

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN
SOSYAL DUYGUSAL UYUM BECERİLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Zeynep KAYA DEĞER
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul, 2019

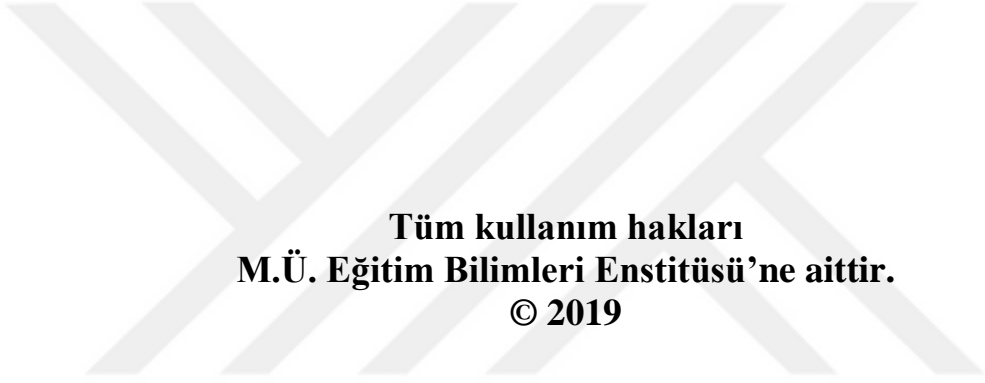
**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN
SOSYAL DUYGUSAL UYUM BECERİLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Zeynep KAYA DEĞER
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT**

İstanbul, 2019



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Zeynep KAYA DEĞER tarafından hazırlanan “OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL UYUM BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ” konulu bu çalışma, 22 / 05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

JÜRİ ÜYESİ Prof. Dr. Yıldız Güven

JÜRİ ÜYESİ Dr. Öğr. Üyesi Handan Doğan

ÖZGEÇMİŞ

- 2009 Muammer Dereli Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olma
- 2013 Marmara Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun olma
- 2013 Orhangazi İlkokulu'nda Göreve Başlama
- 2016 Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Dalı Yüksek Lisans Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Orhangazi İlkokulu
Unvanı : Öğretmen
E-posta : zeynepkayadeger@gmail.com

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada değerli görüşleriyle beni yönlendiren ve zaman ayıran tez danışmanım, değerli hocam sayın Prof. Dr. Rengin Zembat'a çok teşekkür ederim.

Tez sürecimin başından itibaren yanımda olan aklıma takılan tüm sorulara cevap veren araştırma görevlisi Gülşen İlçi Küsmüş'e yardım ve destekleri için, fikirleriyle bana ufuk açan psikolojik danışman Elif Özdemir'e teşekkür ederim.

Hayatımın her anında desteğini yanımda hissettiğim kendilerini çocuklarına adanmış annem ve babama teşekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca beni yüreklendiren, hayatımı kolaylaştıran değerli eşim Ahmet Değer'e teşekkür ederim.

İstanbul, 2019

Zeynep KAYA DEĞER



Yeryüzünde yerinden edilmiş tüm çocuklara ithafen.

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Betimsel tarama modelinde yürütölen araştırma Kocaeli ili Gebze, Dilovası, Darıca, ayırova yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alışma grubunu, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 69 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Güven ve Işık (2006) tarafından geliştirilen “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada grubun normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, test sonucunda grubun normal dağılım göstermediği ($p<,05$) tespit edilmiş ve parametrik olmayan analizlerden yararlanılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri incelenirken tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenirken tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) ve fark testleri (Kruskal Wallis-H Testi, Mann Whitney-U Testi) kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri cinsiyet ve doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilirken; yaş, çocuk sayısı, gelir durumu, annenin yaşı, annenin eğitim seviyesi, annenin Türkiye’de bulunduğu yıl, annenin Türkçe seviyesi, babanın yaşı, babanın eğitim seviyesi, babanın Türkiye’de kalma yılı, babanın Türkçe seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi dönem, Suriyeli çocuklar, sosyal duygusal uyum, mülteci, göçmen

ABSTRACT

This study aims to examine socio-emotional adaptation skills of Syrian children in early childhood age with different variables.

The study was carried out in pre-school education institutions in Gebze, Dilovası, Darica and Çayırova in Kocaeli via descriptive survey model. The sample of the study is constituted by 69 children who attend pre-school education during academic year 2017-2018.

“Personal Information Form” developed by the researcher and “Marmara Socio-emotional Adaptation Scale” by Güven and Işık (2006) were used to collect data for the study.

The Kolmogorov-Smirnov test was conducted to see if the group is normally distributed. The test indicated that the group was not normally distributed ($p < .05$) and nonparametric analyses were used.

Descriptive statistics (percentage, frequency, average and standard deviation) was used to examine socio-emotional adaptation skills of Syrian children in early childhood age.

While examining socio-emotional adaptation skills of Syrian children in early childhood age with different variables, descriptive statistics (percentage, frequency, average and Standard deviation) and gap tests (Kruskal Wallis-H Test, Mann Whitney-U Test) were used.

The analyses have shown that socio-emotional adaptation skills of Syrian children in early childhood age are above the average. It has been indicated that there is a significant difference in the level of socio-emotional adaptation skills of Syrian children in early childhood age according to gender and birth order variables whereas variables such as age of the child, the number of children, income status, age of the mother, academic background of the mother, how long the mother stayed in Turkey, Turkish language skills of the mother, age of the father, academic background of the father, how long the father stayed in Turkey, Turkish language skills of the father have not led to a significant difference.

Keywords: early childhood period, Syrian children, socioemotional adaptation, refugee, immigrant

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	Error! Bookmark not defined.
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar	7
BÖLÜM II: OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞUNUN SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMİ.....	8
2.1. Sosyal Gelişim.....	8
2.2. Sosyal Gelişim Özellikleri.....	10
2.2.1. Sosyalleşmeyle İlgili Kavramlar	10
2.2.2. Sosyalleşme Üzerinde Etkili Olan Etmenler.....	12
2.3. Duygusal Gelişim	13
2.3.1. Duygusal Gelişim Özellikleri.....	14
2.4. Okul Öncesi Dönemde Sık Görülen Sosyal-Duygusal Problemler	15
2.5. Duygusal Gelişim Dönemleri	17
2.5.1. Zaman'ın Duygusal Gelişim Dönemleri	17
2.5.2. Duyguların Sosyalizasyonu.....	18
2.6. Sosyal Duygusal Gelişimle İlgili Kuramlar	19
2.6.1. Erik Erikson'nun Psikososyal Gelişim Kuramı	19
2.6.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	21

2.6.3. Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Kavramları	23
2.6.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	24
2.6.4. Psikanalitik Kuram.....	26
2.7. Göç	28
2.7.1. Göç ve Uyum	30
2.7.2. Göç ve Eğitim	31
2.8. Acil Durumlarda Eğitim	32
2.9. Çokkültürlülük.....	33
2.9.1. Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen.....	35
2.9.2. Çokkültürlü Okulun Özellikleri	36
2.9.3. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları	36
2.9.4. Çokkültürlü Öğretmen	37
2.9.5. Çokkültürlü Eğitim ve Milli Varoluş.....	38
2.10. Kapsayıcı Eğitim	39
2.10.1. Kapsayıcı Eğitim Gerekçeleri	41
2.11. Türkiye'de Suriyelilere Yönelik Uygulamalar	41
2.12. İlgili Araştırmalar	43
BÖLÜM III: YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Çalışma Grubu.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	55
3.3.2. 60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş).....	55
3.4. Verilerin Toplanması.....	56
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	57
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	58
4.1. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Beceri Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bulgular.....	58
4.2. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	59

4.2.1. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	59
4.2.2. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	59
4.2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	60
4.2.4. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	61
4.2.5. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	62
4.2.6. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	63
4.2.7. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Türkiye’de Kalma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	64
4.2.8. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	65
4.2.9. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	65
4.2.10. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	66

4.2.11. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Türkiye’de Kalma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	67
4.2.12. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	67
BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA	69
5.1. Sonuç ve Tartışma	69
5.1.1. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Beceri Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bulgular	69
5.1.2. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu	71
5.1.2.1. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	71
5.1.2.2. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	72
5.1.2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	72
5.1.2.4. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	73
5.1.2.5. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	73
5.1.2.6. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Anne ve Babanın Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	74

5.1.2.7. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Anne ve Babanın Türkiye’de Kalma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	74
5.1.2.8. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Anne ve Babanın Türkçe Seviyesine Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	74
5.1.2.9. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	75
5.2. Öneriler.....	76
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	76
5.2.2. Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA	78
EKLER	89
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	89
Ek 2: Marmara sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Kullanım İzin Belgesi.....	92
Ek 3: Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	93

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Çocuk ve Ebeveynlerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 4.1.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo 4.2.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	59
Tablo 4.3.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.4.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	60
Tablo 4.5.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	61
Tablo 4.6.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	62
Tablo 4.7.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	62
Tablo 4.8.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.9.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Türkiye’de Kalma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.10.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.11.	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	66

Tablo 4.12. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.13. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Türkiye’de Kalma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.14. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	68



KISALTMALAR

akt. : aktaran

s. : sayfa



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, kapsam ve sınırlılıklarına ve araştırmada geçen temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur ve bu dönem sağlıklı bir sosyal etkileşim kazanımında, topluma uyum sağlamada ve sosyal becerileri kazanmada en kritik dönemdir (Günindi, 2010; Oktay, 2007). Çocukların, yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmeleri, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimin en önemli unsurları arasında yer alır. Bu sosyal ve duygusal becerilerin, çocuğun ailesine ve sosyal çevresine olan uyumunu kolaylaştırdığı, okul başarısına katkıda bulunduğu ve ilerideki sosyal yetkinliğini yordadığı bilinmektedir (Fox ve Calkins, 2003; Rubin, Bukowski ve Parker, 2006; Thompson, 1994).

Sosyal duygusal uyum çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri; yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranma, üzgün olma, depresif duygu durumları ve grup içinde çekingenlik gösterme gibi olumsuz özellikteki davranışları içermektedir (Çorapçı ve diğerleri., 2010). Çocukların, topluma uyum sağlayabilmesi için olumlu sosyal-duygusal davranışlara sahip olması gereklidir (Dirlik, 2014).

Toplumsal düzenin sağlıklı işleyişi büyük ölçüde toplumu oluşturan bireylerin sosyal ve duygusal uyumları ile ilişkilidir; çünkü bireyler yaşadıkları toplumun normlarına uygun tepkiler vermeyi ancak sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişime sahiplerse gerçekleştirebilirler. Sosyal ve duygusal anlamda uyumlu bireyler; başkaları ile sağlıklı ilişkiler kurma, onlarla işbirliği içerisinde çalışma, yaşamlarında mutlu ve başarılı olma şanslarını yükseltirler (Güven ve Işık, 2006). Sağlıklı sosyal ve duygusal gelişime sahip

bireyler haklarını savunabilir, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilir, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilir (Sorias, 1986). Bireylerin kişiler arası ilişkilerinin yapısı onların gelecekteki bireysel uyumunun belirleyicisidir (Parker ve Asher, 1987).

Sosyal ve duygusal anlamda uyumsuz bireylerde sosyal beceri eksikliği ve duygu düzenleme güçlüğü gibi problem görülebilir. Bunun uzun dönemdeki olumsuz sonuçları göz önüne alındığında risk altında olan çocukları olabildiğince erken dönemde belirlemek ve onları önleyici müdahale programlarına yönlendirmek büyük önem taşımaktadır (Çorapçı ve diğerleri, 2010).

Suriye rejimine karşı 2011 yılında ayaklanmayla başlayan olaylar, Suriye'nin savaş alanına dönüşmesine neden olmuştur ve milyonlarca insan güvenlik endişesiyle sınır komşusu olduğu ülkelere sığınmak durumunda bırakılmıştır (Yüce, 2018). Savaştan kaçarak ülkemize gelen Suriyeli ailelerin çocukları risk altında olan çocuklardır. Türkiye'de 3.577.752 Suriyeli kişi geçici koruma altındadır. Bu kişilerin 1.033.838'i 0-9 yaş arasında çocuklardan oluşmaktadır (Göç İdaresi Müdürlüğü, 2018). Bu çocukların çoğu travmatik yaşam deneyimleriyle ülkemize gelmiştir. Yine bu çocukların psikopatolojilere eğilimli oldukları ve travma sonrası stres bozukluğu gibi rahatsızlıkları ortaya çıkabilmektedir (Bodegård, 2005; Heptinstall, Sethna ve Taylor, 2004).

Ertem (2017), erken çocukluk dönemi ve mülteci durumu değerlendirildiğinde; aşırı ağlama, yatıştırılmama, huzursuzluk, uyku sorunları, yeme sorunları, dikkat azalması, öğrenememe, karşılıklı oyun oynayamama ve saldırganlık gibi sorunların bu çocuklarda daha fazla olduğunu vurgulamıştır. 2-18 yaş arasında Ezidi çocuklarda yapılan bir çalışmada Ertem, bu çalışmada yer alan bütün çocuklarda uyku sorunları, depresyon ve duygusal sıkıntıların bedensel sorunlara döndüğü psikiyatrik sorunlar olduğunu ve 51 çocuktan %55'inde özel destek gereksinimi mevcut olduğunu belirtmiştir (Türkiye Milli Pediatri Derneği, 2017). Ölümle yaşam arasının en küçük yolcuları olan mülteci çocuklar zorunlu göçten en çok etkilenen kesimdir. Savunmasız ve bakıma muhtaç olmaları onları savaş ortamında zorlayıcı fiziksel ve manevi etkilere açık bırakabilir (İhtiyar, 2017). Çocuk, yetişkin ya da yaşlı bütün yaş gruplarını derinden etkileyen

sığınma olgusunda çocuklar bu süreci aileleriyle birlikte ailesi olmayanlar ise yalnız bir şekilde yaşarlar. Güvenli bir yer arayışına girerek sığınmacı olmaktadır. Hatta bazı çocuklar, aileleri mülteci olmak için bir ülkeye sığındıklarında doğmakta ve mülteci olarak dünyaya gelmektedir (Beter, 2006 akt. İhtiyar, 2017). Dillerini, kültürlerini bilmedikleri bir ülkede kendilerini konumlandırmaya çalışan mülteciler gittikleri ülkelerde ortalama 17 yıl kalmaktadır (Ferris ve Winthrop, 2011). AFAD (2017) raporu Suriyelilerin % 41'inin Türkiye'de kalıcı olacağını belirttiğini ortaya koyar. Yapılan bir araştırmada katılımcıların %64'lük kısmı ülkesine dönmeyi istemediklerini belirtmiştir (Gün, Yıldız ve Güvendik, 2017). Bu sonuçlarla birlikte bir milyondan fazla mülteci çocuğun ülkemizde olduğunu düşünürsek önce çocukların kendileri için ardından toplumsal olarak geleceğimiz adına bu çocuklara sahip çıkmak zorunluluğumuz ortaya çıkmaktadır.

Mülteci çocuklar istismara, her türlü zararlı alışkanlığa, şiddet eğilimine açık hâle gelmektedir. Sahip oldukları değerleri yitirme gibi sorunlarla karşı karşıya kalmakta, içinde buldukları yoksunluk koşulları sebebiyle akranlarıyla aralarındaki mesafe kapanmayacak bir hâl almakta ve kayıp nesil riski artmaktadır (Acar Yurtman, 2017). Bir diğer durum da bu çocuklar bir şekilde kendilerini ifade edebilme ihtiyacı içindedirler. Onların kendilerini ifade edebilme yolları oluşturulmadığında veya engellendiğinde zararlı kanallara doğru ilerleyebilirler. Farklı olmaları nedeniyle toplumsal ilişkilerinde sorunlarla karşılaşabilirler (Ergin ve Ermeğan, 2011).

Toplumun şekillenmesinde önemli bir faktör olan çocukların sağlıklı bir şekilde yetişmesi için uyumun önemli olduğunu söyleyebiliriz. Elbette ki bu durum ülkemizde geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklar için de geçerlidir (Bilgen, 2017). Eğer mülteci çocukların sosyal duygusal uyumu sağlanamaz, gerekli eğitim verilmezse gelecek adına yapıcı/barışçıl katkılarda bulunulması imkânsız olacaktır (Ferris ve Winthrop, 2011). Bu anlamda okullara büyük bir görev düşmektedir. Mülteci çocukların kendilerini geleceğe taşıyabilmeleri ve toplumla bağ kurmaları için bir köprü görevi görmektedir (Rousseau ve Guzder, 2008). Suriyeli çocukların eğitimi konusu hayati öneme sahiptir. Eğitime erişim noktasında sıkıntılar yaşayanların kayıp kuşak olma tehlikesi her geçen gün daha da artacaktır (Duruel, 2016).

Suriyeli çocuklarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genel çerçevede eğitim sorunu ve çözümlere ilişkin (Cirit Karaağaç, 2018; Özcan, 2018; Saklan, 2018; Kultas Emrah, 2017; Tanay Akalın, 2016) savaşın etkisi ve uyumla ilgili çalışmalar (Akgün ve diğerleri, 2018; Arık Keven, 2017; Yalçın, 2017; Ekinci, 2017; Cengiz, 2018; Akdeniz, 2018; Yüce, 2018; Gümüştan, 2017; Öztürk, 2017) mevcuttur. Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyum becerilerinin incelendiği pek çok çalışma mevcutken (Malıyok, 2018; Buluş ve Öztürk Samur, 2017; Demir, Ocak Karabay ve Şahin Ası, 2017; Kacı, 2015) okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyumlarının incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Mültecilerin gittikleri ülkede ortalama 17 yıl kaldığını göz önüne aldığımızda (Ferris ve Winthrop, 2011) okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyumlarının incelenmesinin hem çocukların kendileri için hem toplumsal entegrasyon açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla çocukların küçük yaştan itibaren sosyal duygusal uyum düzeylerinin belirlenmesi ve mülteci çocukların sosyal duygusal uyumlarına yönelik gerekli tedbirlerin alınması ve buna yönelik çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı “okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi doğum sırasına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi annenin yaşına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi annenin eğitim seviyesine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi annenin Türkiye’de kalma yılına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi annenin Türkçe seviyesine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
11. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi babanın yaşına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
12. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi babanın eğitim seviyesine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
13. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi babanın Türkiye’de kalma yılına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
14. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerisi babanın Türkçe seviyesine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Okul öncesi dönem diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal duygusal gelişimin temellerinin atıldığı dönemdir. Çocuğun bu dönemde geçirdiği yaşantılar ileriki dönemlerde duygusal sağlığını ve sosyal yaşantısını etkileyecektir. Aynı zamanda bireyin akademik ve bilişsel gelişimi toplumsal yaşama uyumunu sağlayacak olan sosyal duygusal gelişim düzeyi ile yakından ilişkilidir (Özdemir Beceren, 2012).

Özellikle risk altında olan mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin incelenmesi bu açıdan önemlidir.

Toplumsal düzenin işleyişi bireylerin sosyal ve duygusal uyumları ile ilişkilidir; çünkü bireyler yaşadıkları toplumun normlarına uygun tepkiler vermeyi ancak sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişime sahiplerse bilirler (Güven ve Işık, 2006). Toplumsal düzenin sağlıklı işlemesi ve toplumsal hayata katılabilmeleri için mülteci çocukların erken yaşta sosyal duygusal uyumlarının ölçülmesi ve gerekli tedbirlerin alınması açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

İnsancıl ve barışçıl bir ortamda yaşayabilmemiz için akranlarıyla anlaşabilen, çatışmalarını iletişimle yoluyla çözebilen, birbirlerinin kişiliklerine ve kültürlerine saygı duyan bireylere ihtiyacımız vardır (Power, 2000; Bhat, 1996). Bu çalışma Suriyeli çocuklar adına farkındalık oluşturması açısından önemlidir.

Çocuğun sosyal çevreye uyumunun doğumla birlikte başladığını (Kotil, 2010) düşündüğümüzde savaştan kaçarak ülkemize gelen Suriyeli çocuklar için durumun biraz daha farklı geliştiğini görebiliriz. Suriye’de doğan on binlerce çocuk Türkiye’ye aileleriyle birlikte gelmiştir. Kimisi Suriye’de doğup kimisi Türkiye’de doğan bir milyondan fazla mülteci çocuk ülkemizdedir (Göç İdaresi Müdürlüğü, 2018). Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bulgular geleceğimiz adına mülteci çocuklara sahip çıkma zorunluluğumuzu ortaya koyarak Göç İdaresi ve diğer kurumlara yol gösterici bir veri niteliğindedir.

Okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli çocuklar ilerleyen zamanlarda kendilerini ifade etme ihtiyacı içine gireceklerdir. Onların kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sunulmadığında zararlı yollara başvurabilir ya da kötü niyetli insanların hedefi haline gelebilirler. Bu anlamda mülteci çocukların sosyal duygusal uyumu incelenerek çocukları topluma yapıcı bir şekilde entegre etmek önemlidir.

Göç eden ya da ettirilenlerin yaşamak zorunda olduğu mahrumiyet ve eşitsizlikler durumu insani açıdan önemli kılmaktadır. Yetişkinler için yeterli olan düzenlemeler çocuklar için yeterli olmamaktadır. Çocukların yetişkinlerden daha fazla özel bakıma ve ilgiye ihtiyaçları vardır. Barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçların yanında eğitim,

psikolojik yardım, uyum gibi konularda destek görmeye ihtiyaçları vardır (MEB, 2017). Mültecilerle ortak paydada buluşmak ve birlikte umut dolu yarınları kurmaya çaba sarf etmek, ülkemizin geleceğini korumak önem arz etmektedir (Gümüştten, 2017). Bu sebeplerden dolayı “Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” çalışması alana katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Kocaeli ili Gebze, Dilovası, Darıca, Çayırova ilçelerinden seçilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan Suriyeli çocuklarla sınırlıdır.
- Bu araştırma araştırmada kullanılan ölçekten (Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği-5 yaş) elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Duygusal Gelişim: Duyusal, devinimsel ve bilişsel gelişime paralel olarak bireyin pozitif ilişki geliştirmesi, kendini tanıması, duygularını fark etmesiyle birlikte topluma uyum sağlama sürecidir (Cüceloğlu, 2004; Tanrıverdi & Nejla, 2015; Kandır & Alphan,2008; Gültekin, 2014).

Göç: Toplumsal, siyasi, ekonomik nedenlerle kişilerin bir yerden başka bir yere gitmesine göç denir; gönüllü veya zorunlu olarak gerçekleşebilmektedir. Yerinden edilmişleri ve mültecileri de kapsamaktadır. (TDK, 2018; Sakız, 2016; IOM, 2009).

Geçici koruma: Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma (MEB,2017).

BÖLÜM II: OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞUNUN SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMİ

Gülme, korku, inatçılık, saldırganlık, üzüntü, sevinç, ağlama, öfke, kıskançlık, acı, sevgi, merak okul öncesi dönemde çocuklarda görülen bazı duygusal tepkilerdir. Bu duygularla erken çocukluk yıllarından başlayarak, sosyalleşmenin temeli atılır. Diğer bir ifade biçimiyle birey, diğerlerine yakınlaşır ya da uzaklaşır, kabul görür ya da reddedilir. Duygularla deneyimler biçimlendirilerek, yeni deneyimlere hazırlık yapılır (Atay, 2014, s. 27).

İki ile beş yaş arasında sosyal duygusal gelişimde bu evrede çocuk kendi girişimiyle ve diğerlerinden bağımsız olarak işler becermeye çalışır. Giyeceğini kendisi seçmeye çabalar, ayakkabısını kendisi bağlamak ister, sokakta çıkıp oynamak ister. Bedensel gelişimi ve dil gelişimiyle çocuğun çevresiyle bağımsız ilişkiler kurması imkânı artar (Cüceloğlu, 2004, s. 357).

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi, duygusal, devinimsel ve bilişsel gelişime paralel olarak oluşur ve değişik aşamalardan geçerek onun topluma girmesini hazırlar (Cüceloğlu, 2004, s. 354). Okul öncesi dönem çocuğunda dil gelişiminin olumlu yönde etkisiyle çocuk toplumsallaşmaya başlar; sosyal ilişkiler ve beceriler geliştirir (Tanrıverdi ve Nejla, 2015).

Sosyal duygusal gelişim, kişinin kendini tanıması duygularını fark etmesi, güven, bağımsızlık, başarı duygularıyla kimlik oluşturup topluma uyum sağlama süreci olup bireyin çevresiyle pozitif ilişki geliştirmesi ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde önemli rol oynar (Gültekin, 2014; Oktay, 2007; Kandır ve Alphan, 2008).

