

GRUPLARARASI OLUMLU VE OLUMSUZ TEMAS: AYNI SINIFTA EĞİTİM GÖREN TÜRKİYELİ VE SURİYELİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ İLİŞKİLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN İNCELENMESİ

Özlem Serap ÖZKAN*

Mustafa TERCAN**

Abbas TÜRNÜKLÜ***

Tarkan KAÇMAZ****

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, aynı sınıfta öğrenim gören, Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerin deneyimledikleri gruplar arası olumlu ve olumsuz temas yaşantılarını sınıf öğretmenlerinin gözünden incelemektir. Çalışmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yüz yüze görüşme yapılarak toplanan verilerin analizinde, içerik analizi ve tematik analiz birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin gereksinim duyduklarında birbirlerinden genellikle yardım aldıkları, birbirlerine duygusal destek verdikleri ve dış grup üyesi arkadaşlarını aralarına aldıkları belirlenmiştir. Ancak Türkçenin etkin kullanılmaması durumunda hem yardım hem de duygusal destek ve aralarına alma konusunda sorun yaşandığı, öğrencilerin genellikle iç grup üyesi arkadaşlarına döndükleri ve onlarla dayanıştıkları bulunmuştur. Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan olumsuz temas yaşantıları incelendiğinde, öğrencilerin birbirlerini belirli düzeyde rahatsız ettikleri ve hakaret ettikleri görülmektedir. Burada öne çıkan temel temalar yine, ortak dilin etkin kullanılmaması, sınıflarda yaşlı büyük Suriyeli öğrencilerin bulunması ve Türkiyeli öğrencilerin örtük önyargıları ile ailede paylaşılan önyargılı davranışlardır. Farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü ilkokul sınıflarında, sınıf öğretmenlerinin, öğrenciler arasında deneyimlenen, gruplararası önyargı, dışlama, ayrımcılık gibi olumsuz davranışlarının önlenmesinde ve dönüştürülmesinde katkı sağlayan önemli bir aktör olduğu çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gruplar arası ilişkiler, gruplar arası temas, gruplar arası arkadaşlık, göç

POSITIVE AND NEGATIVE INTERGROUP CONTACT: AN INVESTIGATION OF POSITIVE AND NEGATIVE INTERGROUP CONTACT EXPERIENCED BY TURKISH AND SYRIAN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH CLASSROOM TEACHERS' PERSPECTIVE**ABSTRACT**

The purpose of this research was to examine the positive and negative intergroup contact experienced by the Turkish and Syrian primary school students studying in the same class through the classroom teachers' perspective. The study group consisted of 40 classroom teachers. Semi-structured interview technique was used and the data collected by face-to-face interviews were analyzed using content and thematic analysis techniques. Results of the study revealed that the Turkish and Syrian students often received help from each other when they needed, that they extended emotional support to their friends and accepted out-group members. However, when Turkish was not used effectively, there were problems both in terms of help and emotional support; students generally turned to their inner-group friends and solidified with them. When the negative contact experience among the Turkish and Syrian students were examined, it was found that the students tended to harass and insult each other to a certain extent. The basic themes that emerged here were the inability to use a common language effectively, the presence of older Syrian students in classrooms and the implicit biased behavior of Turkish students shared within the families. It

*Araştırma Görevlisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, o.se.ozkan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-750X>

**Uzm., Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anlaşmazlık Çözümü Programı, İzmir, info@mustafatercan.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1801-9610>

***Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, abbas.turnuklu@deu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7209-0768>

****Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, arkan.kacmaz@deu.edu.tr , ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0067-0509>

was also determined that untoward behavior and insults were prevented and transformed in the classroom owing to the positive effect of classroom teachers. It was concluded that classroom teachers were important actors who contributed to the prevention and transformation of the negative behavior such as intergroup prejudice, exclusion, and discrimination experienced among students in primary school classes which students with different social identities attend.

Keywords: Intergroup relationships, intergroup contact, positive contact, negative contact, cross-group friendships, immigration

GİRİŞ

60 yıl önce, Gordon Allport (1954), farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen yüz yüze temasın ve etkileşimin, gruplar arası ilişkilerin gelişmesini katkı vereceğini belirtmiştir. Ancak, gruplar arası olumlu ilişkilerin gelişebilmesi için bazı uygun koşulların da yerine getirilmesinin önemli olduğu ileri sürülmüştür. Bu koşullar; farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyesi olan bireyler arasında eşit statünün sağlanması, bireylerin ortak hedefleri paylaşmaları, bu ortak hedefleri gerçekleştirmek için birlikte çalışmaları ve gruplar arası iş birliği ve etkileşimi destekleyen sosyal kuralların varlığıdır (Allport, 1954). Allport'un (1954) belirtmiş olduğu dört koşul gerçekleştiği takdirde, zamanla farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında arkadaşlıkların da gelişebilmesi mümkün olacaktır (Pettigrew, 1998). Benzer biçimde, Brown ve Hewstone (2005), farklı sosyal kimliklere sahip grup üyeleri arasında kurulan temasın, diğer grup üyesi ile duygusal ve bilişsel empatinin artması ve kaygının azalması gibi olumlu durumları ortaya çıkarma potansiyelinin de olduğunu belirtmektedir. Farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen arkadaşlıklar zamanla, kısa ilk karşılaşmalar yerine, uzun süreli ilişkiye yönelik bir dönüşüm de içerir (Pettigrew, 1997a). Pettigrew, Christ, Wagner ve Stellmacher (2007), zamanla gruplar arası arkadaşlığın yukarıda ifade edilen dört koşulu kapsayacağını ve sosyal bağlamlarda kendini dış grup üyesine açma, gruplar arası arkadaşlık ağlarına erişim fırsatları ve kapsamlı tekrarlanan temas olasılıkları sağlayabileceğini belirtmektedirler. Dolayısıyla, gruplar arası temas kuramına göre, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki olumlu etkileşimin ve arkadaşlığın, genel anlamda gruplar arası ilişkileri geliştirebileceği söylenebilir (Turner ve Cameron, 2016).

Allport'un (1954) ifade ettiği dört koşulun ve Pettigrew'in (1998) belirtmiş olduğu farklı sosyal kimliklere sahip bireyler arasında yaşanan gruplar arası arkadaşlığın varolması durumunda, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında gruplar arası önyargının da azalacağı belirtilmektedir. Ancak, Pettigrew ve Troop, (2006) 713 farklı örneklemin yer aldığı 515 farklı çalışma ile yaptıkları meta analiz çalışmasında, Alport (1954)'ün belirtmiş olduğu dört koşulun gruplararası önyargıları azaltmada temel olmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle gruplararası ilişkilerin dinamiği ile gruplararası önyargıları azaltmada nasıl bir işlev gördüğü üzerine ve olumlu ve olumsuz gruplararası ilişkilerin gruplararası önyargıları nasıl etkilediğine ilişkin yeni çalışmaların yapılmasına gereksim bulunmaktadır.

Gruplar Arası Temas Hipotezi

Allport (1954) tarafından öne sürülen “gruplar arası temas hipotezi”ne göre, uygun koşullar altında, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki temasın, gruplar arası önyargıları etkili bir şekilde azaltabileceği savunulmuştur. Pettigrew ve Tropp (2006) tarafından gerçekleştirilen, “515” farklı çalışmayı içeren meta analiz çalışmasında, gruplar arası olumlu temasın gruplar arası önyargıyı azalttığı saptanmıştır. Analize dahil edilen örneklemelerin %94'ünde, gruplar arası temas ile gruplar arası azalan önyargı arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Özellikle, deneysel çalışmalarda bu ilişkinin daha güçlü olduğu belirtilmektedir. Pettigrew (1997), gruplar arası arkadaşlığın, gruplar arası önyargıların azaltılmasında güçlü ve tutarlı bir yordayıcı olduğunu belirtmektedir. Pettigrew (1998), gruplar arası temasın, özellikle de gruplar arası arkadaşlığın dış grup üyesiyle hem bilişsel hem de duygusal olarak empati kurulmasını sağladığını söylemektedir. Empati kurulan dış grup üyesine yönelik önyargıların da doğal olarak düştüğü ifade edilmektedir. Farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki arkadaşlığa bağlı olarak azalan önyargıların, olumlu duygular olarak farklı dış gruplara da genellenebileceği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, gruplar arası arkadaşlık, gruplar arası önyargıları azaltmaktadır, azalan önyargı da gruplar arası arkadaşlığın artmasını kolaylaştırmaktadır. Pettigrew ve Tropp (2008) gruplar arası temasın, gruplar arası önyargıyı nasıl düşürdüğüne ilişkin olarak yaptıkları çalışmada üç önemli değişkenin aracılık yaptığını saptamışlardır. Bunlar dış grup hakkında bilgi, gruplar arası empati ve gruplar arası kaygıdır. Bu üç değişkenin, gruplar arası önyargıyı azaltmada etkili olan aracı değişkenler olduğu bulunmuştur.

Paolini, Hewstone, Cairns ve Voci (2004) farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen arkadaşlıkların, gruplar arası önyargıyı azalttığını, algılanan dış grup değişkenliğini arttırdığını saptamıştır. Farklı sosyal kimliğe sahip bir grup üyesi ile arkadaş olma ve iç grup üyesi yakın bir arkadaşın, dış grup üyesi bir arkadaşı olduğunun öğrenilmesinin ve bilinmesinin, gruplar arası ilişkilerin geliştirilmesine olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır. Bu katkı, gruplar arası azalan kaygı ve dış grup üyesi ile artan karşılaşma olasılığı ile birlikte gelmektedir. Benzer biçimde, Dixon, Levine,

Reicher ve Durrheim (2012), gruplar arası önyargıları azaltmak için gerçekleştirilen gruplar arası temas çalışmalarının, alt grupların kolektif kimlik ve ayrımcılığın öznesi olma algılarını azaltarak; aynı zamanda çoğunluk durumundaki gruba ilişkin olumlu değerlendirmelerini de arttırdığını belirtmektedir.

Gruplar arası arkadaşlık ve gruplar arası tutum arasındaki ilişkinin incelendiği 208 farklı örnekleme ait bir meta-analiz çalışmasında da benzer anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Gruplar arası arkadaşlık, grup arkadaşlarıyla geçirilen zaman, kendini dış grup üyesine açma, dış grup üyesi arkadaşına yakınlık ve dış grup üyesi arkadaş sayısı gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulduğu çalışmada, gruplar arası arkadaşlık ile gruplar arası tutum arasında olumlu ilişki bulunduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında yaşanan gruplar arası arkadaşlığın, gruplar arası olumlu tutumu geliştirdiği bulunmuştur (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew ve Wright, 2011).

Benzer biçimde, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen temas, gruplar arasında olumlu tutumların artışını sağlar. Olumlu gruplar arası temasa bağlı olarak zamanla ortaya çıkan gruplar arası arkadaşlığın ve beraberinde gelişen olumlu tutumların diğer dış gruplara da genellenmesi söz konusudur. Ancak burada kritik olan konu, dış grup üyesinin tipik bir üye olması ve sosyal kimliğin görünür olmasıdır (Brown ve Hewstone, 2005). Dış grup hakkında yeni bilgilerin öğrenilmesi, dış grup üyeleriyle empati kurulması ve iç grubun yeniden değerlendirilmesi gruplar arası olumlu tutumların gelişim sürecinde etkilidir (Pettigrew, 1997). Sonuç olarak, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında deneyimlenen olumlu temas ve arkadaşlığın, gruplar arası önyargıları düşürdüğüne ve olumlu gruplararası tutumları da geliştirdiğine yönelik güçlü bir alan yazın desteği bulunmaktadır.

Gruplar Arası Olumlu ve Olumsuz Temas

Gruplar arası temas, önyargı ve tutumlarla ilgili yapılan çalışmaların çoğu, gruplar arası olumlu temas çalışmalarını içermektedir. Gruplar arası ilişkilerde, olumlu temas olumsuz temasa göre dört kez daha sık yaşanmaktadır (Graf, Paolini ve Rubin, 2014). Gruplar arası olumlu temas; farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen mutluluk verici, işbirlikli etkileşimler ve gruplar arası olumlu tutumlarla açıklanabilir (Tropp ve Pettigrew, 2005). Buna karşın, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen olumsuz temasın farklı sonuçlar ortaya çıkardığı saptanmıştır. Örneğin, Paolini, Harwood ve Rubin (2010), sosyal kimliklere ilişkin farkındalık ve görünürlük düzeyinin olumlu temasta azaldığı fakat olumsuz temasta arttığını göstermektedir.

Benzer bir başka çalışmada ise, Barlow ve ark. (2012), deneyimlenen olumsuz temasın, gruplar arası önyargıyı ve tutumu, olumlu temasa göre daha güçlü yordadığını belirtmektedir. Aynı şekilde, gruplar arası olumsuz temasın, olumlu temasla karşılaştırıldığında, etnik temelli tutumların daha güçlü ve tutarlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Araştırmacılar, artan gruplar arası olumsuz temasın, gruplar arası önyargıyı yordarken, artan gruplar arası olumlu temasın ise, gruplar arası önyargıdaki değişimi, olumsuz temada olduğu kadar güçlü yordamadığını saptamışlardır. Dolayısıyla, olumsuz gruplar arası temasın, etnik temelli tutumlar ve önyargı üzerinde, olumlu temasa göre daha güçlü ve tutarlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Farklı olarak, Selvanathan, Techakesari, Tropp ve Barlow (2018), yapmış oldukları araştırmada, beyaz Amerikalıların, siyahi Amerikalılarla kurmuş oldukları olumlu temasın sonucunda; siyahi Amerikalıların gerçekleştirmiş oldukları adaletsizliği öne çıkaran toplumsal eylemlerde, beyaz Amerikalıların, siyahi Amerikalılara yönelik daha fazla empati duydukları saptanmıştır. Beyaz Amerikalıların, siyahi Amerikalılara yönelik deneyimledikleri empati ve siyahilerin yaşadıkları adaletsizliklere ilişkin hissettikleri öfke nedeniyle, siyahi Amerikalılara destek verdikleri bulunmuştur. Dolayısıyla, gruplar arası empatinin daha fazla eşitlikçi çalışmalara ilişkin ilgiyi arttırdığı ve toplumsal eylemlerde desteğe ilişkin davranışları kolaylaştırdığı bulunmuştur. Araştırmacılar gruplar arası empati ve öfkenin, birbirini destekler şekilde birlikte yaşandığını belirtmektedir. Deneyimlenen empatinin, diğer grubun yaşadıkları olumsuzluklara ilişkin öfke yaşanmasına neden olduğu, bunun da toplumsal eylemlerde desteğe vesile olduğu saptanmıştır.

