T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ ANABİLİM DALI
SOSYAL POLİTİKA BİLİM DALI

SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM EKOSİSTEMİ İÇİNDEKİ DAYANIKLILIK İMKÂNLARI: DARICA ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Merve ÇALHAN

KOCAELİ 2019

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ ANABİLİM DALI
SOSYAL POLİTİKA BİLİM DALI

SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM EKOSİSTEMİ İÇİNDEKİ DAYANIKLILIK İMKÂNLARI: DARICA ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Merve ÇALHAN

Doç Dr. Betül URHAN

KOCAELİ 2019

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ ANABİLİM DALI
SOSYAL POLİTİKA BİLİM DALI

SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM EKOSİSTEMİ İÇİNDEKİ DAYANIKLILIK İMKANLARI: DARICA ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Tezi Hazırlayan: Merve ÇALHAN
Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 22.01.2020/02

Jüri Başkanı: PROF. DR. SUAT KOLUKIRIK

Jüri Üyesi: DOÇ.DR. HASAN HÜSEYİN TAYLAN

Jüri Üyesi: DOÇ.DR. BETÜL URHAN

Jüri Üyesi: DR.ÖĞR. ÜYESİ ASLI TAŞDEMİR

Jüri Üyesi: DR.ÖĞR. ÜYESİ BERİL BAYKAL

KOCAELİ 2019

TEŞEKKÜR

Yoğun bir literatür taraması ve kapsamlı bir saha araştırmasına dayanan bu tezin konusu, 2011 yılında ülkelerinde başlayan çatışma ortamı ve iç karışıklıklar neticesinde Türkiye'ye göç etmeye başlayan Suriyelilerin yolculukları, hikayeleri ve göç ettikten sonraki tecrübelerinden yola çıkılarak şekillenmeye başlamıştır. Göç etmek şüphesiz her bir birey için vatanından, köklerinden ayrılması, yeni bir hayata başlaması ve bazen de göç ettiği ülkede taşıyabileceğinden daha fazla yükü sırtlaması anlamlarına gelmektedir. Başlangıcı belirli ancak sonu belirsiz olan göç yolculuklarının en büyük yükünü aileleriyle ya da refakatsiz göç eden çocuklar taşımaktadır. Bu tez çalışmasında vatanlarından ayrılarak Türkiye'ye göç eden Suriyeli çocukların; eğitim sistemi içinde edindikleri tecrübelerine ve dayanıklılıklarıyla ilgili düşünce ve görüşlerine başvurulmuştur. Suriyeli çocuklar ortalama 8 yıldır Türkiye'nin eğitim sistemi içinde yer almakta ve misafir olarak kabul edildikleri toplumda eğitim ekosisteminin bir parçası olarak erişkin bireyler haline dönüşmektedirler. Onlar dönüşürken içinde yer aldıkları toplum da dönüşmekte ilişkiler, etkileşimler ve toplumsal hayattaki karşılaşmalar hızla artmakta ve yoğunlaşmaktadır. Bu dönüşüm sürecinde eğitim sisteminin rolü yadsınamaz niteliktedir ve çocukların dayanıklılıklarının şekillenmesindeki en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Suriyeli çocukların seslerine kulak veren ve onları araştırmanın merkezine alan bu yoğun ve kapsamlı çalışmada değerli katkılarını esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Betül URHAN'a, isabetli yönlendirmeleriyle çalışmada kullanılan ölçeğin şekillendirilmesine yardımcı olan dayanıklılık çalışmalarının önde gelen teorisyenlerinden Dr. Michael UNGAR ve ekibine, dayanıklılıkla ilgili makalelere erişimimi kolaylaştıran arkadaşım Dr. Çiçek ÇOŞKUN'a, fikirleriyle her zaman bana yeni perspektifler sunan arkadaşım Dr. Mehmet Emin ÖZSAN'a, özellikle de araştırmanın nicel analizi noktasında değerli katkılarını esirgemeyen TÜİK uzmanı Mehmet Şaban UÇARI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Saha araştırması ve tez yazım süresince her daim varlığını ve desteğini yanımda hissettiğim aileme ve özellikle de annem Zühal GÖKBERK'e her zaman moral, motivasyon ve ilham kaynağım olduğu için çok teşekkür ederim. Son olarak bu çalışmanın ortaya çıkmasına değerli fikir ve önerileriyle katkı sunan PIKTES Projesi kapsamında Kocaeli ilinde çalışan değerli öğretmenlere ve çalışmanın bir parçası olmayı büyük bir mutlulukla kabul eden Suriyeli çocuklara teşekkür ederim. Çocukların seslerinin duyulduğu ve bu seslere daha fazla kulak verildiği bir dünyada yaşamak umuduyla…

Merve ÇALHAN

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR i
İÇİNDEKİLER ii
ÖZET v
ABSTRACT vii
SİMGE VE KISALTMALAR viii
TABLOLAR DİZİNİ ix
ŞEKİLLER DİZİNİ x
GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE 12
1.1. DAYANIKLILIKLA İLGİLİ KAVRAMSAL TARTIŞMALAR 12
1.2. DAYANIKLILIĞIN KAVRAMSAL OLARAK İNŞASINDA BİLİMSEL KAYGILAR VE GÜÇLÜKLER 21
1.2.1. Terminolojinin Kullanımındaki Varyasyonlar 22
1.2.2. Teorik Kaygılar 25
1.2.3. Dayanıklılığın Çok Boyutlu Doğası 31
1.2.4. Dayanıklılıkla İlgili Güçlü Kanıtlara Duyulan İhtiyaç 35
1.2.5. Dayanıklılık Çalışmalarının Tarihsel Arka Planı: Çalışmaların Kökeni, Hedef Kitlesi ve Odaklanılan Alanlar 36
1.3. DAYANIKLILIK ÇALIŞMALARINDA KULLANILAN ÖNEMLİ KAVRAMLAR 39
1.3.1. Koruyucu Faktörler 39
1.3.1.1. Aile İçindeki Koruyucu Faktörler 44
1.3.1.2. Okul İçindeki Koruyucu Faktörler 46
1.3.1.3. Toplumsal Yapı İçindeki Koruyucu Faktörler 48
1.3.2. Terslikler/Zorluklar/Güçlükler 49
1.3.3. Risk 50
1.3.4. Kırılganlık 53
1.3.5. Adaptasyon 55
1.3.6. Yetkinlik 62
1.4. DAYANIKLILIK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK YAKLAŞIMLAR 63
1.5. DAYANIKLILIK ARAŞTIRMALARINDA ODAKLANILAN ALANLAR 66
1.6. DAYANIKLILIK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK YENİ BAKIŞ AÇISI 74
1.6.1. Yeni Bakış Açısının Özellikleri 76
1.6.2. Yeni Bakış Açısının Paradigmaları 83
1.6.3. Dayanıklılığın Söylemsel Pratikleri 85
1.7. DAYANIKLILIK MODELLERİ 89
1.7.1. Telafi Edici Model (Dengeleyici Model) 90
1.7.2. Koruyucu Faktör Modeli 91
1.7.3. Meydan Okuma Modeli 95
1.7.4. Alternatif Dayanıklılık Modelleri 96
1.7.5. Çalışmada Kullanılan Dayanıklılık Çerçevesi 98
1.8. ÇOCUKLAR VE DAYANIKLILIK 102
1.8.1. Çocuklar Açısından Dayanıklılık Geliştirmenin Faydaları 105

1.8.2. Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler ve Dayanıklı Çocukların Özellikleri. 106
1.9. SAVAŞLARIN VE ÇATIŞMA ORTAMLARININ SIĞINMACI/MÜLTECİ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ 111
1.9.1. Türkiye'de Yaşayan Mülteci/Sığınmacı Çocukların Eğitim Sistemi İçindeki Yerleri 113
1.9.2. Türkiye'de Bulunan Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitimle İlgili Yaşadıkları Sorunlar 117
1.10. SIĞINMACI VE MÜLTECİ NÜFUS İÇİNDE RİSK VE DAYANIKLILIK 119
1.10.1. Mülteci/Sığınmacı Çocukların Karşı Karşıya Kaldıkları Travmatik Stres Üreticileri 121
1.10.2. Bireysel Faktörler 126
1.10.3. Toplumsal Faktörler 128
1.10.4. Ailevi Faktörler 136
1.10.5. Dışsal Faktörler 140
1.11. EĞİTİM DAYANIKLILIĞI 147
1.11.1. Eğitim Sistemleri Stratejilerinin İçinde Dayanıklılık Kriterleri 149
1.11.2. Eğitim Dayanıklılığı Üzerine Gerçekleştirilen Araştırmalar ve Yapılan Çalışmalar 152
1.11.3. Eğitim Hayatında Yer Alan Sığınmacı Çocukların Dayanıklılık Geliştirmelerine Katkı Sağlayan Önemli Faktörler 157
1.11.4. Sığınmacı Çocukların Eğitim Dayanıklılıklarının Geliştirilmesiyle İlgili Sosyal Politika Tedbirleri 181

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ 189
2.1. DAYANIKLILIK ÇALIŞMALARINDA BAŞVURULAN YÖNTEMLER .. 189
2.2. ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM 190
2.3. ARAŞTIRMADA YER VERİLEN NİCEL VERİ TOPLAMA ARACI 193
2.3.1. Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği 193
2.3.2. Kullanılan Ölçeğin Avantajları 195
2.3.3. Araştırmanın Güvenilirliği 196
2.4. ARAŞTIRMADA YER VERİLEN NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .. 198
2.4.1. Araştırmada Yer Verilen Nitel Analizlerin Avantajları 200
2.4.2. Araştırmada Yer Verilen Nitel Analizler 201
2.4.3. Odak Grup Görüşmelerinde Sorulan Soruların Organize Edilmesi 208
2.5. ARAŞTIRMANIN ETİĞİ 211
2.6. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI 216
2.7. DAYANIKLILIK ÇALIŞMALARINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR 218

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE DEĞERLENDİRME 222
3.1. EĞİTİMCİLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ 222
3.1.1. İlk Aşama 224
3.1.2. İkinci Aşama 228
3.1.3. Üçüncü Aşama 233

3.2. ÖĞRENCİLERE UYGULANAN ÇOCUK VE GENÇ DAYANIKLILIK ÖLÇEĞİ 240
3.2.1. Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği 240
3.2.2. Derinlemesine Görüşmeler 276
SONUÇ 285
KAYNAKÇA 291
EKLER 344
ÖZGEÇMİŞ 349

ÖZET

Bu tez yaşanan travmalar, güçlükler, zorluklar ve trajedilerin ardından başarılı bir şekilde adapte olabilme süreci olarak tanımlanan dayanıklılık kavramını analiz etmektedir. Dayanıklılık, aynı zamanda bireylerin tecrübe ettikleri güçlüklerden sonra hızlı bir şekilde toparlanabilmelerini sağlayan kaynakları araştırma ve bu kaynaklardan istifade edebilme kapasiteleri olarak da tanımlanmaktadır. Bu tez çalışmasının hedef kitlesini yaşları 13-18 arasında değişen ve Türkiye'nin Doğu Marmara Bölgesi'de yer alan bir ilçe olan Darıca'da ikamet eden Suriyeli çocuklar oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türk eğitim sisteminin Suriyeli çocukların pozitif genç gelişimine yardımcı olacak şekilde dayanıklılık geliştirip geliştirmediklerine herhangi bir katkı sağlayıp sağlayamadığının tespit edilmesidir. Saha araştırmasının gerçekleştirilebilmesi için karma bir metodolojiye başvurulmuştur. Araştırma, belirlenen sahada ortaöğretim kurumlarında eğitim gören Suriyeli çocuklara uygulanan Çocuk Dayanıklılık Ölçeği, derinlemesine görüşmeler ve eğitimcilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine dayanmaktadır. Araştırma sorusu kapsamında çocukların eğitim sistemi içinde gelişen dayanıklılık örüntüleri mercek altına alınmıştır. Ayrıca, araştırma çocukların gözünden dayanıklılığın ve dayanıklı olma halinin değişen içsel dinamikleri ve anlamını keşfetmeyi hedeflemektedir. Bu çalışma, Türkiye'de sığınmacı çocukların göç sonrası dönemde yaşadıkları tecrübelerin göz önünde bulundurularak dayanıklılık kavramının dinamik ve devingen yapısını analiz eden ilk tez çalışması olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, görüşme sağlanan tüm Suriyeli çocuklar; toplam dayanıklılık skorları cinsiyet, eğitimde geçirilen süre, ebeveynlerin eğitim durumu vb. demografik trendlere bağlı olarak değişse de; dayanıklı bireyler olarak tespit edilmiştir. Bunun da ötesinde, dayanıklılığın göstergeleri ve kökenleri ile ilgili toplumsal cinsiyet rolleri ve stereotiplerine göre kayda değer varyasyonlar tespit edilmiştir. Sonuncu olarak, bu çalışma gömülü teori analizi uygulanarak sığınmacı çocukların gözünden dayanıklılık göstergelerinin tespit edildiği ilk çalışma olma özelliğini de taşımaktadır. Bu tez, dayanıklılık çalışmayı planlayan akademisyenler, sosyologlar, psikologlar, sosyal çalışmacılar, politika yapıcılar ve uzmanlar açısından kavramla ilgili detaylı bilgi sahibi olabilecekleri bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dayanıklılık, sığınmacı çocuklar, eğitim dayanıklılığı, pozitif genç adaptasyonu (gelişimi), dayanıklılık ölçeği, eğitim ekosistemi

ABSTRACT

This thesis analyzes the notion of resilience as a process of being able to adapt successfully in the face of traumas, challenges, hurdles and tragedies. Resilience also is the capacity of individuals to search and make use of sources which help them to bounce back rapidly after challenging experiences. The target group of this thesis is Syrian asylum-seeker children between the ages of 13-18 in education; dwelling on Darıca province located in East Marmara region of Turkey. The aim of the research is to detect whether Syrian children are able to develop resilience in the context of Turkish educational system to ensure positive youth development. A mixed research methodology was adopted to conduct the field work. The research was conducted through Child and Youth Resilience Measure (CYRM) and focus group discussions with selected number of children and focus group discussions with selected number of teachers. Within the scope of the research question, children's resiliency patterns developed in education system were investigated profoundly. In addition, this research also aims at to find out inner meanings and evolving dynamics of resilience from the children's point of view. It is the first research conducted in Turkey which analyzes the notion of resiliency as a dynamic and evolving process by taking into consideration of asylum-seeker children's experiences in post-migration context. The research is proved that all the Syrian children are resilient even though there are certain kind of differences based on demographic determinants such as gender, years in education system, educational level of parents and so forth. Moreover, a prominent variation was detected regarding indicators and roots of resiliency based on assumed gender roles and stereotypies. The last but not the least, the research is the first one which was able to identify the potential indictors of resilience from the asylum-seeker children's perspective based on grounded theory approach. Hopefully, while this thesis will be able to pave the way for new methods, for academics, policy makers and experts who need to embrace new ways of dealing with the notion of resilience; it will be a reference source analyzing significant notions and remarks in the field exhaustively.

Key Words: Resilience, asylum-seeker children, education resiliency, positive youth adaptation (development), resilience measure, education ecosystem

SİMGE VE KISALTMALAR

APA	: American Psycholgical Association[1]
ERA	: Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı
CYRM	: Child and Youth Resilience Measure[2]
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
FAO	: Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü
HEP:	: Hızlandırılmış Eğitim Programı
IFRC	: International Federation of Red Cross and Red Crescent Society[3]
IOM	: Uluslararası Göç Örgütü
UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
ODÇ	: Okul Dışında Kalan Çocuklar
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OXFAM	: OXFAM International
PIKTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi
SABER	: Daha İyi Eğitim Sonuçları için Sistemler Yaklaşımı
ŞEY	: Şartlı Eğitim Yardımı
SGEP	: Suriyeli Gönüllü Eğitim Personeli
3RP	: Regional Refugee & Resilience Plan[4]
UNCTAD	: Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

[1] Amerikan Psikoloji Derneği
[2] Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği
[3] Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Dernekleri Federasyonu
[4] Bölgesel Mülteci & Dayanıklılık Planı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Dayanıklılık ve Pozitif Genç gelişimi ile İlgili Modeller 59
Tablo 2. Dayanıklılığın Söylemsel Pratikleri..... 85
Tablo 3. Göç Süreçlerinin Aşamalarıyla İlişkilendirilen Stres Üreticileri..... 122
Tablo 4. Güvenilirlik Kategorileri 197
Tablo 5. Öğrenciler için Hazırlanmış Olan Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği Güvenilirliği (Cronbach's Alpha) 197
Tablo 6. Risk Tablosu 209
Tablo 7. Kaynaklar Tablosu..... 210
Tablo 8. Çıktılar Tablosu 211
Tablo 9. Destek Programlarının Sınıflandırılması Tablosu 211
Tablo 10. Riskler, Kaynaklar, İstenen Çıktılar ve Destek Programları Tablosu..... 224
Tablo 11. Dayanıklılık Geliştirmeye Engel Teşkil Eden Sorunlar Tablosu..... 229
Tablo 12. Dayanıklılık Geliştirmeyi Teşvik Eden Motivasyonlar Tablosu 231
Tablo 13. Eğitimciler Tarafından Dile Getirilen Çözüm Önerileri..... 233
Tablo 14. Eğitime Erişim, Eğitimin Kalitesi ve Eğitimin Yönetimi/İdaresi ile İlgili Stratejiler..... 234
Tablo 15. Araştırma Kapsamında Oluşturulan Dayanıklılık Sınıflandırması..... 272
Tablo 16. Açık Kodlama için Araştırmacı Tarafından Kullanılan Memolardan Örnekler..... 279
Tablo 17. Hangi Şartlarda Kendinizi Güçlü/Dayanıklı Hissedersiniz? (Erkek ve kız çocukları ayrımı bazında ilk kodlama)..... 282
Tablo 18. Genel Kodlama Tablosu 283

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kocaeli'de Yaşayan Suriyeli Sığınmacı Nüfusun Yaş Dağılımı Grafiği (2016) 4
Şekil 2. Dayanıklılık Değişkenleri ve Dayanıklılık Katmanları 148
Şekil 3. Mülteci/Sığınmacı Çocukların Eğitim Entegrasyonları için Bütünsel Model 167
Şekil 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Dağılımı (%) 243
Şekil 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı (%) 244
Şekil 6. Ailelerin Hanehalkı Nüfusu (%) 244
Şekil 7. Hanehalkının Gelir Durumu (%) 245
Şekil 8. Annenin Eğitim Durumu (%)..... 245
Şekil 9. Babanın Eğitim Durumu (%)..... 246
Şekil 10. Annenin Türkiye'deki İşgücü Profili (%)..... 246
Şekil 11. Babanın Türkiye'deki İşgücü Profili (%) 246
Şekil 12. Ailenin Türkiye'de Geçirdiği Süre (Yıllık) 247
Şekil 13. Araştırmaya Katılan Çocukların Eğitim Hayatlarında Geçirdikleri Süre (Yıllık)..... 247
Şekil 14. Araştırmaya Katılan Çocukların Suriyeli Arkadaşlarıyla İlişkileri (%) ... 248
Şekil 15. Araştırmaya Katılan Çocukların Türk Arkadaşlarıyla İlişkileri (%) 249
Şekil 16. Araştırmaya Katılan Çocukların Arkadaşlarıyla İlişkileri (%) 249
Şekil 17. Araştırmaya Katılan Çocukların Arkadaşlarıyla İlişkileri (%) 250
Şekil 18. Çocukların Aldıkları Eğitimle İlgili Görüşleri (%)..... 252
Şekil 19. Çocukların Akademik Başarılarıyla İlgili Görüşleri (%)..... 252
Şekil 20. Çocukların Okulda Aldıkları Eğitimle İlgili Görüşleri (%)..... 253
Şekil 21. Çocukların Okulda Aldıkları Eğitimin Pratik Hayata Yansımaları (%) ... 253
Şekil 22.Çocukların Okulda Aldıkları Eğitimin Pratik Hayata Yansımaları (%) 254
Şekil 23. Çocukların Okulda Aldıkları Eğitimin Pratik Hayata Yansımaları (%) ... 254
Şekil 24. Çocukların Okulda Aldıkları Eğitimin Yeteneklerini Keşfetmelerine Katkısı (%)..... 255
Şekil 25. Çocukların Eğitim Hayatına Dâhil Olmalarının Psikolojik Dayanıklılıklarına Katkısı (%) 255
Şekil 26. Çocukların Aldıkları Eğitimin Aile İçi Sorumluluklar Üzerindeki Etkisi (%)..... 256
Şekil 27. Çocukların Aldıkları Eğitimin Dersleriyle İlgili Sorumluluklar Üzerindeki Etkisi (%) 256
Şekil 28. Çocukların Aldıkları Eğitimin Davranış Normlarına Yansıması (%)..... 257
Şekil 29. Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri (%)..... 258
Şekil 30. Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri (%)..... 258
Şekil 31. Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri (%)..... 259
Şekil 32. Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri (%)..... 259
Şekil 33. Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri (%)..... 260
Şekil 34. Çocukların Dersleri Kavramalarıyla İlgili Görüşleri (%) 261
Şekil 35. Çocukların Dersleri Kavramalarıyla İlgili Görüşleri (%) 261
Şekil 36. Ebeveynlerin Çocukların Eğitimine İlgileri (%)..... 262
Şekil 37. Ebeveynlerin Çocukların Eğitimine İlgileri (%)..... 263
Şekil 38. Ebeveynlerin Çocukların İletişim Kurduğu Akran Gruplarına İlgileri (%)..... 263

Şekil 39. Çocukların Okuldaki Beslenmeleri ile İlgili Görüşleri (%) 264
Şekil 40. Çocukların Okula Adaptasyonları (%) 264
Şekil 41. Çocukların Okulla İlgili Güvenlik Algısı (%) 265
Şekil 42. Hanehalkı Gelir Durumu (%) 266
Şekil 43.Hanehalkı Gelir Durumu (%) 266
Şekil 44. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çalışma Durumları (%) 267
Şekil 45. Çocukların Özgüven İnşaları ile İlgili Görüşleri (%) 268
Şekil 46. Çocukların Özgüven İnşaları ile İlgili Görüşleri (%) 269
Şekil 47. Çocukların Özgüven İnşaları ile İlgili Görüşleri (%) 269
Şekil 48. Toplam Dayanıklılık Skorları (%) 273
Şekil 49. Dayanıklılık Skorlarına Göre Annenin Eğitim Durumu (%) 274
Şekil 50. Dayanıklılık Skorlarına Göre Babanın Eğitim Durumu (%) 274
Şekil 51. Dayanıklılık Skorlarına Göre Ebeveynlerin Eğitim Durumu (%) 275
Şekil 52. Çocukların Okulda Geçirdikleri Süreye Göre Dayanıklılık Skorları (%) 275
Şekil 53. Cinsiyete Göre Dayanıklılık Skoru (%) 276

GİRİŞ

Soğuk savaş sonrası dönemde iç savaş, doğal afetler, ülke içi çatışmalar gibi çeşitli sebeplerden dolayı Dünya'daki sığınmacı ve mülteci nüfusu dramatik olarak artmaya başlamıştır. UNHCR'ın güncel verilerine göre bugün dünya üzerinde sayıları 70,8 milyona ulaşan; 41,3 milyonu ülke içinde yerinden edilmiş; 25,9 milyonu mülteci ve 3,5 milyonu ise sığınmacı olan zorunlu göç mağduru insan bulunmaktadır. UNHCR'a kayıtlı olan mültecilerin %57'sini Suriye, Afganistan ve Güney Sudan'dan farklı ülkelere göç eden insanlar oluşturmaktadır. Dünya ölçeğinde en fazla mülteci/sığınmacı bulunduran ülkeler ise sırasıyla Türkiye, Pakistan, Uganda, Sudan ve Almanya'dır (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2019).

Göç öncesi ve sonrası dönemde yaşadıkları yoksulluk ve yoksunluklardan dolayı özel ihtimam gerektiren dezavantajlı gruplar arasında yer alan mülteci ve sığınmacı nüfusun yarısını çocuklar oluşturmaktadır (UNHCR, 1994). UNHCR'ın güncel verilerine göre kayıt altında olan 25,9 milyon mültecinin yarısını 18 yaş altında çocuklardır (UNHCR, 2019). Bu araştırmanın hedef kitlesi mülteciler/sığınmacılar olarak adlandırılan bu dezavantajlı grup içindeki en dezavantajlı konumda yer alan zorunlu göç[5] mağduru sığınmacı/mülteci çocuklar olarak belirlenmiştir. UNHCR'a göre zorunlu göç olgusunun oluşturduğu etki ve problem alanlarının analizi; mülteci kamplarından yansıyan görüntülerin ötesinde yer alan çok daha kapsamlı ve kompleks değişkenlerin bir arada değerlendirilmesini gerekli kılan titiz bir araştırma gerektirmektedir (UNHCR, 1997).

Zorunlu göç olgusunun merkezinde yer alan sığınmacı/mülteci nüfusun hukuksal, sosyal, ekonomik ve toplumsal ihtiyaçları her geçen yüzyılda dramatik değişim ve dönüşümlere uğramaktadır. Dolayısıyla, dünya ölçeğinde tüm mülteci/sığınmacı nüfusun yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaçlarının analizinin yapılmasını sağlayacak global bir gösterge seti bulunmamaktadır. Mülteci nüfusun ihtiyaçları ve yaşadıkları güçlükler içinde bulundukları sosyal yapıya, ekonomik şartlara ve hukuki

[5] Zorunlu göç mültecilerin ve ülke içinde yerinden edilmiş kişilerin anavatanlarında ani ve beklenmedik olaylar (doğal afetler, siyasi çatışmalar, iç savaş, yoksulluk, salgın hastalıklar vb.) sonucunda gerçekleşen kitlesel göç hareketlerinin tanımlanmasında kullanılan bir kavramdır (Martin, 2000).

ve yasal düzenlemelere göre şekillenerek her geçen yıl farklılaşmaktadır. Bu da kaçınılmaz olarak alanda çalışan araştırmacıların odaklandıkları hedef kitleyi, araştırma konularını ve araştırmada başvurulan yöntem, araç ve gösterge setlerini çeşitlendirmelerine yol açmıştır.

Araştırmanın hedef kitlesini oluşturan Suriyeli çocuklar için araştırma içinde kullanılan kilit bir kavram olan 'sığınmacı' kavramının ve bu kavramı 'mülteci' kavramından ayıran temel özelliklerin ne olduğunun anlaşılması önem arz etmektedir. Mültecilik kavramının temel dayanağını oluşturan 1951 Sözleşmesine göre, mülteci "sahip olduğu din, ırk, ulusal kimliği, siyasi görüş ve düşünceleri yüzünden işkence ve/veya öldürülme korkusu yaşadığı için anavatanını terk eden ve vatandaşı olduğu ülkenin korumasından yararlanamayan; ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen başka ülkelere göç etmek zorunda kalan kişiler"dir (UNHCR, ty). Sığınmacı kavramı ise "kendi ülkesinin dışında bulunan, ırkı, dini, milliyeti, bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi görüşü nedeniyle zulüm görmekten haklı nedenlerle kaygı duyan ve ülkesinin korumasından yararlanamayan ya da yararlanmak istemeyen veya zulüm korkusu nedeniyle geri dönmek istemeyen ancak sığınma talebinde bulunduğu ülkenin resmi makamları tarafından henüz mültecilik statüsü verilmeyen kişiler"dir (UNHCR, ty); (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2011). Türkiye, 1951 tarihli mültecilerin hukuki durumuna ilişkin Cenevre Sözleşmesi'nin 1 (B) (1) maddesi gereğince, sözleşmeye 'coğrafi çekince/sınır' koyarak sadece Avrupa ülkelerinden gelen üçüncü ülke vatandaşlarına mülteci statüsü vermektedir (Kirişçi, 1996; Kirişçi, 2001). Dolayısıyla, Ortadoğu ülkelerinden gelerek Türkiye'ye sığınan kişiler Türkiye'de 'geçici koruma'[6] statüsünde barınmakta ve mülteci statüsü elde edememektedirler. Dolayısıyla, Ortadoğu ülkelerinden gelen sığınmacıların Türkiye'de kalışları 3. bir ülkeye yerleşene kadar *geçici* bir nitelik taşımaktadır. Bu

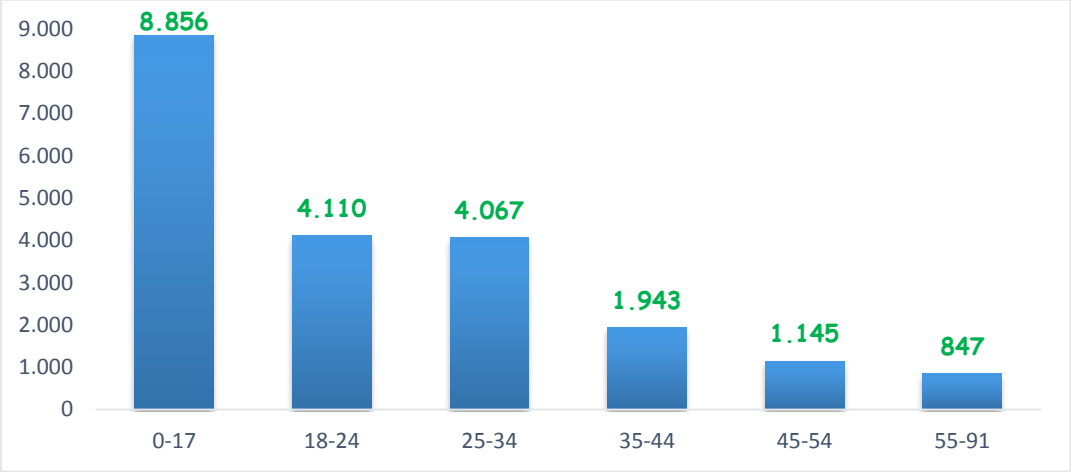
[6] Geçici Koruma kitlesel göç olaylarında acil çözümler bulmak üzere geliştirilen bir koruma çeşididir. Devletlerin geri göndermeme yükümlülükleri çerçevesinde kitleler halinde ülke sınırlarına ulaşan kişiler, bireysel statü belirleme işlemleriyle vakit kaybetmeden uygulanan pratik ve tamamlayıcı bir çözüm yoludur. Türkiye'ye kitlesel akınla gelen Suriyelilere sağlanan koruma geçici koruma olarak adlandırılmaktadır. Türkiye, geçici korumanın üç temel unsurunu yerine getirerek Suriyelilere geçici koruma sağlamaktadır: (1) açık sınır politikasıyla ülke topraklarına kabul (2) geri göndermeme ilkesi (3) gelen kişilerin temel ve acil ihtiyaçlarının karşılanması (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, ty). Ülkemizde geçici korumayı 04.04.2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91'inci maddesi ve bu maddeye dayanılarak çıkarılan 13.10.2014 tarihli ve 2014/6883 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği çerçevesinde sağlamaktadır (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2013).

yüzden de araştırmanın hedef kitlesini oluşturan Suriyeli çocuklar; çalışmada *Suriyeli sığınmacı çocuklar* olarak yer almıştır.

Araştırmanın Konusu ve Amacı

Suriye'de 2011 yılının Mart ayında başlayan çatışmalar neticesinde; Türkiye'deki Suriyeli sığınmacı sayısı 2019 yılı Kasım ayı verilerine göre 3.682.434'e ulaşmıştır. Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin %46,93'ünü 0-18 yaş aralığında yer alan çocuk nüfus oluşturmaktadır (Mülteciler Derneği, 2019). Suriye'deki çatışma ve iç savaşın başladığı günden bu yana, Suriyeli sığınmacıların büyük bir çoğunluğu coğrafi yakınlık sebebiyle Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu illerinde ikamet etmeye başlamışlar ancak ülkelerindeki çatışmaların devam etmesi nedeniyle ev sahibi ülkede yaşadıkları mahrumiyetler artmış ve çareyi Türkiye'nin batı bölgelerine göç etmekte bulmuşlardır. 'Zorunlu göç' dalgasıyla Türkiye'ye gelen Suriyeliler, yaşadıkları ekonomik sıkıntılar ve işsizlik gibi sorunlardan dolayı, Batı illerine yerleşmek zorunda kalmışlardır. Kocaeli İl Göç Müdürlüğü'nde yetkililerle 2016 yılında gerçekleştirilen görüşmelerde Kocaeli'nin sanayi şehri olması ve iş olanaklarının çeşitliliği gibi sebeplerden dolayı Suriyelilerin önemli bir kısmının şehrin çeşitli ilçelerine göç ettiği bilgisine ulaşılmıştır. Kocaeli İl Göç İdaresi'nden temin edilen 2016 yılı verilerine göre, Kocaeli'de yaşayan Suriyelilerin yaş dağılımları aşağıdaki grafikte verilmiştir:

Şekil 1. Kocaeli'de Yaşayan Suriyeli Sığınmacı Nüfusun Yaş Dağılımı Grafiği (2016)



Kaynak: Kocaeli İl Göç İdaresi Müdürlüğü, 2016

Şekil-1'e göre, araştırmanın hedef kitlesini oluşturan Suriyeli çocuklar, Kocaeli'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların %42'sini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın temeli 2016 yılında Kocaeli Valiliği talimatıyla gerçekleştirilen Kocaeli ilinin Darıca ilçesinde yaşayan Suriyeli sığınmacıların istihdam yapısının incelendiği bir araştırmadan elde edilen bulgulara dayanmaktadır. 5 gün süren saha araştırması sonucunda çeşitli kurumlardan temsilcilerin katılımıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde yaşadıkları sorunlar kurum yetkilileri tarafından dile getirilmiştir.

Araştırmacı tarafından sığınmacı/mülteci çocukların eğitimleri üzerine yapılan araştırmaların incelendiği literatür taraması içinde Suriyeli çocukların ev sahibi ülkedeki eğitim sistemi içinde dayanıklılıkları üzerine bir araştırma yapılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın merkezinde yer alan temel kavram dayanıklılıktır. Sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirme süreçlerinin analiz edildiği araştırmanın sahası, Türkiye'nin Kocaeli ili sınırları içinde yer alan bir ilçe olan Darıca olarak belirlenmiş ve Darıca'nın ilk ve orta dereceli okullarına kayıtlı olan Suriyeli çocukların; içinde bulundukları eğitim ekosisteminin sosyal/toplumsal uyumlarına ve bireysel dayanıklılıklarına etkisi analiz edilmiştir. Darıca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen 2019 yılı verilerine göre, Darıca

ilçesinde anaokulu, ilk ve orta dereceli okullara kayıtlı olan toplam **1687** çocuk bulunmaktadır.

Dayanıklılığın kavramsallaştırılmasında ve kavramın içeriğini oluşturan parametrelerdeki çeşitliliğe rağmen, dayanıklılık en genel anlamıyla bireylerin tecrübe ettikleri zorlu şartlarda dahi, pozitif yönlü gelişmelerin gerçekleşmesi olarak tanımlanmıştır (Shean, 2015: 4). Literatürde dayanıklılık çalışmalarının hedef kitlesini büyük bir çoğunlukla çocuklar oluşturmakta ve çocukların dayanıklılıklarının analiz edildiği farklı disiplinlerden pek çok çalışma yer almaktadır (Brooks, 1994; Garmezy, 1991; Garmzey, 1985; Luthar S. S., 1991; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Masten, ve diğerleri, 1999; Masten, 2014; Werner & Smith, 1981). Ancak sığınmacı çocukların merkeze alındığı araştırmalara dayanıklılık literatüründe fazlaca rastlanmamaktadır. Bu araştırmada dayanıklılık, Suriyeli sığınmacı çocukların dâhil oldukları eğitim sistemi içinde, yaşadıkları zorluklara rağmen göç ettikleri ülkenin ve yaşadıkları muhitin toplumsal yapısına uyum sağlamaları, eğitim sistemi içinde beceri ve kabiliyetlerinin ortaya çıkması ve kazanılan becerilerin pratik hayatta kullanılabilme kapasitesi çerçevesinde ele alınacaktır.

Araştırmanın amacı, eğitimin sığınmacı çocukların dayanıklılık geliştirmelerine herhangi bir katkısının olup olmadığının tespit edilmesidir. Belirlenen bu amaç özelinde, çalışmanın araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

(1) Darıca'da yaşayan Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sisteminde yer almalarının dayanıklılık geliştirmeleri üzerinde herhangi bir etkisi var mı?
(2) Suriyeli çocuklar eğitim sistemi içinde elde ettikleri becerilerini pratik hayatta kullanabilme becerisine sahip mi?
(3) Suriyeli çocukların gözünden dayanıklılık nedir? Kişisel dayanıklılığın oluşmasına etki eden faktörler nelerdir?

Dolayısıyla, çalışmada dayanıklılık çocukların eğitim sistemi içinde kazandıkları sosyal uyum becerileri ve elde ettikleri beceri ve kabiliyetlerini pratik hayatta kullanmaları olarak ele alınmıştır. Çocukların çeşitli becerileri kazanmalarında ve kapasitelerini geliştirmelerinde eğitim sisteminin rolü yadsınamaz niteliktedir.

Sığınmacı/mülteci çocukların eğitiminin konu alındığı pek çok araştırmada; fiziksel ve beşeri kaynak kapasitesinin yetersizliği, eğitimcilerin dezavantajlı grupların yer aldığı sınıflarda kullanılabilecek eğitim materyal ve metotlarına ilişkin bilgi ve tecrübelerinin yetersiz olması, dil bariyeri, psiko-sosyal destek mekanizmalarının yetersiz olması, telafi sınıflarının bulunmaması ve kültürler arası etkileşime uygun olmayan fiziksel ortam; sığınmacı/mülteci çocukların eğitim sistemi içinde karşılaştıkları genel sorunlar olarak tespit edilmiştir (Alkhawaldeh, 2018; Cole, 1998; Çelik & Erdoğan, 2017; Ingleby, Kramer, & Merry, 2013; IOM, 2019; Karam & Zellman, ty; Wagner, Bergin, & Hine, 2018). Dolayısıyla eğitim sistemi ve eğitim ekosistemi, sığınmacı çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde hem bir fırsat hem de bir tehdit unsuru olarak değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmada Suriyeli çocukların dâhil oldukları eğitim sisteminin dayanıklılık inşalarında bir fırsat mı yoksa bir tehdit mi olduğu üzerine ayrıntılı analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Önemi

UNHCR'a göre, mülteci/sığınmacı çocuklar özel bakıma ve desteğe ihtiyacı olan 'kırılgan' ve 'bağımlı' bireylerdir ve ortalama bir çocuğa göre gerek güvenlikleri gerekse de iyi olma hallerine tehdit unsuru oluşturabilecek pek çok sorunla karşı karşıyadırlar. Ailelerin ve toplumsal yapıların aniden dağılması ve sahip oldukları kaynakların ortadan kalkması, mülteci/sığınmacı çocukların fiziksel ve psikososyal iyi olma halleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır (UNHCR, 1994). Ancak, bu araştırmada sığınmacı çocukların dayanıklılıklarının analizi, çocukların kendi hayatlarının öznesi olan aktif bireyler olarak ele alınarak gerçekleştirildiği için sığınmacı çocukların araştırma içinde konumlandırılması UNHCR'ın tanımladığı mülteci/sığınmacı çocuk prototipinden oldukça farklı bir noktada yer almaktadır. Araştırma kapsamında Suriyeli sığınmacı çocukların dayanıklı olma hallerinin analizi, dayanıklılığı; bireylerin iyi olma hallerini tesis edebilmelerini kaynaklara erişim potansiyellerine ve karşılarına çıkan engel ve fırsatları değerlendirebilme becerileri olarak tanımlayan günümüzün önemli dayanıklılık teorisyenlerinden olan Michael Ungar'ın bakış açısıyla örtüşmektedir. Ungar'a göre (2008: 225);

> Dayanıklılık, önemli güçlüklerle karşılaşıldığında, dayanıklılık bireylerin iyi olma hallerini tesis edebilmeleri için hem psikososyal, sosyal, kültürel ve fiziksel kaynaklara erişimleri için kapasitelerini kullanabilme iradeleri hem de bahsi geçen kaynaklar için kendi sosyo-kültürel yapılarına uygun olarak müzakare edebilme becerileridir.

Araştırmada çocukların dayanıklı olma halleri Ungar'ın dayanıklılık tanımından hareketle; bireylerin kendileri için sunulan kaynaklardan yararlanabilmeleri, kaynaklara erişim kapasiteleri ve bu kaynaklara erişebilmek için gerekli müzakere süreçlerine başvurmaları üzerinden değerlendirilmiştir. Bu anlamda, araştırmacı, sığınmacı çocukları kırılgan, bağımlı, bakıma muhtaç ve henüz kendi kararlarını alabilecek yetkinliğe ulaşmamış bireyler olarak nitelendirilmekten ziyade; kendi hayatlarında söz sahibi, kendi kapasite geliştirme beceri ve kabiliyetine sahip olan, sesini duyurabilen ve aldıkları kararlarla kendi hayatlarına yön verebilen pro-aktif bireyler olarak değerlendirmiştir. *Dolayısıyla, bu araştırma çocuk çalışmaları alanında çocukları yaşadıkları hayatın pasif reseptörleri olarak gören önyargılı bakış açısının ortadan kaldırılması açısından oldukça kritik bir noktada yer almaktadır*. Çocukların kendi hayatlarını inşa edebilme potansiyellerinin göz ardı edilmesi, özellikle de sığınmacı/mülteci çocuklarla yapılan araştırmalarda, araştırmanın gidişatına yön verebilecek olan kritik öneme haiz olan bilgilerin gözden kaçırılmasına yol açmaktadır (Çalhan, 2008).

Ungar'a göre (2008) dayanıklı olma hali bireylerin refahlarını tesis edebilmeleri için fiziksel ve fiziksel olmayan kaynaklara erişimlerini sağlayacak kapasiteye sahip olmalarıdır. Bireylerin kapasitelerini kullanabilmeleri, bireylere bu kaynakları temin eden ailelere, toplumsal yapıya ve toplumsal yapı içindeki etkileşim ve iletişim ağlarına ve devletlerin oluşturduğu sosyal politika tedbirlerine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu anlamıyla, dayanıklılık hem kaynaklara erişebilmek için başarılı bir *navigasyon* hem de bu kaynaklara erişim sürecinde başvurulan bir *müzakare* sürecidir (Ungar, Liebenberg, & Boothroyd, 2008: 168; Ungar M. , 2008). Dayanıklılığın daha geniş bir perspektiften yapılan tanımlamasına göre, dayanıklılık toplumsal sistemlerin zorlu şartlar altında öngörebilme, adapte olabilme ve kendini yeniden düzenleyebilme beceri ve kapasiteleridir (Ungar, 2011).

Araştırmanın en önemli özelliklerinden biri Türkçe dilindeki dayanıklılık literatürüne katkı sağlamasıdır. Araştırma kapsamında, oldukça detaylı bir literatür

tarama çalışması yapılmış olup dayanıklılık üzerine kapsamlı bir teorik arka plan ilk kez Türkçe dilinde hazırlanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışma ileride dayanıklılık çalışmak isteyen araştırmacılar, akademisyenler ve politika yapıcılar için yardımcı bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Araştırmacı gerçekleştirdiği literatür taramaları ve saha tecrübesinden sonra dayanıklılık literatürüne yeni kavramların kazandırılmasına katkı sağlamıştır. Sığınmacı/mülteci çocukların dayanıklılıklarını konu alan araştırmalar henüz yeterli düzeyde olmadığı için bu niş alana yönelik sahada tecrübe edilen olayları açıklayabilmek adına yeni kavramlar oluşturulmuştur (*müzakere süreci, güvenlik açığı tehdidi ve sosyal maliyet*). Literatüre kazandırılan bu yeni kavramların; ileride sığınmacı/mülteciler ve dayanıklılık üzerine gerçekleştirilecek olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada çocukların dayanıklılıkların ölçülmesinde Michael Ungar tarafından geliştirilen Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeğine başvurulmuştur. Ölçek içinde yer alan soru formu yeniden dizayn edilmiş ve ölçek ilk kez; sığınmacı çocukların eğitim hayatındaki dayanıklılıklarının teşhis edilebilmesi için revize edilmiştir. Ungar tarafından kurulan ve Kanada'da yer alan Dayanıklılık Araştırma Merkezi'nde, ölçeğin sığınmacı & mülteci grupların dayanıklılıklarını analiz eden araştırmacılar için en etkili bir şekilde nasıl revize edilebileceğine dair çeşitli çalışmalar hâlihazırda devam etmektedir. Dolayısıyla, ölçek içinde yer alan soru formunun revize edilmesi ve soru formu skorlarının hesaplanmasında dayanıklılığın hesaplanan skorlara göre kategorize edilmesi bir ilk niteliği taşımaktadır. Araştırmacı, ölçeğin kullanımı için Ungar'dan yazılı izin aldığında; ölçeğin spesifik sosyal gruplara yönelik olarak gerçekleştirilecek araştırmalara göre yeniden şekillendirilmesiyle ilgili olan çalışmaların yakından takip edildiği araştırmacıya aktarılmıştır. Bu yüzden de araştırma, hem sığınmacı/mülteci gruplara yönelik dayanıklılığın tespit edilip ölçülmesi hem de ölçümleme işlemlerindeki revizyonlarla dayanıklılık literatürüne yeni bir ölçümleme ve analiz yöntemi kazandırmıştır. Her ne kadar geçmişte göçmen nüfusla yapılan araştırmalarda nitel ve nicel metotların aynı anda kullanıldığı çalışmaların güçlü yönleri üzerine vurgu yapılsa da; dayanıklılık literatüründe nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmalara fazlaca rastlanmamaktadır. Bu

çalışma için uygulanan saha araştırmasında karma bir metot kullanılarak hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri aynı anda kullanılmıştır.

Araştırma dayanıklılık çalışmalarından elde edilen bulguların sosyal politikaların şekillendirilmesi açısından kullanışlı olması dolayısıyla bir ilk niteliği taşımaktadır. Dayanıklılık çalışmaları, sosyal politika ve müdahale alanlarını yönlendirebilecek güçlü bir potansiyele sahiptir (Luthar & Cicchetti, 2000: 860). Dayanıklılık araştırmalarının en dikkat çekici özelliklerinden biri hâlihazırda problemlerin kristalize olduğu alanlarda dahi, sadece yoksunlukları değil fakat güçlü yönleri de göz önünde bulundurmasıdır. Dayanıklılık çalışmaları aynı zamanda kırılganlığın şekillendirdiği etkileri ortaya çıkarması ve anlamlandırılması bakımından oldukça etkilidir. Araştırmaların nihai amacı kırılganlığın ve koruyucu faktörlerin etkilerini içeren potansiyel mekanizmaların tespit edilerek, oluşturulacak sosyal politika tedbirlerinde yönlendirici bir fonksiyon olarak işlev görmelerini sağlamaktır (Luthar & Cicchetti, 2000). Sonuç olarak dayanıklılık çalışmaları (1) güçlükler karşısında pozitif çıktıların oluşması (2) spesifik risk koşullarına özel (kitlesel göç hareketleri, vb.) koruyucu mekanizmalar ve kırılganlıklarla ilgili ampirik olarak elde edilen verilerin temin edilebilmesi (3) sadece uyumsuzluklara değil fakat aynı zamanda kapasitelere ve yetkinliklere de vurgu yapılarak önleyici mekanizmaların dizayn edilmesini (3) risk altında bulunan bireylerin yoksunluklarından ziyade güçlü yönlerinin de dikkate alınmasını (4) kırılganlığın ve koruyucu faktörlerin ampirik olarak belirlendiği bağlantıları açıklayabilen süreçlerin sistematik olarak gözden geçirilmesini önceledeği için sosyal politika tedbirlerinin şekillendirilmesinde oldukça etkili olabilmektedir (Barber, 2006; Gianesini, 2015; Masten & Obradović, 2007; Stuntzner & Hartley, 2014; Ungar M. , 2005; Ungar M. , 2008).

Bölümlerin Özeti

Çalışma toplamda üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde dayanıklılığın teorik çerçevesi çizilmiş ve dayanıklılık kavramını şekillendiren ve kavramın içeriğinin oluşmasına yön veren teoriler ve kavramlar analiz edilmiştir. Kuramsal ve kavramsal çerçeve, dayanıklılıkla ilgili kavramsal tartışmalar, dayanıklılık çalışmalarında kullanılan önemli kavramlar, dayanıklılık çalışmalarına yönelik yaklaşımlar,

dayanıklılık çalışmalarında odaklanılan alanlar, dayanıklılık çalışmalarına yönelik yeni bakış açısı ilk bölümde incelenmiştir. Dayanıklılık modelleri, çocuklar ve dayanıklılık ve sığınmacı/mülteci nüfus içinde risk ve dayanıklılık bu bölümde analiz edilmiştir. Dayanıklılık çalışmalarının tarihsel arka planına yer verilerek dayanıklılık çalışmalarında kullanılan temel kavramlar belirtilmiş ve koruyucu faktörler, terslikler/zorluklar/güçlükler, risk, kırılganlık, adaptasyon ve yetkinlik kavramları ayrıntılı olarak irdelenmiş; dayanıklılık çalışmalarına yönelik yaklaşımlara, dayanıklılık çalışmalarında kullanılan yeni paradigmaların özelliklerine ve dayanıklılığın söylemsel pratiklerine yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmalarda kullanılan dayanıklılık modelleri kapsamlı bir biçimde irdelenmiş; alternatif dayanıklılık modelleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar anlatılmıştır. İlerleyen alt başlıklarda ise, araştırmanın merkezinde olan hedef kitle olan sığınmacı/mülteci çocukların Dünya ve Türkiye'de içinde bulundukları şartlar ve koşullar, Türkiye'de yaşayan sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde değerlendirilmesi ve Türkiye'de bulunan Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde tecrübe ettikleri zorluklar analiz edilmiştir. Daha sonra sığınmacı/mülteci nüfus içinde risk ve dayanıklılık kavramları analiz edilerek sığınmacı çocukların karşı karşıya kaldığı travmatik stres üreticilerinin neler olduğu açıklanarak, çocukların dayanıklılığına etki eden bireysel, toplumsal, ailevi ve dışsal faktörler incelenmiştir. Bir sonraki alt başlıkta ise eğitim dayanıklılığı kavramı ayrıntılı olarak irdelenmiş olup eğitim stratejileri içinde dayanıklılık kriterleri, eğitim dayanıklılığı üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, eğitim hayatında yer alan sığınmacı çocukların dayanıklılığına etki eden faktörler ve sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılıklarının geliştirilmesiyle ilgili sosyal politika tedbirleri incelenmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde araştırmanın yöntemi ve kullanılan nicel ve nitel yöntemler detaylandırılmıştır. Araştırmada başvurulan yöntem, araştırma evreni ve örneklemi, araştırmada yer verilen nicel ve nitel veri toplama araçları, araştırmanın etiği ve çalışmanın sınırlılıkları bu bölümde yer almaktadır. İkinci bölüm, dayanıklılık çalışmalarında dikkat edilmesi gereken hususların yer aldığı bir bölümle tamamlanmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın bulgularına ve bu bulguların değerlendirilmesine yer verilmiştir. Eğitimcilerle gerçekleştirilen odak grup

görüşmeleri ve Suriyeli öğrencilere uygulanan Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği'nin değerlendirilmesi bu bölümde yer almaktadır. Çalışmanın üçüncü ve son bölümü araştırmanın genel bir değerlendirilmesinin yer aldığı sonuç bölümüyle tamamlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DAYANIKLILIKLA İLGİLİ KAVRAMSAL TARTIŞMALAR

Dayanıklılık (resilience) kavramının kökeni Latince bir kelime olan ve bir yapının elastik olma özelliğini ifade eden *resiliens*'ten gelmektedir (Greene, 2001). Dayanıklılık[7] en geniş anlamda yaşanan önemli zorluklardan sonra yeniden toparlanabilen veya ayakta kalmayı başarabilen dinamik sistemlerin kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Dayanıklılık kavramı 30 yılı aşkın bir süredir üzerinde çalışılan bir konu olmasına rağmen tanımlanmasındaki güçlükler ve karmaşalar hala güncel ve sıklıkla tartışılan konular arasında yer almaktadır (Haskett, Nears, Ward, & McPherson, 2006; Kaplan, 1999; Luthar, Cicchetti, & Backer, 2000; Masten, 2007; Windle G., 2011;).

Dayanıklılık kavramının tanımlanması bugüne kadar birbirinden farklı disiplinlerde yapılsa da; tüm tanımlamaların ortak özelliği bireylerin, toplulukların, toplumların ve sistemlerin karşılaşılan zorluklar karşısında ayakta kalabilme gücüdür. Günümüzde dayanıklılık çalışmaları bireylerin yaşamlarında stres oluşturan olayları *absorbe edebilme kabiliyetleri* ve *kapasitelerine* odaklanmaktadır (Frankenberger, Mueller, Spangler, & Alexander, 2013; OXFAM International [OXFAM], 2019). Bir başka değişle, dayanıklılık kavramsal olarak bireylerin yaşam döngüleri içinde karşı karşıya kaldıkları çeşitli güçlükler/zorluklar karşısında görece olarak başarılı çıktılar sergilemelerini sağlayan bir "acil durum düğmesi" olarak işlev görmektedir (Daniel, 2010: 238).

[7] Bu araştırmada *resilience* kavramı "dayanıklılık" olarak kullanılmıştır. YÖK Veri Tabanında "resilience" kavramını içeren tezlerde, resilience kavramının Türkçe karşılığı 'dayanıklılık', 'dirençli olmak', 'esneklik', 'direniş', 'kendini toparlama', 'yılmazlık' ve 'sağlamlık' anlamlarında çevirilmiştir. Ancak, bu tezde araştırma sorusu ve konusunda en uygun olduğu düşünülen 'dayanıklılık' kavramının kullanılması üzerinde araştırmacı ve tez danışmanı mutabık kalmıştır.

Perry'e göre (2002) dayanıklılık, fonksiyonlarda herhangi bir kayda değer kesinti olmadan stres oluşturan unsurlarla yüzleşebilme kapasitesidir. Gelişimsel literatürde, dayanıklılık sağlıklı çıktıların ve sağlıklı kişilik özelliklerinin oluşmasını destekleyen koruyucu psikolojik risk faktörleri açısından tartışılmaktadır (Bonanno, 2004). Dayanıklılık, aynı zamanda mücadele, adaptasyon ve kararlılıkla aynı anlamlarda kullanılmaktadır (Greene, 2001).

Dayanıklılık kavramına yönelik erken dönem çalışmalarda kavram bireylerin sahip olduğu 'pozitif yönlü bakış açısı', 'öz-kontrol', 'öz güven', 'merak', 'öz saygı' ve 'öz disiplin' gibi kişilerin kendilerine atfedilen karakteristik özelliklerine vurgu yapan davranışsal psikolojinin alanına giren kavramlar üzerinden tanımlanmıştır (Cicchetti, 2003). Öz değer ve öz saygı (Masten & Coatsworth, 1998); pozitif bakış açısı ve umutlu olma (Werner & Smith, 1982); riski modere edebilme (kontrol edebilme) ve içsel kontrol odağı kavramlarının dayanıklılıkla ilişkilendirilebileceği ifade edilmiştir (Parker, Cowen, Work, & Wyman, 1990).

Luthar, Cicchetti, and Becker, 2000'li yıllarda dayanıklılığı "ciddi/kayda değer olumsuzlukların bulunduğu bir bağlamda pozitif yönlü adaptasyonu içeren dinamik bir süreç" olarak tanımlayarak; kavramın içeriğini daha kapsamlı bir hale getirmişlerdir (Luthar, Cicchetti, & Backer, 2000: 543; Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003). Dayanıklılık, farklı risk bağlamlarında ve farklı gelişimsel aşamalarda koruyucu ve kırılganlık faktörlerinin değişen dengesini içeren interaktif bir süreçtir (Luthar & Zelazo, 2003: 544).

Dayanıklılıkla ilgili en geniş kavramsal tanım çocuk dayanıklılığı çalışmalarının önde gelen isimlerinden Masten tarafından yapılmıştır. Masten'e göre dayanıklılık "zorlu ve tehdit edici şartların varlığına rağmen; başarılı adaptasyonun çıktısı, kapasitesi ve süresi" olarak tanımlanmıştır (Masten, 2001: 228; Masten, Best, & Garmezy, 1990: 426; Masten & Coatsworth, 1998). Dayanıklılık risk altında olan bir birey tarafından ulaşılan iyi olma halini ifade ettiği gibi aynı zamanda iyi olma haline ulaşılmasına yardımcı olan mekanizmalar ve araçlar olarak da ifade edilebilmektedir. Dayanıklılığın tanımlanabilmesi için üç kritik koşul bulunmaktadır: (i) önemli tehdit ve ciddi zorluk/güçlükler olarak adlandırılabilecek stresli yaşam şartları altında

büyümek. Söz gelimi yüksek öğretimini tamamlamış tek ebeveynli yoksul bir ailenin içine doğmuş olmak gibi yüksek risk statüsünde tanımlanan önemli bir tehdidin mevcudiyeti veya aile içi şiddet, savaşa tanıklık etmek ve bir ebeveynin vefatı gibi ciddi bir travma ve/veya zorlukla karşı karşıya gelmek olarak ifade edilebilmektedir. (ii) risk faktörlerinin azaltılmasında veya elimine edilmesinde etkili olabilecek içsel ve dışsal kaynakların koruyucu faktörler olarak mevcudiyeti; (iii) ciddi zorluk/güçlüklerin tecrübe edilmesine rağmen, pozitif yönlü adaptasyonun sağlanması (Garmezy, 1990; Luthar & Zigler, 1991; Masten, Best, & Werner & Smith, 1992; Masten & Coatsworth, 1998; Werner & Smith, 1981; Windle G. , 2011).

Masten'e göre (2001: 235) dayanıklılık, kişilerde oldukça nadir olarak rastlanan bir özellik değil; normatif insan kaynağı içinde yer alan "olağanın büyüsü"dür. Zorlukların üstesinden gelerek başarılı yetişkinler olan çocuklarla yapılan çalışmalarda ortaya çıkan en şaşırtıcı sonuç bu olgunun *sıradanlığı*dır. Dayanıklı bireylerin hikâyelerinden dayanıklılığın oldukça nadir olarak rastlanan ve olağandışı yetenek ve becerilerden kaynaklanan bir kavram olduğu algısı oluşabilir ancak bulgular bunun tam tersini işaret etmektedir. Dayanıklılık oldukça sıradandır ve tipik olarak temel koruyucu sistemlerin işlevlerine dayanmaktadır. Dolayısıyla dayanıklılık sağlıklı işleyen bir beyin, ilgili ebeveynlerle yakın ilişkiler, etkili bir eğitim ortamı, kişinin kendine olan inancı ve pozitif etkileşimler kanalıyla ortaya çıkmaktadır (Masten, 2014).

Masten'e göre (2001) yaşamlarında kayda değer olumsuzluklar yaşayan çocukların hepsi, temel kaynaklar ve fırsatlardan beslenen koruyucu kalkanlara sahip değillerdir. Eğer çocuklara yöneltilen temel tehdidin bu terslikler ve güçlüklerden kaynaklandığı düşünülüyorsa; çocukların dayanıklılıklarını ve yetkinliklerini geliştirecek olan çabalar temel koruyucu sistemlerin etkinliğini yeniden inşa eden ve/veya sağlamlaştıran stratejilere odaklanmalıdır. Koruyucu sistemlerin etkili ve işlevsel olması bireysel kapasiteler, ilgili ebeveynlerin varlığı ve çocuğun içinde bulunduğu ailenin sosyo-ekonomik koşullarına bağlı olarak çocuğun başarılı çıktılar üretmesine katkı sağlamaktadır. Ailenin dışındaki ilişki ağlarının araştırılması dayanıklılık çalışmalarında kritik öneme haizdir. Özellikle de riskli yaşam koşulları altında mücadele eden ebeveynler için formel ve informel destek sistemleri kendi

stresleri ile mücadelelerinde yetersiz kalabilmektedir. Bu yüzden de çocuk dayanıklılığı üzerine yapılan araştırmalarda okuldaki öğretmenler veya çocukların dâhil olduğu sosyal gruplar içinde yer alan informel mentorlere de eşit derecede önem verilmelidir (Luthar & Zelazo, 2003: 545).

Garmezy'e göre dayanıklılık yaşanılan travmatik olaylar ve tecrübelerden sonra bireylerin kendilerini toparlamaları ve adaptif olarak iş görmeye/işlemeye devam etmeleridir (Garmezy, 1991; Garmezy, 1993). Huizinga, Loeber, Thornberry ve Cothern'e (1995) göre dayanıklılık ailedeki değişimler veya içinde bulunulan toplumsal yapının şartlarının değişimi gibi çevresel stres kaynaklarına adaptif cevaplar verilmesini içermektedir. Benzer bir biçimde Schoon' a göre (2006: 16);

> […] bireyler her ne kadar dayanıklı olmayı kendi davranışlarında ve yaşam örüntülerinde gösteriyorlarsa da; dayanıklılık kişilere atfedilen karakteristik bir özellik değildir. Güçlükler karşısında adapte olabilme fonksiyonu sadece bireylerin karakterine bağlı olarak açıklanamaz. Adaptasyon aile ve daha geniş çevrenin etkileşimlerinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bireysel gelişme içinde bulunulan sosyo-kültürel bağlama göre sürekli olarak üretilen, sürdürülebilen ve dönüştürülebilen bir yapıdır.

Dayanıklılığın ve dayanıklı olabilmenin meta teorisi Richardson (2002) tarafından ortaya konulmuştur. Richardson'un teorisine göre dayanıklılık dalgalar halinde ilerlemekte ve ortaya çıkmaktadır. Dayanıklılığın ilk dalgası adaptasyon geliştirmeye hizmet eden değerlere veya karakter odaklı özelliklere sahip olabilme aşamasıdır. Daha sonra dayanıklılık süreci ilk dalgada tanımlanan dayanıklılığa ilişkin özelliklerin oluşumu (ortaya çıkma) sürecini kapsamaktadır. Üçüncü dalgada ise bireyler yaşadıkları olumsuz olaylar ve tecrübe ettikleri zorlukların ardından kendi kendilerini gerçekleştirebilecekleri ve yeniden entegre olabilecekleri içsel güçle ilgili farkındalıklarının arttığı, 'içsel dayanıklılık' olarak tanımlanan üçüncü ve son aşamaya geçiş yaparlar (Richardson, 2002: 315). Windle'a göre (2010) dayanıklılık kavramı stres veya travmaların belirgin kaynaklarını müzakere etmek, yönetmek ve adaptasyon sağlamaktır. Bireylerin sahip olduğu kaynaklar, yaşamları ve çevre zorluklarla karşılaşıldığında adaptasyon kapasitesinin arttırılmasına yardımcı olmaktadır.

Amerika Psikoloji Derneği tarafından gerçekleştirilen tanıma göre dayanıklılık "ailevi problemler, ciddi sağlık problemleri, iş yerine ilişkin problemler ve finansal kaynaklı sorunlar gibi güçlükler, travmalar, tehditler, trajediler ve önemli stres

kaynakları karşısında pozitif yönlü adaptasyon sağlayabilme sürecidir. Başka bir değişle ifade etmek gerekirse, olumsuz tecrübelerden sonra iyileşebilmektir" (American Psychological Association, ty). Benson'a göre (1997) dayanıklılık bir bireyin karşılaşabileceği risk faktörlerinin tanımlamasından güçlü yönlerinin tanımlamasına doğru bir paradigma değişikliğidir. Kısacası bireye ilişkin patolojik bakış açısından uzaklaşılmasıdır. Benson'un vurguladığı paradigma değişikliğinin en önemli sebebi; dayanıklı bir bireyin önemli güçlükleri tecrübe etmesine rağmen, aynı şartları tecrübe eden diğer bireylerle karşılaştırıldığında daha az kırılgan olmasından kaynaklanmaktadır (Garmezy, 1994).

Dayanıklılık geliştirmeyi tecrübe etmek yaşam seyri içinde farklılaşmaktadır. Dayanıklılık geliştirmek dinamik ve interaktif bir süreçtir. Bir bireyin belirli bir stres karşısında reaksiyon göstermesi o an karşılaşılan durumun özelliklerine ve bireyin o anki kapasitesini yansıtan tutum ve davranışlarına göre değişim gösterebilmektedir. Toplum içinde yaşayan her bir birey karşı karşıya kaldığı güçlükler karşısında belirli ölçüde dayanıklılık gösterme kabiliyetine sahiptir ancak bu kabiliyet yaşamlarının belirli dönemlerinde daha belirginken diğer dönemlerinde görece daha belirsiz ve muğlak olabilmektedir. Ancak, karşılaşılan bir güçlük karşısında mücadele edebilmek, kişi-çevre arasındaki interaktif süreçlere ve etkileşimlere vurgu yapmadığı için dayanıklılık olarak tanımlanamaz (Liu, Reed, & Girard, 2017). Dolayısıyla dayanıklılık dinamik bir süreç olarak ele alındığında kişinin karşı karşıya olduğu mevcut şartlar ve o spesifik şartlar altında geliştirdiği tutum ve davranışları birlikte analiz edilmelidir. Dayanıklı olmayı geliştiren davranışlar, inançlar, tutum ve davranışların zaman içinde şekillenen spesifik koşul ve şartlar altında öğrenenilebileceği ve bireylerin zamanla yapabilirliklerinin gelişebileceği argümanını savunmuştur (Lucy, Poorkavoos, & Thompson, 2014: 6; Windle G. , 2010).

Dayanıklılık geliştirme kavramının yukarıda bahsi geçen çok yönlü ve çok boyutlu özelliklerinden dolayı; dayanıklılık geliştirme ve dayanıklı olma halinin tanımlaması *kapasite, süreç* ve *sonuçları* içermelidir. (Masten, Best, & Garmezy, 1990). i) *Kapasite:* Bireylerin yaşam döngülerinde maruz kaldıkları büyük değişim ve zorluklar karşısında adaptasyon sağlayabilme kabiliyeti ve kapasitesi (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004); ii) *Süreç:* Ciddi stres üreticileri ile

karşılaşıldığında koruyucu faktörlerin desteğiyle yeniden entegre olma süreci (Richardson, 2002); iii) *Sonuç:* Güçlüklerden sonra elde edilen pozitif çıktıların sonucudur (Masten, Best, & Garmezy, 1990: 426).

Dayanıklılık kavramına ve kurgulanmasına ilişkin çalışmalara özellikle de sosyoloji ve psikoloji disiplinlerinde geniş olarak yer verilmiştir. Dayanıklılık üzerine gerçekleştirilen araştırma ve çalışmaların politika ve müdahale stratejileri belirleme gibi çoklu hedefleri bulunmaktadır. Kavramla ilgili çalışmaların ve araştırmaların önemli bir bölümü bireyler ve aileler üzerine odaklanmakta ve sıklıkla kırılgan ve/veya olumsuz şartlar altında bulunan (çocuk ve gençler gibi) kişileri ve/veya gruplar analiz edilmektedir (Martin-Breen & Anderies, 2011; Windle G. , 2010).

Bazı araştırmacılar tarafından dayanıklılık bireysel yapabilirlikler ve yeterlilikler ekseninde tanımlanmıştır. Bernard'a göre (1995), dayanıklılık kavramı var olan risk ve zorluklar karşısında başarılı bir adaptasyon ve dönüşümün gerçekleşmesini regule eden bireysel kalifikasyonlardır. Dayanıklılık noktalarının oluşması bireylerin karşı karşıya kaldıkları zorlukların negatif etkilerinin bertaraf edilmesine yönelik beceri ve kalifikasyonların geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan kaynaklara erişimlerinin sağlanmasına bağlıdır. Martin Breen ve Marty Anderies (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, bireylerin içinde bulundukları toplumsal yapı içinde çeşitli dayanıklı davranış kalıpları geliştirebilmeleri belirli program ve faaliyetlerin oluşturulmasına bağlıdır. Bir başka değişle ifade etmek gerekirse, spesifik zorluklarla mücadele eden ve sosyo-ekonomik olarak toplumun dezavantajlı nüfusunu oluşturan bireyleri destekleyen programlar ve faaliyet alanlarının geliştirilmesi bireylerin karşı karşıya kaldıkları zorlukların ve dezavantajların etkilerinin genişleyerek daha geniş bir alana yayılmasını engellemektedir (Martin-Breen & Anderies, 2011).

Sosyal ve psikolojik dayanıklılık alanının önde gelen araştırmacılarından biri olan ve Dalhousie Üniversitesi'nde Dayanıklılık Araştırmaları Merkezi kurucusu Michael Ungar'a göre dayanıklılık; "kayda değer bir olumsuzlukla karşılaşıldığında bireylerin iyi olma hallerini devam ettirebilmeleri için psikolojik, sosyal, kültürel ve

fiziksel kaynaklara müzakereleri gerçekleştirebilmek için kullandıkları ve/veya başvurdukları bireysel ve kolektif kapasitelerini ifade etmektedir" (2008: 225).

Ungar'ın bu kapsamlı dayanıklılık tanımında, bireyler ve bu bireylerden oluşan grupların (aileler, akran grupları ve topluluklar gibi) insani gelişmeyi sağlayan psikolojik, sosyal ve fiziksel kaynaklara erişimlerini garanti altına alan süreçlere vurgu yapmaktadır (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013). Dolayısıyla, dayanıklılık beslenme, eğitim ve sağlık hizmetleri gibi ihtiyaç duyulan kaynakların keşfedilmesinde hem bireysel kapasiteleri hem de bireylerin içinde bulundukları aile kurumu, eğitim kurumu ve beşeri çevre gibi sosyal ekolojinin bileşenlerinin belirlenmesini tarif etmektedir. Reyes (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalara göre, eğitim kurumları ve eğitmenler çocukların dayanıklı davranış kalıpları geliştirmelerinde başat rol oynamaktadır. Çocukların dayanıklılık geliştirmeleri öğrenciler, eğitimciler ve ebeveynler arasındaki etkileşimin güçlendirilmesi yoluyla ortaya çıkmaktadır (Reyes, 2013).

Ungar (2006) dayanıklılık kavramına ekolojik olarak daha hassas bir bakış açısı geliştirerek; özellikle de dayanıklılığın bireysel kapasiteleri merkeze alan tanımından ziyade; bireylerin içinde bulundukları fiziksel ve sosyal ekolojilerin kapasitelerine odaklanmıştır. Bu yüzden de Ungar'a göre dayanıklılığı açıklayan iki süreç bulunmaktadır: "Arama/navigasyon" ve "müzakere etme". Bu iki kavramı merkeze alan Ungar'ın (2008: 225) bir başka dayanıklılık tanımına göre, dayanıklılık "sürdürülebilir kaynaklara erişimlerini sağlama ve iyi olma hallerini maksimize etme arayışı içindeki bireylerin, yapabilirlikleri ve bireye bu kaynakları temin eden içinde bulundukları toplum, kültürel yapı, sosyal gruplar ve ailenin sahip olduğu şartlardır". Bir birey kendisine öz saygı sağlayan tecrübeler edinme, kaliteli eğitim alma ve bir sosyal gruba ait olma gibi kaynaklara ulaşmak için bir *fail* (eyleyen) olarak kendi yolunu *aramak* zorundadır. Bu yüzden de dayanıklılık hem çocuğun arayarak erişmeye çalıştığı bir süreç hem de erişmeye çalıştığı süreç içinde bulunduğu sosyo-kültürel şartlara göre şekillenen kaynakları müzakere edebilme kapasitesidir. Böylelikle Ungar, 'arama/navigasyon' ve 'müzakere' kavramlarıyla dayanıklılığın statik tanımlamasından ziyade kültürel olarak bağımsız süreçlere ve çıktılara vurgu yaparak dinamik bir dayanıklılık tanımı yapmıştır.

