

**TÜRKİYE VE SURİYE VATANDAŞI
ÇOCUKLARIN DIŞLAMAYA YÖNELİK YARGILARI
VE SOSYAL KAPSAYICILIĞI ARTIRMA PİLOT
ÇALIŞMASININ ÇOCUKLARDA ÖN YARGIYA ETKİSİ**

ŞEBNEM KIROĞLU

MEF ÜNİVERSİTESİ

AĞUSTOS 2022

MEF ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE VE SURİYE VATANDAŞI ÇOCUKLARIN
DIŞLAMAYA YÖNELİK YARGILARI VE SOSYAL
KAPSAYICILIĞI ARTIRMA PİLOT ÇALIŞMASININ
ÇOCUKLARDA ÖN YARGIYA ETKİSİ**

Şebnem KIROĞLU

ORCID No: 0000-0002-5574-1952

Dr. Öğr. Üyesi Melike ACAR

AĞUSTOS 2022

AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI

Bu çalışmada yer alan tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada söz konusu kurallar ve ilkelerin zorunlu kıldığı çerçevede, özgün olmayan tüm bilgi ve belgelere, alıntılama standartlarına uygun olarak referans verilmiş olduğunu beyan ederim.

İsim ve Soyisim: Şebnem KIROĞLU

İmza:

ÖZET

TÜRKİYE VE SURİYE VATANDAŞI ÇOCUKLARIN DIŞLAMAYA YÖNELİK YARGILARI VE SOSYAL KAPSAYICILIĞI ARTIRMA PİLOT ÇALIŞMASININ ÇOCUKLARDA ÖN YARGIYA ETKİSİ

Şebnem KIROĞLU

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Melike ACAR

Ağustos 2022, 97 sayfa

Kapsayıcılık ve sosyal dışlanma alanında yapılan pek çok araştırmaya göre sosyal olarak kabul edilmenin ya da ayrımcılığa maruz kalmanın kişinin şimdiki ve gelecekteki iyilik hali üzerinde önemli bir etkisi vardır (Fisher, Wallace ve Fenton, 2000; Parker ve Asher, 1987; Reijntjes ve diğer., 2010; Twenge ve Baumeister, 2005). Göç hareketlerindeki artış ile birlikte Türkiye'nin en çok mülteciye ev sahipliği yapan ülkelerden biri olması göç ve etnisite temelli kapsayıcılık çalışmalarını artırmıştır. Yapılan çalışmalarda farklı gruplara ait kişilerin belirli şartlar altında bir araya gelmelerinin (Pettigrew, 1998) ya da dolaylı temas etmelerinin (Cameron ve diğer., 2011; Killen ve Malti, 2015) ön yargıyı azaltıcı bir rol oynadığı görülmüştür. Bu amaçla, ilgili çalışmada Türkiye ve Suriye vatandaşı 9- 12 yaş grubundaki çocukların (N = 38) ötekine karşı olan ön yargıları ve ötekini dışlamaya yönelik değerlendirmeleri araştırılmış, daha sonra bu çocuklardan bazıları (N = 8) bir araya getirilerek ön yargıyı azaltmaya yönelik 10 oturumluk bir grup çalışması yapılmıştır. Bu grup çalışmasının sonunda tarafların “ötekine” karşı ırksal tutumu ve çalışmanın dışlama gerekçelendirmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubunun ön yargı düzeyinde düşüş görülürken kontrol grubunun tutumu aynı kalmıştır. Katılımcıların çoğu, evrensel ahlaki ilkelere dayanarak dışlamanın yanlış olduğunu ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal kapsayıcılık, ahlaki gelişim, sosyal alan kuramı, gruplar arası temas kuramı, ön yargıyı azaltma pilot çalışması, azınlıklar, göçmenler

Bilim Dalı Sayısal Kodu:

ABSTRACT

TURKISH AND SYRIAN CHILDREN'S ATTITUDES AGAINST DISCRIMINATION AND THE EFFECTS OF SOCIALLY INCLUSIVE GROUP WORK ON PREJUDICE AMONG CHILDREN

Şebnem KIROĞLU

MA in Guidance and Psychological Counseling Program

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Melike ACAR

August 2022, 97 Pages

Research on inclusion and social exclusion shows that lack of social acceptance and being subject to discrimination have a significant effect on individual's current and future well-being (Fisher, Wallace, & Fenton, 2000; Parker & Asher, 1987; Reijntjes et al., 2010; Twenge & Baumeister, 2005). Along with the Syrian war and intense migration movement, Turkey becomes one of the largest hosts of refugees which caused an increase in the research on migration- and ethnicity-based inclusivity studies. These researches show that coexisting under certain circumstances (Pettigrew, 1998) or indirect contact (Cameron et al., 2011; Killen & Malti, 2015) reduces prejudice against members of different groups. This study examines nine to twelve-year-old Turkish and Syrian children's (N= 38) prejudices toward others; a group of these children (N= 8) took part in a 10-hour group work, pilot intervention plan. The effects of this group work on children's reasoning and racial attitudes are examined at the end of the group work. The prejudice of the experiment group decreased while the control group's racial attitudes stayed the same. Most participants stated that exclusion is wrong concerning universal moral principles.

Keywords: social inclusiveness, moral development, social domain theory, contact hypothesis, intergroup contact, prejudice reduction pilot study, minorities, refugees

Numeric Code of the Field:

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İTHAF	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Temel Kavramlar ve Kuramlar: Ön Yargı, Ayrımcılık, Sosyal Dışlanma ve Grup İlişkileri	1
1.2. Suriye’den Türkiye’ye Göç ve Göçmenlerin Türkiye’deki Durumları.....	8
1.2.1. Türkiye’nin Göçmen Politikası	8
1.2.2. Suriye Vatandaşlarının Türkiye’deki Yasal Statüsü ve Hakları.....	10
1.2.3. Türkiye’deki “Suriyeli” Algısı	11
1.3. Sosyal Kapsayıcılık ve Ayrımcılığa Sosyal Psikolojik ve Gelişimsel Yaklaşımlar	15
1.3.1. Allport’un Gruplar Arası Temas Kuramı	16
1.3.2. Etnik Kimlik Gelişimi.....	188
1.3.3. Sosyal Kapsayıcılık ve Ahlaki Sorgulamanın Gelişimi.....	21
1.3.4. Piaget’nin Aşamalı Ahlaki Gelişim Kuramı	22
1.3.5. Sosyal Alan Kuramı.....	23
1.4. Çalışmanın Önemi ve Araştırma Soruları	25
2. BÖLÜM: GRUPLAR İLE MÜDAHALE VE KAPSAYICILIK ÇALIŞMALARI	27
3. BÖLÜM: YÖNTEM	31
3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Katılımcılar	32
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.4. Veri Toplama Süreci	36
3.5. Verilerin Kodlanması ve Güvenilirliği.....	37
3.6. Verilerin Analizi	37
3.7. Pilot Müdahale Çalışması.....	39

3.7.1. Çalışmanın Süresi ve Mekân.....	39
3.7.2. Çalışmanın İçeriği.....	40
BÖLÜM 4: BULGULAR.....	41
4.1. Suriyeli ve Türkiyeli Çocukların Çoklu Irksal Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtlar.....	41
4.2. Suriyeli ve Türkiyeli Çocukların Dışlamaya Yönelik Değerlendirmeleri....	43
4.2.1. Suriyeli ve Türkiyeli Çocukların Akran Dışlamasına Yönelik Değerlendirmeleri.....	43
4.2.2. Suriyeli ve Türkiyeli Çocukların Otorite Figürünün Sosyal Dışlamasına Yönelik Değerlendirmeleri	455
4.2.3. Suriyeli ve Türkiyeli Çocukların Otorite Figürünün Dışlamasını Uygun Bulmadıkları Durumdaki Değerlendirmeleri	47
4.3. Müdahale Programının Etkisi	49
4.3.1. Müdahale Programının Irksal Tutum Ölçeğine Etkisi	49
4.3.2. Müdahale Programının Çocukların Dışlamaya Yönelik Değerlendirme ve Gerekçelerine Etkisi	50
BÖLÜM 5: TARTIŞMA.....	53
5.1. Çoklu Irksal Tutum Ölçeğine Verilen Yanıtlar	53
5.2. Akranın Dışlamasına Yönelik Değerlendirmeler.....	54
5.3. Otorite Figürünün Sosyal Dışlamasına Yönelik Değerlendirmeler	56
5.4. Otoriteye İtaat Konusunda Kararsız Kalındığında Yapılan Değerlendirmeler	58
5.5. Müdahale Programının Etkisi	59
SINIRLILIKLAR	61
SONUÇ.....	61
KAYNAKÇA.....	633
EKLER.....	744
Ek A: MEF Üniversitesi Etik Kurul Onayı	744
Ek B: Bilgilendirilmiş Onam Formu (Arapça ve Türkçe)	755
Ek C: Demografik Form	77
Ek D: Çok Cevaplı Irksal Tutum Ölçeği Maddeleri	80
Ek E: Varsayımsal Hikayeler	822
Ek F: Pilot Müdahale Çalışmasının İçeriği	855

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Ön Test-Son Test Deney-Kontrol Gruplu Desen.....	32
Tablo 2: Katılımcıların Uyruk ve Cinsiyete Göre Yaşları (Ay)	32
Tablo 3: Katılımcıların Gelir Durumu	33
Tablo 4: Gerekçeler İçin Kodlama Şeması.....	38
Tablo 5: Kodlayıcılar Arasındaki Güvenilirlik.....	38
Tablo 6: Türkiyeli ve Suriyeli Çocuklarda İç Grup Kayırmacılığı ve Dış Grup Ön Yargısı.....	41
Tablo 7: Suriye Vatandaşı Çocukların Irksal Tutum ve Diğer Değişkenler Arasındaki Korelasyon.....	43
Tablo 8: Türkiye Vatandaşı Çocukların Irksal Tutum ve Diğer Değişkenler Arasındaki Korelasyon.....	43
Tablo 9: Uyruk ve Cinsiyetin Gerekçeler Üzerindeki Etkisi.....	44
Tablo 10: Çocukların Dışlamayı ve Karşı Teşviki Olumsuz Değerlendirmeleri (%)	45
Tablo 11: Çocukların Sosyal Dışlanma Durumuna Sundukları Değerlendirmelerin Gerekçeleri (%).....	45
Tablo 12: Çocukların Kendilerini Düşünerek Verdikleri Dahil Etme Kararları (%)	45
Tablo 13: Çocukların Otoritenin Dışlamasına Yönelik Yargıları (%).....	47
Tablo 14: Çocukların Otoritenin Dışlamasına Yönelik Değerlendirmelerinin Gerekçeleri (%).....	47
Tablo 15: Çocukların Otorite Figürüne İtaat Durumuna Yönelik Değerlendirmeleri (%)	47
Tablo 16: Otoriteye İtaat Konusunda Kararsız Cevapların Gerekçelendirmeleri (%)	48
Tablo 17: Katılımcıların Otorite Tarafından Dışlanan Çocuğa Atfettiği Duygular	49
Tablo 18: Pilot Çalışmanın İç Grup Kayırmacılığı ve Dış Grup Ön Yargısına Etkisi	50
Tablo 19: Akademik Bağlamda Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testteki Sosyal Dışlanma Gerekçeleri (%).....	51
Tablo 20: Doğum Günü Bağlamında Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testteki Sosyal Dışlanma Gerekçeleri (%)	51
Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testteki Öğretmen Otoritesinin Dışlamasına Yönelik Yargıları (%)	52
Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testteki Anne Otoritesinin Dışlamasına Yönelik Yargıları (%)	52

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GKA	: Geçici Koruma Altında
HEP	: Hızlandırılmış Eğitim Programı
LGBTİ+	: Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans, Interseks ve Artı MEB
	: Milli Eğitim Bakanlığı
PIKTES	: Promoting Integration of Syrian Kids into the Education System (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi)
SUY	: Sosyal Uyum Yardımı (Kızılaykart)
ŞEY	: Şartlı Eğitim Yardımı
YÖS	: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı

BÖLÜM 1: GİRİŞ

1.1. Temel Kavramlar ve Kuramlar: Ön Yargı, Ayrımcılık, Sosyal Dışlanma ve Grup İlişkileri

“Ön yargı” kelimesinin hukukta, günlük kullanımda ve sosyal bilimlerde anlamı farklılık göstermektedir. Türk Dil Kurumu’na göre ön yargı “bir kimse veya bir şeyle ilgili olarak belirli şart, olay ve görüntülere dayanarak önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı, peşin yargı, peşin hüküm, peşin fikir” anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2022). Ön yargı olumlu ya da olumsuz yönde olabilir ancak alan yazında çoğunlukla “mantıksal bir temel olmadan, belirli bir gruba ve üyelerine karşı gösterilen olumsuz tutumlar” anlamında kullanılmaktadır (Pettigrew, Fredrickson ve Glazer, 1982, s. 2). Ön yargı bir gruba karşı aşırı genelleme yapma, bireysel farklılıkları reddetme, ayrımcı düşüncelere sahip olma, varsayımda bulunma ile ilişkilidir. Örneğin, kadınların erkeklere kıyasla daha duygusal olduğu, Orta Doğu ve Arap ülke vatandaşlarının kaba olduğu, beyaz Avrupalıların iyi eğitilmiş olduğu gibi genellemeler ve tutumlar ön yargı sayılabilir. Ön yargı kişilerin aklındaki tutum olarak fark edilmeyecek bir noktada kalabilirken ayrımcılık, bahsi geçen bu düşünce ve tutumların eyleme dökülmesi ile ortaya çıkmaktadır (Quillian, 2006). Kadınların daha duygusal olduğu varsayımından yola çıkarak idari yönetimde kadın çalışanlara erkek çalışanlar ile aynı imkanların sunulmaması bir ayrımcılık örneğidir. Cinsiyetçiliğe ek olarak ırk, yaş, cinsel yönelim, din, dış görünüş ve fiziksel/zihinsel engel temelli ayrımcılık kişilerin ve grupların aynı imkanlara sahip olmamasına sebep olan diğer boyutlardır.

Ayrımcılığın kişiler ve gruplar üzerindeki olumsuz sonuçları ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Irksal/etnik ayrımcılık üzerine odaklanan 53 çalışmayı derleyen makalede, ayrımcılığın fiziksel ve psikolojik sağlık ile ilişkisi incelenmiştir (Williams, Neighbors ve Jackson, 2003). Yüksek seviye ayrımcılık ile yüksek seviye sağlık riskini pozitif bağlantı olarak kabul eden makale, 20 çalışmada psikolojik sıkıntı ve ayrımcılık arasında pozitif bağlantı olduğunu belirtmiştir. Psikolojik sıkıntıya ek olarak “psikolojik iyilik hali”, “mutluluk ve hayat tatmini”, “benlik saygısı” ayrımcılıkla bağlantısı olan diğer ruh sağlığı göstergelerindedir. Çalışmalar farklı gruplarla yapılsa da ayrımcılık algısı ile sağlıksız olma bağlantılı bulunmuştur (Williams, Neighbors ve Jackson, 2003).

Irksal ayrımcılığa ek olarak pek çok farklı alandaki ayrımcılık insan hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer bir ayrımcılık çeşidi olan yaş ayrımcılığından olumsuz etkilenen gruplardan biri yaşlılardır. Yaş ayrımcılığının kötüye giden sağlık sorunlarının önünü açtığı ve 1,159 örneğin %74'ünde yaş ayrımcılığının anlamlı ölçüde kötüye giden sağlık sonuçlarını yordadığı bulunmuştur (Chang ve diğer., 2020). Ayrımcılıktan etkilenen diğer bir grup olan lezbiyen, gey, biseksüel, transeksüel, interseksler (LGBTİ+) yaşamlarını direkt etkileyen tehditlerle karşılaşmaktadırlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1980'lerdeki AIDS salgını ve yetkililerin bu salgın ile baş etme biçimi bunun bir örneğidir. 1981 yılında klinik olarak ilk AIDS vakası görülmüştür ancak hastalığın tanımı yapılırken hastalığın daha çok etkilediği dört grup olan eroin kullanıcıları (heroin), homoseksüeller, hemofili hastaları ve Haitilileri temsil eden "4 h hastalığı" terimi kullanılmıştır (Sweileh, 2019). Hastalığın yalnızca marjinal azınlık grupları etkilediğinin sanılması bu gruplara yönelik ön yargı ve korkuyu artırmıştır (Greene, 2007). Aynı yıllarda ABD başkanı Ronald Reagan'ın basın sekreteri Larry Speaker ile yapılan basın konferansında AIDS, Speaker tarafından "eşcinsel vebası" olarak tanımlanmış ve alay konusu olmuştur. (Calonico, 2015). AIDS kavramı ABD Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezi tarafından 1982'de kullanılmaya başlanmış ve hastalığın anlaşılması için çalışmalar daha sonraki yıllarda hız kazanmıştır (Sweileh, 2019).

LGBTİ+'lar ayrımcılığa ek olarak baskı, reddedilme, dışlanma, taciz ve şiddet ile mücadele etmek durumunda kalan bir grup olmuştur. Bu faktörlerin LGBTİ+'lar üzerindeki etkisi incelendiğinde fiziksel ve ruhsal sağlıklarını olumsuz etkilediği görülmüştür (Harper ve Schneider, 2003). Bu bulgular ile paralel olarak dışlanmış azınlık gruplarda görülen azınlık stresinin (alt faktörleri içselleştirilmiş homofobi, stigma, ayrımcılık ve şiddete direkt maruz kalma deneyimi olarak belirlenen) gey erkekler tarafından deneyimlendiği görülmüştür (Meyer, 1995). Dışlanmanın LGBTİ+'lar üzerindeki olumsuz etkisi yalnızca ruh sağlığı noktasında değildir. Yaş, görünür irksal azınlık durumu (dış görünüşü çoğunluk gruba benzemeyen kişiler) ve akademik branşların kontrol edilen değişkenler olduğu çalışmada LGBTİ+'ların maaş beklentisinin heteroseksüellere kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur (Ng, Schweitzer ve Lyons, 2012). Aynı çalışmada buna ek

olarak heteroseksüel erkekler ve eşcinsel erkekler arasındaki maaş beklentisi farkının, heteroseksüel kadınlar ve lezbiyen kadınlar arasındaki maaş beklentisi farkından daha fazla olduğu görülmüştür.

Irksal ayrımcılığın 2022 yılındaki örneklerine baktığımızda Ukraynalı ve Suriyeli mültecilerin durumu arasındaki fark karşımıza çıkmaktadır. 2011 yılında başlayan Suriye İç Savaşı'ndan sonra 6.7 milyon Suriye vatandaşı yerinden edilmiş ve 6.6 milyon kişi ülkesini terk etmek zorunda kalmıştır (UNHCR, 2021). Avrupa ülkeleri dünya genelindeki 6.6 milyon Suriyeli mültecinin 1 milyona ev sahipliği yaparken (%59'u Almanya ve %11'i İsveç olmak üzere); Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de 5 milyondan fazla (tüm mülteci konumundaki Suriye vatandaşlarının %83'ü) Suriyeli mülteci bulunmaktadır (UNHCR Syria Regional Refugee Response, 2022). Avrupa'nın bugün ev sahipliği yaptığı 1 milyon Suriye vatandaşının büyük kısmı savaşın beşinci yılı olan 2016'ya kadar Avrupa ülkelerine alınmamıştır (Zaru, 2022). Avrupa Birliği'nin (AB) göç hareketlerini incelemek adına kurduğu Avrupa Sınır ve Sahil Koruma Ajansı'nın (FRONTEX) verilerine göre AB'ye yasadışı yollarla girmeye çalışan göçmenlerin sayısı 2014 yılında 282,962 iken 2015 yılında 1,822,337'ye çıkmıştır (Kılıç, Kurt ve Balan, 2020). Düzensiz göçmen sayısının yükselmesi göçmen ölümlerini artırmıştır, özellikle üç yaşındaki Suriyeli Kürt Alan Kurdi'nin Yunanistan'a geçmeye çalışırken boğularak hayatını kaybetmesi ve cansız bedeninin sahildeki fotoğrafı kamuoyunda büyük yankı bulmuştur. Avrupa komisyonunun "en büyük küresel insani kriz" olarak tanımladığı süreç için pek çok düzenleme yapılmıştır (Holmes ve Castañeda, 2016). Bu amaçla AB ve Türkiye arasında AB'ye geçiş yapan düzensiz göçmenlerin Türkiye'ye geri gönderilmesi üzerine çeşitli kararlar alınmıştır (Rygiel, Baban ve Ilcan, 2016). Türkiye'ye geri gönderilen her göçmen için bir göçmenin AB ülkelerine yerleştirileceği alınan kararlar arasındadır. Bu çalışmalar ile 2016 yılında düzensiz göçmen yoğunluğu kontrol altına alınmıştır ancak geri gönderimlerin ve uygulamaların hukuki ve insani tarafı tartışmalıdır (Kılıç, Kurt ve Balan, 2020; Marancı, 2021; Mat ve Özdan, 2018; Rygiel, Baban ve Ilcan, 2016).

2022 yılının şubat ayında başlayan Rusya'nın Ukrayna işgalinde Suriye İç Savaşı'ndan farklı bir durum söz konusudur. Ülkesini terk etmek durumunda kalan 4 milyondan fazla Ukraynalı mültecinin en yoğun olduğu ülkeler Polonya olmak üzere

Macaristan, Romanya, Moldova'dır (UNHCR Ukraine Refugee Situation, 2022). İki savaş durumunda da komşu ülkelerde mülteci yoğunluğunun artması şaşırtıcı değildir ancak Ukrayna işgali ile birlikte göçmen politikalarını değiştiren Avrupa ülkeleri dikkat çekmektedir. 2022 Mart ayında Norveç, Belarus, İsviçre, Bosna-Hersek, Arnavutluk ve birkaç Balkan ülkesi dışındaki tüm Avrupa ülkeleri savaştan kaçan Ukraynalılar için vize ve giriş koşullarını esnetmiştir (Fallon, 2022). Değişiklik yapmayan ülkelerin ise Ukraynalı mültecilere kapılarını açması söz konusudur çünkü bu ülkelerden bazılarının savaştan önce de vize ve giriş talepleri konusunda esnek olduğu görülmektedir (Fallon, 2022). Bunlara ek olarak Avrupa'daki pek çok ülkenin lideri Ukraynalı mültecilere kapılarının açık olduğuna ve en iyi şekilde karşılanacaklarına dair açıklamalar yapmıştır (Kitsantonis, Anderson ve Bubola, 2022). Avrupa ülkelerinin ve dünya kamuoyunun iki ülkenin mültecilerinin kabul edilmeleri noktasındaki farklı yaptırımları ayrımcılığın insan hayatını ne kadar etkileyebileceğinin kanıtı niteliğindedir (Cénat, ve diğer., 2022).

Çoğunluktan olmayan kişi ve grupların maruz kaldığı hak ihlalleri sebebiyle uluslararası sözleşmeler ve çeşitli siyasi düzenlemeler ayrımcılığın önlenmesine dair maddeler içermektedir. Bu maddeler Türkiye'nin imzaladığı sözleşmelerden olan Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi'nde (1976) şu şekilde ifade edilmiştir:

“...Taraflar her Devlet kendi ülkesinde yaşayan ve yetkisi altında bulunan bütün bireylere ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka fikir, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğum ya da başka bir statü bakımından hiçbir ayırım gözetmeksizin Sözleşme’de tanınan hakları sağlamak ve bu haklara saygı göstermekle yükümlüdür.”

Benzer şekilde Türkiye Anayasası'nda “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.” maddesi ile genel bir eşitlik ilkesi benimsenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982: 10). Bunlara ek olarak temel insan hak ve özgürlüklerini korumak amacıyla Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Avrupa Konseyi üyesi ülkeler tarafından 1950’de, Türkiye tarafından ise 1954’te imzalanmıştır (Güner, 2016). Herkesin kanunen eşit olduğunu belirten haklar bu maddeler ve sözleşmelerle hem Türkiye anayasası hem de uluslararası sözleşmeler tarafından güvence altına alınmış olsa da toplumdaki ayrımcılığı önleyebildiğini söylemek

mümkün değildir (Quillian, 2006). Nancy Krieger, ayrımcılığın toplumdaki adil olmayan rastgele davranışların toplamı olmadığını söylemiştir (Krieger, 2000, s. 41). Ayrımcılığın baskın olan grup tarafından ayrıcalıklarını devam ettirmek için sosyal olarak yapılandırıldığını ve diğer grupları mahrum etme pahasına çeşitli ideolojilerle haklı gösterilmiş bir olgu olduğunu belirtmiştir.

Ayrımcılığın olumsuz etkilerine maruz kalan gruplardan biri de azınlıklardır. Etnik bir azınlığa ait olmak sosyal dışlanmanın risk faktörlerindedir (Plenty ve Jonsson, 2017). Göçmenlerin ve çoğunluğun reddedilme, yalnız kalma ve mağdur edilme ölçütlerini araştıran 14-15 yaş grubuyla yapılan bir çalışmada özellikle birinci nesil göçmenlerin ikinci nesil göçmenlere göre reddedilme ve yalnız kalma ölçütlerinde daha yüksek riskte olduğu bulunmuştur (Plenty ve Jonsson, 2017). İkinci nesil göçmenlerin ise birinci nesle göre mağdur edilme ve reddedilme ölçütlerinde daha az riskte olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada, göçmen gençler çoğunluğa kıyasla daha fazla sosyal dışlanma ve mağdur edilme deneyimlediklerini bildirmişlerdir. Buna ek olarak, göçmen yoğunluğunun orta ve yüksek olduğu sınıflarda göçmenlerin zorbalığa uğrama olasılığının çok daha düşük olduğu bulunmuştur. Göçmen ve çoğunluğun sayısal olarak aynı yoğunlukta bir arada bulunmasının göçmenlerin zorbalığa uğrama olasılığını düşürmesi bulgusu, ilgili çalışma gibi müdahale programlarına temel oluşturmaktadır.

Sosyal dışlanmanın tanımı, “diğerlerinden fiziksel ya da duygusal olarak ayrı tutulma deneyimi” olarak yapılabilir (Riva ve Eck, 2016). Sosyal dışlanmanın ayrımcılığa yol açtığı durumlar söz konusudur ancak her sosyal dışlanma ayrımcılık değildir. Örneğin bazı alanlar belirli yeteneklerdeki kişilerin önceliklendirilmesini gerektirebilir. Sosyal bir bağlamda çocuklar bunu kendi grupları için üye seçerken yapabilir; dersleri daha iyi olan çocuğu bilgi yarışması için gruba alırken ders notları düşük olan çocuğu hiç kimse grubuna almayabilir. Buna ek olarak gruptaki kişilere karşı kaba davranan, etrafındaki kişileri kasten rahatsız eden kişilerin gruba alınmaması dışlanmanın meşru görüldüğü durumlardandır (Killen ve Rutland, 2011, s. 2). Dışlanmanın cinsiyet, ırk, dış görünüş farklılıkları gibi özelliklere göre yapıldığı durumlar çocukların çoğunlukla “adaletsiz” olarak tanımladığı diğer bir deyişle ayrımcılığa yol açan durumlardır (Killen ve Rutland, 2011, s. 101).

Ayrımcılık ve sosyal dışlanmanın olumsuz sonuçları görmezden gelinmeyecek niteliktedir. Bu olumsuz sonuçları anlamak için *evrimsel* sürece bakılabilir: gruplarından ayrı kalan bireyler avlanmakta zorlanmış ve kendini savunmada yetersiz kalmıştır, buna ek olarak üremesi de mümkün olmamıştır (Twenge ve Baumeister, 2005, s. 28). Sosyal dışlanmanın artan agresif ve antisosyal davranışlar ile ilişkili olduğu pek çok araştırma tarafından bulunmuştur ancak hangisinin diğerinin yordayıcısı olduğu ile ilgili kısıtlı araştırma bulunmaktadır (Twenge ve Baumeister, 2005, s. 28). Twenge, 2001-2004 yılları arasında yaptığı çeşitli deneysel araştırmalarda *agresyon, prososyal davranış, kendi kendini engelleyen davranışlar, bilişsel performans* bağımlı değişkenleri ile *sosyal dışlanmanın* ilişkisini incelemiştir. Bu araştırmalarda sosyal dışlanmanın bazı sonuçları şöyledir: Dışlanmaya maruz kalmayanlara kıyasla daha fazla negatif iş değerlendirmesi verme, daha az para bağışında bulunma, daha az gönüllü olma, araştırmacıya daha az yardım etme, iş birliğine kapalı olma (Twenge ve diğer., 2001). Agresyon ve sosyal dışlanma arasında güçlü bir ilişki bulan çalışmada gruptan dışlanan kişinin gruptan dışlanmayan kişiye kıyasla daha fazla agresif davranış sergilediği bulunmuştur. Akran ilişkisindeki zorluklar ile gelecekteki uyum sorunları arasındaki ilişkiyi inceleyen boylamsal araştırmalarda düşük akran kabulünün yetişkinlikteki suç oranlarını yordadığı sonucuna sıklıkla rastlanmıştır (Parker ve Asher, 1987). Afrika-Amerikalılar ile yapılan başka bir çalışmada ırksal ayrımcılık ve psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkinin çocuklarda yetişkinlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Lee ve Ahn, 2013). Bu bulgu, çocuklarla yapılacak müdahale çalışmalarının önemine işaret etmektedir. Çocuklarda akran mağduriyeti ve içselleştirme problemleri (depresyon, anksiyete, sosyal anksiyete vb.) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların bir araya getirildiği boylamsal bir meta analiz çalışmasında akran mağduriyetine uğrayan çocukların takip çalışmasında ilk çalışmaya göre daha yüksek düzeyde içselleştirme problemleri olduğu görülmüştür ancak bu içselleştirme sorunlarının yalnızca akran mağduriyeti kaynaklı olmadığı belirtilmiştir (Reijntjes ve diğer., 2010). Akran mağduriyetine ve içselleştirme problemlerine sebep olabilecek başka bir değişken olma ihtimaline değinilmiştir.