Hayward, Tropp, Hornsey ve Barlow (2018), dezavantajlı gruplar için olumsuz gruplar arası temasın, kişisel ayrımcılık olarak yorumlandığını ve deneyimlendiğini söylemektedirler. Gruplar arası olumsuz temas, avantajlı gruba ilişkin öfke duygusu ve ayrımcılık algısının artmasına neden olmaktadır. Buna karşın, yapılan çalışmada gruplar arası olumlu temasın ise, hissedilen gruplar arası öfkeyi ve toplumsal

kollektif eylem niyetini azaltmak suretiyle, azalan toplumsal kollektif eylem davranışlarını yordadığı tespit edilmiştir. İlave olarak, gruplar arası olumlu temasın dolaylı olarak, grupça ayrımcılığa uğramışlık algılarını azaltarak, toplumsal eylemlere azalan katılma niyetini yordadığı saptanmıştır (Hayward ve ark., 2018). Benzer bir çalışmada ise, gruplar arası olumsuz temasın, gruplar arası önyargı ve gruplar arası tutum için tutarlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır (Techakesari ve ark., 2015). Olumsuz gruplar arası temasın, artan olumsuz üstbilmiş ve önyargı ile ilişkili olduğu da bulunmuştur. Ayrıca gruplar arası olumsuz temas ve gruplar arası antipati arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmış ve bu ilişkinin gruplar arası kaygı aracı değişkeni ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar bu sebeple olumsuz temas deneyiminde kaygının kritik bir önem taşıdığı vurgulamaktadır (Techakesari ve ark., 2015).

Yukarıda yer verilen olumlu ve olumsuz temas deneyimlerinin sosyal psikolojik değişkenlerle olan ilişkisi göz önünde bulundurularak, okul ve sınıf gibi aynı toplumsal mekanları birlikte kullanan farklı sosyal ve kültürel kimliklere sahip kişiler arasında deneyimlenen olumlu ve olumsuz temasın ve sonuçlarının farklı kültürel bağlamlarda karşılaştırılmalı olarak incelenmesine gereksinim bulunmaktadır. Özellikle Türkiye gibi milyonlarca göçmen sığınmacının bulunduğu ülkelerde, bir arada yaşayan farklı sosyal ve kültürel kimliklere sahip öğrenciler arasında deneyimlenen gruplar arası olumlu ve olumsuz temas ve ilişki dinamiklerinin, gruplar arası önyargının, ayrımcılığın, dışlamanın, olumsuz duyguların ve düşmanca davranışların önlenmesi, azaltılması ve dönüştürülmesi açısından derinlemesine incelenmesine gereksinim vardır.

Gruplar Arası Temas ile İlgili Nitel Çalışmalar

Alanyazında gruplar arası temas ile ilgili nicel çalışmaların yanısıra nitel araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Brener, Wilson, Rose, MacKenzie ve De Wit (2013), yürüttükleri nitel çalışmada, hepatit C hastalarının, kamusal alanda kendi hastalıkları ile ilgili konuşma yapmalarının, hepatit C hastalarına ilişkin kalıp yargıların yeniden yapılandırılmasına ve dinleyicilerin onlara ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığı bulunmuştur. Benzer şekilde Kim (2012) Kore’de kadın göçmenlerin yaşam deneyimleri ile diğer etnik gruplarla etkileşimlerini inceledikleri bir diğer nitel çalışmada, üç temel tema ortaya çıkarmıştır. Bunlar: gruplar arası temasa ilişkin fırsat yetersizliği, iç grup kayırmacılığının ve kültürel farklılıkların belirginleştiği gruplar arası sınırlar ve gruplar arası olumlu teması kolaylaştıracak yeniden yapılandırma çalışmalarına katılımdır. Çalışma sonucunda, yeniden yapılandırma çalışmalarına katılımın, gruplar arası arkadaşlığı ve etnik ve kültürel anlayışı geliştirdiği ve yaşama ilişkin zorlukları ve engelleri azalttığı belirlenmiştir. Bir başka nitel çalışmada Loader (2017) İrlanda da Katolik ve Protestan öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü okullarda yürüttükleri araştırmalarında, birlikte paylaşılan ders dışı etkinlikler ve paylaşılan mola süreleri yanısıra sınıf dışındaki sosyal fırsatların sağlanmasının, okul düzeyinde ilişki ve temas kurmaya yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Son olarak Misoska (2014) Kuzey İrlanda ve Makedonya Cumhuriyetinde çatışma yaşanan bölgelerinde yaşayan 10-11 yaşlarındaki çocuklarla yürüttüğü nitel çalışmada gruplar arası temas programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında çocukların perspektifinin dikkate alınması durumunda, temas kalitesinin gelişeceğini ve planlı gruplar arası temas uygulamalarının olumlu değişimler yaratacağını ifade etmiştir.

Mevcut Çalışma ve Amaç

Suriye’de çıkan iç savaş sonrası gerçekleşen göç nedeniyle, Türkiye’de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli nüfusunun görünürlüğü dikkat çekici düzeyde artmıştır. T.C. İçişleri Bakanlığı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre, Şubat 2020 yılı itibarıyla Türkiye’de geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısının toplam 3.587.566 olduğu ifade edilmektedir. Suriyeli göçmenlerin, 0-18 yaşında bulunan çocuklarının sayısının ise 1.659.438 olduğu belirtilmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020). Suriyeli göçmenler, Türkiye’de büyük iller başta olmak üzere, tüm illere farklı oranlarda dağılmışlardır. Suriyeli göçmenlerin çocukları, son yıllarda Türkiyeli yerleşik halkın çocukları ile birlikte aynı okullarda ve sınıflarda eğitim ve öğretim görmeye başlamışlardır. Bu çalışmada, ilkokullarda, aynı sınıflarda okuyan Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler arasında deneyimlenen gruplar arası olumlu ve olumsuz temas deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda aynı sınıfta öğrenim gören, farklı sosyal kimliklere (Türkiyeli/Suriyeli) sahip öğrenciler arasında yaşanan olumlu ve olumsuz temas deneyimlerini haftada 20-30 saat arası derslerine giren sınıf öğretmenlerinin somut deneyimleri aracılığıyla incelemektir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel bir çalışma olarak kurgulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, birlikte aynı sınıflarda eğitim gören Türkiyeli ve Suriyeli ilkökul öğrencilerinin deneyimledikleri, gruplar arası olumlu ve olumsuz temas deneyimlerini, sınıf öğretmenlerinin gözünden incelemektir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ilinde ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapan 6 erkek ve 34 kadın olmak üzere toplam 40 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme yaklaşımındaki temel anlayış, çalışma grubunun seçiminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu bağlamda çalışma grubunun seçiminde benimsenen ölçütlerin başında, okulda ve sınıfta Suriyeli öğrencilerin bulunması ile öğretmenlerin Suriyeli ve Türkiyeli öğrencilere birlikte ders veriyor olması gelmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin seçiminde, sınıflarında Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birlikte eğitim-öğretim görmeleri ölçütü referans alınmıştır. Sınıflardaki toplam öğrenci sayısı 30 ile 50 arasında iken, mevcut Suriyeli öğrenci sayısı 1 ile 6 arasında değişmektedir. Suriyeli öğrencilerin sınıflarında bulunma süresi ise genellikle öğrencilerin öğrenim gördüğü düzeye göre (1., 2., 3. ve 4. Sınıf) değişmekle birlikte yaklaşık olarak 3 ay ile 3 yıl arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin, çalışma grubu olarak benimsenmesinin temel nedeni, haftada 20-30 saat arası aynı sınıfta, aynı öğrencilerle ders yapmalarıdır. Dolayısıyla aynı sınıfta 20-30 saat arası derse giren öğretmenlerin, öğrencilerini uzun süre sınıf ortamında doğrudan gözlemleyecekleri ve her türlü davranış sorunları ile doğrudan ilgilenecek olmaları nedeniyle, öğrencilerin gruplar arası arkadaşlık ve temas deneyimlerine ilişkin daha derin ve detaylı bilgiye birinci elden sahip olacakları düşüncesidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, nitel veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Gruplar arası ilişkiler konusunda, betimsel ve ilişkisel tarama çalışmalarında Likert tipi, kapalı uçlu sorulardan oluşan veri toplama araçları çok yaygın kullanılırken, bu çalışmada farklı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bunun nedeni, aynı sınıflı paylaşılan Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirleri ile ne ölçüde temas ve arkadaşlık kurduklarının ve arkadaşlık deneyimlerinin dinamiklerini, sınıf öğretmenlerinin somut deneyimlerinden derinlemesine ve detaylı olarak incelenmesine yönelik gereksinimdir. Bu hedefe ulaşmak için gruplar arası olumlu ve olumsuz temas ile ilgili önceden hazırlanmış açık uçlu sorular, görüşme yapılan her bir sınıf öğretmenine sorulmuştur. Görüşmelerde ortaklık ve aynılık sağlamak için 'görüşme formu' kullanılmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında, alanyazında yer alan ve birçok çalışmada kullanılan (Pettigrew, 2008; Mazziotta, Rohmann, Wright, Pinto ve Lutterbach, 2015; Munniksma, Stark, Verkuyten, Flache ve Veenstra, 2013; Florack, Rohmann, Palcu ve Mazziotta, 2014; Swart, Hewstone, Christ ve Voci, 2010; Chen ve Graham, 2015; Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza ve Visintin, 2015) Likert tipi kapalı uçlu sorulardan esinlenilerek ve refans alınarak, açık uçlu görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu yolla, nicel verileri temel alan betimsel ve ilişkisel tarama çalışmalarının bulguları ve sonuçları ile paralellik kurulmasına çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ve sınıf öğretmenlerine sorulan açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır.

Olumlu Temas Soruları

1. Okulunuzdaki Türkiyeli öğrenciler, ihtiyaçları olduğunda Suriyeli öğrencilerden yardım isteme konusunda kendilerini ne kadar rahat hissediyorlar? Suriyeli öğrencilerden ne kadar destek alabiliyorlar? / Okulunuzdaki Suriyeli öğrenciler, ihtiyaçları olduğunda Türkiyeli öğrencilerden yardım isteme konusunda kendilerini ne kadar rahat hissediyorlar? Türkiyeli öğrencilerden ne kadar destek alabiliyorlar?
2. Okulunuzdaki Türkiyeli öğrenciler, üzgün olduklarında Suriyeli öğrencilerden ne kadar duygusal destek alabiliyorlar? / Okulunuzdaki Suriyeli öğrenciler, üzgün olduklarında Türkiyeli öğrencilerden ne kadar duygusal destek alabiliyorlar?
3. Sizce, okulunuzdaki Türkiyeli öğrenciler, Suriyeli öğrencileri aralarına alma konusunda ne kadar isteklidir? / Sizce Suriyeli öğrenciler, Türkiyeli öğrencileri aralarına alma konusunda ne kadar isteklidir?

Olumsuz Temas Soruları

4. Okulda ve sınıfta, Türkiyeli öğrenciler Suriyeli öğrencileri hangi sıklıkla rahatsız ediyorlar? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız? / Suriyeli öğrenciler Türkiyeli öğrencileri hangi sıklıkla rahatsız ediyorlar? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
5. Okulunuzdaki Türkiyeli öğrenciler, Suriyeli öğrencilerle etkileşimleri esnasında hangi sıklıkla hakarete uğruyorlar? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız? / Okulunuzdaki Suriyeli öğrenciler, Türkiyeli öğrencilerle etkileşimleri esnasında hangi sıklıkla hakarete uğruyorlar? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?

Görüşme formu geliştirildikten sonra, alanda çalışan beş akademisyenden, uzman görüşü alınmıştır. Getirilen eleştiriler doğrultusunda, görüşme formu ve sorular yeniden düzenlenmiş ve geliştirilmiştir. Daha sonra pilot çalışma için üç uygulama yapılmıştır. Görüşme formuna ait soruların, görüşme yapılan kişiler tarafından beklenildiği gibi anlaşıldığı görülünce, uygulamalara devam edilmiştir. Pilot çalışmada elde edilen veriler de çalışmada kullanılmıştır.

Uygulama

Geliştirilen görüşme formundaki sorular, sınıf öğretmenlerine sorulduktan sonra, onların sözlü ifadeleri kaydedilmiştir. Böylece, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirleriyle olan arkadaşlıklarına yönelik detaylı veriler, sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Toplanan sözlü veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, nitel verilerin analizinde tematik analiz (Braun ve Clarke, 2006) ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Tematik analizine ek olarak, içerik analizinin birlikte kullanılmasının nedeni çalışmada bazı kategorilerin frekans düzeyinde karşılaşma sıklığına ait örüntünün ve istatistiki karşılaştırılmasının ortaya çıkarılmasına ilişkin gereksinimdir. Bu nedenle bazı kategorilerin deneyimlenme sıklığına ilişkin frekans düzeyinde bilgiler ve kay kare karşılaştırılması verilirken ilaveten aynı kategoriye ait öğretmen söylemlerine de yer verilmiştir. Öncelikle, her bir görüşme sorusuna, tüm örneklemin verdiği yanıtlar alt alta sıralanmıştır. Daha sonra, her bir soruya ait yazılı metin defalarca okunarak, araştırma sorusuyla ilgili öne çıkan temalar belirlenmiştir. Bu süreçte yoğun veri yığını içerisinde kaybolmamak için belirlenen temalar, temel kodlar olarak kullanılmıştır. Bu kodlara bağlı olarak veriler kategorize edilmiştir. Daha sonra veriler tablolar içerisinde Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler için karşılaştırmalı olarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Nitel verilerin analizine geçmeden önce, analizi yapan araştırmacının, kodlama güvenilirliği test edilmiştir. Bunun için birinci ve ikinci araştırma sorusuna, çalışma grubunun verdiği yanıtlar, tablolardaki kategorilere göre altı gün ara ile iki kez kodlanmıştır. Her iki kodlama sürecindeki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman (1994:64)'ın güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır [Güvenirlik= (görüş birliği sayısı) / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)]. Çalışmada, kodlama güvenilirliği “.88” bulunmuştur. Güvenirlik çalışmasından sonra verilerin kodlanmasına geçilmiştir.

Nitel verilerinin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğrencilerinin birbirlerine yardım etme/etmeme, duygusal destek alma/almama, aralarına alma/almama, rahatsız etme/etmeme ve hakaret etme/etmeme davranışlarına ilişkin sıklık düzeyini belirlemek için öğretmen ifadelerine içerik analizi yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin ifadelerinin sosyal kimliğe göre ne ölçüde farklılaştığını belirlemek için kaykare analizi yapılmıştır. İlaveten, her bir kategoriye ilişkin öğretmen ifadelerine de yer verilmiştir.

Veri analizinin ikinci aşamasında sınıf öğretmenlerinin her bir görüşme sorusuna verdikleri cevaplar ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öncelikle her bir görüşme sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar adım adım okunarak, öne çıkan temalar belirlenmiştir. Daha sonra her bir temaya ait öğretmenlerin Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler için belirttikleri görüşleri ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Bu süreç, beş görüşme sorusu için de tekrar edilmiştir. Daha sonra beş tabloda ortak olan temalar bir araya getirilerek çalışmanın ana temaları belirlenmiştir. Bu ana temalar, dil ve iletişim, iç grup dayanışması, zaman/yaş/cinsiyet, öğretmen, aile ve gruplararası dışlamadır. Her bir ana temaya ait öğretmen söylemleri, Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler için ayrı ayrı matrisler içerisinde sunulmuştur.

