

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

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN BÖLGE ÇOCUKLARI VE
SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN VE
PROBLEM DAVRANIŞLARININ PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNE
GÖRE İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Emine Sena GÜLLÜCE
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul, 2019

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

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN BÖLGE ÇOCUKLARI VE
SURIYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN VE
PROBLEM DAVRANIŞLARININ PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNE
GÖRE İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Emine Sena GÜLLÜCE
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Gülden Uyanık BALAT**

İstanbul, 2019


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

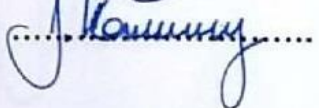
ONAY

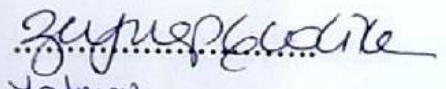
EMİNE SENA GÜLLÜCE tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Bölge Çocukları ve Suriyeli Mülteci Çocukların Sosyal Becerilerinin ve Problem Davranışlarının Psikometrik Özelliklerine Göre İncelenmesi (Şanhurfa İli Örneği)” konulu bu çalışma, 04.03.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvan, Adı, Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Gülden Yanık Salat.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Işık Kamara.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Berna Erdiller Yatmaz.....

ÖZGEÇMİŞ

- 2008-2012 Şehit Özcan Kan Anadolu Öğretmen Lisesi (Kocaeli)
- 2012-2016 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü (İstanbul)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Şehit Kasım Aksoy İlkokulu/ Şanlıurfa

E-posta: senagulluce@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu çalışma okul öncesi öğrenimine devam eden bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmamın gerçekleşmesinde öncelikle teşekkür etmem gereken kişi şüphesiz, deneyimi, akademik kimliği ve güler yüzüyle her daim yardım ve desteklerini esirgemeyen, tezimin süreci hakkında kendisini bilgilendiremediğim süreçte dahi bana sürecin ne durumda olduğunu her fırsatta soran ve her daim takip eden danışmanım, sayın Prof. Dr. Gülden Uyanık Balat'tır.

Lisansüstü eğitime başlamama vesile olan sevgili babama, her daim yaşadığım zorlukları ve sıkıntılarını aşmamda 'ha gayret az kaldı' diye yüreklendiren canım anneme ve gerek pozitifliği gerekse mantıksal düşünme konusundaki kabiliyetleriyle bana destek olan kız kardeşime çok teşekkür ederim.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için Eyyübiye'deki bağımsız anaokullarının ve öğrencilerin tespitinde bana değerli vakitlerini ayırıp yardımcı olan Eyyübiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına, verilerin toplanması sürecinde bana destek olan Eyyübiye'deki bağımsız anaokulu idarecilerine ve ölçeklerin cevaplandırılmasında bana vakitlerini ayırıp emek veren değerli meslektaşlarıma, öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama konusunda bana destek ve yardımcı olan, bu süreçte ev işlerini aksatmama rağmen beni anlayışla karşılayan sevgili ev arkadaşşıma gönülden teşekkür ederim. Çalışmanın istatistiksel analizlerinde bana destek veren, sayın Doç. Dr. Emre Atılğan'a teşekkür ederim.

İsimlerini sayamadığım, arkadaşlarıma, dostlarıma ve araştırmamda emeği geçen herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Emine Sena GÜLLÜCE

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN BÖLGE ÇOCUKLARI VE SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

Bu araştırma okul öncesi öğrenimine devam eden bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının psikometrik özelliklerine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tarama modeline göre planlanan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinden olan Eyyübiye’de 9 bağımsız anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubu toplam 275 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilip Bülbül (2008) ve Elibol Gültekin (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan bölge çocukları ve Suriyeli Mülteci Çocukların sosyal beceri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p<,05$) problem davranış puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>,05$). Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde bölge çocuklarının sosyal beceri puan ortalamaları cinsiyetlerine, kardeş sayısına, okul öncesi eğitim alma süresine ve ebeveyn öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Problem davranış puan ortalamaları ise cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma süresine ve anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluştururken, kardeş sayısına ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluştururken, yaşa, kardeş sayısına, okul öncesi eğitim alma süresine ve ebeveyn öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Problem davranış puan ortalamaları ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluştururken, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi ve ebeveyn öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, problem davranış, Suriyeli mülteci çocuklar, Türk çocuklar, Bölge çocukları

ABSTRACT

RESEARCH ON SOCIAL SKILLS AND PROBLEM BEHAVIOURS OF LOCAL AND SYRIAN REFUGEE CHILDREN CURRENTLY CONTINUING THEIR PRESCHOOL EDUCATION ACCORDING TO PSYCHOMETRIC FEATURES (ŞANLIURFA PROVINCE EXAMPLE)

The aim of this study is to analyze the social skills and the problem behaviours of the local and Syrian refugee children who are currently taking preschool education according to psychometric features. The study which was designed according to the general survey model was evaluated in quantitative research approach. Participants consisted of 275 children aged 4-5 who continue their preschool education in 9 independent kindergarden located in Eyyübiye, one of the central districts of Şanlıurfa in 2017-2018 academic year. The data of the study were collected through the Personal Information Form developed by the researcher and Social Skills Rating System (SSRS) developed by Gresham and Elliot (1990) and adopted to Turkish by Elibol Gültekin (2008) and Bülbül (2008).

It is understood that the difference between the mean of social skill scores of the local and Syrian refugee children is significant ($p < ,05$) but the difference between the mean of problem behaviour scores is not significant ($p > ,05$). When the findings of the research is evaluated, there is a significant difference in the mean of the social skill scores of local children in terms of their gender, number of siblings, the duration of attendance to preschool education, their parent's level of education while there is no significant difference in terms of age. The mean of problem behaviour scores on the other hand have significant difference in terms of gender, age, the duration of attendance to preschool education and mothers' level of education, while they have no significant difference in terms of number of siblings and fathers' level of education. When it comes to the mean of the social skill scores of Syrian refugee children, there is a significant difference in terms of gender, yet there is no significant difference in terms of age, number of siblings, the duration of attendance to preschool education and parents' level of education. The mean of their problem behaviour scores have a significant difference in terms of gender, however they have no significant difference in terms of age, number of siblings, the duration of attendance to preschool education and parents' level of education.

Key Words: Syrian refugee children, Turkish children, social skills, problem behaviours

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Tanımlar	6
BÖLÜM II: ALAN YAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Göç Olgusu	7
2.1.1. Dünya’da Göç Olgusu ve Mülteci Kavramı	8
2.1.1.1 Mültecilik ve Ekolojik Sistemler Kuramı	9
2.1.1.2. Dünya’daki Mülteci Çocukların Eğitsel Olarak Değerlendirilmesi	10
2.1.2. Türkiye’de Göç Olgusu ve Suriyeli Mülteci Kavramı	11
2.1.2.1. Türkiye’deki Suriyeli Mültecilerin Değerlendirilmesi.....	13
2.1.2.1.1. Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitsel Olarak Değerlendirilmesi.....	14
2.1.2.2. Göç ve Suriyeli Mültecilerin Ülkemize Uyumuna	19
2.1.2.2.1. Suriyeli Mülteci Çocukların Ülkemize ve Eğitim Sistemine Uyumuna ve Uyum Problemleri	20
2.2. Sosyal Beceri.....	21
2.2.1. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması ve Özellikleri.....	22
2.2.2. Sosyal Beceri Gelişimi, Öğrenimi Ve Önemi	24
2.2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri, Gelişimi ve Önemi.....	26
2.2.3. Sosyal Beceri Yetersizliği Ve Problem Davranış.....	28
2.2.4. Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Etkileyen Faktörler.....	30

2.2.5. Suriyeli Mülteci Çocuklar ve Sosyal Beceri	33
2.3. İlgili Araştırmalar.....	35
2.3.1. Yurt İçinde Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Çalışmalar	35
2.3.2. Yurt Dışında Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	38
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS).....	50
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Verilerin Analizi	53
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	54
4.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Uyruk Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	54
4.2. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	57
4.3. Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	59
4.4. Araştırmaya Katılan Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	61
4.5. Araştırmaya Katılan Çocukların Okula Devam Süresi Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	63
4.6. Araştırmaya Katılan Çocukların Anne ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	66
4.7. Öğretmenlerin SBDS'de Önemli Buldukları Maddelere İlişkin Bulgular	72
BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA	75
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	75
5.1.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Uyruk Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma.....	75
5.1.2. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma	79
5.1.3. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Yaş Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma	81
5.1.4. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma	84
5.1.5. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma	86

5.1.6. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Anne ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma	88
5.2. Öneriler	91
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	91
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	91
KAYNAKLAR	93
EKLER.....	109

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans Ve Yüzelik Dağılımları	45
Tablo 3.2.	Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Anne ve Babalarının Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans Ve Yüzelik Dağılımları	47
Tablo 3.3.	Araştırmaya Katılan Bütün Çocukların Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans Ve Yüzelik Dağılımları	49
Tablo 3.4.	Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans Ve Yüzelik Dağılımları.....	50
Tablo 3.5.	Verilerin Normal Dağılmadığını Gösteren Hipotez Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.1.	Araştırmaya katılan çocukların uyruklarına göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 4.2.	Araştırmaya Katılan 4 Yaş Çocuklarının Uyruklarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	55
Tablo 4.3.	Araştırmaya Katılan 5 Yaş Çocuklarının Uyruklarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 4.4.	Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	57
Tablo 4.5.	Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.6.	Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Yaşlarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 4.7.	Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 4.8.	Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	61
Tablo 4.9.	Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	62

Tablo 4.10. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.11. Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 4.12. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.13. Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	68
Tablo 4.14. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.15. Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	71
Tablo 4.16. Öğretmenlerin SBDS'de Yer Alan Maddelere Ait Görüşlerinin Önem Derecesine Göre Dağılımı	72

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

BM (UN): Birleşmiş Milltler (United Nations)

BMMYK (UNHCR): Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner For Refugees)

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

HRW: Human Rights Watch (İnsan Hakları İzleme Örgütü)

IOM: Uluslararası Göç Örgütü

KTO: Konya Ticaret Odası

NGO: Non-governmental Organization (Sivil Toplum Kuruluşları)

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

YUKK: Yabancılar Ve Uluslararası Koruma Kanunu

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliği sosyal bir varlık olmasıdır (Dinçer, 2011). İnsan doğduğu andan itibaren hatta anne karnında bile sosyal bir çevreye gözlerini açar. Hayatın temelini oluşturan doğma, büyüme, gelişme gibi süreçler bir yönüyle de sosyal çevreye uyum için gerçekleşen bir takım değişimlerdir.

Bireyin içinde bulunduğu toplumun değerlerini öğrenip o toplumla bütünleşmesi anlamına gelen sosyalleşme, öğrenme ile gerçekleşir. Bu öğrenme gözlem yoluyla veya model alma yoluyla olmakta ve bir bireyin gelişimindeki en önemli süreçlerden biri olarak kabul edilmektedir (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Paulin ve Hanish, 1993; Çubukçu ve Gültekin, 2006). Okul öncesi dönem, çocukların yeni yeni ailelerinden ayrılıp akranları ve öğretmenlerle bir arada vakit geçirdiği ve sosyalleşmenin önemli olduğu bir dönemdir. Sosyal ilişkilerin devamı için bireyin sahip olması gereken birtakım yetkinlikler söz konusudur. Bu yetkinlikler “Sosyal Beceriler” olarak adlandırılmaktadır.

Sosyal beceriler; çocukların içinde bulunduğu ortam içerisinde kabul görmelerini ve sosyal ilişkilerinin olumlu bir şekilde yol almasını sağlayan, duyu, düşünce, tutum ve davranışlardır (Samancı ve Uçan, 2017). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere sosyal beceriler; içinde bulunulan topluma uyum sağlanması, toplumla bütünleşilmesi ve akademik becerilerin gelişiminin desteklenmesini sağlar. Bu yüzden sosyal becerilerin, kişilik gelişiminin büyük bir kısmının kazanıldığı okul öncesi dönemde öğrenilmesi oldukça önemlidir. Sosyal becerilerin edinilmesi, çocukların geçmiş deneyimlerinden, çevreden aldıkları dönütlerden, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzeyden, içinde bulunulan sosyal ortamdan vb. etkilenir (Dinçer, 2011). Tüm bu değişkenler göz önünde bulundurularak, sosyal becerilerin kazanılması açısından kritik bir dönem olarak görülen okul öncesi dönemde, sosyal becerilere ne ölçüde sahip olunduğunun saptanması da ileride bu becerilerin kazandırılması açısından önemli görülmelidir.

Çocuklar okul çağına gelene kadar birçok sosyal beceriyi sosyal ortamlarda, anne-babadan, diğer yetişkinler ve kardeşlerinden öğrenirler. Fakat öğrenme formal bir

süreç izlemediğinden olumsuz sosyal davranışlar da edinilebilmektedir. Okul çağına geldiğinde kendi sosyal davranış ve becerilerinin okulda geçerli olamayacağını keşfeden çocuk farklı biçimlerde ve kabul görmüş davranışlarda bulunması gerektiğini öğrenmelidir. Çocukların istedik sosyal davranışlarda bulunması için en temel ve yeterli öğrenme ortamı da kuşkusuz okullardır. Okul öncesi dönemde öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir çünkü bireylerin toplumsal çevreye uygun davranışlar sergilemesinde ve etkileşim içinde bulunmasında sosyal becerilerin rolü büyüktür (Çubukçu ve Gültekin, 2006; akt. Bülbül, 2008). Bu yüzden, okul öncesi dönemden itibaren farklı yöntem ve tekniklerle çocuklara sosyal becerilerin yeterince kazandırılması ve tamamlanması oldukça önemlidir (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

Bireylerin, sosyal gelişimlerini yeterince tamamlayamaması ve yetersiz sosyal becerilerin varlığı çevreyle ve kendiyile olan bağlarını zedeleyerek ilerideki sosyal davranışlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Özetle, bu bireylerin gelecekte sosyoduygusal sorunlarla karşılaşma olasılıkları daha yüksektir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bu da ileride bir takım problem davranışların sergilenmesine yol açabilir.

Suriye’de 2011 yılından beri süregelen iç savaş nedeniyle ülkemizde yaşayan 1 milyondan fazla (GİGM, 2018) Suriyeli mülteci çocuk düşünüldüğünde ise yeni alışmaya başladıkları kültür içinde bir takım sosyal beceri yetersizliklerinin ve problem davranışların gözlenmesi söz konusudur (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; Uzun ve Bütün, 2016). Suriyeli mülteci çocukların özellikle sosyal kabul, topluma uyum, sosyal beceri gibi kavramların ediniminde problem yaşadıkları ve savaşla göçün getirdiği problemlerin de eklenmesiyle Suriyeli mülteci çocuklar için bu durumun saptanması, üstünde durulması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekliliği doğmuştur. Bu gereklilik, toplumun ve bireylerin sağlıklı şekilde devamının sağlanması için önemlidir (Kovacev ve Shute, 2004; Apak, 2014; Measham, Guzder, Rousseau, Pacione, Blais-Mcpherson ve Nadeau, 2014; Akçiçek, 2015; Çetin, 2016).

Bu araştırmada, Şanlıurfa’da okul öncesi eğitime devam eden bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının

incelenmesi ve bazı psikometrik verilere göre değerlendirilmesi çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Şanlıurfa'da yaşayan 4-5 yaş grubu bölge çocuklarının ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını değerlendirmek ve bunlara etki eden bazı psikometrik değişkenlere göre (uyruk, cinsiyet, yaş ve anne-baba öğrenim durumu) incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları uyruk değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi eğitime devam eden 4 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları uyruk değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları uyruk değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

10. Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
12. Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları anne öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
13. Okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları anne öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
14. Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
15. Okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada ele alınan sosyal beceriler ömrümüz boyunca sürdüreceğimiz ve toplum içinde uyumlu bir yaşam sürdürmemizi sağlayan davranışlardır. Bireyler toplum içinde yaşamaya devam ettikçe, topluma uyumları, toplumun bireyleriyle olan ilişkileri söz konusu olduğunda, şüphesiz ilk akla gelen sosyal beceriler olmalıdır. Okul öncesi dönemde de çocukların akademik yeterliliklerinden kendini tanımasına, çevreyle ilişkilerden öz denetim sağlanmasına kadar kendini ve çevresini etkileyen pek çok davranış onun sosyal gelişimi açısından çok önemlidir.

Bu önem doğrultusunda geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanan Sosyal Beceri Derecelendirilme Sistemi (SBDS) 3-18 yaş grubu çocukların hem sosyal becerileri hem de problem davranışları ile ilgili bize önemli bilgiler sunmakta ve bu davranışların güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirilmesine olanak vermektedir (Bülbül, 2008; Elibol Gültekin, 2008).

Yapılan uluslararası çalışmaların (Rogers ve Ross, 1987; Gresham ve Elliott, 1990; Merrell, 1994; Kim ve Choi, 2003) yanı sıra ülkemizde sosyal beceri alanında

yapılan çalışmaların yıldan yıla arttığını ve çeşitlendiğini, farklı örneklem gruplarına uygulandığını, farklı değişkenlerin değerlendirildiğini ve farklı yöntemler kullanıldığını görmekteyiz. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi amacıyla çokkültürlülük bağlamında yapılan çalışmaların da var olduğu ülkemizde (Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan, 2015; Boydak Özan ve Şengür, 2017; Özcan, 2018) Suriyeli mülteci öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışlarının değerlendirilmesiyle ilgili çalışmaların henüz istenen sayıda ve nitelikte olmadığını söylemek mümkündür. Suriye’de devam eden savaşın yedi yıldan beri sürmesi (UNHCR, 2018), ülkemize göçün uzun süredir devam etmesi, mülteci çocukların ülkemizin farklı bölgelerinde dağınık bir şekilde ikamet etmesi, ülkemiz içinde yeni ve farklı bir durum oluşturan mülteciler konusu ve uyum çalışmalarına ilişkin çeşitli çalışmalar mevcuttur fakat özellikle mülteci çocukların sayılarının yüksek olması ve eğitime dahil olmaları ve adaptasyonları oldukça önemli bir sorundur. Uyumun en yüksek olacağı erken çocukluk dönemi çalışmaları ise oldukça kısıtlıdır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçların, bölge çocuklarının yanı sıra Suriyeli mülteci çocukların gelecekteki sosyal gelişimlerini, akademik başarılarını ve ülkemize uyumlarının yordanması, belirlenmesi, bu becerilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi açısından öğretmenlere, araştırmacılara, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin çalışmalarına ışık tutacağı ve bilgi sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinden olan Eyyübiye’de bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 9 bağımsız anaokuluyla ve bu anaokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, okul öncesi öğrenimine devam eden 4-5 yaş grubu 275 çocukla sınırlıdır.
3. Araştırma, ölçme aracı olarak kullanılan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (3-5 yaş) Öğretmen Formu (SBDS)’ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Ölçme araçları doğrultusunda elde edilen veriler, öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri objektif olduğu düşünülen cevapları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Beceri: İnsanların birbirleriyle iletişim içinde olmasını, birbirlerine olumlu tepkiler vermesini, kendini doğru tanımasını ve denetlemesini sağlayıp olumsuz sosyal davranışlardan uzak durmasını sağlayan doğuştan gelen ve aynı zamanda öğrenilen sosyal olarak kabul görmüş davranışlardır (Gresham ve Elliott, 1990).

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS): Frank M. Gresham ve Stephen N. Elliott tarafından 3-18 yaş arası çocukların sosyal becerilerinin, problem davranışlarının ve akademik yeterliklerinin önceden belirlenen kıstaslara göre değerlendirilmesini amaçlayan bir derecelendirme sistemidir.

Problem Davranış: Bireylerin istenmeyen, sıkıntı oluşturan, kendine ve çevresine zararlı sonuçları olan ve faydasız tutum ve davranışları olarak tanımlanmaktadır (Kanlıkılıçer, 2005).

Mülteci Çocuklar: BMMYK'da tanımlanmış olup, Yüksek Komiserlik tarafından sağlanan BM korumasından yararlanmaya hakkı olan çocuklar (Uluslararası Göç Örgütü, 2009).

Bölge Çocukları: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup, etnik kökeni Türk, Kürt, Zaza ve Arap olarak çeşitlenmiş fakat aynı ortamlarda bulunan ve/veya yakın çevrelerde ikamet eden çocuklar.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Göç Olgusu

Göç, insanlığın başlangıcından beri var olan ve tarihin en önemli sosyal olgularından biridir. İnsanlar, tarih boyunca bireysel olarak veya topluluklar halinde bir yerden başka bir yere göç etmişlerdir. Göç; süresi, yapısı ve nedeni sorgulanmaksızın uluslararası bir sınırı geçerek veya devlet içinde insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleri olarak tanımlanmaktadır (Uluslararası Göç Örgütü, 2009).

Göç olgusuna ilişkin diğer bir tanım ise; Toplumsal, ekonomik ve siyasi nedenlerle toplumların ve kişilerin, bir yerleşimden başka bir yerleşime gitme işidir (TDK, 2006, erişim 08.02.18).

Göç olgusunu, Dingle ve Drake (2007), halk ve birçok biyolog için de geçerli olan, çok geniş mesafelerdeki tüm nüfusun “destansı” hareketleri olarak yorumlamaktadırlar.

İnsanların buldukları, yaşadıkları, hatta doğdukları mekanla kurmuş olduğu bağlar, insana dairdir, anlamlıdır ve oldukça değerlidir. Göç ise, insanla mekan arasındaki bu bağa zarar vermekte olan olguların başında gelmektedir (akt. Ekici ve Tuncel, 2015) Göç sosyolojik manada yalnızca mekânsal bir yer değişikliği değil, toplumsal bir değişiklik ve hareketlilik (Canatan, 2013). Göç süreci, akışkan bir süreç olduğu için toplumları ve kültürleri diğer etkenlere kıyasla çok daha büyük bir hızla değiştirmektedir. Hem göçmenler hem de göç alan toplumlar bu akışkan ve hızlı değişime yanıt vermek durumundadır. Akışkanlık göç sosyolojisinde kullanılan genel ayrımları da netsizleştirmekte ve anlaşılması güç hale getirmektedir. Bu anlaşılmazlık göçlerdeki önceden kestirilebilir ve planlanabilir durumları da yıpratmaktadır (Akşit, Bozok ve Bozok, 2015). Ancak İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 14. Maddesi olan “ Herkesin gördüğü zulüm karşısında sığınma hakkı vardır.” İbaresini ile göçün olumsuz sonuçları ne olursa olursun herkesin can ve mal güvenliğini korumak adına göç etme hakkı vardır (Kartal ve Başçı, 2014).

2.1.1. Dünya’da Göç Olgusu ve Mülteci Kavramı

Avrupa ve Amerika kıtasının sosyal ve siyasi şekillenmesi büyük ölçüde göçler yoluyla olmuştur. 20.yy öncesine baktığımızda göçlerin insanların kendi iradeleriyle dışsal etkilerden dolayı gerçekleştiği söylenebilir. Fakat 20.yy sonrası göçler adeta şekil değiştirmiş ve savaş, kıtlık ve yasal problemlerden ötürü insanlar kendi iradeleri dışında, zorunlu olarak göç etmek durumunda kalmışlardır (Ateş ve Bektaş, 2016). Günümüzde de ‘Zorunlu Göç’ dediğimiz bu göç türü üstte sayılan etkenlerin varlığını sürdürmesinden dolayı artarak devam etmektedir.

İnsanlar otorite kaynaklarının baskıları ve itaate zorlamaları, ekonomik yetersizlikler, su ve hava gibi hayati işlevleri olan maddelere kısıtlı erişim, açlık vb. nedenlerle, tüm bu olanaksızlıkların daha olanaklı hale geldiği yerlere göç ederler (akt. Arslan, 2016). Dünyadaki tüm bu zorunlu ve zaruri göçlerle birlikte, bu göçlerin öznesi olan mültecilik kavramı da literatürde kendine yer edinmiştir.

Mültecilik kavramı ilk kez; “BMMYK’nın tüzüğündeki kriterlere uygun olup Cenevre Sözleşmesi (1951) veya Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Protokole (1967) imza atan herhangi bir ülkeye giriş yapsın veya yapmasın, Yüksek Komiserlik tarafından sağlanan BM korumasından yararlanmaya hakkı olan kişi” olarak tanımlanmıştır (Uluslararası Göç Örgütü, 2009; Uzun, 2015). Sığınmacı ise; zorunlu olarak yaşadığı ülkeden göç etmiş fakat henüz mülteci statüsünde olmayan, mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik için yaptıkları başvurunun neticesini bekleyen kimselere denir (Uluslararası Göç Örgütü, 2009; Akşit, Bozok ve Bozok, 2015). Mülteci kavramı Türkiye Cumhuriyeti mevzuatında yaş sınırlaması belirtilmeksizin tanımlandığı üzere, yetişkinlik veya çocukluk şeklinde farklı tanımlara yer verilmemiştir. Bu nedenle yetişkinlere uygulanan sistem çocuklara da değişiklik yapılmadan uygulanmıştır. Çocuğun kabulünde vasisi incelenmekte ve çocuklarla bizzat görüşülmemektedir. Şöyle özetlenebilir ki; ebeveynlerin mültecilik başvurusunun kabulü durumunda çocuklar da ek bir sürece ihtiyaç duyulmaksızın bu hakkı elde etmektedirler (Tanay Akalın, 2016).

Yıllara göre göçmen sayıları ve oranlarına baktığımızda, 1980 yılında dünyadaki göçmen sayısı 100 milyonun altında ve dünya nüfusuna oranla %2,2’ye, 1990-2005

yılları arasında dünyadaki göçmen sayısı 152 milyon'dan 191 milyona yükselmiş ve dünya nüfusuna oranla %2,9'a, 2010'da ise 221 milyon ve dünya nüfusuna oranla %3,2'ye ve 2015 yılında ise dünyadaki göçmen sayısı 243 milyon ve dünya nüfusuna oranla %3,3'e tekabül etmektedir. 2017 yılına geldiğimizde dünyadaki göçmen sayısı 258 milyonu bulmuş ve dünya nüfusuna oranı %3,4'e yükselmiştir. Her ne kadar 1990-2005 yılları arasında bu oran sabit kalsa da sonraki 5'er yıllık dilimde artmıştır. Bu da göstermektedir ki her yıl yaklaşık 3,5 milyon göçmen nüfusu artışı söz konusudur (Li, 2008; United Nation, 2017). Günümüze baktığımızda göçmen oranının ve sayısının bu kadar artmış olması, birçok sosyal bilimcinin söz konusu ettiği 'göçler çağı' kavramını doğrular niteliktedir (Apak, 2014).

2.1.1.1 Mültecilik ve Ekolojik Sistemler Kuramı

Çocuğun bütün gelişim sisteminde etkili olan çevre ve kültür şüphesiz sosyal beceri gelişimi açısından da önem arz etmektedir. Özellikle mülteci çocuklar temele alınarak düşünüldüğünde farklı bir kültüre uyum sağlamaları çeşitli zorluklar barındırmaktadır. Bu nedenle çocuğun kendi özkültürel birikiminin, aileyi de içine alarak incelenmesi ve ona uygun ortamların özenle seçilmesi oldukça önemlidir. (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bu açıdan Bronfenbrenner'in ortaya attığı Ekolojik Sistemler Kuramı'nın çıktıkları ve içeriği mülteci çocukların sosyal olarak değerlendirilmesinde, göç öncesi ve sonrası deneyimlerin ve sosyal uyumun irdelenmesinde önemli katkılar sağlayabilir (akt. Gümüşten, 2017).

Bu kuramda çocukların çevresini ağlarla ören bir sosyal çevreden bahsetmek mümkündür. Temele alınan fikirdeki unsurlar, çocukların öğrenelerine kaynak teşkil, yakın çevresini oluşturan bireylerdir. Bu unsurlar beş sisteme ayrılmıştır. En yakından en uzağa sıralanan içiçe geçmiş halkalardan oluşan bu sistemde, mikro, makro, meso, eko ve kronosistem bulunur. En yakın halka çekirden aile, okul, akran grupları vb. olarak mikrosistemi oluştururken, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunmadığı fakat onu etkileyen sistemler ekosistemi ve mesosistemi oluşturmaktadır. (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Anderson, Hamilton, Moore, Loewen ve Frater-Mathieson (2004) modelin, bir bireyin bulunduğu ülkeden başka bir ülkeye taşınırken oluşan faktörleri de içerdiğini belirtmiştir çünkü göç öncesi yetişkinlerin ve çocukların yaşadıkları çevredeki

yaşam deneyimleri çok eşsiz ve bir takım travmatik arkaplanlar barındırdığı için oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle Stewart'ın (2012) Kanada'daki mülteci ergenlik dönem çocuklarıyla gerçekleştirdiği çalışma, özellikle Kanada'ya gelmeden önce yaşadıkları çevre, aile yapısı, Kanada'ya nasıl ve niçin geldiği ile ilgili bir takım soruları içeren mülakatlardan oluşması açısından da önem arz etmektedir. Mülakatlar neticesinde, ergenlik dönemi çocuklarının birçok travmatik durumla karşı karşıya geldiği ve bununla başa çıkabilmek için herhangi bir yardım almadıkları belirlenmiştir. Özellikle çocuklardan bazıları henüz 17-18 yaşında ve tek başına yaşadıklarını belirtmişlerdir.

2.1.1.2. Dünya'daki Mülteci Çocukların Eğitsel Olarak Değerlendirilmesi

Tayland'daki Mülteci çocuklara olumlu psikososyal gelişim kazandırılması çalışmaları incelendiğinde, yetersiz ve karmaşık, hatta birbirinin zıttı sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Pozitif sosyal beceri bağlamı hedefli çalışmalardan, savaş deneyimi olan veya başka bir ülkede mülteci olarak doğan çocuklarla toplum yanlısı davranışlar, adaptasyon ve akran ilişkileri konularında yapılan bazı çalışmalar yüksek ve kıyaslanabilir seviyeler ortaya çıkarmışken, bir takım çalışmalar neticesinde de daha düşük seviyeler tespit edilmiştir (Tanaka, 2013).

Avrupa'da üç ayrı ülkede (Hollanda, Almanya ve İsveç) yapılan bir araştırmada (2016) mültecilerin eğitime yönelik araştırmaların kısıtlılığına değinilmiş ve mülteci çocukların, göçmen çocuklara göre daha fazla bariyerle karşı karşıya geldiğini Hollanda'da ise zorunlu eğitimin mülteciler için de zorunlu olduğunu, fakat Almanya ve İsveç'te ikamet izni olmasının gerekliliği ve buna rağmen zorunluluk teşkil etmediğini aktarmışlardır. İsveç'te mültecilerin okula devam oranı %50'nin altındadır. Almanya'da zorunlu eğitim 6, Hollanda'da 4 ve İsveç'te 7 yaşında başlamaktadır. Özellikle İsveç ve Almanya'da okul öncesine erişim mültecilerin eğitimi açısından oldukça önemlidir çünkü hem Almanya hem de İsveç'teki mülteci çocukların büyük bir kısmı bu yaş aralığında bulunmaktadır. Almanya'da okul öncesi eğitim ücreti eyaletlere göre değişmekte olup bazı eyaletlerde tamamen ücretsizdir. Mülteci aileler iltica başvuru onaylandığı durumda, yani yasal statü altına girdiklerinde, eğitim anlamında kendi mülteci çocukları da Almanyalı diğer çocuklar gibi muamele görmektedir. Hollanda'da

ise mültecilere ücretsiz okul öncesi eğitim için bir bilgi bulunmamakla birlikte, günde 3 saat ve her hafta 3 gün mülteci çocukların crèche adı verilen kurumlarda vakit geçirdikleri bilinmektedir. İsveç'teyse yasal statülerine bakılmadan mülteci çocuklara tamamen ücretsiz olarak İsveçli çocuklarla eğitim anlamında aynı muamelede bulunmaktadır. Yine de birçok mülteci aile bu olanakların farkında olmadığı için okul öncesine devam oranı zorunlu eğitime oranla daha düşüktür (akt. Crul, Keskiner, Schneider, Lelie ve Ghaemina, 2016).

