



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

**TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI:
FARKLILIKLARA SAYGI EĞİTİMİ ODAĞINDA OKUL SOSYAL
HİZMETİ ÖNERİSİ**

Serdar AYKUT

Doktora Tezi

Ankara, 2019

TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI: FARKLILIKLARA
SAYGI EĞİTİMİ ODAĞINDA OKUL SOSYAL HİZMETİ ÖNERİSİ

Serdar AYKUT

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

Serdar AYKUT tarafından hazırlanan “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmeti Önerisi” başlıklı bu çalışma, 30.05.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Eda PURUTÇUOĞLU (Başkan)



Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN (Danışman)



Prof. Dr. Zeynep TEZEL (Üye)



Doç. Dr. Filiz YILDIRIM (Üye)



Doç. Dr. Ercüment ERBAY (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Musa Yaşar SAĞLAM

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

19/06/2019

Serdar AYKUT

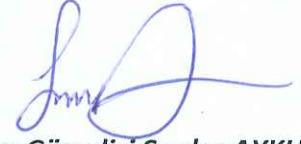
¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince **enstitü** veya **fakülte** tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, **Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



Öğretim Görevlisi Serdar AYKUT

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu araştırmaya katılan sevgili öğrencilere, onların ailelerine ve çalışmam boyunca bana yardımcı olan, tecrübelerini paylaşan ve düşünceleriyle çalışmamı zenginleştiren değerli öğretmen/idarecilere teşekkür ederim.

Araştırmanın şekillenmesinde ve hazırlanmasında danışmanlığımı yürüten, bilgi ve deneyimleriyle bana her konuda yardımcı olan, çalışma boyunca motivasyonumu arttıran, sürekli yapıcı ve güler yüzlü değerli hocam Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN'a hiçbir şartta desteğini benden esirgemediği için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca; çalışmamda bana yol gösteren değerli hocalarım Doç. Dr. Eda Parutçuoğlu, Doç. Dr. Reyhan Atasü Topçuoğlu, Prof. Dr. Zeynep Tezel, Doç. Dr. Filiz Yıldırım ve Doç. Dr. Ercüment Erbay hocalarıma katkıları ve yanımda oldukları için çok teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarım boyunca her daim yanımda durarak bütün sıkıntılara ortak olan, bu süreçte çoğu zaman ihmal ettiğim herşeyden çok sevdiğim biricik sevgili eşim Sezen Soner AYKUT'un desteği sayesinde bu çalışmayı sonuçlandırdım. Her türlü nazımızı çekerek bütün güçlerini bizden esirgemeyen ve beni sürekli destekleyen ruhu her daim genç olan enerjik annemiz Ayşenur SONER ve anlayışıyla yanımızda durarak destek olan ve teşvik eden çok değerli saygın kişilikli babamız Okan SONER'e sonsuz şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim.



Hayatımın en keyifli, en değerli, en mükemmel insanı

Eşim Sezen SONER AYKUT'a

ÖZET

AYKUT, Serdar. *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmeti Önerisi*, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Bu araştırmanın temel amacı, karma okullarda eğitim alan Suriyeli göçmen ve Türk çocuklara farklılıklara saygı ve insan haklarına dayalı eğitimler verildiğinde çocukların farklılıklara karşı saygı ve okula karşı tutum düzeylerinin artıp artmadığını belirlemek ve okul sosyal hizmeti model önerisi sunmaktır. Bu bağlamda araştırma kapsamında İstanbul'da Milli Eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında karma eğitimin verildiği (göçmen ve Türk öğrencilerin beraber eğitim gördüğü) Samandıra Veysel Karani İlkokulu ve Esenler Kazım Karabekir İlkokulunda ebeveynleriyle birlikte yaşayan öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul idarecileri ile görüşülmüştür.

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmış olup, 244 kişi ile çalışılmış ve elde edilen bulgular olduğu gibi aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılanlara Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (Veli, Çocuk, Öğretmen/İdareci için ayrı hazırlanmış), Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ve Okula Karşı Tutum Ölçeği uygulanmış ve deney grubunu oluşturan İstanbul Samandıra Veysel Karani İlkokulunda yer alan öğrencilere Farklılıklara Karşı Saygı Eğitimi verilmiştir. Ayrıca Suriyeli veliler ve öğretmen/idarecilerle farkındalık arttırmaya dayalı toplantılar yapılmıştır. Elde edilen verilerin girişi SPSS (versiyon 23.0) ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda Suriyeli velilerin ve öğrencilerin Türkçe bilmemelerinin iletişimin ve okula uyumlarının önünde engel teşkil ettiği, okul çevresinin göçmen çocuklara davranış biçimlerinin göçmen çocukların yaşitlarını ve öğretmenlerini benimsemelerini etkilediği, Suriyeli ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ile çocuklarının okul hayatı arasında ilişki olduğu, göçmen çocuğa eğitim veren öğretmenlere/idarecilere ve ailelerine farklılıklara saygı ve insan haklarına dayalı eğitimler verildiğinde çocukların farklılıklara saygı ve okula karşı tutum düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Göç, Okul Sosyal Hizmeti, Farklılık, Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği, Okula Karşı Tutum Ölçeği

ABSTRACT

AYKUT, Serdar. *Educational Problems of Syrian Children in Turkey: A School Social Work Proposal Focusing Respect for Diversity Education*, PhD Dissertation, Ankara, 2019.

The main purpose of this study is to determine whether the children have increased respect for differences and their attitudes towards school, and give school social service model proposals when they are given respect to differences and education based on human rights. In this context, in the scope of the research, students, parents, teachers and school administrators who were living together with their parents were interviewed in Samandıra Veysel Karani Primary School and Esenler Kazım Karabekir Elementary School where mixed education was given in the public schools affiliated to the Ministry of National Education in Istanbul.

In the study, mixed research method was used and 244 people were studied and the findings were tried to be conveyed. Semi-Structured Interview Forms (prepared separately for parents, children, teachers / administrators), Attitudes towards Respect to Attitude Scale and Attitudes Towards School were applied to the participants. In addition, meetings were held with Syrian parents and teachers / administrators to raise awareness. The data were obtained by SPSS (version 23.0).

As a result of the study, it was found out that Syrian parents and students do not speak Turkish constitute an obstacle to communication and adaptation to school. and their families when children were given respect to differences and human rights-based trainings, it was concluded that children's respect for differences and attitudes towards school increased.

Keywords: Immigration, School Social Work, Differences, Respect for Differences Attitude Scale, Attitude Scale towards School

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
ADAMA SAYFASI.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER.....	5
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	5
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	8
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	10
1.4. TANIMLAR	10
1.5. SAYILTIAR	11
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. GÖÇ OLGUSU	12
2.1.1. Göç Olgusunun Tanımı ve Tarihi	12
2.1.2. Göç Olgusunun Temel Kavramları.....	14
2.2. TEMEL GÖÇ KURAMLARI.....	16
2.2.1. Ekonomik Göç Teorileri	17
2.2.2. Tarihsel-Yapısalcı Teori	19
2.2.3. Göç Sistemleri Teorisi	20
2.3. TÜRKİYE'YE YÖNELİK TARİHSEL GÖÇ OLGUSU	22
2.4. SURİYE KRİZİ.....	24
2.5. TÜRKİYE'DE YAŞAYAN SURİYELİ GÖÇMENLER.....	25
2.6. SURİYELİ GÖÇÜNÜN ETKİLERİ	31

2.6.1. Ekonomik Etkiler	31
2.6.2. Sosyo-Kültürel Etkiler.....	31
2.7. SURİYELİ GÖÇMENLERİN YAŞADIKLARI PROBLEMLER.....	32
2.7.1. Psikososyal Sorunlar	33
2.7.2. Barınma ve Ekonomik Sorunlar	34
2.8. ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK VE GÖÇMEN KÜLTÜRÜ.....	34
2.8.1. Kültürel Farklılıklar.....	36
2.9. OKUL SOSYAL HİZMETİ VE GÖÇMEN ÖĞRENCİLERLE BASKI KARŞITI UYGULAMALAR.....	40
2.9.1. Okul Sosyal Hizmeti.....	40
2.9.2. Göçmen Çocukların Okula Uyum ve Okul Sosyal Hizmeti.....	42
2.10. OKUL SOSYAL HİZMETİ KAPSAMINDA FARKLILIKLARA SAYGI VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ.....	45
2.10.1. Farklılık Kavramının Tanımı.....	45
2.10.2. Toplumsal İlişkilerde Farklılıklar Karşısında Oluşan Tutumların Sınıflandırılması	48
3. BÖLÜM: YÖNTEM	53
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	53
3.1.1. Nitel Boyut	55
3.1.2. Nicel Boyut	57
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	58
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	59
3.3.1. Nitel Boyut	59
3.3.1.1. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu	59
3.3.1.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen/İdareci Görüşme Formu.....	60
3.3.2. Nicel Boyut	60
3.3.2.1. Çocuk Görüşme Formu	60
3.3.2.2. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği	60
3.3.2.3. Okula Karşı Tutum Ölçeği	61
3.3.2.4. Farklılıklara Karşı Saygı Eğitimi	62

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	67
3.4.1. Nitel Boyut	67
3.4.2. Nicel Boyut	68
3.5. VERİLERİN İŞLENMESİ VE ÇÖZÜMLENMESİ	69
3.5.1. Nitel Boyut	69
3.5.2. Nicel Boyut	69
4. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM	71
4.1. NİTEL ANALİZLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	71
4.1.1. Sosyodemografik Özellikler	72
4.1.2. Araştırma Amaçlarının Sınanmasına Yönelik Bulgular.....	81
4.1.2.1. İletişim Engeli.....	82
4.1.2.2. Uyum Süreci.....	86
4.1.2.3. Okul İlişkisi.....	106
4.1.2.4. Gelecek Beklentisi	110
4.2. NİCEL ANALİZLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	118
4.2.1. Sosyodemografik Bulgular	118
4.2.2. Görüşme Formuna İlişkin Bulgular.....	121
4.2.3. İstatistiksel Tekniklerle Gerçekleştirilen Çözümler	
Neticesinde Elde Edilen Bulgular.....	143
5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	174
5.1. NİTEL ANALİZLERDEN ELDE EDİLEN BULGULARA AİT SONUÇLAR	174
5.1.1. Suriyeli Velilerin Sosyodemografik Özelliklerinden Elde Edilen Bulgulara Ait Sonuçlar	174
5.1.2. Öğretmen/İdarecilerin Sosyodemografik Özelliklerinden Elde Edilen Bulgulara Ait Sonuçlar	175
5.1.3. Araştırma Amaçlarının Sınanmasına Yönelik Bulgulara Ait Sonuçlar	175
5.1.3.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgulara Ait Sonuçlar	175
5.1.3.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgulara Ait Sonuçlar..	176

5.1.3.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgulara Ait Sonuçlar.....	177
5.1.3.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgulara Ait Sonuçlar.....	178
5.2. NİCEL ANALİZLERDEN ELDE EDİLEN BULGULARA AİT SONUÇLAR.....	178
5.3. OKUL SOSYAL HİZMETİ MODEL ÖNERİSİ.....	187
KAYNAKÇA	192
EK 1. FARKLILIKLARA SAYGI TUTUM ÖLÇEĞİ.....	208
EK 2. OKULA KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ.....	209
EK.3 GÖRÜŞME FORMU (ÖĞRENCİ)	210
EK. 4 GÖRÜŞME FORMU (ÖĞRETMEN-İDARECİ)	214
EK.5 GÖRÜŞME FORMU (AİLELER).....	217
EK. 6 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (VELİ İZİNİ)....	220
EK. 7. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (ÖĞRETMEN-İDARECİ VE AİLELER).....	221
EK. 8. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (VELİ İZİNİ- KONTROL GRUBU).....	222
EK.9 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (ÇOCUK)	223
EK.10 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (KONTROL GRUBU-ÇOCUK)	224
EK 11. FARKLILIKLARA SAYGI EĞİTİMİ.....	225
EK 12. ORJİNALLİK RAPORU	234
EK 13. MEB İZİNİ	236
EK 14. ETİK KURUL İZİNİ	237
EK 15. FARKLILIKLARA SAYGI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	238
EK 16. OKULA KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	239

KISALTMALAR DİZİNİ

WHO	World Health Organizations
UNCHR	United Nations High Commissioner for Refugees
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi
STK	Sivil Toplum Kurumları
TDK	Türk Dili Kurumu
GEM	Geçici Eğitim Merkezleri
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Suriyeli Velilerin Cinsiyet Dağılımları (Kişi)	72
Tablo 2. Suriyeli Velilerin Yaş Dağılımları (Kişi)	73
Tablo 3. Suriyeli Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları (Kişi).....	74
Tablo 4. Suriyeli Velilerin Sosyal Yardım Alma Durumlarına Göre Dağılımları (Kişi).....	75
Tablo 5. Suriyeli Velilerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları (Kişi)	76
Tablo 6. Öğretmen/İdarecilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları (Kişi).....	77
Tablo 7. Öğretmen/İdarecilerin Yaş Durumlarına Göre Dağılımları.....	78
Tablo 8. Öğretmen/İdarecilerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	96
Tablo 9. Öğretmen/İdarecilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları (Kişi).....	81
Tablo 10. Deney Grubuna Ait Sosyodemografik Dağılımlar (Kişi).....	119
Tablo 11. Kontrol Grubuna Ait Sosyodemografik Dağılımlar.....	120
Tablo 12. Farklılık Nedir Sorusuna İlişkin Düşüncelerine Göre Dağılımlar (%)	122
Tablo 13. Farklılık Kavramına İlişkin Düşüncelerine Göre Dağılımları	123
Tablo 14. Farklı Kültürleri Tanımayı Sevme Durumlarına Göre Dağılımları (%)	124
Tablo 15. Farklı Kültürlerden Arkadaş İsteme Durumlarına Göre Dağılımları.....	125
Tablo 16. Farklı Kültürden Gelen Arkadaşlarını Anlamak İsteme Durumlarına Göre Dağılımları (%).....	126
Tablo17. İnsanların Eşit Haklara Sahip Olma Düşüncelerine Göre Dağılımları (%)	127
Tablo 18. Engellilik Nedir Sorusuna İlişkin Dağılımlar	129
Tablo 19. Engelli Bireylerin Yaşadıkları Güçlükleri Anlamaya Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları	130

Tablo 20. İşitme Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumlarına Göre Dağılımları.....	131
Tablo 21. Görme Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumlarına Göre Dağılımları	131
Tablo 22. Zihinsel Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumlarına Göre Dağılımları	132
Tablo 23. Ortopedik Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumlarına Göre Dağılımları	133
Tablo 24. Evdeki Rollere İlişkin Düşünce Dağılımları I.....	135
Tablo 25. Evdeki Rollere İlişkin Düşünce Dağılımları II.....	136
Tablo 26. Para Kazanma Durumuna İlişkin Düşüncelerine Göre Dağılımları.....	138
Tablo 28. Okulun Güvenli Bir Yer Olduğunu Düşünme Durumlarına Göre Dağılımları.....	139
Tablo 29. Öğrenmeyi Sevme Durumlarına İlişkin Dağılımları.....	140
Tablo 30. Bütün Çocukların Okula Gitme Haklarına İlişkin Bulgular	140
Tablo 31. Göçmen Tanımına İlişkin Dağılımlar	141
Tablo 32. Göç Etme Nedenlerine İlişkin Dağılımlar.....	142
Tablo 33. Deney Grubu Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Ön Test Ve Son Test_Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi.....	143
Tablo 34. Kontrol Grubu Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Ön Test Ve Son Test_Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi.....	144
Tablo 35. Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Mann- Whitney Test Sonuçları.....	145
Tablo 36. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Mann-Whitney Test Sonuçları.....	146
Tablo 37. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Aile-Sosyal Yapı Farklılıkları Boyutu Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi	147

Tablo 38. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Aile-Sosyal Yapı Farklılıkları__Boyutu Deney Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi	148
Tablo 39. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Aile-Sosyal Yapı Farklılıkları Boyutu Ön Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi	149
Tablo 40. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Aile-Sosyal Yapı Farklılıkları Boyutu Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi	150
Tablo 41. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Engel Farklılıkları Boyutu Kontrol_Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi	151
Tablo 42. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Engel Farklılıkları Boyutu Deney_Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi	152
Tablo 43. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Engel Boyutu Farklılıkları Ön Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi	153
Tablo 44. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Engel Farklılıkları Boyutu Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi	154
Tablo.45. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Farklı Kültürel Geçmiş Farklılıkları Boyutu Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi	155
Tablo 46. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Farklı Kültürel Geçmiş Farklılıkları Boyutu Deney Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi	156
Tablo 47. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Farklı Kültürel Geçmiş Farklılıkları Boyutu Ön Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi	158
Tablo 48. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Farklı Kültürel Geçmiş Farklılıkları Boyutu Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi	159
Tablo 49. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Farklılıkları Boyutu Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi	160

Tablo 50. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Farklılıkları Boyutu Deney Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi...	161
Tablo 51. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Farklılıkları Boyutu Ön_Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi.....	162
Tablo 52. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Farklılıkları Boyutu Son_Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi.....	163
Tablo 53. Farklılıklara Saygı Ölçeği Ve Alt Boyutları İle Sınıf Düzeyi Değişkeninin Kontrol Grubuna Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	164
Tablo 54. Farklılıklara Saygı Ölçeği Ve Alt Boyutları ile Sınıf Düzeyi Değişkeninin Deney Grubuna Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	166
Tablo 55. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Karşılaştırma Analizi	167
Tablo 56. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Deney Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi	168
Tablo 57. Okula Karşı Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi.....	170
Tablo 58. Okula Karşı Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi.....	171
Tablo 59. Okula Karşı Tutum Ölçeği İle Sınıf Düzeyi Değişkeninin Kontrol_Grubuna Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	172
Tablo 60. Okula Karşı Tutum Ölçeği İle Sınıf Düzeyi Değişkeninin Deney Grubuna Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	173

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yıllara Göre Türkiye'ye Geliş.....	23
Şekil 2. Ülkelere Göre 2018 Yılında Yapılan Girişler	24
Şekil 3. Nitel Temalar.....	56
Şekil 4. Suriyeli Velilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımları (%)	72
Şekil 5. Suriyeli Velilerin Yaşlara Göre Dağılımları (%).....	73
Şekil 6. Suriyeli Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları (%)	74
Şekil 7. Suriyeli Velilerin Sosyal Yardım Alma Durumlarına Göre Dağılımları (%)	75
Şekil 8. Suriyeli Velilerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları (%)	76
Şekil 9. Öğretmen/İdarecilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları	78
Şekil 10. Öğretmen/İdarecilerin Yaş Durumlarına Göre Dağılımları (%)	79
Şekil 11. Öğretmen/İdarecilerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları (%)	80
Şekil 12. Öğretmen/İdarecilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	81
Şekil 13. Deney Grubuna Ait Sınıf Dağılımları (%)	119
Şekil 14. Kontrol Grubuna Ait Sınıf Dağılımları (%)	121
Şekil 15. Farklılık Nedir Sorusuna İlişkin Düşünceler (Kişi Sayısı).....	122
Şekil 16. Farklılık Kavramına İlişkin Düşünceler (Kişi Sayısı)	123
Şekil 17. Farklı Kültürleri Tanımayı Sevme Durumları (Kişi Sayısı)	124
Şekil 18. Farklı Kültürlerden Arkadaş İsteme Durumu (Kişi Sayısı)	125
Şekil 19. Eşit Haklara Sahip Olma Durumu (Kişi Sayısı)	128
Şekil 20. Engellilik Tanımı (Kişi Sayısı).....	129
Şekil 21. Görme Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumu (Kişi Sayısı).....	132
Şekil 22. Zihinsel Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumları (Kişi Sayısı).....	133
Şekil 23. Ortopedik Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumları (Kişi Sayısı).....	134
Şekil 24. Evde Yemekleri Yapma Durumu (Kişi Sayısı).....	136
Şekil 25. Evde Temizliği Yapma Durumu (Kişi Sayısı).....	137
Şekil 26. Para Kazanma Durumu (Kişi Sayısı).....	138

Şekil 27. Göçmen Tanımı (Kişi Sayısı)	141
Şekil 28. Göç Etme Nedenleri (Kişi Sayısı).....	142



GİRİŞ

Göç kavramı, günümüzün en sık karşılaşılan ve etkileri mikro, mezo, makro düzeylerde karşımıza çıkan küresel sosyal sorunlarından biridir. Literatür değerlendirildiğinde göç kavramının birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Göç, kişilerin oturdukları yerleri nispeten sürekli olarak ve kayda değer uzaklıklar içinde değiştirmeleri olarak ifade edilebilmektedir. Göç tanımlarının içerdiği temel unsur ise "yer değiştirme"dir. Bu, uzun ve/veya kısa mesafelerdeki değişimleri ifade etmektedir.

Zorunlu göç, sığınmacılık ve mültecilik kavramları göçün en acımasız yönlerinden olduğu söylenilebilir. Göç olgusunun konusunu oluşturan zorunlu göçmenler, vatansızlar, sığınmacılar, mülteciler; temel hak ve hürriyetlerinin tehdit edilmesi ile kendi ülkelerini bırakarak güvende olacakları başka bir ülkeye yönelmek zorunda kalabilmektedirler.

İltica, sığınma anlamında olup uluslararası göçün içinde değerlendirilmekte ve kendi ülkesinde sahip olduğu inancı, dili, ırkı, tabiiyeti, politik fikri gibi nedenlerle kötü muameleye uğrayan ya da uğrama tehlikesi içerisinde bulunan kişilerin, güvende olacakları farklı bir yere göç etmeleri ve o ülkeye sığınmaları olarak tanımlanabilmektedir. İltica kavramı, tanımı gereği ekonomik nedenleri kapsamayan ve bu yönü ile diğer göç eylemlerinden farklı olan bir olgudur. İltica edene ise mülteci denilmektedir. Göçmen ise, ülkesinin korumasına sahip iken, iltica eden, ülkesinin korumasından belirli nedenlerle yararlanamamakta ya da yararlanmak istememektedir. Sığınma; göç eden kişinin eziyet ve baskı görme korkusuyla, hayatının tehlikeye girdiği durumlarda yaşadığı ülkesinden ayrılmasıyla başlamaktadır. Sığınmadaki mecburi durum ya da "zorunda olmak", kişiye yabancılaşma hissi, kendisini korunmasız ve savunmasız hissetme duygusunu yaşatmaktadır. Dışlanma, uyum, bütünleşme, asimilasyon konularıyla da yakından ilgilidir. Göç ise sığınmadan daha geniş bir kavramdır ve ekonomik nedenlerle mekân değiştirme durumu olarak belirtilebilmektedir.

Göçmenler daha çok kendi istekleriyle yer değiştirdiklerinden, göç süreçleri zorunlu göçe maruz kalan ve can havliyle her şeylerini ülkelerinde bırakıp başka bir ülkeye sığınma talep edenlere nispeten daha az acı veren bir süreci ifade etmektedir (Doğan, 2008: 15). Diğer taraftan göçmen, mülteci ve sığınmacı kavramları arasında fark vardır. Genel olarak bakıldığında mülteci, göçmen ve sığınmacı kavramlarının çoğu yerde aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Fakat birbirine karıştırılan bu kavramlar aslında süreç bağlamında farklılık göstermektedirler. Sığınmacı, mülteci statüsünü almak için başvuru yapmaktadır. Yapılan başvuru henüz sonuçlanmamış olduğundan sığınmacılık bir süreç olarak nitelendirilebilmektedir. Mültecilik ise bir statüdür. İki kavram arasında, sahip olunan haklar bakımından büyük farklılıklar bulunmaktadır (Urk, 2010: 6).

Hangi sıfatla anılırlarsa anılsınlar farklı bir ülkede olmanın getirmiş olduğu dezavantajlar bireysel ve ailevi düzeylerde yaşanmaktadır. Bu sorunlardan en önemlisi eğitim hakkıdır. Eğitimin bir hak olduğu ve ülkemize giriş yapan göçmen çocukların da en temel katılım hakları olan bu haktan mahrum edilemeyecekleri bilinen bir gerçektir. Bilindiği üzere ilk eğitim ailede başlamaktadır ve aileden sonraki en önemli sosyalleşme ortamı okuldur. Çocuklar saygı, düzen, disiplin gibi pek çok alışkanlığı bu eğitim kurumlarında kazanmaktadırlar. Örneğin;

*Okula yeni kaydolan öğrenci sınıfa girer ve ilk günden başkalarının hakkına saygı eğitimi alır.

*Sınıfta sıralarına otururken fiziksel kategoriyi öğrenir ve boy sırasına göre oturarak başkalarının görüş alanını kapatmanın haksızlık olacağını esas alan toplumsal düzen eğitimi alır. Çocuk okul aracılığı ile ilk defa fiziksel bağımsızlığını kazanacaktır.

*Öğretmeni sınıfa girdiğinde, ayağa kalkarak bilgi üstünlüğüne ve yaş büyüklüğüne saygının eğitimi alır.

*Toplum içerisinde "söz alarak konuşma" eğitimi alır. Bu sosyalleşme sonucunda insan ilişkilerini deneyimleyecek, arkadaşları ve öğretmenleri ile ve toplumundaki diğer çocuklar ve yetişkinlerle belirli bir çerçevede farklı ilişki kalıplarını geliştirecektir. Bu süreçte en önemli olan ilişkileri düzenleyen sınıf içi davranış kurallarıdır.

*İyi notu ve kötü notu, sınıf içerisinde yüzüne karşı duyarak, toplum içerisinde gerçekçi olmanın ve kendini olduğu gibi kabul etmenin eğitimi alır.

*Kendisinden üstün olanları kabullenmenin eğitimi alır.

*Saygılı olmanın, insanları sevmenin, sabırlı olmanın eğitimi alır *Velhasıl insan olmanın eğitimi alır" (Dündar, 2009).

Bu sebeple de Türkiye'ye gelen Suriyeli sığınmacıların ülkeye entegrasyonlarının sağlanabilmesi için "eğitim" in öncelik verilmesi gereken konuların başında olduğu söylenebilmektedir.

Özellikle son yıllarda ülkemizde artan göç oranı ile beraber, hem yeni hem de deneyimli eğitimciler, giderek artan göçmen çocukların okullardaki sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılama zorlukları ile yüzleşmektedirler. Göç olgusunun hiçbir zaman bitmeyeceği düşüncesinden hareketle zorunlu olarak sınırlarımıza dahil olan bu gruplarla bir arada yaşayabilmek için eğitimin şart olduğu bilinen bir gerçektir. Okul sistemi genellikle, göçmen ebeveynlerin ilişige geçtiği ilk toplum kuruluşudur. Göç olgusu tüm bireyleri etkilemekle birlikte göçe karar veren yetişkinlerin bu kararından en çok etkilenen, bu karara uymak zorunda olan ve pasif göçmen olarak adlandırılan çocuklardır. Göç edilen yerdeki eğitim düzeyi ile göçmenlerin eğitim düzeyindeki farklılık, hem göç edenleri hem de ev sahibi ülkeyi etkilemektedir (Giani, 2006; akt., Ereş, 2015). Eğitim sistemi planlanırken, ailelerin ve çocuklarının sosyal dışlanma ve nefret söylemlerinden uzak tutulacağı, barışçıl ve daha yaşanılabilir bir düzen yaratılması bunun içinde, göçmen grupların güvenle ülkemizde yaşayabilmelerinin ve ülkemiz insanının da onları tehdit olarak görmeyeceği bir ortam yaratılması gerekmektedir. Bu noktada da Ülkemizde henüz tam olarak uygulamaya geçememiş olan okul sosyal hizmeti devreye girmektedir.

Geleceğin yetişkini olan göçmen çocuklar okullaşmadığı takdirde suça yönelebilir. Terör ve adi suçlar, madde kullanımına yönelme, çeteleşme gibi olası risklerle karşılaşabileceklerdir. Bu durumda Ülkenin vatandaşları tarafından bu grup "sorunlu", bir an önce uzaklaştırılması gereken ülkenin mevcut kaynaklarını ve ülke insanının emeğini, haklarını sömüren birer tehlikeli varlık olarak algılanabilecek ve grup olarak görülme riski göç sürecinden ve onun toplumsal sonuçlarından en fazla çocukların etkilenmesine neden olacaktır. Bu durum çocukları göç ettiği ülkede dezavantajlı hale getirmektedir. Toplumda çok tehlikeli boyutlara ulaşabilecek bu ayrımcı ve düşmancıl bakış açıları toplum huzurunu bozacak ve herkes için sonuçları travmatik bir yapıya dönüşebilecektir. Bu

noktada Türkiye'nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 22. maddesi'nde belirtilen katılımcı ülkeler, kendi sınırları içerisinde sığınmacı veya mülteci statüsündeki tüm çocukların sözleşmeden kaynaklanan tüm haklarını teslim etme ve bu çocukların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için yükümlülüklerini yerine getirme zorunluluğuna bağlı olarak tüm sığınmacı ve mülteci çocukların temel haklarını gözeten tedbirlerin alınmasının gerekliliği bir kez daha anlaşılmaktadır. Bu sebeple sosyal hizmet uzmanlarına önemli roller düşmektedir.

Okul ortamlarında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının en önemli görevi ise adaletli, barışçıl ve dengeli bir biçimde eğitimin sağlanmasıdır. Bunun içinde göçmen çocukların ve ailelerinin okul ortamına ve topluma uyumlarının sağlanabileceği, sosyal izolasyona uğramayacakları, insan haklarına dayalı ve farklılıklara hoşgörüyeye dayalı bir eğitim modeli benimsenmelidir. Bu sebeple bu çalışma da Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarının belirlenmesi ve farklılıklara saygı temelli eğitimler verilerek okul sosyal hizmeti model önerisi yapılması amaçlanmıştır.

Bu bağlamda Suriyeli çocukların eğitim sorunları ve farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti konusu üzerine yapılmış olan bu araştırma 5 temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışmanın konusuna giriş yapıldıktan sonra, araştırmanın problemi, amacı, sınırlılıkları, tanımları ve sayıltılarına yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ele alınmış ve araştırma konusu ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Üçüncü bölüm yöntem kısmından oluşmuştur. Bu bölüm; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin işlenmesi, çözümlenmesi alt başlıklarından oluşmuştur. Dördüncü bölüm bulgular ve yorum kısmından oluşmuştur. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, nitel ve nicel analizlerden elde edilen bulgular şeklinde iki alt bölüme ayrılarak ele alınmıştır. Beşinci bölümde ise çalışma sonunda ulaşılan sonuçlara, okul sosyal hizmeti modeline ve sonuçlara yönelik önerilere yer verilmektedir.

1. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, sınırlılıkları, tanımları ve sayıltıları bilgilerine yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Okulların tek tip insan profilinden oluşmadığı ve farklı özelliklere sahip grupların, burada birarada eğitim aldıkları bilinmektedir. Okullarda öğrenciler; ekonomik eşitsizlik, adaletsiz okul finansmanı, ırk ve etnik açıdan okul ayrımı, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, cinsel taciz ve marjinal gruplara baskı uygulaması biçimindeki sosyal adaletsizliklerle karşılaşmaktadırlar. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri ile okulların Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerinin beraber yürüttükleri aile danışmanlık hizmetleri sorunların çözümünde istenilen yeterlilikte olamamaktadır (Özkan ve Kılıç, 2013). Ancak karşılaşılan bu tür adaletsizliklerin ve sorunların çocukların psikolojik ve bedensel sağlıklarına zarar vermeden çözümlenmesi gerekmektedir ve bu noktada da ülkemizde henüz geniş bir uygulama ağına sahip olmasa da okul sosyal hizmeti devreye girmektedir.

Okul sosyal hizmeti, okullarda eğitim gören çocukların psiko-sosyal ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmalar yürüten geriatri, tıp, psikoloji, suçluluk, engellilik, eğitim, aile ve çocuk refahı gibi farklı alanlarda uygulama alanına sahip olan sosyal hizmet mesleğinin etki alanı içerisinde bulunmaktadır. Göç olgusu gibi sorunlara çözüm bulmaya çalışan ve eğitimin her çocuğun hakkı olduğunu savunan ülkelerce desteklenmektedir.

Okul sosyal hizmet politikası uygulamalarıyla etkileşim kuran ve onu şekillendiren iki anlatı bulunmaktadır. Bunlardan ilki; profesyonel amaçları, değerleri, bireyin çevresi ile etkileşimlerinin paradigması ve teori ve araştırma geliştirme yöntemleriyle sosyal hizmetin anlatısıdır. İkincisi ise, kapsayıcılığını geliştiren ve

bireysel farklılıklara adaptasyonu başlatıcı, çok uluslu bir ekonominin bireysel ve ulusal sağ kalımı için yüksek eğitim düzeyindeki taleplerini karşılayan okulun anlattığıdır. Evrensel temel eğitime yönelik ilerleme kaydedilirken çocukların eğitime ulaşmalarının ve kullanmalarının önünde engeller bulunmaktadır. Artan eğitim talepleri sebebiyle tüm dünyada gelişen sosyal hizmet de bu engellerle baş etmeyi amaçlamakta (Massat ve arkadaşları, 2006) olup sosyal hizmet uzmanına önemli görevler düşmektedir. İnsan hakları, farklılıklara saygı ve demokratik değerlerin içselleştirilmesi ancak küçük yaşlardan itibaren, bu değerlerin yaşandığı bir ortamın sağlanmasına bağlı olmaktadır. Bu sebeple de bu değerleri çocuklara eğitim kurumlarında benimsetecek olan velilere, idarecilere ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yetkililerinin okullarda ne yapılacağı ile ilgili kontrol hakkı ve sorumluluğuna sahip olmalarına karşın, denetimlerinde öğrencilere yönelik adil davranma ve öğrenci haklarına karşı dengeli olma zorunlulukları vardır (Kopels, 2009).

Sosyal hizmet uzmanı; öğrenciler, onların aileleri, öğretmenler ve diğer okul personeliyle etkileşim halinde çalışmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları okul sosyal hizmeti biriminin içerisinde önemli bir yere sahip olmakta ve önemli rol ve görevler üstlenmektedirler. Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanları, her okulun ve oluşumun kendine özgü ihtiyaçlarını karşılamak için farklı roller ve görevler üstlenmektedirler. Dupper (2013), bu görevlerden bazılarını aşağıdaki gibi örneklendirmektedir;

- Risk altındaki öğrencileri ve ailelerini savunmak,
- Aileleri, sorunları ve endişeleri hakkında okul yetkilileri ile görüşmeye yönlendirmek,
- Ev ve okul arasındaki açık iletişim hattını korumak,
- Ailelerin, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin yaşam alanları ve mahalle koşulları hakkında öğretmenlere danışmak,

- Toplum kuruluşlarına yönlendirmeler yapmak, birden fazla kuruluşa katılan öğrencilerin takiplerini yapmak,
- Risk altındaki öğrencilerin ve onların ailelerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak ve tanımlayacak kaynaklar için daha büyük topluluklarla birlikte çalışmak.

Özellikle sosyal hizmet uzmanları göçmen çocuklar gibi risk altındaki azınlık gruplarla çalışırken daha dikkatli davranmalıdırlar. Çünkü göçmen çocuklar göç öncesinde, göç sırasında ve göç sonrasında travmatik birçok olayı tecrübe ederek akranlarından daha zor şartlarda hayata tutunmaya çalışmaktadırlar. Göç öncesinde maruz kaldıkları şiddet ortamı, yaşanan ekonomik sıkıntılar, yetersiz beslenme, alıştıkları çevreden kopma ve sevdiklerini kaybetme ile yeni yerleşilen yerde devam eden ekonomik sıkıntılar ve beslenme yetersizlikleri, barınma sorunu, çevreye uyum süreci ve sosyal izolasyon gibi sebeplerle çocuk olmanın getirdiği gereksinimlerin yanında içinde buldukları koşullar sebebiyle de farklı türde olumsuz durumlarla karşılaşmaktadırlar. Sosyal hizmet uzmanları da bu tür sıkıntıları gidermek için hem diğer disiplinlerden hem de çocuğu etkileyen diğer faktörlerden destek almak ve onlarla bütüncül bir biçimde çalışmasını sürdürmek durumundadır.

Bu çalışma kapsamında da araştırmanın problemlerine uygun olarak Suriyeli göçmen çocuğun okul ortamına uyum sürecinin sağlanabilmesi için göçmen çocuklarla, onların aileleriyle ve öğretmen/idarecileriyle beraber çalışılıp Türk ve göçmen öğrencilerden oluşturulan karma sınıfa farklılıklara saygı eğitimi çerçevesinde kültürel farklılık, insan hakları gibi alanlarda eğitimler verilmiştir. Araştırma da belirlenen problemler aşağıda yer almaktadır;

1. Özellikle son dönemlerde Suriye'den Türkiye'ye yapılan göçler, yapılan göçlerin kalıcılığı ve göç edenlerin içinde eğitim çağında olan çocukların varlığı göz önüne alındığında, karma okullarda verilen eğitim sürecinde bazı yeniliklere ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmektedir.

2. Okullarda verilen eğitimlerde özellikle göçmen çocukların ruhsal ve bedensel sağlıklarının zarar gördüğü, sahip oldukları farklılıklar sebebiyle dışlandıkları, dil bilmedikleri için dersleri anlamada sorun yaşadıkları, öğretmen/idarecileri ve akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandıkları gözlemlenmektedir.

3. Suriyeli göçmenlere karşı olan önyargı ve hoşgörü eksikliği sebebiyle de hem Suriyeli çocuklar hem de Türk çocuklar açısından eğitimde aksaklıklar oluşmakta ve özellikle Suriyeli çocuklar, en temel hakları olan eğitim hakkından yararlanırken sıkıntı yaşamaktadırlar.

4. Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) kapanmasıyla Suriyeli çocuklar, Türk çocuklar ile beraber devlet okullarında karma eğitim almaya başlamışlardır. Ancak bu durum sınıf mevcutlarının artmasına ve çocukların sınıf düzeylerinin yaşlarına bağlı olarak belirlenmesine yönelik bir takım sorunlara yol açmaktadır.

5. Çokkültürlü eğitimin nasıl verileceği hakkında öğretmen/idarecilerin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve öğrencilerin, farklı kültürlere sahip göçmen akranlarıyla birarada eğitim almaya başlamalarıyla birlikte uyum sorunları ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple karma eğitimin olduğu okullarda eğitim alan Türk ve Suriyeli öğrencilerin ve ailelerinin farklılıklar hakkında bilgilendirilmeleri ve farklılıklara saygı duymaları sağlanmalıdır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Göçmenlerin sosyal hayata uyumları noktasında çok önemli etkisi olan unsurlardan biri eğitimidir. Suriyelilerin kişisel ve toplumsal gelişimleri ile Türkiye'ye adaptasyonları konusunda eğitim oldukça önemli bir noktada bulunmaktadır. Türkiye'ye gelen Suriyelilerin çoğunluğunun çocuk ve gençlerden oluştuğu gözlemlenmektedir. Bu durumda Türkiye'nin de çok kültürlü eğitimde uzun vadeli stratejilere ihtiyaç duyacağı bilinmektedir.

Karma eğitimin verildiği devlet okullarında eğitim alan ve almaya devam edecek olan Suriyeli çocukların, okul ortamına ve eğitim sistemine adapte olmaları, akranları tarafından dışlanmamaları, birlikte barış içinde yaşayabilmeleri açısından oldukça önemli olmaktadır.

Suriyeli göçmen çocukların Türkiye’de uzun sürede eğitim alacak olmaları toplumla bütünleşmeleri ve yaşamlarının kolaylaşması sebebiyle önemli olmaktadır. Devlet okullarında Türk akranları ile birlikte, eğitim gören Suriyeli göçmen çocukları da kapsayacak daha kapsamlı ve çoğulcu bir müfredatın olması, kendi dillerini ve kültürlerini unutmayacakları bir sistemin oluşturulması gerekmektedir. Suriyeli ve Türkiyeli aileler ile onların çocukları arasındaki ilişkilerinin güçlendirilmesi, saygı ve birliktelik içinde farklılıklarıyla birlikte yaşama bilinci kazanmaları için en önemli görev idareci ve öğretmenlere düşmektedir.

Bu çalışmada da farklılıklara saygı, sosyal adalet, bir arada yaşayabilme kültürü, insan hakları ve etik gibi sosyal hizmetin makro alanlarındaki uygulama modelleri, okul sosyal hizmeti kapsamında bir eğitim programı olarak hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı karma eğitimin verildiği devlet okullarında deney ve kontrol grubu oluşturularak, eğitim programının içeriği sadece deney grubunda yer alan çocuklara uygulanıp, sonuçları eğitim programı dışında tutulan kontrol grubu öğrencileriyle değerlendirilmiştir.

Bu çalışma içerisinde yapılan nitel araştırmanın temel aldığı ana soru “Türkiye’deki Suriyeli göçmen ailelerin çocuklarının eğitim sorunları nelerdir?” olarak belirlenmiş ve ana sorudan hareketle oluşturulan alt sorular aşağıda gösterilmektedir. Nicel araştırmanın temel aldığı ana soru ise “Göçmen ve Türk çocuğa farklılıklara saygı ve insan haklarına dayalı eğitimler verildiğinde karma eğitimin olduğu sınıflardaki öğrencilerin farklılıklara saygı ve okula karşı tutum düzeyleri artar mı?” olarak belirlenmiştir.

1. Göçmen çocukların ve ailelerinin toplumsal yaşamla aralarında bir engel niteliğinde olan dil problemleri aşıldığında, göçmen çocuğun okul ortamına uyumu nasıldır?
2. Okul çevresinin göçmen çocuklara davranış biçimleri ile göçmen çocukların yaşitlarını ve öğretmenlerini benimsemesi arasındaki ilişki nasıldır?
3. Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ile göçmen çocuğun okul hayatı arasındaki ilişki nasıldır?
4. Suriyeli göçmen çocuğa eğitim veren öğretmenlere/idarecilere, velilere farkındalık ve bilgilendirme toplantıları yapıldığında çocukların okul ortamına uyumları nasıldır?

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışma İstanbul İlindeki Samandıra Veysel Karani İlkokulu ve Esenler Kazım Karabekir İlkokulundaki araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler, Suriyeli göçmen çocukların aileleri, öğretmenleri ve okul idarecileri ile sınırlıdır. Araştırmada daha fazla okula ulaşılacak hedeflenilmiştir ancak zaman kısıtı bu hedefe ulaşılmasını engellemiştir.

1.4. TANIMLAR

Göç: Politik, toplumsal ya da ekonomik sebeplerle kişilerin veya toplulukların yaşadıkları yerleri terk ederek farklı bir ülkeye gitme eylemi.

Göçmen: Kendi yurdunu bırakıp, yerleşmek üzere başka bir ülkeye göçen

Mülteci: Bir başka yere ya da ülkeye sığınan kimse.

Sığınmacı: Politik sebeplerle ülkesinden kaçan ya da orayı terk edip bir başka ülkeye sığınan kimse

1.5. SAYILTILAR

1. Öğrencilerin, kendilerine verilen görüşme formu, farklılıklara saygı ölçeği ve okula karşı tutum ölçeğini dürüst ve içten cevaplandıkları varsayılmaktadır.
2. Velilerin, Öğretmen/ İdarecilerin verilen görüşme formunu dürüst ve içten cevaplandıkları varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan görüşme formları ve ölçeklerin göçmen çocukların eğitim sorunlarını ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.



2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde göç olgusu temelinde, araştırmanın konusuna ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmektedir.

2.1. GÖÇ OLGUSU

Göç kavramı, günümüzde en sık karşılaşılan ve etkileri toplumsal yaşamın her alanında hissedilen küresel sosyal sorunlardan birisidir. Literatüre bakıldığında göç kavramının birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. En genel anlamıyla göç, kişilerin oturdukları yerleri anlamlı bir uzaklık yaratacak ölçüde nispeten sürekli olarak değiştirmeleri olarak ifade edilebilmektedir. İnsanlık tarihiyle başlayan göç olgusunun temel unsurunun “yurt içi veya yurt dışında uzun mesafede yer değiştirme” olduğu belirtilmektedir.

2.1.1. Göç Olgusunun Tanımı ve Tarihi

Geçmişten günümüze kadar tarihsel süreç içerisinde insanlar, kitleler halinde toplumsal çatışmalar, soykırım, hastalık, yoksulluk, kıtlık, daha fazla ekonomik gelir elde edebilmek gibi sebeplerle yaşadıkları yerlerden başka yerleşim bölgelerine göç etmektedirler. Küresel bir sorun olarak göçün ortaya çıkması, özellikle ikinci Dünya Savaşı'nın sonrasında olmuştur. Savaş sonrası süreçle birlikte göçün büyüklüğü ve beraberinde getirdiği etkileri hızla artış göstermiştir. Sayısı milyonları bulan birçok insanın demografik olarak yer değişimi halen devam etmektedir. Özellikle büyük göç hareketliliğini destekleyen itici ve çekici etkenler söz konusudur. Doğal afetler, kuraklıklar, siyasi baskılar, iç çatışmalar, yalnızlık, yaşam güvenliğinin olmaması, olumsuz ekonomik koşullar ve yetersiz ücretler insanları göçe zorlayan itici etkenler olarak sayılabilir. Daha iyi ekonomik fırsatlar, siyasal özgürlükler ve ifade özgürlüğü, bilgiye hızlı erişim, kaliteli eğitim fırsatları daha verimli olan topraklar, gelişim haber kanalları, besinlere erişim,

yakın çevre ve aile bireyleri ise çekici etkenler olarak açıklanabilir (Abadan-Unat, 2017:1).

Ülkeler açısından değerlendirildiğinde göçün ilk etkisi ekonomik alanda fark edilmiştir, ancak zaman içerisinde etkileri, kültür, toplumsal ilişkiler, ulusal politikalar ve uluslararası ilişkiler alanlarında da hissedilmiş ve göç olgusu, önemli değişimleri beraberinde getiren sonuçlara sebebiyet vermiştir (Abadan-Unat, 2017). Birçok devlet açısından, küresel göç hareketleri uluslararası ilişkilerin önemli bir parçası haline gelerek politik, ekonomik, kültürel ve sosyal alanda etkisini göstermiştir (Held ve arkadaşları, 1999).

Göç konusu, uzun zaman boyunca sosyal bilimler tarihinde sadece Coğrafya disiplininin çalışma alanı olarak bilinmekteydi. Fakat, günümüzde ise göç olgusunun Sosyoloji ile birlikte bütün bilimlerin ortak ilgi alanına girmiştir (Bilgili ve arkadaşları, 1996: 327). Göç konusunun, toplumsal değişmelerin hızla yaşandığı günümüzde, geniş bir müdahale ve uygulama gücüne sahip olan Sosyal Hizmet disiplininin de önemli bir çalışma alanı haline geldiği söylenebilir.

Türk Dil Kurumu'na göre, göçün sözlük anlamı “ekonomik, sosyal veya siyasî sebeplerden dolayı insanların veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2015) şeklinde tanımlanmaktadır. Farklı disiplinler ise, göç konusunu değişik yaklaşımlar ve tanımlarla açıklamışlardır. Örneğin, Coğrafya bilimi, göçü mekansal değişiklikler şeklinde açıklarken (Kearney, 1996); iktisat bilimi ise emeğin yer değiştirme hareketi olarak açıklamaktadır (Gezgin, 1994).

Farklı sorunlara yol açan göç olgusunu tam anlayabilmek için multidisipliner bir yaklaşım geliştirilmelidir. Sosyal hizmet disiplininin, göçün sebep olduğu birçok sorunun çözümünde önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Sosyal hizmetler, toplumun tüm kesimlerine değil, dezavantajlı bireylerine ve gruplarına, onların toplumda uyumlu, verimli ve huzurlu yaşayabilmeleri için sunulan sınırlı hizmetlerdir (Tomanbay, 2007: 30). Bu dezavantajlı gurupların başında göçmenler gelmektedir.

2.1.2. Göç Olgusunun Temel Kavramları

Göç, oluşum nedenine, gerçekleşme şekline ve gerçekleşme uzaklığına göre sınıflandırılmakta ve bu sınıflandırma içerisinde de göçmenler önemli rol oynamaktadır. Göçmen, göç hareketlerinin odağında bulunan ve temel amacı, genellikle daha iyi yaşam şartlarına kavuşmak için kendi ülkesinden başka bir ülkeye göç eden kişi olarak ifade edilmektedir (Faist, 2003: 42). Birleşmiş Milletler, gerçek ikamet yerinden farklı bir ülkeye göç eden ve varış yerinde bir yıldan fazla kalan kişileri göçmen olarak kabul etmektedir. İnsanları göç etmeye iten etmenler çeşitlidir. Bunların başında daha iyi yaşam şartlarına ulaşma çabası gelmektedir. İnsanları göçe iten başlıca etmenler aşağıda belirtilmektedir.

- Ekonomik faktörler: Fakirleşme, yoksulluk, işsizlik
- Sosyal ve siyasal faktörler: Çatışma, insan hakları ihlalleri, siyasî istikrarsızlık, iç savaş ve devam eden silahlı çatışma, çok uluslu devletlerin dağılması veya parçalanması, etnik ve dinî çatışmalar, ayrımcılık
- Çevresel faktörler: Doğal afetler, iklim değişikliği
- Demografik faktörler: Aşırı nüfus, az nüfus
- Coğrafi faktörler: Göçe elverişli durum (European Communities, A Comparative Report, 2000)

İnsanları göçe iten etmenlerin çeşitli olması, göçmenlerin mülteciler, zorunlu göçmenler vs. gibi gruplara ayrılmasını ve bu gruplandırma ile de göç olgusunu kontrol altına almayı sağlamaktadır (Castles, 2000). Göçmenler altı gruba ayrılmaktadır. Bunlar; sığınma talebinde bulunanlar, mülteciler, zorunlu göçmenler, süreli göçmen işçiler, profesyoneller, düzensiz göçmenlerdir (Roger, 1992). Castles ise 2000 yılında yaptığı bir çalışmada, Rogers tarafından yapılan çalışmaya, göç eden aile bireylerinin ve gidip geri dönen göçmenleri de ilave ederek göçmen türü sayısının sekiz olarak belirtmiştir (Castles, 2000: 269). Güncelliğini koruyarak yaygın kullanılan bu sınıflandırma biçimi aşağıda yer almaktadır:

Sürelî göçmen işçiler: Mevsimlik veya geçici göçmen işçiler olarak da adlandırılmaktadırlar. Bu grupta yer alan göçmenler birkaç ay ile birkaç yıl arasında, sınırlı bir süre için bir istihdam faaliyetinde yer almakta ve istihdam faaliyetleri sona erdiğinde kaynak ülkelere geri dönmektedirler.

Profesyoneller: Nitelikli iş gücüne sahip göçmenleri ifade etmektedir. Bu grupta yer alan göçmenler, uluslararası kuruluşlar, çok uluslu şirketler ve gelişmiş ülkelerin önemli kurumlarında çalışmaktadırlar. Devletler bu kategorideki göçmenleri ülkelerine çekebilmek amacıyla özel programlar oluşturmaktadırlar (Abadan-Unat, 2017: 305).

Düzensiz göçmenler: Belgesi olmayan veya yasadışı şekillerde ülkede kalan göçmenler olarak da adlandırılmaktadırlar. Bu kategorideki göçmenler gerekli belge ve izinler olmaksızın, yasal olmayan yollarla bir başka ülkeye göç edenlerdir (Castles, 2000: 270). Günümüzde bu göçmen türü, devletler tarafından mücadele edilmesi gereken bir gündem maddesi haline gelmiştir. Kısıtlayıcı göç politikaları ve sınır kontrolleri vasıtasıyla düzensiz göç ile mücadele edilmektedir.

Mülteciler: Uluslararası hukuk tarafından güvence altına alınmış göçmenlerdir. Mültecilerin Hukukî Durumlarına İlişkin Cenevre Sözleşmesi'nin birinci maddesinde "ırkı, dinî, milliyeti, siyasî düşünceleri veya sosyal bir gruba bağlılığından dolayı, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için kendi ülkesinin dışında bulunan ve oraya dönmek istemeyen her kişi" olarak tanımlanmaktadır (UN, 2010: 16). Bu sözleşmeye taraf olan devletler mültecileri ülkelerine kabul etmeyi ve kendilerine bir oturma izni vermeyi taahhüt etmektedirler (Abadan-Unat, 2017: 305).

Sığınma talebinde bulunanlar: Koruma talebinde bulunan, fakat mültecilik statüsüne halihazırda kabul edilmemiş bireyler olarak tanımlanmaktadır. (BMMYK, 2001: 23). Soğuk Savaş'ın bitimiyle artan iç çatışmalar sığınma talebinde bulunanların sayısında önemli derecede artışa sebep olmuşlardır. Sığınma talebinde bulunanlar mülteci statüsüne sahip olana kadar herhangi bir koruma altında bulunmamaktadırlar.

Zorunlu göçmenler: Bu grup mülteciler ve sığınma talebinde bulunanlarla birlikte kalkınma projeleri ve çevresel faktörlerden dolayı göçe zorlanan nüfusu kapsamaktadır. Bu kapsamdaki göçmenler kendi istekleri dışında göç etmek zorunda kalan kişilerdir (Glossary of IOM, 2017).

Aile bireyleri: Daha önceden göç etmiş aile bireyelerine katılım yoluyla gerçekleşmektedir. Çoğu devlet, aile birleşimlerini yasal göçmenler için bir hak olarak kabul etmektedir. Aile birleşmelerine onay vermeyen devletlerde ise göçmenler yasal olmayan yollarla aile bireyelerinin yanına yerleşmektedirler (Abadan-Unat, 2017:307).

Geri dönenler: Bir süre dış ülkelerde çalıştıktan sonra kaynak ülkelerine dönüş yapan göçmenlerdir. Bazı devletler geri dönen göçmenleri sermaye, deneyim ve becerileri açısından olumlu olarak karşılarken; bazı devletler ajan olma ihtimaline binaen ulusal güvenliği tehdit eden bir unsur olarak görmektedirler (Castles, 2000: 271).

2.2. TEMEL GÖÇ KURAMLARI

Kuramsal temelli göç olgusunun değerlendirilmesi 19. yüzyılın sonlarına dayanmaktadır. George Ravenstein'in 1885 ve 1889 yıllarında göç yasaları konusu ile ilgili sunduğu iki tebliğin, bu konunun kuramsal sürecini başlattığı varsayılmaktadır. Sunulan tebliğlerde İngiltere'deki iç göçler ele alınmış ve insan hareketliğinin genellikle kısa mesafeler arasında gerçekleştiği saptanmıştır. Uzak mesafeye yapılan göçlerin ise sanayileşmenin yoğun olduğu bölgelere doğru yönelim halinde olduğu belirtilmiştir. Sunulan tebliğlerde, göç etmenin arkasında yatan temel sebebin daha iyi yaşam şartlarına kavuşmak olduğu belirlenmiştir (Ravenstein, 1885: 198-199; Ravestein, 1889: 288).

Aynı dönemlerde yapılan diğer çalışmalarda da göçün tek bir kuramla açıklanma çabası bulunmaktadır. Ancak istenildiği gibi kuramsal olarak analiz yapan tek bir kuram bulunmamaktadır. Bu sebeple, mikro, mezzo ve makro düzeyler olmak üzere üç seviyede ele alınan kuramlar, kişi, aile, devlet gibi ilişkileri farklı

açılardan ele almaktadır (Abadan-Unat, 2017: 3). Mikro düzeyde ele alınan ilişkileri ve göçün sebeplerini bireysel düzeyde incelerken, makro düzeyde yapılan analizler, incelemeye devlet ve devlet ilişkilerini de katmaktadır. Orta düzeydeki analizleri oluşturan mezo ise kişilerin ve devletlerin dışında sistemde yer alan ağ ilişkileri açısından göçün nedenlerini açıklamaktadırlar. Yapılan mezo analiz seviyesi için aile üyeleri, akrabalar, etnik ve dinî gruplar arasındaki ilişkilerin önemli olduğu belirtilmektedir (Faist, 2003: 31). Göç kuramlarının ortak özelliklerine bakıldığında genel olarak makro ve mikro düzeydeki kuramların tercih edildiği görülmektedir. Portes ise diğerlerinden farklı olarak göç çalışmalarında mezo düzeyde analiz yapan kuramların tercih edilmesi gerektiğini savunmuş ve göç kaynakları, akımları, istihdam şekilleri ve göç edenlerin sosyal ve kültürel adaptasyonları ile ilgili daha detaylı analizlerin yapılacağını tespit etmiştir (Portes, 1997: 810-811).

Genel olarak bakıldığında, makro, mikro ve mezo düzeydeki kuramların gelişimi sonucunda sosyal ve ekonomik tabanlı; ekonomik teori, tarihsel-yapısalcı teori ve göç sistemleri yaklaşımlarının öne çıktığı görülmektedir (Castles ve Miller, 2008: 30).

2.2.1. Ekonomik Göç Teorileri

1950'li ve 1960'lı yıllarda ön plana çıkan ekonomik göç teorileri makro ve mikro ekonomik model olarak ikiye ayrılmakta ve makro ekonomik kuram göçün en eski kuramı olarak bilinmektedir. Bu kuram, göçün nedenlerini çekici ve itici faktörler (pull-push factors) olarak iki grupta ele almaktadır (Lewis, 1954). Makro ekonomik kurama göre göçe neden olan itici faktörler; nüfus yoğunluğu, yaşam koşullarının kısıtlılığı ve ekonomik eşitsizlikler olarak sıralanabilmektedir. Göçe neden olan çekici faktörler ise; nüfusun azlığı, iş gücü arzı ve ekonomik refah düzeyinin yüksekliği olarak belirtilmektedir (Lee, 2006).

Görüldüğü gibi makro ekonomik model, göç nedenlerini daha çok ekonomik olaylarla açıklamaktadır. Bu kurama göre iş gücü piyasasını etkileyen coğrafi

farklılıklar göçü etkilemektedir. İş gücü fazlasına sahip ülkelerde ücret piyasası düşükken, iş gücü ihtiyacı olan ülkelerde ücretler daha yüksektir. Bunun bir sonucu olarak da ücret piyasası düşük ülkelere, işgücü ihtiyacı olan yüksek ücret piyasasına doğru göç olduğu gözlemlenmektedir. Bu kuramsal analiz hedef ülkelerin göçe olan bakış açısından değişiklikler meydana getirmekte ve buna paralel olarak göç politikaları üretmelerini sağlamıştır (Massey ve arkadaşları, 1998: 18).

Makro ekonomik kuramın temeli göç hareketlerinin, ücret farklılıklarından ileri geldiği düşüncesine dayanmaktadır. Göçün önüne geçilmesi amacıyla ücret farklılıklarının giderilmesi gerekmektedir. Ücret farklılıkları ortadan kalktığında iş gücü hareketliliklerinin duracağı ve göç hareketlerinin meydana gelmeyeceği varsayılmaktadır (Abadan-Unat, 2017: 6-7).

Sjaastad, Borjas ve Todaro tarafından geliştirilen Mikro ekonomik kuram, göçün nedenlerini, bireysel faktörlerle açıklamaktadır. Kişilerin, göç etmelerinde gelirlerini artırma ve yaşamlarını iyileştirme arzusunun bulunması, mikro ekonomik kuramın dayanak noktası olarak görülmektedir. Bu kuramda kar/maliyet hesabı öne çıkmakta ve bireylerin kendi ülkelerinde kalması yeni ülkelerinde bulunmasından bireysel açıdan daha karlıysa göçün gerçekleşmesinin zor olacağı, tersi durumlarda göçün gerçekleşeceği belirtilmektedir (Chiswick, 2000).

Hem mikro ekonomik kuram hem de makro ekonomik kuram meydana gelen göç hareketlerini açıklamada yetersiz kaldığı için eleştirilmektedir. Makro kuram itici ve çekici faktörler paradigmasında göçün, nüfusun çok olduğu yerlerden az olduğu yerlere doğru azalmasını savunma noktasında eleştiri almaktadır. Bu kuramı eleştirenler Almanya ve Hollanda örneklerinden yararlanmakta ve kuramın bu noktada geçersiz olduğunu belirtmektedirler. Çünkü bilindiği gibi Almanya ve Hollanda fazla göç almasına rağmen az nüfuslu ülkeler içerisinde bulunmamaktadırlar (İçduygu ve arkadaşları, 2014: 37-38). Mikro ekonomik kuram ise göç hareketlerini bireysel kar/maliyet hesabına indirgemesi noktasında eleştirilmekte ve aile, inanç, kültür vs. gibi durumların da kişilerin göç etme nedenleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler (Castles ve Miller, 2008: 33).

2.2.2. Tarihsel-Yapısalcı Teori

1970'lerde ortaya çıkan Tarihsel-yapısalcı teori, Dünya Sistemleri Kuramı olarak da bilinmektedir (Toksöz, 2006: 18). Bu kuramın temeli, Wallerstein'in Dünya Sistemi Teorisine dayanmaktadır. Kapitalizmin dünya üzerinde yayılması ile ilgili analizler yapılmış ve kapitalist olmayan ülkelerin, kapitalizme dâhil edilmesine neden olan süreçler ve mekanizmalar değerlendirilerek, devletler, merkez, çevre ve yarı çevre olarak sınıflandırmıştır. Bu sistem içerisinde merkez ülkeler hakim güçler olarak değerlendirilmekte iken, çevre ülkeler piyasaya bağımlılık duyan devletler olarak küresel sistemde nitelendirilmektedirler (Wallerstein, 1976).

Tarihsel-yapısalcı kuram, merkez ve çevre ülkelerinin ilişkilerini incelerken, göçün nedenlerini de ekonomik sistemine bağlamaktadır. Kapitalist ülkelerin kapitalist olmayan ülkelerle ilişkiye girmeleri sonucunda göç hareketlerinin oluştuğunu savunmaktadır

Petras, Tarihsel-yapısalcı kuramın savunucularından olup; sermaye, emek ve malların hareketinin merkez ve onun çevresi ile aralarındaki bağılılığı arttırdığını, göç hareketlerinin de bunun bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Sassen, kapitalist ekonominin Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve Japonya'daki merkezlerden yayılarak diğer çevre ülkelerini etkilediğini ifade etmektedir. Çevre ülkelerdeki toprak, hammadde ve emek merkez ülkelerin denetimi altına girmekte ve durumdan etkilenen sermayesi ve malı kalmayan üreticilerin hayatlarını devam ettirmek için göç etmek zorunda kalmaktadır (Sassen, 1988: 1998). Bu doğrultuda tarihsel-yapısalcı teoriye göre göç olgusunun nedenini, küresel piyasadaki kapitalist ağların sonucu olarak açıklamak mümkündür. Ancak göç nedenlerini açıklamada yetersiz kaldığı belirtilerek tarihsel-yapısalcı teori de eleştirilmektedir. Özellikle göç olgusunun karışık yapısını dikkate almaması, bireysel kararları süreç dışında tutması gibi noktalarda eleştiri almaktadır. Ekonomik göç teorileri de, küresel piyasalarda sermayenin dağılımı konusunda açıklama yapma konusunda yetersiz kalmaktadır.

