

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN “ÖTEKİ” ALGISI

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba ÇAPAR

Danışman

Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

Erzincan/2021

TEZ BİLDİRİMİ

"İlkokul Öğrencilerinin 'Öteki' Algısı" isimli "**Yüksek Lisans**" tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Tuğba ÇAPAR

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖTEKİ ALGISI

Tuğba ÇAPAR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2021

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

ÖZET

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin öteki algısının belirlenmesi amacıyla 2020-2021 eğitim öğretim döneminde yapılmıştır. Çalışma grubunu, Hatay ilçesindeki ilkokullarda eğitim gören 4. sınıflar oluşturmaktadır. Araştırma için Türk ve Suriyeli öğrencilerden oluşan ve amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak belirlenen 48 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan “durum çalışması” kullanılmış ve araştırma deseni olarak *iç içe geçmiş tek durum deseninden* faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerinin Öteki Algılarının Belirlenmesi” yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Nvivo11 nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

Araştırmada Türk ve Suriyeli öğrencilerin öteki algıları; yabancı, farklı ve benzer kavramları üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda; oyun, başarı, yetenek, sevgi, arkadaşlık gibi faktörlerin öteki algısını şekillendiren önemli faktörler olduğu görülmüştür. Özellikle oyunun öğrenciler arasındaki bağın güçlenmesine imkân sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Türk öğrencilerin yabancı algısının genellikle olumsuz olduğu; Suriyeli öğrencilerin ise yabancı olarak algıladıkları Türklere karşı olumlu duygularının olduğu görülmüştür. Öğrencilerin farklılıkları genellikle fiziksel özellikler üzerinden açıkladığı görülmüştür. Türk ve Suriyeli öğrencilerin benzer olduklarında mutlu oldukları, kardeş gibi hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerini ötekilerin gözünden olumlu olarak algıladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: ilkokul, öteki, öteki algısı, farklılıklara saygı

"OTHER" PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Tuğba ÇAPAR

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences
Department of Classroom Training Master Thesis, June 2021**

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA

ABSTRACT

This research was conducted in the 2020-2021 academic year in order to determine primary school students' perception of the other. The study group consists of 4th graders studying in primary schools in Hatay district. For the research, interviews were conducted with 48 students consisting of Turkish and Syrian students, who were determined by using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. In the research, "case study", which is one of the qualitative research methods, was used and the nested single case design was used as the research design. As a data collection tool, a semi-structured interview form "Determination of Other Perceptions of Primary School Students" developed by the researcher was used. Nvivo11 qualitative data analysis program was used in the analysis of the data.

Other perceptions of Turkish and Syrian students in the research; tried to be explained through the concepts of foreign, different and similar. As a result of the research; It has been seen that factors such as play, success, talent, love, friendship are important factors that shape the perception of the other. In particular, it was found that the game enables the bond between students to be strengthened. The foreign perception of Turkish students is generally negative; It has been observed that Syrian students have positive feelings towards Turks, whom they perceive as foreigners. It was observed that the students generally explained the differences in terms of physical characteristics. It has been concluded that Turkish and Syrian students are happy when they are similar and feel like siblings. It has been observed that students perceive themselves positively from the eyes of others.

Keywords: primary school, other, other perception, respect for diversity

ÖN SÖZ

Tez yazım süresince; bilgisi ve tecrübeleriyle bana her konuda destek sağlayan, çalışmamda yoluma ışık tutan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Alper KAŞKAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm bu süreçte manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim, her konuda bana yol gösteren çok kıymetli hocam Doç. Dr. Oğuzhan KURU'ya çok teşekkür ederim.

Tüm sıkıntılı anlarımda sonsuz desteğiyle her zaman yanımda olan, nazımı çeken, her aradığımda yanımda bulduğum can dostum Burcu ÇOBAN'a; maddi ve manevi destekleriyle hayatımın her anında yanımda olan canım aileme teşekkür ederim.

Tuğba ÇAPAR

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
KISALTMALAR	VIII
ŞEKİL LİSTESİ	IX
TABLO LİSTESİ	X
GİRİŞ.....	1
A. Problem Durumu	2
B. Araştırmanın Amacı.....	3
C. Araştırmanın Önemi	3
D. Varsayımlar	5
E. Sınırlılıklar	5
F. Tanımlar	5
I. BÖLÜM	7
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
A. Kuramsal Açıklamalar.....	7
1. Öteki Kavramı	7
a) Öteki İle Yaşam.....	10
b) Benlik Algısı ve Öteki.....	11
c) Kimlik ve Öteki	13
2. Çocukta Öteki Algısının Gelişimi	17
a) Kişilik Gelişimi	20
(1) Mahler'in Ayrılma-Bireyleşme Kuramı	21
(a) Otistik Dönem.....	21
(b) Ortak yaşamsal dönem.....	22
(c) Ayrılma-Bireyleşme Dönemi.....	22
(2) Freud'un Gelişim Kuramları.....	24
(a) Topografik Kişilik Kuramı	25
(b) Yapısal Kişilik Kuramı	25
(c) Psikoseksüel Gelişim Kuramı	26
(3) Erikson'ın Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı.....	27
b) İlkokul Döneminde Sosyal Gelişim	30

3. Farklılık	31
a) Bireysel Farklılıklar.....	32
(1) Dış Görünüşe İlişkin Farklılıklar	34
(2) Cinsiyete İlişkin Farklılıklar	35
(3) Aile ve Sosyal Yapıya İlişkin Farklılıklar	36
(4) Engel Durumuna İlişkin Farklılıklar.....	37
(5) Kültürel Yapıya İlişkin Farklılıklar ve Çokkültürlülük Kavramı ...	38
(a) Suriyeli Çocuklar ve Kültürel Özellikleri Tanımak.....	40
b) Farklılıklara Saygı Kavramı	41
c) Farklılıklar Karşısında Gösterilen Tutumlar	43
(1) Ötekileştirme/Öteki algısı nedir?	43
(2) Yabancı Algısı Nasıl Oluşur?	45
(3) Çocukların Farklılıklara Karşı Empati Yeteneği	46
(4) Farklılıklara Karşı Hoşgörü Değeri	47
(5) Çocukların Oluşturdukları Ön Yargılar	48
B. İlgili Araştırmalar	51
Öteki kavramıyla ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar;	51
Öteki kavramıyla ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar;	53
II. BÖLÜM.....	54
YÖNTEM.....	54
A. Araştırmanın Modeli	54
B. Çalışma Grubu	54
C. Veri Toplama Aracı	57
D. Verilerin Toplanması.....	57
E. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	58
F. Verilerin Analizi.....	60
III. BÖLÜM.....	61
BULGULAR	61
A. İlkokul Öğrencilerinin “Öteki” Algısı	61
1. İlkokul Öğrencilerinin Yabancı Algısı	61
2. İlkokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Yabancılarla Benzer ve Farklılaşan Özellikler	72
3. İlkokul Öğrencilerinin Yabancı ile Aynı Ortamda Olduğunda Hisleri	90
4. İlkokul Öğrencilerinin Benzer Özelliklere Sahip Olmaya Yönelik Algıları	101

5. İlkokul öğrencilerinin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algılarının Değerlendirilmesi	111
SONUÇ VE ÖNERİLER	158
A. Sonuç ve Tartışma	158
1. İlkokul Öğrencilerinin Yabancı Algısına Yönelik Sonuçlar	158
2. İlkokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Yabancılarla Benzer ve Farklılaşan Özelliklerine Yönelik Sonuçlar	165
a) Yabancılarla Benzer Özelliklere Yönelik Sonuçlar	165
b) Yabancılarla Farklılaşan Özelliklere Yönelik Sonuçlar.....	167
3. İlkokul Öğrencilerinin Yabancı ile Aynı Ortamda Olduğunda Hislerine Yönelik Sonuçlar	170
4. İlkokul Öğrencilerinin Benzer Özelliklere Sahip Olmaya Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar.....	173
5. İlkokul öğrencilerinin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algılarının Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar	175
a) Düşünce Boyutuna Yönelik Sonuçlar	175
b) Davranış Boyutuna Yönelik Sonuçlar.....	180
B. Öneriler.....	185
KAYNAKLAR.....	188
İNTERNET KAYNAKLARI.....	208
EKLER	209

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNHCR	: United Nations High Commissioner for Refugees



ŞEKİL LİSTESİ

		Sayfa No
Şekil 1	Öteki Kavramı	16
Şekil 2	Türk Öğrencilerin Yabancı Algısı	62
Şekil 3	Suriyeli Öğrencilerin Yabancı Algısı	66
Şekil 4	Türk Öğrencilerin Yabancı ile Benzer Özellikleri	72
Şekil 5	Suriyeli Öğrencilerin Yabancı ile Benzer Özellikleri	76
Şekil 6	Türk Öğrencilerin Yabancı ile Farklı Özellikleri	80
Şekil 7	Suriyeli Öğrencilerin Yabancı ile Farklı Özellikleri	85
Şekil 8	Türk Öğrencilerin Yabancı ile Farklı Özellikleri	91
Şekil 9	Suriyeli Öğrencilerin Yabancı ile Aynı Ortamda Olduğunda Hisleri	96
Şekil 10	Türk Öğrencilerin Benzer Özelliklere Sahip Olmaya Yönelik Algıları	101
Şekil 11	Suriyeli Öğrencilerin Benzer Özelliklere Sahip Olmaya Yönelik Algıları	107
Şekil 12	Türk öğrencilerin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algıları-Düşünce Boyutu	112
Şekil 13	Suriyeli öğrencilerin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algıları-Düşünce Boyutu	120
Şekil 14	Türk öğrencilerin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algıları-Davranış Boyutu	128
Şekil 15	Suriyeli öğrencilerin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algıları-Davranış Boyutu	141

TABLO LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	55-56



GİRİŞ

Günümüzde farklı toplumların bir arada yaşamaya başlamasıyla birlikte okullar, farklı kültürlerde yetişen çocukların bir arada eğitim aldığı kurumlar olarak faaliyetini sürdürmektedir. Öğrenciler özellikle ilkokulda ilk defa toplumun bir parçası olmaya çabalarken bireysel farklılıkların yanı sıra dil, ırk, kültür gibi farklılıklarla daha çok karşılaşmaktadır. Bu durumda öğrencilerin çatışma ve kavgalar olmadan huzurlu bir şekilde eğitim almaları, gelişimleri açısından önemli görülmektedir.

İlkokul yılları, çocukların sosyal gelişim gösterdiği, topluma uyum sağladığı, aynı zamanda olgunlaşmaya başladığı dönem olarak bilinir ve oldukça önemlidir. Ayrıca çocuklar için bu dönem; benlik duygusu, ahlak kavramı, duygu ve düşünceleri hakkında farkındalık oluşturduğu zamanlardır. Çocuklar bu dönemde kendi benliğini tanımlayarak ilk önce kendini tanımakta ardından kimliğini oluşturmaya başlamaktadır. Çocukların benlik ve kimlik oluşturmalarında ise ihtiyaç duyduğu kişileri temsil eden “öteki” kavramı ön plana çıkmaktadır.

Öteki kavramı “ben”in dışında kalan diğerlerini temsil eder. Yani çocuk için ötekiler aslında çevresinde etkileşim içerisinde olduğu kişilerdir denebilir. Bauman, (2011) çocuğun ötekiler sayesinde kendini şekillendirdiğini ve ötekilerin yardımıyla hayata dair birçok şeyi yapılandırıldığını belirtmektedir. Berger ve Luckman, (2008) ise bireyin gelişmesinin ve kendini tanımlamasının; sadece çevresiyle değil aynı zamanda iletişim kurduğu anlamlı ötekiler (çocuk için önemli olan kişiler) arasındaki sosyal ve kültürel düzenle de ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Çocuklar ilkokul döneminde ötekilerle etkileşim içinde olduklarından sosyal olarak uyum sağlama çabası içerisindeyler. Ancak çocuğun, yetersiz olduğu hissine kapılması veya kendini başkalarıyla kıyasladığında kendini değersiz hissetmesi durumunda hayatı boyunca özgüven problemi yaşayabilir (Wu, West ve Hughes, 2010). Bu sebeple öğrencilerin ilkokul döneminde ötekilerin farklılıkları bilerek saygı duyması çok önemlidir. Öğretmenlerin de bu konuda üzerine düşen görevleri yapmaları gerekmektedir. Araştırmada öğrencilerin öteki algılarını belirlemeye çalışmak benlik saygısı ve kimlik oluşumu açısından gerekli olmakla birlikte

okullardaki çatışmaların ve olumsuz durumların önüne geçmek için de önemli olduğu düşünülmektedir.

A. Problem Durumu

Bu araştırmada “İlkokul öğrencilerinin “öteki” algısı nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu problem cümlesine bağlı olarak araştırmayla ilgili olarak alt problem durumları belirlenmiştir.

1. İlkokul öğrencilerinin algılarına göre “öteki” kimdir?

1.1. İlkokul öğrencilerinin algılarına göre yabancı kimdir?

1.1.1 İlkokul öğrencilerinin algılarına göre yabancı olarak tanımlanan kişilerle benzer ve farklılaşan özellikleri nelerdir?

1.1.2. İlkokul öğrencilerinin algılarına göre yabancı olarak tanımlanan kişilere karşı hisleri nelerdir?

1.2. İlkokul öğrencilerinin algılarına göre benzer olarak tanımladıkları kişilere karşı duyguları nelerdir?

1.3. İlkokul öğrencileri algılarına göre “diğerlerinin” kendisi hakkındaki düşünceleri nasıldır?

B. Araştırmanın Amacı

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi programlarında öğrencilerin bireysel farklılıklara saygı duymasına ilişkin kazanımların yer aldığı görülmektedir. Ancak son yıllarda artan göçler sebebiyle farklı kültürden öğrencilerin bir arada eğitim almaya başlaması kültürel farklılıkların da anlaşılmasına çalışmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin bu durumda eğitim-öğretim hayatlarının olumlu bir şekilde devam edebilmesi için öteki algılarının ortaya konarak farklılıklara saygı değerinin müfredatta daha fazla yer alması önemlidir. Bu sebeple araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin “öteki” algısının belirlenmesidir.

C. Araştırmanın Önemi

Günlük hayatımızda sık kullanılan öteki kavramı, farklılıklar hayatımızda var olduğu sürece kullanılmaya devam edecek olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. “Öteki” kavramını; “ben” ya da “bizim” olanın dışında olan olarak tanımlamak mümkündür (Çiftçi, 2006; Eroğlu, 2008; Kanatlı Öztürk, 2018; Memiş Doğan, 2018; Parker, 2007; Temizkan, 2011). New Webster Dictionary (2020) öteki kavramını; İngilizce *other* (öteki) ve *otherness* (ötekilik) kelimeleri karşılamaktadır. Bu kelimelerin anlamlarına baktığımızda ise “kendisinden farklı olan”, “diğerlerinden farklı olma durumu” şeklinde ifade edildiğini görebiliriz.

Bireyin yaratılışında var olan bir özellik olan ve birey olmanın başlangıcını temsil eden öteki kavramı, birey ya da toplum bilinci oluşturma ilk evresi olarak ifade edilmektedir (Şengül, 2007). Aslında bireyin “öteki”ni tanımaya ilişkin her girişimi ya da öteki algısı, kendi benliğini tanımak olarak ifade edilebilir (Tosun, 2015). Çocuk ötekiler sayesinde kendini şekillendirir ve ötekilerin yardımıyla hayata dair birçok şeyi yapılandırır. Benlik kavramını oluştururken ötekilerin kendine verdikleri tepkiye göre ne yapıp yapmaması gerektiğini öğrenir. (Bauman, 2011). Toplumsal benlik kuramında bulunan Mead’ın (1934) “sosyal ben” kavramı bu durumu açıklamaktadır. Ona göre *genelleştirilmiş ötekiler (generalized other)*; çocuğun önemli gördüğü ötekiler olarak çocuğun davranışlarını düzenlemesine yardımcı olmaktadır (Aktaran: Sarıca, 2010).

Çocukların benlik ve ötekiler duygusu gelişiminde olumsuz söylemlerin etkisinin olduğu göz ardı edilmemelidir (Derman-Sparks, 1989). Çünkü kendi benliğimize olduğu kadar başkalarına da saygı duymadıkça, pozitif bir benlik kavramı geliştirmek mümkün değildir (De Melendez ve Beck, 2018). Çocuğa sorulan “*Sen kimsin?*”, “*Kendin hakkında ne istiyorsun?*” ve “*Başkaları ile nasıl ilişki kuruyorsun?*” soruları onun benliği hakkında bize bilgiler verebilir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Çocuk verdiği cevaplarla kendini tanımlar ve ötekilerle benzer ve farklı yönlerinin farkında olduğunu kanıtlar (Marsh, Craven ve Debus, 1998).

Çocukların ötekini anlamlandırmalarını sağlayan diğer bir kavram ise yabancı kavramıdır. Bayram (2015) yabancı ve öteki kavramlarının birbirine çok yakın kavramlar olduğunu söylemektedir. Bauman (2011) yabancıyı büyük oranda tanıdığımızı ve onu yabancı olarak kabul etmemiz için de onun hakkında bilgi sahibi olmamız gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca yabancıları yakın çevremizde olan ama dikkatimizi vermekten kaçındığımız, onları anlamlandıramadığımız, biz’in parçası olmadığı gibi onlar’ın parçası da olmayan ve davranışlarını tahmin edemediğimiz kişiler olarak tanımlamaktadır (Bauman, 2011). Kuramsal açıklamalara dayanarak çocuğun öteki algısının farklılık ve benzerlikler yoluyla oluştuğu, ayrıca yabancı kavramının aynı farklı ve benzer kavramları gibi ötekinin tanımlanmasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öteki algıları belirlenmeye çalışılarak kendileri dışındaki öğrencilere karşı düşüncelerinin ortaya konması; çocukların kimliklerini oluşturmaya başladıkları ilköğretim çağı döneminde bireysel gelişimleri açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin çevreleriyle ilgili algılarını belirlemek; bu sayede iletişim kanallarını açmanın, eğitim öğretimin verimini artırmadaki olumlu etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerdeki “öteki” algısını ortaya çıkarmak önemli görülmektedir. Öteki’nin tanımlanması ve olumlu yönde algılanması öğrenciler arasında yaşanması muhtemel olan çatışmaların da önüne geçebilir. Özellikle son yıllarda ülkemizde artan göçler sebebiyle öğrencilerin; sığınmacı, mülteci ya da göçmen öğrencilerle birlikte eğitim aldığı bilinmektedir. Öğrencilerin var olan bireysel farklılıkların yanı sıra dil, kültür vb. farklılıkların da birbirlerine karşı duygu ve

düşüncelerini etkilediği söylenebilir. Bu sebeple öğrencilerin bu farklılıkları kabul edip saygı duymaları olumlu okul ortamlarının oluşmasına zemin hazırlayabilir. Ayrıca öğrencilerin öteki, yabancı gibi kavramlarla ilgili algılarını ortaya çıkarmanın farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında “öteki” algısı ile ilgili çalışmalar arasında ilkökul seviyesinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmanın literatüre konuyla ilgili katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

D. Varsayımlar

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara öğrencilerin gerçek algılarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları varsayılmıştır.

E. Sınırlılıklar

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı Hatay ilçe ilkokullarındaki 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

F. Tanımlar

1. Öteki: Bireylerin ve toplumların kendilerini var olan sistemde konumlandırmalarını sağlayan, etkisini hayatımızda hissettiğimiz “öteki” kavramını; “ben” ya da “bizim” olanın dışında olan olarak tanımlamak mümkündür (Çiftçi, 2006; Eroğlu, 2008; Kanatlı Öztürk, 2018; Memiş Doğan, 2018; Parker, 2007; Temizkan, 2011).

2. Yabancı: TDK (2020) güncel sözlüğe göre “Başka bir milletten olan, başka devlet uyruğunda olan, aileden, çevreden olmayan, tanınmayan, bilinmeyen, belli bir yere veya kimseye özgü olmayan” şeklinde tanımlanmaktadır. Bauman (2011) yabancıları yakın çevremizde olan ama dikkatimizi vermekten kaçındığımız, onları anlamlandıramadığımız, biz’in parçası olmadığı gibi onlar’ın parçası da olmayan ve davranışlarını tahmin edemediğimiz kişiler olarak tanımlamaktadır. Bayram (2015) yabancı ve öteki kavramlarının birbirine çok yakın kavramlar olduğunu söylemektedir.

2. Benlik: Benlik, geçmişteki davranışlarımız ve yaşantımız yoluyla oluşan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramını kazanmış olan birey; farklılıklarını

bilen, kendini yansıtmaya bilincine sahip olan, farkındalık duygusu gelişmiş kişilerdir (Meadow, 2010).

3. Farklılık: Güncel sözlükte farklılık kavramı, “farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık; doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik.” olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2020)

4. Farklılıklara Saygı: Farklılıklara saygı kavramı; bireyin farklılıklarını doğal bir süreç olarak kabul ederek insan olma temelinde bireye saygı duymaktır (Güven, 2012; Kacar, 2018).



I. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

A. Kuramsal Açıklamalar

1. Öteki Kavramı

Günlük hayatımızda sıkça kullandığımız ve duyduğumuz öteki kavramı, farklılıklardan hareketle bizim gibi olmayanlar için kullandığımız bir kavramdır. Aslında bu kavram bireyin kendini tanımlamasına yardımcı olur ve ötekini konumlandığı yere göre kim olduğunu anlatmasına imkân verir. Benlik ve kimlik oluşumu öteki olmadan neredeyse imkânsızdır. Literatürde sıklıkla sosyolojide kullanılan bu kavram, küreselleşen dünyamızda adını sıklıkla duyduğumuz ve farklılıklar hayatımızda var oldukça da duymaya devam edeceğimiz bir kavramdır.

Bireylerin ve toplumların kendilerini var olan sistemde konumlandırmalarını sağlayan, etkisini hayatımızda hissettiğimiz “öteki” kavramını; “ben” ya da “bizim” olanın dışında olan olarak tanımlamak mümkündür (Çiftçi, 2006; Eroğlu, 2008; Kanatlı Öztürk, 2018; Kiraz, 2011; Memiş Doğan, 2018; 11; Paker, 2007; Temizkan, 2011). Bauman, (1999) ise ötekileri; biz olmayan, ben/bizim dışımızda kalan ancak kendi aralarında birbirlerine benzeyen kişiler olarak şeklinde tanımlamıştır.

Empati, çok kültürlülük, yabancılaşma, benlik algısı, hoşgörü, önyargı, benzeşme, farklılaşma gibi birden fazla kavramın toplamı olan öteki kavramı, bizden olmayanın tanımını bilimsel olarak ifade eder (Kanatlı Öztürk, 2018). Sözlükte öteki; “*Bilinenden, sözü edilenden ayrı, öbür.*”, “*Sözü edilen veya benzer iki nesneden önem veya konum bakımından uzakta olan.*” şeklinde tanımlanmaktadır (Büyük Türkçe sözlük, 2014; TDK, 2011; TDK, 2020). Öteki kavramına çok yakın olan *başkası* kavramı ise “*Diğer bir şahıs, herhangi bir kimse, diğeri, ötekisi.*” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2011).

Öteki için Latince *alius* (*alia*, *aliud*) kelimesi kullanılmakta ve bu kelimenin de kökeninin İngilizcedeki *alien* (yabancı) kelimesinin kökeni olduğu bilinmektedir. Latince “öteki” için kullanılan bir başka sözcük de *cetereus* kelimesidir ve bu da

kalan (öteki) anlamındadır. Romalı olmayanları belirtmek amacıyla kullanılan *barbaria* kelimesi de öteki için kullanılan kelimeler arasındadır. Yunancada ise Latincedeki *alius* kelimesiyle aynı anlamda olan *allos* (ἄλλος) kelimesi kullanılmaktadır. Kelimelerin anlamlarına bakıldığında “öteki” nin farklı olana karşı kesin bir ayrım yaptığı kanısına varılabilir (Nahya, 2011). New Webster Dictionary (2020) öteki kavramını; İngilizce *other* (öteki), *otherness* (ötekilik) kelimeleri karşılamaktadır. Bu kelimelerin anlamlarına baktığımızda ise “kendisinden farklı olan”, “diğerlerinden farklı olma durumu” şeklinde ifade edildiğini görebiliriz.

Öteki; kavramsal olarak uzaklık, arkadalık ve geridelik gibi kelimeleri barındırdığı için anlamsal olarak aslında bir mesafeden söz eder (Nahya, 2010; Nahya, 2011). Cevizci de benzer şekilde ötekiyi konum ve mesafe üzerinden tanımlamakta ve “*Erkeğin ötekisi kadın veya Batı’nın ötekisi olarak Doğu*” örnekleriyle de bunu açıklamaktadır (Cevizci, 1999).

Bireyin ya da toplumun kendini tanımlamada kullandığı öteki kavramı, farklılıklar üzerine yapılandırılmış sosyolojik bir olgudur (Şengül, 2007). Farklılaştırma eylemi sonucu olan öteki kavramı “ben”, “biz” ve “öteki” kutupları çerçevesinde konumlandırılır (Nahya, 2010). Simgesel öteki ise toplumu oluşturan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Ancak bu defa “ben” yerine “bize” göre farklılaşma var olur. Birey kendini toplumun parçası olarak gördüğü için bireysel farklılıkları bir kenara bırakıp toplumsal farklılıklara göre “öteki”ni tanımlar (Şengül, 2007). Kendimizi bir yere ait hissetmediğimizde sıkça başvurduğumuz bu kavram; bizden farklı olanları temsil etmektedir. Öteki kavramı aynı zamanda benzerlik kavramıyla da ilişkili bir kavramdır (Temizkan, 2011).

Öteki; çok boyutlu bir yapıda olan, hayatın her alanında varlığını hissettiren sosyolojik bir kavramdır. Eskiden günümüze kadar varlığını sürdüren öteki kavramı; gelen her yeniçağda kendini yenileyerek yaşamın birçok alanına dokunmayı başarmıştır (Kocadağ, 2019).

Öteki aynı zamanda sözlük anlamı dışında bir grubu, toplumsal bir birimi kapsayacak şekilde tanımlanmaktadır (Çapar, 2004). Bireyin kendini ait hissettiği bir

grubun dışında kalanlar da onun için “öteki”ni ifade etmektedir. Öteki kavramı bireysel ve toplumsal olarak kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Paker, 2007). Öteki kavramı için aynı zamanda kültürel, cinsiyet, din, etnisite, yaşam tarzı gibi toplumsal sınıflandırmalar için de kullanılmaktadır. Toplumsal olarak baskın gruptan farklı olan için kullanılan bu kavram bizim gibi olmayanı da ifade etmektedir (Yıldırım, 2019).

Güncel Türkçe sözlükte ötekinin tanımı -sıfat, toplum bilimi- “*Mevcut kültürün içinde dışlanmış olan.*” olarak da ifade edilmektedir (TDK, 2020). Öteki kavramı ben/biz den olmayanı ifade eder ancak farklı tanımlamalar da mevcuttur. Sosyolojik olarak bu kavram; toplum tarafından farklılaştırılan, ayrıştırılan kişi, grup, halk vb. şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kavram farklı dillerde toplumsal farklılıkları ifade etmek için de kullanılmakta ancak bu kullanım şekli “ötekileştirme” olarak yerini almaktadır (Nahya, 2011). Öteki kavramı her ne kadar karşıtlık, negatiflik ve çatışma gibi kavramlarla tanımlansa da bunun aksini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Öteki kavramının negatif olarak kullanılmadığı, nötr bir anlam olarak; “diğer insanlar”, “diğer yerler” anlamında kullanıldığı bilinmektedir (Çapar, 2004),

Ötekine karşı toplumsal tavra baktığımızda sürekli değişiklik gösterdiğini gözlemleyebiliriz. Çünkü bu tavır; zaman, tarih, sosyal yapı, gelenek ve görenekler ve medya gibi birçok etkene göre değişebilmektedir. Örneğin zamanın şartlarına göre “batı algısı” hem olumlu hem de olumsuz bir şekilde kendine yer bulmuştur. Özenilen batı ya da düşman olarak birçok kez adı anılmıştır. Farklı bir örnekle; köylülere karşı kullanılan; geri kalmış, tutucu, geleneksel köylü imajları yerini zamanla organik, doğa dostu, şehrin gürültüsünden uzak gibi yeni imajlara bırakmıştır (Memiş Doğan, 2018). Örneklerden de anlaşılacağı gibi öteki; günümüze kadar bazen sempatiklik bazen merak bazen de olumsuz anlamlarıyla yer edinmiştir. Öyleyse ötekinin sadece olumsuz bir kavram olduğu söylenemez (Memiş Doğan, 2018; Schnapper, 2005).

Öteki kavramı bireyin yaratılışında var olan bir özelliktir. Aynı zamanda birey olmanın başlangıcını temsil eden, birey ya da toplum bilinci oluşturmaının ilk evresi olan imgesel bir kavramdır (Şengül, 2007). Bireyin “öteki”ni tanımaya ilişkin her girişimi ya da öteki algısı aslında kendi benliğini tanımak olarak ifade edilebilir

(Tosun, 2015). Eğitimli olarak tanımladığımız kendini tanıyan ve gerçekleştirmiş bir bireyde olması gereken tutum ve davranışlardan bir tanesi de Maslow'un teorisinde belirtildiği gibi; hayatındakileri ve çevresindekileri anlamlandırabilmesidir (Boeree, 2015). Aynı zamanda kişinin çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurması da kendini tanımasından geçer (Tosun, 2015).

a) Öteki İle Yaşam

Sosyal hayatta öteki kavramını kullanmadan bir şeyleri tanımlamak neredeyse imkânsızdır. En başta kendimizi tanımlarken kullandığımız öteki kavramını bizim dışımızda olan her şeyi tanımlamada kullanırız (Çiftçi, 2006). İnsan yaşamda duygu ve düşüncelerinin pratiğe dökülmesiyle diğerleri tarafından tanımlanır. Duygu ve düşünceler; bireyin giyim kuşamından hayatındaki davranış kalıplarına kadar çoğu şeyi etkilemektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak da birey karşısındakine farklı olduğunu gösterir ya da bu durumdan kendisi öteki olarak atfedilir (Yıldırım, 2019)

Gündelik hayatta karşılaştığımız ve sosyal etkileşimde bulunduğumuz durumlar sürekli bir ardışıklık içerisindedir. Sosyal etkileşim kurduğumuz ötekiler yakın çevremizi ifade ederken yüz yüze iletişimimizin olmadığı tipleştirmeleler bizim için oldukça soyut bir nesne olarak kalmaya devam eder (Berger ve Luckman, 2008). Ötekini tanıyıp kabullenme toplumun var olan sorunlarının çözülmesine ve birlikte yaşam kültürüne de katkı sağlamaktadır (Tosun, 2015).

Berger ve Luckman, (2008) öteki ile yüz yüze olduğumuz durumlarda kurduğumuz ilişkilerin daha esnek olduğunu belirtir. Çünkü bu şekilde kurulan iletişimde katı kalıplar dayatmak zordur. Öteki dostane tavırlar sergilediğinde ona karşı olumsuz tavırlar bir yana bırakılabilir. Öteki benim için erişilebilirdir ve ona karşı duygularım değişebilir (Berger ve Luckman, 2008). Ötekiyle günlük hayatta karşılaşma sıklığı arttığında olumsuz duygu ve ön yargının azalacağı düşünülmektedir. Çünkü günlük hayatta yüz yüze kurduğumuz iletişim gerçektir. Bu iletişimde duygular, düşünceler ve davranışlar karşılıklıdır (Yıldırım, 2019).

Öteki ile yüz yüze iletişimde karşılıklı tipleştirici şemalar ("*bir erkek*", "*bir Amerikalı*", "*bir satıcı*", "*tatlı dilli bir adam*") kullanılır. Bu tipleştirmeleler iki tarafın

da müdahalelerine açıktır ve sürekli bir müzakere halindedir. Sosyal etkileşim kurduğumuz ve başlangıçta tipleştirici şemalarla tanıdığımız ötekiler, zaman geçtikçe değişik tanımlanmaya başlarlar. Başlangıçta yaptığımız tanımlamaların dışına çıkarak artık duygularını, yaşayışını bildiğimiz insanlar haline dönüşür ve bu durumda onlar artık bizim için arkadaşımız, yakınımız gibi tanımlamalarla mevcut hale gelirler (Berger ve Luckman, 2008). Evrensel olarak istenen, öteki'ni “*aynı yapmayan (nicht-nivellierend)*” ve ötekine karşı resmi müdahalede bulunmadan herkese karşı eşdeğer saygıyı göstermektir (Habermas, 2012).

b) Benlik Algısı ve Öteki

Benlik, geçmişteki davranışlarımız ve yaşantımız yoluyla oluşan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramını kazanmış olan birey; farklılıklarını bilen, kendini yansıtmaya bilincine sahip olan, farkındalık duygusu gelişmiş kişilerdir (Meadow, 2010). Çocuk dünyaya geldiğinde benlik kavramına sahip değildir. İlerleyen zamanlarda ötekilerle kendisi arasındaki farklılıkları anlamaya başladığında benlik gelişmeye başlar ve bu oluşumda çocuğun çevresi ve yaşadığı olaylar çok etkilidir (Ayvaz Tuncel, 2009). Çocuğun toplumda yaşamaya elverişli hale gelmesi yani sosyalleşmesi için benlik kavramını kazanmış, grup içinde yaşamayı bilen, toplumun izin verdiği ölçüde bağımsız ve sorumlu olma yeteneğini kazanmış olması gerekmektedir. Bu sosyalleşmede ötekilerin rolü çok önemlidir (Bauman, 2011).

Çocuk ötekiler sayesinde kendini şekillendirir ve ötekilerin yardımıyla hayata dair birçok şeyi yapılandırır. Benlik kavramını oluştururken ötekilerin kendine verdikleri tepkiye göre ne yapıp yapmaması gerektiğini öğrenir. (Bauman, 2011). Toplumsal benlik kuramında bulunan Mead'in (1934) “sosyal ben” kavramı bu durumu açıklamaktadır. Ona göre *genelleştirilmiş ötekiler (generalized other)*; çocuğun önemli gördüğü ötekiler olarak çocuğun davranışlarını düzenlemesine yardımcı olmaktadır (Sarıca, 2010). Ancak çocuk için her öteki genelleştirilmiş ya da anlamlı değildir. Bu süreçte çocuğun iletişimde bulunduğu kişiler arasından bazıları benlik tarafından seçilmektedir. Seçilen ötekiler tarafından verilen dönütlerin çocuğun üzerinde büyük bir etkisi olduğu görülmektedir (Bauman, 2011).

Çocuğun inşa ettiği öteki kavramı; farklılıklar üzerinedir ve imgesel anlamı olan bir kavramdır (Şengül, 2007). Öteki' ne karşı çeşitli duygular geliştiren çocuk, anlamlı ötekilerle kendini özdeşleştirerek onların rol ve tutumlarını benimser. Çocuk, bu rol ve tutumları içselleştirerek kendinin sayar. Bu sayede çocuğun kendini tanıdığı, tutarlı ve elverişli bir kimlik sahibi olmaya başladığı kabul edilir. Bu süreç ötekinin çocuğu tanımasından ve çocuğun kendini tanımasından oluşan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Berger ve Luckman, 2008).

Önceleri kendini annesinin parçası olarak kabul eden çocuk aynada kendini gördüğü anda birey olduğunu fark eder. Artık onun için aynadaki imgesi harici “öteki” olarak tanımlanmaya başlar (Şengül, 2007). Çocuk tanımlamalarını spesifik ötekilerin hal ve davranışlarından genelleyerek ilerlemeci bir soyutlama olarak yapılandırır. Örneğin “*Annem şu anda bana kızgın*” dan “*Annem, her ne zaman çorbayı döksem bana kızar.*” a doğru yapılan bir ilerleme söylenebilir. Çocuğun gördüğü tepki, sonradan tanıdığı anlamlı ötekilerin (baba, abi, nine vb.) verdiği tepkiye yakın olduğunda çocuk bunu geneller. Örnekteki gibi çocuk çorbayı döktüğünde verilen tepkilere bakarak “*Kişi, çorba dökmez*” e geneller ve artık bu son aşama olarak kabul edilir. Çocuk rol ve tutumlardan yaptığı soyutlama sayesinde genelleştirilmiş öteki kavramını başarmış olur. Çocuğun bilincindeki oluşum ise; sadece somut ötekilerle değil toplumla (ötekilerin genelliği) da özdeşleşmiş olarak kabul görür. Çocuğun genelleştirilmiş ötekilerden kendine çıkardığı özdeşleşme sayesinde kendi kendini tanıması sürekli hale gelir. Artık ötekiler (anlamlı olsun veya olmasın) karşısında kendi kimliğine sahip olur ve bu öznel kimliği etkilenmelerden korur (Berger ve Luckman, 2008).

Çocuk ötekiler karşısında güçlü durarak benlik kavramını geliştirir ve ben olmayı öğrenir. Öteki insanlar çocuğa emirler vererek yapmalarını istediğinde çocuk bu baskılara direnerek kendi kişiliğinde var olanı yapar. Böylelikle “ben” i güçlendirir ve çocuk özerk bir kişiliğe sahip olmaya başlar. Daha sonraları çocuk ötekiler üzerinde bir güç oluşturmaya ve kendi isteklerini onlara yaptırmaya çalışır. Tüm bu süreçlerde rol oynama devreye girer ve çocuk girdiği roller sayesinde dışarıdaki sosyal hayattan

damıtılmış beceriler ve alışkanlıkların yanı sıra hayatta özgür “sorumlu ve özerk” davranış becerisi kazanır (Bauman, 2011).

Çocuklar yaşlıları ile kurduğu ilişkilerde kendileri hakkında bir fikre sahip olarak; konumlarına, cinsel kimliklerine ve sosyal rollerine özgü davranış geliştirirler (Calp, 2013). Benlik kavramı kuramlarında da çocukların başka kişilerle kurdukları ilişkilerden yola çıkarak benliklerini oluşturdukları belirtilmektedir. Cooley’in (1902) *ayna benlik* kuramına göre birey insanların kendileri hakkındaki düşüncelerinden yola çıkarak kendi hakkındaki düşüncelerini oluşturur ve bu düşünceler onun benliğini oluşturmasına yardımcı olur. Bu kurama göre kişi ötekilerin kendi hakkında düşüncelerinin olumlu olduğunu düşünüyorsa kendine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olacaktır. Örneğin ötekiler tarafından güzel olduğunu düşünen birey kendini güzel olarak görecektir. (Altıntaş, 1991; Demir, 2020; Özen ve Gülaçtı, 2010).

Bireyin gelişmesi ve kendini tanımlaması; sadece çevresiyle değil aynı zamanda iletişim kurduğu anlamlı ötekiler arasındaki sosyal ve kültürel düzenle de ilişkilidir (Berger ve Luckman, 2008). Özetle çocuğun ötekilerden yola çıkarak kendini tanıması ve benlik kavramını kazanması gerekir. Bu sayede çocuk kim olduğunu tanımlamaya ve kimliğini oluşturmaya zemin hazırlar.

c) Kimlik ve Öteki

Çok katmanlı yapısı olan, benzerlik ve farklılık temellerine dayanarak her toplumda varlığını sürdüren kimlik kavramı; tarihsel olarak sosyal bilimler alanında açıklanmaya çalışılan, statik ve dinamik bir yapıya sahiptir ve tanımlamasında kesinlikle ötekine ihtiyaç duyulmaktadır (Memiş Doğan, 2018). İnsanın kendi kimliği hakkında konuşmadan başkası hakkında konuşması neredeyse imkânsızdır. Çünkü insan ilk önce kendi kimliğinin farkına vararak ben/biz i tanımlar, ardından “onlar” - bizden farklı olanlar- konusu olarak gündeme taşınır (Selçuk, 2008). Aslında insanın ötekiler hakkında konuştuğu zamanlarda sürekli kendinden bahsettiğini söylemek yanlış olmaz (Schnapper, 2005).

Toplumsal kimlik kuramına göre, birey ait olduğu grup içerisinde kimliğini belirlemektedir. Sherif ve Tajfel tarafından geliştirilmiş olan bu kuramda; bireyin ait

olduğu grubun saygınlığına, diğer gruplarla olan ilişkisine ve bu gruplar arasındaki konumuna göre kimliğin düzenlendiği ifade edilmektedir. Gruplar arasındaki farklılıklara dayalı olan bu düzenlemede; karşı grubun aksine olumlu bir kimlik belirlenmektedir. Birey kimliğini kendi grubuna olan benzerlikleri üzerinden belirler ve bu benzerlikler sayesinde kimliğini oluşturur (Schnapper, 2005).

Bireysel ve toplumsal kimliklere baktığımızda farklılıklar üzerine yapılandırıldıklarını görebiliriz. Bireysel kimlikte birey ben olarak öteki kimliklerden farklılaşırken toplumsal kimlikte bizi ötekilerden ayırırız. Aslında her iki kimlikte de ben ve bizi inşa eden kavramın öteki olduğu açıkça görülmektedir (Yıldırım, 2019). Kimliğimizi aynı zamanda benzer yönlerimizle de ifade ederiz. Kendi kimliğimizi tanımlarken kime/kimlere benzediğimizi, kimlerin yanında yer alıp kime karşı olduğumuzu ifade ederiz (Güvenç, 1997). Her iki söylemden yola çıkılarak kimlik; ben ve öteki ekseninde ele alınan benzerlik ve farklılıklar üzerinden inşa edilen bir kavramdır denebilir (Memiş Doğan, 2018).

Kimlik kavramı; kültür, dil, öteki ve aitlik gibi pek çok kavramın da zihnimizde oluşmasına neden olmaktadır. Bireyin ya da bir grubun kimliğini ya da aitliğini belirlemek; farklılıklar ya da benzerlikler kavramları üzerinden açıklanmaktadır. Şöyle ki insan benzerlikleri ile kendi alanını belirlerken farklılıkları ile kendi dışındaki birey ve gruplarla sınırlarını çizmektedir. Bu aşamada öteki ile farklılıklarımız devreye girerek, benzersiz kimliklere sahip olmak isteyen bizlere kimliğimizi oluşturmada imkân sağlamaktadır (Memiş Doğan, 2018). Başkalık, ben/bizlik, ötekilik, farklılık, aidiyet gibi kavramlar kimlik oluşturma sürecinde bize model oluşturan kavramlar olarak karşımıza çıkar (Çapar, 2004).

Aidiyet duygusu kimlik oluşturma sürecinin önemli bir bileşenidir ve ben/biz'in tanımlamasında ortak paydaşları belirlerken aynı zamanda ben/biz'in dışımızda kalanları yani ötekileri de belirler (Karaduman, 2010). Öteki ile ben arasında mutlaka bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkiyi ifade ederken de karşılıklı birbirine duyulan bir ihtiyaçtan söz edilebilir. Çünkü ben/bizi var eden ötekidir (Çapar, 2004; Karaduman, 2010). Öteki ve ben birbiri için var olan aynı zamanda zorunlu olan iki kavramdır

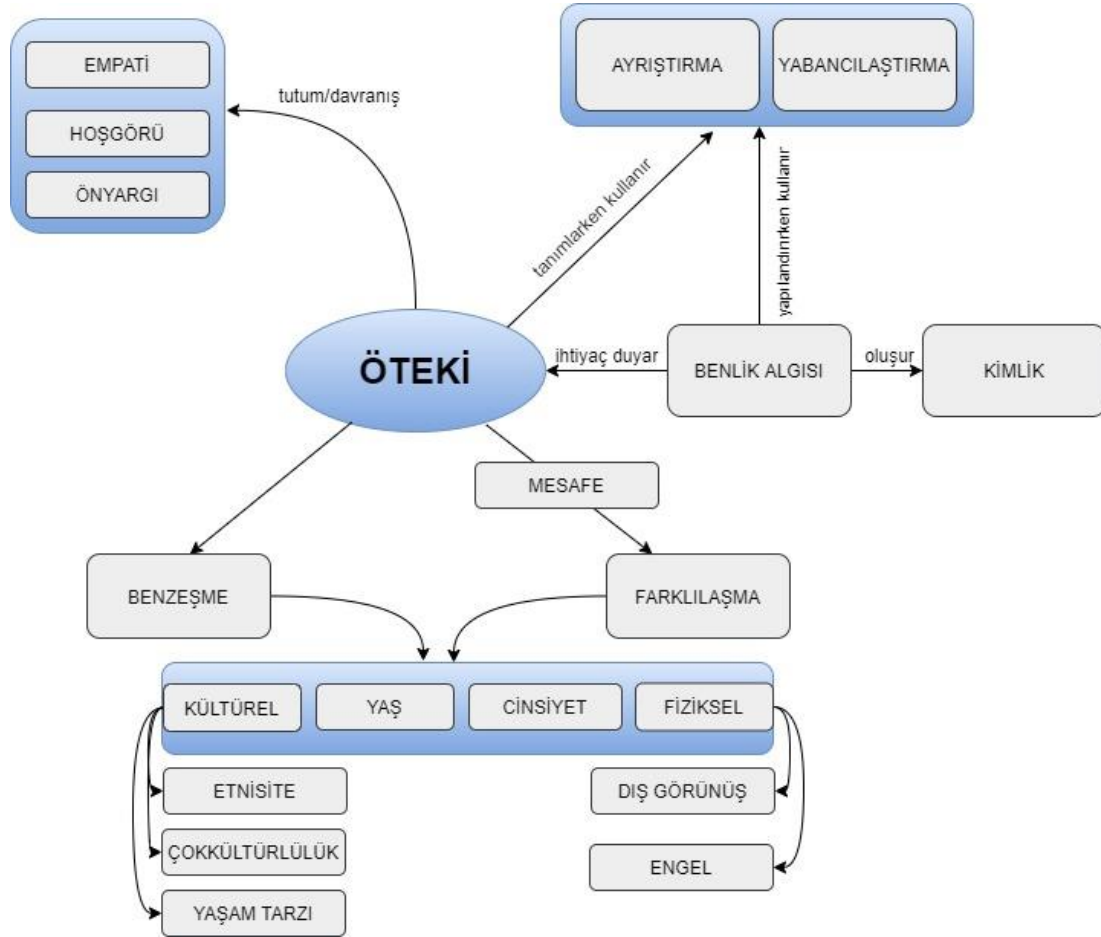
(Gasset, 2000). Çünkü günümüzde kimlik bilincini oluşturmak, öteki olmadan neredeyse imkânsızdır (Hentch, 2008).

Birey farklı kimliklerden yola çıkarak ötekiliğe anlam kazandırır. Bununla birlikte bireyin ötekini tanımlarken kendini, kendini tanımlarken de ötekini vurguladığı bilinmektedir (Çapar, 2004). Birey kimlik oluşumunda ötekiye ihtiyaç duyar ancak bunu sadece bu kavramla sınırlamak yanlış olur. Bireyin kimlik kazanmasında hem çevre/öteki/yapı kavramları hem de bireyin kendi duygu ve düşünceleri vardır (Memiş Doğan, 2018).

İnsanlar, ötekiyi oluşturmak için karşıtlıklardan yararlanarak farklılıklarına odaklanırlar. Bunun bir sonucu olarak biz ve onlar ayrımının yanı sıra tutum ve davranış farklılıkları da meydana gelir. Güven/şüphecilik, duygusal bağlanma/antipati, emniyet/korku ve dayanışma/kavga gibi karşıt kavramlar oluşur. Bu kavramlardan yola çıkarak kişi kendi benliğini tanımlayabilmek için ötekini somutlaştırır ve bir nesne haline getirir. Bu tanımlama ise *ben/biz* in kim olduğunu tarif edebilmek için ötekine nasıl ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Çapar, 2004; Hentch, 2008; Memiş Doğan, 2018; Tunç, 2010). Sonuç olarak bizim ötekiyle kurduğumuz ilişki, “öteki”ni anlamak ve onun farklılıklarını belirlemek; kimlik oluşturmanın can damarıdır (Schnapper, 2005).

Kuramsal çerçevedeki öteki tanımlarından yola çıkılarak öteki kavramının ilişkili olduğu kavramlar aşağıdaki şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Şekil 1: Öteki kavramı



Yukarıdaki şekilde öteki kavramının hangi kavramlarla ilişkili olduğu anlatılmaktadır. Öteki kavramının literatürde genellikle ayırıştırma ve yabancılaştırma kavramlarıyla açıklanmaya çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca benliğin oluşabilmesi için öteki'ne ihtiyaç duyulmaktadır. Birey benlik algısını oluştururken ötekileri kendisinden ayırmakta, kim olduğunu ve ötekilerden nasıl ayrıldığını belirleyerek kimliğini oluşturmaktadır. Ayrıca şekilde öteki'nin benzeşme ve farklılaşma kavramlarıyla da ilişkili olduğu görülmektedir. Öteki tanımlarında bu iki kavramın sıkça yer aldığı görülmektedir. Bireylerin ötekileri; kültürel, yaş, cinsiyet ve fiziksel benzerlik ya da farklılıklarına göre kendisinden ayırdığı görülmektedir. Bu benzer ve farklılıkların altında ise kültürel olarak; etnisite, çokkültürlülük ve yaşam tarzı fiziksel olarak ise; dış görünüş ve engel kavramları yine öteki'ni tanımlamada kullanılan kavramlar olarak yerini almaktadır. Öteki kavramında farklılıklar

açıklanırken mesafe kavramı, bireylerin yakın hissetmediği ya da kendisinden farklı gördüğü kişilere karşı bir mesafeden bahsetmektedir. Şekilde son olarak öteki'ne karşı gösterilen tutum ve davranışlar; empati, hoşgörü ve önyargı olarak görülmektedir. Bu tutum ve davranışlar ise bireyin ailesi, çevresi ve medya gibi etkilere dolaylı değişiklik gösterebilen davranışlar olarak söylenebilir.

2. Çocukta Öteki Algısının Gelişimi

Benliğin oluşmasına yardımcı olan öteki kavramı, erken çocukluk döneminde bebeğin kendini tanımasını mümkün kılan önemli bir kavramdır. Gelişim kuramcıları çocuğun bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişimini ele alırken öteki kavramına sıkça yer vermişlerdir. Özellikle Margaret Mahler, çocuğun kendi benliğini tanıdığı ve bir birey olduğu süreci Ayrılma-Bireyleşme Dönemi olarak adlandırmış ve çocuğun kendi-öteki ayrımını yapmadığı ilkel davranışlarından itibaren bireyselleşmesine kadar olan dönemi açıklamaya çalışmıştır.

Bebek, doğumunun ilk aylarında fiziksel olarak gelişimin hızlı olduğu normal otistik dönem ve kendini annenin bir parçası olarak gördüğü ortakyaşamsal dönemi tamamladıktan sonra kendi-öteki ayrımını yapmaya başladığı Ayrılma-Bireyleşme dönemine girer. Bu dönemden itibaren bebeğin devinimsel hareketlerinin arttığı ve buna bağlı olarak anneden önceleri hafifçe sonraları kasıtlı olarak uzaklaşmaya başladığı görülür. Çocuk bağımsız olarak hareket etmeye başladıkça ilk önce annesinin kendinden ayrı bir birey olduğunu kavrar, ardından çevresindeki cansız nesneler dünyasını araştırmaya başlar. Devinimsel hareketlerinin artmasıyla birlikte toplumsal etkileşime başlayan çocuk öteki çocukların kendine benzer ama kendilikten ayrı olan birer varlık olduğunun bilincine varır (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

Yaklaşık 5. aydan itibaren başlayan ve 2.5 yaşına kadar olan Ayrılma-Bireyleşme döneminin sonunda çocuğun ben kavramını kazanarak bireyleşmeyi başardığı görülmektedir. Ancak annesi tarafından bağımsızlığı kısıtlanan bebekler bu dönemi başarıyla tamamlamakta zorlanır. Bunun aksine çocuğun çok serbest bırakılması (sevgi nesnesinden mahrum kalma) da gelişime engel olan davranışlardır. Bu dönemde annenin yapması gereken çocuğun bağımsız davranışlar sergilemesine

izin vermek ve çocuğun ona yeniden yakınlaştığı dönemlerde ise onu sevgi eksikliğinden mahrum bırakmamaktır (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

Bilişsel gelişim kuramıyla dikkat çeken Piaget ise gelişim sürecini, yaş aralığına göre oluşturduğu dört evre üzerinden açıklamıştır. Bu evreler *duyusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler* ve *soyut işlemler dönemi* olarak tanımlanmıştır (Bacanlı, 2002; Solso ve Maclin, 2007).

Çocukluğun ilk iki yılını içine alan duyusal-motor döneminin ilk aylarında birinci ve ikinci refleksif davranışlar bebeğin biliş şemalarını oluşturmaktadır. Birinci refleksif davranışlar (emme, parmağı yakalama) doğuştan ve istemsizken ikinci refleksif davranışlar (aynı anda emme, bakma gibi istemli yapılan davranışlar) kontrollü bir şekilde gerçekleştirilir. Bu dönemde kendini diğer nesnelerden ayıramayan bebek refleksif davranışları sayesinde kendi vücudu hakkında bilgi edinmeye ve dünyayı tanımaya çalışır (Senemoğlu, 2018; Solso ve Maclin, 2007).

Bebek bu dönemde çevresiyle etkileşime girer ve yaşantıları sayesinde oluşturduğu bilişsel yapılarla amaçlı davranışlara doğru ilerleme kaydeder. Bazı basit problemleri çözme eğilimindedir. Örneğin; ilk aylarda bebeğin önüne koyduğunuz bir nesneyi kaldırdığınızda ortadan kaybolduğunu düşünür. Ancak sekiz aylık bir bebek kaldırdığınız nesneyi aramaya devam eder. Bu davranışı da onun nesne sürekliliği gelişimini gösterdiği yönündedir. Bebeğin bu dönemde nesne sürekliliğinin gelişimi ve deneme yanılma yoluyla problem çözme davranışlarını kazanması oldukça önemlidir (Piaget ve Inhelder, 2016; Senemoğlu, 2018).

Bu dönemde çocuğun kişilerle olan iletişimi öykünme ve jest ve mimiklerin okunması sayesinde oluşur. Sonrasında benlikle ötekinin yanı sıra ötekilerin kendi arasındaki etkileşimin tamamen ortaya çıkmasıyla çocuk kişilere özgül tepkiler vermeye başlar. Çünkü kişiler çocuğun kendi şemalarına yakın ve nesnelerden daha farklı bir biçimde hareket etmektedir (Piaget ve Inhelder, 2016).

Çocuk, doğumdan itibaren sosyalleşme öncesi olarak kabul edilen dönemde annesi ve diğerleri ile etkileşim içindedir. Duyusal motor dönemde diğerlerini bir nesne olarak tanımlayan çocuk, duyuşsal ve zihinsel olarak gelişme gösterdikçe sosyal

olarak da gelişmeye başlar. Sosyal gelişim duyuşsal ve zihinsel gelişimle bağlantılı aynı zamanda iç içe geçmiş bir süreçtir (Wadsworth, 2015). Kowalski ve Lo, (2001) çocukların bilişsel olarak gelişimlerini tamamladıklarında kendi dışındakilere ön yargıyı azaltacaklarını ve onların bireysel özelliklerine göre davranarak olumlu bir şekilde iletişim kuracaklarını belirtmektedir.

İşlem öncesi dönem ise çocuğun 2-7 yaş arasını kapsamaktadır. Çocukların bu dönemde dil gelişimi oldukça hızlıdır. Sembolik oyunlarla çatışmalarını ve dengelerini sağlayan çocuklar bu oyunlar sayesinde duyuşsal ve sosyal olarak gelişmeye başlar (Senemoğlu, 2018; Sönmez, 2010). Çocuğun bu dönemde simgesel oyunu yetişkinlerin dünyasına uyum sağlamak için kullanır. Çocuk için benliğinin gerçeği özümlemesini sağlayan bir etkinlik olan oyun, çocuğun duyuşsal ve anlksal dengesini kurmasını sağlar (Piaget ve Inhelder, 2016). Bu dönemde çocuklar benmerkezci düşünürler ve başkasının bakış açısına sahip değildirler. Ancak bu dönemin sonuna yaklaştıkça çocukların ben merkezli davranış ve düşüncelerinde azalma görülür (Aydın, 2014; Senemoğlu, 2018).

Ötekilerine yönelik farkındalıkları erken yaşlarda başlayan çocuklar başkalarının farklılıklarından memnun değildirler. İki buçuk yaşına kadar işlem öncesi dönem ve benmerkezci düşünceleri sebebiyle farklı olanlara karşı ön yargı belirtileri gösterirler. Dünyaya sadece kendi bakış açılarından baktıkları için farklılıkları korkulacak bir şey olarak görebilirler. Ancak olgunlaştıkça, soyut ve mantıklı düşünmeye başladıkça ve bilişsel olarak geliştikçe ötekilerini kabul eder hale gelirler (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015).

Somut işlemler dönemi mantıksal düşünmeye başlayan çocuğun, iletişim ve sosyal açıdan çok yönlü geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde duyuşsal ve zihinsel gelişim arasında paralellik görülmektedir. Daha çok işbirliğine dayalı, karşılıklı saygının hâkim olduğu sosyal ilişkiler giderek artmaktadır (Wadsworth, 2015). Çocuğun ilköğretim yıllarını kapsayan ve onun hayatında toplumsallaşma sürecinin başladığı kabul edilen bu dönem oldukça önemli görülmektedir. Senemoğlu (2018) bu dönemde çocukların bazı işlemleri zihinden yapabildiği için tüm dünyada okula başlama zamanı olduğunu ifade etmektedir. Wadsworth, (2015) ise mantıksal

sorgulama, farklı bakış açısından bakma ve başkalarından onay almanın zorunlu olan eylemler arasında olduğunu belirtmektedir.

Bu dönemde çocuklar arasında oynanan oyunlar, ortaklaşa yapılan eylemler ve sözel iletişim (dil) toplumsal yaşamın gelişmesine imkân sağlamaktadır. Çocuk oynadığı oyunun kurallarını büyüklerinden az ya da çok farklı olarak öğrenir ancak oyunda bir denetim olmadığı için aslında herkesin ötekileri umursamadan nasıl isterse öyle oynadığını fark eder. Yapılan ortak eylemlerde herkesin bir amaç için çalıştığını görür ve böylece toplumsallaşma bilincini kavrar. Son olarak da ötekilerle kurulan sözel alışverişler toplumsal yaşam için önemli bir unsur olarak yerini alır (Piaget ve Inhelder, 2016).

Piaget'nin evrelerine göre çocuğun düşünme şekilleri otistik evreden ben merkezli düşünceye oradan da sosyal düşünceye gelişim gösterir. Vygotsky ise gelişimin genel evrelerini kabul eder ancak bunun hiyerarşik bir şekilde ilerlemediğini savunur (Solso ve Maclin, 2007). Ancak Vygotsky de bireyin gelişiminde sosyal etkileşimin çok önemli olduğunu belirterek tüm kişisel psikolojik süreçlerin çevre ve kültür tarafından biçimlendirildiğini ve bireyin sosyal çevresinin onu belirli bir kategoriye yerleştirdiğini ifade eder (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015; Senemoğlu, 2018). Vygotsky'e göre çocuğun başka çocuklarla ve yetişkinlerle kurduğu iletişim, çocuğun gelişimi açısından en önemli unsurdur (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Bu açıdan değerlendirildiğinde çocuğun öteki algısının gelişiminde çevresindeki kişilerin davranışları büyük önem taşımaktadır.

a) Kişilik Gelişimi

Çocukların bilişsel gelişiminin yanı sıra kişilik gelişimleri yani diğerleri ile etkileşim biçimleri, benlik kavramları ve hayata karşı tutumları önemlidir. Diğer gelişim alanları gibi bireysel bir hızla ve belirli bir sistem içerisinde ilerleyen kişilik gelişimi; sosyal bakımdan diğerleri tarafından kabul görülen ve sevilen bir çocuğun ilerdeki hayatında kendine güvenen, mutlu ve başkalarını seven bir birey olmasını sağlayabilir (Senemoğlu, 2018; Şişman, 2014). Ayrıca bireyin kendi dışındakilere

bakış açısı erken çocuklukta şekillenmektedir. Bilişsel ve kişisel gelişimin de bu bakış açısında etkili olduğu görülmektedir (Teichman, 2001).

Kişilik; yetenek, fiziksel özellik, tutum, sosyal davranışlar vb. gibi bireye ait özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ek olarak bireyi diğer insanlardan farklı kılan, onu anlamamıza yardımcı olan ve sadece bireye özel olan bir kavramdır (Kacar, 2018). Senemoğlu (2018) kişilik kavramını, “Bireyi başkalarından ayıran bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür.” şeklinde tanımlamaktadır. Kişiliğimizin; duygularımız, yeteneklerimiz, bilişsel ve fiziksel özelliklerimiz, huyumuz (mizaç) vb. gibi bireyin davranışlarının tamamını kapsayan bir kavram olduğunu ifade etmektedir.

Kişilik gelişiminde ailenin çocukla olan ilişkisi, çocuğun iletişime girdiği yakın çevresi önemli bir rol oynamaktadır (Kacar, 2018; Öz, 1997). Bu sebeple çocuğun kişilik gelişiminin yapılandırıldığı dönemlerinde aile ve çevresi tarafından yeterince desteklenmeli ve gelişiminin olumlu yönde olması sağlanmalıdır.

(1) Mahler’in Ayrılma-Bireyleşme Kuramı

Ayrılma-bireyleşme kuramı denildiğine akla ilk gelen isim Margaret Mahler’dir. Mahler teorisinde çocuğun ilk üç yıl içerisinde annesiyle ya da kendinin bakımıyla ilgilenen kişiyle kurduğu iletişimin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Mahler, Pine ve Bergman, 2003). Mahler’ e göre “*insan yavrusunun psikolojik doğumu*” çocuğun annesinden yani ilk sevgi gördüğü kişiden ayrı bir birey olduğunu fark etmesidir (Freud, 1994).