2.1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, kişinin yaşadığı toplum içerisinde uyum içinde olma süreci olup kişiler arası ilişkileri gerektirir. En önemli noktası ise yetişen bireye yani çocuğa istenilir davranışlar kazandırmaktır. (Özaydın, 2006).

İnsan sosyal bir varlıktır ve duyguların niteliği sosyal ilişkilerden önemli oranda etkilenmektedir. Öyle ki intihar girişiminde bulunan kişiler incelendiğinde toplumsal faktörlere bağlı duygusal yoğunluklar göze çarpmaktadır (Seven, 2015).

Sosyalleşme, en küçük sosyal çevre olan aileden başlayarak bireyin kendisinden beklenen rolleri bilmesi ve ona uygun davranabilmesi ulusun bir parçası olarak topluma uyum sağlamasıdır (Aksüt ve Batur, 2007; Kağıtçıbaşı, 1979).

Bireyin sosyalleşebilmesi için kazandığı beceriler, tutumlar ve düşünce becerisinin belli bir düzeye yani sosyal olgunluğa gelmesi gerekir. Bu nedenle sosyal gelişim özellikleri ve becerileri gelişim ilkeleri doğrultusunda yaşlara göre farklılık gösterir (Atay, 2014, s. 15). Erken çocukluk döneminde çocukların sosyalleşmesi, sosyal olarak kabul edilmeyi ne kadar istediklerine, zihinsel gelişimine, davranışlarını düzenleyebilmelerine bağlıdır (Yavuzer, 2017, s. 103).

Bireyin sosyalleşme sürecinde bireyde yeterli gelişim düzeyi, olgunlaşma, ben duygusu ve empati gibi gerekli şartların oluşması gerekir. Bunun yanında aile, okul, akran medya gibi sosyal güçler (ajanlar) sosyalleşme sürecinde rol alırlar. Bebeklikten itibaren her aşamada birey, önce sosyalleşme için yeterli düzeye gelir sonra sosyal güçlerin yardımıyla sosyal normları içselleştirir. (Seven, 2015, s. 73).

İlk üç yaşta çocuklar daha çok ebeveynleri ile etkileşim içerisinde sosyalleşirler. Bu durum, çocuğun yeni kişi ve gruplara etkileşime başlamaları için sosyal bir model oluşturur. Fakat 3 yaşından sonra çocuk için artık akran, diğer yetişkinler ve öğretmen önem kazanmaya başlar. Bu yeni dönemde çocuklar zamanlarının çoğunu diğer çocuklarla geçirme eğilimindedirler. Okul öncesi dönem boyunca, çocuklar sosyal etkileşimlerini kolaylaştırması için kullandıkları dil becerilerini geliştirirler. Böylece diğerlerinin işbirliği, ortak problem çözme gibi isteklerine uymak için daha kapasiteli olurlar. Çocuk, aile, akran varsa öğretmen arasındaki geliştirilen karmaşık ilişkiler sosyal yeterliliğin oluşması için kritik önem taşır (Seven, 2015, s. 50).

2.2. Sosyal Gelişim Özellikleri

0-2 yaş: Başkalarıyla ilişki kurmaya yaklaşık 5 aylıkken geçen yıl bebeğin ilk sosyal davranışlar, başka yerlerde gördüğünde gülümsemesidir. Bebek 9 aylıkken kendi nesnesindeki başkalarıyla oynar, kızdığına ise oyuncaklarını başkalarına atar. Kızgınlığını ya da isteklerini anlatmaya çalıştığı zamanlarda öfkelenebilir. İsteklerinin anında getirilmesini, erteleme veya duruma göre değiştirme gereği konusunda yeterli bir anlayış geliştirememiştir (Yavuzer, 2016; Rice, 1997 akt. Yazgan İnanç, Bilgin, Kılıç Atıcı, 2005).

3-4 yaş: Kendi başına ve arkadaşlarıyla oyun oynamaktan zevk alır. Daha yumuşak ve sevecendir. Çevresine güvenle yaklaşmaya başlar. 4 yaşında konuşmalarında mizah anlayışını ortaya koymaya başlar. Genelde bağımsız ve kendi isteğiyle hareket eden tavırlar içerisindedir. Paylaşma ve oyun sırasında sıra bekleme anlayışı gelişmiştir (Yavuzer, 2016).

5 yaş: Kontrollü ve duyarlı bir yaklaşım içindedir. Grup oyunlarını tercih eder. 2-3 arkadaşıyla birlikte oynar. Küçükleri koruyan bir tavır içerisindedir. Arkadaşlarını kendi seçer. Arkadaşlarıyla işbirliği içindedir. Oyun kurallarına uyulması ve dürüst olunması gerektiğini anlar. Sıkıntı içinde olan arkadaşlarını anlamaya duygularını paylaşmaya çalışır (Yavuzer, 2016).

2.2.1. Sosyalleşmeyle İlgili Kavramlar

Birey: Birey, sosyalleşme kavramının en kritik ögesidir. Çünkü sosyalleşme diğerlerinin etkisiyle bireyde olup biten bir süreçtir. Bu nedenle bireyin özellikleri ve bireydeki değişikliklerin nitelikleri olumlu bir sosyalleşme süreci için önemlidir. Sağlıklı bir sosyalleşme için bireyin sahip olması gereken bir takım nitelikler vardır. Bu nitelikler; gelişim düzeyi ve olgunlaşma, benlik duygusu ve empatidir (Seven, 2015, s. 73).

Gelişim Düzeyi ve Olgunlaşma: Organizmanın kendinden beklenen bir işlevi yerine getirebilir hale gelmesi olgunlaşma olarak tanımlanır. Sosyalleşmede özellikle bireyin zihinsel olgunluğu önemlidir. Çünkü sosyal ilişkiler ve kuralları kavramak belirli

zihinsel olgunluğu gerektirir. Buna göre, çocuk duyduğu sosyal kural içeren bir kavramı söyleyebilir fakat bu durum çocuğun o kuralı öğrendiği ve uygulayacağı anlamına gelmez. Bunun için o kavramı sosyal bağlamda kavrayacak yeterli bir gelişim düzeyine gelmesi gerekir (Seven, 2015, s. 74).

Benlik: Sosyalleşmenin sürecinin ilk basamağı benlik duygusunun gelişimidir. Sağlıklı bir sosyalleşme için öncelikle çocukların kendilerini fiziksel, duygusal ve sosyal olarak diğerlerinden ayıran bilişsel duyulara sahip olmaları gerekir. Böylece çocuklar diğerleri ile ilişkilerinde davranış standartları oluşturmak için ilk adımı atmış olurlar. Bu aynı zamanda onların yaptıkları bir şeyde ebeveynlerinin tepkilerini anlamalarını sağlar (Seven, 2015, s. 74). Çocuğun benliğinin oluşması çok uzun bir süreci kapsar. Yaşamın başından itibaren ben ve sen arasındaki farklılığı algılamaya ve anlamaya çalışan çocuk, aynada kendini gördüğünde ilk kez 18-24 aylıkken "bu benim" der (Yazgan İnanç, Bilgin, Kılıç Atıcı, 2005, s. 259).

Empati: Empati bir bakıma kendinden hareketle diğerlerini anlamaya çalışmaktır. Çocuk kendi benlik yapısını oluştururken bir tarafta da diğerlerini anlamaya başlar. İki yaşından itibaren empati duygusu gelişmeye başlar. Çocukların sosyal kuralları içselleştirebilmeleri bir bakıma diğerleriyle empati kurmaya özgüdür (Seven, 2015, s. 75).

Sosyal Figürler ve Sosyal Roller: Sosyal figür sosyal olarak anlam taşıyan birey ve grupları ifade eder. Anne, baba, doktor, takım gibi sosyal öğeler birey için sosyal figürlerdir. Sosyal figür bir bakıma bireyin zihninde şekillenmiş olan sosyal birim resimleridir. Örneğin anne sosyal bir figürdür. Bir yaşındaki bir bebek için anne bakım veren ve sevgi gösteren yegâne sosyal birimdir. Bebek için annenin diğerleriyle ilişkileri bir anlam taşımaz. Bebek için annenin kendisiyle olan ilişkisi önemlidir (Seven, s. 76).

İlişki ve Sosyal Yeterlilik: İlişkileri yatay ve dikey olarak ikiye ayırabiliriz. Yatay ve dikey ilişkiler çocuğun gelişiminde farklı işlevlere sahiptir (Hartup, 1989). Yatay ilişkiler akran gruplarını kapsarken dikey ilişkiler yetişkinlerle olan ilişkiyi içerir. Akran grubuna nasıl girileceğinin öğrenilmesi kabul edilme ve popülerlik kazanma okul

öncesinde keşfedilen önemli becerilerdir. Akranlar, kabul edilebilir ve kabul edilemez sosyal davranışlara modellik ederler (Seven, 2015, s. 50).

Sosyal yeterlilik, çocukların diğerleriyle ilişkilerinden gelişen bir özelliktir. Araştırmalar okul öncesinde diğerleriyle olumlu ilişkiler geliştirmenin önemini ve değerini desteklemektedir. Çocukların diğerleriyle iyi geçinmeleri yetişkin olduklarında sağlıklı bir adaptasyon yapısı oluşturmalarını sağlayacaktır (Seven, 2015, s. 51).

2.2.2. Sosyalleşme Üzerinde Etkili Olan Etmenler

Aile: Aile bireyin toplumsallaşması üzerinde küçük yaştan itibaren belirleyici olur ve örnek yaşantılar kazanmasına yol açar. Aile türü, aile üye sayısı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne ve babanın kendi iş ve sosyal yaşantıları ailenin kültürel tercihleri, yaşanılan yerin büyük ve küçüklüğü gibi faktörler toplumsallaşmada söz sahibi faktörlerdir. Bu nedenle ailenin çocuğun sosyalleşmesi için bilinçli adımlar atması gerekir. Ailenin psikolojik durumu çocuğun toplumsallaşması için yalnızca ailenin olumlu ve sağlıklı olması yeterli değildir. Anne babanın psikolojik durumu, aile tutumları, evliliğin niteliği, çocuğun duygusal olgunluğu, bilişsel yapısı, toplumsal yeterliliği gibi çeşitli etkenler, bilişsel toplumsal gelişim üzerinde etkilidir (Seven, 2015, s.77; Yazgan İnanç, Bilgin, Kılıç Atıcı, 2005).

Disiplini, öğrenme, eğitim ve toplumsallaşma süreci olarak betimlenebilir. Disiplinin hedefi bireyin öz denetim becerisinin gelişmesidir. Birey böylece grup içinde kendi davranışlarına göre belli bir yön ve ölçüt kazanana bilir. Yaşamın başlangıcında başkalarının kontrolü altında olan çocuk, Yaş ilerledikçe kendi kendini denetleyebilecek duruma gelir. Çocuk, ana babasıyla ilişkisinde, merkez güven ve sevgiye dayanan bir etkileşim görürse arayarak verir (Yazgan İnanç, Bilgin, Kılıç Atıcı, , 2005, s. 268).

Kardeş İlişkileri: Çocuğun sosyal gelişimi üzerinde ana baba ve kardeşlerin önemli bir etkisi vardır. Kardeş ilişkileri ve anne baba ilişkilerinin farklı kendine özgü bir yapısı bulunmaktadır. Bazı araştırmalar, ilk çocukları ailedeki diğer çocuklara göre bazı ayrıcalıklara sahip olduğu sırada ortaya koymaktadır. Ailenin ikinci çocuk gelene kadar bütün ilgi ve enerjisini üzerinde yoğunlaştırdığı ilk çocuk, ailede özel bir yere sahiptir. Yarışmacı bir birey olmayıp küçük kardeşe göre daha fazla deneyim sahibi olan ilk

çocuk, başarılı ve sevecendir. Genellikle ağabey ve ablalarından özel ilgi gören en küçük çocuklar, buna bağlı olarak ilk çocuklara oranla daha fazla toplumsal beceri gösterirler. Ortanca çocuk, büyük ve küçük kardeşlere oranla daha düşük benlik saygısına sahiptir. Arada sırada gözden kaçan, ilk ya da son çocuk olmadığı için özel de olmayan ortanca kardeşin yeri, ilk çocukla son çocuğun arasındadır (Yazgan İnanç, Bilgin, Kılıç Atıcı , 2005, s. 271).

Akran: Çocuğun mutlaka hareket kabiliyetinin daha geniş olduğu kendine yakın bir ortam içerisinde bulunması gerekir. Akran ilişkileri çocukların öğrenmelerinde ve kişiler arası ilişki kazanmalarında önemli bir etkiye sahiptir. Akran grupları içerisinde çocukların deneyimlerini paylaşmaları onların sosyalleşmeleri için önemli bir adımdır. Çocuk ailenin anlattığı bir takım sosyal özellikleri anlayamayabilir fakat akran grubu içerisinde bahsedilen bir rolü kolaylıkla kavrar. Çocukların sosyalleşme adına anladıkları her şey onların sosyal grup normlarına adapte olmaları için bir adımdır. Her çocuk ailesinden öğrendiklerini de burada ifade eder. Böylece farklı aile ve ortamlardan gelen çocuklar bir bakıma sosyalleşmeye katkı sağlayan bir bilgi ve uygulama havuzu oluştururlar. Çocuklar diğerlerini sosyal zamanda onların istek ve ihtiyaçların ifade etmelerine imkân vererek de desteklerler. Akran ilişkileri bu yönüyle çocukların uyumunu kolaylaştırarak ruh sağlığı için olumlu bir ortam oluşturur (Seven, 2015, s. 77).

2.3. Duygusal Gelişim

Duygu, davranışı etkilemeye yönelik duyumlardır. Duygusal gelişim, kişinin kendi duygularını fark edebilme diğer insanların duygularını anlama ve sağlıklı ilişkiler kurabilmeyi kapsamaktadır (Yavuzer, Çocuk Psikolojisi, 2017; Gültekin, 2014; Ünsal, 2010).

Çocuklar bazı duygusal davranış biçimleriyle birlikte dünyaya gelmez. Tutumlar ve duygular zamanla oluşur ve kazanılır. Çocuklarla yapılan çalışmalarda, onlardaki duygusal gelişimin hem olgunlaşma, hem de öğrenme sonucu oluştuğunu, bunlardan

hiçbirinin tek başına etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Yavuzer, Çocuk Psikolojisi, 2017, s. 41).

Çocukluk döneminin ilk yıllarında, çocuklar duygularının nedenlerini, sonuçlarını ve davranışsal ipuçlarını anlayabilirler. Bu dönem, duygusal ifadeleri kullanmaya başladıkları bir dönemdir ve akranlarını etkileyerek, duygusal ifadelerle onları yönlendirebilirler. Erken çocukluk döneminde bazı çelişkili duyguları yaşarlar ve kişinin hissedebileceğini anlamakta epey zorlanırlar (Atay, 2014, s. 26).

Hayal gücü, hatırlama ve unutma gibi zihinsel işlevlerin gelişimi duygusal tepkileri etkiler. İç salgı bezlerindeki gelişim, duygusal davranışın olgunlaşmasının temelini oluşturur. Görme ve işitme duyusundan yoksun kişilerle yapılan araştırmalar duygusal gelişimde olgunluğun önemini ortaya koymuştur (Yavuzer, 2017).

Çocukluk döneminde öğrenme, duygusal gelişim yüzlerinin oluşumunda etkin rol oynar. Bu öğrenme biçimleri, deneme-yanılma, taklit, özdeşleme ya da koşullanma yoluyla gerçekleşir. Bazı vahşi hayvanlardan ancak yetişkinliklerin anlattıkları öykülerden sonra korkmaya başlandığı düşünülürse, öğrenmenin duygusal gelişimdeki etkisi apaçık görülür (Yavuzer, 2017).

2.3.1. Duygusal Gelişim Özellikleri

0-2 Yaş: İlk altı ay, çocuğun kendi bedeninin ihtiyaçlarına duyarlı olduğu bir dönem olmakla birlikte, bu ihtiyaçlarını karşılamada ona yardımcı olan yetişkinlere de bağıllık geliştirdiği bir dönemdir. Bu bağıllık aynı zamanda, çocukta özellikle bu ilk yıllarda temelleri atılan güven duygusunun da kaynağını oluşturur. Altı aylık bebek, aileden ve çevresinden ilgi beklerken kendisi de çevresine ilgi gösterir. Dokuz aylık bebek oldukça hareketlidir ve atılım içerisindedir. Duygusal yönden oldukça mutlu olan bir yaş çocuğu yabancılarından eskisi kadar kuşkulamaz. İki yaşın ortasında olumsuz tepkiler sık görülür. Gelişmenin adeta doğal bir seyri olan bu durum bir anlamda çocuğun dış dünyaya karşı çaresizliğinin dile getirilmesi olarak yorumlanabilir (Oktay, 2007).

3-4 Yaş: Üç yaş çocuğu, giderek daha olumlu bir birey halini almaya başlar. Bu evrede görülen ani öfke belirtileri çoğunlukla bir eşyaya yöneltmiştir. Okul öncesi dönemde,

gündüz yaşanan olaylar ve korku içere yaşantılar uykuda da etkisini sürdürür. Buna bağlı olarak çocuk, geceleri korkulu rüyalar görebilir (Yavuzer, 2016, s. 186).

5 Yaş: Duygularını açıkça ifade edebilir. Mizah duygusu gelişir ve konuşmalarında kullanır. Komiklikler karşısında eğlendiğini belli eder belirgin bir gülmece anlayışına sahiptir. Karanlıktan, yalnızlıktan ve bilmediği ortamlardan korkabilir. Aniden ortaya çıkan uyarılardan keyif alır. Sürpriz kavramı gelişir, Şaka, fıkra ve söz oyunlarından hoşlanır. Sıkıntı içinde olan arkadaşlarının duygularını paylaşmaya, onları rahatlatmaya çalışır (Atay, 2014, s. 30; Yavuzer, 2017, s.206-207-220).

2.4. Okul Öncesi Dönemde Sık Görülen Sosyal-Duygusal Problemler

Parmak Emme: Doğumdan itibaren bebeklerde parmak emme davranışı sık sık gözlenir. Doğumla birlikte refleksif olarak başlayan bir davranış olup 3-4 yaşına kadar normal olarak kabul edilebilir. Temelinde anne-çocuk ilişkisindeki yetersizlik ve çocukta güven hissinin yeterince gelişmemiş olduğuna işaret edilir. Eğer emme alışkanlığı 4 yaşına kadar devam ederse sorun olarak görülmelidir. Bazen çocuklar yetişkinliklerin dikkatlerini çekmek için bu davranışına devam ederler (Yavuzer, 2017; Atay, 2014, s.32-33; Aydoğmuş, 2003).

Kekemelik: Kekemelik ses, hece, sözcük ya da tümce şeklindeki konuşma parçalarının bazılarını, özellikle “b, c, d, g, k, p, t” gibi damak seslerini çıkarmada görülen bir söyleyiş problemidir. (Atay, 2014). Genellikle 3-5 yaşları arasında başlar. Belli bir yaşa dek düzgün ve akıcı konuşan çocuk, yavaş yavaş ya da birden tutulur. Kekemeliğin nedenleriyle ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Genetik ve bilişsel faktörlerin neden olduğunu söyleyen araştırmacılarla birlikte korku ve kaygıların kekemeliğe neden olduğu düşünenlerde vardır. Aile baskısı, sürekli eleştiriye maruz kalma, şiddet deneyimleri kekemelikle sonuçlanabilecek durumlardır Kekemeliğin ortaya çıkışı, hiç kuskusuz çocuğun toplumsal uyumunu aksatır. İletişimde olmaktan çekinme ve toplumda yer almaktan kaçma kekemeliğin en önemli sonucudur. Buna bağlı olarak çocukta çekingenlik, utangaçlık ve uyumsuzluğa bağlı problemler görülebilir (Seven, 2015, s.120; Yörükoğlu, 2008, s. 311-314).

Alt İslatma: Düzenli işeme bir yandan çocuğun kaslarının ve sinirlerinin olgunlaşması, öte yandan uygun zamanda başlatılıp sürdürülen eğitimle kazanılır. Alt ıslatma davranışı genetik, fizyolojik ve psikolojik nedenlerle ortaya çıkar. Gece işemelerinin küçük bir bölümü (% 5'i) bedensel hastalıklar sonucu ortaya çıkarlar. Ruhsal nedene bağlanabilen işemelerin en açık örneği, kardeş kıskançlığına bağlı olanıdır (Seven, 2015, s.148-149; Yörükoğlu, 2008).

Saldırganlık: Genellikle doğuştan var olduğu kabul edilen bir dürtüdür. Bunun dışında çevrenin olumsuz tutum veya gereksiz engellemeleri, çocuğa yöneltilen saldırganlıklar, çocukta saldırganlığın oluşmasına veya saldırganlık dürtüsünün beslenerek güçlenmesine neden olabilir (Aydoğmuş, 2003, s. 148). Saldırgan olarak nitelenen çocuklar ruhsal sorunları nedeniyle genellikle çevresiyle uyum sağlayamaz. Bu çocuklar gergin, sinirli, her an eyleme geçecek görünümündedirler, ilişkileri gergin ve sürtüşmelidir ve dikkat yoğunlaştırma sorunları vardır. Akranlarıyla oyunlarında “oyunbozan” davranışlar sergiler, diğer çocuklar tarafından şikâyet edilir. (Atay, 2014; Yörükoğlu, 2008).

Yalan: Yalan söylemek, bir hatayı gizlemek amacıyla gerçeğe uygun olmayan bir girişimde bulunmaktır. Bu girişim sözle olabildiği gibi, jest, yazı ve susmayla da olabilir. Sosyal bir davranış olan yalanın amacı başkalarını yanıltmaktır. Anne ve babaların birçoğu, çocuğu gerçeğe sadık kalmasını çok erken bir dönemde istemeleriyle birlikte çocukları yalana iten, genellikle yetişkinlerin gerçek karşısında takındıkları çelişkili tutumdur. Erken çocukluk döneminde öykü uydurmak ve taklit oyunu, yalan söylemek değildir ve bunu engelleyici girişimde bulunulmamalıdır (Yavuzer, 2017, s. 246; Yörükoğlu, 2008, s. 335).

Tırnak Yeme: Hem çocuklarda hem de yetişkinlerde görülebilen bir bozukluktur. Tırnak yeme alışkanlığına 3-4 yaşlarından önce sıklıkla rastlanmaz. Tırnak yeme bir güvensizlik belirtisi olarak kabul edilir. Aile içinde aşırı baskıcı ve otoriter bir eğitimin uygulanması, çocuğun sürekli azarlanarak eleştirilmesi, kıskançlık, yetersiz ilgi ve sevgiyle sıkıntı ve gerginlik tırnak yemeye neden olan başlıca etkenler arasında sayılabilir. Çocukların hemen yarısında görülen bu alışkanlığın kazanılmasında, aile içinde tırnak yiyen bir modelin çocuk tarafından taklit edilmesi de bir etken olabilir.

Ruhsal gerilim, sıkıntı veya saldırganlık duygularının açığa vurulamadığı durumlarda çocuğun kendi kendine yönelik saldırganlık dürtüsünün bir belirtisi kabul edilir (Yavuzer, 2017, s. 244; Seven, 2015, s.153-154; Aydoğmuş, 2003, s. 147).

2.5. Duygusal Gelişim Dönemleri

Duyguların ortaya çıkışı önemli bir merak konusudur. Bu konuyla ilgili hakim görüş duyguların “beynin olgunlaşmasına” bağlı bir çeşit biyolojik saat vasıtasıyla ortaya çıktığı’dır (Seven, 2015, s. 40).

2.5.1. Zeman’ın Duygusal Gelişim Dönemleri

0-6 Aylar: İnsan duygularını açıklamak için sınırlı bir şekilde gözlenebilen yüz ifadelerine odaklanır. Altıncı ve onuncu haftalarda sosyal gülme görülür. Sosyal gülme, yetişkinin bebeğe gülümsemesi ve bebekle etkileşimi sonucu oluşur. Kahkaha üçüncü, dördüncü aylarda ortaya çıkar. Çocuk zihninde bir takım uyumsuzlukları fark etmesinin bir sonucu olarak güler. Kahkaha tepkisi belli bir dereceye kadar bilişsel gelişimi gerektirir.