Türkiye'den sonra en fazla Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapan Lübnan'da da Suriyeli mülteci çocukların okulu bırakma oranlarının Lübnanlı çocuklara oranla iki kat daha fazla olduğu, dil ve uyum problemlerinin yoğun yaşandığı, ailelerin eğitim konusunda yetersiz kaldığı bilinmektedir. Bu nedenle de Lübnan hükümeti Birleşmiş Milletler vb. kuruluşların desteğiyle Suriyeli çocukların eğitimi için yeni düzenlemelere gitmiştir. Örnek olarak, devlet okullarında, okul kitapları ve okul kayıt ücreti uygulamasından 9. Sınıfa kadar hem Lübnanlı öğrenciler hem de Suriyeli mülteci öğrenciler için vazgeçilmiştir. Ayrıca yasal durumlarını kanıtlama zorunluluğu olmadan, tüm mülteci çocukların eğitim kuruma devamı zorunlu kılınmıştır (Sirin ve Rogers Sirin, 2015).

2.1.2. Türkiye'de Göç Olgusu ve Suriyeli Mülteci Kavramı

İnsanlık tarihiyle, hatta insanlık öncesinde hayvanların bir bölgeden diğer bölgelere hareketleriyle başlayan göç olgusu, insanlığın gündeminden çıkaramadığı konuların başında gelmiştir. 2000 yılına geldiğimizde de dünyanın önde gelen gündemlerinden biri olmaya devam etmiştir.

Türkiye'nin içinde bulunduğu coğrafya da; stratejik, kültürel ve siyasi konumundan dolayı geçmişten günümüze birçok geçici ve sürekli göç hareketine şahit olmuştur ve günümüzde de göçler çağının aktörlerinden biri olarak adlandırılabilir. Bu yüzden Türkiye göç kavramına yabancı değildir. Özellikle 19. Yüzyıldan itibaren gelen göç hareketleri, günümüz Türkiye'sinin oluşmasında büyük rol oynamıştır (akt. Demirkan, 2011; GİGM, 2015). 2010'lu yıllara gelindiğinde de Türkiye'ye gelen göç miktarı oldukça artmıştır (GİGM, 2018). 2010'da ise 'Arap Baharı' adlı yenileşme

hareketinin Ortadoğu'dan başlayıp dünyaya yayılmasıyla birlikte Türkiye'ye gelen göç miktarının daha da artacağı anlaşılmıştır.

2010'da Kuzey Afrika'da başlayıp Orta Doğu'ya da yayılan "Arap Baharı", dünyanın pek çok bölgesini yakından etkilemiş, Suriye'ye yayıldığında ise diğer ülkelerden farklı bir boyuta ulaşmış ve seyri değişmiştir (Dingle ve Drake, 2007; Ekici ve Tuncel, 2015; Reuters, 2017; Human Rights Watch, 2018). Komşu ülke Suriye'de son yedi yıldır sivil halkın can ve mal güvenliğini tehdit eden şiddet yaygınlaşmıştır. Yerel halkın çoğunluğu açlık ve sefaletle karşı karşıya kalmış, adeta Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde belirlenen en temel ihtiyaçlar arasında yer verilen fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaktan mahrum kalmışlardır (Akpınar, 2017; Sezer, 2017). Bu durum Suriye vatandaşlarının hayatta kalmak için komşu ülkelere göçlerini zorunlu kılmıştır.

Birçok Suriyeli, yoğun olarak Türkiye'nin de içinde bulunduğu Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır'a sınır ötesi göç etmişlerdir (Bitkal, 2014; Ekici ve Tuncel, 2015). Türkiye uyguladığı açık kapı politikası ile Suriyeli göçmenlerin öncelikli olarak sığınma talebinde buldukları bir ülke haline gelmiştir. Suriye'den Türkiye'ye gelen ilk zorunlu göç dalgası 2011 Nisan ayını göstermektedir. Suriye'deki iç savaşın büyümesi ve sivil can kayıplarının artmasıyla bu dalga gittikçe düzensizleşmiş ve büyümüştür (Akşit, Bozok ve Bozok, 2015). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (BMMYK) Aralık 2018'de güncellediği verilere göre, ülkesini terk edip diğer ülkelere göç eden kayıtlı Suriyeli mülteci sayısı 5,6 milyon, Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli mülteci sayısı ise 3,6 milyon olarak verilmiştir. Bu dünyadaki Suriyeli mültecilerin %23'üne tekabül etmektedir ve bu en fazla Suriyeli mülteci nüfusuna sahip ülke olduğumuz anlamına, aynı zamanda da dünyanın en büyük mülteci nüfusu barındıran ülkesi olduğumuz anlamına gelmektedir. Gelen mültecilere devlet bazında yapılan harcamalar 11,5 milyar Euro'nun üstündedir (Akpınar, 2017).

Bu göç akımı Türkiye'deki kültürel, iktisadi, toplumsal ve siyasi ilişkileri şekillendirmiş ve biçimlendirmiştir. Günümüzde hala göç alan bir ülke konumunda olmasından dolayı Türkiye'nin biçimlenmesi ve şekillenmesi de hala devam etmektedir (Akşit, Bozok ve Bozok, 2015).

2.1.2.1. Türkiye’deki Suriyeli Mültecilerin Değerlendirilmesi

Birçok açıdan öngörülememiş olan Suriyeli mülteci nüfusu artışıyla karşı karşıya kalan Türkiye, sağlıktan, beslenmeye, eğitimden, uyuma kadar birçok alanda altyapı sorunlarıyla karşı karşıya kalmış, hazırlıksız yakalanmıştır. Avrupa’ya baktığımızda da birçok ülkenin bu şekilde yoğun ve sık gelen göç akınına karşın pek de deneyim sahibi olmadığı söylenebilir. (Bauböck ve Tripkovic, 2016). Bu yüzden Suriyeli mültecilerin doğru ve istikrarlı bir şekilde kayıt altına alınması ve bu doğrultuda denetimlerin yapılması çok önemlidir. Dünya’daki Suriyeli göçmenlerin ise sadece bir kısmı kayıt altına alınabilmiştir. Kayıtlı olanlar ise “mülteci” statüsüne sahiplerdir. Geri kalan göçmenler ise sığınmacı durumundadırlar (Akşit, Bozok ve Bozok, 2015).

Hem Cenevre Sözleşmesi’ni hem de Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Protokole imza atan Türkiye uzun bir müddet bu konu hakkında bir düzenleme yoluna gitmemiştir. Bunun nedeni olarak, Suriye ve Irak’tan gelen göç dalgası dışında daha önceden yoğun bir göçmen krizine maruz kalmamış olması olarak gösterilebilir. Bundan sonra ilgili düzenlemelerin uygulamada çeşitli problemlere yol açmasıyla birlikte tek bir mülteci hukuku mevzuatı hazırlayan Türkiye, 11 Nisan 2013 yılında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nu yürürlüğe koymuştur (Uzun, 2015).

Düzenlemeler sonrası, Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin bir kısmı Suriye sınır hattında oluşturulmuş konteyner kentlere, çadır kentlere ve kamplara yerleştirilmiştir. Büyük bir kısmı ise kamp dışında kalmaktadır. Özellikle İstanbul, Gaziantep, Hatay ve Şanlıurfa Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı şehirler olarak tanımlanmakta ve diğer şehirlerde de Suriyeli mülteci nüfusunun gittikçe arttığı gözlenmektedir (Apak, 2014). Kamplar yerine şehirlerde yaşamayı tercih eden Suriyelilerin bir kısmı büyük şehirlerde yaşamayı tercih etmiştir (İstanbul, Ankara, Mersin, İzmir vb.). Bir kısmı ise Türkiye-Suriye sınırına komşu şehirlerde (Şanlıurfa, Gaziantep) yaşamayı tercih etmektedir. Fakat kamp dışında yaşayan bu kesimin acil ihtiyaçları karşılayamama oranı çok daha yüksektir. Barınma, yemek, eğitim ve sağlık ihtiyaçları süregelmektedir (Kanat ve Üstün, 2015).

Dünyada giderek artan göç hareketliliğinde çocukların konumu ise göçün pasif katılımcıları olmalarından ibaret değildir. Ailelerin göç etme motivasyonunda önemli

bir etken olan çocuklar aynı zamanda göç sürecinin aktif özneleridir. Günümüzde tek başına göç eden ve iltica başvurusunda bulunan refakatsiz küçüklerin sayısındaki artış bu durumun bir kanıtıdır. Çocukların göç sürecinde ve sonrasında yaşadıkları zorluklar göz önüne alındığında göç politikalarının çocuk politikalarıyla birlikte düşünülmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Şentöregil, M. 2017). Özellikle göç sonrası mülteci çocukların, temel ihtiyaçlarından sevme-sevilme ait olma ve eğitim ihtiyaçlarına kadar birçok alanın üstünde durulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2.1.2.1.1. Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitsel Olarak Değerlendirilmesi

Savaş öncesi istatistikler baz alındığında, Suriye halkının öğrenim seviyesinin, diğer Arap ülkelerine nazaran daha yüksek olduğu gözlenmektedir. 10 yaş ve üstü nüfusun %76,9’u okur-yazardır. Erkek nüfusun %89,7’si, kadın nüfusunun ise %64’ü okur-yazardır. Ayrıca Savaş öncesi okullaşma oranı %94’tür. (KTO, 2008; MEB, 2018). Savaş sonrası ülkemize sığınan Suriyeli mültecilerle Kilis’te yapılan bir araştırmada “Suriye’de yarım kalan eğitimlerini Türkiye’de tamamlamak istemelerine” yönelik bir soru sorulmuş ve araştırmaya katılan 105 kişinin %57,1’i “Evet” cevabını %42,9’u “Hayır” cevabını vermiştir (Paksoy ve Karadeniz, 2016). Araştırma sonucuna göre Suriyeli mültecilerin yaklaşık ikisinden biri Türkiye’de eğitim alma konusuna sıcak bakmaktadır.

Türkiye’de savaşın ilk yıllarından beri artan Suriyeli mülteci nüfusuyla birlikte Suriyeli mülteci çocukların sayısı da yıldan yıla artış göstermiştir. (Arslan ve Şeker, 2015; UNHCR, 2018). UNICEF’in (2018b) Temmuz ayındaki son paylaştığı verilere göre Türkiye’de kayıtlı Suriyeli mülteci sayısı 3,903,942’a ulaşmıştır. Bu sayının 1,682,486 milyonu çocuklar oluşturmaktadır. Suriyeli mülteci çocukların ise yaklaşık 900 bini okul çağındadır ve herhangi bir okula kayıtlı Suriyeli mülteci çocuk sayısı bir önceki eğitim-öğretim dönemine oranla %25 artarak 600 bin’e ulaşmıştır. Okula devam etmeyen Suriyeli mülteci çocuk sayısı ise 300 bin olarak tahmin edilmiştir. Türkiye’deki Suriyeli mülteci krizinin başlangıcından beri ilk kez Aralık ayında devlet okullarına kayıtlı (373,381) Suriyeli mülteci çocuk sayısı, Geçici Eğitim Merkezleri’nde (GEM) kayıtlı (237,134) Suriyeli mülteci çocuk sayısını geçmiştir (UNICEF, 2017).

Geçtiğimiz senelerde diğer resmi kaynaklardan paylaşılan verilere baktığımızda da her sene devlet okullarına kayıt edilen Suriyeli mülteci çocuk sayısının önemli ölçüde arttığını görmekteyiz (AFAD, 2013; GİGM, 2018). Bunun nedeni olarak Suriye'deki iç savaşın hala devam etmesi ve daha da devam edeceğine yönelik izlenimlerdir. Tüm bu etkenlerin neticesinde de 'Okul çağındaki Suriyeli Mülteci' ve 'Okula kayıtlı Suriyeli Mülteci Çocuk' sayısı da her sene katlanarak artmıştır (Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2017).

Artan Suriyeli mülteci çocuk nüfusuyla birlikte, uzun süre eğitimsiz kalan ve herhangi bir kurum bazlı eğitime devam edemeyen nüfus da artmaya devam etmiştir. Bunun sonucunda da uzun süre eğitimsiz kalan Suriyeli mülteci çocuklar için ileride öngörülemez problemlerin ortaya çıkma riski görülmeye başlanmıştır (Emin, 2016). Bu nedenle acil ihtiyaçtan, barınma ihtiyacına kadar birçok alanda mültecilere yönelik desteklerini devam ettiren Türkiye Cumhuriyeti, eğitim alanında da çeşitli yenilik ve politikalara gitmiştir. Avrupa'daki yavaş ve zorlamacı çözümün (Crul, Keskiner, Schneider, Lelie ve Ghaemina, 2016) aksine Türkiye bir an önce eğitim probleminin üstüne gidip yenilik ve politikalar üretmiştir. Bunlara örnek olarak; Geçici Eğitim Merkezleri, Yabancılara Türkçe Eğitimi doğrultusunda Suriyelilere sağlanan kolaylıklar, çeşitli STK'ların özel burs sağlaması (Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları vb.), TBMM'de sunulan öneriler (2013) Çıkarılan Yönetmelik ve genelgeler (MEB, 2014) verilebilir (Seydi, 2014; Emin, 2016).

Özellikle en çok korunmaya, yardıma ve desteğe ihtiyaç duyan Suriyeli çocuklar söz konusu olduğunda Türkiye Cumhuriyeti, tüm bu süreçten fazla etkilenmemeleri için öncelikle çocuklara yönelik önemli çalışmalar yapmakta ve altyapılar hazırlamaktadır (Çoban Sural ve Güler Arı, 2017). Bu bağlamda birçok yeniliğe gidilmiş, Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan çeşitli düzenlemelerle Suriyeli mülteci çocukların kurum bazlı eğitim kurumlarında kendi akranlarıyla birlikte eğitim almalarının önü açılmıştır (MEB, 2014; Uzun ve Bütün, 2016).

Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti, kendisine sığınan Suriyeli mülteci çocukların bir an önce eğitim alması için gerekli kurum ve kuruluşlarla ortak işbirliği kurmuştur. İlgili kurumlar bu insanları çeşitli şehirlere dağıtarak çocukların eğitim hakkını verimli bir şekilde sürdürmesi ve sosyalleşebilmesi için GEM'lerle birlikte

Suriyeli çocukların devlet okullarına devamının sağlanması için bir takım çalışmalar yürütmektedir. Fakat devlet okullarına yerleşim kabul edilebilir olsa da uygulamada başta dilsel sorunlar nedeniyle problemler yaşanabilmekte ve eğitimin kalitesi düşebilmektedir (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017).

2014 öncesine kadar Türkçe öğretim yerine Arapça dilinde öğretimi destekleyen Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılında çıkardığı "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" adlı genelge ile kamplar dışında bulunan ve oturma izni almış Suriyeli mültecilerin eğitim öğretim çağındaki çocuklarının MEB'e bağlı kurumlarda kayıtlarının alınmasına yönelik ibareler eklenmiştir. Böylece Suriyeli mülteci çocukların okullarda Türk vatandaşı çocuklarla birlikte Türkçe eğitim alması sağlanmıştır (MEB, 2014).

Bu doğrultuda Suriyeli mülteci çocukları da kapsayan yabancı öğrencilere yönelik sunulan hizmetler:

- Yabancı öğrenciler, kayıt kabule ilişkin şartları (ikamet iznine, yabancı tanıtma belgesine sahip olmak) taşımaları durumunda, kendi ülkelerinde almış oldukları diploma ve öğrenim belgelerine dayanarak, denklikleri sağlandıktan sonra öğrenci yerleştirme ve nakillerinin belirlenmiş komisyonlarca öğrenim görecekları eğitim kurumlarına yönlendirilecektir..
- İkamet izni alamayan ve/veya yabancı kimlik numarası edinemeyen fakat ilgili kurumlarca yabancı tanıtma belgesi verilip kayıt altında olan yabancı öğrenciler, öğrenim belgesi bulunmayanların beyanlarına dayalı olarak mülakat ve gerektiğinde yazılı ve sözlü sınav yoluyla seviyelerinin belirlenip denkliklerinin sağlanmasından sonra belirlenmiş komisyonlarca öğrenim görecekları eğitim kurumlarına yönlendirilecektir.
- Kitlesele göç akınından etkilenen illerdeki kampların içinde, söz konusu merkezlerde il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağılı GEM'ler kurulması için gerekli tedbirler alınacak ve komisyonların yeterli sayıda personel alması sağlanacaktır.
- Kitlesele göç akınından etkilenen illerde, ihtiyaç duyulması durumunda kamplar dışında da il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağılı olarak GEM'ler oluşturulacak ve valilik oluruna sunulacaktır.

- MEB'e bağılı kurumlarla GEM'lerde Türkçe'nin öğretilmesi, mesleki beceri kazandırılması, sosyal ve kültürel içerikli kursların düzenlenmesi için gerekli tedbirler alınacaktır.
- Oluşturulan GEM'lerde eğitim-öğretim faaliyetlerine gönüllü olarak katılmak isteyen yabancıların değerlendirilip uygun bulunanların söz konusu merkezlerde çalışmalara destek olmaları sağlanacaktır.
- GEM'lerin oluşturulmasına karar verilmesi halinde, ihtiyaç duyulan yerde temin edilen binaların tam veya yarı zamanlı olarak il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağılı olarak faaliyet yürütmek üzere tahsis edilmesi sağlanacaktır.
- Yabancı öğrencilere gerekli ders araç gereci ile burs ve yatılılık imkanlarının sağlanması için imkanlar ölçüsünde gerekli tedbirlerin alınması yönünde paydaşlarla iş birliği yürütülecektir.
- Her eğitim-öğretim yılında her dönem başında bir kez olmak üzere yılda en az iki kez il genelinde bir araya gelinerek öğrenim gören yabancılarla ilgili değerlendirmeler yapılacak ve alınan kararlar bildirilecektir.
- Bakanlık tarafından konuyla ilgili verilen diğer talimatlar, ilgili kurum ve kuruluşlar ile işbirliği içerisinde yürütülecektir (MEB, 2014). Şeklindedir.

Özetle, Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılında yayımladığı genelge ile birlikte Suriyeli çocukların devlet okullarında, GEM'lerde, Kamp içinde açılmış eğitim-öğretim kurumlarında ve Suriyelilerin açtığı çeşitli özel okullarda öğrenim görmelerinin önü açılmıştır. Bu da geçici yerine kalıcı bir takım önlemlerin alındığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Devlet okullarında adeta Türk vatandaşı gibi hiçbir değişikliğe uğratılmadan MEB'in hazırladığı müfredatlar takip edilirken, GEM'lerde ise Suriyeli eğitimcilerle birlikte anadillerinde eğitim desteklenmekte ve kendi müfredatlarına uygun bir eğitim verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019 hedeflerine bakıldığında da 2014 yılında yayınlanan genelgeye paralel olarak, Suriyeli mülteci çocukların kademeli olarak MEB'e bağılı resmi okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmektedir. 2018'in ilk eğitim-öğretim döneminin sonuna gelindiğinde, 14 bin 742 okulda toplam 366 bin 476 öğrenci eğitim görmektedir. 20 ilde bulunan GEM'lerde ise tamamı Suriyeli olmak

üzere 229 bin 470 öğrenci yoğun Türkçe öğretimi temele alınmak kaydıyla eğitim görmektedir. Analizler sonucu savaş öncesi okullaşma oranının %94 olduğu Suriye’de, savaş sonrası Türkiye’de %98’e ulaşıldığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimdeki savaş öncesi %12 olan okullaşma oranı Türkiye’de %36’ya ulaşmıştır (MEB, 2018).

Mart 2017’de, Avrupa Birliği (AB) ve UNICEF, Suriyeli 230 bin ek mülteci çocuğun Türkiye’deki okullara kaydının ve uyumunun sağlanması amacıyla Türkiye Cumhuriyeti devletiyle birlikte yeni bir ortaklık sağladıklarını açıklamışlardır. Bunun için ayrılan fon miktarı geçtiğimiz senelerde 42 milyon dolardır. Bu miktara 2018-2019 eğitim öğretim yılı için 62 milyon dolarlık bir ek bütçe ayrılması söz konusudur. AB’nin sağladığı fon ile bütçe krizinin önü alınmıştır. Yine UNICEF 2018 başlarına kadar dünyadaki Suriyeli mülteci çocuklar için 1 milyar dolara yakın fon desteğinde bulunmuştur. Türkiye’nin payına düşen fon 2018 yılında 230 milyon dolarken, 2019’da bu ihtiyaç UNICEF tarafından 222 milyon dolar olarak belirlenmiştir ve fonların temini devam etmektedir. Suriyeli çocukların eğitimi için bütçe eksikliğinin söz konusu olmadığı fakat geri kalan tüm sorumlulukları ve çalışmaları Türkiye Cumhuriyeti devletinin üstlenmesi gerekliliği ortadadır. Bu doğrultuda resmi makamlar, bakanlıklar ve uluslararası kuruluşlarla yerel STK’lar birlikte çalışmalıdır (Their World Charity Committed, 2018; UNICEF, 2017; Newhouse, 2017).

UNICEF’in (2018) hedeflerinden biri 2018 sonuna kadar 600 bin Suriyeli mülteci çocuğun kurum bazlı eğitime dahil edilmesi ve bunun için 13 bin öğretmen ve eğitim personeli istihdamının teşvik edilmesidir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın paylaştığı Suriyeli çocukların okullaşma oranı verilerine (MEB, 2018) bakıldığında 2018’in ilk yarısında bu hedefin gerçekleştirildiği görülmektedir.

Ancak Suriyeli ailelerin, çocuklarını Türkiye’deki devlet okullarına ya da GEM’lere kaydetmeleri uzun bir prosedür sonucu mümkün olabilmektedir. Öncelikle resmi makamlardan Geçici Koruma kimlik belgesi ya da Yabancı Tanıtma Kartı edinmeleri gerekmektedir. Bireyler kayıt altına alındıktan sonra geçerli bir ikamet belgesiyle birlikte İl Milli Eğitim Müdürlüklerine başvurmaları gerekmektedir. 2 yönlü değerlendirmeye (çocuğun hali hazırdaki eğitim düzeyi ve mevcut becerileri) tabi tutulan çocukların okul ve sınıf düzeyi belirlenerek kayıt işlemleri gerçekleşir.

Bahsedilen herhangi bir belgesi olmayan fakat başvurusu gerçekleşmiş Suriyelilerin çocukları “misafir öğrenci” olarak eğitim kurumlarına yerleştirilirler (Akpınar, 2017).

2.1.2.2. Göç ve Suriyeli Mültecilerin Ülkemize Uyumu

Uyum, bir bireyin yeni edindiği çevresiyle dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bunu devam ettirebilmesidir. Bu süreç özellikle uluslararası göçmenler için oldukça elzemdir. Kendi vatanından farklı bir vatana sığınmak zorunda kalan Suriyeli göçmenlerin de, yeni duruma adapte olmaları ve yaşamlarını devam ettirmeleri, iyi bir entegrasyon sürecine bağlıdır (Apak, 2014). Suriyeli göçmenlerin uyum sürecine onların toplumumuza yeniden kültürlenmesi şeklinde değil de “barış içinde bir arada yaşamak” şeklinde bakarsak, gelecekte daha az sorunlu ve daha pozitif bir toplum içeriğine kavuşabilmemiz mümkündür (Akçiçek, 2015). Artık Suriyelilere misafir gözüyle bakmak uyum sürecini görmezden gelmek anlamına gelecektir, bu nedenle Suriyelilerin Türkiye’de uzun yıllar kalacağı kabul edilmeli ve gerekli politikalar bu yönde şekillenmelidir. Bu amaçla sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik entegrasyonu sağlayacak unsurların akıllıca ve hızlı bir şekilde kullanılması gereklidir. Aksi takdirde suça itilen ve ötekileştirilen Suriyelilerin birçok alanda ciddi ve yıkıcı problemlere yol açması söz konusu olabilir (Ateş ve Bektaş, 2016).

2013 yılında yürürlüğe giren Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun (YUKK) 96. Maddesinde de çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarıyla STK’lara ‘uyum’ başlığı altında bir takım görevler yüklenmiştir. Bu görevler;

1- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, mali ve ekonomik durum göz önünde bulundurulmak üzere, mülteci başvuru sahibinin ülkemizde toplumla olan karşılıklı uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla ve kendi vatanlarına döndüklerinde de otama uyum sağlayıp gereken bilgi ve beceri aktarma çalışmaları yapabilir. Bu doğrultuda her türlü kamu kurum kuruluşları, belediyeler, üniversiteler ve STK’larla ortak projeler yürütebilir ve yürütülmesini sağlayabilir.

2- Sığınmacılar ve yabancı uyruklular ülkemizin tarihi, dili, kültürü hakkında bilgi edinmek ve uyum sürecini kolaylaştırmak amacıyla kurs ve programlardan faydalanabilir.

3- Eğitime, ekonomik faaliyetlere, kültürel ve sosyal etkileşimlerle temel sağlık hizmetlerinden yararlanılması amacıyla çeşitli bilgi, tanıtım ve benzeri aktiviteler yaygınlaştırılır, şeklindedir.

Tüm bu eylemlerin, asimilasyon ve entegrasyon olarak görülmemesi temennisiyle göçmenler hiçbir zorlamaya maruz kalmaksızın etkileşime dayalı, anlayış ve karşılıklı iletişim temelli bir harmonizasyon olarak düşünülmesi gerekmektedir. Uyum faaliyetlerinde göçmenlerin odak alınmasının yanı sıra çift yönlü bir iletişim de hedeflenmektedir. Bu amaçla, her türlü uyumsal faaliyet düzenlenmekte ve yürütülmektedir. Genel Müdürlük tüm bu faaliyetlerin düzenlemesi için koordinatörlük görevini üstlenecek ve paydaşların da desteği alınacaktır (GİGM, 2017).

2.1.2.2.1. Suriyeli Mülteci Çocukların Ülkemize ve Eğitim Sistemine Uyumu ve Uyum Problemleri

Birçok sıkıntı yaşamakta olan Suriyeli mülteci çocukların da savaşın getirdiği olumsuz durumlarla başa çıkabilmeleri, yeni yeni bir üyesi oldukları topluma uyumu ve içsel uyum sağlamaları oldukça önemlidir. Emin ve Coşkun'un (2016) Suriyeli göçmenlerle kamp içinde ve dışında gerçekleştirdikleri bir takım görüşmeler neticesinde, sosyal uyum bağlamında yetişkinlerin oldukça zorlandığını fakat çocukların yetişkinler kadar zorlanmadığı, en az zorluğu çocukların yaşadığını aktarmışlardır. Suriyelilerle yapılan mülakatlar ve STK temsilcileriyle yapılan görüşmeler sonucunda GEM'lerde psikolojik danışmanlık ihtiyacı, binaların fiziki altyapı ve materyal eksiklikleri, mahallelerindeki Türk vatandaşı akran ve yetişkinler tarafından dışlayıcı tavır ve tutumlar nedeniyle sosyal uyum sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Taylor ve Sidhu (2012) özellikle okulların mülteci ve sığınmacı çocukların yerleşimlerinde, aidiyet duygularının gelişiminde, yeni ülkeye uyum sağlamada kritik rol oynadığını belirtmektedir. Eğitimciler ve okul çevresi, mülteci ve sığınmacı çocukların kültürleşmesi, uyumu ve sosyalleşmesi için anahtar bir rol oynamaktadırlar (McBrien, 2005).

Suriyeli çocukların MEB'e bağlı okullarda Türk vatandaşı çocuklarıyla birlikte eğitim alması, olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurmuştur (Seydi, 2016; Emin, 2016; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Olumsuz sonuçların üstüne gidildiğinde bu sorunların;

Dil engeli, yeterli ve donanımlı öğretmen eksikliği, rehberlik desteğinin eksikliği, Suriyeli mülteci ailelerin sosyo-ekonomik yetersizlikleri, birlikte yaşama ve sosyal kabul konusundaki sıkıntılar, okul-aile ilişkilerindeki sıkıntılar vb. olduğu görülmektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015).

Okula erişimleri çok daha kolaylaşsa da Suriyeli öğrencilerin devamsızlık sorunu ciddi bir problemdir. GEM'lerdeki devamsızlık sorunu devlet okullarına göre daha az olduğu bilinmektedir. Bunun nedeni olarak GEM'lerde kendi ülkesine ait, kendi dilini konuşan akranlarıyla birlikte olması, devlet okullarında ise Türk vatandaşı akranları tarafından dışlanma, idareci ve öğretmenlerle yaşadıkları sorunlar olarak verilebilir (Emin ve Coşkun, 2016).

2.2. Sosyal Beceri

İnsanoğlu sosyal bir varlık olarak tanımlanır ve doğasında sosyallik olduğu için insanlarla bir arada yaşama eğilimi gösterir (Bacanlı, 2014). Çocuklar da sosyal birer varlık olduklarından, yaşadıkları toplumun kültürünü öğrenirler ve böylece toplumun birer parçası haline gelirler Birey nasıl davranması gerektiğini toplum içinde yaşamını devam ettirebilmesi için çeşitli sosyal beceriler/yeterlilikler yoluyla öğrenir. Bunu da kendini ve çevresini gözleyerek ve davranışlarına yansıtarak gerçekleştirir (Önalın Akfırat, 2006).

Sosyal beceri konusunda düşüncelerini ilk paylaşan araştırmacılardan biri olan Wolpe, 'sosyal beceri' terimini kullanmayıp 'girişkenlik' terimini kullanmıştır (akt. Sorias, 1986). Günümüzde ise sosyal beceriler, girişkenliği de içine alan daha kapsamlı ve geniş davranışlar bütününe temsil etmektedir.

Sosyal beceriler, bir insanın diğerleriyle pozitif etkileşim kurmasına izin veren, öğrenilmiş, sosyal olarak kabul görmüş davranışlardır (Frey, Gresham ve Elliott, 2011). Sorias'a (1986) göre bir özel yetenekler dizisi olarak görülen sosyal beceriler, kendi duygularını uygun bir şekilde ifade edebilme, kendini savunabilme, başkalarından yardım talep edebilme ve gerektiğinde de hayır diyebilme olarak yorumlanmaktadır. Kaf (2000) ise sosyal becerileri "Bireyler arası etkileşimi geliştiren ve sosyal bir çevrede yapılması gerektiği düşünülen becerilerdir" şeklinde tanımlamıştır.