2.2.3. Göç Sistemleri Teorisi

Göç sistemleri teorisi göç olgusunun bitmeyeceği düşüncesinden hareketle, belirli bir düzen ve sistem ile gerçekleşmekte olduğunu ifade etmektedir. Kuramın temelinde göçlerin ülkeler arasında benzer olmasına dayanmaktadır. Fiziki malın, sermayenin ve insanların kaynak ve hedef ülke arasında el değiştirmesi yönünden benzerliklerini ifade etmektedir.

Göç sistemlerinin dört önemli özelliği aşağıda yer almaktadır:

1. Göç sistemi içerisine dahil olan devletler açısından hedef ve kaynak ülke arasındaki sosyopolitik ilişkiler oldukça önemli olmaktadır. İlişkilerin kuvvetli olduğu noktalarda mesafelerarası uzaklıklar önemini genellikle yitirmektedir.
2. Göç sistemi içerisinde yer alan ülkeler birden fazla olabilmektedir. Sistem çok kutuplu yani birden fazla hedef ve kaynak ülkeden oluşacak biçimde gerçekleşebilmektedir.
3. Göç sistemlerinde tek bir sistem olmak zorunda değildir. Birden fazla sistem bulunabilmekte ve ülkeler bu sistemlere üye olabilmektedirler. Genellikle göç veren yani kaynak devletlerin çoklu sistem üyelikleri daha fazla olmaktadır.
4. Göç sistemlerinde durağan bir yapılaşma yerine sosyoekonomik koşullardan etkilenen aktif bir yapılanma bulunmaktadır. Örneğin özellikle kriz dönemlerinde sistemler içerisinde yeni üye girişleri ve çıkışları olabilmektedir (Massey ve arkadaşları, 1998).

Göç sistemleri teorisinde göçe sebep olan etmenler kadar sistem içerisinde varolan üye ilişkilerinin ve bağlantılarının da incelenmesi gerekmektedir. Fawcett ve Arnold (1987), bağlantıları “devletlerin birbirleriyle olan ilişkileri, karşılaştırmalar, kitle kültürü bağlantıları, aile ve toplumsal ağlar” olarak belirtmektedirler. Zlotnik (1992) ise bunları kültürel, kolonyal ve teknolojik bağlantılar olarak adlandırmaktadır. Devletler arasındaki bağlantılar göç hareketlerinin açıklanmasını sağlamaktadır. Bu teoriye göre örneğin, Cezayir’den Fransa’ya doğru gerçekleşen göç, Fransız sömürüsü ile ya da Hindistan ve

İngiltere arasındaki göç İngiliz sömürsü ile açıklanmakta ve sömürgecilik anlayışı olan kolonyal bağlantılara örnek olmaktadır (Castles ve Miller, 2008: 36).

Göç sistemleri teorisi, göç hareketlerinin makro, mikro ve mezo yapılar arasındaki etkileşimlerle oluştuğunu savunmaktadır. Makro yapıları devlet ve toplumlar arası etkileşimler, mikro yapıları bireysel kararlar oluşturmaktadır.. Makro ve mikro yapıları da mezo yapılar birbirlerine bağlamaktadır (Castles ve Miller, 2008: 36-37). Görüldüğü gibi göç sistemleri, hedef ve kaynak ülke arasında gerçekleşen sömürge, politik oluşum, ticaret ya da sosyokültürel bağlantılar (Zlotnik, 1992) üzerinden göç hareketlerini açıklamaktadır. Bu da göç sistemlerinin, makro düzeyde analiz seviyesine sahip olduğunu göstermektedir.

Makro analizin yanında mikro analizde de insan hareketliliğinin nedenlerini araştıran kuram, aile ve toplumsal ilişkilerle ilgili çalışmalar yapmıştır. Yeni bir yerleşim yerine göç eden kişiler, daha önce aynı yerleşim yerine giden göçmenlerin oluşturduğu ağlar sayesinde, ortama daha kolay adapte olabilmekte ve karşılaştıkları sorunlarla daha rahat mücadele edebilmektedirler. Bu nedenle göç edenler, aile ve toplumsal ilişkilerin yaygınlaştığı yerlere göç etmeye meyilli olmaktadırlar. Örneğin Meksikadan, Amerikaya göç edenler aileleri veya iş kanallarıyla göç etmekte ve ABD'ye yerleşmektedirler (Portes ve Bach,akt; Castles ve Miller: 2008: 37).

Görüldüğü gibi göç sistemleri teorisi diğer teorilere göre daha kapsamlı bir analiz yapmakta ve göç olgusunun açıklanmasına yardımcı olmaktadır. Göç tarihine bakıldığında 1950'li yıllarda işgücü ihtiyacı ve ekonomik sebeplerle göç hareketleri başlamış ve bu durum, ekonomik göç teorileriyle yakın ilişki içerisinde bulunmaktadır. Yaşanan petrol krizi sonrasında ortaya çıkan durgunluğun tarihsel yapısalcı teorinin gelişmesinde ve Soğuk Savaşın bitimi ile hız kazanan globalleşme süreci ve toplumlar arasında oluşan ağların, göç sistemleri teorisinin ortaya çıkmasında etkili olduğu belirtilmektedir.

2.3. TÜRKİYE'YE YÖNELİK TARİHSEL GÖÇ OLGUSU

Türkler tarihsel süreç içerisinde sürekli olarak göç hareketlerine maruz kalmışlar ve Orta Asya'da başlayan göç hareketleri, Osmanlı İmparatorluğu'nun sınırlarını arttırması ile devam etmiştir (Yalçın, 2004: 6).

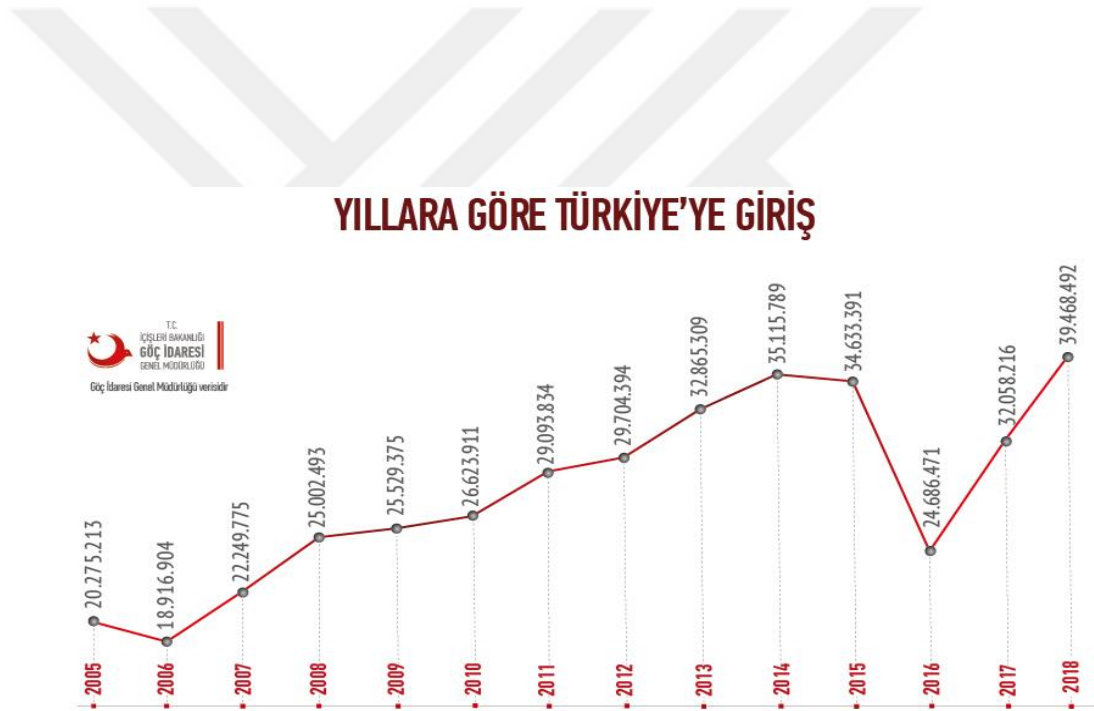
“1492 yılında Yahudilerin İspanya gemilerinden kurtarılıp Osmanlı İmparatorluğu'na sığınmasının sağlanması, 1709 yılında İsveç Kralı Şarl'ın 2 bin kişi ve 1849'da Macar Prensi'nin 3 bin Macar ile Osmanlı topraklarına sığınması, 1917 Bolşevik İhtilali sonucu 135 bin kişinin Osmanlı Devleti'nden koruma talep etmesi gibi somut örnekler coğrafi konumu itibariyle göçmenlere kapılarını açan ve kamuoyu tarafından saygı duyularak bin yıllık göç tarihine sahip olan Türkiye'de göç profilini göstermektedir. 1923 Lozan Antlaşması uyarınca Türkiyeli Rumlarla Yunanistan'lı Türkler arasındaki mübadele sonucu sadece 1923-1927 yılları arası Cumhuriyetin ilk yıllarında 504.964 göçmeni ağırlayan ve bu yıldan itibaren gelen göçmenlerin çoğunluğu nedeniyle Türkiye, göçmen kabul eden memleket durumunda olmuştur” (Geray,1962: 26).

Türkiye'ye, Cumhuriyet Dönemi'nde ise 1922-1945 yıllarında Yunanistan, Balkanlar ve Almanya'dan 1 milyon 185 bin ve 1988-2000 yıllarında Irak, Bulgaristan, Bosna ve Kosova'dan 900 bin göçmen gelmiştir (Göç Politika ve Projeleri Dairesi Başkanlığı 2015: 27). İlerleyen dönemlerde ise tespit etnik kimlik ayrımı yapılmadan nüfus sayımı belirlenmiş çünkü göçmenlerden bazıları kendilerini Türk vatandaşı olarak tanıtmıştır (Kirişçi 1999: 113). 1980'li yıllara gelindiğinde ise Afganlar, Türkmenler ve Boşnaklar ülkeye göç etmişlerdir. Özellikle Türkiye bulunduğu coğrafik konum sebebiyle de çok fazla göç almakta ve transit göçte almaktadır.

Türkiye'nin aldığı kitlesel göçler dönemler halinde aşağıda örneklendirilmektedir:

- 1922-1938 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin kişinin,
- 1923-1945 yılları arasında Balkanlar'dan 800 bin kişinin,
- 1933-1945 yılları arasında Almanya'dan 800 kişinin,
- 1988 yılında Irak'tan 51.542 kişinin,

- 1989 yılında Bulgaristan'dan 345 bin kişinin,
- 1991 yılında I. Körfez Savaşı'ndan sonra Irak'tan 467.489 kişinin,
- 1992-1998 yılları arasında Bosna'dan 20 bin kişinin,
- 1999 yılında Kosova'da meydana gelen olaylar sonrasında 17.746 kişinin,
- 2001 yılında Makedonya'dan 10.500 kişinin,
- Nisan 2011- Ekim 2017 arasında Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle yaklaşık 3 milyon kişinin Türkiye'ye gelişi." (Göç İdaresi, 2017).

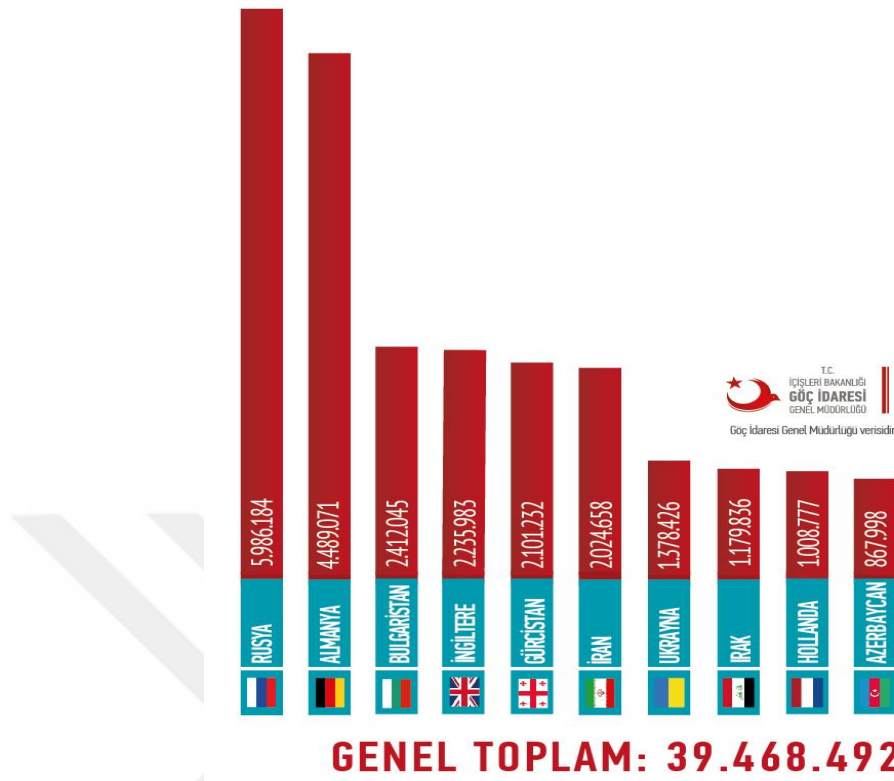


Şekil 1. Yıllara Göre Türkiye'ye Geliş

Kaynak: Göç İdaresi, 2019

Günümüze gelindiğinde ise göç olgusunun varlığını sürdürdüğü görülmektedir.

2018 YILINDA HUDUT KAPILARINDAN GİRİŞLER (İLK 10 ÜLKE)



Şekil 2. Ülkelere Göre 2018 Yılında Yapılan Girişler

Kaynak: Göç İdaresi, 2019

1922 yılından günümüze kadar 5 milyondan fazla kişi Türkiye'ye giriş yapmış ve çalışma ile eğitim görmek gibi amaçlarla Türkiye'ye gelen yabancılar bu rakama dahil edilmemektedir. Çalışmak, eğitim görmek veya farklı amaçlarla gelen yabancılara dair sayılara bakıldığında 13 yıl içerisinde 2.442.159 kişinin izin aldığı belirlenmiştir.

2.4. SURİYE KRİZİ

2011 yılında Suriye'de rejime karşı yapılan olaylar, 2010 yılında Tunus'ta bir gencin kendisini yakması ile başlayan ve Arap Baharı olarak adlandırılan halk hareketlerinin devamı olarak görülmüş ve etkisini arttırarak devam etmiştir.

2011 yılında, Suriye Dara'da duvarlara Esad iktidarı karşıtı yazılar yazan kişilerin tutuklanması ile insanlar durumu protesto etmiş ve sokaklarda eylem yapmışlardır. Yapılan eylemleri bastırmak için, rejimin göstericiler üzerine orantısız güç kullanması ve gösterileri baskıyla çözmeye çalışması olayların Ülkenin geneline yayılmasında etkili olmuştur. Şam yönetiminin tepkisi de olayları arttırmıştır. Suriye rejiminin ayaklanmalara sert yollarla müdahale etmesi de olayların büyümesine sebep olmuştur. Ülkedeki kaos ortamı derinleşerek çatışmalar boyut değiştirmiş ve Rusya, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerinde dahil olmasıyla sınırlarını aşarak uluslar arası boyutta yaşanan ve vekaletler savaşı niteliğinde olan bir savaş halini almıştır.

Savaşın en çok etkilenenleri başta çocuklar olmak üzere sivillerdir. Binlerce sivil ülke içinde yaşanan çatışmalardan dolayı hayatını kaybetmiş ve yaralanmıştır. Yaşayanlar ise Ülke içindeki zor durumdan dolayı birçok asgari ihtiyaçlarını karşılayamamış ve kitleler halinde göçe zorlanmışlardır.

2.5. TÜRKİYE'DE YAŞAYAN SURİYELİ GÖÇMENLER

İç çatışmaların Suriye'de başlamasıyla birlikte, Türkiye'ye ilk sığınmacılar 2011 yılında gelmeye başlamış ve ilk sığınmacılar Hatay'da Yayladağı ve Altınözü sığınmacı kamplarında kalmaya başlamıştır.

BMMYK'nin rakamlarına bakıldığında;

“3 milyonu aşan Suriyeli Türkiye topraklarında yaşamını devam ettirmektedirler. Türkiye'nin farklı şehirlerine yayılmış, çoğunlukla sınıra komşu illerdeki, toplam 21 çadır kent ve 6 konteyner kentte yaşayan 270 binin üzerinde Suriyeli bulunmaktadır. Toplam sığınmacı nüfusunun %90'ını oluşturan geriye kalan sığınmacı nüfus ise, bölgedeki şehirler ve metropoller başta olmak üzere Türkiye'nin tamamına yayılmıştır. BMMYK verilerine göre, Türkiye'de yaşayan mültecilerin %54'ünden fazlasını 18 yaşının altındaki genç ve çocuklar, %73'ten fazlasını ise özel koruma ihtiyacı kapsamındaki çocuk ve kadınlar oluşturmaktadır. Kayıtlı toplam sığınmacı nüfusu, Türkiye nüfusunun yaklaşık %4'üne karşılık gelmektedir “ (UNHCR, 2016).

Sığınmacıların Suriye'de ikamet ettikleri yerlere göre oranları “Halep %35.7, İdlip %20.9, Rakka %10.9, Lazkiye %9.2, Hama %7.5, Hasiçi %5.4'tür.” Bu durum

Türkiye'ye sığınma talebinde bulunan kişilerin çoğunlukla kuzeydeki şehirlerden geldiklerini ve coğrafi olarak yakın olmanın önemli bir etken olduğunu belirtmektedir (Düzkaya, 2016).

Suriye'de yaşanan sorunlar Türkiye'yi de önemli ölçüde etkilemektedir. Aldığı politik kararlarla savaşın bir anlamda tarafı olmuş ve ikili görüşmeler yaparak savaşın çözümlenmesini sağlamaya çalışmıştır. Yapılan ikili görüşmeler sonuçsuz kalınca ise uluslararası platformlarda yardım aramıştır. Ancak bu arayışta çözüm oluşturamamış ve yaşanan savaş artmıştır. Türkiye ise benimsediği Suriye politikasında istediği sonucu alamamış ve savaşın yükünü mali ve manevi olarak üstlenmiştir (Erdoğan, 2015: 3-4).

Türkiye, "açık kapı politikası" ile kendi ülkelerindeki kaos ortamından kaçan Suriyelileri kabul etmiştir. Bilinen ilk toplu geçiş 29 Nisan 2011'de gerçekleşmiş ve 252 Suriyeli Cilvegözü Sınır Kapısı'ndan giriş yapmıştır. Sığınmacı sayısı henüz 100 bin civarındayken BM Genel Sekreteri Ban Ki Moon Türkiye'nin sığınmacılara yardım edeceğini belirtmiş, benzer şekilde bu takdir 2014 AB İlerleme Raporu'na da yansımıştır (Erdoğan, 2015: 5).

Türkiye tarafı olduğu Cenevre Sözleşmesi gereğince Avrupa dışından gelenlere mülteci statüsü vermemektedir. Suriyelilerin Türkiye'den alabilecekleri en yüksek statü sığınmacılıktır. İlk dönemlerde "misafir" olarak isimlendirilen Suriyeliler için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, 2011 yılında yapılan düzenleme ile Suriyelilere "geçici koruma" statüsü verilmiş, 2014 yılında yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'yla (YUKK) da bu statünün yasal zemini oluşturulmuştur (Efe, 2015:14-15).

Geçici Koruma statüsü ile Suriyeliler, beslenme, barınma, sağlık alanı, eğitim görme, istihdam gibi çeşitli alanlarda haklara sahip olmaktadır (Uzun, 2015: 114). Ancak bu haklara erişim için Ülkede bulunan Sığınmacıların resmi olarak kayıtlı olmaları gerekmektedir.

Türkiye'ye sığınan Suriyeliler'in kayıt işlemleri AFAD ve Göç İdaresi tarafından yapılmakta, söz konusu işlemlerde 2013 yılından bu yana biyometrik fotoğraf ve

parmak izi kaydedilmektedir. Ancak tam sayıları bilinmese de çok sayıda sığınmacının çeşitli nedenlerle kayıt yaptırmadığı tahmin edilmektedir. Sığınmacıların kayıt yaptırmamalarının sebepleri arasında sınırdan geçişlerde bazen yüzbinleri bulan yığılmaların olması, yakın zamanda ülkeye döneceklerine inanmaları, kayıt esnasında verilen bilgilerin güvenliklerini tehlikeye atacağını düşünmeleri gibi gerekçeler yer almaktadır (Kutlu, 2015: 6). Buradan hareketle kayıtlara göre Türkiye'deki Suriyeli sığınmacı sayısı 3 milyon olarak kabul edilse de gerçek rakamın bundan daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye'ye başlarda giriş yapan ve kayıt altına alınan Suriyeliler öncelikle sınıra yakın bölgelerdeki geçici barınma merkezlerine gönderilmişlerdir. Bu barınma merkezlerinde sağlık merkezleri, kurslar, okul vs. gibi yapılaşmalar bulunmakta ve Uluslararası Kriz Grubu tarafından "şimdiye kadar görülmüş en iyi mülteci kampları" olarak nitelendirilmiştir (Kirişçi, 2014: 22).

Suriye sınırına yakın olan yerleşim bölgelerinde yer alan kamplarda 249.236 sığınmacı barınmakta (Göç İdaresi, 2017) ve bu sayı da kayıtlı sığınmacı sayısının yüzde 9'una denk gelmektedir. Bu da kamplarda sunulan imkânlara karşın Ülkeye gelen sığınmacıların %90'ından fazlasının kamp dışında yaşadığını göstermektedir.

Bu durumun sebepleri aşağıda yer almaktadır (Orhan, 2014: 15):

1. Sığınmacıların Türkiye'ye kaçak olarak, kayıtsız bir şekilde giriş yapmaları,
2. Kamplarda yaşayan sığınmacıların kamplardaki hayata uyum sağlayamamaları,
3. Ekonomik olarak iyi durumda olanların, kamp yerine dışarı da yaşamayı tercih etmeleri,
4. Kamp kapasitelerinin çabuk dolması,
5. Sığınmacıların akrabalarının yanında kalmayı istemeleri.

Ayrıca kampların sürekli kalınacak bir yaşam alanı olarak görülmemesi de bu durumda etkili olmaktadır. Savaşın bitmesini bekleyen ancak bu durumun belirsizleştiğini gören Suriyelilerden bazıları ise riskin fazla olmasına rağmen

şehirlerde yaşamaya başlamaktadırlar (Orhan, 2014: 12-13). İstanbul, Şanlıurfa, Hatay ve Gaziantep, sığınmacılar tarafından talep edilen ülkelerin başında gelmektedir (Göç İdaresi, 2017).

Ancak sığınmacıların barınma merkezleri dışında yaşamaları birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu soruların başında sığınmacıların yoğun olarak bulunduğu kentlerdeki kira artışı gelmektedir. Artan talebe bağlı olarak kira ve gıda fiyatlarının yükselmesi Gaziantep, Kilis gibi illerdeki enflasyon oranını Türkiye ortalamasının üzerine çıkarmaktadır (Orhan ve Gündoğar, 2015: 17).

Çeşitli sektörlerde kayıt dışı olarak çalışan Suriyeliler iş piyasasını da etkilemekte ve bu durum yerel halkın tepkisine neden olmaktadır. Bunun yanında Suriyeli kadınlarla yapılan evlilikler, çok eşliliğin yaygınlaşması, artan nüfusa bağlı olarak çeşitli hizmetlere erişimde yaşanan sıkıntılar vb. unsurlar, yaşam tarzı ve kültürel farklılıkların görece az olduğu sınır kentlerinde dahi zaman zaman gerilimlere neden olabilmektedir (Kutlu, 2015:11). Diğer bir ifadeyle, sığınmacıların buldukları şehirlerde sosyal ve ekonomik yapı üzerinde neden oldukları değişimler, toplumsal kabulü zorlaştırmaktadır. Ayrıca kamp dışında yaşamak sığınmacıların temel hizmetlere erişimini de güçleştirmektedir.

Sığınmacıların barınma, istihdam, entegrasyon, sağlık vb. alanlarda karşılaştıkları sıkıntıların yanında yaşadıkları belirsizlik de ciddi bir sorundur. Mevcut durumda savaşın ne zaman biteceği ve Suriye'nin tekrar yaşanabilir hale gelmesinin ne kadar süreceği öngörülememektedir. Bu umutsuz tablo pek çok sığınmacıyı deniz yoluyla Avrupa'ya geçmeye yöneltmektedir. Avrupa'ya ulaştıklarında mülteci statüsü alarak çeşitli haklara kavuşacaklarını düşünen sığınmacılar, insan kaçakçıları aracılığıyla "umut yolculukları" na çıkmakta ancak ne yazık ki bu yolculukların büyük bir kısmı hedeflenen ülkeye dahi varamadan ölümle sonuçlanmaktadır.

Türkiye'nin uyguladığı açık kapı politikası ile Suriyeli sığınmacılar ülkeye giriş yapmışlar ve geri dönmeye zorlanmamışlardır. Başlarda misafir olarak kabul edilen Suriyeli sığınmacıların statüleri geçici koruma yönetmeliğiyle yasal bir zemine oturtulmuştur. Ancak Suriye'de barışın bir türlü sağlanamamasıyla

sığınmacıların Türkiye’de kalış süreleri uzamış, bu da çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir. AFAD ve Kızılay gibi resmi kurumların yanı sıra çok sayıda STK’nın da alanda faaliyet yürütmesine rağmen sığınmacıların büyük bir bölümü zor koşullarda yaşamını sürdürmektedir. Göçmenlerin çoğunun geçici barınma merkezleri dışında kalmasından dolayı birçok sosyal hizmetlere ulaşmaları engellenmiştir. Özellikle göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişimi, hukuki statülerine dair hazırlanan yönetmelik, eğitim ve iş hayatına dair yapılan iyileştirmeler kayda değer gelişmeler olarak kabul edilebilir. Fakat esas olarak uzun süreçli planlı sosyal politikalara gereksinim yadsınamaz bir gerçekliktir.

Ayrıca; Türkiye gibi Suriyeli göçmen alan Lübnan, Ürdün ve bazı Avrupa ülkeleri de Suriyeli çocukların eğitimleri konusunda bazı problemler yaşamaktadır. Öyle ki Türkiye’de çözülmüş birçok sorunun bahsedilen ülkelerde çözümlenmediği belirtilmektedir. Bunun yanında Türkiye, onların bazı politikalarından da yararlanabilmektedir. Örneğin;

Lübnan: Lübnan’da 2016 yılında Suriyeli göçmenlerin sayısı 1,1 milyondan fazla olarak belirlenmiştir (European Commission, 2016). Orada yaşamını sürdüren Suriyelilerden 500 bin öğrencinin 250 binden fazlasının okula gitmediği belirlenmiştir. (Human Rights Watch, 2016a). Bu sebeple mültecilerin okullara kayıt yaptırabilmeleri için şart olan oturum izni ve kayıt ücretleri kalkmış ve ikili eğitim başlatılmıştır. 1.350 adet olan devlet okullarından 238 tanesinin ikili eğitim verdiği saptanmıştır (Human Rights Watch, 2016a; Dryden-Peterson ve Adelman, 2016). Lübnanlı öğrenciler sabahtan, Suriyeli öğrenciler ise öğlenleri okula devam etmektedirler. Bu durum eğitimin önündeki tıkanıklıkları açmıştır (Dryden-Peterson ve Adelman, 2016).

British Council, Lübnan’da Bakanlığın talebi üzerine öğretmenlerin yararlanabileceği dil kursları açmıştır. Fakat bu, sorunların çözümü noktasında çok fazla etkili olamamıştır (Dryden-Peterson ve Adelman, 2016).

Ortaöğretim için de bazı sorunların var olduğu belirtilmektedir. Belge ihtiyacı, eğitimin dili, okul mesafesi, çalışan çocuk sorunu örnek olarak gösterilebilmektedir (Khawaja, 2016). Lübnan’ın resmi dili Arapça olmakla birlikte,

derslerin Fransızca ve İngilizce anlatılması sebebiyle sorun yaşamaktadır. Ortaokullarda eğitimi kolaylaştırmak için transkript verme şartı kaldırılmıştır (Khawaja, 2016). 2015-2016 yıllarında başvuruda bulunan 82.744 öğrenciden sadece 2.280'i okullara kayıt yaptırmıştır. Bu oldukça düşük bir orandır (HRW, 2016a). Temel eğitime ise 150 bin öğrenci kayıt yaptırmıştır (Khawaja, 2016). Lübnan, bütün çocukların okullaşması ile ilgili benimsediği RACE politikası ile öğrenci sayısını 158.321'e yükseltmiştir. 5 yıllık RACE 2 planını kabul ederek 2020-2021 eğitim yılı bitiminde 440 bin öğrencinin okullaşmasını sağlamaya çalışmaktadır (Human Rights Watch, 2016a).

Ürdün: Ürdün'de 1,3 milyon Suriyeli bulunduğu belirtilmektedir. Birleşmiş Milletler ile 5-17 yaş aralığında 226 bin çocuk kayıt altına alınmıştır. Bu çocukların da yaklaşık 80000 den fazlasının eğitime dahil olmadığı belirlenmiştir (UNCHR, 2016; World Bank, 2016).

Eğitim Bakanlığı da Türkiye'de yer alan uygulamalara benzer çalışmalar yapmaktadır. Yeni öğretmenleri istihdam etmek, Suriyeli öğrencilerden kayıt parası alınmaması, ikili öğretim gibi. Ayrıca ek derslerle sınıf müfredatının bitirilmesi amaçlanmaktadır. Bu girişimler eğitimin önünü açmakta ve çocukların okula devam etme sayılarını arttırmaktadır (Human Rights Watch, 2016b).

Üst sınıflara kayıt olmak için gerekli evrakların eğitimin önünü tıkadığı belirlenmiş ve (Human Rights Watch, 2016b). Ara sınıflarda eğitim alan öğrencilerin sorunları Ürdün'de de kendini göstermektedir. Anlaşılan bir sivil toplum kuruluşu yaşça büyük çocuklara eğitim imkanı sağlamış ancak bu istenilen düzeyde olmamıştır (Culbertson ve Constant, 2015).

Almanya: 467.649 sığınma başvurusu aldığı belirlenmiş ve büyük çoğunluğunu Suriyelilerin oluşturduğu saptanmıştır. Bunların da yaklaşık % 40'ı okul döneminde bulunan öğrencilerden oluşmaktadır Ekonomik teşviklerle okullaşmanın artırılması desteklenmektedir (Young-Powell, 2015).

2.6. SURİYELİ GÖÇÜNÜN ETKİLERİ

2.6.1. Ekonomik Etkiler

Suriyeli göçmenlerin basta piyasayı canlandırmasıyla başlayan olumlu etki, zamanla Suriyelilerin yanlarında getirdikleri sıcak paranın tedavülden çekilmesi, göçmenlerin buldukları yerlerdeki mal ve hizmet fiyatlarının artmasıyla yerli vatandaşın ve Suriyelilerin zarar görmesine sebep olmaktadır. Artan taleple ilişkili olarak fiyatlar genel seviyesi artmıştır, temel ihtiyaç maddelerine bile ulaşım zorlaşmıştır. Ayrıca Suriyelilerin çoğunun çok fazla sayıda çocuğa sahip olmaları da sokaklarda dilenen, çalışan çocuk sayısını arttırmaktadır. Suriyeli göçmenlerin çoğunun Türkçe bilmemesi de türk halk ve Suriyeliler arasında iletişimi zorlaştırmakta ve çalışma izni için başvuru yapma konusunda çekimser kalmalarına neden olmaktadır (Yılmaz, 2013: 12).

Sanayi, tarım ve küçük çaplı işletmeler gibi alanlarda kaçak çalışmaya başlayan Suriyeliler ise işverenler için ucuz emek sağlarken, yerli halkın rekabet gücünü düşürmektedir. Suriyelilere tanınan vergi muafiyetleri, hastanelerde imtiyaz vs. gibi ayrıcalıklar yerli halk tarafından hoş karşılanmamakta ayrıca durumdan Suriyelilerde emeklerinin karşılığını alamadıkları için memnun olmamaktadırlar. Ancak; olumsuz etki olarak Suriyelilerin yerli halkın iş olanaklarını onların ellerinden almalarının yanında, olumlu etki olarak, vasıfsız işgücü açığını kapattıkları gözlenmektedir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016: 9). Ayrıca Türkiye ile Suriye arasında 2003 yılından sonra canlanan ticarete, yaşanan savaş sebebiyle sekteye uğramaktadır (Kaypak ve Bimay, 2016: 98).

2.6.2. Sosyo-Kültürel Etkiler

Suriye krizi sonucu yaşanan göçün toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel alanlarda birçok etkisinin olduğu gözlemlenmektedir.

Suriyeli göçmenlerin Türk toplum yapısına uygun bir şekilde entegre edilmesi gerekmektedir. Aksi halde, baskı, şiddet, ahlaki dejenerasyon ve terör eğilimli

örgütsel yapıların artması ve taraflar arası negatif yönlü bir kutuplaşma ortaya çıkacaktır (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri,2016: 9).

Oytun ve arkadaşları tarafından 2015 yılında yapılan bir çalışmada, Suriyeliler ile türk halkı arasındaki temel anlaşmazlığın dil, kültür ve yaşam tarzı kaynaklı olduğu belirtilmektedir (Oytun ve arkadaşları, 2015).

Ülkelerindeki kaos ortamından kaçan, çoğunluğu çocuk ve kadınlardan oluşan Suriyeli göçmenler bir yandan kendi iç sorunlarıyla mücadele ederken diğer bir yandan da yeni ortamlarına adapte olmaya çalışmaktadırlar. Ancak Türkçe bilmiyor olmaları iletişimlerini zorlaştırmakta, parasal sıkıntılar, yeni bir yaşam tarzı, geleceğe duyulan korku ve endişe de baş etmeleri gereken diğer sorunlar içerisinde yer almaktadır. Suriyelilerin uyum sürecinde halkın tutumu da önem teşkil etmektedir. Gelen göçmenlerin sosyal yapısı yerli halkla ne kadar benzeşiyorsa adaptasyon süreci o kadar hızlanmaktadır. Örneğin “Batman’a göç edenlerin %99’u Müslüman ve Sincar’dan gelen Yezidi/Ezidi Kürtlerden oluşmaktadır. Bu nedenle, Batman kenti sosyal yapısı açısından uyum konusunda diğer bazı bölgelere göre daha avantajlı bir durum sergilemektedir” (Kaypak ve Bimay, 2016: 100). Bunun tersine ise Suriyelileri sorun olarak görenlerin çoğunlukta olduğu yerlerde uyum sorunları artmaktadır.

Bunların dışında alınan göçlerle birlikte demografik yapı değişikliğe uğramakta, bütçe yetersizlikleri, doğal kaynak dağıtımı, inşaat sorunları, kirlilik gibi çevresel problemler de ortaya çıkmaktadır.

2.7. SURİYELİ GÖÇMENLERİN YAŞADIKLARI PROBLEMLER

2011 yılında başlayan Suriye Krizine karşı izlenen açık kapı politikası ile Ülkemizde misafir edilen Suriyeli göçmenler psikososyal, ekonomik ve eğitimsel açıdan desteklenmelidir. Özellikle ülkesinden güvenlik sebebiyle ayrılmak zorunda kalan göçmenlerde öncelikli olarak birtakım psikolojik sorunlar meydana gelmektedir çünkü göçmenlik ile psikolojik bozukluk arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

2.7.1. Psikososyal Sorunlar

Bilindiği gibi farklı kültürden gelen kişilerle iletişim bir süre kısıtlı bir şekilde gerçekleşmekte ve bu kısıtlılık da kişilerin ilişkilerinde strese sebep olmaktadır. Bireyin sevdiklerinden ve kültüründen ayrılması, göç edilen yeni yerde kültürel anlamda farklılıklar yaşaması kişide adaptasyon sorunları yaratmakta ve yalnız hissetme, yabancılaşma ve değersizleşme gibi duyguları yaşamasına neden olabilmektedir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Yaşanılan duygulardan bazıları aşağıda belirtilmektedir (Aydın, 2017).

Yalnızlık Duygusu: Geride bırakılan yakın çevre sebebiyle duyulan suçluluk hissi.

Yabancılaşma duygusu: Ait olunmayan farklı bir kültüre, dile, sosyal hayata, iklime, çevreye vs. uyum sağlayamama durumu.

Özlem Duygusu: Terkedilen ülkeye ait her şeyin özlenilmesi.

Aşağılık Duygusu: Artan iletişim sorunuyla güçlenen, kendini değersiz hissetme duygusu.

Kuşkuculuk: Yeni yerleşilen ülkeye duyulan güven eksikliği sebebiyle, kuşkucu olma durumu.

Önyargı: Bütünleşemediği yeni ülkesine karşı beslenen olumsuz düşünceler

Anadilinin Aşağılanması: Yeni ülkesine adapte olabilmek için yepyeni bir dil öğrenilmek zorundadır.

Anavatandaki Değer Yargılarının Aşağılanması: Önceki toplumunda önemli olan yargıların aşağılanarak yerini, yeni toplumundaki yargıların alması.

Yeni yerleşilen ülkeye uyum sağlanamadığında yaşanılan olumsuz duygular derinleşmekte aşağıda belirtilen psikolojik rahatsızlıklara yol açmaktadır.

“• Depresyon,

- Travma Sonrası Stres Bozukluğu,
- Sosyal İzolasyon,
- Kaygı Bozuklukları (panik atak, obsesif kompulsifbozukluk...vs.),
- Öfke Kontrol Güçlüğü,
- Kimlik Çatışması,
- Alkol ve Madde Bağımlılığı ve Kullanım Bozuklukları,
- Paranoid Bozukluk,
- Diğer Bozukluklar”

2.7.2. Barınma ve Ekonomik Sorunlar

Suriye krizinin genişlemesi sonucu göçmen sayısının artmasıyla ülke geneline yerleşen Suriyelilerin yaşadıkları başlıca problemlerden biri de barınma sorunudur. UNHRC verilerine göre Türkiye’de 2018 yılı itibariyle 3,5 milyon Suriyeli bulunmaktadır (UNHRC, 2018).

İlk önceleri sınıra yakın bölgelere yerleştirilen Suriyeliler daha sonra artan sayıları ve uzayan savaş sebebiyle farklı illerde de yaşamaya başlamışlardır.

2.8. ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK VE GÖÇMEN KÜLTÜRÜ

Kültür, insanlığın ortak mirası olup toplumsal bir yapıtaşı olarak tanımlanabilmektedir. Her toplum; dil, inanç, sembol, düşünce, gelenek, yasalar, kültür, tarih ve mirasıyla dünyadaki yerini almaktadır (Tural, 1994: 14). Dünya üzerinde yaklaşık olarak 193 ülke bulunmakta ve her birinin de kendini ifade ettiği, onunla var olduğu kültürleri bulunmaktadır. Her toplumunun kendine ait kuralları, davranış kalıpları, düşünce yapıları gelenekleri ve görenekleri vs. birleşerek kültür olgusunu yaratmaktadırlar.

Günümüzde kültür, bireylerin ve toplumların anlam dünyasında anahtar bir kavram özelliği taşımaktadır (Subaşı, 2003: 63). Topluları diğerler toplumlardan ayırmakta ve toplumsal bütünleşmeyi sağlayarak, toplumların kimlik oluşumunu sağlamaktadır. İnsanların davranış sınırlarını da oluşturduğu için bireysel ve toplumsal gelişme açısından oldukça önemli bir rol üstlendiği bilinmektedir (Güney, 2000: 63).

Bir kültürün diğer bir kültürü kendine benzetmesi anlamına gelen kültürel benzeşme ya da kültürel farklılaşma noktasından yola çıkan araştırmacılar kültür olgusunu tanımlama konusunda sıkıntı yaşamışlardır (Whitely ve arkadaşları, 1977: 439). Çünkü kültüre ait pek çok sayıda tanım ve kaynak bulunmaktadır. Kültür kelimesinin oldukça eski bir geçmişe sahip olduğu bilinmekte ve Krober ve Kluchohn'un 1952'de yayınladıkları antolojide 200 civarında farklı tanıma sahip olduğu belirlenmiştir (TDK, 2018).

Kültür, bir bütün ya da sistem olarak ele alındığında tek bir tanım yapmak oldukça zor olmaktadır. Bu zorluğun sebebi olarak ise kültür kelimesinin içerdiği soyut anlam gösterilmektedir çünkü kültürün tanımının yapılmasının soyut anlam içermesi sebebiyle anlamsal bir sınırlılığa yol açabileceği belirtilmektedir (Bingöl, 2010: 39).

Genel olarak bakıldığında, kültür olgusu kolay tanımlanamamakta, filozoflar, siyasetçiler ve bilim insanları tarafından ortak kabul gören genel bir görüş birliği bulunmamaktadır (Özer, 1996: 71). Turhan (1969: 35) da, benzer şekilde kültürün genel bir tanımının olmadığını belirtmektedir. Soyut anlamlar içermesinin dışında, tanımının yapılmasını zorlaştıran etkenlerden biri de kültürün, bir çok disiplinin ilgi alanına girmesi ve her birinin de kendine göre tanımlama yapmasından kaynaklanmaktadır (Adanır, 2003: 30).

Kültür sosyoloji, psikoloji, antropoloji, tarih gibi pek çok bilimin ilgi alanına girmektedir (Adanır, 2003: 30). Sosyal bilimler içerisinde en çok sosyoloji alanında kullanılmakta olup, nesilden nesile aktarılan inanç, duygu, düşünce yapıları ve bilgi uygulamaları olduğu belirtilmektedir (Yıldırım, 1996: 149).

Kültür, genetik kodlardan farklı olarak, içinde yaşanılan toplumun özelliklerine göre sonradan kazanılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal yapı ile öğrenilebileceği gibi eğitim ile de kazanılabilmekte ve kendilerinden önce gelen insanların bilgi ve deneyimlerinden yararlanma suretiyle de geliştirilebilmektedir (İçli, 2002: 81).

Kültür, toplumlara bağlı olarak varlığını sürdürmekte ve değer kazanıp benimsenmesi için de toplumun büyük çoğunluğu tarafından yaratılıp kabul görmesi gerekmektedir (Sarı, 2006: 13; Schiffman ve Kanuk, 2004: 415). Paylaşılan ortak değerler, inanışlar, gelenek ve görenekler kültürel bağlanmayı sağlamakta ve gelecek nesilleri de etkilemektedir (Atsan, 2006: 56).

Değerler ise, kişiler tarafından kabul edilip paylaşılan değerler veya topluluk kuralları olarak ifade edilmektedir (Czinkota ve arkadaşları, 1996: 306). Değerler, uygulamaları etkilemektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde iş yerinde çalışanların eşit olmasına dayanan değerler onların yasalarına yansımaktadır. Değerler, ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmekte ve bireylerin hareket etme eğilimleri olarak tanımlanabilen tutumlar da, değerler sınırları içerisinde değerlendirilmektedir. Gösterilecek tutumlar belirsiz ve farklı olabilmektedir (Czinkota ve arkadaşları, 1996: 306).

2.8.1. Kültürel Farklılıklar

Bir kavram olarak kültürel farklılıklar; toplumları birbirinden ayıran toplumlara özgü inanç, gelenek, görenek vs. gibi kültürel özellikleri kapsamaktadır. Toplum içerisinde yer alan kültürel toplulukların farklı olması, toplumların zenginleşmesine imkan tanımaktadır.

Toplum içerisinde yaşayan bireyler, doğdukları andan itibaren içinde buldukları kültürden etkilenmekte ve hayatlarını bu yönde geliştirmektedirler. Farklı kültürlerle karşılaştıklarında da onlardan yeni şeyler öğrenmekte ancak kendi kültürel kimliklerini bozmamaktadırlar. Özellikle küreselleşme ile beraber mesafeler ortadan kalkmakta ve kültürler birbirini etkiler hale gelmektedir

(Şişman, 2002). Ancak yine de biraz öncede bahsedildiği gibi, kültürel farklılıklar korunarak toplumların kimliğini yansıtan değerleri kaybetmemeleri sağlanmaktadır (Düren, 2007: 87). Örneğin, doğu ve batı bölgelerindeki toplumlar incelendiğinde kendi kültürlerini korudukları ve aralarında farklılık bulunduğu görülmektedir (Sargut, 1994).

Toplum içinde yaşayan insanların ilişkileri, sahip oldukları doğuştan gelen özelliklerinden dolayı farklılık göstermektedir. Bu sebeple, insanın doğasını kötü kabul eden toplumlardaki kültüre sahip insanlar birbirlerine kolay güvenmemektedirler. Fakat insanın doğasını iyi kabul eden toplumlardaki kültüre sahip insanlar ise birbirlerine güvenmektedirler. Toplumların, içinde buldukları doğa ile adaptasyonları, doğaya etkisi altına alma şekilleri, doğaya karşı teslim olma, yaşam değerleri ve hayata karşı duruş özellikleri açısından da birbirlerinden farklılık göstermektedir.

Görüldüğü gibi toplumsal olaylar, toplumun kültüründen etkilenmekte ve bu sebeple bir çok alanda benzerlik göstermekle beraber; gelenek ve görenekler, yaşam şekilleri, düşünce ve inanışlar gibi pek çok alanda da farklılıklar göstermektedir (Kayan, 2012: 11).

Antropolojist olan E. Hall, kültürleri yüksek bağlam ve düşük bağlam kültürleri olmak üzere iki grup altında incelemektedir (Erdem ve Günlü, 2008: 4). 16

Yüksek bağlamlı kültürlerde, bireyler arasında direkt konuşma yerine imalara dayalı ve duygusal boyutta gerçekleşen bir konuşma şekli mevcut olmaktadır. Bireysel çıkarlar ikinci planda olup, esas olanın ilişkilerin devamlılığı olduğu belirtilmektedir (Gencer, 2011:193). Yüksek bağlamlı kültürlerle Çinliler, Koreliler, Japonlar, Vietnamlılar vs. örnek olarak verilebilmektedir. Grup mentalitesi hakim olan bu kültürlerde kullanılan bir kelime, tarafların birbirini anlaması için yeterli olmaktadır. Ayrıca, mesajın verildiği ortam oldukça önemli olmaktadır. Bilginin büyük bir kısmı fiziksel ve sosyal çevreden alınıp, mesajın asıl amacını yansıtmaktadır (Erdem ve Günlü, 2008: 180).

Düşük bağlamlı kültürlerde ise iletilecek mesajlarda kelimeler kullanılmakta ve açık-direkt iletişim tercih edilmektedir. Bireysel özgürlüklerin hakim olduğu düşük bağlamlı kültürlerde, özellikle günlük iletişimde arka plan bilgisine ihtiyaç duyulmakta ve anlaşılabilir olmak için açık bir ifade kullanılmaktadır. Düşük bağlamlı kültürlere Amerikalı, Alman, İngiliz vs. örnek olarak verilebilmektedir. Bu kültürlerde yazılı anlatım ve doğrudan iletişim oldukça önemli olmaktadır.

Hofstede ise (2011) yüksek /düşük bağlam ayırımının geleneksel/modern kültür ayırımı şeklinde belirtilebileceğini ifade etmektedir. Yüksek bağlamlı kültür ile geleneksel kültürü; düşük bağlamlı kültür ile modern kültürü birbirine benzetmektedir.

Sargut (1994)'ta Hofsted' e benzer bir ayırım yapmakta ve Doğu ile Batı bölgelerine ait kültürlerinin birbirinden farklı iletişim teknikleri kullandıklarını; Batı bölgelerinin daha somut ve ölçülebilir; Doğu bölgelerinin ise daha soyut ve öznel iletişim kalıpları kullandıklarını belirtmektedir (Erdem ve Günlü, 2008: 180).

Yüksek bağlamlı kültürler grubuna daha yakın olan Türk kültüründe iletişim, sahip olunan kültürden yani; bireysel değer yargıları, toplumsal normlar, gelenek ve görenekler, hayat tarzı gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Sargut, 1994: 143).

Bu sebeple farklı kültüre sahip bireyler arasında dil, din, değer yargıları, düşünce kalıpları, iletişim şekilleri vs. farklılık göstermekte ve bu durum doğal karşılanmaktadır.

Kültürler bireyler üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahip olmakta ve sahip olunan kültürün etkisiyle yapılan davranışlar bir başka kültürde hoş karşılanmayabilmektedir (Earley ve Mosakowski, 2004: 67).

Kültür ayrıca, birey davranışlarını anlama ve değerlendirme açısından da oldukça önemli olmaktadır. Örneğin, giyinme şekli, yönetim biçimi, davranış kalıpları, konuşma şekli, kadının yaşamda sahip olduğu roller vs. kültürel özelliklerle yakında ilişkili olmaktadır (Stephens ve Greer, 1995: 39-55).

Parker, kültürün düşünce, değer yargıları, tutum, gibi bireysel davranışlarının yanında, makro anlamda siyasi ve mali sistemlerle de ilişkili olduğunu belirtmekte ve farklı kültürler arasında ortaya çıkan uyumsuzlukların toplumları geliştirici, zenginleştirici özellikleri de olduğunu ifade etmektedir (Parker, 2008: 16).

Kuramsal ve örgütsel çalışmalar, kültürlerarası farklılıkların çeşitli alanlarda faydalar sağlayabileceğini göstermektedir. Aynı kültüre ait olmayan topluluklar üzerinde yapılan incelemeler kültürler arasındaki farkların çeşitlilik sağlayabileceği, farklı bakış açıları getirerek verimliliğin artacağını göstermektedir (Adler, 1986: 233). Distefano ve Maznevski (2000) farklı kültüre sahip bireylerin iş hayatı gibi gündelik hayatta ilgili olarak karşılaşılan problemlere yönelik yaklaşımları ve çözüm süreci konusunda oldukça başarılı olduklarını, Dalyan (2004) ise çok kültürlü bireylerden oluşan toplulukların yaşanan sıkıntılara rağmen birçok üstünlükleri olduğunu, yaratıcılığın üst düzeyde olduğunu ve bu durumun da verimli sonuçlar doğuracağını savunmaktadır. Farklı kültüre sahip olmanın en temel avantajının, olaylara farklı boyutlarda bakılmasını sağlayacak ve çözüm önerileri geliştirilmesine olanak tanıyacak ortamlar yaratılması olduğu belirtilmektedir (Dalyan, 2004: 103). Bir diğer faydasının ise farklı kültüre sahip bireylerin birbirlerini sorgulayabilmeleri, kendi fikir ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edip, diğer bireylerde farklı buldukları düşüncelerin önerilmesine destek olmaları ve onları teşvik etmeleri olarak gösterilmektedir. Böylesi bir durum, tek kültüre sahip toplumlarda sorun yaratabilmekte ve olaylara tek boyutlu yaklaşıma sebep olmaktadır. (Kayan, 2012: 11).

Çok kültürlülük yeniliği ve yaratıcılığı beraberinde getirmektedir. Özellikle farklı kültürlerden gelen, farklı özellik ve becerilere sahip bireyler toplumlar içerisinde oldukça önemli bir konuma sahip olmakta ve yaratıcılığı geliştirici etki yaratmaktadır. Çok kültürlü toplumların değişime adapte olma hızları da bu durum neticesinde yüksek olmaktadır. Globalleşen dünyada özellikle göç olgusunun bu kadar yaygınlaşması ile, farklı kültürlerle çalışma yapabilen, onların pozitif etkilerinden yararlanan topluluklar gelişim göstermektedir (Yeşil, 2009: 119). Ancak farklı kültürlerin bir arada bulunması bazen bir takım sorunlara da yol açabilmektedir (Yeşil, 2009: 237). Örneğin bilgi ve eğitim eksikliği sebebiyle

gerçekleşen önyargılar, diğer kültürle bütünleşme esnasında yaşanan sıkıntılar, uyum ve iletişim sorunları, güven eksikliği, sosyal izolasyon vs. bu duruma örnek olarak gösterilebilmektedir (Dalyan, 2004; Bassett-Jones, 2005: 169).

Mutlu (1999)' ise kültürel anlamda birbirine yakın toplulukların uyum konusunda daha az sorun yaşayacaklarını, kültürel farklılıkların çok olduğu topluluklarda ise bunun tam tersi bir durumun gerçekleşeceğini belirtmektedir.

Literatürde de bu durumla ilgili olarak, farklı kültürlere sahip insanların oluşturduğu gruplarda iletişim sorunları yaşanmasının kaçınılmaz olduğu belirtilmektedir (DiStefano ve Maznewski, 2000: 54; Adler, Adler, 1986: 235).

Ayrıca; bireylerin genellikle yetiştikleri ortam ve önyargılar sebebiyle, kendi kültürlerine uzak olmayanlarla ilişki kurmayı isteyecekleri, farklı kültüre sahip insanlarla bir araya geldiklerinde ayrımcılık, dışlama gibi problemlerin oluşabileceği belirtilmektedir (Adler, 1986: 233; DiStefano ve Maznewski, 2000: 54).

Farklı kültürlerin birlikte olduğu toplumlarda çatışmaların ortaya çıkma ihtimali daha yüksekken yine aynı bağlamda farklı kültürlerden bir araya gelen gruplarda karar alma, beklentilerin önceliği ve bilgi paylaşımı gibi konularda anlaşmazlıklar çıkabilmektedir (Asunakutlu ve Safran, 2004: 33-37).

2.9. OKUL SOSYAL HİZMETİ VE GÖÇMEN ÖĞRENCİLERLE BASKI KARŞITI UYGULAMALAR

2.9.1. Okul Sosyal Hizmeti

Günümüzün toplumsal yapılarında ekonomik, sosyal, kültürel değişimlerin ve siyasal istikrarsızlıkların çok yoğun yaşanıyor olması bilinen bir gerçektir. Bu durum beraberinde yeni sosyal sorunları ve riskleri de getirmektedir. Bu tehlikelere maruz kalma ve mağdur olma ihtimali en fazla olan toplumsal grupların başında öğrenciler gelmektedir.

Eğitim ve öğretim yöntemleriyle okullar, çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerinin büyük bir bölümünün oluştuğu kurumlardır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) sağlık tanımını "sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, aynı zamanda fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik halidir." şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle okul sosyal hizmeti, sağlıklı bir toplumun oluşabilmesi için sosyal hizmet disiplininin önemli bir alt dalını oluşturmaktadır.

Okul, sınıf içinde öğrencilerin eğitildiği ve sosyalleştiği üretim alt sisteminin ana parçasını oluşturmaktadır (Dupper, 2013: 21). Okulda öğrenciye yönelik müdahale gerektiğinde, okul sosyal hizmeti alt sistemleri inceler, sistemler arasındaki uyumu araştırır, çatışmalara ve ilişkilere yoğunlaşarak çalışmalarını gerçekleştirir (Kılıç ve Özkan, 2015: 162, Özkan ve Kılıç, 2014).

Okullarda, sosyoekonomik durumları birbirinden farklı olan ailelerden gelen öğrencileri, okuldaki akademik başarılarına, okula devamlarına ve akranlarıyla olan ilişkilerine olumsuz yönde etki eden, biyopsikososyal gelişimlerini riske sokan bir takım problemler beklemektedir. Bu problemleri çözebilmek için, insanları biyopsikososyal bir varlık olarak değerlendiren sosyal hizmet disiplini okul ortamında öğrencinin okul başarısını ve okul performansını etkileyen biyopsikososyal etmenleri de odağına almaktadır.

Genel olarak, öğrencilerin aile içindeki yaşadıkları sorunları, yaşam koşullarından kaynaklı sorunların ve içinde buldukları psikososyal ve psikoseksüel gelişim dönemi sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan hizmetlerden yararlanmalarını sosyal hizmetin özel bir alt alanı olan okul sosyal hizmeti yürütür. Okullardaki çocukların ihtiyaç duydukları temel hizmetleri alarak sorunların çözümlenmesiyle eğitim etkinliklerini başarıyla sürdürmeleri sağlanmaktadır. Okullarda verilen bu hizmetler, eğitim kadrosu ve takım uyumu ile yürütölmektedir (Özbesler ve Duyan, 2009:18).

"Okul, aile ve toplum arasındaki bağları güçlendiren okul sosyal hizmet uygulamaları çocuklara eşit öğrenme fırsatlarının sağlanması, eğitilmeleri ve öğrenmeleri karşısında her türlü engelin ortadan kaldırılmaya çalışılması ve akademik açıdan başarılarının artırılması için "çevresi içinde birey" yani "ekolojik yaklaşım"la uygun sosyal ortamlar hazırlanmasına yardımcı olur. Bu amaçla okul ortamları ve bu ortamlar üzerinden aile ve topluma ulaşarak

çeşitli araştırma ve uygulamalar gerçekleştirir. Okullar üzerinden çocuklar ve ailelerine, yoksulluk, sağlık ve eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi ve bu ihtiyaçları nasıl gidereceklerine ilişkin bu aileleri ve okulları toplum kaynakları ile buluşturma gibi etkinlikleri kapsayan uygulama ve müdahalelerde bulunmak okul sosyal hizmeti kapsamında yer almaktadır. Bu uygulama, öğrencinin kendisi ve ailesiyle çalışarak öğrencinin akademik başarısızlık riskini azaltma, çocuğu/öğrenciyi sosyal işlevsel kılma, okul toplumuna uyumunu sağlama ve eğitimini yarıda bırakmasını önleyici tedbirler geliştirme konusunda sosyal hizmetin okul ortamlarında gerçekleştirilen özel bir uygulama alanıdır” (Özkan ve Selcik, 2016: 1277).

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin iyilik hallerini ve öğrenmelerini desteklemeye yardımcı olmakta, akademik bir ortamda savunuculuk yapıp hizmet koordinasyonunu sağlamaktadırlar. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin en iyi şekilde eğitim almaları için, okulda karşılaşılabilecekleri psikososyal ve ruh sağlığı ihtiyaçları konusunda öğrenciye ve ailelerine kapsamlı bir hizmet sunmaya çalışmaktadırlar.

Öğrenciler, okul ortamında karşılaştığı sorunlara ve olası risklere karşı spesifik ve profesyonel destek mekanizmalarına her geçen gün daha çok ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin, yardıma ve önceden risklere karşı korunmaya ihtiyaç duydukları noktada okul sosyal hizmeti devreye girmektedir. Okul sosyal hizmeti, geniş müdahale alanlarını kapsayan uygulamaları, çoklu disiplinlerle takım çalışması yürüterek önleyici, planlı, koruyucu, iyileştirici ve eğitici çalışmaları ekolojik yaklaşımla okullarda yürütmenin en temel profesyonel yolu olarak belirlenmektedir.

2.9.2. Göçmen Çocukların Okula Uyumu ve Okul Sosyal Hizmeti

Küreselleşme ile beraber ülkelerin demografik durumları yapısal bir dönüşüm içerisine girmiş ve azınlıkların daha fazla yer aldığı çokkültürlü toplumlara geçiş yapılmıştır. Toplumlar, her biri farklı özellik ve desenlere sahip çeşitli etnik gruplardan oluşmaktadır. Dil, etnik köken, bölge ve din gibi farklı geçmiş özelliklere sahip bireyler birarada yaşamaya başlamışlardır. Ancak zaman içerisinde insanlar farklılıkları görmeyi unutmaktadırlar. Herkesi kendileri gibi aynı kökenden varsayarak ayrımcılık davranışının temelini oluşturmaktadırlar. Etnik

kökünü farklı olanlar yetersiz olarak görülerek baskıya maruz kalmaktadırlar. Bilindiği gibi ırkçılık ve ayrımcılık çok boyutlu ve karmaşık bir güç ve güçsüzlük sistemidir. Belirli bir inanç sistemini ve toplumdaki yapıları kullanarak baskın olan grupların egemen olabileceği bir süreçtir. Bu süreç mikro düzeyde çalışır ve makro düzeyde belirli bilişler ve eylemler aracılığıyla geliştirilir, sosyal sistemler ve kurumlar ile ilgili saygın ve sürekli saydam politikalar ve prosedürlerle de geliştirilir. Bu ayrımcılık sağlık, adalet, finansman ve eğitim gibi alanlarda kendini hissettirmektedir. Kültürel ve etnik köken farklılıklarını cinsiyet gibi, sadece kişisel nitelikler ya da kimlik meseleleri olarak değil, egemenlik ve baskı ilişkilerini içeren bir toplumsal kimlik ve güç kaynağı olarak görmek gerekmektedir. Bu tür ilişkiler zamanla önyargıyı geliştirmekte ve azınlığı oluşturan gruplar için toplumsal yaşamın her alanında dezavantaja dönüşebilmektedir. Bu alandaki birleştirici ana kavram kültürdür. Bu, en basitinde görmek, düşünmek ve yapmak için ortak yollar olarak tanımlanabilmektedir. Kültürel değerler ve normlar bölgeler ve ülkeler arasında ve aynı zamanda dil grupları içinde veya arasında farklılık gösterebilmektedir. Bilindiği gibi dil, kültürün ana merkezidir. Gelenekler dil ile korunmakta, algı biçimleri ona göre şekillenmekte ve sosyal ilişkiler ile davranış kalıpları belirlenmektedir. Farklı kültürler ile birarada yaşayanların iletişimlerinin sağlıklı bir temelde gerçekleşebilmesi ve azınlık grubu oluşturanların ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için ortak bir dil konuşulması gerekmektedir. İhtiyaçların, isteklerin belirlenmesi ve azınlıkta bulunanların duygularını iletme imkânına sahip olmalarını sağlamak ayrımcılık ve baskı karşıtı uygulamaların bir parçasıdır (Thomson, 2012). Bu sebeple farklı etnik gruplarla çalışan sosyal hizmet uzmanlarının etnik farklılıklardan (etnik açıdan hassas sosyal hizmet) ve azınlık gruplarındaki ortaklıklar - baskı, ayrımcılık ve göreceli güçsüzlüklerin (ırkçılık karşıtı sosyal hizmet) farkında olmaları gerekmektedir. Sosyal hizmet uzmanları, özen ve kontrolün bir karışımı olarak kabul edilmekte ve büyük ölçüde, her iki tarafında çıkarlarının korunmasını sağlayarak dengeli ve adaletli bir düzen inşa etmektedir. Yaşanan büyük ve sürekli göçler sonucunda hızlı değişim gösteren bir toplumsal yapıda ayrımcılık karşıtı çalışmalar yapmak kolay bir iş değildir. Sosyal hizmet uzmanları bu alanla ilgili bilgi vermeye ve buna bağlı olarak da farklılıklar hakkında toplumsal bilinci arttırarak azınlık grubu oluşturan Suriyeli

göçmenlerin ve çocuklarının haklarını savunmalarına yardımcı olmaktadır (Thomson, 2012).

