

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE’DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE
DEVAM EDEN SURİYELİ ÇOCUKLARIN OKUL
DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**ZEYNEP AVCI
15711006**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi MEHMET NUR TUĞLUK**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE’DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE
DEVAM EDEN SURİYELİ ÇOCUKLARIN OKUL
DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**ZEYNEP AVCI
15711006**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi MEHMET NUR TUĞLUK**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE
DEVAM EDEN SURİYELİ ÇOCUKLARIN OKUL
DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

ZEYNEP AVCI
15711006

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 20.03.2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 11.04.2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

İmza

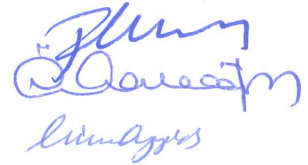
Tez Danışmanı

: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK

Jüri Üyeleri

: Dr. Öğr. Üyesi Özkan SAPSAĞLAM

Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ



İSTANBUL
Nisan 2019

ÖZ

TÜRKİYE’DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE DEVAM EDEN SURİYELİ ÇOCUKLARIN OKUL DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Zeynep Avcı

Nisan, 2019

Ülkemizde geçici koruma kapsamında bulunan 3,5 milyondan fazla Suriyelinin neredeyse yarısını 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların en temel ihtiyaç ve haklarından biri de eğitimidir. Bu araştırma Türkiye’de erken çocukluk eğitimine devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimlerinin anlaşılması amacıyla, fenomenolojik yaklaşım benimsenerek nitel desende oluşturulmuştur. Eğitim ortamlarında fenomenolojik yaklaşım, belirli bir fenomen hakkında katılımcıların yaşantı, deneyim, algı ve duygularını somutlaştırmak için kullanılır. Bu çalışma kapsamında ele alınan fenomen, ülkemizde erken çocukluk eğitimine devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimleridir. Çalışma grubu, 5-8 yaş arası 14 Suriyeli çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubu “ölçüt örnekleme” yöntemi ile belirlenmiş olup, bir devlet okulunda eğitime devam etme ve yeterli düzeyde Türkçe iletişim becerilerine sahip olma durumu ölçüt olarak alınmıştır. Verilerin tümü 2017-2018 Öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve alan notları içeren araştırma günlüğü kullanılmıştır. Görüşmeler bireysel ve odak grup görüşmeleri şeklinde yapılmıştır. Çözümlenen veriler; akademik deneyimler, arkadaşlık ilişkilerine, öğretmen ile ilişkilere ilişkin deneyimler ve okul deneyimlerini etkileyen dış etmenler olarak dört ana tema altında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çalışma grubunda yer alan çocukların birçoğu akademik kaygı ve başarısızlık deneyimlemektedir. Bazı çocuklar okulda “Suriyeli” kimliği üzerinden dışlanmaya maruz kalmaktadır. Bazı öğretmenler çocukların ihtiyaçlarına cevap verebiliyorken çoğu öğretmenin özellikle çatışma durumlarında etkili olamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, savaş kaynaklı olumsuzlukların çocukları etkilediği araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Elde edilen sonuçlar, alan yazındaki çalışmalar ve kültürlenme teorisi çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, Fenomenoloji, Kültürlenme, Suriyeli çocuklar

ABSTRACT

INVESTIGATION of SYRIAN CHILDREN'S SCHOOL EXPERIENCES in TURKISH EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTERS

Zeynep Avcı

April, 2019

There are more than 3.5 million Syrian people under temporary protection status in Turkey and almost half of them are children under 18 years of age. One of the basic needs and rights of these children is education. This phenomenological study is conducted to understand Syrian children's school experiences in Turkish early childhood education centers. In educational settings, phenomenological approach is used to understand participants' experiences, thoughts and attitudes toward a specific phenomenon. In this study, investigated phenomenon is school experiences of Syrian asylum-seeker children in Turkish early childhood education centers. The study group is composed of 14 Syrian children between ages of 5 and 8. To determine the study group, criterion sampling method is used. Therefore, 14 children who have adequate Turkish communication skills and attend public early childhood education center participated in the study. Data is collected in 2017-2018 academic year. Research journal which contains field notes and semi-structured interviews are used for data collection. The interviews are held as focus group and individual sessions. Academic experiences, experiences with friends, experiences with teachers, and external factors affecting school experiences were the four themes emerged. According to research findings; most of the children in the study group experience academic concern and failure. Some children were exposed to exclusion in school because of being "Syrian". While some teachers were able to meet children's needs, most of them were not effective especially in conflict situations. Finally, it is supported by research findings that war-related negativities affect children. Findings were discussed within the scope of related research in the literature and acculturation theory.

Key Words: Early childhood education, Phenomenology, Acculturation, Syrian children

ÖN SÖZ

Ülkemiz eğitim sisteminin son yıllarda karşılaştığı en zorlayıcı hususlardan biri Suriyeli çocukların eğitimidir. Suriyeli çocukların önemli bir kısmı hâlâ örgün eğitime dâhil edilememiştir. Bu durum başlı başına bir problem alanını oluştururken, özellikle erken eğitime devam eden çocukların nasıl bir okul deneyimi edindikleri meselesi; eğitimin potansiyel gerçekleştirme ve geçici koruma altına alınan Suriyeli çocuklar için koruyucu faktör üstlenebilme rolü açısından oldukça değerlidir. Bu çalışmadan ülkemizde erken çocukluk eğitime devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimlerini anlamak adına faydalanılabileceğini düşünüyorum.

Çalışma sürecim boyunca bilgi ve deneyimleri ile bana destek olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur Tuğluk'a, nitel araştırma yapmak ile ilgili tüm sorularım için kıymetli zamanını ayıran Dr. Öğr. Üyesi Ömer Avcı'ya, çalışmam için bana kapılarını açan Bilgi Evi'nin ve bağımsız anaokulunun değerli idareci ve öğretmenlerine, deneyimlerini benimle paylaşan minik katılımcılarıma en içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Ayrıca maddi-manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim aileme, özellikle ablam Havva Avcı Bahadır'a, lisans yıllarımdan itibaren yolumun hep ve iyi ki kesiştiği canım arkadaşım, meslektaşım Hacer Sümeyra Bilici'ye, çalışma arkadaşlığından öte bana dost olan mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

İstanbul; Nisan, 2019

Zeynep Avcı

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI	5
2.1. Göç İle İlgili Kavramlar	5
2.2. Kuramsal Çerçeve	6
2.2.1. Berry'nin Kültürlenme Teorisi	6
2.2.2. Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Teorisi	8
2.3. Dünyaya ve Ülkemize Etkileri Bağlamında Suriye Göçü: Rakamlar ve İstatistikler.....	11
2.4. Ülkemizdeki Suriyelilerin Sorunları	15
2.4.1. Eğitim.....	16
2.5. Suriyeli Çocukların Eğitiminde Temel Sorun Alanları ve Çözüm Önerileri ..	19

2.6. Ülkemizdeki Suriyelilerin Eğitimine İlişkin Seçenekler.....	21
2.6.1. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)	21
2.6.2. Suriyeliler Tarafından Açılan Özel Okullar ve Yaygın Eğitim Kurumları	22
2.6.3. Devlet Okulları.....	23
2.6.4. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICLES)	25
2.7. Dayanıklılık (Resilience) Bağlamında Mültecilik ve Okul Deneyimi.....	27
2.8. Ülkemizdeki Suriyelilerin Eğitimine İlişkin Yapılan Çalışmalar	28
2.8.1. Erken Çocukluk Eğitimi ile İlgili Araştırmalar.....	29
3. YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırma Modeli	31
3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi	31
3.3. Araştırmanın Bağlamı ve Araştırmacının Rolü.....	32
3.4. Araştırmaya Katılanların Özellikleri.....	32
3.5. Veri Toplama Aracı.....	33
3.5.1. Kişisel Bilgi Formu	33
3.5.2. Görüşme	33
3.5.3. Araştırma Günlüğü.....	36
3.6. Veri Toplama Süreci	37
3.7. Verilerin Çözümlemesi	38
3.8. Araştırmanın İlkeleri	42
3.8.1. Etik İlkelerle Bağlılık, Kişisel Gizlilik ve Mahremiyet İlkesi	42
3.8.2. Olumlu İlişki Geliştirme İlkesi.....	42
3.9. Geçerlik Çalışmaları.....	43
4. BULGULAR	45
4.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler.....	45

4.2. Okul Deneyimine İlişkin Bulgular	47
4.2.1. Akademik Deneyimlere İlişkin Bulgular	48
4.2.1.1. Olumlu Deneyimler.....	48
4.2.1.2. Olumsuz Deneyimler	50
4.2.2. Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Deneyimler.....	52
4.2.2.1. Olumlu Deneyimler.....	52
4.2.2.2. Olumsuz Deneyimler	58
4.2.3. Öğretmen İle İlişkilere İlişkin Deneyimler	70
4.2.3.1. Öğretmen: Sevgi, ödül ve sorumluluk	70
4.2.3.2. Öğretmen: Korku, üzüntü, ilgisizlik ve öfke.....	73
4.2.3.3. Çatışma durumlarında öğretmen	75
4.2.4. Okul Deneyimini Etkileyen Dış Etkenlerle İlgili Bulgular.....	79
4.2.4.1. Savaş Travması	79
4.2.4.2. Ev-mahalle ortamı, hastalık	82
4.2.4.3. Çevresel destek.....	84
5. SONUÇ.....	86
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	86
5.1.1. Akademik Deneyimlere İlişkin Bulguların Tartışılması	86
5.1.2. Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Bulguların Tartışılması	89
5.1.3. Öğretmen İle İlişkilere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	91
5.1.4. Okul Deneyimini Etkileyen Dış Etmenlere İlişkin Bulguların Tartışılması	93
5.1.5. Araştırma Bulgularının Kültürlenme Teorisi Çerçevesinde Değerlendirilmesi.....	95
5.2. Öneriler	96
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	96
5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	97

KAYNAKÇA	98
EKLER.....	107
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	107
Ek-2: Duygu ve Çatışma Durumu Kartları	108
Ek-3: Etik Kurul Onayı	114
Ek-4: Veli İzin Formu (Türkçe)	116
Ek-5: Veli İzin Formu (Arapça)	117
Ek-6: Görüşme Dökümü İndeksi	118
ÖZ GEÇMİŞ.....	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Suriye Krizinden Etkilenen Nüfusa İlişkin Tahmini Veriler	11
Tablo 2:	UNHCR tarafından Türkiye, Mısır, Irak, Ürdün, Lübnan ve Kuzey Afrika’da kayıt altına alınan Suriyelilere İlişkin Demografik Veriler..	12
Tablo 3:	Geçici Koruma Kapsamında Ülkemizde Bulunan Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı	14
Tablo 4:	Ülkemizde Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı	15
Tablo 5:	Sınıf Seviyelerine Göre Okullaşma	18
Tablo 6:	Yıllara Göre Örgün Eğitime Erişim.....	24
Tablo 7:	Görüşme İzlenesi	34
Tablo 8:	Veri Toplama Süreci.....	38
Tablo 9:	Listeleme.....	39
Tablo 10:	Okul deneyimine İlişkin Ana Temalar ve Alt Temalar	40
Tablo 11:	Temaların Metin Haline Getirilmesi: Arkadaşlık İlişkileri.....	41
Tablo 12:	Çalışma Grubunun Okul Deneyimleri: Arkadaşlık	41
Tablo 13:	Araştırmaya Katılan Çocukların Özellikleri	45
Tablo 14:	Çocukların Ailelerine İlişkin Veriler	46
Tablo 15:	Olumlu Akademik Deneyimler.....	49
Tablo 16:	Olumsuz Akademik Deneyimler	51
Tablo 17:	Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Olumlu Deneyimler	53
Tablo 18:	Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Olumsuz Deneyimler	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Berry'nin Kültürlenme Teorisi.....	7
Şekil 2:	Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemleri	10
Şekil 3:	Yıllara Göre Ülkemizde Geçici Koruma Kapsamına Alınan Suriyeliler .	13
Şekil 4:	Okul Deneyimine İlişkin Bulgular	48

KISALTMALAR

AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
BMGK	: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	: T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
HBOGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
İHH	: İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
TDV KAGEM	: Türkiye Diyanet Vakfı Kadın, Aile ve Gençlik Merkezi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	: United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund

1. GİRİŞ

Bu bölümde mevcut çalışma ile ilgili problem durumu, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Son on yıl içerisinde ülkemizin karşılaştığı zorlayıcı ve tartışmalı durumlardan biri de Suriye krizi ve bu kriz sonrası ülkemize kitlesel olarak sığınan Suriyelilerin yaşam mücadelelerine ilişkin meselelerdir. 2011 yılının Mart ayında başlayan ve geçtiğimiz günlerde sekizinci yılını dolduran Suriye krizi, tarihin en büyük göç hareketlerinden birine sebep olmuştur. Krizin ilk günlerinden itibaren, günden güne artan sayıda Suriye vatandaşı, uluslararası koruma bulmak amacıyla Türkiye'ye gelmektedir. Ülkemiz, 2012 ve sonrasında Suriye'deki insan hakları ihlalleri ve insani yardım ihtiyacındaki hızlı artışın yanında, Suriye ile güçlü tarihi, kültürel ve komşuluk bağlarının da etkisiyle Suriye vatandaşları için açık kapı politikası izlemiştir. 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne taraf ülke olmamız sebebiyle de bu kişilere *geçici koruma statüsü* verilmiştir (T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, [12.09. 2016]).

Geçici koruma, kitlesel göç gibi bireysel uluslararası koruma başvurularının uygulanmasının imkânsız olduğu durumlarda, Bakanlar Kurulu Kararı ile yönetilen acil ve geçici bir koruma tedbiridir. Geçici korumanın üç temel unsuru; din, mezhep ve etnik köken ayrımı gözetmeksizin açık kapı politikası, geri göndermeme ve temel ihtiyaçların karşılanmasıdır (GİGM, 2017). 22 Ekim 2014 tarihli ve 29153 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği, bu kapsamda değerlendirilen Suriyelilerin başta sağlık hizmetleri olmak üzere, eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal yardım ve hizmetler ile tercümanlık ve benzeri hizmetler sağlanmasını içermektedir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Tüm bu verilerden hareketle, ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunan Suriyelilerin temel hak ve özgürlüklerinin yasal mevzuat ile garanti altına alındığı söylenebilir.

GİGM tarafından yayınlanan bilgiye göre, 11 Nisan 2019 tarihi itibariyle, ülkemizde biyometrik verileri alınarak kayıt altına alınan Suriyeli sayısı 3.621.330'dur. Bu sayının yaşlara göre dağılımı incelendiğinde; 0-4 yaş arası 500.769, 5-9 yaş arası 499.617, 10-14 yaş arası 387.065 ve 15-18 yaş arası 271.623 çocuk olduğu görülmektedir (GİGM, [21.04.2019]). Tüm bu sayılar bize toplam Suriyeli nüfusun %46'sının 0-18 yaş arasında ve temel eğitim çağında çocuklar olduğunu göstermektedir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan rapora göre ülkemizdeki resmi okullara ve Geçici Eğitim Merkezlerine devam eden okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki Suriyeli çocuk sayısı 594.361'tür. Bu sayı, toplam çağ nüfusunun %61,89'una tekabül etmektedir (HBOGM, 2018). Ülkemizin Suriyeliler konusundaki uyum politikası GİGM tarafından "Kanunda ve Genel Müdürlüğümüz çalışmalarında öngörülen uyum ne asimilasyon ne entegrasyondur. Göçmenle toplumun gönüllülük temelinde birbirlerini anlamalarıyla ortaya çıkan harmonizasyondur" şeklinde belirtilmiştir (GİGM, [12.09. 2016]). Bu bağlamda değerlendirildiğinde okullar, geçici koruma altına alınan bireyler için toplumla bağ kurabilecekleri yerler olup, "toplumun gönüllülük temelinde birbirlerini anlamaları" hedefine ulaşmak adına önemli bir rol üstlenebilir.

0-8 yaş dönemini kapsayan erken çocukluk eğitimi; bireylerin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını destekler. Bu dönemde edinilen beceri ve tutumlar tüm hayatı etkileyebilecek niteliktedir (UNICEF, 2016). Erken çocukluk eğitimi çağındaki mülteci çocuklar için ise bu eğitim, çocukların korunmasında önemli bir role sahip olmakla birlikte, onların yeni ülkeye yerleşimlerinde, nitelikli okul deneyimlerine sahip olmalarında ve yeni ülkeye uyum sağlamalarında büyük önem taşımaktadır (Beiser ve diğ.,1995; Berry, 1997; Brabeck, 2017; Gümüştan, 2017; Sibley, Taylor, Sidhu, 2012). Burada altı çizilen "nitelikli okul deneyimlerine sahip olma" ve "yeni ülkeye uyum sağlama" durumu birbirleriyle karşılıklı ilişki içerisindedir çünkü yapılan araştırmalar, nitelikli okul deneyimi ile bulunulan ülkeye uyum arasında önemli bir bağ olduğunu desteklemektedir (Berry, 1997; Drange ve Telle, 2010).

Dolayısıyla ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunup, ülkemize ait kurumlarda erken çocukluk eğitimine devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimlerinin incelenmesi önemlidir. Bu çalışmanın problem cümlesini "Türkiye'de erken çocukluk

eğitimine devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimleri nasıldır?” cümlesi belirtmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de erken çocukluk eğitimine devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimlerinin anlamlandırılmasıdır.

1.3. Önem

Ülkemizde geçici koruma altına alınan ve sayıları 3,5 milyonu aşan Suriyelinin geri dönüşleri ve üçüncü bir ülkeye yerleştirilmeleri çok mümkün görünmemektedir. Bu durumda Suriyelilerin mevcut tüm sistemlere olduğu gibi eğitim sistemine de dâhil edilmesi kayıp nesillerin oluşmasını engellemek adına büyük önem arz etmektedir.

Erken çocukluk eğitimi, beyin gelişimin önemli bir oranda tamamlandığı, bireylerin tüm hayatlarını etkileyebilecek bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim ve dil gelişiminin en hızlı olduğu dönemi kapsamaktadır. Bu yaş döneminde özellikle risk altında bulunan çocuklar için etkili erken müdahale çalışmaları yapmak önem arz etmektedir. Okullar, okul çağındaki mülteci bireyler için toplumla bağ geliştirip ilişki kuracakları ve yeni geldikleri topluma aidiyet duygusu geliştirecekleri ilk yerlerdir. Dolayısıyla risk grubu çocuklar için koruyucu faktör rolünü üstlenebilmektedir (Berry, 1997; Sibley, Taylor, Sidhu, 2012; UNICEF, 2016).

Türkiye’deki alan yazında erken çocukluk dönemindeki Suriyeli çocukların eğitim sorunları, bu sorunlara yönelik öğretmen görüşleri gibi çalışmalar varken, topluma uyum genel başlığı altında okul deneyimlerinin çocukların gözünden nicel ya da nitel bir yöntemle incelendiğı herhangi bir çalışmanın bulunmaması, bu çalışmanın önemini oluşturmaktadır. Ayrıca nitel desende oluşturulan bu çalışmanın, alan için detaylı ve zengin bir kaynak oluşturması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışma, çocukların görüşme esnasındaki ifadelerinin okul deneyimlerini yansıtacağı sayıtlarına dayanarak gerçekleştirilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, çalışmada yer alan 14 çocuğun görüşme sorularına verdikleri cevaplarla ve araştırmacının kendi gözlemlerine dayalı alan notlarını içeren araştırma günlüğü verileri ile sınırlıdır. Çalışma, nitel bir araştırma olarak kurgulandığından, çalışmanın verilerinin tüm erken çocukluk eğitimi çağındaki Suriyeli çocuklar için genellenmesi söz konusu değildir. Araştırmanın en büyük sınırlılığını, çocukların okul ortamında gözlemlenememiş olması oluşturmaktadır. Her ne kadar çalışmanın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının Suriyeli çocuk bulunduran sınıflarında yapılması planlanmış olsa da Bakanlığın bu konuda yapılacak çalışmalara izin vermeme kararı olduğu yetkililerce bildirilmiştir. Böylelikle belediyelerle iletişime geçilerek bölgedeki çocuklara yönelik eğitim hizmeti veren Bilgi Evi çalışma ortamı olarak belirlenmiş ve burada eğitim alan 13 Suriyeli çocuk çalışma grubuna dahil edilmiştir. Anaokuluna devam eden yalnızca bir çocuk okul ortamında bir hafta süre ile gözlemlenebilmiş ve çalışma okul ortamında yapılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırma kapsamında;

Erken çocukluk eğitimi: Çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim alanlarını desteklemek üzerine kamu kurumlarında veya özel kurumlarda verilen 0-8 yaş arası eğitim hizmetlerini (UNICEF, [11.03.2019], UNICEF, 2016),

Suriyeli çocuk: Zorunlu göç sebebiyle ülkemizde geçici koruma kapsamına alınmış Suriyeli çocukları (IOM Uluslararası Göç Örgütü, 2009),

Okul deneyimi: Suriyeli çocukların devam ettikleri erken çocukluk eğitimi kurumlarındaki yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarını (Sibley, Brabeck, 2017)

ifade etmektedir

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde göç ile ilgili kavramlar, göç ve eğitime ilişkin araştırmanın temellerini oluşturan kuramsal çerçeve, Suriye göçünün dünyaya ve ülkemize etkileri, ülkemizde geçici koruma kapsamına alınmış Suriyelilerin sorunları, mültecilik-eğitim ilişkisi ve ülkemizdeki Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Göç İle İlgili Kavramlar

Göç, en genel tanımıyla ülkenin kendi iç sınırları içerisinde ya da uluslararası sınırların geçilmesi suretiyle, sebebi, süresi veya şekli ne olursa olsun yer değiştirmek ile sonuçlanan nüfus hareketleri olarak tanımlanmıştır (IOM Göç Terimleri Sözlüğü, 2009). Göçün nedenleri, süreci ve şekli uluslararası hukuk bağlamında farklı kavramları, dolayısıyla hakları beraberinde getirdiğinden, göç ile ilgili yapılan çalışmalarda bağlamın anlaşılması amacıyla kavramlar üzerinden geçilmesi önem arz etmektedir.

Bu bölümde T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan IOM Göç Terimleri Sözlüğü (2009) referans alınarak, göç eden kişiler ile ilgili sık kullanılan kavramlar olan göçmen (migrant), mülteci (refugee), sığınmacı (asylum-seeker) ve geçici koruma altına alınan bireyler (temporary protection) kavramları açıklanmıştır.

Göçmen kavramı, göç etmek için zorunlu bir sebep olmadığı halde daha iyi maddi ve/veya sosyal koşullar elde etmek amacıyla, ülke içerisinde farklı bir bölgeye veya kendi ülkesi dışında bir ülkeye göç eden kişiler için kullanılmaktadır. Mülteci ise, etnik kökeni, siyasi görüşü, bağlı olduğu din veya sosyal grup nedeniyle haksızlığa uğramış veya uğrama korkusuna sahip olan kişiler için kullanılan kavramdır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK), bu durumdaki kişileri bulundukları ülkenin Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne taraf olup olmamasına bakmaksızın tüzükteki şartları sağladığı takdirde mülteci olarak kabul etmektedir (IOM Göç Terimleri Sözlüğü, 2009).

Sığınmacı, ilgili sözleşmelere taraf ülkelerde mülteci statüsüne sahip olmak amacıyla başvuru yapan ve bu başvurunun sonuçlanmasını bekleyen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Başvurunun kabul edilmemesi durumunda ilgili ülke bu kişileri sınır dışı etme hakkına sahiptir (IOM Göç Terimleri Sözlüğü, 2009).

Geçici koruma ise, ülkemizdeki Suriyelileri de ilgilendiren Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun “Geçici Koruma” başlığı altında, ülkesinden ayrılması için zorlanmış, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla ülkemizin sınırlarına sığınan kişiler için sağlanan koruma olarak tanımlanmıştır (GİGM, [17.03.2019]). Ülkemizdeki Suriyeliler savaş nedeniyle kitlesel göç halinde sınırlarımıza sığındıkları için, bu kişilere geçici koruma statüsü verilmiştir. Bu statüye sahip olan Suriyeliler Geçici Koruma Yönetmeliği’nde de bahsedildiği gibi birçok temel haktan faydalanma özgürlüğüne sahiptirler (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Dolayısıyla bu çalışmada Suriyeliler mülteci, göçmen ya da sığınmacı yerine “Geçici Koruma” çerçevesinde ele alınmıştır.

2.2. Kuramsal Çerçeve

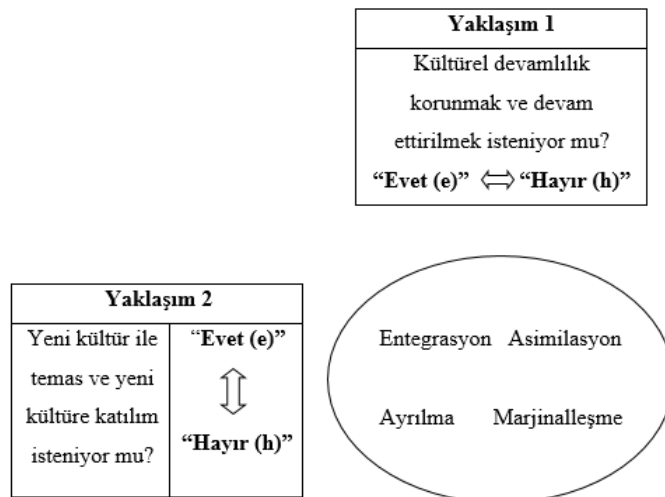
Araştırmanın kuramsal çerçevesini Berry’nin Kültürlenme Teorisi ve Bronfenbrenner’ın Ekolojik Sistemler Teorisi oluşturmaktadır. Kültürlenme teorisi göç ile ilgili yapılmış birçok çalışma baz alınarak oluşturulmuştur. Dolayısıyla göç eden grup ve göç edilen toplum ile ilgili yapılan araştırmalara kapsamlı bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Bronfenbrenner’ın Ekolojik Sistemler Teorisi ise çocuğu içinde bulunduğu koşullar ile bir bütün olarak ele aldığından araştırmaya temel alınmıştır.

2.2.1. Berry’nin Kültürlenme Teorisi

Birden fazla tanımı olmakla birlikte kültürlenmenin ilk ve en çok kullanılan tanımlarından biri Redfield, Linton ve Herskovits (1936) tarafından, farklı kültürlerden olup bir araya gelen bireylerin devam eden ve doğrudan etkileşimi sonucu her bir grupta meydana gelen kültürel değişimler olarak ifade edilmiştir. John W. Berry’nin (1997) kültürlerarası psikolojinin ilgi alanına giren “belirli bir kültürde yetişen bir birey, farklı bir kültürde yaşamaya başladığında ne olur?” sorusuyla yola çıkarak ortaya koyduğu kültürlenme stratejileri günümüzde göçmen gruplar ile ilgili yapılan birçok araştırmaya kuramsal çerçeve oluşturmaktadır.

Berry'nin teorisine göre kültürlenme, iki faktöre bağlı olarak dört farklı şekilde meydana gelmektedir. Bağlı olunan iki temel faktörden ilki, kültürel kimliğin ve karakterin birey için ne derece önemli ve devam ettirilebilir olduğunu ifade eden kültürel devamlılık, diğeri ise yeni kültür ile ne derece temas ve katılım sağlanacağını ifade eden temas ve katılım faktörleridir. Göç eden kültürel grubun bu iki faktöre yaklaşımları, kültürlenme stratejilerini ortaya koymaktadır (Berry, 1997).

Şekil 1'den de görülebileceği gibi göç eden kültürel grup, yeni karşılaştığı baskın kültür ile temas kurma ve bu yeni kültüre katılım sağlama yaklaşımını benimseyip (Yaklaşım 2e), aynı zamanda kendi kültürel devamlılığını koruma ve devam ettirmeyi (Yaklaşım 1e) tercih ederse kültürlenme stratejisi entegrasyon olarak tanımlanır. Göç eden kültürel grup yeni kültür ile temas kurma ve bu yeni kültüre katılım sağlama yaklaşımını benimseyip (Yaklaşım 2e), kendi kültürel devamlılığını korumayı istemezse (Yaklaşım 1h) kültürlenme stratejisi asimilasyon olarak tanımlanır (Berry, 1997). Göç eden kültürel grup, baskın grup ile temas kurma ve katılım sağlama yaklaşımını benimsemez (Yaklaşım 2h) ve kendi kültürel devamlılığını koruyup devam ettirmeyi (Yaklaşım 1e) tercih ederse kültürlenme stratejisi ayrılma olarak tanımlanır. Son olarak göç eden kültürel grup hem yeni kültür ile temas kurup katılım sağlamayı (Yaklaşım 2h), hem kültürel devamlılığını koruyup devam ettirmeyi (Yaklaşım 1h) reddederse kültürlenme stratejisi marjinalleşme olarak tanımlanır (Berry, 1997).



Şekil 1: Berry'nin Kültürlenme Teorisi

Berry, John W. **Lead Article: Immigration, Acculturation, and Adaptation.** (Canada: Queen's University, 1997), 10'dan uyarlandı.

Göç eden farklı gruplarla yapılan çalışmalarda uzun vadeli sağlık ve iyi oluş hali gösterge olarak alındığında, kültürlenme stratejilerinden entegrasyonun en etkili yöntem olduğu desteklenmiştir (Krishman ve Berry, 1992; Sam ve Berry, 1995; Berry, 1997). Entegrasyon, ancak göç eden kültürel grubun özgürce seçim yapıp benimsemesi ve göç edilen kültürel grubun kapsayıcı ve kültürel zenginliğe açık bir tutum benimsemesi sonucu gerçekleşir. Entegrasyon için gerekli olan bu karşılıklı uzlaşma durumu, göç eden grubun göç edilen grubun temel değerlerine uyum sağlamasını, göç edilen grubun da eğitim, sağlık, iş gücü gibi sosyal hizmetlerini göç eden grubun erişimine hazır hale getirmesini gerektirmektedir (Berry, 1997).

Eğitim hizmetleri, entegrasyonun önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Eğitim ortamları, karşılaşılan problemleri analiz etme ve çözme gibi becerilerle göç eden bireyleri destekleyerek koruyucu faktör rolü üstlenebilmektedir. Bunun yanında bir işe sahip olma ve yeni toplum ile bağlantılar kurma eğitim hizmetleri ile sağlanabilmektedir. Toplum ile bağlantı kuran bireyler, yeni geldikleri toplumu dil, kültür ve değerler yönünden tanıma imkânı bulabilmektedir (Berry, 1997). Bu durum, göç edilen kültürel grubun diğer hizmetlerin yanında eğitim hizmetlerini de erişilebilir kılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Berry'nin (1997) kültürlenme stratejileri, göçmen gruplar ile yapılan çalışmalarda hem göç eden kültürel grubu hem göç edilen kültürel grubu anlama bağlamında kapsamlı bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu stratejiler bütüncül bir bakış açısı kazandırdığından, yapılacak çalışmalar ve uygulamalarda rehberlik edebilir. Ayrıca okullar, göç eden çocukların kültürlenme ortamları olarak ele alındığında, kültürlenme stratejilerinden yola çıkılarak öğretmen davranışları, çocuk davranışları, okul ortamı ve eğitim programları düzenlenebilir.

2.2.2. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi

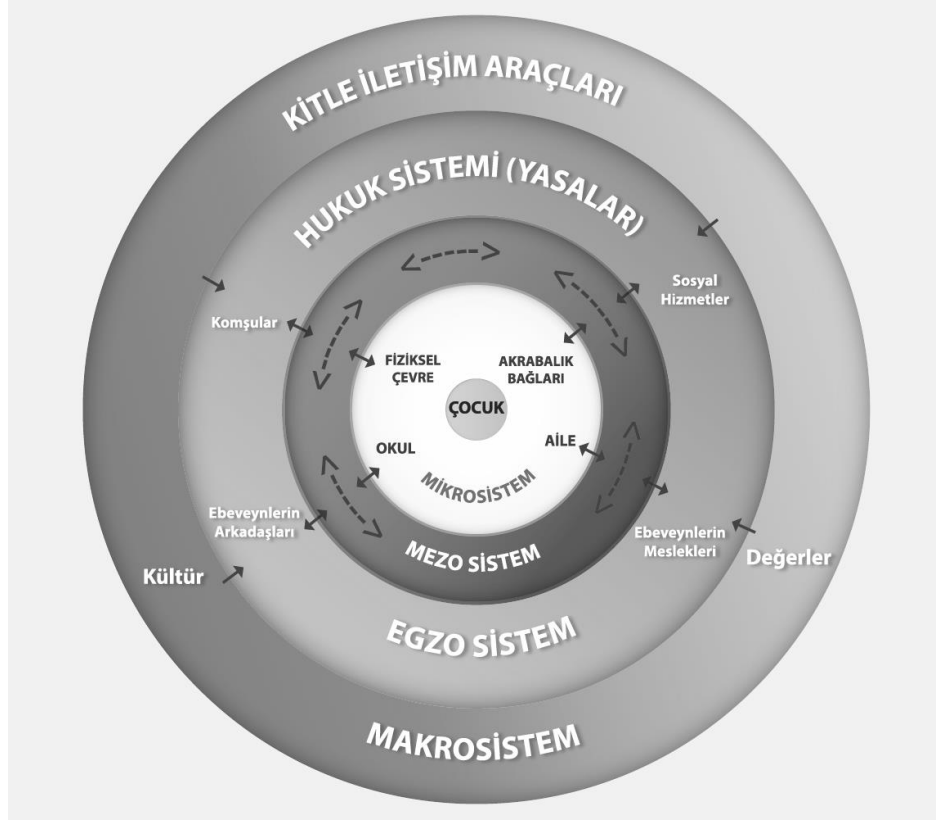
Urie Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisine göre çocukların gelişimi çocuğun direkt bağlantılı olduğu ve olmadığı birbirleriyle iç içe geçmiş sistemler içerisinde gerçekleşmektedir. İç içe geçmiş bu sistemler sırasıyla mikrosistem, mezosistem, egzosistem ve en dışta bulunan makrosistemdir (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1979) mikrosistemi, gelişmekte olan bireyin belirli bir ortamda belirli materyallerle deneyimlediği aktiviteler, roller ve kişiler arası ilişkiler bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tanımda ortam, çocukların çevreleri ile yüz yüze iletişim kurabileceği ev, oyun alanı, günlük bakım merkezi, okul gibi yerleri temsil etmektedir.