7-12 Aylar: Birinci yılın son yarısında, bebekler bilişsel yeteneklerin olgunlaşması nedeniyle korku, iğrenme ve öfke ifade etmeye başlar. Genellikle ağlayarak ifade edilen öfke, bebeklerin ifade ettiği sık görülen bir duygudur. Öfke, bebeğin rahatsızlık veya hoşnutsuzluğunun bakıcılarına sinyal vererek uyarıcı bir fonksiyona hizmet eder ve bir şeylerin değiştirilmesi veya değiştirilmesi gerektiğini bildirir. Bir çocuğun yeni durumlara korku ile tepki gösterme derecesi çeşitli faktörlere bağlıdır. Anne veya bakıcının tepkileri onun için referans oluşturur.

1-2 yaş: İkinci yıl boyunca, bebekler utanç ve gurur duygularını ifade eder. Bu duygular tüm çocuklarda olgunlaşır ve yetişkinler gelişimlerine katkıda bulunur. Bununla birlikte, utanç veya gururun sebebi öğrenilir (Zeman, 2019).

3-6 yaş: Çocukların duygusal davranışlarını düzenleme kapasiteleri bu gelişim aşamasında ilerlemeye devam etmektedir. Ebeveynler sözel olarak açıklayarak ve model olarak okul öncesi çocukların olumsuz duygusal durumlarla başa çıkma becerileri

kazanmalarına yardımcı olabilirler. Örneğin çocuk doktora götürülecek. Duygusal olarak çocuğu hazırlamak adına “doktora gideceğiz sana yardımcı olmaya çalışacak” gibi bir açıklama yaparak çocuğun kendisini duygusal olarak hazırlamasına fırsat verecektir. Bu şekilde duygu durumunu düzenleme becerisi kazanacaktır. Dört yaşın sonlarına doğru çocuklar kendi duygularını saklayıp sosyal kuralların talep ettiği duyguları kullanabilmektedir (Zeman, 2019).

Okul öncesi yıllarda ebeveynler çocuklara duygusal ifadeleri öğreten sosyalleştirici güç olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuk öfke ve saldırganlık duygularını yetişkinlere karşı saklı tutarken akranları arasında gösterebilir. Çocuklar tarafından yapılan bu ayırım duygularını yönlendirmede sosyal kuralları içselleştirmeye başladığını gösterir. Duygusal gelişimin araştırılmasında yenilikçi olan Carolyn Saarni, sosyal ve kendini koruyan iki tür duygusal gösterim kuralı belirlemiştir. Prososyal (toplum yanlısı) gösterim kuralları, başkalarının duygularını korumak için duygusal gösterimlerin değiştirilmesini içerir. Örneğin, bir çocuk teyzesinden aldığı kazaktan hoşlanmayabilir, ancak teyzesini kötü hissetmesini istemediği için mutlu görünür. Aynı zamanda kendisini korumak adına duygularını maskeleyebilir. (Saarni, 2011).

2.5.2. Duyguların Sosyalleşmesi

Çocukların diğerlerini fark ederek duygularını kontrol ve ifade etmeleri bir süreç dâhilinde olmaktadır. Bilinçli olarak sosyal ilişki davranışlarının gösterilmesi ve zamanla sosyal kuralların fark edilmesi çocuk için bir dönüm noktasıdır. Çocuğun bilişsel gelişimi, dil gelişimi ve motor gelişimi ilk yıllarda oldukça hızlıdır. Bu hızla çocuk daha karmaşık bir düşünme sürecinden geçer. Geçirdiği düşünme becerileri, duyguları fark edebilme, duygu yoğunluğunu değiştirebilme ve duygu niteliğine uygun davranış seçebilme imkânı sağlar. Düşünme becerileri aynı zamanda duyguların sosyal olarak kabul edilen şekillerde kontrol ve ifade edilmesi için önemlidir (Seven, 2015).

Duyguların dört şekilde sosyalleştiğinden bahsedebiliriz. Azarlanan veya övülen çocukların doğrudan doğruya önceki duygusal davranışlarını vurgulama. Duyguların ifade edilmesi için sosyal kurallara ilişkin önceki duygusal davranışlarını vurgulama doğrudan yönergeler verme (erkekler başarısız olduğunda ağlamaz). Duygular dolaylı

olarak da sosyalleşir. Bir çocuğun bir başkasının duygusal tepkisini taklit etmesi. Beklentilerini sözel veya sözel olmayan şekillerle doğrudan veya duyacağı şekilde iletme (“Ben senin yaşındayken ilk kez evden uzakta uyumak zorunda kalışımda çok korkmuştum.” gibi ifadelerle yetişkin çocuğa duygu önerisinde bulunuyor.) (Kuebli, 1994).

2.6. Sosyal Duygusal Gelişimle İlgili Kuramlar

2.6.1. Erik Erikson’nun Psikososyal Gelişim Kuramı

Erikson, psikososyal güdü ve gereksinimlerin de insan gelişiminde ve davranışında etkili olduğunu düşünmektedir (Yazgan İnanç, Bilgin, Kılıç Atıcı; 2005). Erikson bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirebilmesi ve kendisini yetkin hissetmesi için doğumdan yetişkinliğe kadar geçen zamanı çatışmadan oluşan sekiz aşamaya bölmüştür (Smith, 2014). Her bir aşama çözülmesi gereken yaşamsal krizlerden oluşur (Slavin, 2015).

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1,5 yaş): Hayatın ilk yıllarını içine alan bu dönemde çocuk çevresindekilere bağımlıdır. Annesine veya bakıcısına duyduğu güven çevreye duyduğu güveni şekillendirir. Bebeğin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının zamanında karşılanması ve tutarlı bir ebeveyn yaklaşımı içinde olmak bebeğin kişisel güven duygusunu pekiştirir. Aksi halde bebek dünyanın güvenilmeyecek bir yer olduğuna dair öğrenmeler oluşturacaktır (Işık, 2015, s. 150; Aydın, 2007, s.124).

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (1,5-3 yaş): Bir yaşından üç yaş sonuna dek süren bu evrede, çocuklar özerkleşme ve bireyselleşme girişimlerinin doğurduğu güven ve utanç karmaşasını birlikte yaşarlar. İkinci yılın ortasından başlayarak, çocuklar, gelişmiş bilişsel yapıları aracılığı ile kendilerini çevrelerini daha iyi keşfederler. Fakat bu aşamada kendilerini kanıtlamak amacıyla giriştikleri birçok etkinlikte, anne- babanın engellemeleri ile karşılaşır. Gerçekte özerklik arayışındaki çocuk, bu evrede de anne-babanın güven ve desteğine yoğun biçimde gereksinim duymaktadır. Çocuk fiziksel ve duygusal olarak kendine güvendikçe bağımsız davranışlar içerisinde bulunur. Bu

süreçte başarısızlığa uğradığında öz güven kaybı ortaya çıkar (Miller, 2008, s. 212; Aydın, 2007, s. 126).

Girişkenliğe Karşı Suçluluk (3-6 yaş): Bu dönemde çocuk çevresindeki her şeyi merakla incelemeye başlar. Bu amaçla çeşitli girişimlerde bulunur. Çocuğun bu konuda gelişebilmesi, merakının giderilmesi ve girişimlerinin desteklenmesiyle yakından ilgilidir. Çocuk bu dönemde teşebbüslerini çevresindeki dünyayı fethetme çalışmalarıyla sınar. Sokağı tek başına çıkmaya deneyebilir; bir oyuncağı parçalarına ayırdıktan sonra birleşmediğinde ebeveynine fırlatabilir yani sert davranışlarda bulunabilir. Bu tavırlar karşısında anne-babanın tutumu cezalandırıcı olduğunda çocukta suçluluk duygusu oluşabilir (Yavuzer, 2017, s. 76; Bee ve Boyd, 2009, s. 523).

Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 yaş): Çocuğun çabaları ailesi ve öğretmenleri tarafından takdir edilmesi çocukta başarılı olma duygusunun gelişmesini sağlar. Çocuk çalışkanlık duygusunu yaparak, yaşayarak, ödüllendirilerek, onaylanarak geliştirir. Ancak yaptıkları beğenilmeyen, en küçük başarısızlığı sürekli eleştirilen, yeteneklerinin üzerinde başarı beklenen ve başka çocuklarla sürekli karşılaştırılan çocukta yetersizlik ve aşağılık duygusu oluşur ve ileride üretken, mutlu olma olasılıkları azalır (Işık, 2015, s. 151; Burger, 2006, s. 166).

Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası (12-18 yaş): Erikson bu evrede cinsel kimlik ve mesleki kimlik olmak üzere iki kimliğin söz konusu olduğunu savunur. Ergenlik çağındaki çocuk bu evreyi benlik duygusu, ne yapmak ve nasıl biri olmak istediğine dair görüşleri ve uygun cinsel rolü yeniden bütünleşmiş olarak geride bırakır. Bu evrede söz konusu risk bu yaşlarda karşısına çıkan çok sayıda rol seçeneği karşısında çocuğun karmaşaya düşebilmesidir. Bu dönemde kimliğini arayış çabası içindeki ergen için dış görünüm ve beğenilme arzusu büyük önem kazanır. Bu konudaki başarısızlık ise genci "kimlik karmaşasına", bunalımlara, hatta intihar girişimlerine yöneltebilir. (Yavuzer, 2017, s. 78; Bee ve Boyd, 2009, s. 524).

Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (Genç Yetişkinlik): Ergenlik dönemini başarıyla atlatan birey daha sonraki yaşlarda kimliğini kaybetme korkusu yaşamadan diğer insanlarla arkadaşlık, cinsellik, iş birliği gibi özellikleri olan güvenli ve sağlıklı ilişkiler kurabilir.

Genç yetişkinin kimlik bunalımı devam ediyorsa yakın ilişkilere girmekten çekinir ve kendi içine kapanabilir. Yakınlık kurmayı başaramayan insanlar duygusal soyutlanmayla karşı karşıya gelirler. Gerçek ilişkilerin sağladığı doyum ve yakınlık duygusunu bulamadıkları bir sürü yüzeysel ilişkiler yaşayabilirler. (Işık, 2015, s. 153; Burger, 2006, s. 167).

Üretkenliğe Karşı Durgunluk (Yetişkinlik): Geleceğe inanç, türlere inanç ve başkalarına önem vermek bu evredeki gelişimin önkoşullarıdır. Kişi çocuk sahibi olmak yerine başkalarının çocuklarına daha iyi bir dünya yaratmak için çalışabilir. Toplumun kuşaktan kuşağa sürdürülmesi için gerekli mekanizmayı bu evre sağlamaktadır. Orta yetişkinlik yıllarındaki bireyler, yetişkin rol ve sorumluluklarını üstlenerek gelecek kuşakları yetiştirme ve onlara kılavuzluk etme görevini yerine getirirler. Orta yetişkinlik dönemindeki birey, bu görevleri gerek toplum yaşamı içinde gerekse iş yaşamında gerçekleştirebilir. Orta yetişkinlik döneminin bu gelişim özelliklerini taşımayan bireyler, kişilik olarak zayıf, kendine dönük ve durgun olurlar. (Miller, 2008, s. 218; Yazgan İnanç, Bilgin, Kılıç Atıcı, 2005, s. 58).

Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (Yaşlılık): Bu dönemde insanlar geriye dönüp bütün yaşamlarına bakarlar ve son kimlik krizlerini çözerler. Başarılar, başarısızlıksa ve sınırlamaların kabulü, kişinin bir bütünlük duygusu yaşamasına ve bu bütünlüğün kendi sorumluluğunda olduğunu fark etmesine yardım eder. Ölümün karşılaşılmak zorunda olunan bir son olduğu gerçeği kabul edilir. Yaşadıkları ile ilgili geriye dönememek umutsuzluk oluşturabilir. Geçmiş deneyimlerimizin ve yaşamın bir gün son bulacağını düşünmek, bizde bütünlük ya da umutsuzluk duygusu uyandırır. Geçmiş günlerine bakıp da memnun olan insanlar, bu son gelişim aşamasını bütünlük duygusuyla atlatacaktır (Slavin, 2015, s. 56; Burger, 2006, s. 170).

2.6.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılabilecek iki kavram olmadığını açıklamaktadır. Ona göre gözlem yoluyla

öğrenme takliti içerebilir de içermeyebilir de. Örneğin sınavda yanındaki arkadaşının kopya çekerken yakalandığını gören bir öğrenci kendisinin böyle bir duruma düşmemesi için soruları kopya çekmeden kendi bilgileri ile cevaplamaya çalışır. Bu durumdaki öğrenci gözlemleri sonucunda öğrenmiş ancak modeli taklit etmemiştir (Senemoğlu, 2018).

Bandura pekiştirecin ancak geleceğe yönelik bir değişiklik yarattırsa bir etkisi olabileceğini söyler. İnsanlar diğer canlılardan farklı olarak diğer insanların davranışlarının sonuçlarını değerlendirebilir. Bizzat yapmadığı ve sonucunda pekiştireci elde etmediği bir davranışı yapan ve pekiştirilen bir kişiyi görerek aynı davranışları kazanabilir, başka bir kişi gözlemleyerek imgelemek yoluyla aynı davranışı yapmayı yapmayacağına karar verebilir. Kişi çevresindekilerin davranışlarını gözlemleyerek onların davranışları sonunda ödül veya ceza almalarına göre davranış değişikliği gösterir yani öğrenebilir. Bu tür bir öğrenme basit bir uyarıcı-tepki denkleminin ötesinde arada var olan bilişsel süreçlerin önemine işaret eder (Türkçapar, 2012). Bununla birlikte sosyal bilişsel öğrenme kuramının temelini Bandura'nın insanların sadece pekiştirme yoluyla değil, başka insanları gözlemleyerek öğrendiklerine olan inancı oluşturur (Işık, 2015, s. 417). Gözlem yoluyla öğrenme bize insanları ödüllü yarışmalara nasıl girdiklerini açıklamaktadır. Reklamlarda kazanan mutlu insanlar görürüz. Aslında kazanma şansımız birkaç milyonda bir olsa da başkalarının kazandığını görmek bizimde o yarışmaya giriş davranışını taklit etme isteğini oluşturur (Slavin, 2015, s. 133).

Sosyal öğrenme kuramının klasik deneylerinden biri Bandura (1965), tarafından yapılmıştır bu deneyde üç grup çocuğa üç farklı filmden biri gösterilmiştir filmlerin üçünde de saldırgan davranışlar gösteren yetişkin bir model kullanılmıştır. Modele verilen tepkilerse farklıdır. Filmlerin birinde saldırgan davranışlar gösteren modele hiçbir tepki verilmemiş, diğerinde modele olumlu anlamda ilgi gösterilmiştir. Bir diğerindeyse model cezalandırılmıştır. Modelin cezalandırıldığını gören çocuklar diğer çocuklara göre oyunlarındaki saldırgan davranışlara daha az yer vermiştir (Bandura, 1965).

2.6.3. Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Kavramları

Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura davranışın içsel ya da dışsal güçler tarafından belirlenmesi konusuna yeni bir açılım getirmiştir. Davranışın hem içsel hem de dışsal etmenler tarafından belirlendiğini kabul etmiş ancak davranışın sadece tek bir etmen ya da basit bir bileşim tarafından belirlenmediğini belirtmiştir. Bunun yerine karşılıklı belirleyici kavramını ortaya atmıştır. Yani ödül ve ceza gibi davranışın dışsal belirleyicileri ve inançlar; düşünceler ve beklentiler gibi içsel belirleyiciler, etkileşimli etmenlerin oluşturduğu bir sistemin parçasıdır. Bu etmenler sadece davranışımızı değil aynı zamanda sistemin kendisini de etkiler (Burger, 2006, s. 531). Eğer belli bir alanda başarısız olacağınıza inanırsanız alanda daha az etkinlik gösterirsiniz ve başarınız da daha düşük olur (Türkçapar, 2012, s. 25).

Sembolleştirme Kapasitesi: İnsanlar yaşadıkları deneyimlere anlam, form ve devamlılığı semboller aracılığıyla verir (Bandura, 1989). İnsanoğlu, düşünme ve dil kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir. Eğer insanoğlunun kafasında bir video kaydedicisi olduğu ve kendine gelen her şeyi kaydettiği düşünülürse videokaset her yaşantının bilişsel temsilcisini ya da sembolünü hatırlama kapasitesi olarak düşünülebilir. Aynı şeyler, geçmiş için olduğu kadar gelecek için de geçerlidir. Henüz meydana gelmemiş olaylar da zihinde temsil edilebilir (Senemoğlu, 2018).

Öngörü Kapasitesi: Sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceklerini planlayabilmelidirler. Kısacası düşünme etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriye düşünebilmelidirler (Senemoğlu, 2018, s. 228).

Dolaylı Öğrenme: İnsanlar özellikle çocuklar genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Yaşam sadece insanların kendi yaptıklarından öğrenmelerini içerse de çok sınırlı kalırdı. Oysa insanlar başkalarının deneyimlerini gözleyerek çok şey öğrenmektedirler. Bu nedenle dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olma sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir (Senemoğlu, 2018, s. 229).

Öz Düzenleme Kapasitesi: İnsanlar ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyuyacaklarını, neleri yiyeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacağını ve bunun gibi birçok davranışını kendileri kontrol ederler (Senemoğlu, 2018).

Öz Yargılama Kapasitesi: İnsanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma kendilerinin yansıtma kapasitesine sahip oluşlarıdır. Bireyler kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliliği hakkında yargıda bulunurlar. Bütün bu yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada derece yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü geliştirir (Senemoğlu, 2018).

Bandura'ya göre çocuk öğrendiği davranışı sürekli yapmak zorunda değildir, hatta davranışın ödüllendirilmesi de gerekmez. Bir kişinin öğrenmesi için gerekli şart bir başkasını davranış sergilerken gözlemlemektir. Televizyonun çocuklar üzerinde etkisiyle ilgili yapılan deneyler Bandura'nın gözlemleme yoluyla öğrenme kuramını destekler niteliktedir. Bandura öğrenme kavramlarını sosyal bir ortam içinde değerlendirir ve en önemli insan öğrenmesinin başkalarını gözlemleme yoluyla oluştuğunu savunur. Buna göre kişilik başkalarının davranışını taklit ve gözlemleme yoluyla öğrenilmiş davranışlar örüntüsüdür (Cüceloğlu, 2004, s. 426).

2.6.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bilişlerin insan davranışında uyararla davranış arasındaki önemli rolünü anlamamızda öncülük eden bilim adamlarından biri de Julian Rotter'dır (Türkçapar, 2012, s. 22). Julian Rotter, insan davranışlarının nedenlerinin karmaşık olduğunu ileri sürer. İnsanların belirli bir ortamda nasıl tepki göstereceğini kestirmek için algılar, beklentiler ve değerler gibi değişkenleri de göz önünde bulundurmaları gerekir. Birey yapmak istediği davranış için gerekli gücü kendinde görüyor mu, yoksa bir başkasının iznini alması mı gerekiyor? Rotter geliştirmiş olduğu boyutun bir ucuna içten denetimlilik diğer ucuna da dıştan denetimlilik adını vermiştir. İç denetimlilik ucuna yakın olan kişi, çevresinin kendi denetimi altında olduğunu ve isterse yaşamını istediği yöne çevirebileceğine inanır. Dıştan denetimlilik ucuna yakın olan kişi çevresinde olup bitenleri etkilemekten kendisinin aciz olduğunu ve yaşamını kaderin belirlediğini,

kendisinin elinden gelen bir şey olmadığına inanır (Cüceloğlu, 2004, s. 421). Rotter geliştirdiği sosyal öğrenme kuramında insanın kişiliğinin, kişi ve çevre arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıktığını, bireyin davranışlarının klasik davranışçuların düşündüğü gibi çevreye karşı olan refleksif tepkilerden oluşmadığını, kişinin çevreye verdiği tepkilerin bireyin önceki öğrenme deneyimleri ve yaşam öyküsüne bağlı olduğunu ortaya attı (Türkçapar, 2012).

Birey belirli bir davranışı, o davranıştan bir sonuç beklediği için yapar. Birey için bu davranıştan elde edeceği sonucun bir değeri vardır. Belirli bir durumda beklenti ya da değerden biri çok düşükse davranış ortaya çıkmaz (Cüceloğlu, 2004, s. 426).

Rotter, kişiliği açıklamak için davranış potansiyeli, beklenti ve pekiştirme değeri gibi kavramları kullanmıştır.

Davranış Potansiyeli: Belirli bir ortamda belirli bir davranışın ortaya çıkma olasılığıdır. Davranışın potansiyelin gücünü beklenti ve pekiştirme değeri belirler. Yani belirli bir eyleme girmeden önce bu eylemin belirli bir pekiştirmeyle sonuçlanma olasılığını ve pekiştirmenin bizim için taşıdığı değeri hesaplarız. Eğer belirli bir eylemin pekiştirilme olasılığı düşükse ya da elde edilecek pekiştirmenin ödülü fazla değilse davranış potansiyeli zayıftır. Ancak, bir davranışın karşılığında değerli bir şey elde edilecekse büyük olasılıkla o davranışı gösteririz (Burger, 2006, s. 526).

Beklenti: Beklentileri büyük oranda daha önce aynı durumda yaşadığımız olaylara göre oluştururuz. Rotter insanların belirli bir davranışı ne kadar sık pekiştirilirse o davranışın gelecekte pekiştirileceğine dair beklentilerinin o kadar güçlü olacağını söylemektedir. Çok sayıda pekiştirme yaşadıkten sonra beklentilerinizin ödül getireceğine dönük güveniniz artar. Beklentiler zamanla kararlı davranış kalıplarına dönüşür. Yani kişinin davranışındaki tutarlılık kararlı beklentilerin bir sonucudur (Burger, 2006).

Rotter kişinin beklentilerinin ortaya attığı iç-dış kontrol odağı kavramının nasıl etkilediğini ortaya koydu. Bazı insanlar pekiştirmeçlerin kendi yaptıkları değil kader veya şansa bağlı olduğunu düşünürler (dış kontrol odağı), bir grup insan ise pekiştirmeçlerin doğrudan kişinin yaptıklarının bir sonucu olduğuna inanır (iç kontrol odağı). Kontrol odağı, kişinin kişilik ve davranış özellikleriyle ilgili pekiştirmeleri veya sonuçları, ne

ölçüde kendisine, ne ölçüde dışarıya, yani şansa, talihe, kadere, diğer güçlü insanlara ya da yani elinde olmayan öngörülemez etkenlere bağladığını anlatır (Rotter, 1966).

Pekiştirme değerini bir pekiştireci değerine tercih etme derecemiz olarak tanımlayabiliriz. Zamana ve duruma göre değişiklik gösterebilir. Bir pekiştirece değerine göre ne kadar fazla değer verdiğimizizi belirleyen kararlı bireysel farklılıklarımız vardır. Pekiştirme değerinin beklentiden bağımsız olduğunu söyler. Yani, bir şeyin sizin için pekiştirme değerinin yüksek ya da düşük olması, bu pekiştirmeyi elde etmek için sahip olduğumuz beklentiyi etkilemez (Burger, 2006, s. 530).

2.6.4. Psikanalitik Kuram

Evre Yaklaşımı: Freud'a göre bir davranış, kişisel tarihin başlangıcında nasıl geliştiği bilinirse anlaşılabilir. Hem normal hem de anormal davranışın kökleri, kişilik yapısının temellerinin atıldığı ilk yıllardadır. Çocukların dürtüleri ile sosyal çevrenin ilk etkileşimleri daha sonraki öğrenme, sosyal uyum ve anksiyeteye başa çıkma örüntülerini belirler. Evreden evreye geçiş, biyolojik olarak belirlendiği için, sona ermekte olan evrede bitirilmemiş olup olmamasına bakmaksızın gerçekleşir. Dört ayrı evre bir de gizil dönem gelişime damgasını vurmaktadır. Her evre beden dürtülerin merkezini oluşturan kısmıyla tanımlanır (Miller, 2008, s. 171).

Oral Dönem (0-1,5 yaş): Gelişimin ilk basamağıdır, yaşamın ilk 1-1,5 yılı boyunca sürer. Bebeğin ihtiyaçları, algılamaları ve kendini anlatım yolları daha çok ağız bölgesinde odaklanmıştır. Ağız bölgesinde algılanan duyuların başlıcaları açlık, susuzluk, anne memesi ya da onun yerine geçen nesnelere oluşturduğu ve hoşlanma duygusu yaratan dokunma uyarımları, yutma ve doymaya ilişkin duygulardır (Geçtan, 2017, s. 33). Yaşamın ilk yılında ağız, dudaklar ve dil cinsel açıdan birincil derecede duyarlı bölgelerdir. Bu dönemde bebek yaşamını sürdürebilmek için besinleri ağız yoluyla almakta ve emme eyleminden haz almaktadır (Işık , 2015, s. 146). Oral evrenin en önemli hadisesi anneye bağlanmadır (Miller, 2008, s. 170).