Mahler gelişim evrelerini; otistik dönem, ortak yaşamsal dönem ve ayrılma-bireyleşme dönemi olarak tanımlamaktadır. Çocuğun benlik kavramını kazanmaya başladığı ve bireyselleşmeyi başardığı dönem ayrılma-bireyleşme dönemidir (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

(a) Otistik Dönem

Bu dönem doğumdan itibaren ilk ayları temsil eder ve çocuğun dış uyaranlara karşı yanıtızlılığının en belirgin olduğu zamandır. Bebek bu dönemde günün büyük bir bölümünü uykuda geçirir. Ancak kendini rahatsız eden durumlarda (açlık veya

duygusal açlık) ağlayamaya başlar. Bebeğin ihtiyaçları karşılandığında ise yeniden uykuya dalar. Bu dönemde psikolojik süreçler yerine fizyolojik süreçler daha ön plandadır. Bebeğin fizyolojik olarak büyümesi için neredeyse doğum öncesi hali gibi aşırı uyarıcılardan korunur. Bebek bu dönemde ona annelik yapan kişinin farkında değildir (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

(b)Ortak yaşamsal dönem

Çocuk bu dönemde annesine kendinin bir parçasıymış gibi muamele eder. Anne imgesi ayrı ve tam bir dış nesne konumunda değil hala *kısmi nesne* konumundadır. Bu dönemde bellek adaları oluşumu başlar ancak kendi ve ötekinin farklılaşması henüz başlamamıştır (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

(c) Ayrılma-Bireyleşme Dönemi

Bu dönemin alt evreleri; farklılaşma, alıştırma, yeniden yakınlaşma ve bireyliğin pekişmesi ve coşkusal nesne sürekliliği olarak belirlenmiştir

(i) Farklılaşma

Bu evre 5. ve 9. aylar arası görülen Ayrılma-Bireyleşme Dönemi'nin ilk evresidir. Çocuğun hareketlerinin artmasıyla birlikte anneden uzaklaşma denemelerinin başladığı görülür ve anneye karşı bedensel bağımlılık gittikçe azalır. Çocuğun annenin bedenine dokunarak keşfettiği, yüzünü ve bedenini görsel olarak hafızasına aldığı bu dönemde çocuk dünyayı keşfetmek için anneden uzaklaşır ama onu sık sık kontrol etmek için geri dönüp bakar. Aynı zamanda karşılaştırmalı incelemelere başlayan bebek annesini “öteki”yle, tanıdık olmayanı olanla karşılaştırmaya başlar. Böylelikle annesine dokunduğunda ona verdiği hisse (koku, tadı, görünüşü vb.) aşına hale gelir (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

Bebekler bu dönemde dış dünyadan alınan haz ve yeni yeni ortaya çıkan ben işlevlerini anneye çok yakın bir durumda ifade ederler. Özetle bebeğin, anneye yakın olduğu ama ayrı bir beden imgesinin farklılaşmasının başladığı bir dönemdir (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

(ii) Alıştırma

Ayrılma-bireyleşme 2. alt evresi olan bu dönemde (9 - 14/15. ay) çocuğun devinimsel hareketlerinin de başlamasıyla (emekleme, yürüme) annesinden uzaklaşabileceği ve ona geri dönebileceği bir dönemdir. Kendi yeteneklerini keşfetmeye başlayan çocuğun narsist duyguları doruk noktasına ulaşır ve kendi özerk (anne ve öteki'den bağımsız) yetilerinde ustalaşmaya yönelik girişimler yapar (Mahler, Pine ve Bergman, 2003). Freud *narsizim* kavramını benlik ile öteki arasındaki farklılaşmama durumu olarak tanımlar (Piaget ve Inhelder, 2016).

Bu dönemde çocuk yaptığı tüm becerilerden büyük bir zevk alır. Yürümeye başladıktan sonraki ayda ise bireyselliğini ortaya koymaya başlar ve bu durum kimlik oluşumuna yönelik çocuğun yaptığı ilk büyük adım sayılabilir (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

(iii) Yeniden yakınlaşma

Bu evre ayrılma- bireyleşmenin 3. alt evresidir ve bebeğin 14. Ya da 15. Ayında başlayıp yaklaşık 24. ayına kadar devam eden süreyi kapsar. Bu evrede annenin ayrı bir birey olduğu kabullenilir ancak anneden ayrılma alıştırmalarında anneden uzun süre ayrı kalan çocuğun anneye yeniden dönüş yaptığı görülür. Alıştırma evresindeki narsistlik yerini ayrı oluşun farkındalığına ve bunun getirdiği olumsuzluklara bırakır. Çocuk annesinden kısa süreliğine bile olsa ayrı kalmayı istemez ve tanıdığı yetişkinler annenin yerini dolduramaz (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

(iv) Bireyliğin pekişmesi ve coşkusal nesne sürekliliği

İkinci yaşın sonlarına doğru başlayan bu evrenin sona erme süresinin zaman kısıtlaması yoktur, ucu açık bir evredir. Bu dönemde nesne sürekliliğini bir dereceye kadar sağlayabilen çocuk, kendilik ve nesne temsillerini yeterince ayırabilmeyi başarır. Çocuk nesne temsillerinden kendini ayırarak kendiliğinin ruhsal temsillerini oluşturur. Böylece kendi kimliğinin oluşmasına zemin hazırlar (Mahler, Pine ve Bergman, 2003). Annesini dış dünyada ayrı bir kişi olarak algılayan çocuğun ben farklılaşması oldukça hızlı gelişir ve bireyleşmesine katkı sağlar (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

Ayrılma-bireyleşme dönemi; çocuğun gerçekliklerle mücadele ederek annesinden duygusal olarak ayrılma zorunluluğu içerisinde olduğu dönemdir. Çocuk bir taraftan annesini yanında isterken diğer taraftan artık birey olduğunun bilincine varmaya başlar ve çocuk için annesinin sürekli varlığı artık zorunlu değildir (Mahler ve La Perriere, 1965). Çocuk bu dönemde zihinsel olarak geliştikçe annesinden ayrılmayı düşünmektedir, ancak bir yandan da nesne kaybı sebebiyle anneye olan duygusal bağımlılığı arttığı için karmaşık duygular içerisinde olduğu görülmektedir (Mahler, 1965). Bu duygularla birlikte çocuk annesini dış dünyada ayrı bir kişi olarak algılar. Çocuğun bu dönemde ben farklılaşması oldukça hızlı gelişir ve bireyleşmesine katkı sağlar (Atak, 2017; Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

Çocuğun ben olma duygusunu kavradığı, benlik duygusunun geliştiği erken çocukluk döneminde kurulan iletişim, çocuğun ileriki yıllarına olumlu ya da olumsuz bir şekilde yansımaktadır (Mahler, Pine ve Bergman, 2003). Ayrılma-bireyleşme döneminde farklılaşma yoluyla inşa edilen nesnenin zihinsel varlığı; çocuğun annesinden ayrılarak yürümesini ve ona geri dönmesini sağlayan faktördür. Bu dönemde annenin ayrılmayı olumsuz yönde etkileyen tutumlar geliştirmesi çocuğa yansır ve çocuk anneye bağımlı hale gelebilir. Bu sebeple annenin çocuğunu destekleyerek bireyselleşme sürecini başlatması gerekmektedir (Mahler, 1965).

Mahler'in kuramında çocuk başkalarına bakarken aslında anne imgesinin perspektifini kullanır. Böylelikle çocuğun hem kendini hem de ötekileri anlamak için üç yaş civarı oluşturduğu anne imgesi önemlidir (Tüzün ve Sayar, 2006). Bu evrede annenin çok korumacı bir role girmesi ya da çocuğu gereğinden fazla yalnız bırakması çocuğun gelişimini ve ilerideki yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir (Mahler, 1965). Gelişim kuramcıları çocukların ortaya çıkan kişiliğinde ailenin rolünün çok önemli olduğunu ve erken benlik kavramının olası bağıntıları arasında en çok dikkati çeken şeyin aile ilişkileri olduğunu belirtmektedir (Thompson ve Goodvin, 2005).

(2) Freud'un Gelişim Kuramları

Freud'un kuramına göre çocukluğun ilk yıllarında yaşantılar çok önemlidir. Çocuğun normal bir şekilde gelişimini tamamlayabilmesi için belli dönemlerdeki

temel ihtiyaçların doyurulması gerekmektedir. Aksi halde birey, ileriki yıllarda normal olmayan davranışlar sergileyebilir (Senemoğlu, 2018; Şişman, 2014). Freud yaptığı araştırmalar sonucunda alan yazına Psikoseksüel Gelişim Kuramını, Psikanaliz Tedavi Kuramını, Topografik ve Yapısal Kişilik Kuramlarını kazandırmıştır. Çocuğun benliğinin ve öteki algısının oluşumu açısından Psikoseksüel Gelişim Kuramı, Topografik ve Yapısal Kişilik Kuramları önemli açıklamalarda bulunmaktadır.

(a) Topografik Kişilik Kuramı

Freud Topografik Kişilik Kuramında; bilinç, bilinçaltı, bilinç dışı kavramlarına yer vermiştir. Bilinç, bedenin içinden veya dış dünyadan gelen algıları fark edebilen; düşünce süreçlerini, bedensel algıları ve heyecanlı olan durumları kapsayan zihin bölgesidir (Aydın, 2014; Tuzcuoğlu, 1995). Bilinç öncesi; bilinç düzeyinde algılanan zihinsel durumların ve süreçlerin yanında rüya görme gibi ilkel süreçleri de içerisinde bulundurur. Bilinç dışı ise bilinçli algılanan olayların dışında kalan zihinsel olayların tümünü içine alır. Bu sebeple de bilinç öncesini de kapsayan bir kavram olarak tanımlanır (Tuzcuoğlu, 1995).

Bilinçdışı bizim fakında olmadığımız ancak davranışlarımızı, duygu ve düşüncelerimizi etkileyen dürtülerimizi ve içgüdülerimizi oluşturmaktadır. Hatırlanması sonucu kaygı durumları oluşan bastırılmış duyguların (özellikle okul öncesi yıllarda), isteklerin ve yaşantıların bulunduğu hatıralar bilinçdışında yer almaktadır (Aydın, 2014; Yıldırım, 2008).

(b) Yapısal Kişilik Kuramı

Freud tarafından ortaya atılan başka bir kişilik kuramı ise Yapısal Kişilik Kuramıdır. Bu kuramda *id* (alt benlik), *ego* (benlik) ve *süperego* (üst benlik) kavramlarından oluşan bir yapı görülmektedir (Tuzcuoğlu, 1995; Yıldırım, 2008).

İd; kişiliğin ilkel yönünü oluştururken daimi bir haz peşindedir. Kişinin içinde bulunduğu uyaranların ürettiği gerilimlerden yola çıkar. Gerilimlerin yükselmesi haz düşmesi ise hoşnutsuzluk olarak tanımlanır. İd, zevk peşinden koşarken diğer yandan hoşnutsuzluktan kaçınır (Freud, 1940). Kişinin fizyolojik ihtiyaçları id'in özünü oluşturmaktadır (Aydın, 2014). Yaşamın ilk günlerinde bebeğe eşlik eden sadece id

kavramıdır. Sonradan bebeğin gerçekliklerle karşılaşması sonucu ego ve süperegö oluşmaktadır (Yeşilyaprak, 2013).

İd ve dış dünya arasında bir aracı olarak hareket eden ve kendine koruma görevi üstlenen ego, isteyerek yapılan hareketleri temsil eder (Freud, 1940). Ego içsel dürtülerin oluşturduğu ihtiyaçların giderilmesinde gerçekliğin sınırlarını zorlamadan bilinçli karar veren bölümdür (Yeşilyaprak, 2013). Bir yandan gerçekliğin, diğer yandan içgüdüsel dürtülerin etkisi altında şekillenen ego, benliğin nesne dünyasından ayrılmasına katkıda bulunur (Mahler, 1967).

Süper ego, egodan farklılaştığı veya ona karşı çıktığı ölçüde, egonun hesaba katması gereken üçüncü bir gücü oluşturur (Freud, 1940). Kişinin ahlaki yönünü simgeleyen ego çocuğun anne ve babasının gelenek-göreneklerine, toplum kurallarına ve ahlaki kurallara göre şekillenir (Aydın, 2014; Yeşilyaprak, 2013).

Freud sağlıklı bir kişilik yapısının oluşması için denetimin ego'nun elinde olması gerektiğini belirtir. İd veya süperegö'nun baskın olması kişinin düşünce, davranış ve duyuşsal eylemlerinin gerçeklikten uzak olması demektir. Sağlıklı bir kişilik için bireyin bu üç yapıyı dengede tutması esastır (Aydın, 2014; Yeşilyaprak, 2013).

(c) Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Kuramını beş ana döneme ayıran Freud, bu dönemleri; oral, anal, fallik, gizil ve genital dönem olarak tanımlamaktadır (Senemoğlu, 2018; Şişman, 2014).

Oral dönemde çocuğun emme davranışları temel haz kaynağını oluşturmaktadır. Çocuk dönemin getirdiği dürtüsel arayışının doyumu için, bir nesne olarak anne memesini seçebileceği gibi kendi parmağını da seçebilir. Temel güven/güvensizliğin altyapısını bu evredeki tecrübelerdir belirlemektedir (Freud, 1994; Senemoğlu, 2018; Yeşilyaprak, 2002). Bundan sonraki anal dönem ise çocuğun 1-3 yaşları arasında kapsamaktadır. Freud çocuğun tuvalet alışkanlığını kazandığı bu dönemin, çocuğun ilerideki yaşantısı için oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Bu dönemde dürtüye karşı iki tutum (atma ve tutma) görülür. Çocuğun kendi bedenindeki değerli bir şeyi dışarıya atma endişesi vardır (Freud, 1994). Bu dönemde çocuğa verilen tuvalet

eğitimine (baskıcı-cezalandırıcı) göre ilerideki hayatında aşırı düzenli ya da aşırı dağınık olma eğilimi gösterebilir (Senemoğlu, 2018).

Bir sonraki Fallik Dönem (3-5 yaş) cinsiyet ve cinsiyete özgü farklılıkların algılandığı, cinsel kimliğin oluşmaya başladığı, karşı cins ebeveyne ilginin arttığı, ahlak ve vicdan duygusunun olduğu dönemdir. Çocuğun bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatmasının göstergesi olarak, cinsiyetini benimsemesi ve utanç duygusuna yer vermeden merak ettiği şeyleri öğrenebilmesi gösterilebilir. Bu dönemin olumsuz sonuçları ise çocuğun ileriki yıllarında karşı cinse olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmesi, suçlanması, başkalarına imrenmesi, girişimciliğinin olmaması ve cinsel problemler yaşaması gibi problemlerdir (Aydın, 2014; Yıldırım, 2008; Yeşilyaprak, 2002).

Freud'un kuramındaki dönemlerden gizil dönem (6-12) ilkökul yıllarını kapsamaktadır. Okulda aynı cinsiyetten olan arkadaşları ile oynamayı tercih eden çocukların, sevgi gösterilerini de aile dışında arkadaşlarına yönelttikleri bir dönemdir (Senemoğlu, 2018; Yeşilyaprak, 2002). Bu dönemde daha çok oyun oynamakla ilgilenen çocuk cinsiyetle ilgili konulardan konuşmaktan hoşlanmaz. Aynı zamanda saldırgan tavırlarında da azalma görülür. Çocuk; "benlik" ve "üstbenlik" gelişimini sağlamlaştırarak devam ettirir (Freud, 1993).

Gizil dönem; çocuğun ailesi, arkadaşları ve yakın çevresindeki insanların kişisel özelliklerini kendi egosuna almayı ve kimliğini geliştirmeye odaklandığı bir zamandır (Freud, 1994). Bu dönemde toplum içinde yaşamayı öğrenen birey; oyun oynamak, okumayı öğrenmek gibi uğraşlar edinmeye başlar (Şişman, 2014).

Freud'un kuramlarından yola çıkarak çocuğun benlik kavramının olduğu ve öteki algısının şekillendiği dönemler erken çocukluk dönemleri olarak söylenebilir. Çocuğun okul öncesi dönemden başlayarak ailesinin, ardından da çevresindeki anlamlı ötekilerin (öğretmen, arkadaş vb.) çocuğa karşı tutumlarını önemli hale getirmektedir.

(3) Erikson'ın Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Erikson, psiko-sosyal gelişimi sekiz dönem olarak açıklamıştır ve gelişimde kritik dönemlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Erikson kuramında; her dönemde bir

kriz veya çatışmanın olduğunu söyler ve eğer bu krizler başarılı bir şekilde atlatılmazsa hayatının ileriki dönemlerinde krizin devam edeceğini belirtir (Senemoğlu, 2018; Sönmez, 2010; Şişman, 2014). Normal gelişim gösteren bir bireyin bu dönemleri olumlu bir şekilde atlatarak; güven duygusuna sahip bebeklik döneminden benliğini kazanmış yaşlılık dönemine kadar başarılı bir şekilde tamamlaması gerekmektedir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015).

Erikson çocuğun temel güven duygusunun gelişimi için başarıyla tamamlaması gereken ilk döneminin (Doğumdan itibaren 18. aya kadar) *Temel Güvene Karşı Güvensizlik Dönemi* olduğunu belirtir. Bu dönemde çocuğun içsel iyilik duygusunun kademeli olarak geliştirilmesi sağlanmalı, bakım ve ihtiyaçları doğru zamanda yerine getirilmelidir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015; Yeşilyaprak, 2002). Çocuğun ihtiyaçlarını gideren annenin ya da onun yerine geçen kişinin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Çocuğun ihtiyaçları karşılanırken ayrıca sevildiğini, ilgilenildiğini hissetmesi çocuğun güven duygusunun temelini oluşturur (Özer ve Özer, 1998; Senemoğlu, 2018).

Erikson'ın ikinci evresi *Özerklik ve Bağımsızlığa Karşın Utanç ve Şüphe Dönemi* olarak adlandırdığı dönemdir ve bu dönemde çocuğun kendini özgür hissetmesi kesinlikle önemlidir. 19 ay ile 3 yaş arasını kapsayan bu dönemde çocuk yürümeye başlamış ve kendi bağımsızlığını kazanmıştır. Bu sebeple çocuğun çevresini özgürce keşfedebileceği bir ortam sağlanmalıdır (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015; Senemoğlu, 2018). Bu dönemde çocuğun başardığı şeyler arttıkça onur ve benlik duygusu gelişir, başarılı bir kimlik oluşturmaya başlar. Çocuğun utanma ve şüphe duygusu yaşamaması benliğinin gelişimi açısından önemlidir (Rasmussen, 2009).

Bir sonraki evre *Girişkenliğe Karşın Suçluluk Dönemi'* dir. Bu dönemde (3-6 yaş arası) girişkenlik artar ve çocuk çeşitli aktiviteleri planlamaya ve uygulamaya girişir. Çocuklar bazen yapabileceklerinden fazlasına aday oldukları için onunla ilgilenen yetişkinlerin doğru müdahaleleri gerekir. Eğer çocuk başarabileceğinden fazlasını yapmaya çalışıp başarılı olamazsa çocukta suçluluk ve başarısızlık duygusu gelişir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015; Senemoğlu, 2018). Bu dönemde çocuğun hayal gücü de oldukça geniştir ve nesneleri farklı amaçlarla kullanırlar. Ayrıca cinsiyet

farklılıklarına dair soruları sıkça sorarlar. Çocuğun sık sık azarlanması, sorularının ayıplanması ve yaptıklarından dolayı ceza verilmesi bu dönemde suçluluk duygusunu kazanmasına neden olur (Özer ve Özer, 1998; Senemoğlu, 2018).

Başarıya karşı aşağılık duygusu dönemi (6-12 yaş) çocuğun okula gitmesiyle birlikte genişleyen bir sosyal dünyaya sahip olduğu dönemdir. Bu dönemde ailenin çocuk üzerinde etkisi azalırken arkadaşlarının ve öğretmenin etkisinin arttığı gözlenmektedir (Senemoğlu, 2018). Bu dönemde çocuklar başkalarıyla etkileşim içinde olduklarından sosyal olarak uyum sağlama çabası içerisindeydirler. Ancak çocuk, yetersiz olduğu hissine kapılırsa ya da kendini başkalarıyla kıyasladığında kendini değersiz görürse hayatı boyunca özgüven problemi yaşayabilir (Wu, West ve Hughes, 2010). Çünkü çocuğun gelecek yaşantısındaki başarısının temellerini oluşturacak olan özgüveni kazandığı bu dönem gelişimi açısından oldukça önemlidir (Ayvaz Tuncel, 2009; Senemoğlu, 2018).

Erikson'ın *“başarıya karşı aşağılık duygusu”* ve Freud'un *“gizil”* olarak belirttiği dönem aynı zamanda okul dönemi olarak isimlendirilmektedir. Bu dönemde sosyal çevresinde gittikçe genişleme görülen çocuğun üzerinde arkadaşlarının ve öğretmenin etkisi artmıştır (Ayvaz Tuncel, 2009: 27; Özer ve Özer, 1998). Bu dönemde öğretmenin artan etkisi çocuğun farklılıkları tanıyarak öteki algısını olumlu bir yönde geliştirebilir. Çocuk var olduğu okul topluluğunun içerisinde farklılıkları tanır ve öğretmenin rol model alan çocuk onun farklılıklara karşı olan tutumunu içselleştirebilir. Bu sebeple öğretmenlerin öteki' ne olan tutum ve davranışları çok önemlidir. Ayrıca çocuğun arkadaş çevresinde önemseydiği arkadaşları tarafından kendisine ya da başkasına farklılıkları yüzünden ayrımcılık yapılması gibi davranışların öğretmen tarafından muhakkak takip edilmesi gereken önlemlerin alınması gerekir.

Çocuğun benliğini kazanarak asıl kimliğini oluşturduğu bu dönemler aynı zamanda ötekini tanımladığı ve anlamlandırdığı bir dönemdir. Çocuğun çevresindekilerin öteki' ne yaklaşımı bu süreçte çocuğu da etkileyecek ve farklılıklara karşı saygı duyan ya da tam tersi farklılıklara tepkili olan bir birey olarak yetişmesini sağlayacaktır. Bu sebeple çocuğun çevresindeki kişiler, çocuğun öteki algısının olumlu

yönde gelişmesi ve farklılıkları bilen ve kabullenen bir birey olarak yetişmesi için ona rol model olmalı ve gerektiği şekilde destek sağlamalıdır.

b) İlkokul Döneminde Sosyal Gelişim

Çocukların sosyal gelişim ve kültürel uyum sağladığı, aynı zamanda olgunlaşmaya başladığı ilkokul yılları çok önemlidir. Ayrıca çocuğun duygu ve düşünceleri hakkında farkındalık oluşturduğu, benlik duygusu ve ahlak kavramının olduğu zamanlardır. Bu zamana kadar sadece ailesinin etkisinde olan çocuğun hayatına birden bire arkadaşları ve okul çevresi dâhil olmaya başlar (Ayvaz Tuncel, 2009). Çocuğun okulda kendi yaşıtı olanlarla kurduğu ilişkiler hem sosyal olarak hem de bilişsel, duyuşsal ve psikolojik olarak gelişmesini sağlamaktadır. Ek olarak aidiyet duygusu, bir gruba üye olma, yaşıtları tarafından kabul edilme gibi Maslow'un beş temel ihtiyaç olarak gördüğü duyguları çocuğa kazandırmaktadır (Calp, 2013).

Sosyal gelişimin çok hızlı olduğu ilkokul dönemi, çocuğun gelecek yılları için gerekli olan temel becerileri kazandığı kritik bir dönemdir (Ayvaz Tuncel, 2009). Okul ortamı; çocuğa bir yandan bireysellik kazandırırken bir yandan da bir gruba ait olmayı, işbirliğini, ötekilerinin bakış açısından bakmayı ve toplumda huzur içinde yaşamayı öğretir. Çocuk okuldaki deneyimleri sayesinde bireysellik ve benlik kavramlarını sağlamlaştırabilir. Buna ek olarak benlik kavramını güçlendiren okul, toplumda yaşamak için gerekli olan becerileri kazanmalarına fırsat sağlayacak grup deneyimlerini mevcut kılar (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015).

Çocuğa sorulan “*Sen kimsin?*”, “*Kendin hakkında ne istiyorsun?*” ve “*Başkaları ile nasıl ilişki kuruyorsun?*” soruları onun benliği hakkında bize bilgiler verebilir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Benlik kavramı bu sebeple bilişsel bir aktiviteyi ifade eder. Çocuk verdiği cevaplarla kendini tanımlar ve ötekilerle benzer ve farklı yönlerinin farkında olduğunu kanıtlar (Marsh, Craven ve Debus, 1998). Çocuk okuldaki diğer çocuklarla farklı ve benzer yönlerini irdeleyerek kendi hakkında bir takım tutum, duygu ve inançlarını ortaya koymaya çalışır. Çocuğun okul sürecinde olumlu ve tutarlı bir benlik kazanabilmesi bu duygu, tutum ve inançlarla ilişkilidir.

Harter (2006) çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde, tutarlı ve olumlu bir benlik kavramının inkâr edilemez bir kritik yönü olduğunu belirtmektedir.

Okul ortamı; benlik kavramını, olumlu sosyal becerileri, arkadaş edinmeyi ve arkadaş kalabilmeyi sağlamak gibi sosyal becerileri geliştirmeye odaklanmaktadır (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Çünkü benlik kavramı, aile ortamının yanı sıra arkadaşlık ve akran grupları da dâhil olmak üzere çocuğun yakın sosyal ortamları bağlamında gelişmektedir (Buhs, 2005). Ayrıca çocuğun benlik duygusu, bu deneyimlerin yorumlandığı bilişsel süreçlerin yanında çok çeşitli sosyal etkileşimler ve yaşam deneyimleri tarafından da belirlenir (Brown, Mangelsdorf, Neff, Schoppe-Sullivan ve Frosch, 2009). Bu nedenle okulda eğitim veren öğretmenlerin, öğrencilerini öncelikle birey olarak kabul etmeleri ve onlara saygı duymaları benlik kavramı açısından çok önemlidir (Özer ve Özer, 1998). Ayrıca öğrencilerinin yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayacak şekilde ortamlar hazırlamaları ve onları desteklemeleri gerekmektedir. Çünkü sosyal gelişimini tamamlayamamış bir birey, toplum tarafından dışlanan bir konuma gelebilir (Ayvaz Tuncel, 2009).

3. Farklılık

TDK (2020) güncel sözlükte farklılık kavramı, “farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık; doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik.” olarak tanımlanmaktadır. Caposwki (1996) farklılık kavramını; toplumu oluşturan bireylerin farklı cinsiyet, etnisite, kimlik, kişilik, aile yapısı, fiziksel özellik gibi kavramların bileşeni olarak ifade etmektedir (Kanatlı Öztürk, 2018). Farklılık kavramı; sosyal bilimlere alanında “toplumsal gruplar içindeki etnik, sınıfsal ve yaş ayrılıkları” üzerinden tanımlanmaktadır (Marshall, 1999). Dobbs (1996) geniş bir tanımla farklılığın, insanlar arasında algılanan herhangi bir farkı (yaş, meslek, cinsiyet, cinsel tercih, coğrafi köken, yaşam tarzı, aile yapısı vb.) temsil ettiğini ifade etmektedir.

Farklılığın birçok tanımı olmakta birlikte; bizi birey yapan, başkasından ayıran ve o benim gibi değil algısını oluşturan tüm özelliklerimiz olarak tanımlamak mümkündür (Department of Commerce and Vice President U.S.A, 2001). Farklılıklar,

bireysel ve toplumsal yaşantımızı neredeyse her açıdan etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal ilişkilerimizdeki tepkilerimizin belirleyicisi olan karşımızdaki farklılıkların türleri ve boyutlarıdır. Bireylerin farklılıklar karşısında takındığı tavır ve tutumları toplumsal yapıların devamını sağlamaktadır denebilir (Aykut, 2019).

Çocukların toplumdaki farklılıkları anlamaya başlaması erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. Çocuklar bu farklılıklar sebebiyle güçlü tutumlar geliştirmektedir (York, 2003). İlk olarak kendi varlıklarının farkına varan çocuklar ardından çevrelerindeki farklılıkların ne olduğunu tanımlaya çalışırlar. Kendilerine ait ayrı bir bilişsel dünyaları olduğunun bilincinde olan çocuklar saç rengi, cinsiyet vb. gibi fiziksel özelliklerle birlikte dil farklılıklarını fark edebilir. Ayrıca bu farklılıkların nedenleri de çocuklar için ayrı bir merak unsuru olmaya başlar (Ekmişoğlu, 2007). Çocuklar çevresindeki insanları iyi, güzel, kötü gibi kavramlarla nitelendirirler ve bu tanımlama farklılıkları anladıklarına dair bir kanıt olarak görülebilir (KEDV, 2006).

Çocuklar, bireylerin benzer ve farklı özelliklerini dikkate almaktadır. Bu sebeple kendi farklılıklarının bilincine vararak kendine kazandırdıklarını ya da kaybettirdiklerini idrak etmeye başlarlar (Ekmişoğlu, 2007). Farklılıkları dolayısıyla başkaları tarafından kabul görmeyen çocuk kendine gösterilen tavrı başkalarına yansıtmakta ve onlara saygı duymayı ihmal etmektedir. Öğretmenlerin farklılıklara karşı gösterdikleri olumlu tutum ve davranışlar bu sebeple çok önemlidir. Öğretmenlerin olumlu yaklaşımları çocukların başarılı bir şekilde tavır ve tutumlarına yansımaktadır (Kacar, 2018).

a) Bireysel Farklılıklar

Toplumu oluşturan bireylerin birbirleriyle olan ilişkileri her bireyin doğuştan gelen özellikleri sebebiyle farklılık göstermektedir (Aykut, 2019). Her bireyin farklı özelliklerinin olduğunu belirten bireysel farklılıklar kavramı; yetenek, cinsiyet, zekâ, yaş, ırk, dil, etnik köken, eğitim düzeyi, sosyal hayat, kültür, din vb. gibi özelliklerin her bireyde farklı olması durumu ile tanımlanmaktadır (Ekmişoğlu, 2007). Bireysel farklılıklarda doğuştan getirilen özelliklerin yanı sıra sonradan kazanılan özellikler de

bulunmaktadır. Sonradan kazanılan özellikler insanların hayatında değişkenlik gösterebilen farklılıklardır.

Son araştırmalar çocukların ırksal kategorileri anlamadıklarını ortaya koymaktadır. Çocuklar için kültürel farklardan daha çok bireysel farklılıklar önemlidir ve kişileri kategorileştirirken veya karşısındakini tanımlarken gördükleri (örneğin, kıyafet rengi ya da oyunda hızlı koşan biri) özellikleri ile ayırtırlar (Kowalski ve Lo, 2001). Bu bireysel farklılıkları insanları gözlemleyerek, farklılıklar karşısında verilen tepki ve söylemleri çözümleyerek öğrenen çocuklar (Derman-Sparks, 1989) bu şekilde grup ön yargılarına sahip olurlar; aynı zamanda kendilerini bir gruba dâhil ederler ve sosyal kimlik ve benlik oluşturma duyguları güçlenir (Kowalski ve Lo, 2001). Çocukların benlik ve ötekiler duygusu gelişiminde olumsuz söylemlerin etkisinin olduğu göz ardı edilmemelidir (Derman-Sparks, 1989). Çünkü kendi benliğimize olduğu kadar başkalarına da saygı duymadıkça, pozitif bir benlik kavramı geliştirmek mümkün değildir (De Melendez ve Beck, 2018).

Farklılıkların cinsiyet, yaş, ırk, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar olarak ayrılması doğal bir sonuçtur. Ancak bu farklılıkları önyargı olmadan kabullenmek ve saygı duymak toplumun refah düzeyini artırmakta ve hoşgörülü, saygılı bir toplumun oluşmasına imkân sağlamaktadır (Topçubaşı ve Polat, 2018). Böyle bir toplumun oluşturulması için küçük yaşlardan itibaren bireylerin eğitilmesi çok önemlidir. Öğrencileri sosyal hayata hazırlayan okullar bir nevi öğrenciler için toplumda yaşamaya hazırlık aşaması olarak görülebilir. Çünkü ilk kez okula giden çocuk kendine benzeyen ama aynı zamanda çok farklı olan bireylerin oluşturduğu toplulukla karşılaşmaktadır. McIlwaine, (2014) öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıkları olgun karşılamaları için olumlu bir anlayış ve tutum geliştirmelerine yardımcı olabileceğini belirtmektedir.

Bireysel farklılıkların içerisinde önemli bir etken olan dil, insanlarla iletişimimizi sağlayan ve varlığımızın temelini oluşturan bir araçtır. Bu sebeple müfredat içerisinde önyargı önleme amacıyla, kapsayıcı kelimelerin ve basmakalıplaştırmayı önleyen dil kullanımı esas olmalıdır. Çocuklar bireysel farklılıkları ve benzerlikleri fark edip yorumladıkları için dil, görünüm ve kültürle ilgili

klişe varsayımlarda bulunmamak gerekmektedir. Ek olarak bütün çocukları adil bir tutum ve saygıyla karşılarken aynı zamanda farklılıkları özgür bir şekilde ifade edebilmeleri için ortam oluşturmak önemlidir (McIlwaine, 2014).

Bireysel farklılıklar öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir değişken olarak yerini almaktadır. Her öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri, motivasyonu, sorumluluğu, istekleri, duyguları, çalışma prensipleri vb. gibi özellikleri değişken olduğundan hiçbir öğrenci aynı olarak kabul edilemez. Bu sebeple öğrencilere iyi bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlerin bireysel farklılıklara çok daha fazla dikkat etmeleri gerekmektedir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Her öğrencinin geçmişini ve özelliklerini önemseyen, onları biricik kabul eden günümüz eğitim sistemindeki yapılandırmacı yaklaşıma göre de farklılıklar doğal kabul edilmektedir. Bu sebeple yapılan öğretimin bireysel farklılıklara göre planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Polat, 2009). Çocukların kendinin ve diğerlerinin farklılıklarını bilmesi öğretim planındaki yapılan etkinliklerin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Çocuğa farklılıkların detaylı bir şekilde açıklanması muhakkak önemlidir. Ayrıca farklılıkların farkına varan çocukların, bu farklılıklara karşı saygılı olma davranışını da kazanması gerekmektedir.

(1) Dış Görünüşe İlişkin Farklılıklar

Dış görünüşe ilişkin farklılıklar çocuklar tarafından en kolay fark edilebilen farklılıklardır. Çocuklar kendi dış görünüşleri sebebiyle ayrımcılığa maruz kalabildiği gibi başkalarına ayrımcılık yapabilmektedir. Bu sebeple çocuklar, ilk önce kendi özelliklerinin farkına varmalı ardından çevresindeki kişilerin farklılıkları konusunda onlara bilgi verilmelidir (Ekmişoğlu, 2007). Çocuğun dış görünüşü, çocuğa ayrımcılık yapılarak öteki konumuna yerleşmesine sebep olmasının yanı sıra ona karşı pozitif etkileri sağlayan bir özellik olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Feingold, fiziksel olarak çekici insanların başkaları tarafından "çekici olmayanlara kıyasla daha sosyal, zeki ve yetenekli, cinsel açıdan daha yakın, bilişsel olarak daha sağlıklı" olarak görüldüğü sonucuna varmıştır (Feingold, 1992). Dış görünüşü çekici olan insanların olumlu olarak algılanması çocuklar için de geçerlidir.

Okuldaki öğrencilerin yanında öğretmenler de bu çocukları popüler ve zeki olarak değerlendirir. Bunun yanı sıra onlara daha cesaretlendirici ve dostça davranır (Clifford ve Walster, 2003). Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu şekilde dostça tavır ve tutumları çocuğun özgüvenini artırarak okuldaki yaşantısını olumlu yönde etkileyebilir.

Araştırmalara göre dış görünüşlerinin çekici olduğunu düşünen çocukların olmayanlara oranla daha mutlu olduğu söylenmektedir (Holder ve Coleman, 2008). Bunun yanı sıra dış görünüşün toplumda başkaları tarafından kabul edici (sosyal kabul) bir özellik olduğu bilinmekte ve çocukların arkadaş edinmelerindeki önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Kleck, Richardson ve Ronald, 1974). Bu sebeple eğitim hayatlarında çocuğu öteki konumuna getirmemesi için dış görünüşe ilişkin farklılıkları diğer çocuklara kabul ettirmek ve “Her insan birbirinden farklıdır.” düşüncesini çocuklara kazandırmak oldukça önemlidir.

(2) Cinsiyete İlişkin Farklılıklar

Bireylerin fiziksel gelişimlerine göre ilk farklılıkları cinsiyetlerine bağlı olarak ortaya çıkar. Doğuştan kadın ya da erkek olarak edinilen cinsel kimlik (cinsiyet) sayesinde davranışlar arasındaki farklılıklar da oluşmaktadır. Cinsiyet farklılığı davranış farklılıklarını açıklamada her zaman başarılı olamasa da erkek ve kızların gelişim farklılığını ve bireyler arası ilişkilerdeki farklılıkları açıklayabilmektedir (Yıldırım, 2008).

Olgunlaştıkça cinsel farklılıklarının farkına varan çocuklar cinsiyet ile ilgili tutumlarını okul öncesi yıllarında geliştirirler (Sebanc, Pierce, Cheatham ve Gunnar, 2003). Çocuklar banyo veya kendisinin ayrıntılı çizimlerini yaparken farkındalık kazandıkları cinsiyetleriyle (Chrisman ve Couchenour, 2002) ilgili davranışlarını gözlemleyerek toplumda kendilerine ait yeri keşfederler ve buna uygun davranış sergilerler. İki cinsiyetin becerilerini öğrenmek için gözlem yapan çocuklar bir süre sonra karşı cinsi gözlemlemeyi bırakarak kendi cinsiyetine ilişkin becerileri kazanmaya başlarlar (Aktan ve Divrengi, 2010). Gunnar ve et all. (2003) cinsiyet farklılığı sebebiyle çocukların farklı kültürlerde yetiştiğini belirtmektedir.

Cinsiyet farklılığına dayalı olumsuzluklar aile ya da sosyal çevre yönüyle gelişebilir. Örneğin babaların çocuk yetiştirirken çocuğa olan negatif davranışları onun akranlarıyla (özellikle babalarının dışındaki erkeklerle) olan iletişimini etkilemektedir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Bunun yanı sıra toplumda oluşan cinsiyet rolleri ve beklentileri de cinsiyet farklılığına neden olmaktadır (McIlwaine, 2014). Çocuklar cinsiyetlerini fark ettikten sonra aynı cinsiyetten olan kişilerle zaman geçirmeye çalışmaktadır (Sebanc, Pierce, Cheatham ve Gunnar, 2003).

Cinsiyet farklılığından kaynaklanan problemleri en aza indirmek ve önyargıları önlemek için çocukları basmakalıp cinsiyet rollerinden kurtarmak gerekir. Örneğin; “Bu tam bir erkek işi.”, “Kızlar bunun için uygun değil.” gibi ifadeler kullanılmamalı ve bu ifadeleri başkaları kullandığında anında düzeltilmelidir. Çocuklar gruplandırılırken ‘erkekler-kızlar’ şeklinde bir gruplandırma yerine kız-erkek karışık gruplar oluşturulmalı ve meslekler her iki cinsiyete göre modeller oluşturularak çocuklara öğretilmelidir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Ayrıca cinsiyet farklılığının anatomik açıdan ele alınarak çocukların başarılı bir kimlik geliştirmesine yardımcı olunması gerekmektedir (McIlwaine, 2014). Kendinden emin ve farkında olan bir öğretmenin saygı içerisinde; cinsiyetle ilgili soru sormalı, tartışmalı ve öğrencilerinin yanılıklarını düzeltmeye yardımcı olmalıdır (Chrisman ve Couchenour, 2002). Çünkü çocukların benlik kavramlarının gelişmesini etkileyen faktörlerden biri de cinsiyettir (Brown, Mangelsdorf, Neff, Schoppe-Sullivan ve Frosch, 2009).

(3) Aile ve Sosyal Yapıya İlişkin Farklılıklar

Sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik olarak birbirinden farklı olan aile yapıları çekirdek ve geniş aile olarak görülmektedir (Ekmişoğlu, 2007). Farklı ailelerde büyüyen çocukların farklılıklara olan bakış açıları da aileye göre şekillenmektedir. Putallaz (1987) yaptığı çalışmasında çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimlerinde annelerine benzer duygusal davranış sergilediğini tespit etmiştir.

Yaşadığımız çevrede bizim seçtiğimiz davranışlarımızı onlara göre şekillendirdiğimiz *referans grupları* bulunmaktadır. Birey yaptığı eylemlerin referans grup tarafından ödüllendirileceğini ya da cezalandırılacağını düşünerek hareket eder.

Bu grup çoğunlukla bireyin en yakınında olan; aile, arkadaş, öğretmen, komşu ya da iş arkadaşı konumunda olan kişilerdir (Bauman, 2011). Çocukluğumuzun erken dönemlerinde istediğimiz referans grubunu seçmekte çok özgür olmasak da ileriki yaşlarda tercih şansımız artmakta ve belirlediğimiz ötekiler bizim için önemli hale gelmektedir (Bauman, 2011).

(4) Engel Durumuna İlişkin Farklılıklar

Çocukların fiziksel özellikleri fark etmesiyle birlikte engel durumuna ilişkin farklılıkları da ayırt etmeye başladığı görülmektedir. 2 yaşından itibaren başlayan bu farkındalık biraz daha büyüdükçe bu durumdan oluşan kaygı ve rahatsızlığın ifade edilmesiyle devam etmektedir. Çevresinde veya ailesinde engel durumu olan bireylerin bulunduğu çocuklar bu kaygı ve rahatsızlığı yaşamazken aksi haldeki çocuklar engelli olan kişiye önyargılar geliştirebilir. Bu sebeple de engelli bireyi yok sayma, hor görme, acıma vb. davranışlarda bulunabilir. Bu davranışların oluşmaması için çocuğun sadece engelli bireylerle aynı ortamda bulunması yetmez aynı zamanda çocuğa engelliliğe ilişkin detaylı bilgilerin verilmesi gerekmektedir (Ekmişoğlu, 2007).

Öğrenciler cinsiyet, kişilik, değer, kültür, inanç, sosyo-ekonomik yapı gibi farklılıklarıyla birlikte okulda bir topluluk oluşturmaktadır. Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin okula uyarlanması ve farklılıklara saygının önemsinmesi önemlidir. (Kacar, 2018). Öğretmenlerin farklılıklara olan tutum ve davranışlarının öğrencilere örnek olması sebebiyle okullarda öğrencilerin farklılıklarını hoşgörü ile karşılayanlar öncelikle öğretmenler olmalıdır.

Bireyler kendilerine benzeyen insanlarla yaşama eğilimine yatkın olmaktadır. Çünkü bu durum farklı olanla yaşamaktan her zaman daha kolaydır. İnsanın kendisini korumaya almak istemesiyle yabancı ya da farklı olandan kaçınma durumları meydana gelmekte; bu sebeple toplumda farklı olana karşı önyargı oluşmaktadır. Ancak araştırmalara bakıldığında küçük çocuklarda farklı olana karşı olumsuz tavır bulunmadığı ve olumsuz tavır ve tutumların çocuğun toplumsallaşmaya başlamasıyla edindiği bir tepki olduğu belirtilmektedir (Schnapper, 2005)

(5) Kültürel Yapıya İlişkin Farklılıklar ve Çokkültürlülük Kavramı

Kültür; araç ve amaç niteliği taşıyan, bireylerin ürettiği maddi ve manevi öğelerin tamamını içeren canlı bir örüntü olarak tanımlanabilir (Ünlü, 2012). Toplumda yaşanan farklılık sebebiyle oluşan kültürel çeşitlilik ise; birlikte yaşam becerisinin ve bilincinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Kanatlı Öztürk, 2018). Sahip olduğumuz kültür ve cinsiyet yalnızca inançlarımızı, değerlerimizi ya da sosyal etkileşimlerimizi etkilemez. Beraberinde Dünyayı algılayış biçimimizi, bizim için neyin önemli olduğunu, bilgiyi işleyişimizi ve nasıl yorumladığımızı da etkiler (Chisholm, 1994). Okullarda verilmeye çalışılan çokkültürlü eğitimin temel amacı; farklı olarak nitelendirilen bireyi anlama, tanıma ve ona saygı duyma gibi davranışları kazanmış hoşgörülü bireyler yetiştirmektir (Kanatlı Öztürk, 2018).

Yalnızca etnik bir durum olmayan kültürel çeşitlilik, öğretimin çok kültürlü bir deneyim olması sebebiyle herkesi etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkar. Ülkenin geleceği, toplumun huzur ve sağlığı için çok kültürlü eğitimin programlara konulması ve etkili olması için de iyi yetiştirilmiş öğretmenler tarafından uygulanması gerekmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009; Chisholm, 1994). Öğretmenlerin kültürel çeşitlilik açısından zengin olan sınıflarda öğretim yapmak, akademik başarıyı artırmak, kişisel gelişimlerine yardımcı olmak ve öğrencilere eşit fırsatlar sunmak amacıyla kullanacakları strateji ve içerikler kültürel alt yapıya uygun olmalıdır. Ayrıca öğrencileri iyi tanımalı ve onların dünyayı algılama ve işleme biçimleri hakkında bilgili olmaları gerekmektedir (Chisholm, 1994).

Çocuklara okulun ilk yıllarında verilen benzerlik ve farklılık kavramları çocuğun çeşitliliğe bakış açısını geliştirir ve küresel dünya koşullarında demokratik bir vatandaş olarak yetişmesine zemin hazırlar (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Ayrıca çocuğun gelişen öteki algısına da olumlu yönde katkı sağlar. Arkadaşlarının farklı ve benzer yönlerini öğrenen çocuğun öğretmeni tarafından olumlu yönlendirmelerle birlikte öteki'ne olan algısı olumlu bir şekilde şekillenebilir.

Alan literatüründe "çok kültürlülük" ve "çeşitlilik" terimleri birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (APA, 2002). Ayrıca kültürel

çeşitlilik, kültürel farklılık vb. gibi kavramlara da rastlanılmıştır. Buna ek olarak kavramın tanımının, olumlu bir anlam ifade ettiği ve bir nevi toplumun zenginliğini işaret eden bir kavram olduğu söylenebilir. Aykut (2019), topluluk içindeki kültürel farkların ve çeşitliliğin, toplumun zenginleşmesine katkı sağlayan bir özellik olduğuna vurgu yapmaktadır.

Parekh (2001) çeşitliliği tanımlarken kavramın ahlaki ve politik değerini vurgulamaktadır. Kendi içinde yaşayan kapalı kültürlerin; baskıcı, dar görüşlü, otoriter ve hoşgörüsüz olabileceğini ve tarihsel derinlikten yoksun, sık bir yaşam tarzı riski taşıyabileceğini ifade eder. Ona göre çeşitlilik; *"İnsan özgürlüğünün bir bileşeni ve koşuludur."* ve kültürler arası diyalogun ön şartı olarak bireylere kendi kültürlerini dışarıdan görme imkânı sağlayan olumlu bir araçtır. Kacar (2018) ve (Kanatlı Öztürk, 2018) ise bu kavramın insani değerleri normalleştirmek adına özellikle son on yılda birçok ülkede yerini aldığını belirtirken, toplumu zenginleştirdiğini ve küresel anlayışın gelişimine katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Çokkültürlülük; ırk, cinsiyet, yaş, engellilik, etnik köken, dil, cinsel yönelim, sınıf durumu, eğitim, din gibi kültürel boyutların geniş kapsamıyla ifade edilmektedir (APA, 2002). Bu kavram ideolojik, teorik, politik gibi çok farklı anlamlar taşımanın yanında kültürel farklılıkların bir arada olmasını, gelişmesini ve kimliklerinin korunmasını vurgulamaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009). Tanımlayıcı ve değer verici anlamlarda kullanılan çokkültürlülük kavramının tanımlayıcı anlamı; toplum içindeki birçok etnik ve kültürel toplulukların varlığını bildirmektedir (Bulut ve Başbay, 2014). Bu toplulukların aralarındaki ilişkinin belirli bir çerçevede düzenlenmesi ise çokkültürlülüğün değer verici yapısını oluşturmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009). Hem tanımlayıcı hem değer verici anlamıyla çocuklara öğretilen bu kavram, zengin bir toplum düşüncesiyle özdeşleştirilerek çocukların toplumda olan ötekilere karşı olumlu bir bakış açısı kazanmasına katkı sağlamaktadır (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015).

(a) Suriyeli Çocuklar ve Kültürel Özellikleri Tanımak

Ülkemize yaşanan göçler sebebiyle birçok bölgemizde eğitim öğretim faaliyetleri Suriyeli öğrencilerle birlikte devam etmektedir. Özellikle sınır bölgelerindeki okullarda Suriyeli öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Bu sebeple bazı olumsuz davranış ve tutumların yaşandığı gözlenmektedir. Olumsuzluğu ortadan kaldırmak amacıyla ülkemize göçle gelen çocukların kültürel özelliklerini anlamak, onları tanımak; verilen eğitim ve öğretimin kalitesini artırmanın yanında çocukların kültürel çeşitliliği anlamasına, benzer ve farklı yönlerini tanıyarak öteki'ne saygı duymayı öğrenmesine zemin hazırlayabilir.

Çocukların başkalarına karşı olumlu ya da olumsuz tavır ve tutum sergilemeyi ailesinden ve yaşadığı kültürden öğrendiği gibi toplumdan, televizyondan, dini mekânlardan ve diğer toplumsal kurumlardan da öğrenebilir (Lambert ve Klineberg, 1969; Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Toplumsal bir kurum olarak okul, çocuğun yaşantısında önemli bir zaman dilimini oluşturur. Bu sebeple okulda yapılan kendini ve diğer kültürel özellikleri tanıma etkinlikleri, çocuğun ötekilere karşı tutum ve davranışlarına olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Savaşta ve terörizmden doğrudan etkilenen aileler ve çocukları; gereksinimlerini, üzüntülerini, endişelerini, korkularını ve düşüncelerini farklı şekilde ifade ederler (Ronen, Rahav ve Rosenbaum, 2003). Bazı çocuklar bu durumda uyumak, yemek yemek gibi fiziksel ihtiyaçlarını bırakırken bazıları kendilerini yaramazlıkla anlatmaya çalışırlar. Bu durumda öğretmenin görevi çocuğun verdiği ipuçlarını değerlendirerek ona destek sağlamaktır (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerinin okul hayatının yanı sıra çocuğun ailesine ve hayatının karmaşıklığına odaklanmaları gerekmektedir. Çünkü bir çocuğun eğitimi onun hayatının bir parçasıdır; yaşam ve eğitim birbirinden ayrılmaz. Eğitimin, hayattan bağımsız olarak görülmesi oldukça olumsuz sonuçlar doğurabilir (Xu, Connelly, He ve Phillion, 2007).

Göçmen çocuklar kendi içinde bulundukları kültürden ayrı bir yerde yaşadığı için o toplumun dışlanmış ve zayıf halkası olarak kabul edilir. Bu sebeple hem kendi

lkelerinde hem de başka ülkelerde hayatlarını devam ettirmek onlar için zor bir süreçtir. Bu durumla yüzleşen çocukların kimliğini belirleyecek “Ben kimim?” sorusuna verdikleri yanıtlar da merak edilen cevaplar arasındadır (Xu, Connelly, He ve Phillion, 2007).

Bir ğrencinin kültürel kimliği ne kadar olumlu olursa, başarı seviyesi o kadar yüksek olur. Öğretmenler, ğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini ve günlük akademik ve sosyal görevleri yerine getirebilmelerini sağlamak için, öğrencilerin kültürleri ve kültürel geçmişlerinin olumlu imajlarını kullanarak çeşitli teknikler kullanabilir. Bu sebeple bu durumdaki öğrencilere eğitim verecek kişiler Arap kültürünü tanıyarak öğrencilerin kültürel yönelimlerini ve dünya görüşlerini anlamalıdır. Ek olarak sosyal adaleti teşvik eden kültüre duyarlı öğretme-öğrenme stratejilerini kullanmalıdır (Manning, Baruth ve Lee, 2017).

b) Farklılıklara Saygı Kavramı

Farklılıklara saygı kavramı; bireyin farklılıklarını doğal bir süreç olarak kabul ederek insan olma temelinde bireye saygı duymaktır (Güven, 2012; Kacar, 2018). Caposwki aynı kavramı; cinsiyet, yaş, aile yapısı, sosyal yaşam, yetenek, fiziksel durum vb. gibi durumlar sebebiyle oluşan farklılıkları ve kişinin insani özelliklerini doğal bir şekilde kabul ederek bireye hürmet etmek şeklinde tanımlamaktadır (Kanatlı ztrk, 2018).

İlk olarak Amerika’da Louise Derman-Sparks ve ABC Task Force (1989) tarafından hazırlanan müfredatla ortaya çıkan bu değer çok kültürlü eğitimin yansıması şeklinde görülmektedir. Hazırlanan müfredatta öğretmenlerin bu müfredatı uygulamaları için gün ayırmalarına gerek kalmadan yıl boyunca yaygın bir şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. Hazırlanan müfredatın temel amacı, çocuklara üstünlük ve ırkçılık tutumlarını kazandırmadan farklılıklar konusunda olumlu kavramlar geliştirmelerinde yardımcı olmaktır. “*Değere dayalı: farklılıklar iyidir; baskıcı fikirler ve davranışlar değildir. Farklılığa saygı göstermek ile haksız inanç ve eylemleri kabul etmemek arasında yaratıcı bir denge kurar.*” sözleri ile de bu kavramı açıklamaktadır. Aynı zamanda müfredat öğretmenlerin ırkçı tutumlarını aşmalarını sağlarken bir

yandan da öğrencilerin kalıplaşmış önyargılarını kaldırmada fikir sahibi olmalarına katkıda bulunmaktadır (Levy, 1996). Müfredatta bahsedilen eğitimde *özgürlük pratiği* (practice of freedom) esastır. Bu kavramdan amaç çocuğun yaşayarak, hata yaparak ve tekrar deneyerek öğrenmesi düşüncesidir. Çünkü önyargı bu öğrenmelere karşı çıkar (Derman-Sparks, 1989).

Önyargı karşıtı programın dört amacı bulunmaktadır. İlk olarak çocuğun olumlu kimlik geliştirmesi ve kendi öz değerini bulmasını sağlayan becerileri çocuğa kazandırarak kendisini tanımasını sağlamaktır. İkinci hedef farklı din, dil, kültür, ırk, inanç gibi özelliklere saygı duyarak farklı insanları tanımasını sağlamak ve empati duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktır. Üçüncü amaç, önyargıları ve ayrımcılığı saptamak ve bu konuda eleştirel düşünme yetisi kazandırmaktır. Bu kazanım, çocuğun farklılıkları ve benzerlikleri ayırt edebilmesi, adil olan ve olmayan davranışları tanımlayabilmesi, farklılıklar hakkında olumlu düşünceler geliştirebilmesi ve karşısındaki bireyi yargılamadan dinleyebilmesi gibi becerilerden oluşmaktadır. Son hedef ise, çocuğun yapılan ayrımcılığı fark ederek kendini ve çevresindekilerini bundan koruyabilme becerisini kazanacağı “Ayrımcılık ve Önyargıya karşı Kendini ve Başkalarını Savunma Basamağı” olarak bilinmektedir (Yüksek Usta, 2019).

Bireyin, kendisi gibi düşünmeyenleri ötekileştirmeden farklılıklara saygı duyan biri olarak yetişebilmesi için bu özellikleri taşıyan öğretmenlerin var olması gerekmektedir (Kacar, 2018). Öğretmenler, öğrencileri sosyalleştirmek için gereken çabalarda bulunmalı, bunun için de grup çalışmalarına önem vererek öğrencinin özgüvenini güçlendirecek etkinlikler planlamalıdır. Ayrıca öğrencilerine ayrımcılık yapılmasına izin vermemeli ve kendi davranışlarıyla da öğrencilerine örnek olmalıdır (Ayvaz Tuncel, 2009). Çünkü küçük çocukların zihinsel gelişimleri gereği soyut olan kuralları tartışmak ve konuşmak yerine birlikte uygulayarak benimsemeleri sağlanmalıdır (Senemoğlu, 1994).

Geleceğimizi emanet edeceğimiz çocuklarımızın farklılıklara saygı duyan bireyler olarak yetişmesi oldukça önemlidir. Çocukların, farklılıkları korkarak reddeden bireyler olmaları yerine bu durumu kabullenen ve saygı duyan bireyler

olması için de sınıf içerisinde yapılması gerekenler farklılıkların tanıtılması ve öğrencilerin bu konuya çokça maruz kalmalarını sağlamaktır (Levy, 1996).

c) Farklılıklar Karşısında Gösterilen Tutumlar

Bireylerin toplumda olan farklılıkları kabul etmesi, toplumun barışçıl ve güvenli bir şekilde yaşamasına olanak sağlamaktadır. Toplumda farklı olana karşı yapılan olumsuz davranışların giderek artması; son zamanlarda saygı, empati, hoşgörü gibi değerlerin ön planda olmasına rağmen bir çelişki olduğunu göstermektedir (Kanatlı Öztürk, 2018).

Farklılıklar karşısında insanların tutum ve davranışları farklılık göstermekle birlikte genel olarak; asimile etme, inkar etme, izole etme, dahil etme/hariç etme, yanlışları doğrulama, tolerasyon, altın kural yaklaşımı, farklılıklara değer verme ve hoşgörü gibi davranışların olduğu bilinmektedir. Asimile etme, inkar etme, izole etme, dahil etme/hariç etme, yanlışları doğrulama, tolerasyon gibi tutum ve davranışları benimseyen kişiler farklılıklara karşı olumsuz yaklaşma ya da görmezden gelme davranışı sergilemektedir. Ancak altın kural yaklaşımı, farklılıklara değer verme ve hoşgörü yaklaşımında insanlar farklılıklara karşı saygılıdır ve onları olduğu gibi kabullenme davranışı sergilemektedir. (Kacar, 2018).

Çocuklar farklılıklar karşısında çevresindekilerden öğrendiği ön yargıya dayalı olarak olumsuz tutum ve davranışlar geliştirebilir. Okulda çevresindeki kişilere karşı özellikle fiziksel özellik, yetenek, sınıf, kültür, davranış, din, yaş, cinsiyet ve etnik köken farklılıkları ile ilgili tepki gösterebilirler. Bu sebeple okulların amacı önyargıya ilişkin olumsuz tutum ve davranışları değiştirmek için çocukların içindeki iyilik potansiyelini ortaya çıkararak farklılıklara karşı saygı duyan bireyler olarak yetiştirmektir (McIlwaine, 2014)

(1) Ötekileştirme/Öteki algısı nedir?

İnsanlık tarihimiz boyunca dönem dönem gerçekleşen ve zamanla daha yoğun ve karmaşık biçimlerde karşımıza çıkan ötekileşme kavramı (Gasset, 2000); günlük yaşamda olumsuz olanı ötekine yükleme, kendini öteki'den farklı bir yere konumlandırarak ondan soyutlamak olarak tanımlanmaktadır. Bir nevi karşıt kimliğin

olumsuzlanması üzerine kurulan ötekileştirme; kendimizi meşrulaştırmak için başvurduğumuz bir yol olarak görülebilmektedir (Ünal, 2014; Yıldırım, 2019). Ötekileştirmede bir kişiyle ya da bir grupla mesafeyi koruma, onları farklılaştırmak ya da uzaklaştırmak amacıyla kasıtlı oluşturulan klişeler ve yargılar rol oynamaktadır (Nahya, 2010). Öteki algısı ise bireyin kendisini merkeze alarak farkındalık ya da ayırım/ayırımsama yoluyla çevresindekileri nitelik ve nicelik olarak tanımlamasıdır (Çiftçi, 2006).

Ötekileştirmede kullanılan “biz” kavramı, birleştirici aynı zamanda farklılaştırıcı etkisi olan bir kavramdır. Bu kavram benzer kişilerle grup dinamiğinin oluşturulmasında ayrıca bizden farklı olan diğer grupların uzaklaştırılmasında ve ayrıştırılmasında kullanılmaktadır. Bir süre sonra biz ve onlar olarak ayrılan gruplarda, “biz” iyiyi ve güzeli hak eden grup, ötekilerin olduğu “onlar” ise istenmeyen olumsuz ve kötü şeyleri hak eden grup olarak tanımlanır. Bu yaşanan durum, günlük hayatta farklılıkların ötekileştirilmesini mümkün kılan bir süreç olarak karşımıza çıkar (Yıldırım, 2019). Ancak ötekinin varlığı ötekileştirmeye yol açmamalı, hem bireyin hem ötekinin kendisini tanımasına imkân vermelidir (Erbuyurucu, 2015). Çünkü kimliğin var olabilmesi ve farklılıklar ve benzerlikler yoluyla sağlamlaştırılması için her zaman öteki’ ne ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım, 2019).

Ötekileştirmede sergilenen tutumlar bazen değişiklik gösterebilir ve farklı şekillerde ortaya çıkabilir (Erbuyurucu, 2015). Bu tutumlardan biri farklılaştırıcı tutumdur ve kendi kültürüne uymayanı aşağılayıcı ve hor görücü tutum olarak yerini alır (Hentch, 2008). Asimilasyoncu tutum ise ötekini dışlamadan ancak sadece benzeyen yönlerini esas alarak kabul eder. Bu tutum ötekinin haklarını inkâr etmeyip onu kabullense de farklılıklarından soyutlayarak kendine benzetmeye çalışılan bir tavır sergiler (Schnapper, 2005). Oysa sosyolojik düşünmek, biz ve ötekilerin arasında çekilen sınırları ve sözde anlaşmazlığı yeniden düşünmemize fırsat sağlayabilir. Sınırların kaderimiz olarak kabul edilen bir olgu olması yerine öteki ile kurulan olumlu bir ilişki hayal edilebilir. Böylelikle korku ve zıtlaşmanın yerini hoşgörü ve sevgi alabilir (Bauman, 2011).

İnsanlar arasında farklılıklar sebebiyle kavga, bölünme, ayrı düşünme ve üstünlük gibi kavramlar arttıkça ötekileşme de devam edecektir (Şengül, 2007). Bu sebeple ötekileştirmeyi önlemek amacıyla eğitim-öğretime daha fazla önem verilerek bu durum yerini hoşgörü, saygı, sevgi gibi olumlu değerlere bıraktırılmaya çalışılmalıdır. Güney ve Konak (2016) ülkemizdeki göçmenlerle birlikte yapılan eğitim faaliyetinin ötekileştirme söylemlerinden ayrıldığını belirtmekte ve eğitim söz konusu olduğunda ötekileşmenin yerini olumlu düşüncelere bıraktığını ifade etmektedir.

(2) Yabancı Algısı Nasıl Oluşur?

Yabancı kavramı TDK (2020) güncel sözlüğe göre “Başka bir milletten olan, başka devlet uyruğunda olan, aileden, çevreden olmayan, tanınmayan, bilinmeyen, belli bir yere veya kimseye özgü olmayan” şeklinde tanımlanmaktadır. Bauman (2011) bu tanımlamaların aksine yabancıyı büyük oranda tanıdığımızı ve onu yabancı olarak kabul etmemiz için de onun hakkında bilgi sahibi olmamız gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca yabancıları yakın çevremizde olan ama dikkatimizi vermekten kaçındığımız, onları anlamlandıramadığımız, biz’in parçası olmadığı gibi onlar’ın parçası da olmayan ve davranışlarını tahmin edemediğimiz kişiler olarak tanımlamaktadır (Bauman, 2011). Bayram (2015) yabancı ve öteki kavramlarının birbirine çok yakın kavramlar olduğunu söylemektedir.

