



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

MÜLTECİ ÇOCUKLARIN PSİKOSOSYAL GELİŞİMİNE YÖNELİK PROGRAM  
UYARLANMASI

Servet KARDEŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

MÜLTECİ ÇOCUKLARIN PSİKOSOSYAL GELİŞİMİNE YÖNELİK PROGRAM  
UYARLANMASI

ADAPTATION OF THE PROGRAM FOR PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF  
REFUGEE CHILDREN






Servet KARDEŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2018

### Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Servet KARDEŞ'in hazırladığı "M¼lteci ocukların Psikososyal Gelişimine Y¼nelik  
Program Uyarlanması" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlk¼đretim Ana Bilim  
Dalı, Okul ¼ncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri BaŐkanı	Prof. Dr. Figen ÇOK	 İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Berrin AKMAN	 İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Nuri DOğAN	 İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Neslihan G¼NEY KARAMAN	 İmza
J¼ri Üyesi	Dr. ¼đr. Üyesi Necdet TAŞKIN	 İmza

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 28 /09 /2018 tarihinde uygun g¼r¼lm¼Ő ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı; Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim alan 6-7 yaş grubundaki Suriyeli çocukların sosyal duygusal gelişimine yönelik hazırlanan The World United (Birleşen Dünyalar) Sosyal Duygusal Gelişim Programı'nı uyarlamak, 3 haftalık programdan oluşan bir modülle desteklemek ve bu programın çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini çeşitli değerlendirme araçları yoluyla incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Araştırma 2017-2018 bahar döneminde, Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan, Suriyeli sığınmacılara eğitim veren geçici eğitim merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 44'ü deney gruplarında olmak üzere toplamda 68 çocuk ile yürütülmüştür. Yarı deneysel çalışma olarak yürütülen bu araştırmanın bağımsız değişkeni Birleşen Dünyalar sosyal duygusal gelişim programıyken, bağımlı değişken ise çocukların sosyal duygusal gelişimleridir. Bu araştırmada deney gruplarındaki çocuklara 11 hafta boyunca 44 etkinlik uygulanmıştır. Uygulamalar esnasında 15 Türk öğretmen ve 5 Suriyeli aile ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Birleşen Dünyalar Programı'nın çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkileri, MANOVA ve Kruskal Wallis istatistiksel analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, Birleşen Dünyalar Programı'nın mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunduğunu ve programın etkilerinin uzun süreli olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar sözcükler:** erken çocukluk eğitimi, birleşen dünyalar programı, suriyeli mülteciler, sosyal duygusal gelişim, sosyal beceriler

## **Abstract**

The purpose of this study is to adapt The World United (Birleşen Dünyalar) program prepared for the social emotional development of 6-7 year old Syrian children receiving education at Temporary Training Centers, to support this program with a 3-weeks program module and analyze the effects this program on the social-emotional development of children through various assessment tools. In this study, the convergent parallel design was used in which quantitative and qualitative research methods are used together. This study was conducted in the spring semester of 2017-2018 at the temporary training centers in Altındağ district of Ankara province. This study was conducted with 68 children in total, including 44 in the experimental groups. The independent variable of this study which is carried out as a semi-experimental study is social emotional development program while the dependent variable is social emotional development of children. In this study, 44 activities were applied to the children in the experimental groups for 11 weeks. During the study, 15 Turkish teachers and 5 Syrian families were interviewed. The effects of Birleşen Dünyalar program on children's social emotional development were evaluated using statistical analyzes of MANOVA and Kruskal Wallis. Findings of this study show that Birleşen Dünyalar Program contributes to the social emotional development of refugee children and the effects of the program are long-term.

**Keywords:** early childhood education, birleşen dünyalar program, Syrian refugees, social emotional development, social skills

## Teşekkür

Doktora eğitimimin tamamında bana her zaman destek olan sadece iyi bir akademisyen değil daha da önemlisi iyi bir insan olmam için bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Berrin AKMAN'a bana gösterdiği sabır, verdiği emekler ve her zaman duyduğu güven için teşekkür ederim.

Tezimin TİK'inde yer alarak değerli katkılarını sunan, güler yüzlerini hiç eksik etmeyen ve beni tezimin bütün aşamalarında destekleyen değerli hocalarım Prof. Dr. Figen ÇOK ve Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN'a teşekkür ederim. Doktora tezimin savunmasında jüri üyelerim olarak yaptığım tez çalışmasına dahil olarak değerli katkılar sunan ve kişilik olarakta örnek alacağım çok değerli hocalarım Prof. Dr. Nuri DOĞAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Hacettepe Üniversitesi'nde bulunduğum süre içerisinde bana yoğun emekler harcayan ve hiçbir zaman sevgilerini, saygılarını, muhabbetlerini eksik etmeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e, Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ'a ve bölümdeki diğer hocalarıma sonsuz teşekkür ederim. Beni tez savunmamda da yalnız bırakmayan ve ihtiyaç duyduğum her zaman yanımda olan, çok güzel anılar biriktirdiğim asistan arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bana bugüne kadar emek veren bütün öğretmenlerime, iyi bir insan olma yolunda sahip olduğum bilgi ve birikime en ufak bir tuğla koyan herkese teşekkür ederim. Emek harcadığım ve yazmak için yoğun bir çaba gösterdiğim tezimi okuma zahmetinde bulunacak herkese şimdiden teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan ve tek hayali okuyup iyi yerlere gelmemiz olan annem Türkan KARDEŞ'e, babama ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Hayatıma renk katan, mutluluk katan, sevgi katan, umut katan ve sonsuz bir güzellik katan sevgili eşim Hatice KARDEŞ

Hayata yeniden gelmişim gibi hissettiren, dünyalar tatlısı kızım Zeynep Defne KARDEŞ hayatımda olduğunuz için ne kadar teşekkür etsem azdır...

## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	11
Sosyal Duygusal Gelişim.....	14
Mülteciler İçin Eğitim Hakkı.....	22
Göçmen ve Mültecilere Uygulanan Müdahale Programları.....	24
İlgili Araştırmalar.....	34
Bölüm 3 Yöntem.....	39
Çalışma Grubu.....	41
Veri Toplama Süreci.....	45
Veri Toplama Araçları.....	47
Nitel Veri Toplama Araçları.....	52
Geçerlik.....	56
Birleşen Dünyalar Sosyal Duygusal Gelişim Programının Uyarlanması ve Uygulanması.....	57
Program geliştirme süreci.....	57



İhtiyaç Belirleme.....	59
Programın İlkeleri.....	60
Programın Amaçları .....	61
Programın İçeriği.....	62
Zaman Yönetimi.....	63
İşbirliği.....	64
Aile ve diğer çocukların katılımı .....	65
Birleşen Dünyalar Program Temaları.....	67
Program Destek Etkinlikleri .....	73
Programın Eğitim Durumları/Öğrenme Öğretme Süreçleri.....	76
Programın Değerlendirme Süreci.....	76
Program Desteği .....	77
Birleşen Dünyalar Programı Pilot Uygulaması .....	78
Programın Uygulama Ortamı .....	79
Ev Ziyaretleri .....	80
Program Uygulama Sürecinde Etik Çerçeve.....	81
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	83
Psikososyal Gelişim Programının Uygulanmasına İlişkin Nicel Bulgular.....	83
Birleşen Dünyalar Psikososyal Gelişim Programının Mülteci Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimine Etkisi (Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Verileri).....	89
Birleşen Dünyalar Psikososyal Gelişim Programının Mülteci Çocukların Sosyal Becerilerine etkisi.....	91
Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular .....	98
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	111
Sonuç ve Tartışma .....	111
Öneriler .....	122
Kaynaklar .....	125
EK-A: Program Uyarlama İzni .....	143

EK-B: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu .....	144
EK-C: Etik Komisyon İzni .....	146
EK-Ç: Tez Uygulaması için İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni .....	147
EK-D: Etik Beyanı.....	148
EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	149
EK-F: Dissertation Originality Report.....	150
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	151

## Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Travma Sonucu Ortaya Çıkan Davranış Bozuklukları (Kaynak: Kenardy, De Young, Le Brocque &amp; March, 2011)</i> .....	20
Tablo 2 <i>Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler</i> .....	43
Tablo 3 <i>Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler</i> 44	
Tablo 4 <i>Araştırmada Yürütülen Süreç</i> .....	45
Tablo 5 <i>KMO Barlett's Testi Sonuçları</i> .....	48
Tablo 6 <i>Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğine Ait Boyutlara Göre Varyansların Açıklanma Tablosu</i> .....	49
Tablo 7 <i>Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Madde Faktör Yükleri</i> .....	50
Tablo 8 <i>Ölçeğe İlişkin Güvenilirlik Verileri</i> .....	51
Tablo 9 <i>Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğine Ait Ön Test Son Test Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler</i> .....	84
Tablo 10 <i>SBDÖ'den Elde Edilen Verilere İlişkin ANOVA Testi Sonuçları</i> .....	85
Tablo 11 <i>Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin Gruplar Arası Varyans Dağılımı Sonuçları</i> .....	86
Tablo 12 <i>Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Ön Test Ve Son Test Arasındaki Korelasyon</i> .....	86
Tablo 13 <i>Gruplar İçi Regresyon Eğimlerinin Dağılımına İlişkin Sonuçlar</i> .....	86
Tablo 14 <i>Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ANCOVA Sonuçları</i> .....	87
Tablo 15 <i>Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri</i> .....	87
Tablo 16 <i>SBDÖ'den Alınan Toplam Puanlara İlişkin Çoklu Grup Karşılaştırmaları Sonuçları</i> .....	88
Tablo 17 <i>Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Ön Test Son Test Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler</i> .....	90
Tablo 18 <i>Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i> .....	91
Tablo 19 <i>Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin U Testi Sonuçları</i> .....	91
Tablo 20 <i>Sosyal Beceri Formu Ön Test Son Test Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler</i> .....	92
Tablo 21 <i>SBF Ön Testlerden Elde Edilen Verilere İlişkin ANOVA Sonuçları</i> .....	93

Tablo 22 Sosyal Beceri Formu Gruplar Arası Varyanslarının Dağılımı Sonuçları.	94
Tablo 23 Sosyal Beceri Formu Ön Test Ve Son Test Arasındaki Korelasyon .....	94
Tablo 24 Gruplar İçi Regresyon Eğimine İlişkin Analiz Sonuçları .....	94
Tablo 25 Sosyal Beceri Formu ANCOVA Sonuçları .....	95
Tablo 26 Sosyal Beceri Formu Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri.	95
Tablo 27 SBF'dan Alınan Toplam Puanlara İlişkin Çoklu Grup Karşılaştırmaları Sonuçları .....	96
Tablo 28 İzleme Testleri Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar .....	98
Tablo 29 Mülteci Çocukların Eğitiminde Görülen Sorunlar .....	99
Tablo 30 Sınıftaki Mülteci Çocuklara Karşı Sergilenen Ön Yargılar ve Olumsuz Davranışlar .....	101
Tablo 31 Mülteci Çocukta Süreç Boyunca Gözlemlenen Değişiklikler.....	108
Tablo 32 Mülteci Çocukta Süreç Boyunca Gözlemlenen Değişiklikler.....	109

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Mültecilere yönelik çalışmaların önemi. ....	5
Şekil 2. Mültecilerin eğitimiyle ilgili kuramlar.....	11
Şekil 3. Berry kültürlenme taksonomisi.....	13
Şekil 4. Araştırma deseni.....	39
Şekil 5. Araştırmada kullanılan yarı deneysel desen .....	41
Şekil 6. Program temaları ve destek etkinlikler.....	67
Şekil 7. Araştırma süreci ve etik çerçeve (Flinders, 1992).....	81
Şekil 8. Sosyal beceri değerlendirme ölçeği son test toplam puanları.....	89
Şekil 9. Grupların toplam puanlarına ilişkin profil grafiği.....	97

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**AFAD:** Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

**APA:** American Psychological Association

**EKHUS:** Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**TÜRK İŞ:** Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu

**UNHCR:** United Nations High Commissioner for Refugees

**UNİCEF:** United Nations Children Education Fone

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar ve sınırlılıklar açıklanacaktır.

#### Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2017) istatistiklerine göre dünyada 65.6 milyon insan zorla yerinden edilmiştir. 22.5 milyon insan mülteci statüsünde bulunmaktadır. Bu mültecilerin yarısı 18 yaşın altındadır. Dünya genelinde 10 milyon insan statüsüz ve vatansız olarak yaşamaktadır. Bu insanlar eğitim, sağlık, iş ve özgür seyahat etme gibi temel insan haklarından yoksun olarak yaşamaktadırlar. Dünyada 189.300 mülteci ve sığınmacı yerleşkesi bulunmaktadır. Günümüzde post modern topluma baktığımız zaman ortadoğudaki petrol savaşları, ülkelerin çıkar çatışmaları ve vekâlet savaşları, arap baharı adı altında çıkan toplumsal hareketler ortadoğuda hiç olmadığı kadar büyük bir göç dalgasına yol açmıştır. Bütün dünyadaki mülteci nüfusun % 55'i üç ülkeden gelmektedir. Suriye 5.5 milyon mülteci, Afganistan 2.5 milyon mülteci ve Sudan 1.4 milyon mülteci nüfusunu dünyaya yaymıştır. Dolayısıyla dünyadaki göç ve mülteci sorununun büyük oranda ortadoğudaki savaşlar ve çıkar çatışmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak dünyanın geleceğinde göç sorunları için tek problem savaş ve çatışmalar değildir. Taylor (2017)'a göre önümüzdeki 20 yıl içerisinde açlık ve kıtlık nedeniyle Afrika kıtasından Avrupa'ya özellikle Akdeniz'e kıyısı bulunan ülkelere 20 milyon civarında insan göç edecektir. Dolayısıyla göç her geçen gün dünya adına daha büyük bir problem haline gelmektedir. Göçün olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi için ise eğitim, sağlık, sosyal hizmetler, iş gücü ve toplumsal uyum çalışmaları alanında önemli çalışmaların bir an önce etkili bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

Göç oldukça fazla stres unsuru içeren bir yaşam deneyimidir. Stres ise var olan dengenin bozulmasına bireyin verdiği psikolojik tepkidir (Şahin, 2014). Aileden birinin kaybı, savaş ya da çatışma ortamında kalma, istismara maruz kalma gibi zorluklar psikolojik sorunlarla birlikte bireyde bazı tepkilere neden olmaktadır. Göç süreci özellikle çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, kaygı, öfke, suçluluk, kâbus görme, agresif davranışlar sergileme, hafıza ve bellek problemleri, yalnızlık ve düşük özgüven gibi sosyal duygusal, davranışsal ve bilişsel sorunlara neden olabilir. Bu durum çocukların sosyal ve eğitimsel uyumlarını ve başarılarını etkilemektedir (Karoly & Gonzalez, 2011). Çocuklar bu tarz yaşantılar sonucu değersiz ve kabul edilmez olduklarını düşünerek başarmaya yönelik bir çaba gösterme yerine kendilerini çevrelerinden soyutlama yoluna giderler (Rothbart & Jones, 1998). Göçmenlerin stresle mücadele için uygun yetenekleri ve baş etme stratejileri olması gerekir. Göçmen çocuklar geldikleri toplumda yaşadıklarından dolayı savunmasız kaldıkları zaman akran zorbalığına ya da çeşitli dış müdahalelere uğramaktadırlar (Chuang & Monero, 2011; Fandrem, Strohmeier & Jonsdottir, 2012).

Göç farklı dinamiklerle gerçekleşen bir yer değiştirme hareketidir. Göçmenler genellikle daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak için bir ülkeden başka bir ülkeye ya da bir bölgeden diğerine gönüllü olarak geçiş yapan bireylerdir (Yalçın, 2004). Göçmenler ülkelerine geri döndükleri zaman vatandaşlık haklarından faydalanabilmekte ve herhangi bir tehditle yüz yüze kalmamaktadırlar. 1951 Cenevre Konvansiyonuna göre; Mülteciler ise etnik kimlikleri, dinleri, siyasi görüşleri, ait oldukları sosyal grup ya da savaş dolayısıyla yaşadıkları ülke dışına kaçan ve zarar görmekten korktukları için ülkelerine dönmekten korkan, geldikleri ülkede güvenli yaşam koşulları arayan bireylerdir. Sığınmacılar da uluslararası koruma arayan ancak Birleşmiş Milletlerden mültecilik statüsü almadıkları için mülteci olarak tanımlanmayan bireylerdir (Philips, 2013). Suriyeliler kitlesel bir şekilde ülkemize geldiği için bireysel bir koruma türü olan mülteci ya da şartlı mülteci statüsünü alamazlar. Savaş dolayısıyla ülkelerinden kaçmış, kitlesel olarak sınır dışına çıkan ve acil korumaya ihtiyacı olan Suriyelilere, Geçici Koruma ilk defa 6458 sayılı Yabancılara Yönelik Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesi ile düzenlenmiştir. Bu madde geçici korumanın şartlarını belirlemiştir (Ekşi, 2012). Suriyeliler ülkemizde geçici koruma altında bulunan yabancılardır.



Ancak alanyazında ve uluslararası kuruluşlar tarafından Suriyeliler mülteci olarak tanımlandığı için bu araştırmada da Suriyeli mülteciler ifadesi kullanılmıştır.

Arap baharıyla birlikte Ortadoğu da çıkan çatışma ortamı, Suriye de ortaya çıkmış ve çatışmalar bir iç savaşa yol açmıştır. 2011 yılında Suriye’de ortaya çıkan savaş 12 milyondan fazla insanın yerinden olmasına yol açmış ve ülke dışına kaçan 5 milyonun üzerinde mültecinin 3,5 milyonu Türkiye’ye sığınmıştır. Türkiye’yi eğitim, sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanlarda derin bir şekilde etkileyen bu mülteci krizinden dolayı bu araştırmada özellikle mültecilerin eğitimine odaklanılmıştır.

Mülteci ailelerin çocuklarının eğitimi her geçen gün daha büyük bir problem haline gelmektedir. Okullarda öğretmenler eğitim engellerini kaldırmak ve çocukların öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için çalışmaktadırlar. Ancak mülteci çocukların yoğunlukta bulunduğu okullar sağlık, beslenme, ruh sağlığı gibi pek çok farklı ihtiyaçla baş etmek zorunda kalabilmektedir (Georgiades, Boyle & Duku, 2007) Dolayısıyla bu risk faktörlerini ortadan kaldırmak için mülteci çocukların eğitimine yönelik spesifik yaklaşımlar ve müdahale programları gerekmektedir. Ayrıca mülteci aileler ve çocukları ekonomik zorluklarla birlikte, rehberlik, sağlık hizmetleri ve diğer sosyal servislere ulaşım konusunda da çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar. Mülteci ailelerin çocuklarına hizmet verecek bir program bu ailelerin bakış açısını anlayacak bir yapıya sahip olmalıdır. Eğitimciler mülteci çocukların ailelerini de eğitim sürecine katmak için gerekli çalışmaları yapabilirler. Ailelerle ve çocuklarla daha etkili iletişim kurmak için gerekli bütün tedbirler alınabilir (Steucker, 2006). Mültecilerin kültürel stresle baş edebilmeleri için geldikleri ülkedeki dili öğrenmeleri, dil gelişimlerini tamamlamaları, müdahale programları ile desteklenmeleri ve kendilerini tam olarak ifade edebilmeleri gerekir (Fandrem, Strohmeier & Jonsdottir, 2012).

Mülteci çocuklar ve aileleri için yaşadıkları travma, farklı bir kültürün dinamikleriyle yüzleşme, dışlanma (akran zorbalığı, ırkçılık, sosyal çevre oluşturmada zorluk) ve yeni yerleşim yeri sorunları stres faktörü olabilmektedir (Ager & Strang, 2008). Çocukların yeni geldiği kültüre alışması için toplumun kültürünü ve dilini öğrenmesi, topluma adapte olması gerekmektedir. Aile ilişkileri de yeni gelinen toplumda sağlıklı bir gelişim için yeniden düzenlenmelidir. Mülteci çocuğun sağlıklı sosyal duygusal gelişimi için barınma, beslenme, ve eğitim gibi

temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Çocuğa ve ailesine ekonomik desteğin yanısıra sağlık hizmetlerinin sunulması gerekir. Bununla birlikte çocuğun korunması ve sağlıklı gelişimi için bu ihtiyaçların yasal teminat altına alınması gerekmektedir. Yabancılık, dışlanma ve ötekileştirme mltesi çocukların okulda, mahallede ve sosyal yaşam içerisinde çok deneyimledikleri bir olaydır (Taylor, 2004; Solgun ve Durat, 2017). Geldiği toplumun kültürü, etnik yapı, dil, din, düşünce gibi nedenlerden dolayı ayrıma maruz kalan çocuklar topluma adapte olamamakta dolayısıyla dışlanmadan dolayı geldiği topluma yabancılaşma hissetmektedirler. Savaştan, atışmalardan ve çeşitli ihmal istismardan kaçan çocuklar psikolojik problemler, akademik başarısızlık, antisosyal davranışlar ve çeşitli travmalar yaşamaktadırlar. Mltesi ocukların aileleri ve eğitim sistemi onları koruyup destekledikleri zaman çocukların bu durumlarla baş etme yetenekleri gelişmektedir (Athey & Ahearn, 1991). Maalesef mltesi aileler, savaş, çatışma ve g sürecinde yaşadıkları travmalardan dolayı çocuklarına destek olamamakta bu nedenle çocuklar travma sürecinde bütün sorunlarla kendileri baş etmek zorunda kalmaktadırlar (McBrien, 2006). Ayrıca ocukların yaşanılan bu travmaları atlatabilmeleri için eğitim, sağlık hizmeti, danışmanlık ve rehberlik gibi çeşitli yollarla toplum tarafından desteklenmeleri gerekmektedir (Karoly & Gonzalez, 2011).

Mültecilerle ilgili sorunlar bütün toplumu etkilemektedir. İş olanaklarından barınmaya, eğitimden sağlığa kadar pek çok konu mltesi aileleri etkilemekte buna bağlı olarak bu ailelerin çocukları da bu sorunlardan etkilenmektedir. Ailelerin yaşadığı bu stresin ve problemin üzerinden gelebilmesi için ailelerin ve çocuklarının desteklenmesi gerekmektedir (Karoly & Gonzalez, 2011). Özellikle okullar mltesi çocukların temel ihtiyaçlarını karşılayamadıkları için çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Bu durum okulları mltesi çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için, kaynak ve destek bulma arayışlarına itmektedir (Gleeson, 2013). Dolayısıyla okullarda aileye, çocuklara ve eğitimcilere yönelik uygulanacak müdahale programları mltesi çocukların eğitiminde önemli bir destektir. Ancak alanyazında yapılan araştırmalarda Türkiye'deki okullarda mltesi çocukların sosyal duygusal gelişiminin desteklenmesi için herhangi bir müdahale programının uygulanmadığı ve bu konuda önemli eksiklerin olduğu fark edilmiştir. Bu araştırmayla alanda mltesi çocuklarla çalışan öğretmenlerin kullanabileceği bir

program çalışması yapılmış ve bu programın çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Mülteci çocuklara uygulanacak eğitimsel müdahale programlarının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi mülteci çocukların eğitiminde farklılaştırılmış bir eğitim sunmayan ya da sunamayan öğretmenlere hem kaynak olma niteliği taşıyacak hem de bu alandaki farkındalığı arttıracaktır. Bu araştırmanın sonuçlarının toplumda sahip oldukları imkânlar ve kaynaklara ulaşabilme durumları göz önüne alındığında dezavantajlı grup olarak ifade edilebilecek mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerinde etkili olacağı düşünülen The World United Programı (Birleşen Dünyalar)'nın uyarlanması, geliştirilmesi ve bu programın mülteci çocukların sosyal becerileri, okula uyumu, duygularını ifade etme becerisi, akran ilişkileri ve öz güvenine etkisini ortaya koymaktır.



Şekil 1. Mültecilere yönelik çalışmaların önemi.

Göç yaşadığımız çağda her geçen gün daha da büyük bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Başta savaş olmak üzere, ekonomik ve sosyal anlamda daha iyi bir hayat kurmak ve kendi çocuklarına daha güzel bir gelecek sunabilmek için insanlar yaşadıkları toprakları terk etmek zorunda kalmaktadırlar. Göçle gelen bireylere sağlıklı bir ortam sunabilmek için sosyal destek sisteminin işletilmesi gerekir. Toplumun bazı kesimleri mültecilere yönelik önyargı sahibi olabilmektedirler. Mültecilerin sosyal destek sisteminden etkili bir şekilde faydalanması mültecilerin daha kolay bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır. Sosyal destek sağlanan mülteciler kendi kimliklerini ve kültürlerini

kaybetmeden eğitim sistemine girecek, akademik başarıları artacak ve sosyal duygusal gelişimleri desteklenecektir (Arnot & Pinson, 2005; Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

Suriye savaşında en ağır bedeli ödeyenler kadınlar ve çocuklar olmuştur. Savaş çocukların psikolojisini derinden etkilemekte, kalıcı izler bırakmakta, sosyal davranışsal problemlere sebep olmaktadır (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2013; Candappa, 2000; Güçer, Karaca ve Dinçer, 2013). Suriyeli aileler, savaşın getirdiği kötü koşullar ve yerlerinden olmalarından dolayı çocuklarına yeterli desteği ve gelişimleri için uygun ortamı sağlayamamaktadırlar. Süregelen bu stres ve kötü koşullar çocuğun iyi olma halini ve başta sosyal duygusal gelişimi olmak üzere bütün gelişim alanlarını etkilemektedir. Örneğin Suriye savaşındaki çocukların %60'ı şiddete tanık olmuş ve bu çocukların % 30'u ise birebir fiziksel ya da psikolojik şiddete maruz kalmıştır (Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

Çocuklar göç sürecinde yaşadıkları zorluklar sonucu psikolojik sorunlarla karşılaşmakta, duygusal ve davranışsal problemler sergilemektedirler. Bu durum çocukların akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Lerner, 2012). Mülteci çocuklara yönelik çocukların topluma uyumunu kolaylaştırma, stres ve kaygıyla başa çıkmalarına destek olma, depresyon, travma gibi psikolojik zorlukları atlatmasını sağlama, iyi oluşuna katkı sağlama, savaş ve göç sırasında yakın birinin kaybı gibi sorunlarla başa çıkma için çeşitli müdahale programları geliştirilmiştir (Rousseau & Guzder, 2008). Mülteci çocukların aileleri dil problemleri olduğu için ve geldikleri ülkenin eğitim sistemi ve eğitim sisteminin aileden beklentileri konusunda bilgi sahibi olmadıkları için, çocuklarının eğitim sürecine yeterince katılamazlar. Bu durum çocuğa ve ailelere yönelik müdahale programlarının oluşturulup uygulanmasını zorunlu hale getirmektedir.

Suriyeli mültecilerin yarısından fazlası eğitim çağındadır. Bu durum yeme, içme ve barınma gibi temel ihtiyaçlarla beraber büyük oranda eğitim ihtiyacını da doğurmaktadır. 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri başlıklı genelge ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve güvence altına alınmıştır (Seydi, 2014). Bununla birlikte kamp dışındaki çocuklarında eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması boyutunda sıkıntılar yaşandığı bilinmektedir (Emin, 2016). Çocukların

yaşadıkları travmalar, duygusal ve davranışsal problemler ve dil problemleri nedeniyle öğretmenlerin bu çocuklara yönelik eğitim vermekte zorlandıkları söylenebilir. Bu nedenle araştırma kapsamında uyarlanan ve ihtiyaç analizi çalışmaları sonucu geliştirilen bu müdahale programının önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul, mülteci çocuklarla içinde yaşamaya başladıkları yeni toplum arasında bir köprü görevi görür. Çocuklara geldikleri kültürü tanıtan, yeni toplumsal yaşama adapte olmalarını sağlayan, akademik becerilerini geliştiren, sosyal beceriler kazandıran ve sosyal duygusal gelişime katkıda bulunan kurum okuldur (Schachner, 2017). Çoğu zaman aile ve okul arasında da bir boşluk bulunmaktadır. Bu boşluk ve iletişim problemleri çocuğun okula uyumunu zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte iyi organize edilmiş ve etkili bir okul programı çocuğun okula uyumunu kolaylaştıracak ve çocuğun yaşadığı olumsuzlukların üstesinden gelmesi için çocuğa destek olacaktır. Ancak bazı durumlarda okullarda uygulanan program mülteci çocukların ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Erken müdahale programlarının kapsayıcı, işbirliğini önceleyen, bireyselleştirilmiş, kültürel hassasiyeti göz önüne alan ve aileyi güçlendiren yapılarından dolayı eğitim sistemi içerisinde yer alması mülteci çocuklara yönelik sunulan eğitimin niteliğini arttırmaktadır (Ramey, 1998; Rousseau & Guzder, 2008; Valladares & Ramos, 2011). Çünkü erken müdahale programları gelişimsel gecikmelere engel olur ve iyileştirici etkileri vardır (Derrington, Shapiro & Smith, 2003).

Erken çocukluk programlarının ya da müdahale programlarının yoksul çocukların eğitimlerine ve yaşamlarına etkisi araştırılmış ancak bu programların mülteci çocukların eğitimine katkısı üzerine pek fazla araştırma yapılmamıştır. Mülteci çocukların öğrenme ortamlarında farklı ihtiyaçları olabilir. Program çalışanları bu çocukların eğitimleri için gerekli olan kaynaklara ulaşımını sağlamalıdır. Erken çocukluk programları ve müdahale programları çocuğun okula uyumunu kolaylaştırmalı çünkü mülteci çocuklar yeni bir ülkede yeni bir dille ve uyum sağlamak zorunda oldukları farklı bir kültürle karşılaşmaktadırlar. Çocukların gelişimini destekleyen, akademik başarısını arttıran ve sosyal uyum becerilerini destekleyen bir program iyi bir müdahale programı olacaktır (Beauvais, 2013).

Alanyazında Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine yönelik bir müdahale programının olmaması önemli bir eksikliklerdir. Mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik bir müdahale programının ortaya konulması, ülkemizde azımsanmayacak bir nüfusa sahip mülteci çocuklara yönelik daha etkili ve nitelikli bir eğitim verilmesi, çocukların ruhsal iyi oluşları ve yeni geldikleri ortama adapte olmaları açısından önemlidir (Kağnıcı, 2017). Bu araştırmada uygulanan program ile çocuklara rehberlik edilerek, çocukların topluma adapte olmasını sağlayarak sosyal etkileşimlerinin artırılması hedeflenmektedir. Mültecilere yönelik kapsayıcı ve etkili bir program bireyi sosyalleştirmeli, iletişim engellerini kaldırmalı (önyargı, dışlama ve yabancılaştırma), kültürel adaptasyon ve karşılıklı saygıyı ön plana çıkarmalıdır (Aktekin, Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017). Birleşen Dünyalar Programı çocuğun sosyalleşmesine katkıda bulunan bir programdır. Programın içeriği ön yargılara, dışlama ve yabancılaştırmaya karşıdır. Bu açıdan programın çocukların toplumla daha kolay bütünleşmesine katkıda bulunacağı ayrıca uyarlanan programın eğitim politikacılarına yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın mülteci çocuklara yönelik toplumsal farkındalığı arttıracığı da öngörülebilir.

Yapılan araştırmalar (Ceballos & Bratton, 2010; Galante & Foa, 1986; Hilado, Quigg & Allweiss, 2013; Kataoka ve diğ., 2003; Kozulin, 2006; Kupzyk, Banks & Chadwell, 2016; Rousseau, Singh, Lacroix, Measham & Jellinek, 2004; Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek & Spiel, 2012; Tyrer & Fazel, 2014) mülteci çocukların gelişimine yönelik uygulanan okul temelli müdahale programlarının etkili olduğu ve çocuğun gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ancak ülkemizde mültecilere yönelik müdahale programlarının olmadığı ve yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarında öğretmenlerin bu uygulamalar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Okulda uygulanan eğitim müfredatının farklı bir kültürden gelen, olumsuz geçmiş deneyimlere sahip ve davranış problemleri sergileyen çocuklara yönelik olmaması, mülteci çocuklara yönelik müdahale programları uygulamayı zorunlu hale getirmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

## Araştırma Problemi

“Birleşen Dünyalar” sosyal duygusal gelişim programının mülteci çocukların sosyal becerileri ve sosyal duygusal gelişimi üzerinde etkisi var mıdır?

**Alt problemler.** Probleme ilişkin alt problemler aşağıda verilmiştir.

- Deney I (homojen grup), Deney II (karma grup) ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal gelişiminde gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Deney I (homojen grup), Deney II (karma grup) ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İzleme testi sonunda sosyal duygusal gelişim programının uygulandığı Deney I (homojen grup), Deney II (karma grup) gruplarındaki çocukların sosyal duygusal gelişimindeki değişiklik devam etmekte midir?
- Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların topluma adapte olma sürecinde öğretmen ve ebeveyn görüşleri nelerdir?
- Araştırma sürecinde uygulanan psikososyal gelişim programının çocukların gelişimine katkısına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Araştırma kapsamında deney gruplarında eğitim alan mülteci çocukların süreç boyunca sosyal duygusal gelişimlerinde öğretmenler tarafından gözlemlenen değişimler nelerdir?

## Sınırlılıklar

- Araştırma 2017-2018 yılı eğitim öğretim yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ili Altındağ ilçesinde yer alan bir Geçici Eğitim Merkezine devam eden mülteci çocuklar, öğretmenleri ve onların aileleri ile sınırlıdır.
- Mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine yönelik “Psikososyal gelişim programı”nın etkileri, veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve görüşme, gözlem gibi veri toplama yöntemlerinin sonuçlarıyla sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Göç:** Genel olarak bireylerin belirli bir süre için geçici olarak ya da kalıcı bir şekilde bir yerden bir yere hareket etmeleri olarak tanımlanır (Lee, 1966).

**Sığınmacı:** Kendi yaşadıkları ülkeden etnik kimliği, dini, inanışları, üye olduğu sosyal grup yüzünden kaçan farklı bir ülkede yaşayan, ülkesine geri dönemeyen ancak Birleşmiş Milletlere mülteci statüsü için başvurmayan ya da mülteci statüsünde kayıtlı olmayan bireyleri ifade eder.

**Mülteci:** Mülteci etnik kimliği, dini, siyasi görüşü, ait olduğu sosyal grup ya da savaş dolayısıyla yaşadığı ülke dışına kaçan ve zarar görmekten korktuğu için ülkesine dönmekten korkan, geldiği ülkede güvenli yaşam koşulları arayan bireydir (Cenevre Konvansiyonu, 1951).

**Sosyal duygusal gelişim:** Bireyin kendi duygu ve davranışlarını kontrol etmesi, başkalarının duygularını anlaması ve çevresindekilerle olumlu ilişkiler kurması olarak ifade edilebilir. Sosyal duygusal gelişim bireyin duygularını ifade edebilme ve başkalarıyla uygun etkileşime girme becerilerinin edinilmesidir.

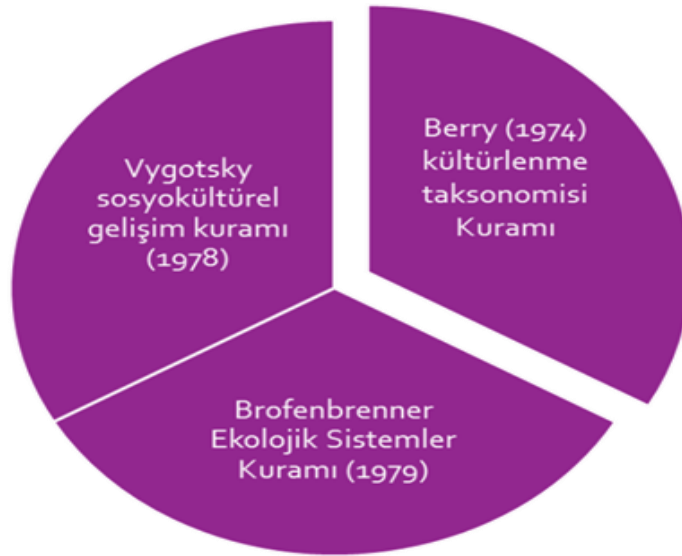


## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Araştırmanın Kuramsal Temeli

Mülteci çocukların gelişiminde ele alınması gereken yaklaşım bütüncül yaklaşımdır. Mülteci çocukların yaşadığı topluma ve eğitim sistemine uyum sağlamaları için çocuğun mutluluğu, kendini güvende hissetmesi ve çocuğun sosyal uyumu önemlidir. Çocuğa bunların sağlanması için ise güçlü bir okul, aile ve toplum işbirliği gerekmektedir. Savaştan veya diğer yetersiz koşullardan etkilenen ve göç etmek zorunda kalan çocuklar yerleştikleri yeni yere alışmak zorundadırlar. Çocuklar geldikleri yerin kültürünü, dilini öğrenmek ve yeni bir aidiyet geliştirmek zorunda kalmaktadırlar (Rutter, 2001). Mültecilerin eğitiminde sosyal etkileşimler ve yeni toplumun kültürü, mültecilerin yeni bir hayat kurması ve kültürlenmesi bakımından önemlidir (Paat,2013). Buradan yola çıkarak mültecilerin eğitiminde önemli bir yeri olan birkaç kuramdan aşağıda söz edilmektedir.



Şekil 2. Mültecilerin eğitimiyle ilgili kuramlar.

Bütüncül, etkileşimci ve ekolojik yaklaşımlar mültecilerin yaşadıkları sorunları kavramsallaştırmada diğer yaklaşımlara göre daha etkin yaklaşımlardır (Hart, 2009; Hayward, 2017). Bireylerin sosyal etkileşimlerinin bireylerin gelişimi üzerindeki etkilerine bakan önemli kuramlardan biri Vygotsky (1978)'nin sosyokültürel gelişim kuramıdır. Bu kuramda Vygotsky (1978) insanlar ve kültür arasındaki etkileşimin, bireyin bilişsel gelişimi üzerinde önemli etkisi olduğunu

açıklar. Dolayısıyla mülteci bireylerin sağlıklı gelişimi için temel ihtiyaçlarının karşılandığı, nitelikli bir eğitimin sunulduğu, kapsayıcı ve bütünleştirici bir toplumsal yapının önemi ortaya çıkmaktadır. Mültecilerin sağlıklı gelişimi için çevrenin ve sosyal etkileşimlerin önemi üzerinde duran bir diğer kuram ise Bronfenbrenner (1974)'in Ekolojik Sistemler Kuram'ıdır. Ekolojik sistemler kuramında Bronfenbrenner bireyin en yakın sosyal çevresinden başlayarak ailenin, okulun, yaşanılan çevrenin, iş ortamının, bireyler arasındaki etkileşimin, toplumsal yapının ve ekonomik politikalar gibi birçok farklı değişkenin farklı katmanlar (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem) halinde bireyin gelişimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Bronfenbrenner'e göre birey hem yaşadığı çevreyi etkiler hem de yaşadığı çevreden etkilenir. Dolayısıyla bu kuram mülteci bireylerin toplumsal yaşam içerisindeki etkileşimlerini mikro düzeyden makro düzeye bütüncül olarak ele aldığı için önemlidir. Mülteci çocukları anlamak ve gelişimini bir bütün olarak ortaya koyabilmek için farklı katmanlar içerisinde yer alan ev, okul ve akran grupları, bunlar arasındaki etkileşim, toplumun gelenekleri, politikaları, hukuk sistemi, ideolojisi ve dini inanışları hakkında bilgi sahibi olmak gerekir. Ayrıca çocuklar gelinen kültür ile ailesinin sahip olduğu kültür arasında anlamlı ilişkiler ve bağlantılar kurmalıdır (Paat,2013).

Bir diğer kuram ise Berry (1974)'nin kültürlenme taksonomisi kuramıdır. Mülteci çocukların eğitiminde kültürlenme önemli bir süreçtir. Kültürlenme, bireyin aşına olduğu varlıklardan uzaklaşması, evini, dilini, arkadaşlıklarını, sosyal çevresini ve kendi kültürünü geride bırakması ve geldiği yeni kültürü öğrenip adapte olması anlamına gelmektedir. Mülteciler için kültürlenme üzücü bir süreç olabilir. Bu süreçte bireylerde yeni durumla baş edememe, topluma uyum sağlayamama ve dışlanma hissi oluşabilir. Buna rağmen yeni gelinen toplumda kültürlenme genelde çocuklarda yetişkinlere göre daha hızlı meydana gelen bir süreçtir. Çocuklar yeni toplumun değerlerine ve pratiklerine daha hızlı alışmakta ve topluma güçlü bir şekilde adapte olmaktadır. Gelinen toplumdaki kültür ile mülteci bireylerin sahip oldukları kültür arasındaki benzerlikler ya da farklılıklar kültürlenmeyi etkilemektedir. Ailenin gelinen kültüre karşı tutumu da çocuğun yeni kültürel kimliği adapte olması için oldukça önemli bir belirleyicidir (Wiese, 2010).



Şekil 3. Berry kültürlenme taksonomisi.