Bu ortam içinde yer alan aktivite, rol ve kişiler arası ilişkiler mikrosistemin yapıtaşlarıdır. Çocuğun sağlıklı gelişim gösterebilmesi, mikrosistemde yer alan ortam ve ilişkilerin nitelikli olması ile direkt olarak bağlantılıdır. Bu durumda okulda çocuğun edindiği deneyimler sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Mezosistem, çocuğun aktif olarak içerisinde bulunduğu ev ve okul gibi farklı ortamların birbiriyle olan ilişkisini ifade etmektedir. Çocuğun ailesi ve okul arasındaki ilişki veya aile ve komşular arasındaki ilişki mezosisteme örnek olarak verilebilir. Bu sistemler arasındaki yakın ve tutarlı bir ilişki olması çocuğun gelişimi açısından olumlu etki yaratır (Bronfenbrenner, 1979). Onchwari, Ariri-Onchwari ve Keenwge'e göre (2008), mülteci çocukların okuldaki ve evdeki deneyimleri farklılaştığında bu onları oldukça karmaşık ve çelişkili bir duruma sokar. Bu yüzden mülteci çocukların okul deneyimleri ev ile uyumlu olacak ve kültürel beklentilere de cevap verecek şekilde öğretmenlerin de yardımıyla iyileştirilmeli, aradaki ilişki yumuşak bir geçişle sağlanmalıdır.

Egzosistem, çocuğu aktif olarak içermeyen, fakat içerisinde gerçekleşen olayların çocuğu etkilediği ortamlar olarak tanımlanır. Egzosisteme örnek olarak anne-babanın iş ortamı, diğer bir kardeşin sınıf ortamı verilebilir (Bronfenbrenner, 1979). Bu durumda anne-babanın iş yerinde, diğer bir kardeşin sınıfında olan olumlu veya olumsuz herhangi bir olay doğrudan bu kişileri, dolaylı olarak da çocuğu etkileyebilmektedir. Dolayısıyla egzosistemde meydana gelen olaylar çocuğun gelişimini etkiler. Son olarak makrosistem, daha geniş bağlamdaki kültürel ve ideolojik ortamları ifade eder. Çocuğu ilgilendiren eğitim, sağlık hizmetleri ile ilgili alınan politik kararlar, toplumun çocuğa bakış açısı veya değerler makrosisteme örnek verilebilir. Çocuk makrosistemde aktif olarak yer almasa da buradaki değer, yargı ve kararlardan etkilenir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), [23.02.2018]). Şekil-2'de çocuğu çevreleyen dört ekolojik sisteme ilişkin görsel verilmiştir.



Şekil 2: Bronfenbrenner’ın Ekolojik Sistemleri

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). [23.02.2018]. Öğrenme Ortamı. <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi/teorik-yaklasimlar>

Bronfenbrenner’ın ekolojik sistemler teorisi, yapılacak çalışmalarda bireyin kendisini çevreleyen tüm faktörler ile birlikte bütüncül olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Nitekim bireyin direkt olarak etkileşim içerisinde bulunduğu kişilerden, doğrudan etkileşim kurmadığı yasalara kadar her şey, bireyin gelişimini etkilemektedir. Farklı kültürlerden gelen çocuklarla yapılan çalışmalarda da bu durumun göz önüne alınması ve çocuğun gelişiminin mikrosistemden makrosisteme kadar tüm unsurlarla birlikte değerlendirilmesi, bu bağlamda politikalar ve çalışmalar geliştirilmesi önemlidir (Bronfenbrenner, 1979). Bu durumda göç eden çocuklarla ilgili çalışmalarda göçe sebep olan savaş veya doğal afet durumlarına ilişkin çocuğun ve/veya ailenin doğrudan ya da dolaylı etkilenmesine yönelik arka plan, okul deneyimleri, aile özellikleri, bulunduğu çevrelerdeki ilişkiler, bulunduğu çevrenin kültürel özellikleri, göç eden bireyler için alınan kararlar gibi çoklu unsurlar mutlaka değerlendirilmelidir çıkarımı yapılabilir.

2.3. Dünyaya ve Ülkemize Etkileri Bağlamında Suriye Göçü: Rakamlar ve İstatistikler

2011’de patlak veren kriz sonrası Suriye vatandaşları başta ülkemiz olmak üzere dünyanın çeşitli yerlerine göç etmek zorunda kalmışlardır (UNHCR, [02.03.2018]). UNICEF (2018) raporuna göre Suriye krizinden etkilenen kişilere ilişkin tahmini veriler Tablo-1’deki gibidir.

Tablo 1: Suriye Krizinden Etkilenen Nüfusa İlişkin Tahmini Veriler

İhtiyaç Sahibi Toplam Nüfus	13,100,000
İhtiyaç Sahibi Toplam Çocuk Nüfusu (18 yaş altı)	5,300,000
Yerinden edilmiş toplam nüfus	6,100,000
Yerinden Edilmiş Toplam Çocuk Nüfusu	2,808,803
Ulaşılması Zor Bölgelerdeki İnsan Nüfusu	2,900,000
Ulaşılması Zor Bölgelerdeki Çocuk Nüfusu	1,200,000
Kuşatma Altındaki Bölgelerdeki Toplam Nüfus	420,000
Kuşatma Altındaki Bölgelerdeki Toplam Çocuk Nüfusu	170,000

UNICEF. 2018. **Syria Crisis: January 2018 Humanitarian Results.** https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Syria_Crisis_Humanitarian_Situation_Report_Jan_2018.pdf’den uyarlanmıştır.

Tablo 1’e göre Suriye krizinden etkilenerek ihtiyaç sahibi duruma gelen toplam Suriyeli nüfusu 13 milyonu aşarken, bu sayının 5 milyondan fazlasını 18 yaş altı çocuklar oluşturmaktadır. Kriz sebebiyle toplamda 6 milyondan fazla Suriyeli göç etmek zorunda kalmış ve bu sayının 2 milyondan fazlasını çocuklar oluşturmuştur. Herhangi bir yardım kuruluşu tarafından ulaşılması güç ve kuşatma altındaki bölgelerdeki toplam nüfus 3 milyonu aşarken, bu sayının 1 milyondan fazlasını çocuklar oluşturmaktadır (UNICEF, 2018).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği tarafından sağlanan verilere göre Türkiye, Mısır, Irak, Ürdün, Lübnan ve Kuzey Afrika’da toplam 5.589.453 kayıtlı

Suriyeli bulunmaktadır. Bu sayının 2 milyonu komite tarafından Mısır, Irak, Ürdün ve Lübnan’da, 3,5 milyonu Türkiye’de ve 30 binden fazlası Kuzey Afrika’da kayıt altına alınan Suriyelilere aittir. (UNHCR, [02.03.2018]). Tablo-2’de bu ülkelerde bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre demografik dağılımları yüzdelik olarak verilmiştir.

Tablo 2: UNHCR tarafından Türkiye, Mısır, Irak, Ürdün, Lübnan ve Kuzey Afrika’da kayıt altına alınan Suriyelilere İlişkin Demografik Veriler

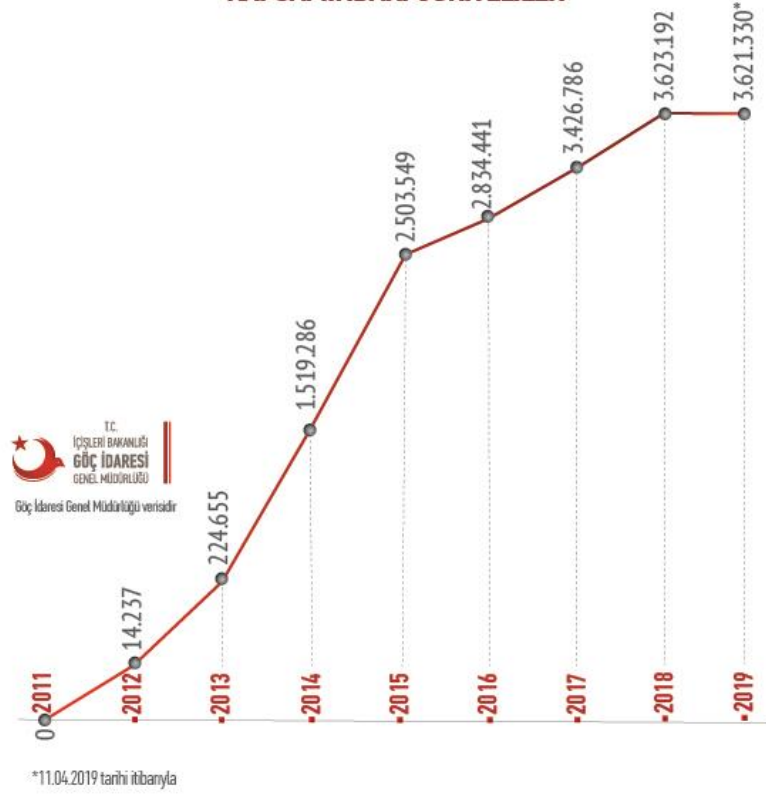
Yaş Grubu	Cinsiyet (%)		Toplam (%)
	Kadın	Erkek	
0-4	6.8	7.2	14
5-11	11.3	12.1	23.4
12-17	4.7	5.3	10
18-59	23.4	26	49.4
60+	1.7	1.5	3.2

UNHCR. [02.03.2018]. **Syria Regional Refugee Response-Regional Overview.**
<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php#’den> uyarlanmıştır.

Tablo-2 incelendiğinde savaş sebebiyle belirtilen ülkelerde bulunan Suriyelilerin %14’ünü 0-4, %23,4’ünü 5-11, %10’unu ise 12-17 yaş arası çocukların oluşturduğu görülmektedir. Bu durumda bu ülkelerdeki Suriyeli nüfusun %47’den fazlasını 18 yaş altı çocuklar oluşturmaktadır. Kadınlar bu sayının %47,9’unu oluştururken, erkekler %52,1’ini oluşturmaktadır.

GİGM tarafından yayınlanan 11 Nisan 2019 tarihli verilere göre ülkemizde yıllara göre geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli nüfusu Şekil-3’teki gibidir:

YILLARA GÖRE GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURIYELİLER



Şekil 3: Yıllara Göre Ülkemizde Geçici Koruma Kapsamına Alınan Suriyeliler

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, [21.04.2019]. Geçici Koruma. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik

Buna göre 2012 yılında 14.237 olan Suriyeli nüfusu yıllar geçtikçe hızlı bir şekilde artmış ve 2019 yılına gelindiğinde 3,5 milyonu aşmıştır. Bu hızlı artışta ülkemizin Suriye krizinde açık kapı politikası izlemesi etkili olmuştur.

Ülkemizdeki Suriyeli nüfusun illere göre dağılımı incelendiğinde ise en fazla Suriyeli bulunduran 10 il ve bu illere ilişkin sayısal veriler Tablo-3'teki gibidir:

Tablo 3: Geçici Koruma Kapsamında Ülkemizde Bulunan Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı

Sıra No	İl	Suriyeli Nüfusu	Toplam Nüfus	Toplam Nüfusa Oran
1	İstanbul	553.387	15.067.724	%3,67
2	Şanlıurfa	447.622	2.035.809	%21,99
3	Hatay	434.046	1.609.856	%26,96
4	Gaziantep	428.724	2.028.563	%21,13
5	Adana	236.362	2.220.125	%10,65
6	Mersin	203.502	1.814.468	%11,22
7	Bursa	169.205	2.994.521	%5,65
8	İzmir	142.740	4.320.519	%3,30
9	Kilis	115.987	142.541	%81,37
10	Konya	106.227	2.205.609	%4,82

T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, [21.04.2019]. **Geçici Koruma.**
http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik'den uyarlanmıştır.

Tablo-3'e göre ülkemizde en fazla Suriyeli bulunduran il 553.387 sayısı ile İstanbul'dur. Toplam nüfusa orana bakıldığında ise, bu oranın en yüksek olduğu il %81,37 ile Kilis'tir. Kilis'ten sonra bu oranın en yüksek olduğu il, %26,96 ile Hatay'dır. Türkiye genelinde ise toplam nüfusun (82.003.882) %4,42'si (3.621.330) Suriyelilerden oluşmaktadır.

Ülkemizde geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı ise Tablo-4'deki gibidir.

Tablo 4: Ülkemizde Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Erkek	Kadın	Toplam	Oran
Toplam	1.962.966	1.658.364	3.621.330	%100
0-4	258.094	241.875	500.769	%13
5-9	257.350	242.267	499.617	%14
10-14	200.861	186.204	387.065	%11
15-18	148.675	122.948	271.623	%8
19-24	318.799	228.991	547.790	%15
25-29	206.992	146.894	353.886	%10
30-44	372.671	291.125	663.796	%18
45-59	140.980	135.993	276.973	%8
60-79	52.701	55.671	108.372	%3
80-90+	5.043	6.396	11.439	%0,3

T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, [21.04.2019]. **Geçici Koruma.** http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik'den uyarlanmıştır.

Tablo-4'e göre 3.621.330 Suriyelinin %46'sı temel eğitim çağındaki 0-18 yaş grubu çocuğu kapsamaktadır. Toplam Suriyeli nüfusun yine büyük bir çoğunluğu (%25) 19-30 yaş arası genç nüfustan oluşmaktadır. Cinsiyete göre bakıldığında ülkemizde bulunan Suriyeli erkek sayısı kadın sayısından 304.602 daha fazladır. Bu farkın yaş gruplarında da benzer eğilimde olduğu, erkek nüfusun yaş gruplarında da kadın nüfusundan fazla olduğu görülmektedir.

2.4. Ülkemizdeki Suriyelilerin Sorunları

Kriz sonrası Suriyelilerin göç ettiği ülkeler arasında Türkiye, en fazla Suriyeli göçü alan ülke olarak birinci sıradadır. 2019 yılı Nisan ayı sonu itibariyle Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli sayısı 3,5 milyonu aşmıştır. UNICEF'e göre, Türkiye'deki Suriyeliler özellikle sosyal koruma, eğitim ve çocuk koruma konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Son değerlendirmelere göre, Türkiye'deki Suriyelilerin yaklaşık %67'si yoksulluk sınırının altında, yetersiz beslenme ve barınma koşullarıyla yaşamaktadır. Bunun yanında, eğitim çağındaki 350.000 Suriyeli

çocuğun okullaşmadığı ve hizmetlere ulaşma, dil engeli, sosyo-ekonomik engeller ve ortaöğrenimden itibaren okulu terk etme gibi zorluklarla karşı karşıya oldukları belirtilmiştir (Lordoğlu, Aslan, 2018; UNICEF, 2018).

UNICEF tarafından yayınlanan raporda özellikle okullaşmamış çocukların dışlanma ve istismar riskiyle karşı karşıya olduğu ve ailelerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına çocuk işçiliği, çocuk evliliği gibi çözümlere başvurduğu belirtilmiştir. Bunun yanında devletin ulusal ve uluslararası sivil toplum örgütleriyle birlikte, sahada Suriyelilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve kayıp nesli önlemek adına çaba sarf ettiği belirtilmiştir. Sağlık, barınma hizmetleri, gıda yardımı, nakit yardımlar, eğitim hizmetleri devlet ortaklığı ile ulusal ve uluslararası kuruluşların karşılamaya çalıştığı temel ihtiyaçlardandır (UNICEF, 2018). Bu verilere dayanarak ülkemizde geçici koruma kapsamına alınan Suriyelilerin beslenme, barınma, eğitim, sağlık gibi temel hizmetlere ulaşmalarını sağlama konusunda iş birlikleri yapıldığını, buna rağmen sayının çok olması gibi nedenlerden hala birtakım eksikliklerin olduğu söylenebilir. Bunun yanında, okul çağındaki Suriyeli nüfusun toplam nüfusun neredeyse yarısını oluşturduğu göz önüne alındığında, eğitim ihtiyacı Suriyelilerin ihtiyaçları arasında titizlikle ele alınması gereken bir alandır.

2.4.1. Eğitim

UNESCO (2011) tarafından yayınlanan ve çatışma bölgelerinde yaşayan veya bu çatışmalardan göç, kayıp gibi durumlarla etkilenen çocukların eğitimini ele alan raporda, bu çocukların daha fazla istismar riski taşıdığı, çeşitli fiziksel ve psikolojik bozukluklara daha yatkın olduğu belirtilmiştir. Rapora göre eğitimin çocuklar için koruyucu rolü bulunmaktadır. Bir diğer deyişle, savaşın ve etkilerinin getirdiği olumsuzluklar bireyin eğitim ile edinebileceği bir takım mücadele etme becerileri ile en aza indirgenebilmektedir. Dolayısıyla okullar bu çocuklar için bilişsel, sosyal-duygusal destek sağlama ve dayanıklılık (resilience) kazandırma potansiyeline sahiptir.

Ülkemizin de taraf devlet olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin mülteci çocukların durumlarına özgü haklarını konu edinen 22. maddesine göre, ülkemiz bu çocukların haklarını kullanmaları hususunda gerekli önlemleri almak durumundadır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Bunun yanında yine ülkemizin taraf devlet olarak Cenevre'de 28 Temmuz 1951 tarihinde imzaladığı Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Sözleşme'nin 22. ve 24. maddeleri gereği

Ülkemiz, geçici koruma kapsamında bünyesinde bulunan kişilerin eēitim dâhil temel ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlüdür (BMMYK, 1951). Bahsi geçen sözleşmelere taraf ülke olmamız ve GİGM tarafından belirtilen “Suriye ile yakın tarihi ve kültürel baēların olması” sebebiyle ülkemiz, savaştan etkilenen Suriyelilere yönelik açık kapı politikası izlemiş ve bir takım yasal önlemler almıştır (GİGM, [12.09. 2016]). Bu baēlamda 22 Ekim 2014 tarihli ve 29153 sayılı Resmî Gazete ’de yayımlanarak yrrlēe giren “Geçici Koruma Ynetmeliēi” savaş nedeniyle ülkemizde bulunan Suriyelilerin saēlık, eēitim, iş piyasasına erişim, sosyal yardım ve hizmetler ile tercümanlık ve benzeri hizmetler saēlanmasını içermektedir (Geçici Koruma Ynetmeliēi, 2014). Ynetmeliēe ek olarak Millî Eēitim Bakanlığı 2014/21 sayılı “Yabancılarla Yönelik Eēitim-ēretim Hizmetleri” konulu bir genelge yayınlamış ve bu genelgeyle Suriyeli ocukların MEB’e baēlı okullarda ve Geçici Eēitim Merkezlerinde eēitim alabilmesi hususu resmi olarak güvence altına almıştır (Millî Eēitim Bakanlığı, 2014).

MEB’e baēlı HBOGM lkemizde geçici koruma altına alınan Suriyelilerin eēitimi ile ilgili projeler, yaklaşımlar ve istatistik çalışmalar yürütmektedir. Mdrlēe baēlı G ve Acil Durum Eēitim Daire Bařkanlıēı tarafından şubat 2018’de yayınlanan rapora göre, ülkemizde geçici koruma kapsamına alınan ērencilere yönelik eēitim hizmetleri ve bu eēitim hizmetlerinden faydalanan çocuklara ilişkin sayısal veriler Tablo-5’teki gibidir:

Tablo 5: Sınıf Seviyelerine Göre Okullaşma

Sınıf	E-Okula Kayıtlı Öğrenci	*Geçici Eğitim Merkezi	Toplam	Eğitim Kademesi	**Toplam Çağ Nüfusu	Yüzde (%)
Okul Öncesi (5 yaş)	28.654	7.107	35.761	35.761 (Okul Öncesi)	93.791	%38.13
1.Sınıf (6 yaş)	99.033	14.403	113.436		92.358	
2.Sınıf (7 yaş)	68.018	13.559	81.577	373.843	89.198	%106.44
3.Sınıf (8 yaş)	37.962	65.650	103.612	(İlköğretim)	85.335	(Net %98)
4.Sınıf (9 yaş)	29.962	45.256	75.218		84.340	
5.Sınıf (10 yaş)	43.827	7.392	51.219		76.568	
6.Sınıf (11 yaş)	20.474	13.741	34.215	136.688	67.721	%50.10
7.Sınıf (12 yaş)	10.812	17.722	28.534	(Ortaöğretim)	64.486	
8.Sınıf (13 yaş)	7.340	15.380	22.720		64.044	
9.Sınıf (14 yaş)	14.665	2.534	17.199		61.434	
10.Sınıf (15 yaş)	5.968	5.300	11.268	48.069	62.852	%22.40
11.Sınıf (16 yaş)	2.718	6.360	9.078	(Lise)	61.069	
12.Sınıf (17 yaş)	1.715	8.809	10.524		73.004	
Toplam	371.148	223.213	594.361	594.361	976.200	%61.89

HBOGM. 2018. Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/26150053_26-02-2018_Yinternet_BYIteni.pdf den uyarlanmıştır.

*26. 02. 2018 YOBİS ve E-okul Verileri

** Eylül 2017 Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Verileri

Tablo-5'e göre resmi okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören okul öncesi çağıdaki Suriyelilerin toplam çağ nüfusuna oranı %38,13'ken bu oran ilköğretimde %106,44 (Net %98)'tür. Ortaöğretimde %50,10 olan okullaşma oranının en düşük olduğu çağ lise çağı olup, %22,40'tır. Toplam okullaşma oranı ise %61,9'dur. Tabloda ilköğretime ait oranlar dikkat çekicidir. Buna göre, ilköğretim çağındaki çocukların neredeyse tamamının okullaştığı söylenebilir. Bu durum Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 2017 yılı birinci yarısına ait izleme değerlendirme raporunda yer alan aşağıdaki madde ile açıklanabilir:

“Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin 2016-2017 eğitim-öğretim dönemi itibarıyla resmi okullara yönlendirilmesi kararı alınmıştır. Bu kapsamda anaokulu ve 1. Sınıflara kayıtlar zorunlu olup 5. ve 9. Sınıf öğrencileri ise resmi okullara yönlendirilmiştir. Ara sınıf öğrencilerinin de yoğun Türkçe eğitimine tabi tutularak bir üst sınıfta resmi okullara kaydedilmesi için karar alınmıştır.”

Alınan bu kararın ilköğretime kayıt oranının yüksek olmasını etkilediği söylenebilir. İlköğretimde okullaşma oranı yüksek olsa da bu oranın ilerleyen kademelerde düşmesi ve lisede en düşük seviyede olması, okullaşan çocukların zaman ilerledikçe okulu bırakma riski ile karşı karşıya olduğunu destekleyebilir. Nitekim İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015) ve Bakioğlu, Artar ve İzmir (2018) tarafından Suriyelilerle ilgili yapılan çalışmalarda ilerleyen yaşlarda özellikle ekonomik durumu kötü olan ailelerde çocukların çalışmak zorunda kalması, ya da okula uyum sağlayamaması gibi sebeplerle okulu bırakma durumlarının yaşandığını desteklenmiştir.

2.5. Suriyeli Çocukların Eğitiminde Temel Sorun Alanları ve Çözüm Önerileri

Ülkemizdeki Suriyeli çocukların eğitimi meselesi, eğitime erişim ve devam ettirme bağlamındaki temel problem alanlarıyla değerlendirilmelidir. Suriyeli çocukların okullaşmasında yıllara göre önemli bir artış yaşanmış ve %61,98 gibi önemli bir orana ulaşılmış olsa da okullaşmayan yaklaşık %42'lik bir nüfus bulunmaktadır. Bu %42'lik dilimi oluşturan çocukların neden okullaşmadığı titizlikle incelenmesi gereken bir konudur. Yapılan alan yazın incelemeleri Suriyelilerin okullaşmalarının önünde dil, ekonomik sorunlar, bilgi eksikliği ve uyum ile ilgili endişeler olduğunu destekler niteliktedir. Buna göre Suriyelilerin okullaşmalarında ailelerin yönlendirilmesi konusunda birtakım eksiklikler olduğu belirtilmektedir. Her ne kadar Suriyelilerin eğitimi yasal mevzuat ile garanti altına alınmış olsa da bu konudaki bilgi eksikliği/yanlışlığı çocukların okullaşması önünde engel oluşturmaktadır. Dil problemi bilgi eksikliği veya yanlışlığının bir sebebi olabileceği gibi, okula uyum

noktasında yine bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda Arapça bilen personel sayısının yeterli olmaması, Suriyeli Türkmenler hariç Suriyelilerin Türkçe dil becerilerinin yetersiz olması gibi hususlar bir takım bilgi eksikliklerine veya yanlışlıklarına sebep olmaktadır. Bu durum ayrıca, çocuklar açısından dışlanma, uyum sağlayamama, akademik açıdan başarısız olma gibi endişelere veya durumlara sebep olabilmektedir (Ayyıldız, Avcı, Bilici, 2017; Gencer, 2017; İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015; SETA, Theirworld, 2017).

Bunun yanında SETA ve Theirworld (2017) kuruluşları tarafından hazırlanan ortak rapora göre; her ne kadar Suriyelilerin devlet okullarındaki eğitiminde para talep edilmemesi yasal mevzuat ile garanti altına alınmışsa da ulaşım, kırtasiye masrafı gibi meseleler aileler için zorlayıcı olabilmekte ve eğitime erişimde engel teşkil edebilmektedir. Ayrıca birçok Suriyeli aile yoksulluk sınırının altında yaşadığından çocuklar, aile ekonomisine katkı sağlaması açısından çalışmaya zorlanabilmektedir. Bu durum kız çocukları için erken yaşta evliliklerin de nedeni olarak değerlendirilmektedir. Son olarak bazı Suriyeli ailelerin çocuklarını okullara göndermeme hususunda bir takım kültürel öncelikleri öne sürdükleri belirtilmiştir. Türkiye’de karma eğitim olmasının Suriyeli ailelerin özellikle kız çocuklarını okula göndermeye mesafeli yaklaşımlarına sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca raporda uzak olan okullara yine özellikle kız çocuklarını gönderme konusunda ailelerin endişelerinin olduğu belirtilmiştir.

Literatürde alan yazında yer alan bu endişelere ve problemlere yönelik getirilen bir takım çözüm önerileri mevcuttur. Okula uyum konusundaki endişeler noktasında dil probleminin yanı sıra Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından kapsayıcı eğitime yönelik bazı düzenlemeler yapılması önerilmiştir. Bu bağlamda okullarda eğitim alacak Suriyeli çocukların ve onlarla birlikte eğitim alacak diğer çocukların bireysel ve kültürel farklılıklarla ilgili farkındalık geliştirmelerine yönelik bazı faaliyetler yapılması, bu noktada öğretmen ve idarecilere yönelik kapsayıcı eğitim ile ilgili birtakım toplantılar yapılması önerilmiştir (ERG, 2017).

Karma eğitime bağlı endişeler konusunda SETA ve Theirworld (2017) raporunda Suriye’de savaş öncesi kız-erkek ayrı bir eğitim sistemi olduğundan bu talebin anlaşılabilir olduğu, ülkemizdeki İmam-Hatip ve meslek liselerinin bu talebi karşılayabilecek bir çözüm olabileceği belirtilmiştir.

2.6. Ülkemizdeki Suriyelilerin Eğitimine İlişkin Seçenekler

Ülkemizde geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların eğitim durumları üç ana başlık altında incelenebilmektedir. Bunlar Geçici Eğitim Merkezleri, Suriyeliler tarafından açılan özel okullar ve yaygın eğitim kurumları ve devlet okullarıdır.

2.6.1. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)

Geçici eğitim merkezleri kamp içinde ve kamp dışındaki ilk ve orta kademedeki geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için açılmış merkezlerdir (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015). Türkiye genelinde Suriyelilerin yoğun olarak bulunduğu 21 ilde Millî Eğitim Bakanlığı'na bünyesinde 228, diğer kamu kurumları ve STK'lar bünyesinde 90 olmak üzere toplam 318 Geçici Eğitim Merkezi bulunmaktadır. GEM'lerin en çok olduğu şehirler Hatay, İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa'dır. Bu şehirlerde sırasıyla 77, 53, 50 ve 42 GEM bulunmaktadır. Bu merkezlerde yoğunlaştırılmış Türkçe öğretimi esas alınarak eğitim verilmektedir. Okul öncesi eğitimden liseye kadar GEM'lerde toplam 223.213 Suriyeli çocuk eğitim görmektedir (HBOGM, 2018). HBOGM tarafından 2017 yılında yayınlanan rapora göre, 432 Geçici Eğitim Merkezi'nin %93'ü kamp dışında, %7'si ise kamp içindedir (HBOGM, 2017). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, 2017 yılında yayınlanan raporda GEM sayısı 432 iken, 2018 yılında yayınlanan raporda bu sayının 318 olmasıdır.

GEM'lerdeki öğretim programı incelendiğinde, Suriyeli çocukların haftada 15 saatlik Türkçe dersinin yanında, Arap Dili ve Kültürü üzerinde kendi dil ve müfredatlarında dersler aldığı görülmektedir. Bakanlık raporunda bu durum "Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi ve müfredatına tabi olmakla birlikte kendi dil ve kültürlerini unutmamalarına yönelik Arap Dili ve Kültürü üzerinde de ilave dersler almaktadırlar" şeklinde belirtilmiştir (HBOGM, 2017).

GEM'ler, Suriyeli çocukların eğitimi için kısa vadede çözüm sağlasa da sayıca ve imkânlarca yetersizliği, tamamen ücretsiz olmaması gibi unsurlar daha verimli ve kalıcı çözümler üretilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bunun yanında GEM'lerde Suriye müfredatının kullanılması, derslerin Arapça işlenmesi gibi unsurlar, burada eğitim alan çocukların ülkemizin eğitim sistemine nasıl dâhil edileceği ile ilgili soru işaretleri oluşturmaktadır (Coşkun, Emin, 2016; Emin, 2016). HBOGM 2018 yılı raporunda eğitim çağındaki nüfusun kademeli olarak MEB'e bağlı resmi okullara

kaydedilmesi çalışmalarının olduğundan bahsedilmiştir (HBOGM, 2018). Raporda geçen bu ifade ve GEM'lerin sayısının önceki yıllara göre azalma eğiliminde oluşu, Bakanlığın Suriyelilerin eğitimi konusundaki kalıcı çözümün resmi okullarla sağlanması gerektiğine yönelik politika benimsediğini destekler niteliktedir.

Nitekim SETA ve Theirworld kuruluşları tarafından iş birliği ile Suriyelilerle ilgili çalışan MEB ve STK yetkilileri ile görüşmeleri de kapsayan raporda, GEM'lerin Suriye göçünün ilk zamanlarında, daha küçük bir kitleye geri dönecekleri varsayılarak, aradaki boşluğun değerlendirilmesi amacıyla kurulmuş bir model olduğu vurgulanmıştır. Bu modelin şimdiki durumda özellikle sosyal uyum konusunda yeterli bir model olmadığı raporda ayrıca yer almıştır. Bu bağlamda MEB'in 2016 yılı itibarıyla GEM'leri devlet okuluna veya geçiş eğitim merkezine dönüştürme yönünde politika geliştirdiği belirtilmiştir (ERG, 2017; SETA, Theirworld, 2017).

Suriyeli aileler ve çocuklar GEM'leri Suriye müfredatının uygulanması, kendi dillerinde eğitim alma imkânı gibi gerekçelerle tercih edebilirken, buralarda çalışan Suriyeli öğretmenlere istihdam alanı oluşturması da, bu merkezlerin avantajlarındandır. Buna karşın savaşın beklenenden uzun sürmesi ve geri dönüşün belirsiz oluşu sosyal uyumu ve entegrasyonu gerektirmekte, fakat GEM'lerde sadece Suriyelilerin olması sebebiyle bu pek de mümkün olmamaktadır. Kapsayıcı bir model sunulmadığında devlet okullarında uyum sağlayamama ya da okulu terk etme gibi riskler de bulunmaktadır (Coşkun, Emin, 2016; Emin, 2016). Tüm bunlar yavaş yavaş devlet okuluna dönüştürülen geçici eğitim merkezleri ile ilgili atılan adımlarda dikkat edilmesi gereken unsurlardır.

2.6.2. Suriyeliler Tarafından Açılan Özel Okullar ve Yaygın Eğitim Kurumları

İstanbul, Şanlıurfa ve Gaziantep gibi illerde Suriyeliler tarafından açılan, kendi dil ve müfredatlarında eğitim veren okullar bulunmaktadır. Fakat bu okullarda istenen ücretler dezavantajlı ailelerin karşılayamayacağı ücretler olduğundan eğitimi yaygınlaştırma açısından etkili bir çözüm değildir. Bunun dışında Diyanet Vakfı Kadın Aile ve Gençlik Merkezi (TDV KAGEM), Türkiye Diyanet Vakfı (TDV), İHH, Bülbülzade ve Anadolu Platformu gibi sivil toplum kuruluşları, camilerde ya da farklı yerlerde çocukların ve ailelerinin eğitimlerini destekleyici faaliyetler yürütmektedir (Coşkun, Emin, 2016). Bu okullarda eğitim ağırlıklı olarak Arapça dilinde ve Suriye müfredatında verilmektedir (Gencer, 2017).

2.6.3. Devlet Okulları

MEB tarafından 2014 yılında yayınlanan genelgeye göre geçici koruma statüsünde olan ilk ve orta kademedeki tüm çocuklar devlet okullarına kayıt yaptırabilmektedir (MEB, 2014). Devlet okullarına kayıta herhangi bir ücret talep edilmemektedir. Devlet okullarında Suriyeli çocuklar MEB müfredatını Türkçe dilinde görmektedir. Geçtiğimiz yıllarda her ne kadar Suriyeliler tarafından açılan özel ve yaygın eğitim kurumları da Suriyelilerin eğitimi için tercih edilebilir bir seçenek oluştursa da asıl eğilim devlet okulları ve GEM'ler etrafında toplanmaktaydı. İlk yıllarda eğilimin daha çok GEM'lerden yana olduğu, HBOGM tarafından yayınlanan verilerde açıkça görülmektedir. Bu verilere ilişkin istatistikler Tablo-6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Yıllara Göre Örgün Eğitime Erişim

Yıllar	Resmi Okul	Resmi Okula Kayıtlı Öğrencilerin Toplam Öğrencilere Oranı	Geçici Eğitim Merkezi	Geçici Eğitim Merkezi'ne Kayıtlı Öğrencilerin Toplam Öğrencilere Oranı	Kayıtlı Toplam Öğrenci	Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı
2014-2015	40.000	%17,39	190.000	%82,61	230.000	756.000	%30
2015-2016	62.357	%20,03	248.902	%79,97	311.259	834.842	%37
2016-2017	201.505	%40,91	291.039	%59,09	492.544	833.039	%59
2017-2018	380.767	%63,02	223.387	%36,98	604.154	976.200	%61,89

HBOGM. 2018. **Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri.** https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/26150053_26-02-2018_Ynternet_BYlteni.pdf den uyarlanmıştır.