Çocuğun yabancı algısı ya da yabancı kaygısı ayrılma-bireyleşmenin ilk alt evresinde kendini gösterir. Bebek annesinin yüzünü tanıyabilecek kadar bireyleştikten sonra başkalarını görsel ve dokunsal olarak keşfetmeye ve incelemeye yönelir. Yabancınnın yüz hatlarını annesininkiyle kıyaslamaya başlar. Ortakyaşamsal evreyi düzgün bir şekilde tamamlayan çocuklar yabancıları incelemekten çekinmezler (Mahler, Pine ve Bergman, 2003). Bu süreçte annelerine güvenli bağlanan bebekler annelerinin yokluğunda yabancı kişi ile olumlu bir iletişim kurabilmektedir (Aydın, 2010; Gümüş ve Güler, 2018). Bu dönemi başarısız geçiren ve bu sebeple temel güven eksikliği olan çocuklarda ise normalden uzun süren bir yabancı tepkisi görülebilir. Yabancı tepkileri arasında ilgi, merak, temkinli davranma ve kaygı durumları yaşanabilir (Mahler, Pine ve Bergman, 2003). Çocuk bu dönem sonunda annesine

kaygılı/kararsız bağlanma geliştirirse sürekli tehdit algısı ve tehlike durumuyla birlikte kaygı içinde büyüyebilir (Gümüş ve Güler, 2018). Çocuğa erken yaşta karşıtlıklara dayalı verilen eğitim de; çocuğun bazı yabancı grupları olağanüstü bir varlıkmiş gibi tanımlamalarına ve yabancı insanların farklı, düşman ve garip olduğu hissine kapılmasına neden olabilir (Lambert ve Klineberg, 1969; Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015).

Çocuklar okula başladıklarında ise yabancı çocuklar ve yetişkinlerle iletişim kurmaya çalışırlar. Bu durum çoğu çocuk için zor bir görev olarak tanımlanır. Çocuğun bu görevi tamamlaması için farklı sosyal becerilerinin olması ve bireyselliğini bırakması gerekmektedir. Sahip olunması gereken sosyal beceriler yabancıların düşüncesini anlamak için; farklı bakış açısına sahip olma, analiz yapma gibi becerilerdir. Çocuk bu beceriler sayesinde başkalarıyla olumlu bir iletişim kurabilir ve kurduğu ilişkilerden yola çıkarak benlik kavramını da güçlendirebilir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015).

(3) Çocukların Farklılıklara Karşı Empati Yeteneği

Empati bireyin duygusal anlamda kendini başkasının yerine koyarak onu anlamaya çalışması olarak tanımlanmaktadır. Empatinin gelişimi için diğer kültürlere ve inançlara iki taraflı bakabilmek, öz değerlerin sadece kendinde değil başkalarında da var olduğunu benimsemek, cinsiyete dayalı yetenek farklılığına saygı duymak ve açık zihinle düşünmeyi öğrenmek gerekmektedir (Ekmişoğlu, 2007).

Empati farklılıklara karşı yapılan olumsuz davranış ve tutumları ortadan kaldıracabilecek ve ayrımcılık yapmak yerine saygı duymayı geliştirebilecek bir değerdir (Kacar, 2018). Etnik ya da kültürel olarak bizden farklı grupların duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilme konusunda ise karşımıza çıkan kavram kültürel empatidir. Bu kavram geçmişten getirdiğimiz duygu ve düşüncelerimiz fark etmeksizin bizden farklı olanların kültürel değerlerini anlayabilme ve onlarla empati kurabilme yeteneğimizi tanımlamaktadır (Van Der Zee ve Van Oudenhoven, 2000).

Çocuğun önemli gelişim görevlerinden olan empati, birçok çocukta doğuştan oluşan bir yetenektir (Yüksel, 2009). Ancak çocuklarda empati yeteneğinin gelişimi

2-3 yaşlarında görülebilir. Çocuklar üç yaşına geldiğinde, bir başkasının sıkıntısına jest-mimiklerle ya da sözlü bir şekilde empati ile ilgili davranışlar sergilemekte ve bir takım yardım davranışlarında bulunmaktadır. Çocuklar okul öncesi ve ilkököl yıllarına geldiğinde ise, bilişsel empati alanında önemli kazanımlar elde etmektedir. Bunun nedeni çocukların bilişsel gelişim düzeyinin artması olarak söylenebilir (McDonald ve Messinger, 2011).

Bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişmiş olan çocukların başkalarının sıkıntıları karşısında endişe ve empati gösterme olasılıkları daha yüksektir (Denham, Bassett, Thayer, Mincic, Sirotkin, ve Zinsser, K. 2012). Aynı zamanda empati yeteneğine sahip olan çocuklar kendilerini daha iyi ifade ederler ve çevreleriyle olan sosyal ilişkilerinde daha yeteneklidirler (Denham ve Holt, 1993).

Çocukların empati yeteneği ailesinin çocuğa tutumu ve benlik kavramıyla da ilişkilidir. Ailenin çocuğa rol model olduğu, ona olumlu ya da olumsuz duygularını ifade edebilme fırsatı tanıdığı, gerekli sevgi ve şefkati gösterdiği durumlarda çocuk empati yapabilen bir birey olarak yetişmektedir. Çünkü kendi ihtiyaçları karşılanan çocuk başkalarına da aynı şekilde davranmayı öğrenmektedir (Barnett, Howard, King ve Dino, 1980; Yüksel, 2009).

(4) Farklılıklara Karşı Hoşgörü Değeri

Evrensel bir değer olarak kabul gören hoşgörü, bireyin benimsemediği düşünce ve davranışları anlayışla karşılayabilmek; (Güven, 2012) etnik, sınıf, yetenek, kimlik, din, hayat tarzı vb. gibi farklılıklara saygı duyarak kabullenmek olarak tanımlanmaktadır. Bu değer son yıllarda küreselleşme, artan göçler, şehirleşme gibi birçok nedenle daha da önemli hale geldiği görülmektedir (Ersoy, 2016).

Hoşgörü değeri öğretim programlarında özellikle ilkökölde öğrencilere kazandırılmak istenen değerler arasındadır. Öğrencilerin okulda karşılaştıkları farklılıklara hoşgörülü bir şekilde yaklaşmaları okulun huzuru ve güveni açısından oldukça önemlidir. Aslan ve Aybek (2018) günümüzde yaşanan etnik, dini, siyasi ve kültürel sorunların hoşgörüsüz olmaktan kaynaklandığını belirtmekte bu sebeple

hoşgörü değerinin özellikle erken yaşlarda kazandırılması gereken bir değer olduğunu ifade etmektedir.

Hoşgörü değeri aileden, çevreden, yaşanılan kültürden ve okulda verilen eğitimden öğrenilebilmektedir. Çocukların farklı kültürden insanlarla tanışması onların hoşgörü değeri kazanmasına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerinin çevre koşullarını düşünerek farklı kültürlerin az olduğu veya kabullenilmediği durumlarda öğrencilerine farklılıkları tanımalarına yardımcı olacak şekilde nitelikli etkinlikler sunmalıdır. Böylelikle öğrencilerin çevrelerinden maruz kaldığı olumsuz tutumları engelleyebilirler (Ersoy, 2016).

Çocuklar bilişsel olarak geliştikçe hoşgörü değerine sahip bireyler haline gelmektedir (Witenberg, 2007). Öğretmenlerin bu sebeple öğrencilerinin bilişsel ve ahlaki sorgulama becerilerini geliştirmesi ve derslerinde farklılıklara saygı temelinde hoşgörü değerini öğrencilerine kazandırması gerekmektedir (Ersoy, 2016). Çocukların hoşgörü değerini kazanması farklı kültürlerle karşı saygılı olması demektir. Farklılıkları bilen ve hoşgörüyle onu kabul eden bir çocuğun öteki algısının olumsuz olması beklenemez.

Çocukların hoşgörü değerini kazanmasında ailenin etkisi görülmektedir. Aslan (2020) yaptığı araştırmada ebeveynlerin öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin de arttığını belirtmektedir. Borgonovi, (2012) ise bireylerin eğitim durumunun arttıkça daha hoşgörülü hale geldiklerini ifade etmektedir.

(5) Çocukların Oluşturdıkları Ön Yargılar

Önyargı “*bir şeyin ya da kişinin aleyhine veya lehine, önceden oluşturulmuş bir kanaat ya da yanlılığı*” gösteren bir kavramdır ve genellikle bir gruba ya da topluluğa karşı olumsuz tutumu ifade eder. Önyargı, gerçekliği kanıtlanmamış tamamen kişinin genellemelerden yola çıkarak oluşturduğu duygu ve düşüncelerdir (Marshall, 1999). Aynı zamanda bir taraf tutma biçimi olarak tanımlayabileceğimiz önyargı; kolay değiştirilemez tutumlar içermektedir. Ötekileştirme konusunda sıkça karşımıza çıkan bu kavram bir grubun diğerini ötekileştirmesi için dayandığı ana etmendir (Temizkan, 2011).

Sosyolojide önyargı, kişinin öteki bireylere/gruplara karşı koşullanmış bir tutum olarak sevgi veya düşmanlık duygusu geliştirmesine neden olan inançlar bütünüdür şeklinde tanımlanabilir (Temizkan, 2011). İngilizcede ise bu kavramı “bias” kelimesi karşılamaktadır. Farklılıklara saygı ve çokkültürlülük alanında karşımıza çıkan önyargıları ve ayrımcılığı ortadan kaldırma amacıyla yapılan çalışmaları işaret eden sözcük ise “anti-bias” olup önyargıyı ortadan kaldırma müfredatında sıkça kullanılmaktadır (Üner, 2011).

Hayatımız boyunca toplum tarafından kabul gören özellikle bireylerin ya da toplumların kültürel değerlerine karşı önyargılarımız bulunmaktadır (Perszyk, Lei, Bodenhausen, Richeson ve Waxman, 2019). Bu önyargılar yaşadığımız hayat boyunca kendimizi bir gruba ve belirli bir çevreye ait hissetmemiz sebebiyle kazandığımız duygu ve düşünceler sayesinde oluşmaktadır (Kırıkçı, 2017; Schnapper, 2005).

Çocukların önyargı oluşturmada dâhil olduğu grubun etkisinin olduğu görülmektedir. Kendi grupları hakkında bilgi edinen çocuklar kendilerinden yaşça büyük grup üyelerinin de etkisiyle diğer gruplarla sürekli kıyaslama yaparak onlara olumsuz özellikler atfeder (Kowalski ve Lo, 2001; Lambert ve Klineberg, 1969; Perszyk, Lei, Bodenhausen, Richeson ve Waxman, 2019). Çocuklar ait oldukları grup hakkında bilgi edindikçe önyargıları artarken dikkatlerini bireysel özelliklere yönlendirdiğinde önyargıları azalmaktadır (Kowalski ve Lo, 2001).

Çocukların ortaya çıkan sosyal önyargıları yetişkinler kadar karmaşık değildir. Dahası, yetişkinlerin sahip olduğu sosyal önyargıların aksine, bebekler ve küçük çocukların önyargıları oldukça şekillendirilebilir. Özellikle erken yaşlar itibarıyla, çocuklara doğrudan farklılıklar öğretilmelidir. Böylelikle çocukların önyargılarını önlemesine yardımcı olunabilir (Perszyk, Lei, Bodenhausen, Richeson ve Waxman, 2019). Troyna ve Hatcher (1992) çocukların ailelerinde farklılara karşı ön yargılı bireylerin olmasına rağmen okuldaki yaşantıları sayesinde bu önyargıları aştıklarını belirtmektedir. Ek olarak çocukların çevresindeki yaşantıları gözlemleyerek davranışlarına kendilerinin karar verdiğini söylemektedir.

Çocukların olumsuz olarak ırkçı ve mezhepçi tavırlar geliştirmeleri; duyuşsal, psikolojik ve sosyolojik potansiyellerine ulaşmalarına engelleyebilir. Ayrıca çocukların eğitim başarısı, zihinsel, sosyal ve kimlik gelişimi açısından oldukça zarar verici nitelikte olabilir (McIlwaine, 2014). Özellikle erken çocukluk döneminde oluşturulan önyargılar o yaşta aşamadığı takdirde sonradan değiştirmesi çok zor olan inançlar haline gelebilir ve daha büyük problemlere, çatışmalara neden olabilir (Perszyk, Lei, Bodenhausen, Richeson ve Waxman, 2019). Teichman, okul öncesi çocuklarının kendi gruplarını olumlu bir şekilde, grup dışında olanları ise olumsuz şekilde değerlendirdiğini belirtmektedir. İlkokul çağındaki çocuklarda ise grup içi kayırmacılığın ve grup dışı olumsuzluğun bilişsel gelişimle doğru orantılı olarak azaldığını söylemektedir.

Çocuklarda oluşan önyargı, aynı zamanda bilişsel gelişimle ilgili bir durumdur. Bilişsel açıdan yeterince gelişemeyen çocuklar karşısındaki ile ilgili bilgi ve duyguları işlemede zorlanırlar. Bu sebeple çocuklar olumsuz anlam yüklenen yabancılardan korkabilir. Ancak biliş geliştikçe farklılıkları hoş görüp kabullenebilirler (Teichman, 2001). Farklılıkların tanınmasına ve kabul edilmesine yardımcı olan okul ortamı bu anlamda etkin bir güce sahiptir (Aykut, 2019). Okullar, çocukların hem bilişsel hem sosyal olarak gelişmesine katkı sağlayarak önyargılarını aşan, farklılıklara saygı duyan çocuklar yetiştirmeyi hedefler.

Önyargıyı önlemek için öğretim programları içerisinde etkinlikler planlamak önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine davranışları öğrenciler tarafından dikkatle takip edildiği için bu konuda öğretmenlerin rol model olması gerekmektedir (McIlwaine, 2014). Sparks'ın alana kattığı önyargı önleme müfredatı çocukların eğitimi açısından oldukça önemlidir. Bu müfredatın belirli bir eğitim felsefesi vardır ve aynı zamanda belirli teknikleri içerir. Değer temelli olan bu müfredata göre farklılıklar iyidir ancak baskıcı fikirler ve davranışlar iyi değildir. Öğretmenlerden ve öğrencilerden sorun yaşadıkları konunun üstünü örtmeleri yerine yüzleşerek açığa kavuşturmaları istenir. Önyargı her sınıf düzeyinde yaşanan bir tutumdur. Ancak önyargıya karşı farklılıkları kabullenmek ve saygı duymak temel olandır (Derman-Sparks, 1989). Önyargı önleme yaklaşımında, çocukları diğer çocuklardan nasıl farklı

olduklarını öğrenmeye ve nasıl benzer olduklarını öğrenmeye teşvik etmek birlikte işleyen bir süreçtir. Çünkü insanlar bazen hem aynıdır hem de birbirinden farklıdır. Bu eğitim, tüm insanlara nasıl şefkatli ve adil davranılacağını öğrenmenin merkezinde yer almaktadır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Özellikle çocukların önyargı geliştirmemeleri için kullanılan dil ve sözsüz eylemler oldukça önem taşımaktadır. Çocukların çevresindeki insanların önyargılı bir şekilde olumsuz söylemleri, hal ve davranışları onların sosyal sınıflamalar yapmalarına neden olarak ayrımcılığa zemin hazırlamaktadır (Perszyk, Lei, Bodenhausen, Richeson ve Waxman, 2019).

B. İlgili Araştırmalar

Öteki kavramıyla ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar;

Kırıkçı'nın (2017) Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yürütülmüş derslere ait ders kitaplarını incelediği çalışmasındaki bulgulardan hareketle, belirli tarihsel dönemlere göre ötekinin ele alınış biçimini ve “öteki” imajının süreç içinde (1928-2017) nasıl bir dönüşüm yaşadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma da Yurt Bilgisi, Yurtaşlık Bilgisi, Vatandaşlık ve İnsan Hakları, Vatandaşlık Bilgileri ders kitaplarına nispetle İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Millî Tarih ve Tarih ders kitaplarında ayrımcı ve ötekileştirici ifadelerin daha yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ise bilhassa tarih konularının anlatıldığı fasıllarda, düşmanlaştırma ve ötekileştirmeye dayalı ifadelerinin kesafet arz ettiği görülmüştür. Bunun yanında ders kitaplarının basım tarihleri ve türleri kadar, metinlerin ele aldığı tarihsel bağlamın ve konjonktürün de, ötekinin imgenlenmesinde belirleyici bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Ayanoğlu (2011) çalışmasında, 2009 – 2010 eğitim öğretim yılları arasında, Türkiye ve Yunanistan'daki ilk-orta-lise düzeyinde zorunlu olarak okutulan tarih ders kitaplarını incelemiştir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ve Yunanistan’da okutulan tarih ders kitaplarında *biz* ve *öteki* imgelerinin nasıl aktarıldıklarını tespit etmek ve karşılaştırmalı bir analiz yapmaktır. Çalışmanın sonuçlarına göre, iki ülkenin ders kitaplarında birbirlerine karşı olumsuz imgeler kullandıkları ve birbirlerini ötekileştirdikleri görülmektedir. Türk ve Yunan tarih ders kitaplarında ortak tarih ele

alınırken iki toplumun birliktelikleri son derece sınırlı bir yer tutmakta, buna karşın müfredatın ağırlığını ayrışmalar, çekişmeler, sürtüşmeler ve çarpışmalar gibi zıtlıklar oluşturmaktadır.

Yıldırım'ın (2014) yaptığı çalışmasındaki amacı, 1930'lı yıllarda liselerde okutulan tarih ders kitaplarında “öteki” kategorisinin nasıl ve hangi amaçlara dönük kurgulandığını açıklamaktır. Yapılan çalışmada, “öteki” kategorisi “Osmanlı geçmişi”, “iç ve dış düşman” ana temaları üzerinden incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ulusal kimliğin daha anlamlı ve tutarlı olarak inşa edilebilmesi için “öteki” kategorisine ihtiyaç duyulduğu bu sebeple döneme ait ders kitaplarında, çalışmada belirtilmiş olan kategorilerde “öteki”ler üretildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aksakal, Dağışan ve Erginsoy (2017) yaptıkları çalışmada 18-24 yaş grubunun ben ve öteki algısını cinsiyet ve yaşadığı bölgeye göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ben ve öteki algısı; millet, siyasi görüş, cinsiyet, din, bedensel farklılıklar gibi kategorilerle sınıflandırılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesinde eğitim görmekte olan 177 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla öğrencilere “*öteki ya da diğeri kavramını tanımlayınız*” şeklinde açık uçlu soru sorulmuş ve öğrencilerin otobiyografi yazmaları istenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların kişisel özellikler, farklı ırk, siyasi görüş ve millete sahip olanları öteki olarak tanımlamışlardır. Ayrıca kadın katılımcıların erkeklere göre kişisel özelliklere daha fazla vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2018) “Ötekine Karşı Duygusal Mesafe Ölçeği” ni yaptığı çalışmada bireylerin; toplumsal sınıf, inanç, yaşam tarzı, siyasi görüş, cinsel tercih gibi konularda, birbirlerine mesafelerini ölçmeyi sağlayan bir araç geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmasının örneklemini dört üniversiteden 1101 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışma sonucunda elde edilen “Ötekine Karşı Duygusal Mesafe Ölçeği” nin esnek yapısıyla, bireylerin inanç ve hayat tarzı açısından birbirlerine karşı uzaklıklarını ölçmek amacıyla sosyal psikoloji alanında yapılacak araştırmalarda kullanılabileceği belirtilmiştir.

Öteki kavramıyla ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar;

Shrauger ve Patterson (1974) yaptıkları çalışmalarında, benlik saygısı ile öteki insanları tanımlarken kullanılan boyutlar arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Bu sebeple; 69 erkek ve 90 kadından oluşan psikoloji öğrencisine öz saygı (self-esteem) ve öz-tatmin (self-satisfaction) ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekler tamamlandıktan birkaç hafta sonra başkalarının kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi üzerine bir çalışmaya katılmaları istenmiştir. Katılımcılardan; sevdikleri ve sevmedikleri aynı cinsten ve karşı cinsten birer kişiyi düşünmeleri ve tanımlamaları istenmiştir. Çalışma sonucunda kişinin kendini tanımlarken kullandığı boyutların, başkalarını tanımlarken de sık kullanılan boyutlar olduğu görülmüştür.

Sinha ve Hassan (2015) yaptıkları çalışmalarında sosyal gerçekliği keşfetmek ve kültürel olarak duyarlı bir yöntem belirlemek için öz algı ile öteki algısı arasındaki farklılıkları araştırmayı amaçlamıştır. Bu nedenle Hindistan'da farklı geçmişlere sahip 100 katılımcıdan; inançların, değerlerin ve tercihlerin önce çevrelerinde yaşayan insanlar için sonra kendileri için tanımlamaları istenmiştir. Bulgular sonucunda, katılımcıların olumlu olumlu inançlar, değerler ve tercihleri kendilerine atfederken, olumsuz bilişleri kendilerinden ziyade ötekilere atfettikleri görülmüştür.

Rosenberg (1988) çalışmasında; sosyal benlik algısında, kişinin kendisinin ve ötekinin kalıcı yönleri olarak algıladığı özellikleri belirlemenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple araştırmada alışılmış sosyal benliğin içeriğini ve organizasyonunu, yani kişinin kendisiyle ve ötekilerle ilgili nispeten istikrarlı görüşlerini ve tekrarlayan duygusal deneyimlerini temsil etmek için küme-teorik bir model tanımlanmıştır. Çalışma sonucunda benliğin başkaları bağlamında nasıl detaylandırıldığı ortaya çıkarılmıştır. Kişinin benliğinin, anne ve babasıyla ortak en az bir öznetelik (benlikle ilişkili algısal ve duyuşsal birimler) sınıfına sahip olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda kişinin erken gelişiminde önemli olan kişilerle (anne, baba, bazı kardeşler vb.) ilişkili özelliklerin, yetişkinlikte kendisinin ve başkalarının detaylandırılmasına katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama aracı, veri toplama yöntemi, araştırmacının rolü, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan “durum çalışması” kullanılmış olup araştırma deseni olarak *iç içe geçmiş tek durum deseninden* faydalanılmıştır. Güncel bir olguyu araştırmak için kullanılan durum çalışmaları; olayları kendi gerçek yaşam çerçevesinde ele almaktadır. Ayrıca bir olgu veya olayı araştırmacının derinlemesine incelemesine fırsat sağlayan bir araştırma yöntemidir. İç içe geçmiş tek durum deseni ise, tek bir durum içinde birden fazla analiz birimi söz konusu olduğunda kullanılan araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak belirlenen 48 kişilik ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasındaki ilk ölçüt, öğrencilerin yoğun göç alan bölgelerde eğitim görüyor olması ya da Suriyeli olmasıdır. Diğer ölçüt ise, öğrencilerin ilkokul 4. sınıfta okuyor olmalarıdır. Çalışma grubunu oluşturmak için 4. sınıf öğrencilerinin tercih edilme sebebi, öğrencilerin içinde bulundukları bilişsel gelişim dönemi itibarıyla “öteki” ve “yabancı” gibi soyut kavramları anlamlandırabilecek ya da tanımlayabilecek yaşta olmaları varsayımdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Hatay ilinde bulunan Hassa ve Reyhanlı ilçelerindeki ilkokullarda öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		Sayı	%
Başarı Durumu	Kötü	2	4,3
	Orta	9	19,6
	Başarılı	35	76,1
Cinsiyet	Kız	29	63,0
	Erkek	17	37,0
Anne Meslek	Ev Hanımı	38	82,6
	Memur	5	10,9
	Esnaf	1	2,2
	İşçi	2	4,3
Baba Meslek	Bilinmiyor	1	2,2
	İşsiz	7	15,2
	Serbest Meslek	8	17,4
	Memur	7	15,2
	İşçi	5	10,9
	Esnaf	13	28,3
	Diğer	5	10,9
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	6	13,0
	İlkokul	22	47,8
	Ortaokul	8	17,4
	Lise	5	10,9
	Üniversite	5	10,9
Baba Eğitim Durumu	Bilinmiyor	10	21,7
	Okuryazar değil	1	2,2
	İlkokul	14	30,4
	Ortaokul	6	13,0
	Lise	9	19,6
	Üniversite	6	13,0
Gelir Durumu	Kötü	26	56,5
	Orta	13	28,3
	İyi	7	15,2
Anne- Baba Hayatı mı?	Evet	43	93,5
	Hayır	3	6,5

Anne- Baba Birlikte mi?	Evet	40	87,0
	Hayır	6	13,0
Aile Yapısı	Çekirdek aile	36	78,3
	Geniş Aile	10	21,7
Öğrenci okul değiştirdi mi?	Evet	13	28,3
	Hayır	33	71,7
Memleket/Köken	Türkmen/Suriye	3	6,5
	Türk/Türkiye	26	56,5
	Arap/Suriye	19	41,3
Grupla çalışma becerisi	Kötü	1	2,2
	Orta	3	6,5
	İyi	42	91,3
Sosyal Beceri yeteneği	Kötü	1	2,2
	Orta	2	4,3
	İyi	43	93,5
Sosyal gereksinim durumu	Evet	3	6,5
	Hayır	43	93,5

Araştırmaya katılan çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde grubun %63'ünü kız öğrenciler (29), %37'sini ise erkek öğrencilerin (17) oluşturduğu görülmektedir. Başarı durumları incelendiğinde öğrencilerin % 4,3'ü kötü (2), %19,6'sı orta (9) ve %76,1'inin başarılı (35) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin annelerinin meslekleri incelendiğinde 38'inin (%82,6) ev hanımı olduğu; diğer mesleklerin ise %10,9 memur (5), %2,2 esnaf (1) ve %4,3 işçi (2) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının meslekleri incelendiğinde %15,2 işsiz (7) , % 17,4 serbest meslek (8), %15,2 memur (7), %10,9 işçi (5) , % 28,3 esnaf (13) ve % 10,9 ise diğer (5) meslek gruplarında çalıştığı görülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri incelendiğinde %13 okuryazar değil (6), %47,8 ilkök (22), %17,4 ortaokul (8), %10,9 lise (5) ve % 10,9 üniversite (5) olarak görülmektedir. Baba eğitim düzeyi incelendiğinde ise %2,2 okuryazar değil (1), %30,4

ilkokul (6), %13 ortaokul (6), %19,6 lise (9), %13 üniversite (6) olarak belirttikleri görülmekte ve %21,7'si (10) bilinmemektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin gelir durumları incelendiğinde %56,5'sının düşük (26), %28,3'ünün orta (13) ve %15,2'sinin iyi (7) olduğu görülmektedir. 43 öğrencilerin (%93,5) anne-babası hayatta ve 40 öğrencinin ise (%87) birlikte yaşadığı görülmektedir. Bulundukları aile yapısı olarak 36 öğrencinin ailesi (%78,3) çekirdek aile olarak görülmüştür. Çalışma grubunun memleket/köken olarak %56,5'i Türkiye/Türk (26), %41,3 Suriye/Arap (19) ve %6,5'i Suriye/Türkmen (3) olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin 33'nün (%71,7) aynı okulda eğitimlerine devam etmişlerdir. 43 öğrencinin gruba sosyal çalışma becerisi (%91,3) ve 42 öğrencinin sosyal becerisi (%93,5) iyi durumdadır. Ayrıca 43 öğrencinin (%93,5) sosyal gereksinim durumlarının olmadığı görülmektedir.

C. Veri Toplama Aracı

İlkokul öğrencilerinin öteki algılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 1) hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında, öğrencilerin öteki algısını ortaya çıkarmaya yönelik ana sorular ve ayrıntıların ortaya çıkarılmasına katkı sağlayan yardımcı sorular literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Ardından uzman kişiler tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formunda 4. sınıf öğrencilerine yabancı, farklı, benzer gibi kavramlarla ilgili açık uçlu sorular sorulmuş ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

D. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formunun pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ardından elde edilen bulgular neticesinde uzman görüşleri alınarak görüşme formu düzenlenmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra Hatay'ın Hassa ve Reyhanlı ilçelerindeki ilkokullarda öğrenim gören 48 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin ortalama süresi 20-25 dakika olup

araştırmacı tarafından kayda alınmış ve yazıya aktarılmıştır. Ardından görüşmeler nitel analize tabi tutulmuş; kod, kategori ve temalar altında ifade edilerek raporlaştırılmıştır.

E. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Durum çalışmalarında geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için dikkat edilmesi gereken durumlar ve alınması gereken önlemler bulunmaktadır. Merriam (2018) geçerlik ve güvenliliğin sağlanması için nitel araştırmalarda; inanılrlık, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirliğin olması gerektiğini ifade eder.

Nitel araştırmalarda iç geçerlilik/inanılrlık, araştırma bulgularının gerçekliğe uygun olması ile sağlanabilir (Merriam, 2018). İnanılrlığı artırmak için ise; uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi olarak yöntemler bulunmaktadır (Başkale, 2016). Bu nedenle araştırmada görüşülen öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmış ve elde edilen bulgular alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için başka bir yöntem ise yeterli verinin toplanması ve bulguların doyum noktasına ulaşmasıdır. Bunun anlamı araştırmacının elde edilen bulgularda sürekli aynı şeyleri duyması demektir (Meriam, 2018). Araştırmada araştırmacı tarafından toplanan bulgular değerlendirilerek aynı görüşlerin fazla olduğu ve veri toplamaya devam ettikçe yeni bir bilginin ortaya çıkmadığı aşamada veri toplama işleminin bitmesi uygun görülmüştür.

Ayrıca Meriam (2018) insan davranışlarının durağan olması sebebiyle nitel araştırmalarda başka bir araştırmaayla aynı sonuca ulaşmanın mümkün olamayacağını ancak güvenirliliğin sağlanması için toplanan verilerle ulaşılan sonuçların tutarlı olması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmayı inceleyen kişiler tarafından verilerle sonuçların tutarlı bulunması güvenirliliği artırmaktadır. Bu sebeple uzman kişiler tarafından elde edilen bulgular ve sonuçlar incelenmiş, ardından verilen dönütlerle gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Başkale (2016) güvenirliliğin artırılmasını sağlayan bir yöntemin literatüre dayalı araştırmalara uygunluğu olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle araştırmada elde edilen bulgular kuramsal çerçeveden hareketle düzenlenmiş ve sonuçlar literatürdeki sonuçlarla karşılaştırılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2018) durum çalışmasında, araştırmacının iç geçerliği arttırabilmek için, ulaştığı sonuçlara nasıl vardığını açık seçik ortaya koyması ve yaptığı çıkarımlarıyla ilgili kanıtları diğer araştırmacıların ulaşabileceği şekilde sunması gerektiğini belirtmektedir. Maxwell, (1992) nitel araştırmalarda araştırmacının incelediği olayla ilgili gördüğü ve duyduğu her şeyi rapor etmesi gerekmektedir. Bu sebeple araştırmacı tarafından veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, daha sonra toplanan veriler kategoriler şeklinde düzenlenmiştir. Ardından elde edilen kategoriler uzman görüşler tarafından incelenerek verilen dönütler doğrultusunda bulgular düzenlenmiştir. Bulgularda verilerin yorumlanması sürecinde ilk olarak en fazla frekansa sahip kod ve kategoriler dikkate alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini arttırabilmek için, bulguların raporlaştırmasında öğrenci ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntı yapılan öğrencilere ait detaylı bilgiler EK’ ler kısmında ifade edilmiştir.

Çoğu nitel araştırma yönteminde olduğu gibi durum çalışmalarında da örneklem ya da çalışma grubunun sayısı görece az olacaktır. Bunun sebebi durum çalışmalarının ayrıntılı ve derinlemesine araştırma yapan bir yöntem olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca nitel araştırmalarda çalışılan konuya uygun ve tesadüfi olmayan amaçlı bir örneklem seçilmesi uygun görülmektedir (Meriam, 2018). Bu bağlamda araştırma süreci amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak belirlenmiş 48 kişilik ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilerek araştırma için en uygun çalışma grubu seçimi yoluna gidilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasındaki ilk ölçüt, öğrencilerin yoğun göç alan bölgelerde eğitim görüyor olması ya da mülteci (Suriyeli vb.) olmasıdır. Diğer ölçüt ise, öğrencilerin ilkokul 4. sınıfta okuyor olmalarıdır. Çalışma grubunu oluşturmak için 4. sınıf öğrencilerinin tercih edilme sebebi, öğrencilerin içinde bulundukları bilişsel gelişim dönemi itibarıyla “öteki” ve “yabancı” gibi soyut kavramları anlamlandırabilecek ya da tanımlayabilecek yaşta olmaları varsayımıdır.

Merriam (1988) araştırmacının ayrıca ulaştığı sonuçların doğruluğuna karar verebilmek için bu konuda uzman olan diğer araştırmacıların görüşlerine başvurabileceğini ifade etmektedir. Bu sebeple öğrenci görüşmelerinden elde edilen

veriler içerik analizi yapılarak kodlanmış ve güvenilirliği sağlamak amacıyla alanında uzman üç ayrı akademisyen tarafından incelenmiştir. Uzman kişilerden yapılan kodlara puanlar verilmesi istenmiştir. Kodlamada puan sistemi; 0 puan alan kod “değiştirilmeli”, 1 puan alan kod “yeniden kodlanmalı” ve 2 puan alan “uygun” şeklinde belirlenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütlerle birlikte bazı kodlar yeniden kodlanarak ve düzenlenerek kodlamanın en son haline ulaşılmıştır.

F. Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler kayda alınmış ve yazıya aktarılmıştır. Ardından veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde okuyucunun daha iyi anlayabilmesi için birbirine benzeyen verileri düzenleyip yorumlayarak belirli temalar ve kavramlar haline getirmek esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan içerik analizinde ilk olarak veriler kodlanmış, ardından elde edilen kodlarla kategorilere ulaşılmış ve son olarak temalar elde edilmiştir. Verilerin analizinde Nvivo11 nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde ilkokul öğrencilerinin öteki algısına yönelik ortaya çıkan bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Bulgularda çıkan kod ve kategorilerin daha anlaşılır olması sebebiyle şekillerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Şekillerde en fazla frekans alan kodlar koyu renkli olarak belirginleştirilerek ifade edilmiştir. Ayrıca tema, kategori ve kodlar arasındaki ilişkiler oklarla gösterilmiştir. Bazı şekillerde ise kodların arasındaki ilişkiler (🌀) şekliyle ifade edilmiştir.

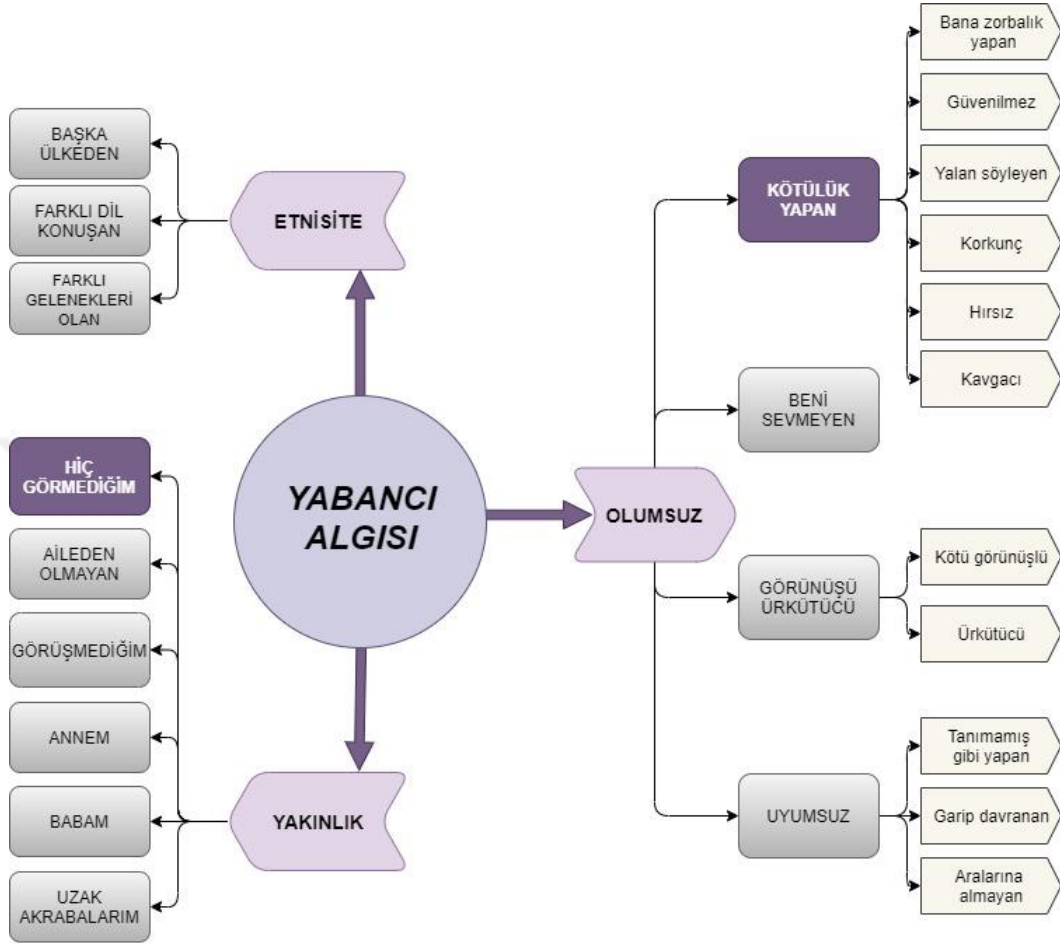
A. İlkokul Öğrencilerinin “Öteki” Algısı

İlkokul öğrencilerinin öteki algısını belirlemek amacıyla kuramsal çerçeveden hareketle; yabancı, farklı ve benzer kavramları çerçevesinde oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgular yorumlarla birlikte verilmiştir.

1. İlkokul Öğrencilerinin Yabancı Algısı

Araştırma sürecinde ilkokul öğrencilerinin yabancı algısını belirlemek amacıyla öğrencilere “*Yabancı kimdir?*” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin “yabancı olana” yönelik algıları belirlemeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgularla Türk ve Suriyeli öğrenci algıları ayrı ayrı analiz edilmiş ve aşağıdaki diyagramlarda ifade edilmiştir. Bunun ardından araştırmacı tarafından Türk ve Suriyeli öğrencilerin algıları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 2: Türk öğrencilerin yabancı algısı



Şekil 2’de Türk öğrencilerin yabancı algıları gösterilmektedir. Öğrencilerin “yabancı” algıları “etnisite”, “yakınlık” ve “olumsuz” algılar ile ifade edilebilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre “etnisite” başlığı altında *başka ülkeden, farklı dil konuşan* ve *farklı gelenekleri olan*; “yakınlık” başlığı altında *hiç görmediğim, aileden olmayan, görüşmediğim, annem, babam* ve *uzaktan akrabalarım*; “olumsuz” başlığı altında ise *kötülük yapan, beni sevmeyen, görünüşü ürkütücü* ve *uyumsuz* olarak kategorilendirilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrenciler için “yabancı” algısının olumsuz ifadeler çağrıştırdığı görülmektedir. Şekil 2’den elde edilen bulgulardan hareketle Türk öğrencilerdeki “yabancı” algısının daha çok olumsuz nitelermeler ve “yakınlık” ya da “yakın olmak” olguları ile ortaya çıktığı gözlenmektedir. Öğrenciler; hiç

görmediği, ailesinden olmayan, tanımadığı biri olan yabancıların hem fiziksel görünüşlerini hem de davranışlarını kötü olarak belirtmişlerdir. Ayrıca yabancı insanların yanında rahat etmedikleri hatta korktukları ve çekindikleri bulgular arasında yer almaktadır. Öğrencilerin yabancıları tanımadıkları, görmedikleri kişiler olarak belirtmelerinin yanında olumsuz tanımlamalar yapması çocukların hafızalarındaki yabancı algısının negatif öğeler barındırdığını göstermektedir. Ayrıca yabancıya karşı önyargıların olduğu ifade edilebilir.

Türk öğrencilerin yabancı algısı yakınlık bağlamında değerlendirildiğinde aileden olmak ya da yakın çevreden olmakla bağlantılı olduğu görülmektedir. Öğrencilere göre yakın çevresinden olmayan kişi “yabancı” olarak nitelendirilmekte ve kimi zaman da “olumsuz” değerlendirmelerle desteklenmektedir. Öğrencilere göre ailesinden olmayan ve ona zarar verme ihtimali olan kişiler yabancıdır denebilir. Duruma ilişkin T11, T10 ve T2 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T11. Biz onları tanımadığımızdan, bize fazla yakın olmadığı için, ailemizden süaleden değiller diye onlara yabancı diyoruz.

T10. Başka birileri. Mesela bize başka birileri geldi onlar yabancıdır. Mesela bizim ailede olmayan onun gibi insanlar.

T2. Bana göre ailemden olmayan biridir. Akrabalarından olmayan biridir. Bana göre kötü biri, beni sevmeyen, beni görünce gıcık kapan biridir.

Ayrıca öğrencilerin ailesinden olan ancak kendini yakın hissetmediği ya da olumsuz yüklemeler yaptığı tanıdığı kişiler de yabancı olarak algılanmaktadır. Duruma örnek olarak T1 ve T11 kodlu öğrenciler şu ifadelerde bulunmuştur:

T1. Bana göre yabancı babamdır. Çünkü annem onunla ayrıldı ben de onu sevmemeye başladım. Yabancılar iyi biri ama bana kötü gibi geliyor.

T11. Bana göre yabancı benim öz annemdir. Öz annemi tanımiyorum. Öz annemi merak ediyorum.

Yabancı algısı için “yakınlık” bağlamında hiç görmediğim kodu en çok referans olan kodlardan biridir. Öğrencilerin görmedikleri tanımadıkları kişilerin onlara zarar

verebilme ihtimalini ifade ettiği ve olumsuz betimlemelere yer verdiği görülmektedir. Duruma  rnek olarak T12, T15 ve T18 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

T12. Tanımadığım bir kişidir. Mesela gelip sana dese ki şeker alalım hemen gitmeyeceksin...

T15. Yolda gördüğüm, tanımadığım kişiler. Benim bildiğime göre kötü. Çünkü bize kötülük yaparlar...

T18. Yabancı tanımadığım kişidir. Yani bilmiyorum, adı üstünde tanımadığım kişidir. Yani mızık lık yapıyor olabilir, kızgın olabilir.

Yabancı algısı “olumsuz” kategorisinde ise en çok referans alan *kötülük yapan* olarak; *bana zorbalık yapan, güvenilmez, yalan söyleyen, korkunç, hırsız ve kavgacı* olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin olumsuz tanımlamalarına örnek olarak T1 ve T14 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T1. Hırsızlar yabancıdır. Bir de tanımadığım kişiler. Bazıları büyük, bazıları kaçıran, bazıları d ven kişilerdir.

T14. Bana göre yabancı tanımadığım kişidir. Yabancı bana göre yalan söyleyen, başkalarının arkasından çok iş  eviren biridir.

Öğrenciler ek olarak “olumsuz” kategorisinde ayrıca onları sevmeyen, görüşü ürkütücü olan kişileri de yabancı olarak nitelendirmekte ve uyumsuz olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak çocukların yabancı olarak adlandırdığı kişilerle yaşanan olumsuz durumlar neticesinde negatif söylemlerde bulundukları düşünülebilir. Duruma  rnek olarak T7 ve T16 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

T7. ...Mesela bazen beni aralarına almıyorlar, bana kötü davranıyorlar onlar yabancıdır.

T16. Sokakta gördüğüm biri. Öğretmenim böyle korkunç biri gibi. Mesela böyle sigarası var. Kıyafetleri böyle biraz tuhaf mesela şuraları yırtık.

Son olarak öğrencilerin “yabancı” algısında “etnisite” kategorisinde; *başka ülkeden, farklı dil konuşan ve farklı gelenekleri olan* kodları görülmektedir. Öğrenciler

yabancıyı farklı ülkeden, farklı kültüre sahip ya da farklı dil konuşan olarak belirlemiş ancak olumsuz bir nitelemede bulunmamışlardır. Duruma örnek olarak T9, T13 ve T20 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

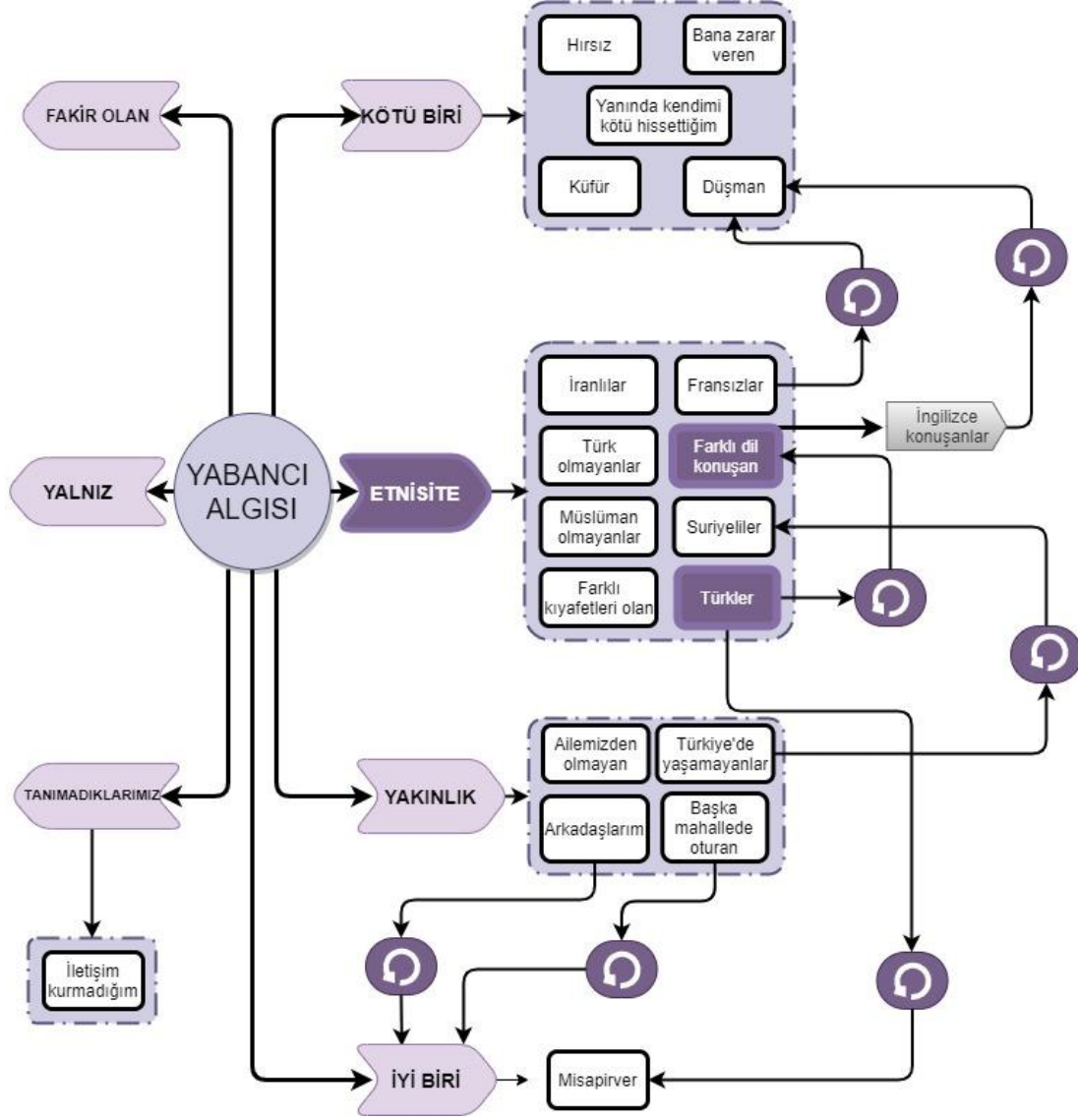
T9. Başka ülkelerden buraya gelmiş olanlara. Aslında onlar da ben iyi anlaşabilirim. Onların da iyi iletişim kurması lazım. Kendileri burada iyi hissetmeye bilirler, kendi topraklarında değiller.

T13. Biz genellikle yabancı ülkelere gelenlere yabancı diyoruz...

T20. Yabancı başka ülkede yaşayan kişiler. Başka dili konuşanlar, sonra başka gelenekleri olanlar.

Türk öğrencilerin “yabancı” olanın kim olduğuna yönelik algıları genel olarak değerlendirildiğinde, onlar için yabancıнын hiç görmediği, tanımadığı ve kötülük yapan biri olarak tanımlandığı ve bu algının olumsuz yönde olduğu söylenebilir. Ancak Suriyeliler için algıların daha farklı gerçekleştiği ifade edilebilir. Aşağıda verilen Şekil 3'teki grafikte, Suriyeli öğrencilerin yabancıнын kim olduğuna yönelik algıları ifade edilmeye çalışılmıştır.

Şekil 3: Suriyeli öğrencilerin yabancı algısı



Şekil 3 Suriyeli öğrencilerin yabancı algısını göstermektedir. Suriyeli öğrenciler için “yabancı” algısının; *fakir olan*, *kötü biri*, *yalnız*, *tanımadıklarımız*, *etnisite*, *yakınlık* ve *iyi biri* başlıkları altında açıklandığı görülmektedir.

Şekil 3’te elde edilen bulgulardan hareketle Suriyeli öğrencilerin “yabancı” algısının; etnisite farklılığı, Türkler ve farklı dil konuşan olguları ile ortaya çıktığı gözlenmektedir. Öğrenciler Türklerin yabancı olduğunu belirtmekle birlikte yabancının iyi biri olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple Suriyeli öğrencilerin yabancı algısının olumlu olduğu düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin yabancı algısı “etnisite” başlığı altında; *İranlılar, Fransızlar, Türk olmayanlar, Müslüman olmayanlar, Suriyeliler, farklı kültürleri olan, farklı dil konuşan ve Türkler* kodları olarak görülmektedir. En çok referans alan kodlar ise “etnisite” kategorisinde *farklı dil konuşan ve Türkler* olarak bulgulara yer almaktadır. Öğrenciler “yabancı” olarak Türkleri belirtmekle birlikte Türklerin iyi biri olduğunu da ifade etmektedir. Bu sebeple öğrencilerin etnisite nedeniyle oluşan yabancı algısının olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca *Türkler ve misafirperver* kodları arasındaki bulunan ilişki de bu durumu niteler vaziyettedir. Bulgularda Türklerin Suriyeli öğrencilere iyi davrandığı ve onlarla iyi anlaştığı şeklinde ifadeler yer almaktadır. Duruma örnek olarak Ö1, Ö16, Ö19 ve Ö21 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö1. Türkler yabancıdır. Yabancılar iyi biridir.

Ö16. Türkler yabancıdır. Benim için Türkler iyi kalpli ve misafirperverdir.

Ö19. Bence Türkler yabancıdır. İlk geldiğimizde Türkler çok yabancıydı ama sonra şimdi yabancı gibi gelmiyor aslında. Güzel biridir.

Ö21. Türkler yabancıdır. İyi biridir. Bizimle iyi anlaşıyorlar.

Ayrıca “Türkler” ve “farklı dil konuşan” kodları arasında da ilişkili bir durum olduğu görülmektedir. Fakat olumsuz bir tavırla yüklü olmayan bu durumda, bazı öğrenciler Türklerin onlardan farklı dil konuştuğunu söylemekte ancak düşman olarak nitelendirmemektedir. Öğrenciler Türkiye’ye ilk geldiklerinde yabancı olarak gördüğü Türkleri artık yabancı olarak görmemektedir. Hatta öğrencilerin bir kısmının yabancıyı Türk olmayanlar şeklinde belirterek kendini yabancı olarak tanımladıkları ya da Türklerin içine dâhil ettikleri ifade edilebilir. Duruma örnek olarak Ö12, Ö15 ve Ö19 kodlu öğrenciler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Ö12. Bu ülkeden değiller onun için.

Ö15. Onlar Türk olmadıkları için yabancı diyoruz.

Ö19. Çünkü Türkler. Önce Türklere yabancı diyorduk ama şimdi yabancı değiller. Ben buraya ilk geldiğimde beş yaşımdaydım. Şimdi 11 yaşımdayım. Yani altı yıl burada kaldım. Artık yabancı değiller.

Bulgularda çıkan başka bir ilişkinin ise “yakınlık” kategorisinin alt kodu olan *Türkiye’de yaşamayanlar* ile *Suriyeliler* kodları arasında olduğu gözlenmektedir. Bazı öğrencilerin Türkiye dışında yaşayanlara kendi ülkesini de dâhil ederek yabancı olarak tanımladığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yabancı algısını yaşadığı yere göre belirlediğini gösterebilir. Duruma örnek olarak Ö12 ve Ö15 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö12. Suriyeli arkadaşım var. Öbür ülkede yaşayan onlar yabancıdır. Başka ülkelerde değişik bir yerde de yaşayanlar yabancılardır.

Ö15. Yabancılar Suriyelilerdir. Çünkü biz buraya Suriye’den geldik. Biz Türk olmadığımız için yabancıyız buraya. Bana göre yabancı olan Türkler değil de başka devletlerdir...

Yabancı algısı “yakınlık” bağlamında; *ailemizden olmayan, arkadaşlarım, Türkiye’de yaşamayanlar* ve *başka mahallede oturan* kodları olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin yabancıyı kendilerine duygusal ve mesafe kavramlarıyla yakın olmayan biri olarak ifade ettiği ancak olumsuz nitelendirmeler yapmadığı bulgular arasında yer almaktadır.

Şekil 3’te “başka mahallede oturan” ile “iyi biri” kodları arasında ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenciler kendi mahallesi dışında başka yerde yaşayanları yabancı olarak algılamalarının yanı sıra iyi biri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca “iyi biri” koduyla “arkadaşlarım” kodunun da ilişkili olduğu görülmektedir. Arkadaşlarının Türk olduğunu söyleyen öğrencilerin onların iyi biri olduğunu belirten ifadeleri bulgularda yer almaktadır. Duruma örnek olarak Ö4, Ö18 ve Ö20 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö4. Bana göre yabancı arkadaşlarımdır. Çünkü ben Suriyeliyim onlar Türk. Yabancı iyi biridir.

Ö18. *Başka mahalleden gelen, başka mahallede oturan birisi. Yani iyi biridir.*

Ö20. *Arkadaşlarım yabancıdır. Bana akraba olmayanlar yabancıdır. Yabancılar iyi biridir.*

Şekil 3'teki bulgulara “kötü biri” kategorisi altında; *hırsız, bana zarar veren, yanında kendimi kötü hissettiğim, küfür ve düşman* olarak belirlenen kodlar bulunmaktadır. Öğrencilerin yabancı olarak tanımladıkları kişiler, onlar için olumsuz özellikler taşıyan kişiler olarak görülmektedir. Öğrencilerin düşman, kötü, kötü davranan olarak belirlediği yabancılar “Türk olmayanlar” olarak bulgulara yer almaktadır. Ayrıca bulgulara *Fransızlar ve İngilizce konuşanlar* kodlarının *düşman* kodu ile ilişkisi görülmektedir. Bu ilişkiye dayanarak öğrencilerin Türkiye dışındaki ülkelere olumsuz bir şekilde yaklaştığı ifade edilebilir. Duruma örnek olarak Ö2 kodlu öğrenci görüşü şu şekildedir:

Ö2. *Yabancılar Fransızlardır. İranlılar, İngilizce konuşanlar yabancıdır. Yabancılar kötü biridir. Çünkü Suriye'yi vuruyorlar. Suriye iyi bir ülkeydi ama geldiler vurup vurup bizim iyiliğimizi alacaklar.*

Yabancı algısı fakir olan bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin eşyaları, evleri ve paraları olmayan kişileri yabancı olarak tanımladıkları görülmektedir. Duruma örnek olarak Ö10 kodlu öğrencinin görüşü şu şekildedir:

Ö10. *Fakir olan biridir. Kendimi yanında kötü hissettiğim biridir. Mesela evleri olmayan.*

Araştırmacı: Neden yabancı deriz ona?

Ö10. *Paraları olmadığı için, eşyaları olmadığı için.*

Suriyeli öğrencilerin yabancı algısı “yalnız” kategorisinde değerlendirildiğinde öğrencilerin yabancıyı, arkadaşı olmayan ancak arkadaş olmak isteyen biri olarak ifade ettikleri bulgular arasında yer almaktadır. Suriyeli öğrencilerin genellikle arkadaş edinme problemi yaşadıkları düşünüldüğünde öğrencilerin yabancıyı bu şekilde ifade etmeleri kendilerini yabancı olarak tanımlayarak hislerini dile getirmeleri şeklinde yorumlanabilir. Duruma örnek olarak Ö17 şu ifadelerde bulunmuştur:

Ö17. Arkadaşı olmayan biri. Onu tanımayı istiyorum ben yabancıları. Adını ve soyadını bilmek istiyorum. Akıllı kavga etmeyen arkadaş olan hep mutlu olan bir olan biri bence. O da benimle arkadaş olmak istiyor. Ben de onunla arkadaş olmak istiyorum.

Öğrencilerin yabancı algısının “tanımadıklarımız” kategorisi altında *iletişim kurmadığım* olarak kodlandığı görülmektedir. Öğrenciler yabancıyı tanımadığı, iletişim kurmadığı ya da kuramadığı biri olarak ifade ettikleri bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca iletişimde yaşanan farklı dil problemlerine işaret eden öğrenciler, kendilerinden farklı bir dil konuşan diğer öğrencileri anlamadıklarını söylemektedir. Duruma ilişkin Ö9 ve Ö3 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

Ö9. Konuşmadığım biridir. Hiç bilmediğimiz tanımadığımız kişilere yabancı deriz.

Ö3. Yan sınıftakiler. Bilmiyorum onları pek iyi anlamıyorum. Benim sınıftaki hariç kimseyi hiç kimseyi anlamıyorum.

Suriyeli öğrencilerin “yabancı” olanın kim olduğuna yönelik algıları genel olarak değerlendirildiğinde, onlar için yabancının etnisiteye dayalı farklılıkları olan, farklı dil konuşan ve Türkler olarak tanımlandığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yabancıya yönelik algılarının genellikle olumlu olduğu ifade edilebilir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin “yabancı” algıları karşılaştırıldığında genellikle olumlu ve olumsuz görüşler açısından farklılıklar olduğu söylenebilir. Türk öğrencilerin yabancıya ilişkin algılarının genellikle olumsuz olduğu görülürken Suriyeli öğrencilerin yabancı algıları etnisite farklılıklarını içermekle birlikte olumlu olarak değerlendirilebilir.

Türk öğrencilerin genel olarak yabancıyı hiç görmediği kötü insanlar olarak tanımladığı görülmektedir. Suriyeli öğrenciler ise yabancıları, Türkler ve iyi insanlar olarak tanımlamaktadır. Farklı dil konuşanları da yabancı olarak tanımlayan Suriyeli öğrencilerin, Türkiye dışındaki ülkeleri ve onların dillerini düşman olarak belirlediği bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin çoğunluğunun yabancı algısını Türkiye’yi esas alarak belirlediği ve bunun sonucunda Suriyeli olan, halen

Suriye’de yaşayan ya da Türkçe konuşmayanları yabancı olarak tanımladığı görülmektedir.

Bulgularda Türk ve Suriyeli öğrencilerin “yabancı” algılarında ortak olan kodlar da görülmektedir. Örneğin etnisite kavramı, hem Türk öğrencilerin hem de Suriyeli öğrencilerin yabancı algısını oluşturmaktadır. Türk öğrenciler etnisite farklılıklarında olumsuz bir tanımlama yapmazken Suriyeli öğrenciler olumlu tanımlar yapmaktadır.

Bulgularda ortak olarak çıkan bir diğer kavram yakınlık olarak görülmektedir. Öğrenciler yakınlık kavramı ile tanımladığı yabancıları; genellikle aileden olmayan, görmediği, tanımadığı kişiler olarak belirtmektedir. Türk ve Suriyeli öğrenciler için yakınlık kodu ortak olan bir bulgu olsa da içeriğinde farklılıkları bulunmaktadır. Türk öğrenciler “yakınlık” bağlamında hiç görmediğim, uzak akrabalarım, görüşmediğim, aileden olmayan tanımlamalar yaparken; Suriyeli öğrenciler aileden olmayanların yanı sıra Türkiye’de yaşamayanları, başka mahallede oturanları ve arkadaşlarını yabancı olarak ifade etmektedir. Ayrıca Türklerin aksine Suriyeli öğrenciler olumlu bir bakış açısıyla “yakınlık” kodunda belirttikleri yabancıları, iyi insanlar olarak tanımlamaktadır.

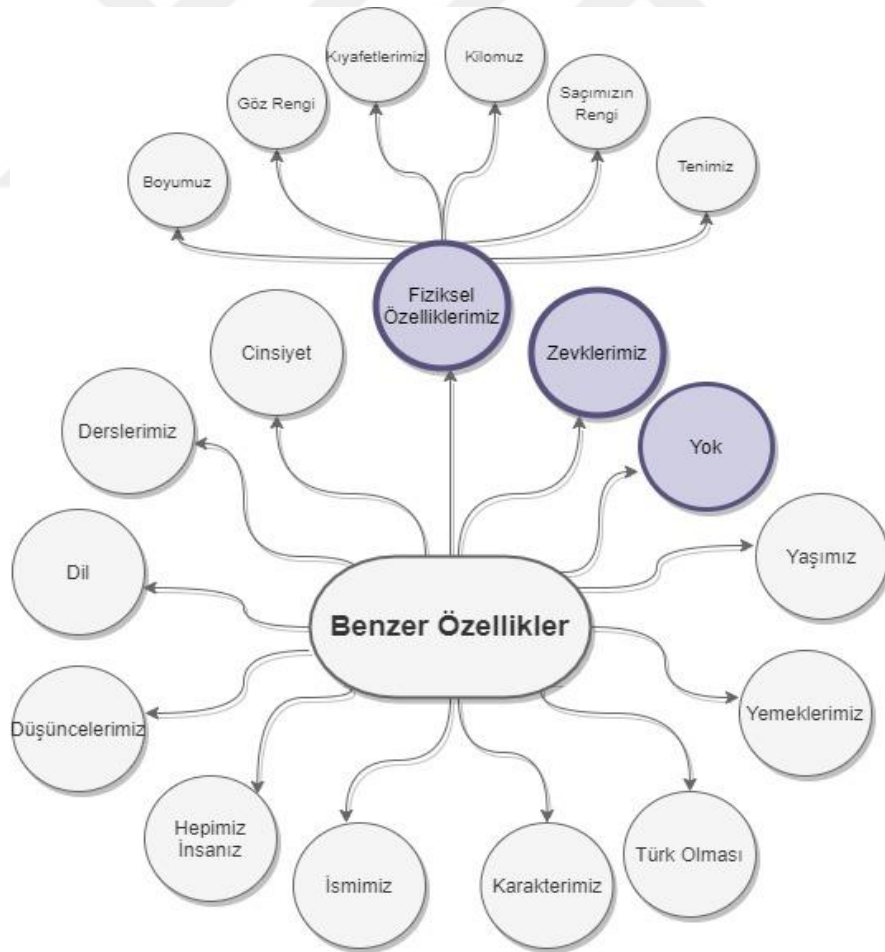
Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancıyı genellikle davranışlarına dikkat ederek tanımladığı görülmektedir. Türk öğrenciler yabancıları; yalan söyleyen, hırsızlık yapan, kavga eden, zorbalık yapan gibi davranışa dayalı betimlemelerle tanımlamakta iken; Suriyeli öğrenciler ise bana iyi davranan, yardım eden, oyun oynadığım gibi olumlu davranışlarla tanımlamaktadır. Suriyelilerden farklı olarak Türk öğrenciler, yabancıyı fiziksel olarak da ürkütücü, kötü görünüşlü kişiler olarak belirtmektedir.