Mültecilerin eğitiminde kültürlenmenin çok önemli bir unsur olduğu düşünüldüğünde asıl üzerinde durulması gereken kuram Berry (1974)'nin kültürlenme taksonomisi kuramı olmalıdır. Berry kuramında bireylerin geldikleri toplumlarda kültürlenmelerinin 4 farklı şekilde olabileceğini ifade etmiştir. Berry bu kavramları; asimilasyon (potada eritme), ayrılma, marjinalizasyon ve bütünleşme (demokratik çoğulculuk) olarak ifade eder. Asimilasyon bireyin geldiği toplumda kendi alt kültürünün dili, değerleri, inanışları ve geleneklerinin hiçe sayılması ve tamamen geldiği toplumun kültürünün odağa alınarak bireyin eğitilmesidir. Bu durumda farklı etnik gruptan gelen birey toplumda genel amaçlara ve imkanlara ulaşabilmek için tamamen toplumun kimliğini ve değerlerini benimser. Ayrılma bireyin sahip olduğu kültürün diline, değerlerine, inanışına ve geleneklerine sıkıca sarılması ve geldiği toplumun kültürünü red etmesi, geldiği toplumdaki bireylerle iletişime girmemesi olarak ifade edilebilir. Bireylerin geldikleri yeni toplumda gettolar oluşturması, kendi yaşam alanlarını kendi kültürleriyle şekillendirmeleri örnek verilebilir. Marjinalizasyon ise bireyin hem kendi kültürünü hem geldiği toplumun kültürünü red etmesi ve dışlanma ve ayırım yüzünden geldiği toplumdaki bireylerle iletişime girmeyi istememesidir. Her iki kültürün dili, kimliği, değer yargıları, inanışları birey için bir anlam ifade etmez. Son olarak bütünleştirme ise bireyin sahip olduğu alt kültür ve toplumsal kültürün değerlerinin, inanışlarının, geleneklerinin ve toplumsal kurallarının bütünleştirilip bireye bu temelde bir eğitim

verilmesidir. Mültecilerin eğitiminde her iki kültürün adapte edildiği bir eğitim sisteminin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bireylerin geldikleri kültüre adapte olmayıp kendi gettolarını oluşturmaları ileri vadede toplumsal yapıya önemli bir tehdit olarak geri dönebilir. Mültecilerin yaşadıkları travmalardan sonra psikolojik iyi oluşları için dillerinin, geldikleri kültürün, sahip oldukları değerlerin önemli olduğu çocuğa hissettirilmelidir. Çocuğun kendi kültürü ve geçmiş yaşantılarının toplumsal yapıya adapte edilmesi mülteci bireylerin sağlıklı ve nitelikli bir birey olarak topluma katılımında önemli bir faktördür. Ayrıca kültürel çeşitlilik bireylerin akademik becerilerine katkıda bulunur ve sosyal duygusal gelişimlerini destekler. Schachner (2017) de yaptığı araştırmada farklı gruplardan gelen bireylerin eğitiminde eşitlik, kaynaştırma ve kültürel çoğulculuğun önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Başarılı bir adaptasyon süreci için mülteciler için iş olanakları sağlanmalı, barınma ihtiyaçları karşılanmalı, nitelikli bir eğitim ve sağlık hizmetleri verilmelidir. Bunun yanında yerleşik toplum ile sosyal ilişkilerin geliştirilmesi ve sosyal aktivitelere katılım, dil ve kültürel engellerin ortadan kaldırılması, bireyin kendini güvende hissetmesi başarılı bir adaptasyon sürecinin önemli bileşenleridir. Son olarak mültecilerin insan haklarından ve sahip oldukları özel durumdan dolayı mülteci haklarından faydalanabilmesi, bu bireylerin topluma sağlıklı bir şekilde adapte olabilmeleri bakımından önemlidir (Ager & Strang, 2008). Mülteci bireylerin topluma uyum sağlayabilmeleri için en önemli faktör gelinen toplumun kültürel farklılıklara ve kültürel çeşitliliğe açık olmasıdır. Bu durumda mülteci bireyler toplumla bütünleşmeyi seçebilir ve bütünleşme süreci başarılı olabilir (Berry, 2011). Şunu da ifade etmek gerekir ki yerleşik toplumun kültürel çoğulculuğa hoşgörüsüyle yaklaşması bazen kendi beklentilerini değiştirmesi ve sosyal normlar, davranışlar konusunda kabullenme eşiğinin değişmesi anlamına gelebilmektedir (Castles, De Haas & Miller, 2013).

### **Sosyal Duygusal Gelişim**

Çocuklar etraflarındaki dünyayı tanıma ve çevrelerindeki bireylerle iletişim kurma isteğiyle dünyaya gelirler. Öğretmenler çocuklarla pozitif iletişim geliştirip, çocukların dillerine ve kültürlerine değer verdiğinde, çocuklar kendilerini güven içerisinde hissedip, öz güven geliştirip sağlıklı bir sosyal duygusal gelişim için temel oluştururlar. Bu süreç çocuğun dünyayı deneyimlemesi, kendini ifade

etmesi, duygularını kontrol etmesi ve diğer bireylerle pozitif ilişki kurması açısından önemlidir (Trawick-Smith, 2013).

Sosyal duygusal gelişim birbiri ile ilişkili birkaç gelişim alanından oluşur. Sosyal etkileşim, duygusal farkındalık, öz güven, öz düzenleme, akran ilişkileri ve etkili iletişim bunlardan birkaçıdır. Sosyal etkileşim diğerleriyle paylaştığımız ilişkilere dayanır. Çocuklar sosyal olarak geliştiklerinde uygun geri dönüt vermeyi öğrenir, arkadaşlarına yardım eder, onlarla oyunlar oynar ve diğer bireylerle işbirliğine giderler. Duygusal farkındalık kişinin başkalarının ve kendi duygularının farkında olması ve bu duyguları tanımlama yeteneğini içerir. Kendi duygularımızın ve eylemlerimizin bizi ve diğer bireyleri nasıl etkilediğini bilmek duygusal farkındalıktır. Öz düzenleme sosyal olarak kabul edilir şekilde duygularımızı, düşüncelerimizi ve davranışlarımızı ifade etme yeteneğidir. Öfkeli olduğumuzda sakin olmayı öğrenme, zorlu görevlerde kararlı olma öz düzenlemeye örnek olarak verilebilir. Etkili iletişim çocuğun kendini uygun bir dille ifade etmesi ve karşısındakinin söylediklerini anlayıp uygun tepkiyi geliştirmesi sürecini içerir (Shala, 2013).

Duygusal gelişimin içgüdü sonucu ortaya çıktığı düşünülür. Dil gelişimiyle birlikte çevresel faktörler duygusal gelişim üzerinde oldukça önem kazanır. Duygusal gelişim çocuk okula gitmeden çok önce dünyayla iletişime geçtiği anda başlar. İlk önce mutluluk, üzgün olma, korku, öfke ve şaşkınlık gibi temel duygulara sahip oluruz. Bebekler daha ilk haftalarını doldurmadan mutlu olma, üzüntü duyma ve şaşırma ifadelerini ayırt edebilir ve bu duyguları taklit etmeye çalışırlar. Sonraki süreçte bebekler taklit ve model alma yoluyla duygusal gelişimlerini sürdürürler (Cross, 2011).

Okul boyunca çocuklar sadece duygularını ifade etme becerisini değil aynı zamanda duygularını yönetme becerisini de kazanırlar. Duygularını hangi ortamlarda nasıl ifade edebileceklerini öğrenme becerisi duygusal gelişim açısından önemlidir. Bu dönemde çocuklar kendi kültürlerinin kurallarını öğrenir. Çocuklar zamanla kötü duygularla nasıl baş edebileceklerini öğrenir ve empati duygusu geliştirirler. Çocuklar kendi duygularını kontrol eder ve başkalarının duygularının farkına varırlar. Çocukların kendi duygularını ifade edebilecekleri pozitif bir etkileşim kurabilmek için çocukları dinlemek gerekir. Çocuklara inanmak ve söylediklerine saygı duymak gerekir. Gerçek anlamda ilgi göstermek ve dürüst

bir şekilde geri dönüt vermek önemlidir. Çocuğun akranlarıyla konuşması ve etkileşim içerisinde olması çocuğun sosyal, duygusal ve davranışsal olarak gelişmesine ve iletişim becerilerinin artmasına yol açar. Akranlar ayrıca problem çözme becerisi için ekstra kaynak geliştirir, çocuğun dışlanmasına engel olur ve duygusal destek sağlar (Cross, 2011).

Çocukların sosyal ve duygusal olarak gelişim gösterebilmeleri için diğer bireylerle iletişim kurmaları gerekir. Akran ve yetişkin etkileşimi sosyal duygusal gelişim için oldukça önemli bir belirleyicidir. Yapılan araştırmalar çocukların sosyal duygusal gelişiminin ebeveynler ve öğretmenlerinden etkilendiğini ortaya koymuştur (Humphries, Strickland & Keenan, 2014).

Çocukların psikolojik olarak iyi oluşu ve adaptasyonu aileyle yakından ilgilidir. Çocuğun kimlik asimilasyonu çocuğun ailesinin sahip olduğu etniğe ait sosyalleşmesi, ailenin sosyal statüsü ve çocuğun aile ilişkilerine bağlıdır. Çocuğun geliştirdiği etnik aidiyet güçlü bir şekilde ailenin çocuğun kimliğine ilişkin algısının aynasıdır. Çocuk ailesinden utanıyorsa muhtemelen karşı kimlik geliştirecektir ama çocuğun ailesinin sosyal statüsü iyiye çocuk ailesinin sahip olduğu kimliği benimseme eğiliminde olacaktır. Aile çocuk çatışması, öz güven ve depresyon konusunda güçlü bir belirleyicidir (Rumbaut, 1994).

Çocukların sağlıklı sosyal duygusal gelişimi için aşağıdaki önlemler alınabilir (Cooper, Masi & Vick, 2009);

- Risk faktörü içeren ailelerdeki çocuklara yönelik olanaklar ve sosyal hizmetler geliştirilmelidir.
- Çağdaş ve gelişmiş bir gözlemlene, değerlendirme ve tedavi süreci ortaya konmalı ve destek hizmetleri geliştirilmelidir.
- Çocuğa, ailesine ve çevre olanaklarına odaklanan etkili bilgilendirme stratejileri geliştirilmelidir.
- Çocuğun sosyal duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için çocuğun eğitiminde yer alan bütün bileşenlerin uygun bilgi ve yetenekler ile donatılması gerekir.
- Çocuğa destek sağlayan ailenin ve sosyal hizmetlerin finansal olarak desteklenmesi gerekir.

Okul öncesi çocuklarda davranışsal bozukluklar ve kişiler / ilişkiler arası problemler uzun vadede ağır aksaklıklara yol açabilmektedir. Erken müdahale programları, erken çocukluk döneminde fırsat eşitliği sağladığı ve eğitimde dezavantajlı olan bireylere daha kaliteli bir öğrenme fırsatı sunduğu için önemlidir. Önemli erken müdahale programlarından bazıları erken çocukluk döneminde çocuğun davranış ve sosyal ilişkilerine yönelik erken müdahale programlarıdır. Bu programlara örnek olarak ebeveyn davranış yönetimi eğitimi, aile-çocuk etkileşim terapisi ve çocukta problem çözme becerisi eğitimi gibi müdahale programları örnek olarak gösterilebilir. The Exploring Together Preschool Program (ETPP) çocuğa yönelik uygulanan etkili erken müdahale programlarından biridir. Bu programda amaç çocuğun davranış bozukluklarını ve ilişkilerindeki problemleri ortadan kaldırmaktır. Bu program okul öncesi çocuğunun problemleri azaltmada, akran ve ebeveynleriyle ilişkilerinde güçlü bağlar kurmada etkili bir program örneği olmuştur (Reid, Littlefield & Wingefeld, 2003).

Etkili bir sosyal duygusal müdahale programı çocuğun bütüncül gelişimine odaklanmalı, aile temelli stratejiler belirlemelidir. Program çocuğa ayrıca sağlık hizmetleri sunmalıdır. Sosyal hizmetler, destek grupları çocuğun ev, okul ve öğrenme alanlarını geliştirme odaklı çalışmalıdır (Cooper, Masi & Vick, 2009).

### **Travma Psikolojisi**

Travma çok değişik formlarda ve farklı özellikteki insanlarda ortaya çıkabilmektedir. Travma yaşayan insanlarda benzerlikler olabilmesine karşın olaylara verdikleri tepkiler çok farklılaşabilmektedir. Bu yüzden travma hakkında etraflıca düşünmek faydalı olabilir. Travma genelde bireyde strese yol açan olumsuz olayları ifade etmek için kullanılır. Teknik olarak travma kelimesi eylemi değil sadece olayı ifade eder. Temel olarak psikolojik olarak bireyin taşıyamayacağı olaylardır (Whitfield, 1998). Travma bireyin sevilen birinin ciddi yaralanmasına ya da ölümüne tanık olma, bireyin fiziksel bütünlüğünün tehlike altında olması, beklenmedik ölüm, ciddi yaralanma ve kendini ciddi bir tehdit altında hissetme sonucu bireyin olaylar karşısında büyük korku, çaresizlik ve dehşet içerisine düşmesidir (American Psychological Association, 2000).

Travma çocuğun gelişimini etkileyebilir. Erken çocukluk döneminde çocukların dörtte biri travmatik olaylarla karşılaşmaktadırlar. Bu olaylar psikolojik

rahatsızlıklara yol açabilir ve çocuğun ergenlikte hatta yetişkinlikte bile bu rahatsızlıkla yaşamasına sebep olabilir (Wiese, 2010). Yetişkinlerde ortaya çıkan bazı psikolojik sorunların temelinde çocukluk travmalarının etkileri görülmüştür (Waller, Hamilton, Elliott, Lewendon, Stopa, Waters & Hargreaves, 2001).

Çocuklarda travmaya en fazla neden olan faktör korkudur. Bilinmeyenden korku, tekrar eden şiddetten korku, ölüm korkusu, ayrılık korkusu ya da birini yitirme korkusu, gelecek korkusu, farklı olma korkusu çocuklarda en sık karşılaşılan korkulardır. Çocukların bu kadar yoğun korku hissetmelerinin nedeni kendi yaşamları üzerindeki kontrolü kaybetme korkusudur. Travma dönemlerinde çocuklarda yoğun hissedilen diğer duygular ise; yalnızlık, suçluluk, aşağılanma, utanç, güvensizlik, öfke, üzüntü ve depresyondur. Çocukların travmatik olayların üstesinden gelmek için kullandıkları yöntemlere baktığımız zaman reddetme, kaçınma, durumu kabullenme, duygularını açıkça ifade etme ve unutmaya çalışma en çok kullanılan stratejilerdir (van Wesel, Boeije, Alisic & Drost, 2011).

Birey travma sonucu duygusal, fiziksel ve bilişsel olarak tükenmişlik hissedebilir. Travmatik olaylar yaşayan çocuklar güçsüzlük hissine kapılır ve genelde kontrolü kaybederler. Olay döngüsü genellikle güç suistimali, güvene karşı ihanet, tuzak, çaresizlik, karışıklık, acı, öfke ve kayıp şeklinde olur (Giller, 1999). Travmatik deneyimler yaşayan çocuklarda genelde kâbus görme, odaklanma problemi, sinirlilik ve duygularına hakim olamama, kurallara uymada zorluk yaşama gibi sorunlar yaşanır. Baş ağrısı, karın ağrısı ve dışkılama, altına kaçırma gibi somatik belirtilerde görülebilir. Travma yaşayan çocukların sürekli ağlama, desresyon, izolasyon, akran gruplarıyla iletişime girmek istememe, düşük akademik performans gösterme ve okula gitmek istememe gibi davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Hart, 2009). Düşük öz güven, içine kapanma, yalnız kalma korkusu, yeme ve uyku bozuklukları, agresiflik görülen diğer davranış bozukluklarıdır. Ancak sekiz yaşın altındaki çocukların geleneksel travma belirtilerinden, stres, davranış bozukluğu, agresif davranışlar, öfke ve ortamdaki kaçınma, altına kaçırma gibi davranışlar sergilemesi daha olasıdır (Wiese, 2010). Bazen çocuklardaki bu davranış problemleri çok ciddi boyuta gelebilmekte ve bu durum çocukta hırsızlık, yalan söyleme ve kaçma gibi davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Birçok çocukta bu davranış bozuklukları zamanla ortadan kalkmakla birlikte bazı çocuklarda bu davranışlar süreğen hale gelmekte, diğer bireyleri



etkilemekte ve çocuğun sosyal, akademik yaşamını ve aile hayatını olumsuz etkilemektedir (Kenardy, De Young, Le Brocque & March, 2011).

Çocuğun bakımıyla ilgilenen kişinin travmaya maruz kalması, travma belirtileri göstermesi, depresyon ve kaygı sahibi olması, çocuğun sosyal duygusal problemler göstermesi olasılığını oldukça arttırmaktadır (Liles, 2013). Dolayısıyla çocuğun direk travma yaşaması yanında ikincil travma da yaşayabileceği ve buna yönelik önlemlerinde alınması gerektiği unutulmamalıdır. Örneğin ebeveynlerin yaşayacağı bir travma direk çocukların yaşamına ve gelişimine de etki edecektir. Bu durum çocuğun ergenlikte ve yetişkinlikte dahi psikolojik sorunlar yaşamasına sebep olabilir. Ebeveynlerde ortaya çıkacak bir travma aile çocuk iletişimine zarar verecektir. Böyle durumlarda aileler genellikle çocuklarının ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklarını bilememekte ve çocuklarına kaygı, öfke ve korku temelli yaklaşmaktadırlar (Wiese, 2010). Farklı dönemlerde travma sonucu ortaya çıkan bozukluklar tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Travma Sonucu Ortaya Çıkan Davranış Bozuklukları (Kaynak: Kenardy, De Young, Le Brocque & March, 2011).*

Kısa vadede ortaya çıkan sorunlar	Orta vadede ortaya çıkan sorunlar	Uzun vadede ortaya çıkan sorunlar
Korku	Yorgunluk	Klinik bulgular
Panik	Sosyal yetenek kaybı	Toplumdan soyutlanma
Uyku ve yeme bozuklukları	Depresyon	Akademik başarısızlık
Kâbuslar	Düşük akademik performans	Alkol ve uyuşturucu ile ilgili problemler
Ağlama ve stres		Kişilerarası ilişkilerde bozukluk
Konsantre olmada zorluklar		Toplumsal değerleri ve kanunları ihlal etme
Takıntılar		

Tablo 1 incelendiğinde yaşanan travmaların kısa, orta ve uzun vadeli sorunlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu sorunların bireysel ilişkiler, akademik başarı, sosyal ve toplumsal uyum gibi alanlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Erken çocuklukta aşağıda görülen davranışlar çocukta travmanın devam ettiğine dair belirtiler olabilir (Kenardy, De Young, Le Brocque & March, 2011);

- Travmayı yaşamak (olay hakkında tekrar tekrar konuşmak, kâbuslar, travmatik oyunlar ve çizimler, hatırlatıcı nesnelere stres düzeyinin yükselmesi)
- Hatırlatıcılardan kaçmak (Aileden, okuldan, öğretmenlerden kaçmak, daha az oynamak)
- Uyarılma artışı (zor konsantre olma, uyku bozukluğu, ani tepkilerde bulunma, çılgılık atma)
- Davranışlarda değişiklik (agresif davranışlar, sinirlilik, panik atak, titizlik, sert mizaç)
- Ayrılma kaygısı ya da bakıcı ve öğretmene takıntı (odada yalnız kalamama, ayrıldığında ağlama)

- Daha önce kazanılmış gelişimsel yeteneklerde aşınma (bağırsak kontrolünü kaybetme, bebek gibi konuşma, parmak emme)
- Travmayla ilgili olmayan yeni korkular geliştirmek (Canavar, hayvanlar, karanlık)
- Artan fiziksel şikayetler (Baş ağrısı, karın ağrısı)
- İştah kaybı
- Bakıcıları, kardeşleri ya da akranları ile ilişkilerde problemler

Yaşanılan bir travma yada yıkıcı bir olaya karşı verilen tepkiler bireyden bireye farklılık gösterebilir. Bu farklı tepkilere sebep olan faktörler aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Papadopoulos, 2006);

- Kişisel özellikler: Bireyin geçmişi, psikolojik karakteri, statüsü, eğitim durumu, baş etme stratejileri, güçlü yanları ve zayıf yanları
- Destekleme sistemleri (aile, toplum, kültür vs.)
- Cinsiyet
- Duygusal karakteri, duygu durumu (çaresizlik, ümitli olma, aşağılanma )
- Olaylara verilen anlam ve olaylardan yaşanan deneyimler (politik, dini, ideolojik)
- Yıkıcı olayların döngüsü (tahmin edilebilirlik, izolasyon, süreç, sonuçlar)

Çocuğun yaşadığı travmalar hakkında konuşmak ve çocuğun deneyimlerini ve duygularını paylaşmasını sağlamak, çocuk için daha büyük problemlerin ortaya çıkmasına yol açmaz. Çocuk yaşadığı travma hakkında konuştuğunda strese giriyorsa ve kötü yönde tepki veriyorsa çocuğun daha fazla değerlendirilmesi ve desteğe ihtiyacı olduğu ortadadır (Kenardy, De Young, Le Brocque & March, 2011). Örneğin savaşla birlikte ortaya çıkan yaşantılar, psikolojik sorunlar için güçlü bir kaynaktır. (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Savaş yoğun bir şekilde şiddet ve travmatik deneyimler içermektedir. Ölüm, fiziksel yaralanma, başkasının yaralanmasına veya ölmesine tanık olma, birini öldürme gibi travmatik deneyimler savaş ortamında yaşanmaktadır. Savaş bazı insanların baskı, zorbalık, işkence,

taciz, tecavüz, ağır yaralanmalar ve ölüm gibi insanlık dışı olaylara tanıklık etmelerine sebep olur. Bu travmalar bireyde çeşitli semptomlar ve rahatsızlıklara sebep olmaktadır (Weathers, Litz & Keane, 1995). Özellikle göç sürecinde yaşanan yoğun stresör durumlarla baş etme mekanizmaları yetersiz olan bireyler, depresyon, anksiyete, uyum problemleri, travma sonrası stres bozukluğu, sizofreni gibi ruh sağlığı sorunlarına da daha yatkın olmaktadır (Solgun ve Durat, 2017).

Savaşa tanıklık etmiş bireylere baktığımız zaman, Irak'lı çocuklar travmatik olayları düşman saldırıları ve savaş olarak açıklamışlardır. Savaştan dolayı travma yaşayan bu çocuklar kısa sürede ölmeyi istemiş ve gelecekte bekledikleri olmadığını söylemişlerdir. İdeolojik olarak savaşçı ülkeleri uğruna ölmeyi istediklerini ifade etmişlerdir. Savaşa maruz kalan diğer çocuklar savaş alanından gitmek istediklerini ve başka savaşlar çıkar diye kaygı sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca savaşa maruz kalan mülteci çocukların diğer travmaları yaşayan çocuklara oranla daha fazla dini inanış ve ideolojilere sarıldıkları görülmüştür (van Wesel, Boeije, Alisic & Drost, 2011).

### **Mülteciler İçin Eğitim Hakkı**

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948)'nde, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) (1989)'nde ve Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde (EKHUS) (1966) bütün çocukların eğitim hakkının bulunduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda bu bildiri ve sözleşmelerde ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması, taraf devletlerin eğitimi kolaylaştırıcı bir takım politikaları hayata geçirmesi gerektiği belirtilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) ve Milli Eğitim Temel Kanunu (1973)'na göre de eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı ve ilköğretim ücretsiz ve zorunlu olmalıdır. Ülkemizde temel eğitim zorunlu ve ücretsizdir.

1951 Cenevre Sözleşmesi'nin 22. Maddesine göre mülteciler ilköğretimin ücretsiz ve zorunlu olması konusunda sığındıkları ülkelerin vatandaşlarıyla aynı haklara sahiptir. Bu sözleşmede mültecilerin eğitim hakkından faydalanabilmesi için taraf devletlerin mültecilerin eğitimlerini kolaylaştırıcı bir takım düzenlemeler yapması gerektiği de belirtilmiştir. UNHCR (2000) mültecilere yönelik eğitimin temel insan hakkı olmakla birlikte, bu çocukların yaşadığı travmaların rehabilite edilmesi açısından da önemli bir araç olduğunu ifade eder. Fakat Zigmund

Bauman'ın çağdaş sosyal teorisi globalleşen dünyada insan trafiğinin ve zorunlu göçün modern dünyadaki hakların uygulanmasında sorunlar ortaya çıkardığını ortaya koymuştur (Pinson & Arnot, 2007). (UNHCR) (2017)'a göre Türkiye'de yaklaşık 1.5 milyon sığınmacı çocuk var iken, bu çocukların 450 bine yakını eğitimine devam edememektedir. Bu sayılar Suriyeli sığınmacı çocukların yarısından fazlasının okula gitmediğini göstermektedir. Ülkemizde Suriyeli sığınmacıların çocuklarının eğitimine yönelik bir takım politika kararları alınmıştır. Başta Suriyelilerin geri döneceği düşünülendiğinden, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kısa vadeli politikalar üretmiş, Suriyelilerin ülkelerine geri dönünce sorun yaşamamaları için Arapça eğitim almalarının uygun olacağını belirtmiştir. Ancak Suriye'deki çatışmaların şiddetinin giderek artması nedeniyle ülkemize gelen Suriyeli sığınmacıların sayısı da oldukça yükselmiştir. Böylece Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu ortaya çıkmıştır. MEB'in bu konudaki ilk adımı 26 Nisan 2013 tarihinde yayınladığı "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" başlıklı genelge olmuştur. Bu genelgede MEB Suriyeli sığınmacı çocuklara eğitim veren ve verebilecek durumda olan eğitim merkezlerini saptamayı amaçlamıştır (Seydi, 2014). 26 Eylül 2013 tarihinde "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" başlıklı genelge yayımlanmıştır. Bu genelgede Suriyeli çocuklara yönelik eğitimin MEB tarafından koordine edileceği, çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin gönüllü olanlar arasından MEB tarafından seçileceği, müfredatın Suriye eğitim sistemine uygun ancak arındırılmış bir müfredat olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca isteyenlere Türkçe eğitimi ve mesleki kurslar verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu genelge incelendiğinde Suriyelilerin eğitimi konusunda oldukça önemli kararlar alındığı ve genelge ile birlikte Suriyeli çocukların eğitim hakkından faydalanabilmesi için bir takım iyileştirmelerin yapıldığı görülmektedir. 26 Eylül 2013'te "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" başlığı altında bir genelge daha yayımlanmıştır. İlgili genelgeye göre kayıt kabulü alan öğrencilerin denkliklerinin yapılıp eğitime devam edecekleri, kaydı olmayanların ise başvuruları halinde öğrenim gördükleri öğrenim seviyesinde öğrenim görecekleri belirtilmiştir (Seydi, 2014). Geçici Eğitim Merkezlerinin kurulması için tedbirler alınacağı söylenmiştir. Bunların yanında Türkçe öğrenim ve öğretimine ağırlık verileceği, mesleki beceri kazanmak adına kurslar düzenleneceği ve çocukların okula uyumlarının sağlanması için rehberlik edileceği de maddeler arasındadır.

Son alınan kararlarla Suriyeli çocuklara Suriye müfredatında eğitim verilen Geçici Eğitim Merkez'lerinin kademeli olarak kapatılacağı ve Suriyeli çocukların Türk çocuklarla Milli Eğitim Bakanlığının oluşturduğu müfredatla karma eğitime dahil edilecekleri ifade edilmiştir (Demirci, 2017).

### **Göçmen ve Mültecilere Uygulanan Müdahale Programları**

Göçmen ve mültecilere yönelik programlar düşünüldüğünde genellikle erken müdahale programları akla gelmektedir. Erken müdahale programları, gelişimsel risk altında olan çocuklara, travma yaşayan, sosyoekonomik durumu kötü olan çocuklara ve ailelerine destek sağlar. Erken müdahale programları farklı geçmişlerden gelen aileler, öğretmenler ve erken çocukluk eğitimi uzmanları tarafından çocuğun gelişimine destek olmak için kullanılabilir. Erken müdahale programları aileye sosyal destek sağlamak için farklı kaynaklar geliştirir. Bu programlar çocuğun sosyal duygusal gelişimini destekler, çocuk aile etkileşimine katkıda bulunur ve böylelikle çocuğun gelişimine de katkıda bulunmuş olur (Derrington, Shapiro & Smith, 2003).

Erken müdahale programları kısa ve uzun vadede özellikle dezavantajlı çocuklara büyük fırsatlar sunmaktadır. Suç oranlarını azaltmada, ekonomik getiri sağlamada, sosyal refah programlarına bağımlılığı azaltmada ve eğitim oranını yükseltmede bu programlarının büyük faydası görülmektedir. Erken müdahale programları ile diğer çocuklar ile eşit şartlarda eğitim görmesi sağlanmayan ve sosyal hayatı, yaşam standartları iyileştirilmeyen çocuk toplumdaki soyutlanır. Daha nitelikli bir birey olarak yetişkinlik hayatına dahil olacakken topluma bir yük olur. Fırsat eşitliği sağlanmayan ortamlarda yetişen bireylerin olduğu bir ülke gelir adaletsizliğinin olduğu ve sosyal refah düzeyinin düşük olduğu bir ülke olmaya doğru ilerleyecektir (Currie, 2000; Wilson, 2000).

Mülteci ve göçmenlere yönelik okul temelli müdahale programlarının çocukların yaşadıkları olumsuzluklar ve zorlukların üstesinden gelmesi bakımından faydalı olduğu görülmüştür. Bu nedenle savaş dolayısıyla göç eden mülteci çocukların psikososyal ihtiyaçlarını karşılaması ve gelişimlerinin desteklenmesi için programlar geliştirilmelidir (Rousseau & Guzder, 2008). Mülteci çocuklara yönelik müdahale programları çocukların sosyal etkileşimini arttırmakta, çocuklarda özgüveni arttırmakta, çocukların duygusal ifade becerilerini arttırmakta

ve çocukların akademik başarılarına katkıda bulunmaktadır. Program çocuklara ebeveynleri dışında yetişkinlerle de iletişim içerisine girme ve sosyalleşme imkânı sağlar. Göçmen ailelerin çocuklarına ayıracakları zamanı ve enerjileri olmayabilir. Yeni geldikleri toplumun değerleri ve kültürel normları da kendilerine karışık ve anlamsız gelebilir. Bu nedenle çocuklar müdahale programı ile desteklenir. Müdahale programları mülteci çocuklara kendi akademik bilgilerini ve yeteneklerini inşa etme imkânı sağlar. Çocuklara ek fırsatlar sunar. Müdahale programında kullanılan sözel ifade becerileri de çocuğun dil gelişimine katkıda bulunur. Müdahale programları ihtiyaç duyulması halinde mülteci çocukların rehberlik servisleri ve sağlık hizmeti sunan kuruluşlarla iletişime geçmesine yardımcı olur (Rousseau & Guzder, 2008; Valladares & Ramos, 2011).

Temel eğitimde verilen okul temelli müdahale programları çocukların zihinsel sağlığı için kilit bir rol oynar (Bronfenbrenner, 1974). Öte yandan okul temelli müdahale programları bazı engellerle karşılaşmaktadır. Mülteci aileler damgalanmaktan korkmaktadırlar. Yaşadıkları deneyimleri paylaşmaktan ve eğitim ortamında dile getirilmesinden rahatsız olabilmektedir. Mülteci çocuklar geldikleri kültür ve yaşadıkları deneyimler bakımından heterojen bir grup oluşturdukları için okulda onlara özgü kültürel programlar hazırlamak zor olabilir. Mültecilerin vardığı ülkede farklı sosyal gerçekler ve eğitimsel olanaklar olduğu için onların ihtiyaçlarına yönelik program hazırlamak sancılı bir süreç gerektirebilir. Okullar ve çeşitli kuruluşlar tarafından geliştirilen müdahale programları için etkili bir değerlendirme programı olmaması, okul temelli müdahale programlarının bir sorunu olarak ifade edilebilir (Rousseau & Guzder, 2008). Ayrıca etkili bir müdahale programı hazırlansa bile bazen öğretmenlerin bu çocuklara yönelik sınıf yönetim becerilerinin yeterince iyi olmaması ve etkili iletişim kuramamalarından dolayı program istendiği kadar etkili olamamaktadır (Morris, Lloyd, Millenky, Leacock, Raver & Bangser, 2013).

Okul mülteci çocuklara yönelik müdahale programlarının uygulanabileceği en uygun ve etkin sosyal kuruluştur (Aronowitz, 1984). Okullarda mülteci aileler ve çocuklarıyla çalışırken onlara bir program uygularken dikkat edilmesi gerekenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Valladares & Ramos, 2011) ;

- Çocukların ve ailelerin kültürlerine karşı hassas olunmalı, onların kültürlerinin saygın olduğu onlara hissettirilmelidir. Dolayısıyla iki

kültürü de bilmek ve çocukların dilini ve kültürünü anlamak faydalı olabilir.

- Ailenin ve programda rol alacak personelin sorumlulukları belirlenmelidir. Ailenin zamanı ve enerjisi, çocuğa olan ilgisi hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
- Programın ekonomik maliyeti çıkarılmalıdır. Finansal yük ailelere yüklenmemelidir. Programa katılım bu durumdan etkilenebilir.
- Dil ve iletişim engelleri ortaya konulmalı ve buna yönelik önlem alınmalıdır. Mülteci çocuklar kendilerini rahat hissedecek düzeyde dil yeterliliğine sahip olmayabilir.
- Çocuklar için güvenli bir ortam ve hatta mümkünse güvenli ulaşım olanakları sağlanmalıdır.
- Ailelerin güveni kazanılmalıdır. Aileler programın çocukları için faydalı olacağına inanmalı ve çocuklarının eğitime destek olmalıdır.
- Cinsiyet kalıplarının üzerinden gelmek için ailelerle birlikte çalışmalıdır. Bazı aileler kız çocuklarını okula göndermek istemeyebilirler. Bu konuda aileleri ikna etmek ve bütün çocukları eğitim sistemine kazandırmak faydalı olacaktır.

Rousseau & Guzder (2008) okul temelli müdahale programlarının bazı özelliklerine ait görüşleri aşağıda sıralanmıştır;

- Ekolojik temele dayalı müdahale programları okulu bir bütün olarak ele aldıkları için oldukça faydalı olmaktadır. Bu programlar farklı oyuncular ve farklı kurumlar arasındaki etkileşimler için sistematik bir anlayış geliştirmektedirler.
- Sınıf etkinliklerinde çocuğun bütüncül gelişimine yönelik aktiviteler çocuğun iyi oluşu için önemli bir faktördür. Bu aktiviteler çocuğun geçmişi unutmaması için yardımcı olmakta, şimdiki deneyimlerini ise anlamlandırması ve duygularını ifade etmesi için çocuğa fırsatlar sunmaktadır. Bu etkinlikler çocuğun akranları, geldiği ülkedeki yetişkinler ve toplumla bütünleşmesine katkıda bulunmaktadır.



- Özel tedavi yöntemleri benimseyen bazı müdahale programları çocuğun farklı gelişim aşamalarında koruyucu olabilmektedir. Bu programlar temel eğitimde kullanılabilir. Bu programlar çocuğun geçmişte yaşadıklarını ve şimdiki deneyimlerini yaratıcılık ve temsili metaforlarla ortaya koyup çocuğun gelişimine destek olmaktadır.
- İkincil korunma, duygusal ve davranışsal problemleri olan ve travma sonrası stres bozukluğu gösteren çocuklara müdahale için kullanılan grup müdahalesidir. Bu müdahale yönteminin etkili olduğu ve mülteci aileler tarafından kabul edildiği görülmektedir.

Okul temelli müdahale programlarının özelliklerinden sonra aşağıda uluslararası alanda genellikle göçmen ve mültecilere uygulanmış müdahale programlarına örnekler verilmiştir.

Galante & Foa (1986) İtalya da deprem yaşayan çocuklara yedi seanstan oluşan bir grup tedavi programı uygulamışlardır. Tedavinin amacı iletişimi kolaylaştırmak, çocukların kaygı ve korkularını tartışmak, duygularını boşaltmalarını sağlamak ve geleceklerini şekillendirmelerine yardımcı olmaktır. Çizimler, hikâye okuma ve rol play kullanılan tekniklerdir. Grup tedavisinin deprem korkusunu azalttığı ve duygusal ve davranışsal problem riskini azalttığı görülmüştür ancak yine de uzun vade de toplumun alacağı önlemlerin önemli olduğu üzerinde durulmuştur.

Rumbaut (1994) ortaokulda mülteci çocuklarla yaptığı araştırmada aile ve çocuk arasındaki çatışmanın genellikle çocuklarda düşük özgüvene ve depresyona neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mültecilerin geldikleri toplumda kadına biçtiği geleneksel rol ile kadının geldiği yeni toplumda kendine seçtiği ya da olmak istediği rol yüzünden bu çatışmalar ortaya çıkabilir. Kızlar geldikleri ülkedeki geleneksel rolleri takip etmeleri için baskı altına alınabilir. Erkek çocuklarla karşılaştırıldığında mülteci kız çocuklarının daha fazla depresyon belirtisi ve daha az özgüven sergiledikleri görülmüştür (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Mülteci çocukların İngilizce dil yeterliliğine sahip olmaları ve eğitimde başarılı olmalarının, yüksek öz güven sergilemelerine ve psikolojik olarak iyi olmalarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır.

McCarthy (1998) yaptığı araştırmada yapılan müdahale programlarının genel olarak mülteci çocukların adaptasyonunu kolaylaştırmak, problemleri önleyici bir yol izlemek ve gelecekte mülteci çocuklara yönelik politikaları değerlendirmek ve reformlar yapmak için kullanıldığını ortaya koymuştur.

Kataoka ve diğ. (2003) Okul temelli bilişsel davranışsal terapi odaklı müdahale programını geliştirmişlerdir. Mental Health for Immigrants Program (MHIP)'inin etkisine bakmışlardır. Müdahale programının amacı toplumsal şiddete maruz kalmış yada tanık olmuş mülteci çocukların travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon belirtilerini azaltmaktır. Program Los Angeles'ta sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin yaşadığı bir bölgede okula giden 3. ve 8. sınıf arasında okuyan 229 çocuğa uygulanmıştır. Çocukların tamamında stres bozukluğu ve depresyon belirtileri ortaya çıkmıştır. Bilişsel terapi programı olan MHIP travma ve depresyona neden olan birçok zihinsel problem ortaya koymuştur. Bu sorunlara yönelik ihtiyaçlar belirlenmiştir. Programın uygulandıktan sonra stres bozukluğu ve depresyon belirtilerinde azalma görülmüştür.

Yaratıcı ifade workshop programında, yaratıcı ifade aktiviteleri göçmen ve mülteci çocuklarla çalışmak için etkili ve faydalı bir yol olarak görülmektedir. Bu aktiviteler çocukların çevrelerini anlamlandırmaları, kimlik oluşturmaları, kayıpları ile baş etmeleri ve sosyal bağlarını yeniden oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır. Yaratıcı ifade workshop programı 12 hafta ve ikişer saatlik derslerden oluşmaktadır. Program 3 çeşit aktiviteden oluşmaktadır. Genelde sözel ve sözel olmayan ifade yollarını içermektedir. Birinci aktivitede çocuklar baskın olmayan kültüre ait mitler, hikâyeler ve efsaneleri gösterir ve yorumlar. Bu hikâyeler azınlığın zenginliğini ifade eder. İkinci aktivitede çocukların göç süresince karşılaştıkları bir karakteri seçmesi ve bu karakterin hikâyesini anlatıp bu karakteri çizmesi istenir. Çocukların geldikleri yeri ve geleceklerini çizmeleri istenir. Son aktivitede ise çocukların kendi aileleri ve toplumlarına ait kültürlerini direk yansıtan mitler, hikâyeler ve masallar getirmeleri istenir. Bu aktivite çocuk ve aile arasındaki diyalogu güçlendirmekte ve geçmişlerine dair pozitif şeyleri hatırlamalarını sağlamaktadır. Bu programda çocuğa kendini ifade için güvenli bir çevre oluşturma, çok kültürlülüğe değer verme ve çocuğun eğitiminde devamlılığı sağlama önemlidir (Rousseau, Singh, Lacroix, Measham & Jellinek, 2004).

Thabet, Vostanis & Karim (2005) yaptıkları araştırmada devam eden savaş ortamında grupla kriz müdahalesinin çocuklar üzerinde kısa süreli etkilerini izleyen bir çalışma yapmışlardır. Örneklem travma sonrası stres bozukluğu olan çocuklardan seçilmiştir. Bu çocuklar grupla müdahale programına katılmıştır. Çocuklar yaşadıkları travmatik deneyimleri paylaşımları için cesaretlendirilmiş, duygularını hikâyeler ve serbest çizimler aracılığıyla ifade etmişlerdir. Serbest oyun ve çatışma deneyimleriyle ilgili rol play grup müdahale programında kullanılmıştır. Çocuklar ayrıca travmaya sebep olan olaylar hakkında konuşmakta ve bu travmaların neden olduğu kaygı, öfke ve kâbus gibi belirtileri ifade etmektedirler. Çocukların travma sonrası belirtileri üzerinde grup müdahalesinin önemli bir etkisi bulunamamıştır. Bunun nedeni olarak çocukların hala travmaya maruz kalması gibi sebepler tartışılmıştır. Aynı zamanda savaş mağdurları üzerinde bu tür programların etkisinin olduğuna dair sınırlı çalışma bulunmaktadır.

Kozulin (2006) yaptığı araştırmada Concentrated Reinforcement Lessons (CoReL) programının mülteci çocukların akademik başarısı üzerindeki etkisine bakmıştır. Program mülteci çocukların okuduğunu anlama ve matematik becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Program öğrenme becerilerini harekete geçiren, bilişsel fonksiyonları işe koşturan ve küçük gruplara yoğun rehberlik içeren kültürel değerlere duyarlı bir programdır. CoReL, sosyoekonomik koşulları kötü ailelerden gelen toplam 51 çocuğa uygulanan ve İsrail'de uygulanan yarı deneysel bir müdahale programıdır. 9-10 yaşındaki çocuklara uygulanmıştır. Program sınıfta ve bir akademik yıl boyunca uygulanmıştır. Sonuçlar CoReL programının mülteci çocukların okuduğunu anlama becerileri, matematik becerileri ve bilişsel fonksiyonları üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermiştir.

