



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE İLKOKULA DEVAM EDEN SURİYELİ ÇOCUKLARIN

AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feyza Nur SİNAN

BURSA/2019



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE İLKOKULA DEVAM EDEN SURİYELİ ÇOCUKLARIN

AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feyza Nur SİNAN

Danışman

Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

BURSA/2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Feyza Nur SİNAN

02/07/2019





EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 09/07/2019

Tez Başlığı / Konusu: Türkiye'de İlkokula Devam Eden Suriyeli Çocukların Akran İlişkilerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarında oluşan toplam 121 sayfalık kısmına ilişkin, 24/06/2019 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespiti programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 15 'tir.

Uygulanan filtrelemeler:


- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


Tarih ve İmza
09.07.2019

Adı Soyadı: Feyza Nur SİNAN
Öğrenci No: 801222004
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Statüsü: X Y.Lisans Doktora


Danışman
(Adı, Soyad, Tarih)
Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN
09.07.2019

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Türkiye’de İlkokula Devam Eden Suriyeli Çocukların Akran İlişkilerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Feyza Nur SİNAN



Danışman

Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

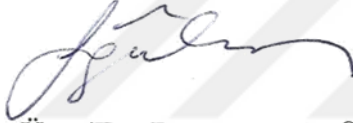
Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Jale ELDELEKLİOĞLU



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda 801222004 numara ile kayıtlı Feyza Nur SİNAN'ın hazırladığı "Türkiye'de İlkokula Devam Eden Suriyeli Çocukların Akran İlişkilerinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 09/08/2019 13.00-14.00 saatleri arasında yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (~~başarılı/başarısız~~) olduğuna (~~oybirliği/oyçokluğu~~) ile karar verilmiştir.



Üye (Tez Danışmanı ve Sınav
Komisyonu Başkanı)
Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Asuman YÜKSEL
Bursa Uludağ Üniversitesi



Üye

Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet Kaya
Sakarya Üniversitesi



Önsöz

Suriyeli çocukların uzun göç yolu savaş, ölüm, şiddet ve acıyla başladı; bazılarının yolu da benim şehrim, mahalleme ve görev yaptığım okula düştü. Tez konumu belirlediğim dönemde, onlar çoktan hayatıma sirayet etmişlerdi bile. Bu tez, oyun arkadaşını terk etmek zorunda kalmış, bir yerde “yabancı” olmanın ne demek olduğunu hissetmiş, hep masum, en masum tüm çocuklar için yazılmıştır.

Beni hep daha iyi olmaya ve daha iyisini yapmaya yüreklendiren; bu sürecin stresli, heyecanlı her anını benimle deneyimleyen, biricik hayat arkadaşım Hüseyin SİNAN’a desteği, güveni, fedakârlığı ve sonsuz sevgisi için çok teşekkür ediyorum.

Tez konusuna karar verme anından itibaren harika yol göstericiliğiyle beni yönlendiren, her zaman bana ayıracak vakti olan, her sorunu çözenin yolunu bulan, emeğini, ilgisini, desteğini hiç esirmeyen, öğrencilerine ışık saçan ve örnek aldığım Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN’e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Süreç boyunca ilgimi kısıtlamak zorunda kaldığım ama bir yolunu bulup beni hayatlarına dahil eden, nazımı çeken, sevincime ortak olan tüm arkadaşlarıma; ihtiyaç duyduğum kolaylığı bana sağlayan mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Her şey kısıtlyken bana okumanın, öğrenmenin, bilginin sonsuzluğunu gösteren başta ilkokul öğretmenim Hakkı ALAY olmak üzere, tüm öğretmenlerime çok teşekkür ederim.

Dürüstlüğü, paylaşmayı, hoşgörüyü, sabretmeyi, saygı ve minnet duymayı öğreten biricik ebeveynlerim Ayşe ve Kemal ÖNER’e, en yakınlarım kız kardeşlerime teşekkür ederim.

Değerli katkıları için Doç. Dr. Asuman YÜKSEL’e, Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet KAYA’ya ve Arş.Gör. Sevda Gülşah YILDIRIM’a çok teşekkür ederim.

Feyza Nur Sinan

Özet

Yazar	:Feyza Nur SİNAN
Üniversite	:Bursa Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	:Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	:Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tezin Niteliği	:Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	:xviii+149
Mezuniyet Tarihi	:03.09.2019
Tez	:Türkiye'de İlkokula Devam Eden Suriyeli Çocukların Akran İlişkilerinin İncelenmesi
Danışmanı	:Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

TÜRKİYE'DE İLKOKULA DEVAM EDEN SURİYELİ ÇOCUKLARIN AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ilkokula devam eden Suriyeli çocukların akran ilişkilerinin incelenmesidir. Nitel modelde yapılandırılmış olan araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıflara devam eden Suriyeli çocukların sınıf arkadaşlarıyla aralarındaki akran ilişkileri incelenmiştir. Bursa ili Osmangazi ilçesindeki bir devlet ilkokulunda yürütülen araştırmanın uygulaması 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışmada iki aşamalı bir yol izlenerek sosyometri ile görüşme tekniği art arda kullanılmıştır. İlk aşamada “oyun oynama” tercihinine göre oluşturulan sosyometri 18 şubeden, 33’ü Suriyeli öğrenciler olmak üzere toplamda 526 öğrenciye uygulanmıştır. İkinci aşamada ise 69’u Türk, diğerleri Suriyeli öğrenciler olmak üzere toplamda 100 öğrenci ile görüşülmüştür.

Araştırma sonucunda kız ve erkek, Suriyeli ve Türk tüm öğrencilerin daha çok kendi cinsiyetinden akranlarını tercih ettikleri bulunmuştur. Suriyeli ve Türk öğrencilerin karşılıklı

olarak birbirlerini çok fazla tercih etmedikleri ve kız öğrencilerin erkeklere göre daha dışlayıcı olduğu bulunmuştur. Hem Türk hem Suriyeli öğrenciler birbirlerini tercih etmeme sebepleri olarak daha çok arkadaşlarının kaba davranışlarını örnek göstermişlerdir. Türk sınıf arkadaşları tarafından tercih edilmeyen Suriyeli öğrencilerin çoğunun Suriyeli sınıf arkadaşları tarafından da tercih edilmedikleri saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akran İlişkileri, Sosyometri, Suriyeli Çocuk



Abstract

Author	:Feyza Nur SİNAN
University	:Bursa Uludağ Üniversitesi
Field	:Educational Sciences
Branch	:Guidance and Psychological Counseling
Degree Awarded	:Master of Science
Page Number	:xviii+149
Degree Date	:03.09.2019
Thesis	:An Investigation of Peer Relationships of Syrian Children Attending Primary School in Turkey
Supervisor	:Assoc. Prof. Dr. Filiz GÜLTEKİN

AN INVESTIGATION OF PEER RELATIONSHIPS OF SYRIAN CHILDREN ATTENDING PRIMARY SCHOOL IN TURKEY

The aim of this study is to examine peer relationships of Syrian children attending primary school in Turkey. In this qualitative study, the peer relationships of Syrian children attending 3rd and 4th grades of primary school with their classmates were examined. The research was conducted in an primary school in Osmangazi district of Bursa. The application was carried out in the 2016-2017 academic year and the techniques of sociometry and interviewing were followed and used in two-stage respectively. In the first stage, the sociometry, which was formed according to the preference of “playing games” was applied to 18 classes, 526 students, 33 of which were Syrian students. In the second stage, a total of 100 students were interviewed, 69 of whom were Turkish and the rest were Syrian students.

As a result of the study, it was found that all of the students regardless of gender and nationality (boys, girls, Syrian, Turkish students) mostly preferred their peers from their own

gender. It was concluded that Syrian and Turkish students do not prefer each other very much and female students are more likely to 'exclude'. Both Turkish and Syrian students cited the rude behaviours of their friends as an example of not preferring each other. It was determined that most of the Syrian students who were not preferred by their Turkish classmates were not preferred by their Syrian classmates either.

Keywords: Peer Relationships, Sociometry, Syrian Children



İçindekiler

	Sayfa No
Önsöz.....	v
Özet	vi
Abstract	viii
İçindekiler.....	x
Tablolar Listesi.....	xvi
Şekiller Listesi.....	xvii
Kısaltmalar	xviii
1. Bölüm	1
Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	4
1.3. Amaç	5
1.4. Önem.....	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	7
2. Bölüm	8
Literatür.....	8
2.1. Göç.....	8
2.1.1. Suriye'den Türkiye'ye göç.....	13

2.1.2. Göçmen ile ilgili kavramlar	16
2.1.3. Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocuklar	21
2.1.4. Suriyeli çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar	22
2.2. Akran İlişkileri	33
2.2.1. Akran ilişkilerinin yapısı	36
2.2.2. Akran ilişkilerinin gelişimi	37
2.2.3. Akran ilişkilerinin işlevi ve önemi	40
2.2.4. Akran ilişkilerini etkileyen etmenler	46
2.2.5. Akran ilişkilerinin değerlendirilmesi	53
2.2.6. Akran ilişkileriyle ilgili yapılan çalışmalar	54
2.2.6.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar	54
2.2.6.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar	58
3. Bölüm	65
Yöntem	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Katılımcılar	65
3.3. Veri Toplama Araçları	67
3.3.1. Sosyometri	67
3.3.2. Görüşme	69
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	70
3.4.1. Sosyometrinin uygulanması	70
3.4.2. Sosyogramın hazırlanması ve değerlendirilmesi	71

3.4.3. Görüşme formunun uygulanması.....	71
4.Bölüm.....	73
Bulgular ve Yorum.....	73
4.1. 3A Sınıfına İlişkin Bulgular	73
4.1.1. Birlikte oynama.....	74
4.1.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	74
4.1.3. Diğer etkinlikler.....	75
4.2. 3B Sınıfına İlişkin Bulgular	76
4.2.1. Birlikte oynama.....	76
4.2.2. Oyun Arkadaşı tercih ölçütleri.....	77
4.2.3. Diğer etkinlikler.....	78
4.3. 3C Sınıfına İlişkin Bulgular	79
4.3.1. Birlikte oynama.....	79
4.3.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	80
4.3.3. Diğer etkinlikler.....	80
4.4. 3D Sınıfına İlişkin Bulgular	81
4.4.1. Birlikte oynama.....	81
4.4.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	82
4.4.3. Diğer etkinlikler.....	83
4.5. 3E Sınıfına İlişkin Bulgular	83
4.5.1. Birlikte oynama.....	84
4.5.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	85

4.5.3. Diğer etkinlikler.....	86
4.6. 3F Sınıfına İlişkin Bulgular.....	86
4.6.1. Birlikte oynama.....	87
4.6.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	88
4.6.3. Diğer etkinlikler.....	89
4.7. 3G Sınıfına İlişkin Bulgular.....	89
4.7.1. Birlikte oynama.....	90
4.7.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	91
4.7.3. Diğer etkinlikler.....	92
4.8. 3H Sınıfına İlişkin Bulgular.....	93
4.8.1. Birlikte oynama.....	93
4.8.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	94
4.8.3. Diğer etkinlikler.....	95
4.9. 3I Sınıfına İlişkin Bulgular.....	96
4.9.1. Birlikte oynama.....	96
4.9.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	97
4.9.3. Diğer etkinlikler.....	98
4.10. 3J Sınıfına İlişkin Bulgular.....	99
4.10.1. Birlikte oynama.....	100
4.10.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	100
4.10.3. Diğer etkinlikler.....	101
4.11. 3L Sınıfına İlişkin Bulgular.....	102

4.11.1. Birlikte oynama.....	102
4.11.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	103
4.11.3. Diğer etkinlikler.....	104
4.12. 4C Sınıfına İlişkin Bulgular.....	104
4.12.1. Birlikte oynama.....	104
4.12.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	105
4.12.3. Diğer etkinlikler.....	106
4.13. 4D Sınıfına İlişkin Bulgular.....	107
4.13.1. Birlikte oynama.....	107
4.13.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	108
4.13.3. Diğer etkinlikler.....	109
4.14. 4E Sınıfına İlişkin Bulgular.....	109
4.14.1. Birlikte oynama.....	110
4.14.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	110
4.14.3. Diğer etkinlikler.....	111
4.15. 4F Sınıfına İlişkin Bulgular.....	111
4.15.1. Birlikte oynama.....	112
4.15.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	112
4.15.3. Diğer etkinlikler.....	113
4.16. 4G Sınıfına İlişkin Bulgular.....	113
4.16.1. Birlikte oynama.....	114
4.16.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri.....	114

4.16.3. Diğer etkinlikler	114
4.17. 4H Sınıfına İlişkin Bulgular	115
4.17.1. Birlikte oynama	115
4.17.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri	116
4.17.3. Diğer etkinlikler	116
4.18. 4I Sınıfına İlişkin Bulgular	117
4.18.1. Birlikte oynama	117
4.18.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri	118
4.18.3. Diğer etkinlikler	118
5. Bölüm	119
Tartışma ve Öneriler	119
5.1. Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma	119
5.2. Öneriler	125
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	125
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	126
Kaynakça	128
Ekler	146
Öz Geçmiş	149

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1	Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler.....	15
2	Araştırmaya katılan öğrenci sayıları.....	66



Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>		<i>Sayfa</i>
1	3A sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	73
2	3B sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	76
3	3C sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	79
4	3D sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	81
5	3E sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	83
6	3F sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	86
7	3G sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	89
8	3H sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	93
9	3I sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	96
10	3J sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	99
11	3L sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	102
12	4C sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	104
13	4D sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	107
14	4E sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	109
15	4F sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	111
16	4G sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	113
17	4H sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	115
18	4I sınıfı “Birlikte Oyun Oynama” akran tercihi sosyogramı	117

Kısaltmalar

AFAD: Afet ve Acil Durum Başkanlığı

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

ORSAM: Ortadoğu Araştırmaları Merkezi

PICTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

YUKK: Yabancı ve Uluslararası Koruma Kanunu



1. Bölüm

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

2011 yılının Mart ayında Suriye’de başlayan iç çatışma ve savaş, yüzbinlerce insanın yaşamını yitirmesinin yanında milyonlarca Suriyelinin de yerinden edilmesine sebep olmuştur. Daha iyi yaşam şartlarına ihtiyaç duyan Suriyeliler evlerini, topraklarını, kaybettikleri yakınlarının cansız bedenlerini ve geçmişlerini geride bırakarak ülke içinde farklı bölgelere veya komşu ülkelere göç etmek zorunda kalmışlardır. Bu göç hareketliliğinden en fazla etkilenen ülkelerden biri, Suriye ile komşu olması ve Avrupa’ya geçiş noktasında köprü görevi görmesi sebebiyle Türkiye olmuştur (Kultas, 2017). Gerek tarihi bağı gerek ahlaki ve hukuki sorumlulukları çerçevesinde sergilediği tutumu sebebiyle Türkiye’nin sığınmacılara karşı en kucaklayıcı ülke olduğu tespiti yerinde olacaktır (Tanrıku, 2017). 252 kişi ile başlayan bu göç dalgası, milyonlara ulaşmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) Haziran 2019 verilerine göre, Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısı, 108 bin 732’si barınma merkezlerinde yaşayanlar olmak üzere, toplamda 3 milyon 622 bin 284 kişidir. Türkiye bu büyüklükteki sığınmacı nüfusa ev sahipliği yaparak dünyada en fazla Suriyeliyi ağırlayan ülke olmuştur (Yılmaz, 2017).

Literatür incelendiğinde, savaş sonrası gelerek Türkiye’ye sığınan Suriyeliler için mülteci, göçmen ve sığınmacı gibi farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu durum mevcut mevzuattaki belirsizlikten kaynaklanmıştır. Suriyelilerin sayısı arttıkça hukuki statülerindeki belirsizliği gidermeye yönelik ihtiyaç da artmış ve hukuki düzenlemeler neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Türkiye’deki yeni dönem göç uygulamaları, 2013 tarihinde yasalaşarak yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’na

dayanmaktadır. Bu kanun ile Türkiye'deki Suriyelilerin durumuna yasal bir dayanak kazandırılmış ve hukuki statüleri 'geçici koruma' olarak belirlenmiştir. Geçici koruma, devletlerin geri göndermeme yükümlülüklerinden hareketle, kitleler halinde ülkelerine ulaşmış kişilere, bireysel statü belirleme işlemleri ile vakit kaybetmeden, belirli haklar sağlamayı amaçlayan tamamlayıcı ve pratik bir çözüm yoludur (Adıgüzel, 2016).

Göç, fiziksel bir yer değiştirmeden çok daha fazlasıdır; kişinin bağlı olduğu sosyo-ekonomik sistemden, kültürden, içinde doğduğu, sosyalleştiği/sosyalleşeceği çevreden ayrılıp yepyeni bir bağlama gitmesi anlamına gelir (Kılıçaslan, 2014). Göç ile topraklar, yaşanan ev, komşu ve akraba çevresi, eğitim alınan kurum, arkadaş ortamı aynı anda değişir (Öztürk, 2017).

Çocuklar, ailelerin göç kararı almasında önemli bir motivasyon kaynağıdır. Pek çok aile, çocuklarına daha iyi bir hayat sunabilme kaygısıyla göç etmektedir. Ayrıca çocukların göç sürecindeki rolü ailelerinin yanında sürüklenen pasif katılımcılar olmaktan ibaret değildir. Onlar aynı zamanda bu sürecin aktif özneleridir (Şentöregil, 2017).

Leon ve Rebecca Grinber'e (1989) göre, "*Ebeveynler gönüllü olarak ya da istemeden göçmen olabilirler ancak çocuklar her zaman 'sürgün' edilmişlerdir. Ayrılmaya karar verenler onlar değildir ve istedikleri zaman dönmeye karar veremezler...*" (akt. Volkan, 2017, s. 29).

Göç, söz konusu çocuklar olduğunda özel olarak ele alınmalıdır; çünkü en iyimser koşullarda dahi çocuklar için 'ev' veya 'yurt' olarak bilinen sosyal ve fiziksel çevrenin değişimi, tanınmayı tanıma, bilinmeyi öğrenip benimseme ve alışılmış olanı kaybetme sürecidir (Özer, 2015). Magwaza'ya (1993) göre, çocuk ve ergenler göç sürecinde yetişkinlere kıyasla daha çok risk altındadırlar; çünkü bu çocuklar hem göçün sebep olduğu ani değişimle hem de fiziksel-ruhsal büyümeyle aynı anda baş etmek zorundadırlar. Emniyetli bir barınak olması gereken evin kaybı, arkadaşların ve diğer sosyal çevrenin kaybı, güvende

olduğu duygusunun kaybı, yakın aile üyelerinin kaybı, ülkesinde devam ettiği okulun kaybı, sosyalleştiği ülkeden ayrılmanın getirdiği kültürel kayıp gibi kayıplarla dolu bir süreç olması sebebiyle mülteci hayatı çocuklar için travmatiktir (Güneş, 2012).

Sığınmacı konumundaki çocukların karşılaştıkları problemlerden minimum düzeyde etkilenmeleri için onların stres yaratan durumlara karşı dayanıklılıklarını arttıracak etmenlerin bilinip bu doğrultuda desteklenmeleri oldukça önemlidir. Böylece oldukça karmaşık bu süreç içinde kaybolmak yerine, ayakta kalmayı başarabileceklerdir (Güneş, 2012).

Göç eden çocuklar için eğitim kaynak ve kurumlarına ulaşılabilirlik olmak, karşılaştıkları diğer sorunların üzerlerinde yaratacağı olumsuz etkileri azaltabilir. Birincil düzeyde bir sosyalleşme kaynağı olarak okullar, göç eden çocuklar için, gidilen ülkede tutunabilmelerini kolaylaştıran bir işlev göreceklerdir. Bir bakıma köklerinden koparılmış olan çocuklar için okula devam etmek, rehabilitasyon ve aidiyet sürecini başlatacaktır (Sürüel, 2008). Okullar akran etkileşimi, sosyalleşme, toplumsal normlar kazanma ve ev sahibi toplumun dilini öğrenmede kritik bir rol oynamaktadır. Okullar farklı öğrencilerin kaynaşması için en elverişli mekânlardır; burada öğrenciler ders içi ve ders dışı aktivitelerle birbirleri ile kaynaşma imkânı bulurlar (Emin, 2018).

Eğitimleri, gelecekleri ve hayatları tehlike altında olan Suriyeli çocuklar, yaşanan iç savaşın en mağdur tarafıdır. Yaşam alanlarından, kültürlerinden ve geçmişlerinden koparılmış olan Suriyeli çocuklar, hem yerinden edilmişliğin hem de savaş ortamına maruz kalmanın travmatik izlerini taşıyabilmektedir. Göç öncesinde, göç sürecinde ve sonrasında yaşadıkları bu çocuklar üzerinde ciddi psikolojik etkiler bırakmaktadır. Gittikleri ülkelerde eğitimlerine devam etmeleri psiko-sosyal destek almalarını, sosyalleşmelerini, buldukları ülkeye uyum sağlamalarını ve de geleceğe umutla bakmalarını mümkün kılarak olumsuz etkileri azaltacaktır (Altıntaş, 2018).

Yeni bir ülkeye varıldığında, bir barınak bulunmuş olsa bile, göç eden çocuklar başka

zorluklarla karşı karşıya kalırlar. Yeni bir dil öğrenmek, yeni kültüre adapte olmak, yoksulluğa katlanmak, değişen aile içi dengeye uyum sağlamak, travma sonrası stres bozukluğu gibi psikolojik rahatsızlıklarla mücadele etmek, kayıpların yasını tutmak, eğitimden uzak kalmak veya farklı bir eğitim sistemine entegre olmak bunlardan bazılarıdır.

GİGM Haziran verilerine göre Türkiye’de okul öncesi dâhil 5-18 yaş arası okul çağında bir milyondan fazla (5-9 yaş: 494.776, 10-14 yaş: 384.578, 15-18 yaş: 271.995) Suriyeli çocuk bulunmaktadır (GİGM, 2019). Devlet okullarında eğitim görmekte olan ve gelecek yıllarda eğitime başlaması planlanan Suriyeli çocukların eğitim süreçlerine ve okula uyumlarının sağlanmasında, Türkiyeli ve Suriyeli çocukların ilişkilerinin güçlendirilmesinde, dayanışma ve hoşgörü içinde bir arada yaşama bilinci edinmelerinde ve toplumsal entegrasyonlarında en kritik rol şüphesiz öğretmenlere düşmektedir (Altıntaş, 2018).

Akran ilişkileri okul çağı çocuğunun gelişiminde en önemli faktörlerden biridir. Dolayısıyla akran ilişkilerini incelemek ve hem Suriyeli öğrencilerin hem de Suriyeli çocuklarla aynı sınıfta, aynı sosyal ortamı paylaşan Türk çocukların karşılıklı algılarını anlamak, Suriyeli öğrencilerin sınıfta hangi arkadaşlarıyla birlikte oturulacağı gibi basit düzenlemelerden, Suriyeli öğrencilerin okula uyum ve aidiyetlerini artırıcı çalışmalara kadar geniş bir yelpazede kullanılabilir. Akran ilişkilerini inceleyerek edinilen bilgiler, psikolojik danışmanlara ve öğretmenlere, sadece Türk ya da sadece Suriyeli öğrencileri temel alarak yürütülen çalışmalardan farklı olarak her iki grup öğrenciye aynı anda ulaşma dolayısıyla da daha pratik ve etkili olma olanağı verebilir.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Suriyeli öğrencilerin sınıflarındaki diğer öğrencilerle akran ilişkileri nasıldır?
2. Suriyeli öğrenciler okulda oyun oynamak için kimleri tercih ederler?
3. Türk öğrenciler okulda oyun oynamak için kimleri tercih ederler?

4. Oynamak için birbirlerini tercih etmeyen öğrencilerin sebepleri nelerdir?
5. Suriyeli ve Türk öğrenciler okul dışında görüşürler mi? Görüşürlerse birlikte ne yaparlar?

1.3. Amaç

Bu çalışmada, Türkiye’de ilkokul 3. ve 4. sınıflara devam eden geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların sınıflarındaki akranlarıyla ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Önem

Türkiye’deki Suriyelilerin demografik özellikleri incelendiğinde, bir milyondan fazla Suriyelinin zorunlu eğitim çağında, yarım milyon Suriyelinin ise potansiyel eğitim çağında olduğu dikkat çekmektedir. Suriye’deki savaş bitip istikrar sağlansa bile Suriyelilerin bir kısmının Türkiye’de kalıcı olacağı öngörülmektedir (Adıgüzel, 2016; Çakmak, 2018; Dağdeviren, 2018; Emin, 2018; Özcan, 2018; Öztürk, 2017; Yılmaz, 2017). Kuzgun’un (2000) belirttiği gibi, öğrencinin sınıftaki konumu, arkadaşları tarafından benimsenme derecesi ve algılanış biçimi okula uyumunun bir göstergesi olarak öğretmeni yakından ilgilendirmektedir. Yapılan araştırmalar ve destek programları gibi uygulamalarda ise asıl ilgi, göçmene odaklanmış durumdadır. Böyle bir ilgi yararlı olabileceği gibi, genellikle soruna yönelik bir tutumla ele alındığı için göçmeni patolojikleştirmeye de sebep olabilir (Sam, Kosic & Oppedal, 2003). Bir arada yaşama deneyimi hem Suriyeli hem de Türk öğrencileri farklı şekillerde olsa da aynı anda etkilemektedir. Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların, okullara devamı sürecinde yeni arkadaşlar edinmek, benimsenip kabul görmek, eğitim sistemine alışmak, akademik gelişim göstermek gibi konularda çeşitli yardımlara ihtiyaç duydukları açıktır. Ancak bu süreç, sınıflarındaki ‘yeni çocuk’ ile aynı ortamı paylaşan Türk çocuklar için de işlemektedir ve dolayısıyla Türk çocukların ilişkilerinin, algılarının ve düzenlerinin nasıl etkilendiğini anlamak da önemlidir. Bu çalışmada sadece Suriyeli çocuklara

odaklanılmamış, Türk çocuklarla ilişkilerinin bir bütün halinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Suriyeli çocukları ele alan tüm çalışmaların ve girişimlerin alana katkı sağlayacağı muhakkaktır. Son yıllarda Suriyeli çocukları konu alan birçok çalışma yapılmış olmakla birlikte, akran ilişkilerini değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığından bu çalışmanın orijinal olduğu söylenebilir. Akran ilişkilerini anlamak, Suriyeli çocuklarla uyum ve entegrasyon, kültürlenme, ruh sağlığı ve iyi oluş, sosyalleşme, okula devam ve aidiyet; Türk çocuklarla ise yardımlaşma, empati, dezavantajlı gruplarla ilişki kurma ve geliştirme becerileri konularında yapılacak çalışmalara ön bilgi oluşturması açısından önemlidir. Bu çalışma Suriyeli çocukların akranlarıyla, birlikte eğitim gördüğü diğer çocuklarla, sınıf ve oyun arkadaşlarıyla birbirlerine yönelik algılarının anlaşılması amacıyla iki tarafı da ele alacak şekilde oluşturulmuştur. Elde edilen bulguların okullarda Suriyeli ve Türk çocukların akran ilişkilerini anlamak ve geliştirmek amacıyla kullanılabilmesi ve bu açıdan işlevsel olduğu düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Katılımcıların soruları içten ve gerçek durumları yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan bir devlet okulu ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okula devam eden 3. ve 4.sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler, 100 (31 Suriyeli, 69 Türk öğrenci) öğrenciyle sınırlıdır.
4. Sosyometri sonuçları, sadece ölçümün yapıldığı zaman ile sınırlıdır.
5. Sosyometri uygulaması, “birlikte oyun oynama” tercih ölçütü ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Akran İlişkisi (Peer Relationship): İlkokulda aynı sınıfta eğitim gören çocuklar arasındaki ilişki.

Geçici Koruma (Temporary protection): “Menşе ülkelerine dönemeyen üçüncü ülke kişilerinden kaynaklanan kitlesel bir akının meydana gelmesi ya da derhal meydana gelebilecek olması durumunda, özellikle söz konusu kişilerin diğer kişilerin yararına olarak, sığınma sisteminin etkin işleyişi üzerinde olumsuz etki yaratmadan sığınma sisteminin işletememesi riski varsa, bu kişilere acil ve geçici koruma sağlamak amacıyla sağlanan istisnai özellikteki prosedür” (Çiçekli, 2009, s. 19).

Göç (Migration): Kişilerin yaşadığı yeri, başka bir yerde yaşamak üzere terk etmesi.

Göçmen (Migrant/Immigrant): Ülkesini, başka bir ülkede yaşamak üzere terk eden kişi.

Mülteci (Refugee): “İrki, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu bu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak isteyen kişi” (Çiçekli, 2009, s. 43).

Sığınmacı (Asylum seeker): Mülteci olarak kabul edilmek amacıyla yaptığı başvurunun sonuçlanmasını bekleyen kişi.

Suriyeli Çocuk: Türkiye’de geçici koruma statüsünde olup ilkokula devam eden çocuk.

Türk Çocuk: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup ilkokula devam eden çocuk.

2. Bölüm

Literatür

Araştırmanın bu bölümünde göç ve akran ilişkileri ele alınmıştır. Göç olgusu, Suriye'den Türkiye'ye göç, göçle ilgili kavramlar ve geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocuklar başlıklar halinde incelenmiş ve Suriyeli çocuklar ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Akran ilişkisi, akran ilişkilerinin yapısı, gelişimi, işlevi ve önemi hakkında bilgi verilmiş, akran ilişkilerini etkileyen etmenler ve nasıl değerlendirilebileceği açıklanmıştır.

2.1. Göç

Sürekli değişen yapısıyla dinamik bir özelliğe sahip olan göç; sosyoloji, coğrafya, sosyal hizmetler, psikoloji, uluslararası ilişkiler, eğitim, iktisat, tıp, hukuk, iletişim gibi çeşitli disiplinler tarafından değerlendirilmeye açık ve tek bir tanımla ya da tek bir nedene bağlanamayacak kadar çok boyutludur. Farklı bilim dalları göç kavramını kendi alanının bakış açısı doğrultusunda tanımlasa da bütün göç tanımlamalarında ortak olan olgu 'yer değiştirme'dir. (Dağdeviren, 2018; Yerli, 2018). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde göç, "ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" olarak tanımlanmaktadır ("www.tdk.gov.tr", b.t.). Göç Terimleri Sözlüğünde ise, "süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirmeleri sonucu oluşan nüfus hareketleri" olarak yer alır (Çiçekli, 2009, s.22).

Göç, insanlık tarihiyle başlar (Yücel Yönlü, 2018) ve göç edenler açısından bir kriz yönetimi olarak tanımlanabilir (Koçak & Çelik, 2018). Göç, bulunulan yerdeki koşulların gereksinimleri karşılayamadığı veya iyi bir yaşamın sürdürülebilmesi için gereken koşulların ortadan kalkması durumunda baş göstermektedir. Göçte gidilen bölgenin 'çekici', terk edilen bölgenin ise 'itici' etkileri, göç kararının alınmasında birinci derecede etkilidir. Kişinin kendini ifade edebileceği, dışlanmayacağı veya herhangi bir nedenden dolayı zulüm

görmeyeceği demokratik, özgür bir ortama kavuşma umudu, kişinin kendini gerçekleştirebileceği ve sosyal katılımını sağlayabileceği daha örgütlü bir toplum özlemi, savaşız ve silahsız bir yaşam sürdürme olanağı, refah, sağlık ve eğitim imkânları da göçü özendirici etmenler içerisinde değerlendirilebilir (Beter, 2006; Erkan, 2018).

Göçler farklı biçimlere bürünebilir: İnsanlar kas gücü ile çalışan işçi, donanımlı bir uzman, girişimci ya da önceden göç etmişlerin aile bireyleri olarak (Castles & Miller, 2008) veya savaş, ihtilal, dini ve etnik baskı, siyasi darbe, isyan, nüfus mübadelesi, terör olayları, sınır değişiklikleri gibi siyasal ve toplumsal sebeplerle göç etmeye meyledebilirler (Özkarlı, 2014).

Yukarıda da belirtildiği gibi, insanların yaşadığı yeri değiştirmesi kimi zaman daha müreffeh bir hayat için kimi zaman ise çeşitli kaygılarla gerçekleşir. Küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan göçlerde insan hakları ihlallerinin artması, baskıcı rejimler, iç savaş ve etnik savaşlar, can güvenliği korkusu, işsizlik ve üretim kaynaklı sorunlar, ekonomik güçlükler, iklim değişikliği ve ülkenin coğrafi koşullarının yetersizliği, göçün temel sebepleri olarak karşımıza çıkar (Adıgüzel, 2016; Bozkurt, 2018; Göç Araştırmaları Vakfı, 2018).

Göçleri, gerçekleştirilme tarzına, amacına, nedenlerine, göç edilen yerin özelliklerine, göçenlerin özelliklerine ve daha birçok etmene göre sınıflandırmanın mümkün olduğunu belirten Adıgüzel (2016), kendi sınıflandırmasında sekiz kriter kullanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre göçler, amacına göre ekonomik veya ekonomik olmayan; alanına göre iç veya dış; tetikleyen unsura göre zorunlu veya gönüllü; süresine göre geçici veya sürekli; yerleşim yerine göre transit veya yerleşik; göçmenin özelliğine göre vasıflı veya vasıfsız; yasal statüsüne göre yasal veya yasadışı; boyutuna göre ise bireysel veya kitlelidir (Adıgüzel, 2016).

Tarihin her döneminde toplumların, devletlerin, kıtaların kaderini tayin eden, toplumsal değişmelerin en güçlü unsuru olan göç, fiziksel bir yer değiştirmeden ibaret

değildir; psikolojik ve sosyal boyutlarıyla sadece göç edenlerin değil, göçü kabul eden yerleşiklerin de hayatlarını derinden etkiler. Çeşitli din, dil, kültür ve fiziksel yapı özellikleri taşıyan toplulukların karşı karşıya gelmesine sebep olan göçlerin etkisiyle yeni kültürler, yeni yönetimler, yeni ırklar ve yaşam biçimleri ortaya çıkar. Bu yeni biçimler çok istisnai bölgeler dışında tüm dünya için geçerli olmaktadır (Adıgüzel, 2016; Karpas, 2016; Yılmaz, 2017).

Küreselleşme ve teknolojiadaki devrim ile uluslararası hareketlilik daha kolay hale gelmiştir (Göç Araştırmaları Vakfı, 2018). Castles ve Miller (2008) yaşadığımız çağı “Göçler Çağı” olarak tanımlamışlardır ve aynı adı taşıyan kitaplarında yeryüzündeki bütün devletlerin, ya göç alan veya göç veren ya da her ikisini birden yaşayan ülkeler olarak uluslararası göçten artan biçimde etkileneceklerini belirtmişlerdir. Onlara göre, “bugün göç ve onun sonuçları üzerine kişisel deneyime sahip olmayan çok az kişi vardır. Bu evrensel deneyim, göç çağının alametifarikası olmuştur” (Castles & Miller, 2008, s. 11).

Göç edenler elle tutulup gözle görülen eşyalarına ilaveten tüm hayat tecrübelerini, yaşam biçimlerini, kültürlerini, dillerini, anılarını ve hayallerini de alarak bilinmeyen sulara yelken açarlar (Adıgüzel, 2016). Başka bir ülkeye göç, bireyin kimliğinde uzun soluklu ve önemli etkileri olan karmaşık bir psikososyal süreçtir. Yabancı bir yere gitmek, yerinden yurdundan ayrılmak; aile üyelerinin ve arkadaşların yitirilmesi, ataların mezarlıklarının yitirilmesi, aşına olunan dilin yitirilmesi, ait olunan çevredeki şarkıların, kokuların, yemeklerin yitirilmesi, ülkenin yitirilmesi, önceki kimliğin ve bunu destekleyen sistemin yitirilmesi gibi pek çok kaybın deneyimlenmesi anlamına gelir. Kişinin alıştığı yiyeceklerden, yerel müziklerden, sorgulamadığı sosyal geleneklerinden, hatta dilinden çoğu kez vazgeçmesi; yeni ülkedeki tuhaf lezzette yiyeceklere, yeni şarkılara, farklı siyasi meselelere, yabancı bir dile, renksiz bayramlara, tanınmayan kahramanlara, ruhsal olarak edinilmemiş bir tarihe ve görsel olarak yabancı bir manzaraya alışması gerekir (Akhtar, 2018; Volkan, 2017).

Göç, göçmenin tüm hayatını kuşatan, mekânsal ve beşeri ilişkileri yeni baştan

düzenleyen ve nesiller boyunca etkisini hissettirmeye devam eden bir süreçtir. Göçmen, 24 saat içinde dünyanın herhangi bir başka köşesine gidebilse de yaşam biçimi, dünya görüşü, sahip olduğu kültürel değerler on yıllarca değişmeyebilir (Adıgüzel, 2016). Her bir zorunlu göç türü kendi içerisinde farklı zorlukları ve psikolojik süreçleri barındırır. Yaşadıkları zorluklar göç etmek zorunda kalmadan önce başlayan bu insanlar ortak olumsuz ve uyumu gerektiren yaşam tecrübelerinden geçerler (Bugay, Karakedi & Erdur-Baker, 2016).

Erkekler, kadınlar, çocuklar ve ergenler arasında risk etmenleri, ruh sağlığı problemleri ve baş etme becerileri açısından farklılıklar olsa da göç öncesi, göç süreci ve göç sonrasındaki travmatik yaşantılar birçok ruhsal bozukluğa sebep olabilmektedir. En çok karşılaşılanlar ise travma sonrası stres bozukluğu, anksiyete bozuklukları, depresyon, intihar, agorafobi, dikkat eksikliği, psikosomatik belirtiler ve uyku düzensizliğidir (Bilici, 2018; Demirbaş ve Bekaroğlu, 2013). De Coster (2018) özellikle savaş nedeniyle göç edenler için daha zorlu bir tablonun ortaya çıktığını ifade eder:

Savaş göçmeni isteyerek değil, mecbur olduğu için gider. Bu durum, göçmeni kendisinin dışına çıkararak ve yabancılaştıran bir sınır dışı edilmedir. Göçmen ya da mülteci anavatanından ayrıldığında, gelecekteki yaşam için bir hazırlığı olmaksızın bir gelenek dünyasını ve kültürel alanı ardında bırakır. Zira daha iyi bir yaşam için ya da ekonomik nedenler yüzünden giden göçmenin durumunda olduğunun aksine, bu tür bir göç söz konusu olduğunda baştan çıkararak hiçbir şey yoktur (De Coster, 2018, s. 181).

İnsanlık tarihi kadar eski olan göç eylemi, demokrasi, barış, insan hakları, fikir özgürlüğü, istihdam, gelir dağılımı ve ücretler gibi insan hayatını kuşatan tüm alanlarda; yerel, ulusal veya uluslararası ölçekte adil bir paylaşımın sağlanması çok zor olduğundan bundan sonra da devam edecektir (Adıgüzel, 2016).

Türkiye tarihi neredeyse bir göç tarihidir. Kuruluşundan 1980'lere kadar olan göçler

ulus inşa sürecinin parçası olarak değerlendirilmiştir. Nüfus mübadelesi anlaşmaları 1,5 milyon civarında insanı göçmen ya da mülteci olarak Bulgaristan, Yunanistan, Yugoslavya ve Romanya'dan Türkiye'ye göçe mecbur etmiştir (Temel & Tüfekçi, 2018; Yücel Yönlü, 2018).

Sirkeci ve Yüceşahin (2014), Türkiye'ye yönelik göçleri tarihsel olarak beş kategoriye ayırarak incelemenin mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

1) 1910'lardan itibaren Türk ve/veya Müslüman nüfusların eski Osmanlı ülkelerinden Türkiye'ye zorunlu göçü,

2) 1970'lerden itibaren, özellikle yakın bölge ülkelerinde yaşanan şiddetli çatışmalardan kaynaklı zorunlu göçler,

3) 1960'lardan itibaren Bulgaristan ve Kıbrıs gibi yakın komşu ülkelerden Türklerin zorunlu göçü,

4) 1980'lerden itibaren -geri dönüş göçleri de dahil- yurtdışındaki Türkiyelilerin ve onların ailelerinin Türkiye'ye göçü,

5) 1990'lar itibariyle -transit göç dahil- Türkiye'ye yabancı doğumluların ve yabancı ülke vatandaşlarının göçü.

Türkiye'nin uzun zamandır göç olgusuyla karşı karşıya olduğu realitesine karşın Suriye'den yapılan göç, daha tahmin edilebilir eski göç dalgalarının aksine, Türkiye için bir ilktir; önceki göçlerde ülke dışından gelenlerin yerleştirilmesi ve kalacakları veya gidecekleri bilinerek önlemler alınması mümkün olmuştur (Sariteke, Kahraman & Aydın, 2018).

Türkiye, uluslararası göç hareketleri açısından önemli bir rotadır. Coğrafi konumu sebebiyle hem doğu batı hem de kuzey güney göç hareketleri için merkezi bir konumda yer alır. Bu konumu sebebiyle 1980'lerden önce 'transit' ülke iken, sonrasında 'hedef' ülke haline gelmiştir ve toplumsal yapısının şekillenmesinde göçlerin büyük etkisi olmuştur (Adıgüzel, 2016). Araştırmalar önümüzdeki beş on yılda farklı etnik kimliklerden insanların da Türkiye'ye göç edebileceğini ve öncekilerle birlikte % 80'i gibi büyük bir kısmının

Türkiye’de kalıcı olacağını öngörmektedir (Tanrıkulu, 2017).

