



Akran Zorbalığının Suriyeli Göçmen Çocukların Psikolojik İyi Oluş Halleri Üzerine Etkisi: Türkiye, Lübnan ve Ürdün Örneklerinde Literatür Taraması

Peer bullying effects on psychological wellbeing of Syrian immigrant children: A literature review from Turkey, Lebanon, and Jordan

Kardelen Damla BAŞARAN^{1,*}

¹ Lisans Öğrencisi – TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Ankara, Türkiye – ORCID 0000-0001-7754-862X

Sosyal Çalışma Dergisi (2021) 5 (2), 245-257

Copyright © 2021 İZU

YAYIN BİLGİSİ	ÖZ
<p>Yayın geçmişi:</p> <p>Gönderilen tarih: 09 Kasım 2021 Kabul tarihi: 08.12.2021 Yayımlanma tarihi:31.12.2021</p>	<p>Günümüzde, kayıtlı Suriyeli göçmenlerin sayıca yarısına yakını 18 yaş altındadır, çocuk nüfusu oluşturur ve okul çağındadır. Bu durum da göç araştırmalarında eğitim ve eğitim süreçlerinde yaşanan problemler başlığını ön plana çıkarmaktadır. Eğitim süreçlerindeki problemlerden okul ortamında yaşananlara bakıldığında ise ayrımcılığın göçmen öğrencilerin karşılaştığı en temel ve yaygın problemlerden biri olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, 2021 itibarıyla en fazla Suriyeli göçmene ev sahipliği yapan üç ülke olan Türkiye, Lübnan ve Ürdün`ün göçmen öğrencilerle ilişkili eğitim politikaları aktarılmış; ardından rapor edilen ve literatüre giren, ayrımcılık ve fiziksel şiddetin yanı sıra göçmen öğrencileri okulu bırakmaya iten sebeplerin başında gelmektedir. Bu çalışmada, 2021 itibarıyla en fazla Suriyeli göçmene ev sahipliği yapan üç ülke olan Türkiye, Lübnan ve Ürdün`ün göçmen öğrencilerle ilişkili eğitim politikaları aktarılmış; ardından rapor edilen ve literatüre giren, ayrımcılık ve fiziksel şiddetin de içeren zorbalık olaylarının derlenerek aktarılması amaçlanmıştır. Türkçe ve İngilizce yazımda makale, tez, rapor ve kitaplar taranarak öğrenci ve veli ifadelerine başvurulmuştur. Akran zorbalığının psikolojik iyi oluş hali üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların üzerinden geçilmesinin ardından, tartışma bölümünde uyum ve çokkültürcülük konularına yer verilmiştir.</p>
<p>Anahtar kelimeler:</p> <p>Akran zorbalığı İyi oluş hali Eğitim politikaları Suriyeli göçmen çocuklar</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>Today, nearly half of the registered Syrian immigrants are under the age of 18, which means they constitute a large child population who should be in school. Therefore, education and problems related to education must be highlighted under migration studies. When it comes to the topic of problems related to education, discrimination is one of them. And it is one of the main and the most common problems immigrant students face at school. With discrimination, violence is also a strong factor that leads immigrant students to drop out of school. In this study, education policies related to immigrant students in Turkey, Lebanon and Jordan, which are the three countries hosting the highest number of Syrian immigrants as of 2021, are presented. And then it is aimed to gather and transfer the reported bullying cases from the literature. From Turkish and English writing; articles, theses, reports and books were scanned, statements of students and parents were also used to disclose the situation. After reviewing the studies which examine the effects of peer bullying on psychological well-being; integration and multicultural approaches were included in the discussion section.</p>
<p>Keywords:</p> <p>Peer bullying Wellbeing Education policies Syrian immigrant children</p>	

1. Giriş

Medya, her geçen gün göçmenler hakkında göz korkutucu haberlerle dolup taşmaktadır ve bu haberler birçok göçmenin beslenme, barınma ve ulaşımında temel kaynaklara hiç ulaşamaması ya da asgari şartlarda yaşamak zorunda kalması hakkında oldukça olumsuz bir tablo çizmektedir. Dünya böyle bir durumdayken de göçmen çocukların eğitim süreçleriyle ilgili problemler ya göz ardı edilmekte ya da çok az rapor edilmektedir. Örneğin göçmen veliler, çoğu zaman ihraç edilme korkusuyla çocuklarının uğradığı şiddeti şikâyet edememektedir.

Ancak savaştan sonra ülkelerinden ayrılan Suriyeli çocuklar, göç sonrası eğitim hayatlarında da farklı açılardan birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Maddi ve fiziksel engeller hâlihazırda eğitim erişiminde çok büyük bir engel oluştururken; kız çocukların evlendirilme yoluyla istismara uğraması, erkek çocukların da çalışmak zorunda bırakılması gibi okula gitmeye engel sosyal ve toplumsal boyutlarda başka etkenler ortaya çıkmaktadır. Bütün bu engelleri aşip okula gidebilen

* Sorumlu yazar e-mail adresi: damla-basaran@hotmail.com

göçmen çocuklarda ise daha farklı problemler görülmektedir. Göçmen öğrencinin göç ettiği ülkenin hâkim dilini bilmemesi eğitim hayatını doğrudan ve dolaylı olarak etkilerken, okul içinde akranlar ve öğretmenlerle kurulan ilişkiler psikososyal uyum sürecinde aktif olarak rol oynamaktadır. Bu psikososyal uyum sürecini tehdit eden ilişki boyutlarından biri ise zorbalık ve akran zorbalığıdır.

Ancak rapor edilen zorbalık vakaları, literatüre geçerken her zaman zorbalık başlığı altında sunulmamaktadır. Örneğin Türkiye’de, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerde akran zorbalığı konusuna odaklanan ilk çalışma 2019 yılında Kilis’te yürütülmüştür (Yılmaz ve Çıkkılı-Uytun, 2020). Ancak kronolojik olarak önceki çalışmalara bakıldığında onların da akran zorbalığına dair veri sunduğu, sadece bu verilerin başka başlıklar altında birleştirilerek anlatıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, okul içi akran ilişkilerinde Suriyeli öğrencilere yönelik zorbalık başlığı altındaki davranışlara odaklanmak, rapor edilen ve literatüre geçmiş bu davranışların bir derlemesini sunarken zorba davranışlarla psikolojik iyi oluş hali arasındaki ilişkiyi aydınlatmaktır.