Anal Dönem (1,5- 3 yaş): Beden olgunlaştıkça bebeğin anal bölgesi gittikçe daha duyarlı olmaya başlar. Çocuk fiziksel açıdan olgunlaştıkça anne baba da tuvalet eğitimine daha çok önem vermeye ve bunu doğru zamanda doğru yerde başardığında

onu takdir etmeye başlar. Bu iki etken bir araya gelerek fiziksel ve cinsel duyarlılık merkezinin oral bölgeden anal bölgeye kaymasına katkıda bulunur (Bee & Boyd, 2009, s. 518). Eğer tuvalet eğitimi sert biçimde, vaktinden önce verilir ya da anne-baba tarafından aşırı derecede vurgulanırsa dışkı boşaltımı büyük bir anksiyete kaynağı haline gelebilir (Miller, 2008).

Fallik Dönem (3-6 yaş): Çocukların cinsel konulara meraklı oldukları bu dönemde cinsel açıdan birincil derecede duyarlı bölge cinsel organlarıdır. Cinselliğe karşı ilgi cinsel bölgelerin uyarılmasından zevk almaya başlama cinsiyet farklılıklarının öğrenilmesi ve cinsiyete uygun rollerin benimsenmesi bu dönemde gerçekleşir (Işık , 2015, s. 146). Fallik dönemde ana-baba ve çocuk ilişkilerindeki aksaklıklar ileriki yaşamın nevrotik belirtilerine temel oluşturur. Bu dönemde çocukla ana-babası arasında yoğun sevgi ilişkileri gözlenir. Yarışma ve düşmanlık duygularını ve giderek belirginleşen özdeşimleri de içeren bu ilişkilere Freud, Oidipus kompleksi adını vermiştir (Geçtan, 2017, s. 37).

Latent (Gizil) Dönem (6-12 yaş): Gizil dönemde çocukların cinsel merakları azalmakta ve çocuklar okula başladıkları için fiziksel enerjileri daha çok oyunlara eğitsel faaliyetlere yönelmektedir (Işık, 2015, s. 148). Bu dönemin başlıca amacı, çocuğun kendi cinsinden olan ebeveyniyle yaptığı özdeşimi ve kendi cinsiyetine ilişkin toplumsal rolünü güçlendirmektir. Gizil dönemin başarılı bir biçimde atlatılmadığı durumlarda iki tür aksaklık ortaya çıkabilir. Çocuk içsel dürtülerinin denetimini sağlayamazsa, enerjisini öğrenme ve beceri geliştirmeye yöneltemez. Ya da aşırı bir denetim mekanizması geliştirerek kişiliğinin gelişim yolunu kapatır obsesif karakter yapısının yerleşmesine neden olur (Geçtan, 2017).

Genital Dönem (12 yaş ve üzeri): Gizil dönemde bastırılmış olan cinsel dürtüler, erinlikteki fizyolojik değişimlerim bir sonucu olarak bütün güçleriyle yeniden ortaya çıkarlar. İçsel çatışmalar yaşam boyunca kaçınılmaz olsa da genital evrenin sonunda çoğu insan oldukça istikrarlı bir duruma kavuşur (Miller, 2008, s. 185).

2.7. Göç

Toplumsal, siyasi, ekonomik nedenlerle kişilerin bir yerden başka bir yere gitmesine göç denir; gönüllü veya zorunlu olarak gerçekleşebilmektedir (TDK, 2018; Sakız, 2016). Zamanı, yapısı, sebebi ne olursa olsun uluslararası sınırı geçerek ya da bir ülke içinde yer değiştiren nüfus hareketlerine göç denilmektedir. Göçmen kapsamına mülteciler, yerinden edilmişler, sığınmacılar girmektedir (Çakran ve Eren, 2017; IOM, 2009, s. 22).

Literatür incelendiğinde konuyla ilgili ortak bir dil olmadığı görülmüştür. Türkiye'ye uluslararası sınırları aşarak göç edenlere hukuki olarak mülteci veya sığınmacı denilmemektedir. Bununla birlikte araştırmalarda mülteci, sığınmacı kelimeleri kullanılmış olup göç üzerinde durulmuştur. Uluslar arası literatür incelendiğinde araştırmamıza konu olan durum ve kişilerin mülteci, sığınmacı, göçmen ifadeleriyle adlandırıldığı görülmüştür. Bu nedenle yerinden edilmiş çocuklar için yer yer atıf yapılan kaynaklara bağlı olarak mülteci, sığınmacı kavramları kullanılmıştır.

Türkiye coğrafi konum itibariyle doğu ve batı arasında köprü görevi gören bir ülkedir. Bu yüzden doğu ve güney komşularında yaşanan savaş ve iç karışıklıklarda ya hedef ülke olarak ya da refah düzeyi yüksek batı ülkelerine transit göç yolu ile ulaşmak isteyenlerin geçiş yolu üzerindedir. Komşu ülkelerinde yaşanan savaştan düzenli veya düzensiz göç olarak oldukça etkilenen Türkiye tarih boyunca bu kitlesel göç hareketlerine ev sahipliği yapmıştır (İhtiyar, 2017).

Tarih boyunca göç olgusu her zaman var olmuştur. Şuanda da Türkiye büyük bir göç olayıyla karşı karşıya kalmıştır. (Seydi, 2014). Suriye'de 2011 yılında başlayan olaylar, milyonlarca insanı güvenlik endişesiyle farklı ülkelere sığınmak durumunda bırakmıştır (Yüce, 2018). Bu göç sonucunda Türkiye en fazla sığınmacı nüfusu barındıran ülke konumuna gelmiş olup bu sığınmacıların %70'i kadın ve çocuklar oluşturmaktadır (UNCHR, 2017).

Göç olgusu beraberinde mültecilik kavramını getirmektedir. 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesiyle birlikte insan hakkı olarak olumlu anlamda tanımlanmıştır (Kaya ve Eren Yılmaz, 2015). Türkiye'de iltica alanında ilk düzenleme 4 Nisan 2013

tarihinde kabul edilen 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'dur (YUKK). Bu kanunla birlikte uluslararası koruma “mülteci”, “şartlı mülteci” , “ikincil koruma” ve “geçici koruma” durumu olarak kategorize edilmiştir (Kaya ve Eren Yılmaz, 2015).

Türkiye, Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi ve Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin New York Protokolüne çekince koyarak taraf olmuştur. Coğrafi temelli olan bu çekinceye göre Türkiye ancak Avrupa'dan gelecek kişilere mültecilik statüsü tanırken, Avrupa dışından gelen kişilere mülteci olma hakkı tanımamaktadır. Avrupa dışından gelen kişilere üçüncü ülkelere yerleştirilmelerine kadar Türkiye'de sığınma hakkı tanımaktadır (İhtiyar, 2017; İHD, 2013).

Bakanlar Kurulu, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91.maddesi uyarınca 22 Ekim 2014'te geçici koruma ilişkin bir yönetmelik yayınlamıştır. Bu yönetmeliğe göre Suriye'den gelen sığınmacıların statüsü “Geçici Koruma” adı altında resmileştirilmiştir. Geçici koruma, ülkesinden ayrılmaya zorlanmış ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma olarak tanımlanır (MEB, 2017).

Suriye'de Mart 2011 yılından bu yana devam eden çatışma ortamı nedeniyle on binlerce insan hayatını kaybetmiş, yaralanmış ve milyonlarca insan yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda bırakılmışlardır (İHD, 2013). 2014 yılında dünyadaki yerinden edilmiş 5 kişiden biri Suriyelidir. Günümüzde Suriye dünyadaki mültecilerin en büyük menşe ülkesi durumundadır (UNCHR, 2014).

26 Mart 2019 tarihinde ortaya konulan verilere göre Türkiye'de 3.646.889 Suriyeli kişi geçici koruma altındadır. Bu kişilerin 499.329'u 0-4 yaş arasında, 504.443'ü 5-9 yaş arasında çocuk olup 0-9 yaş arasındaki geçici koruma altında olan çocuk sayısı 1.033.772'dir (Göç İdaresi Müdürlüğü, 2019).

2.7.1. Göç ve Uyum

Dinamik bir süreç olarak ortaya çıkan göç olgusu, nedenleri ve sonuçları dikkate alınarak değerlendirildiğinde toplumları sosyo-ekonomik, kültürel, siyasi, coğrafi, psikoloji, eğitim gibi farklı alanlarda etkilemektedir (Harunoğulları, 2016).

Uyum bireysel düzeyde ele alınırken, genellikle azınlık toplum üyelerinin kültürel uyum sürecinde yaşadıkları psikolojik deneyimler değerlendirilmektedir. Bireysel düzeydeki uyum süreci psikolojik uyum ve sosyo-kültürel uyum olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Berry, Poortinga, Segall ve Dasen, 2002; Ward ve Deuba, 1999). Psikolojik uyum, stres ve başa çıkmaya dayanır ve uyumun duygusal yönünü ifade eder. Sosyo kültürel uyum ise kültürel öğrenme teorisine dayanır ve uyumun davranışsal yönünü kapsar (Abu-Rayya, 2013).

Suriyelilerin Türkiye'deki şartlara uyum sağlamaları konusu, çok boyutlu olarak ele alınması gereken bir konudur ve uygulamalarda bu boyutların özenle devreye sokulması önemlidir. Mültecilerin gittikleri ülkelerde uyum konusunda ne gibi sıkıntılarla karşılaştığı ve mültecilerin yerel toplum tarafından nasıl algılandığı göç politikalarını oluşturma da önemlidir. Suriyelilerin yaşadığı trajediler göz önüne alındığında, uyumu zorlaştıran bariyerlerin oluşacağı açıktır. Toplumsal uyum için Suriyelilerle ilgili önyargılarla ve stereotiplerle baş etmenin yanı sıra, Suriyelilerin yaşadığı travmalarla kurumsal düzeyde ilgilenmek ve bu konudaki sorunları hafifletmek önemlidir (Taştan, İrdem, Özkaya; 2018).

Halk arasında mültecilerin sosyal hizmetlere yük getirdiği ve kamu hizmetlerinde aksamalara neden olduğu düşüncesi hâkimdir. Bunların dışında sıklıkla hastalıkların ve suçun nedeni olarak görülmekte ve neticede mültecilere karşı güvensizlik duyulmaktadır. Bu bakış açısı mültecilerin toplumsal uyumunu güçleştirmektedir (Tunç, 2015) Uyum konusu göçmenlerin baş etmesi gereken bir sorun olarak düşünülürken günümüzde uyum hem ev sahibi toplumun hem de mültecilerin karşılıklı olarak katkı sunması gereken bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu bakış açısına göre mülteciler, sığınmacılar veya göçmenler kendiliklerinden uyum sağlayamamakta; ev sahibi toplumun sağladığı imkânlar ve açtığı alanlar itibariyle topluma entegre hale gelebilmektedirler (Taştan, İrdem, Özkaya; 2018).

Göçmenler açısından kendi üzerlerine düşen görev, yaşadıkları topluma ve o kültüre kendi kültürlerinden kopmadan uyum sağlayabilmek iken, göç edilen ülkeye ve ülkede yaşayan insanlara düşen görev ise entegrasyonun sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için doğru altyapının hazırlanması gerektiğidir. Aksi halde, çok dilli ve kültürlü bir toplumda yetişen bireyler oluşacak ve içinde yaşadıkları toplumla sosyo-kültürel kopukluklar yaşanacaktır (Akıncı, Nergiz, Gedik; 2015).

2.7.2. Göç ve Eğitim

Göç kararının alınmasında pasif olan çocuklar için göçün etkileri karmaşık bir hal almaktadır. (Polat Uluocak, 2009; Giani, 2006). Çocuk doğumdan itibaren içine girdiği sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışır. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi, onun toplum içinde geçerli olan sosyal davranışları edinmesiyle gerçekleşir. Sosyal davranışları edinebileceği yani toplumsal uyumunu sağlanabileceği en önemli değişkenlerden biri eğitim olduğu söylenmektedir (Yıldırım, Aykaç ve Okçu, 2019; Kotil, 2010). Ayrıca çocuğun okula uyum sağlaması bulunduğu toplumun yaşamına uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Ustabaş, 2017)

Suriye savaşını başlatmada bir etkisi olmayan çocuklar, savaşın neden olduğu sonuçları en ağır şekilde yaşayan grup olarak karşımıza çıkmaktadır (Tokuç, 2014).

Göç öncesinde, göç sürecinde ve yeni bir ülkeye yerleşme sırasında mülteci çocukların yaşadıkları travmatik olaylar duygu, düşünce ve davranışlarda problemler görülmesine neden olabilir; bu çocuklar tüm tehlikelere açık ve korunmaları gerekmektedir (Jourová ve Avramopoulos, 2017; Angel, Hjern ve Ingleby, 2001). Bu çocukları koruma yollarından biri de eğitim çatısı altında bulundurmaktır diyebiliriz. Okullar, mülteci çocukların sorunları ve ruh sağlığı problemlerinin en iyi gözlenebildiği, yardım servislerine ulaşmaya sevk edilen ve topluluk içerisinde uygun koşullar sağlandığı sürece uyumun ve ait olma duygusunun daha kolay kazanılabildiği kurumlardır (Gümüşt en, 2017). Okulların sadece akademik başarı için gidilen bir yer değil sosyalleşme, topluma entegre olma ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılandığı bir yer olduğu unutulmamalıdır (Sakız, 2016). Dolayısıyla bu çocukların eğitimi temel ihtiyaçlar arasında sayılmalıdır.

Mülteci çocukların eğitimlerinin önünde birçok engel vardır. Kendi dillerinde eserlerin olmaması, öğretmenlerin beklentilerinin düşük olması, ailelerden eğitime dair gerçekçi olmayan beklentilerin olması, kültürel problemler, yoksulluk, sığınmacı olma süresinin uzaması, sosyalleşme olmadan fiziksel entegrasyonun olması, kentlerde yerinden edilmiş çocukların sosyal uyumu, bu çocukların eğitiminin genellikle yetersiz kalitede olması bunlardan bazılarıdır. (He, Bettez ve Levin, 2015; Peterson, 2011). Mülteci çocukların uyumu okul kültürüne, arkadaşlarının davranışlarına, kendi ülkesini algılayış biçimine, ekonomik fırsatlara, sosyal politikalara, göre farklılık gösterebilir (Lau ve diğerleri, 2018).

Unutulmamalıdır ki eğitim, göçmenlerin beceri kazanmalarına ve ev sahibi ülke ekonomisine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir; göçmenlerin sosyal ve duygusal refahını yükseltirken hayata katılma motivasyonlarını artırabilir (OECD, 2018).

2.8. Acil Durumlarda Eğitim

“Acil durum eğitimi” terimi, insan kaynaklı krizler veya doğal afetler nedeniyle ulusal eğitim sistemlerine erişiminin olmadığı durumlarda eğitimden söz etmek için kurumlar arası düzeyde kullanılmaktadır (Sinclair, 2001). Acil durum eğitimi informal ve formal eğitim olabilir; doğal afetler, sel, deprem, şiddet ve savaş ortamında yapılan eğitimi kapsar (UNESCO, 2006).

Her seviyede eğitime yatırım yapmak istikrar ve barışa katkı sağlar (UNESCO, 2015). Acil durum eğitimi, normallik duygusunu sağlar, umudu yeniden kazanmak için bir basamak işlevi görür, güvenli bir alanda yapılandırılmış etkinliklerle psikolojik iyileşmeyi sağlar, kız çocukları ve engelli çocuklar gibi sömürüye açık çocuklar için koruma sağlar (Sinclair, 2007; Ferris ve Winthrop, 2011). Çatışmanın uzaklaştıran gücü olup aynı zamanda çatışmanın dönüşümüne ve “barış inşası” na katkıda bulunmanın bir yolu olabilir (UNESCO, 2011).

Acil durumlarda eğitimin barışa katkı sağladığı, sosyal dayanışmayı ve dirençliliği artırdığı bilindiğine göre bir lüks olmamalı rehabilitasyonu destekleyen bir araç olarak

görülmeli ve insani yardımların önceliğinde olmalıdır (UNESCO, 2016 ; Türmen, 2011).

Acil Durumlarda oluşturulacak eğitim ortamı bazı asgari standartlara sahip olmalıdır. Öğrenme ortamı öğrenen ve öğretmenler için güvenli olmalı. Okullar, geçici öğrenme alanları ve çocuk dostu alanlar hizmet ettikleri popülasyonlara yakın olmalı bir diğer ifadeyle öğrenme ortamları çocuk dostu ve erişebilir olmalıdır. Öğretmenler ve eğitim personeli çocukların refahını sağlamak için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalı, öğrenme ortamına erişim yolları da güvenli olmalı. Öğrenme ortamı askeri işgal ve saldırıdan uzak olmalıdır (INEE, 2012).

Mülteciler gittikleri ülkede ortalama 17 yıl kalmaktadır. Bir nesil mülteci olarak doğup büyümektedir. Bu nedenle uzun vadeli kalıcı bir çözüm için eğitim yatırımlarının yapılması gerekmektedir. Bu topluluklar ülkelerine geri gönderildiklerinde uluslarını yeniden inşa etmek ve kalıcı barışı sağlamak için insan sermayesini oluşturmaktadır. Eğer gerekli eğitim verilmemişse gelecek adına yapıcı veya barışçıl katkılarda bulunmayacaklardır (Ferris ve Winthrop, 2011). Bu bağlamda acil durumun çocuklar açısından en önemli sonucu, eğitimin kesintiye uğraması diyebiliriz (Yavuz ve Mızrak, 2016).

2.9. Çokkültürlülük

Kültür, öğrenilmiş, saklanmış ve öğretilen; eğitimle yeni kuşaklara aşılana bir içeriktir (Güvenç, 2016). Kültür zaman içinde olumlu veya olumsuz değişim sağlar. Farklı kültürler birbiriyle etkileşime girebilir ve kültür kendi içinde de farklı minik kültürler oluşturabilir (Polat ve Kılıç, 2013). Milli sınırlar içindeki bu farklı birimlere ve sentezlere alt kültür denir (Güvenç, 2016). Kültürlerarası duyarlılığı geliştirmenin en temel yolu olarak nitelikli eğitim gösterilmektedir (Barrett, 2018).

ABD’de insan hakları hareketleri, etnik azınlıkların taleplerinin artması toplumsal çeşitliliğin artmasıyla gruplara karşı ırkçılığın, cinsiyetçiliğin, baskının farkına varılmasıyla 1970’lerde çok kültürlülük ve çeşitlilik kavramları ortaya çıkmıştır (Başbay ve Bektaş , 2009). Çok kültürlü toplum yapısı formülü ve 2000’li yıllardan

sonra ortaya çıkan çok katmanlı toplum modelleri göç sonucunda oluşan kültürel çeşitliliğin toplum yararına nasıl kullanılacağına odaklanmıştır (Wiseman, 2017; Vertovec, 2007).

Çokkültürlü toplum, içinde iki veya daha çok sayıda kültürel topluluğun yaşadığı toplumdur (Sarı, 2002). Felsefesinde farklılık dil, din, cinsel yönelim, mezhep, etnik köken, cinsiyet ve bunların dışında basit yaşam biçimleri olarak ele alınır (Polat & Kılıç, 2013). Her toplumun önemi, kültürü tek başına değerli olup bir diğer toplumla kıyaslamadan bizzat tek başına değerli olduğunu kabul etmeyi içerir (Özensel, 2012). Toplumsal yapı içerisinde bulunan grupların farklılıklarını korumak, varlıklarını sürdürmek için kimliklerinin tanınmasının istenmesiyle çok kültürlülük ortaya çıkmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çokkültürlülük kendi içinde iki farklı yapıdan oluşmaktadır. Birincisi farklılıkları tanımlayıcı diğeri farklılıklara değer vericidir (Özhan, 2006; akt.Başbay ve Bektaş , 2009). Çok kültürlülüğün birinci boyutu toplum içinde yer alan birçok etnik ve kültürel grupların varlığına işaret etmektedir. Bir ülke nüfusunun farklı etnik gruplardan oluşması yapıyı tanımlayıcı düzeyde çok kültürlü yapar. Çok kültürlü toplum modelini belirleyen, farklı etnik kökenlerden gelen ve yerli halkla toplumsal ilişkilerin belirli bir özgün çerçevede düzenlenmesidir. Bu da ikinci boyutu, yani değer verici yapıyı oluşturmaktadır (Başbay ve Bektaş , 2009).

Avrupa Birliği kültürlerin yaşatılması, dillerin desteklenmesi konusunda çalışmalar yürütmektedir. Yabancı kökenlilerin, göçmenlerin, etnik azınlıkların vs. giderek arttığı Avrupa'da beklenenin aksine eğilimin çok kültürlülüğten uzaklaşma şeklinde olduğu görülmüş hatta bazı Avrupa ülkelerinde ulusal devlet bakış açısından dolayı azınlık dillerine pek fazla hak verilmemektedir (Yalınkılıç ve Yağmur, 2014; Başbay ve Bektaş , 2009; Altınbaş, 2006). Avrupa Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığı İzleme Merkezi tarafından hazırlanan raporda AB üyeleri ve aday ülkelerde yapılan araştırmaya göre, çok kültürlülüğe karşı bir direniş artışı görüldüğü ortaya konulmaktadır. Yunanistan halkının yüzde 80'i, Almanların yüzde 71'inin karşı çıktığı ortaya konurken Türkiye'de bu oran yüzde 21 oranındadır (Altınbaş, 2006).

Hem dünyada hem de Türkiye’de çok kültürlülüğe ilişkin farklı bakış açıları bulunmakta ve bu yönüyle çok kültürlülüğün tartışmalı bir kavram olduğu kabul edilmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009). Ulus devlet politikalarında toplumun içinde bulunduğu farklı yaşam biçimleri eşit olarak bir arada tutması pek fazla mümkün gözüküyor. Bununla birlikte çok kültürlülük tartışmaları ve çok kültürlü eğitim düzenlemeleri yapılmasına dair talepler artmaktadır (Demokratik Eğitim Kurultayı, 2004).

2.9.1. Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen

Politik ve siyasi alanda olan gelişmeler toplumun birçok alanında değişimi getirmektedir. Bunlardan birisi de eğitimidir. İstenilen birey modeline ulaşmanın yolu eğitimden geçmektedir. Çok kültürlülükle birlikte çok kültürlü eğitim, çok kültürlü öğretmen gibi kavramlarda ortaya çıkmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013).

Ülkeden ülkeye uygulanan çok kültürlü eğitim modelleri incelemeye alındığında dört temel model karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; geçiş modeli, idame modeli, zenginleştirici model ve kapsayıcı eğitim modelidir. Bu modellerden ilk üçünde farklı dildeki öğrenciler eğitime ayrı sınıflarda ve anadillerinde başlarken kapsayıcı eğitim modelinde aynı sınıfta ve resmi dille eğitime başlarlar. Fakat kapsayıcı eğitim modelinde dilleri farklı olan öğrencilerin taleplerine önem verilir. Geçiş modelinde anadilinde eğitime başlayan azınlık öğrencilerinin kısa sürede egemen dile geçmesi amaçlanmaktadır. Yani ilk sınıflarda anadil ile eğitim söz konusudur ve amaç egemen dile geçişi kolaylaştırmaktır ve eğitimin ileriki dönemleri bu dille devam eder. Bu modelde egemen dile hâkim olan öğrencilere göre azınlık diline sahip olanların daha az başarılı olduğu gözlenmiştir. (Kaya ve Aydın, 2014)

Çok kültürlü eğitim ortamı öğrenme ve öğretme sürecini kültürel çoğulculuğu teşvik edecek yapıda inşa etmektir. Bu süreçte önemli olan farklı kültürlere saygı duyulmasını sağlayacak ve aynı zamanda ortak anlaşmayı sağlayacak bir ortamın oluşturulmasıdır. Çok kültürlü eğitim ortamının oluşturulması, bireylerin farkındalık düzeylerinin artırılması ve çok kültürlülüğe yönelik çalışmaların yürütülebilmesi, bu sürece dâhil olan tüm bireylerin ortak sorumluluğudur (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Çok kültürlü

eğitim için okul kültürünün güçlenmesi, eğitlik eğitimi verilmesi, önyargıların azaltılması, içeriğin btnleğtirilmesi gerekmektedir. Bu sayede çok kültürlü eğitimle toplumda eğitlik, özgürlük, farklı kültürlere değer verme ve saygı duyma bilincini geliğtirebilir (Bank, 2017; Bulut ve Bağbay, 2014).