Bu bağlamda sosyal beceriler; çocukların hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen iletişim kurma, problem çözme, kendini tanıma ve yönetme, karar verme, akran ilişkileri ve çevre ile iletişim gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürmelerini içeren öğrenilebilir davranışlardır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006; Yüksel, 2016).

Sosyal beceriler Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) tarafından ilgili alan yazın incelenerek, arkadaşlık becerisi, akran ilişkileri, cinsiyet, anne-baba tutumu ve bağlanma stilleri değişkenleriyle ilişkilendirilmiştir.

Bacanlı (2014) ise sosyal becerinin öğelerini; iletişim, etki yaratma ve etkileme, çatışma çözme, işbirliği, ekip çalışmasına yatkınlık, liderlik, ilişki kurma ve gücün farkında olma şeklinde ayırmıştır.

Frank M. Gresham ‘Social Skills Instruction for Exceptional Children (Ayrıcalıklı Çocuklar için Sosyal Beceri Öğretimi)’ (1982) adlı makalesinde, Piaget, Erikson ve Kohlberg gibi sosyal gelişim kuramcılarının, bireylerin hangi yaşta hangi sosyal gelişim evresinde olduğunun üstüne gittiğine değinmiştir. Bahsi geçen gelişim teorisyenlerinin çocuklar için sosyal ve ahlaki gelişimi kavramsallaştırmada kullanışlı olabileceğini fakat çocukların sosyal yönden yetkin olması için hangi özel sosyal becerilere ihtiyaçları olduğu konusuna açıklık getirmediğini aktarmıştır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi, edinilmesi ve öğretilmesinin üstünde durulmasının daha çok önem teşkil ettiğini dile getirmiştir.

Özet olarak, sosyal beceri alanındaki bilimsel çalışmaların, onun ne olduğu veya hangi yaşta hangi evrede bulunulduğunun altının çizilmesi yerine, sosyal açıdan olgun olmak için ne gibi sosyal becerilere sahip olmamız gerektiğinin dikkate alınması, yerli ve yabancı bilimsel çalışmalara sıkça konu edinilmiştir.

2.2.1. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması ve Özellikleri

Gresham ve Elliott (1990) tarafından sosyal olarak kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanan sosyal beceriler, beş davranış sınıfı içinde düzenlenmiştir. Bunlar; İşbirliği, hakkını koruma, sorumluluk, empati ve kendini kontrol etme gücüdür.

Bir davranışın sosyal beceri olarak adlandırılması için sahip olması gereken özellikleri Dinçer (2011) şu şekilde tanımlamıştır:

1. Bir ortamda kendini nasıl ifade etmek gerektiği, okulda, alışverişte, sınıfta nasıl davranılması, konuşulması, giyinilmesi gerektiği gibi becerilere ilişkin kurallar, sosyal olarak kabul görev veya görmeyen davranışlar için belirleyici olmaktadır. Yani bu beceriler olumlu tepkiler alınmasını ve olumsuz tepkilerden kaçınılmasını sağlayan becerilerdir.

2. Sosyal beceriler, öğrenilebilir.

3. Sosyal beceriler, amaca yöneliktir ve belirli amaçlar doğrultusunda kullanılırlar. Bir bilgi edinmek için sorulan sorular bireyin sosyal olarak yeterli olduğunun bir göstergesi olarak düşünülmektedir.

4. Sosyal beceriler, duruma özgü olduğu için sosyal ortamların farklılıklarına göre farklılaşırlar. Bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama, kişilere ve etkileşim nedenine bağlı olarak farklılaşmaktadırlar.

5. Sosyal beceriler gözlenebilir olduğu kadar, gözlenemeyen elemanları da içerir. Selamlaşmak, yardım almak, teşekkür etmek gibi gözlenebilir davranışların yanı sıra; sosyal durumu algılayabilme, karar verme ve tepkileri değerlendirebilme gözlemlenemeyen davranışlara örnek olarak verilebilir.

Elksnin ve Elksnin'e (1998) göre de sosyal beceriler 6 sosyal beceri tipine bölünmüştür. Bunlar;

1. Kişiler Arası Davranışlar:

Bu beceriler kendini tanıtmak, bir şeye katılmak, iyilik istemek, yardım etmeyi önermek, iltifat etmek ve özür dilemeyi içeren "Arkadaş-yapıcı" becerilerdir.

2. Arkadaş İlişkileri Açısından Sosyal Beceriler:

Değerinin sınıf arkadaşları tarafından ölçüldüğü bu beceriler akran kabulü ile ilişkilendirilmektedir. Örnek olarak; İşbirliğiyle çalışma, bilgi talep etmek ve edinmek ve başkasının duygusal durumunu doğru bir şekilde değerlendirmek.

3. Öğretmen Memnuniyeti Açısından Sosyal Beceriler:

Talimatları takip etmek, elden gelenin en iyisini yapmak ve öğretmeni dinlemek gibi okul başarısıyla ilişkilendirilen davranışlardır.

4. Kendine Özgü Davranışlar:

Bu beceriler bir çocuğa, sosyal durumuna değer biçmeye, uygun, kabul görmüş bir davranış seçmeye, becerilerin etkililiğini saptamaya imkan vermektedir.

5. Girişkenlik Becerileri:

Bu beceriler çocuklara, kendi ihtiyaçlarını saldırganlığa başvurmadan ifade edebilmelerine imkan vermektedir.

6. İletişim Beceri:

İletişim becerileri, dinleyici cevap verebilirliğini, konuşma sırasını konuşma ilgisinin sürdürülmesini, konuşma sırasını bilmesini ve konuşmacıya geri dönüt verilmesini içerir.

Rogers ve Ross (1986), okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklara özgü sosyal becerileri üç grupta toplamıştır;

- Oyun grubundaki eylemleri ve çocukların gereksinmelerini algılama ve doğru olarak yorumlama becerisi,
- Bir sosyal durumda neler olduğunu değerlendirme yeteneği,
- Olası eylem şekillerini hayal etme ve en uygununu seçme.

2.2.2. Sosyal Beceri Gelişimi, Öğrenimi Ve Önemi

Günümüzde bireyler değişen ve yenilenen çağın getirdiği sonuçlardan biri olarak hızlı bir toplumsal değişme yaşamaktadır. Özellikle hızlı toplumsal değişme ve kadınların çalışma hayatına aktif olarak girmesi ile eğitim ve öğretimin öneminin arttığı gibi sosyal beceri eğitimi de böylelikle ortaya çıkmıştır. Kişilerarası ilişkilerin ve sosyal becerilerin önemi ve birey ve toplum yaşamındaki yeri her geçen gün artmaya devam etmiştir. Özellikle toplum içinde bir arada yaşamayı başarabilmeleri ve kendilerini topluma ait hissetmeleri için çocuklar, sosyal beceri eğitimi almalıdırlar (Balcı ve Kalkan, 2001; Bacanlı, 2014).

Çocuklar sosyal becerileri okulda ve yaşadıkları toplum içinde, yetişkinlerden, akranlardan ve belli durumlarda nasıl davranılacağına açıklanması ile öğrenirler. Özellikle oyunlar küçük çocukların işi olduğu için, sosyal gelişim için oldukça önemli kabul edilebilir. Çocuklar oyun oynarken işbirliği kurarak, oyuncaklarını paylaşarak, birbirleriyle yardımlaşarak, grubu takip ederek ve kurallara uyarak sosyal becerileri edinmekte ve pekiştirmektedirler (Frey, Gresham ve Elliott, 2011; Göktaş, 2015).

Bununla birlikte bazı çocuklar, olumlu sosyal davranışları öğrenirken veya özel ortamlarda hangi davranışın uygun olduğunu ayırt ederken zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Sosyal becerilerin başarılı akademik ve sosyal deneyimlerde oynadığı önemli rol nedeniyle, yetişkinlerin bu davranışları öğretmesi, teşvik etmesi ve desteklemesi önemlidir (Frey, Gresham ve Elliott, 2011).

Sosyal beceriler daha çok okul dışı ortamlarda kendiliğinden öğrenilmektedir. Çocuklar aileleriyle, yetişkinlerle, kardeş ve akranlarıyla girdikleri etkileşim sonucu farkında olmadan model alma yoluyla, gözlemleyerek bu becerileri edinirler. Ancak bazı çocuklar için bu beceriler geçerli olmayabilir. Bu yüzden bu çocuklara sosyal becerilerin okul ortamında ve sistematik bir şekilde öğretilmesi gereklidir. Bu durumda sürekli bir destek ve yardıma da gereksinim vardır (Hall ve Schlesinger, 1997; Avcıoğlu, 2007).

Eğitimin amacı, günümüzde her ne kadar sadece akademik başarıların hedeflenmesi olarak düşünülse de, bireylerin kişisel ve sosyal çevresine uyumlarını da temele almalı ve bu bağlamda gerekli becerilerin geliştirilmesi üstüne gitmelidir. Okul ortamı da buna fırsat sunabilecek en verimli ortamlardan biridir (Akkök, 1996).

Çocuklara sosyal becerileri öğrenmek ve geliştirmek için fırsat verilmelidir. Çünkü bu beceriler hem akademik başarı hem de akran grubu etkileşimi anlamındaki başarı için oldukça önemlidir (Frey, Gresham ve Elliott, 2011). Öğretmenler ve idareciler, hangi sosyal becerilerin desteklenmesi gerektiğini seçmeden önce, öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal çevre hakkında bir takım bilgileri toplamalıdır. Öğrenmek için gereken bazı koşulların ve ön hazırlıkların olduğu gibi, öğretmek için de bazı koşullar ve gereklilikler vardır. Bu yüzden eğitimcilerin de farklı öğrenme stillerini bilmeleri, becerilerin anlamlarının farkında olmaları, uygun öğretme etkinliklerini

seçmeleri, bu becerilerin hangi konularda destekleneceğini bilmeleri ve öğrencilerin bireysel farklarını bilmeleri gerekmektedir (Akt. Vural, 2006)

2.2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri, Gelişimi ve Önemi

Sosyal gelişimin temeli olarak bilinen sosyal becerilerin öğrenilmesi için en uygun dönem kuşkusuz öğrenmenin de en hızlı olduğu dönemlerden biri olan erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde çocuğun kazanacağı sosyal beceriler, onun gelecekteki yaşantısını her boyutuyla etkileyecek, çevreyle sağlıklı iletişime geçebilen, kendini tanıyan ve kendini iyi ifade edebilen ve akademik açıdan da başarılı bireyler yetiştirecektir. Çocukluk döneminde akran gruplarında gözlenen sosyal etkileşim, yetişkinlikteki uyumun ve sosyal becerilerin, hatta gelecekteki ruh sağlığı ve duygusal problemlerin kestiricisidir. (Rogers ve Ross, 1986; Bülbül, 2008). Bacanlı (2014) da özellikle yaşamın erken yıllarında başkalarıyla iletişim kurmak için sosyal becerilere başvurulduğunu, bu yüzden de, sosyal beceri eğitiminin okul öncesi dönemde çocuklara verilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde sosyal gelişim oldukça hızlı ve dikkat isteyen bir şekilde gelişmektedir. Bu dönemde çocuklar meraklıdır ve oldukça hareketlidir. İşbirliği kavramına uygun davranışlara başlarlar. Arkadaşlık ilişkileri oldukça önemlidir. Günlük etkinliklere uyum sağlamayı öğrenir ve anne babadan ayrılarak sosyal bir akran grubuna dahil olmaya başlarlar. Bu özelliklerin hepsi sosyal gelişimi ve sosyal beceri edinimini olumlu şekilde etkiler. Çocuk merak ederek, işbirliğine girerek, uyum davranışları göstererek dinlemeyi, başkalarını anlamayı, soru sormayı ve paylaşmayı öğrenir. Dolaylı olarak da sosyal ilişki ve becerilerini geliştirmeye başlar (Gülay ve Akman, 2009; Erten, 2012).

Sosyal beceriler, çevre ve diğerleriyle olumlu etkileşim sunan davranışlardır. Bu becerilerin içeriği; empati göstermek, yardımseverlik, diğerleriyle iletişim kurmak, problem çözmek, müzakere etmek, grup aktivitelerinin bir üyesi olmak ve diğerkâmlık olarak özetlenebilir. Bu nedenle tüm çocukların uygun sosyal becerileri öğrenmeleri gereklidir (Lynch ve Simpson, 2010).

Mashburn et al., (2008) ise, 3-4 yaşlarında sosyal beceri eğitim çalışmaları hakkında yaptıkları incelemeler neticesinde, bu dönemde sosyal becerilerin öğreniminin oldukça önem arz etmesinden dolayı, profesyonel bir ekiple yürütülmesinin gerekliliği, birkaç yıl devam etmesi ve sonucun izlenmesi üstünde durmuşlardır.

Okul öncesi dönem çocukları için temel sosyal beceriler Elliott, Roach, ve Beddow tarafından (2008) “Diğerlerini dinleme, sınıf kurallarını takip etme, yönergelere uyma, yardım isteme, akran işbirliği ve çatışma durumlarında öfkeyi kontrol etme.” şeklinde açıklanmıştır. (akt. Frey, Gresham ve Elliott, 2011).

Okul öncesi öğretmenleri, sosyal becerileri öğretirken sınıf öğretmenleri veya branş öğretmenlerine göre daha rahattır denilebilir. Çünkü okul öncesi öğrenme ortamı daha sosyal, dolaylı öğrenime açık, direk talimatlarla öğrenim yerine, yaparak yaşayarak öğrenimin daha yoğun olduğu bir ortamdır (Vaughn, Ae-Hwa, Morris-Sloan, Hughes, Elbaum ve Sridhar, 2003).

Okul öncesi dönem çocuklarının iyi bilgilenmiş öğretmenleri, çocukların sosyal gelişiminin önemini farkındadır çünkü öğretmen sosyal beceri gelişiminin, daha sonraki akademik başarılarla ve iş hayatı ile ilgili becerilere bir kaynak sunduğunun bilincindedir (McClelland ve Morrison, 2003).

Böylesine anahtar bir mesele olan sosyal gelişim, küçük çocuklar söz konusu olduğunda, sosyal beceriyi de içine alan bir takım metotlarla desteklenmektedir. Bu metotlar;

- Sınıfları sosyal gelişimi arttıracak şekilde düzenlemek,
- Sosyal fonksiyonların çalışmasını desteklemek için oyun fırsatları sağlamak,
- Sosyal becerileri doğrudan öğretmektir (Lynch ve Simpson, 2010).

Hayal güçlerini, duygu ve düşüncelerini, birbirleriyle olan etkileşimlerini sürekli geliştiren, öğretmenleri dinleyen, kavga etmeden problemleri çözen çocuklar yerine televizyon izleyen, dikkatini toplayamayan davranışlar gösteren, problem davranışlar gösteren çocukların artmaya başladığı günümüzde sosyal beceri eğitiminin önemi oldukça büyüktür.

Ülkemizde ve yurtdışında çocuklardaki sosyal becerileri değerlendirmek amacıyla yakın tarihimizde oldukça fazla ve çeşitli araştırmalar yapıldığını görmekteyiz. (Sadık, 2002; Kamaraj, 2004; Avcıoğlu, 2007; Dođr, 2013; Bilić-Prčić, Runjić ve Jerković, 2015; Canbolat, 2017; Inchausti, García-Poveda, Prado-Abril, Ortuño-Sierra ve Gainza-Tejedor, 2017; Köyceğiz, 2017; Szumsky, Smogorzewska, Grygiel ve Orlando 2017; Yücesan ve Özyürek, 2017). Tüm bu çalışmaların ışığında, sosyal becerilerin doğru kazanımının ve değerlendirilmesinin gerekliliği önem arz etmektedir.

2.2.3. Sosyal Beceri Yetersizliği Ve Problem Davranış

İnsanlar sosyal birer varlık olduğu için birlikte yaşama, birbirleriyle etkileşim ve iletişim kurma ve yaşadıkları topluma uyum sağlama eğilimindedirler. Sağlıklı bir sosyal gelişim için uyum çok önemlidir. Bir insan çevresindeki bireylere duygu ve düşüncelerini, isteklerini iletebilmelidirler. Çoğu birey için sosyal ilişkiler kurmak hayatın bir parçasıyken ve kolayken, bazı bireyler için bahsi geçen bu tür sosyal ilişkiler kurmak ve sürdürmek sanıldığı kadar kolay olmayabilir (Uzamaz, 2000).

Birey bir takım sebeplerden ötürü sosyal becerileri istenildiği gibi ve yeterli düzeyde kazanamayabilir veya uygun ve etkili şekilde ortaya çıkaramayabilir (akt. Bülbül, 2008). Literatürde sosyal becerilerin bu şekilde yetersiz edinimi ve/veya ortaya çıkarılmaması ‘Sosyal Beceri Yetersizliği’ olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceri yetersizliği büyük çoğunlukla, sosyal becerinin alt boyutları olan duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutların yetersizliğinden kaynaklanmakta ve bu yetersizlik; algılamaları, sosyal performansı, olumsuz benlik değerlendirmelerini ve problem davranışları içermektedir (Bacanlı, 2014). Sosyal beceri yetersizliklerini Gresham (1998) dört grup altında incelemiştir. Bunlar; beceri yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği, performans yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliğidir.

Sosyal beceriler oldukça karmaşık yapıdadır ve akran etkileşiminde de çok büyük önem arz etmektedir. Sosyal becerilerin bu karmaşık yapısı, bazı çocukların bu becerileri kazanımları konusunda gelişmenin yeterli olmamasına sebep olmaktadır. Sonuçta da akran etkileşimi istenen düzeyde olmamakta yani daha kısa ve niteliksiz olabilmektedir (Avcıoğlu, 2007). Gelişimin ve öğrenmenin en verimli olduğu okul öncesi dönem çocuklarının rol model olarak aldıkları bireylerdeki sosyal beceri

yetersizlikleri, çocukların da sosyal beceri gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Göktaş, 2015).

Sosyal becerileri bir takım sebeplerle yeterince edinemeyen çocuklar hayatları boyunca ikili ilişkilerde, akademik çalışmalarda, duygusal-davranışsal olarak ve mesleki yaşamlarında bir takım problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin ortaya çıkmaması için sosyal beceri düzeyleri saptanıp artırılmalı ve toplumla bütünleştirilmelerinin sağlanması gereklidir (Avcıoğlu, 2003). Erken çocukluk dönemindeki sosyal beceri eksikliği yetişkinlikteki önemli problemlerin tek en önemli yordayıcısıdır (Strain ve Odom, 1986). Yetersiz sosyal beceri gelişimi gösteren çocuklar okulu bırakma ile birlikte çocuk suçluluğu oranları açısından da daha fazla risk altındadırlar (Elksnin ve Elksnin, 1998).

Problem davranışlar ise; bireylerin hem kendisi hem de çevresi tarafından sorun oluşturan şeyler yapmasıdır (akt. Poyraz ve Özyürek, 2005). Başka bir tanımda ise problem davranışlar, bireylerin sahip oldukları yetenekleri ve becerileri kullanıp yenilerini öğrenmesini ve sosyalleşmesini, buna bağlı olarak da toplumsal uyumu negatif yönde etkileyen davranışlardır, şeklindedir (akt. Bülbül, 2008).

Problem davranışlar içsel ve dışsal ya da içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlar olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel davranışlar dış dünyaya verilen negatif problemler yerine dış dünyadaki olumsuzlukların insanlar üstünde oluşturduğu bir takım sıkıntıları temsil etmektedir. Bunlar utangaçlık, korku, tedirginlik ve çekingenlik gibi kaygısal duygulardır. Bu davranış özelliklerine ve duygularına sahip bireyler genelde arkadaşlık kurmaz, işbirliğine yanaşmaz, az konuşur. Tepkisel davranışlara yakınlık içindedirler ve yetersizlik hissi yaşarlar (Saygılı, 2004 s.119).

İçsel davranış problemlerinin bir çok nedeni olmakla birlikte ebeveyn tutumları, yanlış aktarılan telkinler, ebeveynlerin de problem davranışları göstermesi, sınırlı sosyal çevre ve bağımsızlık ile özgüveni zedeleyen ortamlardan yoksunluk gibi etkenler bu nedenlerden birkaçıdır (Öz, 2003, s.86).

Dışsal davranış problemlerini Merrell (2001), çoğunlukla öfkeli görünme, arkadaşlık kurmada yetersiz kalma, tartışma, devam eden etkinlikleri bozma,

geçimsizlik ve antisosyal davranışlar gibi çevreye yönelen olumsuz hal ve hareketler şeklinde tanımlamıştır (akt. Göger, 2018).

Çocuk, ailesi tarafından sürekli engellenen, davranışları sürekli kısıtlanan, sık sık cezalandırılan veya aksine denetimsiz, her isteği yerine getirilen, hatalı davranışlarının sonuçlarıyla yüzleşemediği ortamlara maruz kaldıysa, o çocukta dışsal davranış problemlerinden söz edilebilir (Frey, Elliot ve Kaiser, 2014). Dışsal problem davranış özellikleri gösteren çocuklar, sınıf kurallarına uymada güçlük çeker, sürekli şikayetçidir veya sınıftaki diğer çocukların şikayetçi olduğu kişi durumundadır.

2.2.4. Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Etkileyen Faktörler

Alanyazında sosyal becerileri ve problem davranışları etkileyen faktörler içinde cinsiyet (Elliott, Bernard ve Gresham, 1989; Gresham ve Elliott, 1990; Özbey, 2009; Canbolat, 2017), yaş (Gresham ve Elliott, 1990; Sucuoğlu, 2003; Tosuntaş Karakuş, 2006), kardeş sayısı (Bülbül, 2008; Elibol Gültekin, 2008; Tatlı, 2014; Ekici, 2015 ve Göger, 2018), okul öncesine devam süresi (Gizir ve Baran, 2003; Can Yaşar, 2011; Topçu Bilir ve Sop, 2016) ailenin öğrenim durumu (Fletcher, Steinberg, Darling ve Dornbusch, 1995; Özbek, 2004; Bülbül, 2008; İnci, 2014) ve kültür (Ergin ve Ermeğan, 2001; Sagatun, Kolle, Anderssen, Thoresen ve Søgaard, 2008; Zwi et al., 2017) yer almaktadır.

Yapılan bir çalışmada, kültürleşme olgusunun bir takım değişkenlerden etkilendiğini ve bu değişkenlere cinsiyetin de eklenmesinin gerekliliği üstünde durulmuştur (Berry, 1997). Çocukların cinsiyet farklılıklarına göre duygusal gelişimlerinin farklı olması ve farklı sosyal yönlerinin desteklenmesi onların sosyal beceri gelişimlerinin de birbirlerinden farklılaşmasına sebebiyet vermektedir (Denham et al., 2003).

Ayyıldız'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada çocukların sosyal beceri puanlarının cinsiyet faktöründen etkilendiği, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Toplumların, içinde yaşayan bireylere yüklediği bir takım roller vardır ve bu rolleri kendisinden istenildiği şekilde yerine getirmesi istenir. Kız çocuk rolüne uygun davranışlar sakin, ağırbaşlı, oturaklı ve

kırılgan olmaları beklenirken, erkek çocuklarının ise hareketli, öfkeli, iddiacı ve inatçı olmaları beklenir. Toplumsal yaklaşımlara göre sosyal beceriler cinsiyet faktöründen etkilenmektedir. Morgan'a (1998) göre, bu durum sosyal gelişimin olmazsa olmazı ve kaçınılmaz bir kuralıdır (akt. Avcıoğlu, 2001).

Gresham ve Elliott (1990) yaptıkları çalışmayla sosyal becerilerin yaş büyüdükçe daha düzenli ve açık bir şekilde geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Merrell de (1994) yaş artışının sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve etkileşim gibi davranışlarının artıp davranış problemlerinin de aynı doğrultuda azaldığını aktarmıştır.

Poyraz Tüy (1999)'ün yaptığı çalışma da yaş faktörünün sosyal beceri üstünde bir takım etkilerinin varlığını destekler niteliktedir. Araştırmacının çalışmasında, 3-4 yaş çocuklarının sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve iletişim puanları 5-6 yaş çocuklarına göre daha düşük çıkmıştır. Kişiliğin oluşmasında etkili olan değişkenleri tanımlamanın oldukça güç olduğunu belirten Bronstein ve Cote (2009) ise yaş faktörünün sosyogelişimsel çıktılar anlamında bir takım değişiklikler oluşturduğunun altını çizmişlerdir.

Yaş değişkenine göre olumsuz sosyal davranışların da farklılık gösterdiği diğer bir araştırma sonucuna da, yaş arttıkça sosyal davranış düzeylerinin azaldığı yönündedir. Çocuklar yıldan yıla büyür ve gelişir. Bu gelişim ve büyümeyle birlikte çocukların buldukları sosyal çevre ve sosyal ilişkilerin yapısı da değişiklik göstermektedir. Bu nedenle problem davranışlarıyla baş etmesi ve duygularını kontrol altına tutması gerekliliği doğmuştur (Erdoğan, 2002).

Yaş büyüdükçe sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim ve sosyal işbirliği de bir takım değişikliklere uğrar, (Elibol Gültekin, 2008) ve farklı yaş düzeylerinde farklı sosyal beceri davranışları gözlemlenebilir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Kardeş sayısı sosyal beceriler üzerinde önemli etkilere sebep olabilecek bir değişkendir. Kardeş sahibi olmak eşyaların ve yaşantıların başkalarıyla paylaşılması anlamına gelir. Aynı zamanda bir arada yaşamaya uyum sağlamayı gerektirir (Turan Güven, 2018). Kardeş sayısının 1 ve üstü olması sosyal olarak daha kendine güvenli, özdenetim sahibi ve işbirliğine açık bireylerin yetişmesi açısından oldukça önemlidir denilebilir. Fakat kardeş sayısının 4 ve üstünde olması beraberinde bir takım farklı

değişkenler de oluşturacağından sosyal beceri edinimi açısından olumlu katkılar sunabileceği gibi sosyal beceri yetersizliklerine ve problem davranışların da görülmesine yol açabilir.

Çocukların okul öncesine devam süresi sosyal becerileri düzeylerine çeşitli katkılar sağlayabilir. Bu ikili arasında paralel ve olumlu bir ilişki söz konusudur. Çocuğun kurduğu sosyal ilişkilerin fazlalığı çevresinin de ona daha nitelikli ortam sunduğu anlamına gelir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kendi akranlarıyla birlikte eğitim alan çocuklar daha yapılandırılmış bir çevrede ve kendi yaş grubuyla dilediği gibi vakit geçirebilir. Denebilir ki, okul öncesi eğitim kurumu ev ya da ilkökul ortamına göre sosyal ilişkiler kurulması ve sosyal beceri edinimi içi çok daha elverişli bir ortamdır. Bu bakımdan okul öncesinde gerçekleştirilen etkinlikler ve uyarıcılar çok daha zengindir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumuna devam edildikçe sosyal beceri düzeyi de artmaktadır (Tatlı,2014).

Sosyal becerilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi açısından okul öncesi dönem çok önemlidir. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarının ortamına ek olarak aile kavramı da sosyal beceri edinimi açısından oldukça etkin bir kurumdur. Ailenin eğitim düzeyi de bu konuda dikkate alınan bir değişkendir (Bülbül, 2008). Atılgan (2001), araştırmasında belirttiği üzere, anne öğrenim düzeyi ilkökul, lise ve üniversite düzeyinde olan öğrencilerin sosyal becerileri annesi herhangi bir eğitim almamış olan öğrencilere göre daha olumludur. Aynı zamanda anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin annesi ilkökul ve lise mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu sosyal beceri özellikleri gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Baba öğrenim durumu üniversite düzeyinde olan öğrencilerin ise gruplar arasında en yüksek sosyal beceri puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Başka bir kaynakta da bu sonuca paralel olarak, ebeveyn eğitim seviyesinin çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada, ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe sosyal beceri puanlarının da yükseldiği, problem davranış puanlarının ise azaldığı görülmüştür (Yazıcı, 2002).

Fox, Platz ve Bentley (1995), genç ve eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarını daha dürüst, daha yardımsever ve daha az kaygıyla yetiştirdiklerini

belirtmişlerdir. Tüm bu özelliklere sahip olan ebeveynler tarafından yetiştirilen çocukların sosyal becerilerinin de daha gelişken olacağı söylenebilir.

Yapılan bir araştırma ile Hong Konglu ve Amerikalı 5-12 yaş grubu çocuklarının sosyal beceri ve problem davranış puanları anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Ayrıca ailelerin çocukları için algıladığı önemli sosyal beceri davranışlarına bakıldığında da, iki kültür arasında önemli olarak görülen sosyal becerilerin birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bunun sebebi ise iki kültürün sosyal normlarının, davranışlarının ve değerlerinin birbirinden farklılık göstermesi olarak açıklanmıştır. Hong Kong'da öğrencilerin kişisel gelişimlerine, empati kurma becerilerine ve duygusal gelişimlerine odaklanmak yerine akademik başarılarına ve gelişimlerine odaklanılması istenmektedir. Amerika'daki birçok okul ise özellikle hislerini doğru ifade edebilme, empatik davranış geliştirme, öz benliğini tanıma gibi özellikleri destekleyici müfredatı tercih etmektedir (Cheung, Siu ve Brown, 2016).

Başka bir çalışmada da Çinli ve Kanadalı öğrencilerin sosyal itibar ve akran ilişkilerinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiş ve araştırmanın bulguları neticesinde Çinli ve Kanadalı çocukların hem akran ilişkilerinin hem de sosyal itibar puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Chen, Rubin ve Sun, 1992). İki kültürün bir çok açıdan farklı olduğu kabul edilen bir gerçektir. Fakat bir kültürden başka bir kültürel ortama sığınmak durumunda kalan insanlar için bu farklılık oldukça önemlilik arz edebilir. Nho, Yoon ve Ko'ya göre (2018) çeşitli sebeplerle başka ülkelere sığınan insanların o topluma uyumu oldukça zordur. Güney Kore'deki mültecilerle yaptıkları görüşme neticesinde, mültecilerin %60'ının toplu ortamlarda kendilerini düzgün ifade edemedikleri, %35'inin stres bozukluğu yaşadığı ve çoğunun kendini sinirli olarak tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.5. Suriyeli Mülteci Çocuklar ve Sosyal Beceri

Olumsuz bir durum teşkil eden savaş olgusu sonucu sosyal becerileri yeteri düzeyde edinemeyen ve problem davranışlar gösteren Suriyeli mülteci çocuklar için İstanbul Bilgi Üniversitesi'nin (2015) İstanbul'da yaşayıp burada eğitim alan 25 Suriyeli mülteci çocukla yaptığı araştırmanın neticesinde; Suriyeli öğrencilerin Bölge öğrencileriyle kısıtlı bir iletişimlerinin olduğu, arkadaşlıkların kurulmadığı ve Suriyeli

mülteci çocukların etiketlenerek dışlandığı görülmüştür. Mülteci çocuklar akranlarıyla daha fazla yakınlaşmak istemektedirler fakat dil ve sosyal beceri yetersizliği onları bundan alıkoyduğu için okula devam etme oranları da daha kötüye gitmektedir (Naidoo, 2009). Diğer bir çalışma ise; okul öncesi dönem Suriyeli mülteci çocukların iletişime girmede problem yaşadığını, asosyal özellikler gösterdiklerini, karşılaştıkları sorunlarla tek başlarına mücadele etmek zorunda kaldıklarını ortaya koymaktadır (Uzun ve Bütün, 2016). Sakız (2016) ise, zorunlu göç sonucu mülteci çocukların eğitim ihtiyacının temel ihtiyaçlardan biri olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Mülteci çocuklar için okullar, sadece bilgiye ulaştıkları bir yer değil aynı zamanda sosyalleşme, bütünleşme, uyum sağlama ve sosyal becerileri edinimi gibi ihtiyaçların da sağlandığı bir yer olarak düzenlenmelidir.