2. Suriyeli Göçmen Çocuklarla İlişkili Eğitim Politikaları

2.1. Türkiye

Nisan 2021 itibariyle Türkiye’deki geçici koruma altındaki (GKA) Suriyelilerin %33’ü 5-18 yaş aralığında olup zorunlu eğitim çağındadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021). Bu durum, GKA Suriyelilerle ilişkili politikalarda eğitim başlığını öne çıkarmaktadır. Türkiye’nin GKA Suriyeli çocuklarla ilişkili eğitim politikasının ise yıllara göre, Suriyelilerin ülkedeki statülerine ve kalış sürelerine göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin Türkiye’nin Suriye’den göç almaya başladığı ilk yıllarda, Suriyelilerin ülkede geçici oldukları düşünülürken, eğitim politikası Suriyelileri ülkede kalmaya teşvik eden bir yaklaşım benimsemekten uzak ve çocukların ülkelerine geri döndüklerinde eğitimde yıl kaybı yaşamamaları üzerine kuruludur. Bu süreçte sadece Geçici Barınma Merkezleri’nde kalan çocuklara, Türkiye müfredatı Arapça olarak öğretilmiştir (Çelik, 2018).

2013 yılına gelindiğinde, koruma kampları içinde ya da dışında kalan çocuklar için Suriye müfredatının Arapça olarak öğretileceği eğitim programları hazırlanmış (Çelik, 2018), “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesi çıkarılarak eğitim alanında uzun vadeli politikalar üretilmeye başlanmıştır. Bu süreçte Türkçe öğrenmek isteyen Suriyelilere de imkân tanınmıştır. Genelgeden yaklaşık bir ay sonra ise, “Geçici Koruma Yönetmeliği (GKY)” yürürlüğe girmiştir ve bu yönetmelik eğitim hizmetlerinde diploma ve denklik belgelerinin verilmesini içermektedir (Özcan, 2018). Diploma denkliğinin bir başka yolu ise Libya müfredatı olarak karşımıza çıkmaktadır. Libya müfredatının öğretilmesinin ardından yapılan sınavlara da, Türkiye diploma denkliği vermeyi kabul etmiştir (Topçu, 2017).

2014’te, Arapça eğitim veren Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuş ve GKA Suriyeli çocuklar devlet okullarına alınmaya başlanmıştır (Özcan, 2018). 2016’da GKA Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine kazandırılmaları hedeflenmiştir ve 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi, ilköğretim ya da ortaöğretime başlayacak olan GKA Suriyeli çocukların, devlet okullarına kaydolunması zorunluluğu getirilmiştir (UNICEF, 2019). Ayrıca 2016’dan itibaren Suriyeli ailelere çocuklarını okullarıyla şartıyla maddi destek sağlanmıştır (Coşkun ve Emin, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2016’da UNICEF tarafından da desteklenen “Kapsayıcı Eğitim Modeli” yaklaşımını geliştirmiştir. Bu Kapsayıcı Eğitim Modeli; eğitimsel, sosyal, ekonomik olarak

ayrımcılığı azaltmaya yöneliktir ve farklılıkları benimseyerek her çocuğun eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesini amaçlamaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

2017-2018 eğitim öğretim yılında, ilk kez devlet okullarındaki Suriyeli öğrencilerin sayısı Geçici Eğitim Merkezleri'ndeki sayıyı geçmiştir. 2019'da yayımlanan "Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi" ile Türkçe yeterlilik sınavı yapılarak devlet okullarında uyum sınıfları oluşturulmuştur (UNICEF, 2019) ve bu gelişmeler, GEM'lerden devlet okullarına olan süreci kolaylaştırmaya hizmet etmektedir.

2019-2020 eğitim öğretim yılına gelindiğinde Türkiye, GKA Suriyeli çocukların %63'üne eğitim vermeyi başarmış durumdadır. Eğitim alabilen çocukların %96'sı devlet okullarında okumakta, geri kalanı ise GEM'lerde eğitim almaktadır (UNICEF, 2019). Gelecek planlara bakıldığında ise 2019-2023 dönemini kapsayan on birinci kalkınma planında, Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak "Geçici koruma altındaki kişilerin eğitim imkânlarına erişimi artırılacaktır" maddesinin yer aldığı görülmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

2020 sonrasında COVID-19 salgınının eğitim hayatını sekteye uğratmasıyla, Milli Eğitim Bakanlığı, UNICEF ve Kızılay destekleriyle; yüz yüze hızlandırılmış öğrenme programları, okula kayıt destekleri, hibrit uygulama modeli, Türkçe dil kursları ve iyileştirici eğitim programları hazırlanmıştır (UNICEF, 2020).

2.2. Lübnan

Günümüzde Lübnan, Türkiye'den sonra en fazla Suriyeliye ev sahipliği yapan ikinci ülke konumundadır. Mart 2021 itibarıyla Lübnan'da 855,172 kayıtlı Suriyeli göçmen bulunmaktadır ve bu sayının %40'ı 5-17 yaş aralığını kapsayıp okul çağına denk gelmektedir (UNHCR, 2021). Ancak Lübnan'da zorunlu eğitimin 15 yaşına kadar olup Brevet sertifikasına denk geldiği unutulmamalıdır (Crul ve diğerleri, 2019).

Lübnan'ın eğitim sistemi, Suriye krizi ve Suriye'den Lübnan'a göçler başlamadan önce de yetersiz ve eksik görülmektedir. Ayrıca bu dönemde Lübnanlı öğrencilerin yalnızca yüzde otuzu devlet okulunda eğitim alabilir durumdadır. Bu durum ve üzerine Suriye'den gelen göçler sonrasında ise Suriyeli göçmen öğrencilerin sayısı, devlet okuluna devam eden Lübnanlı öğrencilerin sayısını geçmiştir (Human Rights Watch, 2016).

Eğitim sisteminin güçlendirilmesi ve Suriyeli göçmen öğrencilerin devlet okullarındaki resmi eğitime entegre edilmesi için, Lübnan Eğitim ve Yüksek Öğrenim Bakanlığı birçok adım atmıştır. Öncelikle 2014 yılında "Eğitimle Tüm Çocuklara Ulaşma" (Reaching All Children with Education – RACE 1) politikası geliştirilmiştir. Bu politika 2016 yılına kadar üç yıllık bir süreci ve 3-18 yaş arası, Suriye krizinden etkilenen savunmasız okul çağındaki çocuklar, düşük gelirli ve imkanlara ulaşmada zorluk yaşayan Lübnanlı çocuklar ve engelli çocukları kapsamaktadır. Örgün ve yaygın eğitime katılım oranını ve güvenli ortamlarda eğitime erişim fırsatlarını artırmayı amaçlayan RACE 1, "erişim, kalite, eğitim sistemini güçlendirme" ilkelerini benimsemektedir (Buckner, Spencer ve Cha, 2018; Human Rights Watch, 2016). Bu ilkeler doğrultusunda, kapasitesi aşılacak devlet okullarına öğleden sonra vardiyaları eklenmiştir ve göçmen öğrencilerin yasal ikametgâh belgeleri olmadan da okula kaydolabilmelerine olanak sağlanmıştır. Bu şekilde 2015 yılına gelindiğinde, Lübnan'da Suriyeli göçmen öğrenciler ücret ödmeden ve yasal ikametgaha sahip olmadan devlet okullarına kaydolabilir durumdadır. RACE 1'in ardından, 2020-2021 öğretim yılına kadar 440.000 Suriyeli çocuğu örgün eğitime kaydettirme amacı güden RACE 2 politikası ise 2016 yılında uygulamaya koyulmuştur (Human Rights Watch, 2016).