Göç bir takım sorunları çözmek ya da bu sorunlardan kaçmak amacıyla yapılan ancak yeni gidilen yer ile yönü, şiddeti ya da etkisi farklı yeni sorunlarla karşı karşıya bırakan bir yer değiştirme eylemi olarak ele alınabilir. Yer değiştirmenin cazibesini artıran ise çoğunlukla terk edilen yerdeki sorunların büyüklüğünde gizlidir.

2.1.1. Suriye’den Türkiye’ye göç. Suriye’den göçü tetikleyen olaylar, ilk olarak 17 Aralık 2010’da Tunus’ta, Muhammed Buazizi’nin meyve-sebze sattığı tezgâhına zabıtalardan el koyması ve 26 yaşındaki Buazizi’nin kendini yakmasının bir halk hareketine dönüşmesiyle başlamıştır. 18 Aralık Cumartesi günü başlayan bu halk hareketlerini Batı medyası “Arap Baharı” olarak dünyaya duyurmuştur. Tunus’ta başlayan olaylar, başta Mısır olmak üzere Yemen, Libya, Bahreyn gibi farklı ülkelerde halk hareketleriyle devam etmiştir. Suriye’deki halk hareketleri ise başta Suriye’de bulunan rejim güçleri olmak üzere farklı ülkelerin terör örgütlerinin, milis veya rejim karşıtı muhalefet gruplarının dâhil olduğu bir iç savaşa dönüşmüştür (Güzel, 2018). Suriye iç savaşı, bugün dünyanın II. Dünya Savaşı’nın ardından yaşadığı en ağır krizdir. Arap Baharı’nın en kanlı sahnesine şahit olan Suriye’de çocuklar da dahil binlerce insan, hayatını kaybetmiştir (Arslan, 2018).

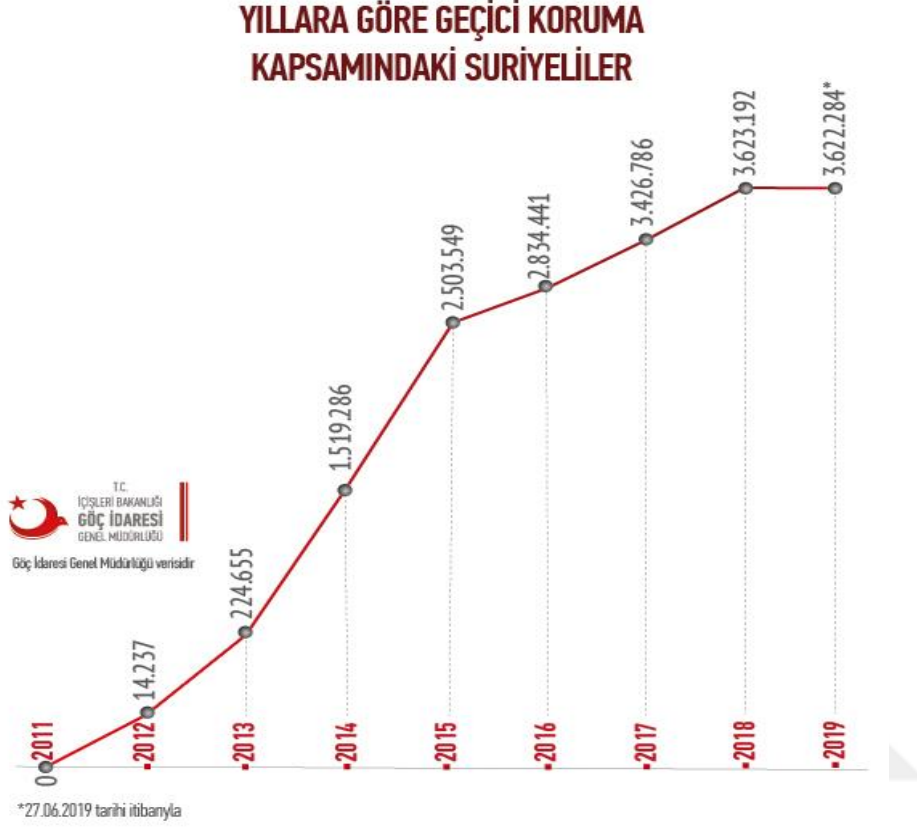
15 Mart 2011’de patlak veren olaylarla komşu ülkelere Suriye’den ciddi ve dramatik bir insan kaçıışı başlamıştır. Bu insani dram, tarihte eşine az rastlanır boyutlara ulaşmış ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK), yaşananları ‘yakın tarihte görülen en büyük göç dalgası’ ve ‘çağımızın en büyük insani acil durumu’ şeklinde nitelendirmiştir. BMMYK’nin 2014 Haziranında yaptığı bir açıklamaya göre, Suriye’de günde 9.500 kişi, diğer bir deyişle yaklaşık her bir dakikada bir aile, yerinden edilmiştir. Bu özelliğiyle Suriye, en hızlı ilerleyen ve en fazla sayıda insanı etkileyen yerinden edilme krizinin yaşandığı ülke olarak tescillenmiştir. Suriye’deki olaylar binlerce kişinin ölümüne, yüzbinlerce kişinin yaralanmasına, milyonlarcasının evini terk etmesine ve başka ülkelere

sığınmasına sebep olmuş ve gittikçe daha karmaşık bir hal almıştır (Erdoğan, 2015). Gittikleri ülkelerde iyi bir yaşam sürdürmekten ziyade güvenlik, barınma, beslenme, sağlık gibi temel ihtiyaçlarını karşılama arayışında olan Suriyelilerin ev sahibi ülkeler üzerinde önemli etkileri olmuştur (Ortadoğu Araştırmaları Merkezi -ORSAM-, 2015).

Türkiye, Suriye'ye en uzun sınırı olan ülke olarak en büyük yükü çekmektedir. Esasında tarihi bağının yanında hukuki ve ahlaki sorumlulukla hareket ederek Suriyeliler için en kucaklayıcı ülke olmuştur (Tanrikulu, 2017). Türkiye'ye ilk girişler, 252 Suriye vatandaşının 29.04.2011'de Cilvegözü Sınır Kapısı'ndan geçmesiyle gerçekleşmiştir. İlk etapta kısa süreli ve geçici olacağı öngörülerek acil tedbirler alınmış ve Suriyeliler 'misafir' olarak tanımlanmıştır. İnsani yardım düşüncesiyle gerçekleştirilen ilk yardımlarda, Suriyelilerin hukuki statüsüne veya hak ve sorumluluklarına bakılmaksızın çözüme yönelik olma amacı güdülmüştür. Savaşın şiddetlenmesiyle beraber mesafe azlığı, Türkiye'nin ev sahipliğine açık duruşu, kültür ve inanç benzerliği gibi sebeplerle (Atmaca, 2018) Türkiye'ye girişler de artarak devam etmiştir. Türkiye'de birçok yerde barınma merkezleri kurulmuştur. Yabancı devlet adamları tarafından dünyadaki en iyi barınma merkezleri olduğu her fırsatta vurgulanan bu merkezlerde; temel insani ihtiyaçların yanı sıra eğitim ve mesleki kurs faaliyetleri, sağlık, bankacılık, tercüme, psiko-sosyal danışmanlık gibi servislerde dünya standartlarının üzerinde bir hizmet olanağı sağlanmıştır (Afet ve Acil Durum Başkanlığı -AFAD-, 2014; Kaya & Eren, 2015). Ancak barınma merkezleri, gelen Suriyeli nüfusunu karşılamaya yetmeyince Suriye sınırına yakın şehirler başta olmak üzere diğer şehirlere hatta köylere kadar göç ederek yerleşen Suriyeliler toplumumuza yeni bir sosyal grup olarak dâhil olmuşlardır (Özkarlı, 2014; Özüdoğru, Kan, Uslu & Yaman, 2018). Türkiye'deki Suriyeliler hususu öncelikle uyum sorunu olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte dil, kültür ve yaşam tarzı farklılıkları önem açısından öne çıkmaktadır (Bayhan, 2018; ORSAM, 2015).

Tablo 1.

Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler



Tablo 1’de görüleceği gibi, Türkiye’deki Suriyelilerin sayısı milyonlarla ifade edilmektedir. Gün geçtikçe, dikkate değer bir süredir Türkiye’de bulunan Suriyelilerin geri dönme ihtimali azalmakta, ciddi ve kalabalık bir nüfus olarak varlıklarını korumaya devam etmektedirler (Dağdeviren, 2018; Yılmaz, 2017). Suriyelilerin hatırı sayılır bir kısmının yaşamlarını Türkiye’de sürdürecekleri, kalıcı olacakları tahmin edilmektedir (Adıgüzel, 2016; Erdoğan, 2015; ORSAM, 2015). Bu durum ‘geçici koruma’ nın ötesinde sürekli bir çözüm olarak yerel entegrasyon ihtimalini dillendiren bir tartışmaya da neden olmuştur. Öte yandan yerel halkın sergilediği misafirperverlik, Suriyelilerin sayısı artıp kamusal hizmetler ve kaynaklar zorlandıkça hızla aşınma sürecine girmiştir (Kirişçi & Karaca, 2015).

Bayhan (2018), araştırma raporları ile nicel ve nitel araştırma bulgularından yola çıkarak Türkiye’deki Suriyelilerin sosyolojik profilini ortaya çıkarmak amacıyla yürüttüğü

betimsel çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Demografik yapıları çocuk, genç ve kadın yoğunluktur.
- Savaş nedeniyle parçalanmış aile yapısı mevcuttur.
- Zorunlu eğitim çağındaki Suriyelilerin %48'i okula gitmemektedir.
- İstihdamları, sosyal güvenlikten yoksundur.

Bayhan (2018), aynı çalışmasında Türkiye vatandaşları ile Suriyelilerin birbirlerine bakış açılarını da ele almıştır. Türk halkının Suriyelilere daha çok “zulümden kaçanlara destek” zihniyeti ile yaklaştıklarını belirtmiştir. Suriyelilerin savaş sona erse bile ülkelerine dönmeyecekleri görüşü yaygındır. Suriyelilere vatandaşlık hakkı verilmesine çoğunluk karşı çıkmaktadır. Düşük ücretlerle çalıştıkları için işsizliği artırdıkları düşünülmektedir ve Suriyeli çocukların dilendirilmesi olumsuz intiba bırakmaktadır. Suriyeliler ise vatandaşlık verilmesine sıcak bakmakla birlikte çoğunluğu sığınmacı statüsünün verilmesini istemektedir. Avrupa ülkelerine gitmek isteyenlerin oranı %42'dir. Suriyeliler bütün olumsuzluklara rağmen, geleceklerinden umutludurlar. Türk halkına ve devletine müteşekkir olan Suriyeliler, Türkiye'nin sığınmacı politikasını büyük oranda başarılı bulmaktadırlar.

Türkiye, savaştan kaçanlar için şefkatle kucaklarını açarak birçok zorluğu göğüslemeyi kabul etmiş olsa da Suriye'den Türkiye'ye yönelik göç çok kısa sürede, hiçbir ön hazırlığın yeterli olmasına olanak vermeyecek derecede büyük bir hızla ve boyutlara ulaşmıştır. Öyle ki bu durum ilk zamanlarından itibaren sadece belli bölgeleri değil, tüm ülkeyi etkiler hale gelmiştir. Zaman içerisinde Suriyeliler ya 'Aylan bebek' gibi bir televizyon haberi olarak ya da komşu, mahalleli, mesai arkadaşı, kiracı, işçi, dilenci, çalışan, öğrenci veya okul arkadaşı olarak Türk halkının hayatlarındaki yerlerini almışlardır.

2.1.2. Göçmen ile ilgili kavramlar. Suriyelilerin kitlesel hareketi ülkemizde sadece siyasi, ekonomik, ticari, mali, sosyal ve güvenlik boyutlarında etkiler yaratmamış, hukuki düzenleme ihtiyacı da doğurmuştur (Poyraz, 2012). Avrupa Birliği başta olmak üzere

uluslararası kurumların talepleri ve Türkiye’de ortaya çıkan ihtiyaç neticesinde, GİGM’nün kuruluşunu da sağlayan ilk yasal düzenleme, 6458 Sayılı Yabancı ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK), 2013’te yürürlüğe konmuştur. Bu kanunda daha önceden mevzuatımızda geçmeyen mülteci, şartlı mülteci, ikincil koruma, geçici koruma gibi uluslararası koruma çeşitleriyle ilgili kavramlar yer almıştır. 2014 yılında çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği ile de Suriyelilerin durumu, beklenen hukuki dayanağına kavuşmuştur (Erdoğan, 2015).

İlk başlarda Suriyeliler için ‘misafir’ tabiri kullanılmış; akademik çalışmalarda daha çok mülteci, sığınmacı gibi kavramlar tercih edilmiştir. Hukuki statüler mevzuatla netleştirildikten sonra bile farklı kavramların kullanılmaya devam ettiği görülmüştür. Aşağıda Suriyeliler için kullanılan kavramların ve Türk hukukundaki karşılıklarının açıklamaları yapılmaya çalışılmıştır.

Göçmen

Göç Terimleri Sözlüğünde, ‘göçmen’ kavramının evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı bulunmadığı belirtilmiştir. Daha çok kişisel rahatlık amacıyla, zorlayıcı herhangi bir unsur olmaksızın, özgür iradeyle karar verilen durumları kapsadığı kabul edilmektedir. Birleşmiş Milletler “sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey” olarak tanımlamaktadır (Adıgüzel, 2016, s.5). Göçmen esas olarak kendi ülkesinde baskı ve zulme uğraması sebebiyle değil, eğitim, çalışma ve sosyal refahını artırma gibi sebeplerle göç etmektedir. Göçmenler bu yönüyle kendi ülkelerinin sağladığı haklardan faydalanabilir ve ülkesinin korumasına sahiptir (Bozkurt, 2018; Kaya, 2016).

Sariteke, Kahraman ve Aydın (2018), uluslararası hukuktaki ile Türk hukukundaki göçmen tabirinin birbirinden tamamen farklı olduğunu belirtmiştir. 5543 Sayılı İskân Kanununda göçmen “*Türk soyundan ve Türk kültürüne bağlı olup, yerleşmek amacıyla tek başına veya toplu halde Türkiye’ye gelip bu kanun gereğince kabul olunandır*” şeklinde

tanımlanmıştır. Bu bağlamda, Türk Hukuku uyarınca Türk kültürüne bağlı olmayanlar, Türk soyundan gelmeyenler ve yerleşme amacı taşımayanlar göçmen sayılmadığından Suriyeliler için de göçmen tabiri kullanılması uygun değildir (Sariteke ve diğerleri, 2018).

Mülteci

II. Dünya Savaşı'nın ardından ortaya çıkan nüfus hareketliliğinden kaynaklanan problemleri çözmek adına çok uluslu bir adım atma zorunluluğu doğmuştur. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi "*Herkes zulüm karşısında başka memleketlerden mülteci olarak kabulü talep etmek ve memleketler tarafından mülteci muamelesi görmek hakkına haizdir.*" maddesi ile ilk kez "iltica hakkı" kabul edilmiştir. 1951 yılında sorunun daha etkin biçimde çözülmesi amaçlanarak "1951 Cenevre Sözleşmesi" olarak bilinen "Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Sözleşme" imzalanmıştır. Bu sözleşmeyle mülteci tanımı yapılarak hem mültecilerin hem de devletlerin temel hak ve yükümlülükleri düzenlenmiştir (Sariteke ve diğerleri, 2018).

Sözleşme "*1 Ocak 1951'den önce Avrupa'da meydana gelen olaylar*" ifadesini içermekle birlikte, 1967 yılında yürürlüğe giren bir protokolle zaman kısıtlaması kaldırılmıştır. Coğrafi sınırlama ise Türkiye de dahil bazı ülkeler tarafından hala saklı tutulmaktadır (Kaya & Eren, 2015). YUKK'da ilgili madde şöyledir: "*Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında mülteci statüsü verilir.*" Bu sınırlamaya göre, bir kişinin mülteci sayılması için Avrupa'da meydana gelen olaylar sebebiyle ülkeye giriş yapması gerekmektedir. Dolayısıyla Suriyelilerin mülteci sayılması hukuki açıdan doğru değildir.

Şartlı Mülteci

Şartlı mültecilik, Avrupa ülkeleri dışından gelen mültecilere verilen statü olarak karşımıza çıkmaktadır. 6458 tarihli YUKK’da “Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye’de kalmasına izin verilir.” denilmektedir.

Sığınmacı kavramına benzer olmakla birlikte farklılıklar söz konusudur. Sığınmacı, başvurduğu ülkede mülteci sayılarak kalabilmek için sonuç beklemekteyken şartlı mülteci üçüncü bir ülkeye yerleştirilmek üzere beklemektedir. Şartlı mülteci sayılabilmek için önce statü belirlemesi yapılması gerektiğinden ve Türkiye’deki Suriyeliler için bu işlem yapılamadığından şartlı mülteci olarak nitelendirilmeleri uygun değildir (Sariteke, Kahraman & Aydın, 2018).

Sığınmacı

Göç Terimleri Sözlüğünde sığınmacı “İlgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi” olarak tanımlanmaktadır. Sığınmacı statüsü, mülteci sayılmak üzere başvuru yapmış kişinin sonuç alana kadar sahip olduğu geçici bir statüdür (Sariteke ve diğerleri, 2018). YUKK’da ‘sığınmacı’ kavramından vazgeçilerek ‘şartlı mülteci’ kavramı kullanılmıştır. Şartlı mültecilerin mültecilerden farkı Avrupa ülkelerinden gelmemeleridir (Erdoğan, 2015). Hem Türkiye’deki Suriyelilerin mültecilik için başvuruları

olamayacağından hem de YUKK’da sığınmacı kavramı olmadığından dolayı da bu kavram kullanılamamaktadır.

İkincil Koruma

YUKK 63. maddesi “*Mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde;*

a) Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek,

b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak,

c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak, olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında ikincil koruma statüsü verilir.” şeklindedir.

Şartlı mülteci gibi ikincil koruma statüsü de statü belirleme işlemi sonrasında verilmektedir. Ancak Suriyelilerin gelişi kitlesel akın şeklinde olduğundan statü belirleme işlemi imkânsız hale gelmiş ve Suriyelilere ikincil koruma statüsü verilmesi mümkün olmamıştır (Sariteke ve diğerleri, 2018).

Geçici Koruma

Geçici koruma politikası, beklenmedik ve kitlesel nüfus hareketlerinde, daha kalıcı bir çözüm bulununcaya kadar başvuru, bir acil durum politikasıdır ve bir ara çözüm niteliği taşımaktadır (Poyraz, 2012). “Geçici koruma statüsünün temelinde masum kişilerin maruz kaldıkları zor durumdan kurtarma amacı bulunmaktadır” (İrge Erdoğan, 2018, s.). Geçici korumayla, devletlerin geri göndermeme yükümlülükleri doğrultusunda hareket edilerek bireysel statü belirleme işlemleri ile vakit kaybedilmeden kişilere belirli haklar tanınmış olur (Adıgüzel, 2016).

Aynı adı taşıyan yönetmelikte geçici koruma: “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma.” şeklinde tanımlanmıştır. Bu yönetmelikle geçici korumanın kapsamı, geçici koruma altındaki kişilerin hak ve yükümlülükleri, haklarına getirilebilecek kısıtlamalar, ülkede kalma koşulları ve kayıt altına alınma süreci gibi konular düzenlenmiştir. Tüm düzenlemeler, geçici korumanın uluslararası hukuk standartlarına uygun olarak din, mezhep veya etnik köken ayrımı yapmaksızın açık kapı politikası, temel ihtiyaçların karşılanması ve geri göndermeme ilkesi olmak üzere üç temel kriter çerçevesinde yapılmıştır. Yönetmelik özellikle Suriyelilerin hak ve yükümlülüklerinin sınırlarının çizilmesi bakımından önemlidir. Geçici koruma statüsündekilere ikamet ettikleri illerde sağlık hizmetleri başta olmak üzere, sosyal yardım ve hizmetler, eğitim alma, iş piyasasına erişim, tercümanlık gibi hizmetler, imkânlar doğrultusunda sağlanmaktadır (GİGM, 2015). Geçici korumaya, kimlik belgeleri olmayanları kapsayacak şekilde, tüm Suriyeliler, Suriye’den gelen Filistinliler ile vatansızlar da dahildir (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES), 2017). Geçici Koruma statüsü devam ettiği sürece diğer uluslararası koruma statülerine müracaat etmek mümkün olmamaktadır (Kaya & Eren, 2015).

Uluslararası hukuk ile Türk Hukuku arasındaki bazı boşluk ve farklılıklardan kaynaklanan kavram kargaşası, çıkarılan kanun ve yönetmeliklerle giderilmeye çalışılmıştır: Türkiye’deki Suriyelilerin hukuki statüsü ‘geçici koruma’dır.

2.1.3. Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocuklar. Mekânsal ve sosyal çevrenin değişimi, özellikle travmatik bir olayla tetiklenen göç, ağır ekonomik şartlar ve yoksunluklar içinde yaşanarak çocukları etkilemektedir (Atasü Topcuoğlu, 2012). Bu süreç, gelişimin kritik dönemlerinde olan çocuklar için temel bio-psiko-sosyal ihtiyaçların karşılanmasının riske

girmesine ve onların fiziksel, psikolojik, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinin zarar görmesine neden olabilmektedir (Güneş, 2012).

Gözlerini dünyaya ailelerinin ülkelerinden başka bir ülkede açan Suriyeli bebekler için artık “Suriye” bir yuva olmaktan çok ya ilerde büyüklerinden dinleyecekleri acıklı bir göç hikâyesinin başladığı topraklar ya da tarih kitaplarından okuyabilecekleri yüz binlerce insanın öldüğü bir ‘savaş ülkesi’ olacaktır. Sığınılan ülkeler ise artık onların ‘yeni yuvaları’dır. (Yılmaz, 2017, s. 1).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) (2017), Suriye’deki krizde en ağır yükü taşıyan ve en büyük bedeli ödeyen Suriyeli çocukların ‘Kayıp Kuşak’ olma tehlikesi taşıdıklarını belirtmiştir. Savaşı ve acılarını birinci elden yaşamış olan bu çocuklar, psikolojik travmanın yanı sıra, ayrımcılık, toplumdaki dışlanma, şiddet, psikolojik sorunlar, çocuk evlilikleri, ekonomik ve cinsel sömürü ve silahlı gruplara dâhil olma gibi birçok riske karşı oldukça savunmasızdırlar; eğitimleri, duygusal sağlıkları, hatta yaşamları risk altındadır (Arslan, 2018; Şeker & Aslan, 2015; UNICEF, 2017).

Suriyeli çocukların savaştan fiziksel olarak kurtulmuş olsalar bile hayatları mücadele içinde geçmektedir. Kayıpları, travmaları ve gelişim dönemleri sebebiyle hassasiyetleri oldukça fazla olan bu çocuklar, her gün tanımak, anlamak, alışmak, kabul görmek için bir mücadele içindedirler. Tüm diğer mülteci/sığınmacı/göçmen/geçici koruma statüsündeki çocuklar gibi yuvasından, okulundan, oyun parkından, oyuncaklarından, arkadaşlarından ve bağlı olduğu daha birçok şeyden ayrılmak zorunda kalmış Suriyeli çocukların da yeni yaşam alanlarında duyarlılığa, anlaşılmaya, kabule, yeni ve düzenli ilişkilere ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda onlara sunulacak yardımın temelini ilişkilerinin doğasını anlamak oluşturmaktadır.

2.1.4. Suriyeli çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar. Suriyeli çocukların uzun sayılabilecek bir süredir Türkiye’nin gündeminde olmasına paralel olarak bu konudaki

literatür de zenginleşmektedir. Yapılan çalışmaların daha çok eğitim durumlarına, eğitim ortamında karşılaşılan sorunlara ve uyum konusuna odaklandığını; son yıllarda Suriyeli çocuklarla ilgili çalışmaların hız kazandığını ve çeşitlendiğini, doğrudan çocuklarla yapılan çalışma oranının nispeten arttığını söylemek mümkündür.

Bu bölümde Suriyeli çocukların eğitim durumlarına ve sorunlarına (Arabacı, Başar, Akan & Göksoy, 2014; Cıvıt Karaağaç, 2018; Çakmak, 2018; Emin, 2016; Kultas, 2017; Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016; Seydi, 2013; Şan & Eroğlu, 2018), basında nasıl temsil edildiklerine (İhtiyar 2017; Şentöregil, 2017), yaşadıkları sorunlara, uyum süreçlerine ve Suriyeli çocuklar için uygulanabilecek programlara ve yöntemlere (Acar Yurtman, 2018; Kılıç, Görmez, Nursoy-Demir, Mert & Babacan, 2016; Öğretir, Şengün & Özçelik, 2018; Öztürk, 2017; Reyhanlıoğlu, 2018; Tanay Akalın, 2016; Uğurlu, 2015), Suriyeli çocuklarla çalışan öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara (Bozkurt, 2018; Delen, 2018; Er & Bayındır, 2015; Mercan Uzun & Bütün, 2016; Sinan & Gültekin, 2018; Şensin, 2016) odaklanan çalışmalara yer verilmiştir.

Kamplarda kalan Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarının analizini içeren çalışmada (Arabacı ve diğerleri, 2014), yaşanan sorunların birden fazla nedene bağlandığı görülmüştür. Kamplarda çalışan 13 Türk ve 18 Suriyeli öğretmenin yazılı değerlendirmelerine göre, sorunlar ağırlıklı olarak sınıfların kalabalık olması, okul idaresinin konuyla ilgili tecrübesinin olmaması, nitelikli öğretmenlerin kamp dışında çalışmaları, öğrencilerin savaş geçmişleri nedeniyle travma yaşıyor olmaları, velilerin ilgisizliği, rehberlik hizmetlerinin eksikliği, kültür farklılığından doğan güçlükler, materyal eksiklikleri, uygun eğitim programının olmayışı ve müfredatların uyuşmaması ile ilgilidir.

Çakmak (2018), çalışmasını, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunda okullarda yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini, okul müdürlerinin bakış açısıyla ortaya koyma amacıyla, üç ortaokul ve yedi ilkokul müdürü ile yürütmüştür.

Araştırma sonucunda dil ve iletişim sorunu; Suriyeli öğrenci sayısındaki fazlalık; okulların kayıt alanı; veliler arası kültürel uyum; öğrencilerin okul kültürüne uyum, disiplin, davranış sorunları; öğrencilerde akademik başarıda düşüş; okulların finansmanı; personel eksikliği; hizmet içi eğitim eksikliği başlıkları altında öneriler sunulmuştur.

Cıvıt Karaağaç (2018), ilkokullardaki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarını belirlemek amacıyla sınıf ve rehberlik öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır.

Çalışmada, dil sorununun onların akademik, psiko-sosyal ve kültürel uyumlarını olumsuz etkilediği, bu alanlardaki ihtiyaçlarının tespit edilmesini güçleştirdiği ve Suriyeli velilerin, çocuklarının eğitimine iştirak etmesini engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer önemli sorun alanı ise düzenlemelerin yetersizliğidir. Bu doğrultuda, öncelikli olarak dil sorununun çözülmesi ve sağlıklı bir toplumsal entegrasyon sağlanması amacıyla kalıcı ve önleyici eğitim politikalarının benimsenerek eğitim programlarının bu yönde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerektiği öne sürülmüştür.

Van ilinde yürütülen bir başka çalışmada (Kultas, 2017) araştırmada eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin yaşadıkları eğitim sorunlarını açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Suriyeli çocuk ve aile reisleri; milli eğitimde farklı görevlerde personeller; sosyal yardımlaşma vakfı ve sivil toplum kuruluşu yöneticileriyle bir durum (vaka) çalışması yapılmıştır. Bulgulara göre çeşitli nedenlerle eğitimine devam edemeyen Suriyeli çocukların eğitimi sorunu ile hali hazırda devlet okullarının herhangi birinde öğrenim görenlerin eğitimi sorunu iki ayrı başlıkta ele alınmıştır. Öğrenim görenlerin en büyük sorunu maddi sorunlarken bunu dil sorunu ve okul kültürüne uyum sorunu takip etmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin yabancılık, yalnızlık, dışlanma, derslerde başarısızlık gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılrken; okulun bu öğrencilere sosyalleşme, yeni arkadaşlar edinme, yeni bir kültürü tanıma, psikolojik sorunların çözülmesinde yardımcı olma gibi katkıları olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Suriyeli çocukların özellikle temel eğitimleri önündeki engelleri inceleyen bir araştırmada veriler, okul çağındaki 15 Suriyeli çocuk ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular sosyo-ekonomik faktörler, eğitim dili konusu, okula kayıta yaşanan sorunlar ve uyum olmak üzere dört boyutta değerlendirilmiştir. Eğitim imkânları ve kazanç sağlama koşulları ile ilgili bilgilendirilmeye, eğitim dilinde ve dil öğretiminde düzenlemeye, psikolojik danışman ve rehberlik hizmetlerinden faydalanmaya, Türk çocuklar ile kaynaşmaya yönelik ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir (Şan & Eroğlu, 2018).

Emin (2016), Türkiye'deki Suriyeli çocukların mevcut eğitim durumlarını, eğitime erişim sorunlarını ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmayı amaçladığı ve kitap haline getirdiği nitel bir çalışma yürütmüştür. Veriler, dokümanların ve politik belgelerin analizi yapılarak ve ilgili kamu kurum ve sivil toplum kuruluşu temsilcileriyle yüz yüze ve telefonda görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, temel sorun alanları şu başlıklar altında değerlendirmiştir: eğitime erişim ve katılım sorunu, öğretmen sorunu, dil sorunu, koordinasyon eksikliği, fiziksel alt yapı sorunları, müfredat ve öğretim materyalleri ve çocuk işçiliği sorunudur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören sığınmacı çocukların uyum sağlama sürecinde karşı karşıya kaldıkları sorunların belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, sınıflarında Suriyeli çocuk bulunan altı okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırmada Suriyeli sığınmacı çocukların devam ettikleri eğitim kurumlarına uyum sağlamakta ciddi zorluklar yaşadıkları bulgulanmıştır. Bütün katılımcılar, çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıkları noktasında birleşmektedir. Bu çocuklar Türkçe bilmedikleri için öğretmenleriyle de akranlarıyla da iletişim kuramamakta; dolayısıyla sosyalleşememekte ve grubun dışında kalmaktadırlar. Ayrıca çocukların Türkiye'ye tam olarak yerleşemedikleri ve sığınmacı konumunda olmalarından kaynaklı temizlik, beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlar noktasında sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Mercan Uzun

& Bütün, 2016).

Şensin (2016) tarafından yapılan nitel araştırma, sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dâhil olmalarını sağlayan uygulamayla ilgili büyük oranda olumsuz görüşlere sahip olduklarını ve öğretmenlerin bu süreçten duygusal açıdan olumsuz etkilendiklerini ortaya koymuştur. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunların genellikle bu öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklandığı belirlenmiş ve savaşın da etkisiyle problemleri davranışlar sergileyen Suriyeli öğrencilerin bu güçlükler nedeniyle akran ilişkilerinin de olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uygulamada yaşanan güçlüklerle başa çıkmak için başta tercüman desteği olmak üzere pek çok desteğe daha ihtiyaç duydukları ortaya koyulmuştur. Sınıf öğretmenleri bu uygulamanın iyileştirilmesi için Suriyeli öğrencilerin ayrı eğitim ortamlarının olmasını, bu öğrencilere ve velilere zorunlu Türkçe kurslarının verilmesini, savaşın yıkıcı etkileri için bu öğrencilerin ve velilerinin psikolojik destek almalarını, öğretmenlerin kendilerine ise materyal desteğinin sağlanmasını önermektedirler.

Er ve Bayındır (2015) ise sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Katılımcıların yaklaşık 1/3'ünün sınıfında mülteci çocuk öğrenim görmektedir ve büyük bir kısmı mülteci çocukların eğitimlerine dair herhangi bir eğitimleri bulunmadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların %83'ü mülteci çocukların eğitimlerini sorunsuz bir şekilde yürütemeyeceklerine inanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler Türkçe bilmedikleri için kendileriyle iletişim kuramadıklarına, bu öğrencilerin eğitiminde yetersiz olduklarına ve hizmet içi eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2018), çalışmasında mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin psikolojik sağlıklarını ve mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını, çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda; dil sorunu

ve uyum sorunu, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili en çok yaşadığı sorunlar olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu sınıflarında mülteci öğrenci bulunmasından memnun olmadıkları, okullarının fiziki olarak uygun olmadığı, yöneticilerinin mülteciler konusunda destek verdiği, mülteci öğrencilerin eğitimleriyle ilgili genel olarak sorun yaşadıkları, mülteci öğrencilerin davranışlarının sınıf düzenini ve diğer çocukları olumsuz yönde etkilediği, Türk Eğitim Sisteminin, mülteci öğrencilere uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Okulların fiziki uygunlukları iyileştirildiğinde, görev yapan öğretmenler daha tecrübeli olduğunda ve öğretmenler özel eğitimlerle desteklendiklerinde mültecilere yönelik tutumlarının da daha olumlu olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Delen (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarını incelemek amacıyla 33 sınıf öğretmeni ve Türkçe öğreticisiyle görüşme yapmıştır. Araştırma bulgularına göre yabancı uyruklu öğrencilerde sıklıkla görülen istenmeyen öğrenci davranışları; derse katılmada isteksizlik, ders dışı şeylerle ilgilenme, arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet uygulama ve arkadaşlarını çalışmalarında rahatsız etmedir. Öğretmen görüşlerine göre, yabancı uyruklu öğrencilerde görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri ailevi sorunlar, kültürel farklılıklar/göç, dil ve iletişim problemleridir. Öğretmenlerin, istenmeyen davranışlara karşı daha çok öğrencinin sorunlarıyla yakından ilgilenme, veli ile işbirliği kurma, öğrencileri ortak etkinliklere katma gibi yöntemleri tercih ettikleri ve yöntemlerini genellikle “etkili” buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarına geçişleriyle birlikte öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin daha çok “olumsuz”; sağlık, güvenlik ve sınıf disiplininin az da olsa “olumlu” etkilendiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına geçişlerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarına “olumlu”, Türk öğrencilerin akademik başarılarına ise “olumsuz” yönde etki ettiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Sarıtaş ve diğerkleri (2016) tarafından yürütölen çalışmada, okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar, sorunlara bulunan özömler ve çözüm önerileri incelenmiş ve bu amaçla 16 öğretmen ve beş yönetici ile görüşölmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar beş tema altında toplanmıştır: Dil sorunu, davranış sorunu, okul- aile işbirliği sorunu, Milli Eğitim-okul işbirliği sorunu ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlar. Çalışma sonunda getirilen öneriler ise Türkçe dili eğitim kursları, ana-baba eğitim seminerleri, yabancı uyruklu öğrenciler için rehber öğretmen görevlendirmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ile Türk velilerin kaynaşmalarını sağlamak amacıyla okullarda etkinlikler düzenlenmesi şeklinde-dir.

Seydi (2013) tarafından, çatışmaların Suriye’de eğitim alanında meydana getirdiği sorunların, Türkiye’deki Suriyelilerin eğitim durumunun ve eğitimle ilgili Türkiye’den isteklerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada veriler, Suriye’den Türkiye’ye sığınan veya sıklıkla Türkiye’de bulunan, konu ile ilgili deneyimi ve bilgisi olan, akademisyen ve eğitimcilerden toplanmıştır. Suriye’deki çatışmalarda okul ve üniversitelerin eğitim amacınının haricinde kullanıldığı ve bu eğitim kurumlarının öncelikle hedef alındığı belirtilmiştir. Öğrenciler, güvenlik veya çatışmalara katılmaları sebebiyle okula devam edememişlerdir. Bu ortamın, Suriye’de eğitimin devam etmesini mümkün kılmadığı ve eğitimi son bulma raddesine getirdiği görölmüştür. Okul ve öğretmen ihtiyacının yanı sıra öğrencilerin yaşadıkları travmalar öncelikli olmak üzere, eğitime ilişkin pek çok acil ihtiyacın da ortaya çıktığı görölmüştür. Kamplar dışındaki eğitimin Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin eğitimle ilgili en büyük sorun alanını oluşturduğu ve bu alanda eğitim açısından ciddi bir karmaşa ve boşluk yaşandığı tespit edilmiştir.

elik’in (2018) alışmasında 5-17 yaş grubu Suriyeli mülteci çocuklara yönelik olarak Türk hükümeti tarafından sunulan eğitim hizmetleri ile bu hizmetlerin süreç içerisinde

geçirdiği değişikliklerin incelenmesi ve eğitim hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yayınlanan raporlar, makaleler, tezler, kitaplar, yetkililerin açıklamaları, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarına ait çalışmalar, internet siteleri ve web sayfaları taranmış; ulusal ve uluslararası hukuk düzenlemeleri ile kuramsal arka plan incelenmiş ve Suriyeli çocukların eğitimine yönelik politikalara ilişkin öneriler getirilmiştir. Bunlar: Anadillerini öğrenme, yaşama, yaşatma fırsatı vermek; Türkçe öğretmeye yönelik metodoloji ve materyal geliştirmek; çok kültürlülüğü, farklılıklara saygıyı, toplumsal cinsiyet eşitliğini, düşünce özgürlüğünü ve eşitliği destekleyecek şekilde öğretim programı ve materyali oluşturmak; ‘değişim öğretmenliği’ programı ile öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamak, filoloji bölümlerine ‘yabancılara Türkçe öğretimi’ dersleri koymak; mültecilere verilecek hizmetler için belediyelere ek mali destek sunmak; çocuk işçiliğinin önüne geçmek; eğitim politikalarını statülerine bakılmaksızın tüm çocukları eşit tutarak oluşturmak ve tüm alt grupları kapsayacak şekilde tasarlamaktır.

Uğurlu (2015), gerçekleştirdiği çalışmada sanat terapisinin Suriyeli mülteci çocukların psikolojik sağlığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Önce Türkiye’de yaşayan ve ülkelerinde savaşa maruz kalan 63 Suriyeli mülteci çocuk travma, depresyon ve anksiyete belirtileri açısından değerlendirilmiştir. Ardından çocuklar yaş gruplarına göre her gün müzik, dans ve çizim olmak üzere üçer sanat seansına katılmışlardır. Beş günün sonunda tekrar değerlendirme yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, müdahale programından önce, müdahale programından sonraya kıyasla, çocukların travma, depresyon ve sürekli anksiyete belirtilerinin belirgin olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, sanat terapisinin, post travmatik stres bozukluğu, depresyon ve çocukluk dönemindeki kaygı belirtilerini azaltmak için etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yürütülen bir araştırmada, çocukların problem çözme, sosyal uyum ve baş etme becerilerini artırmak; TSSB, kaygı ve depresyon belirtilerini azaltmak hedeflenerek

geliştirilen bir programın Suriyeli çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sekiz oturumluk grup çalışmaları şeklinde planlanan bu destek programının 9 ila 15 yaşlarındaki Suriyeli mülteci öğrencilerin TSSB düzeylerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç ve diğerleri, 2016).

Suriyeli çocuk sığınmacıların yazılı basında nasıl temsil edildiğine odaklanan bir çalışmada, en yüksek tiraja sahip beş gazetenin 2011 yılından 2016 sonuna kadar sığınmacı çocuklarla ilgili yayınladıkları haber ve köşe yazıları incelenmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmanın ilk aşamasında 410 metnin tamamına içerik analizi uygulanmış, ikinci aşamada ise yeni bir örneklem oluşturularak seçilen 25 metin içerik analiziyle çözümlenmiştir. Yazılı basının sığınmacı çocuklara gösterdiği ilginin düşük olduğu ve yıllara göre düzenli bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, gazetelerin Suriyeli çocuk sığınmacılara yönelik genel anlamda olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu ancak sığınmacı çocukları sınırlı ve sorunlu bir biçimde temsil ettiğini ortaya koymaktadır (Şentöregil, 2017).

İhtiyar (2017), Suriyeli göçmen çocukların söylem bakımından Türkiye'deki medyada nasıl temsil edildiğini incelemiştir. Çalışmada Türkiye'deki yazılı basında ideolojik konumu itibarıyla öne çıkan üç gazetenin üç aylık haber söylemi ve göstergebilim analizleri yapılmıştır. Çocukların genelde mağduriyetine yer verilerek mahremiyetlerinin göz ardı edildiği; sığınmacı çocukları yeniden hayata bağlayacak olan eğitim, sağlık ve sosyal aktivite gibi her çocuğun hakkı olan konularda yeterince temsil edilmediği görülmüştür.