Geçici Eğitim Merkezleri'nde (GEM) Türk çocuklarla birlikte eğitim almayan, yalnızca kendi yurttaşlarıyla eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların da uygun sosyal becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği, bizzat Suriyeli öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Balkar, Şahin ve Babahan, 2016).

Rutter (2006), mülteci çocukların yaşadıkları problemlerin etkisini azaltan bir takım koruyucu faktörler önermiştir. Bu faktörlerin bazıları sosyal beceri edinimi bağlamında önem arz etmektedir. Bunlara, iyi bir çevreye sahip olmak, kültürleri kaynaştırabilme gücü, eğitim alıp okul kültürü içinde arkadaşlıklar kurabilmek, olumlu bir benlik algısı ve gelecek algısı, işlerle başa çıkılamadığında yardım isteyebilmek, stres durumlarında bunları paylaşmak olarak örnek verilebilir.

AFAD, UNICEF, Kızılay gibi kuruluşlar da Suriyeli mülteci çocukların sosyal kabul görme, sosyal çevreye uyum sağlama, ailesiyle iyi ilişkiler içinde olma, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilme vb. gibi sosyal beceriler içinde tanımlanan bir takım becerileri kazanmaları için çeşitli sosyal aktiviteleri ele alan büyük bir projenin hayata geçirilmesinin üstünde durmuşlardır (Seydi, 2014).

Avrupa ülkelerinde de Türkiye'deki duruma benzer tablolarla karşılaşmak mümkündür. Anderson'ın (2001) Almanya'daki mülteci çocukların arkadaş edinimi, etkileşim, sosyal izolasyon ve sosyal beceri konularındaki araştırması neticesinde, özellikle şehir merkezlerinde ikamet eden mültecilerin hostellerde kaldığını ve

çocukların arkadaş edinmek için bir adım atmadıklarını belirtmiştir. Çocuklar doğum günü partisi için veya oyun oynamak için bile sınıf, okul arkadaşlarını yaşadıkları yerlere davet etmemektedirler. Bunun nedeni utanma duygusu, sosyal yönden yetersiz hissetme, başka bir kültür ve toplum içinde dışlanma korkusu vb. olarak verilebilir.

Dyson ve Millward (2000), mülteci çocukların bulunduğu ve bu nedenle farklı kültürlerin kaynaştığı okullarda var olan rekabetçi, bireysel ve sadece parlak öğrencilere odaklanan sistemin yerine, bütün öğrencilerin eğitimden işlevsel şekilde faydalandığı, sistemin işbirliği, akran kabulü, iletişim, birlikte katılım gibi sosyal beceriler içinde anılan bir takım davranışları besleyen bir sistem önermişlerdir.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1.Yurt İçinde Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Vural (2006) tarafından geliştirilen, aile katımlı sosyal beceri eğitimi programında, okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesini amaçlanmıştır. Altı yaş grubu 40 çocuk ve aileleriyle gerçekleştirilen çalışmada ön-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Tüm grup için ön test sonrası deney grubuna 8 hafta boyunca 43 aktiviteden oluşan “Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi” programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Son test için tekrar tüm gruba ölçek ve anket uygulaması yapılmıştır. Sonuç olarak, ailelerin ve çocuklarının ölçek ve anketlerden elde ettikleri toplam puanlar deney grubu lehine çıkmıştır ve kontrol grubuna göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür.

Elibol Gültekin (2008) araştırmasını, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) okul öncesi versiyonunun öğretmen formunun 5 yaş çocukları için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre baba öğrenim durumuna bakıldığında; dışsal davranışlar ve problem davranışlar toplam puanı açısından, babası üniversite mezunu olmayanlar daha yüksek puanlar almışlardır. Okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine bakıldığında; 2 yıldan fazla okul öncesi eğitim alanlar 1 yıldan az okul öncesi eğitim alanlara göre kendini ifade/atılmanlık, toplam sosyal beceri puanı açısından daha yüksek puanlar almışlardır. 1-2 yıl okul öncesi eğitim alanlar, 1 yıldan az eğitim alanlara göre ve 2 yıldan fazla eğitim alanlar 1

yıldan az eğitim alanlara göre içsel davranışlar puanı açısından daha düşük puanlar elde etmişlerdir. Cinsiyet, anne öğrenim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine bakıldığında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Günindi (2011) çalışmasında, okul öncesine devam eden çocukların bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam etmelerine göre sosyal becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız anaokuluna ve ilkokullara bağlı anasınıfına devam etme durumlarına göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. İşbirliği alt boyutunda, sosyal etkileşim alt boyutunda ve sosyal bağımsızlık alt boyutunda da anlamlı bir farklılık söz konusudur. Farklılığın yönüne bakıldığında ise, bağımsız anaokullarına devam eden çocukların puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aykır ve Çiftçi Tekinarslan (2012) yaptıkları araştırmayla 4-6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Amaçları doğrultusunda kişisel bilgi formu ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemini (SBDS/SSRS) kullanmıştır. Çalışma grubunu İstanbul ili Şişli ve Kağıthane ilçelerinde bulunan anaokulları ve anasınıflarına devam eden 60 zihinsel yetersi çocuk ve 90 zihinsel yetersizliği olmayan çocuk oluşturmuştur. Çocukların SBDS'den aldıkları toplam puanların arasında bir farklılık olup olmadığı ve bu puanların cinsiyet ve yaş değişkenlerinden etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocukların olmayan çocuklara göre; sosyal beceri düzeylerinin düşük problem davranışlarının ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından ise bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Özbey (2012), okul öncesi öğrenimine devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını ev ve okul ortamına göre değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği"ni kullanan araştırmacı, bu doğrultuda 44 okul öncesi dönem çocuğuyla çalışmıştır. Hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından puanlanan ölçeğin sonuçlarına göre; çocukların sosyal becerilerini okul ortamında daha fazla gösterdiği ve problem davranışlarını ise evde daha fazla sergilediği görülmektedir.

Diğer bir araştırmada araştırmacılar, ailesinde engelli birey bulunan ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını değerlendirmek için Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS) ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra ailesinde engelli birey bulunan 43 okul öncesi dönem çocuğu için sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Çalışmaya dahil edilen çocukların 17'si kız, 26'sı erkektir ve 29'u engelli bir kardeşe geri kalan 14'ü ise engelli ebeveyne sahiptir. Sonuç olarak; ailesinde engelli bir birey bulunan 5-6 yaş çocuklarının, cinsiyet, engelli bireyin doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerine göre, çocuğun sosyal beceri ve problem davranışlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Yani çocukların sosyal becerileri bu değişkenlerden etkilenmemektedir. Ailesinde engelli birey bulunan 5-6 yaş çocuklarının engelli bireyin engel türü değişkenine göre, çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının istatistiksel anlamda farklılaştığı görülmüştür (Yıldırım Doğru, Kayılı, Alabay, Kuşçu ve Sarıkaya, 2013).

Sakız (2016), Güney Doğu Anadolu bölgesinde bulunan iki il merkezindeki 18 okul müdürüyle yapmış olduğu yarı yapılandırılmış görüşmelerde, bu okullarda eğitim hayatına devam eden mülteci çocuklar için mevcut fırsatları oraya koymayı amaçlamıştır. Tematik analiz yöntemiyle çözümlenen araştırma sonucunda; okul müdürlerinin göçmen çocuklara ayrıştırılmış ortamlarda eğitim verilmesi gerektiğini, düşük toplumsal kabul düzeyinden dolayı sınıflardaki mülteci çocukların sosyal uyum, sosyal kabul, iletişim gibi becerileri yeteri kadar edinemediklerini ve problem davranış, saldırganlık vb. gibi durumlarla istenildiği düzeyde baş edemediklerini belirtmişlerdir.

Atabey (2018), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileriyle etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çorum il merkezinde 160 okul öncesi dönem çocuğuyla gerçekleştirdiği çalışmada çocukların etkili iletişim beceri düzeyleri arttıkça sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık/sosyal kabul ve sosyal etkileşim düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

2.3.2. Yurt Dışında Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Elliott, ve Gresham (1989)'in çalışmasında yarısı kız ve yarısı erkek okul öncesi dönem çocuklarından oluşan 240 öğrenciyle, ailenin statüsü, demografik özellikler, dil becerileri ve problem davranışlarının sosyal becerileri üstündeki etkisini incelemek amacıyla çalışmıştır. Yapılan analizler sonrası, sosyal beceriler ile dil becerisi, cinsiyet ve ailenin statüsü arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin sosyal beceri davranış puan ortalamaları daha yüksekken; erkek öğrencilerin problem davranış puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre; cinsiyet, aile statüsü ve dil becerisinin, okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışlarında anlamlı düzeyde rol aldığı söylenebilir (akt. Göktaş, 2015).

Marcon (1993) okul öncesi dönemde sosyal ve duyuşsal becerileri göz ardı edilerek akademik becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilen çocukları incelemiştir. Boylamsal olan bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi eğitiminin uzak hedefleri açısından düşündürücüdür. Çocukların okul başarıları beklendiğinin aksine daha sonraki eğitim yaşamlarında göreceli olarak düşük çıkmıştır. Karşılaştırmalı çalışmalardan da benzer sonuçlar elde edilmiştir (akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

McClelland ve Morrison'un (2003) yaptıkları araştırma ile okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmeye dayalı sosyal becerilerinin ne zaman ortaya çıktığını incelemeyi amaçlamışlardır. Kuzey Chicago'da 6 anaokulundan 75 öğrenci ve veli örneklem grubuna dahil edilmiştir. Örneklem grubundaki çocuklar 3-4 yaş aralığında seçilmiş ve sosyal beceriler Elliott ve Gresham'ın geliştirdiği Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SSRS/SBDS) ve Bronson et al.,'in (1995) geliştirdiği Child Behavior Rating Scale (CBRS) ile ölçülmüştür. Demografik bilgilere veliler vasıtasıyla eve yollanan formlar sayesinde ulaşılmıştır. Ölçekler, seçilen okulların öğretmenleri tarafından bir yıl aralıklı olarak toplamda 2 kez doldurulmuştur. Sonuç olarak; ilk ölçümden ikinci ölçüme kadar geçen bir yıllık sürede çocukların sosyal beceri toplam puanlarının sabit olduğu gözlenmiştir. Ailelerin eğitim durumu, etnik kökenleri, okul öncesine devam etme durumuna göre sonuçlarda farklılık söz konusu olabilmektedir.

Araştırma sonucuna göre; çocukların 3-4 yaşında öğrenmeye dayalı sosyal becerilerinin başladığı ve 4-5 yaş aralığında da sabit olarak devam ettiği belirlenmiştir.

Szente, Hoot ve Taylor (2006) Amerika'daki mülteci çocukların özel ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmeye yardımcı olmak adına bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öğretmenlere sınıflarına yeni kaydolun mülteci çocuklar hakkında düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlere ek olarak ailelere, sosyologlara, avukatlara ve okul idarecilerine de danışılmıştır. 5-8 yaş aralığında çocuk sahibi olan 26 mülteci aile çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakat neticesinde mülteci öğrencilerin sosyal yönden geride kalmış, problem davranışlar gösteren, arkadaşlık kurmakta zorluk çeken, öfkesini kontrol edemeyen, grup aktivitelerine katılmaktan kaçınan ve öğretmenlerin yönergelerine uymayan vb. davranışları karşısında nasıl bir metot izlemeleri gerektiğini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonunda bu tip sosyal beceri eksikliği ve problem davranışlar sergileyen mülteci öğrencilere karşı bir takım öneriler verilmiştir. Örnek olarak; 'Mülteci çocuklara basit düzeydeki duygusal ifadeleri öğretmek ve böylece dilsel problemleri bir nebze aşmak', 'Onlara gülümsemek', 'Akranlarıyla birlikte su ve kumla ilgili aktivitelere katmak', 'Sosyal beceri destekleyici Ce-ee oyunu veya saklambaç oyunları oynamak', 'Sosyal beceri aktiviteleri doğrultusunda duygusal bağ kurmak' verilebilir. Ayrıca Committee for Children adlı organizasyonun önerdiği "İkinci Adım: Bir Şiddeti Önleme Müfredatı" ile mülteci öğrencilerle birlikte bütün çocukları içine alan ve empati, öfke kontrolü ve dürtü kontrolü gibi önemli sosyal becerilere odaklanarak karşılıklı hoşgörüyü inşa ederek tüm çocuklara yardımcı olan programın sınıfta uygulanması önerilmiştir.

Seveers ve Blank (2008), çeşitli sağlık problemleri ve zeka geriliği olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre sosyal becerileri sosyal öğrenme yoluyla öğrenmek yerine doğrudan öğretilmesinin daha etkili olduğunu belirtmiş ve yaptıkları çalışmayla sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri gelişimi ve öğrenci davranışları üstündeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda zihinsel geriliği olan, otizm spektrumu olan, konuşma bozukluğu olan, Serebral Palsili ve epilepsili 5-11 yaş grubu 8 çocukla çalışmıştır. Deneysel ön test-son test olarak tasarlanan çalışmada Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu (SSRS / SBDS) kullanılmıştır.

Çalışma grubunun sosyal becerileri ve problem davranışları SBDS formu aracılığıyla eğitimden önce değerlendirilmiştir. Daha sonra her hafta bir sosyal beceri davranışı öğretimi drama ve rol oynama yöntemiyle öğretilmek suretiyle 8 hafta boyunca 8 sosyal beceri edinimi gerçekleştirilmiştir. 4 hafta sonra SBDS formu uygulanmış ve 8 hafta sonra SBDS formu aynı gruba tekrar uygulanmış ve formun sonuçları arasındaki fark değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; üç SBDS formunun puan ortalamaları karşılaştırılmış ve her bir uygulamanın birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Üçüncü uygulamanın sosyal beceri puan ortalamalarının en yüksek, ikinci uygulamanın daha düşük ve ilk uygulamanın ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ancak problem davranış puan ortalamalarının da her bir uygulamaya göre farklılaşmasının yanı sıra hipotezin aksine; üçüncü uygulamaya göre sırasıyla problem davranış puan ortalamalarının da arttığı gözlemlenmiştir.

Lim, Rodger ve Brown (2011) Child Behavior Rating Scales/Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (CBRSs/ÇODDÖ) Singapur'a uyarlama çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. ÇODDÖ çocuklarda kişiler arası sosyal becerileri ve öğrenme temelli sosyal becerileri değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçektir. 117 Singapurlu çocuğun öğretmenleri ÇODDÖ ölçeğini doldurmuştur. Dinamik Meslek Terapistleri (Dynamic Occupational Therapists) tarafından da Evaluation of Social Interaction (ESI) Sosyal Etkileşimin Değerlendirilmesi adlı ölçek değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; ÇODDÖ ölçeği puanları ile ESI ölçeği puanları arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. ÇODDÖ ölçeğinin öğrenme temelli sosyal beceriler alt ölçeği ile ESI ölçeği skorları arasında ise düşük korelasyon, ÇODDÖ ölçeğinin kişiler arası sosyal beceri alt ölçeği ile ESI ölçeği skorları arasında ise yine yüksek korelasyon bulunmuştur.

Tanaka, (2013) Burmalı Karen etnik kökenli mülteci çocukların eğitimine yönelik yaptığı araştırmada etkili sonuçlara varmıştır. 3 mülteci kampını gezip kreşlerdeki durumu psikososyal gelişim açısından incelemiştir. Bu kamplarda, yerel kadınlar tarafından organize edilen ve NGO'lar tarafından maddi olarak desteklenen psikososyal gelişimi destekleyen programlar tasarlanmıştır. Bu okullar himaye, besleyici öğünler, destekleyici ve çocuk merkezli müfredat sağlamaktadır. Çocuklar bu kreşlerde rakamları, harfleri ve kavramları öğrenmenin yanı sıra, akranlarıyla nasıl etkili

iletişime geçeceklerini serbest oyun ve katılımcı aktivitelerle öğrenmektedirler. Üstelik bunu kentteki ezber öğrenimini destekleyen tipik geleneksel okullar yerine, kamplardaki okullarda gerçekleştirmektedirler. Öğreticiler sosyalleşme ve işbirliğini destekleyen ve pozitif disiplin kullanılan duygusal ve sosyal destek sağlamaktadır.

Bir diğer çalışmada ise, okul öncesi eğitime devam eden 48-61 ay arasındaki 198 çocuktan alınan veriler neticesinde, okul öncesine hazır oluş durumunun, sosyal beceri düzeyi ile ilişkisini saptamak amaçlanmıştır. Çocuklarla yapılan hikâye okuma etkinliği ile çocukların sosyal becerileri, sosyal durumları ve sosyal yeterlikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Araştırmacılar hikayenin devam eden gelişme kısmında çocuklara 4 farklı seçenek sunarak hikayenin gidişatının nasıl olması gerektiğiyle ilgili ve hikaye sonu değerlendirme soruları niteliğinde sorular sorarak bu bilgileri edinmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden alınan değerlendirmeler de SSRS ölçeği kullanılarak iki boyutta (sosyal beceri ve problem davranışlar) incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal becerilerin ve sosyal yeterliğin okul öncesine hazır oluşla ilişkili olduğu bulunmuştur (Ziv, 2013).

Tobin, Boulmier, Zhu, Hancock ve Muennig'in (2015), Tayland sınırındaki mülteci çocuklarla yaptığı çalışmayla Montessori eğitiminin, mülteci çocukların gelişim, öğrenme, iletişim vb. boyutları ne kadar iyileştireceğini tespit etmeyi amaçlanmışlardır. Çalışmada, Ages and Stages Questionnaire (ASQ) adı verilen, testten çok bir takım görevleri içeren ve ince ve kaba motor beceriler, iletişim becerileri, sosyal beceriler, problem çözme ve kişisel sosyal beceriler (özbenlik) şeklinde birkaç kategoriye ayrılan anket uygulanmıştır. Deney kontrol grublu bu çalışmada 60 Taylandlı çocuk kontrol grubunu ve 66 mülteci çocuk deney grubunu oluşturmuştur. Anket hem geleneksel eğitim gören Taylandlı çocuklara hem de Montessori eğitime tabi tutulan mülteci çocuklara uygulanmıştır. Sonuç olarak, her iki grubun skorları ince-kaba motor gelişim, sosyal beceri, problem çözme vb. kategorilerinde artsa da Montessori eğitime tabi tutulan mülteci öğrencilerin skorları birkaç puan önde çıkmıştır.

Madziva ve Thondhlana İngiltere'ye henüz gelen Suriyeli mülteci çocukların okula uyumlarını arttırmak ve bu doğrultuda ailelerle ve eğitimcilerle fikir alışverişinde bulunmak amacıyla 2016 yılının Mayıs-Kasım aylarında 57 katılımcıyla etnografik pilot bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Hem ailelerin hem de öğretmenlerin perspektifinden

‘Mülteciler için kaliteli bir eğitim nasıl olmalı?’ sorusunu değerlendirmişlerdir. Dil faktörüne de sağlıklı bir entegrasyon için gereklilik açısından bakılmıştır. Suriyeli çocukların göç öncesi ve sonrası eğitim deneyimleri hakkında da ailelerle yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığıyla bilgi edinilmiştir. Katılımcıların 16’sı Suriyeli mülteci ailelerden (30-55 yaş aralığından), 15’i (7-21 yaş aralığından) Suriyeli mülteci çocuklardan oluşmaktadır. Geri kalan 26 katılımcı okul öğretmenlerinden, belediye makamlarından vb. oluşmaktadır. Yapılan görüşmeler neticesinde sorulan sorulara verilen ortak tematik noktalar toplanmış ve bir araya getirilmiştir. Tüm bu görüşme sonrası verileri ile Suriyeli mülteci çocukların İngiltere’deki yerel okullara uyumunun teoride bilinen fakat uygulamada çok da başarı elde edilemeyen yöntemlerin uygulanması için eğitimeilere öneriler sunulmuştur. Yapılan araştırmanın Suriyeli çocukların okula sosyal uyumları konusunda anahtar fikirler vermesi amaçlanmıştır (2017).

Hu, Fan, Wu, Locasale-Crouch, Yang ve Zhang (2017), benzer çalışmalardan farklı olarak, 59 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 589 Çinli okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptığı çalışmada, öğrenci- öğretmen etkileşiminin çocukların sosyal becerileri ile değil, bilişsel becerileriyle ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Öğrenci- öğretmen etkileşimini değerlendirmek için The Classroom Assesment Scoring System (the CLASS) ölçeği, sosyal becerileri değerlendirmek için Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SSIS/SSRS) ve yürütücü fonksiyonları ölçmek amacıyla aileler tarafından doldurulan Behaviour Inventory of Executive Function (BRIEF) kullanılmıştır. Çocukların bilişsel becerileri (bilim, kelime bilgisi, matematik başarısı vb.) hakkında bilgi edinmek için de çocuklardan, öğretmenlerden veya ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda bir değerlendirme yapılmıştır.

Zwi et al., (2017) Avustralya’ya yeni gelmiş olan mülteci çocuklarla boylamsal bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın amacı; Avustralya’daki mülteci çocukların sosyo-duygusal iyi oluşu açısından koruyucu faktörleri (Demografik faktörler) incelemektir. Bu bağlamda 4-15 yaşlarındaki mülteci çocuklar 2009-2013 yıllarında her 2-3 yılda bir olmak üzere değerlendirilmiştir. Sosyo-duygusal iyi oluşu ölçmek amacıyla Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) ölçeği, koruyucu faktörleri

değerlendirmek amacıyla da görüşme tekniği ve Social Readjustment Rating Scale (SRRS) ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak; mülteci çocukların stresli hayat skorlarının ilerleyen yıllarda azaldığı gözlenmiştir. Akran ilişkileri, duygusal iyi oluş, toplumca kabul görmüş sosyal davranışlar bağlamında mülteci çocukların ve ebeveynlerinin skorları ilerleyen yıllarda artış göstermiştir. Travmatik davranışları stres belirtileri, hiperaktivite ve duygusal problemler bağlamında ise skorların azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012, s.77).

Tarama yoluyla yapılan araştırmalarda gerçek bir neden sonuç ilişkisinden bahsedilemese de bir değişkendeki durumun anlaşılması halinde diğerinin kestirilmesi konusunda faydalı sonuçlar verebilir. Bu araştırmada bir gruba ait belirli özelliklerin belirlenmesi amaçlanmış olduğu için tarama modeli araştırmaya en uygun model olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.16; Karasar, 2012, s.78).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinden Eyyübiye ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 9 bağımsız anaokuluna devam eden 4-5 yaş, 198 bölge çocuğu ve 77 Suriyeli Mülteci çocuktan oluşmak üzere toplam 275 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi; derinlemesine araştırma yapılırken çalışmanın amacı doğrultusunda zengin durumların ağırlıklı olduğu grubun seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, sf. 90). Araştırmanın yapılacağı okulların listesi, Eyyübiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiyle belirlenmiştir. Daha sonra, Eyyübiye ilçesindeki tüm bağımsız anaokullarının idarecileriyle görüşülüp gerekli bilgiler alındıktan sonra Suriyeli mülteci çocukların yoğun olarak gittikleri okullar belirlenmiştir. Belirlenen 9 bağımsız anaokulunun her birinden 5 şube belirlenmiş ve her şubeden tombala yöntemiyle seçilen 5 bölge çocuğu ve 2 Suriyeli Mülteci çocuk (her okul için toplamda 25 bölge çocuğu ve 10 Suriyeli mülteci çocuk) araştırmaya dahil edilmiştir. Toplamda 315 çocuğa ulaşılması hedeflenmiş fakat ölçüklerin yanlış veya eksik doldurulması ve

devamsız olan öğrencilerden veri elde edilememesi sonucu toplam çalışma grubu 275 çocuk olmuştur.

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda paylaşılmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler	Grup	Bölge Çocuğu		Suriyeli		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	102	51,5	41	53,2	143	52,0
	Kız	96	48,5	36	46,8	132	48,0
Yaş (yıl)	4 yaş	73	36,9	37	48,1	110	40,0
	5 yaş	125	63,1	40	51,9	165	60,0
Kardeş sayısı	3 ve altı kardeş	136	69,0	49	65,3	185	68
	4 ve üzeri kardeş	61	31,0	26	34,7	87	32
Okul öncesi eğitim alma süresi	6 aydan az	17	8,9	9	11,8	26	9,7
	6 ay- 12 ay	143	74,5	51	67,1	194	72,4
	13 ay- 26 ay	32	16,7	16	21,1	48	17,9

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan bölge çocuklarının 102’si (%51,5) erkek ve 96’sı (%48,5) kız, Suriyeli mülteci çocukların 41’i (%53,2) erkek ve 36’sı (%46,8) kızdır. Çalışma grubunu oluşturan bütün çocukların 143’ü (%52,0) erkek, 132’si (%48,0) kızdır.

Çalışma grubunu oluşturan bölge çocuklarının 73’ü (%36,9) 4 yaşında ve 125’i (%63,1) 5 yaşında, Suriyeli mülteci çocukların 37’si (%48,1) 4 yaşında ve 40’ı (%51,9) 5 yaşındadır. Çalışma grubunu oluşturan bütün çocukların 110’u (%40,0) 4 yaşında, 165’i (%60,0) 5 yaşındadır.

Çalışma grubunu oluşturan bölge çocuklarının 136’sı (%69) 3 ve altı kardeşe sahip, 47’si (%23,9) 4-6 arasında kardeşe sahip ve 14’ü (%7,1) 6 üzerinde kardeşe

sahiptir. Suriyeli mülteci çocukların 49'u (%65,3) 3 ve altı kardeşe sahip, 19'si (%25,4) 4-6 arasında kardeşe sahip ve 7'ü (%9,3) 6 üzerinde kardeşe sahiptir. Çalışma grubunu oluşturan bütün çocukların 185'i (%68) 3 ve altı kardeşe sahip, 66'sı (%24,3) 4-6 arasında kardeşe sahip ve 21'i (%7,7) 6 üzerinde kardeşe sahiptir.

Çalışma grubunu oluşturan bölge çocuklarının 26'sı (%9,7) 6 aydan az bir süredir okul öncesi eğitime devam etmekte, 194'ü (%72,4) 6-12 ay arasında okul öncesi eğitime devam etmekte ve 48'i (%17,9) 13-26 ay arasında okul öncesi eğitime devam etmektedir. Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli mülteci çocukların 9'u (%11,8) 6 aydan az bir süredir okul öncesi eğitime devam etmekte, 51'i (%67,1) 6-12 ay arasında okul öncesi eğitime devam etmekte ve 16'sı (%21,1) 13-26 ay arasında okul öncesi eğitime devam etmektedir. Çalışma grubunu oluşturan bütün çocukların 26'sı (%9,7) 6 aydan az bir süredir okul öncesi eğitime devam etmekte, 194'ü (%72,4) 6-12 ay arasında okul öncesi eğitime devam etmekte ve 48'i (%17,9) 13-26 ay arasında okul öncesi eğitime devam etmektedir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Anne ve Babalarının Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Değişken	Grup	Bölge Çocuğu		Suriyeli		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Anne yaşı (yıl)	28 ve altı	37	34,6	15	35,7	52	34,9
	29-34	44	41,1	13	31,0	57	38,3
	35 ve üzeri	26	24,3	14	33,3	40	26,8
Anne öğrenim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	63	32,3	25	35,7	88	33,2
	Okuma yazma biliyor	43	22,1	16	22,9	59	22,3
	İlkokul- ortaokul	86	44,1	13	18,6	99	37,4
	Lise - Üniversite	3	1,5	16	22,9	19	7,2
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	1	0,5	4	5,3	5	1,8
	Çalışmıyor	193	99,5	71	94,7	264	98,2
Baba yaşı (yıl)	31 ve altı	32	30,2	14	35,0	46	31,5
	32-37	42	39,6	9	22,5	51	34,9
	38 ve üzeri	32	30,2	17	42,5	49	33,6
Baba öğrenim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	4	2,1	17	26,2	21	8,2
	Okuma yazma biliyor	39	20,5	16	24,2	55	21,6
	İlkokul- ortaokul	115	60,5	15	23,1	130	51,0
	Lise/ Üniversite	32	16,8	17	26,2	49	19,2
Baba Mesleği	Çalışıyor	179	94,7	54	79,4	233	91,7
	Çalışmıyor	10	5,3	14	20,6	24	9,3

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan bölge çocuklarının annelerinin 37’si (%34,6) 28 ve altında bir yaşta, 44’ü (%41,1) 29-34 yaş arasında ve 26’sı (24,3) 35 ve üzeri bir yaşta. Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli mülteci çocukların annelerinin 15’i (%35,7) 28 ve altında bir yaşta, 13’ü (%31,0) 29-34 yaş arasında ve 14’ü (24,3) 35 ve üzeri bir yaşta. Çalışma grubunu oluşturan tüm çocuklardan 52’sinin (%34,9) annesi 28 ve altı yaşta, 57’sinin (%38,3) annesi 29-34 yaş arasında ve 40’ının annesi ise (%26,8) 35 ve üzeri yaşta.

Çalışma grubunu oluşturan bölge çocuklarının annelerinin 63’ü (%32,3) okuma yazma bilmemekte, 43’ü (%22,1) okuma yazma bilmekte, 86’sı (%44,1) ilkokul – ortaokul mezunu ve 3’ü (%1,5) lise – üniversite mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli mülteci çocukların annelerinin 25’i (%35,7) okuma yazma bilmemekte, 16’sı (%22,9) okuma yazma bilmekte, 13’sü (%18,6) ilkokul – ortaokul mezunu ve 16’ü (%22,9) lise – üniversite mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan bütün çocukların annelerinin 88’i (%33,2) okuma yazma bilmemekte 59’u (%22,3) okuma yazma bilmekte, 99’u (%37,4) ilkokul-ortaokul mezunu, 19’u ise (%7,2) lise-üniversite mezunudur.