RACE politikaları, göçmen öğrencileri Lübnan'ın devlet okullarına yerleştirme konusunda başarılı olmuştur. Ancak Lübnan'ın eğitim dili Arapça, Fransa ve İngilizce'dir (Culbertson ve

Constant, 2015). Bu durum Suriye'deyken Arapça eğitim alan göçmen öğrenciler için zorlayıcı olmaktadır ve aradaki dil farkı yüzünden göçmen öğrenciler yaşlılarından daha alt sınıflara alınmakta, Suriyedekeyken geçtikleri sınıfları tekrar okumak zorunda kalmaktadırlar. Bu durumun aynı zamanda göçmen öğrencileri okulu bırakmaya iten sebeplerin başında geldiği görülmektedir (Abu-Amsha ve Armstrong, 2018).

Bahsi geçen örgün eğitim modelinin yanı sıra, yaygın eğitim uygulamaları insani yardım müdahaleleriyle gerçekleştirilmektedir. İnsani yardım müdahaleleri, çocuklarını devlet okuluna gönderemeyen ya da göndermemeyi tercih eden aileler için geliştirilmiştir. Bir şekilde örgün eğitime devam edemeyen çocuklar yaygın eğitime devam etmekte ve “non-formal education (NFE)” programlarına katılmaktadırlar (Human Rights Watch, 2016). Hızlandırılmış öğrenme programları, müfredattan bağımsız alternatif eğitim programları, göçmen öğrencilerin kaçtıkları derslere yetişmeleri için telafi dersleri, zorunlu eğitime destek olmak için takviye dersler ve okul dışında Suriyeli öğretmenlerle öğrencileri buluşturmak, camilerde ders verilmesi gibi alternatif çözüm önerileri sunulmaktadır (Crul ve diğerleri, 2019; Culbertson ve Constant, 2015).

Son olarak 2020 ve COVID-19 pandemisinin ardından, Lübnan Eğitim ve Yüksek Öğrenim Bakanlığı, UNICEF iş birliğiyle zarar gören okullara gereken maddi yardımları sağlamış ve dezavantajlı çocuklar için yaygın eğitimle birlikte uzaktan eğitim programları geliştirilmiştir (UNICEF, 2020).

2.3 Ürdün

2021 Mart sonundan itibaren Ürdün'de kayıtlı 665,404 Suriyeli göçmenin yaklaşık %35'i, 5-17 yaş grubunda, 2019-2020 eğitim yılı sonunda ise okul çağında olan 230.000 göçmen çocuktan 133.934'ü resmi eğitim alabilir durumdadır (UNHCR, 2021).

Ürdün'ün Suriyeli göçmen öğrencilerle ilişkili baskın eğitim politikası, göçmen öğrencileri devlet okullarındaki eğitime entegre etmek ve kamplarda kalan göçmenler için de paralel bir sistem oluşturmak üzerine kuruludur (Sieverding, Krafft, Berri, Keo ve Sharpless, 2018). Bu politika doğrultusunda Suriye krizinin başladığı ve Ürdün'ün yoğun göç almaya başladığı ilk yıllarda, ülkeye gelen göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğu devlet okuluna alınmıştır. Ancak okul kapasiteleri aşılmaya başladığında, devlet okulları Suriyeli göçmen öğrenciler için sabah ve öğleden sonra dersleri olmak üzere çifte vardiyalı sisteme geçmiştir (3RPSyria, 2017). Yine de 2016-2017 eğitim öğretim yılına bakıldığında, Suriyeli göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğunun Ürdünlü öğrencilerle birlikte birinci vardiyada sabah dersleri aldığı görülmektedir (Cohen, 2019).

Ürdün'de Suriyeli göçmen öğrencilerin çifte vardiyada devlet okuluna devam etmek dışında, onuncu sınıf denkliği sağlayan iki yıllık hızlandırılmış NFE programına katılma ya da takviye ve telafi dersleri içeren LSS programına katılma gibi alternatif seçenekleri vardır. Bahsi geçen takviye dersleri örgün eğitimle birlikte alınmaktadır. Yetişme, telafi dersleri ve hızlandırılmış eğitim programları ise örgün eğitime geçişi sağlamaya yöneliktir (Salemi, Bowman ve Compton, 2018).

Ürdün Müdahale Planı, Türkiye ve Lübnan gibi komşu ülkeleri de içeren ve göçmen/sığınmacı politikaları arasında bağlantı kurmayı sağlayan 3PR planının ulusal bir alt başlığı olarak geliştirilmiştir ve acil durumlara kısa süreli çözümler bulmayı hedeflemektedir (El-Ghali, Alameddine, Farah ve Benchiba, 2019). 2016 tarihli Ürdün Sözleşmesi ise, 2016-2017 eğitim yılında Ürdün'deki tüm çocukların eğitim alacağına dair güvence sunan maddesiyle, ülkedeki Suriyeli göçmen çocukların eğitimi için de adımlar atmıştır (Cohen, 2019).

COVID-19 pandemisinin eğitimi küresel çapta sekteye uğratmasına karşılık, Ürdün'de göçmen çocuklar için gerekli adımı Millî Eğitim Bakanlığı'yla iş birliği içerisinde olan UNICEF atmıştır. Geçmiş konulardaki eksiklikleri kapatmayı da içeren Learning Bridges eğitim programı karma olarak başlatılmıştır ve bu program göçmen çocukların da online eğitime katılmasını

amaçlamaktadır (UNICEF, 2020).