2.9.2. Çokkültürlü Okulun zellikleri

1. Resmi müfredat, cinsiyetler de dahil kültürel ve etnik grupların tecrübelerini, kültürlerini ve bakış açılarını yansıtır.
2. Öğretmenlerin ğretim tarzi, öğrencilerin öğrenme biçimlerine, kültürlerine ve güdülenme özelliklerine uyar.
3. Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin ana dillerine ve lehçelerine saygı gösterirler.
4. Okul gösteri olaylarında ve durumlarında kullanılan materyaller kültürel etnik ve irksal grupların bakış açılarını yansıtır.
5. Okulda kullanılan lme ve değerlendirme süreçleri kültürel açıdan hassastır.
6. Okul kültürü ve gizli müfredat kültürel ve etnik çeşitliliği yansıtır.
7. Okul danışmanları çeşitli ırk, etnik ve sosyal grup mensubu olan öğrencilere karşı yüksek beklentilidir ve onlara iyi bir kariyer sağlama yolunda yardımcı olur (Banks, 2013).

2.9.3. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Kendi kültürümüzün ve geçmişimizin tam bir fotoğrafını, ancak başkalarının bakış açısından onlara baktığımızda çekebiliriz. Çokkültürlü eğitimin kritik hedeflerinden biri, bireylerin başka kültürlerin perspektifinden bakabilmelerini kendilerini daha iyi anlayabilmelerini sağlamaktır çokkültürlü eğitim önce tanıma ve anlamanın, devamında da saygının geldiğini varsayar. Çokkültürlü eğitimin diğer bir temel hedefi öğrencilere kültürel, etnik ve dilsel seçenekler sağlamaktır. Çok kültürlü eğitimin diğer bir temel amacı da bazı etnik grupların kendi benzersiz irksal, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadığı ayrımcılığı ve acıyı azaltmaktır. Bu bireyler ailelerine ve toplumsal kültürlerine de yabancılaşmaktadır. Bunlar hem kendi kültürlerine hem de baskın kültüre yabancılaşarak marjinalleşmek tehlikesindedir (Banks, 2013). Çokkültürlü

eğitimin öğrencilerin küresel ve dünyada- yani New York, Londra, Paris ve Berlin'deki öğrencilerin Hindistan ve Pakistan gibi gelişmekte olan ülkelerde eğitim görmüş öğrencilerle mesleki anlamda rekabet halinde olacakları teknolojik dünyada okuma, yazma ve matematik becerileri edinmelerine yardımcı olmaktır. (Friedman, 2005).

2.9.4. Çokkültürlü Öğretmen

Çokkültürlü eğitimin başarıya ulaşması için eğitim alanında en önemli faktör olarak karşımıza öğretmenler çıkmaktadır. Özellikle çok kültürlülüğün yeni yeni tartışıldığı toplumlarda öğretmen kritik bir görev üstlenmektedir (Ünlü ve Örtün, 2013). Kendilerini ırkçı düşüncelerden arındıran; dil, din, ırk ayrımı yapmaksızın herkese eşit mesafede durabilen; kendi kültürünü bilen ve öğrencilerin kültürlerini tanımaya çalışan öğretmenler yetiştirmek git gide önem kazanmaktadır. Bu anlayışın da öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleri kazanmasıyla gerçekleştirilebileceğine inanılmaktadır (Bulut ve Başbay, 2014).

Kültürel olarak farklılıkları olan mülteci çocukların okula uyumunun sağlanmasında özellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi farkında olup yeterliliklerine de sahip olması gerekmektedir (Kağnıcı, 2017).

Konuyla ilgili MEB'in (2017) işaret ettiği bazı öğretmen yeterlikleri şunlardır:

- Bireysel ve kültürel değerlere saygılı
- Öğrencilerinin evrensel değerlere açık bireyler olarak yetiştirme
- Her öğrenciye insan ve birey olan değer verene
- İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü temele alan

Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran'a (2004) göre çok kültürlü öğretmen yeterliği, bireyin kendini tanıması, öğrencilerin kültürel geçmişini bilmesi, sosyal, ekonomik ve politik çevrenin anlaşılması, kültüre duyarlı yönetim stratejilerinin kullanımı konusunda yeteneğe ve isteğe sahip olması ve duyarlı bir sınıf ortamı oluşturmada kararlı olmasıdır. Cogan ve Pederson'a (2001) göre, 21. Yüzyılın öğretmeni kendi ülkesi ve dünya vatandaşlarını ilgilendiren her türlü sosyal, ekonomik, kültürel, çevresel konulara tüm sorunlara karşı duyarlı ve çözümünde aktif yer almalıdır.

Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri ile yapılan açıklamalara baktığımızda üç noktada birleşmektedir. Birincisi, öğretmenleri farklılıklara karşı olumlu tutuma sahip olması ve bireyin var olduğu için değerli olması; ikincisi öğretmenlerin kendisini ve ders verdiği grubun kültürel, etnik, dilsel, sosyal ve birçok açıdan özelliklerini tanımaya çalışması ve araştırması, üçüncüsü öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sınıfın grup kültürünü ortaya çıkararak çok kültürlü eğitimin bilişsel ve duyuşsal hedeflerini gerçekleştirecek beceriye sahip olmasıdır (Bulut ve Başbay, 2014).

Son yıllarda çok kültürlü öğretmen yetiştirmeyle ilgili öğretmenin kültüre duyarlı eğitim ortamından öğrencinin maksimum düzeyde faydalanması için bireysel farklılıklara sebep olan kültürel farklılıkları anlama ve önlem almayla ilgili içerikler oluşturulmaktadır (Ünlü ve Örtten, 2013). Ayrıca sınıf ortamında bulunan birbirinden farklı nitelikteki öğrencilere ulaşabilmek için uygun ortamın yaratılması gerekliliği ve bireysel farklılıkların sorun olarak değil, eğitim ortamını zenginleştiren unsurlar olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Milli Eğitim Bakanlığının konuyla ilgili çalışmalarından biri “Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrencisi olan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim” eğitimidir.

2.9.5. Çokkültürlü Eğitim ve Milli Varoluş

Banks (2013) ABD vatandaşlarının 21.yüzyılda hayatta kalabilmek için gerekli bilgi, tutum ve becerileri kazanmalarına yardımcı olması bakımından çokkültürlü eğitimin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu durum birçok ülke için geçerlidir. Milli ve küresel varoluşun devamı için gereklidir. Farklı renklerdeki insanların nüfusundaki hızlı artış; zengin ve fakir arasında her geçen gün büyüyen boşluk, geleceğin vatandaşlarının kültürel okuryazarlık ve kültürler arası becerileri kazanmalarını temel bir ihtiyaç haline getirmiştir. Dünyanın çokkültürlü küresel sahnesinde birbiriyle anlaşamayan vatandaşlara sahip bir millet, 21.yüzyılda ciddi bir dezavantajla karşı karşıyadır ve hayatta kalabilme olasılığı tehlikeye düşmüştür. Kültürel dönüşüm ve kültürlerin bileşimi bakış açılarıyla, Türkiye toplumu gibi birçok kültürün karması şeklinde oluşmuş toplumlar vardır. Böyle çok çeşitli bir toplumsal yapıya daha sağlıklı ve

kapsamlı bir kültürel kombinasyon sunduğu için çokkültürlü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (McCray, Wright ve Beachum).

2.10. Kapsayıcı Eğitim

UNESCO, bireyin eğitime, kültüre ve topluma katılımı artırmak ve ayrımcılığı azaltarak eğitim verme sürecine kapsayıcı eğitim demektedir (UNESCO, 2005). Türkiye’de geleneksel olarak takip edilen ve kültürel değerlerle donanmış vatandaşlar yetiştirmeyi hedef edinen eğitim politikası, yerini kültürel taleplere daha duyarlı olan kapsayıcı eğitime bırakmıştır (Özcan, 2018). Kapsayıcı eğitimin temel gerekçesi ayrımcılığı önlemektir (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017). Kapsayıcı eğitim farklı dil, din, ırk, etnik yapı, sosyal gruplardan gelen çocuklar için eşit eğitim fırsatı oluşturma, okul sosyal ortamını yapılandırma, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olmayı amaçlar. Kapsayıcı eğitim süreci çocukları eğitmenin sorumluluğu devletin olduğu inancıyla, tüm çocukları ortak bir vizyonda, içerik, strateji, yaklaşım konularında gereken değişiklikleri kapsar (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017). Kapsayıcı eğitim sadece teknik ve kurumsal bir değişimi ifade etmez felsefi temellere dayanan yenilikçi bir harekettir. Kapsayıcı eğitime öğrencilerin çeşitliliğini göz önüne alarak eğitim sistemindeki birtakım değişiklikler ve öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi fikri üzerine yaklaşmak gerekir. Bu anlayışla tüm öğrencilere imkân sağlanırsa eğitsel hedeflere ulaşabilecektir (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017).

Mülteci, sığınmacı, göçmen olgusu dünyanın önemli sorunları arasında sayılmaktadır. Türkiye’de bu sorunlarla karşı karşıyadır. Türkiye’ye iltica edenler ya da başka bir ülkeye geçmek için Türkiye’de bulunan binlerce insanla birlikte ülkemiz bu durumla yüzleşmiştir (Seydi, 2014). Türkiye’de birçok yabancı uyruklu kişi vardır, çoğunluğunu Suriyeliler oluşturmakta olup bunların bir milyonu çocuklardan oluşmaktadır. Yarısından fazlası da eğitimlerini yarıda bırakmıştır. (Göç İdaresi Müdürlüğü, 2019; MEB, 2017).

MEB’in Suriyeli öğrenciler için benimsediği kapsayıcı eğitim modeli ile Türkiye’nin Suriyelilere yönelik hoşgörülü ve çokkültürlü bir politika izlediğini söyleyebiliriz

(Özcan, 2018) Örgün eğitim kapsamında Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerin eğitim gördüğü okullara kayıt edilmiştir. Suriyeli öğrencilerin nitelikli eğitim almaları ve uyumda güçlük çekmemeleri için bu okullarda görev yapan öğretmenlere çok kültürlü eğitim ilkelerini içeren “Kapsayıcı Eğitim” eğitimleri verilmiştir (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017).

Kapsayıcı Eğitim Projesi, üç faz halinde uygulanan projelerin devamı olarak geliştirilen bir projedir. UNICEF tarafından da desteklenen bu projenin ilk safhası, ‘Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi’ başlığı altında Geçici Eğitim Merkezlerinde yürütülen eğitimin kalitesini yükseltmek için Suriyeli öğretmenlere verilen destek eğitimleridir. Bu kapsamda 08 Ağustos-18 Eylül 2016, 02 Ocak-03 Şubat 2017 ve 05-14 Eylül 2017 tarihlerinde yapılan eğitimlerle 1582 eğitici yetiştirildi, eğitimcilerin eğitimi ile toplam 50,348 kişilik Suriyeli öğretmen eğitimi yapıldı. İkinci aşamada proje geliştirilerek ‘Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi’ başlığı altında sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin desteklenmesi için yapılan eğitimlerdir. Bu kapsamda 21 Kasım 2016-14 Nisan 2017, 06 Eylül-29 Kasım 2017 tarihleri arasında 1185 rehber öğretmen eğitici olarak yetiştirildi ve onların verdiği eğitim ile 105,512 öğretmen desteklendi. Üçüncü aşamada ise Erciyes Üniversitesi ve UNICEF desteği ile proje, 10 modül halinde detaylandırılarak ‘Kapsayıcı Eğitim’ başlığı altında yeniden geliştirildi (MEB, 2018).

Kapsayıcı eğitimin ikinci safhasında MEB ve UNICEF işbirliğiyle “Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitimi” adında proje yürütülmüştür. Çok kültürlü eğitim kapsamında sınıfta yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlerin pedagojik bilgileri geliştirilerek yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumları kolaylaştırma amaçlanmıştır. Proje kapsamında Yalova ve Antalya’da 611 rehber öğretmene 86 saatlik eğitici eğitimi gerçekleştirilmiştir. Ardından rehber öğretmenler toplamda 36.412 öğretmene 40’ar saat yerel eğitimler vermiştir (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017).

2.10.1. Kapsayıcı Eğitim Gereksinimleri

1. Eğitim gereksinimidir. Kapsayıcı okulların tüm çocukları birlikte eğitmeleri gerekliliği, bireysel farklılıklara cevap veren öğretim yöntemleri geliştirmeleri gerektiği anlamına geliyor. Bu şekilde tüm çocuklara yarar sağlayacaktır.
2. Sosyal bir gereksinimdir. Kapsayıcı okullar bütün çocukları birlikte eğiterek çeşitliliğe yönelik tutumları değiştirebiliyor ve adil ve ayrımcı olmayan bir toplum için temel oluşturabiliyor.
3. Ekonomik bir gereksinimdir. Tüm çocukları birlikte eğiten okullar kurmak ve sürdürmenin maliyeti farklı çocuk gruplarını bir araya getiren farklı türden okullar kurmaktan daha azdır (UNESCO, 2009).

2.11. Türkiye'de Suriyelilere Yönelik Uygulamalar

Türkiye’de 2 milyona yakın geçici koruma altında yabancı uyruklu çocuk vardır (Göç İdaresi, 2019). Türkiye’nin misafır ettiği çocukların sayısı dünyada 80’in üzerinde ülkenin toplam nüfusundan büyüktür (MEB, 2017). Türkiye’nin taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre Suriyeli çocuklara karşı sorumlulukları vardır. Bu sözleşmenin 2. Maddesinden yer almaktadır: “Taraf Devletler, çocuğun ana–babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayırımı veya cezaya tabi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemleri alırlar.” (UNICEF, 2018).

Türkiye’nin normalleştirme ve entegrasyon politikası iki aşamadan oluşmaktadır; bunların ilki eğitim politikası ile sosyal normalleşme ve diğeri istihdam yolu ile Suriyelilerin ekonomik hayata katılmalarıdır. Eğitimde hem genç hem yetişkinlere, Türkçe dersleri, mesleki eğitim kursları verilmekte, diploma denklik işlemlerinin kolaylaştırılması, burs imkanları ve harçların kaldırılması gibi hizmetler yolu ile yüksek öğrenim teşvik edilmektedir (Dillioğlu, 2015)

Türkiye’de Suriyeli sığınmacıların eğitim durumu 2013’ e kadar gündemde yer almamıştır. 2013 yılından sonra başbakanlığa bağlı kuruluşlar tarafından peş peşe önemli kararlar alınmıştır. Uluslararası hukuk normları, insani yaklaşımı, coğrafi, tarihi

ve kültürel bağları sığınma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından da Türkiye'nin Suriyeli sığınmacılara eğitim vermesi bir zorunluluk gibi görülmektedir. Türkiye'nin yapmaya çalıştığı sığınmacıların eğitimine destek olarak kalıcı barışa katkı sağlamaktır (Seydi, 2014).

AB, Türkiye ile işbirliği içinde olup Mali Yardım Program kapsamında 2016-2018 yılları için 1,45 milyar avro finansal destek sağlamaktadır. Mali Yardım Programının insani yardım projesi dezavantajlı sığınmacılara temel günlük ihtiyaçlarını sağlayabilecek banka kartları dağıtmaktadır (AB, 2018). AB, tarafından tahsis edilen 998 milyon avroluk bütçesi ile uygulayıcı ortak olan Dünya Gıda Programı (WFP) Türk Kızılay ve Türk Kamu Kuruluşları işbirliğiyle sığınmacı ailelerin ihtiyaçları karşılanmaktadır (AB, 2018) Kızılay Kart aracılığıyla ihtiyaç duyan Suriyeliler için kişi başına 120 TL'lik koşulsuz nakdi yardım dağıtılmaktadır (Crisis Group, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli çocukların eğitimi için Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğüne bağlı olarak "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı" oluşturulmuştur. Suriyeli çocukların eğitimi 2016 yılında iki yolla sağlanmıştır. Bunlardan birincisi Türk çocuklarının devam ettiği okullarda Türkçe müfredat ve eğitim diliyle; ikincisi Geçici Eğitim Merkezlerinde kendi dilleriyle öğrenim gören Suriyeli çocuklardır (MEB, 2017). Günümüzde öğrenciler geçici eğitim merkezlerinden Türk okullarına doğru geçiş yapmaktadır.

Türkiye'nin geçici koruma altında olan çocuklarla ilgili sorumluluğu hem çok büyük hem de çok karmaşıktır. Bu sorumluluk barınma, beslenme, sağlık, eğitim, kamuoyu, uluslararası kuruluşlar ve uyum değişkenlerini içermektedir (MEB, 2017).

Türkiye bu sorumluluğunda uluslararası kuruluşlardan UNICEF'le işbirliği yapmaktadır.

- 224 Okul ve Geçici eğitim Merkezi inşa edilmiş veya yenilenmiş
- Okul çantası ve kırtasiye yardımında bulunulmuş
- Kamp dışında ve kamplarda 12.435 Suriyeli gönüllü öğretmene aylık teşvik verilmiştir.

- Kamplarda ve kamp dışında görevli Suriyeli gönüllü öğretmenlere sürdürülebilir eğitimle ilgili psiko-sosyal destek verilmiştir.
- Okul öncesi eğitim kurumu ve çocuk dostu mekânlara 50 erken dönem çocuk gelişimi seti dağıtılmıştır.
- Eğitim sistemine Suriyeli çocukları katabilmek adına 9 İl Eylem Planı'nın uygulanmasında Milli Eğitim Bakanlığına teknik destek sağlanmıştır.
- Suriyeli öğrencilerin notlarını ve okula devam durumlarını izlemek mezuniyet belgelerini düzenlemek için Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi'ne (YÖBİS) teknik ve finansal destek sağlanmıştır
- Hükümetten ve sivil toplumdaki yaklaşık 1.300 aktör “Olağanüstü durumlarda Çocuk Koruma” eğitimi almıştır.
- Çocuk dostu mekânlarda 679.000 çocuk çocuk koruma ve psikolojik destek hizmetlerinden yararlanmış bu çocuklardan 166.000'i düzenli psiko sosyal destek görmüştür (UNICEF, 2016).

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında konu ile araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

Malyok (2018) tarafından yapılan çalışmada 5 yaş çocuklarına uygulanan dans eğitiminin çocukların sosyal-duygusal uyumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmada sosyal duygusal uyum, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal duruma uygun tepki verme, akranlarla etkileşim ve sosyal çevreye pozitif yaklaşmayı içermektedir. Yarı deneysel araştırma metoduyla yapılan çalışma deney ve kontrol grupları 20 deney-20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve Güven ve Işık (2006) tarafından 5 yaşa uyarlanan “Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş)” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 5 yaş çocuklarına uygulanan dans eğitiminin çocukların sosyal-duygusal uyumuna (Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma) olumlu yönde etkisinin olduğu söylenmiştir (Malyok, 2018).

Demir, Ocak Karabay, Şahin Ası (2017), 5 yaş çocuklarının okuldaki sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada katılımcı grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu 50 çocuğun 50 ebeveyni ve 4 öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, 5 yaş çocuklarının ebeveynlerine, çocuk yetiştirme tutumlarını değerlendirmek için Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) uygulanmış, ayrıca çocukların sınıf ortamındaki sosyal duygusal uyumlarını değerlendirmeleri için öğretmenlerinden Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği' ni (MASDU) doldurmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, demokratik ebeveyn tutumu ile yetiştirilen çocukların okul ortamındaki sosyal duygusal uyumları yüksek bulunurken; otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumuyla yetişen çocukların okul ortamındaki sosyal duygusal uyumlarının düşük olduğu görülmüştür. (Demir, Ocak Karabay ve Şahin Ası, 2017)

Buluş, Öztürk Samur (2017), beş-altı yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumunu yordamada ebeveyn benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterliğin rolüyle ilgili çalışma yapmışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmanın araştırma grubunu okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu 208 çocuk ve ebeveynleri (208 anne ve 208 baba) oluşturmuştur. Çocukların sosyal yetkinlik düzeyi ile ebeveynlerinin benlik saygısı, öz yeterlik algıları ve temel ihtiyaçları arasında pozitif; kırgınlık-saldırganlık düzeyi ile ebeveynlerinin benlik saygısı, öz yeterlik ve hayatta kalma temel ihtiyacı arasında negatif; anksiyete-içedönüklük düzeyi ile ebeveynlerinin benlik saygısı, öz yeterlik ve hayatta kalma, güç ve aidiyet temel ihtiyaçları arasında da negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir (Buluş ve Öztürk Samur, 2017).

Ünsal (2010), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 432 çocuk ve annelerine “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)”, “60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulamıştır. Araştırma bulguları, MASDU ve OÖDSTÖ ilişkisinin çocukların cinsiyetlerine, annelerin ekonomik durumlarını değerlendirmelerine, annelerin eşleri ile ilişkilerini nasıl gördüklerine, annelerin

çalıştıkları işten memnun olma düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiğini, çocukların doğum yılı, kardeş sayısı, okula devam süresi, annenin yaşı, annenin eğitim durumu ve annenin çalışma durumuna göre ise anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Çocukların MASDU ve OÖDSTÖ'den aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Çocukların sosyal uyum düzeyleri azaldıkça, çocuklarda tespit edilen davranış sorunları artmaktadır (Ünsal, 2010).

Işık (2006), Araştırmasında ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelini kullandığı araştırmasında Türkçe'ye uyarlanan "Aile Değerlendirme Ölçeği" ve Önder ve arkadaşlarının (2004) geliştirdiği "Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırma bulguları, ailelerin örgütsel ve yapısal niteliğinin; ebeveynlerin öğrenim durumuna, ekonomik durumlarını değerlendirmelerine, eşleri ile ilişkilerini nasıl gördüklerine, sahip oldukları çocuk sayısına, annelerin yaşına ve çalışma durumuna, babaların yaptıkları işten memnun olma düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiğini; babaların yaşına, annelerin yaptıkları işten memnun olma düzeylerine, ebeveynler arasındaki yaş farkına, İstanbul'da yaşama sürelerine ve yaptıkları işlere göre ise anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile 60-72 aylık çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi de anlamlı bir şekilde azalmaktadır (Işık, 2006).

Seven (2006), anasınıfına devam eden altı yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi konusunda araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Muş ilindeki tesadüfi olarak seçilen dört okulun anasınıflarındaki 56'sı erkek, 54'ü kız 110 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler ve sosyal becerilerin alt ölçekleri olan işbirliği, atılganlık ve öz-kontrol becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu ile sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşılık, sosyo-

ekonomik düzeyle sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer taraftan bağlanma ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmazken, anne-baba öğrenimi ve sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre sosyal becerileri ve bağlanma durumları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır (Seven, 2006).

Erdem, Kaya, Yılmaz (2017), Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmek istendiği çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Farklı branşlardan on bir öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenlerin dört tanesi Müslüman olmaları nedeniyle kültürümüze çok yabancı olmadıklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen dil probleminin öncelikli sıkıntı olduğunu kültürel olarak çok fazla sıkıntı yaşanmadığını belirtmişlerdir. Dil problemi çözüldüğünde uyum sıkıntısının daha az olacağını düşünmektedir (Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017).

Yıldırım alp, İslamoğlu ve İyem (2017) misafir olarak görülen Suriyeli sığınmacıların, Suri-ye'deki iç savaşın uzamasıyla birlikte kalıcı hale gelmeleri ve bunun sonuçlarıyla ilgili bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın amacı, kentlerde yaşayan Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyuma dair bakış açılarını, sorunları tespit etmek ve bu konularda çözümler geliştirmektir. Sonuç olarak Suriyeliler bir takım ekonomik ve sosyo-kültürel sıkıntılar yaşadıklarını belirtmekle birlikte yasal konularda uyum sağlamada çok fazla zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sınır illerimizdeki halka Suriye halkı ortak bir paydada buluşabilmekte olduğu düşünülmektedir. (Yıldırım alp, İslamoğlu ve İyem, 2017).