Tanay Akalın (2016), yaptığı çalışmada Suriyeli göçmen çocukların uyum sorunlarının belirlenmesine odaklanmıştır. İstanbul'da geçici eğitim merkezlerinde görev yapan 100 öğretmene anket uygulanmıştır. Genel olarak Suriyeli mülteci çocukların memnun oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin belirttiklerine göre ise öğrencilerin sınıflarda yaşadıkları sorunlar çoğunlukla; arkadaşlarla kavga ve geçinememe, derse ilgi göstermeme ve

ekonomik sorunlardır.

Suriye’den göç etmiş beş çocuk ile yapılan çalışmada mülteci çocukların kendilerini nasıl gördükleri ve durumlarının onlar için ne anlam ifade ettiği anlaşılmaya çalışılmış ve bu amaçla fotoğraflar aracılığı ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çocuklardan mülteci olmanın nasıl hissettirdiğini anlatan fotoğraflar çekmeleri istenmiş; ardından fotoğrafları hakkında neler düşündükleri, fotoğrafın ne hissettirdiği ve çektikleri kareyi neden önemli buldukları şeklinde sorular yöneltilmiştir. Çocuklar için önemli olan şeyler çoğunlukla okulları, parklar, ev yaşamlarındaki konfor değişimi, etrafta gördükleri ve değişik buldukları şeylerdir. Katılımcılar Türkiyelilerden hala büyük oranda çekindiklerini, dışlanma korkusu yaşadıklarını; bunu ilk geldikleri zamanlarda daha yoğun hissettiklerini, şimdi ise alıştıklarını belirtmişlerdir (Reyhanlıoğlu, 2018).

Acar Yurtman (2018), araştırmasında çalışan/çalıştırılan Suriyeli mülteci çocukların erken yaşta çalışma hayatına atılmaları durumunda karşı karşıya oldukları risk faktörlerinin ve unsurlarının saptanmasını ve sosyal değişkenler çerçevesinde bu olgunun değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, çocukların çoğunluğunun düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden oldukları ve büyük kısmının son yıllarda Suriye’den güvenlik sebebiyle göç ettikleri görülmüştür. Çocukların çoğunun çalışmaya başladıktan sonra okul başarılarının olumsuz etkilendiği ya da eğitimden tamamen uzaklaştıkları tespit edilmiştir. Çalışma alanları incelendiğinde, sanayi ve hizmet sektörlerinin yanında sokakta çalışmaya da yöneldikleri; çalışma koşullarına bakıldığında düşük ücret ve uzun çalışma saatleriyle emek sömürsüne maruz kaldıkları, işyerlerindeki hijyen koşullarının sağlıksız ve tehlike arz edebildiği, sokakta çalışanların ise çevredeki kişilerce şiddete uğratılabildiği saptanmıştır.

Suriyeli çocukların sosyal kabul kendini değerlendirme düzeyleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma, Ankara’da geçici eğitim merkezlerine devam eden 252 Suriyeli öğrenci üzerinde ve Sosyal Uyum Kendini

Değerlendirme Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada uyum düzeylerine ilişkin bulgular kardeş sayısı, cinsiyet, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, baba çalışma durumu, anne çalışma durumu, aile ortalama geliri, ailede sorun paylaşma durumu, ailede yaşanan şiddet ve aile anlaşmazlık durumu değişkenlerine göre ele alınmıştır. Suriyeli çocukların sosyal kabul kendini değerlendirme düzeyleri ile birçok değişken arasında ilişki bulunduğu ve genel olarak sosyal uyumsuzluklarının minimum seviyede olduğu görülmüştür (Öğretir ve diğerleri, 2018).

6 ila 12 yaşlarındaki Suriyeli çocukların öfke ve sosyal uyum düzeylerini belirlemek ve demografik özelliklerin öfke ve sosyal uyum düzeylerini nasıl etkilediği incelemek amacıyla eğitime devam eden 100 çocukla bir çalışma yürütülmüştür. Veriler Güçler ve Güçlükler Anketi ile birlikte Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı Ölçeğinin 12 maddesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, çocukların öfke düzeylerinin ortalamaya yakın olduğu, sosyal uyum çerçevesinde incelenen duygusal sorunlar, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik, akran sorunları ve sosyal davranış puanlarının normal; davranış sorunları ve toplam güçlük puanlarının ise sınırda olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Öztürk, 2017).

Sinan ve Gültekin (2018), ilkokullarda Suriyeli çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların uygulamaları, görüşleri ve karşılaştıkları sorunları değerlendirmek amacıyla yürüttükleri nitel çalışmada yirmi psikolojik danışmanla görüşme yapmışlardır. Çalışma sonucunda, Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların bireysel görüşme, müşavirlik ve kabul görmelerine yönelik çalışmalar çerçevesinde yoğunlaştığı, karşılaşılan sorunların ise daha çok dil engeli, veliye ulaşamama, zaman yetersizliği ve öğrenci sayılarının fazlalığı ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik danışmanların görüşlerine göre, Suriyeli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu hizmetler, kişisel-sosyal alanda yoğunlaşmaktadır. Suriyeli veliler, veli olma konusunda sorumlulukları ve davranış düzenleme yöntemleri gibi konularda bilgiye ihtiyaç duyarlarken Türk öğrenciler ve veliler ise farklılıklara duyarlılık konusunda çalışmalara

ihtiyaç duymaktadırlar.

Yukarıda özetlenen çalışmalar incelendiğinde, dil ve iletişim sorunu ön plana çıkmaktadır. Suriyeli çocukların bir kısmının eğitime erişim ve katılımında zorluklar yaşadıkları, bir kısmının maddi imkânsızlıklar nedeniyle okula devam edemedikleri, bir kısmının da çalışmak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Okullarda yaşanan sorunlardan bazıları kayıt olma sürecinin zor oluşu, sınıfların kalabalık oluşu, materyal eksikliği, eğitim programlarının uygun olmayışı konuları ile ilgilidir. Suriyeli velilere ulaşma, bu velilerle anlaşma ve işbirliği yapma konusunda sorunlar tespit edilmiştir. Hizmet veren eğitimcilerin kendilerini yeterli görmedikleri ve hizmetiçi eğitimlere ihtiyaç duydukları bulgulanmıştır. Suriyeli çocukların basında çoğunlukla sınırlı ve sorunlu şekilde temsil edildikleri, mahremiyetlerinin göz ardı edildiği görülmüştür. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterli bulunmadığı, hem ailelerin hem de çocukların daha fazla psikolojik destek alması gerektiği farklı çalışmalarda belirtilmiştir. Psikolojik danışmanlar ise hem Suriyeli öğrenci ve ailelerin hem Türk öğrenci ve velilerin hem de öğretmen ve okul idarecilerinin tüm sorunlarında yardım için başvurdukları, yardım bekledikleri kişiler konumundadırlar. Bu çalışmanın psikolojik danışmanlara çocuklarla yapacakları çalışmalarda bir referans noktası oluşturacağı düşünülmektedir.

2.2. Akran İlişkileri

Kökeni Arapça'ya dayanan akran kelimesi; aynı sosyal gruba dâhil yani yaş, cinsel yönelim, cinsiyet, sosyo-ekonomik konum, meslek ve/veya sağlık durumu gibi ortak özellikleri barındıran insanları ifade etmede kullanılır (Uluyurt, 2012). Gander ve Gandiner'e (1995) göre akran, birinin kendi yaşında veya statüsünde, yani eşiti olan kişidir. Akran ilişkileri ise "aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklılık ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür" (Gülay Ogelman, 2018, s.1).

Hartup (1989), sağlıklı gelişim için her çocuğun yatay ve dikey olmak üzere iki tip ilişkiye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Dikey ilişki, çocuğun kendinden daha ziyade sosyal güce ve bilgiye sahip biriyle veya yetişkinle kurduğu bağı temsil eder. Eşitliğe dayanmayan bu ilişki, tamamlayıcı özellik taşır. Yatay ilişki ise eşit ve dengeli bir özellik gösteren; gelişim düzeyi bakımından çocuğun kendisine benzeyen bir kişiyle veya akranı ile kurduğu bağıdır (akt. Oral, 2007, s.5).

Aynı kavramlar olmamalarına rağmen, çalışmalarda, sıklıkla akran ilişkileri ve arkadaşlık kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığını görmek mümkündür. Arkadaşlık, akran ilişkilerini etkileyen bir unsurdur. Akran ilişkileri, çocuğun akran grubundaki çeşitli ilişki biçimlerini arkadaşlık, çocuğun bir veya birkaç akranı (ya da akranı olmayan başka çocuklar) ile kurduğu duygusal bağı ihtiva eder. Akran ilişkilerinde düzenli şekilde yapılan etkinlikler mevcuttur. Arkadaşlıkta ise oyun arkadaşı olarak seçilen bir çocukla akran etkinliklerinin haricinde de zaman geçirilebilir (Gülay, 2009).

20. yüzyıl boyunca sosyal bilimlere yön veren pek çok kuramda çocukların akran ilişkilerine önemli bir yer verilmiştir. Özellikle Erik Erikson, Jean Piaget, Lev Vygotsky ve Albert Bandura gibi kuramcıların, sosyal grupların kişisel gelişim üzerindeki etkisini vurguladıkları görülmektedir (Ladd & Burgess, 1999). Çocukluk döneminde akran ilişkileri konusundaki araştırmalar, 1930'lu yıllarda yapılandırılmış gözlemlerle başlamış ve daha ilk çalışmalarda akran ilişkilerinin çok boyutlu olduğu ortaya konmuştur. Farklı kuram ve yaklaşımlar akran ilişkilerinin farklı değişkenlerine odaklanmışlar; bazen birbirlerinden etkilenmişler bazen ise önceki görüşleri geliştirmişlerdir (Gülay Ogelman, 2018; Ladd & Burgess, 1999).

Köknel'e (1997) göre, akran ilişkileri bireyin hayatın her döneminde gereksindiği; tutum, davranış ve değerlerin geliştiği ve paylaşıldığı toplumsal bir birimdir. Akran ilişkileri hem çocukların paylaşım ve işbirliği içinde birlikte olmalarını destekler hem de kişilerarası

ilişkiler için gereken bilgi ve becerileri kazanmada, sorunlarla baş etmede ve problem çözümede önemli rol oynar (Beyazkürk, Anlıak & Dinçer, 2007).

Çocuk, akranlarıyla etkileşime girdiğinde, kendi davranışlarını ve isteklerini arkadaşlarınıninkiyle bağdaştırmak ve bu duruma uyum sağlamak zorundadır. Böylece çocuklar birbirine model ve pekiştireç olabilir ve çocuğun bazı davranışlarında değişiklikler meydana gelebilir. Çocuk paylaşmayı, farklı görüşlerin varlığını fark edip akranlarıyla bir arada yaşamayı ve çıkan çatışmaları çözmeyi öğrenir. Çocuklar etkileşim içindeyken, birbirlerinin yaptıklarına/ürünlerine, davranışlarına, oyunlarına hayranlık gösterme, onu övme, birbirlerinin davranışlarına, oyunlarına eşlik etme veya takdir ve hayranlık duygularını bir hareketle yansıtma şeklinde birbirlerine pekiştireç olabilir (Aydın, 2010).

Aydın'a (2004) göre akranlarla iletişim okul öncesi dönemde başlayarak çocuğun dış dünyayı anlamasını ve çevresel uyaranlara uyum sağlamasını kolaylaştırır. Diğer bir ifadeyle, sağlıklı bir biçimde bireyselleşme ve toplumsallaşma çocuğun akran grupları içindeki etkileşimiyle yakından ilgilidir. Kişisel önem ve değer duygularının gelişmesini sağlayan bütün olumlu deneyimler çocuğun sosyal gelişimini de olumlu şekilde etkiler.

Erwin (2000), kitabında akran ilişkilerinin gelişme sürecini beş aşamada incelemektedir. Diğer yandan buradaki amacının kabaca çocukların ilişkilerini karakterize eden bir tablo sunmak olduğunu ve kesin bir sıra oluşturmadığını belirtmekte fayda vardır. Aşamalar kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir:

I. Tanışma: Yakınlık, bu aşamada etkili olan başlıca faktörlerden biridir. Yakınlık; fiziksel görünüş (ırk, cinsiyet, yaş vb.), çekicilik, sahip olunanlar (giyim tarzı vb.) ve farklı davranış kalıpları gibi göze çarpan faktörlerden hareketle diğer kişinin daha çok farkına varmayı sağlamaktadır. Bu aşamada temel ve görece yüzeysel bir ilişki kurulabilir. İlişkiyi ilerletme isteği doğrultusunda sonraki aşamaya geçilebilir.

II. Geliştirme: İlişkinin yüzeysel temastan öteye geçirilmesini ve zamanla birbirine bağımlı

ilişki kalıplarına dönüştürülmesini bu aşama temsil etmektedir. Bazı ilişkiler zaman içinde gelişir ve yoğunlaşırken bazıları da ani bir sıçrama sergileyebilir.

III. Sürdürme ve pekiştirme: İlişkinin sürdürülmesi ve mahremiyetin gelişmesiyle çatışma durumlarının arttığı aşamadır. Çatışma çözümünün yanında sadakat, güven ve mahremiyette kendini rahat hissetme önemli faktörler haline gelir. Bu aşama bireylere ilişkide rahatlık sağlamanın yanı sıra bazı sınırlayıcı yükümlülükler ve bağlılıklar da getirebilmektedir.

IV. Bozulma: İlişki kurmak için iki kişiye ihtiyaç duyulurken, ilişkinin bitmesi için bir kişi yeterli gelebilmektedir. Bireylerin ilgi ve beklentilerinin değişmesi, birinin taşınması, bireylerin ilişkiyi uzun süre devam ettirecek ilişki yürütme becerilerinden yoksun olması gibi çok çeşitli faktörler, ilişkinin sonlanmasında rol oynayabilir. Birçok çocuk ilişkilerindeki sıkıntıları doğal yollarla çözebilir ve ilişkilerini daha istikrarlı, yararlı ve hoş bir düzleme oturtabilir.

V. Bitme: Bu aşamada, yolların fiilen ayrılması ve ilişkinin resmen ortadan kalkması söz konusudur. Var olan ilişkinin beklenti ve yükümlülükleri artık ilişkiyi sürdürmenin mümkün olmadığı derecede çığnenmişse ilişkinin bitirilmesi yararlı görülmektedir.

Çocukların akranlarıyla ilişkilerinde yaşadıkları sorunları anlamak ve gereksinilen desteği sunmak için sorunlara neden olan temel etkenleri gözden geçirmek, risk faktörlerini azaltmak ya da ortadan kaldırmak ve aynı zamanda koruyucu faktörleri de çoğaltmak gerekmektedir. Farklılıklar, sosyal statü, sosyal davranış becerileri ve aile problemleri çocukların gelişimi üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkili olan bu faktörler arasında yer almaktadır (Burton, 2001).

2.2.1. Akran ilişkilerinin yapısı. Rodkin ve Hodges (2003), akranlar arası ilişkide yatay ve dikey olmak üzere iki tür yapıdan bahsetmişlerdir. Yatay yapıyı oluşturan unsurlar iki tanedir: Arkadaşlık, akran grupları vb. ifade eden çoklu sosyal ilişkiler ve çoklu sosyal ilişkilerin oluşturduğu çoklu ortamlar. Akran ilişkilerindeki problemler, yatay yapı içerisinde

gerçekleşmektedir. Bu yapıda çocukların sosyal konumları, grubun genel yapısı üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin saldırganlığın baskın olduğu gruplarda, saldırgan çocukların daha popüler olması gibi. Dikey yapıyı oluşturan unsurlar ise sosyal güç ve sosyal konumdur. Sosyal güç, diğerlerinin, akran grubu içerisindeki otorite kaynağı çocuk tarafından kabul edilmesidir. Sosyal konum ise çocuğun akran grubu içerisinde ne kadar sevildiğinin ifadesidir (Rodkin & Hodges, 2003).

Akran ilişkilerini oluşturan dikey ve yatay yapı, birbirini tamamlamaktadır. Her iki yapıda da yardımseverlik, saldırganlık, liderlik gibi bireysel özellikler, ilişkileri etkilemekte ve genel yapıyı oluşturmaktadır. Olumlu sosyal ilişkiler sevimli ve kabul edilmeyi sağlarken olumsuz ilişkiler dışlanmaya, reddedilmeye ve sevilmemeye neden olabilmektedir (Gülay Ogelman, 2018).

2.2.2. Akran ilişkilerinin gelişimi. Akran ilişkilerinin gelişimi incelendiğinde, bu ilişkinin neredeyse doğumla başlayıp geliştiğini söylemek mümkündür. Yan yana getirilen bir yaşındaki bebeklerde birbirleriyle ilişki kurma isteği görülür, fakat bu ilk temaslar uzun süreli değildir. İki yaşındakilerde ilişkiler daha kompleks ve çeşitlilik gösteren bir durumdur (Dinç, 2002). İki ila üç yaşlarında, çocuklar akranlarıyla ilişkilerinde kısa ve uzun vadeli arkadaşlıkları ayırt edebilmekte (Hortaçsu, 2002), akranlarıyla kurdukları ilişkilerden zevk almaya da başlamaktadırlar (Yavuzer, 1996).

Üç yaşındaki çocukların akranlarıyla ilişkilerinde özgün ve kalıcı yöntemleri fark edilir hale gelir. Bazı çocuklarda tartışma, karşı çıkma ve saldırı gibi olumsuz davranışlar gözlenebilirken bazılarında arkadaşlarına bir şeyler verme, sevgi gösterisinde bulunma, birlikte faaliyette bulunma gibi olumlu sosyal davranışlar gözlenebilir (Çağdaş & Seçer, 2005).

Dört-altı yaşlarındaki çocukların birbirlerinin davranışlarını taklit etmeleri, oyuncaklarını değiştirmeleri ve paylaşmaları, kurallarına uygun bir şekilde bir arada

oyunmaları mümkündür (Ülgen & Fidan, 1997). Okul öncesi dönemde gelişen akranlarla iletişim, dış dünyayı anlama ve çevresel uyaranlara uyum sağlama zemini oluşturarak, çocuğun sağlıklı bir biçimde bireyselleşmesini ve toplumsallaşmasını kolaylaştırır (Yılmaz, 2012).

Altı ile on bir yaşları arasındaki orta çocukluk dönemi okul yılları (Gander & Gardiner, 1995) olarak da adlandırılır ve hem akran ilişkileri hem de sosyalleşme açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu yaşlarda akran ilişkilerinin önemli olmasının nedeni, öncelikle, çocuğun alışkın olduğu ev ve aile ortamı dışına çıkarak, farklı bir sosyal ortama ve farklı sosyal ilişkiler içerisine girmesinden ileri gelir. Okulda çocuk, hem yeni bir otorite temsilcisi olarak öğretmen hem de onlarla sağlıklı kişilerarası ilişkiler ve işbirliği içerisinde paylaşmak zorunluluğunu hissettiği pek çok akranı ile tanışmaktadır. Okul çağındaki çocuk daha karmaşık ilişkiler kurmaya hazırdır. Çocuk bu dönemde, gittikçe gelişen duyguları ve fikirleriyle iletişime daha açıktır; geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman kavramlarını daha iyi anlar; ailesine eskisi kadar bağlı değildir. Kendine dönük ilgileri de azalan çocuk, arkadaşlık konusunda akranlarına daha çok güvenmeye, onlarla bir arada daha çok zaman geçirmeye, ortak etkinliklerde bulunmaya başlar; kendilerini diğerlerinin “ayakkabılarına koymak” konusunda daha iyi olur ve akranlarının ihtiyaç ve güdülerini daha iyi anlayabilirler (Hortaçsu, 2002; Schaffer & Digeronimo, 2015; Trawick-Swith, 2013; Yavuzer, 1996).

Erwin'e (2000) göre, çocukların akran ilişkilerinin önemi, okul yıllarında giderek artmakta ve hem arkadaşlarına hem de arkadaş olmayan akranlarına karşı gösterdikleri davranış kalıpları bu artışa uygun biçimde ayrılmaya başlamaktadır. Çocukların iletişim becerilerindeki ilerlemeler, sosyal-bilişsel becerilerinin gelişmesine bağlı olarak saldırgan davranışlarını azaltmakta; uzlaşma, paylaşma ve işbirliği gibi olumlu tutumlarını artırmaktadır.

İlkokul çağına girdikçe akranlar arası alışverişlerde karşılıklılık özellikle önem

kazanır. Araştırmacılar, akranlarla sosyal etkileşime ayrılan zamanın iki yaşlarında yaklaşık yüzde on iken, orta ve geç çocuklukta yüzde otuza yükseldiğini tahmin etmektedir (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Barker ve Wright'a (1951) göre daha önceleri yapılmış klasik bir çalışma, ilkokulda geçirilen sıradan bir günde akranlar ile yaklaşık 300 temas gerçekleştirildiğini göstermiştir (akt. Santrock, 2012, s. 331).

Akran ilişkilerinin önemi yaşla birlikte değişir ve artar. Okul döneminde, sosyal ve bilişsel ihtiyaçların değişimine bağlı olarak arkadaşlardan ve arkadaşlıktan beklentiler de değişir. Okula başlanılan ilk yıllarda, yanında oturması, eşyalarını paylaşması, güzel olması gibi somut özellikler arkadaş seçiminde ön plandayken, 4. ve 5. sınıflarda arkadaşların soyut kişilik özellikleri ön plana çıkmaya başlar. Bu dönemde çocuklar arkadaşlarını belirlerken daha seçicidir ve kalıcı arkadaşlıklar kurmaya daha meyillidir (Yavuzer, 1996).

Akran etkileşimi perspektif alma ve kendini ve başkalarını anlamaya katkıda bulunur. Bu gelişmeler, yine akran etkileşimini zenginleştirir. Okul öncesi dönem ile karşılaştırıldığında, okul çağındaki çocuklar ikna ve uzlaşma ile çatışmaları daha etkili şekilde çözerler (Mayeux & Cillesen, 2003).

Çocuklar okula başladıklarında başarıyı, etnik grubu, dini, ilgileri ve kişiliği de içeren birçok bakımdan farklı akranlarla bir araya gelirler. Farklı akranlarla etkileşim, okul çağı çocuklarının başkalarının kendilerinininkilerden farklı görüşlere sahip olabileceklerine ilişkin farkındalıklarını artırır. Bu yaştaki çocuklar, başkalarının duygu ve niyetlerini daha iyi yorumlayabilir ve onları akranlarıyla ikili konuşmalarında göz önünde bulundururlar (Berk, 2013a).

Orta çocukluğun sonu "gruplaşma dönemi"nin ön hazırlayıcısı olarak bilinir ve çocuklar bir gruba ait olmak için güçlü bir istek duyarlar (Berk, 2013b; Yavuzer, 2000;). Onlar, davranışlar için özgün değerler ve standartlar oluşturan, liderler ve takipçilerden oluşan, sosyal bir yapı olarak tanımlanan akran gruplarını oluştururlar. Akran grupları,

cinsiyet, etnik kökken, akademik başarı, popülerlik ve saldırganlıktaki yakınlık ve benzerlik temelinde örgütlenir (Rubin ve diğerleri, 2009). Gruba bağlılık ve beraberindeki işbirliği, bireysel yarıştan üstün gelebilir. Bir akran grubuna uyum sağlamak ve yeterli sosyal becerilere sahip olmak, çocuğun benlik saygısının artmasında önemli bir yer tutar (Yavuzer, 2000).

Havinghurst'a (1972'den akt. Yurtal, 2004, s. 39) göre, çocukluk döneminin gelişimsel görevlerinden biri, akranlarıyla iyi geçinmeyi öğrenmektir. Bu görevin tamamlanması, çocuğun ilerleyen yaşamındaki gelişimini ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Akranlar tarafından kabul edilmek, çocukluk dönemindeki sosyal onay ihtiyacının karşılanması açısından önem taşımaktadır.

Akran ilişkileri, çocukluk yıllarında sosyalleşme sürecinin önemli bir boyutunu teşkil etmektedir. Eşitlik ve güç düzeyleri, çocukların akranlarıyla ilişkilerini diğerlerinden ayıran iki basit özelliktir. Akranlarla kurulan ilişkiler, genel olarak eşit düzeyde yer alır; kişiler ilişkiden aynı şekilde faydalanır ve katkıda bulunurlar; güç dengesi söz konusudur. Diğer yandan, çocukların diğerleriyle ilişkileri çoğunlukla hiyerarşiktir; ilişkide eşitlik yoktur (Erwin, 2000). Çocuklar akranlarıyla sadece eşit ilişkiler içerisindeyken öğrenilebilecekleri yeni beceriler edinirler. Bilişsel beceriler ve empati gelişir; rekabet ve iş birliği içeren etkinliklere katılım öğrenilir. Kazanılan bu beceriler, diğer insanlarla uyum içinde yaşamayı olanaklı hale getirir (Çetin, Alpa-Bilbay & Albayrak-Kaymak, 2002). Çocuklar el birliği yaparak tek başlarına çözemeyecekleri sorunların üstesinden gelebilirler. Eşit konumdaki bir akranla zorlayıcı bir problem üzerinde özgür ve açık bir yaklaşımla çalışmak, yaşça daha büyük birinden problemin çözümünü öğrenmekten daha eğiticiidir. Akranlar çocukları kışkırtarak sevimsiz işlerden uzaklaştırır, zor sorumluluklar ve durumlarla başa çıkmak için yardım sağlar veya sıradan bir etkinliği daha cazip hale getirebilir (Erwin, 2000).

2.2.3. Akran ilişkilerinin işlevi ve önemi. Akran ilişkilerinin işlevi yaşla birlikte

değişse de bireyin yaşamındaki önemi değişmemekte; her yaşta bireyin gelişiminde çok yönlü, önemli ve kalıcı etkilere neden olabilmektedir (Gülay, 2008). Akran ilişkileri çocukların sosyal gelişimlerinin önemli ve vazgeçilemez bir parçasıdır. Olumlu akran ilişkileri gerek psikolojik uyumun gerek hayat boyu sosyal iletişimin önemli unsurlarındandır (Szewczyk- Sokolowski, Bost & Wainwright, 2005).

Erwin (2000), akran ilişkilerinin yedi önemli işlevi olduğunu ifade etmiştir. Bu işlevler; içsel bir arkadaşlık motivasyonunun karşılanması, sosyal beceriler için bir eğitim zemini olması, sosyal bilişsel gelişmeyi kışkırtması, çocukların sosyal bilgi alışverişine girip bilgilerini sınamalarına olanak tanınması, duygusal tampon işlevi görmesi, yol arkadaşlığı ve sosyal destek sağlaması ve mahremiyette çocuğa güven vermesidir.

Brisbane (1988), herhangi bir akran çevresi olmadan büyütülen çocukların sosyal gelişimlerinde sorunlar yaşanabileceğini belirtmiştir. Çünkü yetişkinler, çocuklara göre daha kibardır ve okul yaşına kadar diğer çocuklarla baş etmeyi öğrenemeyen çocuk, daha sonra bunu öğrenmekte zorlanabilir, buna bağlı olarak da sosyalleşme süreci uzayabilir (akt. Özdemir-Topaloğlu, 2013, s. 49).

Akran ilişkileri, sosyal beceriler, kurallar ve toplumsal roller için öğrenme ve uygulama zemini oluşturmaktadır (Erwin, 2000; Ladd & Burgess, 1999). Akran ilişkileri, çocuklara sosyal açıdan başarılı etkileşimler kurma ve sosyal gelişimle ilgili çeşitli ihtiyaçları karşılama imkânı sunar. Çocuklar, gelişim sürecinde akranlarla kurdukları yoğun ilişkiler sayesinde, yeterli sosyal uyumu gösterebilmek ve gereksinim duydukları sosyal becerileri kazanmak adına deneyim edinirler. Bu deneyim sürecinde, akranlar yerine göre destek, rekabet, eleştiri ya da düzen kaynağı olarak işlev görebilirler (Çetin ve diğerleri, 2002).

Kişilik gelişimi perspektifinden değerlendirildiğinde akran ilişkilerinin, çocuklar üzerindeki olumlu etkisi çok yönlüdür. Çocuklar, kurdukları akran ilişkileri sayesinde, kendilerine ilişkin algılarını etkileyebilecek geribildirimler alabilirler. Atılganlık, çatışma

çözme, saygı kazanma yolları ve öfke kontrolü gibi birçok beceriyi akran ilişkileri aracılığıyla öğrenebilirler. Bu güç eşitliğine dayanan ilişkiler ağı içerisinde sosyal beceriler kazanılıp geliştirilebilir (Alpa-Bilbay, 1999). Rizzo'ya (1988) göre bireyler, akran ilişkilerini geliştirerek başkalarıyla iletişim kurma fırsatı elde edebilir, ihtiyaç halinde diğer kişilerden yardım ve destek alabilir, duygusal bütünlüklerini koruyabilirler ve dolayısıyla kendilerinin değerli varlıklar olduklarına inanırlar (akt. Uslu, 2012, s.18).

Akran ilişkileri, çocuklara kendileri hakkında geribildirim alma fırsatı sayesinde benlik algılarını geliştirme imkânı tanır. Eşitlik temelli bu ilişkiler, çocuklara sosyal rolüne, statüsüne ve cinsel kimliğine uygun davranışları fark ettirir. Ebeveynlerin olmadığı ortamlarda akranlar, güvenlik ve duygusal destek sağlar. Çocukların yeni ortamlarda, yeni insanlarla bir araya gelip tanışmalarına yardımcı olurlar ve karşılaşılan sorunlarla başa çıkmalarını kolaylaştırırlar (Çetin ve diğerleri, 2002). Akranların desteği güven vererek çocuğa daha geniş sosyal ortamlarda yüz yüze gelebileceği sıkıntılardan koruyan bir kalkan işlevi görür (Erwin, 2000).

Gürşimşek (2002), çocukların kendilerini ifade etmeyi ve başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlamayı öncelikle akranlarıyla ilişkilerinde öğrendiklerini belirtmiştir. Akran ilişkileri, çocukların paylaşım ve işbirliği içinde birlikte olmalarını desteklemesinin yanı sıra, kişiler arası ilişkiler için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin kazanılmasında, problem çözme ve sorunlarla baş etmede önemli role sahiptir (Beyazkürk ve diğerleri, 2007). Yavuzer (2000), çocuklar için en tatmin edici deneyimlerden birinin, kendini akranlarına kabul ettirmek olduğunu, öte yandan akranlar tarafından reddedilmenin veya alaya alınmanın çocuğun benlik değeri ve güven duygusu üzerine büyük bir darbe indirebileceğini belirtmiştir. Akranlar tarafından kabul edilme tecrübesi, yaşamın ilerleyen dönemlerini de etkileyecek güçtedir (Erwin, 2000).

Santrock'a (2012) göre akranların en önemli işlevi, çocuğun ailesi dışındaki dünyayı

karşılaştırmasını sağlamak ve çocuğa bilgi kaynağı olmaktır. Birey akranlarından aldığı geri bildirimlerle, neyi iyi neyi kötü yaptığını değerlendirebilir. Bu değerlendirmeyi aile içinde yapması zordur, çünkü genellikle kardeşleri kendinden büyük veya küçüktür. Akranlar, birbirlerine davranışları ve becerileri ile ilgili geri bildirim verebilmektedirler. İşbirliği, paylaşma, yardımlaşma, sırasını bekleme gibi sosyal beceriler akran ilişkileri aracılığıyla öğrenilir ve pekiştirilir. Çocuklar, bu ilişkiler ağı içerisinde hem kendilerinin hem başkalarının duygularının farkına varırlar, empati becerileri gelişir ve duygularını uygun biçimde göstermeyi öğrenirler (Beyazkürk ve diğerleri, 2007).

Orçan (2010), farklı çalışmaları değerlendirerek çocukların akranlarıyla ilişkilerinin işlevlerini şöyle sıralamıştır:

- Grup içi etkileşim ve grupla oynanan oyunlar yoluyla çocuk, güç birliği yapmayı, dayanışmayı, paylaşmayı, işbirliğini, birlikte sevmeyi ve üzülmeyi öğrenir.
- Akran ilişkileri çocuğun psikolojik sağlığı ile ilişkilidir.
- Olumlu akran ilişkileri, çocuğun kişilerarası yeterliliğini olumlu yönde etkileyerek, uzun dönemde sosyal çevrelerine uyumlarına katkıda bulunabilmektedir.
- Akran ilişkileri, çocukların kişiler arası ilişkiler için gereken bilgi ve becerileri kazanmalarında, problem çözmelerinde ve sorunlarla baş etmelerinde önemli role sahiptir.
- Akranlarla olumlu ilişkilerin, güç ve stresli koşullarla başa çıkabilme yeteneği yönünden çocukları güçlü kıldığı kabul edilmektedir.
- Çocuk, topluma uyum için gereken sosyalleşme davranışlarını akran ilişkileri yoluyla kazanmaktadır.
- Akran ilişkileri çocukların okula karşı tutumları ve okul başarıları ile ilişkilidir (Orçan, 2010, s.171).

Öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel gelişimleri üzerinde ciddi etkisi olan akran ilişkileri, öğretmen-öğrenci ilişkilerine ek olarak, okula aidiyeti ve uyumu etkileyen önemli

bir unsurdur. Akran ilişkileri, sosyal beceriler için eğitim zemini oluşturur, öğrencilere güven duygusu sağlar, öğrencilerin bilgi alışverişine girerek bilgilerini test etmelerine olanak tanır, bilişsel açıdan geliştirir ve sosyal destek sağlar (Erwin, 2000; Morgan, 2003; Szweczyk-Sokolowski ve diğerleri, 2005).

Okul dönemindeki olumlu akran ilişkileri, öğrencilerin psiko-sosyal ve ahlaki gelişimlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmelerinin yolunu açmaktadır. Tatmin edici akran ilişkileri, öğrencilerde yüksek düzeyde kendine güven ve akademik motivasyon sağlarken aynı zamanda öğrencilerin okula karşı yüksek düzeyde aidiyet beslenmelerine katkı sağlamaktadır (Booker, 2004). Berndt (2004), akran ilişkilerinde destek görmenin, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olumlu etkileşimde bulunmasında etkili olacağını, bu etkileşimin zamanla genişleyeceğini ve böylece öğrencilerin okula ilişkin duygularının da olumlu yönde olacağını savunmaktadır. Okula karşı olumlu duygular besleyen öğrenciler, okul ortamında bulunmaktan zevk alacaklar ve kendilerini okulun bir parçası olarak tanımlayacaklardır. Akran ilişkilerini doyum sağlayıcı olarak tanımlayan öğrenciler, okulda kendilerini desteklenmiş hissetmekte dolayısıyla okula karşı yüksek düzeyde aidiyet hissetmektedirler.

Murray ve Greenberg (2000), nitelikli akran ilişkilerinin okul ortamında dışlanma ve uyum sağlayamama gibi sosyal problem yaşama durumunu azalttığını, buna bağlı olarak okuldaki sorunlu davranışları engellemede oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Akran ilişkilerinde ve sosyal becerilerdeki yetersizliğin çocukların okulla ilgili olumsuz algı geliştirmelerine, okulu reddetmelerine ve akademik başarı düşüklüğüne yol açtığı araştırmalarla da desteklenmektedir (Çetin ve diğerleri, 2002). Ladd & Troop-Gordon (2003), ilkokul yıllarında akranları tarafından dışlanan veya tam anlamıyla kabul görmemiş çocukların büyük risk taşıdıklarını; kabul gören çocuklardan ergenlik dönemlerinde ve yetişkinlikte çok daha fazla duygusal ve psikolojik problemlere ve suç içeren davranışlara

sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Akranların gelişim alanlarında sağladığı katkılara ilave olarak bilgi kaynağı olma, model olma, rehber olma, paylaşım ve eşitlik imkânı sunma gibi işlevleri de mevcuttur. Akranlar model olma yoluyla, birbirlerinin bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekler (Batey, 2002'den akt. Gülay, 2008, s. 23). Akranlar tehdit edici koşullarda yaşamsal destek kaynağı işlevi görür ve gelişime büyük katkıda bulunurlar (Berk, 2013a). Akran ilişkileri, sosyal uyum açısından önemli bir işleve sahiptir ve çocukları olumsuz aile ortamlarından koruyucu etkisi de vardır (Braza ve diğerleri, 2007). Johnson (2009), grup ortamında güç, aidiyet ve güven kazanan öğrencilerin, yalnızken yapamayacaklarını düşündükleri işleri, akranlarıyla kararlaştırıp ortaklaşa yapmaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Karşılıklı ve olumlu akran ilişkisi kurmak, normal bir sosyal gelişme için çok önemlidir (Kauffman & Landrum, 2015). Aile ve okulun aksine akranlar çocuklara yetişkinlerin denetiminden kaçma imkânı sağlar. Çocuklar, akranları arasında kendi başlarına nasıl ilişki kurabileceklerini öğrenirler. Akranlar aynı zamanda ailelerin pek fazla paylaşmadığı konuları (kıyafet, popüler müzik gibi) tartışma şansı verir (Macionis, 2012).

Çocukların ve ergenlerin en çok önem verdiği şey, anne-babalarının ne düşündüğü değil, akranlarının ne düşündüğüdür. Çocuklar ve gençler, kültürlerini-oyunlarını, müzik beğenilerini, aksanlarını hatta argolarını- çoğunlukla akranlarından öğrenirler. Birlikte oynayacakları, çalışacakları ve günün birinde eşleşecekleri kişiler, akranlarıdır. Yabancı bir kültüre yerleşen ana-babaya sahip küçük göçmen çocuklar, genellikle yeni akran kültürünün dilini ve normlarını tercih ederek büyürler. Evlerine döndüklerinde belki “kural değiştirme” yapabilirler ama kalpleri ve akılları akran gruplarında kalır (Myers, 2015).

İlkokul yıllarında akranlar eğlenmek ve bir şeyler yapmak için önemli destekçidirler; çocuklara aile veya başka problemler olduğu zaman ve farklı yeni durumlarda güvenlik duygusu oluşturmada duygusal kaynak olarak yardım ederler. Aynı zamanda özel bazı

zihinsel beceri modeli olarak veya öğretici olarak da bilişsel veri kaynağıdır. İlişki için sosyal normlar, sosyal etkileşim becerisi ve aynı zamanda sosyal çatışma çözümünün başarıyla nasıl gerçekleştirileceği bu ortam içinde öğrenilir (McHale, Crouter & Whiteman 2003).

Arkadaş grupları, kompozisyonu her ne olursa olsun, diğerlerinin beceri ve yetenekleriyle kendini karşılaştırmaya izin verir. Arkadaş grubunun üyeleri kendi farklı dünyalarını birbirlerine öğretirler. Çocuklar bu tutum ve değer paylaşımından, kendi tutum ve değerlerini nasıl şekillendireceklerini öğrenirler. Diğerleriyle olan yakınlıklarında kendilerini değerlendirirler (Slavin, 2013).

Akran ilişkileri, çocukların sosyal gelişimlerine ek olarak bilişsel, psikolojik ve duygusal gelişimleri bakımından da dikkate değer bir önemdedir. Bir grubun üyesi olma, ait olma veya ilişkili olma ihtiyacı, Maslow (1970) tarafından ortaya konan beş temel ihtiyaçtan biri (friendship and belonging) olarak sosyal çevre ve özellikle arkadaşlar tarafından kabul edilmeyi ve dostluk kurmayı içermektedir. Akran ilişkileri ve arkadaşlık, kişinin tüm yaşamı boyunca kuracağı ilişkilerin yapıtaşını oluşturabilecek bir faktördür (Calp, Karaman & Çavuşoğlu, 2018).

2.2.4. Akran ilişkilerini etkileyen etmenler. Çocukların akran ilişkilerini etkileyen pek çok farklı etmen vardır. Bunlardan yaş, cinsiyet, dil gelişimi, fiziksel görünüm, duygusal ve davranışsal bozukluklar, mizaç, kişilik özellikleri, ırk ve etnik kimlik, aile, kültür ve oyun kısaca açıklanmıştır.

Yaş

Çocukların yaşlarıyla birlikte ahlaki, bilişsel ve dil gelişimlerine paralel olarak sosyal davranışları ve akranlarıyla iletişimleri de değişip gelişmektedir. Çocuklar zamanla belli grupların etkin üyeleri haline gelirler ve grubun diğer üyelerinin davranışlarını, inançlarını ve değerlerini benimsemeye başlarlar (Poyraz Tüy, 1999). Orçan (2010), çocukların üç yaşın

sonlarına doğru duygularını daha kolay denetleyebildikleri, akran grupları içerisinde oyun oynamaktan keyif aldıkları, çevresindeki kişilerin haklarına saygı duymaya, kendi duygu ve isteklerini kontrol etmeye başladıkları bir döneme girdiklerini; böylece yaş büyüdükçe akranlarıyla olan uyum ve işbirliklerinin artmaya başladığını belirtmiştir.