Sosyal hizmetin önemli bir alt dalı olan okul sosyal hizmeti, yaşanan iç ve dış göçler ile birlikte okullarda ortaya çıkan dil konusundaki iletişim sorunları başta olmak üzere sosyo kültürel uyum, yoksulluk, ayrımcılık, zorbalık ve eğitim ile ilgili birçok sorunun çözümü için devreye girmektedir. Göçmen çocuğun yaşadığı travmalar ve sorunlar kendisinin ve ailesinin yaşam sistemlerini değiştirdiği gibi göç ettiği ülkenin insanların yaşamlarını ve sosyal yapısını da değiştirmektedir.

Okul sosyal hizmeti çocukların sadece okullardaki akademik başarılarıyla ilgilenmemekte, onların hayata dair yaşadıkları her türlü sorunla mücadele edip, çocukları güçlendirerek onlarda baş etme mekanizmalarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Böylece çocukların toplumsallaşmasını kolaylaştırarak uyum sürecini hızlandırmaktadır.

Göçmen çocuklarla okul sosyal hizmeti, özellikle ayrımcı karşıtı uygulamalarını odağına alarak hem öğretmen-idareci hem veliler ekseninde çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Okul sosyal hizmeti sayesinde birçok göçmen çocuğa yönelik yapılan ayrımcılıklar ortaya çıkartılmakta ve onların içinde yaşadıkları toplumla sosyo ekonomik uyumları sağlanmaktadır.

Göç sürecinde çocukların topluma ve okula uyumu konusunda sosyal hizmet müdahalesi, baskı karşıtı ve ayrımcılık karşıtı uygulamalar, göçmen çocuğun ve ailesinin göç süresinde desteklenmesi ve güçlendirilmesi, krize müdahale, yoksullukla mücadele, psiko sosyal destek, rehberlik ve danışmanlık ve kaynaklarla buluşturma, okul idarecileri-öğretmenlerde, ebeveyn ve ailelerde farkındalık oluşturarak bilinçlendirme şeklinde gerçekleştirilebilmektedir

Okul ortamındaki sosyal hizmet uygulamaları ekolojik yaklaşımı esas alarak öğrencinin çevresine odaklanmaktadır (Özkan ve Kılıç, 2014). Göçmen çocukların okula uyum süresince karşılaştıkları en temel sorun çevresi ile sağlıklı bir uyum sağlayamamaktan gelmektedir. Bundan dolayı okul sosyal hizmeti uygulamaları, yalnızca göçmen çocuğa değil aynı zamanda çevresine de

odaklanarak sorunları çözmeye çalışmaktadır. Böylece okul sosyal hizmetinin verilmesi ile okul ortamında farklılıklara karşı saygılı ve hoşgörülü bir pozitif okul ikliminin oluşmasına, ekonomik ve sosyal adaletin sağlanmasına katkı sağlanmaktadır. Bundan dolayı, okul sosyal hizmetinin göçmen çocukların okula uyumunda önemli bir etkisi ve sorumluluğu olduğu bilinen bir gerçektir. Etkili ve planlı okul sosyal hizmeti uygulamalarıyla göçmen çocukların okula uyumu, okulda ayrımcılığa uğramaması, okul başarısı ve eğitimden faydalanması, içinde yaşadıkları topluma bir çok sosyal, kültürel ve ekonomik fırsatlar yaratacaktır.

2.10. OKUL SOSYAL HİZMETİ KAPSAMINDA FARKLILIKLARA SAYGI VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

2.10.1. Farklılık Kavramının Tanımı

İçinde bulunulan dönemin sosyo ekonomik yapısı ve globalleşmenin getirmiş olduğu durumun bir sonucu olarak, toplumlar içerisindeki farklılıklar artış göstermiş ve sosyal bilimlerin bu alana olan ilgisi yoğunlaşmıştır.

Genel literatür taraması yapıldığında “farklılık” kavramını açıklayan bir çok tanım ve yaklaşımlarla karşılaşmaktadır. Farklılık kavramı, özgür insanlardan oluşan bir grubun üyeleri arasındaki bireysel özelliklerin dağılımı olarak açıklanabilmektedir (Jackson ve arkadaşları, 2003). Dobbs’a göre farklılığı etkileyen çeşitli özellikler bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak cinsiyet, ırk, yaş, fiziksel ve zihinsel yeterlilikler, cinsel tercih, din, dil, meslek ve ailesel yapı, etnik köken verilebilmektedir (Dobbs, 1996).

Farklılık kavramı, toplumsal gruplar içerisindeki ya da bir örgüt yapısı içindeki insanların yaşam tarzları, nüfus yapısı, fiziksel etkinlikleri, aile durumu, coğrafik konumları, etnik yapıları, eğitim seviyeleri, kişilik özellikleri, hayat deneyimleri arasındaki benzer karışımlar olarak açıklanabilmektedir (Foxman ve Easterling, 1999). Bir başka yaklaşımda ise farklılık, ortaya çıkan başka bireylerde kendi gibi olmayan her türlü özellik şeklinde açıklanmaktadır (Triandis ve arkadaşları, 1994). Organizasyonel düzlemde ise farklılık kavramı, ırk, kişilik, siyasi parti

üyelikleri ve cinsiyet gibi bir takım yakın ilişkiler açısından ayırıcı faktörler olarak ifade edilmektedir (Cox, 1994). Türk Dil Kurumuna göre farklılık, doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik, farklı olma durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Görüldüğü gibi, farklılık kavramı, daha çok insani özelliklerin farklılığını belirtmek için kullanılmaktadır. Aynı zamanda bireylerin esas varoluş kaynağı olan farklılıkların, toplumlar içerisinde olması kaçınılmazdır. Onun için toplum içindeki bireylerin, barış içerisinde birlikte yaşaması için farklılıkları görmezden gelme yerine bütün farklılıkların gözetilerek kabul edilmesi ve toplumsal varlığını sürdürmesi gerekmektedir (Memduhoğlu, 2007).

Farklı olma durumu, başkalık, ayrımcılık olarak tanımlanan farklılık; temelde yaş, cinsiyet, engellilik, etnik köken, dini ve siyasi düşünce farklılıkları, insanları birbirinden ayıran özelliklerdir. Farklılıklar doğuştan olabileceği gibi sonradan da kazanılabilmektedir. Bireylerin birbirinden mezhep, yaş, engellilik, kültürel farklılıklar, cinsiyet şeklinde ayrılması insanlar açısından doğal bir süreç olarak nitelendirilebilmektedir. Doğal bir süreçle oluşan bütün farklılıkların anlaşılması ve hepsine önyargıyla yaklaşılması da toplumları gerçek anlamda huzurlu bir noktaya getirebilmektedir (Atasoy, 2012:1). Özellikle önyargılar geliştirmeye sıklıkla açık olan çocuklar farklı yaş dönemlerinde farklı kavramlara karşı önyargılar oluşturmaktadırlar. Bu açıdan bir toplumun farklılık kavramını içselleştirebilmesi için çocukların eğitimi çok önemli olmaktadır. Çocukların farklılık kavramı hakkında bilinçlendirilmeleri ve farklılıklar karşısında farkındalıklarının oluşturulması için okul ortamı oldukça önemli bir güce sahiptir.

Genel olarak, farklılık kavramının tanımlarına bakıldığında, farklılıkların neler olduğu ve boyutlarıyla ilgili sınırlarının belirlendiği görülmektedir. Bundan dolayı farklılık kavramına yönelik bir takım yaklaşımlardan söz edilebilmektedir. Bu yaklaşımlar üç farklı şekilde değerlendirilmektedir. Bunlar, farklılaşmanın biçimlerinin seçilmesiyle ilgili olan yaklaşım, farklılaşma biçimlerinin yorumlanması ile ilgili olan yaklaşım ve insanların esas farklılıklarından hareketle farklılaşma biçimlerinin sınıflandırılması olan yaklaşım olarak açıklanabilmektedir (Ewjik, 2011).

Biçimin nasıl seçileceğiyle ilgili olan ilk yaklaşım, yönetim teorisi ile sosyal ve politik olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Buna göre sosyal ve politik teori, ten rengi, eğitim durumu, din, yaş, ebeveyn durumu, gelir seviyesi, ırk, cinsiyet, mental ve fiziksel yetersizlikler ve benzeri özellikleri kapsarken, yönetim teorisi de farklılaşmanın biçimi konusunda politik yapı, yaşam tarzı, sendika üyeliği ve uzmanlık deneyimi gibi farklılıkları olan özellikleri içermektedir (Anthias, 2002: 286).

Farklılaşma biçimlerinin yorumlanmasının nasıl olacağı ile ilgili olan ikinci yaklaşımda ise farklılıklardan ziyade mevcut farklılıklara atfedilen anlamlar önemli olmaktadır. Şöyle ki yaş olgusu bireylerin doğumunun başından beri geçen zamanı açıklamaktadır. Ama değişik yaş kategorilerindeki bireyler yaşa yönelik birbirinden farklı bakış açılarına sahip olmaktadır. Gençlik dönemini yaşayan insanlar kırk yaş üzerini yaşlı olarak belirtirken, altmış yaşlarındaki insanlar seksen yaş üzerini yaşlı olarak görmektedirler (Foody,1993: 22). Bu açıdan farklılıklardan ziyade farklılıklara atfedilen anlamlar çok daha belirleyici olmaktadır.

Farklılaşma biçimlerinin sınıflandırılmasını kapsayan üçüncü yaklaşımda ise üç bileşen söz edilmektedir. Birinci bileşeni cinsel yönelim, yaş, ırk, cinsiyet, etnik köken ve doğuştan getirilen ve değiştirilmesi olanaklı görülmeyen farklılıklar oluşturmaktadır. Bireylerin benlik algısının ortaya çıkmasında ve ilk sosyalleşme tecrübesinde, birinci bileşeni oluşturan bu farklılıkların etkisi olduğu söylenebilmektedir. İkinci bileşeni sonradan edinilen ve değiştirilmesi olanaklı olmayan farklılıklar olan iş tecrübesi, din, eğitim, sosyo-ekonomik yapı, gelir seviyesi, medeni hal, aile yapısı benzeri farklılıklar, üçüncü bileşeni ise, insanların herhangi bir örgütte bulunarak sahip olduğu ve örgüt yapısı içindeki hayatını oldukça etkileyen farklılıklar oluşturmaktadır. Bu bileşen, çalışma sahası, sendika üyeliği ve kıdem benzeri benzeri farklılıkları kapsamaktadır (Hubbard, 2004: akt: Öksüz ve Güven, 2012).

Bir başka açıdan literatüre bakıldığında, Jehn ve arkadaşlarının (1999) farklılıkları üç ayrı bileşen olan bilgiye dayalı farklılıklar, sosyal kategori farklılıkları ve değer farklılıkları şeklinde ele aldığı görülmektedir. İnsanların eğitim seviyesi, iş

tecrübesi ve uzmanlık benzeri farklılıkları, bilgiye dayalı farklılıklar olarak belirlenmektedir. İnsanlar arasındaki önemli farklılıklar olan etnik köken, cinsiyet ve ırk benzeri farklılıklar, sosyal kategorideki farklılıkları, içinde bulunulan bir toplumsal grubun hedef, amaç ve misyonundan farklı düşünüldüğü zaman belirginleşen farklılıklar ise değer farklılıkları içerisinde yer almaktadır (Jehn ve arkadaşları, 1999). Farklılığın bileşenlerini sınıflandırmak ile önem düzeyi yönünden sıralamak net sınırları olan gerçekler olmamaktadır. Ekonomik koşullar birinci bileşen olarak doğumla birlikte sahip olunan ve yaşamı doğrudan etkileyen farklılık olabilmekte iken aynı zamanda ikincil bir farklılık olarak değiştirilerek de değerlendirilebilmektedir (Zapata, 2009). Göçmenlerin göçmen olma durumu örneği, ikinci bir bileşen kabul edilmesine rağmen aslında politik gerçeklikte sahip oldukları rolden kaynaklı birinci bileşen olan ten renginden daha güçlü etkisi olabilmektedir (Ewijk, 2011). İnsan ilişkilerinin sağlıklı etkileşimleri oluşturulabilmesinde önemli olan bireylerin ait oldukları farklı kategorilerin uyumlu davranış biçimlerini gösterebilmesini sağlamaktır. Birlikte yaşama ve toplumsal uyumun sağlanabilmesi için bütün farklılıkların bir çatışma nedeni değil zenginlik olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Vural ve Gömleksiz, 2010).

Genel olarak farklılıkların, bireysel ve toplumsal tarafı olan özellikleri olmasından dolayı birinci ve ikinci farklılıkları net bir şekilde birbirinden ayırmak doğru değildir. Farklılıklar, insanların yaşam biçimini her açıdan etkilemektedir. İnsan farklılıkları, bireysel ve toplumsal etkisi olan özellikleri kapsamaktadır. Toplum içerisinde sosyal ilişkilere verilen tepkileri belirleyen, farklılıkların türleridir. Farklılıkların türü değişik tepkilere neden olabilir. Farklılıkların boyutları, toplumsal yapıların varlıklarını devam ettirebilmesini sağlamaz. İnsanların var olan farklılıklar karşısındaki esas tutumları, toplumsal yapıların varlıklarını sürdürebilmesini sağlamaktadır.

2.10.2. Toplumsal İlişkilerde Farklılıklar Karşısında Oluşan Tutumların Sınıflandırılması

İnsanlar toplumsal düzen içerisinde karşılaştıkları farklılıklara yönelik birbirinden ayrı tutumlar sergilemektedir. Bahsi edilen bireysel tutumlar aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Taylor, 1996: akt: Öksüz ve Güven, 2012: 462):

- 1- İzole Etme:** Bu yaklaşım farklı olan bireylerin sistemini veya kültürünü değiştirmeye ihtiyaç duymadan çoğunluk olan gruptan ayrı tutmayı ifade eder.
- 2- İnkâr Etme:** Bu yaklaşımda farklılıkların varlığını kabul etmez ve herkesin aynı olduğu düşüncesi vardır. Her bireyin kendine ait kişisel özelliklerinin olduğunu da inkâr eder. Daha çok idari alandaki yönetsel düşüncede önemli bir yere sahip olan bir yaklaşımdır. Farklı ırktan insanların olduğu kurumlarda, kurumun rahatlıkla renk körü olduğunu söylemesidir.
- 3- Tolerasyon:** Çoğunluk grubunun değiştirme kuvveti olmasına rağmen, istemediği şeyi men etmesi, engellememesi ya da kuvvet kullanmasıdır. Böylece inisiyatifin tahammül eden tarafta olduğu ve o kişinin ne kadar süre daha tahammül edeceğinin sorun teşkil edeceği bir durumdur.

Tolerans kavramının sözlük anlamı ise genel olarak acı çekmeden, strese, sorumluluğa, acıya ve baskıya katlanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003). Tolerans ile birlikte kabul edilen ortak değer, kurallar ve uygulamalarla çoğulcu toplumlarda sosyal hayatın etkili bir şekilde devam edebildiği ve çok kültürlü toplumsal yapıların korunarak devam etmesinde toleransın bir takım rollere sahip olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla, toleransın olmadığı durumlarda meydana gelebilecek bazı sosyal sonuçlara değinilebilir. (Essed, 1996). Buna yönelik saptamalar aşağıdaki gibidir:

- Diğerleri' ne yönelik bilgi eksikliği önyargıya sebep olur.
- Önyargı toleranssızlığı getirir.
- Toleranssızlık sosyal çatışmalara sebep olur.
- Çatışma da kültürel altyapıya yönelik ortak bir bakış açısıyla önlenir.

Genel literatür incelendiğinde tolerans yaklaşımının hangi farklılıklara uygulanmasının doğru olacağı hakkında bir takım değişik bakış açıları görülmektedir. Bununla ilgili literatürde dar ve geniş yaklaşımlar vardır. Dar yaklaşıma göre, tolerans objesini oluşturan farklılıkların ciddi ahlaki konuları içermeleri gerekmektedir (Weale, 1985: 18). Dolayısıyla toleranslı olmak bizim için gerçekten önemli olan farklılıkları kabul etmemizle gerçekleşmektedir.

Örneğin siyasal görüşlerdeki farklılıklar, inançlar, ibadetler ve cinsel tercihlerle ortaya çıkan farklılıklar, ahlaki reddetmeyi getirebilecek çeşitli farklılıklardır. Diğer taraftan zevklerdeki farklılıklar tolerans için uygun türden farklılıklar değildir. Onun için tolerasyon kavramı, iğrenme, keyif almama ve hoşlanmama benzeri duyguları kapsamadığı gibi sadece ahlaki reddetmeyi içeren konuları içerir. Tolerasyon bir ahlaki tercih olduğu için bireysel zevkler ve eğilimler tolerasyon kapsamına alınmaz (Nicholson, 1985). Görüldüğü gibi hobiler, duygusal özellikler, zevkler ve ilgiler, ahlaki olarak değerlendirilmedikleri için ahlaki bir duruşun da altyapısını sağlamazlar (Şahin, 2003).

4- Yanlışları Doğrulama: Bu yaklaşım farklılıklara yasal bir sorun olarak bakar ve kanunlar yoluyla herkese eşit davranılması gerektiğini savunur. Amerika'da gelişen insan hakları ve feminist hareketlerin başlamasıyla birlikte insanlar, siyahilere ve kadınlara yapılan ayrımcılıkları fark etmişlerdir. Bunun üzerine 1960 ve 1970'lerde Amerika'da olumlu eylem ve eşit istihdam yasaları kabul edilmiştir. Yasal düzenlemelerin sonucu olarak birçok işyerinin yöneticisi herkese kanunlar gereği eşit yaklaşıma başlamıştır. Böylece toplum içinde korunan sınıfların oluşmasıyla farklı özelliklere sahip çalışanlar için imkanlar artmış fakat toplumun diğer kesimlerinde ise tepkiler oluşmuştur. Tepkisel davranışlar olumlu eylemin ve yasal düzenlemelerin kendi içinde adaletsiz olduğunu savunmuşlardır (Esty ve arkadaşları, 1995:2).

5- Asimile Etme: Bu yaklaşımda bir topluluktaki azınlık grubu çoğunluğa benzetme amaçlanmaktadır.

6- Farklılıklara Değer Verme: Bu yaklaşım azınlık grubun egemen kültür içinde asimile olmasına izin vermez. Bu yaklaşım "Kendinize nasıl davranılmasını istiyorsanız, başkalarına da öyle davranın" anlayışının ötesinde "insanlara, onlar nasıl davranılmasını istiyorlarsa öyle davranın." yaklaşımını savunmaktadır. Hedefinde asimilasyon yerine mevcut farklılıklara değer vermek söz konusudur. Oldukça kapsayıcı olan farklılıklara değer verme yaklaşımı, farklılıkları onaylamaktadır. Fakat, insanların baskın kültür içinde asimile olmasını zorunlu kılmamaktadır (Sürgevil, 2008).

7- Bastırma: Bu yaklaşımda farklılıklar tanınmasına rağmen farklılıklar bastırılarak sabit tutulmaya çalışılır. Farklılıkların sabit tutulması ve yayılmaması amaçlanır.

8- Dahil Etme/Hariç Tutma: Bu yaklaşım aynı özellikte olanları grubun içine dahil eder, farklı olanları ise grubun dışında tutar. Dahil etmedeki temel amaç, hiyerarşik bir düzen içinde belli bir grubun üye sayısını artırmaktır. Hariç tutmanın amacı ise farklılık oluşturan parçaları dışarıda tutarak var olan çeşitliliği azaltmaktır.

9- Altın Kural Yaklaşımı: Bu yaklaşım toplumdaki bireylerin birbirlerine nezaket çerçevesinde davranılmasını ister ve toplum içindeki herkese aynı şekilde davranılması gerektiğinin de altını çizer. Başkalarının sana nasıl davranmasını istiyorsan sen de onlara öyle davran anlayışı bu yaklaşımı temsil etmektedir. Herkes özel, farklı, takdir edilmeli ve herkese aynı şekilde davranılmalıdır. Yaklaşımına göre oldukça fazla erdem örnekleri olmasına rağmen gelenekleri veya bireylerin tercihlerini baz almadan bireylerin kendi referans çerçevesinde uygulanması bir handikap olarak kabul edilebilir (Morrison, 1992: 5-6). Bu yaklaşımda sınırları net olamayan bireyden bireye değişen bir durum söz konusudur. Onun için herkesin ortak bir noktada buluşarak bu yaklaşımı uygulanır hale getirmek imkan dahilinde olmayabilir. Sonuç olarak bu yaklaşımın toplum kesimlerinin bütününe ulaşmamasından kaynaklı farklı uygulamalara neden olabileceği ve toplumsal yapı içerisindeki düzenin devam etmesi üzerindeki gücünün yetmeyeceği yorumu yapılabilir.

10- Hoşgörü: Bu yaklaşım bireylerin benimsemediği düşünce ve davranışı anlayışla karşılayıp hoş bakabilmesi olarak açıklanabilir. Farsça bir sıfat olan iyi, tatlı, duygu okşayan ilgi uyandıran, beğenilen ve latif anlamındaki hoş / huy sözcüğü ile Türkçe bir fiil olan görmekten görü sözcüğünün bir araya getirilmesiyle oluşan bileşik bir kelimedir (Eyüpoğlu, 1995). Hoşgörü çoğu zaman tolerans kavramının yerine kullanılsa da farklı bir kavramdır. Hoşgörü için de farklılık kavramı belirleyicidir fakat farklılığa yönelik toleransa benzer zorunlu bir tahammül yoktur (Atalay, 2008). Başka bireylerin kişiliğine yönelik daha bilinçli ve pozitif olan hoşgörü, başkasının, kendi gibi olmayıp başka

olabilme hakkına saygı duyma, onun kişiliğine karışmama durumunu, başka bireylerin kişiliğine yönelik daha bilinçli ve pozitif olarak oluşurken, tolerans ise birlikte yaşamayı kabul etme hali başka çıkar yol olmamasından, daha büyük felaketlerin doğmasını engelleme isteğinden oluşmaktadır (Aslan, 2001).

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde araştırma yöntemi hakkında bilgi verilmektedir. Araştırmanın modeli, evren-örnekleme, veri toplama süreci ve tekniği aşağıda açıklanmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında, araştırmacı nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmaktadır (Driscoll ve arkadaşları, 2007). Karma yöntem, nitel ve nicel yöntemin eş zamanlı olarak kullanılmasını sağlar ve veriler arasında ilişki kurulmasına yardımcı olarak iki araştırma yöntemi arasında köprü görevi üstlenir. Nicel ve nitel tekniklerin aynı araştırma içerisinde kullanılması ile karma yöntem araştırmaları, her iki tekniğin avantajlı taraflarını güçlendirmektedir (Baki ve Gökçek, 2012).

Nitel veriler anket yanıtlarının derinlemesine anlaşılmasını sağlarken, istatistiksel analizler ile yanıt kalıplarının ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir. (Driscoll ve arkadaşları, 2007). Creswell (2006) karma yaklaşımın temelini oluşturan nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasının, araştırmacının problemlerinin daha sağlıklı olarak belirlendiğini savunmaktadır. Johnson ve Onwuegbuzie ise 2004 yılında yaptıkları bir çalışmada, karma yöntemin; kapsamlı, çoğulcu, tamamlayıcı ve araştırmacıya yöntem seçimi ve araştırma hakkında tasarlama yapması için seçenek sunan bir metod olduğunu belirtmişlerdir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin aynı çalışma içinde kullanılması, daha bütüncül bir anlayış sağlayarak daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturmada ve araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamada yardımcı olmaktadır (Davies, 2000).

Bu çalışma, karma araştırma yöntemi tasarımlarından biri olan dönüştürücü desen ile tasarlanmıştır. Dönüştürücü desende amaç, değişim odaklı ve adaletsizlikleri tespit edip güçlendirerek sosyal adaleti sağlayan çalışmalar

yapmaktır. Kenara itilmiş yeterince ilgi görmeyen ya da temsil edilmeyen grupların karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılmasında kullanılır. Bu yöntemin kullanılmasıyla bütüncül bir anlayış sağlamak amaçlanmıştır. Dönüştürücü desenin oluşturulmasında üzerinde durulacak bir takım hususlar bulunmaktadır. Farklı grupların sıkıntıları, ayrımcılık ve baskı gibi konularda incelikli bir biçimde literatür taraması yapılır. Katılımcıların ahlakı kaygılarına saygılı davranılır. Deneysel kısımların çalışmaya eklenmesi halinde hiçbir gruba yapılacak muamelenin önüne geçilmemelidir. Baskı ve ayrımcılıkla ilişkilendirilen grup üyelerine odaklanılır ve katılımcıları tek tipleştirici etiketlemelerden kaçınılıp, gruplar arasındaki farklılıklara önem verilir. Topluluğun kültür bağlamlarına duyarlı veri toplama yöntemleri kullanılır ve topluluk üyeleri arasında etkili iletişime önem veren veri toplama yöntemleri kullanılır. Toplumsal değişimi ve hareketi kolaylaştırıcı sonuçlar ortaya çıkarır. Farklı özelliğe sahip grupların maruz kalacakları değişkenlerin etkililik analizlerini ortaya çıkarır (Creswell, 2006). Dönüştürücü desende veri toplama süreci aynı anda gerçekleşebileceği gibi, ardışık olarak da sürdürülebilir. Örneğin önce nitel araştırma arkasından nicel araştırma yapılabilir. Bunun tam tersi de mümkün olmaktadır. Araştırma kapsamında ilk olarak uygulanan Nitel araştırma yöntemi ile Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunları ile öğretmen/idarecilerin yaşadıkları problemler ve ihtiyaçları belirlenmiştir. Mevcut durum, derinlemesine görüşmeler şeklinde yapılan Farkındalık ve Bilgilendirme Toplantıları ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla Suriyeli aileler ile öğretmen/idarecilerin gözünden ele alınıp detaylı olarak incelenmiştir. Nitel araştırma kapsamında 15 Suriyeli veli ve 16 öğretmen/idareci ile görüşülmüştür. Yapılan nitel görüşmeler Suriyeli ailelerin ve öğretmen/idarecilerin duygularını, deneyimlerini, algılarını ve ihtiyaçlarını ortaya koyarak derinlemesine bir analiz yapılmasına olanak sağlamıştır. Yapılan nitel görüşmeler sonucunda okullarda verilen eğitimin özellikle Suriyeli çocukların okula uyumları konusunda yetersiz kaldığı, Türk ve Suriyeli çocuklar ile onların ailelerinin birbirlerine karşı önyargı ile yaklaştıkları, Suriyeli veliler ile okul-aile işbirliği sağlanamadığı ve iletişim kurmakta zorluk yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen/idarecilerin çok kültürlü eğitim konusunda bilgi eksiklikleri olduğu ve yardıma ihtiyaç duydukları

saptanmıştır. Çocukların farklı kültürlere saygı duyma, onlarla beraber yaşama konusunda eğitim almaları gerektiği gözlemlenmiştir. Bu sebeple belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda nicel araştırma yapılmasına karar verilmiştir. Nicel araştırma da ise Suriyeli ve Türk öğrencilerle çalışılmış ve onlara Farklılıklara Karşı Saygı Eğitimi verilmiştir. 113 Suriyeli ve Türk öğrenciden oluşturulan deney ve 100 öğrenciden meydana gelen bir kontrol grubu oluşturularak verilen eğitimin, yapılan öntest-son test analizleri ile çocukların farklılıklara karşı saygı düzeylerine ve okula karşı tutumları üzerine etkisi incelenmiş ve ortaya çıkan sonuçlar neticesinde okul sosyal hizmeti model önerisi yapılmıştır.

3.1.1. Nitel Boyut

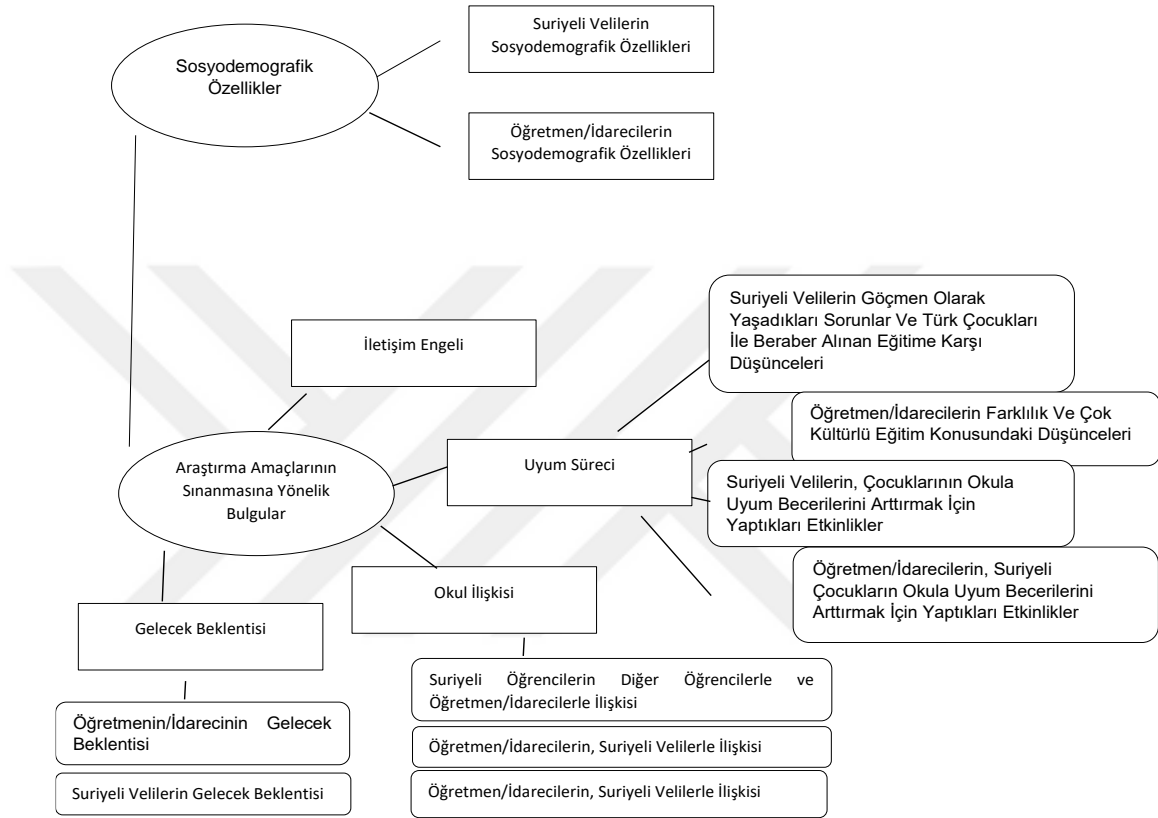
Nitel Araştırma, öncelikle bir keşif araştırmasıdır. Altta yatan nedenleri, fikirleri ve motivasyonları anlamak için kullanılır. Soruna ilişkin öngörü sağlar veya potansiyel nicel araştırmalar için fikir veya hipotez geliştirmeye yardımcı olur. Nitel Araştırma, düşünce ve görüşlerdeki eğilimleri ortaya çıkarmak ve daha derine dalmak için kullanılır (DeFranzo, 2011).

Bu çalışma da Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen ailelerin çocuklarının eğitim sorunlarını belirlemek ve yeni bir okul sosyal hizmeti modeli önerisi yapabilmek için nitel araştırma yaklaşımında fenomenoloji araştırması olarak desenlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Fenomenolojik desen farkında olunan; ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşanan olaylar, tecrübeler, durumlar vs. gibi farklı şekillerde kendini gösterebilmektedir (Göçer, 2013). Fenomenoloji yaklaşımının temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu araştırmalarda veri analizi yaşantıları, anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve

yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2008, akt; Şanlı, Altun ve Tan, 2015). İçerik analizi yöntemi, sorunun sistematik ve tarafsız bir biçimde sunumunu hedefler (Arun ve Koçak, 2006).

Aşağıda, araştırmada belirlenen temalar gösterilmektedir.



Şekil 3. Nitel Temalar

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, araştırmanın alt amaçlarına yönelik, yanıtlanması beklenen sorular aşağıda yer almaktadır.

1. Göçmen çocukların ve ailelerinin toplumsal yaşamla aralarında bir engel niteliğinde olan dil problemleri aşıldığında, göçmen çocuğun okul ortamına uyumu nasıldır?
2. Okul çevresinin göçmen çocuklara davranış biçimleri ile göçmen çocukların yaşlılarını ve öğretmenlerini benimsemesi arasındaki ilişki nasıldır?

3. Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ile göçmen çocuğun okul hayatı arasındaki ilişki nasıldır?
4. Suriyeli göçmen çocuğa eğitim veren öğretmenlere/idarecilere, velilere farkındalık ve bilgilendirme toplantıları yapıldığında çocukların okul ortamına uyumları nasıldır?

3.1.2. Nicel Boyut

Araştırmada Karma eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkokulu sayısının azlığı ve bunlara ulaşmanın zorluğu sebebiyle amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, olasılı olmayan seçkisiz bir örnekleme yaklaşımıdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2014, s.90-91).

Amaçlı örnekleme de kota örneklemesinde olduğu gibi araştırmacının, belli bir örnek sayısına gelinceye kadar en yakını, sevdiği, beğendiği, hoşlandığı, çevresinden kişileri örnekleme almasıdır. Uygun örneklem yöntemine benzerlik göstermekle birlikte aradaki önemli fark örnekleme seçilen kişilerin ya da objelerin araştırmacının amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek birey ve objeler arasından seçilmesidir (Aziz, 2013: 55). Bu teknikte, örneği oluşturan elemanlar araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulacağına inandığı kişilerden oluşur (Altunışık ve arkadaşları, 2004, s.130).

Patton'a (1987) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda amaçlı örnekleme pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Patton,1987; akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.107). Amaçlı örneklem yaklaşımında temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996, s.71). Bu araştırma göçmen/mülteci ve Türk çocukların birlikte eğitim aldıkları karma sınıfa sosyal hizmet bilgi birikimi ve bakış açısıyla hazırlanmış farklılıklara saygı, hoşgörülü

olma ve insan haklarına dayalı eğitimlerin, çocukların farklılıklara saygı ile okula yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bunun için amaçlı örneklemin bir çeşidi olan tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasıdır. Bu yöntemle, problemle ilgili olarak tipik, normal bir durum gösterilmektedir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2014, s.90-91).

Araştırmanın nicel boyutunu, farklılıklara saygı ve insan hakları eğitiminin çocukların farklılıklara saygı ve okula karşı tutum düzeylerine etkisinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırma yöntemlerinin esas hedefi, sonuç üzerinde etkisi olabilecek bütün dışsal etmenleri kontrol ederek bir deneysel işlemin veya müdahalenin ortaya çıkan sonuç üzerindeki etkisinin test edilmesi olarak belirtilebilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada, hazırlanan farklılıklara saygı eğitiminin etkililiğini saptamak üzere, deney ve kontrol gruplarıyla yapılan ön test ve son test olarak deneysel desenden yararlanılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini İstanbul'da Milli Eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında karma eğitimin olduğu (Suriyeli göçmen ve Türk öğrencilerin beraber eğitim gördüğü), ilköğretim okullarındaki ebeveynleriyle birlikte yaşayan öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul idarecileri oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak seçilen iki okulun bulunduğu bölgelerin sosyal yapıları birbirine yakın olan sınıflardan seçilmiştir. Sultanbeyli ve Esenler ilçelerinde yaşayan iç ve dış göçlerle gelen göçmen nüfusunun yoğunluğu, öğrencilerin ekonomik ve sosyo-kültürel seviyelerinin yakın olduğu ve okulların idarecilerinin iş birliğine yatkın olduğu düşünülerek bu bölgelerdeki okullar seçilmiştir. Bölge iş sahası bakımından cazip bir bölge olduğu için hem Ülkemizin doğusundan iç göç, hem Suriye'den çok fazla dış göç almıştır. Bundan dolayı özellikle son dönemde İstanbul'un bu ilçelerine yoğun göçlerle birlikte farklı kültürel etnik çeşitlilikler artmıştır. Deney ve kontrol grubu için seçilen sınıfların bu anlamda da benzer özelliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu sebeple de araştırmanın

örneklemi ise, İstanbul İli Sancaktepe ilçesinde bulunan Samandıra Veysel Karani İlkokulu 2., 3., ve 4. Sınıf öğrencileri, Suriyeli göçmen çocukların aileleri, okul yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Ayrıca, İstanbul ili Esenler ilçesinde bulunan Kazım Karabekir İlkokulunda da kontrol grubu oluşturulmuştur.

Nicel araştırmaya amaçlı örneklem dahilinde, 2.,3. ve 4. sınıflardaki tüm Suriyeli öğrenciler dahil edilmiştir. Listeleme yöntemiyle de, okuldaki Türk öğrenciler rastgele sayılar tablosu kullanılarak 2., 3. ve 4. sınıflarda bulunan tüm Suriyeli öğrenci sayılarının, iki katı oranında seçilerek bir deney grubu oluşturulmuştur. Nicel araştırma kapsamında deney grubunda toplam 113 Suriyeli ve Türk öğrenci ile çalışılmıştır. Kontrol grubu ise 100 Suriyeli ve Türk öğrenciden oluşturulmuş ve öğrenciler, karma eğitim veren İstanbul ili Esenler ilçesi Kazım Karabekir İlkokulunda deney grubunun seçimi için yapılan aynı yöntemle belirlenmiştir. Nitel araştırmaya ise çalışmaya katılmayı kabul eden 15 Suriyeli veli ve 16 öğretmen/idareci dahil edilmiştir. Bunlar içerisinde 1 Müdür, 2 Müdür yardımcısı, 13 öğretmen bulunmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Bu amaca uygun olarak hazırlanan veri toplama araçları aşağıda yer alan bölümlerde belirtilmektedir.

3.3.1. Nitel Boyut

3.3.1.1. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

Form, araştırmacı tarafından Suriyeli velilerin demografik ve ekonomik özelliklerini, yaşlarını, cinsiyetlerini, göç olgusunun onlar için anlamını, yaşadıkları sıkıntıları, karma eğitim hakkındaki düşüncelerini ve endişelerini öğrenmek üzere hazırlanan 20 sorudan oluşan bir formdur. Hazırlanan form göç olgusu odağında, Suriyeli velilerin deneyimlerini, algılarını, çocuklarının okula

uyum durumlarını, okul ortamında yaşadıkları sorunları ve çocuklarının içinde buldukları sistemlerle olan ilişkilerini anlamaya olanak sağlamaktadır.

3.3.1.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen/İdareci Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından öğretmen/idarecilerin demografik ve ekonomik özelliklerini, yaşlarını, cinsiyetlerini, göç olgusu, farklılık kavramı ve çok kültürlü eğitim hakkındaki düşüncelerini, tecrübelerini, karma eğitim verirken yaşadıkları sıkıntıları öğrenmek için hazırlanan 19 sorudan oluşan bir formdur. Hazırlanan form, göç olgusu odağında öğretmen/idarecilerin Suriyeli çocuklara olan yaklaşımlarını, sınıf ve okul içinde yaşanan sorunları, sınıf içi uygulamaları ve eksiklikleri, eksikliklerin giderilmesi için yapılması gerekenleri belirlemeye olanak sağlamaktadır.

3.3.2. Nicel Boyut

3.3.2.1. Çocuk Görüşme Formu

Form, araştırmacı tarafından kontrol ve deney grubu Suriyeli ve Türk öğrencilerin; farklılık, engellilik, toplumsal cinsiyet, okul ilişkisi ve göç olgusu hakkındaki düşüncelerini öğrenmek üzere hazırlanan 5 boyuttan ve 23 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan form çocukların farklı kültürden gelenlere karşı yaklaşımlarını, davranışlarını, onları kabullenme durumlarını, okulu sevip sevmediklerini, kendilerini okulda güvende hissedip hissetmediklerini anlamaya olanak sağlamaktadır.

3.3.3.2. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği

Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilen "Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği" nde toplam 30 madde bulunmaktadır. Maddeler 3'lü likert tipi ölçeğine göre işaretlenmektedir. "Katılmıyorum" seçeneğine 1, "Biraz Katılıyorum" seçeneğine

2, "Katılıyorum" seçeneğine 3 puan verilen ölçekte yanıtlanan puanların toplanmasıyla toplam puan elde edilmektedir.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 30 olarak hesaplanmıştır. Puanların yüksek olması öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Uyarlanan ölçek 4 boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte farklılık alanlarına ilişkin olarak cinsiyet farklılıkları boyutuna yönelik 5 madde, aile- sosyal yaşam farklılıkları boyutuna yönelik 9 madde, engel durumu farklılıkları boyutuna yönelik 8 madde ve farklı kültürel geçmiş durumu farklılıkları boyutuna yönelik 8 madde yer almaktadır.

Ölçek deneme amacıyla 5-6 yaş grubuna ait 122 okul öncesi öğrencisine uygulanmıştır. Bu şekilde anlaşılamayan maddeler tespit edilerek 56 madde olan ölçek 30 maddeye indirilmiştir. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için; ölçek maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri, iç tutarlılık katsayıları ve madde analiz sonuçları SPSS yardımı ile hesaplanmıştır.

Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nin bütünü için alfa güvenirlik katsayısı 0,69 çıkmıştır. Bu değer de yapılacak çalışma için iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Ekmişoğlu, 2007:134).

Farklılıklara Saygı Ölçeğinde bütün maddelerin aritmetik ortalamasının ortalaması 2.12'dir. Bu sonuç tüm maddeler bazında öğrencilerin "biraz katılıyorum" yorumunda toplandıklarını göstermektedir. Bütün maddelerin standart sapmasının (s.s) ortalaması 0.46'dır. Bu da çocukların maddelere verdikleri cevaplar açısından homojen bir grup olduğunu göstermektedir (Ekmişoğlu, 2007:133).

3.3.2.3. Okula Karşı Tutum Ölçeği

Okula karşı tutum ölçeği Erkin, Okcabol ve Ural (2010) tarafından geliştirilmiştir. Okula karşı tutum ölçeği öğrencilerin okula olan bakış açılarını, tutumlarını ve duygularını belirleyebilmek amacı taşımaktadır.

Okula karşı tutum ölçeği 29 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut 8 maddeden oluşan Öğrenmeye Karşı Tutum, ikinci boyut 8 maddeden oluşan Öğretmene Karşı Tutum, üçüncü boyut 5 maddeden oluşan Okula Karşı Tutum, dördüncü boyut 4 maddeden oluşan Okul Yerleşkesi Hakkında Algılar, beşinci boyut 4 maddeden oluşan Ebeveyn-Okul İlişkisi boyutlarından oluşmaktadır. Öğrencilerinden ölçek maddelerine Evet, Kısmen ve Hayır seçeneklerinden bir tanesini işaretlemesi istenmektedir. Evet 3 puan, Kısmen 2 puan ve Hayır 1 puan değerindedir. Ancak ters maddelerde (Madde Numarası: 2, 3, 6, 8, 13, 15, 23, 29) Evet 1 puan, Kısmen 2 puan, Hayır 3 puan değerindedir. Öğrencilerin ölçekten alabilecekleri minimum puan 35 iken, maksimum puan 91'dir. Yüksek puanlar öğrencilerin okula karşı olumlu tutum gösterdiğini belirtmektedir. Yapı geçerliği, 480 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmadan elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 5 alt ölçekten oluşan ölçeğin toplam varyansın %40' ını açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin geçerliği 0.40, güvenirliği 0.80' dir (Erkin ve arkadaşları, 2010).

3.3.2.4. Farklılıklara Karşı Saygı Eğitimi

İnsanlar, doğuştan getirdikleri ırk, cinsiyet vb. bireysel biyolojik farklılıkların yanında, toplum olarak tarihsel gelişim sürecinde kazandıkları pek çok kültürel farklılıklara da sahip bulunmaktadırlar. Söz konusu farklılıklar, tarih boyunca insanlar arasında eşitsizlik ve toplumlar arasında çatışma sebebi olarak değerlendirilmiştir. Oysa ulaştığımız uygarlık düzeyi çerçevesinden olaylara baktığımız zaman, farklılıkların birer ayrılık ve çatışma sebebi değil, aksine zenginlik, paylaşma ve bütünleşme vesilesi olabilecekleri kolayca görülebilmektedir. Çağdaş toplumların ve aydınlanmış bireylerin yapması gereken kendi farklılıklarını ötekine dayatmak değil, onun farklılıklarının farkında olmak, onu olduğu gibi kabul etmek ve uzlaşılabilir ortak değerler zemininde iletişim kurarak kendini ifade etmektir. Böyle bir atmosferde kendi zenginliklerini karşı tarafa göstermek daha kolay olabileceği gibi, evrensel barış ve huzur ortamının tesisine daha fazla katkı sağlama imkânı da yakalanmış olacaktır.

İrk, dil, din, cinsiyet, etnik köken gibi farklılıklar kişiler arasındaki iletişimde önemli rol oynayan ve erken yaşlarda öğrenilmesi gereken kavramlardır. Bu kavramlar, erken yaşlarda öğrenilmediği takdirde toplumları kutuplaşmaya hatta çatışmalara götürebilmektedir. Çok kültürlü eğitim fikri eğitime yenilik getirecek bir süreçtir. Bu süreçte okul ortamı yeniden yapılandırılarak, herkes için fırsat eşitliği yaratılmaya çalışılmaktadır (Cırık, 2008: 29).

Eğitimle ilgili olan herkes çok kültürlü eğitim uygulamalarında aktif olarak rol almalıdırlar. Örneğin aileler bu eğitim kapsamına dahil edilmelidirler çünkü, çocukları üzerindeki etkileri dikkate alındığında çok kültürlü eğitim çalışmalarında öneme sahip oldukları görülmektedir.

Bu sebeple farklı kültürlerden gelen ailelerin eğitim sürecine dâhil edilebilmeleri ve okul-aile iletişiminin güçlendirilebilmesi gerekmektedir.

- Ailelere, çocukları hakkında düzenli olarak bilgi verilmelidir.
- Ailelerin, okul sisteminin üyesi olabilmeleri desteklenmelidir.
- Ailelerin, evde çocuklarına destek olmaları teşvik edilmelidir.
- Ailelerden gelen mesajlar dinlenmeli ve mesajların anlaşıldığı hakkında geri bildirim verilmelidir.
- Çocuklarının yetersizliğinden dolayı suçlu olmadıkları fark ettirilerek, kendilerine güven duymaları sağlanmalıdır.
- Onların duyguları etiketlenmeden kabul edilmelidir.
- Onları sınıflandırmak yerine insan oldukları kabul edilmelidir.
- Gelecekle ilgili pozitif yönleri görmelerine yardımcı olunmalıdır (Cırık, 2008: 30-31).

Ayrıca öğretmenler/idareciler de eğitim kapsamına alınmalıdır. Ayrımcılığa dayanmayan bir dil kullanılmalı ve tüm öğrenciler için adaletli bir eğitim uygulayarak farklı bireylerin gelişimlerine destek olmalıdırlar.

Farklılıklara karşı saygı eğitim programlarının amaçlarının, içeriğinin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin bireylere etkili iletişim, işbirliği, insan haklarına ve farklılıklara saygı, hoşgörü, empati, çatışma çözme, sorumluluk alma, yardımlaşma vb. gibi sosyal becerileri içselleştirmeleri ve yaşam biçimi haline getirmelerine yönelik olarak yapılandırılmaları gerekmektedir (Özdemir 2011:102). “Okul içi ve okul dışı eğitimlerinde bireylere demokratik tutum ve değerleri, sosyal bütünleşmeyi, sosyal adaleti ve eşitliği, insan hakları, fikir hürriyeti, farklı inanç, köken ve görüşlere karşı hoşgörülü olma, empati becerisi kazandırmaya, ulusal, bölgesel, etnik, dinsel, cinsiyete dayalı ayrımcılıkları ve çatışmaları ortadan kaldırmaya, ulusal çıkarlar çerçevesinde toplumda birlik, beraberlik bilinci oluşturmaya yönelik olarak yapılandırılması gerekir” (Özdemir 2011: 104).

Verilen eğitim, herkese eşit haklar ve fırsat birliği, düşünce inanç ve vicdan özgürlüğü, öğrenci görüş ve isteklerine dayanan sistemin benimsenmesi, ifade özgürlüğü, sosyal adalet ilkeleri doğrultusunda eğitim alma gibi hakların kazanımını sağlamaya yöneliktir.

Bu eğitim, çocukların öncelikle kendilerini tanımalarını, farklı kültürlere saygı duymalarını ve farklı kültürlerle çalışabilmelerini, önyargılardan uzaklaşmalarını sağlamak üzere, onlara ayrımcılık karşıtı eğitim verilerek ortak bilinçle hareket etmeleri sağlamaya yöneliktir. Çocuklarda empati yeteneğinin geliştirilmesi ve kendilerini başkalarının yerine koyup onları anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Eğitimin kapsamı; farklılık, kültürel kimlik, çokkültürlülük, uluslararası olma kavramları ile kendilerine ve başkalarına saygı duyarak barış içinde yaşamayı öğrenmeleri için barış eğitiminden oluşmaktadır. Çocuklar bu eğitim ile farklılıklarını kabullenmiş ve bunun doğallığının farkına varmışlardır. Farklılıkların sanılanın aksine toplumları zenginleştirdiğini ve beslediğini anlamışlar ve önyargılardan arınmayı öğrenmişlerdir.

Araştırmacının bizzat kendisi tarafından çocuklara verilen eğitimlerin etkinliklerle desteklenmesi, çocukların yeni bilgiler öğrenmekten keyif almaları sağlamaya yöneliktir. Eğitim hafta da 2 gün ve 2 saat olmak üzere toplam 4 hafta olarak

planlanmış ve deney grubunu oluşturan Samandıra Veysel Karani İlkokulundaki Suriyeli ve Türk öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubu olan Esenler Kazım Karabekir İlkokulu eğitim kapsamı dışında tutulmuştur.

Eğitim içeriğinde verilen konu başlıkları ve kısa içerikleri aşağıda belirtilmektedir.

1. Hafta: Kendini ve Başkalarını Tanıma, Saygı Duyma: Öğrencilerin, başkalarını tanımaları için öncelikle kendilerini tanımaları ve kendilerine saygı duymayı öğrenmelerini sağlamak için geliştirilmiş etkinliklerden oluşmaktadır. Haftanın ilk dersinde, yapılan faaliyetlerle öğrencilerin öncelikle kendilerine ve daha sonra başkalarına ait fiziksel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmaktadır. Her insanın fiziksel özelliklerinin aynı olmadığı düşüncesinden hareketle, öğrencilerde farklılık konusunda genel bir kanı oluşması sağlandıktan sonra başkalarını tanımaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilmektedir.

Haftanın ikinci dersinde başkalarını ve duygularını tanımaya yönelik etkinliklere odaklanılmaktadır. Çocukların empati yeteneklerini geliştirilmelerine ve başkalarının davranışlarını anlamalarına yönelik faaliyetler yapılmaktadır.

Ders sonunda haftanın ilk dersinde ve ikinci dersinde öğrenilen durumlardan bahsedilmekte ve haftanın kısa bir özeti yapılarak ortaya çıkan farklılıklar hakkında konuşulmaktadır. Herkesin fiziksel özelliklerinin, sağlık durumlarının, içinde buldukları koşulların, aile yapılarının, ekonomik koşullarının, yaşadıkları yerlerin, olaylara verdikleri tepkilerin, zevklerinin vs. farklı olabileceği konusunda fikir birliğine varılır ve yapılan etkinliklerle çocuklarda empati oluşturulmaya çalışılır.

2. Hafta: Engellilik: Haftanın ilk dersi çocuklara engellilik hakkında bilgi verme ve çeşitlerini anlatmaya yönelik etkinliklerden oluşmaktadır.

Engelliliğin tercihe bağlı bir durum olmadığı, fiziksel özelliklerle dalga geçilmemesi gerektiği, engellilik durumunun engelli olanları “daha az insan” yapmadığı ve bu durumda olan insanların engel durumu olmayan diğer insanlarla eşit oldukları konusunda uzlaşılması ve verilen ödevlerle bu durumun pekiştirilmesi sağlanmaktadır.

Haftanın ikinci dersinde ise çocuklar engelli yaşam hakkında bilgilendirilmektedir. Çocukların engelli bireylerle empati kurmalarını sağlayacak aktiviteler yapılmakta ve çocukların engelli bireylerin yaşadıklarını anlamaları ve onlara saygı duymaları sağlanmaktadır.

Dersin sonunda haftanın ilk dersinde ve ikinci dersinde öğrenilen bilgiler özetlenmekte ve çocuklarla genel bir durum değerlendirilmesi yapılmaktadır

3. Hafta: Etnik Kimlik: Haftanın ilk dersinde Dünya üzerinde yaşayan her insanın birbirinin aynısı olamayacağını ve etnik kimlik kavramını öğrenmelerini sağlamak için geliştirilmiş etkinliklerden oluşmaktadır. Yapılan etkinliklerle ve verilen ödevlerle çocuklara, farklı kimliklerin, farklı kültürlerin toplumları zenginleştirdiği gösterilmektedir.

Haftanın ikinci dersinde farklı etnik gruplardan ve onların özelliklerinden bahsedilir. Yapılan etkinliklerle çocukların farklı grupları tanımaları ve onların farklılıklarından keyif almaları gerçekleştirilir.

Dersin sonunda haftanın ilk dersi ve ikinci dersi özetlenir. Etnik kimlik hakkında bilgi sahibi olunup, herkesin kendileriyle aynı dili konuşmak zorunda olmadığı, aynı görünmesinin imkansız olduğu, böyle bir durumun onların eşsizliklerini engelleyeceği ve farklı etnik kimliklerin, toplumlara olan pozitif etkileri konusunda uzlaşma sağlamaya çalışılır.

4. Hafta: Kültürel Farklılık, Farklı Kültürlerle Yaşama ve Okul Kültürü ile Okul ortamında Beraber Eğitim Alma ile Genel Değerlendirme: Haftanın ilk dersinde çocuklara kültürel farklılıklardan bahsedilir. Dünya üzerinde yer alan ülkelerden ve onların kültürlerinden, sanatsal faaliyetlerinden, spor aktivitelerinden vs. bilgi sahibi olmaları sağlanır. Yapılan etkinliklerle çocukların diğer kültürleri sevmeleri, farklı kültürleri tanımaktan mutlu olmaları gerçekleştirilir.

Haftanın ikinci dersi ise farklı kültürleri tanımaya yönelik etkinliklerden, okul ortamı ile gereksinimlerinden ve verilen eğitimdeki başlıkların tekrarını içeren genel bir değerlendirmeden oluşmaktadır. Bir önceki hafta etnik kimlik kavramını

öğrenen öğrencilere, kültürel farklılıkları kabullenilip saygı duymaları öğretilmeye çalışılmaktadır.

Dersin sonunda hiçbir kültürün diğer bir kültürden üstün olmadığı, sahip olunan kültürün bireyleri ayrıcalıklı yapmadığı, kültürle arasından benzerlikler olabileceği gibi farklılıklar da olabileceği konusunda fikir birliğine varılır.

Ayrıca; okul kültürü, farklı kültürlerle yaşama ve onlarla beraber eğitim alma hakkında bilgi sahibi olunur ve eğitim boyunca öğrenilen konular üzerinden genel bir değerlendirme yapılır.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

3.4.1. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel verilerinin toplama süreci 20.03.2018 tarihi itibarıyla araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra başlamış ve 25.04.2018 tarihinde sonlandırılmıştır.

Çalışmanın yapıldığı okullar, araştırmacı tarafından aranılmış ve yapılacak görüşmeler planlanmıştır. Görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve Türkçe bilmeyen Suriyeli velilerle iletişim kurabilmek için Arapça ve Türkçe bilen öğretmen ve öğrenciden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında Suriyeli çocukların ailelerinden oluşan 15 veli ve karma sınıflara eğitim veren öğretmen/idarecilerden oluşan 16 kişi ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Farkındalık ve Bilgilendirme Toplantıları olarak yapılan bu görüşmeler, okul ile iş birliği içerisinde kalınarak, aile kahvaltıları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Suriyeli velilere ve öğretmen/idarecilere araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiş, etik sorumluluk gereği kişisel bilgilerinin gizli kalacağı belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler yaklaşık 2-3 saat sürmüştür ve izinleri alındıktan sonra ses kaydı alınmıştır.

Çalışma gönüllülük temelinde yürütülmüştür. Yapılan görüşmelerde özellikle Suriyeli velilere ihtiyaçları doğrultusunda gerekli yardımlar ve açıklamalar yapılmıştır. Velilerin kadınlardan oluşması ve araştırmacının erkek olması sebebiyle Suriyeli veliler önce Farkındalık ve Bilgilendirme Toplantılarına katılma konusunda çekimser kalmışlar ancak okuldaki diğer kadın öğretmenlerin katılımlarını gördükten sonra araştırmaya katılmaya gönüllü olmuşlardır.

3.4.2. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel verileri 02.04.2018-27.04.2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmaya başlanılmadan önce etik kuruldan ve Milli Eğitim Bakanlığında konu ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında kullanılacak tüm materyaller ile araştırma yapılacak okullar, Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanmıştır. Gerekli tüm izinler alındıktan sonra çalışmanın yapılacağı okullar, araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş ve verilecek eğitimlerin günü çocukların eğitimlerini aksatmayacak şekilde okul idarecileriyle işbirliği halinde belirlenmiştir. Oluşturulan karma sınıfta çocuklara verilen Farklılıklara Karşı Saygı Eğitimi, bizzat araştırmacının kendisi tarafından verilmiş ve gerektiği durumlarda Arapça ve Türkçe bilen öğretmen ve öğrencilerden yararlanılmıştır.

Eğitime başlanılmadan önce çocukların velilerinden gerekli izinler alınmış ve gönüllü onam formları imzalatılmıştır. Araştırma hakkında velilere ve öğrencilere detaylı bilgi verilmiş, etik sorumluluk gereği kişisel bilgilerinin gizli kalacağı ve isterlerse araştırmaya katılmama haklarının olduğu belirtilmiştir.

Okul Sosyal hizmeti bakış açısıyla hazırlanan Farklılıklara Karşı Saygı Eğitim Programı, Pazartesi ve Cuma günleri haftada dörder saat olmak üzere toplam 16 ders saatini kapsayan 4 haftalık bir programdan oluşmuştur. Toplam 8 etkinlikten oluşan eğitim programı, yalnızca deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmış ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler eğitim kapsamı dışında tutulmuştur.

Eğitimden önce deney ve kontrol grubuna ölçekler uygulanarak öntest sonuçları elde edilmiştir. Eğitimin sonunda ölçekler yeniden hem deney hem de kontrol

grubu öğrencilerine uygulanmış ve sontest sonuçları elde edilmiştir. Bu sayede eğitim öncesi ve eğitim sonrası için, öğrencilerin farklılıklara saygı ve okula karşı tutum düzeyleri arasındaki fark gözlemlenerek elde edilen bulgular analiz edilmiştir.

3.5. VERİLERİN İŞLENMESİ VE ÇÖZÜMLENMESİ

3.5.1. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel boyutunda Suriyeli veliler ve öğretmen/idarecilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bilgiler, görüşmeler bitiminde yazıya dönüştürülmüş ve araştırmacının gözlemleri ile nitel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Verilere içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik analizi belli kurallara dayalı kodlamalarla yapılan metinlerin çözümlemesinde kullanılan bir tekniktir. Bu araştırmada da veriler ile kodlamalar yapılmış daha sonra bu kodlamalardan temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar temelinde de bulgular ortaya konularak raporlaştırılmış ve sonuca ulaştırılarak nicel verilerle ilişkilendirilmiştir.

3.5.2. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programında analiz edilmiştir. Demografik değişkenlerden cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin frekans dağılımları sayı-yüzde olarak verilmiştir. Deney ve kontrol grubuna göre, farklılıklara karşı saygı tutum ölçeğinden alınan eğitim öncesi ve sonrası puan değişkenleri ile okula karşı tutum ölçeğinden alınan eğitim öncesi ve sonrası puan değişkenlerinin normallik varsayımları Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmüş ve parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıra testi, Mann-Whitney Testi ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına göre, ön test ve son test değişkenlerinin ölçekler ve alt boyutları ile

analizinde Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Sınıf değişkeni için ise ölçekler ve alt boyutları ile analizinde Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablolar halinde belirtilerek altlarına açıklamaları yapılmıştır.



4. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM

“Türkiye’deki Suriyeli Göçmen Ailelerin Çocuklarının Eğitim Sorunları: Yeni Bir Okul Sosyal Hizmeti Önerisi” adlı çalışmadan elde edilen bulgular “Nitel Araştırmadan Elde Edilen Bulgular” ve “Nicel Araştırmadan Elde Edilen Bulgular” olmak üzere iki ana bölümde ele alınmıştır.

İlk bölümde nitel görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise nicel araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilerek elde edilen verilerin araştırmada kullanılan ölçekler ile ilişkilerinin analizi yapılmıştır.

4.1. NİTEL ANALİZLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Veri toplama sürecinde Suriyeli öğrencilerin eğitim aldıkları İstanbul’daki devlet okullarında idareci/öğretmen ve Suriyeli velilerle derinlemesine görüşmeler yapılmış ve Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki eğitim sistemine adaptasyonları sırasında yaşadıkları sorunlara dair bulgular elde edilmiştir.