AFAD (2017) Türkiye'deki Suriyelilerin demografik görünümü, yaşam koşulları ve gelecek beklentilerine yönelik saha araştırması kamp içi ve kamp dışında toplamda 2.435 katılımcıyla yürütülmüştür. Yüz yüze görüşme yöntemiyle” Arapça bilen bir tercüman eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan saha araştırmasında Suriyelilere sorulan “Türk toplumunun bir parçası gibi görüyor musunuz?” sorusuna kamp içindekilerin yüzde 58, 10 evet cevabını vermiştir. Suriyelilerin sosyal hayata ilişkin farklılıkların uyuma engel teşkil etmediğini yüzde 59, 70’u belirtmiştir. Dini kültür anlamında Türkiye ve Suriye’nin ortak tutumları iki toplumun uyumunu kolaylaştıran unsurlardan

biri olduğu düşünülmektedir. Saha araştırmasına katılan Türk toplumu ile Suriye toplumu arasında dini anlamda fark olmadığını yüzde 70,50'si belirterek sosyal uyumun önünde bir engel olmadığını belirtmişlerdir. Kamp içinde ve kamp dışındaki Suriyelilerin umut düzeylerine bakıldığında kamp içindeki Suriyeli misafirler kamp dışındakilere göre geleceğe daha fazla umutla bakmaktadırlar. Bu sonuçlar cinsiyet bağlamında ele alındığında, dikkat çekici bir şekilde hem kamp içinde hem de kamp dışında kadınlar erkeklere göre geleceğe daha az umutla bakmaktadırlar (AFAD, 2017).

Mercan Uzun, Bütün (2016), Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmada altı okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Sorunlar üç tema olarak gruplandırılmıştır. Bunlar, dil sorunu, Suriyeli sığınmacı öğrencilere yönelik tutumlar ve destek ihtiyacıdır. Çocukların anadil farklılığının, okula uyum sağlama sürecinde temel sorunları olduğu görüldüğü belirtilmektedir (Mercan Uzun & Bütün, 2016).

Altunay Yılmaz (2018), Türkiye'de bulunan Suriyeli mültecilerin uyum deneyimleri: topluma dayalı katılımcı araştırma bulguları başlıklı çalışma, toplum temelli katılımcı bir araştırma (TTKA) yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Toplum ortakları ulaşılan ve yaş ortalaması 24.14 (SD=4.33) olan yedi yetişkinden (4 kadın, 3 erkek) oluşan örneklem üyeleri yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmıştır. Araştırma sonuçları, dil engelleri, ayrımcılığa maruz kalma, işsizlik, çoklu kayıplara yaşamak ve aile üyelerinden uzak olmak gibi risk faktörleri, mültecilerin psikososyal refahı ve uyumu ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Öte yandan, dili anlama, temel hak ve sosyal ve ekonomik kaynaklara erişme ve Türkiye'de daha önce yerleşmiş akrabalarının olması, istihdam edilme ve Türk vatandaşlığı alma mültecilerin yeniden yerleşim streslerinin azalmasına yardımcı olarak mültecilerin uyum sürecini kolaylaştırdıkları bulunmuştur (Altunay Yılmaz, 2018).

Yüce (2018), Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını incelemek amacıyla Ankara, Gaziantep ve Hatay illerinde devlete bağlı ilkokul ve ortaokullarda bulunan, 10 Türk öğrenci, 10 Suriyeli öğrenci, 16 öğretmen ve yönetici ile 10 rehber öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşülmüştür. Suriyeli öğrenciler okula uyumlarını etkileyen etmenlerin dil engeli, akran ilişkileri, öğretmen tutumları, okula ve ülkeye bakış açısı, saldırganlık, ayrışma, dışlanma, kültürel farklılıklar, eğitime ara verme durumu ve akademik hazırbulunuşluk olduğunu belirtmişlerdir. Türk öğrencilerin görüşleri, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, rehber öğretmen görüşlerinde uyumu engelleyen ilk sıkıntının dil engeli olduğu görülmüştür (Yüce, 2018).

Killian, Cardona, Brottem (2018) kültürel uyum grubu tamamen ABD’de iki haftadan iki yıla kadar bir süredir olan Doğu Afrika mültecilerinden oluşuyor. ABD’de mülteci çocuklar için okula devam zorunludur. Bu çocuklar kendi kültürlerinin değerlerinden büyük ölçüde ayrılan bu yeni kültüre uymak zorundadırlar. Mülteci çocuklar, yerel olarak önemli ölçüde çatışan içselleşmek ve kültürel değerleri barındırmak gibi kültürle ilgili zihinsel sağlık sorunları ile sık sık mücadele etmektedir. Bu çocuklara rehberlik yapılmadığı takdirde yeni kültürde kaybolabilir. Onlar için en uygun yardımcıları, grup çalışması deneyimleriyle kültürleşmeyi kolaylaştırmak için benzersiz bir şekilde konumlandırılmış okul danışmanlarıdır. Bu makale, grup müdahalelerine örnekler vermekte ve teorik olarak temellendirilmiş bir denetim modeli ile sonuçları incelemektedir (Killian, Cardona, & Brottem, 2018).

Yıldırımalp, İslamoğlu, İyem; (2017) 2011 yılı sonrası göç eden Suriyelilerin toplumsal kabul ve uyum sürecine olan bakış açılarını belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda kamplardan ayrılarak farklı illere dağılmış, istihdama katılan 30 Suriyeli ile biçimsel mülakat gerçekleştirilmiştir. Katılımcı Suriyelilerin çoğu Türkiye’de kendilerine verilen haklarla ilgili memnuniyetlerini ifade ederken bu haklardan faydalandıklarını belirtmiştir. Türkiye’nin vermiş olduğu haklardan faydalanma istatistiklerine bakıldığında mülakata katılan Suriyeli sığınmacıların hukuki boyutta uyum süreci içinde oldukları ancak beklentilerinin olduğu görülmektedir. Ekonomik boyutta uyuma bakıldığında 4’ünün işsiz, 4’ünün kendi işini yaptığı, 22 kişinin de çeşitli yerlerde çalıştığı görülmektedir. Katılımcılar Türkiye’de kalıcı

olduklarını vurgulamışlar çocuklarının Türki-ye'ye uyum sağlamaları için eğitiminin önemine değinmektedirler (Yıldırım, İslamoğlu, & İyem, 2017) .

Neitzel, Drennan, Fouts; (2018) Araştırmacılar 23 göçmen ve 16 göçmen olmayan çocukların sosyal etkileşimlerini inceledi. Üç ay boyunca çocuklar gözlemlendi. Sınıf ziyaretine gidildiğinde bir seferde yalnızca bir çocuk odak noktası olmuştur. Gözlem için yapılandırılmış gözlem formu kullanıldı. Her bir çocuk için toplam 40 dakikalık gözlem verisi olmak üzere her çocuk için toplam 10 gözlem yapılmıştır. İki ay boyunca yapılan eşit aralıklarla yapılan sınıf ziyaretleriyle her çocuk için veriler en az üç farklı dönemde toplanmıştır. Her iki sınıfta da çocukların çoğunluğu (üçte ikisi) göçmen ve İngilizce bilenlerdi. Çocukların sosyal girişimleri, sosyal stratejileri, konuşma işlevleri ve sosyal başarı derecesi gözlenmiş olup göçmen olmayan ve göçmen akranlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Sosyal ilişkilerinde, sosyal stratejilerinde, sosyal rollerinde, sosyal dil işlevlerinde gruplar arasında benzerlikler vardı fakat iki grubun sosyal başarısında da önemli farklılıklar vardı. Göçmen çocuklar sosyal tekliflerinin reddedilmesini okul öncesi yaşlarına göre daha fazla yaşadılar yaptı. Göçmen çocukların da lider olma olasılığı daha düşüktü ve akranları arasında daha düşük bir sosyal statüde konumlanmış görünüyorlardı (Neitzel, Drennan ve Fouts , 2018).

Sim, Fazel, Bowes, Gardner (2018), Zorla yerinden edilen çocuklar, bir dizi olumsuz sonuç riski altındadır. Oysa savaştan etkilenen bakıcıların çocukların psikososyal dayanıklılıklarını arttırma konusunda nasıl destekleneceği konusunda çok az şey bilinmektedir. Bu çalışma, müdahale gelişimini bilgilendirmek amacıyla savaş ve yer değiştirmenin ebeveynlik ve çocuk uyumu üzerindeki etkilerinin altında yatan mekanizmaları incelemek için nitel yöntemler kullanmaktadır. Nisan ve Kasım 2016'da, Lübnan'daki bir insani kuruluşla ortaklaşa 39 Suriyeli ebeveyn ve 15 çocuk ile grup ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme temelli bir teori yaklaşımı kullanıldı ve analiz edildi. Sonuçlar, günlük yer değiştirme stresörlerini ebeveynliğin çeşitli boyutlarına bağlayan birbiriyle ilişkili yolları göstermektedir Ekonomik sıkıntı, ebeveynlerin çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamalarını önler ve pozitif ebeveyn-çocuk etkileşimlerini zayıflatır. Ebeveyn psikolojik sıkıntıları sert ebeveynliğe katkıda bulunur. Toplumdaki güvensizlik algıları ve deneyimleri ebeveyn kontrolünün

artmasına neden olur. Daha fazla ekonomik kaynaklar ve sosyal destek, savaşa ve yerinden edilmeye ilgili sıkıntıya maruz kalmasına rağmen pozitif ebeveynliği korumak için potansiyel koruyucu faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Bulgular, mültecilerin fiziksel ve ekonomik güvenliğine karşı yapısal engellerin kaldırılmasına yönelik politika ve programların uygulanmasının ebeveyn ruh sağlığı, ebeveynlik kalitesi ve çocuk psikososyal durumuyla ilgili somut etkileri olabileceğini göstermektedir (Sim, Fazel, Bowes ve Gardner, 2018).

Fazel (2018), mülteciler ve göç sonrası çevre başlıklı raporunda mültecilerin evlerinden, kendi ülkelerinden, komşu ülkelere daha güvenli yerlere kaçmaya zorlayan giderek artan sebepler insani krizle sonuçlanmaktadır. Ebeveynlik kapasitesini destekleme ve kamu politikasının çalışmasını desteklemek için kanıta dayalı bir çerçevede tartışılmaktadır. Avustralya'da kalacak mültecilerin insani vize statüsü kazandıktan yaklaşık 3-4 yıl sonra çocuk ruh sağlığı ve uyumunun iyi olduğunu bildirilmektedir (Fazel, 2018).

Lau ve diğerleri (2018) mülteci çocukların uyumu ve Avustralya'daki ergenler: Avustralya'da Yeni Bir Yaşam İnşa Etme isimli çalışma 5-17 yaşlarındaki mülteci çocukların bakıcılarıyla (K = 694 çocuk ve ergen) çocuklarının fiziksel sağlık ve etkinlikleri, okulda devamsızlık ve başarı, aile yapısı ve ebeveynlik tarzı ile toplum ve mahalle ortamı hakkında görüşülmüştür. Sosyal ve duygusal uyumun değerlendirilmesi için bakıcılar ve büyük çocuklar tarafından Güçlü ve Zorlukların Anketi ve çocuk formları doldurulmuştur. Gençler için topluluk verileriyle yapılan karşılaştırma, genç mültecilerin toplumda genel olarak görüldüğünden daha fazla uyum seviyesine sahip olduğunu göstermiştir. Fiziksel sağlık ve okul başarısı uyumla ilişkisi yüksek çıkmıştır. Ebeveyn tarzıyla uyum arasında düşük düzeyde ilişki çıkmıştır (Lau ve diğerleri, 2018).

Carderelli (2018), yerinden edilen çocukların eğitim krizini çözmek isimli çalışmasında eğitim diplomasinin en önemli hedefinin yerinden edilen çocukların eğitim krizini çözmeye olduğuna vurgu yapıyor. Araştırmasında eğitim diplomasinin en savunmasız çocukların potansiyellerini karşılayabilmelerini sağlamak için destek alabilmeleri, işbirliğine dayalı insani müdahaleleri ele alabilmeleri için yollar sunmaktadır.

Bulletin (2017), Suriyeli çocukların eğitimi savaştan harap oldu isimli 2846 çocukla ilgili yayınlanan bir rapordur. Savaşın bu şehirde çocukların matematik ve okuma becerilerini büyük ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Sekizinci sınıf öğrencilerinin üç te biri 2. Sınıflar için hazırlanmış okuma görevini başaramadı. Matematik hedeflerini yarısı başaramamıştır (Bulletin, 2017).

East, Gahagan, Delaimy (2017), mülteci annelerin travma, travma sonrası stres ve depresyonun çocuklarının uyumuna etkisiyle ilgili araştırmasını Somali sakinlerinin yoğunlaştığı San Diego'daki City Heights'te yapmıştır. 198 mülteci kadın ve çocuklarıyla anketlerle görüşülmüştür. Anneler 7 yıl mülteci kampında kalmış ciddi travmalar geçirmiş ve bazıları işkence görmüştür. Çocukların çoğu ABD'de doğdu ve dolaylı olarak travmaya maruz kalma durumları istatistiksel olarak kontrol edildi. Yapısal eşitlik modellemesinden elde edilen sonuçlar, annenin travması ile çocukların refahı arasında doğrudan bir ilişki olmadığını annelerin geçmişteki işkence yaşantılarının çocuklarının uyumları üzerindeki etkilerine önemli ölçüde aracılık ettiği görülmüştür (East, Gahagan ve Al-Delaimy, 2017).

Timm (2016) bu makale, K-12 okullarına ve Suriyeli mültecilere odaklanarak mültecilerin Almanya'nın eğitim sistemine entegrasyonunu incelemektedir. Mevcut entegrasyon yaklaşımını eleştirmektedir bunun nedeni sistemin mültecilerin özel ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve kültürel çeşitliliği bakımından sunmaları gereken olası katkıyı göz ardı etmesidir. Makale asimilasyon yerine kültürel çoğulculuğa dayalı bir entegrasyon lehine savunuculuk yapmakta ve çok kültürlülüğün faydalarını araştırmaktadır. Mülteci öğrencilerin duygusal gelişimine rehberlik edecek profesyonel ekipleri tanıtmak, Suriyeli eğitimcileri Arapçada dil ve içerik öğretimi sağlamak için okullara dahil etmek, eğitimcilere çok kültürlülüğe dayalı eğitim uygulamaları sağlamak gibi önerilerde bulunmaktadır (Timm, 2016).

Morland, Levine (2016) Mülteci ile İşbirliği Yeniden Yerleşim Organizasyonları: Genç Mültecilere Head Start başlıklı çalışmada, erken çocukluk eğitimi programları ile mülteci yeniden yerleştirme ve diğer göçmen kuruluşları arasındaki işbirliğini, kültürel açıdan duyarlı sistemlerin ve hizmetlerin iyileştirilmesine yönelik strateji açıklanmıştır. Early Head Start ve Head Start düşük gelirli ailelerden 5 yaşına kadar olan çocuklara

hizmet eder, erken eğitim yoluyla okula hazır olmayı geliştirmek ve tüm ailenin istikrarını ve kendi kendine yeterliliğini destekleyen kapsamlı hizmetlere erişim için çaba gösterir. Çalışmada Early Head Start ve Head Start'ın mülteci çocuklar ve aileleri için neler yaptığından ve yapabileceğinden bahseder (Morland & Levine, 2016).

Kirmayer ve arkadaşları (2011), mülteci ve göçmenlerin yaygın mental problemleriyle ilgili yapılan araştırmada çocukların yer değiştirmeden önce yer değiştirme sırasında ve sonrası yaşadığı travmatik durumların öncelikli olarak çözülmesi gerektiği ardından topluma uyum çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir (Kirmayer ve diğerleri, 2011).



BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırası ile araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; Suriyeli öğrencilerin sosyal duygusal uyum becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği betimsel tarama modeline göre planlanmış bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda sıkça kullanılır. Bireylerin, grupların bazen fiziksel ortamların özelliklerini, yeteneklerini, tercihlerini, davranışlarını özetler (Karasar, 2016).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili içinde bulunan Darıca, Dilovası, Gebze, Çayırova ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 69 çocuk oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Çocuk ve Ebeveynlerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	40	58,0
	Erkek	29	42,0
Yaş (Ay)	60-65	40	58,0
	66-71	29	42,0
Doğum Sırası	İlk Çocuk	24	34,8
	Ortanca	29	42,0
	Son Çocuk	16	23,2
Çocuk Sayısı	2	26	37,7
	3	18	26,1
	4 ve üstü	25	36,2
Annenin Yaş	20-25	20	29,0
	26-30	28	40,6
	31-35	21	30,4
Anne Eğitim	İlkokul	28	40,6
	Ortaokul	19	27,5
	Lise ve lise üstü	22	31,9
Annenin Türkiye’de Bulunduğu Yıl	0-3	35	50,7
	4-7	34	49,3
Anne Türkçe	Anlıyor konuşuyor	26	37,7
	Anlıyor konuşamıyor	18	26,1
	Anlamıyor Konuşamıyor	25	36,2
Babanın Yaşı	26-30	17	24,6
	31-35	27	39,1
	36 ve üstü	25	36,2
Baba Eğitim	İlkokul	29	42,0
	Ortaokul	22	31,9
	Lise ve lise üstü	18	26,1
Baba Türkiye’de Bulunduğu Yıl	0-3	34	49,3
	4-7	35	50,7
Baba Türkçe	Anlıyor konuşuyor	52	75,4
	Anlıyor konuşamıyor	8	11,6
	Anlamıyor Konuşamıyor	9	13,0
	Toplam	69	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %58’si kız, %42’si erkektir. Çocukların %58’i 60-65 ay, %42’si 66-71 ay yaş aralığına sahiptir. Çocukların %34,8’i ilk çocuk, %42,0’si ortanca çocuk ve %23,2’si son çocuk olarak doğmuştur. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %37,7’si 2 çocuğa, %26,1’i 3 çocuğa ve %36,2’si 4 ve üstü çocuğa sahiptir. Annelerin %29,0’u 20-25 yaş, %40,6’sı 26-30 yaş, %30,4’ü 31-35 yaş aralığına sahiptir. Annelerin %40,6’sı ilkököl, %27,5’i ortaokul ve %31,9’u lise ve lise üstü eğitim seviyesinde olduğu görülmektedir. Annelerin %50,7’si 0-3 yıl ve

%49,3'ü 4-7 yıl Türkiye'de ikamet etmektedir. Annelerin %37,7'si Türkçeyi anlamakta ve konuşmakta, %26,1'i Türkçeyi anlamakta fakat konuşamamakta ve %36,2'si Türkçeyi anlamamakta ve konuşamamaktadır. Babaların %24,6'sı 26-30 yaş, %39,1'i 31-35 yaş ve %36,2'si 36 ve üstü yaş aralığına sahiptir. Babaların %45,4'ü ilkokul, %36,2'si ortaokul ve %18,5'i lise ve lise üstü eğitim seviyesinde olduğu görülmektedir. Babaların %49,3'ü, 0-3 yıl ve %50,7'si 4-7 yıl Türkiye'de ikamet etmektedir. Babaların %42,0'si ilkokul, %31,9'ü ortaokul ve %26,1'i lise ve lise üstü eğitim seviyesinde olduğu görülmektedir Babaların %75,4'ü Türkçeyi anlamakta ve konuşmakta, %11,6'sı Türkçeyi anlamakta fakat konuşamamakta ve %13'ü Türkçeyi anlamamakta ve konuşamamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda çocukların ve ailenin demografik özellikleri (çocuğun cinsiyeti, yaş grubu, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, ailenin gelir durumu, annenin yaşı, annenin eğitim seviyesi, annenin Türkiye'de kalma yılı, annenin Türkçe seviyesi, babanın yaşı, babanın eğitim seviyesi, babanın Türkiye'de kalma yılı, babanın Türkçe seviyesi) yer almaktadır.

3.3.2. 60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş)

Ölçek, Önder ve arkadaşları tarafından 2004 yılında Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği olarak birinci sınıf çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek 2006 yılında Işık tarafından 60-72 aylık çocuklar için yeniden düzenlenmiş ve 60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği olarak adlandırılmıştır.

Yaşları 5.0 ile 5.11 ay arası olan toplam 876 çocuk (405 i kız, 471 i erkek)la çalışılarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin tamamı ve alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlılık, Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman, katsayılarının yüksek olması ve .001 düzeyinde anlamlı olması ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu

göstermektedir. 40 kişilik bir gruba üç hafta ara ile uygulanmış ve iki uygulama arasında ilişki saptanmıştır. Ölçeğin test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirliği her bir alt ölçek için ilişkili grup t testi yapılarak korelasyon katsayısı tespit edilmiştir olması ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Işık, 2006).

Ölçek “Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma”, “Sosyal Yaşama Uygun Tepki Verme”, “Akranlarla Etkileşim” ve “Sosyal Çevreye Pozitif Davranma” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmakta olup 19 madde içermektedir. 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan bu ölçek öğretmenler tarafından doldurulmakta olup puanlaması ‘hiçbir zaman (1 puan)’, ‘bazen (2 puan)’ ve ‘her zaman (3 puan)’ şeklinde yapılmaktadır (Işık, 2006).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuş. (Bkz. Ek-1). Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği-5’i geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izni alınmıştır (Bkz. Ek-2). Araştırmanın Kocaeli ilindeki okul öncesi eğitim veren kurumlarda yürütülmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (Bkz. Ek-3). Ölçeklerin uygulanması aşamasında okul idarecileriyle araştırmanın konusu ve amacı anlatılmıştır. Sınıfında Suriyeli öğrencisi olan öğretmenler görüşülerek MASDU-5 yaş ölçeği öğretmenlere doldurulmak üzere verilmiştir. Kişisel bilgi formundaki bilgilerin doldurulması için öğretmenlerden Suriyeli ebeveyni okula araştırmacıyla buluşturmak üzere gün ve saat istenmiştir. Belirlenen gün ve saatte araştırmacı Suriyeli veliyle buluşup kişisel bilgi formunu veliden gelen cevaplar çerçevesinde doldurulmuştur. Veri toplamak için 47 okula birden fazla ziyarette bulunulmuştur. 137 çocuğa ulaşılmıştır. Bu çocukların 68’i okul öncesi eğitim kurumuna devam ederken yaşları 71 ayın üzerinde olduğu için analize alınmamıştır. Çalışmaya katılan çocukların yalnızca 6 tanesi Türkiye doğumlu olduğu için doğum yeri değişkenine göre analiz yapılmamıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tümü istatistik paket programı (SPSS 22.0) kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada grubun normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, test sonucunda grubun normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) tespit edilmiş ve parametrik olmayan analizlerden yararlanılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri incelenirken tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenirken tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) ve fark testleri (Kruskal Wallis-H Testi, Mann Whitney-U Testi) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesiyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Beceri Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci amacı olan okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	69	22,30	3,88
Sosyal Duruma Uygun Tepki Gösterme	69	9,17	1,74
Akranla Etkileşim	69	7,20	1,62
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	69	8,01	1,28
Toplam	69	46,69	7,00

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi çocukların MASDU 5 yaş ölçeğinin Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutundan aldıkları ortalama 22,30, standart sapma 3,88; Sosyal Duruma Uygun Tepki Gösterme alt boyutundan aldıkları ortalama 9,17, standart sapma 1,74; Akranla Etkileşim alt boyutundan aldıkları ortalama 7,20, standart sapma 1,62; Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutundan aldıkları ortalama 8,01, standart sapma 1,28 ve ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalaması 46,69, standart sapma 7,00'tür.

4.2. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, doğum sırası, çocuk sayısı, annenin yaşı, annenin eğitim seviyesi, annenin kaç yıldır Türkiye’de olduğu, annenin Türkçe seviyesi, babanın yaşı, babanın eğitim seviyesi, babanın kaç yıldır Türkiye’de olduğu, babanın Türkçe seviyesi) göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4.2 ile Tablo 4.14 arasında gösterilmiştir.

4.2.1. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.2 ‘de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Kız	40	39,79	1591,50	388,500	-2,333	,020*
Erkek	29	28,40	823,50			

* $p < ,05$

Tablo 4.2’de, okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($z = -2,333$; $p < ,05$). Söz konusu farklılık kız çocukları lehine gerçekleşmiştir ($\bar{X}_{kız} > \bar{X}_{erkek}$).

4.2.2. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
60-65	40	34,70	1388,00	568,000	-,146	,884
66-71	29	35,41	1027,00			

Tablo 4.3'te okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-,146$ $p>,05$).