Gruplar arası ilişkileri anlamak adına pek çok araştırmacı tarafından grupların oluşmasındaki faktörleri açıklayan modeller geliştirilmiştir. Bunlardan biri olan Brewer'ın *optimal ayırt edicilik teorisine* göre insanlar onay görmeye ve gruplarına

benzemeye ihtiyaç duyarken, eşsizlik duygusuna ve bireyleşmeye de ihtiyaç duymaktadır (Brewer, 2007). Bağlılık, iş birliği, güvende olma, kabul edilme, onay alma gibi olumlu hisler bir grubun üyesi olmanın kişiye getirdiği faydalardandır (Shore ve diğer., 2011). Bu sebeple kişiler küçük yaştan itibaren belirli bir grubun üyesi olma ihtiyacı hissetmektedirler. Benzer şekilde gruplar arası ilişkiler çalışan Tajfel, bir gruba ait olmanın kişinin kimliğinin ve özgüveninin oluşmasındaki hayati önemine dikkat çekmiştir (Tajfel, 1982). Sosyal kimlik kavramının tanımını “*bireyin benlik kavramının bir sosyal gruba (veya gruplara) üyeliği hakkındaki bilgilerinden ve o üyeliğin değeri ve duygusal öneminden türeyen kısmı*” olarak yapmıştır (Tajfel 1981, s. 255). Diğer bir deyişle birey, sosyal grubu hakkında nasıl bir bilgiye ve bakış açısına sahipse ve bu üyelikten ne kadar değer alıyorsa sosyal kimliğini tanımlamada bunları o kadar kullanmaktadır. Bunun yanında bir gruba üye olmanın *grup içi* ve *grup dışı* kavramlarını ürettiğini de belirtmiştir (Tajfel, 1982). Kişi bu ayrımı yaparken sosyal kategorizasyon ve sosyal karşılaştırma süreçlerinden yararlanmaktadır; sosyal kategorizasyon aynı niteliklere sahip kişi ya da nesnelere bir arada tanımlanması ve kategorize edilmesidir, sosyal karşılaştırma ise kişinin kendi kimliğini doğrulamak için dış grup ile kendi grubunu karşılaştırmasıdır (Tajfel, 1982). Ön yargı ve ayrımcılık kavramlarının anlaşılmasında sosyal kimlik, sosyal kategorizasyon ve sosyal karşılaştırma süreçleri kayda değer bir rol oynamaktadır.

Çocuklarda ırk ve etnisite temelli ön yargı ve ayrımcılığa bakıldığında çocukların ırk konusunda “renk körü” olmasının bir mit olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalarda bebekler ve küçük yaştaki çocukların ilk ayırt ettikleri özelliklerin cinsiyet ve ırk farklılığı olduğu bulunmuştur (Katz ve Kofkin, 1997, s. 55). Üç aylık bebeklerle yapılan başka bir çalışmada bebeklerin kendi ırklarından olan kişilere daha uzun süre baktıkları bulunmuştur (Kelly ve diğer., 2005). Bebeklerin kendini besleyecek olan kişiyi (çoğunlukla kadın olan anne) ve kendi grubundan/ailesinden olan kişiyi (çoğunlukla aynı ten rengi) tanınması hayatta kalmaları için önemli nitelikler olduğundan ilk ayırt edilen özelliklerin cinsiyet ve ırk olması evrimsel açıdan tutarlıdır (Quintana, 2008, s. 16). Küçük yaştaki çocukların ırksal tutumlarının nasıl oluştuğu halen araştırılan bir konudur. Örneğin küçük çocukların ırksal tutumlarının ebeveynlerinin tutumları ile birebir benzer olmadığı bilinmektedir (Hirschfeld, 2008, s. 42). Hirschfeld bu durumu çocukların şive/aksan edinmesine benzetmiştir. Çocukların evde konuşulan aksanın yanında büyüdüğüleri

sosyal çevrenin aksanını almaya meyilli olmaları gibi irksal tutumlarını da ebeveynlerinden ziyade çevreden öğrenmeleri söz konusudur. Benzer şekilde çocukların irksal ayrımcılıktan zarar görmeleri için ayrımcılığa direkt maruz kalmaları şart değildir (Quintana and McKown, 2008, s. 6). Araştırmalar, şiddet olaylarına şahit olmanın çocuklardaki olumsuz belirtilerle (anksiyete, depresyon ve takıntılı düşünceler ile ilişkili) ilişkili olduğunu göstermektedir (Kliewer ve diğerleri., 1998; Kliewer ve diğerleri., 2001). Irkçılığa direkt maruz kalmadan çevrelerindeki ırkçı söylemleri duymanın ya da yakınlarının ırkçılığa maruz kaldığını görmenin küçük yaştaki çocukları olumsuz etkilemesi söz konusudur.

Vygotsky ve Piaget, ahlaki gelişim ve eğitim süreçlerinin yalnızca çocukların toplum tarafından kendilerine verilen bilgileri “anlaması, öğrenmesi ve tekrar etmesi” aşamalarından ibaret olduğunu reddetmişlerdir (Hausfather, 1996; Piaget, 1932/2015). Çocukların hiç durmadan kendilerini ve dünyayı anlamaya çalışan aktif öğrenciler olduğunu savunan bu araştırmacılar, çocukları “yüksek motivasyonlu sosyal bilim insanları” olarak görmüşlerdir (Aboud, 2008, s. 57). Çocukların akranlarıyla aktif etkileşimi ve yetişkinlerin çocuklara rehberliği sonucunda gelişimin mümkün olduğunu belirten Vygotsky öğrenme sürecinin gelişimi tetikleyecek bir aşama olduğunu söylemiştir (Atak, 2017). Bireyselliğe Vygotsky’den daha fazla atıfta bulunan Piaget ise çocukların toplumsal ilişkileri anlamaya ve çatışmaları çözmeye hazır bireyler olması için, ilk adımda sorgulama yolu ile özerkliklerinin gelişmesi gerektiğini savunmuştur (Castle, 2004). Piaget’nin çocukların ahlaki yargılarını anlamak adına yaptığı görüşmelerden oluşan çalışmasında (1932/2015), çocukların “adalet” kavramına yaptığı atıflar ön yargı ve ayrımcı davranışları anlamak için önemlidir. Ön yargının davranışı şekillendirmesinin önündeki engel olan “adalet” duygusu bu çalışmalara göre çocuklarda güçlü ve net şekilde görüldüğünden (Aboud, 2008, s. 50), çocuklar kapsayıcı çalışmaların yapılması için uygun bir gruptur.

1.2. Suriye’den Türkiye’ye Göç ve Göçmenlerin Türkiye’deki Durumları

1.2.1. Türkiye’nin Göçmen Politikası

Türkiye, 2011 yılından itibaren göç hareketliliğinden etkilenmiş, sınırları içerisinde Temmuz 2022 itibariyle 3.650.601 Suriye vatandaşı bulunduran bir ülkedir

(İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün resmi sitesine göre 25 Kasım 2021 tarihi itibari ile 5 ilde 7 geçici barınma merkezi vardır ve geçici koruma altındaki (GKA) Suriye vatandaşlarının 48.796'sı bu merkezlerde, 3.601.805'i ise geçici barınma merkezinin dışında kalmaktadır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Göç hareketliliğinin onuncu yılını geride bırakırken yerel halkın ve göçmen halkın uyumunun sağlanması sık sık tartışılmaktadır. Göç hareketliliği ile oluşan ve oluşma ihtimali öngörülen sorunların gerekli politikalar ile kontrollü yönetildiği bir göç süreci hem ev sahibi gruba hem göçmen gruba yarar sağlamaktadır.

Türkiye, Lübnan ve Ürdün ile birlikte en çok Suriye vatandaşı göçmeni sınırları içinde barındıran ülkedir (UNHCR, 2021). Suriye'de iç savaşın başlangıcı olan 2011 yılından itibaren yoğun bir göç krizi yaşanmış bu nedenle göç politikalarında ve göçmenlerin yasal statüsünde değişimler gerçekleşmiştir. Buna ek olarak göç politikasının şekillenmesinde etkili olan unsurlardan biri Türkiye'nin coğrafi konumudur. Yakın olduğu ülkelerdeki ekonomik, siyasi ve sosyal karışıklıklar Türkiye'deki göç politikalarını etkilemektedir (İçduygu ve Aksel, 2012).

Türkiye'nin geçmişine bakıldığında 1923-1950 yılları arasında göç politikaları milli duygular tarafından şekillenirken (Balkanlardan Türk ve Müslüman göçü gibi), 1960 ve 1970'ler Avrupa'ya işçi göçlerinin yaşandığı bir süreç olmuştur, 1990'larda ise küreselleşme ile ülkeye olan göç oranında artış görülmüştür (Bozkaya ve Kıncal, 2018). 1994 yılında "*Avrupa dışındaki dünyanın diğer bölgelerinden gelen ve 1967 protokolündeki mülteci tanımına uyan ve sığınma arayan kişilere, başka bir ülke onları mülteci olarak kabul edinceye kadar makul bir süre Türkiye'de ikamet etmelerine yönelik geçici sığınma hakkı*" verilen İltica Yönetmeliği çıkarılmıştır (Bozkaya ve Kıncal, 2018). 2010'larda ise Arap Baharı'nın etkisiyle yoğun göçün yaşandığı Türkiye ve AB arasında iş birliği mecburi hale gelmiştir. Bu mecburiyetin sebebi Türkiye'de bulunan göçmenlerin Avrupa'ya geçmek istemesi ancak Avrupa'nın bu girişi kısıtlamaya önem vermesidir (Demirhan ve Aslan, 2015). Günümüzde Suriye vatandaşlarının durumu halen Türkiye'nin göç politikasının en önemli konularındandır.

1.2.2. Suriye Vatandaşlarının Türkiye’deki Yasal Statüsü ve Hakları

2011 yılındaki beklenmeyen yoğun göç ile Türkiye’nin göçmen politikasında köklü değişimler yaşanmıştır. Suriye vatandaşlarının “Geçici Koruma Yönetmeliği” ile GKA statüsünde sayılmaya başlaması 2014 yılında gerçekleşmiştir (Sariteke, Kahraman ve Aydın, 2018). Bu kapsamda Suriye vatandaşlarına geçici koruma kimlik belgesi verilmiş ve bu kimlik sayesinde sağlık, eğitim, çalışma gibi haklara ulaşım sağlamaları kolaylaşmıştır. AB tarafından bütçelenen yalnız yaşayan kadınlara, kalabalık ailelere, engelli bireylerin olduğu ailelere vb. verilen Sosyal Uyum Yardımı/Kızılaykart (SUY) ve okula devam eden çocuklara verilen Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) gibi destekler ile savaş sebebi ile ülkelerini terk etmek zorunda kalmış Suriye vatandaşlarının Türkiye’ye uyum sürecinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır (UNICEF, 2019).

2014 yılında, Suriye vatandaşı çocukların okullaşmasının sağlanması adına Milli Eğitim Bakanlığı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesini yayınlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Bu genelgeye göre Suriye vatandaşı çocukları eğitim sürecine dahil etmek adına Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılmış ve çoğu Suriyeli olan öğretmenler ile Arapça yoğunlukta olan ancak Türkçe eğitiminin de zorunlu tutulduğu bir eğitime başlanmıştır. Ancak GEM’lerde görev alan Suriye vatandaşı öğretmenlerin özlük haklarının zayıf olması bu sebeple düşük motivasyonlarının olması, görev tanımlarının net olmaması, öğretmenlik yeterliliklerinin ve diplomaların tespiti konusunda sorunların yaşanması, öğrencilerin okula erişim sorunu, Türkçe derslere giren öğretmenlerin yeterli Türkçe bilmemesi, müfredat sorunu, okulların fiziksel koşullarının yeterli olmaması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (Balkar, Şahin ve Işıklı-Babahan, 2018; Usta ve diğer., 2018). 2017’de çıkartılan bir diğer genelge ile GEM’lerin 3 yıl içerisinde kapatılmasına karar verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). 19 ilde bulunan 223 GEM’de eğitim gören 107.759 çocuğun devlet okullarına geçişi böylece başlamıştır. 2019-2020 döneminde açık öğretim dahil olmak üzere toplam 684,728 Suriye vatandaşı çocuk okullaşmıştır (UNHCR, 2021). Bu sayı Suriye vatandaşı toplam okul çağındaki çocuk sayısının %63,2’sidir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen ve AB tarafından bütçelenen “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun

Desteklenmesi Projesi (PIKTES)”, eğitim alanında Suriye vatandaşlarına yönelik gerçekleştirilen projelerdendir. Okullara öğretmen, temizlik personeli, eğitim materyali, temizlik malzemesi gibi hizmetlerin ücreti konusunda destek sağlayan proje, çocuklara ise taşıma hizmeti, Türkçe dil eğitimi, kırtasiye desteği gibi imkanlar sunmuştur (UNHCR, 2021). 2016 yılında başlayan projenin 2021 Aralık ayına kadar sürmesi planlanmıştır. Bunlara ek olarak okul dışında kalan Suriye vatandaşı çocuklar için telafi eğitimi amacı ile Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) başlatılmıştır (UNHCR, 2021). Bu program MEB’e bağlı olan Halk Eğitim Merkezlerinde yürütülmüştür. Yüksek öğretimde ise Yükseköğretim Kanunu tarafından yabancı öğrencilerin ilgili okullara kabul edilme esasları belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2010). Adayların lise not ortalaması, uluslararası sınav sonuçları ya da üniversitelerin kendi sınavları sonucunda aldıkları puanlar bu esaslardan bazılarıdır. Yabancı öğrenciler genelde üniversitelerin yaptığı ve kontenjanlarını belirlediği Yabancı Öğrenci Sınavı’na (YÖS) girerek üniversiteye yerleşme imkanına sahip olmaktadır (Güngör ve Soysal, 2021). Bazı üniversiteler kendi sınavları ile yabancı öğrencileri kabul ederken bazıları lise not ortalaması ile öğrenci kabulünü gerçekleştirmektedir. Yüksek öğretimde ayrıcalıklar içeren bazı düzenlemeler yapılsa da -insani krizin olduğu ülkelerden gelen üniversite öğrencilerine yatay geçiş hakkı tanınması, Suriye vatandaşı üniversite öğrencilerinden öğrenim ücreti alınmaması, sınır bölgelere yakın belirli üniversitelerde öğrenim dili yabancı dilde program açma izni verilmesi gibi (Şahin ve Çelik, 2020)-, Suriye vatandaşı öğrencilerin yüksek öğretime girişinde diğer yabancı öğrenciler ile benzer şartlar aranmaktadır.

1.2.3. Türkiye’deki “Suriyeli” Algısı

Türkiye’nin göçmen politikasının değişmesi ve Suriye vatandaşlarının ülkedeki durumu şüphesiz ki yerel halkı da etkilemektedir. Kamuoyunda Suriye vatandaşlarına yönelik olumlu algılar “misafirlerimiz, din kardeşlerimiz, zulümden kaçan insanlar” iken, olumsuz algılar “suçlu, dilenci, korkak, bedavacı” olarak sıralanabilir (Doğanay ve Keneş, 2016; Erdoğan, 2014). Suriye vatandaşlarının Türkiye’ye göçünün başladığı 2014 yılından sonraki birkaç yıla kadar olan zamanda Türk kamuoyunun daha olumlu yönde bir tutumu varken, son yıllarda “misafir” olarak görülen Suriye vatandaşlarının sayısının artması ve yakın zamanda

dönmelerinin mümkün olmadığı fark edilmesi ile bu tutum yerini olumsuzluğa bırakmıştır (Nielsen, 2016). Suriye vatandaşlarının Türkiye’de kalmasına yönelik yapılan bir kamuoyu araştırmasına göre 2020 yılında katılımcıların %17’si Suriye vatandaşlarının Türkiye’de kalmalarına olumlu bakarken, %34,5’inin olumsuz baktığı bulunmuştur. 2019 yılında ise aynı soruya grubun %19,1 olumlu cevap verirken %54,7’si olumsuz cevap vermiştir (Kadir Has Üniversitesi Türkiye Çalışmaları Grubu, 2020). Araştırmada “Fikrim yok” diyenlerin sayısı 2019 yılında %26,2’den 2020 yılında %48,5’e yükselmiştir. Suriye vatandaşları ile yapılan bir araştırmaya göre ise Türkçeyi ikinci dilleri olarak öğrenmek ve Türkiye vatandaşları ile sosyal etkileşime istekli olmak konusunda pozitif tutum sergilenmişlerdir (Gürsoy ve Ertaşoğlu, 2019).

Suriye vatandaşları ile ilgili olumsuz tutumların sebepleri arasında ekonomik sorunlar dikkat çekmektedir. 2014 yılında yapılan bir kamuoyu araştırmasına göre Suriye vatandaşlarının iş olanaklarını Türklere aldığını düşünenlerin oranı %56,1’dir, Adana, Gaziantep, Hatay, Mardin, Şanlıurfa gibi bölgelerde ise bu oran %68,9’dur (Erdoğan, 2014). Suriye vatandaşlarının iş olanakları sebebi ile İstanbul gibi büyük şehirlere yönelmesiyle valilikler tarafından bazı önlemler alınmıştır. Bu amaçla İstanbul Valiliği 2019 yılında kayıt dışı istihdama ve başka ile kayıtlı Suriye vatandaşlarına yönelik çalışma başlatmıştır (İstanbul Valiliği, 2019). Bu çalışmalar kapsamında GKA Suriye vatandaşlarının İstanbul iline yeni kayıt yapamayacağı belirtilmiş, İstanbul’da oturan ancak başka bir ilde kayıtlı Suriye vatandaşlarına ise o ilde taşınmaları için belirli bir süre verilmiştir. Aynı şekilde Ankara Valiliği de yaptığı bir basın açıklaması ile Ankara ilinin geçici koruma kaydına kapandığını duyurmuştur (Ankara Valiliği, 2021). Kayıt dışı istihdamı önlemek adına ise İstanbul Valiliği tarafından çalışma izinlerinin alınmasına yönelik denetimler sıklaştırılmış, işverenler ve işçiler çalışma izni almaya teşvik edilmiştir (Tunca ve Karadağ, 2018). Bunun yanında kamuoyunda Suriye vatandaşlarının suça karıştığı, dilencilik yaptığı ve toplumda huzursuzluğa sebep olduğu algısı da yaygındır (Erdoğan, 2021). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi’nin 2018’de yaptığı açıklamada 2014-2017 yılları içinde işlenen asayiş suçların yalnızca %1,32’sinin Suriye vatandaşlarına ait olduğu belirtilmiştir (Boztepe, 2018). Mülteci Hakları Merkezi İstatistik Çalışma Raporu göre ise 2020 yılında Ceza Muhakemesi Kanunu adına yapılan 58.540

görevlendirilenin yalnızca 1.546'sı yani %2,6'sı yabancılara aittir (Ankara Barosu Mülteci Hakları Merkezi, 2021).

Medya araçlarının ve kamuoyunun birbirine etkisi bilinmektedir. Suriye vatandaşlarının medyadaki temsilini araştıran bir çalışmaya göre gazetelerdeki haberlerin %55'i Suriyelileri bir "sorun" olarak ele almıştır (Göker ve Keskin, 2015). Suriye vatandaşlarından gazetelerde %16 oranında "eleştiri" odaklı, %10 oranında "övgü" odaklı bahsedilmiştir. Yine aynı çalışmada Suriye vatandaşları ile ilgili uzmanlardan alınan görüşlerin %72'si olumsuz bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise mültecilerle ilgili 1022 haber taranmış ve 257'sinin (%25) mültecilere verilen haklar, 242'sinin (%23) güvenlik arayışı, 156'sının (%15) geçim sıkıntısı ve 134'ünün (%13) güvenlik sorunu ile ilgili olduğu bulunmuştur (Doğanay ve Keneş, 2016). Bu çalışmada yer alan haberlerde Suriye vatandaşlarını tehdit olarak görme, ekonomik yüke, güvenlik sorununa ve yapılan yardımlara dikkat çekme temalarının çoğunlukta olduğu belirtilmiştir. Diğer bir etkili sosyal medya aracı olan Twitter'da Suriye vatandaşlarının "pis kokulu, Suriyeli gripi, dar kot giyen, jöleli saç, tacizci, hırsız, katil" sıfatlarıyla anıldığı ve Arap olmaları üzerinden nefret söylemlerine maruz kaldıkları bulunmuştur (Aldemir, 2020). Bunların yanında Suriye vatandaşlarının Türkiye'de bedava yaşadıkları ve işsizliğin sebebi oldukları ifade edilmiştir. "suriyelileriistemiyoruz" hashtag'inin 247.738.973 görüntülenmesi varken, "suriyelileryalnızdeğildir" hashtag'i 71.252.413 kez görüntülenmiştir (Varış ve Boz, 2022). "ülkemdesuriyeliiistemiyorum" ve "suriyelilersınırdışıedilsin" hashtag'leriyle zaman zaman Suriye vatandaşlarına karşı sanal alanda linç kampanyalarının ivme kazandığı görülmektedir (Aldemir, 2020). Bu linç süreçlerinde kişilerin ifadelerinin birbirine çok benzeyen klişe söylemler olduğu belirtilmiştir ki bu durum, Arendt'in bir Nazi komutanının yargılanmasını konu aldığı kitabında komutanın özgün olmayan klişe sözcüklerle ülkesine bağlılığını ve suçsuzluğunu ifade ettiğini, hatta ölümlerden kendisini sorumlu tutmadığını ifade etmesine benzemektedir (Aldemir, 2020; Arendt, 2021/1963). Bu klişeler, kişilerin düşünce yoksunluğunun, otoriteye sorgusuz itaatinin ve ahlaki taraftan düşünme zayıflığının bir göstergesidir. Tüm bunlara rağmen Suriye meselesinin Twitter Türkiye gündeminde tahmin edilenden daha az yer kapladığı bulunmuştur (gündemde kapladığı oran ortalama 0.33%, en yoğun günlerde %2.02) (Varış ve Boz, 2022).

Erdoğan'ın 2017, 2019 ve 2020'de olmak üzere Suriye vatandaşlarının Türkiye'deki uyumu üzerine yaptığı Suriye Barometresi araştırmasına göre toplumun Suriye vatandaşlarını kabul seviyesi 2020 yılında diğer yıllara göre daha yüksek gözükmemektedir (Erdoğan, 2021). Ancak bu kabul, uyumdan ziyade kaygı, eleştiri ve tahammül etme ile birlikte gelmektedir. Bu endişenin kaynağı ucuz iş gücü ve suç oranlarındaki artış olarak belirtilmiştir. Türk toplumunun en fazla endişe ettiği konunun %74,2 ile Suriyelilere vatandaşlık verilmesi ve %72,3 ile ülkenin ekonomisine zarar vermeleri olduğu ifade edilmiştir. Özellikle Suriyeli nüfusun fazla olduğu sınır bölgesi illerde yaşayan Türkiye vatandaşlarının diğerlerine göre Suriye vatandaşlarına yönelik yaklaşımlarının çok daha gergin ve olumsuz olduğu bulunmuştur. Bu sebeple büyük şehirlerde yapılan uyum çalışmalarının yanında sınır illerde yapılan çalışmalar da önem arz etmektedir. Türkiye vatandaşlarının Suriye vatandaşlarına genel yargısı “mağdur” ve “sorun” olarak bulunmuştur. Çevresinde yoğun olarak Suriye vatandaşı bulunan kişiler “sorun” olarak görmeye daha meyilliyken daha az Suriye vatandaşı tanıyan kişiler “mağdur” olarak görmeye daha meyillidir. Diğer bir deyişle, Suriye ve Türkiye vatandaşlarının yalnızca birbirine yakın yaşamalarının uyum ve kaynaşmayı sağlamadığı, tersine dışlamayı artırdığı görülmektedir. Bu sonuç uyumun sağlanması adına politikalar geliştirilmesinin mecburiyetini göstermektedir. Bu politikaların ilk adımı olarak yanlış bilgilerin çürütülmesinin gerekliliği göze çarpmaktadır. Zira Türk toplumunun %80'inden fazlası Suriye vatandaşlarının Türk devletinin yardımı ile geçimini sağladığını düşünmektedir. Suriye vatandaşlarına yapılan en kapsamlı yardım olan ve AB tarafından finanse edilen Kızılaykart SUY'un dahi Suriye vatandaşlarının %44'üne verildiği bilinmektedir. Üstelik bu yardım kişi başı 155 TL olduğundan (Kızılaykart, 2016) ailelerin bu yardımla geçinebilmesi mümkün gözükmemektedir.

Aynı çalışmada Suriye vatandaşlarının Suriye'ye dönme düşüncelerinin net şekilde azaldığı bulunmuştur (Erdoğan, 2021). Suriye'ye dönmeyi hiçbir şekilde düşünmediğini söyleyen Suriye vatandaşlarının oranı 2017'de %16'yken, 2019'da %51,8'e yükselmiş ve son olarak 2020 yılındaki araştırmada %77,8 olarak bulunmuştur. Bu belirgin artış Suriye vatandaşlarının zaman geçtikçe ülkelerine dönmeyi bir seçenek olarak düşünmemeye başladıklarını göstermektedir. Aynı şekilde Türkiye vatandaşlarının %90'dan fazlası Suriye vatandaşlarının Türkiye'de

kalacağını öngörmektedir. Bu durum Türk toplumunun Suriyelilerin varlığından hoşnutsuzluğu çerçevesi düşünüldüğünde gelecekte daha fazla probleme sebep olacağından iki milletin kaynaştırılmasına yönelik adımlar atılması hayati önem taşımaktadır. Zira Türkiye vatandaşlarının %85'inden fazlasının halen Suriye vatandaşlarının bir şekilde geri gönderilmesini ya da kamplarda izole edilerek yaşamasını savunması ve %77,9'unun "Suriyelilerle huzur içinde yaşayabiliriz." argümanına katılmadığını söylemesi alarm verici bir durumdur.

1.3. Sosyal Kapsayıcılık ve Ayrımcılığa Sosyal Psikolojik ve Gelişimsel Yaklaşımlar

Etnik çeşitliliğin olduğu gruplar ile yapılmış araştırmalarda, sosyal kapsayıcılığın önündeki engellerden olan ön yargının 4-5 yaşlarında başladığı bulunmuştur (Aboud ve diğer., 2012). Çocukluk döneminde farklı bir etnik gruptan arkadaşı olan çocukların, hayatlarının sonraki döneminde kültürel olarak çeşitli bir sosyal yaşama sahip olma ve düşük göçmen karşıtı tutumlarının olma ihtimali daha yüksektir (Bohman ve Miklikowska, 2021). Bu sebeple çocukların eğitim ortamlarının ve sosyal çevrelerinin farklılıklara açık olmasına yönelik müdahaleler önem taşımaktadır. Türkiye'de bulunan Suriye vatandaşı çocukların sayısı UNICEF'in eğitime ilişkin istatistik raporuna (2019) göre 1,082,172'dir. Açık öğretim okulları da dahil olmak üzere bu çocukların okullaşma oranı %63,2'dir. Tüm çocukların eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmayacağı Türkiye Anayasası tarafından belirtildiğinden bu oran ideal gözükmemektedir. Eğitimin içerisinde olan çocuklar için ise istenen çıktılarına ulaşıldığını söylemek mümkün değildir, göçmen çocuklar için okula gitmelerinin yanında okulda kalmalarını sağlayacak etmenlerin de olması gerekmektedir. Dışlanma, kabul edilmeme, dil sorunu gibi problemler çocukların okula uyumunu olumsuz etkilemektedir (UNICEF, 2019). Uyumun ve sosyal kapsayıcılığın gerçekleşmesi için bahsi geçen grupların yalnızca bir arada bulunması yeterli değildir, grupların birbirine karşı ön yargılarının azalması, güvenli bir ortamda iş birliği içinde çalışmalarını, ortak bir amaç için hareket etmeleri, karşılıklı güven duymaları ve diğer grubun üyelerini de kapsamaları gerekmektedir (Pettigrew, 1998). Farklı grupların uyum içinde yaşamasının kaynağını anlamak için öncelikle grupların nasıl oluştuğuna ve temas ettiğine bakılmasında yarar vardır. Bu amaçla bu bölümde gruplar arası temas kuramı (sosyal

kontak kuramı) ve etnik kimlik gelişimi ele alınmıştır. Bunun yanında “zarar vermeme ilkesi” ve “insan hakları” ayrımcılıkla mücadelede en önemli dayanaklar olduğundan Piaget’nin aşamalı ahlaki gelişim kuramı ve sosyal alan kuramı incelenecektir.

1.3.1. Allport’un Gruplar Arası Temas Kuramı

Piaget, Vygotsky ve sosyal alan kuramcıları ahlaki gelişimin ve eğitimin bireylerin aktif katılımı ile olması gerektiği ortak paydasında birleşmişlerdir (Hausfather, 1996; Piaget, 1932/2015, s. 372; Turiel, 1983). Gelişimin dışarıdan yapılan müdahaleler ve tepeden inme düzenlemelerden ziyade aktif sorgulama ile olması gerektiği üzerine çalışmışlardır. Bu araştırmacılar ile Allport’un gruplar arası temas teorisi arasında bu noktada paralellik vardır. Allport’un gruplar arası temas kuramı da ön yargının azalması ve uyumun istenen şekilde sağlanması için kişilerin yalnızca bir arada bulunmalarının yeterli olmayacağını, grup üyelerini tanımak ve teması sağlamak için üyelerin aktif katılım sağlamalarının gerekliliğini vurgulamaktadır (Pettigrew, 1998).

Gruplar arası temasın istenen amaçlara ulaşması için -ön yargının azaltılması, kapsayıcılığın artırılması, dışlanmanın önlenmesi gibi noktalarda- öğrencilerin farklı gruplardan olduğu okullar bir çözüm kaynağı olarak görülebilir ancak grupların yalnızca aynı ortamda bulunması yeterli değildir. Diğer bir deyişle çocukların aktif katılımı ve dahiliyeti olmadan sadece aynı ortamda var olmaları mucizevi şekilde kapsayıcılığı ve pozitif teması artırmamaktadır. Çocukların yalnızca eğitim kurumlarında bir arada bulunmaları ile uyumun sağlanmış olmayacağını Allport şu şekilde ifade eder:

“Çeşitli katılım programlarının altında yatan varsayım, bağlantı kurmanın ve tanışmanın dostluğa neden olduğu yönündedir. ... Hiyerarşik sosyal sistemde veya eşit ölçüde statü eksikliği yaşayan insanlar arasında ya da birbirini tehdit olarak algılayan kişiler arasındaki bağlantılar faydadan çok zarar vericidir. Bağlantı kurma ve tanışma programlarının maksimum etkili olması için bu programlar eşit statü duygusu doğurmalı, amaca yönelik sıradan arayışlar ortaya çıkarmalı ve ortaya çıktığı toplumun onayını almalıdır. ... bu üyeler kendilerine ekibin bir parçası diye bakarlarsa kazanım daha büyüktür (Allport, 1954/2016, s. 537).”