Ungar'ın dayanıklılığı kültürel farklılıkları dikkate alarak tanımlaması, kavramla ilgili *emic* ve *etic* perspektiflerin dikkate alınmasını da gündeme getirmiştir. *Emic-Etic paradigması* Brislin, Lonner, and Thorndike (1973) çalışmalarında detaylandırılmıştır. Buna göre *emic perspektif*; kavramı o kavramın ortaya çıktığı veya şekillendiği kültürel çerçevede değerlendirirken; *etic perspektif* ise incelenen kavramın farklı bağlamlar içindeki kullanımını, kültürel bir tarafsızlık veya objektiflik çerçevesinden ele almaktadır (Brislin, 1976; Brislin, Lonner, & Thorndike, 1973: 217). Arama/navigasyon ve müzakare kalıplarının kültürler arası doğasının anlaşılması emic ve etic perspektiflerin uzlaştırılmasını gerektirmektedir. Söz gelimi, belirli bir sosyo-kültürel grubun içinde kabul gören bir kültürel pratiğin; evrensel değerlerle ve normlarla hiçbir ilişkisi olmayabilir. Trickett and Birman (2000)'a göre eğer iyi olma haline erişim mücadele edilmesi gereken bireysel bir çaba olarak ele alınacaksa ve kültürel yapının, sosyal grupların ve kurumların taleplerine adapte edilecekse; bu noktada neyin pozitif olduğuyla ilgili tanım benzer şartlar içinde olan bireyler arasında bile farklılaşabilmektedir. Ayrıca, dayanıklılıkla ilgili söylemsel pratiklerin büyük bir çoğunluğu Avrupa merkezli Batı kültüründen etkilenmiş ve ona göre şekillenmiştir. Dolayısıyla, dayanıklılıkla ilgili çalışmalarda başvurulacak olan metotların da Avrupa merkezli araştırma hegemonyasından çıkarılması kültürel çoğulculuğun dikkate alınmasında etkili olacaktır" (Ungar, Liebenberg, & Boothroyd, 2008: 168).

Dayanıklılık çalışmalarının hedef grubunu çocuk ve gençler oluşturmaktadır. Bunun en önemli gerekçesi günümüzde çocukların, eski jenerasyonlarla kıyaslandığında, daha steril ve korunaklı çevrelerde yetiştikleri için stres üreticileri ve engellerle mücadele etmek zorunda kaldıklarında daha fazla desteğe ihtiyaç duymalarıdır (Newman T. , 2002). Ulusal Bilimler Akademisi'nin Ulusal Araştırma Konseyi'ne (National Research Council) göre (1996: 4) dayanıklılık "çeşitli risklerle karşılaşan çocukların problemli davranışlar sergilemelerinden koruyan koruyucu bir mekanizmadır". Çocukluk dönemine ilişkin çeşitli olumsuzlukların ve güçlüklerin değerlendirildiği çalışmalarda; araştırmanın odağını belirgin bir biçimde çocuk refahına ve iyi olma haline zarar veren spesifik durumlar ve koşullar oluşturmaktadır. Ancak, sadece çocukların yaşamlarındaki çeşitli güçlük ve zorlukların negatif etkilerine odaklanan araştırmaların; tamamlanmamış bir resim sunduğunu ifade eden

araştırmacıların sayısı her geçen gün artmaktadır. Yapılan araştırmalarda bazı çocuk ve gençlerin çeşitli yoksunluklar, zorluklar ve tehdit edici bir çevre içinde büyümek zorunda kalsalar da pozitif yönlü bir adaptasyon geliştirebildikleri tespit edilmiştir (Donnon & Hammond, 2007; Masten, 2001; Rutter M., 1987; Werner & Smith, 1982). Dayanıklılığın gelişmesi çocukların ve gençlerin yaşadıkları olumsuz tecrübelerden sonra kapasitelerinin, esnekliklerinin ve bu güçlüklerle başa çıkabilme stratejilerinin güçlenmesi anlamına da gelmektedir (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004; Wong & Lee, 2005).

Sonuç olarak dayanıklılık çalışmalarının en önemli teorisyenleri Micheal Rutter, Norman Garmezy, Suniya Luthar, Emmy Werner, Ann Masten ve Michael Ungar dayanıklılığı aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Rutter: Dayanıklılık hayatlarında ciddi olumsuzluklar ve terslikler yaşayan bazı bireylerin diğerlerine göre daha olumlu çıktılar üretmesidir (Rutter M. , 2006). Rutter, koruyucu mekanizmayı dayanıklılığın dört temel süreciyle ilişkilendirmiştir: Bunlar 'risk etkisinin azaltılması', 'negatif davranış kalıplarının azaltılması', 'öz güven ve öz yeterliliğin inşası ve devamı' ve 'yeni fırsatların ortaya çıkması'dır (1987: 316; 1985).

Garmezy: Strese dayanıklılıktan ziyade, adaptif davranışları sürdürerek yeniden toparlanma kapasitesidir (Garmezy, 1991).

Werner: Bireylerin içsel kırılganlıklarıyla (gelişimsel dengesizlikler, olağandışı hassasiyetler vb.) ilgili streslerle ve dışsal streslerle (hastalık, aile içinde kayıplar, ailenin dağılması vb.) baş edebilme kapasitesidir (Werner & Smith, 1982).

Luthar: Önemli terslikler karşısında pozitif adaptasyonu kapsayan dinamik süreçlerdir (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000).

Masten: İstikrarı, yaşam gücünü ve gelişmeyi tehdit eden önemli değişimlerden sonra sistemin kendini yenileyebilme kapasitesidir (Masten, 2001).

Ungar: Dayanıklılık, bireylerin etrafındaki yapılar, aldıkları hizmetler ve sağlıklı bilgi üretme yoludur. Tüm bu özelliklerin bireyin temel karakteristiği olarak bir araya geldiğinde, karşılaşılan zorlukların üstesinden başarıyla gelebilme becerisidir (Ungar M. , 2005).

Dolayısıyla, dayanıklılık yapılan araştırmalarda çoklu risk faktörleriyle karşılaşan ancak başarılı adaptasyon gerçekleştirip adaptasyon süresince öğrendiklerini ve edindiği tecrübeleri başarılı çıktıların ortaya çıkması için kullanabilen genç nüfusun bir özelliği olarak ifade edilmiştir (Hawkins & Catalano, 1992; Masten, Best, & Garmezy, 1990; Rutter M. , 1985; Werner E. E., 1989; Werner E. E., 1995).

1.2. DAYANIKLILIĞIN KAVRAMSAL OLARAK İNŞASINDA BİLİMSEL KAYGILAR VE GÜÇLÜKLER

Her ne kadar dayanıklılık kavramına atfedilen anlamlar ve etiketler değişse de; en genel biçimde "tehdit edici ve zorlu şartlar altında bulunulmasına rağmen başarılı adaptasyonun süreci, çıktısı ve kapasitesi olarak" tanımlanmaktadır (Masten, Best, & Garmezy, 1990: 426). Dayanıklılık bir *özellik*, *nitelik*, *süreç* ve bir *çıktı* olarak değerlendirildiği için kavramın kullanımında farklılıklar bulunmaktadır (International Federation of Red Cross and Red Crescent Society [IFRC], 2012). Kavramın neye atıfta bulunduğuna, kullanımıyla ilgili bir standarda; modellerde ve teorilerdeki rolüne ilişkin bir fikir birliği bulunmamaktadır (Furedi, 2009; Linkov & Trump, 2019; Pooley & Cohen, 2010; Yee-Melichar, Takagi, & Lui, 2018). Bir başka değişle ifade etmek gerekirse, dayanıklılıkla ilgili yayınlanmış olan literatürde kavramın ölçümünde, bulgularında ve yorumlamalarında problemler ve tutarsızlıklar, kavramının faydasının ve buluşsal (keşifsel) değerinin sorgulanmasına yol açmıştır ancak Glantz ve Slooda'ya göre (1999) dayanıklılığın tanımlanması ile ilgili kavramsal ve metodolojik problemler bulunması, kavramın tamamıyla terk edilmesi gerektiği anlamına da gelmemektedir.

Dayanıklılıkla ilgili gerçekleştirilen literatür taramalarına göre dayanıklılığın bütün şartlar ve koşullar için geçerli olan evrensel bir tanımlaması bulunmamaktadır

(Patel, Rogers, Amlôt, & Rubin, 2017) çünkü dayanıklılık bir *ajandadır* (Government of United Kingdom, 2016). Ayrıca, bazı durumlarda pozitif yönlü çıktıların oluşmasına zemin hazırlayan koşullar bir diğerinin gelişmesini engelleyebilmektedir. Söz gelimi, bir çocuğun sahip olduğu güçlü aile bağları, ailenin benimsemiş olduğu değer yargıları ve normlara göre çocuğun dayanıklılık kazanması açısından hem faydalı hem de zararlı olabilmektedir. Ayrıca, toplumsal yapı ve organizasyonlar sadece "dayanıklı" bireylerden oluşmamaktadır. Kişilerin sahip olduğu bazı bireysel kalifikasyon ve beceriler, karşılaştıkları zorlukları aşmalarına destek olabilir (söz gelimi zeka ve problem çözme yeteneği, sağlıklı ilişkiler, öz saygı, destekleyici bir aile ortamı ve pozitif rol modeller gibi); ancak bu değişkenlerin hiçbiri tek başlarına veya hep birlikte dayanıklılık kavramı ile ilişkilendirilemez. Bunların dışında hayatlarında ciddi problemler ve gelişimsel engellerle karşılaşmayan bireyler; toplumsal statüleri nedeniyle toplumdaki etkilerinin güçlü olması, bu bireylerin dayanıklı olarak kabul edileceği anlamına da gelmemektedir (Rutter M. , 1990).

1.2.1. Terminolojinin Kullanımındaki Varyasyonlar

Dayanıklılık kavramı günümüze kadar pek çok teorik zeminde tartışılsa da; kavramın teorik ve pratik araştırma literatüründe kullanılmasında hala bazı güçlükler yer almaktadır:

Dayanıklılık araştırmacıları aynı zamanda risk koşulları ve yetkinlik arasındaki ilişkiyi birbirinden farklı olarak kavramsallaştırmaktadır. Bazı araştırmacılar kişisel verilere dayalı analitik bir yaklaşıma başvurmakta ve bireyleri zorluklara/tersliklere maruz kalan ve karşılaşılan bu terslikler karşısında yetkin olanlar olarak tespit etmeye çalışmakta (örneğin düşük yoğunluklu güçlükler ve yüksek yetkinlik düzeyi gibi) ve bireyleri diğerleriyle kıyaslama yoluna gitmektedirler. Diğer araştırmacılar ise değişken bazlı analizlere başvurarak etkileşime dayalı modeller üzerinden analiz yapmaktadırlar (Kaplan, 1999).

a) *Dayanıklılığın kişisel bir özellik mi yoksa dinamik bir süreç mi olduğuna dair birbirinden farklı kavramsallaştırmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar*

dayanıklılığı dönüşümlü olarak iki farklı kavramı içeren bir şekilde kullanmaktadırlar.

Dayanıklılık kavramının ifade edilmesindeki en önemli anlaşmazlık dayanıklılığın kişilere atfedilen bir özellik mi yoksa durumlara atfedilen bir süreç mi olduğuna yönelik tartışmalara dayanmaktadır (Jacelon, 1997). 1990'ların başında dayanıklılıkla ilgili öne çıkan bir çalışmada dayanıklılık; stresli olayların negatif etkilerini regule eden kişisel bir özellik olarak tanımlanmıştır (Wagnild & Young, 1993). Bazı araştırmacılar ise dayanıklılığı bireylere atfedilen durağan bir özellik olarak tanımlanmasının aksine; dayanıklılığı dinamik bir süreç olduğunu belirtmişledir (Cicchetti, 2003; Fleming & Ledogar, 2008; Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984). Dayanıklılığın dinamik süreçlerine vurgu yapan araştırmacılar dayanıklılık kavramının ve dayanıklılık geliştirmenin cinsiyetler, yaş grupları, sosyal bağlamlar ve kültürel arka planları içine alan çok yönlü doğasına vurgu yapmışlardır (Masten, 2001).

Dayanıklılık araştırmalarının önde gelen teorisyenlerinden Masten (1994) zorlu yaşam şartları altında pozitif yönlü uyumun sağlanmasında 'resilience' (dayanıklılık) kavramının kullanıldığını belirtmiştir. Ancak Masten 'resiliency' (dayanıklı olma) kavramının, kişisel özelliklere atıfta bulunduğu için ikisi arasındaki ayrıma dikkat çekmiştir (Luthar, Cicchetti, & Backer, 2000). Bazı araştırmacılar dayanıklılığı daha çok bireylere özgü karakteristik özellikler etrafında (örneğin, zekâ gibi) değerlendirirken; bazıları da çevresel bir faktör olarak değerlendirmektedir (örneğin sağlıklı aile yapısı gibi). İkinci değerlendirme dayanıklılıktan ziyade "koruyucu faktörler"e vurgu yapmaktadır. Ancak dayanıklılıkla ilgili yapılan değerlendirmelerde hem bireylere özgü ve bireyler arasında bulunan bir özellik olarak hem de çevresel bir faktör olarak ele alınması; kısacası ikisinin etkileşiminin göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Söz gelimi, dayanıklılık bazen kişisel yetkinliklerle ilgili olabilirken bazen motivasyonlarla bazen de her ikisinin etkileşimiyle ilgili olabilmektedir (Glantz & Sloboda, 1999). Ancak, eğer dayanıklılık kavramı kişilere özgü bir karakteristik olarak kabul edilirse; bu ön kabul kaçınılmaz olarak bazı bireylerin karşılaştıkları zorluklar/terslikler karşısında ellerinden geleni yapmadıkları algısının oluşmasına yol açmaktadır. Ancak, kavramın bu perspektiften ele alınması dayanıklılığın oluşmasının

altında yatan çevresel faktörleri göz ardı etmektedir (Masten, Best, & Garmezy, 1990; Reynolds, 1998; Tarter & Vanyukov, 1999).

Yukarıda bahsi geçen kavramsal kargaşaya ek olarak "dayanıklı çocuk" kavramının kullanımı da benzer bir biçimde kişisel özellikler ve dayanıklılığın oluşmasına yardımcı olan süreçler arasında bir anlam kargaşasına yol açmaktadır (Masten, Best, & Garmezy, 1990; Rutter M. , 1993; Werner E. E., 1984). Dayanıklı çocuk kavramsal olarak zeka veya empatik olmak gibi spesifik kişisel bir özelliklere vurgu yapmamaktadır. Bunlardan ziyade *dayanıklı çocuk* kavramı, dayanıklılığın oluşmasının en önemli iki unsuru olan (i) çocuğun iyi olma haline zarar verecek tehdit unsuru veya unsurlarının varlığı (ii) iyi olma haline tehdit unsurları bulunan çocuğun pozitif adaptasyonu sağlayabilmesi (Luthar S. S., 1993: 442) olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir biçimde dayanıklı gençlik (resilient youth) kavramı da hem çocukların yaşam şartlarını (söz gelimi, yoksul veya kötü muameleye maruz kalmış çocukların içinde bulundukları yaşam şartları gibi) hem de bu yaşam şartlarını tecrübe eden çocukların pozitif yönlü adaptasyonları ile ilgili ipuçlarını kapsamaktadır. Luthar'a göre araştırma 'süreç'lere odaklanıyorsa; herhangi bir kavram kargaşasına yol açmamak için bunun açık bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir (Luthar & Cicchetti, 2000: 862).

b) Dayanıklılığın modelleri içinde kullanılan merkezi kavramlarla ilgili bir görüş birliği bulunmamaktadır.

Dayanıklılıkla ilgili erken döneme ait yapılan çalışmalarda "koruyucu" kavramı yüksek ve düşük düzeyli tersliklerden/olumsuz şartlardan etkilenmeyen etkileşim ağları için kullanılmaktaydı (Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984; Masten, ve diğerleri, 1988; Rutter M. , 1987). Bazı araştırmacılar "koruyucu" kavramını yatıştırıcı/iyileştirici etkileri ifade etmek için kullanmışlardır. Örneğin Werner ve Smith'in çalışmasında (1982, 1992) *koruyucu değişkenler*, risk altında bulunan ancak iyi gelişme gösteren/göstermeyen ve ciddi sorunlar üreten çocukları birbirinden ayırt etmek için kullanılmıştır. Kavramın benzer bir kullanımı Rochester Çocuk Dayanıklılığı Projesi'nin raporlarında da bulunmaktadır (Cowen, Work, & Wyman, 1997; Cowen, Wyman, Work, & Parker, 1990). Koruyucu faktörlere ilişkin kavram

kargaşası aynı zamanda kavramın hem temel dayanıklılık modellerinden biri hem de interaktif süreçler olarak birbirlerinin yerine kullanılmasında da göze çarpmaktadır (Luthar & Zigler, 1992; Rolf, Masten, Cicchetti, Nuechterlein, & Weintraub, 1990).

Dayanıklılık araştırmalarında kullanılan merkezi anlamlar arasındaki muğlaklıkları azaltmak için Luthar (1993: 447) öne çıkan süreçlerin kavramlarını çeşitlendirerek koruyucu faktörleri üç ayrı kategori altında incelemiştir. Hem yüksek hem düşük risk ortamlarında işleyen yatıştırıcı etkiler "koruyucu faktörler" olarak kullanılmaktadır. Bahsi geçen yatıştırıcı etkiler interaktif ve modere edici süreçlerden ayrılabilirler. Artan risklere rağmen stabiliteye yapılan vurgudan dolayı "koruyucu-stabilite edici faktörler" olarak ifade edilmektedir (yapılan atıf yükselen risklere rağmen stabiliteye vurgu yapıyorsa). Eğer çocukların risklerle kurduğu irtibata izin veriyorsa (yetkinlikler artan risklerle çoğalıyorsa) "koruyucu geliştirici" faktörler olarak; yapılan atıf genel olarak avantajlara vurgu yapıyorsa (ancak beklenen stres düzeyi düşük bir orandan daha yüksekse avantajlara daha az vurgu yapılmaktadır) "koruyucu ancak reaktif" faktörler olarak adlandırılmaktadır.

1.2.2. Teorik Kaygılar

a) *Dayanıklılıkla ilgili çalışmalarda kullanılan teorik çerçevelerle ilgili tartışmalar devam etmektedir.*

Çocukların gelişimindeki çoklu bağlamların öneminin kavramsal tanınırlığı oldukça zayıftır. Rigsby'e göre (1994: 91) dayanıklı olmak/dayanıklılık geliştirmek veya dayanıklı olmamak durumlarıyla ilgili olarak çeşitli korelasyonların saptanması insani gelişimdeki teori inşasının dışında gerçekleşiyorsa, literatüre çok fazla katkı sunamayacaktır. Diğer bir yandan, dayanıklılıkla ilgili çalışmaların teorik arka planının olmadığı pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmemektedir (Kaplan, 1999; Tolan, 1996). Çocukların farklı alanlardaki uyumları ve dayanıklılık geliştirmeleri üzerine iki temel çerçeve; yapılan pek çok araştırmaya önderlik etmiştir. Garmezy (1995) ve Werner & Smith (1981, 1992), çalışmalarında yer alan ve risk altındaki çocukları etkileyen öne çıkan koruyucu ve kırılganlık süreçlerini üç temel aşamada incelemiştir: (i) sosyal grup (yaşanılan muhit ve sosyal destek mekanizmaları), (ii) aile

(ebeveyn ilgisi ya da istismarı), (iii) çocuk (zekâ ve sosyal yetenekler gibi kişisel özellikler). Bu üçlü çerçeve dayanıklılıkla ilgili birçok çalışmanın organize edilmesine katkı sağlamıştır (Baldwin, & Baldwin, 1992; Cowen, Work, & Wyman, 1997; Fergusson & Lynskey, 1996; Luthar & Zigler, 1991; Luthar S. S., 1999; Masten & Coatsworth, 1998; Seifer, Sameroff, Wyman, Cowen, Work, & Parker, 1991).

Dayanıklılık çalışmalarını yönlendiren ikinci çerçeve ise ekolojik bağlam ve olumlu gelişmeler kaydeden çocuklar arasındaki etkileşimleri inceleyen (Bronfenbrenner, 1979) "ekolojik" ve "ekolojik-etkileşimsel" modeldir (Sameroff & Chandler, 1975), (Cicchetti & Lynch, 1993). Mülteci/sığınmacıların sahip oldukları spesifik tecrübeler ve yaşanılan tecrübelerin farklı ihtiyaçları doğurması sebebiyle Bronfenbrenner'in Ekolojik Yaklaşımı pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmiştir. Bronfenbrenner'in Ekolojik yaklaşımında; gelişme sadece belirli bağlamlar içinde vuku bulmakta; bu yüzden de ancak bulunduğu bağlamlar içinde anlamlandırılmaktadır. Ekolojik Model'de aile fonksiyonu gibi temel gelişimsel faktörlerin etki alanının, çocukların ve ailelerin içinde bulundukları toplumsal yapının sosyolojik özelliklerine göre şekillendiği ön kabulü üzerinden gitmektedir (Gorman-Smith & Tolan, 2003). Ekolojik yaklaşım, çocuğun toplumun gerçek bir üyesi olması için geçen sürçlere odaklanmaktadır.

Bronfenbrenner (1979: 9) insani gelişmeyi "bireyin çevresiyle kurduğu ilişki ve aynı zamanda kişinin çevresine ait olan özellikleri keşfetme, sürdürme ve değiştirmeye yönelik gelişen kapasitesi" olarak ifade etmiştir. Bu modelden etkilenen dayanıklılık çalışmaları kişinin çevresiyle etkileşimi ve bu etkileşim sonucunda çevresiyle geliştirdiği yakınsal süreçlerin tanımlanması gelişmenin motoru olarak ifade edilmiştir (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Daha sonraları bu fikirlerin Bronfenbrenner ve arkadaşları tarafından geliştirilmesi çocuk gelişiminin bağlamsal etkileri üzerine en kapsamlı bio-psiko-sosyal-ekolojik sistem teorisinin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Berk, 2006). Bronfenbrenner (1979)'ın ekolojik sistemler kuramı okul-ev ilişkilerinin önemine vurgu yapan en temel yaklaşımdır. Merkezde çocuğun yer aldığı bu modelde çocuğu çevreleyen ve etkileyen "mikrosistem", mezosistem", "ekzosistem" ve "makrosistem" dört sistem bulunmaktadır. *Mikrosistem*; çocuğun gündelik hayatında etkileşim içinde olduğu kişiler modelin ilk katmanını oluşturmakta ve aile, eğitim

kurumları içinde yer alan aktörleri ve akran gruplarını kapsamaktadır. *Mezosistem* olarak adlandırılan ikinci katman ise çocuğun ilişki içinde bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistem öğesinin etkileşimini içermektedir. Aile ve akran grupları, aile ve okul idaresi, aile ve öğretmenler arasındaki etkileşimler bu katman dâhilinde değerlendirilebilir. Üçüncü katman *ekzosistem* ise çocuğun doğrudan dâhil olmadığı, kişisel gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimler bütününü kapsamaktadır. Dolayısıyla mezosistem ve ekzosistem çocuk üzerinde etkisi olabilecek olan iki farklı sistem arasındaki ilişkileri ele almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının, valiliklerin, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin aldıkları kararlar ve uyguladıkları politikalar buna örnek olarak gösterilebilir. *Makrosistem* olarak adlandırılan en dışta bulunan katman ise toplumsal normları, değerleri, inanç sistemlerini, yaşam biçimlerini, sosyo-ekonomik şartları kapsamaktadır. Bronfenbrenner'e göre makrosistem belirli bir kültür, alt kültür ve/veya daha geniş sosyal bağlamlar için ele alınan sosyal yapının kapsamlı bir prototipi olarak da değerlendirilebilmektedir (Bronfenbrenner, 1992; Dryden-Peterson, Dahya, & Adelman, 2017).

Bronfenbrenner birbirleriyle etkileşim içinde bulunan bu sistemleri bir küme ve alt kümeyi oluşturan öğeler gibi birbirine iç içe geçmiş şekilde tanımlamaktadır. Dolayısıyla gelişme, mütekabiliyet ilkesine dayanmakta ve incelenen çevre de birbirleriyle etkileşim içinde bulunan pek çok bağlam içinde değerlendirilmektedir. Gelişimin gerçekleşmesi salt bireyin değişimi ile değil; fakat aynı zamanda bireyi çepeçevre saran birbirinden farklı bağlamlar arasındaki değişimlere de bağlı olarak gerçekleşmektedir (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen, & Frater-Mathieson, 2004).

Makrosistemler çocuğun bio-psiko-sosyal gelişiminin kültürel perde arkasını şekillendiren sosyal ekolojinin özelliklerine vurgu yapmaktadır. Soyutlamanın düzeyi genişledikçe; dayanıklılıkla ilişkili olan aile destek mekanizmaları ve kültürel geçişkenlik gibi spesifik bağımsız değişkenlerin izole edilmesi imkânsız hale gelmektedir. Böyle bir durumda ölçüm için uygun olan tek şey çocuğun katılımının fonksiyonel göstergeleri (okul devamlılığı ve sosyal normatif davranış kalıpları gibi) olmaktadır. Bu sınırlamalara rağmen değerler, kolektif inançlar ve başarılı çocuk yetiştirme arasında iletişimi kurgulayabilen araştırmalara da rastlanmaktadır (Lerner & Benson, 2003). Spesifik olarak sosyal politika, insan hakları veya uluslararası

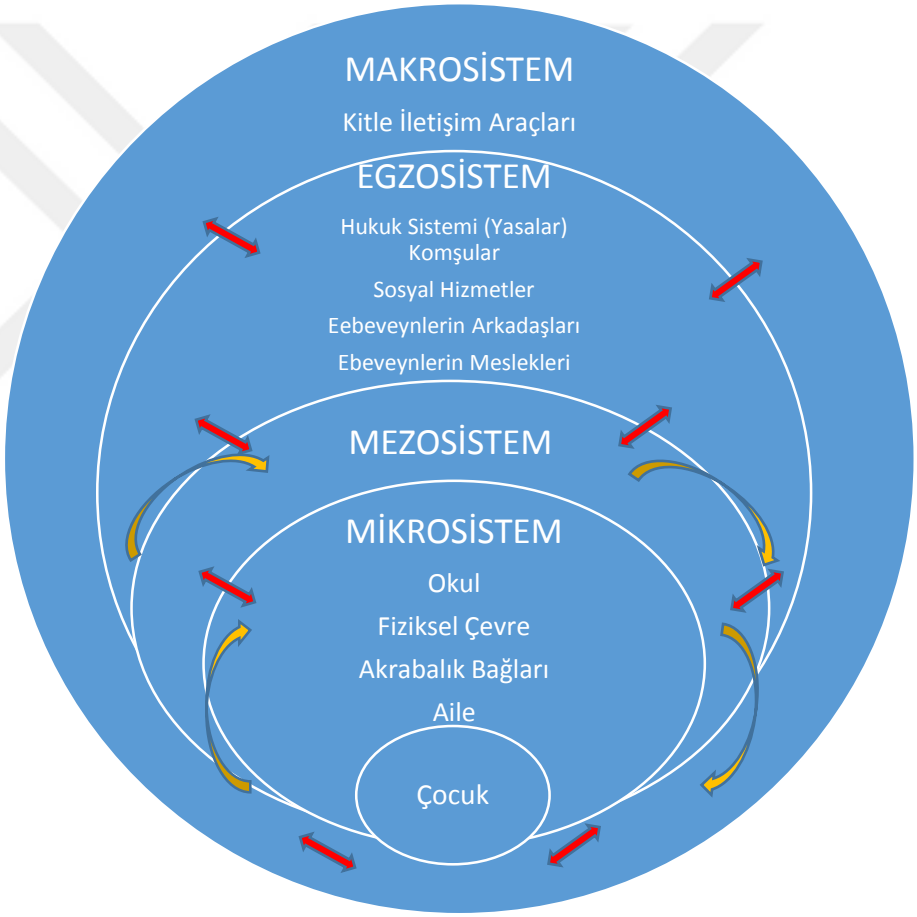
ilişkiler alanlarında çalışan bazı araştırmacıların dayanıklılık kavramını değerler, sosyal yapılar ve toplumsal normlar arasındaki ilişkileri göstermek için kullandığını söylemek mümkündür (Betancourt, Brennan, Rubin-Smith, Fitzmaurice, & Gilman, 2011).

Bernard (1991); Masten ve arkadaşları (1990); Rutter (1990); Luthar ve Zigler (1991) ve Ungar (2005) çocuk gelişimi ile ilgili Bronfenbrenner'in yaklaşımını takip eden çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Son zamanlarda literatürün odak noktasını, doğal afet veya iç savaş gibi travmatik olaylardan sonra çocukların pozitif yönlü adaptasyon geliştirebilmelerinde fırsat pencereleri sunan kanunlar, yasalar, gelenekler ve kültürel pratikler gibi makrosistemlerin araştırılmasına yönelik çalışmalar oluşturmaktadır (Ungar M. , 2011).

Bronfenbrenner'in modeli sığınmacı/mülteci çocukların gelişimi ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi noktasında kişisel ve çevresel faktörlerin değerlendirilmesini göz önünde bulunduran bir bakış açısı sunduğu için çocukların dayanıklılık geliştirmeleri araştırmalarında fonksiyonel bir çerçeve sunmaktadır. Model, interaktif süreçlerin adaptasyon süreçlerini içermekte ve çevresel değişimleri tedrici olarak ele almaktadır. Pek çok birey için yaşanan çevresel değişimler belirli bir süreç içinde tedricen gerçekleşmekte ve yaşanan değişimler yaşam döngüsünün tamamını etkilememektedir. Ancak, sığınmacı ve mülteci nüfus grubu içinde yer alan bireyler; hayatlarının neredeyse bütün alanları üzerinde etkili olan ani ve majör değişimlere adapte olmak zorundadırlar. Sonuç olarak, ekolojik yaklaşım; birbirinden farklı sığınmacı/mülteci nüfus gruplarına aynı lensler üzerinde ve birbirleriyle örtüşen ve etkileşim içinde olan farklı sistemlerin sığınmacı/mülteci çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerinin daha iyi anlamak ve analiz etmek açısından fonksiyonel bir çerçeve sunmaktadır. Model, aynı zamanda sığınmacı çocukların farklı zaman dilimleri içinde bulundukları "göç öncesi", "göç esnası" ve "göç sonrası" dönemleri içeren farklı ekolojilerde yaşanan *enstantelerin* tespit edilmesi açısından da oldukça önemlidir (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen, & Frater-Mathieson, 2004: 9).

Özet olarak ekolojik sistemin temel prensipleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Çocuk, modelin merkezinde yer almaktadır.
2. Çocuğun hayatını etkileyen birbirinden bağımsız veya birbirleriyle etkileşim içinde olan pek çok etken bulunmaktadır.
3. Çocuğun davranışları çevresindeki bireylerden ve bireylerin etkileşimine göre şekillenmektedir.
4. Sistemler arasındaki ilişkilerin niteliği ve sıklığı çocuklar üzerinde etkilidir.
5. Çocuğun doğrudan etkileşim içinde bulunmadığı sistemler de çocuğun gelişimini etkilemektedir.
6. Çocuğun sağlıklı gelişimi için sistemler arasındaki etkileşimlerin tutarlılığı önemlidir.



Kaynak: TEDMEM, 2014

Ekolojik-Etkileşimsel Modelde kültür, yaşanılan muhit ve aile gibi bağlamlar bireylere olan yakınlıkları değişen düzeyde birbirinin içine geçmiş birkaç düzeyde kavramsallaştırılmıştır. Bu modelin en önemli özelliği risk faktörleri ve kompanse edici faktörler arasında ayrım yapmış olmasıdır. Bu ayrıma ek olarak hem risk

faktörlerinin hem de kompanse edici faktörlerin geçici boyutlarına da vurgu yapmaktadır. Söz gelimi, bir bireyin yaşamının belirli bir döneminde karşılaştığı bir risk faktörü, yaşamının diğer dönemlerinde de aynı şekilde etkili olamama ihtimali vardır. Dolayısıyla, bu model riskin olasılıksal doğasını ön plana çıkararak, risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasında bir denge kurmaktadır. Ekolojik-Etkileşimsel Modelde kavramsallaştırılan düzeyler zaman içinde birbiriyle yer değiştirebilmekte ve dayanıklılık araştırmalarında aile yoksulluğu, kötü muameleye maruz kalmak gibi birbirinden farklı riskleri içerecek şekilde dayanıklılıkla ilgili olan kavramsal çerçeveyi şekillendirmektedir (Baldwin A. L., ve diğerleri, 1993; Cicchetti & Lynch, 1993; Cicchetti, Rogosch, Lynch, & Holt, 1993; Connell, Spencer, & Aber, 1994; Crittenden, 1985; Leadbeater & Bishop, 1994).

b) *Bazı akademisyenlere göre araştırmalarda sadece dayanıklılığa odaklanmak 'pozitif uyum'un ortaya çıkmasına ve gelişimsel teoriye katkı sağlamamaktadır.*

Her ne kadar dayanıklılık ve onun daha geniş olarak kavramsallaştırılması olarak ifade edilen gelişimsel teori örtüşse de (Tarter & Vanyukov, 1999); dayanıklılığı farklı bir inşa (yapı) olarak gören bir bakış açısı hala mevcuttur. Gelişimsel literatürde dayanıklılıkla ilgili olan çalışmaların büyük bir çoğunluğu kronik yoksulluk, ebeveyn kayıpları, doğal afetler ve iç savaş gibi üstesinden gelinmesi gereken zorluklar karşısında beklenen (istenilen) uyumun ortaya çıkmasına zemin hazırlayan süreçlere odaklanmıştır (Gaillard, 2010).

Terslikler/olumsuz şartlar altında pozitif uyuma katkı sağlayan süreçlerin anlamlandırılması gelişimsel süreçlerin anlamlandırılmasına katkı sağlayabilir. Ancak, dayanıklılık daima pozitif davranışların ortaya çıkmasına yol açmamaktadır. Dolayısıyla, bazı araştırmacılara göre dayanıklılık ve pozitif uyum veya pozitif yönlü gelişim birbirinden ayrı değerlendirilmelidir (Luthar & Cicchetti, 2000). Dayanıklılık kavramı ile ilgili teorik kaygıların giderilebilmesi için:

- *Dayanıklılığın Çok Boyutlu Doğasının Farkındalığı Artmalıdır:* Risk altındaki çocukların belirli bir alanda pozitif yönlü adaptasyon sağlamaları; diğer alanlar da aynı

başarıyı sergileyecekleri anlamına gelmemektedir. Bu yüzden de araştırmacılar araştırma bulgularını açıklarken genel geçer cümlelerden kaçınarak; onun yerine bulgularını dayanıklılığın tespit edildiği belirli (spesifik) alan için sınırlı tutmalıdır.

- *Teorik Kaygılar:* Dayanıklılık çalışan araştırmacılar çalışmalarını olumsuzluklar karşısında öne çıkan kırılganlıklar ve koruyucu süreçlerin dikkate alındığı sınırları belirli bir teorik çerçeve içinde sunmalıdır. Araştırmacılar aynı zamanda kendi bulgularından ortaya çıkan teorik varsayımları da detaylandırmalıdır.

- *Koruyucu Faktörlerin Altında Yatan Süreçlerin Araştırılması:* Dayanıklılıkla ilgili araştırmalar dayanıklılığın tanımlanmasından; gelişimsel sürecine doğru ilerlemelidir. Araştırmacılar belirli yapıların spesifik risk grupları için pozitif çıktılarla ilişkili olduğu ile ilgili yeterli kanıta sahip olduklarında; önceki ampirik ve teorik kanıtlara dayanan potansiyel mekanizmaların da açıklanmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Söz gelimi, eğer dini inanç bir koruyucu faktör olarak düşünülüyorsa; altında yatan muhtemel mekanizmalar (i) informal destekteki artışları (ii) gündelik stres üreticileri ile başa çıkmak için fonksiyonel olmayan mücadele kalıplarında azalmayı (örneğin, alkol tüketimi gibi) içermelidir (Brody, Stoneman, & Flor, 1996; Luthar, 1999).

- *Kapsayıcı ve Multidisipliner Araştırmaların Önemi:* Dayanıklılıkla ilgili olan çalışmalar geliştikçe multidisipliner araştırmalara duyulan ihtiyaç da belirginleşmiştir. Dolayısıyla, dayanıklılığın oluştuğu farklı yolları açıklayan psikolojik, sosyal, biyolojik/genetik süreçlerin dikkate alınmasına ihtiyaç vardır. Gelişim psikolojisi, antropoloji, sosyoloji ve kültürel psikoloji gibi disiplinlerin görüşlerinin entegre edildiği çapraz disipliner araştırmalar; çocuk gelişimi konusunda bağlamlar ve alt kültürel gruplar özelinde koruyucu ve kırılganlık süreçlerinin anlamlandırılmasına katkı sağlayacaktır (Luthar S. S., 1999).

1.2.3. Dayanıklılığın Çok Boyutlu Doğası

a) *Dayanıklılık çalışmalarındaki bulgulara göre yüksek risk altında olan çocuklar bazı alanlarda yetkinlik gösterirken; diğer alanlarda problemli*

olmaları; bilim insanlarını kavramın doğasının (kurgusunun) gerçeğe uygunluğunu sorgulamalarına yol açmıştır.

Dayanıklılık araştırmalarında güçlükler/zorluklar tek bir stresli yaşam tecrübesinden çoklu negatif olaylara kadar uzayan bir skalada değerlendirilmektedir. Benzer bir biçimde risk altında bulunan bireyler arasında pozitif gelişme veya uyumun tanımlanmasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılara göre, dayanıklılığın net bir şekilde tespit edilebilmesi için risk altındaki çocukların birden fazla uyum/gelişme başlığında pozitif yönlü bir ilerleme kaydetmeleri gerekmektedir. Bazı araştırmacılar ise sadece bir alanda mükemmele yakın bir ilerleme veya başarıyı; diğer alanlarda ortalama bir başarı kaydedilse dahi dayanıklılığın tespit edilmesinde yeterli olarak kabul etmektedir (Luthar, 1991; Luthar, Doernberger, & Zigler, 1993). Dolayısıyla, gelişimleri normal olarak kabul edilen çocuklar bile farklı bilişsel, davranışsal ve duygusal kapasiteleri dikkate alındığında tek tip bir ilerleme kaydetmemektedirler (Fischer, 1980; Fischer & Bidell, 2006). Farklı yetkinlik alanları arasında çocukların sergiledikleri bu heterojenlik dayanıklılığın kendisini bir inşa olarak çürütmemekte ancak araştırmacılar için kritik bir mesaj vermektedir: Araştırmacıların pozitif yönlü adaptasyon sağlanan alanları net bir şekilde ifade etmeleri gerekmektedir (Garmezy & Cicchetti, 1993; Luthar, 1993). Son dönemlerde yapılan dayanıklılık araştırmalarında, araştırmacıların dayanıklılık kavramına belirli bir çerçeve çizerek "eğitim dayanıklılığı" (Wang & Gordon, 1994); "duygusal dayanıklılık" (Kline & Short, 1991) ve "davranışsal dayanıklılık" (Salley, ve diğerleri, 2015) gibi spesifik kavramlar oluşturmayı tercih etmektedirler.

Belirli bir yetkinlik kriterine göre risk altında değerlendirilen çocukların uyum sağlayabildikleri alanların her zaman homojen olmadığı tespit edilmiştir. Çıktılar dikatomik olarak incelenmektedir. Bir birey bir çıktı açısından dayanıklı olarak değerlendirilebilirken; bir diğer çıktı açısından dayanıklı olarak değerlendirilmeyebilir (Luthar, Doernberger, & Zigler, 1993). Söz gelimi uyuşturucu madde kullanımıyla ilgili bir dayanıklılık araştırmasında, araştırma örneklemine dâhil olan kişi veya kişiler uyuşturucu madde kullanmasalar bile alkol kullandıkları ve klinik açıdan depresyonda kabul edildikleri için dayanıklı kabul edilmeyebilirler. Dayanıklılık ve dayanıklı olma hali sadece bir davranışın veya bir çıktının sonucuna göre değerlendirilemez (Glantz

& Sloboda, 1999). Benzer bir biçimde yaşamlarının erken dönemlerinde "dayanıklı" olarak değerlendirilen bireylerin; yaşamlarının ileriki aşamalarında maruz kaldıkları stresin yoğunluğundan dolayı negatif çıktılar geliştirebildikleri gözlemlenmiştir (Anthony E. J., 1974).

Bazı araştırmacılar, bireylerin lineer bir ilerleme kaydedemeyeceklerini belirterek; geliştirilen dayanıklılığı anlamlandırmak için birbirinden farklı alanlarda pozitif ve negatif faktörlerin değerlendirilerek daha sistematik ve etkileşimsel bir yaklaşımın oluşturulmasına önem vermişlerdir. Etkileşimsel yaklaşımı savunan araştırmacılara göre, biyolojik, psikolojik, psikiyatrik, sosyal, ailesel ve çevresel tüm etkiler bir arada değerlendirilmeli ve faktörlerin tamamı kümülatif bir biçimde aynı anda göz önünde bulundurulmalıdır (Masten, Best, & Garmezy, 1990). Bu bakış açısı hem pozitif hem de negatif etkilere ait olan farklılıkları ve çeşitlilikleri göz önünde bulundurarak çok faktörlü bir sistem önerisi sunmaktadır. Bazı araştırmacılar sadece koruyucu ve risk faktörlerini içeren basit lineer yaklaşımlara odaklanmanın; dayanıklılık çalışmalarına yetersiz katkı sunduğunu savunmaktadır. Her ne kadar çok faktörlü sistematik yaklaşım araştırmadan beklenen kaynak taleplerini ve karmaşıklığı arttırsa da; dayanıklılığın nasıl şekillendiğinin anlamlandırılması açısından önem taşımaktadır (Glantz & Sloboda, 1999).

b) *Araştırmalara birbirinden farklı adaptasyon alanlarının dahil edilmesi ve bu alanlar arasında belirgin uyumsuzlukların olması dayanıklılıkla ilgili "optimal" göstergelerin tespit edilmesi sürecini zorlaştırmaktadır.*

Her ne kadar dayanıklılık araştırmalarında kullanılan birbirinden farklı ampirik metotlar birbiriyle bağlantısı olmayan bulgulara ulaşmayı sağlasa da; metodolojideki bazı farklılıkların herhangi bir bilimsel inşayı anlamlandırmak açısından önemli olduğu da söylenebilmektedir (Luthar, 1996). Söz gelimi ebeveyn-çocuk ilişkileri üzerine birbiriyle örtüşen (analog) birçok vakaya rastlamak mümkündür. Bir araştırmacı ideal ebeveyn olmanın göstergeleri/işaretleri üzerine bir araştırma yaptığı düşünüldüğünde; "hangi boyutlar açısından ideal ebeveynlik? (ebeveynlerin tutumları mı yoksa sergiledikleri davranışları açısından mı?) Eğer ebeveynlerin sergiledikleri davranışları açısından bir göstergeye ulaşmak hedefleniyorsa; araştırmacı referans

olarak fiziksel/duygusal olarak doyum, disiplin, iletişim stilleri veya hepsinin kombinasyonunu mu dikkate alacaktır? Bu sorulara verilecek olan cevaba göre araştırmadan ortaya çıkacak olan sonuçlar da farklılaşacaktır. İdeal ebeveyn olmanın tanımlanması veya ölçülmesindeki farklılıkların bu konu üzerindeki literatürün etki alanını daraltacağı söylenemez. Tam tersine, farklı araştırmalarda birbirinden farklı metodolojilere başvurularak ideal ebeveyn olma halleriyle ilgili bilimsel literatürün oluşmasına katkı sağlanabilir (Luthar, Cicchetti, & Backer, 2000). Dayanıklılıkla ilgili olarak gelişen literatürle ilgili görüşlere göre birbirinden farklı çalışmalarda (Garmezy & Cicchetti, 1993; Luthar & Zigler, 1992; Masten, Best, & Garmezy, 1990; Masten, Burt, & Coatsworth, 2006; Rutter M. , 1990; Werner E. , 1995;) senkronize (birbirini destekleyen) kanıtlara birbirinden farklı ölçüm stratejileri kullanılarak ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Dayanıklılık araştırmalarında kullanılacak göstergelerin tespit edilmesi araştırmanın amacına, bağlamına ve hedef kitlenin demografik ve sosyo-ekonomik yapısına bağlı olarak değişim göstermektedir. Söz gelimi yeni yürümeye başlayan bir çocuk için bakımından sorumlu olanlara güvenli bağlanma dayanıklılıkla ilgili önemli bir gösterge iken (Sroufe, 1979); okul çağına gelmiş bir çocuk için okul başarısı ve akran gruplarıyla kurdukları pozitif ilişkiler dayanıklılıkla ilgili önemli göstergeler arasında yer almaktadır (Masten, ve diğerleri, 1995). Şehrin merkezinde yoksulların oturduğu mahallelerde, ait olduğu toplumsal yapıya ve aile yapısına uygun davranışlar sergiledikleri için uyumlu ve dolayısıyla dayanıklı olarak kabul edilen bu çocuklar akran gruplarında kabul görmemelerinden kaynaklanan belirgin uyumsuzluklar yaşayabilmektedirler (Coie & Jacobs, 1993; Luthar, 1995; Luthar & McMahon, 1996). Bu gibi durumlarda kırılganlığı ve koruyucu süreçleri birbirinden farklı olarak incelemek ve tespit edilen bulguları incelenen spesifik alanlar dikkate alınarak tartışmak yerinde olacaktır.

Dayanıklılık çalışmalarında incelenen alanla ilgili olarak en uygun göstergelerin tespit edilebilmesi için incelenen duruma ve alana göre tespit edilen göstergeler hiyerarşik bir düzen içinde de ele alınabilir. Kısacası, bir göstergeye bir diğerine göre daha fazla önem ve anlam atfedilebilir. Örneğin anti-sosyal kişilik bozukluğu sergilemesi açısından yüksek ailesel risk taşıyan bir ergen genç için uyumlu

davranışlar sergilemesi önemli bir gösterge olarak kabul edilebilirken; okulda sergilediği performans (her ne kadar önemli olsa da) ikinci planda incelenen bir gösterge olarak kabul edilebilir (Luthar & Cicchetti, 2000).

1.2.4. Dayanıklılıkla İlgili Güçlü Kanıtlara Duyulan İhtiyaç

a) *Dayanıklılığın inşası kayda değer risklere maruz kalınmasını öngörmektedir. Riskin ölçülmesinde belirsizlikler göz önünde bulundurulduğunda araştırma içinde farklı düzeylerde terslik/olumsuzluğu tecrübe eden tüm bireylerin dayanıklı olarak kabul edilip edilmeyeceğine karar verilmesi kolay değildir.*

Bu konuda iki önemli nokta değerlendirilebilir: (i) istatistiksel risklere karşı gerçekleşmesi muhtemel riskler (Richters & Martinez, 1993); (ii) risklerin objektif olarak değerlendirilmesine karşı sübjektif olarak değerlendirilmesi (Wang & Gordon, 1994). Bir araştırmada riske maruz kalma ve olumsuz çıktıların oluşması ile ilgili tüm korelasyonlar göz önünde bulundurulsa da; belirli bir örneklem içinde bulunan farklı bireylerin yaşam şartları ve koşulları dikkate alınmalıdır (Cicchetti & Garmzey, 1993; Kaplan, 1999; Masten, 1994).

Dayanıklılığın inşasında yorumlayıcı açmazlar madde bağımlısı çocuklarla ilgili gerçekleştirilen bir araştırmada öne çıkmıştır. Araştırma kapsamında incelenen grup yüksek psikopatolojik risk altında değerlendirilmiştir. Anneleri kokain bağımlısı olan çocukların %65'inin majör psikiyatrik bozukluğa sahip olduğu tespit edilmiştir (Luthar, Cushing, Merikangas, & Rounsaville, 1998). Herhangi bir majör psikiyatrik bozukluğa sahip olmayan ve örneklem içinde yer alan çocukların %35'i dayanıklı olarak değerlendirilmiştir. (örneğin geniş aile çevresinden gelen destek, dayanıklılık gelişiminde etkili olabilir) (Rutter M. , 1990). Bu örnekte çocuğun geniş aile çevresinden gelen olası bir destek çocuğu riske karşı koruyan tampon bir mekanizma işlevi görerek aynı zamanda koruyucu faktör haline dönüşmektedir. Dolayısıyla, dayanıklılık kavramı bazı durumlarda koruyucu/ilgili ailelerin içinde bulunan çocuklara atfedilen bir özellikten ziyade; aile için daha uygun bir etiket olarak da değerlendirilebilmektedir (Baldwin, Baldwin, & Cole, 1990). Bunun dışında, yüksek riskli bir ortamda bulunan çocukların tamamının reel bir risk altında olup olmadığı ya

da alternatif olarak pozitif yönlü gelişme kaydeden çocukların hepsinin dayanıklı olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceği dikkate alınmalıdır. Pozitif yönlü gelişme kaydeden çocuklar düşük düzeyde riske maruz kaldıkları için dayanıklı olarak değerlendirilmeyebilirler (Baldwin, Baldwin, & Cole, 1990; Richters & Martinez, 1993).

Dayanıklılık çalışmalarındaki gerçekleştirilen sübjektif değerlendirmeler dikkate alındığında; Gordon ve Wang'a (1994) göre belirli bir tersliğin/olumsuz olayın anlamı onu tecrübe eden bireyler ve değerlendirmeyi yapacak olan araştırmacı açısından farklı olarak yorumlanabilmektedir. Sonuç olarak araştırmacılar belirgin risklerin mevcudiyeti içinde uyumsuzluk ortaya çıkmasını (uyumsuz bir davranış kalıbı gibi) yüksek bir ihtimal olarak değerlendiriyorlarsa, dayanıklılığın tespit edilebilmesi için pozitif yönlü çıktılara odaklanılabileceğini ifade etmektedirler (Luthar & Cicchetti, 2000).

1.2.5. Dayanıklılık Çalışmalarının Tarihsel Arka Planı: Çalışmaların Kökeni, Hedef Kitlesi ve Odaklanılan Alanlar

Dayanıklılık çalışmalarının erken dönem kavramsallaştırılması pozitif çıktılarla ilişkilendirilen bireysel odaklı faktörlerle tanımlanmıştır (Anthony, 1987; Kaplan, 1999). Dayanıklılık ile ilgili çalışmaların kökeni psikolojik araştırmalara dayanmaktadır ve travmatik ortamlarda büyüyen bazı çocuk ve gençlerin pozitif yönde adaptasyon geliştirdiklerinin arkasında yatan nedenlerin analiz edilmesinde başvurulan ve psikoloji literatüründe kullanılan önemli kavramlardan biridir (Lee, Cheung, & Kwong, 2012). Amerika Psikoloji Derneği'nin tanımına göre, dayanıklılık geliştirme, kavramsal olarak toplumdaki bireylerin farklı travma, trajedi, güçlükler ve önemli stres kaynaklarının karşısında (ailevi ve ilişkisel sorunlar, ciddi sağlık problemleri ve ekonomik sorunlar vb.) adapte olma kabiliyetleri olarak tanımlanmıştır (American Psiychological Association, ty). Şiddet, yoksulluk, stres, travma, savaş ve yoksunluk gibi travmatik olaylara şahit olan çocuk ve gençlerin bazıları; karşılaştıkları risklerle mücadele etme noktasında diğer genç ve çocuklara nazaran daha dayanıklı olabilmektedirler.

Zamanla dayanıklılık kavramı ve bu kavramın geliştirilmesine dair çalışmalar bireysel kökenli risklerin tanımlanmasından; bireylerin güçlü yönlerinin tanımlanmasına doğru değişim göstermiştir. Dolayısıyla, dayanıklılık kavramına psikopatolojik boyutlu bakış açısı, yerini bireylerin karşılaştıkları güçlükler karşısında nasıl dayanıklılık kazandıklarına odaklanan yeni bakış açısına bırakmıştır (Lee, Cheung, & Kwong, 2012). Dayanıklılık psikiyatri alanında değişimi başarılı bir şekilde yönetebilen bireylerin başvurduğu psikolojik ve biyolojik güçlü yönleri olarak tanımlanmıştır (Flach, 1988). İnsani Gelişme alanında dayanıklılık tecrübe edilen olumsuzluklarla başarılı bir şekilde mücadele edebilme ve ayakta kalabilmek olarak tanımlanmıştır (Werner & Smith, 2001). Sosyal bilimlerde dayanıklılık negatif yaşam tecrübelerinden sonra toparlama ve olumsuzluklarla mücadele ederken bireylerin daha güçlü olmalarını ifade etmektedir (Henderson & Milstein, 1996). Her ne kadar dayanıklılık kavramsal olarak bireysel gelişmenin yer aldığı söz gelimi aile (Patterson, 2002), okul sınıfları (Doll, Brehm, & Zucker, 2006) veya okullar (Wang & Gordon, 1994) gibi pek çok sisteme uyarlanabilse de; araştırmaların büyük bir çoğunluğunda dayanıklılık, bireyler bazında incelenmiştir.

Dayanıklılıkla ilgili çalışmalar özel ihtimam gerektiren spesifik nüfus grupları içinde değerlendirilen bireylerin geri dönüşümü olmayan zorluklar ve güçlüklerle karşılaşmalarına rağmen adaptif gelişimsel çıktılar elde edebildiklerine ilişkin gözlemlerden sonra yaygınlaşmaya başlamıştır (Garmezy, 1974; Murphy & Moriarty, 1976; Rutter, 1979; Sameroff & Seifer, 1983; Werner & Smith, 1992).

Dayanıklılık alanında incelenen nüfus gruplarını çoğunlukla gençler ve çocuklar oluşturmaktadır. Gençlerin içinde bulundukları toplumsal yapı içinde uyumsuz davranışlarının anlamlandırılmasına yardımcı olan değişkenlerin incelendiği araştırmaların oldukça uzun bir tarihi vardır. Bu araştırmaların amacı gençlerin sağlıklı adaptif yaşam biçimlerine ulaşmalarını sağlayacak temel faktörlerin belirlenmesiydi (Rae-Grant, Thomas, Offord, & Boyle, 1989; Rutter M., 1990). Araştırmacılar spesifik problemlere dayanan teşhislere potansiyel çözümler belirlemeye çalışırken; gençlerin sağlıklı ve üretici bir yaşam biçimine sahip olmalarını sağlayacak olan koruyucu ve dayanıklılık faktörlerinin kümülatif etkileri üzerine fazla eğilmemişlerdir (Scales & Leffert, 1999). Sonuç olarak çocuk ve gençlerin hedef kitle olarak belirlendiği

dayanıklılık araştırmalarında; kişisel gelişimin, aile, okul ve akran gruplarıyla sağlıklı bir iletişimin tesis edilmesinde etkili olan sosyal destek sistemlerinin yeterince sağlanamadığı ile ilgili kaygılar ön plana çıkmıştır (Wolkow & Ferguson, 2001).

Geçtiğimiz 10 yılda, gençlerin spesifik davranışsal problemlerinin (vandalizm ve uyuşturucu madde bağımlılığı gibi) engellenmesine odaklanılan araştırmaların sonucunda belirlenen politika ve programların uzun dönemli faydalarından bahsetmek pek mümkün olmamıştır (Benson, Leffert, Scales, & Blyth, 1998; Windle M., 1992). Böylelikle dayanıklılık çerçevesi ve modelinin geliştirilmesiyle ilgili çalışmalara odaklanılmaya başlanarak çocukların ve gençlerin sosyal ve psikolojik iyi olma hallerinin araştırılmasıyla ilgili yeni bir çalışma alanı şekillenmiştir (Cowen & Work, 1988). Eş zamanlı olarak eğitim, psikoloji, sosyoloji ve sosyal çalışma alanlarında görev yapan politika yapıcılar ve uygulayıcılar gençlerle ilgili potansiyel servislerin ve hizmetlerin belirlenmesinde genç dayanıklılık kavramını kullanmaya başlamışlardır (Cameron & Cadell, 1999; Grizenko & Fisher, 1993; Wolkow & Ferguson, 2001). Uygulamalı araştırmalar perspektifinden bakılacak olunursa; gençlerin dayanıklılık geliştirmelerinin anlamlandırılması ile ilgili kapsayıcı bir çerçeveye odaklanmak; politika yapıcıların çocuk ve genç gelişimi ile ilgili olan konularda dayanıklılık merkezli bir yaklaşımı merkeze almalarına yardımcı olmuştur (Blyth & Leffert, 1995; Scales & Leffert, 1999).

Dayanıklılık çalışmaları sadece gençlerin ve çocukların davranışsal problemlerin engellenmesi ve gençlerin topluma uyum sağlayabilmelerinin önündeki engellerin kaldırılmasına odaklanmamıştır. Bunun dışında dayanıklılık çalışmalarının odağında özellikle de dezavantajlı bir sosyo-ekonomik yapı içinde yer alarak savaş ve şiddet gibi travmatik olayların içinde büyüyen çocukların dayanıklılık gösterme halleri ve biçimleri de yer almaktadır (Lucy, Poorkavoos, & Thompson, 2014: 166).

1.3. DAYANIKLILIK ÇALIŞMALARINDA KULLANILAN ÖNEMLİ KAVRAMLAR

1.3.1. Koruyucu Faktörler

Tarihsel olarak sosyal ve davranışsal bilimler insani ve sosyal kalkınmayı çalışırken problem odaklı bir yaklaşım takip etmişlerdir. Patolojilerin tespit edilmesine odaklanan araştırmalarda genel olarak problemler, hastalıklar, kötü muamele ve yetersizlikler incelenmiştir. Bu model kapsamında incelenen çalışmaların birçoğunun tasarımı geçmişe yöneliktir ve olumsuz çıktıların kaçınılmaz olduğunu savunmaktadır. Sözü edilen araştırmalardan elde edilen veriler önleyici hizmetlerin sunulması açısından oldukça yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Garmezy'e göre (1985) araştırmanın patolojik modeli; gerçeklerden ziyade değerler üzerinde yükselen önleyici modellerin ortaya çıkmasında yanlış bir güvenlik algısı sunmaktadırlar. Bu çerçevede geçmişe yönelik araştırma metotlarının kullanıldığı gelişimsel ve uzun erimli risk çalışmaları; risk faktörlerinin doğasını tespit edebilmek için çocukları gelişim süreci boyunca birden çok kez değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu uzun erimli çalışmalarda çocukluk döneminden ergenliğe ve yetişkinliğe adım atan risk altında olan çocukların önemli bir kısmının şaşırtıcı bir şekilde sağlıklı ve dayanıklı genç erişkinler olduğu tespit edilmiştir (Benard, 1991).

Ekolojik modelle birlikte problemli davranışların analizinde araştırmalarda odaklanılan alanlar, risk faktörlerinden bireylerin yaşamlarındaki stres üreticileriyle mücadele etmelerini kolaylaştıran özelliklerin ve sosyo-kültürel şartların şekillendirdiği koruyucu faktörlerin araştırılmasına kaymıştır (Garmezy, 1991). Bu araştırmaların patolojilere odaklanan araştırmalarla kıyaslandığında, önleyici tedbirlerin oluşmasına daha fazla katkı sağladığı ifade edilmiştir. Eğer dayanıklı olmanın ve iyi olma halinin çevresel ve kişisel kaynakları üzerine karar verilirse; sağlıklı gelişmeye yardımcı olan kişisel ve çevresel özelliklerin tespit edilerek, gelişim üzerinde olumsuz etki oluşturan sebeplerin ortaya çıkmadan elimine edilmesine odaklanılabilir. Böylelikle bazı çocukların karşılaştıkları yoksunluklara ve zorluklara rağmen zarar görmemelerinin nedenleri tespit edilebilmektedir (Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984).

Dayanıklılık araştırmaları üzerinde çalışan akademisyenler, politika yapıcılar ve araştırmacılar koruyucu faktörler ve risk faktörlerinin daha ileri düzey kavramsallaştırılmasına duyulan ihtiyacı dile getirmişlerdir (Stouthamer-Loeber, Loeber, Wei, Farrington, & Wikström, 2002). Araştırmalarda koruyucu faktörler ve risk faktörleri farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu kavramların seçimleri ve kullanımlarında zaman zaman çeşitli muğlaklıklar bulunmaktadır. Bazı yazarlar araştırmalarında yer verdikleri değişkenleri sadece koruyucu veya sadece riskle ilgili olarak ele alabilmektedir (Fergusson & Lynskey, 1996; Luthar, Cicchetti, & Backer, 2000). Bu kavramların daha rafine tanımlamalarına ulaşabilmek için kavramların bazen birbirine ayna tutan değişkenler olabileceği gibi bazen de ilişkilerinin (lineer olmayan bir ilişki tipi de göz önünde bulundurulmalıdır) derinliği anlamında birbirinden farklı kutuplarda yer alabileceğine ilişkin bir ön kabulün faydalı olabileceğine dair fikirler bazı araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Farrington, 1995; Stouthamer-Loeber, ve diğerleri, 1993).

Koruyucu faktörler; negatif çıktıların ihtimalini azaltan, risk faktörleriyle etkileşim içinde olan süreçler olarak kavramsallaştırılmıştır (Rutter M., 1985; Rutter, Giller, & Hagell, 1998). Araştırmalarda kullanılan değişkenler risk değişkenleri veya koruyucu değişkenleri olarak ele alınmaktadır. Değişkenlerin sadece risk veya sadece koruyucu değişken olarak ele alınmasının araştırmalarda gerekçelendirilmesi her zaman kolay olmamaktadır. Söz gelimi ele alınan bir değişken bir araştırmacı için risk faktörüyken; bir başka araştırmacı için koruyucu faktör olabilmekte bir başka araştırmacı için etkisiz bir değişken olarak da ifade edilebilmektedir (Stouthamer-Loeber, Loeber, Wei, Farrington, & Wikström, 2002). Koruyucu ve risk faktörlerinin etkilerinin değerlendirilmesinde; iki faktörün de aynı değişkenin zıt kutupları tarafından temsil edilmesi önerilmektedir. Böylece bir değişken araştırma örnekleminde yer alan bir genç için risk etkisine sahipken bir başka genç için koruyucu etkiye sahip olabileceği ihtimali dikkate alınmış olmaktadır (Stouthamer-Loeber, Loeber, Wei, Farrington, & Wikström, 2002).

Risk ve dayanıklılık çalışmaları çocukları karşılaşabilecekleri güçlüklerden koruyan üç önemli kaynak önermektedir: (i) çocuğun karakteri (ii) ailenin karakteri

(iii) toplumsal yapının karakteri (*community*) (Garmezy, 1991; Masten, Best, & Garmezy, 1990; Rutter M. , 1979; Werner & Smith, 1992). Çocuğun karakteri ile ilgili özellikler iyi iletişim becerileri, güçlü problem çözme becerileri ve pozitif çıktılara yol açabilecek tavır, tutum ve davranışların mevcudiyeti gibi özellikler olarak koruyucu faktörler arasında yer almaktadır (Garbarino & Ganzel, 2000). Yates, Egeland ve Sroufe (2003) yoksul çocuklarla ilgili gerçekleştirdikleri uzun erimli araştırması destekleyici bir aile çevresinin önemine dikkat çekmektedir. Ebeveyn ilgisi ve pozitif öz saygı sayesinde çocuklar esnek problem çözme becerilerine ve karşılaştıkları olumsuzluklar karşısında pozitif yönlü adaptasyon sağlayabilmektedirler. Wyman'a göre (2003: 528) "fonksiyonel bir aile çevresi çocuklar için oldukça koruyucudur ve onları karşılaşabilecekleri pek çok kronik tersliklerden korumaktadır. Olumsuz şartlar altında pozitif çıktılar üretebilen çocuklar ebeveynlerin ve içinde bulundukları aile sisteminin dayanıklı yönünü yansıtmaktadırlar".

Bazı araştırmacılar dayanıklılığın geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde çocukların kendilerine ait karakteristik özelliklerinden ziyade; çevresel etkenlerin çok daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir (MariCauce, Stewart, Rodriguez, Cochran, & Ginzler, 2003; Wyman P. , 2003). Bir başka örneğe göre, yoksulluğun hâkim olduğu ve şiddet eğilimli bir kentsel donatı alanında yaşamak en rekabetçi ebeveynleri bile güçsüzleştirebilmektedir (MariCauce, Stewart, Rodriguez, Cochran, & Ginzler, 2003). Böyle bir fiziksel mekân içinde yaşamak ebeveynlerin iyi olma hali üzerinde negatif etkisi olduğu için depresyon, hayal kırıklığı ve umutsuzluk gibi hislerin de ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Ancak, yaşadıkları muhitte yer alan komşularıyla güçlü, koruyucu ve destekleyici ilişkiler geliştirmeye izin veren bir yapı içinde ergenlik çağında olan gençler ve çocukların diğer yetişkinler tarafından pro-aktif bir şekilde korunup gözlenmesi aileler için önemli bir avantajdır. Gerçekleştirdikleri araştırmada fonksiyonel ailelere sahip olmayan gençlerin içinde yaşadıkları muhit zayıf bir sosyal organizasyona sahipse, suça eğilimlerinin artmakta olduğunu; ancak sosyal organizasyonun güçlü olduğu bir muhitte yaşayan gençlerin ise suça meyillerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Gorman-Smith & Tolan, 2003). Ayrıca, okula dönüş programı gibi öğrenciler, aileler ve öğrenciler arasında etkileşim kanallarının oluşmasını sağlayan aracı inisiyatiflerin bir çeşit danışmanlık hizmeti verdikleri için örneğin dezavantajlı bir mahallede yaşayan gençlerin suça karışmalarının

engellenmesinde aktif bir *fail* (agent) olarak rolünü üstlendikleri vakalar bulunmaktadır (Felner, Norton, Cowen, & Farber, 1981). Gençlik organizasyonları veya kulüpleri özellikle de kentsel çöküntü alanlarında yaşayan gençler için '*kentsel sığınak*' olarak adlandırıldığı araştırmalar bulunmaktadır (MariCauce, Stewart, Rodriguez, Cochran, & Ginzler, 2003: 350).

Karşılaştıkları güçlükler karşısında esnek mücadele stratejileri geliştirebilen çocuklar kendileriyle ilgili kaynaklara ve güçlü yönlere değer verme/atfetme kapasitesini elde ederken; yaşadıkları negatif tecrübeleri dışsal faktörlerle ilişkilendirmektedirler (Luthar, 1991; Murphy & Moriarty, 1976; Werner E. , 1995). Karşılaşılan güçlük ve zorluklar karşısında sağlıklı gelişimlerini sürdüren çocuklar sosyaldirler ve bakımlarından sorumlu olan yetişkinlere karşı pozitif bir bakış açısına sahiptirler (Werner E. E., 1993). Bu çocukların aileleri çoğunlukla çocuklarıyla sıcak ilişkiler kurabilen ve ilgili ebeveynlerin olduğu aile yapılarından oluşmaktadır (Cowen, Work, & Wyman, 1997; Pianta & Egeland, 1990). Çocukların içinde bulunulan toplumsal/sosyal gruba ilişkin koruyucu faktörlerin mevcudiyeti doyurucu ve öğrencinin katılımını teşvik eden kaliteli bir eğitim çevresine (Brooks-Gunn, 1995; Rutter M. , 1979; Werner E. , 1995), güvenli bir ev ve muhite (Brooks-Gunn, 1995), sosyal katılım kanallarının çeşitliliğine dayandırılmaktadır (Freedman, 1993). Ancak, Yates ve arkadaşlarına (2003) göre çocukların kendi içlerinde koruyucu faktörleri geliştirmelerini sağlayan temel ve erken dönem kapasitelerine ilişkin ileriye dönük araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Nihai olarak, çocuklar kendi psiko-sosyal çevreleriyle aktif bir etkileşime girmelerini sağlayan bir kapasiteye sahip olmadıkları sürece; yetişkinlerin koruyucu gayretlerinden faydalanamazlar. Gelişimsel süreç perspektifine dayalı araştırmalarda; çocukların dayanıklılık geliştirebilme kapasitelerine sahip olma biçimleri ve yöntemlerine ilişkin süreçlerin araştırılması oldukça önemlidir. Gelişimsel araştırmalarda çocukların problem çözebilmelerine katkı sağlayan ve onları etkili sosyal aktörler haline dönüştüren süreçlerin netleştirilmesi gerekmektedir (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993; Sroufe, 1979). Söz gelimi eğitim sistemi ve okul çocukların dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlayarak etkili sosyal aktörler haline dönüştürülmesine katkı sağlamaktadır (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000: 545).

Okullarda yer alan eğitimciler, idareciler, mentorler ve çocukların eğitim ve bakımından sorumlu tüm diğer sosyal aktörlerle geliştirilen ilişkiler aracılığıyla eğitim kurumları ve bu kurumlar içinde yer alan toplumsal aktörlerin varlığı birere koruyucu faktör haline dönüşebilmektedir. Örneğin, okullarda mentor olarak değerlendirilen personelin çeşitliliği ile ilgili üç önemli konu bulunmaktadır: (i) mentorlerin belirlenmesinde öğrencilerin fikirlerine başvurulması, (ii) eğitimin sağlanması ve son olarak da (iii) denetimin (gözlemin) sağlanması'dır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin kendi bakımlarından sorumlu aile içinde yer alan yetişkinlerden ziyade mentorleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Dayanıklılık üzerine gerçekleştirilen araştırmaların bazılarında araştırmacılar hem koruyucu faktörleri hem de risk faktörlerini içeren "çift-yönlü" değişkenlere başvurmaktadırlar. Koruyucu ve risk faktörlerinin incelendiği 500 erkek çocuğuyla gerçekleştirilen bir saha araştırmasında hem koruyucu hem de risk etkilerinin aynı değişken içinde var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen değişkenlerden sadece birkaçı sadece risk etkisine sahipken; değişkenlerden hiçbirinin sadece koruyucu olan bir etkisi tespit edilmemiştir (Stouthamer-Loeber, et al., 1993: 683). Söz gelimi doyurucu bir anne-çocuk ilişkisi özellikle de kronik yoksulluğun yaşandığı çevrelerde sık ve yoğun bir biçimde maruz kalınan stres üreticileri karşısında koruyucu olarak kabul edilebilmektedir. Her ne kadar dayanıklılık geliştirilmesinde ailevi faktörlerin daha az etkili olduğu söylense de; kronik yoksulluk karşısında bazı ailevi faktörlerin dayanıklılığın geliştirilmesi ve uyumlu davranışların ortaya çıkması için kritik öneme sahip olduğu yapılan bazı araştırmalarda tespit edilmiştir (Jocson, 2016; Mullin & Arce, 2008; Orthner, Jones-Sanpei, & Williamson, 2004; Voss & Lenihan, 2015). Kronik olarak yoksul çocukların ebeveynleri ile geliştirdikleri zayıf ilişkilerini kompanse edecek çözüm yolları da oldukça azdır. Dolayısıyla, yoksul aile çocuklarının telafi edici ilişki geliştirmeleri önündeki seçenekleri de kısıtlıdır. Bu çocuklar ne evde ne de okulda kendileriyle ilgilenebilecek bir yetişkine sahip olmayabilirler. Bu da bazı aile faktörlerinin negatif yönlü etkilerini açıklayan bir örnek olarak kabul edilebilir (Owens & Shaw, 2003).