3. Akran Zorbalığı ve Psikolojik İyi Oluş Halinin Literatüre Yansımaları: İstatistikler, Veriler, Örnekler

Psikolojik iyi oluş hali; stres seviyesinin düşük, fiziksel ve mental sağlığın yüksek düzeyde olduğu genel mutluluk ve memnuniyet hali olarak tanımlanabilir (APA Dictionary of Psychology, t.y.-a) ve kişinin yaşamına dair öz değerlendirmesini, bilişsel ve duygusal düzeyde yaşam doyumunu içermektedir (Telef, 2013). Psikolojik iyi oluş halinin düşük olması ise; kronik mutsuzluğa, düşük özsaygı ve öz değere, kızgın hissetmeye dönüşebilir, kaygı ve depresyonu tetikleyebilmektedir (Rigby, 2003).

Okul içi ilişkiler, çocuk ve genç göçmenlerin psikolojik iyi oluş halleri üzerinde kritik etkiye sahip faktörlerden biridir (Scharpf, Kaltenbach, Nickerson ve Hecker, 2021). Birçok çalışma; sosyal destek almanın, akranlar tarafından kabul görmenin ve okul ortamının güvenli olarak algılanmasının göç sonrasında psikolojik iyi oluş halini koruyucu faktörlerden olduğunu söylemektedir. Ayrımcılığa maruz kalmak ve dışlanmanın ardından gelen yalnızlık ve sosyal izolasyon hisleri ise, psikolojik iyi oluş halini tehdit eden risk faktörleridir; okul fobisine dönüşebilmektedir ve göçmen öğrencileri okulu bırakmaya iten sebeplerden biridir (Mohamed ve Thomas, 2017; Samara, Asam, Khadaroo ve Hammuda, 2020; Scharpf ve diğerleri, 2021). Ayrıca ayrımcılık ve dışlanma, ‘okula erişim ve ulaşmada ortaya çıkan problemler’ ve ‘okula başladıktan sonra eğitim öğretim süreçlerinde ortaya çıkan problemler’le birlikte zorunlu göçe maruz kalmış çocukların eğitimde karşılaştığı üç ana problemten birini oluşturmaktadır (Dryden-Peterson, 2015) ve ayrımcılığı da kapsayan zorbalık, Amerikan Psikoloji Birliği (APA) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Kişinin diğer insanlara; özellikle de kendinden daha genç, daha küçük, daha zayıf veya göreceli olarak dezavantajlı başka bir durumda olanlara karşı sergilediği ısrarcı, tehdit edici ve agresif fiziksel davranış veya sözlü taciz.” (APA Dictionary of Psychology, t.y.-b)

Zorbalık fiziksel, duygusal, sosyal, sanal ya da cinsel olmak üzere türlere ayrılmaktadır (National Centre Against Bullying, t.y.). Fiziksel zorbalık vurmak, yumruk atmak, tekmelemek, itmek, çelme takmak, tükürmek, gibi davranışları içerirken; duygusal ve sözel zorbalık lakap takma, alay etme ve tehdit mesajları atma gibi davranışlardan oluşmaktadır. Sosyal zorbalığa dışlamak, dedikodu yaymak, kamusal utandırma ve utanç verici yorumlar yapmak örnek verilebilirken, sanal zorbalık internet ve sosyal medya üzerinden yapılmaktadır (Centers for Disease Control and Prevention, 2015). Akran zorbalığında ise bahsi geçen zorbalık olayındaki zorba ve kurban tarafları öğrencilerdir ve akran zorbalığı okulda her beş öğrenciden birinin başına gelebilecek kadar yaygındır (Centers for Disease Control and Prevention, 2015).

Ancak göçmen öğrenciler etnik kökene, aradaki dil farkına ve kültürel arka plana bağlı olarak okulda daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır (Dryden-Peterson, 2015). Altındağ’da bir ilkokul örneğinde Suriyeli göçmen öğrencilerle yürütülen çalışma, katılımcı öğrencilerin %67’sinin dışlama, ötekileştirilme ve zorbalık içeren davranışlara maruz kaldığını göstermektedir (Olgun, 2019). İnsan Hakları İzleme Örgütü’nün aktardığı üzere 2016 yılında Lübnan’da bir üniversite çalışması, her üç Suriyeli göçmen öğrenciden birinin okulda ‘ara sıra ya da her zaman’ problemler yaşadığını ortaya koymaktadır (Human Rights Watch, 2016). Lübnan Dağı bölgesinden 15 yaşında bir kız, okulla ilgili yaşadığı en büyük zorluğun okuldayken kendini güvende hissetmemesi olduğunu söylemiştir (UNHCR, 2013). Ürdün’de Suriyeli göçmenlerle yapılan çalışmalar, göçmen katılımcıların yarısından fazlasının evleri dışında taciz ve istismara uğrama korkusu yaşadıklarını (Wells, Steel, Abo-Hilal, Hassan ve Lawsın, 2016), erkek öğrencilerin ise

mahallede ve okula yürürken bazen sonu fiziksel şiddete varan sözlü saldırılara maruz kalabildiklerini belirtmektedir (Mercy Corps, 2014). Akran zorbalığı yaygınlığını gösteren birebir veli ve öğrenci ifadelerinin yanısıra, durumu özetleyen ve birçok çalışmanın bulguları tekrar ettiği davranışlar da bulunmaktadır: Suriyeli öğrencilerin kıyafetleriyle alay etme, çöpleri zorla Suriyeli öğrencilere toplattırma (Gümüş, Kurnaz, Eşici ve Gümüş, 2020), Suriyeli öğrenciyi dövme, vurma, sevmeme, oyunlara almama, kavgaya etme (Olgun, 2019).

APA'nın tanımından da anlaşılabilceği gibi; zorbalık güç eşitsizliğinin olduğu durumları, daha güçlü konumda olanın güçsüz olana uyguladığı şiddet içerikli davranışları içermektedir (Rigby, 2003). Güç eşitsizliği, göçmen ve yerel öğrenciler arasında; okulda yeni olma, hâkim dili konuşmama, etnik olarak azınlıkta olma ya da sadece göçmen olma olgusu üzerine kurulmuş olabilir. Zorba davranış sadece o öğrenciyi değil, öğrencinin içinde bulunduğu sosyal ya da etnik grubu hedef alıyor olabilir. Örneğin okul çağındaki çocuklar arasında, sadece mülteci kelimesinin bile aşağılamak ve küçük düşürmek için kullanıldığı örnekler görülmektedir (Hughes, 2014). Bununla birlikte literatüre yansıyan birçok örnekten farklı veli, öğrenci ve öğretmen ifadeleri diğer çocukların Suriyeli göçmen çocuklara yaptıkları olumsuz yorumların etnik-zorbalık bazlı olabileceğini göstermektedir:

“Sınıfın birinde çocuklar birbirlerine ‘Suriyeli’ diye çağırıyor; yani bunu bir hakaret olarak etiketleme ifadesi olarak birbirlerine kullanıyorlardı.” (Altıntaş, 2018) – Türkiye