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan görüşmeler doğrultusunda, Sosyodemografik Özellikler ve Araştırma Amaçlarının Sınanmasına Yönelik Bulgular olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Sosyodemografik Özellikler, kendi içinde Suriyeli Velilerin Sosyodemografik Özellikleri ve Öğretmen/İdarecilerin Sosyodemografik Özellikleri olmak üzere iki alt temadan oluşmakta iken, Araştırma Amaçlarının Sınanmasına Yönelik Bulgular da kendi içerisinde İletişim Engeli, Uyum Süreci, Okul İlişkisi ve Gelecek Beklentisi olmak üzere 4 alt temadan meydana gelmiştir. Bunlar içerisinde Uyum Süreci 4, Okul İlişkisi 2, Gelecek Beklentisi 2’şer alt temadan oluşmuştur.

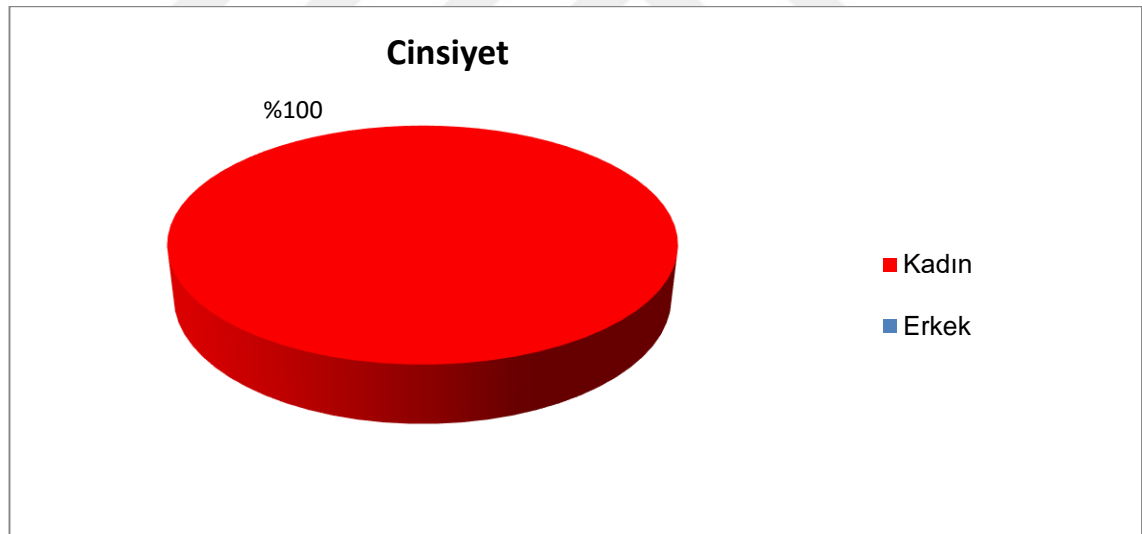
4.1.1. Sosyodemografik Özellikler

4.1.1.1. Suriyeli Velilerin Sosyodemografik Özellikleri

Suriyeli velilere, sosyodemografik özelliklerini, ekonomik durumlarını ve çalışma hayatlarını öğrenmeye yönelik olarak sorular sorulmuştur.

Tablo 1. Suriyeli Velilerin Cinsiyet Dağılımları (Kişi)

	Cinsiyet	Sıklık
Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	0



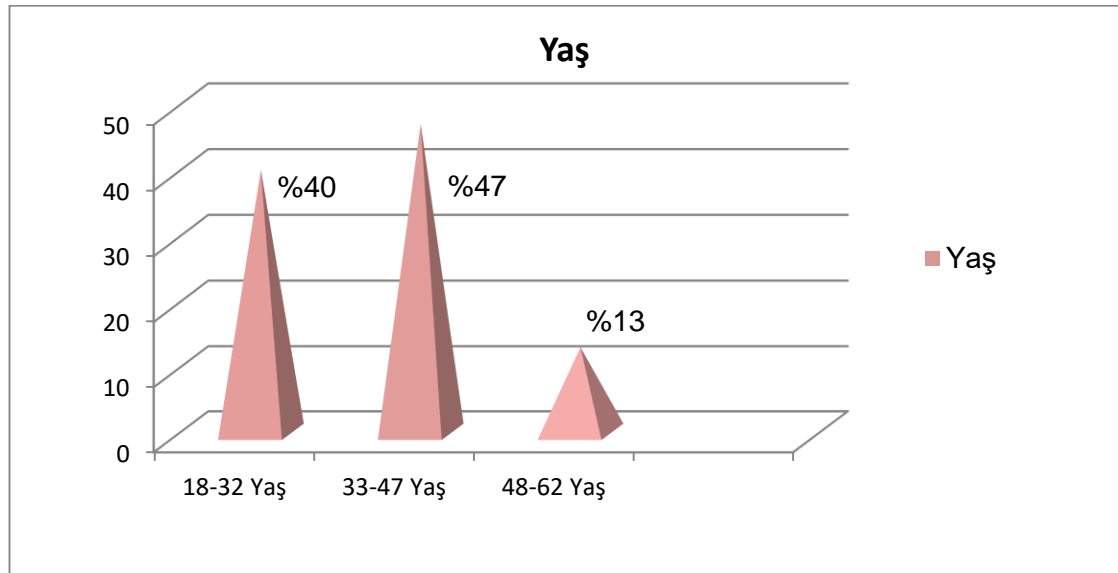
Şekil 4. Suriyeli Velilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımları (%)

Araştırmaya katılan Suriyeli velilerin %100'ünün kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak Suriyeli kadınlar, Suriyeli erkeklerin çalıştığını ve çocuklarının eğitimleriyle ilgilenmek için yeterli vakitlerinin olmadığını, çocuk bakmanın kendi görevleri olduğunu söylemektedirler. Toplum

tarafından cinsiyetlere verilen kalıplaşmış rollerden oluşan toplumsal cinsiyet olgusunun da bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenilmiş kalıplaşmış rollere göre, eve para getirmek erkek görevi; çocuk bakmak, ev işleriyle ilgilenmek vs. ise kadın görevi olarak belirlenmektedir.

Tablo 2. Suriyeli Velilerin Yaş Dağılımları (Kişi)

Cinsiyet	Sıklık
18-32 Yaş	6
33-47 Yaş	7
48-62 Yaş	2
Toplam	15

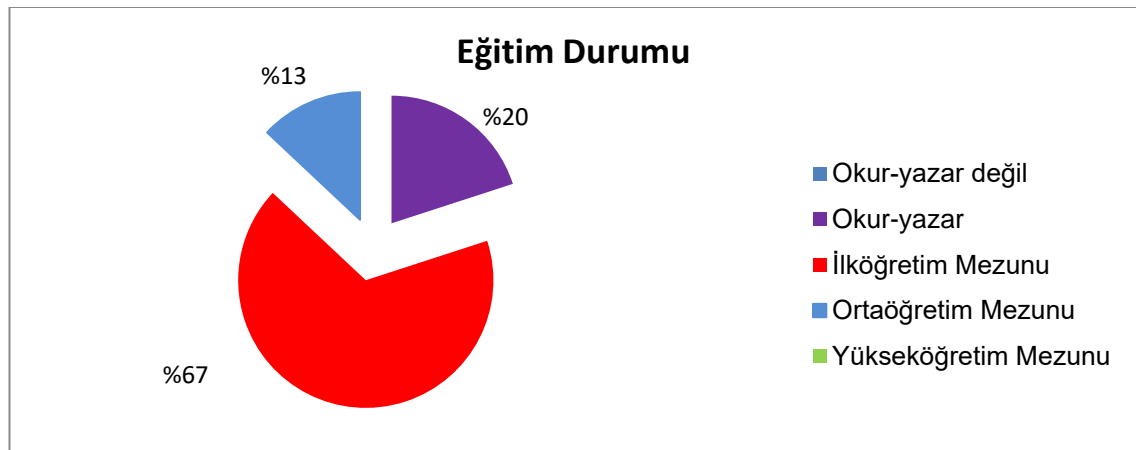


Şekil 5. Suriyeli Velilerin Yaşlara Göre Dağılımları (%)

Araştırmaya katılan Suriyeli Velilerin yaş ortalaması 35'dir. Çalışma kapsamındaki Suriyeli annelerin en büyüğünün 53, en küçüğünün ise 25 yaşında olduğu görülmektedir (n: 15). Araştırmaya katılan Suriyeli velilerin %40'ının 18-32 Yaş aralığında, %47'sinin 33-47 yaş aralığında, %13'ünün ise 48-62 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında oldukça geniş bir aralığa sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 3. Suriyeli Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları (Kişi)

Eğitim Durumu	Sıklık
Okur-yazar değil	0
Okur-yazar	3
İlköğretim Mezunu	10
Ortaöğretim Mezunu	2
Yükseköğretim Mezunu	0



Şekil 6. Suriyeli Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları (%)

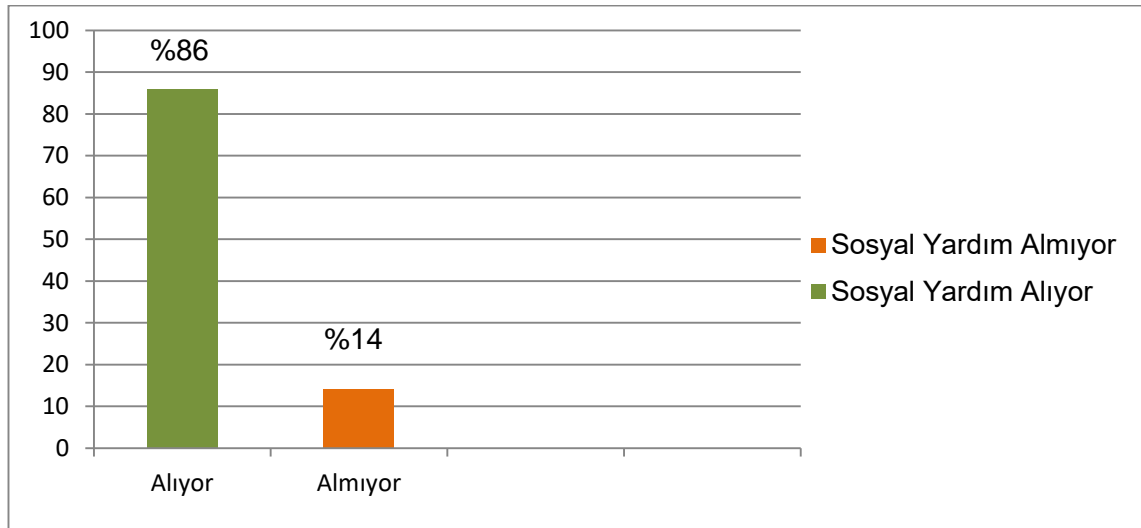
Araştırmaya katılan Suriyeli velilerin %20'si okur-yazar, %67'i ilköğretim, %13'ü ise ortaöğretim mezunudur. Veliler içerisinde okur-yazar olmayan ve yükseköğretim mezunu olan kimse bulunmamaktadır. AFAD tarafından

hazırlanan bir raporda da araştırma bulgularına benzer şekilde, Suriyeli kadınların eğitim seviyelerinin çok yüksek olmadığı belirlenmiştir (AFAD, 2014).

Velilerin eğitim durumlarına bakıldığında ve hepsinin de kadın oldukları göz önüne alındığında, Suriyelilerin, özellikle kız çocukları için ilköğretimden sonra okula gitmelerine sıcak bakmadıkları ve eğitim düzeylerinin düşük olması ve yaşadıkları sıkıntılar sebebiyle kendilerine yol gösterecek bir uzmana ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. 2017 yılında Akgün ve Tezel tarafından yapılan bir çalışmada da eğitim düzeyi düşük ve sosyal hayattan izole yaşayan kadınların sorunlarının çözümü noktasında kendilerine yol gösterecek bir uzmana ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Akgün ve Tezel, 2017).

Tablo 4. Suriyeli Velilerin Sosyal Yardım Alma Durumlarına Göre Dağılımları (kişi)

	Sosyal Yardım	Sıklık
Sosyal Yardım	Alıyor	13
	Almıyor	2

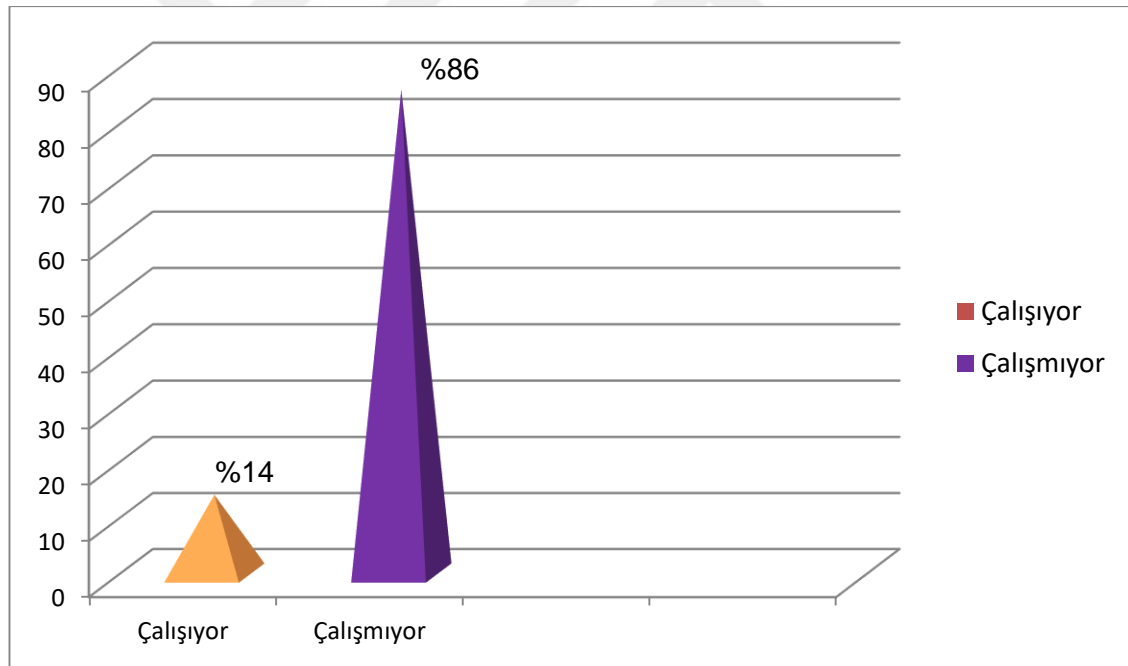


Şekil 7. Suriyeli Velilerin Sosyal Yardım Alma Durumlarına Göre Dağılımları (%)

Velilerin %86'sı (13) sosyal yardım almakta iken %14'ü (2) almamaktadır. Kızılay kartları, çeşitli vakıf ve dernek yardımları, sağlık hizmetleri, çeşitli Üniversite topluluklarının oluşturduğu yardım kampanyaları, çocukları için kırtasiye ve giyecek yardımı gibi yardımları bulunmaktadır.

Tablo 5. Suriyeli Velilerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları (Kişi)

	Çalışma Durumu	Sıklık
Çalışma Durumu	Çalışıyor	2
	Çalışmıyor	13



Şekil 8. Suriyeli Velilerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları (%)

Araştırmaya katılan Suriyeli velilerin %14'ü çalışmakta iken %86'sı çalışmamaktadır. Korkmaz tarafından 2017 yılında yapılan bir çalışmada da araştırma bulgularına paralel olarak kadınların istihdam oranlarının düşük olduğu

belirlenmektedir (Korkmaz, 2017). Bunun sebebi olarak kadınların eğitim seviyelerinin düşük olması bu sebeple kendilerine uygun iş bulamamaları ve içinde yetiştikleri kültürel ortamın gösterilebileceği düşünülmektedir.

Çalışmayan Suriyeli veliler geçimlerini, eşlerinin ya da çocuklarının çalışması ile karşılamaktadırlar. Suriyeli kadınların eşleri genellikle tekstil sektöründe fabrikalarda çalışmakta ve geçimlerini bu şekilde sağlamaktadırlar. Ancak araştırmaya katılan Suriyeli velilerin hepsi ekonomik anlamda sıkıntı yaşadıklarını, kocalarının kayıt dışı, düşük ücretler ve uzun saatlerle çalıştıklarını belirtmişlerdir.

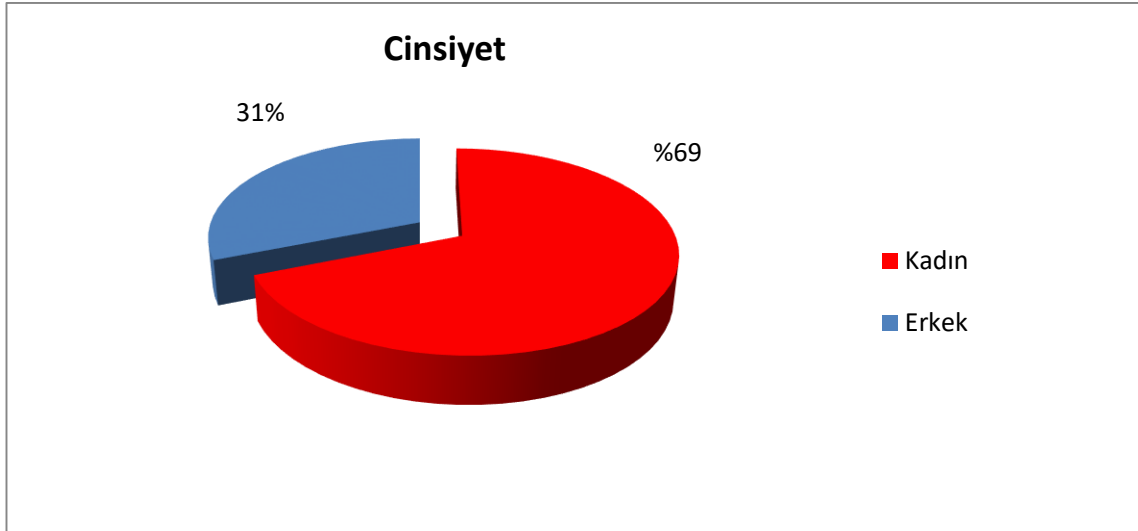
Türkmen tarafından 2018 yılında yapılan bir çalışmada da araştırma sonuçlarına benzer olarak Suriyelilerin ekonomik anlamda zorlandıkları bulgularına ulaşılmıştır.

4.1.1.2. Öğretmen/İdarecilerin Sosyodemografik Özellikleri

Öğretmen/İdarecilere, sosyodemografik özelliklerini ve eğitim durumlarını öğrenmeye yönelik olarak sorular sorulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen/İdarecilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları (Kişi)

	Cinsiyet	Sıklık
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	5

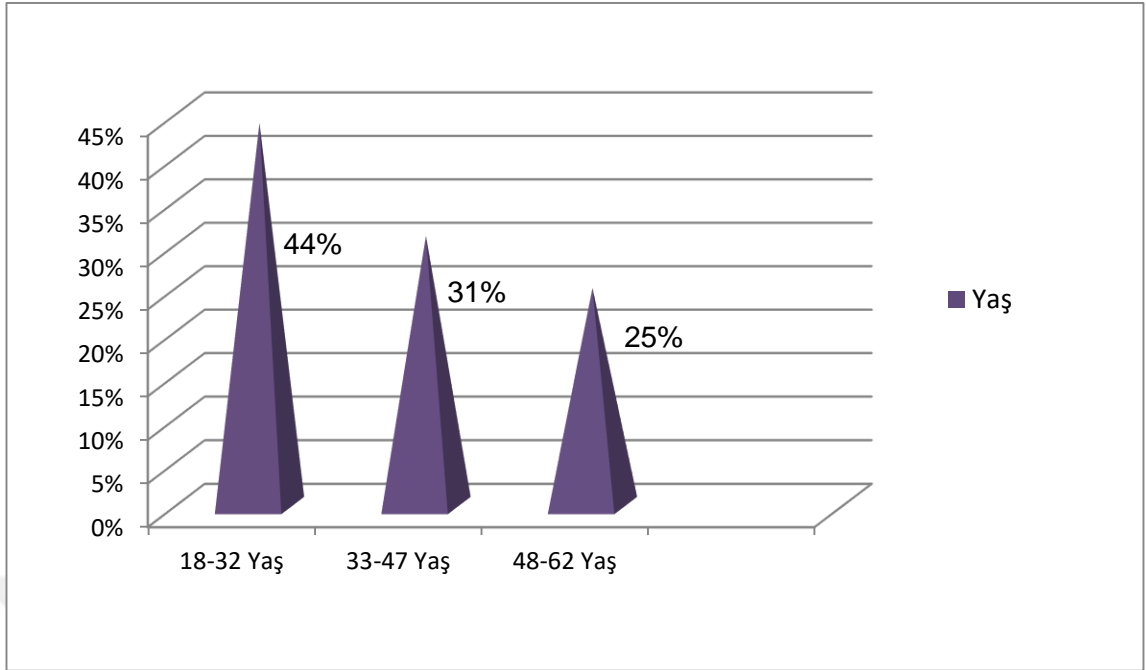


Şekil 9. Öğretmen/İdarecilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmen/idarecilerin %69'u kadınlardan, %31'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca katılanlar içerisinde 1 Müdür, 2 Müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen (sözleşmeli olarak çalışıyor) bulunmakta ve kalan kısım sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Tablo 7. Öğretmen/İdarecilerin Yaş Durumlarına Göre Dağılımları

	Cinsiyet	Sıklık
Yaş	18-32 Yaş	7
	33-47 Yaş	5
	48-62 Yaş	4
	Toplam	16



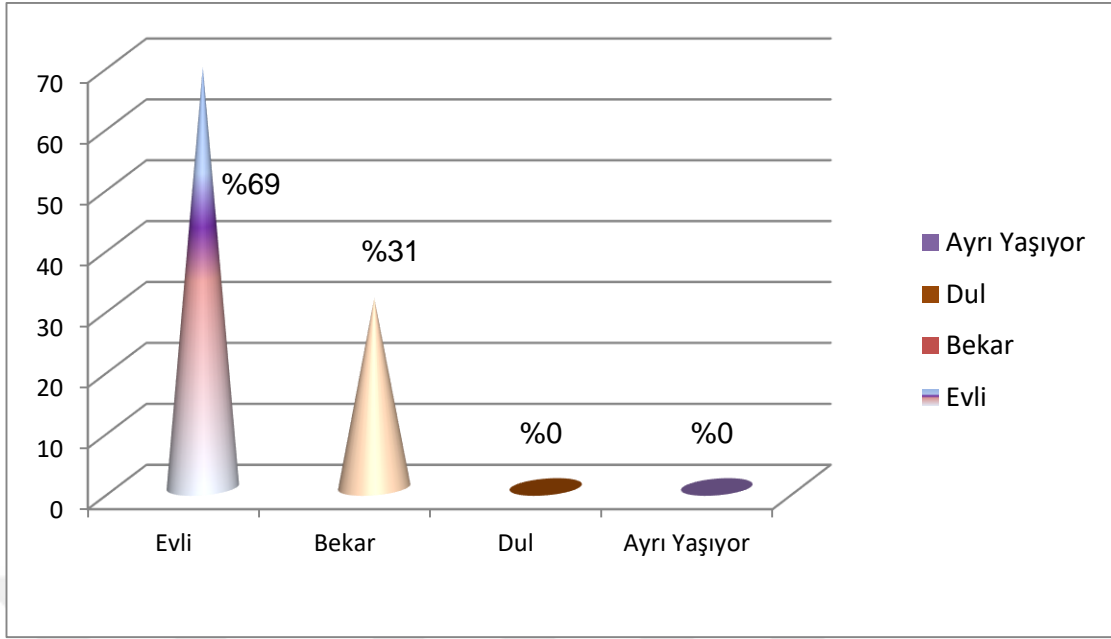
Şekil 10. Öğretmen/İdarecilerin Yaş Durumlarına Göre Dağılımları (%)

Araştırmaya katılan öğretmen/idarecilerin yaş ortalaması 36'dır. Katılımcılardan en büyüğünün yaşı 58 iken, en küçüğünün 24 yaşında olduğu belirlenmektedir. (n: 16). Araştırmaya katılan öğretmen/İdarecilerin %44'ünün 18-32 yaş aralığını, %31'inin 33-47 yaş aralığını, %25'inin ise 48-62 yaş aralığını oluşturduğu saptanmaktadır.

Genel olarak öğretmenlerin yaşlarının orta yaş seviyesinde olmasının, çocuklara karşı daha sabırlı, anlayışlı davranmaları ve tecrübeli olmaları açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 8. Öğretmen/İdarecilerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durumu	Sıklık
Evli	11
Bekar	5
Dul	0
Ayrı Yaşıyor	0



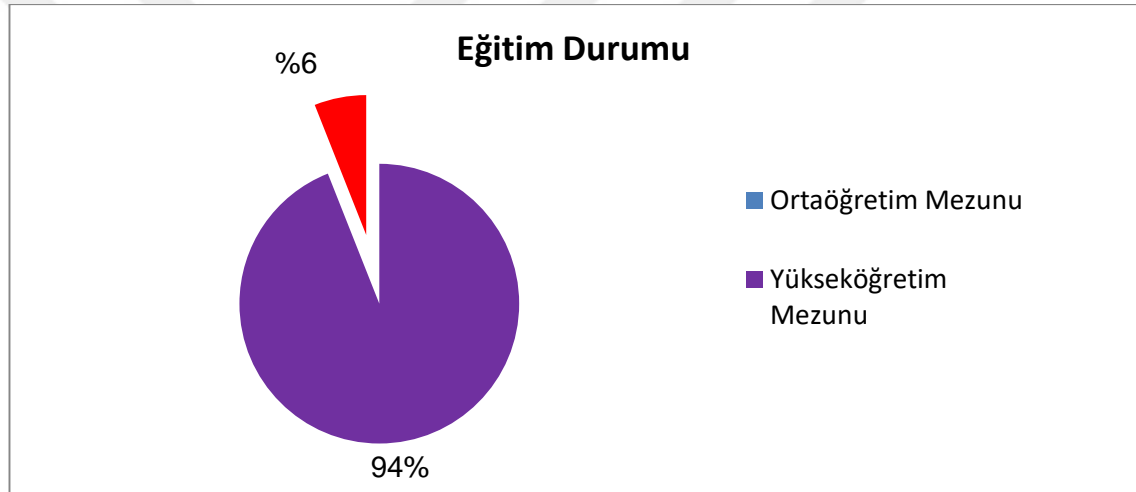
Şekil 11. Öğretmen/İdarecilerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları (%)

Araştırmaya katılan öğretmen/idarecilerin % 69'unun evli (11 kişi), %31'inin ise bekar (5 kişi) olduğu görülmektedir. Eşinden ayrılmış ya da eşinden ayrı yaşayan öğretmen/idareci bulunmamaktadır. Evli olanların bekar olanlara göre sorumluluk almaya daha yatkın oldukları bu sebeple mesleklerinde de daha özverili ve sabırlı olacakları varsayılabilir. Bu yüzden de öğrencilerine karşı anlayışlı ve sevecen davranacakları düşünülebilir.

Çünkü karma okullarda birlikte eğitim alan Suriyeli ve Türk çocuklarla ilgilenmenin, onlara ders anlatmanın, iletişim kurmaya, sınıf içi düzeni sağlamaya çalışmanın vs. oldukça zorlayıcı, sorumluluk, sabır ve hoşgörü gerektiren işler olduğu bilinmektedir.

Tablo 9. Öğretmen/İdarecilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları (Kişi)

	Eğitim Durumu	Sıklık
	Ortaöğretim Mezunu	0
Eğitim Durumu	Yükseköğretim Mezunu	15
	Lisansüstü Mezunu	1



Şekil 12. Öğretmen/İdarecilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğretmen/İdarecilerin 1'inin lisansüstü, 15'inin ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Ortaöğretim mezunu öğretmen/idareci bulunmamaktadır.

4.1.2. Araştırma Amaçlarının Sınanmasına Yönelik Bulgular

Araştırma Amaçlarının Sınanmasına Yönelik Bulgular kendi içinde İletişim Engeli, Uyum Süreci, Okul İlişkisi ve Gelecek Beklentisi olmak üzere 4 tema olarak belirlenmiştir.

4.1.2.1. İletişim Engeli

Türkiye’de eğitim alan Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunlara bakıldığında lisan eksikliği sebebiyle yaşanan iletişim engeli dikkat edilmesi gereken önemli bir sorundur.

Arapça konuşulan ülkelere göç eden Suriyeliler için dil bir engel oluşturmazken, Türkiye’ye gelen Suriyeliler için Türkçe önemli bir engel oluşturmaktadır (Moralı, 2018)

MEB’e bağlı okullarda eğitim dili Türkçedir ve Türkçe bilmeyen birinin okullarda verilen derslerde başarılı olması da oldukça zordur. Gerek ders esnasında, gerekse öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde dil eksikliği sebebiyle iletişim kurulamaması çocukların okula uyum süreçlerini zorlaştırmaktadır.

Öğretmenlerle/İdarecilerle yapılan görüşmeler neticesinde de bu görüş desteklenmektedir. Yaşadıkları en temel sorunun, Suriyeli çocuklarla aralarındaki dil problemi olduğunu, iletişimlerinin bu sebeple çok kısıtlandığını ve bu durumun da Suriyeli çocukların okula adaptasyonlarını zorlaştırdığını dile getirmişlerdir.

Araştırma amaçlarının sınanması kapsamında öğretmen/idarecilere, araştırmanın amaçlarından birisi olan “Göçmen çocukların ve ailelerinin toplumsal yaşamla aralarında bir engel niteliğinde olan dil problemleri aşıldığında, göçmen çocuğun okul ortamına uyumu nasıldır? sorusu sorulduğunda, aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmen/İdarecilerden 48 yaşındaki N.G, *21 yıldır öğretmenlik yaptığını ve daha önce de farklı etnik kimliklere sahip bireylerle çalıştığı için bu konuda tecrübeli olduğunu* belirtmiş ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumları açısından Türkçe bilmelerinin şart olduğunu dile getirmiştir. Suriyeli çocukların Türkiye ortamına uyum sağlayabilmeleri için öncelikli olarak Türkçe öğrenmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Türkçe bilmedikleri için iletişim kuramadıklarını, derslerde sıkıldıklarını ve enerjilerini başka yönlerde kullandıklarını belirtmiştir. N.G, 21’inde belirttiği gibi çocukların derslerde sıkılmamaları ve anlatılanları anlamaları için Türkçe

bilmeleri gerekmektedir. Türkçe bildikleri takdirde arkadaşlarıyla iletişim kurabilecekler ve derse katılımları artacaktır.

Araştırmaya katılan N.G, 48, Suriyeli öğrencilerin Türk toplumuna adapte olabilmeleri için dil bilmenin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. *“Sosyal entegrasyon için Türkçe öğrenmeleri şart. Türkçeyi iyi bilmediklerinden anlatılanları anlamadıkları için sıkılıyorlar, bu sıkıntıdan dolayı dikkat dağınıcı davranışlarda bulunabiliyorlar (N.G, 48)”*. Belirtildiği gibi çocuklar dil bildikleri zaman dersleri daha iyi anlayacaklar ve anlatılanları anladıkları zaman ders boyunca canları sıkılmayacak, dikkat dağınıcı davranışlarda bulunmayacaklardır.

Ö.K, 30 iletişimde hem öğrenciler hem de öğretmen/idareciler açısından karşılıklı olarak sıkıntı yaşandığını dile getirmiştir. Derslerde kullandığı Türk kültürüne ait ifadelerin Suriyeli öğrenciler tarafından anlaşılmadığını, bu durumda öğrencilerin okul ortamına uyumlarını zorlaştırdığını ifade etmiştir. *“Anlattığım şeyleri zor anlıyorlar. Bende onları zor anlıyorum. Dil büyük sıkıntı. Dilde anlaşamamak ve bizim kültürümüze ait olan bazı terimleri anlayamamaları zor oluyor. Bu da çocukların, Türk çocuklarla ve okulla olan uyumlarını zorluyor.”*

D.Ç,41 ise Ö.K, 30 gibi dersleri anlatırken en çok mecazlı anlatımlarda ya da atasözü, deyim gibi kalıplaşmış söz öbeklerini kullanım esnasında sıkıntı yaşadığını belirtiyor. *“Dersleri anlatırken beni en çok dil zorluyor. Kullandığım atasözleri, deyim veya mecaz anlamlı sözcüklerin farklı kültürdeki karşılığı bilmiyor olmaları çok zor.”* Gerçekten de yukarıda belirtildiği gibi çocukların Türk kültürüne ait olmayan bazı terimleri, deyimleri vs. anlamamaları derslerde sıkıntı yaratmaktadır. Özellikle Türkçe bilmeyen birine atasözlerini ya da deyimleri anlatmaya çalışmanın, öğretmen/idareciler içinde oldukça zor olduğu ve fazla zaman alarak dersin akışını bozduğu düşünülmektedir.

Katılımcılardan B.B,58, *“Türkçe kelimelerin anlamlarını bilmiyorlar bu da iletişim kurulmasını güçleştiriyor, derslerden çabuk sıkılmalarına, arkadaş bulmakta zorluk yaşamalarına neden oluyor. Türkçe kelimelerin anlamlarını bilmedikleri zaman resimlerle onlara ne olduğunu açıklıyorum ancak o zaman anlıyorlar. Çocuklarımla sürekli yalnızken konuştum onlara yardımcı olmamız gerektiğini*

“içimize kabul etmemiz gerektiğini, onlara saygı vermemiz gerektiğini söyledim” şeklinde konu ile ilgili düşüncelerini belirtmektedir. BB,58’in yaptığı gibi göçmen çocuklar tarafından anlaşılmayan ya da bilinmeyen kelimelerin onlara resim, şekil vs. gösterilerek ya da basitleştirerek anlatıp öğretmeye çalışmak, eğitimin kalıcılığı ve sıkıcı olmaması açısından oldukça önemlidir.

Görüşme yapılan T.M, 26, *“Öğrenciler arasında kültürleşme gerekli. Kültürümüzü ne kadar çok tanırlarsa o kadar kolay Türkçe konuşacaklarını inanıyorum. Dilimizi öğrendikçe de daha aktif hale gelecekler ve okula olan uyumları artacak. Bazen kendi dillerinde konuşmada ısrarcı olabiliyorlar ya da yeni bir ortama girdikleri için çok sessiz kalabiliyorlar. Suriyeli öğrenciler daha iyi iletişim kursun diye en önde oturtulmalı ya da aktif bir öğrencinin yanına oturtulabilir. Bazı sınıflarda durum böyle bazılarında değil. Bazılarında bir köşede duruyorlar, sessiz sakin oturuyorlar”* diyerek Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri için önce Türk kültürünü tanımalarının gerekliliğine vurgu yapıyor. Yeni yerleşilen yerin kültürünü tanımak, ortak ve farklı noktalarını öğrenmek, Suriyeli çocukların okul ortamına alışmalarında ve Türk öğrencilerle kurdukları sosyal ilişkiler bağlamında oldukça geliştirici ve eğitici olmaktadır.

Araştırmaya katılan N.G, 27 ise *“Suriyeli çocuklarla Türk çocuklar arasında uyum sağlanırken zaman zaman sorun yaşanabiliyor. Suriyeli çocukların Türkçe bilmemesi bu durumu daha da zor hale getiriyor. Okulumuzda bir tane öğretmenimiz var o (Arapça) biliyor. Çocuklarla onun aracılığıyla iletişim kurmaya çalıştık. Çocuklarla bir nebze, bir yere kadar iletişim kurabildik ama velilerle hiç iletişim kuramadım. Türkçe konusunda velilerle de çok sıkıntı yaşadık. Bu sorunun çözülmesi gerekli”* diyerek Suriyeli öğrencilerin yanında onların velileriyle de iletişim kurarken sıkıntı yaşadıklarını dile getirmekte ve genellikle çok fazla gündeme gelmeyen velilerin dil bilmeme sorunlarını öne çıkarmaktadır. Bu noktadan hareketle velilere verilen dil eğitiminin de çocukların okula uyumları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden H.B, 25 ise iletişimde yaşanan sıkıntıyı oyun yöntemiyle ortadan kaldırmaya çalıştığını onu asıl zorlayan durumun seviye farklılıkları olduğunu belirtmiştir. *“Daha öncede farklı kültürden çocuklarla*

çalıştım. Benim Sınıfımdaki Suriyeli çocuklar,... Suriyeli çocuklarım da sıkıntı yok. Benim sorunum çocuklardaki seviye farklılıkları. Tek sıkıntım o. Onun seviyesini diğer çocukların seviyesine çekmekte zorlanıyorum.....Mesela beden dersinde çocuklar birbirini gaza getiriyorlar. Hadi yapabilirsin, başarabilirsin diye. O zaman Suriyeliymiş ya da başka bir etnik kökene sahipmiş önemi olmuyor. Birlik oluyolar. İleride olan öğrencilerim geride olan öğrencilerimi destekliyorlar.....Sınıfımda seviyesi ve özel durumu olan çok öğrencim olduğu için hepsinin seviyesini yakalamak beni yoruyor.....Mesela bir öğrencim var orta seviye de onunla o kadar sıkıntı yaşamıyoruz. Diğer Suriyeli öğrencim ise sürekli harfleri unutuyor. Sürekli başa sarıyoruz, sürekli başa sarıyoruz. Sürekli harfleri karıştırıyor Rehber öğretmene yönlendirdik O'da RAM'a yönlendirdi ama ailesi götürmedi.”

Görüşme yapılan öğretmenlerden M.Y,27 ise “Üst sınıflardan okula başlamak daha zor. Hiç alışmadıkları bir ortam. Erken yaşta dil öğrenmek daha kolay. Bu sebeple üst sınıflara dahil olan yeni Suriyeli öğrencilerimizde daha fazla sıkıntı yaşıyoruz. Dili daha zor öğrendikleri için okula adapte olmaları daha yavaş oluyor” diyerek Türkiye’deki eğitim sistemine birinci sınıftan değil de daha ileri sınıflardan katılanların diğer çocuklara oranla daha fazla sıkıntı yaşadığını dile getirmiştir. Türkçe bilmediği halde sırf yaşı dolayısıyla üst sınıflara dahil edilen öğrenciler hem derslere alışmakta hem de arkaşlarına alışmakta zorluk yaşamaktadırlar.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular neticesinde, göçmen çocukların toplumsal yaşamla arasında engel niteliğinde olan dil problemlerinin, çocukların sağlıklı bir ortamda eğitim alabilmeleri için en kısa sürede çözüme ulaştırılması ve iletişimin önünün açılması gerekmekte olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların dil bilmedikleri göz önüne alındığında sınıflara dağıtımları sırasında yaş kriterinin dışında diğer değişkenlere de odaklanılması gerektiği düşünülmektedir. Suriyeli çocukların dil sorunu aşıldığında çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri, Türk çocuklarına ve okul ortamına kolay adapte olabilecekleri belirlenmiştir. Çocuklara benzer şekilde, Suriyeli ailelerinde dil

sorunlarının ortadan kaldırılması okul-aile iş birliğinin sağlanması açısından ve çocukların okula uyumları açısından önemlidir.

Araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde 2018 yılında Abdullah Sait Özcan'ın, Emine Saklayan'ın ve Yasemin Çelik'in de çalışmalarında, aynı bulgulara ulaştıkları ve dil sorununun göçmen çocukların okul ortamına uyumlarının önünde engel teşkil ettiğini belirttikleri görülmektedir (Özcan, 2018; Saklayan, 2018; Çelik, 2018).

4.1.2.2. Uyum Süreci

Suriyeli çocukların MEB'e bağlı okullarda eğitim almaları ve okul ortamına alışmaları zaman almaktadır. Kendi ülkelerindeki savaştan kaçmaları, yaşadıkları olumsuzluklar, kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklar, iletişim engeli, müfredat gibi sorunlar okula uyumlarını zorlaştırmaktadır. Ayrıca yeni geldikleri okullarında öğretmenleri/idarecileri ve akranları tarafından uygulanan dışlanma ve ayrımcılık gibi durumlar da adaptasyon sürecini olumsuz etkilemektedir.

Suriyeli çocukların eğitim sistemine sağlıklı bir şekilde adapte olabilmeleri için öğretmen/idareci ve velilerin özverili davranmaları ve öğrencilerin farklılıklar konusunda eğitilmeleri gerekmektedir.

Uyum Süreci teması da araştırmanın amaçlarına uygun olarak, kendi içerisinde "Suriyeli Velilerin Göçmen Olarak Yaşadıkları Sorunlar ve Türk Çocukları İle Beraber Alınan Eğitime Karşı Düşünceleri", "Öğretmen/İdarecilerin Farklılık Ve Çok Kültürlü Eğitim Konusundaki Düşünceleri", "Suriyeli Velilerin, Çocuklarının Okula Uyum Becerilerini Arttırmak İçin Yaptıkları Etkinlikler", "Öğretmen/İdarecilerin, Suriyeli Çocukların Okula Uyum Becerilerini Arttırmak İçin Yaptıkları Etkinlikler" olmak üzere aşağıda detayları verilen, 4 alt temadan oluşmuştur.

4.1.2.2.1. Suriyeli Velilerin Göçmen Olarak Yaşadıkları Sorunlar ve Türk Çocukları İle Beraber Alınan Eğitime Karşı Düşünceleri

Suriyeli velilere, araştırmanın amaçlarından olan “okul çevrelerinin çocuklarına davranış biçimleriyle çocuklarının okulu sevmeleri, yaşatlarını ve öğretmenlerini benimsemesi arasındaki ilişki” ve “kendi sosyoekonomik düzeyleri ile çocuklarının toplumsal yaşama uyumları arasında ilişki olup olmadığı” sorulduğunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşülen Suriyeli velilerden B.T, 33, “*Göç beni iyi hissettiriyor. Suriye’yi bırakıp Türkiye’ye gelmem beni her açıdan olumlu etkiledi. Çünkü orada savaş vardı burada yok.*” diyerek göç hakkındaki düşüncelerini dile getirmiş ve göç sonrası Türkiye’de mutlu olduklarını, buraya alıştıklarını belirtmiştir. Ancak diğer çocukların kendi çocuklarıyla dalga geçmelerinden hoşlanmadıklarını “*Bu çok kötü. Diğer öğrenciler çocuklarımıza sürekli “Suri Suri” diye hitap ediyorlar. Bu durum da bizi çok üzüyor. Onun haricinde çocuğumuz buradaki okula alıştı. Suri suri demeseler daha çok alışacak aslında. Suriye’deki eğitim sistemi ile buradaki eğitim sistemi çok farklı. Harfler, dersler.. Buradaki öğretmenlerin çocuklara davranışları Suriye’deki öğretmenlerden daha iyi. Suriye’deki öğretmenler çok kötü davranıyorlar. Buradaki öğretmenler çocuklara daha değer veriyor ve şiddet uygulamıyorlar, bu yüzden de çocuklar, hem onları hem de okulu seviyor*” şeklinde belirtmiştir. Bu noktadan hareketle, çocukların okulu sevme durumları ile öğretmenlerinin ve akranlarının onlara davranış biçimleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de ekonomik olarak çok sıkıntı çektiklerini, ev kiralılarının yüksek olduğunu ve Suriyeli olarak ev bulmakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

Otuz bir yaşındaki K.B, soyadı farklı olduğu için eşi ve çocuklarının Türk vatandaşlığı almasına rağmen kendisinin vatandaşlık alamadığını ve maaşlarının yetersiz olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Ortaokul mezunuyum. Kızılay kartı alıyorum. Kocam ve üç çocuğum Türk vatandaşı ama ben değilim. Çünkü benim soyadım farklı kendi soyadımı kullanıyorum. Resmi evraklarımı tamamlayamadım, çok uğraşmama rağmen Türk vatandaşlığına geçemedim. Çocuklarım ve eşim Türk vatandaşı olduğu için Suriyelilere devlet tarafından*

verilen sosyal yardımları alamıyor. Vatandaş olmadığım için sadece ben faydalaniyorum Kızılay kartı gibi yardımlardan. Fakat dernekler aracılığıyla okula gelen yardımlardan yararlanıyoruz. Kocamın çalışmasına rağmen sigortası yapılmıyor. Asgari ücretle çalışıyor. Ama yine de Türkiye'ye gelmekten mutluyum. Burada özgürüm. İlk buraya geldiğimde çok üzgün olmama rağmen artık alıştım. Suriye'de evim vardı. Ama burada ev bulmakta çok zorlanıyorum. Kocamın maaşı az ve düzenli ödenmiyor. Ayrıca çocuklarının Türkiye'de eğitim almalarından memnun olduğunu ancak eğitim sisteminin farklı olduğunu ve Suriyeli olmalarından dolayı çocuklarının arkadaşları tarafından dışlandıklarını ve bazen şiddet gördüklerini belirtmiştir.

Türkiye'ye geldikten sonra evinde ampul duylarını yaparak kocasına ekonomik olarak destek olan Y.B, 36, "Göç benim için çok zor oldu. Ekonomik olarak sıkıntılar içerisindeyiz. Kocam bir mobilya fabrikasında çalışıyor. Ben Suriye'de çalışmıyordum. Ancak buraya gelince evde ampul duyu yaparak kocama yardım etmeye başladım" diyerek yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca, ekonomik olarak sıkıntı yaşadıklarını, kira ödemekte çok zorlandıklarını ve çocuklarının okulda ayrımcılığa uğradıklarını düşündüğünü ifade etmiştir. "Öğretmenleri Türk çocuklarla daha çok ilgileniyorlar, çocuklarımda üzüyor. Ama yine de Türklerle eğitim almalarını istiyorum birbirlerine alışsınlar diye" şeklinde düşüncelerini belirterek okul çevrelerinin çocuklarına davranış biçimleriyle çocuklarının okulu sevmeleri arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır.

Suriyeli veliler içerisinde az da olsa Türkçe konuşabilen velilerden olan E.D, 25 "Suriye'de ben çalışmıyorum, benim koca çalışıyordu. Ancak burada ben şuan çalışıyorum. İkimizde burada terziyiz. Suriye'de ben rahattım çünkü çalışmıyordum. Çok saat çalışıyorum ama az maaş alıyorum. Suriyeli olmamızın çocuklar için bir dezavantajı yok. Okuluna alıştı. Ben ona ders çalıştırıyorum. Okulda da arkadaşları var, öğretmenini de seviyor" şeklinde düşüncelerini ifade ederek Türkiye'deki en önemli sorununun çok çalışmak, az kazanmak olduğunu belirtmiştir. Kazançlarının kendilerine yetmediğini ekonomik olarak sıkıntı yaşadıklarını belirterek diğer velilerle aynı durumda olduğunu ifade etmiştir.

Görüşülen velilerden E.S, 53 vatanını terk etmenin kendisini çok üzdüğünü, ekonomik olarak zorluk yaşadıklarını bunun da çocuklarının eğitimini etkilediğini belirtmiştir. *“Göç etmek beni çok üzdü. Vatansız olmak çok zor. Vatanımı, toprağımı bırakıp buraya geldim. Kocam çalışmıyor. Sadece oğlum çalışıyor. O da tornacılık yapıyor. Çalışmak zorunda, para gerek. Maaşını bazen veriyorlar bazen vermiyorlar. Ekonomik olarak zor geçiniyoruz. Ayrıca diğer çocuğumla okuldaki diğer arkadaşları Suri Suri bum bum diye dalga geçiyorlar. Bu çocuğumu çok üzüyor, okula alışmasını zorluyor”* diyerek çocukların okul ortamında karşılaştıkları ayrımcı tutumların, uyum süreçlerini yavaşlatıp güçleştirdiğine ve ekonomik koşulların eğitim önünde engel teşkil ettiğine vurgu yapmaktadır. Görüldüğü gibi göç sürecinde yaşadıkları Türkiye’ye gelen Suriyelileri zaten ekonomik ve psikolojik olarak olumsuz olarak etkilemektedir. Onların Türk toplum yapısına adapte olmaları için öncelikli olarak önyargıların kırılması gerektiği düşünülmektedir.

“Göç edip yerimden olduğumdan için çok üzgünüm. Türkiye’de iletişim konusunda çok sıkıntı yaşıyorum. Türkçe bilmemek beni çok zorluyor. En büyük problemim dil. Anlatmak istediğimi rahatça ifade edemiyorum. Çocuklarımın Türklerle eğitim alması iyi bir şey. Kızlarım okulu seviyordu. Fakat 2 haftadır okulu sevmemeye başladılar. Kimse bunun sebebini bilmiyor. Ama bana göre okuldaki diğer arkadaşları kızlarımı dövüyor. Onlar da bu yüzden okulu sevmiyorlar. Okulu değiştirmek istiyorum. Ancak kızlarım öğretmenlerini sevdikleri için bu okuldan ayrılmak istemediler” (H.A, 36). Suriyeli velilerden H.A, 36, kızlarının eskiden Türkiye’deki okullarını çok sevdiklerini ama artık sevmediklerini, bunun sebebini de kızlarının okulda Türk öğrenciler tarafından şiddete maruz kalmaları olarak düşündüğünü ifade etmiştir. Buradan hareketle okul çevrelerinin çocuklarına davranış biçimleriyle çocuklarının okulu sevmeleri, yaşlılarını ve öğretmenlerini benimsemesi arasındaki ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılabilmektedir. Ayrıca dil bilmemenin sadece çocuklar için değil aynı zamanda yetişkinler için de büyük bir problem olduğu bulgusuna ulaşılabilmektedir.”

Kocası Suriye’deki çatışmalarda elinden yaralandığı için sürekli olarak çalışamayan İ.M, 36, Suriye’deki düzenlerini bırakıp Türkiye’de yeniden bir

hayata başlamalarının çok zor olduğunu burada çok farklı sorunlarla karşılaştıklarını şu şekilde ifade etmektedir: *“Hastanelerden ücretsiz yararlanıyoruz. Fakat iletişim bizim için büyük bir sıkıntı. Derdimizi anlatmakta sıkıntı yaşıyoruz. Kocam Suriye’deki savaşta elinden yaralandı. Kendisi inşaat işçisiydi. Şimdi de aynı işi yapıyor. Ben hiç çalışmadım. Şimdi de çalışmıyorum. Ama kocam da eli yüzünden bazen çalışıyor bazen çalışmıyor. Onun için para sıkıntısı yaşıyoruz. Çocuklarda zorlanıyor. Mesela çocuklarımızı çalıştırmak istiyoruz. Fakat okula devam ettikleri için çalıştıramıyoruz. Gün içindeki ders saatleri engel oluyor çalışabilmeleri için. Ayrıca okulda çocuklarım öğretmenleri tarafından ayrımcılığa uğruyor. Derse katılmak için parmak kaldırıyorlar. Ama öğretmenleri onlara söz hakkı vermiyor, diğer çocuklara söz hakkı veriyor”*. İ.M, 36’nın ifadelerinden de anlaşılacağı gibi yaşanan ekonomik sıkıntılar çocukların eğitimlerini olumsuz etkilemekte ve okul döneminde eğitime devam etmesi gereken çocukların çalıştırılması gündeme gelebilmektedir. Ayrıca çocukların, farklı kültüre sahip olmaları sebebiyle ayrımcılığa uğramaları da eğitimin önünde bir engel teşkil ederek çocukların okul ortamlarına uyumlarını etkilemektedir.

M,H. 38, iletişim kurmakta ve Türkiye’ye alışmakta zorluk çektiğini *“Zor, zor alıştık ama zor. Derdimi anlatamıyorum konuşamıyorum. Hastaneye gidiyorum kimse beni anlamıyor. Kocam geçici koruma kapsamında değil. Kocamın eskiden geçici koruma kimliği vardı. Fakat Suriye’ye giriş çıkış yaptığı için iptal ettiler. Onun için hasta olsa ilaç alamıyoruz. Yardımlardan yararlanamıyoruz”* şeklinde ifade etmiş ancak çocuklarının durumlarının iyi olduğunu, derslerin kolay olduğunu ve çocuklarının Türkiye’ye alıştığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan R.E. 35, *“Buraya gelince çok üzüldüm. Ama şimdi alıştım. Çünkü Türkler çok iyi. Babam burada bakkal dükkanı açtı. Onun yanında çalışıyor kocam. Kocamın kimliği yok ona üzülüyorum. Kimliği olmadığı için hastaneye gitmeye korkuyor. Kocamın babası ölünce kocam Suriye’ye gidecekti. Sonra kocamın kardeşi aradı. Babasını toprağa gömdü. Ona gelmesine gerek yok dedi. Ancak kocam Türkiye’ye giriş çıkış yaptığı için kimliğini iptal ettiler”* diyerek yaşadıklarını belirtmiş ve çocuklarının okulda mutlu olduklarını ve öğretmenleri

çocuklarla ilgili olduğu için okulu sevdiklerini ifade etmiştir “Çocuklarım okulda mutlu ve okullarını çok seviyorlar. Öğretmenleri ilgili”

Ekonomik olarak zorlandıklarını, ev bulmakta güçlük çektiklerini belirten G.S. 25, üç yıldır İstanbul’da yaşadıklarını, kocasının mermer fabrikasında asgari ücretle çalıştığını ve iletişimde dil bilmedikleri için sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca akranlarının çocuklarına davranışları yüzünden çocuklarının okula alışamadıklarını belirtmiş ve okul ortamına uyum noktasında arkadaş çevresinin etkisine vurgu yapmıştır.

Görüşülen velilerden M.B, 25 dil konusunda sıkıntı yaşadığını ve genel durumunu “Kocam çalışıyor. Musluk işi yapıyor (tesisat). Maaşı az. Vatani ve ailemi bırakmak çok zor. Ama alıştım. Ev kiralari çok yüksek. Türkçe konuşmayı bilmiyorum. Çocuğum hastaneye gidiyor mesela. Çocuğumun hastalığını anlatamıyorum. Dil sorun” diyerek ifade etmiştir. Ayrıca birkaç tane Türk komşusu olduğunu bunların da bazılarının iyi, bazılarının kötü olduğunu belirtmiştir. Çoğunlukla Suriyeli komşuları olduğunu ancak dil açısından çocuklarının karma sınıflarda okumasını istediğini belirtmiştir. “Dil için çocukların Türklere birlikte okul okumasını isterim. Çocuklarım okullarından memnun. Arkadaşları ile araları iyi” diyerek çocuklarının, arkadaşlarının davranışları ile okulu sevme durumları arasındaki ilişkiye gönderme yapmıştır.

Araştırmaya katılan Suriyeli velilerden F.G, 30 “Kocam tekstilci. Gömleklere düğme dikeyor. Ben Türkçe bilmiyorum bu çok zor. Diğer çocuklarda okulda oldukları için çalışmıyor. Kiralar yüksek. Ev sahibi kiralara çok zam yapıyor. Ev arıyoruz fakat Suriyelilere ev yok diyorlar Kızım okulunu çok seviyor çünkü öğretmenleri ona yardımcı oluyorlar. Bu sene kızımın ilkokulu bitiyor. Bundan sonra okula devam eder mi bilmiyorum. Paramız yok onu okutacak. Büyük ihtimalle okulu bırakmak zorunda kalacaktır. Çünkü okullar çok uzak. Gidip gelmesi çok zor. Servis ücreti çok” şeklinde yaşadıklarını ifade ederek ekonomik sıkıntılar sebebiyle kızlarını bir sonraki yıl okula gönderemeyeceklerini belirtmiştir. Suriyeli velilerle farkındalık ve bilgilendirme toplantıları dışında yapılan resmi olmayan görüşmelerde bir çok velinin aynı durumdan sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Ekonomik sorunlar sebebiyle çocuklarını okula göndermek

istemediklerini belirtmişlerdir. Bu veriden hareketle, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ile çocuklarının toplumsal yaşama uyumları ve eğitimleri arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Kocası Suriye’de göz tedavisi gören H.A. 48, eşinin dört yıldır Türkiye’de olduğunu, oturmaktan sıkıldığını ve Türkiye’yi sevmeyip Suriye’ye döndüğünü ancak kendisinin burayı sevdiğini belirtmiştir. *“Ben burayı seviyorum Suriye’de daha önce evde tekstil işindeydim. Şimdi de evde dikiş makinem var. Elbise, entari yapıyorum. Çalışıp kocama para gönderebilmek için.”* Çocuklarının Türklerle eğitim almasından memnun olduğunu bu şekilde dillerinin geliştiğini düşündüğünü ifade etmektedir. Ancak çocuklarından birinin yaşı sebebiyle eğitim alamadığını şu şekilde belirtmiştir: *“Bir oğlum 12 yaşında. Ama onu okula kayıt ettiremedim. Bir okul, yaşı büyük kabul edemeyiz dedi. Bir başka okul, yaşı küçük dedi. Onun için okuyamadı. Şuan çalışıyor. Diğeri ise burada okuyor. Okulunu seviyor ama arkadaşları kötü konuşmasa daha çok severdi”* Görüldüğü gibi göçmen çocukların sınıf düzeylerinin ve eğitim sürecine dahil edilmelerinin belirlenmesinde aksaklıklar bulunmakta ve bu duruma yönelik eğitim politikaları bulunmamaktadır. Çocuklar en temel hakları olan eğitim hakkından bu sebeple mahrum olmakta ve çocuk yaşta çalışmaya başlayarak fiziksel ve psikolojik olarak zarar görmektedirler (Erbay, 2008). Ayrıca göçmen çocuklara karşı yapılan ayrımcı ve kötü davranışlar onların okulu sevme durumlarını ve adaptasyon süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Görüşme yapılan M.B, 35, Suriyeli oldukları için kendilerine kötü davranıldığını, çocuklarının okulda arkadaşları tarafından ayrımcılığa uğradıklarını ifade etmiş ve bunun da onların okula uyumlarını zorlaştırdığını dile getirmiştir. *“Şuan çalışmıyorum. Ama daha önce çalışıyordum. Bir tek kocam tekstilde çalışıyor. Mesela ben Türkiye’ye ilk geldiğimde 1 sene Gaziantep’te oturdum. Çok iyiydi bana göre. İstanbula geldim bana zor geldi. Bura orası gibi değil. Çocuklar dışarı çıkıyor. Oynamayın onlar Suriyeli diyorlar. Çocuklar bize küfür ettiler diyorlar. Ayrımcılığa uğruyorlar, her şeyimize sövüyorlar. Biz Suriye’den geldik ya savaştan. Orda her şeyimiz vardı. Burada maaşlar çok az, çok fazla çalıştırıyorlar. Geçim sıkıntımız çok. Ev ortamı çocuklara çok uymuyor. Çocuklar Türklerle*

eğitim almayı seviyorlar ama onlar dalga geçiyorlar. Bir sene sırf Suriyelilerden oluşan bir sınıf yaptılar. O kötüydü. Kimseyi anlamıyorlar, tanışmıyorlar ve ayrı oturuyorlardı. Böyle birlikte eğitim almaları daha iyi oldu. Buradaki eğitim daha kolay. Suriye’de ders çalışmak daha zor. Çocuklarımızın devlet okullarında eğitim almaları cok güzel bir şey ama çocuklarımızla dalga geçmeleri çok kötü. Bu olmasa daha rahat olurdu her şey”

Maddi imkansızlıklar sebebiyle çocuğunu okula gnderemeyen N.M. 40, okula gönderebildiği diğer çocuklarının, okuldaki arkadaşlarının dalga geçmelerinden duyduğu hoşnutsuzluğu şu şekilde ifade etmektedir: *“Sadece kocam var, 2 aydır evde oturuyor. Uzun süre çalışmasına rağmen maaşını alamadı. Kocamın gözleri görmüyor. Ameliyat olması gerekiyor. Fakat paramız yok. İşsiz evde oturuyor. Evde tekstil işi yapıyorum. Belediyelere gittiğimizde yardım için, bize gidin çalışın kazanırsınız dediler. En büyük sorunumuz maddi sıkıntılar. Kocam çalışamadığı için 16 yaşındaki oğlum yerine çalışıyor ve okula ondan devam edemiyor. Türklerden evlerimize hırsız giriyor. Bizim sokakta birkaç eve girdiler. Türk komşularımız sürekli bize, devlet size maaş bağlamış diye kızıyorlar. 3 çocuğum bu okulda okuyor ama okuldakiler onlarla dalga geçiyor. Onlarda çok üzülüyor (N.M,40).*

Suriyeli velilerle yapılan görüşmelerde, her bir aile için vatanlarını geride bırakmanın onlar için çok zor olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Türkçe bilmemenin onları olumsuz etkilediğini ve kendilerini rahat ifade edememekten rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak Türkiye’ye alışmakla birlikte ekonomik olarak çok sıkıntı yaşadıklarını, maaşlarının düzensiz ödendiğini ve düşük ücretlerle çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Ekonomik olarak yaşadıkları sıkıntıların çocuklarına da yansıdığı, ailelerden bazılarının maddi yoksunluklar sebebiyle çocuklarını okutamayacakları ya da okutamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca Suriyeli velilerin ifadelerinden, okul evresinin Suriyeli ocuklara davranış biçimleri ile Suriyeli ocukların akranlarını ve öğretmenlerini benimsemesi açısından bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Suriyeli velilere ve çocuklarına karşı yapılan önyargılı tutumların ve ayrımcı davranışların, onların uyum süreçlerini yavaşlattığı saptanmıştır.

Araştırma bulgularına uyumlu bir şekilde 2016 yılında Aylin Tanay Akalın ve 2018 yılında Servet Bozkurt tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin/İdarecilerin ve akran çevrelerinin göçmen çocukların eğitimlerinin kalitesi ve okula uyumları açısından etkili olduğu belirlenmiştir (Akalın, 2016; Bozkurt, 2018).