Çalışma grubunu oluşturan bölge çocuklarının annelerinin 1’i (%0,5) bir işte çalışmakta ve 193’ü (%99,5) ise herhangi bir işte çalışmamaktadır. Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli mülteci çocukların annelerinin 4’ü (%5,3) bir işte çalışmakta ve 71’i (%94,7) herhangi bir işte çalışmamaktadır. Çalışma grubunu oluşturan bütün çocukların annelerinin 5’i (%1,8) çalışmakta ve 264’ü (%98,2) çalışmamaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan bölge çocuklarının babalarının 32’si (%30,2) 31 ve altında bir yaşta, 42’si (%39,6) 32-37 yaş arasında ve 32’si (%30,2) 38 ve üzeri bir yaşta. Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli mülteci çocukların babalarının 14’ü (%35,0) 31 ve altında bir yaşta, 9’u (%22,5) 32-37 yaş arasında ve 17’si (42,5) 38 ve üzeri bir yaşta. Çalışma grubunu oluşturan bütün çocukların babalarının 46’sı (%31,5) 31 ve altında bir yaşta, 51’i (%34,9) 32-37 yaşlarında ve 49’u ise (%33,6) 38 ve üzeri bir yaşta.

Çalışma grubunu oluşturan bölge çocuklarının babalarının 4’ü (%2,1) okuma yazma bilmemekte, 39’u (%20,5) okuma yazma bilmekte, 115’i (%60,5) ilkokul –

ortaokul mezunu ve 32'si (%16,8) lise – üniversite mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli mülteci çocukların babalarının 17'si (%26,2) okuma yazma bilmemekte, 16'sı (%224,2) okuma yazma bilmekte, 15'i (%23,1) ilkokul – ortaokul mezunu ve 17'si (%26,2) lise – üniversite mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan bütün çocukların babalarının 21'i (%8,2) okuma yazma bilmemekte, 55'i (%21,6) okuma yazma bilmekte, 130'u (%51,0) ilkokul-ortaokul mezunu ve 49'u ise (%19,2) lise-üniversite mezunudur.

Çalışma grubunu oluşturan bölge çocuklarının babalarının 1'i (%0,5) bir işte çalışmakta ve 193'ü (%99,5) ise herhangi bir işte çalışmamaktadır. Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli mülteci çocukların babalarının 54'ü (%79,4) bir işte çalışmakta ve 14'ü (%20,6) herhangi bir işte çalışmamaktadır. Çalışma grubunu oluşturan bütün çocukların babalarının 233'ü (%91,7) çalışmakta ve 24'ü (%9,3) çalışmamaktadır.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Bütün Çocukların Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler	Grup	N	%
Öğrenim Durumu	Ön lisans (2 yıllık)	72	26,6
	Lisans (Üniversite)	199	73,4
Hizmet Yılı	6 ay-1 yıl	86	31,6
	2-5 yıl	119	43,8
	6-9 yıl	67	24,6

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan çocukların öğretmenlerinin 72'si (%26,6) ön lisans mezunu, 199'u ise (%73,4) ise lisans mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların öğretmenlerinin 86'sinin (%31,6) hizmet yılı 6 ay – 1 yıl, 119'unun (%43,8) hizmet yılı 2 – 5 yıl ve 67'sinin (%24,6) hizmet yılı ise 6 – 9 yıldır.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler	Grup	N	%
Türkçeyi Kullanma Düzeyi	Çok az biliyor	45	58,4
	Orta düzeyde biliyor	23	29,9
	İyi düzeyde biliyor	9	11,7
Türkiye'ye Geliş Yılı	2011 ve öncesi	3	3,9
	2012 ve sonrası	74	96,1

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli çocukların 45'i (%58,4) Türkçeyi çok az bilmekte, 23'ü (%29,9) orta düzeyde bilmekte ve 9'u (%11,7) iyi düzeyde bilmektedir. Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli çocukların 3'ü (%3,9) 2011 ve öncesinde Türkiye'ye göçmüş, 74'ü ise (%96,1) 2012 ve sonrasında Türkiye'ye göçmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (3-5 yaş) öğretmen formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formuyla, araştırmada yer alan çocukların cinsiyetleri, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim alma süreleri Suriyeli mülteci çocukların Türkçeyi konuşma düzeyi, kaç senedir Türkiye'de ikamet ettiği, anne-babalarının öğrenim düzeyleri vb. ile ilgili bilgiler toplanması amaçlanmıştır.

3.2.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS)

Bu araştırmada araştırmaya katılmış olan bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerileri ne sıklıkta gösterdiklerini ve bu becerilerin sınıftaki başarıları için ne kadar önemli olduğunu ölçmek amacıyla 1990 yılında Frank M. Gresham ve Stephen N. Elliott tarafından geliştirilen ve Prof. Dr. Çağlayan Dinçer, Sema Elibol Gültekin ve Nerdane Ece Bülbül tarafından 2008 yılında Türkçeye

uyarlanan ‘Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (3-5 yaş) Öğretmen Formu (SBDS)’ kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Her bölümün de alt ölçekleri mevcuttur. Bunlar;

1. Sosyal Beceriler Ölçeği; 3-5 yaş versiyonunun öğretmen formunda sosyal beceriler üç alt ölçekte değerlendirilmektedir. Bu alt ölçekler; işbirliği, öz denetim ve kendini ifade etme (atılgnlık) gibi olumlu sosyal davranışları ölçmektedir.

a) *İşbirliği alt ölçeği*, çevresindekilere yardım etme, eşyaları paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma gibi davranışları içermektedir.

b) *Kendini ifade Etme/Atılgnlık alt ölçeği*, diğer bireylere sorular sorma, kendini diğerlerine tanıtmaya ve başkalarının sorularına yanıt vermeyi içeren davranışları kapsamaktadır.

c) *Öz denetim alt ölçeği* ise, çatışma durumlarında uygun tepki verme ve kendini kontrol edebilme ile sırasını bilme ve fedakârlıkta bulunma gibi çatışma olmayan durumlarda ortaya çıkan davranışları içermektedir.

2. Problem Davranışlar Ölçeği; Okul öncesi versiyonunun öğretmen formunda Problem Davranışlar iki alt ölçekte değerlendirilmektedir:

a) *Dışsal problemler alt ölçeği*; çevresindekilere karşı sözel ve fiili saldırı, öfkesini kontrol etmede yetersizlik ve münakaşa gibi olumsuz davranışları içerir.

b) *İçsel Problemler alt ölçeği*; endişe, mutsuzluk, yalnızlık ve yetersiz öz saygı gibi davranışlarını içine almaktadır.

SBDS'nin okul öncesi versiyonunun öğretmen formu, 3-5 yaş aralığını kapsamaktadır, 2 bölümden ve 40 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölüm, “Sosyal Beceriler Ölçeği”dir ve 1-30 arasındaki maddeleri içerir. İkinci bölüm ise, “Problem Davranışlar Ölçeği”dir ve 31-40 arasındaki maddeleri içerir. Bütün maddeler 3 seçeneklidir: hiç, bazen, çok sık şeklinde derecelendirilmiştir. 40 sorudan oluşan ölçeğin maddeleri içerisinde ters puanlanan madde yer almamakta ve ilk 30 soru sosyal becerileri, son 10 soru da problem davranışları değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçek 0-2 puan arasında değerlendirilen 3’lü likert tipli bir ölçektir.

Ayrıca ölçekte toplam puana dahil edilmeyen öneme dayalı ölçüm de kullanılmaktadır. Bir sosyal becerinin ne kadar önemli olarak algılandığı, formu dolduran kişi tarafından (öğretmen, veli veya 7-12. Sınıf öğrencileri) önemli değil, önemli ve çok önemli şeklinde 3'lü likert puanlama ile ölçülmektedir. Önemlilik ölçümü puanlanıp değerlendirilen sosyal davranışların öneminin anlaşılmasında yardımcı olur. Özellikle ileriki çalışmalarda, hangi sosyal becerilerin daha değerli ve önemli olmasının anlaşılması açısından pratik varsayımlar sağlamaktadır.

Ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı; Sosyal Beceriler Ölçeği Toplam Puanı ,83 ve ,94 olarak, Problem Davranışlar Ölçeğinin Toplam Puanı için ise ,73 ve ,88 olarak bulunmuştur. Ayrıca test tekrar test güvenilirliği yapılmıştır. Geçerlik içinse faktör analizi ve ölçüt geçerliği analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin yeterli olarak güvenilir ve geçerli sonuçlar vereceği söylenebilir (Elibol Gültekin, 2008; Bülbül, 2008). Bu araştırmada Cronbach-Alfa iç tutarlık puanları ise Sosyal Beceri ölçeğinde ,78 Problem Davranışlar ölçeğinde ise ,73 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Sosyal Beceri Derecelendirme Sisteminin (SBDS) uygulama aşaması için Şanlıurfa Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesi genelindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 4-5 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi çalışması için gerekli izinler alınmıştır (Bkz. Ek 3). Daha sonra ölçek çalışma grubuna dahil edilen 9 okulda uygulanmıştır. Veri toplama işlemi 2018 yılının Mart ayının son haftası başlamış ve aynı yıl Nisan ayının üçüncü haftasına kadar tamamlanmıştır.

Ölçek doldurulurken çocuğun sınıftaki durumu göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek sınıf okul öncesi öğretmenleri tarafından, kendilerine verilen ön bilgi doğrultusunda doldurulmuş ve araştırmacının kendisine elden teslim edilmiştir. Kişisel bilgi formu da velilerden alınacak bilgiler neticesinde yine sınıf okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Verilerin toplanmasında gönüllülük esas alınmış ve çalışmaya katılmak istemeyen öğretmenler çalışmanın dışında tutulmuştur.

Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm formlar incelenmiş ve elde edilen veriler uygun istatistik paket programına aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler, Sosyal Bilimler için istatistik paket programı (SPSS -22) yardımı ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları uyruk, cinsiyet, yaş, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş ve fark testleri (Mann Whitney-U ve Kruskal-Wallis) kullanılarak çözümlenmiştir. Analizler için istatistiksel anlam düzeyi $p=,05$ olarak belirlenmiştir.

Çalışmadaki verilerin normal dağılmadığını gösteren hipotez testi sonuçları Tablo 3.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Verilerin Normal Dağılmadığını Gösteren Hipotez Testi Sonuçları

	Kolmogrov- Smirnov (a)			Shapiro- Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Sosyal Beceriler Ölçeği Toplam Puanı	,065	237	,018	,987	237	,029
İş Birliği Alt Ölçeği Toplam Puanı	,127	237	,000	,906	237	,000
Kendini İfade Etme Alt Ölçeği Toplam Puanı	,097	237	,000	,954	237	,000
Özdenetim Alt Ölçeği Toplam Puanı	,067	237	,012	,970	237	,000
Problem Davranışlar Ölçeği Toplam Puanı	,148	237	,000	,875	237	,000
İçsel Davranışlar Alt Ölçeği Toplam Puanı	,176	237	,000	,868	237	,000
Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği Toplam Puanı	,306	237	,000	,731	237	,000

Tabloda görüldüğü üzere sosyal beceri toplam puanı, işbirliği, özdenetim, kendini ifade etme, dışsal davranışlar ve içsel davranışlar ölçekleri toplam puanlarının normal dağılım göstermediği ($p<,05$) belirlenmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada yer verilen amaç ve alt amaçlar doğrultusunda toplanıp düzenlenen verilerin uygun istatistiksel analizler neticesinde ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Uyruk Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların uyruk değişkenine göre SBDS'den aldıkları puanlara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan çocukların uyruklarına göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Uyruk	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Sıra Top.	Ss	Min	Max	U	p
Sosyal beceriler	Toplam	Bölge	198	125,85	21519,50	12,3	1,0	76,0	5283,50	,013*
		Suriyeli	77	101,27	6683,50	11,5	9,0	70,0		
	İş birliği	Bölge	198	122,54	20955,00	4,1	,0	20,0	6090,50	,199
		Suriyeli	77	109,82	7248,00	5,3	4,0	39,0		
	Kendini ifade etme	Bölge	198	129,83	22200,50	4,9	0,0	38,0	4664,00	,000*
		Suriyeli	77	90,95	6002,50	4,7	1,0	20,0		
Özdenetim	Bölge	198	123,58	21132,00	4,3	1,0	20,0	6258,50	,097	
	Suriyeli	77	107,14	7071,00	3,9	2,0	20,0			
Problem davranışlar	Toplam	Bölge	198	117,51	20093,50	3,6	0,0	17,0	6277,00	,586
		Suriyeli	77	122,87	8109,50	3,2	0,0	14,0		
	İçsel	Bölge	198	116,97	20001,50	2,8	0,0	14,0	6364,00	,457
		Suriyeli	77	124,27	8201,50	2,7	0,0	11,0		
	Dışsal	Bölge	198	118,84	20322,00	1,6	0,0	6,0	6361,50	,950
		Suriyeli	77	119,41	7881,00	1,4	0,0	6,0		

*p<,05

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere; çocukların uyruk değişkenine göre Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında ve Kendini İfade Etme alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılığın yönüne bakıldığında bölge çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İşbirliği ve Özdenetim alt boyutlarında ise uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması, İçsel Davranışlar ve Dışsal Davranışlar alt boyutlarında ise çocukların uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$)

Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan 4 Yaş Çocuklarının Uyruklarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ölçek	Alt Boyut	Uyruk	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	Ss	Min	Max	U	p
4 Yaş Çocukları		Toplam	Bölge	73	51,56	3196,50	10,4	15,0	58,0	475,50	,003*
			Suriyeli	37	34,12	989,50	10,5	9,0	60,0		
	Sosyal Beceriler	İş birliği	Bölge	73	49,24	3053,00	4,0	4,0	20,0	550,50	,086
			Suriyeli	37	39,07	1133,00	2,8	0,0	11,0		
		Kendini ifade etme	Bölge	73	52,42	3250,00	3,8	4,0	20,0	490,00	,001*
			Suriyeli	37	32,28	936,00	3,2	0,0	14,0		
		Özdenetim	Bölge	73	50,09	3105,50	3,7	3,0	20,0	438,00	,030*
			Suriyeli	37	37,26	1080,50	3,9	2,0	20,0		
	Problem Davranışlar	Toplam	Bölge	73	46,25	2867,50	3,8	0,0	15,0	565,50	,894
			Suriyeli	37	45,47	1318,50	4,8	3,0	20,0		
		İçsel	Bölge	73	44,45	2756,00	2,9	0,0	12,0	545,00	,407
			Suriyeli	37	49,31	1430,00	3,7	4,0	20,0		
Dışsal			Bölge	73	47,85	2966,50	1,8	0,0	6,0		
			Suriyeli	37	42,05	1219,50	10,5	9,0	60,0		

*p<,05

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere; 4 yaş çocuklarının uyruk değişkenine göre Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, Kendini İfade Etme alt boyutunda ve Özdenetim alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<,05). Farklılığın yönüne bakıldığında bölge çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İşbirliği alt boyutunda ise uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir (p>,05).

4 yaş çocuklarının Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması, İçsel Davranışlar ve Dışsal Davranışlar alt boyutlarında da çocukların uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir (p>,05).

Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan 5 Yaş Çocuklarının Uyruklarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ölçek	Alt Boyut	Uyruk	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	Ss	Min	Max	U	p
5 Yaş Çocukları		Toplam	TC	125	75,30	8207,50	13,4	1,0	76,0	3980,00	,377
			Suriyeli	40	68,20	2523,50	12,3	13,0	70,0		
	Sosyal Beceriler	İş birliği	TC	125	73,94	8059,00	4,2	0,0	20,0	4145,00	,830
			Suriyeli	40	72,22	2672,00	6,3	6,0	39,0		
		Kendini ifade etme	TC	125	78,46	8552,00	5,4	0,0	38,0	3532,50	,015*
			Suriyeli	40	58,89	2179,00	4,6	1,0	20,0		
	Özdenetim	TC	125	74,85	8158,50	4,6	1,0	20,0	4238,50	,506	
		Suriyeli	40	69,53	2572,50	4,0	3,0	20,0			
	Problem Davranışlar	Toplam	TC	125	72,57	7910,50	3,5	0,0	17,0	4323,00	,466
			Suriyeli	40	76,23	2820,50	3,3	0,0	14,0		
		İçsel	TC	125	73,11	7969,00	2,8	0,0	14,0	4439,00	,846
			Suriyeli	40	74,65	2762,00	2,6	0,0	9,0		
Dışsal		TC	125	72,41	7893,00	1,3	0,0	5,0	4420,50	,538	
		Suriyeli	40	76,70	2838,00	1,5	0,0	6,0			

*p<,05

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere; 5 yaş çocuklarının uyruk değişkenine göre Kendini İfade Etme alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılığın yönüne bakıldığında bölge çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İşbirliği ve Özdenetim alt boyutlarında ise uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

5 yaş çocuklarının Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması, İçsel Davranışlar ve Dışsal Davranışlar alt boyutlarında da çocukların uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

4.2. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet değişkenine göre SBDS'den aldıkları puanlara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	S	Min	Max	U	p
Bölge Çocukları	Sosyal Beceriler	Toplam	Erkek	102	78,89	7100,00	12,8	1,0	76,0	3637,50	,048*
			Kız	96	93,90	7606,00	11,6	15,0	60,0		
	İş birliği	Erkek	102	77,73	6995,50	5,3	0,0	38,0	3599,00	,021*	
		Kız	96	95,19	7710,50	3,8	5,0	20,0			
	Kendini ifade etme	Erkek	102	81,96	7376,00	5,3	0,0	38,0	4077,00	,258	
		Kız	96	90,49	7330,00	4,4	2,0	20,0			
	Özdenetim	Erkek	102	77,85	7006,50	4,5	1,0	20,0	3669,50	,023*	
		Kız	96	95,06	7699,50	4,0	3,0	20,0			
	Toplam	Erkek	102	100,03	9002,50	4,0	0,0	17,0	2632,50	,000*	
		Kız	96	70,41	5703,50	2,9	0,0	14,0			
	Problem Davranışlar	İçsel	Erkek	102	103,38	9304,00	3,2	0,0	14,0	2381,00	,000*
			Kız	96	66,69	5402,00	1,9	0,0	8,0		
Dışsal		Erkek	102	85,81	7722,50	1,5	0,0	5,0	3996,00	,952	
		Kız	96	86,22	6983,50	1,6	0,0	6,0			

*p<,05

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere Bölge Çocuklarının cinsiyet değişkenine göre Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İş Birliği alt boyutunda ve Özdenetim alt anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılığın yönüne bakıldığında kız çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kendini İfade Etme alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Bölge Çocuklarının cinsiyet değişkenine göre Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması ve İçsel Davranışlar alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılığın yönüne bakıldığında erkek çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dışsal Davranışlar alt boyutunda ise çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	S	Min	Max	U	p
Suriyeli Mülteci Çocuklar		Toplam	Erkek	41	28,76	1006,50	10,6	9,0	60,0	396,50	,033*
			Kız	36	38,85	1204,50	11,6	13,0	70,0		
	Sosyal Beceriler	İş birliği	Erkek	41	31,21	1092,50	3,8	4,0	20,0	497,00	,302
			Kız	36	36,08	1118,50	6,5	7,0	39,0		
		Kendini ifade etme	Erkek	41	30,43	1065,00	4,6	3,0	20,0	499,50	,166
			Kız	36	36,97	1146,00	4,6	1,0	20,0		
	Özdenetim	Erkek	41	27,94	978,00	3,9	2,0	20,0	417,00	,012*	
		Kız	36	39,77	1233,00	3,5	3,0	20,0			
	Problem Davranışlar	Toplam	Erkek	41	38,56	1349,50	3,5	0,0	14,0	436,00	,022*
			Kız	36	27,79	861,50	2,6	0,0	11,0		
		İçsel	Erkek	41	38,53	1348,50	2,8	0,0	11,0	440,00	,022*
			Kız	36	27,82	862,50	2,3	0,0	8,0		
Dışsal		Erkek	41	35,60	1246,00	1,4	0,0	6,0	543,50	,304	
		Kız	36	31,13	965,00	1,3	0,0	5,0			

*p<,05

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere Suriyeli Mülteci Çocukların cinsiyet değişkenine göre Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında ve Özdenetim alt anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılığın yönüne bakıldığında kız çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İş Birliği alt boyutunda ve Kendini İfade Etme alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Suriyeli Mülteci Çocukların cinsiyet değişkenine göre Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması ve İçsel Davranışlar alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılığın yönüne bakıldığında erkek çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dışsal Davranışlar alt boyutunda ise çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

4.3. Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların yaş değişkenine göre SBDS'den aldıkları puanlara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Yaşlarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ölçek	Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	S	Min	Max	U	p	
Bölge Çocukları	Sosyal Beceriler	Toplam	4 yaş	73	87,57	5429,50	10,4	15,0	58,0	4163,00	,754	
			5 yaş	125	85,11	9276,50	13,4	1,0	76,0			
		İş birliği	4 yaş	73	84,52	5240,50	4,0	4,0	20,0	3933,00	,768	
			5 yaş	125	86,84	9465,50	4,2	0,0	20,0			
		Kendini ifade etme	4 yaş	73	91,42	5668,50	3,8	4,0	20,0	3965,50	,278	
			5 yaş	125	82,92	9038,00	5,4	0,0	38,0			
		Özdenetim	4 yaş	73	87,04	5396,50	3,7	3,0	20,0	4251,50	,835	
			5 yaş	125	85,41	9309,50	4,6	1,0	20,0			
		Problem Davranışlar	Toplam	4 yaş	73	96,27	5968,50	3,8	0,0	15,0	3015,50	,039*
				5 yaş	125	80,16	8737,50	3,5	0,0	17,0		
			İçsel	4 yaş	73	88,23	5470,50	2,9	0,0	12,0	3575,00	,651
				5 yaş	125	84,73	9235,50	2,8	0,0	14,0		
		Dışsal	4 yaş	73	101,99	6323,50	1,8	0,0	6,0	2612,00	,000*	
			5 yaş	125	76,90	8382,50	1,3	0,0	5,0			

*p<,05

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere Bölge Çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İş Birliği alt boyutunda, Kendini İfade Etme alt boyutunda ve Özdenetim alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Bölge Çocuklarının yaş değişkenine göre Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması ve Dışsal Davranışlar alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılığın yönüne bakıldığında 4 yaşındaki çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İçsel Davranışlar alt boyutunda ise çocukların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ölçek	Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	S	Min	Max	U	p
Suriyeli Mülteci Çocuklar	Sosyal Beceriler	Toplam	4 yaş	37	30,62	888,00	10,5	9,0	60,0	546,00	,280
			5 yaş	40	35,76	1323,00	12,3	13,0	70,0		
		İş birliği	4 yaş	37	29,76	863,00	3,7	4,0	20,0	519,00	,159
			5 yaş	40	36,43	1348,00	6,3	6,0	39,0		
		Kendini ifade etme	4 yaş	37	33,28	965,00	4,8	3,0	20,0	639,50	,933
			5 yaş	40	33,68	1246,00	4,6	1,0	20,0		
	Özdenetim	4 yaş	37	30,84	894,50	3,9	2,0	20,0	683,50	,317	
		5 yaş	40	35,58	1316,50	4,0	3,0	20,0			
	Problem Davranışlar	Toplam	4 yaş	37	37,64	1091,50	3,2	0,0	14,0	566,50	,117
			5 yaş	40	30,26	1119,50	3,3	0,0	14,0		
		İçsel	4 yaş	37	35,79	1038,00	2,8	0,0	11,0	623,50	,384
			5 yaş	40	31,70	1173,00	2,6	0,0	9,0		
Dışsal		4 yaş	37	36,52	1059,00	1,2	0,0	4,0	573,50	,219	
		5 yaş	40	31,14	1152,00	1,5	0,0	6,0			

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere Suriyeli Mülteci Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İş Birliği alt boyutunda, Kendini İfade Etme alt boyutunda ve Özdenetim alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Suriyeli Mülteci Çocukların Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması, İçsel Davranışlar ve Dışsal Davranışlar alt boyutlarında da çocukların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

4.4. Araştırmaya Katılan Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayısı değişkenine göre SBDS'den aldıkları puanlara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ölçek	Alt Boyut	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	Ss	Min	Max	U	p
Bölge Çocukları		Toplam	3 ve altı	136	98,40	12792,00	11,8	1,0	76,0	3263,00	,141
			4 ve üstü	61	85,76	4974,00	13,2	15,0	60,0		
	Sosyal Beceriler	İş birliği	3 ve altı	136	98,49	12902,50	5,3	3,0	38,0	3472,50	,262
			4 ve üstü	61	88,86	5242,50	3,8	2,0	20,0		
		Kendini ifade etme	3 ve altı	136	99,60	13048,00	4,7	0,0	38,0	3458,00	,182
			4 ve üstü	61	88,13	5288,00	5,0	2,0	20,0		
	Özdenetim	3 ve altı	136	101,44	13390,00	4,0	1,0	20,0	3176,00	,041*	
		4 ve üstü	61	83,83	4946,00	4,6	3,0	20,0			
	Problem Davranışlar	Toplam	3 ve altı	136	88,07	10745,00	3,2	00,0	16,0	3242,00	,583
			4 ve üstü	61	92,61	5186,00	4,3	00,0	17,0		
İçsel		3 ve altı	136	88,09	10834,50	2,6	00,0	14,0	3208,50	,457	
		4 ve üstü	61	94,21	5275,50	3,1	00,0	12,0			
		3 ve altı	136	89,81	11047,00	1,4	00,0	6,0			
		4 ve üstü	61	91,98	5243,00	1,7	00,0	6,0			
Dışsal	3 ve altı	136	89,81	11047,00	1,4	00,0	6,0	3421,00	,775		
	4 ve üstü	61	91,98	5243,00	1,7	00,0	6,0				

*p<,05

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere Bölge Çocuklarının kardeş sayısı değişkenine göre Özdenetim alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılığın yönüne bakıldığında 3 ve altı kardeş sahibi çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İş Birliği alt boyutunda ve Kendini İfade Etme alt boyutunda ise kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Bölge Çocuklarının Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması, İçsel Davranışlar ve Dışsal Davranışlar alt boyutlarında da çocukların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 4.9. Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ölçek	Alt Boyut	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	Ss	Min	Max	U	p	
Suriyeli Mülteci Çocuklar	Toplam		3 ve altı	49	32,60	1499,50	10,5	9,0	60,0	418,50	,251	
			4 ve üstü	26	38,48	846,50	12,6	26,0	70,0			
	Sosyal Beceriler	İş birliği		3 ve altı	49	31,90	1467,50	3,6	4,0	20,0	386,50	,068
				4 ve üstü	26	41,20	947,50	7,3	7,0	39,0		
		Kendini ifade etme		3 ve altı	49	34,74	1633,00	4,5	1,0	20,0	505,00	,472
				4 ve üstü	26	38,46	923,00	4,7	3,0	20,0		
	Özdenetim		3 ve altı	49	34,57	1625,00	3,9	2,0	20,0	497,00	,187	
			4 ve üstü	26	41,38	1076,00	3,8	4,0	20,0			
	Problem Davranışlar	Toplam		3 ve altı	49	38,82	1708,00	3,3	0,0	14,0	426,00	,073
				4 ve üstü	26	29,88	777,00	3,0	0,0	11,0		
		İçsel		3 ve altı	49	39,02	1717,00	2,7	0,0	11,0	417,00	,056
				4 ve üstü	26	29,54	768,00	2,4	0,0	8,0		
Dışsal			3 ve altı	49	36,50	1606,00	1,4	0,0	6,0	528,00	,564	
			4 ve üstü	26	33,81	879,00	1,2	0,0	4,0			

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere Suriyeli Mülteci Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İş Birliği alt boyutunda, Kendini İfade Etme alt boyutunda ve Özdenetim alt boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Suriyeli Mülteci Çocukların Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması, İçsel Davranışlar ve Dışsal Davranışlar alt boyutlarında da çocukların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

4.5. Araştırmaya Katılan Çocukların Okula Devam Süresi Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların okula devam süresi değişkenine göre SBDS'den aldıkları puanlara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.10. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Okul Öncesi Eğitim Ama Süresi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Ki-Kare	Sd	p	Farkın	
								Kaynağı (Mann-Whitney-U)	
Bölge Çocukları	Toplam	6 aydan az	17	92,22	6,068	2	,048*	3>2,	
		6-12 ay	143	88,18					
		13-26 ay	32	114,05					
	İş birliği	6 aydan az	17	82,28	8,894	2	,012*	3>1, 3>2	
		6-12 ay	143	88,91					
		13-26 ay	32	118,91					
	Sosyal Beceriler	Kendini ifade etme	6 aydan az	17	95,56	3,907	2	,142	-
			6-12 ay	143	89,36				
			13-26 ay	32	110,11				
	Özdenetim	6 aydan az	17	105,56	5,194	2	,075	-	
		6-12 ay	143	88,70					
		13-26 ay	32	110,73					
Problem Davranışlar	Toplam	6 aydan az	17	53,44	10,925	2	,004*	2>1, 3>1	
		6-12 ay	143	93,61					
		13-26 ay	32	78,27					
	İçsel	6 aydan az	17	55,68	8,038	2	,018*	2>1, 3>1	
		6-12 ay	143	91,96					
		13-26 ay	32	86,65					
Dışsal	6 aydan az	17	68,44	10,018	2	,007*	2>1, 2>3		
	6-12 ay	143	94,68						
	13-26 ay	32	70,58						

*p<,05

1: 6 aydan az, 2: 6-12 ay, 3: 13-26 ay

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere; Bölge Çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında ve İş Birliği alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<,05). Bu farklılığın kaynağını saptamak için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde, Sosyal beceri ölçeği toplamında, 6-12 ay okul öncesi eğitim almış olan çocuklar ile 13-26 ay okul öncesi eğitim almış olan çocuklar arasında, 13-26 ay arasında okul öncesi eğitim almış olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İşbirliği alt

boyutu puanlarında, 6 aydan az okul öncesi eğitim almış olan çocuklar ile 13-26 ay okul öncesi eğitim almış olan çocuklar arasında, 13-26 ay arasında okul öncesi eğitim almış olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. 6-12 ay okul öncesi eğitim almış olan çocuklar ile 13-26 ay okul öncesi eğitim almış olan çocuklar arasında, 13-26 ay arasında okul öncesi eğitim almış olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kendini İfade Etme alt boyutunda ve Özdenetim alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Bölge Çocuklarının okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması ve İçsel Davranışlar alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Bu farklılığın kaynağını saptamak için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde, bölge çocuklarının okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre Problem Davranış Ölçeği toplam puanlarında, 6 aydan az okul öncesi eğitim almış olan çocuklar ile 6-12 ay okul öncesi eğitim almış olan çocuklar arasında, 6-12 ay okul öncesi eğitim almış olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. 6 aydan az okul öncesi eğitim almış olan çocuklar ile 13-26 ay okul öncesi eğitim almış olan çocuklar arasında, 13-26 ay arasında okul öncesi eğitim almış olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İçsel Davranışlar alt boyutunda, 6 aydan az okul öncesi eğitim almış olan çocuklar ile 6-12 ay okul öncesi eğitim almış olan çocuklar arasında, 6-12 ay okul öncesi eğitim almış olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. 6 aydan az okul öncesi eğitim almış olan çocuklar ile 13-26 ay okul öncesi eğitim almış olan çocuklar arasında, 13-26 ay arasında okul öncesi eğitim almış olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.. Dışsal Davranışlar alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 4.11. Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Okul Öncesi		N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	Ss	Min	Max	U	p
		Eğitim Ama Süresi									
Suriyeli Mülteci Çocuklar	Toplam	12 aydan az	60	32,69	1765,50	11,6	9,0	69,0	280,50	,070	
		13-26 ay	16	43,30	649,50	10,5	27,0	70,0			
	Sosyal Beceriler	İş birliği	12 aydan az	60	34,80	1914,00	4,7	4,0	39,0	374,00	,580
			13-26 ay	16	38,07	571,00	7,1	7,0	38,0		
	Kendini ifade etme	12 aydan az	60	34,32	1956,50	4,9	1,0	20,0	303,50	,085	
		13-26 ay	16	44,77	671,50	3,3	6,0	17,0			
	Özdenetim	12 aydan az	60	35,30	2082,50	4,2	2,0	20,0	312,50	,079	
		13-26 ay	16	46,17	692,50	2,1	10,0	17,0			
	Toplam	12 aydan az	60	37,13	2042,00	3,4	0,0	14,0	378,00	,389	
		13-26 ay	16	32,13	514,00	2,1	1,0	8,0			
Problem Davranışlar	İçsel	12 aydan az	60	36,35	1999,00	2,8	0,0	11,0	421,00	,791	
		13-26 ay	16	34,81	557,00	2,0	0,0	8,0			
	Dışsal	12 aydan az	60	37,29	2051,00	1,4	0,0	6,0	369,00	,290	
		13-26 ay	16	31,56	505,00	1,0	0,0	3,0			

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere Suriyeli Mülteci Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İş Birliği alt boyutunda, Kendini İfade Etme alt boyutunda ve Özdenetim alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Suriyeli Mülteci Çocukların Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması, İçsel Davranışlar ve Dışsal Davranışlar alt boyutlarında da çocukların okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

4.6. Araştırmaya Katılan Çocukların Anne ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenine göre SBDS'den aldıkları puanlara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.12. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	Ki-Kare	Sd	p	Farkın Kaynağı (Mann-Whitney-U)	
Bölge Çocukları	Toplam	Okuma Yazma Bilmiyor	63	74,42					
		Okuma Yazma Biliyor	43	89,69	15,091	2	,001**	3>1, 3>2	
		İlkokul – Ortaokul	86	109,53					
	İş birliği	Okuma Yazma Bilmiyor	63	77,75					
		Okuma Yazma Biliyor	43	95,19	9,507	2	,009**	3>1	
		İlkokul – Ortaokul	86	105,85					
	Sosyal Beceriler	Kendini ifade etme	Okuma Yazma Bilmiyor	63	75,48				
			Okuma Yazma Biliyor	43	92,32	15,321	2	,000**	3>1
			İlkokul – Ortaokul	86	111,07				
	Özdenetim	Okuma Yazma Bilmiyor	63	78,43					
		Okuma Yazma Biliyor	43	87,21	13,142	2	,001**	3>1, 3>2	
		İlkokul – Ortaokul	86	110,18					
Problem Davranış lar	Toplam	Okuma Yazma Bilmiyor	63	101,66					
		Okuma Yazma Biliyor	43	90,97	6,830	2	,033*	1>3	
		İlkokul – Ortaokul	86	78,78					
	İçsel	Okuma Yazma Bilmiyor	63	101,69					
		Okuma Yazma Biliyor	43	91,76	6,465	2	,039*	1>3	
		İlkokul – Ortaokul	86	79,56					
Dışsal	Okuma Yazma Bilmiyor	63	95,07						
	Okuma Yazma Biliyor	43	91,49	1,678	2	,432	-		
	İlkokul – Ortaokul	86	84,85						

*p<,05

1: Okuma Yazma Bilmiyor, 2: Okuma Yazma Biliyor, 3: İlkokul – Ortaokul

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere; Bölge Çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İş Birliği alt boyutunda, Kendini İfade Etme alt boyutunda ve Özdenetim alt boyutunda anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<,05). Bu farklılığın kaynağını saptamak için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde, bölge çocuklarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre Sosyal Beceri Ölçeğinde, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilmeyenler arasında, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olan çocukların puan

ortalamlarının daha yüksek olduğu, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilenler arasında ise, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İşbirliği alt boyutunda, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilmeyenler arasında, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kendini İfade Etme alt boyutunda da, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilmeyenler arasında, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Özdenetim alt boyutunda, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilmeyenler arasında, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve annesi ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilenler arasında ise annesi ilkokul – ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bölge Çocuklarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması ve İçsel Davranışlar alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Bu farklılığın kaynağını saptamak için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde, bölge çocuklarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre Problem Davranış Ölçeği toplam puan ortalamasında, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilmeyenler arasında, annesi okuma yazma bilmeyen çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İçsel Davranışlar alt boyutunda da, annesi ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilmeyenler arasında, annesi okuma yazma bilmeyen çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dışsal Davranışlar alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p > ,05$).