1940'lardan bu yana gerçekleşen sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişimler aile, okul ve daha geniş sosyal alanlarında doğal olarak gelişen ve koruyucu bir mekanizma

işlevi gören etkileşim ve iletişim ağlarında önemli kırılmalara yol açmıştır. Bu kırılmaların engellenmesi ve bireylerin olabildiğince az etkilenmeleri için doğal sosyal ağların kurulmasını ve devamlılığını sağlayan etkili önleyici hizmetler her alanda geliştirilmelidir. Aile üyeleri, arkadaşlar veya yaşlılar ve gençler arasında geliştirilen bu ağların ihmal edilmesi, kültürel yapının sürdürülebilirliği üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır (Werner & Smith, 1982). Söz gelimi, akran yardımlaşması işbirlikçi bir öğrenme zemini, denetim ve gözetim mekanizmalarının işlevselliğinin tüm toplumsal sistemler açısından operasyonel olması koruyucu faktörlerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Daha da önemlisi, çocukların sosyal yetkinliklerini geliştirebilecekleri alanlar sunmak, problem çözme becerilerini geliştirmek, geleceğe yönelik vizyonları olmasını sağlamak aile, okul ve içinde bulunulan sosyal yapı arasındaki etkileşimin ne kadar etkili olduğuna bağlı olarak şekillenmektedir. Bu etkileşimler aracılığıyla çocuklar dayanıklılık geliştirebilen bireyler haline dönüşebilmektedir (Bernard, 1995). Luthar ve Cicchetti'ye göre (2000), göre koruyucu faktörlere sahip olan çocuklar karşılaştıkları sorunlarla baş etmede daha etkili çözümler geliştirebilmektedirler. Koruyucu faktörlerin tampon mekanizma etkisi; risk faktörlerinin aksine oldukça geniş sosyal bağlamlar ve kültürlerde bulunabilmelerinden kaynaklanmaktadır (Garbarino & Ganzel, 2000).

1.3.1.1. Aile İçindeki Koruyucu Faktörler

▪ *İlgi ve Destek:* Dayanıklı çocukların aile çevrelerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda ebeveynsel psikopatolojiler, ailevi uyumsuzluklar ve kronik yoksulluğu tecrübe eden çocuklar; ailelerinden en az bir kişiyle yakın ilişki geliştirebildiklerinde dayanıklılık kazandıkları tespit edilmiştir (Garmezy, 1983). Werner ve Smith (1981) erken çocukluk döneminde çocuklara ebeveynleri tarafından gösterilen ilginin dayanıklılık geliştirmelerinde en önemli göstergelerden biri olduğunu ifade etmiştir. Rutter'a (1987) göre ailevi ilgi ve destekleyici ilişkiler hem çocukluk hem de ergenlik döneminde dayanıklılığın gelişmesini sağlayan en önemli göstergeler arasında yer almaktadır. Werner ve Smith'a göre (1982) bu ilgi ve desteğin aile üyelerinden birinden gelmesi dayanıklılığın gelişmesi için bir zorunluluk değildir; çocuğa mentorluk yapan bir öğretmenin veya eğitimcinin desteği de çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde belirleyici olabilmektedir. Söz gelimi boşanma çocuklar için önemli

bir stres üreticisi unsur olmakla beraber; ebeveynlerin boşanma aşamasında aile, arkadaş, akraba veya daha geniş sosyal çevreden (*community*) destek almalarının, çocukların bu süreci daha kolay ve hasarsız atlattıklarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Cowen, Wyman, Work, & Parker, 1990; Werner E. E., 1989).

▪ *Beklenti Düzeyinin Yüksek Olması ve Toplumsal Normlar:* Yoksulluk içinde büyüyen bazı çocukların okul hayatlarında ve ergenlik dönemlerinde elde ettikleri başarılarda; çocukların kendilerinden beklentilerinin yüksek olmasının etkili olduğu tespit edilmiştir (Reginald, 1983; Williams & Hornblum, 1985). Genç çocuklarda ahlakın gelişimi üzerine araştırmalar yapan Haan, çocukluk dönemi dayanıklılığı ve kırılganlığının ailelerin inandıkları ahlaki norm ve değerlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Aileler çocuklardan beklentilerini inandıkları ve uyguladıkları ahlaki normlara göre şekillendirmektedirler. Söz gelimi, aile üyelerinin çocuklara bir birey olarak değer vermeleri, ihtiyaçlarını ve taleplerini dikkate almaları, hiçbir bireyin hatasız olamayacağı fikrini aşılamaları ve çocukların yaptıkları hatalara karşı affedici bir tutum sergilemeleri çocukların dayanıklılık geliştirmelerini desteklemektedir (Haan, 1989).

Farklı sosyo-ekonomik ve etnik arka plana sahip olan çocuklarla yapılan araştırmalarda; ailelerin sahip oldukları dini inançların ve pratiklerin çocukların karşılaştıkları zorluklar karşısında yaşamlarında belirli ölçüde stabilite sağladığı ve hayatlarına anlam kattığı tespit edilmiştir (Anthony E. J., 1987).

▪ *Katılımın Teşvik Edilmesi:* Yetiştikleri aile çevrelerinde çocukların fikirlerinin alınması ve değer verilmesinin çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Söz gelimi Werner ve Smith'a göre (1982) çocuklara yüklenen çeşitli sorumlukların (kardeşine bakmak, odasını toplamak vb.) ve hatta yarı zamanlı çalışmanın ailelerin çocuklarından beklentilerini güçlendirdiği ve çocukların aile yaşamındaki bazı sorumluluk alanlarına dâhil oldukları için dayanıklılık geliştirebildikleri tespit edilmiştir. Özellikle de savaş yorgunu ülkelerde yaşayan çocuklara, çeşitli alanlara ilişkin çeşitli görevler verilmesinin; çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir (Werner E. , 1990). Çocuğun bağımsız bir birey olmasını destekleyip ve özgürlük alanlarına saygı duyarak katılım

kanallarını genişletmek; çocuğa bir birey olarak değer verildiği algısının şekillenmesini sağlamakta bu da dayanıklılığın geliştirilmesinde pozitif yönlü katkı sağlamaktadır.

1.3.1.2. Okul İçindeki Koruyucu Faktörler

Çocukların karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerini destekleyen bir okul çevresinin çocuklar için koruyucu bir kalkan işlevi gördüğü pek çok araştırmada tespit edilmiştir. Bu sorunlar aile çevresinden veya aile üyelerinden kaynaklansa da; çocuğun eğitim aldığı ortamda geliştirdiği iletişim; bu güçlüklerin yol açabileceği problemlerin ortadan kaldırılmasında oldukça etkili olabilmektedir (Garmezy, 1991).

- *İlgi ve Destek:* Gençler ve çocuklar için pozitif yönlü çıktıların en güçlü göstergesi okul çevresinde gördüğü destek ve ilgidir. Werner'ın araştırmasında Kaual'da yaşayan çocukların kendilerine örnek aldıkları pozitif rol modeller arasında; çoğunlukla öğretmenlerin yer aldığını tespit etmiştir. Dayanıklı çocuklar için öğretmenleri sadece akademik becerilerini geliştirebilmeleri için değil fakat aynı zamanda kimliklerinin şekillendirilmesinde en güvenilir ve pozitif rol modeller arasında yer almaktadır (Werner E. , 1990). James'in (1987) etkili okullarla ilgili yaptığı araştırmasında ilgi ve desteği merkeze alan okullarda; eğitimciler ve rehber öğretmenler çocuklara destek oldukları takdirde başarılı olmamaları için hiçbir sebep bulunmadığı tespit edilmiştir. Çocukların okul çevresinde dayanıklı tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağlayan en önemli unsurlardan biri çocukların; eğitimcilerin dışında akran gruplarıyla kurdukları ilişkilerdir. Çocukların arkadaş çevresiyle kurduğu pozitif yönlü ilişki dayanıklılığın geliştirilmesinde majör etmenler arasında yer almaktadır (Beyond Blue Ltd. , 2017; Criss, Pettit, Bates, Dodge, & Lapp, 2002; Werner & Smith, 1982).

- *Beklenti Düzeyinin Yüksek Olması:* Çocukların eğitim hayatında ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri için destekleyici bir okul çevresinin olması, çocukların dayanıklı tutum ve davranışlar geliştirmelerine pozitif katkı sunmaktadır (Cahill, Beadle, Farrelly, Forster, & Smith, ty; Gray, 2004; Rutter M. , 1979). Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için destek gördüğü bir okul ortamına ilişkin yapılan

en önemli araştırma; şüphesiz Rutter'ın "*15.000 Saat*" isimli kitabıdır. Bu çalışma dezavantajlı çocukların iyi olma hallerinin desteklenmesinde okulun stratejik rolüne vurgu yapmaktadır. Rutter, araştırmasında Londra'nın lokasyon açısından benzer kentsel çöküntü alanlarında yer alan okulların başarılarının birbirinden farklılaştığını tespit etmiştir. Başarılı okullar; eğitimcilerin öğrencilerden beklentilerinin ve okul devamlılık oranlarının yüksek olduğu, öğrencilerin istifade edebilecekleri kaynakların zengin olduğu (kütüphane ve spor merkezi vb. gibi) ve müfredat dışı aktivitelere önem verildiği okullardır (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979). Beklenti düzeyinin yüksek olması çocuklara aile üyelerinden, öğretmenlerinden veya sosyal çevresinden gelen destekle ilgili mesajların net bir şekilde iletilmesiyle oluşmakta ve bu mesajlar çocuklara giriştikleri bir işi yapabilecek yeterliliğe sahip olmaları üzerindeki algıyı pozitif yönlü olarak şekillendirmektedir (Benard, 1991).

- *Genç Katılımı:* Çocukların okul ortamlarında katılım kanallarının geniş olması ve de özellikle derslerde eğitimcilerin derse katılımlarını teşvik edici bir sınıf ortamı sağlamaları çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Rutter'ın başarılı okullarla ilgili gerçekleştirdiği araştırmasında; çocuklara çeşitli sorumluluklar veren bir eğitim stratejisinin; çocuk suç oranlarının düşürülmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu sayede çocuklar sorumluluk sahibi bireyler olarak, aktif vatandaşlık rollerini üstlenmekte ve böylelikle kendilerine olan güven duyguları gelişmektedir. Bu da çocukların hem okul yaşamında hem de sosyal yaşamlarında başarılı olabileceklerine dair algının yükselmesine neden olmaktadır (Rutter M., 1984). Katılımın zıttı olan *yabancılaşma* ise çocukların aile, okul ve sosyal çevreleriyle olan bağlarının zayıflaması anlamına gelmektedir. Yapılan araştırmalarda; yabancılaşmanın, suç oranlarının, erken gebeliklerin, akademik başarısızlıkların, depresyon belirtilerinin ve intihar meylinin artmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Çocuklara yüklenen roller ve verilen anlamlı sorumluluklar; öz saygılarının gelişmesine yardımcı olmakta ve problem-çözme, karar alma, hedef belirleme ve planlama süreçlerini öğrenmelerine katkı sağlayarak dayanıklılık geliştirmelerine destek olmaktadır (Benard, 1991). Garmzey'e göre (1991) okuldaki personelden beklenen en önemli şey derse girdikleri sınıflarda öğrenci katılımını teşvik etmek için maksimum eforu sergilemeleridir. Bu çocukların yetkinlik alanlarını

genişletirken; öz güven kazanmalarına da yardımcı olmakta ve çocuklar üzerinden görünmez bir koruyucu kalkan görevi üstlenmektedir.

1.3.1.3. Toplumsal Yapı İçindeki Koruyucu Faktörler

Çocukların yetkinlik, bağımsız ve hedef odaklı olmalarına katkı sağlayan en önemli alanlardan birisi içinde bulundukları sosyal çevredir. Topluluk psikologları dayanıklılığın oluşturulmasında topluluğun sahip olduğu kapasiteyi "topluluk yetkinliği" olarak ifade etmektedirler (Iscoe, 1974: 608). Aile ve okul sistemlerinde olduğu gibi koruyucu faktörlerin ortaya çıktığı toplumsal yapılar ve organizasyonlarda katılımın teşvik edildiği bir yardımlaşma ve destek mekanizması zemini bulunmaktadır. Bunun da ötesinde, sosyal alan içindeki topluluklar (sosyal gruplar) sadece gençlerin veya çocukların yaşamlarında direkt etkili olmamakta fakat aynı zamanda çocukların aile ve okul ortamları üzerinde de dönüştürücü etkisi bulunmaktadır (Brook, Whiteman, Gordon, & Nomura, 1986; Kelly, 1988).

- *İlgi ve Destek:* Kelly'e (1988) göre toplumsal bir yapı içinde koruyucu faktörlerin oluşması, o toplum yapısı içindeki sosyal bütünlüğü ve entegrasyonu destekleyen sosyal iletişim kanallarının mevcudiyetine bağlıdır. İletişim kanallarının oluşmasına katkı sağlayan formel ve informel iletişim mekanizmalarının varlığı sosyal grupların dayanıklı ve güçlü olmalarına katkı sağlamaktadır. Çocuk istismarı ve çocuk suçları üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda, çocukların içinde yer aldıkları sosyal grupların iletişim ve etkileşim ağlarının geniş olması çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde Coleman and Hoffer'a göre, özel ve dini eğitimin ağırlıklı olduğu okullarda jenerasyonlar arası sosyal iletişim ağlarının güçlü olması fonksiyonel bir sosyal grup oluşturarak gençlerin ve çocukların sosyal sermayelerini geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Coleman & Hoffer, 1987; Dryden-Peterson, Dahya, & Adelman, 2017). Sosyal grup düzeyindeki ilgi ve destek mekanizmalarının en belirgin göstergeleri istihdam, eğitim, sağlık, çocuk bakımı ve konut gibi kaynakların mevcudiyeti ve erişilebilir olmasıdır (Benard, 1991). Pek çok araştırmacıya göre çocuklara sağlanabilen en önemli koruma; çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanabildiği bir çevrenin varlığıdır (Garmezy, 1991). Sosyal etkileşim ağlarının kurulması sadece aile ve okulları değil; fakat aynı zamanda

çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarının karşılanmasını hedefleyen çeşitli organizasyonları da birbirine bağlamaktadır (Coleman, 1987; Benard, 1991). Dolayısıyla, sosyal gruplar içindeki sosyal etkileşim kanallarının mevcudiyeti kadar; bu kanalların toplumdaki farklı nüfus gruplarının ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı da önemlidir (Benard, 1991).

▪ *Beklenti Düzeyinin Yüksek Olması:* Toplumsal yapı düzeyinde tartışılan beklenti düzeyi kültürel normlara bağlı olarak şekillenmektedir. Bir toplumsal yapı içinde var olan sosyal gruplar içindeki koruyucu faktörler arasında öne çıkan iki önemli kültürel norm bulunmaktadır. İlki gençlere önemli bir kaynak olarak görülmesinden dolayı atfedilen değerdir. Çocukların tek görevlerinin okula düzenli devam sağlayıp yüksek notlar almaları olarak nitelendirildiği bir toplum yapısında; çocuklar yetişkin olduklarında yaşadıkları topluma aktif bir vatandaş olarak çok fazla katkı sağlayamamakta ve de dolayısıyla kendilerini üretici olarak değil; tüketici konumunda değerlendirmektedir (Benard, 1991).

▪ *Çocuk/Genç Katılımı:* Çocukları bir problemin veya problemlerin kaynağı olarak değil; değer atfedilen bir kaynak olarak gören düşünce yapısı çocukların ait oldukları toplumsal yapıyla bütünleşmelerini teşvik etmektedir. Çocukların içinde bulundukları toplumsal yapıya aidiyet bilinci geliştirmeleri toplumsal yapıya katılım kanallarını arttırmaktadır. Farklı kültürel gruplarla gerçekleştirilen araştırmalara göre gençlerin sosyal ve ekonomik hayata katılımı, politik aktivizmi ve öz güveni güçlendirmekte; ahlaki gelişime katkı sağlamakta ve karmaşık sosyal ilişkilerin kurulmasını teşvik etmektedir (Benard, 1991). Çocukların yaşadıkları muhitlerde ve dâhil oldukları sosyal gruplarda geliştirdikleri ilişkiler sivil katılım kanallarının çeşitlendirerek çocukların dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Zimmerman & Rappaport, 1988).

1.3.2. Terslikler/Zorluklar/Güçlükler

Terslikler, zorluklar ve güçlükler bireylerin sağlıklı gelişimini engelleyen veya tehlikeye düşüren yaşam şartlarının ve koşullarının tecrübe edilmesi olarak ifade

edilmiştir. Bireylerin yaşam döngüsü içinde karşı karşıya gelebilecekleri güçlükler aşağıda sıralanmıştır:

- Fiziksel veya cinsel istismar,
- Ailede önemli bir kayıp gibi travmatik olaylar,
- Ebeveynlerin çocuklarını ihmal etmesi gibi kronik durumlar,
- Irkçılık veya aşağılama gibi dışlayıcı faktörlere maruz kalma,
- Aileden kaynaklı stres üreticileri,
- Yapısal eşitsizlikler ve sosyo-ekonomik dezavantajlar (Daniel, 2010).

Olumsuz şart ve koşulların daha geniş bir perspektiften ele alınması 'kurban' ve 'fail'in farklı biçimlerde anlamlandırılmasına neden olmuştur. Örneğin aile içi şiddet olaylarında anneye uygulanan şiddetin faili aynı zamanda çocuğa dolaylı yoldan uygulanan şiddetin de faili konumunda yer almaktadır. Bu gibi durumlarda çocuk; şiddetin 'ikincil' kurbanı olmaktadır (Daniel, Featherstone, Hoope, & Scourfield, 2005).

1.3.3. Risk

Çocuk koruma literatüründe risk, çocuklar için potansiyel negatif çıktılara dönüşebilecek çeşitli zorluklar/güçlükleri ifade etmektedir: Bir çocuğun karşılaşabileceği risk oluşturma potansiyeline sahip durumları aşağıda sıralamıştır:

- belirgin bir zorluk/güçlük tecrübe etme ihtimali;
- fiziksel veya cinsel olarak istismara uğrama ihtimali,
- ebeveynlerin veya çocukla ilgilenen bakıcıların çocuğun karşılaştığı zorluk/güçlüklerle ilgili iyileştirici bir etkiye sahip olamama ihtimali,
- çocukluk dönemi boyunca çocuğun iyi olma hali üzerinde önemli negatif etki oluşturan zorluklar/güçlüklerle karşılaşma ihtimali,
- zorluklar/güçlükleri tecrübe etmenin negatif sonuçlarıyla uzun süreli karşılaşma ihtimali (Daniel, 2010: 233-234).

Çocuklar için çevresel riskler (1) annenin ruhsal olarak sağlıklı olmaması (2) kaygı eşiği yüksek olan anneler (3) ebeveynlerin çocuk yetiştirmeyle ilgili katı tutum, davranış ve değerleri (4) anneden çocuğa yönelik pozitif yönlü spontane tepkilerin az olması (5) ailenin finansal statüsünü yansıtan özel beceri gerektirmeyen iş tanımları ve başlıkları (6) annenin eğitiminin yeterli olmaması (orta öğretim mezunu anneler vb.) (7) çocukların içinde bulundukları ailelerin kendilerine dezavantaj getiren bir azınlık statüsüne sahip olmaları (8) ailede babanın yokluğundan kaynaklanan fonksiyonel bir sosyal destek mekanizmasının olmaması (9) işten ayrılma, işten atılma, fiziksel bir hastalık veya aileden birinin vefatı gibi stresli bir olayın tecrübe edilmesi (10) geniş bir aileye sahip olmak (Seifer, Sameroff, Baldwin, & Baldwin, 1992: 896) olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla, bir çocuğun yaşamında yukarıda maddelendirilen risk faktörlerinin birçoğunun bulunması çocuğun gelişim süreçlerinde çeşitli uyumsuzlukların oluşmasına neden olmaktadır (Jaelyn R. Farris & Weed, 2007).

Çocukların karşılaşabilecekleri riskler bağımlı ve bağımsız riskler olarak iki ayrı başlık altında incelenmektedir. Buna göre, bağımsız riskler genellikle çocuğun dışında ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal yapı içinde ortaya çıkan savaş, yoksulluk veya ebeveynlerden birinin vefatı gibi makro ölçekli olayları tanımlamaktadır (Masten & Powell, 2003). Bağımlı riskler ise bireylerin kendi davranışlarından kaynaklanmaktadır ve risklerin kaynağı, bağımsız risklerle karşılaştırıldığında daha mikro ölçeklidir. Söz gelimi okuldan geçici olarak uzaklaştırılma, bir çeteye dâhil olma ve yabancı madde bağımlılığı mikro ölçekli bağımsız risklere örnek olarak verilebilir. Garborino and Ganzel (2000)'e göre riskler sadece gelişime tehdit unsurlarının varlığından değil fakat aynı zamanda toplumsal yapı içinde olması beklenen fırsatların mevcut olmamasından da kaynaklanabilmektedir. Örneğin toplumsal eşitsizlikler ve ırkçılık gibi davranışlar da risk faktörlerinin etkisini arttırabilmektedir. Luthar (2006) bu gibi kırılganlık faktörlerinin riskin negatif etkilerini daha da arttırdığını savunmaktadır. Örneğin, yoksulluk içinde büyüyen bir çocuk bilişsel ve analitik düşünme becerileri yetersiz veya ilgisiz ebeveynlere sahipse sahip olduğu riskin olumsuz etkileri daha da yoğun bir şekilde hissedilmektedir (Masten & Powell, 2003).

Luthar (2006) sosyo-ekonomik statüyü, kişilerin hayatında çoklu risklerin ortaya çıkmasına neden olan oldukça kapsayıcı bir risk faktörü olarak ele almıştır. Söz gelimi, ebeveyn işsizliği, kaliteli okul öncesi eğitim olanaklarının olmaması ve toplumsal baskı unsurlarının bir bireyin tolare edilebileceğinden fazla olduğu bir muhitte yaşamak çoğunlukla ailelerin sosyo-ekonomik statüleriyle ilişkilendirilen risk faktörleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, sosyo-ekonomik statülerinden dolayı kişilerin fiziksel olarak varlıklarını sürdürmeleri tehlike altındaysa bütün gelişimsel süreçlerin tehdit altında olduğu söylenebilmektedir. İçinde yaşadığı toplumsal yapının ürettiği çeşitli şiddet ortamlarına maruz kalan çocuklar kaygı, depresyon ve post-travmatik stres bozukluğu gibi çeşitli içsel problemler yaşamaktadırlar.

Ebeveynlerinin geliştirdiği psikopatolojiden etkilenen çocuklar; kendi gelişimlerine engel teşkil eden daha ileri seviye risklerden olumsuz etkilenebilmektedirler. Çocukların hayatlarında fonksiyonel olmayan ebeveynlerin varlığı; uyumsuz tutum ve davranışlar geliştirmelerini tetiklemektedir. Bu spesifik risk faktörleri büyük ölçüde madde bağımlılığı, erken yaşta gebelik ve öz güven kaybı gibi risklerle birleşmektedir (Mailick, ve diğerleri, 2014).

Ebeveynlerin boşanması pozitif yönlü çocuk gelişimini engelleyen en önemli risk faktörleri arasında yer almaktadır. Çocuğun anne-babasının ayrı olduğu parçalanmış aile yapısına uyum sağlaması çeşitli çatışma alanlarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Çocukların anne-balarının boşanma aşamasında yeterli psikolojik destek almamaları maruz kaldıkları riskin olumsuz etkilerini arttırmaktadır. Yeterli destek almayan bu çocukların aynı zamanda okul başarıları da olumsuz etkilenmekte ve kendilerine olan güvenlerini kaybetmektedirler. Ayrıca, boşanmayı takiben parçalanan ailelerin birçoğu ekonomik kaynaklı sıkıntılar yaşamakta; bu da çocuğun gelişimsel alanlarına ilişkin yetkinliklerinin azalmasına yol açmaktadır (Watt, Moorehead-Slaughter, Japzon, & Keller, 1990).

Risk faktörleri bireylerin veya içlerinde bulunduğu şartların negatif çıktılarını öngörmesine yardımcı olan ölçülebilir bir özelliğe sahiptir (Cutuli, Herbers, Masten, Reed, & J., 2009). Daniel'e göre (2010) risk kavramının çocuğun korunması konusundaki tanımı çocuklar, ebeveynler, toplum, meslek profesyonelleri ve

organizasyonlar için oldukça geniş olarak ifade edilmiş olup negatif yönlü çıktılara vurgu yapmaktadır. Güçlük/zorluk ve kırılganlık kavramları ile birleştirildiğinde; kavram çok daha karmaşık bir boyuta ulaşmaktadır.

Çocukların karşılaşabilecekleri risk kategorileri ve riski oluşturan koşul ve şartlar tanımlanırken her çocuğun kendi içinde bulunduğu spesifik sosyo-kültürel ve ekonomik şartlar göz önünde bulundurularak çocukların dayanıklılık geliştirmelerinin önünde engel teşkil edebilecek olan risk unsurlarının tanımlamasının yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Söz gelimi, sığınmacı/mülteci çocukların ev sahibi ülkede karşılaşabilecekleri riskler ve bu risklerin şekillenmesine neden olan koşullarla; kendi vatanında yaşayan ancak sahip olduğu etnik veya dini kimlik dolayısıyla ayrımcılıkla karşı karşıya kalan çocuğun karşılaşabileceği riskler ve bu risklerin şekillenmesine zemin hazırlayan koşullar birbirinden farklıdır. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak, araştırmacı çalışma yapacağı çocuk grubunun spesifik şartlarını göz önünde bulundurarak, o grup içinde yer alan çocukların dayanıklılık geliştirmelerini engelleyen veya tam tersi olarak çocukları daha dayanıklı kılan risk unsurlarını tanımlayarak çocukların hayatlarında majör değişim ve dönüşümlere yol açabilecek risk unsurlarını "nitelikli riskler" kategorisi içinde değerlendirebilir.

1.3.4. Kırılganlık

Kırılganlık ekonomi, psikoloji ve sosyoloji literatürlerinde dayanıklılıkla ilişkilendirilen ve dayanıklılığın düşük düzeyde gelişmesine yol açan kavramlardan biridir. Kırılganlık, bireylerin, ailelerin ve sosyal grupların çevrenin değişen şartlarında iyi olma hallerindeki güvensizlik ve hassaslıktır (Moser, 1998; Zimmerman & Arunkumar, 1994). Bu çalışmada kullanılan kırılganlık kavramı uluslararası gelişimsel bir perspektif içinde kullanılan dayanıklılık odaklı olan bakış açısının bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla, kırılganlık bireysel kırılganlıkla eş değerdir ve bireysel dayanıklılığın zıttı olarak kullanılmaktadır (Martin-Breen & Anderies, 2011). Kırılganlık kavramının bütün çocukların kırılgan olduğunu ama bazılarının diğerlerinden daha kırılgan olduğu kabulüne dayalı olarak dar ve geniş olarak kavramsallaştırılmaktadır. Ancak kırılganlık çocukların kırılgan olarak kabul

edildikleri pek çok şart ve koşulun varlığından dolayı oldukça tartışmalı bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Daniel, 2010).

Çocuğun kırılganlığının kabulüne yönelik en büyük zorluk; çocukluğu sosyal bir kurgu olarak tanımlayan çocukluk dönemi sosyolojisine dayanmaktadır. Norozi ve Moen'e göre (2016) çocukları ve çocukluk döneminin ayrı ve özel/spesifik bir kategori olarak ele alındığı doğal bir ayrım yoktur. Daha ziyade, çocuk kavramı sadece bir 'kategori'dir. Çocukluk dönemi *sosyal bir form* olarak düşünüldüğünde, çocukluk dönemi çocuklar için geçici; toplum için ise kalıcı bir yapısal kategori olarak değerlendirilmektedir (Corsaro, 2011). İki söylem de çocuklar için bir yetişkin sorumluluğu tanımlayarak sosyal politikaları ilgilendiren 'refah' ve eğitimi ilgilendiren 'kontrol' söylemlerinin yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Çocukluk dönemi yetişkinlerin sorumluluğu altında olan bir dönem olarak tanımlansa da, Corsaro ve Streeck'e göre (1986) çocuklar kendilerine yetişkinler tarafından sunulan dünyanın pasif alıcıları değillerdir ve etrafındaki sosyal hayatın inşasına aktif bir biçimde katılmaktadırlar. Dolayısıyla, çocukların dünyaları kendi kuralları, ritüelleri, çatışma yönetimi prensipleri yetişkinler tarafından kolaylıkla erişilebilir alanlar değildir. Bu görüşü savunan teorisyenler, çocuklarla çalışan meslek profesyonellerinin ve politika yapıcıların çocuk koruma sistemi şekillendirilirken çocukların fikirlerine başvurmadıkları eleştirisini yöneltmiştir.

Çocukların doğaları gereği kırılgan oldukları ön kabulüne ilişkin bir diğer eleştiri de; bu ön kabulün çocukluk dönemini problematik hale getirdiğini öne sürülmesinden kaynaklanmaktadır. Çocuklar ve çocukluk dönemine ilişkin hazırlanan her politika belgesi sağlık ve eğitim gibi uluslararası sistemlerin bütün çocukların gelişiminde başat rol oynadığı vurgulamaktadır. Bu politikalar çocukların kendi hakları olan bireyler olduklarını ve gelişimlerini tamamlamak için bazı temel hizmetlere sahip olmalarını belirtmektedir. Diğer bir yandan Parton (2007, 2008) çocukların sağlığı ve gelişimiyle ilgili tüm yönleri kapsayan politikaların artan düzenlemelere ve denetim/gözetim yapılarına yol açtığını belirterek, bu bakış açısının çocuk koruma hizmetlerinin kalitesine zarar verdiğini ifade etmiştir. Newman and Blackburn (2002)'a göre çocuk koruma sistemleri, çocukların karşılaşabilecekleri risklerin bertaraf edilmesi üzerine kurulduğu için çocukların risk alma potansiyellerine ve

önemli yetkinliklerini geliştirmelerine engel teşkil etmektedir. Daniel (2010) bu argümanı çocukluk döneminde yoğun bir biçimde uygulanan ve kullanılan denetim ve gözetim mekanizmalarının çocukların özgürlük alanlarını kısıtladığını söyleyerek desteklemiştir. Paradoksal olarak çocukların özel ilgi gerektiren spesifik bir grup içinde ele alınması devlet korumasını gerekli kılmakta fakat aynı zamanda çocukları kendi hakları olan birer birey olmaktan da alı koymaktadır.

1.3.5. Adaptasyon

Değişim karşısında uyum sağlamak olan tanımlanan adaptasyon; pozitif, negatif veya nötr etkilere sahip olabilmektedir. Değişim aniden gündeme gelen koşullara/şartlara bağlı olarak şekillenebileceği gibi geçmişte vuku bulmuş olan koşullara/şartlara göre de şekillenebilmektedir. Toplum ve toplum içinde yer alan bireyler değişen şartlar/koşullar karşısında adapte olabilme becerisine sahiptirler. Adaptasyon spontane veya planlı olarak gerçekleşebileceği gibi değişen şartlara göre reaksiyoner olarak da gerçekleşebilmektedir (Martin-Breen & Anderies, 2011).

Adaptasyon, değişen şartlara ve koşullara uyum sağlamak anlamına gelse de; çocukların değişen şartlara uyum sağlayabilmesi onların kaçınılmaz olarak dayanıklı olacakları ya da dayanıklı olarak kabul edilecekleri anlamına gelmemektedir. Değişen şartlara adapte olabilen çocukların tutum ve davranışları incelenen zaman dilimi içinde çeşitli farklılıklar gösterebilmektedir (Luthar & Zigler, 1991). Dolayısıyla, dayanıklılıkla ilgili adaptasyon kalıplarının zaman içinde birbirinden farklı değişkenler üzerinde incelendiği kabul edildiğinde; incelenen belirli bir zaman diliminde tespit edilen dayanıklılığın genellenebilir olmasından bahsetmek oldukça güçtür (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Luthar & Zigler, 1992). Ancak, bu durum, aynı zamanda gelişimlerine engel teşkil edebilecek riskli çevrelerde büyüyen çocukların hiçbir zaman pozitif yönlü adaptasyon geliştiremeyecekleri anlamına da gelmemektedir. Ancak, araştırmacılar dayanıklılığın ortaya çıkabilmesi için karşı karşıya kalınan riskli durum ve şartları bertaraf edebilmek adına koruyucu faktörlere odaklanmışlardır (Gorman-Smith & Tolan, 2003).

Kültürleşme kavramı iki farklı kültürün etkileşim içine girdiğinde yaşanılan adaptasyon süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Berry, 1980). Adaptasyon süreci mülteci/sığınmacı çocuklar için ev sahibi ülkede gerçekleştirmeleri gereken temel bir görev olarak addedilmektedir. Adaptasyon konuşulan dil, kişilerin etnik kimlikleri ve katılım sağladıkları kültürel aktivitelerde tespit edilebilmektedir. Her ne kadar adaptasyonun yeni bir kültürel yapı içine asimile olunmasından ziyade kompleks bir süreç olduğuna ilişkin anlayış yaygınlaşsa da; ileride gerçekleştirilecek olan çalışmalarda dil, kimlik, davranışsal uyum ve katılım ve bu değişkenler arasındaki bağlantılar ve ilişkilerin analiz edildiği araştırmalara yer verilmesi önerilmektedir (Birman, Trickett, & Buchanan, 2005).

Kültürleşme süreçleri özellikle de mülteci/sığınmacı çocukların adaptasyonlarında oldukça kritik bir öneme haizdir. Yapılan araştırmalarda ergenlik çağında bulunan ve olumsuz adatasyon çıktılarına sahip olan mülteci gruplar içinde kültürleşmenin marijinalize olmuş şekillerinin bulunduğunu; olumlu adaptasyonun ise entegrasyonla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir (Kovacev & Shute, 2004).

Kültürleşme süreçleri aynı zamanda toplumsal hayatta çeşitli "karşılaşmalar" üzerinden de açıklanmaktadır. Söz gelimi bireylerin sahip oldukları sosyal kimlikler; kültürel kimliklerin de ötesine geçen cinsiyet ve sosyo-ekonomik statüler gibi farklı değişkenlerin ve bu değişkenlere yönelik oluşturulan kimliklerin farklı kesişim ve etkileşim alanlarının dinamikleri üzerinden kurgulanmaktadır (Crenshaw, 2005). Kültürleşmede bireylerin sahip oldukları kimliklerin kesişim kümelerinin de dâhil edildiği araştırmalar, kültürleşme-dayanıklılık ilişkisinin tespit edilmesinde oldukça önemlidir. Örneğin, kültürel kimlik ve ilişkiler üzerinde şiddet ve savaş ortamının tecrübe edilmesinin bireysel etkileri ve bu etkilerin kişilerin anavatanlarıyla olan ilişkileri üzerindeki etkileri henüz yeteri kadar araştırılmamıştır.

Pozitif Yönlü Adaptasyon

Dayanıklılık direkt olarak ölçülememekte; risk ve pozitif adaptasyon olarak tanımlanan iki bileşenin ölçümüne dayanmaktadır (Luthar & Zelazo, 2003: 514). Pozitif yönlü adaptasyonu temsil eden yapılar veya kurgular riskin araştırıldığı

değişkenlerle kavramsal olarak ilişkili olmalıdır. Söz gelimi okul öncesi çağda risk altında olan çocukların; yetkinlikleri kendi bakımlarından sorumlu olan yetişkinlere güvenli bağlanma açısından değerlendirilebilirken; okul çağına gelmiş çocukların yetkinliklerinin değerlendirilmesi için okul başarısı gibi göstergeler kullanılmalıdır. Benzer bir biçimde depresif ebeveynlere sahip olan çocuklarda depresyon belirtilerinin tespit edilmemesi pozitif yönlü adaptasyonun sağlanmasında önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Dayanıklılığın tanımlanmasında adaptasyonun en mükemmel şekilde gerçekleşmesi veya psikopatolojinin tespit edilememesi, araştırmalarda dikkate alınan risk faktörünün düzeyine bağlı olarak değişmektedir (Luthar & Zelazo, 2003: 515). Düşük risk koşullarında psikopatolojilerin tespit edilmemesi; araştırma kapsamında değerlendirilen sosyal grubun dayanıklı olduğu anlamına gelmemektedir. Dayanıklılığın tespit edilmesi aşamasında; araştırmaya dâhil olan sosyal grubun yüksek riskli çevrelerde pozitif adaptasyon sağlayıp sağlayamadıkları önem kazanmaktadır (Smith & Fong, 2004).

Gelişimsel perspektif başarılı bir adaptasyonun somut göstergesini; sadece incelenen grupta riskli davranışların tespit edilmemesi olarak kabul etmemektedir; pozitif adaptasyonun tespiti için aynı zamanda gençlerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarabildikleri üretken yetişkinler haline dönüşmelerini sağlayan pozitif niteliklerin de varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Lerner & Benson, 2003).

Pek çok teori ve modele göre dayanıklılık ve pozitif yönlü genç gelişimi arasında bazı muhtemel ilişki türleri bulunmaktadır. Bunlardan dört ilişki türü dayanıklılığı pozitif genç gelişiminin işareti olarak; diğer üçü ise pozitif genç gelişiminin bir sonucu olarak değerlendirmektedir. Dayanıklılığı pozitif genç gelişiminin bir işareti (önceli) olarak gören bakış açısıyla, bir sonucu (ardılı) olarak gören bakış açıları birbirinden farklıdır. Tanımlanan bu ilişki ağlarına göre dayanıklılık (1) kurucu bileşen (2) belirleyici faktör (3) yardımcı (4) doğal sonuç (5) gösterge (6) pozitif genç gelişiminin bir türevi (7) olarak ele alınmaktadır (Lee, Cheung, & Kwong, 2012: 3).

Dayanıklılığı pozitif yönlü genç gelişimi için *kurucu bileşen* olarak değerlendiren *Kaynak İnşa Modelinde* dayanıklılık pozitif yönlü genç gelişiminin sağlanması için gençlerin sahip olduğu bir kaynak (*asset*) olarak ifade edilmekte;

dolayısıyla gelişimin de bir değer inşa süreci olduğuna işaret etmektedir (Larson, 2006: 685-686; Lee, Cheung, & Kwong, 2012: 3). Bu ilişki ağı içinde dayanıklılık, pozitif genç gelişiminin kaynağı olarak ifade edilen olumlu bakış açısına, çatışma ve problem çözme yeteneklerine sahip olmak olarak tanımlanmıştır (Roth, Brooks-Gun, Murray, & Foster, 1998; Sun & Stewart, 2007). Dolayısıyla, bu modelde tüm kaynaklar pozitif yönlü genç gelişiminin sağlanabilmesi için birer kurucu bileşen işlevi görmektedir. Hatta pozitif yönlü genç gelişimi aynı zamanda çocukların potansiyellerinin ve yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayan iyi bir eğitim kurumunun varlığı gibi dışsal kaynaklara bağlı olarak da şekillenmektedir. *Kapsayıcı Model* ise dayanıklılığı; pozitif yönlü genç gelişiminin bir bileşeni olarak kabul etmektedir. Temel olarak bu modelde kişilerin dayanıklılık gibi güçlü yönleri sosyal içermenin temel bileşenidir ve bu içerme daha sonra pozitif yönlü genç gelişiminin bir parçası olmaktadır. Dolayısıyla hem kaynak inşa hem de içerme modeli pozitif yönlü genç gelişimini, kişilerin güçlü yönlerinin veya gelişimsel süreçteki dayanıklılık gibi kaynakların mevcudiyeti açısından tanımlamaktadır (Lee, Cheung, & Kwong, 2012: 3-4).

Dayanıklılığın güçlü bir *belirleyici* olarak ele alındığı bir başka modelde ise; kavramın pozitif genç gelişimini teşvik eden yönü ortaya konulmuştur. Bu modelde dayanıklılık pozitif genç gelişimini tarif edilmesi işlevinden ziyade sadece pozitif yönlü genç gelişiminin bir göstergesi olarak işlev görmektedir. Dolayısıyla da dayanıklılık kaçınılmaz olarak pozitif genç gelişimini beraberinde getirmeyeceği için bu iki kavram birbirinden ayrı incelenmektedir (Lee, Cheung, & Kwong, 2012: 4). Bu perspektif, dayanıklılığın cesaret ve problem savıcı modeliyle aynı eksendedir. Cesaret Modeline göre dayanıklılık pozitif yönlü genç gelişimini aidiyet, bağımsızlık, cömertlik manifestolarıyla kapsamaktadır. Bu karakterler daha sonra bağlılık, erişim, otonomi ve özgecilik ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Brendtro & Larson, 2004). Böylelikle, dayanıklılık ihtiyaçların giderilmesi yoluyla pozitif yönlü genç gelişimini teşvik eden zihinsel bir güç oluşturmaktadır. Problem Savıcı Model dayanıklılığı pozitif genç gelişiminin gerekli bir şartı olarak görerek problemlerin öğrenme ve gelişme üzerinde negatif etkilerini vurgulayarak; genç gelişiminin problemlerin mevcut olmadığı durumda gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Bu modeller, dayanıklılığı pozitif yönlü genç gelişiminin yeterli bir koşulu olarak gören kapsayıcı modelle zıttır.

Dayanıklılığı pozitif genç gelişiminin *yardımcısı* olarak gören modelde ise, pozitif yönlü genç gelişimi dayanıklılığı sağlayabilir ancak gençlerin dayanıklılık geliştirme olasılıkları bu modelde zorunlu değildir. Bu teoriye göre pozitif yönlü genç gelişimi kişilerin güçlü yönlerinin ve toplumsal kaynakların birleşimi yoluyla sağladıkları uyum vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Lee, Cheung, & Kwong, 2012: 4). Modelde kişilerin güçlü yönlerinin bir fonksiyonu olarak dayanıklılık; bulunulan bağlam içindeki fırsatlara bağlı olarak şekillenmektedir. Eğer içinde bulunulan bağlam veya program dayanıklılığın oluşmasını teşvik ediyorsa, pozitif yönlü genç gelişimi sağlanabilmektedir. Bu model aynı zamanda birbirinden farklı sistemlerin mevcudiyetine ve bu sistemlerin interaktif etkileşimine vurgu yapılmaktadır (Lerner, Bowers, Geldhof, Gestsdóttir, & DeSouza, 2012).

Tablo 1. Dayanıklılık ve Pozitif Genç gelişimi ile İlgili Modeller

Şartlılık	Bir Öncel Olarak Dayanıklılık	Bir Ardıl Olarak Dayanıklılık
Yeterli	Kurucu Bileşen • Değer İnşa Modeli • Kapsayıcı Model	Doğal Sonuç • Çözüm Odaklı Model
Gerekli	Belirleyici veya temel öngösterge • Cesaret Modeli • Problem Savıcı Model	Gösterge • Adaptasyon Modeli • Yetkinlik Modeli
Olasılıksal	Yardımcı veya zayıf öngösterge • Gelişimsel Sistem Modeli	İkincil (Türetilmiş) • Öz Düzenleme Teorisi
Yapay	Ortak Etkiye Göre Tamamlayıcı • Vatandaşlık Modeli	Ortak Nedene Göre Tamamlayıcı • Kontrol Teorisi

Kaynak: (Lee, Cheung, & Kwong, 2012: 4).

Dayanıklılığı *doğal sonuç* olarak gören çözüm odaklı modelde ise pozitif yönlü genç gelişimi, dayanıklılık geliştirilebilmesi için yeterli şartları sağlamaktadır. Kısacası pozitif yönlü genç gelişimi tek başına dayanıklılığın oluşmasında yetkindir. Bu bakış açısı; dayanıklılığın çözüm odaklı modeline dayanmaktadır. Çözüm odaklı modelde dayanıklılık, gelişimde, adaptasyonda ve/veya problemlerin üstesinden gelinmesinde bir başarı faktörüdür (Simon, Murphy, & Smith, 2005: 430). Bir başka deyişle ifade etmek gerekirse bu modelde; dayanıklılık gelişimsel problemlere bir

çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden de dayanıklılık, pozitif genç gelişiminden ayrı düşünülemez. Pozitif genç gelişimi dayanıklılığın gelişimiyle sonuçlanan bir süreçtir.

Dayanıklılığın, pozitif genç gelişiminin bir *göstergesi* olarak kabul edilmesi; pozitif yönlü genç gelişiminin dayanıklılığın gerekli şartlarından biri olduğunu göstermektedir. Bu, pozitif genç gelişiminin adaptasyon ve yetkinlik modellerinin bakış açısını yansıtmaktadır. Adaptasyon dayanıklılığı destekleyen yetkinliği oluşturmaktadır. Böyle bir yetkinlik pozitif benlik, irade, karar verme ve ahlaki muhakeme kabiliyetlerinin gelişimi desteklemektedir (Guerra & Bradshaw, 2008: 6). Benzer bir biçimde pozitif genç gelişiminin en önemli özelliği; sosyal, duygusal, bilişsel, davranışsal ve ahlaki yetkinliğin gelişmesine katkı sağlayarak dayanıklılığı pozitif kimlik inşasına katkı sağlamaktadır (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004: 5).

Dayanıklılığın pozitif yönlü genç gelişimin *ikincil (türetilmiş)* modelinde insani gelişim dayanıklılığı içermektedir. Ancak bu modelde de dayanıklılık ve pozitif yönlü genç gelişimi kavramsal olarak farklıdır ancak olasılıksal olarak birbirleriyle ilişkilidir. Bu çıkarım, problemlerle karşılaşıldığında pozitif yönlü genç gelişiminin dayanıklılığı ürettiğini öne süren öz düzenleme teorisine bağlıdır (Scheier & Carver, 2001). Öz Düzenleme Teorisi proaktif faaliyetlerin ve beklentilerin kavramsal problemlerle mücadelede seçim, optimizasyon ve telafi gibi yardımcı rollerine vurgu yapmaktadır (Balsano, Phelps, Theokas, Lerner, & Lerner, 2009; Lewin-Bizan, Bowers, & Lerner, 2010). Problemler opsiyonların iyi şekilde kullanımı için gerçekleştirilebilecek seçimleri kısıtlamakta veya engellemekte ve öngörülemeyen değişimlere sebep olabilmektedir. Öz düzenleme değişime veya öz düzenlemeye duyulan ihtiyacı oluşturarak; çeşitli problemlerle mücadele edilmesinde faydalarını ortaya koymuştur (Balsano, Phelps, Theokas, Lerner, & Lerner, 2009; Phelps, ve diğerleri, 2007).

Dayanıklılığın pozitif genç gelişimiyle *yapay* bir ilişkisi olduğunu savunan modellerde ise ortak etki bir ilişki ağının devamlılığı için gereklidir. Bu aynı zamanda vatandaşlık modeline bağlı olarak mümkün olmaktadır. Model, kişisel ve sosyal

sorumluklar açısından hem dayanıklılığın hem de pozitif yönlü genç gelişiminin vatandaşlığa yardımcı olduğunu ifade etmektedir (Balsano, Phelps, Theokas, Lerner, & Lerner, 2009; Hines, Merdinger, & Wyatt, 2005; Lerner M. , 2004; Mullin & Arce, 2008). Bu modelde hem dayanıklılık hem de pozitif yönlü genç gelişimi sosyal ihtiyaçların karşılanmasında benzer roller üstlenmektedirler (Lerner M., 2004). Bu benzerlik dayanıklılık ve pozitif yönlü genç gelişimi arasında sahip oldukları ortak rollerden dolayı bir ilişkinin oluşmasını sağlamaktadır.

Kontrol Teorisinde kontrol, hem dayanıklılık hem de pozitif genç gelişiminin ortak bir nedenidir. Bu modelde ortak nedenden dolayı dayanıklılığın pozitif yönlü genç gelişimi ile yapay bir ilişkisi bulunmaktadır (Heckhausen, 2002). Böylelikle kontrol, pozitif genç gelişimi ve dayanıklılığı geliştiren kaynaklar ve faktörlerin seçimi ve ikamesiyle ilgilenmektedir. Mücadeleye yol açan tüm bu kaynaklar dayanıklılık ve pozitif gelişimini teşvik etmektedir. Böylelikle kontrol ve/veya mücadele hem dayanıklılığın hem de pozitif yönlü genç gelişiminin ortak nedenleri haline gelmektedir (Anthony E. K., 2008; Göral, Kesimci, & Gençöz, 2006; Leary & DeRosier, 2012; Spencer, 2006).

Sonuç olarak dayanıklılık ve pozitif yönlü genç gelişimi ile ilgili olarak bahsi geçen sekiz muhtemel ilişki türü karşılıklı olarak dışlayıcı olmak zorunda değildir ve aynı anda operasyonel hale gelebilmektedirler. Bunun en önemli sebebi hem dayanıklılığın hem de pozitif yönlü genç gelişiminin sahip olabilecekleri dinamik süreç veya statik koşullarından dolayı farklı formlara bürünebilmelerine dayanmaktadır. Bu çalışmada, *en uygun, rasyonel ve popüler olasılık dayanıklılığın pozitif yönlü genç gelişimine 'yardımcı' olduğu ve pozitif genç gelişimini sistemler arasındaki etkileşimlerin sonucu olarak gören Gelişimsel Sistem Modeli benimsenmiştir. Dolayısıyla, araştırmada dayanıklı olarak değerlendirilen çocuklarda pozitif yönlü genç gelişiminin 5C'sinin mevcudiyeti sorgulanmıştır.*

Pozitif genç gelişimi ile ilgili ampirik açıdan en fazla kabul gören literatürdeki adıyla 5C Modeli, (1) İlgi (*caring*): empatik olmak ve diğerlerine karşı sempati besleyebilme (2) Karakter (*character*): Toplumsal normlar çerçevesinde neyin doğru neyin yanlış addedileceği ile ilgili farkındalık düzeyinin yüksek olması, sosyo-kültürel

değerlere saygı (3) Yetkinlik (*competence*): akademik başarılar, sosyal ilişkiler, bilişsel beceriler (4) güven (*confidence*): pozitif benlik bilinci (5) bağ kurmak (*connection*): bireyler ve kurumlarla pozitif ve besleyici ilişkiler geliştirebilmek (Ardal, Holsen, Diseth, & Larsen, 2017: 3). Dayanıklılık; gençlerin karşılaştıkları problemleri ortadan kaldırabilmek adına problem odaklı mücadele stratejilerine odaklanılmasını sağladığı için stresin kontrol edilebilirliği açısından genç gelişimine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, stresle başa çıka ve mücadele tekniklerinin geliştirilmesi başarılı bir sonuç veya çıktı olarak kişisel yetkinliklerin de gelişmesine olanak sunmaktadır. Söz gelimi dezavantajlı bir çevrede bulunmak zorlukların/güçlüklerin kaynağını oluşturmakta ve gençlerin dayanıklılık geliştirmelerine uygun bir zemin sunmaktadır (Elliott, ve diğerleri, 2006).

Bazı araştırmacılara göre, bu modelin içinde yer alan kavramsallaştırmada dayanıklılık ve pozitif yönlü genç gelişimi birbirinden farklı olarak değerlendirilebilmektedir. Başka bir değişle ifade etmek gerekirse, dayanıklılık negatif gelişimsel problemlerin ortadan kaldırılmasıyla ilgilenirken; pozitif yönlü genç gelişimi gelişmenin pozitif yönleriyle ilgilenmektedir. Dolayısıyla, dayanıklılığın oluşmasının önündeki problemlerin ortadan kalkması pozitif genç gelişiminin hemen oluşacağı anlamına gelmemektedir (Luthar, Cicchetti, & Backer, 2000: 551). Burada öne çıkan argümanlardan biri de; dayanıklılığın pozitif genç gelişimine sadece çeşitli problemlerin ve güçlüklerin mevcut olduğu koşullarda katkı sağlayabilmesidir (Balsano, Phelps, Theokas, Lerner, & Lerner, 2009; Phelps, ve diğerleri, 2007).

1.3.6. Yetkinlik

Yetkinlik yaş, cinsiyet, kültür, toplum ve zaman açısından başarılı bir gelişme ve adaptif davranış kalıpları örüntüsüdür. Yetkinlik, sosyal becerilere sahip olma ve bu becerileri yerinde ve zamanında kullanma, belirlenen hedeflere ulaşılması ve problem çözme becerilerine sahip olmaktır (Meisels, Atkins-Burnett, & Nicholson, 1996). Yetkinlik, adaptif davranışlar ve sosyal becerilerin kombinasyonudur. Bu tanımda, adaptif davranışlar fiziksel ve bilişsel gelişme, akademik yetkinlik ve dil gelişimi olarak; sosyal beceriler ise kişiler arası ilişkiler ve hedef odaklı davranışlar olarak ele alınmıştır (Gresham & Reschly, 1987).

Luthar'a (2006) göre yetkinlik bir çocuğun davranışının karşılaştığı güçlükler karşısında beklenenden daha iyi olmasını sağlayan pozitif yönlü adaptasyondur ancak bir alanda yetkin olan çocuklar bir başka alanda dayanıklı olamayabilirler (Luthar, 2000). Ayrıca, zor koşullar altında kendilerinden beklenen performanstan daha iyi performans sergileyen çocukların sıklıkla depresyon ve post-travmatik stres bozukluğu yaşadıkları tespit edilmiştir (Luthar, 1991). Böyle durumlarda belirli alanlarda tek bir yetkinliğe mi öncelik verileceği yoksa çocuğun yetkinlik gösterdiği tüm alanlar aynı anda mı ele alınacağı konusuna karar verilmelidir (Luthar & Cicchetti, 2000). Bunun da ötesinde çocuk bir sosyal grup içinde yetkin görünürken; diğer sosyal grup tarafından yetkin olarak addedilmeyebilir. Masten and Coatsworth (1998) gerçekleştirdikleri bir araştırmada gecekondu mahallelerinde yaşayan gençlerin çeşitli illegal gruplar içinde kendi kimlikleriyle var olma çabaları içinde bulundukları mikro sosyal grup tarafından olumlu karşılanırken; anaakım toplumda olumlu karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla yetkinlik kazanma ve yetkin olma hali farklı bağlamlar, toplumsal değerler, normlar dikkate alındığında farklılaşabilmektedir.

1.4. DAYANIKLILIK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK YAKLAŞIMLAR

Dayanıklılık araştırmalarına yönelik erken dönem çalışmalar çocuk gelişimi çalışan araştırmacıların zorlu şartlar altında büyüyen çocukların uzun erimli çalışmalarda yer alan gelişim trendlerini tespit etmelerine dayanmaktadır (Martin-Breen & Anderies, 2011). Örneğin Murphy ve Moriarty stresli ve yoksul çevrelerde büyüyen çocukların; bireysel karakteristik özellikleri ve çocukların bakımından sorumlu bireylerin karakteristiklerinin kombinasyonunun çocukların beklenenden daha iyi gelişimsel çıktılara erişmelerini sağladığını ifade etmiştir (Murphy & Moriarty, 1976). Çocuk gelişimi ile ilgili bahsi geçen araştırmaları takiben dayanıklılık konusu çok daha yoğun bir biçimde çocuk gelişimi literatürü içinde tartışılmaya başlanmıştır.

Dayanıklılık çalışmalarına yönelik *birinci yaklaşım*, Werner ve Smith (1982), Garmezy (1983) ve Rutter'ın (1987) koruyucu süreçlerin dinamik doğasını

dayanıklılık kavramıyla ilişkilendirmelerini içermektedir. Bahsi geçen teorisyenlerin araştırmalarında tespit ettikleri bulgular dayanıklılık çalışmalarının odağının dayanıklı/kırılgan olmayan çocuklara özgü olan özelliklerden (Anthony E. J., 1987) zorlayıcı çevrelerdeki (yoksulluk veya hanede hasta bir ebeveynin varlığı gibi) etkileşimsel süreçlere kaymasına neden olmuştur.

1980'li yıllarda Werner & Smith (1982) koruyucu süreçlerin dinamik doğasını inceledikleri çalışmalarında Hawai'nin Kauai Adası'nda doğan 698 bebeğin 60 yıllık verilerini toplamışlar ve örneklemleri içinde yer alan çocukların psiko-sosyal gelişimlerine yönelik geleceğe ilişkin yaptıkları tahminlerin lineer bir süreçte ilerlemediğini ve hatta periyodik olarak birbirinden farklılaştığını tespit etmişlerdir. Araştırmaya göre örneklemin üçte birini oluşturan ve yüksek risk grubunun içinde değerlendirilen çocuklar rekabetçi ve özgüveni yüksek yetişkinler olmuşlardır. Ayrıca, örneklemleri içinde yer alan ve marjinalleşmiş aileler içinde büyüyen çocukların; üst gelir grubu aileler içinde büyüyen çocuklara oranla daha başarılı oldukları tespitine ulaşmışlardır. Çocukların içinde bulundukları fiziksel ve sosyal ekolojilerin değişiminin; bilişsel, fiziksel ve sosyal ilerlemeleri üzerinde etkili olması dayanıklılık[8] çalışmalarını yönlendiren önemli bulgulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Werner ve Smith her ne kadar temel olarak dayanıklılık çalışmaları üzerinde bir araştırma yapmamış olsalar da risk grubu içinde yer alan örneklemde bulunan çocukların da dezavantajlı sosyo-ekonomik ve fiziksel şartlarda başarılı olabileceklerini kanıtlamışlardır (Ungar M., 2011: 2). Araştırmacılar, erken ve geç çocukluk dönemi içinde yer alan çocukların dayanıklılık geliştirmeleriyle ilgili olarak bireysel, ailevi ve toplumsal yapı bazındaki faktörlerini tanımlamışlardır. Belirledikleri bu faktörler arasında kendi kendine yeterli olma ve özgüven gibi kişisel özelliklerin yer aldığı alt küme grupları yer almaktadır (Daniel, 2010). Gilligian'a

[8] Çocuğun iyi olma haline ilişkin kötü çıktıların şekillenmesini istismar ve ihmalin bir etkisi olarak değerlendirilmesi; devletin çocuğun korunması üzerindeki rolünü pekiştirmektedir. Ancak, dayanıklılıkla ilgili gerçekleştirilen çalışmalar devletin koruyucu yapısına karşı bazı itirazların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu çalışmalarda çocukların karşılaştıkları zorluklar karşısında sergiledikleri olumsuz çıktıların önemli bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Masten ve Gewirtz'e göre (2006) dayanıklılık "tecrübe edilen güçlükler veya travmalar karşısında görece pozitif yönlü adaptasyonun sağlanmasıyla ilgili süreçlerdir. İnsani gelişme perspektifinden ele alındığında, dayanıklılığın geniş bir alana yayılmış birbirinden farklı tanımları bulunmaktadır. Travmatik tecrübelerden sonra iyileşme; yaşamda başarılı olabilmek için dezavantajların üstesinden gelme, yaşam döngüsü içinde başarılı olmak ve görev ve sorumlulukları oynamak için stresle baş etme bu farklı tanımlamalara örnek olarak gösterilebilir.

(1997: 12) göre bu küme grupları içinde belirlenen kalifikasyonlar, "karşılaşılan zorluklar/güçlüklerin en kötü etkilerinden kırılgan çocukları korumaya yönelik bir yastık işlevi göstermektedir. Bu kalifikasyonlar bir çocuk veya bir gencin karşılaşabileceği en dezavantajlı koşullarda dahi mücadele etmesini, hayatta kalmasını hatta ilerleme kaydetmesine bile yardımcı olabilmektedir" .

Dayanıklılık çalışmalarına yönelik *ikinci yaklaşım*, bakım evinde kalan, savaş mağduru ve ekonomik olarak dezavantajlı ailelerin çocuklarına yönelik çalışmalardan oluşmaktadır (Garmezy, 1983; Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979). Rutter ve Garmezy gibi teorisyenler; yaşanan zorluklar karşısında birbirinden farklı büyüme/olgunlaşma örüntülerini açıklayan koruyucu mekanizmaların temel bir setini belirlemeyi hedeflemiştir (Garmezy, 1985). Rutter tarafından oluşturulan sette, (a) çocukların riske maruz kalma ihtimallerini zayıflatarak veya çocuk için risk olarak kabul edilen şeyin anlamını değiştirerek risklere maruz kalmaya yol açan negatif etkileri azaltmak (b) dezavantajlı çocukların öz güven geliştirerek pozitif gelişme kaydetmelerini sağlayacak fırsatların sunulması yer almaktadır (Rutter M. , 1987).

Koruyucu süreçlere ilişkin Rutter'dan sonra yapılan katkılarda dayanıklılığın gelişimini sağlayan üç mekanizma tanımlanmıştır: riski tecrübe edenler için avantajlı olan ancak düşük riskli ortamlarda bulunan bireyler için hiçbir etkisi olmayan koruyucu süreçler, hem düşük hem de yüksek risk ortamlarında[9]/çevrelerinde bulunan çocuklar için eşit derecede etkili olan geliştirici veya kompanse edici süreçler ve potansiyel faydaları riske maruz kalma düzeyine göre değişen dayanıklılığın meydan okuma modeli olarak ifade edilmiştir (Schoon, 2006). Yukarıda bahsi geçen iki yaklaşımda da dayanıklılık çalışmaları eğitim, psikoloji, sosyal çalışma ve psikiyatri gibi farklı disiplinlerin sundukları perspektiflerden ele alınmış ve her bir disiplin farklı ekolojik düzeylerdeki spesifik faktörler tarafından belirlenen farklı varyasyonları incelemiştir (Rutter M. , 1990).

Dayanıklılık çalışmalarına yönelik bir diğer ve son yaklaşım ise fenomenolojik çalışmalar üzerine inşa edilmiştir. Bu yaklaşım, bireyin davranışlarını anlamlandırabilmek için onun kendine özgü algılayışı ve tecrübelerinin bilinmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu vakalarda araştırmacılar örneğin savaş mağduru çocuklar veya çocuk işçilerin (Denov & Maclure, 2007; Liebel, 2004; Panter-Brick, 2002; Taylor L. R., 2005; Woodhead, 2004); ve şiddet mağduru veya şiddet tanığı çocukların (Holmes, Yoon, Voith, Kobulsky, & Steigerwald, 2015; Torteya, Bogat, Eye, & Levendosky, 2009; Yule, Houston, & Grych, 2019); dış dünyayı kendi perspektiflerinden nasıl anlamlandırdıklarına dair araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Araştırma literatüründeki bu eğilim günümüzde çocuk askerler, çocuk mülteciler, savaş ortamında yaşamayı tecrübe eden çocuklara yönelik olarak geliştirilen çalışmalara kadar uzanmıştır (Cox, Davies, Burlingame, Layne, & Katzenbach, 2007; Shamai, Kimhi, & Enosh, 2007; Solomon & Laufer, 2005).

1.5. DAYANIKLILIK ARAŞTIRMALARINDA ODAKLANILAN ALANLAR

Dayanıklılık araştırmalarının ilgi alanına giren konular genel olarak ebeveynlerin mental rahatsızlıkları (Masten & Coatsworth, 1998; Masten, ve diğerleri, 1995); çocuklarına uyguladıkları kötü muamele (Beeghly & Cicchetti, 1994; Cicchetti, Rogosch, Lynch, & Holt, 1993); kentsel yoksulluk ve sosyal grup şiddeti (Luthar S. S., 1999; Richters & Martinez, 1993) olarak sayılabilir. Dayanıklılıkla ilgili erken dönem çalışmaları temel olarak dayanıklı çocukların otonomi veya öz saygı gibi kişisel özelliklerine odaklanmıştır (Masten & Garmezy, 1985). Alandaki çalışmalar ilerledikçe araştırmacıların dayanıklılığın çoğunlukla çocuğun dışında vuku bulan dışsal olaylar vasıtasıyla geliştiğiyle ilgili bilgileri de artmıştır. Birbirini takip eden araştırmalar dayanıklılığın gelişiminde üç önemli faktörün etkili olduğunu ortaya koymuştur: (i) çocukların kendilerine atfettikleri özellikleri (ii) aile yapılarının özellikleri (iii) daha geniş sosyal çevrelerinin özellikleri (Masten & Garmezy, 1985; Werner & Smith, 1982; Werner & Smith, 1992).

Son 20 yılda dayanıklılıkla ilgili ampirik çalışmaların odağı; koruyucu faktörlerin belirlenmesinden; dayanıklılığın oluşumuna katkı sağlayan koruyucu süreçleri anlamlandırmaya doğru değişmiştir. Bu çerçevede araştırmacılar çocuk, aile

ve çevreye ilişkin faktörlerin pozitif çıktılar oluşmasına *nasıl* katkı sunduğunu anlamaya yönelmişlerdir (Cowen, Work, & Wyman, 1997; Luthar S. S., 1999). Yeni nesil ampirik çalışmalarda araştırmacılar ve teorisyenler dayanıklılığın oluşmasına zemin hazırlayan mekanizmalar ve süreçler üzerinden araştırmalarını yürütmektedir (Glantz & Sloboda, 2002). Dayanıklılığın oluşmasına katkı sağlayan mekanizmaları anlamlandırmaya yönelik bu çalışmalar teorik ve pratik anlamda dayanıklılığın anlamlandırılmasıyla ilgili önemli bir alt yapının şekillenmesine katkı sağlamıştır. Bu çalışmalar, aynı zamanda terslikler/olumsuzluklarla karşılaşan bireyler için gerekli sosyal politika tedbirlerinin ve önleme/müdahale stratejilerinin geliştirilmesine de katkı sağlamıştır (Luthar, 1993; Masten, Best, & Garmezy, 1990; Rutter M., 1990).

Nihayet, dayanıklılığın göreli ve sınırlı tanımının aksine global ve somut bir şekilde kavramsallaştırılması da yıllar içinde dönüşüme uğramıştır. Bazı erken dönem çalışmalarda, çoklu risklere rağmen başarılı çıktılara ulaşanlar veya iyi performans gösterenler "dayanıklı" (*invulnerable*) olarak tanımlanmıştır (Anthony E. J., 1974). Luthar ve Cicchetti'ye (2000) göre bu kavram riskten veya riskli bir durum içinden kurtulmayı mutlak ve değişmez bir gerçek olarak kabul ettiği için yanıltıcı bir kavramdır. Araştırmalar ilerledikçe pozitif yönlü adaptasyonun gelişimsel bir süreci içerdiği böylece kırılganlıkların ve/veya güçlü yönlerin değişen yaşam şartlarına göre şekillendiği bilgisine ulaşılmıştır (Masten & Garmezy, 1985; Werner & Smith, 1982). Araştırmalarda dayanıklılık geliştirme üzerinde etkili olan değişen ve/veya yeniden şekillenen yaşam şartları vurgusu öne çıkmaya başladığından bu yana; bireylerin içinde bulundukları çevrenin sosyo-kültürel şartları da değerlendirmeye alınmıştır. Bronfenbrenner'in çalışmaları; dayanıklılık araştırmalarının odağının çocuklardan; çevresel etkileşimlere doğru değişmesini sağlarken; aynı zamanda dayanıklı çocuktan; stresli şartlar/koşullar altında iyi olma halinin gelişimini sağlayan sosyo-ekolojik faktörlere odaklanılmasını sağlamıştır (Ungar M., 2011). Dolayısıyla dayanıklılık araştırmalarında mutlak ve değişmez gerçeklerden bahsetmek mümkün olamamaktadır (Luthar, Cicchetti, & Backer, 2000).

Bireylerin belirli olaylar karşısında dayanıklılık geliştirmelerine neden olan güçlüklerin ve dayanıklılık geliştirmelerinin bireyler üzerindeki sonuçlarının belirlenmesi oldukça komplike bir süreçtir (Windle G., 2011). Bu komplike süreç

dayanıklılık kavramının tanımlanmasında önemli zorlukların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tanımlamadaki bu farklılıklar potansiyel risklerin ve koruyucu süreçlerin doğasında farklı varyasyonların şekillenmesine yol açmıştır. Son zamanlarda dayanıklılıkla ilgili gerçekleştirilen araştırmaların odaklandıkları alanları Masten ve Obradovi´c (2006) kabaca 3 ayrı kategoride incelemişlerdir:

*Birinci alan*da yer alan çalışmalarda nörobiyolojik süreçlere ve çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bu alan, genetik ve çevresel risklere rağmen çocuklar ve gençler arasında sağlıklı adaptasyonun karakteristik özelliklerinin tanımlanması için bireysel ve klinik düzeyde gerçekleştirilen çalışmaları kapsamaktadır. Bu çalışmaların büyük bir bölümü mental sağlık problemlerini anlamak, önlemek ve tedavi etmek için gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Norman Garmezy, Irving Gottesman, Lois, Murphy, Michael Rutter, Arnold Sameroff, Alan Sroufe, and Emmy Werner gibi bilim insanları şizofreni gibi mental hastalıkların nedenlerini ve erken doğum ve travmanın bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini araştırmışlardır. Araştırmacılar çalıştıkları genç nüfusun yaşadıkları olumsuz olay ve zorluklardan sonra beklenmedik bir şekilde pozitif adaptasyon sağlayarak toparlanmalarına özel bir önem vermişlerdir (Masten, 2007).