Allport ön yargıyı azaltmak için grupların yalnızca bir arada olmasının yeterli olmadığını, belirli şartların gerçekleşmesinin ön yargıyı azaltmada fark yaratacağını *gruplar arası temas teorisi* ile açıklamıştır. Bu teoriye göre gruplar arasında uyumun sağlanması için gereken şartlar şunlardır: eşit şartlar, ortak hedefler, otorite teşviki ve rekabetin olmaması (Pettigrew, 1998). İki grubun statüsünün eşit olması ve her iki grup üyesi tarafından eşit algılanması önemlidir. Buna ek olarak ön yargının azalması için grupların ortak bir amaç etrafında aktif olarak rol alması gerekir böylece farklı gruplar istenen hedefe ulaşmak için birbirlerine ihtiyaç duyacaktır. Sosyal psikolojide en bilinen örneklerden biri olan Robbers Cave Deneyi buna bir örnektir (Sherif ve diğerleri, 1961). Bu deney Şerif ve diğerleri tarafından 11-12 yaşlarındaki bir grup oğlan çocuğu ile Robbers Cave parkında gerçekleşmiştir. İlk aşamada tüm çocuklar yüzme ve yürüyüş gibi hep birlikte yapacakları ve bağ kurabilecekleri aktivitelere katılmışlardır. Bağ kurma aşamasından sonra çocuklar iki gruba ayrılmış, gruplara isim verilmiş ve rekabet aşamasına geçilmiştir. Rekabeti artırmaya yönelik puan ve ödül sistemi ile işleyen bu aşamada çocukların karşı grubun üyelerine karşı agresif tutumları görülmüştür. Bu aşamada grup üyeleri karşı grubu tanımlarken olumsuz yargılarda bulunurken kendi gruplarını övmüşlerdir. Son aşamada çocuklara yalnızca rekabet içeren aktiviteler yerine birlikte çalışacakları, ortak bir probleme birlikte çözüm bulacakları ve iş birliği kuracakları aktiviteler sunulmuştur. Çocukların agresif tutumlarının azaldığı ve bir ekip olarak hareket ettikleri görülmüştür. Robbers Cave deneyinde olduğu gibi gruplar arası temas teorisi de gruplar arası bir rekabetten ziyade birlikte çalışılmasının olumlu tutumu artıracaklarını savunmaktadır. *Gruplar arası temas teorisini* açıkladığı makalesinde Pettigrew (1998) bu dört şarta beşinci bir şart eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Beşinci şarta göre gruplar arası temasın olduğu ortam, katılımcılara arkadaş olma imkânı da tanınmalıdır.

Pettigrew (1998), Allport'un *gruplar arası temas teorisinde* değerlendirilmesi gereken bazı problemlere dikkat çekmiştir. Bunların en önemlisinin seçim etkisi sorunu olduğunu söylemiştir. Pettigrew'a göre ön yargılı insanlar grup dışı kişiler ile bir araya gelmekten kaçınılmaktadırlar, bu sebeple ön yargı ile ilgili araştırmalara katılan kişiler hâlihazırda ön yargısı daha az olan kişilerdir. Bu duruma çözüm olarak Pettigrew, katılımcıların seçim şansının kısıtlı olduğu bir ortamın bulunmasını tavsiye etmiştir. İkinci olarak tek bir zamanda yapılan araştırmalardan ziyade

boylamsal araştırmalar yapılmasının gruplar arası teması ölçmede ideal olduğunu söylemiştir. *Gruplar arası temas teorisinde* değişimdeki dört süreçten bahseden Pettigrew bu aşamaları şu şekilde ifade eder: diğer grup hakkında bilgi edinme, gruba temas sonucunda davranış (behavior) değişimi ve bunun yol ağtığı tutum (attitude) değişimi, temas sırasında ortaya çıkarılacak pozitif duygular, i-gruba yeniden değer biçme. Pettigrew'e göre değişim süreci bu aşamaları kapsayarak gerçekleştiğinde gruplar arasındaki n yargı azalacaktır.

1.3.2. Etnik Kimlik Gelişimi

Etnisitenin psikolojik yn Phinney tarafından üç temelde açıklanmıştır: etnik grupları birbirinden ayıran kültürel değerler ve davranışlar, etnik gruba ait olan öznel aidiyet hissi ve azınlık olmak ile birlikte gelen olumsuz deneyimler (Phinney, 1990). Phinney, aynı etnik gruba ait kişilerin etnik aidiyet konusunda farklılık gösterebileceğini söylerken, beyaz olmayan Amerikalıların etnik kimliklerinin beyaz Amerikalılara kıyasla kişiliklerinde daha büyük bir önemi olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebinin toplumda eşitlik arayışında olan azınlıkların güçlü etnik kimliklerinin olmasının benlik algılarını güçlendirmesi olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde *sosyal kimlik kuramı* bireylerin pozitif benlik geliştirmek adına kendi etnik kimliklerine olumlu değerler yüklediği yaklaşımını benimsemektedir (Umaña- Taylor, 2011). Etnik kimlik üzerine 70 makaleyi inceleyen Phinney, etnik kimlik kavramını tanımlarken; kişinin özdeşleştiği kimliği ifade etmesinin, kendisini ait olduğu grup ile özdeşleştirme düzeyinin, kendi grubuna karşı tutumunun, diğer gruplara karşı tutumunun ve kendi grubu içerisindeki etnik uygulamalara katılma düzeyinin bir gösterge olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir (Phinney, 1990). Diğer bir deyişle kişinin kendini etnik bir gruba ait hissetmesi ve grup ile ilişkisi etnik kimliğini tanımlamasında önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyal gruplara ait olmanın sadece yetişkinlikte değil, çocukluk döneminde de çeşitli faydaları vardır. Çocuklar sosyal gruplar sayesinde öz değerlerini geliştirebilir, akademi, spor, sanat gibi alanlarda diğerlerine kıyasla daha fazla başarı gösterebilirler (Killen ve Rutland, 2011). Azınlıkta olan ve çoğunluk tarafından dışlanan çocuklar için kendi sosyal grupları ve kimlikleri bir koruyucu faktör olabilmektedir. Bunun yanında bir gruba aidiyet hissetmenin diğer grupları dışarıda bırakmakla ilişkili olması da söz konusudur. Göçmen ve göçmen olmayan çocuklarla

yapılmış bir çalışmaya göre, gruplar arası ön yargı göçmen çocuklarda görülürken göçmen olmayan çocuklarda neredeyse görülmemektedir (Pfeifer ve diğerleri., 2007). Çalışmada “kendi grubuna karşı pozitif tutumun fazla olması” ve “kendi grubuna karşı negatif tutumun diğer gruplara kıyasla daha az olması” toplanarak gruplar arası ön yargı seviyesi hesaplanmıştır. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, etnik kimlik ve kendi grubuna karşı pozitif ön yargı ilişkili bulunurken; etnik kimliklerinin üzerinde daha kapsayıcı bir kimlik olduğunu düşünen (örneğin Dominik, Çin ya da Rusya’dan göç etmiş olmalarına rağmen kendilerini Amerikalı olarak tanımlayan) çocukların daha az gruplar arası ön yargı gösterdiği bulunmuştur. Etnik gruplarından ziyade kendilerini Amerikalı olarak tanımlayan çocuklar kendi etnik gruplarına karşı daha az pozitif ve daha fazla negatif hissetmişlerdir, bunun yerine diğer etnik gruplara karşı daha fazla pozitif ve daha az negatif hissetmişlerdir. Böylece gruplar arası ön yargıları daha az hesaplanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri olan etnik kimlik ve kendi grubuna karşı pozitif ön yargının ilişkili bulunması sosyal kimlik kuramı ile tutarlıdır.

Azınlıklar ve göçmenlerin kendi etnik gruplarıyla özdeşleşme konusu alan yazında önemli yer tutmaktadırlar. Göçmenlerle yapılan bir çalışmada özellikle göç edilen ülkede doğan ve orada eğitim alan çocuklarda ebeveynlerinin ait oldukları etnik grupla özdeşleşme düzeyinde düşüş görülmüştür (Phinney, 1990). Ancak üçüncü ve dördüncü nesil Çinli Amerikalı göçmenlerle yapılan araştırmada etnik kimliğin çok daha önemli hale geldiği bulunmuştur. Çinli genç yetişkinlerle yapılan diğer bir çalışmaya göre ise etnik bilgi ve davranışın ilk ve ikinci nesil karşılaştırıldığında azaldığı ancak etnisiteye verilen değerin değişmediği bulunmuştur (Ting-Toomey, 1981). Gelişimsel bir taraftan bakıldığında kişilerin etnik kimlikleri ile ilgili düşüncelerinin yaşa bağlı olarak değiştiği gözlemlenmiştir. Çoğunluk ve azınlık grupları içeren 8. ve 10. sınıflarla yapılan iki ayrı çalışmada gençlerin kendi etnik kimlikleri üzerine araştırma yapma durumları incelenmiştir. 8. sınıflarda bu oran üçte birken, 10. sınıflarda yüzde elli olarak bulunmuştur (Phinney, 1989). Azınlıklarda etnik kimliğin oluşmasının aşamaları olduğunu ifade eden çeşitli yaklaşımlara göre başarılı etnik kimliğe ulaşmanın aşamalarından biri bu araştırma sürecidir. Azınlık grupların etnik kimliklerini tanımlaması ve kimlik kavramının gelişmesi sürecini inceleyen araştırmalar, çeşitliliğin olduğu her

toplulukta gruplar arası ilişkileri anlamak adına yol göstericidir (Phinney ve Tarver, 1988; Phinney, 1989; Phinney, 1990).

Teorik yaklaşımların yanında kapsayıcılığı sağlamak adına yapılan uygulama çalışmaları da bulunmaktadır. Birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile kapsayıcılığı artırmak için yapılan bir müdahale programı, ön yargıyı azaltmada etkili olmuştur ancak çocukların kendilerine ait olanı paylaşma ve farklı ırk ve cinsiyetten çocuklarla oynama konusunda kararları değişmemiştir (Houlette ve diğerleri., 2004). Gruplar arası ilişkilerin ve kapsayıcılığın çok aşamalı karmaşık bir süreç olduğundan bahseden Houlette, akademik bilgi ve uygulamanın birleşmesiyle ortaya çıkan bu küçük gözükten etkinin önemine dikkat çekmiştir. Bu etki sayesinde okullardaki ayrışmanın olumsuz etkilerinin azaltılmasının mümkün olduğunu belirtmiştir.

Etnik kimlik alanındaki araştırmaların çoğu Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştiğinden çalışmalarda "azınlık", "çoğunluk" ve "göçmen" kavramları Türkiye bağlamından farklıdır. Etnik kimlik kavramı Fransız İhtilali ile gelen milliyetçilik, din ve savaşlarla birlikte anlam kazandığından Türkiye'nin kuruluşunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu dönemde millileşme adına yapılan anlaşmalar ve çıkarılan kanunlar Müslüman olmayan azınlıkları olumsuz etkilemiştir. Geçmişten bugüne azınlıklar ile ilgili çeşitli politikalar geliştirilmiştir ancak özellikle Türkiye'nin kuruluş yıllarında bu kararlar azınlıklar için çok daha kısıtlayıcıdır (Güllü, 2018). Azınlıkların kendi hukuki uygulamalarının kaldırılması, okullarının kapatılması ve herkesten alınması gerekirken yoğun şekilde azınlıklardan alınan ve pek çok gayrimüslimi olumsuz etkileyen Varlık Vergisi gibi yaptırımlar Müslüman olmayan azınlıkları zorlamıştır (Güllü, 2018; Toktaş, 2006). Ayrımcılığın nefrete ve şiddete dönüştüğü noktada ne kadar yıkıcı olabileceğini gösteren 6-7 Eylül Olayları 1955 yılında İstanbul'daki Rumlara karşı gerçekleşmiştir. Çeşitli medya kanallarında Mustafa Kemal Atatürk'ün Selanik'te doğduğu evin bombalandığı yalan haberi üretilmiş ve yayılmış, halihazırda ekonomik anlamda kötü durumda ve huzursuz olan çeşitli grupların galeyana gelmesiyle Rum azınlığa karşı toplu saldırı gerçekleşmiştir (Demir, 2012). İnsanların öldüğü ve yaralandığı, ev, iş yeri, okul, manastır gibi yerlerin tahrip edildiği olaylar ilk başta Rumlara karşı olmasına rağmen Ermeni ve Yahudiler de etkilenen gruplardandır. Bu olaylar uzun zaman önce gerçekleşmiş olsa da yabancı nefreti, yalan haberlerin yayılması ve çeşitli gruplar tarafından nefret

söylemi ile insanların galeyana getirilmesi gibi konular günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır. Türkiye’de Müslüman olmayan azınlıkların yanında soy ve dil açısından farklılık gösteren Müslüman gruplar da bulunmaktadır. Araplar, Aleviler, Kürtler, Balkan ve Kafkas kökenliler, Boşnaklar, Arnavutlar, Çerkezler ve Gürcüler bu gruplardan sayılabilir. Ancak bu grupları değerlendirirken kendi kimliklerini çağlar boyunca korumuş olan grupların (Kürtler ve Aleviler) diğerlerine kıyasla daha fazla etnik bilince sahip olmaları sebebiyle ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir (Oran, 2013). Türkiye’de Müslüman olan ve olmayan farklı etnik gruplarla yapılmış çalışmalara bakıldığında sosyal psikolojiden ziyade politika ve tarih alanı zemininde grupların incelendiği görülmektedir.

Göçmen ve mülteci kavramları son on yıldaki göç hareketliliği ile Türkiye’nin gündemine geri dönmüştür. Bu alanda yapılan çalışmalarda Türkiye’deki Suriye vatandaşlarının düşük ruh ve fiziksel sağlığı algılanan etnik ayrımcılık ile bağlantılı bulunmuştur (Çelebi, Verkuyten ve Bağcı 2017). Suriye vatandaşlarının etnik kimliklerinin pek çok risk faktörü karşısında koruyucu bir etken olarak rol aldığı ifade edilmiştir. Etnik kimlik kavramı tek boyutlu bir düzlemde değil; hem aidiyet hissi sağladığı noktada ruh sağlığını koruyucu rolüyle hem de gruplar arasındaki ön yargıyı ve ayrımcılığı beslediği yönüyle çok boyutlu şekilde ele alınmalıdır.

1.3.3. Sosyal Kapsayıcılık ve Ahlaki Sorgulamanın Gelişimi

Ahlaki sorgulama küçük yaştan itibaren başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Ahlaki olarak doğru ve yanlış ayırt etmenin yanında bu süreç, yanlış olan karşısında durma, protesto etme ve düzeni değiştirme gibi imkanlar sunması noktasında önemlidir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, ahlaki sorgulamanın gelişmesi ve değişmesi gereklidir çünkü ancak bu sorgulama sayesinde sistematikleşmiş ya da alışlagelmiş haksızlıklar, adaletsizlikler ve yanlışlar değişebilir (Killen ve Dahl, 2021). Çocuklar, otorite figürü ya da kurallar tersini savunsa dahi ahlaki olarak yanlış olanı ifade etmektedirler, ancak gerçek hayatta bu çatışmanın sonuçları vardır. Sosyal hayatta kapsayıcı olmanın grubun çıkarları ile çatıştığı noktalar söz konusudur. Gelecek bölümde çocukların bu çatışmalar ile nasıl baş ettiğini ve karar süreçlerini anlamak adına Piaget’nin ahlaki gelişim kuramı ve sosyal alan kuramı incelenecektir.

1.3.4. Piaget'nin Aşamalı Ahlaki Gelişim Kuramı

Piaget, çocuklardaki ahlaki yargının gelişimini anlamak için farklı yaş gruplarından çocuklarla oyun oynamış, onları oyun oynarken ve kural koyarken gözlemlemiş ve bu çocuklarla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Piaget iki farklı sosyal ilişkiden bahsetmiştir: iki tarafın eşit gücünün olduğu ilişkiler (akran ilişkileri) ya da bir tarafın daha fazla güce sahip olduğu ilişkiler (yetişkin-çocuk ilişkileri) (Piaget, 1932/2015). Çocukların yetişkinden diğer bir deyişle otoriteden onay beklemesi ya da ilişkide daha pasif kalması ahlaki karşılıklılığın gelişmesini sekteye uğratabilmektedir, bunun aksine aynı yaştaki çocukların güç dengesizliği olmadan birlikte öğrenip sorgulayacakları bir ortam bu gelişim için idealdir (Lourenço, 2012). Piaget ahlaki gelişimi iki döneme ayırırken bu sosyal ilişkiden yararlanmıştı. Yetişkinlerin kurallarının geçerli olduğu ve çocukların bu kurallara gözü kapalı uyulması gerektiğini düşündükleri, özerkliklerinin kısıtlı olduğu dönemi *dışabağımlı dönem* olarak adlandırırken, çocukların kuralların esnekliğinin farkına vardıkları, karşılıklılık ilkesine bağlı özerk kişiler olarak seçimlerini yaptıkları dönemi *özerklik dönemi* olarak adlandırmıştır (Çam ve diğer., 2012).

Ahlaki yargı çalışmalarında *özerklik* vurgusu Piaget tarafından sıklıkla yapılmıştır çünkü Piaget “*eşitlik ve karşılıklılığa dayanan adaletin yalnızca özgür rıza (özerklik) ile var olabileceğini*” şu sözleri ile ifade etmektedir: “...*özerklik sadece karşılıklılıkla birlikte, karşılıklı saygı bireyin başkalarına, kendisine davranılmasını istediği şekilde davranmak istemesini sağlayacak kadar güçlü olduğunda ortaya çıkar* (Piaget, 1932/2015, s. 204).”

İkinci Dünya Savaşı'nda işlenen savaş suçları ile ilgili yargılanırken pek çok Alman askerinin yalnızca kendisine verilen emirleri uyguladıklarını söylemesi özgür rızanın/özerkliğin ahlaki yargılardaki önemine verilebilecek örneklerden biridir (Estlund, 2007). Ancak bu savunma, ilgili askerleri mahkemede yargılanmaktan ve ceza almaktan korumamıştır. Bu noktada yapılan eylem, ceza almayı hak etmiştir, “kötüdür” ancak eylemi gerçekleştiren kişilerin her birinin “saf kötü” kişiler olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü bu kişilerin motivasyonu birilerine zarar vermek ve bu acıdan keyif almaktan ziyade, kurallara “sorgulamadan” uymak, otorite ile çatışmamak, itaat ederek ödüllendirilmek gibi basit ve sıradan konulardır.

“Kötülüğün Sıradanlığı” kitabında Hannah Arendt, Yahudi soykırımında büyük rol oynayan Karl Adolf Eichmann’ın yargı sürecini ele almış ve Eichmann’ın sadist bir katilden ziyade terfi isteyen normal bir insan olduğunu söylemiştir (Arendt, 2021/1963). Arendt’in de belirttiği gibi normal bir insanın bu kadar büyük bir soykırımın bir parçası olması fikri, bir sadistin sebep olmasına kıyasla çok daha korkutucu bir fikirdir.

Ahlaki gelişimi iki döneme ayıran Piaget, çocuklara “Kurallar nereden gelir?”, “Kurallar değişir mi?”, “Kuralları kim koyar?” sorularını yönlendirmiş ve dönemlerin özelliklerini belirlerken bu soruların cevaplarından yararlanmıştı (Piaget, 1932/2015). İlk dönemi “dışabağımlı dönem/ahlaki gerçeklik dönemi” (heteronomous morality) olarak isimlendirmiştir (Çam ve diğer., 2012). Bu dönemde çocuklar kuralların hep var olduğunu ve değiştirilemeyeceğini düşünmektedirler. Otoriteye ve kurallara kayıtsız şartsız bir uyma söz konusudur. Niyetten ziyade yapılan eylemin kendisi daha önemlidir ve ceza da buna göre verilmelidir. Piaget çocukların 9-10 yaşlarından sonra diğer döneme geçtiklerini belirtmiştir. Özerklik dönemi (autonomous morality) olan bu dönemde çocuklar kesin doğru ve yanlışların olmadığını ve kuralların yetişkinler tarafından koyulmuş olduğunu anlarlar. Kurallar biri tarafından koyulduğundan değiştirilmesinin ve esnemesinin mümkün olduğunu farkındadırlar. Davranışın sonuçlarından ziyade davranışın ardındaki niyeti önceliklendirmeye başlamışlardır. Bu dönemde çocuklar, “ceza almamak” için değil “birinin güvenini kırmamak” için yalan söylenmemesi gerektiğini anlamaya başlamışlardır. Benzer şekilde çocuklar iş birliğinin önemine ve eşitlik arzusuna bu dönemde daha fazla atıfta bulunmaya başlamışlardır (Piaget, 1932/2015). Piaget’nin çalışmaları daha sonraki dönemde Kohlberg tarafından genişletilmiş olsa da güncel çalışmalar, çocuklarda ahlaki yargının Kohlberg ve Piaget’nin ileri sürdüğü yaştan çok daha erken bir yaşta başladığını göstermektedir (Turiel, 2014).

1.3.5. Sosyal Alan Kuramı

Bireyin sosyal bir varlık olarak ilişkisel alandaki gelişimi belki de en karmaşık olanıdır. Her toplumun farklı kuralları ve düzeni olmasının yanında aynı toplum içerisinde dahi kurallar çeşitlilik gösterebilmektedir. Örneğin çocuklar evde normal olan bir alışkanlığı sokakta ya da başka birinin evinde yapmamaları gerektiğini küçük yaştan itibaren anlamaya başlarlar. Ancak bu kurallar her zaman

tek yönlü değildir. Sosyal alan kuramının odak noktası çocukların toplumsal kuralları ve düzeni anlamlandırırken yaptığı gerekçelendirmeleri anlamaya çalışmaktır (Smetana, Jambon, ve Ball, 2014).

Sosyal alan kuramı çocukların deneyimlerini üç alanda incelemektedir. Başkalarına karşı davranışları düzenleyen zarar vermeme ve adalet kavramlarını içeren *ahlaki alan*, sosyal sistemleri, kuralları ve toplumun beklentilerini içeren *geleneksel-toplumsal alan* ve kişinin kendi seçimleri ile belirlenen *psikolojik/kişisel alan* (Çam ve diğer., 2012). Çocuklarla yapılan çalışmalara göre ahlaki kurallar *zorunlu, değiştirilemez* ve *otoriteden bağımsız* (otorite tersini söylese de ahlaki kural değiştirilemez) olarak görülmektedir (Smetana, Jambon ve Ball, 2014). Çocukların ahlaki kuralların gerekçelendirmelerini ise “cezadan kaçınma” kavramı üzerinden değil, “başkalarına zarar vermeme”, “adalet”, “doğruluk” kavramları üzerinden yaptığı bulunmuştur. Diğer bir deyişle çocuklar “Arkadaşıma vurmamalıyım.” kuralının gerekçesini “Çünkü vurursam öğretmen ceza verir” olarak değil, “Çünkü canı acır” olarak vermeye daha yatkındırlar.

Sosyal alan kuramını Piaget ve Kohlberg’in çalışmalarından ayıran nokta ahlakın otoriteden bağımsız şekilde çok erken yaşlarda dahi var olmasıdır. Piaget ve Kohlberg çocukların erken yaşlarda yetişkinlerin kurallarına göre hareket ettiğini, daha sonraki dönemde kuralların esnekliğinin farkına vardığını tartışan kuramlar geliştirmişlerdir (Carpendale, 2000). Ancak sosyal alan kuramını temel alarak yapılan çalışmalara göre okul öncesi dönemdeki çocuklar, otoritenin cezasının söz konusu olmadığı senaryoda dahi ahlaki alandaki kuralların (örneğin, öğretmen ceza vermeyecek olsa bile arkadaşına vurmamak yanlıştır) değişmeyeceği ifade etmişlerdir (Smetana, Jambon ve Ball, 2014). Benzer sonuçlar farklı dinlere mensup kişilerle yapılan araştırmalarda da bulunmuştur (Nucci, 2014). Çocuklara dini kitaplarında bir kuralın değişmesi durumunda onu uygulamalarının doğru olup olmadığı sorulmuştur. Değişen kuralın “ibadet ederken başörtüsü takmamak, bir rahip için evlenmek” gibi toplumsal-geleneksel olduğu durumlarda çocuklar bu değişimi uygulamanın bir sorun olmadığını belirtmişlerdir. Ancak kuralın “çalmak, iftira atmak, başkasının eşyasına zarar vermek” gibi ahlaki alandan olduğu durumlarda çocukların %80’inden fazlası dini doktrinler ceza vermese dahi bu eylemlerde bulunmanın yanlış olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal alan kuramı araştırmaları çocukların sosyal olarak birini dışlamak söz konusu olduğunda, grup değerlerini korudukları kadar ahlaki değerleri de koruduklarını göstermektedir (Killen ve Rutland, 2011, s. 85). Ancak çocukların karar verme süreçlerinde olayın geçtiği bağlam ve çocukların yaşı da önemli bir etkidir. Zihinsel ve fiziksel engeli olan çocukları dışlamak ilkokul çocukları tarafından hiçbir bağlamda kabul edilebilir görülmezken, daha büyük yaş grubundaki çocuklar için dahil etmenin/dışlamanın geçtiği bağlam kararlarını etkilemektedir (Gasser, Malti ve Buholzer, 2014). Sosyal alan kuramı alanında yapılan bu araştırmalar göstermektedir ki ahlak, toplumsal-geleneksel ve kişisel alan çocuklarda aynı anda var olabilmektedir. Böylece aynı yaştaki tüm çocukların tek yönlü akıl yürütme biçimine sahip olduğu geleneksel anlayışın yerine çocukların çok aşamalı ve karmaşık gerekçelendirmeler yaptığı anlayışı kabul görmeye başlamıştır (Killen ve Smetana, 2015).

1.4. Çalışmanın Önemi ve Araştırma Soruları

Toplumda azınlık olan grupların ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalması söz konusudur. İrk, millet, ulus, etnisite ve kimlik temelli ayrımcılık insanların hayatını olumsuz etkileyen yaygın ayrımcılık türlerindedir (Çelenk, 2010; Small ve Pager, 2020). Pek çok ülkede ırk ve etnisite farklılığı kişiler arasında zaman zaman bir çatışma sebebi olmaktadır (Arcan, 2013). Olası bir çatışmanın önlenmesi adına göç döneminde ve sonrasında yerel halk ve göçmen nüfusun entegrasyonu her iki taraf için de hayati önem taşımaktadır. Türkiye, son on yıldır devam eden göç hareketlerinden önemli oranda etkilendiğinden kapsayıcılıkla ilgili çalışmalar önem arz etmektedir. Suriye vatandaşları ile ilgili çalışmalar son zamanlarda artsa da ön yargıyı azaltma (Terkan ve diğer., 2020), kapsayıcılığı artırma ve çocukların ahlaki gelişimlerini incelemeye yönelik deneysel araştırmaların sayısı kısıtlıdır. Farklı gruptan kesimlerin uyum içinde bir arada yaşayabilmesi için kapsayıcılığın artırılması, dışlamanın azaltılması ve ayrımcılığın önlenmesi çalışmaları yapılmalıdır. İlgili çalışma bu amaçlara yönelik olarak 9-12 yaş grubundaki Suriye ve Türkiye vatandaşı çocukların ırksal tutumunu ve dışlamaya yönelik gerekçelendirmelerini araştırmayı ve pilot müdahale çalışması ile kapsayıcılığı artırmayı hedeflemiştir. Bu hedefi gerçekleştirmek için çalışmanın amaçlarından ilki kapsayıcı bir pilot müdahale çalışmasının 9-12 yaş grubundaki Suriye ve Türkiye

vatandaşı çocukların ırksal tutumuna etkisini araştırmak olarak belirlenmiştir. İkincisi çocukların dışlama davranışını değerlendirirken yaptıkları gerekçelendirmeleri sosyal alan kuramı çerçevesinden incelemektir. Son olarak, çocukların dışlamaya yönelik tutumu ile dışlama davranışına destek veren bir otorite varlığı arasındaki ilişkiyi anlamaktır.

Araştırma Soruları

1. Türkiye ve Suriye vatandaşı çocuklar iç grup kayırmacılığı ve dış grup n yargı tutumları bakımından istatistiksel olarak farklı mıdır? Demografik bilgilerinin (ocuğun milleti, yaşı, kardeş sayısı, ailenin gelir durumu) ve okulun heterojenliğinin bu tutumlar ile ilişkisi var mıdır?
2. Çocuklar akranlarının dışlama davranışını nasıl değerlendirir ve gerekçelendirirler? Gerekçelendirmelerinde sosyal alan kuramının hangi alanına referans verirler?
3. Çocuklar otoritenin dışlama davranışını nasıl değerlendirir ve gerekçelendirirler? Gerekçelendirmelerinde sosyal alan kuramının hangi alanına referans verirler?
4. Çocuklar otoriteye itaat konusunda kararsız kaldıklarında yaptıkları gerekçelendirmelerde sosyal alan kuramının hangi alanına referans verirler?
5. Pilot müdahale programına katılan çocukların son testlerindeki ırksal tutumları ve dışlamaya yönelik değerlendirmeleri n testlerinden ve çalışmaya katılmayan çocuklardan farklı mıdır?