Son olarak Türk öğrencilerin yabancıyı duygusal açıdan güvenilmez olarak tanımlamaları, onları psikolojik gelişimleri açısından etkileyen önemli bir bulgudur. Suriyeli öğrencilerde ise olumlu ya da olumsuz olarak duygusal bir tanımlama bulunmamaktadır.

2. İlkokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Yabancılarla Benzer ve Farklılaşan Özellikler

Araştırma sürecinde ilkokul öğrencilerine, yabancı olarak tanımladığı kişilerle benzer ve farklı olan özelliklerini belirlemek amacıyla “*Yabancı ile benzer ve farklı özellikleriniz var mıdır?*” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin “yabancı” ile benzer ve farklı yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgularla Türk ve Suriyeli öğrencilerin algıları ayrı ayrı analiz edilmiş ve aşağıdaki diyagramlarda ifade edilmiştir. İlk önce “yabancı ile benzer özellik”, ardından “yabancı ile farklı özellik” diyagramları verilmiştir. Bunun ardından araştırmacı tarafından Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancı ile benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 4 :Türk öğrencilerin yabancı ile benzer özellikleri



Şekil 4’te Türk öğrencilerin “yabancı ile benzer özellikleri” gösterilmektedir. Öğrencilerin “yabancı” ile benzer özellikleri; *fiziksel özelliklerimiz, zevklerimiz, yok, yaşımız, yemeklerimiz, Türk olması, karakterimiz, ismimiz, hepimiz insanız, düşüncelerimiz, dil, derslerimiz* ve *cinsiyet* olarak bulgularda yer almaktadır. Bulgularda en çok frekans alan kodlar sırasıyla; *fiziksel özelliklerimiz, yok* ve *zevklerimiz* olarak dikkat çekmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Türk öğrenciler, “yabancı” ile benzer özelliklerinin fiziksel benzerlik olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin benzeyen özelliklerine; göz rengi, saç rengi, kıyafet, ten, kilo gibi dışarıdan fark edilmesi kolay fiziksel özellikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin “yabancı” ile benzer özelliklerinin olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Türk öğrencilerin “yabancı” ile benzer özellikleri en çok referans alan “fiziksel özellik” kodu altında; *boyumuz, göz rengi, kıyafetlerimiz, kilomuz, saçımızın rengi ve tenimiz* olarak yer almaktadır. Öğrencilerin yabancı ile en çok fiziksel özelliklerinin benzerliğini ifade etmeleri dış görünüşün kolay algılanabilir farklılıklar olması olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin somut işlemler döneminde olmaları da fiziksel özellikleri ifade etmelerinde etken olduğu düşünülmektedir. Fiziksel özellik benzerlikleri ifadelerine örnek olarak T5 ve T12 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T5. Saç rengi, cinsiyet, göz rengi, boy, ismimiz, yaşımız benzer.

T12. Mesela gözümüz kaşımız, saçımız, ayakkabı numaralarımız, tenimiz, pantolonlarımız, duyu organlarımız benzeyebilir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin benzerliklerini “hepimiz insanız” kodunun altında ifade ettiği görülmektedir. Bu kod insan olarak benzerlik boyutunda değerlendirildiğinde fiziksel özelliklere yakın olarak düşünülebilir. Duruma örnek olarak T20 kodlu öğrenci görüşü şu şekildedir:

T20. Vardır. Hepimiz insanız mesela... Onların da bizimle aynı şekilde okula gitmesi. Okulda oyun oynamamız. Hepimizin haklarının da aynı olması...

T26. ...Mesela ben insanım o da insan. Mesela ben konuşabiliyorum o da konuşabiliyor. Saçlarımız var...

“Cinsiyet” koduyla “yabancı” ile benzer özelliklerini ifade eden öğrencilerin yabancı olarak karşı cinsi tanımladığı görülmektedir. Cinsiyet olarak erkeklerin farklı olduğunu belirten öğrencilerin benzer yönlerini ifade ederken duygusal ve fiziksel benzerliği ifade ettiği görülmektedir. Duruma örnek olarak T24 kodlu öğrenci görüşü şu şekildedir:

T24. Bence vardır arada sırada. Herkes ağlar onlar da ağlar. Saçımız benzer. Erkeklerinki de kısa bizimki de kısa. Yüzümüz de olabilir bazı kişilerle benziyor.

Türk öğrencilerin yabancı ile benzer özellikleri “ zevklerimiz” bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin genellikle resim yapmak, oyun oynamak gibi yapmaktan hoşlandıkları aktiviteleri belirttikleri bulgularda yer almaktadır. Öğrencilerin sevdikleri şeyleri benzer özellik olarak ifade etmeleri yabancı ile ortak paydada bulunduğu noktalar olarak değerlendirebilir. Duruma örnek olarak T16 ve T25 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

T16. Bence vardır. Mesela ben kitap okumayı severim o da seviyor olabilir. Resim yapmayı severim, gezmeyi severim o da seviyor olabilir.

T25. Arada olabilir bazen... Sevdikleri şeyler bazen aynı olabilir. Aynı takımlı olması, aynı rengi sevmesi, aynı hayvanı sevmesi, aynı yiyeceği sevmesi, aynı içeceği sevmesi, öyle şeyler.

Türk öğrencilerin yabancı ile benzer özelliklerinde “Türk olması” kodu değerlendirildiğinde öğrencilerin yabancı olarak kendisiyle aynı millettten olan birini ifade ettiği görülmektedir. Duruma ilişkin öğrenci görüşleri verilmiştir:

T10. Mesela biz Türk’üz o da Türk. Türkçe konuşuyoruz. Ama mesela o Suriyeli ben Türküm konuşamayız.

T26. ...Şeylerimiz aynı, ırkımız. Mesela ikimiz de Türk’üz.

Türk öğrencilerin yabancı ile benzer özelliklerinde “karakterimiz” kodu bir başka benzerliği ifade etmektedir. Öğrencilerin yabancının da kendileri gibi iyi ya da

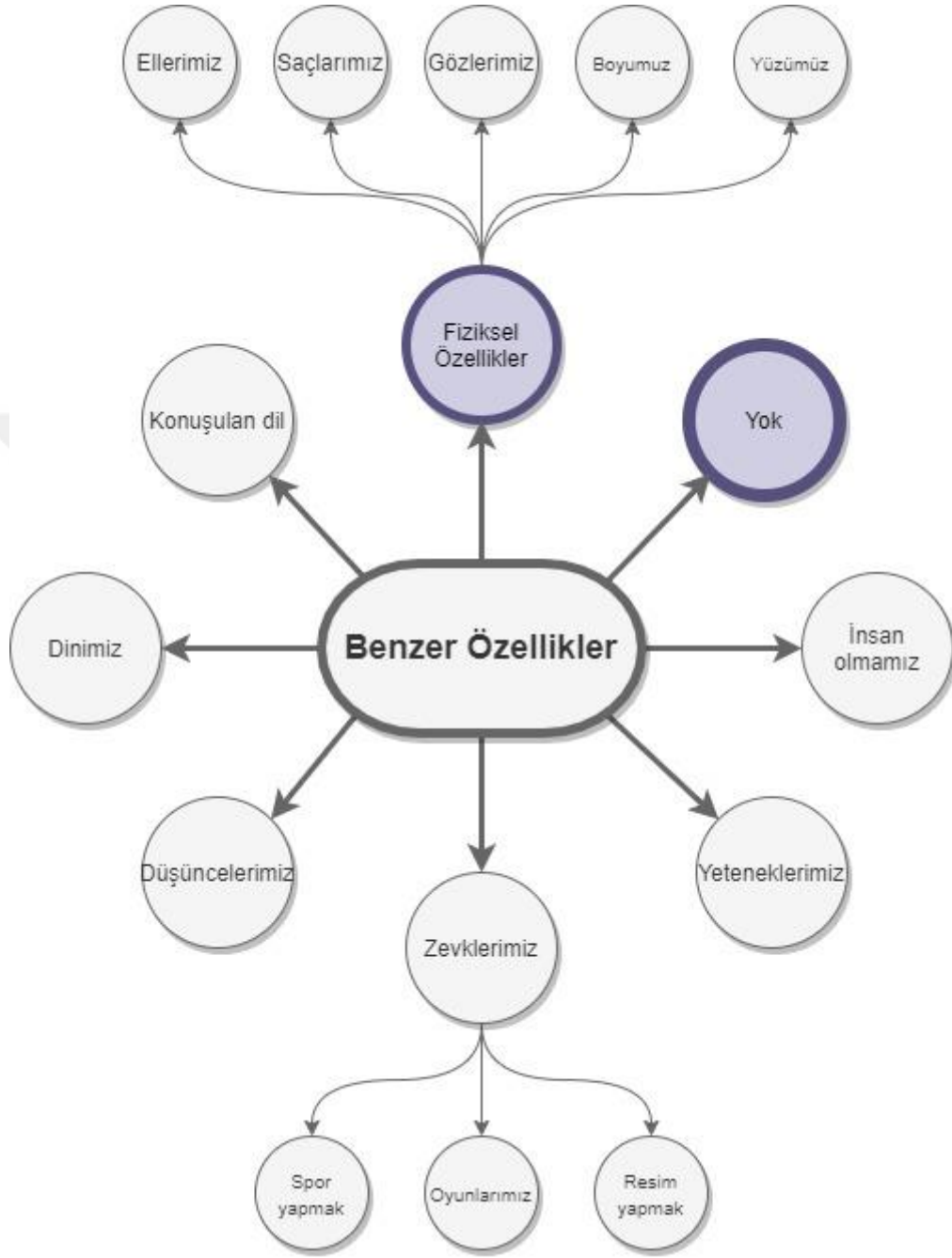
kötü biri olacağını ifade ettiği bulgulara yer almaktadır. Duruma ilişkin örnek olarak T8 ve T11 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

T8. ...Benim gibi iyi olabilir.

T11. Bence bazı benzer özelliklerimiz vardır. Mesela ben bazen fazla konuşuyorum ya da bazılarına bazen zorbalık yapıyorum onlar da yapıyorlar.

Türk öğrencilerin “yabancı” ile benzer özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde, onlar için dış görünüş olarak farklı olan ve benzerliği olmayan kişiler olarak ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin yabancıyla benzer olarak oyun ve hobi gibi sevdikleri etkinlikleri belirtmeleri yabancıya karşı olumlu düşünceler olduğunu gösterebilir. Suriyeliler için de yabancı ile benzer özelliklerin Türk öğrencilere yakın gerçekleştiği ifade edilebilir ancak farklı olan durumlar mevcuttur. Aşağıda verilen Şekil 5’teki grafikte, Suriyeli öğrencilerin “yabancı ile benzer özellikleri” ifade edilmeye çalışılmıştır.

Şekil 5: Suriyeli öğrencilerin yabancı ile benzer özellikleri



Şekil 5’te Suriyeli öğrencilerin “yabancı ile benzer özellikleri” gösterilmektedir. Öğrencilerin “yabancı” ile benzer özellikleri; *fiziksel özellikler*, *yok*, *insan olmamız*, *yeteneklerimiz*, *zevklerimiz*, *düşüncelerimiz*, *dinimiz* ve *konusulan dil* kodları olarak bulgulara yer almaktadır. Bulgularda en çok frekans alan kodlar sırasıyla; *fiziksel özelliklerimiz* ve *yok* olarak dikkat çekmektedir.

Şekil 5'teki bulgulardan hareketle, “yabancı” ile benzer özellikler genel olarak değerlendirildiğinde Suriyeli öğrencilerin fiziksel benzerliğe vurgu yaptığı görülmektedir. Fiziksel benzerliğe vurgu yapan öğrencilerin genellikle göz, boy, saç, el ve yüz benzerliğine dikkat çektiği gözlenmektedir. Ancak birçok öğrencinin de benzerlik olmadığını ifade ettiği bulgularda yer almaktadır.

Suriyeli öğrencilerin “yabancı” ile benzer özelliklerinde en çok referans alan “fiziksel özellik” kodu altında; *ellerimiz, saçlarımız, gözlerimiz, boyumuz ve yüzümüz* olarak yer almaktadır. Bulgularda öğrencilerin fiziksel benzerliğe vurgu yaptıkları örnekler aşağıda verilmiştir. Ö9 ve Ö18 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö9. Bazı özelliklerimiz benzer olabilir. Mesela saçlarımız, gözlerimiz, burunlarımız, boy uzunluğumuz.

Ö18. Evet. Yani burnumuz ellerimiz, saç... Mesela bayanların saçları uzun. Mesela erkek saçları kısa. Ayaklarımız benziyor. Ağzımız gözlerimiz benziyor.

Bunun yanı sıra fiziksel benzerlik koduna yakın olan “insan olmamız” kodunun altında, öğrencilerin insani benzerliklerini ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrenci görüşünde insan olma durumu dinle ilişkilendirilerek belirtilmiştir. Bu sebeple “insan olmamız” ve “dinimiz” kodu arasında bir ilişki ifade edilebilir. Duruma örnek olarak Ö9 kodlu öğrenci görüşü şu şekildedir:

Ö19. Çok değil. İkimizin de bir Allah'ı var. O insan ben de insan...

Şekil 5'teki bulgularda “zevklerimiz” kategorisi altında; *spor yapmak, oyunlarımız ve resim yapmak* olarak belirlenen kodlar bulunmaktadır. Öğrencilerin genellikle yaptıkları aktiviteler üzerinden ifade ettikleri benzer özelliklerinde “oyunlarımız” kodu dikkat çekmektedir. Çünkü öğrencilerin yaşları itibarıyla oyunun önemi düşünüldüğünde, öğrencileri yabancı ile ortak paydada buluşturabilecek olan önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca “yeteneklerimiz” koduyla da öğrencilerin genellikle oyunlardaki yeteneklerinin benzerliğinden bahsettiği bulgularda yer almaktadır. Duruma örnek olarak Ö3 ve Ö19 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö3. *Evet. Koşmak, spor, futbol yani. Bazen aynı isteklere sahibiz arkadaşlarımızla.*

Ö19. *...Aynı oyunları oynuyoruz.*

Suriyeli öğrencilerin yabancı ile benzer özelliklerinde “konuşulan dil” kodu değerlendirildiğinde, öğrencilerin Türkleri yabancı olarak değerlendirdiği ve bunun üzerine Türkçeyi konuşabildiği için dil benzerliğini ifade ettiği bulgulara yer almaktadır. Duruma ilişkin öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö1. *Dilimiz benziyor çünkü ben artık Türkçe konuşuyorum.*

Ö7. *Ben Suriye’den geldiğim için buraya. Çok küçüktüm bana ilk yabancı gelen şey konuşmalarıydı. Ben Suriyeliye konuşuyordum. İlk önce yabancı gibi oldu ama sonra şimdi konuşabiliyorum. Dilimiz benzeyebilir.*

Son olarak yabancı ile benzer özelliklerinde “düşüncelerimiz” kodu gözlenmektedir. Bazı öğrencilerin yabancı biriyle düşüncelerinin benzer olduğunu ifade ettiği bulgulara yer almaktadır. Ayrıca Türkleri yabancı olarak ifade eden öğrenciler, düşüncelerinin aynı olduklarını belirtmektedir. Duruma örnek olarak Ö14 ve Ö16 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö14. *Olabilir. Aynı şeyleri düşünebiliriz. Benim yaptığım şeyleri yapabilir.*

Ö16. *Birazcık benziyor. Çünkü ben ilk onları gördüğümde biraz anlaşılabildiğim. İlk Türk insanı gördüğüm kişi komşumuzdu. O da iyi kalpliydi. Benimle yavaşça konuştu. Hem de hareketlerle benim anlamam için hareketlerle söyledi. ...Düşünceleri biraz aynıydı. Çünkü benim düşündüklerimi anlıyordu.*

Suriyeli öğrencilerin yabancı ile benzer özellikleri değerlendirildiğinde genellikle fiziksel özelliklere vurgu yapıldığı söylenebilir. Ayrıca benzer özelliğinin olmadığını söyleyen öğrencilerin çoğunlukta olduğu ifade edilebilir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin “yabancı” ile benzer özellikleri karşılaştırıldığında her iki grupta da genellikle dış görünüme ilişkin benzerliklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca her iki grupta da benzerliğinin olmadığını düşünen öğrenciler dikkat çekmektedir. Ancak Suriyeli öğrencilerde benzerliği olmadığını belirten daha

fazla öğrenci bulunduğu görülmektedir. Bulgularda dikkat çeken diğer bir farklılık ise Suriyeli öğrencilerin Türklerden farklı olarak “yabancı” ile din benzerliğini ifade etmeleri olarak görülebilir.

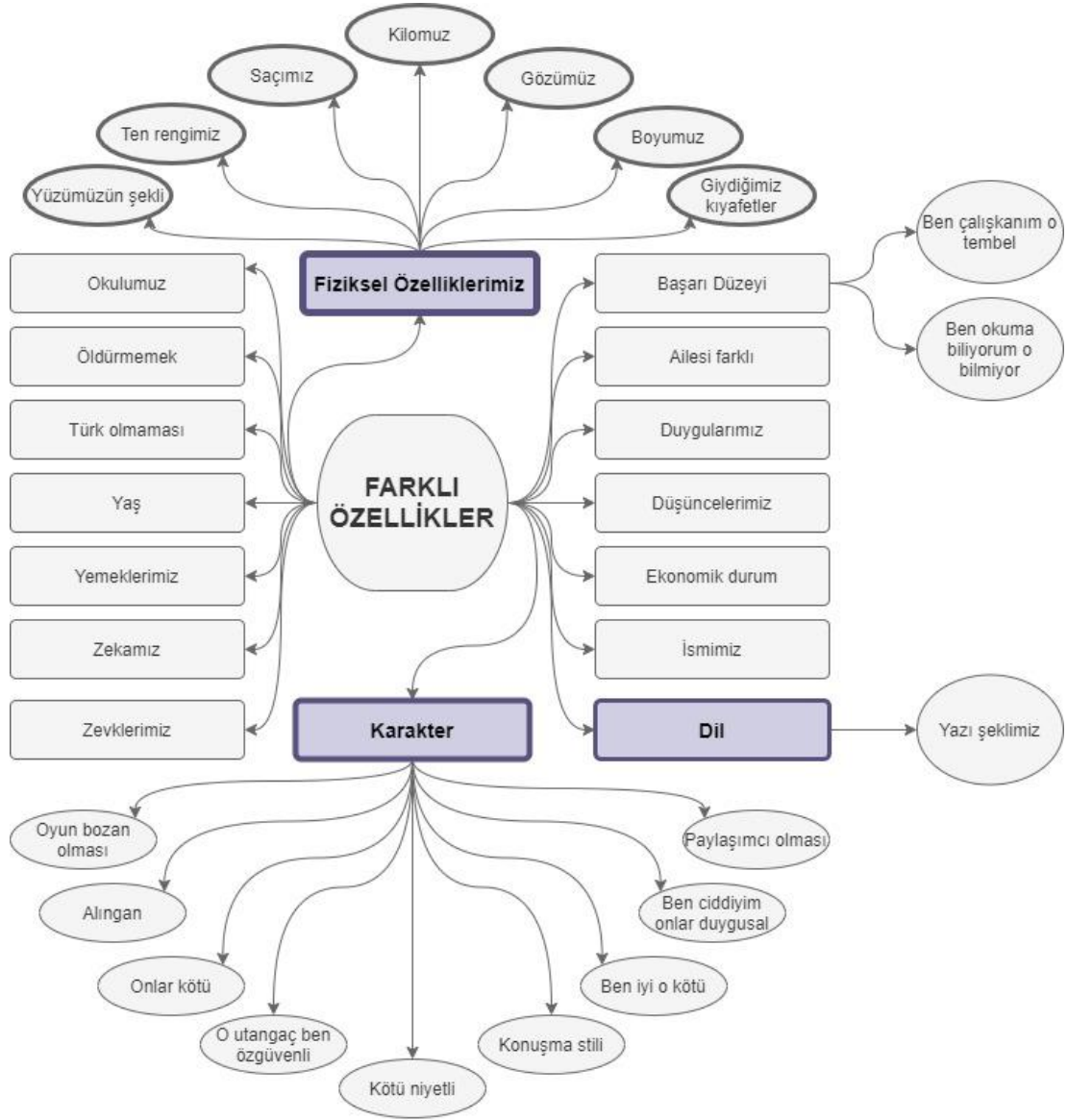
Türk ve Suriyeli öğrenciler fiziksel özelliklerinin benzerliğini; saçları, yüzleri, elleri, boyları gibi dış görünüş benzerlikleri olarak ifade etmektedir. Öğrencilerin bu şekildeki söylemleri ilk akla gelen somut olarak gördükleri benzerlikleri ifade etmeleri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin “yabancı” ile benzer olanı tanımlarken kullandıkları cümlelerde genellikle olumsuz tanımlamalara rastlanmamıştır. Bazı öğrenciler ise “*Benzerliğimiz yoktur.*” diyerek kendilerini yabancı ile ne fiziksel ne de duygusal olarak benzer olarak tanımlamaktadır.

Bulgularda Türk ve Suriyeli öğrencilerin “yabancı” ile benzer özellik algılarında ortak olan kodlar; *fiziksel özellikler, zevkler, yok, insan olma-hepimiz insanız* ve *dil* olarak görülmektedir. Türk öğrencilerin benzerlikleri daha ayrıntılı yorumladıkları bulgularda yer almaktadır. Ayrıca diyagramlarda bu ayrıntı gözlenmektedir.

Bulgularda farklı olarak çıkan din benzerliği, Suriyeli öğrencilerin vurgu yaptığı bir benzerlik olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin bu tanımlamayı yaparken Türkleri yabancı olarak belirterek din benzerliğini söylediği görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin yaşadığı yer itibarıyla tanımladığı bir benzerlik olarak ifade edilebilir.

Yabancı ile benzer özelliklerin yanı sıra farklı olan özellikler de yabancı algısını belirlemede önemli görülmektedir. Bu sebeple Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri sırasıyla aşağıdaki diyagramlarda ifade edilemeye çalışılmıştır.

Şekil 6: Türk öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri



Şekil 6 Türk öğrencilerin yabancı ile farklı özelliklerini göstermektedir. Türk öğrencilerin “yabancı” ile farklı özellikleri; *fiziksel özelliklerimiz, başarı düzeyi, ailesi farklı, duygularımız, düşüncelerimiz, ekonomik durum, ismimiz, dil, karakter, zevklerimiz, zekamız, yemeklerimiz, yaş, Türk olmaması, öldürmemek ve okulumuz* başlıkları altında açıklandığı görülmektedir.

Şekil 6’da elde edilen bulgulardan hareketle “yabancı” ile farklı özelliklerin en çok referans alan kodları sırasıyla; *fiziksel özelliklerimiz, karakterimiz ve dil* olarak

gözlenmektedir. Öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde; Türk öğrencilerin dış görünüş, karakter ve dil farklılığına dayalı farklılıklara dikkat çektikleri söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin fiziksel olarak farklı görüneni, karakteri farklı olanı ve farklı dil konuşanı yabancı olarak tanımladığı ifade edilebilir.

Türk öğrencilerin yabancı ile farklı özelliklerinde en fazla frekansı alan kod “fiziksel özelliklerimiz” altında; *yüzümüzün şekli, ten rengimiz, saçımız, kilomuz, gözümüz, boyumuz ve giydiğimiz kıyafetler* olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu yabancı ile dış görünüşlerinin farklı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin en fazla fiziksel farklılıkları söylemeleri somut dönemle ilişkilendirilebilir. Ayrıca yabancı olarak belirledikleri kişileri yakından tanımadıkları için sadece dış görünüşlerini betimlemeleri olarak ifade edilebilir. Ayrıca bazı öğrenciler fiziksel olarak görülen engel durumlarını ve etnisiteye dayalı dış görünüş farklılıklarını da yabancı ile farklı özellik olarak tanımlamaktadır. Duruma örnek olarak T8, T20 ve T24 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

T8. Fiziksel özelliklerimiz farklıdır. Saçımız, gözümüz, boyumuz, kilomuz, giydiğimiz kıyafetler farklı.

T20. Sonra yüz şeklimiz farklı. Çin’de Japonya’da gözlerimiz farklı. Bazılarının ki çekik yukarıya aşağı doğru. Bazılarının ki yukarıya doğru.

T24. ...Sonra yüzümüz farklı olabilir bazı kişilerle. Bazı kişilerin ki yüzü yuvarlak bazılarının ki kareye benziyor. Ellerimiz değişik olabilir bazı kişilerin parmağı yok, parmağı kesilmiş.

Yabancı ile farklı özelliklerde en fazla frekansı alan kodlardan ikincisi “karakter” altında; *oyunbozan olması, alıngan, onlar kötü, o utangaç ben özgüvenli, kötü niyetli, konuşma stili, ben iyi o kötü, ben ciddiym onlar duygusal ve paylaşımcı olması* olarak görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin genellikle yabancı biriyle farklı özellikleri belirlemelerinde olumsuz değerlendirmeler yaptıkları söylenebilir. Öğrenciler kendilerinde olmayan davranışları ifade ederek yabancının

karakterinin kötü olduğunu belirtmişlerdir. Duruma örnek olarak T3, T4, T8 ve T11 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

T3. Yabancı utangaç biridir ben özgüvenli.

T4. Kaçtırmamak, öldürmemek, çocuklarsa onların oyunlarını bozmamak.

T8. Mesela ben iyi o kötü, Onun başka bir isteğinin olması, kaçırma gibi.

T11. Mesela bazı yabancılar, bizi kaçırıyorlar mesela bu ben de yok. Bazıları önce zehirleyip götürüyorlar başka yerlere.

Bulgulardan hareketle *öldürmemek* kodu ile *onlar kötü* veya *ben iyi onlar kötü* kodları arasında bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Yukarıdaki öğrencilerin görüşlerine dayanarak öğrencilerin yabancının kötü şeyler yaptığını ifade ettiği ve bu durumun kendilerinden farklı bir durum olduğu nu belirttikleri görülmektedir. Türk öğrencilerin ayrıca yabancılardan korktukları da söylenebilir.

Yabancı ile farklı özelliklerde “dil” kodu ile en çok referans alan üçüncü kod olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin yabancıyı farklı dil konuştukları için kendinden farklı biri olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrencilerin genellikle göç alan bölgeden kaynaklı olarak Suriyeli öğrencilerin dillerini vurguladıkları bulgulara yer almaktadır. Ancak öğrenci tanımlamalarında olumsuz ifadelerle rastlanmamıştır. Ayrıca *dil* koduyla *Türk olmaması* kodunun öğrenci ifadelerinde ortak olarak ifade edildiği bulgulara yer almaktadır. Bu sebeple bu kodların ilişkili olduğu söylenebilir. Duruma örnek olarak T10, T13 ve T24 kodlu öğrenci görüşleri şu şekildedir:

T10. Konuşma dillerimiz. Ben Türküm mesela o Suriyeli onun gibi farklar.

T13. Mesela elbiseleri, yemekleri, cevap verişleri çok değişik. Mesela bazıları Arapça konuşuyor, bazıları İngilizce. Biz anlamıyoruz onların dediğini.

T24. Dilimiz farklı olabilir mesela biz Türkçe konuşuyoruz onlar Arapça İngilizce.

Şekil 6’da “dil” kodunun altında yer alan *yazı şeklimiz* kodunda ise öğrencilerin konuştukları dilin farklılığına bağlı olarak farklı şekilde yazdıklarını ifade etmektedir. Duruma örnek olarak T20 öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

T20. Konuşmamız, yazı yazma. Mesela biz Türkçe konuşuyoruz İngiltere'deki İngilizce konuşuyor. Fransa'daki Fransızca konuşuyordur. Yazı yazmamız, yazı şekilleri farklı. Mesela Çin'de yukardan aşağı doğru yazıyorlar.

Öğrencilerin özellikle kültürel olarak başka ülkedeki farklılıkları ifade ettiği başka bir kod da *yemeklerimiz* kodu olarak söylenebilir. Öğrenciler özellikle Türk olmayan kişilerle yemeklerinin farklı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin yabancı olarak tanımladığı ve farklı olduklarını düşündüğü kişilerin Türk olmayan kişiler olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple *yemeklerimiz* ve *Türk olmaması* kodları arasında da bir ilişkiden söz edilebilir. Duruma örnek olarak T13 ve T20 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

T13. Mesela elbiseleri, yemekleri, cevap verişleri çok değişik. Mesela bazıları Arapça konuşuyor, bazıları İngilizce. Biz anlamıyoruz onların dediğini. Bizim ekmeğimiz onlarınkinden çok farklı.

T20. Yediğimiz yemekler farklı, yediğimiz şekiller (yeme şekli) farklı bazıları elleriyle, bazen elleriyle yiyorlar. Çinli ve Çin ve Japonya'da suşi yiyorlar ama bizim Türkiye'de öyle bir şey yok. Başka ülkelerin yemekleri de farklı.

Türk öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri “okulumuz” kategorisinde değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı okula gidenleri yabancı olarak belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin bu ifadesine dayanarak kendi okullarındaki kişilere karşı ılımlı bir yaklaşım sergilediği ve onları yabancı olarak görmediği yorumlanabilir. Ayrıca bu durum öğrencilerin yakınlık olarak hissettikleri bir durum olarak düşünüldüğünde *ailesi farklı* kodu *okulumuz* koduyla benzer özellikler taşıyabilir. Öğrenciler *ailesi farklı* koduyla ailesinden olmayanı yabancı olarak tanımlamakta ve yine onlara yakın olmayan kişilere yabancı tanımını yapmaktadır. Duruma örnek olarak T5 ve T23 kodlu öğrenciler şu ifadelerde bulunmuştur:

T5. İsmimiz, farklı evlerde oturmamız, farklı okullarda okumamız olabilir.

T23. Mesela o ayrı bir şeyden. Ayrı şehir ayrı ülkeden. Ben aynı şehirden öyle. Sonra o ayrı okuldan ben ayrı okuldan. Sonra o ayrı evden ben ayrı evden. Sonra işte ben farklı anne babalardan farklı anne babalardan.

Türk öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri “başarı düzeyi” kategorisi altında *ben çalışkanım o tembel* ve *ben okuma biliyorum o bilmiyor* olarak kodlandığı görülmektedir. Öğrencilerin yabancıyla farklı özelliklerini, akademik başarı durumuna göre ifade ettiği gözlenmektedir. Ayrıca öğrencilerin ifadelerinde olumsuz olan özelliklerin yabancıya tanımlanan özellikler olduğu söylenebilir. Öğrencilere göre kendileri çalışkan ama yabancı tembel ve okuma bilmeyen biri olarak bulgularda yer almaktadır. Duruma ilişkin T6 ve T7 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

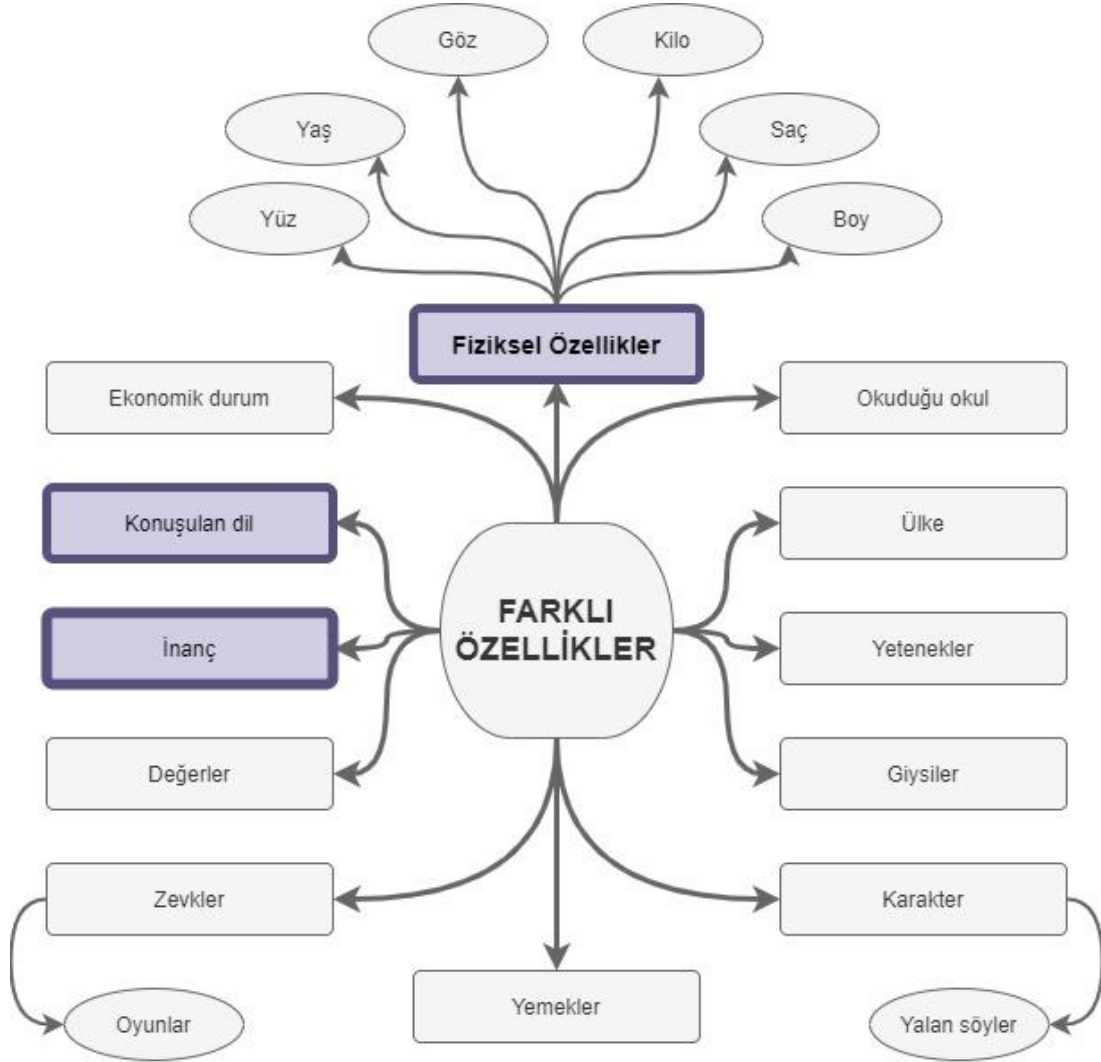
T6. Mesela ben okumayı biliyorum kendisi bilmiyor. Ben yazmayı biliyorum o bilmiyor. Ben ödevi yapmayı biliyorum o ödevi yapmayı bilmiyor. Bunun gibi şeyler...

T7. Mesela bazı yabancılar mesela ben çalışkanım onlar tembel oluyor.

Son olarak Şekil 6’daki bulgulardan hareketle *duygularımız, düşüncelerimiz, ekonomik durum, ismimiz, zevklerimiz, zekâmız ve yaş kodları ile* Türk öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Belirtilen kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı yönlerini birçok yönden belirttiği görülmekle birlikte olumlu ya da olumsuz bir durumdan bahsedildiği görülmemektedir.

Türk öğrencilerin “yabancı” ile farklı özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde, onlar için fiziksel olarak farklı olan ilk sırada yer almaktadır. Öğrenciler yabancıyı en çok fiziksel olarak kendilerinden farklı biri olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca karaktere dayalı davranış farklılıklarını belirten öğrencilerin bu durumda olumsuz yargılarının fazla olduğu görülmektedir. Karakter olarak yabancıyı kötü olan, kötü davranışlarda bulunan bu yüzden de kendilerinden farklı olan biri olarak tanımladıkları görülmektedir. En son olarak da öğrencilerin en çok dikkat çektiği farklılık dil olarak görülmektedir. Öğrenciler yabancıyı farklı dil konuşan biri olarak belirtmektedir. Suriyeli öğrenciler için de “yabancı” ile farklı özelliklerin Türk öğrencilere yakın gerçekleştiği ifade edilebilir ancak farklı olan kodlar ve durumlar mevcuttur. Aşağıda verilen Şekil 4’teki grafikte, Suriyeli öğrencilerin “yabancı ile farklı özellikleri” ifade edilmeye çalışılmıştır.

Şekil 7: Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri



Şekil 7 Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklı özelliklerini göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin “yabancı” ile farklı özellikleri; *fiziksel özellikler*, *düşüncelerimiz*, *ülke*, *yetenekler*, *giysiler*, *karakter*, *yemekler*, *zevkler*, *değerler*, *inanç*, *konusulan dil* ve *ekonomik durum* başlıkları altında açıklandığı görülmektedir.

Şekil 7’de elde edilen bulgulardan hareketle “yabancı” ile farklı özelliklerin en çok referans alan kodları sırasıyla; *fiziksel özellikler*, *konusulan dil* ve *inanç* olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde; Suriyeli öğrencilerin fiziksel görünüm, dil ve inanç farklılıklarına dikkat çektikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin gözünde

yabancı; farklı dış görünüşe sahip olan kendinden farklı dil konuşan ve inancı farklı olarak ifade edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklı özelliklerinde en fazla frekansı alan kod “fiziksel özellikler” altında; *yüz, yaş, göz, kilo, saç ve boy* olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının yabancı ile olan farklılıklarını en fazla dış görünüş olarak belirttiği görülmektedir. Yüzlerinin, uzunluklarının, kilolarının, saçlarının farklı olduğunu söyleyen öğrenciler yabancıyı tanımlarken görünüşe dayalı tanımlamalar yapmışlardır. Öğrencilerin bu şekilde fiziksel görünüşleri belirtmeleri somut işlemler döneminde olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Duruma örnek olarak Ö13 ve Ö18 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö13. ...Yüzümüz, uzunluğumuz, gözlerimiz, parmak izlerimiz farklı.

Ö18. Mesela saçımız var. Onun uzun benim kısa. Mesela zayıf olabilir.

Yabancı ile farklı özelliklerde en fazla frekansı alan kodlardan ikincisi “konuşulan dil” kodu olarak görülmektedir. Öğrenciler yabancı biriyle farklı dil konuştuklarını bu yüzden farklı olduklarını belirtmişlerdir. Bulgularda özellikle farklı dil olarak Türkçenin belirtildiği görülmektedir. Öğrencilerin Türkleri yabancı olarak görmeleri ve bu sebeple Türkçeyi belirttikleri söylenebilir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin yabancı ülke olarak Türkiye’de yaşamaları bu farklılığı belirtmelerinde etken olabilir. Duruma örnek olarak Ö4, Ö19 ve Ö21 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö4. Dilimiz farklı. Yazmamız farklı. Mesela ben Arapça yazıyorum o Türkçe yazıyor...

Ö19. ...Bizim okulda Arapça derslerimiz var. Arapça ders alıyoruz ama onların Arapça dersi yok.

Ö21. Dilimiz farklı, mesela İngilizce Türkçe dilleri var. Ben Arapça konuşuyorum ilk önce sonra Türkçe konuşuyorum biraz.

Bulgulardan hareketle “konuşulan dil” kodu ile “ülke” ve “giysiler” kodları arasında bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin ülkelerinin, farklı ülkeden

oldukları için giysilerinin ve dillerinin farklı olduğunu belirttikleri bulgularda yer almaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden genellikle yabancılarla kültürel olarak farklı olduklarını ifade ettikleri söylenebilir. Duruma örnek olarak Ö7, Ö16 ve Ö19 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö7. Giysilerimiz, konuşmalarımız, ülkelerimiz, ülkelerimizin adı, onların sonra dil konuşmaları, anlamalarımız.

Ö16. Dili farklı. Mesela o Türkçe konuşuyor ben Arapça konuşuyorum. Elbiselerimiz farklı. Mesela onu ilk gördüğümde Türk bayrağı tişörtü giyyordu. Ben de farklı bir şey giyyordum.

Ö19. ...Mesela Türkler başörtüsünü böyle yapıyor ama biz farklı yapıyoruz. Türkler uzun manto giymiyor, ama bazıları giyyiyor ama biz de hep manto giyyiyoruz...

Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklı özelliklerinde en çok referans alan kodlardan biri de “inanç” kodu olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin yabancıyı tanımlarken inancı farklı olan ya da inancı olmayan şeklinde tanımladıkları bulgularda yer almaktadır. Öğrenciler özellikle başörtüsüne vurgu yaparak onu dini bir obje olarak benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca öğrenciler dinin vazifelerini yerine getirme gibi konularda farklı olduklarını belirtmektedir. Duruma örnek olarak Ö15 ve Ö21 kodlu öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö15. Mesela bir arkadaşımız bu kapalı ben kapalı değil. Mesela nefsimiz farklı. Babam diyor ki bana namaz kıl, kılıyorum ben. Arkadaşlarına söyle onlar da kalsınlar. Ben de arkadaşlarıma diyorum kılın diye onlar bilmiyorlar. Öğretiyorum, onlara çok zor oluyor. Ben namaz kılıyorum onlar kılmıyorlar.

Ö21. ...Onların dini yok, Müslüman değiller.

Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri “karakter” kategorisi altında yalan söyler olarak kodlandığı görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin genellikle yabancıya olumsuz nitelermeler yaptığı söylenebilir. Öğrenciler bulgularda dürüst olmayan, kötülük yapan kişilerin yabancı olduğunu belirtmekte ve bu sebeple

onlardan farklı olduklarını söylemektedir. Duruma örnek olarak Ö5 ve Ö11 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö5. ...O hep yalan söyler, kötü bir şey yapar. Ben yapmıyorum. Bizi öğretmene şikâyet ederken hep yalan söylüyor ama ben söylemiyorum.

Ö11. ...Dürüst olmayabilir, yalancı olabilir.

Şekil 7’de yabancı ile farklı olan özelliklerin “zevkler” kategorisi altında oyunlar olarak kodlandığı görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri “zevkler” kategorisinde değerlendirildiğinde öğrencilerin sevdikleri hobilerden ya da oyunlardan bahsettikleri bulgularda yer almaktadır. Öğrencilerin farklı olarak oyunları söylemeleri oldukları yaş grubuna bağlı olarak önemli bir bulgu olarak söylenebilir. Çocukların sosyal bir çevre edinmeleri oyunla ilişkili bir durum olarak düşünüldüğünde aynı oyunlarda çocukları birleştirmek yabancı algısının olumlu olması için önemli bir kriter olarak ifade edilebilir. Duruma örnek olarak Ö3, Ö9 ve ö20 kodlu öğrenciler şu ifadelerde bulunmuştur:

Ö3. Renkler, bazıları benim sınıftımda ders çalışmayı sever bazıları da oyun oynamayı sever. Ben maviyi severim o sarıyı sever... Ben takla atmayı seviyorum o sevmiyor.

Ö9. Mesela ben pembe rengi seviyorum, o başka bir rengi sevebilir. Ben jimnastik yapmayı seviyorum, o başka bir şey sevebilir. Mesela o sınıfta başka bir arkadaşını seviyor ben başka bir arkadaşımı seviyorum bunlar farklıdır.

Ö20. ...Oyun oynamamız farklı.

Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri “yetenekler” bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin yeteneği olmayan ya da kendisinden farklı yeteneğe sahip olanları yabancı olarak belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yüksek benlik algısına sahip olması dikkat çekici bir bulgu olarak söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yabancıya farklı özelliklerini, akademik başarı durumuna göre ifade ettiği bulgularda yer almaktadır. Genellikle kendilerini çalışkan olarak belirten öğrencilere göre yabancıya, çalışkan olmayan şeklinde olumsuz olarak

nitelendirildiği gözlenmektedir. Duruma ilişkin Ö8 ve Ö11 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

Ö8. Mesela ben çok çalışıyorum o çalışmayabilir. Ben koşu yarışmasında iyiyim, o iyi olmayabilir. Ben sınavdan iyi alabilirim, o kötü alabilir.

Ö11. Çalışkan olmam, o çalışkan olmayabilir...

Son olarak Şekil 7'deki bulgulardan hareketle Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri; *okuduğu okul, ekonomik durum, yemekler ve değerler* kodları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Belirtilen kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı okulda eğitim alanları, maddi durumu kendilerinden farklı olanları, farklı yemekleri ve değerleri olanları yabancı olarak belirttiği görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin “yabancı” ile farklı özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde, fiziksel olarak farklı olan, farklı dil konuşan ve dini farklı olan biri olarak söylenebilir. Öğrencilerin yabancı ile farklı özelliklerde dil olarak Türkçeyi belirtmeleri Türkleri yabancı olarak tanımladıklarını ifade edebilir. Suriyeli öğrenciler ayrıca dini olmayan ya da farklı dine inanan kişileri de yabancı olarak vurgulamaktadır. Din farklılığını ise özellikle giyim kuşamla ilişkilendirerek belirttikleri görülmektedir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin “yabancı” ile farklı özellikleri karşılaştırıldığında her iki grupta da en fazla dış görünüşe ilişkin farklılıklara vurgu yapıldığı görülmektedir. Türk ve Suriyeli öğrenciler fiziksel özellik farklılıklarını; saçları, yüzleri, elleri, boyları gibi dış görünüş farklılığı olarak ifade etmektedir. Öğrencilerin bu şekildeki söylemleri, somut olarak gördükleri farklılıkları ifade etmeleri olarak düşünülmektedir. Bulgularda Türk ve Suriyeli öğrencilerin “yabancı” ile farklı özellik algılarında birçok ortak kod olduğu görülmektedir. Bu sebeple Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklı özelliklerinde genellikle aynı düşünceye sahip oldukları ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin “yabancı” ile farklı olanı tanımlarken kullandıkları cümlelerde olumsuz söylemlere çok az rastlandığı söylenebilir.

Suriyeli ve Türk öğrencilerin yabancı ile farklı özelliklerinde, karakter kodunun altında olumsuz görüş belirttikleri bulgularda yer almaktadır. Her iki grubun da olumlu

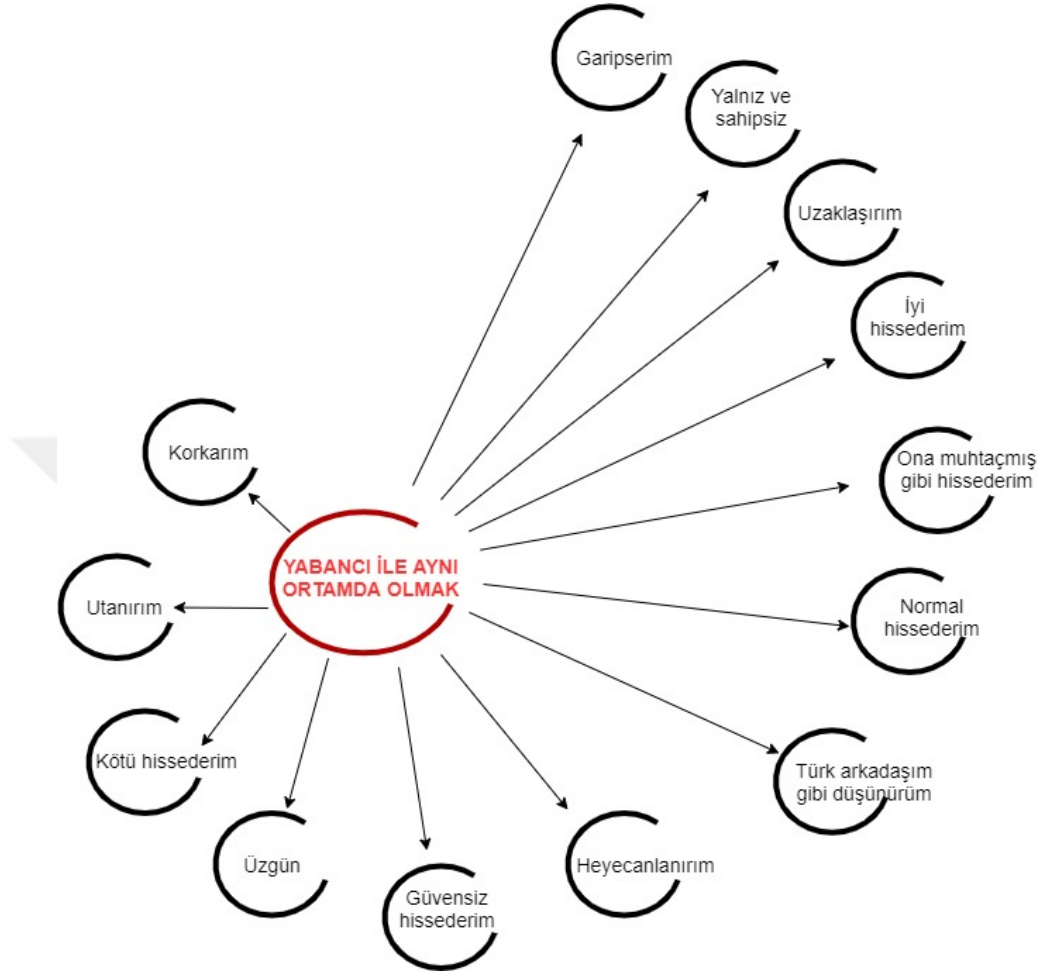
görüşleri kendilerine ithaf ederken olumsuz biri olarak yabancıyı hedef aldığı görülmektedir. Fakat Türk öğrencilerin Suriyelere göre olumsuz nitelermelerin daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Türk öğrencilerin farklılıkları daha ayrıntılı yorumlamaları sebebiyle Suriyeli öğrencilerden daha fazla sayıda koda ulaşıldığı diyagramlarda gözlenmektedir. İki grupta da benzer olan kodlar çoğunlukta olmakla birlikte farklı olan kodlar da mevcuttur. Bulgularda farklı olarak görülen inanç farklılığı buna örnek olarak verilebilir. Bu farklılığa sadece Suriyeli öğrencilerin vurgu yaptığı gözlenmektedir.

3. İlkokul Öğrencilerinin Yabancı ile Aynı Ortamda Olduğunda Hisleri

Araştırma sürecinde ilkokul öğrencilerinin yabancı ile aynı ortamda olduklarında hissettikleri duyguları belirlemek amacıyla öğrencilere “*Yabancı biriyle aynı ortamda olduğunda nasıl hissedersin?*” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin “yabancı olana” yönelik hisleri belirlemeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgularla Türk ve Suriyeli öğrenci algıları ayrı ayrı analiz edilmiş ve aşağıdaki diyagramlarda ifade edilmiştir. Bunun ardından araştırmacı tarafından Türk ve Suriyeli öğrencilerin hisleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 8: Türk öğrencilerin yabancı ile farklı özellikleri



Şekil 8’de “Türk öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduğunda hisleri” gösterilmektedir. Öğrencilerin “yabancı” olana karşı hislerinin; *korkarım*, *utanırım*, *kötü hissederim*, *üzgün hissederim*, *güvensiz hissederim*, *heyecanlanırım*, *Türk arkadaşım gibi düşünürüm*, *normal hissederim*, *ona muhtaçmış gibi hissederim*, *iyi hissederim*, *uzaklaşırım*, *yalnız ve sahipsiz hissederim* ve *garip hissederim* kodları ile ifade edildiği gözlenmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Türk öğrencilerin “yabancı” olana karşı hislerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Şekil 8’den elde edilen bulgulardan hareketle Türk öğrencilerdeki “yabancı” olana karşı hislerin; “*korkarım*”, “*utanırım*” ve “*kötü hissederim*” olguları ile ortaya çıktığı gözlenmektedir. Öğrenciler; yabancı ile aynı ortamda olduklarını düşündüklerinde iyi duygular hissetmemektedir. Ayrıca

yabancı insanların yanında korktukları, rahat etmedikleri ve kötü hissettikleri bulgular arasında yer almaktadır.

Türk öğrencilerin yabancı olana karşı hislerinde en çok referans alan kod “korkarım” kodu olarak gözlenmektedir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin, yabancıların kendilerine kötülük yapabileceği için korktukları ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerinde; *şeker vereceğim diye kandırma, zehirleme* gibi korku ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu söylemlerin ebeveynlerin çocuklarını korumak amacıyla onlara söylediği ifadeler olduğu düşünülmektedir. Duruma ilişkin T1, T6 ve T16 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

T1. İyi hissederim ama biraz da korkarım. Belki hırsızdır diye tahmin ederim korkarım.

T6. Üzgün hissederim. Hem üzgün hem de korku hissederim. Şimdi bir kişi bana şeker verecek bayramda, ben ona katılamam çünkü o benim yabancı. Onunla zaman geçiremem.

T16. Yabancı biriyle aynı ortamda olduğunda korku hissederim. Belki beni çağırır yanına zehirli bir şeyler verir.

Bulgulardan hareketle en çok referans alan ikinci kodun “utanırım” kodu olduğu şekilde gözlenmektedir. Öğrencilerin yabancıyla aynı ortamda olduğunda korkularının yanı sıra utandığını belirttikleri bulgularda yer almaktadır. Öğrencilerin bu iki duyguyu birlikte ifade etmeleri, yabancı birinin kendilerine ne yapacağını bilmedikleri için korkuyla karışık bir utanma ya da utangaçlık şeklinde değerlendirilebilir. Duruma örnek olarak T11 ve T25 kodlu öğrenciler şu ifadelerde bulunmuştur:

T11. Kendimi böyle çekingen utangaç hissederim ve korkarım.

T25. Biraz utanırım çünkü tanımiyorum, ne soracağını bilmiyorum, ne yapacağını bilmiyorum onun için. Birazcık korku hissederim ne yapacağını bilmediğim için. Kötü niyetli mi iyi niyetli mi diye...

Yabancı olanla aynı ortamda olan öğrencilerin hislerinde fazla referans alan diğer bir kod “kötü hissederim” kodu olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin yabancı ile

aynı ortamda olduklarında zarar görebilme ihtimalini ifade ettiği görölmektedir. Öğrencilerin bu şekildeki ifadeleri; yabancıları tanımadığı için onların ne yapacağından emin olmadığı şeklinde bulgularda yer almaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak yabancıya karşı önyargılı oldukları düşünölebilir. Duruma örnek olarak T4, T8, T10 ve T23 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

T4. Kötü, üzüntülü hissederim. Çünkü bizi dövabilir, kaçırabilir.

T8. Kötü hissederim. Bana bir şey yapabilir diye. Çünkü tanımadığım bir kişi.

T10. Utanırım. Korku hissederim. Kötü hissederim.

T23. Kendimi kötü hissederim. Çünkü tanımiyorum zarar verebileceğini düşünöbilirim yani.

Yabancıyla aynı ortamda olan Türk öğrencilerin hisleri, bulgulardaki olumsuz ifadelerden yola çıkılarak “uzaklaşırım”, “üzgün hissederim”, “güvensiz hissederim”, “yalnız ve sahipsiz hissederim” ve “garipserim” kodları ile şekilde gözlenmektedir. Yabancıya olan hisler bu kodlar bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin yabancıyla aynı ortamda olmak istemediğı söylenebilir. Öğrencilerin yabancıya güven duymadığı öğrenci görüşlerinde ifade edilmektedir. Ayrıca kötü şeyler yapan ve kendisine zarar verebilecek olan yabancıları tanımadığı kişiler olarak tanımladıkları görölmektedir. Genel olarak olumsuz görüşlerin belirtildiğı bu kodlardaki ifadelere dayanarak öğrencilerin yabancıyla aynı ortamda olduğunda korktukları ifade edilebilir. Öğrencilerin olumsuz tanımlamalarına örnek olarak T2, T7, T12, T13 ve T18 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T2. Önce bakarım tanıyıp tanımadığım mı diye. Eğer tanımazsam yabancı biri diye ondan uzaklaşıyorum. Yanında durmak istemem giderim oradan. Beni tuzağa atmış gibi hissederim.

T7. Biraz üzgün hissederim. Mesela annemin ve babamın yanında olmadığım zaman yabancı bir yerde olduğum zaman üzüliyorum. Tek başıma yabancıların yanında olduğum zaman üzüliyorum.

T12. Bir şey olacakmış gibi hissederim. Mesela haberlerde çıkıyor çocuk kaçırma, bir şey yapma onun için tiksiniyorum. Mesela ben dışarı çıkarım ama sadece bakkala gider gelirim. Yabancı biriyle aynı ortamda olsam hiç güvende hissetmem.

T13. Kendimi biraz orada yalnız ve sahipsiz hissederim. Biri bana bir şey yapacak sanırım.

T18. Onunla tanışmadan önce mesela biraz garipsirim. Hiç konuşmam, onunla ilgilenmem.

Bulgulardan yola çıkarak “üzgün hissederim” ve “ona muhtaçmış gibi hissederim” kodları arasında bir ilişki gözlenmektedir. Öğrencilerin özellikle kendi ülkesinde yaşamayan biri olan yabancı için üzüldüklerini belirttikleri bulgulara yer almaktadır. Bu sebeple öğrencilerin bu kodların altındaki ifadelerinde kendini yabancının yerine koydukları ve onun bakış açısıyla soruya cevap verdikleri söylenebilir. Duruma örnek olarak T14 ve T24 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

T14. Tanımadığım ve yabancı bir ortamda olduğumu hissederim. Sanki sıkıntılıyım onun evinde yaşıyormuşum gibi hissederim. Onun yaptıklarına muhtaç gibi hissederim.

T24. Tam iyi bir şey hissetmem de biraz üzülürüm de biraz sevinirim de. İşte onlar bizim ülkemizde rahat olduğu için sevinirim ama bizim de elimizde olmadığı için ya da bizi tanımadığı için üzüliyorum.

Şekil 8’de Türk öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduklarında hisleri “normal hissederim” ve “Türk arkadaşım gibi düşünürüm” kodları ile gözlenmektedir. Öğrencilerin olumlu ya da olumsuz olarak görüş belirtmediği ve aynı ortamda olma durumunu doğal olarak karşıladıkları bulgulara yer almaktadır. Öğrencilerin ifadelerinde yabancıyı başka ülkeden olarak belirlediği görülmektedir. Duruma örnek olarak T9 ve T20 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

T9. Yani pek farklı hissetmem. Mesela arkadaşım normal bir Türk arkadaşım gibi onunla konuşurum. Böyle onu hiç Suriyeli diye, İngiltereli diye, başka ülkelerden diye dışlamam.

T20. Orasını pek bilmiyorum da konuştuğu şeyleri pek anlamam zaten. İngiliz 'se belki anlarım. İngilizce bildiğim için. Normal hissederim.

Son olarak öğrencilerin “yabancı” ile aynı ortamda olduklarındaki hisleri “iyi hissederim” kodu bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin yabancıya karşı olumlu bir tutum sergilediği söylenebilir. Öğrencilerin yabancı biriyle arkadaş olmak ve onu tanımak istediğini belirttiği ifadeler bulgulara yer almaktadır. Duruma örnek olarak T22 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

T22. İyi hissederim. Mesela ben tanışırım. Arkadaş olmaya çalışırım, adını sorarım.

Türk öğrencilerin “yabancı” olanla aynı ortamda olduğunda hissettikleri genel olarak değerlendirildiğinde yabancıların; tanımadığı ancak ona zarar verebilen biri olarak tanımlandığı ve bu sebeple de öğrencilerin yabancıdan korktukları söylenebilir. Öğrencilerin yabancı biriyle aynı ortamda olmak istemedikleri de bu bağlamda ifade edilebilir. Suriyeli öğrenciler için “yabancıya karşı hislerin” benzer yönleri bulunmakla birlikte farklı gerçekleştiği ifade edilebilir. Aşağıda verilen Şekil 8'deki grafikte, Suriyeli öğrencilerin *yabancı ile aynı ortamda olduğunda hisleri* ifade edilmeye çalışılmıştır.

Şekil 9: Suriyeli öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduğunda hisleri



Şekil 9’da “Suriyeli öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduğunda hisleri” gösterilmektedir. Öğrencilerin “yabancı” olana karşı hislerinin; *iyi hissederim*, *korkarım*, *kötü hissederim*, *kızgın hissederim*, *tedirgin hissederim*, *mutlu hissederim*, *yardım etmek isterim*, *üzgün hissederim*, *endişe etmem*, *dışlanmış hissederim*, *yakın hissederim* ve *utanırım* kodları ile ifade edildiği gözlenmektedir.

Şekil 8’den elde edilen bulgulardan hareketle Suriyeli öğrencilerin “yabancı” olana karşı hisleri genel olarak değerlendirildiğinde en çok frekans alan kodların; “*iyi hissederim*”, “*korkarım*” ve “*kötü hissederim*” olduğu gözlenmektedir. Bu sebeple yabancıya karşı hislerin hem olumlu hem de olumsuz duygularla ifade edildiği söylenebilir. Öğrencilerin; yabancı ile aynı ortamda olduklarını düşündüklerinde,

olumlu ifadelerinin yanında korktukları ve kötü hissettiklerini belirttikleri ifadeler bulgularda yer almaktadır.

Suriyeli öğrencilerin yabancı olana karşı hislerinde en çok referans alan “iyi hissederim” kodu olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduklarında onlardan yeni bir şey öğrenecekleri için iyi hissedecekleri bulgularda yer almaktadır. Ayrıca öğrenciler yabancıların onlara karşı olumlu davranışları sebebiyle iyi hissedeceklerini belirtmektedir. Duruma ilişkin Ö1, Ö8 ve Ö21 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö1. İyi hissederim. Çünkü onların bazıları iyiler bazıları kötüler. Ama ben iyi hissederim.

Ö8. Küfür falan ederse iyi hissetmem. Ama iyi davranırsa iyi hissederim.

Ö21. İyi hissederim. Birbirimizin dilini öğreniriz. Onun için iyi olur.

Suriyeli öğrencilerin yabancı olana karşı hislerinde en çok referans alan ikinci kodun “korkarım” kodu olduğu gözlenmektedir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin, yabancıları tanımadığı ve nasıl davranışlarda bulunacağını bilmediği için kendilerine kötülük yapabileceğini düşündükleri söylenebilir. Bu sebeple öğrencilerin yabancıyla aynı ortamda olduğunda korktukları ifade edilebilir. Duruma örnek olarak Ö9 kodlu öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

Ö9. Bilmediğim tanımadığım biri olduğu için korkarım.

Bulgulardan hareketle fazla referans alan diğer kodların “kötü hissederim” ve “kızgın hissederim” kodları olduğu şekilde gözlenmektedir. “Kötü hissederim” kodu değerlendirildiğinde öğrencilerin yabancıyla aynı ortamda olduğunda kötü hissettiği ve bu durumdan hoşlanmadığı söylenebilir. Öğrencilerin kötü hissetmesinin sebebi yabancıları tanımadığı ve kendilerini onlara yakın hissetmediği olarak bulgularda yer almaktadır. Öğrenciler ayrıca görüşlerinde, yabancıların kötü olduğunu söylemekte ve kötü şeyler yapabileceği belirtmektedir. Duruma örnek olarak Ö10, Ö13 ve Ö15 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö10. Kendimi birazcık kötü hissederdim. Çünkü bazı yabancılar kötü oluyorlar. Hiç kimsenin kötü olmasını istemiyorum.

Ö13. Kötü hissederim. Onların kötü bir şey yapabileceğinden şüphelenirim.