“Genel bir algı olarak, yani Suriyelilerin Türkmen, Kürt ya da Arap olmalarından bağımsız olarak, Suriyelilik kimliği üzerinden dışlandıkları bir gerçek. Benim öğrencilerim Türkmen olmalarına rağmen, Türkçe'ye hâkim olmalarına rağmen, Suriyeli damgasıyla yaşıyorlar.” (Altıntaş, 2018) – Türkiye

“Dolaylı şöyle bir olaya şahit oldum: Arapça dersinde kitapta sekizinci sınıfta Suriyeli kelimesinin tekil ve çoğulu yazılı idi, ben tercümesini söylerken hemen bir öğrencim ‘iiii Suriyeli’ diyerek kurşun kalemi ile hemen o kelimeyi karalamaya başladı. Kin veya nefret ifadesi.” (Altıntaş, 2018) – Türkiye

“Sınıftakilerin bazıları böyle alaycı davranıyorlar bana. Eğer bir grup etkinliği varsa ve ben de görevliysen en zor kısımları bana veriyorlar.”, “Herhangi bir sorunda ‘Suriyeliler yapmıştır’ gibi sözler beni çok kırıyor. Bir şey olduğunda sürekli bizden bilinmesi iyi değil, hoş değil. Diğer arkadaşlarım da alınıyorlar ve bu bizi giderek daha sessiz yapmakta. Sanki burada yaşamaya hakkımız olmadığını bize hissettiriyorlar.” (Saklan, 2018) - Türkiye

“Çocuklar dışarı çıkıyor. Oynamayın onlar Suriyeli diyorlar. Çocuklar bize küftürüyor diyorlar. Ayrımcılığa uğruyorlar, her şeyimize sövüyorlar.” (Aykut, 2019) - Türkiye

“Çocuğumla okuldaki diğer arkadaşları Suri Suri bum bum diye dalga geçiyorlar. Bu çocuğumu çok üzüyor, okula alışmasını zorluyor.” (Aykut, 2019) – Türkiye

“Sizi istemiyoruz, Suriye'ye dönün.” (Olgun, 2019) – Türkiye

Etnik köken farklılıkları, zorbalığa uğramada bir etken olsa da bu zorbalık her etnik grup için eşit düzeyde görülmemektedir. Çünkü etnik köken bazlı ayrımcılığın boyutu, çocukların alışmışlık ve tanıdıklık düzeylerine göre değişmektedir. Örneğin Türk öğrencilerin bakış açısından Arap kökenli Suriyeli öğrenciler, Kürt kökenli Suriyeli öğrencilere göre daha az tanıdıklı ve zorbalığa maruz kalma riskleri de daha fazladır (Yılmaz ve Çıkılı-Uytun, 2020).

Ülkedeki hâkim dili konuşmama, güç eşitsizliğine neden olabileceği gibi okul ortamında aynı dili konuşmamak da, yabancılaşmaya ve ötekileştirilmeye yol açmaktadır (Canpolat, 2020). Bu

şekilde dil farkından kaynaklanan problemlere değinen Türkiye’den bir çalışma, sınıf içinde karşılaşılan farklı durumlara dikkat çekmektedir (Özmen-Kılıç, 2020). Örneğin sınıfta Suriyeli ve Türk öğrenciler tartıştığında, Suriyeli öğrenci kendini yeterince iyi ifade edemediği için suçlu taraf konumuna düşmektedir. Ya da Suriyeli öğrenciler Türkçe kelimeleri yanlış söylediklerinde alay konusu olmakta ve sınıfta hırsızlık gibi olaylar yaşandığında suçlanan ilk kişi Suriyeli öğrenci olmaktadır.

Dil bariyeri, Lübnan’da da Suriyeli göçmen öğrenciler için farklı problemlere önyak olmaktadır. Lübnan’ın devlet okullarında eğitim dili olarak kullanılan Fransızca ve İngilizceye yeterince hâkim olmayan Suriyeli göçmen öğrenciler, yaşlılarından daha alt sınıflara alınmakta ve bu durum da özellikle ergenlik çağında olan kız öğrenciler için bir probleme dönüşmektedir. Çünkü ergenliğe girmiş kız öğrenciler, yaşlılarından daha alt sınıflara alındıklarında sınıflarındaki diğer kızlardan fiziksel olarak farklı ve daha gelişmiş olmaktadır. Bunun sonucu olarak da sınıflarındaki diğer kız öğrencilerle aralarında gelişimsel ve sosyal açılardan farklılıklar oluşmaktadır. Örneğin daha küçük kızlar peçe ve hicap takmıyorken onlar takıyor, yaşça daha büyük oldukları için sınıf içindeki her oyuna katılamıyor olmaktadır. Bu farklılıklar da sonunda ayrımcılığa, kötü yorumlara, eleştiriye ve dışlanmaya yol açmaktadır (Garbern, Helal, Michael, Turgeon ve Bartels, 2020). Garbern ve arkadaşlarının çalışması, bu yönüyle alandaki diğer çalışmalardan daha spesifik bir konuya değinerek göçmen kız öğrencilere yönelik cinsel ve fiziksel tacizle kamusal utandırma konularını kapsamakta, dil bariyerinin zorbalığın farklı türlerine nasıl dönüşebileceğini göstermektedir.

Literatüre bakıldığında Türkiye, Lübnan ve Ürdün arasında dil farkından kaynaklanan zorbalık olaylarının en az rapor edildiği ülkenin Ürdün olduğu görülmektedir. Bu noktada bazı çalışmalar, Ürdün’deki okullarda da Suriye’de olduğu gibi Arapça kullanılmasını ve ortak değer olarak Bedevi misafirlik kültürünün benimsenmesini okul ortamında başarılı bir entegrasyon sürecine neden olarak göstermektedir (Alshoubaki ve Harris, 2018; Barron, Harmgart, Huck, Schneider ve Sutter, 2020). Nitekim Ürdün’de çifte vardiya olarak çalışan devlet okullarında, Suriyeli göçmen öğrencilere yönelik ayrımcılık ve dışlamayı deneysel yöntemle araştıran bir çalışma, oldukça düşük düzeyde ayrımcılık yaşandığını ortaya koymuştur (Barron ve diğerleri, 2020). Bir başka çalışma da, çifte vardiya sisteminin kendisini Ürdün’de devlet okullarında daha az zorbalık rapor edilmesinin nedeni olarak göstermektedir. Çünkü bu şekilde göçmen öğrenciler öğleden sonra vardiyalarına alınmakta ve gündüz vardiyasına devam eden Ürdünlü öğrencilerle etkileşimleri azaltılmaktadır (Sieverding ve diğerleri, 2018).