4.1.2.2.2. Öğretmen/İdarecilerin Farklılık ve Çok Kültürlü Eğitim Konusundaki Düşünceleri

Öğretmen/idarecilerden farklılık ile çok kültürlü eğitim kavramlarını tanımlamaları ve araştırma amaçlarının sınanması kapsamında göçmen çocuklara eğitim verenlerle farklılıklara karşı saygı ve insan haklarına dayalı farkındalık görüşmeleri yapılması durumunda, göçmen çocukların okul ortamına uyumlarına ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

“Fiziki, kültürel, sosyal ve aslında bir insanı insan yapan tüm etmenlerin tek ve kişiye özgü olmasıdır farklılık...Bazen farklılıklara karşı bende direnç gösterebiliyorum, rutin olan şeylerin dışına çıkmak bazen zor olabiliyor ama zamanla bir bakıyorum ki artık onu istemesem de hayatıma adapte etmiş olabiliyorum... Çok kültürlü eğitim, etkileşim anlamında daha verimli sonuçlar doğurabilir, insanları dar kalıplardan çıkarmada etkili olabilir. Önyargıların yıkılmasını sağlayabilir. Bu yüzden yaptığım çalışmalarda her kesimi de kapsayacak şekilde çalışmalar yapıyorum....Sınıf ve okul içi etkinlikler çok etkili oluyor Suriyeli çocukların okula uyumları için. Onların ve Türk çocukların birlik içinde eğitim alabilmeleri için çok kültürlü eğitim şart. Ancak bu eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda da bizler dahil her kesimin bilgilendirilmesi gerekli bana göre (N.G,27).” Bu noktadan hareketle öğretmenlerin farklılık kavramının ve farklılıkların bilincinde olduğu ve sınıf ortamında çok kültürlü bir eğitim politikasını desteklediği ancak çok kültürlü eğitimlerin nasıl olması gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan N.B, 37, kültürel anlamda yaşam tarzına uymayan durumlarda, farklılıkları kabul etmeyeceğini, ortamdan olabildiğince uzaklaşacağını belirterek, aslında Suriyeli çocuklara eğitim veren ve sürekli farklı kültürlerle çalışmak zorunda olan eğitimciler için, farklılıklara karşı saygı ve insan haklarına dayalı eğitimlere ne kadar çok ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır. *“Yaşama bakış açısı, kültürel farklılıklar, sosyo ekonomik farklılıklar, gelenek, görenek farklılıkları benim için farklılıktır. Ortak noktada buluşmanın biraz sıkıntılı olduğu, hoşgörünün mutlaka olması gerektiği bir ortamda eğitim faaliyetlerini sürdürmeye çalışmak, farklılıkları en aza indirgeyerek ortak payda etrafında buluşturmak gerekiyor ancak bunların dışında kültürel anlamda yaşam tarzıma tamamiyle ters bir durum olursa ortamdan olabildiğince uzak durmaya çalışırım.”* Aslında öğretmenlerin bir kısmının farklılıkların bilincinde olduğu ancak farklılıkları olan bireylere karşı yaklaşım geliştirmede yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılabilir.

Öğretmen/idarecilerden V.S.33, farklı olana saygı duyabilmeyi, benzer olmayanlardan oluşan bir sınıfa ders verebilmeyi tüm eğitimcilerin bilmesi gerektiğini belirtmiş ve öğretmen/idarecilerinde farklılıklara saygı ve insan haklarına dayalı eğitim görüşmelerine ihtiyacı olduğunu dile getirmiştir. *“Benim için farklılık, farklılıklara saygı duymaktır. Hiçbir zaman insanları o ya da bu diye ayırmadım. Önemli olan insan olmasıdır. Mesela benim bir Suriyeli engelli öğrencim var. Harfleri tersten yazıyor, şekilleri tersten yazıyor, sayıları tersten yazıyor, sınıfa uyumu yok, agresiflik var, yalancılık var, ağlama krizleri var, öğretmenine başka söylüyor ailesine başka söylüyor. Bunun üzerine ben okulumuzdaki rehberlik öğretmenine yönlendirdim. Fakat rehber öğretmeni her şeyi hazırladı. Ailesini okula çağırdı. Çünkü çocuğun RAM'a gitmesi gerekiyordu. Fakat ailesi ilgilenmedi. Ya da başka bir öğrencim var ya bu çocuklar Suriye'den gelmişler savaş görmüşler, travmalar yaşamışlar. Sınıfa girdiğim zaman bunlara nasıl ulaşacağımı düşünürüm. Çocuğun güvensizlik duygusu var. Bu bir gerçek yani. 4-5 ay içerisinde bu çocuk gelip bana sarılmaya, elimi rahatlıkla tutmaya başladı. Öncelikle onun güvenini kazandım. Bana göre, bir öğretmen ya da idareci olarak bunu herkes yapabilmeli. Farklı olana saygı duyabilmeyi, benzer olmayanlardan oluşan bir sınıfta ders verebilmeyi herkes öğrenmeli. Farklılıklara*

saygı ve insan haklarına dayalı eğitim bizler içinde şart. Eğitimciler de öğrenmeli ki farklı etnik kökenden gelenlerde dışlanmadan, rahatlıkla okula uyum sağlayabilsinler.” Özellikle İlkokullarda çalışan öğretmenlerin sınıflarındaki engelli öğrencilerle çalışma konusunda genel anlamda zorluk yaşadıkları bilinen bir gerçektir. Fakat engelli göçmen öğrencilere sahip olan öğretmenlerin ayrıca dil ve kültür farkından dolayı daha çok zorlandıkları ve bu durumda özel bir desteğe ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden B.B, 58 ise öğretmen arkadaşlarının farklı kültürler hakkında daha çok bilgilendirilmeleri gerektiğini, kendisinin ise okul dışında farklılıklarla karşılaştığında mutlu olduğunu söylemiştir. *“Kültürün azı çoğu olur mu bilmem. Ama her farklı kültür hakkında bilgi sahibi olabilme diye algılıyorum çok kültürlü eğitimi. Günlük yaşamımda farklılıkla karşılaştığım zaman oldukça doğal karşılıyorum hoşuma gidiyor ve daha çok ilgileniyorum. Sınıf ortamında da böyle olmalı. Öncelikle bizler farklılıklara saygı duymayı öğrenelim ki bizden sonra gelenlere saygı duymayı öğretebilelim.”* Okul ortamında öğrencilere farklılıkları benimsetebilmek için öncelikle öğretmenlere yönelik olarak sistematik bir yöntemle hazırlanacak farklılıklara saygı eğitimlerine ihtiyaç duyulduğu bulgusuna ulaşılabilir.

Öğretmen/İdareciler arasında yer alan R.A, 58 ise farklılık kavramını sadece fiziksel farklılıkla sınırlandırmış ve önemli olanın insani değer taşımak olduğunu, farklılıklardan karşılıklı kazanımlar olabileceğini belirtmiştir. *“Fiziki farklılık. Benim gözümde sadece fiziki farklılıktır farklılık. Görünürde olan budur. Diğer farklılıklar benim için önemli değildir. Dil, din, cins, ırk... Benim için önemli olan insani boyutta olmasıdır. Yaklaşımım ona göre. Benim için önemli olan insanın özünde insan olması insani değerler taşıması. Çok kültürlü eğitim zenginlik katar eğitimimize, çalışmalarımıza. Daha enternasyonel olmamızı onları eğitirken kendimizi de eğitmemizi sağlar. Bu bize artı değerler sağlar kesinlikle eksi değil. Çünkü onlarda iletişim halinde bir şeyler öğrenebiliyoruz. Biz mesela Suriyeli öğrencilerden değişik şeyler öğrenebiliyoruz. Ailelerinden ve onların yakınlarından kültürlerinden davranışlarından. Bu olumlu da olabiliyor olumsuz da. Olumsuz mesela disipline olamama gibi bir şeyleri var. Bir de oranın yeme*

içme kültürleri daha değişik. Beslenme sistemleri daha değişik. İletişim biçimleri daha değişik. Ama buna rağmen onların bazı olumlu davranışları da var. Bazen çok saygılı davranıyorlar. Bazen çok karmaşık davranıyorlar. Düzenden yana değiller. Ama saygıda bizimkilere oranla daha saygılılar. Gördüğünüz gibi farklılıklardan karşılıklı olarak kazanımlar sağlanabilir. Yeter ki bunu karşı tarafın özelliklerini kırmadan yapmayı bilelim (R.A, 58).”

Görüşme yapılan öğretmenlerden B.K, 25 ise farklılık ve çokkültürlü eğitim kavramının kontrollü olması gerektiğini, kontrolsüz yapılırsa olumsuz sonuçlar yaratabileceğini belirtmiştir. *“Hoşgörülü olması gereken bir durumdur farklılık. Ancak kontrollü yapıldığında yararlı olabileceğini düşünüyorum. Ama kontrol elden çıkınca olumsuz durumlar yaratabilir... Düzelmek istemeyen farklılıkları kabul edemem, normalleşmeye çalışmayanları anlamıyorum.”* Araştırmaya katılan öğretmenin bu ifadesinden, çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenler tarafından bir takım önyargıların olabileceği bulgusuna ulaşılabilir. Bu önyargıların aşılabilmesi için ise çok kültürlü eğitim modelinin doğru bir şekilde ve konusunda uzman kişiler tarafından eğitimcilere benimsetilmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden T.M. 26 ise çok kültürlü eğitimi sınıfında uygulayabilmek için Suriyeli çocukların kültürlerinden yararlandığını söylemiştir. *“Çok kültürlü eğitim içerisinde bulunan kültür, hem de o kültüre yeni katılan kişiler için çok önemlidir çok kültürlü eğitim. Karşılıklı kültürleşme yapılarak hem dil hem de sosyal hayat gelişir. Her farklılık kişi tarafından kabul edilmek zorunda değildir. Sadece saygı duyarım. Din, siyaset ve spor bu farklılıklara örnek verilebilir. Çocuklara çok kültürlü eğitimi aşılatabilmek için Suriyeli çocukların kültürlerinden örnekler veriyorum. Onların dili ile ilgili sorular soruyorum. Bu öğrenci Suriyeli dememeliyiz, bu bizim arkadaşımız demeliyiz. Tamam başka bir kökenden milletten geliyor ama artık herkes eşit biz ilk başta bunu kendi çocuklarımıza anlatmalıyız bence. İlk başta da böyle problem çözülecek. Herkesin çok kültürlü eğitimi bilmesi ve uygulaması gerekli bence. Bu uygulandığı zaman azınlığı oluşturan farklı kültürden gelenlerin bize uyumları artacaktır.”* T.M.26'nın da belirttiği gibi, Türkiye'ye gelen ve kalıcı oldukları bilinen Suriyeli göçmenlerle bir

arada yaşanabilmesi için karşılıklı olarak kültürlerin tanınması ve kültürlerarası kaynaşmanın sağlanması gerekmektedir. Farklı kültürlerin tanınmasında sınıf içinde azınlıkta bulunan diğer kültüre ait özelliklerin örnek olarak verilmesinin bütünleşmenin sağlanması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Görüşme yapılan H.B, 25 ise farklılıkların toplumları zenginleştirdiğini, farklı bakış açılarının gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. *“Farklılık denilince ilk aklıma gelen zenginlik oluyor. Bunun nedeni hep aynı olan şeylerden insanlar sıkılır. Bende sıkılıyorum. Bu yüzden farklılık bana hareket ve zenginliği ifade ediyor. Çok kültürlü eğitimde çocukların farklı bakış açıları kazanacağını ve okulla daha çabuk bütünleşeceklerini düşünüyorum. Aynı zamanda çoklu eğitimin daha zorlu olacağını da düşünmekteyim.”* Okul ortamındaki göçmen öğrencilerin sayısının artmasıyla çocukların hayata bakış açılarının geliştirilebileceği ve çeşitliliğe katkı sağlanabileceği bulgusuna ulaşılabilir.

M.Y. 27, *“Renklilik ve hayatın anlamı, Bir yerde herkes birbirine benziyorsa orada kimse yaşamıyor demektir. İnsanlar istediği kültürde ve dilde eğitim alabilmelidir. Farklılıklarla karşılaştığımda karşıdaki insandan farklı şeyler öğrenebileceğim için mutlu olurum. Özellikle eğitici pozisyonundaki herkesin de bundan mutlu olması gerekmektedir bana göre. Bizler farklılıklara nasıl davranacağımızı bilelim ki örneğin sınıfımızdaki Suriyeli çocuklara. Onlara saygı gösterelim ki, kendilerini rahat hissetsinler, ortama uyum sağlayabilsinler ve kendi kültürleriyle bizi zenginleştirsinler. Tabii bunun için de empati kurmayı bilmek yada öğrenmek gerek.”* Farklı kültürlerle çalışırken yukarıdaki ifadede de belirtildiği gibi empati becerilerinin gelişmiş olması oldukça önemlidir. Tarafların birbirlerini anlaması ve karşılıklı saygı duymaları açısından öğretmen/idarecilerin de yardımlarıyla çocukların empati becerilerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö.K, 30 ise çok kültürlü eğitimin zor bir eğitim şekli olduğunu dile getirmiştir. *“Zor bir eğitim şekli baskın olan kültür diğer kültürleri etkisi altına alabiliyor. Bazen karşılaştığım farklılıklara uyum sağlamakta zorlanabiliyorum ve hatta bu konuyu nasıl yapacağım konusunda da yardıma ihtiyaç duyabiliyorum.”* Ö.K, 30' unda ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğretmen ve okul idarecilerin de çokkültürlü eğitim konusunda eksikliklerinin olduğu ve

buna yönelik okul ortamında oluşturulacak kurumsal bir birime ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşılabilir. *“Bununla beraber farklılıklar da güzel sonuçlar doğurabilir hayatta. Onlara saygı duydukça onlar da bize saygı duyuyor. Örneğin ben Suriyeli öğrencime karşı ayrımcı tavır sergilemedikçe, onu kabullendikçe o da kendini kabulleniyor ve çevresiyle korkmadan daha rahat iletişime geçiyor.”* Ayrıca Ö.K, 30'un da belirttiği gibi, farklılıklar toplumsal zenginleşme ve uyum açısından oldukça önemlidir. Karşılıklı saygı ile göçmen öğrencilerle verimli bir şekilde çalışıldığında, onların sosyokültürel uyumlarının kolaylıkla sağlanabileceği bulgusuna ulaşılabilir.

Öğretmen/idarecilerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi farklılıklar, kültürleri zenginleştirmekte ve farklı bakış açıları kazandırmaktadır. Özellikle öğretmen/idareci gibi eğitici konumunda bulunanların farklılıklara saygı, çok kültürlü eğitim ve insan haklarına dayalı eğitim konusunda bilgi sahibi olmaları, sınıflarındaki farklı etnik kökenden gelen öğrencilere bu bağlamda yaklaşımları gerekmektedir. Öğretmen/idareciler bu yaklaşımdan hareketle Suriyeli çocuklara yaklaştıklarında, azınlıkta olan Suriyeli çocuklar dışlanmadıkları, olumsuz bir şekilde etiketlenmedikleri için kendilerini güvende hissedecek ve okul ortamına uyumları artacaktır.

Abdullah Sait Özcan tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada da aynı bulgulara ulaşılmıştır (Özcan, 2018). Ayrıca çok kültürlü eğitimin ve farklılıklara saygı duymanın Suriyelilerin ve Türklerin bir arada yaşamaları ve birbirlerini benimsemeleri için gerekli olduğu belirlenmiştir. 2017 yılında Aykırı tarafından yapılan bir çalışmada da Suriyeli çocuklara eğitim veren öğretmen/idarecilerin çocukların okula uyumlarının artması ve onlara daha iyi hizmet verebilmek için eğitim almayı istedikleri belirlenmiştir (Aykırı, 2017).

4.1.2.2.3. Suriyeli Velilerin, Çocuklarının Okula Uyum Becerilerini Arttırmak İçin Yaptıkları Etkinlikler

Suriyeli velilere, çocuklarının okula uyum becerilerini arttırmak için neler yapıldığı sorulduğunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Çocuğunun Türk çocuklarla beraber eğitim almasından memnun olan K.B. 31, bu sayede dilinin gelişeceğini ve çocuğunun okula uyumunu arttırmak için kendisinin de dil öğrenmeye başladığını ifade etmiştir. *“Çocuğumun Türklerle eğitim alması gayet iyi. Dilleri gelişir. Bende okula alışması için ben kendim Türkçe öğrenmeye çalışıyorum. Burada, bu okulda öğrenmeye çalışıyorum”* Suriyeli velilerin dil öğrenmelerinin hem kendi uyumları, hem de çocuklarının okul ortamına uyumları için oldukça faydalı ve teşvik edici olduğu düşünülmektedir.

E.S. 53, çocuğunu hayalindeki mesleğe ulaşması için teşvik ettiğini belirtmiştir. *“Kızım polis olmak istiyor. Bende onu çalışsın diye destekliyorum.”*

Araştırmaya katılan velilerden İ.M. 36 ise çocuğunun okul becerilerini arttırmak için *“Sen çalış ki parmak kaldırdığında öğretmen seni kaldırsın”* diyerek sürekli çalışmaya ve okulu sevmeye yönlendirdiğini belirtmiştir.

M.B. 28, çocuklarının okuldan kopmamaları için onları sürekli çalışmaya yönlendirdiğini ayrıca çocuklarının sokakta oyun oynarken sosyalleşme sürecine dahil olduklarını ve arkadaşlarına alıştıklarını ifade etmiştir.

R.E. 35, Suriyeli göçmen çocuklarının okula uyumlarının artması ve dil öğrenerek iletişim becerilerinin gelişmesi için karma sınıflarda eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. *“Türklerle eğitim almalı çocuklar. Çünkü biz Türkleri seviyoruz. Çocuklarda çok seviyor burayı. Onlara sürekli çalışın diyorum. Geçen yıl çocuklarım geçici eğitim merkezinde eğitim aldılar. Orası hic iyi değildi. Çünkü sadece Suriyeli çocuklarla ders görüyordu. Hiç Türk arkadaşı yoktu. Onun için Türkçeyi geçen yıl çok öğrenemediler.”*

Araştırmaya katılan velilerden Y.B. 36'da, çocuklarının karma eğitim almasını istediğini belirtmiş ve çocuklarına ders çalışmaları için destek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eğitim sistemlerinin farklı olduğunu ifade etmiştir. *“Kesinlikle burası Suriye'den daha iyi. Ders programları farklı. Suriye'de dersler daha zor. Bende çocuklara çalışın diyorum.”*

Görüşme yapılan Suriyeli velilerden B.T, 33 ise çocuklarının Türkiye'deki eğitim sistemine uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için hiçbir şey yapmadığını ifade

etmiştir. *“Çocuğuma okula uyum sağlasın diye herhangi bir şey yapmıyorum. Çünkü okuldaki öğretmenlere güvenmek zorundayım.”*

Suriyeli velilerden E.D, 25 ve M.H. 38 ise çocuklarının okula uyum sağlamaları için çeşitli ödüllerle teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. E.D.25; *“Çocuğumun Türkiye’de Türk öğrencilerle eğitim alması her açıdan daha iyi. Bir kere Türkçeyi daha hızlı öğreniyorlar. Daha hızlı iş bulurlar. Okulda arkadaş edinsin diye, onlarla iyi geçinsin diye ona hediye veriyorum.”* şeklinde davranışlarını belirtmektedir.

M.B. 31’de benzer şekilde ödül yöntemini kullandığını belirtmiştir. *“Çalışsın diye kızıma ödül sözü veriyorum. Çalışsın ki büyüsün güzel bir hayata kavuşsun. Bizim gibi olmasın”*

Görüldüğü gibi Suriyeli veliler, çocuklarının Türkiye’deki eğitim sistemine kolay alışabilmeleri için çocuklarının Türk çocuklarıyla beraber eğitim almalarını desteklemekte ve daha fazla çalışıp okula uyum sağlamaları için çaba göstermektedirler.

4.1.2.2.4.Öğretmen/İdarecilerin, Suriyeli Çocukların Okula Uyum Becerilerini Arttırmak İçin Yaptıkları Etkinlikler

Öğretmen/İdarecilere, çokkültürlü eğitimden ve farklılıklardan yola çıkarak Suriyeli çocukların okula uyum becerilerini arttırmak için neler yapıldığı sorulduğunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Ö.K. 30 Suriyeli çocuklarının okula uyumlarının sağlanabilmesi için kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. *“Sınıf içi uygulamalarda kültürel farklılıkları dikkate almaya çalışıyorum. Bazen bu zor olabiliyor. Hiç tanımadığınız bir kültürü uygulamak zor. Suriyeli çocukların sınıftaki diğer öğrencilerle aynı haklara sahip olduğunu belirterek çocuklar arasında bağ oluşturup her türlü etkinliğe katılmalarını sağlıyorum. Grup çalışmaları, beraber ders anlatımı, sınıf nöbetçisi olma, oyunlar gibi”* Bu noktadan

hareketle çocukların okul ortamına uyumlarının sağlanması ve eğitimde verimliliğin yaratılması için çokkültürlü eğitimin önemli olduğu, kültürel farklılıkların dikkate alınması ve saygı duyulması gerektiği görülmektedir. Özellikle sınıf içinde tarafların birbirlerinin kültürlerini tanımaları, ortak ve farklı noktaların dikkate alınarak eğitim verilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Y.Ş. 24, kültürel farklılıkların, tarafların empati yeteneklerini geliştirmelerinde bir araç olarak kullanılabileceğini ve karşılıklı etkileşimlerle aktif olarak ders işlemeye çalıştığını belirtmektedir. *“Derste daha aktif olmalarını sağlamaya çalışıyorum soru sorarak vs. Yan yana oturtuyorum. Grup çalışmalarında etkileşim halinde olmalarını sağlıyorum. Uyum sağlarken biraz zorlanıyorum aslında. Türkçe bilmemeleri ve derslerle pek ilgilenmemeleri beni zorluyor. Ancak aradaki kültürel farklılığı empati yeteneklerinin gelişmesinde araç olarak kullanıyorum”* Suriyeli ve Türk öğrencileri birbirinden ayırmadan yanyana oturarak ve öğrencileri derse katarak interaktif olarak ders işlemenin Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını artırma da etkili bir yöntem olduğu düşünülebilir.

“Etkinliklerde ve çalışmalarda ayırım yapmadan çalışıyoruz. Sıralarda karışık oturtuyoruz. Aynı etkinlikleri yapıyorlar. Sinemaya beraber gidiyorlar. Burada yapılan sosyal etkinliklere birlikte katılıyorlar. Mesela bir gezi olduğu zaman hep beraber gidiliyor. Sınıflarda eşit sayıda Suriyeli öğrenciler var. Siz de bizim insanımızsınız diyoruz. Başka bir öteki olarak değerlendirilmiyor buranın insanı olarak değerlendiriliyorsunuz diyoruz” (R.A, 58). R.A. 58'in ifadelerinde de belirttiği gibi tarafları ötekileştirmeden farklılıklarıyla beraber kabul etmenin ve yapılan etkinliklerde ortak paydada buluşup, ayrımcılığa izin vermeden eğitim verilmesinin, çocukların okula uyumlarını artırıcı etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılabilir.

M.G. 27'de, R.A. 58'e benzer şekilde yapılan çalışmalarda ayrımcılık yapmadığını, tüm sınıfı kapsayan etkinlikler düzenlediğini ve böylelikle Suriyeli ve Türk çocukların kaynaşmasını sağladığını belirtmiştir. *“Yaptığım çalışmalarda her kesimi de kapsayacak düzenlemeler yapıyorum. Sınıf ve okul içi etkinlikler çok etkili oluyor. İlkokulda tabii bu daha kolay oluyor Yarışmalar, sosyal etkinlikler de uyum sürecini hızlandırıyor. Çocuklar aslında farkında olmadan diğerlerini içlerine almış oluyor. Örneğin bir resim çalışması yapmıştık. Büyük bir kağıda bir*

köy çizmiştik bütün çocuklarla. Herkes kendince bir şey çizdi. Biri ağacı çizdi, biri başka bir şey çizdi ve ortaya hep beraber yapınca bir şey çıktı. Çocukların da çok hoşuna gitti. Farkında olmadan kaynaştılar. Birlikte bir şey yapabildiklerini gördüler. Önceden Suriyeli çocukları oyunlarına dahi almıyorlardı. Ayrıca çocukların kaynaşmasını gerçekleştirmek için onları daha iyi tanımalarını sağlayıp kafalarındaki önyargıları silmek gerekiyor. Farkındalıklarının farkına vardırarak bu şekilde çocukları kaynaştırmak gerekiyor.

Araştırmaya katılan, S.A. 37'de imkanlar dahilinde öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate aldığını belirtmiş ve onlara sevgi gösterdiğini dile getirmiştir. *"İletişimi arttırmak adına onlara sevgi ve saygımı eksik etmiyorum. Diğer öğrencilerin de bu tutumları sergilemelerini sağlıyorum."* Farklı kültürlerin yer aldığı sınıflarda, özellikle sınıf içindeki öğretmen/idarecilerin farklı kültürden gelen çocuklara karşı tutumları, diğer çocukların davranışları açısından oldukça belirleyici olmaktadır. S.A. 37'nin davranışı gibi ayrımcılık karşıtı tutum sergilenmesinin, diğer çocuklarında Suriyeli çocuklara sevgi ile yaklaşmalarına yardımcı olacağı ve onların benimsenmesini hızlandıracağı düşünülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden N.B, 37 ise sınıfındaki Suriyeli öğrencinin hiç bir şekilde iletişim kurmadığını okula uyum sağlamaya çalışmadığını belirtmiştir. *"Sınıftaki Suriyeli öğrencim hiçbir şekilde iletişim kurmuyor. Sınıftaki öğrencilerle de kaynaşmıyor. Sene sonuna 2 ay kala geldiği için aşırı yabancılık yaşıyor. Alıştırmaya çalışıyorum. Etkinliklere katmaya çalışıyorum. Diğer çocukların ona destek olması için konuşuyorum. Kendilerini onun yerine koyarak davranmalarını istiyorum. Çocukların sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate alıyorum. İncitmeden ortak paydada buluşmalarını sağlıyorum. Ya da özel ilgileniyorum. Ancak Suriyeli çocuklarla Türk çocuklar arasında uyum sağlamak noktasında çok zorlanıyorum. Anlaşamıyor ve sürekli kavga ediyorlar. Sınıf mevcudu çok fazla olduğu için motivasyonu sağlamak ve sınıfı susturmak konusunda çok zorlanıyorum. N.B. 37'nin ifadelerinden, öğretmen/idarecilerin de bazı noktalarda sınıf içindeki düzeni sağlamada eksikliklerinin olduğu ve okul içinde örgütlenmiş, farklılıklarla çalışma konusunda tecrübeli bir yapıya ihtiyaç duydukları saptanmıştır.*

Araştırmaya katılan B.K. 25 ise, Suriyeli öğrencilerin okula uyum becerilerini arttırmak için herhangi bir çaba sarfetmediğini belirtmektedir. *“Ben sınıf öğretmenini olarak Suriyeli çocukların okula uyum becerilerini arttırmak için özel bir şey yapmıyorum. Suriyeli öğrenciler için yapılan sınıfa gidiyorlar. Diğer çocuklarla kaynaştırmak için de grup çalışmalarında gruplara dağıtıyorum”* ifadesinden öğretmen/idarecilerin farklı kültürlerle çalışma noktasında eksik yanlarının bulunduğu ve çokkültürlü eğitim verme konusunda desteğe ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

Öğretmen/idarecilerden N.G, 48 ise çocukların uyum becerilerini arttırmak için onların güveninin kazanılmasını, bu sebeple de onlara şevkatle yaklaşılmasını belirtmiştir. Çünkü bu çocukların geçmişlerinde kötü bir tecrübe yaşadıklarını bu sebeple özel ilgiye ihtiyaç duyduklarını söylemiştir. *“Suriyeli öğrencilere bir öğretmenden çok bir anne şevkatiyle yaklaşıyorum. Yabancılık çektikleri her konuda onlara yardımcı olmaya çalışıyorum. Suriyeli öğrencilerimin sıra arkadaşları genellikle bizim çocuklar oluyor. Öğrencilerim Suriyeli çocuklarla iyi anlaşılıyorlar ve yardımcı oluyorlar. Fakat Suriyeli öğrenciler uzak duruyorlar. Çocuklar arasında uyum sağlamada genellikle bir sorun yok; ancak bu durum velilerin etkisi altında kalınmadığı sürece geçerli bu durum. Çünkü bazı velilerin bakış açıları farklı oluyor”*. Özellikle ailelerin rol model olarak benimsendiği yaşlarda, velilerin tutumları çocuklarının davranışları üzerinde birebir aynı etkiye sahip olmaktadır. Bu sebeple çocukların okul ortamına uyumlarının sağlanabilmesi için öncelikli olarak velilerin bakış açılarının önyargılardan arındırılması ve çokkültürlülük hakkında bilgilendirilmeleri gerektiği savunulmaktadır.

Görüşme yapılan B.B. 58; *“Onların çok yanlış davranışlarıyla karşılaştım. Her zaman iyi güzel ve doğru davranmaları için uğraştım. Bireysel olsa da onlara güzel şeyler kattığıma inanıyorum. En azından onlar tarafından sevildiğimi biliyorum. Sevgi her türlü sorunu çözer inancındayım. Çoğunluğun kültürünü değiştirmek zordur. Ama onların bizim kültürümüze uyması konusunda sürekli konuştum. Bayağı yol kat ettik”* olarak düşüncesini belirtmiş ve sevgi ile her türlü sorunun çözülebileceğini dile getirmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden D.Ç. 41 Suriyeli çocukların okula uyum becerilerini arttırmak ve farklılıklara saygı duymalarını gerçekleştirip diğer öğrencilerle kaynaştırmak için empati becerisi yüksek öğrencilerden yardım alarak grup çalışmaları yaptığını ve bunun da çocuklar arasında uyumu sağlamak için yardımcı olduğunu belirtmiştir. *“Zaman zaman Suriyeli çocuklarla Türk çocuklar arasında uyum sağlarken zorlanıyorum. Bazen Suriyeli öğrencim çekimser kalıyor, utanıyor. Bazen de Türk öğrencim önyargılı yaklaşıyor. Bu gibi durumlarda uyumlu, empati becerisi yüksek öğrencilerimden destek alarak grup çalışmaları yapıyorum. Ortak yanlarını fark etmelerine destek olacak etkinlikler seçmeye çalışıyorum. Ayrıca onlarla öncelikle birebir görüşüp zorlandıkları şeyleri öğrenip destek olmaya çalışıyorum. Onların yokluğunda diğer öğrencilerimle konuşarak empati kurmalarına destek oluyorum”* D.Ç. 41’in yaptığı gibi Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında uyumun sağlanması için kendileri gibi öğrenci olan birinden destek alınmasının, taraflar arasındaki kaynaşmanın sağlanması açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen/idarecilerin, Suriyeli çocukların okula uyumlarını arttırmak için çeşitli yöntemler denedikleri görülmektedir. Oyun, öğrenciler arasındaki etnik, dini, kültürel vs. gibi farklılıkları ortadan kaldırıp çocuklar arasında uyumu sağlayan en etkili yollardan birisidir. Ayrıca çocukların sevgisini ve güvenini kazanmakta öğrencilerin okula bağlanmaları açısından önemlidir çünkü Suriyeli çocuklar, tecrübe etmek zorunda kaldıkları kötü olaylar sonucunda güvenlerini kaybetmiş ve yeniden birine ya da bir şeye güven duymakta zorluk çekmektedirler. Bunların dışında çocukların kendi akranları yardımıyla okula uyumlarının sağlanması da etkili bir yöntemdir. Hem böylelikle çocuklarda empati yetenekleri de gelişmiş olur. Ancak burada öğrenciler arasında anlaşmazlıkların olmamasına, çocukların birbirlerine faydalarının dokunmasına dikkat edilmelidir.

4.1.2.3. Okul İlişkisi

4.1.2.3.1. Suriyeli Öğrencilerin Diğer Öğrencilerle ve Öğretmen/İdarecilerle İlişkisi

Öğretmen/İdarecilerle, Suriyeli çocukların diğer öğrencilerle ve kendileriyle olan ilişkilerini öğrenmek için görüşmeler yapıldığında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Öğretmen/İdarecilerden B.K. 25 görüşmesinde, Suriyeli ve Türk öğrencilerin kaynaşmasında zorluk yaşadığını belirtmektedir. *“Suriyeli çocuklar bazen Türk çocuklarla arkadaşlık kurmak istemiyorlar. Ya da bazen Türkler onlarla arkadaşlık kurmak istemiyorlar. Böyle olunca Suriyeli çocuklar dışlanmış oluyorlar. Ders yüklerimiz çok fazla olduğu için her bir çocukla tek tek ilgilenme fırsatım olmuyor. Bu sorunlarla ilgili zaman ayıramıyorum çok fazla.”* Suriyeli göçmen öğrencilerin okullaşmasıyla birlikte öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı düzeni sağlama konusunda daha fazla sıkıntı çekeceği bulgusuna ulaşılabilir. Öğrencilerin kendi aralarında arkadaşlık kurmalarını sağlayabilmek için zamana ihtiyaç duymaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden N.B. 37’de Suriyeli göçmen ve Türk öğrencilerin birlikte arkadaş olmalarında sıkıntı yaşadığını ifade etmektedir. *“Suriyeli çocuklarla Türk çocuklar arasında uyum sağlamaya çalışırken çok yoruluyorum. Çünkü anlaşamıyorlar, sürekli kavga ediyorlar. Bende Türk çocuklardan empati yapmalarını, kendilerini onların yerine koymalarını istiyorum. Genel olarak sözümü dinliyorlar.”*

Araştırmaya katılan R.A. 58’ de Suriyeli ve Türk göçmen öğrencilerin kendi aralarında uyumlarını sağlamada zorluk çektiğini belirtmektedir. *“Türk çocuklarla Suriyeli çocukların arasındaki uyumu sağlayabilmek zor ama başarabiliyoruz. Etkinliklerde ve çalışmalarda ayırım yapmadan, onları da sürece dahil ediyoruz ve onların da okula uyumunu sağlıyoruz. Çocuklar bize karşı oldukça saygılı davranıp sözümüzü dinliyorlar.”* Göçmen öğrencilerin ayırım yapılmadan öğretmenleri tarafından sınıf içi etkinliklere dahil edildiğinde davranışları daha uyumlu hale geldiği belirtilmektedir.

M.Y. 27’de Suriyeli göçmen öğrencilerinin diğer arkadaşlarıyla uyumlu olduklarını fakat okul dışında karşılaştıkları çok fazla sorunları olduğunu belirtmiştir. *“Genel olarak Suriyeli öğrencilerim okula uyumlu. Sınıf içinde karşılaştığım herhangi bir zorluk olmuyor. Ancak biliyorum ki çok fazla sorunla mücadele etmek zorundalar. Küçük yaşlarına rağmen sorumlulukları çok fazla. Keşke okulda onlarla sürekli ve daha detaylı ilgilenilecek bir birim olsa.”* Göçmen öğrencilerin okul dışında karşılaştıkları sorunların çözümünde öğretmenlerin yetersiz kaldıkları ve bu konuda onlara destek olacak bir kuruma ihtiyaç duyulduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerden B.B. 58 ise Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyumu konusunda bireysel çabalar geliştirdiğini fakat daha kurumsal bir destek mekanizmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. *“Suriyeli çocukların okullarına uyumu konusunda onlarla sürekli konuşuyorum. Onlara yardımcı oluyorum. Anlamadıkları konuları onlara ayrıca anlatıyorum. Ama bu sadece benim işim olmamalı. Sonuçta bu çocuklar pek çok kötü durum yaşad ve hala çeşitli zorluklarla mücadele ediyorlar. Bunun için okul ortamında hem Suriyeli hem de Türk çocuklarımız için daha profesyonel destek sistemlerine ihtiyacımız var yine de okula uyumları konusunda oldukça yol kat ettik. Eskiden çok fazla yanlış davranışları vardı. Artık daha iyiler, beni sevdiklerini biliyorum.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden H.B. 25 öğrencileri arasında bir uyum sorunu yaşanmadığını çünkü erken müdahalelerle öğrenciler arasındaki birçok sorunu giderdiğini belirtmiştir. *“Öğrenciler birbiriyle uyum sorunu yaşamıyor. Ufak tefek sözlü tartışmalar oluyor. Bunlara müdahale ediyorum. Son zamanlarda hiç böyle bir durum olmuyor. Artık tamamen kaynaştıklarını düşünüyorum.”*

Araştırmaya katılan İ.Ç. 51’de okul içinde öğrencilerin uyumuyla ilgili problem yaşamadığını çünkü anında müdahalelerle öğrencileri arasındaki ayrımcı davranışları engellediğini söylemektedir. *“Çocukların Suriyeli ve Türk ayrımını yapmalarına izin vermiyorum. Böyle olunca da Suriyeli öğrencilerin okulla olan ilişkileri düzeliyor. Fakat okul dışında çocuklarla ilgilenemiyoruz bu sebeple, yine de psikososyal desteğe ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”*

Yukarıda yer alan ifadelerden de anlaşılacağı gibi Suriyeli çocuklar okula ilk geldiğinde sorun yaşamış olsalar da öğretmenlerinin ve arkadaşlarının davranışları ve okul ortamına güven duymalarının sayesinde yeni durumlarına adapte olmakta ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri düzelmeye başlamaktadır ancak öğrencilerle gerek ders saatlerinde gerekse ders saatlerinin dışında birebir ilgilenecek bir birimin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

4.1.2.3.2. Öğretmen/İdarecilerin, Suriyeli Velilerle İlişkisi

Öğretmen/idarecilerin Suriyeli velilerle olan ilişkisine dair yapılan görüşmeler neticesinde ele edilen bulgular aşağıda verilmektedir.

M.Y.27, Suriyeli çocukların aileri ile olan ilişkilerinin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini belirtmektedir. *“Aile okul işbirliği istediğimiz düzeyde değil. Çünkü en önemli problemimiz ailelerin dil bilmemesi. Bunun için velilerle sık görüşemiyoruz.”* ifadesinden de anlaşılacağı üzere velilerle aradaki en temel problemin iletişimin önünde engel teşkil eden dil problemi olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Y.Ş.24’de Suriyeli veliler ile Türkçe bilmedikleri için iletişim kurmanın zor olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan N.B.37, Suriyeli velilerle olan ilişkilerinde ekonomik konulara değinmiş ve onların ekonomik anlamda sıkıntı yaşadıklarını belirlemiştir. *“Ekonomik yetersizlikleri olan çok fazla veli olduğu için eğitim araç gereçlerinin karşılanması gerekiyor. Çünkü çoğu zaman ders kapsamında istediğimiz materyalleri, aileler temin etmekte zorlanıyor.”*

Araştırmaya katılan öğretmen/idareciler, Suriyeli çocukların okul ortamına uyum sağlayabilmeleri için ailelerin de eğitilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Çünkü çocukların, ilişkilerinde ailelerinden etkilenmemelerinin imkansız olduğu belirtilmektedir. *“Bence çocuklar her şeye rağmen kaynaşmayı başarıyor. Ancak aileler genelde önyargılı oluyor. Ve bu durum da çocukları olumsuz etkiliyor. Ailelerin kaynaşması ve önyargıların kırılması için etkinlikler sıklıkla düzenlenmelidir, ailelerin birbirlerini tanımaları sağlanmalıdır (D.Ç,41).”*

E.K.Ş. 33'de çocukların okul ortamına uyumlarının artırılması ve kalıplaşmış düşünce yapılarının ortadan kalkması için ailelerin ve kendilerinin de farklılık ve farklılıklara saygı konusu ile ilgili olarak eğitim almaları gerektiğini ifade etmiştir. *“Sadece çocukları kaynaştırmak yetmez. Bizlere, öğrencilere, türk ve göçmen velilere yönelik eğitimler ve etkinlikler düzenlenmeli, karşılıklı önyargılar kalkmalı, tarafların birbirlerinin kültürlerini tanımalarına olanak sağlanmalıdır. Ayrıca farklı etnik kökene sahip bireylerle yapılan eğitimlerin eğitime zenginlik getireceği, çocuklarının daha fazla şey öğreneceği velilere anlatılmalıdır.”*

Benzer şekilde, V.S. 33'de ailelere verilecek farkındalık eğitimlerinin öneminden ve gerekliliğinden bahsetmiştir. *“Öncelikle ailelere farklılıklar konusunda eğitimler verilmesini istiyorum. Çünkü Türk aileler Suriyeliler hakkında kötü düşünüyorsa, çocukları da aynı davranışı sergiliyor. Bilinen yanlışların anlatılması taraftarıyım. Öğretmenlerin karışık sınıflarda Suriyeli öğrencilerle daha fazla ilgilenmesini istiyorum. En arkaya oturtup onlar yokmuş gibi davranmaları pek hoşuma gitmiyor. Verdiğim eğitime destek olmalarını istiyorum. Çocukların birlikte bir şeyler yaptırılmasının özendirilmesini istiyorum. İşbirlikli eğitim sistemi uygulanıp her gruba Suriyeli öğrencilerin de katılması gerekiyor.”* Ayrıca; V.S. 33'ün ifadesinde de yer aldığı gibi, sınıf içinde ve okul ortamında Suriyeli çocuklar görmezden gelinmemeli, aksine onları eğitime dahil edecek bütüncül bir eğitim sistemi benimsenmelidir.

B.B. 58 ise Suriyeli ailelerin çocuklarına karşı ilgisiz davrandıklarını ve Türkiye'de kalış süreleri dikkate alındığında ailelerinde dil öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir. *“Öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkları eğitim üzerindeki pozitif yansımaya çevirmek için sadece çocuklarına Türkçe öğretmek yetmez bence. Eğer bu aileler Türkiye'de kalıcı iseler Ailelerin de Türkçe kurslara dahil edilmeleri gerekir ki çocuklarına destek olabilsinler. Bu sağlanmadığı için okula gelmiş gelmemiş önemli değil. Burayı bakım evi kreş gibi görüyorlar ve çocuklarının okulda ne yaşadıklarıyla bile ilgilenmiyorlar.”*

Araştırmaya katılan S.A.37, kültürel yapıları sebebiyle Suriyeli velilerin kız çocuklarını okutmayacaklarından korktuğunu ifade etmiştir. *“En büyük endişem Suriyeli velilerin ilkokuldan sonra kız çocuklarını okutmak istememeleri. Bu*

onların kültüründen kaynaklı diye düşünüyorum.” Bazı toplumlarda kız çocuklarının okutulması konusunda sıkıntı yaşandığı bilinmektedir. Başta kültürel yapı olmak üzere, kız çocuklarına ev içinde yüklenen ev işleri, kalıplaşmış cinsiyet rolleri, erken evlilikler (Yıldırım ve arkadaşları, 2018), kültürü kaybetme korkusu, ailelerin bilgilendirilmesi konusundaki eksiklikler bu duruma örnek olarak gösterilmektedir. Bu problemin önüne geçilmesi için Suriyeli velilerin konu hakkında eğitim alıp bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgulardan da anlaşılacağı üzere, kültürel farklılıkların eğitim önünde aksaklıklara yol açmaması için farklı kültürden gelen velilerin de eğitime katılmaları, diğer velilerle ve öğretmenlerle periyodik farkındalık geliştirecek eğitimlere dahil edilmeleri, onların da farklılıklar konusunda eğitilmeleri gerekmektedir. Bunu geliştirecek sistem de okul sosyal hizmetidir. Okullarda, okul sosyal hizmeti uygulamaları başladığı takdirde, aile-okul işbirliği sağlanacak ve göçmen ailelerin okul sistemine dahil olmaları kolaylaşacaktır. 2018 yılında Güliz Kuli tarafından yapılan çalışmada da araştırma bulgularıyla benzer şekilde okul sosyal hizmetine acilen ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (Kuli, 2018).

4.1.2.4. Gelecek Beklentisi

Genel olarak Suriye iç savaşının hala sürüyor olması, ülkenin geleceğinin belirsizliği, ülkemizdeki Suriyeli göçmen çocukların varlığının ne kadar daha devam edeceğinin belli olmaması, Suriyeliler ve Öğretmen/İdareciler üzerinde belirsizliğe yol açmakta ve onların gelecekleriyle ilgili kaygıya neden olmaktadır.

4.1.2.4.1. Öğretmenin/İdarecinin Gelecek Beklentisi

Yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin sınıflarındaki göçmen çocukların entegrasyonuna yönelik yakın geleceğe dair bir takım kaygılarının ve beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan R.A. 58, okullarda bulunan göçmen çocukların sayılarının artacağını ve bu sebeple çocukların okul içindeki dağılımlarının eğitime engel olmayacak biçimde planlanması gerektiğini ifade etmiştir. *“Geçici eğitim merkezlerinin kapanıyor olmasıyla birlikte sınıflarımıza daha fazla göçmen çocuklar yönlendirileceği için kalabalık sınıfların önüne geçilmeli, çocukların okullara dağılımları planlı yapılmalı.”* Ayrıca eğitimin verimliliğini sağlamak için çocukların seviyelerine göre sınıflarının belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

D.C.41’de yukarıda belirtilen ifadeye benzer olarak, çocukların sınıflaşma süreçlerinde seviyelerine dikkat edilmesi gerektiği aksi takdirde eğitimin kalitesinin düşeceğini ve sınıfta düzen sağlama da sıkıntı yaşanacağını ifade etmiştir. *“Geçen yıl okuma-yazma ve Türkçe bilmeyen bir Suriyeli çocuğu, yaşı 4.sınıfa uygun olduğu için benim sınıfıma kaydını yaptılar. Bu çocuğun diğer arkadaşlarıyla akademik uyumu konusunda ciddi sorun yaşıyorum. Suriyeli göçmen çocukların sınıflara dağıtımı yaşa bağlı olmamalı ve kağıt üstünde belirlenmemeli. Her çocuğun seviyesi önceden başka metotlarla tespit edilmeli ve ona göre çocukların sınıf kayıtları yapılmalı.”*

“Suriyeli çocukların Türkiye’deki eğitim sistemine ve arkadaşlarına uyum sağlayabilmeleri için kendi kültüründe var olan enstrüman gibi sanatsal faaliyetleri Türk öğrencilerle birlikte öğrenebileceği etkinlikler düzenlenmesi düşünülebilir. Böylelikle farklılıkların zenginlik getirdiği de gösterilmiş olur.” (M.Y,27). M.Y.27’nin de belirttiği gibi, Suriyeli çocukların sanatsal faaliyetler gibi etkinliklerde kendi kültürlerine ait yapıları kullanmaları kültürler arası kaynaşmaya imkan sağlayacak, farklı kültürlerin toplumlar açısından kazanç olabileceğini gösterecek ve çocukların ortak etkinliklerde biraraya gelmelerini gerçekleştirecektir. Ayrıca Suriyeliler de kendi kültürlerini de yaşatma fırsatı yakalayarak, milli kimliklerini kaybetme korkusundan uzaklaşabileceklerdir.

Araştırmaya katılan İ.Ç.51 de, Suriyelilerin kültürlerini unutmamaları ve milli kültürlerini korumaları için tarafların kendi kültürlerinde etkinlikler yapmaları gerektiğini belirtmiştir. *“Kültür kardeşliği üzerine etkinlikler yapılmalı, Suriyeli öğrencilerin Türk kültürünü, Türk öğrencilerin Suriye kültürünü öğrenmeleri gerekmektedir. Bu konuda çalışmalar yürütülmelidir. Ayrıca yapılan etkinliklere aileler de dahil edilmelidir çünkü gözlemediğim kadarıyla sizinle görüştüğümde sonra aileler az da olsa konuşmalara katılmaya ve okul ortamına yavaş yavaş adapte olmaya başladılar.”* Ayrıca yapılan etkinliklere Suriyeli velilerin de dahil edilmesinin, onların yabancılık duyma hislerini azaltıcı etki yapacağı ve toplumla kaynaşmaları noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Karma eğitimin olduğu Devlet okullarında çocuklara ve onların çevresinden kaynaklı sorunlara etkin destek verebilecek profesyonel psikososyal destek merkezlerine acilen ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin ders yüklerinin fazla olması, çocukların kültürel özelliklerinden gelen farklı yaşam biçimleri hakkındaki bilgi eksiklikleri, farklı kültürlerle birarada yaşamayı bilmemeleri, öğrencilerin aileleriyle etkin görüşme teknikleri konusundaki yetersizlikleri, çocukların birçok sorun yaşamalarına sebep olmaktadır. Bundan dolayı Öğrencilerin çevresi içerisinde etkileşim içine girdiği sistemlerle buluşabilecek çalışmaları yürütecek okul sosyal hizmeti zorunlu bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu birimler aynı zamanda öğretmen ve idarecilerin de yararlanabileceği danışma merkezleri olarak hizmet sunumunu gerçekleştirmelidir. Araştırmaya katılan B.B, 58'in ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir. *“Bu süreçte tek yıpranan sadece çocuklar değil. Zaman zaman bizlerde çok yıpranıyor karşılaştığımız sorunların çözümü noktasında çaresiz kalabiliyoruz. Örneğin bir kız öğrencimin sorunu için ev ziyareti yaptığımda ev ziyaretim aile tarafından hoş karşılanmadı ve şiddete varan ters bir tepkiyle karşılaştım. Bu gibi sebepler yüzünden bizlere de psikolojik destek verilmelidir.”*

B.K. 25'de Suriyeli göçmenlerin Türkiye'de kalıcı oldukları düşüncesinden hareketle, eğitim sisteminin planlı ve programlı olarak yürütülmesi gerektiğini, hem çocukları hemde öğretmen/idareci ve aileleri kapsayan bir destek mekanizmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. *“Görünen şu ki Suriyeli çocuklar*

daha uzun yıllar bizimle olacak. Öyleyse bizim, bu çocukların ve ailelerinin Ülkemizdeki eğitim sistemine dahil edilebilmeleri için planlı bir program yürütmemiz gerekiyor. Okullarda verilen danışmanlık hizmetleri sadece bizlerle ve rehber öğretmenleriyle sınırlı oluyor. Mesela bizim okulumuza da rehber öğretmen yeni atandı. Bir sürü öğrencimiz olduğu için hepsiyle tek tek ilgilenemiyor ya da aileler çocuklarının durumlarıyla çok fazla alakadar değil. Türkçe bilmemelerinin ve çekingenliklerinin de etkisiyle sürekli geri planda kalıyorlar. Birçoğunun sesini neredeyse sizin yaptığınız bu görüşmeler sayesinde duyduk bile diyebiliriz. Bu sorunun çözümü için bir politikaya ihtiyaç var.” B.K.25’in ifadesinden de anlaşılacağı gibi, çocukların aldıkları eğitim kalitesini arttıracak, sınıf ve okul içindeki uyum iklimini yaratacak, farklılıkları dikkate alan planlı bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca okullardaki rehberlik sistemlerinin sorunların çözümünde yetersiz olduğu; öğrencileri, aileleri ve öğretmen/idarecileri kapsayarak bütüncül olarak hizmet veren bir yapıya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

N.G. 48’de, B.K. 25’in belirttiği gibi okul içerisinde yapılanmış ve kapsayıcı destek veren bir sisteme duyulan ihtiyacı belirtmektedir. *“Okullarda çocuklara destek verecek bir birim oluşturulmalı ve bu birim çocukların sadece okulda karşılaştığı sorunlarla ilgilenmemeli daha kapsayıcı olmalı. Örneğin çocukların göç etmelerinden dolayı yaşadıkları sıkıntıları bu birime anlatabilmeli ve sorunlarına çözüm bulabilmelidirler.”*

Görüşme yapılan H.B. 25, sorun yaşayan ailelerin çocuklarına ulaşma konusunda sıkıntı yaşadığını, bu durumu kolaylaştıracak bir sisteme ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. *“Sorun yaşayan çocuklarla görüşmeler yapmaya çalışıyorum. Ancak ailelerine ulaşmak çok zor oluyor. Birçoğunun babasını görmedim bile. Bunu kolaylaştıracak bir sistem geliştirilmeli.”*

V.S. 33, karma eğitimin verildiği okullarda görev yapan öğretmen/idarecilerin, eğitim verdikleri grubun özelliklerini bilmeleri gerektiğini ve o kültürü tanımasını gerektiğini ifade etmiştir. *“Eğitim verdiğimiz farklı kültürdeki çocukların kültürel özellikleri bizlere de tanıtılmalı, göçmenlere yönelik eğitim konusunda biz de*

eğitilmeliyiz.” Böylelikle Suriyeli göçmen çocukların okul ortamına uyumlarının kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan N.B.37, çocukların farklılıklar hakkında bilgilendirilmeleri ve eğitim sistemi içerisinde bu konuya daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. *“Çocuklar farklılıklar konusunda bilgilendirilmeli. Bu konu uygulamalarla birlikte müfredat içerisinde daha fazla yer almalıdır.”* N.B, 37’nin ifadesinden hareketle uzun dönemde varlığını sürdürecektir ve etkileri gelecekte de kendini gösterecek olan çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilebilmesi için konu ile ilgili çocuklara eğitim verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Suriyeli ve Türk çocukların farklılıklarına saygı duyarak birarada eğitim alabilmeleri açısından, farklı kültürlere ait oyunların birlikte oynanmasının kaynaştırıcı etki yapacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde S.A.37’de *“Farklı kültürlere ait oyunların birlikte oynanması sağlanmalı ve farklı kültürlerin temel derslerine dair eğitim modelleri uygulanabilmelidir. Ayrıca özellikle Suriyeli çocukların eğitim aldıkları sınıflara bu konuda tecrübeli öğretmenlerin verilmesi düşünülmelidir.”* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerle/İdarecilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen/idarecilerin çoğunun, Suriyeli çocuklara ve ailelere yönelik olarak psikososyal destek istedikleri belirlenmiştir. Bunun dışında kendilerinin de süreçte çok yıprandıkları bu sebeple onların da desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Okul içinde yapılmış ancak müdahale alanı çocukların sadece okul sorunları ile sınırlı kalmayan, ihtiyaç duyulduğunda aileler ile öğretmen/idarecilere de destek verecek okul sosyal hizmeti birimine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Ayrıca uzun dönemli olarak çözülmesi gereken bir diğer sorunun da iletişim olduğu saptanmıştır.

4.1.2.4.2. Suriyeli Velilerin Gelecek Beklentisi

Yapılan görüşmeler neticesinde, Suriyeli velilerin, kendilerinin ve çocuklarının geleceğine dair bir takım kaygılarının ve beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan Suriyeli veli, E.D. 25, Türkiye'deki hukuki statüleriyle ilgili geleceğe dair bir belirsizlik olduğunu ve bundan dolayı kaygılandığını belirtmiştir. *“Endişeliyim hem kendim hem çocuklarım için. Ne olacağı belli değil. Korkuyorum. Şu an ki sistem iyi. Böyle devam etsin.”* Suriyeli göçmenlere yönelik mevcut politikaların kısa vadeli olduğu ve bu durumun göçmenler üzerinde kaygı oluşturduğu bulgusuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan İ.M. 36'da Türkiye'deki statüleriyle ilgili sorun yaşadığını belirtmiştir. *“Gelecek korkutucu ve endişe verici. Ne yapacaklar belli değil. Ne buraya ait hissediyoruz ne oraya..”*

Araştırmaya katılan velilerden R.E.35, Türkiye'de doğan çocuklarının vatansız olarak kaydedilmesinden dolayı geleceğe yönelik kaygı duymaktadır. *“Gelecek hakkında endişeliyim, çünkü çocuklarımın vatandaşlığı yok. Yeni doğan bebeklere vatandaşlık vermiyorlar.”* Toprak esasına dayalı vatandaşlığa kabul yöntemi bulunmadığı için Türkiye'de doğan Suriyeli çocuklar vatansız statüsünde yer almaktadır. İçişleri Bakanlığının verilerine göre Kasım 2018 itibarıyla son 8 yılda Türkiye'de doğan Suriyeli bebek sayısı 405 bin 521 kişi olarak belirtilmektedir (Göç İdaresi, 2019). Bu çocukların vatansız statüsünde kalması, beraberinde kayıp bir neslin oluşmasına sebep olmaktadır. Ayrıca bu durumun çocukların okullaşmasında önemli bir engel olarak görüldüğü bulgusuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan velilerden G.S. 25'in de geleceğe yönelik endişenmekte ve çocuklarının eğitim durumlarıyla ilgili daha sık bilgilendirme talep etmektedir. *“Gelecekte çocuklarımızı ve bizleri korumanızı istiyoruz. Zaman zaman aileler okula gelsin ve çocuklar hakkında bilgilendirilsin istiyoruz. Ve çocuklarımızın Arapçayı unutmamalarını istiyoruz .”* Bu velinin görüşmelerinden yola çıkarak, göçmen ailelerle daha fazla okul-aile işbirliğine gerek duyulduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Ayrıca Suriyeli göçmen ailelerin çocukları için anadillerini de öğretecek bir eğitim modelini talep ettikleri sonucuna varılabilir.

Suriyeli velilerden Y.B. 26 ise *“Zamanın bize getireceklerinden korkmuyorum. Çünkü çocuklar okulda güvendeler. Çocuklarımın Türk çocuklarla eğitim almaları*

çok iyi. Böylelikle birbirlerine alışıyorlar. Daha hızlı Türkçe öğreniyorlar. Burası iyi (Y.B, 36)."

B.T. 33 ise çocuklarının gelecekleri hakkında endişe duymadığını ancak Türkçe bilmemeleri sebebiyle sıkıntı yaşadıklarını dile getirmiştir. *"Çocuklarımın Türkiye'de eğitim alması ve gelecekleriyle ilgili bir endişem yok. Ancak çocuklar Türkçe bilmiyorlar. Türkçe'ye daha fazla destek verilmeli. Derste anlatılanları anlamakta zorluk çekiyorlar."*

Araştırmaya katılan Suriyeli velilerden H.A.36 ve M.H.38 eğitim dilinde Arapçaya yer verilmesi halinde eğitimin daha kolay olacağını belirtmişlerdir. *"Eğitim dilinin bir kısmı Arapça olmalı bu çocuklarımıza iyi gelir. Din eğitimine de önem verilmeli (H.A, 36)."* *"Arapça dersi müfredata konulsun. O zaman çocuklar okulu daha çok sever. İngilizce de olabilir. Suriye'deki okullarda Fransızca'da öğretiliyordu (M.H, 38)."*

K.B.31 ise çocuklarının Türkiye'de okula gitmelerine çok sevindiğini fakat iki dilli eğitime dayalı çok kültürlü bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. *"Çocuklarım için korkuyorum. Ancak okula başlayabildikleri için de mutluyum. Ancak iki dilli eğitim daha faydalı olur. Hem Arapça hem Türkçe. Ayrıca kur'an eğitimi de istiyorum."* Karma eğitime geçilmesiyle birlikte, Türkiye'deki okullarda çokkültürlü eğitimin gerekli olduğu ve buna yönelik bir planlamanın daha yapılmadığı bulgusuna ulaşılabilir. *"Genel olarak okuldan bir beklentim yok. Zaten çocuklar öğretmenleri üzüyor. Ama sadece öğretmenler daha adil davranmalı ve çocukların kavgaları önlenmeli. Bazen Türkleri tutuyor öğretmenleri."* Bu düşünceden hareketle Suriyeli göçmen çocukların olduğu karma sınıflardaki öğrencilerin uyum sorunları yaşadıkları öğretmenlerin türk öğrenciler lehine ayrımcı tutum sergilediği ve bu tutumları öğrencilerin aileleriyle paylaştıkları bulgusuna ulaşılmaktadır.

İlk yapılan görüşmelerde sürekli suskunluğunu koruyan Suriyeli velilerden N.M. 48, yapılan görüşmelerin ilerleyen safhalarında diğer velilerde olduğu gibi, içinde bulunduğu ortama yavaş yavaş alışmaya başlayarak sorunlarını artık dile getirebileceğini farkedip günümüzde sıklıkla karşılaşılan sorunlardan bir tanesini

dile getirmiştir. Özellikle Suriyeli ailelere karşı bir önyargının sonucu olan ve medyada da sıklıkla yer alan “Suriyelileri hırsızlıkla suçlama” iftirasına maruz kaldığını belirtmiş ve bu durumun onları sıkıntıya soktuğunu belirtmiştir. *“Oturduğumuz mahalle de bir olay olduğunda sürekli bizi suçluyorlar. Her olayda suçlu biz oluyoruz. Oysaki her gece evlerimize hırsızlığa gelen asıl bizim Türk komşularımız. Kendileri çalıyor bizi suçluyorlar. Aynı şey okulda da oluyor. Çok sıkıntı yaşıyoruz. Bizi anlayacak, derdimizi dinleyecek birileri lazım bize. Bizlerin sırf Türkiyeli olmadığımız için hırsız olmak zorunda olmadığımızı birileri anlatmalı onlara.”* Bu görüşmecinin ifadesinden anlaşılacağı üzere toplumun bir kesimi tarafından Suriyeli göçmenler, damgalanmaya maruz kalmaktadır. Bu göçmenlerle ilgili olumsuz yargıların değişmesi için yerli nüfusu oluşturan toplumla makro düzeyde sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyulduğu bulgusuna ulaşılabilir.

Görüşme bulguları genel olarak değerlendirdiğinde, Ülkemizdeki Suriyeli Göçmen Ailelerin karma eğitimin olduğu devlet okullarında okuyan çocuklarının en temel kaygılarından birinin anadillerini ve kültürlerini unutmak olduğu görülmektedir. Bunun için özellikle Türkçe'nin yanında Arapça'nın da çocuklarına öğretilmesini ve ders müfredatının bir kısmının Arapça olmasını istediklerini belirtmişlerdir, velilerden bazıları ise, din derslerinin ağırlık kazandırılması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Türkçe öğrenmeleri gerektiğini de belirtmişler ve yaşadıkları sıkıntıları paylaşabilecekleri ve onlara yol gösterecek bir merciye ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. Suriyeliler hakkında oluşan önyargılardan kurtulması ve Suriyeli velilerin de çocuklarının eğitiminde tıpkı Türk ailelerinde olduğu gibi söz haklarının bulunduğu onlara hissettirilmesi gerekmektedir. Bunun içinde aileleri de kapsayan Farklılıklara saygı ve insan haklarına dayalı farkındalık eğitimlerinin diğer okullar kapsamında da yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü yapılan görüşmelerde, önceleri çekingenlikleri sebebiyle konuşmalara çok fazla katılmayan velilerin, konuşmaları konusunda cesaretlendirilmeleri ve farklılıklarının onların suçu değil aksine toplumun kazanımı olduğu dile getirildiğinde, görüşmelere katılımlarında artış olmaya başladığı gözlemlenmiştir.