Ö15. Yani biraz kötü hissederim. İyi hissedemem. Benimle akraba olmadığı için çok iyi hissedemem.

“Kızgın hissederim” kodu değerlendirildiğinde ise öğrencilerin yabancılara karşı sinirli oldukları söylenebilir. Bulgularda, Suriyeli öğrencilerin ülkelerindeki son durumun sebebi olarak yabancıları gösterdiği ifadeler yer almaktadır. Bu sebeple onlara çok kızgın olduklarını belirten öğrencilerin yabancılarla aynı ortamda olmak istemedikleri ifade edilebilir. Duruma örnek olarak Ö2 kodlu öğrenci şu ifadelerde bulunmuştur:

Ö2. Çok kızgın hissederim. Ülkemi aldığı için çok kızgın. Ülkeme misafir olarak geldiğinde kızgın olmuyorum. Ama şu an onlara çok kızgınım.

Yabancıyla aynı ortamda olan Suriyeli öğrencilerin hisleri, bulgulardaki olumsuz ifadelerden yola çıkılarak ayrıca “tedirgin hissederim”, “üzgün hissederim”, “dışlanmış hissederim”, ve “utanırım” kodları olarak şekilde gözlenmektedir. Yabancıya olan hisler bu kodlar bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin yabancıyla aynı ortamda olmak istemediği, aynı ortamda olduğunda ise dışlanmış ya da tedirgin hissettiği söylenebilir. Öğrencilerin bu şekilde hissetmelerinin sebebi kendilerini yabancıya yakın hissetmemeleri ya da farklı dil konuştukları için onları anlamamaları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin olumsuz tanımlamalarına örnek olarak Ö3, Ö4, Ö7 ve Ö20 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

Ö3. Kendimi dışlanmış hissederim. Garip hissederim.

Ö4. Acı hissederim yani üzülürüm. Çünkü vatanım uzakta yani her şeyi uzakta. Burada olmak istemiyorum.

Ö7. Tedirgin birazcık. Çünkü onların dilini anlamam diye birazcık tedirgin olurum.

Ö20. Utanırım. Şimdi biz Türk okuluna gideceğiz ya anneme söylüyorum ben gitmek istemiyorum diye. Çünkü onlar yabancılar. Aslında ben Türküm yani Türkmen'im ama bana Suriyeli diyorlar. Onun için de istemiyorum.

Son olarak Suriyeli öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduklarında hisleri “mutlu hissederim”, “yardım etmek isterim”, “endişe etmem” ve “yakın hissederim” kodları ile gözlenmektedir. Bu kodlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin yabancılara karşı olumlu yaklaştığı söylenebilir. Bu durumdan sıkıntı duymayan ayrıca mutlu olacağını ifade eden Ö16, Ö18 ve Ö19 kodlu öğrenci görüşleri duruma örnek olarak aşağıda verilmiştir:

Ö16. Sanki arkadaşlarımla oturuyorum gibi hissederim. Sanki Türkiye benim ikinci ülkem oldu. Hem de biraz heyecanlı hissederim.

Ö18. Mutlu hissederim yani. Yani diyelim bir kişi geldi ben onunla konuşabilirim.

Ö19. Bir şey olmaz. Bizim evimiz Türklerin evi yan yana. Yani bir şey olmuyor. Biz Türklerle konuşuyoruz, hiçbir şey olmuyor. Benim teyzemin kızının eşi Türk. Benim akrabam var Türk. Böyle konuşuyoruz yani bir şey olmuyor. Normal hissederim.

Bulgulardan hareketle “yardım etmek isterim” kodu değerlendirildiğinde ise yabancı için üzülen ve ona yardım etmek isteyen öğrencilerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden yabancının yerine kendini koyarak onun hislerini ifade ettiği söylenebilir. Bu sebeple yabancı olarak Suriyeli öğrencilerin kastedildiği düşünülmektedir. Duruma örnek olarak Ö17 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

Ö17. Ona yardım ederim, belki arkadaşları yoktur. Belki öğretmenini anlamıyordur. Arkadaş oluruz. O üzgün belki. Belki ona yardım ederim mutlu olması için.

Suriyeli öğrencilerin “yabancı” olanla aynı ortamda olduğunda hissettikleri genel olarak değerlendirildiğinde olumlu ve olumsuz hislerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en çok belirttikleri görüş “iyi hissederim” şeklinde görülmekle birlikte, bu durumdan korkan ve kötü hisseden öğrencilerin de fazla olduğu görülmektedir.

Yabancıyla aynı ortamda olduğunda kötü hisseden ve korkan öğrencilerin genellikle yabancıyı tanımadıkları için kendisine zarar vereceğini düşündüğü görülmektedir. Ayrıca yabancıları ülkesini almakla suçlayan öğrenciler, yabancılara kızgın olduklarını belirtmektedir. Bunun aksine Suriyeli öğrencilerin olumlu görüş belirtirken Türklerden bahsetmesi ortaya çıkan önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin onlara iyi davranan yabancıları iyi tanımlaması ve bu sebeple aynı ortamda bulunduğu durumdan hoşnut olacağını belirtmesi, öğrencilerin yabancıya karşı olumlu tavır geliştirmesine katkı sağlayan bir etken olarak önemli görülmektedir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduğunda hisleri karşılaştırıldığında genellikle olumlu ve olumsuz duygular açısından farklılıklar olduğu söylenebilir. Türk öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduğunda hislerinin genellikle olumsuz olduğu görülürken Suriyeli öğrencilerin hisleri çoğunlukla olumlu olarak değerlendirilebilir.

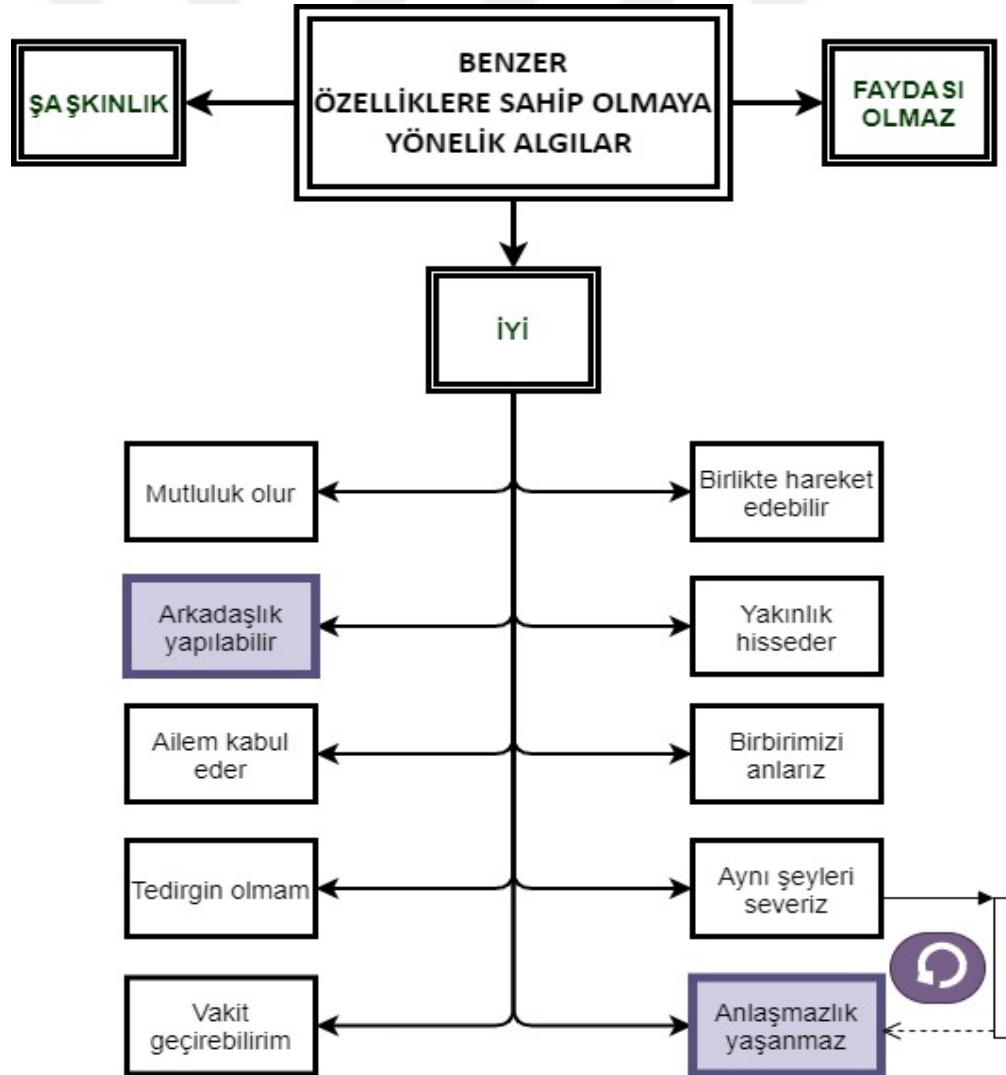
Yabancı ile aynı ortamdaki hislerin en fazla referans alan kodu; Türk öğrencilerde “korkarım”, Suriyeli öğrencilerde “iyi hissederim” olarak görülmektedir. Ek olarak kodların tamamı ele alındığında da Suriyeli öğrencilerin olumlu kodları Türk öğrencilere göre daha fazla olarak gözlenmektedir. Bu sebeple olumlu duyguların Suriyeli öğrencilerde daha fazla olduğu söylenebilir.

Bulgularda Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduğunda hislerinde ortak olan kodlar da gözlenmektedir. Bu kodlar; *korkarım*, *kötü hissederim* ve *utanırım* gibi olumsuz duyguların yer aldığı kodlar olarak görülmektedir. Kodlar değerlendirildiğinde hem Türk öğrencilerin hem de Suriyeli öğrencilerin yabancıyla aynı ortamda olmak istemediği söylenebilir. Bulgulardan hareketle iki grubun da yabancıyı, tanımadıkları için kendilerine zarar verebilecek biri olarak tanımladığı söylenebilir. Bu sebeple öğrencilerin yabancıyla aynı ortamda olduğunda korktuklarını, utandıklarını ve kötü hissettiklerini belirttiği ifadeler bulgularda yer almaktadır.

4. İlkokul Öğrencilerinin Benzer Özelliklere Sahip Olmaya Yönelik Algıları

Araştırma sürecinde ilkokul öğrencilerinin benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algılarını belirlemek amacıyla öğrencilere “İnsanların benzer özellikleri olduğunda birbirlerine karşı düşünceleri nasıl olabilir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin algıları belirlemeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgularla Türk ve Suriyeli öğrencilerin algıları ayrı ayrı analiz edilmiş ve aşağıdaki diyagramlarda ifade edilmiştir. Bunun ardından araştırmacı tarafından Türk ve Suriyeli öğrencilerin hisleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 10: Türk öğrencilerin benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları



Şekil 10’da “*Türk öğrencilerin benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları*” gösterilmektedir. Öğrencilerin “yabancı” olana karşı hislerinin; *şaşkınlık, faydası olmaz ve iyi kategorileri altında* ifade edildiği gözlenmektedir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin görüşleri iyi kategorisi altında; *mutluluk olur, arkadaşlık yapılabilir, ailem kabul eder, tedirgin olmam, vakit geçirebilirim, birlikte hareket edebilir, yakınlık hisseder, birbirimizi anlarız, aynı şeyleri severiz ve anlaşmazlık yaşanmaz* olarak kodlandığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Türk öğrencilerin “benzer” olana karşı algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Bulgulardan hareketle en fazla frekans alan kodların “arkadaşlık yapılabilir” ve “anlaşmazlık yaşanmaz” olarak belirlendiği için öğrencilerin kendilerine benzer olan kişilerle arkadaş oldukları ve genellikle iyi anlaştıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin; birbirine benzer insanların çoğu şeyi birlikte mutlu bir şekilde yapabileceklerini, arkadaş olarak birbirlerine yakın hissedeceklerini belirttiği ifadeler bulgularda yer almaktadır.

“Şaşkınlık” kategorisi değerlendirildiğinde öğrencilerin kendilerinin aynısı olduğu durumlarda şaşıracaklarını belirtmekle birlikte olumsuz bir görüş belirtmediği söylenebilir. “Faydası olmaz” kategorisinde ise insanların benzer olduklarında insanın değerinin kalmayacağını belirten öğrencilerin aslında farklılıkların önemini vurguladığı söylenebilir. Duruma örnek olarak T17 kodlu öğrenci şu ifadelerde bulunmuştur:

T17. Birbirlerine karşı düşüncelerin kıymeti kalmaz. Boş boş düşünürler bence. Önce kendi yani arkadaşımın benzer özelliklerimiz ve sahip olduğumuz için yine de üzgün olsam da bir yandan da mutlu olurum. Üzülürüm çünkü aynı özelliklere sahip olunca insanın kıymeti kalmıyor.

Şekil 10’da “iyi” kategorisinin altında en fazla frekans alan kodlardan biri *arkadaşlık yapılabilir* kodu olarak gözlenmektedir. Bu kod değerlendirildiğinde öğrencilerin benzer olduğu kişilere olumlu bir şekilde yaklaşarak onlarla arkadaş olmak istediği söylenebilir. Öğrencilerin benzer oldukları kişilerle birlikte eğlenebilecekleri ve iyi anlaşacakları için arkadaş olabileceklerini belirtti ifadeler

bulgulara yer almaktadır. Bu sebeple öğrencilerin arkadaş seçiminde kendisine benzer olan kişileri tercih ettikleri düşünülebilir. Ayrıca bulgulardan yola çıkılarak *vakit geçirebilirim* kodunun *arkadaşlık yapılabilir* koduyla ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin neredeyse en çok zaman geçirdiği kişilerin arkadaşları olması sebebiyle böyle bir ilişkiden söz edilebilir. Duruma örnek olarak T14 ve T26 kodlu öğrenciler şu ifadelerde bulunmuştur:

T14. Benim sevdiğim şeyleri seviyor onunla arkadaşlık yapabilirim diye düşünebilir. Güzel düşünürler. Aynı özelliklere sahip oldukları için hissederler.

T26. İyi olur, arkadaş gibi. Çünkü benzer özelliklerimiz var. Birbirimize ayrımcılık yapmıyoruz. Vakit geçirebiliriz. Yani oyun oynamak, gezmek... Güzel düşünür...

Şekil 10'dan hareketle en fazla frekans alan diğer kodun *anlaşmazlık yaşanmaz* olarak diyagramda belirtildiği görülmektedir. Bu kod benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algılar bağlamında değerlendirildiğinde, benzer olan kişilerin iyi anlaştığı ve aralarında anlaşmazlık yüzünden tartışma çıkmadığı söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinde özellikle benzer olan kişilerle oyunlarda anlaştıkları bu yüzden birbirleriyle kardeş kadar yakın oldukları bulgusu dikkat çekmektedir. Bu sebeple *anlaşmazlık yaşanmaz* kodu ile *yakınlık hisseder* kodu arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Kodlar değerlendirildiğinde öğrenciler için oyunun önemli bir iletişim kaynağı ve öğrencileri birbirlerine yakınlaştıran önemli bir araç olduğu ifade edilebilir. Duruma örnek olarak T13 ve T20 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

T13. Benzer özellikleri olduğunda anlaşarak bir konu yapabilir ya da oyunları seçebilirler. Anlaşırlar çok iyi olurlar, birbirlerini kardeş abla gibi severler.

T20. Pek de farklı olmaz. Mesela birisi oyun oynamak istiyor. İki tane arkadaşı var yanında. Biri senden farklı diğeri çok benziyor sana. Benzeyen oyun oynamak ister farklı olan başka oyun oynar, oynamak ister. Bir tercih yapacak olsam benzer olanı seçerim. Benzer olduğumuz için iyi anlaşıyoruz.

Şekil 10'de ayrıca *anlaşmazlık yaşanmaz* kodu ile *aynı şeyleri severiz* kodu arasında bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bulgularda; öğrenciler kendilerine benzer

olan kişilerle; isteklerinin, zevklerinin ve düşüncelerinin aynı olması sebebiyle aralarında anlaşmazlık yaşanmayacağını belirtmektedir. Duruma örnek olarak T15 ve T23 kodlu öğrenci görüşleri şu şekildedir:

T15. İyi olur. Çünkü ikimiz de aynı şeyleri seviyoruz.

T23. Biraz iyi olur. Daha iyi. Yani kendimize iyi arkadaş ediniriz. İyi hissederiz birbirimize karşı. Kendimizi... Aynı şeyler hissederiz.

Türk öğrencilerin benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları “iyi” kategorisi altındaki *mutluluk olur* kodu bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin kendilerine benzer olan kişilere karşı olumlu düşüncükleri söylenebilir. Öğrenciler görüşlerinde benzer olanı ikizi ya da kendisinin aynısından olarak betimlemektedir. Burada belirtilen özellikler, genellikle dış görünüme ilişkin benzerlik olarak belirtildiği için öğrencilerin fiziksel benzerliği bulunan kişilere karşı mutlu hissetmesi şeklinde yorumlanabilir. Duruma ilişkin T4 ve T12 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

T4. Mutlu olur. Bazıları ikiz oldukları için mutlu oluyorlar. İkisinin de aynı kıyafeti giymesi, aynı gözlere sahip olması

T12. Mutluluk olur. Yani benden bir tane daha var onun için...

Türk öğrencilerin benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları “*ailem kabul eder*” kodu olarak şekilde gözlenmektedir. Bulgulardan yola çıkarak bu kodla öğrencinin benzer olana karşı düşüncesinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğrenci ailesinin benzer arkadaşını çok seveceğini belirterek aslında ailesinin onayladığı kişilerle arkadaşlık kurduğunu belirtmektedir. Bu sebeple arkadaş tercihinde aile onayını almanın öğrenciler tarafından önemsendiği söylenebilir. Duruma örnek olarak T9 kodlu öğrencileri görüşü şu şekildedir:

T9. Mesela bana benzer bir arkadaşım olsa annemin ondan hoşlanacağını düşünürüm. Hem bana benzer olur hem de annem arkadaşlarımı çok sever.

Türk öğrencilerin benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları “tedirgin olmam” kodu bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin benzer olana karşı

düşüncelerinin olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzer olan birinin ona kötülük yapmayacağını, ondan kendisine zarar gelmeyeceğini belirttiği ifadeler bulgularda yer almaktadır. Duruma örnek olarak T10 ve T24 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

T10. Güzel düşünürler. Mesela ben seni tanıyorum o zaman seninle güzel düşünürüm. Korku hissetmezler birbirlerine karşı iyi hissederler.

T24. İyi olur bence. Derler ki bu iyi bir insan yani bu kötü bir insan değil bir şey olmaz zarar gelmez derler. Arkadaş olurlar.

Şekil 10'da "iyi" kategorisinin altındaki olumlu kodlardan biri de "birlikte hareket edebilir" kodu olarak gözlenmektedir. Öğrenciler bu kod bağlamında benzer özellikleri sebebiyle aynı düşüncelerin paylaşıldığı kişilerle birlikte kararlar alabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin genellikle oyun konusunda birlikte karar verme durumlarını vurguladığı görülmektedir. Duruma örnek olarak T14 ve T24 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

T3. İkiisi beraber seçer ikisi beraber konuşur çözüm yolları bulabilirler. Bir sorun çıktığında beraber düşünüp karar verirler, beraber seçim yaparlar. O zaman da iyi şeyler olabilir.

T7. Benzer özellikleri olduğunda mesela biri futbol oynamak istedi diye de futbol oynamak ister. Bir derse çalışmak istiyorsa o da ister. Bir bilene karşı saygılı düşünürler. Biri derki mesela ben futbol oynarım diğeri de ona saygı duyar hadi beraber oynayalım der.

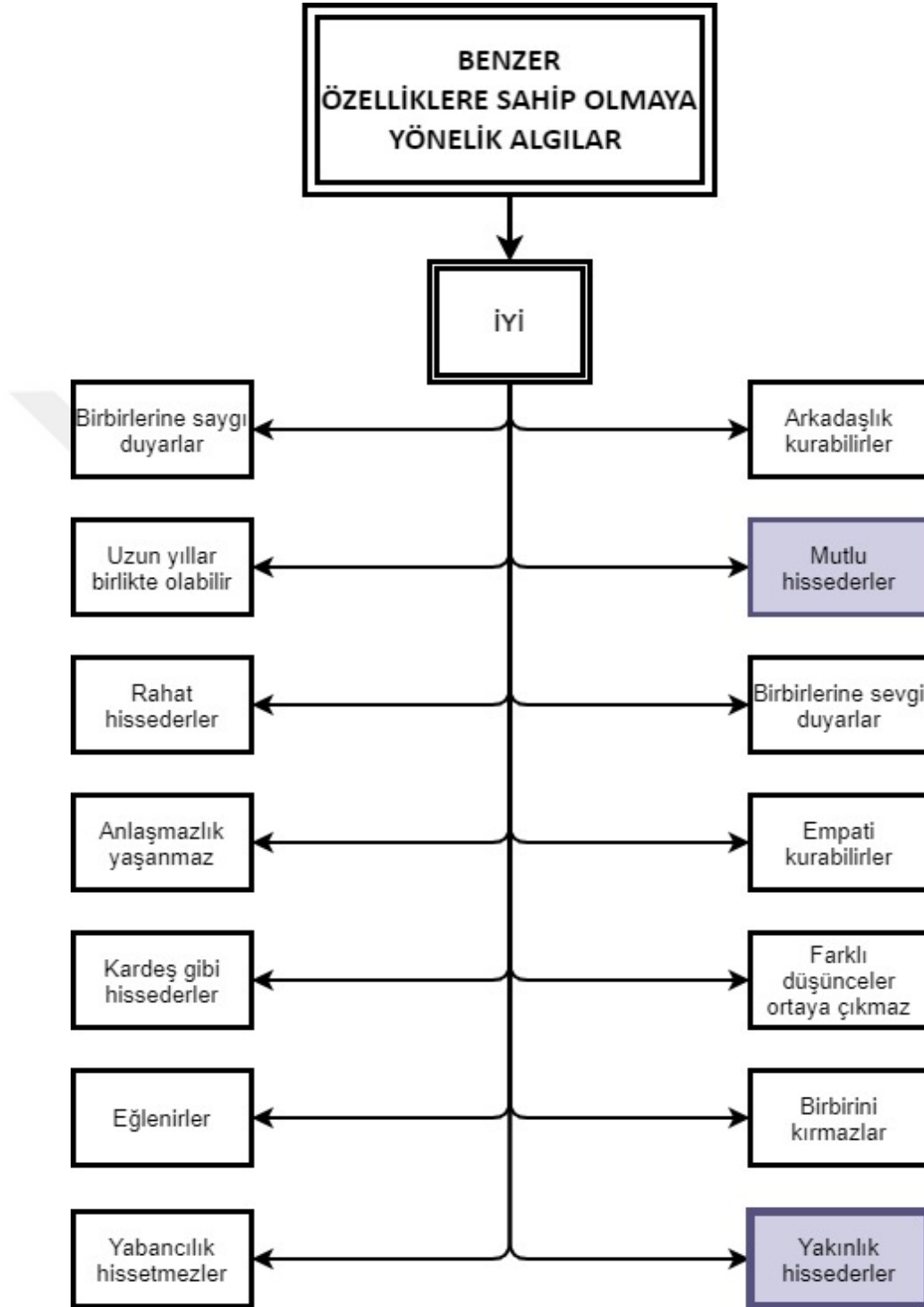
Türk öğrencilerin benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları "birbirimizi anlarız" kodu bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin benzer oldukları kişilere karşı olumlu bir tavır içinde oldukları söylenebilir. Öğrenciler bulgularda, düşünceleri aynı olduğu için birbirlerini anlayabileceğini belirtmektedir. Duruma örnek olarak T6 kodlu öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

T6. Birbirimizi anlarız, düşüncelerimiz aynı olur. Onun için de iyi olur.

Türk öğrencilerin *benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları* genel olarak değerlendirildiğinde genellikle olumlu algıların ortaya çıktığı söylenebilir. Öğrenciler birbirlerine benzer olduklarında iyi arkadaş olacaklarını, birbirlerinin düşüncelerini ve isteklerini anlayacaklarını belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler benzer olan kişilere karşı kardeş gibi hissedeceklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin görüşlerinde genellikle oyunla ilgili söylemlerin fazla olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrenciler için oyunun önemli bir olgu olduğu söylenebilir. Ek olarak öğrencileri birbirine yakınlaştırmak amacıyla kullanılabilecek bir araç olduğu ifade edilebilir.

Suriyeliler için algıların Türk öğrencilere benzer olmakla birlikte daha farklı olduğu yönlerinin olduğu ifade edilebilir. Aşağıda verilen Şekil 8'deki grafikte, Suriyeli öğrencilerin *benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları* ifade edilmeye çalışılmıştır.

Şekil 11: Suriyeli öğrencilerin benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları



Şekil 11’de “Suriyeli öğrencilerin *benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları* gösterilmektedir. Öğrencilerin algılarının iyi kategorisinin altında; *birbirlerine*

saygı duyarlar, uzun yıllar birlikte olabilir, rahat hissederler, anlaşmazlık yaşanmaz, kardeş gibi hissederler, eğlenirler, yabancılık hissetmezler, arkadaşlık kurabilirler, mutlu hissederler, birbirlerine sevgi duyarlar, empati kurabilirler, farklı düşünceler ortaya çıkmaz, birbirlerini kırmazlar ve yakınlık hissederler kodları ile ifade edildiği gözlenmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Suriyeli öğrencilerin “benzer” olana karşı algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Bulgulardan hareketle en fazla frekans alan kodların *mutlu hissederler* ve *yakınlık hissederler* olarak belirlendiği için öğrencilerin kendilerine benzer olan kişilere karşı yakın hissettikleri ve birlikte mutlu oldukları ifade edilebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin benzer insanların birbirleriyle iyi anlaşacağını, birbirlerini seveceklerini hatta kardeş gibi hissedeceklerini belirttiği ifadeler bulgularda yer almaktadır.

Şekil 11’de “iyi” kategorisinin altında en fazla frekans alan kod *yakınlık hissederler* kodu olarak gözlenmektedir. Bu kod değerlendirildiğinde öğrencilerin benzer olduğu kişilere karşı kendilerini yakın hissettiği söylenebilir. Ayrıca öğrenciler, benzer kişilerle birlikte eğlenebileceklerini, anlayacaklarını bu sebeple de onlarla kardeş gibi olacaklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda bulgulardan hareketle *yakınlık hissederler* ve *kardeş gibi hissederler* kodu arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Duruma örnek olarak Ö9 ve Ö19 kodlu öğrenciler şu ifadelerde bulunmuştur:

Ö9. Bence kardeş gibi olur. Benim olsa severim. Öyle oynarım daha çok eğleniriz.

Ö19. Aynen Suriyeli insanlar var burada bir de aynı Türk arkadaşım var. Mesela Şahba Suriyeli arkadaşım. Ben Şahba’ yı nasıl seviyorsam Türk arkadaşımı da öyle seviyorum. Benim için aynı Suriyeli gibi. Çünkü onunla benzer özelliklerimiz var. Yani birbirlerine kardeş gibi hissederler.

Bulgulardan hareketle en fazla frekans alan ikinci kodun *mutlu hissederler* olarak diyagramda belirtildiği görülmektedir. Bu kod benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algılar bağlamında değerlendirildiğinde, benzer olan kişilerin birbirlerine karşı mutluluk hissedeceği ifade edilebilir. Bulgulara dayanarak öğrencilerin kendisine

benzer biriyle; iletişim kurabildiği, yanında rahatça davranışlar sergileyebildiği ve birlikte yapılan aktiviteden keyif aldığı için mutlu olacağı söylenebilir. Suriyeli öğrencilerin ayrıca Türk arkadaşı ile Türkçe konuşabildiği için mutlu olduğunu ifade ettiği cümleler bulgularda dikkat çekmektedir. Duruma örnek olarak T13 ve T20 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

Ö16. Sanki uzun ömürler birlikte olduklarını hissederler. Mutlu hissederler. Ben benimle benzer olan biriyle rahatlarım hem de mutlu olurum.

Ö22. Mutlu hissederler. Benim bir arkadaşım var o Türk. Onunla Türkçe konuşup oyun oynayınca mutlu oluyorum.

Şekil 11’de “iyi” kategorisinin altındaki *birbirlerine saygı duyarlar* ve *birbirlerine sevgi duyarlar* kodları değerlendirildiğinde benzer olan kişiler arasında sevgi, saygı gibi olumlu hislerin olacağı söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin birbirlerini sevmesi, kabullenmesi ve saygı duyması için benzer yönlerinin ön plana çıkarılmasının önemli olduğu düşünülebilir. Duruma örnek olarak Ö3 ve Ö13 kodlu öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö3. Birbirlerine karşı sevgi hissederler. İyi olur.

Ö13. İyi Birlerine karşı iyi düşünürler, iyi hissederler, birbirlerine saygı duyarlar. Çünkü aynı özellikleri taşıdıkları için.

Suriyeli öğrencilerin benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları “iyi” kategorisi altındaki; *anlaşmazlık yaşanmaz, arkadaşlık kurabilirler* ve *farklı düşünceler ortaya çıkmaz* kodları arasında bulgulardan hareketle bir ilişkiden söz edilebilir. Bulgularda; öğrenciler benzer olan kişilerin birbirleriyle aynı fikirde olmaları sebebiyle tartışmaların yaşanmayacağını ve arkadaş olabileceklerini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, arkadaşlarını kendilerine benzer olan kişilerden tercih ettiği düşünülebilir. Duruma ilişkin Ö17 ve Ö21 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö17. Güzeldir. Aynı fikirlerimiz olursa ikimiz oynarız birlikte kavga etmeyiz. Birbirleriyle oynamayı düşünürler.

Ö21. Arkadaş olurlar. Aynı fikirde olurlar. İyi düşünürler.

Suriyeli öğrencilerin benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları *empati kurabilirler ve birbirlerini kırmazlar* kodları bağlamında değerlendirildiğinde ise benzer olanla aynı duyguların paylaşılacağı söylenebilir. Öğrenciler bulgularda; benzer kişilerle birbirlerini anlayabileceklerini ve bu sebeple birbirlerine kırıncı sözler söylemeyeceklerini ifade etmektedir. Duruma örnek olarak Ö3 ve Ö5 kodlu öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö3. Bence en doğrusu empati kurarlar. Kendini onun yerine koyarlar. Sonra da onunla iyi anlaşılır.

Ö5. İyi olur. Birbirimizle iyi konuşuruz, yalan söylemeyiz. Onlara git sen şişmansın, söylesin diye sözler söyleyemeyiz. Çünkü aynı oluruz.

Suriyeli öğrencilerin *benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları* genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin olumlu bir algıya sahip olduğu söylenebilir. Öğrenciler birbirlerine benzer olduklarında yakın hissedeceklerini, mutlu olacaklarını hatta kardeş gibi olacaklarını ifade etmektedir. Suriyeli öğrencilerin görüşlerinde benzerlik vurgusu yapılırken; empati, birbirini anlama gibi duyguların ön plana çıktığı görülmektedir. Son olarak öğrenciler benzer olan arkadaşlarıyla eğlendiklerini ve birlikteyken iyi hissettiklerini belirtmektedir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin *benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algıları* karşılaştırıldığında iki grubun da genellikle olumlu algılara sahip olduğu söylenebilir. Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin algılarında farklı kodların olduğu görülse de öğrencilerin, benzer olan kişilere karşı iyi duygular hissettiği ifade edilebilir. İki gruptaki öğrenciler, benzer kişilerle arkadaş olacaklarını ve aynı duygu ve düşüncelere sahip olacakları için kardeş gibi hissedeceklerini belirtmektedir.

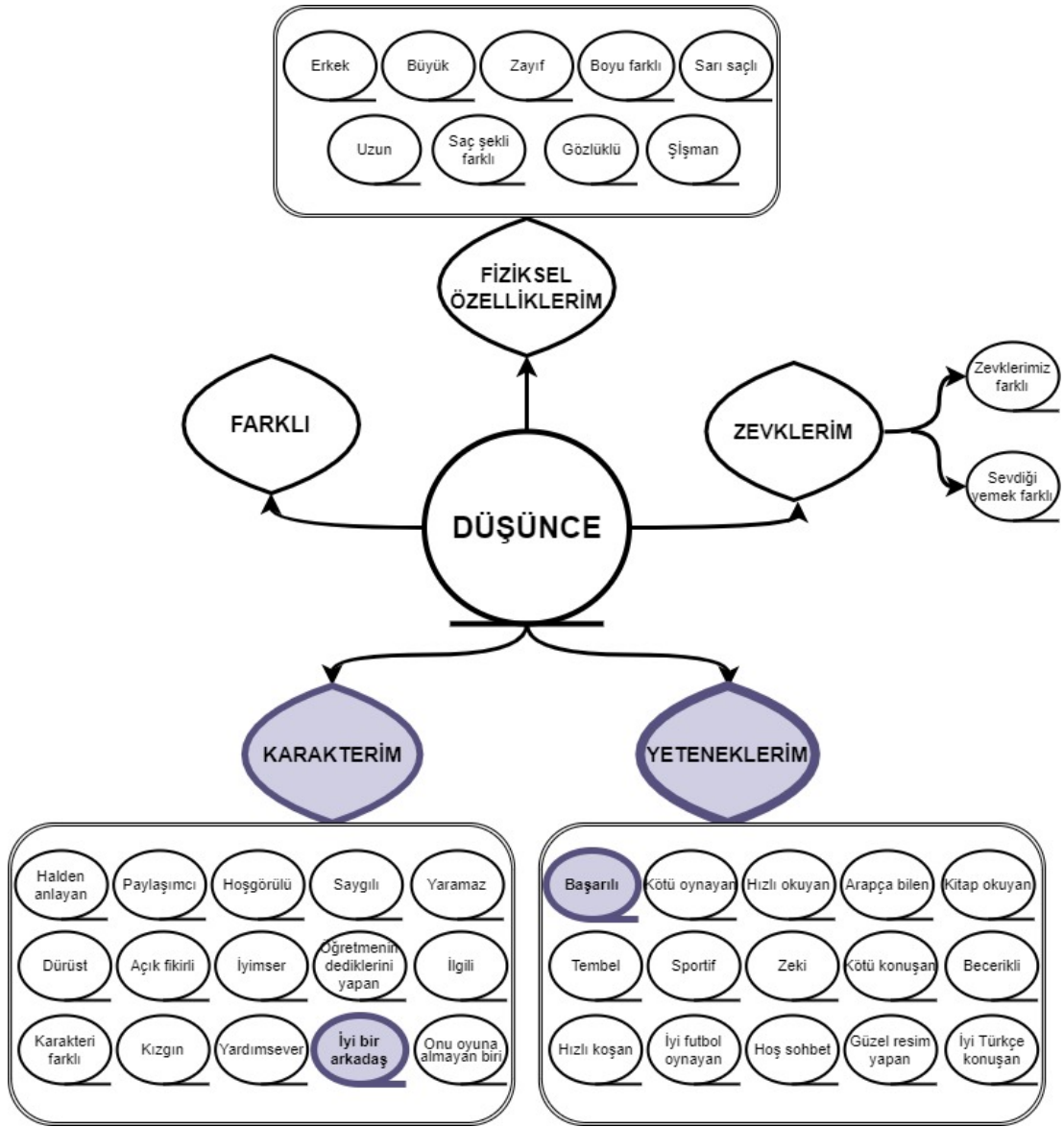
Bulgularda Türk ve Suriyeli öğrencilerin *benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algılarında* ortak olan kodlar olduğu gözlenmektedir. Örneğin *mutluluk olur, arkadaşlık yapılabilir, yakınlık hisseder ve anlaşmazlık yaşanmaz* kodları, hem Türk öğrencilerin hem de Suriyeli öğrencilerin *benzer özelliklere sahip olmaya yönelik algılarını* oluşturmaktadır. Türk öğrencilerde en çok frekans alan kodların *arkadaşlık*

yapılabilir ve anlaşmazlık yaşanmaz kodları olduğu görülürken; Suriyeli öğrencilerin mutluluk olur ve yakınlık hissederek kodları en çok frekans alan kodlar olarak görülmektedir. Bu bağlamda kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin genellikle aynı özelliklere vurgu yaptığı söylenebilir.

5. İlkokul öğrencilerinin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algılarının Değerlendirilmesi

Araştırma sürecinde ilkokul öğrencilerine, *“Farklı olduğunu düşündüğün arkadaşın seninle ilgili ne düşünüyordur?”* sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bireylerin başkalarının gözünde kendilerini olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri benlik algıları ile ilgiliyken aynı zamanda bu değerlendirmeler bireylerin o kişiye yönelik algılarını da beslemektedir. Başkalarının gözünde kendisini olumsuz yargılarla değerlendiren bir bireyin, benlik saygısı olumsuz etkilenebilir, o kişiye yönelik olumsuz anlamda ön yargılar oluşturma ihtimali ortaya çıkabilir ve onunla iletişim kurmaktan çekinebilir. Dolayısıyla ilkokul öğrencilerinin “öteki” algısı belirlenirken ayna benlik algılarından hareket edilerek “öteki”ne yönelik olası ön yargılar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Burada amaç öğrencilerin benlik algılarını ortaya çıkarmaktan çok “öteki”ne yönelik muhtemel ön yargıların tahmin edilmeye çalışılmasıdır. Yapılan çalışmalar bireylerin kendileri ile ilgili algılarının başkalarının görüşleri, düşünceleri tarafından şekillendirilebildiğini ortaya koymuştur. Belirlenmeye çalışılan algılar ayna benlik kuramından yola çıkılarak “düşünce” ve “davranış” boyutları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle Türk ve Suriyeli öğrencilerin algıları ayrı ayrı analiz edilerek aşağıdaki diyagramlarda ifade edilmiştir. Öğrencilerin *“Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları* ilk önce “düşünce” boyutunda ardından “davranış” boyutunda hazırlanan diyagramları sırasıyla verilmiştir. Bunun ardından araştırmacı tarafından Türk ve Suriyeli öğrencilerin *“Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları* karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 12: Türk öğrencilerin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algıları-
Düşünce Boyutu



Şekil 12’de Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında düşünce boyutu gösterilmektedir. Düşünce boyutunda; *fiziksel özelliklerim*, *zevklerim*, *yeteneklerim*, *karakterim* ve *farklı* kategorileri bulgulara yer almaktadır. Bulgularda en çok frekans alan kodlar sırasıyla; *yeteneklerim*, *karakterim* ve *fiziksel özelliklerimiz* olarak dikkat çekmektedir.

Genel olarak Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendilerini başarılı ve iyi bir arkadaş olarak düşündüğü söylenebilir. Öğrencilerin başkalarının gözünden kendisinin özelliklerini

genellikle olumlu ifadelerle açıkladıkları bulgularda yer almaktadır. Kendilerini bu şekilde tanımlayan öğrencilerin, olumlu benlik algısına sahip oldukları düşünülmektedir.

Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında en çok referans alan “yeteneklerim” kategorisi altında; *başarılı, kötü oynayan, hızlı okuyan, Arapça bilen, kitap okuyan, tembel, sportif, zeki, kötü konuşan, becerikli, hızlı koşan, iyi futbol oynayan, hoş sohbet, güzel resim yapan ve iyi Türkçe konuşan* olarak yer almaktadır. Öğrencilerin farklı arkadaşlarının gözünden kendilerini nasıl gördüklerini açıklarken genellikle olumlu tanımlamalar yaptığı söylenebilir. Öğrencilerin yeteneklerini genellikle oyun, resim, ders çalışma gibi okul içi faaliyetleri üzerinden açıklamaya çalıştıkları bulgularda yer almaktadır.

Bulgulardan hareketle Şekil 12’de yeteneklerim kategorisi altında en çok referans alan kodun “başarılı” olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu kodla birlikte arkadaşları tarafından başarılı biri olarak nitelendirildiklerini düşünmektedir. Ayrıca kendilerini derslerine çalışan ve öğretmenin çalışan olarak nitelendirdiği kişiler olarak tanımlamakla birlikte, çalışan olmalarının diğerleri tarafından dikkat çeken bir özellik olduğunu vurgulamaktadır. Duruma örnek olarak T6, T7, T17 ve T21 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T6. Derslerine çalışan biri olduğumu düşünüyordur.

T7. Mesela derslerde başarılı olmam dikkatini çeker. Aferin çalışkansın ilerde daha iyi olabilirsin gibi şeyler söylüyor.

T17. ...Övünmek gibi olmasın azıcık çalışkanım ben. O da dikkatini çekiyordur.

T21. Matematik, Türkçe derslerinde çekiyorum bence dikkatini. Onun dersleri biraz geliştirilmeli onun için dikkatini çekiyordur. Mesela öğretmen bir soru sorunca ya ben iki ya da üçüncü cevaplıyorum ya da ilk ben cevaplıyorum soruyu.

Şekil 12’de yeteneklerim kategorisi altında “iyi futbol oynayan”, “sportif”, “becerikli” ve “hızlı koşan” kodları bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin oyunlarda kendilerini başarılı buldukları söylenebilir. Öğrenciler oyunlarda becerikli

olmalarının arkadaşları tarafından fark edilen bir özellik olduğunu düşünmektedir. Duruma örnek olarak T2, T14 ve T25 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T2. Benim becerikli olmam dikkatini çeker. Ben bazı oyunları oynuyorum ama beceremiyor oyunları oynayamıyor onun için.

T14. Spor alanında iyi olmam oda benim gibi olmayı ister herhalde. O dikkatini çekiyordur.

T25. ...Oyunlarda bazen çok yorucu dikkatini çekiyor. Çok güzel oynuyor falan diye. Yakan topta, istopta... Çoğu şeyi kazanınca dikkatini çekiyor.

Bulgulardan hareketle *yeteneklerim* kategorisi altında “zeki”, “hızlı okuyan”, “kitap okuyan” ve “güzel resim yapan” kodları şekilde gözlenmektedir. Öğrencilerin farklı olan arkadaşları tarafından dikkat çeken yeteneklerini zekâ, resim, kitap okuma ve hızlı okuma gibi özelliklerle açıkladıkları görülmektedir. Öğrenciler bulgularda kendilerini bu konularda yetenekli bulurken farklı olan arkadaşlarının yetenekli olmadığını ifade etmektedir. Bu sebeple diğerleri tarafından bu özelliklerinin dikkat çektiğini belirtmektedir. Duruma örnek olarak T16, T21 ve T25 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

T16. Bence okuma, resim yapma, kendimi ifade etmem ilgisini çekiyor. Çünkü ilk tanıştığımızda böyle eğlenceli bir şey anlatmıştım. Onun da ilgisini çekti. Benimle arkadaş olmak istedi.

T21. Güzel resimlerim dikkatimi çekiyordur. Mesela ben güzel resim yapıyorum. Kendi bir tane kız yapıyor bahçe çiziyor.

T25. Zeki olmam, ondan farklı olmam falan. Ben özel bir kursa gidiyorum mesela o gidemiyor ondan dolayı. BİLSEM’e gidiyorum. Zekiyim mesela çoğu şeyde kazanıyorum. Yazılıda falan 90’larda 100’lerde alıyorum. O bazen 80’lerde alıyor o zaman şey oluyor. O zaman dikkatini çekiyor...

Bulgulardan hareketle Şekil 12’de *yeteneklerim* kategorisi altında “Arapça bilen” ve “İyi Türkçe konuşan” kodları şekilde gözlenmektedir. Öğrencilerin farklı olan arkadaşları tarafından dikkat çeken özelliklerini konuştukları dil olarak

belirtmesi, Suriyeli ve Türk öğrencilerin birlikte eğitim almaları sebebiyle dil farklılığına işaret ettiği söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinde farklı olan arkadaşları olarak Suriyeli öğrencileri belirttiği görülmektedir. Duruma örnek olarak T7 ve T9 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

T7. Mesela Türk olduğum için Türkçe konuşmayı ondan daha iyi bildiğim için bana soruyor yani nasıl bu kadar iyi Türkçe konuşabiliyorsun. Ben de diyorum zaten ben Türküm.

T9. Arapça konuşmam dikkatini çekiyor.

Son olarak Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında; *yeteneklerim* kategorisi altında olumsuz kodların “kötü oynayan”, “tembel” ve “kötü konuşan” kodları olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler farklı olan arkadaşlarının, onları konuşmayı ve oyun oynamayı beceremeyen ve tembel biri olarak tanımladıklarını ifade etmektedir. Ayrıca öğrenciler diğerlerinin kendilerini sevmediklerini düşünmektedir. Bu şekilde düşünen öğrencilerin farklı olana karşı benlik algısının olumsuz olarak gelişmekte olduğu söylenebilir. Duruma örnek olarak T2 ve T4 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

T2. Arkamdan konuşuyordur benim. Beni sevmiyor, gıcık kapıyor benden. Benim hakkımda kötü düşünüyor bence. Bana tembel biri diyordur.

T4. Gözlüğüm dikkatini çekiyordur. Konuşmam dikkatini çekiyordur. Bazen sen kötü gibi konuşuyorsun diyorlar bana. Bazen okurken hızlı okuyormuşum onun için... Bazıları benimle ilgili sen hiç oynayamıyorsun, en kötü oynayansın, her şeyi bilensin diyorlardır.

Şekil 12’de Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında en çok referans alan ikinci kategorinin “karakterim” olduğu görülmektedir. Bu kategori altında; *halden anlayan, paylaşımcı, hoşgörülü, saygılı, yaramaz, dürüst, açık fikirli, iyimser, öğretmen dediklerini yapan, ilgili, karakteri farklı, kızgın, yardımsever, iyi bir arkadaş ve onu oyuna almayan biri* kodları yerini almaktadır. Öğrencilerin farklı arkadaşlarının gözünden kendilerini genellikle olumlu tanımlamalarla ifade ettikleri söylenebilir. Ayrıca karakterlerini genellikle saygılı,

yardımsever gibi olumlu değerler üzerinden açıklamaya çalıştıkları bulgulara yer almaktadır. Bu sebeple öğrencilerin benlik algılarının olumlu olduğu düşünülebilir.

Bulgulardan hareketle Şekil 12’de *karakterim* kategorisi altında en çok referans alan kodun “iyi bir arkadaş” olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu kodla birlikte arkadaşları tarafından iyi bir arkadaş olarak nitelendirildiklerini belirtmektedir. Ayrıca arkadaşlarına özenli davrandıklarını söyleyen öğrenciler başkaları tarafından bu özelliklerinin dikkat çektiğini düşünmektedir. Duruma örnek olarak T11, T13 ve T21 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T11. Benim arkadaş olma özelliğim, benim arkadaşlarıma iyi davranmam onun dikkatini çekiyordur.

T13. Bence genelde iyi düşünür. Mesela çok güzel konuşuyor benimle çok iyi anlaşıyor diyebilir. O benim en yakın arkadaşım diyebilir

T21. İyi arkadaş olmayı düşünüyordur. Benimle iyi arkadaş olmak ister, kötü düşünmez. Mesela ben onu ilk geldiğinde görünüşünü iyi biri olarak gördüm, hissettim. Adı Nuran sınıfta farklı...

Şekil 12’de *karakterim* kategorisi altında “halden anlayan” ve “saygılı” kodları bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olan arkadaşlarına karşı olumlu ve yardımsever oldukları söylenebilir. Öğrenciler arkadaşlarının kendilerini saygılı ve onun durumunu anlayan biri olarak tanımladıkları ve bu özelliklerinin arkadaşları tarafından dikkat çeken bir özellik olduğunu düşündükleri bulgulara yer almaktadır. Duruma örnek olarak T7 ve T14 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T7. Benim iyi biri olduğumu saygılı olduğumu düşünüyordur.

T14. İyi düşünüyordur bence. Mesela her zaman onun yanında olduğumu düşünüyordur. Onun durumunu anladığımı düşünüyordur.

Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında; *karakterim* kategorisi altında olumsuz kodların “yaramaz”, “karakteri farklı”, “kızgın” ve “onu oyuna almayan biri” kodları olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler farklı olan arkadaşlarının, onları yaramaz, huyu kötü olan ve sinirli biri olarak tanımladıklarını

ifade etmektedir. Ayrıca öğrenciler diğerlerinin kendileri hakkında kötü düşündüğünü belirtmektedir. Bu şekilde düşünen öğrencilerin ayna benlik kuramına göre farklı olana karşı benlik algısının olumsuz olarak gelişmekte olduğu söylenebilir. Duruma örnek olarak T10 ve T12 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

T10. Kötü hissediyordur. Mesela bu kızın böyle huyu var bu kızın başka bir huyu var onun için ben onunla oynamak istemiyorum diyordur. Bazen onu oyuna almıyorum o da onun dikkatini çekiyor olabilir

T12. Bence benimle ilgili biraz kırgınlık, biraz mutluluk, biraz arkadaş olduğumu düşünüyordur. Bazen ben bağıra biliyorum sinirlenince onun için kırgın diyordur.

Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında fazla referans alan kategori son olarak “fiziksel özelliklerim” kategorisi olarak gözlenmektedir. Bu kategori altındaki kodlar ise; *erkek, büyük, zayıf, boyu farklı, sarı saçlı, uzun, saç şekli farklı, gözlüklü ve şişman* olarak görülmektedir. Öğrencilerin farklı arkadaşlarının gözünden fiziksel özelliklerinin fark edileceğini belirtmektedir. Aslında öğrencilerin, başkalarının dış görünüşündeki dikkat ettiği özellikleri ifade ettikleri düşünülmektedir.

Şekil 12’de öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları “erkek” kodu bağlamında değerlendirildiğinde öğrencinin cinsiyet farklılığına vurgu yaptığı söylenebilir. Öğrenci kızlar ve erkeklerin birbirinden farklı olduğunu belirtirken bu özelliklerin başkaları tarafından dikkat çektiğini belirtmektedir. Öğrencinin bu farklılıkları hobiler ve mesleklerden yola çıkarak açıkladığı görülmektedir. Ayrıca cinsiyet farklılığı sebebiyle tartışmaların çıktığını belirtmektedir. Öğrenci görüşüne dayanarak cinsiyete dayalı önyargıların öğrenciler arasında yaşandığı söylenebilir. Duruma örnek olarak T23 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

T23. Kızlar çok fazla tornaya gitmez ama erkekler gider. Biz bir şeylerle uğraşıyorlar mesela kızlar. Kızlar bileklikler yapıyorlar şimdi mesela erkekler

istiyorlar ama onlar vermek istemiyorlar. Sonra onlar ip oynuyorlar bizi oynatmıyorlar diye erkek arkadaşlarım onları alıp kaçıyorlar.

Bulgulardan hareketle “gözlüklü”, “saç rengi” ve “şişman” kodları değerlendirildiğinde, öğrencilerin fiziksel özelliklerinin başkaları tarafından dikkat çektiğini vurguladığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler tarafından: kendisinde önemsedığı, dikkat ettiği ya da rahatsız olduğu fiziksel farklılıkların söylendiği düşünülmektedir. Duruma örnek olarak T1, T6 ve T23 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

T1. Kilom, yani şişman olduğum dikkatini çekiyordur. Fiziksel özelliklerim dikkatini çeker.

T6. Saç rengim dikkatini çekiyor olabilir. Benim saçım sarı gibi onunki siyah. Benim saçım yumuşak onun saçı dalgalı.

T23. Mesela bizim sınıfta dişine tel takanlar var bir de gözlüklü var ve onların ilgisini çeker bence farklı olduklarını düşünürler. Benim gözlük takmam onun ilgisini çeker.

Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları “farklı” kategorisi açısından değerlendirildiğinde, öğrencinin farklı olmayı olumlu olarak tanımladığı söylenebilir. Öğrencinin farklı olmanın özel bir şey olduğunu belirtirken aslında kendisinin de farklı olduğu için özel olduğunu vurguladığı düşünülmektedir. Duruma örnek olarak T17 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

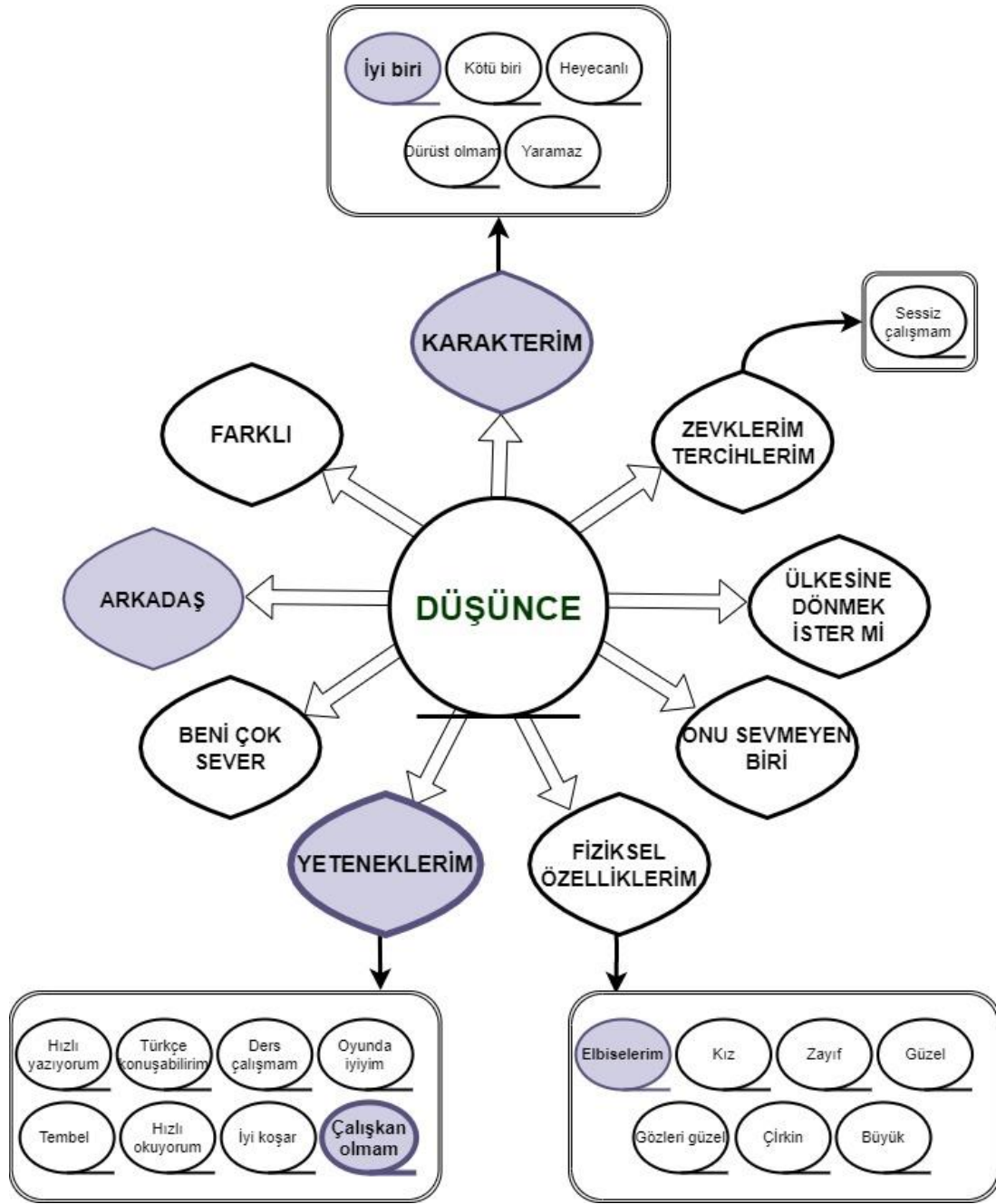
T17. Bence o da benim farklı olduğumu düşünüyordur. Farklı olduğu için kendini özel hissediyor olabilir Bu da iyi bir şey.

Son olarak Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında “zevklerim” kategorisi altında *zevklerimiz farklı ve sevdiği yemek farklı* kodları olarak gözlenmektedir. Öğrencinin diğer öğrenciler tarafından zevkleri farklı olduğu için sevilmediğini belirttiği ifadeler bulgularda yer almaktadır. Bu sebeple ayna benlik kuramına dayanarak, öğrencinin zevkleri farklı olan kişilerle oynamak istemediği söylenebilir. Duruma örnek olarak T25 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

T25. Benden farklıdır, benim sevdiğim şeyleri sevmiyordur diyordur. Arada onunla oynayasım gelmiyor falan diyordur. Yanında durasım gelmiyor falan diyebilir belki.

Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin başkaları tarafından çalışkan ve iyi biri olarak tanımladıkları söylenebilir. Ayrıca bulgulardan hareketle öğrencilerin çoğunlukla olumlu görüşlere yer verdikleri ifade edilebilir. Bu sebeple öğrencilerin benlik algısının olumlu olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin farklı olan arkadaşlarına yönelik algısı da bu bağlamda olumlu olarak düşünülmektedir. Ancak bulgularda ortak kodlar görünmesine rağmen Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında farklı bulguların gözlemlendiği ifade edilebilir. Aşağıda verilen Şekil 13’teki grafikte, Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları ” ifade edilmeye çalışılmıştır.

Şekil 13: Suriyeli öğrencilerin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algıları -Düşünce Boyutu



Şekil 13'te Suriyeli öğrencilerin "Öteki" algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında düşünce boyutu gösterilmektedir. Düşünce boyutunda; *karakterim*, *zevklerim/tercihlerim*, *ülkesinde dönmek ister mi*, *onu sevmeyen biri*, *fiziksel özelliklerim*, *yeteneklerim*, *beni çok sever*, *arkadaş* ve *farklı* kategorileri bulgularda yer almaktadır. Bulgularda en çok frekans alan kodlar sırasıyla; *yeteneklerim*, *karakterim* ve *arkadaş* olarak dikkat çekmektedir.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin çalışkan ve iyi biri olduğunu düşündüğü söylenebilir. Öğrencilerin başkalarının gözünden kendisinin özelliklerini genellikle olumlu ifadelerle açıkladıkları söylenebilir. Öğrencilerin bu şekildeki tanımlamaları, olumlu benlik algılarına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ek olarak bulgularda öğrencilerin başkaları tarafından kıyafetlerinin dikkat çektiğini vurguladığı görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında en çok referans alan “yeteneklerim” kategorisi altında; *hızlı yazıyorum, Türkçe konuşabilirim, ders çalışmam, oyunda iyiyim, tembel, hızlı okuyorum, iyi koşar ve çalışkan olmam* olarak yer almaktadır. Öğrencilerin farklı arkadaşlarının gözünden kendilerini nasıl gördüklerini açıklarken genellikle olumlu tanımlamalar yaptığı söylenebilir. Ek olarak öğrencilerin yeteneklerini genellikle ders başarısı, oyun ve ders içi etkinlikler gibi okul içi faaliyetleri üzerinden açıklamaya çalıştıkları bulgularda yer almaktadır.

Bulgulardan hareketle Şekil 12’de yeteneklerim kategorisi altında en çok referans alan kodun “çalışkan olmam” olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu kodla birlikte arkadaşları tarafından başarılı biri olarak nitelendirildiklerini belirtmektedir. Ayrıca kendilerini derslerine çalışan ve öğretmenin çalışkan olarak nitelendirdiği kişiler olarak tanımlamakla birlikte, çalışkan olmalarının diğerleri tarafından dikkat çeken bir özellik olduğunu vurgulamaktadır. Duruma örnek olarak Ö9, Ö13 ve Ö19 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

Ö9. Bence çalışkan olmam dikkatini çekiyordur. Bence beni kıskanıyordur. Bence kendini beğeniyor diyebilir benim hakkımda.

Ö13. Benimle ilgili iyi düşünüyordur. Benim iyi biri ve çalışkan olduğumu düşünüyordur.

Ö19. Benim hakkımda çalışkan diyordur. Onun puanları çok diyordur.

Ek olarak “hızlı yazıyorum” ve “hızlı okuyorum” kodu da “çalışkan olmam” koduna yakın kodlar olarak söylenebilir. Bulgularda öğrenciler diğerleri tarafından

derslerinde başarılı biri olarak tanındıklarını ifade etmekte ve bu yeteneklerinin dikkat çektiğini söylemektedir. Duruma ilişkin Ö3 kodlu öğrenci görüşü şu şekildedir:

Ö3. Bence ben ondan daha hızlı yazıyorum bence bu dikkatini çekiyor bir de daha hızlı okuyorum o dikkatini çekiyor.

Şekil 12’de *yeteneklerim* kategorisi altında “iyi koşar” ve “oyunda iyiyim” kodları bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin oyunlarda kendilerini başarılı buldukları söylenebilir. Öğrenciler oyunlarda becerikli olmalarının arkadaşları tarafından fark edilen bir özellik olduğunu düşünmektedir. Duruma örnek olarak Ö3 ve Ö8 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

Ö3. Topla uçuyorum, güzel oynuyorum, bu dikkatini çekebilir.

Ö8. İyi koşuyor diyebilir. Ben de onun gibi koşabilirim diyebilir.

Bulgulardan hareketle öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında *yeteneklerim* kategorisi altında “Türkçe konuşabilirim” kodu şekilde gözlenmektedir. Öğrencinin farklı olan arkadaşları tarafından dikkat çeken özelliğini Türkçe konuşabilmesi olarak belirtmesi, kendisini Suriyeli olan arkadaşlarından ayırması olarak değerlendirilebilir. Aslında öğrencinin farklı olma durumunu yaşamadığını belirttiği görülmektedir. Kendisinin Suriyeli olmasına rağmen Türkçeyi konuşabilmesi arkadaşları tarafından olumlu şekilde karşılandığını düşünmektedir. Duruma örnek olarak Ö7 kodlu öğrenci görüşü şu şekildedir:

Ö7. Belki konuşmalarım dikkatini çekebilir. Çünkü ben Suriyeli olduğum için. İlk gelince küçüktüm buraya. Bu yüzden konuşmaları öğrendim. Farklı sınıflarda Suriyeli öğrenciler var. Onlar çok konuşamıyorlar ama ben konuşabiliyorum bu yüzden dikkatini çekebilir. Benim hakkımda güzel konuşuyor diyebilir.

Son olarak Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında; *yeteneklerim* kategorisi altında olumsuz kodların “tembel” kodu olarak gözlenmektedir. Öğrenci farklı olan arkadaşlarının, onu ders çalışmayan ve tembel biri olarak tanımladıklarını ifade etmektedir. Duruma örnek olarak Ö1 kodlu öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

Ö1. Bence bana ders çalışmıyor diyordur.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında en çok referans alan ikinci kategorinin “karakterim” olduğu görülmektedir. Bu kategori altında; *iyi biri, kötü biri, heyecanlı, dürüst olmam ve yaramaz* kodları yerini almaktadır. Bu kodlar arasında en fazla frekans alan kodun iyi biri kodu olduğu gözlenmektedir. Bu sebeple öğrencilerin farklı arkadaşlarının gözünden kendilerini genellikle olumlu tanımlamalarla ifade ettikleri söylenebilir.