Tablo-6'ya göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılında GEM'lere kayıtlı öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı %82,61 iken, bu oran 2017-2018 eğitim-öğretim yılında %36,98'e gerilemiştir. Ayrıca 2014-2015 eğitim öğretim yılında resmi okullara kayıtlı öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranı %17,39 iken, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bu oran %63,02'ye ulaşmıştır. Bu veriler devlet okullarının GEM'lere göre daha tercih edilir bir hale geldiğini desteklerken, GEM'lerin yine de %36,98'lik azımsanmayacak bir oranla tercih edildiğini göstermektedir.

GEM'ler ile ilgili başlıkta da bahsedildiği gibi bu durumun, MEB'in Suriyelilerin eğitiminde devlet okullarına entegrasyon yaklaşımını benimsemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Geçmiş yıllarda GEM'lerin daha çok tercih edilmesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015) tarafından yapılan çalışmada devlet okullarındaki Suriyeli çocuklara karşı olumsuz tutumlar ve eğitim

dilinin Türkçe olması olarak belirtilmiştir. Bunun yanında Bakanlık yetkilileri tarafından belirtildiği gibi, krizin ilk yıllarında geri dönüş varsayımı üzerine geçici çözümler üretilmesi amacıyla GEM'ler kurulmuştur (SETA, Theirworld, 2017). Bu bağlamda, GEM'lerin geçmiş yıllarda daha çok tercih edilmesi, Suriyelilerin dil gibi epistemolojik öncelikleri, resmi okullarda dışlanma, uyum sağlayamama gibi kaygılara ve geri dönüş beklentisi gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir.

MEB, Suriyelilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesine yönelik birtakım projeler geliştirmektedir. Bu bağlamda geliştirilmiş ve uygulanmakta olan önemli projelerden biri de MEB ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu iş birliği ile yürütülen Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)'dir. 300 milyon Avro bütçeli projenin başlangıç tarihi 03.10.2016 olup 2 yıl ile sınırlıdır. Projeye ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıdaki başlıkta yer almaktadır.

2.6.4. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)

MEB ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT) kapsamında uygulanmaya başlayan projenin amacı Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemi’ne entegrasyonunda MEB’in desteklenmesi ve geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların Türkiye’deki eğitime erişim sağlamalarına katkı yapılması olarak açıklanmıştır (PICTES, [06.03.2018]).

Projeye birlikte Suriyeli öğrencilerin eğitime erişiminin artırılması, Suriyeli öğrencilere sunulan eğitimin kalitesinin artırılması ve eğitim kurumlarının ve personelinin kapasitelerinin iyileştirilmesi çıktılarına ulaşılması beklenmektedir. Planlanan çıktılar doğrultusunda 15 farklı alanda yürütülen faaliyetler ise aşağıdaki gibidir (PICTES, [06.03.2018]):

1. Geçici koruma altındaki 390.000 Suriyeli çocuğa Türkçe dil eğitimi verilmesi,
2. 10.000 Suriyeli çocuğa Arapça dil eğitimi verilmesi,
3. Çeşitli sebeplerle eğitim hayatından uzak kalmış 10.000 Suriyeli çocuğa akranlarıyla birlikte akademik eğitim verilmesinin yanı sıra eksik kaldıkları konularda telafi eğitimi verilmesi,
4. Devlet okullarında veya GEM’lerdeki derslerinde başarılı olamamış veya sınıfta kalmış 20.000 Suriyeli çocuğa destekleme eğitimi verilmesi,

5. En dezavantajlı bölgelerde yaşayan ve devlet okullarına kayıtlı olan 50.000 çocuğa her ders yılı için ücretsiz taşımanın sağlanması, özellikle kız çocukları için bu şekilde okula erişimin kolaylaştırılması,
6. Devlet okullarında veya GEM’lerdeki çocuklara kırtasiye, ders kitabı ve giyim yardımı yapılması,
7. Devlet okullarındaki eğitim imkânlarına yönelik toplantılar, kamu spotları, web sitesi gibi farkındalık geliştirmeyi hedefleyen faaliyetlerin yapılması,
8. En az 90 Suriyeli çocuk bulunduran 500 eğitim kurumuna bilgisayar, projeksiyon cihazı, yazıcı, eğitim kiti, spor malzemeleri gibi eğitim materyali satın alınması ve dağıtılması,
9. 400.000 Suriyeli çocuğun Türkçe dil ve eğitim seviyesinin belirlenmesi amacıyla sınav sistemi geliştirilmesi,
10. 500 rehber öğretici, psikolog ve sosyolog ile bir yıl boyunca Suriyeli çocuklara psikolojik destek sağlanması,
11. 90’dan fazla Suriyeli çocuk bulunduran tahmini 500 kuruma toplamda 300 güvenlik ve 900 temizlik personeli desteği sağlanması,
12. 390.000 Türkçe ve 10.000 Arapça dil eğitim materyali temin edilmesi,
13. Suriyeli çocuklara eğitim veren toplamda 15.000 öğreticiye psikolojik destek, travmalı öğrenciler, çatışma yönetimi gibi farklı konularda eğitim verilmesi,
14. MEB’de görevli 2.000 idari personele Suriyeli öğrencilerin sisteme entegrasyonu ile ilgili yasal mevzuat, Arapça dokümanların işlenmesi vb. konularda 5 günlük eğitim verilmesi,
15. Projeyle ilgili izleme ve değerlendirme raporlarının hazırlanması.

2018 yılında tamamlanması beklenen proje, internet sitesinde yer alan bir habere göre üç yıl daha uzatılmıştır (Kamu Personeli, [21.04.2019]).

2.7. Dayanıklılık (Resilience) Bağlamında Mültecilik ve Okul Deneyimi

Sığındıkları ülkede çocuklar, ev sahibi ülkenin sosyal, politik ve kültürel ortamlarına bağlı olarak birçok farklı durumla karşılaşabilmektedir. Bu farklı durumlar, mülteci bireylerin bireysel özelliklerine de bağlı olarak, sığınma nedeniyle zaten dezavantajlı durumda olan çocuklar için risk veya koruyucu faktörler doğurabilmektedir (UNCHR, 2001). Dayanıklılık (resilience) kavramı, bireylerin karakteristik özellikleri ve çevre ile etkileşimi sayesinde, ciddi travmaları atlattıklarını sağlayan faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Garza, Reyes, Trueba, 2004, 122). Bu faktörler; yaş, cinsiyet, sağlık, karakter özellikleri, etkili mücadele edebilme becerileri, olumlu benlik algısı gibi bireysel özellikleri kapsamaktadır. Ayrıca ev sahibi toplum tarafından sunulan sosyal- kültürel bağlamda kapsayıcı hizmetler de dayanıklılık kazandırabilecek çevresel faktörlerdendir (Beiser ve diğ., 1995; Khawaja ve diğ., 2017; Mazzetti, 2008; Pieloch, McCullough, Marks, 2016).

Mülteci çocuklar için okullar, sığındıkları toplumla ilk kez bağ kurdukları, ilişki geliştirdikleri ve bulunulan ülkeye aidiyet duygusunu hissettikleri yerlerdir. Ayrıca birçok risk faktörüne sahip olabilen bu çocuklar için okul, koruyucu faktör rolünü de üstlenebilmektedir (de Heer ve diğ., 2016; Due, Riggs, Augoustinos, 2016; Pieloch, McCullough, Marks, 2016). Bunun yanında okullar; toplumsal kapsayıcılık, kendini sosyal olarak iyi hissetme ve olumlu akran ilişkileri geliştirme açısından mülteci çocuklar için oldukça önemlidir. Kia-Keating ve Ellis (2007), Somalili 76 mülteci çocukla yaptıkları çalışmada, olumlu okul deneyimlerine sahip çocuklarda, olumsuz okul deneyimine sahip çocuklara göre daha düşük seviyede depresyon ve daha yüksek seviyede öz yeterlik olduğunu desteklemişlerdir. Bu çalışmada olumlu okul deneyiminin mültecilikle birlikte getirilen olumsuzluklara karşı bir koruyucu faktör olabileceği desteklenmiştir. Benzer şekilde Berry (1997), mülteci konumunda olan bireyler için ileri düzey bir eğitimin düşük düzey stresin göstergesi olabileceğini ve bu durumun okulda edinilen olumlu deneyimler ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca mülteci bireyler için okulun toplumda sosyal ve ekonomik olarak iyi bir yere gelmeyi sağlama potansiyelinin dışında toplumun dil, değer ve yargılarını öğrenme ortamı sağladığını ifade etmiştir.

Tüm bu çalışmalardan hareketle nitelikli okul deneyiminin mülteci çocukların potansiyellerini gerçekleştirebilme ve toplumla uyum içinde yaşama bağlamında

önemli olduğunu ve koruyucu faktör rolü üstlenerek bu çocuklara dayanıklılık kazandırabileceği söylenebilir.

Dayanıklılık kazandırabilecek sınıflar (resilient classrooms) Doll, Zucker ve Brehm tarafından tüm çocukların duygusal, akademik ve sosyal olarak başarılı olduğu sınıflar olarak tanımlanmıştır. Bu sınıflar; çocukların akademik olarak etkin ve etkili olduğu (academic efficacy), uygulama yapabilme, geri dönüt alabilme, karar verme, problem çözme, kendini değerlendirme gibi unsurlarla desteklendiği sınıflar olarak tanımlanmaktadır. Dayanıklılık kazandırabilecek sınıflardaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sıcak ve güvenli, beklenti ve taleplerin net ve ulaşılabilir olması gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanında etkili akran ilişkileri de bu sınıfların özelliklerindendir. Çatışmanın oldukça doğal karşılandığı bu sınıflarda, önemli olanın bu çatışmanın nasıl çözüldüğü veya çözülüp çözülmediği olduğu belirtilmiştir. Son olarak etkili ev-okul ilişkisi bu sınıflar için oldukça önemlidir. Aile katılımının yüksek olduğu sınıflardaki çocukların akademik olarak daha iyi olduğu, öğrenme etkinliklerine daha çok katıldığı ve eğitim hayatlarının daha uzun sürdüğü vurgulanmıştır (Doll, Zucker, Brehm, 2004).

2.8. Ülkemizdeki Suriyelilerin Eğitimine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde, Suriyelilerin eğitim durumlarını ve sorunlarını inceleyen çalışmalar ile (Ayyıldız, Avcı, Bilici, 2017; Bircan, Sunata, 2015; Coşkun, Emin, 2016; Emin, 2016; ERG, 2017; İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015; İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015; Karataş, Baloğlu, 2018; Seydi, 2014; Şirin, Rogers-Şirin, 2015; Tanay-Akalın, 2016; UNICEF, 2016), Suriyelilerin eğitiminde farklı kademelerdeki ve branşlardaki öğretmenlerin, idarecilerin deneyim ve görüşlerine yönelik yapılan çalışmaların (Akan ve diğ., 2014; Altıntaş, 2018; Er, Bayındır, 2015; Hoş, 2016; İmamoğlu, Çalışkan, 2017; Kiremit, Akpınar, Tüfekci-Akcan, 2018; Mercan-Uzun, Bütün, 2016; Sarıtaş, Şahin, Çatalbaş, 2016; Şeker, Sirkeci, 2015; Şensin, 2016) bulunduğu ifade edilebilir. Bu çalışmalarda genellikle Suriyelilere yönelik eğitim alternatifleri, krizin ilk yıllarından itibaren bu kişilere yönelik sürdürülen eğitim politikaları yer almaktadır. Eğitim sorunlarına odaklanan çalışmalarda ise daha çok dil engeline yönelik sorunlar, fiziksel eksiklikler, öğretmenlerin ve idarecilerin Suriyeli öğrenci ve aileler ile çalışma konusundaki eksiklikleri ön plana çıkmaktadır.

Ayrıca, Seydi (2013), Türkiye’deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerle gerçekleştirdiği çalışmada, Suriye’deki çatışmaların öğrencilerin eğitimine etkilerini incelemiştir. Bu çalışmalara ek olarak Sezgin ve Yolcu (2016) Suriyeli üniversite öğrencilerinin toplumsal kabul ve uyum süreçlerini Suriyeli öğrencilerin gözünden inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Tosun ve diğerleri (2018) ise Eskişehir’de eğitim hayatlarına devam eden mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentilerine yönelik öğretmenler ve öğrencilerin bakış açılarına yönelik nitel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmaların yanında Türkiyeli üniversite öğrencilerinin Suriyelilere yönelik algılarını inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Kara, Yiğit, Ağırman, 2016; Karakuş, Yaylacı, 2015; Topkaya, Akdağ, 2016).

Yapılan çalışmaların eğitim durumlarının ve sorunlarının incelendiği çalışmalarla birlikte, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin incelendiği çalışmalar etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Suriyeli öğrenciler, eğitimciler ve akademisyenlerle yapılan çalışmalar gibi Türkiyeli öğrencilerin geçici koruma altına alınan Suriyelilere yönelik algılarını inceleyen araştırmalar daha nadirdir. Öğrencilerle birebir yapılan çalışmalara bakıldığında büyük yaş gruplarıyla yapılan çalışmaların daha çok olduğu görülmüştür (Karakuş, Yaylacı, 2015; Sezgin, Yolcu, 2016). Erken çocukluk eğitime yönelik ise az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalara bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.8.1. Erken Çocukluk Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de bulunan erken çocukluk eğitimi çağındaki Suriyeli çocuklar ile ilgili yapılan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan biri Mercan-Uzun ve Bütün (2015) tarafından nitel desende oluşturulan çalışmadır. Bu çalışma Samsun’un çeşitli yerlerinde çalışan ve sınıfında Suriyeli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleriyle, uyum sürecinde çocukların karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları çocukların Türkçe bilmemelerinden kaynaklı iletişim ve sosyalleşme sorunları yaşadıklarını, diğer çocukların ve ailelerin olumsuz tutumlarıyla karşılaştıklarını ve geçici koruma altında olmalarından dolayı temel ihtiyaçlarının karşılanması noktasında sıkıntılar çektiklerini desteklemiştir.

Okul öncesi çağındaki Suriyeli çocuklar ile ilgili yapılan diğer bir çalışma, okul öncesi eğitimin 48-66 aylar arasındaki Suriyeli çocukların gelişimine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Birden fazla veri toplama aracının ve değerlendirme formunun

kullanıldığı, 14 çocuk, anneleri ve sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada uygulanan okul öncesi eğitim programının çocukların farklı gelişim alanlarında anlamlı bir fark ortaya koyduğu desteklenmiştir (Can-Yaşar ve diğ., 2018).

Okul öncesi eğitimi döneminde çocuğu olan 12 anne ile yapılan çalışmada, bilgi eksikliğinin, maddi engellerin ve dışlanma kaygısının okullaşma önünde engel oluşturduğu desteklenmiştir. Annelerin okul öncesi eğitimden; ilköğretime hazırlık, Türkçe dilinin öğrenilmesi ve sosyalleşme/uyum beklentilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Okula devam etmeyen çocukların vakitlerini evde televizyon, oyun ve Kur'an öğretimi ya da harf öğretimi gibi bazı eğitim faaliyetleri ile geçirdiği bulgularına ulaşılmıştır (Ayyıldız, Avcı, Bilici, 2017).

Bir diğer çalışma 48-84 aylık çocukların sınıflarında Suriyeli çocuk bulunma durumuna göre farklı kültürlere yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Akgün ve diğ. (2018) tarafından yapılan bu çalışmada farklı kültürlere yönelik algıların çocukların yaşına, anne eğitim ve baba meslek durumuna ve sınıfında Suriyeli bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği desteklenmiştir.

İlköğretim çağındaki Suriyeli çocuklar ile ilgili Erdem (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak yapılan çalışmada ise, eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorunun dil engeli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin farklı kültür ve etnik kökenden gelen bu çocuklar ile çalışabilmek için mesleki açıdan yetersiz hissettiklerine dair bulgulara ulaşılmış, bu bulgulara yönelik öneriler sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yapılan diğer bir çalışmada ise öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan incelemelerde öğretmenlerin cinsiyetinin, sınıfında mülteci öğrenci bulunma durumunun, bulunulan sosyoekonomik çevrenin öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık oluşturduğu desteklenmiştir (Sağlam, İlksen-Kanbur, 2017).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ülkemizde geçici koruma altına alınan erken çocukluk eğitimi çağındaki Suriyeli çocukların okul deneyimlerinin anlamlandırılması amacıyla fenomenolojik yaklaşım benimsenerek nitel desende oluşturulmuştur.

Nitel çalışma, bir konunun ya da durumun derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2007; Yıldırım, Şimşek, 2006). Fenomenolojik çalışma, ortak bir olay veya kavram hakkında farklı kişilerin sahip olduğu deneyimleri anlamlandırmaya çalışır (Creswell, 2007; van Manen, 1990). Bu sebeple fenomenolojik yaklaşım benimseyen araştırmacılar, bireylerin bir olgu hakkındaki deneyimlerini, düşüncelerini, algılarını doğrudan elde etmeyi amaçlarlar (Eddles-Hirsch, 2015). Eğitim ortamlarında ise fenomenolojik yaklaşım, belirli bir fenomen hakkında katılımcıların yaşantı, deneyim, algı ve duygularını somutlaştırmak için kullanılır (Yüksel, Yıldırım, 2015). Bu çalışma kapsamında bir olgu (fenomen) olarak ele alınan “erken çocuklukta okul deneyiminin” çalışmaya katılan Suriyeli çocuklar tarafından yaşantı, deneyim, algı ve duygular bağlamında nasıl anlamlandırıldığı incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Çalışma grubu, zorunlu göç sebebiyle ülkemizde bulunan, erken çocukluk eğitimine İstanbul’daki iki ayrı devlet okulunda devam eden ve yaşları 5 ile 8 arasında değişkenlik gösteren toplam 14 Suriyeli çocuktan oluşmaktadır. Fenomenolojik çalışmalarda tüm katılımcıların belirlenen fenomeni deneyimlemesi gerekmektedir. Bu durumda en iyi örnekleme yöntemi ölçüt örnekleme olarak belirtilmiştir (Creswell, Poth, 2018). Bu çalışmada da çalışma grubunun belirlenmesinde “amaçlı örneklem” yöntemlerinden olan “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde örneklem, daha önceden belirlenmiş birtakım ölçütlere göre belirlenmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2006). Bu çalışma kapsamında çalışma grubunda yer alan

çocukların erken çocukluk eğitimine devlet okulunda devam etmesi ve Türkçe dil becerilerinin yeterli olması ölçüt olarak alınmıştır.

3.3. Araştırmanın Bağlamı ve Araştırmacının Rolü

Araştırma İstanbul’da bulunan bir Bilgi Evi ve bağımsız anaokulu olmak üzere iki farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Bilgi Evi, bölgedeki ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki tüm çocuklara akademik ve sosyal destek sağlamak amaçlı faaliyetler gerçekleştirmektedir. Suriyeli çocuklar burada Türkçe dil kursuna devam etmektedir. Bilgi Evi idarecileri, böylelikle çocukların devam ettikleri okullarda dil açısından dezavantajlı duruma düşmelerinin önlenmesinin amaçlandığını ifade etmişlerdir (Araştırma Günlüğü, 14.11.2017). Araştırmacının bulunduğu sınıf, yaşları 7 ile 11 arasında değişen 24 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmacı sadece kendi çalışma grubuna giren 13 çocukla görüşmeler yapmış olsa da gözlem süreci boyunca sınıftaki tüm çocuklarla vakit geçirmiştir. Araştırmacı sınıfta kimi zaman sadece gözlemler yapmış, kimi zaman da “yardımcı öğretmen” gibi öğretmene yardım ederek çocuklarla aktif iletişim kurmuştur. Araştırmacı Bilgi Evi’nde “gözlemci” ve “yardımcı öğretmen” rollerini üstlenmiştir. Çocuklar, kursa haftanın iki günü üçer saat devam etmektedir. Araştırmacı ise çalışma süreci boyunca her hafta çocukların kursa geldiği günlerden birinde üç saat Bilgi Evi’nde bulunmuştur.

Bağımsız anaokulunda bir gün bulunan araştırmacı, bu araştırma ortamında ise “gözlemci” rolünü üstlenmiştir. Sınıfta misafir olarak gözlemler yapmış ve ilgili çocukla görüşme gerçekleştirmiştir. Gözlem süresinin kısıllığından, sınıf ortamını anlamak adına gözlemler üzerinden öğretmen ile sohbet edilmiş ve bunlar araştırma günlüğüne yansıtılmıştır. Toplamda 17 çocuk bulunan sınıfta bir öğretmen ve bir de stajyer öğretmen görev yapmaktadır. Bu sınıfta dört farklı etnik kökenden toplam 6 çocuğun yanı sıra kapsayıcı eğitim kapsamında bu sınıfa dâhil edilen çok engelli bir çocuk bulunmaktadır.

3.4. Araştırmaya Katılanların Özellikleri

Ölçüt örnekleme ile belirlenen ölçütler doğrultusunda İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve belediyelere bağlı eğitim hizmetleri sürdüren birimler ile iletişime geçilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucu İstanbul’daki bir belediyeye bağlı Bilgi Evi’nde Türkçe dil eğitimi kursuna devam eden ve yaşları 7 ile 8 yaş arası değişkenlik gösteren 13 çocuğa ve

bağımsız anaokulunda eğitimine devam eden 5 yaş grubu bir çocuğa ulaşılmıştır. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında erken çocukluk eğitimine devam eden çocuklar ailelerinin onayıyla çalışmaya dâhil edilmiştir (Ek-4, Ek-5). Bu çocuklara ilişkin detaylı bilgi bulgular bölümünde yer almaktadır.

3.5. Veri Toplama Aracı

Fenomenolojik yaklaşım benimsenerek yürütülen çalışmalarda veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem yöntemleri sıklıkla kullanılmaktadır (Creswell, Poth, 2018). Araştırmacı bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeyi kullanmıştır. Ayrıca hem kendisine yansıtma yapabilmek hem de gün içinde sınıfta gözlemlediği durumları kayıt altına almak amacıyla bir araştırma günlüğü tutmuştur. Bu araştırma günlüğünde yer alan bilgiler ve anekdotlar, bulgularda yer yer destekleyici bilgi olarak kullanılmıştır. Kullanılan yöntemlere ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıdaki başlıklarda açıklanmıştır.

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Ek-1’de yer alan kişisel bilgi formu ile çocuklara ve ailelerine ilişkin kişisel bilgiler elde edilmiştir.

3.5.2. Görüşme

Birçok tanımı olmakla birlikte, görüşme, kişisel deneyimlerle ilgili detaylı bilgi edinebilmek amacıyla yapılan yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış sohbet olarak tanımlanabilir (Crivello, Camfield, Woodhead, 2009). Erken çocuklukta görüşme ise öğretmen tarafından çocuk hakkında bilgi toplayabilmek adına çocukla veya aileyle yapılan sohbet olarak tanımlanır (Işıkoğlu-Erdoğan, Canbeldek, 2017). Fenomenolojik bir çalışmada derinlemesine görüşmeler çalışma verilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu görüşmeler katılımcının araştırmaya konu olan olguya ilişkin derinlemesine tanımlara ulaşmayı amaçlar (Eddles-Hirsch, 2015; Moerer-Urdahl, Creswell, 2004). Çocuklarla ilgili yapılacak araştırmalarda çocukları aktif olarak dâhil eden yöntemlerin benimsenmesinin önemi yapılan birçok çalışmayla vurgulanmıştır (Crivello, Camfield, Woodhead, 2009; Hill, Laybourn, Borland, 1996 Schur, 2014; Strickland, Keat, Marinak, 2010). Bu çalışmada çocukları araştırma sürecine aktif olarak dâhil etmek ve okul deneyimleri olgusuna yönelik detaylı veri elde edebilmek

amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir. Hill, Laybourn ve Borland (1996)'ın küçük yaştaki çocukların duyguları ve iyi oluşları ile ilgili yapılacak çalışmalarda yöntemlere ilişkin çalışmasından yararlanılmıştır. Bu bağlamda, duygu ve çatışma durumu kartları kullanılarak yapılacak görüşmenin Tablo-7'deki taslağı oluşturulmuştur. Görüşmeler gruptan gruba küçük değişiklikler gösterebilmekle birlikte Tablo-7'deki gibi ilerlemiştir. Üzerine konuşulan duygular ve çatışma durumu için kullanılan kartlar Ek-2'de verilmiştir.

Tablo 7: Görüşme İzlencesi

Aşama	Süre	İçerik	Amaç
1.	1-2'	Görüşmeye giriş yapılması, ses kaydı yapılacağı bilgisinin verilmesi	Çocukların etkinliğe ısınmasının sağlanması
2.	3-7'	Çocuklarla duygu kartları üzerine konuşulması	Çocukların duyguları tam olarak anladıklarından emin olunması
3.	1-2'	Çocuklardan kendilerini okulda hayal etmelerinin istenmesi (okul fotoğrafları da kullanılmıştır)	Okul deneyimlerine odaklanması
4.	5-10'	Bahsedilen duyguları okulda hangi durumlarda yaşadıklarına ilişkin sohbet edilmesi	Okul deneyimleri ile ilgili sohbetin derinleştirilmesi
5.	1-2'	Çatışma durumu kartı üzerine konuşulması	Çocukların çatışma durumunu anladıklarından emin olunması
6.	3-5'	Çocuklardan kendilerini okulda hayal etmelerini istenerek kendi yaşadıkları çatışma durumları ile ilgili sohbet edilmesi	Okul deneyimleri ile ilgili sohbetin derinleştirilmesi
7.	1-2'	Görüşmenin sonlandırılması ve çocuklara teşekkür edilmesi	

Duygu kartları kızgın, mutlu, korkmuş, şaşırılmış, üzgün duygu kartı olmak üzere beş duyguyu içermektedir. Araştırmacı görüşme izlencesi üzerine küçük çocuklarla

öğretmen olarak çalışmış bir öğretim elemanından ve nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinden görüş almıştır. Uzmanlardan görüş alınmasının ardından çalışma grubundan iki çocukla pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Pilot uygulama, Bilgi Evi'nin rehberlik odasında 9 Ocak 2011 tarihinde yapılmış ve 20 dakika 40 saniye sürmüştür. Uzman görüşü alma ve pilot uygulama sonrası araştırmacı aşağıdaki düzenlemeleri yapmıştır:

- Çatışma durumu için kullanılan görselin çocuklar tarafından akran değil, büyük-küçük çatışması olarak algılanması sebebiyle bu görselde bir değişiklik yapılmış, akranlığın net olduğu bir görsel kullanılmıştır.
- Görüşme önce duygular, sonra çatışma durumu ile ilgili konuşulması şeklinde planlanmıştır.

Görüşmelerin uzunluğu bireysel ve odak grup görüşmelerinde çocuk sayısına bağlı olarak değişkenlik göstermiştir. En kısa görüşme 11 dakika 1 saniye, en uzun görüşme ise 33 dakika 24 saniye sürmüştür. Görüşme esnasında çocukların gösterilen kartları tam olarak anladığından emin olunmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda duyguların anlaşılmadığının düşünüldüğü durumlarda “Haydi şimdi bana mutsuz olan çocuğu göster veya mutsuz olan çocuğu alıp kâğıda yapıştırır mısın?” gibi yönergeler kullanılmıştır. Bunun yanında çocukların kendilerini okulda hayal etmeleri için okul fotoğrafları gösterildikten sonra “Haydi şimdi gözlerimizi kapatıp kendimizi okulda hayal edelim” gibi yönergeler kullanılmıştır. Böylelikle çocukların etkinliğe daha fazla odaklanmaları sağlanmıştır.

Görüşmeler esnasında çocukların bazen kendilerini ifade etmede çekingen davrandıkları gözlemlenmiştir (Araştırma Günlüğü, 15.02.2018; Araştırma Günlüğü, 19.01.2018). Bu tür durumlar için araştırmacı tarafından “Haydi şimdi bana seni okulda mutlu eden üç şeyi söyle” gibi cümleler kullanılmıştır. Ayrıca yine çekingen davranan çocuklara “Sence bir okulda çocuğu mutlu edecek şeyler nelerdir, sence okulda çocuklar neden çatışma yaşarlar?” gibi soru formlarında değişiklikler yapılmıştır. Çekingen davranan çocuklarda bu tür değişikliklerin işe yaradığı gözlemlenmiştir (Araştırma Günlüğü, 19.01.2018).

Yapılan çalışmalar, çocuklarla yapılan görüşmelerde görüşme verimi arttırabilmek adına öncesinde karşılıklı güven ilişkisinin geliştirilmesine ve çocukların rahat hissetmesine özen gösterilmesi gerektiğini desteklemektedir. Ayrıca odak grup görüşmelerinde sayının az olması ve görüşmelerde dikkati fazla dağıtmamak adına sınırlı sayıda temaya odaklanması önerilmiştir. Bunun yanında çocukların

tek-cinsiyet gruplarında kendilerini daha rahat hissedebildiği, bu sebeple odak grup görüşmelerinde karma grupların önerilmediği alan yazında belirtilmektedir. Fakat bu durumun gruptan gruba değişebileceği ve öğretmenin/araştırmacının tercihinin bağlı olduğu da belirtilmiştir (Crivello, Camfield, Woodhead, 2009; Eddles-Hirsch, 2015; Hill, Laybourn, Borland, 1996; Işıkoğlu-Erdoğan, Canbeldek, 2017; Kanji, Cameron, 2010; Strickland, Keat, Marinak, 2010). Araştırmacı, çocuklarla güven ilişkisi geliştirmek adına gözlem sürecinde çocuklarla sınıf içinde ve teneffüslerde vakit geçirmiştir. Sınıf öğretmenin izniyle sınıfta bazı haftalar 5-10 dakikalık oyunlar hazırlamış, böylece çocukların kendisi hakkında olumlu duygular geliştireceğini düşünmüştür. Odak grup görüşmelerinde gruptaki çocuk sayısı maksimum dört olarak belirlenmiştir. Çocukların dikkatlerini dağıtmamak ve araştırmanın amacına uygun davranmak amacıyla sadece çocukların okul deneyimlerine odaklanılmıştır. Sınıf öğretmeni alan yazını destekler nitelikte karma grupla görüşme yapılmasını önermediğinden, araştırmacı odak grup görüşmelerini tek-cinsiyet grupları olarak ayarlamıştır. Görüşme öncesinde Ek-4 ve Ek-5'te yer alan izin formları ile velilerin, görüşme sırasında çocukların izinleri alınarak ses kaydı alınmış, ardından bu ses kayıtlarının dökümü Ek-6'da yer alan görüşme dökümü indeksine yapılmıştır. Döküm yapılırken herhangi bir imla düzeltmesine gidilmemiş verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmedeki ifadeler katılımcıların ve araştırmacının ağzından çıktığı haliyle yazıya dökülmüştür.

3.5.3. Araştırma Günlüğü

Gözlem bir ya da birkaç duyu organı kullanılarak çevremizde olanları anlamlandırma çabası ve becerisi olarak tanımlanabilir. Gözlemlenebilir deneyimler, kişiler arası etkileşim ve örgütsel süreçler gözlem sayesinde detaylı bir şekilde ortaya konabilir (Patton, 2014). İnformal değerlendirme türlerinden biri olan gözlem, çocukların değerlendirilmesinde en çok kullanılan tekniklerdendir (Işıkoğlu-Erdoğan, Canbeldek, 2017). Erken çocuklukta gözlem, çocukların davranışlarını anlamak, çocuk gelişimini ve çocuğun öğrenmesindeki gelişimi değerlendirmek amacıyla yapılır (Erdiller-Akın, Yalkın, 2012).

Araştırmacı, 14 Kasım 2017 ve 15 Şubat 2018 arasını kapsayan veri toplama süreci boyunca araştırma günlüğü tutmuştur. Araştırma günlüğü sınıfta yapılan gözlem esnasında tutulan notların aynı gün bilgisayar ortamında detaylı bir şekilde yazıya dökülmesi sonucu oluşmuştur. Yapılan gözlemlerde günlük rutine, dil kullanımına,

çocukların sınıf içerisinde birbirleriyle olan etkileşimlerine, iletişim becerilerine, çocukların araştırmacı ile olan ilişkilerine, varsa aileler ile olan etkileşimlere dair notlar ve anekdotlar yer almıştır. Bu sayede araştırmacı hem kendi için yansıtıcı düşünme fırsatı bulmuş, hem çocuklarla birebir ve odak grup görüşmeleri yapmadan önce daha rahat hissedebilmeleri, güven duygusu geliştirebilmeleri için gereken süreci takip etme fırsatı bulmuştur. Bunun yanında bu yöntem, araştırmacının çocukları daha yakından tanımasına ve günlük rutini takip etmesine olanak sağladığından, veri toplamada kullanacağı görüşme yöntemini şekillendirmesine yardımcı olmuştur.

3.6. Veri Toplama Süreci

Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu'ndan araştırmanın yapılması için gerekli etik kurul izni (Ek-3) ve velilerden izin (Ek-4, Ek-5) alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır. Veriler 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde 14 Kasım 2017-15 Şubat 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecine ilişkin takvim Tablo-8'deki gibidir:

Tablo 8: Veri Toplama Süreci

Tarih	Amaç	Etkinlik
31.10.2017- 14.11.2017	İzinlerin alınması	Çalışma grubundaki çocukların ailelerine veli bilgilendirme ve izin formları gönderilmiş, gerekli izinler alınmıştır.
14.11.2017	Bilgi Evine devam eden çocuklarla tanışma	Araştırmacı Bilgi Evi'ne giderek çocuklarla ve sınıf öğretmeniyle tanışılmış, sınıfa ve Bilgi Evi'ne yönelik tanıma amaçlı notlar tutmuştur.
14.11.2017- 15.02.2018	Bilgi Evindeki çocuklarla iletişim geliştirilmesi, gözlem yapılması	Araştırmacı yardımcı öğretmen rolüyle bulunduğu sınıfta çocuklarla iletişim kurmuş, çocukları ders sırasında ve teneffüslerde gözlemlemiş, gözlemlere ilişkin detaylı notlar tutmuştur.
16.01.2018 – 15.02.2018	Bireysel ve odak grup görüşmelerin yapılması	Araştırmacı çalışma grubundaki çocuklarla bireysel ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiş, bu görüşmeleri kayıt altına almıştır.
21 Şubat	Veri toplama sürecinin sonlandırılması	Araştırmacı çocuklarla, öğretmenlerle ve kurum yöneticileriyle vedalaşmıştır.