Birinci alana yönelik çalışmalarda adaptif davranışlar merkeze konularak pozitif yönlü genç gelişimi, yetkinlikler ve gelişimsel görevlerin ölçülmesine odaklanılmıştır (Masten & Obradovic, 2006). Dayanıklılıkla ilgili adaptasyonunun yaygın unsurlarının sistematik olarak araştırılmasıyla ilgili çalışmalarda bireysel karakteristikler ve bireylerin içinde bulundukları bağlamsal yapılar incelenmiştir. Özel olarak dayanıklı çocukların ortak kişisel özellikleri ve karakterleri olan öz güven (Dumont & Provost, 1999; Rutter M., 1987) öz yeterlilik (Masten & Coatsworth, 1998) ve entelektüel fonksiyonlar (Freitas & Downey, 1998; Masten, ve diğerleri, 1999) gibi kalifikasyonların önem derecesinin tespit edilebilmesi için araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

*İkinci alan*da yer alan çalışmalarda bireysel ve sosyal kaynakların (*assets*)[10], koruyucu faktörlerin ve güçlü yönlerin pozitif yönlü gelişmedeki rolleri

[10]Yardımcı sebeplerin çeşitli risklerle karşılaşıldığında (*promotive factors*) nasıl operasyonel hale geldiğini anlamlandırmak araştırmalar açısından oldukça önemlidir. Yardımcı sebepler Fergus ve

incelenmektedir. Bu bakış açısına yönelik daha detaylı araştırmalar genç nüfus için özel olarak geliştirilen kavram kümelerinin oluşturulmasına katkı sağlamıştır (Ungar M. , 2011). Örneğin "competence", "confidence", "connection" , "character" ve "caring" olarak ifade edilen (yetkinlik, güven, iletişim (bağ kurmak), karakter ve empatik olmak) Lerner'ın 5C'si (Lerner R. M., 2006: 46) ve (Donnon & Hammond, 2007: 452-453) tarafından "ebeveyn desteği", "ebeveyn beklentileri", "akran ilişkileri", "topluluk bağlılığı (bütünlüğü)", "okuldaki eğitime bağlılık", "okul

---

Zimmerman (2005)'e göre kazançlar veya kaynaklar olarak adlandırılmaktadır. Kaynaklar (*assets*) kişilere özgü ve onların içinde bulunan etkililik, kimlik ve geleceğe adapte olmak gibi faktörlerden oluşmaktadır. Kaynaklar ise bireylerin dışında var olan söz gelimi yetişkin mentorları ve fırsat yapılarıdır. Yardımcı kazançlar ve kaynaklar; katılım hem bireysel bir inisiyatif hem de dışsal bir fırsat yapısı olduğu için prososyal aktivitelere dahil olunarak entegre edilebilmektedir. Bu sayede; kazançlar, kaynaklar ve her ikisinin entegre edilmesi gençleri risklerle karşılaştıklarında; bu riskleri kolaylıkla bertaraf edebilen bireyler haline dönüşebilirler (Zimmerman, ve diğerleri, 2013).
Yardımcı sebeplerin gençlerin karşı karşıya kalabileceği risklerde nasıl operasyonel hale gelebileceğinin anlamlandırılması açısından üç ayrı örnek verilmiştir. Bunlardan biri etnik kimliktir. Araştırmacılar etnik kimliği bireysel yardımcı bir sebep (kaynak) olarak incelemişlerdir. Etnik ve kültürel bir kimlik geliştirmek gençlerin kendi ebeveynlerinden ayrılarak bağımsız birer birey haline dönüşmelerinde müzakere edilen en kritik görevlerden biri olarak adlandırılmaktadır. Gençler kimlik inşası sürecinde iki primer etnik kimlik çatışmasını yönetmek zorundadır: 1) sterotipleştirme ve kendilerine ve kendi gruplarına ön yargı 2) Kendi kültürleri ve kendi kültürlerine dışsal olan daha geniş toplumsal yapı ağı olarak adlandırılan norm ve değerlerin karşı karşıya gelmesi (Phinney, Lochner, & Murphy, 1990: 501). Ayrımcılık ve şiddet içerikli davranışların analiz edildiği bir çalışmada gençlerin sahip oldukları etnik kimlik riskin olumsuz etkilerini bertaraf eden koruyucu bir faktör görevi üstlenmiştir (Caldwell, Sellers, Bernat, & Zimmerman, 2004). Dolayısıyla örneklendirilen her iki çalışmada da sahip olunan etnik kimliğin beyaz olmayan gençlerin toplumsal ayrımcılık noktasında karşı karşıya kaldıkları riskleri elimine etmelerinde önemli bir kazanç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir diğer örnek ise yetişkinlerle ilişkilerin nasıl bir kaynak haline dönüşebileceğini göstermektedir. Bu çalışmada çocuklar ve ergen gençler için yetişkinlerle geliştirilen ilişkiler kritik bir yardımcı kaynağa dönüşmüştür. Bu ilişkiler sadece aile içinde ebeveynlerle olan ilişkileri değil; fakat aynı zamanda bakıcılar, rehber öğretmenler, eğitimciler ve çocuk ve gençlerle ilişkilerin nasıl regule edilebileceğini çalışan mentorlerle geliştirilen ilişkileri de kapsamaktadır. Pek çok araştırmacı ebeveyn-aile bağının ve desteğinin farklı risklere maruz kalındığında gençlerin bu riskleri bertaraf etmelerinde oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dayanıklı olma halinin telafi edici modelinin test edildiği bir çalışmada babaların desteğinin gençleri intihar düşüncesinden uzaklaştırabildiğini göstermiştir.

Bir başka çalışmada ise Afro-Amerikalılarla ilgili pozitif tutum ve davranışların; babaların desteğinin pozitif etkilerinin daha da genişleyerek Afro-Amerikalı gençlerin daha az alkol tüketmelerini sağladığı ortaya çıkmıştır (Caldwell, Sellers, Bernat, & Zimmerman, 2004). Aynı zamanda destekleyici ve cesaretlendirici ailenin dışında yer alan mentorlerin desteğinin de risklere maruz kalan gençlerin bu riskleri bertaraf etmelerine yardımcı olan bir takım davranış ve düşünce kalıplarının geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Hurd ve arkadaşlarına göre (2012), gençlerin doğal mentorlarla etkileşim kurduğu zaman gençlerin sahip olduğu etnik kimliğin gençlerin okul başarıları üzerine olumlu etkiler bıraktığından bahsetmek mümkündür. Bir başka örnek ise sosyal katılımın değer ve kaynakların entegre edilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu tip bir katılım bireysel tutum ve davranışları dışsal yapılarla edebilmede başarılı bir model olduğu için gençlerin toplumsal hayatta karşılaştıkları riskleri elimine etmelerinde oldukça etkili olduğu söylenebilmektedir. Söz gelimi okul dışı aktivitelere katılım kanallarının genişlemesi ile gençler kendi akran gruplarıyla kaynaşarak bir aidiyet bilinci geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Gerçekleştirilen bir başka çalışmada dezavantajlı bir muhitte yaşayan gençlerin sosyal aktivitelere katılım kanalları genişlediğinde sigara içme alışkanlıkları oranlarında düşüşler tespit edilmiştir (Xue, Zimmerman, & Caldwell, 2007).

kültürü", "kültürel hassasiyet", "öz-kontrol", "güçlenme", "öz-benlik" ve "sosyal hassasiyet" olarak tanımlanan 11 dayanıklılık faktörü genç nüfus için özel olarak oluşturulan kavram kümeleri arasında yer almaktadır. Bu kavram kümelerine ilişkin gerçekleştirilen nitel ve nicel araştırmalar; çocukların gelişimsel kazanımlarıyla ilgili olan değişkenlerin; çocukların okul değişikliği gibi yatay (normatif) (Phelps, ve diğerleri, 2007) ve ebeveynlerden birinin ani ölümü gibi dikey stres üreticilerine maruz kalmalarına bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur (Carter & McGoldrick, 1989; Min, 2008).

Koruyucu faktörlere ve süreçlere odaklanan ikinci alana yönelik çalışmalarda; dayanıklı olma ve dayanıklılık geliştirme hali sadece bireysel özelliklerle değil fakat aynı zamanda içsel ve dışsal faktörlerin de yer aldığı ve dolayısıyla birden fazla değişkenin yer aldığı bir süreç olarak tanımlanmıştır (Kim-Cohen, 2007; Lerner, 2006; Rutter M. , 2006; Ungar M. , 2005). Birden fazla değişkenin göz önünde bulundurulduğu araştırmalar arasında Masten & Obradovic (2006) ve Klebanov & Brooks-Gunn (2006)'in çalışmaları örnek gösterilebilir. Araştırmacılar, dayanıklı olma ve dayanıklılık geliştirme halini bireysel, ailevi ve toplumsal ölçekte analiz eden çalışmalar yapmışlardır (Klebanov & Brooks-Gunn, 2006). Dayanıklılık çalışmalarına yönelik gerçekleştirilen bu çok katmanlı araştırmalarda, bazı araştırmacılar dayanıklılık geliştirmeyi yoksulluk içinde büyüyen çocukların genel bir özelliği olarak ele almıştır (Masten & Obradovic, 2006; Sattler & Gershoff, 2019; Shumba, 2010; Pettit, 2016). Söz gelimi, Masten'e göre (2001) gelir yoksulluğu içinde büyüyen çocukların dayanıklılık geliştirmeleri oldukça yaygındır. Bu yüzden yaşamları boyunca mücadele etmek zorunda kaldıkları çeşitli güçlüklerle karşılaşan çocuklarda dayanıklılık geliştirmek başarılı bir gelişimin *olağan* doğasına işaret etmektedir. Bu çocukların başarıları kendilerine yardımcı olan ebeveyn pratiklerine ve ailelerin sosyo-ekonomik koşullarının iyileştirilmesinden kaynaklanan hem bireysel kapasite artışlarının hem de çevresel desteklerin bir araya geldiği pek çok içsel ve dışsal (çevresel) nedenle açıklanabilmektedir. Çocukların dayanıklılık geliştirmeleri üzerine yapılan tüm çalışmalarda odaklanılan çocuğun çevresi; çocuğun dayanıklılık geliştirmesinde bazen teşvik edici bazen de caydırıcı roller üstlenmiştir (Davidov, Knafo-Noam, Serbin, & Moss, 2015; Ungar M. , 2011; Wang, Haertel, & Walberg, 1994). Bu çalışmalardaki ana odak; sosyo-ekonomik statüleri düşük olan ve (Garmezy,

1991; Werner & Smith, 1982; Werner & Smith, 1992), fonksiyonel olmayan aile yapıları içinde bulunan çocuklar (Grossman, ve diğerleri, 1992; Rutter M., 1987), dezavantajlı çocukların yetkinlik kazanmaları (Masten, Best, & Garmezy, 1990) ve çocukların geliştirdiği mücadele stratejileri (Dumont & Provost, 1999) gibi çok yönlü yapılar olmuştur. Strese dayanıklı olan çocukların yaşamlarına etki eden koruyucu faktörlerinin incelendiği araştırmalarda (Ann S. Masten, 1985; Garmzey, 1985) değişkenlerin belirlenmesinde üç ana alan tespit edilmiştir: i) Kişisel özellikler, ii) ailevi özellikler iii) akran grupları, okul ve içinde bulunulan sosyal gruplar gibi diğer dışsal destek sistemleri (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Werner & Smith, 1982). Literatürde, dayanıklılığın nasıl ve hangi şartlarda geliştiğinin anlamlandırılması için iki önemli faktöre vurgu yapılmaktadır: a) Kişilere özgü tutum, davranış ve karakterleri yansıtan 'içsel güçler' (empati, özgüven ve öz yeterlilik gibi); b) Kişiler arası ilişkilerin ve etkileşimlerin yer aldığı 'dışsal güçler'dir (destekleyici bir aile yapısı ve arkadaş çevresi, ilgili eğitim kurumları vb.) (Donnon & Hammond, 2007).

Araştırmalarda dayanıklı davranışlar sergileyebilen ve dayanıklı bireyler olabilen çocukların ortak özellikleri arasında sosyal becerilerinin olması (Werner E. E., 1995) geleceğe ilişkin pozitif bir algılarının olması, bilişsel ve öz düzenleme becerilerinin olması (Masten & Coatsworth, 1998), kendileriyle ilgili pozitif bir bakış açısına sahip olmaları (Rutter M., 1985) özellikle de stresli bir ortamda veya bir çevrede motivasyona sahip olmaları yer almaktadır (Garmezy & Rutter, 1985; Luthar, 1993; Martin-Breen & Anderies, 2011; Masten, Best, & Garmezy, 1990). Bunların dışında aile bağlarının güçlü olması, kendi bakımından sorumlu olan kişiyle verimli ve öğretici bir ilişki içinde olması, okulla ve eğitimcilerle olan bağlarının güçlü olması çocukların yaşadıkları olumsuzluklar karşısında dayanıklılık geliştirebilen bireyler olmalarına etki eden önemli koruyucu faktörler arasında yer almaktadır (Masten & Coatsworth, 1998). Fergusson and Horwood (2003)'a göre koruyucu süreçler risk faktörlerine maruz kalanlar için fayda sağlarken; maruz kalmayanlara herhangi bir fayda sağlamamaktadır.

1. ve 2. alana ilişkin yapılan çalışmalarda dayanıklılıkla ilgili uzun erimli araştırmalara ağırlık verilmiştir ancak yaşamlarında çeşitli zorlukları yaşayarak başarısızlıkları tecrübe eden çocuklar uzun araştırma süreçlerini bekleyemeyecek

durumdaydı. Çocukların durumlarının araştırılmasının aciliyeti dayanıklılıkla ilgili 3. alana ilişkin çalışmaların hızlanmasına yol açmıştır (Masten & Coatsworth, 1998).

Dayanıklılık çalışmalarının odaklandığı *üçüncü alan* ise dayanıklılığın bir çıktı olarak üretildiği süreçlerin kültürel varyasyonlarına ve bir çocuğun fiziksel ekosisteminin sağlığı gibi daha kapsamlı ekolojik faktörlere odaklanmaktadır (Cortes & Buchanan, 2007); (Lee, Shek, & Wai-Man Kwong, 2007; McCubbin, Thampson, Thampson, & Fromer, 1998; Ungar, ve diğerleri, 2007; Ungar, Liebenberg, & Boothroyd, 2008). Bu alanda adaptasyon sistemlerinin geliştirilmesi kadar çevresel etkileşimler de önem kazanmıştır. Yeni sistem içinde aile, okul, akran grupları, kültürel ve sosyal sistemlerin değerlendirilmesi de aktif rol oynamaktadır. Özetle, dayanıklılık çalışmalarına ilişkin geliştirilen yeni yaklaşım biyolojik, psikolojik ve sosyal perspektiflerin de değerlendirilmesini içeren çok katmanlı bir yapıdadır (Lee, Cheung, & Kwong, 2012: 2). Bunların dışında insan yaşamına ve gelişimine tehdit unsuru olarak kabul edilen çeşitli riskler, travmalar, yoksunluklar ile ilgili kavramların geliştirilmesi ve bu tehditlerin bireylerin ve daha geniş anlamda içinde bulunulan sosyal grupların dayanıklılık geliştirmeleri için bir engel mi yoksa bir fırsat penceresi mi açtığı yönünde tartışmaları yönlendirebilecek nitelikte çalışmalar gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Masten, 2007).

Bu çalışmalar pozitif yönlü gelişimi tarif eden yerel söylemi kültürel yerleşik bir yapı olarak kabul etmekte ve literatürde henüz yerini bulmamış (marjinalleşmiş) seslerin dahil edilmesine de katkı sunmaktadır (Ungar M. , 2004; Ungar M., 2004). Dayanıklık çalışmalarının odaklandığı üçüncü alana yönelik yapılan araştırmalarda önleyici bilimlerin yükselişinin bir sonucu olarak önleme, müdahale etme ve sosyal politika geliştirme kanallarıyla dayanıklılık geliştirilmesi hedeflenmiştir (Lee, Cheung, & Kwong, 2012: 2). 3. alan içinde yer alan araştırmacıların pek çoğu topluluk psikolojisi, klinik psikoloji, eğitim psikolojisi alanında eğitim almış ve özellikle de bireylerin iyi olma halleri ve temel önleyici mekanizmalar üzerine odaklanmışlardır (Cicchetti, 2003; (Masten, Burt, & Coatsworth, 2006). Dayanıklılık literatüründe yer alan spesifik koruyucu süreçlerin modare edici rollerine ilişkin argümanların bir çoğu 3. alanda yer alan araştırmacılarının yaptığı çalışmalara dayanmaktadır (Luthar, 1993).

Ungar'a göre (2011) dayanıklılık çalışmalarına yönelik her üç alan da benzer araştırma zeminlerine sahiptir. Neropsikologlar çocukların ihmal ve istismar kaynaklı yaşadıkları travmalardan sonra çocukların beyin plastisitesini sağlamak için yaşam alanlarının daha iyi dizayn edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Gunnar & Quevedo, 2007). Değerlerle ilgili araştırmalar yapanlar ise çocukların gelişiminde etkileşimsel faktörleri ve bu faktörlerin farklı varyasyonlarının; ölçülebilen risklere bağlı olarak tespit etmişlerdir (Taylor, ve diğerleri, 2002). Benzer bir biçimde kültür merkezli dayanıklılık araştırmalarında örneklemlerinde yer alan katılımcıların kendilerine özgü olan sosyal ekolojilerini tartışarak bir kültürel/sosyal gruba içeriden ve dışarıdan bakışın dikkate alındığı karma bir metodolojiye başvurmuşlardır (Ungar M., 2008). Her bir modelde, temel güçlük açıklayıcı bir model içinde hem bireyin hem de çevrenin aynı anda ele alınması gerekliliğinden ortaya çıkmaktadır (Ungar M., 2011). Hem bireyin hem de çevrenin aynı anda dikkate alındığı çalışmalarda; dayanıklılık geliştirmenin doğasının anlamlandırılması dayanıklı bir çocuğun pozitif yöndeki gelişiminin gündelik hayata ilişkin bir mucize olarak addedilmesinden; pozitif yönlü gelişimsel çıktıları tetikleyen kompleks bir çevre içindeki etkileşimlere doğru değişmiştir. Bahsi geçen biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişmeler artık kültürel çevredeki farklılıklar da dikkate alınarak değerlendirilmektedir (Ungar M. , 2011: 4).

Sonuç olarak dayanıklılıkla ilgili olarak bakış açısı kırılgan olmayan çocukların (Anthony E. J., 1987) gündelik hayatlarında vuku bulan *mucizevi* gelişmelerden (Masten, 2001); farklı kültürel/sosyal grupların biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimsel çıktılarının birbirini etkilediği daha karmaşık bir çevrenin incelenmesine doğru değişim göstermiştir. Günümüzde dayanıklılıkla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda, adaptasyon ve değişimin çok yönlü dinamikleri üzerinde durulmakta ve dayanıklılıkla ilgili çalışma alanı bireylerin kendilerine özgü karakteristik özellikleriyle açıklanan çalışmalardan toplumsal hayata ilişkin farklı değişkenlerin göz önünde bulundurulduğu proaktif bir yapıya doğru dönüşmüştür (Lee, Cheung, & Kwong, 2012).

1.6. DAYANIKLILIK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK YENİ BAKIŞ AÇISI

Dayanıklılıkla ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmalarda çocuğun karakteri ve çevresi (ebeveyn hassasiyeti gibi) arasındaki etkileşimi dikkate alsa da; erken dönemde gerçekleştirilen çalışmalarda; araştırmaların odağında ilk önce çocuk (çocuğun huyu ve mizacı; karşılaştığı zorluklara başa çıkabilme gücü); ikinci olarak çocuğun temel bakımından sorumlu kişiler yer almaktaydı. Daha sonra gerçekleştirilen çalışmalarda çocuğun pozitif yönlü çıktılar geliştirmesi aynı zamanda; çocuğun içinde bulunduğu çevrenin ne kadar teşvik edici olduğuyla da ilişkili olduğu kanıtlanmıştır. Dolayısıyla, çevre çocuğun kendi potansiyelinin farkına varması ve kendini geliştirebilmek için ilgili araçlara ulaşması konusunda önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden de Ungar'a göre (2011) dayanıklılık çalışmaları önce içinde bulunulan bağlamı; daha sonra da çocuğu dikkate almalıdır. Söz gelimi çocukların faydalandıkları eğitim hizmetlerinin kalitesi ve çocukları koruyucu nitelikte bir sosyal güvenlik şemsiyesinin mevcudiyeti; çocukların içinde bulundukları sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamın bir yansımasıdır (Boyden & Mann, 2005; McCubbin, Thampson, Thampson, & Fromer, 1998; Sonn & Fisher, 1998; Wolkow & Ferguson, 2001). Örneğin; şehrin çeperinde yer alan bir gecekondu mahallesinde yaşayan ve aynı mahallede okula giden ergenlik çağındaki bir erkek çocuğu; akran gruplarındaki arkadaşlarının kullandığı uyuşturucu maddelerin bağımlısı olmadıysa; bu onun çevresinde yer alan ve fiziksel/ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilecek zararlı maddelere karşı dayanıklılık geliştirebildiğinin bir kanıtı olarak yorumlanabilir. Bu başarıya yardımcı olan etkenler okulda çocukların örnek aldığı eğitimci modeli; suça eğilimli olmayan bir akran grubunun içinde yer alma ve/veya çocukları iyi gözlemleyen ve ilgili olan ebeveynlerin varlığı olabilir. Bu sebeplerden dolayı dayanıklı olma hali çocuğun karakteristik özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi aynı zamanda elverişsiz bir sosyo-ekonomik yapıda çocuğun pozitif davranış kalıpları geliştirmesine yardımcı olan çevreden de kaynaklanabilmektedir (Ungar, ve diğerleri, 2007).

Bir çıktının pozitif bir çıktı olarak değerlendirilmesi çoğunlukla içinde bulunulan zamana ve şartlarına, kültürel değerlere, normlara, ön yargılara göre

şekillenen sübjektif bir konudur. Glantz ve Sloboda (1992: 122-123) çıktıların hangilerinin pozitif olarak kabul edileceğine dair iki soru gündeme getirmişlerdir:

> […] eğer bir birey yoksulluğun ve ayrımcılığın üstesinden zengin bir uyuşturucu taciri olarak geldiğini ifade ediyorsa; bu kişi dayanıklı bir birey olarak kabul edilebilir mi? Ya da duygusal istismara maruz kalan bir çocuk kendini insan ilişkilerine kapatarak mı yoksa zamanla yaşadığı duygusal stres ve çöküntüyle nasıl mücadele etmesi gerektiğini öğrenerek mi daha dayanıklı bir birey haline dönüşür?

Söz gelimi, literatürde, çocukların ekonomik aktivitelere katılımının (çocuk işçiliği ve aile bütçesine katkı sağlamak için çalışmak gibi) diğer kaynaklar (sağlıklı ebeveynlerin varlığı, eğitim imkânları ve finansla kaynaklar gibi) mevcut veya erişilebilir olmadığı zamanlarda dayanıklılığı geliştirdiğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur. Bu gibi durumlarda hem çocukların kendisi hem de bakımlarından sorumlu olan yetişkinler çocukların çalışmasını (çocuk işçiliği) sosyal olarak saygı duyulabilir ve kabul edilebilir bir kaynak olarak değerlendirebilmektedirler (Libório & Ungar, 2010). Benzer bir argüman; söz gelimi kendi güvenliği için kendi mahallesinde bulunan bir çeteye katılan çocuk için de geçerli olduğu söylenebilir (Solis, 2003). Dolayısıyla dayanıklılığın nirengi noktalarının kültürel olarak müzakere edilebilir bir özelliği vardır (Ungar M., 2008).

Araştırmacılar bu zamana kadar gerçekleştirilen dayanıklılık araştırmalarında söz gelimi etnik azınlıkların pozitif gelişim ve çıktılarını toplumun genelini oluşturan ve "sağlıklı" olarak kabul edilen beyaz, orta sınıf ve hetoroseksüel nüfus grubuyla kıyaslamışlardır. Bu araştırmalar sonucunda dayanıklılıkla ilişkilendirilen değişkenler (öz saygı, okul performansı, aileye bağlılık ve sivil katılım gibi), Batı toplumu içinde *anaakımı* temsil eden nüfusun içinde yer alan toplumun geneli tarafından belirtilen dar çerçevede yer alan değişkenlerdir. Dayanıklılığın tespit edilmesi ve ölçülmesine ilişkin değişkenlerin henüz kültürel hassasiyetleri bulunmamaktadır. Dolayısıyla, önceki çalışmalarda belirlenen değişkenler toplumdaki her sosyo-kültürel gruba göre genellenmeleri; dayanıklılık çalışmalarındaki en büyük handikaplardan birini oluşturmaktadır (Boyden & Mann, 2005; Ungar, ve diğerleri, 2007).

Ungar'a göre (2005) dayanıklılık çalışmaları içinde özellikle de ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde yaşayan azınlık gruplarına odaklanılsa da; gelişmemiş veya

gelişmekte olan ülkelerdeki nüfus gruplarıyla ilgili olan dayanıklılık çalışmaları yeni koruyucu süreçlerin belirlenmesinde aktif rol oynamaktadır. Bu koruyucu süreçlerin önemli bir kısmı bağlamsal (sosyal sınıf, sosyal dışlanma ve cinsiyete göre değişen), kültürel (gündelik pratikleri temsil etme potansiyeline sahip) ve geçicidir (gelişimin gerçekleştiği tarihsel döneme göre değişen). (Phelps, ve diğerleri, 2007). Örneğin aşırı yoksulluğun veya savaşın hâkim olduğu toplumsal bir bağlam içinde yaşayan bir çocuğa herhangi bir hobisinin olup olmadığı sorulması kadar kişi başına düşen gelirin oldukça yüksek olduğu gelişmiş bir ülkede çocuk emeğinin psikolojik faydalarının araştırılması da uygun değildir. Her iki vakada da koruyucu süreçler kaynakların bağlamsal olarak mevcudiyetini ve çocukların içinde yer aldığı grupların kültürel değerlerini yansıtmaktadır (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013).

1.6.1. Yeni Bakış Açısının Özellikleri

Sosyal ekoloji odaklı bir çalışma olarak ele alınan dayanıklılık çalışmalarına yönelik teorik ve pratik çalışmalara yardımcı olabilmek ve yön göstermek adına Ungar (2011) dört ana prensip tanımlamıştır: Desentralizayon, karmaşıklık, atipiklik ve kültürel görecelik. Bu bakış açısına göre, karşılaşılan çeşitli zorluklarla mücadelenin aktivasyonu ile ilişkilendirilen bireysel kalifikasyonlar ancak çocukların içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel çevresinin bu süreci teşvik etmesiyle mümkün olabilmektedir (Ungar M. , 2011).

- *Desantralizayon:* Dayanıklılık çalışmalarında sıklıkla karşılaşılan en önemli problem; kavramın kendisinin hem bir çıktı hem de bu çıktılara yol açan süreçler olarak ifade edilmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmacılar hem bireylere hem de risk faktörleriyle etkileşim içinde olan koruyucu mekanizmalara aynı anda odaklanmak zorundadır. Her ne kadar Lerner (2006) dayanıklılığın kaynaklarının belirlenebilmesi için hem bireylere hem de içinde bulundukları çevre arasındaki etkileşime odaklansa da; dayanıklılık çalışmalarına yönelik geliştirilen literatürün önemli bir kısmı çevrenin etkisi altında olan bireysel ölçekli çıktılara odaklanmaktadır. Ungar'a (2011) göre dayanıklılık çalışmalarındaki temel problem bu aşamada karşımıza çıkmaktadır. Gerçekleşen değişimlerin bağımlı değişken olan bireylere yüklenmesiyle; çevre faktörü çalışmaların analizinde ikincil öneme haiz olmaktadır.

Ungar tarafından vurgulanan bu nokta Hammen'in (2003) depresif ebeveynlere sahip bir çocuğa yönelik risk ve koruyucu faktörlerin değerlendirmesinde ortaya koyulmuştur. Hammen değerlendirmesinde ebeveynlerin depresif semptomlarının direkt ve dolaylı negatif etkileri ile birlikte çocuğa ait olan ve sosyal yetkinlik gücünü arttıran koruyucu bir faktöre aynı anda yer vermiştir. Her ne kadar çocuğa ait olan bu yetkinlik faktörü bireysel/kişiye özgü bir özellik olarak değerlendirilse bile; bu özellik çocuğun bakımından sorumlu olan yetişkinlerin çocuk yetiştirme konusunda sergiledikleri performansa bağlı olarak şekillenmektedir. Ayrıca, aynı çalışmada Hammen ve Conrad (1993) olumlu çıktıların göstergesi olarak ekolojik tabanlı akademik performans, anne olmaya ilişkin sosyal yetkinlikler, annenin fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı olarak değerlendirilebilen bir eşle evliliği ve çocuğun diğer yetişkin ve akran gruplarıyla olan iletişimi gibi çeşitli kaynaklar tespit etmişlerdir. Hammen (2003) geleceğe yönelik dayanıklılık çalışmalarının çocuk ve ailenin ötesine geçerek sosyal destekler, içinde yaşanılan mahallenin sosyo-kültürel yapısı, okullar, dini inançlar ve pratikler gibi topluluk bazındaki değişkenlere de odaklanması gerektiğinin altını çizmiştir. Başka bir değişle ifade etmek gerekirse; çocuğun merkeze alındığı özne merkezli yaklaşıma göre dayanıklılık geliştirmenin sorumluluğu toksik bir çevreye yüklenmiş olup; çocuğun bireysel olarak çevresel kaynakları nasıl kullanabileceği ile ilgili kapasitesi göz ardı edilmiştir (Ungar M., 2011).

Çocuğun dayanıklılık geliştirmesinde çevrenin rolü Elliott'un (2006) gerçekleştirdiği Denver ve Chicago eyaletlerinde 33 mahallenin ve ailenin katıldığı bir araştırmanın sonucunda ortaya koyulmuştur. Nüfus verilerinin ve nicel/nitel araştırma yöntemleri uygulanarak gerçekleştirilen araştırmada ebeveynler ve ergenlik çağında olan gençlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda mahalle düzeyindeki değişkenlerin (sosyo-ekonomik statü, kütüphaneler ve okullar gibi kaynakların mevcudiyeti, vb.) çocukların başarılarındaki farklılarda etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

> Avantajlı bir mahallede/semtte yaşamanın pratik olarak sundukları artılar; dezavantajlı bir mahalle/semtle karşılaştırıldığında oldukça azdır. Çocukların başarısında; ailelerin yapısı, okullar, akran grupları ve topluluk bağları gibi değişkenler; avantajlı-dezavantajlı bir mahalle/semtte yaşamanın getirdiği avantaj ve dezavantajlara göre daha belirleyicidir (Elliott, ve diğerleri, 2006: 276).

Elliott'a göre (2006) yaşanılan mahalle/semtin kalitesinin değerlendirilmesinde sosyal organizasyonlar ve kültürel yapılar çok daha belirleyicidir. Harding ve Hepburn'e (2014) göre dezavantajlı bir mahallenin oluşturduğu kültürel bağlam; avantajlı bir mahallenin oluşturduğu kültürel bağlamdan daha farklıdır. Kültürel farklılıklar bireylerin tutum, davranışları ve karar alma süreçleri üzerinde etkilidir. Dolayısıyla, dezavantajlı bir mahallenin bireylere sunduğu kültürel bağlamın ve bu bağlamın bireyler üzerindeki etkilerinin analiz edilmesi önemlidir.

▪ *Karmaşıklık:* Koruyucu süreçlerle öngörülebilir çıktılar arasında ilişkiyi basitleştirmek dayanıklılık çalışmalarının çocuk gelişimi bilimine yapacağı katkıyı ortadan kaldırmıştır (Barton, 2005). Karşı karşıya kalınan güçlükler ve koruyucu süreçler altında pozitif yönlü bir ilerlemenin gerçekleşmesi; tek yönlü gelişimsel bir perspektifin öngörülebilmesi için oldukça karmaşık bir süreçtir. Çocuk gelişimi konusunda gerçekleştirilen uzun erimli çalışmalar araştırmaya konu olan bireylerin sadece 'dayanıklı' veya sadece 'kırılgan'[11] olamayacağını kanıtlamıştır (Phelps, ve diğerleri, 2007; Schoon, 2006; Werner & Smith, 2001). Bireyler olgunlaştıklarında ve kontekstler (yeni okul veya yeni ilişkiler içine dâhil olma gibi farklı bağlamlar)

[11] Daniel'e göre kırılganlık (*vulnerability*) geniş ve dar tanımıyla bütün çocukların kırılgan olabileceğini; ancak bazı çocukların diğerleriyle kıyaslandığında çok daha fazla kırılgan olabileceğini ifade etmektedir. Kırılgan çocuklar kavramı çocuk koruma sisteminin hukuksal boyutlarının gelişmesiyle meşrulaşmıştır. Kırılganlık zorluklar/güçlükler arasındaki etkileşimin çocuğun sağlıklı gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerinden kaynaklanmaktadır. Çocuğun kırılganlığıyla ilgili en büyük zorluk; çocukluğun sosyal olarak inşa edilen bir kavram olduğunu belirten çocukluk sosyolojisinden kaynaklanmaktadır. Stainton Rogers'a göre (2001: 27) "çocukları ve çocukluk dönemini belirli bir kategori içinde tanımlamanın doğal bir ayrımı bulunmamaktadır. Bundan ziyade, çocuk kategorisi sadece bir kategoridir". Rogers'a göre (2001) çocukluk dönemine ilişkin iki söylem bulunmaktadır. Bunlardan biri çocukluk dönemini 'masumiyet' olarak nitelendiren romantik söylem; diğeri ise çocukların sosyalleşme ve ahlaki normları öğrenmeleri ihtiyaçlarına vurgu yapan normatif söylemdir. Her iki söylem de çocuklar için yetişkin sorumluluğunun önemine vurgu yapmaktadır. Böylelikle çocukluk dönemine ilişkin yukarıda bahsi geçen bu iki söylem içinde sosyal politikayla ilişkili olan refah söylemi; eğitimle ilişkili olan ise kontrol söylemidir. Çocukların yaşadıkları dünyada pasif birer nesne olarak tanımlanması; çocukları ikinci plana yerleştirmektedir. Çocuk koruma sistemleriyle ilişkili olan uygulayıcılar ve politika yapıcılar çocukların duygu ve düşüncelerini genellikle ihmal etmektedirler (Daniel, 2010). Cleveland'da çocuk istismarı çalışmaları yapan Butler-Sloss'a (1998: 245) göre çocuklar bir "kaygı nesnesi olarak değil; bir birey olarak değerlendirilmelidir". Bunların dışında çocukları bir grup olarak tanımlamanın çocuklara zarar verdiği de savunulmaktadır. Newman and Blackburn (2002)'a göre çocukların maruz kalabileceği riskler ve bu riskleri bertaraf etme konusuna aşırı önem vermek; çocukların risk almalarını ve rekabetçi becerilerini geliştirmelerini dolaylı olarak engellemektedir. Bu yüzden riskleri bertaraf etmeye çalışmak dolaylı olarak olumsuz psikolojik ve fiziksel çıktıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. *Pamuk ipliğinden çocuklar kaygısı* olarak adlandırılan bu durum; çocukların özgürlüklerini sona erdiren bir kaygı olarak da ortaya çıkmaktadır. Paradoksal olarak çocukları bir grup olarak özel ihtimam gösterilmesi gereken gruplar arasında incelemek; onların birey olmaya dair vasıflarının ve kendi haklarına sahip aktif birer vatandaş olmalarıyla ilgili rollerinin inkâr edilmesine yol açmaktadır (Daniel, 2010: 237).

arasında geçişler başladığında; yaşamlarının belirli bir döneminde dayanıklı olarak addedilen bireylerin; her koşul ve her şartta dayanıklı olamadıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, dayanıklı bir bireyin yaşamının her anında rutin bir süreklilik içinde karşılaştığı zorluklar karşısında dayanıklılık göstereceğini söylemek indirgemeci bir bakış açısını yansıtmaktadır (Masten & Powell, 2003).

Werner ve Smith (2001) erken dönemde dayanıklı olma yolunda belirtiler gösteren yetişkinlerin yaşamlarının her dönemlerinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden başarıyla gelemediklerini tespit etmiştir. Üstelik, araştırmacıların elde ettikleri bu sonuçlar yaşamlarının erken dönemlerinde kendilerini destekleyici bir ekoloji içinde yetişen ve zamanla kendilerine sunulan kaynakların nitelik ve niceliksel olarak giderek arttığı bireyler için geçerlidir. Dolayısıyla, dayanıklı olmayı destekleyen süreçlerin varlığı sadece öngörülebilir çıktıların tespit edilmesini kolaylaştırdığı söylenebilmektedir. Ayrıca, olumlu çıktıların ortaya çıkması ihtimali değişen çevre tarafından bireye yüklenen tehditlerin derecesine göre değişmektedir (Theokas, ve diğerleri, 2005). Söz gelimi, bir çocuğun veya bir sistemin karşılaşılan riskleri zayıflatan bir işlevi olabilir. Ancak, çocuğun kendisine sunulan fırsatlardan yararlanma kapasitesinin değerlendirilmesine yönelik ihtiyaç, çocuğun pozitif yönlü gelişiminin sağlanabilmesi için çevrenin kapasitesi, çocuğun ve çevrenin birbirlerine adaptasyon süreçlerinde etkileşimsel ve iletişimsel kalıpların sık sık değişmesi ve/veya dönüşmesi, çocukların sosyal ve fiziksel çevrelerinde zamanla gerçekleşen değişimler ve bu değişimlerin sunduğu yeni fırsat ve tehditler; çocukların dayanıklılık geliştirmelerinin öngörülebilirliğini karmaşık bir hale getirip zorlaştırmaktadır. Her ne kadar çocuğun sahip olduğu sosyal sermaye çocuğun refahının artışına katkı sunsa da (Stephenson, 2001); çocukların sahip oldukları birbirinden farklı sosyal ekolojilerle ilgili alternatiflerin mevcudiyeti çıktıların öngörülmesini güçleştirmektedir (Ungar M., 2011: 7). Karmaşıklık prensibi, dayanıklılık geliştirme ile ilgili çıktıların araştırılmasında bağlamsal olarak spesifik modellerin geliştirilmesine duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Bireylerin içinde yaşadığı sosyal ve fiziksel çevreler stabil olmadığı için dayanıklılık geliştirme araştırmalarında bireyler bazında genellemeler yapmak mümkün görünmemektedir (Ungar M. , 2011).

Karmaşıklık prensibinde, dayanıklılığın sosyo-ekolojik olarak anlamlandırılmasında sistemlerin arasındaki hiyerarşik ön kabulün ortadan kaldırılması oldukça önemlidir. Bunun en önemli gerekçesi karşılaşılan güçlükler/olumsuzluklar karşısında pozitif yönlü gelişmeyi tetikleyen süreçlerin her zaman tahmin edilebilir/ön görülebilir olmamasından kaynaklanmaktadır (Masten & Obradovic, 2006; Rutter M., 2012; Ungar M. , 2011). Dayanıklılığın bu şekilde anlamlandırılmasıyla bireyler her zaman kompleks sistemler içinde değişimin merkezinde yer almamaktadırlar. Dayanıklılık, bireysel düzeydeki değişimlerden ziyade mikro, mezo, ekso ve makro sistemlerin adaptasyonuna göre şekillenmektedir.

▪ *Atipiklik:* Ungar'a göre (2011) dayanıklılık çalışmalarında bipolar değişkenleri gereğinden fazla öne çıkarmak dayanıklılığın doğru ve uygun bir şekilde tanımlanmasını zorlaştıran sebeplerden biri olarak değerlendirilmektedir. Söz gelimi kentli ve eğitim hayatını bırakan siyahi gençlerin yer aldığı bir çalışma bu problemin daha iyi anlaşılması için önemli vaka analizlerinden biridir. Okulu terk etme; her ne kadar atipik bir başa çıkma/mücadele stratejisi olsa da; belirgin negatif etkilerine rağmen; okulu bırakan siyahi öğrenciler açısından koruyucu bir süreç olarak anlamlandırılmaktadır. Kültürel olarak normatif olmayan ancak fonskiyonel olan bu adaptasyon "saklı/gizli dayanıklılık" olarak adlandırılmıştır (Ungar M., 2011: 8). Bu gibi atipik adaptasyon örnekleri ve başa çıkma stratejileri gözlemcinin perspektifinden; araştırma içinde yer alan örneklem içinde bulunan bireylerin perspektifine doğru kayarak tespit edilebilmektedir. Öngörülmeyen davranış kalıplarının kullanılması kültürel ve bağlamsal açıdan çocukların başarılı gelişimleriyle ilişkilendirilebilmektedir. Bu yüzden de dayanıklılık araştırmalarında; dayanıklılığı bir süreç olarak değerlendirmek önceden belirlenmiş veya beklenen çıktılara odaklanmaktan ziyade; davranışların fonsiyonelliğine odaklanmayı gerektirmektedir (Ungar, 2011).

• *Kültürel Görecelik:* Dayanıklılık çalışmalarındaki kültür değişkeni bir toplulukta veya bir toplumda yaşayan bireylerin paylaştıkları değerler, inançlar, dil ve geleneklere karşılık gelmektedir. Dayanıklılığın birbirinden farklı ve değişken çıktılarıyla kompleks bir kurgu olduğu göz önünde bulundurulduğunda; çocukların yaşamlarının şekillenmesinde içinde yaşadıkları toplumda var olan kesişen kültürlerin

rolleri yadsınamaz niteliktedir. Dayanıklılığın ölçüldüğü sosyal lokasyona bağlı olarak; yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar yerel kültürün değer ve normlarını yansıtabilmektedir. Ontolojik olarak gelişme iyi belirlenmiş kilometre taşlarıyla ilerlememektedir. Söz gelimi, yetişkin olma farklı sosyo-kültürel bağlamlarda farklı yaş gruplarında gerçekleşebilmektedir. Benzer bir şekilde, Batı ülkelerinde yaşayan Avrupalı çocukların okula başlamadan önce birden fazla dili konuşuyor olması normatif bir beklentiyken; bu çocuklar arasında okula başlamadan önce sadece kendi ana dilini konuşabilen bir çocuğun varlığı; söz konusu çocukla ilgili olarak kendi ana dilinden başka yabancı diller öğrenme konusunda geç kaldığı yorumlarının yapılmasına yol açabilmektedir. Kısacası, dayanıklılık çalışmalarında çocuk gelişimi kültürler arası kıyaslanabilir göreli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Ungar M. , 2011).

Kültürel hassasiyetlerden kaynaklanan karmaşıklık dayanıklılık çalışmalarında çeşitli problemlere yol açmıştır. Bunlar pozitif çıktıların tanımlarındaki muğlaklıklar, modellerin öngörülebilirliğinin zayıf olması, araştırmalarda ölçümlerle ilgili sorunlar olarak ele alınmaktadır. Ungar'a göre (2007) dayanıklılıkla ilgili değişkenler farklı bağlamlarda ve kültürel çevrelerde değişim göstermektedir. Ungar, dayanıklılıkla ilgili çalışmalarda kullanılan değişkenlerin belirlenmesinde kültürün başat bir rol oynadığını kanıtlamak için 5 kıtada ve toplamda 14 sosyal grup içinde uygulanan Uluslararası Dayanıklılık Projesi'ni gerçekleştirmiştir. Proje içinde uygulanan araştırmanın kendini tekrarlayan bir şekilde dizyn edilmesi dayanıklılığın farklı sosyo-kültürel bağlamlarda güvenilir ve geçerli ölçütlerinin geliştirilmesindeki zorlukları ortaya koymaktadır (Ungar, ve diğerleri, 2007; Ungar, Liebenberg, & Boothroyd, 2008).

Ungar (2011) bu noktada kültür ve insani gelişme konusunda Kağıtçıbaşı'nın perpsektifini benimseyerek çocuk-ebeveyn ve çocuk-okul arasındaki ilişkilerin kültürler arası farklılıklar gösterdiğini ifade etmiştir. Her ne kadar Kağıtçıbaşı'nın çalışmaları çocuğun gelişiminde evrensel süreçlerin tespit edilmesine yönelik olsa da; kültürel görecelikle ilgili kaygılar; çalışmalarına yansımıştır. Kağıtçıbaşı (2007: 3) "belirli bir aile yapısı içinde neden belirli bir tip insani gelişme gerçekleşmektedir? Neden belirli bir sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel bağlam içinde spesifik bir aile

yapısı oluşmaktadır?" gibi soruları ön plana çıkarmıştır. Kağıtçıbaşı'nın birden fazla ülkeyi değerlendirdiği çalışmasında; globalleşmenin homojenleştirici etkisinin; çocuk yetiştirme konusunda ailelerin yerleşik kültürleriyle iç içe geçtiğini ortaya koyulmuştur. Kağıtçıbaşı çocuk gelişiminde birbirini dikey olarak kesen süreçlerle şekillenen dört boyuttan bahsetmektedir: Otonomi X Heteronomi (başka bir etkene tabi olma); Ayrılma X İlişki. Bu dörtlü boyutun hiçbiri çocukların psikososyal kaynaklarının korunması yolunda risklere maruz kalmasını engellemek veya azaltmak için bir diğerinden daha etkili değildir. Ancak, dört boyutun da farklı kültürel bağlamlarda az ya da çok geçerli olduğunu söylemek mümkündür (Ungar M., 2011: 9).

Kültürel ifadenin bir formu olarak cinsiyet sosyal ekolojiler tarafından üretilen farklı varyasyonlar neticesinde dayanıklılık çalışmalarında yer alan önemli değişkenlerden biridir. Newman ve arkadaşları (2007) tarafından Bulgaristan, Tayvan ve ABD'de dördüncü sınıfa giden öğrencilerin incelendiği araştırmada pozitif gelişimle ilişkili olan okul faaliyetlerinin farklı ülkelerdeki cinsiyetler arasında farklılaşmasından ziyade; cinsiyet özelinde farklılaştığını tespit etmiştir. Buna göre kız öğrencilerin yetişkinler tarafından kendileri için belirtilen aktivitelerde daha fazla yer aldığı ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler daha fazla rutin bir döngünün içinde yer alırken; okumaya daha fazla vakit ayırdıkları, daha az boş zamanları olduğu ve kendilerini yetişkinlere daha da yaklaştıran yetişkinler tarafından belirlenen organize aktivitelerin içinde daha fazla yer aldıkları belirlenmiştir. Çalışmada, kız öğrencilerin daha az otonomiye sahip olmaları; bireyselliğe önem veren bazı kültürlerde çocukların dayanıklılık geliştirmelerinin önünde önemli engellerden biri olarak değerlendirilmiştir.

Ying, Han ve Wong (2008) tarafından Asya kökenli Amerikalı gençlerle gerçekleştirilen çalışmada ise; gençlerin oluşturduğu gruplar arasındaki farklıkların; gençlerin Amerika'da ve Asya'da dünyaya gelmesine göre değişim gösterdiği ortaya koyulmuştur. Spesifik olarak, Amerika'da dünyaya gelen Asya kökenli gençlerin; Asya'da doğup daha sonra Amerika'ya göç eden gençlere göre etnik kökenleriyle daha fazla bağ kurdukları tespit edilmiştir. Amerika'da doğan Asyalılar kültürel miraslarını bulundukları toplum içinde kendi marjinalleşmiş statülerine karşı bir *kalkan* olarak kullanarak alternatif bir kimlik kurgusu oluşturmuşlardır. Görüldüğü gibi hem birey

hem de bireyin ekolojisi karşılıklı olarak birbirlerine adapte olmakta ve bu süreçte koruyucu örüntüler; içinde bulunulan kültüre, bireylerin etnik kökenlerine, geçmişle kurdukları bağlara göre değişkenlik göstermektedir (Ying, Han, & Wong, 2008). Spesifik kültürel gruplar, kendilerine has mücadele stratejilerini geliştirebilmek için bazı durumlarda domine eden/baskın kültürel değer, norm ve pratiklere karşı bir dayanıklılık geliştirebilmektedirler. Kültürel açıdan farklı stratejilerin dayanıklılık geliştirmeye katkı sağlamasının önündeki başarı; kültürel olarak azınlıkta yer alan grubun problemlerine kendi geliştirdikleri çözüm önerilerini baskın kültürel elitle (politikacılar, medya ve psikiyatristler vb.) müzakere edebildikleri ölçüde gerçekleşebilmektedir (Ungar M., 2011: 10).

Dayanıklılık çalışmaları gerçekleştiren araştırmacıların en çok karşılaştıkları problem bireylerin kontrolünde olmayan bireysel özelliklere yapılan aşırı vurgudan kaçınırken sistematik ve değişken süreçleri tespit edebilmektir. Pratikte, dayanıklılık üzerine geçekleştirilen bir araştırma; sosyal ve fiziksel ekolojiler hızla değişirken bireyin fiziksel ve bilişsel olarak olgunlaşma süreçlerini dikkate alma zorunluluğuna dayanmaktadır. Ungar (2008: 225) ontolojik ve ekolojik değişkenleri göz önünde bulundurarak dayanıklılığı temsil eden üç prensip belirlemiştir: Bu prensipler (i) kaynakları arama (navigasyon) (ii) kaynaklara erişim ve kaynakları tecrübe etme (iii) kaynakları müzakere edebilme kapasitesi olarak aşağıda ifade edilmiştir:

> Kayda değer zorluk/güçlüklere maruz kalındığı bir bağlam içinde dayanıklılık, bireylerin refahlarının ve iyi olma hallerinin devamının sağlanması için psikolojik, sosyal, kültürel ve fiziksel kaynakları arama/keşfetme ve bu kaynaklara kültürel açıdan anlamlı bir biçimde erişebilmeleri ve tecrübe edebilmeleri için bireysel veya kollektif olarak müzakere edebilme kapasiteleridir.

Dayanıklılığı temsil eden bu üç temel prensip dayanıklılıa ilişkin yeni bakış açısının paradigmaları başlığı altında daha detaylı olarak ifade edilmiştir.

1.6.2. Yeni Bakış Açısının Paradigmaları

Ungar'a göre (2004, 2011) risk ve dayanıklılık çalışmalarında sıklıkla başvurulan *Ekolojik Paradigma* risk ve koruyucu faktörler arasındaki öngörülebilir ilişkilere vurgu yaparak dayanıklılığın oluşmasını sağlayan süreçleri Sistem Teorisi üzerinden açıklamaktadır. Ekolojik Paradigma içinde dayanıklılık, karşılaşılan

olumsuzluklara ve zorluklara rağmen *sağlıklı bir çıktı* olarak ifade edilmiştir (Masten, 2011). Dayanıklılığın ekolojik tanımının iki önemli bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, *Arama (navigasyon)* bireysel failliği ve motivasyonu belirtmektedir. Ancak, navigasyon aynı zamanda iktidarda olanlar tarafından dezavantajlı konumda bulunanlara doğru kaynakların erişilebilir hale getirilmesidir. Dolayısıyla, bir çocuğun başarılı olması sadece kendi kapasitesine bağlı değildir fakat aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu çevrenin; çocuğun kendini en iyi şekilde ifade edebilmesini sağlaması için gerekli şartları oluşturma kapasitesine de bağlıdır. Dayanıklılığın ekolojik tanımının ikinci bileşeni ise gerek bireysel gerekse de gruplar içinde gerçekleştirilebilen *müzakere* süreçleridir. Bu müzakereler ihtiyaç sahibi grubun kaynaklara erişimleri için gereklidir. Ungar tarafından gerçekleştirilen nicel bir çalışmaya göre, suça eğilimli gençlerin başarıyı finansal kazanımlar ve statüyle eş gören kültürel normlara karşı olmadıkları ancak bu hedeflere ulaşmadaki davranış kalıplarına karşı oldukları tespit edilmiştir (Ungar M., 2004). Söz gelimi, girişimciliğin bir çeşidi olarak veya yoksulluk içinde yaşayan bir aile üyesi günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmek için uyuşturucu madde ticareti yapma gibi içinde bulunduğu marjinal duruma ilişkin fırsatlardan olabildiğince faydalanarak antisosyal olarak nitelendirilebilecek faaliyetler gerçekleştirebilmektedir. Dolayısıyla, çocuklar kişisel gelişimlerinin önündeki bariyerleri ortadan kaldırabilmek için kendi fiziksel ve sosyal ekolojileri tarafından teşvik edilen kültürel olarak ilgili fakat atipik olarak ifade edilebilen süreçlerin arayışına yönelebilirler. "Dolayısıyla, çevre bir çocuğa sosyal gelişme basamaklarını sağlama yolunda başarı sağlayabileceği gibi başarısızlık da sağlayabilmektedir. Bu durum ihtiyaç duyulan ve ilgili kaynakların yerinde ve zamanında sosyal politikalar aracılığıyla sunulmasına bağlıdır" (Ungar M., 2011: 10).

Ekolojik paradigmanın aksine *Yapısalcı Paradigma* dayanıklılığı; verili bir yapının postmodern bir yorumu olarak tanımlamakta ve dayanıklılığı bireyler ve içinde bulundukları çevreleri arasında kaynaklar için gerçekleşen müzakerelerin bir çıktısı olarak ifade etmektedir. Dayanıklılığın kültürel hegemoniye dayanan ekolojik yorumunun aksine, dayanıklılığı bir sosyal inşa olarak gören Yapısalcı Paradigma, risk ve koruyucu faktörler arasında sistematik ve hiyerarşik olmayan ilişki ağlarını tespit etmeye odaklanmıştır (Ungar M. , 2004). Dayanıklılık çalışan araştırmacılar hangi paradigmaya dayanarak çalışmalarını gerçekleştirirlerse gerçekleştirsinler çocukları

kişisel, ailesel ve çevresel stres üreticilerinden korumak için başvurulabilecek yöntemleri keşfetmeyi hedeflemişlerdir. Farklı bağlamlarda dayanıklılığın ölçülmesi, pozitif çıktıların geçerli tanımlamalarının yapılmasına dair sorunlar, marjinal nüfusun tecrübelerine uyumlu etkili mücadele stratejilerinin oluşturulmasında yaşanan zorluklar, ekolojik paradigmanın en zayıf noktaları arasında yer almaktadır (Gilgun, 1999).

1.6.3. Dayanıklılığın Söylemsel Pratikleri

Ungar'a göre (2004) dayanıklılık çalışmalarında alternatif olarak yapısalcı söyleme dikkat çekilip detaylandırılması ekolojik yaklaşım üzerinden dayanıklılıkla ilgili çalışmalarda çözümlenemeyen sorunlara ışık tutabilir. Ungar, Ekolojik Model ve Ekolojik Modelin açıklanmasında kullanılan yapısalcı yorumunu aşağıdaki tabloda detaylandırmıştır:

Tablo 2. Dayanıklılığın Söylemsel Pratikleri

	Ekolojik Model	Yapısalcı Yorum
Tanımı	Dayanıklılık karşılaşılan güçlüklere rağmen sağlıklı bir çıktıdır.	Dayanıklılık kişilerin karşılaştıkları güçlüklere rağmen kaynaklar için çevreyle yaptıkları müzakerelerin bir çıktısı olarak kendilerini sağlıklı olarak tanımlayabilmesidir.
Teori	Sistem Teorisine dayanan risk ve koruyucu faktörler arasında ön görülebilir ilişkiler ve döngüsel nedensellik ilkesi	Risk ve koruyucu faktörler arasında hiyerarşik ve sistematik olmayan kaotik, kompleks, göreceli ve bağlamsal ilişkiler
Araştırma Metotları	Araştırmalar nitel veya nicel olabilir ancak bilgi deneysel ve genellenebilir olma özelliğini taşımaktadır.	Araştırmalar nicel olabilmekle birlikte nitel veya iki metodun karışımına dayanma eğilimindedir. Araştırmaların sonunda elde edilen yorumlar çok sesli ve görecelidir.
Risk Faktörleri	Risk faktörlerinin bağlamsal hassasiyetleri vardır. Risk etkileri kümülatiftir. Yapılan atıflar ve inanç sistemleri riskin ön koşullarıdır. Risk faktörlerinin etkileri natürel veya koruyucu olabilir.	Risk faktörleri bağlamsal olarak spesifik, yapılandırılmış ve farklı nüfus grupları arasında belirsizdir.
Dayanıklılık Faktörleri	Dayanıklılık faktörleri telafi edici (riskleri nötrleyen bireysel veya çevresel karakteristikler), mücadeleci	Dayanıklılık faktörleri çok boyutlu ve her bir bağlama özeldir. Sağlıklı çıktılar bireyler ve kendi sosyal

	(stres kaynakları bireyleri gelecekte karşı karşıya gelebilecekleri streslere karşı bir aşı görevi üstlenmektedir), koruyucu (çocuğu normatif gelişimsel basamakları takip etmesini sağlayan negatif çıktıların potansiyelini azaltan çok boyutlu faktörler ve süreçler bulunmaktadır).	referans grupları tarafından tanımlanmıştır. Karşılaşılan zorluklar/güçlükler bireylerin kendi yaşam tecrübelerine göre kapasitelerini tesis etmelerini sağlamaktadır. Tehditlere karşı koruma mevcut kaynakların kullanımı yoluyla bireylerin iyi olma hallerine katkı sağlamaktadır.
Sağlıklı Olmanın Tanımı	Sağlıklı çıktılar önceden belirlenmiştir.	Sağlıklı olma hali davranışların çoğunluğuna göre inşa edilmektedir.

Kaynak: (Ungar M., 2004: 344).

Ungar'a göre (2004) dayanıklılığın yapısalcı yorumunun çocukların iyi olma halleriyle ilgili araştırmaların yorumlanmasında tek yol olduğu ön kabulü konsept olarak yanlıştır. Ancak, yapısalcı yorumlama dayanıklılığın beslendiği ve sürdürüldüğü araçların çeşitliliğini tolere ederek; tanımlanmasında ve belirlenmesindeki yeknesaklığı ortadan kaldırmaktadır. Ekolojik Model sağlıklı çıktıların önceden belirlenmesine ve olağan ilişki ağlarına yaptığı vurgudan ötürü pozitivist bir bakış açısına sahiptir. Bu yüzden de bireylerin kendilerini dayanıklı olarak tanımlamalarındaki çoğulculuğa yer vermemektedir. Ekolojik Modele dayanan çalışmalar aynı zamanda dayanıklılığın tanımlanması ve ölçülmesinde Batılı orta sınıf normlarının hegemonisi üzerine inşa edildiği için kültürler arası çalışmalara doğası gereği izin vermemektedir. Yapısalcı yorumlama ise farklı bağlamlarda birbirinden farklı biçimde tanımlanan sağlıklı olma hallerinin tanımlanmasını teşvik etmekte ve de dolayısıyla sağlıklı olmaya ilişkin farklı söylemlere ilişkin güç ilişkilerine vurgu yapmaktadır (Ungar M., 2004). Dolayısıyla Ekolojik Modelde dayanıklılık konusunu merkeze doğru çeken (önceden belirlenmiş sağlıklı çıktılar veya dayanıklılık tanımlamaları) merkezcil bir kuvvet hâkimken; Yapısalcı Söylemde dayanıklılık çalışmalarını merkezden uzaklaştırmaya çalışan bir merkezkaç kuvvetinden söz etmek mümkündür. Ayrıca, yapısalcı söylemde güç ilişkileri birbirinden farklı bağlamlarda yeniden benzersiz bir biçimde kurgulanmakta (ve çoğunlukla) ve hâkim olan/geleneksel güç ilişkileri de yapı sökümüme maruz kalmaktadır. Bu açıdan yorumlandığında dayanıklılığın açıklanmasında Ungar tarafından önerilen yapısalcı söylem; anlamlandırılmasında ve yorumlanmasında sağlıklı çıktıların objektif ölçütlerine ulaşılmasından ziyade; söylemsel güce vurgu yapmaktadır (Ungar M., 2004).

Ekolojik Model dayanıklılıkla ilgili bazı faktör ve dayanıklılık kümelerinin belirlenmesinde belirli ölçüde başarılı olsa da; araştırmalarda ölçüm ve örneklem seçimi ile ilgili sorunlar devam etmektedir. Söz gelimi dayanıklılıkla ilgili tespit edilen bir faktör; sadece belirli bir gelişimsel aşama için geçerliyken; diğer bir aşama için geçerli olamayabilmektedir. Ya da yaşamın bir alanında riski azaltan bir faktörün; yaşamın diğer alanlarına etkisi oldukça minimal olabileceği gibi herhangi bir etkisi de olmayabilir (Kaplan, 1999). "Sosyal olarak belirlenen istenilen/beklenilen çıktılar; sübjektif olarak istenilmeyen çıktılar olabilmektedir. Sübjektif bakış açısından bireyler dayanıklılık gösterdiklerini ifade ederken; toplumsal normlara ve değerlerin şekillendirdiği bakış açısına göre bireyler kırılgan olarak tanımlanabilmektedirler" (Kaplan, 1999: 31-32).

Bazı faktörler çocukları riskli durumların altına sokarken bazı faktörler de riskin çocuklar üzerindeki etkisini azaltmaktadır; bu yüzden de dünyadaki tüm çocukları koruyabilecek evrensel standartlardan bahsetmek mümkün değildir. Söz gelimi, ebeveynlerden birinin ölümü yaşı daha büyük olan bir çocuğu; yaşı küçük olan kardeşinden daha az etkileyebilmektedir ya da çocuğun bakımını ebeveynlerin kendi çocuklarını sömürdükleri için sosyal hizmetlerin üstlendiği bir vakada; bahsi geçen ebeveynlerden birinin ölümünün çocuk üzerinde hiçbir olumsuz etkisi olmayabilmektedir. Bu gibi durumlarda, ebeveynlerden birinin ölümünün çocuğu koruyucu bir işlev üstlenmesi de mümkündür. Risk ve dayanıklılık bir madalyonun iki yüzü olarak da değerlendirilmektedir. Dayanıklılığın, sadece riske ciddi anlamda maruz kalındığı koşullarda ortaya çıktığı düşünülmekte ve risk faktörlerinin tanımsal muğlaklığından kaynaklanan problemlerin, araştırmacının dayanıklılığı anlamlandırmasını zorlaştırabildiği ifade edilmektedir (Ungar M., 2004).

Dayanıklılığı, objektif bir gerçeklik olarak değerlendirmekten ziyade; sınırlı sayıda gerçekleştirilebilen nitel araştırmalara ve bu araştırmalar sonunda elde edilen anekdotal kanıtlara dayanılarak fenomenolojik olarak anlamlandırmaya çalışmak kavramın tanımlamasının da değişmesine yol açmıştır. Geleneksel tanıma göre; "*dayanıklılık risk altında olan bir bireyin iyi olma haline ulaşması" olarak ifade edilebileceği gibi* (Masten, 2001: 228) *aynı zamanda iyi olma haline ulaşılan*

mekanizmalar olarak da ifade edilmektedir (Ungar M., 2004: 346). *Birinci tanımda dayanıklılık ve dayanıklı olma hali kişilere atfedilen bir özellikken; ikinci tanımda belirli riskler karşısında bireyler tarafından iyi olma haline ulaşılan bir mekanizma olarak araçsallaştırılmaktadır*. Dayanıklılığın yapısalcı söylemine göre ise dayanıklılık, "*bireylerin kendileri tarafından 'sağlıklı' olarak ifade edilen ve kişiler ve çevreleri arasında müzakerelerin bir sonucu olarak oraya çıkan çıktılardır*" (Ungar M., 2004: 342). Örneğin Hindistan'da risk altında bulunan gençlerin incelendiği 21 farklı çalışmada ailenin Batılı sosyo-kültürel öğelere dayanan kavramı ve fonksiyonunun Hint tecrübesinin anlamlandırılmasında kadük kaldığı tespit edilmiştir. Aileleriyle çatışmaları beklenen sokak çocukları risk altında olmalarına rağmen ailelerine karşı herhangi bir düşmanlık beslemediği ve aileleri tarafından kendilerine yöneltilen herhangi bir istismar öyküsüne sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Davranışları batılı standartlara göre yargılandığında gençler 'kırılgan' grup içinde değerlendirilmelerine rağmen; risklere yönelik araştırmalarda ortaya çıkan sonuçların; Batılı modelleri yansıtmadığı belirlenmiştir. Sharma'ya göre "risk altında yer alan çocukların 'aile' mefhumu altındaki tecrübeleri ailenin dominant kültürel normlarına uymamaktadır" (Saraswathi, 1999). Dolayısıyla, sağlıklı davranışlarda yer alan homojenliği sorgulayan farklı ölçekte araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar sonucunda, negatif veya tehlikeli olarak addedilen davranışların; kültür, cinsiyet ve etnisite merceklerinden tahlil edildiğinde; spesifik bağlamlarda sağlıklı olarak kabul edilebilen davranışlara işaret ettiği tespit edilmiştir.

Dayanıklılığın yapısalcı yorumu hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için bireyler tarafından sergilenen uyumsuz davranışların bazı spesifik bağlamlarda sağlıklı kaynaklar olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği sorularını akıllara getirmiştir. Söz gelimi dayanıklılık kırılganlığa işaret eden bağlamlarda da gelişebilir mi? Her bir sosyo-kültürel yapı içinde bireylerin kendileri sağlıklı fonksiyonları nasıl değerlendiriyorlar? Bu soruları daha somut hale getirebilmek için genç bireylerin aile içinde maruz kaldıkları istismarlardan kaçınmak için evden kaçıp sokaklarda yaşamaya başlamaları dayanıklılığın gelişebildiği uygun zemine işaret ederken; istismar ortamını çeşitli nedenlerden dolayı terk edemeyen gençler daha pasif bireyler olarak değerlendirildiği araştırmalar bulunmaktadır (Hagan, McCarthy, Parker, & Climenhage, 1997). Araştırmalarda elde edilen bu gibi bulgular önceden belirlenmiş

davranışsal hedeflerin olduğu ekolojik söylem içinde ihmal edilmiş ve dışlanmıştır. Bu sayede yapısalcı söylem etnisitenin, cinsiyetin, sınıfın, yapılabilirliklerin, kabiliyetlerin, becerilerin ve diğer faktörlerin bireylerin sağlıklı kaynaklara erişebilmeleri üzerindeki etkilerini incelemekle kalmayıp aynı zamanda dayanıklılığın tanımının da sorgulanmasını sağlamıştır (Ungar M. , 2004).

1.7. DAYANIKLILIK MODELLERİ

Dayanıklılık teorisi çeşitli risklerle karşı karşıya gelen gençler için pozitif bir gelişme olarak adlandırılmakta ve bazı gençlerin çeşitli risklerle karşılaşmalarına rağmen sağlıklı yetişkinler grubuna girmelerini gerekçelendiren kavramsal bir çerçeve sunmaktadır (Lee, Cheung, & Kwong, 2012). Bir araştırmanın dayanıklılık geliştirme ve dayanıklı olma hali üzerinde bir analiz olarak kabul edilebilmesi için bazı ön şartlar ortaya konulmuştur: i) kayda değer ve belirgin bir travmatik olayın ve/veya olayların içinde bulunmak ii) risk oluşturan nedenlerle mücadele edebilmek için kaynakların koruyucu faktörler olarak mevcudiyeti iii) kayda değer travmaların ve güçlüklerin bulunmasına rağmen adaptasyonun pozitif olarak sağlanması (Lee, Cheung, & Kwong, 2012) olarak ifade edilmektedir.

Dayanıklılık araştırmalarıyla ilgili yardımcı faktörlerin herhangi bir risk anında nasıl operasyonel hale geldiğini anlamlandırmak için literatürde telafi edici, koruyucu ve zorluk olarak adlandırılan üç ana model kullanılmaktadır (Fergus & Zimmerman, 2005; Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984; Masten, Cutuli, Herbers, & Reed, 2007). Modellerin dayanıklılığa yaklaşımlarında çeşitli farklılıklar bulunmasına rağmen, modeller arasında herhangi bir ilişki olmadığı da söylenemez. Örneğin, Koruyucu Faktör Modelinin çıktılar üzerinde etkisi; diğer modellere göre daha dolaylı olduğu için Telafi Edici ve Mücadele Modellerinden farklıdır. Telafi Edici Model faktörlerin doğrudan etkilerine odaklanırken; Mücadele Modeli diğer faktörlerin etkilerini dikkate almaksızın, dayanıklılığı; strese maruz kalma sistematiğini dikkate alarak değerlendirmektedir. Örneğin, gençlerin yaşamlarında yer alan pozitif faktörler; bazı risklerin dengelenmesinde (telafi edilmesinde) aktif rol oynarken; gençlerin çeşitli sosyal gruplarla etkileşim içinde olmaları negatif çıktıların ortaya çıkma olasılığını düşürmektedir. Bazı risk faktörleri kategorik olarak olumlu sonuçların ortaya

çıkmasına zarar verici etkileri olsa da; yönetilebilir bir stres düzeyi sağladığı için gelecekte karşılaşılması muhtemel olan risklerin negatif etkileri üzerinde yatıştırıcı bir etki de sağlayabilmektedir. Örneğin ailede yer almayan bir baba figürünün yerini doldurabilen bir akrabanın veya yetişkinin desteğini alabilen bir genç; bu sayede karşılaşabileceği risklerden kaçınabiliyorsa; bahsi geçen akraba veya yetişkin desteği Telafi Edici Faktör; alt gelir grubunun yer aldığı suç oranı yüksek bir muhitte yaşasa da; uyuşturucu madde kullanmayan ve şiddet eğilimli olmayan bir arkadaş çevresi içinde yer alarak kendisini risklerden koruması Koruyucu Faktör olarak değerlendirilebilir. Erkek kardeşinin tecrübe ettiği stres ve tehlikelerin başarılı bir şekilde üstesinden gelmesine yardımcı olabilen bir ağabeyin ileride karşılaşabileceği yeni stres alanları ile daha etkili mücadele edebilmesi ise Meydan Okuma Modeli içinde analiz edilebilir. Sonuç olarak her üç model de gençler tarafından tecrübe edilen pozitif çıktıların irdelenmesinde, bir zemin sunmaktadırlar (Zimmerman & Arunkumar, 1994).

1.7.1. Telafi Edici Model (Dengeleyici Model)

Telafi Edici Model dayanıklılığı riske maruz kalmayı nötrleştiren bir faktör olarak ele almaktadır (Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984). Dolayısıyla modelde dayanıklılık faktörü risk faktörünün tersine işlemektedir. Dayanıklılık faktörünün; risk faktörünün etkisinden tamamen bağımsız olan bir çıktı üzerinde direkt etkisi bulunduğu için risk faktörleri ve telafi edici faktörler birbirinden bağımsız olarak çıktıların tahmin edilmesine yardımcı olmaktadır (Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984). Örneğin maneviyat, hayata karşı pozitif bakış açısı gibi özellikler çocuklarda pozitif çıktıların oluşmasına katkı sağlamaktadır (Werner & Smith, 1982; Zimmerman, Steinman, & Rowe, 1998). Aşağıda bazı dayanıklılık araştırmalarında kullanılan telafi edici ve risk faktörlerinden örnekler verilmiştir:

Araştırmalarda aile ilgisi telafi edici bir faktör; ebeveyn çatışması risk faktörü, akademik başarı bir çıktı olarak değerlendirilebilmektedir. Çocukların yoğun ebeveyn çatışmasına şahit oldukları bir ortamda dahi; akademik başarı elde etmeleri ebeveynlerin eğitimlerine olan ilgi ve desteğinden kaynaklanabilmektedir. Böyle bir vakada ebeveyn ilgisi telafi edici faktör olarak ele alınmaktadır (Zimmerman &

Arunkumar, 1994). Telafi edici faktöre bir başka örnek de gençlerin şiddete meyilli davranış örüntüleri üzerinedir. Söz gelimi gerçekleştirilen araştırmaların birinde arkadaş grubu şiddet eğilimli olan bir gencin kendisinin de şiddet içeren davranış örüntüleri geliştirebileceğine dair hipotez; annelerin desteğinin bu risk faktörünün telafi etmelerinde etkili olduğunun tespit edilmesiyle çürütülmüştür (Zimmerman, Steinman, & Rowe, 1998). Bu model çerçevesinde geliştirilebilecek olan sosyal politika tedbirleri risk faktörlerinin ortaya çıkmadan ortadan kaldırılması ve risk faktörlerinin ortaya çıktığı durumlarda riskin etkilerini telafi edici önlemlerin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Masten, 2014).