4.2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin doğum sırası değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.4 ve 4.5'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	χ^2	Sd	p
MASDU 5 Ölçeği	İlk	24	25,98	12,637	2	,002**
	Ortanca	29	34,78			
	Son	16	48,94			
	Toplam	69				

** $p<,01$

Tablo 4.5'te okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($\chi^2=12,637$; $sd=2$; $p<,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Doğum Sırası	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
İlk	24	23,44	562,50	262,500	-1,532	,126
Ortanca	29	29,95	868,50			
Ortanca	29	19,83	575,00	140,000	-2,188	,029*
Son	16	28,75	460,00			
İlk	24	15,04	361,00	61,000	-3,628	,000***
Son	16	28,69	459,00			

* $p < ,05$, *** $p < ,001$

Tablo 4.5’de, okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri doğum sırası ilk-ortanca olma değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri doğum sırası ortanca-son olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($z = -2,188$; $p < ,05$). Söz konusu farklılık son çocuk olarak doğanların lehine gerçekleşmiştir ($\bar{X}_{\text{son}} > \bar{X}_{\text{ortanca}}$). Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri doğum sırası ilk-son olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. ($z = -3,628$; $p < ,001$). Söz konusu farklılık son çocuk olarak doğanların lehine gerçekleşmiştir ($\bar{X}_{\text{son}} > \bar{X}_{\text{ilk}}$).

4.2.4. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.6 ‘da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	x^2	Sd	p
MASDU 5 Ölçeği	2	26	30,81	2,084	2	,353
	3	18	35,72			
	4 ve üstü	25	38,84			
	Toplam	69				

Tablo 4.6’da okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($x^2=2,084$; $sd=2$; $p>,05$).

4.2.5. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin annenin yaşı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	x^2	Sd	p
MASDU 5 Ölçeği	20-25	20	31,98	,676	2	,713
	26-30	28	35,79			
	31-35	21	36,83			
	Toplam	69				

Tablo 4.7’de okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri annenin yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($x^2=,676$; $sd=2$; $p>,05$).

4.2.6. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin annenin eğitim seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	x^2	Sd	p
MASDU 5 yaş Ölçeği	İlkokul	28	39,55	3,223	2	,200
	Ortaokul	19	34,87			
	Lise ve Lise üstü	22	29,32			
	Toplam	69				

Tablo 4.8’de okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri annenin eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($x^2=3,223$; sd=2; $p>,05$).

4.2.7. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Türkiye’de Kalma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin annenin Türkiye’de kalma yılı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Türkiye’de Kalma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kalma Yılı	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
0-3	35	36,40	1274,00	546,000	-,590	,556
4-7	34	33,56	1141,00			

* $p < ,05$

Tablo 4.9’da, okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri annenin Türkiye’de kalma yılı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($z = -590$; $p > ,05$).

4.2.8. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin annenin Türkçe seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	x^2	Sd	p
MASDU 5 Ölçeği	Anlıyor-Konuşuyor	26	38,37	1,554	2	,460
	Anlıyor-Konuşamıyor	18	35,17			
	Anlamıyor-Konuşamıyor	25	31,18			
	Toplam	69				

Tablo 4.10'da okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri annenin Türkçe seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($x^2=1,554$; sd=2; $p>,05$).

4.2.9. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin babanın yaşı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	χ^2	Sd	p
MASDU 5 Ölçeği	26-30	17	31,41	,778	2	,678
	31-35	27	35,56			
	36 ve üstü	25	36,84			
	Toplam	69				

Tablo 4.11’de okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri babanın yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=,778$; sd=2; p>,05).

4.2.10. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin babanın eğitim seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	χ^2	Sd	p
MASDU 5 Ölçeği	İlkokul	59	68,84	2,061	2	,357
	Ortaokul	47	66,22			
	Lise ve Lise üstü	24	55,88			
	Toplam	130				

Tablo 4.12’de okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri babanın eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.11. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Türkiye’de Kalma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin babanın Türkiye’de kalma yılı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Türkiye’de Kalma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Türkiye’de Kalma Yılı	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
0-3	34	34,40	1169,50	574,500	-,247	,805
4-7	35	35,59	1245,50			

Tablo 4.13’te, okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri babanın Türkiye’de kalma yılı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($z=-247; p>,05$).

4.2.12. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin babanın Türkçe seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	χ^2	Sd	p
MASDU 5 Ölçeği	Anlıyor-Konuşuyor	52	32,86	3,083	2	,214
	Anlıyor-Konuşamıyor	8	37,38			
	Anlamıyor-Konuşamıyor	9	45,28			
	Toplam	69				

Tablo 4.14'te okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri babanın Türkçe seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmaya yönelik sonuçlar değerlendirilerek tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumlarıyla ilgili çalışmalar mevcutken okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileriyle ilgili yapılmış çalışma bulunmadığından dolayı araştırma sonuçları tartışılırken okul öncesi dönem çocukların sosyal duygusal uyum becerileriyle ilgili çalışmalar dikkate alınmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Beceri Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyumu ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 57'dir. Çocukların ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalaması 46,69'dur. Bu sonuç bize çalışma grubumuzdaki çocukların sosyal duygusal uyum beceri puanlarının olumlu anlamda yüksek olduğunu göstermektedir.

Çocuklar 2 ile 5 yaş arasında konuşmayı öğrenmektedir ve bu oluşum 6 yaşındaki bir çocukta nerdeyse tamamlanmak üzeredir. Çocukta dilsel bilinç yoğun bir şekilde dili duyma eylemine bağlı olarak, yani işitsel olarak gelişir. Yabancı dil veya ikinci dili çocuklara kazandırmak için öğretimin mümkün olduğu kadar doğal olması gerekir. Çocuk doğal ortamlarda bir gezgin gibi kendi keşiflerini kendi yapabilmelidir. Öğretmenin buradaki fonksiyonu çocuğun elinden tutup onu yeni bir dilin dünyasına sokmak, çocuğu orda bir gezintiye çıkarmaktır. Ana dilin yanı sıra ikinci bir dilin öğrenilebildiği başlama sınırı 3 ile 6 yaş olarak belirlenmiştir (Akdoğan, 2004). İlk iki yılda tamamen şarkı, öykü, tekerleme ve oyun gibi etkinlikler tercih edilmiş, 3. yıldan sonra yazılı ifadeye geçilmiştir. 4. yılın sonunda her iki grup da diğer yabancı dili iyi bir seviyede kullanabilir hale gelmiştir. Tabi ki burada en önemli etken uygulanan karma

sınıf modelidir. Çocuklar böylece sürekli diğer dil ile iç içe olma fırsatını bulabilmektedir. Dili doğal bir ortamda bütün doğallığı ile kullanma olasılığı burada çok önemli bir rol oynamıştır (Sarter 1997; Seebauer 1997 akt. Akdoğan, 2004). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden Suriyeli çocuklar için durumun bu şekilde ilerlediğini söyleyebiliriz. Çalışma grubumuzdaki çocukların sosyal duygusal uyum beceri puanlarının olumlu anlamda yüksek çıkmasının bir nedeni çocukların dil gelişimlerini Türkiye’de tamamlıyor oluşu ve ikinci dil öğrenmek için uygun yaş grubunda olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Bir başka neden ise akranlarının farklılıklara saygı ve çok kültürlülük çalışmalarıyla kendilerine karşı kabullenici tavırlar içerisinde olması olabilir. MEB (2013) okul öncesi eğitim programı incelendiğinde farklılıklara saygı, kendi kültürü ve farklı kültürlerin benzer/ ayrı özelliklerini fark edebilmeyle ilgili kazanım ve göstergelerin yer aldığı görülmektedir. Pekdoğan (2018) okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerini incelediği çalışmada okul öncesi öğretmenleri farklılıklara saygı kapsamında çocuklara en fazla empati becerisi kazandırmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu şekilde çocuklar karşısındaki kişilerin duygularını anlayacak ve saygı duyacaktır. Lee (2016), akran kabulü ile sosyal uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 244 çocukla çalışmıştır. Etnik kökene bakılmaksızın, akran kabulünü kazanmak için tüm çocuklar için prososyal davranışların önemli olduğu sonucuna varmıştır. "Olumlu kişiler arası ilişkiler" olarak adlandırılan prososyal davranışlar diğer insanların mutluluğu ile ilgili ve diğer insanların yararına olan duygular olarak tanımlanmaktadır (Swit & McMaugh, 2012).

Okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum puanlarının yüksek çıkmasının bir başka nedeni ise Suriyeli çocukların yaşı olabilir. Erken yaşlarda yeni bir ülkeye göç etmenin kültürleşme ve uyum açısından olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir. Trebbe (2007), kültürleşme ve uyum açısından göç edilen ülkeye kaç yaşında geldiğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Steffen ve Merrill (2011), göç etme yaşı ne kadar küçük olursa ana akım kültüre uyum düzeyinin o oranda artacağını ortaya koymuştur. Yine bu bilgiyle tutarlı olarak Lee ve Green (2010), Amerika’ya genç yaşta göç etmiş olan Hmongların kültürleşme yönelimi olarak bütünleşmeyi, geç yaşta göç

etmiş olan Hmongların ise ayrılmayı benimsediklerini bulmuşlardır (Lee & Green, 2010). Lee (2016), 4-6 yaşta Çinli ve Latin çocuklarla yaptığı araştırmasında çocukların akranlarla etkileşime girdiklerini, iki etnik grubun oluşturduğu karışık grup oyunlara katıldığını ve arkadaşlıklar kurduklarını göstermiştir. Çocukların %90'ı zamanının büyük çoğunluğunu birlikte oyun oynayarak geçirdiğini belirtmiştir. Aynı dili konuşmayan çocukların, arkadaşlarıyla vakit geçirirken zaman zaman sözel olmayan iletişim şekillerini kullanmaları mülteci çocukların uyum puanlarının yüksek çıkmasına sebep olmuş olabilir.

5.1.2. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu

5.1.2.1. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılık kız çocukları lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca benzer olarak Çetinkaya (2016) araştırmasında, 4-5 yaş arası okul öncesi çocukların sosyal duygusal uyumu ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında cinsiyetin, çocukların sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, akranlarla etkileşim ve sosyal duruma uygun tepki verme alt boyutlarında en önemli yordayıcı olduğunu belirtmiş. Kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılaşma tespit etmiştir.

Yine Dirlik (2014), 60-66 aylık çocukların okula hazır bulunuşlukta sosyal uyum düzeylerini incelediği çalışmasında farklılığın kızlar lehine olduğunu belirtmiştir. Ünsal'da (2010), 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiş, çalışma sonucunda kızlar lehine farklılık tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda kızlar lehine çıkan anlamlı farklılığın nedeni; toplumsal ve biyolojik faktörleri akla getirmektedir. Çetinkaya (2016), araştırmasında kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha ağırbaşlı, sessiz ve uyumlu olmalarının istenmesinden dolayı kız çocuklarının daha uyumlu olması üzerine vurgu yapar. Biyolojik faktörler açısından baktığımızda kız ve erkek çocukların davranışlarının

beynin biyolojik farklılığından kaynaklanıyor olabileceği düşündürür (Eşel, 2005). Kadınların duyguları anlama ve empati becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğunu belirten çalışmalardan hareketle (Schirmer, Zysset, Kotz, & Cramon, 2004; Simon, 2004) sosyal duygusal uyum becerilerinin kız çocukları lehine çıkması sonucunun olası olduğu düşünülmektedir.

5.1.2.2. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sosyal duygusal uyum düzeylerinin yaşa göre incelendiği bir çalışmada (Kurtulan, 2015) yaşa göre anlamlı bir fark çıkmıştır. Ancak bu çalışmada yaş aralığı geniş tutulmuştur. 4-7 yaş çocuklarının uyum düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada yaş değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamasının nedeni gruplar arasındaki ay farkının birbirine yakın olması olabilir.

5.1.2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık son çocuk olarak doğanların lehine gerçekleşmiştir. Ortanca-son olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılık son çocuk olarak doğanların lehine gerçekleşmiştir. Doğum sırası ilk-son olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılık son çocuk olarak doğanların lehine gerçekleşmiştir. Büyük çocuğun gelişim yolunda normal ilerlemesi en küçük kardeşin ağabeyi/ ablasına ayak uydurmaya götürür. Dolayısıyla kardeşlerden küçüğü genellikle büyükten daha aktiftir (Adler, 1930). Son çocukların kişiler arası ilişkilerde daha uyumlu, cana yakın ve sevecen oldukları belirten araştırmalar vardır (Burger, 2006; Campbell, White, & Stewart, 1991). Bunun nedeni son çocukların öteki kardeşlerin hepsinden daha sıcak bir atmosfer içinde büyümeleri olabilir (Adler, 1927). Bleske-Rechek ve Kelley (2014), kişilik gelişiminin ve psiko-sosyal gelişimin doğum sırasından ziyade aile ortamıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Çocuğun doğum sırası aile

içinde hangi konumda olduğuyla ilgili bizlere ipuçları da verebilir. Aile içindeki konumuna göre de çocuğun kişilik, sosyal, duygusal gelişimi değişiklik gösterebilir. Bu nedenlerden dolayı son çocukların ilk ve ortanca çocuklara göre sosyal duygusal uyumlarının daha yüksek olması beklenebilir.

5.1.2.4. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca benzer olarak; okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumlarının incelendiği çalışmalarda kardeş sayısına göre fark bulunmamıştır (Yorulmaz, 2017; Dalkılıç, 2014; Ramazan ve Ünsal, 2012). Yapılan çalışma sonucu elde edilen bulgularla bu sonuçlar paralellik göstermektedir. Sosyal davranış üzerinde kardeş etkisinin olumlu olduğunu ortaya koyan çalışmalarda vardır (Hughes, McHarg, & White, 2018). Araştırma sonucunda tüm çocukların iki ile dört ve üstü kardeş sayısına sahip olduğu görülmektedir. Kardeş sayısının niceliğinden çok niteliğinin önemli olduğu düşünülebilir. Nitekim kardeş ilişkilerinin niteliğinin olumlu oluşu ile önemli psikolojik uyum problemlerinden olan dışsallaştırma ve içselleştirme arasında negatif yönde ilişkiler bulunmuştur (Buist, Deković, & Prinzie, 2013; Sümer & Sakman, 2018).

5.1.2.5. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri annenin yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca benzer olarak okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeylerinin anne yaşına göre değişmediği yapılan çalışmalarda görülmüştür (Kotil, 2010; Ünsal, 2010). Bu sonuca ulaşılmasının nedeni annenin yaşından çok annelik deneyimi ve sahip olduğu çocuk sayısı olabilir. Annenin sahip olduğu çocuk sayısı arttıkça annelik deneyiminin de pekişeceği bunun sonucu olarak çocuğunun sosyal duygusal uyum becerilerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

5.1.2.6. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Anne ve Babanın Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri anne ve baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca benzer olarak okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyum becerilerinin anne ve babanın eğitim seviyesine göre farklılaşmadığı (Yorulmaz, 2017; Çetinkaya, 2016) anne eğitim seviyesine göre farklılaşmadığı (Kurtulan, 2015) çalışmalar literatürde mevcuttur. Bu sonuca ulaşılmasının nedeni anne babanın eğitim seviyesinden çok aile içi iletişim becerileri, çocuk yetiştirme stilleri, ebeveynlerin kişisel özellikleri gibi faktörlerin etkili olması olabilir.

5.1.2.7. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Anne ve Babanın Türkiye’de Kalma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri annenin ve babanın Türkiye’de kalma yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bunun nedeni Türkiye’de bulunan Suriyelilere karşı yardımsever ve hoşgörülü bir tutum sergilenmesi olabilir. Nitekim konuyla ilgili geliştirilmiş birçok proje bulunmaktadır. Bu projelerden Esenler Belediyesi Kadın ve Aile Hizmetleri Müdürlüğü, Dünya Yerel Yönetimler ve Demokrasi Akademisi Vakfı (WALD) ile Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) ortaklığında “Suriyeli Mültecilerin Yerel Halk ile Barış İçinde Yaşamalarının Desteklenmesine Yönelik Yerel Yönetimlerin Desteklenmesi” projesi bunlardan birine örnektir (Esenler, 2019).

5.1.2.8. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Anne ve Babanın Türkçe Seviyesine Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri annenin ve babanın Türkçe seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer bir araştırmada çocukların okul performanslarıyla yerli İspanyol okul öncesi çocuklarının, ebeveynleri İspanyolca konuşamayan göçmen çocuklardan önemli ölçüde farklılık

olmadığını göstermiştir (Calero ve diğerleri, 2013). Çalışmamızda anne ve babanın Türkçe seviyesi değişkenine göre çocukların sosyal duygusal uyumu arasında anlamlı bir fark çıkmayışının sebebi ebeveynlerin çocuklarıyla kendi dillerinde iletişime girmeleri olabilir.

5.1.2.9. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerileri babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bunun nedeni babanın yaşından ziyade babaların ebeveynlik tutumları, kişisel özellikleri, çalışma saatleri, çocuklarıyla geçirdiği kısıtlı zaman gibi faktörlerden olabilir.

Genel olarak bakacak olursak azınlık ve ana akım toplumun dini inançlarının farklı olması kültürleşme ve uyum sürecini zorlaştırmaktadır (Masgoret ve Ward, 2006; Ward ve Kennedy, 1992). Yapılan bazı araştırmalarda (Masgoret & Ward; 2006) kültür, dil, dinin azınlık ve ana akım toplum üyeleri arasında çatışma oluşturan unsurlar arasında belirtildiğini görüyoruz. Bankston III ve Zhou (1996) Amerika'da yaşayan aynı dine inanan azınlık Vietnamlılarla gerçekleştirdikleri çalışmada ortak bir ibadethaneyi paylaştıkları bu vesileyle sosyal olarak kaynaşma ve sosyokültürel uyumu deneyimleme imkânı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye ve Suriyeliler için düşünceğimiz olduğumuzda dinleri ortak olan iki farklı toplumun sosyal uyumunun daha yüksek olacağını söyleyebiliriz.

Türkiye'nin Suriyelilere yapmış olduğu ayni ve nakdi yardımların sosyal ve duygusal uyumu teşvik ettiği söylenebilir. Nitekim Buluş ve Samur (2017), çocuklarda sosyal duygusal uyum düzeyinin temel ihtiyaçlarını giderme düzeyleri ile açıklanabileceğini belirtmiştir.

Ayrıca uygulanan politikalar, projeler, sınır illerimizdeki halkla Suriye halkı arasındaki bazı kültürel benzerlikler Suriyelilerin uyumunu kolaylaştıran unsurlardan olduğu düşünülmektedir. Suriyeli çocukların küçük yaşta olması, dil gelişimlerini Türkiye'de tamamlıyor oluşları uyumu yine pozitif anlamda etkilediği düşünülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı ve çok kültürlülük çalışmalarıyla Suriyeli

arkadaşlarına karşı kabullenici tavırlar içerisinde olması Suriyeli çocukların adaptasyonunu arttıran faktörlerden biri olabilir.

Yine araştırmanın yapıldığı ilçelerin kentleşme-göç ve sanayileşme özellikleri sosyal duygusal uyum puanlarının yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilir. Araştırmanın yapıldığı ilçelerden Gebze ilçesi kırsal nüfusu ile birlikte yaşayan sanayi-işçi kenti olarak görülmektedir. İlçede yaşayanlar çoğunlukla fabrika işçileri, esnaf ve kamu görevlilerinden oluşmaktadır. Mevcut haliyle ilçenin ekonomik ve sosyal gelişimini tamamladığını söylemek mümkün değildir (Kolukırık & Ayan, 2012). Bölgenin sosyal ve ekonomik durumu incelendiği çalışmalardan hareketle (Ticaret Odası, 2015; Ticaret Odası, 2013) Gebze, Dilovası, Çayırova, Darıca'ya göç edenlerin kente uyumu hala tamamlanamamış olduğu söylenebilir. Aynı çalışma grubu Gebze'nin sosyo-ekonomik yapısından farklı bir şehirde yaşadığında sosyal duygusal uyumun bu kadar yüksek çıkmayacağı düşünülmektedir.

Özetle yapılan araştırma sonucunda Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Çocukların sosyal duygusal uyum becerileri cinsiyete ve doğum sırasına göre farklılık gösterirken; yaş, kardeş sayısı, annenin yaşı, annenin eğitim düzeyi, annenin Türkiye'de kalma yılı, annenin Türkçe seviyesi, babanın yaşı, babanın eğitim durumu, babanın Türkiye'de kalma yılı, babanın Türkçe seviyesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma Kocaeli ili Çayırova, Gebze, Darıca, Dilovası ilçeleriyle sınırlı olduğundan; tüm Türkiye için incelenebileceği gibi Kocaeli'nin tamamında veya farklı illerde yapılabilir.
- Savaş ve yer değiştirmeye yönelik daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Araştırma nicel yöntemle yürütülmüş olup nitel yöntemlerle desteklenerek (görüşme, gözlem vb.) genişletilebilir.

- Annelerin sosyal uyum düzeyleri ve çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılabilir.
- Araştırma sonucunda kardeşi olmayan Suriyeli çocuğa rastlanmamıştır. Bu nedenle kardeş sayısı değişkeninin daha güvenilir incelenebilmesi için kardeşi olmayan çocuklarla kardeşi olan çocuklar arasındaki farka bakılabilir.
- Araştırma sonucuna göre ailenin gelir durumuna göre farklılığa rastlanmamıştır. Bunun sebebinin Suriyeli ailelerin sosyo ekonomik seviyesinin araştırmanın yapıldığı bölgenin sosyo ekonomik düzeyiyle benzer olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle farklı sosyo ekonomik düzeye sahip Suriyeli ailelerin çocuklarında sosyal duygusal uyum becerilerine bakılabilir.

5.2.2. Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumuna giden iki farklı toplumun ailelerini bir araya getiren projeler yapılabilir.
- Okula devam eden çocukların özellikle annelerinin Türkçe öğrenmesi için teşvik edilmesi sağlanabilir.
- Suriyeli öğrencilerin gelmesiyle birlikte sınıf mevcutlarının artmasının önüne geçmek adına şartlarla ilgili düzenlemeler yapılabilir.
- Suriyelilerin toplumsal dokunun bir parçası olduğunu ifade eden kamu spotlarını yayınlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ab. (2018). Avrupa Sivil Koruma Ve İnsani Yardım. Avrupa Komisyonu.
- Abu-Rayya, H. M. (2013). Psychological And Socio-Cultural Adaptation Of İmmigrant And National Adolescents İn Australia: A Test Of The Acculturative Stress Hypothesis. *American Journal Of Applied Psychology*, 2(1), 1-6.
- Acar Yurtman, G. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Karşı Karşıya Buldukları Risk Alanları. *Türk Yurdu* (361), S. 35-37.
- Adler, A. (1930). *Çocuk Eğitimi* (2.Baskı 2000 B.). (K. Şipal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Afad. (2017). Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları Ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), 97-109.
- Akıncı, B., Nergiz, A., Ve Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç Ve Toplumsal Kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 58-83.
- Aksüt, M., Ve Batur, Z. (2007). İnternet Perspektifinde Ergenlerin Sosyalleşme Ve İletişim Kurma Süreci. *Akademik Bilişim'07 - İx. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, (S. 39-43). Kütahya.
- Altınbaş, D. (2006, Ekim). Avrupa Ve Çok Kültürlülük: Fransa Örneği. *Stratejik Analiz*, S. 52-59.
- Altunay Yılmaz, H. (2018). Adjustment Experiences Of Syrian Refugees İn Turkey: Findings From A Community-Based Participatory Research. *Middle East Technical University*.
- Angel, B., Hjern, A., & Ingleby, D. (2001). Efscects Of War And Organized Violence On Children: A Study Of Bosnian Refugees İn Sweden. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 71 (1), S. 4-15.
- Atay, M. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 2*. (2.Baskı B.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi* (8. B.). Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydoğmuş, K. (2003). *Ana-Baba Okulu* (10. B.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1965). Influence Of Models' Reinforcement Contingencies On The Acquisition Of İmitative Responses. *Journal Oi Personality And Social Psychology*, 1 (6), 589-595.