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler sonucunda 139 dakika 52 saniyelik ses kaydı elde edilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım ile elde edilen verilerin çözümlemesine yönelik farklı yaklaşımlar vardır (Merriam, 2009; Moustakas, 1994). Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler Moustakas (1994) tarafından geliştirilen adımlar uygulanarak çözümlenmiştir. Moustakas'ın adımları alan yazında, ilk basamaklar fenomenolojik azalmayı, son basamaklar ise nihai anlatıma ulaştıracak olan verilerin ifade edilmesi

olarak değerlendirilmektedir (Yüksel, Yıldırım, 2015). Araştırma kapsamında takip edilen adımlar aşağıdaki gibidir:

1. Görüşme dökümlerinin yapılması (Transcription of interviews): Elde edilen 139 dakika 52 saniyelik ses kaydının Ek-6'daki görüşme döküm indeksi kullanılarak dökümü yapılmıştır. Görüşme dökümleri yapılırken araştırmacı sağ tarafta yer alan “araştırmacı yorumu” kısmına kendisiyle, çocuklarla ya da görüşmenin gidişatıyla ilgili yorumlarını eklemiştir.

2. Listeleme ve ilk grupların oluşması (Listing and preliminary grouping): Moustakas (1994) fenomenolojik çalışmalarda katılımcıları eş-araştırmacı (co-researcher) olarak tanımlar. Bu sebeple ikinci aşamada araştırmacı katılımcının deneyimlerine ilişkin her söylemine eşit değer vermelidir (Eddles-Hirsch, 2015). Bu bağlamda okul deneyimlerine ilişkin çocuklarla yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından birkaç defa okunmuş, her bir çocuk için ayrı birer renk kullanılarak dökümde altları çizilerek tekrar okunmuş ve ifadeler listelenmiştir. Bu araştırma literatürde listeleme (horizontalization) olarak geçmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen listelemenin bir örneği Tablo-9'daki gibidir.

Tablo 9: Listeleme

...üzgün... bende var... ıı ben oynarken o arkamdan geliyor... beni tam yere düşürüyor... kızıyorum, sonra öğretmene şikâyet ediyorum.

..Bi t, bi tane bunun (arkadaşını işaret ediyor) Suriyeli bi arkadaşı var o beni karışıyor... sonra kızgın oluyom gidiyom müdürün odasına gidiyom öğretmene şikayet ediyom.

Benim şey oldu arkadaşlarım çok yoktu, ben üzül müştüm, sonra arkadaşlarım çok oldu mutlu oldum.

Bi kez ben yeni gelmiştim okula... Sonra sonra çıktım herkes bana bi şaka yaptı bizim sınıfta, ıı şey arkamdan geldi birsi, önümden birsi, sondan birsi, soldan geldi. Beni kokuttular (sesini üzgün gibi yapıyor).

(Ç-2, E, 8)

3. Azaltma ve eleme (Reduction and elimination): Bu aşamada tüm katılımcılardan elde edilen listelemelerin tekrarlayan ve birbiriyle örtüşen ifadelerin tekrar gözden geçirilerek azaltılması ve elenmesi gerekmektedir. Moustakas (1994)

araştırmacının geçen ifadelerin çalışma için bir anlam ifade edip etmediğine ve çalışma bağlamına uygun bir şekilde etiketlenip etiketlenemeyeceğine dikkat etmesini önermektedir. Bu ölçütleri sağlayan listelemeler araştırma kapsamında incelenen olguların ve olgu alt başlıklarının sabit bileşenlerini (invariant-constituents) oluşturur.

4. Sabit bileşenlerin kümelenmesi ve temalandırılması (Clustering and thematising the invariant constituents): Bu aşamada çocuğun okul deneyimlerine ilişkin ifadeleri ana temalar halinde listelenir. Araştırma kapsamında bu aşamaya örnek Tablo-10'daki gibidir:

Tablo 10: Okul Deneyimine İlişkin Ana Temalar ve Alt Temalar

Arkadaşlık İlişkileri

Kavga, sataşma (akran veya büyük yaş grupları tarafından)

Küslük

Arkadaşın olması/olmaması

Dalga geçilmesi

Korkutma/Kötü şakalar yapılması

Sevilmemek

Paylaşmamak/kendisiyle paylaşılmaması

Dersler

Beden dersinin yapılması/ yapılmaması

Akademik Kaygılar

Okumayı öğrenememek/bu sebeple dalga geçilmesi

Yazısının kötü olması/bu sebeple dalga geçilmesi

Öğretmenle İlişki

Öğretmen tarafından sevilme

Öğretmenin kızmasından korkmak

Okul Yönetimiyle İlişki

Şikâyet için müdüre başvurulması

Müdürün ceza vermesi

(Ç-2, E, 8)

5. Araştırmacının temaları metin haline getirmesi (Individual textural description): Araştırmacı bu aşamada katılımcının ifadelerini de içererek elde ettiği verileri düz metin haline getirir. Moustakas (1994) bu aşamada araştırmacının farklı

veri toplama yöntemleri ile elde ettiği verilerle karşılaştırma yapabileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı, araştırma günlüğünden elde ettiği gözleme dayalı verileri bu aşamada kullanmıştır. Bu aşama araştırmada, Tablo-11’de olduğu gibi yansıtılmıştır.

Tablo 11: Temaların Metin Haline Getirilmesi: Arkadaşlık İlişkileri

Ç-2 okulda kendisini arkadaşlık ilişkilerinin duygusal olarak etkilediğinden bahsetmiştir. Bu bağlamda *arkadaşının olması, çok olması* gibi durumlar kendisini mutlu ettiğini ifade ederken, *arkadaşının olmaması, kimsenin kendisiyle oynamaması* gibi durumların mutsuz ettiğinden bahsetmiştir. Araştırmacının araştırma günlüğünde geçen “bu sınıfta çocukların birbirlerini arkadaşlık ilişkileri üzerinden oldukça fazla tehdit ettiklerini gözlemliyorum. Bugün Ç-1, Ç-3’e böyle yaparsan seninle ben de oynamam, kimse de oynamaz gibi bir cümle kurdu. Bu tür şeyleri sanırım sık yapıyorlar” (05.12.2017)

(Ç-2, E, 8)

6. Metin haline getirilen temaların birleştirilmesi (Composite textural descriptions): Bu aşamada daha önce belirli temalar hakkında her bir katılımcı için tek tek metin haline getirilen veriler birleştirilerek bir bütün halinde verilir. Tablo-12’de bu aşamaya bir örnek verilmiştir:

Tablo 12: Çalışma Grubunun Okul Deneyimleri: Arkadaşlık

Çalışmaya katılan çocukların tümü okul deneyimlerini aktarırken arkadaşlık ilişkilerinden bahsetmişlerdir. Buna göre *arkadaşa sahip olma/çok arkadaşına sahip olma* durumlarından okulda kendilerini mutlu eden şeyler olarak bahsedilirken, *arkadaşın olmaması, az arkadaşına sahip olma* gibi durumlar mutsuz eden, kızdıran durumlar olarak ifade edilmiştir. Çocuklar ayrıca, arkadaşlık ilişkilerinden bahsederken küsme, dışlanma gibi durumlardan bahsetmiştir. Örneğin 8 yaş grubu Ç-1, okulda bazı arkadaşlarının *kendisiyle oynamamak üzere anlaştığından ve kendisini dışladıklarından*, 8 yaş grubu Ç-2, *diğer çocukların sınıfta kendisini istemediklerinden ve bu yüzden sınıf değiştirmek zorunda kaldığından* bahsetmiştir.

7. Birleştirilen temaların açıklanması (Composite description): Veri çözümlemesinin son basamağı olan bu aşamada, tüm çocukların okul deneyimlerine ilişkin ifadeleri bir bütün olarak yazılır. Bu kısım, üzerinde çalışılan olgunun temellerinin tüm bileşenleriyle birlikte ifade edilmesini gerektirir.

3.8. Araştırmanın İlkeleri

Bu araştırma kapsamında iki temel ilke benimsenmiştir. Bu ilkeler; etik ilkelere bağlılık, kişisel gizlilik ve mahremiyet ile olumlu ilişki geliştirme ilkeleridir. Tracy (2010), nitel araştırmalarda etik ilkelerin benimsenmesini, araştırmanın niteliğini ortaya koyan sekiz kriterden biri olarak belirtmiştir. Aubrey ve diğ. (2000) ise, erken çocukluk eğitimi çağındaki çocuklarla yapılacak çalışmalarda etik ilkelere bağlı kalmanın, olumlu ilişki ve güven duygusunun geliştirilmesinin önemine vurgu yapmışlardır.

3.8.1. Etik İkelere Bağlılık, Kişisel Gizlilik ve Mahremiyet İlkesi

Araştırma konusunun ve araştırma grubunun hassasiyeti nedeniyle araştırmacı ilk olarak etik kurallara bağlı kalma ilkesine sahiptir. Bu sebeple öncelikle Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu'na araştırma önerisi ile başvuru yapılmış, ilgili kurulun Ek-3'te yer alan onayı alınmadan araştırma sürecine başlanmamıştır.

Elde edilen veriler, yalnızca çalışmanın amacına uygun kullanılmış olup farklı bir şekilde kesinlikle kullanılmayacaktır. Toplanan verilerde çocuklara, ailelere, ya da öğretmenlere yönelik ifşa edici herhangi bir veri bulunmamaktadır. Katılımcı çocuklar Ç-1, Ç-2 şeklinde kodlanırken, çocuklar çalışma grubunda yer almayan birilerinden bahsettiklerinde bu kişiler için de takma isim kullanılmıştır. Veli bilgilendirme ve izin formunda gizliliğe ilişkin hususlar belirtilmiş ve yalnızca gönüllü olanlarla çalışma yapılmıştır. Bu ilkeler çalışma alanındaki her bir birey ve kurum için geçerlidir.

3.8.2. Olumlu İlişki Geliştirme İlkesi

Bu çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, araştırmacının çalışma ortamındaki aile, öğretmen, çocuk gibi her bir unsurla olumlu ilişki geliştirip, güven duygusunu (rapport) tam olarak kazanmasına bağlıdır. Bu nedenle araştırma kapsamında olumlu ilişki geliştirme ilkesi benimsenmiştir. Bilgi Evi'ne devam eden çocuklar ile uzun süreli ve yakın ilişki kurulmuş bu şekilde karşılıklı güven duygusu geliştirilmeye çalışılmıştır. Bağımsız anaokulunda ise uzun süreli gözlem ile yakın ilişki geliştirilmesi mümkün olmadığı için görüşme öğretmen refakatinde başlatılmış, çocuğun rahat olduğu gözlemlenince birebir devam edilmiştir.

3.9. Geçerlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda araştırmacılar, araştırdıkları problemi katılımcılar ile birebir görüşmeler yaparak, alanda geniş zaman geçirerek ve detaylı anlamlar elde etmeye çalışarak “anlamaya” çabalarlar. Bu anlama çabası sürecinde yapılan görüşmelerin, gözlemlerin ve analizlerin araştırma problemine uygunluğu, yeterliliği, detaylı açıklanması gibi hususlar araştırmanın geçerliğini oluşturmaktadır (Creswell, Poth, 2018). Bu durumdan hareketle nitel araştırmalarda asıl amacın neler olup bittiğinin anlaşılması olduğu ve “geçerlik” (validation) yerine “anlama” (understanding) kavramının bu amacı daha iyi ifade ettiği savunulur (Creswell, Poth, 2018). Bu ifadelerden yola çıkarak, ister “geçerlik” ister “anlama” kavramı kullanılsın, asıl amacın araştırmada ele alınan problemin ne kadar iyi anlaşıldığının desteklenmesi olduğu ifade edilebilir. Creswell ve Poth (2018) nitel araştırma tarihindeki geleneksel ve modern bakış açılarını harmanlayarak nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması için dokuz farklı strateji ortaya koymuş ve bunlardan en az ikisinin çalışmalarda takip edilmesini önermiştir. Bu stratejiler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Birden fazla veri kaynağından veri üçlemesi yapılarak kanıtların desteklenmesi,
2. Araştırma hipotezlerini onaylamayan ya da araştırma hipotezlerine ters düşen kanıtların da sunulması,
3. Araştırmacının önyargılarını, rolünü, araştırmaya getirdiği bakış açısını, deneyimlerini okuyuculara açık bir şekilde ifade etmesi,
4. Katılımcılardan onay veya geri dönüt alınması,
5. Araştırma alanında yeterli vakit geçirilmesi ve etkili bir gözlem yapılması,
6. Katılımcılar ile iş birliği geliştirilmesi,
7. Araştırma sürecini takip edebilecek, eleştirebilecek ve öneri getirebilecek dış danışmanların ya da denetmenlerin araştırma sürecine dâhil edilmesi,
8. Araştırma sürecinin ilgili okuyuculara geniş kapsamlı, zengin, açıklayıcı bilgi verilerek aktarılması,
9. Araştırma ve veri sürecinde araştırma konusuna yakın birisinden akran değerlendirmesi alınması (Creswell, Poth, 2018).

Bu araştırmada geçerlik kriterlerini beşinci, yedinci ve sekizinci maddeler oluşturmaktadır. Araştırmacı çalışma ortamında yeterli vakit geçirmiş ve etkili gözlem yapmış, hem veri toplama hem veri analizi süreçlerinde uzman görüşü alarak ve pilot

Çalışma yaparak dış denetmenleri araştırma sürecine dahil etmiştir. Ayrıca srec okuyuculara nitel araştırmanın doğasına uygun olarak mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Fenomenolojik çalışmaların nc isimlerden van Manen, bu tür araştırmalarda geçerlik düzeyinin sorulan bazı temel sorular ile llebieğini ifade etmektedir. Bu temel sorular aşağıdaki gibidir (van Manen, 2014'ten aktaran Creswell, Poth, 2018):

1. Çalışma soruları ele alınan fenomenin nasıl yaşandığını, neye benzediğini anlamaya yarıyor mu?
2. Analizler tanımlayıcı bir şekilde çeşitli önyargılardan bağımsız olarak yapılmış mı?
3. Çalışma fenomenoloji çalışmaları literatürü üzerine oturtulmuş mu?
4. Çalışma kendisini fenomenolojik olmayan çalışmalara ait ölçütlerle haklı çıkarmaktan kaçınıyor mu?

Bu araştırmada geçerliği sağlamak için van Manen'in ifade ettiği bu hususlar dikkate alınmış, Suriyeli ocukların okul deneyimlerini anlamaya yönelik sorular sorulmuş, ifadeler aktarılırken herhangi bir değişikliğe gidilmemiş ve görüşmelerden mümkün olduğunca uzun ve ayrıntılı alıntılar verilmiştir. Çalışmanın yöntemi ile ilgili araştırma süreci boyunca ortaya çıkan sorularda bu konudaki alan yazından, makale örneklerinden faydalanılmıştır (van Manen, 2014'ten aktaran Creswell, Poth, 2018).

Bu araştırmada görüşmeler ile elde edilen verilerin dökümü görüşmenin olduğu ya da ertesı gün bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Döküm yapılırken duraklamalar, ses düşmeleri, tonlamalar da yansıtılmış ve ifadeler çocukların ağzından çıktığı gibi yazıya dklmştir. Creswell ve Poth (2018) veri dökümlerinde önemsiz gibi görünen bu ayrıntıların oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı temaların oluşmasından sonra bir meslektaşına dökümünü yaptığı görüşmeleri akran değerlendirmesi için vermiştir. İnceleme süreci sonunda araştırmacının ve değerlendirmeyi yapan akranın zihinlerinde oluşan temalar paylaşılmış, temalara son hali bu süreçten sonra verilmiştir. Yine Creswell ve Poth (2018), temaların oluşturulması sürecinde veriler üzerinde yapılan bu çalışmanın nitel araştırmalarda "anlamayı" desteklediğini ifade etmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerine ilişkin bulgular açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

4.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Çalışma grubundaki çocukların cinsiyet, doğum tarihi, kardeş sayısı ve Türkiye’de bulunma süresine ilişkin veriler Tablo-13’teki gibidir.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Çocukların Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Doğum Tarihi	Doğum yeri	Kardeş Sayısı	Türkiye’de Bulunma Süresi
Ç-1	K	Ocak 2010	Halep	5	6 yıl
Ç-2	E	Ocak 2010	Halep	4	1 yıl
Ç-3	K	Şubat 2010	Halep	4	6 yıl
Ç-4	K	Ekim 2010	Halep	3	5 yıl
Ç-5	E	Şubat 2011	Halep	5	6 yıl
Ç-6	E	Ocak 2011	Halep	4	4 yıl
Ç-7	E	Ekim 2011	Halep	4	6 yıl
Ç-8	E	Mayıs 2011	Halep	5	4 yıl
Ç-9	K	Mayıs 2010	Halep	5	6 yıl
Ç-10	E	Ağustos 2010	Halep	4	2 yıl
Ç-11	E	Ekim 2010	Halep	4	3 yıl
Ç-12	E	Ekim 2010	Halep	3	5 yıl
Ç-13	K	Ekim 2010	Halep	6	1 yıl
Ç-14	E	Ocak 2013	Halep	2	4 yıl

Tablo-13’e göre araştırmaya katılan çocukların yaşları 5 ile 8 arasında değişkenlik göstermektedir. Çalışma grubundaki çocukların beşi kız dokuzu erkek çocuktan oluşmaktadır. Çocukların tümü Suriye/Halep doğumludur. Ailedeki kardeş sayısı 3 ile 6 arasında değişkenlik göstermektedir. Kardeş sayısına çocukların kendileri de dâhildir. Çocukların Türkiye’de bulunma süresi ise bir yıl ile altı yıl arasında

değişkenlik göstermektedir. Buna göre çalışma grubunda savaşın etkilerini yakın bir tarihte yaşayan çocuklar ve uzak bir tarihte yaşayan çocuklar bir arada bulunmaktadır. Çocuklardan Ç-1, Ç-5 ve Ç-12 anaokulu çağında üç aylık yaz Kur'an kursuna devam etmiştir. Ç-10 ise bir yıl boyunca Suriyeliler tarafından açılan ve Arapça eğitim veren bir anaokuluna devam etmiştir. Bunun dışında, çocukların şu an devam ettikleri eğitim dışında daha önce almış oldukları herhangi bir eğitim bulunmamaktadır.

Çocukların ailelerine ilişkin bilgiler ise Tablo-14'teki gibidir.

Tablo 14: Çocukların Ailelerine İlişkin Veriler

Katılımcılar	Anne Eğitim Seviyesi	Anne Mesleği	Baba Eğitim Seviyesi	Baba Mesleği
Ç-1	İlkokul mezunu	Ev hanımı	Okur-yazar değil	İşçi
Ç-2	Okur-yazar değil	Ev hanımı	Okur-yazar değil	İşçi
Ç-3	Okur-yazar değil	Ev hanımı	Okur-yazar değil	İşçi
Ç-4	Okur-yazar değil	Ev hanımı	Okur-yazar değil	İşçi
Ç-5	İlkokul mezunu	Ev hanımı	Okur-yazar değil	İşçi
Ç-6	Ortaokul mezunu	Ev hanımı	Ortaokul mezunu	Tercüman
Ç-7	İlkokul mezunu	Ev hanımı	İlkokul mezunu	İşçi
Ç-8	Okur-yazar değil	Evde yaptığı çeşitli ürünleri satıyor	İlkokul mezunu	İşçi
Ç-9	Okur-yazar değil	Ev hanımı	İlkokul mezunu	İşçi
Ç-10	Okur-yazar değil	Ev hanımı	Okur-yazar değil	İşçi
Ç-11	Okur-yazar	Ev hanımı	İlkokul mezunu	İşçi
Ç-12	İlkokul mezunu	Ev hanımı	İlkokul mezunu	İşçi
Ç-13	İlkokul mezunu	Terzi	-	-
Ç-14	İlkokul mezunu	Ev hanımı	Lise mezunu	Tezgâhtar

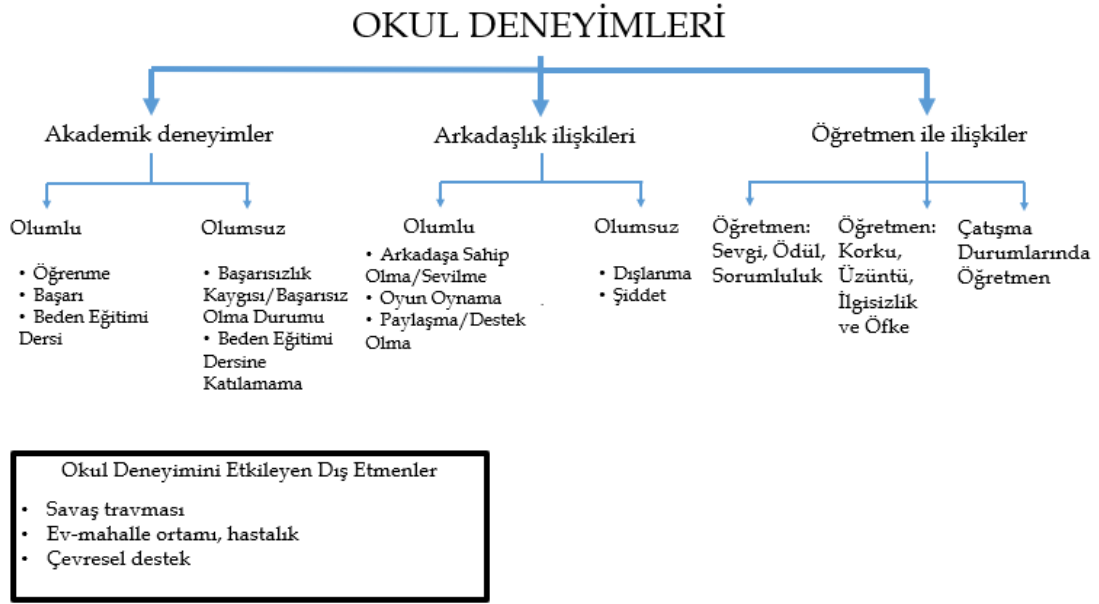
Tablo-14'e göre çalışma grubundaki çocukların altısının annesi okur-yazar değilken, altısı ilkokul mezunudur. Çocuklardan sadece birinin annesi okur-yazar olup ilkokul mezunu değildir. Bunun dışında bir çocuğun annesi ise ortaokul mezunudur.

Annelerin 12'si ev hanımı olup, ikisi eve maddi katkı sağlamak için çalışmaktadır. Babaların 11'i fabrikalarda işçi olarak çalışmaktadır. Bir baba İngilizce, Arapça ve Türkçe bildiği için çeşitli kurumlara tercümanlık yapmaktadır. Ayrıca bir baba da tekstil ile ilgili bir mağazada çalışmaktadır. Babaların altısı okur-yazar olmayıp, beşi ilkokul mezunudur. Sadece bir baba ortaokul mezunudur. Ç-13 yakın tarihte Suriye'deki savaşta babasını kaybetmiştir. Ailede ve özellikle annede bu travmanın etkisi hala sürdüğünden, babaya ilişkin herhangi bir soru sorulmamıştır.

4.2. Okul Deneyimine İlişkin Bulgular

Veriler analiz edildiğinde, çocukların okul deneyimlerinden bahsederken akademik deneyimlerinden, arkadaşları ile olan ilişkilerinden ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinden bahsettikleri görülmüştür. Bunun dışında, çocukların bir takım okul dışı deneyim ve duygulardan da bahsetmişlerdir. Bu duygu ve deneyimler, doğrudan okulda gerçekleşmiş veya okul ile ilgili olmasa da çocuğun tüm çevresi ile birlikte ele alınmasının daha kapsayıcı bir bakış açısı getirebileceği ve okul deneyimlerini anlamlandırabileceği düşünüldüğünden, okul deneyimini etkileyen dış etmenler olarak ayrı bir tema olarak sunulmuştur. Sonuç olarak elde edilen veriler dört ana temayı ortaya çıkarmıştır. Bunlar akademik deneyimler, arkadaşlık ilişkileri, öğretmen ile ilişkiler ve okul deneyimini etkileyen dış etmenlerdir. Elde edilen veriler Şekil-4'teki gibi şema haline getirilmiştir. Yöntem kısmında ayrıntılı bir şekilde belirtildiği gibi bu çalışmada veriler çocukların okulda hissettikleri duygular ve yaşadıkları çatışma durumları üzerinde konuşularak toplanmıştır.

Şekil 4:Okul Deneyimine İlişkin Bulgular



4.2.1. Akademik Deneyimlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul deneyimleri ile ilgili konuşurken çocukların akademik deneyimleri ile ilgili aktardıkları deneyimler ve duygulara ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrenme, başarı, beden eğitimi dersine katılım çocukların okulda “mutlu, heyecanlı” hissettiklerini ifade ettikleri deneyimleri içerirken, başarısızlık kaygısı/başarısız olma durumlarının daha çok kendilerini “mutsuz, üzgün, korkmuş, kızgın” hissettiren deneyimleri içerdiğini ifade etmişlerdir. Bu deneyimler aşağıda ayrı alt başlıklar halinde incelenmiştir.

4.2.1.1. Olumlu Deneyimler

Çocukların akademik deneyimler ile ilgili “olumlu” olarak nitelendirilebilecek ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 15: Olumlu Akademik Deneyimler

Olumlu Akademik Katılımcıların İfadeleri	Deneyimler
Öğrenme	“Meselaaa ben bi keresinde ilkokula başladığımda çok mutlu ooldum. Ödevimi her zaman yapıyorum hep öğretmen benim her zaman fotoğrafımı çekiyo. Çok mutlu oluyorum.” Ç-13, K, 8 “Been, yeni geldiğim zaman, çok mutlu olurum. Şeyy, yeni geldiğim zaman okula, ok-okuma için, öğrencem diye” Ç-6, E,7
Başarı	“İkinciye (ikinci sınıfa) geçerse sevinecem, sevinirim.” Ç-4, K, 8 “Okumaya geçtiğimde çok mutlu olurum.” Ç-3, K, 8 “O rozet alırsa ben çok mutlu olurum. O o rozet alamazsa üzülürüm..Evet, çünkü kim okuyosa ona veriyolar.” (rozet okumaya geçen çocuklara veriliyor) Ç-13, K, 8 “Öğretmen rozet verdiği zaman okumaya geçtiğim zaman. (okulda mutlu olurum)” Ç-6, E,7
Beden eğitimi dersi	“Ben beden günleri arkadaşlarımla maç yaparken mutlu oluyorum. Bedende arkadaşlarımla ebelemece oynuyoruz onla mutlu oluyorum” Ç-8, E, 7 “öğretmen bizi aşşa, aşşaya indirir, maç oynatırsa çok mutluyum” Ç-7, E, 7 “Bedende arkadaşlarımla ebelemece oynuyoruz... onla mutlu oluyorum” Ç-12, E, 8 “Be- beden dersine çıkarsam arkadaşlarımla oynarsam da daha mutlu oluyom” Ç-2, E, 8

Çocuklardan Ç-13 ve Ç-6 okula geldiklerinde, başladıklarında ve ödevlerini yaptıklarında mutlu olduklarını ifade etmiştir. Ç-6 okula geldiğinde mutlu olmasının nedenini “ok-okuma için” olarak belirtmiş, dolayısıyla okula geldiğinde okumayı öğreneceği için mutlu olacağını belirtmiştir. “Başarı” kavramının çalışma grubunda yer alan bu çocuklar için okuma-yazmayı öğrenmek ve ikinci sınıfa geçmek anlamına geldiği görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların devam ettikleri devlet okulunda okuma-yazmayı öğrenen çocuklara ödül olarak rozet verilmektedir. Dolayısıyla çocuklar bu rozeti almaya hak kazandıklarında, yani okumayı öğrendiklerinde mutlu olacaklarını ifade etmiştir.

Başarı başlığı altında ifadelerine yer verilen çocuklardan Ç-6, birinci sınıfa gitmektedir ve bu durum, yaşı ile de uygun bir düzeydir. Fakat örneğin Ç-4, yaşı gereği ikinci sınıfa devam etmesi gerekirken, okuma-yazmayı öğrenemediği için birinci sınıfa gitmektedir. Devam ettiği Bilgi Evindeki Türkçe öğretmeni Ç-4 ile ilgili öğrenme zorluğu yaşadığını, geçtiğimiz yıl gözünden ameliyat olduğu için okuldaki derslere tam olarak devam edemediğini dolayısıyla öğrenemediğini belirtmiştir (Araştırma Günlüğü, 21.11.2017). Ç-4’ün görüşme esnasında akademik kaygılarından oldukça fazla bahsettiği görülmüştür. Bu ifadeler olumsuz deneyimler başlığı altında yer almaktadır.

Çocuklar ayrıca beden eğitimi derslerinin kendilerini mutlu ettiğinden bahsetmişlerdir. Burada Ç-8, Ç-12 ve Ç-2’nin beden eğitimi derslerinde “arkadaşlarıyla” oynamaktan mutlu olduklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Bu durumda, Beden eğitimi dersi sadece fiziksel becerilerini geliştirebilecekleri akademik bir ders olarak değil, aynı zamanda arkadaşları ile birlikte oynayıp sosyalleşebilecekleri bir ortam olarak da ele alınabilir.

4.2.1.2. Olumsuz Deneyimler

Çocukların okuldaki akademik deneyimlerine ilişkin “olumsuz” olarak nitelendirilen deneyim ve duygular başarısızlık kaygısı/başarısız olma durumu ve beden eğitimi dersine katılamama olarak alt temalara ayrılmıştır. Bu temalara ilişkin çocukların ifadeleri Tablo 16’daki gibidir:

Tablo 16: Olumsuz Akademik Deneyimler

Olumsuz Deneyimler	Katılımcıların İfadeleri
Başarısızlık kaygısı/ Başarısız olma durumu	“Ben okumayı bilmiyorum diyerek bana sınıfta koyacak (öğretmen).” (Korktuğu durumlardan bahsediyor) (Ç-4, K, 8) Okuma bilmiyorum diye kızgın hissediyorum.” (Ç-4, K, 8) “Okumaya geçemezsem çok üzülürüm.” (Ç-3, K, 8) “Çünkü o çok çalışır ama rozet alamaz sınavlarına iyi alıyo ama rozeti alamıyo...(kendisini üzen durumlardan bahsediyor)” (Ç-13, K, 8) “Imm, b, beni sevmiyo galiba (arkadaşlarım).. Aaa sen-sen okumayı sökemedin bebek diyolar... (kızgın hissettiği durumlardan bahsediyor) Ben-ben şimdi söktüm ama okumayı” (Ç-2, E, 8) “Benle dalga geçtiler...İlly şey güzel yazı yazamıyom diye” (Ç-7, E, 7)
Beden eğitimi dersine katılamama	“Hasta olursam dışarı (beden eğitimi dersine) çıkmazsam üzülürüm.” (Ç-4, K, 8) “Ben dışarıya (beden eğitimi dersinde) çıkmaksam üzgün olurum” (Ç-8, E, 7) “Örtmen çıkartma yok (beden dersine) (üzgün hissediyorum)” (Ç-10, E, 8)

Tablo 16’da görüldüğü gibi Ç-4 ve Ç-3 “okumaya geçememenin” veya okumaya geçemediği için sınıfta kalmanın kendilerini kızgın veya üzgün hissettireceğinden bahsetmektedirler. Ç-13 ise yine çok çalışmasına ve sınavlardan iyi not almasına rağmen rozet alamamanın, yani okuma-yazmayı öğrenememenin bir çocuğu okulda üzebileceğinden bahsetmiştir. Ç-13, görüşme süreci boyunca kendisi üzerinden değil, sanki başka bir çocuk ile ilgili konuşuyormuş gibi sohbetlere katılmıştır. Bu durumun

savaş travmasına bağlı olabileceği düşünülmüş ve dördüncü tema olan savaş travmasına bağlı etmenler başlığında daha geniş bir şekilde yer almıştır.

Ç-2 ve Ç-5 ise güzel yazı yazamama, okumayı öğrenememe gibi başarısız olma durumunda arkadaşlarının kendileriyle dalga geçtiğinden ve bu durumun onlara kendilerini kötü hissettirdiğinden bahsetmişlerdir. Burada akademik olarak başarısız olma durumunun yanı sıra akranları tarafından dalga geçilme/zorbalığa maruz kalma durumu da söz konusudur. Dolayısıyla okuldaki başarısızlık arkadaşlık ilişkilerine de yansiyabilmektedir.

Çocuklardan Ç-4, Ç-8 ve Ç-10 beden eğitimi derslerine çıkamamanın kendilerini okulda mutsuz hissettirdiğinden bahsetmişlerdir. Beden eğitimi dersine katılamamanın nedenleri hasta olmak, hava koşulları nedeniyle çıkamamak ve öğretmenin ceza olarak çıkartmaması olarak belirtilmiştir. Olumlu akademik deneyimler başlığında da bahsedildiği gibi beden eğitimi dersleri sadece fiziksel becerilerin geliştirildiği bir ders olarak görülmeyebilir. Bu durumda çocukların arkadaşlarıyla sosyalleşmek, oyun oynamak ve enerjilerini atmak bakımından beden eğitimi derslerini önemsediklerini düşünülebilir.

4.2.2. Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Deneyimler

Bu başlık altında çocukların sınıf veya okul arkadaşları ile ilgili bahsettikleri deneyimler ve duygular yer almaktadır. Arkadaşa sahip olma, arkadaşıyla oyun oynama, arkadaşıyla paylaşma/arkadaşına destek olma veya arkadaşının kendisiyle paylaşması arkadaşlık ilişkileri ile ilgili çocuklara kendilerini “mutlu” veya “iyi” hissettiren olumlu deneyimler olurken, arkadaşları tarafından dışlanma, şiddete maruz kalma, arkadaşları tarafından suçlanma ve kendisiyle paylaşım yapılmaması çocuklara kendilerini “kötü” veya “mutsuz” hissettiren olumsuz deneyimlerdir.