BÖLÜM 2: GRUPLAR İLE MÜDAHALE VE KAPSAYICILIK ÇALIŞMALARI

Allport ve Pettigrew *gruplar arası temas teorisinde* grupların yalnızca bir arada bulunmasının ön yargıyı azaltmada yeterli olmadığını, birtakım şartların sağlanması gerektiğini vurgulamıştır (Allport, 1954/2016; Pettigrew, 1998). Paluck ve Green (2009), bu teoriden yola çıkarak iş birliği odaklı dersler sayesinde farklı gruplardan öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerinin sağlanabileceğini söylemişlerdir. Böylece kişiler arası sempatinin ve yapıcı sorun çözme becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmişlerdir. Bu alanda uygulamalı ve boylamsal araştırmalara ihtiyaç olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ön yargıyı azaltmaya yönelik araştırmalarda kuram ile araştırma arasındaki boşluğun kapanmaya başladığını fakat araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun hala büyük olduğu söylemişlerdir. Bu sebeple grupların bir araya geldiği uygulamalı bir çalışmanın etkilerini araştırarak olan bu çalışma alan yazındaki ve uygulamadaki boşluğu kapatması açısından önemlidir.

Ön yargıyı azaltmaya yönelik müdahale çalışmaları beş başlık altında değerlendirilebilir (Oskamp, 2000, s. 271):

Bütünleşmiş eğitim ve iki dilli eğitim, gruplar arası temas teorisine dayanmaktadır. Eşit statüdeki, iş birliği içinde olan ve otoriteler tarafından desteklenen eğitim şeklidir. Bu temas sayesinde çocukların iletişim kurmaları ve iş birliği becerileri edinmeleri beklenir. Karışık grupların bir arada bulunduğu eğitim ortamında çocuklar, farklı grupları tanıma ve arkadaş edinme fırsatı bulurlar. Farklı bir etnik gruptan arkadaşı olan kişilerin düşük ön yargıya sahip oldukları, grup dışı tutumlarının daha pozitif olduğu ve gruplar arası güvenlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Turner ve diğer., 2007). Aynı şekilde iki dilli eğitim çalışmalarında eğitim programının birden fazla dil ve kültürü kapsaması programa dahil olan her öğrenciye iki kültürü tanıma fırsatı vermektedir. Bu tanıdıklık sayesinde kişilerin kültürler arasındaki benzerlikleri fark etmesi ve aradaki kültürel mesafenin kapanması beklenmektedir.

Çok kültürlü / ırkçılık karşıtı eğitim, toplumsallaşma teorisini temel almaktadır. Çocukların içinde buldukları ortamdaki davranışları ve normları

benimseyeceklerini savunmaktadır. Uygun içerikteki filmler ve ders materyalleri ile bunu gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Çocuklar ile ebeveynlerin ön yargı ile ilgili tutumları arasında direkt bir ilişki bulunmamış olsa da çocukların sosyal çevrenin değer yargılarından, kültüründen ve doğru kabul edilen tutumlardan etkilendiği bilinmektedir.

Sosyo-bilişsel becerileri geliştirme, empati ve rol yapma ile duygusal katılım eğitimi ise Piaget'nin bilişsel gelişim teorisine dayanmaktadır, bilişsel ve duygusal gelişimi destekleyerek ön yargıyı azaltmayı ve akran iş birliğine yer açmayı hedeflemektedir. Sosyo-bilişsel becerileri temel alan çalışmaların birinde -diğer grupların üyelerinin hepsinin birbirine benzediği ile ilgili ön yargıyı azaltmak adına- çocuklara 15 dakika boyunca grup dışı üyelere ait resimler gösterilmiş ve kişilerin isimleri öğretilmiştir (Katz ve Zalk, 1978). Buna ek olarak farklı gruplara ait çocuklar bir araya getirilerek birlikte yapboz yapmaları istenmiştir. Yüksek ön yargılı olan ve kısa süreli çalışmalar yapılan bu çocuklarda ırksal tutuma karşı toleransın geliştiği bulunmuştur.

Empati ve rol yapma yoluyla ön yargıyı azaltma alanındaki çalışmaların birinde çocuklara rastgele bir grup atanmış ve bir grubun diğerinden üstün olduğu söylenmiştir (Weiner ve Wright, 1973). Üstün gruba ayrıcalıklı davranışlarda bulunulmuştur. Sonraki gün ise diğer grubun üstün olduğu ilan edilmiş ve aynı ayrıcalıklar diğer gruba tanınmıştır. Böylece çocukların ayrımcılığa uğrayan gruplarla empati kurulması amaçlanmıştır. Grup çalışmasına katılan çocukların katılmayan çocuklara göre farklı bir grup üyesiyle ortak bir etkinlik yapmaya daha istekli olduğu bulunmuştur.

Ön yargının azaltılmasına yönelik müdahale çalışmalarını yukarıdaki şekliyle kategorize eden Oskamp (2000, s. 288), çalışmaları değerlendirirken etkilerini kanıta dayalı şekilde ölçmenin öneminden bahsetmiştir. Çalışmaların etkisinin çalışma bittikten belirli bir süre sonra tekrar ölçülmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Türkiye'deki Suriye vatandaşları ile ilgili ön yargının azaltılması ve kapsayıcılık alanındaki çalışmalar ise uluslararası yazına göre daha kısıtlıdır. Ancak Türkiye'nin 2011 yılı ve sonraki dönemde göç hareketliliğinden etkilenmesi ve sınırları içerisinde 3 milyonun üzerinde Suriye vatandaşı bulundurması ile sosyal

kapsayıcılık ve ön yargı alanındaki çalışmalara önceki yıllara kıyasla daha fazla ağırlık verilmiştir ancak müdahale çalışması yapılan araştırmaların sayısı halen kısıtlıdır. Türk ilkokul çocukları ile yapılan bir çalışmada dolaylı temasın ön yargı üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Terkan ve diğer., 2020). Çocuklar altı hafta boyunca Suriye vatandaşı çocukların yer aldığı çeşitli hikayeler okumuş ve bunları tartışmıştır. Dış gruba karşı olumsuz tutum sergileyen çocuklarda olumlu tutumu olan çocuklara kıyasla dolaylı temasın daha fazla etki yarattığı bulunmuştur. Türk Kıbrıslı ile Yunan Kıbrıslı 6-12 yaş aralığında bulunan çocuklara yönelik yapılan ön yargıyı azaltma çalışmasında grupların direkt ve dolaylı temas durumlarında diğer gruba karşı tutumu araştırılmıştır (Husnu, Mertan ve Cicek, 2016). Bu kapsamda dolaylı temas olarak kabul edilen hikaye anlatıcılığı yöntemi kullanılmıştır. Bu grubun seçilmesinin sebebi Türk Kıbrıslı çocukların yaşları büyüdükçe Yunan Kıbrıslı çocuklar ile ilgili anlatılan savaş hikâyelerine maruz kalması ile ortaya çıkan ön yargı olarak açıklanmıştır. Pozitif direkt temasın pozitif grup dışı davranış ile doğru orantılı olduğunu bulunmuştur. Buna ek olarak dolaylı uzun süreli temas sonucunda Türk Kıbrıslı çocukların diğer gruba karşı tutumları pozitif yönde etkilenmiştir. Diğer bir deyişle çocuklar farklı gruptan kişilerle dolaylı pozitif temasta bulduklarında o gruba yönelik pozitif algıları artmaktadır.

Türkiye’de kapsayıcılık alanında yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak Suriye vatandaşı çocukların eğitimi üzerinedir. Suriye vatandaşlarının yükseköğretimdeki durumlarını inceleyen bir araştırmaya göre yükseköğretimdeki Suriyelilerin yalnızca %37’si kadındır ve yalnızca %8’i lisansüstü bir programa kayıtlıdır (Curaj ve diğer., 2015). Lisansüstü programlardaki öğrenci sayısının azlığı ve kadın oranının Türkiye vatandaşlarına göre düşük olması yükseköğretimdeki kapsayıcılık üzerine çalışılması gerektiğini göstermektedir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin %57’sinin eğitim masraflarının aileleri tarafından karşılandığı, %25’inin ise eğitim masraflarını karşılamak için çalışmak durumunda olduğu belirtilmiştir. Bu oranlar Suriyeli öğrencilerin anne-babalarının maddi durumu yeterli olduğu sürece yükseköğretimde bulduklarını göstermektedir. Türkiye’nin Suriyelilere yönelik eğitim politikası üzerine yapılan bir araştırmada Suriyeli çocukların eğitim hakkına erişmesi için pek çok çalışma yapıldığı ama bu çalışmaların teorik düzeyde kaldığı belirtilmiştir (Özcan, 2018). Bunun sebebinin öğrencilerin yaşadığı ayrımcılık, sene kaybı dolayısıyla yaşanan uyum sorunları, savaş travması sebebiyle gelen psikolojik

sorunlar olduğu belirtilmiştir. Buradan yola çıkararak eğitimde yapılan kapsayıcılık çalışmalarının toplumsal kapsayıcılık ve uyum söz konusu olmadan istenen hedefe ulaşmada eksik kaldığı söylenebilir. Toplumsal kapsayıcılığın önemini gösteren bir diğer araştırmada çocukların eğitime ulaşımı ile ilgili ailelerle yapılan görüşme yapılmış ve en büyük engellerin finansal sıkıntılar, okula kayıt problemleri, ocuk işçiliği ve okullardaki ayrımcılık olduğu belirtilmiştir (şimşek, 2019).

Kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşmasındaki önemli noktalardan biri de öğretmenler ve idarecilerdir. Öğretmenlerle yapılan bir çalışmada en büyük engellerin dil bariyeri, aile desteğinin yetersizliği ve öğretmenlerin bu durum için hazırlıklı olmaması olduğu belirtilmiştir (Yaşar ve Amaç, 2018). Öğrencilerin kendilerini anlamadığını söyleyen öğretmenler yarısı Türkiyeli yarısı Suriyeli bir sınıfa ders anlatmanın zorluğundan bahsetmiştir. Bunun yanında ebeveynlerin bu noktada önemli bir rol oynadığını ancak Suriyeli ebeveynlerden yeterince destek almadıklarını eklemişlerdir. Yoğun göç alan bölgelerden olan Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki idarecilerle yapılan bir diğer çalışmada idareciler Suriyeli ğrencilerin okul düzenini bozduğunu, okula uyum sağlayamadığını ve sağlamalarının da çok zor olduğunu ve halihazırda okulların kalabalık olduğunu ve öğrencilere yetmediğini belirtmişlerdir (Sakız, 2016). Diğer bir deyişle Suriyeli ğrencilerin ayrı bir eğitim sistemine dahil edilmesini destekleyen görüşler bildirmişlerdir. Bunun yanında idareciler, Suriyeli ocuklara savaş sebebiyle yaşadıkları psikolojik sorunlarda yardımcı olunacak daha iyi bir sistemin kurulması, ailelerin okula başvurusundaki bürokratik süreçlerinin kolaylaştırılması, dil problemi için çalışmaların arttırılması gibi öneriler sunmuşlardır.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın genelinde nitel ve nicel bir arada olmak üzere karma desen kullanılmıştır. İlk bölümde çocukların dışlamaya yönelik yargıları yarı-yapılandırılmış görüşmelerle sorgulanmıştır, ayrıca iç grup kayırmacılığı ve dış grup ön yargısını ölçmek için Irksal Tutum Ölçeği (Aboud, 2003) kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların dışlamaya ve dış grup üyelerine yönelik yargılarını yapısal-gelişimsel açıdan araştıran araştırmalarda kullanılmaktadır (Killen ve Rutland, 2011). Yapılandırılmış görüşmeden farklı olarak katı bir çerçevenin olmadığı, soruların çocukların cevaplarına göre değiştiği, çocukların görüşmenin objesi değil aktif bir katılımcısı rolünü üstlendiği görüşmelerdir (Ginsburg, 1997). Böylece çocuklar cevaplarını gerekçelendirirken kendilerine görüşme sırasında verilen bilgilerden ya da seçeneklerden ziyade kendi deneyimlerinden ve ahlaki değerlerinden yararlanmışlardır. Piaget tarafından kullanılmış olan bu görüşme yöntemi, ilgili çalışmanın yapısına uygun olarak çocukların iç dünyasını onların cümleleri ve bakış açısından anlamaya yöneliktir (Piaget, 1932/2015). Irksal tutum ölçeğinden farklı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerde çocuklara seçmeleri için kategoriler verilmemiş, bunun yerine çocukların cevaplarına göre kategoriler oluşturulmuştur. Bu iki farklı ölçme yönteminin bu çalışmada birlikte kullanılmasının amacı, çocukların yaptıkları seçimleri ve akıl yürütmeleri iki farklı yaklaşımın perspektifinden görmektir.

İkinci bölümde ise ön test-son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğer., 2020, s. 212) (bkz. Tablo 1). Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir, çalışma ile ilgili duyuru sosyal medya platformlarında (whatsapp, instagram vb.) yapılarak katılmak isteyen ailelerin çocuklarına ulaşılmıştır (Büyüköztürk ve diğer., 2020, s. 95). Çalışmanın hedef grup kriterlerine uyan kişiler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların içinden gönüllü olan sekiz çocukla pilot müdahale çalışması gerçekleştirilmiştir, daha sonra rastgele sekiz çocuk belirlenerek kontrol grubu oluşturulmuştur.

Tablo 1: Ön Test-Son Test Deney-Kontrol Gruplu Desen

Grup	Ön-test	Müdahale	Son-test
Deney	O1	X	O3
Kontrol	O2		O4

3.2. Katılımcılar

Çalışmaya katılan toplam 38 çocuktan 18'i Suriyeli, 20'si Türkiyelidir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında 20 kız ve 18 oğlan çalışmaya katılmıştır. Yaş ortalaması toplam çocuk sayısı için 120 ay (10 yaş), (ss=9,01), kızlar için 121 ay (ss =9,09), oğlanlar için 118 ay (ss =8,72), Türkiyeliler için 119 (ss =8,16), ve Suriyeliler için 121 aydır (ss =9,98) (bkz. Tablo 2). Türkiye genelinde özel okullardaki çocuk oranı %7,9 olduğundan (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021) çalışmanın genellenebilirliğini desteklemesi amacıyla devlet okuluna giden çocuklar çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların hepsi Türkçe okur-yazardır.

Tablo 2: Katılımcıların Uyruk ve Cinsiyete Göre Yaşları (Ay)

	N	Ort.	SS	Std. Hata	Min.	Maks.
Suriye	18	121.2	9.9	2.3	107.6	140.1
Türkiye	20	119	8.1	1.8	109.4	143.5
Kız	20	121.9	9	2	107.6	140.1
Oğlan	18	118	8.7	2	107.9	143.5
Total	38	120	9	1.4	107.6	143.5

Katılımcıların uyruklarına göre gelir durumu Tablo 3'te gösterilmiştir. Katılımcıların %8'inin 2.000 TL altı, %21'inin 2.000-2.999 TL, %31'inin 3.000- 3.999 TL, %23'ünün 4.000-5.999 TL ve %15'inin 6.000 TL ve üstü gelir düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Uyruğa göre gelir durumuna bakıldığında tüm katılımcıların %15'ini oluşturan 6.000 TL ve üzeri gelir düzeyi olan katılımcıların (N: 6) Türkiye vatandaşı olduğu görülmektedir. Suriye vatandaşlarının ağırlıklı olarak (%77,8, N: 14) 2.000-2.999 TL ve 3.000-3.999 TL gelir düzeyinde olduğu, Türkiye vatandaşlarının ise ağırlıklı olarak (%65, N: 13) 4.000-5.999 TL ve 6.000 TL ve üstü gelir düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların gelir düzeyi bilgisi verdiği dönemde asgari ücret brüt 3 bin 577 lira, net 2 bin 825 liradır.

Tablo 3: Katılımcıların Gelir Durumu

	Uyruk		N	Toplam %
	Suriye	Türkiye		
2.000 TL altı	2	1	3	7,9%
2.000 TL - 2.999 TL	4	4	8	21,1%
3.000 TL - 3.999 TL	10	2	12	31,6%
4.000 TL - 5.999 TL	2	7	9	23,7%
6.000 TL üstü	0	6	6	15,8%
Toplam	18	20	38	100,0%

Ebeveynlerin çocukları hakkında bilgi verdiği demografik forma göre Suriyeli çocukların %72'si okullarında farklı milletten birçok kişi tanırken, %28'i farklı milletten az sayıda kişi tanımaktadır. Suriye vatandaşı ebeveynlerin %83'ü çocuklarının okullarındaki farklı milletten kişilerle vakit geçirdiğini söylerken %17'si çocuklarının farklı milletten kişilerle nadiren vakit geçirdiğini ya da hiç vakit geçirmediğini söylemiştir. Türkiyeli ebeveynlerin cevaplarına göre çocukların %60'ı okulda az sayıda farklı milletten kişi tanırken, %40'ı farklı milletten hiç kimseyi tanımamaktadır. Buna paralel olarak Türkiye vatandaşı ebeveynlerin %80'i çocuklarının farklı milletten kişilerle nadiren vakit geçirdiğini ya da hiç vakit geçirmediğini söylemiştir.

41 çocuk içinden gönüllü olan ve ailesinden izin alınan 11 çocukla pilot müdahale çalışmasına başlanmıştır ancak bu çocukların 3'ü müdahale çalışmasına devam etmemiştir. Çocuklardan biri okul dersleri sebebiyle diğer ikisi ise gruba devamsızlık sebebi ile çalışmadan çekilmiştir. Pilot müdahale çalışmasına katılan çocuklar aynı okuldan ancak farklı sınıftandır ve grup dinamiğini etkilememesi için grup çalışmasından önce yakın arkadaş olmamaları bir kriter olarak belirlenmiştir. Grup çalışmasına katılan 8 çocuktan 5'i Türkiyeli, 3'ü Suriyelidir. Yaş ortalaması 111 ay (9,25 yaş) (ss=4,08) olan grup üyelerinin 4'ü kız 4'ü oğlandır. Grup çalışmasına katılmayan 8 çocuk, katılımcıların içinden rastgele seçilmiş ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu ile ölçeklerin tamamlandığı iki zaman diliminde kontrol grubu ile de ölçekler tamamlanmıştır. Kontrol grubundaki 8 çocuktan 5'i Türkiye, 3'ü Suriye vatandaşıdır. Cinsiyet dağılımı 5 kız, 3 oğlan olan grubun yaş ortalaması 119 aydır (9,9 yaş) (ss=4,97).

3.3. Veri Toplama Araçları

Demografik form. Demografik form çocukların ebeveynleri tarafından tamamlanmıştır (bkz. Ek C). Literatürde çocukların farklı bir grubun üyesi ile yakınlığının gruplar arası ilişkileri etkilediği bulunduğu (Aboud ve diğer, 2012) demografik formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, konuştuğu diller gibi bilgilerin yanında çocuğun okulunda diğer gruptan kişilerle tanıdıklık seviyesi de sorulmuştur.

Irksal tutum ölçeği. Irksal tutum ölçeği ilk olarak okul öncesi çocuklar için 1975'te "Okul Öncesi Irksal Tutum Ölçeği" ismiyle geliştirilmiştir (Williams ve diğerleri, 1975). Ancak bu ölçekte çocuklar sıfatlar için iki ırktan uygun gördüklerini seçmiştir, çocuklara "her ikisi de" seçeneği verilmemiştir. Doyle, Beaudet, ve Aboud anaokulundan 6. sınıfa kadar yaşları değişen 232 çocuk ile yaptıkları araştırmada (1988) bu seçeneği de eklemiştir ve ölçek daha sonraki çalışmalarda üç grubu değerlendirecek şekilde uyarlanmış (Doyle ve Aboud, 1995) ve adı "Çok Cevaplı Irksal Tutum Ölçeği" olarak kullanılmıştır (bkz. Ek D). İlgili çalışmada "her ikisi de" seçeneği dahil edilerek uygulanmıştır. Sıfatlar ile sıfatları tarif etmede kullanılan cümleler ölçeği kullanan ve geliştiren araştırmacılardan olan Aboud'un bir diğer çalışmasından yola çıkarak kurgulanmış ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir (Aboud, 2003). Aboud'un bu çalışmasında irksal tutum ölçeğinin güvenilirliği beyazlar ve siyahiler bağlamında olumlu ve olumsuz sıfatlar için ayrı olarak hesaplanmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı olumlu beyazlar için .90, olumsuz beyazlar için .89, olumlu siyahiler için .83, olumsuz siyahiler için .79 bulunmuştur. Farklı bağımsız bir çocuk grubuyla iki haftalık bir süreçte tekrarlanan test-tekrar test güvenilirliği ise beyazların irksal tutumu için .61, siyahilerin irksal tutumu için .80 bulunmuştur (Aboud, 2003). Irksal tutum ölçeğinin yordama geçerliliği çocukların testteki olumlu dış grup puanları ve çocukların ikili tartışmalarındaki olumlu dış grup değerlendirmeleri arasındaki olumlu korelasyona bakılarak bulunmuştur (Aboud ve Doyle, 1996). Aboud'un bu çalışmasında toplumsal olarak cazip olan cevapların alınmasını engellemek adına uyguladığı bazı adımlar ilgili çalışmada da benzer şekilde uygulanmıştır. Çocuklara direkt kendileri ile ilgili sorular sormak yerine hikayedeki çocuğun düşüncesinin ve davranışının sorulması (bkz. Sence hikayedeki çocuk ne yapmalı?), çocuğun cevabından sonra araştırmacının karşıt teşvik vermesi bu adımlardan sayılabilir.

Çocukların olumlu sıfatları kendi milletinden olan çocuğa atfettiklerinde aldıkları puan, iç grup kayırmacılığını göstermektedir. Olumsuz sıfatların öteki millete atfedilmesinin toplamı ise dış gruba olan ön yargıyı ölçmektedir. Her iki millettten katılımcı da Türkiyeli çocuğu seçerlerse +1, Suriyeli çocuğu seçerlerse -1 puan almışlardır. “Her ikisi de” ya da seçeneklerde olmamasına rağmen “Hiçbiri” cevabını verdiklerinde puanları 0 olarak kodlanmıştır. Bu durumda olumlu sıfatların toplamı Türkiye vatandaşları için en çok +10 olabilir (iç grup kayırmacılığında alınacak en yüksek puan) ve bu toplam Türkiyeli çocukların iç grup kayırmacılığını göstermektedir. Suriye vatandaşları için bu puan en çok -10 olabilir ve bu puan Suriye vatandaşlarının kendi iç gruplarına olan kayırmacılığını gösterir. Olumsuz sıfatların toplamı ile bulunan dış grup ön yargısı Türkiyeli çocuklarda en çok -10, Suriyelilerde ise en çok +10 olabilir.

Araştırmacı çocuğa üzerinde “Suriyeli oğlan/kız” “Türkiyeli oğlan/kız” “Her ikisi de” yazan üç kutu göstermiştir. Daha sonra çocuğa kelimelerin olduğu kağıtlar göstermiş ve bunların hangi çocuğa ait olduğunu sormuştur. Örneğin bir kız çocuğu ile yapılan görüşmede “Temiz” yazan kağıdı çocuğa gösteren araştırmacı “Bazı çocuklar temiz olurlar. Sabah uyandıklarında mutlaka yüzlerini yıkarlar. Sence kim temiz? Suriyeli kız mı, Türkiyeli kız mı, yoksa her ikisi de mi?” sorusunu sormuştur. Çocuğun verdiği cevaba göre kağıdı o kutuya atmıştır. Olumlu on (temiz, arkadaş canlısı, nazik, yardımsever, çalışkan, iyi), olumsuz on (kirlî, arkadaş sevmeyen, kaba, bencil, tembel, yaramaz) ve dört tarafsız madde olmak üzere toplam 24 sıfatı çocuklarla eşleştirmeleri istenmiştir.

Varsayımsal hikayeler. Görüşmelerde çocuklardan dört hikayeyi değerlendirmeleri istenmiştir. Bu hikayeler sınıf/akademik, doğum günü, kütüphane ve müze gezisi olmak üzere dört farklı sosyal çevrede geçmektedir (bkz. Ek E). Bottema-Beutel, Turiel, DeWitt ve Wolfberg, (2017) araştırmasında kullanılan hikayeler esas alınarak geliştirilmiştir. Hikayelerin Türkçe’ye uyarlanmasında Sosyal Alan Teorisi’ni esas alarak hikayeler yoluyla yapılan diğer çalışmalardan yararlanılmıştır (Acar ve Yıldız, 2021). Her bir hikayede katılımcıların farklı gruba ait olan çocuğu dahil etmeyi reddetmesi durumunu değerlendirmesi ve gerekçelendirilmesi istenmiştir. Sınıf ve doğum günü hikayelerinde dışlama

çocukların yaşıtı olan bir hikaye kahramanı tarafından gerçekleştirirken, kütüphane ve müze hikayesinde otoritenin dışlaması söz konusudur.

İlk iki hikâyede katılımcılar, kendi yaşındaki bir Türkiyeli çocuğun Suriyeli çocuğu matematik grubundan (akademik) ve doğum günü partisinden dışlamasını değerlendirmişlerdir. Katılımcılar dışlamayı olumsuz değerlendirdilerse, görüşmeci karşı olgusal durumu sunmuş ve bu durumu da değerlendirmelerini istemiştir. Örneğin, bir kız çocuğuna “Defne’nin, Alaa’yı matematik projesine istememesi uygun mudur, değil midir?” sorusu sorulmuş, eğer katılımcı çocuk “Hayır, uygun değil.” diye yanıtladıysa “Ama Alaa Suriye’den geldiği için Türkçeyi akıcı konuşamıyor.” diye karşı olgu (counter-argument) sunulmuştur (bkz. Ek E). Üçüncü ve dördüncü hikayelerde çocuklar, otorite figürü olan öğretmen ve annenin Suriye vatandaşı çocuğu gruba dahil etmemesini değerlendirmişlerdir. Buna ek olarak dışlanan çocuğun ne hissetmiş olabileceği, otoritenin dışlama davranışına itaat durumu ve gerekçesi de sorulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmaya başlanmadan önce görüşme soruları ve müdahale programının içeriği ile MEF Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan izin alınmıştır (bkz. Ek A). Yine çalışma öncesinde aileler süreç ile ilgili bilgilendirilmiş, ailelerden gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek B). Demografik form internet üzerinden ailelere gönderilmiştir. Türkiyeli ailelere Türkçe, Suriyeli ailelere Arapça form iletilmiştir (bkz. Ek C). Çalışmaya katılan çocuklar Türkçe okur-yazardır bu sebeple pilot müdahale çalışması Türkçe gerçekleştirilmiştir.

İki veri toplama aracının birbirini etkilemesini önlemek amacıyla bazı çocuklara önce ırksal tutum ölçeği verilirken bazıları ile önce yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu iki veri toplama aracı 38 çocuğa uygulanmıştır. 8 çocuk ile pilot müdahale çalışması Ümraniye’de bir devlet okulunda gerçekleştirilmiş ve ölçekler çalışmadan sonra çocuklara tekrar uygulanmıştır. Pilot müdahale çalışmasına katılmayan 30 çocuktan rastgele 8’i seçilmiş, bu çocuklar kontrol grubunu oluşturmuş ve ölçekler onlara da tekrar uygulanmıştır. Görüşmeler ailelerin izni ile ses kaydına alınmış ve kodlanmıştır. Her görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Çalışmanın planlanan ama gerçekleşmeyen ilk aşamasında grup çalışmasına katılacak çocuk sayısı 20 olarak belirlenmiştir. Müdahale çalışmasına katılmış 20 çocuğun deney grubunu, çalışmaya katılmamış 20 çocuğun da kontrol grubunu oluşturması planlanmıştır. Bu amaca yönelik İstanbul'da iş birliğine açık, oğlan çocukların kaldığı bir çocuk evi ile görüşülmüştür. Araştırmacı, ilgili çocuk evinde daha önce çalışmalar yaptığından kitlenin ihtiyacına yönelik bir program hazırlanmıştır. Ancak gerekli izinlerin alınması için hazırlanan tüm belgelere ve bekleme sürecine rağmen “*çalışmanın yapılacağı 10 Suriyeli çocuğun çocukların arasından nasıl seçileceği anlaşılamadığı ve bazı çocukların seçilmesinin çocuklar arasında ırkçı bir yaklaşım sergilemelerine yol açacağı*” söylenerek Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından çalışmaya izin verilmemiştir. İlgili çocuk evindeki yabancı çocuk sayısının izin alınmaya çalışılan dönemde 15'i geçmediği bilinmektedir. Bunun yanında talep edilmesi ve ihtiyaç görülmesi durumunda çocuk evindeki 60 çocuğun hepsiyle çalışmanın yapılması da bir ihtimal olarak değerlendirilmektedir. Bunlara rağmen dışlamanın olumsuz etkilerine diğer çocuklardan çok daha açık olan bu gruba yararı olabilecek bu çalışmanın Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından reddedilmesi, uygulamalı akademik çalışmalarda ihtiyaç duyan kitleye ulaşmanın zorluğunu ortaya koymuştur.

3.5. Verilerin Kodlanması ve Güvenilirliği

Varsayımsal hikayelerin dördü için çocuklardan (0) dışlaması uygun değildir ve (1) dışlaması uygundur olarak iki cevap alınmış ve kodlanmıştır. Akran tarafından dışlamanın gerçekleştiği birinci ve ikinci hikayede “Sen olsan ne yapardın?” sorusuna alınan cevaplar (0) dahil etmezdim ve (1) dahil ederdim olarak kodlanmıştır. Dışlamanın otorite tarafından yapıldığı üçüncü ve dördüncü hikayede “Otoriteyi dinlemeli mi dinlememeli mi?” sorusuna (0) dinlememeli, (1) ikisi de ve (2) dinlemeli cevapları alınmış ve kodlanmıştır. Dışlamanın uygunluğu ve uygunsuzluğunun gerekçelendirmesi için alınan cevapların tamamı yazıya dökülmüş ve görüşmelerden, benzer çalışmaların (Bottema-Beutel, Turiel, DeWitt ve Wolfberg, 2017) kodlama şemalarından ve Sosyal Alan Teorisinden yola çıkılarak aşağıdaki kodlama şeması (bkz. Tablo 4) geliştirilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum oranı her bir bağlam ve karşı teşvik için hesaplanmıştır (bkz. Tablo 5), ortalama .79 Cohen Kappa olarak bulunmuştur.