Kategorilere ilişkin frekanslar, bazen 40 sınıf öğretmeninden daha fazla ya da az olabilmektedir. Bunun nedeni, sınıf öğretmenlerinin bazen görüşme sorusuna yanıt vermemeleri ya da çok detaylı yanıt

vermeleridir. Sınıf öğretmenlerinin ifadeleri değerlendirilirken “K3-K/E-K5” şeklinde kısaltmalara yer verilmiştir. Bu kısaltmadaki birinci “K” harfi katılımcıyı ve görüşme numarasını; ikinci “K/E” harfleri cinsiyeti (K: Kadın, E: Erkek), üçüncü “K” harfi ise sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdem yılını işaret etmektedir.

BULGULAR

Çalışmanın bulguları, gruplararası olumlu temas, gruplararası olumsuz temas ve ilkökul öğrencilerinin gruplararası olumlu ve olumsuz temas deneyimlerinde öne çıkan temalar başlıkları altında ayrı ayrı verilecektir.

Tablo 1. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden yardım isteme ve destek alma durumları

Kategoriler	T*	S**	Sınıf Öğretmenlerinin Söylemleri
Yardım iste(ye)mi yorlar	10	3	Türkiyeli: Yok. Yok, istemezler. (K25-K-K12)/ Türkler istemiyor...(K16-E-K11)/ Hiç duymadım Suriyelilerden bir şey istediklerini...(K26-E-K19) Suriyeli: Onlar [Suriyeliler] çekiniyorlar. Türkiyeliler kadar rahat değiller...(K4-K-K12)/ Çok rahat değiller...(K24-K-K13)
Yardım isteyebiliyorlar	31	43	Türkiyeli: ... Gayet rahat istiyorlar, çekinmiyorlar yani. (K4-K-K12)/ Kavga dışında çok bir destek görmedim. (K3-K-K15)/Alıyorlar. Kalem olur, silgi olur. Türk öğrenci de Suriyeli öğrenciye veriyor. Suriyeli öğrenci de Türk öğrenciye veriyor... (K6-K-K17)/ Aynı şekilde. Ben bile destek alıyorum. Sınıfta bir şey olacağı zaman Suriyeli öğrencilerimden. ... Çok daha akıllı, akli başında olduğu için ben bile onları çağırıyorum. (K10-K-K9)/ İsterler. Onlar da seve seve yardım ediyorlar...(K32-K-K20) Suriyeli: Alırlar. Ayrım yapmazlar. Bir şeye ihtiyacı varsa o esnada, kalemdir, silgidir herhangi bir şey, mutlaka yardım ederler. Hani düşse biri, tuvalete gitmesi gerekse yanında biri mutlaka tuvalete gider. O konuda sıkıntımız yok. (K2-K-K11)/... Suriyeli öğrenciler daha hızlı davranıyorlar Türk öğrencilere bir şey verirken. Sanırım yaşadıkları sıkıntılardan dolayı empati kurabiliyor olabilirler. (K6-K-K17)/... hiçbir zorluk çekmeden iletişim kurabiliyor her konuda... Her şekilde destek alabiliyor. (K11-K-K20)/Suriyeliler istiyor daha çok. O da ne istiyorlar yardım? Malzeme anlamında yardım istiyorlar. ... (K16-E-K11)/ İsteyebiliyorlar kalemleri, silgileri eksik olduğu zaman. Konuyu anlamadıklarında ya da bir tanesi anlatabiliyor konuyu. (K34-K-K19)
Toplam	41	46	

*T: Türkiyeli, **S: Suriyeli

Gruplararası Olumlu Temas

Gruplararası olumlu temasa ilişkin; Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden yardım isteme durumlarına, üzgün olduklarında birbirlerinden destek alma durumlarına ve diğer gruptan öğrencileri aralarına alma konusundaki istekliliklerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de Türkiyeli ve Suriyeli ilkökul öğrencilerinin, ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden yardım isteme ve destek alma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden hem yardım istediklerine hem de yardım istemediklerine ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Ancak hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için daha yoğunluklu olarak yardım isteme davranışına ilişkin örneklerin sınıf öğretmenleri tarafından dile getirildiği görülmektedir. Öğretmen ifadelerinin toplamda %85,1’i öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilerden yardım isteyebildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen ifadelerine göre, yardım isteme davranışının öğrencilerin sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($\chi^2(1)= 5.45, p<0.05$). Öğretmen ifadelerinin %93,5’i, Suriyeli öğrencilerin Türkiyeli öğrencilerden yardım istediğine; %75,6’sı ise Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilerden yardım istediğine işaret etmektedir.

Türkiyeli öğrencilerin, iki alanda daha çok yardım isteme tercihinde bulunduğu vurgulanmıştır. Bunlar kavga ve oyunlarda Suriyeli öğrencilerin fiziksel güçlerinden destek almaya yönelik istekler ile kalem silgi gibi ders materyallerinin istenmesidir. Öğretmenler zaman zaman kendilerinin de Suriyeli öğrencilerden sınıfta eğitim ve öğretim sürecinde destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin ise daha çok ders araç-gereçlerini isteme veya derslerde anlamadıkları konularda soru sorma yoluyla yardım istedikleri dile getirilmiştir.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, üzgün olduklarında birbirlerinden duygusal destek alma ve almama durumlarına ilişkin, sınıf öğretmenlerinin ifadeleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin üzgün olduklarında birbirlerinden duygusal destek alma durumu

Kategoriler	T*	S**	Sınıf Öğretmenlerinin Söylemleri
Al(a)mıyorlar	13	5	Türkiyeli: Duygusal destek çok aldıklarını düşünmüyorum Türk öğrencilerin. (K1-K-K21)/ Fazla bir destek alamıyorlar. (K6-K-K17)/ Alamıyorlar kesinlikle. (K33-K-K20)/ Onlardan genelde istemiyorlar. (K7-K-K18) Suriyeli: ... Tam destek alamıyorlar, hani Suriyeliler üzgün olduklarında Türkiyeliler çok da takmıyor. Farkında çocuklar onların yabancı yerden geldiklerini ama çok destek olduklarını ben gözlemleyemedim. (K4-K-K12)
Alabiliyorlar	18	24	Türkiyeli: Dediğim gibi güzel bir kaynaşmaları var. Kesinlikle destek alıyorlar. (K14-K-K15)/ Tabiki hemen hemen soruyorlar. Arkadaşımıza ne olmuş, niye böyle, niye üzgün duruyor falan. (K23-K-K35)/ Alırlar, yardımcı olurlar. Başlarına dikilirler. Neden ağladın diye sorarlar. İnsan olarak aslında tabiki bir farkımız yok...(K27-K-K6)/ Şöyle oluyor, mesela biri düştü, ağlıyor, bir şey olduğu zaman onlar da yardım ediyorlar. Hemen toplanıyorlar başına. Yardım etmeye çalışıyorlar. (K37-K-K19) Suriyeli: ... Eyan’ın sıkıntılı olduğu bir zamanda, onun yanına giderek ona destek olmaya çalıştıklarını gördüm benimkilerin. Üzüldüğü zaman. (K8-K-K22)/ Alıyorlar yani. Genelde kavga ettikleri için ya da mesela ağlıyor diyelim. Suriyeli ağlıyor. Gidip ona, öğretmenim ağlıyor diyor, yardım ediyorlar, niye ağlıyorsun diye soruyorlar. Yani bir fark görmüyorlar aslında...(K27-K-K6)/ Alıyorlar. Bizimkiler dokunarak, anlatarak. Onların anladığını düşünüyor bizimkiler. Biz konuşunca onlar anlıyor diye düşünüyor, unutupuyorlar dil bilmediklerini. O yüzden bizimkiler hemen müdahale ediyorlar. (K38-K-K12)
Toplam	31	29	

*T: Türkiyeli, **S: Suriyeli

Tablo 2 incelendiğinde, hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin diğer gruptan duygusal destek alabildiklerine ilişkin örneklerin sınıf öğretmenleri tarafından daha yoğunluklu olarak dile getirildiği görülmektedir. Öğretmen ifadelerinin toplamda %70'i öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilerden duygusal destek isteyebildiklerini göstermektedir. Yapılan kıkare analizine göre, öğrencilerin birbirlerinden duygusal destek alma davranışlarının sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($\chi^2(1)= 4.35, p<0.05$). Öğretmen ifadelerinin %82,8'i, Suriyeli öğrencilerin Türkiyeli öğrencilerden duygusal destek alabildiğini; %58.1'i ise Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilerden duygusal destek alabildiğini işaret etmektedir.

Hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin zamanla birbirlerine kaynaşmaları, alışmaları ve zaman içinde birbirleri arasında fark görmemeleri nedeniyle, üzgün olduklarında birbirlerinden duygusal destek almayı tercih ettikleri öğretmen ifadelerinde açıklıkla yer almaktadır.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, diğer gruptan öğrencileri aralarına alma konusundaki istekliliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin diğer gruptan öğrencileri aralarına alma konusundaki isteklilikleri

Kategoriler	T*	S**	Sınıf Öğretmenlerinin Söylemleri
İstekli olmama	11	8	Türkiyeli: Çok istekli olduklarını söyleyemem... (K5-K-K21)/ ... Genel olarak söyleyeceksek kesinlikle değillerdir. İstekli değillerdir...(K14-K-K15)/ Çok değiller bence çünkü çok fazla arkadaşlık yapmıyorlar. (K36-K-K13) Suriyeli: Onlar alamıyorlar. Diyorum ya, temkinli yaklaşıyorlar o çocuklara. Oyun kurucu onlar olmuyor her zaman için. Türk öğrenciler oluyor. (K1-K-K21)/ Fazla istekli olduklarını düşünmüyorum o konuda da...(K22-E-K39)
İstekli olma	21	17	Türkiyeli: Çocuk bunlar. ... Oldukça istekliler. Hatta farklı olan daha değişik geliyor çocuklara. Hele önyargı da yoksa. Sen Suriyelisin gelme demiyor. Oyun oynarken hemen elini tutuyor. (K1-K-K21)/ Alıyorlar. Zaten oyunlarımızı hep beraber oynuyoruz...(K7-K-K18)/ Kendi sınıfımda çok istekliler. Zaten hiç yadırgamadılar başından beri...(K32-K-K20)/ Bence çok bir problem yok o konuda. Eğer kendine zarar gelmeyeceğini düşünüyorsa o çocuğu arasına alabiliyor. (K13-K-K20)/ Suriyeli: Onlar [Suriyeliler] istekli. (K3-K-K15)/ Onlar [Suriyeliler] istiyorlar. Kendilerini hep kabul ettirme. Bi grubun içine girmeyi çok istiyorlar...(K4-K-K12)/ Onlar [Suriyeli] bayağı istekli valla. Çünkü hep Türklerle oynuyor Suriyeliler. Çok istekliler Türklerle kaynaşmaya. (K14-K-K15)/ ... Suriyeliler daha çok istiyor. Biz alalım ki, onlar da bizi alsın mantığıyla. (K30-K-K23)
Toplam	32	25	

*T: Türkiyeli, **S: Suriyeli

Tablo 3'te görüldüğü gibi Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirlerini aralarına alma konusundaki istekliliklerine ilişkin, sınıf öğretmenlerin ifadeleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmen ifadelerinin toplamda % 66.7'si öğrencilerin diğer gruptaki öğrencileri aralarına alma konusunda istekli olduklarını gösterse de bu durumun sosyal kimliklere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($\chi^2(1)= 0.04, p>0.05$). Öğretmen ifadelerinin %65,6'sı, Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencileri aralarına alma

konusunda istekli olduğuna vurgu yaparken, Suriyeli öğrencilerin istekliliği %68 oranında öğretmen ifadelerinde yer almıştır.

Öğrencilerin, sosyal kimlik farkı gözetmeksizin, birbirlerini aralarına alma konusunda istekli, etkileşime ve temasa girmeye eğilimli olduğu öğretmen ifadelerinde yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri Türkiyeli öğrencilerde önyargı olmadığında, okul bahçesinde oyun oynarken hemen elini tutma gibi davranışlarla Suriyeli öğrencileri aralarına aldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Suriyeli öğrencilerin de genellikle kendilerini kabul ettirme istekliliği içinde olduklarını, grupların içine girmeye istekli olduklarını ve Türkiyeli öğrenciler ile kaynaşmaya arzulu olduklarını vurgulamışlardır.

Tablo 4. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerini rahatsız etme sıklıkları ve nedenleri

Kategoriler	T*	S**	Sınıf Öğretmenlerinin Söylemleri
Rahatsız etmeme	17	9	<p>Türkiyeli: Karşılıklı bir rahatsızlık olmadı...(K9-E-K18)/ Yok. Şu ana kadar Suriyelilerden o bana vurdu gibi şeyler gelmedi bana. (K30-K-K23)/ Hiç rahatsız etmiyorlar...(K32-K-K20)</p> <p>Suriyeli: Bende hiç öyle bir şey olmadı...(K9-E-K18)/ Hiç rahatsız etmiyorlar...(K10-K-K9)</p> <p>Türkiyeli: Çok sık değil...(K3-K-K15)/ Öyle çok bir rahatsızlık hatırlamıyorum. ... Yani çok ufak tefek. Sayılamayacak kadar az veya... (K5-K-K21)/ ... birbirlerini rahatsız ediyorlar... (K13-K-K20)/ Ediyor. ... Kavga etmek istiyor. Kavga etmek istediği zaman onların [Suriyeli] yanına gidiyor... (K27-K-K6)/ ...[Suriyeliler] Onlarla dalga geçerek ya da alay ederek ya da el kol hareketleri yaparak onların üstlerine gelmesini istiyorlar. Oyun olarak düşünüyorlar. Kendilerini koştursunlar, yakalamaya çalışsınlar...(K28-K-K11)</p> <p>Suriyeli: Arada bir oluyor. İttiğini, kaktığını söylüyor. Teneffüste. Derste olmuyor da... (K7-K-K18)/ Bazen, ... Yani, haftada bir iki defa belki rahatsız ediyorlardır... (K1-K-K21)/ Evet ediyorlar. Dışarda oyun oynarken daha hırçın yaklaşıyorlar, kavgacı. Sınıfta da genelde materyal getirirken eksik olduğu için sürekli birinden bir şey istedikleri için rahatsız oluyorlar. Böyle bir sıkıntı oluyor. (K24-K-K13)/ ... Çok saldırgan [Suriyeliler]. O sebeple rahatsızlık verebiliyorlar. Bir araya toplandıklarında güç gösterebiliyorlar...(K29-K-K12)/ ...çok rahatsız ediyorlar. Oyunlarını bozuyorlar. Kavgaya karışıyorlar. Bahçede nöbetlerde görüyoruz... (K32-K-K20)/ Bazı öğrenciler çok rahatsız ediyorlar. Her teneffüs neredeyse. Kimisi küfür edebiliyor, vuruyor. Gelene geçene el kol hiç farketmiyor vuruyor, geçiyor. Öyle çocuklar var. Çok ciddi arkadaşlarını rahatsız edenler var. (K19-K-K16)</p>
Rahatsız etme	3	15	
Toplam	20	24	