1.7.2. Koruyucu Faktör Modeli

Dayanıklılığın bu modeli gelişimsel literatüre ve sistem teorisine dayanmaktadır. Koruyucu faktörler istenmeyen yaşam şartları altında pozitif çıktıların ve sağlıklı kişisel karakteristiklerin oluşmasında etkilidir (Bonanno, 2004; Ungar M. , 2004). Bu modelde, kaynaklar negatif çıktı üzerindeki riskin etkisini azaltmakta veya modare etmektedir (O'Leary, 1998). Koruyucu Faktör Modeli risklerin bertaraf edilebilmesi için çeşitli koruyucu mekanizmaları veya süreçleri içererek spesifik riskleri hedeflemektedir. Kumpfer ve Hopkin (1993) çalışmalarında duygusal idare becerileri, kişiler arası sosyal beceriler, öz iletişim becerileri, öz saygı kurgulama becerileri, akademik ve iş hayatına yönelik beceriler, planlama becerileri ve problem çözme becerileri gibi bazı koruyucu faktörleri tanımlamıştır. Söz gelimi çocukları için stabil bir ev içi ortam oluşturabilen ebeveynler, bireysel mücadele stratejileri, etkili ebeveyn pratikleri ve güvenli sosyal grupların içinde yer alma gibi özelliklerle çocukları üzerinde riskin olumsuz etkilerini azaltmaktadır (Battistich, Schaps, Watson, & Solomon, 2000; Gilgun, 1999; McCubbin, Thompson, Thompson, & Fromer, 1998).

Koruyucu faktörler çıktıları etkilemek için birkaç yolla operasyonel hale gelmektedir: (i) Risk etkilerinin nötrlenmesine yardımcı olabilirler ancak böyle bir durumda riskin etkileri zayıflasa da tamamen ortadan kalkmaz. (ii) bir çıktının üretilmesinde diğer bir geliştirici faktörün pozitif etkisini genişletebilirler. Söz gelimi, uyuşturucu madde kullanılmaması her ne kadar düşük intihar oranlarıyla direkt olarak ilişkili olmasa da; az alkol tüketimiyle ilişkili olabilir. Dolayısıyla, düşük alkol

tüketimi; intiharı engelleme potansiyeli üzerinde etkili olduğu için koruyucu faktör işlevi görmektedir (Fleming & Ledogar, 2008).

Koruyucu faktör modeli*;* negatif çıktıların tahmin edilebilmesi için yardımcı sebeplerin, risklerin negatif etkilerini modere etme sürecini ifade etmektedir. Koruyucu faktörler 'içsel' ve 'dışsal' faktörler olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir:

İçsel Koruyucu Faktörler: Smith'a göre (2002) optimizm, öz-yeterlilik ve aktif başa çıkma stratejileri çocukların ve gençlerin yaşadığı istismar edilme, ruh sağlığı iyi olmayan bir aile bireyi ile birlikte yaşama veya suça bulaşmış ailelerin çocuğu olma gibi travmatik yaşam tecrübelerinin üstesinden gelmelerini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, karşı karşıya kalınan çeşitli güçlükler karşısında dayanıklılık geliştirebilmek çocuk ve gençlerin sosyo-psikolojik durumlarının iyileştirilmesinde oldukça etkilidir (Smith, 2002).

Dışsal Koruyucu Faktörler: Fonksiyonel sosyal destek mekanizmalarından mahrum kalan bireyler dışsal stres ve travmalara karşı daha kırılgan olurlar. Bu yüzden de bireylerin çevrelerinde yer alan sosyal destek sistemlerinden yararlanmaları oldukça önemlidir. Dışsal koruyucu faktörler kendi aralarında dört ana başlık altında incelenmektedirler:

1. *Bağ Kurma (Bonding):* Çocuk gelişim çalışmaları içinde bağ kurmak çoğunlukla çocukların diğerleriyle sosyal bağlar geliştirmelerini anlamlandırmak için kullanılan bir kavramdır (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1973; Bowlby, 1979; Mahler, Pine, & Bergman, 1975). Perry'e göre (2013) bağ kurma bir objenin başka bir objeye tutkalla yapıştırılması gibi bireylerin diğerleriyle iletişim kurmalarına yardımcı olan duygusal bir tutkaldır. Bu yüzden de bağ kurma bireyler arasında duygusal bağların oluşmasına zemin hazırlayan davranış kalıplarını ve örüntülerini içermektedir. Dolayısıyla, bir çocuğun çeşitli sosyal ilişki ağlarını ürettiği ve kurguladığı aile, akran grupları, okul, topluluk ve kültürel yapı içinde yer alan duygusal bir bağlanma biçimlerine verilen addır. Çocuklar özellikle de pozitif

bir aile atmosferinin devamlılığına katkı sağlayan aile üyelerine veya eğitimiyle aktif olarak ilgilenen ebeveynlere bağlanma eğilimindedirler. Söz gelimi çatışmaların yer almadığı pozitif bir aile yapısı içinde büyüyen çocuklar dış uyarıcılara karşı daha dayanıklı olurlar. Ebeveyn desteği dışında kendilerinden daha olgun ve tecrübeli olan yetişkinlerle yakın ilişki içinde olan çocuk ve gençler karşılaşabilecekleri travmatik olaylara karşı daha güçlü olurlar (Beach, 1997; Velleman, Templeton, & Copello, 2005).

2. *Liyakat veya Yetkinlik (competence):* Bilişsel yetkinlik (sağlıklı bilişsel kabiliyetler), duygusal yetkinlik (duyguların oto kontrolü) ahlaki yetkinlik (pozitif öz algı), davranışsal yetkinlik (iletişim becerileri, analitik düşünme) ve sosyal yetkinlik (toplumda yaşayan diğer bireylerle kurulan ilişkiler, akran ilişkileri, sorumluluk bilinci, işbirliği yapma, empati kurma) olarak beş temel yetkinlik sınıflandırması yapılabilir.
3. *Optimizm*: Öz yeterlilik, maneviyat, yaşamın anlamı duygusu ve net ve pozitif bir kimlik algısı bu başlık altında yer alan değişkenler arasında yer almaktadır.
4. *Çevre*: Düzenli bir ev ortamı, ilgili ebeveynlerin varlığı (çocukların ruhsal, fiziksel, psikolojik ve sosyo-ekonomik ihtiyaçlarına karşılık verebilen yetişkinlerden oluşan bir aile yapısının mevcudiyeti), sosyo-ekonomik avantajlar/fırsatlar, kaliteli eğitim kurumlarının varlığı, yüksek düzeyde kamusal güvenliğin sağlanabildiği bir çevre, etkili sosyal hizmet destek mekanizmalarının varlığı ve kaliteli sağlık hizmetleri dışsal koruyucu faktörlerin çevresel boyutunu oluşturmaktadır (Flay, 1999; Lee, Cheung, & Kwong, 2012: 2-3).

Rutter (1987)'a göre koruyucu faktörler, telafi edici faktörlerin aksine risklerin etkilerini interaktif bir biçimde dönüştürebilmektedirler (Rutter M. , 1987). Söz gelimi sosyo-ekonomik statüyle stres arasındaki ilişki gençlerin stresle aktif olarak mücadele ettiği dönemlerde azalmaktadır (Schmeelk-Cone, Zimmerman, & Abelson, 2003). Dolayısıyla, bu vakada aktif mücadele etme hali, stresle sosyo-ekonomik statünün daha az ilişkilendirilmesinde koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Düzenli bir ve belirli bir sistematik içinde riskli davranışların bir veya birkaç tanesini sergileyen gençler 'risk altındaki gençler' olarak tanımlanmaktadır. Gençlerin kendileri için risk arz eden veya riskli bir durum oluşturan bu davranışların içinde yer alması veya riskli davranışlar sergilemesi bireysel karakterlerinden, içinde yaşadıkları bağlamdan, karşılaştıkları farklı koşullara ve bu değişkenler arasındaki etkileşimlere bağlı olarak şekillenmektedir. Gençlerin riskli davranışları ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda risklerin etkilerini azaltıcı bir rol üstlenen 'koruyucu faktörler'[12] bu noktada devreye girmektedir. Koruyucu faktörler çocukların karşılaştıkları zorlukları bertaraf etmelerine yardımcı olan destekleyici ebeveynlerin, eğitimcilerin, kendilerini yönlendirebilecek/mentorluk yapabilecek diğer yetişkinlerin varlığı ve/veya içinde bulundukları akran grupları içindeki dayanışma ağlarının varlığı olabilir.

Koruyucu faktörlerin mevcudiyetinin dayanıklılık çalışmalarındaki önemi pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Risk ve dayanıklılık araştırmaları ciddi zorluk ve güçlükleri tecrübe eden çocukların korunmasında kritik öneme haiz üç önemli kaynak ortaya koyulmuştur: (1) çocuğun karakteri (2) aile karakteri (3) topluluk karakteri (Garmezy, 1991; Masten, Best, & Garmezy, 1990; Rutter, 1979; Werner & Smith, 1992). Çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanan bu üç önemli kaynak aynı zamanda koruyucu faktörler olarak nitelendirilmişlerdir. Karşılaştıkları zorluklar karşısında esnek mücadele stratejileri geliştirebilen çocuklar için kendi güçlü yönlerini ve kaynaklarını dikkate alarak kendi mücadele stratejilerini oluşturabilmeleri (Luthar, 1991; Werner E. , 1995); aile düzeyinde sıcak, duygusal ve uyumlu aile ilişkileri içinde büyümeleri (Cowen, Wyman, Work, & Parker, 1990; Pianta & Egeland, 1990) ve içinde bulundukları topluluk düzeyinde ise kaliteli eğitim sunan eğitim kurumlarının varlığı, doyurucu, katılımcı ve özenli öğrenci-öğretmen ilişkileri, güvenli ve huzurlu bir ev ortamında yaşamak; koruyucu faktörler arasında değerlendirilebilir (Brooks, 1994; Brooks-Gunn, 1995; Rutter, 1979; Werner E. , 1995).

Koruyucu faktörlerin yokluğu çocukların iyi olma hallerini riske atabilmektedir. Söz gelimi eğitimle ilgili cinsiyete yönelik bir fırsat eşitsizliğinin olması veya

yetişkinlerin çocukların ihtiyaçlarını ihmal edip görmezden geldiği koşullar koruyucu faktörlerin yokluğuna örnek teşkil edebilecek durumlar arasında yer almaktadır (Woodhead, 2004). Koruyucu faktörler herhangi bir riskin olmadığı bir bağlamda 'geliştirici faktörler' haline dönüşerek uyum geliştirilmesine yardımcı olmaktadırlar (Stouthamer-Loeber, Loeber, Wei, Farrington, & Wikström, 2002).

1.7.3. Meydan Okuma Modeli

Bu modelde bireyler açısından risklerin yönetilebilir olması önemlidir (Ungar M. , 2004). Söz gelimi bir hastalık, ailede önemli bir kayıp ve ailenin parçalanması gibi zorluklar; bireylerin gelecekte karşılaşabilecekleri stresli olaylara karşı bir *aşı* görevi üstlenmektedir (Rutter M. , 1987; Ungar M. , 2004). Risk faktörü ile çıktı arasındaki ilişki *eğriseldir*. Hem düşük hem de yüksek seviyeli risk faktörlerine maruz kalma negatif çıktılarla ilgilidir ancak orta seviyeli bir risk daha az negatif veya pozitif çıktılarla ilişkilidir. Söz gelimi ergenlik çağındaki bir gencin orta seviyeli risk faktörlerine maruz kalması; risk faktörlerinin üstesinden gelmelerinde yeterli olmayabilmektedir. Pek çok mücadele modeli uzun erimli verilere ihtiyaç duymaktadır. Araştırmacılar bu modele söz gelimi, hangi sıkılıkta tekrarlanan güçlüklerle karşılaşmaları; gençlerin meydan okumaya hazır olmalarını sağlamaktadır? sorusuna yanıt aradıklarında başvurabilirler (Fleming & Ledogar, 2008).

Meydan Okuma Modeli koruyucu bir aşı olarak çalışmakta ve ortalama risklere maruz kalan gençlerin bu risklerin getirdiği güçlüklerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Bu modelde bir risk faktörü, kişinin adaptasyonunu geliştirmesine katkı sunabilmektedir. Dolayısıyla, kişinin karşılaştığı risk faktörü karşısında edindiği tecrübe; kişiyi karşı karşıya gelebileceği bir sonraki mücadeleye hazırlamaktadır (O'Leary, 1998). Örneğin barışçıl bir biçimde çözümlenen kişiler arası çatışmalar ileride gençlerin şiddet içerikli bir savunma mekanizması geliştirmelerinden kaçınmalarına neden olabilmektedir (Zimmerman, ve diğerleri, 2013).

1.7.4. Alternatif Dayanıklılık Modelleri

Dayanıklılığın kavramsal olarak inşası ve kurgulanmasıyla (Fergus & Zimmerman, 2005; Fleming & Ledogar, 2008; Ledesma, 2014; Luthar, Cicchetti, & Backer, 2000); risk ve dayanıklılıkla ilgili gelişimsel bir perspektife duyulan ihtiyaç belirgin bir hale geldiği için (Glantz & Sloboda, 2002; Windle M., 1999); *gelişimin organizasyonel modeli* (Sroufe, 1979) risk ve dayanıklılık çalışmalarında popülerlik kazanmaya başlamıştır (Cicchetti & Schneider-Rosen, 1986). Ungar'a göre (2004) de geleneksel dayanıklılık çalışmalarında araştırmacıların odaklandığı konular kişisel özelliklerden sağlıklı çıktıların oluşmasıyla ilişkilendirilen gelişimsel süreçlere doğru kaymaktadır.

Yates ve arkadaşları (2003) risk ve dayanıklılık çalışmalarında gelişimsel perspektifin yükselen önemine vurgu yaparak söz konusu literatürde gelişimin organizasyonel modelinin önem kazandığını vurgulamışlardır. Niteliksel düzenlemeler aracılığıyla, bir önceki (eski) tecrübe ortadan kalkmamakta; onun yerine adaptasyonun yeni örüntüleri içine dâhil olmaktadır (Werner & Kaplan, 1964). Yazarların vurgu yaptıkları organizasyonel model içinde gelişme; hiyerarşik olarak entegre edilebilir bir süreç olarak ele alınmaktadır. *Adaptasyon*; dikkat çeken önemli konular üzerinde bireylerin müzakerelerinin niteliksel özelliklerine vurgu yapmakta; *yetkinlik* ise dikkat çeken konuların başarılı müzakerelerini mümkün kılan içsel ve dışsal kaynakların adaptif kullanımı olarak yer almaktadır (Yates, Egeland, & Sroufe, 2003). Organizasyonel model adaptasyonun devamlılığının incelenmesine vurgu yaparken; belirli bir zaman dilimi içinde adaptasyonda meydana gelebilecek değişim mekanizmalarını da incelemektedir. Adaptasyon sürecinin farklı aşamalarının olasılıksal doğasının; aynı risk faktörlerinin farklı sonuçlarla ilişkili olabileceği vurgulanmıştır. Benzer bir şekilde farklı başlangıçlar tek gelişimsel bir sonuç altında bir araya gelebilmektedir (Yates, Egeland, & Sroufe, 2003).

Risk ve dayanıklılık çalışmalarının organizasyonel teoriye uygulanması risk ve korumanın çoklu aşamaları arasında birbirine bağlı ilişkilerin ortaya çıkmasına izin verir. Risk ve koruyucu faktörlerin karşılıklı olarak etkileşime girmesi çocuğun sağlayacağı adaptasyonun niteliksel özelliklerin; güncel duruma ilişkin talepler

kapsamında şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Gelişimin incelenen aşamalarında ortaya çıkan adaptif çıktılar; çocuğun kendisi ve mevcut çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimlerden ortaya çıkmaktadır. Gelişme ilerledikçe çocuğun dayanıklılık geliştirebilmesi için çevresel unsurlar; ebeveyn-çocuk ilişkilerinden akran grupları, okul ve daha geniş kapsamlı olan içinde bulunulan toplumsal organizasyonla (toplumla) kurulan ilişkileri de içine alacak şekilde genişlemektedir (Carlson & Sroufe, 1995; Wyman, Irwin Sandler, & Nelson, 2000). Bu modelde dayanıklılık çocukluğa özgü ve bireylerin doğuştan getirdiği bir özellik değildir. Dayanıklılık, bireylerin yaşam döngüleri içinde çevre ile olan etkileşimlerinin kapasite geliştirmelerine yansımasıyla gerçekleşmektedir (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993). Dolayısıyla dayanıklılığın kendisi; fonksiyonel bir biçimde organizasyon ve entegrasyonun tecrübesini mümkün kılan dinamik süreçlerle karakterize edilen gelişimsel bir kavramdır.

Organizasyonel model, çocuk ve gençlerde her bir gelişimsel aşamada öne çıkan konuların rekabetçi müzakereleri mümkün kılan yapabilirlikleri ve kapasiteleri ortaya koyabilmek için adaptasyonun farklı etkinlik alanlarının araştırılmasını önermektedir. Dayanıklılık, doğası gereği sadece bir bireyi değil; birden fazla bireyi kapsamakta ve geniş bir zaman dilimine yayılmış bir *süreci* ve *oluşu* belirtmektedir. Bu yüzden de insani gelişmenin *kümülatif* yapısı dayanıklılık çalışmalarıyla ilgilidir. Dayanıklılık bireylerin mevcut durum ve şartları adaptif bir biçimde müzakere edebilmelerini sağlayan kaynakların toplanması sürecidir. Bu kaynaklar vasıtasıyla bireyler karşılaştıkları zorluk ve güçlüklerden sonra kendilerini yenileyerek yeniden yaşamlarına devam edebilmektedirler (Yates, Egeland, & Sroufe, 2003).

Organizasyonel modelde, dayanıklılık çocukların karşılaştıkları güçlükler karşısında başarılı bir performans göstermelerini sağlamamaktadır. Onun yerine karşılaşılan terslikler ve olumsuzluklar karşısında çocuğun hem içsel hem de dışsal kaynakları kullanarak pozitif adaptasyon sağlamasına yol açan beceri ve kapasiteyi nasıl elde ettiğiyle ilgili olan gelişimsel süreci yansıtmaktadır (Yates, Egeland, & Sroufe, 2003). Gelişimsel dayanıklılıkla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmaların amacı yüksek riskli ortamlarda büyümek zorunda kalan çocukların adaptif düzenleyici stratejiler geliştirmelerindeki *süreçlerin* belirlenmesidir. Söz gelimi bir çocuğun

yetişkinle kurduğu ve geliştirdiği koruyucu mentorluğa dayanan bir ilişki üretken, karşılıklı ve etkileşime dayalı bir ilişki zemini oluşturabildiği ölçüde çocuklara pozitif yönlü katkı sağlayabilmektedir. Ancak, çocukların kendi psiko-sosyal çevrelerini etkili bir biçimde; yetişkinlerin koruyucu gayretlerine angaje edebilme kapasitesine de sahip olmaları gerekmektedir. Bu yüzden de dayanıklılığın gelişimsel bir perspektiften çalışılması aynı zamanda çocukların karşılaştıkları zorluklar karşısında dayanıklı olabilmelerine ilişkin kapasitelerini nasıl kazandıkları ve edindikleri; bu kapasiteleri nasıl kullandıklarına ilişkin bir araştırmayı da gerekli hale getirmektedir. Gelişimsel perspektiften yapılan araştırmalar aynı zamanda çocukların nasıl birer esnek problem çözücü ve etkili sosyal aktörler haline dönüşebildiklerine ilişkin (*becoming*) süreçleri de yansıtmaktadır.

1.7.5. Çalışmada Kullanılan Dayanıklılık Çerçevesi

Dayanıklılığın ve dayanıklı olma halinin pek çok tanımı mevcut olmakla beraber; bu çalışmada kullanılan dayanıklılık kavramının çerçevesi stabiliteye veya gelişime engel teşkil eden önemli zorlukların üstesinden gelebilmek ve/veya ayakta kalabilmek için bireyler, aile, okul, topluluk ve toplumlardan oluşan dinamik sistemin kapasitesi olarak belirlenmiştir (Masten, 2011: 494). Dolayısıyla, çalışmada yer verilen dayanıklılık tanımına göre farklı sistemler ve bağlamlar arasında gelişen etkileşimlerden türeyen/kök salan bir dayanıklılıktan bahsetmek mümkündür. Örneğin, sığınmacı/mülteci bir çocuğun dayanıklı olmasını sağlayan faktörler kendi karakterinin ötesine geçerek aile üyeleri ve daha geniş bir sosyal çevrede yer alan akran gruplarıyla geliştirilen ilişkilerde ve bir bütün olarak ait oldukları ve misafir oldukları toplumsal yapının değer yargıları, inançları ve ahlaki normlarıyla kurdukları ilişkiler ve bağlantılar üzerinden açıklanabilmektedir. Bu yüzden de dayanıklılığın doğasını ve kaynaklarını açıklayabilmek için dayanıklılığın oluşmasına katkı sağlayan aile (geniş aile içinde değerlendirilen aile üyelerinin desteği vb.); topluluk (dini organizasyonlar ve örgütlenmeler vb.), okul (okul aidiyeti, eğitimle ilgili değer yargıları vs.) ve çocuğun içinde yaşadığı toplumsal yapının dinamiklerinin (kültürel değerler vb.) bütünsel bir biçimde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Dayanıklılığın dinamik bir kavram olarak ele alınması sosyal ekolojinin çok katmanlı yapısıyla uyumludur. Dolayısıyla bu çalışmada, özel ihtimam gerektiren bir sosyal

grubu oluşturan sığınmacı/mülteci çocukların dayanıklılık geliştirmeleri; yaşamlarındaki hızlı değişimlerin dinamik yapısının analiz edilmesi açısından ileride gerçekleştirilecek çalışma ve araştırmaları yönlendirici bir niteliğe sahiptir (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016).

Bu çalışmada dayanıklılık ve dayanıklı olma hali (durumu) hiçbir patolojik durumun olmaması değil; fakat ev sahibi ülkede çeşitli uyum sorunları yaşayan Suriyeli sığınmacı çocukların; karşı karşıya kaldıkları zorlu yaşam tecrübeleriyle başa çıkabilmeleri olarak tanımlanmıştır. Daha spesfik olarak ifade etmek gerekirse, araştırmada çocukların dayanıklılık geliştirmelerine içinde bulundukları eğitim sisteminin herhangi bir katkı sağlayıp sağlamadığı tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, dayanıklılık kavramı bir sosyal inşa olarak değerlendirilerek; karşı karşıya kaldıkları zorlu hayat şartlarında dahi pozitif yönlü çıktılar üretmelerini sağlayan faktörler; sığınmacı çocukların yorumlarıyla ve anlatımlarıyla analiz edilmiştir.

Dayanıklılık üzerine eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların özellikle de Batı eğitim literatüründe oldukça yaygınlaşmaya başladığını söylemek mümkündür (Condly, 2006; Gafoor & Kottalil, 2011; Tough, 2016). Çalışmada sığınmacı çocukların karşı karşıya kaldıkları riskler ve eğitim sistemi içinde yer almalarıyla elde ettikleri kaynak ve fırsatlar tespit edilerek aile, okul ve sosyal çevrenin; çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde sahip oldukları etki alanları değerlendirilmiştir. Araştırma bağlamında kullanılan Suriyeli sığınmacı çocuklardan oluşan nüfusun dayanıklılığı; statik bir bağlam içinde sadece risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin tespit edilmesini içeren lineer bir değerlendirmeden ziyade; karşı karşıya kaldıkları dinamik sorun alanları ve bu sorunlarla mücadele stratejilerinin eğitim sistemi içinde nasıl şekillendirildiği merkeze alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında risklerin, kaynakların ve istenen çıktıların mevcudiyetini anlamak ve anlamlandırmak için gösterge setleri belirlenmiş olup söz konusu gösterge setinin gelecekte sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmeleri ile ilgili araştırmalara ışık tutması beklenmektedir. Belirlenen gösterge seti sadece yapılan araştırmaya dahil olan eğitimciler ve çocuklarla yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilmiş olup bahsi geçen setin sığınmacı/mülteci çocukların dayanıklılık geliştirmeleriyle ilgili gerçekleştirilecek çalışmalara uygulanmadan önce araştırmanın yapıldığı sosyo-

kültürel konjonktürel bağlam ve çocukların sahip oluğu spesifik şartlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın amacı ve araştırma soruları dikkate alındığında örneklem içinde yer alan Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sisteminde yer almalarının kendilerine herhangi bir dayanıklılık kazandırıp kazandırmadığıyla ilgili soru; dayanıklılığın yapısalcı perspektifi dikkate alınarak cevaplandırılmıştır. En genel şekliyle yapısalcı perspektif sosyal bir gerçekliğin analiz edilip anlamlandırılmasında sosyal birimlerin (bireyler, gruplar, organizasyonlar, topluluklar vb.) neyi kapsadıkları ve bu birimlerin sosyal gerçekliğe ilişkin spesifik yorum ve bakış açılarının içlerinde bulundukları koşul ve şartların dikkate alınarak gerçekleştirilmesidir. Dayanıklılık kavramının yapısalcı bir perspektiften ele alındığı sosyolojik bir analiz aşağıdaki öğeleri içermelidir: (i) incelenen kavramın sosyal ve tarihsel arka planı (ii) kavramı kullanan kişiler veya gruplar (iii) dayanıklılık perspektifini açıklayan fikirler ve temel kavramlar (ıv) bahsi geçen fikir ve temel kavramlara dayanan kavramsal araç/araçlar (Endress, 2015: 535). Gözlemsel bir kategori olarak dayanıklılığın yapısalcı perspektifi *çok katmanlı* bir olgudur. Söz gelimi yıkıcı olaylar yaşanmadan önceki zaman dilimi, toplum, topluluklar ve sosyal gruplar tarafından ifade edilen potansiyel kırılganlık zeminleri ve tehdit unsurlarının nelerden oluştuğu, neyin veya nelerin dayanıklılık olarak yorumlanabileceği ve dayanıklılığa ulaşma noktasında referans noktalarının neler olduğu bu perspektif kapsamında analiz edilmesi gereken temel unsurlar arasında yer almaktadır (Endress, 2015).

Ungar'a göre (2004) yapısalcı yaklaşım dominant ekolojik modelin normatif oryantasyonundan oldukça farklı bir çizgide yer almaktadır. Dominant söylemenin 'patolojik' ve 'sağlıklı' olanın ne olabileceği ile ilgili ön kabulünün aksine, yapısalcı söylemde bireylerin tecrübeleri içlerinde bulunduğu spesifik şart ve koşullar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Ungar'ın risk altında bulunan ergenlik çağındaki gençlerle ilgili çalışmasında, gençlerin adaptasyonlarının sağlanabilmesi için içinde bulundukları toplumsal yapı içinde sağlıklı kabul edilen davranış örüntülerinin dışında davranmanın, sağlıklı olmayan şartlarda ayakta kalmalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan gençler, madde bağımlılığı, okula devamsızlık, suça bulaşma, aileleri tarafından tasvip edilmeyen akran grupları ve/veya sokak çetelerinin

içinde yer alma gibi normatif olarak sağlıklı olarak nitelendirilmeyen tutum ve davranışların, kendilerini bir yere ait olduklarını ve güçlü olduklarını hissettirdiği için sosyo-psikolojik iyi olma halleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir (Ungar M. , 2004).

Buna göre, yapısalcı yorum özellikle de risk altında bulunan nüfus grupları arasında dayanıklılığın nasıl geliştiğinin anlamlandırılması açısından oldukça önemlidir. Dayanıklılığın yapısalcı yorumu dayanıklılığın beslendiği ve ortaya çıktığı kaynakların çeşitliliğini tolere edebilmektedir. Ekolojik Model, dayanıklılığın sorgulanmasında *pozitivist* bir bakış açısı sunduğu için olağan ve ortaya çıkması beklenen ilişki ve etkileşim ağlarına vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle, Ekolojik Model spesifik şart ve koşullara sahip bireylerin kendilerini hangi şartlar ve koşullarda dayanıklı olarak addettikleri ile ilgili çıktılar sunamamaktadır. Pozitivist paradigmaya dayanan Ekolojik Modelde bireylerin dayanıklılık geliştirmeleri için sağlıklı fonksiyonların neler olması gerektiği ile ilgili olan çerçeve Batılı orta sınıf normlarına dayalı olarak net bir biçimde çizilmiştir. Ancak, yapısalcı yorum her bir spesfik grubun dayanıklılığı nasıl kavramsallaştırdığına dair yerel (lokalize olmuş) söylemlere önem atfetmektedir. Bu araştırmada sığınmacı çocukların kendilerini hangi şartlar ve koşullarda dayanıklı olarak addettikleri sorusu dayanıklılığın yapısalcı inovatif çerçevesine uymaktadır.

Çalışmada başvurulan dayanıklılık modeli ise dayanıklılığın *konvansiyonel* modellerinin dışında değerlendirilen gelişimin *organizasyonel* modeli olarak tespit edilmiştir. Bu modelde dayanıklılık, çocukların çevreleriyle kurdukları etkileşimlerin kapasite geliştirmelerine olan etkileri de dikkate alınarak analiz edilmiştir. Dolayısıyla, sığınmacı çocukların aldıkları eğitim, çocukların kapasite inşalarında ne kadar etkili olduğu ve dayanıklılık geliştirmelerine sağladığı katkı/katkılar mercek altına alınmıştır. Modelde, dayanıklılığın geniş bir zaman dilimine yayılmış bir *oluş* süreci olarak değerlendirildiği göz önünde bulundurulduğunda, araştırma örneklemine dâhil olan çocuklar koşulsuz/şartsız ve belirli bir sistematik içinde dayanıklı veya dayanıksız olarak değerlendirilmemiştir. Dayanıklılık ve dayanıklı olma hali *ulaşılması gereken bir hedef değil*; bir *süreç* ve *oluştur* ancak bireylerin yaşamlarının belirli bir döneminde içinde yer aldıkları kurum, kuruluş ve sosyal/toplumsal organizasyonlar; dayanıklılık

geliştirmelerinde etkili olabilmektedir. Çalışma kapsamında Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sistemine dâhil olarak konuk oldukları ülkede karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlayan kapasitelerinin şekillenerek dayanıklılık oluşturmalarına sağladığı katkılar tartışılmıştır. Örneklemi oluşturan çocuklar araştırmaya, karşılaştıkları problemleri kendi geliştirdikleri kapasiteleriyle bertaraf etmelerini sağlayan etkili sosyal aktörler olarak dâhil edilmişlerdir.

Sonuç olarak dayanıklılığın ekolojik ve gelişimsel teorilerinde kırılganlık, terslikler, zorluklar, koruyucu faktörler ve dayanıklılık çıktıları için birbirinden farklı operasyonel tanımlamalar bulunmaktadır. Dezavantajlı olarak kabul edilen nüfus grupları için dayanıklı olmanın spesifik tanımlamaları kırılganlığı daha arttıran marjinalleştirici bir süreç olabilir ancak gençlerin ve çocukların bakış açılarını merkeze alan nitel araştırmalarda bu spesifik kavramların detaylandırılması oldukça önemlidir. Araştırmalarda kullanılan metodolojiler daha önce gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında tespit edilen dayanıklılık kriterlerinin yerine, incelenen spesifik çocuk/genç grubu tarafından neyin dayanıklılık göstergesi olarak kabul edilip edilmeyeceği hususunda yeni bir perspektif sunmaktadır (Ungar M. , 2004). Böylelikle, bireysel/kolektif biyografilerin, sosyal kimliklerin, kültürel ve kurumsal pratiklerin arasındaki ilişkilerin dikkate alındığı araştırmalar risk altında değerlendirilen birey ve grupları destekleyici sosyal politika tedbirlerinin oluşturulmasına zemin hazırlayacaktır.

1.8. ÇOCUKLAR VE DAYANIKLILIK

Dayanıklılık bilimi 1970'li yıllarda çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda özellikle de risk altında olan çocukların incelenmesinde ve gözlemlenen çocuklarda risk altında olmalarından kaynaklanan problemlerin belirgin bir şekilde farklılaşmasıyla ortaya çıkmıştır (Masten, 2001). Son 50 yıldır farklı disiplinlerden pek çok araştırmacı bu gözlemlenebilir varyasyonu açıklamayı hedeflemiştir. Karşılaştıkları zorluklara rağmen pozitif gelişimler kaydeden çocukları inceleyerek, zor çocukluk dönemi tecrübelerine sahip olan bu çocukların, nasıl sağlıklı bir gelişim gösterebildiğini anlamlandırmak için çeşitli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir (Masten & Barnes, 2018). Buna rağmen zorlu yaşam koşullarında bazı çocukların dayanıklılık

geliştirerek karşı karşıya kaldıkları güçlükleri bertaraf etme nedenlerini analiz eden çalışmaların sayısı hala yetersizdir. Çocuklara yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda en olumsuz şartlarda dahi başarılı çıktılar üretebilen çocukların motivasyonlarının altında yatan nedenlere ilişkin tespitler, başarılı olan bu çocuklara ait olan özelliklerin ve/veya düşünce yapılarının diğer çocuklara nasıl transfer edilebileceği noktasında bazı somut çıktılara ulaşılmasını sağlayabilecektir. Bunun için çocuğun dayanıklı bir birey olma yolunda edindiği tecrübeler ve bu tecrübelerden nasıl yararlandığı da dayanıklılığın analiz edilmesinde önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Gilligian, 2000).

Gilligian'a (2000) göre içinde çocukların bulunduğu zorlu şartlar altında dayanıklılık geliştirmelerinde etkili olan ve sosyal politika tedbirlerine yön verebilecek faktörler aşağıda sıralanmıştır:

▪ *Problemlerin Yükünün Azaltılması:* Çocukların yaşamları boyunca karşı karşıya geldikleri zorluklar ve güçlükler yaşam döngüsü içinde birbirinden farklı formlarda ortaya çıkabilmektedir. Özellikle de çocuklar için zor hayat şartlarını oluşturan nedenlerin sayısı arttıkça; bu zorlukların kümülatif negatif etkileri de doğru orantılı olarak artmaktadır (örneğin, çocuk istismarı, şiddet, eğitim hayatındaki başarısızlıklar vs.) (Rutter M. , 1990). Çocukların karşılaştıkları negatif yaşam koşulları sayıca arttığında meslek profesyonelleri tarafından geliştirilen sosyal politika tedbirleri ve müdahale araçları çocukların bu güçlüklerin üstesinden gelmelerinde oldukça etkili olabilmektedir.

İsviçreli araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen bir çalışmaya göre, çocukların çocukluk ve ergenlik dönemlerinde karşı karşıya kaldıkları ancak o dönemlerde çözümlenemeyen sorun ve problemlerin negatif etkileri; çocukların yetişkinlik dönemlerine de yansımaktadır. Dolayısıyla, çocukluk döneminde karşılaşılan problemlerin birikiminin engellenmesi; ileride karşılaşılacak olası problemlerin; ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır (Stattin & Magnusson, 1996).

▪ *Çocuk Gelişiminde Önemli Dönüm Noktaları:* Çocuk gelişimindeki en önemli kavramlardan biri 'dönüm noktaları' kavramıdır. Çocukların yaşam döngüleri içinde karşılaştıkları veya tecrübe ettikleri herhangi bir olay yaşamlarında önemli değişimlere

neden olabilir (Rönka, Oravala, & Pulkkinen, 2003). Gilligian'a göre (2000) çocukların hayatlarındaki küçük değişikliklerin dahi önemli etkileri olabilmektedir. Söz gelimi, çocuğun yeteneğinin ortaya çıkmasına yardımcı olan veya yeteneğini keşfetmesine destek olan bir ilkokul öğretmeninin varlığı; çocuğun geleceğinin kurgulanmasına yardımcı olarak hayatının yönünün değişmesine neden olabilir.

- *Güvenli Bir Yaşam Alanına Sahip Olmak:* Çocukların güvenlik algısı sahip olduğu destekleyici sosyal ağlarla, kendi bakımından sorumlu, ihtiyaçlarına karşılık verebilen ve çocuğa karşı sorumluluk sahibi kişi veya kişilerin varlığıyla şekillenmektedir. Hane içinde gerçekleşen günlük hayata ilişkin rutinler (söz gelimi yemek yeme, hafta sonu etkinliğine katılma vb.) çocukların güvenli bağlanmalarını sağlamada oldukça etkili sosyal ritüellerdir. Hane içindeki ritüeller dışında çocukların ailelerinin öğretmenleriyle düzenli aralıklarla görüşüp iletişim kurması, düzenlenen okul gezileri ve oryantasyon programları da çocuğun güvenli bağlanma ilişkisini geliştirmesine yardımcı olan ritüeller içinde yer almaktadır. Hermanowicz ve Margon'a göre (1999) ritüeller kolektif kimliğin kurgulanması ve bu kimliğin devamlılığının sağlanmasında oldukça etkilidir. Bu ritüellerin çocukların hayatlarında; düzenleyici ve regule edici rolleri bulunmaktadır.

- *Çocuğun Bakımından Sorumlu Olan Kişi/Kişiler:* Her ne kadar çocuğun güvenlik algısı kendi bakımından birincil derecede sorumlu bireyler üzerinden ilerlese de; bu kişiler arasından görece daha az önemli bir konuma sahip kişi veya kişiler; üstlendikleri roller ve sorumluluklar nedeniyle; çocukların bakımından öncelikli olarak sorumlu tutulan (ebeveynler gibi) kadar etkili olabilmektedir. Bu kişiler, özellikle de çocuklar primer bakıcılarından yeterli ilgi ve desteği görmediğinde çocuğun gelişiminde daha önemli bir konuma gelebilmektedir. Dolayısıyla, hane halkı içindeki temel sorumlular kadar çocuğun sosyal alanını şekillendiren ve etkisi olan söz gelimi öğretmenlerin de rolü yadsınamaz niteliktedir. Çekirdek veya geniş aile üyeleriyle güvenli bir bağlanma ilişkisi geliştiremeyen çocuklar için iş hayatında, sosyal hayatında, arkadaş çevresinde ve okul çevresinde aldığı sosyal destek; aile üyeleriyle geliştiremediği güvenli bağlanma ilişkisinin yerine ikame edilebilmektedir (Gilligian, 2000).

▪ *Öz-Yeterlilik Duygusu:* Ebeveynlerin çocuklara sundukları sorumluluk alanları, çocukların bu alanda kendi kendilerini yeterli hissedebilecekleri manevra yapmalarına olanak sağlayan güven duygusunun ebeveynler tarafından çocuklara aşılanması; kısacası ebeveyn desteği; çocukların kendi kendine yeterli olma duygusunu kazanmalarını sağlayan temel faktörler arasında yer almaktadır. Öz yeterlilik duygusuna sahip olan çocuklar; yaşam döngülerinin herhangi bir yerinde karşı karşıya gelebilecekleri bir sorun veya güçlük karşısında kendi kararlarını verip kendi yönlerini çizerek; yaptıkları manevralarla olabildiğince az hasarla güçlüklerin üstesinden gelebilmektedirler (Pajares, 2005).

1.8.1. Çocuklar Açısından Dayanıklılık Geliştirmenin Faydaları

Günümüzde ailelerin günlük stres üreticisi faktörlerle yoğun bir şekilde karşılaşması çocukları da etkilemekte ve çocukluk dönemi depresyonunu arttırmaktadır. Çocukların dayanıklılık becerileriyle tanıştırılması, karşı karşıya kalabilecekleri zorluklar karşısında esnek düşünmelerini sağlayarak psikolojik dayanıklılıklarını arttırmaktadır. Bir başka deyişle dayanıklılık, çocukları depresyona karşı koruyucu bir aşı görevi üstlenmektedir. Bireyler yaşam döngüleri boyunca farklı düzeyde stres üreticilerine ve olumsuz koşullara maruz kaldıkları için özellikle de çocukların dayanıklılık geliştirme stratejilerini erken yaşlarda öğrenmeleri önem kazanmaktadır (Hall & Pearson, 2005).

Dayanıklılık geliştirme programları 1970'li yıllardan beri uygulanmaktadır ve programların odağında temel olarak öz saygının oluşturulması, okula hazırlık çalışmaları ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi bulunmaktadır (Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984). Ancak bu programlar dayanıklılık geliştirmenin düşünsel süreçlerini göz ardı etmiştir. Araştırmalara göre dayanıklı olmak doğru ve esnek düşünme tarzın kullanımı çocuklara erken yaşlarda empoze edilmesiyle hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından öğrenilebilmektedir (American Psychological Association, ty).

Bazı insanlar için stresle ve karşılaşılan zorluklar tipik olarak çaresizlik ve umutsuzluk düşüncelerinin ortaya çıkmasına neden olurken bireylerin başladıkları bir

işten veya aldıkları bir karardan kolayca vazgeçmelerine neden olabilmektedir. Dayanıklılık geliştirmelerine yardımcı olan düşünce kalıplarına sahip olan bireyler ise bir önceki örnekte yer alan bireylerin tam tersi olarak karşılaştıkları problemi çözmeye ve öğrenmeye odaklanırlar (Werner & Smith, 2001).

1980'li yıllarda Seligman ve öğrencileri 9-12 yaş grubu çocuklarda depresyonu engellemek ve dayanıklılık geliştirmelerini sağlamak için bir program dizayn etmiştir (P.Seligman, Reivich, Jaycox, & Gillham, 1995). Bu programlardan biri Penn Dayanıklılık Programıdır. Program kapsamında 8-13 yaş grubu çocuklar ve öğretmenleri dayanıklılık geliştirmeyle ilgili bakış açısını kazanmaları için bilişsel becerilerini geliştirmeye odaklanan çeşitli faaliyetler yer almaktadır (Gillham & Reivich, 2009). Bunun gibi dayanıklılık becerileri geliştirme programları eğitim kurumları ve profesyonel kurumlar tarafından kabul edilmekte ve bireylerin sosyal problemleri çözme becerilerini güçlendirerek depresyon riskini azaltmaktadır (Hall & Pearson, 2005). Shatté'ye göre (2002) "dayanıklılık geliştirmenin en önemli unsuru genetik, zekâ ve diğer faktörlerden ziyade '*düşünce tarzı*'dır".

Sonuç olarak düşünce süreçlerinde esneklik yoluyla çocuklar için eğitim programlarının oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu programlar kapsamında gerçekleştirilen eğitimler aracılığıyla çocukların bakımından sorumlu yetişkinlerin çocuklarla kurdukları iletişimde dayanıklılık geliştirme becerilerini model almaları sağlanmaktadır. Dayanıklılık geliştirmenin yaygınlaştırılması için sektörler arasındaki işbirliği modellerinin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Hall & Pearson, 2005).

1.8.2. Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler ve Dayanıklı Çocukların Özellikleri

Bireylerin geliştirdikleri dayanıklılık bireylerin kendilerine özgü veya içlerinden gelen bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Dayanıklı olan çocuklar diğer insanlarla sosyal ilişkiler geliştirebilen ve davranışlarının yaşamları üzerinde etkileri olabileceğine inanan ve sosyal yetkinlik becerilerine sahip bireylerden oluşmaktadır (Tominey, Leslie, Southwick, & Mayes, ty). Alvord and Grados (2005) çocukların dayanıklılıkları üzerinde olumlu etkisi olan koruyucu faktörleri altı ana kategoride incelemiştir: (1) proaktif oryantasyon (2) öz düzenleme becerileri (3) proaktif

ebeveynlik (4) aile ve arkadaşlarla kurulan bağ (5) etkili eğitim-öğretim mekanizmaları (6) pozitif toplumsal destek. Kategorilerde yer alan faktörler genellikle birlikte operasyonel olmakta veya diğer koruyucu faktörlerle ilişkili olarak hareket etmektedir. Alvord ve Grados'a göre (2005) dayanıklı çocukların en önemli özellikleri öz yeterlilik ve öz saygıdır. Bahsi geçen özelliklere sahip olan çocuklar yaşadıkları olumsuz olay ve şartlardan kendilerini hem ruhsal hem de fiziksel olarak uzaklaştırabilmektedirler. Werner (2000)'e göre bu çocuklar aynı zamanda gelecekleri ile ilgili olumlu bir bakış açısına sahiptirler ve içinde bulundukları olumsuz şartların geçici olduğuna inanan bu çocuklar; çok çalışarak ve çabalayarak içinde bulundukları negatif şartları değiştirebileceklerine inanmaktadırlar. Masten ve arkadaşları (1995) dayanıklı çocukların en önemli özelliklerinden bir diğerinin de çocukların kendi tutum ve davranışları üzerinde kontrol geliştirebilme yetkinliği olarak ifade etmişlerdir.

Çocuklar içinde yaşadıkları toplumda sosyal kurallara uyum becerilerini erken yaşlarda geliştirebilmektedirler. Sosyal uyumun, çocukların okul ve akran çevresinde geliştirdikleri etkili ilişkilerle güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Werner (2000)'e göre rasyonel olmak ve davranmak, düşük yoğunluklu duygudaşlık ve kendi duygularını kontrol edebilme kabiliyeti dayanıklı çocukların ortak özellikleri arasında yer almaktadır.

Masten ve arkadaşları (1995), ebeveynlerle geliştirilen yakın ilişkilerin çocukların dayanıklılığını arttırdığını belirtmiştir. Etkili ebeveynlerin birçoğu otoriterdirler ancak bu otoriterlik çocuklarının hayatlarının organize edilmesinde ve çocuklardan beklentilerinin şekillendirilmesinde aktif rol oynamaktadır. Otoriter ebeveynler çocuklarla iyi ilişkiler geliştirebilen ve ihtiyaçlarına cevap verebilen yetişkinlerdir (Masten A. S., Cutuli, Herbers, & Reed, 2011). Otoriter ebeveynler çocuklarıyla iletişimlerinde zengin bir dil kullanan, hikâyeleri paylaşan ve hikâye anlatıcılığını teşvik eden, bir davranışın ortaya çıkarabileceği potansiyel sonuçlarla ilgili sözlü iletişimitesis edebilen, çocukların duygu, düşünce ve hislerini sorgulayan ve önem veren anne-baba figürlerinden oluşmaktadır (Heath, 2009). Böylelikle, otoriter ebeveynler çocuklarının iletişim becerileri ve sosyal/bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlayarak çocuklarının pozitif adaptasyon becerilerinin gelişmesini

teşvik ederek dayanıklı bireyler olmalarını sağlarlar (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

Luthar'a göre (2006) etkili ebeveynler çocukların tutum ve davranışlarını çok iyi gözlemleyebilmektedirler. Bu yüzden de çocuklarının dâhil olduğu akran gruplarını ve bu grupların özelliklerini bilmektedirler. Bu ebeveynler, aynı zamanda çocuklarına gerekli gördükleri yerlerde sınırlar koymakta ve böylelikle davranış ve tutumlarını kontrol edebilmektedir. Çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini iyi analiz edebilen etkili ebeveynler çocuklarının olumlu gelişimlerine destek olarak onları cesaretlendirmektedirler (Alvord & Grados, 2005). Luthar (2006) dayanıklılığın güçlü ve etkili ilişkiler ağına dayandığını ifade etmiştir. Ancak, çocukları stres kaynaklarından koruyabilecek tampon mekanizmaların her zaman ebeveynler tarafından geliştirilemediği durumlar da mevcuttur. Böyle durumlarda dayanıklı çocuklar büyük anne, büyük baba, yakın akraba ve komşular gibi çevrelerinden destek isteyebilmektedirler. Werner (2000)'e göre bu çocuklar; ihtiyaçları olan ilgi ve desteği bulma noktasında oldukça mahir ve yetkindirler. Dolayısıyla, dayanıklı çocukların ihtiyaç duydukları zaman sosyal kaynakları kullanma becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Aile üyeleri dışında kalan kişilerle pozitif ilişkiler geliştirmek aile etkileşiminde ihtiyaç duyulan daha güçlü sosyal yetkinlik becerilerini gerektirmektedir. Dolayısıyla, çocukların sosyal yetkinlik becerilerinin gelişebilmesi için arkadaşlık ilişkileri kurmalarına ve bu ilişkileri geliştirmeyi öğrenmelerine ve ailenin dışında sosyal destek ağları kurmalarına öncelik verilmiştir (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Werner (2000) çocukların dâhil oldukları daha geniş çevre içinde yer alan arkadaşlık ve akran gruplarıyla geliştirdikleri ilişkilerini detaylandırmıştır. Werner (2000), Rubin'e benzer bir biçimde, dayanıklı çocukların en önemli özelliklerinden birinin kendilerine ruhsal ve duygusal destek sağlayabilecek akran gruplarının içine dâhil olma becerileri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, çocukların dini kimlikleriyle ilişkilendirilen güçlü dini oryantasyona sahip olmaları da akran gruplarıyla olan yakın ilişkilerinde olduğu gibi dayanıklılığı güçlendiren etkenler arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Dayanıklı çocuklar aynı zamanda eğitimleriyle ilgili yetkinlik geliştirme becerisine sahiptirler. Bu yüzden de okul ortamı onlar için hem eğlenceli hem de öğreticidir. Hatta Werner'e (2000) göre aile yaşamları kaotik olan çocuklar okulu sığınabilecekleri güvenli bir liman olarak görmektedir. Okul, yüksek risk grubunda yer alan çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde oldukça etkili sosyal organizasyonlardır. Öğretmenler çocukların sosyal yetkinlik ve ilişkilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler çocukların akran grupları içinde pozitif ilişkiler geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadırlar (Semrud-Clikeman, 2007). Werner'e göre (2000) çocuklar için öğretmenleri pozitif rol modeldir ve eğer çocuğun ev ortamında fiziksel ve zihinsel gelişimlerini olumsuz olarak etkileyen faktörler varsa; öğretmenlerin koruyucu ya da tampon mekanizma işlevi üstlenebileceğini belirtmiştir.

Alvord ve Grados (2005) dayanıklı çocukların okulda müfredat dışı aktivitelerde aktif yer alabilen ve sosyal grup veya grupların bir parçası olabilen proaktif bireyler olduklarını belirtmiştir. Bazı araştırmacılar, güçlü bilişsel becerilerin dayanıklılığın gelişmesinde önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Örneğin, Masten and Coatsworth (1998)'e göre akademik başarının en önemli göstergesi bilişsel becerilerdir. Werner (2000) ortalamanın üzerindeki zekânın problem çözme becerilerinin gelişiminde olumlu rolü olduğunu ifade etmiştir. Kısacası, dayanıklı çocuklar "boş vakitlerinde oyun oynayan, verimli çalışan, seven ve ümitvar" bireylerden oluşmaktadır (Garmezy, 1974; Werner & Smith, 1982). Bu tanım pek çok araştırmacı açısından oldukça soyut olarak yorumlandığı için dayanıklı çocuk tanımlanırken; bu çocuklara ait daha spesifik özelliklere atıfta bulunan aşağıdaki özellikler (British Columbia Ministry of Education, 2015) belirlenmiştir:

Sosyal Yetkinlik: Dayanıklı çocuklara atfedilen özellikler esnek ve empatik olmaları, iletişim becerileri ve espiri kabiliyetine sahip olmaları olarak belirlenmiştir. Dayanıklı çocuklar; diğer çocuklara nazaran önemli ölçüde daha uyumlu ve duyarlı (*responsive*) çocuklardır. Ayrıca daha sosyal, aktif oldukları ve değişen koşullara uyum sağlama kabiliyetine sahip oldukları söylenmektedir (Werner & Smith, 1982). Masten'e göre (1986) dayanıklı çocuklar espiri kabiliyetine sahip oldukları için karşılaştıkları sorunlara alternatif çözüm önerileri getirmekte ve olayların mizahi yönlerini görebilmektedir. Bunun bir sonucu olarak dayanıklı çocuklar erken çocukluk

döneminden itibaren akran gruplarıyla olan arkadaşlıkları dâhil olmak üzere, diğerleriyle daha pozitif ilişki kurma eğilimine sahiptirler (Werner & Smith, 1982).

Problem Çözme Becerileri: Psiko-sosyal problemlere sahip olan bireylerin problem çözme becerilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Dayanıklı çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalarda; problem çözme becerilerinin erken yaşta tespit edildiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacıların okul öncesi çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarda olumsuz şartlar altında erken yaşlarda değişimi yönetebilen çocukların eğitim hayatlarında daha başarılı ve daha yetkin oldukları tespit edilmiştir (Bernard, 1991).

Otonomi: Pek çok araştırmacı, araştırmalarında otonomiyi ifade eden birbirinden farklı kavramlar kullanmışlardır. Bu kavramlar, Anthony'e göre (1987) "güçlü bir bağımsızlık algısı"; Garmezy (1974), Werner & Smith'a (1981, 1982) göre "içsel denetim mekanizması" olarak tanımlanmıştır. Werner (1995) dayanıklı çocukların erken yaşlarda mücadele stratejileri geliştirebilen ve bu stratejileri otonomi duygusuyla birleştirebilen ve ihtiyaç duydukları anda dışarıdan destek isteyebilen çocuklar olduklarını belirtmiştir. Bu çocukların birçoğu özel bir yeteneğe, beceriye ve hobiye sahiptirler ve sahip oldukları beceriler öz güvenlerinin oluşmasına katkı sağlamaktadır (McEwen, 2007).

Gelecek Algısı ve Gelecek Hedefleri: Dayanıklı çocuklar hedef ve başarı odaklı ve geleceklerine ilişkin olumlu beklentileri olan başarı motivasyonuna sahip olan bireylerden oluşmaktadır. Çocukların geleceklerine ilişkin pozitif bir oryantasyona sahip olmaları psiko-sosyal uyumu arttıran en önemli faktörler arasında yer almaktadır (Peterson, 2000); (Klasen, Oettingen, Daniels, Hoyer, & Adam, 2010). Bu faktörler çocukların pozitif yönlü çıktılar üretip başarılı bir adaptasyon gerçekleştirmelerine katkı sağlarlar (Bernard, 1991). Werner ve Smith'a göre (1982) geleceğe yönelik umut beslemek ve hedef odaklı olmak mental ve sosyal problemler yaşayan bireylerde yaygın olarak tespit edilen "öğrenilmiş çaresizlik" duygusunun geliştirilmesini önlemektedir.

1.9. SAVAŞLARIN VE ÇATIŞMA ORTAMLARININ SIĞINMACI/MÜLTECİ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Son birkaç yıldır sivillerin çeşitli nedenlerden dolayı yaşanan çatışmalara dâhil olmaları; sivil ölümlerin, yaralanmaların ve/veya bireylerin direkt olarak şiddet kaynağına maruz kalmalarından dolayı yaşadıkları tecrübelerle kendini göstermektedir (Machel, 1996). Bu olaylar kaçınılmaz olarak çocukları da etkilemekte ve çocuklar ailelerinde veya ait oldukları toplum içinde kendileri için önemli olan aile, akraba ve arkadaş çevresi içinde yer alan kişilerin yaralanmalarına, fiziksel işkence görmelerine veya ölümlerine şahit olmaktadırlar (Alayarian, 2009; Lustig, et al., 2004; United Nations [UN], 2007).

Ayrıca, çocuklar savaş endüstrisinin bir parçası haline dönüşerek ülkelerindeki çatışma ortamının içinde yer almakta hatta silahlı kuvvetler çatısı altında asker olarak da yetiştirilmektedir. Silahlı kuvvetler çatısı altında eğitim alan bu çocuklar dünyada yer alan aktif çatışma alanlarında ülkeleri için savaşmaya zorlanmakta ve mecbur bırakılmaktadır (Amone-P'Olak, 2009; Betancourt, Brennan, Rubin-Smith, Fitzmaurice, & Gilman, 2011; UN, 2007). Dünya genelinde devlet destekli veya devlet sponsorlu güçler, hükümet dışı aktörler, terör örgütü grupları ve paralı askerlerden oluşan gruplar sosyal ve sivil yapıların tahrip edilmesinde etkin rol oynamaktadırlar (UN, 2007). Şiddeti üreten aktörler ve kullandıkları araçlara bakılmaksızın; toplumsal yapı içinde yıkıcı etkisi fazla olan bu savaş ve şiddet ortamları nedeniyle bugün pek çok ülkeden insanlar kendileri ve aileleri için daha güvenli ülkelere göç etmektedirler. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin tanımına göre mülteciler kendi ülkelerini ırk, din, ulusal kimlik veya siyasi aidiyetlerinden ötürü işkence veya hayati tehlike korkusuyla terk etmiş ve başka ülkelere sığınma talebinde bulunmuş insanlardır (Fantino & Colak, 2001). UNHCR'ın verilerine göre 2017 yılının sonu itibarıyla dünyada toplam 25,4 milyon mülteci vardır ve yarısından fazlası çocuktur (UNHCR, 2018).

Direkt olarak şiddete maruz kalma ve savaş ortamının yıkıcı koşulları, yerinden edilme ve başka ülkelere zorunlu göç gibi sebepler çocukların çoklu risklere maruz

kalmalarına neden olmaktadır. Mülteci çocukların birçoğu yerinden edilme, aile üyelerinden biri ve/veya birilerinin kaybı, temel ihtiyaçların karşılanmasında yaşanan sıkıntılar, sağlık sorunları, uzun ve tehlikeli yolculuklar ve temel ihtiyaçların dahi karşılanamadığı yetersiz barınma koşullarına maruz kaldıkları için çoğunlukla ikincil travmatik olaylara maruz kalmaktadırlar (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen, & Frater-Mathieson, 2004; Lustig, et al., 2004; UN, 2007). Söz gelimi milyonlarca çocuk ve aileleri mülteci ve veya kendi ülkeleri içinde yerinden edilmiş olan mülteci /sığınmacıların barındığı kamplarda ikamet etmektedirler. Mülteci/sığınmacılar için oluşturulan kampların fiziksel şartları her yerde eşit değildir. Dolayısıyla, mülteci/sığınmacı çocuklar kamplarda yaşamalarından kaynaklanan riskli koşulları/şartları da tecrübe etmektedirler (yetersiz fiziksel şartlar, eğitim sistemi içinde yer almamak ve/veya şiddete, istismara ve cinsel saldırılara maruz kalma vb.) (Lustig, et al., 2004; Machel, 1996).

Mülteci/sığınmacı çocukların savaş bölgelerinden kaçış rotaları çoğunlukla pek çok belirsizlik ve tehlikeyle doludur. Psikoloji literatüründe, savaş mağduru çocukların yaşadıkları zihinsel ve gelişimsel sorunları vurgulayan pek çok araştırma bulunmaktadır (American Psychological Association [APA], 2010). Savaş mağduru çocuklar (Betancourt, Frounfelker, Mishra, Hussein, & Falzarano, 2015; Jensen & Shaw, 1993) 2001) ve daha spesifik olarak mülteci çocuklarla ilgili (Lustig, et al., 2004; Rousseau, Measham, & Nadeau, 2013) çeşitli araştırmalar mevcuttur. Post-travmatik stres bozukluğu ile ilişkilendirilen depresyon, aşırı kaygı, uyku sorunları ve davranışsal problemler gibi pek çok belirti tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda "doz etkisi" olarak adlandırılan yaşanan travma düzeyinin yüksek olması; travma sonrası stres bozukluğunun düzeyinin de artmasına yol açarak; savaş mağduru bireylerde yukarda bahsi geçen belirtileri daha yoğun olarak yaşamalarına yol açtığı tespit edilmiştir.

Yaşanan savaşlar ve toplumsal çatışma zeminlerinin genişlemesi sebebiyle sığınmacı/mülteci çocukların günümüz okullarındaki nüfusu belirgin bir biçimde artış göstermiştir. Anaakım toplum içinde eğitim sistemine dâhil olan sığınmacı/mülteci çocuklar öğrenme güçlükleri, davranışsal problemler ve psikolojik stres altında eğitim hayatlarına kaldıkları yerden devam etmeye çalışmaktadırlar. Bu yüzden de bu sosyal

grup içinde yer alan çocuklar okul öncesi çağdan ergenlik çağına kadar geniş bir zaman dilimini içine alacak bir şekilde pek çok potansiyel risk altında eğitim hayatlarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Her ne kadar bazı ülkeler, sığınmacı/mülteci çocukların eğitimleri konusunda oldukça köklü tecrübelere sahip olsalar da; bazı ev sahibi ülkelerin eğitim sistemleri bu kırılgan grubun eğitime tam anlamıyla entegre olmalarını sağlayacak olan yasal dayanaklara, sosyal uyum programlarına ve sosyo-psikolojik destek programlarına sahip değillerdir. Bugün pek çok ülkenin eğitim sisteminde sığınmacı/mülteci aileler ve çocukların yeni eğitim sistemine uyumlarının sağlanması noktasında özel destek mekanizmaları yer almamaktadır. Bu boşluğun giderilebilmesi için her şeyden önce sığınmacı/mülteci çocukların ve ailelerinin ihtiyaçları tespit edilmelidir. Her ne kadar literatürde mülteci ve sığınmacıların sosyal, medikal, politik, psikolojik ihtiyaçlarının tespiti ve giderilmesine yönelik oldukça geniş ve kapsamlı bir birikim oluşturabilecek çalışmalar olsa da; mülteci/sığınmacı çocuklarla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların sayısı hala yetersizdir. Dolayısıyla da okul ve eğitim odaklı müdahale ve programlar yeterli sayıda değildir (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen, & Frater-Mathieson, 2004).

1.9.1. Türkiye'de Yaşayan Mülteci/Sığınmacı Çocukların Eğitim Sistemi İçindeki Yerleri

Dünya genelindeki mültecilerin 7,2 milyonu okul çağındadır. Sığınmacı/mülteci çocuklar bulundukları ev sahibi toplum içindeki öğrenci kimlikleriyle bulundukları toplumsal yapının *çeperinde* yer almaktadırlar (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen, & Frater-Mathieson, 2004). Mülteci çocukların sadece %61'i okula gidebilmektedir. İlkokula giden mülteci çocukların neredeyse 2/3'ü ortaöğretime devam edememektedir. Toplamda mülteci çocukların %23'ü ortaöğretime devam edebilmektedir. Dünya genelinde yükseköğretime kayıtlı olma oranı %37 iken; bu oran mülteci çocuklarda %1'dir (UNHCR, 2018).

UNICEF'in 2017'de hazırladığı bilgi notunda yer alan verilere göre, Türkiye'de 1,28 milyon Suriyeli çocuk bulunmaktadır. Okul çağındaki Suriyeli çocuk sayısı 870.000 iken; okula kayıtlı Suriyeli çocukların sayısı 490.000'dir. Eğitim sistemi dışında kalan Suriyeli çocukların tahmini sayısı ise 380.000'dir. Suriyeli mültecilerin

%10'dan daha az bir kısmı Suriye sınırı boyunca yer alan 23 resmî kampta yaşarken, kalan %90'lık kısım ise –çoğunlukla güneydoğuda olmak üzere ve giderek artan şekilde ülkenin kuzey ve batısındaki şehirlerde –kamp dışında ikamet etmektedir. UNICEF, eğitimin üç temel ayağıyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve diğer ortaklarla yakın işbirliği içinde çalışmaktadır. Eğitim 3 temel ayağı, gerek Suriyeli gerekse dezavantajlı Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı çocuklar için sistemin güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitimin kalitesinin artırılması ve eğitime erişim kanallarının çeşitlendirilmesidir. Önemli çabalara ve bugüne dek elde edilen kazanımlara rağmen okula gitmeyen çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için daha ileri düzeyde müdahaleler gerekmektedir (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2017). Türkiye'de eğitim gören Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak bugüne dek bazı önemli kazanımlar kaydedilmiştir: Türkiye'nin 21 ilinde UNICEF tarafından destekli 400'ün üzerinde Geçici Eğitim Merkezi'nde (GEM) 325.000 Suriyeli öğrenci eğitim görmüştür. 498 okul ve Geçici Eğitim Merkezi (GEM) inşa edilmiş, yenilenmiş ya da donatılmıştır. Suriyeli ve Türkiyeli olmak üzere yaklaşık 655.150 çocuğa okul çantası ve kırtasiye malzemesi dağıtılmıştır. Kamp dışında ve kamplarda 12.675 Suriyeli gönüllü öğretmene aylık teşvikler sağlanmıştır. Okuma yazmaya destek amacıyla kamplarda 21 kütüphane kurulmuştur. 29.875 Suriyeli gönüllü öğretmene Olağanüstü Durumlarda Sürdürülebilir Eğitim, zorlu koşulların üstesinden gelme becerileri ve psiko-sosyal destek eğitimi verilmiştir (UNICEF, 2017).

Yapılan araştırmalara göre okul çağında bulunan ve Türkiye, Lübnan, Ürdün; Mısır ve Irak'ta bulunan Suriyeli sığınmacı/mülteci çocukların %40'ından fazlası eğitim sisteminin içinde yer almamaktadır (Carlier, 2018; UNICEF, 2017: 1). 2013 yılında Türkiye "Geçici Eğitim Merkezleri" ve "Geçici Barınma Merkezleri" içinde yer alan eğitim kurumları için Suriye'de okutulan eğitim müfredatını revize edilmiş olarak uygulamaya başlanmıştır (ağırlık daha fazla fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik, Türkçe derslerine verilmiştir) (Yavcan & El-Ghali, 2017). 2014-2015 yılları arasında kamplarda (geçici barınma merkezlerinde) 34 Geçici Eğitim Merkezi; kampların dışında ise 232 Geçici Eğitim Merkezi; Türkiye ve Suriye menşeili vakıf ve derneklerle işbirliği halinde operasyonel hale getirilmiştir (Human Rights Watch, 2016; UNICEF, 2016). Bu okullarda eğitim, temel olarak Arapça dilinde yapılmakta ancak müfredata ek olarak Türkçe dil dersleri de verilmekteydi. 2016 yılında 200 okul

binası; Suriyeli öğrencilere eğitim verilmesi için yeniden dizayn edilmiştir. Bu sayıya ek olarak 170 vakıf-dernek ve belediye binası da Suriyeli öğrencilerin eğitimi için geçici eğitim merkezlerince kullanılmıştır (Yavcan & El-Ghali, 2017).

2018'in Aralık ayı itibariyle örgün eğitim programlarından yararlanan Suriyeli mülteci çocuk sayısı 645.140'a ulaşmıştır. Bu sayı, 2017-18 eğitim öğretim yılıyla kıyaslandığında %5,7 oranında, 2016-17 eğitim öğretim yılıyla kıyaslandığında %31 oranında artmıştır. Bununla birlikte, başta ergenlik çağında olan çocuklar olmak üzere yaklaşık 400.000 Suriyeli sığınmacı çocuk, hâlen okul sisteminin dışındadır. 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda birçok bölgede gençlere ve sığınmacı çocuklara sağlanan hizmetleri arttırma ve çeşitlendirme ihtiyacı ifade edilmiştir. Sığınmacı çocukların hayat becerilerini geliştirmek ve sosyal uyumu arttırmak için daha fazla programa ihtiyaç duyulduğu da vurgulanmıştır (UNICEF Türkiye, 2018: 6). Örgün eğitim programlarına kayıtlı Suriyeli sığınmacı çocuk sayısı 645.140' a (317.761 kız çocuğu ve 327.379 erkek çocuğu) ulaşmıştır. Bu sayı, okul çağındaki sığınmacı nüfusunun %62'sine karşılık gelmektedir. Türkiye - UNICEF Ülke Programı; Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti tarafından elde edilen bu büyük başarıya birçok şekilde katkıda bulunmuştur. Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) programının kapsamı, iki kattan fazla artırılmıştır (UNICEF Türkiye, 2018, s. 9). Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) programının sığınmacıları da kapsayan çocuk koruma bileşeni, 15 ilde tam olarak hayata geçirilmiş ve 53.561 (%49'u kız çocuk) sığınmacı çocuğa ulaşmıştır. Orta ve yüksek düzeyde koruma riskleriyle karşı karşıya olan ve uzmanlaşmış hizmetlere sevk edilen (%43'ü kız çocuk) 4.853 sığınmacı çocuk da ŞEY programından yararlanmıştır. ŞEY programı kapsamındaki nakit transferi bileşenini tamamlayıcı bir nitelik taşıyan çocuk koruma bileşeni, okula gitmeyen veya okulu bırakma riski yüksek olan mülteci çocukların okula kayıt ve devam sürçlerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu hizmetin Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ortaklığında sürdürülebilirliğinin tesis edilmesi ve ulusal sosyal hizmetler çerçevesinde hayata geçirilen topluma erişim sisteminin bir parçası hâline getirilmesine yönelik çalışmalar devam etmektedir (UNICEF Türkiye, 2018: 23).

2017'den beri, 410.740 çocuk, örgün eğitime devam şartını yerine getirme koşuluyla, nakit yardımlardan faydalanmıştır. 2018'in Aralık ayı itibariyle, toplam

12.994 Suriyeli Gönüllü Eğitim Personeli (SGEP) aylık teşvik ödemelerinden faydalanmaktadır. Sığınmacı çocukları Geçici Eğitim Merkezleri'nden devlet okullarına aktarma sürecinde, çocukların entegrasyonunu ve eğitimini desteklemek amacıyla, Suriyeli Gönüllü Eğitim Personelinden yararlanmak için bir strateji geliştirilmektedir. Alan taramaları aracılığıyla 10.490 okul dışı çocuk tespit edilerek, eğitim kurumlarına yönlendirilmiştir (UNICEF Türkiye, 2018: 9). Sığınmacı çocukların örgün eğitim kurumlarına kaydolması alanında önemli bir ilerleme sağlanırken; MEB ve UNICEF, başta ergenler olmak üzere okul dışında kalan çocuklara (ODÇ) yönelik özel destek ve öğrenme olanaklarının tesis edilmesine de büyük önem vermiştir. 2018 yılında MEB ve UNICEF, uzun zamandır okula gitmeyen ve akranlarıyla birlikte örgün öğretime devam etmeye henüz hazır olmayan 10-18 yaş grubundaki sığınmacı çocuklara ikinci bir şans tanımayı hedefleyen Hızlandırılmış Eğitim Programını (HEP) hayata geçirmiştir. HEP kapsamında, ülkenin farklı bölgelerinde bulunan 12 ilde faaliyet gösteren 70 halk eğitim merkezinde MEB onaylı müfredat çerçevesinde sertifikalı eğitimler verilmektedir. Aralık ayı itibariyle HEP'ten faydalanan çocukların sayısı 5.656'ya (2.626 kız öğrenci ve 3.030 erkek öğrenci) ulaşmıştır (UNICEF, 2018: 16).

Birleşmiş Milletler ve partnerleri 2018-2019 yılını kapsayan Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı'nda eğitim için 841 milyon dolar talep etse de; 2017 yılının Eylül ayı için sadece 238 milyon dolar alabilmişlerdir. Hem donör hem de Suriyeli sığınmacı/mültecilere ev sahipliği yapan ülkeler sığınmacı/mülteci çocukların eğitimi için harcadıkları parayı açıklayan şeffaf ve güvenilir bir veri kaynağına sahip değillerdir. Suriyeli çocukların eğitimi BM'in yapmış olduğu hesaplara uygun olarak yeteri kadar finanse edilememektedir. Bu da ev sahibi ülkelerde devlet okullarının üstüne fazla yük bindirmektedir. Okulların ve sınıfların yetersiz fiziksel şartları, öğretmen yetersizlikleri, kalitesiz eğitim ve Suriyeli çocuklar için herhangi bir oryantasyon programının olmaması pek çok Suriyeli çocuğun eğitim sistemi dışında kalmasına neden olmuştur (Carlier, 2018: 1).

1.9.2. Türkiye'de Bulunan Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitimle İlgili Yaşadıkları Sorunlar

Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim hayatlarında karşılaştıkları zorluklar çeşitli saha araştırmalarında tespit edilmiştir. Söz gelimi Konya'da yaşayan Suriyeli çocuklarla ilgili gerçekleştirilen bir araştırmada; eğitim sistemindeki finansal, fiziksel ve beşeri kaynaklardan oluşan sebeplerin çocukların eğitim hayatlarını etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada, okulların fiziksel mekân ve donanımları, eğitimcilerin çok kültürlü ve kimlikli sınıflarda uyguyabilecekleri eğitim-öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanması, kaynaştırma sınıflarının fonksiyonları, okula ulaşım, akran zorbalığı ve denklik noktalarında yaşanan sorunlar çocukların eğitim hayatlarını dolaylı veya doğrudan etkilediği tespit edilmiştir (Taylan & Ok, 2018).