Triple P Parenting Program 0-12 yaş çocukları olan ailelere uygulanan bir müdahale programıdır. Çok yönlü kanıt temelli aileleri destekleyen bir müdahale programıdır. Program risk faktörü içeren ailelerin kendilerine güvenmelerini sağlayan, bilgi ve becerilerini arttırmayı amaçlayan bir programdır. Programın amacı çocuklardaki davranışsal problemleri, duygusal ve gelişimsel problemleri engellemektir. Program ilk aşamada aileleri ebeveynlik bilgileri ile donatıyor. Ailelerin çocuklarının problemleri konusunda, ailelere rehberlik sağlıyor. Ailelerin çocuklarının problemleriyle baş etmeleri için ailelere eğitimler verilip, çeşitli beceriler kazandırılıyor. Bireysel programlarla ya da odak

grup görüşmeleriyle ailelere çocuklarının ileri düzeyde problemlili davranışlarıyla baş etmek için eğitimler veriliyor. Ailede stres nedeni olan diğer problemlere yönelik müdahaleler de geliştiriliyor (Cooper, Masi & Vick, 2009).

Ceballos & Bratton (2010) yaptıkları çalışmada Child Parent Relationship Therapy (CPRT) programını kullanmışlardır. Child Parent Relationship Therapy (CPRT) programı, latin ailelerin stres düzeyini azaltmak, latin çocukların karşılaştığı akademik sorunları azaltmak ve davranış problemlerine çözüm bulmak için yapılmış bir müdahale programıdır. Ailelerin evde uygulayabilecekleri okul temelli bir müdahale programı olma özelliğini taşımaktadır. Program aile ve çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi ve çocuğun başarısına etki eden ailedeki stresi azaltmayı amaçlamaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük 48 mülteci aile programın örnekleme olmuştur. 24 aile kontrol 24 aile deney grubunu oluşturmuştur. Çocuk davranış listesi ve Aile Stres İndeksi kullanılan değerlendirme araçları olmuştur. Müdahale grubundaki aileler program sonunda çocuklarının problemlili davranışlarında önemli oranda azalma meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Aileler çocuklarıyla daha fazla yakınlaştıklarını söylemişlerdir. Aileler çocuklarıyla geçirdikleri nitelikli zamanın önemini farkına varmışlardır. Çocuklarına daha sabırlı davrandıklarını ve onlara bağırılmaktan onları azarlamaktan geri durduklarını ifade etmişlerdir. Aile çocuk arasındaki ilişkilerdeki stres düzeyinin azalması da çalışmanın bir diğer sonucu olmuştur. Anekdotlardan elde edilen bilgi çocuğun sınıftaki problemlili davranışlarında da azalma olduğunu göstermiştir.

Strohmeier ve Doğan (2012) yaptıkları çalışmada Avusturya'daki Türk göçmen çocukların diğer çocuklara göre daha fazla depresyon, sosyal kaygı ve düşük özgüven sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Fakat yapılan çalışmalarda bu iki grup arasında yalnızlık hissetme konusunda bir fark görülemedi. Araştırmada ayrıca Türk çocuklarının Avusturyalı akranlarına göre daha az yalnızlık hissettiklerini ifade ettikleri ancak daha fazla sosyal kaygı duydukları ortaya çıkmıştır. Bu durum kolektivist ya da bireyci bir toplum olma durumuyla açıklanmıştır. Araştırmada depresyon, sosyal kaygı, düşük özgüven ve yalnızlık hissinin çocukların akran kurbanı olma ihtimalini yükselttiği de ortaya konulmuştur.

Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek & Spiel (2012) VISC Social Competence Program adlı Sosyal yeterlilik programını geliştirmişlerdir. Programla

birlikte okuldaki eğitim desteklenir ve şiddete karşı çalışanlara eğitimler verilir. Bu program şiddeti önlemek için 2008-2011 yılları arasında Avusturya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından finansal olarak desteklenmiştir. VISC programının temel amacı çocuklarda agresif davranışları ve akran zorbalığını azaltmaktır. Okulların kültürlerarası yeterliliğini arttırmak programın diğer önemli amaçlarındandır. Birincil önleyici bir programdır. Ortaokul kademesindeki 11-15 yaş arası öğrenciler için geliştirilmiştir. İlk sömesterde müdahale edici ve önleyici olan program öğretmenlere yönelik uygulanır. İkinci sömester önleyici programın hedef kitlesi öğretmenler ve öğrencilerdir. Program genel olarak kurallar, sosyal durumlar, kendilerinin ve başkalarının duygularının farkında olma ve uygun tepki verme, tehdit altında verilecek tepki, diğer kültürden olanları anlamlandırma ve ortak aktiviteler ve ortak amaca yöneltmeden oluşmaktadır. Programın değerlendirilmesinde programın uzun dönemde agresif davranışları azaltmada yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca bu programa katılan öğretmenlerin akran zorbalığında daha az cezalandırıcı yönetime başvurduğu ve akran zorbalığına maruz kalan öğrencilere destek olmak için daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir.

Ready2Learn mülteci ve göçmen çocukların gelişimini desteklemek için ailelere destek olunan ev ziyareti programıdır. Bu programda amaç aileleri çocuğun gelişimi ile ilgili bilgilerle donatmak ve çocuğu okula hazır hale getirmektir. Evdeki ufak sorunların daha da büyük hale gelmeden tamamen çocuğun gelişimini odak noktası haline getiren bir müdahale programıdır. Ev ziyaretçisi çocuğun gelişimine uygun aktiviteleri aileyle birlikte gerçekleştirmektedir. Ailede 0-5 yaş arası her çocuk her 6 ayda bir yaş ve gelişim bakımından ölçeklerle takip edilmektedir. Çocuk kişisel sosyal gelişim, iletişim ve motor beceriler alanında değerlendiriliyor. Herhangi bir alanda gecikme olması durumunda ailenin bu gelişim alanıyla ilgili etkinlikler gerçekleştirmesi sağlanıyor (Miller, 2013).

BabyTALK modeli mülteci çocuklara müdahale programıdır. Kültürel hassasiyet taşıyan, ev ziyaretleriyle aileye ve çocuğa destek sağlayan bir müdahale programıdır. Stres ve kaygıyla başa çıkmayı amaçlayan ve güven temelli bir müfredat içerir. Dışlanmışlık duygusunu azaltmak ve bu duyguyu ortadan kaldırmayı hedefler. Bu eğitimi alan çocuklar terapötik yaklaşımlarla

yapılan müdahalelerle daha istekli hale gelmektedirler (Hilado, Quigg & Allweiss, 2013).

Tyrer & Fazel (2014) yaptıkları çalışmada mültecilere ve göçmenlere yönelik yapılan müdahale programlarını araştırmışlardır. Yapılan alanyazın taramasında kriterleri taşıyan ve bir müdahale programı içeren 21 araştırma seçilmiştir. Müdahale programlarının genelde 10-12 hafta sürdüğü görülmüştür. Müdahale programlarının 6-17 arasında seanstan oluştuğu görülmüştür. Genelde seanslar bir saat sürmüştür. 3 araştırmada müdahalenin bir okul döneminden fazla sürdüğü görülmüştür. Müdahale programlarının 6'sı ailelere yönelik aile terapisi içermektedir. Bir çalışmada da okul personeline haftalık danışmanlık hizmeti verilmiştir. Müdahale programlarının 5'i çocukların yaşadıkları travmatik deneyimleri sözel olarak ifade etmesine dayalı uygulanan programlardır. Sözel ifade temelli ve yaratıcı sanat temelli müdahalelerin depresyon, kaygı, stres bozukluğu ve akran ilişkileri problemlerini önemli oranda azalttığı görülmüştür. Yapılan müdahale programlarının çoğunun sonucunda depresif belirtilerin azaldığı görülmüştür.

Stefanek, Strohmeier & van de Schoot (2015) yaptıkları araştırmada benzer kültürlere sahip göçmenlerin daha fazla arkadaşlık kurduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada Türk ve eski Yugoslav göçmeni çocukların diğer göçmenlere göre birbirleriyle daha fazla arkadaşlık kurdukları ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi ise azınlık okullarında ya da sınıflarında okuyan çocukların kültürel kimliklerinin tetiklenmiş olması olabilir. Çok kültürlü eğitimin ise benzer kültüre sahip çocukların birbirine yaklaşması üzerinde bir etkisi bulunamamıştır.

Kupzyk, Banks & Chadwell (2016) yaptıkları araştırmada mülteci çocukların dil gelişimine yönelik müdahale programı uygulamışlardır. Program beş aileyle birlikte yürütülmüştür. Toplamda yedi çocuğa müdahale programı uygulanmıştır. Göç eden ailelerin tamamı en az yedi yıldır Amerika da yaşayan ailelerdir. Çocukların alıcı dili ve ailelerin programdan memnuniyeti değerlendirme için kullanılmıştır. Receptive OneWord Picture Vocabulary Test-Fourth Edition (ROWPVT-4; Martin and Brownell 2011) alıcı dilin etkililiğini ölçmek için kullanılmıştır. Ayrıca ailelere 9 maddelik likert tipi ölçek uygulanmıştır. Program 14 hafta boyunca 45 dakikalık grup seansları olarak uygulanmıştır. Oturumlar bir ya da iki araştırmacı tarafından yönetilip boyama, şarkı söyleme ya da kitap okuma

etkinlikleri ile başlamıştır. Çocukların okuma kartları, numaralar, şekiller, kütüphaneden kitaplar, okuma kartları gibi materyalleri evlerine götürmelerine izin verilmiştir. Uygulanan programın sonunda çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Aileler memnuniyet anketi sonucunda çocuklarına uygulanan programın çocuklarında gelişme gösterdiğini söylemiştir. Ailelerden biri çocuğunun artık İngilizce konuştuğunu ifade etmiş, bir diğeri çocuğunun okuduğu şeylerin resmini çizmeye başladığını söylemiştir.

Sirin, Plass, Homer, Vatanartiran & Tsai (2018) geliştirdikleri umut projesiyle mülteci çocuklara yenilikçi bir yaklaşım sergilemişlerdir. Oyun temelli online bir müdahale programıyla ve oyun temelli materyallerle çocukları desteklemişlerdir. Bu müdahale programı sonucunda çocukların Türkçe dil kazanımında, kodlamada, ümitsizlik duygusunu yenmede ve yürütücü fonksiyonlarında önemli gelişmeler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada kullanılan Birleşen Dünyalar Programı ise Hollanda da mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine yönelik uygulanan okul temelli bir müdahale programıdır. Program 2005 yılında, Jan Baan ve Evelien van Asperen tarafından mülteci çocukların eğitiminde destek olmak için kurulan Pharos vakfı için hazırlanmıştır. Program toplamda 8 temadan oluşmaktadır. Programda; ben, okul, yerleşim, aile, bayram, arkadaşlık, oyun ve ben-sen-biz temaları yer almaktadır. Programın uyarlanması aşamasında programa uyum, duygular ve haklar temaları eklenmiştir. Yapılan alanyazın araştırmasında ve ihtiyaç analizi çalışmalarında mülteci çocukların okula uyum sorunları yaşadıkları, yaşadıkları olumsuz deneyimlerden dolayı duygularını ifade etmede çekimser davrandıkları görülmüştür. Bununla birlikte hem ailelerin hem çocukların kendi hakları ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle mülteci bireylerin sahip oldukları hakların ayrı bir tema altında ele alınması uzmanlarca uygun görülmüştür. 11 temadan oluşan programın son halinde fikirler, her derste şimdi ve burada ile başlar, eskiden nasıl olduğuyla ve çocukların gelecekte neler yapmak istedikleriyle genişletilir. Program etkili olması nedeniyle Almanya, İtalya ve Danimarka gibi ülkelerde de uygulanmıştır. Program uygulandıktan sonra çocuklardaki saldırgan davranışların azaldığı öz güvenlerinin arttığı, kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve dil becerilerinin de geliştiği görülmüştür. Programın etkililiği nitel boyutta öğretmen görüşleri ve sınıf gözlemleriyle detaylı bir şekilde

ortaya konmuştur. Programın çocukların gelişimindeki etkilerinin nicel boyutta da etkili bir şekilde analiz edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından ölçme aracı geliştirilmiş ve alandaki diğer ölçme araçları incelenerek programın amaçlarına uygun başka ölçme araçları da kullanılmıştır.

## **İlgili Araştırmalar**

Rumbaut (1994) yaptığı araştırmada cinsiyetin bireyin psikolojik sağlığı üzerinde önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genelde kızların, erkeklerden daha az özgüven sahibi oldukları ve kız çocuklarının daha fazla depresyona girdikleri araştırmada ortaya çıkmıştır. Rousseau, Drapeau & Corin (1996) yaptıkları araştırmada öğrenme gücü ve akademik başarının çocuğun duygusal problemleriyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kendall-Tackett (2009) yaptığı araştırmada travmayla ilgili önemli bulgular elde etmiştir. Araştırmanın önemli bulgularından biri, travmayla ortaya çıkan sorunlu davranışlar ve problemler yönetilebilir ve tedavi edilebilir, sonucudur. Travma yaşayan bireyler kendilerindeki stres düzeyini azaltabilir ve bu travmaların ciddi sağlık sorunlarına neden olmasına engel olabilirler. Bu durum ağır travmalar yaşayan bireylerin yeniden sağlıklı bir şekilde sosyal yaşamlarına dönmeleri anlamına gelir.

Rousseau, Drapeau & Corin (1996) yaptıkları araştırmada öğretmenler çok fazla çalıştıklarını ve mülteci çocuklarla ilgilenmek için yeterince zamanları olmadığını söylemişlerdir. Öğrenci başarısız olduğunda ve sınıf tekrarı yaptığında öğretmenler kendilerini suçlu hissettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlere göre akademik problemler üç sebepten kaynaklanmaktadır. Bunlar; ailenin eğitim seviyesinin düşük olması ve yoksul olması, dil problemleri ve ailenin kendi içindeki problemler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler kültürel farklılığın öğretmenler ve aileler arasındaki temel problem olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler çocukların oryantasyon sınıfından normal sınıfa geçişini en zor an olarak tanımlamaktadır. Oryantasyon sınıfı çocuğun uyumunu kolaylaştırırken normal sınıf çocuğun topluma adaptasyonunu sağlar. Bazı aileler okulu, çocuklarının kendi kültürleriyle ve değerleriyle bağlarını koparmadan diğer kültürlerle etkileşim içine girdikleri yer olarak tanımlamışlardır.

Baan (2007)'in yaptığı araştırmaya göre, The World United programının farklı ülkelerde başarılı bir şekilde uygulanması için programın uygulandığı ülkenin



kültürüne ve eğitim sistemine adapte edilmesi gerekmektedir. Programın etkilerinin tam olarak ortaya çıkması için mülteci çocuğun dil engeli ile karşılaşmaması ve bunun içinde bazı etkinliklerde bir tercümanın bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Programın uygulanmasında öğretmenlere özel bir eğitim verilmemiş ancak öğretmenler kendilerinde ve çocuklarda süreç boyunca yaşanan değişimleri gözlemlemişlerdir. Programın sonunda birçok öğretmen çocukların özel sorunları ve bazı durumlarla baş etmede kendilerini yetersiz görmüşlerdir.

Crosnoe (2013) yaptığı araştırmada Amerika'da yaşayan mülteci çocukların kendi ailelerinin içinde bulunduğu kötü sosyoekonomik koşulların etkilerinden kurtulmak için yoğun çaba sarf ettikleri ve okulda kendilerinden beklenenden daha iyi akademik performans sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ailenin okuldaki aktivitelere katılımının, personelle etkileşiminin ve ev ortamını çocuğun öğrenme ihtiyacı çerçevesinde oluşturmanın, mülteci çocukların eğitimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirbaş ve Bekaroğlu (2013) yaptıkları araştırmada mültecilerin kendi dillerinde eğitim ve sağlık hizmeti almalarının ve kendi kültürlerinin önemsenmesinin mültecilerin ruh sağlığına olumlu katkıda bulunacağı sonucuna ulaşmışlardır. Mülteci bireylerin sosyokültürel bağlamda yalnızlık yaşamamaları için toplumun değişik kesimleri tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca çocuk ve ergenlerin deneyimleri hakkında konuşmaları ve çeşitli müdahale programlarıyla desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Şeker ve Sirkeci (2015) yaptıkları araştırmada mülteci çocuklar arasında Türkçe dilini konuşamamanın bu çocukların topluma adapte olması için bir engel olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların konuşulanı anlamaması ve kendilerini uygun bir şekilde ifade edememelerinin akademik başarılarına, iletişimlerine ve sosyal ortama adaptasyonlarına engel olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca yeni ve farklı bir yaşam tarzı ve çevrenin bunun yanında sınırlı dil becerisinin çocukların topluma yabancılaşmasına yol açtığı ifade edilmiştir. Mülteci çocukların düşük öz güvene sahip oldukları ve bu durumun çocukların akranlarıyla arkadaşlık kurmasına ve öğretmenleriyle iletişimine engel olduğu araştırmada üzerinde durulan bir diğer sonuç olmuştur.

UNHCR (2015) eğitimin diğer hakların kullanılmasını sağlayan bir hak olduğunu, bunun yanında iyileştirici ve yenileyici özellikte olduğunu, bireylere, ailelere ve topluma olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Guerrero and Tinkler (2010) mülteci çocukların eğitimini onlara çeşitli fırsatlar ve özgürlük tanıyan bir yol olarak görmektedir. Human Rights Watch (2015) Suriyeli mülteci çocukların Türkiye’de eğitime katılım konusunda yaşadıkları sorunları ulaşım, okullardan istenen ücret, öğretmen yetersizliği ve öğretmenlere düzensiz veya hiç ödenmeyen ücretler, sınıfların kalabalık olması ve güvenli ortamların olmaması olarak sıralamıştır. Hos (2016)’un yaptığı araştırma sonucunda Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde okul sayısının azlığı, müfredatın öğretmen merkezli olup öğretmenlerin çocukların gelişimine katkı sağlayamaması, kalabalık sınıfların olması, kaynak ve öğretmen yetersizliği gibi sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler ve çocuklar arasında dilden kaynaklanan iletişim problemleri nedeniyle çocukların eğitime katılmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Seydi (2014) eğitimden uzun süre mahrum kalan mülteci çocukların ileride toplumumuz için risk faktörü oluşturduğunu belirtmektedir. Bu açıdan Suriyelilerin eğitimi oldukça önemlidir. Eğitim denilince akla gelen önemli unsurlardan biri de öğretmendir. Nitekim Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2011) öğretmenin mülteci çocukların eğitiminde ana faktör olduğunu ve öğretmen kalitesinin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Mültecilerin eğitimi söz konusu olduğunda okulun ve öğretmenlerin bu konuda da yeterli olması, verilen eğitimin kalıcılığı açısından oldukça önemlidir. Benzer şekilde O’Rourke (2014) da Suriyeli mülteci çocukların eğitime katıldıklarında kendilerini daha normal hissettiklerini ve gelecekleri için gerekli olan dil ve mesleki becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Bu durumda mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimini, kişisel gelişimini ve dil gelişimini desteklemek amacıyla eğitim kurumlarına ve eğitim kurumlarında yer alan öğretmenlere oldukça büyük bir rol düştüğü söylenebilir. Besic & McBrien (2012) yaptıkları çalışmada yöneticilerin ve rehber öğretmenlerin mülteci çocukların akademik kapasiteleri ve dayanıklılıkları konusunda eğitilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Strekalova and Hoot (2008) öğretmenlerin mültecilerin tarihi ve yaşadıklarını öğrenmeleri gerektiğini, çocukların ihtiyaçlarını anlamak için gerekli eğitimleri almaları gerektiğini vurgulamışlardır. McBrien (2011) ise öğretmenlerin çocukların kültürel farklılıklarını bilmelerinin çok önemli olduğu ve bu

farklılıkları çocuklarda yetersizlik olarak algılamamaları gerektiğini ifade etmiştir. Shriberg (2010) de öğretmenlerin mültecilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bilgiye sahip olmadıklarını, onların sorunlarını çözmek için gerekli teknik ve stratejiler konusunda eksik olduklarını bulmuştur. Ayrıca Tadesse, Hoot & Watson-Thompson (2009) Amerika'daki Afrikalı mültecilerle yaptıkları araştırmada, Afrikalı ailelerin öğretmenlerin kendi çocuklarından düşük beklentileri olduğu ve bu yüzden çocuklarla yeterince ilgilenmediklerini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. UNHCR (2001) mülteci çocukların diğer çocuklar gibi motive edilmeleri gerektiğini, onlarla düzenli çalışmalar yapıp geri bildirimler verilmesini, gerektiğinde onlara rehberlik edilmesini, okul ve sınıfın güvenli ve temiz olmasının yanı sıra sevgi dolu ve ilgili bir atmosferin olmasını önermiştir. Unutulmamalı ki mülteci çocuklarında sevilme ve onaylanma gibi sosyal ve psikolojik ihtiyaçları vardır bu da ancak güvenli bir ortamda olur (Cozolino, 2013). Moinolnolki ve Han (2017) mülteci çocukların eğitiminin devamlı ve etkili olması için okul personelinin çocukları samimi karşılaması gerektiğini böylece çocuklarının özgüven ve özsaygılarının artacağını belirtmiştir. Ayrıca ev-okul bağlantısı yapılan okullarda okula bağlılığın artacağı da söylenmiştir. Sirin ve Rogers-Sirin (2015) de benzer şekilde Suriyeli mültecilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, zihinsel olarak iyi hissetmeleri ve uyum sağlamaları için çocuklarla birlikte çalışanların onların kültürlerine duyarlı olması (Poureslami, Nimmon, Cho, Foster & Hertzman, 2013), onların travmalarını atlatmalarına yardımcı olacak şekilde yetiştirilmesi, bilgi ve becerilerini desteklemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışanların, çocukların kendi kültürlerinden kopmadan yaşadıkları ülkenin kültürünü de anlamalarını sağlaması, çocukların sorunlarını çözmeleri için ailelerle ve Suriyeli profesyonellerle etkileşim halinde olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar (Madziva & Thondhlana, 2017; Oikonomidoy, 2010; Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Strekalova-Huges, 2017; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017) öğretmenlerin mülteci çocukların eğitiminde bir takım sorunlar yaşadığını göstermektedir. Hoş (2016) öğretmenlerin mülteci çocukların kendileriyle ve akranlarıyla yaşadıkları problemleri çözmede iyi niyetli fakat yetersiz olduklarını bulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin diğer velileri Suriyeli çocukların kabulü konusunda bilgilendirmekte zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Keskinliç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer (2017) yaptıkları araştırma

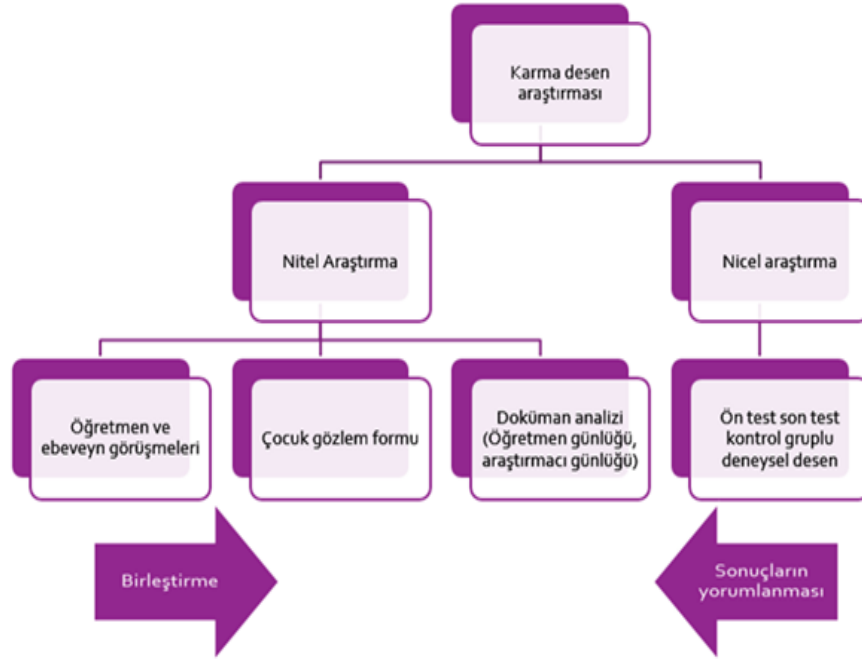
sonrasında yöneticilerin ve öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla yaşadığı problemlerin öncelikle dil engelinden kaynaklandığını, sonrasında ise topluma uyum sağlayamamak olduğunu bulmuşlardır. Yapılan araştırmalarda (Alpaydın, 2017; Aydın, 2017; Ceyhan ve Kocabaş, 2011; Ereş, 2016; Essomba, 2017; Poureslami, Nimmon, Cho, Foster & Hertzman, 2013) eğitim müfredatının Suriyeli çocuklara uygun olmaması ve çocukların dil bilmemesinin akademik anlamda başarısızlığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların göç sürecinde yaşadıkları sosyal ve psikolojik zorluklarda çocukların akademik başarılarını etkilemektedir (Vecchio, Dhillon & Ulmer, 2017). Hayward (2017) öğretmenlerin çocukların özgüvenlerinin artırılması, psikolojik iyi oluşlarının sağlanması, topluma adapte edilmesi sürecinde çok önemli yeri olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde UNCHR (2000) yayınladığı raporunda eğitimin mülteci çocuklar için sadece temel insan hakkı değil aynı zamanda yaşadıkları travmaları atlatmalarına yardımcı olacak ve onları rehabilite edecek bir araç olduğunu ifade eder. Warner (2017) yaptığı araştırmada mülteci çocukların eğitim olanaklarından yoksun kalmalarının cahillik, yoksulluk ve eğitimde eşitsizlik gibi problemlere yol açacağını ifade etmektedir.

Alanyazında mültecilerin eğitimi ile ilgili araştırmalar genel olarak incelendiğinde, mültecilere nitelikli bir eğitim için gerekli olan bileşenlerin ve koşulların sorgulandığı ve öğretmen niteliğinin tartışıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda eğitimin mültecilerin yaşamındaki önemi ve mültecilerin eğitimde karşılaştığı problemler ortaya konulmuştur. Önemli oranda çalışmada eğitimde aile katılımı, öğretmen yeterliliği ve kültürel farklılıklar irdelenmiştir. Mülteci çocuklara yönelik uygulanan müdahale programlarında genel olarak çocukların sosyal duygusal gelişimi ve diğer gelişim alanlarına önemli katkıda bulunduğu ve çocukların topluma adapte olmalarına yardımcı olduğu görülmektedir. Çocukların sahip oldukları yetersizliklerin ve davranış problemlerinin azaltılmasının çocukların akademik başarısına katkıda bulunduğunu gösteren çalışmalarda yer almıştır. Bu araştırmada da mülteci çocukların sosyal duygusal ihtiyaçları araştırılmış buna yönelik program uyarlanmıştır.

## Bölüm 3

### Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu yöntem hem nicel hem nitel yöntemin güçlü yanlarını bir arada kullanır ve her iki yöntemde yer alan bakış açılarındaki zayıflıkları devre dışı bırakması açısından güçlü bir yöntemdir (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu yaklaşımda, araştırmacı nitel ve nicel verileri birlikte toplar, ancak verileri ayrı ayrı analiz eder. Bulguların birbirini destekleyip desteklemediğini görmek için bulguları karşılaştırır ve elde edilen bulguları yorumlar (Creswell, 2009). Bununla birlikte karma yöntem araştırmaları değişkenler arasındaki ilişkiyi derinlemesine keşfetmemizi sağlar (Creswell, 2009). Araştırmaya ait desen aşağıdaki şekilde verilmiştir.



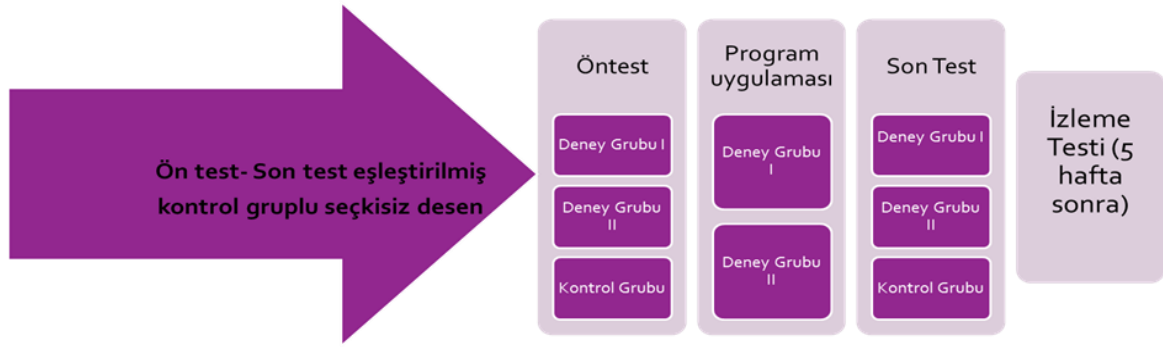
Şekil 4. Araştırma deseni.

Bu araştırmada Birleşen Dünyalar Programı'nın mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkililiğini ortaya koymak için ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Programın etkilerinin değerlendirilmesi için ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle birlikte programın etkisinin daha güvenilir bir şekilde ortaya konulabilmesi için katılımcılardan görüşme soruları, gözlem formu ve öğretmen günlükleri yolu ile

program amaçları doğrultusunda nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler ilişkilendirilip karşılaştırılmış ve son olarak yorumlanmıştır (Creswell, 2008).

Deneysel araştırmalar araştırmacılara açıklama ve tahminin ötesine geçme olanağı verir. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desende seçkisiz olarak belirlenen gruplardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak yer alır. Her iki gruptaki katılımcıların bağımlı değişken ile ilgili ölçümlerine bakılır. Bu yaklaşımda araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarına ön test ve son testler uygulanır. Deney grubunda yer alan katılımcılara program uygulanırken kontrol grubunda yer alan katılımcılara herhangi bir işlem yapılmaz (Fraenkel & Wallen, 2009).

Deneysel araştırmalar tek grupla yapılabileceği gibi iki ve daha fazla grupla da yapılabilir. Bu araştırmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Deney grupları ve kontrol grubu yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Yansız atama istenmeyen değişkenlerin etkilerinin sonuca etki etmemesi için kullanılan bir yaklaşımdır (Fraenkel & Wallen, 2009). 1.deney grubunda sadece mülteci çocuklara program uygulanırken, 2.deney grubunda ise Türk çocukları ile karma eğitim alan Suriyeli mülteci çocuklara program uygulanmıştır. Araştırmaya iki farklı deney grubu alınmasının nedeni, karma eğitim alan mülteci çocuklarda ve sadece mültecilerin buldukları sınıflara devam eden mülteci çocukların üzerinde programın etkisinde farklılaşma olup olmadığını incelemektir. Deneysel araştırmalarda Hawthorne etkisi olarak bilinen araştırma gruplarının tutumlarının kontrol altına alınabilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın farklı araştırma yöntemleri ile bilgi toplanan karma desen araştırması olması, Hawthorne etkisini azaltacaktır (Sedgwick & Greenwood, 2015). Programın uzun vade de etkilerine bakmak için beş hafta sonra deney ve kontrol gruplarına izleme testleri uygulanmıştır. Programın etkilerinin araştırılmasına yönelik nicel boyuta ait planlama aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 5. Araştırmada kullanılan yarı deneysel desen

Nitel araştırma algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konmasıdır. Nitel araştırma sosyal olguları ve olayları içinde bulunduğu çevre içerisinde anlamlandırmayı ve yorumlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Nitel araştırmada araştırmacı esnek davranır, toplanan bilgilere göre araştırmayı yeniden şekillendirebilir. Araştırmacı araştırma deseninin oluşumunda ve verilerin toplanmasında tümevarımsal bir yaklaşım izler. Nitel araştırmaların en önemli özelliği araştırılan konu için doğrudan ilgili kişilerin bakış açısını ortaya koyması ve bu bakış açısını oluşturan sosyal durumun ve sürecin ortaya konulmasıdır (Yıldırım, 1999). Bu araştırmada da yarı deneysel işlem sonucu elde edilen verilerin güvenilirliğinin artırılması amacıyla katılımcılardan ve çevrelerindeki yetişkinlerden katılımcıların süreçteki sosyal duygusal gelişimleriyle ilgili nitel veriler toplanmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan, Suriyeli sığınmacılara eğitim veren 2 Geçici Eğitim Merkezi oluşturmaktadır. Aynı semtte bulunan benzer geçmişe sahip, özellikle savaştan dolayı Şam'dan göç eden Suriyelilerin bulunduğu mahallede yer alan iki geçici eğitim merkezinden birinde programın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Programın pilot uygulaması 18 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Bu çocuklara programda yer alan, 4 tema altında, 15 etkinlik uygulanmıştır. Programın etkisini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek için Altındağ ilçesinde yer alan 5 geçici eğitim merkezinden toplam 310 çocuktan veri toplanmıştır. Programın uygulamasının gerçekleştirildiği ilkökul, tam gün eğitim vermesi, uygun çalışma ortamı sağlaması, ailelerle iletişimlerinin daha

iyi olması, öğretmenlerin ve okul idaresinin işbirliğine yatkın olması ve araştırma için gerekli olan örnekleme sahip olması nedeniyle uygulama için seçilmiştir. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir. Benzeşik örnekleme ise grup içi değişimin en aza indirildiği durum ya da olaylara odaklanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın uygulanacağı okulda 3 tane 1.sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflardan biri Türk ve Suriyeli çocukların karma eğitim aldıkları bir sınıf olduğu için uygulamaya alınmıştır. Tamamen Suriyeli çocuklardan oluşan diğer iki sınıf öğretmeni araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemişlerdir. Müdür odasında iki sınıf için kura çekilmiş ve bu sınıflardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

İki deney grubu ve bir kontrol grubu katılımcı sayıları başlangıçta deney I ve deney II grubu 22'şer çocuktan oluşmuş, kontrol grubunda ise 24 çocuk yer almıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubu toplam 68 çocuktan oluşmuştur. Çalışma grubunda yer alan çocuklara ait demografik bilgiler tablo 2'de sunulmuştur.



Tablo 2

*Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler*

Çalışma grubundaki çocuklara ait özellikler		Grup								
		Deney I		Deney II		Kontrol		Toplam		
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Cinsiyet	Kadın	8	36,3	12	54,5	12	50	32	46,9	
	Erkek	14	63,6	10	45,5	12	50	36	53,1	
	Toplam	22	100	22	100	24	100	68	100	
Yaş	6.yaş	1	4,5	5	22,7	7	27,2	13	18,1	
	7.yaş	20	90,9	17	77,3	16	68,1	53	78,7	
	Diğer	1	4,5	-	-	1	4,7	2	3,2	
	Toplam	22	100	22	100	24	100	68	100	
Çocuğun Uyuşu	T.C.	10	45,4	-	-	-	-	10	14,8	
	Suriye	12	54,6	22	100	24	100	58	85,2	
	Toplam	22	100	22	100	24	100	68	100	
	Düşük Gelir (0-1567 tl)	20	90,9	22	100	24	100	66	97,0	
Ailelerin Durumu	Gelir	Orta Gelir (1568-5106 tl)	2	9,1	-	-	-	-	2	3,0
		Yüksek Gelir (5585 tl ve üzeri)	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam		22	100	22	100	24	100	68	100	

Tablo 2 incelendiğinde çocukların cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olduğu, çocukların çoğunluğunun 7 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Karma deney grubunda 10 Türk, 12 Suriyeli çocuk yer almaktadır. Türk İş'in 2017 kasım ayında yaptığı araştırmaya göre 4 kişilik bir ailenin açlık sınırı 1567 tl ve yoksulluk sınırı ise 5106 tl olarak açıklanmıştır (Türk İş, 2017). Dolayısıyla ailelerin neredeyse tamamının alt sosyoekonomik grupta yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu için veri toplanan çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

*Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler*

Nitel çalışma grubunda yer alan çalışanlara ilişkin demografik bilgiler			
		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	13	86,6
	Erkek	2	13,4
	Toplam	15	100
Mültecilerle çalışma deneyimi	1-2 yıl	15	100
Çalışanın Uyuşu	T.C.	14	93,3
	Suriye	1	6,7
	Toplam	15	100
Çalışanın Görevi	İdareci	2	13,3
	Öğretmen	11	73,3
	Rehber öğretmen	2	13,3
	Toplam	15	100
Nitel çalışma grubunda yer alan velilere ilişkin demografik bilgiler			
		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	1	20
	Erkek	4	80
	Toplam	5	100
Meslek	Mühendis	3	60
	Avukat	1	20
	Öğretmen	1	20
	Toplam	5	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmanın nitel çalışma grubunu, araştırmanın yapıldığı sınıf öğretmenleri, geçici eğitim merkezi koordinatör yardımcısı, okul müdür yardımcısı, rehber öğretmenler ve çocukların velileri oluşturmuştur. Velilerle okulda görüşme gerçekleştirilmiş, rehber öğretmenlerle süreç boyunca birebir görüşme yapılmış ve sınıf öğretmenleriyle de programın uygulanmasından sonra yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşülen öğretmenlerin 13'ü kadın, 2'si erkektir. Öğretmenlerin 14'ü Türk 1'i ise Suriye uyrukludur. Görüşülen velilerin 4'ü kadın 1'i ise erkektir. Mesleklere göre dağılıma baktığımızda ise görüşülen velilerin 3'ü mühendis, 1'i avukat ve 1'i öğretmendir.

## Veri Toplama Süreci

Araştırmada takip edilen süreç tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

### Araştırmada Yürütülen Süreç

1.Aşama		Yazılı Kaynaklar (Tezler, Makaleler, Araştırma Raporları, STK Raporları vb.)
	Literatür taraması	Görsel Kaynaklar (Tv haberleri, Sosyal medya, internet vb.)
2.aşama		Ankara'da mültecilere yönelik 5 geçici eğitim merkezinde 19 öğretmen ile görüşme
	İhtiyaç Analizi çalışması	İhtiyaç analizinin sonuçlarının raporlaştırılması
3. Aşama		İhtiyaç analizi çerçevesinde belirlenen programın değerlendirilmesi
		Uygun görülen program için gerekli izinlerin alınması
		Programın çevirisinin yapılması
	Program hazırlama çalışmaları	Program alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda programın birkaç tema ve etkinlik ile desteklenmesi
		Programın son halinin tekrar rehberlik, ölçme değerlendirme ve okul öncesi alan uzmanlarının görüşüne sunulması
4.Aşama		Programın etkisini ortaya koyabilecek ölçeklerin belirlenmesi
		İlgili alanyazın, ilgili ölçekler ve ihtiyaç analizi sonucunda programın amaçları doğrultusunda madde havuzu oluşturma
	Ölçek geliştirme çalışmaları	Madde havuzunun alan uzmanlarının görüşüne sunulması
		Ölçek için pilotlama yapma

		Ölçek pilotlama verilerine açımlayıcı faktör analizi uygulama
5.Aşama		Pilot uygulama ve uygulama için uygun koşullara ve öğrenme ortamına sahip okulların belirlenmesi
	Ön Hazırlık	Programın pilot uygulamasının yapılması
		Pilot uygulama sonucu programın tekrar gözden geçirilmesi
		Deney ve kontrol grubu için sınıfların seçimi
		Deney ve kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmenlerine uygulama ile ilgili eğitim verilmesi (İzlenecek süreç, program, programın amacı, ölçme araçları, etik, öğretmenlerden beklentiler)
		Deney ve kontrol gruplarına ön testlerin uygulanması
6.Aşama	Program uygulama süreci	Deney gruplarına haftada 2 gün 11 hafta boyunca program uygulanması
		Öğretmenlerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi
		Çocuk gözleminin yapılması
7.Aşama		Deney ve kontrol gruplarından son test verilerinin toplanması
	Uygulama sonrası süreç	5 hafta sonra deney ve kontrol gruplarına izleme testlerinin uygulanması

---

Tablo 4 incelendiğinde sırasıyla alanyazın taraması ve ihtiyaç analizi çalışmalarının yapıldığı daha sonra program hazırlama çalışmalarına başlandığı görülmektedir. Programın etkilerini ortaya koymak için uygun ölçme araçlarının belirlenmesi ve hazırlanması çalışması programın bir diğer önemli boyutunu oluşturmuştur. Programın 11 hafta boyunca uygulandığı ayrıca çocukların sosyal duygusal gelişimi ile ilgili nitel verilerinde toplandığı görülmektedir. Son olarak

uygulama sonrası süreçte son test verilerinin toplandığı ve programın kalıcılığına bakmak için 5 hafta sonra izleme testlerinin uygulandığı görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanıldığı için verilerin toplanması, hem nicel hem de nitel ölçme araçları ile gerçekleştirilmiştir.

### **Nicel Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanması için Akman, vd. (2011) tarafından geliştirilen Sosyal Beceriler Formu, Ömeroğlu, vd. (2014) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Öğretmen formları araştırmada ön test son test değerlendirme araçları olarak kullanılmış ve programın mülteci çocuklar üzerindeki etkisine bakılmıştır.