Ancak çifte vardiya sistemi, avantajları olduğu kadar dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Örneğin iki vardiya arasında ağız dalaşı ve itiş kakış yaşanabilmektedir, öğleden sonra saatlerinde okul yolunda daha fazla taciz riski olduğu bildirilmiştir ve göçmen öğrencilerin öğleden sonra vardiyalarına alınması, gün içinde aileleriyle geçirdikleri zamanı azaltmaktadır (Sieverding ve diğerleri, 2018).

Diğer yandan zorbalığın en bilinen kısmı fiziksel zorbalık olabilir ve çok sayıda veli, öğrenci ve öğretmen ifadesiyle şu şekillerde literatüre geçmiştir:

“Kocam, zorbalık yüzünden iki yılın ardından 14 ve 15 yaşlarındaki çocuklarımızı okuldan aldı. Diğer dört çocuğum da devlet okulunda tacize uğruyor. Yarım saat okula yürüyorlar. Bu sırada Lübnanlı çocuklar onları takip ediyor, dövüyor ve paralarını alıyor...” (Human Rights Watch, 2016) – Lübnan

“Devlet okuluna kaydolmadım. Bir arkadaşım, okulda diğer öğrencilerin Suriyelilerden sınıfların yerlerini temizlemelerini istediklerini söyledi ve onlara vuruyorlardı. Hem öğretmenler hem de Lübnanlı çocuklar onlara vurdu. Arkadaşıma olduğu gibi, diğer çocuklar da okuldan dövülme izleriyle döndüler...” (Human Rights Watch, 2016) – Lübnan

“Maalesef yerli öğrenciler çok hazmedemiyor onları. 2 veya 3 tane burnu kanamalı kavga oldu bu yüzden, üst sınıftaki öğrenciler bir hareketini, yanlış bakışını bekliyorlar Suriyeli öğrencilerin. Sınıf da bir olay/gürültü/ses onlardan biliniyor.” (Altıntaş, 2018) - Türkiye

“Okuldaki bütün çocuklar bana vurmak istiyordu, nedenini bilmiyorum, belki de Suriyeli olduğum içindir. Okula sadece yarım dönem devam ettim.” (Sieverding ve diğerleri, 2018) – Ürdün

“Kızlarım okulu seviyordu. Fakat 2 haftadır okulu sevmemeye başladılar. Kimse bunun sebebini bilmiyor. Ama bana göre okuldaki diğer arkadaşları kızlarımı dövüyor. Onlar da bu yüzden okulu sevmiyorlar.” (Aykut, 2019) - Türkiye

“Öğretmen sınıftan ayrıldığında öğrenciler bana bağırma ve beni dövmeye başlıyorlar.” (Norwegian Refugee Council, 2020) – Lübnan

“Babam beni ve erkek kardeşimi okuldan aldı çünkü yaşça daha büyük öğrenciler bize vuruyorlardı.” (Norwegian Refugee Council, 2020) – Lübnan

Sözel zorbalık ise gözden kaçırılması daha kolay olandır, ancak dikkat edildiğinde oldukça yaygın olduğu görülmektedir:

“Bazı Türk öğrenciler tarafından ‘ülkelerini bırakıp kaçma, korkaklık, hırsızlık, dilencilik’ gibi konularda sataşmalara maruz kalmaktalar. Hatta ağlama krizi ile okul idaresine koşan Suriyeli bir öğrenciye şahit olduk. Etrafını sararak ‘Halep bom bom’ gibi kendi dillerince o çocuğu korkutup ağlatmışlar.” (Altıntaş, 2018) – Türkiye

“Söyledikleriyle beni gıcık ettiler. Okulda yeniydim ve okul sistemi, vardiyalar ya da nasıl giyinmem gerektiği hakkında hiçbir şey bilmiyordum. Beni durdurdular ve ayıp şeyler söylediler, Şok olmuşum...” (Sieverding ve diğerleri, 2018) – Ürdün

“Kızlar olumsuz yorumları her zaman yapar ama bana hiçbir zaman vurmazlar. Ben de sessiz kalırdım ve hiçbir zaman dediklerine cevap vermezdim. Sessiz kalmak ve görmezden gelmek en iyi cevaptır.” (Sieverding ve diğerleri, 2018) – Ürdün

“Okulunu seviyor ama arkadaşları kötü konuşmasa daha çok severdi.” (Aykut, 2019) - Türkiye

“Çocuklarımızın devlet okullarında eğitim almaları çok güzel bir şey ama çocuklarımızla dalga geçmeleri çok kötü. Bu olmasa daha rahat olurdu her şey.” (Aykut, 2019) – Türkiye

“Lübnanlı öğrencilerle okumayı sevmiyorum. Bir yıl onlarla birlikte okudum ve bundan nefret ettim. Bizimle dalga geçiyorlardı. Ayrıca Lübnanlı öğretmenler de onların tarafını tutuyordu.” (Norwegian Refugee Council, 2020) – Lübnan

4. Tartışma

UNICEF, dezavantajlı çocukları yedi farklı grupta sınıflandırmaktadır ve Suriyeli göçmen çocuklar da bu yedi gruptan ikisine birden giriyorlar: Çatışma ortamı gördüler ve şimdi de uluslararası göçmen olarak yaşıyorlar (Çeviker, Mumcu, Şekeroğlu ve Bayrak, 2018). Aynı zamanda zorunlu göçe maruz kalmış bu çocukların, aile, ev ve ülke kaybı üzerine göç ettikleri ülkede de istenmedikleri bilmeleri, güvensiz hissetmeleri, ötekileştirilmeleri ve dışlanmaları -ki çalışmaların gösterdiği üzere bunlar okulda en sık karşılaştıkları problemlerdir- aitlik hissini

tümünden yitirilmesine neden olabilir: “Artık dünyada bizim için hiç yer yok.” (Ottino, 2018). “Hiçbir yere ait değilim.” (Guo, Maitra ve Guo, 2019).

Psikolojik iyi oluş hali ise; ancak bu aitlik hissini birey, aile ve toplum düzeylerinde hissedilmesiyle tamamen mümkün olabilmektedir. Göçmen çocuklar yalnız olmadıklarını bilip bir gruba ait hissedebildiklerinde, akranlarıyla ortak paydada buluşup deneyimlerini paylaşabildiklerinde kendilerini iyi hissederler (Correa-Velez, Gifford ve Barnett, 2010). Bu durum da göç ve uyum çalışmalarının her zaman gösterdiği gibi göç sonrası uyumun iki tarafı olarak çalıştığını doğrulamaktadır.