4.2. NİCEL ANALİZLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Veri toplama sürecinde, nitel araştırmadan elde edilen bulgulardan Suriyeli ve Türk öğrencilerin, ailelerin ve öğretmen/idarecilerin; farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmadıkları, farklı kültürlerle birarada yaşama, eğitim alma, eğitim verme ve önyargılardan arınarak onlara saygı duyma konularında eğitime ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

Bu sebeple, Suriyeli göçmen ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümü noktasında, İstanbul'daki karma eğitimin verildiği devlet okullarında eğitim alan Suriyeli ve Türk öğrencilere, Farklılıklara Karşı Saygı Eğitimi verilmiş ve oluşturulan deney-kontrol grubu aracılığıyla eğitimin, çocukların farklılıklara karşı saygı ve okula karşı tutum düzeylerine olan etkisine dair bulgulara ulaşılmıştır.

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan nicel analizlerden elde edilen demografik bulgulara, görüşme formuna ilişkin bulgulara ve istatistiksel tekniklerle gerçekleştirilen çözümlenmeler neticesinde elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayandırılarak yapılan tablolara yer verilmiştir.

4.2.1. Sosyodemografik Bulgular

Bu bölümde deney grubuna ve kontrol grubuna dahil edilen öğrencilere ilişkin demografik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1.1. Deney Grubuna İlişkin Sosyodemografik Bulgular

Deney grubuna, İstanbul İlindeki Samandıra Veysel Karani İlkokulunda öğrenim gören 113 öğrenci dahil edilmiştir.

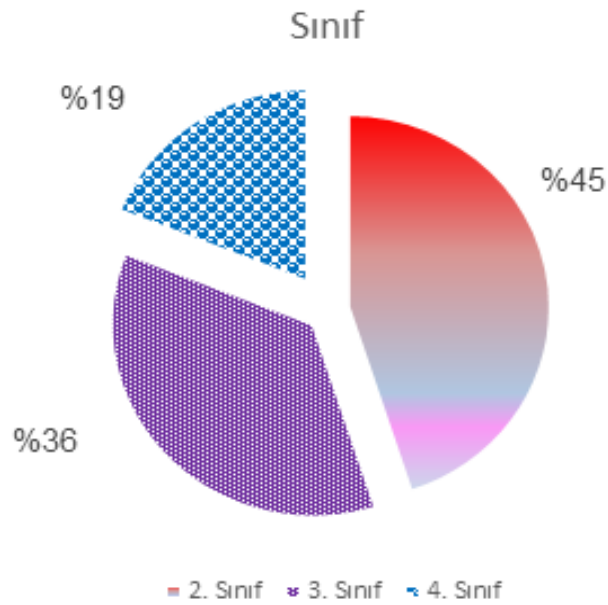
Deney grubuna dahil edilen öğrenciler 4 hafta süren ve Sosyal Hizmet bakış açısıyla hazırlanan Farklılıklara saygı ve İnsan Haklarına Dayalı Farkındalık Eğitimine tabi tutulmuşlardır. Araştırma kapsamına dahil edilen deney grubuna ait demografik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 10. Deney Grubuna Ait Sosyodemografik Dağılımlar (Kişi)

	Cinsiyet	Sıklık
Cinsiyet	Kız	65
	Erkek	48
	Sınıf	Sıklık
Sınıf	2. Sınıf	51
	3. Sınıf	40
	4. Sınıf	22

Araştırmaya katılan öğrencilerin 65'i (%58) kız, 48'i (%42) erkektir. Çalışma grubu kapsamında bulunan 113 öğrencinin 51'i (%45) 2. sınıfta, 40'ı (%36) 3. sınıfta, 22'si (%19) 4. sınıfta eğitim görmektedir.

Oluşturulan sınıflarda 2. Sınıf öğrencilerinin sayısal çoğunluğa sahip olmalarının sebebi, 2. Sınıflarda bulunan Suriyeli öğrencilerin fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü sınıflar oluşturulurken, Suriyeli öğrenci sayısının iki katı oranında Türk öğrenci eğitime dahil edilmek istenilmiştir.



Şekil 13. Deney Grubuna Ait Sınıf Dağılımları (%)

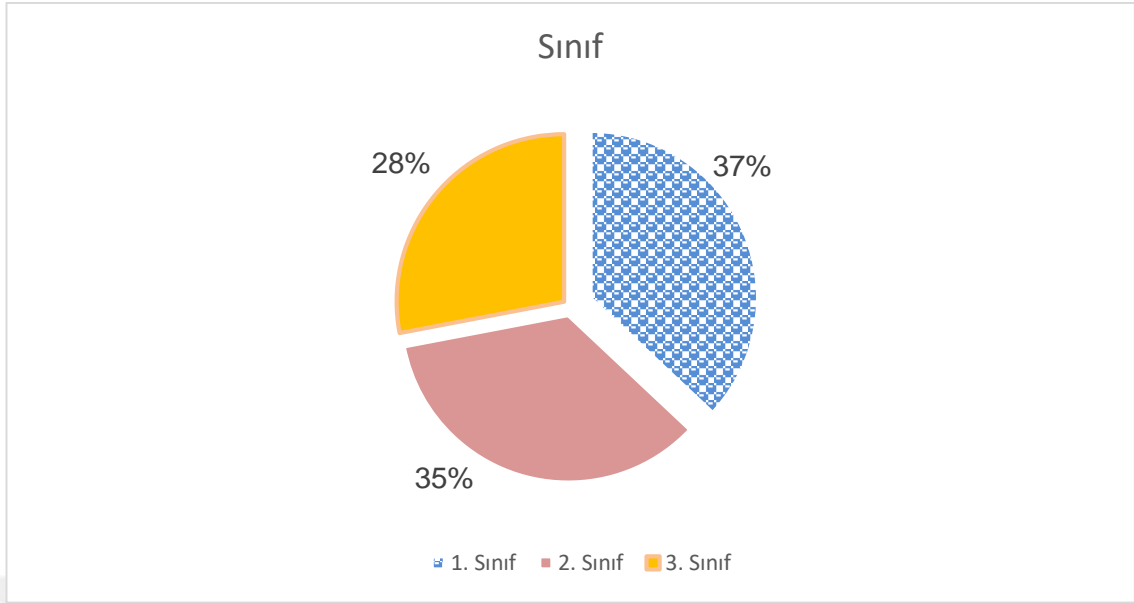
4.2.1.2. Kontrol Grubuna İlişkin Demografik Bulgular

Kontrol grubuna, İstanbul Esenler Kazım Karabekir İlkokulunda öğrenim gören 100 öğrenci dahil edilmiştir. Bu gruptaki öğrenciler kontrol grubu kapsamına alınıp herhangi bir eğitime alınmamışlardır.

Tablo 11. Kontrol Grubuna Ait Sosyodemografik Dağılımlar

Cinsiyet		Sıklık
Cinsiyet	Kız	57
	Erkek	43
Sınıf		Sıklık
Sınıf	2. Sınıf	37
	3. Sınıf	35
	4. Sınıf	28

Araştırmaya katılan öğrencilerin 57'si (%57) kız, 43'ü (%43) erkektir. Kontrol grubu kapsamında bulunan 100 öğrencinin 37'si (%37) 2. sınıfta, 35'i (%35) 3. sınıfta, 28'i (%28) 4. sınıfta eğitim görmektedir.



Şekil 14. Kontrol Grubuna Ait Sınıf Dağılımları (%)

4.2.2. Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Suriyeli ve Türk öğrencilere, Farklılık, Engellilik, Toplumsal Cinsiyet, Okul ve Göç hakkındaki düşüncelerini öğrenmeye yönelik olarak toplam 5 boyuttan oluşan görüşme formu verilmiştir. Aşağıda yer alan bölümde de her bir boyuta ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

4.2.2.1. Farklılık Boyutuna İlişkin Bulgular

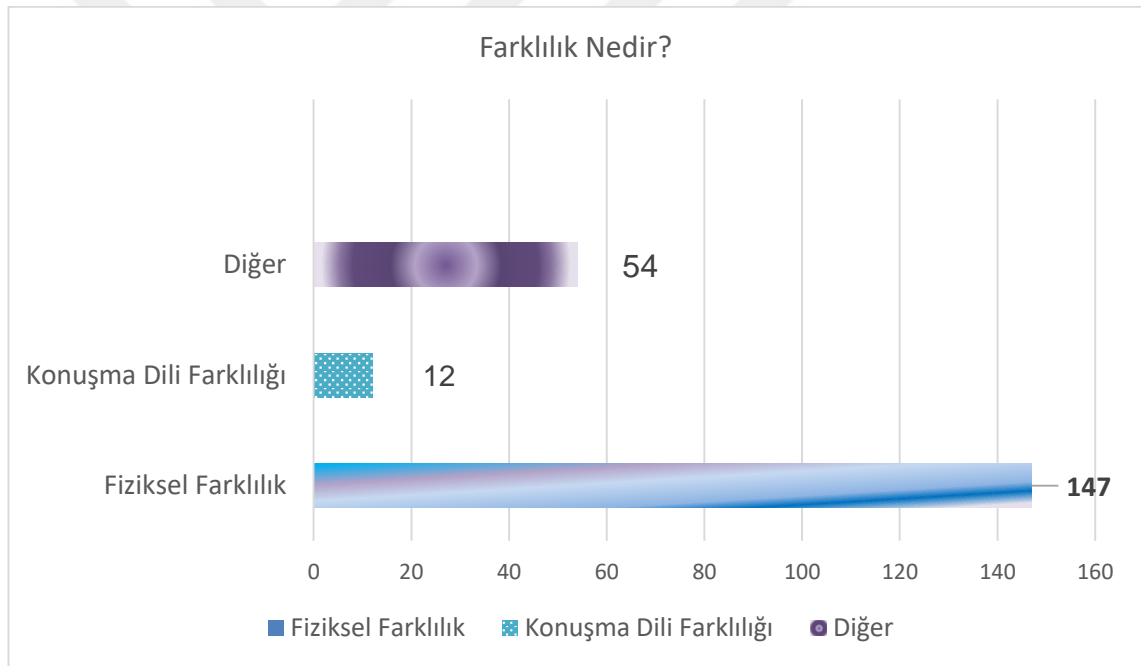
Farklılık Boyutuna İlişkin elde edilen bulgular, aşağıda yer alan bölümlerde verilmektedir.

4.2.2.2. Farklılık Tanımına İlişkin Bulgular

Çocuklara farklılık kavramına ilişkin düşünceleri sorulduğunda öğrencilerin %69'unu oluşturan 147 kişinin farklılığı, fiziksel farklılık ile anlamlandırıldığı görülmektedir.

Tablo 12. Farklılık Nedir Sorusuna İlişkin Düşüncelerine Göre Dağılımlar (%).

Farklılık	Yüzde
Fiziksel Farklılık	69,0
Konuşma Dili Farklılığı	5,8
Diğer	25,2
Toplam	100,0



Şekil 15. Farklılık Nedir Sorusuna İlişkin Düşünceler (Kişi Sayısı)

Fiziksel farklılıktan sonra, %5,8'lik bir oranla konuşma dili farklılığı gelmektedir. Öğrencilerin %25,2'lik bir kısma denk gelen 54 kişisi ise farklılığı hastalık veya doğuştan gelen bir rahatsızlık, görüşlerdeki farklılıklar, kişiden kişiye değişen özellikler, okul farklılığı gibi tanımlamalarla anlatmaktadırlar.

2018 yılında Kanatlı Öztürk tarafından yapılan bir çalışmada da araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kanatlı Öztürk, 2018).

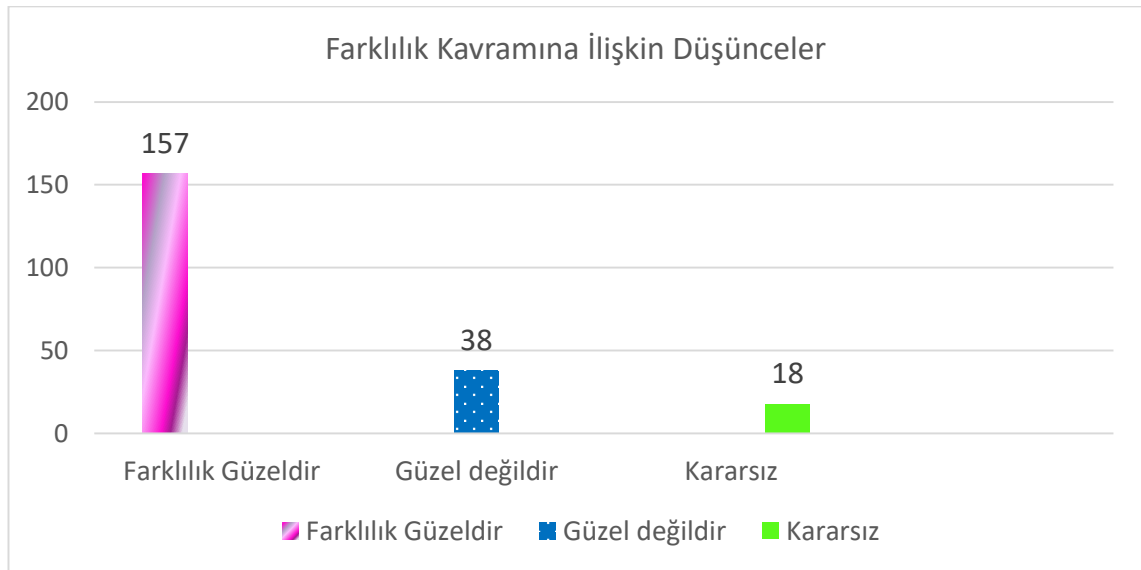
Fiziksel farklılık oranının yüksek çıkma sebebi, diğer farklılıklara oranla daha görünür olması ve çocukların içinde buldukları yaş sebebiyle somut olanı daha kolay fark edebilmeleri ve anlamlandırabilmeleri olarak gösterilebilir.

4.2.2.3. Farklılık Kavramına İlişkin Düşüncelere Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu farklılığın güzel olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 13. Farklılık Kavramına İlişkin Düşüncelerine Göre Dağılımları

Farklılık	Yüzde
Farklılık Güzeldir	73,5
Güzel Değildir	18,1
Kararsız	8,4
Toplam	100,0



Şekil 16. Farklılık Kavramına İlişkin Düşünceler (Kişi Sayısı)

Araştırmaya katılan öğrencilerin %73,5'i (157) farklılıkların güzel olduğunu, %18,1'i (38) ise güzel olmadığını belirtmiştir. %8,4'ü (18) ise kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Farklılıkların güzel olduğunu belirtenlerin farklı olmaları sebebiyle kimseyle karışmayacaklarını düşündükleri, eğer aynı olsalardı diğerleriyle karışmaktan korktukları belirlenmiştir.

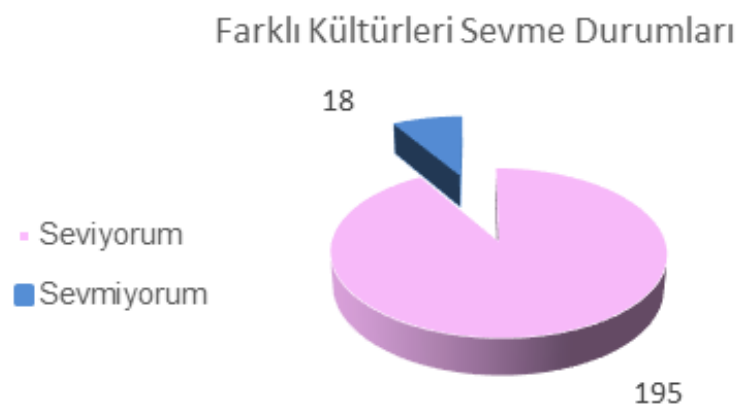
Ayrıca farklılıkların güzel olduğunu düşünmelerinde farklı oyunlar oynama, yeni yemekler yeme isteklerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

4.2.2.4. Farklı Kültürleri Tanımayı Sevme Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilere farklı kültürleri tanımayı sevip sevmedikleri sorulduğunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 14. Farklı Kültürleri Tanımayı Sevme Durumlarına Göre Dağılımları (%)

Farklı Kültürleri Tanımayı Sevme Durumları	Yüzde
Seviyorum	91,6
Sevmiyorum	8,4
Toplam	100,0



Şekil 17. Farklı Kültürleri Tanımayı Sevme Durumları (Kişi Sayısı)

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık olarak %92'si (195) farklı kültürleri tanımayı sevdiğini, %2'si (18) ise farklı kültürleri tanımayı sevmediklerini belirtmişlerdir.

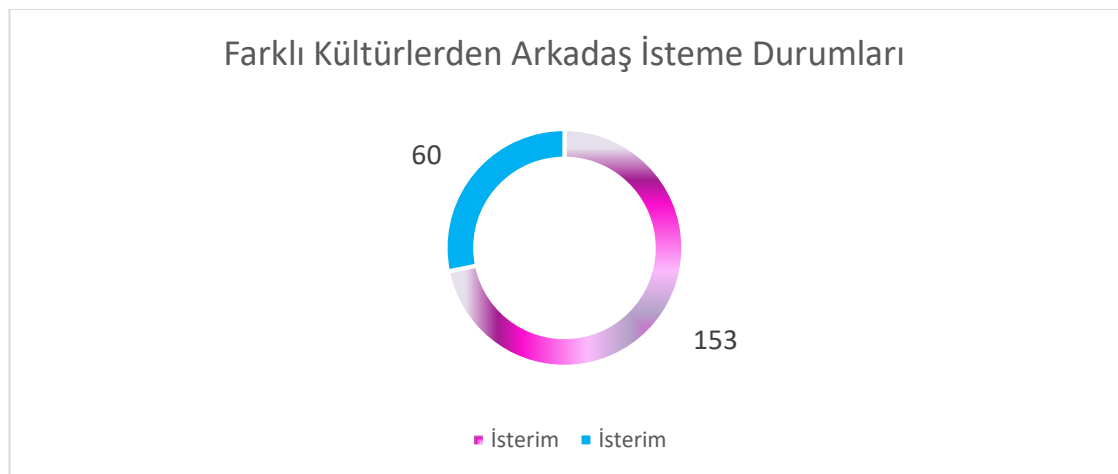
Bunun sebebi olarak, yeni kişileri tanıma isteği gösterilebilmektedir. Ayrıca öğrencilerden bazıları farklı kültürler sayesinde yeni yemekler yiyebildiklerini, kendilerinden farklı adetleri görebildiklerini ve farklı kültürlerin düğün adetlerini öğrenmeyi sevdiğini belirtmişlerdir.

4.2.2.5. Farklı Kültürlerden Arkadaş İsteme Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilere farklı kültürden arkadaş edinmeyi isteyip istemedikleri sorulduğunda, çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %72'sinin (153) arkadaş edinmeyi istedikleri saptanmıştır.

Tablo 15. Farklı Kültürlerden Arkadaş İsteme Durumlarına Göre Dağılımları

Farklı Kültürlerden Arkadaş İsteme Durumu	Yüzde
İsterim	71,7
İstemem	28,3
Toplam	100,0



Şekil 18. Farklı Kültürlerden Arkadaş İsteme Durumu (Kişi Sayısı)

%28,3'lük (60) kısım ise arkadaş edinmeyi istemediklerini belirtmişlerdir. Arkadaş olmayı isteyenler, yeni kültürleri tanımaktan keyif aldıklarını, yeni diller öğrenmek için ve farklı kültürden gelenlerin de kendileriyle eşit olduklarını düşündükleri için arkadaş olmayı istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca içlerinden bazıları da eğer farklı kültürden gelen çocuklar onlarla arkadaş olursa, arkadaşlık kurmayı istediklerini eklemiştirlerdir.

Farklı kültürden arkadaş istemeyenler ise bu isteklerinin herhangi bir nedeni olmadığını ifade etmiştir ancak bu durumun sebebinin, çocukların ailelerinin farklı kültürlerle olan tutumları ve çocukların da bu durumdan etkilenmeleri olduğu düşünülmektedir. Çünkü anne ve babaların çocukları için rol model oluşturdukları, çocuklarının onları kendilerine örnek aldıkları ve onlarla özdeşleştikleri bilinmektedir.

Kırık tarafından 2014 yılında yapılan çalışma ile Oruç ve arkadaşları tarafından 2011 yılında yapılan çalışma, araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Kırık, 2014; Oruç ve arkadaşları, 2011).

4.2.2.6. Farklı Kültürden Gelen Arkadaşlarını Anlamak İsteme Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere farklı kültürden gelen arkadaşlarını içinde buldukları durumlar sebebiyle anlamak isteyip istemedikleri sorulduğunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 16. Farklı Kültürden Gelen Arkadaşlarını Anlamak İsteme Durumlarına Göre Dağılımları (%)

Arkadaşlarını Anlamak İsteme Durumları	Yüzde
Anlamaya Çalışırım	100,0

Öğrencilerin %100'ü (213) arkadaşlarının durumlarını anlamaya çalıştıklarını, ihtiyaç duyduklarında onlara yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Arkadaşlarının yaşadıkları sorunları, maddi ve manevi ihtiyaçlarını öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerden bir tanesi, kendisine zarar gelmemesi için farklı kültürden gelen arkadaşlarını anlamaya çalıştığını söylemiştir.

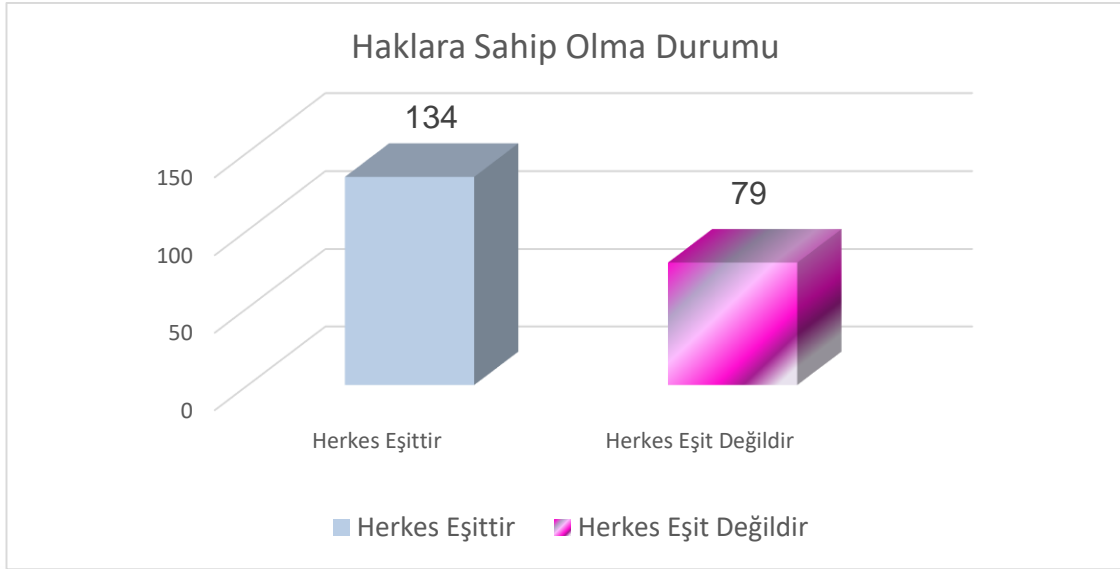
Çocukların diğer çocukların sorunlarını anlamaya istekli olmaları sayesinde karma eğitimin başarılı olabileceği, iyi bir okul sosyal hizmeti ile Suriyeli ve Türk çocukların sağlıklı bir ortamda eğitim alabilecekleri düşünülmektedir. Bunun tam olarak gerçekleştirilebilmesi için ise tarafların birbirlerini tanımaları, aralarındaki korku ve çekincelerin giderilerek karşılıklı bir hoşgörü ortamı yaratılması gerektiği savunulmaktadır.

4.2.2.7. Bütün İnsanların Eşit Haklara Sahip Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere bütün insanların eşit haklara sahip olup olmadıkları sorulduğunda aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 17. İnsanların Eşit Haklara Sahip Olma Düşüncelerine Göre Dağılımları (%)

Haklara Sahip Olma Durumu	Yüzde
Herkes Eşittir	62,8
Herkes Eşit Değildir	37,2
Toplam	100,0



Şekil 19. Eşit Haklara Sahip Olma Durumu (Kişi Sayısı)

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde de belirtildiği gibi, bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğmakta ve ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka herhangi bir düşünce, ulusal ya da toplumsal köken, servet, doğuş veya başka herhangi bakımdan ayırım gözetilmeksizin tüm haklardan ve özgürlüklerden yararlanabilmektedirler (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi).

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık olarak %63'lük (134) kısmı da bütün insanların eşit haklara sahip olduklarını söylemekte iken, %37'lik (79) kısmı herkesin eşit haklara sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı öğrencilerden herkesin eşit haklara sahip olduğunu savunanlar, hakların anayasa ile güvence altına alındığını bu sebeple herkesin eşit haklara sahip olduğunu, bir kısmı ise hakların doğal bir şey olduğunu bu yüzden tüm insanlar için eşit olduğunu belirtmişlerdir.

Her insanın eşit haklara sahip olmadıklarını savunanlar ise, bazı insanların daha fazla maddi olanaklara sahip olduklarını bu sebeple de diğer insanları üzdüklerini ifade etmişlerdir.

4.2.2.8. Engellilik Boyutuna İlişkin Bulgular

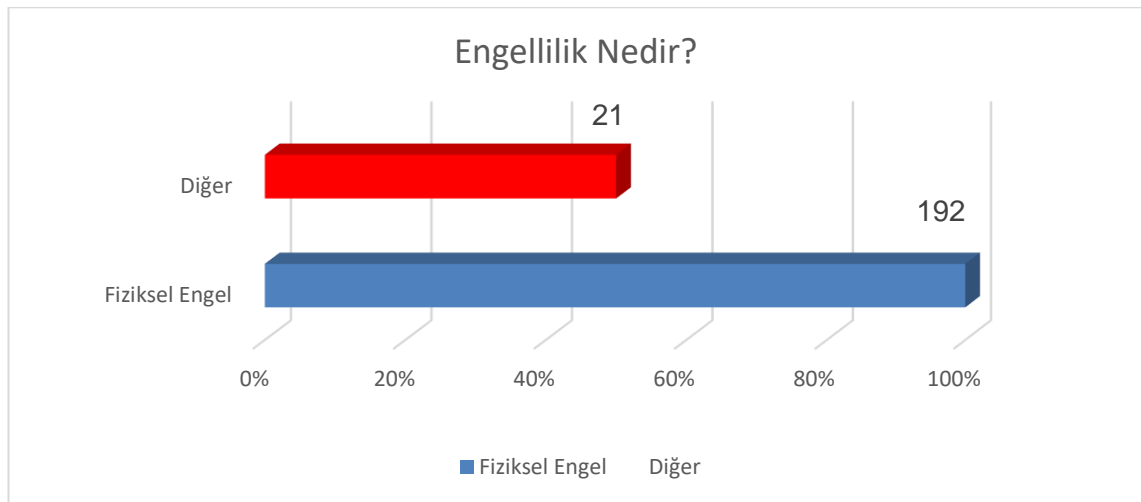
Engellilik Boyutuna İlişkin elde edilen bulgular, aşağıda yer alan bölümlerde verilmektedir.

4.2.2.8.1. Engellilik Tanımına İlişkin Bulgular

Öğrencilere engellilik kavramına ilişkin düşünceleri sorulduğunda çoğunluğunun engelliliği, fiziksel engellilik ile anlamlandırıldığı görülmektedir.

Tablo 18. Engellilik Nedir Sorusuna İlişkin Dağılımlar

Engellilik	Yüzde
Fiziksel Engel	90,3
Diğer	9,7
Toplam	100,0



Şekil 20. Engellilik Tanımı (Kişi Sayısı)

Öğrencilerin yaklaşık %90'ı (192) engelliliği fiziksel engellilik ile anlamlandırırken, % 10'u (21) hastalık ya da kötü bir durum olarak tanımlamaktadır. Ayrıca engellilik kavramının anlamını bilmeyenlerin de mevcut olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, temelinde “farklı olma” anlamı yatan engellilik kavramını, fiziksel engellilik ile açıklamalarının temel sebebinin çocukların görsel uyaranlara daha fazla açık olması, farklı olanı görmeleri ve gördükleri farklı olan şeyleri akılda tutmalarının kolay olduğu düşünülmektedir.

4.2.2.8.2. Engelli Bireylerin Yaşadıkları Güçlükleri Anlamaya Çalışma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere engelli bireylerin yaşadıkları güçlükleri anlamaya çalışıp çalışmadıkları sorulduğunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 19. Engelli Bireylerin Yaşadıkları Güçlükleri Anlamaya Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Engelli Bireylerin Yaşadıkları Güçlükler	Yüzde
Evet Çalışıyorum	100,0

Öğrencilerin %100'ü (213) engelli bireylerin yaşadıkları güçlükleri anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Engelli olmanın çok zor olduğunu ve onların da kendileri gibi sağlıklı olmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Aslan ve Aybek tarafından yapılan çalışmalarda da araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrenciler engelli bireyleri anlamak istediklerini, onlara yardım etmek istediklerini belirtmişlerdir (Aslan ve Aybek, 2018).

4.2.2.8.3. Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilere; işitme engelli, görme engelli, zihinsel engelli ve ortopedik engelli çocuklarla arkadaş olmayı isteyip istemedikleri sorulduğunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 20. İşitme Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumlarına Göre Dağılımları

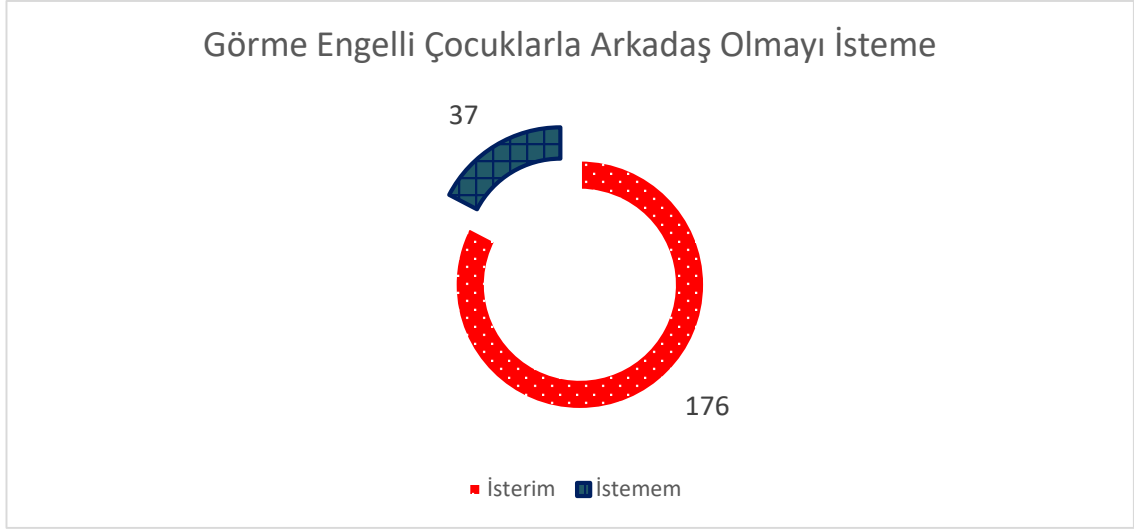
İşitme Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme	Yüzde
Evet	100,0

Öğrencilerin %100'ü (213) işitme engelli çocuklarla arkadaş olmayı istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 21. Görme Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumlarına Göre Dağılımları

Görme Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme	Yüzde
İsterim	82,7
İstemem	17,3
Toplam	100,0

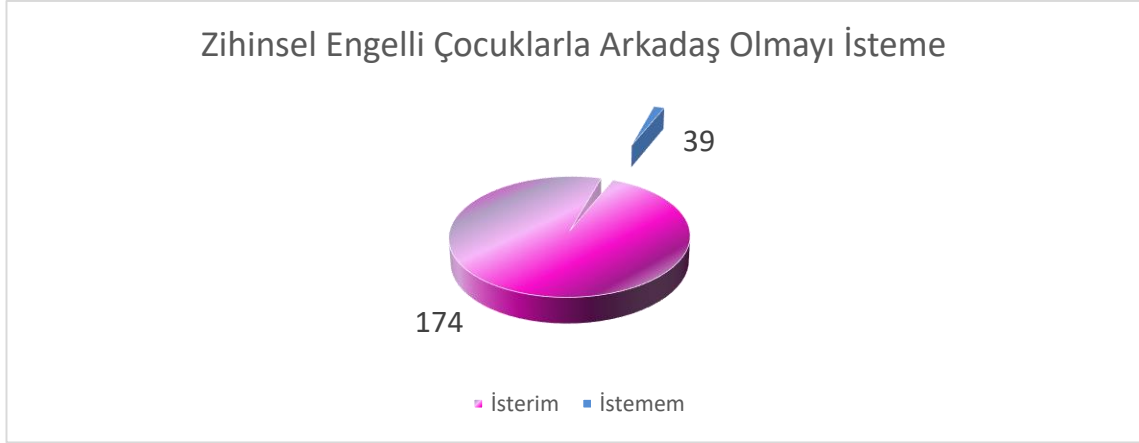
Görme engelli çocuklarla arkadaş olmayı isteyen çocuklar %82,7 (176) iken, istemeyenler %17,3 (37) olarak belirlenmiştir. Çocuklar görme engelli diğer çocuklarla oyun oynamak için arkadaşlık kurmak istediklerini belirtmişlerdir.



Şekil 21. Görme Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumu (Kişi Sayısı)

Tablo 22. Zihinsel Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumlarına Göre Dağılımları

Zihinsel Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme	Yüzde
İsterim	81,9
İstemem	18,1
Toplam	100,0



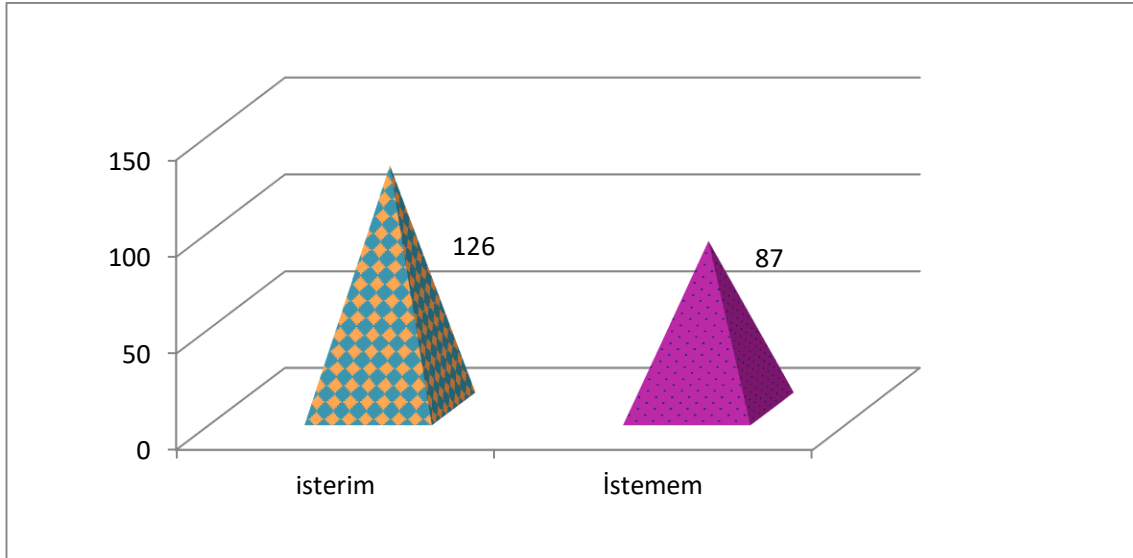
Şekil 22. Zihinsel Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumları (Kişi Sayısı)

Araştırmaya katılan öğrencilerden yaklaşık %82'si (174) zihinsel engelli çocuklarla arkadaş olmak istediklerini belirtirken %18'i (39) istemediklerini ifade etmişlerdir.

Arkadaş olmak istemeyenlerden bazıları onlarla oyun oynayamayacakları için arkadaş olmayı istemediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 23. Ortopedik Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumlarına Göre Dağılımları

Ortopedik Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme	Yüzde
İsterim,	59,3
İstemem	40,7
Toplam	100,0



Şekil 23. Ortopedik Engelli Çocuklarla Arkadaş Olmayı İsteme Durumları (Kişi Sayısı)

Öğrencilerin yaklaşık %59'u (126) ortopedik engelli çocuklarla arkadaş olmayı isterken, %41'i (87) istemediklerini belirtmişlerdir. Arkadaş olmak istediklerini belirtenler, engelli çocuklara yardım etmek, onlara destek vermek istediklerini belirtirken; arkadaş olmak istemeyen çocuklardan bazıları kendilerine hastalık bulaşır diye onlardan uzak durmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Çocukların genel anlamda engellilik kavramları hakkında bilgilendirilmeye, engellilik çeşitlerinin onlara anlatılmasına ve empati yeteneklerinin artırılmasına ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

4.2.2.9. Toplumsal Cinsiyet Boyutuna İlişkin Bulgular

Toplumsal cinsiyet boyutuna ilişkin elde edilen bulgular, aşağıda yer alan bölümlerde verilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin evdeki rollere ve iş bölümüne ilişkin düşünceleri öğrenmek için evde yemekleri kim yapmalı diye sorulduğunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

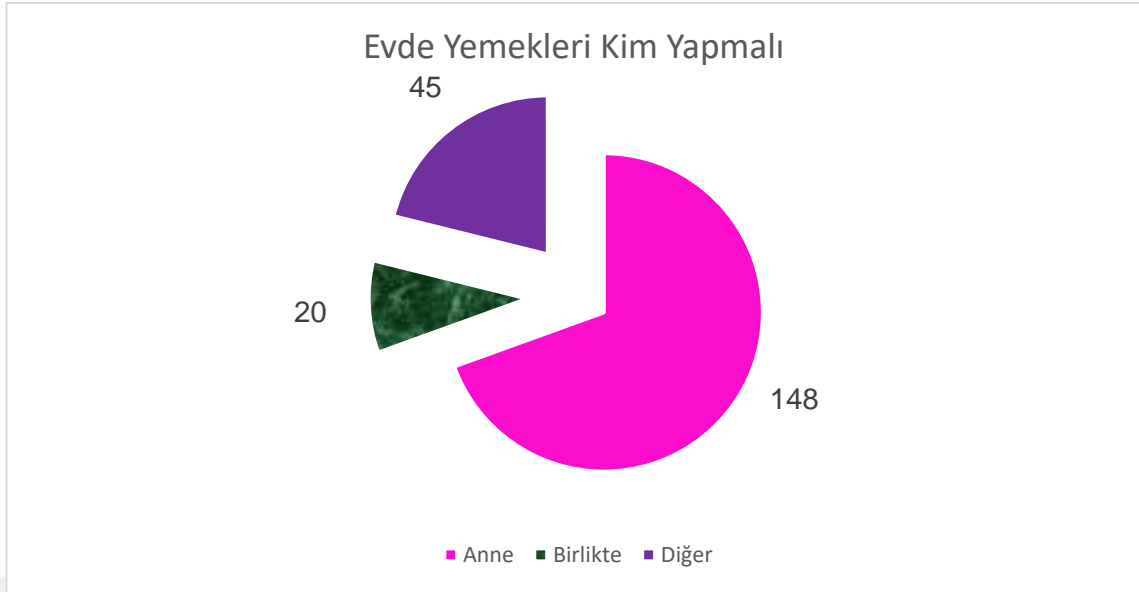
4.2.2.9.1. Evdeki İş Bölümü Rollerine Hakkındaki Düşüncelere İlişkin Bulgular

Tablo 24. Evdeki Rollere İlişkin Düşünce Dağılımları I

Evde Yemekleri Kim Yapmalı	Yüzde
Anne	69,9
Birlikte	9,3
Diğer	20,8
Toplam	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık olarak %70'i (148) evde yemekleri annelerinin yapması gerektiğini, yaklaşık %9'u (20) ise anne ve babalarının birlikte yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Yaklaşık olarak %21'lik (45) kısım ise annelerinin dışında abla veya kız kardeşlerinin de yemek yapabileceklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yemek yapmayı kadın işi olarak görmelerinde toplumsal cinsiyet algısının etkili olduğu düşünülmektedir. Bilindiği gibi toplumsal cinsiyet, kültürlerin ve toplumların kadın ile erkeğe yükledikleri anlamlardan ve öğrenilmiş davranışlardan oluşmaktadır.



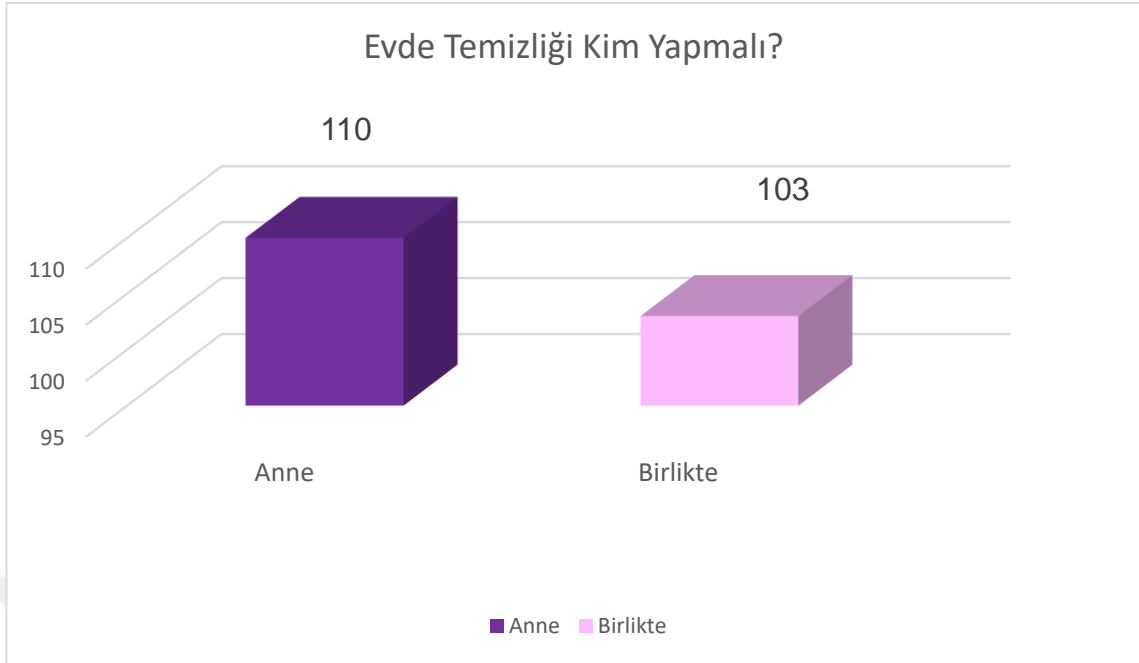
Şekil 24. Evde Yemekleri Yapma Durumu (Kişi Sayısı)

Öğrencilerin ev işlerini cinsiyete bağlı olarak anlamlandırma sebeplerinin, yukarıda da belirtildiği gibi küçük yaşlardan itibaren çocuklara cinsiyet kalıplarının öğretilmiş olması olduğu düşünülmektedir. Bebeklikten itibaren çocuklarda yerleşen cinsiyetçi bakış açısı bu durumun sebebi olarak gösterilebilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ev temizliğini kim yapmalı diye sorulduğunda ise aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 25. Evdeki Rollere İlişkin Düşünce Dağılımları II

Evde Temizliği Kim Yapmalı	Yüzde
Anne	51,8
Birlikte	48,2
Toplam	100,0



Şekil 25. Evde Temizliği Yapma Durumu (Kişi Sayısı)

Öğrencilerin yaklaşık %52'si (110) temizliği annelerinin yapması gerektiğini belirtirken, %48'i (103) anne ve babalarının birlikte yapması gerektiğini belirtmiştir. Anneler temizlik yapmalı diyen öğrencilerden bazılarının; temizliği anneler yapmalı, babalar iře gitmeli, çocuklar okulda olmalı demelerin de içinde yetiştikleri kùltürün etkisinin olduğu dùřünölmektedir. Şafak ve arkadaşları ile Aktaş tarafından yapılan çalışmalar da bu görüşü destekler niteliktedir (Şafak ve arkadaşları, 2006; Aktaş, 2011).

4.2.2.9.2. Ekonomik Kazanç Sağlama Durumlarına İlişkin Bulgular

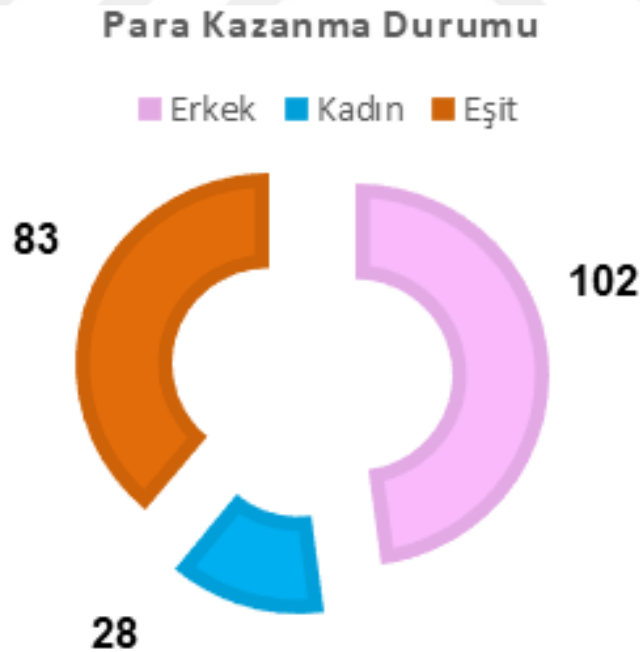
Araştırmaya dahil edilen öğrencilere erkeğin mi yoksa kadının mı daha çok para kazanması gerektiği sorulduğunda öğrencilerin yaklaşık %48'i (102) erkeklerin daha fazla kazanmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 26. Para Kazanma Durumuna İlişkin Düşüncelerine Göre Dağılımları

Para Kazanma Durumu	Yüzde
Erkek	47,8
Kadın	13,3
Eşit	38,9
Toplam	100,0

Öğrencilerin yaklaşık olarak %13'ü (28) kadın daha çok kazanmalı derken, yaklaşık %39'u (83) kadın ve erkeğin eşit kazanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık olarak %82'si (175) kadın ve erkeğin aynı meslekte çalışabileceklerini belirtmişlerdir.

Çocukların meslek ve para kazanma durumları ile ilgili algılarının kendi deneyimleriyle sınırlı olduğu düşünülmektedir.



Şekil 26. Para Kazanma Durumu (Kişi Sayısı)

4.2.2.10. Okul Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul Boyutuna İlişkin elde edilen bulgular, aşağıda yer alan bölümlerde verilmektedir.

4.2.2.10.1. Okulu Sevme Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere okulun güzel bir yer olup olmadığı sorulduğunda %100'ü (213) okulu sevdiğini bu yüzden de okulun güzel bir yer olduğunu dile getirmiştir.

Tablo 27. Okulu Sevme Durumlarına Göre Dağılımları

Okul Güzel Bir Yer	Yüzde
Çünkü Seviyorum	100,0

Öğrencilerin okulu sevmelerindeki en büyük etkenin arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkileri olduğu düşünülmektedir.

4.2.2.10.2. Okulu Güvenli Bir Yer Olarak Görme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 28. Okulun Güvenli Bir Yer Olduğunu Düşünme Durumlarına Göre Dağılımları

Okul Güvenli Bir Yer Mi?	Yüzde
Evet	100,0

Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin %100'ü (213) okulu güvenli bir yer olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bunun sebebinin de okulda öğretmenlerinin ve beğenin bulunması olarak belirtmişlerdir. Ancak, okullarda sürekli kayıt halinde bulunan kameralarında bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir.

4.2.2.10.3. Öğrenmeyi sevme Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilere öğrenmeyi sevme durumları sorulduğunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 29. Öğrenmeyi Sevme Durumlarına İlişkin Dağılımları

Öğrenmeyi Sevme Durumları	Yüzde
Evet	100,0

Öğrencilerin %100'ü ideallerinin olduğunu bu yüzden de öğrenmeyi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklardan bazıları yeni şeyler öğrenmeyi sevdiklerini bazıları ise meslek sahibi olabilmek için okumaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 30. Bütün Çocukların Okula Gitme Haklarına İlişkin Bulgular

Okula Gitmek Herkesin Hakkı Mı?	Yüzde
Evet	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi okula gitmenin tüm çocukların hakkı olduğunu belirtmişlerdir. Okula gitmenin ve öğrenmenin sadece tek bir gruba ait olamayacağını Türk-Suriyeli ya da kız-erkek ayrımı yapmadan herkesin okula gitmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.2.2.11. Göç Boyutuna İlişkin Bulgular

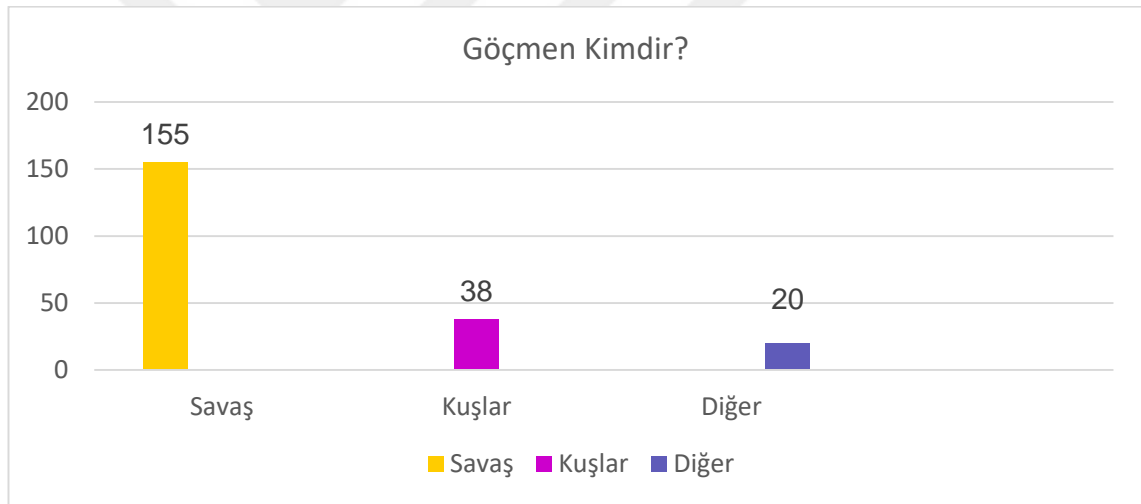
Göç Boyutuna İlişkin elde edilen bulgular, aşağıda yer alan bölümlerde verilmektedir.

4.2.2.11.1. Göçmen Tanımına İlişkin Bulgular

Öğrencilere göçmen kimdir diye sorulduğunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 31. Göçmen Tanımına İlişkin Dağılımlar

Göçmen Kimdir?	Yüzde
Savaş	72,6
Kuşlar	17,7
Diğer	9,7
Toplam	100,0



Şekil 27. Göçmen Tanımı (Kişi Sayısı)

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %73'ü (155) göçmeni savaş, %18'i (38) ise kuş olarak tanımlamaktadırlar. Geriye kalan yaklaşık %9'luk (20) kısım ise, göçmeni başka bir ülkeye göç edenler, işsiz kalanlar ve Suriyeliler olarak tanımlamaktadır.

Savaş seçeneğinin bu kadar fazla çıkmasında, öğrencilerin savaşı bizzat yaşamalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca basında yer alan savaş

haberleri ve aile içinde tanık oldukları Suriye savaşına dair konuşmalardan etkilendikleri de ileri sürülebilmektedir.

4.2.2.11.2. İnsanların Göç Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere insanlar neden göç ederler diye sorulduğunda yaklaşık olarak %61'i (130) savaş ve kıtlık sebebiyle göç ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 32. Göç Etme Nedenlerine İlişkin Dağılımlar

Göç Etme Nedenleri	Yüzde
Savaş Ve Kıtık	61,1
Kuşlar	20,4
Diğer	18,6
Total	100,0



Şekil 28. Göç Etme Nedenleri (Kişi Sayısı)

%20 'lik (43) bir kısım ise kuşlar gibi hava soğuk olunca göç ettiklerini belirtmişlerdir. Geriye kalan yaklaşık %19'luk (40) kısım ise insanların kendi ülkelerinde savaş çıktığı zaman yaşam şartlarının zorlaştığını ve bu sebeple göç

etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ölmek için göç etmenin zorunlu olduğunu belirten öğrenciler de bulunmaktadır.

Göç olgusunun çok karmaşık bir yapı olduğu özellikle de çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin fazla olduğu bilinmektedir. Bu sebeple özellikle göçü yaşayan çocukların ölmek için göç etmenin zorunlu olduğunu belirttikleri düşünülmektedir.

4.2.3. İstatistiksel Tekniklerle Gerçekleştirilen Çözümler Neticesinde Elde Edilen Bulgular

Bu bölüm içerisinde araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ve Okula Karşı Tutum Ölçeği ile uygun istatistiksel testlerle gerçekleştirilen çözümlerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 33. Deney Grubu Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Ön Test Ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	68	53,85	3231	-3,768	0,000
Pozitif Sıra	39	36,29	1234		
Kuyruklar	6				

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu çocuklarının “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ön test - son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınınamaya ilişkin bulgular Tablo 33’de verilmiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi

kullanılmıştır. Buna göre, Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden deney grubu ön test ve son test Wilcoxon İşaretli Sıra Testi analizi sonucunda $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu Tablo 33'de görülmektedir. Bu anlamlı farklılık son test sonucunun lehinde gerçekleşmiştir. Deney grubunu oluşturan çocuklara verilen farklılıklara saygı eğitim programı çocukların farklılıklara saygı düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırmıştır. Özellikle göçmen çocukların olduğu bu sınıflarda farklılıklara saygı eğitimlerinin sıklıkla yapılması, göçmen ve türk çocukların genel derslerinin dışında kaynaşmalarını ve farklılıklarının özelliklerini daha rahat tanımalarını sağlamıştır. Bu doğrultuda eğitimin çocukların farklılıklara saygı düzeyini arttırdığı görülmektedir.

Topçubaşı (2015)'nin, İstanbul'da yapmış olduğu, deney grubu için seçilen 39, kontrol grubu için seçilen 40 olmak üzere toplamda 79 üçüncü sınıf ilköğrencisiyle yapmış olduğu ön test- son test gruplu yarı deneysel araştırması kapsamında farklılıklara saygı eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Deney grubunun eğitim sonrası son testlerine göre farklılıklara saygı eğitiminin öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerinin araştırma bulgularına benzer şekilde olumlu anlamda arttırdığı görülmektedir (Topçubaşı, 2015).

Tablo 34. Kontrol Grubu Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Ön Test Ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	50	52,81	3063	-,368	0,713
Pozitif Sıra	38	56,46	2823		
Kuyruklar	12				

Araştırma kapsamında hazırlanan, "Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı" uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre kontrol grubu çocuklarının "Farklılıklara Saygı

Ölçeği” ön test - son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 34’de verilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi kullanılmıştır. Buna göre, Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden kontrol grubu ön test ve son test Wilcoxon İşaretli Sıra Testi analizi sonucunda $p=0,713 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı Tablo 34’de görülmektedir.

Kontrol grubunun farklılıklara saygı düzeylerini etkilemek için herhangi bir çalışmanın yapılmadığından hareketle aldıkları ön test ve son test puanları arasında bir fark görülmediği söylenebilir.

Tablo 35. Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Mann- Whitney Test Sonuçları

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Farklılıklara Saygı Ölçeği	Ön test	Kontrol	100	107,77	10777	5373	0,689
	Ön test	Deney	113	104,41	11589		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarının “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 35’de verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek

amacıyla Mann-Whitney Testi kullanılmıştır. Farklılıklara saygı tutum ölçeği ön test puanlarının deney ve kontrol grubu değişkenlerinin, Mann-Whitney test sonuçlarına göre $p=0,689 > \alpha=0,05$ olduğundan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla, farklılıklara saygı eğitimi uygulamasının öncesinde, deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin birbirine eşit olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları, Yıldız (2015)'in araştırması kapsamında hazırlamış olduğu "Farklılıklara Saygı Programı" uygulamaları öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarının ön test puanları arasındaki anlamlı bir farklılığın bulunmaması ile örtüşmektedir (Yıldız, 2015).

Tablo 36. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Mann-Whitney Test Sonuçları

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Farklılıklara Saygı Ölçeği	Son test	Kontrol	100	89,31	8930,50	3880,5	0,000
	Son test	Deney	113	122,66	13860,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, "Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı" uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarının "Farklılıklara Saygı Ölçeği" son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 36'da verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara saygı tutum ölçeği son test puanlarının deney ve kontrol grubu değişkenlerinin Mann-Whitney test sonuçlarına göre $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak bir farklılık

bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık deney grubu sonucunun lehinde gerçekleşmiştir. Deney grubunun farklılıklara saygı tutum düzeylerinin artmasında, öğrencilere verilen eğitimin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 37. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Aile-Sosyal Yapı Farklılıkları Boyutu Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Aile Sosyal Yapı	Ön test	Kontrol	100	114,19	12903,50	6306,5	0,872
	Son test	Kontrol	100	112,81	12747,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre kontrol grubu çocuklarının aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınamaya ilişkin bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Aile-Sosyal Yapı alt boyutu, ön test son test puanlarının kontrol grubu değişkenine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,872 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulguların bu yönde çıkması beklenen bir durumdur. Çünkü kontrol grubunun fikirlerini değiştirecek herhangi bir etken söz konusu olmamıştır.

Bilindiği gibi aileyi oluşturan bir çok faktör bulunmakta ve bu faktörlerde kültürden kültüre değişim gösterebilmektedir. Aileler bazen çekirdek aile olabildiği gibi bazen de büyükanne büyükbaba, kardeşler, amca, hala vs.’den oluşan geniş aile yapısında olabilmektedir. Ailelerin bu farklı yapısı da onların hayat deneyimlerini, sorunlarla mücadele etmek için aldıkları tedbirleri yansıtır. İlk eğitimini aile içinde

alan çocukta içinde yetiştiği bu kültürden etkilenmekte ve aile bireylerini kendine rol model almaktadır. Eğer çocukların ailesi önyargılı ve değişikliklere kapalı bireyler ise çocuklarda bu yönde davranışlar geliştirmektedirler. Çocuklarda oluşan bu kalıplaşmış düşünce yapılarının kırılması ve çocukların farklılıklara saygı göstermeleri için konuyla ilgili eğitim almaları, farklı aile yapılarının olduğuna dair bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Çalışma kapsamında kontrol grubunda yer alan çocuklara uygulama öncesi ve sonrasında herhangi bir bilinçlendirme eğitimi verilmediği için aile sosyal yapı farklılıkları düzeylerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Araştırma bulgularına paralel olarak, Özkabak Yıldız tarafından 2018 yılında yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Özkabak Yıldız, 2018).

Tablo 38. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Aile-Sosyal Yapı Farklılıkları Boyutu Deney Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Aile-Sosyal Yapı	Ön test	Deney	113	109,63	10962,50	4087,50	0,024*
	Son test	Deney	113	91,38	9137,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu çocuklarının aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınamaya ilişkin bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Aile-Sosyal Yapı alt boyutu, ön test son test puanlarının deney grubu değişkenine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,024$

$\alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulguların bu yönde çıkması beklenen bir durumdur.

Farklılıklara saygı eğitimi ile toplumlarda kalıplaşmış düşünce yapılarından kurtulunması, önyargıların kırılması ve her türlü ayrımcılığın önüne geçilmesi hedeflenmektedir. Verilen eğitimlerle, çocukların güçlü yanlarının desteklenmesi ve farklılık kavramı hakkında bilinçlendirilmeleri sağlanmaktadır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olmasının temel sebebi de öğrencilerin eğitimler kapsamında aile tanımı, aile tipleri, Türkiye ve Dünya’da aile yapısı, ailenin birey ve toplum için önemi, aileler içerisindeki sosyal yapı farklılıkları gibi konular hakkında bilgilendirilmeleri olarak gösterilebilmektedir. Topçubaşı ve Polat tarafından 2018 yılında yapılan bir çalışmada araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Topçubaşı ve Polat, 2018).

Tablo 39. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Aile-Sosyal Yapı Farklılıkları Boyutu Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Aile Sosyal Yapı	Ön Test	Kontrol	100	108,08	10808,00	5542,00	0,808
	Ön Test	Deney	113	106,04	11983,00		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 39’da verilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Aile-Sosyal Yapı alt boyutu, ön test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,808 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bu durum, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının farklılıklara saygı düzeylerinin denk olduğu şeklinde yorumlanabilir. Topçubaşı (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Topçubaşı, 2015).

Tablo 40. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Aile-Sosyal Yapı Farklılıkları Boyutu Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Aile-Sosyal Yapı	Son Test	Kontrol	100	96,90	9690,00	4640,00	0,022*
	Son Test	Deney	113	115,94	13101,00		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınılamaya ilişkin bulgular Tablo 40’da verilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Aile-Sosyal Yapı alt boyutu, son test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,022 <$

$\alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık deney grubu sonucunun lehinde gerçekleşmiştir. Deney grubunu oluşturan çocuklara verilen farklılıklara saygı eğitim programı çocukların aile-sosyal yapı farklılıklarına yönelik saygı düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırmıştır.

Tablo 41. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Engel Farklılıkları Boyutu Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Engel	Ön Test	Kontrol	100	107,03	11880,50	5664,50	0,206
	Son Test	Kontrol	100	117,87	13319,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre kontrol grubu çocuklarının engel farklılıkları düzeylerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınılamaya ilişkin bulgular Tablo 41’ de verilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, engel farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Engel alt boyutu, ön test ve son test puanlarının kontrol grubu değişkenine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,206 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulguların bu yönde çıkması beklenen bir durumdur.

Bilindiği gibi engellilik sadece bireyleri değil toplumların bütünü etkileyen önemli bir sosyal sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Engellilik durumunda yetersiz kalan bir işlev, sadece o aktiviteyle sınırlı kalmayıp yaşantıyı oluşturan

rollerden birisidir. Örneğin fiziksel bir engel vücudun belli bir kısmını ilgilendirse de etkisi sadece o bölgeyle sınırlı kalmayıp o kişinin yaşamını ve toplumun bütününe etkilemektedir (Baykan, 2000). Engellilik, psikolojik sosyal fiziksel ve ekonomik sonuçlarıyla bireyleri etkileyen bir sorundur.