Tablo 4: Gerekçeler İçin Kodlama Şeması

Alan	Kriter	Örnek
Ahlaki (1)	Ötekinin refahı Eğitim hakkı Ayrımcılık	“Katılamayan çocuk üzülür, kalbi kırılır.” “O çocuğun da öğrenme hakkı var.” “Ayrımcılık yapmamalıyız, herkes eşittir.”
Toplumsal- geleneksel (2)	Dini normlar Otoriteye itaat Toplum baskısı	“Çok günah, cehennemde yanar” “Öğretmen ne derse, o olur. Onun sözünden çıkılmaz.” “El alem ne der. Herkes onun kaba bir çocuk olduğunu düşünür.”
Grup işleyişi (3)	Grubun çıkarları Grup için pragmatik düşünme Kazan-kazan ya da kaybet- kaybet durumu	“Hep birlikte mutlu olurlar, çok güzel öğrenirler”
Gelişimsel (4)	Dışlanan çocuğun gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçları	“Türkçeyi öğrenmeye ihtiyacı var.” “Zamanla gelişecektir, alışacaktır.”
Kişisel (5)	Otonomi Kişisel seçim ve beğeni	“Çocuk kimle isterse onunla arkadaş olur. “Kendi kararı, karışamayız.” “Arkadaş seçiminde özgür olmalıdır.”

Tablo 5: Kodlayıcılar Arasındaki Güvenilirlik

Akademik		Doğum günü		Öğretmen- Kütüphane		Anne-Müze	
Dışlama	Karşı teşvik	Dışlama	Karşı teşvik	Dışlama	İtaat	Dışlama	İtaat
,78	,76	,72	,90	,77	,84	,80	,79

3.6. Verilerin Analizi

Birinci araştırma sorusunu cevaplamak için ilk olarak katılımcıların ırksal tutum ölçeğine verdikleri cevapların sayısal değerleri toplanmıştır. Katılımcılar kendilerine verilen sıfatlar için Türkiyeli çocuğu seçerlerse +1, Suriyeli çocuğu

seçerlerse -1 puan almışlardır. “Her ikisi de” ya da seçeneklerde olmamasına rağmen “Hiçbiri” cevabını verdiklerinde puanları 0 olarak kodlanmıştır. Olumlu sıfatların toplamı iç grup kayırmacılığını, olumsuz sıfatların toplamı dış grup ön yargısını göstermektedir ancak alınan puanlar iki uyruk için farklı anlama gelmektedir. Bu sebeple uyruklar sırayla seçilerek iç grup kayırmacılığı ve dış grup ön yargısının ortalama ve standart hata betimsel analizleri yapılmıştır. Daha sonra uyrukların birbirleri arasındaki tutum farkını hesaplamak için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Demografik bilgiler ve irksal tutum arasındaki ilişkiyi anlamak için ise (iki uyruk için ayrı olarak) Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma sorularını cevaplamak için betimsel analiz yöntemlerine başvurulmuştur, sıklık tabloları incelenmiştir. Soruların ikinci kısmı olan hangi sosyal kuram alanına atıfta bulduklarını cevaplamak için ise çapraz tablolardan ve sıklık tablolarından yararlanılmıştır. Uyruk ve cinsiyetin varsayımsal hikayelerin cevaplarına etkisini anlamak için (verilerin kategorik olması sebebiyle) genelleştirilmiş lineer model kullanılmıştır.

Beşinci ve son araştırma sorusunda önceki analizlere benzer çalışmalar yapılmıştır. Pilot ve deney grubundaki toplam 16 çocuğun iç grup kayırmacılık ve dış grup ön yargısı yukarıda bahsedildiği gibi hesaplanmıştır. Pilot çalışmasına katılan çocukların ön test ve son testte irksal tutumları arasındaki farklılık bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunun irksal tutumları arasındaki farklılık bağımsız t test ile analiz edilmiştir. Dışlamaya yönelik gerekçelendirmeler kategorik olduğundan deney ve kontrol grubu arasındaki farkı anlamak adına genelleştirilmiş lineer model, sıklık tabloları ve çapraz tablolar kullanılmıştır.

3.7. Pilot Müdahale Çalışması

3.7.1. Çalışmanın Süresi ve Mekân

Kasım ayındaki ara tatilden sonra öğrencilerin aileleri ile görüşmeler başlamış ve aralık ayında grup çalışması yapılmıştır. Çalışma, Ümraniye’deki bir devlet okulunda iki hafta süresince hafta içi her gün bir oturum halinde toplam on oturum olarak gerçekleşmiştir. Oturumlar 40 dakika sürmüştür.

3.7.2. Çalışmanın İçeriği

Bu araştırmada kullanılan müdahale çalışması oturumları, araştırmacı tarafından yaş grubunun gelişim düzeyine ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmıştır. Grup çalışmasının yürütücülüğü, araştırmacı ve bir klinik psikolog tarafından yapılmıştır. Çalışmanın yapıldığı okuldaki rehber öğretmenler çalışmanın saatinin ve yerinin planlanmasında araştırmacıya destek olmuşlar, katılımcıların ebeveynleri ve öğretmenleriyle araştırmacı arasındaki iletişimi kolaylaştırmışlardır. Çalışmanın uygulanmasına dair ayrıntılı içerik ekte bulunabilir (bkz. Ek F). Çalışmanın ilk dört oturumunun amacı; grubun kaynaşmasını sağlamak, ekip olarak ortak çalışma yürütme becerisini geliştirmek, duyguları tanımak, kendi duygularını ve başkalarının duygularını isimlendirebilmek olarak sayılabilir. Daha sonraki beş oturumun amacı ise; farklılıkları tanımlayabilmek ve farklılıklara doğru yaklaşım ile ilgili bilgiyi artırmak, farklılıklar ile ilgili soru sorulabilecek güvenli bir ortam sağlamak (farklılıkları görebilme, tanımlayabilme, anlayabilme, hoşgörü ile yaklaşabilme vs.), kişisel ve toplumsal ön yargıları tanımlayabilmek, bu doğrultuda farklı gruplara karşı empati becerisini geliştirmek, kapsayıcılığı ve önemini tartışabilmek, kapsayıcı düşünce ve davranışı artırmaktır. Son oturumda grup üyelerinden çalışma ile ilgili geri bildirim alınmış ve hep birlikte poster hazırlanmıştır.

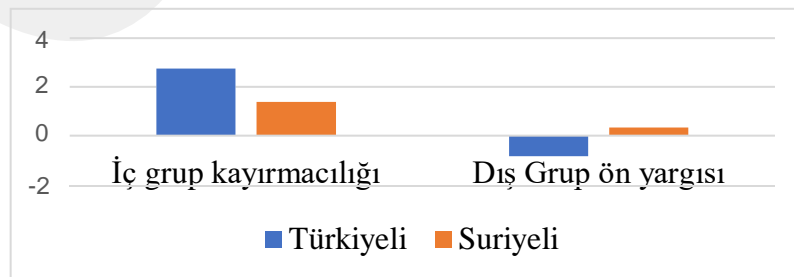
BÖLÜM 4: BULGULAR

4.1. Suriyeli ve Türkiyeli Çocukların Çoklu Irksal Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtlar

Çalışmanın bu kısmında birinci araştırma sorusu olan Türkiye ve Suriye vatandaşı çocukların iç grup kayırmacılığı ve dış grup ön yargı tutumları bakımından istatistiksel olarak farklı olup olmadığı analiz edilmiştir. Türkiye vatandaşı çocukların iç grup kayırmacılığı ortalaması 2.75, Suriye vatandaşlarının iç grup kayırmacılığı ise 1.39 bulunmuştur (bkz. Tablo 6, Şekil 1). Türkiyeli çocuklar kendi grubunu kayırmaya Suriyeli çocuklara kıyasla daha fazla meyilliyken, Suriyeli çocuklarda iç grup kayırmacılığı görülmemektedir. Bunun tersine Suriyeli çocuklarda Suriyelileri değil hafif düzeyde de olsa Türkiyelileri kayırma eğilimi görülmüştür. Dış grup ön yargısına bakıldığında ise Türkiyeli çocuklarda dış grup ön yargısı -.85 olarak hesaplanmıştır. Suriyeli çocukların dış grup ön yargısı .33 hesaplanmıştır, bu puan 0'a daha yakın olduğundan Suriyeli çocukların Türkiyeli çocuklara kıyasla daha düşük dış grup ön yargısı gösterdiği söylenebilir. Çocukların cevaplarında bir yönelim söz konusu olsa da bu yönelim istatistiksel olarak anlamlı olmadığından birinci araştırma sorusuna Türkiyeli ve Suriyeli çocukların irksal tutumları arasında fark olmadığını söylemek mümkündür ($p = .07$ ve $p = .28$) (bkz. Tablo 6).

Tablo 6: Türkiyeli ve Suriyeli Çocuklarda İç Grup Kayırmacılığı ve Dış Grup Ön Yargısı

	İç Grup Kayırmacılığı			Dış Grup Ön Yargısı		
	Ort.	Standart Hata	<i>p</i>	Ort.	Standart Hata	<i>p</i>
Türkiyeli	2.75	.63	.07	-.85	.97	.28
Suriyeli	1.39	.39		.33	.50	



Şekil 1: Çocukların Uyruklarına Göre İç Grup Kayırmacılığı ve Dış Grup Ön Yargısı

Birinci araştırma sorusunun ikinci kısmına yönelik olarak demografik bilgilerin ırksal tutuma etkisi incelenmiştir. Katılımcıların ebeveynlerine çocukların okullarında farklı milletten tanıdıkları olup olmadığı ve bu tanıdıkları kişiler ile olan yakınlık durumu sorulmuştur. Bu iki soruya verdikleri cevap birleştirilerek çocukların okulunun heterojenliği hesaplanmıştır. Irksal tutum ile okulun heterojenliği arasında bir ilişki bulunmamıştır (bkz. Tablo 7, Tablo 8). Irksal tutum ölçeği puanları ve diğer demografik bilgiler arasındaki ilişki incelendiğinde gelir durumu, millet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim durumu ile tutum ölçeği puanları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Ancak her iki millet için de yaş ve ırksal tutum ölçeği arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Suriyeli çocuklar için *yaş* ve *dış grup ön yargısı* arasında doğru orantı olduğu görülmüştür ($p < .01$) (bkz. Tablo 7). Buradan hareketle büyük yaşta Suriyeli katılımcıların küçük yaştakilere kıyasla daha fazla Türkiye vatandaşlarına yönelik ön yargısı olduğu söylenebilir.

Türkiye vatandaşı çocuklarda *iç grup kayırmacılığı* ve *yaş* arasında ters korelasyon bulunmuştur ($p < .01$) (bkz. Tablo 8). Türkiye vatandaşı çocuklarda yaş büyüdükçe iç grup kayırmacılığı azalmıştır ve olumlu sıfatları her iki millete de atfetme eğilimleri artmıştır. Türkiye vatandaşı çocukların iç grup kayırma yönelimi betimsel olarak incelenmiş ve tek bir çocuk dışında bütün çocukların 0 ve üzeri ırksal tutum puanı aldığı görülmüştür bu sebeple Türkiyeli çocukların Suriye vatandaşlarını kayırma eğilimi olmadığını söylemek mümkündür. *Dış grup ön yargısı* ve *yaş* ilişkisine bakıldığında ise Türkiye vatandaşı çocuklarda doğru orantılı bir korelasyon görmek mümkündür ($p < .05$). Diğer bir deyişle Türkiyeli çocuklarda yaş arttıkça ön yargı Suriyelilerden ziyade (-10) her iki millete (0) ya da Türkiyelilere (+10) yönelim göstermeye başlamıştır. Ön yargı puanının artarak 0'a ya da +10'a yaklaşması Suriye vatandaşlarından (-10) uzaklaştığını gösterdiğinden yaş büyüdükçe Suriye vatandaşlarına yönelik ön yargıda azalma görüldüğünü söylemek mümkündür.

Suriyeli çocuklar için iç grup kayırmacılığı ve dış grup ön yargısı ters orantılı bulunmuştur ($p < .05$) (bkz. Tablo 7). Aynı şekilde Türkiyeliler için de iç grup kayırmacılığı ve dış grup ön yargısı ters orantılı hesaplanmıştır ($p < .01$) (bkz. Tablo 8). Buradan yola çıkarak ırksal tutum ölçeğinin kendi içinde tutarlı olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 7: Suriye Vatandaşı Çocukların Irksal Tutum ve Diğer Değişkenler Arasındaki Korelasyon

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	1	2	3	4
1. Yaş (Ay)	18	121.2	9.9	1			
2. Okulun Heterojenliği	18	5.3	1.5	-.409	1		
3. İç Grup Kayırmacılığı	18	1.3	1.6	-.089	-.098	1	
4. Dış Grup Ön Yargısı	18	0.3	2.1	.628**	-.140	-.522*	1

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tablo 8: Türkiye Vatandaşı Çocukların Irksal Tutum ve Diğer Değişkenler Arasındaki Korelasyon

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	1	2	3	4
1. Yaş (Ay)	20	119	8.1	1			
2. Okulun Heterojenliği	20	2	1.8	.192	1		
3. İç Grup Kayırmacılığı	20	2.75	2.8	-.592**	-0.236	1	
4. Dış Grup Ön Yargısı	20	-0.85	4.3	.471*	0.245	-.822**	1

* $p < .05$. ** $p < .01$.

4.2. Suriyeli ve Türkiyeli Çocukların Dışlamaya Yönelik Değerlendirmeleri

Çalışmanın bu bölümünde ikinci, üçüncü ve dördüncü araştırma sorularının yanıtları başlıklar halinde verilmiştir. İki hikaye akran dışlaması, iki hikaye otorite dışlaması olmak üzere katılımcılara dört hikaye okunmuştur. Çocuklardan önce dışlama durumunu “uygun” ya da “uygun değil” olarak değerlendirmeleri istenmiş daha sonra dışlamaya yönelik gerekçelendirmeleri verdikleri cevaplara göre 5 kategoride değerlendirilmiştir: ahlaki, toplumsal geleneksel, grup işleyişi, gelişimsel ve kişisel.

4.2.1. Suriyeli ve Türkiyeli Çocukların Akran Dışlamasına Yönelik Değerlendirmeleri

Çalışmanın bu kısmında ikinci araştırma sorusu olan çocukların akran dışlama davranışını nasıl değerlendirdiği, gerekçelendirdiği ve bunu yaparken sosyal alan kuramının hangi alanına referans verildiği analiz edilmiştir. Çalışmada Suriyeli

çocuğun Türkiyeli çocuk tarafından dışlandığı iki hikaye akademik bağlam ve doğum günü bağlamındaki hikayelerdir. Çalışmaya katılan çocukların tümü (N: 38) akademik bağlamdaki hikayede dışlamanın uygun olmadığını belirtirken, %92'si (N: 35) doğum günü hikayesinde dışlamanın uygun olmadığını belirtmiştir (bkz. Tablo 10). Doğum günü hikayesinde dışlamanın uygun olabileceğini belirten çocuklar Türkiye vatandaşıdır (%8, N: 3). Buradan yola çıkarak ikinci araştırma sorusuna çocukların akranlarının dışlama davranışını büyük oranda uygunsuz bulduğu cevabı verilebilir. Buna ek olarak varsayımsal hikayelerin kategorik doğasından ötürü veriler genelleştirilmiş lineer model kullanılarak yeniden yapılandırılmış ve uyruk ve cinsiyetin gerekçeler üzerindeki etkisine bakılmıştır. Akademik bağlam ve doğum günü hikayelerinde uyruk ve cinsiyetin gerekçeler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($p = .73$) (Tablo 9).

Tablo 9: Uyruk ve Cinsiyetin Gerekçeler Üzerindeki Etkisi

	Ki Kare	df	<i>p</i>
Akran Dışlaması (1. ve 2. Hikaye)	1.285	3	.73
Otorite Dışlaması (3. ve 4. Hikaye)	0,907	3	.82

Bağımlı Değişkenler: Gerekçeler
Model: Uyruk, Cinsiyet

Araştırmacının karşı teşvikinden (counter-argument) sonra fikrini değiştiren çocuk oranı akademik bağlam için %10 (N: 4), doğum günü bağlamı için %2'dir (N: 1) (Tablo 10). Karşı teşvik her defasında çocuğun verdiği cevapla çelişkili olacak şekilde verilmiştir.

Suriye ve Türkiye vatandaşı çocukların dışlamanın uygunluğu ve uygunsuzluğuna yönelik sundukları gerekçeler aşağıda görülebilir (bkz. Tablo 11). Akademik ve doğum günü hikayelerinde dışlamanın uygun olmamasını büyük oranda ahlaki alana dayanarak gerekçelendirmişlerdir (%70.3 ve %91.9) (Tablo 11). Bu bulgular ikinci araştırma sorusunun ikinci kısmına cevap vermektedir.

Çocuklara son olarak kendileri aynı durumda olsa ne karar verecekleri sorulmuştur: “Sen matematik grubuna alıp almama kararını veren çocuk olsaydın ne yapardın?” ve “Senin doğum günün olsaydı ne yapardın?”. Çocukların büyük çoğunluğu akademik bağlamda da (%92.1) doğum günü bağlamında da (%97.3) kendilerinin Suriye vatandaşı çocuğu dahil edeceğini söylemiştir (bkz. Tablo 12).

Tablo 10: Çocukların Dışlamayı ve Karşı Teşviki Olumsuz Değerlendirmeleri (%)

	Akademik		Doğum günü	
	Suriye (N: 18)	Türkiye (N: 20)	Suriye (N: 18)	Türkiye (N: 20)
Dışlamak uygun değil	100 (N:18)	100 (N:20)	100 (N:18)	85 (N: 17)
Dışlamak karşı teşvike rağmen uygun değil	83.3 (N: 15)	95 (N: 19)	94.4 (N: 17)	95 (N: 19)

Tablo 11: Çocukların Sosyal Dışlanma Durumuna Sundukları Değerlendirmelerin Gerekçeleri (%)

	Akademik		Doğum günü	
	Uygun	Uygun değil	Uygun	Uygun değil
Ahlaki	0.0	70.3	0.0	91.9
Toplumsal geleneksel	0.0	8.1	0.0	0.0
Grup işleyişi	0.0	5.4	2.7	0.0
Gelişimsel	0.0	16.2	0.0	0.0
Kişisel	0.0	0.0	5.4	0.0

Tablo 12: Çocukların Kendilerini Düşünerek Verdikleri Dahil Etme Kararları (%)

	Akademik	Doğum günü
Dahil etmezdim	7.9 (N: 3)	2.6 (N: 1)
Dahil ederdim	92.1 (N: 35)	97.3 (N: 37)

4.2.2. Suriyeli ve Türkiyeli Çocukların Otorite Figürünün Sosyal Dışlamasına Yönelik Değerlendirmeleri

Çalışmanın bu kısmında üçüncü araştırma sorusu olan çocukların otoritenin dışlama davranışını nasıl değerlendirdiği, gerekçelendirdiği ve bunu yaparken sosyal alan kuramının hangi alanına referans verildiği analiz edilmiştir. Çalışmada Suriyeli çocuğun otorite tarafından dışlandığı iki hikaye öğretmen/kütüphane ve anne/müze hikayeleridir. Çocukların tümü (N: 38) kütüphane bağlamında otorite rolündeki öğretmenin dışlamasının uygun olmadığını söylerken, annenin dışlayan otorite figürü

olduğu müze gezisi hikayesinde %94'ü (N: 36) dışlamanın uygun olmadığını belirtmiştir (Tablo 13). Dışlamanın uygun olduğunu söyleyen çocuklar (%6, N: 2) Türkiye vatandaşıdır. Buna ek olarak varsayımsal hikayelerin kategorik doğasından ötürü veriler genelleştirilmiş lineer model kullanılarak yeniden yapılandırılmış ve uyruk ve cinsiyetin gerekçeler üzerindeki etkisine bakılmıştır. Çocukların anne ve öğretmen olarak otoriteye itaat hikayelerinde uyruk ve cinsiyetin gerekçeler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($p = .82$) (Tablo 9). Buradan yola çıkarak üçüncü araştırma sorusuna çocukların otoritenin dışlama davranışını büyük oranda uygunsuz bulduğu cevabı verilebilir.

Üçüncü araştırma sorusunun ikinci kısmı olan otoritenin dışlaması ile ilgili gerekçeler Tablo 14'te bulunabilir. Müze hikayesinde dışlamanın uygun olmamasını daha çok ahlaki alana dayanarak gerekçelendirmişlerdir (%55.2). Gerekçelendirmelerin ahlaki alandan çok gelişimsel alanda yapıldığı tek bağlam olan kütüphane hikayesinde çocukların %55'i gelişimsel alanda değerlendirilecek cevaplar verirken %39'u ahlaki alandan cevap vermiştir. Çocukların ahlaki alan kadar olmasa da gelişimsel alana çok fazla atıfta buldukları müze hikayesinde çocukların %55'i gerekçelerinde ahlaki alandan, %28'i gelişimsel alandan faydalanmışlardır.

Daha sonra çocuklara hikayedeki çocuğun otoriteye itaati sorulmuştur. Otoriteye itaat edilmesi (3. Hikaye= %13, 4. Hikaye= %15) ya da edilmemesi (3. Hikaye= %60 ve 4. Hikaye= %57) gerektiğini söyleyen çocuk sayısı bağlama göre değişiklik göstermemektedir. Çocukların büyük çoğunluğu (%86, N: 33 ve %84, N: 32) her iki bağlamda otoriteye itaat edilmemesi gerektiğini ya da orta yol bulunması (ikisi de/kararsız) gerektiğini belirtmiştir (Tablo 15).

Öğretmen/kütüphane bağlamında çocukların verdiği cevaplar uyruklarına göre farklılık göstermemektedir. Anne/müze gezisi bağlamında ise uyruklar arasında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da farklılık söz konusudur. Türkiye vatandaşlarının %70'i (N: 13) "anne" olan otoriteye itaat edilmemesi gerektiğini söylerken, Suriye vatandaşlarında bu oran %44'tür (N: 8). Suriye vatandaşı çocukların %44.4'ü (N: 8) kararsız kalırken Türkiye vatandaşlarının yalnızca %10'u (N: 2) kararsız kalmıştır (Tablo 15).

Tablo 13: Çocukların Otoritenin Dışlamasına Yönelik Yargıları (%)

	Öğretmen - Kütüphane		Anne - Müze gezisi	
	Suriye (N: 18)	Türkiye (N: 20)	Suriye (N: 18)	Türkiye (N: 20)
Otoritenin dışlaması uygun değil	100 (N:18)	100 (N:20)	100 (N:18)	90 (N:18)
Otoritenin dışlaması uygun	0 (N: 0)	0 (N: 0)	0 (N: 0)	10 (N: 2)

Tablo 14: Çocukların Otoritenin Dışlamasına Yönelik Değerlendirmelerinin Gerekçeleri (%)

	Kütüphane/Öğretmen		Müze/Anne	
	Uygun	Uygun değil	Uygun	Uygun değil
Ahlaki	0.0	39.5	0.0	55.2
Toplumsal geleneksel	0.0	5.3	2.6	2.6
Grup işleyişi	0.0	0.0	0.0	7.8
Gelişimsel	0.0	55.3	0.0	28.9
Kişisel	0.0	0.0	2.6	0.0

Tablo 15: Çocukların Otorite Figürüne İtaat Durumuna Yönelik Değerlendirmeleri (%)

	Öğretmen - Kütüphane		Anne - Müze gezisi	
	Suriye (N: 18)	Türkiye (N: 20)	Suriye (N: 18)	Türkiye (N: 20)
Otoriteye itaat etmeli	11.1 (N:2)	15 (N:3)	11.1 (N:2)	20 (N:4)
Otoriteye itaat etmemeli	61.1 (N:11)	60 (N:12)	44.4 (N:8)	70 (N:14)
İkisi de (kararsız)	27.7 (N:5)	25 (N:5)	44.4 (N:8)	10 (N:2)

4.3.3. Suriyeli ve Türkiyeli Çocukların Otoriteye İtaat Konusunda Kararsız Kaldıkları Durumdaki Değerlendirmeleri

Çalışmanın bu kısmında dördüncü araştırma sorusu olan çocukların otoriteye itaat konusunda kararsız kaldıklarında yaptıkları gerekçelendirmelerde sosyal alan kuramının hangi alanına referans verildiği analiz edilmiştir. Otoriteye itaat

konusunda müze ve kütüphane bağlamının her ikisinde de katılımcıların %26.3'ü (N: 10) kararsız/ikisi de cevabını vermiştir. Anneye itaat konusunda kararsız olduğunu belirten çocukların 8'i Suriye vatandaşı, 2'si Türkiye vatandaşıyken, öğretmene itaat konusunda kararsız olan çocukların 5'i Suriye vatandaşı 5'i Türkiye vatandaşıdır. Bu katılımcılar otoriteye itaat ve otoriteye itaatsizlik konusunda iki gerekçelendirme yapmışlardır (Tablo 16). Bu tablo ve çocukların otoriteye itaat konusunda kararsız kaldıklarında yaptıkları gerekçelendirmelerin sosyal alan kuramındaki karşılığı dördüncü araştırma sorusunu cevaplamaktadır. Katılımcıların cevaplarına bakıldığında öğretmen otoritesinde itaatin gerekçelendirmesinin %77.8 (N: 7) oranında toplumsal geleneksel olduğu görülmektedir. Anne otoritesinde ise itaatin gerekçesi %100 (N: 9) oranında toplumsal gelenekseldir. Katılımcılar otoriteye itaat edilmemesi durumunda gerekçelendirmelerini ağırlıklı olarak ahlaki ve gelişimsel alanda yapmışlardır. Öğretmene itaatsizliğin gerekçelendirmesinde %55.6 (N: 5) ahlaki, %44.4 (N: 4) gelişimsel alandan yararlanmışlardır. Anneye itaatsizliğin gerekçelendirmesinde ise %22.2 (N: 2) ahlaki, %44.4 (N: 4) gelişimsel alandan yararlanmışlardır.

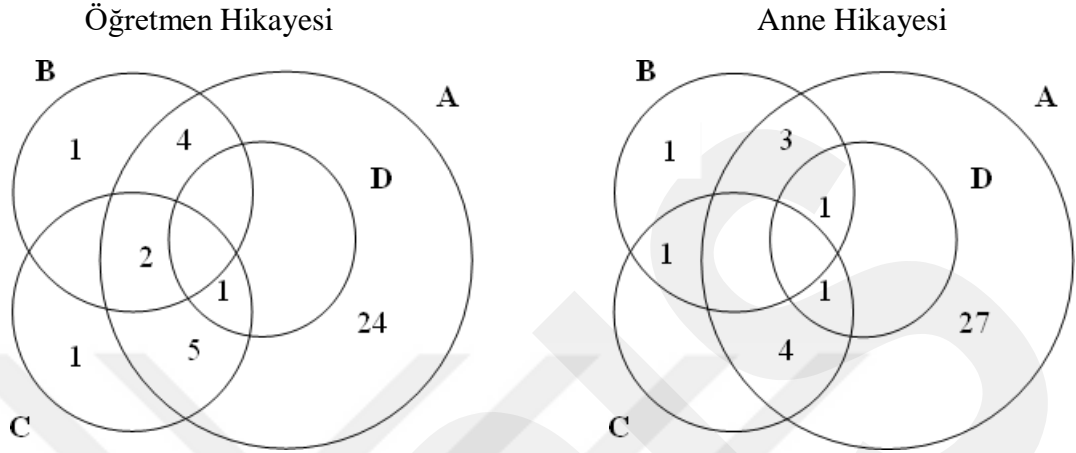
Tablo 16: Otoriteye İtaat Konusunda Kararsız Cevapların Gerekçelendirmeleri (%)

	Öğretmen/Kütüphane		Anne/Müze	
	İtaatin gerekçesi	İtaatsizliğin gerekçesi	İtaatin gerekçesi	İtaatsizliğin gerekçesi
Ahlaki	11.1 (N: 1)	55.6 (N: 5)	0.0 (N: 0)	22.2 (N: 2)
Toplumsal geleneksel	77.8 (N: 7)	0.0 (N: 0)	100.0 (N: 9)	11.1 (N: 1)
Grup işleyişi	0.0 (N: 0)	0.0 (N: 0)	0.0 (N: 0)	11.1 (N: 1)
Gelişimsel	11.1 (N: 1)	44.4 (N: 4)	0.0 (N: 0)	44.4 (N: 4)
Kişisel	0.0 (N: 0)	0.0 (N: 0)	0.0 (N: 0)	11.1 (N: 1)

Dışlanmanın uygunluğu ve gerekçesi sorularından sonra çocuklara otoriteye itaat edildiği -diğer bir deyişle çocuk dışlandığı- durumda ne hissedeceği sorulmuştur. Katılımcılar en çok “kötü” hissedeceği cevabını verirken mutsuz, üzgün, kırgın, sevilmiyormuş gibi, yalnız, dışlanmış, haksızlığa/ayrımcılığa uğramış gibi cevaplar da vermişlerdir (Tablo 17, Şekil 2).