Bulgulardan hareketle Şekil 12’de *karakterim* kategorisi altında en çok referans alan kodun “iyi biri” olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu kodla birlikte arkadaşları tarafından iyi biri olarak nitelendirildiklerini belirtmektedir. Ayrıca arkadaşlarının ona iyi davrandığını söyleyen öğrenciler bu sebeple iyi biri olduklarını düşünmektedir. Öğrenciler ek olarak farklı olan arkadaşları hakkında kötü düşünmediklerini belirtmektedir ve bundan dolayı karşılıklı iyi düşündüklerini söylemektedir. Duruma örnek olarak Ö2 ve Ö6 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

Ö2. İyi düşünüyordur. Çünkü bana hiçbir şey yapmadı, vurmadı. İyi bir insan olduğumu düşünüyordur.

Ö6. Bence kötü bir şey düşünmez çünkü ben iyi bir insan olduğumu düşünüyorum.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında; *karakterim* kategorisi altında olumsuz kodların “kötü biri” ve “yaramaz” kodları olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler farklı olan arkadaşlarının, onları yaramaz ve huyu kötü olan biri olarak tanımladıklarını ifade etmektedir. Ayrıca öğrenciler diğerlerinin kendileri hakkında kötü düşündüğünü belirtmekte ve bunun sebebi olarak kendi davranışlarını ifade etmektedir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin farklı olana karşı benlik algısının olumsuz olarak gelişmekte olduğu söylenebilir. Duruma örnek olarak Ö1 ve Ö4 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö1. Benim yaramaz olduğumu düşünür. Çünkü onu dövüyoruz.

Ö4. Kötü düşünüyordur. Kötü biri diyordur.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında fazla referans alan kategori son olarak “arkadaş” kategorisi olarak gözlenmektedir. Öğrenciler farklı olan arkadaşının kendisiyle arkadaş olmak istediğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencinin okul bittikten sonra görüşemeyeceklerini düşündüğü için arkadaş olmakta tereddüt etmesi dikkat çeken bir bulgu olarak söylenebilir. Öğrencinin Suriyeli olduğu için ilerde ülkesine dönme ihtimalini belirterek farklı arkadaşının onunla arkadaş olmak istemeyeceğini söylemektedir. Bu sebeple “arkadaş” ve “ülkesine dönmek ister mi” kodu arasında ilişki olduğu söylenebilir. Duruma örnek olarak Ö16 ve Ö17 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö16. “Acaba şimdiye kadar ülkesine dönmek istiyor mu?” diye düşünür. Ya da “Bu okuldan sonra beni görmek istemeyecektir, yeni arkadaşları olacaktır.” diye düşünüyordur.

Ö17. Arkadaş olmayı istiyordur. Belki benim hakkımda kötü bir şeyler söylüyor olabilir. Benim hakkımda kötü şeyler söylese de benimle arkadaş olmayı istiyor.

Şekil 13’te Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında “farklı” kodu değerlendirildiğinde, öğrencilerin farklı ülkeden olmalarının başkaları tarafından dikkat çeken bir özellik olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler diğerlerinin kendileri hakkında ülkeleri farklı olduğu için farklı olduklarını düşündüklerini ifade etmektedir. Duruma örnek olarak Ö3 ve Ö13 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

Ö3. Beni de farklı görüyor. Bu garip biri, başka bir yerden gelmiş buraya taşınmış, diyebilir.

Ö13. Yüzümün farklı olması, ülkemin farklı olması, onunla aynı olmamam dikkatini çekiyor. Benim farklılıklarım onun dikkatini çekiyordur.

Şekilde “zevklerim/tercihlerim” kategorisi altında “sessiz çalışmam” kodu gözlenmektedir. Bu kod değerlendirildiğinde; öğrencilerin çalışma şekli ve oyunlarının başkaları tarafından dikkat çeken özellik olduğunu düşündükleri söylenebilir. Duruma örnek olarak Ö6 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

Ö6. Sessiz çalışmam dikkatini çekiyordur çünkü eğlenceyi sever. Bir de oynadığım oyun farklı geliyor ona. Ben mesela yakar top diyorum onlar farklı isim koymuşlar kendi kendilerine.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları düşünce boyutunda “onu sevmeyen biri” olarak değerlendirildiğinde olumsuz duyguların olduğu söylenebilir. Bulgularda öğrenci farklı arkadaşının kendisini sevmediğini söylemekte ve aralarında önceden yaşanmış bazı olumsuz olayların olduğunu belirtmektedir. Farklı olan arkadaşının kendisiyle oynamak istemediğini söyleyen öğrencinin, bunun sebebi olarak kendisinin onunla oturmak istemediğini söylemesi dikkat çekicidir. Bulgulardan hareketle öğrencinin kendisinin hislerini farklı olan arkadaşının hisleri olarak belirttiği söylenebilir. Duruma örnek olarak Ö15 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

Ö15. Benden farklıdır, benim sevdiğim şeyleri sevmiyordur diyordur. Arada onunla oynayasım gelmiyor falan diyordur. Yanında durasım gelmiyor falan diyebilir belki. Ben onunla oturmak istemediğim için iyi şeyler düşünmez. İkinci dönem biz onunla beraber oturduk ama çok kötü kokuyor diye ben onu oturmak istemedim. Bu yüzden benimle oturmak istemedi diyebilir. Ben arkadaşlarımla oynarken sürekli bana vuruyor arkadaşlarıma vuruyor. Beni sevmiyor bence...

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında “fiziksel özelliklerim” kategorisi altında; *elbiselerim, kız, zayıf, güzel, gözleri güzel, çirkin* ve *büyük* kodları gözlenmektedir. Bulgularda öğrencilerin farklı arkadaşlarının gözünden fiziksel özelliklerinin fark edileceğini belirttiği söylenebilir. Fiziksel özelliklerim kategorisi altında en fazla frekans alan kodun “elbiselerim” kodu olduğu görülmektedir. Öğrenciler farklı arkadaş olarak Türkleri belirtmekte ve kıyafetlerinin iyi ya da kötü olarak dikkat çektiğini ifade etmektedir. Duruma örnek olarak Ö12 ve Ö14 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö12. Kıyafetlerim dikkatini çekiyor olabilir çünkü onun kıyafetleri yırtık.

Ö14. Kıyafetlerimi dikkatini çekebilir. Ben onun kadar güzel giyinemediğim için onun dikkatini çekiyor olabilir.

Şekilde öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları, “fiziksel özelliklerim” kategorisi altında “kız” kodu olarak değerlendirildiğinde öğrencinin cinsiyet farklılığına olumsuz vurgu yaptığı söylenebilir. Bulgularda, öğrenci farklı olanın erkek kendisinin kız olduğu için kendisini sevmeyeceğini belirtirken aynı zamanda kendisinin de erkekleri sevmediğini söylemektedir. Bu sebeple de birbirleriyle oynamadıklarını belirtmektedir. Öğrenci görüşüne dayanarak cinsiyete dayalı önyargıların öğrenciler arasında yaşandığı düşünülmektedir. Duruma örnek olarak Ö9 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

Ö9. Benim bahsettiğim kişi bir erkek zaten. Erkekler de kızları sevmez. Zaten ben de onları sevmem konuşmam onlarla.

Bulgulardan hareketle “zayıf”, “güzel” ve “gözleri güzel” kodları değerlendirildiğinde, öğrencilerin dikkat çeken fiziksel farklılıklarını olumlu olarak tanımlamadığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrenciler tarafından: kendisinde önemsedığı, dikkat ettiği fiziksel farklılıklarının diğerleri tarafından beğenilen bir özellik olarak belirttikleri bulgularda yer almaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin benlik algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca diğerlerine karşı da olumlu bir algıya sahip olduğu düşünülmektedir. Duruma örnek olarak T1, T6 ve T23 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö5. Gözlerimin güzel olduğunu düşünüyordur. Benim hakkımda iyi düşünür.

Ö10. Vücudum dikkatini çekiyor olabilir. Bana zayıf ve güzel diyordur.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendilerini başkaları tarafından çalışkan ve iyi biri olarak tanımlandıkları söylenebilir. Ayrıca bulgulardan hareketle öğrencilerin çoğunlukla olumlu görüşlere yer verdikleri ifade edilebilir. Bu sebeple öğrencilerin benlik algısının olumlu olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin farklı olan arkadaşlarına yönelik algısı da bu bağlamda olumlu olarak düşünülmektedir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları düşünce boyutunda karşılaştırıldığında her iki grupta da öğrencilerin kendilerini

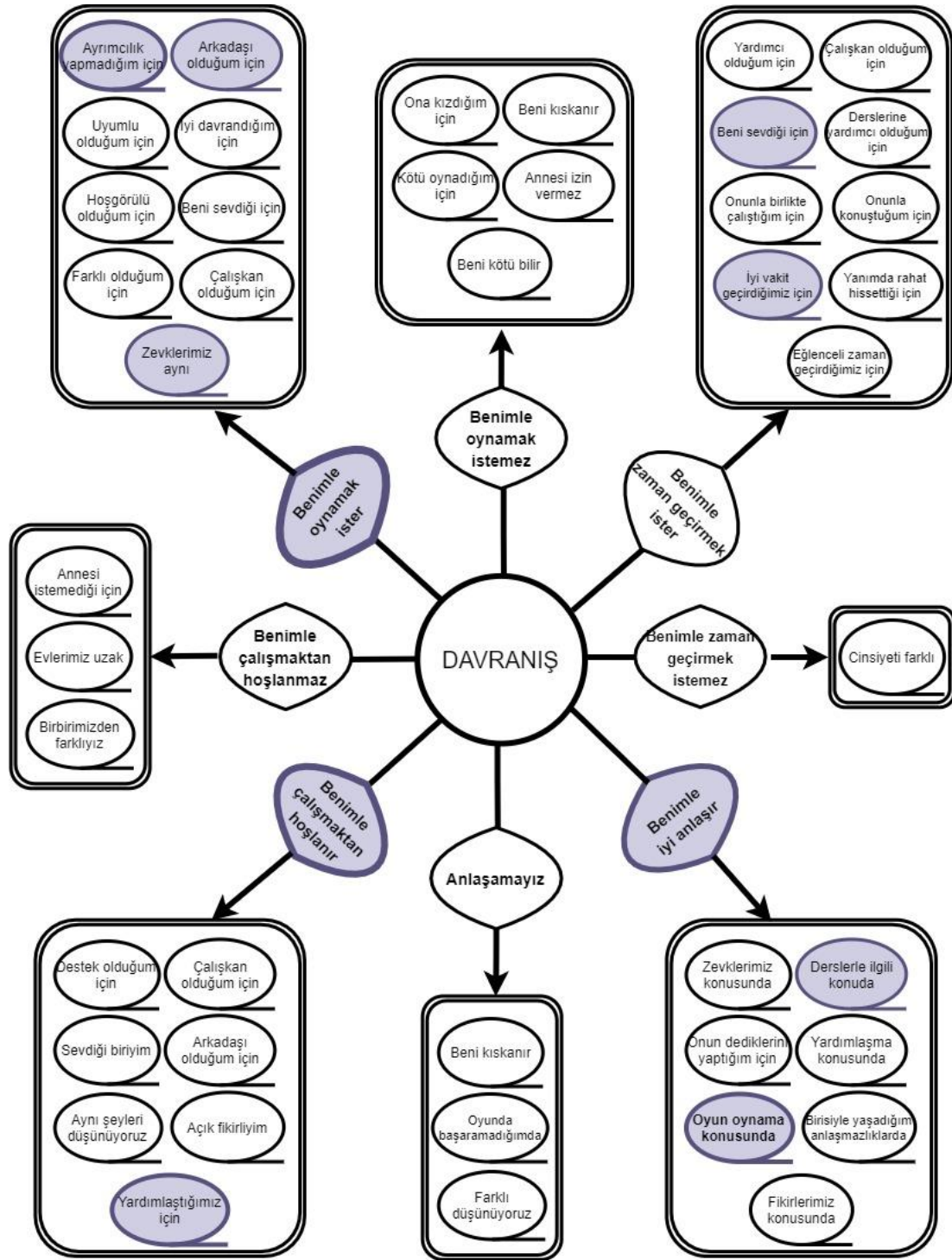
başkaları tarafından çalışkan ve iyi biri olarak tanımladıkları söylenebilir. Ayrıca her iki grupta da en fazla referans alan kodların aynı olduğu görülmektedir.

Bulgulardan hareketle Türk ve Suriyeli öğrencilerin çok azının farklı olan arkadaşını Suriyeli ya da Türk olarak belirttiği görülmektedir. Bu durumda diğerlerinin farklılıklarını belirlerken öğrencilerin ırksal özelliklerini dikkate almadığı söylenebilir. Ya da öğrencilerin birbirleriyle geçirdikleri zaman sonunda bu farklılığı kabullendikleri sonucuna ulaşılabilir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin bulgularında “farklı” kodu ortak çıkan bir kod olmasına rağmen öğrenci görüşlerinde Suriyeli öğrencilerin farklı vurgusuna özellikle başka ülkeden geldiklerini belirten vurgular yaptığı bulgularda yer almaktadır. Suriyeli öğrenciler, farklı ülkeden geldikleri için burada garip olduklarını ve bu durumun dikkat çektiğini vurgulamaktadır.

Bulgularda Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerden farklı olarak çıkan bir durumun, ülkelerine dönme ihtimali olduğu için kendileriyle arkadaşlık edilmeyeceği bulgusu olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin arkadaşlık kurmak isteyeceği kişileri gelecek hayatında olabilecek kişilerden seçtikleri şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 14: Türk öğrencilerin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algıları-Davranış Boyutu



Şekil 14’te Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında davranış boyutu gösterilmektedir. Davranış boyutunda; *benimle oynamak*

ister, benimle oynamak istemez, Benimle zaman geçirmek ister, Benimle zaman geçirmek istemez, benimle iyi anlaşır, anlaşamayız, benimle çalışmaktan hoşlanır ve benimle çalışmaktan hoşlanmaz kategorileri bulgularda yer almaktadır. Bulgularda en çok frekans alan kategoriler; *benimle oynamak ister, benimle çalışmaktan hoşlanır ve benimle iyi anlaşır* olarak dikkat çekmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Bulgulardan hareketle öğrenciler; diğerlerinin kendileri ile oyun oynamak, ders çalışmak ve birlikte zaman geçirmek isteyeceğini belirtmektedir. Bu sebeple öğrencilerin olumlu bir benlik algısına sahip olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin olumlu düşüncelere sahip olması, diğerlerine karşı olumlu bir algı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında en çok referans alan “benimle oynamak ister” kategorisi altında; *ayrımcılık yapmadığım için, arkadaşı olduğum için, uyumlu olduğum için, iyi davrandığım için, hoşgörülü olduğum için, beni sevdiği için, farklı olduğum için, çalışkan olduğum için ve zevklerimiz aynı* kodları olarak yer almaktadır. Öğrenciler farklı arkadaşlarının kendileriyle oynamak istediğini belirtirken; sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerlerin yanında kendilerinin arkadaşlarına olumlu davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir.

Bulgulardan hareketle Şekil 14’te *benimle oynamak ister* kategorisi altında en çok referans alan kodların “ayrımcılık yapmadığım için”, “arkadaşı olduğum için” ve “zevklerimiz aynı” kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlardan “ayrımcılık yapmadığım için” kodu değerlendirildiğinde, öğrencilerin sınıftaki farklı kişilere karşı ayrımcılık yapmamaları sebebiyle arkadaşlarının kendileriyle oynamak istediği söylenebilir. Öğrenciler sınıfta farklı olan kişilerle dalga geçildiğini, onlara kötü sözler söylendiğini ve oyunlara alınmadıklarını bulgularda ifade etmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak arkadaşlarının yaptığı kötü davranışlarından memnun olmadıkları ve farklı olana karşı olumsuz hissetmedikleri söylenebilir. Duruma örnek olarak T14 ve T16 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T14. Çoğunlukla bazıları onunla dalga geçiyor. Esed'den kaçmış buraya gelmiş diye dalga geçiyorlar. Sen niye buraya geldin ülkeneye gitsene diye. O da onlarla oynamıyor. Ben dalga geçmedim için benimle oyun oynamak ister.

T16. Çünkü bazı kişiler istemiyor onları. Bazen bazı kişiler istemiyor onları. Bizim sınıfta var biliyorum ismini. Bizim sınıfta bazı kötü kişiler var. Böyle arkadaşları almıyorlar oyuna kendileri seçiyorlar, kibirliler.

Bulgulardan hareketle “uyumlu olduğum için” ve hoşgörölü olduğum için” kodları ile “ayrımcılık yapmadığım için” kodlarının birbirine yakın kodlar olduğuy söylelenebilir. Bulgularda öğrencilerin farklı olan arkadaşına hoşgörölüyle yaklaştığı ve ona iyi davrandığını söylediğı ifadeler yer almaktadır. Öğrenciler bu sebeple farklı olan arkadaşlarının kendileriyle oynamak istediğini belirtmektedir. Duruma örnek olarak T7 ve T3 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

T7. İster. İyi biri olduğum için hoşgörölü biri olduğum için isteyebilir.

T3. Bence ister. İyi davrandığım için ister.

En fazla referans alan kodlardan “arkadaşı olduğum için” kodu değerlendirildiğinde ise öğrencilerin farklı olan kişilerle arkadaş olduğuy söylelenebilir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin farklı olan arkadaşlarını doğal karşıladıkları, hatta onlarla iyi arkadaş oldukları ve beraber oyun oynamalarının sorun olmadığı ifade edilebilir. Öğrenciler bu sebeple farklı olan arkadaşlarının kendileriyle oyun oynamak istediğini söylemektedir. Duruma örnek olarak T13 ve T22 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

T13. Okulda veya sınıfta çok arkadaş olmazsa gelir yanıma oyun oynayalım mı der ben de kabul ederim.

T22. Çünkü iyi arkadaşız diye.

Son olarak en fazla referans alan kodlardan “zevklerimiz aynı” kodu altında ise öğrencilerin farklı olan kişilerle ortak yönlerinin olduğunu ifade ettikleri görölmektedir. Öğrenciler ifadelerinde farklı yönleri olsa da oyun konusunda zevklerinin aynı olabileceğini belirtmektedir. Bu sebeple öğrencileri bir araya

getirmenin ve birbirlerine kaynaştırmanın yolu olarak oyun önemli bir araç olarak söylenebilir. Duruma örnek olarak T24 ve T25 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

T24. Bir sınıfta oyun oynuyoruz isteyebilir. Çünkü bu arkadaşım, biz hep sınıfta oyun oynuyoruz ondan. Çünkü erkekler de bir oyunu seviyor kızlar da o oyunu seviyor. Kızlar yakan topunu seviyor erkekler de yakan topu seviyorlar. Onun için ister.

T25. Bazen ikimizde aynı şeyleri istersek oyun oynamayı falan o da isterse oynayabiliriz. Bazen istediğimiz oyunlar aynı olabiliyor o zaman oyun oynamak ister.

“Benimle oynamak ister” kategorisi son olarak “*farklı olduğum için*” bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olan arkadaşlarına karşı olumlu bir algısı olduğu söylenebilir. Öğrenciler farklı olan birisiyle oyun oynamak istediği için onların da kendisiyle oynamak isteyeceğini düşünmektedir. Ek olarak öğrencilerin oyun oynamanın tüm çocukların isteyeceği bir durum olduğu için kendisiyle oynamak istediğini belirtmesi dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Oyunun çocuklar arasındaki kaynaştırıcı etkisi bu ifadelerden yola çıkarak bir kez daha vurgulanabilir. Duruma örnek olarak T15 ve T17 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

T15. İster. Ben benden farklı olanlarla oynamak isterim. Onun için de o da benimle oynamak ister.

T17. İstiyor. Öncelikle oyun oynamak tüm çocukların isteği. Bir de onlar iyi kalpli beni de oynatıyorlar. Düşünce özgürlükleri var. Onların düşünceleri farklı, düşüncelerimiz farklı birbirimizle sosyalleşiyoruz. Daha çok oyun oynuyoruz, ders yapıyoruz birbirimize yakınlaşıyoruz.

Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında en çok referans alan kategorilerden “benimle çalışmaktan hoşlanır” kategorisi altında; *destek olduğum için, çalışkan olduğum için, sevdiği biriyim, arkadaşı olduğum için, aynı şeyleri düşünüyoruz, açık fikirliyim ve yardımlaştığımız için* kodları yer almaktadır. Öğrenciler bulgulara, farklı arkadaşlarının onlarla çalışmak isteyeceğini söylerken kendilerinin olumlu davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir. Bu sebeple farklı

olan kişilere karşı olumlu bir algıdan söz edilebilir. Öğrenciler aslında kendileri olumlu davrandıkları için farklı olan kişilerin kendileriyle çalışmak istediklerini belirtmektedir.

Bulgulardan hareketle Şekil 14’ te *benimle çalışmaktan hoşlanır* kategorisi altında en çok referans alan kodun “yardımlaştığımız için” olduğu görülmektedir. Bu kod Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Bulgularda, öğrenciler birlikte çalıştıklarında birbirlerine yardım ettikleri için farklı arkadaşlarının onlarla çalışmak istediklerini söylemektedir. Ayrıca öğrenciler farklı olunca daha çok görüş olacağı için birbirlerini tamamlayacaklarını ve bu nedenle farklılığın olumlu olduğunu söylemektedir. Duruma örnek olarak T7, T10, T13 ve T23 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

T7. Hoşlanır galiba. Beraber çalışırız fikirlerimizi ortaya koyarız, beraber çalışırız.

T10. Hoşlanır. Onun düşüncesiyle benim düşüncelerim beraber olunca daha çok düşünce olur o zaman daha iyi çalışırız.

T13. Hoşlanır. Belki beraber daha iyi ders çalışıyoruz, derslerimizi birbirimize anlatarak çalışıyoruz diye ister.

T23. Hoşlanırlar. Yani beraber çalışmak daha eğlenceli gelir. Mesela şimdi tek başına bir tane ders çalışıyorsun sonra birbirine yardım etmek güzel olur yani.

Bulgulardan hareketle “destek olduğum için” kodu ile “yardımlaştığımız için” kodunun birbirine yakın kodlar olduğu söylenebilir. Öğrenciler farklı olan arkadaşlarına derslerde destek olduğu için kendileriyle çalışmak istediğini belirtmektedir. Öğrenciler bulgularda, farklı olan arkadaşlarının Suriyeli öğrenciler olduğunu söylemekte ve onlara dersleri anlamadığı için yardım ettiklerini belirtmektedir. Duruma örnek olarak T14 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

T14. Hoşlanır. O birçok şeyi bilmediği için hoşlanabilir. Suriye'den buraya gelip kimlik değiştirdiği için okula bazı günler gelemedi. Ben de yanında oturduğum için ders veriyorum. Ondan hoşlanabilir.

Şekilde *benimle çalışmak ister* kategorisi “çalışkan olduğum için” kodu bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin çalışkan oldukları için farklı arkadaşlarının onlarla çalışmak istediğini düşündüğü söylenebilir. Bulgularda öğrenci farklı olan birisinin kendisiyle çalıştığında çalışkan olabileceğini belirtmektedir. Bazı öğrenciler ise farklı arkadaşının kendisiyle çalışmak istediğinde bu durumdan hoşlanmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle farklı olan kişileri tembel olarak tanımladıkları ve bu duruma göre cevap verdikleri söylenebilir. Ayrıca bu durumda öğrencilerin kendini beğenme durumu (kendini farklı olandan üstün görme) olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler farklı olan kişinin kendisiyle çalışma durumundan pek hoşlanmayacağını belirtmektedir. Duruma örnek olarak T15 ve T17 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

T20. Mesela bazen hoşlanır. Mesela ben çalışkanım, “Üzüm üzüme baka baka kararır.” diye bir atasözü var ya işte... O da benim gibi çalışkan olabilir.

T21. Evet, hoşlanıyor benimle çalışmaktan. Ama yavaş yazıyor o yüzden zaman gidiyor benim de zamanım gidiyor işim oluyor o yüzden... Pek hoşlanmıyorum.

Son olarak *benimle çalışmak ister* kategorisi altındaki; “sevdiği biriyim”, “arkadaşı olduğum için”, “aynı şeyleri düşünüyoruz” ve “açık fikirliyim” kodlarının Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları değerlendirildiğinde, olumlu görüşlerin olduğu söylenebilir. Öğrenciler farklı arkadaşlarıyla birlikte aynı düşüncede olduklarını, onları anladıklarını, birbirlerini sevdiklerini belirtmekte ve bu sebeple farklı arkadaşlarının kendileri ile çalışmaktan hoşlanacağını ifade etmektedir. Bu durumda ayna benlik kuramına dayanarak öğrencilerin de farklı olana karşı olumlu düşünceye sahip olduğu düşünülmektedir.

Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında fazla referans alan “benimle iyi anlaşır” kategorisi altında; *zevklerimiz konusunda, derslerle ilgili konuda, onun dediklerini yaptığım için, yardımlaşma konusunda, oyun oynama*

konusunda, birisiyle yaşadığım anlaşmazlıklarda ve fikirlerimiz konusunda olarak yer almaktadır. Bulgulardan hareketle en fazla frekans alan kodların “oyun oynama konusunda” ve “derslerle ilgili konuda” olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin farklı arkadaşlarıyla en fazla anlaştıkları konuların oyun ve ders olduğu söylenebilir.

Bulgulardan hareketle Şekil 14’te *benimle iyi anlaşır* kategorisi altında en fazla frekans alan “oyun oynama konusunda” kodu olduğu görülmektedir. Bu kod değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıftaki farklı kişilerin kendisiyle oyun konusunda iyi anlaştığı şeklinde ifade edilebilir. Öğrenciler görüşlerinde farklı olduklarını ve farklı düşündüklerini belirtmekte ancak oyun konusunda anlaştıklarını ifade etmektedir. Duruma örnek olarak T1, T17 ve T25 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T1. Evet. Mesela bir grup kurduğumuzda ilk önce onu dediğin oynuyoruz sonra benim dediğim oynuyoruz. Bu şekilde anlaşıyoruz.

T17. İyi anlaşıyoruz. Mesela diyelim ip atlıyoruz. Mesela birisi diyor her atlayışta on kere diğeri diyor bir kere. Sonra diyoruz ki ikimizde diyoruz ki ortası olsun beş kere sonra ortak bir karara varıyoruz.

T25. İkimizde yakan topu seviyoruz o zaman da birlikte oynuyoruz arkadaşlarımızla.

Bulgulardan hareketle Şekil 14’te *benimle iyi anlaşır* kategorisi altında en fazla frekans alan ikinci kodun “derslerle ilgili konuda” kodu olduğu görülmektedir. Bu kod değerlendirildiğinde, öğrencilerin sınıftaki farklı kişilerin derslerle ilgili konularda kendisiyle iyi anlaştığı şeklinde ifade edilebilir. Öğrenciler görüşlerinde birbirlerine ders konusunda yardım ettiklerinde ve aynı derslerde iyi olduklarında iyi anlaştıklarını söylemektedir. Bulgulardan hareketle, öğrencilerin görüşlerini farklı olan arkadaşlarının söylemleri gibi ifade ettikleri söylenebilir. Duruma örnek olarak T9, T18 ve T21 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T9. Evet. Mesela derslerde, kendimize özgü olan hayatımızda iyi anlaşabiliyoruz. Mesela derslerde benim bilmediğim bir şeyi bana anlatıyor. Onun gelmediği gün de ben ona anlatıyorum.

T18. Mesela Din kültüründe ikimiz de çoğu şeyi aynı şeyleri biliyoruz.

T21. Mesela resim dersi oldu. Kendi geliyor yanımıza birlikte resim yapıyoruz. Ama kendi resim yapamıyor. Bazen bana yaptırıyor bu konularda anlaşıyoruz.

Bulgulardan hareketle “zevklerimiz konusunda” ve “fikirlerimiz konusunda” kodlarının birbirine yakın kodlar olduğu söylenebilir. Bulgularda öğrenciler farklı olan arkadaşıyla aynı fikirlere sahip olduklarında ve aynı oyunu sevdiklerinde iyi anlaştıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin bu durumda farklı olan arkadaşlarıyla ortak noktalar bulabileceği ve bu sayede anlaşabilecekleri düşünülebilir. Duruma örnek olarak T7 ve T15 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

T7. Evet. Mesela fikirlerimiz hakkında, oyun hakkında iyi anlaşıyoruz.

T15. Evet, çok iyi anlaşıyoruz. Mesela o da tasarım seviyor ben de. Sonra derse birbirimizden yardımlaşabiliyoruz.

Bulgulardan hareketle *benimle iyi anlaşır* kategorisi altında “yardımlaşma konusunda” kodu değerlendirildiğinde ise öğrencilerin farklı olan kişilerle yardımlaştıkları için anlaştıkları söylenebilir. Öğrenciler görüşlerinde, derslerde ve yiyecek paylaşma konularında yardımlaştıklarını bu sebeple de iyi anlaştıklarını belirtmektedir. Duruma örnek olarak T3 ve T24 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

T3. Evet, iyi anlaşabiliyoruz. Anlamadığı soru birbirimizle tartışıyoruz. Anlamadığı soruyu ona anlatıyorum.

T24. Evet anlaşıyoruz. Oyun içinde, arkadaşlık içinde... Yani biz sınıfa bir şey dağıtıyoruz onlar da öbür gün dağıtıyorlar bir şeyler. Mesela biz sınıfa şeker dağıtıyoruz onlar da dağıtıyor arada sırada.

Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında son olumlu kategorinin “benimle zaman geçirmek ister” kategorisi olduğu görülmektedir.

Bu kategori altında; *yardımcı olduğum için, çalışkan olduğum için, bendi sevdiği için, derslerine yardımcı olduğum için, onunla birlikte çalıştığım için, onunla konuştuğum için, iyi vakit geçirdiğimiz için, yanımda rahat hissettiği için ve eğlenceli zaman geçirdiğimiz için kodları* yer almaktadır. Bulgulardan hareketle en fazla frekans alan kodların “beni sevdiği için” ve “iyi vakit geçirdiğimiz için” olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin farklı arkadaşlarının kendilerini sevdiği ve birlikte iyi zaman geçirdikleri için kendileriyle zaman geçirmek istediği söylenebilir.

Bulgulardan hareketle Şekil 14’te *benimle zaman geçirmek ister* kategorisi altında en fazla frekans alan kodlardan “beni sevdiği için” kodu değerlendirildiğinde öğrencilerin olumlu bir algısının olduğu söylenebilir. Öğrenciler bulgularda farklı olan arkadaşlarının kendilerini sevdiğini belirtmektedir. Aynı zamanda öğrenciler farklı olan arkadaşlarını sevdiklerini söylemektedir. Bu sebeple birlikte zaman geçirmek isteyeceklerini belirtmektedir. Duruma örnek olarak T9 ve T21 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

T9. Evet, ister. Çünkü beni seviyor, iyi bir arkadaş olarak düşünüyor, onun için.

T21. İstiyor. Ders çalışmak için isteyebilir belki, oyun oynamakta ister. Bizim onunla evimiz biraz yakın birlikte gidiyoruz yolda karşılaşırsak. Çünkü sınıfta en çok sevdiği arkadaşı benim.

Bulgulardan hareketle Şekil 14’te *benimle zaman geçirmek ister* kategorisi altında en fazla frekans alan diğer kodun “iyi vakit geçirdiğimiz için” kodu olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle, öğrencilerin sınıftaki farklı kişilerle iyi vakit geçirdiği, oyun oynadığı, eğlendiği söylenebilir. Öğrenciler bulgularda, farklı arkadaşlarının kendileriyle vakit geçirmek isteyeceğini çünkü birbirlerini sevdiklerini, yalnız olunca sıkıldıklarını ifade etmektedir. Duruma örnek olarak T3 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

T3. Benimle zaman geçirmek ister. Birlikte oyun oynarız. Bazı farklı düşüncelerimizi anlatırız.

Bulgulardan hareketle “eğlenceli zaman geçirdiğimiz için” ve “iyi vakit geçirdiğimiz için” kodlarının birbirine yakın kodlar olduğu söylenebilir. Bulgularda

öğrenciler farklı olan arkadaşıyla birlikte eğlenceli ve iyi vakit geçirdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin bu sebeple farklı olan arkadaşlarının kendileri ile zaman geçirmek istediklerini düşünmektedir. Duruma örnek olarak T16 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

T16. Ben isterim bence o da ister. Çünkü biz İkimiz birbirimizle zaman geçirdiğimizde zamanın nasıl geçtiğini hissetmiyoruz o kadar eğleniyoruz.

Bulgulardan hareketle *benimle zaman geçirmek ister* kategorisi altında “yardımcı olduğum için” ve “derslerine yardımcı olduğum için” kodlarının birbirine yakın kodlar olduğu söylenebilir. Bu kodlar değerlendirildiğinde ise öğrencilerin farklı olan kişilerle yardımlaştıkları için onların kendileriyle zaman geçirmek istedikleri söylenebilir. Öğrenciler derslerde ya da farklı bir konuda sıkıntıya düştüklerinde yardımlaştıklarını bu sebeple de birlikte zaman geçirmek istediklerini belirtmektedir. Duruma örnek olarak T7 ve T14 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

T7. İster. Mesela canı sıkıldığında benim yanıma gelip sorununu söyleyebilir beraber çözebiliriz, eğlenebiliriz.

T14. İster bence. Derste bazı konuları sormayı unuttuğunda sormak için ister. Öğretmen derste anlattığını anlamadığını sormak için ister.

Bulgulardan hareketle *benimle zaman geçirmek ister* kategorisi altında “yanımda rahat hissettiği için” kodu görülmektedir. Bu kod değerlendirildiğinde öğrencilerin kendini özgür hissettiği kişilerle zaman geçirmek istediği söylenebilir. Bulgularda öğrencinin farklı olan arkadaşının kendisiyle birlikte olduğunda kendini özgür hissedeceğini, çocukluğunu rahatça yaşayabileceğini söylediği ifadeleri yer almaktadır. Duruma örnek olarak T17 kodlu öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir:

T17. İster çünkü benimle zaman geçirmek ister. Çünkü benimle sosyalleşir. Şu an kendi içindeki çocuğu gerçekten ortaya çıkarır, özgürleştirir, kendini özgür hisseder.

Şekil 14’te Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında davranış boyutundaki olumsuz kategorilerinin “benimle oynamak

istemez”, “benimle zaman geçirmek istemez”, “anlaşamayız” ve “benimle çalışmaktan hoşlanmaz” olduğu görülmektedir. Şekilde yer alan bu kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olan kişilerin kendileri hakkında olumsuz duygulara sahip olduğunu düşündüğü söylenebilir. Ayrıca bulgulardan hareketle öğrencilerin farklı olanlara karşı olumsuz algısının olduğu söylenebilir.

Bulgulardan hareketle Şekil 14’te *benimle oynamak istemez* kategorisi altında; “ona kızdığım için”, “beni kıskanır”, “kötü oynadığım için”, “annesi izin vermez” ve “beni kötü bilir” kodlarının olduğu görülmektedir. Bu kodlar genel olarak değerlendirildiğinde olumsuz algıların olduğu söylenebilir. Öğrenciler farklı olan arkadaşlarının kendileri hakkında kötü düşünceleri olduğu için oynamak istemediğini belirttiği ifadeleri bulgularda yer almaktadır. Bu durumda ayna benlik kuramından yola çıkılarak öğrencilerin farklı olana karşı algılarının olumsuz olduğu düşünülmektedir.

Bulgulardan hareketle Şekil 14’te *benimle oynamak istemez* kategorisi altında “beni kötü bilir” kodu görülmektedir. Öğrencinin bulgularda farklı olan kişinin kendini kötü zannettiğini bu nedenle kendiyle oynamak istemediğini ve kendisinin de farklı olan kişiye karşı duygularının aynı olduğunu belirttiği ifadeler bulgularda yer almaktadır. Duruma ilişkin T11 kodlu öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

T11. Bence istemez. Çünkü beni kötü zanneder. Ben de kendini kötü bilirim. Ne ben onla oynarım ne de kendi benimle oynar.

Şekil 14’te *benimle oynamak istemez* kategorisi altında “annesi izin vermez” kodu değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olan kişilerle ilişkilerinde ailesinin rolü olduğu söylenebilir. Öğrenci görüşünde farklı arkadaşının onunla oynamak istemediğini çünkü ailesinin ona kızacağını söylemektedir. Bu durumda öğrenci ilişkilerinde aile önemli bir etken olarak düşünülmektedir. Duruma örnek olarak T2 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

T2. Hiç istemez. Çünkü annesi babası kızar.

Bulgulardan hareketle *benimle zaman geçirmek istemez* kategorisi altında; “cinsiyeti farklı” kodu değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı cinsiyete olan olumsuz

algısı olduğu söylenebilir. Öğrenciler bulgularda, farklı olan arkadaşlarının cinsiyeti farklı olduğu için kendileriyle oynamak istemediğini belirtmektedir. Duruma örnek olarak T22 ve T24 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

T22. Hayır. Kız diye. Kızlarla oynamak istiyor kız diye.

T24. Bence istemez çünkü o kız ondan istemez.

Şekilde *anlaşamayız* kategorisi altında; “beni kıskanır”, “oyunda başaramadığımda” ve “farklı düşünüyoruz” kodları olduğu gözlenmektedir. Bu kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin arkadaşlarıyla farklılaştığı zamanlarda anlaşamadıkları bu sebeple de farklı olana karşı olumsuz algıya sahip olduğu söylenebilir. Duruma örnek olarak T25 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

T25. İkimiz de aynı şeyleri düşününce anlaşıyoruz ama başka şeyleri düşününce ben bir şey o başka bir şey düşününce çok anlamıyoruz ama bu mu diye karar veremiyoruz. Yani mesela matematik kitabından ders çalışalım diyor ben de İngilizceden diyorum. O zaman hangisi karar veremiyoruz.

Son olarak şekilde *benimle çalışmaktan hoşlanmaz* kategorisi altında; “annesi istemediği için”, “evlerimiz uzak” ve “birbirimizden farklıyız” kodları olduğu gözlenmektedir. Bu kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin olumsuz algıya sahip olduğu söylenebilir. Bulgularda öğrenciler; arkadaşlarının ailesi izin vermediği, evleri uzak olması sebebiyle birbirlerine gidemeyecekleri ve farklı düşündükleri için beraber çalışamayacaklarını söylemektedir. Bu sebeplerden dolayı farklı olan arkadaşlarının kendileriyle çalışmaktan hoşlanmayacağını belirtmektedir. Duruma örnek olarak T2, T22 ve T24 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

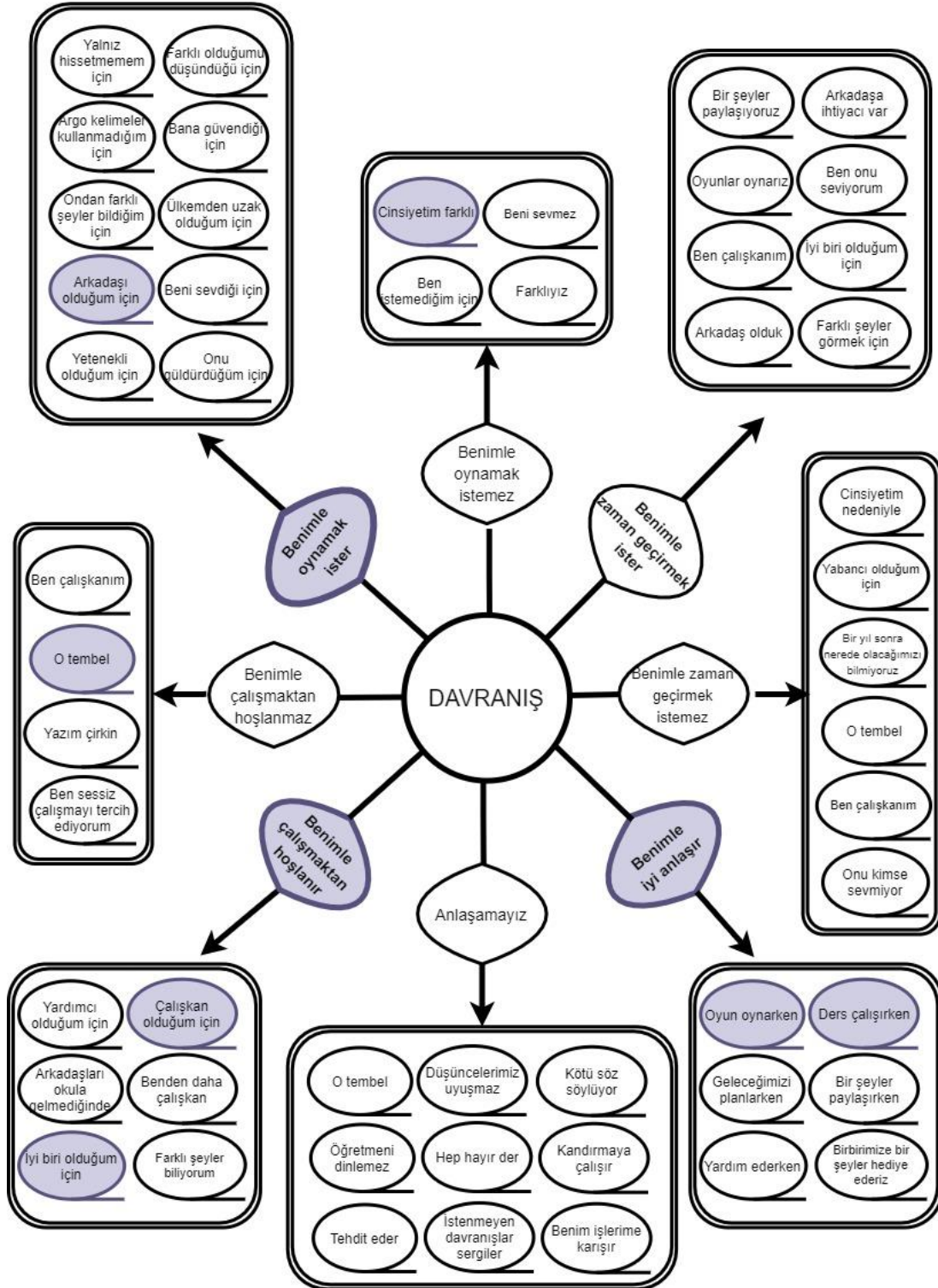
T2. Belki büyüyünce hoşlanır. Ama şimdi hoşlanmaz. Annesi kızdığı için benimle çalışmak istemez. Çünkü bana sürekli kötü sözler söylüyor annesi de bu yüzden ona kızıyor.

T22. Hoşlanmaz. Şey onların evlerine gitmiyorum o da bize gelmiyor. Çünkü uzak.

T24. Çok hoşlanmaz belki. Çünkü onun düşünceleri farklıdır benim düşüncelerim farklıdır. Sonra ben bir şey yazınca sıkıntı çıkar beraber bir şey yapamayız.

Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları davranış boyutu ile genel olarak değerlendirildiğinde olumlu bir algının varlığından söz edilebilir. Öğrencilerin farklı olan birinin kendileriyle iyi anlaştığını; oyun oynamak, vakit geçirmek ve çalışmak istediğini belirtmektedir. Ayrıca bulgulardan hareketle öğrencilerin çoğunlukla olumlu görüşlere yer verdiği ifade edilebilir. Bu sebeple öğrencilerin benlik algısının olumlu olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin farklı olan arkadaşlarına yönelik algısı da bu bağlamda olumlu olarak düşünülmektedir. Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında ortak bulgulara rastlansa da bu algının farklı bir şekilde ortaya çıktığı söylenebilir. Aşağıda verilen Şekil 15’teki grafikte, “Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları ” davranış boyutunda ifade edilmeye çalışılmıştır.

Şekil 15: Suriyeli öğrencilerin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algıları-Davranış Boyutu



Şekil 15'te Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında davranış boyutu gösterilmektedir. Davranış boyutunda; *benimle oynamak ister, benimle oynamak istemez, Benimle zaman geçirmek ister, Benimle zaman geçirmek istemez, benimle iyi anlaşır, anlaşamayız, benimle çalışmaktan hoşlanır ve benimle çalışmaktan hoşlanmaz* kategorileri bulgulara yer almaktadır. Bulgularda en çok frekans alan kodlar sırasıyla; *benimle oynamak ister, benimle iyi anlaşır ve benimle çalışmaktan hoşlanır* olarak dikkat çekmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Bulgulardan hareketle öğrenciler; diğerlerinin kendileri ile oyun oynamak, ders çalışmak ve birlikte zaman geçirmek isteyeceğini belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler farklı olan arkadaşlarıyla iyi anlaştıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin bu düşünceleri, diğerlerine karşı olumlu bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bazı durumlarda ise bu algı kendini üstün görme şeklinde değerlendirilebilir.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında en çok referans alan “benimle oynamak ister” kategorisi olarak şekilde gözlenmektedir. Bu kategori altında; *yalnız hissetmemem için, farklı olduğumu düşündüğü için, argo kelimeler kullanmadığım için, bana güvendiği için, ondan farklı şeyler bildiğim için, ülkemden uzak olduğum için, arkadaşı olduğum için, beni sevdiği için, yetenekli olduğum için ve onu güldürdüğüm için* kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bulgularda öğrencilerin farklı arkadaşlarının onlarla oynamak istediğini belirtirken; sevgi, güven, arkadaşlık gibi değerleri ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ülkelerinden uzak oldukları için arkadaşlarının onlarla oynamak istediği bulgusu dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Bulgulardan hareketle Şekil 14'te *benimle oynamak ister* kategorisi altında en çok referans alan kodun “arkadaşı olduğum için” olduğu görülmektedir. Bu kod değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıftaki farklı kişilerle arkadaş oldukları bu sebeple de algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Duruma örnek olarak Ö10 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

Ö10. Evet. Biz arkadaş olduğumuz için hiç küsmüyoruz, hiç küsmek istemiyoruz birbirimize.

Bulgulardan hareketle “farklı olduğumu düşündüğü için “ve “ondan farklı şeyler bildiğim için” kodlarının birbirine yakın kodlar olduğu söylenebilir. Bu kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olan birinin kendisi ile ilgili algısının pozitif olduğunu düşündüğü söylenebilir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin farklı olmayı sorun etmedikleri ve farklı olan biriyle oynadıklarında farklı oyunlar öğreneceklerini belirttiği görülmektedir. Öğrenciler bu sebeple farklı olan arkadaşlarının kendileriyle oynamak istediğini belirtmektedir. Duruma örnek olarak Ö6 ve Ö14 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö6. Oynamak ister bence. Çünkü ben farklı şeyler biliyorum oda farklı şeyler biliyor ikimiz birlikte farklı şeyler oynayabiliriz.

Ö14. İster tabi. Farklı olduğumu düşündüğü için benimle oynamak ister.

Şekil 15’te *benimle oynamak ister* kategorisi altında “yalnız hissetmemem için” ve *ülkemden uzak olduğum için* kodlarının birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bulgularda farklı ülkeden oldukları için arkadaşlarının kendileriyle oynamak istediğini belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak farklı olan arkadaşlarının kendileri için üzüldüğü ve yalnız hissetmemeleri için onlarla oynamak istediğini belirttikleri ifadeleri bulgularda yer almaktadır. Duruma örnek olarak Ö7 ve Ö16 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö7. Evet ister. Çünkü ben başka bir ülkeden geldiğim için, ben Suriyeli olduğum için benimle oynamayı sever. O Türk ama benimle oynamayı sever.

Ö16. İster. Çünkü beni yalnız hissettirmemek için. Ülkemden uzak olduğum için. Belki Suriye’de yaşadığım gibi Türkiye’de de hissettirmek için benimle Türk oyunlarını oynatmak ister.

Bulgulardan hareketle şekilde *benimle oynamak ister* kategorisinin altındaki “bana güvendiği için” ve “beni sevdiği için” kodları öğrencilerin farklı olanın kendisi ile algısının olumlu olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin farklı olanın kendisi ile

ilgili olumlu düşündüğünü belirtmesi, aslında kendilerinin düşüncelerinin yansıması olarak değerlendirilebilir.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında en çok referans alan ikinci kategorinin “benimle iyi anlaşır” kategorisi olduğu şekilde gözlenmektedir. Bu kategori altında; *oyun oynarken, ders çalışırken, geleceğimizi planlarken, bir şeyler paylaşırken, yardım ederken ve birbirimize bir şeyler hediye ederiz* kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bulgularda öğrencilerin farklı arkadaşlarıyla oyun, ders, yardımlaşma, plan yapma gibi konularda iyi anlaştıklarını belirtmektedir. Öğrenci görüşlerinden yola çıkarak farklı olana karşı algının olumlu söylemlerle ifade edildiği söylenebilir.

Bulgulardan hareketle Şekil 15’te *benimle iyi anlaşır* kategorisi altında en çok referans alan kodların “oyun oynarken” ve “ders çalışırken” olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin görüşlerinde ders ve oyun konularının beraber yanıtlandığı görülmektedir. Öğrenciler farklı olan arkadaşlarıyla ders çalışırken ve oyun oynarken iyi anlaştıklarını belirtmektedir. Öğrenci görüşlerine dayanarak çocuklar için oyunun önemli ve onları birbirlerine yakınlaştıran bir araç olduğu söylenebilir. Duruma örnek olarak Ö7, Ö10 ve Ö11 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö7. Bazen anlaşıyoruz, bazen kavgalar çıkıyor. Mesela derslerde anlaşıyoruz. O bana bir soru soruyor ben de cevaplıyorum. Matematik sorularından cevaplıyorum, çarpma işlemlerinden. O zaman iyi anlaşıyoruz.

Ö10. Evet. Oyun oynarken, derslerde anlaşıyoruz.

Ö11. Evet. Mesela ders, oyun. Farklı oyunları seviyoruz ama yine de oynuyoruz.

Bulgulardan hareketle “bir şeyler paylaşırken”, “birbirimize bir şeyler hediye ederiz” ve “yardım ederken” kodlarının birbirine yakın kodlar olduğu söylenebilir. Bu kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olan arkadaşları ile anlaşmasının sebebi; birbirlerine yardım etmeleri, elindekilerini paylaşmaları ya da hediyeleşmeleri olarak söylenebilir. Aslında öğrenciler için buradaki ortak konunun paylaşma ve yardımlaşma olduğu ifade edilebilir. Bu durumda öğrencilerin farklı olan kişilerle paylaşma ve yardımlaşma konularında bir araya gelmeleri, onların kaynaşmasını

sağlayan bir durum olduğu düşünülmektedir. Duruma örnek olarak Ö1, Ö5 ve Ö14 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1. Evet. Mesela dükkâna girince o bana bir şeyler alıyor ben de ona bir şeyler alıyorum. Birbirimize yiyecek alıyoruz. Onun için.

Ö5. Evet. Oyunlarda, paylaşmada, konuşmada anlaşıyoruz.

Ö14. Biraz anlaşıyoruz. Bazen birbirimizle yardımlaşıyoruz o konularda iyi anlaşıyoruz.

Şekil 15'te *benimle iyi anlaşır* kategorisi altında son olarak “geleceğimizi planlarken” kodunun olduğu görülmektedir. Öğrenciler bulgularda farklı olan arkadaşlarıyla geleceğini hayal ederken iyi anlaştığını ifade etmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak hayal kurmak ve gelecekte aynı hayallere sahip olmak onları yakınlaştıran bir olgu olarak söylenebilir. Duruma örnek olarak Ö16 kodlu öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir:

Ö16. Anlaşıyoruz. Derslerimizde, oyunlarımızda, bu okulu bıraktıktan sonra ne yapacağımız konularını konuşurken iyi anlaşıyoruz.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında en çok referans alan son kategorinin “benimle çalışmaktan hoşlanır” kategorisi olduğu şekilde gözlenmektedir. Bu kategori altında; *yardımcı olduğum için, çalışkan olduğum için, arkadaşları okula gelmediğinde, benden daha çalışkan, iyi biri olduğum için ve farklı şeyler biliyorum* kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bulgularda öğrenciler farklı arkadaşlarının; iyi biri, yardımsever ve çalışkan olmaları sebebiyle kendileriyle çalışmaktan hoşlanacağını belirtmektedir. Öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak farklı olanlara olumlu bir algıdan söz edilebilir.

Bulgulardan hareketle Şekil 15'te *benimle çalışmaktan hoşlanır* kategorisi altında en çok referans alan kodların “iyi biri olduğum için” ve “çalışkan olduğum için” olduğu görülmektedir. Bu kodlardan “iyi biri olduğum için” kodu değerlendirildiğinde farklı olana karşı olumlu algıların olduğu söylenebilir. Farklı olan arkadaşlarına iyi davrandıklarını söyleyen öğrenciler bu sebeple arkadaşının

kendisiyle çalışmaktan hoşlanacağını ifade etmektedir. Öğrenci görüşlerinden karşılıklı iyi olma durumu olduğu düşünülebilir. Duruma örnek olarak Ö8 ve Ö14 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö8. Hoşlanır. Çünkü iyi davranıyorum, onlar gibi onlara bağırmiyorum, küfür etmiyorum onun için.

Ö14. Hoşlanır. Beni sevdiği için. İyi biri olduğum için.

Şekilde *benimle çalışmaktan hoşlanır* kategorisi altında en fazla frekans alan diğer kodun “çalışkan olduğum için” olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler farklı arkadaşlarının kendileriyle çalışkan oldukları için çalışmaktan hoşlanacaklarını belirtmektedir. Ancak öğrencinin farklı arkadaşıyla çalışmak istemeyeceği düşüncesi de bulgularda yer almaktadır. Öğrenci farklı arkadaşının tembel olduğu için onunla çalışmak istemediğini belirtmektedir. Bu durum öğrencinin kendini farklı arkadaşından üstün görmesi şeklinde yorumlanabilir. Duruma örnek olarak Ö10 ve Ö22 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö10. Evet. Onlardan daha çalışkan olduğum için, evde çalıştığım için ister.

Ö22. O ister ama ben istemiyorum. O çok tembel olduğu için ben çalışkanım. Onun için benimle çalışmak ister.

Bulgulardan hareketle “benden daha çalışkan” kodunun “çalışkan olduğum için” koduna yakın bir kod olduğu ifade edilebilir. Bulgularda öğrencinin farklı olan arkadaşının kendisiyle çalışmasının sebebi olarak onun çalışkan olması ve kendisine öğretmek istemesi olarak ifade etmektedir. Bu sebeple öğrenciler için çalışkan olmanın arkadaş ilişkilerinde önemli bir belirleyici olduğu düşünülmektedir. Duruma örnek olarak Ö16 kodlu öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir:

Ö16. İster. Çünkü benim düşündüğüm kişi Merve. O beni seviyor. O benden daha çalışkan olduğu için bana öğretir.

Şekil 15’te *benimle çalışmaktan hoşlanır* kategorisi altında son olarak “yardımcı olduğum için” ve “farklı şeyler biliyorum” kodları gözlenmektedir. Bu kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin olumlu algıları olduğu söylenebilir. Bulgularda

öğrenciler yardımlaştıklarını ve farklı şeyler bildikleri için birbirlerine öğreteceklerini söylemektedir. Bulgulardan hareketle öğrenciler arasında işbirliği ve yardımlaşma konularının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler bulgularda, farklı olmanın pozitif yanlarını belirtmekte ve farklı oldukları için birbirlerinden bir şeyler öğrenebileceklerini ifade etmektedir. Duruma örnek olarak Ö7 ve Ö13 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö7. Evet ister. Çünkü işbirliği yaparız diye. Sonra ben farklı şeyler biliyorum o da farklı şeyler biliyor birbirimize anlatırız. Bu yüzden benimle çalışmaktan hoşlanır.

Ö13. Hoşlanır. Çünkü o benimle her zaman oynuyor. Hem de ona yardım ediyorum.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında son olumlu olan kategori “benimle zaman geçirmek ister” olarak gözlenmektedir. Bu kategori altında; *bir şeyler paylaşıyoruz, arkadaşla ihtiyacı var, oyunlar oynarız, ben onu seviyorum, ben çalışkanım, iyi biri olduğum için, arkadaş olduk ve farklı şeyler görmek için kodları yer almaktadır.* Bulgulardan hareketle öğrencilerin genel olarak farklı arkadaşlarının kendileriyle ilgili olumlu algılara sahip olduğu bu sebeple de onlarla zaman geçirmek istediği sonucuna varılabilir. Ayrıca öğrencilerin de farklı olana karşı olumlu algılara sahip olduğu düşünülmektedir.

Bulgulardan hareketle Şekil 15’te *benimle zaman geçirmek ister* kategorisi altında “arkadaşla ihtiyacı var” ve “arkadaş olduk” kodları farklı olanın kendileri ile algısı bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin arkadaş kavramına vurgu yaptığı söylenebilir. Öğrenciler bulgularda farklı olan arkadaşıyla zaten arkadaş olduklarını bu sebeple kendisiyle zaman geçirmek isteyeceğini belirtmektedir. Ayrıca bir öğrenci farklı olan arkadaşlarının kalabalık oyunlar oynarken arkadaşla ihtiyaç duyduğunu bu sebeple kendisini oyuna dâhil ettiğini belirtmektedir. Bu durumda öğrencilerin arkadaş olduklarında farklı olma durumunu önemsemedikleri düşünülmektedir. Duruma örnek olarak Ö5 ve Ö10 kodlu öğrencilerin görüşleri verilmiştir:

Ö5. Bence isteriz. Çünkü onlar üç tane arkadaş birbiriyle. Bir tane daha arkadaş ister oyuna başlamadan önce. O zaman beni ister.

Ö10. *Evet. Beni ilk gördüğünde şaşırmış kötü zannetmiş. Sonra iyi oldu, arkadaş olduk. Onun için de zaman geçirmek ister.*

Bulgulardan hareketle Şekil 15'te *benimle zaman geçirmek ister* kategorisi altında “farklı şeyler görmek için” kodu olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle, öğrencilerin sınıftaki farklı kişilerle iyi vakit geçirdiği ve oyun oynadığı söylenebilir. Ayrıca öğrenciler bulgularda farklı oyunlar oynamak için farklı arkadaşlarının kendisiyle zaman geçirmek istediğini belirtmektedir. Bu bağlamda “oyunlar oynarız” kodu bu koda yakın bir kod olarak söylenebilir. Öğrenciler aynı şekilde farklı arkadaşlarının kendileriyle oyun oynamak istediği için zaman geçirmek istediğini belirtmektedir. Duruma örnek olarak Ö7 ve Ö13 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö7. *İster. Mesela benimle farklı oyunlar oynamak için, benim evimi görmek için. Bu yüzden geçirmek ister.*

Ö13. *Evet. Çünkü her zaman onunla oyun oynuyoruz, zaman geçiriyoruz.*

Şekil 15'te *benimle zaman geçirmek ister* kategorisi altında “ben onu seviyorum” kodu değerlendirildiğinde farklı olana karşı olumlu bir algıdan bahsedilebilir. Bulgularda öğrenci farklı olan arkadaşının kendisini sevdiğini düşünmektedir. Ayrıca kendisinin de onu sevdiğini söylemektedir. Öğrencinin bu sebeple farklı olan arkadaşının kendisi ile zaman geçirmek istediğini ifade ettiği bulgularda yer almaktadır. Duruma örnek olarak Ö16 kodlu öğrenci görüşü şu şekildedir:

Ö16. *İster. Çünkü ben onu seviyorum oda beni seviyor.*

Bulgulardan hareketle *benimle zaman geçirmek ister* kategorisi altında “ben çalışkanım” kodu gözlenmektedir. Bu kod değerlendirildiğinde ise öğrencilerin farklı olan kişilere yardım ettiği için onların kendileriyle zaman geçirmek istedikleri söylenebilir. Öğrencinin farklı arkadaşının tembel olduğu için onu çalıştırmasını istediğini belirttiği ifadeleri bulgularda yer almaktadır. Duruma örnek olarak Ö22 kodlu öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir:

Ö22. *Bence ister. O tembel olduğu için ben çalışkan olduğum için belki ders anlatmamı isteyebilir.*

Şekil 15'te Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları davranış boyutunda olumsuz kategorilerin “benimle oynamak istemez”, “benimle zaman geçirmek istemez”, “anlaşamayız” ve “benimle çalışmaktan hoşlanmaz” olduğu görülmektedir. Şekilde yer alan bu kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olan kişilere karşı olumsuz algısının olduğu söylenebilir.

Bulgulardan hareketle olumsuz olan kategoriler içinde en fazla frekans alan kategorinin “benimle zaman geçirmek istemez” kategorisi olduğu söylenebilir. Bu kategori altında; *cinsiyetim nedeniyle, yabancı olduğum için, bir yıl sonra nerede olacağımız bilmiyoruz, o tembel, ben çalışkanım ve onu kimse sevmiyor* kodlarının olduğu görülmektedir. Bu kodlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olana karşı olumsuz algılarının olduğu söylenebilir. Öğrenciler farklı olan arkadaşlarının kendileri hakkında kötü düşünceleri olduğu için oynamak istemediğini belirttiği ifadeleri bulgularda yer almaktadır. Ayrıca bulgularda öğrencilerin farklı arkadaşlarına karşı olumsuz düşünceleri de yer almaktadır. Bu sebeple öğrencilerin farklı olana karşı algılarının olumsuz olduğu düşünülmektedir.

Bulgulardan hareketle *benimle zaman geçirmek istemez* kategorisi altında; “cinsiyetim nedeniyle” kodu değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı cinsiyete olan olumsuz algısı olduğu söylenebilir. Öğrenciler bulgularda, farklı olan arkadaşlarının cinsiyeti farklı olduğu için kendileriyle oynamak istemediğini belirtmektedir. Duruma örnek olarak Ö15 ve Ö20 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö15. *İstemez. Bence bir kızla zamanını geçirmek istemez.*

Ö20. *Hayır istemez. Çünkü beni sevmiyor. Çünkü kızlar benimle iyi anlaşıyor ama erkekler anlaşmıyor.*

Şekilde *benimle zaman geçirmek istemez* kategorisi altında “yabancı olduğum için” kodu değerlendirildiğinde öğrencilerin yabancı olan kişilerle zaman geçirmek istemeyeceği söylenebilir. Bulgularda öğrenci kendisini yabancı biri (farklı ülkeden gelen) olarak tanımladığı için farklı arkadaşının onunla zaman geçirmek

istemeyeceğini belirttiği görülmektedir. Duruma örnek olarak Ö3 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

Ö3. İstemez. Bence yabancı biri olduğum için.

Bulgulardan hareketle Şekil 15'te *benimle zaman geçirmek istemez* kategorisi altında “bir yıl sonra nerede olacağımız bilmiyoruz” kodu görülmektedir. Öğrencinin bulgulara farklı olan kişinin kendinin sonraki yıllarda nerde olacağını bilmediği için zaman geçirmek istemediğini belirtmektedir. Ayrıca öğrenci bu sebepten farklı arkadaşlarıyla oyun oynamadığını ifade etmektedir. Bu durumda öğrenciler için arkadaşlık ilişkilerinde mesafe anlamında yakınlık kavramının önemli olduğu düşünülmektedir. Duruma ilişkin Ö18 kodlu öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

Ö18. Arkadaşlarımızla oynuyoruz onlarla oynamıyoruz. Bir yıl sonra onların nereye gideceklerini bilmiyoruz, onlar da bizimkini bilmiyor. Onun için istemez.