*T: Türkiyeli, **S: Suriyeli

Gruplararası Olumsuz Temas

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirlerini rahatsız etme sıklıkları ve nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Öğretmen ifadelerine göre, öğrencilerin birbirlerini rahatsız etme davranışlarının sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($\chi^2(1)= 10.18, p<0.05$). Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin Türkiyeli öğrencilere daha çok rahatsızlık verdiğini ifade ederlerken (% 62.5); bu oran Türkiyeli öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşüktür (% 15). Öğretmen ifadelerine içerik olarak bakıldığında, Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle “dalga geçme”, “alay etme” gibi olumsuz iletişim süreçleriyle dikkatlerini çekmeye çalıştıkları ifade edilmiştir. Suriyeli öğrencilerin ise, “itme kakma”, “hırçın davranma”, “güç gösterisi yapma”, “rahatsız etme” gibi davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirleri tarafından hakarete uğrama sıklıkları ve nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirleri tarafından hakarete uğrama sıklıkları ve nedenleri

Kategoriler	T*	S**	Sınıf Öğretmenlerinin Söylemleri
Hakarete uğrama olayı yok	19	23	<p>Türkiyeli: Hayır, ... olmuyor. Onlar azınlık olduğu için onlar genelde pasif konumda oluyor... (K1-K-K21)/ Kavga ediyorlar, tartışıyorlar da hakaret olmadı. (K4-K-K12)/ Hayır, görmedim. Daha çok koruyorlar birbirlerini. (K17-K-K17)/ Hayır. Suriyeliler hakaret etmeme konusunda daha hassaslar. (K30-K-K23)</p> <p>Suriyeli: Hakarete uğramıyorlar...(K8-K-K22)/ Ben hiç görmedim hakarete uğrayan bir Suriyeli. (K14-K-K15)</p>
Hakarete uğrama var (kalıp yargı ve önyargılı davranış)	5	6	<p>Türkiyeli: Çok sık değildir. (K3-K-K15)/ ... Bence kesinlikle ara sıra...(K14-K-K15)/ Küfür anlamında oldu. Kendi dillerinde küfürler ettiler ama çevirtirmedim tabi ben. (K24-K-K13)/ Küfür çok genel olarak. Onlar da karşılık veriyor dediğim gibi. Benim sınıfımda da var, okul genelinde de. (K27-K-K6)/ Uğruyorlar. Küfür bile ediyorlarmış. Hepsisi değil tabi. Belli başlı var. Onlar. (K32-K-K20)</p> <p>Suriyeli: Pek nadir. ...(K23-K-K35)/ Çok fazla rastlamıyorum ama bir kere hırsız diye nitelendirdi bir öğrencim. Onun dışında hakaret olmadı. (K24-K-K13)/... çocukların bazıları, Türklerden yaramaz olanlar Suriyeli Suriyeli diye dalga geçtiklerini duydum ama tam tersi Suriyelilerden duymadım. (K16-E-K11)/ ... “Sen Suriye’den geldin, defol git” diye söylemler duydum. (K20-E-K21)/... Sadece beni rahatsız eden şey. Çocukların arasında birbirilerini Suriyeli diye çağırma beni rahatsız ediyor. Herkes, bütün çocuklar Suriyeli diye çağırıyor arkadaşlarını falan... (K21-K-K16)/ ... Bazen küçümseyenler oluyor. Nöbetlerim esnasında görüyorum. Almıyorlar içlerine, oynamak istemiyorlar. Türkler Suriyelileri. Onlar kendi aralarında oynamaya çalışıyorlar. Öğretmenim onlar Suriyeli diyorlar... (K34-K-K19)</p>
Toplam	24	29	

*T: Türkiyeli, **S: Suriyeli

Öğretmen ifadelerinde, öğrencilerin hakarete uğrama sıklıklarının sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Kikare analizi sonuçlarına göre, öğretmen ifadeleri hem Türkiyeli öğrencilerin (%79,2) hem de Suriyeli öğrencilerin (%79,3) diğer gruptan öğrenciler tarafından hakarete uğramadığına dikkat çekmektedir. Genel anlamda sözlü hakaretin pek sık rastlanan bir durum olmadığı; olduğu durumlarda ise, “küfür”, “küçümseme”, “dalga geçme”, “aralarına almama” ve “ayrımcı davranış sergileme” olarak kendini gösterdiği sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir.

İlkokul Öğrencilerinin Gruplararası Olumlu ve Olumsuz Temas Deneyimlerinde Öne Çıkan Temalar

İlkokul öğrencilerinin, birbirleriyle kurdukları olumlu ve olumsuz temas sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadelerinde ortaya çıkan temalar şunlardır: Dil ve iletişim, iç grup dayanışması, zamana dayalı değişim, yaş, cinsiyet, öğretmen davranışları, ailenin davranışları ve gruplararası dışlanma. Her bir temaya ilişkin öğretmen ifadeleri, ayrı ayrı verilerek açıklanmıştır.

Dil ve iletişim

Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerin birbirleriyle temas kurarken yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları dil ve iletişim sorunları

Gruplararası temasta ortak dil	
Türkiyeli	... Türkçe bilmiyorlar, konuşmıyorlar, anlamıyorlar... Bir öğrencim Türkçe bildiği için onunla daha çok iletişimdeler. Daha iyi anlaşıyorlar dil bildiği için. (K23-K-K35)/ ...Dil bildikleri sürece sıkıntı yaratacaklarını sanmıyorum. Aralarına alır bizim öğrenciler. (K29-K-K12)/ Dil bilmeyen Suriyeli öğrenci biraz daha agresif olabiliyor. Bizimkiler de üzerine gidiyorlar. ... (K11-K-K20)/ Bazı öğrenciler istemiyorlar. İşte Türkçe bilmedikleri için, ... oyunlarda bazen anlamadıkları için, bozdukları için istemedikleri oluyor... (K23-K-K35)/ Fazla bir destek alamıyorlar. Gördüğüm kadarıyla dil hala sıkıntı olduğu için iletişime geçemiyorlar. O yüzden bir destek görmüyorlar. (K6-K-K17)/ ... İletişim kuramıyorlar çok fazla. Duygusalıktan ziyade bir dil iletişimi çok fazla kuramıyorlar ki. Duygusal bir bağ yok ki aralarında. (K21-K-K16)/ ... çok iyi Türkçe konuşmadıkları için yetmiyorlar birbirlerine. Vermek istese de karşı taraf veremiyor çünkü dilleri çok iyi değil. (K38-K-K12)/
Suriyeli	Kız öğrenci biraz sıkılıyor. Bunun nedeni dil. Kendini ifade edemediği için... (K9-E-K18)/ Onlar da önceliği kendi dillerini iyi bilen öğrencilere ayıracaklardır ama yoksa Türk öğrenciden de yardım isteyebilirler. (K13-K-K20)/ Onlar da anca kendi arkadaşlarını, Suriyeli, Arapça bilen arkadaşlarıyla olmayı daha çok istiyorlar Türk öğrencilerden ziyade. (K23-K-K35)/ ...dil bilmediği için Türkiyeli öğrenciler üstüne gidiyorlardı sanırım. O [Suriyeli] da kendini ifade edemediği için şiddet oluyor aralarında, kavga oluyor. Dil bilmesi o yüzden çok önemli.... (K11-K-K20)/ ...Mesela vurma. Dil bilmedikleri için kavga eder gibi bir mod sürekli.... (K12-K-K12)/ İletişim kurdular, kendilerini ifade edebildikleri sürece daha da rahatlıyorlar... (K33-K-K20)

Tablo 6’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri, dil ve iletişim teması ile ilgili oldukça çarpıcı ifadelerde bulunmuşlardır. Türkiyeli öğrencilerin penceresinden bakıldığında, Türkçeyi etkin kullanamayan Suriyeli öğrencilerin daha saldırgan oldukları, konuşulanları anlamadıkları için oyunları bozdukları ifade edilmiştir. Öğrencilerin hala dil sıkıntısı çektikleri, iletişim kuramadıkları, yetersiz dil becerisi nedeniyle duygusal bağ kuramadıkları ve birbirlerine yetemedikleri, konuşamadıkları ve anlamadıkları

belirtilmiştir. Bunun aksine Suriyeli öğrenciler Türkçeyi etkin kullandıklarında ise, daha iyi anlaştıkları, Türkiyeli öğrencilerin, onları aralarına aldıkları ifade edilmiştir.

Dil ve iletişim temasına Suriyeli öğrencilerin penceresinden bakıldığında ise, Suriyeli öğrenciler Türkçeyi yeterince etkin kullanamadıkları için Türkiyeli öğrencilerin onların üstüne gittiği, buna karşın, Suriyeli öğrencilerin de kendilerini düzgün ifade edemedikleri için şiddeti ve kavgayı tercih ettiği, konuşamadıkları için genelde kavga eder gibi bir davranış örüntüsüne sahip oldukları; ancak kendilerini ifade edebildikleri sürece rahatladıkları ifade edilmiştir. Özellikle Türkçeyi etkin kullanamayan Suriyeli öğrencilerin kendilerini ifade edemedikleri için Türkiyeli öğrencilerden yardım alamadıkları, genellikle kendi iç gruplarına ya döndükleri ya da önceliği onlara verdikleri, Arapça bilen Suriyeli arkadaşlarıyla birlikte olmayı daha çok istedikleri belirtilmiştir.

Tabloya bir bütün olarak bakıldığında, dil ve iletişim temasının, aynı sınıfta eğitim gören farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin ilişkilerinde anahtar öge olduğu söylenebilir. Ortak iletişim dilinin varlığının, karşılıklı yardımlaşmada, anlaşmada, birlikte var olmada, karşılıklı duygusal destek olmada anahtar öge olduğu görülmektedir. Öte yandan ortak dilin yetersizliğinin ise, saldırgan davranışların, şiddetin, kavganın varlığı, birlikte oynayamama, varolamama, bağ kuramama, oyunlarda aralarına almama, benzerlere yönelme ve iç grup dayanışmasını tercih etme gibi davranışların ortaya çıkmasına sebep olduğu belirlenmiştir.

İç Grup Dayanışması

Türkiyeli ve Suriyeli ilkökul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde deneyimledikleri iç grup dayanışmasına yönelik söylemler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları iç grup dayanışması

İç Grup Dayanışmasına İlişkin Öğretmen İfadeleri	
Türkiyeli	Türkler istemiyor. Türkler Türklere alıyor. (K16-E-K11)/ ... Belki o anda yanında kimse yoksa isteyebiliyordur ama Türk öğrenci varsa onu tercih edeceğini düşünüyorum. Çünkü o zaman, mutsuz, üzgün ve kendisini en çok anlayan kişiye gidecektir. (K13-K-K20)/ ... Kendilerini [Suriyeliler] ayrı tuttukları için onlar [Türkiyeliler] da paylaşma gereği duymuyorlar. (K24-K-K13)/ ...Oyun oynamak için dışarı çıkardığımda Türkler Türklere oynuyor. Suriyeliler Suriyelilerle oynuyor...(K16-E-K11)/ ...Ben bir oyun kurduğumda beraber oynuyorlar ama normal bıraktığımda gruplaşıyorlar (Suriyeli Suriyeliyle, Türk Türkle şeklinde). (K16-E-K11)
Suriyeli	Önce kendi Suriyeli arkadaşlarına gidiyorlar...(K3-K-K15)/ ...Genelde Suriyeli diğer Suriyeliden kalem istiyor. Suriyeli ta diğer sıranın ucunda da olsa...(K24-K-K13)/ Suriyeli öğrenciler de kendi aralarında bir sıkıntı olduğu zaman Arapça konuşuyorlar sıkıntılarını... O yüzden daha çok kendi aralarında duygusal destek alabiliyorlar. (K6-K-K17)/ ...benim öğrencimin [Suriyeli] abisi vardır, kuzenleri vardır, onların yanına gider. Çok nadir sınıf arkadaşlarıyla oynar ya da sadece sınıf etkinliklerinde oynar. ...(K2-K-K11)/ Çok istekli olduklarını düşünmüyorum açıkçası. Onlar daha tedirginler tabii doğal olarak. Yabancı bir ülke, yabancı insanlar. Azınlık olmaları. Daha çok birbirlerine tutunmaya çalışıyorlar onlar. (K21-K-K16)/ ... Suriyeliler daha çok bir arada. Kavgaları da kendi aralarında ediyorlar, oyunları da kendi aralarında oynuyorlar. (K26-E-K19)/ ...Dil bilmiyor çocuk. Kendi dilini bilen Suriyeliyle oturduğunda aynı dili konuştuğu için ağlamayı kesti. Duygusal olarak heralde, konuşarak, daha rahat oldu. ... (K16-E-K11)/

Tablo 7’de görüldüğü gibi iç grup dayanışması teması, hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için de sınıf öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenler, Türkiyeli öğrencilerin yine Türkiyeli öğrencilerden yardım istediğini, oyun oynamak için sınıf dışına çıktığında Türkiyelilerin Türkiyeliler ile oynadığını, Suriyelilerin ise Suriyeliler ile oynadığını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler kendileri müdahale ettiğinde ve oyun kurduğunda Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin karma olarak birlikte oynadıklarını ancak serbest bıraktığında ise, yine herkesin kendi iç grubuna döndüğünü belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için iç grup dayanışmasına yönelik söylemleri birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin doğal olarak kendi iç grup üyeleriyle yardımlaşmaya ve duygusal destek vermeye, birlikte oynamaya ve işbirliği yapmaya doğal olarak yönelimli oldukları sonucu çıkmaktadır. Ancak gruplar arası işbirliği, temas ve arkadaşlık geliştirilmek istendiğinde, mutlaka dışarıdan bir yönlendirmenin, kurgulanmış ve yapılandırılmış etkinliklerin olması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Dolayısıyla, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin bulunduğu ortamlarda, öğrencileri serbest bırakmak yerine, öğrenme ve öğretme sürecinin doğal akışında, gruplararası olumlu temasın ve arkadaşlığın geliştirilmesi için bağlamın yeniden örgütlenmesi ve alternatif öğrenme ve öğretmen strateji, taktik ve stillerinin uygulanmasına gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu süreçte, öğretmen tutum ve davranışları önemli bir etkidir. Aynı zamanda gruplararası ilişkiler bağlamında öğretmenlerin sınıf içi davranışlarıyla ve tutumlarıyla fark yaratabileceği vurgulanabilir.