Tablo 17: Katılımcıların Otorite Tarafından Dışlanan Çocuğa Atfettiği Duygular

A	Kötü, mutsuz, üzgün, kırgın
B	Sevilmeyormuş gibi, yalnız
C	Dışlanmış, ayrımcılık yapılmış
D	Haksızlığa uğramış



Şekil 2: Katılımcıların Otorite Tarafından Dışlanan Çocuğa Atfettiği Duyguların Dağılımı

4.3. Müdahale Programının Etkisi

4.3.1. Müdahale Programının Irksal Tutum Ölçeğine Etkisi

Çalışmanın bu kısmında beşinci araştırma sorusu olan pilot müdahale programına katılan çocukların son testlerindeki irksal tutumları ve dışlamaya yönelik değerlendirmelerinin ön testlerinden ve çalışmaya katılmayan çocuklardan farklı olup olmadığı analiz edilmiştir. İlgili çalışmada gruplar arası ilişkileri desteklemek amacıyla bir grup çocukla (N: 8) bir pilot müdahale çalışması yapılmıştır. Grup çalışmasına katılan 8 çocukta 5'i Türkiyeli, 3'ü Suriyelidir, cinsiyet dağılımı 4 kız 4 oğlandır. Pilot çalışmasının katılımcı çocukların Irksal Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlara etkisi bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 18: Pilot Çalışmanın İç Grup Kayırmacılığı ve Dış Grup Ön Yargısına Etkisi

	Ön Test		Son Test	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
İç Grup Kayırmacılığı	4.75 (.72)	2.00 (.84)	3.37 (1.20)	1.87 (.69)
Dış Grup Ön Yargısı	-3.25 (.94)	-1.00 (1.13)	-2.37 (1.40)	-1.87 (.85)

Pilot çalışmasına katılan çocukların ırksal tutum ölçeğindeki cevaplarına bakıldığında ön testte iç grup kayırmacılığı 4.75 çıkmıştır. Puanın 0'a yakın olması çocukların olumlu sıfatları her iki millete de atfettiğini gösterirken, +10'a yakın olması Türkiye vatandaşlarına atfettiklerini, -10'a yakın olması ise Suriye vatandaşlarına atfettiklerini göstermektedir. Bu sebeple ön testte 4.75 çıkan iç grup kayırmacılığının son testte 3.37'ye düşerek 0'a yaklaşması çalışmada hedeflenen bir sonuçtur ($p < .06$) (Tablo 18). Aynı şekilde dış grup ön yargısı ön testte -3.25 iken son testte 0'a yaklaşarak -2.37 olmuştur ($p < .37$). Buradan hareketle beşinci araştırma sorusuna, grup çalışmasının istatistiksel olarak anlamlı olmasa da çocukların kapsayıcılıklarını arttırmada etkisi olduğu cevabı verilebilir.

Kontrol grubuna bakıldığında ön testte 2.00 olarak hesaplanan iç grup kayırmacılığı son testte 1.87 olarak 0'a yaklaşmıştır, ancak bu fark deney grubundaki fark ile karşılaştırıldığında küçük kalmaktadır ($p < .78$) (Tablo 18). Dış grup ön yargısı ise -1.00'den -1.87'ye düşmüş, diğer bir deyişle 0'dan uzaklaşmıştır ($p < .32$).

4.3.2. Müdahale Programının Çocukların Dışlamaya Yönelik Değerlendirme ve Gereçeklerine Etkisi

İlk olarak ön test ve son testte deney ve kontrol grubunun akademik bağlamdaki dışlanma gerekçelerine bakılmıştır (bkz. Tablo 19). Katılımcıların büyük çoğunluğu ağırlıklı olarak ahlaki alandan, ikinci olarak ise gelişimsel alandan yararlanarak dışlamanın uygun olmadığını belirtmişlerdir. Kontrol ve deney grubu arasında gerekçelendirmeleri uygun gördükleri alanlar arasında anlamlı bir fark olmasa da müdahale programı çalışmasına katılım akademik bağlamın ahlaki gerekçelerle değerlendirilmesini artırmıştır. Tablo 20 ise pilot müdahale programının doğum gününden dışlanma değerlendirmelerine etkisini göstermektedir. Çocukların

büyük çoğunluğu müdahale çalışmasından önce de yüksek oranda dışlamanın uygunsuzluğunu belirtmiştir. Bu sebeple müdahale programının çocukların dışlamaya yönelik değerlendirmelerine etkisi görülmemiştir. Beşinci araştırma sorusuna çocukların gerekçelendirmelerinde müdahale programının etkisinin olmadığı çünkü halihazırda çocukların gerekçelendirmelerini dışlamanın uygun olmadığı ahlaki alandan yaptığı cevabı verilebilir.

Öğretmenin otorite olduğu hikayede ise deney grubu hem ön testte hem son testte gelişimsel alan ağırlıklı cevaplar verirken, kontrol grubu yalnızca ön testte gelişimsel alandan yararlanmış, son testte ise ahlaki alandan hareketle otoritenin dışlamasının uygun olmadığını belirtmiştir (Tablo 21). Annenin otoriter olduğu bağlamda ise yine ahlaki alan ve gelişimsel alan katılımcıların tercih ettiği alanlar olmuştur (Tablo 22).

Tablo 19: Akademik Bağlamda Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testteki Sosyal Dışlanma Gerekçeleri (%) (N: 8)

	Ön Test				Son Test			
	Deney (%)		Kontrol (%)		Deney (%)		Kontrol (%)	
	Uyg.*	Uyg. D.*	Uyg.	Uyg. D.	Uyg.	Uyg. D.	Uyg.	Uyg. D.
Ahlaki	0	75	0	62.5	0	87.5	0	75
Toplumsal geleneksel	0	0	0	12.5	0	0	0	0
Grup işleyişi	0	12.5	0	0	0	0	0	12.5
Gelişimsel	0	12.5	0	12.5	0	12.5	0	12.5
Kişisel	0	0	0	0	0	0	0	0
Eksik veri	0	0	0	12.5	0	0	0	0

*Uyg. = Uygun, Uyg. D. = Uygun değil

Tablo 20: Doğum Günü Bağlamında Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testteki Sosyal Dışlanma Gerekçeleri (%) (N: 8)

	Ön Test				Son Test			
	Deney (%)		Kontrol (%)		Deney (%)		Kontrol (%)	
	Uyg.*	Uyg. D.*	Uyg.	Uyg. D.	Uyg.	Uyg. D.	Uyg.	Uyg. D.
Ahlaki	0	87.5	0	87.5	0	75	0	75
Toplumsal geleneksel	0	0	0	0	0	0	0	0
Grup işleyişi	12.5	0	0	0	25	0	0	25
Gelişimsel	0	0	0	0	0	0	0	0
Kişisel	0	0	0	0	0	0	0	0
Eksik veri	0	0	0	12.5	0	0	0	0

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son testteki Öğretmen Otoritesinin Dışlamasına Yönelik Yargıları (%) (N: 8)

	Ön Test				Son Test			
	Deney (%)		Kontrol (%)		Deney (%)		Kontrol (%)	
	Uyg.*	Uyg. D.*	Uyg.	Uyg. D.	Uyg.	Uyg. D.	Uyg.	Uyg. D.
Ahlaki	0	25	0	37.5	0	12.5	0	62.5
Toplumsal geleneksel	0	12.5	0	0	0	0	0	0
Grup işleyişi	0	0	0	0	12.5	0	0	0
Gelişimsel	0	62.5	0	62.5	0	75	0	37.5
Kişisel	0	0	0	0	0	0	0	0

Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testteki Anne Otoritesinin Dışlamasına Yönelik Yargıları (%) (N: 8)

	Ön Test				Son Test			
	Deney (%)		Kontrol (%)		Deney (%)		Kontrol (%)	
	Uyg.*	Uyg. D.*	Uyg.	Uyg. D.	Uyg.	Uyg. D.	Uyg.	Uyg. D.
Ahlaki	0	50	0	50	0	37.5	0	87.5
Toplumsal geleneksel	12.5	0	0	0	0	0	0	0
Grup işleyişi	0	12.5	0	0	0	0	0	0
Gelişimsel	0	12.5	0	50	0	50	0	12.5
Kişisel	12.5	0	0	0			0	0
Eksik veri	0	0	0	0	12.5	0		

BÖLÜM 5: TARTIŞMA

Bu araştırma 9-12 yaş grubundaki Türkiye ve Suriye vatandaşı çocukların ırksal tutum ölçeği (Aboud, 2003) kullanılarak iç grup kayırmacılığı ve dış grup ön yargılarını ve varsayımsal hikayeler aracılığıyla farklı bağlamlarda Suriye vatandaşı çocuğun dışlamasına yönelik yargılarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu temel amaca ek olarak çocuklarla yapılan bir pilot müdahale çalışmasının çocukların ırksal tutum ve varsayımsal hikayelere yönelik değerlendirmelerinin üzerindeki etkisine bakılmıştır. Kontrol grubu ve deney grubunun sonuçları karşılaştırılmıştır. Çocukların dışlamaya yönelik gerekçelendirmeleri sosyal alan kuramı çerçevesinde incelenmiştir.

5.1. Çoklu Irksal Tutum Ölçeğine Verilen Yanıtlar

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Türkiye vatandaşı çocukların Suriye vatandaşı çocuklara kıyasla ırksal tutumlarında kendi gruplarını daha fazla kayırcı ve dış gruba daha fazla ön yargılı bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Suriye vatandaşı çocuklarda ise iç grup kayırcılığı görülmemiş, Türkiye vatandaşı çocukları kayırcı bir eğilim görülmüştür. Bu sonuç, göçmen ve azınlık çocuklarla yapılan diğer çalışmalarla tutarlıdır (Axt, Moran ve Bar-Anan, 2018). Bu çalışmalarda da çoğunluk olan grubun kendisini kayırması ve azınlık olan grubun çoğunluk gruba olumlu özellikler atfetmesi söz konusudur. Bunun sebebinin azınlık ya da göçmen grupların kabul görmek amacıyla dış grubu idealize etmesi olduğu söylenebilir. Çocukların, kardeş sayısı, gelir durumu ve okulun heterojenliği ile ırksal tutumları arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Yaş ve ırksal tutum arasında bir ilişkiye bakıldığında yaşı daha büyük olan Suriyeli çocukların küçüklere kıyasla Türkiye vatandaşlarına yönelik ön yargıları daha yüksektir. Çocukların dilini az bildikleri ya da hiç bilmedikleri bir eğitim ortamına girmeleri doğal olarak kabul edilme ve dahil edilme isteklerini artırmaktadır. Bu kabul edilme isteğinin bir yansıması olarak küçük yaşta çoğunluk olan milleti daha iyi varsayma eğilimleri olabilir. Ancak çocukların yaşı büyüdükçe yapılan ayrımcılıkları daha iyi anlayabildiklerinden çoğunluk olan millete ön yargının artması söz konusudur.

Türkiye vatandaşı çocuklarda yaş büyüdükçe iç grup kayırmacılığının ve dış grup ön yargısının azalması alandaki çalışmalarla tutarlıdır (Raabe ve Beelmann 2011). Çocuklar yaşları ilerledikçe iyi özelliklerin yalnızca kendi milletine ait olmadığını ve kötü özelliklerinde yalnızca başka gruplara ait olmadığını anlamaya başlamaktadırlar. Bu sonuç kapsayıcılıkla ilgili çalışmalara ışık tutması noktasında önemlidir. Daha küçük yaştaki çocukların farklılıklarla ilgili bilgi sahibi olması ilk aşama olabilirken, daha büyük yaştaki çocuklarla ahlaki ikilemlerin olduğu tartışmalar yapılabilir.

5.2. Akranın Dışlamasına Yönelik Değerlendirmeler

Ahlaki gelişim alanındaki çalışmalarında Piaget çocukların 10 yaşına kadar otoritenin kararlarını sorgulamayacağını ve itaat edeceğini öne sürmüştür (Piaget, 1932/2015). Piaget çocukların ahlaki yargılarını anlamak adına çocukların oyunlarını izlediği ve onlara sorular sorduğu çalışmalarında belirli bir yaşa kadar çocukların kurallara sorgulamaksızın uyduğunu gözlemlemiş ve bu sebeple bu dönemi dışabağlı dönem, kuralların esnekliğini fark ettikleri döneme ise özerklik dönemi adını vermiştir. Piaget bu sebeple belirli bir yaşa kadar çocukların durum ne olursa olsun otoriteye itaat etmeye meyilli olduğunu, ancak özerklik dönemine ulaştıklarında bu durumun değiştiğini öne sürmüştür. Sosyal alan teorisi çalışmalarında ise 4-5 yaşındaki çocukların dahi ahlaki alana giren kurallarda “yetişkin yanlış olmadığını söylese de yanlış” olduğunu söylediği bulunmuştur (Smetana, Jambon ve Ball, 2014). Sosyal alan teorisi bu noktada çocukların kurallara ve otoriteye itaati konusunda bağlamın önemine vurgu yapmaktadır. Birinin canının yanması, haksızlık yapılması, iftira atılması gibi ahlaki alana giren durumlarda çocukların değişen kurallara ve itaate uymaya meyilli olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle sosyal alan kuramı küçük yaştan itibaren çocuklarda ahlaki, toplumsal-geleneksel ve kişisel alanlara ait gerekçelendirmelerin aynı anda var olabildiğini ifade etmektedir (Killen ve Smetana, 2015). İlgili çalışmada otoritenin dışlama kararını çocuklar çok büyük oranda yanlış bulduğundan bu bulgular sosyal alan teorisi ile tutarlıdır.

Sosyal alan teorisi çerçevesinde ilgili çalışmadaki varsayımsal hikayeleri kullanan pek çok araştırma bulunmaktadır (Bottema-Beutel, Turiel, DeWitt ve Wolfberg, 2017; Husnu, Mertan ve Cicek, 2016). İlk iki hikayede dışlamanın uygunluğu ile ilgili cevaplara bakıldığında akademik bağlamda çocukların tümü

dışlamanın kabul edilebilir olmadığını söylerken doğum günü bağlamında az da olsa kabul edilebilir olduğuna dair cevaplar vermişlerdir. Benzer araştırmalarda çocukların kişisel bağlamda (doğum günü) dışlamayı uygun görmelerinin toplumsal bağlama (sınıf, park vs.) kıyasla daha uygun görüldüğü bulunmuştur (Bottema- Beutel and Li, 2015). Dışlamanın uygun olduğunu söyledikleri cevaplara bakıldığında ise kişisel alana, toplumsal-geleneksel alana ve grup işleyişi alanına atıfta buldukları görülmektedir. Ancak dışlamanın uygun olduğunu söyleyen çocuk sayısı çok az olduğundan genelleme yapmak mümkün değildir. Dışlamanın uygun olduğu durumlarda çocukların gerekçelerinin grup işleyişi ve kişisel alanda değerlendirildiği görülmektedir. Akademik bağlamda grup işleyişini önceliklendiren bir çocuk şu cevabı vermiştir: “Çünkü fazla Türkçe bilmiyor, hoca bir soru sorarsa anlamaz.” Doğum günü hikayesinde kişisel alandan verilen cevaplar ise şu şekildedir: “Herkesi çağıramaz, sadece kendisine yakın arkadaşlarını çağırarak istemiş olabilir.”, “Çünkü onun doğum günü, istemiyorsa çağırmayabilir.” Bu araştırmada dışlamanın uygun olduğunu söyleyen az çocuk olmasının sebebinin yaşlarının küçük olması olduğu düşünülmektedir. Alanyazındaki araştırmalara göre yaşları büyüdükçe çocuklar -dahil etmemenin gerekli olduğu durumları anlamak yanlış olduğu durumları anlamak kadar önemli olduğundan- dahil etmemenin gerektiği durumları daha iyi görebilmektedirler (Killen ve Rutland, 2011, s. 184). Bunun yanında çocukların tercih yaparken tanıdık olan kişiyi önceliklendirmeleri, grup dışında kalan kişilere karşı ön yargılı oldukları anlamına gelmemektedir. Büyük yaştaki çocukların kendi grubundan olmayan ama grup normlarını destekleyen kişileri gruplarından olan ama grup normlarına uymayan kişilere tercih ettikleri bulgular arasındadır (Abrams, Rutland ve Cameron, 2003). Katılımcılar dışlamanın uygunsuzluğunu gerekçelendirirken en çok ahlaki ve gelişimsel alana atıfta bulunmuşlardır. Ahlaki alanın diğer alanlara göre daha fazla olması literatürdeki çalışmalarla tutarlıdır (Smetana, Jambon, ve Ball, 2014). Ahlaki alandan cevap veren çocuklardan Türkiyeli bir kız çocuğu akademik hikayedeki dışlamaya yönelik şunları söylemiştir: “O arkadaşını düşünmeli, üzülür diye, ülkesini terk edip buraya gelmişse tek kalabilir. Suriyeli diye dışlaması güzel bir şey değil çünkü o da onun gibi çocuk.” Suriyeli bir oğlan çocuğu ise dışlamanın uygunsuzluğunun gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir: “Çünkü üzülebilir, tek başına hissedebilir.” Doğum günü hikayesinde de çocuklar büyük oranda ahlaki gerekçelendirmeler yapmışlardır: “Çünkü ayrımcılık oluyor. Suriyeli insanların bazıları iyi bazıları kötü olabiliyor. Türkiyeli bir

kız yalnız kaldığında Suriyeli arkadaşıyla oynamak ister ama diğerleri kabul etmez, iyi olanlar kabul eder. Acımasızlık, ayrımcılık oluyor burada o yüzden uygun değil.” Çocukların ahlaki gerekçelerle açıkladıkları cevaplarında dışlanan çocuğun duygusuna atıfta buldukları, adalet ve haksızlık kavramlarından bahsettikleri görülmektedir.

Birinci ve ikinci hikayede karşı teşvik her defasında çocuğun verdiği cevapla çelişkili olacak şekilde verilmiştir. Örneğin çocuk dışlamanın uygun olmadığını söylediye “Ama Türkçesi çok kötüyümüş.” cümlesi söylenirken, çocuk dışlamanın uygun olduğunu söylediğinde “Ama katılmayı çok istiyormuş.” cümlesi söylenmiştir. Karşı teşvikin yani araştırmacının karşıt düşüncesinin akademik bağlamda doğum günü bağlamından daha etkili olduğu görülmüştür. Çocuklar akademik bağlamda araştırmacının karşı teşvikiyle cevaplarını değiştirmeye, doğum günü bağlamından daha fazla meyillidir. Bu oranlar çok yüksek olmadığından çocukların bir yetişkinin karşıtlığına rağmen cevaplarında ısrarcı olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu yaş grubundaki çocuklar için ahlaki yargılarını yaparken otoriteden kolayca etkilenmediğini diğer bir deyişle çocukların büyük bir kısmının bağımsız şekilde doğruyu ve yanlış ayırt edebildiğini söylemek mümkündür.

5.3. Otorite Figürünün Sosyal Dışlamasına Yönelik Değerlendirmeler

Akademik ve doğum günü bağlamları dışlama davranışının bir çocuk tarafından gerçekleştirildiği hikayelerken kütüphane ve müze bağlamları dışlamanın bir otorite tarafından yapıldığı hikayelerdir. Çocukların hepsi kütüphane bağlamında otoritenin dışlamasının yanlış olduğunu söylerken, çok büyük bir kısmı müze bağlamında uygun olmadığını söylemiştir. Katılımcıların otoritenin dışlaması durumunda yaptığı gerekçelendirmelere bakıldığında kütüphane bağlamında gelişimsel alan daha fazlayken ahlaki alan oranı onu takip etmektedir. Müze hikayesinde ise ahlaki alan oranı gelişimsel alan oranından daha fazladır. Suriyeli çocuklar bazı gerekçelendirmeleri yaparken kendi deneyimlerinden yola çıkarak cevaplar vermiştir: “Türkiye’ye ilk geldiğimizde arkadaşımın bir partisi olmuştu. O beni çağıracaktı ama annesi Suriyeliyim diye istemedi. Ben annesinin istemediğini fark ettim çocuğu az kalsın dövecekti ben gelmeyeyim diye. Ben çocuğa ‘Tamam ben gelmek istemiyorum.’ dedi. O da üzüldü, benim gelmemi istemişti. Hikayede yine de çağırması gerekiyordu, o da bir insan onun da eğlenmeye hakkı var. O da bir

çocuk.” Gelişimsel alanın kütüphane ve müze hikayelerinde diğerlerine kıyasla daha fazla olmasının sebebi otorite olan kişinin “Zaten o yapamıyor, bilmiyor, bu yüzden onu dahil etme.” diyerek Suriye vatandaşı çocuğu dışlaması ve çocukların buna karşı olarak “Zamanla yapabilir.” benzeri cevaplar vermesi olarak açıklanabilir. Kütüphane hikayesinde çocuk yavaş okuduğu için öğretmen kitap vermeyi reddettiğinden çocukların cevapları “Zamanla öğrenir.” “Çalışırsa yapabilir.” “Çünkü o da okuyabilir, yavaş okuması sorun değil, zamanla geliştirir kendisini.”, “Eğer ona kitap verirse mesela bir sene sonra kitap okumayı çok sever. Kitabı bir saniyede okur. Eğer vermezse hep yavaş okuyacak.” benzeri gelişimsel alandan cevaplar olmuştur. Çocuklar müze bağlamındaki otorite dışlamasına çocuğun üzüleceğini söyleyerek şu cümlelerle gerekçelendirme yaparken “Okuma bilmiyorsa da dışlamaması lazım empati yapması lazım, ben onun yerinde olsam çok üzülürdüm diye.”, gelişimsel alanda yaptıkları gerekçelendirmeler şu şekildedir: “Belki ileride ressam olacaktı.” “Şimdi bilmese de oraya gidince öğrenir.” “Gelirse Türk resimlerini daha iyi öğrenebilir, gelmezse belki resim bile yapamayabilir, resim yapma duygusunu kaybedebilir.”

Otoritenin dışlamasına yönelik cevaplarda çocukların tümü öğretmenin kütüphane hikayesinde dışlamasının uygun olmadığını belirtirken, büyük çoğunluğu annenin müze gezisinde dışlamasının uygun olmadığını belirtmiştir. Annenin dışlamasının uygun olduğunu söyleyen çocuklar Türkiye vatandaşıdır. Çocuklar ve gençler otoritenin kendi yetkisindeki ahlaki ve toplumsal-geleneksel meseleleri kontrol etmesi gerektiğini düşünmektedir (Smetana, Crean ve Campione-Barr, 2005). Örneğin öğretmen olan otorite okuldaki kuralları düzenlerken, okul dışındaki yetkisi kısıtlıdır. Bu bulgular ilgili çalışmada annenin otoritesinin öğretmen otoritesine kıyasla daha fazla alanda geçerli olması ile tutarlıdır.

Otoriteye itaat eden çocuklar arasında anne/müze ve öğretmen/kütüphane bağlamları arasında fark görülmemiştir. Her iki bağlamda da otoriteye itaatsizliği ya da kararsız olmayı tercih edenlerin sayısı otoriteye itaat edenlerden fazladır. Katılımcı çocukların uyrukları arasında ise yalnızca anne/müze bağlamında fark görülmektedir. Anne/müze hikayesinde Türkiyeli çocuklarda anneye itaat edilmemesi gerektiğini söyleyenlerin oranı Suriyeli çocuklara kıyasla daha fazladır. Suriyeli çocuklar anne/müze bağlamında kararsız tarafta görülmektedir. Çocukların

büyük çoğunluğu otoritenin dışlamasının uygun olmadığını belirtse de uygun olmamasına rağmen otoriteye itaat edilmesi gerektiğini belirten çocuklar olmuştur. Öğretmen/kütüphane bağlamında otoriteye itaat edilmesi gerektiğini şu şekilde açıklarken “Çünkü öğretmenler ne derse o. Bize verme demesine rağmen verirsek kuralları ihmal edersek yanlış bir davranış olur.” “Hocanın sözünü dinlemesi gerekiyor, dinlerse hocanın gözüne girebilir.” “Dinlesin çünkü öğretmenin sözü dinlenir.”, otoriteye itaat edilmemesi gerektiğini şu cümlelerle gerekçelendirmişlerdir: “Çünkü hem öğretmenin hem çocuğun empati yapması lazım. Öğretmen de olsa her dediğini yapamayız, doğru mu yanlış mı olduğunu içimizden düşünmemiz lazım.” Bu örneklerde otoriteye itaatin toplumsal-geleneksel alana, otoriteye itaatsizliğin ise ahlaki alana atıfta bulunarak gerekçelendirildiği görülmektedir. Anne/müze bağlamında ise çocukların itaat gerekçeleri daha çok toplumsal-geleneksel alandadır: “Büyüklerin sözünü dinlememiz lazım.”, “Anneler ne derse o olur.” “Annelerin sözünden çıkılmaz.” Anneye itaat edilmemesi gerektiğini söyleyen çocuklarsa ahlaki gerekçelendirmelerini şu şekilde açıklarken “Annesi diye onu tutmak zorunda değil, haklı olanı tutması lazım.”, “Haksızlık yapıyor. Çok kötü bir şey yapmış. Annesi böyle yaparsa kızı ondan bunu öğrenir, büyüdüğünde Suriyeli arkadaşlarını hiç davet etmez.”, gelişimsel gerekçelendirmelerini ise şu şekilde açıklamışlardır: “Resim çizmeyi seviyormuş. İleride ressam olabilir.” “Çağırırsalar resimde ne dendiğini nasıl boyayacağını öğretebilirler sonra evde kendisi çalışabilir.” Buradan yola çıkarak çocukların pek çoğunun ahlaki sorgulamalar yaptığı ve ahlaki alandan kararlar verdiği ancak bazı durumlarda kendi çıkarları ya da büyüklere her durumda saygı/itaat gibi sebeplerle toplumsal-geleneksel alandan kararlar verdiği görülmektedir.

5.4. Otoriteye İtaat Konusunda Kararsız Kalındığında Yapılan Değerlendirmeler

Otoriteye itaat konusunda kararsız kalan çocukların cevaplarına bakıldığında itaatsizliklerinin ahlaki ve gelişimsel alanda, itaatlerinin ise büyük oranda toplumsal-geleneksel alanda olduğu görülmektedir. Kararsız olduğunu söyleyen çocukların cevapları genelde dışlamanın yanlış olduğunun farkında olan ama otoriteyi kızdırmamaya, üzmemeye çalışan cevaplardır. Bir katılımcı otoriteyle karşı karşıya gelmeden doğru olanı yapmanın yolunu şu şekilde ifade etmiştir: “Dinlememeli

aslında çünkü o arkadaşlık kurarsa ve (kitap) verirse gizlice de verebilir, onun sayesinde arkadaşı öğrenebilir daha çalışkan olabilir. Ama dinlemezse öğretmeni ona kızabilir ceza verebilir o da kendini düşünmeyecek kadar salak değildir herhalde.” Başka bir öğrenci “Arayı bulması gerekir. Annesini ikna etmeli çağırmak için.” diyerek orta yolu bulmaya çalışmıştır. Otoritenin anne olduğu hikayede annelerin emeğine ve kurallarına sıklıkla vurgu yapılmıştır: “Annesini dinlemeli çünkü annesi onu büyüttü arkadaşını da dinlemeli çünkü yapamaması arkadaşının yanlışı değil.” Bununla birlikte “kararsız” cevabı veren çocuklardan bazıları otoritenin haberi olmadan dışlamayı önleyecek öneriler sunmuştur. Bir kız öğrenci “Öğretmenine söylemeden kitabı versin. Çünkü arkadaşının başarılı olması için onun hayallerini kurması gerek.” cevabını verirken anne/müze hikayesinde çocuklar annenin müzeye gelip gelmeyeceğini sorgulamıştır. Bu cevaplarda çocukların otoriteye gizlice itaat etmediği böylece itaatsizliğin olumsuz sonuçlarından kaçındığı görülmektedir.

Dışlanan çocuğa atfedilen duygularda çocukların tümü dışlanan çocuğun kötü, dışlanmış, yalnız vb. hissedeceğine dair cevaplar vermiştir. Bu bulgular aynı yaş grubu ile yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlıdır (Gasser, Malti ve Buholzer, 2013). Çocukların dışlamayı uygun görmeleri bağlama ve yaşa göre değişiyorken, dışlanan çocuğa atfettikleri duygu sorusuna verdikleri cevaplar neredeyse değişmemektedir. Bu sebeple çalışmaya katılan çocukların tümünün dışlanan çocuğa duygu atfetme diğer bir deyişle empati konusunda bir sorun yaşamadığı söylenebilir. Çocuklar empati gösterdiklerinde karşıdaki kişiye daha hassas şekilde yaklaşmaları ve olumlu davranışlar sergilemeye daha yatkın olmaları beklenmektedir (Eisenberg, Spinrad ve Morris, 2014). Bu sebeple çocukların hikayedeki çocuğun duygusunu anlamış ve ifade etmiş olmaları gelecekteki olumlu davranışların ve kapsayıcılığın teşvik edilmesi noktasında önemlidir.

5.5. Müdahale Programının Etkisi

Pilot çalışmasının sonucunda deney grubunda iç grup kayırmacılığı 0'a yaklaşmıştır. Bu sonuç çalışmanın istenen amaçlarındandır. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da dış grup ön yargısında da 0'a yaklaşma söz konusudur. Kontrol grubunda ise ön test ve son testte anlamlı bir fark yoktur. Buradan yola çıkarak yapılan pilot çalışmasının kısıtlı da olsa ön yargıyı azaltıcı ve kapsayıcılığı artırıcı bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu bulgu alanyazındaki diğer müdahale çalışmalarının

sonuçlarıyla tutarlıdır (Aboud ve diğer., 2012; Houlette ve diğerleri., 2004; Husnu, Mertan ve Cicek, 2016).

Pilot çalışması yapılan çocukların gerekçelendirmelerine bakıldığında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır. Çalışmaya katılan çocukların çoğu halihazırda ön testte dışlanmanın uygun olmadığını ahlaki ya da gelişimsel bir taraftan belirttiğinden pilot çalışmanın bir değişiklik sağlamaması anlaşılırdır.

Pilot çalışmasına katılan çocukların halihazırda aynı okulda olmasına rağmen kontrol grubundaki çocuklara kıyasla ön yargılarının ön testte çok daha fazla olması gruplar arası temas kuramını destekleyici bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Pilot çalışmasının gerçekleştiği okul bulunduğu bölgedeki en çok Suriye vatandaşının olduğu okuldur. Buna rağmen deney grubundaki çocukların ön testte ırksal tutumları kontrol grubuna göre çok daha fazladır. Allport ve Pettigrew gruplar arası temas çalışmalarında grupların yalnızca bir arada olmasının gruplar arası uyumun sağlanması için gerekli olmadığını belirli şartların sağlanmasının gerektiğini söylemişlerdir (Pettigrew, 1998). Yetişkinlerle yapılan çalışmalar farklı gruba daha yakın olan kişilerde daha yüksek memnuniyetsizlik olduğunu bulduğundan (Erdoğan, 2021) bu çalışmanın da çocuklarda benzer bir örüntüyü gösteriyor olduğu söylenebilir. İlgili çalışma, gruplar arası temas kuramcılarının gerekli olduğunu belirttiği şartları belirli bir noktaya kadar sağladığından ve bu durum ırksal tutumlarını ön yargıyı azaltıcı noktada etkilediğinden gelecek çalışmalara yönelik umut vericidir.