"Türkiye'deki Suriyelilerin Toplumsal Etkisi ve Sosyolojik Görünümü: Kocaeli İli Örneği" araştırmasında eğitimin de dâhil olduğu çeşitli alanları içine alan Suriyeli sığınmacılar için bir uyum modeli önerilmiştir. Önerilen model kapsamında Stratejik Hedef - 2 altında Eğitim Altyapısını Hazırlama başlığı yer almaktadır. Buna göre dil eğitimi ihtiyacı ve dil becerilerinin geliştirilmesini destekleme, diploma denkliği sağlama, eğitim standartlarının belirlenmesi ve öğretim sisteminde uyumlaştırma, müfredatla ilgili sorunların çözümü, ders kitabı ihtiyacı ve öğretmenlerin belirlenmesi, okul binası ve alt yapı ihtiyacına ilişkin sorunların giderilmesi, rehberlik hizmetleri sağlanması, mesleki yönlendirme ihtiyacı ve kabiliyetlerin geliştirilmesi, maddi zorluk yaşayan ailelere çocuklarının eğitimi için maddi destek sağlama, kırtasiye, gıda ve giyim yardımı için finansman araçları oluşturma eğitimle ilgili stratejiler olarak belirlenmiştir (Kolukırık, 2017: 1237). Bahsi geçen araştırmalarda elde edilen bulgular ışığında; Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitimle ilgili yaşadıkları sorunlar aşağıda sıralanmıştır:

▪ *Dil:* Pek çok Suriyeli çocuk için eğitim müfredatının Türkçe olması en önemli sorunlardan biridir. (Brussel Conference, 2017; UNICEF, 2017). Türkçe hazırlık programlarının sayısı ve süresi oldukça kısıtlı ve kısa sürelidir. Suriyeli çocuklar için Türkçeyi daha erken yaşlarda öğrenebilmeleri için okul öncesi eğitim programları

oldukça sınırlı ve yetersizdir. Erken yaşlarda Türkçeyi öğrenebilen çocukların; Türkçe öğrenmeye daha geç başlayan çocuklarla kıyaslandığında akademik olarak daha başarılı olduğu söylenebilmektedir. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı; Suriyeli çocukların Türkçe öğrenebilmeleri için 3.600'den fazla Türkçe öğretmenini istihdam etse de; Suriyeli çocukların eğitim sisteminde yaşadıkları dil bariyeri hala oldukça belirgindir. Bu da çocukların eğitim hayatına katılımlarının ve başarıyı yakalamalarının önünde en önemli problemlerden biridir (Carlier, 2018).

▪ *Hızlandırılmış Eğitim Programlarının Yetersiz Olması:* Pek çok Suriyeli çocuk için okulda geçirmeleri gereken sürelerde; herhangi bir eğitim sisteminin içinde yer almamışlardır. Her ne kadar bazı okullar kendi hızlandırılmış eğitim programlarını geliştirmeyi başarsalar da; Suriyeli sığınmacı çocukların birçoğu bu programları takip etmekte oldukça zorlanmışlar; bu yüzden de eğitim sistemi içinde yer almaktansa çalışma hayatında olmayı tercih etmişlerdir. Ayrıca, çocuklar eğitimdeki kayıp yıllarından dolayı oldukça düşük notlar almakta; bu da onların okula devamlılıkları noktasındaki motivasyonlarını olumsuz olarak etkilemektedir (Carlier, 2018).

▪ *Kısıtlayıcı Prosedürler:* Türkiye eğitim sistemi çocukların eğitime katılabilmeleri için Suriyeli çocukların ikametlerini kanıtlamalarını şart koşmamaktadır ancak Türkiye'de çıkarılan geçici kimlik kartları talep edilmektedir. 2015 yılına kadar neredeyse bütün Suriyeli aileler herhangi bir gecikme olmadan kendileri için düzenlenen bu kimlik kartlarını alabilmişlerdir. Türk yetkililer 2016 yılının Mart ayında yeni bir "kayıt öncesi ve izleme" sistemini devreye sokmuşlardır. Bu yeni sistemin devreye girmesiyle Suriyeli aileler kendileri için düzenlenen bu kimlikleri edinebilmeleri için minimum 6 ay beklemek zorunda kalmışlardır. Bazı okullar geçici kimlik kartlarına sahip olmalarına rağmen çocukların okula kayıtlarını gerçekleştirmemiş ve diğer resmi belge ve dokümanların tamamlanmasını istemişlerdir (Human Rights Watch, 2016, 2017).

▪ *Eğitim Kapasitesinin Yetersizliği ve Diğer Bariyerler:* Suriyeli çocukların Türkiye'de eğitim sistemine katılmalarında karşı karşıya oldukları bir diğer bariyer ise sığınmacı çocukların sayılarının fazla olduğu illerde yer alan okullarda fiziksel alan yetersizlikleridir. Ayrıca, yeterli sayıda öğretmen de bulunmamaktadır. Mevcut

öğretmenler ise Suriyeli çocukların eğitimi noktasında yeterli eğitime sahip değillerdir. Bu yüzden de sınıflarında bulunan Suriyeli çocuklara nasıl davranılması gerektiği ile ilgili yeterli enformasyona sahip değillerdir (Carlier, 2018).

1.10. SIĞINMACI VE MÜLTECİ NÜFUS İÇİNDE RİSK VE DAYANIKLILIK

Literatürde sığınmacı/mülteci nüfus içindeki risk ve dayanıklılık çalışmalarının sayısının yeterli olmadığı söylenmektedir. Ancak, literatür içinde tanımlanmış pek çok spesifik risk faktörü sığınmacı/mülteci nüfusun karşı karşıya gelmesi muhtemel olan risk faktörleriyle örtüşmektedir. Diğer dezavantajlı nüfus gruplarından farklı olarak mülteci/sığınmacı nüfusun karşılaşması muhtemel ve risk oluşturan en önemli faktörlerden birisi de ev sahibi ülkenin kültürüyle kendi ülkelerindeki kültürel beklentilerin farklılaşmasından kaynaklanan yeni çatışma alanlarının oluşmasıdır. Söz gelimi, iyi eğitim almış ebeveynlerin çocukları olmak çoğunlukla çocuklarının da kaliteli bir eğitim almalarına vesile olmaktadır ancak ana vatanını terk ederek başka bir ülkeye zorunlu göç eden ve iyi eğitim almış ebeveynler ev sahibi ülkede nadiren kendi kalifikasyonlarını karşılığı olan bir alanda iş bulabilmektedir. Bu da ebeveynlerin statü kaybından meydana gelen ve çocukları üzerinde olumsuz etkileri olan bazı sonuçlara yol açmaktadır (Montgomery J. R., 1996). Sığınmacı aileler ev sahibi ülkeye vardıklarında arkadaşlar ve destekleyici bir sosyal çevre kısacası ana vatanlarında sahip oldukları sosyal sermaye birikimlerinden de faydalanamamakta; iyi sosyal beceriler gibi kişisel dayanıklılık faktörleri ev sahibi ülkede dil ve kültürel avantajları olmadan fonksiyonel olamamaktadır (Anderson, 2004).

Mülteci/sığınmacı ailelerin çocuklarının ise ebeveynlerinin yaşadıkları travmayı ve bu travmanın getirdiği sonuçları ebeveynlerine kıyasla daha yoğun bir biçimde tecrübe ettikleri söylenebilir. Sığınmacı/mülteci çocukların ebeveynleri kendileri halihazırda stres altında oldukları için çocuklarının yaşadıkları stres ve stresin oluşturduğu travmanın çoğunlukla farkında olamamaktadırlar. Bu yüzden de okul sığınmacı/mülteci çocukla ev sahibi ülkenin kültürel yapısının ve ülkeye ilişkin olan değerlerin ilk kez karşılaştıkları ve çocuklara potansiyel bir çevresel veya ekolojik destek sağlayan ilk mekan olduğu için okulla sığınmacı/mülteci çocukların kurduğu ilişki dayanıklılığın inşası açısından oldukça önemlidir (Anderson A. , 2004). Bu

yüzden de okullar göçmen çocukların hayatlarını pozitif yönde değiştirecek olan bir güce ve potansiyele sahip kurumlar olarak; göçmen çocuklara mentor, öğretmen, akran grup ilişkilerini aynı anda sunabildiği için çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde aktif rol oynamaktadırlar (Sleijpen, Mooren, Kleber, & Boeije, 2017; Werner E. E., 1993). Hatta bazı durumlarda çocuklar ailelerinin dayanıklılık geliştirmelerinde de etkili olabilmektedirler. Söz gelimi çocuklar ev sahibi ülkede dâhil oldukları eğitim sistemi aracılığıyla ebeveynlerinden daha hızlı bir şekilde göç ettikleri ülkede konuşulan ana dile hâkim oldukları için ailelerini ilgilendiren konularda (örneğin, hastanede muayene olmak vb.) ailelerine tampon mekanizma olarak destek olmakta bu da çocukları; aileleri açısından önemli bir dayanıklılık kaynağına dönüşmelerine yol açmaktadır (Hinton, 2000). Bu yüzden de dayanıklılığın geliştirilmesi ile ilgili çalışmaların çocuk odaklı ve kültürel hassasiyetinin olması oldukça önemlidir (Anderson, 2004).

Özellikle de 2011 yılında Suriye'de çıkan iç savaştan sonra Türkiye'ye göç eden Suriyeli sığınmacıların sayısı dramatik bir biçimde artmıştır. Sayıları hızlı bir biçimde artan mülteci/sığınmacılara ihtiyaçları olan temel hizmetleri/servisleri sağlamak çocukların ve ailelerin ihtiyaç duydukları temel gereksinimlerin tespit edilmesi ve gerekli kaynakların sağlanması ile ilişkilendirilen çalışmalara global bir ilgi oluşmuştur. Mülteci/sığınmacı nüfusun temel ihtiyaçları ve gereksinimlerinin karşılanması bu kırılgan grup için spesifik olarak tespit edilen risk faktörlerinin minimize edilmesiyle gerçekleştirilebilir. Mülteci/sığınmacı nüfus için edinilen bilgi farklı bir kültürel/etnik kimliğe sahip mülteci/sığınmacılardan oluşan başka bir grup için de genellenebilmektedir (McEwen, 2007). Werner (2000)'ın da belirttiği gibi mülteci/sığınmacı çocuklardan oluşan nüfus grupları için koruyucu faktörler etnik, sosyal sınıf ve coğrafi sınırları aşmaktadır. Eğer bu argüman Werner'in iddia ettiği gibi kabul edilse dahi; gelişimle ilgili evrensel varsayımlar bütün nüfus grupları için gelişimsel süreçleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden de mülteci/sığınmacı çocuklar ve ailelerini daha geniş sosyo-kültürel çevre bağlamında anlamlandırmak oldukça önemlidir. Mülteci/sığınmacı aileler için spesifik olarak geliştirilecek müdahale araç ve stratejilerin kültürel hassasiyetleri olmalıdır (Davies & Webb, 2000; Raghallaigh, 2018).

Mülteci/sığınmacı çocukların karşılaştıkları stres üreticileri ve yerinden edilme olgusu normal gelişimsel süreçlerini kesintiye uğrattığı için mülteciler içindeki en kırılgan grup içinde değerlendirilmektedir (Weine, ve diğerleri, 2014). Genç mülteci/sığınmacılardan oluşan gruplar misafir oldukları ülkelerin kültürel ve eğitimsel dokusunun bir parçası oldukları için eğitim sektörünün içinde yer alan profesyonellerin mülteci çocukların pozitif yönlü adaptasyonlarını geliştirmelerine katkı sağlamak için dayanıklılıkla ilgili kaynakların araştırılıp yorumlanması oldukça önemlidir (Pacione, Measham, & Rousseau, 2013; Raghallaigh, 2018).

Yaşanan travma ve psikopatoloji arasındaki ilişki savaş ortamından etkilenmiş olan çocukların yaşadıklarının değerlendirilmesi ve anlamlandırılması için oldukça sınırlı bir çerçeve çizmektedir. Söz gelimi bazı savaş mağduru çocuklar şaşırtıcı bir şekilde yaşadıkları ve maruz kaldıkları olumsuz şartlara rağmen dayanıklılık geliştirebilmekte ve yukarıda sayılan belirtilerin hiçbirini göstermemektedir (Bonanno & Mancini, 2008). Ayrıca, doz etkisi bireylerin yaşamlarının farklı aşamalarında farklı şekillerde tecrübe ettikleri olumsuz yaşam şartlarının yol açtığı stres örüntülerini ve bu örüntüler arasındaki ilişkileri derinlemesine açıklayamamaktadır (APA, 2010). Mülteci/sığınmacı çocuklarda travma sonrası stres bozukluğuna ilişkin belirti ve/veya belirtilerin tespit edilmesi; çocukların savaş travmasına maruz kaldıkları ülkedeki sosyo-kültürel yapısını ve stresli ve iyi olma halini oluşturan kültürel çeşitlilikleri yansıtmamaktadır (Berry, 1980; Summerfield, 2000). Ayrıca, literatürde savaş mağduru çocuklarda dayanıklılığı oluşturan faktörlerin anlamlandırılmasıyla ilgili olan çalışmaların sayısı henüz yeterli değildir (Betancourt, Frounfelker, Mishra, Hussein, & Falzarano, 2015; Bonanno & Mancini, 2008).

1.10.1. Mülteci/Sığınmacı Çocukların Karşı Karşıya Kaldıkları Travmatik Stres Üreticileri

Mülteci nüfus işkenceye maruz kalma ve ölüm korkusuyla kendi ülkelerini terk etmek zorunda kalan bireylerden oluşmaktadır (UNHCR, 1951). Yeni bir ülkeye göç ederken; çocuklar uyum, linguistik farklılıklar ve geniş aile üyelerinden zorunlu ayrılmadan kaynaklanan pek çok stres kaynağını aynı anda tecrübe edebilmektedirler (Oppedal, 2011; Theron, ve diğerleri, 2011). Mülteci/sığınmacı çocuklar yerinden

edilme, evsiz kalma, şiddete maruz kalma ve/veya aile üyelerinden birini veya birilerini kaybetme gibi pek çok travmatik olayla karşılaşan bir gruptur ve hâlihazırda dezavantajlı grup içinde kabul edilen mülteciler arasındaki en dezavantajlı grubu oluşturmaktadır. Mülteci/sığınmacı çocuklar için dayanıklılığın gelişmesine yardımcı olan faktörlerin belirlenmesi bu grup içinde yer alan nüfusun sayısı gittikçe arttığı için oldukça önemlidir. Mülteci/sığınmacı çocuklar göç öncesi, göç aşaması ve göç sonrasında çoklu kronik travmalarla karşılaşmaktadırlar. Aşağıdaki tablo; mülteci/sığınmacı çocukların göçü tecrübe ettikleri esnada yaşadıkları travmaları göçün her bir aşaması için ayrı ayrı göstermektedir:

Tablo 3. Göç Süreçlerinin Aşamalarıyla İlişkilendirilen Stres Üreticileri

Göç Statüsü	Stres Üreticileri
Göç Öncesi	Aile üyelerinden birinin kaybı, hayatı tehdit eden olaylar, savaşa, işkenceye ve şiddete maruz kalmak ve insan hakları ihlalleri (Bronstein & Montgomery, 2011; Goodman, 2004; Kia-Keating & Ellis, 2007; Weine, ve diğerleri, 2014); ait olduğu kültür ve toplum yapısıyla bağların kopması (Cook, ve diğerleri, 2003) ana vatanlarında tecrübe ettikleri ayrımcılık ve travma (Earnest, Mansi, Bayati, Earnest, & Thompson, 2015).
Göç	Cinsel şiddet (Hodes, Jagdev, Chandra, & Cunniff, 2008); Okul veya iş hayatını zorunlu terk (Bronstein & Montgomery, 2011; Earnest, Mansi, Bayati, Earnest, & Thompson, 2015); güvenli olmayan yaşam şartları, yaşayacak bir yere sahip olmamak (Rana, Qin, Bates, Luster, & Saltarelli, 2011); uygun olmayan şartlarda mülteci kamplarında yaşamak (Edge, Newbold, & McKeary, 2014); mültecilik süreci boyunca temel haklarının inkâr edilmesi (MacMillan, Ohan, Cherian, & Mutch, 2015).
Göç Sonrası/Yerleşme	Göç ettikleri ülkelerde bakım ve koruma sistemlerinin erişilebilirliği ile ilgili yaşanan sorunlar ve zorluklar (Bronstein & Montgomery, 2011); konuk oldukları toplumun dili ve kültürel değerlerini anlamamalarından kaynaklanan damgalanma ve ayrımcılık (Earnest, Mansi, Bayati, Earnest, & Thompson, 2015); kültüre yabancılaşma ve kültür çarpışması (Gibson, 2002; Goodman, 2004) diğer mültecilerden ayrılma (Goodman, 2004); birden fazla kez taşınma/yer değiştirme (Weine, 2011).

Kaynak: Aktaran (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016: 332).

Mülteci/sığınmacı çocuklar oldukça fazla sayıda stres üreticisi ve travmatik olayla karşılaştığı için göç hikâyeleri, yerleşmeleri ve yerleştikleri yeni toplumsal

yapıya uyum sağlama süreçleri oldukça zorlu aşamalar olarak tanımlanmıştır. Stres üreticiler temel olarak üç periyoda ayrılmaktadır: (i) göç-öncesi dönem (kendi ülkelerinde tecrübe ettikleri travmatik olaylar vb.), (ii) göç süreci (misafir ülkeye ulaşmadan göç serüvenleri boyunca karşılaşabilecekleri söz gelimi düşmanlık gibi olumsuz davranışlar), (iii) göç sonrası dönem (göç ettikten sonra aileden ayrılma vb) (Li, Liddell, & Nickerson, 2016; Pacione, Measham, & Rousseau, 2013). Her ne kadar mülteci/sığınmacı gençlerle ilgili olan literatür her bir göç periyoduyla ayrı ayrı ilişkilendirilebilen mental sağlık ve eğitimle ilgili yaşadıkları zorluklarla ilgili hatırı sayılır sayıda çalışma yer alsa da (Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012; Müller, Büter, Rosner, & Unterhitzenberger, 2019; Sangalang, et al., 2018) araştırmacılar mülteci/sığınmacı çocukların yaşadıklarını ve tecrübe ettiklerini dayanıklılık merceğinden değerlendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadırlar (Masten, 2012).

Mülteci/sığınmacı çocuklar savaş ortamını tecrübe ettikleri için yaşamlarında karşılaştıkları büyük güçlüklere rağmen başarılı çıktılar üretebilmekte ve dayanıklılık geliştirebilmektedirler (Davies & Webb, 2000). Bu çocukların diğer dezavantajlı çocuklardan farklı olarak dayanıklı olmalarında kendi çabaları ve motivasyonları fazladır çünkü birçoğu ‘mağdur’ veya ‘kurban’ olarak nitelendirilmek istememektedir. Bu grup arasında yer alan bazı çocukların diğerlerinden farklı olarak nasıl başarıya ulaştıkları mülteci ve sığınmacı çocuklarla çalışan eğitimciler, psikologlar, sosyal çalışmacılar ve politika belirleyiciler açısından müdahale araçları ve içeriklerinin belirlenmesinde oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Etkili müdahale araçlarının belirlenmesinde önemli olan husus çocukların güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilerek; buna göre gerçekçi ve fonksiyonel stratejilerin oluşturulmasıdır. Fazel and Stein (2002)’a göre özellikle de mülteci aileler için müdahale stratejilerin belirlenmesine duyulan ihtiyaç hızla artmaktadır. Bu müdahale stratejileri bireysel ve aile düzeyinde olmalı; aynı zamanda medikal, bilişsel, davranışsal ve eğitim odaklı başlıkları içermelidir (Daud, Klinteberg, & Rydelius, 2008; Fazel & Stein, 2002).

Mülteci/sığınmacı çocuklar ev sahibi ülkeye göç ettiklerinde; göç ettikleri ülkenin politik, sosyal ve kültürel iklimine bağlı olan ve ulusal ve yerel düzeylere göre farklılaşan çeşitli sosyo-ekonomik koşullarla karşılaşırlar (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016). Mülteci/sığınmacı çocukların dayanıklılık kazanmalarını sağlayan en

önemli faktörler eğitim, sağlık gibi temel hizmetlere erişim ve temel ihtiyaçların karşılanması, sosyal aktivitelere katılım, otonomi kazanma, kendi kültürleriyle kurdukları etkileşim, kendi dini pratiklerini özgürce uygulayabilmeleri, aileye bağlılık, pozitif bakış açısı, aidiyet duygusu (pozitif etnik kimlik inşası) ve toplumsal/sosyal destek mekanizmaları (akran grupları ve arkadaş çevresi vb.)'dir.

Dayanıklılık literatüründe travma yaşayan çocuklarla ilgili oldukça az sayıda araştırma bulunmaktadır (Bonanno & Mancini, 2008). Mülteci/sığınmacı çocukların diğer mülteci gruplarına oranla kırılganlıklarından kaynaklanan dezavantajları daha belirgin olduğu için özellikle de bu spesifik grup içinde yer alan çocukların göç süreçlerinin her aşamasında dayanıklılık geliştirmelerine sağlayan faktörlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Mülteci/sığınmacı çocukların dayanıklılıklarıyla ilgili çalışmaların görece olarak kısa bir geçmişi olsa da; bu alana ilişkin yapılan araştırmaların sayısı artmaktadır. Değişen göç örüntüleri ve mülteci/sığınmacı çocukların sayısındaki artış bu trendi tetiklemektedir. Her ne kadar Suriyeli mülteci/sığınmacı krizi 2011'den bu yana güncel bir konu olarak uluslararası toplumun merkezinde yer alan konulardan biri olsa da; Suriye'den gelen mülteci/sığınmacı çocukların dayanıklılıkları üzerine henüz yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Ancak, bu zamana kadar gerçekleştirilen araştırmalarda birbirinden farklı kültürel bağlamlar ve göç tecrübelerinin bulunmasına rağmen; mülteci/sığınmacı çocukların dayanıklılıklarının geliştirilmesinde örtüşen faktörlerin tespit edilmesi oldukça umut vericidir. Yapılan çalışmalarda, mülteci /sığınmacı çocukların pozitif yönlü adaptasyonlarının gelişiminde sivil katılımın kritik öneminin olduğu tespit edilmiştir (Jensen & Laplante, 2015).

Mülteci/sığınmacı çocukların dayanıklılık geliştirmelerine ilişkin henüz yeterli araştırmanın bulunmadığı bir başka alan da müdahale alanıdır. Hangi tip müdahalelerin ve sosyal politikaların mülteci çocuklar için en etkili olduğu hala derinlemesine araştırılması gereken bir konudur. Araştırmacıların, çocukların ve ailelerin üstesinden gelmek zorunda kaldığı yerel ve ulusal siyasi iklimi de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bazı ülkeler tarihlerinde ilk kez göçmen ve mülteci çocukları kabul ederken; geçmişte açık kapı politikası uygulayan bazı ülkelerin ise Suriye ve Afganistan'daki savaştan ve terör olaylarından kaçarak üçüncü ülkelere

iltica talebinde bulunan mülteci ve sığınmacı nüfusunun dramatik artışından dolayı mülteci politikalarını gözden geçirmektedirler (UNHCR, 2014). Her halükarda mülteci çocuk ve ailelerinin dayanıklılıkla ilgili tecrübelerini daha derinlemesine anlamlandırmak için çocukların güçlü yönlerine odaklanan bir perspektifin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016).

Mülteci/sığınmacı çocukların dayanıklılıkları kendi ülkelerinin toplum yapısıyla ev sahibi ülkedeki toplum yapısı arasında devam eden *müzakere* süreçlerine dayanmaktadır. Müzakere süreçlerine en anlamlı örnek; mülteci/sığınmacı çocukların kendi kültürel kodlarını ve değerlerini ev sahibi ülkeye benimsetmeleri süreci olarak ifade edilebilir. Söz gelimi, çocuk okula kendi dini aidiyetiyle ilişkilendirilebilecek bir nesne veya kıyafetle gelip eğitim gördüğü sınıfta akran zorbalığı ile karşılaşması bu müzakere sürecinin hala devam ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Zaman içinde diğer çocukların sığınmacı/mülteci çocuğun aidiyetine ve sahip olduğu kimliğe saygı göstererek herhangi bir tepki göstermemeleri müzakare sürecinin sona erdiğinin bir göstergesi olarak ele alınabilir. Gerçekleştirilen literatür taramaları ve incelenen araştırmalarda mülteci/sığınmacı çocukların anaakım topluma sosyal uyumlarının sağlanmasında ve sosyal uyum süreçlerinin tanımlanmasında fonksiyonel olarak kullanılabilecek bir kavrama duyulan ihtiyaçtan dolayı bu tez çalışması içinde *müzakere* kavramı kullanılmıştır. Burada başvurulan müzakere kavramı, Ungar tarafından dayanıklılığın temel prensipleri arasında kullanılan bireylerin kanynaklara erişim süreçlerinde başvurdukları müzakere kavramından farklıdır. Araştırmacı tarafından kullanılan müzakere kavramına, sığınmacı/mülteci çocukların sosyal uyum süreçlerinin açıklanmasında başvurulmuştur. Bazı durumlarda bu müzakere süreçlerinin uzun olması çocukların dayanıklılık geliştirmelerini teşvik ederken; bazen de mülteci/sığınmacı çocuklar için yeni stres üreticilerinin oluşmasına yol açmaktadır. Her ne kadar literatürde çocukların dayanıklılıklarını belirleyen faktörler belirli başlıklar altında toplanarak ayrıştırılmaya çalışılsa da; aşağıda bahsedilen başlıklar birbiriyle herhangi bir ilişkisi olmadığı da düşünülmelidir. Aslında, her bir başlık ve başlığı oluşturan faktörler kaçınılmaz olarak diğer faktörlerle de ilişkilidir.

Mülteci/sığınmacı çocukların ev sahibi ülkede dayanıklılıklarını belirleyen değişkenler aşağıda sıralanmıştır:

1.10.2. Bireysel Faktörler

Mülteci/sığınmacı çocuklar açısından psiko-sosyal dayanıklılığı geliştiren pek çok bireysel faktör bulunmaktadır. Bakıcılar ve profesyoneller çocukların bağımsızlıklarını geliştirirken uyum ve dayanıklılığın da geliştirilmesine yardımcı olurlar. Örneğin, Kanada'nın Ontario eyaletinde yaşayan ergenlik çağındaki mülteciler göz önünde bulundurulduğunda; Kanada'da yaygın olan topluluk programları; mültecilerin bazı programları yönetmesini teşvik ederek; onları eyleyen bir aktör olarak desteklemekte ve kendi geleceklerini belirleyebilmeleri için kapasitelerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Edge, Newbold, & McKeary, 2014). ABD'de yaşayan mülteci gençler için; informasyonel destek aracılığıyla sağlanan koruyucu mekanizmalar; mülteci çocukları ve ailelerini konuk oldukları toplumda yararlanabilecekleri servislerle ilgili destekleyerek karşılaşabilecekleri sorunlara karşı hazırlıklı olmalarını sağlamaktadır (Weine, ve diğerleri, 2014).

Dayanıklılığa bireysel düzeyde etki eden bir diğer faktör ise pozitif bakış açısına sahip olmaktadır. Söz gelimi ABD Boston'da yaşayan Bosnalı mülteci gençlerin bulundukları durumu kabullenmeleri ve pozitif bir bakış açısıyla karşılamaları; onları göç ettikleri toplumdaki yeni kültürel yapıya uyum sağlamalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Gibson, 2002). Pozitif bir bakış açısına sahip olmanın dışında hayatı anlamlı kılmak ve geleceğe dair umut beslemek farklı sosyo-kültürel gruplara ait olan mülteci çocuklarla yapılan araştırmalarda dayanıklılığı geliştirdiği tespit edilmiştir (Masten & Narayan, 2012). Mülteci/sığınmacı çocukların ait oldukları dinle kurdukları güçlü bağın da dayanıklılıklarını arttırdığı tespit edilmiştir. Söz gelimi Massashusetts'de yaşayan Sudanlı bir mülteci çocuk; savaş ve çatışma ortamından kurtulmasını tanrının bir lütfu olarak gördüğünü (Goodman, 2004); Kanada'da yaşayan Afganlı mülteci gençler; tanrının sunduğu 'ilahi destek' sayesinde kendilerini daha güçlü hissettiklerini vurgulamışlardır (Kanji & Cameron, 2010). Benzer bir biçimde yerinden edilmiş çocuklarla yapılan bir başka araştırmada ise; çocuklar kendilerinin tanrı tarafından terk edilmediğini hissettiklerinde karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dayanıklı olduklarını ifade etmişlerdir (Drury & Williams, 2012).

Farklı yaş gruplarından pek çok çocuk kendi kültürleri ve toplum yapılarına içkin olan beklentiler, normlar ve değerler çerçevesinde savaş ortamını tecrübe etmektedir. Savaş mağduru çocukların ihtiyaçlarının tespit edilmesinde hem bireysel (ontojenik) sistem, bu sistemin diğer sistem bileşenleri ile kurduğu ilişki veya ilişkiler (cinsiyet, zekâ ve fiziksel yapabilirlikler vb.) ve mikrosistem, ekzosistem ve makrosistem gibi daha geniş sistemleri içine alan bileşenlerle geliştirilen ilişki ağlarının anlamlandırılması açısından oldukça önemli rol oynamaktadır (APA, 2010). Savaşla ilişkili olarak gelişen travmalar bilişsel, duygusal, ahlaki, sosyal ve psikolojik süreçleri etkileyerek çocuklar açısından çok yönlü sonuçlara yol açabilmektedir (Qouta, Punamäki, & Sarraj, 2008). 3-5 yaş arası çocuklar içinde bulundukları toplum yapısında kendi duygularını ve fiziksel fonksiyonlarını regule etmeyi öğrenmeleri bilişsel, psikolojik ve fiziksel gelişimleri açısından önem arz etmektedir ancak çocukların içinde bulundukları şiddet ve belirsizlik ortamları çocukların regülasyon becerilerinin gelişimine engel olmaktadır (Punamäki, 2002). Masten (1990) çocukların kendi bakımlarından sorumlu olan yetişkin veya yetişkinlerden geçici bir süreliğine ayrılmalarının bile oldukça stresli olabileceğini belirtmiş ve ebeveynlerinin geri döneceklerini idrak etmelerine yardımcı olan bilişsel becerileri tam olarak gelişene kadar; geçici ayrılıkların bile çocuklar üzerinde oldukça yıkıcı sonuçlara yol açabildiği ifade edilmiştir (APA, 2010).

Okul çağına gelmiş olan çocukların gelişimsel görevleri akran gruplarıyla kurulan ilişkiler ve okul çevresiyle yakıdan ilişkilidir (Durkin, 1995). Savaş, yerinden edilme ve yeniden başka bir ülkeye yerleşme çocukların temel ilişki ve aktivitelerini kesintiye uğrattığı için özellikle de okul çağına gelmiş olan çocuklar üzerinde agresif davranış kalıpları geliştirmelerine yol açmaktadır (Chimienti, Nasr, & Khalifeh, 1989; Punamäki, 2002). Bazı araştırmalarda savaş ortamını ve koşullarını tecrübe eden ergenlik çağında bulunan çocukların; yaşları kendilerinden küçük olan çocuklara göre daha yoğun stres bozukluğu geliştirdiği tespit edilmiştir (DSW, Pynoos, Fairbanks, Al- Ajeel, & Al- Asfour, 1993; Ibrahim & Ismail, 2018; Macksoud & Aber, 1996). Yaşları büyük olan çocuklar gelişimleriyle ilgili olan süreçlerle yaşadıkları toplumda daha fazla sayıda ve daha derin ilişki ağları geliştirdikleri için savaş koşullarında tecrübe ettikleri veya yaşadıkları şiddet ortamı; başkalarıyla ilgili güvenlik ve güven ortamının oluşumunu engellemektedir (Punamäki, 2002). Ancak, bunun tam tersini

düşünmek de mümkündür. Bazen yaşları büyük olan çocuklar bilişsel becerileri geliştiği ve mücadele stratejilerini daha geniş bir perspektiften oluşturabildikleri için yaşları küçük olan çocuklara göre kendilerini tecrübe ettikleri olumsuz şartlardan daha etkili bir şekilde koruyabildikleri de söylenmektedir (Jensen & Shaw, 1993; Pine, Costello, & Masten, 2005). Genel olarak ifade etmek gerekirse; birbirinden farklı değişkenlerin içinde olduğu oldukça kompleks bir yapıda yer aldığı için yaşla ilişkilendirilen dayanıklılığın yorumlanması oldukça karmaşık bir hale dönüşebilmektedir (Garbarino & Kostelny, 1996; Hobfoll, ve diğerleri, 1991; Niesel & Griebel, 2005). Sun ve Stewart'a (2007) göre, çocukların dayanıklılıklarını etkileyen karakterlerini şekillendiren cinsiyet farklılıklarının özellikle de ilkokul çocukları açısından daha dikkatli araştırılması gerekmektedir.

1.10.3. Toplumsal Faktörler

Kültür bir toplumun ayırt edici manevi, maddi, entelektüel ve duygusal özellikleri olarak nitelendirilen ve edebiyat, yaşam biçimi, kültürel ve dini pratikler, değerler ve inançlar sistemini kapsayan kolektif bir değerler bütünüdür (UNESCO, 2002); Padilla ve Perez'e göre (2003) kültürleşme veya kültürel uyum süreci yeni bir kültürel ve toplumsal yapı ile karşılaşan failin kültürel geçişe izin vererek kendine ev sahibi toplumun sosyo kültürel ve ekonomik yapısıyla nasıl ve hangi şartlarda uyum sağlayacağına karar vermesiyle ilgilidir. Bazı göçmenler ev sahibi kültürün değerleri, inançları ve diline uyumlu davranmayı öğrenerek bir nevi sosyal yetkinlik veya yeterlilik geliştirmektedir.

Savaş mağduru bölgelerde ve ülkelerde mülteci/sığınmacı çocukların cinsiyetleri üzerinden gerçekleştirilen analizler; kız ve erkek çocuklarının savaş koşullarını tecrübe etmelerinin birbirinden farklılaşabileceğini göstermiştir. Kız çocukları ve kadınlar seks köleliği, tecavüz, cinsel şiddet gibi; erkek çocukların tecrübe ettiğinden daha farklı olumsuz şartları tecrübe ettikleri ortaya çıkmıştır (Machel, 2000; Women's Refugee Commission, 2004). Dolayısıyla yerinden edilme süreçlerinde kız çocukları erkek çocuklarından daha farklı fiziksel, psikolojik ve kültürel etkilere maruz kalmaktadırlar. Bu yüzden de kız çocukları savaş sonrasında

ailevi ve kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan stres üreticilerinden daha fazla etkilenmektedir (Lien, Claussen, Hauff, Thoresen, & Bjertness, 2005; UN, 2007).

Bazı çalışmalar erkek çocukların cinsel olmayan şiddet koşullarına daha fazla ve daha sık maruz kaldıklarını ve hatta çocuk askerler olarak savaş bölgelerinde gerçekleşen çatışma ortamlarında pro-aktif olarak rol aldıklarını belirtmiştir (Allwood, Bell-Dolan, & Husain, 2002; UN, 2007). Ancak, literatürde kız ve erkek sığınmacı/mülteci çocukların göç öncesinde, esnasında ve sonrasında tecrübelerinin dayanıklılık geliştirmelerine etkilerini cinsiyet ayrımı bazında analiz eden yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Cinsiyetin dayanıklılık üzerine etkilerinin analiz edildiği bir çalışmada, kadın sığınmacıların erkek sığınmacılara göre yaşadıkları travmatik olaylardan daha yoğun bir şekilde etkilenerek; erkek sığınmacılara göre daha yüksek düzeyde travma sonrası stres bozukluğu geliştirdiği tespit edilmiştir (Hodes, Jagdev, Chandra, & Cunniff, 2008). Suriyeli sığınmacı çocuklarla gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise aile desteğinin önemi, dini aktivitelere katılım, eğitime verilen önem düzeylerinde kız ve erkek çocukları arasında farklılıkların olduğu belirlenmiştir (Cummings, 2017).

Başka bir ülkeye göç edip yerleştikten sonra ailelerin çocuklarına ilişkin geliştirdikleri kültürel beklentiler kız ve erkek çocuklar açısından farklılaşabilmektedir (Blau, 2015; Samari & Coleman-Minahan, 2018). Söz gelimi, kız çocuklar aile içinde değişen roller, sosyal uyum ve cinsel normlarla ilişkili olan daha farklı ailevi baskılara maruz kalabilmektedir (Arab & Sagbakken, 2019; Warikoo, 2005). Pek çok kültürde yer alan erkeklerden farklı olarak kız çocuklarının ev içi ve temel bakımla ilgili sorumlulukların olmasından kaynaklanan sterotipleştirme; göç edilen ülkede kız çocuklarının ailesi ve kendisi arasında çeşitli gerilimlerin ve çatışma ortamlarının oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Söz gelimi göç edilen ev sahibi ülkenin kız çocuklarıyla ilgili kültürel normları; kız çocuklarının eğitim sistemi içinde yer almasını öncelerken; çocukların içinde bulundukları aile yapısı ve yerleşik kültürel normlar; eğitimi kız çocukları için oldukça önemli bir sosyal mobilite aracı olduğunu reddedip; kız çocuklarının eğitim hayatına katılımını engellemek için çeşitli bariyerler oluşturabilmektedir. Ancak, bazı araştırmalara göre de aileler tarafından çocuklara kurulan baskılar mülteci /göçmen kız çocukları açısından oldukça avantajlı bir zemin

de sunabilmektedir (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2002). Bu argümana benzer bir biçimde kendi yerleşik kültürlerine uygun olan rolleri üstlenip uygulayan kız çocuklarının daha güçlü bir kültürel kimlik algısı geliştirdiklerinine dair araştırma bulguları mevcuttur (Warikoo, 2005). Erkek çocukları aile baskısı ve dış dünyaya angaje olabilmek için geliştirdikleri özgürlük alanlarını (sosyal aktivitelere katılım, iş arama eğitim sistemine dâhil olma vb.) aynı anda tecrübe ettikleri için kültürel kimliklerine ilişkin geliştirdikleri bağ kız çocuklarından daha zayıf olabilmektedir. Bazı durumlarda ailelerin kız çocukları üzerindeki denetim ve gözetim mekanizmalarının erkek çocuklarına oranla daha katı olması; ileride kız çocuklarının erkek çocuklarından daha başarılı akademik performanslar sergilemelerine yol açtığı da söylenmektedir (Portes & Rumbaut, 2001). Ancak, kız ve erkek çocuklarına ilişkilendirilen kültürel beklentiler ve aktif bir biçimde bürünmeleri istenen sterotiplerce şekillendirilen koruyucu süreçlere yönelik daha derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (APA, 2010).

Pek çok araştırmacı çocukların kendi kültürleri ve ev sahibi toplumun kültürü arasında sıkışıp kaldığını belirtmiştir (Bartlett, Mendenhall, & Ghaff ar-Kucher, 2017; Renzaho, Dhingra, & Georgeou, 2017; Rothe, Tzuang, & Pumariega, 2010). Sığınmacı/mülteci ailelerin kendi toplumsal ve kültürel değer yargılarına göre şekillenen ebeveyn pratiklerinin; araştırmacılar tarafından dikkate alınması gereken bir fay hattı oluşturduğuna dair bir argüman bulunmaktadır. Ancak, bazı araştırmacılar söz edilen bu fay hatlarının kontrol edilmesi gereken bir tehlike olarak ele alınmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Başka bir deyişle ifade etmek gerekirse; ebeveynlerle ilgili faktörlerin birer risk faktörü olarak addedilmesinden ziyade; mülteci/göçmen aileler dayanıklılık perspektifinden çalışılmalıdır (Coll, Akerman, & Cicchetti, 2000).

Garcia Coll and Akerman'a göre (2000) mülteci/sığınmacı aileler ve ev sahibi toplumun kültürel farklılıkları çalışılırken; kültürler nasıl olması gerektiğinden ziyade olduğu gibi ele alınmalıdır. Ev sahibi toplumun bir parçası olan araştırmacıların; inceledikleri mültecilerin/sığınmacıların kültürüne yabancı oldukları için mülteci/sığınmacı çocukların başarılı olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceğini kendi kültürel değerlerini yansıtan perspektifti referans alarak değerlendirmemeleri oldukça önemlidir. Yapılacak olan araştırmalarda, her bir kültür ve o kültürün taşıdığı

değerler, normlar, sosyal ilişki ağları bu değer kümelerinin içinde yer aldığı orijinal (menşe) kültüre göre değerlendirilmelidir (Abrams, 2014).

Bazı vakalarda, mülteci aileler ev sahibi toplumun kültürel yapısına entegre olmaktan ziyade; kendi kültürel pratiklerini devam ettirmek isteyebilirler. ABD'nin Massachusetts eyaletinde yaşayan 18 yaşındaki Bosnalı mülteci çocukların kendi kültürleriyle ilgili aidiyet bilinçlerinin yüksek olması ve kendi kültürlerine sadık olmaları en önemli koruyucu faktörler arasında yer aldığı vurgulanmıştır (Gibson, 2002). Örneğin bazı ebeveynler çocuklarının kendi ana dillilerini konuşmalarını tercih ederken; diğer aileler çocuklarının ev sahibi toplumun dilini öğrenmelerini tercih edebilirler. Ya da bazı aileler ev sahibi toplumun kültürüne tümüyle entegre olmayı tercih ederken; bazıları da kendi geleneksel kültürlerinin bir kısmını devam ettirmek isteyebilirler (Summerfield, 2000). Çocuklar; özellikle de konuk oldukları ülkenin eğitim yapısına dâhil olanlar; ebeveynlerinden daha farklı düzeylerde kültürel uyum geliştirebilirler. Hatta aile içinde kültürleşmenin farklı bireyler bazında birbirinden farklı aşamalarda gerçekleşmesi aile içinde bireyler arası çatışmalara da yol açabilmektedir (Birman, 2006; Birman & Poff, 2011; Coll, Akerman, & Cicchetti, 2000). Sığınmacı/mülteci ailede farklı yaş grupları ve cinsiyetler bazında değerlendirildiğinde birbirinden farklı şekillerde gerçekleşen kültürleşme ve bunun oluşturduğu yeni sosyo-ekonomik şartlar sebebiyle; sığınmacı/mülteci çocuklar ev içinde babanın hiyerarşik, geleneksel ve otortiteryan rolünü sorgulayabilmektedirler. Aile arasındaki bu çatışmalar mülteci/göçmen ailenin ev sahibi toplumda geçirdiği zamana göre de değişmektedir (McEwen, 2007). Stodolska and Livengood (2006)'a göre mülteciler/göçmenler ev sahibi toplum yapısının bazı değerlerini benimserken; diğerlerini reddedebilirler. Böyle bir durumda "seçici kültürleşme" gerçekleşmektedir (Eitle, Wahl, & Aranda, 2009: 736). Söz gelimi Müslüman bir kadın göçmen kendi geleneksel kıyafet kodu içinde; ev sahibi ülkede gerçekleşen sosyal organizasyonlara katılım sağlayabilir (Stodolska & Livengood, 2006). Böyle bir durumda ev sahibi ülkenin kültürü tamamen benimsenmemekte ancak sosyo-kültürel faaliyetlere katılım sağlanarak tamamen bir yabancılaşma da gerçekleşmiş olmamaktadır.

Dil, sığınmacı/göçmen ailelerin göç etikleri yeni toplumsal yapıya adaptasyonlarını sağlayan en temel kültürel araçlardan biridir. Mülteci/sığınmacı

çocuklar yeni bir ülkeye göç ettiklerinde her şeyden önce ana akım toplumda konuşulan dilin; kendi ülkelerinde konuşulan dilden farklı olmasından kaynaklanan içinde bulundukları fiziksel alanlara göre farklılaşan çeşitli iletişim sorunlarıyla karşılaşabilmektedirler. Bu yüzden de mülteci/sığınmacı çocukların dil öğrenme tecrübeleri sosyal uyumlarını etkileyen belirleyici faktörler arasında yer almaktadır (Suárez-Orozco, Rhodes, & Milburn, 2009; Tzokov & Terlemezian, 2014; Waniek-Klimczak, ty; Zaker, 2016).

Ev sahibi toplumun dilini öğrenmek çocuklar için önemli bir koruyucu faktör işlevi görmektedir (Porterfield, Akinsulure-Smith, Benson, Betancourt, & Ellis, 2010). Yeni bir dilin öğrenilmesinin; mülteci/sığınmacı çocuklar üzerinde artı bir *sosyal maliyeti* bulunmaktadır. Göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmeleri ile ilgili gerçekleştirilen literatür taramalarında çocukların yabancı bir dil öğrenmelerinden kaynaklanan zorluk ve artı yükleri tanımlayan herhangi bir kavrama rastlanmadığı için söz konusu kavram bu tez çalışmasında üretilmiştir. Gerçekleştirilen literatür taramaları ve saha araştırmalarında yeni göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmek zorunda kalan mülteci/sığınmacı çocukların sosyal uyuma ilişkin yükleri ve üstlendikleri sorumluluklar yetişkinlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İkinci bir dilin kullanımını tam anlamıyla öğrenmek; bir sığınmacı/mülteci çocuğun ortalama 6-7 yılını almaktadır. Bu öğrenme sürecine yaş, okul sisteminde geçirilen zaman dilimi ve etnisite gibi faktörler de etkili olmaktadır (Snow, 1993). Mülteci/sığınmacı çocuklar ev sahibi ülkenin eğitim sistemine dâhil olarak ailelerinde göç edilen ülkenin dilini ilk öğrenenler arasında yer almakta ve bu yüzden de ailelerinin karşılaştıkları iletişimden kaynaklanan sorunlarla baş etmelerinde temel bir destek mekanizması veya tampon mekanizma olarak devreye girebilmektedirler. Bu yüzden de mülteci/sığınmacı çocukların ev sahibi ülkenin dilini öğrenmeleri çocukların üstlenebileceklerinden çok daha fazla bir yük taşımalarına neden olabilmekte bu da dil öğrenmenin sosyal maliyetini oluşturmaktadır. Çocuklar; ailelerinin ana akım toplumla iletişim kurmalarında bir kaldıraç rolü üstlenmesi; kendi yaş grupları içinde yer alan akran gruplarından farklı olarak daha çabuk olgunlaşmalarına yol açabilmektedir (Portes & Rumbaut, 2001). Bu da bazı mülteci/sığınmacı çocukların ailelerinin otoritesini reddetmelerine yol açarak aile içinde yeni çatışma zeminlerinin oluşmasına neden olmaktadır. Ancak, ev sahibi ülkede konuşulan dilin öğrenilmesiyle ilgili olarak

gerçekleştirilen araştırmaların birinde; çocukların dil avantajından dolayı diğer aile bireylerinin karşılaştığı sorunların çözümünde aktif rol oynamalarının; çocukların akademik başarı performansını arttırdığı ve kendilerine sosyal yetkinlik ve öz güven kazandırdığı tespit edilmiştir (Raymond, Perez, Ment, & David V. Chavez, 1998). Dil öğrenme, mental sağlık ve adaptasyon arasındaki ilişkilerin analiz edilmesine dayanan araştırmalara hala ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda elde edilecek olan bulguların eğitimciler ve politika yapıcıların özellikle de mülteci/sığınmacı çocuklarla ilgili olarak geliştirilmesi gereken yeni müdahale araçlarının ve politikaların belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak toplumsal şiddetin çeşitli biçimlerine maruz kalmak pek çok mülteci/sığınmacı çocuğu ev sahibi ülkeye göç ettikten sonra dahi etkilemektedir (Ellis et al. 2008). Sürekli devam eden şiddete maruz kalmanın kümülatif etkileri; çocukların dayanıklılık geliştirmeleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Garbarino & Kostelny, 1996). Özellikle de silahlı bir çatışma ortamına maruz kalınmasından kaynaklanan negatif etkiler mülteci/sığınmacıların göç ettikleri ülkeye yerleşmelerinin ardından devam eden şiddet bağlamında da incelenmelidir. Sığınmacı/mülteci çocuklar için hazırlanacak olan müdahale programlarında pozitif yönlü uyumu sağlayan veya risk faktörlerinin ortaya çıkıp çoğalmasını engelleyen toplumsal faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (APA, 2010).

Dayanıklılık araştırmalarında mülteci/göçmen nüfusun ev sahibi ülkede karşılaştıkları zorluklarla baş etmede sahip oldukları maneviyat ve dini kimliklerinin rolü bireysel faktörler altında incelendiği kadar toplumsal faktörler başlığı altında da incelenebilmektedir. Dini aidiyetlerin güçlü olması aynı zamanda toplumsallığa ve toplumsal bağların güçlü olmasına ilişkin yapılan bir atıftır. Chatters (2000)'a göre mülteci grupların fiziksel ve duygusal kırılganlıklarla başa çıkmalarında dini aidiyetlerinin ve motivasyonlarının güçlü olması olumlu sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dini aidiyetlerin koruyucu etkisi özellikle de ev sahibi ülkede dini pratiklerle ilgili organizasyonlara düzenli katılan nüfusta daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Dini grupların düzenlediği organizasyonlara katılım sağlamak destekleyici ağların genişlemesine yol açarak; göçmen/sığınmacıların dâhil oldukları sosyal (dini) grup içinde diğerleri tarafından önemsendiği duygusu oluşturmaktadır (Chatters,

2000). Örneğin İslam dini güçlü aile ve toplumsal bağların oluşmasına katkı sağlayarak sahip olunan inancın ve dini pratiklerin nesiller boyunca aktarılmasını sağlamaktadır (Stodolska & Livengood, 2006). Chatters'a göre (2000) bireylerin sahip oldukları dini kimlikler ve pratikler negatif olaylarla mücadele etme stratejilerinin bir aracı olarak işlevsel bir mekanizma haline dönüşmektedir. Dini inançlar, pratikler, ailesel değerler ve geleneksel davranış örüntüleri ABD'de yaşayan Liberyalı mülteci çocukların ve Afganlı mülteci çocukların (Kanji & Cameron, 2010) dayanıklılık geliştirmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Weine, ve diğerleri, 2014). Aynı zamanda dini inançlar ve maneviyat hislerinin Somalili mülteci çocuklar için yeni kültüre adaptasyonlarında etkili olduğu tespit edilmiştir (Betancourt, Frounfelker, Mishra, Hussein, & Falzarano, 2015). Yapılan araştırmalarda dini duygularını yoğun bir şekilde yaşayan Liberyalı (Weine, ve diğerleri, 2014) ve Sudanlı mülteci çocukların (Carlson, Cacciatore, & Klimek, 2012) da dayanıklılıklarının fazla olduğu tespit edilmiştir.

Stoldoska and Livengood (2006)'a göre mülteci/sığınmacı çocuklar için dini aidiyetler; dinin geleneksel ve ılımlı fraksiyonları arasında bir çatışma oluşursa önemli bir risk faktörü haline de dönüşebilmektedir. Müslüman kız çocuklarıyla gerçekleştirilen mülakatlarda; bazen yeteri kadar mütedeyyin ve/veya adanmış olarak değerlendirilmelerinden kaynaklanan eleştirilere maruz kalındığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu eğilimin, özellikle de ev sahibi ülkede eğitim hayatına aktif bir biçimde devam eden mülteci/sığınmacı çocuklar için belirgin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla dini kimlik ve aidiyetler bazı durumlarda ve şartlarda mülteci/sığınmacı çocukların sosyal uyumları üzerinde negatif etki oluşturabilmektedir.

Mülteci/sığınmacı çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir bölümü mülteci çocukların ev sahibi ülkeye uyumlarıyla ilgili tecrübelere odaklanmakla beraber; literatürde yeni yerleştikleri toplumsal yapı içindeki dinamiklerin bu uyum üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalar yeterli ölçüde yer almamaktadır. Dahil oldukları etnik gruplardan müteşekkil spesifik alanlarda yaşamaları çocukların adaptasyonları üzerinde çeşitli etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bunun dışında, anaakım toplum yapısı içinde yerleşik olan insanlardan ziyade; kendi etnik-sosyal grupları içinde bulunan yerleşim yerlerinde yaşamak ve

yaşam alanlarını paylaşmak; ev sahibi ülkenin dilini öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri bulunduğu söylenmektedir (Chiswick & Miller, 1996; Ying & Han, 2008). Ancak, mülteci/sığınmacı çocuklarla yapılan bazı çalışmalarda; sığınmacı/mültecilerin kendi sosyo-kültürel grupları içinde yer almalarının; kendi kültürlerine yönelik güçlü bir kimlik inşa etmelerine yardımcı olduğu belirtilirken (Murray, Davidson, & Schweitzer, 2010; Ying & Han, 2008); bazı çalışmalarda ise hem kendi sosyo-kültürel grupları hem de ev sahibi ülkenin sosyo-kültürel gruplarından oluşan görece entegre gruplar içinde yer almalarının kendi etnik kimliklerinin reddetmelerine yol açtığı da tespit edilmiştir. Ana akım kültürün yeni gelenleri sahiplenip içine dâhil etmesi veya tam tersi olarak dışlayıp marjinalleştirmesi de etnik kimliklerin inşa sürecinde belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç itibarıyla ev sahibi topluma uyum sağlanması oldukça karmaşık değişkenlerin bir arada bulunması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin analizinin de yapılması gerektiği için mülteci/sığınmacıların göç ettikleri ülkenin toplumsal yapısına uyum sağlama süreçleri ile ilgili daha derinlemesine çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Etnisite ayrımı ile psikolojik stres, düşük öz güven ve kötü okul performansı arasında kanıtlanmış bir ilişki bulunmaktadır (Sellers, Caldwell, Schmeelk-Cone, & Zimmerman, 2003). Etnik ayrımcılık mültecilerin/sığınmacıların ev sahibi topluma entegre olma süreçlerini olumsuz yönde etkileyen önemli bir stres üreticisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Noh, Morton, Violet, & Rummens, 1999). Yapılan araştırmalarda uygulanan etnik ayrımcılığın özellikle de mülteci çocuklar arasında travma sonrası stres bozukluğuna ve depresyona yol açtığı tespit edilmiştir (Ellis, Kia-Keating, Yusuf, Lincoln, & Nur, 2007).

Bir çocuk veya ergenlik çağında bulunan bir genç için etnik kimliğin inşa süreci oldukça karmaşık bir süreçtir ve pozitif etnik kimlikler öz güvenin ve öz saygının oluşmasına katkı sağlayarak özellikle de risk altında bulunan çocuk gruplarında koruyucu bir faktör işlevi üstlenmektedir (Phinney, Lochner, & Murphy, 1990). Amerika Birleşik Devletleri'nde Somalili çocuklarla yapılan bir çalışmada; iki kültürlü yeterlilikler ve iki kültürlü ilişkilerin; Somalili çocukların ait oldukları kendi etnik grupları ve ev sahibi toplumdan destek görmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Böylelikle çocuklar ailelerinden ve benzer kimlik taşıdıkları akran gruplarından destek

alırken; aynı zamanda öğretmenleri, psikolojik danışmanları ve akran gruplarından da benzer bir desteği görebilmektedir. Avusturalya'da ve diğer kişi başına düşen gelirin yüksek olduğu ülkelerde (Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012) yaşayan mülteci çocuklar için kendi bakımlarından sorumlu olan yetişkinlerin; kendileriyle aynı etnik kökene sahip olması dayanıklılığı geliştiren bir etmen olarak belirlenmiştir (Earnest, Mansi, Bayati, Earnest, & Thompson, 2015). Göçmen/sığınmacı/mülteci çocukların iki kültürlülükleri "psikolojik devamsızlıkların" oluşmasını engellemektedir. Bu, aynı zamanda ana akım toplum ve diğer stres üreticilerinin sebep olduğu ayrımcılığın negatif etkilerinin azaltılmasına katkı sağlamaktadır (Kapteijns & Arman, 2004).

Stodolska and Livengood (2006) mültecilerin etnik dayanıklılık süreçleri üzerinde çeşitli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Mülteciler/sığınmacılar ev sahibi ülkede pozitif uyum geliştirirken ev sahibi ülkenin çeşitli sosyo-kültürel özelliklerini benimsemekte ve aynı zamanda kendi kültürleriyle olan bağlarını devam ettirmeye çalışmaktadırlar. Kendi kültürleriyle olan bağlarını koparmamak için kendi kültürlerine ait olan mutfağa yönelik yeme-içme alışkanlıklarını devam ettirmekte, geleneksel müziklerini dinlemekte ve boş zaman aktivitelerini kendi sosyo-kültürel grupları içinde gerçekleştirmektedirler (Livengood & Stodolska, 2004).

1.10.4. Ailevi Faktörler

Mülteci/sığınmacı çocukların yaşadıkları travma ve savaş ortamının dışında; aile üyelerinden, sevdiklerinden ve bakımlarından sorumlu yetişkinlerden ayrılmalarından kaynaklanan streslere de maruz kalmaktadırlar. Bu stresler, yaşanan travmalar, aile içi rol ve sorumluluklarda meydana gelen değişimler mülteci/sığınmacı aileler içinde yaşanan stresin dozunun daha da artmasına yol açmaktadır (Ahearn & Athey, 1991; Hobfoll, ve diğerleri, 1991). Mülteci/sığınmacı aileler temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için uygun kaynaklara erişilmesi ve yeni kültürel yapıya uyum sağlanması aşamalarında birbirinden farklı ancak çoğunlukla da birbirleriyle ilişkili olan çeşitli bariyerlerle karşılaşmaktadırlar. Yeni bir ülkeye yerleşme ve kendilerine yabancı olan bir kültüre adaptasyonlarından kaynaklanan pek çok stres üreticisine aynı anda maruz kalan mülteci/sığınmacı aile bireylerinde depresyon belirtileri

şiddetlenmekte ve travma sonrası stres bozuklukları gözlemlenmektedir (Miller, ve diğerleri, 2002; Steel, Silove, Bird, McGorry, & Mohan, 1999).

Ailenin yoksulluk içinde olması; şahit oldukları savaş ortamından ziyade; yoksulluğun, çocuklar için daha belirleyici bir risk faktörü olarak ortaya çıkmasına neden olmakta ve bu da çocukların dayanıklılıkları üzerinde yıkıcı bir etkiye sebep olmaktadır (McEwen, 2007). Yoksulluk pek çok kişi için dayanıklılığın oluşmasını engelleyen önemli bir risk faktörüdür (Regional Refugee & Resilience Plan [3RP], 2018-2019). Waxman (2001)'a göre göçmenlerin ev sahibi ülkenin dilini bilmemeleri ya da tam olarak hâkim olamamaları iş bulmalarının önünde en önemli engellerden biridir (Bloch, 2002). Ebeveynlerin bir çoğu sahip oldukları kalifikasyon ve meslek grbuna göre kendi ülkelerinde dahil oldukları işgücü piyasasından farklı bir işgücü piyasası ile karşı karşıya geldikleri tespit edilmiştir. Bu yüzden de ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu kendi ülkelerindeki pozisyonlarında çalışamamakta ve hatta olukça farklı sektörlerde istihdam edilebilmektedir. Söz gelimi üniversite mezunu mülteci/sığınmacı ebeveynler ev sahibi ülkede oldukça düşük maaşlarla istihdam edilebilmektedirler (Hagemann, 2015-2016); (Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü [FAO], 2018). Göç ettikleri ülkede aldıkları eğitimin ve edindikleri iş tecrübelerinin dikkate alınmaması oldukça yıkıcı sonuçlara yol açabilmektedir (Miller, ve diğerleri, 2002); (Yakushko, Backhaus, Watson, Ngaruiya, & Gonzalez, 2008). Toplumsal bir statü kaybı olarak değerlendirilen bu durum, ailenin ekonomik yapısı üzerinde olumsuz etkilere yol açtığı gibi; çocukların da bu durumdan dolaylı olarak olumsuz etkilenmelerine neden olmaktadır. Dolayısıyla, ailelerin yaşadıkları psikolojik stresin dışında; ekonomik stres de göç ettikleri ülkeye uyum sağlama süreci üzerinde oldukça yıkıcı etkilere yol açabilmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmalarda yoğun ekonomik ve sosyal stres altında bulunan ailelerde ev içi şiddetin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Gelles, 1985; Leitner Center, 2018). Şiddetin yaygın olarak gözlemlendiği bir aile ortamı çocukların ihtiyaç duydukları temel kaynaklara erişimlerini de engellemektedir. Söz gelimi, aile içi şiddet ortamının etkisi altında olan mülteci/sığınmacı çocuklar kültürel/dil bariyerleri, birbirleriyle çatışan kültürel değerler ve normlar; bulundukları ülkedeki yasal

statülerinden kaynaklanan korku ve belirsizlik ortamı gibi pek çok faktörün etkisi altında şekillenen stres üreticileri ile karşılaşmaktadırlar (Keller & Brennan, 2007).

Mülteci/sığınmacı ailelerin konuk oldukları ülkelerde karşı karşıya kaldıkları çeşitli adaptasyon sorunlarına rağmen; yapılan araştırmalarda, savaş mağduru pek çok sığınmacı/mülteci ailenin; savaş sonrasında yerleştikleri yeni ülkelerde belirgin dayanıklılık geliştirdiklerine yönelik klinik kanıtlar elde edilmiştir (lustig, Kia-Keating et al. 2004). Örneğin, geniş akrabalık ve kan bağlarının bulunduğu aileler içinde yer alan savaş mağduru mülteci/sığınmacı ailelerin çocukları; her ne kadar temel bakımlarından sorumlu olan bazı kişi veya kişileri kaybetmiş olsalar dahi; geniş aile içinde kendi bakımlarını üstlenebilecek ebeveynleri dışında farklı yetişkinlerin bulunması çocukların bakımının kesintiye uğramasını engellemektedir (Trickett & Jones, 2007). Temel işlevlerini kaybetmemiş olan bir aile yapısının mevcudiyetinin; ciddi travmalardan etkilenmiş olan çocukların yaşamında koruyucu bir faktör işlevi gördüğü tespit edilmiştir (Ajduković & Ajduković, 1993).

Aile içindeki ebeveynlerin çocukları ve aileleri ile ilgili temel fonksiyonlarını yerine getirememeleri çocukların dayanıklılıklarını olumsuz yönde etkilemekte ve çocukların yeni toplum yapısına adaptasyonlarını geciktirmektedir (APA, 2010). Londra'da aileleriyle yaşayan mülteci çocukların travmatik tecrübelerinin olumsuz etkilerini daha kolay atlattıkları tespit edilmiştir (Hodes, Jagdev, Chandra, & Cunniff, 2008). ABD'de yaşayan mülteci çocuklar için aileleri veya koruyucu aileleriyle göç edenlerin ailelerinden aldıkları desteğin ve aileyi bir arada tutan bağların psiko-sosyal dayanıklılıkla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Carlson & Sroufe, 1995; Weine, ve diğerleri, 2014).

Fazel and Stein (2002)'a göre içinde bulunulan güçlüklere mülteci/göçmen ailelerin verdikleri yanıt çocukların dayanıklılığı üzerinde belirleyici etkileri bulunmaktadır. Short and Johnston (1997) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada mülteci annenin düşük seviyede stres yaşamasının; ev sahibi toplumun dilinin iyi kullanılmasına olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, aileler ve çocuklar ev sahibi ülkede karşılaşılan güçlük ve zorluklara beraber göğüs gerdikleri için karşılaşılan güçlüklere verdikleri cevaplar ve tepkiler ile psikolojik uyum düzeyleri

arasında bir korelasyon bulunmaktadır (Short & Johnston, 1997). Ebeveynlerin çocukları ve birbirleriyle kurdukları ilişki mülteci/göçmen ailelerin ev sahibi toplumdaki uyumlarının bir göstergesi olarak ele alınabilmektedir (Punamäki, Qouta, & El-Sarraj, 2001). Ebeveynlerin çocuklarına duygusal ve sevecen yaklaşımları koruyucu faktörlerin oluşmasına katkı sağlarken; tam tersi bir durum da çocukların kırılganlıklarını arttırmaktadır. Garborino and Kostelny (1996)'e göre fonksiyonel aile sistemleri risk faktörü ve olumsuzluklarla karşılaşan çocuklar için tampon bir mekanizma işlevi görmektedir. Dolayısıyla, mülteci olmanın ve ülkelerinde şahit oldukları savaş koşullarının olumsuz etkisi altında kalan çocuklar; ev sahibi toplumda aileler koruyucu işlevini yerine getirmediği durumlarda önemli gelişimsel problemlerle karşılaşabilmektedirler. Qouta and El Sarraj (1997)'a göre yaşanan çatışma ve savaş ortamı ailelerin çocuklarını koruma, güven ve güvenlik inşa fonksiyonunda çeşitli aksaklıklara neden olmaktadır. Çocukların korunması ve temel maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılama fonksiyonunu kaybeden mülteci/göçmen aileler çocukların ihtiyaçları olan duygusal ilgi ve gerekli disiplini sağlayamamaktadırlar. Ailenin işlevini yitirdiği bu gibi şartlarda çocuklar bazen çeşitli kahramanlık roller üstlenerek; karşılaştıkları olumsuz şartların negatif etkilerini bertaraf etme yoluna gidebilmektedirler (Punamäki, Qouta, & El-Sarraj, 1997).

Dayanıklılıkla ilgili olan ampirik çalışmalarda çocuklar için güvenli bağlanma ve güven ilişkilerinin belirleyici olduğu tespit edilmiştir (Exenberger & Juen, 2014; Joseph, 1994). Bu yüzden çocuklar kendi bakımlarından ve gelişimlerinden sorumlu olan en az bir yetişkinle güven ilişkisi inşa etmeleri oldukça önemlidir. Bu yetişkin veya yetişkinlerin çocuğun kan bağının olduğu ebeveynler ve akraba çevresinden yetişkinlerden birisi olması zorunlu değildir. Aile sistemi içinde çocuğa verilen destek koruyucu faktörlerin oluşmasına yol açmaktadır (Pinkerton & Dolan, 2007). Mülteci/sığınmacı çocuklar açısından, konuk oldukları toplum yapısında ailelerinin birer koruyucu faktör olarak işlev görebilmeleri için ebeveynler; aile içinde çocuklarıyla kurdukları ilişkileri demokratik bir çerçevede geliştirmeleri noktasında desteklenebilirler. Bu demokratik aile yapısı içinde çocukların verdiği kararların desteklenmesi ve böylelikle kendi kararlarını kendileri almaları noktasında kendilerini regüle edebilmeleri duygusal açıdan doyurucu ebeveyn-çocuk ilişkileri gelişmesine katkı sağlayabilir (Baumrind, 1989; Niesel & Griebel, 2005).

1.10.5. Dışsal Faktörler

Mülteci/sığınmacı çocukların psiko-sosyal dayanıklılıklarının geliştirilebilmesinde temel ihtiyaçların karşılanması için hizmetlerin erişilebilir olması oldukça önemlidir (Pieloch, Mccullough, & Marks, 2016). Örneğin, İskoçya'da 15-17 yaş arasındaki refakatiz sığınmacı çocuklar için temel ihtiyaçlar çocuk olarak tanınma, İngilizce öğrenme, okula gitmek, bir eve sahip olmak, sağlık ve medikal bakım hizmetlerine erişim ve hukuksal konularla ilgili destek almak olarak belirlenmiştir (Hopkins & Hill, 2010). Amerika'ya aileleriyle göç etmiş olan mülteci/sığınmacı çocuklar finansmana erişim ve İngilizcede yetkinlik kazanma en önemli temel ihtiyaçlar arasında yer almaktadır (Weine, ve diğerleri, 2014). Travma yaşayan mülteci çocukların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için oluşturulan sosyal politika raporuna göre, mülteci/sığınmacı çocuklar için temel ihtiyaçlar beslenme, barınma, güvenlik, eğitim, aile bakımı ve medikal bakım olarak ifade edilmiştir (Savazzi, 2018). Kanada'da 13-17 yaş arası mülteci/sığınmacı çocuklar güvenle barınacakları bir evlerinin olmasını adaptasyonları ve psikososyal dayanıklılıkları için önemli olduğunu vurgulamışlardır (Kanji & Cameron, 2010).

Evin dışında yer alan sosyal aktiviteler, sosyal grup desteği, aidiyet hisleri bazı mülteci çocuklarda psiko-sosyal dayanıklılığı geliştirdiği tespit edilmiştir. Avusturalya'da 5-13 yaş arası mülteci çocuklarla gerçekleştirilen bir çalışmada özgür ve güvenli oyun oynayabilecekleri bir alana sahip olmanın mülteci çocukların dayanıklılığını arttırdığı tespit edilmiştir (MacMillan, Ohan, Cherian, & Mutch, 2015). Kanada'da yaşayan 13-17 yaş arasında olan Afganlı mültecilerin kendilerine ait bir oyun alanı bulabildiklerinde; göç ettikleri ülkeye daha iyi adapte olabildikleri tespit edilmiştir (Kanji & Cameron, 2010). İskoçya'da 15-17 yaş arasında bulunan ergenlik çağındaki genç mülteciler arasında sportif faaliyetler veya ait oldukları dini gruplarla ilişkili aktivitelere katılımın yeni arkadaşlıklar kurmalarına yardımcı olarak öz saygılarını güçlendirdiği için dayanıklılıklarını arttırdığı tespit edilmiştir (Hopkins & Hill, 2010). Somalili mülteci gençler için katılım sağladıkları özellikle de kültürel ağlarla ilişkili olan sosyal gruplarda aldıkları desteğin (Betancourt, Frounfelker, Mishra, Hussein, & Falzarano, 2015) dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağladığı

belirlenmiştir. Sosyal gruplara aidiyet ve bu grupta yer alan diğer çocuklarla geliştirdikleri sosyal ilişkiler; mülteci çocukların beşeri sermayelerinin gelişmesine katkı sağlayarak dayanıklılıklarını arttırmaktadır (Hurley, Martin, & Hallberg, 2013). Güney İngiltere'de refakatsiz çocukların aidiyet bilinçlerinin gelişimine katkı sağlayan bir programın (örneğin bisiklet veya bilgisayar gibi); çocukların güvenlik duygusu geliştirmelerine yardımcı olarak daha geniş sosyal ağlara olan erişimlerini arttırarak dayanıklılık geliştirmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Kohli & Mather, 2003).