Zamana Dayalı Değişim

Türkiyeli ve Suriyeli ilkökuller öğrencilerinin arasında sınıf içi olumlu ve olumsuz temas sürecinde gruplar arası ilişkilerinin, zaman içinde nasıl bir değişim ve dönüşüm gösterdiğine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde zamana dayalı yaşadıkları değişim

Gruplararası Temas Sürecinde Zamana Dayalı Değişim	
Türkiyeli	İlk başta pek istekli olmuyorlardı ama sınıftaki çalışmalarla kendi sınıfım için söylüyorum, istekli oldular. Bu sene daha iyiler. Daha çok birbirlerine belki alıştılar artık. Bir sıkıntı yaşamıyoruz. İstekliler. (K6-K-K17)/ İlk başlarda istememe olayı vardı. Alışamama, farklı olduğu için yanına oturmama gibi rahatsızlıkları vardı ama şimdi onları da aştılar, aşılıyor. (K4-K-K12)/ ...Geçen sene oluyordu ama bu sene olmuyor. İletişim arttıkça, dil problemi kalktıkça daha kolay oluyor. (K7-K-K18)/ ... Bu çocuklar bize 4. Sınıfta gelselerdi belki de uyum sorunu olurdu ama 1’den 2’den itibaren bizimle birlikte oldukları için. ... O yüzden bir problem çıkmıyor yani... (K11-K-K20)
Suriyeli	... Bir tanesi mesela 3 yıla yakındır onlarla [Türkiyelilerle] aynı sınıfta. Diğer biri yeni geldi. ... 3 yıllık olan Türklerle daha iyi arkadaş ama şimdi yeni gelen [Suriyeli öğrenci] Suriyelilerle arkadaşlık yapmaya başladı, onlarla ilişkisi daha farklı. (K39-K-K21)/ Onlar [Suriyeli] da ilk başta şeylerdi. Böyle ayırık geziyorlardı. Şu an daha böyle birliktelik söz konusu... (K12-K-K12)/ ... Benimsediler. Bayağı oldu ya, onlar geleli. ...birinci sınıftan beri birlikte oldukları için hiçbir sorun benim sınıfımda görmedim. (K17-K-K17)/ İlk zamanlar daha fazlaydı. Şimdi daha da azaldı. Nedeni dil bilmemek, derdini anlatamamak... (K33-K-K20) /Geçen sene oluyordu... ama şimdi benim sınıfımda öyle bir şey yok. O zaman yeni gelmişlerdi. Şimdi alıştılar belki. Ondandiyedüşünüyorum. Şimdi yok öyle bir hakaret, duymadım yani. (K7-K-K18)/

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ilkökuller öğretmenleri hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için olumlu ve olumsuz temas sürecinde nasıl bir değişim gerçekleştiğine ilişkin önemli noktalara değinmişlerdir. Öğretmenler, Türkiyeli öğrenciler için, ilk başlarda gruplararası ilişkiler için istekli olmadıklarını,

birbirlerinin yanına dahi oturmak istemedikleri, ancak zamanla, iletişim arttıkça, dil problemi ortadan kalktıkça, isteklerinde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Zamanla birbirlerine alıştıkları ve artık sorun yaşanmadığı vurgulanmıştır.

Benzer şekilde sınıf öğretmenleri, Suriyeli öğrenciler için de zamanla arkadaşlıklarının arttığını, Türkiyeli öğrencilerle birbirlerine alıştıkları, iletişim problemlerinden kaynaklanan sorunların zaman içerisinde ortadan kalktığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için söyledikleri birlikte değerlendirildiğinde, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin başlangıçta birbirlerinden uzak durmalarına karşın, zamana bağlı olarak, ortak dil üzerinden iletişim ve temas sıklığı arttıkça, birbirlerine alıştıkları, sorunların azaldığı ve gruplararası temas ve arkadaşlık kapasitelerinin geliştiği vurgulanmıştır.

Yaş

Türkiyeli ve Suriyeli ilkökullü öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları deneyimlerin yaşa bağlı olarak nasıl değişim gösterdiğine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaş temelli yaşadıkları deneyimler

Gruplararası Temas Sürecinde Yaşa İlişkin Öğretmen İfadeleri	
Türkiyeli	... Konuşmalar çünkü çok güzel dinlediğim kadarıyla. Büyük de olduğu için benim kız öğrencim büyük. Bir anaçlık var. Bir anne edasıyla, aa öyle mi oldu falan diyor. Çok düzgün konuşuyor. (K12-K-K12)/ Onlar da seviyorlar, rahatsız etmiyorlar. Aynı şekilde. Büyük oldukları için biraz daha dikkatli davranıyorlar hatta. (K10-K-K9)/ Bizimkiler rahatsız edemiyor ki onlar [Suriyeli] büyük olduğu için bizimkiler korkuyor açıkçası... (K38-K-K12)/ Rahatsız etmiyorlar. ... Bu da tamamen yaş büyük olduğu için. Büyük olanlar uyum sorunu yaşıyor. (K40-K-K26)
Suriyeli	...7 yaşındaki çocuk çok rahat örneğin. Büyük olan sıkıntılı biraz. (K1-K-K21)/ ...Bizdeki bazı Suriyelilerin yaşları da çok büyük. Ondandır... 2 yaş, 3 yaş büyük olanlar var. Uyumuyor. Oyun şeyleri bile çok farkları, yaşlarından kaynaklı. Çocuk 6. Sınıfa gitmeli yaşı gereği ama şu an 4’te. Artık oyun zamanı geçmiş bazılarının. Türkçe bilmedikleri için ortaokula gidecek çocuk ilkökula yönlendirildi. (K19-K-K16)/ Hiç rahatsız etmiyorlar. Çünkü yaşları daha büyük dediğim gibi. Olgunlar, daha olgunlar. Rahatsız edici hiçbir davranışları olmuyor. (K10-K-K9) Hele okulda, o büyükler var. Seviyesinin üstünde... Bire başlamış, ama yaşı 10 galiba, 10’dan da fazla. Çocuklarda aşırı derecede huzursuzluk yaratıyorlar bence...(K14-K-K15)/ ... Özellikle büyük olanlar [Suriyeli] daha fazla rahatsız ediyorlar. Onu bırakın bizi bile rahatsız ediyorlar. Öğretmen arkadaşımıza küfredmiş mesela bir tanesi. Bakışları bile bize karşı çok sert... (K32-K-K20)/ Özellikle yaş büyük olanlar teneffüste küçük olanlara huzur vermiyorlar. Bazen dili anladıkları halde öğretmenin uyarılarını da ciddiye almıyorlar. Sanki anlamamış gibi gözüküyorlar. Dil bilmemiş olmayı kullanıyorlar. Uyrak bakımından değil yaş bakımından fark olduğundan sorunlar yaşıyor teneffüslerde. Ezici güç uyguluyor büyükler küçüklerde... (K40-K-K26)/

İlkokullarda Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrenciler, Türkçelerini geliştirmeleri için kendilerinden yaşça küçük öğrenciler ile aynı sınıflara yerleştirilmektedir. Öğretmen ifadelerine göre, bu durumun hem

olumlu hem de olumsuz yanlarını bulunmaktadır. Örneğin, Suriyeli öğrencilerin yaşça büyük olması nedeniyle, Türkiyeli öğrencilerin onlardan çekinmeleri ve korkmaları gibi durumlar sözkonusu olduğu gibi, Suriyeli öğrencilerin ise uyum sorunu yaşama, diğer öğrencilerin oyunlarına katılmama, kendilerinden küçük sınıf arkadaşlarını rahatsız etme, küçükleri huzursuz etme gibi olumsuz davranış örüntülerini gösterebildikleri belirtilmiştir. Öte yandan, bazı öğretmen ifadelerine göre, Suriyeli öğrencilerin yaşça büyük olmaları, daha anaç ve anne edasıyla davranmalarına ve daha olumlu davranış sergilemelerini de beraberinde getirmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için yaş temasına ilişkin ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde, yaşı büyük Suriyeli öğrencilerin, kendilerinden küçük yaşta olan Türkiyeli öğrenciler ile aynı sınıflarda birlikte eğitim ve öğretim almalarının olumsuz sonuçları olduğu belirtilmektedir. Beraberinde birinci sınıftan itibaren birlikte eğitim alan öğrencilerin ise, uyum sorunlarının aşıldığı, ama sonradan ara sınıflarda eğitime başlanıldığı durumda, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin uyum sorunu yaşadıklarına ilişkin ifadeler söz konusudur.

Cinsiyet

Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları deneyimlerin cinsiyete bağlı olarak nasıl değişim gösterdiğine ilişkin sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas sürecinde cinsiyet temelli farklılıklar

Gruplararası Temas Sürecinde Cinsiyete İlişkin Öğretmen İfadeleri	
Türkiyeli	Kızlardan, Fatma'dan gayet güzel destek alıyorlar da ama oğlanlarda hiç öyle duygusallık, öyle destek destek görmedim. ...genelde erkekler yardımcı olmuyor. Kızlarda daha çok var. (K26-E-K19)
Suriyeli	... Kızlar daha çok yapıyor yardım. Üzüldüğünde yardım etmek istiyor...(K15-K-K16)/ Erkekler daha saldırgan, daha sınıf huzurunu bozuyor. ... (K3-K-K15)/ ...Kız öğrencilerde kesinlikle bir sıkıntı yaşamıyoruz Suriyeli öğrenciler için söylüyorum ama erkek Suriyeli öğrenciler için okulda Türk öğrencilerle mutlaka bir kavga oluyor... (K6-K-K17)/... Suriyeli erkek öğrenciler kendi aralarında çete gibi derler ya, bir arada, toplanıp birbirleriyle oynuyorlar. (K6-K-K17)
#	
Öğrencilerin Gruplararası Temas Sürecine Öğretmenlerin Etkileri	
Türkiyeli	Şimdi ikinci sınıf öğrencisi birbirinden çok fazla destek almaz. Genelde öğretmeninden alır. Üzgün oldukları zaman öğretmenlerine gider anlatırlar...(K31-K-K18)/ Benimle birlikte geçirdikleri zamanlarda doğal olarak bir bütünlük var. Hep beraber oynuyoruz, ama bireysel zamanlarda daha çok kendi akranlarıyla beraberler. (K18-E-K24)/ ... Ben dil, din, ırk asla ayırım yapmam. Toplantımda da zaten bunu söylemişim. Siz de ne olur çocuklarınıza bu ayırımı yaptırmayın dedim. İlk birinci sınıfta çocuklardan “ama o Suriyeli” duyuyordum ama benim velilerle o konuşmamdan sonra asla olmadı. (K32-K-K20)/ İlk başlarda istememe olayı vardı. ...Hani ben velilerle konuştum bunun için. Toplantı yaptım. Böyle birşeyin olmasının saçma olduğunu söyledim. Onları aştık gibi geliyor bana. (K4-K-K12)/ ... Onların yaramazlıkları, çok yaramaz oldukları için, kural tanımazlıkları sebebiyle olabiliyor ama baskılıyoruz onu. Anlatıyoruz, açıklamaya çalışıyoruz. (K23-K-K35)
Suriyeli	Öğrencilerden ziyade öğretmenden yardım istiyorlar. O açıdan rahatlar diyebiliriz. İsteme konusunda...(K29-K-K12)/ Çocuklardan değil ama benden çok rahatlar... (K26-E-K19)/ Dedğim gibi hem Suriyeli hem Türkiyeli için birbirlerini değil, öğretmeni tercih ederler. Duygusal desteği öğretmenden alırlar. Sevinçlerini de öğretmenle paylaşırlar, üzüntülerini de. (K31-K-K18)/ Anlayabildikleri ölçüde bana gelip o öğrencinin derdini anlatmaya çalışıyorlar. Bir sıkıntısı olduğunda bana söylüyorlar. Benim aracılığım ile yardımcı oluyorlar yani. (K40-K-K26)/ ...Olursa da ben zaten çok kızdığım için yanımda söylemezler. Ayrımcılık hakkında konuşuyorum sürekli onlarla. Ayrımcılığın kötü bir şey olduğunu. Onların da zorunluluktan burada olduklarını. Anlatıyorum sürekli. Belki ondan bir sorun yaşamıyoruz sınıfta. (K7-K-K18)/ ...hakaret olmadı. Olmaz. Ben zaten izin vermem. Sen Suriyelisin falan diye, öyle bir şeyimiz hiç yok. (K9-E-K18)/ ...bütün çocuklar Suriyeli diye çağırıyor arkadaşlarını falan. Ben sınıfta izin vermiyorum. Okulda genelde öyle oluyor. Çocukların o şekilde hitap etmesi hoş değil. (K21-K-K16)/ ...ben direk müdahale ediyorum. O konuda taviz vermiyorum kesinlikle. ... Surik diye bir lakap takmıştı bir öğrencim ki bunu ailesinden duymuştur mutlaka. Bir daha asla duymayacağım dedim. (K31-K-K18)

Tablo 10’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre, Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas sürecinde, birbirlerine ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için, genelde kız öğrencilerin diğer sosyal kimliğe sahip öğrencilere yardım etme ve destek verme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın erkek öğrencilerin ise yardımcı olmadığı vurgulanmıştır. Ek olarak, Suriyeli erkek öğrencilerin daha saldırgan oldukları ve sınıfın huzurunu kaçırdıkları, kavgaya ettikleri, gruplaştıkları belirtilirken, kız öğrencilerin ise, herhangi bir sıkıntı yaratmadığı vurgulanmıştır.

Öğretmen Davranışları

İlkokullarda öğretmenlerin, Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları deneyimleri nasıl etkilediklerine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. İlkokul öğretmenlerin, Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas deneyimlerine etkileri

Tablo 11’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilere yönelik ifadeleri benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenleri Türkiyeli öğrencilere yönelik olarak, yaş küçüldükçe birbirleri yerine daha çok öğretmenden yardım istediklerini, öğrenciler arasında gruplararası önyargıyı ortadan kaldırmak için çaba sarf ettiklerini, velilerin önyargılarını azaltmak ve onların çocuklarını olumsuz etkilememeleri için veliler ile diyalog kurduklarını belirtmişlerdir. Benzer biçimde Suriyeli öğrencilere ilişkin olarak ise, onların da daha çok sınıf öğretmenlerinden yardım istediklerini, Suriyeli öğrencilerin herhangi bir önyargı ile karşılaşmaması için çaba sarf ettiklerini ve gerekirse müdahale ettiklerini vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenleri, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunları, sevinçleri ve üzüntüleri öncelikle öğretmenleri ile paylaştıklarını vurgulamışlardır. İlaveten öğretmenler, sıklıkla veliler ile görüştiklerini, velilerin olumsuz davranış örüntülerinin sınıflara yansımaya engel olduklarını vurgulamışlardır. Ek olarak öğretmenlerin sınıflarda, gruplararası ayrımcılık gibi birlikteliği ve gruplararası bütünlüğü bozan olumsuz gruplararası ilişki dinamiklerine karşı fırsat buldukça konuşma yaptıkları ve müdahalelerde buldukları ifade edilmiştir.