Arendt, *Kötülüğün Sıradanlığı* kitabında Yahudi soykırımında büyük rol oynayan Eichmann'ın "korkutucu derecede normal" olduğunu ve asıl ürkütücü olanın bu normallik olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada çocuklardan alınan cevaplar bu çelişkiyi ortaya koyar niteliktedir. Çocukların neredeyse hepsi dışlanmanın uygunsuzluğunu belirtirken aynı çocuklar kötü not almak istemediği ya da otorite öyle söylediği için dahil etmemeyi uygun görmüş ve kötü kalpli, kirli, tembel gibi sıfatları diğer millete yakıştırmışlardır. Çocukların her biri ahlaki olarak doğru ve yanlış olanı halihazırda bilmekte ve ifade etmektedir. Çocuklarla yapılması gereken çalışmalar şartlar, dış etkenler, toplum ya da otorite ahlaki olarak yanlış olandan taraf olsa dahi ahlaki sorgulama yapabilen, eleştiren ve düşünen özerk bireylerin yetişmesine katkı sağlamalıdır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma değerlendirilirken sınırlılıkları göz önüne alınmalıdır. Öncelikle tek bir araştırmacı tarafından yürütülmesi ve uygulamalı bir çalışma olması sebebiyle ortaya çıkan iş yükü katılımcı sayısını belirli bir seviyede tutmayı mecbur kılmıştır. Pilot çalışması için daha büyük bir örneklem hedeflenmiş ancak gereken izinler verilmediğinden bu mümkün olmamıştır. Gelecek çalışmaların daha büyük bir örneklemle yapılması istatistiksel olarak daha anlamlı ve tutarlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. İkinci olarak bu çalışmada çocuklara varsayımsal hikayeler sunmuş ve bu hikayeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmalar varsayımsal durumlar ve davranışlar arasında doğru bir ilişki olduğunu gösterse de (Turiel, 2018) çocuklar gerçekten bu durumların içinde kalmamıştır. Üçüncü olarak pilot çalışmasına katılan çocuklarla son test çalışmanın hemen ardından yapılamamıştır. Bu durumun müdahale çalışmasının tesirinin görülmesini etkilemesi ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak Suriye vatandaşı çocukların aileleriyle dil bariyeri sebebiyle Tercüman aracılığı ile iletişim kurulmuştur. Çevrilmiş anketleri doldururken bu dil bariyerinin cevapları etkilemesi ve soruların karşı tarafta tam anlamıyla karşılık bulmaması gibi sorunlar değerlendirilmelidir.

Sonuç

Bu çalışma 38 çocuğun ırksal tutumunu ve sosyal alan teorisi çerçevesinde gerekçelendirmelerini incelemiştir. 8 çocuğun katıldığı pilot müdahale çalışması ile çocukların tutumlarının ve gerekçelendirmelerinin daha kapsayıcı olması amaçlanmıştır. Türkiye vatandaşı çocukların iç grup kayırcılığı yüksek bulunurken, Suriye vatandaşı çocuklarda iç grup kayırcılığı görülmemiştir. Dış grup ön yargısı Suriye vatandaşı çocuklarda Türkiye vatandaşı çocuklara kıyasla daha az görülmüştür. Pilot müdahale çalışmasına katılan çocuklarda iç grup kayırcılığı ve dış grup ön yargısı kısmen azalmıştır. Çocukların gerekçelendirmeleri halihazırda ahlaki ve gelişimsel alandan olduğundan bu noktada bir değişim saptanmamıştır. Yaş ve ırksal tutum arasında bir ilişki bulunmuş ve küçük yaştaki çocukların iç grup kayırcılığının ve dış grup ön yargısının büyük yaştaki çocuklara kıyasla daha fazla olduğu bulunmuştur. Çocuklar öğrenmeye ve gelişime çok açık olduğundan

Kaynakça

- Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes?. *Developmental Psychology*, 39(1), 48.
- Aboud, F. E. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (pp. 55-71). John Wiley & Sons.
- Aboud, F. E., & Doyle, A. B. (1996). Does talk of race foster prejudice or tolerance in children? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 28, 161–170.
- Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307-336.
- Abrams, D., Rutland, A., & Cameron, L. (2003). The development of subjective group dynamics: Children's judgments of normative and deviant in-group and out-group individuals. *Child Development*, 74(6), 1840-1856.
- Acar, M., ve Yıldız, A. (2021). Mutlu Fail Olgusu ve Çocukların Toplumsal Cinsiyet ve Etnisiteye Dayalı Akran Dışlanmasına Yönelik Yargıları. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(4), 165-179.
- Aldemir, A. (2020). Kötülüğün sıradanlığı ve sosyal medya: Twitter’da Suriyeli mülteciler örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 200-219.
- Allport, G. (2016). *Önyargının Doğası*. (N. Nirven, Çev.) Ankara: Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1954).
- Ankara Barosu Mülteci Hakları Merkezi. (2021). *Mülteci Hakları Merkezi İstatistik Çalışma Raporu*. <http://www.ankarabarusu.org.tr/KURULLAR/MHK/>
- Ankara Valiliği. (2021, 1 Eylül). *Basın Duyurusu* [Basın duyurusu]. <http://ankara.gov.tr/basin-duyurusu-01092021>
- Arcan, H. E. (2013). Ethnic conflicts and the role of the media: The case of Turkish media. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(10), 338-338.
- Arendt, H. (2021). *Kötülüğün Sıradanlığı Adolf Eichmann Kudüs’te*. (Ö. Çelik, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1963).
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky’nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176.

- Axt, J. R., Moran, T., & Bar-Anan, Y. (2018). Simultaneous ingroup and outgroup favoritism in implicit social cognition. *Journal of Experimental Social Psychology, 79*, 275-289.
- Balkar, B., Şahin, S. ve Işıklı-Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(6), 1290-1310.
- Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi 1976*
https://diabgm.adalet.gov.tr/arsiv/sozlesmeler/coktarafilsoz/bm/bm_05.pdf
- Bohman, A., & Miklikowska, M. (2021). Does classroom diversity improve intergroup relations? Short-and long-term effects of classroom diversity for cross-ethnic friendships and anti-immigrant attitudes in adolescence. *Group Processes & Intergroup Relations, 24*(8), 1372-1390.
- Bottema-Beutel, K., & Li, Z. (2015). Adolescent judgments and reasoning about the failure to include peers with social disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(6), 1873-1886.
- Bottema-Beutel, K., Turiel, E., DeWitt, M. N., & Wolfberg, P. J. (2017). To include or not to include: Evaluations and reasoning about the failure to include peers with autism spectrum disorder in elementary students. *Autism, 21*(1), 51-60.
- Bozkaya, Ö. ve Kıncal, A. (2018). Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri ve Suriyeli Yerinden Edilmiş Kişiler Bağlamında Türkiye'nin Göç Politikasındaki Gelişimin Değerlendirilmesi. *Göç Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 90-126.
- Boztepe, M. (2018, 28 Ağustos). 'Suriyelilerin suç işleme oranı yüzde 20 azaldı'. AA Haber. *Anadolu Ajansı*. <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/suriyelilerin-suc-isleme-orani-yuzde-20-azaldi/1240687>
- Brewer, M. B. (2007). The importance of being we: Human nature and intergroup relations. *American Psychologist, 62*(8), 728.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Calonico, S. (2015). *When AIDS Was Funny* [belgesel]. AD&D Productions.
- Cameron, L., Rutland, A., Turner, R., Holman-Nicolas, R., & Powell, C. (2011). "Changing attitudes with a little imagination": Imagined contact effects on young children's intergroup bias. *Anales de Psicología, 27*, 708-717.
- Carpendale, J. I. (2000). Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning. *Developmental Review, 20*(2), 181-205.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*(1), 3-10.

- C nat, J. M., Darius, W. P., Noorishad, P. G., McIntee, S. E., Dromer, E., Mukunzi, J. N., Solola, O., & Williams, M. T. (2022). War in Ukraine and racism: the physical and mental health of refugees of color matters. *International Journal of Public Health*, 67.
- Chang, E-S., Kanno, S., Levy, S., Wang, S-Y., Lee, J. E., & Levy, B. R. (2020). Global reach of ageism on older persons' health: A systematic review. *PloS One*, 15(1).
- Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P. (2015). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. Springer Nature.
-  am, Z., Seydoogullari, S.,  avdar, D., &  ok, F. (2012). Classical and Contemporary Approaches for Moral Development. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1222-1225.
-  elebi, E., Verkuyten, M., & Bagci, S. C. (2017). Ethnic identification, discrimination, and mental and physical health among Syrian refugees: The moderating role of identity needs. *European Journal of Social Psychology*, 47(7), 832-843.
-  elenk, S. (2010). Ayrımcılık ve medya. *Televizyon Haberciliğinde Etik*, 211-228.
- Demir,  . (2012). Adnan Menderes ve 6/7 Eylül Olayları. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, (12), 37-63.
- Demirhan, Y. ve Aslan, S. (2015). Türkiye'nin sınır ötesi g ç politikaları ve yönetimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 23-62.
- Doğanay,  . ve Keneş, H.  . (2016). Yazılı basında Suriyeli 'mülteciler': Ayrımcı söylemlerin rasyonel ve duygusal gerekçelerinin inşası. *Mülkiye Dergisi*, 40(1), 143-184.
- Doyle, A. B., Beaudet, J., & Aboud, F. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19(1), 3-18.
- Doyle, A.B. & Aboud, F. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 210-229.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (2nd ed., pp. 23–45). New York, NY: Psychology Press.
- Erdoğan, M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması*. <https://124.im/iB8>

- Erdoğan, M. (2021). *Suriyeliler Barometresi-2020 "Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi"*. Eğitim Kitap Yayıncılık.
- Estlund, D. (2007). On following orders in an unjust war. *Journal of Political Philosophy*, 15(2).
- Fallon, K. (2022, February 26). European nations throw open borders to Ukrainian refugees. *Al Jazeera*. <https://www.aljazeera.com/news/2022/2/26/european-countries-open-borders-for-ukrainian-refugees>
- Fisher, C. B., Wallace, S. A., & Fenton, R. E. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 679-695.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research In Developmental Disabilities*, 34(3), 948-958.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2014). Swiss children's moral and psychological judgments about inclusion and exclusion of children with disabilities. *Child Development*, 85(2), 532-548.
- Ginsburg, H. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice*. Cambridge University Press.
- Göker, G. ve Keskin, S. (2015). Haber medyası ve mülteciler: Suriyeli mültecilerin Türk yazılı basınındaki temsili. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (41).
- Greene, W. C. (2007). A history of AIDS: looking back to see ahead. *European Journal of Immunology*, 37(S1), S94-S102.
- Güllü, R. E. (2018). Lozan Antlaşması Sonrası Türkiye'nin Azınlıklara Yönelik Politikaları. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 7(2), 268-298.
- Güner, N. Ö. (2016). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin mültecilerin haklarının korunmasındaki rolü. *Göç Araştırmaları Dergisi*, (4), 212-241.
- Güngör, H. ve Soysal, T. (2021). Türk Yükseköğretiminde Suriyeli Mülteciler. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1245-1264.
- Gürsoy, E., & Ertaşoğlu, L. D. (2019). Syrian refugees' perception of barriers and bridges towards integration into Turkish society. *Language, Culture and Curriculum*, 32(2), 128-141.
- Harper, G. W., & Schneider, M. (2003). Oppression and discrimination among lesbian, gay, bisexual, and transgendered people and communities: A challenge for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 31(3), 243-252.

- Hausfather, S. J. (1996). Vygotsky and schooling: Creating a social context for learning. *Action in Teacher Education*, 18(2), 1-10.
- Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (pp. 37-54). John Wiley & Sons.
- Holmes, S. M., & Castañeda, H. (2016). Representing the "European refugee crisis" in Germany and beyond: Deservingness and difference, life and death. *American Ethnologist*, 43(1), 12-24.
- Houlette, M. A., Gaertner, S. L., Johnson, K. M., Banker, B. S., Riek, B. M., & Dovidio, J. F. (2004). Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention. *Journal of Social Issues*, 60(1), 35-55.
- Husnu, S., Mertan, B., & Cicek, O. (2016). Reducing Turkish Cypriot children's prejudice toward Greek Cypriots: Vicarious and extended intergroup contact through storytelling. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(1), 178-192.
- İçduygu, A. ve Aksel, D. B. (2012). *Türkiye'de düzensiz göç*. Uluslararası Göç Örgütü Türkiye. Ankara.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). *Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- İstanbul Valiliği. (2019, 27 Ağustos). "Düzensiz Göç, Kayıtsız Suriyeliler, Kayıt Dışı İstihdam" Basın Açıklaması [Basın duyurusu]. <https://124.im/0lbrj>
- Kadir Has Üniversitesi Türkiye Çalışmaları Grubu. (2020). *Türk Dış Politikası Kamuoyu Algıları Araştırması*.
- Katz, P. A., & Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. In S. S. Luthar & J. A. Burack (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 51-74). New York, NY: Cambridge University Press.
- Katz, P. A., & Zalk, S. R. (1978). Modification of children's racial attitudes. *Developmental Psychology*, 14(5), 447.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental Science*, 8(6), F31-F36.
- Kılıç, C., Kurt, Ü. ve Balan, F., (2020). "Kentleşme ve Sanayileşmenin CO2 Emisyonu Üzerindeki Etkisi: Türkiye İçin ARDL Sınır Testi Yaklaşım". *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 182-196.
- Kızılaykart. (2016). *Yabancılara Yönelik Sosyal Uyum Yardımı (SUY) Programı*. <https://platform.kizilaykart.org/tr/suy.html>

- Killen, M., & Dahl, A. (2021). Moral reasoning enables developmental and societal change. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1209-1225.
- Killen, M., & Malti, T. (2015). Moral judgments and emotions in contexts of peer exclusion and victimization. *Advances in Child Development and Behavior*, 48, 249-276.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice and group identity*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. Lamb (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (7th ed.) (Vol. III, pp. 701–749). New York: Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- Kitsantonis, N., Anderson, C., & Bubola, E. (2022, March 17). Countries previously hostile to refugees embrace Ukrainians. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/03/17/world/europe/europe-countries-refugees-embrace-ukrainians.html>
- Kliwer, W., Lepore, S. J., Oskin, D., & Johnson, P. D. (1998). The role of social and cognitive processes in children's adjustment to community violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 199.
- Kliwer, W., Murrelle, L., Mejia, R., Torres de G, Y., & Angold, A. (2001). Exposure to violence against a family member and internalizing symptoms in Colombian adolescents: the protective effects of family support. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(6), 971.
- Krieger, N. (2000). Discrimination and health. In L. F. Berkman & I. Kawachi (Eds.), *Social Epidemiology* (pp. 36-75). London: Oxford University Press.
- Lee, D. L., & Ahn, S. (2013). The relation of racial identity, ethnic identity, and racial socialization to discrimination–distress: A meta-analysis of Black Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 1.
- Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology*, 30(3), 281-295.
- Marancı, D. (2021). Türkiye-Avrupa Birliği ve 16 Aralık 2013 Tarihli Vize Serbestisi Diyaloğu Mutabakat Metni ve Geri Kabul Anlaşması. *Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 288-329.
- Mat, T. ve Özdan, S. (2018). AB ile Türkiye arasındaki Geri Kabul Anlaşması'nın insan hakları açısından değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 24(1), 36-49.
- Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of Health and Social Behavior*, 38-56.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>, Erişim tarihi: 27.08.2021.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018) *Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri*. <https://124.im/ysY49>, Erişim tarihi: 27.08.2021.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021) *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424, Erişim tarihi: 24.06.2022.
- Ng, E. S., Schweitzer, L., & Lyons, S. T. (2012). Anticipated discrimination and a career choice in nonprofit: A study of early career lesbian, gay, bisexual, transgendered (LGBT) job seekers. *Review of Public Personnel Administration*, 32(4), 332-352.
- Nielsen, S. Y. (2016). Perceptions between Syrian refugees and their host community. *Turkish Policy Quarterly*, 15(3), 99-106.
- Nucci, L. (2014). Social cognitive domain theory and moral education. In L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (2nd ed., pp. 121–139). New York, NY: Routledge.
- Oran, B. (2013). *Türkiye’de azınlıklar: kavramlar, teori, Lozan, iç mevzuat, içtihat, uygulama*. İletişim Yayınları.
- Oskamp, S. (2000). *Reducing Prejudice and Discrimination*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye’nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102(3), 357.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85.
- Pettigrew, T. F., Fredrickson, G. M., & Glazer, N. (1982). *Prejudice*. Harvard University Press.
- Pfeifer, J. H., Ruble, D. N., Bachman, M. A., Alvarez, J. M., Cameron, J. A., & Fuligni, A. J. (2007). Social identities and intergroup bias in immigrant and nonimmigrant children. *Developmental Psychology*, 43(2), 496.

- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499.
- Phinney, J. S., & Tarver, S. (1988). Ethnic identity search and commitment in Black and White eighth graders. *The Journal of Early Adolescence*, 8(3), 265-277.
- Piaget, J. (2015). *Çocuğun Ahlaki Yargısı* (İ. Dündar, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1932).
- Plenty, S., & Jonsson, J. O. (2017). Social exclusion among peers: The role of immigrant status and classroom immigrant density. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1275-1288.
- Quillian, L. (2006). New Approaches to Understanding Racial Prejudice and Discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 299-328.
- Quintana, S. M. (2008). Racial Perspective Taking Ability: Developmental, Theoretical, and Empirical Trends. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (pp. 16-36). John Wiley & Sons.
- Quintana, S. M., & McKow, C. (2008). Introduction: Race, Racism, and the Developing Child. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (pp. 1-15). John Wiley & Sons.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715-1737.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252.
- Riva, P., & Eck, J. (2016). The many faces of social exclusion. In P. Riva, & J. Eck (Eds.), *Social exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (pp. ix-xv). Springer International Publishing.
- Rygiel, K., Baban, F., & Ilcan, S. (2016). The Syrian refugee crisis: The EU-Turkey 'deal' and temporary protection. *Global Social Policy*, 16(3), 315-320.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sarıteke İ., Kahraman Ö. F. ve Aydın. A. (2018). Türkiye'deki Suriyeli nüfusun hukuki statüsü ile ilgili bir analiz. *Turkish Studies*, 13(7), 383-396.

- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. A., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: the robbers cave experiment*. Norman, OK: University Book Exchange.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289.
- Small, M. L., & Pager, D. (2020). Sociological perspectives on racial discrimination. *Journal of Economic Perspectives*, 34(2), 49-67.
- Smetana, J., Crean, H. F., & Campione-Barr, N. (2005). Adolescents' and parents' changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(108), 31-46.
- Smetana, J., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (2nd ed., pp. 23-45). New York, NY: Psychology Press.
- Sweileh, W. M. (2019). Bibliometric analysis of literature in AIDS-related stigma and discrimination. *Translational Behavioral Medicine*, 9(4), 617-628.
- Şahin, S. A. ve Çelik, Z., (2020). Dışlanma ve Umut Arasında: Suriyeli Yükseköğretim Öğrencilerinin Deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 494-503.
- Şimşek, D. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi: Engeller ve öneriler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(65), 10-32.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1-39.
- Tajfel, H., (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University.
- Terkan, M., Bisagno, E., Cocco, V. M., Kaçmaz, T., Turnuklu, A., Stathi, S., & Vezzali, L. (2020). Reducing prejudice toward Syrian refugee children: A vicarious contact intervention among Turkish elementary school children. *Journal of Community Psychology*, 49(2), 564-587.
- Ting-Toomey, S. (1981). Ethnic identity and close friendship in Chinese-American college students. *International Journal of Intercultural Relations*, 5(4), 383-406.
- Toktaş, Ş., (2006). EU Enlargement Conditions and Minority Protection: A Reflection on Turkey's Non-Muslim Minorities. *East European Quarterly*, 40(4), 489-518.

- Tunca, H. Ö. ve Karadağ, A. (2018). Suriye'den Türkiye'ye göç: tehditler ve fırsatlar. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 28(2), 47-68.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23(1), 136-154.
- Turiel, E. (2014). Morality, epistemology, development, and social opposition. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (2nd ed., pp. 3–22). New York, NY: Psychology Press.
- Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., Paolini, S., & Christ, O. (2007). Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 212-255.
- Türk Dil Kurumu. (2022, 6 Haziran) <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Madde 10.
- Twenge, J. M., & Baumeister, R. F. (2005). Social Exclusion Increases Aggression and Self-Defeating Behavior While Reducing Intelligent Thought and Prosocial Behavior. In D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 27–46). Psychology Press.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1058–1069.
- Umaña -Taylor, A. J. (2011). Ethnic identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 791–809). New York, NY: Springer.
- UNHCR. (2021). *Syria emergency*. <https://www.unhcr.org/syria-emergency.html>
- UNHCR. (2022). *Syria Regional Refugee Response*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>
- UNHCR. (2022). *Ukraine Refugee Situation*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- UNICEF. (2019). *Türkiye'de geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin istatistik raporu*. <https://124.im/8v0>
- Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., ve Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188.

- Variş, M., & Boz, N. (2022) Crystallization of Anti-Immigration Discourse in Times of Crises: Rising Toxic Narratives About Syrians in Turkey. *TRT Akademi*, 7(15), 574-597.
- Weiner, M. J., & Wright, F. E. (1973). Effects of Undergoing Arbitrary Discrimination Upon Subsequent Attitudes Toward a Minority Group. *Journal of Applied Social Psychology*, 3(1), 94–102.
- Williams, D. R., Neighbors, H. W., & Jackson, J. S. (2003). Racial/ethnic discrimination and health: Findings from community studies. *American Journal of Public Health*, 93(2), 200-208.
- Williams, J. E., Best, D. L., Boswell, D. A., Mattson, L. A., & Graves, D. J. (1975). Preschool racial attitude measure II. *Educational and Psychological Measurement*, 35(1), 3-18.
- Yaşar, M. R. & Amaç, Z. (2018). Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism*, 13, 232-244.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010, 21 Ocak). *Yurt Dışında Lise Eğitimi Alanlar*
<https://124.im/mSwX>
- Zaru, D. (2022, March 8). Europe's unified welcome of Ukrainian refugees exposes 'double standard' for nonwhite asylum seekers: Experts. *ABC News*.
<https://abcn.ws/3xSmVoL>

Ek C: Demografik Form

Size uygun olan seçeneği X (çarpı) işareti ile belirtiniz.

1. Çocuğun uyruğu:

Suriye

Türkiye

Diğer: _____

2. Çocuğun cinsiyeti:

Kız

Oğlan

3. Çocuğun doğum tarihi (Gün, ay ve yıl olarak): _____

4. Çocuğun doğduğu ülke: _____

5. Çocuk kaç yıldır Türkiye’de yaşıyor? : _____

6. Aile kaç yıldır Türkiye’de yaşıyor?: _____

7. Çocuğun bildiği diller:

Arapça

Kürtçe

Türkçe

İngilizce

Diğer: _____

8. Çocuğun konuşmayı tercih ettiği dil: _____

9. Çocuğun kardeş sayısı: _____

10. Çocuğun kardeşlerinin yaşları ve cinsiyetleri:

11. Gelir durumunuz (Aylık):

___2.000 TL altı

___2.000 TL – 2.999 TL

___3.000 TL – 3.999 TL

___4.000 TL – 5.999 TL

___6.000 TL üstü

12. Çocuğun okul öncesi eğitim durumu:

___Kreş

___Anaokulu

___Hem kreş hem anaokulu

___Hiçbir okul öncesi kuruma gitmedi

Çocuk herhangi bir okul öncesi kuruma gitmediyse sonraki iki soruyu geçebilirsiniz.

13. Çocuğun okul öncesi kuruma devam sağladığı süre (hem kreş hem anaokuluna gittiye toplam süreyi yazınız):

14. Çocuğun gittiği okul öncesi kurumda farklı milletten çocuk var mıydı? Evetse milleti belirtiniz.

___Evet _____

___Hayır

___Bilmiyorum

15. Çocuğun okulunda farklı milletten tanıdık olduğu insan sayısı, varsa millet belirtiniz:

Tanıdık derken kast edilen çocuğun ismini bildiği ya da aynı mahallede yaşadığı ya da yolda görünce selamlaştığı ya da arkadaş olduğu kişilerdir.

___Hiç farklı milletten birini tanımıyor

___Az sayıda *farklı milletten* kişi tanıyor _____

___Orta sayıda *farklı milletten* kişi tanıyor _____

___Çok sayıda *farklı milletten* kişi tanıyor _____

16. Çocuğın okulundaki *farklı milletten* kişi ile yakınlık derecesi:

___Hiç *farklı milletten* birini tanımıyor

___Tanıyor ama çocuğum onlarla hiç vakit geçirmez

___Çocuğum onlarla nadiren vakit geçirir

___Çocuğum onlarla bazen vakit geçirir

___Çocuğum sık sık onlarla vakit geçirir

Ek D: Çok Cevaplı Irksal Tutum Ölçeği Maddeleri

1. Temiz: Bazı çocuklar temiz olurlar. Mesela sabah uyandıklarında mutlaka yüzlerini yıkarlar. Sence kim temiz? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
2. Arkadaş sevmeyen: Bazı çocuklar arkadaş sevmezler. Mesela oyun oynarken başkalarını oyuna çağırılmaz istemezler ve sürekli kavga ederler. Sence kim arkadaş sevmez? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
3. Kötü kalpli: Bazı çocuklar kötü kalplidir. Mesela sürekli diğer çocukları itip düşürürler. Sence kim kötü kalpli? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
4. Harika: Bazı çocuklar harikadır. Mesela biraz kağıt ve yapıştırıcıyla çok güzel şeyler yaparlar. Sence kim harika? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
5. Tarafsız madde
6. Kirli: Bazı çocuklar kirli olurlar. Mesela oynarken elleri ve yüzleri kirlense de yıkamazlar. Sence kim kirli? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
7. Sağlıklı: Bazı çocuklar sağlıklı olurlar. Mesela kendilerine enerji veren bir sürü yararlı yemek yerler. Sence kim sağlıklı? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
8. İyi: Bazı çocuklar iyi olurlar. Mesela arkadaşları üzülduğünde onun yanına gidip destek olurlar, arkadaşının üzülmesini istemezler. Sence kim iyi? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
9. Acımasız: Bazı çocuklar acımasız olurlar. Mesela kedilere taş atarlar. Sence kim acımasız? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
10. Tembel: Bazı çocuklar tembel olurlar. Mesela derste öğretmenlerini dinlemezler ve ödevlerini hiç yapmazlar. Sence kim tembel? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
11. Hoş: Bazı çocuklar hoş olurlar. Mesela birinden hediye aldıklarında teşekkür ederler. Sence kim hoş? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
12. Tarafsız madde

13. Mutlu: Bazı çocuklar mutlu olurlar. Mesela genelde gülümserler ve kahkaha atarlar. Sence kim mutlu? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
14. Bencil: Bazı çocuklar bencil olurlar. Mesela top oynarken kendisinden başka birinin oynamasını istemezler ve paylaşmazlar. Sence kim bencil? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
15. Hasta: Bazı çocuklar hasta olurlar. Mesela hastalıkları yüzünden okula gelemezler ve arkadaşlarıyla oynayamazlar. Sence kim hasta? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
16. Arkadaş canlısı: Bazı çocuklar arkadaş canlısı olurlar. Mesela oyun oynarken arkadaşlarını da oyuna çağırırlar ve birlikte oynamaktan keyif alırlar. Sence kim arkadaş canlısı? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
17. Tarafsız madde
18. Yaramaz: Bazı çocuklar yaramaz olurlar. Mesela kalemlerle duvarları, kapıları çizerler. Sence kim yaramaz? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
19. Nazik: Bazı çocuklar nazik olurlar. Mesela oynarken arkadaşlarının canını yakmamaya dikkat ederler. Sence kim nazik? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
20. Kaba: Bazı çocuklar kaba olurlar. Mesela yürürken ve koşarken başkalarına çarpıp onların canını yakarlar ama bunu umursamazlar. Sence kim kaba? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
21. Tarafsız madde
22. Kötü: Bazı çocuklar kötü olurlar. Mesela arkadaşıyla dalga geçip onu ağlatırlar, arkadaşlarını üzerler. Sence kim kötü? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
23. Yardımsever: Bazı çocuklar yardımsever olurlar. Mesela arkadaşları tahtayı silmekte zorlanıyorsa ona yardım ederler. Sence kim yardımsever? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?
24. Çalışkan: Bazı çocuklar çalışkan olurlar. Mesela derste öğretmenlerini dinlerler ve ödevlerini yaparlar. Sence kim çalışkan? Suriyeli çocuk mu Türkiyeli çocuk mu yoksa her ikisi de mi?

Ek E: Varsayımsal Hikayeler

Çocukların akademik ve kişisel alanlarda sosyal dışlanmaya yönelik yargıların ve karşı yargıların değerlendirilmesi

Hikaye 1: Dağhan'ın/Defne'nin öğretmeni her hafta Matematik dersinde arkadaşlarıyla bir grup olarak problemleri birlikte çözmelerini ister. Alaa/Ammar Defne'nin/Dağhan'ın sınıfındaki Suriye vatandaşı öğrencidir. Alaa/Ammar ve ailesi ülkelerinde çıkan savaş yüzünden yaşadıkları yeri terk etmek zorunda kalmışlardır. Alaa/Ammar Defne'nin/Dağhan'ın grubuna katılmak ister. Ancak Defne/Dağhan Alaa'yı/Ammar'ı matematik grubuna kabul etmez.

1. Defne'nin/Dağhan'ın Alaa'yı/Ammar'ı matematik grubuna kabul etmemesi uygun mu değil mi? Neden?
2. Evet uygun derse, ama Alaa'nın matematiği çok seviyordur, matematik problemlerini çözmeye çok hızlıdır. Buna rağmen Defne'nin buna Alaa'yı matematik grubuna istememesi uygun mudur? Hayır uygun değil derse, ama Alaa/Ammar Türkçe'yi akıcı konuşmamaktadır bazı kelimeleri farklı söylemektedir. Buna rağmen dahil etmesi uygun mu değil mi?
3. Neden?
4. Sen Defne/Dağhan olsaydın ne yapardın?