**Sosyal duygusal gelişim ölçeği öğretmen formu.** “Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Öğretmen Formu” Birleşen Dünyalar Programı'nın mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkisini ölçme amaçlı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı ilk olarak alanyazını etkin bir şekilde taramış ve benzer ölçekleri inceleyerek programın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda bir madde havuzu oluşturmuştur. Bu madde havuzunun oluşturulmasında ihtiyaç analizi için geliştirilen ve alanda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından da yararlanılmıştır. Kapsam geçerliliği ölçekte yer alan maddelerin, olguları ve ölçülmek istenen olayları ne kadar temsil ettiğini ortaya koymak için ölçek geliştirme sürecinde önemli bir basamaktır. Geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. 54 maddeden oluşan bu madde havuzu okul öncesi eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. 3 ölçme ve değerlendirme alan uzmanı, 2 rehberlik ve psikolojik danışma bölümü alan uzmanı, 2 okul öncesi eğitimi alan uzmanı, 2 okul öncesi öğretmeni ve 1 Türkçe dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Öğretmenlere gönderilen uzman değerlendirme formu her madde için uygun, uygun değil, geliştirilmeli, açıklama ve formun sonunda genel değerlendirme kısımları olacak şekilde yapılandırılmıştır. Alan

uzmanlarının önerileri doğrultusunda 4 madde çıkarılmış ve 1 madde eklenmiştir. 51 madde olarak düzenlenen ölçek formunun deneme uygulaması için Ankara ilinde bulunan ve mültecilerin eğitim aldığı Geçici Eğitim Merkezlerine gidilmiş ve geliştirme aşamasındaki ölçek burada eğitim alan çocuklara uygulanmıştır. Geçici eğitim merkezlerinde eğitim alan çocuklara uygulanmak üzere öğretmenlere toplam 500 ölçek formu dağıtılmıştır. Ölçeklerden geri dönen 317 form içerisinde 7 form eksik bilgi içerdiği için elenmiştir. Ölçek maddelerinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacı ile hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri kabul edilebilir sınır olan 0,70'in çok üzerinde, 0,927 değerinde bulunmuştur. Bu analiz sonucuna ilişkin tablo 5 aşağıda verilmiştir.

Tablo 5

*KMO Barlett's Testi Sonuçları*

KMO	Örneklem yeterliliği	,927
Barlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki Kare	8481,039
	Sd	741
	Anlamlılık	,000

Tablo 5'e bakıldığında ölçek için toplanan verilerde KMO Barlett's Testi sonucunun ,927 olduğu görülmektedir. Bu sonuç geliştirme sürecindeki ölçek maddelerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2005). Toplam 310 ölçek formuna SPSS programı aracılığıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin tablo 6 aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

*Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğine Ait Boyutlara Göre Varyansların Açıklanma Tablosu*

Bileşen	Toplam Varyansın Açıklanması								
	Başlangıç Öz Değerleri			Kare Yüklerin Çıkarım			Döndürme		
	Toplam	Varyans	Yığılma	Toplam	Varyans	Yığılma	Toplam	Varyans	Yığılma
	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi
1	14,898	38,200	38,200	14,898	38,200	38,200	7,304	18,729	18,729
2	3,484	8,933	47,132	3,484	8,933	47,132	6,404	16,421	35,150
3	2,133	5,469	52,601	2,133	5,469	52,601	4,428	11,355	46,505
4	1,600	4,104	56,705	1,600	4,104	56,705	2,894	7,420	53,925
5	1,437	3,684	60,389	1,437	3,684	60,389	2,521	6,464	60,389
6	1,192	3,056	63,445						
7	1,107	2,839	66,284						
8	1,009	2,588	68,872						
9	,914	2,343	71,215						

Tablo 6 incelendiğinde Temel bileşenler analizi kullanılarak yapılan ilk faktör analizinde 39 maddenin öz değerleri 1,00'in üzerinde olan sekiz faktöre dağıldığı görülmüştür. Ancak araştırmacılar ölçeği beş faktörle sınırlandırmış ve bu faktörlerin birlikte varyansın % 60,389'unu açıkladığı görülmüştür. Çok faktörlü yapılarda açıklanan varyansın % 40 ve üzeri olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2004). Daha sonra ölçeğe varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Yapılan analizde beş faktörde faktör yükleri ,45 ve ,82 arasında değişen 39 madde yer almıştır. Birden fazla faktör altında yüklenen maddeler çıkarılmış ve ölçeğin 5 faktörlü bir yapıda olması istendiği için ölçek 5 faktörle sınırlandırılmıştır. Aynı faktör grubunda bulunan maddelere maddelerin içeriğine göre alan uzmanları tarafından isim verilir (Balcı, 2009). Ölçekte yer alan maddeler dikkate alındığında, uzman görüşleri doğrultusunda birinci faktör akran ilişkileri, ikinci faktör öz güven-duygudurum, üçüncü faktör sorunlu davranışlar, dördüncü faktör okula uyum ve beşinci faktör öz kontrol olarak tanımlanmıştır. Döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörü 12 maddeden, ikinci faktörü 14 maddeden, üçüncü faktör 5 maddeden, dördüncü faktör 5 maddeden ve beşinci faktör 3 maddeden oluşmuştur. Madde faktör yüklerine ait tablo 7 verilmiştir.

Tablo 7

*Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Madde Faktör Yükleri*

	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V
M32 Sahip olduğu eşyaları arkadaşlarıyla paylaşır	,827				
M8 Etkinliklerde işbirliği yapmayı sever	,808				
M9	,770				
M38	,748				
M18	,690				
M27	,672				
M6	,668				
M19	,642				
M5	,595				
M17	,584				
M7	,541				
M39	,456				
M30		,755			
M29		,738			
M13		,730			
M11		,682			
M31		,665			
M20		,661			
M25		,654			
M21		,646			
M26		,584			
M14		,581			
M24		,570			
M28		,568			
M10		,559			
M15		,541			
M12			,813		
M22			,812		
M33			,702		
M34			,684		
M23			,526		
M1				,739	
M2				,700	
M3				,572	
M4				,559	
M16				,493	



M35	,742
M36	,726
M37	,665

Tablo 7'ye baktığımızda birinci faktörde yer alan 12 maddenin yük değerleri ,456 ile ,827 arasında değişmektedir. Yük değerleri ikinci faktörde yer alan 14 madde için ,541 - ,755, üçüncü faktörü oluşturan 5 maddenin madde yük değerleri ,526 - ,813, dördüncü faktörü oluşturan 5 maddenin madde yük değerleri ,493 - ,739, beşinci faktörü oluşturan 3 maddenin madde yük değerleri ,665 - ,742 değerleri arasındadır. Bu değerler ölçeğin ölçümlerinin geçerli olduğunu göstermektedir. Ölçekte toplam puan en düşük 39 en yüksek 195 puan olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin artırılması için ölçüğe olumsuz maddeler konulmuştur. Ölçekte 10 tane (M3,M4, M10, M12, M16, M22, M23, M26, M33 ve M34) olumsuz madde olup bu maddelerin ters kodlanması gerekmektedir. Uzman görüşleri çerçevesinde 1.Faktöre akran ilişkileri, 2.Faktöre özgüven-duygudurum, 3.Faktöre sorunlu davranışlar, 4.Faktöre uyum becerileri ve 5.Faktöre de öz düzenleme adı verilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerine ve tamamına ilişkin cronba alfa güvenilirlik verileri tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Ölçeğe İlişkin Güvenilirlik Verileri*

	Alfa
Faktör 1	,923
Faktör 2	,945
Faktör 3	,743
Faktör 4	,731
Faktör 5	,718
Ölçeğin geneline ilişkin değer	,943

Tablo 8 de görüldüğü gibi Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve iki yarı test korelasyonu yöntemiyle test edilmiştir. Faktör 1 için Cronbach alfa değeri ,923, faktör 2 için ,945 ve Faktör 3 için ,743, Faktör 4 için ,731 ve Faktör 5 için ,718 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa ise ,943 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa test maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne oranda ilişkili olduğunu gösterir. Cronbach

alfa değerinin genel olarak 0,7'nin üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

**Sosyal beceriler formu.** Akman ve arkadaşları tarafından (2010) oluşturulan form 35 maddeden oluşan "Her zaman yapar, Ara Sıra Yapar, Hiç Yapmaz" ifadelerini içeren üçlü likert tipi araçtır. Formun geçerliliği için kapsam geçerliliğine bakılmış ve 5 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen görüşler doğrultusunda 0,05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerliliği oranı (KGO) 0,99 bulunmuştur. Form tek boyuttan oluşan bir araçtır ve formun maddelerinin cronbach alpha güvenilirlik katsayıları ,95 ile ,78 arasında değişmektedir. Formun bütününe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,87 bulunmuştur.

**Sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formu.** Ömeroğlu, vd (2014) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu toplamda 49 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçek Başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçek farklı yaş gruplarındaki çocukların sosyal becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları başlangıç becerileri için ,89, akademik beceriler için ,88, arkadaşlık becerileri için ,92, duygularını yönetme becerileri için ,92'dir. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise ,95 olarak verilmiştir.

### **Nitel Veri Toplama Araçları**

Nitel verilerin toplanması amacıyla ise araştırmacı tarafından öğretmenlerden ve ailelerden bilgi toplamak için sorular içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Bunun yanında çocuğun sınıfta gözlenmesi için çocuk gözlem formu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden bir günlük tutması ve her hafta bu günlükte program hakkındaki görüşlerini, deneyimlerini ve gözlemlerini not etmeleri istenmiştir. Ayrıca program boyunca uygulamadaki çalışmalar ve dökümanlar incelenmiş, uygulama sonucunda doküman analizi kapsamında değerlendirilmiştir.

**Demografik bilgi formu.** Araştırmacı tarafından benzer ölçekler incelenerek geliştirilen bu formda çocukların yaş, cinsiyet, uyruk, ailenin ekonomik

durumu gibi faktörler yer almıştır. Bu formla araştırmada faydalı olabilecek demografik bilgilerin toplanması amaçlanmıştır.

**Öğretmen görüşme formu.** Öğretmen görüşme formu alanyazın taraması, ihtiyaç analizi ve program amaçları doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Form toplamda 9 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali uzman görüşleri için ölçme değerlendirme, okul öncesi ve rehberlik alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve son hali verilmiştir.

**Ebeveyn görüşme formu.** Ebeveyn görüşme formu alanyazın taraması, ihtiyaç analizi ve program amaçları doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Form toplamda 10 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşleri için ölçme değerlendirme, okul öncesi ve rehberlik alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve son hali verilmiştir.

**Öğretmen günlüğü.** Öğretmenlere verilen eğitimde programın amaçları, uygulama süreçleri, kendi rolleri ve araştırma sürecinde dikkat etmeleri gereken noktalar hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Öğretmenlere uygulama sürecinde kendi gözlemlerinin, program uygulama sürecindeki görüşlerinin ve uygulama sürecinde çocuklarda meydana gelen değişikliklere dair gözlemlerinin araştırmanın amacı için çok önemli olduğu ve bu konuda destek olmaları istenmiştir. Bunun için deney grubunda yer alan öğretmenlerin program uygulama sürecinde bir günlük tutmaları ve her hafta bu günlüğe not tutmaları istenmiştir.

**Gözlem formu.** Gözlem formu uygulamaya başlamadan önce, sosyal duygusal gelişim alanında yetersiz kaldığı öğretmen tarafından ifade edilen, sınıfta etkinliklere katılım sağlamayan ve öz güveni yeterli düzeyde olmayan bir çocuğun her hafta sistematik olarak gözlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşlerine dayalı olarak son hali verilmiş bir formdur. Bu formla birlikte uygulamadan sonra sosyal duygusal gelişim alanında problemlili olduğu düşünülen bir çocuğun sistematik olarak gözlenmesi ve programla birlikte kendisinde bir değişim olup olmadığı gözlenmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Yakınsayan paralel karma yöntem deseninde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir ve daha sonra bir araya getirilir. Araştırmacı bu verilerin analizinde yan yana karşılaştırma yaklaşımını benimsemiştir. Bu doğrultuda araştırmacı ilk olarak

nicel istatistiksel bulguları raporlandırmış daha sonra da nitel bulguları tartışmıştır (Creswell, 2012).

**Nicel verilerin analizi.** Nicel verilerin analizi kısmında araştırmının deneysel uygulaması için ön test, son test ve izleme testi olarak kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin sonuçları incelenmiştir. Araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde geçici eğitim merkezinde iki deney grubu ve bir kontrol grubuna, program uygulamasından önce ön testler ve program uygulamasından sonra son testler uygulanmış, beş hafta sonra da izleme testleri uygulanmıştır. İzleme testinin uygulanmasının nedeni programın etkilerinin uzun süreli olup olmadığını gözlemlemektir. Araştırmada Birleşen Dünyalar Programı'nın çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerinde etkisini ortaya koymak amacıyla, iki deney grubu ve bir kontrol grubundan elde edilen ön test, son test ve izleme testlerinin analizinde Anova testi aracılığıyla ön testlerden elde edilen verilerle gruplar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Birleşen Dünyalar Programı'nın etkililiğinin ve kalıcılığının test edilmesi için parametrik testlerin varsayımlarının karşılandığı ancak grupların aldığı ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu için ön test puanlarının eşit varsayım üzerinden analizlerinin yapılacağı Kovaryans Analizi (ANCOVA) testi ve nonparametrik testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Deney gruplarının hangilerinin toplam puanları arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek içinde çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. ANCOVA başlangıcında gruplararası farklılıkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta azalma sağladığı için kullanılan güçlü bir istatistiktir. Bu analiz yöntemi araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış faktörleri doğrusal bir regresyon yöntemiyle ortadan kaldırarak deney gruplarına yapılan işlemlerin gerçek etkisinin ortaya çıkmasını sağlar (Büyüköztürk, 2012). Bu testin sonuçlarının geçerli olması için diğer parametrik testlerde olduğu gibi bazı varsayımların yerine gelmesi gerekmektedir. Araştırmada deney ve kontrol grupları birbirinden bağımsızlığı kontrol edilmiştir. Varyansların homojenliği Levene's testi ile kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol grubu karşılaştırılan örneklem ilişkisiz olarak araştırmada yer almıştır. Bağımlı değişken en az eşit aralıklı ölçek olarak yer almış, grup içi dağılımların normal olması, deney öncesi ve deney sonrası ölçümler arasında doğrusal ilişkinin bulunması, regresyon katsayılarının eşit olması bu analizin temel varsayımlarıdır

(Büyüköztürk, 2012; Kalaycı, 2016). Araştırma sonunda ön test, son test ve izleme testlerinden elde edilen veriler SPSS istatistik paket programıyla çözümlenmiş, bu süreçte her bir grup için betimsel istatistikler ve grafiksel gösterimler ortaya konmuştur. Sonuçların yorumlanmasında ,05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

**Nitel verilerin analizi.** Öğretmen ve ailelerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerde elde edilen veriler, gözlem formuyla elde edilen bilgiler, öğretmen günlükleri içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan çözümlenmelerde öğretmen günlüklerinin nitelikli bilgi içermediği ve öğretmenlerin program sürecini sistematik olarak takip etmedikleri, araştırmacının istediği bilgileri vermedikleri görülmüştür. Bunun üzerine öğretmen günlükleri analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılarak olgu ya da olay hakkında farklı temalar oluşturularak ve bu temalarında altında kodlar belirleyerek çalışmanın yorumlanması amaçlanmıştır. Yazılı ve sözlü materyallerin sistemli ayrıntılı bir analizi olan içerik analizi söylemlerin kodlanarak sayısallaştırılması olarak ifade edilir. Araştırmacı içerik analizinde ortaya çıkan temaları ilişkilendirir, yorumlar ve ileriye dönük tahminlerde bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Miles & Huberman (1994)'a göre nitel veri analizi birbirini takip eden üç aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşama verilerin azaltılması aşamasıdır. Araştırmada ilk önce araştırmacıya genel fikir vermesi için bulguların tamamı (ham veriler) bir araya getirilerek bulgular tekrar tekrar okunmuştur. Veriler analiz için hazırlanıp düzenlenmiştir. Daha sonra bulgular içerisinde gereksiz görülen bilgiler ayıklanmıştır (Guest, Namey & Mitchell, 2012). İkinci aşama ise verilerden belirli sonuçlar çıkarılması için verilerinin belirli örüntülerle bir araya getirilmesidir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırma sorusuna yanıt verdiği düşünülen tüm görüşler aynı kod altında toplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Son aşama ise sonuca ulaşma ve teyit etmedir. Bu aşamada araştırmanın bulguları tanımlanmış ve bu bulgular tümevarım yöntemi ile yorumlanmıştır.

Analiz sürecinde araştırmacı oluşturduğu temaları ve altına gelen kodlamaları tekrar tekrar inceleyerek güvenilirliği arttırmaya çalışmıştır. Belirlenen temaların ve kodlamalarının güvenilirliği başka bir araştırmacı tarafından da kontrol edilerek onaylanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerinin frekansı çıkarılmış ve araştırmacı tarafından görüşülen kişilerin verdiği cevaplardan sık sık alıntılar yapılmıştır. Verilerin sunumunda, frekans, alıntı seçimi, çeşitlilik ve uç

örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır (Carley, 1993). Ayrıca araştırmacı tarafından ortaya konan temaların ve kodlamaların güvenilirliği için Miles & Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. (Güvenilirlik= Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100). Nitel araştırmalarda uzman ve araştırmacı analizleri arasındaki tutarlılık oranının % 90 ve üzeri olması beklenir. Bu araştırmada uzman ve araştırmacı arasındaki kodlama uyumlarına bakıldığında; %94,7 oranında uyum görülmüştür.

## **Geçerlik**

**İç geçerlik.** Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için birçok önlem alınmıştır. Bu bağlamda uygulamanın yapılacağı okul ve eğitim ortamı, çocukların geçmişleri, aileleri ve ihtiyaçları konusunda araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın her aşamasında okul öncesi eğitim, ölçme ve değerlendirme ve rehberlik alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve etkinliklerin geçerliği için programın pilot uygulaması yapılmıştır.

*Ortam* İki deneysel grup için iki farklı sınıf ortamı oluşturulmuştur. Sınıf ortamlarının benzer olması, benzer uyaranlar içermesi ve çocuklarla yürütülen etkinlikler için elverişli bir ortam olmasına dikkat edilmiştir. Her iki deney grubundaki sınıflar tam gün eğitim yapılan sınıflar olmuştur.

*Çocukların özellikleri ve geçmişi* Araştırmacı mülteci çocukların benzer geçmişten ve benzer aile yapısından gelmesine dikkat etmiştir. Demografik bilgilere bakıldığında bütün çocukların aynı mahallede oturdukları, hepsinin Suriye uyruklu olduğu ve ailelerinin savaş ve çatışmalardan dolayı ülkelerinden kaçtıkları tespit edilmiştir.

*İhtiyaç belirleme* Alanyazında ve medyada mülteci çocukların eğitiminde bazı problemlerin yer aldığı bulgusundan sonra, araştırmacı mülteci çocukların temel ihtiyaçlarının neler olduğuna dair Ankarada yer alan Geçici Eğitim Merkez'lerinde geniş kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapmıştır.

*Uzman Görüşü* araştırmanın bütün süreçlerinde yani ihtiyaç belirleme, ölçme araçları geliştirme, program etkinliklerinin uygunluğu vb. araştırmanın kapsam geçerliği için ölçme değerlendirme, rehberlik ve okul öncesi alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

*Pilot Uygulama* Araştırmanın asıl uygulaması yapılmadan önce etkinliklerin bir kısmıyla farklı bir okulda benzer geçmişe ve özelliklere sahip çocuklarla ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda etkinliklerin çocuklara uygun olduğu görülmüştür.

*Sonuçların kalıcılığı* Araştırmada elde edilen bilgilerin geçerliğini kontrol etmek için uygulama bittikten beş hafta sonra izleme testleri uygulanmıştır.

*Denek Kaybı* Araştırmacı denek kaybını önlemek için çeşitli önlemler almıştır. Deney hakkında bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılım sağlanmıştır. Yakın zamanda buldukları meskenden ayrılma durumu olanlar uygulamaya dahil edilmemiştir.

**Dış geçerlik.** Dış geçerlik elde edilen verilerin ve araştırma sonuçlarının genellenebilir olmasını ifade eder. Araştırmanın sonuçları benzer durumlara ve benzer olaylara genellenebiliyorsa dış geçerliği sağlanmış demektir.

*Değişkenlerin etkileşimi* deney ve kontrol grupları farklı sınıflara devam eden çocuklardan seçilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların bu süreçte benzer eğitimlere katılmamış olması ve farklı programlarda yer almamış olmasına dikkat edilmiştir.

*Araştırma süreci* deneysel araştırmada takip edilen yol, araştırmanın dayandığı kuram ve kullanılan yöntem, benzer araştırmalarla karşılaştırma yapılabilecek şekilde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırma bulguları benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilir.

## **Birleşen Dünyalar Sosyal Duygusal Gelişim Programının Uyarlanması ve Uygulanması**

### **Program geliştirme süreci.**

#### ***Birleşen dünyalar sosyal duygusal gelişim programının hazırlanması***

*Programın gerekçesi.* Travma yaşamış mültecilerle çalışmak eğitimciler üzerinde büyük bir baskı oluşturmaktadır. Bu durum sonucunda eğitimciler mülteci çocukları “normal gelişim gösteren” çocuklarla bir tutup onları aynı eğitimin bir parçası haline getirmekte onlara özel bir müdahalede bulunmamaktadırlar. Normal eğitim müfredatında çocukların yaşadıklarına ve geçmişine ilginin olmayışı, mülteci

çocukların birçoğunun sınıfta hitap edilmeyen bir grup olmasına sebep olmaktadır. Eğitimciler çoğu zaman mültecilerin karşılaştıkları ve yaşadıkları büyük travmaları görmezden geliyorlar. Mültecilere kazandırabileceğimiz beceriler ve yeteneklerle yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmeleri konusunda yardımcı olunabilir. Mültecilerle ilgili sorunları görmezden gelirsek bu sorunların ilerde karşımıza daha büyük problemler olarak çıkacağı ve bu sorunların çözümüne yönelik daha fazla enerji, zaman ve maliyet harcayacağımız öngörülebilir (Papadopoulos, 2006). Dil ve kültürel farklılık travma yaşayan mülteci çocuğun tedavisi için bir engel değildir. Çocuğun ailesinin, çevresinin ve kültürel değerlerinin çocuğun yaşadığı travmaya etkisinin göz önüne alınması çocuğu daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015)'nin yaptığı araştırmada mülteci çocukların hayatını kolaylaştırmak için; dil engellerinin ortadan kaldırılması gerektiği, resmi kurum ve kuruluşlar arasındaki işbirliğinin artırılması ve kurumların desteklenmesi, öğretmenlere destek sunulması, çocuklara psikososyal destek verilmesi, çocuklara ve ailelerine ekonomik destek verilmesi, birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi, toplumsal kabulün artırılması ve okul aile ilişkisinin desteklenmesi öne çıkan politika ve uygulama önerileri olmuştur. Bu araştırmada uygulanacak program ile çocuklara psikososyal destek verilecek, öğretmenle birlikte çocuklara yönelik etkinlik ve program uygulamaları yapılacak dolayısıyla bu durum öğretmenlere hem destek sağlayacak hem de öğretmenlerin farkındalığını arttıracaktır. Ayrıca bu program ailelere ev ziyaretleri ve ailelere yönelik çocuğun sosyal duygusal gelişimiyle ilgili seminerler içermektedir. Çocuğun sosyal duygusal gelişimi üzerinde aile yaşantısının önemli etkileri olduğunu gösteren araştırmalar var (Boyum & Parke, 1995; Carlson & Corcoran, 2001). Dolayısıyla bu program okul aile iletişimini ve etkileşimini de destekleyecek, aileyi güçlendirecektir. Bu tür destekleyici program ve uygulamaların okullarda daha fazla uygulanması çocuğa, aileye, okula ve çocuğun sosyal ilişkilerine önemli katkıda bulunacaktır. Nitekim MEB son dönemde mülteci çocukların eğitimine oldukça fazla önem vermekte ve başta öğretmenler olmak üzere çocuğun eğitimine katılan bireylere önemli eğitimler vermektedir. Bu eğitim ve uygulamalarda çocuğun kültürüne duyarlı ve gereksinimlerini karşılayan müdahale programlarının olması mülteci çocuğun eğitiminde kaliteyi arttıracaktır. Bu müdahale programı sadece çocuğun sosyal duygusal gelişimine katkıda



bulunmayacak dolaylı olarak çocuğun dil gelişimine katkıda bulunacak ve akademik başarısını arttıracaktır. Dolayısıyla bu alanda ortaya konulacak müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaca hizmet eden müdahale programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması sayesinde mülteci çocukların eğitimine önemli katkıda bulunulacağı ve önemli bir boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

## **İhtiyaç Belirleme**

İhtiyaç belirleme program ortaya koyma çalışmalarının ilk basamaklarından birini oluşturur. İhtiyaç belirleme hedef grubun ihtiyacının neler olduğu, bu gruba yönelik nasıl bir planlama yapılacağı, eğitim etkinlikleri, amaçlar ve hedeflerin ortaya konulması açısından önemlidir. Bu araştırmada ihtiyaç analizi için alanyazın taraması yapılmış, göçmen ve sığınmacılarla çalışan STK'lar ile iletişime geçilmiş ve geçici eğitim merkezlerinde Suriyeli çocuklarla çalışan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ankara'da mülteci çocuklarla çalışan okulların belirlenmesi için Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ile irtibata geçilmiştir. Buradan elde edilen bilgiler sonucu Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçelerinde Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde kullanılan 5 geçici eğitim merkezi olduğu belirlenmiştir. Mülteci çocukların ihtiyaçlarının yerinde belirlenmesi için literatür taraması ve uzman görüşleri sonucu oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocukların ihtiyacını birebir yerinde görmek ve çocuklarının ihtiyaçlarını onlara eğitim veren ve eğitim ortamının en önemli bileşeni olan öğretmenlerin gözünden görmek araştırmaya önemli katkıda bulunmuştur. Öğretmenlere yönelik hazırlanan bu görüşme formunda mülteci çocukların okula uyum becerileri, temel gereksinimleri, sosyal duygusal gereksinimleri, sosyal becerileri, akran ilişkileri ve iletişim becerileri ile ilgili sorular yer almıştır. Ayrıca öğretmenlerin mülteci çocukların eğitiminde kullandıkları yöntemler hakkında da bilgi toplanmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında yapılan öğretmen görüşmelerinden önemli gözlemler ve saha notları aşağıda verilmiştir.

- Başlarda çocukların Türkçe konuşmadığı ancak birkaç aylık eğitimden sonra belli düzeyde Türkçe öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla mülteci çocuklara uygulanacak programın başarısının

artması için programın bahar döneminde uygulanması daha uygun görülmüştür.

- Ziyaret edilen Geçici Eğitim Merkezlerinde sabah kaynaştırma sınıfları şeklinde Türk ve Suriyeli çocuklar karışık sınıflarda eğitim görüyorlardı. Öğleden sonra sadece Suriyelilerin olduğu sınıflar vardı (Sıdıka Kınacı ilkokulu hariç orda tam gün eğitim veriliyor).
- Öğretmen ifadelerine göre başlarda Türk aileler ve çocuklar Suriyelileri kabul etmekte zorlansa da zamanla bu problem aşılmıştır. Türk çocuklar Suriyelilerle kaynaşmışlardır.
- Öğretmenlerde genel olarak mülteci çocukların çok zeki olduklarına dair ortak bir kanı var. Akademik başarısızlıklarını dönem başında sahip oldukları dil engelleri ve öz güven düşüklüğüne bağlıyorlar.
- Okul öncesi eğitim çağında mülteci çocuk yok denecek kadar azdır. N. S. okulu ve Ş, İ. anasınıflarında ikişer çocuk var. F. S. M. İ ise anasınıfında 1 çocuk vardır. Yöneticiler bu durumu anasınıfının ihtiyaçları için alınan cüzi bir ücretten dolayı çocuklarının okula gönderilmediğini ifade etmişlerdir. S K ilkokulu müdürü anasınıfında ücret almadıklarını bunun neticesinde 11-12 tane mülteci çocuğun anasınıfına devam ettiğini ifade etmiştir.
- Çocuğun eğitiminde en büyük problemin dil eğitimi, uyum problemleri ve sosyal duygusal sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin genel olarak çocuklara yönelik farklılaştırılmış bir eğitim ya da sınıf düzenlemeleri yapmadıkları ve genellikle akademik becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptıkları gözlenmiştir.
- Öğretmenler Suriyeli çocukların, okula hazırbulunuşluklarının artırılması ve daha kolay uyum sağlamaları için okul öncesi eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

## **Programın İlkeleri**

Birleşen Dünyalar Sosyal Duygusal Gelişim Programı'nın ilkeleri aşağıdaki gibidir;

- Program mülteci çocuklara yöneliktir. Özel bir hedef kitlesi vardır.
- Program konu değil, çocuk merkezlidir.
- Program her çocuğun farklı olduğu ve sağlıklı gelişim için ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğinden yola çıkar.
- Mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimi, ilgi ve ihtiyaçları, ailelerin eğitime katılımı programın başlangıç ilkesini oluşturmaktadır.
- Çocuğu aileyi ve eğitim ortamını bir bütün olarak ele alır ve bu bileşenlerin etkili bir şekilde birbirini desteklemesini hedefler.
- Mülteci çocukların ve ailelerinin yaşam kalitesinin artırılması önemlidir.
- Mülteci çocuklar için nitelikli ve kendilerini güvende hissettikleri bir eğitim öğretim ortamı sunmayı benimser.
- Mülteci çocukların sahip oldukları değerlere, kültürlerine ve inanışlarına karşı hassas bir programdır.

### **Programın Amaçları**

Mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunmak için Türkçeye çevrilen ve daha etkili olması için ek temalarla desteklenen Birleşen Dünyalar Sosyal Duygusal Gelişim Programı'nın genel amaçları aşağıdaki gibidir;

- Çocukların okula uyumu ve okulla bütünleşmesine katkıda bulunmak
- Çocukların akran ilişkilerini düzenlemek ve geliştirmek
- Aynı geçmişten gelen çocukların dayanışma, paylaşma ve iş birliği becerilerini geliştirmek.
- Çocukların kendi haklarının farkına varmasını sağlamak.
- Sosyal duygusal problemleri olan çocukların fark edilmesi ve gerekli önlemin alınmasını sağlamak.
- Mülteci çocukların yaşantılarını ve sahip oldukları değerleri paylaşarak ve eğitim ortamında katılımını arttırarak çocuğun öz güvenini geliştirmek.

- Dolaylı olarak çocuğun dil becerilerine ve akademik becerisine katkıda bulunmak.
- Çocuğun iletişim becerilerine katkıda bulunmak
- Mülteci çocukların sosyal becerilerini geliştirmek
- Okul yönetimi, rehberlik servisi, aile ve öğretmenler arasındaki koordinasyonu ve işbirliğini desteklemek
- Öğretmene sınıfta kültürel hassasiyete sahip ve çocuğun farklılıklarına saygılı bir programla destek olmak
- Çocuğun duygularını düzenlemesi ve duygularını uygun şekilde ifade etmesini sağlamak.
- Ailelerin çocuklarının sosyal duygusal gelişimi hakkındaki farkındalıklarını arttırmak
- Çocukların sosyal duygusal gelişiminde ailenin önemini vurgulamak
- Aile ziyaretleri ile çocuğun eğitiminde önemli yeri olan ev ortamını desteklemek

## **Programın İçeriği**

Birleşen Dünyalar Sosyal Duygusal Gelişim Programı Avrupa'da 6-8 yaşlarındaki mülteci çocukların sosyal duygusal gelişiminin desteklenmesi için hazırlanmış bir programdır. Almanya, İtalya, Danimarka gibi birçok Avrupa ülkesinde kullanılmış bir programdır. Daha küçük yaşlarda da etkili olduğu kanıtlanmıştır. Almanya'da erken çocukluk dönemine de adapte edilmiştir. Birleşen Dünyalar Programı 8 hafta süren ve araştırmacı tarafından alanyazın, ihtiyaç analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda 3 haftalık bir modülle desteklenen bir programdır. Çocukların birbirleriyle olumlu duygularını paylaşmaları ve birlikte karşılaştıkları güçlükleri aşmaları, kendilerini ifade etmeleri ve başkalarının duygularına duyarlı olmaları amaçlanmaktadır. Çocuğun okulla bütünleşmesi, akran ilişkilerinin ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi programın diğer amaçlarıdır.

Birleşen Dünyalar Programı her biri yaklaşık 75-100 dakika olmak üzere 11 dersten, 44 etkinlik, aile seminerleri, ev ziyaretleri ve kapanış festivalinden oluşmaktadır. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda programa destek etkinlikler

eklenmiştir. Çocuklar farklı sınıflardan bir araya geliyorsa ve birbirini tanımıyorsa programı uygulamadan önce ısınma ve tanışma etkinliği düzenlenmelidir. Her ders, bir çember konuşması ve özümseme yönergesinden oluşmakta olup mümkün olursa bir de değerlendirme konuşmasını içermektedir. Bu konuşma özümseme yönergeleri sırasında bireysel olarak yapılabileceği gibi ayrıca özümseme yönergesinden sonra grup içinde de gerçekleştirilebilir. Çocuklar bireysel görüşme sırasında grup içinde yapılan görüşmelere nazaran daha önemli olaylar hakkında konuşabilir. Grupla yapılan değerlendirme konuşması sırasında çocuklar yaptıkları etkinlikleri göstermekte özgürdür. Hiçbir çocuk, grup süreci bundan etkilense dahi veya çocukların birçoğu bunları göstermek istemiyor olsa dahi yaptığı herhangi bir şeyi göstermekle zorunlu tutulamaz. Bu programda, çocukların bir şeyler anlatma ve yaptıkları ürünleri gösterme kararı tamamıyla çocuklara aittir. Çünkü günlük uygulamalarda zaten onlar adına birçok karar veriliyor ve verilmeye devam ediyor. Ders etkinliklerinin uygulama şekli bilinçli olarak tercih edilmiştir fakat ortamın veya durumun gerektirmesi hâlinde eğitimcilerin buna uyarlamalar yapması serbesttir. Bazen öğretim yönteminin kısıtlanması veya tam tersine genişletilmesi daha iyi olmaktadır. Programın en önemli noktaları belirgin bir şekilde uygulandığı müddetçe bazı etkinliklerin iptal edilmesi hiç sorun değildir. Bazı etkinliklerde, çeşitli çalışma yöntemlerini seçebilme imkânı sunulmuştur. Bu imkânlar etkinlikten sonra "alternatif" adı altında belirtilmiştir. Eğitimciler/öğretmenler bu sayede çalıştıkları grup için en uygun öğretim yöntemini seçebilir.

## **Zaman Yönetimi**

Bu program, 11 haftalık bir programdır. Her bir ders haftada bir gün olup 75 ila 100 dakikadan oluşmaktadır. 11 x 75 bu program için harcanacak en az zamanı göstermektedir. Tarif edilen içerik ve bunların etkileri daha fazla zaman harcamayı mümkün kılmaktadır. Zamanın derslere göre nasıl dağıtılacağı ayrıca gruba ve öğreticiye göre de değişmektedir. Yapılan pilot uygulamalarda çocuklar ve öğretmenler 75 dakikalık zamanı genelde kısa bulmuştur. Grup ortamı iyi kurulduktan sonra anlatacak birçok şey ortaya çıkmakta ve ayrıca özümseme yönergeleri için çocuklar genelde daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadır. Ders içeriklerinde ayrıca her bir etkinlik için ayrılması gereken zaman da belirtilmiştir.

Fakat bu genel bir tahmindir. Programlamaya uyması hâlinde, etkinliklerin uzaması göz önünde bulundurularak her bir derse 120 dakika ayrılması önerilmektedir. Bunun mümkün olmaması hâlinde ise özümseme yönergelerinin tamamlanması amacıyla iki ek ders planlanması (Bir ders projenin yarısına gelindiğinde ve bir ders de 8. dersten önce) yararlı olacaktır. Bu çalışmaların evde veya ders sırasında derse katılmayan çocuklar tarafından tamamlanması önerilmemektedir. Ayrıca neredeyse her bir ders için, zamanın artması hâlinde uygulanabilecek olan alternatif etkinlikler yer almaktadır. Programın en uygun uygulama zamanı sabahlarıdır. Çünkü çocuklar bu anda henüz yorulmamış olurlar ve etkinliğin uzaması hâlinde veya bireysel danışma için zaman kazandırmaktadır. Devamlılık açısından programa bir tatil haftasından daha uzun bir süre ara verilmemesi önerilmektedir. Araştırmacının veya öğretmenlerin yapacağı hazırlık ve değerlendirme konuşması her ders için yaklaşık bir buçuk saat sürmektedir.

## **İşbirliği**

Birleşen Dünyalar Programı'nın belirli bir hedef kitlesi olmasına rağmen okuldaki diğer etkinliklerden bağımsız değildir. Okul yöneticilerinin ve çalışanların da projeye ortak olması yararlı olacaktır. Zaten okulun kendisi bir bütün olarak programın uygulanmasından sorumludur. Programın en az iki öğretici tarafından uygulanması şiddetle önerilmektedir: Öğreticilerden birinin çocuklarla güvenli bir bağ kurması ve programa aşina olması, diğer öğreticinin de mültecilerin yaşadığı problemler hakkında oldukça bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bazen çocuklardan biri çok fazla ilgiye ihtiyaç duyabilir ve grupta bulunan iki öğretici sayesinde öğreticilerden biri bu çocukla ilgilenirken diğer öğretici de diğer çocuklarla ilgilenebilir. Stajyerlerin programa katılmalarında, tüm program boyunca katılım sağlamaları şartıyla, herhangi bir sakınca görülmemektedir. Eğiticiler her dersten önce ve sonra ders hakkında görüşürler. Bu görüşme sırasında kimin hangi etkinliği uygulayacağına önceden karar verir ve derse hazırlık yapar. Ders sonrası görüşmede ise derslerin nasıl gittiği, grup süreci ve çocukların verdiği tepkiler hakkında konuşulur. Bazı okullarda ise rehber öğretmen, rehberlik koordinatörü olarak programa katılabilir. Yapılan dersler ve değerlendirmeler hakkında bir rapor yazılması yararlı olacaktır. Özellikle de programa katılan çocukların sınıf öğretmenleriyle görüşülerek öğretmenlerden bu çocukları normal

dersler sırasında gözlemlenmesi istenerek çocukta herhangi bir fark görüp görmediği sorulabilir. Öğretmenlerin program sırasında çocuklarda sıra dışı tepki veya davranış değişiklikleri fark etmesi hâlinde, bu durumun birlikte görüşülmesi veya en azından araştırmacı için raporlaştırılması veya araştırmacıya bildirilmesi önem arz etmektedir. Genel öğretmenler toplantısında program her seferinde ana gündem maddelerinden biri olabilir, bu sayede çocuklar hakkındaki gizlilik göz önünde bulundurularak hazırlık, gelişim, gidişat, raporlar ve duyurular hakkında konuşma ve bilgilendirme imkânı ortaya çıkar.

### **Aile ve diğer çocukların katılımı**

Mülteci çocukların aileleri veya velileri de programa ilgi gösteriyor olabilir. Çünkü içerik onların da ilgi alanına girmektedir. Program bu yüzden aileyi de okula ve programa dâhil etmek için güzel bir imkân niteliğindedir. Okulun, aileleri veya velileri program hakkında özellikle bilgilendirmesi önerilmektedir. Birçok ailenin dil problemi yaşadığı göz önünde bulundurularak sözlü bilginin genelde daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Veli toplantıları sırasında öğretmen program için de zaman ayırarak programın içeriği ve uygulanması hakkında bilgi verebilir. Programın ailelerin de katılımıyla sonlandırılması gerçekten çok eğlenceli oluyor. Çünkü çocuklar birlikte aileleri için programın şarkısını söyleyebiliyorlar. Kutlama havasında geçen bu son ders için ailelerden gelirken geleneksel yiyeceklerinden hazırlayarak getirmeleri istenebilir ve okul da birtakım yiyecek ve içecekleri alabilir.

Mülteci çocuklar genellikle diğer çocuklarla birlikte normal sınıflarda ders alır. Bu program sırasında ise diğer sınıftan gelen çocuklarla birlikte olurlar. Çocuklar program sırasında diğer çocuklarla çeşitli yaşantılar geçirir. Okuldaki diğer hususların bu durumda göz önünde bulundurulmasına gerek yoktur. Toplumsal yaşama ve dolayısıyla okula adapte olma tabii ki ana hedeftir. Bu nedenle okuldaki diğer çocukları da program hakkında ve mülteci çocukların geçirmiş olduğu sıra dışı yaşantılar hakkında genel olarak bilgilendirmek de yararlı olacaktır. Okul bunun yanı sıra çeşitli ülkelerde oynanan oyunlar organize edebilir veya bir müze ziyareti planlayabilir.