4.2.2.1. Olumlu Deneyimler

Bu başlık altında çocukların arkadaşlık ilişkilerinde kendilerini “mutlu” veya iyi hissettiren deneyimlerine ilişkin ifadeleri arkadaşına sahip olma/sevilme, oyun oynama ve paylaşma/destek olma alt başlıklarında yer almaktadır.

Tablo 17: Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Olumlu Deneyimler

Olumlu Deneyimler	Katılımcıların İfadeleri
Arkadaşa sahip olma/Sevilme	“Aysun, bizim sınıfta Aysun var. O beni çok mutlu ederdi. Beni çok mutlu etti.” (Ç-4, K, 8) “Benimkisi de geçti ama arkadaşlarım diyo ki seninlen artık oynicam diyorlar” (Ç-4, K, 8) “Seninlen arkadaş olcam artık dediler seni vurmayacam dediler (mutlu oldum)” (Ç-4, K, 8) “Bi dee arkadaşlarım benle şimdi çok iyi anlaşıyorlar... Evet eskiden benle oynamıyolardı ama şimdi çok iyi anlaşıyoz” (Ç-3, K, 8) “Heh arkadaşlarım... Arkadaşlarım beni çok severse... (mutlu olurum)” (Ç-1, K, 8) “Benim şey oldu arkadaşlarım çuk be, ben üzü-üzülmüştüm, sonra arkadaşlarım çuk uldusa mutlu oldum” (Ç-2, E, 8)
Oyun oynama	“Bi de ört.. ı şey arkadaşlarım benle oyun oynarsa çok mutlu olurum.” (Ç-3, K, 8) “oyunlar oynuyoruz (okulda mutlu olduğum zaman)” (Ç-12, E,8) “ya şey maç oynuyorum bi de basket (okulda mutlu olduğum zaman)” (Ç-10,E,8) “ Şey, oyuncak araba. Oyuncak arabayla oynamak istiyorum arkadaşım, seviyorum.” (Ç-14- E, 5)
Paylaşma/ Destek Olma	“Yılmaz benim evime gelirse 3 tane araba vericem” (Ç-14, E, 5) “Bir arkadaşım var, o o birisiylen kavga ediyordu ben de hemen gittim onu yardım ettim (mutlu oldum)” (Ç-5, E, 7) “mesela arkadaş bişiy kaldırcaaak ben goruyorum kaldırıyorum” (Ç-10, E, 8)

Arkadaşa sahip olma/ Sevilme

Tablo 17’de listelenen ifadelerle göre Ç-4, Ç-3, Ç-1 ve Ç-2 görüşmeler esnasında “arkadaşları olduğunda”, “arkadaşları çok olduğunda”, “arkadaşları kendisiyle artık anlaştığında” mutlu olacaklarını veya olduklarını, sevineceklerini ifade etmişlerdir. Henüz anaokuluna devam eden Ç-14 ile araştırmacı arasında aşağıdaki diyalog geçmiştir:

“Araştırmacı: Hmm, pekii sence bi çocuğu okulda böyle mutlu edicek neler vardır?”

Ç-14: Yılmaazz!

Araştırmacı: Yılmaz?

Ç-14: (..)

Araştırmacı: Yani, arkadaşı mı?

Ç-14: Benim arkadaşım!”

Ç-14, Yılmaz isimli arkadaşını çok sevmektedir ve okulda arkadaşının kendisini mutlu ettiğinden bahsetmektedir. Bu durumun araştırmacının Ç-14’ün okulunda yaptığı gözlem esnasında araştırma günlüğüne şöyle yansımıştır:

“Öğretmen Ç-14’e sınıfta en çok ne yapmayı sevdiğini sordu. Ç-14 “E. Şey, oyuncak araba. Oyuncak arabayla oynamak istiyorum, seviyorum.” yanıtını verdi. Öğretmen ardından “peki kimle?” diye sorunca Ç-14 “Yılmazla!” cevabını verdi. Yılmaz, görüşme esnasında da Ç-14’ün okulda seni en çok ne mutlu eder?” sorusuna verdiği cevaptı. Sanırım Ç-14 için okulda Yılmaz epey önemli” (Araştırma Günlüğü, 15.02.2018).

Çocuklardan Ç-4 de tıpkı Ç-14 gibi özel olarak bir arkadaşının adını vererek o arkadaşının kendisini mutlu ettiğinden bahsetmiştir.

“Araştırmacı: Pekiii... Ç-4, sence bi çocuğu, seni okulda çok mutlu etcek bi şey nedir?”

Ç-4: Kız.

Araştırmacı: Kız mı? Nasıl kız yani?

Ç-4: Aysun, bizim sınıfta Aysun var.

Araştırmacı: Arkadaşın?

Ç-4: Hı hı.

Araştırmacı: Arkadaş mısın onunla, Aysun’la?

Ç-4: Hı hı (başıyla onaylıyor)

Araştırmacı: Tamaaam.. Pekiii başka?

Ç-4: O beni çok mutlu ederdi... Beni çok mutlu etti."

Bunun yanında Ç-13, "arkadaşına iyi davranmanın" okulda kendini mutlu hissettirdiğinden bahsetmiştir. Ç-13'ün ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Ç-13: Var benim (okulda mutlu eden şeyler). Önce arkadaşıma iyi davranmaak, onu çok sevmeeek. Ama onunla kavga edersek o çok üzülür ama onu ner- nasıl çözeceğimi bilmem."

Bu ifadelerden çocukların okulda arkadaşlık ilişkilerini oldukça önemsedikleri çıkarımı yapılabilir. Çocukların ifadelerinde dikkat çeken bir nokta ise arkadaşlık ilişkileri ile ilgili bir süreçten bahsediyor olmalarıdır. Bu süreç başta "arkadaşın olmaması" veya "kimsenin kendisiyle oynamamasından" "arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi" ve "artık kendisiyle oynanmasına" doğru evirilen bir süreçtir. Tablo 17'de verilen Ç-4, Ç-3 ve Ç-2'nin ifadeleri bu sürece örnek verilebilir. Hatta Ç-4'ün ifadesinde arkadaşlarının artık kendisine vurmayacaklarının ve kendisiyle arkadaş olacaklarının sözünü verdikleri görülmektedir. Bu durum bahsedilen geçiş sürecinin şiddetin ortadan kalkması gibi unsurlarının da olduğunu düşündürmektedir.

Oyun Oynama

Bahsedilen bu süreçte çocukların arkadaşına sahip olma veya sevilmeyle ilintili olarak, arkadaşlarıyla oyun oynamanın kendilerini okulda mutlu ettiğinden bahsettiği görülmüştür. Tablo 17'ye göre Ç-12 okulda mutlu olduğu zamanlarda oyun oynadığını, Ç-3 arkadaşları kendisiyle oynadığında mutlu olduğunu, Ç-10 okulda mutlu olduğu zamanlarda basket oynadığını ve Ç-14 okulda oyuncaklarıyla oynamanın kendisini mutlu hissettirdiğini ifade etmiştir. Aşağıda verilen ve araştırmacı, Ç-8, Ç-6 ve Ç-7 arasında geçen diyalog da oynamanın çocuklara okulda kendilerini iyi hissettirdiğine örnektir.

"Araştırmacı: Ç-8, sen söyle bakalım, okulda böyle mutlu olduğun zamanları bi düşün bana söyle?"

Ç-8: Ben beden günleri arkadaşlarımla maç yaparken mutlu oluyorum

Araştırmacı: Hu beden günleri arkadaşlarınla maç yaparken, başka?

Ç-6: Ben gördüm gördüm seni maç yaparken... (Ç-8'e)

Araştırmacı: (gülüyor) Başka var mı aklına gelen?

Ç-6: ... kaleci olmuştun

Araştırmacı: ... Ç-7, sen?

Ç-7: öğretmen bizi aşıa, aşşaya indirir, maç oynatırsa çok mutluyum"

Ç-2 ile yapılan görüşmede Ç-2 öncelikle okulda çok arkadaşı olursa mutlu olacağını, sonrasında da beden dersinde arkadaşlarıyla oynarsa mutlu olacağını ifade etmiştir:

“Araştırmacı: Ç-2, sence okulda seni çok mutlu edecek 3 şey ne?”

Ç-2: Benim arkadaşlarım çok olursa mutlu olurum

Araştırmacı: Arkadaşların çok olursaaa, başka?

Ç-2: Be-beden dersine çıkarsam arkadaşlarımla oynarsam da daha mutlu oluyom”

Paylaşma/Destek Olma

Tablo 17’de listelenen ifadelerle göre çocuklar arasındaki paylaşımın ya da destek olmanın oyun, oyuncak ya da yük kaldırmaya destek olma gibi bir etkinlik esnasında yapılan paylaşımlar gibi bir çatışma durumunda yapılan desteğin de kendilerini okulda iyi hissettiren paylaşım deneyimleri arasında olduğu görülmektedir.

Ç-14, çok sevdiği arkadaşı Yılmaz’ın, kendi evine geldiği takdirde kendisine üç arabasını vereceğini ifade etmiştir. Bu durum araştırma günlüğüne şu ifadelerle yansımıştır:

“Öğretmen çocuklara okulda bir arkadaşı kendisinden izinsiz oyuncaklarını aldıklarında ne yapacaklarını sordu. Ç-14, “İstiyosun ama izin al derim” dedikten sonra Yılmaz’a dönerek “Yılmaz benim evime gelirse 3 tane araba vericem” dedi ve gülümsedi (Araştırma Günlüğü, 15.02.2015).”

Ç-10 arkadaşına destek olmak ile ilgili “mesela arkadaş bşiy kaldırcaaak ben goruyorum kaldırıyorum” ifadesini kullanmıştır. Araştırmacı ve Ç-5 arasında okulda kendisini iyi hissettiren durumlar üzerine geçen aşağıdaki diyalog ise, çocukların için “destek” olmanın bazen kavga/çatışma durumlarında güç desteği anlamına gelebileceğini örneklemektedir:

“Ç-5: Bir arkadaşım var, o o birisiylen kavga ediyordu ben de hemen gittim onu yardım ettim (dışarıdan sesler geliyor)

Araştırmacı: Ben seni duyamıyorum

Ç-5: (sesini yükselterek) Bir arkadaşım vardı ben de ona yardım etmiştim sonra da birisiylen kavga etmişti o

Araştırmacı: Birisiyle kavga etmişti?

Ç-5: Hı hı

Araştırmacı: Sen de ona yardım mı etmiştin kavga ederken?

Ç-5: Hı, hı hı,”

Bu destek Ç-5 için kavga eden arkadaşına güç desteği sağlamakken Ç-10 ve Ç-11 kavga eden arkadaşlara desteği, kavga eden çocukların arasına girmek olarak ifade etmişlerdir:

“Araştırmacı: Nasıl çözebilirsiniz, diyelim ki tamam okulda böyle çocuklar kavga ediyolar. Nasıl çözebilirler aralarındaki problemi?”

Ç-10: 11 şey ben ayırıyorum çocuklar boyle yapıyorum (çocukların arasına girer gibi yapıyor)

Araştırmacı: Hee, sen ayırıyosun çocukları

Ç-10: He he”

Aynı şekilde Ç-11 kavga eden arkadaşlarının ortasına girerek arkadaşlarına destek olabileceğini ifade etmiştir:

“Araştırmacı: Hı? Ç-11 biraz düşünsün. Ç-12, sen söyle bakıyım nasıl çözersin kavga durumlarını?”

Ç-11: Aralarına girerim”

Ç-13, Ç-9 ve araştırmacı arasında eğer okulda kavga eden çocuklar olursa nelerin yapılabileceği ile ilgili geçen konuşma aşağıdaki gibidir:

“Araştırmacı: (tartışma halindeki çocukların fotoğrafını gösterir ve bu durumun okullarında yaşandığını düşünmelerini ister) Peki sizce birbirleriyle tartışıyorlar diyelim nasıl çözebilirler problemlerini?”

Ç-13: Önce o ondan özür dilemeli, ikisi de birbirinden özür dilemeli

Araştırmacı: Hmm ikisi de birbiriyle özür dilemeli. Sence? (Ç-9’a)

Ç-9: Evet. Bu özür dilemeli bu da (fotoğraftaki çocukları gösteriyor)

Araştırmacı: Hu birbirlerinden özür dilemeliler. Peki diyelim özür dileyerek çözemiyolar, ya da özür dilemiyolar. Başka napabilirler?”

Ç-13: Belki de onlaar birisi gelip plan kurup onları balıştıracak bir plan kurucaak... Belki dee onun küçük kardeşi onları barıştırmak için bişiy kurabilir...

Araştırmacı: Hu..

Ç-13: ...annesine sorabilir ya da babasına...”

Buna göre Ç-13’ün ortaya attığı anne, baba ya da kardeşten destek alarak tartışan iki çocuğu barıştırma fikri arkadaşlık ilişkilerinde birbirlerine destek olmanın çocuklar arasında nasıl farklı formlara bürünebileceğine örnek olabilir.

4.2.2.2. Olumsuz Deneyimler

Tablo 18: Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Olumsuz Deneyimler

Olumsuz Deneyimler	Katılımcıların İfadeleri
Dışlanma	“Biz Suriyeliyiz diye bizle oynamıyollar.” (Ç-3, K, 8) “Okula geldiğimde, Hiç artadaşım yoktu. Timse benle oynamadı... Çüntü hiçbiri beni sevmiyodu... Onlar, onlar şey söylüyordu ıı şey onlar onlar beni oynamıyordu başkasıyla oynuyordu... Ben ben dedim ti... ben de sislen oynım mi dedim... ama onlar izin vermedi” (Ç-5, E, 7) “Hiç kimse benle oynamadığında boş kalıyorum. Hiç kimse teneffüslerde hiç kimse benle oynamadığı için. Esmâ (Suriyeli bir arkadaşı) bile arkadaşlarıyla oynuyo. Benim ben çok üzgün duruyorum Hocam sınıflarda sadece oturabiliyorum” (Ç-1, K, 8) “Çok üzüldüm Hocam (seninle oynamayacağız dediklerinde). Hocam bak, Hocam şey yapıyolar, biz biz hiç ben onlarla hiç oynamam onların yüzünden teneffüslere çıkamıyorum Hocam.” (Ç-1, K, 8) “Okulda şey beni çok üzen arkadaşlarım, hiç kimse hiç kimse benimle oynamadığı için sınıfta oturmak, herkes benle dalga geçmek... Bilmiyom Hocam dil çıkarttılar her şey çıkarttılar.” (Ç-1, K, 8) “Ben bazen ben bazen arkadaşlarıma çok sinirleniyom... çünkü ıı başka arkadaşlarımdan... başka arkadaşlarımı alıyo dışarıya çıkartıyo.” (Ç-3, K, 8) “Bazıların da beni maç oynatmıyolar ben de onlara kızıyorum” (Ç-12, E, 8) “Benim arkadaşım hiç olmazsa üzülürüm.” (Ç-7, E, 7)
Şiddet	“Bi erkek yine var o da kızgın bi tane iki tane kız var Hocam, onlar. Biri adı, ıı neydi Mahmut... O çok çok çok kızgın beni böyle tutuyo böyle... Tutuyo tutuyo öldürcek gibi geliyor Hocam” (Ç-1, K, 8) “Hocam arkadaşlarımız bizi çok çok kötüsün diye çok

kızgın çok çok çok öldürcek gibi geliyo (okulda kızgın hissettiği durumlardan bahsediyor)” (Ç-1, K, 8)

“bi bi kız var adı ıı neydi neydiiii heh hatırladım. Bi tane kız var şey... kız benim boğazımı sıktı ölcektim az daha...(Ç-1, K, 8)

“Ben kıza çik sinirlindim... Kız hem bini baardı ben çok üzuldüm.” (Ç-9, K, 8)

“Sen sen leşsin, iğyençsin diyolar isimlerini yazıyorlar (tahtaya)” (Ç-4, K, 8)

“Ben de hiç kızmam ama birisi beni dövüp kaçarsa çok sinirli olurum. Çoook dövdüler. Bi keresinde ben düşmüştüm buram böyle şişmişti. Beni itti böyle böyle şişti sonra eve gittik” (Ç-13, K, 8)

“Mesela sen çok kötüsün, hiç bana iyi davranmıyosun seni sevmiyorum böyle, immm mesela öğretmen beni daha çok seviyo seni sevmiyo” (Ç-13, K, 8)

“Bir keresinde arkadaşım la beni bi tane çocuk geldi bizi dövdü ama ben ona karışmadım öğretmenimize söyledim.” (Ç-8, E, 7)

“Benle dalga geçerler, bahçede” (Ç-7, E, 7)

Dışlanma

Ç-1, Ç-3 ve Ç-4 ile sınıfta meydana gelen çatışmalar ile ilgili olarak yapılan görüşme esnasında Ç-4 sınıfta “sen leşsin, iğyençsin diyorlar isimlerini yazıyorlar (tahtaya)” ifadesini kullanmıştır. Bunun üzerine araştırmacı ve çocuklar arasında geçen diyalog aşağıdaki gibidir:

“Araştırmacı: Sen iğrençsin diyolar, niye sen iğrensçsin diyolar? (sessizlik oluyor)

Ç-4 :Tartıştıklar(ı) için.

Araştırmacı: Hmm..

Ç-3: Belki de Suriyeli olduğu için mi ne? (Sona doğru sesi azalıyor)

Araştırmacı: Öyle bi şey olabilir mi sence?

Ç-1: Evet Hocam

Ç-3: Bizim sınıfta oluyo

Ç-1: Bizim sınıfta da oluyo Hocam

Ç-3: *Biz Suriyeliyiz diye bizle oynamıyollar.*”

Burada Ç-1 ve Ç-3 açık bir şekilde arkadaşları tarafından “Suriyeli oldukları için” dışlandıklarını ifade etmiştir. Konuşmanın devamı aşağıdaki gibidir:

“Araştırmacı: Hmm...”

Ç-1: *Evet Hocam. Hiçbiri benim sınıftan sadece bi tek Burak, o kadar.*

Ç-3: *S: Evet bi ta.. benim sınıfta da Mila ila Hülya tek onlar benimle iyi arkadaşlar.*

A: Hmm...

Ç-3: *Başkası yok*

Ç-1: *Kalanları Suriyeliyiz diye sevmiyolar Hocam.*

Ç-3: *Evet.”*

Araştırmacı Ç-4’e bu konuda ne düşündüğünü sorduğunda Ç-4 arkadaşları gibi “Suriyeli olmak” özelinde bir dışlanmadan bahsetmemiştir. Sadece sınıfında yer alan bir çocukla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“Ç-4: Öğretmenim bizim sınıfta Baran var o kızgın bize.

Araştırmacı: Kızgın, ne için kızgın Baran?

Ç-4: *Baran... Ne için kızgın... Ben sizinle oynamıycam siz biiz.. bizimlen arkadaş değilsiniz diyolar.”*

Ç-4’ün ifadelerinde geçen “*siz, bizimlen arkadaş değilsiniz*” cümlesi her ne kadar sınıf ortamında bir ayrımın ve belirli bir grubun dışlanmasının belirtisi olsa da Ç-3 ve Ç-1’in kullandığı gibi net bir “Suriyeli olduğu için” ifadesi olmadığından, bu dışlanmanın ya da gruplaşmanın temel dinamiğinin “Suriyeli olmak” olduğu söylenemeyebilir. Fakat diğer çocukların ifadelerinde de arkadaşlık ilişkilerinden bahsedilirken “*siz, biz ya da onlar*” ifadesi sıklıkla kullanılmıştır. Örneğin araştırmacı çatışma durumlarında ne hissettiklerini sorduğunda Ç-3, “Keşke *onlar* benle kavga etmeseler oyun oynasak diyorum” ifadesini kullanmıştır. Yine aynı şekilde Ç-1, “Ben, ben hissediyorum ki şey *onlaar* çok kötü biriler” ifadesini kullanmıştır. Başka bir görüşmede Ç-5 içinde “*onlar*” geçen aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Okula geldiğimde, Hiç artadaşım yoktu. Timse benle oynamadı... Çüntü hiçbiri beni sevmiyodu... Onlar, onlar şey söylüyordu u şey onlar onlar beni oynamıyordu başkasıyla oynuyordu... Ben ben dedim ti... ben de sislen oynim mi dedim... ama onlar izin vermedi”

Buradaki “onlar” ifadesinin kullanımının bir gruplaşma belirtisi olduğu söylenebilir. Yukarıdaki duruma ek olarak aynı konuşmanın devamında çocuklar bu dışlanmanın zamanla bittiğine, geçtiğine dair ifadeler de kullanmıştır:

“Ç-3: *Bi dee arkadaşlarım benle şimdi çok iyi anlaşıyorlar*

Araştırmacı: Hmm çok iyi anlaşıyorlar senle?

Ç-3: *Evet eskiden benle oynamıyordı ama şimdi çok iyi anlaşıyoruz*

Araştırmacı: Haa artık sen Suriyelisin senle oynamıycaz falan demiyolar mı?

Ç-3: *(Cık diyor) demiyolar*

Ç-1: *Benimki de geçti Hocam*

Ç-4: *Benimkisi de geçti ama arkadaşlarım diyo ki seninlen artık oynicam diyorlar”*

Ç-1 ve Ç-3 ile arkadaşlarının kendilerini para için sevdiğine dair şu konuşmalar geçmiştir:

“Ç-1: *H-Hocam bi de şu var para için sanıyolar para için sarıyolar Suriyelileri sadece para için sanıyolar Hocam.*

Araştırmacı: Saliyolar mı?

Ç-3: *Haayır, seviyolar Türk, para için seviyolar bizi.*

Araştırmacı: Anlamadım?

Ç-3: *Para ald-. için*

Ç-1: *Para için seviyolar bizi biz evden okula para getiriyoruz ya onun için seviyolar.”*

Burada çocuklar Türk arkadaşlarının kendilerini evden okula para getirdikleri için sevdiğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler çocukların bu şekilde düşünmesinde ailenin ya da çevrenin bir rolü olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmacı, Ç-2 ve Ç-6’nın kendini okulda arasında dışlanma veya arkadaşın olmaması üzerine geçen diyalog aşağıdaki gibidir:

“Ç-2: *Benim şey oldu arkadaşlarım çuk be, ben üzü-üzülmüştüm, sonra arkadaşlarım çuk uldusa mutlu oldum*

Araştırmacı: Haa, arkadaşların yaptı?

Ç-2: *Arkadaşlarım çok uldu, arkadaşlarım..*

Araştırmacı: He çok oldu sonra mutlu oldun

Ç-2: *Evet*

Araştırmacı: Niye üzülmüştün peki öncesinde, arkadaşların çok yok diye mi?

Ç-2: *Yok, bi ki, hiç, hiç kimse benle uynamıyodu..*

Araştırmacı: Yaa...

Ç-2: ...sonra yine arkadaşlar yani oynuyoduk

Araştırmacı: Niye oynamıyolardı senle peki?

Ç-6: Benle de böyle olmuştu

Araştırmacı: Hu niye oynamıyolardı senle?

Ç-6: Çünkü ilk geldiğim, herkes beni sevmiyodu”

Yine konuşmanın başka bir yerinde Ç-2 dışlanma ile ilgili duygularını aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“Ç-2: Sonra benle oynamazlar, ben de üzgün olurum

Araştırmacı: Tamam, senle oynamazlarsa üzülürsüüüün, başka?

Ç-2: Başka, uuu arkadaşım oynamama üz vermezse üzülürüm ama

Araştırmacı: Arkadaşın?

Ç-2: Arkadaşım, arkadam oynamam üz vermezse de üzülürüm

Araştırmacı: Arkadaşın oynamana izin vermezse mi?

Ç-2: Evet”

Benzer şekilde Ç-10, Ç-11, Ç-12 ve araştırmacı arasında geçen sohbet aşağıdaki gibidir:

“Araştırmacı: Pekii, bi çocuğu okulda böyle üzücek şeyler nelerdir?

Ç-10: Hayır

Ç-11: Cık cık

Araştırmacı: Böyle (üzgün duygu kartını gösteriyor), üzücek... Çocuklar okulda hiç üzülmezler mi?

Ç-11: Cık

Ç-12: Onla oyun oynatmıyolar

Araştırmacı: Hee, oyun oynatmıyolar

Ç-10: A aa tenefüs olsun, düşüyo, boyle yapıyo...

Araştırmacı: Hı hı

Ç-11: Onla bedende oynatmıyolar

Ç-10: ...Kızıyo...

Araştırmacı: Hı hı

Ç-10:.. Sora düşüyo, çocug tutuyo da vuruyo

A: Himm, hmmm

Ç-11: Bedende onla maç oynatmıyolar”

Bu ifadelerden çocukların okulda oyunlara dâhil edilmediklerinde mutsuz, üzgün hissettikleri anlaşılmaktadır.

Şiddet

Tablo 17’de listelenen ifadelerde görüldüğü gibi çocuklar okul deneyimleriyle ilgili bir takım şiddet olaylarından bahsetmişlerdir. Bu şiddet durumlarının yalnızca fiziksel şiddeti değil sözel şiddeti de içerdiği görülmektedir. Bir önceki dışlanma başlığında yer alan ifadeler de sözel şiddete örnek verilebilir. Çocukların bahsettiği şiddet durumları kendilerine karşı yapılan şiddet olaylarını olduğu gibi, sınıf arkadaşlarının birbirine hatta öğretmene uyguladığı fiziksel ve sözel şiddet durumlarını da içermektedir. Çalışmaya katılan çocuklardan Ç-1, Ç-3 ve Ç-4 ile çatışma durumu kartı üzerine aşağıdaki diyalog geçmiştir:

“Ç-1: Sade bi tane var o da bi tanee ee Suriyeli amaaa, bizim gibi..

Araştırmacı: Hı hı..

Ç-1: ... Suriyece bilmiyoo masalara basıyo, her yere basıyo Hocam.

Araştırmacı: Hmm, sınıf arkadaşın mı?

Ç-3: Bi tane bizim sınıfta Muhammet var çok böyle u yaramaz böyle öğretmene küfür yapıyo...

Araştırmacı: Hmm

Ç-3: Ama çok çünkü o kan hastasıymış.

Araştırmacı: Ç-4? Sen söyle bakalım.

Ç-4: Bir de Arapça bir tane öğretmene küfür yaptı ”

Bu konuşmada Ç-1, Ç-3 ve Ç-4 sınıflarında bir takım şiddet veya problem davranış gösteren “yaramaz” olarak nitelendirdikleri arkadaşlarından bahsetmişlerdir. Benzer şekilde Ç-2, Ç-6 ve Ç-8 ile aşağıdaki diyalog geçmiştir:

“Araştırmacı: Sende de hiç olmuyo. Pekiii siz değiiil, okulda birileri böyle kavga ediyomu?”

Ç-2: Evet

Ç-6: Evet

Ç-8: Evet

Araştırmacı: Niye kavga ediyolar?

Ç-2: Sınıfımızda bi yaramaz vaaar adı Enes, bi Emirhan kavga yapıyolar hem, ö-örtmen onlara çok ceza veriyoyu ”

Ç-2, Ç-6, Ç-7 ve Ç-8 arasında yine şiddet olaylarına yönelik aşağıdaki konuşma geçmiştir. Bu konuşmada Ç-6 kendisinin dâhil olduğu kavga olayından bahsederken Ç-2 ve Ç-8 diğer çocuklarda gözlemledikleri şiddet durumlarından bahsetmişlerdir:

“Ç-6: Benim var

Araştırmacı: Ne diye kavga ediyolar?

Ç-6: Şey gidip arkadaşımı dövüyö, ben de onları dövüyö ağlıyolar

Araştırmacı: Haa, niye dövüyöler arkadaşlarını?

Ç-6: Bilmiyö

Araştırmacı: Hmm, peki Ç-8, sen? Niye kavga ediyo okuldaki çocuklar?

Ç-8: Onlar oynuyolar, başka sınıflar bizim sınıfta kavga yapıyolar

Araştırmacı: Allah Allah, başka sınıf gelip sizin sınıfta kavga yapıyo. Peki Ç-7 sen hiç böyle kavga gördün mü?

Ç-2: Ben gördüm

Araştırmacı: ...çocukların yaptığı? Niye kavga ediyolar böyle?

Ç-7: Birisi onu arkasından itiyo ”

Araştırmacı ve Ç-1 arasında geçen diyalogda Ç-1 kendisine karşı yapılan şiddet olayından bahsetmektedir. Bu şiddet olayının gerekçesi sorulduğunda “sen kötüsün” ve “kalemlerimi izinsiz alıyosun” diye suçlandığını ifade etmiştir:

“Araştırmacı: (Ç-1’e dönüyor) sen söyle bakiyim ne zaman kızgın hissediyosun?

Ç-1: Hocam arkadaşlarımız bizi çok çok kötüsün diye çok kızgın çok çok çok öldürcek gibi geliyo.

Araştırmacı: Hmm o zamanlar kızgın oluyosun? Ne zaman öyle oldu ki böyle çok çok öldürcek gibi filan? Ne zaman oldu bu?

Ç-1: Hatırlamıyorum Hocam.

Araştırmacı: Oldu mu öyle bi şey?

Ç-1: Oldu Hocam.

Araştırmacı: Ne oldu, anlatmak ister misin biraz?

Ç-1: Bu bii şey Özlem mi o bana bi şey yaptı şey aldı kalemi izinsiz alıyosun kalemlerimi izinsiz alıyosun kalemlerimi...”

Ç-1’in yaşadığını iddia ettiği fiziksel şiddet durumuna dair diyalog aşağıdaki gibidir:

“Ç-1: kız benim boğazımı sıktı ölcektim az daha.

Araştırmacı: Hmm niye sıktı boğazını?

Ç-1: *Bilmiyorum Hocam. Arkadaşlarını toplamış boğazımı sıktılar... Onlar s-
ben onlarla arkadaş olmak istemiyorum olmycam diyolar benim geldiler yirmi
tane kız topladılar üzerime saldılar.*”

Ç-5 okulda bir çocuğu nelerin kızdırabileceği sorulduğunda “vurmak” cevabını vermiştir. Sohbetin devamında ise sözel şiddete uğradığı ve ardından fiziksel şiddet gösterdiğini anlattığı aşağıdaki diyalog geçmiştir:

“Araştırmacı: Pekii hiç bu çocuk gibi kızdığın oldu mu okulda?”

Ç-5: *Hı hı*

Araştırmacı: N-ne oldu da kızdın?

Ç-5: *Birsi bana tüfür etmişti ben de onu dövdüm*

Araştırmacı: Birisi sana küfür etmişti sen de onu dövdün....

Ç-5: *Hı hı.*

Araştırmacı: Niye küfür etmişti sana?

Ç-5: *O da bana ananı sitim dedi*

Araştırmacı: Naptı?

Ç-5: *Ananı sitim (kısık sesle)*

Araştırmacı: Peki niye böyle bi küfür etti?

Ç-5: *Bilmem*

Araştırmacı: Kim olduğunu hatırlıyo musun?

Ç-5: *Cık, ama dövdüğümü biliyom”*

Ç-2 okulda kızgın hissettiği durumlardan bahsederken bir takım fiziksel ve sözel şiddet olaylarından bahsetmiştir. Fiziksel şiddet olayı aşağıdaki gibidir:

“Araştırmacı: Kızgın, üzgün. Okulda hiç böyle sizin kızgın görün, kızgın olduğunuz zamanlar var m?”

Ç-2: *Bende var*

Araştırmacı: Sende var, söyle bakalım

Ç-2: *İı ben oynarken o arkamdan geliyor beni tam yere düşürüyo.*

Araştırmacı: Hmm, o zaman sen? Kızıyo musun?

Ç-2: *Evet kızıyom..*

Araştırmacı: Hmm,

Ç-2: *Bi t-bi tane bunun (Ç-6'yı işaret ediyor) Suriyeli bi arkadaşı var, o beni karıştıyo”*

Ç-2 ile okulda kendisini üzen durumlar üzerine yapılan sohbette bahsettiği sözel şiddet olayları ise aşağıdaki gibidir. Burada Ç-2 okumayı sökmemesi yüzünden

arkadaşlarının kendisiyle dalga geçtiğinden bahsetmektedir. Aynı sohbetin devamında Ç-7 “güzel yazı yazamadığı için” arkadaşlarının kendisiyle dalga geçtiğini ifade etmiştir:

“Ç-2: Bi kez, bi k, arkadaşım (...)

Araştırmacı: Heh söyle bakalım

Ç-2: Arkadaşlarım benle dalga geçerse

Araştırmacı: Arkadaşların senle dalga geçerse, tamaaaam dalga geçerse, başka? Arkadaşların niye dalga geçer peki senle?

Ç-2: Imm, b, beni sevmiyo galiba

Araştırmacı: Ne diye dalga geçiyolar peki ne diyolar?

Ç-2: Aaa sen sen okumayı sökemedin bebek diyolar. Ben, ben şimdi söktüm ama okumayı”

Ç-2, okulda korkmuş hissettiren durumlar üzerine yapılan sohbette “dalga geçilmesi ve korkutulma” üzerine aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır. Ç-2’ye göre arkadaşları onunla dalga geçmiş ve üzme için korkutmuşlardır:

“Araştırmacı: Peki senin Ç-2, hiç böyle okulda haaa (korkmuş gibi yapıyor) korktuğun zamanlar oldu mu?

Ç-2: Oldu

Araştırmacı: Ne zaman?

Ç-2: Bi kez ben yeni gelmiştim okula...

Araştırmacı: Hı hı..

Ç-2: Herkez benimle dalga geçiyodu

Ç-6: Heee

Ç-2: ... Sonra sonra çıktım herkes bana bi şaka yaptı bizim sınıfta

Araştırmacı: Hee nasıl şaka yaptılar?

Ç-2: Iı şey arkamdan geldi birsi önümden birsi soldan geldi beni kookuttular (sesini üzgün gibi yapıyor)

Araştırmacı: Korkuttular...

Ç-2: (başıyla onaylıyor)

Araştırmacı: Peki bunu ne için yapmış olabilirler?