Mülteci/sığınmacı ailelerin ev sahibi ülkenin kendilerine sundukları sosyal destek mekanizmalarının da psikolojik uyumun sağlanmasında etkili olduğu söylenmektedir. Özellikle de savaş mağduru çocuklarla yapılan çalışmalar; mülteci/sığınmacı çocuklara sağlanan sosyal desteğin; travma sonrası stres bozukluğunun etkilerinin hafifletilmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Betancourt & Williams, 2008). Lübnanlı ailelerle gerçekleştirilen bir çalışmada sosyal sermaye ağlarının zayıflaması; çocuklarda depresyon belirtilerinin görülmesini tetiklemektedir. Sosyal destek mekanizmalarının ise ergen depresyonu ve kişiler arası ilişkilerde savaşın yol açtığı psikolojik tahribatın hafiflemesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Farhood, et al., 1993). Aşağıda sığınmacı/mülteci çocukların dayanıklılıkları üzerinde etkili olduğu düşünülen spesifik dışsal faktörler herhangi bir önem sırası gözetilmeksizin aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır:

Boş Zamanların Değerlendirilmesi ve Dayanıklılık

Çocukların boş zamanlarını geçirmek için gerçekleştirdikleri faaliyetler ve boş zamanlarında aile içinde ve dışında aldıkları sorumluluklar da dayanıklılık üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Daud, Klinteberg, & Rydelius, 2008; Smyth, Shannon, & Dolan, 2015; UNICEF, 2018). Söz gelimi bir çocuğun kültürel kimliğini korumak ve pekiştirmek adına kendi ülkesine özel kültürel bir dans türünü misafir olduğu ülkede de gerçekleştirebileceği bir performans alanının olması çocuğun dayanıklılığını arttırabileceği öne sürülmektedir. Bunun dışında çocukların bir hayvanın bakımını üstlenmeleri ve bu konuyla ilgili gerekli sorumlulukları almaları da çocukların boş zamanlarını değerlendirebilecekleri bir faaliyet olarak değerlendirilirken bir canlının bakımını üstlenmesi çocuğun sorumluluk bilincini

geliştirerek dayanıklılığını arttırabileceği ifade edilmiştir. Benzer bir biçimde çocukların boş zamanlarında ilgi alanlarına giren bir sportif ve/veya kültürel faaliyetle uğraşmaları da çocukların yeteneklerinin farkına vararak öz güvenlerinin artmasında destekleyici bir rol üstlenmektedir (Gilligian, 2000).

Çocukların boş zamanlarında ev içi ve ev dışı alanlarda sorumluluk alarak gönüllü bir biçimde sorumluluk almalarının da dayanıklılıkları üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Söz gelimi kendi akran gruplarında yer alan çocuklara derslerinde ve okul içi faaliyetlerde yardımcı olması da çocukların kendilerini regule etmelerini sağlamakta; başarılı oldukları ve sorumluluk alabildikleri alanların genişlemesi dayanıklılıklarının artması üzerinde pozitif yönlü bir katkı sağlayabilmektedir. Yapılan araştırmalarda çocukların ev içi ve ev dışında gerçekleşen rutinlerde; kendinden başka insanlara yardımcı olması çocukların kendinden başka diğer bireylerin de konforunu ve refahını düşündürmeye sevk ettiği için dayanıklılık üzerinde çeşitli etkilerinin olduğu ifade edilmiştir (Joan E. Grusec, 1996). Ev içi sorumluklara katılımla benzer bir şekilde çocukların fiziksel, bilişsel ve psikolojik gelişimlerine zarar vermeyecek şekilde yarı-zamanlı çalışmalarının da sorumluluk bilinçlerinin gelişimine katkı sağlayarak yaşam döngüleri içinde karşılaşabilecekleri potansiyel risklerin ve zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabileceği ifade edilmiştir (Mortimer, 2010).

Eğitim Hayatında Yer Almak ve Dayanıklılık

Okula kayıt olmak, okulda güvenli hissetmek ve eğitime değer atfetmek mülteci/sığınmacı çocuklarda dayanıklılığın gelişmesini sağlayan en önemli etmenler arasında yer almaktadır (The Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018). Dayanıklılık üzerine yapılan hemen hemen her araştırmada ev sahibi ülkenin dilini öğrenmenin mülteci/sığınmacı çocukların temel ihtiyaçlarını karşımalarına destek olduğu için dayanıklılıklarını arttırdığı tespit edilmiştir (Hopkins & Hill, 2010). Bu yüzden eğitimin değerini arttıran, pozitif okul tecrübeleri sağlayan, kolektif gurur oluşturabilen bir eğitim sistemi genç mültecilerin dayanıklılık geliştirmelerini sağlayan önemli etkenler arasında yer almaktadır (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016).

Gilligian'a göre (2000) "güvenlik algısı" (kendini güvende hissetme), "öz saygı" ve "öz-yeterlilik" günlük yaşamdaki temel bağlamlar içinde yer alan pozitif tecrübeler kanalıyla farklılık arz eden ve dayanıklılık inşasına katkı sunan kavramlar arasında yer almaktadır. Bu kavramların çocuklarda gelişmesine ve ortaya çıkmasına yardımcı olan en önemli sosyal alanlardan biri de eğitim hayatı boyunca okulda edinilen tecrübelerdir. Çocuğun bilişsel, fiziksel ve psikolojik gelişimine katkı sağlayan bir okul iklimi çocukların okulla olan bağlarının güçlenmesini sağlamaktadır (Hope, Carmichael, & Palmer, 2016). Çocukların okula olan aidiyetlerinin güçlenmesi özellikle de kırılgan veya dezavantajlı olarak kabul edilen çocuklar için önemli bir psikolojik ve sosyal değerdir (UNICEF, 2009). Okulda akademik, sosyo-kültürel veya spor alanlarında elde edilen başarılar çocukların hayatlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır (Tough, 2012).

Okul hayatında özellikle de öğretmenlerin ve eğitimcilerin çocukların dayanıklılık geliştirmeleri üzerinde rolleri yadsınamaz niteliktedir (Gilligian, 2000). Bu yüzden de çocukların eğitim hayatları haricinde ilişkide olduğu meslek profesyonelleri ve kendi bakımlarından sorumlu olan kişi veya kişilerin de çocukların eğitim hayatıyla temas etmesi oldukça önemlidir. Çocukların eğitim sistemi içinde yer almaları çeşitli sosyo-ekonomik, psikolojik ve fiziksel şartlardan dolayı dezavantajlı bir konumda yer alan çocukların; sahip oldukları bu geçici veya kalıcı dezavantajlarıyla baş etmelerinde oldukça etkili araçlar olarak nitelendirilmektedir (Finkelstein, Wamsley, & Miranda, 2002). Eğitim hayatları boyunca çocukların kurdukları arkadaşlıklar ve akran gruplarıyla ilişkileri de çocukların zorlu hayat şartlarıyla baş etmelerini kolaylaştırmaktadır (Gilligian, 2000).

Eğitim ve okul performansı mülteci/sığınmacı çocuklar için önemli bir koruyucu faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda; göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine uyum sağlayabilen ve okulla bağ kurabilen çocukların; diğer çocuklara nazaran daha az depresyon belirtisi gösterdiği ve kişisel öz güven ve yeterlilik bilinci kazandığı tespit edilmiştir (Kia-Keating & Ellis, 2007).

Michigan'da Sudan'dan göç etmiş olan refakatiz çocuklarla yapılan bir araştırmada eğitim almaya atfedilen değerin ve eğitimle ilgili hedefler belirlemenin akademik dayanıklılıkla ilişkisi olduğu tespit edilmiştir (Rana, Qin, Bates, Luster, & Saltarelli, 2011). Ayrıca, pozitif okul tecrübeleri ve eğitimle ilgili elde edilen başarılar da dayanıklılığı güçlendirmektedir (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016). ABD'de Somalili mülteci çocuklarla gerçekleştirilen bir başka araştırmada okul aidiyetleri fazla olan ve okulla olumlu bağlar geliştirebilen çocukların; diğer çocuklara oranla daha az depresyon belirtileri gösterdikleri ve öz yeterliliklerini geliştirdikleri tespit edilmiştir (Kia-Keating & Ellis, 2007). Çocukların okulu güvenli bir yer olarak değerlendirmeleri dayanıklılığın geliştirilmesiyle ilişkilendirilmiştir.

Webb ve Davies'e göre (2000) özellikle de savaş mağduru ülkelerden göç etmek zorunda kalan mülteci/sığınmacı çocuklar ev sahibi ülkenin eğitim kurumlarına uyum sağlamakta önemli güçlükler yaşamaktadırlar. Mülteci çocukların gerek yeni eğitim müfredatına uyum sağlamak zorunda kalmalarından gerekse de ev sahibi ülkenin dilini bilmemelerinden kaynaklanan çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Okul performansı mülteci/sığınmacı çocukların göç etme deneyimlerinden sonra gerçekleşmesi beklenen adaptasyona yönelik en önemli göstergeler arasında yer almaktadır (Rousseau, Drapeau, & Corin, 1996).

Okullar ve eğitim kurumları mülteci/sığınmacı çocukların kültürel uyumun/kültürleşmenin başladığı ilk alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Summerfield, 2000). Fazel and Stein (2002) etkili okul ve öğretmenlerin varlığının mülteci/sığınmacı çocukların dayanıklılıklarına katkı sağlayan önemli değişkenler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim kurumları hem ebeveynler hem çocuklar için ev sahibi kültürle bağlar kurmalarına yardımcı olan önemli bir enstrüman olarak da değerlendirilmektedir. Webb ve Davies (2000)'e göre öğretmenler mülteci/sığınmacı çocukları; diğer çocuklardan ayrıştırmak için mülteci çocukların kültürlerine ait olan bazı öne çıkan özellikleri tanıması gerekmektedir. Ayrıca mülteci/sığınmacı çocukların kendi ülkelerinde sahip oldukları beceri setleri; ev sahibi ülkedeki çocukların sahip olduğu beceri setlerinden farklılaşmaktadır. Bu yüzden de eğitim sistemlerinde kültürler arası farklılaşan beceri setlerinin, özellikle de eğitimciler

tarafından dikkate alınması ve buna uygun eğitim metot ve pratiklerinin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Waxman, Huang and Padron (1997)'a göre ise eğitimle ilgili alanda dayanıklılık gösteren çocuklar hem koruyucu kaynaklar hem de pozitif yönlü bir okul algısı geliştirebilmektedir. Bazı okullar, mülteci/sığınmacı çocukları kendi yaş gruplarında olan akran gruplarıyla aynı sınıfa yerleştirmekten ziyade; daha alt sınıflara veya mülteci/sığınmacı çocuklar için düzenlenen özel eğitim sınıflarına yerleştirmektedirler. McBrien (2005)'e göre bu pratik etkili değildir ve pek çok çocuk için önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır. Mülteci/sığınmacı çocuklar hem ebeveynlerinin hem de yeni okul ortamında dâhil oldukları akran gruplarının taleplerine cevap vermeye çalışmakta ve bu noktada yaşanılan gerilimler bazı çocukların okul ortamından uzaklaşmalarına yol açmaktadır. Ayrıca, mülteci/sığınmacı çocukların katılım sağladığı İngilizce kurslarında çocukların hızlı bir şekilde dili öğrenip; kursları bırakmaları istenmektedir. Ancak, bu şartlar altında gerçekleşen eğitim programları dâhilinde çocuklar eğitim alacakları veya halihazırda aldıkları okul içinde uygulanan müfredat içinde dâhil oldukları derslerde kullanılan akademik dile yeterince hâkim olamamaktadırlar. Böyle bir durumda, bazı mülteci/sığınmacı çocuklar kendi ülkelerinin dilini unutmakta ve bu da ebeveynleriyle olan iletişimlerini sekteye uğratmaktadır.

Okula ebeveynlerinin katılımı çocukların okul başarılarını arttırmaktadır. Ancak, pek çok mülteci/sığınmacı çocuğun ebeveynleri ülkelerinde yaşadıkları travmaların etkilerini atlatamadıklarından dolayı çocuklarına ihtiyaçları olan duygusal ve akademik desteği sunamadıkları tespit edilmiştir (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017). McBrien (2005) bu ebeveynlerin ev sahibi ülkenin dillerini öğrenme noktasında çocukları kadar başarılı olamadıklarını ve bu yüzden de çocuklarına eğitimle ilgili gerekli desteği sağlayamadıklarını ifade etmiştir. Hatta bu ailelerden birçoğu çocuklarının dâhil oldukları yeni eğitim kurumlarındaki eğitimcileri birer uzman olarak nitelendirmekte ve dolayısıyla eğitimle ilgili olan konulara müdahale etmekten kaçınmaktadırlar. Söz gelimi veli toplantılarına katılım sağlamak mülteci/göçmen ebeveynlerin çok da aşina olmadıkları bir durumdur. Toplantılara

katılım sağlayamayan ebeveynlerin olması; bazen öğretmenlerin; ebeveynlerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliğinin bir göstergesi olarak da yorumlanmaktadır.

Gordon'a göre (1996) dayanıklı mülteci çocuklar hem dâhil oldukları yeni okul sistemi hem de ebeveynleri tarafından geliştirilen beklentilerden dolayı; akademik hedeflerini oldukça net bir şekilde belirleyebilmektedirler. Ayrıca, mülteci/sığınmacı çocukların ev sahibi ülkede eğitim sistemi içinde geliştirdikleri dayanıklılık aynı zamanda çocukların kendilerine ve başarılarına olan inançlarının yüksek olmasından ve kişisel azim ve hırslarından da kaynaklanmaktadır. Aynı yazara göre, eğitimle ilgili geliştirilen dayanıklılığın belirli faktörleri kültürler arası benzer bir nitelik taşımaktadır. Eğitim kurumları hem ebeveynleri hem de öğrencileri desteklemekte ve eğitimcilerin mülteci/sığınmacı grup içinde yer alan öğrencilerden beklentileri; bu grup içinde yer almayan öğrencilerden beklentilerinden farklı olarak şekillenmemektedir. Egaliteryan (eşitlikçi) eğitim kurumları içinde eğitimciler, öğrenciler arasında herhangi bir ayrımcılık yapmamakta ve mülteci/sığınmacı öğrencilerin kültürlerini kabul etmekte ve saygı göstermektedir. Bu yüzden de iletişim stilleri ve ana dillerinin farklı olmasından kaynaklanan sınıf içinde yaşanan çeşitli zorluklara karşı hassas bir tutum geliştirmektedirler (Gordon, 1996).

Her ne kadar dayanıklılık zor şartlar altında bir çeşit mücadele yeterliliği olarak addedilse de; dayanıklılık çalışmaları aynı zamanda önleyici yaklaşımların geliştirilmesinde (Masten, et al., 1988) ve özellikle de eğitim sistemi içinde dayanıklılıkla ilişkilendirilen tutum ve davranışların gelişmesinde de etkili olabilir. Böylelikle dayanıklılıkla ilişkilendirilen tutum ve davranışlara sahip olmaları nedeniyle çeşitli konularda yeterlilik becerilerine sahip olan çocukların dayanıklılık geliştirme ihtimalleri ve psikolojik açıdan ayakta kalma becerileri yükselmektedir (Niesel & Griebel, 2005). Eğitim kurumları içinde elde edilen pozitif tecrübeler, kuralların ve normların net olması, performans beklentileri ve geri bildirim mekanizmalarının etkili bir biçimde çalışması dayanıklılıkla ilişkilendirilen davranışların geliştirilmesinde oldukça önemlidir.

1.11. EĞİTİM DAYANIKLILIĞI

Eğitim ve okullar mülteci/sığınmacı çocukların sağlıklı gelişimlerini sağlayan kaynak ve değerlere erişimlerini sağlayan entegrasyon ve uyumun en önemli itici gücünü oluşturmaktadır (Reynolds & Bacon, 2018). Bu yönüyle eğitim, çocukların ve gençlerin zorluklarla mücadelelerde dayanıklılık kapasitelerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

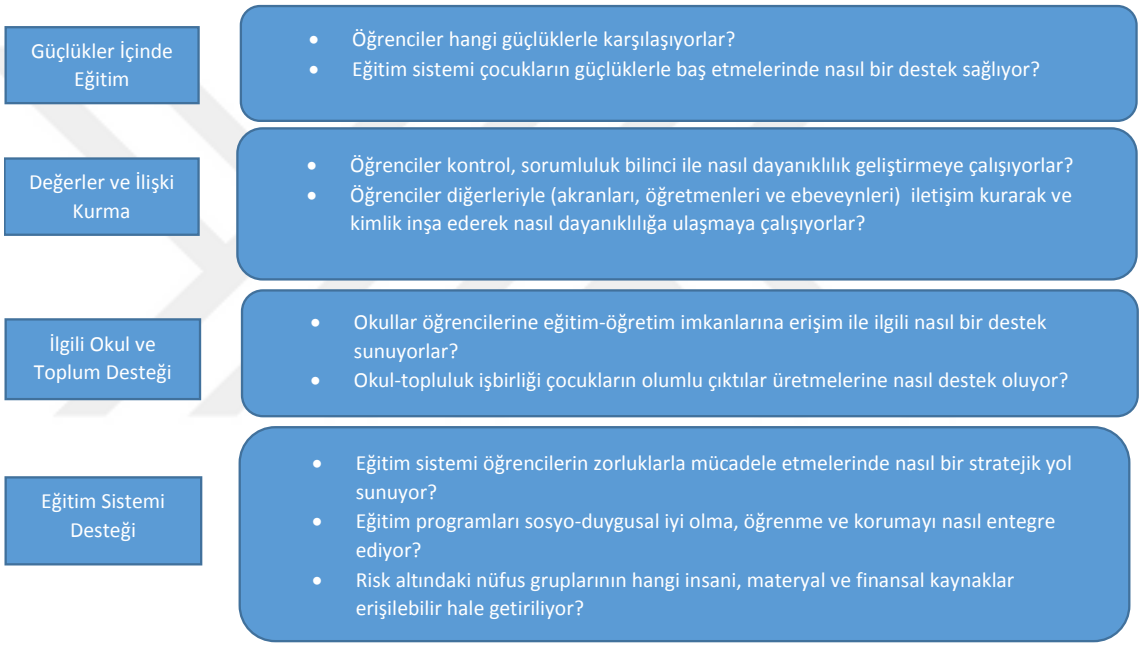
Dünya Bankası eğitimin çocuk ve gençlerin gelişimi üzerindeki önemli işlevlerinden yola çıkarak "Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı"nı geliştirmiştir. Bu yaklaşımda sosyo-ekonomik olarak zorlu şartlar altında eğitim sistemi içinde yer alan öğrenci, öğretmen ve eğitim kurumlarının karşı karşıya oldukları riskleri tespit edebilmek için çeşitli strateji ve araçlar yer almaktadır. Yaklaşım aynı zamanda eğitimin kurumsal yapısı içinde değerlendirilen öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve ebeveynler arasında eğitimin kalitesinin arttırılmasına olumlu yönde katkı sağlayan kaynak ve fırsatların da tespit edilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı eğitim sistemlerinin bireylerin karşılaştıkları zorluklar karşısında pozitif performanslarını ve dönüşümlerini sağlayacak olan *sosyal politika tedbirlerinin* geliştirilmesi açısından da önemlidir (Reyes, 2013).

Reyes'e göre (2013) dayanıklılık geliştirmede bireysel yönlü motivasyonlar ve yapabilirlikler dayanıklılık geliştirme süreçlerinin anlamlandırılması için yeterli değildir. Araştırmalara göre, kaldırabileceklerinden fazla güçlükle karşılaşan gençler ve çocuklar kendi çevreleriyle dinamik ilişkiler ve etkileşim ağları kurgularlar. Eğer bu dinamik süreçler eğitim kurumları tarafından desteklenirse; öğrenciler eğitim almak, çeşitli beceriler geliştirmek ve yeni bilgiler edinmenin önemini kavrarlar ve böylelikle daha destekleyici ve pozitif ilişkiler geliştirmeye başlarlar (Ungar M., 2008; Ungar M., 2011; Ungar M., 2012).

Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı dört eğitim dayanıklılığı değişkenini ve bu değişkenlerle ilişkili olan politika hedeflerini kapsamaktadır. İlk iki değişken, eğitim sistemi içinde yer alan aktörlerin (öğretmen, öğrenci, idareciler ve ebeveynler gibi) tecrübe ettiği zorluk ve güçlüklerin anlamlandırılmasına odaklanırken; aynı zamanda

aktörlerin sahip oldukları değerler, fırsatlar ve katılım süreçleriyle de ilgilidir. Üçüncü ve dördüncü değişkenler ise okulun ve eğitim sistemlerinin tanımlanan risklerle baş edilmesinde nasıl bir rol oynayacaklarına; okulun eğitim sistemi içinde yer alan aktörlerin dayanıklılıklarının geliştirmelerinde nasıl yardımcı olabileceğine odaklanmaktadır. Yaklaşım, eğitim sistemlerinin; karşı karşıya kalınan güçlükler karşısında dayanıklılığı tesis edecek sistemleri nasıl kurgulayabileceğini tüme varıma dayanan ve durum bazlı bir araç seti sunmaktadır (Reyes, 2013).

Şekil 2. Dayanıklılık Değişkenleri ve Dayanıklılık Katmanları



Kaynak: (Reyes, 2013: 22).

Güçlükler İçinde Eğitimin politika hedefi; risklerin kontrol edilerek minimize edilmesi; değer ve ilişki kurmanın politika hedefi değerlerin kullanımı ve korunması; ilgili okul ve toplum desteğinin politika hedefi okul-toplum iş birliğinin güçlendirilmesi, eğitim sistemi desteğinin politika hedefi ise dayanıklılıkla ilişkili servislerin temin edilmesidir. Tüm bu politika hedefleri karşılaşılan güçlükler karşısında pozitif öğrenme çıktılarının oluşmasına yardımcı olmaktadır (Reyes, 2013).

Eğitim dayanıklılığının gelişmesinde rol oynayan önemli faktörler, Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımının dayanıklılık değişkenleri ile örtüşmektedir:

- Öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla ilgili tutum ve davranışları ve farkındalıkları,
- Okuldaki akran gruplarının tutum ve davranışları,
- Çocukların eğitim aldığı okulun yapısı ve politikaları,
- Anaakım toplumun dilini öğretmeye yönelik yabancı dil eğitim ve destek programlarının varlığı,
- Sosyal hizmetlerin mevcudiyeti,
- Aile-okul ilişkisinin düzeyi,
- Pozitif ve destekleyici bir okul ortamının mevcudiyeti,
- Hükümetin politika ve inisiyatifleri,
- Aileyi, okulu, çocuğu ve çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yapıyı entegre edebilen destek programlarının mevcudiyeti (Hamilton & Moore, 2004).

Her ne kadar eğitimciler çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yapıyı ve aile yapısını değiştiremese de; akademik başarısızlık riski altında olan çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilen eğitim politikaları ve pratikleri oluşturabilirler. Zimmerman ve Arunkumar'a göre göre (1994) okul ve eğitim programlarının önemli bir çoğunluğu sadece başarının arkasındaki bireysel motivasyonları ve akademik başarıları analiz etse de sosyal beceriler, problem çözme becerileri ve öz güven gibi koruyucu faktörlerin çocukların dayanıklılık geliştirmelerine nasıl katkı sağladığı üzerine araştırmaların yapılması, dayanıklılık literatürünün geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu yüzden de Zimmerman bir öneri olarak okul ve eğitim programlarının etkilerinin değerlendirilmesinde; dayanıklılıkla ilişkilendirilen faktörlerin de eklenebileceğini belirtmiştir.

1.11.1. Eğitim Sistemleri Stratejilerinin İçinde Dayanıklılık Kriterleri

Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı mevcut eğitim hizmetlerinin çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalan öğrencilerin öğrenme süreçleri, sosyo-duygusal iyi olma halleri ve öğrencilerin korunmalarını hedefleyen strateji ve politikaların dayanıklılık yaklaşımı içinde oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Reyes, 2013).

a) *Erişim Stratejileri:* Başarılı eğitim dayanıklılığı müdahaleleri için risk altındaki çocuk ve gençlerin eğitime erişimleri önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Eğer çocuk ve gençler dayanıklılık geliştirmelerini sağlayan sosyal politika tedbirlerinden yararlanırlarsa; doyurucu bir akran çevresi içinde bilişsel becerileri ve sosyo-duygusal iyi olma hallerinin gelişmesi ön görülmektedir.

- *Eğitim Hizmetlerine Erişimin Sağlanması için Dayanıklılık Kriteri:* Tüm çocuk ve gençleri kapsayacak eğitim politikalarının dizayn edilerek öğrencilerin kaliteli eğitime erişimleri için yeterli sayıda, kaliteli eğitim araç/materyallerine ve fiziksel donanıma sahip sınıf ortamlarının oluşturulması eğitim hizmetlerine erişimin sağlanmasında önemli bir dayanıklılık kriteri olarak değerlendirilmektedir.
- *Spesifik Kırılganlıkları Dikkate Alan Eşitliğe Dayalı Müdahalelerinin Sağlanması için Dayanıklılık Kriteri:* Eğitim politikaları her kesimden çocuk ve genci kapsayıcı, finansal açıdan erişilebilir, okul devamsızlık oranlarını düşüren, çocuk emeğinin kullanımını ve çocuk işçiliğini azaltan, sosyal dışlanmanın önüne geçen ve eğitimin her kademesini herhangi bir ayrım yapmaksızın çocuk ve gençlerin istifadesine sunan bir yapıda olmalıdır.

b) *Kalite Stratejileri:* Kaliteli bir eğitim çocukların kendileriyle ilgili olan öğrenme fırsatlarından istifade etmelerini sağlayan ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap veren bir yapıda olmalıdır.

- *Öğrenmenin Kalitesini Arttıran Dayanıklılık Kriterleri:* Eğitim müfredatı uzlaşmacı ve empatik ilişkilerin gelişmesine zemin hazırlayan, farklılıkları kucaklayan ve çatışma yönetimini etkili bir şekilde icra eden, öğrenci merkezli, formal ve formal olmayan eğitim stratejilerini barındıran, gerektiğinde her öğrenciye psiko-sosyal desteğin sağlandığı, güvenli ve doyurucu bir içerik sunmalıdır.
- *Eğitim Kalitesinin Arttırılması için Dayanıklılık Kriterleri:* Eğitimcilerin temel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için gerekli aksiyonları alan, zorlu şartlar altında görev yapanların spesifik ihtiyaçlarının karşılanmasına önem veren, eğitimcilerin özellikle de risk altında olan çocukların pedagojik ihtiyaçlarına cevap verebilen kalifikasyonlara sahip olmaları için ihtiyaç duydukları eğitim fırsatlarını kendilerine sunabilen bir eğitim sisteminin

oluşturulmasına ilişkin geliştirilebilecek olan dayanıklılık tedbirlerini içermektedir.

c) *Eğitim Yönetimi ve İdaresi ile İlgili Stratejiler:* Eğitime erişim ve alana ilişkin gerekli müdahalelerin yerinde ve zamanında yapılması, etkin yönetim stratejilerinin oluşturulmasına dayanmaktadır. Özellikle de okulun idari kadrolarında görev yapan personelin kapsayıcı ve katılımcı bir yönetim anlayışını tesis etmesi çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerinde oldukça etkilidir. Ayrıca, dayanıklılık odaklı müdahalelerin düzenli olarak takibinin yapılması da oldukça önemlidir.

- *Dayanıklılık Reformlarını Teşvik Eden Eğitim Sistemi İdaresine İlişkin Dayanıklılık Kriterleri:* Eğitim sistemleri belirli hedefleri, amaçları, stratejileri ve göstergeleri olan stratejik planlama kültürünün oluşmasını sağlayan, eğitim stratejilerinde inovasyon, esneklik ve sürekli eğitim olanaklarını teşvik eden ve acil durumlar karşısında gerekli aksiyonları alabilen bir yapıda olmalıdır.
- *Dayanıklılık Geliştirmeyi Teşvik Eden Okul İdaresinin Oluşturulmasına İlişkin Dayanıklılık Kriterleri:* Eğitimle ilgili kararların alınmasında katılımcı karar alma mekanizmalarına sahip, okul-öğrenci-aile işbirliğini teşvik eden, öğrencilere güvenli ve destekleyici bir eğitim ortamı sunan, çocukların akademik, bilişsel ve sosyal becerilerini destekleyen, topluluk yaklaşımını ve etkileşimini önceleyen (okul-aile işbirliği vb.), okul idaresiyle ilgili kararların şekillenmesinde katılımcı platformlar oluşturabilen bir yapıya sahip olmalıdır.
- *Eğitim Stratejilerinin İzleme-Değerlendirmesinin Yapılabilmesi için Dayanıklılık Kriterleri:* Eğitim hizmetlerinin toplumdaki tüm kesimlere erişilebilirliğinin eşit mesafede olduğu, okul terklerinin ve devamsızlıklarının her öğrenci için takip edilip kayıt altına alındığı, okul-öğrenci-aile işbirliklerinin düzenli olarak değerlendirildiği bir yapı olmalıdır.

1.11.2. Eğitim Dayanıklılığı Üzerine Gerçekleştirilen Araştırmalar ve Yapılan Çalışmalar

Zorunlu göç olgusu, özellikle de göç edenler çocuklar olduğunda zorluklar ve problemlerle dolu bir tecrübe olarak kabul edilmektedir. Bunun sonucu olarak da çocuk/genç sığınmacı ve mültecilerin göç öncesi ve sonrasında yaşadıkları zorluklar literatürde yer alan çalışmaların önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Cerna, 2019); (The United Nations Conference on Trade and Development [UNCTAD], 2018). Çocuk/genç sığınmacı ve mültecilerin ev sahibi ülkede çeşitli kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyum sorunları literatürde en fazla çalışılan konular arasında yer almaktadır (Berry & Sam, 1997). Bu farklılıklar ev sahibi ülkede konuşulan dil, mevcut politik sistem ve/veya ev sahibi ülke nüfusunun ait olduğu etnik, dini ve kültürel kimliklerden kaynaklanmaktadır (Çalhan, 2008). Ancak, son yıllarda mülteci/sığınmacı çocuklara ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların bir bölümünde çocukların yukarıda sözü edilen zorluklar karşısında geliştirdikleri dayanıklılık ve kapasite inşası konuları bazı araştırmaların odak noktasını oluşturmuştur. Bu çalışmalar özellikle de sığınmacı/mülteci çocukların seslerinin duyurabildikleri ve kendilerini özgürce ifade etme olanağı sunulan nitel çalışmalarda özellikle vurgulanmaktadır (Raghallaigh, 2018).

Dayanıklılık literatüründe sığınmacı/mülteci çocukların aldıkları eğitimin dayanıklılık geliştirmelerine etkileri ile ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Gilligian'a göre (2000) dayanıklılığın araştırılmasında çocukların eğitim hayatında edindikleri tecrübeler ve boş zaman aktiviteleri her zaman dikkate alınmamaktadır. Bunun en önemli sebebi yapılan araştırmalarda çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde içinde bulundukları hane içindeki yaşamlarının analizinin önceliklendirilmesidir. Dayanıklılığı geliştiren becerilerin, kabiliyetlerin, motivasyonların ve ilişkilerin okullarda kurgulanabildiği belirtilse de (Bosworth & Earthman, 2002); oldukça az sayıda çalışmada dayanıklılık olgusu okullarda analiz edebilmiş ve alandaki birçok çalışma dayanıklı olan çocuklarla olmayanları aile yapıları ve bireysel karakteristiklerine göre karşılaştırmaktan ibaret olmuştur (Maughan, 1988; Waxman, Gray, & Padron, 2003). Okul tecrübelerinin risk ve koruyucu mekanizmalar üzerindeki etkileri yadsınamaz niteliktedir ve Rutter'a göre

okullar ve eğitim sistemi çocukların öz güveninin ve öz bilincinin gelişmesinde önemli fırsatlar sunarak; öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği için önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmelidir (Rutter M. , 1987).

Sığınmacı çocukların dayanıklılık geliştirmelerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerine yönelik göstergeler; "derslere düzenli katılım", "akademik başarılarının yüksek olması", "okuldaki davranış kodlarına uygun davranmaları" ve "akran gruplarıyla uyumlu olmaları" gibi okul ve sınıf içi tutum ve davranışları olarak tanımlanabileceği belirtilmiştir. Amsha ve Armstrong (2018) sığınmacı çocukların okul içi dayanıklılıklarının salt bu göstergeler üzerinden ölçümlenemeyeceğini; dayanıklılığın aynı zamanda kültürel ve içinde bulunulan sosyo-ekonomik koşullarla da şekillenen bir olgu olduğunu ifade etmişlerdir.

"Eğitim Dayanıklılığı" yaklaşımı; kavramı bireylere verili bir özellik olarak değerlendirilmemekte; aksine zaman içinde değiştirilebilen ve dönüştürülebilen bir yapı sunmaktadır. Dayanıklılığın eğitim perspektifinden ele alındığı bu çerçeve; bireylerin yapabilirliklerine ve yeteneklerine odaklanmamaktadır çünkü yetenek ve becerilerin oluşturduğu bireysel yapabilirlikler dayanıklı öğrencilerde bulunması gereken özellikler arasında değerlendirilmemektedir (Waxman, Gray, & Padron, 2003). Dayanıklılığın inşa edilmesinde ve çocukların dayanıklılıklarının pekiştirilmesinde önemli değiştirilebilir faktörler bulunmaktadır. Araştırmacılara göre, dayanıklı çocukların sahip olduğu bireysel düzeydeki kaynaklar aşağıda ifade edilmiştir:

- Sosyal olmak,
- Zekâ,
- İletişim becerileri,
- Kişisel motivasyonlar,
- Destekleyici bir aile çevresi (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003: 5).

Konuyla ilgili olarak Guatemala ve El Salvador'dan AB'ye göç eden refakatiz göçmen çocuklara ilişkin bir vaka analizi çalışması bulunmaktadır (Peña, Jones, Orange, Simieou, & Márquez, 2018). Pena ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği araştırmada okul kültürü ve ikliminin çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, açıklayıcı vaka analizi tekniğini kullanarak seçtikleri üç çocuğun okuldaki yaşamlarını katılımcı gözlem tekniği ile mercek altına almışlardır. Seçtikleri çocukların yaşları 16'dır ve kişisel hedeflerini ve dayanıklılıklarını ifade edebilecek bilişsel becerilere sahiptirler. Araştırmaya çocukların dışında, okulda çocuklarla birebir ilişki içinde olan eğitimci ve idareciler de katılım sağlamıştır. Araştırmacılar seçtikleri öğrenciler, eğitimciler ve okuldaki idarecilerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonunda, çocukların bireysel dayanıklılıklarıyla ilişkilendirilen üç özellik öne çıkmıştır: Yüksek içsel kontrol odağı, kişisel yeterlilik/beceriler ve ailenin çocuğa yakınlığı çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde en etkili üç kişisel özellik olarak tespit edilmiştir. Çocukların dayanıklılık geliştirmeleri öğrenci-okul-ebeveynler arasında kurulan işbirliğine göre şekillenmektedir. Özellikle de eğitimcilerin, çocuklar için erişilebilir akademik hedefler belirlemeleri, çocukların okul başarıları üzerinde olumlu bir etki oluşturarak dayanıklılık geliştirmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde; eğitimciler tarafından kendilerine değer verildiğini hisseden çocukların okul başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Çalışmada, eğitimcilerin, çocukların akademik başarılarıyla ilgilenmeleri, çocukların kendilerini değerli bireyler olarak hissetmelerini sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca, araştırmada okulda göçmen öğrencilere sunulan İngilizce eğitim programının; öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayarak dayanıklılık geliştirmelerine katkı sunduğu ifade edilmiştir. Bu noktada, özellikle de eğitimcilerin öğrencilerle geliştirdiği pozitif yönlü ilişkilerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Eğitimcilerin, çocuklarla geliştirdikleri bire bir ilişkiler ve çocukların akademik hedeflerini belirleyerek bu hedeflere ulaşma yolunda çocukları teşvik etmelerinin çocukların dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Arastaman ve Balci (2013)'ye göre, öğrencilerin dayanıklılık geliştirmelerinde ailelerinden aldıkları destek oldukça önemlidir. Ailelerinden destek alan bu çocuklar, her ne kadar kendi ülkelerinde travmatik olaylara şahit olsalar da, misafir oldukları

ülkede, yaşadıkları travmaların eğitim hayatlarına olumsuz bir etki oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bunun en önemli sebepleri arasında ebeveynlerin okulla olan iletişimlerinin güçlü olması, eğitimcilerin özel ihtimam gerektiren öğrenci gruplarının eğitimleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları ve çocukların okulda müfredat dışı aktivitelere katılım sağlaması yer almaktadır. Bunların dışında, çocukların yetenek, beceri ve ilgileri doğrultusunda çeşitli öğrenci kulüpleri oluşturularak ders dışı aktivitelerde de yer almalarının teşvik edilmesi de çocukların okulla kurdukları bağın güçlenmesini sağlamıştır. Yakın zamanda gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da çocukların dayanıklılık geliştirebilmelerinin kendilerine akademik anlamda hedefler belirlemeleri aile-okul-toplumsal yapı arasında kurulan işbirliğine bağlı olarak şekillendiği tespit edilmiştir (Borjian, 2018; Gámez, Lopez, & Overton, 2017; Fergus & Zimmerman, 2005; Zimmerman, 2013).

Akademik başarının önemli bir dayanıklılık kriteri olarak ele alındığı bir başka çalışmada ise lisede dayanıklı ve dayanıklı olmayan iki öğrenci grubu üzerinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada dayanıklı öğrencilerin; dayanıklı olmayan öğrencilere nazaran daha aile/akran desteği, öğretmen geri bildirimi, okulla kurulan pozitif yönlü ilişkiler, okula ve eğitim sistemine atfedilen değer ve akran grubu aidiyeti gibi konularda daha olumlu bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir (Gonzalez & Padillia, 1997).

Alva (1991) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise "akademik dayanıklılık" kavramı içinde bulunulan stresli olayların mevcudiyetine rağmen okul devamlılıklarını ve akademik kazanımlarını önemseyen yüksek düzeyde motivasyona sahip öğrenciler için kullanılmıştır. Araştırmada 10. sınıf Meksika kökenli Amerikalı öğrenciler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yüksek akademik başarı elde eden öğrencilerin öğretmenlerinden yeterli desteği gördüğü, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurduğu, okula gelmekten hoşlandığı ve okul da müfredat dışı boş zaman aktivitelerine katılım sağladığı tespit edilmiştir.

Amerika Ulusal Eğitim Araştırma Merkezi'nde gerçekleştirilen çalışmada ise; araştırmacılar kentsel alandaki okullarda eğitim gören ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında dayanıklı olanlar ve olmayanlar arasındaki farklılıkları tespit etmeye yönelik

bir araştırma dizayn etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına görev/vazife odaklı olmaları, planlı çalışmaları, hedef odaklı olmaları, başarıya ulaşmak için yeterli motivasyona sahip olmaları; dayanıklı çocukların dikkat çekici özellikleri olarak tespit edilmiştir. Ancak; iki grup arasında ebeveynlerin eğitime dâhil olmaları ve çocukların okullarıyla ilgilenmeleri, ev ödevlerini zamanında ve düzenli yapmaları ve öğretmen desteği gibi değişkenler açısından herhangi bir fark olmadığı ortaya konulmuştur (Waxman, Huang, & Padron, 1997).

Read (1999) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin, 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin dayanıklılıklarını tespit ettiği bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde dayanıklı olan çocukları dayanıklı olmayanlardan ayıran bazı davranış örüntüleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olarak yaptıkları değerlendirmelere göre dayanıklı olmayan çocukların ortak özellikleri arasında ebeveynlerle kurulan ilişkinin zayıf olması ve ebeveynlerin öğrencilerin eğitimine ilgili olmaması, öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması ve öz güven sahibi olmamaları gibi değişkenler yer almaktadır.

Dayanıklılıkla ilgili olan bir diğer çalışmada ise okulların çocukların yetişkinlerle yakın iletişim kurmalarını sağlayarak; problem çözme tekniklerini öğreterek ve bir takım hedefler belirleyip o hedeflere ulaşmalarını sağlayan stratejileri şekillendirmeye yardımcı olduğu için çocukların dayanıklılıkları üzerinde pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Henderson ve Milstein (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda tespit edilen okul ve dayanıklılık geliştirme arasındaki bu ilişkinin; eğitim kurumu, okul kültürü ve ikliminin öğrencilerin öğrenmesini teşvik edici bir ortam oluşturduğu takdirde kurulabileceği vurgulanmaktadır. Aynı araştırmaya göre öğrencilerin dayanıklılık inşaları üzerinde pozitif etkisi olan bir başka değişken de eğitimci-idareci ilişkileri ve eğitimci-öğrenci ilişkileridir. Eğitimcilerle idareciler arasında pozitif yönlü bir ilişki olması öğrencilerin okul başarılarını arttırmakta; bu da eğitimcilerle öğrenciler arasındaki ilişkiler üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır. Perez (2014) de Henderson ve Millstein'a (2003) benzer bir şekilde eğitimcilerin; öğrenciler için erişilebilir hedefler belirlemeleri; öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamlandırarak; akademik başarıları üzerinde pozitif yönlü katkılar sunduğunu ifade etmiştir.

Eggerman ve Panter-Brick (2010) tarafından Afganistan'da savaştan etkilenmiş bölgelerde yaşayan 11-16 yaş arası çocukların dayanıklılıklarının analiz edildiği araştırmada; "eğitime katılım" araştırmacılar tarafından sosyo-ekonomik mobiliteyi sağlayan önemli bir araç olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya konu olan hedef kitleyle yapılan görüşmelerde; çocukların eğitimi geleceklerinin garantörü olarak gördükleri ve iyi bir eğitim almanın önemini sık sık vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan çocukların önemli bir bölümü her ne kadar eğitim aldıkları fiziksel alanın şartları optimal olmasa da ve okula ulaşımları için çeşitli engellerle karşı karşıya kalsalar bile; okuldan kopmamaya azami özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Genç mültecilerin dayanıklılık geliştirmeleri üzerine stratejilerin nitel analizinin yapıldığı bir diğer çalışmada ise araştırmaya katılan gençler yaşadıkları zorluklarla mücadelelerinde (1) bağımsız hareket etmenin (2) okuldaki derslerde iyi performans sergilemenin (3) ebeveynlerinden ve akran gruplarından destek almanın (4) yeni bir topluma entegre olma yolunda attıkları adımların kendilerini güçlü hissettirdiğini ifade etmişlerdir (Sleijpen, Mooren, Kleber, & Boeije, 2017).

1.11.3. Eğitim Hayatında Yer Alan Sığınmacı Çocukların Dayanıklılık Geliştirmelerine Katkı Sağlayan Önemli Faktörler

Çocukların dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlayan çevresel faktörlerin, içinde bulundukları sosyal/toplumsal çevrede yer alan geniş etkileşimsel ağların çocuğun yaşamına etkileri üzerinden değerlendirilmesi gerekmektedir. Söz gelimi, hanehalkı geliri (Davis-Kean, 2005) barınma (Vandivere, et al., 2006), ebeveyn-çocuk ilişkileri (Kalhotra, 2013) ve ebeveynlerin sahip olduğu ekonomik ve toplumsal statü (Kapinga, 2014) gibi kavramların çocukların okul başarıları üzerinde etkileri bulunmaktadır. Ancak, yapılan bazı araştırmalarda (Gabriel, Muasya, Mwangi, Mukhungulu, & Ewoi, 2016) çocuğun içinde bulunduğu ailenin hanehalkı gelirinin düşük olması, eğitim hayatında başarısız olacağının göstergesi olarak ele alınmamaktadır. Söz gelimi, sosyo-ekonomik statüsü düşük bir ailenin çocuğu içinde bulunduğu sosyo-ekonomik şartları değiştirebilmek ve kendine yeni bir gelecek inşa edebilmek için akademik olarak iyi bir performans sergileyebilir. Önemli olan

çocuğun ve ailenin içinde bulundukları şartları nasıl düzenledikleri ve çocuğun buna nasıl karşılık verdiğidir. Çocuğun gelişimi üzerinde risk oluşturan çevresel şartlar sadece çocuk özelinde de değerlendirilmemelidir. Günlük hayatın rutini içinde edinilen tecrübeler (öğrenci-öğretmen ilişkileri, çocuk-ebeveyn ilişkileri vb.) mezo ve makro düzeyde yer alan sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler (teknoloji, teknolojiye erişim, göç, medya ve politika vb.) çocuğun gelişimi üzerinde sınırlandırıcı etkiye sahip olabilmektedir (Cassen, Feinstein, & Graham, 2008).

Sığınmacı/mülteci çocukların eğitime ilişkin edindikleri ilk tecrübelerinin, içinde bulundukları yeni kültürel ve toplumsal yapıyı anlamlandırmaları üzerinde etkisi bulunmaktadır (Hek, 2005; Hyman, Vu, & Beiser, 2000; Oikonomidoy, 2010). Avusturalya'da mülteci/sığınmacı çocuklar açısından eğitimin öneminin analiz edildiği bir araştırmada; okullar tarafından mülteci/sığınmacı çocuklara sağlanan desteğin yetersiz kaldığı takdirde; bu çocukların okulla kurdukları bağın zayıfladığı, kendilerini güçsüz ve yetersiz hissettikleri, okula devamsızlık yapmaya başladıkları ve çevresindekilerle sağlıklı ilişkiler kuramadıkları tespit edilmiştir. Erken okul terklerinin, mülteci/sığınmacı çocukların uzun dönemde istihdam edilebilirlikleri ve toplumsal statüleri üzerinde olumsuz etkileri bulunduğu (Block, Cross, Riggs, & Gibbs, 2014: 1339; OECD, 2019); eğitimine ara vermeden devam eden mülteci/sığınmacı çocukların öz güvenlerinin arttığı, sosyal uyum becerilerinin güçlendiği ve dayanıklılıklarının geliştiği tespit edilmiştir (Ahmadzadeh, Çorabatır, Husseini, Hashem, & Wahby, 2014).

Eğitim her ne kadar pek çok çalışmada sığınmacı/mülteci nüfusun anaakım topluma entegre olmalarında önemli bir enstrüman olarak ele alınsa da; bazı yazarlar tarafından iki yüzü olan bir madalyon olarak tanımlanmıştır (Bush & Saltarelli, 2000). Kısacası, eğitim fırsat eşitliğini sağlayıp sığınmacı/mülteci grupların anaakım topluma entegre olma süreçlerini hızlandırsa da; bazen de çatışma zeminleri oluşturup; göçmenlerin ev sahibi toplumun yapısına entegre olma hallerini marjinalleştirerek; bu grupların toplumsal damgalanma ve dışlanma riskiyle karşılaşmalarına yol açmaktadır (Yamamoto, 2013). Davies'in (2011: 36-37) vurgulamış olduğu "*etki spekturumu*" kavramı; toplumsal çatışma zeminleri içinde eğitimin hem sosyal içermeyi sağlayarak dayanıklılığı geliştirilmesine katkı sağladığı gibi sosyal dışlanmaya yol açarak sosyal

uyumun gecikmesine de yol açtığı söylenmektedir. Buna göre, sığınmacı/mülteci çocukların göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine dâhil olmalarının sebep olduğu sosyal dışlanmanın; eğitim müfredatına ilişkin konular ve/veya öğretmen ve öğrencilerin tutum ve davranışlarından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Çocukların anaakım toplum içinde eğitim kurumlarında gördükleri eğitim dili ve müfredat anaakım toplumun değer verdiği ve yücelttiği bir değerler sistemini temsil etmektedir. Dolayısıyla öğretmen-akran grubu ilişkilerinden kaynaklanan dışlanma nedenleri dışında, sığınmacı/mülteci çocukların yeni tanıştığı değerler sistemi de ötekileştirici bir rol üstlenerek; çocukların eğitim sistemine adaptasyonlarının güçleştirebilmektedir (Dryden-Peterson, 2015). Bazı durumlarda sığınmacı çocukların menşei ülkelerinde yaşadıkları tecrübelerden etkilenerek kendi etnik grupları içinde dahi iletişim sorunları yaşayabildikleri gözlemlenmiştir (Short & Boyson, 2012).

Çocukların ev sahibi ülkede eğitim sistemi içinde yer almaları dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilse de; bazı çalışmalarda bu bulguların tam tersi yönünde sonuçlara da ulaşılmıştır. Lübnan'da yaşayan Suriyeli mülteci çocuklarla yapılan bir araştırmaya göre karşılaşılan risk ve zorlu şartlar altında verilen bir tepki olarak da tanımlanan dayanıklılık; çocukların tecrübelerine, içinde bulundukları sosyo-ekolojik çevreye bağlı olarak şekillenmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada "eğitime erişim", "dilden kaynaklanan sorunlar", "öğretmenlerin mülteci çocuklara nasıl davranacaklarıyla ilgili yeterli eğitim almamış olmaları" ve "akran zorbalığı" gibi değişkenler mülteci çocukların eğitimini olumsuz yönde etkileyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Abu-Amsha & Armstrong, 2018: 58). Araştırmanın bulgularına göre mülteci çocuklar açısından Suriyeli ailelerin eğitimle ilgili sahip oldukları bakış açısı, Lübnan'da eğitim sistemine dâhil olmanın ve sistem içinde kalmanın getirdiği zorluklar eğitim sistemi içinde yer almanın dayanıklılığı ne ölçüde sağlayabileceği ile ilgili bazı soru işaretlerinin belirmesine neden olmuştur. Çocukların sahip oldukları kültürel kimlikler ve aile yapısına göre, bazı mülteci çocukların Lübnan'ın eğitim sistemi içinde yer almalarının kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamadığı; hatta okula devam etmek yerine bir işte çalışmanın kendilerini daha değerli hissettirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı araştırmada tespit edilen bir başka bulguya göre de, araştırmaya katılan çocuklar her ne kadar kaliteli bir eğitim sistemi içinde yer almanın kendilerine ve geleceklerine olan faydalarının farkında olsalar dahi;

ev sahibi ülkede eğitimi bırakmalarının; eğitimin dayanıklılık geliştirmelerine çok fazla katkı sağlamayacağını düşünmelerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Aşağıda çocukların gelişimine ve dolaylı olarak eğitim içinde dayanıklılık geliştirmelerine etki eden faktörler herhangi bir önem sırası gözetilmeksizin aşağıdaki başlıklar altında sıralanmıştır:

Eğitimin Sosyal İçerme, Adaptasyon ve Kültürleşme ile İlişkisi

Kültürleşme, kültürler arası etkileşimden kaynaklanan kültürel tutum, davranış ve değerlerde değişikliklere yol açarak mülteci/sığınmacı çocukların karşılaştıkları güçlükler ve yaşadıkları travmalarla mücadele etmelerini sağlamaktadır (Delaney, 2017). Eğitim, kültürleşmenin gerektirdiği tutum ve davranış değişikliklerini sağlayan en önemli araçlardan biridir. Gerçekleştirilen araştırmalarda, sığınmacı/mülteci çocukların okulla kurdukları bağ ve sağladıkları uyumun; sosyal adaptasyonu arttırarak dayanıklılık geliştirmeleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu tespit edilmiştir (Hamilton & Moore, 2004). Literatür taramasında incelenen çalışmalarda yer alan bulgulara göre okullar sığınmacı/mülteci çocukların adaptasyonlarında ve kültürleşmelerinde önemli roller üstlenmektedirler (Block, Cross, Riggs, & Gibbs, 2014; Pinson & Arnot, 2010; Rumbaut & Portes, 2001). Bazı araştırmalara göre adaptasyon ve kültürleşme genç mültecilerin menşe ülkelerinde dâhil oldukları eğitim sistemi ile ev sahibi ülkede dâhil oldukları eğitim sistemi arasındaki farklılıklara bağlı olarak şekillenmektedir (Hamilton & Moore, 2003; Humpage, 2009; Rutter, 1994). Ev sahibi ülkede okula uyum sağlamak ve yeni tanıştıkları sosyal çevreye ilişkin aidiyet bilinci geliştirmek göçmen çocukların uyum sağlamalarındaki en önemli aşamalar arasında yer almaktadır. Çocukların okulla kurduğu bağın güçlenmesi; sosyal becerilerin oluşması, akademik başarıların elde edilmesi, sosyo-duygusal stresin azalması ve motivasyonun artması gibi pozitif yönlü çıktıların oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Dukynaitė & Dudaitė, 2017).

Mülteci çocukların ebeveynlerinin/ailelerinin sahip olduğu eğitim kültürü ve ev sahibi ülkenin eğitim kültürünün karşılaştırılması; eğitimin mülteci/sığınmacı çocukların adaptasyonuna etkilerinin analiz edilmesi açısından sıklıkla yer verilen

konular arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda mülteci/sığınmacı çocukların ailelerinin adapte olma biçimleri ve derecelerine göre; çocukların adaptasyonlarının şekillendiği tespit edilmiştir (Fanning, Veale, & O'Connor, 2001; McBrien, 2005; Shi, 2001). Ancak, her şeye rağmen mülteci/sığınmacı çocukların aileleriyle kurguladıkları ilişkilerin çok daha kompleks bir zemin üzerinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Çocuklar göç öncesinde veya sonrasında "sadece kendi ebeveynlerinin ve akrabalarının değil; fakat aynı zamanda büyükannelerinin/büyükbabalarının, komşuları ve öğretmenlerinin sağladığı güvenlik ağının dışına çıktıkları için kendi hayatlarıyla ilişkilendirilen sosyal yapıyı kaybetme riskiyle karşı karşıya kalırlar" (Derluyn & Broekaert, 2008: 323). Dolayısıyla sığınmacı/mülteci çocuk olma hali aynı zamanda sığınmacı/mülteci çocuklar açısından bir *güvenlik açığı tehdidi* oluşturmaktadır. Ancak, literatürde çocukların çeşitli risklere ve güvenlik tehditlerine açık olduğunu ifade eden bir kavrama rastlanmamıştır. Bu yüzden de mülteci/sığınmacı çocukların nezdinden bu tehdit unsurunu açıklayabilmek için araştırmacı tarafından yeni bir kavram geliştirilmiştir. Bu tehdit algısı mülteci çocuklar yeni göç ettikleri ülkede iyi karşılanmazsa, sosyal uyumları üzerinde negatif etki oluşturmaktadır (Nakeyar, Esses, & Reid, 2017).

Mülteci ve sığınmacı çocukların yeni beklentilere, kurallara ve kültüre adapte olabilmeleri oldukça problematik olabilmektedir. Hatta mülteci/sığınmacı çocukların sınıf içinde verdikleri tepkiler ve sergiledikleri tutum ve davranışların öğretmenler tarafından anlamlandırılması da oldukça zor olabilmektedir. McBrien (2005: 346)'a göre mülteci/sığınmacı çocukların okul içinde sergiledikleri görece uyumsuz davranışlar önemli ölçüde uyumla ilgili yaşadıkları problemlere dayanmaktadır. Bu problemler yeni eğitim sistemi içinde bulunan akran grupları tarafından sergilenen ön yargılı davranışların çocukların akranlarıyla etkileşim içine girdiği sınıf ve okul gibi sosyo-kültürel ortamlarda üretilmesinden kaynaklanabilmektedir. Akran grupları tarafından sergilenen ön yargılı davranışlar ve zorbalık, mülteci çocukların eğitime olan inancını zayıflatmakta; bu da kaçınılmaz olarak akademik başarısızlıkları beraberinde getirmektedir. Pek çok mülteci çocuk için ev sahibi ülkede aldıkları eğitim, geleceklerinin inşasında en önemli enstrüman olarak öne çıkmaktadır bu yüzden de mülteci çocuklarla gerçekleştirilen pek çok çalışmada çocukların ev sahibi

ülkede ilerleyebilmeleri için eğitime verdikleri önem tespit edilmiştir (Gateley, 2015; Peart, 2014; Hek, 2005; Walker, 2011).

Mülteci çocukların eğitim hayatında yaşadıkları en önemli sorunların başında ev sahibi ülkenin dilini öğrenme konusunda yaşadıkları zorluklar yer almaktadır. Berry'e göre sosyo-kültürel entegrasyonun düzeyi; sığınmacı/mültecilerin göç ettikleri ülkedeki ana diline hakim olmaları paralelinde ölçümlenebilmektedir. Yerel dilin öğrenilmesi sığınmacı/mülteci çocukların akran gruplarıyla arkadaşlık ilişkilerini pekiştirerek; sosyal aktivitelere katılımlarını da sağlayan bir araç olarak değerlendirildiği için kaçınılmaz olarak sosyal entegrasyonun en önemli değişkenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Alkhyari, 2018; Karipek, 2017; Tadayon & Khodi, 2016; Yu, 2012. Literatürde, pek çok çalışmada yeni bir dil öğrenme ve adaptasyon/kültürleşme düzeyleri arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir. Ayrıca, ikinci bir dilin öğrenilmesi ve sosyal içerme arasında pozitif korelasyon ilişkisi bulunmaktadır (Hek, 2005; Kitching, 2014; Li & Sah, 2019; Mynott & Humphries, 2002). Bir başka değişle; ikinci dilin öğrenilmesiyle ilgili yaşanan sıkıntılar ve/veya ikinci dilin kullanımına tam olarak hâkim olunamaması, toplum içinde marjinalleşmeye ve sosyal dışlanmaya yol açmaktadır (Hyman, Vu, & Beiser, 2000; Park, 2017).

Mülteci/sığınmacı çocukların eğitim adaptasyonlarının sağlanması ile ilgili olan literatürde, ev sahibi toplum yapısına uyumlarının sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için mülteci/sığınmacı çocukları kabul eden ülkelerin, çocukları içinde bulundukları spesifik sosyo-kültürel yapı ve şartlar içinde değerlendirerek kapsayıcı eğitim politikaları geliştirmeleri önerilmektedir (Mendenhall, Russell, & Buckner, 2017; Taylor & Sidhu, 2011). Sığınmacı çocukların kendilerine özgü sosyal, psikolojik ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilen oldukça az sayıda okul programı bulunmaktadır (Igoa, 2009; Mace, Mulheron, Jones, & Cherian, 2014; McBrien J. L., 2004; Save the Children, ty). Sığınmacı çocuklardan bir çoğu ev sahibi ülkenin dilini öğrenmeden kaynaklanan zorluklar (McBride, Lowden, Chapman, & Watson, 2018); travma ve travma sonrası stres bozuklukları (Carlson, Cacciatore, & Klimek, 2012; Kreidie, Kreidie, & HayaAtassi, 2016); ve akademik ve sosyo-psikolojik destek mekanizmalarının yetersizliğinden kaynaklanan (Knezevic & Olson, 2014; Pezerović

& Babić, 2016) çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla sığınmacı çocuklar için ev sahibi ülkede aldıkları eğitimin kendi dayanıklılıklarına katkı sağlayarak sosyal uyumlarını destekleyebilmesi için her şeyden önce; bu kırılgan grubun temel ihtiyaçlarının en doğru ve yerinde tespit edilmesi ve tespit edilen ihtiyaçların karşılanmasına yönelik verimli bir sınıf ve okul ortamının oluşturulması oldukça önemlidir (Candappa, 2000; Henderson J., 2017; Meka, 2013).

Pinson, Arnot ve Candappa'ya göre (2010: 115); "göçmen çocukların eğitimi ülkelerin göç politikalarından bağımsız olarak düşünülemez". Bu yüzden de sığınmacı/mülteci çocukların eğitimleri daha geniş bir sosyo-politik bağlam içinde değerlendirilmelidir. Bu bağlam ulusal hükümet politikalarına, yerel hizmetlerin ve servislerin erişilebilirliğine ve sığınmacı/mülteci çocukların geniş toplum yapısı içinde nasıl temsil edildiklerine bağlı olarak değişim göstermektedir (Peterson, Meehan, & Durrant, ty). Rutter'a göre (2001: 33) "mülteci olmak; deneyimsel bir süreç olmaktan ziyade; bürokratik bir mekanizmadır". Bu yüzden de sığınmacı/mülteci çocukların eğitimleriyle ilgili olan literatür; mülteci çocukları bir 'problem' olarak gören söylemlerin ve uygulamaların pro-aktif bir şekilde karşısında duracak ulusal politikalar üretmelidir (Pinson, Arnot ve Candappa, 2010). Ülkelerin mülteci/sığınmacılarla ilgili geliştirecekleri politikalar özel ihtimam gerektiren bu dezavantajlı grupların ihtiyaçlarına en gerçekçi çözümler sunarak, sığınmacı/mülteci grubun genel iyi olma hali ve refahlarına odaklanmalıdır. McBrien (2005: 339)'a göre, mülteci çocukların iyi olma hali ve refahlarına odaklanmak çok yönlü olmalıdır. Güvenlik ve öz benlik algısını içeren ve mülteci çocukların kültürel beklentilerini karşılayabilen uyumun sağlanmasına yönelik politikaların; çocukların kendi kültürel aidiyet alanlarına ilişkin bağlantılarını da aynı anda güçlendiren sosyal politika tedbirlerinin geliştirilmesi önerilmektedir (Fanning, Veale, & O'Connor, 2001).

Okullar ve eğitim sistemi genç sığınmacıların uyum süreçlerini kolaylaştıran önemli araçlar arasında yer almaktadır. Okul sistemine adapte olmak genç sığınmacıların toplumsal uyumu sağlamalarında oldukça hayati olmakla beraber pek çok güçlüğü de beraberinde getirmektedir (Kia-Keating & Ellis, 2007). Söz gelimi, Decapua ve Marshall (2011) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, sosyal hayatlarındaki olumsuz şartlarla mücadele edebilen göçmen çocukların büyük bir

çoğunluğunun ev sahibi ülkenin ana dilini, müfredatı anlayacak kadar iyi bilmedikleri için eğitim hayatlarında başarılı olamadıkları tespit edilmiştir.

Adaptasyonun başarılı olduğuna dair göstergeler sadece çocuğun davranışlarında, öğrenme becerilerinde ve akran gruplarıyla kurduğu pozitif yönlü ilişkilerle değil fakat aynı zamanda okul politikaları, prosedürleri ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarındaki pozitif yönlü değişimlerle de ilişkilendirilmektedir. Özellikle de öğrenci katılımının sağlanması temel olarak öğrencilere; planlama, içerik ve kendi kazanımlarının değerlendirilmesinde pro-aktif bir rol atadığı için dayanıklılıklarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Cassen, Feinstein, & Graham, 2008).

Çocukların okul adaptasyonlarıyla ilgili gerçekleştirilen uzun erimli bir araştırmada çocukların okul adaptasyonlarının gerçekleştiğine dair ipuçları veren üç ampirik kanıt tespit edilmiştir. Buna göre, öğrenme adaptasyonu, stres yönetimi ve kişisel iletişim becerilerinin gelişmesi öğrencilerin okul içi adatasyonlarının sağlandığının göstergeleri olarak tespit edilmiştir (Zhang, Cui, Zhou, Cai, & Liu, 2018: 2-3).

Sığınmacı çocuk/gençlerin okul aidiyetlerinin incelendiği literatür; öğrencilerin okulla kurdukları ilişkinin düzeyini; çocukların okulla kurdukları bağ (çocukların okula yaptıkları kişisel yatırımları), (Centers for Disease Control and Prevention, 2009); okul kurallarına riayet etme (okulun beklentilerini karşılayarak kurallara uyum sağlaması) (Maddox & Prinz, 2003); dahil olma (ders dışı aktivitelere katılım sağlamak), (Mouton, Hawkins, McPherson, & Copley, 1996) okula olan sevgi ve inanç (okulun ve eğitimin öneminin farkında olma) (Bateman, 1986) gibi kavramlarla açıklamaktadır (Slaten, Ferguson, Allen, & Vella-Brodrick, 2016). Sığınmacı çocukların okul aidiyetlerinin gelişmesinin iyi olma halleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu bilinmekle beraber; bu konu sığınmacı/mülteci çocuklar özelinde yeterli çalışma bulunmamaktadır (Kia-Keating & Ellis, 2007).

Sonuç olarak sığınmacı/mülteci nüfusun yer aldığı okullarda göçmen çocukların entegrasyonunun başarılı bir şekilde sağlanabilmesi için uygulanan eğitimin yapısı,

okullarda uygulanan pratikler, sosyal politikalar ve kapsayıcı eğitim-öğretim pratiklerinin rolü yadsınamaz niteliktedir. Sığınmacı/mülteci çocukların kendilerini destekleyen ve güvenli bir çevrede eğitim alabilmeleri için aşağıda bulunması gereken bazı minimum kriterler ifade edilmiştir:

- Okul ve ev arasında etkili iletişim kanallarının kurulması (Koehler & Schneider, 2019).
- Irkçılık ve akran zorbalığının ortadan kaldırılması için sosyal politika tedbirlerinin oluşturulması (Moumne & Sakai, 2017).
- Göçmen çocuklara destek olmaya odaklanan eğitimcilerin ve programların desteklenmesi (Carlier, 2018).
- Göçmen kimlik ve kültürüyle ilgili eğitimcilerin farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi (UNHCR, ty).
- Travmatize olmuş çocuklara eğitim vermek isteyen eğitimcilere gerekli desteğin verilerek; özel ihtimam gerektiren bu gruplara nasıl eğitim verilebileceği ve nasıl sosyo-psikolojik destek sunulabileceği üzerine verilen eğitimlerin yaygınlaştırılması gibi çözümler literatürde tartışılmaktadır (Ahmadzadeh, Çorabatır, Husseini, Hashem, & Wahby, 2014).

Çocukların Ev Sahibi Ülkede Dâhil Olduğu Eğitim Sistemi

Sığınmacı/mülteci çocuklar yeni bir eğitim sistemine ve okul kültürüne adapte olmak zorundadırlar (Hamilton & Moore, 2004; Prior & Niesz, 2013). Söz gelimi okul davranışlarına ait normlar ve ideal öğrenci tanımı kendi ülkelerinden daha farklı olabilmektedir (Alsleben, 2006; Rangahau, 2000). Bu yüzden de sığınmacı/mülteci çocukların ev sahibi ülkede dâhil oldukları eğitim sisteminin kapsayıcı olması çocukların okulda başarılı olmalarının ve dayanıklılık geliştirmelerinin en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda göçmen çocukların entegrasyonlarının sağlanmasında diğer çocuklarla aynı sınıflarda (düzenli sınıflar) eğitim almalarının; ayrı sınıflarda eğitim almalarından çok daha olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. "Korunaklı Eğitim Gözlem Protokolü" göçmen çocukların ayrı sınıflarda eğitim almalarından ziyade; diğer öğrencilerle birlikte düzenli sınıflarda eğitim almalarının kurgulanması ile ilgili ampirik geçerliliği olan bir yöntemsel

çerçeve sunmaktadır. Protokolde genişletilmiş eğitim programları, grup çalışmaları ve ders programları yer almaktadır (The SIOP Model, ty). Öğrencilerin kullanacağı fiziksel mekânların çok kültürlülüğü destekleyen materyaller ve sembollerle donatılması kültürler arası kaynaşmanın sağlanmasında olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Örneğin göçmen çocukların ana dillerinin de kullanıldığı panolar oluşturulup bu panolarda göçmen çocukların ve ailelerinin hikâyelerinin farklı dillerde tasvir edilmesi önerilmektedir (Birman, Weinstein, & Chan, 2007).

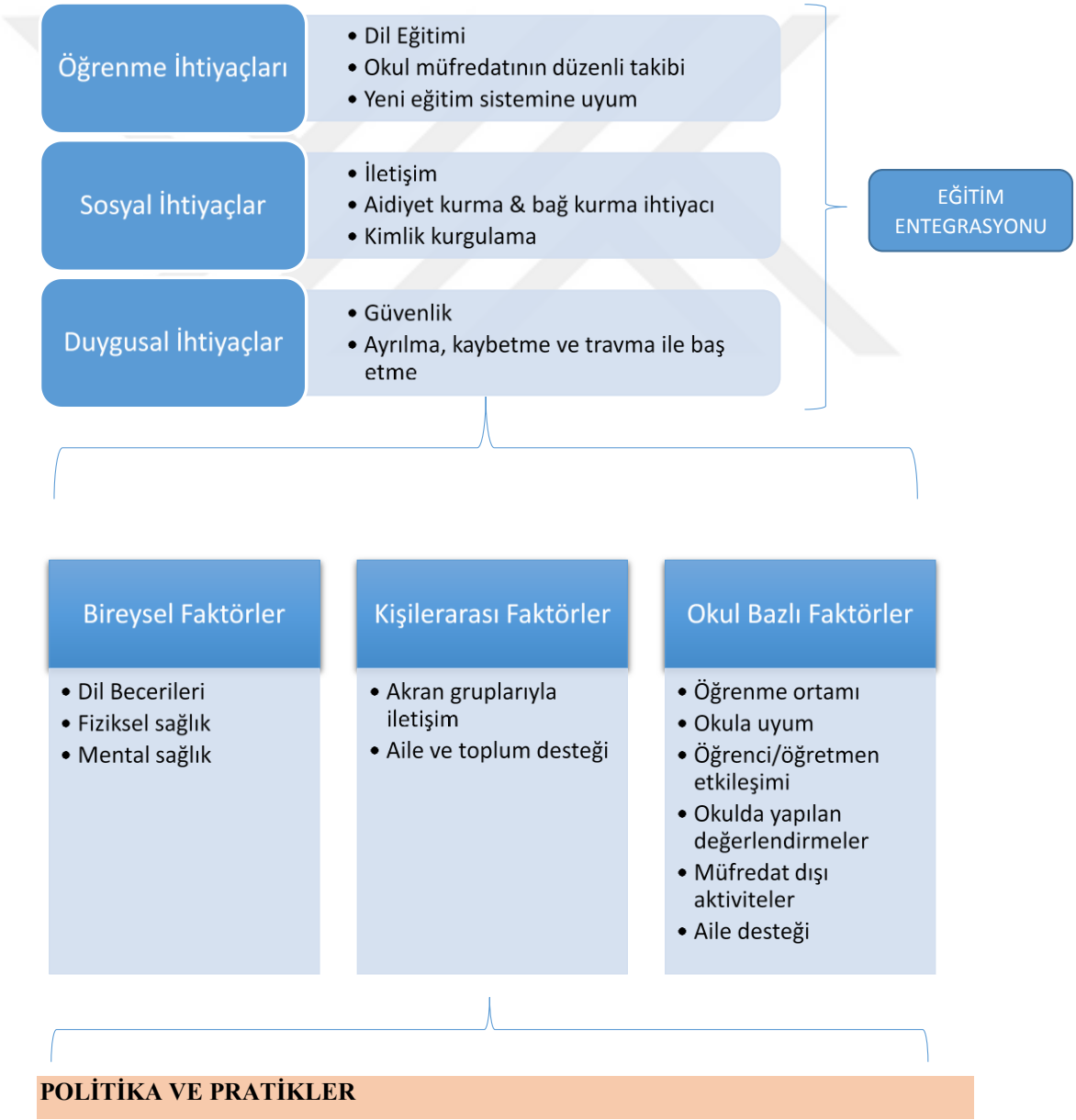
Göçmen çocukların dâhil oldukları sınıflarda fonksiyonel müfredatlar uygulanabileceği vurgulanmaktadır. Örneğin rapor yazımına, ödev hazırlamaya ve teorik eğitime dayanan müfredattan ziyade; pratik eğitimin, sözlü anlatım tekniklerinin, yazılı ve görsel materyallerin yoğun olarak kullanıldığı bir müfredata yer verilebilir. Göçmen çocukların öğretmenleriyle geliştirebilecekleri esnek çalışma programları hazırlanabilir. Her bir öğrencinin farklılaşan ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir şekilde kişiye özel eğitim programları oluşturulabilir. Eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesinde öğretmenler ve göçmen öğrenciler koordineli olarak çalışabilirler (Birman, Weinstein, Chan, & Beehler, 2007).