- Bandura, A. (1989). *Social Cognitive Theory*.
- Banks, J. A. (2013). *Çok Kültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydın, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Bankston III, C. L., & Zhou, M. (1996). The Ethnic Church, Ethnic Identification, And The Social Adjustment Of Vietnamese Adolescents. *Review Of Religious Review*, 38 (1), 18-37.
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote The Intercultural Competence Of Young People. *European Psychologist* (23), S. 93-104.
- Başbay, A., Ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı Ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), S. 30-43.
- Başbay, A., Ve Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim Ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi (1. B.)*. (O. Gündüz, Çev.) İstanbul. Kaknüs Yayınları.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross Cultural Psychology: Research And Applications*, 2rd Edition. Cambridge University Press.
- Bleske-Rechek, A., & Kelley, J. A. (2014). Birth Order And Personality: A Within-Family Test Using Independent. *Personality And Individual Differences*, 56, S. 15–18.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning To Talk About Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development*, 57 (3), S. 529-548.
- Buist, K. L., Deković, M., & Prinzie, P. (2013). Sibling Relationship Quality And Psychopathology Of Children And Adolescents: A Meta-Analysis. *Clinical Psychology Review*, 97-106.
- Bulletin, L. (2017). *Syrian Children's Education Devastated By War*.
- Buluş, M. Ve Öztürk Samur, A. (2017). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumunu Yordamada. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (41), 105-119.
- Bulut, C., Ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Burger, J. (2006). *Kişilik*. İstanbul. Kaknüs Psikoloji.
- Calero, M. D., López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Carles, R., Mata, S., Carmen Vives, M., & Márquez, J. (2013). Variables Involved In Personal, Social And School. *Eur J Psychol Educ*, 28, S. 133–155.

- Cogan, J. J., & Pederson, P. V. (2001). The Development Of Civic Values: Case Study Of The United States Of America. *International Journal Of Educational Research*, 35, 61-76.
- Crisis Group. (2018). Türkiye'deki Suriyeliler: Kentsel Gerilimleri Azaltmak. International Crisis Group.
- Cüceloğlu, D. (2004). İnsan Ve Davranış (13.Baskı B.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, M. (2003). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin. *Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 39-58.
- Çakran, Ş., Ve Eren, V. (2017). Mülteci Politikası: Avrupa Birliği Ve Türkiye Karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (39), 1-30.
- Çetinkaya, N. (2016). 4-5 Yaş Arası Okul Öncesi Çocukların Sosyal Duygusal Uyumu İle Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi.
- Demir, T., Ocak Karabay, Ş., Ve Şahin Ası, D. (2017). 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumu İle Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişki. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 1-14.
- Demokratik Eğitim Kurultayı. (2004). Çok Dilli Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim. Ankara: Eğitim Sen.
- Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli Mültecilerin Entegrasyonu: Türkiye'nin Eğitim Ve İstihdam Politikaları. *Akademik* (19), 1-22.
- Dirlik, C. (2014). 4+4+4 Eğitim Sisteminde 60-66 Aylık Öğrencilerin Okula Hazırbulunuşlukta Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 30 (5), S. 1399-1414.
- East, P. L., Gahagan, S., & Al-Delaimy, W. (2017). The Impact Of Refugee Mothers' Trauma, Posttraumatic Stress. *J Immigrant Minority Health*.
- Erdem, M. D., Kaya, İ., Ve Yılmaz, A. (2017, Eylül). Örgün Eğitim Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Eğitimleri Ve Okul Yaşantıları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International Journal Of Languages Education And Teaching*, 5 (3), 463-476.
- Ergin, D. Y., Ve Ermeğan, B. (2011). Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum. 2nd International Conference On New Trends İn Education And Their Implications, S. 1754-1761.
- Esenler. (2019, Şubat). Esenler Belediyesi. <http://m.esenler.bel.tr/icerik/32/4786/turk-ve-suriyelilerin-kardeslik-projesi.aspx> adresinden alındı

- Eşel, E. (2005). Kadın Ve Erkek Beyninin Farklılıkları. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 15, S. 138-152.
- Fazel, M. (2018). Refugees And The Post-Migration Environment. BMC Medicine, 16 (164).
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2011). Education And Displacement: Assessing Conditions For Refugees And Internally Displaced Persons Affected By Conflict. UNESCO.
- Geçtan, E. (2017). Psikanaliz Ve Sonrası (16. B.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Giani, L. (2006). Migration An Education: Child Migrants İn Bangladesh. Sussex Centre For Migration Research. University Of Sussex.
- Göç İdaresi Müdürlüğü, V. (2018, Ekim 5). Geçici Koruma. 10 13, 2018 tarihinde T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Web Sitesi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik adresinden alındı
- Göç İdaresi Müdürlüğü. (2019, 25 Mart 5). Geçici Koruma. 10 13, 2018 tarihinde T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Web Sitesi: http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 adresinden alındı
- Gültekin, D. (2014). Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi (Malatya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Malatya.
- Gümüştin, D. (2017). Mülteci Çocukların Eğitimi Ve Uyumlarına Yönelik Yapılan Müdahale Programları Üzerine Bir Derleme. Nesne Psikolojisi Dergisi, 5 (10), S. 247-264.
- Gün, M., Yıldız, M., ve Güvendik, T. (2017). Remaks Of Syrian Refugee School-Age Children About Their Education And Future. International Journal Of Language Academy, 5 (2), s. 152-162.
- Güven, Y., ve Işık, B. (2006). Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği' Nin (MASDU-5 Yaş) Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi (23), s. 125-142.
- Güvenç, B. (2016). İnsan ve kültür. İstanbul: Boyut Yayıncılık.1.Baskı
- Hartup, W. W. (1989, Şubat). Social relationships and their developmental significance. American Psychologist, 120-126.
- Harunoğulları, M. (2016, Mayıs). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. Göç Dergisi, 3 (1), 29-63.
- He, Y., Bettez, S. C., & Levin, B. (2015). Imagined Community of Education: Voices From Refugees and Immigrants. SAGE, 1-29.

- Heptinstall, E., Sethna, V., & Taylor, E. (2004). PTSD and depression in refugee children Associations with pre-migration trauma and post-migration stress. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13* (6), 373-374.
- Hughes, C., McHarg, G., & White, N. (2018). Sibling influences on prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology, 20*, s. 96–101.
- INEE. (2012). *Minimum Standards For Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York: INEE. www.ineesite.org/toolkit adresinden alındı
- IOM. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. (B. Çiçekli, D., & L. Ç. Hizmetleri, Çev.) Cenevre: Uluslararası Göç Örgütü.
- Işık, B. (2006). *Ailenin Örgütsel Ve Yapısal Niteliğinin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi.
- Işık, Ş. (2015). *Eğitim Psikolojisi* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- İHD. (2013). *Yok Sayılanlar; Kamp Dışında Yaşayan Suriye'den Gelen Sığınmacılar İstanbul Örneği*. İnsan Hakları Derneği.
- İhtiyar, B. (2017). *Suriyeli Çocuk Göçmenlerin Anaakım Medyadaki Temsili*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon Ve Sinema Anabilim Dalı İletişim Bilimleri Bilim Dalı.
- Jourová, V., & Avramopoulos, D. (2017). *Göç Halindeki Çocukların Korunmasına Yönelik Faaliyetler*. European Commission, s. 1.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar. *İlköğretim Online, 16* (4), 1768-1776.
- Kandır, A. (2003). *Çocuğum Büyüyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A., ve Alphan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile Ve Toplum, 4* (14), s. 33-38.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (30. B.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, İ., Ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk Çokkültürlü Ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, İ., Ve Eren Yılmaz, E. (2015). *Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu. Uluslararası Hukukta İltica Kavramı Ve Mülteci Statüsü*. İstanbul: SETA.
- Killian, T., Cardona, B., & Brottem, L. J. (2018). Refugee Children Acculturation: Group Process İn Schools As Cultural Microcosms. *Journal Of School Counseling, 16* (10).

- Kirmayer, L., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A., Guzder, J., Pottie, K. (2011). Common Mental Health Problems In Immigrants And Refugees: General Approach In Primary Care. *Canadian Medical Association Or Its Licensors*, 183 (12).
- Kolukışık, S., ve Ayan, E. (2012). "Kentleşemeyen Kent: Gebze" Sosyolojik Araştırması Özeti. Doğu Marmara Kalkınma Ajansı.
- Kotil, Ç. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Yeni Başlayan 5 Yaş Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Annenin Ebeveyn Öz Yeterlik Algısı İle Okul Beklentilerine Uyum Düzeyinin Etkisini İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Kuebli, J. (1994). Young Children's Understanding Of Everyday Emotions. *National Association For The Education Of Young Children*, 3, 36-47.
- Kurtulan, B. (2015). Erken Çocukluk Döneminde (4-7 Yaş) Bilişsel Beceriler İle Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Lau, Winnie, Silove, D., Edwards, B., Forbes, D., Bryant, R., O'Donnell, M. (2018). Adjustment Of Refugee Children And Adolescents In Australia: Outcomes From Wave Three Of The Building A New Life In Australia Study. *BMC Medicine*, S. 2-17.
- Lee, J. K., & Green, K. (2010). Acculturation Processes Of Hmong In Eastern Wisconsin. *Hmong Studies Journal*, 11, 1-21.
- Lee, L. S. (2016). Peer Relations And Social Adjustment Of Latino And Chinese. *Early Education Development*, 27 (1), S. 1-17.
- Malıyok, G. (2018). 5 Yaş Çocuklarına Uygulanan Dans Eğitiminin Çocukların Sosyal Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi. İstanbul.
- Masgoret, A. M., & Ward, C. (2006). Culture Learning Approach To Acculturation. D. L. Sam, & J. W. Berry İçinde, *The Cambridge Handbook Of Acculturation Psychology* (S. 58-77). Cambridge University Press.
- Mccray, C. R., Wright, J. V., & Beachum, F. D. (Tarih Yok). An Analysis Of Secondary School Principals' Perceptions Of Multicultural Education. *Education*, 125 (1), 112-120.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Temel Eğitim Müdürlüğü.
- MEB. (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı .
- MEB. (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Meb. (2018). Kapsayıcı Eğitim Projesi (Inclusive Education). Nisan 22, 2019 Tarihinde [Http://Oygm.Meb.Gov.Tr/Www/Kapsayici-Egitim-Projesi-Inclusive-Education/Icerik/679](http://Oygm.Meb.Gov.Tr/Www/Kapsayici-Egitim-Projesi-Inclusive-Education/Icerik/679) adresinden alındı.
- Mercan Uzun, E., Ve Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları (1.Baskı)*. (Z. Gültekin, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Morgan, C. T. (2009). *Psikolojiye Giriş (18. B.)*. (S. Karakaş, & R. Eski, Çev.) Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Morland, L., & Levine, T. (2016). Collaborating With Refugee Resettlement Organizations. 69-74.
- Neitzel, K., Drennan, K., & Fouts, H. N. (2018). Immigrant And Nonimmigrant Children's Social Interactions And Peer Responses In Mainstream Preschool Classrooms. *The Journal Of Educational Research*, S. 1-15.
- Nilsen, B. A. (2016). *Week By Week: Plans For Documenting Children's Development (7 B.)*. Cengage Learning.
- Oecd. (2018). *The Resilience Of Students With An Immigrant Background: Factors That Shape Well-Being*. Paris: OECD. Doi:[Http://Dx.Doi.Org/10.1787/9789264292093-En](http://Dx.Doi.Org/10.1787/9789264292093-En)
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Özel Gereksinimli Olan Ve Olmayan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Etkileşimlerine Etkisi*. Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası. *Pesa International Journal Of Social Studies*, 4 (1), 2528-9950.
- Özdemir Beceren, B. (2012). *Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi.
- Özensel, E. (2012). *Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada*. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal Of Academic Inquiries)*, 7 (1), S. 55-70.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G., Köksal, H., ve İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. (S. Aktekin) Milli Eğitim Bakanlığı.

- Pekdoğan, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılıklara Saygı Eğitimi Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (65), S. 90-102.
- Peterson, S. (2011). *Conflict, Education And Displacement*. 1-5.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç Göç Yaşmış Ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (26), S. 35-44.
- Polat, İ., Ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de Çok Kültürlü Eğitim Ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), S. 352-372.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies For Internal Versus External Control Of Reinforcement. *Psychological Monographs: General And Applied*, 80 (1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1990). Internal Versus External Control Of Reinforcement. *American Psychologist*, S. 489-493.
- Rousseau, C., & Guzder, J. (2008). School-Based Prevention Programs For Refugee Children. *Child Adolesce Psychiatric Clinics Of North America* (17), 533-549.
- Saarni, C. (2011). Emotional Development In Childhood. *Encyclopedia On Early Childhood Development*, S. 1-6.
- Sakız, H. (2016, Mayıs). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi*, 3 (1), 65-82.
- Sarı, E. (2002). Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek. B. Parekh İçinde, Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek Kültürel Çeşitlilik Ve Siyasal Teori . Phoenix.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seven, S. (2006). 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi.
- Seven, S. (2015). *Çocuk Ruh Sağlığı* (4. B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Seydi, A. R. (2014, Nisan). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 267-305.
- Sim, A., Fazel, M., Bowes, L., & Gardner, F. (2018). Pathways Linking War And Displacement To Parenting And Child Adjustment: A Qualitative Study With Syrian Refugees In Lebanon. *Social Science & Medicine*, S. 1-32.
- Sinclair, M. (2001). *Learning For A Future: Refugee Education İn Developing Countries*. UNHCR.

- Sinclair, M. (2007). Education In Emergencies. Commonwealth Education Partnerships, 52-56.
- Slavin, R. E. (2015). Eğitim Psikolojisi. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Smith, J. T. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı) (5. b.). (B. Akman, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Steffen, P., & Merrill, R. (2011). The Association Between Religion And Acculturation In Utah Mexican Immigrants. *Mental Health, Religion & Culture*, 14 (6), 561–573.
- Sümer, N., Ve Sakman, E. (2018). Ergenlikte Bağlanma ve İçselleştirme/Dışsallaştırma Sorunları. Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Swit, C., & Mcmaugh, A. (2012). Relational Aggression And Prosocial Behaviours In Australian Preschool Children. *Australasian Journal of Earlychildhood*, 37 (3), 30-34.
- Tanrıverdi, H., ve Nejla, E. (2015). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Uyum Ve Beceri Düzeyleri İle Değer Kazanımları Arasındaki İlişki. *KTÜ SBE Sosyal Bilimler Dergisi*, 9-23.
- Taştan, C., İrdem, İ., ve Özkaya, Ö. (2018). Politika ve Uygulama Boyutlarıyla Göç ve Uyum. Polis Akademisi Başkanlığı.
- TDK. (2018, Ekim 13). Türk Dil Kurumu. Ekim 13, 2018 Tarihinde T.C. Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu: [Http://www.Tdk.Gov.Tr/İndex.Php?Option=Com_Gts&Arama=Gts&Guid=TDK.GTS.5bc20364907777.80058407](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bc20364907777.80058407) Adresinden Alındı
- Timm, M. (2016). The İntegration Of Refugees İnto The German Education System: A Stance For Cultural Pluralism And Multicultural Education. *Ejournal Of Education Policy*, S. 1-7.
- Tokuç, B. (2014). Çocuklar ve Savaş. Ankara: Halk Sağlığı Uzmanları Derneği.
- Trebbe, J. (2007). Types Of İntegration, Acculturation Strategies And Media Use Of Young Turks In Germany. *Communications*, 32, 171-191.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *Tesam Akademi*, 2 (2), 29 - 63.
- Türkçapar, M. H. (2012). Bilişsel Terapi Temel İlkeler Ve Uygulama. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Türkiye Milli Pediatri Derneği. (2017). Çocuk Ve Ergen Perspektifiyle Mülteci Akıl Ve Ruh Sağlığı Çalıştayı Raporu. Mart 2019 tarihinde <https://millipediatri.org.tr/cocuk-ve-ergen-perspektifi-ile-multeci-akil-ve-ruh-sagligi-calistayi-raporu/> adresinden alındı

- Türmen, T. (2011). Eğitim İzleme Raporu. Eğitim Reformu Girişimi.
- UNCHR. (2014). Turkey Syrian Refugee Daily Strep.
- UNCHR. (2017). Türkiye Bilgi Notu. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/58226> adresinden alındı
- UNESCO. (2005). Guidelines For Inclusion: Ensuring Access To Education For All. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2006). Education In Emergencies: The Gender İmplications. Bangkok: UNESCO Asia And Pacific Regional Bureau For Education.
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines On Inclusion İn Education. 9.
- UNESCO. (2011). The İnfluence Of Education On Conflict And Peace Building. UNESCO.
- UNESCO. (2015). Bridging Learning Gaps For Youth. Paris.
- UNESCO. (2016). Bridging Learning Gaps For Youth Unesco Regional Education Education Syria Crisis (2016-2017). Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. UNICEF.
- UNICEF.(2018, Kasım 20).UNICEF: https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html adresinden alındı.
- Ustabaş, P. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyumunda Okul Yönetimi ve Öğretmenlerden Beklentileri: Hopa İlçesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi.
- Ünlü, İ., Ve Örtten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 287-302.
- Ünsal, F. Ö. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları İle Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ünsal, F. Ö. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları İle Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:
- Vertovec, S. (2007). Super-Diversity And İts İmplications. Ethnic And Racial Studies, 30 (6).
- Ward, C., & Deuba, A. R. (1999). Acculturation and Adaptation Revisited. Journal Of Cross-Cultural Psychology, 422-442.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1992). Locus Of Control, Mood Disturbance, And Social Difficulty During Cross-Cultural Transitions. International Journal Of Intercultural Relations, 16, 175-194.

- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward A Conception Of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal Of Teacher Education*, 55 (1), 25-38.
- Wiseman, J. V. (2017). *Young Refugees In Glasgow: The Politics Of Living And Celebrating Multiculture*. Geoforum.
- Yalınkılıç, K., ve Yağmur, K. (2014). Batı Trakya Türklerinin Anadillerine ve Kültürlerine Karşı Tutumları. *Bilig* (70), 283-308.
- Yaşar Ergin, D., ve Ermeğan, B. (2011). Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum. 2nd International Conference On New Trends İn Education And Their Implications, S. 1754-1761.
- Yavuz, Ö., Ve Mızrak, S. (2016, Ekim). Acil Durumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. *Göç Dergisi*, 3 (2), 175 – 199.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı* (34. B.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk Psikolojisi* (41. B.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., Ve Kılıç Atıcı, M. (2005). *Gelişim Psikolojisi Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., Ve Kılıç Atıcı, M. (2005). *Gelişim Psikolojisi Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. Nobel Kitabevi.
- Yıldırım, K., Aykaç, N., Ve Okçu, S. T. (2019). *Yaratıcı Drama ve Resimli Çocuk Kitapları: Kültürlerarası Duyarlılığı Geliştirmek İçin Örnek Bir Uygulama*. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 55-72.
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E., Ve İyem, C. (2017). Suriyeli Sığınmacıların Toplumsal Kabul Ve Uyum Sürecine İlişkin Bir Araştırma. (S. 107-126). *Kırklareli: International Balkan And Near Eastern Social Sciences*.
- Yorulmaz, Z. (2017). Okul Öncesi Öğrencilerinin Benlik Algılarının Ve Sosyal Uyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi*. Trabzon.
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk Ruh Sağlığı* (29.Baskı B.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüce, E. (2018). *Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zeman, J. (2019, Ocak 10). *Encyclopedia.Com*. <https://www.encyclopedia.com/medicine/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/emotional-development> adresinden alındı.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Ebeveynler,

Aşağıdaki soruları doğru bir şekilde doldurmanız araştırmanın güvenilirliği açısından önem kazanmaktadır. Soruları doğru ve eksiksiz biçimde doldurmanızı rica ederim. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Zeynep Kaya Değer

Çocuğun Cinsiyeti:

Kız ()

Erkek ()

Çocuğunuzun yaşı hangi ay grubundadır?

60-65 ay ()

66-71 ay ()

Çocuğun Doğum Yeri:

Çocuğun Doğum Sırası:

İlk Çocuk ()

Ortanca ya da ortancalardan biri ()

Son Çocuk ()

Ailedeki çocuk sayısı:

1 ()

2 ()

3 ()

4 ve daha fazla ()

Aynı evde birlikte yaşadığınız farklı bir aile var mı?

Evet () Hayır ()

Aile Yapısı:

Çekirdek Aile ()

Geniş Aile ()

Tek ebeveynli Aile ()

Ailenin Gelir Durumu:

Asgari Ücretin Altı ()

Asgari Ücret ()

Asgari Ücretin Üstü ()

*Net Asgari Ücret: 1603 lira

Annenin Yaşı:

20-25 yaş ()

26-30 yaş ()

31-35 yaş ()

35 yaş ve üzeri ()

Anne Eğitim Seviyesi:

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise ve üstü ()

Annenin Suriye'deki Mesleği:

Çalışmıyor ()

İşçi ()

Memur ()

Esnaf ()

Serbest Meslek ()

Diğer ()

Anne Türkiye'de Çalışıyor Mu?

Evet () Hayır ()

Anne kaç yıldır Türkiye'de?

0-3 yıl ()

4-7 yıl ()

Annenin Türkçe seviyesi nedir?

Anlıyor-Konuşuyor

Anlıyor-Konuşamıyor

Anlamıyor-Konuşamıyor

Anne Türkçe öğrenmek için bir kuruma gidiyor mu?

Evet () Hayır ()

Babanın Yaşı:

20-25 yaş ()

26-30 yaş ()

31-35 yaş ()

35 yaş ve üzeri ()

Baba Eğitim Seviyesi:

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise ve üstü ()

Babanın Suriye'deki Mesleği:

Çalışmıyor ()

İşçi ()

Memur ()

Esnaf ()

Serbest Meslek ()

Diğer ()

Baba Türkiye'de Çalışıyor mu?

Evet () Hayır ()

Baba kaç yıldır Türkiye'de?

0-3 yıl ()

4-7 yıl ()

Babanın Türkçe seviyesi nedir?

Anlıyor, konuşuyor ()

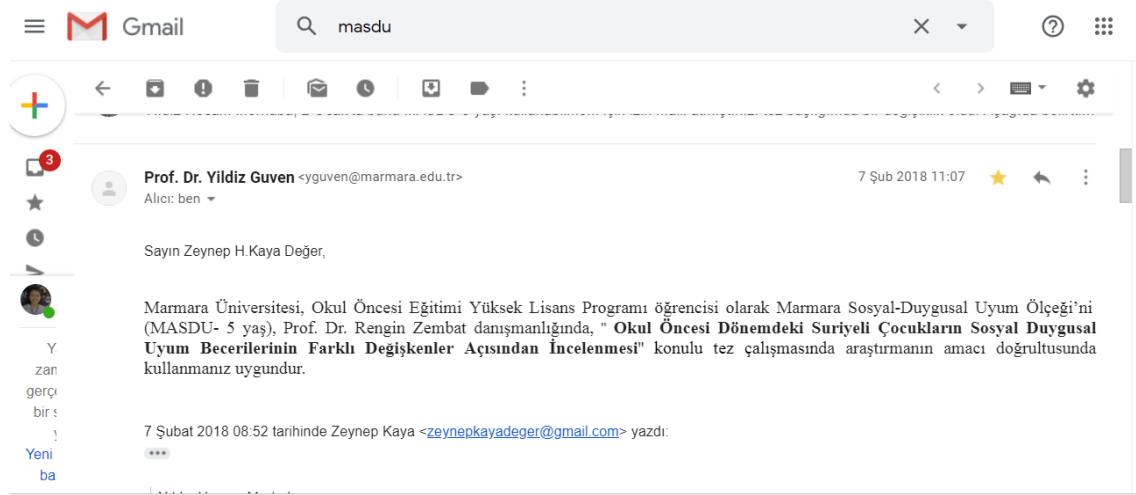
Anlıyor, konuşamıyor ()

Anlamıyor, konuşamıyor ()

Baba Türkçe öğrenmek için bir kuruma gidiyor mu?

Evet () Hayır ()

Ek 2: Marmara sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Kullanım İzin Belgesi



Ek 3: Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/5566774

16/03/2018

Konu: Araştırma İzni

(Zeynep Hamide KAYA DEĞER)

VALİLİK MAKAMINA

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okulöncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep Hamide KAYA DEĞER'in "Okulöncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz okulöncesi eğitim veren okul ve kurumlarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 05/03/2018 tarih ve 1800071295 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenın söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz okulöncesi eğitim veren okul ve kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../03/2018

Ahmet BÜYÜKÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Tarih: 19.03.2018
EMEL SAĞLAM YAVUZ
SEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8315-609a-337b-b07c-280f kodu ile kayıt altına alınmıştır.