Ailenin Davranışları

Öğrencilerin ailelerinin davranışlarının, Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları deneyimleri nasıl etkilediklerine ilişkin sonuçlar Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Ailelerin, Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas deneyimlerine etkileri

Öğrencilerin Gruplararası Temas Sürecine Ailelerin Etkileri	
Türkiyeli	...Evde Suriyeliler geldi, ülkemizi bozdu muhabbeti olan çocuklar oluyor. Onun yansımalarını görüyorum. Bakıyorum annesi de öyle... (K3-K-K15)/ ...Ailenin düşüncesi çocuklara yansıyor, yansıdığı zaman çocuklar da Suriyelileri farklı görüyor. İkinci bir gözle bakıyorlar çocuklar. ... Suriyeli imajı oluyor. Kendisinin yaptığı olumsuzlukları gözü görmüyor ama öbür çocuk yaptı mı onu daha abartılı bir şekilde büyüterek anlatıyor. (K22-E-K39)/ ...Okulda dillerinin döndüğüne hakaret ettiklerini duyuyorum çok... ... Aile ortamından kaynaklanıyordur heralde. ...Aile zaten bir şeyleri aşamamışken çocuğuna nasıl versin ki. (K21-K-K16)/ ...Direk Suriyeli yapıştırması oluyor. Türkler önyargılı Suriyelilere... bazı ailelerden çocuklara yansıtılanlar var. ... (K34-K-K19)/ Çocuklar yönlendirmeye yapıyorlar bunu. Birkaç tanesinin ailesinden Suriyeliler onlar, gitsinler ülkelerine gibi şeyler duyuyorlarsa, çocuğun çekindiğini görüyorum. Velilerde piknikte gördüm çünkü bu tavrı. (K30-K-K23)/ ... birinci sınıfın ilk zamanlarında büyük ihtimalle velilerden kaynaklanan “ama o Suriyeli” gibi şeyler oluyordu. Olabilir... (K32-K-K20)
Suriyeli	-

Sınıf öğretmenleri Türkiyeli velilerin evdeki olumsuz ve önyargılı konuşmalarının çocukları üzerinden sınıfa yansıdığını, bu durumun Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı önyargılı ve ayrımcı tepkiler vermesine yol açtığını belirtmişlerdir.

Gruplararası Dışlama

Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerin, olumsuz temas sürecinde, birbirlerine dışlamalarına yönelik sonuçlara ilişkin sınıf öğretmenlerin ifadeleri Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumsuz temas sürecinde dışlayıcı davranışlar

Gruplararası dışlamaya ilişkin öğretmen ifadeleri	
Türkiyeli	Türkiyeli: Türkler yanlarında oturmak istemiyorlar, birlikte oturmak istemiyorlar Suriyelilerle. Bunu da hissettiriyorlar. Bir şey kaybolduğunda falan direk suçluyorlar. Bu tarz bir rahatsız etme var. Duygusal olarak sevilmediklerini hissettiriyorlar. Dışlıyorlar ya da küçümsüyorlar diyelim. (K24-K-K13)/Biliyor, onun Suriyeli olduğunu. Gidiyor dürtüyor onu. ... (K19-K-K16)
Suriyeli	-

Tablo 13’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri, aynı sınıfta, aynı sıralarda birlikte eğitim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin aralarında yaşanan dışlanma davranışlarına ilişkin çeşitli davranış örüntülerini belirtmişlerdir. Türkiyeli öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerin yanında oturmak istememesi, bunu hissettirmesi, basit konularda doğruluğunu araştırmadan doğrudan suçlaması, sevilmediklerini hissettirmesi, küçümsemesi, rahatsız etmesi, oldukça dikkat çeken davranış örüntüleridir. Dolayısıyla tabloda yer alan öğretmen ifadeleri çerçevesinde, ilkokullarda doğrudan olumsuz deneyimleri

yaşatan ve yaşayan öğrencilerin, daha ileriki yaşlarda birbirlerine ilişkin tutumlarının ve davranışlarının gelişeceği yönelim konusunda düşünülmesi gerektiği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin gözünden, aynı sınıflarda eğitim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacıların çocukları arasında deneyimlenen gruplararası olumlu ve olumsuz temas deneyimleri incelenmektedir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçları gruplararası olumlu ve olumsuz temas deneyimleri ile süreçte öne çıkan diğer sosyal psikolojik değişkenler açısından tartışılacaktır.

Gruplararası Olumlu ve Olumsuz Temas

Gruplararası olumlu temasa ilişkin; Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden yardım isteme durumlarına, üzgün olduklarında birbirlerinden destek alma durumlarına, diğer gruptan öğrencileri aralarına alma konusundaki istekliliklerine yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Olumsuz temasa ilişkin olarak ise, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirlerini rahatsız etme sıklıkları ve nedenleri ile birbirleri tarafından hakarete uğrama sıklıkları ve nedenlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmenler görüşmelerde, azınlık konumunda olan Suriyeli öğrencilerin, çoğunluk Türkiyeli öğrencilere göre, daha fazla diğer gruptan yardım isteme davranışı sergilediklerini dile getirmiştir. Çalışma bulgularına göre, iki grubun da birbirinden eksik ders materyalleri konusunda yardım istediği görülmektedir. Türkiyeli öğrenciler, bunun yanı sıra kavga veya oyunlarda Suriyeli öğrencilerin fiziksel güçlerinden destek almaya yönelik isteklerde bulunurken; Suriyeli öğrencilerin ders materyallerine ek olarak derslerde anlamadıkları konularda soru sorma yoluyla Türkiyeli öğrencilerden yardım istedikleri dile getirilmiştir. Öğretmenler zaman zaman kendilerinin de Suriyeli öğrencilerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler arasında karşılıklı yardımlaşmanın olması onların kültürleşmelerinin ve bütünleşmelerinin belirli düzeyde sağlandığına ilişkin işaret olarak görülebilir. Uzun süre aynı sınıflarda birlikte eğitim gören farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler arasında olumlu ilişki ve arkadaşlık dinamiklerinin gerçekleştiği söylenebilir. Bu sonuçlar alanyazında bulunan çeşitli araştırma bulguları ile de örtüşmektedir. Örneğin Vezzali, Stathi, Crisp ve Capozza (2015)'nin ilkökul öğrencileri ile yaptığı deneysel çalışmanın sonuçları, doğrudan ve kurgusal temasın, olumsuz dış grup kalıp yargılarını azalttığı ve dış grup yardım davranışlarını arttırdığını göstermektedir. Johnston ve Glasford (2018) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, gruplararası temas kalitesinin dış-gruba yardım ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, gruplararası temas kalitesinin ve temas sıklığının, dış-gruba yardım kararlılığını da arttırdığı ve kaliteli gruplararası temasın, gruplararası yardım davranışlarını anlamada temel öncül olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda, geçmişte dış grup üyeleriyle olumlu ilişkiler kuran kişilerin, dış grup üyeleriyle empati kuracağını, kurulan empatinin de yardım davranışların ortaya çıkmasına yol açacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları ile alanyazında yer alan araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, aynı sınıflarda uzun süre birlikte eğitim gören Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin karşılıklı olarak, birbirlerine yardım etme aracılığıyla deneyimledikleri olumlu temasın, gruplar arası bütünleşmeye ve kültürleşmeye yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğretmen ifadelerine bakıldığında, Suriyeli öğrencilerin, Türkiyeli öğrencilere göre, diğer grup üyelerinden daha fazla duygusal destek alabildikleri görülmektedir. Hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin zamanla birbirleriyle kaynaşmaları, alışmaları ve zaman içinde birbirleri arasında fark görmemeleri nedeniyle, üzgün olduklarında birbirlerinden duygusal destek almayı tercih ettikleri öğretmen ifadelerinde açıklıkla yer almaktadır. Özellikle azınlık durumundaki Suriyeli öğrencilerin duygusal destek alma konusunda daha fazla ifadenin yer alması, öğrenciler arasında sosyal kimlik farklılıklarından kaynaklanan duvarların aşıldığına, gruplararası geçirgenliğin arttığına ve sosyal mesafenin azaldığına yönelik yorumlanabilir.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin diğer gruptan öğrencileri aralarına alma konusundaki istekliliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin sosyal kimlik farkı gözetmeksizin, birbirlerini aralarına alma konusunda istekli, etkileşime ve temasa girmeye eğilimli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin birbirlerini aralarına alma konusunda sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri, Türkiyeli öğrencilerin önyargılı olmadığını, okul bahçesinde oyun oynarken Suriyeli öğrencileri aralarına aldıklarını hemen ellerini tuttuklarını belirtmiştir.

Benzer şekilde, Suriyeli öğrencilerin de genellikle kendilerini kabul ettirme konusunda istekli oldukları, grupların içine girmeye istekli oldukları ve Türkiyeli öğrenciler ile kaynaşmaya arzulu oldukları ifade edilmiştir.

Öğrencilerin dış grup üyelerini aralarına alma konusunda, sosyal kimliğe göre farklılaşmaması ve aralarına alma davranışını, almama davranışına göre daha çok göstermesi, 4 yıllık ilkökul deneyiminde öğrenciler arasında bütünleşmenin, kültürleşmenin, uyumun ve gruplararası geçirgenliğin arttığına ilişkin yorumlanabilir. İlkokullardan elden edilen sonuçlar, alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Örneğin Rutland ve Killen (2015) çokkültürlü eğitimin sosyal içermeyi sağlamak ve gruplararası önyargıyı azaltmak için sıkça kullanılan bir yaklaşım olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, Hill ve Augoustinos (2001) çokkültürlü programların dış grup hakkında bilginin artmasını, önyargıların ve olumsuz kalıp yargıların azalmasını sağladığını ifade etmektedirler. Aynı zamanda çokkültürlülük programlarının uygulanmasının dış grup üyesini aralarına alma ve birarada olmaya yönelik, bir hazırlaş sağladığı da düşünülebilir. Bu araştırma sonuçları, mevcut çalışmadan elde edilen bilgilerle ilişkilendirildiğinde, aynı sınıflarda birlikte uzun süre eğitim gören farklı kültürel kimliklere sahip öğrenciler arasında, artan gruplararası temas sıklığına, niteliğine ve arkadaşlığa bağlı olarak dış grup üyesini aralarına alma davranışını göstermeye yönelttiği söylenebilir.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirlerini rahatsız etme sıklıkları ve nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadelerinde, genel olarak Suriyeli öğrencilerin Türkiyeli öğrencilere daha çok rahatsızlık verdiği (% 55.6); Türkiyeli öğrencilerin ise Suriyelilere rahatsızlık vermediğine yönelik ifadeler göze çarpmaktadır (%68). Öğretmen ifadelerine içerik olarak bakıldığında, Suriyeli öğrencilerin ortak dil Türkçeyi etkin kullanamadıkları için fiziksel tepki göstermeyi, Türkiyeli öğrencilerin ise kültürel kimliğe karşı önyargılı davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.

Benzer biçimde, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirleri tarafından hakarete uğrama sıklıkları ve nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri referans alındığında öğrencilerin birbirlerine hakaret etme davranışlarının sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmen söylemleri her iki grup için de daha çok birbirlerine yönelik hakaret davranışlarında bulunmadıklarına yöneliktir. Genel anlamda sözlü hakaretin pek sık rastlanan bir durum olmadığı; olduğu durumlarda ise, “küfür”, “küçümseme”, “dalga geçme”, “aralarına almama” ve “ayrımcı davranış sergileme” olarak kendini gösterdiği sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir.

Hollanda’da etnik azınlık konumunda olan Türkiye ve Fas kökenli öğrencilerin yerleşik halk olan Hollandalı öğrencilerden daha fazla zorbalık yaptıkları tespit edilmiştir (Tolsma, van Deurzen, Stark ve Veenstra, 2013). Çalışmanın en önemli bulgusu ise etnik çeşitliliğin olduğu sınıflarda hem etnik gruplar arası hem de gruplar içi zorbalığın çok yaygın olduğudur. Alanyazında göçmen öğrencilerin yerleşik öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışlarının mağduru olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Alivernini, Manganelli, Cavicchiolo ve Lucidi, 2019). Norveçte, yapılan bir çalışmada, zorbalık davranışının yerleşik halkın temsilcileri ile etnik azınlığın temsilcileri arasında farklı nedenlerden kaynaklandığı öne sürülmektedir. Yapılan çalışma sonucunda yerleşik halkın temsilcilerinin güç odaklı zorbalık yaptığı, ancak göçmenlerin ise bu davranışları bağ ve ilişki kurma temelli sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Fandrem, Strohmeier ve Roland, 2009). Mevcut çalışmada da Türkiyeli öğrencilerin rahatsız edici davranışlarının, daha çok alay etme/ayrımcı söylemlerde bulunma şeklinde kendini göstermesi, bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin daha çok itme kakma/hırçın davranış şeklinde kendilerini ifade etmesi var olan alan yazını destekler niteliktedir. Mevcut çalışmanın sonuçları ile alan yazın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, farklı sosyal ve kültürel kimliklere sahip öğrencilerin birlikte aynı sınıf ortamlarında öğrenim gördüğü durumlarda, gruplar arası teması, arkadaşlığı, bütünleşmeyi ve karşılıklı olarak kültürleşmeyi destekleyen, her iki sosyal kimliğe sahip öğrencilerin de birlikte katılım gösterdiği sınıf içi ve sınıf dışı grup etkinliklerinin uygulanmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Birlikte karma gruplarda eşit statüde, aynı hedeflerin etrafında ve işbirliği içinde hareket eden öğrencilerin zamanla ilişkilerinin ve dostluklarının olumlu yönde değişeceği ve gelişeceği söylenebilir.

Gruplararası Olumlu ve Olumsuz Temas Sürecinde Öne Çıkan Temalar

Aynı sınıflarda eğitim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacı öğrencilerin karşılıklı olumlu ve olumsuz temas sürecinde öne çıkan temaların başında dil ve iletişim, iç grup

dayanışması, zamana dayalı değişim, yaş, cinsiyet, öğretmen, aile ve gruplararası dışlama gelmektedir. Her bir temaya ilişkin sonuçlar aşağıda tartışılmaktadır.