Çoğunlukla okul ortamında Engelli öğrencilerin farklılıklarının dikkate alınmaması, yaşadıkları ekonomik sorunlar ve akranları tarafından dışlanmaları sebebiyle diğer öğrencilere göre daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Engelli öğrencilerin yaşadıkları bu sorunları en aza indirmek ve ortadan kaldırmak için engellilik durumu ve farklılıkları hakkında diğer öğrencilerin de bilgi sahibi olmaları ve duyarlı hale gelmeleri sağlanmalıdır. Bunun için de konuyla ilgili verilecek farkındalık eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin almış oldukları ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmama sebebi yukarıda belirtilen eğitime duyulan ihtiyaçtan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü kontrol grubu öğrencileri, engellilik konusunda farkındalıklarını geliştirecek herhangi bir eğitim kapsamına dahil edilmemişlerdir. Araştırma bulgularına benzer şekilde, 2007 yılında Ekmişoğlu tarafından yapılan bir çalışmada da konuyla ilgili eğitimlerin önemi ve bu eğitimlere duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır (Ekmişoğlu, 2007).

Tablo 42. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Engel Farklılıkları Boyutu Deney Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Engel	Ön Test	Deney	113	111,62	11161,50	3888,50	0,006*
	Son Test	Deney	113	89,39	8938,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, "Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı" uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu çocuklarının engel farklılıkları

düzeylelerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınınamaya ilişkin bulgular Tablo 42’de verilmiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, engel farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Engel alt boyutu, ön test-son test puanlarının deney grubu değişkenine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,006 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırma kapsamında verilen eğitimlerle, öğrencilerin engellilik tanımı, çeşitleri, engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunlar vs. hakkında bilgi sahibi olmaları ve yapılan sınıf içi etkinlikler neticesinde onlarla empati kurmaları sağlanmıştır. Gomolla ve Radtke tarafından 2002 yılında yapılan bir çalışmada, engelli öğrencilere yapılan sosyal dışlanmanın temel nedeni olarak engellilik hakkındaki yetersiz bilgi ve konuyla ilgili eğitim eksikliği olarak gösterilmektedir (Gomolla ve Radtke, 2002). Bu bağlamda deney grubuna dahil edilen öğrencilerin engel farklılıkları alt boyutu ön test-son test puanlarının anlamlı çıkma sebebinin verilen eğitimlerle açıklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 43. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Engel Boyutu Farklılıkları Ön Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Engel	Ön Test	Kontrol	100	107,53	10753,00	5397,00	0,728
	Ön Test	Deney	113	104,62	11613,00		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının engel farklılıkları

düzelelerinin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 43'de verilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, engel farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği, Engel alt boyutu, ön test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,728 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bulguların bu yönde çıkması beklenen bir durumdur. Çünkü farklılıklara saygı eğitimi öncesi, deney ve kontrol gruplarının fikirlerini değiştirecek herhangi bir eğitim söz konusu olmamıştır. Özkabak Yıldız tarafından 2018 yılında yapılan çalışmada da araştırma bulgularına benzer şekilde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir (Özkabak Yıldız, 2018).

Tablo 44. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Engel Farklılıkları Boyutu Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Engel	Son Test	Kontrol	100	91,24	9123,50	4073,50	0,000*
	Son Test	Deney	113	120,95	13667,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, "Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı" uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının engel farklılıkları düzeylerinin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 44'te verilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, engel farklılıkları düzeylerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum

Ölçeği engel alt boyutu, son test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık deney grubu sonucunun lehinde gerçekleşmiştir. Bunun sebebi olarak öğrencilere verilen farklılıklara saygı eğitimi gösterilebilmektedir. Verilen eğitimlerde engel farklılıkları boyutu için düzenlenmiş olan aktivitelerin çocukların engellilik hakkında önyargılarını azalttığı engelli bireylerden korkmadan onlarla beraber yaşayabileceklerini öğrendiklerini işaret etmektedir. Eratay ve Pınar tarafından, 2006 yılında yapılan bir araştırmada da araştırma sonuçlarına paralel olarak, engelli öğrencilerin okula uyumları, dışlanmamaları ve arkadaşlık becerilerinin sağlanabilmesi konusunda sınıf içi eğitimlere olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Eratay ve Pınar, 2006).

Tablo.45. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Farklı Kültürel Geçmiş Farklılıkları Boyutu Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Kültürel Geçmiş	Ön test	Kontrol	100	114,50	12938,00	6272,00	0,817
	Son test	Kontrol	100	112,50	12713,00		

Araştırma kapsamında hazırlanan, "Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı" uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre kontrol grubu farklı kültürel geçmiş farklılıkları düzeylerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 45' de verilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, kültür farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği farklı kültürel geçmiş alt boyutu, ön test-son test puanlarının kontrol grubu değişkenine

göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,817 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır.

Kültür bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan geçmişten beri değişerek devam eden, kendine özgü sanatı, inançları, örf ve adetleri, anlayış ve davranışları ile onun kimliğini oluşturan yaşayış ve düşünüş tarzı olarak tanımlanabilmektedir (Kültür Bakanlığı, 2019).

Çocuklarda içinde yaşadıkları kültürden etkilenmekte ve kişilik gelişimlerini de bu doğrultuda gerçekleştirmektedirler. Çocukların akranlarıyla olan ilişkileri de kültürden kültüre değişebilmekte ve sahip oldukları etnik köken, arkadaşlık ilişkilerinin belirlenmesinde de etkin rol oynamaktadır. Literatür taraması yapıldığında, çocukların arkadaşlık seçimlerinde kendi etnik kökenlerine yakın olanları seçtiği, farklı etnik kökenden olanlardan uzak durmaya çalıştıkları belirlenmiştir (Jackson ve arkadaşları, 2006; Cameron ve arkadaşları, 2006; Nesdale, 2007).

Bu noktadan hareketle öğrencilerin farklı kültürler hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğinin ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin kültür farklılığı düzeylerinden aldıkları, ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmama sebebinin, farklılık düzeylerini arttıracak herhangi bir eğitime tabi tutulmamaları olduğu düşünülmektedir.

Tablo 46. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Farklı Kültürel Geçmiş Farklılıkları Boyutu Deney Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Kültürel Geçmiş	Ön Test	Deney	113	118,08	11807,50	3242,50	0,000*
	Son Test	Deney	113	82,93	8292,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu farklı kültürel geçmiş farklılıkları düzeylerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 46’ da verilmiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, farklı kültürel geçmiş farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği farklı kültürel geçmiş alt boyutu, ön test-son test puanlarının kontrol grubu değişkenine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulguların bu yönde çıkması beklenen bir durumdur. Giderek küreselleşen bir Dünya’da ve özellikle Türkiye gibi son dönemlerde yoğun göç alan ülkelerde çok kültürlü eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Uygulama kapsamında hazırlanan programla çocuklarda çokkültürlü bakış açısını artırıcı, farklı sosyo kültürel gruplar hakkında bilgi verici, kültür farklılıklarını somutlaştırarak örneklendiren eğitimin deney grubunun, farklı kültürel geçmiş farklılıkları düzeyini arttırdığı düşünülmektedir. Temel Eğinli tarafından, 2011 yılında yapılan bir çalışmada da araştırma bulgularına benzer olarak çok kültürlü eğitimin önemi üzerinde durulmuş ve yapılan kültürlerarası farkındalık eğitimleri le adaptasyon süreçlerinin hızlandığı saptanmıştır (Temel Eğinli, 2011).

Tablo 47. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Farklı Kültürel Geçmiş Farklılıkları Boyutu Ön Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Farklı Kültürel Geçmiş	Ön test	Kontrol	100	109,69	10969,00	5381,00	0,544
	Ön Test	Deney	113	104,62	11822,00		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının kültürel geçmiş farklılıkları düzeylerinin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 47’de verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, kültürel geçmiş farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği, Kültürel geçmiş alt boyutu, ön test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları, $p=0,544 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Farklılıklara saygı eğitimi öncesi deney ve kontrol grubuna farklı kültürel geçmiş farklılıkları konusunda fikirlerini değiştirecek herhangi bir eğitim verilmemiş olduğundan bulguların bu yönde çıkmasının beklenen bir durum olduğu düşünülebilmektedir.

Tablo 48. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Farklı Kültürel Geçmiş Farklılıkları Boyutu Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Farklı Kültürel Geçmiş	Son Test	Kontrol	100	89,03	8902,50	3852,50	0,000*
	Son Test	Deney	113	122,91	13888,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürel geçmiş farklılıkları düzeylerinin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınınamaya ilişkin bulgular Tablo 48’de verilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, farklı kültürel geçmiş farklılıkları düzeylerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği kültürel geçmiş alt boyutu, son test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık deney grubu sonucunun lehinde gerçekleşmiştir. Deney grubunu oluşturan çocuklara verilen farklılıklara saygı eğitim programı çocukların farklı kültürel geçmiş farklılıklarına yönelik saygı düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırdığı düşünülmektedir.

2015 yılında Topçubaşı ve 2018 yılında Özkabak Yıldız tarafından yapılan çalışmalarda araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Topçubaşı, 2015; Özkabak Yıldız, 2018). Ayrıca 2014 yılında Rengi ve Polat tarafından yapılan çalışmada da kültürel farklılık algıları ve kültürler arası duyarlılığının sağlanması

için okul ortamında verilecek eğitimlerin önemini vurgulamaktadır (Rengi ve Polat, 2014).

Tablo 49. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Farklılıkları Boyutu Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Cinsiyet	Ön test	Kontrol	100	121,93	12192,50	4857,500	0,110
	Son test	Kontrol	100	79,08	7907,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre kontrol grubu cinsiyet farklılıkları düzeylerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınılamaya ilişkin bulgular Tablo 49’ da verilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, cinsiyet farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği cinsiyet alt boyutu, ön test-son test puanlarının kontrol grubu değişkenine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,110 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır.

Çocuklarda oluşan ilk farkındalık cinsiyete dair kimlikler olduğu için özellikle ilkokul çağlarındaki çocuklar cinsiyetin sadece fiziksel görünüme bağlı olmadığını kavramaktadırlar. Çocuklarda gelişen cinsiyet algısı, içinde buldukları toplumla ve kültürle yakın ilişki içerisindedir. Toplumların genelinde çocukların davranış şekilleri hakkında beklentiler bulunmaktadır. Örneğin, kız çocuklarının hassas, narin, kibar olmaları beklenirken erkeklerin kızlara oranla daha lider özellikler göstermeleri beklenmektedir. Bu beklentiler de çocukların eğitim fırsatlarından

faidalanma düzeylerini etkilemektedir. Bruce tarafından 2006 yılında yapılan bir çalışma da bu görüşü destekler niteliktedir (Bruce,2006; akt, Yalkın,2012).

Başlangıçta aile içerisinde öğrenilen cinsiyetçi davranış kalıpları, toplumsal cinsiyet algısına varmadan erken yaşlarda kırılmalı ve tarafların birbirine saygı duymayı öğrenmeleri, birbirlerinden üstün olmadıklarını fark etmeleri sağlanmalıdır. Bu da ancak eğitimlerle gerçekleşebilmektedir. Verilen eğitimler çocuklarda farkındalık düzeylerini geliştirecek ve cinsiyet farklılıkları kavramı hakkında öğrendiklerini uzun dönemli olarak hayatlarında kullanabilmelerine ortam hazırlayacaktır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet farklılıkları düzeyinde aldıkları ntest-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, öğrencilerin cinsiyetlerle ilgili bir eğitim almamış olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 50. Farklılıklara Saygı Tutum leğinin Cinsiyet Farklılıkları Boyutu Deney Grubu n Test-Son Test Karşılaştırma Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Cinsiyet	n test	Deney	113	121,08	13440,00	5319,000	0,047
	Son test	Deney	113	104,07	11760,00		

Araştırma kapsamında hazırlanan, "Suriyeli ve Türk ocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı" uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu cinsiyet farklılıkları düzeylerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınamaya ilişkin bulgular Tablo 50' de verilmiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, cinsiyet farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum leği, cinsiyet alt boyutu, ön test-son test puanlarının kontrol grubu değişkenine göre

Mann-Whitney test sonuçları $p=0,047 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur

Bulguların bu yönde çıkmasının araştırma kapsamında çocuklara verilen farklılıklara saygı eğitiminin cinsiyet boyutu ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bilindiği gibi Freud cinsel ayrılıkların fark edildiği, cinsiyete uygun rollerin belirlenmesinin fallik dönemde kesinleşmeye başladığını belirtmektedir. Çocuklara bu dönemlerde yapılan korkutmalar, suçlamalar vs. gibi durumlar onların ilerideki yaşantılarını etkileyen davranışlara ve düşünce kalıpları geliştirmelerine yol açmaktadır. Toplumsal cinsiyet oluşumunda ailenin ve sosyal çevrenin etkisi oldukça fazladır. Tenenbaum ve Leaper tarafından 43 makalenin ve 48 farklı örneğin incelenmesinden elde edilen sonuçlar da bu görüşü desteklemekte ve ailenin cinsiyetlere olan bakış açısının, çocukların bakış açılarını etkilediği belirlenmiştir (Tenenbaum ve Leaper, 2002). Bu kalıpların önyargıya dönüşmeden, kırılmasında da eğitimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında verilen eğitimle, öğrencilere cinsiyet kavramı hakkında bilgi verilmiş, benzerlik ve farklılıkları tanımlayabilmeleri sağlanmış ve hiçbir cinsiyetin diğerinden daha üstün olmadığı bilgisi ışığında, kişilerin cinsiyetine ve buna bağlı olarak gelişen yeteneklerine her zaman saygılı olması gerektiğini anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 51. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Farklılıkları Boyutu Ön Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Cinsiyet	Ön test	Kontrol	100	106,15	10614,50	5535,50	0,974
	Ön test	Deney	113	105,87	11751,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, "Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı" uygulama öncesi yapılan değerlendirme

sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının, cinsiyet farklılıkları düzeylerinin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınamaya ilişkin bulgular Tablo 51'de verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, cinsiyet farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği, cinsiyet alt boyutu, ön test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları, $p=0,974 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bu sebeple eğitim öncesinde deney ve kontrol grubu farklılıklara saygı düzeylerinin denk olduğu düşünülmektedir.

Tablo 52. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Farklılıkları Boyutu Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Cinsiyet	Son test	Kontrol	100	85,71	8570,50	3520,50	0,000*
	Son test	Deney	113	125,85	14220,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, "Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı" uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının cinsiyet farklılıkları düzeylerinin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınamaya ilişkin bulgular Tablo 52'de verilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, cinsiyet farklılıkları düzeylerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği, cinsiyet alt boyutu, son test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu

değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık deney grubu sonucunun lehinde gerçekleşmiştir. Deney grubunu oluşturan çocuklara verilen farklılıklara saygı eğitim programı çocukların farklı kültürel geçmiş farklılıklarına yönelik saygı düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırmıştır.

Topçubaşı (2015) tarafından yapılan çalışmada da araştırma sonuçlarına benzer olarak deney ve kontrol grupları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve deney grubu farklılıklara saygı düzeyinin, kontrol grubu farklılıklara saygı düzeyinden yüksek olduğu belirlenmiştir (Topçubaşı, 2015).

Tablo 53. Farklılıklara Saygı Ölçeği Ve Alt Boyutları İle Sınıf Düzeyi Değişkeninin Kontrol Grubuna Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	Sıra Ortalaması	K-W	P değeri
FARKLILIKLARA SAYGI ÖLÇEĞİ	2. Sınıf	103,70	2,730	0,255
	3. Sınıf	106,35		
	4. Sınıf	119,09		
Aile Sosyal Yapı Alt Boyutu	2. Sınıf	108,18	0,627	0,731
	3. Sınıf	111,60		
	4. Sınıf	116,48		
Engel Alt Boyutu	2. Sınıf	98,65	4,053	0,132
	3. Sınıf	111,71		
	4. Sınıf	119,39		
Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyutu	2. Sınıf	108,43	0,763	0,683
	3. Sınıf	110,43		
	4. Sınıf	116,94		
Cinsiyet Alt Boyutu	2. Sınıf	85,85	1,933	0,380
	3. Sınıf	98,60		
	4. Sınıf	103,59		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” kapsamında uygulanan farklılıklara saygı ölçeği ve alt boyutları ile sınıf değişkeninin kontrol grubuna göre aldıkları puanların anlamlılığını sınınamaya ilişkin bulgular Tablo 53 ‘de verilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, farklılıklara saygı tutum ölçeği ve ölçeğin alt boyutları ile sınıf değişkeni düzeylerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun, Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre $p=0,255 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Aile sosyal yapı alt boyutu puanlarının, kontrol grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,731 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Engel alt boyutu puanlarının, kontrol grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,132 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu puanlarının, kontrol grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,683 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Cinsiyet alt boyutu puanlarının, kontrol grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,380 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Görüldüğü gibi, sınıf düzeyleriyle kontrol grubuna ait puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların da arttığı görülmektedir. Alınan puanların sınıf düzeyine paralel olarak artması, çocukların yaşlarıyla beraber farklılıklara karşı algı düzeylerinin de olumlu olarak artması şeklinde yorumlanabilmektedir.

Tablo 54. Farklılıklara Saygı Ölçeği Ve Alt Boyutları ile Sınıf Düzeyi Değişkeninin Deney Grubuna Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	Sıra Ortalaması	K-W	P değeri
FARKLILIKLARA SAYGI ÖLÇEĞİ	2. Sınıf	91,15	0,692	0,708
	3. Sınıf	101,46		
	4. Sınıf	102,52		
Aile Sosyal Yapı Alt Boyutu	2. Sınıf	98,76	0,391	0,823
	3. Sınıf	103,46		
	4. Sınıf	104,48		
Engel Alt Boyutu	2. Sınıf	94,57	0,379	0,828
	3. Sınıf	98,82		
	4. Sınıf	102,03		
Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyutu	2. Sınıf	88,30	1,455	0,483
	3. Sınıf	98,07		
	4. Sınıf	103,33		
Cinsiyet Alt Boyutu	2. Sınıf	95,09	2,341	0,320
	3. Sınıf	107,35		
	4. Sınıf	121,77		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” kapsamında uygulanan farklılıklara saygı ölçeği ve alt boyutları ile sınıf değişkeninin deney grubuna göre aldıkları puanların anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 54 ‘de verilmiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, farklılıklara saygı tutum ölçeği ve ölçeğin alt boyutları ile sınıf değişkeni düzeylerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Deney grubunun, Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre $p=0,708 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Aile sosyal yapı alt boyutu puanlarının, deney grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,823 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Engel alt boyutu puanlarının, deney grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,828 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu puanlarının, deney grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,483 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Cinsiyet alt boyutu puanlarının, deney grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,320 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Görüldüğü gibi, kontrol grubuna benzer olarak, sınıf düzeyleri ile deney grubuna ait puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ve sınıf düzeyleri arttıkça ölçekten alınan puanların da arttığı görülmektedir.

Raabe ve Beelmann (2011)"nın yaptığı ve dünya genelinde gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında da araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Raabe ve Beelman, 2011).

Tablo 55. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Karşılaştırma Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Okula Karşı Tutum Ölçeği	Ön Test	Kontrol	100	117,96	13329,00	5881,00	0,303
	Son Test	Kontrol	100	109,04	12322,00		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre kontrol grubu çocuklarının okula karşı tutum düzeylerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınınamaya ilişkin bulgular Tablo 55’de verilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, okula karşı tutum düzeylerinden aldıkları ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Okula karşı tutum ölçeği, ön test-son test puanlarının kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,303 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bulguların bu yönde çıkması beklenen bir durumdur.

Kontrol grubunun fikirlerini değiştirecek, onları okul ve farklılıklar konusunda bilgilendirip düşüncelerini etkileyecek herhangi bir etken söz konusu olmadığı için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı düşünülmektedir.

Tablo 56. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Deney Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırma Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Okula Karşı Tutum Ölçeği	Ön test	Deney	113	108,68	10867,50	4182,50	0,045*
	Son test	Deney	113	92,33	9232,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu çocuklarının okula karşı tutum düzeylerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 56’da verilmiştir.

Okula Karşı Tutum Ölçeğinin ön test-son test puanlarının deney grubu değişkenine göre Mann-Whitney test sonuçları $p=0,045 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak bir farklılık bulunmuştur.

Bilindiği gibi, eğitim kapsamı içerisinde verilen okul kültürü oldukça kapsamlı bir konu olup okulla ilgili pek çok önemli şeyi etkileyebilmektedir. Etkili bir okul kültürünün olduğu okullarda, öğrencilerin okula bağlılığı artmakta, okula ve öğretmen-idarecilere güven oluşmakta, öğretmen ile öğrencilerin etkileşimleri olumlu yönde değişmektedir. Ayrıca okul içinde bulunan farklı kültürlerin, okula adaptasyonları kolaylaşmakta ve öğrenciler okul içerisindeki davranış kalıplarını öğrenip kendilerini buna göre şekillendirmektedir.

Deney grubu değişkenine göre, Okula Karşı Tutum Ölçeğinin, ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasının sebebinin eğitim içerisinde verilen okul kültürü, farklı kültürlerle yaşama ve onlarla beraber eğitim alma konularıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Terje Ogden ve arkadaşları tarafından 2007 yılında yapılan bir çalışma araştıma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Çalışma kapsamında Göçmen öğrencilerin olduğu sınıfa verilen eğitiminin sonunda öğrencilerin sosyal becerilerinin ve okula karşı davranışlarının, eğitim programını almayan kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu yönde arttığı öğretmenleri tarafından belirtilmiştir (Terje Ogden, 2007).

Tablo 57. Okula Karşı Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Okula Karşı Tutum Ölçeği	Ön test	Deney	100	106,82	10682,00	5632,00	0,968
	Ön test	Kontrol	113	107,16	12109,00		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının, okula karşı tutum düzeylerinin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınamaya ilişkin bulgular Tablo 57’de verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, okula karşı tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Okula karşı tutum ölçeği, ön test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları, $p=0,968 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bu bulgulardan hareketle eğitim öncesinde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerinin benzer olduğu düşünülmektedir.

Tablo 58. Okula Karşı Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubu Değişkenlerine Göre Analizi

	Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M-W	P
Okula Karşı Tutum Ölçeği	Son test	Kontrol	100	90,03	8981,50	3941,5	0,000
	Son test	Deney	113	123,67	13970,50		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının, okula karşı tutum düzeylerinin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını sınımaya ilişkin bulgular Tablo 58’de verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, okula karşı tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Okula karşı tutum ölçeği, son test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları, $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Farklılıklara Saygı Eğitimi kapsamında verilen farklı kültürleri tanıma ve okul ortamı ile koşullarını tanıyıp en üst düzeyde yararlanma konularının, deney grubunun okula karşı tutum ölçeğinden aldıkları puanları, istatistiksel olarak anlamlı hale getirdiği düşünülmektedir.

Tablo 59. Okula Karşı Tutum Ölçeği İle Sınıf Düzeyi Değişkeninin Kontrol Grubuna Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	Sıra Ortalaması	K-W	P değeri
Okula Karşı Tutum Ölçeği	2. Sınıf	84,41	2,034	0,362
	3. Sınıf	101,95		
	4. Sınıf	102,79		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” kapsamında uygulanan Okula Karşı Tutum Ölçeği ile sınıf değişkeninin kontrol grubuna göre aldıkları puanların anlamlılığını sınamaya ilişkin bulgular Tablo 59 ‘da verilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, Okula Karşı Tutum Ölçeği ile sınıf değişkeni düzeylerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Kontrol grubunun, Okula Karşı Tutum Ölçeği ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre $p=0,362 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Görüldüğü gibi, sınıf düzeyleriyle kontrol grubuna ait puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların da arttığı görülmektedir.

Alınan puanların sınıf düzeyine paralel olarak artması, çocukların yaşlarıyla beraber okula karşı tutum düzeylerinin de olumlu olarak artması şeklinde yorumlanabilmektedir.

Tablo 60. Okula Karşı Tutum Ölçeği İle Sınıf Düzeyi Değişkeninin Deney Grubuna Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	Sıra Ortalaması	K-W	P değeri
Okula Karşı Tutum Ölçeği	2. Sınıf	91,14	1,886	0,450
	3. Sınıf	112,05		
	4. Sınıf	144,83		

Araştırma kapsamında hazırlanan, “Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” kapsamında uygulanan Okula Karşı Tutum Ölçeği ile sınıf değişkeninin deney grubuna göre aldıkları puanların anlamlılığını sınamaya ilişkin bulgular Tablo 60 ‘da verilmiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, Okula Karşı Tutum Ölçeği ile sınıf değişkeni düzeylerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Deney grubunun, Okula Karşı Tutum Ölçeği ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre $p=0,450 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yapılan analizlerle sınıf düzeyleri ile okula karşı tutum arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak sınıf düzeyleri arttıkça çocukların artan yaş ile beraber algı düzeylerinin artması sebebiyle ölçekten aldıkları puanların arttığı belirlenmiştir.

5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlar ile model önerisine yer verilmektedir. Elde edilen sonuçlar, Nitel Araştırmadan Elde Edilen Bulgulara Ait Sonuçlar ile Nicel Araştırmadan Elde Edilen Bulgulara Ait Sonuçlar ve Model Önerisi olmak üzere iki ana bölüm altında sunulmaktadır

5.1. NİTEL ANALİZLERDEN ELDE EDİLEN BULGULARA AİT SONUÇLAR

Bu bölüm içerisinde nitel görüşmelerden elde edilen bulgulara ait sonuçlar araştırmanın amaçlarına yönelik olarak verilmektedir.

5.1.1. Suriyeli Velilerin Sosyodemografik Özelliklerinden Elde Edilen Bulgulara Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılmayı kabul eden Suriyeli velilerin cinsiyetleri incelendiğinde tamamının kadınlardan oluştuğu görülmektedir.

Yaşları incelendiğinde en küçüğünün 25, en büyüğünün ise 53 olduğu saptanmıştır. 18-32 yaş grubunda 6, 33-47 yaş grubunda 7 ve 48-62 yaş grubunda ise 2 kişinin yer aldığı görülmüş ve ortalama yaşları 35 olarak bulunmuştur.

Eğitim durumlarına bakıldığında 3 kişinin okuryazar, 10 kişinin ilköğretim mezunu, 2 kişinin ise ortaöğretim mezunu olduğu saptanmıştır.

Sosyal yardım alma durumları incelendiğinde 13 kişinin sosyal yardım aldığı, 2 kişinin almadığı belirlenmiştir.

Çalışma durumlarına bakıldığında ise 2 kişinin belirli bir işte çalıştığı, 13 kişinin çalışmadığı görülmektedir. Çalışanların ise dikiş dikerek para kazandıkları belirlenmiştir.

5.1.2. Öğretmen/İdarecilerin Sosyodemografik Özelliklerinden Elde Edilen Bulgulara Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen/idarecilerin cinsiyetleri incelendiğinde 11'inin kadın, 5'inin erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar içerisinde 1 Müdür, 2 Müdür yardımcısı, sözleşmeli olarak çalışan 1 rehber öğretmen ve 12 sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

Yaşları incelendiğinde en küçüğünün 24, en büyüğünün ise 58 olduğu saptanmıştır. 18-32 yaş grubunda 7, 33-47 yaş grubunda 5 ve 48-62 yaş grubunda ise 4 kişinin yer aldığı görülmüş ve ortalama yaşları 36 olarak bulunmuştur.

Eğitim durumlarına bakıldığında 15 kişinin yükseköğretim, 1 kişinin lisansüstü mezunu olduğu saptanmıştır.

Medeni durumlarına bakıldığında ise 11 kişinin evli, 5 kişinin bekar olduğu görülmektedir. Dul ya da eşinden ayrı yaşayan öğretmen/idareci bulunmamaktadır.

5.1.3. Araştırma Amaçlarının Sınanmasına Yönelik Bulgulara Ait Sonuçlar

Bu bölüm içerisinde nitel görüşmelerden elde edilen bulgulara ait sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak verilmektedir.

5.1.3.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgulara Ait Sonuçlar

Türkiye'de eğitim alan Suriyeli göçmen çocukların yaşadıkları sorunlara bakıldığında dilin, çocukların okul ortamına uyumlarında önemli bir etkiye sahip

olduğu belirlenmiştir. Eğitim dilinin Türkçe olması ve Suriyeli öğrencilerin çoğunun Türkçe bilmemeleri eğitimin önünde bir engel oluşturmakta ve iletişimi zorlaştırmaktadır.

Yapılan görüşmelerde araştırmanın alt amaçlarından biri olan “Göçmen çocukların ve ailelerinin toplumsal yaşamla aralarında bir engel niteliğinde olan dil problemleri aşıldığında, göçmen çocuğun okul ortamına uyumu nasıldır? sorusunda yaşanan dil problemleri ile çocukların okul ortamına uyumları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

Aileler, Suriyeli ve Türk öğrenciler ile öğretmen/idareciler açısından iletişim kurulmasını engeleyen temel problemin dil sorunu olduğu belirlenmiştir. Dil engeli aşıldığında ailelerin kendilerini daha rahat ifade edip okul-aile-öğretmen/idareci iş birliği kurulacağı, çocuklarının okul başarılarının takibini daha rahat yapacakları, sosyal yaşama daha hızlı entegre olabilecekleri; çocukların ise arkadaş ve öğretmen/idarecileriyle daha rahat iletişim kuracakları, sınıf içinde anlatılan konunun anlaşılabilirliği artacağı için derse katılımlarının artıp, ders dışı uygunsuz hareketlerinin azalacağı ve onlarında sosyal hayata entegrasyonlarının hızlanacağı, dolayısıyla da okul ortamına uyumlarının artacağı belirlenmiştir.

5.1.3.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgulara Ait Sonuçlar

Öğrencilerin okul ortamına uyumlarında; öğretmen/idareci davranışları, akranlarıyla olan arkadaşlık düzeyleri, kendilerini güvende hissetmeleri, sınıf içi ve sınıf dışı ilişkiler vs. gibi durumlar etkili olmaktadır.

Yapılan görüşmelerde araştırmanın alt amaçlarından biri olan “Okul çevresinin göçmen çocuklara davranış biçimleri ile göçmen çocukların yaşatlarını ve öğretmenlerini benimsemesi arasındaki ilişki nasıldır?” sorusunda Suriyeli göçmen çocukların akranlarını ve okulu benimsemeleri açısından doğrudan ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Özellikle karma eğitimin verildiği okullarda, çok yönlü gelişim ve değişime olanak sağlayan öğretmenlerin davranışları ve tutumları, diğer çocukların da azınlıklıkta olan Suriyeli göçmen çocuklara olan davranışları belirlemede rol oynamaktadır.

Çokkültürlü eğitimin gerektirdiği gibi Suriyeli çocukların farklılıklarına karşı saygı duyulmalı ve okul ortamında kültürel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Sahip oldukları Suriyeli kimlikleri sebebiyle ayrımcılığa uğramayan, ders esnasında ve sonrasında Türk çocuklarla eşit haklara sahip olan, arkadaşları tarafından dalga geçilmeden benimsenen ve etkinliklere kabul edilen Suriyeli çocukların; yaşlılarını ve öğretmenlerini benimseyip okul ortamına uyumlarının ve derslerdeki verimliliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

5.1.3.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgulara Ait Sonuçlar

Çocukların eğitim hayatlarının düzenli olmasında ve gelişimlerini sağlıklı bir biçimde tamamlayabilmelerinde ekonomik koşullar oldukça etkilidir. Özellikle yapılan göçler sonucunda işsizlik oranlarında artış, istihdam şekillerinde farklılaşma, ücret düzeylerinde düşüşler görülmekte ve bu da geçim sıkıntısına yol açıp çocukların eğitimlerini olumsuz etkilemektedir.

Yapılan görüşmelerde araştırmanın alt amaçlarından biri olan “Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ile göçmen çocuğun okul hayatı arasındaki ilişki nasıldır?” sorusunda sosyoekonomik düzey ile çocukların okul hayatı arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında görüşülen ailelerin ekonomik olarak sıkıntı yaşadıkları, maaşlarının düzensiz ödendiği ve ücretlerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Ekonomik yetersizlikler sebebiyle bazı ailelerin ise çocuklarını okula göndermek yerine para kazanmak için çalıştırdıkları, bazılarının servis ücreti vs. gibi okul masraflarını karşılamakta zorlandıkları için bir sonraki yıl okula göndermeyecekleri belirlenmiş ve ekonomik unsurların çocukların eğitim hayatları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2016 yılında Harunoğulları ve 2015 yılında Yıldız tarafından yapılan çalışmalarda da araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmış ve ekonomik koşulların çocukların eğitimleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Harunoğulları, 2016; Yıldız, 2015).

5.1.3.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgulara Ait Sonuçlar

Okullar, çocukların hayatlarını etkileyen, gelecekte nasıl bireyler olacaklarını belirleyen, onları hayata hazırlayan eğitim kurumlarıdır. Çocukların burada aldıkları eğitimin kalitesi ve yol gösterici niteliğinde olan öğretmen/idarecilerle ilişkileri bu sebeple çok önemlidir.

Bu düşünceden hareketle, öğretmen/idarecilerin, velilerin ve öğrencilerin, farklılıklar hakkında ve çok kültürlü eğitim ile insan haklarına dayalı eğitim konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Yapılan görüşmelerde araştırmanın alt amaçlarından olan Suriyeli göçmen çocuğa eğitim veren öğretmenlere/idarecilere, velilere farkındalık ve bilgilendirme toplantıları yapıldığında çocukların okul ortamına uyumları nasıldır? sorusunda öğretmen/idareciler ile velilerle yapılacak farkındalık ve bilgilendirme toplantıları ile, çocuklara verilecek farklılıklara saygı ve insan haklarına dayalı eğitimlerin çocukların uyum yeteneklerini ve okula karşı tutumlarını pozitif yönde arttırdığı ve eğitimcilerin de bu tür bir eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirttikleri saptanmıştır.

5.2. NİCEL ANALİZLERDEN ELDE EDİLEN BULGULARA AİT SONUÇLAR

Bu bölüm içerisinde nicel görüşmelerden elde edilen bulguların, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Okula Karşı Tutum Ölçeği ile arasındaki ilişkileri, araştırmanın ana amacı olan “Göçmen ve türk çocuğa farklılıklara karşı saygı ve insan haklarına dayalı eğitimler verildiğinde, karma eğitim verilen sınıflardaki öğrencilerin farklılıklara karşı saygı ve okula karşı tutum düzeyleri artar mı?” sorusuna yönelik olarak verilmektedir.

Literatür çalışması yapıldığında Suriyeli ve Türk öğrencilerin aile-sosyal yapılarının, engel durumlarının ve engelliliğe bakış açılarının, sahip oldukları kültürel geçmişlerinin, ebeveyn-okul ilişkilerinin, cinsiyet farklılıklarının, öğrenmeye, öğretmene, okula karşı tutumlarının vs. çocukların okul ortamına

uyum sağlamaları ve adapte olmaları açısından önemli birer etken oldukları belirtilmektedir (Aktaş, 2011; Aslan ve Aybek, 2018; Kanatlı Öztürk,2018).

Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu içerisinde yer alan çocuklarının “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ön test - son test puanları arasında Wilcoxon İşaretli Sıra Testi analizi sonucunda $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Program kapsamında Deney grubunu oluşturan çocuklara verilen farklılıklara saygı eğitimi çocuklar için faydalı olmakta ve farklılıklara saygı düzeylerini anlamlı bir biçimde arttırmaktadır.

Suriyeli ve Türk çocuklara yönelik Farklılıklara Saygı Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre kontrol grubu içerisinde yer alan çocuklarının “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ön test - son test puanları arasında Wilcoxon İşaretli Sıra Testi analizi sonucunda $p=0,713 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubuna dahil edilen öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerini değiştirecek herhangi bir eğitime dahil edilmemeleri, bu durumun sebebi olarak gösterilmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan Mann-Whitney Testi analizine göre $p=0,689 > \alpha=0,05$ olduğundan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklılıklara Saygı eğitimi verilmeden önce yapılan bu istatistiksel analiz ile eğitim öncesinde deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin benzer şekilde birbirine denk olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney testi kullanılarak belirlenmiştir. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği son test puanlarının deney ve kontrol grubu değişkenlerinin test sonuçları $p=0,000 <$

$\alpha=0,05$ bulunmuş ve istatistiksel olarak bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrenciler lehine gerçekleşen farklılık, verilen eğitimin verimliliğinin göstergesi olarak kabul edilebilmektedir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney testi kullanılarak belirlenmiş ve ön test son test puanlarının kontrol grubu değişkenine göre test sonuçları $p=0,872 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaması, kontrol grubunun eğitim kapsamı dışında tutulması ve aile-sosyal yapı konusu hakkında bilgilendirilmemelerinden dolayıdır. Bilindiği gibi aile ve sosyal yapı çocukların gelişimleri için oldukça büyük bir öneme sahiptir. Çocukların önyargılı olmaları, değişikliklere açık ve farklılıklara saygılı olmaları ilk önce yetiştikleri aile ve içerisinde buldukları ortamla yakın ilişki içerisinde. Bu sebeple çocukların farklı görüşlere ve düşüncelere açık olabilmeleri için konu ile ilgili eğitim almaları gerekmektedir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney testi kullanılarak belirlenmiştir. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Aile-Sosyal Yapı alt boyutu, ön test son test puanlarının deney grubu değişkenine göre test sonuçları $p=0,024 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklı aile yapılarından gelen çocuklar davranış ve uyum problemleri yaşayabilmekte, kendilerinden farklı olana karşı her zaman olumlu davranışlar sergileyemeyebilmektedirler. Çocuklarda oluşan önyargıların ve kalıplaşmış davranış şekillerinin eğitimle önüne geçilebilmekte ve çocukların okul ortamına uyumları kolaylaşabilmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinden aldıkları puanlar incelendiğinde ise yapılan Mann-Whitney testi sonuçlarına göre $p=0,808 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu da eğitim öncesinde çocukların farklılıklara saygı aile-sosyal yapı düzeylerinin denk olduğunu göstermektedir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, aile-sosyal yapı farklılıkları düzeylerinden aldıkları son test puanlarına bakıldığında Mann-Whitney test sonuçları $p=0,022 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılığın deney grubu sonucunun lehinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan çocuklara verilen farklılıklara saygı eğitim programı ile çocukların aile-sosyal yapı farklılıklarına yönelik saygı düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırmıştır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, engel farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Ön test -son test puanlarının kontrol grubu değişkenine göre test sonuçları $p=0,206 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, engel farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Ölçeğin engel alt boyutu, ön test-son test puanlarının deney grubu değişkenine göre test sonuçları $p=0,006 < \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Engelli bireylerin yaşadıkları problemleri ortadan kaldırmak, uyumlarını kolaylaştırmak, engeli olmayan bireylerle olan iletişim yollarını geliştirmek için konu ile ilgili olarak verilen eğitimler oldukça önemlidir. Çocukların aldıkları eğitimin faydalı olduğu test puanlarına yansımıştır.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, engel farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test puanları incelendiğinde Mann-Whitney testi sonuçları $p=0,728 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Eğitim verilmeden önce çocukların engel farklılıkları düzeylerinin birbirleriyle aynı seviyede olduğu görülmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, engel farklılıkları düzeylerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Son test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları

$p=0,000 < \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve anlamlı farklılık deney grubu sonucunun lehinde gerçekleşmiştir. Çocuklara verilen eğitimle çocukların engel durumunu fark etme, farkındalık kazanma, empati kurma gibi özellikleri kazandıkları belirlenmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, kültürel geçmiş düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney testi kullanılmış ve kültürel geçmiş alt boyutu, ön test son test puanlarının Mann-Whitney test sonuçları $p=0,817 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Bunun sebebinin kontrol grubunun eğitim dışında tutulması olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin farklı kültürel geçmiş farklılıkları düzeylerine bakıldığında, ön test-son test Mann-Whitney test sonuçları $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulguların bu yönde çıkması beklenen bir durumdur. Çünkü eğitim programı kapsamında deney grubuna kültür, çok kültürlülük, farklılıklar konularında eğitim verilmiş ve çocukların farklı kültürel geçmişe sahip diğer çocuklara saygı duymaları gerektiği öğretilmiştir. Özellikle göç olgusunun giderek küreselleşmesi ve Türkiye'nin göç konusunda izlediği politikalar dikkate alındığında çocukların farklı kültürlerle yaşamayı ve "kendileri gibi olmayanlara" saygı duymayı öğrenmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, kültürel geçmiş farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan Mann-Whitney ön test sonuçları, $p=0,544 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, eğitim öncesi farklılık düzeylerinin birbirine denk olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, farklı kültürel geçmiş farklılıkları düzeylerinden aldıkları son test puanları Mann-Whitney test sonuçları $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan çocuklara verilen eğitimin test sonuçlarına olan olumlu yansımaları görülmekte ve farklılığın deney grubu lehine

gerçekleştiği belirlenmiştir. Özellikle karma eğitimin verildiği sınıflarda eğitim gören çocuklar için araştırma kapsamında verilen eğitim programı gibi programların yaygınlaşması ve hem Türk hem de Suriyeli öğrencilerin birarada ve uyum içinde yaşamayı öğrenmeleri için gerekmektedir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, cinsiyet farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları Mann-Whitney testi kullanılarak incelendiğinde $p=0,110 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir. Çocukların cinsiyet alt boyutu ile ilgili herhangi bir eğitim almamaları bu durumun gerekçesi olarak belirlenmiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, cinsiyet farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney testi kullanılarak incelendiğinde $p=0,047 < \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bireyler arasında sadece biyolojik farklılıkları ifade etmeyen cinsiyet algısı aynı zamanda kadın ve erkeğin toplum içerisindeki rollerini ve statülerini de belirleyen bir özelliğe sahiptir. Özellikle kalıplaşmış düşünce yargılarının olduğu dar bakış açısına sahip aile ortamından gelen çocuklar, verilen eğitimlerle cinsiyetler hakkında bilgilendirilip, düşünce ve tutumlarını buna göre şekillendirmelidirler. Araştırma kapsamında verilen eğitimle de çocukların cinsiyet farklılıklarına dair bilinçlerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği cinsiyet farklılıkları düzeylerinden aldıkları ön test puanları Mann-Whitney testi kullanılarak incelendiğinde test sonuçları, $p=0,974 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Eğitim öncesinde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerinin denk olduğu ve deney grubuna verilen eğitimlerin öğrencilerin saygı düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, eğitim verildikten sonraki cinsiyet farklılıkları düzeylerinden aldıkları son test puanları Mann-Whitney testi ile analiz edildiğinde test sonuçları $p=0,000 < \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani deney grubuna

verilen eğitim çocukların cinsiyet algılarını olumlu olarak değiştirmiş ve çocuklarda farkındalık oluşmasına olanak sağlamıştır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, Farklılıklara saygı tutum ölçeği ve ölçeğin alt boyutları ile sınıf değişkeni düzeylerinden aldıkları puanlar incelendiğinde Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre $p=0,255 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir. Sınıf değişkeni ile ölçekler arasında bir ilişki olmadığı ancak sınıf düzeyleri arttıkça çocukların farkındalık düzeylerinin de bu duruma paralel olarak arttığı görülmüştür.

Kontrol grubunun Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğine göre alt boyutları incelendiğinde;

Aile sosyal yapı alt boyutu puanlarının Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,731 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Engel alt boyutu puanlarının, kontrol grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,132 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu puanlarının Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,683 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Cinsiyet alt boyutu puanlarının Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,380 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, Farklılıklara saygı tutum ölçeği ve ölçeğin alt boyutları ile sınıf değişkeni düzeylerinden aldıkları puanlar incelenmek istendiğinde Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,708 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuç kontrol grubuna benzerlik göstermekte ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.

Deney grubunun Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğine göre alt boyutları incelendiğinde;

Aile sosyal yapı alt boyutu puanlarının, deney grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,823 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Engel alt boyutu puanlarının, deney grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,828 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu puanlarının, deney grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,483 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Cinsiyet alt boyutu puanlarının, deney grubu değişkenine göre Kruskal-Wallis test sonuçları $p=0,320 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonrasında sınıf düzeyleri ile deney grubuna ait puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ancak kontrol grubunda olduğu gibi sınıf düzeyleri ile ölçekten alınan puanların doğru orantılı olarak arttığı saptanmıştır. Bu durum, yaş ile birlikte çocukların algı ve muhakeme yapma yetilerinin artması ile açıklanmaktadır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, okula karşı tutum düzeylerinden aldıkları ön test- son test puanları Mann-Whitney testi kullanılarak incelendiğinde test sonuçları $p=0,303 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bilindiği gibi okula karşı tutumu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Okulun yapısı, okulun tutumu, öğretmenlerle ve akranlarla olan ilişkiler vs. farklılıkların kabullenildiği, öğrenci ve öğretmenlerdeki olumsuz tutumların değiştiği noktalarda çocukların okula karşı tutumları değişecek ve uyumları artacaktır.

Okula Karşı Tutum Ölçeği ön test-son test puanları deney grubu değişkenine göre incelendiğinde Mann-Whitney test sonuçları $p=0,045 < \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Özellikle Suriye'den gelen göçmen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yapılan eğitimlerde onların farklılıkları dikkate alınmış ve yapılan etkinliklerle sınıf ortamına uyumları sağlanmıştır. Bu sayede de aldıkları puanlarda olumlu yönde bir artış meydana gelmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, eğitim öncesinde okula karşı tutumlarını öğrenmek için uygulanan ölçek sonrasında, ön test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları, $p=0,968 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve eğitim öncesinde grupların okula karşı tutumlarının birbirlerine denk olduğu belirlenmiştir. Aynı grubun eğitim sonrasında okula karşı tutumlarını öğrenmek için uygulanan ölçek sonrasında, son test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu değişkenlerine göre Mann-Whitney test sonuçları ise $p=0,000 < \alpha=0,05$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenerek araştırma kapsamında verilen farklılıklara saygı eğitiminin yararlı olduğu, çocukların okula uyumlarını arttırdığı ve özellikle Suriyeden gelen çocukların kabullenilme ve iletişim ile adaptasyon süreçlerinde olumlu gelişmelere neden olduğu saptanmıştır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, Okula Karşı Tutum Ölçeği ile sınıf değişkeni düzeylerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi öğrenmek için kullanılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre $p=0,362 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı; benzer şekilde, deney grubunu oluşturan öğrencilerin, Okula Karşı Tutum Ölçeği ile sınıf değişkeni düzeylerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi öğrenmek için kullanılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre $p=0,450 > \alpha=0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

5.3. OKUL SOSYAL HİZMETİ MODEL ÖNERİSİ

Son yıllarda özellikle Suriye'den çok fazla göç alan Türk eğitim sistemine genel olarak bakıldığında, Suriyeli ve Türk öğrencilerin bir arada eğitim aldıkları karma eğitimin verildiği okullarda, iletişim, uyum ve sosyoekonomik alanlarda yaşanan sorunların eğitimin önünde engel oluşturan konuların başında geldiği görülmektedir.

Öğretmen/İdarecilerin, Türk öğrencilerin ve Suriyeli öğrenciler ile velilerin Türkçe ve Arapça bilmemelerinin iletişimi zorlaştırdığı ve verilen eğitimin anlaşılabilirliği ile kalitesini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Suriyeli öğrencilerle Türk öğrenciler arasında çoğu zaman köprü görevi gören Öğretmen/idareciler bazı durumlarda ne şekilde davranacaklarını bilememekte ve yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca bazı öğretmen/idareciler davranışlarıyla özellikle Suriye'den gelen çocuklar için ayrımcı davranışlar sergileyebilmektedir. Göçmen çocukların aileleriyle iletişim kurulamaması ve karşılıklı güven ortamı yaratılamaması da yaşanan diğer sıkıntılar içerisinde yer almaktadır. Sınıf içinde öğrenciler köken ve seviye olarak heterojenlik göstermekte ve bu da hem sınıf içinde hem de okul ortamında düzeni sağlamayı zorlaştırmakta ve uyum problemlerini ortaya çıkararak öğretmenler ile öğrencilerin okul sosyal hizmeti gibi destek alabilecekleri bir sisteme olan ihtiyaçlarını arttırmaktadır.

Okul içerisinde ayrıca özellikle göçmen çocuklar için; akran zorbalığı, sosyal dışlanma, uyum problemleri, ekonomik yetersizlikler, istismar, bağımlılık, okul terki, akademik başarısızlık, suça sürüklenme, şiddet gibi birçok farklı sorunla karşılaşmaktadır. Yaşanan bu tür problemler de çözüm bulunmadığı sürece hem Türk öğrencilerin hem de Suriyeli öğrencilerin kaliteli bir eğitim almaları önünde engel oluşturmaktadır.

Eğitim ve öğretimin aksamaması, yaşanan sorunların çözümlenmesi, özellikle dezavantajlı gruptakilerin korunması, öğrenci (Suriyeli ve Türk)-aile-öğretmen/idareci arasındaki iletişimin sağlam temellere oturtulması, güven iklimi yaratılması ve ihtiyaç duyanlara destek teşkil etmesi gibi konularda okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmaya başlamıştır.

20. yy'ın başlarında ortaya çıkan sosyal hizmetin temel hareket noktası göç olgusudur. ABD'deki okullarda işçi ve göçmen çocukların yarattığı etnik, dinsel ve dilsel çeşitlilik karşılanması oldukça zor talepler ortaya çıkarmış, göçmen çocukların eğitime devam etmeleri konusunda karşı baskı oluşturmuştur. Eğitimciler göç ile gelen çocukları eğitim sistemine dahil etmek istememiş ve onları dışlamışlardır. Okul sosyal hizmeti de oluşturulan bu baskıya cevap olarak ortaya çıkmıştır (Yeşilkayalı, 2016).

Eğitimin temel bir hak olduğu düşüncesinden hareketle, okul sosyal hizmeti ile özellikle yaşanan göç sonucunda sosyal ve ekonomik sorunlar yaşayan, akran zorbalığına ve sosyal dışlanmaya uğrayan, kişisel gelişimleri tehlikeye giren vs. çocukların tespit edilmesi ve uygun sosyal hizmet müdahalelerinin uygulanması sağlanarak topluma kazanımı gerçekleştirilebilir.

Okul sosyal hizmeti; okul, aile, öğrenci, öğretmen ve idareciler arasında temel köprü niteliğindedir. Bu sebeple okullarda okul sosyal hizmeti biriminin kurulabilmesi ve yaygınlaşabilmesi için alanında uzman kişiler tarafından oluşturulan bir ekiple karma eğitimin verildiği okullarda oryantasyon eğitimi verilmesi gereklidir. Okul yöneticileri, öğretmen ve proje ekibi okul sosyal hizmetinin tanımı ve kapsamı hakkında toplantılar yapmalı ve daha sonra okullardaki mevcut durumun ortaya çıkarılmasını sağlayan fizibilite çalışmaları gerçekleştirmelidirler. Yapılan fizibilite çalışmaları ile okulun genel hatları belirlenmeli, öğrencilerin ve ailelerin sosyoekonomik yapıları saptanıp, sorun alanları ortaya çıkarılmalıdır. Ortaya çıkarılan sorun alanları için öncelik sırası belirlenmelidir.

Okul sosyal hizmeti ile çocukların önünde engel teşkil eden her türlü sorun tespit edilmeli ve ortadan kaldırılmalıdır.

Davranışsal konsültasyon modeline benzer şekilde, okul içinde veya sınıf içinde ya da öğrenci merkezli hareketlerde istenmeyen davranışlar azaltılıp, okul iklimi ve eğitimin kalitesi açısından olumlu olan istenilen davranışların artırılması sağlanmalıdır (Yeşilkayalı, 2016).

Özellikle göçmen çocuklar için tehlike oluşturan okul terklerinin önüne geçilmelidir. Bilindiği gibi Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıldır ancak; geçici koruma ve/veya uluslararası koruma kapsamındaki çocuklar için böyle bir zorunluluk belirtilmemektedir. Fakat pratikte okul kayıtlarında yabancı öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesinde ve okullara kabul aşamasında sıkıntılar yaşanabilmektedir Bunları engelleyecek çözüm mekanizmaları yaratılmalıdır (Mülteci-Der,2015).

Suriyeli ve Türk çocuklarla birebir ve grup görüşmeleri yapılmalı ve taraflar arasında güven ortamı oluşması gerçekleştirilmelidir.

Çocuk hakları konusunda farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.

Ayrıca okul sosyal hizmeti biriminin, çocukların ihtiyaç duydukları her an başvurabilecekleri bir destek mekanizması olduğu çocuklara hissettirilmelidir.

Göçmen ve Türk çocuklar için kaynaştırma faaliyetleri yapılmalı ve tarafların birbirleri hakkındaki önyargıları kırılmalıdır.

Kurulacak olan okul sosyal hizmeti birimi sadece sorunlar ortaya çıktığında değil, her daim görünür olmalı ve varlığını sürdürmelidir.

Okul Sosyal Hizmeti, okul dışında da hizmet vermeli sadece okulla sınırlı kalmamalıdır.

Ev ziyaretleri yapılmalı ve okul-aile işbirliği sağlanmalıdır. Yapılan ev ziyaretlerinin, çocuk ve ailelerin sorunlarını açığa çıkarmada ve konuyla ilgili önemli tespitler yapabilmeye çok önemli olduğu bilinmektedir (Özkan ve Kılıç, 2014).

Özellikle göçmen çocukların ve Türk çocukların ailelerini bir araya getirecek eğitim, seminer, kermes vs. gibi etkinlikler düzenlenmeli ve taraflar arasında iletişim sağlanmalıdır.

Göç, ölüm, ayrılma vs. gibi çeşitli yaşamsal olaylar hakkında çocuklar ve aileler bilinçlendirilmeli ve başa çıkma metotları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

İhtiyaç sahiplerinin, kaynaklara ve diğer hizmetlere ulaşımı sağlanmalıdır.

Sabatino'nun (2009) önerdiği konsültasyon modelleri gibi Okul sosyal hizmetinin faaliyet alanı sadece öğrenci ve aile ile sınırlı kalmamalı, ihtiyaç duyulması halinde öğretmen/idarecilere de destek sağlamalıdır.

Öğretmen/idarecilerin göçmen çocukların olduğu sınıflarda öğrencilerle ne şekilde iletişime geçmeleri gerektiği konusunda bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen/idareci eğitimlerinde yaratıcı drama tekniği kullanılması düşünülebilir.

Özellikle karma eğitimin verildiği okullarda öğretmen/idareciler göç olgusu hakkında bilgilendirilmeli, konu ile ilgili eğitim, seminer vs. katılımları gerçekleştirilmelidir. Ayrıca öğretmenlere/idarecilere farklı kültürden olanlara nasıl yaklaşmaları gerektiğinin öğretildiği farkındalık eğitimleri verilmelidir.

Suriyeli veli ve öğrencilerle yaşanan dil problemlerinin aşılması için dil kursları düzenlenmeli ve bunlara katılımın teşvik edilmesi sağlanmalıdır.

Bilindiği gibi sosyal hizmet disiplininin temel alanlarından biri olan çocuk refahı alanında çocukların iyilik hallerinin artırılması, psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişmelerinin desteklenmesi, güvenliklerinin sağlanıp risklerden korunması, aile-okul-toplum işbirliğinin sağlanması amaçlanmaktadır. Sosyal hizmetin bir alt disiplini olan okul sosyal hizmeti de bu amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir. Okullar içerisinde kurulan okul sosyal hizmeti birimleri ile sosyal hizmetin "koruyucu-önleyici", "geliştirici-değiştirici", "tedavi edici- rehabilite edici" fonksiyonları gerçekleşmiş olacak ve ayrıca çocukların en üst düzeyde yararları için okul ortamında izlenmeleri ve takip edilmeleri de gerçekleştirilmiş olacaktır.

Bütüncül bakış açısını destekleyen sosyal hizmet mesleği, ekolojik perspektifi kullanarak çocukların çevreleriyle olan etkileşimlerini geniş bir bakış açısıyla ele almakta ve onları çevreleyen sistemleri göz önüne alarak incelemelerini yaparak,

okul, aile ve toplum düzeyinde öğrenciler lehine etkinlikler gerçekleştirmektedir (Özkan ve Kılıç, 2014).

Ayrıca sosyal hizmet uzmanları baskı karşıtı uygulamalarla okul içerisinde azınlık grubunu oluşturan göçmenlere karşı etnik duyarlılık geliştirilmesi, haklarının korunması, fırsatlara erişimlerinin gerçekleşmesi ve ayrımcılığa uğramamaları için çalışmalarda bulunmakta ve onları güçlendirmektedir.

Güçlendirme yaklaşımıyla ise ihtiyaç sahiplerinin, içlerindeki potansiyelleri açığa çıkarırken, kendi yaşamlarını kontrol edebilecekleri güce sahip olduklarını fark etmelerini sağlamak, iyilik hallerini arttırmak ve güçlü yanları ile eğitim hayatlarındaki tikanlıkların giderilmesi amaçlanmaktadır.

Ayrıca, çalışma içerisinde Suriyeli ve Türk çocuklara verilen eğitim gibi bir eğitimin, yaş ve bilişsel kapasite göz önüne alınarak ortaokul ve lise düzeylerinde uygulanmasının da literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak sağlıklı bir okul ortamı yaratmak, öğrenci (Suriyeli ve Türk)-öğretmen/idareci-aile ve toplum arasında sağlam temelli bir etkileşim sağlamak, çocukların genel iyilik hallerini ve akademik başarılarını arttırmak, ayrımcılığın önüne geçmek ve kültürel kaynaşmayı sağlamak için okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyulduğu gözle görünür bir gerçektir.

Öğrencilerin eğitimlerini sağlıklı ve verimli bir biçimde tamamlayabilmeleri, okul içinde ve dışında karşılaştıkları baskı ve ayrımcı tutumlardan uzak bir biçimde düşüncelerini geliştirebilmeleri, kişisel gelişimlerine zarar verecek her türlü yapıdan uzak durabilmeleri, karşılaştıkları risklerin ortadan kaldırılabilmesi, okul ortamına uyumlarının sağlayabilmeleri ve ihtiyaç duydukları desteğe ulaşabilmeleri için okul sosyal hizmet biriminin okullar içerisinde örgütlenmesi şarttır.

Bu bağlamda Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulamalarının gelişmesine fırsat verecek politikaların en kısa zamanda oluşturulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2017). Bitmeyen Göç Konuk İşçilikten Ulus Ötesi Yurttaşlığa. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Adanır, O. (2003). Kültür ile Zihniyet. Doğu Batı Dergisi, Sayı: 23, 23-30.
- Adler, N.J. (1986). International Dimensions Of Organisational Behaviour.
- AFAD, (2014).Türkiye'deki Suriyeli Kadınlar. Erişim:23.07.2017, https://www.afad.gov.tr/upload/Node/17934/xfiles/turkiye_deki-suriyeli-kadinlar_-2014_2_.pdf
- Akgün, R., ve Tezel, Z. (2017). Sessiz Kurbanlar: Eşi Cezaevinde Olan Kadınların Psikososyal Ve Ekonomik Durumlarının Belirlenmesi-Kırıkkale İli Yahşihan İlçesi Örneği. *Journal of International Social Research*, 10(54), 786,
- Aktaş, G. (2011). Farklı Sosyo-Ekonomik Ve Kültürel Özelliklere Sahip Ailelerde Kız Çocuklarına İlişkin Aile İçi Kültürel Tanımlamalar. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altunışık R., Coşkun R., Bayraktaroğlu R. ve Yıldırım E. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anthias, F. (2002). Beyond Feminism and Multiculturalism: Locating difference and the politics of location. *Women Studies International Forum*, 25 (3), 275-286
- Arun, Ö. Ve Koçak, A. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. Selçuk İletişim, 4 (3),21-28. Erişim: 18.12.2016. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/177956>
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü Ve Tolerans Kavramlarına Etimolojik Açından Analitik Bir Yaklaşım, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5, (2), 357-380.
- Aslan, S ve Aybek, B. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çok kültürlü Eğitime Dayalı Olarak Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 11 (1), 58-82. Doi: <http://dx.doi.org/10.30831/akukeyg.358001>

- Asunakutlu, T. ve Safran, B. (2004). Kültürel Farklılıktan Kaynaklanan Çatışmalara Yönelik Bir Araştırma (Marmaris Turizm Sektörü Örneği). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, 33-37.
- Atalay, Y. Ö. (2008). Felsefi Açından Tolerans Ve Hoşgörü. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Atasoy, Z. (2012). Farklılıkların Yönetimi: Üniversite Öğrencilerinin Ayrımcılık Algısının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi: Karaman.
- Atsan, N. (2006). Farklı Kültürlerde Karar Verme Davranışı: Türk Ve Japon Yöneticiler Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. Turkish Journal of Primary Education, 2, 44-56. Erişim: 09.11.2018, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/434554>
- Aziz, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 11 (42),1-21. Erişim: 17.02.2017, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70397>
- Basset-Jones, N. (2005). The paradox of diversity management, creativity and innovation. Creativity and Innovation Management.
- Baykan, Z. (2000). Özürlülük, Engellilik, Sakatlık Nedenleri Ve Korunma. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi. Erişim: 29.04.2018, www.ttb.org.tr/STED/sted0900/4.html.
- Bilgili, A. A. ve Feramuz G. C. (1996). Doğu Anadolu Bölgesi'nde Zorunlu Göç Olgusunun Sosyolojik Çözümlemesi. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi: Toplum ve Göç, 5: 327-338. Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Bingöl, C. (2010). Kültürler Arası İletişim Sürecinde Kültür, Kültürel Kimlikler Ve Çeviri İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- BMMYK, (2001). Dünya Mültecilerinin Durumu: İnsani Yardımın Elli Yılı. Ankara: Başkent Matbaası.

- Bozkurt, S. (2018). Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Algıları: Gaziantep Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün Ö.E., Demirel F., Karadeniz Ş. ve Çakmak E.K. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., ve Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child development*, 77 (5), 1208-1219.
- Castles, S. (2000). International Migration at the Beginning of the Twenty-First Century: Global Trends and Issues. *International Social Science Journal*, 269-281.
- Castles, S. ve Miller, M. (2008). Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları:
- Chiswick, B. R. (2000). Are Immigrants Favorably Self Selected? An Economic Analysis, (Eds.) C.N. Bretteli and J. F. Hollifield, *Migration Theory: Talking Across Disciplines*, Routledge, New York and London.
- Cırık, S. (2008). Çok Kültürlü Eğitim Ve Yansımaları. *Hacettepe University Journal Of Education*, (34), 27-40.
- Cox, T. (1994). *Cultural Diversity in Organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research*. Erişim: 01.01.2018, http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf
- Culberston, S. ve Constant, L. (2015). *Education of Syrian Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. RAND Cooperation: Santa Monica, Calif. Erişim:11.06.2017, http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf.
- Czinkota, M.R. (1996). *International Business*. Dryden Press: Fort Worth.