Program Uygulamasında Dikkat Edilecek Hususlar;

- Planlamanın zamanında hatta tercihen yeni eğitim-öğretim yılı başlamadan önce yapılması ve bunun yanı sıra diğer önemli hususların da plana dâhil edilmesi,
- Özel olarak programı uygulayacak ve programa katılacak öğrencilerin yanı sıra okul yönetiminin ve rehberlik servisinin de bu programdan haberdar edilmesi,
- Rahatsız edilmeden çalışabilmek amacıyla sürekli kullanılabilir ferah bir alanın ayarlanması önem arz etmektedir.
- Programı uygulamak üzere her bir grup için en az iki tane sürekli olarak çalışacak öğretmenin ayarlanması gerekmektedir. Öğretmenlere bunun için boş ders ayarlanması gerekmektedir.
- Araştırmacı, program sırasında her bir çocuğa söz hakkı verilmesine dikkat eder.
- Araştırmacı, çocukların tepkilerini iyi gözlemler ve var olan problemleri fark etmeye çalışır.
- Araştırmacı, her dersin öncesinde ve sonrasında kendi aralarında dersler hakkında değerlendirme yapar.
- Programın hedefi gerek çocuklar gerekse okul çalışanları açısından öğretmenler tarafından düzenli olarak tekrarlanır.
- Dışardan alınması gereken bir yardıma ihtiyaç duyulması hâlinde ne yapacağınızı önceden düşünün. Bu amaçla gerekli olduğu takdirde hazır olmaları amacıyla Rehberlik servisine önceden başvurulması yararlı olacaktır.
- Çocukların kendilerini ifade etmeleri ve hislerini paylaşmaları amacıyla çocuklara olanak tanınır. Çocuklar sorulan sorulara cevap vermek zorunda değildir.
- Etkinliklere uyum sağlamayan (saldırgan/fazla ilgi isteyen) çocuklara örneğin oyunun bir kuralını yönetmesi gibi görevler verilebilir.



## Birleşen Dünyalar Program Temaları

Tanışma toplantısı sırasında (ilk Ders) çocukların birbirlerine güven duymaya başlaması hedeflenmiş olup çocuklara bu toplantıdan sonra uygulanacak programda birlikte olacakları bilgisi verilir. Yapılan etkinlikler aracılığıyla çocuklar birbirlerine kendilerini tanıtır. Programda toplam 11 tema bulunmaktadır. 8 tema programın kendi temaları iken literatür taraması, ihtiyaç analizi ve uzman görüşleri neticesinde programın ilk teması olan uyum (adaptasyon), çocuk hakları ve duygular teması programa eklenmiştir. Alanyazında uygulanan sosyal duygusal müdahale programları incelendiğinde programların çocuk hakları, ihmal istismardan korunma ile ilgili bilgiler içerdiği görülmüştür. Bu nedenle programa haklar teması eklenmiştir. Çocukların farklı bir kültür, farklı bir dil ve farklı değerlere sahip bir topluma geldikleri için zaman uyum problemleri yaşadıklarına dair alanyazındaki araştırmalar ve ihtiyaç analizi sonuçları uyum teması eklemeyi gerektirmiştir. Son olarak çocukların duygularını ifade etme becerilerini geliştirmek amacıyla duygular teması eklenmiştir. Bununla birlikte uzman tavsiyeleri doğrultusunda destek etkinlikler oluşturulmuştur. Programa ait 11 tema ve destek etkinlikler aşağıdaki gibidir;



Şekil 6. Program temaları ve destek etkinlikler.

Programın temalarına ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir.

*Uyum (Adaptasyon)* temalı ilk derste çocuklar birbirleriyle tanışır. Öğretmen programın içeriğıyle ilgili bilgi verir. Çocukların derse giren eğitimcilerle de tanışması ve yabancılık çekmemeleri sağlanır. Çocuğun derse ve okula yönelik uyum becerilerinin geliştirilmesi ve çevresini yakından tanınması sağlanır.

*Ben* temalı ders sırasında çocuklar doğrudan merkezdedir. Çocuklar nereli olduklarını ve –isterlerse– Türkiye'ye nasıl geldiklerini anlatır. Daha sonra kendilerine karşı olumlu bir bakış açısı kazanmaları amacıyla neleri iyi yapabildikleri konusuna gelinir. Çocukların kendilerini daha iyi ifade etmeleri ve özgüvenlerinin artırılması bu dersin diğeri amaçlarındandır.

*Çocuk Hakları* temasında çocukların yaşadıkları olumsuz deneyimlere rağmen kendi hakları olduğı ve bütün yaşadıkları süreçlerde kendilerini savunan bir mekanizmanın olduğunun farkına varmalarını sağlamak amaçlanır. Bu ders çocuğun duygusal olarak korunması için hangi ihmal ve istismardan (çocuğun eğitim hakkı, Çocuk işçiliğı, fiziksel istismar, cinsel istismar) korunması gerektiğı ve sosyal olarak hangi haklara sahip olduğı (yaşam hakkı, vatandaşlık hakkı, ayrımcılığa ve ırkçılığa karşı korunma hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı vb) hakkında çocuğa rehberlik edecek. Bu tema işlendikten sonra çocuğun kendi haklarını öğrenmesi, kendini daha iyi ifade etmesi ve kendini olası dış zararlardan koruması amaçlanmaktadır. Çocukların bu tema sonunda kendilerini güvende hissetmeleri, daha bilinçli ve özgüven sahibi bireyler olmaları beklenmektedir.

*Çocuklar, Okul* temasında Türkiye'deki okullarda yaşadıkları tecrübeleri anlatır. Daha sonra Türkiye'deki okulları kendi ülkelerindeki okullardan ayıran farklar sorulur. Bireyin hayatında okulun önemi ortaya çıkar. Okulun bireyler için kendilerini ifade edebilecekleri ve geliştirebilecekleri güvenli ortamlar olduğı çocuklara anlatılır. Bu tema sonunda çocuğun öz güvenine katkıda bulunulur. Çocuğun kendini ifade etmesi ve duygularını paylaşması sağlanır. Karma grupta yer alan Türk çocukların ise şu an eğitim aldıkları okullar ve nasıl bir okul hayal ettikleriyle ilgili konuşulur.

*Duygular*, bu tema çocukların kendini uygun durumlarda uygun şekilde ifade edebilme becerisinden söz eder. Çocuklar kendi duygularını düzgün bir şekilde ifade ettiklerinde ve karşıdakinin duygularını sağlıklı bir şekilde okuyabildiklerinde

sosyal duygusal olarak gelişir ve yaşam kaliteleri artar. Bu temanın hedefi Çocukların duygularını ifade etmesi, başkalarının duygularının farkına varması, duygularını düzenleme, akran ve yetişkin ilişkilerine katkıda bulunmadır. Ayrıca bu tema işlendiğinde çocukların sosyal duygusal problemlere sahip olması durumunda sahip olunan bu problemlerinde fark edileceği düşünülmektedir.

*Yerleşim (Ev)* temasının da sembolik bir anlamı vardır, çünkü başının üstünde bir çatının olması güvenlik anlamına gelmektedir. Oturulan evin türü, sahip olunan statü hakkında ipucu vermektedir ve mülteci ailelerin birçoğu göç sürecinden sonra statü açısından değişmiştir. Oturulan her yer her zaman güvenli olmayabilir. Mülteci kampları, okullar veya çadırlar gibi evden farklı ortamlarda da yaşanılabilir. Tecrübeler sonucu çocuklara yaşadıklarıyla baş etme sürecinde verilen yönergelerde çocukların genelde kendi ülkesindeki evini veya tamamıyla farklı bir ülkede bulunan hayallerindeki evi resmettikleri ortaya çıkmıştır. Bu tema sonunda çocuğun ev ortamı ile okul arasındaki iletişimin artması ve çocuğun kendini güvende hissetmesi amaçlanmaktadır.

*Aile* teması ise çocuklar için muhtemelen en duygusal temadır. Çocuklar bir önceki derslerde birbirleriyle güven kurmaya çalışmıştı. Çocukların bu derste anlatacakları ayrıca gruptaki havaya ve gruba olan güvene de bağlıdır. Gruplarda genellikle aile üyelerinden birini kaybeden veya geride bırakan yahut göç ettikten sonra aile üyelerinin başka ülkelerde kaldığı çocukların bulunduğu tecrübe edilmiştir. Bu temanın belirgin özelliği ise ailelerin parçalanmış veya dağılmış olmasıdır. Bunun yanı sıra büyük ailelerin (çekirdek aile ve diğer akrabaların) bazen çok sıkı (toplumsal) bağlarının olduğunun bilincinde olunması gerekmektedir. Teyze/halanın, amca/dayının veya dede-ninenin çocuklar için duygusal açıdan ebeveynlerle aynı derecede önem taşıması hatta ebeveynlerden daha da önemsenmesi sık rastlanan bir durumdur. Bu temada aile ilişkileri ve ailedeki duygusal ortam ön plana çıkacaktır. Çocukların tema sonunda kendilerini güvende hissetmeleri ve iletişimlerinin gelişmesi amaçlanmaktadır.

*Bayram (Kutlama)* teması, nostalji hislerinin tamamıyla yaşanmasına yer verdiği hâlde çocuklar için pek de zor olmayan bir konudur. Anavatandaki bayramlar hakkındaki konuşmalar genelde coşkulu olur. Baş etme yönergeleri de genellikle olumlu sonuçlanır. Tema sırasında farklı kutlamalar ve bayramlar hakkında konuşulması çocuklarda farklılıklara karşı farkındalık oluşturacaktır. Bu tema

sonunda çocukların farklılıklarını paylaşımları ve farklılıklara saygı duyulması amaçlanmaktadır. Ayrıca çocuklar kendi kültürleri hakkında paylaşımda buldukları için öz güvenleri artacaktır.

*Arkadaş* teması da çocuklar için duygusal açıdan ağır olabilir. Buradaki ağır nokta çocukların geçmişleri değil tam tersine Türkiye'ye geldiklerinde genellikle yeni arkadaş edinmek zorunda kalmasıdır. Burada dikkat çeken, çocukların kendi ülkesindeki arkadaşlarının isimlerini genellikle unutmuş olması ve bu çocukların hepsinin de yeni arkadaşlar edinirken sorunlarla karşılaştığıdır. Çocukların birçoğu diğer göçmen çocuklarıyla daha hızlı bir şekilde arkadaşlık kurmuştur. Bu durum, çocuklarla aynı mahallede yaşayan göçmen çocuklarının sayısına da bağlıdır. Arkadaş temalı oturumda çocukların birbirleriyle ilişkilerinin geliştirilmesi, paylaşma, dayanışma, iş birliği gibi duyguların geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu tema sonunda çocukların akran ilişkilerinin gelişeceği ve sosyal becerilerine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

*Oyun* teması arkadaş temasıyla ilişkilidir. Çünkü arkadaşlarla ne yapılır? Oyun oynanır! Hangi çocukların kendilerini yalnız hissettiği gerek bu derste gerekse bir önceki derslerde ortaya çıkacaktır. Çocukların genelde uyum sağlamakla meşgul olduğu dikkat çekmektedir, çünkü çocuklar kendi ülkelerinde oynanan oyunları burada çok nadiren göstermektedir. Bu tema, hem sembolik hem de eğitim bilimsel bir anlam taşımaktadır. Bu temada, şiddet içerikli kavgalarda da rol oynayan kazanma ve kaybetme hakkında konuşulabilecektir. Kavgaya verilen ilk tepki genelde "Biz kazanacağız" olur. Kapanış dersinde, her hâlükârda diğer insanlarla birlikte yaşamak zorunda olduğun merkeze alınmıştır. "Ben" temasıyla başlayıp "Ben-Sen-Biz" temasıyla sonlanan döngü böylece tamamlanmış olur. Etrafınız her zaman birileri tarafından çevrilidir. Programın sonunda çocuklar birbirlerine birçok şey anlatmış ve birbirleriyle birçok şey yaşamış olur.

Program sadece bu çocuklara değil, çocukların öğretmenleri, arkadaşları ve özellikle de eğitim seminerlerine gelen, ev ziyaretleri düzenlenen ve parti havasında yapılan kapanışa davet edilen ailelere de hitap etmiştir. Yukarıda ifade edilen program temalarından sonra, sınıf içerisinde uygulanan etkinliklerden birkaç örnek verilmesi uygun görülmüştür. Uyum ve arkadaşlık temalarına ilişkin birkaç etkinlik aşağıda verilmiştir.

### Etkinlik 3- Sınıfımızın kuralları

Öğretim yöntemi Anlatım, Gösteri, Soru-cevap

Hedef Çocukların kurallara uymasını sağlamak, davranış yönetimi, sosyal davranışları destekleme, öz kontrol sağlama, sosyal kurallar için farkındalık sağlama

Süre : 20 dakika

Çocuklarla sınıfta hangi kurallar olduğu hakkında konuşulur (Sıra olma, aynı anda konuşmama, oyuncakları paylaşma, oyuncaklarımıza zarar vermeme, sınıfı ve oyuncakları temiz tutma, izin almadan dışarı çıkmama, birbirine zarar vermeme gibi)

Daha sonra kulaktan kulağa oynayarak sınıf kurallarının söyleneceği ve en son kimin kulağına söylendiyse o kişinin kuralı yüksek sesle büyük gruba söyleyeceği ve o kuralın resmini bulup büyük kağıda yapıştırması gerektiği anlatılır.

Öğretmen yanında oturan çocuğun kulağına “sıra olma, aynı anda konuşmama, oyuncakları paylaşma, birbirimize vurmama, oyuncaklarımıza zarar vermeme” gibi kurallardan birini söyleyerek başlar.

En son çocuk söylenen kuralın resmini bulup kartona yapıştırır.

Tüm kurallar söylendiğinde oluşturulan kural listesi sınıfta herkesin görebileceği bir yere asılır. Sonrasında konuşulanlar özetlenerek etkinlik sonlandırılır.

### Etkinlik 4 - Benim ülkemdeki şehirler nasıl görünüyor?

Öğretim yöntemi : Resim yapma.

Hedef : Çocukların kendi kültürleri hakkında paylaşımda bulunması. Çocukların kendini ifade etme becerisini geliştirme. Çocuğun duygularını uygun şekilde ifade Süre : 30 dakika.

Materyaller : Kâğıt ve keçeli kalemler.

Öğretmenlerin rehberliği: Öğretmen çocuklara kendi ülkelerindeki şehirlerin resmini çizmelerini söyler. Çocukların bu resimle geldikleri ülkeden bir şeyler gösterebileceklerini ve birazdan yapılacak çember konuşmasında bu konuda bir

şeyler anlatabileceklerini, kendi ülkelerinin nasıl görüldüğünü ve kendi ülkelerindeki şehirlerde neler olduğu gibi şeyler anlatabileceklerini söyler. Öğretmen çocuklardan yaptıkları resimleri tek tek göstermesini ve resimle ilgili bir şeyler anlatmasını ister. Öğretmen çocuklara, çocukların da soru sorabileceklerini belirtir. Eğer grupta Türk çocuklar yer alıyorsa, Türk çocukların da yaşadıkları şehirleri ya da Türkiye de gittikleri bir şehrin resmini çizmeleri ve bu şehre ait deneyimleri arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

Çocukların etkinliği : Çocuklar şehir resmi çizer ve boyar. Çocuklar yaptıkları resmi gösterir, yaptığı resimle ilgili bir şeyler anlatır ve birbirlerine, birbirlerinin resimleri hakkında sorular sorar.

Etkinlik 3 – Arkadaşlığı nasıl kurarsın ve bu arkadaşlığı nasıl devam ettirirsin?

Öğretim yöntemi : Teşvik edici sorular içeren kukla oyunu.

Hedef : Çocuklar, nasıl arkadaş edindikleri ve bu arkadaşlığı nasıl korudukları/devam ettirdikleri hakkında düşünür. Akran ilişkileri gelişir. Sosyal ortamlarda iletişim becerilerinin gelişimi hedeflenir.

Süre : 25 dakika

Materyaller : 2 adet kukla

Öğretmenlerin rehberliği: Öğretmen çocuklara, iki tane kuklayla bir oyun oynayacaklarını ve çocukların oyun sırasında bu iki kukla arasında çıkan problemleri çözmeye yardım etmek için fikirler üretmeleri gerektiğini anlatır.

Öğretmenlerden/koçlardan biri (mümkünse yardımcı koçla, örneğin bir stajyerle, başka bir öğretmenle veya gerekirse dışarıdan gelen bir koçla birlikte) iki kuklayı canlandırarak oynatır. Hikâyede bu iki kukla arkadaş olmak ister ve olur. Fakat bu arkadaşlıkta problemler de vardır. Kuklalar çocuklardan, teşvik edici ve kışkırtıcı sorular sorarak bu problemlere bir çözüm bulmalarını ister.

Çocukların etkinliği : Çocuklar kukla gösterisini izler ve kuklaların problemlerini çözmek için tavsiye vererek veya söyleyerek kuklalara yardımcı olur. Daha sonra çocuklar ikiye kişi olarak sahneye alınır. Çocuklar kuklaları konuşturmaya başlar. Önce tanışır ve daha sonra bir konu üzerine anlaşmazlık yaşarlar ve en son bu anlaşmazlığa birlikte çözüm yolu ararlar.

## Program Destek Etkinlikleri

1. *hafta* çocuklarla yapılan tanışma ve bütünleşme etkinliklerinden sonra 2.haftadan itibaren çocuklara ve ailelerine yönelik ek programlar uygulanmıştır.

2.*hafta programı*: Ailelere yönelik çocukların sosyal duygusal gelişimi konulu eğitim verilmiştir. Eğitimi araştırmacı kontrol grubunda yer alan çocukların aileleri hariç bütün çocukların ailelerine vermiştir. Bu oturumda çocukların ailelerinin sorunları dinlenmiş, çözüm yolları aranmıştır. Aileler çocuklarıyla daha etkili bir iletişim kurmaları ve gelişimleri için gerekli ortamları düzenlemeleri için teşvik edilmiştir. Ailenin çocuğun eğitimine destek olmasının çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkileri anlatılmıştır. Ailelerin çocuklarının sosyal duygusal gelişimi konusundaki farkındalıklarına katkıda bulunulmuştur.

3.*Hafta programı*: Çocuk hakları konusunda önemli çalışmaları olan Avukat Şahin Antakyalıoğlu ailelere çocuğun hakları ve çocuğun ihmal istismardan korunması konulu seminer vermiştir. Bu seminerde çocuk hukuku ve hakları, çocukların yüksek yararı, çocuğun ihmali ve istismarında destek mekanizmaları, aile içi anlaşmazlıklarda hukuki haklar hakkında ailelere bilgi verilmiştir. Eğitime Suriyeli aileler çoğunlukta olmak üzere Türk ailelerde katılmıştır. Eğitimde Türkçe bilmeyen aileler için Geçici Eğitim Merkezi Koordinatör yardımcısı Suriye asıllı Ahmet KASABAŞI çevirmen olarak hazır bulunmuş, bütün konuşmaları Arapça'ya çevirmiştir. Aileler verilen eğitimden oldukça memnun kalmışlardır. Eğitim bitiminde de avukata sorular sorulmuş ve özellikle aile içi şiddet konusunda hukuki haklar konusunda bilgi almışlardır.

4.*Hafta Programı*: Çocuklarla birlikte sınıftaki diğer öğretmenle araştırmacı tarafından çocuklara ev ziyareti gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşadığı ortam, gereksinimleri ve ihtiyaçları yerinde görülmüştür. Araştırmacı, çocuğun yaşadığı yerde ekonomik problemler, sağlıkla ilgili sorunlar ile ilgili bilgi almıştır. Bu ziyaretlerle aile ve çocuklar cesaretlendirilmiş ve çocuklara kendi ailelerinin ve yaşantılarının saygın olduğu hissettirilmiştir. Ailelere yaşadıkları stres ve kaygıları çocuklarına yansıtmamaları ve çocuklarına duygusal olarak destek olmaları gerektiği söylenmiştir.

5.*Hafta Programı*: Çocukların ailelerine yönelik ev ziyaretleri devam etmiştir. Bütün çocukların ailelerine ev ziyareti yapmak zaman ve maliyet açısından

gerçekçi olmamıştır. Bu süreçte eğitim ortamında çok çekingen, sosyal duygusal olarak kendini ifade edemeyen ve özgüven sorunu yaşayan çocukların ailelerine ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Çocukta ortaya çıkan bu sorunlarda yaşadığı çevrenin ve ailenin etkileri gözlemlenmiştir. Eğer gözlemlenen problemler varsa bunlara müdahale edilip çocuğun sağlıklı gelişimine destek sağlanmıştır.

*6.Hafta Programı:* Çocuklara yönelik bir çocuk oyunu sahnelenmiştir. Bu oyun bir tavşan ve bir ayının hikâyesini anlatan bir oyundu. Çocukların bu etkinlikte eğlenceli vakit geçirmesi ve sosyalleşmesi amaçlanmıştır. Çocuk oyunu çocuğun sosyal duygusal gelişimi, öz güven gelişimini amaçlayan bir oyun olmuştur. Oyunda çocuklar çok eğlenmiş kimi zaman tavşanla birlikte sahneye çıkmışlardır. Kimi zaman tavşanla çocuklar müzik eşliğinde dans etmişlerdir. Oyun içerisinde tavşan oyun kurgusunu ayı ile yaşadığı problemleri çözüme kavuşturma üzerine kurmuştur. Ayrıca öz bakım becerileri ve doğru iletişimle ilgili içerikler de yer almıştır.

*7.Hafta Programı:* Çocuklar için müzik etkinliği düzenlenmiştir. Çocuklarla yapılan konuşmalarda ve gösterilen müzik aletlerinde daha çok Gitar'a aşına oldukları için, gitarıyla bir müzisyen mini bir konser vermiştir. Deney gruplarına ayrı ayrı verilen müzik dinletisi 3 saat sürmüştür. Çocuklar kimi zaman şarkıları dinlemiştir. Kimi zaman sahneye çıkıp birlikte Arapça ve Türkçe şarkılar söylemiştir. kimi zaman ise müzik eşliğinde sahnede oyunlar oynadılar. Çocuklarla hep beraber Hayat Bayram olsa adlı şarkı seslendirilmiştir. Çocuklarında kendi kültürlerinden şarkılar söylemesi ve müziğe eşlik etmesi sağlanmıştır. Bu etkinlikte çocukların farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olması ve farklı kültürlerin değerlerine saygı göstermesi amaçlanmıştır. Çocuk müziğinin evrenselliğinin ve birleştiriciliğinin farkına varmıştır.

*8.Hafta Programı:* Çocuklara internet üzerinden pandomim gösterisi izletilmiştir. Pandomim sanatı hakkında çocuklarla konuşulup sohbet edildikten sonra pandomim gösterisinden sonra gösteri izlenmiştir. Çocukların sosyal duygusal gelişimine yönelik olan bu gösteriden sonra çocuklarla gösteriden ne anladıkları hakkında sohbet edilmiştir. Daha sonra isteyen çocukların yüzleri uygun şekilde boyanmış ve istedikleri bir şeyi sessiz bir şekilde canlandırmaları sağlanmıştır. Son olarak çocuklarla yapılan bu gösteri üzerine konuşulmuştur.



*9.Hafta Programı:* Bu hafta da çocuklarla birlikte Horton Kimi Duyuyor adlı animasyon filmi izlenmiştir. Filmin konusu şöyledir: Birgün fil Horton bir toz zerresinden gelen yardım ılığı duyar. Kimseyi görmemesine rağmen ona yardım etmeye karar verir. Görünce anlar ki, toz zerreciği Kimlerşehri'nde yaşamaktadır. Horton, Kimler ve onların evini korumaya yardım etme kararı alır. Film 20 dakikalık kısa bir yapım olması ve uzmanlar tarafından 6 yaş grubuna uygun görüldüğü için tercih edilmiştir. Filmde özgüven ve yardımlaşma temaları işlenmektedir. Çocukların özgüveninin gelişmesi ve yardımlaşma duygusunun geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çocukların daha özgüvenli olacakları ve yardımlaşma temasını eğlenceli bir şekilde işleyecekleri öngörülmektedir. Alternatif olarak Çocuklarda öz güveni arttıracak bir animasyon filmi olarak Aslan Kral filmi düşünülebilir. Filmin konusu şöyledir: Genç Simba'nın yaşamını anlatan film onun kaçışı ve tekrar evine dönüşünü konu ediyor. Bu film çocuklara yaşam döngüsünü anlatırken onlara kendi problemleri ile yüzleşmeleri ve doğru olan şey için savaştıktan asla vazgeçmemeleri gerektiğini öğretiyor.

*10.Hafta Programı:* Bu hafta çocuklarla birlikte müze ziyareti gerçekleştirilecek (gerekli izinlerin alınamadığı için ve öğretmenlerin yoğun programlarından dolayı bu ziyaret gerçekleştirilememiştir), çocukların müzede gördükleri hakkında kendilerini ifade etmeleri ve duygularını dile getirmeleri sağlanacak. Programın ana temasını oluşturan Ben Sen ve Biz teması çerçevesinde geçmiş bugün ve geleceğe değinilecektir. Bunun üzerine çocukların müzede geçmişe dair nesnelere incelemesi, bugünle karşılaştırması ve duygularını ifade etmesi geleceğe dair fikirler beyan etmesi amaçlanmaktadır. Müzenin çok kültürlülüğü yansıtacak, çocuklara yönelik bir müze olması sebebiyle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi ziyareti gerçekleştirilecektir. Bu ziyarette müze etkinliği gerçekleştirilecektir. Müze etkinliklerinin içeriği şöyledir: Müze koleksiyonuna ilişkin gerçekleştirilen, \* Yaratıcı drama oyunları, \* Arabul çalışmaları, \* Tema bul ve farklı olanı bul oyunları ve \* Sanat çalışması etkinliklerini kapsamaktadır. Bu müzeye ulaşılamaması durumunda alternatif olarak Nazım Hikmet Kongre ve Sanat Merkezi'nde bulunan Evrensel Değerler Çocuk Müzesi ziyareti gerçekleştirilecektir.

*11.Hafta Programı:* Ailelerle festival havasında bir kapanış yapıldı. Çocuklar bu hafta bütün bir dönemin değlendirmesini yaptı. Kendi çalışmalarını bir sergi

haline getirip, dönem boyunca yaptıkları ürünleri sergilediler. Çocukların aileleri sınıfa davet edildi. Hep birlikte çocuklarla birlikte şarkılar söyleyip, çocukların danslarını ve oyunlarını izlediler. Çocuklar kendi kültürlerinden şarkılar söyledi, kendi kültürlerine ait yemekler getirdiler ve kendi kültürlerini tanıtıcı etkinlikler yaptılar.

### **Programın Eğitim Durumları/Öğrenme Öğretme Süreçleri**

Birleşen Dünyalar Programı'nın en önemli özelliklerinden biri esnek olması ve kültürel farklılığa sahip çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmasıdır. Bu program kültürel farklılığa sahip mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemekte ve özgüvenlerine katkıda bulunmaktadır. Etkinlikler çocukların aktif katılımını sağlayan, çocuğu merkeze alan, çocuğun sahip olduğu kültürün saygınlığına önem veren ve çocuğun sosyalleşmesine katkıda bulunan etkinliklerdir. Etkinliklerde çocukların kendilerini ifade etmeleri, kendi kültürlerinden ürünler paylaşmaları sağlanmıştır. Ayrıca programda ev ziyaretleri ile ailelerin çocuklarının eğitiminde daha bilinçli olmaları ve çocuklarının eğitimine yaptıkları katkıların artırılması amaçlanmıştır. Programda soru-cevap, oyun, örnek olay, beyin fırtınası, drama, kukla gösterisi, video gösterimi, hikâye okuma, küçük grup etkinlikleri gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Programın başından sonuna kadar gerek sınıf içi etkinliklerde gerek ev ziyaretlerinde dil yeterliliğinden kaynaklanacak sorunlar için Arapça bilen tercüman kullanılmıştır. Sınıf içi etkinliklerde Türkçesi iyi olan bir akranın çevirisi, ev ziyaretlerinde ise Geçici Eğitim Merkezinde öğretmenlik yapan, Arap kökenli Türkçe dil yeterliliği iyi olan bir öğretmen çevirmen olarak yardımcı olmuştur. Yaklaşık 3 ay süren Birleşen Dünyalar Programı çocuklara yüz yüze verilen etkinlikler, aile ziyaretleri ve çocuk oyunu, müzik etkinliği, ailelere yönelik seminerler gibi çeşitli sosyal etkinliklerle uygulanmıştır.

### **Programın Değerlendirme Süreci**

Bu araştırmada Birleşen Dünyalar Programı adlı psikososyal gelişim programının Suriyeli mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Çağdaş eğitim programlarında verilen eğitimin ve uygulanan programın, bireylerin gelişimleri üzerindeki etkilerin ve yaşantılarında meydana

gelen değişimlerin somut bir şekilde ortaya konulması önemlidir. Ayrıca bütün süreç boyunca eğitim programı somut bir şekilde değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Programın uygulanmasında süreç boyunca farklı değerlendirme yöntemleriyle değerlendirmeler yapılmış ayrıca farklı paydaşlardan veri toplanmıştır. Araştırmacı değerlendirme sürecinde özellikle nitel verilerin analizlerinden sonra katılımcılara geri dönütler sağlamıştır. Yapılan süreç değerlendirmesinin daha güvenilir olması için farklı paydaşlardan veri toplanması araştırmanın güvenilirliğini arttırmıştır. Programda çok boyutlu değerlendirme yapılmıştır. Programda öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş, rehber öğretmenlerle çocukların sosyal duygusal gelişimi hakkında birebir görüşülmüştür. Ailelere yapılan ev ziyaretlerinde, çocukların yaşadıkları ortam gözlenmiş, ailelerle çocukların gelişimleri hakkında konuşulmuş ve çocukların eğitimlerine vermeleri gereken katkı üzerinde durulmuştur. Ailelerle yapılan birebir görüşmelerde ailelerin çocukların eğitimlerine katılımı, çocuklarına ve geleceğine bakış açısı hakkında bilgi toplanmıştır. Ayrıca programda ön test ve son testler kullanılarak program başlamadan önce ve programdan sonra çocukların sosyal duygusal gelişiminde meydana gelen değişiklikler somut bir şekilde ortaya konmuştur. Değerlendirmenin hem nitel veriler hem nicel verilerle yapılması, çok yönlü değerlendirmeye önemli katkıda bulunmuştur.

### **Program Desteği**

Programın en iyi şekilde uygulanması için gerekli desteğin sağlanması için bütün paydaşların programın bir parçası olması ve gerekli desteğin alınması için çalışmalar yapılmıştır. Program uygulanmadan önce programın gerekliliği, içeriği ve eğitimcilerin nasıl bir destek sunabileceği konusunda deney ve kontrol gruplarındaki sınıf öğretmenlerine ve okul idarecilerine gerekli eğitim verilmiştir. Ailelerin çocukların eğitimindeki farkındalıklarını ve katılımlarını arttırmak ve desteklerini almak amacıyla ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca süreç içerisinde, ihtiyaç duyulması halinde rehberlik hizmetlerinden destek alabilmek için, rehberlik öğretmenine program hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Programın uygulanması için gerekli olan materyaller araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve çocuk hakları alanında çalışan STK'lardan destek materyaller temin edilmiştir. Programın Flemenkçe'den Türkçe'ye çevirisinde Hacettepe Üniversitesi

Öğretim Elemanı Yetiştirme Programı Biriminden maddi destek alınmış, ulaşım, materyal ve diğer harcamalar için gerekli olan finansmanı araştırmacı karşılamıştır.

### **Birleşen Dünyalar Programı Pilot Uygulaması**

Birleşen Dünyalar Programı'nın pilot uygulaması, Altındağ ilçesinde bulunan bir ilkokulda, 6/02/2018 – 16/02/ 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı okul asıl uygulamanın yapılacağı bölgede benzer sosyoekonomik duruma sahip, genelde Suriye'nin Şam şehrinden savaş nedeniyle göç eden sığınmacılardan oluşmaktadır. Okul açılışının ilk günü okul müdürüyle görüşme gerçekleştirilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinlerin alındığı ve araştırma için iki hafta sürecek pilot uygulama çalışmasının kendi okullarında gerçekleştirmek istenildiği müdür beye iletilmiştir. Okul idaresi araştırmanın pilot uygulaması için gönüllü olmuştur. Pilot uygulama için yapılan değerlendirmede gönüllü sınıf öğretmeni, kalabalık olmayan sınıf mevcudu ve dil yeterliliği için uygun olan 1/C sınıfı pilot uygulama için uygun bulunmuştur. Araştırmaya başlamadan önce sınıf öğretmenine program hakkında bilgi verilmiştir. İki gün boyunca sınıf ortamı, okulun imkânları ve çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri gözlenmiş ve sınıf ortamına katılım sağlanmıştır. Yapılan incelemeden sonra pilot uygulamanın mevcut sınıfta uygulanmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama için toplam 44 etkinlikten 15'i uygulanmıştır. Her bir etkinlik ortalama 30 - 40 dakika sürmüştür. Sınıfta çocukların etkinliklere ilgi gösterdikleri ve etkinlik sırasında eğlendikleri gözlenmiştir. Birkaç çocukta dil yeterliliğinin istenen seviyede olmadığı gözlenmiştir. Bu yüzden çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlamak için Türkçe bilmemenin bir engel olabileceği düşünülmüştür. İlerleyen etkinliklerde Türkçesi iyi olan çocukların etkinliği diğer akranları için Arapçaya çevirdikleri görülmüştür. Bu yüzden etkinliklerde yönergelerin çocukların bir akranı tarafından Arapçaya çevrilmesi uygun görülmüştür. Etkinliklerde kimi zaman birkaç öğrencinin katılım sağlamadığı ve uzak durmayı tercih ettiği görülmüştür. Bu durumlarda araştırmacı çocuklarla birebir ilgilenmiştir. Yapılan etkinliklerin çocukların düzeylerine uygun olduğu görülmüştür. Uygulamada "Benim ülkemdeki pazarlar nasıl görünüyor?" isimli etkinlikle pazarlarla ilgili çocukların yeterince bilgi veremedikleri görülmüştür. Uzman görüşleri doğrultusunda bu etkinlik "Benim ülkemdeki şehirler nasıl

görünüyor?” şeklinde değiştirilmiş ve çocukların geldikleri şehirler hakkında etkinlik yapılmıştır.

### **Programın Uygulama Ortamı**

Birleşen Dünyalar Programı mültecilerin sosyal duygusal gelişimine yönelik geliştirilmiş bir programdır. Program göçmenler, sığınmacılar, mülteciler ve farklı kültüre sahip çocuklara uygulanabilir. Program geçici eğitim merkezleri, yaygın ve örgün kurumlar ve halk eğitim merkezlerinde kullanılabilir. Programın uygulanabilmesi için eğitimcinin mülteci çocuklarla ilgili bilgi sahibi olması beklenmektedir. Ayrıca program bünyesinde uygulanan etkinlikler çocukların kültürel hassasiyetine duyarlı ve kendi kültürlerinin saygınlığına da vurgu yapan etkinliklerdir. Bu etkinlikler için öğretmenlerin ve eğitimcilerin planlama yapmaları ve etkin bir organizasyon yapmaları gerekmektedir. Bu yüzden sınıf ortamı ve materyaller bilinçli bir şekilde düzenlenmeli ve eğitim sistemi içerisinde yer alan diğer paydaşlardan destekler alınmalıdır. Birleşen Dünyalar Programı'nda çocukların okula uyum sağlamalarına, çevreleriyle etkili bir iletişim içerisine girmelerine, duygularını uygun ve etkili bir şekilde ifade etmelerine ve öz güven sahibi olmalarına önem verilir. Bundan dolayı yapılan etkinliklere ve uygulama sürecine çocuğun aktif bir şekilde katılımı önemsenir. Bu yüzden yapılan bütün etkinliklere özellikle sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde geri planda duran çocuklar başta olmak üzere bütün çocukların etkinliklere katılımı sağlanmıştır.

Sınıf içi etkinlikler için kullanılan ortamın yeterince geniş olduğu, sınıfın havadar olduğu, sınıftaki ışık miktarının yeterli olduğu görülmüştür. Sınıfta çocukların dikkatini dağıtacak unsurların olmaması önemli bir etkidir. Sınıfta etkinlikler için gerekli materyallerin bulunmadığı gözlenmiş, etkinlik materyalleri araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Ayrıca program bünyesinde yer alan çocuk oyunu, müzik etkinliği, aile seminerleri gibi etkinlikler için okulun seminer salonu kullanılmış ve buradaki geniş alanda çocukların birbirleriyle etkileşimlerinin artırılması amaçlanmıştır. Okulun oldukça geniş bir oyun bahçesi bulunmaktadır. Çocuklar tenefüs saatleri, öğle arası ve bazı derslerde okulun bahçesini aktif olarak kullanmaktadırlar. Okulda rehberlik servisi bulunmaktadır. Okulda Suriyeli öğretmenlerin ve Türk öğretmenlerin ayrı ayrı kullandığı iki tane öğretmenler odası bulunmaktadır. Okulun bir kantini ya da kafeteryası yoktur. Okulda bir tane

anasınıfı bulunmaktadır. Okuldaki mesleki kurslara gelen mülteci ailelerin çocukları içinde ayrılmış bir sınıf bulunmaktadır.

Ders saatleri sabah 09:00'da başlamakta, her bir ders saati 40 dakikadan oluşmaktadır. 12:20 – 13:00 saatleri arası, çocukların serbest olduğu öğle arasıdır. Aradan sonra 13:00'te başlayan dersler 14:30'da bitmektedir. Sınıflarda beslenme saatleri genellikle çocukların okula geldikleri ilk saatte olmaktadır. Çocukların okula ulaşmaları devletin tahsis ettiği ücretsiz servisler aracılığıyla yapılmaktadır.

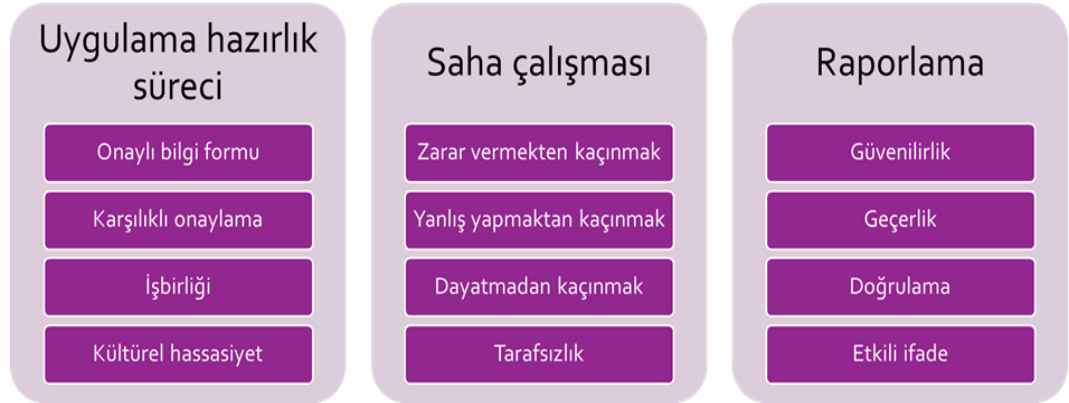
## **Ev Ziyaretleri**

Ev ziyaretlerinde Geçici Eğitim Merkezinde çalışan, Şam Üniversitesinden mezun, asıl mesleği avukatlık olan E. Ö. bize eşlik etmiş ve bizim için çevirmenlik yapmıştır. Altındağ Baraj mahallesinde yaşayan Suriyelilerin Genelde Şam ve çevresinden geldikleri ve akraba ya da komşu oldukları görülmüştür. Aileler ülkedeki durum iyiye dönse bile geri dönmeye pek istekli olmadıklarını belirtmişlerdir. Daha önce Türk komşuları olduğunu ancak zamanla Türklerinde mahalleden taşındıklarını ifade etmişlerdir. İkinci ziyaret ettiğimiz aile yan komşularının yaşlı bir Türk çift olduğunu ve komşuluk ilişkilerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Baraj mahallesi ve solfasol bölgesindeki Suriyelilerin genelde gecekondularda yaşadıkları ve yakındaki siteler de bazı atölyelerde çalıştıkları ortalama 1200-1300 tl civarında aylık aldıkları ve sigortasız kaçak çalıştıkları ifade edilmiştir. Aileler başlarda birkaç ay nakdi yardım aldıklarını ancak şu an herhangi bir nakdi yardım almadıklarını sadece belediyeden 6 ayda bir gıda kolileri aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak sağlık hizmetlerinden ücretsiz olarak faydalandıklarını söylemişlerdir. Evlerin yeterli odası olmadığı, çocukların kendilerine ait çalışma masası ve odası olmadığı gözlenmiştir. Ailelerin kendi evlerinde uydu aracılığıyla yalnızca Arapça kanallar izledikleri görülmüştür. Aileler çocuklarının okuldaki eğitimine dil engeli yüzünden destek olamadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak ailesinde daha büyük yaşta abisi ablası olan çocuklar, abilerinden ve ablalarından destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Aileler bazen sırf sığınabilecekleri gecekondular bulmak için gecekondunun içinde oturan ailelere 1000-1500 tl gibi hava paraları ödemek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Ev ziyaretleri ile çocukların yaşadıkları ortam görülmüş, sahip oldukları koşullar ve evdeki aile bireyleriyle etkileşimleri gözlemlenmiştir. Çocukların sosyal duygusal

gelişimleri, aile çocuk iletişimi ile ilgili ailelere bilgiler verilmiş böylece ailenin çocuğunun eğitiminde ve sosyal duygusal gelişiminde daha bilinçli hale gelmesi amaçlanmıştır. Ailenin çocuğun gelişiminde önemli bir paydaş olarak çocuğun eğitim sürecine sağlıklı ve bilinçli bir şekilde katılımı çocuğa verilen eğitime önemli katkıda bulunmuştur.

### Program Uygulama Sürecinde Etik Çerçeve



Şekil 7. Araştırma süreci ve etik çerçeve (Flinders, 1992).