Dil ve iletişim

Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli ilkökuller öğrencilerin birbirleriyle temas kurarken yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadelerine bir bütün olarak bakıldığında, dil ve iletişim temasının, aynı sınıfta eğitim gören farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin ilişkilerinde anahtar öge olduğu görülmektedir. Ortak iletişim dilinin varlığı, karşılıklı yardımlaşmada, anlaşmada, birlikte varolmada, karşılıklı duygusal destek olmada kritik öneme sahip iken; ortak dilin yetersizliği ise, saldırgan davranışların, şiddetin, kavganın varlığı, birlikte oynayamama, birlikte varolamama, bağ kuramama, oyunlarda aralarına almama ve iç-grubu tercih etme gibi davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Dolayısıyla aynı sınıflarda eğitim alan farklı etnik ve kültürel kimliklere sahip öğrenciler arasında, gruplar arası temasın, arkadaşlığın, bütünleşmenin ve uyumun gerçekleşmesi açısından, ortak dil olan Türkçeyi etkin kullanmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Ortak dil ne kadar hızlı öğrenilirse gruplararası temas ve arkadaşlık o kadar gelişmekte; gruplararası olumlu temas ve arkadaşlık geliştikçe de ortak dilin öğrenilmesine ilişkin motivasyon ve istek artmaktadır. Bu bulgulara benzer araştırma sonuçlarına alan yazında da rastlanmaktadır. Örneğin Kormos, Csizér ve Iwaniec, (2014) İngiltere’de yabancı öğrenciler ile yaptıkları çalışmada doğrudan ya da dolaylı kültürler arası temasın, dil öğrenme tutumlarını ve dil öğrenme motivasyonlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla okul ortamında deneyimlenen gruplararası temas deneyiminin, sosyal çevre ile ilgili faktörler, öğrenen kişinin içsel özellikleri ile birleşerek kişinin dil öğrenme deneyimini etkilediğini belirtmektedirler. Aynı zamanda akademik ortamda yabancı öğrenciler dilsel temasa daha seyrek maruz kaldığında, öğrencilerin dil öğrenme tutumlarında, öz yeterlik inançlarında, öğrenmeye dönük davranışlarında düşme ve azalma görülmüştür. Bu literatür sonuçları ile mevcut çalışmada ortaya çıkarılan öğrencilerin olumlu ya da olumsuz davranışlarının altında yatan ortak dil kapasitesi olgusu birlikte değerlendirildiğinde, yabancı öğrencilerin yerleşik halkın temsilcisi öğrenciler ile doğrudan ve dolaylı dil temelli temaslarının artırılmasına yönelik gereklilik öne çıkmıştır. İngiltere’de yapılan başka bir çalışmada ise, mültecilerin ortak dili konuşabilme düzeyleri ile kendilerini iyi hissetmeleri arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkide, gruplararası temasın da aracı olduğu ortaya çıkmıştır (Tip, Brown, Morrice, Collyer ve Easterbrook, 2019). Hem alan yazın sonuçları hem de mevcut çalışmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, farklı sosyal kimliklerin ve ana dillerin mevcut olduğu eğitim ortamlarında, gruplar arası temas, arkadaşlık, dostluk, bütünleşme ve kültürleşme ile ortak dilin etkin kullanılması arasında iki yönlü bir ilişkinin ve döngünün olduğu söylenebilir. Göçmen öğrenciler sınıf ortamında ortak dili öğrendikçe, daha sık ve nitelikli temas etmekte, etkileşime girmekte, dış grup üyeleriyle etkileşime ve yardımlaşmaya girmekte; sosyal etkileşimin, yardımlaşmanın ve arkadaşlığın da ortak dili öğrenmeye ve kullanmaya yönelik somut istek ve motivasyon oluşturduğu söylenebilir. Bu olumlu birbirini destekleyen döngü gerçekleşmediğinde ise, herkes kendi iç grubuna dönmekte, ortak dilin kullanımı azalmakta, etkileşimler seyrekleşmektedir. Dolayısıyla hem gruplararası temasın, dostluğun, arkadaşlığın, bütünleşmenin hem de karşılıklı kültürleşmenin azalmakta olduğu söylenebilir.

İç Grup Dayanışması

Öğretmen ifadelerinde hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin kendi iç grup üyeleriyle yardımlaşmaya ve duygusal destek vermeye, birlikte oynamaya ve işbirliği yapmaya doğal olarak yönelimli oldukları yönünde ifadeler yer almaktadır. Dolayısıyla, gruplar arası işbirliği, temas ve arkadaşlık geliştirilmek istendiğinde, mutlaka dışarıdan bir yönlendirmenin, kurgulanmış ve yapılandırılmış etkinliklerin olması gerektiği söylenebilir. Bu sonuçlar ile örtüşen bir araştırma İsrail’de gerçekleştirilmiştir. Müsevi ve İsraili filistinli ilkökuller üçüncü ve dördüncü sınıflar ile yapılan çalışmada, aynı sınıfta öğrenim gören farklı dini gruplara ait öğrencilere uygulanan olumlu temasa yönelik müdahale programının sonucunda, öğrencilerde dış-gruba ilişkin kalıpyargıların ve ayrımcılığın azaldığı, olumlu duyguların arttığı ve dış grup üyeleriyle temas edebilmek için hazır bulunuşluğun arttığı ortaya çıkmıştır (Berger, Benatov, Abu-Raiya ve Tadmor (2016). Dolayısıyla, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin bulunduğu ortamlarda, öğrencileri serbest bırakmak yerine, öğrenme ve öğretme sürecinin doğal akışında, gruplararası olumlu temasın ve arkadaşlığın geliştirilmesi için öğrenme ortamının yeniden örgütlenmesi, kurgulanması ve alternatif öğrenme strateji, taktik ve stillerinin uygulanmasına gereksinim bulunmakta olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birlikte yer aldığı ve ortak amaçlar etrafında işbirliği yaptığı etkinliklerin ve faaliyetlerin sınıf içinde ve dışında sıklıkla uygulanmasına ve olumlu sonuçların geniş öğrenci kitlesi tarafından görülmesinin ve izlenmesinin sağlanmasına gereksinim

olduğu söylenebilir. Bu süreçte, öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışlarının da önemli bir fark yaratabileceği söylenebilir.

Zaman - Yaş - Cinsiyet

Öğretmen ifadelerine bakıldığında, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin, olumlu ve olumsuz temas deneyimlerinde birlikte geçirilen süre, yaş ve cinsiyet faktörlerinin de çok önemli olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin başlangıçta birbirlerinden uzak durmalarına karşın, zamana bağlı olarak, ortak dil Türkçe üzerinden iletişim ve temas sıklığı ve niteliği arttıkça, birbirlerine alıştıkları, zamanla sorunların azaldığı ve gruplararası temas ve arkadaşlık kapasitelerinin geliştiği görülmektedir. Gruplararası arkadaşlığın etkilerine ilişkin yapılan meta-analizi çalışmasında (Davies et al., 2011) dış grup üyesi arkadaşlarıyla geçirilen zamanın ve kendini ona açmanın dış grup tutumları üzerinde olumlu sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır. Gruplararası arkadaşlıkların okul ortamında gelişimi ile ilgili söylemlere Titzmann, Brenick ve Silbereisen, (2015) çalışmalarında da karşılaşılmaktadır. Titzmann ve arkadaşları gruplararası arkadaşlıkların temel olarak okullarda geliştiğini belirtmektedirler. Dolayısıyla okulların, gelişimsel olarak gruplar arası arkadaşlıkların oluşturulmasını ve sürdürülmesini desteklemeleri gerektiğini söylemektedirler. Gruplararası temasa ilişkin olumlu tutumları olan ergenlerin daha olumlu temas beklentileri olduğu ve yüksek özyeterliliği olanların daha fazla gruplararası arkadaşlıkları olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle, okullarda kültürlerarası iletişim yeterliliği konusunda sosyal beceri eğitimlerinin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Gelişen öz yeterliğin, gruplararası temasın ve arkadaşlıkların gelişiminde etkili olacağı söylenmektedir.

Öğretmen görüşmeleri sonucu, öğrenciler arasında deneyimlenen temasın olumlu veya olumsuz oluşunu etkileyen önemli faktörlerden birinin de öğrencilerin yaşı olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilerin, yaşça kendilerinden küçük Türkiyeli öğrenciler ile aynı sınıflarda birlikte eğitim ve öğretim görmeleri Suriyeli öğrencilerin sınıflarına uyumlarında sorunlara yol açmıştır. Bu bulguların yanısıra, birinci sınıftan itibaren birlikte eğitim alan öğrenciler arasında uyum sorunlarının aşıldığı, ancak ara sınıflarda geldiği takdirde, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin uyum sorunu yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu sonuçları destekler nitelikte, Aboud ve arkadaşları (2003) yaş ilerledikçe farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında samimiyet kurmanın zorlaştığını ve gruplararası arkadaşlığın azaldığını ifade etmektedirler (Aboud, Mendelson ve Purdy, 2003). Bu nedenle ilkokullardan itibaren öğrencilerin, gruplararası ilişkilere ve arkadaşlığa okul ortamında hazırlanmasının öneminin büyük olduğu söylenebilir.

Hem Türkiyeli hem de Suriyeli kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre diğer sosyal kimlikteki arkadaşlarına daha çok yardım ve destek verdiği çalışmanın bulguları arasındadır. İlaveten, Suriyeli erkek öğrencilerin daha saldırgan oldukları ve sınıfın huzurunu kaçırdıkları, kavga ettikleri, gruplaştıkları belirtilirken, kız öğrencilerin ise, herhangi bir sıkıntı yaşatmadığı vurgulanmıştır. Bu bulgular, Shigetomi ve arkadaşlarının (1981) yaptıkları bir çalışmada hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kız çocuklarını daha yardımsever algıladıkları bulgusunu desteklemektedir. Kadınların “daha duyarlı, empatik, yardımsever”; erkeklerin ise “bağımsız ve başarı odaklı” oldukları ya da olmaları beklendikleri ile cinsiyet kalıp yargılarının varlığı da çalışmalarda öne çıkan bir bilgidir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Öğretmen

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, özellikle yaşı küçük öğrencilerin duygusal destek ve yardım alma konusunda birbirleri yerine, daha çok öğretmenlerine başvurduklarını göstermektedir. İlkokul düzeyinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler arasındaki olumlu temasta öğretmenlerin etkisinin büyük olacağı söylenebilir. Bulgularda yer verilen öğretmen ifadeleri de bu etkiyi açıklar niteliktedir. Görüşmelerde öğretmenler, öğrenciler arasında gruplararası önyargıyı ortadan kaldırmak için çaba sarf ettiklerini, velilerin önyargılarını azaltmaya çalıştıklarını ve onların çocuklarını olumsuz etkilememeleri için veliler ile sürekli iletişim halinde olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Suriyeli öğrencilerin okul ortamında herhangi bir önyargı ile karşılaşmaması için çaba sarf ettiklerini ve gerekirse müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Ek olarak öğretmenlerin sınıflarda, gruplararası ayrımcılık gibi birlikteliği ve gruplararası bütünlüğü bozan olumsuz gruplararası ilişki dinamiklerine karşı fırsat buldukça konuşma yaptıkları ve müdahalelerde buldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde ilkokullarda farklı sosyal ve kültürel kimliklere sahip olan öğrencilerin ilişkilerini yapılandırmada ve gruplararası önyargıları

azaltmada öğretmenlerin fark yaratabilecek anahtar aktörler olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçlar, Finlandiya’da ortaokullarda göçmenlere ilişkin tutumlara yönelik yapılan bir deneysel çalışmada da ortaya çıkmıştır. Sınıf ortamında öğretmenler tarafından gerçekleştirilen gruplararası önyargıyı azaltma müdahalesinde, anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin müdahalesinin, önceden olumsuz gruplararası tutumları olan özellikle kız öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu, erkek öğrenciler üzerinde ise müdahalenin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür (Liebkind, Mäkinen, Jasinskaja-Lahti, Renvik ve Solheim, 2019). Bu deneysel çalışmanın vurguladığı temel temas yöntemi, olumlu gruplararası temasın diğer öğrenciler tarafından doğrudan gözlemlenmesidir. Gruplararası olumlu temasa şahit olan kişilerin davranışlarında ve tutumlarında daha hızlı ve kolay değişim olacağı söylenebilir. Benzer bir çalışmada İtalya’da gerçekleştirilmiştir. İtalya’da ilkokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin gözde öğretmenlerinin örtük ırksal tutumlarının, öğrencilerinin örtük ırksal tutumlarını yordadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencileri için önemli bir rol model olduğuna ilişkin görgül destek sağlanmaktadır (Vezzali, Giovannini ve Capozza, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin, istedikleri takdirde, hem sınıflarında gruplararası teması, arkadaşlığı, bütünleşmeyi geliştirmede hem de gruplararası önyargıyı, dışlamayı ve çift taraflı olumsuz duyguları azaltmada önemli bir aktör olabileceği söylenebilir.

Aile

Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları deneyimleri ve ilişkileri ailelerinin nasıl etkilediklerine ilişkin, dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri Türkiyeli velilerin evdeki olumsuz ve önyargılı konuşmalarının çocukları üzerinden sınıfa yansıdığını, öğrencilerin Suriyelilere karşı önyargılı ve ayrımcı tepkiler verdiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, velilerin gruplararası olumsuz davranışlarının sınıf ortamında doğrudan yansımaları olduğu ve sınıf içi gruplararası ilişkileri etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları ile benzer sonuçları veren araştırmalara alanyazında da rastlanmaktadır. Örneğin Belçika’da yapılan bir çalışmada, göçmen karşıtı önyargılar ve gruplararası arkadaşlıklar ile aile-çocuk benzerlikleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ailenin, çocuklarının gruplararası tutumlarının oluşmasında önemli bir sosyalleşme aracı ve aktörü olduğu tespit edilmiştir. Göçmenlerle arkadaşlıkları olan aileler ile daha az önyargılı olan çocukların, birbirleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır (Meeusen, 2014). Bir başka çalışmada ise, ailelerin ırksal tutumlarının, çocuklarının örtük ve açık ırksal önyargılarını, çocukların aileleri ile özdeşleştiği durumlarda etkilediği bulunmuştur (Sinclair, Dunn ve Lowery, 2005). Alanyazındaki araştırma sonuçları ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynlerin ev içi sohbetlerinde göçmenler ile ilgili kurdukları cümlelerin, yaklaşımların, ifade ettikleri düşüncelerin ve yansıttıkları duyguların, dış grup tutumlarının, çocuklarının göçmenlere ilişkin duygu, düşünce tutum ve davranışlarının oluşmasında ve şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Dışlama