Cinsiyet

İki veya üç yaş gibi erken bir yaştan itibaren çocuklar, kendi cinsiyetlerindeki çocuklarla oynamayı tercih ederler ve oyun gruplarının bu şekilde ayrılması ilkökul boyunca devam eder (Aamodt & Wang, 2011). Bazı oyunları birbirine benzese de en sevdiği oyunlar farklıdır. Erkek çocuklar dışarıda, hiyerarşik olarak yapılanmış büyük gruplar halinde oynamaya eğilimliken kız çocuklar küçük gruplar halinde ya da ikişer oynamaya eğilimlidir (Tannen, 2013). Kızlar ilişkilerine ve yakınlık kurmaya daha çok zaman ayırıp işbirliği kurulan oyunları tercih ederlerken erkekler fiziksel gelişimlerine yardımcı olabilecek spor ve benzeri etkinlikleri, bir şey inşa etmeyle ilgili ve rekabete dayalı oyunları tercih ederler. Kız çocuklarının oyunlarında sevecenlik, iletişim ve insan ilişkileri, erkek çocuklarının oyunlarındaysa oyun ya da oyuncağın kendisi ön plandadır; erkeklerin oyunları güç, alan savunması, sosyal statü ve fiziksel güç gösterisi barındırır. İlkokul yıllarında farklı oyun tercihlerinin yanı sıra kız ve erkek çocuklar birlikte oynamaktan da hoşlanmazlar (Brizendine, 2011; 2012; Thompson, O'Neill Grace & Cohen, 2002).

Dil

Dil, insanların birbiriyle iletişimini sağlayan semboller sistemidir (Macionis, 2012). Konuşma, yazı ve jestler aracılığıyla iletişimi mümkün kılarak, sosyalleşme, çevreye uyum ve akran ilişkilerine yardımcı olur (Tümkeya, 2010). Dil becerilerinde görülen yetersizlikler, sosyal etkileşimleri başlatma, süren bir diyaloga katılma gibi durumlarda çocuğun engellenmesine veya yetersiz kalmasına neden olabilmektedir (Gülay, 2018). Dil, çocuğun bireysel ve toplumsal gelişmesinde olduğu kadar, kendi tavırlarını simgelemede ve

davranışlarını formüle etmede de bir araç olur; kendi özgünlüklerinin ve eğilimlerinin farkına varır (Korkmaz, 2005). Guo ve Dalli'ye (2012) göre göç edenler, genellikle yeni bir dil öğrenmek zorunda kalır ve bu hem çocuklar hem de yetişkinler için muazzam bir mücadeledir. Çocukların sosyal dünyaya uyumlarını ve akademik gelişimlerini geciktirebilir. Çok az sayıda çocuğun belirli bir dili konuşması durumunda, toplumsal olarak ayrışma daha belirgin ve keskin hale gelebilir (akt. Ramsey, 2018, s. 120).

Fiziksel Görünüm

Çocuklar, henüz iletişime geçmeden bile bir kişinin görünüşü ve çekiciliğinin farkına varırlar (Erwin, 2000). Akranlarına nispeten daha sağlıklı bir fiziksel gelişimi olan çocuklar, akran gruplarındaki oyunlarda ve birçok faaliyette akranları ile eşit koşullarda hareket ederler (Tepeli, 2010).

Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar

Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar içe dönebilir ve kendilerini akranlarından izole edebilirler. Diğer yandan isteseler bile gerekli becerilerden yoksun oldukları için ilişkiyi başlatma ve sürdürmede sorun yaşayabilirler ya da olumsuz, yıkıcı, tuhaf davranışları sebebiyle akranları tarafından dışlanabilirler. Bazen de kendilerine benzeyen akranlarıyla bir araya gelerek sorunun daha büyük hale gelmesine sebep olurlar. Çocuklarda görülen duygusal ve davranışsal bozukluklardan bazıları aşağıda kısaca incelenmiştir.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklar düşünmeden ani hareketlerde bulunma, dikkatlerini karşılarındaki kişilerin sözel veya sözel olmayan mesajlarına verememe, grup içerisinde uyum sağlayamama, uzun süre oyunda kalamama, sırasını bekleyememe, arkadaşlarına ve okul eşyalarına zarar verme, yalan söyleme davranışları (Abalı, 2012; Ercan, 2008a; Sürücü, 2003) sebebiyle akran ilişkilerinde sorun yaşayabilirler.

Çoğunlukla kaza, savaş, şiddet, terörizm ve afet gibi durumların neden olduğu *Travma*

Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), çocuğun yalnız kalma isteğine ve diğer insanlardan uzaklaşmasına, çeşitli aktivitelere katılmaya yönelik ilginin azalmasına, konsantrasyon güçlüklerine, somatik yakınmalara, sinirlilik ve gerginliğe (Kring, Johnson, Davison & Neale, 2015) sebep olarak diğerleriyle olduğu gibi akranlarıyla da ilişkisini etkileyebilir.

Sosyal Kaygı yaşayan çocuklar, sosyal ortamlarda uygun olmayan biçimde davranacağı, kötü bir duruma düşeceği, olumsuz bir izlenim bırakacağı beklentisiyle (Gümüş, 2006), psikolojik ve fiziksel olarak kendilerini ilişki kurmaktan sakınabilirler.

Saldırganlık, mala zarar verme, dolandırıcılık/hırsızlık, kuralları önemli ölçüde ihlal etme ve okuldaki işlevsellikte bozulma gibi tanı ölçütleriyle tanımlanan *Davranım Bozukluğu* (Köroğlu, 2009), başkalarının temel haklarına saldırıldığı veya yaşa uygun başlıca toplumsal değerlerin ve kuralların hiçe sayıldığı, tekrarlayıcı ya da sürekli bir davranış örüntüsüdür. Bu da diğer çocukların kendilerinden uzaklaşmalarına ya da uzak tutulmalarına sebep olabilir.

Mizaç

Günümüzde mizaç, farklı şekillerde ifade edilebilen ve bireyin yaşam tecrübelerine paralel olarak değişik kişilik özelliklerine dönüşebilen, genel duygu durum ve davranış kalıpları olarak tanımlanmaktadır. Kişinin genel eğilimlerinin kararlı kişilik özelliklerine nasıl dönüşeceği ise kalıtımsal eğilimlere ve içinde yetişilen çevrenin karmaşık bileşkesine bağlıdır (Burger, 2006). Sosyal ilişkiler, mizacın duyguları ifade etme, duygusal/davranışsal düzenleme, sosyal yeterlik özelliklerinden etkilenmektedir. Olumsuz duygusal yapı içerisinde bulunan, inatçı çocuklar sosyal ilişkilerinde sorun yaşarlarken; uzlaşmacı, olumlu duygusal yapı içinde bulunan çocuklar sosyal ilişkilerinde problemlerini çözebilen, uyumlu ve arkadaş canlısıdır (Gülşay Ogelman, 2018).

Kişilik Özellikleri

Özellikle çekingenlik ve utangaçlık gibi kişilik özellikleri, çocukların akranlarıyla daha az etkileşime girmelerine, gergin olmalarına, etrafındaki insanlar üstünde nasıl bir etki

bıraktıkları konusunda endişelenmelerine, tanıdık olmayan insanlar ve durumların yarattığı kaygıya karşı duyarlı olmalarına ve sosyal ortamlara girmek konusunda isteksiz olmalarına sebep olabilir (Burger, 2006; Willetts & Creswell, 2017). Yaşanılan yerin değişmesi, yeni bir okul ortamına girilmesi, sevilen bir yakının kaybedilmesi, hastalık ya da fiziksel görünüşte değişikliğe yol açan bir rahatsızlık geçirilmesi gibi durumlar çocuklardaki bu davranışları arttırarak (Özgü & Yılmaz, 2017) kişilerden daha da uzaklaşmalarına ve ilişkilerinde sorun yaşamalarına yol açabilir (Gülay Ogelman, 2018).

Kültür

Kültür; değerleri, tipik ve kabul edilebilir davranışları, dilleri ve lehçeleri, sözel olmayan iletişim örüntülerini, kültürel kimliğin farkındalığını ve dünya görüşlerini veya yaygın bakış açılarını içerebilir. Neredeyse tüm davranışsal standartlar ve beklentiler kültüre bağlıdır (Kauffman & Landrum, 2015). Antropologlar, kültürü değerlendirirken çocukları o kültürü tümüyle yansıtan temsilciler olarak ele alırlar. Çünkü onların kültürlenmeleri ve eğitime karşı tutumları, ailelerinin ve akranlarının da içinde bulunduğu bağlamın bir yansımasıdır (Gezon & Kottak, 2016). Kültür, çocuklar tarafından kavramsal düzeyde her zaman anlaşılmasa da çocukların dili, davranışı, etkileşim türleri ve beklentileri üzerinde etkilidir. Alışkın olmadıkları şekilde konuşan ve hareket eden kişiler, çocuklar tarafından kolayca fark edilmekte ve reddedebilmektedir. Çocuklar orta çocukluğa doğru kültürel ilişkiler konusunda bir görecelilik elde etmeye başlar, aynı zamanda kendilerini yabancı kültürler içerisinde ayırt edebilecekleri pozitif grup içi bir yargı edinirler (Ramsey, 2018).

İrk ve Etnik Kimlik

Woolfolk Hoy (2015), çocuk ve ergenlerin farklılıklar konusunda her zaman hoşgörülü olmadıklarını söylemiştir. Comer (1988) ise sınıf, ırk, gelir ve kültüre vurgu yaparak ev ve okul arasındaki farklılıkların her zaman olası bir çatışmaya zemin hazırladığını belirtmiştir (akt. Austin & Sciarra, 2012, s.337). Farklı etnik kökenlerden gelenler arasındaki

ilişkiler, dünyanın her bir köşesinde, ön yargı ve çatışmadan etkilenmektedir (Santrock, 2018). Çocuklar üç yaşından bile önce saç, ten rengi ve yüz yapısına bağlı farklılıkların farkına varabilir, insanları ırklarına göre kategorize edebilir (Ramsey, 2018); ilerleyen yaşlarda farklı etnik yapılar hakkında yorum yapabilir ve yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeyde olduğu gibi ırk ve etnik köken açısından da benzer özelliklere sahip olanlar bir araya gelerek diğerlerini dışlama eğilimi gösterebilirler (Bee & Boyd, 2009; Berk, 2013a).

Anne babalar çocuklara, insanlara ırklarına göre özellikler atfetmemeleri gerektiğini özellikle öğretmedikleri sürece, büyük olasılıkla tercihen kendi ırklarında arkadaş edinirler. Farklı ırklardan çocukların bulunduğu okul veya kreşlere giden çocuklar arasında bile bu durum okul yılları boyunca devam eder (Aamodt & Wang, 2011).

Aile

Aile, çocuğun dünyasının çekirdeği (Mc. Whirter & Voltan-Acar, 1998) ve bireyi gelecek yaşama hazırlayan en etkili yapıdır (Çağdaş & Seçer, 2011). Aile çocuklarına beceriler, değerler ve inançlar (Macionis, 2012) ve başkalarına nasıl davranılacağını öğretir (Berk, 2013b). Bakımlarını gerçekleştiren yetişkinlerle kurdukları ilk bağlantılar, çocuğa sadece içsel bir bağlantı modeli sağlamakla kalmaz, sonraları akranlarıyla kuracakları bağlantıların da temelini atar; olumlu veya olumsuz yönde büyük farklar yaratır. Çocuklar akranlarını potansiyel arkadaşlar veya dostlar yerine, ürkütücü veya güvenilmez, kendileri üzerinde deneyimlere girişilecek birileri veya mutluluklarının önündeki engeller olarak görebilirler (Thompson ve diğerleri, 2002).

Oyun

Oyun çocuğun rızasıyla katıldığı, süreç içerisinde keyif aldığı, çocuğu bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal açılardan geliştiren, belli bir amaç güden veya gütmeyen, yaşamın bir parçası olan en etkili öğrenme sürecidir (Dönmez, 2000).

Oyun, tüm çocukların evrensel dilidir; zorluklarla karşı karşıya kalanlar ve hayatı

boyunca görece sorunsuz gelişim gösterenlerin hepsi için bu geçerlidir (Muro, Muro, Davenport & Kottman, 2016). Okul çağındaki çocuklarda aynı ortak ilgi alanına giren oyunlar, akran ilişkilerinin en büyük temelini oluşturur. Ayrıca, bu yaş aralığındaki çocuklar oyun gruplarını ortak tutum ve değerlerle değil, ortak etkinlikler bağlamında tanımlarlar (Bee & Boyd, 2009). Bu dönemde kurallı oyunlara katılmak akran grubu kabulünü de kazanmak demektir. Çocuklar aynı zamanda oyunlar yoluyla önemli toplumsal becerileri, tutumları ve değerleri öğrenirler. Oyun bir lüks değildir; dahası her yaş döneminde sağlıklı fiziksel, bilişsel ve toplumsal-duygusal gelişimin gerekli dinamiğidir (Elkind, 2011).

İlköğretime yeni başlayan çocuklar, kurgusal oyunları severler ama daha karmaşık oyun ve sporlarla da ilgilenirler. Bu şekilde de daha gelişmiş bir dil geliştirmenin yanında işbirliğinin, adaleti, tartışmayı, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenirler (Woolfolk Hoy, 2015).

Çocuk, oyun yoluyla sosyalleşerek “ben” ve “başkası” olmanın bilincine varır; vermeyi ve almayı öğrenir; ev ve okul ortamında neyin doğru, neyin yanlış kabul edildiğini fark eder. Kurallara uymanın zorunluluğu, oyunlar aracılığıyla daha anlaşılabilir hale gelir (Yavuzer, 1998).

Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde dil, kültür, ırk ve etnik köken gibi etmenler açısından dezavantajlı olduklarını söylemek mümkündür. Okula geç başlama, eğitime ara verme gibi sebeplerle Suriyeli öğrencilerin bazıları, sınıf arkadaşlarından yaşça büyük olabilmekte ve bu, ilişki kurmalarını zorlaştırabilmektedir. Suriyeli çocuklarda duygusal davranışsal bozukluk görülme ihtimali daha fazlayken yardım alma ve tedavi görme ihtimalleri daha düşüktür. Yabancı hissetmeleri çekingen davranmalarına ve ilişkilerden uzak durmalarına sebep olabilmektedir. Yerleşiklerin gözünde Suriyeli çocuklar farklıdır, onlar Suriyelidir; farklılıklar ise çocukların bir araya gelmesini zorlaştırır. Okullarda, oyun gibi birleştirici unsurların daha çok kullanılması gibi düzenlemeler, Suriyeli çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde etkileyecektir. Aksi takdirde sağlıklı akran ilişkilerinin kurulmasının

birkaç kuşak sonrasına kalacağı öngörülebilir.

2.2.5. Akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. Akran ilişkilerini değerlendirirken uygulama yapılacak çocukların yaşına, değerlendirme için ayrılacak zamana, bilgi kaynağına ve elde edilecek bilginin kullanım amacına göre farklı yöntemler seçip uygulamak mümkündür. Her değerlendirme tekniğinin yararlı ve sınırlı yönleri bulunmakla birlikte çocukların akran ilişkilerini değerlendirmede sosyometrik teknikler, davranış dereceleme ölçekleri, görüşme teknikleri, gözlem ve anekdot yöntemleri kullanılabilen ve seçilen yönteme göre bilgi kaynağı çocuğun kendisi, öğretmeni, anne-babası ya da akranı olabilmektedir. Akranlar bilgi kaynağı olarak tercih edildiğinde, en sık başvurulan değerlendirme aracı sosyometrik tekniklerdir (Gülay Ogelman, 2018; Uz Baş & Siyez, 2011).

Dolaylı olarak sunulan bir ölçüte göre gruptaki bireylerin birbirleriyle olan sosyal ilişkilerini, tutum ve eğilimlerini, grup içindeki örgütlenme biçimini ortaya çıkarmaya yarayan sosyometrinin temelini, ‘Who Shall Survive’ adlı kitabıyla J. L. Moreno atmıştır. Sosyometri, 1930’lardan beri tüm okul kademeleri, üniversiteler, fabrikalar, işletmeler, ordu ve birlikler gibi çeşitli alanlarda kullanılmaktadır (Özer, 2015; Özgüven, 2002). En çok okul ortamında tercih edilen sosyometri, öğretmenlere ve psikolojik danışmalara öğrencileri tanımada ve öğrencilerin ilişkilerini değerlendirmede önemli bilgiler verir. Uygulamada sırasıyla tercihlerin belirtilmesi, ilişkilerin çizelge halinde özetlenmesi, sosyogramın hazırlanması ve sosyogramın yorumlanması aşamaları takip edilir (Karataş & Yavuzer, 2015).

Moreno (2017), sosyometrik prosedür esnasında her bireyden alınan cevapların ne kadar spontan ve özgür görünürse görünsün yalnızca malzeme olduğunu ve sosyometrik gerçeğin kendisi olmadığını öne sürmüştür. Öncelikle cevapların birbirlerine nasıl bağlı olduklarının görselleştirilmesi gerektiğini ve bu amaçla kullanılan sosyogramların, olguların incelenmesini mümkün kıldığını belirtmiştir. Burada amaç yalnızca bilgiyi en basit ve özlü şekilde sunmak değil, ilişkileri üzerinde çalışabilecek hale getirmektir.

2.2.6. Akran ilişkileriyle ilgili yapılan çalışmalar. Bu bölümde akran ilişkileriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.6.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar. Yurtiçinde yapılan çalışmalar, akran kabulü, akran istismarı ve zorbalığı, sosyometrik statü, sığınmacı/mülteci çocuklar ve akran ilişkilerinin gelişimi başlıklarına ayrılarak sunulmuştur.

Akran Kabulü

Uz-Baş ve Siyez (2011), akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının akran kabulü perspektifinden incelendiği bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi başlatmak için üç farklı kategoride beceriler sergilediklerini göstermiştir. İlk kategoride adını sormak, kendini tanıtmak gibi aktif davranışlar, ikincisinde gözlem yapmayı içeren aktif olmayan davranışlar ve diğerinde saygı ve yakınlık göstermek gibi olumlu kişisel tutumu içeren davranışlar yer almaktadır. Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular ilköğretim döneminde, akranları tarafından kabul gören ve görmeyen çocuklar arasında akran ilişkilerini algılayışları ve sosyal beceriler açısından farklılıklar bulunduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların akranları tarafından kabul edilme düzeyinin okula uyum değişkenleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan ve ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırma (Gülay & Erten, 2011)., anasınıfına devam eden, 5-6 yaş grubundaki 99 çocukla yürütülmüştür. Bahsedilen okula uyum değişkenleri; işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme, okulu sevme ve okuldan kaçınmadır. Araştırma sonucunda, akranlar tarafından kabul edilme düzeyi ile işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve okulu sevme düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunurken, okuldan kaçınma düzeyi ile arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan, akranlar tarafından kabul edilme düzeyinin, her bir okula uyum değişkenini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı, en yüksek düzeyde ise okuldan kaçınma üzerinde yordayıcı etkiye sahip

olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar, okula uyum açısından değerlendirildiğinde küçük çocukların akran ilişkilerinin önem taşıdığını göstermektedir

Akran İstismarı ve Akran Zorbalığı

Başka bir çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada sosyometrik tekniklerden; ‘Kimdir Bu?’ ve ‘Sosyometri’ ve akran istismarı boyutlarını belirlemek için ‘Öğrenciler için Akran istismarı Anketi’ kullanılmıştır. Araştırmaya 16 yetersizliği olan ve 235 yetersizliği olmayan öğrenci katılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, iki grubun da okulda mutlu hissettikleri, en güvenilir yer olarak sınıfı gördükleri görülmüştür. Fiziksel ve sözel şiddetin sıklığı belirlendiğinde, kaynaştırma öğrencileri %68.8 oranında fiziksel şiddet, %25 sözel şiddet gördüklerini belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencileri, diğer gruba kıyasla daha az sevilen, arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşayan grup olarak tespit edilmiştir (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik & Vardarlı, 2008).

Yavaş (2018), 9-10 yaşındaki çocukların sorun çözme becerilerinin akran zorbalığına etkisini ve çocukların akran zorbalığı algıları ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişki üzerinde farklı değişkenlerin rolünü incelenmiştir. Araştırmaya 3. ve 4. sınıflara devam eden toplam 375 çocuk katılmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında erkeklerin kızlardan; yaş açısından bakıldığında ise 10-11 yaşındakilerin, 8-9 yaşındakilerden hem kurban olma hem de zorba olma temelinde puanları daha yüksektir. Okul türü açısından devlet ve özel okullarda eğitim gören öğrencilerin zorbalık düzeyleri benzerdir. Problem çözme becerisine güven ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; 8-9 yaşındakilerin 10-11 yaşındakilerden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Okul türü açısından özel okuldaki öğrencilerin problem çözme becerisine güven ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri devlet okulundaki öğrencilerden daha yüksektir.

Yedi-on dört yaş aralığındaki çocukların akran istismarına uğrama durumlarını ve bu problemle ilgili çözüm seçeneklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma 146 çocuk ile

yürütülmüştür. Araştırma sonucunda küçük yaş grubunda olan, kardeş sayısı fazla olan ve parçalanmış aileye sahip olan çocukların akran istismarına maruz kalma açısından risk grubunda oldukları saptanmıştır. Cinsiyet farkı değerlendirildiğinde erkek çocukların ilişkisel saldırı, açık saldırı, kişisel eşyalara saldırı, korkutma, sindirme boyutları ile genel akran istismarı puanlarının kız çocuklardan daha yüksek olduğu; kız çocukların ise alay boyutuna ilişkin akran istismarı puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Gültekin Akduman, 2010).

Sosyometrik Statü

Tarhan (1996), ilköğretim ikinci kademedeki çocuklar üzerinde yaptığı araştırmasında, akademik başarı, sosyometrik statü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü ile yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, sosyometrik statünün, yalnızlık düzeyi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir. Yalnızlık düzeyi en yüksek olan çocuklar, sosyometrik statü açısından reddedilen grubunda yer alan çocuklardır.

Kaya ve Siyez (2008) tarafından ilköğretim öğrencilerinin algılanan yaşam doyumlarının sosyometrik statülerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma bulguları göstermiştir ki popüler öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, ihmal edilen ve reddedilen diğer akranlarına göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Oral (2007), sosyometrik statü ve akademik başarıya göre arkadaşlara yönelik düşünce ve arkadaşlık anlayışlarının değişip değişmediğini anlamak için ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine Akran İnançları Ölçeği ile sosyometrik test ve görüşme formu uygulamıştır. 528 öğrenciyle yürütülen çalışmada, öğrencilerin arkadaşlarına yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelerinin sosyometrik statü ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşmadığı fakat arkadaşlık anlayışlarının sosyometrik statüye ve akademik başarıya göre değiştiği bulgulanmıştır. Hiç seçilmeyen öğrencilerle kıyaslandığında, en çok seçilen öğrencilerin daha

kolay arkadaş edindikleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin olumlu yönde olduğu; ayrıca kendilerine sevilen, zeki, başarılı, yetenekli, neşeli, cana yakın olma gibi olumlu özellikler atfettikleri bulunmuştur. Benzer şekilde, üst düzeyde başarılı olan öğrenciler, sınıf ortamında arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler yürüttüklerini düşünmekte, kendilerine yönelik daha olumlu özellikler atfetmekte ve arkadaş edinmeyi daha kolay bulmaktadırlar.

Sığınmacı/Mülteci Çocuklar

Türkiye'ye gelen, BMMYK Ankara Ofisine başvuran ve Ankara'da ikamet eden 11-17 yaş arası sığınmacı/mülteci çocukların yaşadıkları sorunların ortaya konması amaçlanan çalışmada, yaşanan sorunlara ilişkin bulgular 15 alanda toplanmış ve sorun alanlarından bir tanesinin de arkadaş edinmeye ilişkin sorunlar olduğu görülmüştür. Çocukların %85'i arkadaşlık kurmaya ilişkin dil sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Bunu izleyen sorunlar ise sığınmacı/mülteci çocukların yerli halktan çocuklarla arkadaşlık kurmaktan çekinmeleri (%71), yerli halktan çocuklar tarafından ayrımcılığa maruz kalma (%34), yerli halktan çocukların sığınmacı/mülteci çocuklarla arkadaşlık kurmak istememeleri (%28), bir önyargının olması (%14), kültürel farklılıklara dayanan sorunlar sonucunda arkadaşlık kuramama (% 8), resmi ikamet izninin olmamasından dolayı arkadaşlık kuramamadır (%8). Yerli halktan çocuklar tarafından ayrımcılığa maruz bırakıldıklarını ifade eden çocuklarla yapılan görüşmelerde, yerli halktan çocukların kendileriyle arkadaşlık kurmak istemedikleri, onları oyunlarına almadıkları, onlarla gezmeye gitmedikleri belirtilmiştir (Beter, 2006).

Akran İlişkilerinin Gelişimi

Beyazkürk ve diğerleri (2007), çocukların akran ilişkilerinin gelişim aşamalarını incelemek, akran ilişkilerinin önemini vurgulamak ve bu ilişkilerin olumlu yönde geliştirilebilmesi için sorunlara yol açan etmenleri tanımlayarak çocuklara nasıl rehberlik edilebileceğini tartışmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, sosyal beceri eğitimleri ve kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesini amaçlayan eğitim programlarına ek olarak,

farklı özelliklerdeki eğitim ortamları ile çocukların sosyal ilişkilerinin geliştirilebileceğini, ebeveynler ve çocuğun yaşamında önemli yere sahip diğer yetişkinler gibi eğitimcilerin de çocuğun sosyal gelişimine önemli katkılar sağladığını bulgulamışlardır. Çalışma, çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin düzenlenmesinde yetişkinlerin saygılı, koruyucu, açık, mantıklı ve tutarlı birer model olarak önemli role sahip olduğunu göstermiştir.

2.2.6.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar. Yurtdışında yapılan çalışmalar, sosyometrik statü, akran zorbalığı ve reddi, aile içi ilişkiler, akademik başarı, ırk, cinsiyet, sınıf düzeyi ve iletişim, sosyal beceri ve davranışsal özellikler başlıklarına ayrılarak sunulmuştur.

Sosyometrik Statü

Crick ve Ladd (1993), çalışmalarında 3. ve 5. sınıf düzeyindeki çocukların akran gruplarını algılayış biçimlerini, akran ilişkilerini, yaptıkları yüklemeleri, sosyal kaçınma ve yalnızlık düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar, çocukların algılarının akran statülerine göre farklılaştığını göstermiştir. Dışlanan çocuklar, diğerlerine göre daha yüksek yalnızlık düzeylerine sahiplerdir ve ilişkileriyle alakalı başarısızlıkları dışsal faktörlere bağlama eğilimindedirler.

Ladd (1983), 3. ve 5. sınıflardan 48 öğrenci ile yürüttüğü araştırmasında okul ortamında reddedilen, popüler ve ortalama öğrencilerin sosyal etkileşimlerini incelemiştir. Araştırma bulguları, popüler ve ortalama statüdeki öğrencilerin daha çok işbirlikli oyun oynadıklarını; popüler ve ortalama statüdeki kızların bu gruplardaki erkeklere göre, sosyal etkileşimlere daha fazla zaman ayırdıklarını; popüler ve ortalama öğrencilerin derslerle daha çok meşgul olduklarını ve oyun zamanında sosyal etkileşime daha çok zaman ayırdıklarını; reddedilen öğrencilerin ise daha küçük yaştaki çocuklarla ve daha küçük gruplarla etkileşimde bulduklarını; aynı statüdeki öğrencilerin birbirleriyle daha çok etkileşime girdiklerini göstermiştir. Özetle, farklı sosyometrik statüde yer alan çocukların sosyal etkileşimleri de değişmektedir.

Akran Zorbalığı ve Reddi

Hopp (2004), araştırmasında çocukluk döneminde akranları tarafından reddedilme yaşantısının yetişkinlik dönemi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, tüm katılımcıların arkadaşlık kurmak ve sürdürmekle ilgili güçlükler deneyimledikleri; yetişkinlik dönemindeki ilişkilerinde yalnızlık ve dışlanma duyguları yaşadıkları; öğretmenleri, akranları ve çevrelerindeki diğer kişiler tarafından zorbalığa uğradıkları yönündedir. Araştırma sonuçları, akran reddi yaşantılarının, tüm yetişkin katılımcılar tarafından acı verici olarak algılandığını ve bu yaşantıların etkilerinin kalıcı ve güçlü olduğunu göstermiştir.

Kochenderfer-Ladd (2004), çocukların akran saldırganlıklarına gösterdikleri duygusal tepkileri incelemeyi amaçladığı araştırmasında, 145 çocuğu anaokulundan ilköğretim 5. sınıfa kadar izlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklar, akran saldırganlığına olumsuz duygusal tepkiler vermelerinin yanında, uyumlu ya da uyumsuz baş etme stratejileri de geliştirmektedirler. Öfke, akran saldırganlığına karşı gösterilen en yaygın duygusal tepkidir ve en yaygın duygusal tepki, cinsiyet ve yaşa göre değişmemektedir. Yaşla birlikte öfke ve üzüntünün yoğunluğu artmakta; yardım isteme ve saldırganlığa yönelik barışçıl çözümler üretme gibi çözüm yollarına başvurma ise azalmaktadır. Erkeklerle kıyaslandığında, kız çocukları akran şiddetinden duygusal olarak daha fazla etkilenmektedir.

Kochenderfer ve Ladd, (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, anaokuluna devam eden 199 çocuk beş yıl boyunca izlenmiş ve akran şiddetine maruz kalan çocukların verdikleri tepkiler incelenmiştir. Araştırmada veriler öğretmen değerlendirmeleri, gözlemler ve çocuklarla yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmış; çocukların sosyal konumları, insanlara yardım etme amacıyla sergiledikleri sosyal davranışları, yalnızlık düzeyleri, saldırganlıkları, akran şiddetine maruz kalıp kalmadıkları ölçülmüştür. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda, akranların şiddetine maruz kalma ile yalnızlık arasında olumlu yönde anlamlı

ilişki bulunurken, akranlar tarafından reddedilme ile arasında ilişki bulunamamıştır. Akran şiddetine maruz kalmanın cinsiyetlere göre farklılaşmadığı ancak kız çocuklarına kıyasla erkeklerin maruz kalmalarının daha uzun süreli olabildiği ve erkeklerin akran şiddetine daha çok şiddetle karşılık verdikleri tespit edilmiştir.

Ladd ve Troop-Gordon (2003), çocukların akranlarıyla yaşadıkları problemlerin, psikolojik uyum problemlerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla yürüttükleri araştırmada, toplamda 399 çocuğu beş yaşından on yaşına kadar izlemişlerdir. Çocukların içe ve dışa yönelik davranış problemleri, sosyal konumları ve yalnızlıkları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmada, okul öncesi dönemde görülen saldırgan ve kaygılı davranışların, ileriki yıllardaki uyumsuzluklarla doğrudan ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın diğer bulguları, çocukların mizaçlarının yanı sıra olumsuz akran deneyimlerinin de ileriki yıllardaki uyumsuzlukla birebir ilişkili olduğunu; olumsuz akran ilişkilerinin, çocukların öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebildiğini ve sosyalleşme açısından da risk oluşturabildiğini; olumsuz akran algıları ile yalnızlık arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Akranlar tarafından reddedilmenin ve akran şiddetine maruz kalmanın ileriki yıllardaki dışa yönelik davranış problemleri açısından risk oluşturduğu; akranlar tarafından reddedilme ile yalnızlık arasında ilişki olduğu ve akran şiddetine maruz kalmanın zamanla çocuğun kendine yönelik öz kabulünü azalttığı belirlenmiştir.

İlköğretime devam eden öğrencilerin isim (lakap) takma ve akranlarına ilişkin inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmada veriler 2. ve 6. sınıflardan toplam 156 öğrenciye uygulanan İsim Takma Anketi ve Akran İnançları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre isim takma yaşantısı, kişisel, sosyal ve akademik gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Kendisine çok fazla isim takılan çocuklar, arkadaşlarına karşı daha fazla olumsuz inançlar taşımakta; isim takma ve akranlara ilişkin inançlar sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte ancak cinsiyete göre farklılaşmamaktadır

(Embry & Luzzo, 1996).

Akran ilişkileri ile depresyon arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, 5,5 yaşındaki 267 çocuk anaokulundan ilköğretim 4. sınıfa kadar izlenmiştir. Araştırma sonucunda, akranlarla yakın ilişkilerin, sosyal beceri gelişimi, destek ve güven duygusu sağladığı ortaya konulmuştur. Anaokulundaki akranlarla etkileşimin ve yakınlığın, çocukları ileriki yıllardaki depresyondan koruyucu bir faktör olduğu; akranlarla olumsuz etkileşimlerin ise özellikle kız çocuklarda depresyon riskini arttırabildiği belirlenmiştir (Schrepferman, Eby, Snyder & Stropes, 2006).

Aile İçi İlişkiler

Çocukların mizaçları ile aile içindeki ilişkilerin akran ilişkilerine etkisinin incelendiği bir araştırmada (Polenski, 2001), göçmen ve düşük gelir düzeyine sahip ailelerden beş yaşında 233 çocuk ile anneleri yer almıştır. Araştırma üç yıl sürmüş, çocuklar beş ila sekiz yaşları arasında düzenli aralıklarla telefon görüşmeleri, okuldaki gözlemler ve ev ziyaretleri ile izlenmişlerdir. Araştırma sonucunda, çocukların annelerine bağlanma stilleri ile akran ilişkileri, sosyal yeterlikleri ve dışa yönelik davranış problemleri arasında ilişki bulunurken, kardeş ilişkilerinin akran ilişkileri üzerinde etkisine rastlanmamıştır. Araştırmada ayrıca anneleri tarafından seilmeyen olarak belirlenen çocukların (özellikle erkek çocuklar) akran ilişkilerinde problemler yaşadıkları belirlenmiştir.

Unlendorff (2000), tarafından ebeveynlerin arkadaşlık ilişkilerinin, çocuklarının arkadaşlık ilişkilerine olumlu etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, yaşları yedi ile on iki arasında değişen ve ilköğretim 2. ve 5. sınıflar arasında öğrenim gören 108 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin daha fazla arkadaşına sahip olduğunu ve 10 ile 12 yaşları arasındaki çocukların sınıf arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurduklarını göstermiştir. Diğer yandan, 7 ila 9 yaşlarındaki çocukların arkadaşlık ilişkilerinin, ebeveynlerin arkadaşlık ilişkilerinin yoğun olmasından etkilenmediği görülmüştür. Sonuç

olarak, belirtilen yaş grubundaki çocukların arkadaşlıklarını daha çok ebeveyn desteğiyle devam ettirdiklerini söylemek mümkündür.

McCloskey ve Stuewing (2001), akran ilişkilerindeki kalite ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, babanın anneye uyguladığı şiddetin çocuğun sosyal ilişkilerini etkilediği ve bu çocukların yakın arkadaşlarıyla daha fazla çatışmaya girdikleri, kendilerini daha yalnız hissettikleri ve akranlarına kıyasla akran ilişkilerinde daha fazla problem yaşadıkları bulunmuştur.

Akademik Başarı

İlköğretimde akademik başarı ile aile, akran etkisi, cinsiyet, ırk ve etnik yapı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma, 4. ve 8. sınıflardan 290 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında çocuklara, kısa adı NAEP olan Ulusal Eğitimsel Gelişimi Değerlendirme testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, akran etkisinin akademik başarıyı, özellikle de 4. sınıfa devam eden çocuklar için önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur (Johnson, 2000).

İrk, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi

Graham, Cohen, Zbikowski ve Secrist (1998), yürüttükleri araştırmada, çocukların sınıf arkadaşlarını seçmelerinde ırk ve cinsiyetin önemini incelemişlerdir. Araştırmaya, %47'si Afrika–Amerikan, %53'ü Avrupa-Amerikan toplam 145 öğrenci katılmıştır. Sınıf içi etkileşime odaklanarak yakın arkadaşlıklar belirlenmiş, hem gruplarla hem de bireysel analizler yapılmıştır. Araştırmada, cinsiyetin ve ırkın bireysel farklılıklarla birleşerek yakın sınıf arkadaşı seçiminde etkili olduğu; bireysel farklılıkların ise arkadaş edinme veya yitirme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çocukların kendi cinsiyetinden kişilerle arkadaşlıkları, karşı cinsiyetle olan arkadaşlıklardan daha fazladır; arkadaş seçiminde ırka kıyasla cinsiyet daha belirleyici role sahiptir.

İletişim, Sosyal Beceri ve Davranışsal Özellikler

Ladd ve Burgess (1999) yürüttükleri araştırmada, 399 öğrenciyi anaokulundan, ilköğretim 2. sınıfa dek izleyerek davranışsal özelliklerin çocukların okul ortamındaki uyumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çocuklar, saldırgan, çekingen ve saldırgan/çekingen olmak üzere üç gruba ayrılarak kontrol grubu ile karşılaştırılmışlardır. Her dönemde olmak üzere yılda iki defa, toplamda ise altı defa, sınıf arkadaşlığı, akran şiddetine maruz kalma, yalnızlık, akranlar tarafından kabul edilme, algılanan akran ilişkileri memnuniyeti, öğrenci- öğretmen çatışması ve öğretmen- öğrenci yakınlığı açısından incelenmişlerdir. Elde edilen bulgular, anasınıfındayken saldırgan olan çocukların, 1. ve 2. sınıf boyunca da saldırgan davranış özelliklerinin devam ettiğini; pasif-asosyal davranışın, saldırganlıktan daha az devamlılığı olduğunu göstermiştir. Çekingen çocukların, akranlarıyla ortalamanın altında ilişki kurdukları ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerde yakınlığın daha az ve bağımlılığın daha çok olduğu tespit edilmiştir. Anaokulu çocuklarındaki saldırganlık ve çekingenlik ile alakalı sorunlarının ilköğretim süresince devam edebildiği görülmüştür. Saldırganlık, akranlar tarafından reddedilme ve öğretmen-çocuk arasındaki anlaşmazlığa bağlı ilişkilerin oluşumunda etkili bulunmuştur. Anaokuluna başlarken ve ilköğretim süresince saldırgan/çekingen olan çocukların, saldırgan çocuklara kıyasla akranlar tarafından kabul edilme düzeylerinin daha düşük olduğu ve sahip oldukları yakın arkadaş sayısının daha az olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak saldırgan, çekingen ve saldırgan/çekingen davranış örnekleri, okul ortamında sürdürülen ilişkilerdeki problemlerle ilişkilidir.