Tablo 4.13. Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Suriyeli Mülteci Çocuklar	Ölçek	Alt Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	Ki-Kare	Sd	p
	Suriyeli Mülteci Çocuklar	Toplam		Okuma Yazma Bilmiyor	25	31,73	2,798	3
Okuma Yazma Biliyor				16	29,79			
İlkokul – Ortaokul				13	30,09			
Lise - Üniversite				16	39,72			
İş birliği			Okuma Yazma Bilmiyor	25	32,23	4,302	3	,231
			Okuma Yazma Biliyor	16	33,04			
			İlkokul – Ortaokul	13	24,68			
			Lise - Üniversite	16	39,84			
Sosyal Beceriler		Kendini ifade etme	Okuma Yazma Bilmiyor	25	34,63	2,275	3	,517
			Okuma Yazma Biliyor	16	28,75			
			İlkokul – Ortaokul	13	35,83			
			Lise - Üniversite	16	39,06			
Özdenetim			Okuma Yazma Bilmiyor	25	32,82	2,996	3	,392
			Okuma Yazma Biliyor	16	29,94			
			İlkokul – Ortaokul	13	39,17			
			Lise - Üniversite	16	40,34			
Toplam		Okuma Yazma Bilmiyor	25	34,56	3,429	3	,330	
		Okuma Yazma Biliyor	16	37,88				
		İlkokul – Ortaokul	13	24,33				
		Lise - Üniversite	16	30,66				
Problem Davranışlar	İçsel	Okuma Yazma Bilmiyor	25	33,81	,763	3	,858	
		Okuma Yazma Biliyor	16	35,16				
		İlkokul – Ortaokul	13	28,78				
		Lise - Üniversite	16	32,00				
Dışsal		Okuma Yazma Bilmiyor	25	34,60	7,304	3	,063	
		Okuma Yazma Biliyor	16	39,31				
		İlkokul – Ortaokul	13	20,28				
		Lise - Üniversite	16	31,44				

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere; Suriyeli Mülteci Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İş Birliği alt boyutunda, Kendini İfade Etme alt boyutunda ve Özdenetim alt boyutunda anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p < ,05$).

Suriyeli Mülteci Çocukların anne öğrenim düzeyi değişkenine göre Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması, İçsel Davranışlar alt boyutunda ve Dışsal Davranışlar alt boyutunda da anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p > ,05$).

Tablo 4.14. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Ki-Kare	Sd	P	Farkın
								Kaynağı (Mann-Whitney-U)
Bölge Çocukları	Sosyal Beceriler	Okuma Yazma Biliyor	43	64,99	14,007	2	,001*	2>1, 3>1
		İlkokul – Ortaokul	115	98,51				
		Lise - Üniversite	32	102,77				
	İş Birliği	Okuma Yazma Biliyor	43	75,13	6,000	2	,050*	2>1
		İlkokul – Ortaokul	115	96,66				
		Lise - Üniversite	32	100,98				
	Kendini İfade Etme	Okuma Yazma Biliyor	43	62,43	17,848	2	,000*	2>1, 3>1
		İlkokul – Ortaokul	115	101,80				
		Lise - Üniversite	32	102,63				
	Özdenetim	Okuma Yazma Biliyor	43	66,44	14,798	2	,001*	2>1, 3>1
		İlkokul – Ortaokul	115	98,02				
		Lise - Üniversite	32	110,44				
Problem Davranışlar	Toplam	Okuma Yazma Biliyor	43	90,89	,489	2	,783	-
		İlkokul – Ortaokul	115	84,47				
		Lise - Üniversite	32	85,05				
	İçsel	Okuma Yazma Biliyor	43	92,11	,899	2	,638	-
		İlkokul – Ortaokul	115	86,08				
		Lise - Üniversite	32	80,87				
	Dışsal	Okuma Yazma Biliyor	39	88,29	,741	2	,690	-
		İlkokul – Ortaokul	115	84,87				
		Lise - Üniversite	32	92,72				

*p<,05

1: Okuma Yazma Biliyor, 2: İlkokul – Ortaokul, 3: Lise - Üniversite

Tablo 4.14’te görüldüğü üzere; Bölge Çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İş Birliği alt boyutunda, Kendini İfade Etme alt boyutunda ve Özdenetim alt boyutunda baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<,05). Bu farklılığın kaynağını saptamak için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde, bölge çocuklarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre Sosyal Beceri Ölçeği toplamında, babası ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilenler arasında, ilkokul – ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, babası lise – üniversite mezunu olanlar ile okuma yazma bilenler arasında, lise – üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İşbirliği alt boyutunda, babası ilkokul – ortaokul

mezunu olanlar ile okuma yazma bilenler arasında, ilkokul – ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kendini İfade Etme alt boyutunda, babası ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilenler arasında, ilkokul – ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve babası lise – üniversite mezunu olanlar ile okuma yazma bilenler arasında, lise – üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Özdenetim alt boyutunda ise, babası ilkokul – ortaokul mezunu olanlar ile okuma yazma bilenler arasında, ilkokul – ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve babası lise – üniversite mezunu olanlar ile okuma yazma bilenler arasında, lise – üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bölge Çocuklarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması, İçsel Davranışlar alt boyutunda ve Dışsal Davranışlar alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 4.15. Araştırmaya Katılan Suriyeli Mülteci Çocukların Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	Ki-Kare	Sd	P	
Suriyeli Mülteci Çocuklar	Toplam	Okuma Yazma Bilmiyor	17	31,03	3,262	3	,353	
		Okuma Yazma Biliyor	16	25,91				
		İlkokul – Ortaokul	15	28,73				
		Lise - Üniversite	17	37,07				
	İş birliği	Okuma Yazma Bilmiyor	17	31,27	4,237	3	,237	
		Okuma Yazma Biliyor	16	25,44				
		İlkokul – Ortaokul	15	28,17				
		Lise - Üniversite	17	37,96				
	Sosyal Beceriler	Kendini ifade etme	Okuma Yazma Bilmiyor	17	30,94	1,112	3	,774
			Okuma Yazma Biliyor	16	30,97			
			İlkokul – Ortaokul	15	29,87			
			Lise - Üniversite	17	36,09			
	Özdenetim	Okuma Yazma Bilmiyor	17	32,18	3,220	3	,359	
		Okuma Yazma Biliyor	16	27,09				
		İlkokul – Ortaokul	15	31,93				
		Lise - Üniversite	17	38,78				
Toplam	Okuma Yazma Bilmiyor	17	28,44	6,157	3	,104		
	Okuma Yazma Biliyor	16	41,03					
	İlkokul – Ortaokul	15	27,64					
	Lise - Üniversite	17	28,41					
Problem Davranışlar	İçsel	Okuma Yazma Bilmiyor	17	28,03	5,549	3	,136	
		Okuma Yazma Biliyor	16	40,47				
		İlkokul – Ortaokul	15	27,54				
		Lise - Üniversite	17	29,47				
Dışsal	Okuma Yazma Bilmiyor	17	30,47	1,616	3	,656		
	Okuma Yazma Biliyor	16	35,84					
	İlkokul – Ortaokul	15	28,86					
	Lise - Üniversite	17	30,50					

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere; Suriyeli Mülteci Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasında, İş Birliği alt boyutunda, Kendini İfade Etme alt boyutunda ve Özdenetim alt boyutunda baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p < ,05$).

Suriyeli Mülteci Çocukların baba öğrenim düzeyi değişkenine göre Problem Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalaması, İçsel Davranışlar alt boyutunda ve Dışsal Davranışlar alt boyutunda da anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p > ,05$).

4.7. Öğretmenlerin SBDS’de Önemli Buldukları Maddelere İlişkin Bulgular

Tablo 4.16. Öğretmenlerin SBDS’de Yer Alan Maddelere Ait Görüşlerinin Önem Derecesine Göre Dağılımı

	Önemli Değil		Önemli		Çok Önemli		Toplam		Önem sırası	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
İşbirliği Alt Ölçeği	SB1	-	-	119	44,1	151	55,9	270	100,0	3
	SB6	1	0,4	164	60,7	105	38,9	270	100,0	9
	SB9	1	0,4	116	42,8	154	56,8	271	100,0	2
	SB10	1	0,4	135	50,2	133	49,4	269	100,0	5
	SB12	24	8,9	161	59,9	84	31,2	269	100,0	10
	SB16	1	0,4	143	53,4	124	46,3	268	100,0	6
	SB18	4	1,5	152	56,7	112	41,8	268	100,0	7
	SB22	1	0,4	130	48,3	138	51,3	269	100,0	4
	SB27	1	0,4	106	39,4	162	60,2	269	100,0	1
	SB29	13	4,8	155	57,6	101	37,5	269	100,0	8
Kendini İfade Etme Alt	Önemli Değil		Önemli		Çok Önemli		Toplam		Önem sırası	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
	SB2	9	3,3	128	47,6	132	49,1	269	100,0	3
	SB3	7	2,6	126	46,7	137	50,7	270	100,0	2
	SB5	4	1,5	115	43,1	148	55,4	267	100,0	1
	SB8	24	8,9	155	57,2	92	33,9	271	100,0	10
	SB11	3	1,1	146	53,9	122	45,0	271	100,0	5
	SB17	16	6,0	145	54,3	106	38,5	267	100,0	6
	SB19	4	1,5	165	61,3	100	37,2	269	100,0	8
	SB24	22	8,2	143	53,4	103	37,5	268	100,0	7
SB25	8	3,0	161	59,9	100	37,2	268	100,0	9	
SB30	2	0,7	141	52,4	126	46,8	269	100,0	4	
Özdenetim Alt Ölçeği	Önemli Değil		Önemli		Çok Önemli		Toplam		Önem sırası	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
	SB4	10	3,7	120	44,6	139	50,5	269	100,0	4
	SB7	9	3,3	129	48,0	131	48,7	269	100,0	6
	SB13	11	4,1	184	68,4	74	27,5	269	100,0	10
	SB14	4	1,5	136	50,6	129	46,9	269	100,0	7
	SB15	1	0,4	123	45,9	144	53,7	268	100,0	3
	SB20	14	5,2	91	33,8	164	61,0	269	100,0	1
	SB21	3	1,1	114	42,5	151	56,3	268	100,0	2
	SB23	3	1,1	146	54,3	120	44,6	269	100,0	8
SB26	4	1,5	133	49,4	132	49,1	269	100,0	5	
SB28	7	2,6	147	54,6	115	42,8	269	100,0	9	

“Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Problem Davranışlar Ölçeği” olarak 2 ölçekten oluşan “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS)”ni puanlayan öğretmenlerin “Sosyal Beceri Ölçeği” kısmı için, önemli değil (0), önemli (1) ve çok önemli (2) olarak işaretlenen ‘Ne Kadar Önemli?’ bölümüne verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir. Her yanıt Sosyal Beceri Ölçeği’nin üç alt boyutunu oluşturan işbirliği, kendini ifade etme ve öz denetim olarak kendi içinde önem sırasına ayrılmış.

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, **öğretmenlerin puanlaması neticesinde iş birliği alt ölçeği** önem sırasına göre ilk üç madde sırasıyla;

27. Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır. (1.)
9. Oyunlara ya da grup etkinliklerine katılır. (2.)
1. Yönergelerinize uyar. (3.)

Son 3 madde sırasıyla;

12. Kendisine söylenmeksizin, kendini yeni bir kişiye tanıtır. (10.)
6. Yardımınızı istemeksizin sınıf çalışmalarına katılır. (9.)
29. Devam eden bir etkinliğe ya da önceden oluşturulmuş bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır. (8.)

Tablo 4.16. incelendiğinde, **öğretmenlerin puanlaması neticesinde kendini ifade etme alt ölçeği** önem sırasına göre ilk üç madde sırasıyla;

5. Adil olmadığını düşündüğü kuralları uygun bir şekilde sorgular. (1.)
3. Ona haksız şekilde davrandığımızı düşündüğü zaman bunu size uygun bir şekilde söyler. (2.)
2. Kolaylıkla arkadaş edinir. (3.)

Son üç madde sırasıyla;

8. Akranlarına iltifat eder /güzel sözler söyler. (10.)
25. Diğerlerini etkinliklere katılmaya davet eder. (9.)
19. Akranlarından gelen övgü ya da iltifatları kabul eder. (8.)

Tablo 4.16. incelendiğinde, **öğretmenlerin puanlaması neticesinde özdenetim alt ölçeği** önem sırasına göre ilk üç madde sırasıyla;

20. Akranlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder. (1.)

21. Başkalarıyla oyun oynarken kurallara uyar. (2.)

15. Oyunlarda ya da diğer etkinliklerde sırasını bekler. (3.)

Son üç madde sırasıyla;

13. Grup etkinliklerinde akranlarının fikirlerini kabul eder. (10.)

28. Akranların baskısına uygun bir şekilde cevap verir. (9.)

23. Anlaşmazlık durumlarında kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.(8)

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi eğitimine devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile uyruk, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi ve anne baba eğitim durumu arasındaki farkı incelemek amacıyla ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Uyruk Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırmaya katılan tüm çocukların sosyal beceri puanları ile uyruk değişkeni arasında ‘Sosyal Beceri Toplam Puanları’ ve ‘Kendini İfade Etme’ alt boyut toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Her iki boyutta da Bölge Çocukları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. (bkz. Tablo 4.1). Araştırmaya katılan 4 yaş çocuklarının sosyal beceri puanları ile uyruk değişkeni arasında ‘Sosyal Beceri Toplam Puanları’ ‘Kendini İfade Etme’ alt boyut toplam puanları ve Özdenetim alt boyutu toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Farklılığın yönüne bakıldığında her üç boyutta da bölge çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 4.2). Araştırmaya katılan 5 yaş çocuklarının sosyal beceri puanları ile uyruk değişkeni arasında ‘Kendini İfade Etme’ alt boyut toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Anlamlı farklılığın yönü incelenmiş ve Bölge çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. (bkz. Tablo 4.2). Buna göre, Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri puanlarının bölge çocuklarına göre daha düşük olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan çocukların problem davranış puanları ile uyruk değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.3).

Ergin ve Ermeğan (2001), Batı Trakya’da (Yunanistan’da) öğrenim gören 113 Türk azınlık çocuğuyla, onların sosyal beceri bağlamında sınıfa uyum, işbirliği ve arkadaşlık becerilerini saptamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri-Sınıfa Uyum” ölçeği, “Sosyal Beceri-Arkadaşlık” ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Ölçeklere verilen

yanıtların analizi sonucu; azınlık öğrencilerinin sınıfa uyum ve arkadaşlık ilişkileri değişkenleri, buna sebep olan aile sınırlaması, dil/ağız farklılıkları ve etnik kökene göre farklılık göstermektedir. Azınlık Türk çocuklarının sınıfa uyum değişkeni de okuldaki akademik başarılarını nasıl algıladıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kendini çok başarılı algılayan öğrencilerin sınıfa uyumu, kendini yeterli derece başarılı görenlere göre daha yüksektir. Aynı sınıfta öğrenim gören Yunan çocuklarına göre Türk azınlık çocuklarının sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri incelendiğinde ise, Türk azınlık çocuklarının ortalamaları daha düşüktür. Verkuyten ve Steenhuis (2005), araştırmasında Hollanda'da ikamet eden ergenlik öncesi dönemdeki 80 Hollandalı çocukla, arkadaşlık ilişkilerinin belirlenmesi ve kendi okullarında öğrenimine devam eden sığınmacı (Türk ve Surinam kökenli) çocuklar ve sığınmacı statüsünde bulunmayan Fas kökenli akranlarına karşı olan anlayış ve düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla çalışmıştır. Araştırma için Hollanda asıllı çocuklara daha önceden araştırmacılar tarafından hazırlanıp belirlenen bir takım sorular sorulmuş ve görüşme tarzında bir yöntem kullanılmıştır. Soruları 'Evet' 'Hayır' ve 'Belki' şeklinde cevaplandırmaları istenmiştir. Sorular öncelikle kendini ve sınıfındaki sığınmacı öğrenciler ile Fas kökenli öğrencileri nasıl tanımladıkları ile ilgili başlayıp, akran ilişkileri, tutum ve davranışlarıyla ilgili devam etmiştir. Araştırma sonucuna göre Hollandalı öğrenciler; sığınmacı ve Fas kökenli çocukların, işbirliği davranışlarıyla, arkadaşlık davranışlarının yeterli sosyal düzeyde olmadığı (Sığınmacılar için katılımcıların %70,4'ü ve Fas kökenli çocuklar için katılımcıların %59,3'ünün ortak görüşleri doğrultusunda) aktarmışlardır. Yapılan diğer bir araştırmada, hiperaktivite ve prososyal davranış bozukluğu teşhisi konmuş mülteci çocukların ve yerel Norveçli çocukların etnik kökenlerine göre ruh sağlığı ve sosyal davranışları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır (Sagatun, Kolle, Anderssen, Thoresen ve Sjøgaard, 2008). Daha büyük kültürel örneklem grubuyla çalışılmış bir çalışmada ise Amerika, Kanada Avustralya ve İngiltere'deki göçmen öğrencilerin problem davranışlarının yerel öğrencilerin gösterdiği problem davranışlarla paralel olduğu aktarılmıştır, bu sebeple uyruk değişkeni açısından problem davranış puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Washbrook, Waldfogel, Bradbury, Corak ve Ghangro, 2012). Diğer bir çalışmada, Almanya'ya (Frankfurt ve Berlin bölgesine) göçen birinci nesil Türk ve Yugoslav göçmenleri ve Almanya'da (Frankfurt ve

Berlin’de) doğan ikinci nesil göçmenleri eğitim, iş gücü, sosyal ilişkileri, topluma uyumları, işbirliği vb. boyutlar açısından ele alınmıştır. Araştırmacıların aktardığı üzere, ikinci nesil göçmenlerin birinci nesil göçmenlere göre işbirliği, uyum davranışları ve sosyal ilişkileri daha yüksek olmasına rağmen, Alman çocuklarından oldukça düşüktür (Sürig ve Wilmes, 2015 ss. 151). Johnson, Finlon ve Izard (2016), Head Start programıyla eğitim gören ve etnik kökenleri farklı olan 148 çocukla, çocukların sosyal ve duygusal davranışlarını karakterize etmek ve aralarındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcıların %49’u Afro-Amerikan, %37’si İspanyol %5’i melez ve %1’i ise Hint kökenlidir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin puanladığı dışsallaştırılmış davranışlar ve duygusal düzenlenmişlik alt boyutları ile etnik kökenin anlamlı ilişki oluşturduğu görülmüştür. İçselleştirilmiş davranışlar ile etnik kökenin ise anlamlı bir ilişki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. AÇEV’in (2017), Suriyeli öğrenciler için Yaz Anaokulları projesi kapsamında 128 Suriyeli mülteci çocukla çalışmıştır. Türk öğrencilere nazaran dil, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal becerileri daha düşük olan Suriyeli mülteci çocukların, uygulanan proje sonrası tüm bu alanlarda daha fazla gelişim gösterdikleri ve sınıf ortamına uyumlarıyla katılımlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Uyruk değişkenine göre sosyal becerilerin anlamlı farklılık oluşturduğu (Jaekel ve Leyendecker, 2009; X) ve problem davranışların uyruk değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı (Loesel, Bliesener ve Averbeck, 1999; Popp, 2000) araştırma örnekleri çeşitlendirilebilir.

Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, ailelerin çocuklarının davranış problemlerinin karşılaştırılması amacıyla Hollanda’da yaşayan 2.081 Hollandalı, 833 göçmen Türk ve Ankara’da ikamet eden 3.127 4-18 yaş aralığındaki çocuklarla çalışılmıştır. Her iki ülkede uygulanan çalışma için ‘Çocuk Davranış Dereceleme Ölçeği (CBCL) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, göçmen Türk çocuklarının problem davranış skorları Hollandalı çocuklardan ve Ankara’da ikamet eden Türk çocuklarından daha yüksek bulunmuştur (Verhulst, Bengi-Arslan, Van Der Ende ve Erol, 1997). Verkuyten ve Steenhuis (2005), yaptığı çalışmada, Hollandalı öğrenciler; sığınmacı ve Fas kökenli çocukların, hırsızlık davranışlarının, saldırgan ve problem davranışlarının kendileri ile kıyaslandığında oldukça fazla olduğunu (Sığınmacılar için katılımcıların %57,1 ve Fas kökenli çocuklar için katılımcıların %31,6’sının ortak

görüşleri doğrultusunda) aktarmışlardır. Bronstein ve Cote (2009), çalışmalarında anadili Japonca olan Japon göçmenler ve Anadili İspanyolca olan Latin kökenli göçmenlerle, anadili İngilizce olan yerli halkın 20 aylık bebeklerinin davranış şekillerini karşılaştırmışlardır. Çıkan sonuca göre, Japon ve Latin kökenli göçmenlerin çocuklarının yerel halkın çocuklarına göre daha canayakın olduğu, fakat özellikle Japon kökenli çocukların agresif davranışları yerel halkın çocuklarına göre daha fazla gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Türk, Kaçmaz, Türnüklü ve Tercan (2018) araştırmalarında, Milli Eğitim'e bağlı ilkokullarda çalışan Psikolojik Danışman ve Rehberlik öğretmeninin görüşleri doğrultusunda Türk ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerilerden davranışlarından empatik davranışlar açısından karşılaştırmış ve birbirlerine olan tutumlarının tespitini amaçlamışlardır. Öğretmenler, birbirlerini anlama boyutunda 17 öğretmenin Türk çocuklarının, Suriyeli mülteci çocukları yeterince anlayamadığı, 5'i ise anladığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak Türk çocuklarının empatik davranışlarının karşıdakini anlama boyutunda istenilen boyutun altında olabileceği sonucuna varılmıştır. Yapılan bu çalışma ile bu araştırmanın sonucunda tespit edilen durumun paralellik göstermediği görülmektedir. Uyruk değişkenine göre sosyal becerilerin anlamlı farklılık oluşturmadığı ve problem davranışların uyruk değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu (akt. Strohmeier ve Spiel, 2003; Dağlar, Melhuish ve Barnes, 2011) araştırma örnekleri çeşitlendirilebilir.

Bu araştırmanın sonucuna göre, bölge çocuklarıyla Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri puan ortalamaları arasında bölge çocuklarının lehine bir sonuca ulaşmış olmamıza karşın, problem davranışların uyruk değişkeni açısından anlamlı bir farklılık teşkil etmediği sonucuna varılmıştır. Yapılan bir çalışmaya göre, birçok mülteci ve göçmen ailenin misafir olduğu ülkedeki sosyoekonomik durumlarının düşük olması ve misafir ülkenin anadilinin bilinmemesinden kaynaklı sıkıntılar bu farklılığın sebeplerinden biri olarak düşünülebilir (Clauss ve Nauck, 2009). Almanya'da yapılan bir çalışmaya göre, her altı göçmen çocuktan birinin öğretmenleri tarafından negatif ayrımcılığa uğradığı (akt. Kouider, Koglin ve Petermann, 2014) bilgisi göz önünde bulundurulursa, bu çalışmadaki Suriyeli mülteci çocuklarının sosyal beceri puanlarının düşük olmasının olası sebeplerinden biri olabileceği düşünülebilir. Suriye'de yedi yıldır süregelen savaşın getirdiği yıkımlarla Suriyeli mülteci çocukların yaşadıkları

travmalardan dolayı da, bir takım özellik ve becerileri yeteri derecede gösterememekte, kendini istenildiği gibi ifade edememekte ve yansıtamamaktadır (Türk, Kaçmaz, Türnüklü ve Tercan, 2018). Problem davranış toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın çıkmamasının nedeninin, çalışma grubunun demografik değişkenlerinin (anne-baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu, kardeş sayısı vb.) benzer olmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

5.1.2. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırmaya katılan bölge çocuklarının ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının kız çocuklarda daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan bölge çocuklarının ve Suriyeli mülteci çocukların problem davranış puan ortalamalarının ise erkek çocuklarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.4. ve Tablo 4.5.).

Araştırma ile ilgili alan yazın incelendiğinde, yapılan araştırma sonucuna benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada 240 okul öncesi dönem çocuğunun ailesel yapısının, demografik durumunun, problem davranışlarının ve dil gelişiminin sosyal becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin hem Ebeveyn hem de Öğretmen Formu kullanılmıştır. Aynı zamanda diğer bir ölçek (Anaokulu Envanteri) kullanılarak ölçekler arası ilişkiye de bakılmıştır. Anaokulu öğrencilerinden elde edilen veriler neticesinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre prososyal davranış puanlarının daha yüksek olduğu, erkeklerin de kız öğrencilere göre problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Elliott, Bernard ve Gresham, 1989). Özbek (2004) yapmış olduğu çalışmada, ilkokul 2. kademe öğrencilerinin sosyal beceri algılama düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiş ve çocukların cinsiyet değişkenine göre sosyal becerilerini algılama düzeylerinin kız çocuklarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bülbül (2008), okul öncesi eğitime devam eden 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerini cinsiyet değişkeni açısından incelemiş ve uyguladığı ölçek sonucunda, ölçekten elde edilen sosyal beceri toplam puanının kız çocuklarda erkek çocuklara göre daha yüksek çıktığı sonucuna; problem davranış ölçeğinde ise toplam puanların erkek

çocuklarda kızlara göre daha yüksek çıktığı sonucuna varılmıştır. Yine benzer bir çalışmada okul öncesi eğitim almış 66 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmaya göre kız çocukların sosyal beceri düzeylerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Yener Öztürk, 2014). Benzer bir araştırma sonucuna göre, başkalarına yardım etme, işbirliği, paylaşım ve empati gibi prososyal becerilerde tüm eğitim kademesinde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür (Bierhoff, 2002: 26-27). Dizman (2003), yaptığı araştırmada ebeveynleri evli olan ve boşanmış olan çocukların saldırganlık eğilimlerini incelemiştir. Baba ile birlikte yaşayan erkek çocukların saldırganlık davranışlarının kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu, genel ortalamalara bakıldığında ise yine erkek çocuklarının kız çocuklarına göre saldırganlık davranış puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Sadık (2000), Adana ili merkez ilçelerdeki ilkökul çocuklarının problem davranışları ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verdiği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışların belirlenmesini amaçlamıştır. Her sınıfta ortalama beş öğrenci ‘problem davranışlı’ olarak nitelendirilmiş ve bu öğrencilerin erkek olduğu belirtilmiştir. Benzer araştırmalar incelendiğinde kız çocuklarının sosyal beceri puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, problem davranış puanlarının ise erkek çocuklarda kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Özbek, 2004; Mavi Dervişoğlu, 2007; Özbey,2009; Keçecioglu, 2015; Canbolat, 2017).