Program uygulamasına geçmeden önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan programın uygulanabilmesi ve araştırmanın yapılması için etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca programın uygulanması ve araştırmanın yapılabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alınmıştır. Bununla birlikte araştırma için Türkçe ve Arapça dilinde gönüllü katılım formu oluşturulmuş ve çocukların programa katılımı için ailelerden gerekli izinler alınmıştır. Programda çocuk herhangi bir etkinlikte ya da uygulama sırasında sıkıldığında etkinlikten çıkmasına izin verilmiş ve katılmak istemediği etkinliğe katılmamıştır. Bu programda işbirliğine önem verilmiş program uygulamasının her aşamasında yönetimle işbirliğine gidilmiş, program uygulaması ile ilgili bilgi verilmiş ve etkinlikler öğretmenlerle görüş alışverişi yapılarak ortak uygulanmıştır. Program kültürel hassasiyete duyarlı bir programdır. Programda çocukların kendi kültürlerini yansıtan ve kendi kültürlerinin saygınlığını ön plana çıkaran, çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlayacak etkinlikler yer almıştır. Ayrıca eğitimciler program boyunca farklılıkları zenginlik olarak gören bir dil kullanmış, çocuklara yönelik sınıf içerisinde ayrımcı, dışlayıcı ve yabancılaştırıcı bir dil kullanılmaması için gerekli tedbirleri almışlardır.

Eğitim ortamında gerekli güvenlik tedbirleri alınmıştır. Katılımcılara yönelik herhangi bir dayatma yapılmamıştır. Bütün uygulamalarda çocuklara eşit davranılmıştır. Çocukların cinsiyet, din, dil, ırk, sahip oldukları kültür, sosyal statü, ekonomik durumları açısından ayrımcılığa tabi tutulamayacağı ve eşit oldukları ilkesi bütün uygulama boyunca göz önünde bulundurulmuştur. Eğitimciler bütün çocuklara aynı yaklaşımı sergilemiş ve aynı ilgi ve şefkati göstermiştir.

Araştırmada raporlama araştırmanın en önemli süreçlerinden biridir. Araştırmacı raporlama sürecini titizlikle adım adım takip etmiş ve bütün uygulamaları ön hazırlık, uygulama ve raporlaştırma sürecini düzenli olarak kaydetmiştir. Araştırmanın raporlanmasında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için farklı veri toplama yöntemleri kullanılmış, uzman görüşleri ve farklı araştırmacıların desteği alınmıştır. Ayrıca raporlamada etkili bir dil kullanılmış verilerin etkili şekilde yorumlanması ve araştırma sonuçlarının sade, anlaşılır ve açık bir şekilde ortaya konması için araştırmanın sonuçları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırmanın en başından en sonuna takip edilen süreç açıkça ifade edilmiştir. Sosyal olayların, içinde bulunan duruma, şartlara ve koşullara göre değerliği göz önüne alınırsa hiçbir araştırmanın sonuçları başka bir duruma genellenemez ancak aynı ortamlar, yöntem ve koşullar kullanıldığında bir noktaya kadar araştırma sonuçları genellenebilir.



## **Bölüm 4**

### **Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın bu bölümünde, uygulanan Sosyal Duygusal Gelişim Programının etkilerine dair araştırma problemlerine ve alt problemlere ait istatistiki bulgular yer almaktadır.

#### **Psikososyal Gelişim Programının Uygulanmasına İlişkin Nicel Bulgular**

**Psikososyal gelişim programı'nın çocukların sosyal duygusal gelişimine etkisi (sosyal beceri değerlendirme ölçeği verileri).** Verilerin analizinde parametrik testlerin kullanımı, verilerin normal dağılım gösterip göstermemesine dayanır. Eğer bu varsayımlar karşılanmazsa nonparametrik testler kullanılmaktadır. Parametrik testlerin kullanımı için bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin evrendeki dağılımlarının normal olması gerekmektedir. Bunun için Kolmogrov Simirnov, Shapiro Wilks, q-q plot, çarpıklık basıklık katsayıları ve histogram eğrilerine bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Deney I (Karma), Deney II (Homojen) ve Kontrol gruplarına uygulanan sosyal beceri gelişim formuna ait sosyal beceri puanlarına ait betimsel istatistikler tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğine Ait Ön Test Son Test Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler*

		Betimsel İstatistikler		
			İstatistik	Standart hata
Ön Test	Deney I (Karma) grup	Ortalama	159,4091	7,04182
		Standart sapma	33,02908	
		Çarpıklık	-,662	,491
		Basıklık	-,172	,953
		Ortalama	114,7273	8,37983
Ön Test	Deney II (homojen) grup	Standart sapma	39,30489	
		Çarpıklık	,077	,491
		Basıklık	-1,323	,953
		Ortalama	147,0833	9,39432
		Standart sapma	46,02260	
Ön Test	Kontrol grubu	Çarpıklık	-,550	,472
		Basıklık	-1,078	,918
		Ortalama	201,2727	3,46609
		Standart sapma	16,25740	
		Çarpıklık	-,781	,491
Son Test	Deney I (Karma) grup	Basıklık	,328	,953
		Ortalama	169,9091	7,57842
		Standart sapma	35,54596	
		Çarpıklık	-1,225	,491
		Basıklık	,615	,953
Son Test	Deney II (homojen) grup	Ortalama	173,2500	7,84202
		Standart sapma	38,41790	
		Çarpıklık	-,841	,472
		Basıklık	,194	,918

Tablo 9 incelendiğinde, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla deney I grubu ön testi için -,662, -177, deney II grubu ön testi için ,77, -1,323, kontrol grubu ön testi için -,550 -1,078, deney I grubu son testi için -,781, -,979, deney II grubu son testi için -1,225, -,615, kontrol grubu son testi için -,841 - ,194 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre oluşan değerlerin kabul edilebilir düzey olan +2 ve -2 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen verilerin normal dağılıma yaklaştığını söyleyebiliriz (George & Mallery, 2010). Veriler normal dağılıma yaklaştığı için ölçekten elde edilen verilerin analizi için parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney I, deney II ve kontrol gruplarının sayıları, SBDÖ ön test son test ve izleme testlerinden aldıkları toplam puan ortalamaları deney I grubu ön test için ( $\bar{x}$ =159,40), deney II grubu ön testi için ( $\bar{x}$ =114,72) ve kontrol grubu ön testi için ortalama puanların ( $\bar{x}$ =147,08) olduğu görülmektedir. Son testlere bakıldığında ise deney I grubu son testinde toplam puan ortalaması

( $\bar{x}=201,27$ ), deney II grubu son testi toplam puan ortalaması ( $\bar{x}=169,90$ ) ve kontrol grubu son test toplam puan ortalaması ( $\bar{x}=173,25$ ) olarak görülmektedir.

Sosyal beceri gelişim ölçeği ön testlerinden elde edilen verilere göre grupların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının ve çalışmadan elde edilen ön test puanları arasındaki farkın başlangıç düzeylerinin eşit sayılıp sayılamayacağını değerlendirmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucu elde edilen veriler tablo 10 da sunulmuştur.

Tablo 10

*SBDÖ'den Elde Edilen Verilere İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	23518,764	2	11759,382	7,345	,001
Grup içi	104067,515	65	1601,039		
Toplam puan	127586,279	67			

*p, 05 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 10 incelendiğinde, grupların SBDÖ'den aldıkları ön test toplam puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.  $F(2) = 6,661$ ,  $p=,001$ . Tablo 10'daki sonuçlardan grupların başlangıç düzeylerinin eşit olmadığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçla grupların başlangıç düzeylerinin eşit olmamasından dolayı ön test değişkenlerinin kontrol altına alındığı ve covariate olarak atandığı istatistiksel yöntem olan ANCOVA yönteminin analizler için uygun istatistiksel yöntem olduğu düşünülmüştür ancak ANCOVA analizlerinin yapılabilmesi için varyansların homojen olması, ön test ve son testlerden elde edilen verilerin anlamlı bir ilişki sunması ve grup içi regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada yer alan gruplar arası varyansların homojen olup olmadığını test etmek için kullanılan testlerden biri de Levene testidir. Sosyal beceri değerlendirme testi gruplar arası varyansların homojen olup olmadığına dair tablo 11 verilmiştir.

Tablo 11

*Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin Gruplar Arası Varyans Dağılımı Sonuçları*

Levene istatistik	df1	df2	Anlamlılık
2,281	2	65	,110

*p, 05 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 11'e baktığımızda  $p, 05 < ,110$  olduğu için gruplar arası varyansların homojen dağılım gösterdiğini söyleyebiliriz. Sosyal beceri değerlendirme ölçeği ön testleri ve son testleri arasında ilişki olup olmadığını görmek için tablo 12 de yer alan Pearson Korelasyon analizleri yapılmıştır.

Tablo 12

*Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Ön Test Ve Son Test Arasındaki Korelasyon*

Korelasyon			
Ön Test	Pearson Korelasyon	1	,703
	Anlamlılık		,000
	N	68	68
Son Test	Pearson Korelasyon	1	,703
	Anlamlılık		,000
	N	68	68

*p, 001 düzeyinde anlamlıdır*

Tablo 12'de görüldüğü gibi sosyal beceri gelişim ölçeği ön test ve son testinden elde edilen verilerin  $p, 001 > ,000$  düzeyinde anlamlı ve  $r=0,703$  düzeyinde bir ilişki olduğu için ön test son test verilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Son varsayım olan gruplar içi regresyon eğimlerinin eşit olup olmadığını test etmek gerekir. Aşağıda gruplar içi regresyon eğimlerine ilişkin tablo 13 yer almaktadır.

Tablo 13

*Gruplar İçi Regresyon Eğimlerinin Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	df	Ortalama kare	F	Anlamlılık
Düzeltilmiş model	46620,712 <sup>a</sup>	5	9324,142	17,735	,000
Önlem	53273,835	1	53273,835	101,332	,000
Grup	2989,008	2	1494,504	2,843	,066
Öntest	25466,961	1	25466,961	48,441	,000
ortalama					
Grup*Ön test	2034,581	2	1017,290	1,935	,153
ortalama					
Hata	32595,524	62	525,734		
Toplam	2312760,000	68			

*p, 05 düzeyinde anlamlıdır*

Tablo 13 incelendiğinde son test üzerinde grup\*ön test ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir.  $F(2, 18) = ,153$   $p > .05$ . Bu bulgu verilerin regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu gösterir. Dolayısıyla Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilere ANCOVA analizleri yapılması uygun bulunmuştur. ANCOVA analizlerine ilişkin tablo 14 verilmiştir.

Tablo 14

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Düzeltilmiş model	44586,131 <sup>a</sup>	3	14862,044	27,467	,000
Önlem	53335,526	1	53335,526	98,570	,000
Öntest toplam puan	31400,577	1	31400,577	58,032	,000
Grup	5452,726	2	2726,363	5,039	,009
Hata	34630,104	64	541,095		
Toplam	2312760,000	68			

*p, 05 düzeyinde anlamlıdır*

Tablo 14 incelendiğinde deney I, deney II ve kontrol grubunun sosyal beceri değerlendirme ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.  $F(3, 64) = ,009$ ,  $p < ,05$ . Ortaya çıkan farkın anlamlı olması uygulanan psikososyal müdahale programının çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Ön test değişkeni kontrol altına alındığında deney I, deney II ve kontrol gruplarına ait ortalama puanlar tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Standart Hata	% 95 güven aralığı	
				Alt sınır	Üst sınır
Deney I (Karma)	22	190,942 <sup>a</sup>	5,141	180,671	201,214
Deney II (Homojen)	22	184,123 <sup>a</sup>	5,299	173,537	194,708
Kontrol grubu	24	169,690 <sup>a</sup>	4,771	160,159	179,222

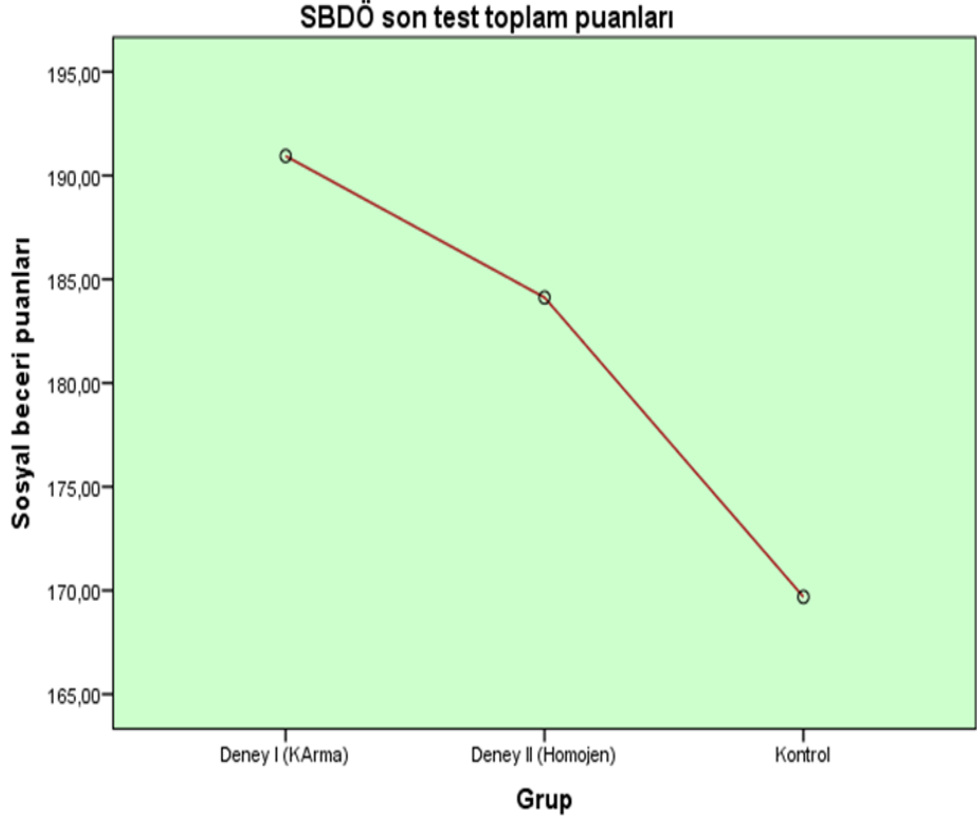
Tablo 15 incelendiğinde ön test değişkenleri kontrol altına alındığında Sosyal beceri değerlendirme ölçeği puanlarına göre deney I, deney II ve kontrol gruplarına ait ortalama puanlar tabloda verilmiştir. Buna göre Sosyal beceri puan ortalamaları deney I grubu için ( $\bar{x}= 190,94$ ), deney II grubu için ( $\bar{x}= 184,12$ ) ve kontrol grubu için ( $\bar{x}= 169,69$ ) olarak hesaplanmıştır. Ön testlerin 140,60 olarak hesaplandığı bu son test puanlarına bakıldığında bir farkın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda belli bir yükselmenin olduğu, daha yüksek oranda ise deney II (homojen) grubunda gelişme olduğu görülmektedir. En yüksek puanların ise deney I (karma) grubunda alındığı görülmektedir. Dolayısıyla sosyal beceri düzeyinde en yüksek toplam puanların deney I (karma) grubunda alındığı görülmektedir. Son olarak ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakmak için post hoc testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır. Deney I, deney II ve kontrol gruplarının hangileri arasında fark olduğuna dair çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testine ilişkin tablo 16 verilmiştir.

Tablo 16

*SBDÖ'den Alınan Toplam Puanlara İlişkin Çoklu Grup Karşılaştırmaları Sonuçları*

Grup	Grup	Ortalama Fark	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	% 95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Deney I (Karma) grup	Deney II (Homojen) grup	6,820	7,718	1,000	-12,156	25,795
	Kontrol grubu	21,252*	6,923	,009	4,231	38,273
Deney II (Homojen) grup	Deney I (Karma) grup	-6,820	7,718	1,000	-25,795	12,156
	Kontrol grubu	14,432	7,252	,153	-3,396	32,260
Kontrol grubu	Deney I (Karma) grup	-21,252*	6,923	,009	-38,273	-4,231
	Deney II (Homojen) grup	-14,432	7,252	,153	-32,260	3,396

Tablo 16 incelendiği zaman deney gruplarının en az ikisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deney I (Karma) grubu ile deney II (homojen) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak deney I (karma) grubu ile program uygulaması yapılmayan kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu çıkmıştır. Aşağıda gruplar arasındaki puan farkı grafikte net olarak görülmektedir.



Modeldeki grupların ön testleri 140,6029 olarak değerlendirilmiştir. ÖntestToplam = 140,6029

**Şekil 8.** Sosyal beceri değerlendirme ölçeği son test toplam puanları.

Şekil 8'e bakıldığında gruplar arasında farkın bulunduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı farkın kontrol ve deney I (karma) grupları arasında olduğu görülmektedir. Karma gruptaki çocukların sosyal duygusal gelişim ölçeklerinden daha yüksek puan almaları ve programın bu gruptaki çocuklarda daha etkili olmasının bir nedeni çocukların Türk çocuklarla aynı ortamda eğitim almaları ve onlar tarafından kabul edilmeleri, bu eğitim sürecinde onlardan da destek almaları olabilir. Bununla birlikte ailelere yönelik seminerlerin verilmesinin ve ev ziyaretlerinin çocuğun sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

### **Birleşen Dünyalar Psikososyal Gelişim Programının Mülteci Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimine Etkisi (Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Verileri)**

Araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Gelişim ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

*Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Ön Test Son Test Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler*

			Betimsel İstatistikler	
			İstatistik	Standart hata
Ön Test	Deney I (Karma) grup	Ortalama	146,0909	5,42956
		Standart sapma	25,46690	
		Çarpıklık	-1,902	,491
		Basıklık	4,134	,953
Ön Test	Deney II (homojen) grup	Ortalama	119,6364	7,66296
		Standart sapma	35,94247	
		Çarpıklık	,014	,491
		Basıklık	-1,251	,953
Ön Test	Kontrol grubu	Ortalama	135,1667	4,85166
		Standart sapma	23,76820	
		Çarpıklık	-,790	,472
		Basıklık	,397	,918
Son Test	Deney I (Karma) grup	Ortalama	168,6364	3,16607
		Standart sapma	14,85019	
		Çarpıklık	-1,175	,491
		Basıklık	,545	,953
Son Test	Deney II (homojen) grup	Ortalama	149,6364	5,13014
		Standart sapma	24,06251	
		Çarpıklık	-,616	,491
		Basıklık	-,110	,953
Son Test	Kontrol grubu	Ortalama	152,5417	4,12441
		Standart sapma	20,20542	
		Çarpıklık	-,804	,472
		Basıklık	-,773	,918

Tablo 17'ye bakıldığı zaman verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla deney I grubu ön testi için -1,902 - 4,134, deney II grubu ön testi için ,014 -1,251, kontrol grubu ön testi için -,790 -,397, deney I grubu son testi için -1,175 - ,545, deney II grubu son testi için -,616 -,110, kontrol grubu son testi için -,804 - ,773 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre oluşan değerlerin kabul edilebilir düzey olan +2 ve -2 değerleri arasında yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla verilerimizin normal dağılım göstermediğini söyleyebiliriz (George & Mallery, 2010). Parametrik testlerin varsayımları karşılanmadığı için ölçekten elde edilen verilerin analizinde Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testi analizine ilişkin sonuçlar tablo 18'de verilmiştir.



Tablo 18

*Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

		Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sd.	$\chi^2$	p
Son test- Duygusal Ölçeği	Sosyal Gelişim	Deney I (Karma)	22	46,41	2	11,807	,003
		Deney II (Homojen)	22	28,80			
		Kontrol	24	28,81			

Tablo 18 incelendiğinde, grupların sosyal duygusal gelişim ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $\chi^2=11,807$ ,  $sd=2$ ,  $p=,003$ ). İstatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin veriler tablo 19'da görülebilir.

Tablo 19

*Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin U Testi Sonuçları*

Karşılaştırılan Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Deney I (Karma)	22	27,93	614,50	122,500	,005
Deney II (Homojen)	22	17,07	375,50		
Deney II (homojen)	22	23,23	511,00	258,000	,895
Kontrol	24	23,75	570,00		
Deney I (Karma)	22	29,98	659,50	121,500	,002
Kontrol	24	17,56	421,50		

*p, 01 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 19 incelendiğinde deney I ve kontrol grubu ve deney I ve deney II grupları arasında Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği'nden aldıkları son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $U=121,500$ ,  $p=,002$ ;  $U=122,500$ ,  $p=,005$ ). Ancak kontrol grubu ile deney II (homojen) grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $U=258,000$ ,  $p=,895$ ). Bu verilerden yola çıkarak, uygulanan programın her iki grupta yer alan mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde etkili olduğu söylenebilir. Ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde anlamlı farkın karma grupta gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

### **Birleşen Dünyalar Psikososyal Gelişim Programının Mülteci Çocukların Sosyal Becerilerine etkisi**

Sosyal Beceri Formu yoluyla elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20

*Sosyal Beceri Formu Ön Test Son Test Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler*

		Betimsel İstatistikler		
			İstatistik	Standart hata
Ön Test	Deney I (Karma) grup	Ortalama	78,5000	3,28037
		Standart sapma	15,38630	
		Çarpıklık	-,852	,491
		Basıklık	-,387	,953
		Ortalama	68,4545	4,58197
Ön Test	Deney II (homojen) grup	Standart sapma	21,49137	
		Çarpıklık	,034	,491
		Basıklık	-1,321	,953
		Ortalama	80,1250	4,07151
		Standart sapma	19,94626	
Ön Test	Kontrol grubu	Çarpıklık	-,478	,472
		Basıklık	-,933	,918
		Ortalama	95,4545	2,73167
		Standart sapma	12,81267	
		Çarpıklık	-1,750	,491
Son Test	Deney I (Karma) grup	Basıklık	1,894	,953
		Ortalama	84,0000	2,90395
		Standart sapma	13,62071	
		Çarpıklık	-1,100	,491
		Basıklık	1,598	,953
Son Test	Deney II (homojen) grup	Ortalama	85,9583	4,13472
		Standart sapma	20,25593	
		Çarpıklık	-1,044	,472
		Basıklık	-,010	,918

Tablo 20'ye bakıldığı zaman verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla deney I grubu ön testi için -1,902 - 4,134, deney II grubu ön testi için ,014 -1,251, kontrol grubu ön testi için -,790 -,397, deney I grubu son testi için -1,175 - ,545, deney II grubu son testi için -,616 -,110, kontrol grubu son testi için -,804 - ,773 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre oluşan değerlerin kabul edilebilir düzey olan +2 ve -2 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebiliriz (George & Mallery, 2010). Veriler normal dağılıma yaklaştığı için ölçekten elde edilen verilerin analizi için parametrik testler kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Formu'ndan elde edilen verilere göre grupların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının ve araştırmada elde edilen ön test puanları arasındaki farkın başlangıç düzeylerinin eşit sayılıp sayılmayacağına bakmak için ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucu elde edilen veriler tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

*SBF Ön Testlerden Elde Edilen Verilere İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1663,867	2	831,933	3,223	,046
Grup içi	16780,413	65	258,160		
Toplam puan	18444,279	67			

Tablo 21 incelendiğinde, grupların Sosyal Beceri Formu'ndan aldıkları ön test toplam puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.  $F(2) = 3,223$ ,  $p = ,046$ . Yukarıdaki verilerden grupların başlangıç düzeylerinin eşit olmadığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçla grupların başlangıç düzeylerinin eşit olmamasından dolayı ön test değişkenlerinin kontrol altına alındığı ve covariate olarak atandığı istatistiksel yöntem olan ANCOVA yönteminin analizler için uygun istatistiksel yöntem olduğu varsayılmıştır ancak ANCOVA analizlerinin yapılabilmesi için varyansların homojen olması, ön test ve son testlerden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki sunması ve grup içi regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada sosyal beceri formundan elde edilen verilerde gruplar arası varyansların homojen olup olmadığını test etmek için kullanılan testlerden biri de Levene testidir. Sosyal beceri formundan elde edilen verilerde gruplar arası varyansların homojen olup olmadığına dair tablo 22 verilmiştir.

Tablo 22

*Sosyal Beceri Formu Gruplar Arası Varyanslarının Dağılımı Sonuçları*

Levene istatistik	df1	df2	Anlamlılık
2,170	2	65	,122

*p, 05 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 22'ye bakıldığında  $p, 05 < ,122$  olduğu için gruplar arası varyansların homojen dağılım gösterdiği söylenebilir. Sosyal beceri formu ön testleri ve son testleri arasında ilişki olup olmadığını görmek için tablo 23'de yer alan Pearson Korelasyon analizleri yapılmıştır.

Tablo 23

*Sosyal Beceri Formu Ön Test Ve Son Test Arasındaki Korelasyon*

Korelasyon			
Ön Test	Pearson Korelasyon	1	,715
	Anlamlılık		,000
	N	68	68
Son Test	Pearson Korelasyon	1	,715
	Anlamlılık		,000
	N	68	68

*p, 001 düzeyinde anlamlıdır*

Tablo 23'te görüldüğü gibi sosyal beceri gelişim ölçeğinin ön test ve son test puanlarından elde edilen verilerin  $p, 001 > ,000$  düzeyinde anlamlı ve  $r=0,715$  düzeyinde bir ilişki olduğu için ön test son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğunu söyleyebiliriz. Son varsayım olan gruplar içi regresyon eğimlerinin eşit olup olmadığına bakmamız gerekir. Gruplar içi regresyon eğimlerine ilişkin tablo 24 verilmiştir.

Tablo 24

*Gruplar İçi Regresyon Eğimine İlişkin Analiz Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	df	Ortalama kare	F	Anlamlılık
Düzeltilmiş model	11428,499 <sup>a</sup>	5	2285,700	20,199	,000
Önlem	6044,464	1	6044,464	53,416	,000
Grup	1021,401	2	510,701	4,513	,015
Öntest	8152,234	1	8152,234	72,043	,000
ortalama					
Grup*Ön test	742,591	2	371,296	3,281	,054
ortalama					
Hata	7015,781	62	113,158		
Toplam	549799,000	68			

*p, 05 düzeyinde anlamlıdır*

Tablo 24 incelendiğinde son test üzerinde grup\*ön test ortak etkisinin anlamsız olduğunu görmekteyiz.  $F(2, 20) = ,054$   $p > ,05$ . Bu bulgu verilerin regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu gösterir. Dolayısıyla Sosyal Beceri Formu'ndan elde ettiğimiz verilere ANCOVA analizleri yapılması uygun görülmektedir. ANCOVA analizlerine ilişkin tablo 25 verilmiştir.

Tablo 25

*Sosyal Beceri Formu ANCOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Düzeltilmiş model	10685,907 <sup>a</sup>	3	3561,969	29,383	,000
Önlem	6874,281	1	6874,281	56,707	,000
Öntest toplam puan	9022,041	1	9022,041	74,424	,000
Grup	1263,151	2	631,576	5,210	,008
Hata	7758,372	64	121,225		
Toplam	54979,000	68			

*p, 05 düzeyinde anlamlıdır*

Tablo 25 incelendiğinde deney I, deney II ve kontrol grubunun sosyal beceri formundan elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.  $F(3, 64) = ,008$ ,  $p < ,05$ .

Ön test değişkeni kontrol altına alındığında deney I, deney II ve kontrol gruplarına ait ortalama puanlar tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

*Sosyal Beceri Formu Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri*

Grup	N	Ortalama	Standart Hata	% 95 güven aralığı	
				Alt sınır	Üst sınır
Deney I (Karma)	22	93,807 <sup>a</sup>	2,355	89,102	98,512
Deney II (Homojen)	22	88,535 <sup>a</sup>	2,406	83,729	93,341
Kontrol grubu	24	83,311 <sup>a</sup>	2,268	78,780	87,843

Tablo 26 incelendiğinde, ön test değişkenleri kontrol altına alındığında Sosyal beceri formu puanlarına göre deney I, deney II ve kontrol gruplarına ait ortalama puanlar tabloda verilmiştir. Buna göre Sosyal beceri puan ortalamaları deney I grubu için ( $\bar{x} = 93,807$ ), deney II grubu için ( $\bar{x} = 88,535$ ) ve kontrol grubu için ( $\bar{x} = 83,311$ ) olarak hesaplanmıştır. Ön test puan ortalamaları  $\bar{x} = 75,8235$  olarak hesaplandığında, son test puanlarında bir farkın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda belli bir yükselmenin olduğu, daha yüksek oranda ise deney II (homojen)

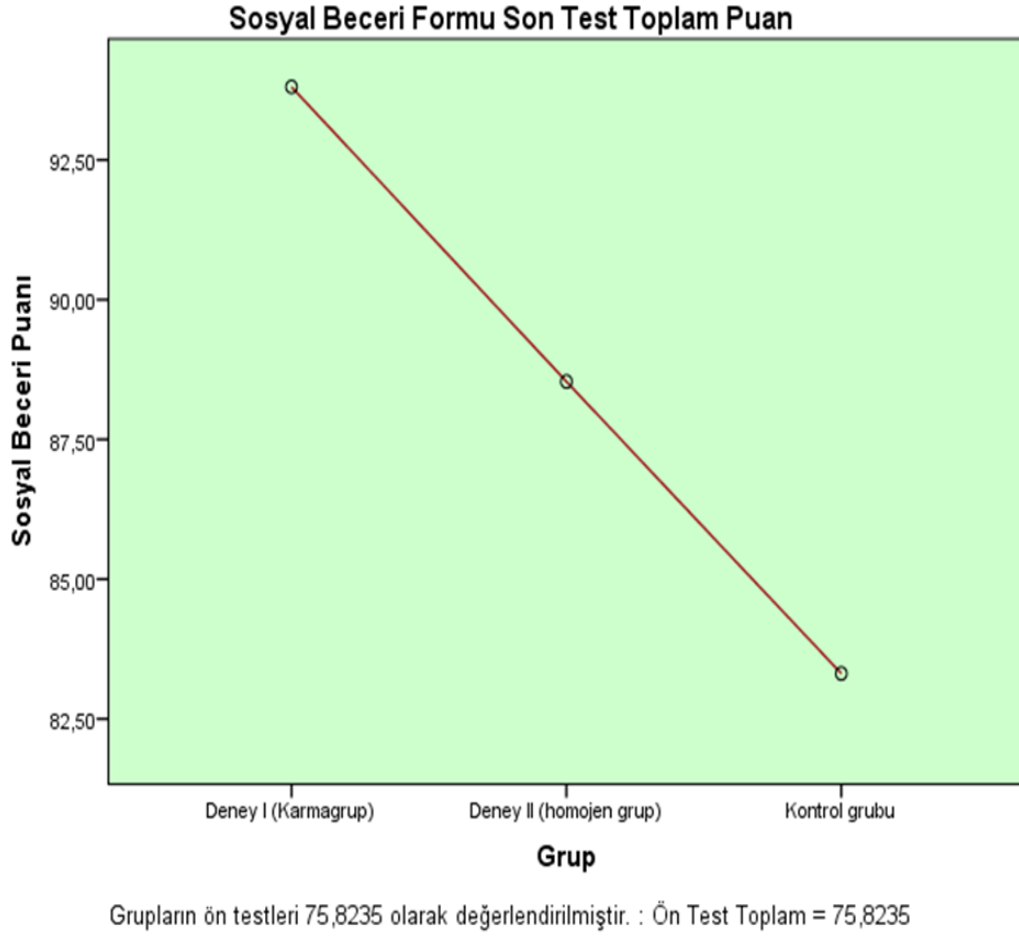
grubunda gelişme olduğu görülmektedir. En yüksek puanların ise deney I (karma) grubunda alındığı görülmektedir. Son olarak ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakmak için post hoc testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır. Deney I, deney II ve kontrol gruplarının hangileri arasında fark olduğuna dair çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testine ilişkin tablo 27 verilmiştir.

Tablo 27

*SBF'dan Alınan Toplam Puanlara İlişkin Çoklu Grup Karşılaştırmaları Sonuçları*

Grup	Grup	Ortalama Fark	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	% 95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Deney I (Karma) grup	Deney II (Homojen) grup	5,272	3,396	,376	-3,077	13,622
	Kontrol grubu	10,496*	3,252	,006	2,501	18,491
Deney II (Homojen) grup	Deney I (Karma) grup	-5,272	3,396	,376	-13,622	3,077
	Kontrol grubu	5,224	3,355	,373	-3,024	13,472
Kontrol grubu	Deney I (Karma) grup	-10,496*	3,252	,006	-18,491	-2,501
	Deney II (Homojen) grup	-5,224	3,355	,373	-13,472	3,024

Tablo 27 incelendiği zaman deney gruplarının en az ikisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deney I (Karma) grubu ile deney II (homojen) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak deney I (karma) grubu ile program uygulaması yapılmayan kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu çıkmaktadır. Aşağıda gruplar arasındaki puan farkı grafikte net olarak görülmektedir.



**Şekil 9.** Grupların toplam puanlarına ilişkin profil grafiği.

Şekil 9 incelendiği zaman gruplar arasında farkın bulunduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı farkın kontrol ve deney I (karma) grupları arasında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla uygulanan psikososyal müdahale programının mülteci çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Şekil incelendiğinde sosyal beceri puanları anlamlı bir şekilde yükselen grubun Türk çocuklarla birlikte eğitim alan mülteci çocuklar olduğu görülmektedir.

Son olarak mülteci çocuklara uygulanan sosyal duygusal gelişim programının etkilerinin kalıcılığına bakmak için uygulanan izleme testlerinden elde edilen toplam puanlara ilişkin tablo 28 verilmiştir.

Tablo 28

*İzleme Testleri Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar*

Ölçek	Gruplar	Son test puan ortalaması	S.t. SS	İzleme testi puan ortalaması	K.t. SS	N
Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	Deney I	201,27	16,25	200,40	20,23	22
	Deney II	169,90	35,54	169,18	35,15	22
	Kontrol	173,25	38,41	171,29	35,22	24
Sosyal Beceri Formu	Deney I	95,45	12,81	93,36	10,47	22
	Deney II	84,00	13,62	82,77	11,97	22
	Kontrol	86,41	19,32	82,58	17,99	24
Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği	Deney I	168,63	14,85	166,68	15,81	22
	Deney II	149,63	24,06	147,22	22,30	22
	Kontrol	152,54	20,20	147,41	19,14	24

Tablo 28 incelendiğinde mülteci çocukların Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği son testinden aldıkları toplam puan ortalamasının deney I grubu için 201,27, deney II grubu için 169,90 ve kontrol grubu için 173,25 olduğu görülmektedir. İzleme testinden alınan puan ortalamalarının deney I grubu için 200,40, deney II grubu için 169,18 ve kontrol grubu için 171,29 olduğu görülmektedir. Sosyal Beceri Formu'ndan elde edilen verilere baktığımızda son testten alınan puan ortalamaları deney I grubu için 95,45, deney II grubu için 84,00 ve kontrol grubu için 86,41 olduğu görülmektedir. Son test puan ortalamalarına bakıldığında deney I grubu için 93,36, deney II grubu için 82,77 ve kontrol grubu için 82,58 olduğu görülmektedir. Son olarak Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nden alınan puanlara bakıldığında son test puanları deney I grubu için 168,63, deney II grubu için 149,63 ve kontrol grubu için 152,54 olmuştur. İzleme testi puanları ise deney I grubu için 166,68, deney II grubu için 147,22 ve kontrol grubu için 147,41 olmuştur. Bu verilerden yola çıkarak mültecilere uygulanan sosyal duygusal gelişim programının izleme testlerinden elde edilen ölçümlerin programın etkilerinin devam ettiğinin göstergesi olduğu söylenebilir.

**Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular**

Öğretmenlerle ve velilerle yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu kısımda çocukların eğitim sürecinde görülen sorunların öğretmenlerin ve velilerin bakış açısıyla ortaya konulması amaçlanmış ve uygulanan programın yansımaları hakkında deney



grubu öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. İlk olarak öğretmenlere sınıftaki mülteci çocuklarda görülen sorunlar hakkında sorular sorulmuş ve gelen cevaplar tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

*Mülteci Çocukların Eğitiminde Görülen Sorunlar*

		<i>f</i>
Sosyal duygusal sorunlar	Çocukların şiddet eğilimli olması	9
	Okula uyum problemleri	4
	Öz kontrol (disiplin) sorunları	4
	Akran zorbalığı	2
	Yalan söyleme	1
	Aile katılımının olmaması	7
Çocuğun ailesi ile ilgili sorunlar	Kültürel farklılık	6
	Beslenme alışkanlıklarının kötü olması	4
	Temizlik alışkanlıklarının olmaması	3
	Barınma koşullarının iyi olmaması	2
Dil problemleri	Çocuğun kendini iyi ifade edememesi	10
	Aileyle iletişim kurulamaması	5
	Eğitim materyallerinin eksik ya da olmaması	6
	Suriyelilerin eğitimine yönelik bir ön hazırlık olmaması	4
Okulla ilgili sorunlar	Karma yaş gruplarının aynı sınıfta olması	4
	Okulun fiziki şartlarının uygun olmaması	2
	Öğretmenlerin mültecilerin eğitiminde yeterli olmaması	1
	Okula ulaşım sorunu	1

Tablo 29'da görüldüğü gibi çocuklarda görülen sorunlar; sosyal duygusal sorunlar, çocuğun ailesi ile ilgili sorunlar, dil sorunları ve okulla ilgili sorunlar temaları altında yer almıştır. Sosyal duygusal sorunlar teması altında çocukların şiddet eğilimli olduğu, okula uyum sorunları ve disiplin sorunları olduğu ve akran zorbalığına da rastlandığı görülmektedir. Bu araştırmada uygulanan müdahale programında da ailelerle etkin bir işbirliğinin olmadığı, ailelerin kendi hakları ve çocuklarının eğitimiyle ilgili yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle ailelere seminerler verilmiş, ev ziyaretleri gerçekleştirilmiş ve ailelerin çocuklarının eğitim sürecine dahil olmaları için çalışmalar yapılmıştır. Bu

programla ayrıca çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ve mülteci çocukların eğitiminde öğretmen uygulamalarına etki etmek hedeflenmiştir.

Çocukların şiddet eğilimli olması ve okula uyum sorunları ile ilgili öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Y.Ö. *“Sürekli bizim çocuklarımızı dövüyorlar. defterlerini yırtma var. Ayakta dolaşma var Bağırma var. Çok fazla şiddete meyilliler. Zaten her şeyi oyunlarını bile şiddetle oynuyorlar Çok yani oyun kültürleri bile yok Sürekli kâğıtlardan tabanca falan yapıyorlar ateş etme bütün kurulu düzenleri bunun üzerine.”*

P.Ö. *“Bu çocuklar da savaşın etkilerini hem oynadıkları oyunda görebiliyoruz hem de çok fazla saldırgan davranışlar sergiliyorlar. Onların oyunları da saldırganlığa dayanıyor. Mesela örnek veriyorum arkadaşının ensesine vurup kaçma davranışı gösteriyor. Bizim çocuklar ip atlar. Ne bileyim daha çok böyle yaşına uygun pedagojik oyunlar oynarlar. Oyunlar oynarken bu çocuklar daha çok şiddet içerikli oyunlar oynuyor. Zaten bu da onların savaşı direkt görmeseler de bir şekilde etkilendiklerini gösteriyor.”*

M.Ö. *“Ben nöbetçiiken mesela koridorda dün birkaç kere kavga ayırmaya gittim. Niye kavga ediyorsunuz diyorum. Bir kalkıyorlar yok Oyun oynuyoruz diyorlar kavga değil ki. Bunların oyun anlayışları bile, oyun kültürleri şiddet içeriyor. Vermalı kırmalı inanılmaz derecede bir şiddet var. Bunu Savaş gördüler buna bağlayamıyorum Savaş görmemiş çocuklarda da var Kendi aralarında böyle bir iletişim var. Şiddet kültürü çok yaygın.”*

Kültürel farklılık ve Suriyelilerin topluma sağlıklı bir şekilde adapte olması ile ilgili Suriyeli bir öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Ö.Ö. *“Bize önce Suriye'nin kültürünü anlatmaları gerekiyordu. Suriye'de bir gün nasıl geçer bunu bilmiyorduk. Bizde ne ayıptır onlarda ne ayıp değildir. Biz de kabul gören nedir? Onlar da ne kabul görür? onlar da kutsal olan değerli olan şeyler nelerdir? Tamam din olarak bir benzerliğimiz var ama yine de toplumları ayırıştıran özellikler var. Biz bunu bilmiyoruz ben ders anlatırken Türkçe bir kelime anlatıyorum o Arapça ayıp ben bunu bilmiyorum bunu bilmeyince sınıf gülmeye başlıyor.”*

A.Ö. *“Suriyelilerin topluma sağlıklı adapte olabilmesi için işte dışlanmanın izolasyonun ön yargının olmaması bununla birlikte insanların, çok dilli eğitimle*

*birlikte çok kültürlü bir ortamda, herkesin herkese saygı duyduğu bir şekilde yaşamaları gerekiyor. Türklerin Suriyeli insanların kültürünü paylaşmaları gerekiyor. Bu şekilde karşılıklı bir şekilde öğrenecekler. Bir insanın yanlış bir davranış sergilediği zaman, o insanın kötü olmayabileceği bu davranışın onun kültüründe normal karşılandığını bilebilir insanlar.”*

Öğretmen ve veli görüşlerine baktığımız zaman sosyal duygusal sorunların özellikle çocukların şiddete meyilli olmasının, aile katılımının olmamasının ve çocukların kendilerini yeterince iyi ifade edememesinin, mülteci çocukların eğitiminde önemli engeller olduğu görülmektedir.