Şekilde *benimle zaman geçirmek istemez* kategorisi altında; “o tembel” ve “ben çalışkanım” kodları olduğu gözlenmektedir. Bu kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarısının arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bulgularda öğrenciler; farklı arkadaşlarının çalışkan ya da tembel olması sebebiyle kendileri ile zaman geçirmek istemeyeceğini belirtmektedir. Duruma örnek olarak Ö2 ve Ö18 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö2. İstemez. Çalışkan olduğum için istemez.

Ö18. Hayır, istemez. Çünkü o bence ders çalışmıyor. Çünkü o tembel zaten.

Şekil 15'te *benimle zaman geçirmek istemez* kategorisi altında son olarak “onu kimse sevmiyor” kodu değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olan kişilere davranışlarında çevresindeki insanların etkili olduğu söylenebilir. Bulgularda öğrenci, farklı arkadaşının davranışları sebebiyle öğretmenin onu sürekli uyardığını bu sebeple de kimsenin onu sevmediğini belirtmektedir. Bu durumda öğrenci ilişkilerinde çevre etkisinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Duruma örnek olarak Ö9 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

Ö9. *Sanmıyorum. Çünkü çok konuşuyor. Öğretmen ona hep bir yerlere geç diyor. Kimse onu sevmiyor.*

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarında olumsuz kategoriler içinde “anlaşamayız” kategorisi gözlenmektedir: Bu kategori altında; *o tembel, düşüncelerimiz uyuşmaz, kötü söz söylüyor, öğretmeni dinlemez, hep hayır der, kandırmaya çalışır, tehdit eder, istenmeyen davranışlar sergiler ve benim işlerime karışır* kodlarının olduğu görülmektedir. Bu kodlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olan kişilere karşı olumsuz algısı olduğu söylenebilir. Öğrenciler bulgularda farklı olan biriyle kötü özelliklere sahip olduğu için anlaşamadıklarını ifade etmektedir.

Bulgulardan hareketle *anlaşamayız* kategorisi altında; “benim işlerime karışır” kodu değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı olan kişilere karşı olumsuz algıları olduğu söylenebilir. Öğrenciye göre farklı olan kişinin kendisine soru sorması, öğrenci tarafından işine karışmak olarak algılanmaktadır. Öğrenci kendi arkadaşlarıyla bir grup olduğunu ve farklı olan kişinin onlara karışmasını istemediğini belirtmektedir. Duruma örnek olarak Ö3 kodlu öğrenci görüşü verilmiştir:

Ö3. *Bazen. Aynı cinsiyete sahibiz. Bazen onunla anlaşıyorum bazen de anlayamıyorum. Bazen dövüşürüz. Bana kimsenin karışmasından hoşlanmam. O bana karışır. Ben bundan hiç hoşlanmam. Özellikle Veli ve Osman’la sırlarımız var. Onlara sazan balık gibi atlar, bize neden diye sorar...*

Şekilde *anlaşamayız* kategorisi altında “düşüncelerimiz uyuşmaz” ve “hep hayır der” kodu birbirine yakın kodlar olarak değerlendirildiğinde öğrenciler için aynı düşüncelere sahip olma isteğinin önemli olduğu düşünülebilir. Bulgularda öğrenci aynı oyunları oynamak istemediğini ve düşüncelerinin aynı olmadığını belirterek farklı olan biriyle anlaşamadıklarını ifade etmektedir. Duruma örnek olarak Ö12 ve Ö18 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö12. *Hayır anlayamıyoruz. Ben konuşunca hep hayır diyor. Ben seni döveceğim diyor.*

Ö18. *Hayır anlaşıyoruz. O bir şeyler oynuyor ama ben onu oynamak istemiyorum. Ben onun düşüncelerini düşünmüyorum.*

Bulgulardan hareketle Şekil 15'te *anlaşamayız* kategorisi altında; “istenmeyen davranışlar sergiler”, “kötü söz söylüyor”, “öğretmeni dinlemez”, “kandırmaya çalışır” ve “tehdit eder” kodları görülmektedir. Bu kodlar genel olarak olumsuz davranışları temsil ettiği için birbirine yakın kodlar olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin bulgularda farklı olan kişinin kendisine, arkadaşlarına ya da öğretmenine kötü davranışlar sergilediğini ifade etmektedir. Farklı olan kişinin onlara kötü sözler söylediğini, onun söylediklerini dinlemek istemediğini ve onu tehdit ettiğini söyleyen öğrenciler bu sebeple onlarla anlaşamadıklarını söylemektedir. Bu durumda öğrenciler için arkadaşlık ilişkilerinde çevreye ve kendilerine karşı olumlu davranışların önemli olduğu düşünülmektedir. Duruma örnek olarak Ö3, Ö9, Ö12, Ö15 ve Ö21 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö3. *...Bir de bizi kandırmaya çalışıyor, ben böyle hissediyorum onun niyetini iyi bilmiyorum.*

Ö9. *Anlaşıyoruz. Çünkü ona yerine geç diyorum geçmiyor ben sınıf başkanım ya. Hep sinirlerimi bozuyor onun için.*

Ö12. *Hayır, anlaşıyoruz... Ben seni döveceğim diyor.*

Ö15. *Hayır, çok iyi anlaşıyoruz. Öğretmen ona biraz hızlı okumasını söylüyor ama hızlı okumuyor öğretmeni dediklerini yapmıyor.*

Ö21. *Anlaşıyoruz. Onlar çok kötü sözler söylüyorlar. Sınıfta bağırma deyince bağırıyorlar sonra bana sana ne diyorlar.*

Bulgulardan hareketle olumsuz olan kategoriler olarak “benimle çalışmaktan hoşlanmaz” kategorisi altında; *ben çalışkanım, o tembel, yazım çirkin ve ben sessiz çalışmayı tercih ediyorum* kodlarının olduğu görülmektedir. Bu kodlar genel olarak değerlendirildiğinde akademik başarının öğrenciler için önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin farklı olan arkadaşlarının akademik başarısının düşük olması sebebiyle kendileriyle çalışmaktan hoşlanmadıklarını belirtmektedir.

Şekilde *benimle çalışmaktan hoşlanmaz* kategorisi altındaki “o tembel” kodu en fazla frekans alan kod olarak görülmektedir. Bu kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarısı düşük olan öğrencilere karşı olumsuz bir algısı olduğu söylenebilir. Ayrıca akademik başarının arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bulgularda öğrenciler; farklı arkadaşlarının tembel olması sebebiyle kendileri ile çalışmaktan hoşlanmayacağını belirtmektedir. Ayrıca bulgulardaki “ben çalışkanım” kodu da bu kodla yakın kod olarak değerlendirilebilir. Kendilerini başarılı gören öğrenciler farklı olan kişilerin kendileriyle bu sebeple çalışmaktan hoşlanmayacağını belirtmektedir. Duruma örnek olarak Ö15 ve Ö19 kodlu öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö15. Hayır. Çok tembel bir çocuk, okuması çok zayıf. Sınavda 5-10 puan alıyor ben bazen 80-90 alıyorum.

Ö19. Hayır istemez. Çünkü ben onu sevmiyorum o çalışkan değil ben çalışkanım.

Bulgulardan hareketle olumsuz olan kategorilerin sonuncusu “benimle oynamak istemez” kategorisi olarak şekilde gözlenmektedir. Bu kategori altında; *cinsiyetim farklı, beni sevmez, ben istemediğim için* ve *farklıyız* kodlarının olduğu görülmektedir. En fazla frekans alan kod ise “cinsiyetim farklı” olarak bulgularda yer almaktadır. Bu sebeple genel olarak öğrencilerin cinsiyeti farklı olan arkadaşlarının kendileriyle oynamak istemediği söylenebilir. Ayrıca öğrenciler de cinsiyeti farklı olanlarla oyun oynamak istemediklerini belirtmektedir. Bu sebeple öğrencilerin farklı olana karşı algılarının olumsuz olduğu düşünülmektedir.

Bulgulardan hareketle *benimle oynamak istemez* kategorisi altında; “cinsiyetim farklı” kodu değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı cinsiyete karşı olumsuz algıya sahip olduğu söylenebilir. Öğrenciler bulgularda, farklı olan arkadaşlarının cinsiyeti farklı olduğu için kendileriyle oynamak istemediğini belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler kendilerinin de aynı şekilde onların cinsiyeti farklı olduğu için onlarla oynamak istemediklerini ifade etmektedir. Duruma örnek olarak Ö9, Ö15 ve Ö22 kodlu öğrenci görüşleri verilmiştir:

Ö9. Sanmıyorum çünkü o bir erkek olduğu için benimle oyun oynamak istemez ben de olsam istemem.

Ö15. Ben istemem o da istemez. Çünkü ben erkeklerle oynamayı sevmem.

Ö22. Hayır. Çünkü ben erkeklerle oynamayı sevmiyorum. Onlar çok yaramaz çünkü.

Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları davranış boyutu ile genel olarak değerlendirildiğinde olumlu bir algının varlığından söz edilebilir. Öğrencilerin farklı olan birinin kendileriyle iyi anlaştığını; oyun oynamak, vakit geçirmek ve çalışmak istediğini belirtmektedir. Ayrıca bulgulardan hareketle öğrencilerin çoğunlukla olumlu görüşlere yer verdiği ifade edilebilir. Bu sebeple öğrencilerin benlik algısının olumlu olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin farklı olan arkadaşlarına yönelik algısının da bu bağlamda olumlu olarak düşünülmektedir. Suriyeli öğrencilerin olumsuz olan algılarının ise akademik başarı ve cinsiyet farklılığı olarak ön plana çıktığı söylenebilir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları davranış boyutunda karşılaştırıldığında her iki grupta da en fazla frekans alan kategorinin “benimle oynamak ister” olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin olumlu benlik algısına sahip olduğu söylenebilir. Türk ve Suriyeli öğrenciler arkadaş oldukları için farklı olan arkadaşlarının kendileriyle oynamak istediğini belirtmektedir. Bu durumda öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını kabul ettiği ve arkadaş oldukları düşünülebilir. Bu durumda farklı olana karşı olumlu algılara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bulgulardan hareketle Türk ve Suriyeli öğrencilerin çoğunlukla farklı olan arkadaşlarıyla iyi anlaştıkları söylenebilir. Öğrenciler bulgularda en çok ders ve oyun konusunda iyi anlaştıklarını belirtmekle birlikte derslerde birbirlerine yardım ettiklerini belirtmektedir. Öğrenciler farklı olan arkadaşlarıyla oyunlarda anlaştıklarını vurgulamaktadır. Oyunlarda farklı oyun öğrendiklerini belirten öğrenciler farklı arkadaşlarının kendileriyle oyun oynamak isteyeceğini düşünmektedir. Bu sebeple

öğrencileri birbirine yakınlaştıran ve farklılıkların olumsuzluklarını ortadan kaldıran bir araç olarak oyunun önemli olduğu söylenebilir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerde ortak çıkan diğer bir kategorinin ise “benimle çalışmaktan hoşlanır” kategorisi olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler bulgularda farklı olan arkadaşlarının kendisiyle çalışmaktan hoşlanacağını belirtmektedir. Bu sebeple öğrencilerin algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Ancak Türk öğrenciler bu kategoride birbirlerine yardım ettikleri için çalışmak istediğini belirtirken, Suriyeli öğrenciler çalışkan ve iyi biri oldukları için arkadaşlarının kendileriyle çalışmak istediğini belirtmektedir. Suriyeli öğrencilerin bulgularda genellikle çalışkan olmalarına çok fazla yer verdiği görülmektedir. Suriyeli öğrenciler için bu durumun olumlu algı olarak yorumlanması dışında, öğrencilerin akademik başarılarıyla kendilerini farklı arkadaşlarından üstün görmesi olarak da yorumlanabilir. Bu sebeple Suriyeli öğrenciler için akademik yönden başarılı olmak çok önemli bir olgu olarak düşünülmektedir.

Bulgulardan hareketle son olumlu olan “benimle zaman geçirmek ister” kategorisinin Türk ve Suriyeli öğrenciler için karşılaştırıldığında, her iki grubun da olumlu görüşlerinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bulgularda sevgi, saygı, arkadaşlık, yardımlaşma gibi konuları belirterek farklı arkadaşlarının kendileriyle zaman geçirmek istediğini ifade ettiği görülmektedir. Öğrenciler ayrıca farklı olan arkadaşlarıyla oyunlar oynadığını ve eğlendiğini söylemektedir. Bu sebeple öğrencilerin farklı olan arkadaşlarına karşı olumlu bir algıya sahip olduğu söylenebilir.

Bulgulardan hareketle Türk ve Suriyeli öğrencilerin çok azının farklı olan arkadaşını Suriyeli ya da Türk olarak belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin genellikle ırksal farklılıklarını düşünmediği görülmekte ve diğerlerinin kendilerini yetenek, karakter, fiziksel özellikler yönünden farklı düşündüğünü belirtmektedir. Bu durumda ötekilerin farklılıklarını belirlerken öğrencilerin ırksal özelliklerini dikkate almadığı düşünülmektedir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin olumsuz olan kategorileri karşılaştırıldığında Suriyeli öğrencilerin daha fazla olumsuz algıya sahip olduğu söylenebilir. Özellikle

Suriyeli öğrencilerin “farklı olan arkadaşlarının kendileriyle zaman geçirmek istemediği” bulgusu olumsuz kodlarda en fazla frekans alan kategori olarak görülmektedir. Ancak bu kategori altında ortak olan görüş öğrencilerin cinsiyet farklılığı vurgusu olarak görülmektedir. Türk ve Suriyeli öğrenciler cinsiyeti farklı olan arkadaşlarının kendileriyle zaman geçirmek istemediğini belirtmektedir.

Olumsuz olarak gözlenen “anlaşamayız” kategorisinde Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilere göre çok daha fazla olumsuz algıya sahip olduğu söylenebilir. Öğrenciler farklı olan arkadaşlarıyla anlaşamayacaklarını ve bunun sebebinin genellikle kötü davranışlar sergiledikleri için olduğunu belirtmektedir. Suriyeli öğrenciler ayrıca Türklerden farklı olarak çalışkan olmadıkları için farklı olan kişilerle anlaşamayacaklarını belirtmektedir. Bulgularda başarılı olan öğrencilerin bu şekilde düşündüğü göz önüne alındığında öğrencilerin kendilerini üstün görme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu durumda özellikle Suriyeli öğrencilerde, akademik başarı durumu kötü olan öğrencilere karşı olumsuz bir algının olduğu düşünülmektedir.

Çalışkan olma durumu sebebiyle olumsuz algıların ayrıca “benimle çalışmaktan hoşlanmaz” kategorisinde de Suriyeli öğrencilerin vurguladığı bir durum olarak bulgularda yer aldığı görülmektedir. Suriyeli öğrenciler, kendilerinin başarılı ve farklı arkadaşlarının tembel olduğu için kendileriyle çalışmaktan hoşlanmayacağını belirtmektedir. Türk öğrenciler ise evleri uzak olduğu ya da annesinin izin vermeyeceği şekilde sebepler sunmuşlardır. Bu durumda Suriyeli ve Türk öğrenciler için farklı olan arkadaşının kendilerine yönelik algılarında Suriyeli öğrencilerin olumsuz algılarının farklı gerçekleştiği ifade edilebilir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin “benimle oynamak istemez” kategorisindeki görüşlerinden yola çıkarak algıların farklı olduğu söylenebilir. Suriyeli öğrenciler farklı olan arkadaşının genellikle cinsiyeti farklı olduğu için kendisiyle oynamak istemeyeceğini düşünürken Türk öğrenciler bu durumun aile izni, kötü davranış ve duygu gibi sebeplerle olduğunu düşünmektedir.

Bulgularda cinsiyet farklılığı sebebiyle olumsuz algılar her iki grupta da bulunurken Suriyeli öğrencilerde daha fazla olarak söylenebilir. Bu durumun kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bulgularda Türk öğrenciler, ailelerinin izin vermediği için farklı arkadaşının kendisiyle oynamak ve çalışmak istemediğini düşünmektedir. Ancak bu bulguya Suriyeli öğrencilerde rastlanmamıştır. Bu durumda Türk öğrencilerin üzerindeki aile etkisinin Suriyeli öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Bulgularda dikkat çeken bir bulgunun, Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuştuğu için diğer Suriyeli öğrencilerden farklı olduğunu ifade etmesi olarak söylenebilir. Öğrenci Türkçe konuşabildiği için bu durumun dikkat çektiğini ifade etmekle birlikte aynı zamanda Suriyeli arkadaşları tarafından hayran duyulacak bir beceri olduğunu belirtmektedir. Aslında bu durumda öğrencinin farklı olarak tanımladığı kişilerin Suriyeli öğrencilerin olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencinin Türkçe konuştuğu için kendisini Türk arkadaşlarına yakın hissetmesi şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin öteki algısı incelenmiştir. Türk ve Suriyeli öğrencilerin öteki algısını incelemek için; yabancı algısı, benzer ve farklı kişilere yönelik algıları, başkalarının kendisine yönelik algıları ele alınmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. İlkokul Öğrencilerinin Yabancı Algısına Yönelik Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle Türk öğrencilerin yabancı algısının genellikle olumsuz olduğu görülmüştür. Türk öğrencilerin yabancı algısı; kötülük yapan, onu sevmeyen, ürkütücü görünen, uyumsuz şekilde olumsuz algılarla ve yakınlık kavramıyla ön plana çıkmıştır. Öğrenciler yakınlık bağlamında yabancıyı; hiç görmediği, ailesinden olmayan ve uzakta olan biri olarak tanımlamaktadır. Bulgulardan elde edilen olumsuz algılar; güvenilmez, yalan söyleyen, korkunç, hırsız, kavgacı ve ona kötülük yapan biri olarak görülmüştür. Paker (2007) bireyin kendini ait hissettiği bir grubun dışında kalanların da onun için “öteki”ni ifade ettiğini belirtmektedir. Bu nedenle yabancı tanımının öğrencilerin öteki olarak algıladıkları kişileri ifade ettiği söylenebilir. Türk öğrencilerin yabancıya karşı olumsuz algısı ve kendisine zarar verebilecek olan hiç tanımadığı insanlar olarak tanımlaması öğrencilerin korku psikolojisiyle yaşadığını gösterebilir. Öğrencilerin hiç tanımadığı kişilere karşı bu kadar güvensiz ve korku içinde olmaları ailesi ya da çevresi sebebiyle oluşturdukları önyargıları işaret edebilir. Kowalski ve Lo (2001), Lambert ve Klineberg (1969) ve Perszyk, Lei, Bodenhausen, Richeson ve Waxman (2019) çocukların önyargı oluşturmada dâhil olduğu grubun etkisinin olduğunu söylemektedir. Kendi grupları hakkında bilgi edinen çocukların kendilerinden yaşça büyük grup üyelerinin de etkisiyle diğer gruplarla sürekli kıyaslama yaparak onlara olumsuz özellikler atfettiğini ifade etmektedir.

Çalışma sonuçlarında öğrencilerin, yabancıların kendilerine şeker vereceği gibi yalanlarla kandırmak istediğini ve kendilerine zarar verebileceklerini düşündükleri görülmüş ve korktukları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bulgulardaki

söylemlerine yakın cümlelerin 3. sınıf Hayat Bilgisi kitabı Güvenli Hayat ünitesinde olduğu görülmüştür. Kitapta öğrencilerin yabancılarla karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiğini anlatan metinde “yabancı adam” ve “yabancı kadın” olarak tabir edilen kişiler verilmiştir ve bu kişilerin kitapta çocuklara zarar vermek isteyen kişiler oldukları görülmektedir. Ayrıca kitaptaki görsellerin bazılarında yabancıların kıyafetleri ve yüz şekli kötü biri olarak belirgin bir şekilde yer almaktadır (MEB, 2019a ve MEB, 2019b). Bu sebeple öğrencilerin yabancı algısının oluşmasında okudukları ders kitaplarının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin yabancıya karşı korku duyması aslında onları güvende tutmak için gerekli olsa da bu korkunun fazlası onlar için zarar verici olabilir. Bal, (2010) çocukların normal gelişimlerinde korku duygusunu yaşamalarının gerekli olduğunu belirtmekte ancak bu korkunun fazla olmasının onları büyüme ve gelişmenin yanı sıra psikolojik olarak da etkileyebileceğini söylemektedir. Ayrıca çocuğun desteklenerek korkularının giderilmesinin sağlıklı ve güçlü bir benlik geliştirmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Çalışma sonuçlarından hareketle Türk öğrencilerin görünüşü kötü olan kişileri de yabancı olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler kıyafetleri yırtık, elinde sigarası olan, korkunç olarak görünen vb. kişileri yabancı olarak algılamaktadır. Öğrencilerin bu görüşlerden yola çıkarak yabancından korktuğu ve ona karşı temkinli davrandığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin ders kitaplarında yabancıların kötü görünümlü kişiler olarak resmedilmesi sonucu oluşan bir algı olarak ifade edilebilir (MEB, 2019a). Ek olarak kötü görünüş algısının çocuğun izlediği medya unsurlarından algıladığı düşünülebilir. Tuncay (2004) film, çizgi film ve animasyon gibi medya türlerinde kötülüğü simgeleyen figürlerin aynı zamanda kötü görünüşlü, çirkin, korkutucu sesler çıkaran vb. korkunç özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple çocukların yabancından korktuğu gerekçesiyle onu kötü görünüşlü biri olarak algıladığı düşünülmektedir. Ayrıca çocukluk döneminde yaşadıkları veya gözlemledikleri bir olay sebebiyle öğrencilerde oluşmuş bir algı olduğu düşünülebilir. Mahler, Pine ve Bergman, (2003) ortak yaşamsal dönemde annesine güvenli bağlanmada başarısızlık yaşayan çocuklarda temel güven eksikliği ile normalden uzun

süren bir yabancı tepkisinin görülebileceğini belirtmektedir. Yabancıya verilen tepkiler arasında ilgi, merak, temkinli davranma veya kaygı durumlarının yaşanabileceğini söylemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yabancı algısında yakınlık kavramının ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenciler ailesinden veya akrabalarından olmayan kişileri yabancı olarak algılamaktadır. Öğrencilerin yabancıyı kötü biri olarak algılaması ve ailesinden olanları yabancı olarak görmemesi Kohlberg'in *geleneksel düzey* iyi çocuk eğilimi kuramına göre çocuğun ailesini kötü olandan ayırması olarak değerlendirilebilir (Senemoğlu, 2018).

Sonuçlarda Türk öğrencilerin kan bağı olduğu halde tanımadığı veya uzaklaştığı (annesi, babası vb.) kişileri yabancı olarak algıladığı görülmüştür. Öğrencinin “*Bana göre yabancı benim öz annemdir.*” görüşü ve bunun devamında onu görmediğini ve tanımadığını söylemesi veya “*Bana göre yabancı babamdır.*” görüşünden sonra babasının annesiyle boşandığı ve onları terk ettiği için artık onu yabancı olarak algılaması bu düşünceyi destekleyen bulgular olarak söylenebilir. Türkarıslan, (2007) çocukların ailelerinin boşanması durumunda güven duygularının sarsılacağını, Erdım ve Ergün (2016) çocukların aile ve arkadaşlarından uzaklaşabileceğini belirtmektedir. Bu durumda anne ve babası ayrı olan öğrencilerin yaşadığı duygularının sonuçlarda ulaşılan yabancı algısıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre Türk öğrencilerin yabancı algısı ayrıca etnisite farklılığını da içermektedir. Türk öğrencilerin algısına göre yabancılar; başka ülkeden olan, başka bir dil konuşan ve farklı geleneklere sahip olan kimselerdir. Çocukların ifadelerinde etnisiteye dayalı olumsuz bir görüşe rastlanmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin yabancılara karşı olumsuz bir düşüncesi olmasına rağmen bu olumsuz algının etnisiteye dayalı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bu şekildeki algılarının yaşadığı coğrafya gereğiyle fazla göç alan bir bölgede çok fazla kültürle tanışmaları olarak yorumlanabilir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaşadığı Hatay ilinin yoğun göç aldığı bilinmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün geçici koruma altındaki nüfus verilerinde Hatay'da Suriyeli nüfusu 435.968 olarak belirtilmektedir. Bu ildeki göçmen nüfus yoğunluğu toplam nüfus ile karşılaştırıldığında ise Hatay'da

%26,34 olarak görülmektedir (GİGM, 2021). Ayrıca öğrencilerin medya araçlarına kolay ulaşması ile birlikte; diğer ülkelerin geleneklerini, dillerini, insanlarını, kültürlerini vb. görmeleri etnisiteye dayalı farklılıkları normal karşılamalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Laughey (2010) çocukların sosyalleşme ve öğrenme sürecinde ailesi ve çevresinin yanında medyanın da etkili olduğunu; Kaşkaya (2013) sosyal bilişsel kurama göre çocukların gerçek hayata ilişkin birçok bilgiyi televizyon gibi medya araçlarıyla öğrendiğini ifade etmektedir.

Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin yabancı algısının özellikle etnisiteye dayalı farklılıkları içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlarda Suriyeli öğrencilerin yabancıyı Türkler olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca farklı dil konuşan koduyla arasındaki ilişki sebebiyle Suriyeli öğrencilerin geneli yabancıları, kendilerinden farklı bir dil konuşan Türkler olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra Suriyeli öğrenciler Türklerin misafirperver ve iyi biri olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple araştırmadaki bulgulardan hareketle Suriyeli öğrencilerin yabancı algısının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bu algısının ilkökul Hayat Bilgisi kitabındaki açıklamalardan kaynaklandığı düşünülebilir. Hayat Bilgisi ders kitaplarında Suriyeli öğrencilerin yabancı algısında vurguladığı yardımseverlik, misafirperverlik, farklı dil ve kültür kavramları geçmekle birlikte aynı zamanda Türkler iyi insanlar olarak anlatılmaktadır. Görsellerde ve metinlerde Türk çocuklarının ülkelere göç eden çocuklarla oyun oynamakta, onlara yardım etmekte olduğu görülmektedir (MEB; MEB, 2019a; MEB, 2019b). Ayrıca 4. Sınıf MEB Sosyal Bilgiler kitabında da Suriye'ye yapılan yardımları anlatan: “*Türkiye Suriyeli misafirlerine kucak açarak onların can güvenliğini sağlamış, temel ihtiyaçlarını karşılayarak büyük bir insanlık örneği sergilemiştir.*” gibi cümleler yer almaktadır (MEB, 2018). Ayrıca Suriye'deki savaş karşısında Türkiye'nin sergilediği tutumun medyada yer alması da öğrencilerin algısının bu yönde gelişmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Yaylagül (2010) ve Polat (2016) kitle iletişim araçlarının halkı etkileyen konuları gündeme getirerek bu konular hakkında farkındalık yaratmayı amaçladığını belirtmektedir. Son yıllarda ülke gündeminde sürekli Suriye'de yaşanan

olaylarla ilgili haberler sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin yaşanan olayların farkında olduğu söylenebilir.

Çalışma sonucunda Suriyeli öğrencilerin yabancı algısının Türkiye haricindeki farklı ülkeden olanlara karşı olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler *Fransızlar* ve *İngilizce konuşanlar* olarak belirttiği ülkelerde yaşayan yabancıların, kendilerinin ülkesini almak istediğini ve onlara kötülük yaptığını düşünmektedir. Bu sebeple öğrencilerin yabancılara kızgın oldukları görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin bu algısı ülkelerindeki yaşanan olumsuzluklarda Türkiye'nin ve diğer ülkelerin sergiledikleri tutumlar sebebiyle açıklanabilir. Taşkın ve Özer (2020) çalışmasında Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkiye'yi savaş öncesinde en iyi ilişkileri olan ülke olarak belirttiği görülmüştür. Ayrıca Türkiye'yi kötü ve düşmanca olarak tanımlamazken Türkiye ve Suriye için ABD, İsrail ve İran'ın tehdit oluşturan ülkeler olduğunu belirtmişlerdir. Rusya'nın ise sadece Suriye için tehdit olduğu ifade edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, yabancıların Türkiye haricindeki diğer ülkelerden gelerek kendi ülkelerinde savaş çıkardıklarını söylemektedir. Bu durumu öğrencilerin ailelerinden ya da medya araçlarından duydukları düşünülmektedir. Öğrencilerin bu sebeple yabancı algısının düşman olarak oluştuğu söylenebilir. Lambert ve Klineberg (1969) ve Seefeldt, Castle ve Falconer (2015) çocukların başkalarına karşı olumlu ya da olumsuz tavır ve tutum sergilemeyi ailesinden ve yaşadığı kültürden öğrendiği gibi toplumdan, televizyondan, dini mekânlardan ve diğer toplumsal kurumlardan da öğrenebileceğini vurgulamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ilginç bir bulgu olarak Suriyeli öğrencilerin kendi ülkesinden olmasına rağmen hala Suriye'de yaşamaya devam edenleri yabancı olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye aidiyet hissettiği düşünülebilir. SETA (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe bilen öğrencilerin okula aidiyetlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Türkçe bilen öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurması onların aidiyet duygusunu geliştirdiği belirtilmiştir. Uysal (2019) çalışmasında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların %30'unun kendini ülkesindeymiş gibi hissederken, %36'sının Türk vatandaşı gibi hissettiğini ve

%53'ünün Türk vatandaşı olmayı istediğini belirtmiştir. Karademir ve Doğan (2019) ise Suriyelilerin Türkiye'ye yerleşirken akrabalık ilişkilerini kullanarak herhangi bir sorun yaşamadığını bu sebeple de aidiyetlerinin kolaylaştığını ifade etmektedir. Ayrıca Suriyeli mültecilerin aidiyet duygusunun yüksek olmasına neden olan bazı faktörlerin; Türkiye'de Suriyelilere ait iş yerlerinin olması ve kendi kimliklerini Türkiye'de rahatça yaşayabilmeleri olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple sosyal ve mekânsal olarak aidiyet duygusunun yüksek olduğunu ifade etmektedir. Uysal (2015) ise aidiyet duygusunun oluşmasında nüfusun olumlu bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Londra'ya göç eden Türklerin oraya aidiyet duygusu hissetmelerinin sebeplerinden biri olarak Londra'daki fazla Türk nüfusunu belirtmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlarda Suriyeli öğrenciler için yabancı algısının “yalnız” olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenciler yabancıların arkadaşı olmadığını ve kendilerini yalnız hissettiği için başkalarıyla arkadaş olmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bulgulardan hareketle Suriyeli öğrencilerin yabancılarla iletişim kuramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Suriyeli öğrencilerin yabancı olarak kendilerini tanımladıkları; dil problemi yaşayan ve yalnız olan kişilerin kendi oldukları düşünülmektedir. Mercan Uzun ve Bütün (2016) yaptıkları çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin öğretmenleriyle ve akranlarıyla iletişim problemi yaşadığı için sınıflarda yalnız kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Yohani (2010) dil problemi yaşayan öğrencilerin okulda diğer öğrencilerden izole edilmelerine ve yalnız kalmalarına sebep olduğunu ve bu durumdan dolayı içlerine kapanmalarına neden olabildiğini belirtmektedir. Bingöl (2006) göçlerle eğitim ilişkisini araştırdığı çalışmasında Almanya ve Hollanda'daki Türk göçmen çocuklarının dil problemi sebebiyle hem derslerde başarısız olduklarını hem de arkadaşlarıyla aralarında kavgalar yaşandığını belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancı algısının farklı olduğu görülmüştür. Türk öğrenciler yabancıyı hiç görmediği ve kötülük yapan biri olarak algılarken; Suriyeli öğrenciler kendilerinden farklı dil konuşan Türkleri yabancı olarak algılamakta ve Türklerin iyi biri olduklarını belirtmektedir. Sonuçlardan yola çıkarak Türk öğrencilerin Suriyeli olanları yabancı

olarak algılamadığı düşünülmektedir. Yüce (2018) çalışmasında Türk öğrencilerin; Suriyeli öğrenciler ile kültür ve inançlarının benzer olduğunu fark ettiğini, onlardan din konusunda yardım aldıklarını ve bu sebeple okula uyum sağladıklarını düşündüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmasında inanç ve kültür benzerliğini vurgulayan öğrencilerin Hatay ve Gaziantep illerinde yaşadığını belirtmiştir. Li ve Grineva (2016) ise kültür ve inanışları benzer olan yerel halk ve göçmenlerin ilişkilerinin yakın gerçekleştiğini ifade etmektedir. Kültürü farklı olan ülkelerde ise bu durumun tam aksi olduğu söylenebilir. Örneğin Aksoy (2010) çalışmasında Türk çocuklarının Alman kültürüne, eğitim sistemine, diline, ekonomik ve siyasal yapısına uyum sağlayamadığını ve ciddi problemlerle karşı karşıya kaldığını ifade etmiştir.

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancıyı kendilerine yakın olmayan biri olarak algıladığı görülmüştür. Her iki öğrenci grubu da ailesinden olmayan ya da görmediği ve tanımadığı kişilerin yabancı olduğunu belirtmiştir. Ancak sonuçlarda farklılık gösteren kısım Türk öğrencilerin yakın olmadığı kişilere karşı olumsuz nitelendirmelerinin olduğudur. Suriyeli öğrencilerin ise yakın olmadığı kişilerle iyi biri oldukları için arkadaş olmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin algıları olumluyken Türk öğrencilerin algıları olumsuz olduğu görülmüştür. Bu farklılığın sebebi olarak Suriyeli öğrencilerin yabancıyı; arkadaşı ve başka mahallede oturan Türkler olarak belirtmesidir. Suriyeli öğrenciler kendi tanımlarındaki yabancıyla her gün karşılaşmakta, okulda beraber eğitim görmekte ve oyun oynamaktadır. Bu sebeple öğrencilere çevreden olumsuz söylemler olsa da onların yaşantısı yoluyla edindiği deneyimlerden yola çıkarak olumlu bir algıya sahip olduğu düşünülmektedir. Kowalski ve Lo (2001) çocukların ait oldukları grup hakkında bilgi edindikçe önyargıları artarken dikkatlerini bireysel özelliklere yönlendirdiğinde önyargılarının azaldığını söylemektedir. Troyna ve Hatcher (1992) ise çocukların ailelerinde farklılara karşı ön yargılı bireylerin olmasına rağmen okuldaki yaşantıları sayesinde bu önyargıları aştıklarını belirtmektedir. Ek olarak çocukların çevresindeki yaşantıları gözlemleyerek davranışlarına kendilerinin karar verdiğini söylemektedir. Ancak Türk öğrenciler, yakınlık kavramıyla belirlediği yabancıları (ailesinden olmayan kişiler) hiç tanımadıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple

öğrencilerin aslında sadece olumsuz olarak bahsedilen bir belirsizlikten korktuğu ve olumsuz yorumlar yaptığı düşünülmektedir.

2. İlkokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Yabancılarla Benzer ve Farklılaşan Özelliklerine Yönelik Sonuçlar

a) Yabancılarla Benzer Özelliklere Yönelik Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle Türk öğrencilerin, “yabancı” ile benzer özelliklerinin fiziksel benzerlik olarak yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin bilişsel gelişim dönemlerinden somut işlemler döneminde olmaları sebebiyle ön plana çıkmış olabilir. Senemoğlu (2018) çocukların somut işlemler döneminde görebildikleri somut gerçekliklere yöneldiklerini; Ekmişoğlu, (2007) ise dış görünüme ilişkin özelliklerin çocuklar tarafından en kolay fark edilebilen özellikler olduğunu belirtmiştir.

Çalışma sonuçlarından hareketle Türk öğrencilerin yabancı ile zevklerinin benzer olduğu görülmüştür. Öğrenciler genellikle resim yapmak ve oyun oynamak gibi zevklerinin benzer özellik olduğunu belirtmiştir. Bu aktiviteler, yabancı ile ortak paydada buluşacakları konular olarak görülebilir ve bu konularda yapılan etkinliklerle yabancı algısının olumlu olmasına katkı sağlanabilir. Brophy ve Alleman (2002) bireylerin bir grup üyesi olmasıyla veya bulunduğu coğrafyadan bağımsız olarak birbirlerine olan benzerlikleri yoluyla birbirleri ile bağ kurduğunu söylemektedir. Bu sebeple öğrencileri benzer yönleriyle bir araya getirmek aralarında bir bağ kurmalarına fırsat sağlayabilir.

Çalışma sonuçlarında Suriyeli öğrenciler için de en fazla vurgu yapılan benzer özelliğin fiziksel benzerlik olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin somut işlemler döneminde olmalarından kaynaklı dış görünüşlerin daha çok dikkat çekebileceği şeklinde yorumlanabilir (Ekmişoğlu, 2007; Senemoğlu 2018).

Sonuçlarda Suriyeli öğrencilerin yabancılarla dinlerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bu durumda Suriyeli öğrencilerin yabancıları Türkler olarak algıladığı için inançlarının benzer olduğunu ifade ettikleri düşünülmektedir. Yüce (2018)

çalışmasında Suriyeli öğrenciler tarafından ifade edilen Türklerle inanç ve kültür benzerliği sebebiyle okula uyum sağladıklarını tespit etmiştir. Konuyla ilgili Turgut ve Çinko (2017) bizim inandığımız şeylere başkalarının da inanmasının, kararlarımızın başkaları tarafından kabul görmesinin aslında bizim için fikirlerimizin doğru olduğuna bir kanıt görevi gördüğünü belirttiğini ifade etmektedir. Bu sebeple de benzerliğin bizim için olumlu duygusal bir deneyim olduğunu ve benzer olduğumuz kişileri seveceğimizi belirtmektedir. Bu sebeple de Suriyeli öğrencilerin din konusunda Türkler ile benzer olmalarının, Türklere karşı olumlu bir algının oluşmasına imkân sağladığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle Suriyeli öğrencilerin yabancılarla oyun, spor ve resim gibi alanlarda benzer olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin yabancı ile kaynaşması için bu gibi etkinliklerin önemli olduğu sonucuna varılabilir. Özellikle öğrencilerin yaşları itibarıyla oyunun önemi düşünüldüğünde, oyunun öğrencileri yabancı ile ortak paydada buluşturabilecek olan önemli bir araç olduğu düşünülebilir. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007) çocuğun oyun oynarken paylaşım duygusunu geliştirdiğini ve diğer insanlarla ilişki kurarak sosyalleştiğini belirtmektedir. Ayrıca bazı evrensel oyunların da çocuklar için kaynaştırıcı bir etkisi olabilir. Ergün (2018) ve Sinan (2019) çalışmasında erkek Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle evrensel olarak bilinen ve herkes tarafından oynanan bir oyun olan futbolu oynadıkları için kaynaştıklarını belirtmektedir.

Araştırmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşabildikleri için dillerinin yabancı ile benzeyeceğini düşündüğü görülmektedir. Bu sonuç Suriyeli öğrencilerin yabancı algısının Türkler olduğu sonucuyla eşleşen bir sonuç olarak görülmektedir. Araştırmada görüşülen Suriyeli öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe konuşabilmesinin bu benzerliğin ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Tut, Kiroğlu ve Bayraktar (2018) Suriyeli 4. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında uzun süredir Türkiye’de yaşadıkları için Türkçeyi konuşabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin benzer olarak Türkçeyi belirtmesi önceden dil problemi yaşadıkları için akla gelen ilk benzerlikler olarak ifade edilebilir. Polat (2012) yaptığı

çalışmasında Suriyeli öğrencilerin dil sorunundan dolayı anlama, iletişim, uyum ve kendini ifade etmede sıkıntı çektiklerini belirlemiştir.

Araştırma sonuçlarında Türk ve Suriyeli öğrencilerin “yabancı” ile benzer özellik algılarında ortak olan kodlar olduğu görülmüştür. Bu sebeple her iki öğrenci grubunun da yabancı ile benzer özellik algısının yakın gerçekleştiği ifade edilebilir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre Türk ve Suriyeli öğrencilerin “yabancı” ile benzer özellikleri karşılaştırıldığında fiziksel benzerliklerin her iki grup için de vurgu yapılan bir benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ayrıca “yabancı” ile benzer özelliği olmadığını düşünen Türk ve Suriyeli öğrencilerin olduğu görülmüştür. Ancak Türklere kıyasla Suriyeli öğrencilerde benzerliğinin olmadığını düşünen öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu şekilde düşünmelerinin sebebi yabancıya olan olumsuz algının varlığına işaret edebilir.

b) Yabancılarla Farklılaşan Özelliklere Yönelik Sonuçlar

Araştırmada Türk öğrencilerin yabancı ile en çok farklılaşan özelliğinin fiziksel özellikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu yabancı ile dış görünüşlerinin farklı olduğunu düşünmektedir. Bu durumda öğrencilerin fiziksel özellikleri kolay fark etmeleri (Ekmişoğlu, 2007) ve Hayat Bilgisi müfredatında olan bireysel farklılıklar konusunu öğrenmeleri sebebiyle fiziksel farklılıkları belirttiği düşünülmektedir (MEB, 2019a; MEB, 2019b).

Sonuçlarda yabancı ile farklılaşan başka bir özellik olarak karakter belirtilmiştir. Bulgularda öğrenciler yabancıların kendileri gibi iyi olmadığını ve başkalarına zarar vermek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple Türk öğrencilerin yabancı algısının olumsuz olduğu açıkça görülmektedir. Bu sonuç araştırma problemlerinden “Yabancı kimdir?” sorusunda elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Ortaya çıkan bu durum Türk öğrencilerin yabancı algısının olumsuz yönde olduğunu desteklemektedir.

Bulgulardan hareketle Türk öğrencilerin yabancılarla farklılaşan özelliklerinde dil, ırk ve kültür olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancılarla farklı dil konuştuklarını söyleyen öğrenciler yabancıların Türk olmadığını ve Arapça konuştuğunu

belirtmektedir. Bu durumda öğrencilerin yabancıları Suriyeliler olarak belirttiği düşünülmektedir. Ayrıca yabancılarla yemeklerinin ve yazı şekillerinin de farklı olduğunu belirten öğrencilerin, ifadelerinde bu farklılığa ilişkin olumsuz ifadelere rastlanmamıştır. Bu sebeple öğrencilerin Suriyelilere ilişkin olumsuz bir algısının olmadığı düşünülebilir. Kızılkaya (2021) yaptığı çalışmasında Türk öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına yönelik görüşlerinin genellikle olumlu olduğunu belirtmiştir. Biçer ve Özeltun (2020) iyimser olan Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri anlamaya çalışarak yardım ettiğini ve onlarla arkadaş olduklarını ifade etmiştir. Özgün (2019) ise Türk ve Suriyeli öğrencilerin zaman zaman aralarında dil problemlerinden dolayı anlaşmazlık çıktığını ancak bu durumun küçük yaşta olmaları sebebiyle oyun oynadıklarında unutulduğunu ve öğrencilerin iyi anlaştığını belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarında Türk öğrencilerin yabancıyı başarısız olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardan hareketle öğrencilerin okulunda gördükleri Suriyeli öğrencilerden bahsettikleri görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmıştır. Biçer ve Özeltun'un (2020) çalışmasında Türk öğrencilerin, Suriyeli öğrencileri derslerde başarısız olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Benli Özdemir (2018) yaptığı çalışmasında Suriyeli öğrenci” denildiğinde Türk öğrencilerin zihinlerinde “tembel” ifadesinin canlandığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca birçok çalışmada Suriyeli öğrencilerin genellikle Türkçeyi yeterince öğrenememesi sebebiyle derslerde başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Ereş 2016; Güngör, 2015; Güzel, 2019; Taştan ve Çelik, 2017).

Araştırma sonuçlarından hareketle Suriyeli öğrencilerin de yabancıların en çok fiziksel olarak farklı olduğunu belirttiği görülmektedir. Fiziksel özellikler öğrencilerin kolay fark edebildikleri özellikler olması sebebiyle dikkat çektiği söylenebilir (Ekmişoğlu, 2007). Ayrıca öğrencilerin ders kitaplarından ve öğretmenlerinden öğrendikleri bilgiler doğrultusunda fiziksel farklılıkları vurguladıkları düşünülmektedir (MEB, 2018, MEB, 2019a, MEB, 2019b).

Sonuçlarda Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklılaşan özelliklerinde kıyafet, dil ve oyun gibi kültürel farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrenciler farklı ülkeden

oldukları için giysilerinin, oyunlarının ve dillerinin farklı olduğunu belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin yabancı olarak Türkleri tanımlaması sebebiyle, dil ve kültür farklılığından yaşanan durumları belirttiği düşünülmektedir. Yapılan birçok çalışmada Suriyeli öğrencilerin dil ve kültür farklılığından dolayı yaşadığı problemlere yer verilmiştir (Alkalay, Kıral ve Erdem, 2021; Güngör, 2015; Kultas, 2017). Uzun ve Bütün, (2016) Suriyeli öğrencilerin yaşadığı dil problemi ve akranlarının kendileriyle oynamak istememesi sebebiyle oyunlarda yalnız kaldığı belirtmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise Peterson, Meehan, Ali ve Durrant (2017) ve Hek (2005) mülteci öğrencilerin dil problemi yaşamaları sebebiyle kendilerini yabancı ve yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Doyuran (1989) Almanya'daki Türk göçmen öğrencilerin eğitimi araştırmak için yaptığı çalışmasında iki dil ve iki kültür arasında yetişmenin zor bir durum olduğunu ve öğrencilerin yabancı olarak algılanma durumlarının başarısızlığa sebep olduğunu belirtmiştir. Bunun aksine Suriyeli öğrencilerin Türk kültürünü kendi kültürüne yakın bulduğu için kolay adapte olduğu ve yabancılık yaşamadığı sonucuna ulaşmış çalışmalara da rastlanmıştır (Harunoğulları, Süzülmüş ve Polat, 2019; Özgün, (2019).

Araştırma sonuçlarında Suriyeli öğrencilerin yabancıyla farklılaşan özelliklerinde din farklılığı görülmüştür. Öğrenciler yabancıların inancının kendilerinden farklı olduğunu ya da inancı olmadığını belirtmektedir. Bu durumda öğrencilerin aynı inancı benimsedikleri kişileri yabancı görmediği yorumu yapılabilir. Literatürde Suriyeli öğrencilerin din eğitimi veren okullara daha kolay uyum sağladığı tespit edilen araştırmalara rastlanmıştır (Aslan, 2020; Demir, 2019).

Sonuçlarda Suriyeli öğrencilerin dürüst olmayan ve kötülük yapan kişilerin yabancı olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu durumda yabancı ile bu konularda farklılaştığı ve kendini iyi biri olarak tanımladığı görülmektedir. Bu sonuç araştırma problemlerinden “Yabancı kimdir?” sorusunda elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bu durumun Suriyeli öğrencilerin Türk harici yabancıları kötülük yapan ve düşman olarak algılaması sonucuyla örtüştüğü görülmektedir.

Sonuçlarda Türk ve Suriyeli öğrencilerin “yabancı” ile farklılaşan özelliklerinin her iki grupta da en fazla fiziksel görünüm olarak belirtildiği görülmektedir. Durumla

ilgili olarak Kowalski ve Lo, (2001) çocuklar için kültürel farklardan daha çok bireysel farklılıkların önemli olduğunu belirtmektedir. Çocukların kişileri kategorileştirirken veya karşısındakini tanımlarken gördükleri (örneğin, kıyafet rengi ya da oyunda hızlı koşan biri) özellikleri ile ayrıştırdıklarını ifade etmektedir.

Sonuçlarda iki grubun bulgularında birçok ortak kod olması sebebiyle Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancı ile farklılaşan özelliklerinde genellikle aynı düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak bulgularda Suriyeli öğrencilerin yabancı ile inancının farklı olduğunu belirtmesi dikkat çeken bir sonuç olarak görülebilir. Bu durumda Suriyeli öğrencilerin din kavramını önemli gördükleri ifade edilebilir. Bu farklılığa sadece Suriyeli öğrencilerin vurgu yaptığı gözlenmektedir. Türk öğrencilerde inanç farklılığına rastlanmamıştır.

3. İlkokul Öğrencilerinin Yabancı ile Aynı Ortamda Olduğunda Hislerine Yönelik Sonuçlar

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak Türk öğrencilerin “yabancı” olana karşı hislerinin olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler; yabancı ile aynı ortamda olduklarını düşündüklerinde korktuklarını, rahat etmediklerini ve kötü hissettiklerini belirtmişlerdir. Türk öğrencilerin yabancı algısında ulaşılan sonuçlarla paralellik gösteren bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin yabancıya karşı önyargıya sahip olduğu düşünülmektedir. Durumla ilgili olarak Schnapper, (2005) İnsanın kendisini korumaya almak istemesiyle yabancı ya da farklı olandan kaçınma durumlarının meydana geldiğini; bu sebeple toplumda farklı olana karşı önyargı oluşturduğunu belirtmektedir. Küçük yaşlarda önyargıların olmadığını ancak çocuğun toplumsallaşmaya başlamasıyla olumsuz tavır ve tutumları edindiğini ifade etmektedir. Bu sebeple öğrencilerin toplumsallaşmaya başladığı okuldaki yaşantısı ve orada öğrendikleri yabancıya karşı olumsuz algılarını oluşturmasına neden olabilir.

Sonuçlarda yabancı biriyle aynı ortamda olduğunu düşünen Türk öğrencilerin; üzgün, güvensiz, yalnız ve sahipsiz hissettikleri ve ortamdaki uzaklaşmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yabancıya güvenmediği ondan korktuğu görülmektedir. Türk öğrencilerin yabancı birine karşı hislerinde birçok duygu

görülmekle birlikte en fazla vurgulanan duygunun korku olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgularda öğrenciler, yabancıların kendilerine kötülük yapabileceğini, bir şeyler vererek kandırmaya çalışacağını ve kendilerini zehirlemek isteyeceklerini belirten ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin korkularını destekleyen bu tür cümlelere Hayat Bilgisi kitabında rastlanmıştır. Öğrencilere güvenli hayat ünitesinde yabancılardan uzak durarak kendisini korumasını öğretmeye çalışırken yabancı algısının bu şekilde olumsuz bir algıya dönüşmesine neden olabileceği düşündürücü bir konudur. Aynı kitabın ilerleyen ünitesinde ise ülkemize göçmen olarak gelen yabancılara iyi davranmamızı ifade eden cümleler bulunmaktadır. Bu durumda yabancı kavramının öğrencilere çelişkili bir şekilde verildiği söylenebilir (MEB, 2019a; MEB, 2019b).

Araştırma sonuçlarında Türk öğrencilerin farklı ülkeden olan yabancılardan korkmadığı görülmektedir. Ayrıca öğrenciler yabancıların muhtaç hissettiğini düşünmektedir. Bu durumda öğrencilerin Suriyeli öğrencileri kastettiği düşünülmektedir. Durumla ilgili olarak 3. Sınıf Hayat Bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler kitabında Suriyeli öğrencilerin yardıma ihtiyacı olan kimseler olarak anlatıldığı görülmektedir (MEB, 2018; MEB,2019a). Ayrıca Çobaner, (2015) medyada Suriyeli çocukların “Yardıma muhtaç”, “kurban” gibi bazı kalıp temsillerin olduğunu ifade etmektedir. Literatür incelendiğinde ise benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmüştür. Kara, Yiğit, ve Ağırman (2016) ve Kızılkaya (2021) Türk öğrencilerin; göçmenleri kimsesi olmayan, yardıma muhtaç kimseler olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarında Suriyeli öğrencilerin yabancıyla aynı ortamda olduğunda iyi hislerin yanında korku ve kötü hislerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Suriyeli öğrencilerin çoğunluğu yabancıyla aynı ortamda olduklarında iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yabancıların onlara karşı olumlu davrandıkları ve yeni bir şey öğrendikleri için iyi hissedeceklerini belirttiği görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin yabancı algısı sonucundan yola çıkarak öğrencilerin olumlu hissettikleri yabancıların Türkler olduğu düşünülmektedir. Yüce (2018) akranları tarafından olumlu, kabullenici ve yardımsever bir tutumla karşılaşan Suriyeli öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlayabildiğini ifade etmiştir. Özgün

(2019) de tüm öğrenciler için olmasa da Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisinde diğer arkadaşlarıyla iletişimlerinin genel itibariyle iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin birlikte oyun oynadıklarını ifade etmiştir.

Suriyeli öğrencilerin ayrıca yabancılardan korktuğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancıların kendilerine zarar verebileceğini düşünen öğrenciler tanımadıkları yabancıların kötü olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin savaş ve ardında yaşanan durumlar sonrası yaşadığı travma sonrası korkmaları doğal bir davranış olarak düşünülmektedir. Literatürde Suriyeli öğrencilerin yabancı insanlardan, (Türkmen, 2018) savaştan ve kötü bir durum yaşanmasından korktuğu şeklinde sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Evis, 2019; Kaya, 2019; Yılmaz, 2020).

Araştırmada ilginç bir sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin Türkiye dışındaki ülkelerin kötü olduğunu ve onların kötülük yapacağını düşündüğü için onlara karşı kızgın hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgularda öğrenci ifadelerinden yola çıkarak öğrencilerin yabancıların ülkelerindeki savaşın sebebi olarak yabancıyı hedef göstermekte olduğu görülmektedir. Bu sonucun Suriyeli öğrencilerin “*Yabancı kimdir?*” problemine ilişkin sonuçlarından olan “düşman algısı” ile birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Literatürde Suriyeli öğrencilerin yabancı ülkeleri tehdit ve düşman olarak algıladığı çalışmaya rastlanmıştır (Taşkın ve Özer, 2020).

Sonuçlarda ayrıca yabancıyla aynı ortamda olan Suriyeli öğrencilerin tedirgin, üzgün, dışlanmış hissettikleri ve yabancılardan utandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşadığı bu olumsuz duyguların dil problemi ve farklı kültür sebebiyle yaşamış oldukları düşünülmektedir. Durumla ilgili Suriyeli öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissettiği çalışmalara rastlanmıştır. (Aydoğdu, 2019; Saracaloğlu, 2014; Sinan, 2019; Şahin ve Çelik, 2020; Yüce, 2018).

Sonuçlarda Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduğunda hisleri karşılaştırıldığında genellikle olumlu ve olumsuz duygular açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Sonuçlarda Türk ve Suriyeli öğrencilerin görüşleri kıyaslandığında Suriyeli öğrencilerin yabancıya karşı olumlu hislerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sebeple Türk öğrencilerin yabancı ile aynı ortamda olduğunda

hislerinin genellikle olumsuz, Suriyeli öğrencilerin ise hislerinin çoğunlukla olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonucun Türk ve Suriyeli öğrencilerin yabancı algısındaki sonucu desteklediği görülmektedir.

4. İlkokul Öğrencilerinin Benzer Özelliklere Sahip Olmaya Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarında Türk öğrencilerin benzer oldukları kişilere karşı algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler birbirlerine benzer olduklarında arkadaş olabileceklerini ve aralarında anlaşmazlık yaşanmayacağını düşünmektedir. Bu sebeple öğrencilerin arkadaş seçiminde kendisine benzer olan kişileri tercih ettikleri düşünülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Kılavuz (2015) çocukların yaş, fiziksel özellik, benzer oyun ve ders çalışma konusunda ortak özelliklere sahip olduğu kişileri arkadaş olarak seçtiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra McDonald (1996), Mitchell (2005) ve Phebe (2007) çalışmalarında çocukların benzerlikleri yoluyla arkadaşlık kurduklarını ifade etmiştir. Ayrıca çocukların benzer olduklarında anlaşmazlık ve çatışmaların daha az yaşanacağı için nitelikli arkadaşlıklar kurulacağını belirtmişlerdir. Marsh, Craven ve Debus (1998) çocukların benzerlik ve farklılıklarını bilmesi gerektiğini böylelikle kendisini ötekilerden ayırarak güçlü bir benlik kurabileceğini ifade etmektedir.

Türk öğrencilerin özellikle benzer olan kişilerle oyun oynarken anlaştıklarını bu sebeple birbirleriyle kardeş kadar yakın oldukları sonucu dikkat çekmektedir. Bu sebeple öğrenciler için oyunun önemli bir iletişim kaynağı ve öğrencileri birbirlerine duygusal olarak yakınlaştıran önemli bir araç olduğu ifade edilebilir. Karaağaç (2002) oyunun çocukların sosyalleşmesinde oldukça önemli bir yeri olduğunu; Kacar (2018) çocukların oyunla birlikte birbirleriyle etkileşime girdiğini ayrıca birbirlerinin kültürlerini öğrenmeye fırsat bulduğunu; Craig-Unkefer ve Kaiser, (2002) oyunun dil ve sosyal beceriler gerektirmesi sebebiyle bu becerilere katkıda bulunacağı ifade etmektedir.

Araştırma sonuçlarında ilginç bir bulgu olarak Türk öğrencilerin benzer özelliklere sahip arkadaşları olduğunda ailesinin onu kabul edeceğini ve sevineceğini

belirttiği görülmüştür. Bu sebeple arkadaş tercihinde aile onayını almanın öğrenciler tarafından önemsendiği söylenebilir. Kılavuz (2015) yaptığı çalışmada anne ve babaların çocukların kimlerle arkadaşlık edeceklerine karıştığı sonucuna ulaşmıştır. Ailelerin dürüst, iyi, güvenilir, çalışkan gibi olumlu özelliklere sahip çocuklarla arkadaşlık etmelerini istediğini belirtmiştir.

Araştırma bulgularından hareketle Suriyeli öğrencilerin kendilerine benzer olan kişilere karşı algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler benzer kişilere karşı yakın hissettiklerini ve birlikte oyun oynarken mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin benzer insanların birbirleriyle iyi anlaşacağını, birbirlerini seveceklerini, arkadaş olabileceklerini hatta kardeş gibi hissedeceklerini ifade etmişlerdir. Durumla ilgili olarak Cohen (2008) çalışmada 10-11 yaşlarındaki çocukların benzer şeylere ilgisi olduğunu, ortak değerlere sahip olduklarını ve birbirleriyle duygu ve düşüncelerini paylaştıklarını ifade etmektedir. Ayrıca Yüce (2018) çalışmada Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamasında benzer oyun oynamalarının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Suriyeli öğrencilerin ayrıca Türk arkadaşı ile Türkçe konuşabildiği için mutlu olduğunu ifade ettiği cümleler bulgularda dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bu durumda kendilerini arkadaşlarına ifade edebildiği için mutlu olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu durumla ilgili Suriyeli öğrencilerin dil problemi yaşadığı için anlama, iletişim, uyum ve kendini ifade etme gibi durumlarda sorun yaşadığını belirten çalışmalara rastlanmıştır (Kultas, 2017; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Polat, 2012; Yılmaz, 2020). Ayrıca Yüce (2018) çalışmada Suriye'den göçle ülkemize gelen Türkmen öğrencilerin Türkçe bildikleri için okula uyumlarının kolay olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baytas ve Çelik (2020) yaptıkları çalışmada Suriyeli öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin; Türkçeyi öğrenmek istediklerini, böylece Türk öğrencilerle iletişim kurdukları için daha kolay arkadaş olabileceklerini ve okul başarılarının artacağını aynı zamanda kültür farklılığının da etkisinin azalacağı gibi bulgular elde etmiştir. Ulaşılan sonuç ve literatürdeki çalışmalarla birlikte Suriyeli öğrenciler için Türkçe konuşabilmenin iletişim, kabul görme, kendini ifade etme vb. konularda önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularından hareketle Türk ve Suriyeli öğrencilerin benzer oldukları kişilere karşı olumlu bir algıya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, benzer kişilerle arkadaş olacaklarını ve aynı duygu ve düşüncelere sahip olacakları için kardeş gibi hissedeceklerini belirtmişlerdir. İki öğrenci grubunda da ortak olan kodlar olması sebebiyle öğrencilerin benzer olan kişilere olan algısının yakın gerçekleştiği görülmektedir.

5. İlkokul öğrencilerinin “Öteki” Algıları bağlamında Ayna Benlik Algılarının Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar

a) Düşünce Boyutuna Yönelik Sonuçlar

Araştırma sonuçlarında genel olarak Türk öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlarda öğrencilerin genellikle kendilerini başarılı ve iyi bir arkadaş olarak düşündüğü görülmüştür. Ayrıca karakterlerini diğer arkadaşlarının gözünden genellikle saygılı, yardımsever gibi olumlu değerlerle tanımlamışlardır. Kendilerini bu şekilde tanımlayan öğrencilerin, olumlu benlik algısına sahip olduğu için ötekilere karşı da olumlu bir algıya sahip olduğu düşünülmektedir. Senemoğlu (2018) ve Şişman (2014) çocukların ötekilerle etkileşim biçimleri, benlik kavramları ve hayata karşı tutumlarının önemli olduğunu; olumlu bir kişilik gelişimi için, sosyal bakımdan diğerleri tarafından kabul görülen ve sevilen bir çocuğun ilerdeki hayatında kendine güvenen, mutlu ve başkalarını seven bir birey olmasına katkısı olduğunu ifade eder. Teichman (2001) bireyin kendi dışındakilere bakış açısının erken çocuklukta şekillendiğini ayrıca bilişsel ve kişisel gelişimin de bu bakış açısında etkili olduğu belirtmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle Türk öğrenciler, yeteneklerinin başkaları tarafından en fazla dikkat çeken yönleri olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin yeteneklerini genellikle oyun, resim, ders çalışma gibi okul içi faaliyetleri olarak belirttikleri görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Aktepe (2018) özgüveni yüksek kişilerin kendisi hakkında pozitif düşünebildiğini ve kendini iyi ifade edebildiğini belirtmektedir. Araştırmada

öğrencilerin görüşlerinde başarılı olduğu alanları ön plana çıkardıkları görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin özgüvenli yetişmelerine katkıda bulunmak ve birbirleriyle iletişimlerini artırmak amacıyla yeteneklerin ön plana çıkarılması önemli görülmektedir.

Sonuçlarda Türk öğrencilerin oyunlarda becerikli olmalarının arkadaşları tarafından fark edilen bir özellik olduğunu düşündüğü görülmektedir. Oyun konusunun çalışmanın tümünde ön planda olduğu görülmektedir. Öğrenciler arkadaşlıklarını, sevdiklerini, ilgilerini, yeteneklerini genellikle oyunla ifade etmişlerdir. Bu durumda oyunun önemi bir kez daha vurgulanabilir.

Sonuçlarda Türk öğrencilerin ayrıca ötekilerin kendilerini konuşmayı ve oyun oynamayı beceremeyen ve tembel biri olarak düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Böyle düşünen öğrenciler diğerlerinin kendilerini sevmediklerini düşünmektedir. Öğrenciler ayrıca farklı olan arkadaşlarının, onları yaramaz, kötü huylu ve sinirli biri olarak tanımladıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin kendileri hakkında kötü düşünen kişilere karşı olumlu düşünmeyeceği sebebiyle diğerlerine karşı olumsuz bir algıya sahip olduğu düşünülmektedir. Havinghurst göre, çocukluk döneminde akranlarla iyi geçinmek çocukluğun gelişimsel görevlerindendir. Bir çocuğun akranları tarafından kabul edilmesi, onun sosyal onay ihtiyacını karşılamakta ve sosyal gelişimi açısından önemli görülmektedir (Yurtal, 2004).