Bu araştırma sonucundan farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar da literatürde mevcuttur. Işık (2007), yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, çocukların sosyal uyum ve sosyal becerilerini çeşitli değişkenler açısından belirlemek amacıyla, okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaşındaki 250 çocukla çalışmıştır. Çalışmasında erkek çocuklarının sosyal uyum ölçek puanları kız çocuklarına göre daha yüksek çıkmışken, sosyal uyumsuzluk alt ölçek puanlarının ise kız çocuklarda erkek çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Sosyal beceri toplam puanlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Kia-Keating ve Ellis (2007) tarafından Amerika’da ikamet eden Somali asıllı 76 mülteci öğrencinin okul aidiyeti ve psikososyal uyumlarını 15 yaş altı ve 15 yaş üstü iki grup halinde öz yeterlik, sınıf ve topluma uyum, özdenetim gibi sosyal becerilerini incelenmiş ve cinsiyet açısından

anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Benzer araştırma sonuçları da cinsiyet değişkeni açısından sosyal becerilerin ve problem davranışların farklılaşmadığını göstermektedir (Winsler ve Wallace, 2002; Sönmez, 2011; Aykır ve Çiftçi Tekinarslan, 2012; Yıldırım Doğru, Kayılı, Alabay, Kuşçu ve Sarıkaya, 2013; Cheung, Siu ve Brown, 2016; Öztürk Samur ve Angın, 2016; Yücesan ve Özyürek, 2017; Zembat, Koçyiğit, Yavuz ve Tunçeli, 2018).

Araştırmaların sonuçlarında görüldüğü üzere, kız çocukların sosyal becerileri ortalamaları birçok boyutta erkek çocuklara göre daha yüksektir. Erkek çocukların problem davranış ortalamaları ise kız çocuklarına göre daha yüksektir. İşbirliğine eğilimi, etkileşime daha açık olması ve karşılıklı iletişim açısından, olumlu sosyal davranışları onaylayan ve pekiştiren anne babadan dolayı daha hassas yetiştirilen kızların, erkek çocuklarına oranla sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir. Hem kültürel hem de toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan özellikler de bu farklılığı açıklayabilir (Türkoğlu, 2013; Canbolat, 2017). Bybee (1998) erkeklerde saldırgan ve problem davranışların daha yaygın görülmesini cinsiyet farkından oluşan davranış yatkınlıkları, toplumsal rol kavramı, farklı beyinsel aktiviteler vb. davranışlardan kaynaklanabileceğini belirtmektedir (akt. Bierhoff, 2002: 27). Sonuç olarak sosyal beceri ve problem davranışların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasının, üstte belirtilen değişkenlere ek olarak duygusal gelişimin cinsiyet açısından bir takım farklılıklar barındırmasından kaynaklandığı da düşünülebilir.

5.1.3. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Yaş Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırmaya katılan bölge çocuklarının ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (Tablo 4.6 ve Tablo 4.7). Araştırmaya katılan bölge çocuklarının problem davranış puanlarının 4 yaş çocuklarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli mülteci çocukların problem davranış puanlarının ise yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (Tablo 4.6 ve Tablo 4.7).

Araştırma ile ilgili yapılan alan yazın taraması sonucunda, yapılan araştırma sonucuna benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Gresham ve Elliott (1990), Sosyal

Beceri Derecelendirme Sistemi (SSIS)'ni geliştirmiş ve formu farklı cinsiyet, yaş grubu vb. demografik özelliklere sahip örnekleme uygulamışlardır. Farklı yaş gruplarına (3-18 yaş) uygulanması sonucu, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemin'inin Sosyal Beceri Ölçeği'nin tüm 3 alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamıştır. Problem Davranış Ölçeği'nin tüm 2 alt boyutunda da yaşa göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Bacanlı ve Erdoğan'ın (2003) yaptığı çalışmada, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçe 'ye Uyarlanması amacıyla, 12-14 yaş arasındaki ortaokul öğrencilerinin sosyal becerilerini çeşitli değerkenler açısından incelemişlerdir. Yapılan analizlerin sonucunda, olumlu sosyal davranışların yaşa göre farklılaşmadığı, olumsuz sosyal davranışların ise yaşa göre farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre; yaş arttıkça problem oluşturan olumsuz sosyal davranışlarının azaldığı belirlenmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada, 12-14 yaş arasındaki ergen öğrencilerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek maksadıyla, İstanbul ilinde 425 ergen öğrenciye 3 ayrı ölçek uygulanmış ve yapılan uygulama ve analizler sonucunda olumlu ve olumsuz sosyal davranış düzeylerinin yaş değerkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (Tosuntaş Karakuş, 2006). Özkubat (2010), yaptığı çalışmada, görme ve zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren 7-12 yaş arası çocukların sosyal becerileri çeşitli değerkenler açısından incelemiştir. İstanbul'da 169 çocuğa uygulanan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi puanlarına göre yaş ve sosyal beceri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna varılmıştır. Aykır ve Çiftçi Tekinarslan'ın (2012) çalışmasında da bu çalışmayla paralel sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir. Araştırmacıların zihinsel yetersizliği olan ve olmayan 4-5-6 yaş çocuklarına uyguladıkları SBDS sonuçlarına göre zihinsel yetersizliği bulunmayan öğrencilerin yaş değerkenine göre Sosyal Beceri Ölçeği'nde anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Problem Davranış Ölçeği'nde ise İçselleştirilmiş Davranışlar ve Problem Davranış Ölçeği toplam puanlarında yaşa göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Buna göre; 4 yaş çocuklarının her iki boyutta da 5 ve 6 yaşa göre problem davranış toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Dışsallaştırılmış Davranış toplam puanlarında ise yaşa göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin ise hem Sosyal Beceri Ölçeği hem de Problem Davranış Ölçeği ve alt ölçeklerinin tümünde

yaşa göre anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Diğer bir araştırmada, Gresham ve Elliot (2008) tarafından geliştirilen ‘Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu’nun Çin’e uyarlama çalışmasında çocuk ve ergen şeklinde iki kategoriye ayrılan yaş değişkeni ile bireylerin sosyal becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yaş değişkeni açısından Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi toplam puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamış fakat sorumluluk, özdenetim ve kendini savunma alt boyutlarında yaş arttıkça ortalama puanlarının da arttığı gözlemlenmiştir (Cheung, Siu ve Brown, 2016). Bu konuda yapılan çalışma örneklerini çoğaltmak mümkündür (Carey, Nicholson ve Fox, 2002; Erdoğan, 2002; Winsler ve Wallace, 2002; Eslami, Mazaheri, Mostafavi, Abbasi ve Noroozi, 2014).

Bu araştırmada çıkan sonuçlardan farklı olarak, sosyal beceri ve yaş değişkeni arasında anlamlı farklılığın olduğu araştırmalar da mevcuttur. Özbek (2004), yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal becerilerini algılama düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla kendi geliştirdiği Özbek-Aydın Sosyal Beceri ölçeğini kullanarak 6. 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Yapılan analizler sonucu 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanlarının 6. ve 7. Sınıf öğrencilerine göre daha yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmalar referans alındığında, yaş arttıkça sosyal beceri puanlarında bir azalma olduğu düşünülebilir. Koçak ve Tepeli’nin (2004) çalışmasında ise sosyal ilişki ve sosyal becerilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Buna göre; 5 yaş çocuklarının işbirliği ve sosyal ilişki puan ortalamaları 4 yaş çocuklarına göre daha yüksektir. Yaş değişkenine göre sosyal beceri ortalamalarının anlamlı farklılık oluşturduğu araştırma örnekleri çoğaltılabilir.(Poyraz Tüy, 1999; Şen, 2015; Johnson, Finlan ve Izard, 2016).

Çocuklar büyüdükçe çevreyle ailenin beklentisi, yeni oluşturdukları sosyal bağlantıların yapısı da önceki yıllara göre değişmekte ve farklılaşmaktadır. Böylece çocuk, saldırgan ve agresif duygu ve davranışlarını kontrol etmeyi ve öfkesini daha orantılı bir şekilde kontrol etmeyi öğrenir. Bu da yaş ilerledikçe problem davranışların daha az ortaya çıkmasına neden olur (Erdoğan, 2002). Sonuç olarak çocukların yaşları arttıkça sınıf ortamına ve çevreye uyumunun artması beklenen bir sonuçtur. Bu

durumda yaş ilerledikçe gösterilen davranış problemlerinin azalacağı düşünülebilir. Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaması ise aile kültürüne, aile yapısına, göç edilen toplumun sosyal beceri ve problem davranış algılarının benzerliğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

5.1.4. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırmaya katılan bölge çocuklarının sosyal beceri puanlarının özdenetim alt boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre, kardeş sayısı 3 ve altı olan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer boyutlarda kardeş sayısı değişkenine göre bir farklılaşma gözlenmemiştir (Tablo 4.8.). Araştırmaya katılan Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (Tablo 4.9.). Araştırmaya katılan bölge çocuklarının ve Suriyeli mülteci çocukların problem davranış puanlarının ise kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (Tablo 4.8. ve Tablo 4.9.).

Güven ve diğerleri (2006), yaptıkları çalışmayla okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerini amaçlamışlardır. Bu doğrultuda yapılan analizlerde kardeş sayısına göre sosyal duygusal uyum düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Tek çocuk olanların sosyal duygusal gelişim puan ortalamalarının kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, bir ailedeki çocuk sayısı arttıkça sosyal duygusal uyum düzeyleri azalmaktadır. Bülbül (2008), gerçekleştiği çalışmasında Sosyal becerilerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmasında, kardeş sayısı değişkeni ile işbirliği, özdenetim ve sosyal beceri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Kendini ifade etme alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Problem davranışların içselleştirilmiş davranışlar alt boyutunda ise kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Elibol Gültekin (2008) yaptığı benzer çalışmada ise Sosyal beceri ve problem davranış puanları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada, okul öncesi öğrenimine devam eden çocukların ebeveynleri ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin

sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucu kardeşi olup olmama durumuna göre sosyal beceri ölçeği sosyal bağımsızlık ve kabul alt boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Buna göre, kardeşi olmayan çocukların kardeşi olanlara göre sosyal bağımsızlık ve kabul alt boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip olduğu saptanmıştır (Tatlı, 2014). Ekici (2015), çalışmasında okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya göre okul öncesine devam eden çocukların ailedeki çocuk sayısına göre sosyal becerilerinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Yine araştırma sonuçlarımıza paralel olarak, Canbolat (2017) araştırmasında, okul öncesi eğitimine devam eden çocukların sosyal becerilerinin bir takım psikometrik özelliklere göre incelenmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak kardeş sayısı ve sosyal becerilerin bazı boyutlarda farklılaştığı bazı boyutlarda ise farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan bir çalışmada da ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 4-6 yaş grubu çocuk ve aileleriyle çalışılmıştır. Uygulanan varyans analizi sonucunda grubun kardeş sayısına göre sosyal becerilerin dışadönüklük, sorumluluk ve gelişime açıklık alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmış, yumuşakbaşlılık alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Problem davranışların ise kardeş sayısına göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Göger, 2018).

Her ne kadar kardeş kavramının varlığı çeşitli çalışmalarda çocukların sosyal beceri gelişimi üzerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna varılsa da (Gülay, 2004; Bilek, 2011) kardeş sayısının 4 ve üstünde olması, ailelerin çocuklarıyla yeterince vakit geçirememesi ve bireylerin kendine has kişilik özelliklerinin gerektirdiği bir takım davranışlardan yola çıkılarak kardeşlerin birbirleriyle yeterince anlaşamaması söz konusu olabilir. Bu da sosyal açıdan bir takım yetersizlikler doğurabilir. Ailedeki çocuk sayısına göre sosyal becerilerin ve problem davranışların farklılık teşkil etmemesi, ebeveynlerin çocuklarına sosyal beceri gelişimi için aynı özeni, aynı oranda yakınlık ve sevgi göstermeleri ve aynı koşullara sağlamak için gayret gösterdiklerinin göstergesi olarak düşünülebilir (Ekici, 2015). Bir ailedeki çocuk sayısının artması evdeki giderlerin de artacağı anlamına gelir, bu nedenle ailenin sosyoekonomik yapısının da farklılaşmasına sebep olacağından dolayı çocukların yetiştirilme süreçlerinin de az

çocuk sahibi olan ailelere göre daha olumsuz etkilenmesi mümkün olabilir. Evdeki çocuk sayısı arttıkça kardeşler arası rekabetin artabileceği ve dolaylı olarak da paylaşımların istenilen düzeyde gerçekleştirilememesi sonucunda sosyal beceri gelişiminin yetersiz kalması ve problem davranışların görülmesi olasıdır. Ebeveynlerin ne kadar çocuğa sahip olursa olsun, tüm çocukları için uygun ortamları oluşturması ve koşulları mümkün olduğunda eşit tutması ise çocukların sosyal gelişim ve beceri edinimi açısından farklılaşmamasının sebeplerinden olması mümkündür (Göger, 2018).

5.1.5. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırmaya katılan bölge çocuklarının sosyal beceri puanlarının okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre, 13-26 ay okul öncesine devam eden çocuklar lehine farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan bölge çocuklarının problem davranış puan ortalamaları okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre, 6-12 ay ve 13-26 ay okul öncesine devam eden çocuklarda daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 4.10.). Araştırmaya katılan Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri ve problem davranış puanlarının ise okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (Tablo 4.11.).

Gizir ve Baran'ın (2003) hazırladıkları çalışmada ise anasınıfına giden 4-5 yaş çocuklarının sosyal davranış gelişimleriyle benlik saygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre, anaokuluna devam süresinin çocukların işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutu puanlarında farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde ise anasınıfına 2 sene ve üzerinde devam eden çocukların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006), yaptıkları çalışmayla okula devam süresinin sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Bu farkın okul öncesi kurumuna ilk kez kayıt yaptıranlarla ikinci senesinde olanlar arasında olduğu ve ilk kez kayıt yaptıran çocukların sosyal beceri puanlarının daha düşük olduğu kaydedilmiştir. Özbey (2009), doktora çalışmasında anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla uygulamış olduğu analizler sonucunda çocukların sosyal becerileriyle okul öncesi eğitime devam

etme süreleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bülbül'ün (2008) yapmış olduğu çalışmada da okul öncesi eğitim alma süresinin sosyal becerilerin ve problem davranışların hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada ise okul öncesi eğitim alma süresinin sosyal becerilerin ve problem davranışların üstünde anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesine daha uzun süre devam eden çocukların sosyal beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesine daha uzun süre devam eden çocukların içselleştirilmiş problem davranış puanlarının da daha düşük olduğu görülmüştür (Elibol Gültekin, 2008). Can Yaşar (2011), çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula devam süresi ile sosyal uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklılığın okul öncesine ikinci yıl kaydolanlarla ilk yıl kaydolanlar arasında, ikinci yılına devam edenler lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Topçu Bilir ve Sop'un (2016) araştırmasında çocuklarda görülen problem davranışlarla aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan varyans analizleri sonucunda çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile problem davranışlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul öncesi eğitim programı, birçok boyutta olduğu gibi sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici müfredata sahiptir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının da programa uygun şekilde çocukların sosyal gelişimlerini desteklemesi kaçınılmazdır. Çocuklar okulda geçtikleri vakit arttıkça çevresini tanımaya başlar ve daha dışadönük, oyun kurmaya istekli ve daha fazla işbirliği davranışları gösterir. Aynı zamanda okul öncesine devam süresi arttıkça olumlu sosyal gelişimin yanısıra rekabetin, çekişmenin ve gruplaşmaların olabileceği de düşünülmelidir. Bu da bir takım problem davranışları beraberinde getirebilir (Uysal, 1996; Saatçılar, 1997). Öncelikli amaçlarından biri çocukların sosyal davranışlarını geliştirmek ve olumlu sosyal kimlik kazanmayı öğretmek olan okul öncesi eğitim kurumlarına bir sene ve üstünde devam eden çocukların sosyal davranış puanların diğer çocuklara göre daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur (Gizir ve Baran, 2003). Çocukların yeni sosyal beceri edinimlerinde ve geliştirilmesinde okul öncesi eğitimin oldukça etkili olduğunun McClelland ve Morrison (2003) tarafından üstünün çizilmesi de göstermektedir ki, anaokuluna devam eden çocukların kuruma devam etme süresi sosyal becerilerinde olumlu bir artışa

sebebiyet verebilir. Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarında okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılığın çıkmamasının olası sebeplerinden biri olarak, farklı değişkenlerin bu beceri ve problemlerin ortaya çıkmasında bir takım yetersizliklere sebebiyet vermiş olması düşünülebilir (Özbey, 2009). Eğer bir çocuk okul öncesi eğitim kuruma devam ettiği müddetçe olumlu sosyal davranışlarını destekleyen geri dönütler alamıyor ve problem davranışlarının değiştirilmesine yönelik müdahalelerde bulunulmuyorsa o çocuğun sosyal beceri ve problem davranışlarının okula devam süresine göre farklılaşması da mümkün olmayabilir (Topçu Bilir ve Sop, 2016). Ülkelerinden ayrılmak zorunda kalıp başka bir ülkeye sığınan bireylerin öncelikli olarak üstesinden gelmek zorunda olduğu bir takım sorunlar ailedeki çocukları da yakından etkilemektedir. Yoksulluk, kültürel farklılık, dil problemleri ve sosyal güvenlik sıkıntılarında dolayı çocuklarıyla da yakinen ilgilenememeleri söz konusu olabilir (Akıllı, Akıllı, Dirikoç ve Ravanoğlu Yılmaz, 2016). Bu durum, çocuklar okul öncesi eğitime ne kadar süreyle devam ediyor olursa olsun, onların sosyal anlamda kendilerini yeterince ifade edememelerine sebebiyet verebilir.

5.1.6. Araştırmaya Katılan Bölge Çocuklarının ve Suriyeli Mülteci Çocukların Anne ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırmaya katılan bölge çocuklarının sosyal beceri puanlarının anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo 4.12 ve Tablo 4.13). Araştırmaya katılan bölge çocuklarının problem davranış puanlarının da anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığı, baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 4.12 ve Tablo 4.13). Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri arttıkça sosyal beceri puan ortalamalarının arttığı, problem davranış puan ortalamalarının ise azaldığı bilgisine tablolarda yer verilmiştir.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Bu araştırma ile paralel sonuçlara ulaşılan ve ulaşılmayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Fox, Platz ve Bentley 'in (1995) araştırmasında, 1-4 yaş aralığındaki çocukların disiplin ve problem davranış sorunlarını incelemek amacıyla 1056 ebeveynle çalışılmıştır. Yapılan çalışma sonucu anne öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların, anne öğrenim düzeyi lise olan

çocuklara göre davranış problemlerinin ve disiplin sorunlarının daha az olduğu görülmektedir. Anne öğrenim düzeyi arttıkça problem davranışların ortalamalarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Özbek'in (2004) yaptığı çalışmada, ilkokul 2. kademe öğrencilerinin sosyal beceri algılama düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiş ve çocukların anne öğrenim durumuna göre sosyal becerilerini algılama düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre; annesi ortaokul mezunu olan 12-14 yaş arası öğrencilerin sosyal becerileri, annesi lise mezunu, üniversite mezunu ve lisansüstü öğrenim mezunu olan öğrencilere göre daha yetersizdir. Elibol Gültekin (2008), yaptığı çalışmada Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin Türkçe' ye uyarlanması amacıyla okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5 yaşındaki 341 çocuk oluşturmuştur. Çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının birtakım değişkenler açısından incelenmesi söz konusu olan çalışmada, ebeveynlerin öğrenim düzeylerine göre sosyal beceri ve problem davranış puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Tutkun (2012), 3-5 yaş aralığındaki Ankara ili sınırları içinde anasınıfına ve bağımsız anaokuluna devam eden 782 çocukla çalışmış ve çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değişkenine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu doğrultuda kullandığı SBDS ölçeğinin ebeveyn ve öğretmen formlarının doldurulması sonucu yapılan analizlere göre, anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının da arttığı; problem davranış puan ortalamalarının ise azaldığı tespit edilmiştir. Ebeveyn eğitim durumunun sosyal beceriler ve/veya problem davranışlar üstünde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı (Uzmen, 2001; Bülbül, 2008) ve oluşturduğu (Koçak ve Tepeli, 2004; Günindi, 2008; Mavi Dervişoğlu, 2007; Pekdoğan, 2011; İnci, 2014) araştırma örneklerini çoğaltmak mümkündür.

Araştırmaya katılan Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri ve problem davranış puanlarının anne ve baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo 4.12 ve Tablo 4.14).

Flethcer, Steinberg, Darling ve Dornbusch (1995), araştırmalarında 14-18 yaş çocuklarının psikososyal beceri, davranış problemleri ve içselleştirilmiş sıkıntılarının çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Bu doğrultuda uygulanan ölçeklerin analizi sonucu, araştırmaya katılan çocukların

psikososyal becerileri ve davranış problemlerinin anne ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Seven'in (2006), doktora çalışmasında altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Muş ilinde ikamet eden 110 çocukla çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anne baba öğrenim durumu ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerinin belirlenmesi amacıyla Giresun ilinde okul öncesi öğrenimine devam eden 119 çocukla çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, okul öncesi öğretmenleri tarafından puanlanan 'Okul Öncesi Davranış Sorunları Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucu, çocukların davranış problemlerinin anne ve baba öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık teşkil etmediği saptanmıştır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Bilek (2011), çalışmasında Edirne ili merkezindeki anasınıfı öğrencilerinin ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması amacıyla, 136 çocuk ve bu çocukların anne ve öğretmenleriyle çalışmıştır. Çalışmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği' kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde baba öğrenim durumuna göre çocukların hem ev hem de okulda gösterdikleri sosyal beceriler arasında anlamlı düzeyde bir fark belirlenememiştir.

Bu araştırmada çıkan sonuca göre, bölge çocuklarının sosyal beceri puanları ebeveynlerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşmıştır. Farklılaşmanın boyutlarına bakıldığında öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlere sahip çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının da daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların yaşama yönelik bilgi ve becerilerinin ebeveynlerden etkilendiği (Pekdoğan, 2011) ve ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuklarının eğitimiyle, farkındalıkları daha yüksek bir şekilde ilgilenecekleri ve sosyal yönden çocuklarını gelişimlerini daha yakinen takip edecekleri düşünülmektedir (Tosuntaş Karakuş, 2006). Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin sosyal beceri puanlarının daha yüksek olduğu (McClelland ve Morrison, 2003; Özabacı, 2006) göz önünde bulundurulursa, çocukların sosyal öğrenme yoluyla ebeveynlerini her yönüyle taklit edebilecekleri ve bu yolla bir takım olumlu sosyal beceri edinimi sağlayacakları düşünülebilir. Çocukların gün içinde anneleriyle birlikte geçirdiği zamanın daha fazla olduğu düşünüldüğünde, Bu araştırmada baba öğrenim

düzeyine göre problem davranış puanlarında anlamlı düzeyde bir farka ulaşılmamış olmasının nedenlerinden biri olarak varsayılabılır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada kullanılan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) geliştirilerek farklı yaş grupları vb. için standardizasyon çalışmaları yapılabilir.
2. Bu araştırmada yapılan çalışmanın uygulama boyutunda da istenilen verimin elde edilmesi için, araştırma sonuçlarının özetlerinin yazılı, görsel, işitsel sunumlarla desteklenebilir ve bu uyarlamaları içeren etkinlikler oluşturularak bu örneklerin yer verildiği eğitim materyalleri hazırlanabilir.
3. Sınıfında Suriyeli mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlere, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına ve bu davranışların önemine ilişkin hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
4. Okullarda çocuklara kazandırılmak istenilen kazanım ve göstergelere ek olarak sosyal beceri ve problem davranışlara bu kazanımlarda yer verilmesi için özellikle idarecilerin ve sonrasında öğretmenlerin sorumluluk alması sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bölge çocuklarının ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği Bu araştırmada paralel olarak, benzer çalışmalar yapacak araştırmacılar farklı yöntem ve tekniklerden (görüşme, anket, deneysel çalışma, aile eğitimleri, program vb.) faydalanılabileceği önerilmektedir.
2. Bu araştırmada bölge çocuklarının ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri ve problem davranışları 4-5 yaş (48-60 aylık) çocuklara uygulanmıştır. Benzer çalışmalar yapacak araştırmacılar için farklı yaş grupları ile çalışılabilir.
3. Bu araştırmada bölge çocuklarının ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla SBDS Öğretmen formu kullanılmıştır. İleriki araştırmalar için SBDS Ebeveyn formu kullanılarak veriler

toplanabilir ve hem öğretmen formu hem de veli formu kullanılarak iki ayrı değerlendirmenin ilişkisine ve/veya karşılaştırılmasına uygun sonuçlara yer verilebilir.

4. Bu araştırmada bölge çocuklarının ve Suriyeli çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları uyruk, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi ve ebeveyn öğrenim durumu değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Gelecekteki araştırmalar için değişkenler çeşitlendirilerek, sosyal beceri ve problem davranışların, aile sosyo-ekonomik durumu, akademik başarı, öğretmenin eğitim düzeyi vb. değişkenlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırmalara yer verilebilir.

5. Çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ilerleyen yıllarda nasıl bir süreç izlediğinin tespiti için okul öncesi dönemden ilkokul, ortaokul ve lise boyunca boylamsal çalışmalar yapılabilir.

6. İleriki çalışmalarda, çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının değerlendirilmesi için bölge çocukları ile Suriye dışından göç etmiş (Irak, Yemen vb.) mültecilerle çalışılabilir.

7. Bu araştırmada verilerin toplanması Mart ve Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar için veri toplama işleminin hem Kasım ayı hem de Mart-Nisan aylarında gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin çocuklar hakkındaki değerlendirmelerinin yanlılık içerip içermediğinin anlaşılabilmesi açısından önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S., ve Frater-Mathieson, K. (2004). Education of Refugee Children: Theoretical Perspectives and Best Practice. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), Educational Interventions For Refugee Children (Pp. 1–12). New York, NY: Routledge/Falmer.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), (2017). Suriyeli Çocuklar İçin Yaz Anaokulları Projesi. İlkokula Uyum ve Hazırlık Düzeyinin Arttırılmasına Yönelik Uygulayıcılar İçin Bir Rehber. İstanbul.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), (2013). Ülkemizde Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Gerçekleştirilen Anket Çalışmasına İlişkin Bazı Sonuçlar, <https://www.afad.gov.tr/userfiles/file/gecicidosyalar/anket%20%C3%87alı%C5%9eması.pdf>. Erişim tarihi: 27 Mart 2018.
- Akçiçek, A. (2015) Türkiye'deki Suriyelilerin Toplumsal Ve Ekonomik Uyumu. Liberal Düşünce Dergisi, Yıl 20, Vol. 80, Sonbahar 2015, Ss.51-64.
- Akıllı, S. E., Akıllı, H., Dirikoç, A., ve Ravanoğlu Yılmaz, S. (2016). Geçici Koruma Altındakiler, Sığınmacılar, Göçmenler ve Mülteciler Raporu. T.C. Nevşehir Valiliği İl İnsan Hakları Kurulu Komisyon Raporu.
- Akkök, F. (1996). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, Öğretmen El Kitabı. M.E.B. Yayınları.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Ve Kadınların Sosyal Politika Bağlamında Yaşadıkları Sorunlar. Balkan Ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 3(03).
- Akşit, G., Bozok, M., ve Bozok, N. (2015). Zorunlu Göç, Sorunlu Karşılaşmalar: Hisar Köyü, Nevşehir'deki Suriyeli Göçmenler Örneği. Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1(2), 92-116.
- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z., Aslan, Y. (2015). Okul Öncesi Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015 (4), 258-277.
- Alisinanoğlu, F., ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). Kuramsal Eğitimbilim Dergisi.
- Apak, H. (2014). Suriyeli Göçmenlerin Kente Uyumları: Mardin Örneği. *Mukaddime*, 5(2), 53-70.
- Arslan, A. (2016). Suriyeli Mültecilerin Eğitim Sorunları Ve Uyum Problemi: Şanlıurfa Örneği, Sayı 3 (5), Aralık 2016, Ss. 15-27.
- Ateş, H., ve Bektaş, M. (2016). Suriyelilerin Toplumsal, Kültürel ve Ekonomik Entegrasyonu. TESAM Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu. Ekonomik, Siyasal ve Sosyal Boyutları ile Göç Konferansı, s. 17-43.

- Atılgan, G. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe I. Devre Çocuklarının Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcıoğlu, H. (2001). İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı. Kuşadası, Türkiye.
- Avcıoğlu, H. (2007) İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemiyle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt / Sayı: 7/1.
- Aykır, T., ve Çifçi Tekinarslan, G. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan Ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri Ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 627-648.
- Ayyıldız, T. (2011). 6 Yaş (60-72 ay) Çocuklarda Sosyal Beceri Geliştirerek Şiddeti Önleme Programının Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2014). Sosyal Beceri Eğitimi, (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, S., ve Kalkan, M. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Utangaçlık Düzeyleri İle İlişkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 5-16.
- Bacanlı, H., ve Erdoğan, F. (2003). Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçeye Uyarlanması. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 351-379.
- Balkar, B., Şahin, S., ve Işıklı Babahan, N. (2016). Geçici Eğitim Merkezlerinde (Gem) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 12(6), 1290-1310.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–68.
- Bierhoff, H.W. (2002). Prosocial Behaviour. (Google Books aracılığıyla) Psychology Press.1. Baskı, Londra.
- Bilić Prčić, A., Runjić, T., ve Žolgar Jerković, I. (2015). Differences in Parental Assessment Of Social Skills Between Adolescent Boys and Girls With Visual Impairment. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 51(2), 77-86.
- Bauböck, R. Ve Tripkovic, M. (2016) Preface. European University Institute, Ss. 2. No Lost Generation: Education For Refugee Children. A Comparison Between

- Sweden, Germany, The Netherlands And Turkey, Florence: EUI Forum On Migration, Citizenship And Demography İçinde.
- Bilek, M. H. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ev İle Okul Ortamındaki Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bitkal, S. (2014). Ulusötesi Göçler Ve Mülteci Sorunu: Suriye Örneği, [Http://Akademikperspektif.Com/2014/09/12/Ulusotesi-Gocler-Ve-Multeci-Sorunu-Suriye-Ornegi/](http://Akademikperspektif.Com/2014/09/12/Ulusotesi-Gocler-Ve-Multeci-Sorunu-Suriye-Ornegi/) Adresinden 13.12.2017 Tarihinde Erişilmiştir.
- Bornstein, M. H. ve Cote, L. R. (2009). Child Temperament In Three U.S. Cultural Groups. *Inf Mental Health*, J 30:433–451.
- Boydak Özkan, M., ve Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Ve Anadilde Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Firat University Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2).
- Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model Of Human Development. W. Damon & R. M. Lerner (Eds.) İçinde, *Handbook Of Child Psychology*, Vol. 1: Theoretical Models Of Human Development (6. Baskı, sayfa aralığı: 793-828). New York: John Wiley.
- Bülbül, N. E. (2008). 4 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç – Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Ömeroğlu, E., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., vd. (2014). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen El Kitabı (OSBEP)*. Ankara.
- Can Yaşar, M. (2011). Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinin Öncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 99-112.
- Canatan, K. (2013). Avrupa Toplumlarının Göç Algıları Ve Tutumları: Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Sosyoloji Dergisi*, 3(27), 317-332.
- Canbolat, N. A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları İle Ebeveynlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Carey, L. K., Nicholson, B. C., ve Fox, R. A. (2002). Maternal Factors Related To Parenting Young Children With Congenital Heart Disease. *Journal Of Pediatric Nursing*, 17(3), 174-183.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Sun, Y. (1992). Social Reputation and Peer Relationships in Chinese and Canadian Children: A Cross-Cultural Study. *Child Development*, 63(6), 1336–1343.