Türk kökenli çocuklarda mülteci çocuklara karşı ön yargı ve olumsuz davranışlar var mıdır? Şeklindeki soruya gelen cevaplar tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30

*Sınıftaki Mülteci Çocuklara Karşı Sergilenen Ön Yargılar ve Olumsuz Davranışlar*

	<i>f</i>
Suriyelilere yönelik ayrıştırıcı ve ötekileştirici bir dil kullanılması	6
Suriyeli çocuklarla arkadaşlık kurmama	6
Suriyelilere yönelik pozitif ayrımcılık yapıldığı düşüncesi	3
Türk çocuklara karşı saldırgan oldukları düşüncesi	2
Suriyeli mültecilerin varlıklarını kabullenememe	2
Dil bilmemeleriyle ilgili olumsuz yargılar	2
Suriyeli çocukları aynı sınıfta istememe	1

Tablo 30’da görüldüğü gibi Suriyeli mültecilere yönelik ön yargılar ve olumsuz davranışların olduğu ve kendilerine yönelik ötekileştirici ve ayrımcı bir dilin kullanıldığı ancak bunların zamanla eğitim süreci içerisinde azaldığı da yine öğretmenler tarafından vurgulanan bir nokta olmuştur. Bununla birlikte çocukların bir kimlik kargaşası yaşadıkları da öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir.

İ.Ö. *“Bu yıl için ben onu görmüyorum geçen yıllarda böyle biraz daha fazla ön yargı vardı veliler açısından da böyleydi bir kabullenme sürecinden geçildi sanırım bizim çocuklarımızın hepsi Suriyeli olduğu için biz bunu çok fazla net gözlemleyemiyoruz daha net karma sınıflarda gözlemleyebilirsiniz ama benim*

*sınıfımda da şöyle bir şey yaşanıyor artık öğleden sonra GEM ler var ya mesela perde yırtılmış Bunu kim yaptı dediğinizde Suriyeliler yaptı Siz nesiniz diyorum hep birlikte gülüşüyorlar. Çocuklar da bir geçiş dönemi yaşıyorlar ne oraya ait hissediyorlar ne de buraya ait hissediyorlar bir orta noktada durduklarını düşünüyorum.”*

*Ö.Ö. “Mesela bir Suriye bayrağı çıkardım Suriye bayrağı değil diyerek tartışıyorlar. Suriye bayrağının ne olduğunu bilmiyorlar. Kendi milli kimlikleri bile karmaşaya uğramış veya bir marşları var mı diyorum bir tanesi söylüyor diğeri kötü kötü bakıp kızıyor onu söyleme diyor kendi içlerindeki bu durum farklılaşıyor. Duygusal olarak farklı karmaşık durumdadır. Bunlara ben nasıl çözüm bulunabileceğini bilmiyorum ne yapılabilir topluma entegre olmaları gerekiyor. normal Türk vatandaşı ile kaynaşması gerekiyor aynı ortamda aynı çevrede yaşaması gerekiyor.”*

Türk ailelerin Suriyeli çocuklara karşı ön yargıları olduğu ve bunların zamanla azaldığına ilişkin Y.Ö.'nün ifadesi aşağıdaki gibidir.

*Y.Ö. “İlk başta vardı 1. sınıftayken O da velilerden kaynaklı ön yargı ve olumsuz davranışlar vardı. Aslında çocuklara kalsa yine yoktu çocuklar hiçbir zaman çocukları ayırt etmez. Çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynarım diye bakarlar. Ama veliler özellikle çocukları tembihleyip aman Suriyelilerle oynama, onlara yaklaşma onlar pis, onlar kötü derlerse, ki yaptılar da zamanında o zaman da çocuklar farklı düşünmeye başladılar. Ama bunların olmasına ben özellikle izin vermedim velileriyle de bunu çok konuştum. Çok şikâyetle bulundular BİMER'e ve okul idaresine sınıflarımızda Suriyeli istemiyoruz, onlarla aynı sınıfta olmak istemiyoruz diye ama biz bunun önüne geçtik.”*

*M.Ö. “3 ay öncesi ile karşılaştınca şimdi çok farklı oldu şimdi Türk çocuk çıkınca Suriyeli arkadaşını almadan çıkmıyor. O önlenbilir bir durum diye düşünüyorum ben. Yani o çocuk aileden ya da sosyal medyadan etkileniyor bire bir paylaşım içerisine girdiği zaman o ön yargıları ortadan kalkıyor.”*

Türk veliler tarafından Suriyeli mültecilere yönelik pozitif ayrımcılık yapıldığı iddiasına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

*H.Ö. “Evet kesinlikle var mesela Türk kökenli çocuklarda Türk veliler de hiçbir şekilde bu okul için konuşuyorum Suriyelileri sevmiyor Hatta ben bunun*

*yüzünden olay bile yaşadım Türk bir Veli üzerime yürüdü Siz Suriyelileri destekliyorsunuz Suriyelileri koruyorsunuz falan diye.”*

*Ö.Ö. “Türk veliler diyor ki Suriyeli öğrencilere kitaplar geliyor materyal geliyor onlara Uluslararası kuruluşlardan yardım geliyor veliler gelip görüyor niye onlara çanta kitap mont verdiniz niçin bizim çocuklarımıza vermiyorsunuz diyorlar Bizim çocuklar Bu ülkenin vatandaşı onlar yabancı niye onlara veriyorsunuz. Veliler bunu söyleyince çocuklarda etkileniyor.”*

Suriyeli çocuklara ve ailelerine ilişkin sahip olunan bu ön yargı ve olumsuz davranışların üzerinden gelinmesi için özellikle Türk çocukların ailelerine ulaşılması için öğretmenlere çok iş düştüğü ve bu ön yargıların bu şekilde kırılabileceğine ilişkin öğretmen ve Suriyeli ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

*A.Ö. “Öğretmen küçük bir şey görünce hemen müdahale ediyorsa ve önlem alıyorsa bu davranışların önü alınabiliyor. Çünkü bu çocuklar ayırım bilmiyorlar bu davranışlar aileden geliyor. Öğretmenler dışlayıcı davranışlar sergileyen çocukların aileleriyle konuştukları zaman daha etkili olacaktır. Çocuklar kendi ailelerini dikkate alıyorlar. Hatta bazı Medya kanalları çok kötü yayın yapıyor. Suriyeliler geldiler niçin buradalar? Öğretmenlerin aileleri uarması gerekiyor çünkü çocuklar ayrımcılığı bazen de televizyondan öğrenebiliyorlar. Çocukların izledikleri programlara ve yayınlara dikkat etmeleri gerekiyor.”*

*M.Ö. “Çok tepkili öğretmen arkadaşlarımız var gördükçe anlarsınız. Bunun için öğretmene çok iş düşüyor bizim birleştirici olmamız lazım ayrımcılığı ortadan kaldırmamız gerekiyor duygusal olarak öğrenciye daha farklı yaklaşmamız gerekiyor bir tek öğretmene değil komşusundan mahalledeki bakkala kadar çok şey düşüyor bir kere kabullenmek lazım artık birlikte yaşamamız gerektiğini.”*

*ME.Ö. “Yani çocuklarla konuşulunca pek aşılmıyor çünkü çocuk anne babayı daha çok rol model olarak aldığı için, sizin söylediğinizi sadece dinliyor biraz lafta kalıyor. Bu algıyı daha çok büyükler de değiştirmek gerekiyor ki çocuğunu ona göre yetiştiresin. Okulumuzda tanıdığımız bir velinin çocuğu her gün Suriyeliler gitsinler, ben bunları istemiyorum, aynı sınıfta olmak istemiyorum. Türklere ayrı bir sınıf yapsınlar Suriyelilere başka öğretmenler versinler gibi konuşmalar yapıyor. Çocuk tabii bunu söyler çünkü aileden görüyor.”*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere çocukların ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalabileceği endişesi yanında çocukların asimile olacağı ve kendi kültürlerine yabancılaşacaklarına yönelik, velilerde ve öğretmenlerde bazı çekincelerin olduğu aşağıdaki ifadelerde görülmektedir.

ME.Ö. *“Ailelerde Arapça'yı unuttu çocuklarımız durumu oluyor. Sınıfımda bazen Türkçeyi çok iyi konuşan bir çocuğuma bunun Arapçası neydi diye sorduğumda hatırlamıyorum öğretmenim diyor. Kendi dillerini unutuyorlar amacımız çocukları kendi benliklerinden soğutmak değil çocukları entegre etmek buraya Suriyeli Arap kültüründen uzaklaştırmak değil ama ister istemez uzaklaşmak zorunda kalıyorlar bu sisteme adapte olabilmek için O konuda sıkıntı yaşıyor velilerimiz o zaman camiye gitsin çocuk diyor.”*

V.G. *“hem Arapça hem Türkçe öğrenmeleri iyi olur. Öğrenci okula geldiğinde bir ders Arapça bir ders Türkçe alırsa daha iyi olur. hep matematik bizde dersler Türkçe her şey Türkçe olduğu zaman öğrenci zorlanacaktır. Çocukların hem Türkçe hem Arapça eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö.Ö. *“Yetişkinlerin çoğu çocuklarını Türk okullarına göndermek istemiyor. Burada Arapça eğitimi var yarım gün, Arapça eğitim var diye gönderiyorlar e-okul'a kayıt yaptırırken Türk okuluna geçiş yapma aşamasında sıkıntılar yaşıyoruz. Çünkü belli istemiyor asimilasyondan korkuyorlar. Yani kendi dilinden, kendi tarihinin, kendi geçmişinin anlatılmadığını biliyor. Burada Suriye tarihi anlatılmıyor.”*

Çocuklar yetişkinlere göre geldikleri kültürün değerlerini daha hızlı kaybetmektedirler. Çocukların yeni geldikleri çevreye uyum sağlama ve adaptasyon konusunda doğal bir eğilimleri vardır. Ana dil çocukların ilk kaybettiği değer oluyor ki bu çocuğun kimliğinin en temel bileşenidir. Bu durum çocuk ve ailesi arasında uzun vadede ciddi bir yabancılaşma riskini ortaya çıkarıyor (UHNCR, 1994). Dolayısıyla eğitim politikaları oluşturulurken ve öğretmenler eğitim verirken çok kültürlü bir eğitim modeli benimsemelidirler.

Son olarak öğretmenler ve Suriyeli veliler çocukların topluma sağlıklı bir şekilde adapte olabilmeleri için çok kültürlü eğitim, farklılıklara saygı ve karşılıklı etkin diyalogun önemine değinmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö.Ö. “Çocukların topluma Entegre olabilmesi için öncelikle gettoların dağıtılması gerekiyor. Aslında en önemli şey halkımızın bilinçlenmesi çünkü gettoların oluşma sebebi Suriyelilerin toplum tarafından kabul edilmemesi, dışlanması. Öğleden sonra bizim Suriyeli okulu var. Arap okulu. Çocukların çoğunluğu Arap, orada Türkçe konuşulmuyor. Koridorlarda, lavabolarda sınıflarda öğretmen dışında Türkçe konuşulmadığı için Türkçe öğrenme süreci uzuyor. Kültürü öğrenme süreci uzuyor ama bu çocukları toplum kabul ederse şehrin her tarafına yayılabilirler halkla kaynaşsalar Türkçe'yi bakkaldan Manavdan komşusundan öğrenecek Türk kültürünü daha kolay öğrenecek.”

A.Ö. “Suriyelilerin topluma sağlıklı adapte olabilmesi için dışlanmanın, izolasyonun, ön yargının olmaması bununla birlikte insanların çok dilli eğitimle birlikte çok kültürlü bir ortamda herkesin herkese saygı duyduğu bir şekilde yaşamaları gerekiyor. Türklerin Suriyeli insanların kültürünü paylaşması gerekiyor. Bu şekilde karşılıklı bir şekilde öğrenecekler. Bir insan yanlış bir davranış sergilediği zaman, o insanın kötü olmayabileceği, bu davranışın onun kültüründe normal karşılandığını bilebilir insanlar.”

H.Ö. “Onlarında bir ülkeye sahip olduğumu, aynı dinde olduğumuzu birbirimize kardeş komşu olduğunuzu kabul edip, bir Türkiye bayrağının yanına bir Suriye bayrağını eşit şekilde çizdiğinizde onların bütün olumsuz algılarını yok ediyorsunuz. Tek yapmanız gereken buymuş bunu keşfetmem bir ayımı aldı. Bizim kültürümüze adapte olmaları adına onların kültürlerinin de saygın olduğunu, onların kültürlerine, onların dillerine saygı duyduğumuzu, onların geleneklerine göreneklerine de saygı duyduğumuzu göstermemiz gerek. Evet biz Türk'üz biz varız. Siz de Suriye'lisiniz siz de bir gerçeksiniz. Hepimiz varız. Bu algıyı verince onlarda eğitimi daha kolay sağlayabiliyoruz. Kabul etme politikası uygulamamız gerekiyor ve bunu sağladığınızda gerçekten onlardaki tepki kalkıyor.”

Yukarıdaki ifadelerden öğretmenlerin çocuğun kültürüne ve değerlerine saygı duyulması gerektiği ve eğitimde çok kültürlü bir yaklaşım benimseme konusunda bilinçli oldukları söylenebilir. Ayrıca çocukların topluma adapte olabilmeleri için buldukları alanlarda evde, okulda, mahallede sosyal yaşama daha fazla girmeleri ve yerleşik toplumla iletişimlerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırma sürecinde uygulanan psikososyal gelişim programının çocukların gelişimine katkısına ilişkin öğretmen görüşleri için ise programın uygulandığı iki deney grubunda yer alan öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir.

E.Ö. *“Kendi sınıfım için söyleyeyim çok çok iyi oldu benim çocuklara Çok eğlendiler çok sevdiler. Hani onlar için değişik farklı aktiviteler oldu. Ben siz yapmadan önce de ufak tefek bir şeyler yapmaya çalışıyordum ama tabii sizinki kadar olamazdı. Bu programın benim bundan sonraki uygulamalarıma da etkisi olacağını düşünüyorum. Bence iyi ki yapmışsınız. Çocuklarımda ben çok büyük değişiklikler görüyorum. Daha bir açıldılar kendilerini daha güzel ifade ediyorlar. En azından daha çok şey biliyorlar artık. Çocukların ihtiyaçlarını gidermek gibi bir şey oldu. Yaptığınız bu programla izleyemedikleri, görmedikleri birçok şeyi bu program sayesinde yaşamış oldular. İlk defa bir çocuk tiyatrosu izlediler. İlk defa müzik dinletisine katıldılar. Birçoğunun evinde televizyon yok. Burada çizgi filmler animasyonlar izlediler.”*

AR.Ö. *“Programın özellikle sosyal etkinlik kısmı zengindi. Tiyatro gösterimi, müzik dinletisi, çizgi film izletme, animasyonlar çocukların zevk aldığı eğlenerek katıldığı etkinliklerdi. O yönüyle etkili olduğunu düşünüyorum. Öncesinde daha hazırlıklı olsaydık grup oluşturma, oyunları anlatma gibi daha faydalı olabilir diye düşünüyorum. Etkinliğin büyük bir kısmı çocukları toparlamakla, onlara etkinlikleri anlatmakla geçti ama bu tür etkinliklerden çok zevk alıyorlar ve daha bir arada oluyorlar onunda kaynaşma açısından ve okula ısınma açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Yani kendilerini ifade etmeye çıkıp, görev alma, sorumluluk alma konusunda etkinliklerin çok büyük katkısı oldu bence. Öğretmen olmak isteyince hepsi olmak istedi. Öğretmenlik yaptılar yargılamadık yaptın yapamadın ya da oldu olmadı gibi bir dönüt vermedik Bu da onları rahatlattı ve özgüvenlerini arttırdı bence. Ayrıca yapılan ev ziyaretleri de çocukların daha mutlu olmasını sağladı. Ev ile okul arasındaki ilişkiye katkıda bulundu.”*

Programın uygulandığı gruplardaki öğretmen ifadelerine baktığımız zaman, öğretmenlerin etkinlikleri ve uygulanan programları faydalı buldukları görülmüştür. Öğretmenin *“ben siz yapmadan önce de ufak tefek birşeyler yapmaya çalışıyordum. Bu programın benim bundan sonraki uygulamalarıma da etkisi olacağını düşünüyorum..”* ifadesi öğretmenin çok kültürlü eğitim verme konusunda



uygulama için yeterince iyi bir rehberliğe ya da rol modele sahip olmadığı ya da etkinlik ve uygulama için gerekli materyal ya da programa sahip olmadığı şeklinde algılanabilir.

Çocukların eğitim sürecinde yapılan gözlemlerde öğretmenlerin, sadece çocukların akademik becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim çalışması içerisinde oldukları görülmüştür. Nitekim E.Ö.'nün “... onlar için değişik farklı aktiviteler oldu.” ifadesi de bunu göstermektedir. Dolayısıyla akademik becerilerden ziyade çocuğun sosyal duygusal gelişimini desteklemek için çocuğun süreçte birebir inisiyatif aldığı, eğlenerek yaptığı etkinliklerin olması çocukların çok fazla ilgisini çekmiştir. Okulun sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede olması, imkanlarının kısıtlı olması, çocuklara yönelik tiyatro müzik gibi etkinliklerin yapılamamasına neden olmaktadır. Araştırma kapsamında uygulanan programla bu tarz etkinlikler gerçekleştirilmiş ve çocukların çok mutlu oldukları gözlenmiştir.

Mülteci çocukların süreç boyunca sosyal duygusal gelişimlerinde gözlemlenen değişimler nelerdir? Sorusuna baktığımızda öğretmen ifadelerinden aşağıdaki değişimlerin gözlemlendiğini söyleyebiliriz.

Karma deney grubu öğretmenimiz AR. Ö. süreç boyunca Suriye kökenli A.A.A. isimli sınıfta sosyal uyum ve katılım konusunda sorunları olan çocuğu gözlemlemiştir. Çocuklarda gözlenen davranışlara ilişkin tablo 31 verilmiştir.

Tablo 31

*Mülteci Çocukta Süreç Boyunca Gözlemlenen Değişiklikler*

Diğer çocuklarla iletişim	İlk günlerde iletişim kurmak istemiyor. Grup oyunlarına dahil olmaya başladı ancak oyunun düzenini bozmaya çalışıyor Arkadaşlarını engelliyor Arkadaşları müdahale edince sakinleşiyor Arkadaşlarını dinlemeye başlıyor Arkadaşlarıyla birlikte hareket ediyor Zaman zaman arkadaşlarının yanında oturuyor
Duygularını ifade etme şekli	Gruptan kaçma, yere oturma, yerlerde sürünme davranışı sergiliyor Bir köşeye gidip oturma davranışı sergiliyor Arkadaşlarına müdahale ediyor ve bağıyor Etkinliğe katılmaya başlıyor Mutlu olduğunu belli ediyor. Etkinliği izleyip mutlu olduğunda gülüyor ve öğretmene gülümsüyor
Gözlenen olumlu gelişmeler	Etkinliklere katılma konusunda istekli olmaya başladı Olumlu bir iletişim kurmaya başladı Arkadaşlarıyla daha uyumlu olmaya başladı Motivasyonu artmaya başladı Yerlerde sürünme ve kaçma davranışlarında önemli oranda azalma meydana geldi

Tablo 31 incelendiğinde karma deney grubunda her hafta gözlemlenen mülteci çocuğun başlarda iletişimde kurmada ve kendini ifade etmede sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. Ancak süreç ilerledikçe çocuğun arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, kendini açmaya başladığı ve gruba katılım sağladığı, etkinliklerde daha motive olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen görüşleriyle bireysel gözlemlerde de programın çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Homojen deney grubu öğretmeni E. Ö. süreç boyunca sınıfta katılım konusunda çekingen ve akranlarıyla iletişime geçmek istemeyen Suriye kökenli S.A. isimli çocuğu gözlemlemiştir. Gözleme ilişkin tablo 32 verilmiştir.

Tablo 32

*Mülteci Çocukta Süreç Boyunca Gözlemlenen Değişiklikler*

Diğer çocuklarla iletişim	Fazla iletişim kurmaz çekingendir Arkadaşlarıyla sorun yaşadığında ağlama davranışı gösterir Yalnız kalmayı sever Tepkilerini tavırlarını çok belli etmez Sınırlı kişiyle iletişime geçmeye başladı Arkadaşlarıyla Arapça konuşmaya ve iletişim kurmaya başladı
Duygularını ifade etme şekli	Duygularını ağlayarak ifade eder. Sınırlı düzeyde dil becerisi olduğu için susmayı tercih eder Sessiz ve içine kapanıktır Programın son haftalarında kendini ifade etmeye çalışıp özellikle öğretmenle iletişimini arttırdı
Gözlenen olumlu gelişmeler	Etkinliklere katılma konusunda istekli olmaya başladı Paylaşımçı olmaya başladı. Arkadaşlarını düşündüğü gözlendi Grup etkinliklerinde aktif olma çabası arttı Arkadaşlarıyla iletişimi ve sorun durumlarında çözüm üretme yeteneği biraz daha gelişti

Tablo 32'de görüldüğü gibi sistematik olarak her hafta gözlenen mülteci çocuğun problemleri davranışlarında süreç boyunca iyileşmeler olduğu görülmektedir. Bu gözlemlere dayanarak uygulanan programın mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz.

Mülteci çocuklara uygulanan psikososyal gelişim programı çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunmuştur. Program çocuğun kendine olan öz güvenini arttırmış ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Ayrıca süreçte yapılan görüşmeler ve gözlemler de elde edilen sonuçları desteklemiş ve çocukların sosyal duygusal gelişimiyle ilgili önemli bilgiler elde edilmesini sağlamıştır. Yapılan görüşmeler programın etkilerinin öğretmen görüşleriyle de sabit olduğunu göstermiştir. Özellikle ülkemizde mülteci çocukların gelişimine yönelik müdahale programlarının yeterince olmamasından dolayı bu çalışmada

elde edilen bulgular ve sonuçların alana önemli bir katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde Birleşen Dünyalar sosyal duygusal gelişim programının, mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

#### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırma ile mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunmak için The World United (Birleşen Dünyalar) adlı sosyal duygusal gelişim programı Flemenkçe'den Türkçe'ye çevrilmiş, program destek tema ve etkinliklerle uyarlanmıştır. Uyarlandıktan sonra programa Birleşen Dünyalar ismi verilmiştir. Bu program mülteci çocuklara uygulanmış ve mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Programın etkilerini ölçmek için araştırmacı tarafından sosyal duygusal gelişim ölçeği geliştirilmiştir. Bu süreçte elde edilen verilere dayalı sonuçlar; sonuçlara etki eden durumlar, ilgili alanyazın, diğer çalışmalarla ilişkiler açısından ele alınmıştır.

**Nicel verilere ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerden aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır;

1- Deney I, Deney II ve Kontrol grupları ön testleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bu durum çocukların sosyal duygusal gelişimleri arasında farklılıklar bulunduğunu göstermiştir.

2- Deney I (homojen grup) grubu, Deney II (karma grup) grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal gelişiminde gözlenen değişimlere bakıldığında, deney I (homojen grup) grubunda, kontrol grubu toplam puan ortalamalarına göre bir artış olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir. Deney II (karma grup) grubunda sosyal duygusal gelişim toplam puan ortalamalarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla mülteci çocuklara uygulanan sosyal duygusal gelişim programının her iki grupta da etkili olduğu ancak Türk ve Suriyeli çocukların birlikte eğitim aldığı deney grubunda programın daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

3- Deney I (homojen grup) grubu, Deney II (karma grup) grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerinde gözlenen değişimlere bakıldığında, deney I (homojen grup) grubunda kontrol grubu toplam puan ortalamalarına göre bir artış olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir. Deney II (karma grup) grubunda sosyal beceri toplam puan ortalamalarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla uygulanan programın Türk ve Suriyeli çocukların birlikte eğitim aldığı karma grupta daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

4- İzleme testlerinden elde edilen veriler deney I ve deney II grubunda uygulanan sosyal duygusal gelişim programının etkilerinin bir süre sonra da devam ettiğini ve programın kalıcı etkilerinin olduğunu göstermiştir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen nicel sonuçlar alanyazın ışığında aşağıda tartışılmıştır.

Möhlen, Parzer, Resch & Brunner (2005) yaptıkları araştırmada, mülteci çocuklara psikososyal destek programı uygulamışlardır. Programa katılan çocuklar grup içerisinde grubun bir parçası olmanın ve grup tarafından dikkate alınmanın kendi iyi oluşlarına katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. McBrien (2017)'a göre çocuklar erken yaşlarda ön yargı sahibi olmayı öğrenirler. Bu yüzden her yaştan çocukların mülteciler ve yaşadıkları hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Dolayısıyla gelinen yeni toplumda, topluma uyum sağlamaya çalışan Suriyeli çocukların eğitim gördükleri ortamda Türk çocuklar tarafından kabul edilmesi ve desteklenmesinin onların sosyal duygusal gelişimi üzerinde olumlu etki yaptığı söylenebilir. Benzer olarak Gross (Gross'tan aktaran, Tekin ve Yüksekler, 2017) Almanya da yaptığı araştırmada karma sınıflarda eğitim alan öğrencilerin daha fazla iletişim kurdukları ve kaynaştıkları aynı zamanda daha az dışlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Mohamed & Thomas (2017) yaptıkları araştırmada farklı kültürlerden öğrencileri barındıran okullarda okuyan mülteci çocukların daha kolay arkadaşlık ilişkileri kurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Çok dilliliğe ve çok kültürlülüğe açık ortamlarda mülteci bireyler kültürlenmeden dolayı daha az stres yaşamakta ve güven duygusu geliştirmektedirler (Ha & Lyras, 2013). Buradan yola çıkarak aynı sınıfta farklı kültürlerden gelen Türk ve Suriyeli çocukların bulunması ve bu çocukların uygulanan psikososyal müdahale programı ile daha etkin şekilde birbirleriyle iletişime geçmelerinin akran ilişkilerini geliştirdiği ve çocukların iyi

oluşlarına katkıda bulunduğu söylenebilir. Ancak Fazel, Reed, Panter-Brick & Stein (2012) yaptıkları araştırmada mülteci çocukların kendi etnik grubundan olan insanlarla yaşamalarının ve sosyalleşmelerinin bu çocukları psikolojik hastalıklara karşı koruduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada mülteci çocukların kendi etnik gruplarıyla yaşadıkları ve sosyalleştikleri zaman topluma adapte olmada ve kültürlenme sürecinde sorunlar yaşayıp yaşamayacağı sorusu akla gelmektedir. Nitekim öğretmen görüşlerinde de mülteci çocukların topluma adapte olabilmeleri için yerleşik toplumla daha fazla etkileşime geçmeleri ve içinde buldukları gettoların dağıtılması özellikle vurgulanmıştır.

Görmez vd. (2017) mülteci çocuklara uyguladıkları grup müdahale programıyla çocukların duygusal problemlerinin önemli oranda azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Graves & Howes (2011) yaptıkları araştırmada Afrika kökenli Amerikalı çocuklar, Latin kökenli çocuklar ve beyaz çocukların sosyal duygusal gelişimi ve davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Farklı etnik kökenden gelen çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasının sebebi Amerika'da Head Start gibi farklı etnik ve kültürel geçmişlerden gelen bireylerin eğitime yönelik uygulanan kültürel farklılıkları ve değerleri göz önüne alan güçlü programların eğitimde uygulanması olabilir. Ancak bilindiği gibi ülkemizde kültürel farklılıklara duyarlı etkin programlar yer almamaktadır. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin farkında oldukları ancak çok kültürlü eğitime yönelik uygulamalarının yeterli olmadığı görülmüştür.

Topçuoğlu (2012) raporunda mülteci çocuklara psikososyal destek sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu desteğin içeriğinin ise çocuğun duygularını tanıması ve ifade etmesi, paylaşım, dışa vurum, yaşla uyumlu rol ve etkinlikler yapma ve kendine güven duyma, güven içinde hissetme olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada uygulanan psikososyal gelişim programı çocukların aktif katılım yoluyla farklı sosyal etkinliklerle kendilerini ifade ettikleri, benzer geçmişe sahip ve yerleşik kültürden akranlarıyla iş birliği yapıp paylaşımlarda buldukları nitelikli bir program olmuştur. Çocuklar kendi yaşadıklarına ve geçmişlerine ait yaşantıları paylaşmış ve süreçte yaşadıkları olumsuz deneyimleri dışa vurmuştur. Çocuklarla hayalleri ve gelecek planları hakkında konuşulmuş ve hayata pozitif bakmaları için yönlendirilmiştir. Ayrıca mülteci çocukların kendi yaşantılarına dair

paylaşımlarda bulunmaları sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmada uygulanan psikososyal gelişim programı çok kültürlü, farklı kültürlere saygı temelli bir program olduğu için mülteci çocukların kendi kültürlerinin saygınlığı sık sık vurgulanmış ve bu durum çocukların öz güvenine katkıda bulunmuştur. Nitekim Almanya'da yapılmış araştırmada eğitimde mültecilerin kendi dillerine yer verilmemesinin ve öğretmenin mültecilerin dilini sınıf ortamında konuşmamasının ya da çocukların konuşmasına izin vermemesinin, çocuklarda kendi dillerinin ve kültürlerinin değersiz olduğu algısını güçlendirebileceği sonucuna ulaşılmıştır (aktaran, Tekin ve Yüksek, 2017). Oliva (2015) yaptığı tez çalışmasında mülteci çocukların okul çalışanları ve programla desteklendiği zaman öz güvenlerinin arttığı, dışlanmaya maruz kaldıkları zaman ise öz güvenlerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan psikososyal gelişim programında çocukların ön yargılarının azaltılması ve çocuklar arasında dışlanmaya neden olacak faktörlerin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Örneğin grup etkinliklerinde karma grupta eşit sayıda Türk ve Suriyeli çocukların aynı grupta yer almasına dikkat edilmiş ve birbirleriyle paylaşımda bulunmaları için teşvik edilmişlerdir. Sınıfta program uygulanmadan önce karma grupta Türk çocukların aynı sıralarda oturdukları ve birlikte oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Ancak program uygulandıktan sonra Türk ve Suriyeli çocukların aynı sırada oturmaya başladıkları ve bazı oyunlarda birlikte oynadıkları gözlenmiştir. Bu gözlemlerden yola çıkarak programın çocuklar arasındaki iletişime katkıda bulunduğu söylenebilir.

Ailelerle ve toplumla çalışmak, okulların daha kapsayıcı olmasını sağlayacak ve risk altındaki çocukların gelişimine daha fazla katkıda bulunacaktır. Okullar mülteci ailelere ulaşmalı ve ailelerle kültürel hassasiyete duyarlı etkin bir ilişki kurmalıdır (Mohamed & Thomas, 2017). Uygulanan programda özellikle ailelere yönelik seminerler ve ev ziyaretleri ile çocuğun gelişim sürecinde önemli yer tutan ev ortamı da desteklenmeye çalışılmıştır. Sanders (1999) çocuğun yaşadığı olumsuz deneyimlerden önce ya da sonra ailenin çocuğa koruyucu bir çevre sunmasının, çocuğun olaylar karşısındaki dayanıklılığının artmasına yol açtığını söylemiştir. Ayrıca ailenin destekleyici tutumunun çocuğun davranışları üzerinde de büyük etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte mülteci ailelerin yaşadıklarından dolayı sahip oldukları stres ve kaygı çocuğun duygusal gelişimini önemli derecede olumsuz etkileyebilmektedir (UNHCR, 1994).



Dolayısıyla bu araştırmada uygulanan müdahale programında aileye verilen desteklerinde çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca ailelere verilen eğitim ve ailenin programın bir parçası haline getirilmesi mülteci çocuklara uygulan psikososyal programın etkilerinin sürdürülebilir hale gelmesine katkıda bulunmuştur.

Brown (2011) yaptığı araştırmada çocukların akademik hazırbulunuşluğunun sosyal duygusal yeterliliğinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Duygusal olarak kendilerini iyi ifade eden ve karar almada sorumluluk sahibi çocukların akademik beceriler bakımından daha iyi olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan anlaşılacağı gibi programımızın çocuğun sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunmasının yanısıra çocukların akademik becerilerine de katkı sağladığı ifade edilebilir.

Mohamed & Thomas (2017) yaptıkları araştırmada okulda arkadaşlarından destek alan mülteci çocukların sosyal dışlanma ve yalnızlıktan kurtulduğu ve ait olma hissi kazandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada Türk çocuklarıyla birlikte eğitim alan mülteci çocukların sosyal duygusal gelişim puanlarının diğer mülteci çocuklara göre daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla mülteci çocukların Türk çocuklarıyla birlikte eğitim aldıklarında topluma ait olma hissi kazandıkları, sosyal dışlanmaya ve yabancılaşmaya karşı kendilerini daha fazla güvende hissettikleri ve bu nedenle sosyal duygusal gelişim puanlarının daha iyi olduğu söylenebilir. Essomba (2017) yaptığı araştırmada okul müfredatının mülteci çocukların ihtiyaç duyduğu temel dil becerileri ve sosyal becerileri karşılamaktan uzak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitim sisteminin mültecilerin içinde bulunduğu sosyal bağlamı desteklemesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer olarak uygulama aşamasında sınıf öğretmenlerinin daha çok çocukların akademik becerilerine yönelik etkinlikler yaptıkları ve sosyal bağlamında çocukları bir bütün olarak değerlendirmekten uzak oldukları gözlenmiştir. Araştırmada uygulanan psikososyal müdahale programının okulda öğretmenlerin kullandığı temel müfredattan farklı olarak çocuğun sahip olduğu kültürel değerleri ve hassasiyetleri göz önüne alan, çocuğun aktif katılımını sağlayan, çocuğun arkadaşlarıyla daha fazla iletişim ve iş birliği kurmasına olanak tanıyan bir program olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çocukların kendilerini ifade edebileceği, daha fazla paylaşımda bulunabilecekleri ve bir araya gelebilecekleri sosyal bağlamlar

oluşturulmuştur. Karma grupta yer alan mülteci çocukların kendi kültürlerini ve değerlerini paylaşmalarının, sınıfta bulunan Türk çocukların mülteci çocukları kabul düzeyini ve paylaşımlarını arttırdığı söylenebilir. Bu durumun mülteci çocukların topluma ve buldukları ortama aidiyetine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Small, Kim, Praetorius & Mitschke (2016) yaptıkları araştırmada etkin bir müdahale programının travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, kaygı ve somatik şikayetler üzerinde pozitif etkileri olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Uşaklı (2015) yaptığı araştırmada mülteci çocuklara drama seansları uygulayarak onların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunmaya çalışmıştır. Sonuç olarak uyguladığı drama programının mülteci çocukların sosyal farkındalığına ve kişiler arası iletişim becerilerine önemli katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadece mülteci çocuklara değil, öğretmenlere ve ailelere uygulanan programlarında etkili olduğu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Fazel, Doll & Stein (2009) uyguladıkları müdahale programıyla öğretmenlere, mülteci çocuklarda sosyal ve duygusal problemlerin neler olduğu, nasıl ortaya çıktığı ve nasıl baş edilebileceği hakkında eğitim vermişlerdir. Öğretmenler, aileler ve sosyal servislerle iletişime geçmeleri konusunda teşvik edilmişlerdir. Bu eğitim sonunda çocukların duygusal gelişim alanında aldıkları puanlarda önemli artışlar olduğu görülmüştür. Cairo, Sumney, Blackman & Joyner (2013) yaptıkları araştırmada ailelere yönelik uyguladıkları programın mülteci çocukların akran ilişkilerine önemli katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mülteci ailelere yönelik Björn, Bodén, Sydsjö & Gustafsson (2013) tarafından uygulanan kısa süreli bir aile terapisinden sonra terapiye katılan ailelerin çocuklarının psikolojik olarak iyi oluşlarının önemli oranda arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma kapsamında uygulanan psikososyal müdahale programında da öğretmenler ve ailelerle etkin bir işbirliği sağlanmıştır. Süreçte öğretmenlerin uygulamalarında farklılıklar gözlenmiş, öğretmenler bazı uygulamalar ve çocukların duygusal ve davranışsal problemleri için araştırmacıya danışmışlardır. Araştırmada ailelere yönelik seminerlerin, ailelerin çocukların eğitimindeki rolüne yönelik farkındalıklarını arttırdığı söylenebilir. Yine program kapsamında yapılan aile ziyaretlerinin çocukları mutlu ettiği, çocukların öz güvenine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Çünkü çocuklar bu ziyaretlerle

ailelerine ve yaşadıkları ortama, öğretmenleri tarafından değer verildiğini düşünmüşlerdir.

**Nitel verilere ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerden aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır;

- 1- Öğretmen görüşlerine göre dil ile ilgili sorunlar, çocukların şiddet eğilimli olması, kültürel farklılık, aile katılımının olmaması ve materyal eksikliği mülteci çocukların eğitimindeki en büyük sorunlar olarak görülmektedir.
- 2- Öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de yaşayan Suriyeli mültecilere yönelik başlangıçta daha fazla ayrımcı ve dışlayıcı yaklaşım olmasına rağmen eğitim süreciyle birlikte bu ön yargılar azalmış ve öğretmenlerin çabasıyla da Türk öğrenciler ve velileri tarafından önemli düzeyde kabul edilmişlerdir.
- 3- Öğretmenler mülteci çocukların topluma sağlıklı bir şekilde adapte olabilmeleri için, çocukların sahip oldukları kültürel değerlerin ve öğelerin, eğitim sistemi içerisine dahil edilmesi ve eğitimde çok kültürlü bir yaklaşımın olması gerektiğini ifade etmişlerdir.
- 4- Öğretmenler Geçici Eğitim Merkezleri kapatılsa bile mülteci çocukların Türk çocuklarla karma bir eğitim almadan önce bir hazırlık aşamasından geçmesi gerektiğini söylemişlerdir.
- 5- Suriyeli çocukların aileleri, eğitim sistemi içerisinde Suriye kültürünün ve Arapçanın Türkçeye beraber yer alması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır.
- 6- Öğretmen görüşlerine göre uygulanan program çocukların okula uyumuna ve çocukların kendilerini ifade etme becerilerine katkıda bulunmuştur. Çocuklarda sorumluluk alma bilincini geliştirmiş ve öz güvenlerine katkıda bulunmuştur.
- 7- Son olarak çocuk gözlem formundan elde edilen veriler çocukların problemleri davranışlarında zamanla azalma meydana geldiğini göstermiştir.

Bu araştırma neticesinde elde edilen nitel sonuçlar alanyazın ışığında aşağıda tartışılmıştır.

Haider (2010) yaptığı araştırmada çocukların uzun süreli şiddete maruz kalmasının, çevrelerinde şiddete dair çok fazla uyarıcı bulunmasının, çocuklarda şiddetin normal olduğu ve tolere edilebileceği algısını oluşturabileceğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda mülteci çocukların oyunlarında çok fazla şiddet unsuru olduğu, şiddetin mülteci çocuklar tarafından benimsendiği ve normal bir davranış olarak görüldüğü söylenebilir. Bu şiddet eğiliminin çocukların yaşadıklarıyla ve deneyimleriyle ilişkili olması muhtemeldir ancak çocukların uzun süredir Türkiye de olduğu göz önüne alındığında çocukların bu şiddet eğilimini ailenin yaşantıları, ailedeki ilişkiler ve ailede tanık oldukları şiddet bağlamında benimsemeleri ve örnek almaları daha kuvvetli bir ihtimaldir. Aile ile ilgili sorunlar teması altında en büyük sorunların ise çocuğun eğitiminde aile katılımının olmaması, ailenin ve dolayısıyla çocuğun sahip olduğu kültürel farklılığın bu tema altında yer aldığını görmekteyiz. Szente, Hoot & Taylor (2006) yaptıkları araştırmada mülteci çocukların erken çocukluk eğitiminde, aile katılımının çok düşük düzeyde olduğu hatta bir eğitim yılı boyunca öğretmenle tanışmayan ailelerin dahi olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde ailelerin çocuklarının eğitimine katılmadıkları, seminerlerde çocuğun eğitiminden ziyade yardım talep etmek için geldikleri (Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017), evlere yapılan ziyaretlerde ise daha çok yaşadıkları ekonomik sorunlar hakkında konuştukları görülmüştür. Öğretmenlerde sadece çok acil durumlarda telefonla ya da okulda bulunan Suriyeli öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Rousseau, Drapeau & Corin (1996) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ailelerle aralarındaki en büyük problemlerden birinin kültür farklılığı olduğunu söylemişlerdir. Eğitim mülteci çocukların yerleşik toplumla kaynaşması için etkili bir araçtır. Mülteci aileler genellikle geldikleri ülkedeki eğitim sistemi hakkında yeterince bilgi sahibi değillerdir. Bu yüzden çocuklarının eğitim sürecine katılmazlar. Bazı durumlarda ailelerin kendi çocuklarına okulu bırakma ve aileye ekonomik olarak katkıda bulunmak için bir işte çalışmaya yönelik baskıları dahi olabilmektedir (Taylor, 2004). Çocuğun eğitiminde diğer bir engel ise dil sorunları teması altında yer almıştır. Çocukların Türkçeyi iyi konuşamamasından dolayı kendilerini ifade edememesi ve ailelerin dil bilmemelerinden kaynaklı onlarla etkili iletişim kurulamaması diğer bir sorun olarak ifade edilmiştir. Benzer olarak Hurley, Medici, Stewart & Cohen (2011) çocukların dil engeli nedeniyle öğretmenleriyle iletişime geçemedikleri için kendilerini duygusal olarak kötü hissettikleri sonucuna

ulaşmışlardır. Son olarak mülteci çocukların eğitiminde okulla ilgili bazı engeller olduğu görülmektedir. Bunlar; eğitim materyali konusunda problemler olması, Suriyeli çocukların eğitime yönelik bir ön hazırlık yapılmaması, karma yaş gruplarının aynı sınıfta yer alması, okulun fiziki şartlarının uygun olmaması, öğretmenlerin mültecilerin eğitiminde yeterli olmaması ve okula ulaşım sorun olarak ifade edilmiştir. Madziva & Thondhlana (2017) yaptıkları araştırmada okulların mültecilere yönelik nitelikli bir eğitim verebilmeleri için kapsayıcı bir eğitim benimsemeleri, özel gruplara yönelik ihtiyaçları belirlemeleri, duygusal ve psikolojik ihtiyaçları karşılamaları, yeterli öğretmen eğitime sahip olmaları, akran ilişkilerini geliştirmeleri ve ailelerle karşılıklı etkin bir iletişimin olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca okullar ailelere hakları, sorumlulukları ve kendilerinden beklentiler hakkında bilgi vermeli, akran zorbalığına ve ırkçılığa karşı politikalar belirlemelidir (Rubinstein-Avila, 2017; Small, Kim, Praetorius & Mitschke, 2016). Mültecilere yönelik uygulanan okul temelli programlar aynı zamanda çocuklarının eğitim sürecine dahil olmak için bir çok engelle karşılaşan ailelere de destek olmayı hedeflemelidir (Georgis, 2014).