Howes ve Phillipsen (1998) yürüttükleri araştırmada çocukları farklı ortamlarda dokuz yıl boyunca izlemişlerdir. Araştırma sonucunda, bebeklik döneminde akranlarıyla oyun oynayan ve sosyal beceriler kazanan çocukların ilerleyen yaşlarında daha az saldırgan ve daha az içe kapanma davranışları gösterdikleri saptanmıştır. Sosyal uyarıyı başlatma, uyarıya yanıt verme, iletişimi sürdürme ve sıra alma, küçük çocukların sosyal etkileşimlere katılabilmeleri

için sergilemeleri gereken davranışlardır. Akran etkileşiminde gereksinimleri bildirmedeki yetersizlikler, çocukların akranları tarafından reddedilmesiyle sonuçlanabilmekte; sınırlı iletişimsel beceriler akranlarla etkileşimlerde zorluklara, bu zorluklar da davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, akran ilişkilerinin çok farklı değişkenlere ve farklı yaş gruplarına göre ele alındığı görülmektedir. Sosyometrik statü ve akran zorbalığı ağırlıklı olarak çalışılan konularken mülteci/göçmen çocuklarla ilgili yerli ve yabancı çalışmalar sınırlıdır. Tüm çalışmalardan çıkarılabilecek sonuç ise akran ilişkilerini etkileyen çok fazla değişken olduğu, yaşla birlikte akran ilişkilerinin değişip geliştiği ve akran ilişkilerine dair deneyimlerin çok etkili ve dolayısıyla da önemli sonuçlar doğurduğudur.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve çözümlenmesi başlıkları altında açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokul 3. ve 4. sınıflara devam eden Suriyeli çocukların sınıf arkadaşlarıyla aralarındaki akran ilişkilerinin incelenmesi amaçlanarak nitel modelde yapılandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, bir durumun veya konunun derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmada iki aşamalı bir yol izlenmiş, sosyometri ve görüşme tekniği kullanılmıştır. İlk aşamada, araştırma kapsamındaki tüm çocuklara sosyometri uygulanmıştır. Sosyometri ile Suriyeli çocukların akranları tarafından tercih edilip edilmemelerine ve Suriyeli öğrencilerin kimleri tercih ettiğine odaklanılmıştır. İkinci aşamada ise sosyometriden elde edilen veriler ışığında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler hem Suriyeli hem Türk öğrencilerle gerçekleştirilmiş ve çocukların akran ilişkileriyle ilgili değerlendirmeleri ele alınmıştır. Sosyogramlar ve görüşmeler, temalar halinde birlikte değerlendirilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Bursa ili Osmangazi ilçesindeki bir devlet ilkokulunda 3. ve 4. sınıflara devam eden Suriyeli çocuklar ve sınıf arkadaşları olan akranları oluşturmaktadır. Uygulama 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Sosyometri tekniği uygulanacak sınıflar, o sınıfa eğitim öğretim yılı başından beri devam eden Suriyeli öğrenci olup olmamasına bakılarak belirlenmiştir. Görüşme yapılacak öğrenciler ise sosyometri değerlendirmelerine göre seçilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya katılan öğrenci sayıları

S	Sınıf	Sosyometri uygulanan					Görüşme yapılan				
		Türk öğrenci		Suriyeli ögr.		Toplam	Türk öğrenci		Suriyeli ögr.		Toplam
		Kız	Erkek	Kız	Erkek		Kız	Erkek	Kız	Erkek	
1	3A	11	17	0	1	29	1	3	0	1	5
2	3B	13	14	0	2	29	1	4	0	2	7
3	3C	14	15	0	1	30	0	2	0	1	3
4	3D	11	16	1	0	28	5	0	1	0	6
5	3E	12	14	0	2	28	0	4	0	2	6
6	3F	11	16	0	2	29	1	5	0	2	8
7	3G	13	12	1	3	29	2	4	1	3	10
8	3H	11	13	0	2	26	0	4	0	2	6
9	3I	10	15	1	2	28	1	1	1	1	4
10	3J	11	15	2	1	29	2	1	2	1	6
11	3L	11	15	0	2	28	1	1	0	1	3
12	4C	15	16	0	1	32	1	4	0	1	6
13	4D	15	15	0	2	32	1	3	0	2	6
14	4E	13	16	1	0	30	1	2	1	0	4
15	4F	18	14	0	1	33	0	3	0	1	4
16	4G	14	15	1	0	30	4	0	1	0	5
17	4H	14	13	1	1	29	2	2	1	1	6
18	4I	12	13	2	0	27	2	1	2	0	5
Toplam		229	264	10	23	526	25	44	10	21	100
		493		33			69		31		

Tablo 2’de görüleceği gibi, sosyometri 3. sınıflardan 11, 4. sınıflardan 7 olmak üzere toplam 18 şubeye uygulanmıştır. Sosyometri uygulanan öğrenci sayısı, Suriyeli öğrencilerle birlikte, 3. sınıf düzeyinde 313, 4.sınıf düzeyinde ise 213 olmak üzere toplamda 526’dır. Sosyometri uygulanan Türk öğrenci sayısı 493, Suriyeli öğrenci sayısı 33’tür. Yedi şubede bir Suriyeli öğrenci, sekiz şubede iki Suriyeli öğrenci; iki şubede üç Suriyeli öğrenci; bir şubede dört Suriyeli öğrenci vardır. Sosyometri sonuçları doğrultusunda Suriyeli öğrencilerin 31’i ile ve Türk öğrencilerden Suriyeli öğrenciler tarafından tercih edilme, Suriyeli öğrenciyi tercih etme, sınıfta en çok tercih edilen öğrencilerden olma ve hiç tercih edilmemiş olma

özelliklerini taşıyanlarla görüşme yapılmıştır. Görüşülen öğrenci sayısı 69'u Türk, diğerleri Suriyeli öğrenciler olmak üzere toplamda 100'dür. Suriyeli öğrencilerden 26e-3IS ve 28e-3LS ile görüşme yapılan dönemde okula devam etmedikleri için görüşülememiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Sosyometri. Sosyometri arkadaş (socious) ve ölçü (metrum) kelimelerinin birleşmesinden oluşmakta ve arkadaşlık ölçüsü anlamına gelmektedir. Tekniğin kökenleri, Jacob L. Moreno'nun mülteci kampında ailelerin barakalara yerleştirilmesi vb. çalışmalar sırasındaki gözlemlerine ve bir ıslahevindeki araştırmasına dayanmaktadır. Moreno ilk kez 1934'teki kitabında sosyometri kuram ve tekniklerini ortaya atmış, kitap 1963'te "Sosyometri'nin Temelleri" adıyla Türkçe'ye çevrilmiştir (Özer, 2015). Bu teknik sayesinde bir gruptaki üyelerin hangi durumlarda kimleri tercih ettikleri saptanmaya çalışılır. Sosyometriyi sosyal ilişkileri ölçme tekniği olarak nitelendirmek mümkündür (Yeşilyaprak, 2015).

Dökmen (1995), sosyometrik ölçümler sayesinde, başka yaklaşım ve tekniklerle elde edilmesi mümkün olmayan birtakım bilgilerin edinilebileceğini; sosyometrinin sağladığı bilgilerin hem nicelik hem nitelik açısından oldukça zengin olduğunu belirtmiştir. Sosyometri ile betimleme, yordama ve kontrol etme amaçları gerçekleştirilebilir.

Sosyometri 1930'lardan itibaren çok çeşitli alanlarda uygulanmış ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. İlk olarak başvurulma sebebi, göç eden aileleri uygun şekilde yerleştirmektir. 1944'te ABD Hava Ordusunda uçuş ekiplerinin düzenlenmesinde kullanılmıştır. Endüstri işletmelerinde kullanılarak kazaların azaltılması, okullarda uygulanarak başarının yükseltilmesi, toplu yaşanan birimlerde kullanılarak geçimsizlik ve uyumsuzluğun giderilmesi sağlanmıştır. Önyargı, ırk ayrımı, liderlik, statü, toplumsal uyum, toplumsal duyarlılık, kişilerin seçimi, grupların yeniden düzenlenmesi gibi birçok farklı konuyu araştırmak için kullanılabilen sosyometri, güvenilirliği oldukça yüksek bir tekniktir (Özgüven, 1994).

Sosyometride, bir uyarıcı ölçüte göre gruptaki kişilerin tutum ve eğilimlerini, birbirleriyle olan “sosyal ilişkilerini” ve grubun örgütlenme biçimini ortaya çıkarmak amaçlanır. Bu sayede gruptaki liderler, alt gruplar, klikler yani grubun gerçek yapısı ve bütünlüğü ile ilgili oldukça objektif ve güvenilir bilgiler edinilebilmektedir (Özgüven, 2002).

Uygulama yaparken, öncelikle hangi amaçla veya hangi tür bilgi edinmek istendiğine karar verilerek sorular buna göre hazırlanmalıdır. Sosyometrinin bir sorudan oluşmasına, yönergenin açık ve net olmasına, uygulamanın sakin, rahat bir ortamda yapılmasına, sonuçların gizli tutulmasına, uygulanacak grubun çok kalabalık olmamasına, gruptakilerin birbirlerini yeterince tanıdıklarından emin olunmasına ve ilişkilerin yapısı değişkenlik gösterebildiğinden uygulamanın tekrarlanmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca soru olarak verilen durumun, çocuklar için önemli ve gerçek bir durum olması şarttır (Karataş & Yavuzer, 2015; Kuzgun, 1995; Tan, 2000).

Bir sosyometri uygulanırken sırasıyla tercihlerin belirtilmesi, ilişkilerin çizelge haline getirilmesi, sosyogramın oluşturulması ve sosyogramın yorumlanması aşamaları izlenir (Karataş & Yavuzer, 2015). Sosyogramlar, sosyometri ile elde edilen cevapların birbirine nasıl bağlı olduğunun görselleştirilmesini sağlar. Her bireyi ve bireyler arasındaki ilişkileri, üzerinde çalışılabilecek şekilde görmeyi ve grubun yapısal analizini mümkün kılan bir inceleme ve keşif yöntemidir (Moreno, 2017).

Sosyogram sonucuna göre ortaya çıkan ilişki tipleri şu şekilde ifade edilebilir (Karataş & Yavuzer, 2015):

Liderler: Gruptakiler tarafından en çok tercih edilen kişilerdir.

Karşılıklı Çekenler: Grup içinde karşılıklı olarak birbirlerini tercih edenlerdir.

Klikler: Kendi aralarında tercih yapan ve en az üç kişiden oluşan alt gruplardır.

Tek Yönlü İlişki: Bir tercihin karşılık bulmaması, tercih edilenin o kişiyi tercih etmemesi durumudur.

Çekimseller: Gruptakiler tarafından tercih edilmesine rağmen çeşitli nedenlerle yeterince tercihte bulunmayan, tüm tercih seçeneklerini kullanmayan kişidir.

Reddedilenler: Gruptakilerin çoğunluğu tarafından tercih edilmeyen kişilerdir.

Terk Edilenler/Dışlananlar: Gruptakilerin hiç biri tarafından tercih edilmeyen kişilerdir.

Bu çalışmadaki sosyometri uygulamasında çocuklardan, verilen ölçüt için hangi sınıf arkadaşlarını tercih ettiklerini belirtmeleri istenmiştir. Ölçüt olarak, çocukların gelişim dönemi özelliklerinden hareketle “oyun oynama” kullanılmış ve çocukların akran ilişkileri bu ölçüt üzerinden değerlendirilmiştir.

3.3.2. Görüşme. Görüşme, sözlü iletişimi kullanarak uygulanan bir veri toplama tekniğidir. Görüşme ile söylenenlerin yüzeysel anlamlarına ek olarak, gerçek ve derinliğine anlamları da çıkartmak mümkün olur. Görüşmeci, görüşme anında soracağı sorularla karanlıkta kalan noktaları aydınlatma olanağına sahiptir. Görüşmede mimikler, ses tonu ve soruları cevaplama gösterilen istek, söylenenlerin değerlendirilmesinde önemli ipuçlarıdır. Özellikle yöneticilerden, çocuklardan ve de okuma yazma bilmeyen kişilerden bilgi toplamak için ideal bir yöntemdir (Karasar, 1995). Görüşme, bilgi toplama işlevinin yanında kişinin davranış ve niteliklerini de aracısız gözleme olanağı verir. Görüşülen kişinin fiziksel görünüşü, giyinişi, kişisel konuşma ve ifadesi, ses tonunu ayarlayışı, bir yabancıyla karşılaştığında gösterdiği genel davranış özellikleri görüşme sırasında doğrudan gözlenebilir (Özgüven, 2002).

Görüşme yönteminin kullanım alanının geniş olması, iletişimde kolaylık sağlaması, ortam üzerinde kontrolün olması, görüşmeciye esneklik sağlaması, sözel ifadeler haricinde duygu ve eğilimleri de gözleme olanağı vermesi, veri kaynağının bilinmesi, denek kaybının az olması, okuma-yazma bilmeyenlere de uygulanabilmesi, cevapların orijinal, doğal ve kendiliğinden olması ve derinlemesine bilginin alınabilmesi gibi avantajları vardır (Karataş &

Yavuzer, 2015; Özgüven, 1992).

Görüşmeler yapılandırılışlarına göre; tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılır. Yarı yapılandırılmış görüşme formatı konuşma süresince farklı sorularla konunun açılmasına, çeşitli konuların ortaya çıkmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına yardım eder (Merriam, 2013). Görüşmeci, hazırladığı soruların yanında ayrıntılara inmek için ek ve farklı açıdan sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Soruların yerleri ve cümle yapısı değiştirilebilir, bazı sorular sorulmayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin görüşme formlarıyla yapılması bilgiyi sistemli hale getirmeyi, böylece verilerin düzenlenmesini ve analizini kolaylaştırır (Karataş & Yavuzer, 2015).

Bu çalışmada, sosyometri ölçeğinden elde edilen verilerle birlikte değerlendirmek üzere yarı yapılandırılmış görüşme formatı kullanılmıştır. Çocuklara, kimlerle oynadıkları ve kimlerle oynamadıkları, oyun dışında birlikte neler yaptıklarını anlamaya yönelik Ek 3'teki sorular yönlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması ve çözümlemesinde sosyometrinin uygulanması, sosyogramların hazırlanıp değerlendirilmesi ve görüşmelerin yapılması aşamaları takip edilmiştir.

3.4.1. Sosyometrinin uygulanması. Akran ilişkilerinin oluşması ve gelişmesi için yeterli sürenin geçmesi gerektiğinden sosyometri uygulaması 2016-2017 eğitim-öğretim yılının Ocak ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama, aynı zamanda okulun psikolojik danışmanı olan araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sosyometrinin uygulanacağı günlerde sınıftaki öğrenci sayılarının tam olmasına dikkat edilmiş, böylelikle sınıftaki hiçbir öğrenci uygulama dışında bırakılmamıştır. İhtiyaç duyan tüm öğrencilere yönergeyi anlaması ve cevaplarını yazması için uygulayıcı tarafından yardımcı olunmuştur.

Sosyometri sorusu '*Lütfen oyun oynamak için tercih ettiğiniz üç arkadaşınızın ismini*

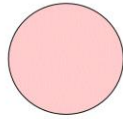
tercih sırasına göre aşağıya yazınız' şeklinde yapılandırılmıştır (Ek 2). Çocuklar daha az tercih belirtme konusunda serbest bırakılmışlardır. Uygulama tek soru üzerinden gerçekleştirilmiştir. Olumsuz ifadenin dışlayıcı olacağı düşünüldüğünden bu uygulamada yer verilmemiştir.

3.4.2. Sosyogramın hazırlanması ve değerlendirilmesi. Sosyogram için 28.02.2017 tarihinde <https://groupdynamics.en.softonic.com/#> adresinden indirilen 'groupdynamics' programı kullanılmıştır. Sosyogramda gizliliği korumak amacıyla her öğrenci için sınıfını, şubesini, sıra numarasını, cinsiyetini ve Suriyeli ise bunu belirten kodlar oluşturulmuştur. Hem sosyogramda hem görüşmelerde bu kodlamaya sadık kalınmıştır. Kodlamalar şu şekildedir:

17k-4E = 4/E sınıfından 17 numaralı kız öğrenci

29e-3AS = 3/A sınıfından 29 numaralı Suriyeli erkek öğrenci

Sosyogramda kullanılan şekillerin anlamları şu şekildedir:



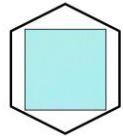
Kız Öğrenci



Suriyeli Kız Öğrenci



Erkek Öğrenci



Suriyeli Erkek Öğrenci

3.4.3. Görüşme formunun uygulanması. Görüşmeler tüm sosyogramlar hazırlanıp incelendikten sonra Mayıs ayı içerisinde tamamlanmıştır. Görüşmede açık uçlu ve kapalı uçlu sorular bir arada kullanılmış ve genelde olumlu ifadelere yer verilmiştir. Görüşmede kayıtlar

görüşme sırasında not olarak oluşturulmuştur. Daha sonra görüşme kayıtları üç tema altında değerlendirilmiştir. Bu temalar, Birlikte Oynama, Oyun Arkadaşı Tercih Ölçütleri ve Diğer Etkinlikler şeklindedir.

Görüşme formunda yer alan soru sayısı Türk ve Suriyeli öğrencilere aynı soruların yöneltilerek olması, çocukların yaş dönemi özellikleri ve görüşme yapılacak öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak sınırlı tutulmuştur.

Suriyeli öğrencilerin tamamı ile görüşülmeye çalışılmıştır. Türkçe bilmeyenler ve az bilen Suriyeli öğrencilerle görüşme yapılırken Türkçesi yeterli düzeyde olan Suriyeli öğrencilerden yardım alınmıştır. Görüşme yapılacak Türk öğrencilerin seçiminde ise ‘Suriyeli öğrenciyi seçmiş olma, Suriyeli öğrenci tarafından seçilmiş olma, sınıfta en çok seçilenlerden olma, hiç seçilmemiş olma’ gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Hem Suriyeli hem Türk öğrencilerden cevap vermemeyi tercih eden az sayıdaki öğrencilerin görüşmeleri değerlendirme sürecine dahil edilememiştir.

söylenbilir. Gelişim dönemleri dikkate alındığında, söz konusu durum doğal karşılanabilir.

4.1.1. Birlikte oynama. 3A sınıfındaki Suriyeli öğrenci üç tercihte bulunmuştur, tercihlerinin hepsi erkektir ve tercih ettiği arkadaşları sınıfın en çok tercih edilen öğrencilerindendir. İlk sırada tercih ettiği arkadaşı da onu ilk sırada tercih etmiştir. Yapılan görüşmede 29e-3AS bu arkadaşıyla ailece görüştüklerini belirtmiştir. Birbirlerini oyun arkadaşı olarak tercih etmelerinde ailelerinin yakın olması etkili olabilir. Türk öğrenciler ile yapılan görüşme neticesinde ise önceden küfür ettiği, oyunlarda kaybettirdiği ve Suriyeli olduğu için 29e-3AS'nin tercih edilmediğini belirtmişlerdir. Diğer yandan sınıfta hiç tercih edilmeyen üç öğrenci mevcuttur Ayrıca Suriyeli öğrenci gibi sadece bir kez tercih edilen dört öğrenci daha vardır.

Suriyeli öğrenci tarafından üçüncü sırada tercih edilen bununla birlikte sınıfta diğer öğrenciler tarafından en çok seçilen erkek öğrenciler arasında yer alan 19e-3A, *“Eskiden 29e-3AS bize küfür ediyordu, kavga ediyorduk. Bu yıl aramız daha iyi olmaya başladı. Şimdi birlikte oynuyoruz.”* demiştir.

En çok tercih edilen kız öğrenci 20k-3A, Suriyeli öğrenci ile ilgili olarak *“Onu da sınıfta pek sevmiyoruz. Sınıflar arası bir futbol turnuvasında kendi kalesine beş gol attığı için erkekler onunla oynamıyor. Hiç (kızlar olarak) erkeklerle oynamadığımız için onunla da oynamıyoruz. Yardım istediği zaman biz kızlar yardım ediyoruz. Ama erkekler onunla da konuşmaz da; hem Suriyeli hem de oyunlarda kaybettiriyor.”* demiştir.

4.1.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3A sınıfındaki Suriyeli öğrenci el kol hareketi yapan arkadaşlarıyla oynamayı tercih etmediğini belirtmiştir. Türk öğrenciler ise daha çok sırnaşma, vurma, okuma yazma bilmeme, eşyalarını paylaşmama gibi davranışları olan Türk sınıf arkadaşlarıyla oynamadıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.2.1. Olumsuz davranışlar. 29e-3AS *“1e-3A ve 22e-3A. 1e-3A ile 22e-3A hoş olmayan el hareketleri yapar; en çok da 1e-3A.”* demiştir.

24e-3A, “26k-3A, sınıfın cırtlağı. Bir şey vermediğimizde zıplayarak sınıfı yerinden oynatır.” demiştir.

Üçüncü sırada tercih edilen 19e-3A, “1e-3A herkese sırnaşıyor. 26k-3A herkese vuruyor.” demiştir.

En çok tercih edilen kız öğrenci 20k-3A, “1e-3A ve 10k-3A. 1e-3A tuhaf davranır, okuma-yazma bilmez. 10k-3A ise eşyalarını paylaşmadığı için ve oyunlarına kimseyi almadığı için oynamayı sevmiyorum.” demiştir.

4.1.2.2.Farklı oyun tercihi. İkinci sırada tercih edilen 11e-3A “Onlar başka oyunları seviyor. 10k-3A ile de o çok durgun olduğu için oynamayı sevmiyorum.” demiştir.

4.1.3. Diğer etkinlikler. Suriyeli öğrenci okul dışında da bazı sınıf arkadaşlarıyla bir araya geldiğini ifade etmiştir.

4.1.3.1.Okul dışında görüşme. 29e-3AS “24e-3A ve 5e-3A ile okul dışında da görüşüyoruz. 24e-3A ile birbirimizin evine gidiyoruz; ailece görüşüyoruz. 24e-3A’nın annesi anneme Türkçe öğretiyor.” demiştir.

Karşılıklı olarak birbirlerini ilk sırada tercih eden 24e-3A, Suriyeli arkadaşı ile ilgili olarak “29e-3AS ile sokağa çıkarız, bisiklet süreriz, gezeriz. Birbirimizin evine gideriz; bazen annemle, bazen kardeşimle.” demiştir.

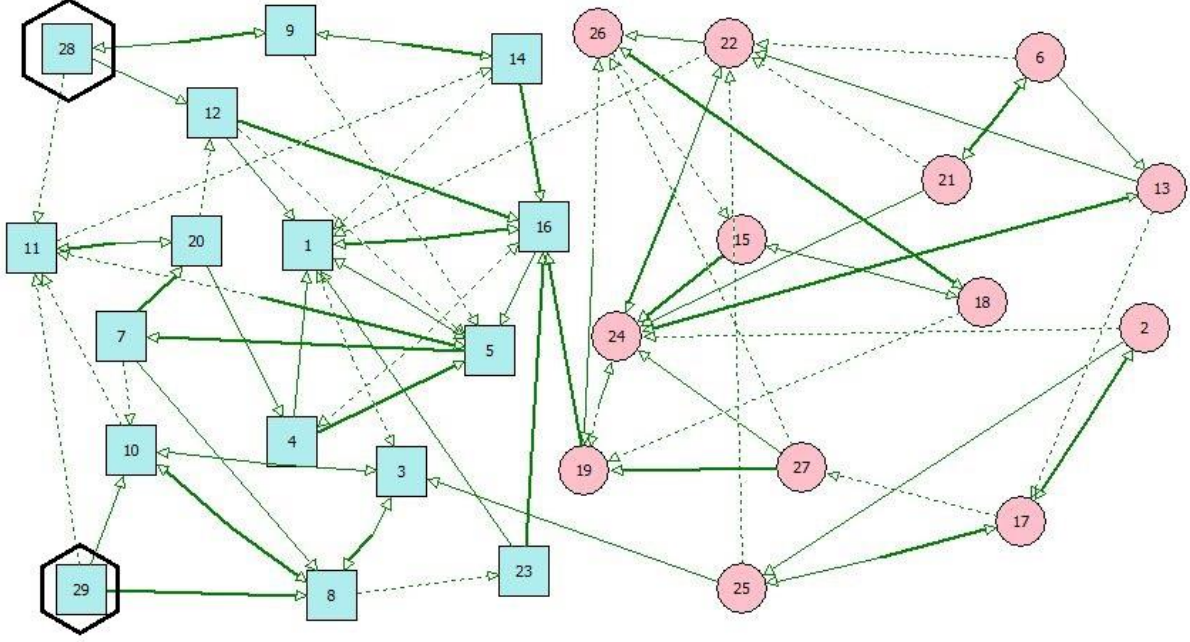
4.1.3.2.Yardımlaşma. İkinci sırada tercih edilen 11e-3A “(29e-3AS ile) Oyun dışında yazı yazarken karşılıklı yardımlaşırız.” demiştir.

4.2. 3B Sınıfına İlişkin Bulgular

3B sınıfına ilişkin sosyogram şekil 2.de yer almaktadır.

Şekil 2.

3B sınıfı "birlikte oyun oynama" akran tercihi sosyogramı



Şekil 2’de görüldüğü gibi, 3B sınıfında iki tane Suriyeli öğrenci vardır. 28e-3BS kodlu öğrenci sırasıyla 9e-3B, 12e-3B ve 11e-3B’yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi sadece 9e-3B, ikinci sırada tercih etmiştir.

29e-3BS sırasıyla 8e-3B, 10e-3B ve 11e-3B’yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi tercih eden olmamıştır.

Suriyeli öğrenciler birbirlerini tercih etmemişlerdir.

Sınıfta 1e-3B, 5e-3B, 16e-3B ve 24k-3B en çok tercih edilenlerdir. 29e-3BS hiç tercih edilmeyen tek öğrencidir.

4.2.1. Birlikte oynama. 3B sınıfındaki her iki Suriyeli öğrenci üçer tercihte bulunmuştur, tüm tercihleri erkektir ve birbirlerini tercih etmemişlerdir. 28e-3BS ilk tercihi tarafından ikinci sırada tercih edilirken, 29e-3BS sınıfta hiç tercih edilmeyen tek öğrencidir. 29e-3BS tercih edilmemesine karşın hakkındaki tek olumsuz görüş bazen arkadaşlarının

topunu alıp kaçmasıdır. Görüşülen Türk öğrenciler 28e-3BS ve 29e-3BS ile ne zaman isterlerse birlikte oynayabileceklerini; onları başka sınıflardaki Suriyeli arkadaşlarıyla oynamaları sebebiyle tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Her iki Suriyeli öğrenci tarafından da tercih edilen 11e-3B “*Suriyeli arkadaşlarımla oynamayı severim. En çok maç oynarız. Maç yapmadığımız zamanlarda Türkçe sınıftaki Suriyeli arkadaşlarıyla oynarlar.*” demiştir.

En çok tercih edilen erkek öğrenci olan 1e-3B “*Suriyeli arkadaşlarımız istediklerinde beraber oynarız. Bazen sınıftan başka arkadaşlarla bazen de başka sınıflardan(özellikle Türkçe sınıftaki Suriyeli arkadaşları) arkadaşlarıyla oynarlar.*” demiştir.

En çok tercih edilen öğrencilerden biri olan 16e-3B “*Suriyeli arkadaşlarımız yanımıza gelirse oyuna alırız. Ama genellikle başka sınıftaki Suriyeli arkadaşlarıyla oynarlar. Herhangi bir konuda yardım isterlerse sınıftaki herkes onlara yardım eder.*” demiştir.

En çok tercih edilen kız öğrenci olan 24k-3B “*Oynamak isterim ama çok oynayamıyoruz. Onlar başka türlü oynuyorlar. Sınıfımızdaki Suriyeli öğrenciler erkek olduğu için biraz. Bir de onlar Suriyeli arkadaşlarıyla-tanıdıklarıyla oynuyorlar.*” demiştir.

4.2.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3B sınıftaki Suriyeli ve Türk öğrenciler in çoğu sınıflarında oynamayı sevmedikleri arkadaşlarının olmadığını söylemişlerdir. Bir Türk öğrenci, Suriyeli arkadaşlarının toplarını kaçırmaları sebebiyle onlarla oynamayı tercih etmediğini dile getirmiştir.

28e-3BS “*Oynamayı sevmediğim yok. Kız arkadaşlarımla da biraz oynarım.*” demiştir.

En çok tercih edilen erkek öğrenci olan 1e-3B “*Oynamayı sevmediğim yok. 7e-3B biraz yalnız kalır; oyuna almak istemeyebilirler.*” demiştir.

En çok tercih edilen öğrencilerden biri olan 16e-3B “*Oynamayı sevmediğim arkadaşım yok.*” demiştir.

En çok tercih edilen kız öğrenci olan 24k-3B “*Hepsi iyi davranıyorlar, hepsini seviyorum; oynamadığım yok.*” demiştir.

4.2.2.1.Cinsiyet. 29e-3BS “*Oynamayı sevmediğim arkadaşım yok. Kızlarla oynamayı sevmiyorum, Suriye’deyken de sevmiyordum.*” demiştir.

4.2.2.2.Olumsuz davranışlar. Her iki Suriyeli öğrenci tarafından da tercih edilen 11e-3B “*17k-3B ve 2k-3B. 17k-3B haksızlık yapıyor.*” demiştir.

9e-3B “*Oynamayı sevmediğim arkadaşım yok. 7e-3B, 28e-3BS ve 29e-3BS bazen topumuzu alıp kaçıyorlar. O yüzden onlarla oynamayı pek sevmiyorum. Topumuzu alıp üçü oynuyorlar.*” demiştir.

4.2.3. Diğer etkinlikler. 3B sınıfındaki Suriyeli öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla okul dışında vakit geçirmediklerini belirtmişlerdir. Suriyeli öğrenciler birbirleriyle de okul dışında görüşmemektedirler.

28e-3BS “*Sokağa çıkmam. Arkadaşlarımla birbirimizin evine gitmeyiz. Başka sınıftan Suriyeli bir arkadaşım ile ailecek görüşüyoruz.*” demiştir.

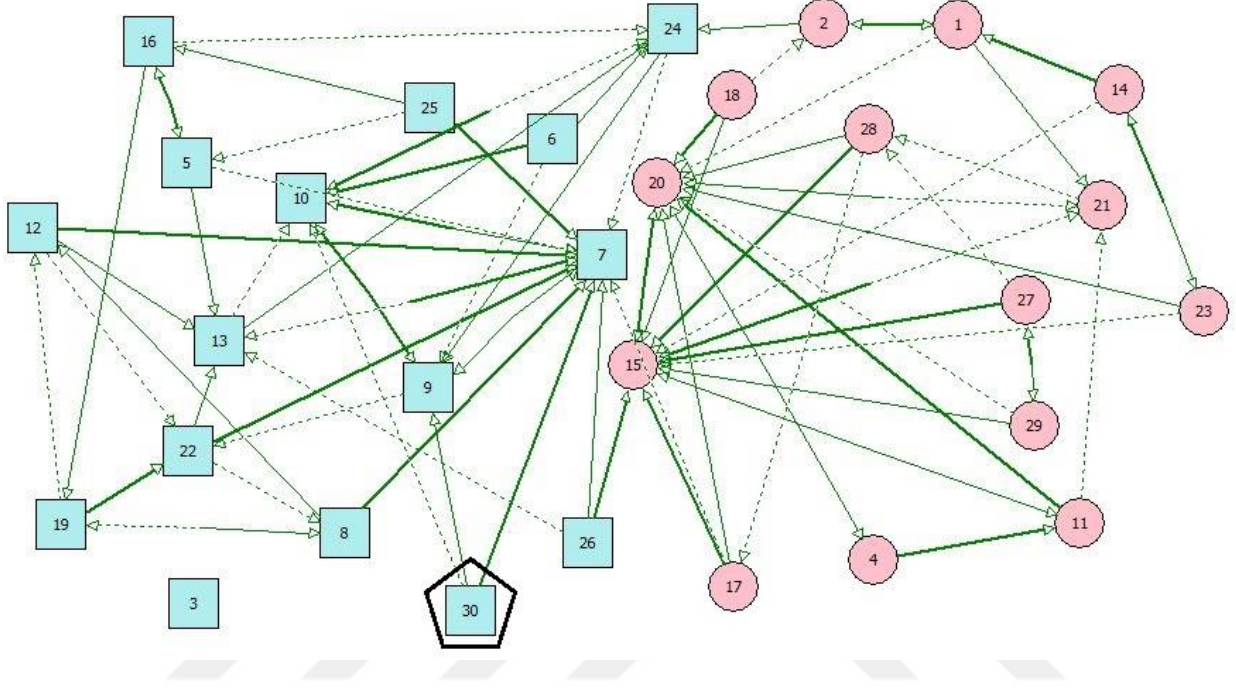
29e-3BS “*Sokağa oynamak için pek çıkmam, o yüzden oynamam da. Bisiklete binerim. Okul dışında vakit geçirdiğim arkadaşım yok.*” demiştir.

4.3. 3C Sınıfına İlişkin Bulgular

3C sınıfına ilişkin sosyogram şekil 3.te yer almaktadır.

Şekil 3.

3C sınıfı "birlikte oyun oynama" akran tercihi sosyogramı



Şekil 3'te görüldüğü gibi, 3C sınıfında bir tane Suriyeli öğrenci vardır. 30e-3CS kodlu bu öğrenci sırayla 7e-3C, 9e-3C ve 10e-3C'yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi tercih eden olmamıştır.

3e-3C kimseyi tercih etmemiş kimse tarafından tercih edilmemiştir. 6e-3C, 18k-3C, 25e-3C ve 26e-3C kimse tarafından tercih edilmeyen diğer öğrencilerdir. 7e-3C, 15k-3C ve 20k-3C ise en çok tercih edilen öğrencilerdir.

4.3.1. Birlikte oynama. 3C sınıfındaki Suriyeli öğrenci üç tercihte bulunmuştur, tüm tercihleri erkektir ve tercih ettiği arkadaşları sınıfın en çok tercih edilen erkek öğrencilerindedir. Bu öğrenci tercih edilmemiştir ve sınıfta Suriyeli öğrenci dışında hiç tercih edilmeyen dört öğrenci daha vardır. Yapılan görüşmelerde, bu sınıftaki öğrencilerin en çok oynadıkları oyunun futbol olduğu ve oyun oynamak için tercih edip etmeme durumunun daha çok futbol oyunu çerçevesinde şekillendiği anlaşılmaktadır. Suriyeli öğrenci hakkında

hiç olumsuz görüş bildirilmemesine karşın Suriyeli olduğu için dışlandığını düşünmektedir.

30e-3CS “*Kimse benimle oynamıyor. Sadece top getirirsem benimle oynamak istiyorlar ama onlar getirirse beni oyuna almıyorlar. Arkadaşlarım beni maça alıyorlar ama başka oyuncu gelirse beni çıkarıyorlar ya da hep kaleci yapmak istiyorlar. Türkçe sınıftaki Suriyeli arkadaşlarımla oynuyorum.*” demiştir.

Hem sınıfta en çok tercih edilen hem de Suriyeli öğrenci tarafından ilk sırada tercih edilen öğrenci olan 7e-3C “*Suriyeli arkadaşım hep oynar bizimle. Onunla genelde yakalambaç oynarız. Bence onu oyuna almak istemeyen olmaz. Topu olursa futbol oynarız.*” demiştir.

Suriyeli öğrenci tarafından ikinci sırada tercih edilen 9e-3C, Suriyeli arkadaşı ile teneffüslerde birlikte gezdiklerini söylemiştir.

4.3.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3C sınıfındaki Suriyeli öğrenci, Suriyeli olmasına vurgu yapan ve kendisine kaba davranan arkadaşıyla oynamak istemediğini belirtmiştir. Suriyeli öğrenciyle oynamak istemediğini belirten olmamıştır.

4.3.2.1. Olumsuz davranışlar. 30e-3CS “*14k-3C ile oynamayı sevmiyorum, yanına oturmama izin vermiyor. Çantamı yere atıyor. “Bu Suriyeli, oynamasın” diyor.*” demiştir.

Suriyeli öğrenci tarafından ikinci sırada tercih edilen 9e-3C, “*13e-3C dalga geçiyor. Şaka yapmak için olsa da üzülüyorum.*” demiştir.

4.3.2.2. Farklı oyun tercihi. Hem sınıfta en çok tercih edilen hem de Suriyeli öğrenci tarafından ilk sırada tercih edilen öğrenci olan 7e-3C “*Onlar başka oyunlar oynadığı için futbola gelmiyorlar. Oynamayı sevmediğim arkadaşım yok. Ben yapmam ama bazı arkadaşlarım 26e-3C’yi, 6e-3C’yi oynamayı bilmedikleri için almak istemezler.*” demiştir.

4.3.3. Diğer etkinlikler. 3C sınıfındaki Suriyeli öğrenci, sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşmediğini belirtmiştir.

30e-3CS “*Parktaki Türk arkadaşlarım da bizimle çok oynamıyorlar. Bir kız bir de*

erkek çocuk var benden büyük onlarla arkadaşım. Genelde Suriyeli arkadaşlarımla oynuyorum.” demiştir.

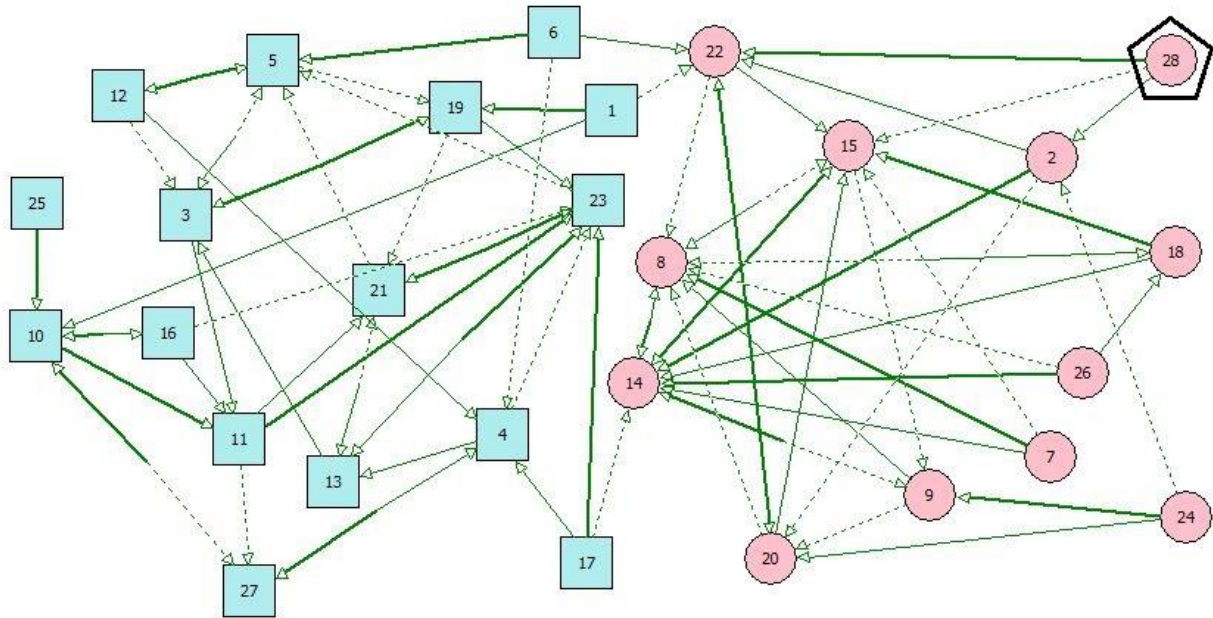
Hem sınıfta en çok tercih edilen hem de Suriyeli öğrenci tarafından ilk sırada tercih edilen öğrenci olan 7e-3C *“Evine çağırırsa giderim ama hiç gitmedim.”* demiştir.

4.4. 3D Sınıfına İlişkin Bulgular

3D sınıfına ilişkin sosyogram şekil 4.te yer almaktadır.

Şekil 4.

3D sınıfı “birlikte oyun oynama” akran tercihi sosyogramı



Şekil 4’te görüldüğü gibi, 3D sınıfında bir tane Suriyeli öğrenci vardır. 28k-3DS kodlu bu öğrenci sırayla 22k-3D, 2k-3D ve 15k-3D’yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi tercih eden olmamıştır.

Sınıfta 23e-3D, 8k-3D, 14k-3D ve 15k-3D en çok tercih edilenlerdir. 14k-3D ve 22k-3D erkek öğrenciler tarafından da tercih edilmişlerdir. 7k-3D, 24k-3D, 26k-3D, 28k-3DS, 1e-3D, 6e-3D, 17e-3D kimse tarafından tercih edilmemişlerdir. 25e-3D ise tek tercihte bulunmuş ve kimse tarafından tercih edilmemiştir.

4.4.1. Birlikte oynama. 3D sınıfındaki Suriyeli öğrenci üç tercihte bulunmuştur,

tercihlerinin hepsi kızdır ve hiç tercih edilmemiştir. Görüşülen Türk öğrencilerden Suriyeli öğrenci hakkında olumsuz görüş bildiren olmamış ancak onunla oynamak istemeyenler olduğu belirtilmiştir. Suriyeli öğrenci ise başka sınıftaki Suriyeli arkadaşlarıyla oynadığını söylemiştir. Bu sınıfta, Suriyeli öğrenci dışında hiç tercih edilmeyen sekiz öğrenci daha vardır.

28k-3DS teneffüslerde diğer sınıflardaki Suriyeli kız arkadaşlarıyla oynadığını belirtmiştir.

Suriyeli öğrencinin ilk sırada tercih ettiği 22k-3D ve ikinci sırada tercih ettiği 2k-3D ne zaman isterse Suriyeli öğrencinin kendileriyle oynayabileceğini söylemişlerdir.

Suriyeli öğrencinin üçüncü sırada tercih ettiği 15k-3D “*28k-3DS hep oynadığım arkadaşlarımdan. Sınıf öğretmenim beni bu yüzden tebrik etti; onunla hep oynadığımı ve ilişki kurduğumu söyledi. Diğer arkadaşlarım Suriyeli olduğu için onunla oynamıyorlar, Suriyelilerle pek fazla anlaşamıyorlar. Derslerde kitabı olmadığına onu yanıma oturturum, dersi birlikte işleriz.*” demiştir.

En çok tercih edilen kız öğrencilerden olan 14k-3D “*Türkçe sınıfında olmadığı zamanlarda oynarız 28k-3DS ile. Bazen Suriyeli arkadaşlarıyla oynuyor. Onu oyuna almak istemeyenler oluyor; onu sevmediklerini söylüyorlar.*” demiştir.

4.4.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3D sınıfındaki Türk öğrenciler kötü davranan, kuralları bozan, başka şeylerle ilgilenen arkadaşlarıyla oynamayı sevmediklerini belirtmişlerdir, Suriyeli öğrenci ile oynamak istemediğini ifade eden olmamıştır.

4.4.2.1.Cinsiyet. 8k-3D “*Oynamayı sevmediğim yok. Erkeklerle çok oynamayız; bazen kız-erkek yakalamaca.*” demiştir

4.4.2.2.Olumsuz davranışlar. 22k-3D “*Bazı sınıf arkadaşlarım beni sevmediğini söylüyor. 20k-3D, 2k-3D, 7k-3D; çünkü kötü davranıyorlar, sevmiyoruz diyorlar, oynamıyorlar.*” demiştir.

27e-3ES sırayla 19e-3E, 14e-3E ve 4e-3E'yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi 1e-3E ilk sırada, 6e-3E ise üçüncü sırada tercih etmişlerdir.

28e-3ES sırayla 19e-3E, 4e-3E ve 13e-3E'yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi tercih eden olmamıştır.

19e-3E her iki Suriyeli öğrenci tarafından ilk sırada tercih edilirken, 4e-3E farklı sırada olmakla birlikte ortak tercihtir. Suriyeli öğrenciler kardeş olmalarına rağmen birbirlerini tercih etmemişlerdir. Biri iki kez tercih edilirken biri hiç tercih edilmemiştir.