Araştırma sonuçlarında Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler kendilerinin yetenekli, çalışkan ve iyi biri olduğunu düşünmektedir. Araştırma sonuçlarında ayrıca birkaç Suriyeli öğrencinin fiziksel özelliklerinin diğerleri tarafından olumlu olduğunu düşündüğü görülmüştür. Özellikle öğrenciler diğerlerinin kendilerini beğendiğini ifade etmektedir. Bu durumda öğrencilerin olumlu benlik algısına sahip olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu durumla ilgili Özgün (2019) Suriyeli öğrencilerin sınıflarındaki diğer öğrencilerle iletişimlerinin iyi olduğunu, hatta lider yönleri olan öğrencilerin iletişim konusunda fayda sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yüce (2018) araştırmasında, Suriyeli öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul edildiğini hissettiklerini ve arkadaşlarının tutumlarından memnun olduklarını ifade ettiklerini

belirtmektedir. Ancak bu durumun tam aksine Suriyeli öğrencilerin içine kapanık olduğunu belirten, ayrıca öğrencilerin dışlandığını hissettiği araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Aydoğdu, 2019; Evis, 2019; Hallaçlı ve Gül, 2021; Saracaloğlu, 2014; Sinan, 2019; Şahin ve Çelik, 2020; Tekin ve Yüksek, 2017; Türkmen, 2018; Yüce, 2018).

Sonuçlarda Suriyeli öğrenciler için akademik başarının ötekilerle ilişkilerinde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler kendilerini diğerleri tarafından başarılı ve çalışkan biri olarak düşünmektedir. Bu durum sebebiyle de diğerlerinin kendileri hakkında olumlu duygu ve düşünceleri olduğunu belirtmektedir. Araştırmada görüşme yapılan Suriyeli öğrencilerin sınıflarında genellikle başarılı öğrenciler olduğu sebebiyle bu sonuca ulaşıldığı söylenebilir. Literatürde ise Çalhan ve Kolukırık, (2020) çalışmasına katılan Suriyeli öğrencilerin %94,9'unun iyi bir eğitim almanın geleceklelerini kurmak için olumlu katkı sağlayacağını ve öğrencilerin %83,8'inin ise okulda başarılı olmalarının kendileri için önemli olduğunu ifade ettiğini belirtmektedir.

Sonuçlarda Suriyeli öğrencilerin oyunlarda kendilerini başarılı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler oyunlarda becerikli olmalarının arkadaşları tarafından fark edilen ve olumlu bir özellik olduğunu düşünmektedir. Bu durumla ilgili literatürde Ergün (2018) ve Yüce'nin (2018) çalışmasında Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle oyun sayesinde kaynaştığını ve bağ kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu sebeple Suriyeli öğrencilerin özellikle yetenekli olduğu alanlarda akranları tarafından sosyal aktivitelerde bir araya gelmesinin olumlu ilişkiler kurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarında ilginç bir bulgu olarak Suriyeli öğrencinin Türkçe konuşmasının diğerleri tarafından dikkat çeken bir özellik olduğunu belirtmesidir. Öğrencinin bulgularda kendisini diğer Suriyeli öğrencilerden ayırdığı görülmektedir. Bu durumda öğrencinin öteki algısının Türkçe konuşamayan Suriyeli öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde durumla ilgili Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenmek istediği ve bunu önemli olduğunu ifade ettiği çalışmalara rastlanmıştır (Akkaya, 2013; Baytas ve Çelik, 2020; Evis, 2019) Ayrıca Türkçe öğrenmenin

öğrencilerin aidiyet duygusunu artırdığı için kendilerini dışlanmış hissetmeyecekleri düşünülmektedir. Öğrencilerin bu sebeple Türkçe konuşmayı önemseydiği söylenebilir. SETA (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe bilen öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurmasının aidiyet duygusunu geliştirdiği belirtilmiştir.

Sonuçlarda Suriyeli öğrencinin okul bittikten sonra görüşemeyeceklerini düşündüğü için arkadaş olmakta tereddüt etmesi dikkat çeken bir bulgu olarak görülmektedir. Öğrencinin Suriyeli olduğu için ilerde ülkesine dönme ihtimalini belirterek diğerlerinin onunla arkadaş olmak istemeyeceğini söylemektedir. Buradaki diğer öğrencilerden kasıt Türk öğrenciler olarak görülmektedir. Literatüre bakıldığında Yüce (2018) Suriyeli öğrencilerin ülkelerine özlem duyduğunu ve geri dönmek istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Türk öğrencilerin de Suriyeli öğrencilerin ilerde ülkelerine dönmek isteyeceğini düşündüğünü belirtmiştir. Benli Özdemir (2018) Türk öğrencilerin öğrenciler için empati kurduklarında öğrencilerin bir kısmının ülkesine geri dönmek isteyeceğini sıklıkla ifade ettiğini belirtmiştir. Karaağaç ve Güvenç, (2019) Türk ve Suriyeli öğrencilerin arkadaş olabilmesinde sadece dil engelinin değil aynı zamanda Türk öğrencilerin onlara karşı tutum ve algısının da etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple öğrencilerin birbirlerine karşı algısını olumlu yönde desteklemek önemli görülmektedir.

Sonuçlarda ilginç bir bulgu olarak Suriyeli öğrencilerin elbiselerinin diğerleri tarafından dikkat çektiğini belirttiği görülmektedir. Öğrenciler Türklere göre farklı kıyafetler giydiklerini ve bunun diğerleri tarafından fark edilen bir özellik olduğunu belirtmektedir. Bu durumda öğrencilerin ötekilerden kültürel olarak farklı olduklarını vurguladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin bu durumla ilgili olumsuz bir görüş belirtmedikleri görülmektedir. Ancak literatürde öğrencilerin kültür farklılığı sebebiyle sorunlar yaşadığı çalışmalara rastlanmıştır. Yılmaz (2020) çalışmasında Suriyeli mülteci öğrencilerin okuldaki kılık kıyafet kurallarına uyumlarında ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durumu ise öğrencilerin geldikleri ülkenin kültürü, Türkiye’de Suriyelilerin yaşadığı sosyal çevrenin etkisi ve sosyoekonomik durumlarıyla ilişkilendirmiştir. Alkalay (2020) ve Sinan (2019) Suriyeli öğrencilerin akran ilişkilerinde kültür sebebiyle dezavantajlı olduklarını belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarında Suriyeli öğrencilerin cinsiyet farklılığına ilişkin olumsuz algıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler farklı cinsiyete sahip olan kişilerin kendileri hakkında olumsuz düşünceleri olduğunu belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin öteki algılarını oluşturan faktörler arasında cinsiyetin olduğu düşünülmektedir. Bu durumla ilgili literatürde de benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Sinan (2019) öğrencilerin, oyun arkadaşını seçerken cinsiyete dikkat ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Senemoğlu (2018) ve Aamodt ve Wang (2011), çocukların erken çocuklukta ve ilkokul döneminde kendi cinsiyetlerindeki çocuklarla oynamayı tercih ettiğini belirtmektedir. Bu sebeple ulaşılan sonucun öğrencilerin gelişim dönemine uygun bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyete dayalı ilişkilerini kültür farklılığının da şekillendirdiği söylenebilir. Evis (2019) Suriyeli kız öğrencilerin genellikle erkeklerle aynı sınıfta olmaları sebebiyle mutsuz olduğunu belirtmiştir. Suriye’deki eğitim sisteminde kız ve erkek öğrencilerin aynı sınıflarda okumadığını bu sebeple de öğrencilerin uyum sağlamakta zorlandığını ifade etmiştir.

Araştırmada Türk ve Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları düşünce boyutunda karşılaştırıldığında her iki gruptaki öğrencilerin kendilerini başkaları tarafından başarılı ve iyi biri olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda her iki grubun da benlik saygısının genellikle olumlu olduğu söylenebilir. Her iki gruptaki bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin öteki algısının oluşumunda oyun, karakter, yetenek gibi faktörlerin önemli olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilere “*Farklı arkadaşın senin hakkında ne düşünüür?*” sorusu yöneltildiğinde iki gruptaki öğrencilerin çok azının farklı olan arkadaşını Suriyeli ya da Türk olarak belirttiği görülmüştür. Bu durumda diğerlerinin farklılıklarını belirlerken öğrencilerin ırksal özelliklerini fazla dikkate almadığı söylenebilir. Ya da öğrencilerin birbirleriyle geçirdikleri zaman sonunda bu farklılığı kabullendikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuca benzer olarak Özgün (2019) Türk ve Suriyeli öğrencilerin aralarında dil problemlerinden dolayı anlaşmazlık çıktığını ancak bu durumun küçük yaşta olmaları sebebiyle çabuk unutulduğunu ve öğrencilerin iyi anlaştığını belirtmiştir.

b) Davranış Boyutuna Yönelik Sonuçlar

Araştırma bulgularından hareketle Türk öğrencilerin ayna benlik algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Sonuçlarda Türk öğrencilerin diğerlerinin kendileri ile oyun oynamak, ders çalışmak ve birlikte zaman geçirmek isteyeceğini düşündüğü görülmüştür. Bu şekilde düşünen öğrencilerin benlik saygılarının olumlu olduğu ve ötekilere karşı genellikle olumlu bir algısı olduğu söylenebilir.

Türk öğrencilerin farklı arkadaşlarıyla en fazla anlaştıkları konuların oyun ve ders olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında oyun kavramı öğrencilerin birbirleriyle anlaştıkları ve zaman geçirmek isteyecekleri bir aktivite olarak ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler oyun söz konusu olduğunda ötekilerin farklı olmalarını önemsememektedir. Bu durumda farklılıkları ve yabancılıkları yani ötekileri önemsizleştiren oyunun çocuklar için çok önemli bir aktivite olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Piaget ve Inhelder (2016) ilkökul döneminde çocuklar arasında oynanan oyunlarda aslında bir denetim olmadığı için aslında herkesin ötekileri umursamadan nasıl isterse öyle oynadığını fark ettiğini belirtmektedir. Ayrıca ötekilerle kurulan sözel alışverişler sayesinde de çocuğun toplumsal yaşamı öğrenmesi için bir unsur olduğunu ifade eder.

Türk öğrencilerin öteki algısında yardımlaşma ve olumlu davranışların önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularında Türk öğrenciler, farklı arkadaşlarına olumlu davranışları ve birbirlerine yardım etmeleri sebebiyle iyi anlaştıklarını ve vakit geçirdiklerini belirtmektedir. Bulgulardan hareketle Türk öğrencilerin Suriyeli arkadaşlarına yardım ettiğini belirttiği görülmüştür. Bu durumda Türk ve Suriyeli öğrencilerin kaynaşmasını sağlayan faktörlerden birinin yardımlaşma olduğu söylenebilir. Durumla ilgili Yüce (2018) Türk öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerle yardımlaşmasının Suriyeli öğrencilerin okula ve arkadaşlarına uyumlu olmasına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2020) Türk öğrencilerin Suriyeli arkadaşlarına yardım ettiklerinde mutlu olduklarını ifade etmiştir.

Sonuçlarda Türk öğrencilerin öteki algısında akademik başarıları yetersiz olan kişilerin olduğu görülmüştür. Öğrenciler farklı arkadaşının kendisiyle çalışmak

istediğini ancak arkadaşının tembel olduğu için bu durumdan hoşlanmadığını ya da kendisiyle çalışırsa çalışkan olabileceğini belirttiği görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin başarısız olan öğrencilerden kendini üstün gördüğü söylenebilir. Demirtaş (2003) bireylerin bir gruba ait hissettiğini ve sosyal kimliklerini oluşturduklarını belirtmektedir. Daha sonra kendi grubuyla diğer grupları karşılaştırarak kendi gruplarını kayırma ve diğer grubu küçümseme yoluna gidebileceğini ifade eder. Öğrencilerin bu durumda kendilerini başarılı grubun içinde konumlandığı ve başarısız olanları ise kendi grubundan ayırttığı söylenebilir. Ancak Üner (2011) çocukların küçük yaşlardan itibaren kendilerine yapılan küçümseme ve ayrımcılığı fark edeceklerini bu durumda kendilerine saygı duyulmadığı için güvensiz yetiştiklerini belirtmektedir.

Araştırmada Türk öğrenciler için sevgi duygusunun öteki algısının olumlu olarak gelişmesine katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sevgi duygusunun öğrenciler için farklılıkları ortadan kaldıran ve ötekine karşı olumlu duygulara sahip olmasına fayda sağlayan bir duygu olduğu belirlenmiştir. Aktepe (2018) öğrencilerin okulda sevgi saygı gibi değerlerle ilişkilerini kurmanın onların benlik saygılarını olumlu geliştirmelerine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bal (2010) somut işlemler döneminde olan çocuğun bazı korkuları olduğunu ve bunlarla başa çıkması için sevgi, şefkat güven gibi duygu desteğine ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Çocuğun bu sayede olumlu benlik imajını oluşturabileceğini ifade eder. Alan yazında incelenen çalışmalarda ise Gürdoğan Bayır ve Gültekin (2017) çalışmalarında öğrencilerin arasında yaşanan çatışmaların sevgi eksikliğinden meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Kılavuz (2015) ise öğrencilerin birbirleriyle arkadaşlık kurmalarında sevgi duygusunun çok önemli olduğunu belirttiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarında Suriyeli öğrencilerin diğerlerinin kendileri hakkında genellikle olumlu düşünceleri olduğunu düşündüğü görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerin benlik saygısının olumlu geliştiği söylenebilir. Ayrıca ötekilere karşı düşüncelerinin genellikle olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada Suriyeli öğrencilerin diğerleri ile aralarında sevgi, güven, acıma ve arkadaşlık duygularının oyun oynama isteğini artıran duygular olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Bu sonuç Türk öğrencilerin öteki algısıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin benlik saygısını kazanmalarını sağlayan sevgi, güven ve arkadaşlık duygularının önemli olduğu düşünülmektedir (Aktepe, 2018; Bal, 2010). Bu duygulardan acıma duygusu; ilginç bir bulgu olarak farklı ülkeden olma durumunu belirtmektedir. Öğrencinin farklı ülkeden olduğu için diğerlerinin onlarla oynamak istediğini düşündüğü görülmüştür. Baytas ve Çelik (2020) çalışmasında Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere acıma duygusu ile yaklaştığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin farklı arkadaşlarıyla oyun, ders, yardımlaşma, plan yapma gibi konularda iyi anlaştığını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan en fazla öne çıkanları ise oyun ve ders olarak belirlenmiştir. Bu sebeple çocuklar için oyunun önemli ve onları birbirlerine yakınlaştıran bir araç olduğu söylenebilir. UNHCR (1995) savaşın kötü etkilerine maruz kalan ve ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan çocukların oyun ve dersler sayesinde duygusal dengelerini tekrar kazanabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle okulda yapılan etkinliklerin onların sosyal hayata tutunmalarını sağlayabileceğini ifade etmektedir. Yüce (2018) çalışmasında oyunun Türk ve Suriyeli öğrencilerin bağ kurmalarını sağlayan bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuçlarda yardımlaşma ve geleceğe ilişkin hayal kurmak Suriyeli öğrencileri ötekilerle yakınlaştıran bir olgu olarak ön plana çıkmıştır. Araştırma sonucuna benzer olarak alanda bazı çalışmalara rastlanmıştır. Yüce (2018) Türk öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerle zaman zaman yardımlaşmasının okula uyumu olumlu yönde etkilediği ifade etmiştir. Sinan (2019) yaptığı çalışmasında Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirleriyle yardımlaştığını tespit etmiştir. Yılmaz (2020) Türk öğrencinin Suriyeli öğrenciye yardım etmesinin kendisini mutlu ettiğini ve diğerleri tarafından yardımsever olarak tanınmasına imkân sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin kendi aralarında yardımlaşmasının ötekilerle kurulan ilişkilere olumlu katkısı olacağı söylenebilir.

Sonuçlarda Suriyeli Öğrenciler için akademik başarının arkadaşlık ilişkilerinde çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencinin farklı arkadaşıyla çalışmak istemeyeceği düşüncesi de bulgularda yer almaktadır. Öğrenci farklı

arkadaşının tembel olduğu için onunla çalışmak istemediğini belirtmektedir. Bu durum öğrencinin kendini farklı arkadaşından üstün görmesi şeklinde yorumlanabilir. Demirtaş (2003) bireylerin sosyal kimliklerini oluştururken bir gruba ait hissettiğini ve kendi grubuyla diğer grupları karşılaştırarak kendi gruplarını kayırma ve diğer grubu küçümseme yoluna gidebileceğini ifade eder. Öğrencilerin bu durumda kendilerini başarılı grubun içinde konumlandığı ve başarısız olanları ise kendi grubundan ayırttığını söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında cinsiyetin Suriyeli öğrencilerin ilişkilerini etkileyen bir faktör olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin arkadaşlarının cinsiyeti farklı olduğu için kendileriyle oynamak istemediğini düşündüğü görülmüştür. Ayrıca öğrenciler aynı şekilde cinsiyeti farklı olduğu için diğerleriyle oynamak istemediklerini ifade etmektedir. Aynı sonuca “*Düşünce Boyutuna Yönelik Sonuçlar*” da ulaşılmıştır. Öğrencilerin gelişim dönemleri ve kültürel sebepler nedeniyle cinsiyete dayalı ilişkilerin kurulduğu düşünülmektedir.

Sonuçlarda Suriyeli öğrenciler için arkadaşlık ilişkilerinde farklı ülkeden olmanın dezavantaj olduğu görülmektedir. Bulgularda öğrenci kendisinin yabancı biri (farklı ülkeden gelen) olduğu için diğerlerinin kendisiyle zaman geçirmek istemeyeceğini düşünmektedir. Bu durumda öğrencinin arkadaşları tarafından dışlandığı düşünülmektedir. Alan yazında Suriyeli öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlanmaya maruz kaldığı çalışmalara rastlanmıştır (Aydoğdu, 2019; Evis, 2019; Hallaçlı ve Gül, 2021; Saracaloğlu, 2014; Sinan, 2019; Şahin ve Çelik, 2020; Türkmen, 2018; Yüce, 2018). Öğrenciler bu durumda yalnızlaşmakta ve daha çok içine kapanmaktadır. Bu sebeple öğrencileri kaynaştıracak etkinliklerin yapılması önemli görülmektedir. Literatürde ayrıca farklı ülkelerdeki göçmen çocuklarla ilgili çalışmalarda benzer sonuçlara rastlanmıştır. Gedik (2010) Almanya’ya işçi olarak giden Türklerin çocuklarının da aynı şekilde dışlanmaya maruz kaldığını ve bu durumun uzun yıllar devam ettiğini belirtmektedir. İnce (2011) ise Almanya’daki Türk çocuklarına karşı küçük düşürücü söylemlerin yapıldığını ve bunun sonucunda çocuklara karşı önyargıların ve dışlamaların meydana geldiğini ifade etmiştir.

Çalışma sonuçlarında Suriyeli öğrencilerin farklı olanı olumsuz algıladığı sonuçlar da saptanmıştır. Öğrenciler aynı duygu ve düşüncelere sahip olmadıkları kişileri kötü olarak tanımlamış ve onları yanlarında istememekle birlikte onlarla oyun oynamak da istemediklerini belirtmişlerdir. Bu farklılıklar cinsiyet, duygu düşünce, ülke, kültür ve başarı farklılıkları olarak görülmüştür. Öğrenciler farklı olan arkadaşlarının kendileri hakkında kötü düşünceleri olduğunu ifade etmiş bu sebeple kendilerinin de onlara karşı olumsuz düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğu düşünülmektedir. Seefeldt, Castle ve Falconer (2015) özgüvenli çocukların kendilerine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin olumsuz düşüncelere sahip olmasının bir diğer sebebi ise okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerin olduğu düşünülmektedir. Literatürde Literatür ile uyumlu olan araştırmalar incelendiğinde dil konusunda kendisini yeterli hissetmeyen Suriyeli öğrencilerin bir kısmının derslere katılmaktan ve arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan çekindiğini ve içe kapandığı sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Ereş, 2016; Evis, 2019; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Yılmaz, 2020). Sinan (2019) ise Suriyeli öğrencilerin akran ilişkilerinde dil, kültür, ırk ve etnik köken gibi faktörler açısından dezavantajlı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin “Öteki” algıları bağlamında Ayna Benlik algıları davranış boyutunda karşılaştırıldığında her iki grubun da olumlu algılara sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlarda en fazla oyun, arkadaşlık, yardımlaşma, akademik başarı ve sevgi kavramlarının olduğu görülmekle birlikte iki gruptaki öğrencilerin ötekilerle ilişkilerinin bu kavramlar sayesinde olumlu geliştiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada Türk ve Suriyeli öğrencilerin çok azının farklı olan arkadaşını Suriyeli ya da Türk olarak belirttiği görülmüştür. Öğrencilerin genellikle farklılıklarını yetenek, karakter, fiziksel özellikler yönlerinden tanımladıkları görülmüştür. Bu durumda ötekilerin farklılıklarını belirlerken öğrencilerin ırksal özelliklerini dikkate almadığı düşünülmektedir. Son araştırmalar çocukların kültürel farklardan daha çok bireysel farklılıklara önem verdiğini ve kişileri kategorileştirirken veya karşındakini tanımlarken gördükleri (örneğin, kıyafet rengi ya da oyunda hızlı koşan biri) özellikleri ile ayırttığını belirtmektedir (Kowalski ve Lo, 2001).

Sonuçlarda ötekiyle ilişkilerde Türk öğrencilere göre Suriyeli öğrencilerin akademik yönden başarılı olmaları kendileri için önemli bir olgu olarak saptanmıştır. Öğrencilerin başarıyı bu kadar önemsemelerinin sebebi olarak kendilerini öğretmenine ve arkadaşlarına görünür kılmak, sınıfta başka yönlerden sorun yaşadığı için başarının kendisinin popüler olmasına fırsat sağlayacak bir araç olarak gördüğü düşünülmektedir. Çalhan ve Kolukırcık, (2020) çalışmasına katılan Suriyeli öğrencilerin çoğunluğunun okulda başarılı olmalarının kendileri için önemli olduğunu ifade ettiğini belirtmektedir.

Bulgularda cinsiyet farklılığı sebebiyle olumsuz algılar her iki grupta da bulunurken Suriyeli öğrencilerde daha fazla olarak söylenebilir. Bu durumun daha çok kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Evis (2019) Suriyeli kız öğrencilerin erkek öğrencilerle aynı sınıfta okumak istediklerini belirtmiştir. Ayrıca Suriye’de farklı sınıflarda okudukları için Türkiye’deki sisteme uyum sağlamada zorlandıklarını belirtmiştir.

Araştırmada dikkat çeken bir bulgunun, Suriyeli öğrencinin Türkçe konuştuğu için diğer Suriyeli öğrencilerden farklı olduğunu ifade etmesidir. Aynı bulguya *Düşünce Boyutuna Yönelik Sonuçlarda* da ulaşılmıştır. Bu durumda ötekini belirlerken dilin önemli bir olgu olduğu söylenebilir. Ayrıca Suriyeli öğrenciler için Türkçe konuşmanın önemli olduğu söylenebilir. Baytas ve Çelik (2020) yaptıkları araştırmada Suriyeli öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin; Türkçeyi öğrenmek istediklerini, böylece Türk öğrencilerle iletişim kurdukları için daha kolay arkadaş olabileceklerini ve okul başarılarının artacağını aynı zamanda kültür farklılığının da etkisinin azalacağı gibi bulgular elde etmiştir. Şahin ve Şener (2019) de başlangıçta Türkçeyi öğrenmeye olumsuz tutumu olan Suriyeli öğrencilerin sonradan Türkçe sevgisini kazandığını Türkçeyi öğrenmek istediğini belirtmiştir.

B. Öneriler

1. İlkokul ders kitapları hazırlanırken, çocukların öteki algısını oluşturmalarına yardımcı olan yabancı, farklı gibi kavramlara dikkat edilmelidir. Mevcut Hayat Bilgisi

ders kitapları incelenmeli ve çocukların yabancılardan aşırı korku duymasına neden olacak bölümler düzeltilmelidir.

2. Medyanın, çocukların yabancı algısı üzerindeki olumsuz etkilerini engellemek amacıyla çocukların şiddet içerikli yayınlardan ve olumsuz imaj yaratan haber programlarından uzak tutulması önemli görülmektedir.

3. Öğrencilerin oyun, ders gibi etkinliklerde öteki kavramını unuttuğu, farklılıkların yarattığı olumsuz duyguları hissetmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin sevdiği derslerde ve oyunlarda birlikte eğlenebilecekleri ortamların oluşturulması öğrenciler arasında olumlu duyguların oluşmasına zemin hazırlayabilir.

4. Yardımlaşma ve sevgi duygusu öğrencilerin öteki”ne bakış açısını etkileyen duygular olarak önemli görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin bu değerler kazandırılarak birbirleri arasında bağ kurması sağlanabilir.

5. Öğrencilerin ötekilerle ilişkisini etkileyen yetenek faktörü sebebiyle, yeteneklerinin ön plana çıkarılması olumlu benlik gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra ötekilerle olumlu ilişkilerin kurulmasına destek olabilir.

6. Araştırmadaki farklı ülkeden olmanın ya da farklı olmanın dezavantajlı olduğu sonucu göz önünde bulundurularak ilkokullara yönelik farklılıklara saygı eğitimi programının hazırlanması ve öğrencilere bu programın uygulanması önemli görülmektedir.

7. Öğrencilerin benzerliklerinin ön plana çıkarılması birbirlerine kaynaşma imkânı sağlayabilir. Ayrıca olumlu benlik ve kimlik geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

8. Akademik başarının ötekilerle kurulan ilişkilerde önemli bir faktör olduğu, başarısı düşük olan öğrencilerin geri plana itildiği ve başarılı olan öğrencilerin ise sınıflarında popüler olan öğrenciler olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin başarılı oldukları alanlar ön plana çıkarılarak dışlama, küçük görme gibi olumsuzlukların önüne geçilebilir.

9. Suriyeli öğrencilerin yalnız ve dışlanmış hissetmesini engellemek için Türkçe öğrenmelerini hızlandıracak destek kursları yapılabilir. Ayrıca görsel destekli etkinlikler ve oyunlarla öğrencilerin dil problemini daha az hissetmelerine olanak sağlanabilir.

10. Öğrencilerin öteki algılarının belirlenmesinin okul ortamındaki ilişkilerin olumlu yönde katkı sağlaması düşünülmektedir. Bu sebeple Türkiye’deki farklı göçmen gruplarına benzer çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- AAMODT, S. ve WANG, S. (2011). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz.* (Çev. C. Duran). İstanbul: NTV Yayınları.
- AKKAYA, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17/56, 179-190.
- AKSAKAL, İ., DAĞAŞAN, A. ve ERGİNSOY, D. (2017). Üniversite öğrencilerinde ben ve öteki algısı. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3580-3590. doi:10.14687/jhs.v14i4.4850
- AKSOY, E. (2010). Almanya’da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 12(12), 7-38.
- AKTAN, K. ve DİVRENGİ, M. (2010). *Farkındayım, farklılıklara saygılıyım.* Ankara: Eğiten Kitap.
- AKTEPE, V. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özgüvenlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 757-772.
- ALKALAY, G. (2020). *İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- ALKALAY, G., KIRAL, B. ve ERDEM, A. R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-249.
- ALTINTAŞ, E. (1991). Ergenlerde benlik kavramı ve ana-baba-öğretmen tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi* 6 (1), 61-69.

- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multiculturalguidelines.aspx>
- ASLAN, A. (2020). Suriyeli öğrencilerin ikincil sosyalleşmeleri bağlamında okulun işlevleri: Çarşamba örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 42-58.
- ASLAN, S. ve AYBEK, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ile ilgili algılarının incelenmesi: Fenomenolojik bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(217), 97-110.
- ATAK, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176.
- AYDIN, B. (2014). *Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- AYDIN, M. (2010). Masterson yaklaşımında borderline kişilik bozukluğunda gelişimsel yaklaşım. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- AYDOĞDU, Y. (2019). *Türkiye’de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin sosyo-kültürel problemlerine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- AYKUT, S. (2019). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AYVAZ TUNCEL, Z. (2009). *Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BACANLI, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- BAL, H. (2010). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin korkuları ve gelişimsel özellikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- BARNETT, M.A., HOWARD, J.A., KING, L.M. ve DİNO, G.A. (1980). Antecedents of empathy: Retrospective accounts of early socialization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6(3), 361-365.
- BAŞBAY, A. ve BEKTAŞ, Y. (2010). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- BAŞKALE, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- BAUMAN, Z. (1999). *Sosyolojik düşünmek*. (A. Yılmaz, Çeviri) İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- BAUMAN, Z. (2011). *Postmodern etik*. (Çeviri Alev Türker). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- BAYRAM, Y. (2015). Bir hak ihlali olarak ötekileştirme: Gazetelerin üçüncü sayfa haberlerinde Suriyeli sığınmacıların 'öteki' temsili. *Turkish Journal of Police Studies/Polis Bilimleri Dergisi*, 17(3).
- BAYTAŞ, M. O. ve ÇELİK, A. (2020). Bir kapı aralamak: Yerel ve Suriyeli çocuklarla yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(2), 227-258.
- BENLİ ÖZDEMİR, E. (2018). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerle birlikte eğitim alan Türk öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(34), 1199-1219.
- BERGER, P. ve LUCKMANN, T. (2008). *Gerçekliğin sosyal inşası*. (V. Saygın Ögütte, Çeviri). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- BİÇER, N. ve ÖZALTUN, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364.

- BİNGÖL, A. S. (2006). *Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına dönük eğitim politikaları ve uygulamaları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- BROPHY, J. ve ALLEMAN, J. (2002). Learning and teaching about cultural universals in primary-grade social studies. *The Elementary School Journal*, 103(2), 99-114.
- BROWN, G. L., MANGELSDORF, S. C., Neff, C., SCHOPPE-SULLIVAN, S. J. ve FROSCH, C. A. (2009). Young children's self-concepts: Associations with child temperament, mothers' and fathers' parenting, and triadic family interaction. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University. Press)*, 55(2), 184.
- BUHS, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407-424.
- BULUT, C. ve BAŞBAY, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- CALP, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CEVİZCİ, A. (1999). *Felsefe sözlüğü* (3. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- CHISHOLM, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14(11), 43-68.
- CHRISMAN, K. ve COUCHENOUR, D. (2002). *Healthy sexuality development: A guide for early childhood educators and families*. NAEYC, PO Box 932569, Atlanta, GA 31193-2569.
- CLIFFORD, M. M. ve WALSTER, E. (1973). Research note: The effects of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education*. (46), 248-258.

- ÇALHAN M. ve KOLUKIRIK, S. (2020) Eğitim sistemine katılımın dayanıklılık geliştirmedeki rolü: Suriyeli göçmen çocuklar üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (49), 189-202.
- ÇAPAR, M. (2004). *Türk ulusal eğitim sisteminde öteki ve ötekine yaklaşım*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇİFTÇİ, İ. (2006). *Uluslararası ilişkilerde 'öteki' kavramı ve Avrupa Birliği ile İslam Konferansı Örgütü'nün 2002 İstanbul buluşmasında 'Türk modeli' söylemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇOBAN, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- ÇOBANER, A. A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, (24), 27-54.
- DE MELENDEZ, W. R. ve BECK, V. (2018). *Teaching young children in multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies*. Cengage Learning.
- DEMİR, A. E. (2020). Benlik yanılması: Sosyal beyin, kimliği nasıl oluşturur?. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (MÜSBİD)*, 9(2), 232-239.
- DEMİR, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), s. 280-306.
- DEMİRTAŞ, H. A. (2003). Sosyal kimlik kuramı, temel kavram ve varsayımlar. *İletişim Araştırmaları*, 1(1), 123-144.

- DENHAM, S. A. ve HOLT, R. W. (1993) Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29(2), 271-275.
- DENHAM, S. A., BASSETT, H. H., THAYER, S. K., MİNCİC, M. S., SİROTKİN, Y. S. ve ZİNSSER, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of genetic psychology*, 173(3), 246-278.
- DEPARTMENT OF COMMERCE AND VICE PRESİDENT U.S.A, (2001). *Best practices in achieving workforce diversity, us department of commerce and vice president Al Gore's national partnership for Reinventing government benchmarking study*. Washington, DC: American Psychological Association.
- DERMAN-SPARKS, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, NW, Washington, DC 20009-5786.
- DERMAN-SPARKS, L. ve EDWARDS, J. O. (2010). Anti-bias education. *Antibias education for young children and ourselves*, 1-10.
- DOBBS, M. F. (1996). Managing diversity: Lessons from the private sector. *Public personnel management*, 25(3), 351-367.
- DOYURAN, B. (1989). Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim alanındaki zorlukları üzerine. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 6(6), 273- 283.
- EKMİŞOĞLU, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- ERBUYURUCU, A. G. (2015). İnternet gazeteciliğinde farklılıkların temsili: Ben ve ötekinin karşılaşması bağlamında doğu batı imgesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- ERDİM, L. ve ERGÜN, A. (2016). Boşanmanın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkileri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), 78-84.
- EREŞ, F. (2016). Problem of the immigrant students' teachers: Are they ready to teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- ERGÜN, Ö. R. (2018). Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- EROĞLU, Ç. (2008). Kenize Mourad'ın romanlarında "Öteki". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 48(1), 43-51.
- ERSOY, A. F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: bir fenomenolojik araştırma. *Mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 12(1), 454-473.
- EVİS, Z. Ö. (2019). *Suriyeli mülteci öğrencilerin olumsuz yaşantılarının resimlerine yansımaları (5.sınıf örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- FEİNGOLD, A. (1992). Good-looking people are not what we think. *Psychological bulletin*, 111(2), 304.
- FREUD, S. (1940). Part I. The nature of mind. *International Journal of Psycho-Analysis*, 21, 27-84.
- FREUD, S. (1993). *Yaşamım ve psikanaliz* (K. Şipal, çeviri). İstanbul: Say Yayınları.
- FREUD, S. (1994). *Psikanalize yeni giriş dersleri* (1. Baskı), (S. Budak, çeviri). Ankara: Öteki Yayınları.
- GASSET, J. O. (2000). *İnsan ve herkes*. (N. G. Işık, Çeviri). İstanbul: Metis Yayınları.
- GEDİK, E. (2010). Almanya'da "Öteki" olmak, "Öteki" kalmak. *Folklor/edebiyat*, 16(62), 41-68.
- GİGM (2021). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> Erişim Tarihi: 15.05.2021.

- GÜMÜŞ, Z. ve GÜLER, K. (2018). Yetişkin bireylerdeki bağlanma stillerinin demografik özellikleri ve yaşam kaliteleriyle olan ilişkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (78), 505-521.
- GÜNEY, Ü. ve KONAK, N. (2016). Bolu’da Suriyeli ve Iraklı sığınmacılar vatandaşlık ve kaynak dağılımı temelinde öteki algısı. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 4(2), 113-133.
- GÜNGÖR, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- GÜRDOĞAN BAYIR, Ö. ve GÜLTEKİN, M. (2017). İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 234-251.
- GÜVEN, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- GÜVENÇ, B. (1997). *Türk Kimliği*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- GÜZEL, S. (2019) *Türkiye’de öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyum problemlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- HABERMAS, J. (2012). ‘Öteki’ olmak ‘Öteki’yle yaşamak. (İ. Aka, Çeviri) YKY Yayınları: İstanbul.
- HALLAÇLI, F. ve GÜL, İ. (2021). Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Human Sciences*, 18(2), 199-214.
- HARTER, S. (2006). The self. N. Eisenberg (Ed.), *In Handbook of child psychology. Social emotional, and personality development* (pp. 505–570). Hoboken, NJ: Wiley.

- HARUNOĞULLARI, M., SÜZÜLMÜŞ, S. ve POLAT, Y. (2019). Türkiye’deki suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 816-837.
- HEK, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171. doi:10.1080/09503150500285115
- HENTCH, T. (2008). *Hayali Doğu: Batı’nın Akdenizli Doğu’ya politik bakışı*. (Aysel Bora, Çeviri). İstanbul: Metis Yayınları.
- HOLDER, M. D. ve COLEMAN, B. (2008). The contribution of temperament, popularity, and physical appearance to children’s happiness. *Journal of Happiness Studies*, 9(2), 279-302.
- KACAR, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarında çokkültürlü kişiliğin farklılıklara saygı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- KANATLI ÖZTÜRK, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARA, Ö. T., YİĞİT A. ve AĞIRMAN F. (2016). Çukurova üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education Articles*, 12(4), 945-961.
- KARAAĞAÇ, F. C. ve GÜVENÇ, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- KARADEMİR, D. ve DOĞAN, M. (2019). Suriyeli mültecilerin mekânsal analizi: Şanlıurfa örneği. *Coğrafya Dergisi*, (39), 111-124.

- KARADUMAN, S. (2010). Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü. *Journal of Yaşar University*, 5(17), 2886-2899.
- KAŞKAYA, A. (2013). *Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve eleştirel yansıtma becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KEDV (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. İstanbul: Derin Yayınları.
- KILAVUZ, F. (2015). *Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin arkadaşlık hakkındaki tutumları ve arkadaş seçimlerini etkileyen etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- KIRIKÇI, A. C. (2017). Sosyal bilgiler ve kapsamındaki ders kitaplarında Doğu-Batı bağlamında öteki:(1928-2017). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KIZILKAYA, O. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitim ortamlarındaki uyumlarına yönelik görüşleri*.(Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KİRAZ, S. (2011). Yabancılaşmanın kökeni üstüne. *FLSF/Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 6(12), 147-169.
- KOCADAĞ, Ş. (2019). *Sosyal bilgiler ortaokul öğretim programının ötekileştirme olgusu açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- KOÇYİĞİT, S., TUĞLUK, M. N. ve KÖK, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- KOWALSKI, K. ve LO, Y. F. (2001). The influence of perceptual features, ethnic labels, and sociocultural information on the development of ethnic/racial bias in young children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 444-455.

- KULTAS, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- LAMBERT, W. E. ve KLİNEBERG, O. (1969). The Development of Children's Views of Foreign Peoples. *Childhood Education*, 45(5), 247-253.
- LAUGHEY, D. (2010). *Medya Çalışmaları Teoriler ve Yaklaşımlar*. (A. Toprak, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- LEVY, A. (1996). Children's understanding and attitudes about people from other countries. *Association for Childhood Education International Conference, Minneapolis: MN, April, 10-13*.
- MAHLER, M. S. (1965). On early infantile psychosis: The symbiotic and autistic syndromes. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 4(4), 554-568.
- MAHLER, M. S. (1967). On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 15(4), 740-763.
- MAHLER, M. S. ve LA PERRIERE, K. (1965). Mother-child interaction during separation-individuation. *The Psychoanalytic Quarterly*, 34(4), 483-498.
- MAHLER, M. S., PİNE, F. ve BERGMAN, A. (2003). *İnsan yavrusunun psikolojik doğumu*. (A. N. Babaoğlu, çeviri). İstanbul: Metis Yayınları.
- MANNİNG, M. L., BARUTH, L. G. ve LEE, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. New York and London: Taylor ve Francis Group.
- MARSH, H. W., CRAVEN, R. ve DEBUS, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multicohort–multioccasion study. *Child development*, 69(4), 1030-1053.
- MARSHALL, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.

- MAXWELL, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- MCDONALD, N. M. ve Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. *Moral Behavior and Free Will: A Neurobiological and Philosophical Approach*, 341-368.
- MCLLWAİNE, P. (2014). ABC: Promoting an anti-bias approach to education in northern ireland. *Northern Ireland Council for Integrated Education*.
- MEB, (2018). *İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 4*. Ankara: Tuna Yayınları
- MEB, (2019a). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3*. Ankara: Evren Yayınları
- MEB, (2019b). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2*. Ankara: MEB Yayınları
- MEMİŞ DOĞAN, M. (2018). *Türkiye'de kimlik ve öteki: Sultanbeyli-Kadıköy örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- MERCAN UZUN, E. M. ve BÜTÜN, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- MERRİAM, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MERRİAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çeviri). Ankara: Nobel.
- NAHYA, Z. N. (2010). *avrupa birliği bağlamında imge ve ötekileştirme: Bir grup Ankara üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi öğrencisi örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkbilim (Etnoloji), Ankara.

- NAHYA, Z. N. (2011). İmgeler ve ötekileştirme: Cadılar, yerliler, Avrupalılar. *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 27-38.
- ÖZ, İ. (1997). *Çocuk olmak; Çocuğun gelişim dönemleri* (2. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- ÖZEN, Y. ve GÜLAÇTI, F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 20-38.
- ÖZER, D. S. ve ÖZER, M. K. (1998). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZGÜN, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin akademik başarı ve okul ortamı uyumuna ilişkin gözlemlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- PAKER, M. (2007). Paker ile söyleşi: Öteki korkusu. *Birikim Dergisi*. (Erişim Tarihi: 07.10.2007). <http://birikimdergisi.com/guncel/murat-paker-ile-soylesi-oteki-korkusu>.
- PAREKH, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities*, 1(1), 109-115.
- PERSZYK, D. R., LEİ, R. F., BODENHAUSEN, G. V., RICHESON, J. A. ve WAXMAN, S. R. (2019). Bias at the intersection of race and gender: Evidence from preschool-aged children. *Developmental science*, 22(3), e12788.
- PETERSON, A., MEEHAN, C., ALI, Z. ve DURRANT, I. (2017) *What are the educational needs and experiences of asylum-seeking and refugee children, including those who are unaccompanied, with a particular focus on inclusion?* A literature review. Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- PIAGET, J. ve INHELDER, B. (2016). *Çocuk psikoloji*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

- POLAT, F. (2012). *Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- POLAT, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- POLAT, V. (2016). *Kitle iletişim kuramları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ders Kitabı.
- PUTALLAZ, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child development*, 324-340.
- RASMUSSEN, S. (2009). Commentary: Opening up perspectives on autonomy and relatedness in parent—children dynamics: Anthropological insights. *Culture ve Psychology*, 15(4), 433-449.
- RONEN, T., RAHAV, G. ve ROSENBAUM, M. (2003). Children's reactions to a war situation as a function of age and sex. *Anxiety, Stress ve Coping*, 16(1), 59-69.
- ROSENBERG, S. (1988). Self and others: Studies in social personality and autobiography. *Advances in experimental social psychology* (21), 57-95.
- SARACALOĞLU, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SARICA, Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SCHNAPPER, D. (2005). *Sosyoloji düşüncesinin özünde öteki ile ilişki*, (A. Sönmezay, Çeviri). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- SEBANC, A. M., PIERCE, S. L., CHEATHAM, C. L. VE GUNNAR, M. R. (2003). Gendered social worlds in preschool: Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development*, 12(1), 91-106.
- SEEFELDT, C. CASTLE, S. ve FALCONER, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (S. C. Keskin, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademi.
- SELÇUK, M. (2008). Who am I between "US" and "THEM"? *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 103(5), 511-516, DOI: 10.1080/00344080802426954
- SENEMOĞLU, N. (1994). Okul öncesi eğitim program hangi yeterlikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- SENEMOĞLU, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SETA. (2017). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Engelleri aşmak: Türkiye’de Suriyeli çocukları okullandırmak. <https://setav.org/assets/uploads/2017/11/Engelleri-A%C5%9Fmak-T%C3%BCrkiye%E2%80%99de-Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1-Okulla%C5%9F%C4%B1rmak.pdf> Erişim Tarihi: 05.05.2021.
- SHRAUGER, J. S. ve PATTERSON, M. B. (1974). Self-evaluation and the selection of dimensions for evaluating others. *Journal of Personality* 42(4); 569-85.
- SİNHA, R. B. N. ve HASSAN, A. (2015). Perceiving own and others behaviour: An exploration in social perception. *International Journal of Business and Society*, 16(1); 107-116.
- SİNAN, F. N. (2019). *Türkiye’de ilkokula devam eden Suriyeli çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- SOLSO, R. L. MACLİN, M. K. ve MACLİN, O. H. (2007). *Bilişsel Psikoloji* (A. Ayçiçeği-Dinn, Çeviri). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

- SÖNMEZ, V. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SÖZLÜK, B. T. (2014). Sürüm No: 1.0 Farabi
- ŞAHİN S. A. ve ÇELİK Z. (2020). Dışlanma ve umut arasında: Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 494-503. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.409>
- ŞAHİN, F. ve ŞENER, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66-85.
- ŞENGÜL, A. (2007). Edebiyatta ötekilik meselesi ve Türk edebiyatında 'öteki'. *Karadeniz Araştırmaları*, (15), 97-116.
- ŞİŞMAN, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- TAŞKIN, B. ve ÖZER, U. (2020) Ulusaşırı aktörler olarak Türkiye'deki Suriyeli öğrenciler. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 225-249.
- TAŞTAN, C. ve ÇELİK, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. https://www.researchgate.net/publication/320288420_Turkiye'de_Suriyelilerin_Egitimi_Guclukler_ve_Oneriler/link/59dba032458515e9ab450524/download Erişim Tarihi: 05.05.2021.
- TDK. (2011). Büyük Türkçe sözlük.
- TEİCHMAN, Y. (2001). The development of Israeli children's images of Jews and Arabs and their expression in human figure drawings. *Developmental Psychology*, 37(6), 749.
- TEKİN, U. ve YÜKSEKER, D. (2017). Göç ve eğitim: Türkiye'de ve Almanya'da aile dili okul dilinden farklı olan çocukların okullaşması. https://tr.boell.org/sites/default/files/goc_ve_egitim_calistayi_sonuc_raporu-28.07.2017.pdf Erişim tarihi: 30.05.2021.

- TEMİZKAN, Ö. (2011). *Öteki Tartışmaları Çerçevesinde Zygmunt Bauman'ın Öteki Yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Sivas.
- TOPÇUBAŞI, T. ve Polat, S. (2018). Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 387-417.
- TOSUN, A. (2015). *Kendini ve ötekini tanıma bağlamında din öğretiminde dünya görüşü modeli*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TROYNA, B. ve HATCHER, R. (1992). *Racism in children's lives: A study of mainly-white primary schools*. Routledge Library Editions: Education and Race.
- TUNCAY, M. (2004). Erdemin estetikle buluşması. *Sanat Dergisi*, (10), 68-75.
- TUNÇ, A. (2010). Uluslararası bağlamda ‘öteki’ ve ‘yabancı’ olanın haber mediasındaki temsili merkezinde haber ve gerçeklik arasındaki ilişki. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 1(1), 49-60.
- TURGUT, T. ve ÇİNKÖ, M. (2017). *Değerli insana “değer”li çalışmalar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tut, E., KIROĞLU, K. ve BAYRAKTAR, G. (2018). Suriyeli ve Türk öğrencilerin öğretmen ve okul kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 11(56).
- TUZCUOĞLU, N. (1995). Psikanaliz kuramı ve özellikleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 275-285.
- TÜRKARSLAN, N. (2007). Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla baş etme yolları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 11(11), 99-108.
- TÜRKMEN, E. (2018). *Türkiye’de mülteci çocuk emeği: Şanlıurfa’da çalışan Suriyeli mülteci çocuklar*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- TÜZÜN, O. ve SAYAR, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- UNHCR (1995). United Nations High Commissioner for Refugees Guidelines for educational assistance to refugees. [Çevrim-içi: <http://www.pitt.edu/~ginie/unhcr/pdf/rgfeatr.pdf> Erişim tarihi: 30.05.2021.
- UYŞAL, A. (2015). Londra'daki Türklerde aidiyet ve mekan ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Coğrafya Dergisi* (30), 61-78.
- UYŞAL, A. (2019). *Geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir çoklu durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ÜNAL, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları:" Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 65-89.
- ÜNER, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- ÜNLÜ, İ. (2012). *Sosyal bilgiler öğretim programında kültür aktarımı konuları öğretiminin yeterlik düzeyinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- VAN DER ZEE, K. I. ve VAN OUDENHOVEN, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European journal of personality*, 14(4), 291-309.
- WADSWORTH, B. J.,(2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı* (Selçuk, Z., Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- WİTENBERG, R.T. (2007). The moral dimension of children's and adolescents' conceptualization of tolerance to human diversity. *Journal of Moral Education*, 36(4), 433-451.
- WU, W., WEST, S. G. ve HUGHES, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of educational psychology*, 102(1), 135-152.
- XU, S., CONNELLY, F. M., He, M. F. ve PHILLION, J. (2007). Immigrant students' experience of schooling: A narrative inquiry theoretical framework. *Journal of Curriculum studies*, 39(4), 399-422.
- YAYLAGÜL, L. (2010). *Kitle iletişim kuramları egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. Ankara: Dipnot.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2013). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- YILDIRIM, A. F. (2019) *Günlük yaşamda farklılıkları ötekileştirme üzerine sosyolojik bir araştırma*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, İ. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- YILMAZ, H. (2018). Ötekine karşı duygusal mesafe ölçeği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (76); 24-42
- YILMAZ, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu*. (Doktora Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Kurumları İşletmeciliği, İstanbul.

- YOHANİ, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873.
- YORK, S. (2003). *Roots and wings, revised edition: Affirming culture in early childhood programs*. Redleaf Press.
- YURTAL, F. (2004). Name-calling and peer beliefs among primary school children in Turkey. *Pastoral Care in Education*, 22(2), 39-41.
- YÜCE, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÜKSEK USTA, S. (2019). *Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÜKSEL, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 153-165.

İNTERNET KAYNAKLARI

BOEREE, G. (2015). *Social psychology*. social psychology: http://www.social-psychology.de/do/pt_maslow.pdf adresinden alındı. Erişim Tarihi: 23.03.2020.

NEW WEBSTER DICTIONARY. (2020). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/other>

TDK. (2020). <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 14.04.2020.



EKLER

Ek 1: İlkokul Öğrencilerinin Öteki Algısı Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

İ.BÖLÜM

Bu bölüm görüşme yapılan her bir öğrenci ile ilgili olarak öğrencinin öğretmeni ile görüşülerek doldurulacaktır.

Okul:

Başarı Durumu:

Cinsiyet:

Anne Mesleği:

Anne Eğitim Durumu:

Baba Mesleği:

Baba Eğitim Durumu:

Kaç kardeşi var:

Gelir Durumu:

Anne / Baba hayatta mı?

Anne / Baba birlikte mi?

Aile yapısı nasıldır? Çekirdek aile mi? Geniş aile mi?

Öğrenci daha önce okul değiştirdi mi?

Memleketi / Kökeni nedir?

Grupla çalışma becerileri nasıldır?

Sosyal becerileri nasıldır?

Herhangi bir özel gereksinim durumu söz konusu mu? Tanılı ya da tanılanmayan

II. BÖLÜM

İkinci bölüme ait sorular öğrencilere yönlendirilecek sorulardan oluşmaktadır.

- 1- **Sana göre yabancı kimdir? Nasıl biridir?**
 - a. Neden yabancı deriz ona?
 - b. Yabancı olarak tanımladığın biriyle benzer özellikleriniz var mıdır? Bu özellikleri sayabilir misin?
 - c. Yabancı olarak tanımladığın biriyle farklı özelliklerini sayar mısın?
 - d. Yabancı biriyle aynı ortamda olduğunda nasıl hissedersin?
- 2- **Senden farklı olan insanlar var mı?**
 - a. Neden senden farklı olduklarını düşünüyorsun?
 - b. Hangi özellikleri ile senden farklı olduklarını düşünüyorsun? Bu özellikleri sayabilir misin?
 - c. Senden farklı olan insanlarla birlikte vakit geçirmekten hoşlanır mısın?
- 3- **Sana benzeyen insanlar var mı?**
 - a. Hangi özellikleri ile sana benzediklerini düşünüyorsun?
 - b. İnsanların benzer özellikleri olduğunda birbirlerine karşı düşünceleri nasıl olabilir?
 - a. Hangi özelliklerinin senden farklı olduğunu düşünüyorsun? Örnek verebilir misin?
 - b. İnsanların farklı özellikleri olduğunda birbirlerine karşı düşünceleri nasıldır?
- 4- **Sınıfında okulunda sana benzemeyen senden farklı olan insanların olmasını ister misin? Neden?**
- 5- **Sınıfında farklı olduğunu düşündüğün arkadaşların var mı? Hangi yönleri ile senden farklılar?**
- 6- **Farklı olduğunu düşündüğün arkadaşın seninle ilgili ne düşünüyor?**
 - a. Seninle oynamak ister mi? Neden?
 - b. Seninle çalışmaktan hoşlanır mı? Neden?
 - c. İyi anlaşabiliyor musunuz? Hangi konularda iyi anlaşıyorsunuz?
 - d. Seninle zaman geçirmek ister mi? Neden?
 - e. Senin hangi özelliklerin onun ilgisini çekebilir?
- 7- **Sınıfında senden farklı olduğunu düşündüğün arkadaşın var mı?**
 - a. Onun en iyi arkadaşı kim sence?
 - b. Neden onun en iyi arkadaşı o?
 - c. O arkadaşın sınıfta başka biriyle arkadaş olmak istese sence bu kim olurdu? Neden o olurdu?
 - d. O arkadaşının sınıfta en çok anlaşılamadığı kişi sence kim? Neden onunla iyi anlaşamıyor?
 - e. O arkadaşına karşı sınıftaki arkadaşların ne düşünüyor olabilir?
- 8- **Senin en iyi arkadaşın kim?**
 - a. Neden senin en iyi arkadaşın o?
 - b. En iyi arkadaşın sınıfta başka biriyle arkadaş olmak istese sence bu kim olurdu? Neden o olurdu?
 - c. En iyi arkadaşının sınıfta en çok anlaşılamadığı kişi sence kim?
 1. Neden onunla iyi anlaşamıyor?
 2. Sen onun anlaşılamadığı kişi hakkında ne düşünüyorsun?

Ek 2: Etik Kurul Belgesi



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-85748827-050.06.04-81113
Konu : Etik Kurulu Kararı 2021/06-17 (Alper
KAŞKAYA)

Sayın Doç.Dr. Alper KAŞKAYA
Dekan Yardımcısı

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığının 31/05/2021 tarih ve 06 sayılı oturumunda alınan 06-17 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek:KARAR-17 (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSP3CTPAP3

Belge Takip Adresi :
https://ebys.cbyu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BSP3CTPAP3&eS=81113

Adres:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Yalınzbağ yerleşkesi Erzincan Sivas
karayolu 12. km 24002 Erzincan
Telefon:444 8 024 - (0446) 226 66 66 Faks:(0446) 226 66 65
e-Posta:rektorluk@erzincan.edu.tr Web:https://cbyu.edu.tr/tr/
Kep Adresi:erzincanuniv@hs02.kep.tr

Bilgi için: Muhammet İsmail TURAK
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 0446 226 66 66 - 10041





T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	31/05/2021
Protokol No	06/17
Araştırma Başlığı	İlkokul Öğrencilerinde Öteki Algısının İncelenmesi
Araştırma Türü	Nitel-Durum Çalışması
Araştırmacılar	Doç. Dr. Alper KAŞKAYA (Sorumlu Araştırmacı) Tuğba ÇAPAR (Tez Öğrencisi)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Not: Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz.	

e-imzalıdır

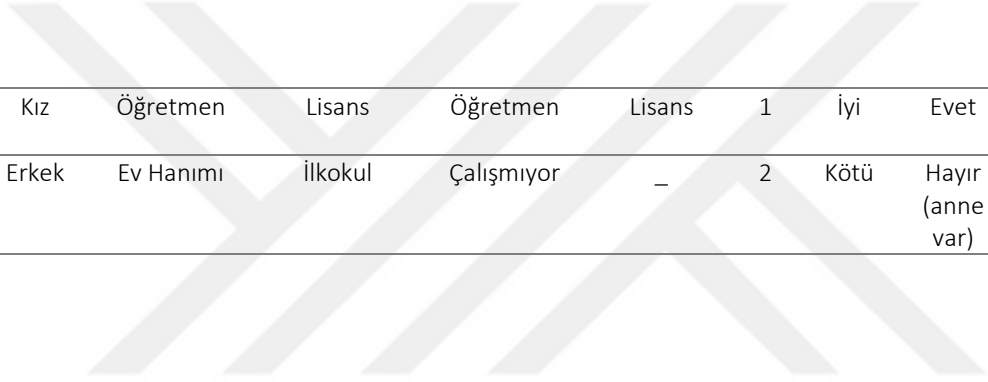
Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek 3: Araştırmanın alışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Öğrenciler	Başarı durumu	Cinsiyet	Anne mesleği	Anne Eğitim Durumu	Baba mesleği	Baba Eğitim Durumu	Kardeş Sayısı	Gelir	Anne/Baba Hayatta mı?	Anne/Baba birlikte mi?	Aile yapısı	Öğrenci Okul Değiştirdi Mi?	Memleket/Köken	Grupla çalışma becerisi	Sosyal beceri	Özel gereksinim durumu
Ö_1	Orta	Erkek	Ev Hanımı	Lise	Şoför	İlkokul	3	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Halep/Suriye-Arap	Kötü	Kötü	Hayır
Ö_2	Başarılı	Erkek	Ev Hanımı	İlkokul	Mimar (Çalışmıyor)	Lisans	3	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Evet (3.sınıf)	Halep/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_3	Başarılı	Erkek	Ev Hanımı	Lise	İşçi	Ortaokul	2	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Evet	Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_4	Orta	Erkek	Ev Hanımı	İlkokul	Esnaf	İlkokul	3	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Evet (4.sınıf)	Hama/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_5	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Ortaokul	Çalışmıyor	İlkokul	5	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Evet (4.sınıf)	Halep/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_6	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	Esnaf	İlkokul	6	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Evet (4.sınıf)	Halep/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_7	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Ortaokul	Terzi	Ortaokul	3	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Halep/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_8	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Okumamış	Çalışmıyor	_	4	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Dudiyen/Suriye-Türkmen	İyi	İyi	Hayır
Ö_9	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Ortaokul	Esnaf	_	4	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Halep/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_10	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Ortaokul	İşçi	_	5	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Halep/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_11	Başarılı	Erkek	Ev Hanımı	Lise	Şoför	Lise	2	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Evet (3.sınıf)	Halep/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_12	Orta	Erkek	Ev Hanımı	İlkokul	Çalışmıyor	Ortaokul	3	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Leyramun/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_13	Başarılı	Erkek	Ev Hanımı	İlkokul	Esnaf/Ayakkabıcı	İlkokul	6	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Suriye-Türkmen	İyi	İyi	Hayır

Ö_14	Orta	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	Çalışmıyor	İlkokul	5	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Evet (4.sınıf)	Lazkiye/Suriye-Türkmen	İyi	İyi	Hayır
Ö_15	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	Çalışmıyor	Lise	3	Kötü	Evet	Evet	Geniş	Hayır	Halep/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_16	Başarılı	Kız	Öğretmen	Lisans	Asker	_	2	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Evet	İdlib/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_17	Başarılı	Kız	Öğretmen	Lisans	Avukat	Lisans	3	İyi	Evet	Evet	Çekirdek	Evet	İdlib/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_18	Başarılı	Erkek	Ev hanımı	Lise	Belediye başkanı	Lise	3	İyi	Evet	Evet	Çekirdek	Evet	İdlib/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_19	Başarılı	Kız	Kuaför	Ortaokul	Tamirci	Lise	2	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Evet	İdlib/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_20	Orta	Kız	Ev Hanımı	Ortaokul	Esnaf	Ortaokul	2	Kötü	Evet	Evet	Geniş	Hayır	Medine/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_21	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Ortaokul	Hemşire	Lise	2	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Humus/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
Ö_22	Başarılı	Kız	Öğretmen	Lisans	Serbest meslek	_	4	Kötü	Hayır	Hayır	Geniş	Hayır	İdlib/Suriye-Arap	İyi	İyi	Hayır
T_1	Orta	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	_	_	1	Kötü	Evet	Hayır	Geniş	Hayır	Hatay/Türk	Orta	Orta	Hayır
T_2	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	Öğretmen	Lisans	2	İyi	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_3	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	Serbest meslek	Ortaokul	2	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_4	Başarılı	Erkek	İşçi	Okumamış	İşçi	İlkokul	1	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Kahramanmaraş/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_5	Başarılı	Erkek	İşçi	İlkokul	Eskici	Lise	3	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Kahramanmaraş/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_6	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Okumamış	Fırıncı	İlkokul	5	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_7	Başarılı	Erkek	Ev Hanımı	İlkokul	Fırıncı	İlkokul	6	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Şanlıurfa/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_8	Başarılı	Erkek	Ev Hanımı	Lise	Sigortacı	İlkokul	3	Orta	Evet	Evet	Geniş	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_9	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Okumamış	Çiftçi	İlkokul	-	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır

T_10	Orta	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	Şoför	Okumamış	4	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_11	Kötü	Erkek	Ev Hanımı	Ortaokul	Sanayide çalışıyor	Ortaokul	2	Kötü	Hayır (anne var)	Hayır	Geniş	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_12	Orta	Erkek	Ev Hanımı	Okumamış	Demirci	Lise	6	Kötü	Evet	Evet	Geniş	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_13	Orta	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	İşçi	_	2	Kötü	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Kahramanmaraş/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_14	Başarılı	Erkek	Ev Hanımı	İlkokul	Çiftçi	İlkokul	3	Kötü	Evet	Evet	Geniş	Hayır	Kahramanmaraş/Türk	Orta	Orta	Hayır
T_15	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Ortaokul	Terzi	_	3	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_16	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	Marangoz	Lise	4	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_17	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	İşçi	Lise	2	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_18	Kötü	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	Serbest meslek	_	3	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	Orta	İyi	Hayır
T_19	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	İlkokul	Serbest meslek	Lise	3	Orta	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_20	Başarılı	Erkek	Ev Hanımı	İlkokul	İşçi	İlkokul	-	İyi	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_21	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Ortaokul	Güvenlik görevlisi	Lise	2	Orta	Evet	Evet	Geniş	Hayır	Kahramanmaraş/Türk	İyi	İyi	Hayır
T_22	Başarılı	Erkek	Ev Hanımı	İlkokul	Öğretmen	Lisans	4	İyi	Evet	Evet	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Diş teli kullanıyor
T_23	Başarılı	Erkek	Hemşire	Lisans	Memur	Lisans	-	İyi	Evet	Hayır	Geniş	Evet (4.sınıf)	Gaziantep /Türk	İyi	İyi	Gözlük kullanıyor
T_24	Başarılı	Kız	Ev Hanımı	Okumamış	Şoför	İlkokul	1	Kötü	Anne var baba Yok	Hayır	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır



T_25	Başarılı	Kız	Öğretmen	Lisans	Öğretmen	Lisans	1	İyi	Evet	Evet	Çekirdek	Evet	Gaziantep /Türk	İyi	İyi	BİLSEM (müzik)
T_26	Başarılı	Erkek	Ev Hanımı	İlkokul	Çalışmıyor	_	2	Kötü	Hayır (anne var)	Hayır	Çekirdek	Hayır	Hatay/Türk	İyi	İyi	Hayır