- Çelik, Y. (2018). Türkiye’de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar Ve Öneriler. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Dalyan, F. (2004). Uluslararası İşletmelerde Örgüt Kültürü İçinde Uluslararası İşletmecilik. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Davies, P. (2000). Contributions from Qualitative Research. In H. T. Davies, M. N. Sandra, ve P. Smith (Eds). What works? Evidence-based Policy and Practice in Public Services (s. 291-316), Bristol, UK: Policy Press.
- DeFranzo, S.E. (2011). What’s the difference between qualitative and quantitative research? Snap Surveys. Erişim: 28.09.2017, <https://www.snapsurveys.com/blog/qualitative-vs-quantitative-research/>
- DiStefano, J.J. ve Maznevski, L.M. (2000). Creating value with diverse teams in global management. *Organisational Dynamics*.
- Dobbs M. F. (1996). Managing Diversity: Lessons From the Private Sector, *Public Personnel Management*, 25, (3), 351-367.
- Doğan, K. (2008). Göçmen Kaçakçılığı Suçu. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Driscoll, D.L., Salib, P., Appiah-Yeboah, A. ve Rupert, J.D. (2007). Merging Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research: How To and Why Not. *Ecological and Environmental Anthropology*. 3 (1), 18-28. Erişim: 28.09.2017, <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=icwdmeea>.
- Dryden-Peterson, S. ve Adelman, E. (2016). Inside Syrian Refugee Schools: Making Room for Refugees in Second Shifts. Erişim: 17.02.2017, <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/17/inside-syrian-refugee-schools-making-room-for-refugees-in-second-shifts>.
- Dupper, R.D. (2013). Okul Sosyal Hizmeti, Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler. Çeviren ve Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Yasemin Özkan ve Doç. Dr. Elif Gökçearsan Çiftçi, Kapital Medya Hizmetleri A.Ş: İstanbul.
- Dündar, S. (2009). Okul Eğitiminin Önemi. Erişim: 15.02.2017, http://www.songuldundar.com/index.php?option=com_content&view=article&id=108:okul-egitiminin-onemi&catid=36&Itemid=55

- Düren, Z. (2007). Kültürlerarası Yönetimde Koalisyon Gereği ve Sinerjik Arayışlar. İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi,36 (87).
- Earley, P.C. ve Mosakowski, E. (2004). Cultural Intelligence. Harvard Business Review.
- Efe, İ. (2015). Türk basınında Suriyeli Sığınmacılar. İstanbul: SETA.
- Ekmişoğlu, M. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi Ve Farklılıklara Saygı Ölçeğinin Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Eratay, E. ve Pınar, E. (2006). Genel Eğitim Sınıflarındaki Zihin Engelli Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (13), 24-47. DOI: 10.11616/AbantSbe.171.
- Erbay, E. (2008). *Çocuk İşçi Olmak: Çocuk İşçiliğine Retrospektif Bir Bakış*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını No:14.
- Erdem, R. ve Günlü, E. (2008). İletişim Eğilimlerinin Yüksek Bağlam-Düşük Bağlam Ayırımı İle İncelenmesi: Hastane Çalışanları Örneği. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 21 (180).
- Erdoğan, M. (2015). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2): 017-030
- Erkin, E., Okcabol, R. ve Ural, O. (2010). Examining School Related Factors Leading to Dropout Through Children's Conceptions and Experiences: Development of a Scale For Attitudes Towards Elementary School. Australian Journal of Guidance & Counselling, 20 (1), 109-118.
- Essed, P. (1996). Diversity: Gender, Colour and Culture, University of Massachusetts Press,160.
- Esty, K., Richard G. ve Marcie S. H. (1995). Workplace Diversity: A Manager's Guide To Solving Problems And Turning Diversity Into A Competitive Advantage, Avon, Massachusetts: Adams Media Corporation.

- European Communities, (2000). Push and Pull Factors of the International Migration: A Comparative Report" Office for Official Publications of the European Communities. Erişim: 03.08.2016, <http://www.uni-mannheim.de/edz/pdf/eurostat/00/KS-30-00-908-EN-I-EN.pdf>.
- European Commission. (2016). Lebanon: Syria Crisis. Echo Factsheet. Erişim: 26.02.2017, http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/lebanon_syrian_crisis_en.pdf.
- Ewijk, A. (2011). Diversity and Diversity Policy: Diving Into Fundamental Differences, *Journal of Organizational Change. Management*, 24,5.
- Eyüpoğlu, İ. Z. (1995). *Türk Dilinin Etimolojisi*, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası Göç Ve Ulus aşırı Toplumsal Alanlar*, (Çev). Ayhan Kaya. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Fawcett, J. T. ve Arnold F. (1987). The Role of Surveys in the Study of International Migration: An Appraisal. *International Migration Review*, 21 (4), 1523-1540.
- Foddy, W. (1993). *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires: Theory and Practice in Social Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foxman, E. ve Easterling, D. (1999). The Representation Of Diversity in Marketing Principles Texts: An Exploratory Analysis, *Journal Of Education For Business*, 285-288.
- Gencer, Z. T. (2011). Çok Kültürlü Toplumlarda İletişim: Divriği Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi, İletişim Dergisi*, 1 (193).
- Geray, İ. (1962). *Türkiye'den ve Türkiye'ye Göçler, Göçmenlerin İskanı (1923 1691)*. Ankara: Siyasal Bilimler Fakültesi Maliye Enstitüsü Yayınları.
- Gezgin, M. (1994). *İşgücü Ve Avustralya'daki Türk İşçileri*. İstanbul Üniversitesi Yayınları, No:3743, İstanbul.
- Glossary of IOM (2017). Erişim: 23.11.2018, <http://www.iom.int/cms/en/sites/iom/home/about-migration/key-migration-terms 1.html#Forced-migration>

- Gomolla, M. ve Radtke, F.O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske ve Budrich.
- Göç İdaresi, (2019). Erişim: 01.02.2019, http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-istatistikleri_363_378
- Göç İdaresi. (2017, Nisan). Erişim Tarihi:13.07.2018, http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecicikoruma_363_378_4713_
- Göç Politika ve Projeleri Dairesi Başkanlığı (2015). 2013 Göç Raporu. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları 32: 1-87.
- Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15 (2),25-38. Erişim: 19.07.2018, http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/ali_gocer_turkce_ogretmeni_aday_dil_kultur.pdf.
- Güney, S. (2000). Davranış Bilimleri. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler Ve Sorunları: Kilis Örneği. Göç Dergisi,3 (1), 29–63. ISSN: 2054-7110, e-ISSN: 2054-7129.
- Held, D. A., Mcgrew, D., Goldblatt A. ve Perraton. J. (1999). Global Transformation: Politics, Economics And Culture. Polity Press: Cambridge.
- Hofstede, G. (2011). Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, And Organizations Across Nations. California: Sage Publications.
- Human Rights Watch. (2016a). Growing Up Without an Education. Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Lebanon. Erişim: 15.08.2018, <https://www.hrw.org/report/2016/07/19/growing-without-education/barriers-education-syrian-refugee-children-lebanon>.
- Human Rights Watch. (2016b). We're Afraid for Their Future" Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Jordan. Erişim: 15.08.2018, <https://www.hrw.org/report/2016/08/25/were-afraid-their-future/barriers-education-syrian-refugee-children-jordan>
- İçduygu, A., Erder S. ve Ö. Gençkaya Ö. (2014). Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023: Ulus Devlet Oluşumundan Ulus Ötesi Dönüşümlere. MireKoc Araştırma Raporları. İstanbul.

- İçli, G. (2002). *Sosyolojiye Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jackson, M.F., Barth, J.M., Powell, N. ve Lochman, J. (2006). Classroom Contextual Effects of Race on Children's Peer Nominations. *Child Development*, 77 (5), 1325-1337. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00937.x
- Jackson, S. E., Aparna J. ve Niclas L. E. (2003). Recent Research On Team And Organizational Diversity: SWOT Analysis And İmplications. *Journal Of Management*. 29, (6), 801-830.
- Jehn, K.A., G.B.,ve Neale, M.A. (1999). Why Differences Make A Difference: A Field Study Of Diversity,Conflict, and Performance in Workgroups. *Administrative Science Quarterly*,741-763.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Kanatlı Öztürk, F. (2018). Çokkültürlü Eğitim Çerçevesinde Hazırlanan Etkinliklerle Farklılıklara Saygı Değeri Ve Araştırma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Kayan, F. (2012). Farklı Kültürlerde İş Görme Ve Yönetim Anlayışı: Türk Çalışanlar Ve Yabancı Yöneticiler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kaypak, Ş. ve Bimay, M. (2016). Suriye Savaşı Nedeniyle Yaşanan Göçün Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Etkileri: Batman Örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 84-110. <http://dergipark.gov.tr/buyasambid/issue/29813/320658>
- Kearney, M. (1996). From The Invisible Feet: Antropological Studies Of Migration And Development (Ed.) Robin Cohen, *Theories Of Migration*, 374-404. England: Elgar Publishing.
- Khawaja, B. (2016). Dispatches: Syrian Refugee Children in Lebanon Miss Out on Secondary Education. Erişim Tarihi: 10.11.2017, <https://www.hrw.org/news/2016/09/10/dispatches-syrian-refugee-children-lebanon-miss-out-secondary-education>.
- Kılıç, E. ve Özkan, Y. (2015). Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi. *TSA*, 19: 155–178.

- Kırık, A.M. (2014). Aile Ve Çocuk İlişkisinde İnternetin Yeri: Nitel Bir Araştırma. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,3 (1), 337-347. ISSN: 2146-9199.
- Kirişçi, K. (1999). Türkiye'ye Yönelik Göç Hareketlerinin Değerlendirilmesi. Bilanço: 1923–1998. Türkiye Cumhuriyeti'nin 75 Yılına Toplu Bakış. İstanbul: Tarih Vakıfları Yayını.
- Kirişçi, K. (2014). Misafirliğin Ötesine Geçerken Türkiye'nin "Suriyeli Mülteciler" Sınavı (Karaca, S. Çev.). Brookings Enstitüsü ve Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu.
- Kopels, S. (2009). Student Rights and Control of Behavior. Social Work Services in Schools, Sixth Edition.
- Korkmaz, M. (2017). Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Türkiye İşgücü Piyasasına Etkileri Ve Değerlendirmeler. Sosyal Güvence Dergisi, 7 (13), 57-83. Doi:10.21441/sguz.2018.64.
- Kuli, G. (2018). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti İle İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma.
- Kutlu, Z. (2015). Bekleme Odasından Oturma Odasına Suriyeli Mültecilere Yönelik Çalışmalar Yürüten Sivil Toplum Kuruluşlarına Dair Kısa Bir Değerlendirme. Anadolu Kültür ve Açık Toplum Vakfı.
- Kültür Bakanlığı, (2019). Erişim: 03.04.2019, <http://www.kultur.gov.tr/TR-96254/kultur.html>
- Lee, E. S. (2006). A Theory of Migration. Demography, 3 (1).278-316.
- Lewis, A.W. (1954). Economic Development with Unlimited Supplies of Labour. The Manchester Sch.Econ.Soc.Stud., 22, 139-91.
- Massat, C., Orenstein, E. ve Mosses, H. (2006). Mental Health and Scool Social Work. Chicago: Lyceum.
- Massey, D. S., Arango J., Hugo G., Kouaouci,A., Pellegrino A. ve Taylor J. E. (1998). Worlds in Motion:Understanding International Migration at the End of the Millenium.Oxford. Oxford University Press.

- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interpretative Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Memduhoğlu, H., B. (2007). *Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye’de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1426-1449, Doi: 10.26466/opus.443945.
- Morrison, A. M. (1992). *The New Leaders: Guidelines on Leadership Diversity in America*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mutlu, E. C. (1999). *Uluslararası İşletmecilik*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Mülteci- Der. (2015). *Türkiye’ de Mültecilerin Kabul Koşulları, Hak ve Hizmetlere Erişimleri: Uydu Kentler İzleme ve Raporlama Projesi Kapanış Toplantısı Notları*. İzmir: Egeus Matbaacılık.
- Nesdale, D. (2007). The Development Of Ethnic Prejudice in Early Childhood: Theories And Research. *Contemporary Perspectives On Social Learning İn Early Childhood Education*, 213-240.
- Nicholson, P. P. (1985). *Toleration as a Moral Ideal, Aspects of Toleration*, John Horton ve Susan Mendus (eds.), London: Methuen,158-173.
- Orhan, O. (2014). *Suriye’ye Komşu Ülkelerde Suriyeli Mültecilerin Durumu: Bulgular, Sonuçlar ve Öneriler*. ORSAM Rapor, (18), 9.
- Orhan, O. ve Gündoğar, S. S. (Eds.). (2015). *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye’ye Etkileri*.
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik. *Ekev Akademi Dergisi*, 15 (48), 281-297. Erişim: 14.05.2017, <https://www.researchgate.net/publication/233933379>.
- Oytun, O., Gündoğar, S. ve Senyücel, B. (2015). *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye’ye Etkileri Raporu*. Orsam-Tesev, Rapor No: 195, Ankara.
- Öksüz, Y. ve Güven, E. (2012). Farklılıklara Saygı Ölçeği (FSÖ) Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 5 (5), 457-473.

- Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 17–25.
- Özcan, A.S. (2018). Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunları. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özdemir, M. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 85-110.
- Özer, İ. (1996). Siyasal Kültür Demokrasi Ve Demokratik Değerler. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 71-76.
- Özkabak Yıldız, T. (2018). 5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2013). Aile'nin Psiko-Sosyal Destek İhtiyacını Karşılama Yeni Bir Model Önerisi: Aile Sağlığı Merkezlerinde Aile Psiko-Sosyal Destek Birimi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, (30), 25.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2014). Importance Of School Social Workers About Solving Problems Focused On Child And Family: Social Workers Skills About Working On Children And Family. *Akademisyenler Birliği Derneği*.
- Özkan, Y. ve Selcuk, O. (2016). Okul Sosyal Hizmetinin Okul Erken Terki Üzerine Potansiyel Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43), 1275-1281.
- Parker, B. (2008). *Globalization and business practice*. London: Sage Pub.
- Portalla T. ve Chan G. M. (2010). The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale. *Intercultural Communication Studies*, 19,33-37.
- Portes, A. (1997). Immigration Theory for a New Century: Some Problems and Opportunities. *International Migration Review*, 31.
- Raabe, T. ve Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82 (6), 1715-1737.

- Ravenstein, E. G. (1885). The Laws of Migration. Journal of the Statistical Society of London, 48 (2).
- Ravenstein, E. G. (1889). The Laws of Migration. Journal of the Royal Statistical Society, 52 (2).
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları Ve Kültürlerarası Duyarlılıkları. Journal Of World Of Turks, 6 (3), 135-156.
- Roger, R. (1992). The Politics of Migration in the Contemporary World, International Migration: Special Issue: Migration and Health in the 1990s.
- Sabatino, C. A. (2009). School Social Work Consultation Models and Response to Intervention: A Perfect Match. Children & Schools, 31 (4), 197-206.
- Saklayan, E. (2018). Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sargut, S. (1994). Kültürlerarası Farklılaşma Ve Yönetim. Ankara: Verso Yayıncılık.
- Sarı, Ü. (2006). Kitle Kültürü Ve Popüler Kültür Bağlamında, Kitle İletişim Araçlarının Kitle Kültürüne Etkileri: Örnek Olarak Popstar Türkiye Yarışması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sassen, S. (1988). The Mobilty of Labor and Capital. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası Göç Olgusu ve Yol Açtığı Etkiler: Suriye Göçü Örneği. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 18 (31), 1-13, ISSN: 2147 – 7833. Erişim: 13.02.2018, www.kmu.edu.tr
- Schiffman L. ve Kanuk, L. (2004). Consumer Behaviour. Prentice Hall.
- Stephens, G.K. ve Greer, C.R. (1995). Doing business in Mexico: Understanding cultural differences. Organisational Dynamics. (s.s. 39-55).
- Subaşı, N. (2003). Kültürel Kimliğin Melezleşmesi. Birikim Dergisi, 174 (63-73).
- Sürgevil, O. (2008). Farklılık Ve İşgücü Farklılıklarının Yönetimine Analitik Bir Yaklaşım. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Şafak, Ş., Çopur, Z. Ve Özkan, M.A. (2006). Çocukların Evle İlgili Faaliyetlere Harcadıkları Zamanın İncelenmesi. Erişim: 10.03.2019 <https://docplayer.biz.tr/15105386-Cocuklarin-evle-ilgili-faaliyetlere-harcadiklari-zamanin-incelenmesi.html>.
- Şahin, B. (2003). An Investigation Of The Contributions Of Plato And Aristotle To The Development Of The Concept Of Toleration. University of Maryland.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okul Müdürlerinin Denetmenlik Görevlerindeki Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi,4 (7),82-99. Erişim: 10.03.2019, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/147667>.
- Şişman, M. (2002). Örgütler ve Kültürler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tanay Akalın, A. (2016). Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- TDK (2018). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK Sözlüğü, (2015). Erişim: 16.02.2017, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5447b70dd11da9.13300033
- Temel Eğinli, A. (2012). Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Kültürel Farklılık Eğitimlerinin Önemi. Öneri Dergisi, 9 (35), 215-227.
- Tenenbaum, H. R. Ve Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. Developmental Psychology, 38 (4), 615-630. Erişim: 16.08.2017, <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.615>
- Terje Ogden, Mari-Anne S. Ve Kristine A. H. (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study, Emotional and Behavioural Difficulties,12:2, 105-117, DOI: 10.1080/13632750701315508
- Thompson, N. (2012). Anti-discriminatory Practice Equality, Diversity and Social Justice. CPI Group (UK) Ltd, Croydon.

- Toksöz, G. (2006). Uluslararası Emek Göçü. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Tomanbay, İ. (2007). Sosyal Olmak. Ankara: SABEV Yayınları.
- Topçubaşı, T ve Polat, S. (2018). Farklılıklara Saygı Eğitim Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisi. Kalem eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,8 (2),387-417. Doi: 10.23863/kalem.2019:109.
- Topçubaşı, T. (2015). Farklılıklara Saygı Eğitim Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Triandis, H. C., Lois K. ve Michele J. G. (1994). Workplace Diversity, Harry.C. Triandis, Marvin D. Dunnette Ve Leaetta.M. Hough (Eds) Handbook Of Industrial And Organizational Psychology, 4.
- Tural, S. K. (1994). Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler. Ankara: Ecdad Yayınevi.
- Turhan, M. (1969). Kültür Değişmeleri. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkmen, E. (2018). Türkiye'de Mülteci Çocuk Emeği: Şanlıurfa'da Çalışan Suriyeli Mülteci Çocuklar. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- UN, (2010). Convention and Protocol Ralating to the Status of Refugess. Erişim: 16.06.2017, <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html>
- UNHCR, (2016). Erişim:08.01.2018, <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html>
- UNHCR, (2018). Erişim: 06..02.2019, <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2018.html>
- Urk, M. (2010). Göç Olgusu Bağlamında Mülteciler, Sığınmacılar Ve İnsan Hakları. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, A. (2015). Günümüz Sosyal Ve Ekonomik Problemi Olan Suriyelilerin Ekonomi Ve Mülteci Hukuku Bakımından Değerlendirilmesi. Ankara Barosu Dergisi, 107-120.

- Vural, R. ve Gömleksiz, M. (2010). Us And Others: A Study On Prospective Classroom Teachers" Discriminatory Attitudes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 216-233.
- Wallerstein, I. (1976). *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.
- Weale, A. (1985). Toleration, Individual Differences and Respect for Persons, Aspects of Toleration. John Horton ve Susan Mendus (eds.), London: Methuen, 16-35.
- Whitley, W. ve England, G. W. (1977). Managerial values as a reflection of culture and the process of industrialization. *Academy of Management Journal*, 20 (3).
- World Bank. (2016). *The Welfare of Syrian Refugees: Evidence from Jordan and Lebanon*. Erişim: 13.04.2017, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/23228/9781464807701.pdf?sequence=21&isAllowed=y>.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalkın, S. (2012). Erken Çocukluk Yıllarında Önyargısız Eğitim. Acar E.A. ve Karadeniz G. (Eds.), *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış (76-90)*. Ankara: Özgünek.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel Farklılıkların Yönetimi Ve Alternatif Bir Strateji: Kültürel Zeka. *KMU İİBF Dergisi*, 11, 117-237.
- Yeşilkayalı, E. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım Ve Model Örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 135-152. DOI: 10.5578/jss.10228
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F., Öztaş, D. ve Puruççuoğlu, E. (2018). Toplumsal Cinsiyet Temelli Şiddet Ve Sosyal Sermaye İlişkisi. *Journal of International Social Research*, 11(55), 543., <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edo&AN=129719897&lang=tr&site=eds-live>

- Yıldırım, N. (1996). Kültür Değişmesi Ve Sosyoloji Kültürünün Gelişmesi. Türk Sosyoloji Dergisi, 21 (149).
- Yıldız, Ö. (2015). Türkiye Kamplarında Suriyeli Sığınmacılar: Sorunlar, Beklentiler, Türkiye Ve Gelecek Algısı. Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 16 (1),139-169. Erişim: 14.02.2019, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/117689>
- Yılmaz, H. (2013). Türkiye’de Suriyeli Mülteciler-İstanbul Örneği-İstanbul: MazlumDer.
- Young-Powell, A. (2015). No Teacher Lets them Suffer: Inside the German Schools Taking in Refugees. Erişim: 14:02.2019, <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/nov/29/german-schools-taking-refugee-children-syria>.
- Zapata, M. A. (2009). Planning Across Differences: Collaborative Planning In The California Central Valley, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Zlotnik, H. (1992). Empirical Identification of International Migration Systems, International Migration Systems: A Global Approach, (Eds.) M. Kritz, L. Limve H. Zlotnik. Oxford: Clarendon Press.

EKLER

EK 1. FARKLILIKLARA SAYGI TUTUM ÖLÇEĞİ

1 = Katılmıyorum, 2=Biraz Katılıyorum, 3= Katılıyorum,

Sorular	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum
A. CİNSİYET			
A1. Bence büyüyünce kız arkadaşlarım itfaiyeci / erkek arkadaşlarım hemşire olabilir	3	2	1
A2. Bence annelerin yaptığı ev işlerini babalar da yapabilir (temizlik, yemek yapmak vb.).	3	2	1
A3. Bence babaların yaptığı işleri anneler de yapabilir (araba tamir etmek, musluk tamir etmek vb.).	3	2	1
A4. Bence sadece erkekler pantolon giymelidir.	3	2	1
A5. Sınıf öğretmenimin erkek / kadın olmasını isterim.	3	2	1
B. Aile - Sosyal Yapı			
B1. Bence dünyadaki bütün aileler birbirine benziyor.	3	2	1
B2. Bence bir ailede sadece anne, baba ve çocuklar yaşamalıdır.	3	2	1
B3. Bence bir ailede birbirinden farklı kişiler olabilir.	3	2	1
B4. Bence böyle bir yerde (mağara evi resmi gösterilir) bir aile yaşayabilir.	3	2	1
B5. Bence ailem bizden farklı ailelerle de (daha farklı bir dil konuşan vb.) arkadaş olabilir.	3	2	1
B6. Ailemin daha kalabalık olmasını (teyzelerinin, halalarının vb. sizinle yaşamasını) isterim.	3	2	1
B7. Bütün ailemle beraber bir etkinlik yapmak isterim.	3	2	1
B8. Bence bir aile sürekli aynı evde yaşamalıdır.	3	2	1
B9. Bambulardan yapılmış bir evde yaşamak isterdim.	3	2	1
C. Engel			
C1. Bence herhangi bir fiziksel engele (yürüme, görme, konuşma vb.) sahip çocuklar bizden farklıdır.	3	2	1
C2. Bence herhangi bir fiziksel engele (yürüme, görme, konuşma vb.) sahip çocuklar birbirleri ile arkadaş olabilir.	3	2	1
C3. Sınıfımda herhangi bir fiziksel engele (yürüme, görme, konuşma vb.) sahip çocukların olmasını isterim.	3	2	1
C4. Herhangi bir engele sahip (gözleri daha az gören, kulakları daha az duyan, koltukaltı değneği ya da tekerlekli sandalye kullanan vb.) bir arkadaşım yaptığı etkinlikte zorlansa, ona yardım ederim.	3	2	1
C5. Bence herhangi bir fiziksel engele (yürüme, görme, konuşma vb.) sahip çocuklar spor yapabilir.	3	2	1
C6. Sınıfımda benden daha farklı öğrenen bir çocuk olsa onunla arkadaş olmak isterim.	3	2	1
C7. Bence herhangi bir fiziksel engele sahip çocuklar resim yapamaz.	3	2	1
C8. Bence gözleri daha az gören bir çocuk top oynayabilir.	3	2	1
D. Farklı Kültürel Geçmiş			
D1. Teninin rengi benim ten rengimden daha farklı olan (mesela daha koyu / açık) bir çocuk sınıfına gelse, onunla arkadaş olmak isterim.	3	2	1
D2. Bence farklı ten renklerine (birinin ten rengi açık diğeri daha koyu gibi) sahip olan çocuklar birlikte oyun oynayabilirler.	3	2	1
D3. Öğretmenimiz bana farklı dillerde (İngilizce, Almanca vb.) şarkılar, parmak oyunları öğretmesini isterim.	3	2	1
D4. Başka ülkelerde yaşayan (farklı kültürleri olan) çocukların oyunlarını öğrenmek isterim.	3	2	1
D5. Farklı (Türkçe olmayan) bir dilde konuşan arkadaşlarımın olmasını isterim.	3	2	1
D6. Sınıfımda farklı ülkelerde yaşayan çocukların oynadığı oyuncakların olmasını isterim.	3	2	1
D7. Sınıfımda başka ülkelerde yaşayan çocukların giydiği kıyafetlerden olmasını isterim.	3	2	1
D8. Farklı ülkelere çocuklar ülkemize gelse onları evime çağırıp bizde misafir olarak kalmasını isterim.	3	2	1

EK 2. OKULA KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Okulla İlgili Düşünceler

No	Madde	Evet	Kismen	Hayır
1.	Fen laboratuvarımızdan derslerimizde yararlanırsınız.			
2.	Bu okul yerine başka bir okula gitmeyi isterdim.			
3.	Öğretmenlerimiz bizi not ile korkutur.			
4.	Okul bahçemiz oynamamız için yeterlidir.			
5.	Öğretmenlerimi severim.			
6.	Öğretmenlerimiz bizleri diğer öğrencilerle kıyaslar.			
7.	Okulumu seviyorum.			
8.	Öğretmenlerimiz çok fazla ödev verir.			
9.	Sınıfta rahatça ders dinleyebiliyoruz.			
10.	Evde ders çalışırken, ihtiyaç duyduğumda bana yardım eden olur.			
11.	Ödevlerimi zamanında yaparım.			
12.	Yeni bir şeyler öğrenmeyi severim.			
13.	Ev ödevlerimiz genelde zordur.			
14.	Evde ders çalışacak vakit bulurum.			
15.	Dersleri anlamakta zorluk çekiyorum.			
16.	Öğretmenlerimiz iyi ders işler.			
17.	Okul kütüphanemizden istediğimiz zaman yararlanabiliriz.			
18.	Gezi ve piknik gibi etkinliklere ailelerimiz davet edilir.			
19.	Ailem öğretmenlerimle kolayca görüşebiliyor.			
20.	Bilgisayar laboratuvarımızdan derslerimizde yararlanırsınız.			
21.	Öğretmenlerimiz öğrenciler arasında ayırım yapmaz.			
22.	Okul binamız güzeldir.			
23.	Anlamadığım bir şey olursa öğretmenlerime sormaya çekinirim.			
24.	Ailem ders çalışıp, çalışmadığımla ilgilenir.			
25.	Sınıfımda ki arkadaşlarımla genelde aram iyi.			
26.	Öğretmenlerimiz veli toplantıları dışında da gerektiğinde ailemle görüşür.			
27.	Evde rahatça ders çalışabileceğim bir yer var.			
28.	Öğretmenlerim ailemin durumu hakkında bilgi sahibidir.			
29.	Çoğu kez derlerde sıkılırım.			

EK.3 GÖRÜŞME FORMU (ÖĞRENCİ)

Farklılık hakkında ne düşünüyorsun?

1. Sence farklılık nedir?

.....

2. Farklılık güzeldir/güzel değildir. Senin için uygun olan seçeneğin altını çizip, niçin bu şekilde düşündüğünü açıklar mısın?

.....

3. Farklı kültürleri tanımayı seviyorum/ sevmiyorum. Senin için uygun olan seçeneğin altını çizip, niçin bu şekilde düşündüğünü açıklar mısın?

.....

4. Farklı kültürlerden arkadaşlarımın olmasını seviyorum/sevmiyorum. Senin için uygun olan seçeneğin altını çizip, niçin bu şekilde düşündüğünü açıklar mısın?

.....

5. Farklı kültürlerden gelen arkadaşlarımı anlamaya çalışıyorum/ çalışmıyorum. Senin için uygun olan seçeneğin altını çizip, niçin bu şekilde düşündüğünü açıklar mısın?

.....

6. Bütün insanlar eşit haklara sahiptirler/ sahip değildirler. Senin için uygun olan seçeneğin altını çizip, niçin bu şekilde düşündüğünü açıklar mısın?

.....

Engellilik hakkında ne düşünüyorsun?

7. Sence engellilik nedir?

.....

8. Engelli insanların yaşadıkları güçlükleri anlamaya çalışıyorum/
 çalışmıyorum. Senin için uygun olan seçeneğin altını çizip, niçin bu
 şekilde düşündüğünü açıklar mısın?

.....

9. İşitme engelli çocuklarla arkadaş olmak isterim/istemem. Senin için
 uygun olan seçeneğin altını çizip, niçin bu şekilde düşündüğünü açıklar
 mısın?

.....

10. Görme engelli çocuklarla arkadaş olmak isterim/istemem. Senin için
 uygun olan seçeneğin altını çizip, niçin bu şekilde düşündüğünü açıklar
 mısın?

.....

11. Zihinsel engelli çocuklarla arkadaş olmak isterim/istemem. Senin için
 uygun olan seçeneğin altını çizip, niçin bu şekilde düşündüğünü açıklar
 mısın?

.....

12. Ortopedik engelli çocuklarla arkadaş olmak isterim/istemem. Senin için
 uygun olan seçeneğin altını çizip, niçin bu şekilde düşündüğünü açıklar
 mısın?

.....

.....

.....

.....

Toplumsal cinsiyet hakkında ne düşünüyorsun?

13. Sence evde yemekleri kim yapmalı? Neden böyle düşünüyorsun?

.....

.....

.....

.....

14. Sence evde masayı kim hazırlamalı? Neden böyle düşünüyorsun?

.....

.....

.....

.....

15. Sence evin temizliğini kim yapmalı? Neden böyle düşünüyorsun?

.....

.....

.....

.....

16. Sence erkek mi daha çok para kazanmalı yoksa kadın mı? Neden böyle düşünüyorsun?

.....

.....

.....

.....

17. Sence kadın ve erkek aynı mesleklere çalışabilir mi? Neden böyle düşünüyorsun?

.....

.....

.....

.....

Okul hakkında ne düşünüyorsun?

Aşağıda yer alan ifadelerin altındaki boşlukları doldurur musun?

18. Okulun güzel bir yer olduğunu düşünüyorum.

Çünkü.....

.....

.....

19. Okulun güvenli bir yer olduğunu düşünüyorum.

Çünkü.....

20. Öğrenmeyi seviyorum.

Çünkü.....

21. Bütün çocukların okula gitmeye haklarının olduğunu düşünüyorum.

Çünkü.....

Göç Hakkında Ne Düşünüyorsun?

22. Sence göçmen kimdir.

.....

23. İnsanlar neden göç ederler.

.....

EK. 4 GÖRÜŞME FORMU (ÖĞRETMEN-İDARECİ)

1. Yaşınız?

.....

2. Cinsiyetiniz?

a. Kadın b. Erkek

3. Medeni Durumunuz?

a. Evli b. Bekar c. Dul d. Ayrı yaşıyor

4. Eğitim Durumunuz?

a. Ortaöğretim Mezunu
b. Yükseköğretim Mezunu
c. Lisansüstü Mezunu

5. Göç sizin için ne ifade ediyor?

.....
.....
.....
.....

6. Farklılık sizin için ne ifade ediyor?

.....
.....
.....
.....

7. Çokkültürlü eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

8. Günlük yaşamınızda farklılıklarla karşılaştığınızda nasıl bir tutumunuz olur?

.....
.....
.....
.....

9. Kabul edemediğiniz farklılıklar nelerdir? Bu tür farklılıklarla karşılaştığınızda nasıl tavır alırsınız?

.....
.....
.....
.....

10. Kaç yıldır bu mesleği yapıyorsunuz?

.....

11. Daha önce farklı etnik kimliklere sahip bireylerle çalıştınız mı?

.....

12. Sınıf içi uygulamalarında öğrencilerinizin kültürel farklılıklarını dikkate alıyormusunuz?

.....

13. Sınıfınızdaki Suriyeli çocukların okula uyum becerilerini arttırmak için neler yapıyorsunuz?

.....

14. Sınıfınızdaki Suriyeli çocukları, diğer çocuklarla kaynaştırmak için neler yapıyorsunuz?

.....

15. Sınıfınızdaki farklı kültürden gelen çocuklarla, Türk çocuklar arasında uyum sağlarken zorlanıyor musunuz?

.....

16. Derslerinizi anlatırken en çok ne zorluyor sizi?

.....

17. Okulunuzda Suriyeli çocuklara özel olarak verilen dersler var mı? (Türkçe dersi, iletişim becerileri dersi vs.)

.....

18. Okulunuzdaki Suriyeli çocuklara ve ailelerine psikolojik/ekonomik/sosyal destek veriliyor mu?

.....
.....
.....
.....

19. Öğrencileriniz arasındaki kültürel farklılıkları, eğitimin üzerindeki pozitif yansımaya dönüştürmek için neler yapılmasını önerirsiniz?

.....
.....
.....
.....

EK.5 GÖRÜŞME FORMU (AİLELER)

1.Yaşınız?

.....

2.Cinsiyetiniz?

a. Kadın b. Erkek

3.Medeni Durumunuz?

b. Evli b. Bekar c. Dul d. Ayrı yaşıyor

4.Eğitim Durumunuz?

- a Okur-yazar değil
 b Okur-yazar
 c İlköğretim Mezunu
 d. Ortaöğretim Mezunu
 e. Yükseköğretim Mezunu

20. Sosyal Güvenceniz Var mı?

- a. Evet (Lütfen Belirtiniz).....
 b. Hayır.....

21. Sosyal Yardım alıyor musunuz?

Lütfen Belirtiniz.....

22. Göçmen olarak Türkiye'ye gelmeden önceki mesleğiniz neydi?

.....

23. Şu anki mesleğiniz ne?

.....

24. Çalışmıyor iseniz geçiminizi nasıl sağlıyorsunuz?

.....

25. Kaç çocuğunuz var?

.....

26. Göç sizin için ne ifade ediyor?

.....

27. Göçün sizi nasıl etkilediğini düşünöyorsunuz?

.....

28. Göçmen olarak Türkiye'de yaşadığınız en büyük sıkıntı nedir?

.....

29. Çocuklarınızın geleceği hakkında endişeli hissediyor musunuz?

.....

30. Çocuklarınızın Türk çocukları ile beraber eğitim almaları hakkında ne düşünöyorsunuz?

.....

31. Suriyeli kimliğinizin çocuklarınıza okullarında dezavantaj sağladığını düşünöyor musunuz?

.....

32. Çocuklarınızın Türkiye'deki okullarına uyum sağladıklarını düşünöyor musunuz?

.....

33. Çocuklarınızın okullarına uyum sağlamaları için neler yapıyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

34. Türkiye'deki eğitim sistemi ile Suriye'deki eğitim sistemi arasında ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

35. Çocuklarınızın okullarına daha iyi uyum sağlayabilmeleri için neler yapılmasını önerirsiniz?

.....
.....
.....
.....

EK. 6 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (VELİ İZİNİ)

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN danışmanlığında, Serdar AYKUT tarafından İstanbul'daki Samandıra Veysel Karani İlkokulu'nda yürütülen "Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Ailelerin Çocuklarının Eğitim Sorunları: Yeni Bir Okul Sosyal Hizmeti Önerisi" adlı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, Türkiye'deki Suriyeli Göçmen ailelerin çocuklarının karma eğitimin sürdüğü sınıflardaki eğitim sorunları ile ilgili bilgi toplayıp, yeni bir okul sosyal hizmeti önerisi sunmaktır. Araştırmada öğrenci, öğretmen, idareci ve ailelere yönelik olarak hazırlanan Görüşme Formları, öğrencilere yönelik Farklılıklara Karşı Saygı Eğitimi Programı verilerek Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ve Okula Karşı Tutum Ölçeği uygulanacaktır. Çalışmaya katılım tamamiyle gönüllülük temelindedir. Araştırma ile ilgili herhangi bir parasal sorumluluğunuz yoktur ve çocuğunuza da herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Çocuğunuzdan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çocuğunuzun cevapları tamamiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Bu çalışma kapsamında gerekli olan tüm izinler için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni alınmıştır.

Görüşme Formları ve öğrencilere yönelik **Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ve Okula Karşı Tutum Ölçeği** genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü çocuk kendini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkabilir.

Daha kapsamlı araştırma konusunda bize ulaşmak isterseniz, İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Görevlisi Serdar AYKUT' u 0533 432 25 20 nolu telefondan arayabilirsiniz.

Bu koşullarda çocuğunuzun araştırmaya katılmasına izin veriyorsanız, aşağıda ilgili yerleri doldurup imzalayınız.

Velinin Adı soyadı:

Tarih:

Bu araştırmaya çocuğumun katılmasına izin veriyor ve yukarıdaki koşulları kabul ediyorum.

İmza:

Araştırmacı :Serdar AYKUT

Adres :iSTANBUL

Tel :05334322520

E-posta : saykut@medipol.edu.tr; aykutserdar@gmail.com

EK. 7. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (ÖĞRETMEN-İDARECİ VE AİLELER)

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN danışmanlığında, Serdar AYKUT tarafından İstanbul'daki Samandıra Veysel Karani İlkokulu'nda yürütülen "Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Ailelerin Çocuklarının Eğitim Sorunları: Yeni Bir Okul Sosyal Hizmeti Önerisi" adlı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, Türkiye'deki Suriyeli Göçmen ailelerin çocuklarının eğitim sorunları ile ilgili bilgi toplayıp, yeni bir okul sosyal hizmeti önerisi sunmaktır. Araştırmada öğrenci, öğretmen, idareci ve ailelere yönelik olarak hazırlanan Görüşme Formları ve öğrencilere yönelik Farklılıklara Karşı Saygı Eğitimi Programı verilerek Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ve Okula Karşı Tutum Ölçeği uygulanacaktır. Görüşmemiz, söylediklerinizin unutulmaması ve görüşmenin akıcılığının bozulmaması amacıyla kayıt cihazıyla kaydedilecektir. Araştırma ile ilgili herhangi bir parasal sorumluluğunuz yoktur ve sizde herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Bu çalışma kapsamında gerekli olan tüm izinler için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni alınmıştır.

Görüşmeye katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkabilirsiniz. Böyle bir durumda görüşmeyi uygulayan kişiye, görüşmeyi tamamlamadığınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Görüşme sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için araştırmacı Serdar AYKUT (e-posta: saykut@medipol.edu.tr, aykutserdar@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Katılımcı

Adın ve soyadının baş harfleri :

Sınıfı :

Araştırmacı :Serdar AYKUT

Adres :İSTANBUL

Tel :05334322520

E-posta : saykut@medipol.edu.tr; aykutserdar@gmail.com

EK. 8. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (VELİ İZİN- KONTROL GRUBU)

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi Prof Dr. Yasemin ÖZKAN danışmanlığında, Serdar AYKUT tarafından İstanbul'daki Esenler Kazım Karabekir İlkokulu'nda yürütülen "Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Ailelerin Çocuklarının Eğitim Sorunları: Yeni Bir Okul Sosyal Hizmeti Önerisi" adlı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, Türkiye'deki Suriyeli Göçmen ailelerin çocuklarının karma eğitimin sürdüğü sınıflardaki eğitim sorunları ile ilgili bilgi toplayıp, yeni bir okul sosyal hizmeti önerisi sunmaktır. Araştırmada öğrencilere, Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği uygulanacaktır. Çalışmaya katılım tamamiyle gönüllülük temelindedir. Araştırma ile ilgili herhangi bir parasal sorumluluğunuz yoktur ve çocuğunuza da herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Çocuğunuzdan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çocuğunuzun cevapları tamamiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Bu çalışma kapsamında gerekli olan tüm izinler için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni alınmıştır.

Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü çocuk kendini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkabilir.

Daha kapsamlı araştırma konusunda bize ulaşmak isterseniz, İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Görevlisi Serdar AYKUT' u 0533 432 25 20 nolu telefondan arayabilirsiniz.

Bu koşullarda çocuğunuzun araştırmaya katılmasına izin veriyorsanız, aşağıda ilgili yerleri doldurup imzalayınız.

Velinin Adı Soyadı:

Çocuğunuzun Adının ve Soyadının Baş Harfleri:

Tarih:

Bu araştırmaya çocuğumun katılmasına izin veriyorum ve yukarıdaki koşulları kabul ediyorum.

İmza:

Araştırmacı : Serdar AYKUT

Adres : İSTANBUL

Tel : 05334322520

E-posta : saykut@medipol.edu.tr; aykutserdar@gmail.com

İmza :

EK.9 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (ÇOCUK)

“Türkiye’deki Suriyeli Göçmen Ailelerin Çocuklarının Eğitim Sorunları: Yeni Bir Okul Sosyal Hizmeti Önerisi” adlı araştırmayı Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi Prof Dr. Yasemin ÖZKAN ile birlikte yürütmekteyiz.

Araştırmanın amacı, Türkiye’deki Suriyeli Göçmen ailelerin çocuklarının eğitim sorunları ile ilgili bilgi toplayıp, senin ve arkadaşlarının haklarına saygılı, sorunlarınızı dikkate alan ve farklılıklarınızla bir arada eğitim almanızı sağlayacak yeni bir okul sosyal hizmeti önerisi sunmaktır.

Bu konu bağlamında senin de görüşlerini almak istemekteyiz. Bununla birlikte araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsün.

Araştırmada sana ve arkadaşlarına Farklılıklara Karşı Saygı Eğitimi Programı verilerek Görüşme Formu, Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ve Okula Karşı Tutum Ölçeği uygulanacaktır.

Bu araştırmaya katılman için senden herhangi bir ücret istenmeyecek ve katıldığın için sana ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Senden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendini rahatsız hissedersen cevaplama işini yarıda bırakıp çıkabilirsin.

Bu çalışma kapsamında gerekli olan tüm izinler için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni alınmıştır.

Araştırma konusunda bize ulaşmak istersen, İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Görevlisi Serdar AYKUT’ u 0533 432 25 20 nolu telefondan arayabilirsin.

Tüm bu bilgilerin ardından araştırmaya kendi isteğinle katılmak istiyorsan, aşağıda seninle ilgili yerleri doldurup imzalayabilirsin.

Katılımcı

Adın ve soyadının baş harfleri :

Sınıfı :

Araştırmacı :Serdar AYKUT

Adres :iSTANBUL

Tel :05334322520

E-posta : saykut@medipol.edu.tr; aykutserdar@gmail.com

İmza :

EK.10 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (KONTROL GRUBU-ÇOCUK)

“Türkiye’deki Suriyeli Göçmen Ailelerin Çocuklarının Eğitim Sorunları: Yeni Bir Okul Sosyal Hizmeti Önerisi” adlı araştırmayı Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi Prof Dr. Yasemin ÖZKAN ile birlikte yürütmekteyiz.

Araştırmanın amacı, Türkiye’deki Suriyeli Göçmen ailelerin çocuklarının eğitim sorunları ile ilgili bilgi toplayıp, senin ve arkadaşlarının haklarına saygılı, sorunlarınızı dikkate alan ve farklılıklarınızla bir arada eğitim almanızı sağlayacak yeni bir okul sosyal hizmeti önerisi sunmaktır.

Bu konu bağlamında senin de görüşlerini almak istemekteyiz. Bununla birlikte araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsün.

Araştırmada sana ve arkadaşlarına Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği uygulanacaktır.

Bu araştırmaya katılman için senden herhangi bir ücret istenmeyecek ve katıldığın için sana ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Senden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendini rahatsız hissedersen cevaplama işini yarıda bırakıp çıkabilirsin.

Bu çalışma kapsamında gerekli olan tüm izinler için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni alınmıştır.

Araştırma konusunda bize ulaşmak istersen, İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Görevlisi Serdar AYKUT’ u 0533 432 25 20 nolu telefondan arayabilirsin.

Tüm bu bilgilerin ardından araştırmaya kendi isteğinle katılmak istiyorsan, aşağıda seninle ilgili yerleri doldurup imzalayabilirsin.

Katılımcı

Adın ve soyadının baş harfleri :

Sınıfı :

Araştırmacı :Serdar AYKUT

Adres :iSTANBUL

Tel :05334322520

E-posta : saykut@medipol.edu.tr; aykutserdar@gmail.com

İmza :

EK 11. FARKLILIKLARA SAYGI EĞİTİMİ

1. ETKİNLİK: Kendini Tanıma ve Fiziksel Farklılıklar

Fiziksel özelliklerin fark edilmesi ve kendini tanıması sağlanır.

Süre : 40'+40'

Süreç:

Başkalarını tanıma, kendini tanımadan geçmektedir. Bu sebeple her çocuğa kağıt verilir.

- Saç Rengi
- Göz Rengi
- Kiloları
- Vücut ağırlıkları
- Boy uzunlukları
- Ten Renkleri yazmaları istenir.

Daha sonra en yakın arkadaşları için aynı soruları cevaplamaları istenir. Öğretmen hepsini dinledikten sonra (Gönüllü olanları önce dinler) görüldüğü gibi hepimizin fiziksel özellikleri birbirinden farklıdır.

Sınıftaki öğretmenin fiziksel özelliklerinin tasvir edilmesi istenir ve bunun üzerine konuşulur. Dış görünüşlerin farklı olabileceği konusunda fikir birliği sağlanır.



Kaynak: <https://www.google.com.tr/imghp?hl=tr&tab=ri&ogbl>

Görüldüğü gibi her insanın fiziksel özellikleri farklıdır.

Yukarıdaki resimleri inceleyin ve çocuklardaki fiziksel farklılıkları belirleyerek bunun üzerine konuşun.

Kendini tanıma eğitiminin sonunda her öğrencinin Başkalarını Tanıma Eğitimi için kendilerine bir ünlü seçmeleri ve gazetelerden, dergilerden vs. onun fotoğraflarını bulup getirmeleri istenir.

2. ETKİNLİK: Başkalarını Tanıma ve Duyguları Tanıma

Süre : 40'+40'

Süreç:

Her öğrenciden daha önceden seçmiş oldukları ünlüyü fiziksel özellikleri ile sınıfta tasvir etmeleri istenir. Tasvir ederken de çocuklar, hareketler ile detaylandırma yapmaları konusunda desteklenirler.

Sınıf, arkadaşlarının anlattığı ünlüyü bulmaya çalışır. Ünlü bulunduktan sonra da sınıfta öğrencinin getirdiği ve tasvir edilen ünlünün fotoğrafları gösterilir. Daha sonra, sınıf gruplara ayrılır. (Sınıf Mevcuduna Göre). Gruptaki her bir öğrencinin birbirlerini tanımaları istenir. Her öğrenci arkadaşının ailede kaç kişi yaşadığını, kardeş durumunu, ebeveynlerinin mesleklerini, arkadaşını en çok mutlu edecek şeyi, en sevdiği hayvanı, rengi, yemeği şarkıyı, tv programını vs. öğrenir ve onu sınıfta anlatır.

Ortaya çıkan farklılıklar hakkında konuşulur ve herkesin içinde bulunduğu koşulların, aile yapısının, zevklerin vs. birbirinden farklı olabileceği konusunda fikir birliğine varılır. Daha sonra çocuklara neşeli, kızgın, üzgün, endişeli, korkmuş, şaşırmış vs. resimler gösterilir ve resimler gösterilirken de çocukların hep birlikte gösterilen ifadeyi mimikler ve ses ile taklit etmeleri istenilir.



Kaynak: <https://www.google.com.tr/imghp?hl=tr&tab=ri&ogbl>

Çocuklara her bir duyguyu tanıyıp tanımadıkları, hangi durumlarla karşılaştığında hangi tepkilerin verileceği sorulur.

Arkadaşınız en sevdiği oyuncasını kaybetti ve bulamıyor. Sizce nasıl hissediyor olabilir?. Onun için ne yaparsınız? Oyuncasını kaybeden siz olsaydınız size ne yapılmasını isterdiniz?

Çok fazla samimi olmadığınız bir arkadaşınız parasını kaybetti ve karnı çok aç. Yanında da yiyecek hiçbir şeyi yok. Sizce nasıl hissediyor olabilir? Onun için ne yaparsınız? Aynı durumda siz olsaydınız size ne yapılmasını isterdiniz?

Ailenizin işleri sebebiyle şehir değiştirmek zorunda kaldınız ve alıştığınız okulunuzu, arkadaşlarınızı bırakarak yeni bir okula başladınız. Nasıl hissedersiniz? Yeni okuldaki sınıf arkadaşlarınızın size nasıl davranmalarını istersiniz? Sınıfınıza yeni gelen birine siz nasıl davranırsınız?

Sorularına yanıtlar alınarak öğrencilerin empati becerilerinin geliştirilmesi sağlanır.

3. ETKİNLİK: Engellilik

Süre:40'+40'

Süreç:

Çocuklara engellilik hakkında bilgi verilir, engellilik çeşitleri anlatılır ve bunun tercihe bağlı bir durum olmadığı konusu belirtilir.

İnsanların engellilik durumlarıyla dalga geçilmemesi gerektiği aksine onlara yardımcı olunması gerektiği vurgulanır.

İnsanların engel durumlarının onları "daha az insan" yapmadığı, engeli olmayan insanlarla aynı şeyleri yapabildikleri, büyük başarılarla sahip olabildikleri, engelli olimpiyatlarından alınan resimlerle anlatılır.



Kaynak: <https://www.google.com.tr/imghp?hl=tr&tab=ri&ogbl>

Bir sonraki hafta için kendilerine sınıf içinden anlatacakları başarılı bir engelli birey bulmaları ve varsa dergi, gazete, internet vs.'den fotoğraflarını getirmeleri istenir.

4. ETKİNLİK: Engelli Yaşam

Süre:40'+40'

Süreç:

Her öğrenciden daha önceden seçmiş oldukları engelli bireyleri fiziksel özellikleri ve başarılarıyla birlikte sınıfta anlatmaları istenir.

Daha sonra çocukların engellilerle empati kurabilmelerinin sağlanması için onlarla çeşitli oyunlar oynanır (Elleri bağlı olarak yemek yemeye çalışırlar, gözleri bağlı bir şekilde yürümeye çalışırlar, resim yaparlar vs.).

5.ETKİNLİK: Etnik Kimlik

Süre:40'+40'

Süreç:

Dünya üzerinde yaşayan her insanın birbirinin aynısı olamayacağını ve etnik kimlik kavramını öğrenmelerini sağlamak için geliştirilmiş etkinliklerden oluşmaktadır.

İnsanları dış görünüşlerine göre yargılamanın doğru olmadığı hakkında konuşulur ve daha önceki derslerde öğrendikleri gibi herkesin fiziksel yapısının farklı olduğu belirtilir.

Öğrencilere, dünyada yaşayan her insanın fiziksel olarak kendilerinin birebir kopyası olmasını isteyip istemeyecekleri sorulur. Verdikleri cevabın sebebi öğrenilir.

Yaşayan herkesin kendileri gibi görünmesinin imkansız olduğu ve eğer böyle bir şans olsaydı bile bu durumun kendi eşsizliklerini engelleyeceği, onlar için çekici bir durum olmayacağı belirtilir. Toplumda yaşayan herkesin farklı özelliklere sahip olmasının çeşitlilik açısından yararlı olduğu anlatılır.

Öğretmen sınıfa gelirken yanında elma, armut ve mandalina olmak üzere toplam 3 çeşit meyve getirir. Getirdiği ilk meyve olan elmayı tabağa koyarken, eğer meyveler sadece elmadan ibaret olsaydı mandalınanın tadını bilemezdik der. Mandalınayı tabağa koyarken de eğer meyveler sadece mandalınadan ibaret olsaydı armutun tadını bilemezdik der ve çocuklardan gelip meyvelerden almalarını ister. Gördüğümüz gibi farklı türlerin olması bizim meyve tabağımızı zenginleştirdi, hayat için de bu geçerli der. Farklı kültürlerin pozitif etkilerinden ve etnik kimlik kavramından bahsedilerek Dünya'da ve Türkiye'de yaşayan farklı etnik gruplar hakkında bilgi verilir ve bir sonraki derse onlarında yanlarında örnek getirmeleri istenir.

6.ETKİNLİK: Etnik Özellikler ve Etnik Gruplar

Süre:40'+40'

Süreç:

Çocukların bulduğu etnik gruplar sınıf içerisinde dinlenir ve farklı grupların zenginliğinden bahsedilir.

Öğretmen yanında getirdiği dünya çocukları fotoğraflarını sınıfta dağıtır ve onları boyamalarını ister.



Kaynak: <https://www.google.com.tr/img?hl=tr&tab=ri&ogbl>

Bir sonraki hafta için her öğrencinin Dünyadaki farklı kültürlere ait bir oyunu öğrenmeleri ve sınıfta anlatmaları istenir.

7. ETKİNLİK: Kültürel Farklılık

Süre:40'+40'

Süreç:

Çocuklar araştırdıkları farklı kültürlerdeki çocuk oyunlarını anlatırlar. Dünyadaki farklı kültürdeki çocuk oyunlarının çeşitliliğinin bizleri nasıl zenginleştirdiği üzerinden gidilerek, farklı kültürler hakkında bilgi verilir.

Çocukların araştırıp öğrendikleri oyunlar içerisinde sınıf içinde oynamaya uygun olanlar varsa onlar oynanır yoksa Küba'ya ait Ortayı Bul Oyunu ve Zaire Bana Ayak Uydur Oyunu oynanır.

Ortayı Bul Oyunu: Bu oyunda duvara ya da duvara yapıştırılan kağıda bir daire çizilir. Ardından oyuncular arasından bir ebe seçilir ve ebenin gözleri bağlanır. Amaç ebenin dairenin ortasına ya da dairenin ortasına en yakın olan yere dokunmasıdır. Ebe oyuna başlamadan önce kendi etrafında üç tur döndürülür. Oyun başladıktan sonra diğer oyuncular duvarın önünde durarak ebenin dikkatini dağıtmaya çalışırlar.

Zaire Bana Ayak Uydur Oyunu: Müzikli bir oyun olan " Bana Ayak Uydur" da oyuncular önce bir lider seçerler ve daire oluşturacak şekilde dizilirler. Lider el çırparak ritim tutarken diğerleri de yavaş yavaş ona katılır. Sonra lider oyuncu herhangi bir oyuncunun önünde durup, ritim eşliğinde dans eder. Liderin seçtiği oyuncu dansı başarıyla tekrarlırsa yeni lider o olur. Tekrarlayamazsa lider oyuncu yeni bir oyuncu seçer ve dansı tekrarlar.

Çocuklara dünyada kaç ülke olduğunu bilip bilmedikleri sorulur ve farklı ülkeler ve onların kültürleri, yaşam tarzları, sanatsal faaliyetleri vs. hakkında bilgi verilir.

Daha sonra öğretmen tarafından getirilen ülke bayraklarının çocuklar tarafından örneğe uygun olarak boyanması istenir.



Kaynak: <https://www.google.com.tr/imghp?hl=tr&tab=ri&ogbl>

8. ETKİNLİK: Farklı Kültürlerle Yaşama, Okul Kültürü ile Okul ortamında Beraber Eğitim Alma ve Genel Değerlendirme

Süre:40'+40'

Süreç:

Öğrencilere Türkiye'de farklı yörelerde yaşayan insanların resimleri dağıtılır ve onların giyim şekilleri, yaşam tarzları vs. hakkında konuşmaları istenir.



Kaynak: <https://www.google.com.tr/imghp?hl=tr&tab=ri&ogbl>



Kaynak: <https://www.google.com.tr/imghp?hl=tr&tab=ri&ogbl>

Çocukların konuşmalarından sonra öğretmen her bir yöreye ait giyim şekilleri, alışkanlıkları, yemekleri, müzikleri, şiveleri vs. hakkında bilgi verir ve farklı kültürlerle karşı önyargısız bir biçimde yaklaşılması gerektiği, farklı kültürlerin zenginlik olduğu hakkında bilgi verilir.

Her insanın birbirinden farklı fiziksel, sosyal, psikolojik ve ekonomik özellikleri olduğu, kimsenin birbiriyle aynı olamayacağı, engelli bireylere karşı saygılı olunması gerektiği, gerek okul ortamında gerekse diğer alanlarda farklılıklarla karşılaşıldığı zaman farklılıklara saygı duyulması, önyargısız yaklaşılması, dışlanmaması gerektiği konularında çocuklarla fikir birliğine varılır.

Ayrıca; okul kültürü, farklı kültürlerle yaşama ve onlarla beraber eğitim alma hakkında bilgi sahibi olunur ve eğitim boyunca öğrenilen konular üzerinden genel bir değerlendirme yapılır.

EK 12. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 19/06/2019

Tez Başlığı : TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI: FARKLILIKLARA SAYGI EĞİTİMİ ODAĞINDA OKUL SOSYAL HİZMETİ ÖNERİSİ

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 193 sayfalık kısmına ilişkin, 19/06/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 11 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç
- 4- Alıntılar dâhil
- 5- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik 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.


19.06.2019

Adı Soyadı: Serdar AYKUT
Öğrenci No: N11141937
Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet
Programı: Sosyal Hizmet
Statüsü: Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.


Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
Ph.D. DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
SOCIAL WORK DEPARTMENT

Date: 19/06/2019

Thesis Title : EDUCATIONAL PROBLEMS OF SYRIAN CHILDREN IN TURKEY: A SCHOOL SOCIAL WORK PROPOSAL FOCUSING RESPECT FOR DIVERSITY EDUCATION

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options checked below on 19/06/2019 for the total of 193 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 11%.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Quotes included
5. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.


19.06.2019
Date and Signature

Name Surname: Serdar AYKUT


Student No: N11141937

Department: Social Work

Program: Social Work

Status: Ph.D. Combined MA/ Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN

EK 13. MEB İZNI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5804810
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

20/03/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 13.03.2018 tarihli ve 52787118 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.03.2018 tarihli tutanağı.

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programı öğrencisi Serdar AYKUT'un "Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Ailelerinin Çocuklarının Eğitim Sorunları: Yeni Bir Okul Sosyal Hizmeti Önerisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Sancaktepe ve Esenler ilçelerinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören öğrenci öğrencilerin aileleri ve görev yapan öğretmenlere; öğrenci görüşme formu, aile görüşme formu, öğretmen görüşme formu, okula karşı tutum ölçeği öğrenci formu ve farklılıklara saygı eğitimi öğrenci formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/03/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

EK 14. ETİK KURUL İZİNİ

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

11 Ocak 2018

Sayı : 35853172/433 - 159

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi **Öğr. Gör. Serdar AYKUT**'un **Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Ailelerin Çocuklarının Eğitim Sorunları: Yeni Bir Okul Sosyal Hizmeti Önerisi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **02 Ocak 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Özetli İşlemlerine
Yazışmasını Toplama
12-01-2018

EK. 15 FARKLILIKLARA SAYGI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Farklılıklara Saygı Ölçeği

Güvenli | <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/1600ea9f6c36332b>

MEDİPOL UNV

Posta

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu (952)

Yıldızlı

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar

Diğer

Serdar

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok

[Yeni bir tane başlatın](#)

Mihrap Divrenge
Serdar Bay merhaba, Ölçeği size göndermişim ama sanırım mail ulaşmamış size....

09:58 (3 saat önce)

Mihrap Divrenge
Alıcı: bana

13:20 (23 dakika önce)

Serdar Hocam merhaba,

Tezinizde Farklılıklara Saygı ölçeğini kullanmanız bizim için uygundur.

Çalışmanızı tamamladıktan sonra elde ettiğiniz bulgu ve yorumları tarafımla paylaşmanızı rica ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

BİLFEN

Uzm. Mihrap Divrenge
Bifen Anaokulları Koordinatör Yardımcısı

[Bulurlu Mah. Üçpınar Cad. No: 89](#)
Küçükçamlıca İstanbul
T: 444 99 42
F: 545 25 08

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

13:44
4.12.2017

EK.16 OKULA KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Okula Karşı Tutum Ölçeği

Okula Karşı Tutum Ölçeği Kullanma İznini

Serdar AYKUT <saykut@medipol.edu.tr> 30 Kas (4 gün önce)

Merhaba Emine hocam,
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim dalında yürütmüş olduğum, "Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Ailelerin Çocuklarının Eğitim Sorunları: Yeni Bir Okul Sosyal Hizmeti Önerisi" başlıklı tezimde Okula Karşı Tutum Ölçeğini kullanacağım. Bu ölçeğin kullanıma açık olduğuna dair izninizi talep ediyorum. İlgizin için teşekkür ederim.
Saygılar

Emine ERKTİN
Alic: bana

Merhaba,
Ölçeği kullanmanıza memnun oluruz.
Kolaylıklar dilerim.
Emine Erktin

Prof. Dr. Emine Erktin
Dekan
Boğaziçi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
34342, Bebek
İstanbul

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok
[Yeni bir tane başlatın](#)