Ç-2: Üzmek için”

Bu ifadeler dışında Ç-2 okula ilk geldiğinde tuvaletten çıkarken bir arkadaşının kendisini korkuttuğunu “Sınıfta ilk geldiğimde ben u, uu tuvaletten geliyodum beni

öyle geldi öyle arkamdan korkuttu” cümlesi ile ifade etmiştir. Arkadaşlarının ne için kendisini korkuttukları sorulduğunda ise Ç-2 aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Ç-2: B-beni biri, sınıfa atmak için öyle yaptılar sınıftan atmak için

Araştırmacı: Allah Allah, niye seni sınıftan atmak istediler ki?

Ç-2: Beni sevmediler

Araştırmacı: Niye sevmediklerini düşünüyorsunuz?

Ç-2: (..) bilmiyorum”

Bu ifadelere göre Ç-2 arkadaşlarının kendisini sevmediklerini, sınıftan atmak istediklerini ve bu yüzden onu korkuttuklarını söylemiştir. Ç-2 başka bir yerde kendisinden yaşça büyük çocukların da küçük olduğu için kendisini korkuttuklarını ifade etmiştir:

“Ç-2: ben bi kez yokken söylemişlerdi

Araştırmacı: ne söylemişlerdi?

Ç-2: Aa bi kez biz küçük çocukları kookutuyoz yoksa gitmezsen seni de kooookuturuz diye

Araştırmacı: Onlar senden büyük çocuklar mıydı?

Ç-2: Evet.”

Ç-13’ün okulda kendilerini kızgın hissettiren durumlar üzerine konuşurken deneyimlediğini söylediği şiddet olaylarına ilişkin diyalog aşağıdaki gibidir:

“Ç-13: Ben de hiç kızmam ama birisi beni dövüp kaçarsa çok sinirli olurum.

Araştırmacı: Hmmm.. Hiç birisi seni dövüp kaçtı mı?

Ç-13: Çooook dövdüler.

Araştırmacı: Niye dövdüler seni?

Ç-13: Bi keresinde ben düşmüştüm buram böyle şişmişti.

Araştırmacı: Niye peki dövdüler seni ya da düşürdüler?

Ç-13: Beni itti böyle böyle şişti sonra eve gittik.

Araştırmacı: Hmmm arkadaşın mı itti seni?

Ç-13: (Kafasını sallıyor)

Araştırmacı: Niye itti peki?

Ç-13: Bilmiyorum”

Çatışma durumu kartı üzerine yapılan sohbette araştırmacı Ç-13’e çocukların okulda neden çatışma yaşayabileceklerini sormuştur. Bunun üzerine Ç-13 aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Ç-13: Hmmm, başka hmmm... Belki de buuuu ona çok sinirlenmiş saçı hiç güzel olmamış.

Araştırmacı: Hmmm, saçı hiç güzel olmadığı için sinirlenmiş.

Ç-13: Belki de oo ona belki demiş ki senin elbisen çok kısa olmuş demiş.”

Bu ifadelerden Ç-13’e göre çatışma durumlarına bir takım sözel ifadelerin sebep olabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca yine Ç-13 ile okulda kendilerini üzgün hissettirebilecek olaylar üzerine yapılan sohbette aşağıdaki ifadeler geçmiştir:

“Araştırmacı: Pekii sizce bi okulda bi çocuğu ya da sizi çok üzecek, üzecek 3 şey nedir?

Ç-13: Hmmm..

Araştırmacı: Üzgün yapçak böyle (üzgün duygu kartını gösteriyor)?

Ç-13: Ben bildim...

Araştırmacı: Söyle bakalım...

Ç-13: Mesela arkadaşı onunla kavga ediyö çok kötü sorular söylüyor ama o bişi söylemiyo çok üzölmüş.

Araştırmacı: Hmmm... Ne gibi kötü sözler söylüyorlar mesela?

Ç-13: Mesela sen çok kötüsün, hiç bana iyi davranmıyosun seni sevmiyorum böyle..

Araştırmacı: Hmmm bunlar kötü sözler... Başka aklına gelen şeyler var mı?

Ç-13: immm mesela öğretmen beni daha çok seviyo seni sevmiyo...

Araştırmacı: Hmm... Bunlar çok mutsuz eder dimi haklısın.”

Ç-13’e göre diğer çocukların söyleyebilecekleri “sen çok kötüsün, seni sevmiyorum, öğretmen beni senden daha çok seviyor” gibi “kötü sözler”, bir çocuğa okulda kendisini kötü hissettirebilmektedir.

Ç-10, Ç-12 ve araştırmacı arasında yine çocuklar arasında okulda kızgın hissettiren durumlar üzerine geçen konuşmada fiziksel şiddet olaylarına ilişkin aşağıdaki diyalog geçmiştir:

“Araştırmacı: Pekii ne oluyo da böyle kıızıyosun?

Ç-10: Dövürüyo

Araştırmacı: Dövüyo mu seni biri, niye?

Ç-10: Bilmem

A: Allah Allah, sen dövüyo musun kimseyi?

Ç-10: Cık

Araştırmacı: Hmm, seni birisi dövünce böyle kızgın hissediyosun

Ç-10: O, onu (Ç-12'ye işaret ediyor) arkadaşı bilerek getiriyo arkadaşı bana vuruyo

Ç-12: Benim arkadaşım onu vuruyo, kavga yapıyolar

Araştırmacı: Ni-niye vuruyo peki niye kavga yapıyolar?

Ç-12: Bilmem ki”

Görüldüğü gibi çocukların fiziksel veya sözel şiddet olayları ile ilgili oldukça fazla duygu, deneyimden bahsettiği görülmüştür. Araştırmacı çocuklara bu tür şiddet olaylarına sebep olan veya olabilecek şeyleri sorduğunda yukarıdaki konuşmalarda geçen “küfür edilmesi, dalga geçilmesi, fiziksel saldırıya uğrama” gerekçelerine ek olarak aşağıdaki başlıkların ortaya çıktığı görülmüştür:

- Yaş farkının sebep olduğu çatışmalar

“Ç-1: Sen küçüksün, ben büyüğüm diye”

“Ç-2: Aa bi kez biz küçük çocukları kookutuyoz yoksa gitmezsen seni de kookuturuz diye”

- Paylaşmama durumunun sebep olduğu çatışmalar

“Ç-1: Hayır, benim eşyalarım dokunma (diye kavga etmiş olabilirler)

“Ç-10: He he. M-masalar yani çocug geldi bana dedi b-boya suyu alabilir miyim, ben dedi hayır, bana vuruyo, alıyo”

“Ç-5: Belki oyuncaklarını belki de bu almış belki de bu”

- Bir eşyanın kaybolması/çalınmasının sebep olduğu çatışmalar

“Ç-11: Iı bi şeysini çalmak için (çocuklar okulda kavga edebilir)”

“Ç-5: Kalem vermiş o da kaybetmiş evde”

“Ç-5: Belki parası kaybolmuştur”

4.2.3. Öğretmen İle İlişkilere İlişkin Deneyimler

Çocuklar ile okul deneyimleri ile ilgili konuşurken öğretmenlerinin yer aldığı birtakım deneyimlerden ve duygulardan bahsettikleri görülmüştür. Çocukların öğretmenleri ile ilgili deneyimleri sevgi, ödül, sorumluluk; korku, üzüntü, ilgisizlik, öfke ve çatışma durumlarında öğretmen başlıkları altında toparlanmıştır.

4.2.3.1. Öğretmen: Sevgi, ödül ve sorumluluk

Yapılan görüşmelerde çocukların öğretmenleriyle ilgili “sevgi” kavramı üzerinde konuştukları görülmüştür. Bu sevgi kimi zaman çocukların öğretmene, kimi zaman da öğretmenin çocukları sevmesine yöneliktir. Ç-3 eski öğretmenine olan sevgisini “Benim eski öğretmenim çok çok iyi kalpliydi ama o ikinci sınıfa geçtiğinde ben çok üzüldüm” ifadesini kullanmıştır. Ç-3 “seni okulda çok mutlu edecek 3 şey nedir?” sorusuna, “ikinci sınıfa geçmek” cevabından sonra “Bir de öğretmenim çok mutlu olsun” demiştir. Ç-3 ve Ç-4 okulda kendilerini nelerin üzebileceği sorusuna “Öğretmenim çok üzgün olursa ben de üzülürüm” ve “Öğretmen üzgün olursa ben de üzgün olurum” cevaplarını vermişlerdir. Ç-5 ise “okulda seni ne mutlu eder?” sorusuna “öğretmene çiçek almak” cevabını vermiştir.

Sevilmek ve öğretmen tarafından ödüllendirilmek yine çocukların oldukça üzerinde durduğu bir durum olarak karşımıza çıkmıştır. Ç-1, Ç-3 ve Ç-4 ile yapılan görüşmede Ç-1 eski öğretmeni ile ilgili olumsuz deneyimlerinden bahsederken Ç-3 öğretmenin kendisi ve bir arkadaşı için kurduğu aşağıdaki cümleleri ifade etmiştir:

“Ç-3: Yok Hocam çok seviniyo bizi iyi ki ne sınıfta kalmışız diyo.

Araştırmacı: Kim diyo?

Ç-3: Hocam

Araştırmacı: Hocam ne diyo?

Ç-3: Keşke iyi ki ne sen bizim sınıftasın diyo benle Meryem’e

Araştırmacı: Hee iyi ki bizim sınıftasın diyor öğretmenin”

Yine aynı konuşmada benzer şekilde Ç-1 ve Ç-3 öğretmeni tarafından sevildiklerinde nasıl mutlu olduklarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Araştırmacı: Pekiii okulda mutlu hissettiğiniz zamanlardan bahseder misiniz?

M: Eveet....

Araştırmacı: (Ç-1’e dönüyor) Ne zaman? Söyle bakalım sen.

Ç-1:.. Öğretmenim saçımı okşarken

Araştırmacı: Hui..

Ç-1: ... ve beniii öperken Hocam

Araştırmacı: Hu mutlu hissediyosun. (Ç-3'e dönüyor) Sen peki okulda ne zaman böyle çok mutlu hissediyosun?

Ç-3: Örtmenim, örtmenim beni çok seviyo o zaman çok mutlu oluyorum.”

Ç-4 ise okulda mutlu olduğu zamanları aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Araştırmacı: Tamam, başka ne seni çok mutlu etti okulda?

Ç-4: Okumaya geçersen, okumaya geçersen..

Araştırmacı: Tamaaam okumaya geçmeek.. Başka..

Ç-4: Okumaya geçmek ve de...

Araştırmacı: Başka?

Ç-4: Iıu beni örtmen çok sevsin okumaya geçersen..”

Bu diyalogda Ç-4, okumaya geçerse öğretmenin onu çok seveceğini ve bu durumda okulda kendisini mutlu edeceğini ifade etmiştir. Buradan Ç-4 için, akademik başarısının öğretmenin gözündeki yerini etkileyeceği düşüncesine sahip olduğu söylenebilir. Ç-4'ün akademik durumuyla ilgili bazı notlar olumlu akademik deneyimler başlığında araştırma günlüğünden yansıtılmıştır. Öğretmeni mutlu etme ve öğretmenin kendisini sevmesi, dolayısıyla mutlu olması üzerine Ç-2 ile aşağıdaki diyalog geçmiştir:

“Ç-2: B, bi örtmen bizi çok seviyo ben de onu mutlu ediyom

Araştırmacı: Hmm, öğretmen seni?

Ç-2: Ben onu, ben onu hiiiç üzmüyom

Araştırmacı: Hee öğretmen seni çok sevdiğinde sen mutlu oluyosun...

Ç-2: E (kafa sallıyor)...

Araştırmacı: ... ve onu hiç üzmüyosun öyle mi

Ç-2: Evet”

Ç-13 öğretmenin fotoğrafını çekmesinin ve hediye vermesinin kendisini nasıl mutlu ettiğine yönelik aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Araştırmacı: Peki okulda sizin hiç böyle bu çocuk gibiii (mutlu çocuk fotoğrafı gösteriyor) böyle çok mutlu olduğunuz zamanlar oldu mu?

Ç-13: Oldu.

Araştırmacı: Ne zaman?

Ç-13: *Meselaaa ben bi keresinde ilk okula başladığımda çok mutlu ooldum. Ödevimi her zaman yapıyorum hep öğretmen benim her zaman fotoğrafımı çekiyo. Çok mutlu oluyorum.*

Araştırmacı: Başka?

Ç-13: *yani bi şey yapçaaak hediye vercek*

Araştırmacı: He?

Ç-13: *Hediye*

Araştırmacı: Hediyeeee...

Ç-13: *Hı hı.*

Araştırmacı: Hee hediye mutlu eder. Kim tarafından verilen hediye?

Ç-13: *ı öö-öğretmenden."*

Yine burada da Ç-4'ün durumuna benzer bir şekilde akademik olarak sorumlulukları yerine getirdiğinde öğretmenin gözünde iyi bir konumda olunacağını düşünüldüğü söylenebilir. Aynı zamanda öğretmen tarafından hediye verilmesi de Ç-13'ü okulda mutlu etmektedir.

Ç-6 öğretmen tarafından ödüllendirilmenin kendisini mutlu ettiğini "Öğretmen rozet verdiği zaman okumaya geçtiğim zaman... (mutlu olurum)" diyerek ifade etmiştir. Ç-10, Ç-11 ve Ç-12 ile geçen aşağıdaki durumda Ç-10 "akıllı oldukları" durumlarda öğretmenin hikâye verdiğini ve bunun kendisini mutlu ettiğini ifade etmiştir:

"Araştırmacı: Okulda sizi başka neler mutlu eder?

Ç-10: *(...) hikaye diyo*

Araştırmacı: Hı?

Ç-10: *D-diyo öğretmeni kim akıllı oluyo, arkadaşını vurmuyo, kaye olsun.*

Araştırmacı: Ne olsun?

Ç-10: *Kaaya.*

Araştırmacı: Ne demek o?

Ç-10: *Kaaya*

Ç-11: *Hikaye, hikaye*

Ç-12: *Hikaye*

Araştırmacı: He hikâye... Öğretmen kim uslu olursa ona hikâye mi veriyoy?

Ç-10: *He he*

Araştırmacı: O zaman böyle mutlu mu oluyo çocuk?

Ç-10: *Hı hı"*

Ç-10'un öğretmeninin hikâye vermeyi bir ödüllendirme yöntemi olarak kullandığı konuşmanın başka bir yerinde kullandığı “*Öğretmen hikâye veriyö kızınca geri alıyo*” cümlesinden de anlaşılmaktadır. Yine aynı konuşmada hediye almanın ve öğretmene hediye vermenin kendilerini mutlu ettiğini aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“Araştırmacı: Öğretmenle ilgili neler çocukları mutlu eder?”

Ç-10: İu şey o kırdım örtmen bana verdi

Ç-12: İu öğretmen ona hediye verince

Ç-11: Evet

Araştırmacı: Hmm ona hediye verince, başka?

Ç-10: Başka, ben öğretmene hediye veriyorum

Ç-11: Hediyenin içinden kumandalı araba çıkınca

Araştırmacı: İçinden?

Ç-11: Kumandalı araba çıkınca”

Burada bahsedilen kumandalı araba hediyesi bir sonraki “okul deneyimini etkileyen dış etmenler” başlığında bahsedilen sosyal yardımlar kapsamında çocuklara verilen destek paketlerini da ifade ediyor olabilir.

Sınıfta öğretmen tarafından sorumluluk verilmesinin kendisini mutlu ettiğine yönelik sadece Ç-10'un ifadeleri vardır. Ç-10 sulu boya etkinliği için öğretmeninin kendisini su almak ile görevlendirdiğini ve bunun kendisini mutlu ettiğini ifade etmiştir.

4.2.3.2. Öğretmen: Korku, üzüntü, ilgisizlik ve öfke

Çocukların okulda korkmuş hissettikleri durumlar üzerine korkmuş duygu kartı ile Ç-1, Ç-3 ve Ç-4 ile yapılan sohbette Ç-1'in eski öğretmeni olduğunu söylediği bir öğretmenden korkmasına ilişkin aşağıdaki diyalog geçmiştir:

“Araştırmacı: Peki siz hiç okulda böyle (korkmuş çocuk fotoğrafını gösteriyor) korkmuş hissediyö musunuz?”

Ç-1: Ben çok. Öğretmenimden bazen bir korkuyorum. Ama öğretmen benim..

Araştırmacı: Hmm.

Ç-1: Benim onu sevmiyodum ben.

Araştırmacı: (Ç-1'e dönerek) Niye?

Ç-1: Çok sinirli beni hiç sevmiyodu o da.

Araştırmacı: Neden böyle düşünüyösun?

Ç-1: Okumam iyidi her şeyim iyidi beni sınıfta bıraktı Hocam.

Araştırmacı: Niçin?

Ç-1: Bilmiyorum.

Araştırmacı: Niye sevmediğini düşünüyorsun?

Ç-1: Sadece Ayşe 'yi seviyo ve sınıf arkadaşlarını seviyo. Ayşe sınıf annenin kızı diye seviyo.

Araştırmacı: Hmm..

Ç-1: Beni, bilmiyorum sevmiyo Hocam..

Araştırmacı: Hmm..

Ç-1: Ben biliyorum. Hiç hiç hiç derslerime bakmıyo Hocam”

Bu konuşmada Ç-1 bir öğretmeninden korktuğunu, bu öğretmenin kendisini hiç sevmediğini, sınıf annesinin kızını ve sınıf annesinin kızının arkadaşlarını sevdiğini ifade etmiştir. Ç-1 ayrıca bu öğretmenin kendisi ile akademik anlamda da ilgilenmediğini, her şeyinin iyi olmasına rağmen öğretmenin onu sınıfta bıraktığını iddia etmektedir. Ç-1 ve arkadaşlarının görüşme esnasında öğretmenleri ile ilgili korkularına yönelik söyledikleri aşağıdaki gibidir:

“Ç-1: Öğretmenleri bağırınca çok çok çok üzürlüler ve korkarlar.

Araştırmacı: Hmm, sen söyle bakiyim (Ç-4'e dönüyor)

Ç-3: Bizim öğretmen şöyle bağırdıkça herkesin ödü kopuyor (sesini kızgın yaparak) “Susun be oturun yerinize” böyle diyor.

Araştırmacı: Öyle mi? Hmm,. sen söyle Ç-4?

Ç-1: (Öğretmenin taklidini yapıyor) “Şikayet istemiyorum artık sizden be oturun yerinize defterlerinizi çıkarın

Araştırmacı: Öğretmenin mi? Senin öğretmenin mi bu?

Ç-1: Yoo Ayhan Hoca.

Araştırmacı: Hee başka sınıfın öğretmeni mi?

Ç-1: Ooo ikinci sınıf benim eski öğretmenim

Ç-4: Ben..

Araştırmacı: (Ç-4'e dönüyor) Sen söyle bakiyim.

Ç-4: Öğretmen kızarsa korkarlar..

Araştırmacı: Öğretmen kızarsa, tamam. Pekii sizce okulda seni..

Ç-3: Örtmen...

Araştırmacı: Heh söyle bakiyim...

Ç-3: Örtmen çok sinirli olursa çok onlar da çok korkar.”

Burada çocuklar öğretmenin kızmasının veya kızgın olmasının kendilerini korkuttuğunu ifade etmişlerdir. Ç-3 ayrıca “öğretmen kızarsa biz de kendimize

kızabiliriz” diyerek öğretmenin kızmasının kendilerinde de bir kızgınlık oluşturabileceğini ifade etmektedir. Ç-13 ise *“mesela öğretmenim çok sinirli ben de çok üzüldüm”* diyerek öğretmenin sinirli olmasının kendisinde üzüntüye yol açacağını ifade etmektedir.

Bu başlıkla yer alan ifadelerle göre öğretmenin aynı zamanda korku, ilgisizlik, üzüntü ve öfke duyguları ile de çocukların dünyalarında yer bulduğu söylenebilir.

4.2.3.3. Çatışma durumlarında öğretmen

Öğretmenin çocukların dünyasında en çok yer bulduğu durumlardan biri de çatışma durumları olmuştur. Bu başlık altında birden fazla çatışma durumunda ve türünde öğretmenin rolü üzerine bulgular yer almaktadır. Ç-1, Ç-3 ve Ç-4 ile çatışma durumu kartı üzerine sohbet edilirken “sizce tartışan çocuklar ne hissediyor olabilir?” sorusu üzerine sohbet aşağıdaki gibi ilerlemiştir:

“Araştırmacı: Pekii şimdi sizce bu birbiriyle tartışan çocuklar ne hissediyolardır?”

Ç-1: Bence niye kavga ediyoruz diye...

Ç-3: içlerinden keşke..

Ç-1: ...içlerinden keşke kavga etmesek duramıyolar

Ç-3: Evet keşke kavga etmesek diyorlar oyun oynuyor oynasak

Araştırmacı: Hmm anladım.. Peki hani siz de sınıfınızda bazı tartışmaların, kavgaların olduğunu söylemiştiniz...

Ç-1: Evet.

Ç-4: Biz öğretmenimize diyemiyoruz

Araştırmacı: Ne hissediyosun o zamanlar sen Ç-3?

Ç-3: Hissediyorum ki u onlar beni hiç sevmiyor

Araştırmacı: Hmm..

Ç-1: Hocam bi şey dicem

Araştırmacı: Hı?

Ç-1: Ben d.. içimden diyorum ki keşke bu sınıfa gelmeseydim diyorum Hocam.

Ç-3: Yok Hocam çok seviniyo bizi iyi ki ne sınıfta kalmışız diyo.

Araştırmacı: Kim diyo?

Ç-3: Hocam

Araştırmacı: Hocan ne diyo?

Ç-3: Keşke iyi ki ne sen bizim sınıftasın diyo benle Meryem’e

Araştırmacı: Hee iyi ki bizim sınıftasın diyor öğretmenin

Ç-1: Beni de seviyo (öğretmen).”

Bu sohbette çocukların tartışma durumunda ne hissettiklerinin yanında Ç-4’ün “biz öğretmenimize diyemiyoruz” cümlesi dikkat çekicidir. Araştırmacı Ç-4’e sohbetin devamında öğretmene neden söyleyemediğini sormuştur. İlk olarak çatışma durumları için öğretmenin “(öğretmenim) der ki bir şey olursa benim yanıma gelmelisiniz” dediğini fakat “kendisinin ve arkadaşlarının öğretmenin yanına gitmeye utandığını” söylemiştir. Ç-1 ve Ç-3’ün de konuyla ilgili deneyimleri paylaşması üzerine Ç-4 de yaşadığı bir çatışma durumunda öğretmeniyle yaşadıklarını aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“Ç-4: Öğretmenime, öğretmenime dedim öğretmenim beni dövüyorlar (dövüyorlar) dedim..

Araştırmacı: Hmm..

Ç-4: Gendi (kendiniz) şey konuşarak çözün dedi.

Araştırmacı: Ne dedi?

Ç-4: Şey konuşarak gendiniz çözün dedi”

Ç-3 ise öğretmenin çatışma durumunda çözümü kendilerinin bulmasına yönelik yönlendirmesine ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Ç-3: Öğretmenim bi de ı biz kavga ettiğimizde öğretmen sınıfa geldiğinde söylüyoruz öğretmen diyo ki siz kendiniz konuşarak halledebilirsiniz diyo.

Araştırmacı: Hmm anladım öğretmene söyleyebilirsin ama öğretmen de diyo ki siz kendiniz konuşun diyo.

Ç-3: Evet.”

Buradan çocukların yaşadığı çatışma durumlarında öğretmenin benimsediği tavırlardan birinin çocukların kendi aralarında çözmelerini istemesi olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım karşısında Ç-4’ün çatışma durumlarında öğretmene başvurmama, “kendisi çözme” eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu durum da kendini konuşmanın devamında aşağıdaki diyalog ile göstermektedir:

“Araştırmacı: Konuşarak çözün dedi. Peki sen öğretmenin çözmesini ister miydin?

Ç-4: I ı (Hayır anlamında)

Araştırmacı: Peki nasıl çözerdin?

Ç-4: Kendim çözerdim.

Araştırmacı: Kendin çözerdin, nasıl çözerdin peki?

Ç-4: *Gel benimlen arkadaş olur musunuz derdim.*”

Ç-3 de benzer şekilde “*teneffüslerde kavga ettiğimde yine kendim çözebilirdim*” ifadesini kullanmıştır. Fakat bu konuşmada dikkat çeken bir nokta Ç-4’ün öğretmene başvurduğu çatışma durumu fiziksel şiddete uğrama durumudur. Kendisinin “*benimle arkadaş olur musunuz?*” deme çözümü ise şiddet durumu dışında farklı bir durum için çözüm önerisini andırmaktadır. Öğretmenin problemleri veya çatışmayı çocuklardan kendilerinin çözmesini istemesine ek olarak Ç-10, Ç-11 ve Ç-12 ile yapılan görüşmede de öğretmenin şikâyet istememesine ilişkin aşağıdaki diyalog geçmiştir:

Araştırmacı: Hmm, peki siz öğretmene söyler miydiniz?

Ç-12: *Hayır, bizim öğretmen yapmıyo*

Ç-11: *öğretmen şikâyet istemiyo*

Araştırmacı: Hmm, sen niye söylemezdin öğretmene (Ç-12’ye soruyor)?

Ç-12: *Öğretmen çünkü şikâyet yapınca kızıyo*

Araştırmacı: Hee anladım

Ç-11: *Evet çok önemli şikâyet çok önemli şikâyet olunca*

Araştırmacı: Hee sadece çok önemli şikâyet olunca öğretmene söylüyorsunuz

Ç-10: *Benim öğretmen bağırıyolardı dedi başım şişti*”

Yukarıdaki diyalogdan çocukların öğretmenlerinin şikâyet istemediği, Ç-11’in öğretmenin ise ancak çok önemli şikâyet olunca kendisine iletmelerini istediği anlaşılmaktadır. Ç-12 ayrıca “*Biz öğretmene söylüyoruz öğretmen yok oha şikâyet yok diyo*” ifadesini kullanmıştır. Öğretmenin şikâyet istememesine yönelik bir başka ifade ise Ç-1 tarafından, öğretmenin taklidi yapılarak söylediği “*şikâyet istemiyorum artık sizden be oturun yerinize defterlerinizi çıkarın*” cümlesidir.

Ç-10 çatışma durumlarında öğretmenin ayrıca beden eğitimi dersine çıkarmamak gibi bir cezalandırma yöntemine de başvurduğunu aşağıdaki diyalogda ifade etmiştir:

Ç-10: Eee şey, m-masala o b-bana vurdu...

Araştırmacı: Hı hı

Ç-10: *... Ben düştüm ağladım, örtmen geldi ben şikayet ettim örtmene ooo şey diyo s-sen bedene çıkmıycan, b-biz çıktuu, onu kaldı sınıfta*”

Ç-10’un bahsettiği örnekte kendisine vuran ve düşüren bir arkadaşını şikâyet ettiğinde öğretmenin şiddet uygulayan çocuğu beden eğitimi dersine çıkarmamakla cezalandırdığı anlaşılmaktadır. Bir diğer cezalandırma yöntemi ise Ç-11’in ifadesine göre tek ayak üstünde bekleme cezasıdır. Ç-12 de bu cezanın verildiğini onaylamıştır:

“Araştırmacı: Ç-12, peki s-sizin sınıfta böyle çocuklar kavga edince öğretmen napıyo?”

Ç-12: İu onlara ceza veriyo

Araştırmacı: Ne cezası veriyo?

Ç-11: Tek ayak üstünde.

Ç-12: Yaa, evet”

Öğretmenin ceza vermesi ile ilgili bir diğer ifade araştırmacı ve Ç-13 arasında geçen aşağıdaki konuşmada olduğu gibidir:

“Araştırmacı: Peki aklınıza başka bi şey geliyor mu, okulda bi çocuğu böyle kızdırıcak?”

Ç-13: Ben biliyorum. Mesela onu dövüp kaçsa da arkadaşı çok kızar öğretmene söylücek ama öğretmeeen çok sinirli olup onların ikisine de ceza verir.”

Öğretmenin çatışma durumunda çocukları cezalandırmasına yönelik başka bir ifade araştırmacı, Ç-13 ve Ç-9 arasında şu şekilde geçmiştir:

“Araştırmacı: Hı anladım. Peki okulda başka birine söyleyebilirler mi kavga ettikleri zaman?”

Ç-13: Haayır söylememeli. Onlar da sonra da ka-kavga ederler.

Araştırmacı: Hmm, başka birine mesela öğretmene söyleyebilirler mi?

Ç-13: Evet öğretmen her şeyi söyler her.. onları çok kızgın teneffüse çıkaramaz.

Araştırmacı: Öğretmen na.?

Ç-9: Cezanı verir.

Araştırmacı: Cezalandırır, b, başka napar onların arasındaki bu problem için?

Ç-13: Derkine siz özür dileyin bida olursa sizi müdüre götürürüm.

Araştırmacı: Hmmm.. Böyle söyler. Başka? Sence (Ç-9’a)?

Ç-9: (...)

Araştırmacı: Ç-9?

Ç-9: (...) Öğretmen onlara çok kızgın.”

Bu ifadelerde öğretmenin çatışan çocuklara teneffüse çıkmama cezası verebildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin çatışma durumunda yaptığı şeylerden biri de yine Ç-13’ün ifadelerine göre çocukları müdüre yönlendirmektir. Bu durumu Ç-12 ayrıca “o-ööö bazılarını dersi bozunca müdüre indiriyö” cümlesi ile ifade etmektedir. Ç-1 ise çatışma durumlarında kendisinin doğrudan müdüre başvurduğunu ifade etmiştir:

*“Ç-1: Ben u ben öğretmenime söylemedim ama müdüre şikâyet ediyorum
Hocam*

Araştırmacı: Hmm ne dedi peki müdür?

Ç-1: Yaa bi daha böyle yaparsanız sizi okuldan kovarım dedi Hocam”

Ç-1 de öğretmene şikâyet etmemesinin sebebini öğretmenin şikâyet istememesi, öğretmenin çok yorulduğu şeklinde aşağıdaki cümleler ile ifade etmiştir:

*“Ç-1: Hocam yok öğretmen zaten herkesin şikâyetlerini üstüne alınıyo bi de
bunu almasınlar.*

Araştırmacı: Herkesin şikâyetlerini?

Ç-3: Üstüne alınıyo

Ç-1: Üstüne alınıyo

Araştırmacı: Ne demek o?

Ç-1: Yani şey herkesi ss... öğretmen o şikâyetlerini istemiyo Hocam.

Araştırmacı: Öğretmen?

Ç-1: O öğretmen biz bi, bi de ona şikâyet veriyoruz...

Araştırmacı: Hı?

Ç-1: öğretmenimiz çok çok çok yoruluyor.”

Bu ifadelerden öğretmenlerin çatışma durumlarında benimsediği tutumların, şikâyet istememe, sorunu çocukların kendi aralarında çözmesini isteme, cezalandırma ve müdüre yönlendirme olduğu söylenebilir.

4.2.4. Okul Deneyimini Etkileyen Dış Etkenlerle İlgili Bulgular

Bu başlık, çocuklar ile okul deneyimlerinden bahsederken okul ile direkt bağlantılı olmayan ifadeler için oluşturulmuştur. Görüşmenin gidişatına göre aslında okul deneyimleri ile direkt olarak bağlantılı olmayabileceği düşünülse de çocuğun bir bütün olarak ele alınması gerektiği esastan yola çıkılarak çocukların bu ifadelerine de okul deneyimini etkileyen dış etkenler başlığı altında yer verilmiştir.

4.2.4.1. Savaş Travması

Çocukların araştırmanın yapıldığı esnada Türkiye’de bulunma süresi Tablo-13’te de görülebileceği gibi bir yıl ile altı yıl arasında değişmektedir. Buna göre çalışma grubunda yer alan çocuklar savaşın etkilerini bizzat hisseden ve/veya ailesi aracılığı ile hisseden çocuklardır. Bu durumun bazı çocukların ifadelerine aşağıdaki örneklerde

olduğu gibi yansıdığı düşünülmektedir. Örneğin, Ç-1'e okulda kendisini üzebilecek durumlar sorulduğunda aşağıdaki gibi yanıt vermiştir:

“Ç-1: Beni hiç bi şey üzmez.

Araştırmacı: Seni hiçbir şey üzmez okulda?

Ç-1: Biiir benim nenem kövde (köyde), dua ediyorum dua ediyorum onları görmek için çok çok dua ediyorum.”

Burada bahsedilen “köy” Ç-1 için Suriye demektir. Çocukların Suriye'den “köy” diye bahsettiği araştırmacının teneffüs esnasında çocuklar ile deneyimini aktardığı araştırma günlüğüne aşağıdaki gibi yansımıştır.

“...İlerleyen dakikalarda Ç-3 ve Ç-1 ve Emine (çalışma grubuna girmeyen Suriyeli başka bir çocuk) yanıma geldi. Sohbet etmeye başladık. Ç-3'e ve Ç1'e okulda oynamayı en çok sevdikleri arkadaşlarının kim olduğunu sordum. Her ikisi de aynı zamanda kursa da devam eden Suriyeli arkadaşlarından bahsetti. Emine'ye de aynı soruyu sordum. O bana en çok oynamayı sevdiği şeyin bisiklet olduğunu söyledi. Sonra “köydeyken benim bisikletim vardı biliyo musun” dedi. Nerdeydi senin köyün dedim. “Suriye” dedi. Buradan çocuklar için “köy”ün Suriye olduğunu anladım (Araştırma Günlüğü, 12. 12. 2017).”

Ç-1 Türkiye'ye geleli altı yıl olmuş bir çocuktur. Türkiye'ye geleli henüz bir yıl olmuş ve savaşta babasını kaybetmiş Ç-13 ise, okulda kendilerini kızdıracak şeyler üzerine konuşurken aslında kendi hikâyesini aşağıdaki gibi anlatmıştır:

“Araştırmacı: Pekiii sizce okulda bi çocuğu böyle uu (kızgın gibi yapıyor) çok kızdıracak 3 şey nedir?

Ç-13: Ben buldum

Araştırmacı: Söyle bakalım..

Ç-13: Mesela onun evleri ev başka eve taşınmışlar o çok üzülmüş evlerini çok seviyomuş. Ama evleri çok birisi almış o da çok üzülmüş başka eve taşınmak kalmışşş.

Araştırmacı Niye başka eve taşınmak zorunda kalmışlar?