Öğretmenler, farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler arası dışlamaya ilişkin olarak, çoğunluk grubunu oluşturan Türkiyeli öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerin yanında oturmak istememeleri, bunu onlara hissettirmeleri, hırsızlık vb. konularda doğrudan onları suçlamaları, sevilmediklerini hissettirmeleri, küçümsemeleri, rahatsız etmeleri gibi dışlayıcı davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuçlara bağlı olarak, ilkokulda doğrudan olumsuz deneyimleri yaşatan ve yaşayan öğrencilerin, daha ileriki yaşlarda birbirlerine ilişkin tutumlarının ve davranışlarının olumsuz bir yönelim gösterebileceği söylenebilir. Benzer sonuçlara alanyazında da rastlanmaktadır. Hunter ve Elias (2000)’in yaptıkları çalışmada kaliteli gruplararası arkadaşlıkları olan beşinci sınıf kız öğrencilerin, olmayanlara göre daha az etnik dışlama deneyimledikleri, daha fazla çokkültürlülük hassasiyetleri olduğu, sosyal ağları ve yeterlikleri olduğu ve liderlik özelliklerine sahip oldukları bulunmuştur. Dolayısıyla, aynı sınıflarda eğitim gören göçmen ve yerleşik halkın çocukları arasında zaman zaman dışlamanın olması kaçınılmaz olsa da gruplararası temas sıklıkları ve nitelikleri geliştirilerek, öğrencilerin birbirleriyle bütünleşmeleri için kolaylaştırıcı etkinlikler organize edilerek, öğrenciler arası doğrudan ya da örtük dışlamanın azaltılması için çaba sarf edilmesi gerekir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı gruplararası olumlu ve olumsuz temasa ilişkin birinci elden veri toplanamamış olmasıdır. Bunun nedeni geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacılar ile çalışılmasına, araştırmanın yapıldığı dönemde yasal izin verilmemesidir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda doğrudan öğrenciler ile görüşme yapılarak, gruplararası olumlu ve olumsuz temasa ilişkin veri toplanması uygun

olacaktır. Gelecekte araştırmacılar için, birlikte aynı sınıflarda eğitim alan Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler ile okul ortamında, gruplararası önyargıları azaltan, olumlu teması arttıran ve kültürleşme süreçlerini olumlu yönde etkileyen müdahale programlarının geliştirilmesine ve etkilerinin araştırmasına yönelik çalışmaların artırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 165–173. <https://doi.org/10.1080/01650250244000164>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2019). Measuring Bullying and Victimization Among Immigrant and Native Primary School Students: Evidence From Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 226–238. <https://doi.org/10.1177/0734282917732890>
- Barlow, F. K., Paolini, S., Pedersen, A., Hornsey, M. J., Radke, H. R. M., Harwood, J., ... Sibley, C. G. (2012). The contact caveat: Negative contact predicts increased prejudice more than positive contact predicts reduced prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/0146167212457953>
- Berger, R., Benatov, J., Abu-Raiya, H., & Tadmor, C. T. (2016). Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli–Palestinian conflict. *Journal of School Psychology*, 57, 53–72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.04.003>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brener, L., Wilson, H., Rose, G., MacKenzie, A., & De Wit, J. (2013). Challenging stereotypes and changing attitudes: Improving quality of care for people with hepatitis C through positive speakers programs. *Psychology, Health and Medicine*, 18(2), 242–249. <https://doi.org/10.1080/13548506.2012.701753>
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37005-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5)
- Chen, X., & Graham, S. (2015). Cross-ethnic friendships and intergroup attitudes among Asian American adolescents. *Child Development*, 86(3), 749–764. <https://doi.org/10.1111/cdev.12339>
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*. <https://doi.org/10.1177/1088868311411103>
- Dixon, J., Levine, M., Reicher, S., & Durrheim, K. (2012). Beyond prejudice: Are negative evaluations the problem and is getting us to like one another more the solution? *Behavioral and Brain Sciences*, 35(6), 411–425. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11002214>
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (6th ed., pp.646-718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009). Bullying in immigrant adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 29(6), 898–923.
- Florack, A., Rohmann, A., Palcu, J., & Mazziotta, A. (2014). How initial cross-group friendships prepare for intercultural communication: The importance of anxiety reduction and self-confidence in communication. *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.09.004>
- Graf, S., Paolini, S., & Rubin, M. (2014). Negative intergroup contact is more influential, but positive intergroup contact is more common: Assessing contact prominence and contact prevalence in five Central European countries. *European Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2052>
- Hayward, L. E., Tropp, L. R., Hornsey, M. J., & Barlow, F. K. (2018). How negative contact and positive contact with Whites predict collective action among racial and ethnic minorities. *British Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjso.12220>
- Hill, M. E., & Augoustinos, M. (2001). Stereotype change and prejudice reduction: Short-and long-term evaluation of a cross - cultural awareness programme. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11(4), 243–262. <https://doi.org/10.1002/casp.629>
- Hunter, L., & Elias, M. J. (2000). Interracial friendships , multicultural sensitivity , and social competence : How Are They Related ?, 20(4), 551–573.
- Johnston, B. M., & Glasford, D. E. (2018). Intergroup contact and helping: How quality contact and

- empathy shape outgroup helping. *Group Processes and Intergroup Relations*, 21(8), 1185–1201. <https://doi.org/10.1177/1368430217711770>
- Kim, J. (2012). Exploring the experience of intergroup contact and the value of recreation activities in facilitating positive intergroup interactions of immigrants. *Leisure Sciences*. <https://doi.org/10.1080/01490400.2012.633856>
- Kormos, J., Csizér, K., & Iwaniec, J. (2014). A mixed-method study of language-learning motivation and intercultural contact of international students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.847940>
- Liebkind, K., Mäkinen, V., Jasinskaja-Lahti, I., Renvik, T. A., & Solheim, E. F. (2019). Improving outgroup attitudes in schools: First steps toward a teacher-led vicarious contact intervention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(1), 77–86. <https://doi.org/10.1111/sjop.12505>
- Loader, R. (2017). Exploring the influences on classroom-based contact via shared education in Northern Ireland. *Educational Studies*, 43(1), 90–109. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1245603>
- Mazziotta, A., Rohmann, A., Wright, S. C., Pinto, P. D. T., & Lutterbach, S. (2015). (How) does positive and negative extended cross - group contact predict direct cross - group contact and intergroup attitudes ?, 45, 653–667.
- Meeusen, C. (2014). The parent-child similarity in cross-group friendship and anti-immigrant prejudice: A study among 15-year old adolescents and both their parents in Belgium. *Journal of Research in Personality*, 50(1), 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.03.001>
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Misoska, A. T. (2014). Giving children space to express themselves: Exploring children’s views and perspectives of contact programmes in Northern Ireland and the Republic of Macedonia. *Compare*, 44(5), 778–800. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.792665>
- Munniksma, A., Stark, T. H., Verkuyten, M., Flache, A., & Veenstra, R. (2013). Extended intergroup friendships within social settings: The moderating role of initial outgroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations*, 16(6), 752–770. <https://doi.org/10.1177/1368430213486207>
- Paolini, S., Harwood, J., & Rubin, M. (2010). Negative intergroup contact makes group memberships salient: Explaining why intergroup conflict endures. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/0146167210388667>
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., & Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of catholics and protestants in northern ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(6), 770–786. <https://doi.org/10.1177/0146167203262848>
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), 173–185. <https://doi.org/10.1177/0146167297232006>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.12.002>
- Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect intergroup contact effects on prejudice: A normative interpretation. *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.11.003>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Selvanathan, H. P., Techakesari, P., Tropp, L. R., & Barlow, F. K. (2018). Whites for racial justice: How contact with Black Americans predicts support for collective action among White Americans. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(6), 893–912. <https://doi.org/10.1177/1368430217690908>
- Shigetomi, C., Hartmann, D. P., & Gelfand, D. M. (1981). Sex differences in children’s reputations for helpfulness. *Developmental Psychology*, 17, 434–437
- Sinclair, S., Dunn, E., & Lowery, B. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children’s implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(3), 283–289. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.06.003>

- Swart, H., Hewstone, M., Christ, O., & Voci, A. (2010). The impact of crossgroup friendships in South Africa: Affective mediators and multigroup comparisons. *Journal of Social Issues*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01647.x>
- Techakesari, P., Barlow, F. K., Hornsey, M. J., Sung, B., Thai, M., & Chak, J. L. Y. (2015). An Investigation of Positive and Negative Contact As Predictors of Intergroup Attitudes in the United States, Hong Kong, and Thailand. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(3), 454–468. <https://doi.org/10.1177/0022022115570313>
- Tip, L. K., Brown, R., Morrice, L., Collyer, M., & Easterbrook, M. J. (2019). Improving Refugee Well-Being With Better Language Skills and More Intergroup Contact, 10(2), 144–151. <https://doi.org/10.1177/1948550617752062>
- Titzmann, P. F., Brenick, A., & Silbereisen, R. K. (2015). Friendships fighting prejudice: A longitudinal perspective on adolescents' cross-group friendships with immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(6), 1318–1331. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0256-6>
- Tolsma, J., van Deurzen, I., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks*, 35(1), 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2012.12.002>
- Tropp, L. R., & Pettigrew, T. F. (2005). Differential relationships between intergroup contact and affective and cognitive dimensions of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/0146167205274854>
- Turner, R. N., & Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 212–246. <https://doi.org/10.1111/sipr.12023>
- Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice, 9(5), 569–581.
- Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R. J., & Capozza, D. (2015). Comparing direct and imagined intergroup contact among children: Effects on outgroup stereotypes and helping intentions. *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.06.009>
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Visintin, E. P. (2015). “And the best essay is.”: Extended contact and cross-group friendships at school. *British Journal of Social Psychology*, 54(4), 601–615. <https://doi.org/10.1111/bjso.12110>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler (2020). http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713

EXTENDED ABSTRACT

60 years ago, Gordon Allport (1954) argued that face-to-face contact and interaction experienced between members of groups with different social identities would positively affect the development of intergroup relations. According to the intergroup contact theory, it can be claimed that positive interaction and friendship among the members of different social identities can develop intergroup relations in general (Turner & Cameron, 2016). It is believed that positive intergroup contact and friendship between groups with different social identities would reduce intergroup prejudice (Pettigrew and Tropp 2006) and improve inter-group attitudes (Brown, & Hewstone, 2005). Most studies on intergroup contact, intergroup prejudice, and intergroup attitudes include a focus on positive contact between groups. In intergroup relations, positive contact between groups is seen four times more frequently than negative contact (Graf, Paolini, Rubin, 2014). In light of these studies, the aim of the present study was to examine the positive and negative intergroup contact experiences of the Turkish and Syrian students studying in the same class through their classroom teachers' perspective. This research was designed as a qualitative study. In terms of positive contact between the Turkish and Syrian primary school students, the extent to which they were able to get help from each other when they needed, to what extent they received emotional support from each other when they were upset, and how willing they were in accepting each other were examined. With regard to the negative contact between groups, the frequency and causes of harassment and insult between the Turkish and Syrian elementary school students were investigated. The positive and negative contact experienced by the students were examined through the classroom teachers' perspectives. Semi-structured interview technique was used in the study to collect qualitative data. The study group consisted of a total of 40 classroom teachers (6 male and 34 female) working in primary schools in İzmir. The data

were analyzed using content and thematic analysis techniques. 85.1% of the classroom teachers stated that students with different social identities were able to ask for help from the other group of students. According to teacher statements, it was found that the behavior of asking for help differed significantly according to the social identity of the students ($\chi^2(1) = 5.45, p < 0.05$). 93.5% of teachers expressed that Syrian students did ask for assistance from Turkish students while 75.6% indicated that the Turkish students wanted help from Syrian students. 70% of the teachers' statements indicated that students with different social identities were able to ask for emotional support from the students in the other group. According to the chi-square analysis, it was found that students' emotional support behaviors differed significantly according to their social identity ($\chi^2(1) = 4.35, p < 0.05$). 82.8% of teachers expressed that the Syrian students were able to receive emotional support from Turkish students; while 58.1% indicated that Turkish students received emotional support from Syrians students. A total of 66.7% of the teachers' statements indicated that students were willing to include students from the other group. However, this did not differ significantly according to social identities ($\chi^2(1) = 0.04, p > 0.05$). Teachers' statements revealed that students were willing to engage with each other, regardless of social identity, and tend to interact and get in touch. Based on teachers' statements, it was found that students' behaviors of harassing each other significantly differed according to their social identities ($\chi^2(1) = 10.18, p < 0.05$). Teachers expressed that Syrian students harassed Turkish students (62.5%) while this rate was lower for Turkish students (15%). Based on teacher statements, it was found that students' insulting behaviors did not differ significantly according to their social identities ($p > 0.05$). According to the chi-square analysis of the results, teachers expressed that neither Turkish students (79.2%) nor the Syrian students (79.3%) displayed insulting behavior. Prominent themes emerging from positive and negative contact between Turkish and Syrian students studying in the same class are as follows: In terms of the language and communication theme when viewed from the contact perspective of Turkish students who cannot effectively use Turkish, it was seen that Syrian students were more aggressive and they disrupted the games because they did not understand what was being talked about. It was stated that the students still had language difficulties, they could not communicate, they could not establish emotional bonds due to inadequate language skills and they could not communicate with each other. In contrast, Syrian students when they use Turkish effectively, got along better and that the Turkish students included them in their activities. On the other hand, it was indicated that the Syrian students felt that because they could not speak Turkish effectively, Turkish students confronted them, and in return, the Syrian students preferred violence and fight due to their inability to properly express themselves and usually displayed belligerent behavior unless they are able to comfortably express themselves. In-group solidarity theme was emphasized by classroom teachers for both Turkish and Syrian students. Teachers expressed that Turkish students asked for help from the Turkish students and played games with Turkish friends and that Syrians also played with Syrians. However, when the teachers intervened and formed the teams students played together, but eventually everyone turned to their own in-group. The classroom teachers stated that the Syrian students initially helped each other, and started to give and receive emotional support among themselves. They stated that they participated in mixed activities only in teacher-directed activities, but when they had the chance, they played their own known games with other Syrian students in Arabic. When the teachers' statements were examined, it was seen that the age and gender factors and the time spent together during positive and negative contact experiences of the students with different social identities were very important. According to the findings of the study, although the students stayed away from each other at the beginning, it was seen that as the frequency and quality of contact through the common language Turkish increased, they became accustomed to each other, problems decreased over time and intergroup contact and friendship developed. Furthermore, non-Turkish speaking Syrian students' attending the same class with younger Turkish students has led to orientation problems among Syrian students. It was stated that the adaptation problems were overcome among the students who started together from the first grade, but the students with different social identities had adaptation problems if they joined in intermediary classes. Both Turkish and Syrian female students were found to be more help-oriented by their teachers. In addition, it was also stated that Syrian male students were more aggressive, disquieting the peace of the class, fought and grouped, while female students did not experience any problems. Classroom teachers stated that especially Turkish students in younger ages wanted help more from the teachers instead of each other. Teachers strived to eliminate prejudice between groups, established dialog with parents to reduce their prejudice so that they do not adversely affect their children. Similarly, they also emphasized that the Syrian students also wanted help from classroom teachers mostly. Teachers also tried to avoid any prejudice and that they intervened if necessary. In addition, teachers emphasized that they often met with parents and tried to prevent parents' negative behavior patterns from being reflected in the classrooms. Significant results were obtained as to

how the Turkish and Syrian elementary students' experience and relationships affected their families. Classroom teachers expressed that the negative and biased speech by the parents of Turkish children were reflected in the class and that the Turkish students were prejudiced and discriminatory against the Syrians. Therefore, it was concluded that parents' negative intergroup behaviors were directly reflected in the classroom environment and could affect inter-group relationships. With regard to exclusion of students from different social identity, Teachers emphasized that Turkish students which constitute the majority group of students displayed exclusionary behavior such as not wanting to sit next to the Syrian students, letting them know they felt this way, rushing to blame them for any theft or other misdemeanors that took place. Students with different social identities were found to help each other in general. Syrian students, however, were found to exhibit demand-for-help behavior more frequently compared to Turkish students. Syrian students received more emotional support when they asked while Turkish students did not ask for emotional support thinking they would not be understood because of language problems. It was seen that students were willing to interact with each other without any social identity difference. Finally, the time spent together was a significant variable in positive contact experiences. When the teacher statements regarding the Turkish and Syrian students' frequency of harassing each other were examined, it was seen that Turkish students did not display such behavior while the Syrian students may or may not exhibit some disturbing behavior. Neither group was found to insult each other. It can be said that the use of Turkish as a common language is adequate which is one of the most important factors in the Turkish and Syrian students' contact. In cases where the use of Turkish as a common language is not adequate and not enough contact is experienced, Turkish as well as Syrian students tended to seek solidarity within and naturally provide emotional support and cooperate with their in-group members. However, it was seen that teacher behavior was an important variable in developing intergroup contact and relationships in school and classroom environments, and that migrant-friendly teachers were important actors in reducing prejudice between groups and developing friendships among groups. It was determined that teachers could reduce prejudice and exclusion among groups in their classes if they wanted, and they could create meaningful changes with the learning and teaching environment they established in terms of developing contact and friendships between groups. Similarly, it has been observed that families may have both positive and negative influences on decreasing or increasing the prejudiced behavior of their children.