Göç sonrası uyumun bir basamağı psikososyal uyum, psikososyal uyumun bir basamağı da insan ilişkileridir. Günün büyük kısmını okulda geçiren çocuklar için de bu ilişkilerin büyük kısmı akranları ve öğretmenleriyle kurulmaktadır. Bu şekilde uyumun okul örneklemindeki durumuna dair çıkarım yapmak için, farklı kültür ve etnik kökenden çocukların birbirlerini kabul düzeylerine ve öğretmen-öğrenci arası davranışlara bakılmaktadır.

Okulda, göçmen öğrencilerle ilişkili problemler başlığında sık karşılaşılan zorbalık gibi günlük hayata yayılan stresörler; yerinden edilme travması, duygusal ve davranışsal problemler, travma sonrası stres bozukluğu gibi göçmen çocukların deneyimleyebileceği diğer problemlerin üzerine eklenerek kümülatif etki yaratmakta, bu problemleri tetiklemekte ya da kötüleştirebilmektedir. Ayrıca zorbalık olayları, sadece kurban taraf için değil, işin zorba tarafında olan çocuk için de yıpratıcı bir süreç olarak işlemektedir ve zorbalığa uğrayan çocuk zaman içinde zorba konumuna gelerek şiddet döngüsünü devam ettirebilmektedir.

Özellikle Ürdün ve Lübnan’da devlet okullarının çifte vardiya olarak çalışması, yetişmeyen kapasiteler için bir acil durum yönetimi olarak ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda göçmen ve yerel öğrenciler arasındaki etkileşimi azaltarak, zorbalığın önüne geçmede kısa süreli bir çözüm olmuştur. Türkiye’de ise göçmen ve yerel öğrencilerin ayrı eğitim alması durumu, Geçici Eğitim Merkezleri ve devlet okulları ayırımında görülmektedir. Ancak farklı sebepler ya da zorbalığı engellemek için, göçmen çocukların sosyal kaynak yönünden bu şekilde kısıtlanması psikososyal uyum sürecini yavaşlatabilmektedir ve göçmen öğrencilerin yerel öğrenci topluluklarından ayrı kalması, gettolaşma sürecine yol açabilmektedir. Bu noktada göçmen ve yerel öğrenciler arasındaki etkileşimi sıfırlamak yerine, olumsuz etkileşimleri olumluya çevirme yolunda farklı adımlar atılabilir. Bunun bir yolu da eğitimde çokkültürcülük ilkelerini benimsemek ve bu sayede öğrencilerin ırk ve etnik kökene dayalı önyargılarına dair farkındalık geliştirip, davranış değişikliği sağlamaktır (Aktaran Polat ve Kılıç, 2013).

Bu ilkeler sosyal öğrenme yoluyla, çocuklara ailelerinden ve öğretmenlerinden geçebilmektedir. Çocuklar, aileleri ve öğretmenlerinin Suriyeli sınıf arkadaşları hakkında nasıl konuştuğunu duyuyor, onlara nasıl davrandığını görüyorsa aynı örüntüyü devam ettirebilirler. Bunun bir örneği olarak Türkiye’den bir çalışma, akranlarının Suriyeli öğrenciye yönelik tutumunun öğretmenin tutumundan etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenin Suriyeli öğrenciye şiddet uyguladığı durumlarda, sınıfın da o öğrenciyi dışladığı görülmüştür (Canpolat, 2020).

Aileler ve öğretmenlerin yanında alanda çalışan birçok farklı meslek grubu, dernek, sivil toplum örgütü ve yardım kuruluşu göçmen çocukların yararına çalışmakta; eğitim sürecinde yaşanabilecek psikolojik problemlerle eğitim psikologları ilgilenmekte ve Çocuk Hakları Bildirgesi, tüm dünya çocuklarının sevgi ve güven içinde büyüme hakkını dil, ırk, etnisite ve herhangi başka bir farklılık gözetmeden sağlama sorumluluğu devletlere vermektedir (APA Dictionary of Psychology, t.y.-c; UNICEF, t.y.). Ancak yetişkinler çoğu zaman ortada yoklar; birlikte büyüyen, ilişki kuran ve en çok zamanı birbirleriyle geçiren ise çocuklar. Bu noktada çocuklar için yaptıklarımız kadar, çocukların birbirleri için ne yaptıklarına da pedagojik temelli dikkat ve müdahale etmek önemini korumaktadır.

Kaynakça

- 3RPSyria. (2017). 2017 Progress Report Regional Refugee & Resilience Plan 2017-2018.
- Abu-Amsa, O. ve Armstrong, J. (2018). Pathways to Resilience in Risk-Laden Environments: A Case Study of Syrian Refugee Education in Lebanon. <http://archive.nyu.edu/handle/2451/42480> adresinden erişildi.
- Alshoubaki, W. ve Harris, M. (2018). The impact of Syrian refugees on Jordan: A framework for analysis. *Journal of International Studies*, 11(2), 154-179. doi:10.14254/2071-8330.2018/11-2/11
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (Nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499. doi:10.33420/marife.460366
- APA Dictionary of Psychology. (t.y.-a). Well-being. 25 Nisan 2021 tarihinde <https://dictionary.apa.org/well-being> adresinden erişildi.
- APA Dictionary of Psychology. (t.y.-b). Bullying. 17 Nisan 2021 tarihinde <https://dictionary.apa.org/bullying> adresinden erişildi.
- APA Dictionary of Psychology. (t.y.-c). Educational psychology. 19 Nisan 2021 tarihinde <https://dictionary.apa.org/educational-psychology> adresinden erişildi.
- Aykut, S. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmeti Önerisi. <http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/7591> adresinden erişildi.
- Barron, K., Harmgart, H., Huck, S., Schneider, S. O. ve Sutter, M. (2020). Discrimination, Narratives and Family History: An Experiment with Jordanian Host and Syrian Refugee Children (SSRN Scholarly Paper No: ID 3623835). Rochester, NY: Social Science Research Network. doi:10.2139/ssrn.3623835
- Buckner, E., Spencer, D. ve Cha, J. (2018). Between policy and practice: The education of Syrian refugees in Lebanon. *Journal of Refugee Studies*, 31(4), 444-465. doi:10.1093/jrs/fex027
- Canpolat, Ö. (2020). Aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma üçgeninde sıkışmalar: Ortaokul ve lise öğrencilerinin durumları (İstanbul ve Batman'da yapılan karma çalışma, 2019). <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/4802> adresinden erişildi.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2015). Fact sheed: Understanding bullying.
- Cohen, E. (2019). Producing a Culture of Inclusion: Inclusive Refugee Education for Syrian Refugee Youth in Jordan. <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/206307> adresinden erişildi.
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M. ve Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine* (1982), 71(8), 1399-1408. doi:10.1016/j.socscimed.2010.07.018
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2018). Türkiye'de Göçmenlerin Eğitimi: Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri. İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., ... Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children