Ç-13: Çünkü evleri bozulmuş..

Araştırmacı: Hmm senin hiç evin bozuldu mu, başka bi yere taşınmak zorunda kaldın mı?

Ç-13: I ıh (hayır anlamında)

Araştırmacı: Evi bozulan birileri var mı?

Ç-13: Arkadaşımanın evi bozulmuş olabilir mesela evimizi kızdırmak için bozulmuş olabiliir..

Araştırmacı: Hmm..

Ç-13: Çok üzölmüş olabiliir.

Araştırmacı: Niye bozulmuştur peki evleri?

Ç-13: Mesela bi tane çocuk ge, bi tane babası gelip yukarı çıkarsa böyle şeyleri yaparsa sonra da o düşerse çok üzölmüş oluyoo..

Araştırmacı: Hee babası yukarı çıkarsa. Babası mı düşerse çok üzölür?

Ç-13: (evet anlamında başını sallıyor)”

Araştırmacı bu görüşme esnasında Ç-13’ün anlattıklarının savaşı çağrıştırmamasından dolayı konunun hassas olduğunu düşünmüştür. Çocuğun annesi ile yaptığı görüşmeyi ise araştırma günlüğüne aşağıdaki gibi yansıtmıştır:

“Ç-13 bugünkü görüşme süreci boyunca sürekli başka bir çocuktan bahseder gibi konuştu. Ben de bunun üzerine soruları o şekilde sormayı tercih ettim. Sence bir çocuğu okulda en çok üzebilecek şey nedir? gibi. Gün sonunda annesi geldi. Annesiyle yaptığım görüşme sonucu aslında kendisinden bahsettiğini anladım. Çünkü bahsettiği çocuk gibi kendisi de henüz rozet alamamıştı ve annesi bu durumun onu üzdüğünden bahsetti. Ama en önemlisi babasıyla ilgili anlattığı kısımdı. Görüşme esnasında okulda bir çocuğu üzebilecek durumlardan bahsederken evinin üst katından düşen başka bir çocuğun babasından bahsetti hikaye anlatır gibi. Annesinin anlattığına göre Ç-13 yaklaşık 1 yıl önce savaşta babasını evin ikinci katına düşen bomba nedeniyle kaybetmiş. Annesi de çok hassas görünüyor. Okul çıkışı almaya geldiğinde konuştuğumuzda gözleri doldu sürekli” (Araştırma Günlüğü, 19.01.2018).

Ç-2 Türkiye’ye geleli aynı Ç-13 gibi bir yıl olmuş bir çocuktur. Ç-2’de de annesinin olmamasına yönelik bir korku olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun savaş kaynaklı olabileceği düşünülmüştür:

“Ç-2: Ben bi kez ben bi kez annemle giderken sonra annem elma aa el, elma alıyodu..

Araştırmacı: Hı hı

Ç-2: ...Ben de ben şeye gittim bakkala gittim geldim aa, annem yoktu sonra, sonra üzöldüm ve korktum

Araştırmacı: Ve korktuun...

Ç-2: *Korktum*”

Ç-2 konuşmanın başka bir yerinde bir arkadaşının kendisini “annen yok” diye korkuttuğunu aşağıdaki gibi anlatmıştır:

“Ç-2: *h, hem bana karıştıyo. Ben oynamak istiyom ama bana karıştıyo*

Araştırmacı: Niye karıştıyo sana?

Ç-2: *Ben gelmemek için hem yalan söylüyo bana annem orda yok diyo*

Araştırmacı: Hmm

Ç-2: *A-ama dün akşam bi kardeşi var*

Araştırmacı: Hui

Ç-2: *Adı Ahmet... O s-sonra dedi ki annen burada değil yalan söyledi*

Araştırmacı: Hmm

Ç-2: *Sonra annem geldi*

Araştırmacı: Hmm

Ç-2: *Ben de ben duydum annem orda (mutlu oldum).”*

4.2.4.2. Ev-mahalle ortamı, hastalık

Ç-3 okulda kendisini mutlu eden durumlar sorulduğunda “*annem, annem çok mutlu olursa ben de mutlu olurum*” cevabını vermiştir. Ç-13 kendisini üzebilecek durumlar için “*kardeşim, mesela annem... bana çok sinirli, ben üzuldüm*” diyerek aile üyelerinden birinin kendisine sinirlenmesi durumunda üzgün olacağını belirtmiştir. Ç-2 “*canımız bi şey isterse annemiz almazsa üzülürüz*” diyerek annesinin istediği bir şeyi almaması durumunda üzülebileceğini dile getirmiştir. Ç-7 “*annem bana dondurma almazsa*”, Ç-8 “*parka çıkmaksam*” çok üzülürüm demiştir. Yine Ç-2 okul deneyimlerinden bahsederken mahallede yaşadığı bir olayı aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“*Araştırmacı: Hmm, peki sen hiç öyle mutsuz oldun mu okulda?*

Ç-2: *Evet oldum*

Araştırmacı: Ne zaman oldun?

Ç-2: *Dün oo, ben dün yokken..*

Araştırmacı: Hu

Ç-2: *..mahallede oynarken kardeşim de bi kez biri bir arkadaşım y-yere düşürdü beni..*

Araştırmacı: Hmm..

Ç-2: *Ben mutsuz oldum.”*

Ç-2 mahallede yaşadığı zorluklara ilişkin sohbetin başka bir yerinde aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Ç-2: Ben mahalleye ben mahalleye herkes karışıyorlar. 10 kişi bana karışıyorlar

Araştırmacı: Niye karışıyorlar sana mahallede?

Ç-2: Ben kardeşim, abimle oyun oynarken sonra burada oynamayın gidin başka yerde oynayın...

Araştırmacı: Niye?

Ç-2: Burası bizim, bizim yerimiz diyo, orda oynamayın diyo

Araştırmacı: Allah Allah...

Ç-2: Orda oynama diyorlar. H-hem bana karışıyor. Ben oynamak istiyom ama bana karışıyor”

Ç-2 bu konuşmada mahallede uğradığı dışlanma olarak da değerlendirilebilecek birtakım deneyimlerden bahsetmektedir.

Ç-4 ise Bilgi Evi’ndeki öğretmeninin de aktardığına göre gözünden ameliyat geçirmiş bir çocuktur. Bu durumu okulda üzgün hissedilen durumlar üzerine yapılan sohbette aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“Ç-4: Ben de ben de hasta olunca ıı aaaa ben hastaneye gidirüm hasta olunca

Araştırmacı: Hı hı..

Ç-4: Benim amliyat gözüm oldu, benim gözüm amliyet oldu

Araştırmacı: Hı hı.

Ç-4: Ondan sonra hasta oldum..

Araştırmacı: Hı hı..

Ç-4: Okula gidemedim

Araştırmacı: Hı hı.

Ç-4: Ondan sonra ondan sonra benim .. hasta olduğumda okula gidemedim Bilgi Evine de gelemedim...

Araştırmacı: Hı hı..

Ç-4: Buraya gelemedim...

Araştırmacı: Hı hı..

Ç-4: Ondan sonra hasta olduğumda bitti hastam sonra buraya gelebildim.

Araştırmacı: Hu.. İyileşince geldin. Peki sen hastayken mi öyle üzgün hissettin?

Ç-4: Hayır üzgün hi.. Hasta olunca ağladım.”

Yukarıdaki ifadelere göre Ç-4 geçirdiği ameliyat/hastalık durumu sebebiyle okula ve Bilgi Evi'ne devam edemediği için çok üzülmüştür. Okul deneyimleri üzerine konuşulurken çocukların okul dışında yaşadıkları bazı durumlardan bahsetmeleri ev-mahalle ortamı ve hastalık durumlarına ilişkin bazı unsurların çocukları etkileyebileceğini göstermektedir.

4.2.4.3. Çevresel destek

Bu başlık altında çocukların çevreden edindikleri/edinecekleri oyuncak, okul malzemesi gibi desteklerin okul deneyimlerine yansıyabileceği düşünülen bulgular yer almıştır. Buna göre Ç-1 *“Öğretmenim bi keresinde bebek getircek sınıfa dağıtıcak çok çok çok çok mutlu olcam”* ifadesini kullanmıştır. Bir çocuğu okulda mutlu edecek şeyler için yine Ç-1 *“oyuncak”, “hediye”* ve *“yiyecek”* cevaplarını vermiştir. Okulda mutlu edecek şeylere Ç-11 ve Ç-10 *“çanta alırken”, Ç-12 “eşya alırken”* cevabını vermiştir. Bahsedilen çantanın ne olduğuna yönelik diyalog aşağıdaki gibidir:

Araştırmacı: Hmm, peki sen okulda ne zaman mutlu oluyosun Ç-11?

Ç-11: (kısık sesle) okulda ne zamaaaan...

Araştırmacı: Hı hı

Ç-11: Çanta alırken

Araştırmacı: Çanta alırken, ne zaman çanta aldın?

Ç-12: Çıkışta

Ç-10: Çıkıştak

Araştırmacı: Hee kim verdi çantayı?

Ç-12: Hı? Ogretmen bizi aşağıya saldı

Araştırmacı: Hu?

Ç-12: Biz de aldık

Ç-10: Evet...

Araştırmacı: Aaa nasıl bir çanta bu?

Ç-10: ...boya çıktılar, defter çıktılar

Ç-12: Evet

Ç-10:.. herkes çık, ne var okula çıktılar

Araştırmacı: Hee, bu sizi çok mutlu etti okulda

Ç-12: Evet

Araştırmacı: Peki okulda hiç...

Ç-10: sade Suriyeliler veriyo.

Araştırmacı: Huumm...

Ç-12: Bazı Suriyelilere vermiyolar

Araştırmacı: Bazı Suriyelilere vermiyolar?

Ç-12: (Evet anlamında başını sallıyor)

Araştırmacı: Hmm, anladım. Bu sizi çok mutlu etti öyle mi?

Ç-10: Hı hı”

Buna göre “çanta” okulda bazı Suriyeli öğrencilere verilen ve içinde çeşitli kırtasiye malzemeleri bulunan bir destek paketidir.

5. SONUÇ

Bu bölümde; veri analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alan yazın doğrultusunda tartışılmasına, uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma Türkiye’de erken çocukluk eğitime devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimlerinin anlaşılması amacıyla fenomenolojik bir yaklaşım benimsenerek nitel desende oluşturulmuştur. Çalışma grubunu İstanbul’daki bir ilköğretim okuluna devam eden 13 ve bağımsız anaokuluna devam eden bir çocuk olmak üzere, yaşları 5 ile 8 arasında değişen toplam 14 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçlarını görüşme ve araştırmacı tarafından gözleme dayalı olarak tutulan araştırma günlüğü oluşturmuştur. Yapılan veri analizi sonucunda bir fenomen olarak ele alınan okul deneyimi kavramının araştırmaya katılan çocuklarca okula ait farklı boyutlar ile anlamlandırıldığı görülmektedir. Bu farklı boyutlar dört ana tema ve bu ana temalara ait toplamda 16 alt tema ile yansıtılmıştır. Araştırmanın bu kısmında, ana temalar ve alt temalar ile ilişkin bulgular yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımıyla alan yazında yer alan çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.1. Akademik Deneyimlere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan çocukların akademik deneyimlere ilişkin bulguları olumlu ve olumsuz akademik deneyimler başlıklarında verilmiştir. Okuma-yazmayı öğrenme, başarılı olma ve beden eğitimi dersi olumlu duyguların yer aldığı akademik deneyimler içerisinde yer alırken, başarısızlık kaygısı/başarısız olma durumu ve beden eğitimi dersine katılamama olumsuz duygu durumlarını içeren akademik deneyimler alt başlığında yer almıştır.

Suriyeli çocukların eğitim deneyimleri ile ilgili öğretmenler, idareciler ve Suriyeli öğrencilerden görüş alınarak yapılan çalışmalarda akademik deneyimler, genellikle dil engelinden kaynaklı akademik problemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Altıntaş,

2018; Aydın, Kaya, 2017; Gözübüyük-Tamer, 2017; Işıkdogan-Uğurlu, Kayhan, 2018; Kiremit, Akpınar, Tüfekci-Akcan, 2018; Şeker, Sirkeci, 2015; Tosun ve diğ., 2018). Alan yazında yer alan çalışmaların bir kısmında da mevcut tez çalışmasında olduğu gibi Türkmen öğrenciler ile çalışılmıştır. Buna rağmen özellikle okuma-yazma öğrenme sürecinde akademik kaygılara, başarısızlık durumlarına sık rastlandığı görülmektedir. Bu durum aşağıda bahsedilen çalışmalarda da desteklendiği gibi iki ülkenin eğitim sistemleri arasındaki farklılıklardan, aile katılımında bu grubun dezavantajlı olması dolayısıyla çocukların aileden destek alamamasından, savaşa ve göçe bağlı psikolojik etkenlerden, öğretmenlerin farklı kültürden gelen çocuklarla çalışma konusunda kendilerini yeterli hissetmemelerinden ve destekleyici kursların eksikliğinden kaynaklanabilir.

Van'daki ilköğretim okullarında görevli dokuz sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmada Suriyeli çocuklarla çalışmadaki en büyük sorunun dil engeli ve akademik zayıflık olduğu belirtilmiştir (Şeker ve Sirkeci, 2015). Bazı çocukların Türkçe bilmemekten kaynaklı olarak dersleri anlamadıkları dolayısıyla derse katılım konusunda utandıkları ve sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. Aynı çalışmada bir öğretmenin bazı Suriyeli çocukların öğrenmeye oldukça hevesli oldukları, yeterli imkânlar ve destek verildiği takdirde başarıya ulaşabilecekleri ancak bunun öğretmenlerin yapabileceğinin ötesinde bir şey olduğu ifade edilmiştir.

Işıkdogan-Uğurlu ve Kayhan (2018) tarafından geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların okuma yazmayı öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları anlamak amacıyla birinci sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, benzer şekilde dil ile ilgili engeller, öğretmenlerin kendilerini Suriyeli bir grupla çalışmak ve akademik becerileri kazandırmak konusunda yeterli hissetmemesi kaynaklı sorunlar öne çıkmaktadır. Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 50 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni ile yapılan çalışmada, öğretmenler çocuklarla ilgili gözlemledikleri en büyük problemin dil problemi olduğunu ve bu durumun akademik başarılarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durum ilgili araştırmada yer alan Ö13 kodlu katılımcının ifadelerine “*Öğretmenlerinin dilini anlayamayan Suriyeli öğrencilerle ders işlemek mümkün görünmemektedir*” şeklinde yansımıştır. Aynı araştırmada Suriyeli öğrencilerin dersi anlamadıkları için ağladıkları, yalnızlaştıkları ve mutsuz oldukları katılımcı ifadelerine yansımıştır (Altıntaş, 2018, 475).

Anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde öğretmenlik yapan ve sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan 19 katılımcı ile yapılan çalışmada öğretmenlerin bir kısmının

Suriyeli öğrencilere karşı olumlu duygular beslediği ve onların akademik gelişmelerine destek sağlamak amacıyla bireysel çalışmalar yaptıkları ifade edilmiştir. Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin akademik deneyimlerine ilişkin dil yetersizliği kaynaklı başarısızlık veya amaçsızlık nedeniyle başarısızlık bulgularına rastlanmıştır. Bunun yanında bazı öğretmenler de Suriyeli öğrencilerinin oldukça başarılı ve gayretli olduklarını ifade etmişlerdir (Kiremit, Akpınar, Tüfekci-Akcan, 2018).

İki farklı ilköğretim okulundaki Suriyeli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının ve engellerinin araştırıldığı nitel bir çalışmada dil engelinin Suriyeli çocukların akademik başarısının, derse katılımının ve sınıf ile kaynaşmasının önünde önemli bir engel oluşturduğu farklı öğretmenler ve idareciler tarafından ifade edilmiştir. Aynı çalışmada akademik başarısızlığın diğer bir nedeni Türkiye ve Suriye eğitim sistemleri arasındaki uyumsuzluk olarak belirtilmiştir (Aydın, Kaya, 2017).

Mülteci çocukların akademik performansı ve duygusal problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, bu iki değişken arasında bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre etnik kökene göre değişebilmekle birlikte, aileleri tarafından duygusal olarak bir problem yaşadığı rapor edilen mülteci çocukların aynı zamanda okulda da akademik performanslarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak, okuldaki mülteci çocuklar ile çalışmak konusunda personelin yetersizliği, ailelerin eğitime dahil olmaması veya dil engelinden dolayı olamaması durumları gerekçe gösterilmiştir (Rousseau, Drapeau, Corin, 1996).

Eskişehir’de lise düzeyine öğrenim gören ve içinde Suriyelilerin de bulunduğu 83 yabancı uyruklu öğrenci ve 42 öğretmen ile mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve beklentileri belirlemek amacıyla yapılan çalışmada akademik deneyimlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin %40’ı dersi anlamakta güçlük çektiğini, %55’i ders kitabını rahatça anlayamadığını, %45’i derslerde verilen ödevleri doğru bir şekilde yapamadığını ifade etmiştir (Tosun ve diğ., 2018).

Gözübüyük-Tamer (2017) tarafından ilk ve ortaöğretim öğrencileri, öğretmenleri ve idarecileriyle yapılan çalışmada Suriyeli öğrenciler dil engelinden dolayı akademik anlamda dezavantajlı durumda olduklarını belirtmişlerdir. Fakat burada eğitime daha erken başlayan, örneğin anaokuluna giden çocukların daha kolay adapte olduğu ve dil engelinden kaynaklanan sorunlar ile daha az karşılaştıkları ifade edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca 9 yaşındaki katılımcılardan biri okulda park istediğini ifade etmiştir. Bu bulgu mevcut çalışmadaki “beden eğitimi dersi” ile ilgili ifadeleri akla

getirmektedir. Dolayısıyla okullarda çocukların bir arada oyunlar oynayıp sosyalleşebilecekleri ortamların oluşturulması, müfredata yerleştirilmesi önemlidir.

5.1.2. Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Kiremit, Akpınar ve Tüfekci-Akcan (2018) tarafından yapılan öğretmen görüşleri alınarak yapılan çalışmada, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı bir takım olumlu ve olumsuz yaklaşımlar benimsedikleri ifade edilmiştir. Olumlu yaklaşımlar kabullenme, uyum sağlama ve kaynaşma olarak ifade edilirken, olumsuz yaklaşımlar etiketleme, motivasyon düşüklüğü ve davranış değişikliği olarak ifade edilmiştir. Buna göre Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri “Suriyeli” diye etiketledikleri, sürekli bu şekilde hitap ettikleri, sınıfta bir suç işlendiğinde bunun Suriyeli öğrencilerin üzerine yıkıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin sınıftaki Türk çocukların davranışlarındaki küfür etme gibi durumların Suriyeli öğrencilerden kaynaklandığını ifade ettiği görülmüştür. Arkadaşlık ilişkilerinde ifade edilen dışlanma, suçlanma durumları mevcut tez çalışmasının bulguları ile örtüşmektedir.

Ereş (2016) tarafından ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bakış açılarının yansıtıldığı çalışmada öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilgili iki yönlü bir uyum probleminden bahsettikleri görülmüştür. Buna göre göçmen çocukların arkadaşlarıyla sosyal etkileşime girmedikleri, azınlık ve dar gelirli olmalarından kaynaklı bir farklılık ve aşağılanma hissettikleri belirtilmiştir. Bunun yanında sınıftaki diğer çocukların da göçmen çocukları dışladıkları, tuhaf karşıladıkları ve dil problemi ve kültürel farklılıklar sebebiyle anlaşmakta güçlük çektikleri ve zaman zaman kavga ettikleri ifade edilmiştir.

Altıntaş (2018) tarafından öğretmen görüşleri alınarak yapılan çalışmada Suriyeli çocukların yalnızca kendileri gibi Suriyeli olan arkadaşlarıyla arkadaşlık yaptığı veya yalnız zaman geçirdikleri katılımcı ifadelerine yansımıştır. Benzer şekilde diğer çocukların da Suriyeli öğrenciler ile iletişim kurmayı tercih etmedikleri belirtilmiştir. Bu durumun temel nedeni olarak ise dil problemi gösterilmiştir.

Dışlanma, Suriyeli olarak etiketlenme bu çalışmada arkadaşlık ilişkileri bağlamında ortaya çıkan bir temadır. Altıntaş (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin, Türkmen dahi olsalar, sınıflarında bulunan Suriyeli çocukların “Suriyelilik kimliği” üzerinden dışlandıklarına dair ifadelerinin olduğu görülmektedir. Suriyeli çocukların en çok şikâyet ettikleri şeyin kendileri ile “Suriyeli” şeklinde alay

edilmesi olduğu, sınıflarda bazen nefret söylemlerine varabilecek ifadelerin diğerk öğrenciler tarafından kullanıldığđı ayrıca ifade edilmiştir.

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin “*Türkler bizi para için seviyor*” gibi ifadeler kullandığı görölmüştür. Altıntaş (2018) tarafından yapılan çalışmada da Türk öğrencilerin “*siz geldiniz, her şeyimiz altüst oldu*” gibi ifadeleri Suriyeli arkadaşlarına karşı kullandıkları belirtilmiştir. Dolayısıyla sınıf ortamlarında farklı yaş gruplarında da olsa Suriyeli çocuklar ve diğerkleri arasında bu tür suçlayıcı ve ayrıştırıcı durumlarla karşılaşılabilirdiği görölmektedir.

Şiddet, yine yapılan çalışmada çocuklar tarafından sıkça ifade edilen bir deneyimdir. Gerek kendilerine karşı arkadaşlarından, öğretmenlerinden ya da okul idarecilerinden, gerek kendilerinin diğerklerine karşı, ya da kendilerinden bağımsız çocukların birbirlerine karşı uyguladıkları şiddet olayları çocuklar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Altıntaş (2018) tarafından yapılan çalışmada da çocuklar arasındaki ya da çocuklara karşı uygulanan şiddet durumlarına dair öğretmen ifadelerine dayalı birçok durumdan bahsedilmiştir.

Tosun ve diğ. (2018) tarafından lise düzeyindeki mülteci öğrenciler ile yapılan çalışmada, katılımcıların %38’i yabancı oldukları için arkadaşlarının kendilerini dışladığını, %60’ı okula uyum sağlamakta güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Yine katılımcıların %55’i rehberlik hizmetlerinden faydalanmadığını, %68’i okuldaki sosyal etkinliklere, %50’den fazlası okuldaki spor etkinliklerine katılmadığını ifade etmiştir.

Gözübüyük-Tamer (2017) Trabzon’daki ilk ve orta düzeyli devlet okullarındaki Suriyeli çocukların durumunu Suriyeli çocukların, öğretmenlerinin ve idarecilerin görüşlerini alarak ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmada Suriyeli çocukların arkadaşlık deneyimleri ile ilgili bulguları dikkat çekmektedir. Buna göre çocuklarda “sonradan dahil olmanın” kendilerini yabancı hissettirdiğı, bazen dil sorunundan dolayı Türk arkadaşları ile anlaşamama durumu ile karşılaşabildikleri çocukların ifadelerine yansımıştır. 11 yaşındaki bir katılımcının buradaki arkadaşları ile daha az oynadığı, evde tek başına oynadığını ifade ederken “*ama okulda oynamıyorum. Suriye’de arkadaşlarımla oynuyordum*” ifadesini kullanarak karşılaştırma yaptığı görölmektedir. Aynı çalışmada bazı çocuklar da okulda gayet iyi arkadaşlık deneyimlerine sahip olduklarını, dışlanma hissetmediklerini, iyi bir uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Akgün ve diğ. (2018) tarafından yapılan çalışmada ise 48-84 aylık çocukların sınıflarında Suriyeli çocuk bulunma durumuna göre farklı kültürlere yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın bulguları da oldukça çarpıcıdır. Araştırma bulgularına göre beklenenin aksine sınıfında Suriyeli bulunan çocuklar, bulunmayan çocuklara göre farklı kültürel geçmişe yönelik olumlu tutuma daha az sahiptirler. Yaşı küçük olan çocuklar, yaşı büyük olan çocuklara göre daha olumlu bir tutuma sahiptir. Ayrıca anne eğitim durumu daha yüksek olan çocukların farklılıklara yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Çocukların ölçek uygulanması esnasında kullandıkları ifadelerde Suriyelilere yönelik olumsuz bir algının da olduğu açıkça görülmektedir. “Onlar bizim ülkemizi böldüler”, “kötü kokarlar”, “annem onları hiç sevmiyor”, “Suriyeli çocuklar kötü” gibi olumsuz ifadelerin araştırma kapsamında çocuklar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu durum da yine mevcut tez çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir.

5.1.3. Öğretmen İle İlişkilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada katılımcı çocukların öğretmenlerini sevgi, ödül, sorumluluk ve korku, üzüntü, ilgisizlik, öfke kavramları ile konumlandıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenin bir de çatışma durumlarında ele alındığı ayrı bir tema ortaya çıkmıştır. Literatürde yapılan çalışmalar öğretmenlerin kendilerini çok kültürlü çocuklarla çalışmak konusunda yeterli hissetmedikleri, göç politikalarını ya da Suriyelilere fazla ayrıcalık tanınması dolayısıyla olumsuz duygulara sahip olduklarını desteklemektedir. Bunun yanında çok kültürlü çocuklar ile çalışmayı bir zenginlik olarak gören ve kendilerini bu yönde geliştirmeye çalışan öğretmenlerin de olduğu literatürdeki çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Işıkdogan-Uğurlu ve Kayhan (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kendilerini geçici koruma altına alınan Suriyeli çocuklar ile çalışırken hem akademik becerileri kazandırma yönünden hem de etkili bir şekilde uyum sağlamlarını, dâhil edilmelerini ve sosyal becerileri edinmelerini destekleme yönünden yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gözübüyük-Tamer (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin Suriyeli çocuklar ile ilgili deneyimlerine yer verilmiştir. Buna göre farklı branşlardan öğretmenlerin bazılarının geçici koruma altına alınan çocuklar için eğitimin bir hak olduğunu, okulda olmaları gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler de herhangi bir hazırlık süreci olmadan doğrudan dahil edilmelerini doğru bulmadıklarını ve veliler ile iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı

çalışmada okul idarecilerinin de Suriyeli öğrenciler ile ilgili deneyimleri paylaşılmıştır. Buna göre okul müdürlerinin Suriyeli öğrenciler ile ilgili algılarının genellikle olumlu olduğu, başlarda velilerden gelen tepkiler ile başarılı bir şekilde mücadele ettikleri ifade edilmiştir.

Ereş (2016) tarafından ilkököl ve ortaoköl düzeyindeki çocuklara eğitim veren ve sınıflarında göçmen çocuklar bulunan öğretmenlerle yapılan çalışmada öğretmenlerin göçmen çocuklar ile nasıl çalışılabileceğine dair kendilerini yeterli hissetmedikleri ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanacak hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Benzer şekilde Er ve Bayındır (2015) tarafından İzmir’de görev yapan 182 ilkököl öğretmeni ile yapılan nicel çalışmada, öğretmenlerin %74,7’sinin Suriyeli çocuklarla çalışmak konusunda herhangi bir pedagojik bilgiye sahip olmadığı rapor edilmiştir. Bu öğretmenlerin yine büyük bir çoğunluğu geçici koruma altına alınan Suriyeli bir çocuğun Türkiye’de sorunsuz bir eğitim hayatı sürdürebileceğine inanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Kardeş ve Akman (2018) tarafından sınıflarında Suriyeli çocuk bulunan 19 ilkököl öğretmeni ile yapılan çalışmada öğretmenlerin bu çocuklarla çalışmak için müfredatı yeterli bulmadıkları, kendilerini yeterince donanımlı hissetmedikleri için ek bir düzenleme yapmadıkları bulgularına rastlanmıştır. Öğretmenler ayrıca geçici koruma altına alınan Suriyeli çocuklarda özellikle kendilerini ifade edemedikleri durumlarda yalnızlaşma veya agresif tavırlar gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Ulum ve Kara (2016), 22 Suriyeli çocuk ile yaptıkları çalışmada çocukların öğretmenlerinin kendilerine destek olduğunu ve motive ettiğini rapor ettiklerini ifade etmiştir. Tosun ve diğ. (2018) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların yarısından fazlası öğretmenleri işe rahat bir şekilde iletişim kurabildiğini, yarısına yakını ise kuramadığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada katılımcıları %46’sı öğretmenlerinin kendilerini derse katılmaları için cesaretlendirdiğini ifade etmiştir.

Kiremit, Akpınar ve Tüfekci-Akcan (2018) tarafından Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını araştırmak amacıyla farklı eğitim kademelerinden öğretmen görüşleri alınarak yapılan çalışmada, öğretmenlerin bazılarının Suriyeli öğrencilere karşı olumlu duygular beslediği, bazı öğretmenlerin ise olumsuz duygular beslediği katılımcı ifadelerine yansımıştır. Olumlu duygular beslemelerinin nedeni olarak öğretmen olma bilinci ya da koşulsuz bir kapsayıcılık, kabullenme ifade edilmiştir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler ile birlikte olmayı çok kültürlü eğitim için bir fırsat gördükleri ifade edilmiştir. Olumsuz duyguların nedeni olarak ise

öğretme sorumluluğu ve öğretmede başarısız hissetme durumu, göç politikalarından rahatsız olma, Suriyelilere haksız bir şekilde ayrıcalık tanındığına inanma durumları ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler ise Suriyeli öğrencilere karşı olumlu ya da olumsuz herhangi bir duygu barındırmadıklarını, onları eğitim hakkı olan bireyler olarak ele aldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada öğretmen-öğrenci ilişkilerine yansıyan olumsuz durumların literatürde de sıklıkla yer alan öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmeleri durumundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Her sınıfın ve öğretmenin kendi dinamiği ile değerlendirilmesinin önemi ve gerekliliği ile birlikte, çocuklar tarafından öğretmenin kızgın ya da öfkeli olduğu durumların çatışma halleri ve sınıf yönetimi ile ilgili durumlar olduğu görülmektedir. Literatürdeki bulgular ışığında öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen bu çocuklar ile çalışmakta kendilerini yetersiz hissettiği bu durumun da öfke, kızgınlık duygularına yol açabileceği düşünülmektedir. Çatışma durumlarında öğretmenlerin cezalandırmayı ya da müdüre göndermeyi tercih etmeleri de aynı şekilde öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerini destekler niteliktedir. Literatürdeki bulgular ile değerlendirildiğinde Ç-1'in bahsettiği öğretmenin ilgisiz veya ayrımcı davranmasının sebebinin öğretmenlerin kişisel görüşlerinin sınıfa yansması olabileceği düşünülebilir.

5.1.4. Okul Deneyimini Etkileyen Dış Etmenlere İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada savaş travmasının, ev-mahalle ortamı, hastalığa dair unsurların ve çevresel desteklerin okul deneyimlerini etkileyebileceği düşünülmüştür. Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistemler teorisine göre de bireyi çevreleyen sistemler gelişimi etkileyebilmektedir. Bu açıdan da bakıldığında okul deneyimleri üzerine sohbet edilirken çocukların okul dışı bazı durumlardan bahsetmeleri tutarlıdır. Savaşın Suriyeli çocukların akademik başarısına olan etkisinin araştırıldığı bir çalışmada araştırmaya katılan çocuklar okulda başarısız olmalarının nedenini 10 sıklık ile Suriye'ye geri gönderilme korkusu, sekiz sıklık ile hala Suriye'deki savaşı hissetmeleri olarak açıklamıştır (Ulu ve Kara, 2016).

Aydın ve Kaya (2017) tarafından ilköğretim çağındaki Suriyeli çocukların eğitim durumlarına ve zorluklarına yönelik yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerin ve idarecilerin Suriyeli çocuklar ile ilgili savaşa ve etkilerine dair gözlemledikleri durumlara yer verilmiştir. Buna göre geçici koruma altına alınan Suriyeli çocuklarda güvensizlik, okula uyumda zorlanma, özgüven eksikliği, korku, travmaya bağlı

tepkiler (aşırı sese duyarlılık vb.) gibi okuldaki durumlarını etkileyen savaşa dair etkilerin olduğu ifade edilmiştir.

Özer, Şirin ve Oppedal (2013) tarafından Islahiye'deki kampında yaşayan ve yaşları 9 ile 18 arasında değişkenlik gösteren 311 çocuk ile yapılan çalışmada çocukların %80'inin savaşa maruz kaldığı, %75'inin savaşta bir yakınına kaybettiği ortaya konmuştur. Ayrıca, yine çalışmada yer alan çocukların %58'e yakınının daha önce hayatının tehlikede olduğunu hissettiği, %60'ının birine fiziksel olarak zarar verilmesine ya da vurulmasına şahitlik ettiği görülmüştür. Bu çocuklarda sosyal destek sağlayabilecek birinin olduğuna inanma oranı %60'larda olup, travma sonrası stres bozukluğu, depresyon ve psikosomatik problemlere yönelik semptomların olduğu belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmanın bulguları savaşın başlamasından yalnızca iki yıl sonra olması sebebiyle beklenebilir olsa da savaşın bireyler, özellikle çocuklar üzerindeki çarpıcı etkisini ortaya koymaktadır.

İstanbul'daki mülteci çocuklara bakım vermek amacıyla kurulmuş bir psikiyatri ünitesine başvuran ve yaş ortalaması 9 olan 41 çocuğun takip dosyaları üzerinden analiz edilerek yapılan çalışmada ise yukarıda bahsedilen çalışmadakine benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Başvuru nedenlerinin çoğunun davranış problemleri, konuşma-öğrenme güçlükleri ve korkuların oluşturduğu bu çalışmada çocukların %45'inin ölen veya yaralanan birini gördüğü, %87'sinin silahlı çatışmaya şahit olduğu ve %43'ünün akran zorbalığına maruz kaldığı belirtilmiştir. Yapılan klinik değerlendirmelerde çocuklara en çok Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Major Depresif Bozukluk, anksiyete bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu ve konuşma bozuklukları tanılarının konulduğu ortaya çıkmıştır (Çeri ve diğ., 2018).

Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklarda da Suriye'den yakın tarihte gelen ve daha önce gelen çocuklar arasında bir fark olabilir. Kendileri direkt olarak yaşamamış olsalar dahi, ailelerinde savaşa ve göçe dair yaşantılar, travmalar olabileceği göz önüne alınmalıdır. Kaldı ki bu çalışmada da savaşa ve göçe dair travmaların etkisi bulgular kısmında da verildiği gibi çocukların ifadelerinden ortaya çıkmaktadır.