Hikaye 2: Pelin/Poyraz evinde bir doğum günü kutlaması yapacaktır. Annesi sınıftaki tüm arkadaşlarını davet edebileceğini söyler. Farah/Faris, Pelin'in/Poyraz'ın sınıfındaki Suriye vatandaşı öğrencidir. Pelin/Poyraz Farah'ı/Faris'i doğum gününe davet etmez.

1. Pelin'in/Poyraz'ın Farah'ı/Faris'i doğum günü partisine davet etmemesi uygun mu, değil mi?
2. Neden?
3. Evet uygun derse, Farah/Faris doğum günlerini gitmeyi gerçekten çok seviyor ve arkadaşlarını tanımak onlarla daha çok şey paylaşmak, sosyalleşmek istiyor. Buna rağmen davet etmemesi uygun mu değil mi? Hayır uygun değil derse, peki Farah/Faris Türkçe konuşurken bazen kelimeleri farklı söylediği için diğerleriyle konuşurken zorlanır, aynı zamanda İyi ki doğdun

şarkısına da Türkçesinden dolayı güzel eşlik edemez. Buna rağmen dahil etmesi uygun mu değil mi?

4. Neden?
5. Sen Pelin/Poyraz olsaydın ne yapardın?

Çocukların ayrımcı otoriteye yönelik yargıları

Hikaye 3: Elif/Eymen okulun kütüphane kulübündedir. Her Cuma günü kütüphaneye gelenlere istedikleri kitapları verir, isimlerini not eder. Anwar/Amina Elif'in/Eymen'in sınıfındaki Suriye vatandaşı öğrencidir. Amina/Anwar kütüphaneyi ve kitapları çok sever ancak Türkçe okumada zorlandığı için aldığı kitapları yavaş okur. Elif'in/Eymen'in öğretmeni, Amina/Anwar Suriye vatandaşı olduğu için kitapları zaten anlamadığını ve ona kitap vermemesini söyler.

1. Öğretmenin Amina/Anwar'a kitap vermeyin demesi uygun mu değil mi?
2. Neden?
3. Sence Elif/Eymen öğretmenin sözünü dinlemeli mi dinlememeli mi?
4. Neden?
5. Elif/Eymen diğer tüm çocuklara istedikleri kitapları verirken Amina/Anwar kütüphaneye geldiğinde -öğretmeni öyle söylediği için ona kitap vermeyeceğini söyler. Sence bu durumda Amina/Amina nasıl hisseder?

Hikaye 4: Can'ın/Ceren'in annesi, o hafta sonu Can/Ceren ve yakın arkadaşlarını güzel sanatlar müzesinde çocuklar için düzenlenen bir etkinliğe götürecektir. Can/Ceren'in sınıf arkadaşları arasında Suriye vatandaşı Rana/Rabah da vardır. Rana/Rabah resim yapmayı çok sever ama Can'ın/Ceren'in annesi Rana'yı/Rabah'ın Türkçe konuşurken zorlandığını ve Rana'yı/Rabah'ı etkinliğe davet etmemesini söyler.

1. Sence Can'ın/Ceren'in annesinin Rana'yı/Rabah'ı çağırma demesi uygun mu değil mi?
2. Neden?
3. Sence Can/Ceren annesinin sözünü dinlemeli mi dinlememeli mi?
4. Neden?

5. Can/Ceren diğer tđm arkadaşlarını etkinliğe çağırırken annesi öyle söylediği için Rabah/Rana'yı etkinliğe çağırmaz. Sence bu durumda Rabah/Rana ne hisseder?

Ek F: Pilot Müdahale Çalışmasının İçeriği

1. Oturum

Süre: 60 dakika

Akış:

Süre:

Hoş geldiniz konuşması ve grup kurallarının belirlenmesi	10 dakika
Etkinlik 1: Ortak noktalarımız	15 dakika
Etkinlik 2: Konuşmadan iletişim	3 dakika
Etkinlik 3: Lider ve detektif	10 dakika
Gün değerlendirmesi	2 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- A3 ve A4 kağıdı
- Renkli kalem
- Kurşun kalem

Yönergeler:

Etkinlik 1 Ortak Noktalarımız: Katılımcılara kendileri dışındaki tüm üyelerin isminin olduğu bir kağıt verilir. Her bir üyeden diğer tüm üyeler ile iki ortak noktalarını bulması istenir. Süre kısıtlı olduğu için bunu hızlıca yapmaları istenir. Ortak noktanın temel ortaklıklardan ziyade (aynı cinsiyet, aynı okula gitmek, aynı yaşta olmak, aynı boyda olmak gibi) daha birbirlerini tanımaya yönelik olması gerektiği söylenir (ebeveynlerinin yaptığı iş, en sevdikleri oyun, izledikleri dizi, en sevdikleri ders gibi). Bu etkinliğin amacı katılımcıların birbiri ile etkileşime geçmeleri ve ortak noktalarını keşfetmeleridir.

Etkinlik 2 Konuşmadan İletişim: Katılımcılardan bir çember oluşturmaları istenir. Köylerini bir salgından kurtarmak için ihtiyaçları olan bitkiye ulaşmak için tehlikeli mağaraya giren maceracılar olduğu söylenir. Bu mağaranın içindeki son kapıyı açmak için önlerinde önemli bir görev olduğu bilgisi verilir bu görev doğum günlerine göre sıralanmaktadır ancak katılımcılar bunu mağaranın içindeki tehlikeli

yaratıkları uyandırmadan yapmak zorundadırlar. Bu sebeple hiçbir katılımcının konuşmaması gerekmektedir. Konuşmadan iletişim kurarak doğum günü tarihlerine göre büyükten küçüğe sıralanırlar. Daha sonra grup yürütücüsü katılımcılara köyü salgından kurtaracak bitki olarak küçük bir yiyecek verir (küçük bir çikolata, meyve suyu, kurabiye vb.). Bu oyunun amacı katılımcıların konuşmak dışında yolları kullanarak ortak bir amaç uğruna çalışma becerisini güçlendirmektir.

Etkinlik 3 Lider ve detektif: Gruptan bir çember oluşturması istenir. Grup yürütücüsü kendini kötü kalpli detektif olarak tanıtır. Grup üyeleri ise liderlerini bu detektiften saklamak isteyen bir grup kahramandır. Lider her elde kutudan çıkan isme göre belirlenir. İlk lider belirlendikten sonra liderin kim olduğundan haberi olmayan detektif çemberin ortasına geçer. Grup, liderin hareketiyle bir harekete başlar örneğin lider parmak şıklatır tüm ekip hemen parmak şıklatır, lider hareketi değiştirir örneğin bir adım ileri bir adım geri gelir, tüm grup bunu yapmaya başlar. Detektif(grup yürütücüsü) hareketi başlatan kişiyi yani lideri bulmaya çalışır bu sebeple grubun üyelerinin lideri çok hızlı takip etmesi ve iş birliği içinde hareket etmesi gerekmektedir. Lider 5 kere yakalanmadan hareket değiştirebilirse grup detektifi yenmeyi başarmış sayılır. Birden fazla lider seçilerek oyun tekrarlanabilir.

2. Oturum

Süre: 60 dakika

Akış:

Akış:	Süre:
Etkinlik 1: Balonla sessiz sinema	20 dakika
Etkinlik 2: Takımla sayı sayma	5 dakika
Etkinlik 3: En kötü durum senaryosu	10 dakika
Gün değerlendirmesi	5 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Balon
- Beyaz tahta
- Tahta kalemi

Yönergeler:

Etkinlik 1 Balonla sessiz sinema: Katılımcı sayısının iki katı kadar sayıda balon grup çalışmasından önce şişirilir ve içlerine katılımcıları tanımaya yönelik sorular konur (en güvende hissettiğim yer, yapmaktan en çok keyif aldığım şey, en sevdiğim oyun gibi). Katılımcılardan ayağa kalkmaları ve balonları havaya atmaları istenir. Amaç balonların hiçbirini bir dakika boyunca yere düşürmemektir. Daha sonra her üyeden iki tane balonu tutmaları ve patlatmaları istenir. Balondan çıkan sorunun cevabını her üye sırayla beyaz tahtaya çizerek anlatır. Bu etkinlikteki balonlar ile yapılmasının amacı katılımcıların hareket etmesini ve birlikte eğlenmesini sağlamaktır. Daha sonraki sessiz sinema ile kendilerine ait bir bilgiyi paylaşmaları ise gruba açılma sürecini kolaylaştırmak adına eklenmiştir.

Etkinlik 2 Takımla sayı sayma: Gruptan bir çember oluşturması istenir. 5'e kadar saymaları istenir ancak iki kişi aynı sayıyı söylerse saymaya baştan başlamak zorundadırlar. Bunu başarırlarsa hep birlikte 10'a kadar saymaları istenir ancak yine iki kişi aynı anda aynı sayıyı söylememelidir. İki kişi aynı sayıyı söylerse tüm grup saymaya baştan başlar. Bu etkinliğin amacı grubun senkronize halde hareket etmesini desteklemektir.

Etkinlik 3 En kötü durum senaryosu: Tüm eğlenceli şeylerin bir arada olduğu bir tatil köyüne giderken gemilerinin battığı bilgisi gruba verilir. Tüm grup üyeleri küçük bir adaya yüzerek kurtulmayı başarmıştır ancak adaya çıkan herkesi avlamak isteyen ölümsüz bir deniz canavarı ile karşılaşmışlardır. Bu canavardan kurtulmak için her grup üyesinin bir mucize gerçekleştirme gücü vardır ancak her bir üyenin mucizesine tüm grup birlikte karar vermelidir. Örneğin ilk grup üyesi onları oradan kurtaracak bir gemi isteyebilir, tüm grup üyeleri bunu onayladıktan sonra grup yürütücüsüne bu mucize taleplerini iletirler. Grup yürütücüsü bu geminin onlara ulaşmadan canavar tarafından parçalandığını söyler. Bunun üzerine ikinci üye mucize olarak görünmez bir gemi isteyebilir. Hikâye grup adadan kurtulana kadar üyelerin yaratıcılıkları çerçevesinde devam eder. Bu etkinliğin amacı grup üyelerinin tehlikeli bir durum karşısında ekip olarak bir arada fikir yürütme becerilerini ve yaratıcılıklarını desteklemektir.

2. Oturum

Süre: 60 dakika

Akış:**Süre:**

Etkinlik 1: Sessizce renk bulma oyunu

5 dakika

Etkinlik 2: Duyguları sunma çalışması

30 dakika

Gün değerlendirmesi

5 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Çabuk silinen kalem
- Oyun hamuru
- Renkli kalem
- Kağıt

Yönergeler:

Etkinlik 1 Sessizce renk bulma oyunu: Katılımcıların alınına çabuk silinen renkli kalemlerle bir nokta çizilir. Katılımcılar konuşmadan kendileri ile aynı renkte noktası olan kişileri bulmaya çalışırlar. Oyunun amacı grup üyelerinin konuşmak dışındaki iletişim kanallarını kullanması ve bunu yaparken aralarındaki etkileşimin güçlenmesidir.

Etkinlik 2 Duyguları sunma çalışması: Katılımcılar gelmeden önce 6 adet duygu (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, utanmış, heyecanlı) isimleri gözükmeyecek şekilde tahtaya yapıştırılır. Katılımcılara temel duyguların ne olduğu sorulur. Tahtadaki duygulardan birini bildiklerinde o kağıt çevrilir. Farklı bir duygu söylediklerinde tahtanın kenarına yazılır. Duygularla ilgili temel bilgiler verilir (onları hissetmenin yanında anlamının ne kadar önemli olduğu, bazen duygularımızı anlamının çok zor olduğu gibi). Tahtadaki tüm duygular açıldığında katılımcılara 6 eşit parçaya bölünmüş bir kağıt verilir. Her bir kısma o duyguyu en son yaşadıklarında hissettiklerini resmetmeleri istenir. Ancak bunu resmederken o anda olan şeyi birebir çizmek zorunda olmadıkları söylenir. Yalnızca o anının içinden kendilerine o duyguyu hatırlatan bir şey çizmeleri yeterlidir. İsteyen üyelere duygularını oyun hamuru kullanarak da ifade edebilecekleri söylenir. Çizmek ve oyun hamurunu kullanmak istemeyen üyelere ise sadece o anı anlatan kelimeler yazabilecekleri söylenir. Her bir duygu için üyelere beş dakika verilir. Her bir üyeden seçtikleri bir duygunun resmini heykelini ya da kelimelerini sınıfa sunmaları

istenir. Bir sonraki grup çalışmasına kadar bu duygulardan birini hissettikleri bir anı yakalamaları ve gelecek çalışmaya o duyguyu konuşarak başlamaları istenir.

3. Oturum

Süre: 60 dakika

Akış:

Süre:

Etkinlik 1: Duyguları yakalama çalışması	7 dakika
Etkinlik 2: Tünel oluşturma oyunu	7 dakika
Etkinlik 3: Sessiz bilye oyunu	6 dakika
Etkinlik 4: Kimlikler ve kendini tanımlama çalışması	20 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Oluk şeklinde kartonlar
- Plastik ya da kağıt top
- Metal kutu
- Bilyeler
- Renksiz boyanmaya müsait insan resmi
- Renkli kalem
- Çeşitli insan fotoğrafları

Yönergeler:

Etkinlik 1 Duyguları yakalama çalışması: Önceki çalışmadan sonra katılımcılara yakaladıkları duygular sorulur. Bu duyguları fark etmek üzerine konuşulur. Yakalayamayanlar olduysa bunun olası sebepleri tartışılır.

Etkinlik 2 Tünel oluşturma oyunu: Grup üyeleri tek sıra haline gelirler, metal kutu odanın uzak bir köşesine, yere konur, oluk şeklindeki kartonlar her bir üyeye verilir. Top, en baştaki üyenin kartonundan aşağı bırakılır, en sondaki üyenin kartonunda yere düşmeden önce en baştaki üyenin kartonuyla sona yetişmesi gerekir. Top, metal kutuya girene kadar tüm grup üyeleri baştan sona kartonları birbirine

eklemeye çalışılır. Bu etkinlik tüm ekip üyelerinin birlikte çalışmasını desteklemeyi amaçlar.

Etkinlik 3 Sessiz bilye oyunu: Grup üyeleri çember oluşturacak şekilde otururlar. Bir metal kutunun içine bilye konur. Bu kutuyu çemberdeki her bir üye yanındakine ses çıkartmadan vermeye çalışır. Grup yürütücüsü gözü kapalı şekilde grubun ortasına oturur ve metal kutunun nerede olduğunu bulmaya çalışır. Kutunun çemberi iki kere gezmesi ile oyun biter. Grup yürütücüsü sesin nereden geldiğini bulursa oyun bir daha başlar. Bu oyunun amacı ekibin bir arada çalışmasını desteklemektir.

Etkinlik 4: Kimlikler ve kendini tanımlama çalışması: “Kimlik” kelimesinin anlamı gruba sorulur. Yaşın, cinsiyetin, milletin, dinin, fiziksel yeterliliğin de kimliğimizin bir parçası olduğundan bahsedilir. Farklı yaşa, millete, cinsiyete, ten rengine, fiziksel ve zihinsel yeterliliğe sahip olan kişilerin görselleri grup katılımcılara gösterilir. Bu kişilerin kimlikleri hakkında fikir yürütmeleri istenir. Yürütülen tahminler resimlerin üzerine not edilir. Daha sonra her bir katılımcıya boyamaya hazır insan resmi verilir. O an katılımcıların üzerinde olan kıyafetlere ve saç rengine göre resmi boyama yapmaları istenir. Daha sonra resmin etrafındaki boş yerlere kendilerine en uygun gördükleri kimlikleri yazmaları istenir. Her katılımcı sunumunu tahtaya asar ve grup üyeleri birbirinin resmini inceleyerek tartışır. Bu etkinliğin amaçlarından ilki insanların sahip olduğu farklılıklar hakkında bilgi vermektir, ikinci amacı dış görünüşüne bakarak yapılan ön yargıları anlamaktır, son amacı ise kişilerin kendi kimliklerini ve grup üyelerinin kimliklerini fark etmeleridir.

4. Oturum

Süre: 60 dakika

Akış:

Etkinlik 1: Kimmiş kim değilmiş?

Süre:

5 dakika

Etkinlik 2: Çiz sarmalı

5 dakika

Etkinlik 3: Aynı yolda yürüme çalışması

30 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Önceki çalışmada kullanılan insan fotoğrafları
- A3 kağıdı
- İp
- Siyah kalın uçlu kalem

Yönergeler:

Etkinlik 1 Kimmiş kim değilmiş?: Geçen hafta gösterilen resimler (ve katılımcıların o kişiler ile ilgili tahminleri) tahtaya asılır. Kişilerin gerçekten sahip olduğu özellikler sırayla okunur. Resimleri seçilen kişiler ilk bakışta yapılan tahminlerle çelişecek özelliklere sahip kişiler olacaktır örneğin görme, duyma ve konuşma engelli başarılı yazar ve aktivist Helen Keller gibi. Önceki çalışmada yapılan tahminler ve kişilerin gerçek özellikleri üzerine tartışılır.

Etkinlik 2 Çiz sarmalı : A3 kağıdına bir sarmal çizilir, ortasına bir nokta konur. Siyah kalın uçlu kalemin etrafına katılımcı sayısı kadar ip bağlanır. Oyuncular kalemin etrafındaki ipleri iş birliği içinde kontrol ederek sarmalı tamamlamaya ve ortadaki noktaya ulaşmaya çalışırlar. Bu etkinlik grubun iş birliği içinde çalışmasını desteklemeye yöneliktir.

Etkinlik 3 Aynı yolda yürüme çalışması: Toplumsal olarak ayrımcılığa maruz kalan bazı grupların (göçmen, fiziksel engelli, zihinsel engelli, kadın, farklı inanca sahip, farklı etnik kimliğe sahip, farklı siyasi görüşü olan, farklı cinsel kimliği olan) isimleri katılımcılara rastgele verilir. Katılımcılardan kendilerine çıkan bu rolleri etkinlik sonuna kadar gizlemeleri istenir. Katılımcılara rollerine göre özel olan 2 dakikalık ses kayıtları dinletilir (katılımcıların telefonu varsa kayıtlar telefonlarına gönderilir yoksa yürütücünün sağlayacağı bir cihaz ile dinletilir). Katılımcılar ses kayıtlarını dinlerken önlerine verilen formu doldurmaları istenir. Bu formun içerisinde “evin karşısındaki markete gitmek, manavdan alışveriş yapmak, iş görüşmesine gitmek ve işe alınmak, çocuğunu okula yazdırmak, denize gitmek, arkadaşlarıyla buluşmak” gibi maddeler vardır. Ses kayıtlarında katılımcının sahip olduğu role göre bunu başarıp başarmadığı bilgisi vardır. Örneğin engelli biri için ses kaydı şunu söylemektedir: “Fiziksel engelli bir genç adamsın, evde peynir ve marul olmadığı için markete gitmek üzere evinden çıktın, asansörden ve evinin önündeki rampada indin ancak marketin önünde sadece merdiven olduğunu gördün, markete

giremedin. Peyniri eşinden istemeye karar verdin, manava doğru yola koyuldun manav yolun kenarında olduğundan merdivene ya da rampaya ihtiyacın olmadı. Manav seni güler yüzle karşıladı, marulunu aldın. O gün bir iş görüşmen vardı, Ümraniye'ye gitmen gerekiyordu..." Katılımcılar ses kayıtlarına göre formdaki maddelerden başarabildiklerini işaretler. Daha sonra her bir grup üyesi maddelerin önce kendi rolünü, sonra maddelerin ne kadarını başarabildiklerini gruba sunar ve bu durumun ona nasıl hissettirdiğinden bahseder. Bu etkinliğin amacı katılımcılara ayrımcılığa maruz kalan grupların yaşadıkları zorluklar hakkında bilgi vermek ve empati kurmalarını sağlamaktır.

5. Oturum

Süre: 60 dakika

Akış:

Süre:

Etkinlik 1: Topları havada tut!

5 dakika

Etkinlik 2: Ne hissediyor bulmacası

35 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- 10 adet hafif top

Yönergeler:

Etkinlik 1 Topları havada tut!: Gruptan bir çember oluşturması istenir. Gruba öncelikle üç tane top verilir, hiçbir üye topu elinde tutmamalıdır ve hiçbir top yere düşmemelidir. Daha sonra sırayla birer top gruba eklenir. Her bir üye hem topları tutmaya hem de başka bir üyeye atmaya çalışır. 10 tane topu yere düşürmeden 30 saniye havada tutmayı başardıklarında oyun biter.

Etkinlik 2 Ne hissediyor bulmacası: Her bir katılımcıya ikiye katlanmış bir kağıt verilir. Kağıdın ön yüzünde bir karakter ve davranışı yazar. Katılımcı önce bu davranışı gruba okur. Bu karakter ve davranışı olumsuz bir durumu temsil eder, örneğin: "Sınıftaki yakın arkadaşın, her zaman birlikte kullandığınız renkli kalemlerini o gün sana vermedi ve almaya çalıştığında seni ittirdi.", "Öğretmenin, derste konuştuğunuz için tüm sınıfı teneffüse çıkartmadı ve teneffüste de ders işledi.", "Marketteki kasiyer, istediğin çikolatayı ararken reyonu karıştırdığın için

sana onlara dokunmamanı söyledi ve kötü kötü baktı.” gibi. Katılımcı bu olumsuz durumu okuduktan sonra diğer grup üyeleri bu durumda kalsalar ne hissedeceklerini ve yapacaklarını söyler. Daha sonra grup yürütücüsü olumsuz davranışta bulunan kişinin yani karşı tarafın ne hissetmiş olabileceğini sorar. Neden böyle yapmış olabileceğini tahmin etmelerini ister. Bunlar tartışıldıktan sonra karakteri okuyan katılımcı kağıdı açar ve davranışın sebebini okur, örneğin: “En yakın arkadaşının annesi kalemlerini çabuk bitirdiği için arkadaşına evde kızmış ve kalemlerini bir daha birine elletirse hepsini alacağını söylemiş.”, “Öğretmenin derslerini yetiştiremediği için panik olmuş, haftaya yapılacak sınav için bu konuları size anlatmak zorunda yoksa hepimizin kötü not almanızdan korkuyor.”. Grubun yürütücüsü gruba bu durumla ilgili ne düşündüklerini sorar. Kendilerinin başına böyle bir durum gelip gelmediğini sorar. Davranışların arkasındaki sebepler hakkında düşünmek üzerine tartışılır. Bu çalışmanın amacı katılımcılara davranışların sebepleri hakkında düşünmelerini sağlamaktır. Katılımcıların kendi hissettikleri ve davranışları üzerine paylaşım yapmalarını sağlamaktır.

6. Oturum

Süre: 60 dakika

Akış:

Süre:

Etkinlik 1: Hazineyi bulma oyunu

20 dakika

Etkinlik 2: Ayırmıyoruz birleştiriyoruz

20 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Küçük kağıtlar
- Bant
- Farklı kişilerin bulunduğu bir grup fotoğrafı

Yönergeler:

Etkinlik 1 Hazineyi bulma oyunu: Grup üyelerinin bir kutudan rastgele bir numara seçip önlerine asarlar. Grup üyelerinin sınıfta rastgele hızlı hızlı yürümesi istenir, rastgele bir anda donmaları söylenir. Daha sonra grup yürütücüsü oyunu anlatmaya başlar. Dünyaya eşitliği ve adaleti getirecek bir grup kahraman olan grup

üyeleri kötü kalpli bir büyücü tarafından dondurulmuştur ve sonsuza kadar donmadan önce 20 dakikaları vardır. Her bir üyeyi çözmek için yapılması gereken şey önlerindeki kağıtta yazmaktadır. Grup yürütücüsü kendi gücünün sadece ilk üyeyi çözmeye yeteceğini geri kalan süreçte onlara destek olamayacağını söyler. İlk üyenin önündeki kağıdı açar ve denileni yapar (örneğin on kere elini şaklat, sekiz kere zıpla, kişinin etrafında beş kere dön vs.). Diğer üyelerde yazan görevler ise katılımcıların odanın çeşitli yerinde çeşitli görevleri tamamlamalarını gerektirmektedir. Örneğin ikinci üyenin çözülmesi için yazan görev “odadaki tüm sandalyelerin üzerinden sırasıyla atlamak”, üçüncü üyenin çözülmesi için gereken ise “üçüncü üyenin etrafını tüm üyelerin çantasıyla sarmak” gibi. Kişiler açıldıkta görevler daha da zorlu hale gelir ve daha fazla kişinin yardımıyla yapılacak görevlere dönüşür. Her bir üye açıldıktan sonra vakit olursa oyun bir kere daha oynanır, önceki oyunda son olan kişi bu sefer ilk açılan üye olur.

Etkinlik 2 Ayırmıyoruz birleştiriyoruz: Katılımcılara bir grup çeşitli gruptan insanın resmi gösterilir. Bu resim yapboz parçaları şeklinde kesilmiş ve rastgele numaralandırılmıştır. Her bir üyeye iki ya da daha fazla parça verilir. Bu parçayı benzer şekilde resmetmeleri için beş dakika verilir. Daha sonra grubun yapbozu bir araya getirmeleri istenir, ellerindeki kendi çizdikleri resimlerle yapbozu bir araya getirmeye çalışırlar. Numaralara göre grup yürütücüsü orijinal resim ve öğrencilerin birleştirdiklerini karşılaştırır. Resimdeki kişilerden ve kimliklerinden bahsedilerek etkinlik sonlandırılır.

7. Oturum

Süre: 60 dakika

Akış:

Etkinlik 1: Hepimiz birimiz için

Etkinlik 2: Neden ve nasıl kapsarız?

Süre:

5 dakika

35 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- İp
- Bilgisayar (film izlenecek herhangi bir teknolojik cihaz)

Yönergeler:

Etkinlik 1 Hepimiz birimiz için: Grup üyelerinden bir sıra olmaları istenir. Grup yöneticisi sınıfın ortasına bir ip çeker. Grup üyelerine bu ipin çok tehlikeli bir kablo olduğunu ve üzerinden geçmeleri gerektiğini ancak bunu yapmanın tek yolunun birbirlerine kenetlenmiş olmaları gerektiğini söyler. Her bir üye bir diğer üyenin kıyafetini, kolunu vs. tutar. Grup üyeleri birbirlerini bırakırlarsa ya da tek bir üye kabloya dokunursa oyuna baştan başlamak zorundadırlar. Grup üyelerinin birbirlerini bırakmamak şartıyla her türlü araç gereci kullanabilecekleri söylenir.

Etkinlik 2 Neden ve nasıl kapsarız?: Katılımcılara “Ian” ve “Float” isimindeki konuşmanın geçmediği iki animasyon izletilir (Ian fiziksel engelli bir çocuğun parkta oynama isteğini, Float ise herkesten farklı bir çocuğun farklılığının kabul edilmesini anlatıyor). Her iki filmdeki karakterlerin hissetmiş olabileceği duygular tartışılır. Filmdeki diğer karakterlerin sergilediği davranışlar hakkındaki düşünceleri gruba sorulur. Grup üyelerinin özellikle “yalnızlık”, “dışlanmak”, “farklı olmak”, “dahil edilmemek” noktalarını tartışmaları istenir. Farklı hisseden, farklı gözüken kişileri dahil etmek adına sınıfta, sokakta, parkta, evde yapılabilecek şeyler hakkında konuşulur.

8. Oturum

Süre: 60 dakika

Akış:

Etkinlik 1: Yere dokunma

Etkinlik 2: Değişim iyidir çalışması

Süre:

5 dakika

35 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Sandalye
- Farklı gruplara ait resimler

Yönergeler:

Etkinlik 1 Yere dokunma: Grup üyelerinin sandalyeleri tek bir sıra halinde dizilir. Grup üyelerinin sandalye üzerine çıkması istenir. Grup yürütücüsü

katılımcıların doğum günü tarihlerine göre, boy sırasına göre, kardeş sırasına göre vb. sıralanmasını ister. Katılımcılar yere dokunmadıkları sürece odadaki her şeyden destek alabilirler.

Etkinlik 2 Değişim iyidir çalışması: Önceki çalışmalarda bahsedilen, ayrımcılığa maruz bırakılan grupları temsil eden fotoğraflar tahtaya yapıştırılır. Her bir grup için önce dünyada değişmesi gereken şartlar, sonra grup üyelerinin yakın çevrelerinde değişmesi gereken şartlar, son olarak grup üyelerinin kendilerinin değiştirebileceği şartlar konuşulur. Bu durumların önündeki engellere ve bu engellerin çözümüne de değinilir.

9. Oturum

Süre: 60 dakika

Akış:

Süre:

Son oturum hakkında hissettiklerimiz	10 dakika
Etkinlik 1: Etkinlik değerlendirme	10 dakika
Etkinlik 2: Poster hazırlama	20 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Katılımcı sayısı kadar 1-5 arası numaraların yazılı olduğu kağıt
- A3 kağıdı
- Gazete ve dergilerden resimler
- Elişi kağıtları, renkli karton kağıtlar
- Yapıştırıcı
- Renkli kalem
- Grup üyelerinin resimleri

Yönergeler:

Etkinlik 1 Etkinlik değerlendirme: Grup çalışması boyunca yapılan çalışmaların resimlerinin olduğu kağıtlar duvara asılır. Her bir katılımcıya 1-5 arası puanların olduğu kağıtlar verilir. Elindeki puanları en çok beğendikleri etkinliğe en yüksek puanı verecek şekilde yapıştırmaları istenir. Etkinliklerin en çok beğenilen ya

da değiştirilmesi gereken y6nleri konuşulur. Grup y6r6t6c6s6 de gruba geri bildirim verir.

Etkinlik 2 Poster hazırlama: Grup 6yelerine A3 kağıdı, yapıştırıcı, renkli kalemler, gazete ve dergilerden resimler verilir. Bu grup çalışmasında 6ęrendikleri, gelecekte kendilerinin ve herkesin uygulayacağını umdukları maddeleri postere yazmaları istenir. Posterin etrafına grup 6yelerinin resimleri yapıştırılır.

Grup alışması Etkinlik Kaynakça:

- <https://www.weareteachers.com/team-building-games-and-activities/>
- <https://www.care.com/c/15-team-building-activities-for-kids>
- <https://www.outbackteambuilding.com/blog/team-building-for-teachers-students/>
- <https://classful.com/12-team-building-activities-for-students/>