- in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 10. doi:10.1186/s40878-018-0110-6
- Culbertson, S. ve Constant, L. (2015). Education of Syrian Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. Rand Corporation.
- Çelik, Y. (2018). Türkiye’de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler. <http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/4989> adresinden erişildi.
- Çeviker, A., Mumcu, H. E., Şekeroğlu, M. Ö. ve Bayrak, M. (2018). UNICEF’e göre Türkiye’de dezavantajlı kabul edilen grupların sportif etkinliklerle sosyal uyumun sağlanması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 221-238.
- Dryden-Peterson, S. (2015). The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum. Migration Policy Institute.
- El-Ghali, H. A., Alameddine, F., Farah, S. ve Benchiba, S. (2019). Pathways to and Beyond Education for Refugee Youth in Jordan and Lebanon (Research Report) (s. 34). Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs.
- Garbern, S. C., Helal, S., Michael, S., Turgeon, N. J. ve Bartels, S. (2020). “It will be a weapon in my hand”: The protective potential of education for adolescent Syrian refugee girls in Lebanon. *Refuge: Canada’s Journal on Refugees / Refuge: Revue canadienne sur les réfugiés*, 36(1), 3-13. doi:10.25071/1920-7336.40609
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021, 7 Nisan). GEÇİCİ KORUMA. 13 Nisan 2021 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.
- Guo, Y., Maitra, S. ve Guo, S. (2019). “I belong to nowhere”: Syrian refugee children’s perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89-105. doi:10.20355/jcie29362)
- Gümüş, E., Kurnaz, Z., Eşici, H. ve Gümüş, S. (2020). Current conditions and issues at temporary education centres (Tecs) for Syrian child refugees in Turkey. *Multicultural Education Review*, 12(2), 53-78. doi:10.1080/2005615X.2020.1756083
- Hughes, G. (2014). Finding a voice through “The Tree Of Life”: A strength-based approach to mental health for refugee children and families in schools. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(1), 139-153. doi:10.1177/1359104513476719
- Human Rights Watch. (2016). “Growing Up Without an Education” Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Lebanon. <https://www.hrw.org/report/2016/07/19/growing-without-education/barriers-education-syrian-refugee-children-lebanon> adresinden erişildi.
- Mercy Corps. (2014). Syrian Adolescents: Their Tomorrow Begins Today (s. 20).
- Mohamed, S. ve Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: an exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 249-263. doi:10.1080/02667363.2017.1300769
- National Centre Against Bullying. (t.y.). Types Of Bullying | National Centre Against Bullying. 17 Nisan 2021 tarihinde <https://www.ncab.org.au/bullying-advice/bullying-for-parents/types-of-bullying/> adresinden erişildi.
- Norwegian Refugee Council. (2020). The Obstacle Course: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Lebanon. <https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/the-obstacle->

course-barriers-to-education/the-obstacle-course_barriers-to-education.pdf adresinden erişildi.

- Olgun, O. (2019). Geçici Koruma Statüsündeki Suriye Kökenli Öğrencilerin Eğitim Sistemine Uyum Sorunları: Ankara-Altındağ İlçesi Örneği. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Ottino, S. von O. (2018). Kalmak mı Gitmek mi? İşte Bütün Mesele. *Psikanaliz ve Göç: Gitmek mi Kalmak mı? içinde* (1. bs., s. 304). İstanbul: İthaki.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/412788> adresinden erişildi.
- Özmen-Kılıç, Z. (2020). The problems that Syrian refugee children, class teachers and Turkish children face in the school environment from the standpoint of trainee teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 554-563. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267530> adresinden erişildi.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/364298> adresinden erişildi.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. doi:10.1177/070674370304800904
- Saklan, E. (2018). Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme. Ankara Üniversitesi.
- Salemi, C., Bowman, J. A. ve Compton, J. (2018). Services for Syrian refugee children and youth in Jordan: Forced displacement, foreign aid, and vulnerability. *Economic Research Forum*, 47.
- Samara, M., Asam, A. E., Khadaroo, A. ve Hammuda, S. (2020). Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 301-329. doi:10.1111/bjep.12282
- Scharpf, F., Kaltenebach, E., Nickerson, A. ve Hecker, T. (2021). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 83, 101930. doi:10.1016/j.cpr.2020.101930
- Sieverding, M., Krafft, C., Berri, N., Keo, C. ve Sharpless, M. (2018). Education Interrupted: Enrollment, Attainment, and Dropout of Syrian Refugees in Jordan (s. 57). *Economic Research Forum*.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği | TOAD. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 374-384. <https://toad.halileksi.net/olcek/psikolojik-iyi-olus-olcegi> adresinden erişildi.
- Topçu, E. (2017). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime kazandırılma süreci: Geçici Eğitim Merkezleri. C. Taştan ve A.Ç. Kavuncu (der.) Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar içinde (11-25). Ankara: Polis Akademisi Yayınlar
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). On Birinci Kalkınma Planı.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, 14 Eylül). Kapsayıcı Eğitim Projesi (Inclusive Education). 14 Nisan 2021 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden erişildi.

- UNHCR. (2013). The Future of Syria: Refugee Children in Crisis (s. 62). <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Future-of-Syria-UNHCR-v13.pdf> adresinden erişildi.
- UNHCR. (2021, 31 Mart). Situation Syria Regional Refugee Response. 15 Nisan 2021 tarihinde <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/71> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2019). Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitimine İlişkin İstatistik Raporu.
- UNICEF. (2020). Syria Crisis Humanitarian Situation Report. <https://www.unicef.org/documents/syria-crisis-humanitarian-situation-report-september-2020> adresinden erişildi.
- UNICEF. (t.y.). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. 30 Nisan 2021 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden erişildi.
- Wells, R., Steel, Z., Abo-Hilal, M., Hassan, A. H. ve Lawsın, C. (2016). Psychosocial concerns reported by Syrian refugees living in Jordan: Systematic review of unpublished needs assessments. *The British Journal of Psychiatry*, 209(2), 99-106. doi:10.1192/bjp.bp.115.165084
- Yılmaz, R. ve Çıkılı-Uytun, M. (2020). What do we know about bullying in Syrian adolescent refugees? A cross sectional study from Turkey: (Bullying in Syrian adolescent refugees). *Psychiatric Quarterly*, 91(4), 1395-1406. doi:10.1007/s11126-020-09776-9