- Cheung, P. P., Siu, A. M., ve Brown, T. (2017). Measuring Social Skills Of Children And Adolescents In A Chinese Population: Preliminary Evidence On The Reliability And Validity Of The Translated Chinese Version Of The Social Skills Improvement System-Rating Scales (Ssis-Rs-C). *Research In Developmental Disabilities*, 60, 187-197.
- Clauss, S., ve Nauck, B. (2009). The Situation Among Children Of Migrant Origin in Germany. UNICEF, Innocenti Research Centre.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitimde Yol Haritası. Fırsatlar Ve Zorluklar. SETA Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., ve Ghaemina, S. (2016). No Lost Generation: Education For Refugee Children. A Comparison Between Sweden, Germany, The Netherlands And Turkey. Florence: EUI Forum On Migration, Citizenship And Demography. Ss. 62
- Çetin, İ.(2016). Suriyeli Mültecilerin İşgücüne Katılımları Ve Entegrasyon: Adana-Mersin Örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (4).
- Çoban Sural, Ü., ve Güler Arı, T. (2017). Göçmen Çocuklara Türkçe Eğitimi Veren Öğretmenlerin Aldıkları Hizmetçi Eğitimin Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Educaton and Teaching*, 5 (4), 996-1009.
- Daglar M, Melhuish E, Barnes J (2011) Parenting and Preschool Child Behaviour Among Turkish Immigrant, Migrant And Nonmigrant Families. *Eur J Dev Psychol* 8:261–279.
- Demirkan, B. (2011). Göç ve Göç Psikolojisi. http://www.tavsiyedyorum.com/makale_7838.htm. Erişim tarihi: 21.03.2018
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., et al. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Dinçer, Ç. (2011).Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Eğitimi. *Eğitimci Dergisi*,(6-11).
- Dingle, H., ve Drake, V. A. (2007). What is Migration? *Bioscience*, 57(2), 113-121.
- Dizman, H. (2003). Anne-Babası İle Yaşayan Ve Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dyson, L., & Millward, A. (2000). Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion. London: Paul Chapman Publishing.
- Einfeld, S. L., Beaumont, R., Clark, T., Clarke, K. S., Costley, D., Gray, K. M., ... ve Taffe, J. R. (2018). School-Based Social Skills Training For Young People With Autism Spectrum Disorders. *Journal Of Intellectual ve Developmental Disability*, 43(1), 29-39.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., ve Hanish, L. (1993). The Relations Of Emotionality And Regulation To Preschoolers' Social Skills And Sociometric Status. *Child Development*, 64(5), 1418-1438.
- Elliot, S.N., Barnard, J. Ve Gresham, F.M. (1989). Preschoolers Social Behavior: Teachers And Parents Assessments. *Journal Of Psychoeducational Assessment*, 7: 223-234.
- Ekici, S., ve Tuncel, G. (2015). Göç Ve İnsan. *Birey Ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Elibol Gültekin, S. (2008). 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elksnin, L. K. ve Elksnin, N. (1998). Teaching Social Skills to Students With Learning and Behavior Problems. *Intervention in School and Clinic*. 33 (3), 131-141.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. *Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı (Setav)*. Ankara.
- Erdoğan, F. (2002). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Sosyal Becerilerin Sosyo-Ekonomik Düzey, Cinsiyet Ve Yaş İle İlişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ergin, D. Y. ve Ermeğan, B. (2011). Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum. 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE) içinde. 27-29 Nisan, Antalya.
- Erten, H. (2012). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri Ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Eslami, A. A., Mazaheri, M. A., Mostafavi, F., Abbasi, M. H., ve Noroozi, E. (2014). Farsi Version Of Social Skills Rating System-Secondary Student Form: Cultural Adaptation, Reliability And Construct Validity. *Iranian Journal Of Psychiatry And Behavioral Sciences*, 8(2), 97.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L., Darling, N ve Dornbusch, S. M. (1995). The Company They Keep: Impact Of Authoritative Parenting in the Adolescent's Social Network on Individual Adjustment and Behavior. *Developmental Psychology*, 31, 300-310.
- Fox, R.A., Platz, D.L., Bentley, K.S. (1995). Maternal Factors Related To Parenting Practices, Developmental Expectations, And Perceptions Of Child Behavior Problems. *Journal Of Genetic Psychology*, 156, 431-441.
- Frey, J. R., Elliott, S. N., ve Gresham, F. M. (2011). Preschoolers' Social Skills: Advances in Assessment for Intervention Using Social Behavior Ratings. *School Mental Health*, 3(4), 179-190.
- Frey, J. R., Elliott, S. N., ve Kaiser, A. P. (2014). Social Skills Intervention Planning For Preschoolers: Using The Ssis-Rating Scales To Identify Target Behaviors

- Valued By Parents And Teachers. *Assessment for Effective Intervention*, 39(3), 182-192.
- Gizir, Z., ve Baran, G. (2003) Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 118-133.
- Göger, G. (2018). Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ile Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göktaş, İ. (2015). Aile Katılımı Ve Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının Tek Başına Ve Birlikte 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri Ve Anne-Çocuk İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gresham, F. M. (1982). *Social Skills Instruction For Exceptional Children. Theory Into Practice*, 21(2), 129-133.
- Gresham, F. M., ve Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Gresham, F. M. (1998). *Social Skills Training: Should We Raze, Remodel, Or Rebuild? Behavioral Disorders*, 24(1), 19-25.
- Gülay, H. (2004). Korunmaya Muhtaç Çocuklarla Ailesi ile Yaşayan 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülay, H., ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. 1. Basım, Pegem Akademi, Ankara.
- Gümüştin, D. (2017). Mülteci Çocukların Eğitimi ve Uyumlarına Yönelik Yapılan Müdahale Programları Üzerine Bir Derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(10), 247-264.
- Günindi, N. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız Anaokullarına Ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 133-144.
- Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O., Balat, G. U., Palut, B., vd. (2006). Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. İstanbul: Ya-pa Yayınları, 2, 322-336.
- Hall, J.A. ve Schlesinger, D. J. (1997). *Social Skills Training in Groups With Developmentally Disabled Adults. Research on Social Work Practice*, 7 (2), 187-202.

- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., Locasale-Crouch, J., Yang, N., ve Zhang, J. (2017). Teacher-Child Interactions And Children's Cognitive and Social Skills in Chinese Preschool Classrooms. *Children And Youth Services Review*, 79, 78-86.
- Human Rights Watch (HRW), (2018). World Report 2018, Syria. <https://www.hrw.org/world-report/2018/country-chapters/syria> Adresinden 20.03.2018 Tarihinde Erişilmiştir.
- Inchausti, F., García-Poveda, N. V., Prado-Abril, J., Ortuño-Sierra, J., ve Gainza-Tejedor, I. (2017). Metacognition-Oriented Social Skills Training (Mosst): Theoretical Framework, Working Methodology And Treatment Description For Patients With Schizophrenia. *Psychol Papers*, 38, 204-215.
- İnci, M. A. (2014). Baba Tutumlarının Anasınıfı Ve İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (İBÜÇÇB). (2015). Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu, Politika Ve Uygulama Önerileri. <http://www.cocukcalismalari.org/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>. Erişim Tarihi: 12.12.2017.
- İşık, M. (2007). Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yas Çocuklarına Sosyal Uyum Ve Beceri Ölçeği'nin Uyarlanması Ve Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Jaekel, J., ve Leyendecker, B. (2009). Parenting Of Turkish Migrant and German Mothers With Preschool Children. *Psych Erz Unterr*, 56:1-15.
- Johnson, S. R., Finlon, K. J., ve Izard, C. E. (2016). The Development And Validation Of The Behavior And Emotion Expression Observation System To Characterize Preschoolers' Social And Emotional Interactions. *Early Education And Development*, 27(7), 896-913.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6).
- Kanat, K. B. ve Üstün, K. (2015). Turkey's Syrian Refugees, Toward Integration. Report No: 49. Setav. Washington D. C. http://file.setav.org/files/pdf/20150428153844_Turkey%E2%80%99s-Syrian-Refugees-Pdf. Adresinden 25.02.18 Tarihinde Erişilmiştir.
- Kamaraj, I. (2004). Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması Ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, B. Ve Başçı, E. (2014). Türkiye'ye Yönelik Mülteci Ve Sığınmacı Hareketleri. Celal Bayar University Journal Of Social Sciences/Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2).
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1): 20-21.
- Keçecioglu, Ö. (2015). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılcan, B., Çepni, O. ve Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Journal Of Human Sciences, 14(2), 1045-1057.
- Kia-Keating, M., ve Ellis, B. H. (2007). Belonging And Connection To School In Resettlement: Young Refugees, School Belonging, And Psychosocial Adjustment. Clinical Child Psychology And Psychiatry, 12(1), 29-43.
- Koçak, N., ve Tepeli, K. (2004). 4-5 Yaş Çocuklarında Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi I.Uluslararası okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabı II. Cilt.
- Konya Ticaret Odası (KTO), (2008). Suriye Arap Cumhuriyeti Raporu, Etüt Araştırma Servisi, Konya.
- Kouider, E. B., Koglin, U., ve Petermann, F. (2014). Emotional And Behavioral Problems in Migrant Children and Adolescents in Europe: A Systematic Review. European Child ve Adolescent Psychiatry, 23(6), 373-391.
- Kovacev, L., ve Shute, R. (2004). Acculturation And Social Support In Relation To Psychosocial Adjustment Of Adolescent Refugees Resettled In Australia. International Journal Of Behavioral Development, 28(3), 259-267.
- Köyceğiz, M. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin İletişim Becerileri Ve Çatışma Eğilimleri İle Çocuklarının Sosyal Becerileri Ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Li, P.S. (2008). World Migration In The Age Of Globalization: Policy Implications And Challenges. New Zealand Population Review, 33/34: 1-22.
- Lim, S. M., Rodger, S., ve Brown, T. (2011). Validation Of Child Behavior Rating Scale In Singapore (Part 2): Convergent And Discriminant Validity. Hong Kong Journal Of Occupational Therapy, 21(1), 2-8.

- Loesel, F., Bliesener T., ve Averbeck, M. (1999). Has Delinquency Risen İn Pupils? Schäfer, M. ve Frey, D. Aggression and Violence in Children And Adolescents. (s. 65-90) Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag Für Psychologie İçinde.
- Lynch, S. A., ve Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying The Foundation For Success. Dimensions Of Early Childhood, 38(2), 3-12
- Madziva, R., ve Thondhlana, J. (2017). Provision Of Quality Education İn The Context Of Syrian Refugee Children İn The Uk: Opportunities And Challenges. Compare: A Journal Of Comparative And International Education, 47(6), 942-961.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., et al. (2008). Measures Of Classroom Quality İn Prekindergarten And Children's Development Of Academic, Language, And Social Skills. Child Development, 79(3), 732-749.
- Mavi Dervişoğlu, C. (2007). Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının, Sosyal Becerilerini Ve Problem Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mcclelland, M. M., ve Morrison, F. J. (2003). The Emergence Of Learning-Related Social Skills İn Preschool Children. Early Childhood Research Quarterly, 18(2), 206-224.
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers For Refugee Students in The United States: A Review of The Literature. Review of Educational Research, 75(3), 329-364.
- Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-Mcpherson, M., ve Nadeau, L. (2014). Refugee Children And Their Families: Supporting Psychological Well-Being And Positive Adaptation Following Migration. Current Problems İn Pediatric And Adolescent Health Care, 44(7), 208-215.
- M.E.B. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim - Öğretim Hizmetleri. [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Yabyonegiogr_1/Yabyonegiogr_1.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Yabyonegiogr_1/Yabyonegiogr_1.Html) Adresinden 11.12.2017 Tarihinde Alınmıştır.
- M.E.B. (2018). Suriyeli 600 Binin Üzerinde Öğrenci Karne Aldı. [Http://Www.Meb.Gov.Tr/Suriyeli-600-Binin-Uzerinde-Ogrenci-Karne-Aldi/Haber/15489/Tr](http://Www.Meb.Gov.Tr/Suriyeli-600-Binin-Uzerinde-Ogrenci-Karne-Aldi/Haber/15489/Tr). Adresinden 26.02.2018 Tarihinde Erişilmiştir.
- Naidoo, L. (2009). Developing Social Inclusion Through After-School Homework Tutoring: A Study of African Refugee Students in Greater Western Sydney. British Journal of Sociology of Education, 30(3), 261-273.
- Newhouse, S.(2017). Eu And Unicef: New Hope İn Education For Syrian Refugees İn Turkey. Borgen Project. July, 2017. [Https://Borgenproject.Org/Education-For-Syrian-Refugees-In-Turkey/](https://Borgenproject.Org/Education-For-Syrian-Refugees-In-Turkey/) Adresinden 21.02.2018 Tarihinde Alınmıştır.

- Nho, C. R., Yoon, S. ve Ko, J. (2018). Voices of Refugee Children in Korea. *Children and Youth Service Welfare*, vol. 94 s.606-616.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri Ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Öz, İ. (2003). Çocukta Uyum ve Davranış Bozuklukları. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 163.
- Özbek, İ. (2004). İlköğretim Iı. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özbeı, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbeı, S. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlarının Okul Ve Ev Ortamına Göre İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (2): 21-32.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özkubat, U. (2010). Görme Engelli, Zihinsel Engelli Ve Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk Samur, A., ve Angın, E. (2018). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerileri: Anne - Baba Öğretmen Değerlendirmesi. 4th International Academic Research Congress Paper. 20 Nisan-1 Mayıs, Alanya.
- Özyürek, A., ve Yücesan, Y. (2017). Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocukların Problem Davranışlarının İncelenmesi . *Laü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2): 215-225
- Paksoy, S., ve Karadeniz, M. (2016). " Kilis'te Çalışan Suriyeli Sığınmacıların Sosyo-Ekonomik Yapısı Üzerine Bir Araştırma ", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Yaz-2016 Cilt:15 Sayı:58.
- Pekdoğan, S. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklardaki Sosyal Becerilerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi (Elazığ İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Popp, U. (2000). Violence in Schools As A Problem Of The Turkish Pupils? Acts Of Violence, Perception Of The Social Climate in Learning Groups And Social Discrimination by German And Turkish Pupils. *Empirische Pädagogik*, 14 (1), 59-91.

- Poyraz-Tüy, S. (1999). 3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli Ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Poyraz, H. ve Özyürek, A. (2005). Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocukların Problem Davranışları Ve Ebeveynlerin Disiplin Yöntemlerinin İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 33 (166).
- Reuters News Agency. (2017). Syrian War Monitor Says 465,000 Killed in Six Years Of Fighting. <https://www.reuters.com/article/us-mideast-crisis-syria-casualties/syrian-war-monitor-says-465000-killed-in-six-years-of-fighting-1duskb16k1q1> Adresinden 20.03.2018 Tarihinde Erişilmiştir.
- Rogers, D. L., ve Ross, D. D. (1986). Encouraging Positive Social Interaction Among Young Children. Young Children, 41(3), 12-17.
- Rutter, J. (2006). Refugee Children in United Kingdom, Mcgraw Hill Education, Berkshire Great Britain.
- Saatçılar, C. (1997). Anaokuluna Giden Çocukların Sosyalizasyonları Sürecinde Ebeveynlerin ve Eğitimcilerin Rolü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Sadık, F. (2000). İlköğretim I Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(10).
- Sagatun, Å., Kolle, E., Anderssen, S. A., Thoresen, M., ve Sjøgaard, A. J. (2008). Three-year Follow-up of Physical Activity in Norwegian Youth From Two Ethnic Groups: Associations with Socio-demographic Factors. BMC Public Health, 8(1), 419.
- Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar Ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Çalışması. Göç Dergisi, 3(1), 65-81.
- Samancı, O., ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1), 281.
- Saygılı, S. (2004). Çocuklarda Davranış Bozuklukları. İstanbul: Elit Yayınları.
- Seevers, R. L., & Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. Online Submission, 19(1).
- Seven, S. (2006). Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014(31).
- Sezer, Ö (2017). Eğitim Psikolojisi İçinde "Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı" Pegem Akademi, Ankara. Ss. 460-461.

- Sirin, S. R., ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The Educational And Mental Health Needs Of Syrian Refugee Children*. Washington, Dc: Migration Policy Institute.
- Sorias, O. (Eylül 1986). "Sosyal Beceriler Ve Değerlendirme Yöntemleri". *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 25-29
- Strain, P. S., ve Odom, S. L. (1986). *Peer Social Initiations: Effective Intervention For Social Skills Development Of Exceptional Children*. *Exceptional Children*, 52, 543-551.
- Strohmeier, D., ve Spiel, C. (2003). *Immigrant Children in Austria: Aggressive Behavior And Friendship Patterns in Multicultural School Classes*. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 99-116.
- Sucuoğlu, B. (2003). *Sorun Davranışlar Kontrol Listesi Türkçe Formu'nun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 77-91.
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2005). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01).
- Sürig, I., ve Wilmes, M. (2015). *The Integration of the Second Generation in Germany: Results of The TIES Survey On The Descendants Of Turkish and Yugoslavian Immigrants*. Amsterdam University Press.
- Szente, J., Hoot, J., ve Taylor, D. (2006). *Responding To The Special Needs Of Refugee Children: Practical Ideas For Teachers*. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., ve Orlando, A. M. (2017). *Examining The Effectiveness Of Naturalistic Social Skills Training in Developing Social Skills And Theory Of Mind in Preschoolers With Asd*. *Journal Of Autism and Developmental Disorders*, 1-16.
- Şeker, B. D., ve Aslan, Z. (2015). *Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme*. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şen, G. (2015). *Görme Yetersizliğinden Etkilenen Çocuklar İle Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Zihin Kuramı Becerileri Ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şentöregil, M. (2017). *Suriyeli Çocuk Sığınmacıların Türk Yazılı Basınında Temsili*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tanaka, A. (2013). *Assessment Of The Psychosocial Development Of Children Attending Nursery Schools in Karen Refugee Camps in Thailand*. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 279-305.
- Tanay Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.

- Tatlı, S. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne Babalarıyla Ve Öğretmenleriyle Olan İlişkilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taylor, S., ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM), (2015). Türkiye'nin Düzensiz Göçle Mücadelesi. http://www.goc.gov.tr/icerik6/turkiyenin-duzensiz-gocle-mucadelesi_409_422_424_icerik, Adresinden 24.02.2018 Tarihinde Alınmıştır.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM), (2017). Uyum Hakkında. http://www.goc.gov.tr/icerik/uyum_409_564, Adresinden 25.02.2018 Tarihinde Alınmıştır.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM), (2018). Geçici Koruma. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik Adresinden 28.12.2018 Tarihinde Alınmıştır.
- Their World Charity Committe, (2018). Eu Programme Helps 230,000 Refugee Children Into Turkish School. [Http://Theirworld.Org/News/European-Union-Programme-Helps-Refugee-Children-In-School-Turkey](http://Theirworld.Org/News/European-Union-Programme-Helps-Refugee-Children-In-School-Turkey) Adresinden 21.02.2018 Tarihinde Alınmıştır.
- Tobin, T., Boulmier, P., Zhu, W., Hancock, P., ve Muennig, P. (2015). Improving Outcomes For Refugee Children: A Case Study On The Impact Of Montessori Education Along The Thai-Burma Border. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(3), 122-133.
- Topçu Bilir, Z., ve Sop, A. (2016). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Aile İlişkileri ve Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- Turan Güven, T. (2018). 48-60 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerinin Ve Problem Davranışlarının Ebeveynleri Tarafından Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosuntaş Karakuş, F. (2006). Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar İle Sosyal Beceri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tutkun, C. (2012). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerinin Anne Ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk, F., Kaçmaz, T., Türnüklü, A., ve Tercan, M. (2018). Okul Psikolojik Danışmanlarının Penceresinden Türk ve Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Gruplararası Empati Deneyimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2).

- Türk Dil Kurumu Web Sayfası (TDK) (2006), [Http://Www.Tdk.Gov.Tr/Index.Php?Option=Com GtsveArama=GtsveGuid=Tdk.Gts.5a97a9d1d9cbc8.58810928](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid=tdk.gts.5a97a9d1d9cbc8.58810928) Adresinden 08.02.2018 Tarihinde Erişilmiştir.
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2009). Göç Terimleri Sözlüğü. [Http://Www.Goc.Gov.Tr/Files/Files/Goc_Terimleri_Sozlugu\(1\).Pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_terimleri_sozlugu(1).pdf) Adresinden 11.12.2017 Tarihinde Alınmıştır.
- United Nations, (UN). (2015). Department Of Economic And Social Affairs, Population Division. International Migration 2015, Sales No. E.06.XIII.6. [Http://Www.Un.Org/Esa/Population/Publications/2006migration_Chart/2006ittmig_Chart.Htm](http://www.un.org/esa/population/publications/2006migration_chart/2006ittmig_chart.htm) Adresinden 19.02.2018 Tarihinde Erişilmiştir.
- United Nations, (UN). (2017). The International Migration Report (Highlights). Aralık Ayı Verileri. [Https://Www.Un.Org/Development/Desa/Publications/Internationa l-Migration-Report-2017.Html](https://www.un.org/development/desa/publications/international-migration-report-2017.html) Adresinden 19.02.2018 Tarihinde Erişilmiştir.
- UNICEF, (2017). UNICEF Annual Report 2017, Turkey. https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Turkey_2017_COAR.pdf, Erişim tarihi: 05.12.2017.
- UNICEF, (2018a). Syrian Refugees And Other Affected Population in Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq And Egypt. [Https://Www.Unicef.Org/Appeals/Syrianrefugees.Html](https://www.unicef.org/appeals/syrianrefugees.html) Adresinden 21.02.2018 Tarihinde Erişilmiştir.
- UNICEF, (2018b). UNICEF Turkey 2018 Humanitarian Situation Report, Temmuz Ayı. https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Turkey_Humanitarian_Situation_Report_JULY_2018.pdf, Erişim tarihi: 01.01.2019
- United Nations High Commissioner For Refugees (UNHCR) (2018, Aralık). Syria Regional Refugee, Inter-Agency Information Sharing Portal. <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>, Erişim Tarihi: 01. 01. 2019.
- Uysal, F. N. (1996). Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Olan Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde Sosyal Beceriler Ve Değerlendirme Yöntemleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:6, Sayı:6.
- Uzmen, F. S.(2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, A. (2015). “ Günümüzün Sosyal Ve Ekonomik Sorunu Olan Suriyelilerin Mülteci Ve Ekonomi Hukuku Bakımından Değerlendirilmesi ”, Ankara Barosu Dergisi, 5 /1.

- 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).
- Vaughn, S., Ae-Hwa, C., Morris-Sloan, C.V., Hughes, M.J., Elbaum, B., ve Sridhar, D. (2003). Social Skills For Young Children With Disabilities. *Remedial And Special Education*, 24(1), 2-15.
- Verhulst, F. C., Bengi-Arslan, L., Van Der Ende, J., ve Erol, N. (1997). Understanding Childhood (Problem) Behaviors From A Cultural Perspective: Comparison Of Problem Behaviors And Competencies in Turkish İmmigrant, Turkish And Dutch Children. *Social Psychiatry And Psychiatric Epidemiology*, 32(8), 477-484.
- Verkuyten, M., ve Steenhuis, A. (2005). Preadolescents' Understanding And Reasoning About Asylum Seeker Peers And Friendships. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 660-679.
- Vural, E. D. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Washbrook, E., Waldfogel, J., Bradbury, B., Corak, M., ve Ghangro, A. A. (2012). The Development Of Young Children of İmmigrants in Australia, Canada, The United Kingdom, and the United States. *Child Development*, 83(5), 1591-1607.
- Winsler, A., ve Wallace, G. L. (2002). Behavior Problems And Social Skills in Preschool Children: Parent-Teacher Agreement and Relations With Classroom Observations. *Early Education And Development*, 13(1), 41-58.
- Yabancılar Ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK), (2013). T. C. Resmi Gazete, 12019, 4 Nisan 2013.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yener Öztürk, P. (2014). Okul Öncesi Eğitimi Alan 60 Ay Ve Üzeri Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım Doğru, S. S., Kayılı, G., Alabay, E., Kuşçu, Ö., ve Sarıkaya, A. (2013). Ailesinde Engelli Birey Bulunan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri Ve Problem Davranışlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 219-236.
- Yücesan, Y., ve Özyürek, A. (2017). Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Ve Davranışlarının İncelenmesi. *Laü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 215-226.

- Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe 'Ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 2(9).
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların Benlik Algısı, Mizaç Ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Ziv, Y. (2013). Social Information Processing Patterns, Social Skills, And School Readiness In Preschool Children. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 114(2), 306-320.
- Zwi, K., Woodland, L., Williams, K., Palasanthiran, P., Rungan, S., Jaffe, A. et al. (2017). Protective Factors For Social-Emotional Well-Being Of Refugee Children in The First Three Years Of Settlement in Australia. *Archives Of Disease in Childhood, Archdischild-2016*.

EKLER

Ek 1. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi İzin Formu



T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı



24/08/2017

Sayın Emine Sena GULLUCE

SOSYAL BECERİ DERECELENDİRME SİSTEMİ (3-5 yaş) Öğretmen Formu (Dinçer, Eliboğ Gültekin ve Ece Bülbül, 2008) yüksek lisans tez çalışmanızda kullanılması bizler tarafından, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen yüksek lisans tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin tamamlanmasından sonra bir örneğimin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Araştırmacılar Adına
Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

SOSYAL BECERİ DERECELENDİRME SİSTEMİ (3-5 yaş) Öğretmen Formu (Dinçer, Eliboğ Gültekin ve Ece Bülbül, 2008) yüksek lisans tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Danışman Adı Soyadı: Prof. Dr. Gülden UYANIKBALAT

Marmara Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

İlk olarak, öğrenciniz ve sizinle ilgili kişisel bilgi anketini doldurunuz. Bilgilerin doğruluğu yapılacak çalışma için çok önemlidir.

Çocuğun Adı ve Soyadı:/...../.....		Tarih:/...../.....	
1.) Cinsiyet: 1. Erkek 2. Kız		2.) Okula Başlama Tarihi:	
3.) Doğum Tarihi (gün, ay, yıl olarak yazınız)/...../..... (..... ay)		4.) Şu Anda Eğitim Aldığı Yaş Grubu 1. 3 yaş (36-48 ay) 2. 4 yaş (48-60 ay) 3. 5 yaş (60-72 ay)	
5.) Kardeş Sayısı (kendisinden başka): 1. Kardeşi yok 2. 1 ila 3 arası kardeşi var 3. 4 ila 6 arası kardeşi var 4. 6ve üstü kardeşi var		6.) Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi: 1. 3 aydan az 2. 3-6 ay 3. 6ay-1 yıl 4. 1-2 yıl 5. 2-3 yıl 6. 3 yıldan fazla	
7.) Annenin Yaşı:		8.) Babanın Yaşı:	
9.) Annenin Öğrenim Durumu: 1. Okuma Yazma bilmiyor 2. Okuma yazma biliyor 3. İlkokul 4. Ortaokul 5. Lise 6. Yüksek Okul /Üniversite		10.) Babanın Öğrenim Durumu: 1. Okuma Yazma bilmiyor 2. Okuma yazma biliyor 3. İlkokul 4. Ortaokul 5. Lise 6. Yüksek Okul /Üniversite	
11.) Annenin Mesleği: 1. Memur 2. İşçi 3. Çiftçi 4. Çalışmıyor 5. Diğer.....(Belirtiniz)		12.) Babanın Mesleği: 1. Memur 2. İşçi 3. Çiftçi 4. Çalışmıyor 5. Diğer.....(Belirtiniz)	
13.) Öğretmenin Öğrenim Durumu: 1. Lise 2. Ön lisans (2 yıllık) 3. Lisans (Üniversite) 4. Yüksek Lisans		14.) Öğretmenin Meslekteki Hizmet Yılı 1. 6 aydan az 2. 6ay-1 yıl 3. 1-5 yıl 4. 5-9 yıl 5. 10 yıldan fazla	
15. ve 16. SORULAR SADECE SURİYELİ ÖĞRENCİLER İÇİN DOLDURULACAK			
15.) Suriyeli çocukların Türkçeyi kullanma düzeyi 1. Çok az biliyor 2. Orta düzeyde Biliyor 3. İyi biliyor 4. Çok iyi biliyor		16.) Hangi tarihten beri Türkiye'deler? 1. 2011 ve öncesi 2. 2012 ve sonrası	

EK 3. Uygulama İzin İsteği



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1800080215

13.03.2018

Konu : Emine Sena GÜLLÜCE'nin Uygulama İzin İsteği

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30.01.2018 tarih ve E.180003432 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Emine Sena GÜLLÜCE tez aşamasında olup, "**Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Bölge Çocukları ve Suriyeli Mülteci Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırımlı İncelenmesi**" başlıklı tezini yapması şanhurfa Valiliği tarafından uygun görülmüş olup ilgili yazı sureti ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK: Yazı Sureti




Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr



Ayrıntılı bilgi için:
Hasret SAM
Bilgisayar İşletmeni



EK 3. Devamı



 T.C.
 ŞANLIURFA VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

 02.03.2018

Sayı : 26292541-602.04.01-E.4463843
 Konu : Emine Sena GÜLLÜCE'nin
 Uygulama İzin İsteği

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
 (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emine Sena GÜLLÜCE' nin "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Bölge Çocukları ve Suriyeli Mülteci Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi" konulu tez çalışması için Müdürlüğümüze bağlı okullarda tezinin uygulama isteği ile ilgili yazınız eki ilgininin başvurusu değerlendirilmiş olup;

İlgili anketin eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
 İl Millî Eğitim Müdürü

TC MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Tarih: 02.03.2018
Sayı: 18.00076378
Birim: 302.08.01

Mus. İ. Millî Eğitim Müd.
 Memur
 Gövneli Elektronik İnceli
 Asli ile aynıdır
 02/03/2018

Öğr. İşl. Daire Başkanı
 02.03.18
 M.B.

Adres: N. Çeltikçi Cad. No:20 İl Millî Eğitim Müdürlüğü
 Halilîye/ŞANLIURFA
 Elektronik Ağ: info@sanliurfa.meb.gov.tr
 e-posta: arg63@meb.gov.tr

Bilgi için:
 Tel: 0 (414) 280 63 57
 Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9bab-aff4-39d2-aad2-32aC kodu ile teyit edilebilir.