Kaplan, Stolk, Valibhoy, Tucker & Baker (2016) yaptıkları araştırmada mülteci çocukların akademik performansını arttırmak, sorunlarını azaltmak ve sahip oldukları potansiyeli en iyi şekilde ortaya koymalarını sağlamak için çeşitli müdahale programlarının uygulanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Sahip oldukları şiddet davranışlarının azaltılması ve sahip oldukları potansiyeli en iyi şekilde ortaya koyabilmeleri için bu araştırmada uygulanan müdahale programı ile mülteci çocuklar desteklenmişlerdir.

Berry'nin Kültürlenme taksonomisinde önemli kavramlara baktığımız zaman Berry ayrılma, asimilasyon, marjinalizasyon ve entegrasyon kavramlarından söz eder. Toplumda meydana gelen ayrışmaların önemli bir nedeni de toplumun farklı gruptan olan bireylere yönelik sahip olduğu ön yargılar ve dışlama, izolasyon, yargılama gibi olumsuz davranışlardır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmada neredeyse öğretmenlerin tamamı Suriyeli öğrencilere yönelik ön yargılar ve dışlama tavırlarının Türk öğrencilerde bulunduğunu ifade etmişlerdir. Benzer olarak Mohamed & Thomas (2017) yaptıkları araştırmada bazı mülteci aileler ve çocuklarının sosyal olarak dışlandıklarını hissettikleri ve çocuklar arasında ırkçı tacizlerin yoğun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlere bu

ön yargıların sebeplerinin neler olduğu sorulduğunda ise genelde çocukların sahip oldukları ön yargıları ve olumsuz davranışları ailelerinden öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler çocukların sahip oldukları ön yargı ve ayrıştırıcı tavırların önüne geçmek için Türk ailelere ayrımcılığa ve ön yargıya karşı eğitimler verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Mülteci çocukların ana dillerini konuşabilmeleri, ailesel ve kültürel bağlarını devam ettirmeleri ve uzun vadede psikolojik iyi oluşları için önemli bir etkidir (Moinolnolki & Han, 2017). Bu çalışmalardan yola çıkıldığında mülteci çocukların ailelerinin, çocuklarının kendilerine yabancılaşmalarından korktukları ve bu yüzden kendi kültürlerine, dillerine ve tarihi bağlarına sahip çıkmalarını istedikleri söylenebilir. Emin (2016)'in yaptığı araştırmada da Suriyelilerin çocuklarının eğitimi için daha çok kendi dilleri ve müfredatlarında eğitim veren geçici eğitim merkezlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Ö.Ö. “.. *Arapça bir kelime söyleyince çocuklar mutlu oluyor.*” “..*çocukları kazanmak, sevgilerini kazanmak ve empati duygusu oluşturmak için Arapça bazı kelimeleri öğrendim.*” H.Ö. “..*Türkiye bayrağının yanına bir Suriye bayrağını eşit şekilde çizdiğinizde onların bütün olumsuz algılarını yok ediyorsunuz.*” ifadeleri çocukların kendi kültürlerine saygı duyulduğunda kendilerini mutlu hissettiklerinin ve kaygılarının azaldığının göstergesidir. Çocuğun evde konuşulan dili unutması aile ilişkilerine zarar verip, iletişim kopukluğu yarattığı gibi çocuğun okul başarısına da etki etmektedir (Rubinstein-Avila, 2017). Bununla birlikte bireyin kendi kimliğine yabancılaşması, bireyde depresyona yol açabilir (Martens, 2007). Ayrıca araştırmalar öğretmenlerin, mülteci çocukları kendi kültürlerine ait değerleri ve dillerini kullanmaları için cesaretlendirdiğinde, okula uyumlarının kolaylaştığı ve okul başarılarının arttığını göstermektedir. Akademik başarıyla birlikte çocukların öz güvenlerinin de arttığı ve kültürlenme sürecinin de pozitif yönde geliştiği ortaya çıkmıştır (Brown & Lee, 2012; Fruja Amthor & Roxas, 2016). Dahası Thomas (2016) yaptığı araştırmada farklılıklara kapalı okul kültürünün ve dil bariyerinin çocukların marjinalleşmesine yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla yukarıda ifade edilen çalışmalardan yola çıkarak çok kültürlü eğitimin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim sistemi içerisinde bireylerin kendi farklılıklarıyla temsil edilmesinin eğitimin kalitesini arttıracığı öngörülebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamaları desteklenmelidir.

Hem geldiği toplumun kültürü hem de yerleşik toplumun kültürünü benimseyen ve her iki kimliğiyle gurur duyan çocuklar her iki kültürde de kendini rahat hissedecek, dayanıklı, hoşgörülü ve her alanda yeterli bireyler haline geleceklerdir (Costa, 2016). Sınıfında mülteci çocuklar bulunan öğretmenler çocukları tarihsel bağlamı ve yaşadıklarıyla birlikte değerlendirmeli ve onları yerleşik toplumdan olan çocuklara doğru bir şekilde eşit haklara sahip bir birey olarak tanıtmalıdır. Öğretmenler diğer çocuklara gösterdikleri saygının aynısını mülteci çocuklara da göstermelidir (Mcbrien, 2017). Ayrıca Poureslami, Nimmon, Ng, Cho, Foster & Hertzman (2013) erken çocuklukta uygulanan programların çok kültürlü olması, farklı kültürden gelen çocukların değerlerine, inanışlarına, dillerine saygılı içeriklerin oluşturulması gerektiğini ifade ederler. Böylelikle çok kültürlü ve kültürel hassasiyetlere dayalı bir eğitim verildiği söylenebilir. Hek (2005) yaptığı araştırmada çocukların sahip olduğu dışlanma duygusunun üstesinden gelmek, sağlıklı bir benlik oluşturmalarına yardımcı olmak ve sahip oldukları öz güvenlerini desteklemek için kendi toplumlarıyla olan kültürel bağlarının desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla yukarıdaki ifadelerden de görüleceği gibi öğretmenlerin, çocuklara çok kültürlü eğitim vermenin ve onların farklılıklarına saygı duymanın eğitim sürecine önemli katkılarda bulunacağını farkında olduğunu söyleyebiliriz. Ancak öğretmenler çok kültürlü eğitim konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. E. Ö. “... çok kültürlülük alanında bir eğitim almadım. Kendi eğitim sistemimizde fazlasıyla yetersiz olduğu için ben kendim ekstradan bir şeyler yapmaya çalıştım.” AR. Ö. “... çok yeterli olduğumu söyleyemem çünkü biz bu çocuklarla çalışmadan önce aslında bu eğitimleri almalıydık.” Benzer olarak Hurley, Medici, Stewart & Cohen (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Farklı kültürleri anlamada yetersiz olmaları öğretmenlerin mülteci çocuklara eğitimde kendilerini yetersiz olarak görmelerine sebep olmuştur. Ferfolja (2009) eşitlikçi, çok kültürlülüğü yansıtacak ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak zengin uyarıcı bir sınıf ortamı oluşturabilmesi için öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Nur, Aktaş Arnas, Abbak & Kale (2018) yaptıkları araştırmada öğretmen ile çocuklar arasındaki ilişkinin niteliği arttıkça, çocukların okula uyum davranışlarının geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar mülteci çocuklara uygulanacak nitelikli programlarla birlikte iyi sonuçlar alınabilmesi için öğretmen niteliğinin de artırılması gerektiğini

göstermektedir. Öğretmen niteliğinin önemini ortaya koyan bir araştırmada, Şeker ve Sirkeci (2015) öğretmenlerin sınıf içi müdahalelerinin mülteci çocuklara karşı ortaya çıkan ön yargı, dışlama ve ırkçılık davranışlarının önüne geçtiği sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak uygulanan Birleşen Dünyalar adlı sosyal duygusal müdahale programının uygulanan ölçme araçları sonucunda her iki deney grubunda da etkili olduğu ancak karma grupta eğitim alan mülteci çocuklarda daha fazla etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre eğitim alan çocukların sorunlu davranışlarında azalma gözlemlendiği ve programın çocukların öz güvenine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

## **Öneriler**

Araştırmada ortaya konan sonuçlar doğrultusunda araştırma sonuçlarına, uygulamaya dönük ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

**Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler.** Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler verilmiştir.

- Birleşen Dünyalar sosyal duygusal gelişim programı, mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunmak için kullanılabilir.
- Birleşen Dünyalar sosyal duygusal gelişim programı, mülteci çocukların sosyal becerilerine katkıda bulunmak için kullanılabilir.
- Suriyeli çocuklar Türk eğitim sistemine dahil edilmeden bir hazırlık eğitimi ve dil eğitimi alabilirler.
- Ailelerde empati duygusunu geliştirmek için mülteci insanlar ve farklı kültürlerle ilgili bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.
- Okullar çok kültürlü eğitimin desteklenmesi için çok kültürlülüğü temel alan materyallerle desteklenebilir.

**Uygulamaya yönelik öneriler.** Araştırma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak uygulamaya dönük öneriler aşağıda verilmiştir.



- Mülteci çocukların sosyal duygusal gelişim alanında olduğu gibi dil alanında da önemli sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bundan dolayı dil gelişimine yönelik müdahale programları da uygulanabilir.
- Mülteci çocukların eğitiminde ailelerin önemi ve Suriyeli ailelerin savaş nedeniyle yaşadıkları travmalar düşünüldüğünde ailelere yönelik bir müdahale programı uygulanması önerilebilir.
- Türk ailelerin, medya ve diğer bazı farklı platformların etkisi ile Suriyeli mültecilere yönelik sahip olabilecekleri ön yargı ve dışlayıcı tutumları önlemek için Türk ailelere yönelik bir müdahale programı uygulanabilir.
- Mültecilerin eğitiminde görev alan öğretmenlere yönelik, travma yaşamış ve sosyal duygusal problemleri olan çocuklarla çalışma temelli bir müdahale programı uygulanabilir.

**Araştırmacılara yönelik öneriler.** Araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

- Birleşen Dünyalar sosyal duygusal gelişim programının mülteci çocukların diğer gelişim alanları üzerindeki etkisine bakılabilir.
- Programın üst sosyoekonomik düzeyde yer alan mülteci çocuklara uygulanması ve bu çocuklar üzerindeki etkilerine bakılması önerilebilir.
- Boylamsal araştırmalarla Birleşen Dünyalar sosyal duygusal gelişim programının uzun vadede çocukların gelişimi üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Programın uygulanmasından sonra uygulanan izleme testleri belli aralıklarla tekrar uygulanabilir.
- Bu araştırmada programın etkilerini ortaya koymak için kullanılan ölçme araçlarından farklı ölçme araçları kullanılarak sonuçların geçerliliği sınanabilir.
- Mülteci çocukların farklı gelişim alanlarına katkıda bulunmak için farklı yoğunluklarda ve farklı boyutları içeren müdahale programları geliştirilerek bu programın çocuklar üzerindeki etkilerine bakılabilir.

- Mülteci çocukların ailelerine sosyal duygusal gelişim temelli müdahale programları uygulanabilir.

## Kaynaklar

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (2013). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar, 2013 saha araştırması sonuçları*.  
[https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2376/files/60-2013123015491-syrian-refugees-in-turkey-2013\\_baski\\_30\\_12\\_2013\\_tr.pdf](https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2376/files/60-2013123015491-syrian-refugees-in-turkey-2013_baski_30_12_2013_tr.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191.
- Akman, B., Topçu, Z., Şirin, E., Baydemir, G., Çelik Arslan, A., & Şahin, S. (2010). 6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. *Education Sciences*, 6(2), 1548-1560.
- Aktekin, S., Öztürk, M., Tepebaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H., ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36-44.
- American Psychological Association (2000). *Guidelines on Trauma Competencies for Education and Training*. Retrieved from: <http://www.apa.org/ed/resources/trauma-competencies-training.pdf>
- Arnot, M., & Pinson, H. (2005). The education of asylum-seeker and refugee children. *MCT*, 20(1), 29-33.
- Athey, J.L., & Ahearn, F.L. (1991). The mental health of refugee children: An overview. In J.L. Athey & F.L. Ahearn (Eds.), *Refugee Children: Theory, Research And Services*, inside (pp.1-19). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Aronowitz, M. (1984). The social and emotional adjustment of immigrant children: A review of the literature. *International Migration Review*, 18(2), 237-257.

- Aydın, C. (2017). Göçmenlerin karşılaştıkları ve neden oldukları bazı psikolojik sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir analiz. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 16(25), 305-316.
- Baan, J., (2007). *Supporting refugee and asylum-seeking children at school: Final report of project.*  
[http://www.pharos.nl/documents/doc/final\\_report\\_supporting\\_refugee\\_and\\_asylum\\_seeking\\_children\\_at\\_school.pdf](http://www.pharos.nl/documents/doc/final_report_supporting_refugee_and_asylum_seeking_children_at_school.pdf) adresinden alınmıştır.
- Beauvais, C. (2013). *Assessing the needs of immigrant and first generation preschoolers: The benefits of early childhood intervention programs.* (Master Thesis). Athabasca University, Canada.
- Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism: Unity and identity reconsidered. *Topics in Culture Learning*, 2, 17-22.
- Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Papers on Social Representations*, 20(1), 2-1.
- Besic, J., & McBrien, J. L. (2012). Crossing international and research boundaries: From subject to author for an authentic refugee portrait. *International Scholarly Research Network*, 2012, 1-10. Doi:10.5402/2012/830938.
- Birleşmiş Milletler (1948). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi.*  
[http://www.unicankara.org.tr/doc\\_pdf/h\\_rigths\\_turkce.pdf](http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf) adresinden alınmıştır.
- Birleşmiş Milletler (1966). *Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi* [http://www.unicankara.org.tr/doc\\_pdf/metin134.pdf](http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin134.pdf) adresinden alınmıştır.
- Birleşmiş Milletler (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*  
[http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat\\_uamevzuat/birlismis\\_milletler.pdf](http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlismis_milletler.pdf) adresinden alınmıştır.
- Björn, G. J., Bodén, C., Sydsjö, G., & Gustafsson, P. A. (2013). Brief family therapy for refugee children. *The Family Journal*, 21(3), 272-278.

- Boyum, L. A., & Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and Family*, 57(3), 593-608.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Is early intervention effective?. *Day Care and Early Education*, 2(2), 14-18.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on The Development of Children*, 2(1), 37-43.
- Brown, C. P., & Lee, J. E. (2012). How to teach to the child when the stakes are high: Examples of implementing developmentally appropriate and culturally relevant practices in prekindergarten. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(4), 322-348.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Anket Geliştirme*. <http://www.bingol.edu.tr/media/226164/sayt-bolum13-anket-gelistirme.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cairo, A., Sumney, D., Blackman, J., & Joyner, K. (2013). Supporting refugee and migrant children with FACE time. *The Education Digest*, 79(2), 61-65.
- Candappa, M. (2000). Building a new life: The role of the school in supporting refugee children. *MCT*, 19(1), 28-32.
- Carley, K. (1993). Coding choices for textual analysis: A comparison of content analysis and map analysis. *Sociological Methodology*, 23, 75-126.
- Carlson, M. J., & Corcoran, M. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 779-792.

- Castles, S., De Haas, H., & Miller, M. J. (2013). *The age of migration: International population movements in the modern world*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ceballos, P. L., & Bratton, S. C. (2010). Empowering Latino families: Effects of a culturally responsive intervention for low-income immigrant Latino parents on children's behaviors and parental stress. *Psychology in the Schools*, 47(8), 761-775.
- Cenevre Konvansiyonu (1951). "*Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme*", <http://www.multeci.org.tr/wpcontent/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Chuang, S. S., & Moreno, R. (2011). *Immigrant children: Change, adaptation, and cultural transformation*. Lexington Books: UK.
- Cooper, J. L., Masi, R., & Vick, J. (2009). *Social-emotional development in early childhood: What every policymaker should know*. National Center for Children in Poverty, Columbia University.
- Costa, B. (2016). Language matters to a refugee child. *Therapy Today*, 27(8), 1-2.
- Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom (The norton series on the social neuroscience of education)*. New York : WW Norton & Company.
- Creswell, J. W. (2008). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications: USA
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage publications: USA.
- Crosnoe, R. (2013). *Preparing the children of immigrants for early academic success*. Migration Policy Institute, Washington, DC. [file:///C:/Users/kardes/Downloads/Crosnoe-FINAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/kardes/Downloads/Crosnoe-FINAL%20(1).pdf) adresinden erişilmiştir.
- Cross, M. (2011). *Children with social, emotional and behavioural difficulties and communication problems (2.ed.)*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.

- Currie, J. (2000). *Early childhood intervention programs: What do we know?*. Joint Center for Poverty Research, Toronto, Canada. Download from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451915.pdf>
- Demirbaş, H., & Bekaroğlu, E., (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi*, 21(1), 11-24.
- Demirci, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. [http://reyhanli.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/28132658\\_19072017-10969431\\_5ve9siniff\\_kayit.pdf](http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/28132658_19072017-10969431_5ve9siniff_kayit.pdf) adresinden alınmıştır.
- Derrington, T., Shapiro, B., & Smith, B. (2003). The effectiveness of early intervention services. (Unpublished Manuscript). *University of Hawai'i Center on Disability Studies, USA*.
- Ekşi, N. (2012). Türkiye'de Bulunan Suriyelilerin Hukuki Statüsü. *Legal Hukuk Dergisi*, 10(119), 3-22.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) : İstanbul.
- Essomba, M. À. (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural Education*, 28(2), 206-218.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Jonsdottir, K. A. (2012). Peer groups and victimisation among native and immigrant adolescents in Norway. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 273-285.
- Fazel, M., Doll, H., & Stein, A. (2009). A school-based mental health intervention for refugee children: An exploratory study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(2), 297-309.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.
- Ferfolja, T. (2009). The refugee action support program: Developing understandings of diversity, *Teaching Education*, 20(4), 395-407, DOI: 10.1080/10476210902741239.

- Flinders, D. J. (1992). In search of ethical guidance: Constructing a basis for dialogue. *Qualitative Studies in Education*, 5(2), 101-115.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*, (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Fruja Amthor, R., & Roxas, K. (2016). Multicultural education and newcomer youth: Re-imagining a more inclusive vision for immigrant and refugee students. *Educational Studies*, 52(2), 155-176.
- Galante, R., & Foa, D. (1986). An epidemiological study of psychic trauma and treatment effectiveness for children after a natural disaster. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(3), 357-363.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10 ed.) Boston: Pearson.
- Georgiades, K., Boyle, M.H., & Duku, E. (2007). Contextual influences on children's mental health and school performance: the moderating effects of family immigrant status. *Child Development*, 78(5), 1572-1591.
- Georgis, R. (2014). More than meets the eye: Immigrant and refugee adjustment, education, and acculturation in Canada. (Doctoral Dissertation), Department of Educational Psychology, University of Alberta, Canada.
- Giller, E. (1999). *What is psychological trauma*. Sidran Institute: London.
- Gleeson, R. M. L. (2013). *Mental health needs of immigrant and refugee students: A resilience-based model of program development for schools* (Doctoral dissertation), James Madison University, Virginia, USA.
- Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H., ve Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 101-117.
- Görmez, V., Kılıç, H. N., Örengül, A. C., Demir, M. N., Mert, E. B., Makhoulta, B., Kınık, K., & Semerci, B. (2017) Evaluation of a school-based,



teacher-delivered psychological intervention group program for trauma-affected Syrian refugee children in Istanbul, Turkey, *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 27(2), 125-131, DOI:10.1080/24750573.2017.1304748.

Graves Jr, S. L., & Howes, C. (2011). Ethnic differences in social-emotional development in preschool: The impact of teacher child relationships and classroom quality. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 202-214.

Guerrero, A. L., & Tinkler, T. (2010). Refugee and displaced youth negotiating imagined and lived identities in a photography-based educational project in the United States and Colombia. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 55-74.

Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2012). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research*. USA: Sage Publications.

Güçer, M., Karaca, S., & Dinçer, O. B. (2013). *Sınırlar Arasında Yaşam Savaşı Suriyeli Mülteciler Alan Çalışması*. International Strategic Research Organization (USAK): Ankara.

Ha, J., & Lyras, A. (2013). Sport for refugee youth in a new society: The role of acculturation in sport for development and peace programming. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), 121–140.

Haider, M. (2010). *Emotional and behavioural problems among Pakistani children*. (Unpublished Doctoral dissertation), McGill University, Canada.

Hart, R. (2009) Child refugees, trauma and education: Interactionist considerations on social and emotional needs and development, *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368, DOI: 10.1080/02667360903315172.

Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education*, 28(2), 165-181.

Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171.

- Hilado, A, Quigg, C., & Allweiss, S. (2013). *Access for new immigrant children: early intervention with refugee families using the baby talk® model*. Zero to Three National Training Institute ~ San Antonio, Texas, USA.
- Hos, R. (2016). The Lives, Aspirations, and Needs of Refugee and Immigrant Students With Interrupted Formal Education (SIFE) in a Secondary Newcomer Program. *Urban Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/0042085916666932>
- Human Rights Watch (2015). *Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum*. <https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/283247> adresinden erişilmiştir.
- Humphries, M. L., Strickland, J., & Keenan, K. (2014). African American preschoolers' social and emotional competence at school: The influence of teachers and mothers. *Journal of Education*, 194(1), 11-18.
- Hurley, J.J., Medici, A., Stewart, E., & Cohen, Z. (2011). Supporting preschoolers and their families who are recently resettled refugees. *Multicultural Perspectives*, 13(3), 160–166.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*. <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım: Ankara, Türkiye.
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A., & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural psychiatry*, 53(1), 81-109.

- Karoly, L. A., & Gonzalez, G. C. (2011). Early care and education for children in immigrant families. *The Future of Children*, 21(1), 71-101.
- Kataoka, S. H., Stein, B. D., Jaycox, L. H., Wong, M., Escudero, P., Tu, W. & Fink, A. (2003). A school-based mental health program for traumatized Latino immigrant children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 311-318.
- Kenardy, J., De Young, A., Le Brocque, B. & March, S. (2011). *Childhood trauma reactions: a guide for teachers from preschool to year 12*. Queensland Government Natural Disaster Response. Australia.
- Kendall-Tackett, K. (2009). Psychological trauma and physical health: a psychoneuroimmunology approach to etiology of negative health effects and possible interventions. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, And Policy*, 1(1), 35-48.
- Keskinkılıç-Kara, S. B., ve Şentürk-Tüysüzer, S. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 236-250.
- Kozulin, A. (2006). Integration of culturally different students in mainstream classes. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 1, 99-105.
- Kupzyk, S. S., Banks, B. M., & Chadwell, M. R. (2016). Collaborating with refugee families to increase early literacy opportunities: A pilot investigation. *Contemporary School Psychology*, 20(3), 205-217.
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57.
- Lerner, A. B. (2012). The educational resettlement of refugee children: Examining several theoretical approaches. *Multicultural Education*, 20(1), 9-14.
- Liles, B. D. (2013). *Social and emotional development in the young child: The effects of trauma exposure*. (Doctorate Thesis), The Graduate School, The University Of Tulsa, Oklahoma, USA.
- Madziva, R., & Thondhlana, J. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942-961.

- Martens, H. J. W. (2007) Prevalence of depression in various ethnic groups of immigrants and refugees: Suggestions for prevention and intervention. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9(1), 25-33, DOI:10.1080/14623730.2007.9721831.
- Martin, N., & Brownell, R. (2011). *Receptive one-word picture vocabulary test*. USA: ATP Assessmenta, a division of Academic Therapy Publications
- McBrien, J. L. (2006). Serving the needs of at-risk refugee youth: A program evaluation. *Journal of School Public Relations*, 27(3), 326-341.
- McBrien, J. L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare*, 41(1), 75- 90.
- McBrien, J. L. (2017). Refugees, asylum seekers, and other immigrants: Help for teachers with problematic definitions. *Social Studies Research and Practice*, 12(2), 113-124.
- McCarthy, K. (1998). *Adaptation of immigrant children to the United States: A review of the literature*. Center for Research on Child Wellbeing: Working Paper, 995, Princeton University.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage publications: USA.
- Miller, J. M. (2013). Empirical evaluation of a home visiting intervention targeting immigrant and refugee children. *Public Health*, 12(648), 1-14.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Kanun numarası: 1739. *Resmi Gazete*, 14574. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mohamed, S., & Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: An exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 249-263.
- Moinolnolki, N., & Han, M. (2017). No Child Left Behind: What About Refugees?. *Childhood Education*, 93(1), 3-9.

- Morris, P., Lloyd, C., Millenky, M., Leacock, N., Raver, C. C., & Bangser, M. (2013). *Using classroom management to improve preschoolers' social and emotional skills*. New York: Social Policy Pub.
- Möhlen, H., Parzer, P., Resch, F., & Brunner, R. (2005). Psychosocial support for war-traumatized child and adolescent refugees: Evaluation of a short-term treatment program. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 39(1-2), 81-87.
- Nur, İ., Aktaş-Arnas, Y., Abbak, B. S., & Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(1), 201-220.
- Oikonomidou, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 74-80.
- Oliva, D. (2015). *Emotional well-being of secondary refugee and immigrant students: The relationship between acculturation and school support* (Doctoral dissertation), Northwest Nazarene University, USA.
- O'Rourke, J. (2014). Education for Syrian refugees: The failure of second-generation human rights during extraordinary crisis. *Albany Law Review*, 78(2), 711-717.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A. & Yurt, Ö. (2014). Sosyal beceri eğitici eğitim programının etkililiği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Paat, Y. F. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966.

- Papadopoulos, R. K. (2006). *Refugees and psychological trauma: psychosocial perspectives*. Retrieved from <http://www.ncb.org.uk/dotpdf/open%20access>.
- Phillips, J. (2015). *Asylum seekers and refugees: what are the facts?*. Canberra: Department of Parliamentary Services, Parliament of Australia.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, (28)3, 399-407, DOI: 10.1080/01425690701253612
- Poureslami, I., Nimmon, L., Ng, K., Cho, S., Foster, S., & Hertzman, C. (2013). Bridging immigrants and refugees with early childhood development services: Partnership research in the development of an effective service model. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1924-1942.
- Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120.
- Reid, K., Littlefield, L., & Wingenfeld, S. (2003). Early intervention for preschool-aged children with behavioural and relationship problems and their families. *Australian Journal of Psychology*, 7(1), 1-15.
- Report of United Nations High Commissioner for Refugees, (2001). *Statistical Yearbook 2001*. United Nations: New York.
- Report of United Nations High Commissioner for Refugees, (2002). *Statistical Yearbook 2002*. United Nations : New York.
- Rousseau, C., Drapeau, A., & Corin, E. (1996). School performance and emotional problems in refugee children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 239-251.
- Rousseau, C., Singh, A., Lacroix, L., Measham, T., & Jellinek, M. S. (2004). Creative expression workshops for immigrant and refugee children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(2), 235-238.

- Rousseau, C., & Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(3), 533-549.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-495.
- Rubinstein-Avila, E. (2017) Immigration and education: What should k-12 teachers, school administrators, and staff know?, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(1), 12-17, DOI:10.1080/00098655.2016.1234817.
- Rumbaut, R. G. (1994). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28(4), special issue, 748-794.
- Sağlam, H. İ., ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sanders, M. R. (1999). Triple p-positive parenting program: towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.
- Schachner, M. K. (2017). From equality and inclusion to cultural pluralism—evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(2), 1-17. DOI: 10.1080/17405629.2017.1326378.
- Schmitt-Rodermund, E., & Silbereisen, R. K. (2008). The prediction of delinquency among immigrant and non-immigrant youth: Unwrapping the package of culture. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2-3), 87-109.
- Sedgwick, P., & Greenwood, N. (2015). Understanding the Hawthorne effect. *BMJ: British Medical Journal*, 351, 1-2.
- Seker, B. D., & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics & Sociology*, 8(4), 122-133.

- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(31), 267-305.
- Shala, M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, 4(11), 787-791.
- Shriberg, J. (2010). *Advancing teacher development in Colorado Refugee Education Programs*. University of Denver. <http://www.springinstitute.org/Files/executivereporttdrproject.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Sirin R. S., & Aber J. L. (2018) Increasing understanding for syrian refugee children with empirical evidence, *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 1-6, DOI:10.1080/17450128.2017.1409446.
- Sirin, S., Plass, J. L., Homer, B. D., Vatanartiran, S., & Tsai, T. (2018). Digital game-based education for Syrian refugee children: Project hope. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 7-18.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Small, E., Kim, Y. K., Praetorius, R. T., & Mitschke, D. B. (2016). Mental health treatment for resettled refugees: A comparison of three approaches. *Social Work in Mental Health*, 14(4), 342-359.
- Solgun, C. & Durat, G., (2017). Göç ve ruh sağlığı. *Journal of Human Rhythm*, 3(3), 137-144.
- Stefanek, E., Strohmeier, D., & van de Schoot, R. (2015). Individual and class room predictors of same-cultural friendship preferences in multicultural schools. *International Journal of Behavioral Development*, 39(3), 255-265.
- Steucker, J. (2006). *Education of refugees. US: Parent Information Resource Center Program*. IowaParents.org Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/88e0/5ffbad7cc81c2f480cf1e2b331fb711fe929.pdf>



- Strekalova-Hughes, E., & Wang, X. C. (2017). Intercultural experiential continuum: A case study of early childhood teachers working with refugee children. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 61-88.
- Strohmeier, D., & Doğan, A. (2012). Emotional problems and victimisation among youth with national and international migration experience living in Austria and Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 287-304.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC social competence program. *New Directions for Student Leadership*, 2012(133), 71-84.
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), 248-258.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.
- Şahin, N. H. (2014). *Stres ve stres yönetimi. Örgütsel davranış* (2.Baskı). İstanbul : Beta Yayınları.
- Tadesse, S., Hoot, J., & Watson-Thompson, O. (2009). Exploring the special needs of African refugee children in US schools. *Childhood Education*, 85(6), 352-356.
- Taylor, J. (2004). Refugees and social exclusion: What the literature says. *Migration Action*, 26(2), 16-31.
- Taylor, M. (2017). *Climate change will create world's biggest refugee crisis*. <https://www.theguardian.com/environment/2017/nov/02/climate-change-will-create-worlds-biggest-refugee-crisis> adresinden erişilmiştir.
- Tekin, U. ve Yüksek, D. (2017). *Göç ve Eğitim: Türkiye’de ve Almanya’da aile dili okul dilinden farklı olan çocukların okullaşması*. Çalıştay raporu, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

[https://tr.boell.org/sites/default/files/goc\\_ve\\_egitim\\_calistayi\\_sonuc\\_raporu-28.07.2017.pdf](https://tr.boell.org/sites/default/files/goc_ve_egitim_calistayi_sonuc_raporu-28.07.2017.pdf) adresinden erişilmiştir.

Thabet, A. A., Vostanis, P., & Karim, K. (2005). Group crisis intervention for children during ongoing war conflict. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(5), 262-269.

The New Arab (2017, 27 Şubat). *Syrian doctor coins new term for children's extreme war-trauma*. Erişim adresi: <https://www.alaraby.co.uk/english/society/2017/2/25/syrian-doctor-coins-new-term-for-childrens-extreme-war-trauma>

Thomas, R. L. (2016). The Right to Quality Education for Refugee Children Through Social Inclusion. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1(4), 193-201.

Topçuoğlu, R. A. (2012). *Türkiye’de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması*. <https://docplayer.biz.tr/266861-Turkiye-de-gocmen-cocuklari-profil-i-sosyal-politika-ve-sosyal-hizmet-onerileri-hizli-degerlendirme-arastirmasi.html> adresinden erişilmiştir.

Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*. UK: Pearson Higher Ed.

Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu (2017). *Kasım 2017 açlık ve yoksulluk sınırı raporu*. <http://www.turkis.org.tr/KASIM-2017-aclik-ve-yoksulluk-siniri-d11646> adresinden erişilmiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi, (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden erişilmiştir.

Tyrer RA, Fazel M. (2014) School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PLoS ONE* 9(2),1-12. Doi:10.1371/journal.pone.0089359

United Nations High Commissioner for Refugees (1994). *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care*.

<http://www.unhcr.org/protection/children/3b84c6c67/refugee-children-guidelines-protection-care.html> adresinden erişilmiştir.

United Nations High Commissioner for Refugees, (2015). *Global Trends: Forced displacement in 2015*.

<http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html> adresinden erişilmiştir.

United Nations High Commissioner for Refugees, (2017). *Figures at a glance*. <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> adresinden erişilmiştir.

Uşaklı, H. (2015). Enhancing social emotional learning: Drama with host and refugee children in Turkey. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 1(2), 22-29.

Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1),72-83.

Valladares, S. & Ramos, M. F. (2011). *Children of latino immigrants and out-of-school time programs*. Washington, DC: Child Trends.

Van Wesel, F., Boeije, H., Alisic, E., & Drost, S. (2011). I'll Be Working My Way Back: A Qualitative Synthesis on the Trauma Experience of Children. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(5), 516-526.

Vecchio, L., Dhillon, K. K., & Ulmer, J. B. (2017). Visual methodologies for research with refugee youth. *Intercultural Education*, 28(2), 131-142.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on The Development of Children*, 23(3), 34-41.

Waller, G., Hamilton, K., Elliott, P., Lewendon, J., Stopa, L., Waters, A. & Hargreaves, I. (2001). Somatoform dissociation, psychological dissociation, and specific forms of trauma. *Journal of Trauma & Dissociation*, 1(4), 81-98.

- Warner, J. (2017). *No lost generations: Refugee children and their human right to education, from the holocaust to the Syrian civil war*. Retrieved from <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/38563>
- Weathers, F. W., Litz, B. T., & Keane, T. M. (1995). *Military trauma. Traumatic Stress: From theory to practice*. New york: Plenum Press.
- Whitfield, C. L. (1998). Adverse childhood experiences and trauma. *American Journal Of Preventive Medicine*, 14(4), 361-364.
- Wiese, E. B. P. (2010). Culture and migration: Psychological trauma in children and adolescents. *Traumatology*, 16(4), 142-152.
- Wilson, J. J. (2000). The high/scope perry preschool project. office of juvenile justice and delinquency prevention. *Juvenile Justice Bulletin*.8(5),1-8.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

## EK-A: Program Uyarlama İzni



**Jacqueline Mulders** <j.mulders@pharos.nl>

14 Haz 2016 15:42



Alıcı: Adviespunt, ben ▾

🌐 Dili algıla ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir

İngilizce için kapat ✕

Hello Servet,

My name is Jacqueline Mulders, and I am a program officer in Pharos and familiar with "the World United." Great that you want to use our method, you have permission to adapt the program in Turkish. I would love to stay in touch with you about the process and what your findings are as you put the program in practice for Syrian refugees in Turkey.

In the Netherlands we will start the revision of the program in September.

Kind regards, and do not hesitate to contact me with any questions,

Jacqueline Mulders

**Van:** Servet KARDEŞ [<mailto:kardesservet@gmail.com>]

**Verzonden:** Monday 6 June 2016 10:21

**Aan:** Adviespunt

**Onderwerp:** Re: Pharos Program



## **EK-B: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu**

Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Değerli Veliler,

Sizi Prof. Dr. Berrin Akman sorumluluğunda yürüttüğüm “Mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine yönelik Birleşen Dünyalar Programı'nın uyarlanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezi çalışmasına davet ediyoruz. Bu tez çalışmasının amacı göç sonrası sosyal faktörlerin çocuklar üzerindeki etkisine yoğunlaşmaktır. Söz konusu araştırmanın yapılması için gerekli olan H.Ü. Etik Komisyon izni alınmıştır. Bu tez çalışması kapsamındaki uygulamalara katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, çocuklarınızın çalışmamıza katılımına izin vermektir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya çocuklarınızın katılmasını kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, araştırmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda araştırmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [servetkardes@hacettepe.edu.tr](mailto:servetkardes@hacettepe.edu.tr) e-posta adresiyle ve 0312 297 8626-156 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın çocuğumun katılmasını kabul ediyorum.

Araştırmacılar : Prof. Dr. Berrin AKMAN, Arş. Gör. Servet KARDEŞ

Katılımcının Velisinin:

Adı-

Soyadı:.....

.....

İmzası:

İletişim Bilgileri:

e-posta:

Telefon:

جامعة حجي تابه

معهد العلوم التربوية

نموذج إبلاغ لموافقة طوعية

السادة أولياء الأمور نحن نتشرف بدعوتكم لحضور أطروحة الدكتوراه "تقييم التأثير والتكيف لبرنامج العالمي الموحد والموجه للتطور العاطفي والاجتماعي للأطفال اللاجئين" والذي أقوم به أنا تحت إشراف الدكتور بيرن ايمان الغرض من هذه الرسالة هو التركيز على آثار العوامل الاجتماعية بعد الهجرة على الأطفال. و قد تم أخذ الإذن من قبل لجنة الأخلاقيات لعمل هذا البحث. تعني قراءة وتأكيده هذا النموذج أنك توافق على مشاركة أطفالك في التحقيق. ومع ذلك ، يحق لك أيضاً رفض المشاركة في الاستبيان أو إنهاء البحث بعد انضمامك إليه. سيتم استخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها لأغراض البحث وسيتم الحفاظ على سرية معلوماتك الشخصية. إذا كنت بحاجة إلى مزيد من المعلومات الآن أو بعد هذه المعلومات حول الهدف من البحث ، يمكنك أن تتصل بالباحث الآن 156-8626 297 0312

servetkardes@hacettepe.edu.tr أو يمكنك التواصل معي على البريد الإلكتروني

إذا كنت ترغب في مشاركة النتائج العامة / المحددة معك عند اكتمال البحث ، يرجى الاتصال بالباحث. لقد قرأت ما ورد أعلاه والمعلومات التي يجب أن تعطى للمشارك قبل البحث ، وقد فهمت نطاق وغرض العمل الذي سيشترك فيه والمسئوليات الطوعية. قدم الباحثون تفسيرات مكتوبة وشفوية حول الدراسة. أوافق على مشاركة طفلي في هذه الشروط دون أي ضغط أو خداع.

ولي الأمر المشارك

معلومات الاتصال

: الاسم والكنية

:ولي الأمر

:رقم الهاتف لولي

:التوقيع

:الأمر

:الايمل

## EK-C: Etik Komisyon İzni



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-1744

09 Mayıs 2017

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 21.04.2017 tarih ve 977 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Servet KARDEŞ**'in Prof. Dr. Berrin AKMAN danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Dönemdeki Mülteci Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimine Yönelik The World United Programının Uyarlanması ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 25 Nisan 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı



## EK-Ç: Tez Uygulaması için İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1773399  
Konu : Araştırma İzni

24.01.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.  
b) 11/01/2018 Tarihli ve 51944218/75 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Servet KARDEŞ'in "**Okul Öncesi Dönemdeki Mülteci Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimine Yönelik The World United Programının Uyarlanması ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (9 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Gövenli Elektronik İmza:  
Asli Ko Ayarlı

24 Ocak 2018

ANKARA VALİLİĞİ  
MILLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

## EK-D: Etik Beyanı

### EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

04/10/2018

(imza)  
Servet KARDEŞ

## EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

### EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

04/10/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Mülteci Çocukların Psikososyal Gelişimine Yönelik Program Uyarlanması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
12/09/2018	161	37934	28/09 /2018	% 6	1000654909

Uygulanan filtreler:

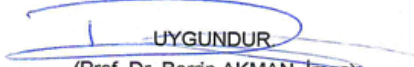
1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: SERVET KARDEŞ  
Öğrenci No.: N13249300  
Ana Bilim Dalı: İLKÖĞRETİM  
Programı: OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ  
Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

  
İmza

DANIŞMAN ONAYI

  
UYGUNDUR  
(Prof. Dr. Berrin AKMAN, İmza)

## EK-F: Dissertation Originality Report

### EK-F: Dissertation Originality Report

04/10/2018

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Program Adaptation to Psychosocial Development of Refugee Children

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
12/09 /2018	161	37934	28/09/2018	% 6	1000654909

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Servet KARDEŞ  
Student No.: N13249300  
Department: Primary Education Department  
Program: Preschool Education  
Status:  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
(Prof. Dr. Berrin AKMAN, Signature)

145

## EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

### EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

04 / 10 / 2018

(imza)

Servet KARDEŞ

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

(1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilişkin patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkânı oluşturablecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konularla ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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