Sınıfta 19e-3E, 14e-3E, 12k-3E ve 16k-3E ve 25e-3E en çok tercih edilen öğrencilerdir. 1e-3E, 20e-3E, 21e-3E, 22e-3E, 24e-3E, 5k-3E, 7k-3E ve 26k-3E kimse tarafından tercih edilmemişlerdir.

4.5.1. Birlikte oynama. 3E sınıfındaki kardeş olan iki Suriyeli öğrenci üçer tercihte bulunmuşlardır, tercihlerinin hepsi erkektir, birbirlerini tercih etmemişlerdir, iki tercihi ortak ve ortak tercihleri sınıfın en çok tercih edilen erkek öğrencilerindedir. 27e-3ES tercih etmediği iki arkadaşı tarafından tercih edilmiş, 28e-3ES ise hiç tercih edilmemiştir. Bu sınıfta Suriyeli öğrenci dışında hiç tercih edilmeyen sekiz öğrenci daha vardır. Görüşülen Türk öğrenciler Suriyeli arkadaşlarının onlara vurabildiğini, kavga edip oyunu bozabildiklerini, Suriyeli oldukları için oyuna almak istenmeyebildiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan Suriyeli öğrenciler de genelde Suriyeli arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettiklerini söylemişlerdir.

27e-3ES “*Sınıftakiler biraz seviyorlar sonra küfür ediyorlar. Başka sınıflardaki Suriyeli arkadaşlarımla oynuyorum.*” demiştir.

Her iki Suriyeli öğrenci tarafından ilk sırada tercih edilen 19e-3E Suriyeli öğrencileri katılmak isterlerse oyuna aldıklarını, 28e-3ES’in bazen onlara vurabildiğini söylemiştir.

Her iki Suriyeli öğrenci tarafından tercih edilen 4e-3E “*İkisiyle de sorun yaşamıyorum, ikisini de çok seviyorum. Oyun oynadıklarım arasında değiller ama iyi*

anlaşabiliyoruz. Bazı arkadaşlarım onları oyuna almak istemedikleri için bizim oyunumuza giremiyorlar ama ben girmelerini istiyorum.” demiştir.

Hiç tercih edilmeyen 21e-3E *“Suriyeli arkadaşlarımla pek fazla oynamıyorum. Bazen kavga ediyorlar. Oyunu bozabiliyorlar. Oyuna katılmak istiyorlar ama oyunda yer olmadığı için kavga çıkıyor. Suriyeli oldukları için onları almak istemiyorlar, niye bilmiyorum.”* demiştir.

6e-3E *“28e-3ES ile aram iyi, 27e-3ES ile kötü; çünkü bugün bana vurdu. Başka arkadaşlara da vuruyor.”* demiştir.

4.5.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3E sınıfındaki hem Suriyeli hem Türk öğrenciler, küfür eden, döven ve yaramazlık yapan arkadaşlarıyla oynamayı tercih etmediklerini ifade etmişlerdir.

4.5.2.1.Cinsiyet. 19e-3E *“Kızlarla çok oynamıyoruz.”* demiştir.

4.5.2.2.Olumsuz davranışlar. 27e-3ES *“Küfür ettikleri oynamak istemiyorum. Bir teneffüs oynatıyorlar, diğer teneffüs oynatmıyorlar.”* demiştir.

28e-3ES *“13e-3E beni dövdüğü, 21e-3E da çok yaramazlık yaptığı(geçen hafta 27e-3ES 'in dişini kırdı) için onlarla oynamayı sevmiyorum.”* demiştir.

Her iki Suriyeli öğrenci tarafından ilk sırada tercih edilen 19e-3E *“21e-3E vurduğu için oynamıyorum.”* demiştir.

Her iki Suriyeli öğrenci tarafından tercih edilen 4e-3E *“21e-3E, 3e-3E oynamak istemediklerim. Zarar verdikleri, vurdukları, küfür ettikleri vb. yüzünden oynamıyorum.”* demiştir.

Hiç tercih edilmeyen 21e-3E *“Diğerleri benimle bazen kavga ediyor. 6e-3E, 24e-3E, 22e-3E ile oynamayı hiç sevmiyorum; kavga ediyorlar ya da çok karışıyorlar.”* demiştir.

6e-3E *“Çünkü onlar bana vuruyor. Suriyeli arkadaşlarım da vuruyor. Oyunlardan atıyorlar.”* demiştir.

5e-3F, 25e-3F ve 16k-3F en çok tercih edilen öğrencilerdir. 1e-3F, 11k-3F ve 27e-3F ise hiç tercih edilmemişlerdir.

4.6.1. Birlikte oynama. 3F sınıfındaki Suriyeli öğrencilerden 28e-3FS sadece diğer Suriyeli arkadaşını tercih etmiştir, 29e-3FS ise ilk tercihi diğer Suriyeli öğrenci olmak üzere üç tercihte bulunmuştur, tercihlerin hepsi erkektir; iki öğrenciyi de birbirlerinden başka tercih eden olmamıştır. Sınıfta Suriyeli öğrenciler dışında hiç tercih edilmeyen üç öğrenci daha vardır. Görüşülen Türk öğrenciler isterlerse derslerde yardım ettiklerini, iyi futbol oynadıkları için oyuna aldıklarını, 28e-3FS'nin bazen vurabildiğini belirtmişlerdir. 29e-3FS sınıfta iftiraya uğradığı için Suriyeli arkadaşı dışında kimseyle yaklaşmadığını, 28e-3FS ise başka sınıflardaki Suriyeli arkadaşlarıyla da oynadığını belirtmiştir.

28e-3FS “*(Teneffüslerde) 29e-3FS ile ve diğer sınıflardaki Suriyeli arkadaşlarımla oynuyorum.*” demiştir.

29e-3FS “*Sınıf arkadaşlarım oyunlarına beni bazen alıyorlar bazen almıyorlar. Bazen oynarken başka çocuk gelirse beni çıkartıyorlar. Eğer topum olursa benimle oynamak istiyorlar; bu yüzden bir top aldım. Ben herkesi oyuna alıyorum.*” demiştir.

29e-3FS tarafından ikinci sırada seçilen ve sınıfta en çok seçilen erkek öğrenci olan 5e-3F, “*Suriyeli arkadaşlarımla aynı oyunları oynuyoruz. Bazen dersleriyle ilgili bizden yardım isterlerse yardım ediyoruz.*” demiştir.

29e-3FS tarafından üçüncü sırada seçilen ve sınıfta en çok seçilen ikinci erkek öğrenci olan 25e-3F, iki Suriyeli öğrencinin de iyi futbol oynadığını, bu yüzden onlarla da oynadığını söylemiştir.

Suriyeli öğrenciler ile aralarında karşılıklı olarak tercih olmayan 3e-3F “*Onlar (Suriyeli iki sınıf arkadaşım) hep derse(Türkçe sınıfına) gidiyor hem de hep top oynuyorlar. Ben top oynamayı bilmiyorum, yapamıyorum.*” demiştir.

Suriyeli öğrenciler ile aralarında karşılıklı olarak seçim olmayan 18e-3F numaralı

öğrenci “*Onlar genelde futbol oynuyorlar; bazen Suriyeli bazen Türk arkadaşlarıyla. Ben futbolu sevmiyorum. 28e-3FS’yi diğer arkadaşlarım oyuna alırsa ben de alırım ama o bazen vurabiliyor, derste konuşabiliyor. 29e-3FS’yi alma ihtimalleri daha yüksek. Futbol oynarlarsa iyi oynadıkları için ikisini de çoğunlukla alıyorlar.*” demiştir.

4.6.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3F sınıfındaki Suriyeli öğrencilerden biri sadece diğer Suriyeli sınıf arkadaşıyla yakın olduğunu, diğeri oynamayı sevmeyeceği arkadaşı olmadığını belirtmiştir. Türk öğrencilerden Suriyeli arkadaşlarıyla oynamak istemediğini ifade eden olmamıştır.

28e-3FS “*Özellikle oynamadığım arkadaşım yok.*” demiştir.

29e-3FS tarafından üçüncü sırada seçilen ve sınıfta en çok seçilen ikinci erkek öğrenci olan 25e-3F, “*Oynamayı sevmeyeceğim arkadaşım yok.*” demiştir.

4.6.2.1. Cinsiyet. 16k-3F “*Sınıftaki Suriyeli arkadaşlarımla yakın değiliz çünkü daha çok kızlarla oynarım, onlar kız olsaydı oynardım.*” demiştir.

4.6.2.2. Olumsuz davranış. 29e-3FS “*Sınıftaki tek yakın arkadaşım 28e-3FS. Yakın olmak istediğim başka kimse yok. 24e-3F ve diğer arkadaşlarım yüzünden çünkü bana iftira atıyorlar; öğretmen bana kızabiliyor.*” demiştir.

29e-3FS tarafından ikinci sırada seçilen ve sınıfta en çok seçilen erkek öğrenci olan 5e-3F, “*24e-3F bize vuruyor; o yüzden onu oyuna almak istemiyoruz.*” demiştir.

Suriyeli öğrenciler ile aralarında karşılıklı olarak tercih olmayan 3e-3F “*En sevmeyeceğim 14e-3F. Özellikle 14e-3F oyuna almıyor beni, beni sevmiyor. Bir keresinde birbirimize vurmuştuk bir daha konuşmadık; kaç kere özür diledim, o affetmedi.*” demiştir.

Suriyeli öğrenciler ile aralarında karşılıklı olarak seçim olmayan 18e-3F “*24e-3F, 26e-3F şımarıklık yaptıkları için onları sevmiyorum. Bunlar dışında herkesle oynarım.*” demiştir.

16k-3F “*Oyunbozanlık yapıyorlar. Oynamayı hiç sevmeyeceğim arkadaşım 24e-3F*

çünkü yaramazlık yapıyor.” demiştir.

24e-3F “20k-3F arkadaşımın oynamayı sevmiyorum çünkü herkese bağıyor ve vuruyor.” demiştir.

4.6.2.3.Farklı oyun tercihi. 3e-3F “Kimse benim istediğim oyunu oynamıyor. Lider benken birden başkası oluyor.” demiştir.

4.6.3. Diğer etkinlikler. 3F sınıfındaki Suriyeli öğrencilerden biri sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşürken diğeri görüşmemektedir.

29e-3FS “Okul dışında, işten sonra on dört yaşlarında olan ve başka işlerde çalışan iki arkadaşım var Suriyeli, onlarla görüşüyorum.” demiştir.

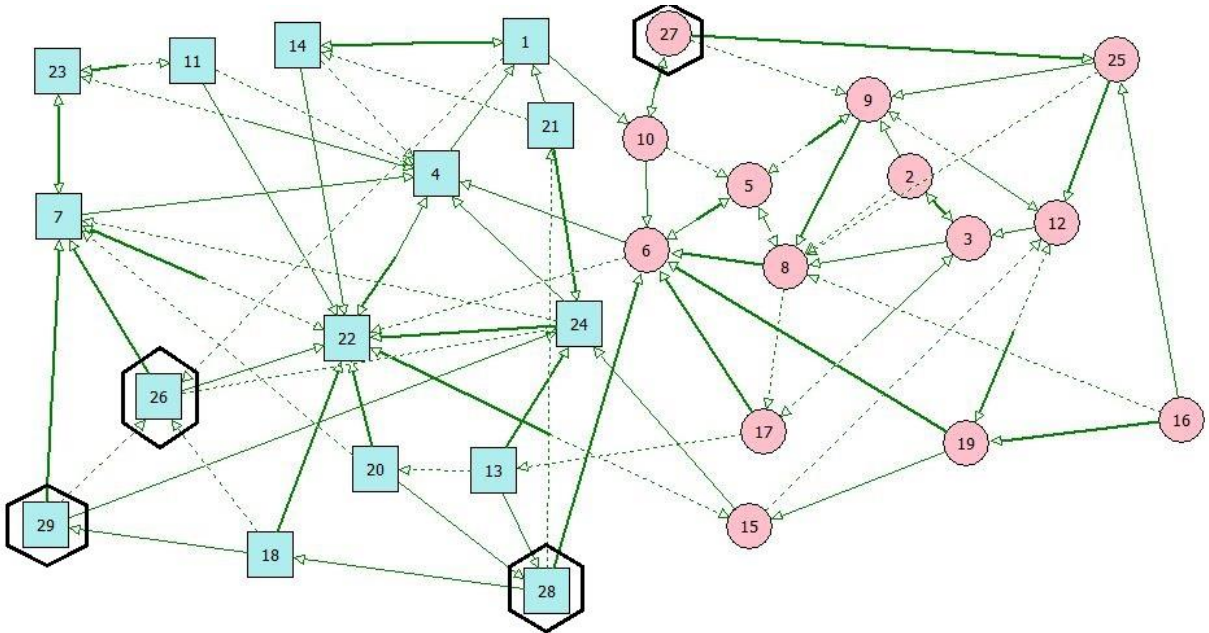
4.6.3.1.Okul dışında görüşme. 28e-3FS “Türk arkadaşlarımla okulda ve parkta bir araya geliyoruz ama birbirimizin evine gitmiyoruz.” demiştir.

4.7. 3G Sınıfına İlişkin Bulgular

3G sınıfına ilişkin sosyogram şekil 7.de yer almaktadır.

Şekil 7.

3G sınıfı “birlikte oyun oynama” akran tercihi sosyogramı



Şekil 7’de görüldüğü gibi 3G sınıfında dört tane Suriyeli öğrenci vardır. Bu

öğrencilerden 26e-3GS ve 29e-3GS kodlu olanlar ikiz kardeştir.

26e-3GS sırasıyla 7e-3G, 22e-3G ve 24e-3G'yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi 1e-3G, 18e-3G ve ikiz kardeşi 29e-3GS üçüncü sırada tercih etmişlerdir.

27k-3GS sırasıyla 25k-3G, 10k-3G ve 9k-3G2'yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi sadece 10k-3G ve ilk sırada tercih etmiştir.

28e-3GS sırasıyla 6k-3G, 18e-3G ve 21e-3G'yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi 13e-3G ve 20e-3G ikinci sırada tercih etmişlerdir.

29e-3GS sırasıyla 7e-3G, 24e-3G ve ikiz kardeşi 26e-3GS'i tercih etmiştir. Bu öğrenciyi 18e-3G ikinci sırada tercih etmiştir.

Sınıfta 22e-3G, 4e-3G, 7e-3G, 6k-3G ve 8k-3G en çok tercih edilen öğrencilerdir. 16k-3G ise hiç tercih edilmemiştir.

Suriyeli bir erkek öğrencinin bir kız öğrenciyi tercih ettiği görülmektedir. Bu sınıfta kız ve erkek öğrenciler arasında toplamda 8 tercih olmuştur.

4.7.1. Birlikte oynama. 3G sınıfındaki dört Suriyeli öğrenciden biri kızdır. Erkek öğrencilerden ikisi(26e-3GS ve 29e-3GS) ikiz kardeştir. Suriyeli öğrencilerin tamamı üçer tercihte bulunmuştur. 28e-3GS'nin ilk tercihi kızdır; Suriyeli öğrencilerin diğer tüm tercihleri kendi cinsiyetleriyle aynıdır. Dört Suriyeli öğrenci arasında tek tercih vardır; 29e-3GS 26e-3GS'yi (ikiz kardeşini) üçüncü sırada tercih etmiştir. 26e-3GS üç kez, 27k-3GS bir kez, 28e-3GS iki kez ve 29e-3GS bir kez tercih edilmişlerdir. 27k-3FS, okulda en çok başka sınıfta Suriyeli iki kız arkadaşıyla oynadığını söylemiştir.

26e-3GS “*Oynamayı sevmediğim arkadaşım yok. Bazen kızlarla saklambaç da oynarım.*” demiştir.

27k-3GS en çok diğer sınıflardan iki Suriyeli kız arkadaşıyla oynadığını belirtmiştir.

28e-3GS “*Tahlis diye Suriye’de oynadığımız bir oyunu oynuyoruz teneffüslerde(arkadaşlarına kendisi öğretmiş).*” demiştir.

26e-3GS ve 29e-3GS tarafından ilk sırada tercih edilen 7e-3G “Üçüyle de(Suriyeli erkek öğrenciler) aram çok iyi.” demiştir.

28e-3GS tarafından seçilen ve 26e-3GS ile 29e-3GS’i seçen 18e-3G “Bütün Suriyeli arkadaşlarımla oynarım. 26e-3GS ve 29e-3GS yakın arkadaşlarım.” demiştir.

Sınıfın en çok tercih edilen kız öğrencilerinden olan 6k-3G “27k-3GS’yi Suriyeli olduğu ve okuma-yazma bilmediği için bazı arkadaşlarım oyuna almak istemiyor. 5k-3G ve 8k-3G sadece almak istemez, zaten onlar bize de kaba davranıyorlar” demiştir.

25k-3G “Çok iletişim kurmuyorum arkadaşlarımla, bazen oynarım. Dolaşırım kitap okurum. 27k-3GS ile aram iyi. Her şeyimizi paylaşıyoruz, konuşuruz.” demiştir.

4.7.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3F sınıfındaki Türk öğrencilerden bazıları 27k-3FS’nin mızıkçılık yaptığı, okuma-yazma bilmediği ve Suriyeli olduğu için oyuna alınmayabildiğini belirtmiştir. Suriyeli erkek öğrencilerle ilgili olumsuz görüş belirtilmemiştir.

28e-3GS “Oynamayı sevmediğim arkadaşım yok.” demiştir.

25k-3G “Yakın olmadığım için oynamıyorum.” demiştir.

4.7.2.1.Cinsiyet. 29e-3GS “Oynamadığım arkadaşım yok ama kızlarla çok oynamıyoruz.” demiştir.

4.7.2.2.Olumsuz davranışlar. 27k-3GS “Tüm arkadaşlarımla oynuyorum. 24e-3G ile oynamayı sevmiyorum çünkü bana bağıyor ve öğretmene şikâyet ediyor.” demiştir.

Sınıfın en çok tercih edilen kız öğrencilerinden olan 6k-3G “Bazıları bağıyorlar, üstüme geliyorlar. 16k-3G ile oynamayı hiç sevmem; çok sessiz duruyor, iletişim kurmuyor, bazen de bağırıp vuruyor.” demiştir.

26e-3GS ve 29e-3GS tarafından ilk sırada tercih edilen 7e-3G “... 16k-3G ve 27k-3GS ise oyunlarda mızıkçılık yapıyorlar.” demiştir.

24e-3G “Bazıları sinir ediyor, kaba sözler kullanıyorlar. Oynamak istemediğim

arkadaşımın ismini vermek istemiyorum. 16k-3G oyunbozanlık yapıyor.” demiştir.

22e-3G *“Bazıları hile yapabiliyor. Oynamayı sevmediğim hiç kimse yok.”* demiştir.

4.7.2.3.Farklı oyun tercihi. 7e-3G *“Onlar başka oyunda oldukları için oynamıyorum.”* demiştir.

4.7.2.4.Türkçe bilmeme. 28e-3GS tarafından seçilen ve 26e-3GS ile 29e-3GS’i seçen 18e-3G *“27k-3GS ile Türkçeyi çok bilmediği için oynamıyorum ama onun kız arkadaşları var.”* demiştir.

4.7.3. Diğer etkinlikler. 3G sınıfındaki Suriyeli erkek öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla okul dışında da bir araya gelmektedirler.

4.7.3.1.Okul dışında görüşme. 26e-3GS *“Bazı arkadaşarımla sokakta da buluşup oynuyoruz. Birbirimizin evine gitmeyiz.”* demiştir.

28e-3GS *“21e-3G, 22e-3G, 24e-3G arkadaşarımlın evine gittim; 21e-3G ile birkaç kere birlikte ders çalıştık, diğer arkadaşarımla da oyun oynadık.”* demiştir.

29e-3GS *“4e-3G ve 7e-3G ile sokakta görüşüyoruz. Annelerimiz izin vermediği için birbirimizin evine gitmiyoruz.”* demiştir.

26e-3GS ve 29e-3GS tarafından ilk sırada tercih edilen 7e-3G *“28e-3GS ile okul dışında parkta da oynarız.”* demiştir.

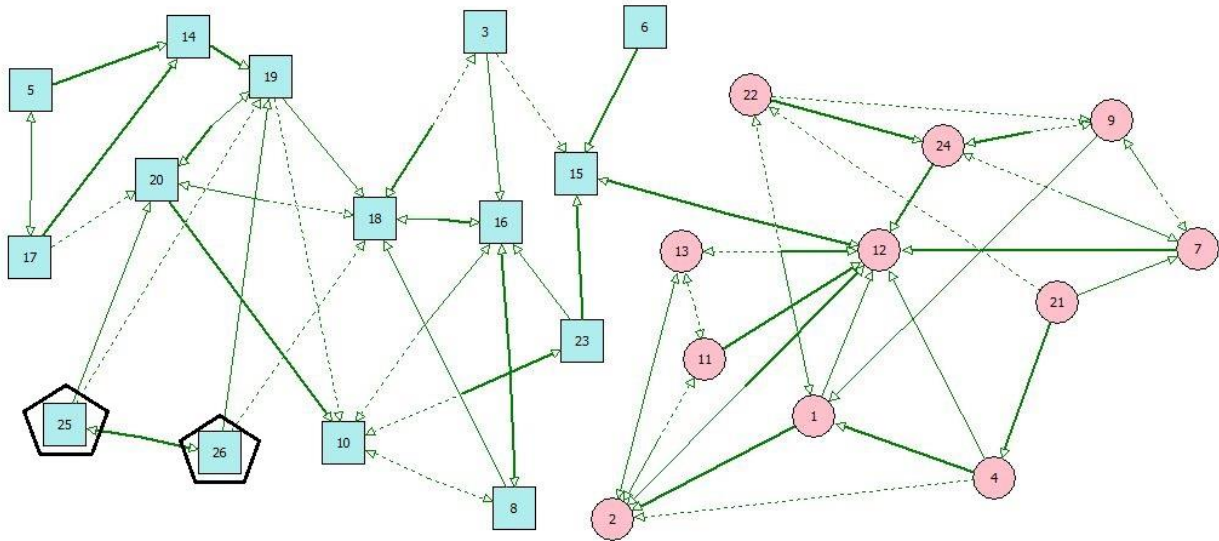
4.7.3.2.Yardımlaşma. 7e-3G *“(28e-3GS ile)Derslerde birbimize yardım ederiz.”* demiştir.

4.8. 3H Sınıfına İlişkin Bulgular

3H sınıfına ilişkin sosyogram şekil 8.de yer almaktadır.

Şekil 8.

3H sınıfı “birlikte oyun oynama” akran tercihi sosyogramı



Şekil 8’de görüldüğü gibi, 3H sınıfında iki tane Suriyeli öğrenci vardır. 25e-3HS sırasıyla 26e-3HS, 20e-3H ve 19e-3H’yı tercih etmiştir. Bu öğrenciyi sadece diğer Suriyeli öğrenci olan 26e-3HS ilk sırada tercih etmiştir.

26e-3HS sırasıyla 25e-3HS, 19e-3H ve 18e-3H’yı tercih etmiştir. Bu öğrenciyi sadece diğer Suriyeli öğrenci olan 25e-3HS ilk sırada tercih etmiştir.

Suriyeli öğrencileri birbirlerinden başka tercih eden olmamıştır.

Sınıfta 12k-3H en çok tercih edilen öğrencidir. 21k-3H ve 6e-3H hiç tercih edilmemişlerdir.

4.8.1. Birlikte oynama. 3H sınıfındaki Suriyeli öğrenciler üçer tercihte

bulunmuşlardır, bir tercihleri ortaktır, tercihlerinin hepsi erkektir ve sadece birbirleri tarafından tercih edilmişlerdir. Kimse tarafından tercih edilmeyen bir öğrenci Suriyeli arkadaşlarının kendisine iyi davranmadığını; başka bir öğrenci ise 26e-3HS’nin kızdığında başka sınıflardaki Suriyeli arkadaşlarını destek için çağırdığı ve tartışma çıkabildiğini

belirtmiştir. Her iki Suriyeli öğrenci birbirleriyle oynadıkları için başka arkadaşına ihtiyaç duymamaktadırlar.

25e-3HS “26e-3HS en sevdiğim arkadaşım, sadece o. Onunla oynadığım için diğerleriyle çok oynamıyorum.” demiştir.

26e-3HS “Oyunlarımı en çok 25e-3HS ile oynuyorum. Sınıfta oyun oynamadığım kimse yok.” demiştir.

Her iki öğrencinin de tercih ettiği 19e-3H “Sınıfta oynamadığım arkadaşım yok. Suriyeli arkadaşlarımla da oynuyorum. Bizim topumuz yoksa onların topuyla oynuyoruz. Bazen bize Arapça kelimeler öğretiyorlar. Apartmanda Suriyeli bir komşumuz var; onlarla birbirimize gidip geliyoruz.” demiştir.

Çok tercih edilen öğrencilerden olan ve 26e-3HS tarafından ikinci sırada tercih edilen 18e-3H “Suriyeli arkadaşlarımla da oynarım. Nadiren okul dışında da görüyorum. Onlarla da aynı oyunları oynuyoruz. 26e-3HS kızdığına başka sınıfta Suriyeli arkadaşlarını çağırıyor; aralarında tartışma çıkabiliyor.” demiştir.

Hiç kimse tarafından tercih edilmeyen ve sadece tek tercihte buluna 6e-3H “İkisiyle de(Suriyeli sınıf arkadaşları) anlaşamıyoruz. Bana iyi davranmıyorlar, çelme falan takıyorlar.” demiştir.

20e-3H her iki Suriyeli arkadaşıyla da oynadığını ama 26e-3HS’ye daha yakın olduğunu söylemiştir.

4.8.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3H sınıfındaki 25e-3HS kodlu öğrenci, Suriyeli arkadaşıyla oynadığı ve annesi diğerleriyle oynamamasını istediği için Türk arkadaşlarıyla oynamadığını belirtmiştir. 26e-3HS ise oynamadığı kimse olmadığını söylemiştir.

26e-3HS “Sınıfta oyun oynamadığım kimse yok.” demiştir.

Hiç kimse tarafından tercih edilmeyen ve sadece tek tercihte buluna 6e-3H

“Diğerleriyle anlaşamıyorum, sebebini bilmiyorum.” demiştir.

4.8.2.1.Cinsiyet. Her iki öğrencinin de tercih ettiği 19e-3H “Oynadığım kız arkadaşım yok. Bazen tüm sınıf birlikte oynarız.” demiştir.

20e-3H “Herkesle oynuyorum, kızlarla oynamıyorum.” demiştir.

4.8.2.2.Olumsuz davranış. Çok tercih edilen öğrencilerden olan ve 26e-3HS tarafından ikinci sırada tercih edilen 18e-3H “1k-3H kızdığına vurduğu için onunla oynamıyorum.” demiştir.

4.8.2.3.Ebeveyn onayı. 25e-3HS “26e-3HS ile oynadığım için diğerleriyle çok oynamıyorum. Annem Türk arkadaşarımla konuşmamı, oynamamı söylüyor.” demiştir.

4.8.3. Diğer etkinlikler. 3H sınıfındaki 25e-3HS, sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşmezken 26e-3HS görüşmektedir.

25e-3HS “Sokakta da Suriyeli çocuklarla ve kuzenlerimle oynuyorum.” demiştir.

4.8.3.1.Okul dışında görüşme. 26e-3HS “Sık sık 25e-3HS ile birbirimizin evine gidiyor ve ders çalışıyoruz. 14e-3H'nin evine gidiyorum, onunla sokakta ve parkta oynuyoruz.” demiştir.

Her iki öğrencinin de tercih ettiği 19e-3H “Bazen 26e-3HS beni evden alıyor. Bisiklete biniyoruz. Türk arkadaşarımla da birbirimizin evine gidip gelmeyiz.” demiştir.

cinsiyetlerindedir. Suriyeli öğrenciler birbirlerini tercih etmemişlerdir. 26e-3IS bir kez tercih edilirken diğerleri hiç tercih edilmemişlerdir. Suriyeli öğrenciler dışında hiç tercih edilmeyen bir öğrenci vardır. 27k-3IS Suriyeli olduğu için sınıf arkadaşlarının onu sevmediklerini, başka sınıftan Suriyeli bir arkadaşıyla oynadığını söylemiştir. 28e-3IS da en çok başka sınıftaki Suriyeli arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettiğini belirtmiştir. Görüşülen bir Türk öğrenci 26e-3IS ile arasının iyi olduğunu ancak 28e-3IS'nin kabalık yapıp vurabildiğini söylemiştir.

27k-3IS *“Başka sınıftaki Suriyeli arkadaşım ve onun (Türk) arkadaşları, ..; dördümüz oynuyoruz.”* demiştir.

28e-3IS en çok başka sınıftaki üç Suriyeli erkek arkadaşıyla oynadığını belirtmiş ve *“Kendi sınıftan 2e-3I ile oynuyorum.”* demiştir.

27k-3IS'in tek tercihi olan 1k-3I *“27k-3IS numaralı öğrenci ile oynarım, 26e-3IS ve 28e-3IS ile oynamam; kanım ısınmazdı. 27k-3IS daha çok başka sınıftan arkadaşlarıyla oynar. Ben konuşursam benimle konuşuyor; birinin onu konuşturması gerek. Benim dışımda ... konuşur bir de onunla. Diğer arkadaşlarım sanki onu yabancı gibi görüyorlar, o da kendi içine çekiliyor.”* demiştir.

26e-3IS ile karşılıklı olarak birbirlerini ilk sırada tercih eden 14e-3I *“27k-3IS ile kız olduğu için oynamıyorum. 28e-3IS ile de oynamıyorum çünkü 2e-3I ona küfür öğretti. 2e-3I kadar küfür etmiyor ama kabalık yapıyor; mesela vuruyor. Yakın arkadaşlar ama bazen 2e-3I'nın onu suçladığı oluyor; küsüyor barışıyorlar. 2e-3I Suriyeli arkadaşına(28e-3IS) daha kötü davranıyor. 26e-3IS ile aramız iyi. Topaçtan önce onunla kart oyunu oynardık; o diğerleri gibi hile yapmaz.”* demiştir.

4.9.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3I sınıfındaki Suriyeli kız öğrenci, Suriyeli olduğu için sınıf arkadaşlarının onu oyuna almadıklarını ifade etmiştir. Suriyeli erkek öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla ilgili olumsuz bir görüş bildirmemişlerdir.

27k-3IS'in tek tercihi olan 1k-3I *“Bütün arkadaşlarımla oynarım ya da etkinlik*

yaparım. Hiç oynamadığım ya da oynamayı sevmediğim yok” demiştir.

4.9.2.1.Cinsiyet. 28e-3IS “Sınıfımda sevmediğim yok. Kızlarla oynamıyorum; Suriyeli olsa bile.” demiştir.

4.9.2.2.Olumsuz davranışlar. 26e-3IS ile karşılıklı olarak birbirlerini ilk sırada tercih eden 14e-3I “2e-3I oynamadığım erkek arkadaşım çünkü vuruyor ve küfür ediyor. Top oynadığımızda katılıyor sadece.” demiştir.

27k-3IS “Diğerlerinin hiçbiri beni sevmiyor o yüzden oynamıyorum. Beni oyunlarına almıyorlar. Çünkü Suriyelileri sevmiyorlar. Ben de onlarla oynamayı çok istemiyorum.” demiştir.

4.9.3. Diğer etkinlikler. 3I sınıfındaki Suriyeli öğrencilerden 27k-3IS, sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşmezken, 28e-3IS görüşmektedir.

27k-3IS “(Başka sınıftaki Suriyeli arkadaşım) ayrıca apartman komşum. Okula beraber gider geliriz, parka gideriz. Evlerimize gideriz; oyun oynar, resim yapar, ders çalışırız. Dışarıda görüştüğüm Türk arkadaşım yok.” demiştir.

4.9.3.1.Okul dışında görüşme. 28e-3IS en çok başka sınıftaki üç Suriyeli erkek arkadaşıyla oynadığını belirtmiş ve “2e-3I ile eve birlikte gideriz, birlikte sokağa çıkarız.” demiştir.

hem de tercih edilmemiştir.

4.10.1. Birlikte oynama. 3J sınıfındaki üç Suriyeli öğrenciden biri erkektir. 28e-3JS ve 29k-3JS kardeştir ve ikisi birer tercihte bulunmuşlardır; onları tercih eden olmamıştır. 27k-3JS ise üç tercihte bulunmuştur, tercihlerinden biri erkektir ve beş kez tercih edilmiştir. Suriyeli öğrenciler arasında hiç tercih yoktur. Bu sınıfta Suriyeli öğrenciler dışında hiç tercih edilmeyen beş öğrenci daha vardır. Kardeş olan Suriyeli öğrenciler 28e-3JS ve 29k-3JS, başka sınıflardaki Suriyeli arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettiklerini; sınıf arkadaşlarının kendilerine ve kardeşlerine kötülük yapabildiklerini belirtmişlerdir. Görüşülen bir Türk öğrenci 27k-3JS ile çok iyi anlaştıklarını ancak 29k-3JS'nin sınıfa çok az geldiğini söylemiştir.

27k-3JS *“En çok 11k-3J ile(oyunuyorum). 13k-3J, 26k-3J ve 15k-3J ile de oynuyorum. Bazen 11k-3J ile parkta buluşuyoruz, oynuyoruz. O ve ben birbirimize ‘kardeş’ diyoruz. Birbirimizi kardeş gibi hissediyoruz.”* demiştir.

28e-3JS en çok başka sınıftaki iki Suriyeli erkek arkadaşı ile oynamayı sevdiğini söylemiştir ve *“Kendi sınıftan 3e-3J ve 25e-3J ile oynuyorum.”* demiştir.

29k-3JS Türkçe sınıfındaki Suriyeli arkadaşlarıyla oyun oynamayı tercih ettiğini söylemiştir.

29k-3JS'in tek tercihi olan 10k-3J *“27k-3JS ile aynı gruptayız(sınıfta küme sistemi var); çok iyi anlaşıyoruz. Bazen beraber de oynarız. 29k-3JS sınıfa çok az geliyor.”* demiştir.

Sınıfın en çok tercih edilen kız öğrencisi 11k-3J, 27k-3JS'i ilk sırada tercih etmiş olmasına rağmen diğer Suriyeli sınıf arkadaşları için *“Suriyeli olduğu için çok muhabbet etmiyorum, konuşması bazen değişik geliyor. Oynarız ama akraba gibi yakın değiliz”* demiştir.

28e-3JS'in tek tercihi olan 3e-3J, hem sınıftan hem başka sınıflardan birçok arkadaşıyla oyunlar oynadığını, 28e-3JS ile de bazen maç yaptıklarını söylemiştir.

4.10.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3J sınıfındaki 28e-3JS ve 29k-3JS kodlu,

aynı zamanda kardeş olan öğrenciler bazı sınıf arkadaşlarının onlara vurabildiğini ifade etmişlerdir. Diğer Suriyeli öğrenci ise sınıfta oynamayı sevmediği arkadaşı olmadığını söylemiştir.

27k-3JS “*Kendi arkadaşlarım olduğu için ihtiyaç duymuyorum. Sınıfta oynamayı sevmediğim yok. Bazen 17e-3J ve 3e-3J gözlüklerimle dalga geçiyor.*” demiştir.

4.10.2.1. Olumsuz davranışlar. 28e-3JS “*23k-3J ile oynamayı sevmiyorum; beni ve kardeşimi ittiriyor.*” demiştir.

29k-3JS “*2k-3J dışındaki sınıf arkadaşlarım bana vuruyorlar, kötülük yapıyorlar. 24e-3J, 8e-3J, 3e-3J oynamayı hiç sevmediklerim, bana vuranlar bir de 16e-3J. Sınıftaki kızlar vurmuyorlar ama oyuna almıyorlar. Teneffüste oynatmıyorlar ama beden dersinde alıyorlar(bu sınıf öğretmeniyle alakalı).*” demiştir.

29k-3JS’in tek tercihi olan 10k-3J “*2k-3J oynamayı sevmediğim arkadaşım çünkü küfür ediyor. 29k-3JS ona destek veriyor. 2k-3J yalnız kaldığı için yardımcı oluyordum. 29k-3JS’den sonra daha samimi olduk.*” demiştir.

Sınıfın en çok tercih edilen kız öğrencisi 11k-3J “*Mesela 14k-3J oyunbozanlık, inatçılık yapıyor ya da haksızlık yapabiliyor. 13k-3J ve 27k-3JS hiç öyle yapmaz.*” demiştir.

4.10.2.2. Farklı oyun tercihi. 28e-3JS’in tek tercihi olan 3e-3J, “*5e-3J, 4e-3J bizim oyunumuza katılmıyorlar başka oyun oynuyorlar.*” demiştir.

10k-3J “*Onların da kendi arkadaş grupları var. Herkes sevdiği, oynadığı oyuna göre ayrılmış oluyor.*” demiştir.

4.10.3. Diğer etkinlikler. 3J sınıfındaki Suriyeli kız öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşürken erkek öğrenci görüşmemektedir.

28e-3JS “*Evimiz uzak olduğu için okul dışında görüşmüyorum.*” demiştir.

4.10.3.1. Okul dışında görüşme. 29k-3JS “*Sokağa çıktığımda Türk arkadaşlarımla oynarım, evcilik oynarız. Onlarla birbirimizin evine gideriz*” demiştir.

29k-3JS'in tek tercihi olan 10k-3J "29k-3JS ile evlerimiz yakın sokakta, birlikte sık sık oynarız." demiştir.

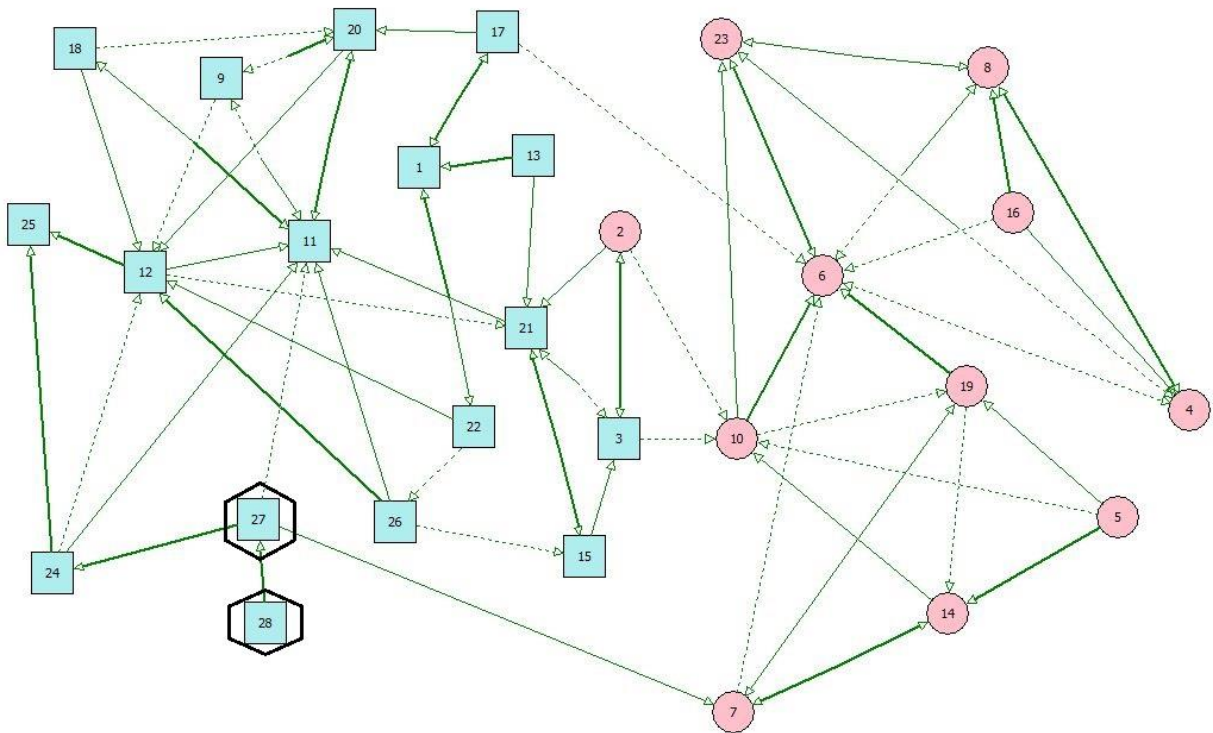
27k-3JS "Bazen 11k-3J ile parkta buluşuyoruz, oynuyoruz." demiştir.

4.11. 3L Sınıfına İlişkin Bulgular

3L sınıfına ilişkin sosyogram şekil 11.de yer almaktadır.

Şekil 11.

3L sınıfı "birlikte oyun oynama" akran tercihi sosyogramı



Şekil 11'de görüldüğü gibi, 3L sınıfında iki tane Suriyeli öğrenci vardır. 27e-3LS sırasıyla 24e-3L, 7k-3L ve 11e-3L'yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi sadece diğer Suriyeli öğrenci 28e-3LS tercih etmiştir.

Sınıfta 11e-3L, 6k-3L ve 12e-3L en çok tercih edilenlerdir. 5k-3L, 13e-3L, 16k-3L ve 28e-3LS kimse tarafından tercih edilmemişlerdir.

28e-3LS sadece diğer Suriyeli öğrenci olan 27e-3LS'yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi tercih eden olmamıştır.