Tosun ve diğ. (2018) tarafından lise çağındaki 83 mülteci çocuk ile yapılan çalışmadaki bazı bulgular, bu araştırmanın okul deneyimini etkileyen dış etkenler bulguları ile ilintilidir. Yapılan çalışmada katılımcıların %48'i Türk arkadaşları ile okul dışında vakit geçirmediklerini, %50'den fazlası Türk kültürünü kendi kültürü ile benzer bulmadığını, %44'ü yaşadığı yerde Türk komşular ile sık görüşmediklerini,

%43'ü yaşadığı şehre yabancı hissettiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada Ç-2'nin mahalle ortamına yönelik ifadeleri de tam anlamıyla bir kabul görmenin ve uyum sağlamanın olmadığını gösterdiği için bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

5.1.5. Araştırma Bulgularının Kültürlenme Teorisi Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Araştırmanın kuramsal çerçeve başlığında bahsedildiği gibi Berry (1997) “bir birey yetiştiğinden farklı bir ortamda yaşamaya başlarsa ne olur?” sorusuyla yola çıkmış ve farklı kültürel gruplar ile yapılmış birçok araştırmadan yola çıkarak kültürlenme stratejilerine dair teorisini ortaya koymuştur. Buna göre bir birey yeni yaşamaya başladığı kültürde kendi kültürel devamlılığını korumak ve devam ettirmek istiyor aynı zamanda yeni kültür ile de temas kurmak istiyorsa, entegrasyon; kültürel devamlılığı korumak istiyor fakat yeni kültür ile bağ kurmak istemiyorsa, ayrılma şeklinde kültürlenmektedir. Bir birey kültürel devamlılığını korumak istemiyor ve yeni kültüre katılmayı tercih ediyorsa, asimilasyon; kendi kültürel devamlılığını korumak istemiyor ve yeni kültüre de katılmayı tercih etmiyorsa, marjinalleşme şeklinde kültürlenmektedir (bkz. Şekil 1). Berry’e göre entegrasyon, uzun vadede en çok fayda sağlayan kültürlenme stratejisidir. Entegrasyon ev sahibi kültüre birçok sorumluluk getirmektedir. Okullar gibi topluma hizmet ortamlarının tüm kültürlerle açık ve kapsayıcı olması entegrasyon için çok önemlidir. Göç eden grup ise ev sahibi kültürün temel değerlerine ayak uydurmak ile yükümlüdür (Berry, 1997).

Çalışma grubunda yer alan çocukların kültürlenme stratejilerini belirlemek adına “kültürel devamlılık korunmak ve devam ettirilmek isteniyor mu?” ve “yeni kültür ile temas ve yeni kültüre katılım isteniyor mu?” sorularının cevaplanması gerekmektedir. Her ne kadar “Suriyeli olmak” katılımcı ifadelerinde çoğunlukla dışlanma bağlamında kullanılmış da olsa, çocukların Suriyeli kimliğine sahip oldukları ve bu kimliğin farkında oldukları açıktır. Bu durum araştırma bulgularında yer alan *dışlanma* alt başlığı altındaki katılımcı ifadelerinde açıkça görülmektedir (bkz. Sf. 58-62). Dolayısıyla Suriyeli kimliğinin korunmasının ve devam ettirilmesinin tercih edildiği söylenebilir. İkinci soruya gelindiğinde ise; yine dışlanma alt başlığında yer alan, Türk arkadaşlarının kendilerini para için sevdiğine dair ifadeler ve “biz, onlar” ifadelerinin çocuklar tarafından sıklıkla kullanılmasının bir ayrılmaya işaret ettiği düşünülmektedir. Bu durumda, yeni kültür ile temas ve yeni kültüre katılım

konusunda net bir şekilde “evet” cevabının verilemeyeceği görülmektedir. Nitekim alan yazında yer alan çalışmalarda da Türkiye kültürü ile tam bir temas ve Türkiye kültürüne katılımın tam olarak sağlanmadığı, Suriyelilerin dışlanma deneyimleri ile karşılaşabildikleri desteklenmiştir (Akgün ve diğ., 2018; Altıntaş, 2018; Ayyıldız, Avcı, Bilici, 2017; Gözübüyük-Tamer, 2017; Tosun ve diğ., 2018). Bu bulgulardan hareketle, araştırma grubunda yer alan Suriyeli çocuklar için kültürlenme stratejilerinden “ayrılma” stratejisinin söz konusu olduğu söylenebilir. Fakat burada diğer değerlendirmelerde olduğu gibi kültürlenme stratejilerine yönelik değerlendirmelerin de her bağlam için ayrı ayrı yapılması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin yine bu çalışmanın içerisinde yer alan Ç-14’ün kültürlenme stratejisi entegrasyona daha yakındır. Fakat örneğin, Ç-1 için durum daha çok ayrılma stratejisi gibi görülmektedir.

Kültürlenme teorisine göre, en sağlıklı kültürlenme stratejisi olan entegrasyonun sağlanabilmesi için, okullar gibi topluma hizmet ortamlarının göç eden grup için ulaşılabilir ve kapsayıcı olması gerekmektedir (Berry, 1997) Her ne kadar çalışma grubunda yer alan katılımcılar devlet okuluna devam etse de arkadaşlık deneyimleri, öğretmen ile ilişkiler, çatışma durumlarında idareci ile olan ilişkiler tam bir kapsayıcılığın olmadığına ve bu durumun entegrasyon önünde bir engel oluşturduğuna işaret etmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada elde edilen veriler ışığında uygulamaya yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırmada çocukların yoğunlukla bahsettiği akademik kaygılar için geçiş sınıfları oluşturulabilir veya PICTES projesinde olduğu gibi, geçici koruma altına alınan Suriyeli çocuklar ek çalışmalar ile desteklenebilir.
2. Çocukların akranları ile ilişkilerinde ortaya çıkan dışlanma, şiddet gibi durumlar ile baş edebilmek için “birlikte yaşamak” temalı kapsayıcı bir eğitim programı geliştirilerek farklı kültürlerin ve dillerin bir arada eğitim gördüğü sınıflarda uygulanabilir. Geliştirilecek bu programda farklı kültürlerin oluşturduğu zenginlik, kültürel oyunlar gibi çocukların kimliklerini oluşturan öğelerin sınıfa taşınması sağlanabilir.

3. Literatürde yapılan çalışmalar ve bu araştırmada öğretmen ile ilişkiler teması altındaki ifadeler, öğretmenlerin çok kültürlü çocuklarla çalışmak konusunda desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu anlamda hizmet öncesi eğitimden itibaren öğretmenlere çok kültürlü eğitim hakkında farkındalık kazandırılabilir ve destek sağlanabilir.
4. Savaş travmasına bağlı olumsuz etkilerin hem aile hem çocuk için azaltılmasına yönelik aileyi de kapsayıcı psikolojik destek programları geliştirilebilir.

5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu araştırma Türkiye’de erken çocukluk eğitimine devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimlerini incelemek amacıyla nitel desende fenomenolojik yaklaşım benimsenerek kurgulanmıştır. Her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında çalışmayı gerçekleştirmek amacıyla izin süreci başlatılmış olsa da bu okullarda çalışma yapılmasına izin verilmeyeceği yönünde Bakanlık genelinde bir karar alındığı yetkililer tarafından bildirilerek araştırma talebi reddedilmiştir. Bunun üzerine belediyeler ile iletişime geçilerek Bilgi Evine devam eden çocuklarla okuldaki deneyimleri hakkında görüşme yapılmıştır. Bu çalışmanın ileride yapılacak araştırmalar için önerisi, ilgili izinler verildiği takdirde çocuklarla bizzat okulda çalışmak, çocukları bizzat okul ortamında gözlemlemektir. Bu durumun hem araştırmacı açısından hem çocukla ilgili birincil kaynaklara ulaşma açısından daha etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akan, Durdağı, İmam Bakır Arabacı, Murat Başar, Süleyman Göksoy. 2014. An Analysis about Educational Problems in Camps in which Syrian Refugees Stay: Condition Analysis. **International Journal of Science and Education**. c. 4, s. 3: 668-681.
- Akgün, Ege, İlbilge Katun Ergişi, Burcu Yalçınkaya, Gözde Mavi, Büşra Yıldırım, Busenaz Öztürk. 2018. Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre 48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.36: 46-64.
- Altıntaş, Muhammed Esat. 2018. DKAB Öğretmenlerine Göre Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar (Nitel Bir Araştırma). **Marife Dini Araştırmalar Dergisi**. c.18, s. 2: 469-499.
- Angry children isolated, [12.12.2017].
<https://stephaniedaviesarai.com/wp-content/uploads/2015/06/bigstock-Angry-children-isolated-on-a-w-95478245-thumbnail-compressor.jpg>
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). [23.02.2018]. Öğrenme Ortamı.
<http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi/teorik-yaklasimlar>
- Aubrey, Carol, Tricia David, Ray Godfrey, Linda Thompson. 2000. **Early Childhood Educational Research: Issues in Methodology and Ethics**. London: RoutledgeFalmer Press.
- Aydın, Hasan, Yeliz Kaya. 2017. The Educational Needs of and Barriers Faced by Syrian Refugee Students in Turkey: A Qualitative Case Study. **Intercultural Education**. c.28, s.5: 456-473.
- Ayyıldız, Emine, Zeynep Avcı, Hacer Sümeyra Bilici. 2017. Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Çocukların Okula Başlama ve Devamlarına İlişkin Annelerinin Görüşleri. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, 18-21 Ekim 2017. Ankara.
- Bakioğlu, Akın, Feray Artar, Hüseyin İzmir. 2018. Ankara'daki Suriyelilerin Mültecilik Deneyimleri: Göç, Gündelik Yaşam, Geçim Deneyimleri ve Sosyal Dışlanma. **Sosyoloji Derneği Yayını**. s. 25.
- Beiser, Morton, Rene Dion, Andrew Gotoweic, Ilene Hyman, Nhi Vu. 1995. Immigrant and Refugee Children in Canada. **Canadian Journal of Psychiatry**. c. 40, s. 2: 67-71.

- Berry, John W. 1997. Lead Article: Immigration, Acculturation, and Adaptation. **Applied Psychology: An International Review**. c. 46, s. 1: 5-68.
- Bircan, Tuba, Ulaş Sunata. 2015. Educational Assessment of Syrian Refugees in Turkey. **Migration Letters**. c. 12, s. 3: 226- 237.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (BGMK). 1989. **Çocuk Hakları Sözleşmesi**. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDair_Sozlesme.pdf
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). 1951. Mültecilerim Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme. **Resmî Gazete**, 10898, 5 Eylül 1961. <http://www.goc.gov.tr/files/files/multec%C4%B1ler%C4%B1nhukuk%C4%B1statusune%C4%B1l%C4%B1sk%C4%B1nsozlesme.pdf>
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press. <http://www.psy.cmu.edu/~siegle/35bronfenbrenner94.pdf> [23.02.2018].
- Can-Yaşar, Münevver, Özgün Uyanık Aktulun, Nezahat Hamiden Karaca, Hülya Teke. 2018. Okul Öncesi Eğitimin 48-66 Aylar Arasındaki Suriyeli Çocukların Gelişimine Etkisi. **Turkish Studies**. c.13, s. 27: 341-366.
- Coşkun, İpek, Müberra Nur Emin. 2016. **Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar**. 1. bs. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş.
- Creswell, John W., Cheryl N. Poth. 2018. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. 4. bs. Sage Publications.
- Creswell, John W. 2007. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. 2. bs. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crivello, Gina, Laura Camfield, Martin Woodhead. 2009. How Can Children Tell Us about Their Wellbeing? Exploring the Potential of Participatory Research Approaches within Young Lives. **Social Indicators Research**. c. 90, s. 1: 51-72.
- Çeri, Veysel, Can Beşer, Neşe Perdahlı-Fiş, Ayşe Arman. 2018. İstanbul’daki Mülteci Çocuklara Bakım Vermek Üzere Özelleştirilmiş Bir Çocuk Psikiyatri Ünitesinden Bulgular. **Klinik Psikiyatri**. c.21: 113-121.
- de Heer, Nathaniel, Clemence Due, Damien W. Riggs, Martha Augoustinos. 2016. “It Will Be Hard Because I Will Have to Learn Lots of English”: Experiences of Education for Children Newly Arrived in Australia. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. c. 29, s. 3: 297-319.
- Doll, Beth, Steven Zucker, Katherine Brehm. 2004. **Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning**. New York: The Guilford Press.

- Drange, Nina, Kjetil Telle. 2010. The Effect of Preschool on the School Performance of Children from Immigrant Families. **Discussion Papers. Statistics Norway, Research Department.** s. 631: 1-4.
- Due, Clemence, Damien W. Riggs, Martha Augoustinos. 2016. Experiences of School Belonging for Young Children with Refugee Backgrounds. **The Educational and Developmental Psychologist.** c. 33, s. 1: 33-53.
- Eddles-Hirsch, Katrina. 2015. Phenomenology and Educational Research. **International Journal of Advanced Research.** c.3, s. 8: 251-260.
- Emin, Müberra Nur. 2016. **Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları.** İstanbul: Turkuvaaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş.
- Er, Ali Ramazan, Nida Bayındır. 2015. Pedagogical Approaches of Elementary Teachers for Primary Refugee Children. **International Journal of Social and Educational Sciences.** c.2, s.4: 175-185.
- Erdem, Cahit. 2017. Sınıfında Mülteci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. **Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi.** c.1, s.1. 26-42
- Erdiller-Akın, Zeynep Berna, Sibel Yalkın. 2012. Okul Öncesi Programda Ölçme-Değerlendirme. **Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış.** ed. Ebru Aktan-Acar, Gülçin Karadeniz. Ankara: Özgünkök Yayıncılık: 354-377.
- Ereş, Figen. 2016. Problems of the Immigrant Students’ Teachers: Are They Ready to Teach? **International Education Studies.** c.9, s.7: 64-71.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). 2017. **Eğitim İzleme Raporu: 2016-2017.** İstanbul. <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/>
- Garza, Encarnacion, Pedro Reyes, Enrique T. Trueba. 2004. **Resiliency and Success: Migrant Children in the U.S.** USA: Paradigm Publishers.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (6883 S.K.). **Resmî Gazete**, 29153. Ekim 2014.
- Gencer, Tahir Emre. 2017. Göç Ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi Ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c. 10, s. 54: 838-851.
- Gözübüyük-Tamer, Mine. 2017. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Trabzon Devlet Okullarındaki Durumu. **Göç Dergisi.** c.4, s.1:119-152.
- Gümüştan, Dürdane. 2017. Mülteci Çocukların Eğitimi ve Uyumlarına Yönelik Yapılan Müdahale Programları Üzerine Bir Derleme. **Nesne Psikoloji Dergisi.** c.5, s.10: 247-264.

HBOGM. 2017. 2016 Yılı İzleme Değerlendirme Raporu. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2016/mobile/index.html>

_____. 2018. Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/26150053_26-02-2018_Yinternet_BYlteni.pdf

Hill, Malcolm, Ann Laybourn, Moira Borland. 1996. Engaging with Primary-aged Children about their Emotions and Well-being: Methodological Considerations. **Children and Society**. c.10: 129-144.

Hoş, Rabia. 2016. Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees. **European Journal of Educational Research**. c. 5, s.2: 53-60.

How to reduce sibling rivalry, [13.12.2017]. <https://www.melbournechildpsychology.com.au/blog/how-to-reduce-sibling-rivalry/>

IOM Uluslararası Göç Örgütü. 2009. **Göç Terimleri Sözlüğü**. çev. ed. Bülent Çiçekli. İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü.

Işıkoğlan-Uğurlu, Necla, Nilay Kayhan. 2018. Teacher Opinions on the Problems Faced in Reading and Writing by Syrian Migrant Children in Their First Class at Primary School. **Journal of Education and Learning**. c.7, s.2: 76-88.

Işıkoğlan-Erdoğan, Nesrin, Merve Canbeldek. 2017. Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 17, s. 3:1306-1327.

İmamoğlu, Hüseyin Vehbi, Erem Çalışkan. 2017. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği. **Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 7, s. 2: 529-546.

İnsan Hakları İzleme Örgütü. 2015. **Kayıp Bir Nesil Olmalarını Önlemek: Türkiye “Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımında Hiçbir Şey Göremiyorum” Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller**. Amerika Birleşik Devletleri.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi. 2015. **Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri**. İstanbul.

Kamu Personeli. [21.04.2019]. **PICTES Projesi 3 Yıl Daha Devam Edecek!Peki Ya Sonra?** <https://www.kamupersoneli.net/meb-personeli/pictes-projesi-3-yil-daha-devam-edecek-peki-ya-sonra-h51879.html>

- Kanji, Zeenatkhanu, Brenda L. Cameron. 2010. Exploring the Experiences of Resilience in Muslim Afghan Refugee Children. **Journal of Muslim Mental Health**. c. 5, s. 1: 22-40.
- Kara, Ömer Tuğrul, Ali Yiğit, Feyzullah Ağırman. 2016. Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Suriyeli Mülteci Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c.12, s. 4: 945-961.
- Karakuş, Mine, Filiz Tuna Yaylacı. 2015. Student Perceptions on Refugees: An Evaluation Based on Multiculturalism. **International Conference on Contemporary Issues in Education**, 17-19 Mayıs 2015. Dubai: United Arab Emirates.
<http://iccie-conference.net/2015/pdf/901%20-%20Mine%20Karakus.pdf>
- Karataş, Kasım, Mustafa Baloğlu. 2018. Kültürleşme Stresi Kısıncındaki Suriyeli Öğrenciler. **Turkish Studies**. c.13, s.27: 971-990.
- Kardeş, Servet, Berrin Akman. 2018. Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. **Elementary Education Online**. c.17, s.3: 1224-1237.
- Khawaja, Nigar G., Omar Ibrahim, Robert D. Schweitzer. 2017. Mental Wellbeing of Students from Refugee and Migrant Backgrounds: The Mediating Role of Resilience. **School Mental Health**. DOI 10.1007/s12310-017-9215-6
- Kia-Keating, Maryam, B. Heidi Ellis. 2007. Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. **Clinical Child Psychology and Psychiatry**. c. 12, s. 1: 29-43.
- Kiremit, Rahime Filiz, Ümmühan Akpınar, Aysel Tüfekci-Akcan. 2018. Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri. **Kastamonu Education Journal**. c. 26, s.6: 1-11.
- Krishman, Ahalya, John W. Berry. 1992. Acculturative Stress and Acculturation Attitudes among Indian Immigrants to the United States. **Psychology and Developing Societies**. c. 4: 187-212.
- Lordoğlu, Kuvvet, Mustafa Aslan. 2018. Görünmeyen Göçmen Çocukların İşçiliği: Türkiye'deki Suriye'li Çocuklar. **Çalışma ve Toplum**. 2018/2: 715-732.
- Mazzetti, Marco. 2008. Trauma and Migration: A Transactional Analytic Approach toward Refugees and Torture Victims. **Transactional Analysis Journal**. c. 38, s. 4: 285-302.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). 2014. **Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri**.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html

- Mercan-Uzun, Elif, Eda Bütün. 2016. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. **International Journal of Early Childhood Education Studies**. c. 1, s.1: 72-83.
- Merriam, Sharan B. 2009. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. 2. bs. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moerer-Urdahl, Tammy, John W. Creswell. 2004. Using Transcendental Phenomenology to Explore the “Ripple Effect” in Leadership Mentoring Program. **International Journal of Qualitative Methods**. c. 3, s. 2: 19-35.
- Moustakas, Clark. 1994. **Phenomenological Research Methods**. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Onchwari, Grace, Jacqueline Ariri-Onchwari, Jared Keengwe. 2008. Teaching the Immigrant Child: Application of Child Development Theories. **Early Childhood Education Journal**. s. 36: 267-273.
- Özer, Serap, Selçuk Şirin, Brit Oppedal. 2013. Bahçeşehir Study of Syrian Refugee Children Report. <http://www.fhi.no/dokumenter/4a7c5c4de3.pdf>
- Patton, Michael Quinn. 2014. **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri**. çev. ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi.
- PICTES. [06.03.2018]. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/>
- Pieloch, Kerrie A., Mary Beth McCullough, Amy K. Marks. 2016. Resilience of Children with Refugee Statuses: A Research Review. **Canadian Psychology**. c. 57, s. 4: 330-339.
- Redfield, Robert, Ralph Linton, Melville J. Herskovits. 1936. Memorandum for the Study of Acculturation. **American Anthropologist**. s. 38: 149-152.
- Rousseau, Cecile, Aline Drapeau, Ellen Corin. 1996. School Performance and Emotional Problems in Refugee Children. **American Journal of Orthopsychiatry**. c.66, s.2: 239-251.
- Sağlam, Halil İbrahim, Nezaket İlksen-Kanbur. 2017. Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Sakarya University Journal of Education**. c.7, s.2: 310-323.
- Sam, David L., John W. Berry. 1995. Acculturative Stress Among Young Immigrants in Norway. **Scandinavian Journal of Psychology** s. 36: 10-24.
- Sarıtaş, Emel, Ümran Şahin, Gülsüm Çatalbaş. 2016. İlkokullarda Yabancı Uyraklı Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.1, s. 25: 208-229.

- Schur, Peta. 2014. **Resource Guide for Supporting Children with Refugee Experience**. Canada: Surrey Welcoming Communities Project- Refugee Myth Busting Campaign.
- SETA, Theirworld. 2017. **Engelleri Aşmak: Türkiye’de Suriyeli Çocukları Okullandırmak**. İstanbul.
- Seydi, Ali Rıza. 2013. Türkiye’deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye’deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları. **SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 30: 217-241.
- _____. 2014. Türkiye’nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. **SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 31: 267-305.
- Sezgin, Ayşe Aslı, Tuğba Yolcu. 2016. Göç ile Gelen Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Toplumsal Kabul Süreci. **Humanitas**. c. 4, s. 7: 417-436.
- Sibley, Erin, Kalina Brabeck. 2017. Latino Immigrant Students’ School Experiences in the United States: The Importance of Family-School-Community Collaborations. **School Community Journal**. c.27, s.1: 137-157.
- Şeker, Dilara B, İbrahim Sirkeci. 2015. Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey. **Economics and Sociology**. c.8, s.4: 122-133.
- Şensin, Ceyda. 2016. Sınıf Öğretmenlerinin Suriye’den Göçle Gelen Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şirin, Selçuk, Lauren Rogers-Şirin. 2015. The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children. **Migration Policy Institute**. Washington, DC.
- Strickland, Martha J., Jane B. Keat, Barbara A. Marinak. 2010. Connecting Worlds: Using Photo Narrations to Connect Immigrant Children, Preschool Teachers, and Immigrant Families. **The School Community Journal**. c. 20, s.1: 81-102.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç Politika ve Projeleri Daire Başkanlığı. **2016 Türkiye Göç Raporu**. Ankara, 2017.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. [12.09. 2016]. **Uyum Hakkında**.
http://www.goc.gov.tr/icerik6/Uyum%20Hakk%C4%B1nda_409_564_566_icerik
- _____. [17.03.2019]. **Türkiye’de Geçici Koruma**.
http://www.goc.gov.tr/icerik6/turkiye%E2%80%99de-gecici-koruma_409_558_1097_icerik

_____. [21.04.2019]. **Geçici Koruma.**

http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik

Tanay-Akalın, Aylin. 2016. Türkiye’ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taylor, Sandra, Ravinder Kaur Sidhu. 2012. Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education? **International Journal of Inclusive Education**. c. 16, s. 1: 39-56.

Teaching Children about Feelings vs. Behavior, [12.12.2017].

<http://capriplus3.com/2015/01/teaching-children-difference-feelings-behavior.html>

Topkaya, Yavuz, Hakan Akdağ. 2016. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Suriyeli Sığınmacılar Hakkındaki Görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği). **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 7, s. 1: 767-786.

Tosun, Aybiçe, Ayşe Yorulmaz, İshak Tekin, Kübra Yıldız. 2018. Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.19, s. 1: 107-133.

Tracey, Sarah J. 2010. Qualitative Quality: Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. **Qualitative Inquiry**. c. 16, s. 10: 837-851.

Ulum, Ömer Gökhan, Tuğrul Kara. 2016. The Effects of War on Syrian Refugees’ Academic Achievement. **International Journal of Academic Social Science Studies**. c.48: 413-423.

UNESCO. 2011. **The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education**. Unesco Publishing, Fransa.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>

UNHCR. [02.03.2018]. **Syria Regional Refugee Response-Regional Overview**.

<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php#>

UNCHR. 2001. **Learning for A Future: Refugee Education in Developing Countries**. <https://www.unhcr.org/4a1d5ba36.pdf>

UNICEF. [11.03.2019]. **Early Childhood Development in Emergencies: Humanitarian Action**.

https://www.unicef.org/earlychildhood/index_40745.html

UNICEF. 2016. **Türkiye’deki Suriyeli Çocuklar**.

http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%200%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf

- _____. 2018. **Syria Crisis: January 2018 Humanitarian Results.**
[https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF Syria Crisis Humanitarian Situation Report Jan 2018.pdf](https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Syria_Crisis_Humanitarian_Situation_Report_Jan_2018.pdf)
- van Manen, Max. 1990. **Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.** Albany: State University of New York Press.
- _____. 2014. **Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing.** Walnut Creek, CA: Left Coast Press. (Aktaran: Creswell, John W., Cheryl N. Poth. 2018. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches.** 4. bs. Sage Publications).
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2006. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, Pelin, Soner Yıldırım. 2015. Theoretical Frameworks, Methods, and Procedures for Conducting Phenomenological Studies in Educational Settings. **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry**, c: 6, s. 1: 1-20.

EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU*

- 1) Kod: Ç-
- 2) Cinsiyeti:
 - a) ()Kız
 - b) ()Erkek
- 3) Çocuğun yaş grubu/ Doğum tarihi:
- 4) Anne Öğrenim Durumu:
- 5) Anne iş durumu/Mesleği:
- 6) Baba iş durumu/Mesleği:
- 7) Kardeş sayısı (Kendisi dahil):
- 8) Türkiye’de bulunma süresi:
- 9) Daha önce herhangi bir eğitim varsa;
 - a) Türü/Nerede alındığı:
 - b) Süresi:
- 10) Varsa ek bilgiler:

*Bu form araştırmacı tarafından öğretmenden ya da veliden elde edilecek bilgilerle doldurulacaktır.

Ek-2: Duygu ve Çatışma Durumu Kartları

Duygu Kartı 1: Kızgın



Teaching Children about Feelings vs. Behavior, [12.12.2017].
<http://capriplus3.com/2015/01/teaching-children-difference-feelings-behavior.html>

Duygu Kartı 2: Mutlu



Teaching Children about Feelings vs. Behavior, [12.12.2017].
<http://capriplus3.com/2015/01/teaching-children-difference-feelings-behavior.html>

Duygu Kartı 3: Üzgün



Angry children isolated, [12.12.2017].

<https://stephaniedaviesarai.com/wp-content/uploads/2015/06/bigstock-Angry-children-isolated-on-a-w-95478245-thumbnail-compressor.jpg>

Duygu Kartı 4: Korkmuş



Teaching Children about Feelings vs. Behavior, [12.12.2017].
<http://capriplus3.com/2015/01/teaching-children-difference-feelings-behavior.html>

Duygu Kartı 5: Şaşırmış



Teaching Children about Feelings vs. Behavior, [12.12.2017].
<http://capriplus3.com/2015/01/teaching-children-difference-feelings-behavior.html>

Çatışma Durumu Kartı



How to reduce sibling rivalry, [13.12.2017].

<https://www.melbournechildpsychology.com.au/blog/how-to-reduce-sibling-rivalry/>

Ek-3: Etik Kurul Onayı



EBYS

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Araştırma ve Planlama Rektör Yardımcılığı

Sayı : 73613421-604.01.02-E.1709070474
Konu : Etik Başvuru Sonucu

Tarih: 07.09.2017

Sn. Zeynep AVCI

YTÜ Etik Kurulu, Üniversitemiz yüksek lisans öğrencisi olarak hazırlamış olduğunuz “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Suriyeli Sığınmacı Çocukların Okul Deneyimlerinin İncelenmesi” başlıklı projenizi etik açıdan incelemiştir. Sunulan dosya ve bu dosyaya göre yapılacak olan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgiler hakkında etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Yücel ŞAHİN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Eki:Akademik Etik Kurul Kararı. (1 Sayfa) (Elektronik Ek)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
01.09.2017

Hale Nuri KARADAĞ
Bilgisayar İşletmeni

Adres :
Tel : (0212) 383 20 58 - 20 59
Fax : (0212) 258 51 40

İrtibat : 383 20 58 - 20 59
Web : <http://www.apry.yildiz.edu.tr/>
e-Posta : ytuaapry@gmail.com

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1709070474&ErisimKodu=68e5edd4>



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Akademik Etik Kurul

Toplantı Tarihi: 05.09.2017

Toplantı No:2017/09

AKADEMİK ETİK KURUL TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK danışmanlığında yapacak olan Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zeynep AVCI'nın "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Suriyeli Sığınmacı Çocukların Okul Deneyimlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışması için hazırladığı araştırma ve bu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

AKADEMİK ETİK KURUL ÜYELERİ

Katılmadı.
Prof. Dr. Galip CANSEVER
Başkan


Prof. Dr. Zekiye YENEN
Başkan Yardımcısı


Prof. Dr. Abdürrezzak E. BOZDOĞAN
Üye


Prof. Dr. Kenan AYDIN
Üye


Prof. Dr. Adem BAKKALOĞLU
Üye

Ek-4: Veli İzin Formu (Türkçe)

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Suriyeli Çocukların Okul Deneyimlerinin İncelenmesi

Sayın Veli,

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi olarak yüksek lisans bitirme tezim kapsamında Yard. Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK danışmanlığında “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden Suriyeli sığınmacı çocukların okul deneyimlerinin incelenmesi” başlıklı tezimi yürütüyorum. Araştırmamın amacı ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimlerini incelemektir. Bu amaçla çocuğunuzun sınıfında bulunarak onu gözlemlemeye ve çocuğunuzla okul ile ilgili sohbet etmeye ihtiyaç duymaktayım.

Çocuğunuzla çalışmaya izin verdiğiniz takdirde çocuğunuzun ders saatlerinde gözlemleyecek ve uygun olan durumlarda okul ile ilgili sohbet edeceğim. Görüşmelerin kesintiye uğramaması ve veri kaybı yaşamamak için ses kaydı yapmak istiyorum. Bu ses kayıtları tarafımdan yazıya döküldükten sonra yok edilecektir. Çocuğunuz ile ilgili tüm bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra hem siz hem çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımdan araştırma tamamlandıktan sonra okula ulaştırılacaktır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler çocukların okul deneyimlerini iyileştirmek adına önemli bir katkı sağlayacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini ya da Gsm numarasını kullanarak bana iletebilirsiniz. Ayrıca dilediğiniz takdirde randevulaşarak okulda yüz yüze de görüşebiliriz.

Saygılarımla.

Arş. Gör. Zeynep AVCI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Gsm: 05462421992
E-posta: zavci.boun@gmail.com

*Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun geleni işaretleyerek belirtiniz ve bu formu **imzalayarak** çocuğunuzla okula geri gönderiniz.*

Bu araştırmada çocuğumun katılımcı olmasına;

a) İzin veriyorum ☐

b) İzin vermiyorum ☐

Veli Adı- Soyadı(Araştırmacı tarafından kodlanacak)
İmza

Ek-5: Veli İzin Formu (Arapça)

فحص خبرة الأطفال السوريين في تعليمهم الأساسي

انا طالبة ماجستير في جامعة "يلديز تكنيك" في قسم التعليم قبل المدرسة. واعمل في بحث لي مع أستاذي دكتور "محمد نور توغلوك" حول موضوع "فحص خبرة الأطفال السوريين في تعليمهم الأساسي". الهدف من هذا الفحص فحص خبرتهم في تعليمهم الأساسي. لهذا السبب أحتاج إلى التحدث مع أولادكم وأن أعمل نشاطات معهم. إذا أذنتم لي في التحدث مع أولادكم سنعمل معهم نشاطات وسأراقبهم في أثناء النشاط. وفي وقت مناسب سأتحدث مع أولادكم عن تعليمهم المدرسي. وأريد أن أسجل صوت المحادثات التي أجريتها مع أولادكم. وبعد كتابتي المحادثات على الورقة سأمسح كل الأصوات. وسيحفظ كل المعلومات بشكل ممتاز. وسنستخدم هذه المعلومات فقد في بحثنا العلمي. بإمكانكم أن تتنحى عن هذا الفحص ولو بعد التوقيع. وسيفيد نتيجة هذا الفحص لأولادكم غي خبرتهم في التعلم المدرسي. بإمكانكم أن تسألوا لي عن طريق بريدي الإلكتروني أو عن طريق الموبايل. وبإمكاننا أن نلتقي وجها لوجه. مع تحياتي.

زينب أوجي
موظفة في جامعة اسطنبول المدنية
قسم التعليم قبل المدرسة
الهاتف: 05462421992
ايميل: zeynep.avci@medeniyet.edu.tr

رجاء اشر اختيار المناسب لكم وبعد توقيعكم رجعوا الورقة.

(أ) أقبل
(ب) لا أقبل
مشاركة طفلي.....إلى النشاط

Ek-6: Görüşme Dökümü İndeksi

GÖRÜŞME DÖKÜMÜ

Yer:			
Tarih:			
Görüşülen kişi:			
Görüşme No:			
Görüşmeci:			
Sayfa No:			
Betimsel İndeks	Satır No	Betimsel Veri	Gözlemci Yorumu
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	.		
	.		
	.		

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

İsim-Soy isim	Zeynep AVCI
Doğum Tarihi	04.02.1992
Doğum Yeri	Karamürsel

Eğitim Bilgileri

Lise	2006-2010	Bozüyük Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2010-2015	Boğaziçi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans	2015-2018	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Çalışma Bilgileri

Araştırma	2015-2017	İstanbul Arel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu
Görevlisi		Çocuk Gelişimi Bölümü
Araştırma	2017-	İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Görevlisi		Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

İletişim Bilgileri

e-posta	zavci.boun@gmail.com
	zeynep.avci@medeniyet.edu.tr