4.11.1. Birlikte oynama. 3L sınıfındaki iki Suriyeli öğrenciden 27e-3LS üç tercihte

bulunmuştur, tercihlerinin ikisi erkektir; sınıftaki diğer Suriyeli arkadaşını tercih etmemiştir. 28e-3LS ise sadece diğer Suriyeli arkadaşını tercih etmiş, kimse tarafından tercih edilmemiştir. Bu sınıfta Suriyeli öğrenciden başka hiç tercih edilmeyen üç öğrenci daha vardır. Görüşülen Türk öğrenciler 27e-3LS'nin arkadaşlarına vurabildiğini, 28e-3LS'nin ise şımarıklık ve yaramazlık yapabildiğini belirtmişlerdir. 27e-3LS ise Suriyeli arkadaşıyla hep küfür ettiği için oynamadığını, Türk sınıf arkadaşlarının çoğunun kendisiyle savaşa ilgili dalga geçtiklerini, daha çok başka sınıflardaki Suriyeli arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettiğini söylemiştir.

27e-3LS “*24e-3L, 11e-3L ve 9e-3L oyunlara alıyorlar. Derslerde yardım edebiliyorlar. Diğerleri dalga geçiyor. ‘Hani Suriye’de savaş oluyor ya git onlarla oyna’ diyorlar. Başka sınıflardaki Suriyeli arkadaşlarımla oynuyorum.*” demiştir.

27e-3LS tarafından ikinci sırada tercih edilen 7k-3L “*Erkeklerle hiç oynamıyorum. 28e-3LS ile bir kere etkinlik yapmıştık; öğretmenin yönlendirmesiyle. Zaten genelde Türkçe sınıfında oluyor. O sınıfa gittiğinden beri yaramazlaştı. 27e-3LS’yi en başından beri sevmiyorum; garip hareketler yapıyor, bağılıyor, vuruyor.*” demiştir.

18e-3L “*(Suriyeli öğrencilerle)Aramız kötü. 27e-3LS bazen karnıma vuruyor. 28e-3LS zaten şımarık. Öğretmen ona bakmayın diye uyarıyor derste.*” demiştir.

4.11.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 3L sınıfındaki 27e-3LS kodlu öğrenci Suriyeli arkadaşıyla küfür ettiği, diğerleriyle ise kendisini sevmedikleri için oynamadığını ifade etmiştir.

4.11.2.1.Cinsiyet. 18e-3L “*Sohbet edilecek kişiler değiller. Kızlarla da arkadaş olmak istemiyorum.*” demiştir.

4.11.2.2.Olumsuz davranışlar. 27e-3LS “*Çünkü diğerleri beni sevmiyor, oynatmıyorlar. Suriyeli sınıf arkadaşım 28e-3LS hep küfür ettiği için onunla oynamıyorum.*” demiştir.

27e-3LS tarafından ikinci sırada tercih edilen 7k-3L “8k-3L kaba sözler kullandığı için oynamıyorum.” demiştir.

4.11.3. Diğer etkinlikler. 3L sınıftaki Suriyeli öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşmemektedirler.

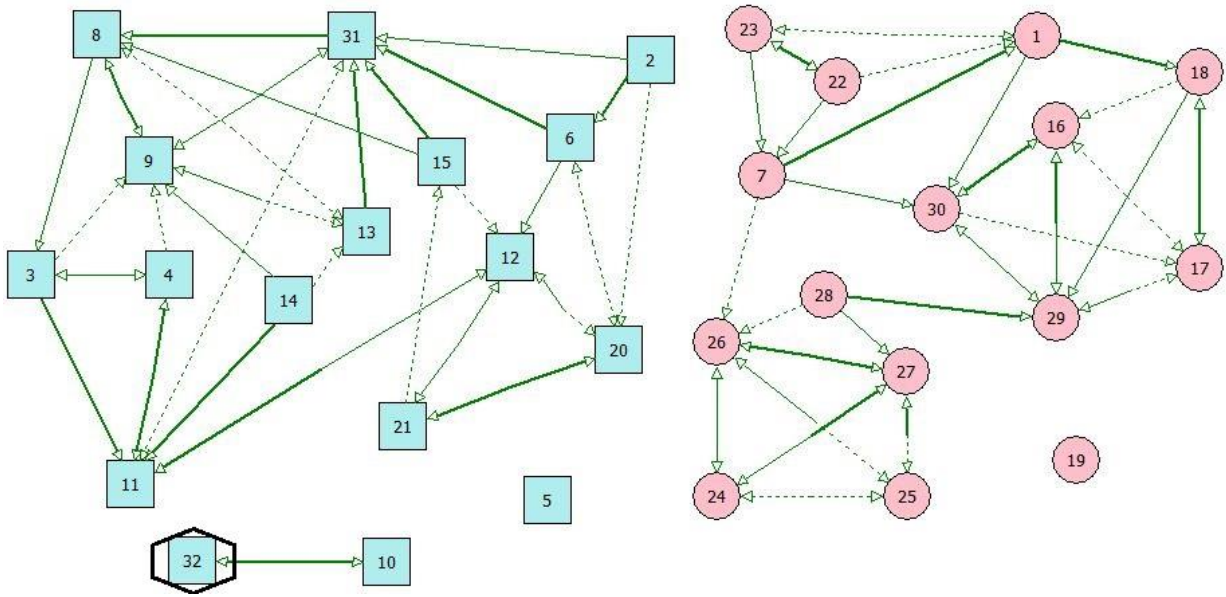
27e-3LS “Sokakta oynadığım bir Türk arkadaşım var, genelde kardeşlerimle oynuyorum.” demiştir.

4.12. 4C Sınıfına İlişkin Bulgular

4C sınıfına ilişkin sosyogram şekil 12.de yer almaktadır.

Şekil 12.

4C sınıfı “birlikte oyun oynama” akran tercihi sosyogramı



Şekil 12’de görüldüğü gibi, 4C sınıfında bir tane Suriyeli öğrenci vardır. 32e-4CS sadece 10e-4C’yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi sadece 10e-4C tercih etmiştir ve öğrencinin tek tercihidir.

Sınıfta 9e-4C ve 31e-4C en çok tercih edilen öğrencilerdir. 2e-4C, 14e-4C ve 28k-4C hiç tercih edilmemişlerdir. 5e-4C ve 19k-4C ise hem hiç tercihte bulunmamışlar hem de tercih edilmemişlerdir. Kız ve erkek öğrenciler arasında hiç tercih yoktur.

4.12.1. Birlikte oynama. 4C sınıfındaki Suriyeli öğrenci bir erkek arkadaşıyla sadece

birbirlerini tercih etmişlerdir. Bu sınıfta herhangi bir tercihte bulunmayıp aynı zamanda hiç tercih edilmeyen iki, kimse tarafından tercih edilmeyen üç öğrenci daha vardır. Görüşülen Türk öğrencilerden biri Suriyeli öğrencinin iyi oynamadığı için oyuna alınmadığını söylemiş diğerleri ise olumsuz görüş belirtmemiş oyuna alındığını, derslerde yardımlaşabildiklerini söylemişlerdir.

32e-4CS'nin tek tercihi olan 10e-4C "*32e-4CS'den Arapça öğreniyorum. Ben ona oyunlar öğretiyorum, anlamadığı şeylerde yardımcı oluyorum.*" demiştir.

11e-4C "*32e-4CS'yi başka takımlara pas attığı, iyi oynayamadığı için oyuna pek almak istemiyorlar. Sadece oyuncu eksikliği olursa alıyoruz. Onunla çok bağlantım yok ama konuşuyoruz, aramız iyi.*" demiştir.

En çok tercih edilen erkek öğrencilerden olan 9e-4C "*32e-4CS'yi oyuna alıyoruz; iyi oynuyor, şutlara karşılık veriyor.*" demiştir.

En çok tercih edilen kız öğrencilerden olan 26k-4C "*5e-4C ve 19k-4C okuma-yazma bilmedikleri için arkadaşlarım onları oyuna almak istemiyor. 'Çirkin ve bitli' diye dalga geçiyorlar. Bence yanlış. 32e-4CS ile dalga geçmiyorlar. Onu oyunlara alıyorlar. Ben bu üçüyle de konuşuyorum.*" demiştir.

4.12.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 4C sınıfındaki öğrenciler olumsuz davranışları olan ve oyunlarda başarı gösteremeyen arkadaşlarını tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

En çok tercih edilen kız öğrencilerden olan 26k-4C "*Onlar oynamak istemediği için zorlamıyorum.*" demiştir.

4.12.2.1. Olumsuz davranışlar. 32e-4CS "*14e-4C ile küfür ettiği, vurduğu için oynamıyorum. 12e-4C ile de bana kaba davrandığı için oynamayı sevmiyorum.*" demiştir.

32e-4CS'nin tek tercihi olan 10e-4C "*5e-4C ile oynamayı sevmiyorum; küfür ediyor. 2e-4C de onunla aynı.*" demiştir.

31e-4C “14e-4C mızıkçılık yapıyor veya vuruyor. O yüzden onunla oynamayı sevmiyorum.” demiştir.

4.12.2.2. Oyun başarısı. 11e-4C “5e-4C Ağrı’da geldiği için onu almak istemiyorlar; iyi oynamadığı için.” demiştir.

En çok tercih edilen erkek öğrencilerden olan 9e-4C “Kızlardan 19k-4C ve erkeklerden 5e-4C’yi arkadaşlarım oyuna almayı pek istemezler. Çünkü bazı oyunlarda iyi değiller. Zaten oynatmadığımız için onlar da pek gelmiyor.” demiştir.

4.12.3. Diğer etkinlikler. 4C sınıfındaki Suriyeli öğrenci, sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşmemektedir.

32e-4CS “Babam sokakta oynamama izin vermiyor. Hiçbir arkadaşımın evine gitmedim. Başka sınıftaki Suriyeli arkadaşlarımın evine gidiyorum. Onlar geliyor; oyun oynuyoruz, sohbet ediyoruz.” demiştir.

4.12.3.1. Yardımlaşma. 32e-4CS’nin tek tercihi olan 10e-4C “Evlerimiz uzak ama telefonda 32e-4CS ile görüşüyoruz; ödevler, dersler hakkında yardımlaşıyoruz. Evlerimiz yakın olsaydı giderdim.” demiştir.

En çok tercih edilen kız öğrencilerden olan 26k-4C “32e-4CS ile Din Kültürü dersinde birlikte oturuyoruz. Bazen derslerde birbirimize yardımcı oluyoruz.” demiştir.

oyuna alınmayabildiklerini söylemişlerdir. Suriyeli öğrencilerin her ikisi sınıftaki iki arkadaşları tarafından kendilerine iftira atıldığını söylemişlerdir; 32e-4DS bunu Suriyeli oldukları için yaptıklarını düşünmektedir.

32e-4DS tarafından ikinci sırada tercih edilen 3e-4D “*32e-4DS bazen okula gelmeyebilir. Bazen hile yaparlarsa oyuna alınmayabilirler. Ama genelde oyuna alınırlar. Birlikte sohbet ederiz, stres çarklarımızı yarıştırırız.*” demiştir.

En çok tercih edilen öğrencilerden olan ve 32e-4DS tarafından üçüncü sırada tercih edilen 20e-4D “*Suriyeli arkadaşlarımla oynamayı severim. Bazen arkadaşlarımla onları oyuna almadığı olur; itekliyorlar, faul yapıyorlar diye.*” demiştir.

22k-4D “*31e-4DS ve 32e-4DS ile diğer erkek arkadaşlarımla olduğu gibi beden eğitiminde oynuyorum. Onun dışında oynamam.*” demiştir.

4.13.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 4D sınıfındaki Suriyeli öğrenciler, yalan söyleyip iftira atan arkadaşlarıyla oynamayı sevmediklerini belirtmişlerdir. Bir Türk öğrenci Suriyeli sınıf arkadaşlarının bazen vurabildiklerini ifade etmiştir.

4.13.2.1.Cinsiyet. 32e-4DS tarafından ikinci sırada tercih edilen 3e-4D “*Sınıfta oynamadığım arkadaşım yok. Kızlarla bazen oynamam.*” demiştir.

20e-4D “*Kızlarla oynamıyorum, sebebi yok.*” demiştir.

4.13.2.2.Olumsuz davranış. 31e-4DS “*16e-4D ve 26e-4D ile oynamıyorum; bizi sevmiyorlar. Ben de sevmiyorum çünkü yalan söyleyip iftira atıyorlar. Mesela öğretmene sınıfta kopya çektiğimi söylüyorlar.*” demiştir.

32e-4DS “*16e-4D ve 26e-4D ile yalan söyleyip iftira attıkları için oynamıyorum. Suriyeli olduğumuz için yapıyorlar.*” demiştir.

En çok tercih edilen öğrencilerden olan ve 32e-4DS tarafından üçüncü sırada tercih edilen 20e-4D “*Kötü ve kaba davrananlarla oynamıyorum. 26e-4D, sadece o.*” demiştir.

En çok tercih edilen öğrencilerden olan 23e-4D “*Pek hoşlanmadığım için*

oynamıyorum. Bana sataşıyorlar. 31e-4DS, 32e-4DS ve 26e-4D, bazen vuruyorlar.” demiştir.

22k-4D “Mesela arkadaşlarım bitli diye 26e-4D ile oynamıyor, onunla dalga geçiyorlar. Bazen 18k-4D ile oynamıyorum; derslerde sorun çıkarabiliyor, gıcıklık yapıyor.” demiştir.

4.13.3. Diğer etkinlikler. 4D sınıfındaki Suriyeli öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşmemektedirler.

31e-4DS “Babam sokağa çıkmama pek izin vermiyor. Sokağa çıktığımda da bazı Türk çocuklar bana küfür edebiliyor, hepsi değil.” demiştir.

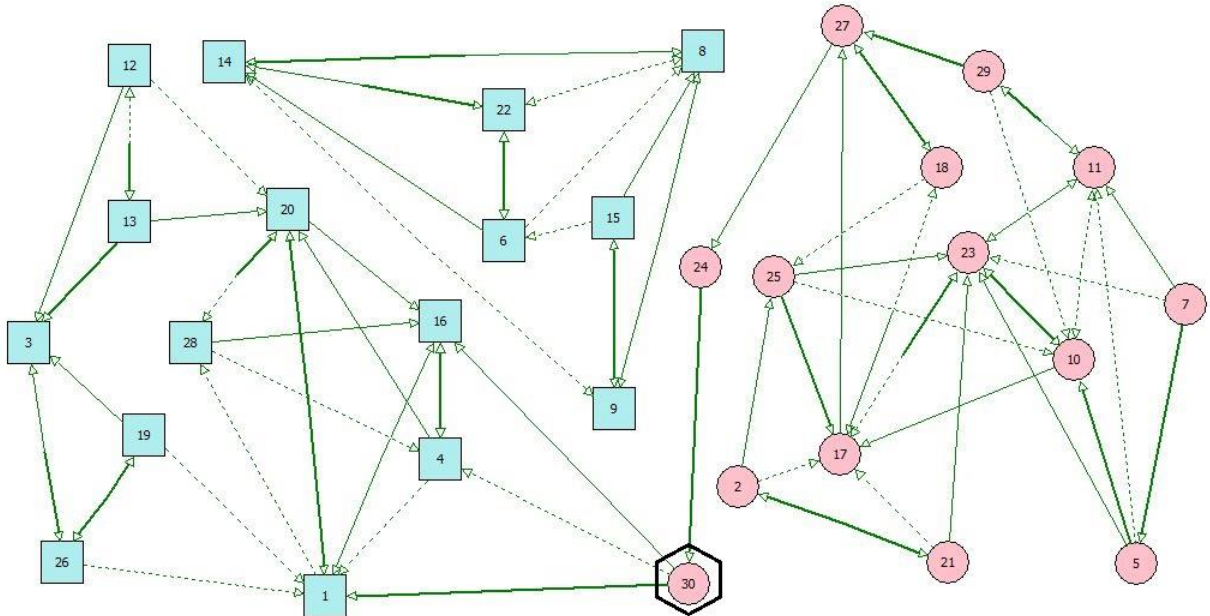
32e-4DS “Sokağa çıkarım. Sokakta oynadıklarımın hepsi Türk. Suriyeli bir arkadaşım ... bazen bize vuruyor, bazen iyi arkadaş oluyor. Yaşı bizden büyük.” demiştir.

4.14. 4E Sınıfına İlişkin Bulgular

4E sınıfına ilişkin sosyogram şekil 14.te yer almaktadır.

Şekil 14.

4E sınıfı “birlikte oyun oynama” akran tercihi sosyogramı



Şekil 14’te görüldüğü gibi, 4E sınıfında bir tane Suriyeli öğrenci vardır. 30k-4ES sırasıyla 1e-4E, 16e-4E ve 4e-4E’yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi sadece 24k-4E tercih etmiştir

ve öğrencinin tek tercihidir. Tüm tercihleri erkektir.

Sınıfta 23k-4E ve 17k-4E en çok tercih edilen öğrencilerdir. 7k-4E ise hiç tercih edilmemiştir.

4.14.1. Birlikte oynama. 4E sınıfındaki Suriyeli kız öğrenci üç tercihte bulunmuştur, tercihlerinin hepsi erkektir ve bir kız arkadaşı tarafından tercih edilmiştir. Suriyeli öğrenci bazı arkadaşlarının onu oyunlara almadığını söylemiştir, görüşülen Türk öğrencilerden Suriyeli öğrenciyle ilgili herhangi bir olumsuz görüş bildiren olmamış, onunla oynayıp şakalaştıklarını belirtmişlerdir.

30k-4ES tercihlerinde belirtmemesine rağmen görüşmede *“En yakın arkadaşım 24k-4E ile sırlarımı paylaşıyorum. 29k-4E sınıf arkadaşım ama yakın arkadaşım değildir; o bana ödevlerini getirir.”* demiştir.

Tek tercihi Suriyeli öğrenci olan 24k-4E *“30k-4ES hem sıra arkadaşım hem de sevdiğimiz oyunlar aynı .”* demiştir.

30k-4ES tarafından ilk sırada tercih edilen 1e-4E *“30k-4ES ile bazen espriler yapar birbirimizle konuşuruz.”* demiştir.

30k-4ES tarafından ikinci sırada tercih edilen 16e-4E *“Oynadıklarımınla bağlantı kurduk, hep birlikte oynuyoruz. Diğerleriyle de konuşup oynuyoruz. Kızlardan 30k-4ES ile de oynarız.”* demiştir.

4.14.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 4E sınıfındaki Suriyeli öğrenci, oynamayı sevmediği arkadaşı olmadığını ancak bazen oyunlara alınmayabildiğini ifade etmiştir.

4.14.2.1. Olumsuz davranışlar. 30k-4ES *“Sınıfta oynamayı sevmediğim arkadaşım yok. Bazıları beni sevmiyorlardı. Bana ve bazı arkadaşlarıma kötü davranıyorlar; aslında sadece oynamıyorlar.”* demiştir.

Tek tercihi Suriyeli öğrenci olan 24k-4E *“Oynamadığım diğer arkadaşlarımdan pek hoşlanmıyorum; bazen kaba sözler söylüyorlar. Ben kibar olanları tercih ediyorum.”*

Oynamayı hiç sevmediğim yok.” demiştir.

30k-4ES tarafından ilk sırada tercih edilen 1e-4E “*Çok kavgacılar; kötü-sapık davranışları oluyor.*” demiştir.

4.14.3. Diğer etkinlikler. 4E sınıfındaki Suriyeli öğrenci, sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşmemektedir.

30k-4ES “*Evlerini bilmiyorum. Tatil günlerinde parka giderim ama ailemle, ama sokağa çıkmam. Kuzenlerim var ama kötü davranıyorlar, arkadaşlarım sadece okulda.*” demiştir.

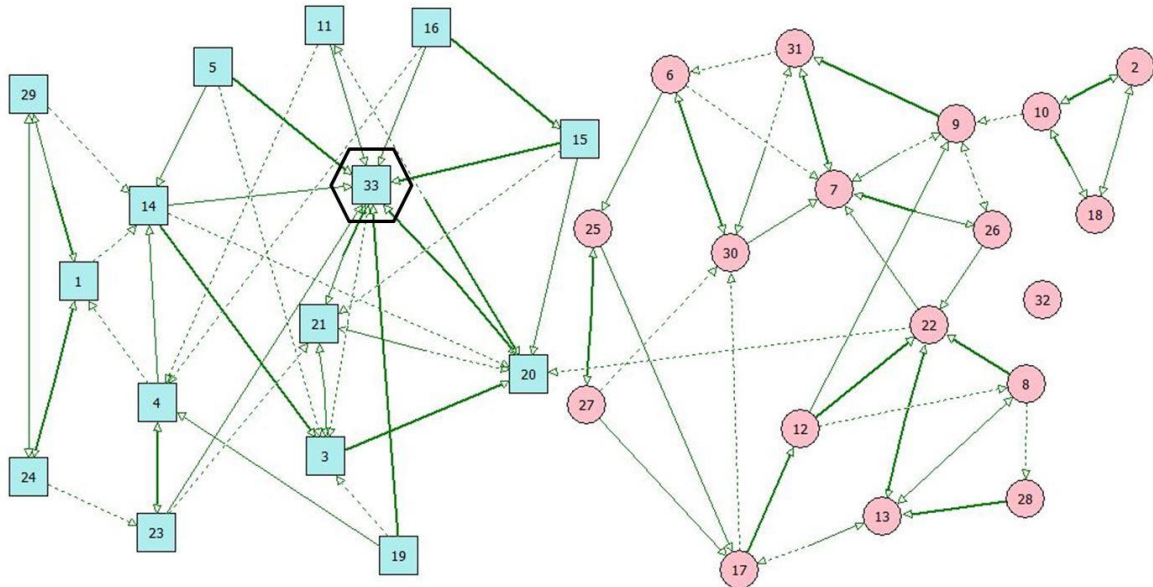
Tek tercihi Suriyeli öğrenci olan 24k-4E “*Okul dışında görüştüğüm hiç arkadaşım yok.*” demiştir.

4.15. 4F Sınıfına İlişkin Bulgular

4F sınıfına ilişkin sosyogram şekil 15.te yer almaktadır.

Şekil 15.

4F sınıfı “birlikte oyun oynama” akran tercihi sosyogramı



Şekil 15’te görüldüğü gibi, 4F sınıfında bir tane Suriyeli öğrenci vardır. 33e-4FS sırasıyla 20e-4F, 21e-4F ve 3e-4F’i tercih etmiştir. Bu öğrenciyi 5e-4F, 15e-4F, 19e-4F, 20e-

4F ve 21e-4F ilk sırada; 11e-4F, 14e-4F, 16e-4F ve 23e-4F ikinci sırada; 3e-4F üçüncü sırada tercih etmiştir.

Suriyeli öğrenci sınıfın en çok tercih edilenidir. 5e-4F, 16e-4F ve 19e-4F hiç tercih edilmemişlerdir. 32k-4F ise hem kimseyi tercih etmemiş hem de tercih edilmemiştir.

4.15.1. Birlikte oynama. 4F sınıfındaki Suriyeli öğrenci üç tercihte bulunmuştur ve kendisi sınıfın en çok tercih edilen öğrencisidir; toplamda dokuz kez tercih edilmiştir ve bu tercihlerin beşi ilk tercihtir. Görüşülen Türk öğrenciler olumsuz görüş bildirmemişlerdir. Suriyeli öğrenci sınıftaki bir Türk arkadaşıyla apartman komşusudur ve birçok arkadaşıyla okul dışında da görüştüğünü söylemiştir.

Suriyeli öğrenci tarafından ilk sırada tercih edilen 20e-4F “*33e-4FS ile aramız çok iyi. Çoğu zaman oynarız, dolaşırız. Okul dışında görüşürüz. Aynı apartmandayız; birbirimizin evine gideriz; oyun oynar, yemek yer, ders çalışırız.*” demiştir.

Suriyeli öğrenciyi ilk sırada tercih eden 15e-4F “*33e-4FS ile oynarım, iyi geçinirim. Onun yiyeceklerimizi paylaşıyoruz.*” demiştir.

4.15.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 4F sınıfındaki Suriyeli öğrenci, araştırma kapsamındaki Suriyeli öğrenciler içinde en çok tercih edilen öğrenci olmuştur. Aynı zamanda sınıfının da en çok tercih edilenidir.

33e-4FS “*Sınıfta oynamayı sevmemişim arkadaşım yok.*” demiştir.

Suriyeli öğrenci tarafından ilk sırada tercih edilen 20e-4F “*32k-4F’yi göremediğim için onunla bazen oynamıyorum.*” demiştir.

5e-4F “*Oynamadığım arkadaşım yok.*” demiştir.

4.15.2.1.Cinsiyet. Suriyeli öğrenciyi ilk sırada tercih eden 15e-4F “*Kızlarla aram iyi değildir, çünkü kızlarla nasıl iletişim kuracağımı bilmiyorum.*” demiştir.

4.15.2.2.Farklı oyun tercihi. 15e-4F “*Onların oyunları bana sıkıcı geliyor, ilgimi çekmiyor.*” demiştir.

4.15.3. Diğer etkinlikler. 4F sınıfındaki Suriyeli öğrenci, bir sınıf arkadaşıyla aynı apartmandadır, diğer bazı sınıf arkadaşlarıyla da okul dışında görüşmektedir. Okul dışında görüştüğü arkadaşları 20e-4F ve 5e-4F onu ilk sırada tercih etmişlerdir.

4.15.3.1.Okul dışında görüşme. 33e-4FS “Sınıfta oynamayı sevmediğim arkadaşım yok. 20e-4F ile aynı apartmandayız. Diğerlerinin evi uzak ama sık sık buluşup parka gidiyoruz; futbol oynuyoruz, yeni arkadaşlarla tanışıyoruz. 20e-4F ile birbimizin evine gidiyoruz, oyun oynuyoruz. Sınavlardan önce birlikte ders çalışıyoruz. Diğer arkadaşlarım da bazen bize geliyor.” demiştir.

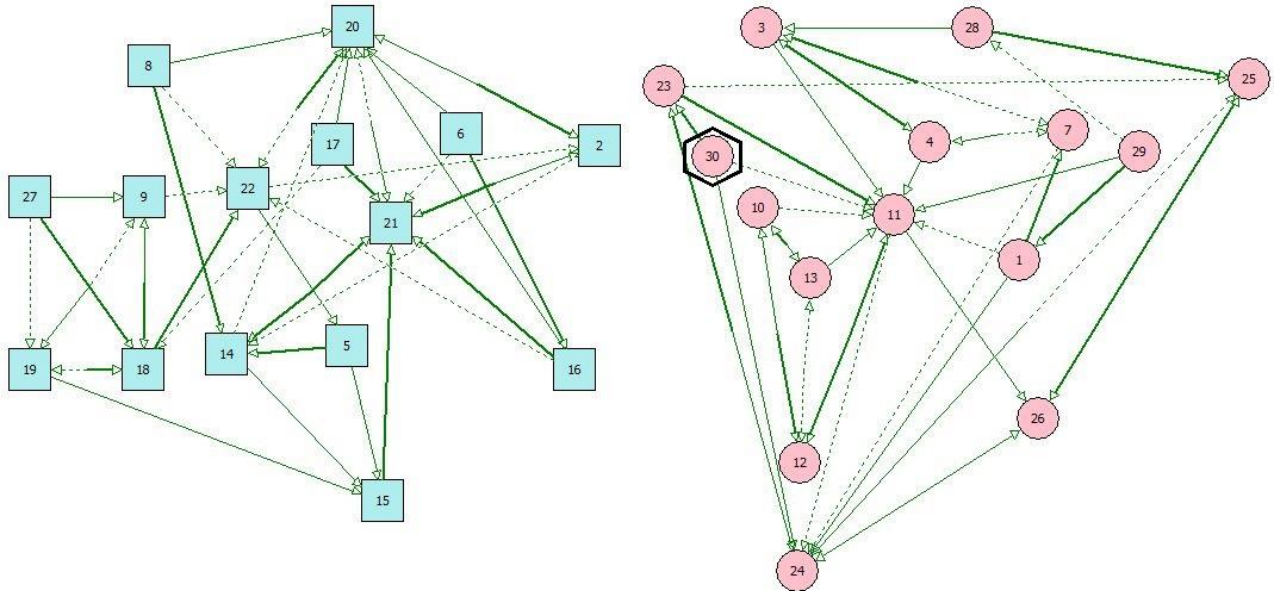
5e-4F “33e-4FS ile okul dışında sokakta oyun oynarız.” demiştir.

4.16. 4G Sınıfına İlişkin Bulgular

4G sınıfına ilişkin sosyogram şekil 16.da yer almaktadır.

Şekil 16.

4G sınıfı “birlikte oyun oynama” akran tercihi sosyogramı



Şekil 16’da görüldüğü gibi, 4G sınıfında bir tane Suriyeli öğrenci vardır. 30k-4GS sırasıyla 23k-4G, 24k-4G ve 11k-4G’yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi tercih eden olmamıştır.

Sınıfta 20e-4G,21e-4G ve 11k-4G en çok tercih edilen öğrencilerdir. 6e-4G, 8e-4G, 17e-4G, 27e-4G, 29k-4G ve 30k-4GS hiç tercih edilmemişlerdir. Kız ve erkek öğrenciler

arasında hiç tercih olmamıştır.

4.16.1. Birlikte oynama. 4G sınıfındaki Suriyeli kız öğrenci toplamda üç tercihte bulunmuştur ve hiç tercih edilmemiştir. Görüşmelerde Suriyeli öğrencinin de dahil olduğu beş kız öğrenci, bir grup olduklarını söylemişlerdir ve Suriyeli öğrenci hakkında olumsuz görüş bildiren yoktur. Bu sınıftaki Suriyeli öğrencinin tercih edilmemesi, beş kişilik arkadaş grubu içerisinde, ilk üç tercihte yer almayışından kaynaklanıyor olabilir.

30k-4GS sınıfta herkesle oynadığını söylemiştir. *“23k-4G birkaç kez bizim eve geldi; ders çalıştık, oyun oynadık. Annem ailesini tanımadığı için göndermiyor. Annem Türk komşularıyla görüşür, bize gelirler.”* demiştir.

23k-4G, 24k-4G, 25k-4G, 26k-4G ve 30k-4GS görüşmelerde birbirleriyle bir grup olduklarını ve başka arkadaşına pek ihtiyaç duymadıklarını söylemişlerdir.

4.16.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 4G sınıfındaki Suriyeli öğrenci, sınıfta oynamayı sevmediği arkadaşını olmadığını ifade etmiştir.

30k-4GS *“Oynamayı sevmediğim yok.”* demiştir.

25k-4G *“Zaten arkadaşlarım olduğu için başkalarıyla oynamıyorum. 12k-4G ve 29k-4G ile geçinip anlaşıyorum da.”* demiştir.

11k-4G *“28k-4G, 3k-4G ve 1k-4G’le yakın olmadığım için oynamıyorum.”* demiştir.

24k-4G *“Diğer arkadaşlarım bana yakın gelmiyor.”* demiştir.

23k-4G *“Bazen küsüyorum onlarla kavga edebiliyoruz, liderlik çatışması olabiliyor oyunlarda.”* demiştir.

4.16.2.1. Cinsiyet. 11k-4G *“... Erkeklerle de pek oynamam.”* demiştir.

4.16.3. Diğer etkinlikler. 4G sınıfındaki Suriyeli öğrenci, sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşmemektedir.

11k-4G *“30k-4GS ile oynarım. Oyun dışında pek bir şey paylaşmayız.”* demiştir.

24k-4G *“Okul dışında görüştüğüm yok çünkü evleri uzak.”* demiştir.

bilmediği için oynamadığını ve bu arkadaşının pek oyunlara katılmadığını belirtmiştir.

Görüşülen öğrencilerden hiç biri herhangi bir olumsuz görüş bildirmemiştir.

28k-4HS'nin tek tercihi olan 15k-4H “28k-4HS ile daha önce oyun oynuyordum ama artık oynamıyorum. Oynamak istemiyorum; niye olduğunu bilmiyorum.” demiştir.

18k-4H “28k-4HS ile konuşuruz. O Türkçe bilmediği için pek oynamıyorum ama oynamak da isterim. O pek kimseyle oynamıyor.” demiştir.

29e-4HS'nin ilk tercihi ve en çok tercih edilen öğrencilerden olan 24e-4H “29e-4HS bazen oyunumuza katılır bazen Suriyeli arkadaşlarıyla oynar.” demiştir.

29e-4HS'nin üçüncü tercihi olan 4e-4H, 29e-4HS ile oynadıklarını söylemiştir.

4.17.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 4H sınıfındaki Suriyeli öğrenciler sınıflarında oynamayı sevmedikleri arkadaşlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Hiç tercih edilmemelerine rağmen haklarında olumsuz görüş belirten olmamıştır.

29e-4HS “Sınıfta oynamayı sevmediğim arkadaşım yok. Ama 1e-4H bazen ‘Suriye’de bomba, savaş var’ diyor.” demiştir.

28k-4HS'nin tek tercihi olan 15k-4H “Sınıfta oynamadığım arkadaşım yok. Beden dersine çıktığımızda kız-erkek bir arada oynarız.” demiştir.

18k-4H “Oynamayı sevmediğim yok. Diğer arkadaşlarımı pek tanımadığım, pek yakın olmadığımız için oynamıyorum. Erkeklerle genelde beden dersinde oynarız.” demiştir.

4.17.2.1.Cinsiyet. 29e-4HS'nin ilk tercihi ve en çok tercih edilen öğrencilerden olan 24e-4H “Oynamayı sevmediğim, oynamadığım yok. Bizim sınıfta kızlar, erkekler pek bir arada oynamayız.” demiştir.

4.17.2.2.Farklı oyun tercihi. 29e-4HS'nin üçüncü tercihi olan 4e-4H “Diğerleriyle bazen oynarım. Bazen oyun oynamadıkları bazen de benim istediğim oyunu oynamadıkları için oynamıyorum.” demiştir.

4.17.3. Diğer etkinlikler. 4H sınıfındaki Suriyeli öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla okul

dışında görüşmemektedirler.

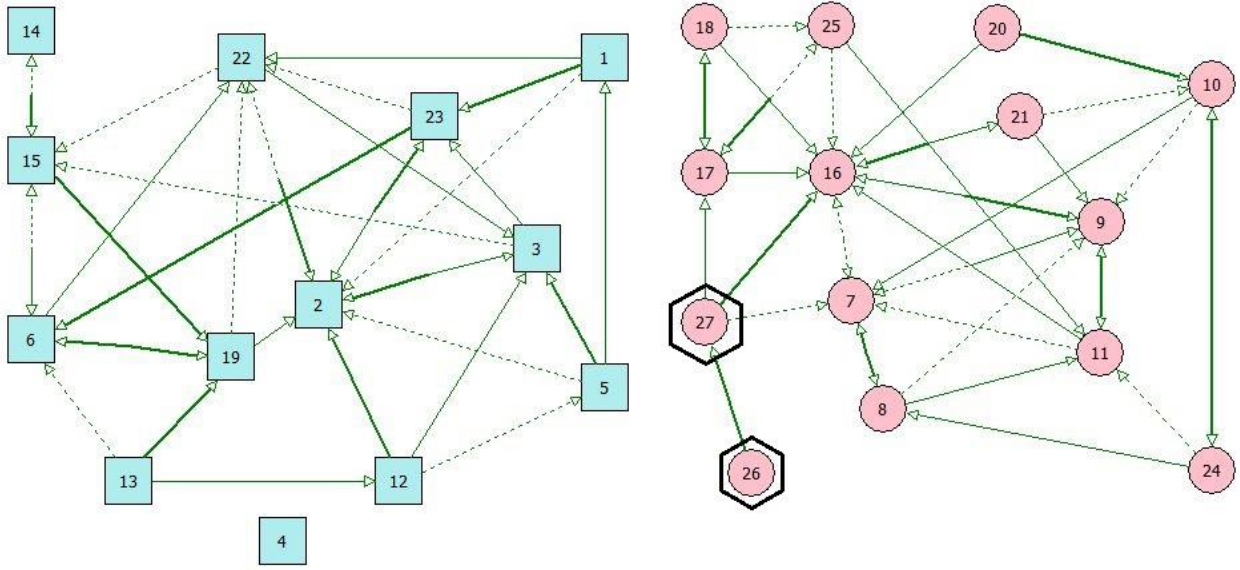
29e-4HS “Arkadaşlarımla sadece okulda görüşüyorum.” demiştir.

4.18. 4I Sınıfına İlişkin Bulgular

4I sınıfına ilişkin sosyogram şekil 18.de yer almaktadır.

Şekil 18.

4I sınıfı “birlikte oyun oynama” akran tercihi sosyogramı



Şekil 18’de görüldüğü gibi, 4I sınıfında iki tane Suriyeli öğrenci vardır 26k-4IS sadece sınıftaki diğer Suriyeli öğrenci olan 27k-4GS’i tercih etmiştir. Bu öğrenciyi tercih eden olmamıştır.

27k-4IS sırasıyla 16k-4I, 17k-4I ve 7k-4I’yi tercih etmiştir. Bu öğrenciyi sadece 26k-4IS tek olarak tercih etmiştir.

Sınıfta 16k-4I, 2e-4I ve 9k-4I en çok tercih edilen öğrencilerdir. 13e-4I, 20k-4I ve 26k-4IS hiç tercih edilmemişlerdir. 4e-4I ise hem kimseyi tercih etmemiş hem de tercih edilmemiştir.

4.18.1. Birlikte oynama. 4I sınıfındaki iki Suriyeli öğrenci de kızdır. 27k-4IS üç tercihte bulunmuştur, tercihlerinin hepsi kızdır ve sadece diğer Suriyeli arkadaşı tarafından tercih edilmiştir. 26k-4IS ise sadece diğer Suriyeli arkadaşını tercih etmiş ve hiç tercih

edilmemiştir. Bu sınıfta Suriyeli öğrenci dışında hiç tercih edilmeyen üç öğrenci daha vardır. Görüşülen Türk öğrenciler Suriyeli sınıf arkadaşlarının utandıklarını, oyunlara katılmadıklarını ve başka Suriyeli arkadaşlarıyla oynadıklarını söylemişlerdir.

27k-4IS'in ikinci tercihi olan 17k-4I “26k-4IS ve 27k-4IS ile konuşuyorum ama onlar Suriyeli arkadaşlarıyla oynuyorlar. Utandıkları için yanımıza gelmiyorlar.” demiştir.

25k-4I “Suriyeli arkadaşlarımla oynamıyorum. Onlar hep yerlerinde oturuyor. Onlara oynayalım, konuşalım diye teklif ediyordum ama katılmıyorlardı. İki bir aradalar.” demiştir.

4.18.2. Oyun arkadaşı tercih ölçütleri. 4I sınıfındaki 27k-4IS kodlu Suriyeli öğrenci, bir sınıf arkadaşının Suriyelileri sevmediğini söylediğini, bu arkadaşıyla bu yüzden oynamadığını belirtmiştir.

25k-4I “Benimle çok oynamıyorlar.” demiştir.

4.18.2.1. Olumsuz davranış. 27k-4IS “10k-4I'yı sevmiyorum, onunla oynamıyorum. Çünkü o ‘Suriyelileri sevmiyorum’ diyor.” demiştir.

27k-4IS'in ikinci tercihi olan 17k-4I “19e-4I ile tartışıyoruz, 23e-4I ile de tartışırız. Diğerleriyle oynayabilirim. Bazen bu arkadaşlarımla bile oynarım.” demiştir.

4.18.3. Diğer etkinlikler. 4I sınıfındaki Suriyeli öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla okul dışında görüşmemektedirler.

27k-4IS “Dışarıda görüştüğüm Türk arkadaşım yok.” demiştir.

5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu tezde Türkiye’de ilkokula devam eden Suriyeli öğrencilerin akran ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma

Araştırma kapsamında sosyometri uygulanan 33 Suriyeli öğrenciden 10’u kız, 23’ü erkek öğrencidir. Suriyeli öğrencilerden 23’ü üçer tercihte bulunmuş, dokuzu birer tercihte bulunmuş ve bir Suriyeli öğrenci hiç tercihte bulunmamıştır. Tercihte bulunan 32 Suriyeli öğrenciden 28’inin tüm tercihleri kendi cinsiyetlerinden; diğer üç öğrencinin üç tercihinden bir tanesi karşı cinsiyetten, bir öğrencinin ise tüm tercihleri karşı cinsiyettendir. Suriyeli öğrenciler için yapılan tüm tercihlerden sadece biri karşı cinsiyete aittir. Kısacası, tüm Suriyeli ve Türk öğrenciler tercihte bulunurken çoğunlukla kendi cinsiyetlerinden olanları tercih etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de öğrenciler, oyun arkadaşı seçiminde cinsiyete dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bir Suriyeli erkek öğrenci, cinsiyet tercihini “*Kızlarla oynamayı sevmiyorum, Suriye’deyken de sevmiyordum.*” şeklinde dile getirmiş; bir Türk kız öğrenci ise “*Sınıftaki Suriyeli arkadaşlarımla yakın değiliz, çünkü daha çok kızlarla oynarım, onlar kız olsaydı oynardım*” demiştir.

Aamodt ve Wang (2011), çocukların çok erken yaşlardan itibaren kendi cinsiyetlerindeki çocuklarla oynamayı tercih ettiklerini ve oyun gruplarının bu şekilde ayrılmasının ilkokul boyunca sürdüğünü belirtmişlerdir. Dolayısıyla elde edilen bu sonucun öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklandığı, gelişim dönemi özellikleri açısından beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Sınıf arkadaşları tarafından tercih edilen Suriyeli öğrencilerden 14’ü bir kez, ikisi iki kez, biri üç kez, biri beş kez, biri dokuz kez tercih edilmiştir. 33 Suriyeli öğrenciden 14’ü sınıf

arkadaşları tarafından hiç tercih edilmemiştir. Görüşmelerde, bazı öğrencilerin Suriyeli oldukları için arkadaşları tarafından oyunlara alınmadıklarına dair ifadeler yer almıştır. Bir Türk kız öğrenci görüşmede *“27k-3GS’yi Suriyeli olduğu ve okuma-yazma bilmediği için bazı arkadaşlarım oyuna almak istemiyor.”* demiştir. Yüce (2018), Türk öğrencilerin ifadelerinde Suriyeli öğrencilere karşı kabullenici bir tutum takındıklarını, onlarla empati kurabildiklerini ve derslerine yardımcı olduklarını belirtmelerine karşın, bazı öğrencilerin Suriyelilere karşı dışlayıcı ve ayrımcı bir tutum içinde olduğunu; özellikle okul dışında veya okul bahçesinde bu dışlanma ve ayrışma durumunun belirginleştiğinin; Suriyeli öğrencilerin yalnızlık yaşadıklarının araştırma sürecinde gözlemlendiğini ifade etmiştir. Görüşmelerde ve sınıflarda yapılan çalışmalarda Türk öğrencilerin, Suriyeli sınıf arkadaşlarından isimleriyle bahsetmek yerine *“Suriyeli”* diye bahsetmeleri çok sık karşılaşılan bir durum olmuştur. Bu ifadenin farklılığı vurgulayan ve zaman zaman da dışlayıcı bir ifade olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Söz konusu çalışmanın sonuçları, mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından tercih edilmemelerinin sebeplerinden biri Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri ve dili iyi kullanamamalarıdır. Bu konuda bir Türk kız öğrenci *“O Türkçe bilmediği için pek oynamıyorum ama oynamak da isterim. O pek kimseyle oynamıyor.”* demiştir. Dil becerilerinde görülen yetersizlikler, sosyal etkileşimi başlatma ve sürmekte olan bir diyaloga dahil olma gibi durumlarda çocuğun engellenmesine veya yetersiz kalmasına sebep olabilmektedir (Gülay, 2018). Mercan Uzun ve Bütün (2016) çalışmalarında, Suriyeli çocukların Türkçe bilmedikleri için hem öğretmenleriyle hem de akranlarıyla iletişim kuramadıklarını ve bu nedenle sosyalleşemeyip grubun dışında kaldıklarını belirtmişlerdir. Naz (2015), göç eden çocukların eğitime devam etseler bile, özellikle dil bilmemeleri nedeniyle akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanabildiklerini, okullardaki dışlanma ve yabancı olma durumunun çocukların ve gençlerin kendi içlerine

kapamalarına sebep olabildiğini belirtmiştir. Bu çalışma için yürütülen görüşmeler esnasında çok az öğrencide tercüman ihtiyacı hissedilmiş, öğrencilerin çok büyük kısmında görüşmeler herhangi bir çeviriye gerek kalmadan yürütülmüştür. Bu okul için dil engelinin Türkçeyi bilmemekten öte, iletişim becerilerinin bir ilişkiyi başlatıp sürdürece kadar gelişmemiş olması ve çekingenlikten kaynaklandığı söylenebilir.

33 Suriyeli öğrenciden 23'ü üçer tercihte bulunurken dokuzu birer tercihte bulunmuş ve bir Suriyeli öğrenci hiç tercihte bulunmamıştır. Bazı Suriyeli öğrenciler Suriyeli oldukları için kendileriyle dalga geçilebildiği ve kaba davranılabildiği için Türk arkadaşlarıyla oynamayı tercih etmediklerini dile getirmişlerdir. Suriyeli bir erkek öğrenci bu durumu “*16e-4D ve 26e-4D ile yalan söyleyip iftira attıkları için oynamıyorum. Suriyeli olduğumuz için yapıyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir. Kultas (2017), yürüttüğü çalışmada, benzer şekilde, Suriyeli öğrencilerin yalnızlık, yabancılık, dışlanma ve derslerde başarısızlık gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir çalışmada öğretmenlerin çoğunun Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin ilişki kurmadığını, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde etkileşim içerisinde olmadıklarını dile getirdikleri belirtilmiştir (Emin, 2018).

Bazı Suriyeli öğrenciler aileleri izin vermediği için Türk arkadaşlarıyla oynamayı tercih etmediklerini dile getirmişlerdir. Emin'in (2018) çalışmasında Suriyeli velilerin bazıları, çocuklarının sınıftaki diğer çocuklar tarafından dışlandığını, hor görüldüğünü, çocukları ile dalga geçildiğini ve dahası şiddete uğradığını belirtmişlerdir. Suriyeli ailelerin çocuklarının Türk arkadaşlarıyla oynamasına izin vermemelerinin gerekçeleri, söz konusu çalışmada ifade edilen nedenler olabilir. Yüce (2018), Suriyeli ailelerin Türkçe bilgisinin olmadığı, bu nedenle Suriyelilerin toplumdan dışlanabildiğini; Türk ve Suriyeli velilerin birbirlerine karşı olumsuz tutumlara sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadaki görüşmelerde geçtiği üzere bazı sınıflarda (3A ve 4F) Suriyeli ve Türk öğrencilerin komşu ve ailelerinin görüşüyor olduğu durumlarda öğrencilerinin birbirlerini tercih ettikleri

görülmektedir. Türk ve Suriyeli ailelerin birbirlerine karşı tutumlarının akran ilişkilerini etkilediği; ailesinin görüştüğü bir Suriyeli ailenin olması çocukların Suriyeli öğrencileri oyun arkadaşı olarak seçme ihtimallerini arttırdığı söylenebilir.

Hiç seçilmeyen 14 Suriyeli öğrenciden sekizi erkek, altısı kızdır. Bir başka deyişle 10 Suriyeli kız öğrenciden altısı, 23 Suriyeli erkek öğrenciden sekizi hiç tercih edilmemişlerdir. Bu bulgu Yüce'nin (2018) Suriyeli öğrencilere karşı erkek öğrencilere kıyasla Türk kız öğrencilerin daha dışlayıcı tavır içinde olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Brizendine (2011; 2012), kız çocuklarının ilişkilerinde iletişimin, erkek çocukların ilişkilerinde oyunun ön planda olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan kız çocukları daha küçük gruplar halinde, erkek çocukları ise kalabalık gruplar halinde bir araya gelip etkileşime girerler. Dolayısıyla Türkçeyi iyi konuşamayan, çekingen bir çocuk, sözel beceri gerektirmeyen bir oyun grubuna dahil olabileceken, iletişim kurmayı gerektiren bir birlikteliğe katılmakta zorlanacaktır.

Ergun (2018), çalışmasında oyun ortamı sayesinde sınıftaki diğer çocuklarla olan bağların güçlendiğini bulgulamıştır. Özellikle futbol gibi evrensel bir oyun kurallarının bilinmesi sayesinde çocuklar arasındaki dil sorununun kısmen aşılmasına olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada da bazı erkek öğrencilerin futbola vurgu yaptığı görülmüştür. Bir Türk erkek öğrenci, sınıfındaki iki Suriyeli öğrencinin de iyi futbol oynadığını, bu yüzden onlarla da oynadığını söylemiştir. Dolayısıyla erkek çocukların futbol gibi dil ve iletişim becerisi gerektirmeyen, neredeyse dünyanın her yerinde bilinip oynanan bir oyun etrafında ilişki kurmaları, kız çocuklarına göre daha kolay olabilmektedir.

18 sınıftan 11'inde birden fazla Suriyeli öğrenci vardır ve bu sınıflardaki Suriyeli öğrenci sayısı toplam 26'dır. Bu 26 öğrenciden sekizi Suriyeli sınıf arkadaşı tarafından tercih edilmiş; 18 Suriyeli öğrenci ise Suriyeli sınıf arkadaşları tarafından tercih edilmemiştir. Suriyeli sınıf arkadaşları tarafından tercih edilmeyen 18 Suriyeli öğrenciden 13'ü hiç tercih

edilmeyen öğrencilerken, beşi Türk sınıf arkadaşları tarafından tercih edilmişlerdir. Başka bir ifadeyle, Türk sınıf arkadaşları tarafından tercih edilmeyen Suriyeli öğrencilerin çoğu Suriyeli sınıf arkadaşları tarafından da tercih edilmemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin dil engeli, kültür farklılığı gibi Suriyeli olmalarından kaynaklanan sebeplerden dolayı değil; akranlarının oyun arkadaşı olarak tercih etmesini sağlayacak diğer becerilerden yoksun olmalarıyla açıklanabilir.

Türk öğrencilerden bazıları, kendilerine vurmaları gibi sebeplerle Suriyeli sınıf arkadaşlarıyla oynamak istemediklerini ifade etmişlerdir. Bir Türk erkek öğrenci “*Bana iyi davranmıyorlar, çelme falan takıyorlar.*”, bir diğeri “*(Suriyeli öğrencilerle)Aramız kötü. 27e-3LS bazen karnıma vuruyor. 28e-3LS zaten şımarık.*” demiştir. Yüce (2018), Suriyeli öğrencilerin zaman zaman Türk öğrencilere karşı olmakla birlikte, birbirlerine karşı çok fazla saldırganca tutum içinde olduklarını; bu saldırganlığın lakap takma, alay etme gibi ilişkisel saldırganlık biçiminde ortaya çıkabildiğini belirtmiştir. Öğretmenler ve yöneticilerin görüşlerinin alındığı başka bir çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerde şiddet eğilimi, saldırganlık, çeteleşme, kural tanımama, cinsel içerikli uygunsuz davranışlar ve gelişimsel farklılığın getirdiği bazı sorunların görüldüğü ortaya konmuştur (Sarıtaş ve diğerleri, 2016). Benzer şekilde okul müdürleriyle yürütülen bir çalışmada Çakmak (2018), katılımcıların Suriyeli çocukların şiddete meyilli olduğunu, oyunlarının dahi kavga üzerine olduğunu belirttiklerini ifade etmiştir. Tanay Akalın’ın (2016) çalışma sonucuna göre de öğrencilerin sınıflarda yaşadıkları sorunlar çoğunlukla; arkadaşlarla kavga ve geçimsizlik, derse karşı ilgisizlik ve ekonomik sorunlar şeklindedir. Delen (2018), sınıf öğretmeni ve Türkçe öğreticilerle yürüttüğü çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Çalışma sonucuna göre yabancı uyruklu öğrenciler genellikle arkadaşlarına fiziksel şiddet uygulamaktadırlar.

Suriyeli öğrencilerin sınıf arkadaşlarından farklı gelişim düzeyinde olmaları da akranları tarafından oyun arkadaşı olarak tercih edilmemelerine sebep olabilir. Suriyeli

öğrenciler dil bilmedikleri için yaşlarına bakılmaksızın ilkokul birinci kademedен eğitime başlatılabilmekte ya da akademik seviyesine uygun olmadığı halde yaşı nedeniyle daha üst sınıflara yönlendirilebilmektedir. Bu durum Suriyeli öğrencilerin akranları ile eğitim alamamasına ve sınıfındaki öğrencilerle yaş uyumsuzluğundan kaynaklanan çatışmalar yaşamamasına sebep olmaktadır (Emin, 2018). Ayrıca bazı yabancı uyruklu öğrencilerin fiziksel açıdan daha iri yapılı olmalarından dolayı sınıftaki arkadaşlarına karşı şiddet içerikli davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir (Delen, 2018). Bu araştırma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin bir kısmı da Türkçe öğrenmeleri için yaşlarına değil, dil ve akademik gelişimlerine uygun olan sınıflara devam ettirilmektedirler. Bu durum neticesinde Suriyeli öğrencilerden bazıları kendinden daha küçük yaştaki öğrencilerle aynı sınıfta okumaktadır. Dolayısıyla bazı Suriyeli öğrencilerin hem fiziksel hem de sosyal ve duygusal gelişimlerinin sınıf arkadaşlarından farklı olmasının birbirleriyle ilişki kurmalarını zorlaştırdığı düşünülebilir.

Türk öğrenciler, sınıf arkadaşları olan Suriyeli öğrencilerden bazılarının teneffüslerde başka sınıflardaki Suriyeli arkadaşlarıyla oyun oynadığını, Suriyeli öğrencilerin bazen derste bulunmadıklarını, bu yüzden birlikte oynamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Türk öğrencilerden 16e-3B, *“Suriyeli arkadaşlarımız yanımıza gelirse oyuna alırız. Ama genellikle başka sınıftaki Suriyeli arkadaşlarıyla oynarlar.”* 3e-3F ise *“(Suriyeli iki sınıf arkadaşım) hep derse (Türkçe sınıfına) gidiyor.”* şeklinde belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin kendi aralarındaki gruplaşmaları, kendi sınıflarındaki Türk arkadaşlarıyla akran ilişkilerinin yeterince gelişmesini engelleyebilmektedir. Öğrenci görüşmelerinden anlaşıldığı üzere, bu duruma en çok zemin oluşturan uygulama Türkçe sınıfı uygulamasıdır. Türkçe sınıflarında, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerileri gelişirken, Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada geçirdikleri süre kısalmaktadır. Bu durumda kendi aralarında gruplaşmalarına neden olabilmektedir.

493 Türk öğrenciden 59'u, 33 Suriyeli öğrenciden ise 14'ü sınıf arkadaşları tarafından hiç tercih edilmemişlerdir. Suriyeli öğrencilerin, tercih edilmeme oranları diğerlerine göre daha yüksektir. Delen (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrenciler tarafından kabul görmesi ve sosyal uyumlarının artırılması açısından etkili olabilecek etkinlik veya organizasyonların öğretmenler tarafından, ilkokullarda yeterince yapılmadığını dile getirmiştir. Kağnıcı (2017), Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklara odaklanan çalışmasında, Suriyeli çocuklarla çalışan okul psikolojik danışmanlarının programlarına, psikolojik danışma hizmetinden krize müdahale çalışmalarına, velilerle yapılan görüşmelerden konsültasyona ve izleme çalışmalarına kadar tüm hizmetleri dahil etmesi gerektiğini öne sürmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okullarda yürütülebilecek uygulamalara ve bu konuya ilişkin yapılacak yeni çalışmalar için araştırmacılara yönelik öneriler oluşturulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler. Uygulamaya yönelik öneriler maddeler halinde aşağıda sunulmaktadır.

1. Türk ve Suriyeli ailelerinin görüşüyor olması, çocuklarının yakın arkadaş olmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle okulda yapılacak etkinliklere, toplantılara, Okul Aile Birliği çalışmalarına Suriyeli velilerin aktif katılımı sağlanabilir.

2.Çocukların farklı kültürlere ait farkındalıklarının artırılması amacıyla, Suriyeli ve diğer tüm öğrencilerin kendi kültürlerini (yemeklerini, müziklerini, halka danslarını, kıyafetlerini vb.) tanıtmalarına olanak sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilerin, kendi kültürlerine ait özel gün ve kutlamalarını anlatmaları ve sergilemeleri sağlanabilir. Bu çalışmalara velilerin de katılması sağlanarak velilerin de birbirlerini tanımalarına imkân verilebilir.

3. Birbirlerini daha yakından tanımalarına, derslerde ve etkinliklerde paylaşımda bulunmalarına, yardımlaşmalarına imkân vereceğinden Türk ve Suriyeli öğrencilerin yan yana geleceği sınıf oturma düzenleri oluşturulabilir.

4. Sosyometri sonuçlarına göre belirlenen bazı öğrencilerin akran danışmanlığı alanında özel olarak eğitilerek sınıftaki Suriyeli öğrencilerin sınıfa uyumunu kolaylaştırma, akranlarıyla iletişim kumasını sağlama, öğrenciler arasındaki çatışmaları çözme konularında yardımcı olmaları sağlanabilir. Benzer şekilde akran desteği, Suriyeli öğrencilerin dersi takip etmesi, anlamadığı konularda yardımcı olunması, eksiklerini tamamlaması için akademik destek sağlama amacıyla da kullanılabilir.

5. Sosyal etkinlikler, özellikle dil ve ifade becerilerinin ön planda olmadığı spor, akıl ve zekâ oyunları (satranç, mangala vb.), dans gibi grup etkinlikleri akran ilişkilerini kuvvetlendirebilir.

6. Okullarda, farklılıklara saygı duyma konusundaki çalışmalara okul rehberlik hizmetleri planlarına daha çok yer verilebilir. Okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenleri tarafından farklılıklara saygı konusunda sınıf içi etkinlikler yürütülebilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler. Araştırmacılara yönelik öneriler maddeler halinde aşağıda sunulmaktadır.

1. Görüşmelerde bazı Türk ve Suriyeli öğrenciler derslerde yardımlaşmalarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyometri uygulaması sırasında Suriyeli öğrencilerin yalnız ya da diğer Suriyeli öğrenciyle oturduğu; Türk ve Suriyeli öğrencilerin aynı sırayı çoğunlukla paylaşmadıkları gözlenmiştir. Bu araştırmada uygulama yapılan sınıf sayısının fazla oluşundan hareketle, sosyometri uygulaması tek soru üzerinden oluşturulmuştur. Sonraki çalışmalarda “birlikte ders çalışmak”, “aynı sırada oturmak” gibi farklı sorular bir arada kullanılabilir.

2. Araştırmada, görüşme yapılacak öğrenciler sosyometri değerlendirmesine göre

belirlenmiştir. Bazı öğrenciler görüşmelerde, kendilerinin değil ama bazı sınıf arkadaşlarının Suriyeli öğrencilere karşı daha dışlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Akran ilişkileri, sosyometri ölçeğine ek olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle ya da gözleme dayalı tekniklerle birlikte değerlendirilebilir.

3.Akran ilişkileri zamana bağlı olarak değişim gösterebildiğinden boylamsal çalışmalar yapılabilir.

4.Bu çalışma, ilkokul 3. ve 4.sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Farklı sınıf ve okul kademelerinde benzer çalışmalar yürütülebilir.

5.Bu çalışmada akran ilişkileri sosyogram değerlendirmelerine ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmiştir. Sonraki çalışmalarda Suriyeli öğrencilerin dil becerileri, sosyal becerileri, yaş ve fiziksel gelişim özellikleri, öz bakım becerileri, akademik başarıları gibi akran ilişkilerini etkileyebilecek faktörler de göz önüne alınabilir.

Kaynakça

- Aamodt, S. & Wang, S. (2011). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz.* (Çev. C. Duran). İstanbul: NTV Yayınları.
- Abalı, O. (2012). *Hiperaktivite ve dikkat eksikliği* (3. Baskı). İstanbul: Adeda Yayıncılık.
- Acar Yurtman, G. (2018). Suriyeli çocuk mültecilerin karşı karşıya buldukları risk alanları. A. Ertuğrul, M. E. Uludağ (Ed.), *Uluslararası göç ve mülteci kongresi bildirileri* (ss. 285-297). Ankara: Düzce Üniversitesi Yayınları.
- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- AFAD, (2014). *Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. Suriyeli misafirlerimiz kardeş topraklarında.* https://www.afad.gov.tr/upload/Node/17962/xfiles/suriyeli-misafirlerimiz_1.pdf 'den alınmıştır.
- Akhtar, S. (2018). *Göç ve kimlik: Kargaşa, dönüşüm, sağaltım.* (Çev. S. Ayhan). İstanbul: Sfenks Kitap.
- Alpa-Bilbay, A. (1999). *Effectiveness of a social skills training program to enhance the peer relations of low accepted fourth grade children.* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, M. E. (2018). Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (Nitel bir araştırma). Kartepe Zirvesi 2018 Göç mültecilik ve insanlık tebliğler kitabı (ss. 77-106). Kocaeli Büyükşehir Belediye Başkanlığı.
- Arabacı, İ. B., Başar, M., Akan, D., & Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: Condition analysis. *International J. Soc. Sei. & Education*, 4(3), 668-681.
- Arslan, H. (2018). *Çocuk, savaş ve Ortadoğu (Suriye örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Ortadoğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

- Atasü Topçuoğlu, R. (2012). *Türkiye 'de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması.*
- Atmaca, T. (2018). Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte yaşama pratikleri: etkileşim, kabul ve dışlanma. A. Ertuğrul, M. E. Uludağ (Ed.), Uluslararası göç ve mülteci kongresi bildirileri (ss. 207-222). Ankara: Düzce Üniversitesi Yayınları.
- Austin, V. & L., Sciarra, D. T. (2012). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar.* (Çev. Ed. M. Özekes). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, B. (2010). *Çocuk ve ergen psikolojisi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bayhan, V. (2018). Suriyeli göçmenlerin sosyolojik profili ve uyum sorunları. Kartepe Zirvesi 2018 Göç mültecilik ve insanlık tebliğler kitabı (ss. 133-147). Kocaeli Büyükşehir Belediye Başkanlığı.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berk, L. E. (2013a). *Çocuk gelişimi.* (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Berk, L. E. (2013b). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinde orta çocukluğa.* (Çev. Ed. N. Işıkoğlu Erdoğan). (7. Baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half- century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 206-223.
- Beter, Ö. (2006). *Sınırlar ötesi umutlar: Mülteci çocuklar.* Ankara: Sabev Yayınları.
- Beyazkürk, D., Anliak, S. & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13–26.
- Bilici, M. (2018). Göçle ilgili psikolojik sorunlar. *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, 48, 56-57.
- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African

- American adolescents. *Curriculum And Teaching Dialogue*. 6, 131-143.
- Bozkurt, S. (2018). *Mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmen algıları: Gaziantep örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez-Martin, J. R., Azurmendi, A., Sorozobal, A., Garcia, D. & Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 195-212.
- Brizendine, L. (2011). *Erkek beyni*. (2. Baskı). (Çev. G. Tonak). İstanbul: Say Yayınları.
- Brizendine, L. (2012). *Kadın beyni*. (11. Baskı). (Çev. Z. H. Ateş). İstanbul: Say Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Burton, C. B. (2001). Children's peer relationships. U.S. Department Of Educationnational Institute Of Educationeducational Resources Information Center (ERIC). *ED265936*
- Calp, Ş., Karaman, E. R. & Çavuşoğlu, F. (2018). İlkokulda akran ilişkileri: Farklı başarı düzeyindeki dördüncü sınıf öğrencileri arkadaş özerklik desteği hissediyor mu? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 237-265.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cırt Karaağaç, F. (2018). *Educational problems of Syrian refugee students in elementary schools*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29(2), 244.

- Çağdaş, A. & Seçer Şahin, Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2005), Sosyal gelişim, (Ed. R. Arı), *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlaki gelişim*. Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çelik, Y. (2018). *Türkiye’de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: Tespitler, sorunlar ve öneriler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. & Albayrak-Kaymak, D. (2002). *Çocuklarda sosyal beceriler: Grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi
- Çiçekli, B. (2009). Göç terimleri sözlüğü. Cenevre: Uluslararası Göç Örgütü Yayınları.
- De Coster, N. (2018). Psikanaliz ve göç: Gitmek mi kalmak mı. N. Keskinöz Bilen (Ed.), *Öteki dil: Göç, kültür ve dilin kaybı üzerine birkaç psikanalitik düşünce* (ss.180-192). İstanbul: İthaki.
- 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.
- Demirbaş, H. & Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi*, 21(1-2-3), 11-24.
- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda*

- öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dökmen, Ü (1995). *Sosyometri ve psikodrama.* (2.Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü.* (Çev. D. E. Öngen). Ankara: İmge Kitabevi.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları.* İstanbul: Seta.
- 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.
- Embry, S. L. & Luzzo, D. A. (1996). The relationship between name-calling and peer beliefs among elementary school children: Implications for school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling, 31(2), 122-130.*
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 175-185.*
- Ercan, E. S. (2008a). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu.* İstanbul: Doğan Kitap.
- Ercan, E. S. (2008b). Kognitif nörobilimler. S. Karakaş (Ed.), *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda ilaç-dışı tedavi yaklaşımları* (ss. 453-470). Ankara: MN Medikal & Nobel.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erkan, Ü. (2018). Göç sosyolojisi. Farklı boyutlarıyla göç. R. Şimşek (Ed.), *Ulusçu asimilasyon/entegrasyon politikalarından medeniyet perspektifine dayalı dirimsel/diyalojik etkileşime* (ss. 49-71). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık.* (Çev. O. Akınhay). İstanbul: Alfa

Yayınları.

- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (2. Baskı). (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gezon, L. & Kottak, C. (2016). *Kültür*. (2. Basım). (Çev. Ed. A. Gürsoy). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göç Araştırmaları Vakfı (2018). *Dünya göç raporu*. <http://gocvakfi.org/2018-dunya-goc-raporu/> 'den alınmıştır.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik (02.07.2019)' den alınmıştır.
- Graham, J. A., Cohen, R., Zbikowski, S. M. & Secrist, M. E. (1998). A longitudinal investigation of race and sex as factors in children's classroom friendship choices. *Child Study Journal*, 28(4), 245-245.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 82-93.
- Gülay, H. & Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-international journal of educational research*, 2, 81-92.
- Gülay Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Eğiten Matbaacılık.
- Gültekin Akduman, G. (2010). 7-14 Yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 13-26.

- Gümüş, A. E. (2006). *Sosyal kaygı ile başa çıkma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, G. (2012). *Çocuk hakları açısından Türkiye'deki sığınmacı çocuklar -Çeçen çocukları örneği-*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Gürşimşek, I. (2002). Etkin öğrenme ve aile katılımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Güzel, B. (2018). Suriye iç savaşı bağlamında Türkiye'nin değişen göç ve göçmen politikaları. A. Ertuğrul, M. E. Uludağ (Ed.), *Uluslararası göç ve mülteci kongresi bildirileri* (ss.101-116). Ankara: Düzce Üniversitesi Yayınları.
- Hopp, J. A. (2004). *Recollections of adults who self-identify as having experienced peer rejection in childhood*. (Unpublished Masters Thesis). Siena Heights University, Michigan.
- Hortaçsu, N. (2002). *Çocuklukta İlişkiler: Ana baba, kardeş ve arkadaşlar*. Ankara: İmge Kitabevi.
- İhtiyar, B. (2017). *Suriyeli çocuk göçmenlerin anaakım medyadaki temsili*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İrge Erdoğan, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların hukuki statüsü ve çalışma şartları. Kartepe zirvesi 2018 göç mültecilik ve insanlık tebliğler kitabı (ss. 77-106). Kocaeli Büyükşehir Belediye Başkanlığı.
- Johnson, L.S. (2009). School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. *The School Community Journal*, 19, 98-118.
- Johnson, K. A. (2000). The peer effect on academic achievement among public elementary school students. A Report of The Heritage Center for Data Analysis. Reports – Research (143).
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri,

- akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Kağmıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *Elementary Education Online*, 16(4), 1768-1776.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (6. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karataş, Z. & Yavuzer, Y. (2015). *Bireyi tanımada test dışı teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karpat, K. H. (2016). *Etnik yapılanma ve göçler*. İstanbul: Timaş.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2015). *Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri*. (10. Basım). (Çev. Ed. S. Kaner). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kaya, A. S. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların sorunları: Nizip örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Yeniüzyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. & Siyez, D. M. (2008). Sociometric status and life satisfaction among Turkish elementary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 69–82.
- Kılıç, H. N., Görmez, V., Nursoy-Demir, M., Mert, E. B. & Babacan, B. (1-3 Aralık 2016). Mülteci çocuklar için okul temelli destek programı (MODP): Bir pilot çalışma örneği, serbest bildiri raporu, VI. Ulusal PDR Uygulamaları Kongresinde sunuldu, Gaziantep.
- Kılıçaslan, S. C. (2014). Sosyal hizmet ve öteki disiplinler arası yaklaşım. P. Akkuş ve Ö. Başpınar-Aktütün (Editörler), *Mülteciler, sığınmacılar ve göçmenler açısından Türkiye'de sosyal hizmete dair saptamalar, çözüm ve öneriler*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

- Kirişçi, K. & Karaca, S. (2015). Türkiye'nin göç tarihi. M. M. Erdoğan ve A. Kaya (derleyen), *Hoşgörü ve çelişkiler: 1989,1991, 2011'de Türkiye'ye yönelen mülteci akınları* (ss.295-314). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Koçak, H. & Çelik, A. (2018). Göç Sosyolojisi. Farklı boyutlarıyla göç. R. Şimşek (Ed.), *Göç ve mekan geçici koruma statüsündeki Suriyeliler: Sakarya ili örneği* (ss. 217-242). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Kochenderfer- B. J. & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychology, 9*, 59-73.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004) Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development, 13*(3), 329-349.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin: Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce Yayın.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar
- Koroğlu, E. (2009). *Psikiyatri el kitabı*. (2. Baskı). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Kring, A.M., Johnson, S., Davison, G. & Neale, J. (2015). *Anormal psikolojisi*. (12. Basım). (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitim sorunu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive /withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*(4), 910-929.
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the

- development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.
- Ladd, G. W. (1983). Social network of popular, average and rejected children in school settings, *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 283-307.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer- Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-prevalance of victimization and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96.
- Macionis, J. J. (2012). *Sosyoloji*. (13. Basım). (Çev. Ed. V. Akan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Mayeux, L. & Cillessen, A. H. N. (2003). Developmen of social problem solving in early childhood: Stability, change and associations with social competence. *Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
- McCloskey, L. A. & Stuewing, J. (2001). The quality of peer relationships among children exposed to family violence. *Development and Psychopatology*, 13, 83-96.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. & Whiteman, S. D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*, 12(1), 125-148.
- Mc. Whirter, J. & Voltan-Acar, N. (1998). *Çocukla iletişim*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Mercan Uzun, E. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 72-83.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Basım). (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Moreno, J. L. (2017). *J.L. Moreno: Psikodrama temel metinler*. (Çev. G. Özbay). İstanbul: Avangard Kitap.
- Morgan, C. (2003). *Psikolojiye giriş*. (Çev. Arıcı H. ve diğerleri.). Ankara: Hacettepe

Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Muro, J. J., Muro, J., Davenport, K. & Kottman, T. (2016). *İlk ve ortaöğretim okullarında rehberlik ve danışmanlık: Uygulamalı yaklaşım*. Konya: Eğitim Yayınevi.

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.

Myers, D. G. (2015). *Sosyal psikoloji*. (10.Basım). (Çev. Ed. S. Akfırat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Naz, Y. (2015). *Türkiye'nin uluslararası göç politikası ve uluslararası göçün Türkiye'deki güncel sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Oral, V. (2017). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlarına ilişkin düşüncelerinin sosyometrik statü ve akademik başarı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Orçan, M. (2010). Sosyal Gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (ss.126-183). İstanbul: Maya Akademi.

Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi, (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri*. Rapor No:195. https://orsam.org.tr//d_hbanaliz/201518_rapor195tur.pdf den alınmıştır.

Özcan, A. S. (2018). *Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Öğretir, A. D., Şengün, G. & Özçelik, S. (2018). *Arap baharının savaş çocukları: Türkiye'deki Suriyeli çocukların sosyal uyumlarının incelenmesi*. Kocaeli: Kocaeli Büyükşehir Belediye Başkanlığı.

- Özer, A. (2015). *Göç ve aidiyet bağlamında Bulgaristan göçmenlerinde kimliğin yeniden inşası: Mersin örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özer, A. (2015). Bireyi Tanıma Teknikleri. C. Şahin (Ed.), *Başkalarının görüşlerine dayalı teknikler* (ss. 269-291). Ankara: Pegem.
- Özdemir-Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özgü, B. & Yılmaz, M. (2017). *Çocuklarda davranış problemleri ve çözüm yolları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özgüven, İ. E. (1992). *Görüşme ilke ve teknikleri*. (2.Baskı). Ankara: PDREM Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkarslı, F. (2014). *Suriye'den Türkiye'ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı (Mardin örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Özüdoğru, H. Y., Kan, A., Uslu, L. & Yaman, E. (2018). Yerel halkın Suriyelilere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 115-140.
- Öztürk, K. (2017). *İstanbul'daki Suriyeli çocukların öfke ve sosyal uyum düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- PICTES (2017). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi raporu*. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme#> 'den alınmıştır.
- Polenski, T. A. (2001). *Child characteristics and relations in the family as predictorsof peer*

- relationships*. (Unpublished doctoral thesis). University of Pittsburgh: USA.
- Poyraz, Y. (2012). Suriye vatandaşlarının geçici korunması ve uluslararası mülteci hukuku. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2, 53-69.
- 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. G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim çocuklar için çok kültürlü eğitim*. (4.Basım). (Çev. Ed. T. G. Yıldız). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Reyhanlıoğlu, E. N. (2018). Çekiyorum: Mültecilik; mülteci çocuk olma: Ankara örneği. A. Ertuğrul, M.E. Uludağ (Ed.), *Uluslararası göç ve mülteci kongresi bildirileri* (227-241). Ankara: Düzce Üniversitesi Yayınları.
- Rodkin, P.C. & Hodges, E.V.E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (2006). *Peer interactions, relationships and groups*. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). New York: Wiley.
- Sam, D. L., Kasic, A. & Oppedal, B. (2003). Where is “development” in acculturation theories? *International Society For The Study Of Behavioural Development*, 2, 4-7.
- Santrock, J. W. (2018). *Eğitim psikolojisi*. (5. Basım). (Çev. Ed. D. M. Siyez). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J.W. (2012). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi*. (13. Basım). (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,

25(1), 208-229.

Sariteke, Kahraman & Aydın, (2018). Türkiye'deki Suriyeli Nüfusun Hukuki Statüsü İle İlgili Bir Analiz. *Turkish Studies*, 13(7), 383-396.

Schaffer, C. H. & Digeronimo, T. F. (2015). *Çocuk psikolojisi*. (Çev. M. M. Aça). İstanbul: Yakamoz Kitap.

Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J. & Stropes, J. (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 50-61.

Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.

Sinan F. N. & Gültekin F. (2018). Application, views, and problems of counselors working with Syrian elementary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1437-1448.

Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi*. (10. Basım). (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayın Yayınevi.

Sürücü, Ö. (2003). *Anababa-öğretmen elkitabı: Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: Ya-Pa.

Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K. & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397.

Şan, M. K. & Eroğlu, Y. (2018). *Göç, mültecilik ve insanlık: Suriyeli mülteci çocukların eğitim sorunu: Hatay il özelinde bir alan araştırması*. Kocaeli: Kocaeli Büyükşehir Belediye Başkanlığı.

Şeker, B. D. & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir

- değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şentöregil, M. (2017). *Suriyeli çocuk sığınmacıların Türk yazılı basınında temsili*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama*. (3. Baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- Tanay Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tannen, D. (2013). *Beni hiç anlamıyorsun*. (Çev. O. Ç. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 86, 127-144.
- Tarhan, N. (1996). The relationships of sociometric status, sex, academic achievement, school type and grade level with loneliness levels of secondary school students. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. "Güncel Türkçe Sözlük," http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=göç. (18.02.2019).
- Temel, K. & Tüfekçi, U. (2018). Türkiye'de göçmen ve mültecilere yönelik sosyal yardım politikasında yapısal dönüşüm. A. Ertuğrul, M. E. Uludağ (Ed.), Uluslararası göç ve mülteci kongresi bildirileri (ss. 83-100). Ankara: Düzce Üniversitesi Yayınları.
- Tepeli, K. (2010). Fiziksel gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim*

- (ss.55-89). İstanbul: Maya Akademi.
- Thompson, M., O'Neill Grace, C. & Cohen, L. J. (2002). *Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri*. (Çev. E. N. Boylu). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (5. Basım). (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tümkiye, S. (2010). Dil gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (ss.27-53). İstanbul: Maya Akademi.
- Uğurlu, N. (2015). *Outcome of art therapy intervention on trauma, depression and anxiety symptoms among Syrian refugee children*. (Unpublished master's thesis). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- UNICEF (2017). *Türkiye'de 'kayıp bir kuşak' oluşmasını önlemek*. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf den alınmıştır.
- Unlendorff, H. (2000). Parents and childrens friendships Networks. *Journal of Family Issues*, March, EBSCO:2872272.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uz-Baş, A. & Siyez D. M. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış 2011, 9(1), 43-70*.
- Ülgen, G. & Fidan, E. (1997). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Volkan, V. D. (2017). *Göçmenler ve mülteciler: Travma, sürekli yas, önyargı ve sınır psikolojisi*. (Çev. A. Alp). Ankara: Pusula Yayınevi.
- Willets, L. & Creswell, C. (2017). *Çocuğunuzun utangaçlığı ve sosyal fobisiyle baş etmek*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (Çev. D. Özen). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- 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.(1996). *Çocuk psikolojisi*. (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğı*. (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yerli, G. (2018). Türkiye'deki göç politikaları ekseninde Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin kuruluş ve fonksiyonları. A. Ertuğrul, M. E. Uludağ (Ed.), Uluslararası göç ve mülteci kongresi bildirileri (ss. 49-58). Ankara: Düzce Üniversitesi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. (24. Basım). Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, L. Y. (2017). *Yerel halkın Türkiye'deki Suriyelilere bakışı: Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay ve Adana örnekleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yurtal, F. (2004). Name-calling and peer beliefs among primary school children in Turkey.

Pastoral Care in Education, 22(2), 39-41.

Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Ankara.

Yücel Yönlü, K. (2018). *Göç sosyolojisi*. İstanbul: Doğu Kitabevi.



Ekler

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.13116566

06.09.2017

Konu : Feyza Nur SİNAN'ın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Feyza Nur SİNAN'ın "Türkiye'de İlkokula Devam Eden Suriyeli Çocukların Akran İlişkilerinin İncelenmesi" konulu araştırma isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik'in 22/08/2017 tarihli ve 34676 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Feyza Nur SİNAN'ın "Türkiye'de İlkokula Devam Eden Suriyeli Çocukların Akran İlişkilerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını Osmaniye ilçesi Şehit Jandarma Er Halim Çimen İlkokulu 3. ve 4. sınıf öğrencilerine araştırma yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
06.09.2017

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok
16050/Osmangazi/BURSA

Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 445 18 10

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Ekrem KOZ

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Tel: (0224) 445 16 25

Leyla DİKİCİ

VHKİ

(0224) 215 25 39

Ek 2. Sosyometri

Tarih:.....

Sevgili Öğrenci;

Okulumuzda akran ilişkilerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmektedir. Lütfen **oyun oynamak** için tercih ettiğiniz üç arkadaşınızın ismini tercih sırasına göre aşağıya yazınız. Sadece üç arkadaşınızın ismini yazınız. İsterseniz üç seçeneğin hepsini doldurmayabilirsiniz. Hiç yazacak arkadaş bulamıyorsanız boş bırakabilirsiniz. Bu bilgiler gizli kalacağından yazdıklarınızı hiç kimseye göstermeyiniz ve kimseyle paylaşmayınız. Teşekkür ederim.

Adınız Soyadınız:.....

Sınıfınız ve Numaranız:.....

Sınıfınızda, **oyun oynamak** için en çok tercih ettiğiniz üç arkadaşınızın ismini aşağıya yazınız.

Tercihler	Adı Soyadı
1. Tercihim
2. Tercihim
3. Tercihim

Ek 3. Görüşme Soruları

- Oyun oynamayı seviyor musun?
- Okulda hangi oyunları oynuyorsun?
- Bu oyunları kimlerle oynuyorsun?
- Diğer arkadaşlarınla neden oynamıyorsun?
- Sınıfında Suriyeli arkadaşların var, onlarla oynuyor musun? Ne gibi oyunlar oynuyorsunuz? Onlarla başka neler yapıyorsunuz? Beraber ders çalışıyor musunuz, birbirinizin evine gidiyor musunuz? / Neden onlarla oynamıyorsun?
- Sınıfındaki Türk arkadaşlarınla oynuyor musun? Ne gibi oyunlar oynuyorsunuz? Onlarla başka neler yapıyorsunuz? Beraber ders çalışıyor musunuz, birbirinizin evine gidiyor musunuz? / Neden onlarla oynamıyorsun?

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Ordu - 1986

Öğr. Gördüğü Kurumlar	: Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	: 2000	2004	Batman Anadolu Lisesi
Lisans	: 2004	2008	Ondokuz Mayıs Üniv.
Yüksek Lisans	: 2012	2019	Bursa Uludağ Üniv.

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce- Orta

Çalıştığı Kurumlar	: Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
	1. 2008 - 2014	Demirtaş Bucağı İlköğretim O.
	2. 2014 -	Ş.J.Er Halim Çimen İlkokulu

Kullandığı Burslar : Milli Eğitim Bakanlığı Bursu

Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği

Yayımlanan Çalışmalar :

Sinan F. N., & Gültekin F. (2018). Application, Views, and Problems of Counselors Working with Syrian Elementary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1437-1448.

Feyza Nur SİNAN

02/07/2019