Bir başka kültürü tanımanın en iyi yolu; o kültürün üyeleri ile iletişim kurarak etkileşim kanalları oluşturmaktır. Kültürler arası adaptasyonun sağlanması ile her kültürel grup; diğer kültürün değerlerine saygı duymayı öğrenebilmektedir (Liu, Volcic, & Gallois, 2011). Kültürler arası adaptasyonun sağlanabilmesi için göçmen çocukların ebeveynlerinin de dâhil olduğu sosyal etkileşim sınıfları oluşturulması önerilmiştir. Bu sınıflarda göçmen aileler kendi kültürlerini ana akım toplumun kültürüne tanıtma fırsatı bulurken aynı zamanda ev sahibi ülkenin kültürel dinamikleri ve değerleri ile ilgili de bilgi sahibi olmaktadırlar (Birman, Weinstein, Chan, & Beehler, 2007).

Matthews (2008:32)'e göre "okullar genç mültecilerin yaşamları üzerinde stabilize edici bir etkiye sahiptir". Bu yüzden de çocukların eğitime katılımlarının önündeki bariyerlerin kaldırılması çocukları karşılaşabilecekleri güçlükler karşısında dayanıklı kılmakta ve uzun dönemde pozitif yönlü sonuçların oluşmasına yol açmaktadır. Mülteci/sığınmacı çocukların eğitim kurumlarına entegrasyonlarının

sağlanmasında, çocukların karmaşık ihtiyaç setlerini dikkate alan bir perspektif sunan bütünsel bakış açısının benimsenmesi; çocukların öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının giderilmesi açısından oldukça önemlidir (Cerna, 2019). Bütünsel yaklaşımlar, sığınmacı ve göçmen öğrencilerin güçlü bir pozitif imaj geliştirerek dayanıklı olmalarını sağlayan müdahaleleri içermektedir (Pastoor, 2017; Pinson, 2010). Mülteci/sığınmacı çocukların eğitimine bütünsel yaklaşım ihtiyaç ve faktör kümelerinden oluşmaktadır. İhtiyaçlar ve faktörler kendi içlerinde üç alt başlık altında incelenmektedir:

Şekil 3. Mülteci/Sığınmacı Çocukların Eğitim Entegrasyonları için Bütünsel Model



Kaynak: (Cerna, 2019: 34).

Bütünsel modele göre, bireysel, kişilerarası ve okul bazlı faktörler öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarla etkileşime girerek eğitim entegrasyonun gerçekleşmesine katkı sunmaktadır. Modelde, her bir kategorinin ağırlığı birbirinden farklı olarak ele alınabilmektedir. Örneğin, mülteci çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılanması modelin merkezinde yer alırken; sosyal ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları ikincil öncelikli olan kategoriler arasında yer alabilirler. Her kategorinin göreli önem düzeyi mülteci/sığınmacı çocuğun eğitimle ilgili ve kişisel ihtiyaçlarına göre değişkenlik gösterebilmektedir (Cerna, 2019). Mevcut çalışmalar Bütünsel Modelin yaşam becerileri programlarının, müfredat dışı aktiviteler, okul sonrası aktiviteler ve mentor desteği gibi programlar aracılığıyla mülteci/sığınmacı çocukların psiko-sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili bir eğitim entegrasyonu modeli olduğunu ortaya koymuştur (Pugh, Every, & Hattam, 2012). Bütünsel modelin etkili olmasının en önemli sebepleri arasında mülteci/sığınmacı çocukların kompleks ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için ilgili kurum, kuruluş, paydaş ve aktörlerle kurulan işbirliği mekanizmalarının varlığıdır (Vaiopoulou, 2019).

Bütünsel yaklaşımda çocukların göç öncesi tecrübelerinin tespit edilmesi, bu tecrübelerle ilişkilendirilen travmaların tanınması ve çocukları bir ‘mağdur’ veya ‘kurban’ olarak değerlendiren eksik bir modelin kabul edilmesinden ziyade; çocukların dayanıklılıkları ve güçlü yönlerine odaklanan ve kendi potansiyellerini göz ardı etmeyen bir modele dayanan eğitim politikalarının benimsenmesidir (Block, Cross, Riggs, & Gibbs, 2014; Mupenzi, 2018). Bu noktada eğitimcilerin benimsediği yaklaşım ve mülteci/sığınmacı çocuklarla kurguladıkları ilişkiler de oldukça önemlidir. Arnot’a (2009) göre, eğitimciler mülteci/göçmen öğrencileriyle diyalog geliştirirken önyargılara, sterotipleştirmeye ve ayrımcılığa yol açmayan ve çocukların sosyo-kültürel aidiyetlerine duyarlı bir yaklaşım geliştirilmelidir. Bütünsel yaklaşım, aynı zamanda çocukları homojen bir grup olarak değerlendiren indirgemeci bir bakış açısından ziyade; her çocuğun yaşadığı göç deneyimini farklı ve biricik olarak değerlendirmeye izin veren politikaları içermektedir. Böylece her bir mülteci çocuğun ihtiyaçları da birbirinden farklı değerlendirilebilmektedir (Block, Cross, Riggs, &

Gibbs, 2014; British Columbia Ministry of Education, 2015; Gateley, 2015; Hamilton & Moore, 2003).

Ev Sahibi Ülkede Konuşulan Ana Dili Öğrenme Süreçleri

Ev sahibi ülkede konuşulan dili öğrenme sığınmacı/mülteci nüfus özellikle de bu nüfus içinde yer alan çocuklar için en önemli adaptasyon araçlarından biridir. Dolayısıyla, dil aynı zamanda sığınmacı/mülteci nüfusun anaakım topluma uyum sağlamalarının en önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Correa-Velez & Gifford, 2010; Loewen, 2004).

Yakın bir zamana kadar Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği sığınmacı/mülteci çocukların göç ettikleri ülkelerde kendi ana dilleriyle eğitim görmeleri gerektiğini savunmuştur. Bu argüman, sığınmacı/mültecilerin kendi ülkelerine geri dönmeleri ihtimaline karşı; oldukça kullanışlı bir çözüm yolu olarak değerlendirilmiştir. Ancak sığınmacı/mültecileri kendi ana vatanlarından uzaklaştıran çatışmalar ve çatışmaları oluşturan zemin kısa ve orta vadede dramatik bir ölçüde değişmediği için sığınmacı/mültecilerin ana vatanlarına dönüş planlarını erteledikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla, UNHCR'ın göçmen grupların kendi ana dillerinde eğitim almalarına ilişkin destekledikleri argümanın geçerliliğini yitirdiği söylenebilir (UNHCR, 2012).

Sığınmacı/mülteci çocukların ev sahibi ülkenin dilini öğrenmeleri; çocukların kendilerine atanan en önemli görevlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Ev sahibi ülkenin dilini öğrenmek ve o dile hâkim olmak iki farklı kapasite olarak ele alınmaktadır. Dil becerisini ve dile hâkim olmayı ifade eden iki tip yabancı dil becerisi bulunmaktadır. Bunlar (i) temel kişilerarası iletişim becerileri (ii) bilişsel akademik dil becerileridir (Cummins, 1999). Kişilerarası iletişim becerilerine hâkim olmak, sığınmacı çocukların kolaylıkla yüz yüze iletişime geçmelerini sağlamakta ve dilin ve o dili oluşturan kelime ve kelime öbeklerinin yerinde ve doğru kullanımına hâkim olmayı ifade etmektedir. Bilişsel akademik dil becerileri ise akademik çalışmalara katılmak ve başarılı olabilmek için gerekli dil becerilerine sahip olmayı ifade etmektedir. Dolayısıyla akademik dil becerilerine sahip olmak kişilerarası iletişim

becerilerini kolaylaştıracak şekilde bir dile hâkim olmaktan daha farklı ve zordur. Mülteci/sığınmacı çocukların derslerde başarılı olabilmelerini sağlayacak akademik dil becerilerini kazanmaları 4-5 yıl sürdüğü belirtilmiştir (Clifford, Rhodes, & Paxton, 2013).

Sığınmacı/mülteci çocukların ev sahibi ülkenin ana dilini öğrenmeleri ile ilgili yapılan araştırmalarda yer alan genel kanıya göre; sığınmacı/mülteci çocukların göç ettikleri ülkenin ana dilini daha kolay ve pratik bir biçimde öğrenebilmeleri için diğer çocuklarla aynı sınıflarda eğitim almaları tavsiye edilmektedir (Cummins, 1988; Davison & Leung, 2009; Hassan, 2016; Jong, 2016). Gerçekleştirilen araştırmalarda; çok kültürlü sınıflarda yer alan sığınmacı/mülteci çocukların daha kolay uyum sağladıkları ortaya konulmuştur (Lifelong Learning Platform, 2016; Orozco, 2001). Cummins (1988), sığınmacı/mülteci çocukların göç ettikleri ülkenin ana dilini öğrenebilmeleri için hazırlık sınıflarında ve sadece o dilin öğrenilmesi üzerine eğitim alınmasından ziyade; müfredat içindeki derslerin öğretildiği düzenli sınıflarda diğer öğrencilerle birlikte yeni dili öğrenmelerinin daha hızlı sonuç verdiğini savunmaktadır. Rutter'a (1994) göre sığınmacı çocukların diğer akran gruplarıyla birlikte düzenli sınıflarda yer almaları diğer çocuklarla hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki etkinliklere ve aktivitelere katılımlarını kolaylaştırarak ev sahibi ülkenin dilini öğrenmelerini daha da kolaylaştırmaktadır. Rutter, sığınmacı/mülteci çocukların göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmeleri için katılım sağladıkları yabancı dil öğrenme – hazırlık sınıfları iyi planlanmadığı takdirde olumsuz sonuçlar doğurabileceğinden bahsetmiştir. Bu yüzden de yabancı dil hazırlık sınıflarının yanında sığınmacı çocukların, kendi akran gruplarıyla etkileşime geçmelerini kolaylaştırdığı için okuldaki diğer çocukların takip ettiği ve katıldığı derslere dâhil olmaları tavsiye edilmektedir (Loewen, 2004).

Sığınmacı/mülteci çocukların düzenli sınıflara entegre olmaları ve yabancı dil hazırlık sınıflarına katılımlarıyla ilgili olarak ülkeden ülkeye değişen uygulamalar mevcuttur. Avrupa'da göçmen çocukların dâhil olduğu yabancı dil hazırlık sınıflarının süresi; 1-3 yıl arasında değişmektedir. Hazırlık sınıflarının süresi Belçika, Fransa ve Litvanya'da 1 yıl iken; Kıbrıs, Danimarka ve Norveç'te 2 yıl; Letonya'da 3 yıl;

Yunanistan'da 4 yıldır (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2019).

Almanya: Göçmen çocuk ve gençler için birden fazla "hoş geldiniz" sınıfı mevcuttur. Bu sınıfların müfredatı ve süreleri devlet okulları içinde dahi farklılaşmakta; dolayısıyla birkaç farklı model eş zamanlı olarak uygulanmaktadır. Hazırlık sınıflarının müfredatı okulun ve odaklandığı alanın türüne göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca, göçmen çocukların aileleriyle göç edip etmediklerine dolayısıyla refakatsız olup olmadıklarına göre farklılaşmaktadır (Janta, 2018).

Hollanda: Hollanda göçmen çocuklar için "dönüşümlü iki dilli program" uygulanmaktadır. Bu programın yer aldığı sınıfların süresi 1-3 yıl arasında değişmektedir. Bu programa göre sığınmacı/mülteci çocuklar öncelikle kendi dillerini konuşabilen öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir sınıfa yerleştirilmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin ilk yıllarında eğitim dili azınlık dili olarak kabul edilen sığınmacı/mülteci çocukların ana dillerinde yapılmaktadır. Hollandaca ise günde bir kere bir saat Hollandalı bir öğretmen tarafından verilmektedir. Çocuklar Hollandacayı anlayıp pratik olarak kullanmaya başladıklarında, okula kayıtlı olan tüm öğrencilerin katılım sağladığı jimnastik ve müzik düzenli sınıflara dâhil olmaktadırlar. Ev sahibi ülkede geçirdikleri 2. yılda almakla yükümlü oldukları derslerdeki içeriklerin tanıtımları Hollandaca yapılmakta ve bu yılı takiben ise diğer tüm öğrencilerle birlikte düzenli sınıflara katılım sağlayabilmektedirler (Janta & Harte, ty; Jong, 2016).

İspanya: 3 ayrı model uygulanmaktadır. Geçici sınıflar olarak adlandırılan sınıflarda; öğrenciler okulda geçirdikleri zamanın ortalama yarısını geçirmektedir. Yabancı dil becerileri ilerlediğinde; öğrencilerin bu sınıflarda geçirdikleri zaman da azalmaktadır. Yabancı dil hazırlık sınıfları ise göçmen öğrencilerin düzenli sınıflarda verilen eğitime katılmadan önce zamanlarının önemli bir kısmını geçirdikleri sınıflardır. Bu sınıflarda öğrencilere ev sahibi ülkenin dilinin öğretilmesinin dışında; ebeveynler ve okul arasındaki iletişimi arttıran sosyal faaliyetler de düzenlenmektedir (UNESCO, 2019);

ABD: Üç aşamalı bir program uygulanmaktadır. Programlar, göçmen ebeveynlere sahip ancak ABD doğumlu farklı etnik gruplara sahip ortaokul seviyesinde yer alan tüm öğrencilere uygulanmaktadır. Bu programda yer alan öğrencilerin büyük bir bölümü İspanyol kökenli öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulanan programa göre; "Yapılandırılmış İngilizce Hazırlık Stratejisi" içinde tüm eğitim dili İngilizce yapılmakta olup yalnızca çocukların derslerde anlayamadığı bir konu olursa eğitim dili kendi ana dillerinde devam etmektedir. Bu program tüm öğrencilerin takip ettiği düzenli sınıflara katılım sağlamadan önce uygulanmakta ve 2 ila 3 yıl devam etmektedir. "Erken Bırakma Programı"na göre; bir gün içinde sadece anlatılacak olan konunun netleşmesi için eğitim 30-60 dk. arasında çocuğun ana dilinde gerçekleştirilmektedir. 2. sınıfın sonuna doğru tüm eğitim dili İngilizce'ye dönmektedir. "Geç Bırakma Programı"ında ise eğitim-öğretimin %40'ı çocuğun ana dilinde gerçekleşmekte ve İngilizce dil becerileri dikkate alınmaksızın çocuk 6. Sınıfa kadar bu program dâhilinde eğitim alabilmektedir (Jong, 2016).

Avusturalya: Uygulanan programa göre müfredatın eğitim dili ev sahibi ülkede konuşulan ana dili kullanma becerilerine, yaşa ve sığınmacı/mülteci çocuğun daha önce edinmiş olduğu eğitim tecrübelerine göre değişkenlik göstermektedir. Örneğin, göç ettikleri ülkenin ana diline tam anlamıyla hâkim olmayan çocuklar bir sınıfta toplanarak; ülkenin ana diline tam anlamıyla hâkim olabilmek için yabancı dil derslerine katılım sağlamaktadırlar. Ancak, bu öğrenciler aynı zamanda eğitim müfredatına uygun olarak diğer derslere de katılım sağlayabilmektedir. Bu dersler çocukların ihtiyaçlarına göre ev sahibi ülkenin ana dilinde verildiği gibi zaman zaman kendi ana dillerinde de verilmektedir (Loewen, 2004).

Ebeveyn-Okul İlişkileri

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimleriyle doğrudan ilgilenmelerinin ve eğitimlerini düzenli takip etmelerinin öğrenci performansı ve davranışları üzerinde pozitif etkileri olduğu tespit edilmiştir (Adair, 2016; Alter, 1992; Carreón, Drake, & Barton, 2005; Cooper, 2011; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Hill & Craft, 2003; Ladky & Peterson, 2008; Roxas, 2011; Yang, 2017). Ebeveynlerin ev sahibi ülkede çocukların dâhil olduğu eğitim sistemi ve müfredatla ilgili olarak farkındalıklarının

arttırılmasının çocukların başarıları üzerinde pozitif etkileri bulunmaktadır. Bu yüzden de mülteci/sığınmacı öğrencilerin yer aldığı okullarda; aile-okul işbirliği ve *köprü programları* geliştirilmesi önerilmektedir (Cassen, Feinstein, & Graham, 2008). Böylelikle ebeveynler çocuklarının dâhil oldukları yeni eğitim sisteminin müfredatı ve eğitim kurumlarının öğrencilerden beklentileri ile ilgili kapsamlı bilgi alabilmektedir. Bunlara ek olarak; okul içinde sunulan servisler/hizmetler ve göçmenlerden oluşan kültürel topluluğun ihtiyaçlarını eşleştirmek için de fonksiyonel topluluklar oluşturmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Hamilton, 2004).

Ebeveynlerin çocukların eğitimlerine olan ilgileri; ait oldukları sosyal sınıf, ailenin refah düzeyi, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve ebeveynlerin çocukların eğitim hayatlarına ilişkin algı ve beklentilerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Desforges & Abouchaar, 2003). Ev sahibi ülkede ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarına olan ilgilerinin; okul ortamında çocukların dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Cassen, Feinstein, & Graham, 2008). Amsha ve Armstrong (2018) tarafından Lübnan'da yaşayan Suriyeli mülteci çocuklarla gerçekleştirilen araştırmada, mülteci çocukların içinde bulunduğu hanehalkı geliri temel ihtiyaçların karşılanması için yetersiz bile olsa; ebeveynlerin eğitimlerine verdiği destekten dolayı akademik başarıyı yakalamış olan mülteci çocukların olduğu tespit edildiği ifade edilmiştir. Çocukların eğitimini destekleyen ebeveynler her ne kadar yeterli finansal kaynaklara sahip olmasalar da okulla iletişim kurmaya istekli oldukları, ev ödevlerinin yapılması için düzenlenen etüt sınıflarına çocuklarının düzenli katılımları noktasında destek verdikleri ve çocuklarını okulda başarılı olabilmeleri için motive ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Abu-Amsha & Armstrong, 2018; Birman, Weinstein, Chan, & Beehler, 2007).

Alkhawaldeh (2018) tarafından Ürdün'ün eğitim sisteminde yer alan Suriyeli mülteci çocukların yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmada; çocukların ebeveynleri ile yapılan mülakatlarda mülteci çocukların ev sahibi ülkenin eğitim sisteminden kaynaklı yaşadıkları sorunlar dile getirilmiştir. Ebeveynlere göre "ülkelerinde yaşanan iç savaşın çocukların eğitimlerini kesintiye uğratması", "verilen ev ödevleriyle ilgili çocuklara gerekli bilgilendirme ve hatırlatmaların eksik veya yetersiz yapılması", çocukların İngilizce'ye olan ilgilerinin zayıf olması", "yeni eğitim

sistemi ile ilgili ebeveynlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları", "çocukların yaşadıkları iç savaş ve travmadan kaynaklanan şiddet eğilimlerinin fazla olması ve ebeveynlerin bu konuda yeteri kadar yönlendirilmemesi", "çocukların okula olan ilgilerinin zayıf olması", "çocukların motivasyonlarının karşılaştıkları her olumsuz durum karşısında düşmesi (motivasyon eksikliği)", "bazı çocukların okula gitmeyi reddetmeleri", "hanehalkı geliri düşük olan bazı çocukların okula devam etmektense çalışmayı tercih etmeleri", "evde öğretilenlerle okulda öğretilenlerin aynı paralelde olmaması" gibi sebepler çocukları okuldan uzaklaştırmakta ve akademik performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı araştırmada, ebeveynler, çocuklarının ev sahibi ülkenin eğitim sisteminde yaşadıkları sorunlar için bazı çözüm önerilerini gündeme getirmişlerdir: "öğretmenlerin mülteci çocukların ebeveynleri ile daha etkili iletişim kanalları oluşturmaları", "okuldaki öğretmenlerin ebeveynler tarafından erişilebilir olmaları", "öğretmenlerin sınıf ve okul içindeki kuralları net bir şekilde belirleyerek; mülteci çocuklardan beklentilerini açık olarak ifade etmeleri", "mülteci çocukların İngilizce öğrenmeye teşvik edilmesi", "öğretmenlerin, mülteci çocukların ebeveynlerine; çocukların eğitimleriyle ilişkili yeterli geri bildirimi sağlamaları" ve "aile-okul işbirliğinin güçlendirilmesi" aileler tarafından en çok dile getirilen çözüm önerileri arasında yer almaktadır.

Ebeveynlerle okul arasındaki ilişkilerin öğrenci başarılarına etkilerinin analiz edildiği İngiltere, Greenwich'de gerçekleştirilen bir başka araştırmaya göre de; okul ve ebeveynler arasında önemli bariyerlerin olması çocukların eğitim hayatlarında ilerlemelerini ve akademik başarı elde etmelerini engellemektedir (Jones, 1998). Mülteci/sığınmacı çocuklarla yapılan görüşmelerde çocukların birçoğu okul-ev arasında kurulan güçlü bağın okul başarıları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Hek, 2014).

Ebeveynlerin ev sahibi ülkede çocuklarının dâhil olduğu eğitim sistemiyle ilgili farkındalıklarının arttırılması ve çocuklarının akademik çalışmalarını destekleyebilmeleri için çeşitli sosyal politika tedbirleri önerilmektedir. Bazı araştırmacılar aileler ve okul arasında iki kültürlü ve iki dilli iletişim stratejileri geliştirilmesini önermiştir. Pek çok göçmen aile okulla ve eğitim sistemiyle ilgili olan bilgileri çoğunlukla informal yollarla elde etmekte ve de dolayısıyla edindikleri

bilgiler içinde bulundukları sosyal toplulukla sınırlı kalmaktadır (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002). Crozier ve Davies ailelerin okula olan ilgilerinin artması için öğretmenler ve idarecilerin göçmen ailelere ev ziyaretleri gerçekleştirmelerini önermektedir. Göçmen ailelere yapılan ev ziyaretleri öğretmenlerin göçmen ailelerin durumunu daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu ifade edilmiştir (Crozier & Davies, 2006). Aile-okul arasındaki etkileşim kanallarının genişletilebilmesi için tüm ailelerin ve göçmen çocukların ebeveynlerinin katılım sağladığı okul sonrası etkinlik programları ve yemekleri organize edilerek kültürel kaynaştırma organizasyonları düzenlenmesi önerilmiştir (European Commisson [EC], 2018). Öğretmen-veli toplantılarında göçmen ailelerin konuştukları dile hâkim olan bir aracının olması oldukça önemlidir. Bu tedbirin uygulanmasının göçmen ebeveynlerle okul idaresi ve eğitimciler arasındaki iletişim kanalları oluşturduğu; aynı zamanda çocukların "kültürel aracılık"[13] rollerinden uzaklaşmalarına yardımcı olarak; ebeveynlerin çocuklar üzerindeki otoritesini güçlendirdiği ifade edilmektedir (Weisskirch, 2010).

Eğitimcilerin/Öğretmenlerin Çocukların Eğitimine Gösterdikleri İlgi

Öğretmenler çocukların kültürleşme süreçlerinde aktif rol oynamaktadırlar (Trueba, Jacobs, & Kirton, 1990). Eğitimin çocuklara dayanıklılık sağlamasına katkısı ile ilgili olarak gerçekleştirilen pek çok çalışmada eğitimciler; çocukların okul içinde dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlayan önemli ajanlar (*agent*) olarak konumlandırılmıştır. Dayanıklılık ve dayanıklı olma hali çocukların iyi olma halini merkeze alan eğitim sistemi içinde öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler arasındaki etkileşimlere bağlı olarak şekillenmektedir (Reyes, 2013). Eğitimcilerin öğrencilere karşı pozitif tutumları, akademik başarıya ulaşabilmeleri için öğrencilere bir yol haritası çizmeleri, kariyer planlamasında yol gösterici olmaları, eğitim süresi içinde geçirilen zamanı etkili kullanmaları, sorumlu oldukları her bir öğrenci için bir izleme ve takip sistemi oluşturmaları ve çocukların gelişimini ebeveynleri ile işbirliği içinde kayıt altında tutmaları çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerini

[13] Mülteci/sığınmacı çocuklar eğitim sistemine dâhil oldukları ve daha çabuk sosyalleştikleri için ebeveynlerinin ev sahibi ülke aktörlriyle iletişim kurmalarında 'aracılık' rolü üstlenebilmektedirler (Reddick & Sadler, 2019).

olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Brown, Baak, Johnson, & Sullivan, 2019; Cahill, Beadle, Farrelly, Forster, & Smith, ty; Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya, & Heusch, 2005; Uden, Ritzen, & Pieters, 2014; Walker, 2011).

Mülteci/sığınmacı çocukların dâhil olduğu sınıfların yapısı çok kültürlü ve çok kimliklidir ve bu multi kültürel sınıf ortamına sığınmacı/mülteci çocuklar kadar eğitimci ve okul idarecilerinin de adapte olması gerekmektedir. Çok kültürlülüğün önemine vurgu yapmayan bir eğitim sistemi ve müfredat, çocukların birbirlerine karşı ön yargılar geliştirerek ayrımcılıkla ilişkilendirilen davranışların sergilenmesine yol açmaktadır. Özellikle de Türkiye ölçeğinde Suriyeli sığınmacı çocukların analiz edildiği araştırmalarda müfredat ve eğitim sisteminin; öğrencilere başka bir etnik ve/veya ulusal kimliğe sahip olan bireylere önyargılı tutum ve davranışlar geliştirilmesini engelleyecek bir farkındalık bilinci aşılamadığı tespit edilmiştir (Kırkıç, Kırkıç, & Berberoğlu, 2018). Türkiye'de eğitim sisteminde yer alan Suriyeli öğrencilerin temel problemlerinin tespit edilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bir başka araştırmada, sığınmacı/mülteci çocukların dâhil oldukları sınıflarda öğretmenlerin, çocukların karşı karşıya kaldığı ayrımcılık ve akran zorbalığıyla baş etmelerine yardımcı olabilmeleri için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ortaya konulmuştur (Kılıç & Gökçe, 2018). Şüphesiz, mülteci/sığınmacı çocukların eğitim hayatında başarılı olmalarında öğretmenlerin rolü diğer tüm faktörlerden çok daha etkilidir. Bu yüzden de öğretmenlerin çok kültürlü ve kimlikli sınıflarda öğrencilere nasıl davranacaklarına ilişkin yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmalarının sağlanması mülteci çocukların eğitiminde, öncelik verilmesi gereken konular arasında yer almaktadır (Save the Children, ty). Lübnanlı Suriyeli mülteci çocuklar özelinde gerçekleştirilen iki farklı araştırmada; Suriyeli çocukların öğretmenleri tarafından ayrımcılığa maruz kalarak dışlanmalarının nedeni öğretmenlerin; dezavantajlı gruplarla sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir (Culbertson & Constant, 2015; Watkins & Zyck, 2014).

Pinson ve Arnot (2010)'a göre; kültürel çeşitliliğin gelişimini desteklenmesini bir 'eğitim hedefi' olarak belirlenmesi; sosyal uyumun yeni göstergelerinin kurgulanması ve okul veya yerel otoriteler için empati değerlerinin benimsenmesi

mülteci çocukların eğitiminin temel yapı taşları olmalıdır. Kültürel çeşitliliği kucaklayan bir eğitim sistemi inşa edilebilmesi için özellikle de öğretmenlerin bilgi birikimleri ve tecrübeleri anlamlı *bütünsel* okul yaklaşımlarının[14] oluşturulmasında (whole-school approach) oldukça önemlidir (Foundation House, 2016; Vaiopoulou, ty). McBrien (2005)'e göre öğretmenler mülteci çocukların yaşadıkları güçlükleri ve tecrübeleri anlamak için yeterli eğitim almamışlarsa; çocukların ve ailelerin ev sahibi ülkenin kültürel yapısına uygun olmayan girişimleri, tutum ve davranışları yanlış yorumlamakta bu da çocukların okul başarısını engellemektedir (Hones, 2002). Ancak, mevcut literatürde eğitim sektörünün içinde bulunan aktörlerin mülteci/sığınmacı çocukları nasıl kavramsallaştırdıklarına ilişkin yeterli bilgi bulunmamaktadır. Söz gelimi İngiltere içindeki araştırma ve politika literatürüne atıfta bulunan Pinson ve Arnot (2010)'a göre mülteci/sığınmacı çocukların ihtiyaçlarına yönelik sosyolojik araştırmalar yetersizdir. Benzer bir biçimde, eğitim kurumları içinde yer alan başat aktörlerin sosyal adalet veya sosyal içerme dilini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin analizler de tatminkâr sayıda değildir. Bu boşluğu doldurmak için Pinson ve Arnot (2010) mülakat yaptıkları eğitimcilerin sığınmacı/mülteci çocuklara karşı tutum, davranış ve yaklaşımlarıyla ilgili sorulara verdikleri cevaplara istinaden, mülteci çocukların ihtiyaçlarına ne kadar duyarlı ve ilgili olduklarını tespit etmeyi hedeflemişlerdir.

Sonuç olarak sığınmacı/mülteci çocukların yeni bir okul sistemine adaptasyonları oldukça kompleks ve farklı aşamalarda pek çok müdahale gerektiren bir süreçtir. Okul idareleri, yeni bir eğitim sistemiyle tanışan çeşitli alanlarda anaakım toplumdan farklı bir sosyo-kültürel arka plan ve kimliğe sahip bu grubun ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygun olarak oluşturulan ideal bir eğitim ortamını, ev sahibi ülkenin ulusal eğitim politikalarıyla uyumlaştırmak, sığınmacı/mülteci çocuk kabul eden okul idareleri için bir gereklilik halini almıştır. Okulların sığınmacı/mülteci çocuk, ebeveynleri, eğitimciler ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal toplulukla karşılıklılık

[14] Bütünsel Okul Yaklaşımı, bir eğitim kurumu içindeki standartların ve kalitenin yükseltilmesini hedefleyen kapsayıcı ve etkileşimsel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın etkili olabilmesi için okul içinde yer alan tüm sosyal aktörlerin ihtiyaçlarının belirlenerek bu ihtiyaçların giderilmesiyle ilgili düzenli takip mekanizmaları oluşturulması gerekmektedir. Bu yaklaşımın uygulanabilmesi için özellikle de okul idaresinin pro-aktif roller üstlenerek eğitim içinde yer alan tüm aktörlerin dâhil olduğu bir idari yapı tesis etmesi oldukça önemlidir. Bu yapı aracılığıyla, çocukların eğitimi ile ilişkilendirilebilecek her sosyal aktörle ilişki kurularak, çocukların eğitim hayatı boyunca karşı karşıya gelebileceği sorunların bertaraf edilmesi sağlanabilmektedir (EC, 2015).

prensibine dayanan adaptif bir strateji ve sosyal politika tedbirleri belirlemeleri gerekmektedir (Candappa, Ahmad, Balata, Dekhinet, & Gocmen, 2007; Foundation House, 2016; Hamilton, 2004; Rutter, 2001; Vaiopoulou, ty).

Çocukların Akran Gruplarıyla Geliştirdiği İlişkiler

- *Akran Zorbalığı*

Eğitim sistemi sosyal adaleti tesis edici bir mekanizma olabileceği gibi, farklı sosyo-ekonomik koşullarda sosyal adaletsizliklerin ortaya çıkmasına yol açarak, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimini negatif yönde etkileyebilmektedir. Çocukların birbirlerine uyguladıkları psikolojik şiddet arasında değerlendirilen 'akran zorbalığı', 'sistematik dışlanma' ve 'eğitimcilerin çocuklara olan ilgisizlikleri' gibi pek çok sebepten dolayı okul ve eğitim ortamı çocukların eğitim sistemine olan uyum sürecini geciktirmektedir. Daha da önemli olarak, mülteci/sığınmacı çocuklara sistematik bir biçimde uygulanan akran zorbalığının; bazı durumlarda sığınmacı/mülteci çocuklarda 'kurban olma' veya 'kurban edilme' hislerinin ortaya çıkmasına da yol açtığı tespit edilmiştir (Maynard, Vaughn, Salas-Wright, & Vaughn, 2015: 340). Dolayısıyla akran zorbalığı mülteci/sığınmacı çocukların eğitim/öğretim hayatının sekteye uğratarak; dayanıklılık geliştirmelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Dryden-Peterson, 2015; Violance Prevention Works, 2019).

Akran zorbalığına maruz kalan sığınmacı/mülteci çocuklarla yapılan görüşmelerde zorbalık çeşitleri genel olarak üç başlık altında incelenmiştir*: (i) Etnik Temelli Zorbalık:* Bu zorbalık formunda akran zorbalığı uygulayan öğrenciler; göçmen öğrencileri ait oldukları etnik kimlikleri ve bu kimliklerine içkin olan fiziksel görünüşleri üzerinden eleştirmekte ve alay etmektedir. *(ii) Dil ve Aksan Zorbalığı:* Sığınmacı/mülteci çocukların kendi ana dillerini kullanmaları ya da göç ettikleri ülkenin ana dilini yerinde kullanamamalarından kaynaklanan bazı sorunlar anaakım toplum içinde yer alan öğrenciler tarafından eleştirilmektedir. *(iii) Kılık-Kıyafet ve Dini Kimlik Zorbalığı:* Bu zorbalık formunda öğrencilerin dini inançları ve pratikleri gereği kullandıkları ve inançlarını yansıtan bazı kıyafetler ve kullanılan eşyalar; anaakım toplum içinde yer alan öğrenciler tarafından eleştirilmektedir (Mthethwa-

Sommers & Kisiara, 2015). Amerika'da üç ayrı lisede sığınmacı/mülteci çocuklara uygulanan akran zorbalığı araştırmasında; katılımcılar özellikle de yukarıdaki zorbalık formları özelinde hakarete ve aşağılanmaya maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler maruz kaldıkları akran zorbalığıyla mücadele edebilmek için birbirinden farklı stratejilere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bazıları uygulanan zorbalığın formuna bağlı olarak şiddete şiddetle karşılık verdiklerini; bazıları ise sadece öğretmenlerine şikâyet ettiklerini belirtmiş; zorbalık karşısında okul politika ve tedbirlerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okul müfredatına akran zorbalığı ile ilgili tematik konuların eklenmesi, akran zorbalığı ile mücadele noktasında öne çıkan fikirler arasında yer almaktadır (Mthethwa-Sommers & Kisiara, 2015).

Sirkeci ve Şeker (2015) tarafından gerçekleştirilen Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu illerinde eğitim sistemine dahil olan sığınmacı çocukların entegrasyon ve uyum kalıplarının analiz edildiği bir başka araştırmada; sığınmacı çocukların akran gruplarıyla kurduğu ilişkiler ve bu ilişki örüntülerinde yer alan sosyo-kültürel farklılıklar; sığınmacı çocukların anaakım topluma entegrasyonları bağlamında incelenmiştir. Araştırmacılar, sığınmacı çocuklarla gerçekleştirdikleri görüşmelerde; çocukların yaşadığı en büyük sosyal problemin aile, yaşam biçimi ve ana dil açısından; kendi kültürleriyle tamamıyla farklı olan bu yeni kültürel yapıya uyum sağlama zorlukları olduğunu ifade etmişledir. Özellikle de bulundukları sınıf ortamı içinde; anaakım toplum içinde değerlendirilen çocuklarla göçmen çocukların yaşadıkları problemlerin önemli bir bölümünün; sınıf arkadaşları tarafından yaşanan sosyal dışlanmaya bağlı olarak geliştiği vurgulanmıştır (Şeker & Sirkeci, 2015). Dolayısıyla benzer kültürel çevrelerde yetişmeyen ve tamamıyla birbirinden farklı kültürel yapıya, alışkanlıklara, davranış biçimlerine, dile ve tarihsel arka plana sahip bu çocukların ortak bir paydada buluşmaları hemen gerçekleşmediği için sınıf ortamı içinde sosyal uyumun tesis edilmesini zorlaştıran sosyal gerilimler ortaya çıkabilmektedir. Aynı araştırmada öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde; sığınmacı çocukların kendi aralarında dahi homojen bir grup olmadığı tespit edilmiştir. Sığınmacı çocuklar ve aileleri arasında sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan pek çok farklılık bulunmaktadır (Şeker & Sirkeci, 2015). Sonuç olarak, sığınmacı/mülteci çocuklar özelinde akran zorbalığı çocukların eğitim hayatlarına ve yeni okul çevresine entegrasyonlarını

engelleyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Rutter, 2006; Save the Children, ty).

Çocukların Akran Gruplarıyla Kurdukları İletişim ve Akran Yardımlaşması

Şeker ve Sirkeci tarafından yapılan araştırmaya göre Türkiye'nin eğitim sistemi içinde yer alan Suriyeli çocukların, okuldaki akran gruplarıyla iletişimini engelleyen en önemli değişken kullanılan dilin farklı olması ve sığınmacı çocukların anaakım toplumun diline tam olarak hâkim olmamasıdır. Sığınmacı çocuklar daha önce hiç bilmedikleri bir dilin müfredat ve eğitim dili olduğu bir eğitim sistemine maruz kalmaktadırlar. Okulda kullandıkları kısıtlı, yetersiz dil becerileri ve çocukların sahip oldukları kültürel kimliklerin farklı olması anaakım toplum içinde yer alan diğer öğrencilerle kaynaşmalarını engellemekte ve sınıf içinde sosyal uyumun oluşmasını geciktirmektedir. Dil bariyerinin aşılamamasından dolayı sığınmacı çocukların akran grupları tarafından kabul edilmediği araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenler tarafından vurgulanmıştır (Şeker & Sirkeci, 2015). Aynı araştırmada öğretmenlerin belirttiği bir başka konu ise sığınmacı çocukların öz güvenlerinin düşük olmasının akran gruplarıyla kurdukları ilişkileri olumsuz yönde etkileyerek gruplar arasındaki iletişim ve etkileşim kanallarının oluşmasına zarar vermesidir. Öğretmenlerin gözlemlerine göre; sığınmacı çocukların büyük bir bölümü kendilerini ifade etmekte güçlük çekmektedirler. Anaakım grup içinde değerlendirilen çocukların; sığınmacı çocuklara karşı acımasız davrandığı ve sığınmacı çocuklarla ilgili yanlış bir algılara ve bakış açılarına sahip olduğu da öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde öne çıkardığı konular arasında yer almaktadır (Şeker & Sirkeci, 2015).

Kanada'da sığınmacı/mülteci çocukların dil eğitimi ile ilgili uygulanan bir programda akran yardımlaşma sistemi geliştirilerek sığınmacı/mülteci çocuklar hem ev sahibi ülkenin vatandaşları olan akran grupları içinde yer alan bir öğrenci hem de kendi ülkesinin vatandaşı olan akran grubu içinde yer alan bir öğrenciyle eşleştirilmektedir. Öğretmenlerin okula yeni başlayan sığınmacı/mülteci çocukların her biriyle ayrı ayrı ilgilenmesi ve her birinin ihtiyaçlarına uygun olan bir takip mekanizması oluşturması kolay olmadığı için akran grup dayanışması olarak tanımlanan bu sistem oluşturulmuştur. Mülteci/sığınmacı bir çocuğu başka bir

öğrenciyle eşleştirmek; okula yeni başlayan sığınmacı/mülteci çocukların yeni okul sistemine entegre olmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu sayede, çocuklar yeni eğitim sistemine aşina olurken; aynı zamanda kendi akran gruplarıyla da etkileşime girerek göç ettikleri ülkenin ana dilini daha kolay öğrenebilmektedirler (Loewen, 2004).

1.11.4. Sığınmacı Çocukların Eğitim Dayanıklılıklarının Geliştirilmesiyle İlgili Sosyal Politika Tedbirleri

Dayanıklılık süreçlerine ilişkin araştırmalar yüksek risk ihtiva eden şartların etkilerini dönüştürebilen faktörlere odaklandığı için sosyal politikalar ve müdahale alanlarına kaçınılmaz olarak yön vermektedir (Luthar & Cicchetti, 2000). Her ne kadar dayanıklılık üzerine çalışmalar yapan uzmanlar, gerçekleştirdikleri araştırmaların sonucunda elde ettikleri bulgularla toplumsal yapı üzerindeki değişimlere direkt olarak etki edemeseler de; bu bulgular sosyal politikaların şekillendirilmesinde kritik öneme haizdir. Lerner (2005: p. xxviii) belirttiği gibi "gelişimsel süreçler daha geniş bir çevrede gerçekleşen olaylar ve şartlardan yoğun bir biçimde etkilenmektedir. Söz konusu çevrenin doğası ise üretilen kamu politikaları ve pratiklerini; kamu politikaları ve pratikleri ise ailelerde, sınıflarda ve diğer sosyal ortamlarda büyüyen çocukların gelişimini dolaylı ya da direkt olarak etkilemektedir" (Lerner'dan aktaran (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013; s. 360).

Sosyal politika alanı aynı zamanda bir müdahale alanı olduğu için çocukların doğuştan dayanıklı olarak dünyaya geldikleri görüşüne karşıdır. Çocuklar doğuştan dayanıklı olarak dünyaya gelmemekte ancak kendi sosyal ve fiziksel ekolojileriyle kurdukları etkileşimler aracılığıyla dayanıklılık kazanmaktadırlar (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013).

Her ne kadar mülteci çocuk ve gençlerin dayanıklılık kazanmalarıyla ilgili olan pek çok müdahale aracı genç veya çocuk merkezli olsa da; aile ve/veya ait olunan sosyal grup üyelerinin de müdahale alanına dâhil edilmesi gerekliliğinin altı çizilmiştir (Weine, 2011). Bunun en önemli gerekçesi ailelerin beslenme, barınma, güvenlik ve eğitim gibi temel ihtiyaçları sağlayabilmek için çabalamaması durumunda; çocuk ve gençlerin dayanıklılık geliştirmelerini destekleyecek müdahalelerin işe yaramayacak

olmasıdır (Ellis, ve diğerleri, 2013; Luthar & Zelazo, 2003: 543). Ayrıca, gençlerin yaşadıkları muhitteki okul sonrası programların sağladığı informel desteğin ve informel mentorluğun etkilerinin de kapsamlı olarak araştırılması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Luthar & Zelazo, 2003: 522; Weine, 2011). Aşağıda sığınmacı/mülteci çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılıklarının geliştirilmesine katkı sağlayacak olan öne çıkan sosyal politika tedbirleri herhangi bir önem sırası gözetilmeksizin aşağıdaki başlıklarda yer açıklanmıştır:

- Kapsayıcı Eğitim Politikaları

Makrosistemin içinde yerel düzeydeki inisiyatiflerin şekillenmesine ve yerel düzeydeki politikalara yön verilmesinde sığınmacı çocukların eğitim sistemine entegre olmasını kolaylaştıran kamu politikalarının geliştirilmesi oldukça önemlidir. Eğitimle ilgili müdahalelerin başarılı olabilmesi için ülkeler kapsayıcı ulusal eğitim politikaları dizayn etmeli ve alacakları sosyal politika tedbirleri eğitim sisteminin idaresini, koordinasyonunu ve finanse edilmesini içermelidir (Duman & Snoubar, 2017). Sığınmacı çocukların ev sahibi ülkenin dilini öğrenmeleri bu eğitim politikasının merkezinde yer almalıdır. Ayrıca, eğitim kurumları bünyesinde sığınmacı çocukların ana dilini konuşabilen eğitimcilerin, psikologların veya sosyal çalışmacıların olması da önem arz etmektedir. Çocuklar aldıkları müfredat içinde yer alan derslerin içeriklerini anlayamadıkları zaman kendi ana dillerinde destek sağlayacak olan öğretmenlere ihtiyaç duymaktadırlar (UNHCR, 2016).

- Servis ve Hizmet Sağlayıcı Kurumlar Arası Koordinasyon

Sığınmacı çocuklar için oluşturulacak olan ulusal politikalarda, farklı servis ve hizmet sağlayıcılar arasındaki koordinasyonun sağlanabilmesi oldukça önemlidir. Sığınmacılar ev sahibi ülkeye göç ettikleri erken dönemde koordineli destek mekanizmalarına ihtiyaç duymaktadırlar (söz gelimi; sağlık hizmetlerine erişim, barınma ve istihdama dâhil olma, danışmanlık ve çevirmenlik hizmetleri gibi). Dolayısıyla, sığınmacı çocuklar ve ailelerine sunulacak olan birbirinden farklı servisler ve hizmetler arasında işbirliği ve koordinasyonun tesis edilmesi

gerekmektedir (Hamilton & Moore, 2004; McBride, Lowden, Chapman, & Watson, 2018).

- Eğitim Müfredatları ve Eğitimcilerin Rolleri

Çocukların dayanıklılıklarının okullarda geliştirilmesiyle ilgili birkaç yöntem ve program bulunmaktadır. Öncelikle okullar çocukların temel rekabetçi yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayan ve gelişimini teşvik eden müfredat odaklı programlar oluşturabilirler (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004; Shek & Ma, 2012; Shek & Sun, 2010). Geliştirilen kapsamlı programlar sadece dayanıklılığı değil fakat aynı zamanda çocukların pozitif kimlik kurgulamalarını sağlayan bilişsel, duygusal, davranışsal gelişimlerine ve empati ve sosyal beceriler gibi sosyal yetkinliklerinin şekillenmesine de katkı sağlamaktadır (Shek & Ma, 2012; Shek & Sun, 2010).

Sığınmacı çocuklar için düzenlenecek olan eğitim ortamı çocukların ihtiyaçları olan meta veriyi öğrenmeleri konusunda destekleyici olmalıdır. Özellikle de eğitimcilerin "çok kültürlülük", "travmatize olmuş çocuklar", "kapsayıcı eğitim/öğretim metotları" ile ilgili ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri edinmeleri oldukça önemlidir (Hamilton & Moore, 2004: 114). Sığınmacı çocukların menşei ülkelerde eğitimle ilgili elde ettikleri tecrübeler ve birikim; ev sahibi ülkede çocuklardan beklenenlerden, sınıfta uygulanan norm ve kurallardan, öğretmen-öğrenci ilişkilerinden farklı olabilmektedir. Sınıf içinde oluşması muhtemel çok kültürlü yapı dikkate alındığında; eğitimcilerin; derslerde birden fazla kültürel kimliğe sahip olan öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapabildikleri ve birbirlerinden bir şeyler öğrenebildikleri ortak bir platform oluşturmaları önemlidir. Özellikle de bu süreçte akran gruplarıyla işbirliği halinde öğrenmenin faydalı olduğu tespit edilmiştir (Duran, 2010; Thurston, ve diğerleri, 2010; Topping, 2005).

Mülteci/sığınmacı çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde eğitimcilerin rolleri yadsınamaz niteliktedir (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004; Werner & Smith, 1992). Öğretmenler mülteci çocuklar için umut yeşerten, sosyal yetkinlik ve dayanıklılık geliştiren yaratıcı yaklaşımlardan oluşan okul

programlarından faydalanabilirler. Danışmanlar ve öğretmenlerin; sığınmacı çocuklar için etkin eğitim-öğretim stratejileri oluşturup bu stratejileri kullanabilmeleri için çocukların içinde yetiştikleri kendi menşei kültürlerinin teorilerini ve baskın metaforlarını öğrenmeleri önem arz etmektedir. Sınıf içinde öğrenciler arası kaynaşmanın ve sosyal etkileşimin sağlanabilmesi için her şeyden önce sığınmacı çocukların göç öncesinde ve sonrasında yaşadıkları psikolojik travmalarla ilgili olarak öğretmenlerin farkındalıklarının arttırılması gerekmektedir (Cerna, 2019). Eğitim kurumları içinde yer alan tüm başat aktörler ve politika yapıcılar insan hakları ve kültürel çeşitliliği merkeze alan bir eğitim müfredatı oluşturabilmek için birlikte işbirliği halinde çalışmalıdır (Hamilton & Moore, 2004). Örneğin, Kanada'da göçmen ve mülteci çocukların göç hikâyelerini ve aile kültürlerini anlattığı yaratıcı drama ile ilgili bir program uygulamaya konulmuştur (Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya, & Heusch, 2005). Bu yaratıcı program göçmen ve mülteci çocukların öz-saygılarının gelişmesinde pozitif etkileri bulunmaktadır. Kanada'daki 8-18 yaş grubu arasındaki mülteci çocuk ve gençlerin dâhil olduğu bir başka program kapsamında çocuk ve gençlerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olan kolajlar, resimler, çizimler ve çeşitli fotoğrafların kullanıldığı bir program geliştirilmiştir (Yohani, 2008). Norveç'te göçmen çocuk nüfusunun fazla olduğu bir okulda pozitif davranış, etkileşim ve öğrenme ortamının sağlanması için okul genelinde bir program uygulanmıştır (Ogden, 2007). Bu programın amacı okuldaki bütün öğrencilerin pozitif davranışsal destek aracılığıyla sosyal yetkinliklerin geliştirilmesidir. Bu programa katılan eğitimciler, müdahale grubunda yer alan çocukların; kontrol grubu içinde değerlendirilen programa dâhil olmayan çocuklara göre daha fazla sosyal yetkinlik kazandıklarını tespit etmişlerdir. Sosyal yetkinlik mülteci çocukların dayanıklılık geliştirmelerini sağlayan önemli faktörlerden biri olduğu için okulda yer alan tüm çocukların dâhil olduğu programların uygulanması tavsiye edilmektedir. Okuldaki öğretmenleriyle kurdukları pozitif yönlü ilişkiler çocukların pozitif yönlü gelişimsel çıktılar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004). Böylelikle okullar çocukların hem 'yakınlaşma'[15] hem de

[15] Yakınlaşma: Okulda öğretmenlerle geliştirilen yakın ilişkiler

'bağlanma'[16] gibi temel ve birbirinden bağımsız olumlu çıktıların oluşturulmasına da katkı sağlayabilmektedir.

▪ Eğitim Kurumlarının Sosyal Organizasyonu

Sığınmacı/göçmen çocukların göç ettikleri ülkelerin eğitim sistemine uyum sağlamalarıyla ilgili bazı çalışmalarda, çocukların okula ve eğitim sistemine adapte olmalarını engelleyen kök nedenler incelenmiştir. Örneğin, Amerika'da %5'i Latinlerden oluşan bir ortaokulda gerçekleştirilen araştırmada; araştırmacıların yaptığı gözlemler göçmen çocukların belirgin bir biçimde sosyal dışlanmaya maruz kaldığını ortaya koymuştur. Okulun sosyal organizasyonunda (örgütlenmesinde) belirgin olan mesaj göçmen çocukların kendi kültürel, etnik ve konuştukları dille ilişkin kimliklerini reddetmeden; o okula tamamen ait olamayacakları yönündedir. İngilizcenin ikinci bir dil olarak öğretildiği sınıflarda eğitimcilerin Latin kültürüne olan ilgilerini belirten dekoratif objeler olsa da; çocukların kendi kimlikleriyle ilgili yeterli temsiliyetin yer almadığı ifade edilmiştir (Peterson, Park, Pole, D'Andrea, & Seligman, 2008).

Okul bazlı müdahaleler dayanıklılığın geliştirilebilmesi için kültürel kimlik ve çeşitliliklere hassasiyet gösteren sosyal politika tedbirlerini içermelidir. Ev sahibi ülke içindeki kültürel beklentilerinin anlamlandırılması önem arz ederken aynı zamanda sığınmacı çocuğun ait olduğu kültürel ve toplumsal yapı ve göç öncesi ve sonrası dönemde edindiği tecrübelerin eğitimle ilişkisi kurulmalıdır. Yapılan araştırmalara göre sığınmacı çocukların ev sahibi ülkenin eğitim sistemine dâhil olmalarından kaynaklanan öğrenme güçlüklerinin ortadan kaldırılabilmesi için sınıflardaki kültürel çeşitlilik dikkate alınarak farklı kültürler için farklı eğitim-öğretim stratejileri belirlenmelidir (Francis & Cornfoot, 2007; Pelton, 2018).

Sığınmacı çocukları kapsayıcı bir eğitim-öğretim mekanizmasının devamlılığının sağlanabilmesi için öğretmenlerin çok kültürlü ve çok kimlikli sınıflarda kapsayıcı eğitim-öğretim pratikleri ile ilgili olarak bilgi, beceri ve tecrübelerinin arttırılmasına yönelik eğitim programları tasarlanmalıdır. Ayrıca,

[16] Bağlılık: Çocukların okulda öğretmenleriyle geliştirdikleri olumlu ilişkiler ve sosyalleşe süreci sonunda başarılı performans göstermeleri

politika yapıcılar ilgili programların etkilerinin takibinin yapılabileceği izleme mekanizmaları oluşturmalıdır (Walker, 2011).

Devlet okullarında mülteci çocukların da dâhil olduğu sınıflarda öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları güçlükler ve bu güçlüklerin üstesinden gelinebilmesi için ideal sınıf ortamının nasıl oluşturulabileceği üzerine gerçekleştirilen araştırmalar mevcuttur. Eğitimciler sığınmacı/mülteci çocukların eğer kendilerini sınıf ortamında güvende hissetmezlerse, öğrenme sürecinin başlayamadığını ifade etmişlerdir. Sınıflar, bu kırılgan grup için adeta bir "güvenlik ağı" oluşturmaktadır çünkü bir geçiş sürecini tecrübe eden sığınmacı/mülteci çocuklar için sınıfları dışında bulundukları her mekân kendilerine karmaşık ve güvensiz gelmektedir (Matthews, 2008; Roxas, 2011: 5).

Sonuç olarak sınıflar çocukların dâhil olduğu toplumsal yapıya angaje olabilmeleri ve sorumlu birer vatandaş olarak yetişebilmeleri için oldukça önemli mekânlardır (Allen, 2007). Ancak; sınıfların yukarıda tarif edildiği şekilde idealize edilmesi ve çocukların sosyal, bilişsel, psikolojik ve fiziksel gelişimleri için işlevsel mekânlar haline dönüşmesi; sınıflarda bulunan çocukların sosyo-ekonomik eksenli yaşadıkları eşitsizlikler; sistematik olarak uygulanan ırkçılık ve yabancı düşmanlığı vb. sebeplerle tam olarak gerçekleşememektedir (UNESCO, 2019). Okullar sadece çocuklara akademik olarak belirli bir müfredatın öğretilmesi için değil fakat aynı zamanda çocukların çok kültürlü bir toplumsal yapı içinde birlikte nasıl yaşanabileceğinin idealize edilerek öğretildiği ve içinde bulundukları toplumsal yapıya katkı sağlama yollarını da aktaran multi fonksiyonel kurumlar haline dönüştürülmelidir. Ancak, eğitim kurumlarının ve bu kurumların içinde bulunan sınıfların; eğitim sisteminin yukarıda bahsi geçen fonksiyonelliğine katkı sağlaması; söz gelimi mülteci/sığınmacı çocukların sistematik olarak dışlandığı bir sınıf yapısı içinde gerçekleşmesi mümkün olamamaktadır. Bu yüzden de sığınmacı/mülteci çocukları da içinde barındıran çok kültürlü bir sınıf yapısı içinde idealize edilen bir eğitim sisteminin tasarlanması için eğitimle etkili sosyal politika tedbirlerinin üretilmesi oldukça önemlidir (Roxas, 2011).

▪ Sosyal Sermayenin Güçlendirilmesi

Sığınmacı/mülteci çocuklar yeni okullarına kendilerini ait hissetmeleri için akran gruplarıyla güçlü ilişkiler kurmak istemektedirler. Mülteci çocuklar ana vatanlarındaki arkadaş gruplarından ayrıldıkları için sosyalleşebilmeleri adına yeni arkadaş gruplarının içine dâhil olmaya ihtiyaç duymaktadırlar ancak kültürel farklılıklar sebebiyle ev sahibi ülkede yeni arkadaşlık ilişkileri geliştirme noktasında çeşitli sıkıntılar yaşayabilmektedirler (Cerna, 2019).

Okullar aynı zamanda sığınmacı çocukların yer aldığı anaakım toplum içinde sosyal ilişkilerin, etkileşimlerin ve sosyal sermayenin oluşmasında ve güçlendirilmesinde rol oynayabilmektedir (Allen, 2007). Sığınmacı/mülteci çocukların ev sahibi ülkede yeni arkadaşlık ilişkileri kurgulaması sosyal sermaye kavramı ile ilintilidir (Fielding & Anderson, 2019). Sosyal sermaye bireylerin birbirleriyle kurdukları ilişkilerde üretken aktivitelerin gerçekleştirilebilmesi için güven zemininin inşa edilmesine dayanarak bireyleri koordineli bir şekilde çalışmaya ve dayanışma ağları kurmaya teşvik eden bir sermaye biçimidir (Dryden-Peterson, Dahya, & Adelman, 2017). Sosyal sermaye kavramının ilk sosyolojik tanımını yapan Pierre Bourdieu'ya (1986) göre sosyal sermaye; sosyal grupların üyeleri arasında gelişen güven ilişkilerine bağlı olarak şekillenmektedir. Peterson'a göre sosyal sermaye gelişiminin çıktıları bağlamsal anlamda kısıtlı olsa da; özellikle de dezavantajlı gruplar ve marjinalleşme riski altında olan sosyal grupların farklı sosyal gruplar/topluluklar arasında iletişim ve etkileşim kurmalarını sağlayarak sosyal etkileşim ağlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Dryden-Peterson, Dahya, & Adelman, 2017). Sosyal sermayenin gelişmesi özellikle de eğitim alanında öğrencilerin farklı kanallardan istifade ederek eğitim araç ve materyallerin çeşitlendirilmesiyle başarıya ulaşmalarını sağlayabilmektedir. Söz gelimi sığınmacı çocukların okul başarısının yüksek olan öğrencilerden destek almalarını sağlayacak bir çalışma kültürünün oluşturulması, başarılı sığınmacı çocuklara burs imkânının sunulması, ev sahibi ülkenin eğitim müfredatının iyi anlaşılması için ek derslerin düzenlenmesi vb. tedbir ve önlemler sosyal sermaye ağlarının geliştirilmesiyle gerçekleşebilmektedir (Dryden-Peterson, Dahya, & Adelman, 2017). Bunun için

eğitim politikalarının sosyal sermaye ağlarının gelişmesini kolaylaştıracak bir biçimde uygulanabilmesi için gerekli idari düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Okul içinde ırkçılık ve akran zorbalığının ortadan kaldırılması için politikalar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Kültürlerarası müfredata ilişkin olan konuların ve projelerin uygulanması ve güçlendirilmesi gerekmektedir. İhtiyacı olan çocuklarla ilgilenilebilmesi için çocukların bakımlarından sorumlu olan bir yetişkin veya mentorun tayin edilmesi önerilmektedir. Kapsayıcı ve sosyal ayrımcılığın önüne geçebilen bir okul iklimi ve kültürünün oluşturulabilmesi için sosyal etkileşimin sağlanmasında akran grupları destek programları oluşturulmalıdır (Walker, 2011).

- Kaynaştırma Stratejileri

Eğitimciler, ebeveynler, öğretmenler ve eğitim sisteminde yer alan diğer paydaşlar arasında işlevsel ortaklıkların ve işbirliği alanlarının geliştirilebilmesi için kaynaştırma stratejileri oluşturulmalıdır. Etkili okullar ve etkili bir eğitim sistemi tipik olarak ebeveynleri ve çocukları çevreleyen topluluğu içine alan kapsayıcı bir yapı içinde değerlendirilmektedir. Okulların sığınmacı çocukların eğitimi bağlamında çocukların ebeveynlerinin ve içinde bulundukları topluluğun yaşam kalitesi üzerinde etkili oluğu düşünülmektedir (söz gelimi çocukların eğitim gördükleri okullarda yetişkinler için yabancı dil eğitim dersleri de yer alabilmektedir). Sosyal organizasyonlar ve etkinlikler düzenlenmesine aracı olarak sığınmacı çocukların ebeveynlerinin veya kendi bakımlarından sorumlu olan yetişkinlerin dâhil olacağı etkileşim programlarının geliştirilmesinde okullar etkili mekanizmalar olarak ele alınmaktadır (Cerna, 2019; Herdiana & Handoyo, 2018).

Kapsayıcı/ekolojik perspektif ebeveynlerin eğitim planlaması ve karar alma mekanizmalarına dahil olmasının öncelemektedir. Çocukların içinde bulunduğu geniş sosyal çevre ve ebeveynler eğitim sistemine ne kadar dâhil olurlarsa; çocukların okul başarılarının da o oranda artması beklenmektedir (Hamilton & Moore, 2004). Bunların dışında okullarda bulunan rehber öğretmenler ve sosyal çalışmacılar gençlerle gerçekleştirilen çalışmalara ebeveynlerin de katılımını teşvik eden çalışmalar organize edebilirler.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. DAYANIKLILIK ÇALIŞMALARINDA BAŞVURULAN YÖNTEMLER

Her ne kadar geçmişte göçmen nüfusla yapılan araştırmalarda nitel ve nicel veri toplama araçlarının aynı anda kullanıldığı çalışmaların güçlü yönleri üzerine vurgu yapılsa da (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016; Raghallaigh, 2018) dayanıklılık literatüründe nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmalara fazlaca rastlanmamaktadır. Bazı araştırmacılar özellikle de mülteci çocuklarla çalışılırken nicel ve nitel tekniklerin aynı anda kullanıldığı araştırmaları önermektedir (Marks & Abo-Zena, 2013). Örneğin, çocukların yaşadıkları hayal kırıklıklarıyla nasıl baş ettikleri üzerine Hollanda'da yaşayan 12-16 yaş grubu arasında yer alan mülteci çocuklarla yapılan bir araştırmada yüz-yüze görüşmeler ve mülakatlar ve yarı yapılandırılmış soru formları kullanılırken; aynı zamanda stres ve dayanıklılık göstergelerinin araştırıldığı bir DNA analizi de gerçekleştirilmiştir (Sleijpen, Heide, Mooren, Boeije, & Kleber, 2013).

Dayanıklılık çalışmalarında kullanılan kişi odaklı ve nitel araştırma metotlarının en güçlü yanı mülteciler gibi özel ihtimam gerektiren gruplarla gerçekleştirilen çalışmalarda pozitif çıktılara ve süreçlere odaklanılmasını sağlamalardır (Masten, 2011). Nitel araştırmalar genellikle dayanıklılık perspektifi içinde kullanılırlar ve bireylerin veya grupların tecrübeleriyle ilgili zengin ve detaylı bir analizin yapılmasını sağlarlar (Goodman, 2004). Ancak, nitel araştırmaların en önemli sınırlılığı bir gruptan elde edilen bulguların (örneğin, Sudan'dan göç eden refakatiz çocuklar) diğer grup için (örneğin Suriye'den aileleriyle göç etmiş çocuklar) genellenebilir olmamasından kaynaklanmaktadır (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016). Mültecilerin dayanıklılıklarıyla ilgili olan; Weine (2014)'in mültecilerin psiko-sosyal uyumlarının incelediği bir araştırmada ise nitel ve nicel teknikleri aynı anda kullanılarak mültecilerin anlatıları üzerinden aktardıkları tecrübeleri ile ilgili detaylı bulgulara ulaşılmıştır. Daha güncel olarak (Dalgaard, Todd, Daniel, & Montgomery, 2016); aile içi ilişkilerle ilgili ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve çocukların psiko-sosyal

uyumlarıyla ilgili olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı araştırmasında; mülteci ailelerde ebeveynler ve çocuklar arasında travmanın aktarılmasını analiz etmiştir.

Dayanıklılık araştırmalarında nicel metotların kullanıldığı araştırmaların önemli bir bölümü psikiyatri alanında dayanıklı çocukların travma sonrası stres bozukluklarının analiz edildiği çalışmalardır. Dayanıklılıkla ilgili güncel nicel çalışmalarda, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği hiyerarşik lineer modelleme ve regresyon analizleri gibi daha ileri istatiksel tekniklerin kullanıldığı ve risk ve dayanıklılık aşamalarını incelenmiştir (Masten, 2011).

Bu çalışmada, sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılıklarının ve bu dayanıklılığı oluşturan bireysel motivasyonların tespit edilmesinde nicel ve nitel analizlerin kullanıldığı 'karma' bir metot kullanılmıştır. Nitel açıdan, eğitimcilerle gerçekleştirilen görüşmelerde 'odak grup görüşme tekniği' kullanılırken, sığınmacı çocuklarla 'derinlemesine görüşmeler' gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri ve derinlemesine görüşmelerin yanı sıra, sığınmacı çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerde 'gömülü teori' analizine de yer verilmiştir. Araştırmanın nicel yöntemi ise Michael Ungar tarafından geliştirilen "Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği" uygulanmasına dayanmaktadır.

2.2. ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM

Kocaeli'nin sanayi şehri olması ve iş olanaklarının çeşitliliği, Suriyeli sığınmacıların önemli bir kısmının şehrin çeşitli ilçelerine akın etmesine yol açmıştır. Araştırma evreninin Darıca olarak seçilmesinin en önemli sebebi, İstanbul metropolünün bir parçası haline gelen Darıca'nın, Suriyeli sığınmacıların büyük bir çoğunluğunun yaşamayı tercih ettiği bir ilçe olmasıdır. Kocaeli İl Göç İdaresi'nden elde edilen verilere göre, mevcut durumda Darıca ve Gebze ilçeleri en fazla sayıda Suriyeli misafir eden ilçeler arasında yer almaktadır. Darıca İstanbul metropolünün bir parçası haline gelmiş olmakla birlikte hala mahalle kültürü ve kasaba hayatının yaşatıldığı bir sayfiye kasabası niteliğindedir. Bu yüzden de Suriyelilerin büyük bir çoğunluğu mahalle kültürünün yaşatıldığı, yardımlaşma ve dayanışma

mekanizmalarının etkili olduğu Darıca'da yaşamayı tercih etmektedirler. Ayrıca, Darıca, sanayi sitelerine yakın olması, D-100 otoyolu üzerinde olmasından kaynaklanan lokasyona dayanan avantajlar ve çevre illere ulaşım kolaylığı ve görece düşük konut kiraları nedeniyle Suriyelilerin tercih ettiği bir yerleşim yeri haline gelmiştir. Yetkililerle yapılan görüşmelerde, Darıca'da yaşayan Suriyelilerin çoğunlukla Gebze'de ve İstanbul'da çalıştıkları belirtilmiştir.

Araştırmanın uygulanacağı sahanın Darıca olarak seçilmesinin bir diğer sebebi ise 2016 yılında sadece Suriyeli çocukların eğitim alması için kurulan ancak 2018 yılında kapanan "Geçici Eğitim Merkezi"nin[17] Darıca'da yer almasıdır. Dolayısıyla, Darıca'nın sanayi bölgelerine ve sitelerine yakın olmasının dışında; aynı zamanda Suriyeli çocuklara yönelik eğitim olanaklarından dolayı da Suriyeli aileler için bir çekim merkezi haline gelmiştir.

Eğitimcilerle gerçekleştirilen görüşmelerde Geçici Eğitim Merkezi'nin kapatılmasının nedenleri üzerinde durulmuş ve Suriyeli çocukların Türk akranlarıyla etkileşim kurmasını engellediği ve yeni bir *getto alanı* oluşturduğu için Geçici Eğitim Merkezinin kapatıldığı ifade edilmiştir. Bu yönüyle, sadece Suriyeli çocukların eğitim gördüğü bu merkez, eğitimin ve bir eğitim kurumunun dezavantajlı bir grup için dışlayıcı ve ayrıştırıcı bir mekanizma haline dönüşmesine örnek olarak gösterilebilir. Geçici Eğitim Merkezi kapandıktan sonra, bu yapı içinde eğitim alan Suriyeli çocukların tamamı Darıca ilçesindeki ilk ve orta dereceli okullara dağıtılarak karma eğitim modeline geçiş yapılmıştır.

Bu araştırmanın örneklemini 13-18 yaş aralığında olan ve Darıca'da eğitim alan Suriyeli çocuklar oluşturmaktadır. 13-18 yaş grubu Suriyeli öğrencilerin araştırmanın hedef kitlesi olarak seçilmesinin gerekçesi bu yaş grubunda yer alan öğrencilerin ortalama 5 yıldır Türkiye'de eğitim sisteminde yer aldığı ön kabülüne dayanmaktadır. Ayrıca, bu yaş grubunda yer alan çocukların eğitim hayatlarındaki tecrübelerini,

[17] Yetkililer, ilköğretim ve ortaöğretim (lise dâhil) eğitimin verildiği Geçici Eğitim Merkezi'nde Gebze ve Çayırova ilçelerinden gelen Suriyeli öğrencilerin de eğitim aldığını belirtmişlerdir. Okul müdüründen alınan bilgilere göre, eğitim dilinin Arapça olduğu Geçici Eğitim Merkezi'nde 8 derslik 16 şubede toplam 612 öğrenci eğitim görmüştür. Haftada 5 saat Türkçe dil kursunun verildiği Merkez'de, 30 Suriyeli öğretmenin ücretleri (aylık 900 TL) UNICEF tarafından karşılanmıştır (Çalhan, 2016).

kişisel hedeflerini ve dayanıklılıklarını ifade edeblecek bilişsel ve dil becerilerine sahip olmaları; araştırmacının bu yaş aralığını seçmesinin en önemli gerekçesidir. Darıca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre, Geçici Eğitim Merkezi kapandıktan sonra, bu merkez bünyesinde Darıca'da bulunan okul öncesi eğitim kurumları, ilk ve orta dereceli okullara toplam 1687 Suriyeli öğrenci yerleştirilmiştir. 1687 Suriyeli öğrenci arasında yaşları 13-18 arasında olan 125 öğrenci tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde okulda olan 100 öğrenciyle görüşme sağlanmış ancak araştırma örneklemi içinde yer alan ancak çeşitli nedenlerden dolayı okulda olmayan 25 Suriyeli çocukla görüşme sağlanamamıştır.

Araştırmanın gerçekleştirileceği okullara Darıca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileriyle yapılan görüşmeler sonucunda karar verilmiştir. İlçe milli eğitim müdürlüğü bünyesinde Suriyelilerin bulunduğu sınıflara göre kayıtlı bulundukları okulların listesi bulunmaktadır. Saha araştırması izni alınması akabinde söz konusu liste araştırmacıyla paylaşılmış olup, araştırmanın hedef kitlesini oluşturan 13-18 yaş arası Suriyeli çocukların kayıtlı oldukları okullar tespit edilmiştir. Okullar tespit edildikten sonra, her bir okulun idarecisi/idarecileri ile telefon üzerinden iletişime geçilerek çocukların okula devam durumları öğrenilmiştir. Saha araştırması başlamadan birkaç gün önce okullar aranıp anket çalışmasının uygulanacağının çocuklara ve ailelere haber verilmesi istenmiştir.

Araştırmacı gömülü teori analizinde kullanılmak üzere derinlemesine görüşmelerin gerçekleştirileceği öğrencilerin tespit edilebilesi adına amaçsal örneklem[18] seçimine başvurmuştur. Araştırmacı, derinlemesine görüşmelere başladığı andan itibaren eğitimcilerin ve okul idarecilerinin yönlendirmesiyle; derinlemesine görüşmelere katılım sağlayacak öğrencilerin oluşturduğu örneklem içinden;

[18] Amaçsal monografik örneklem; rastgele ve belirli bir sistematik içinde seçilen vaka örneklerinin araştırmanın araştırma sorusu ve amacı kapsamında amaçlı bir şekilde tasnif edilmesidir (Marshall & Rossman, 2014; Qureshi, 2018). Bu örnekleme türüne tesadüfi örnekleme ile belirlenen vakalardan daha zengin ve kapsamlı verilere ulaşılabilmesi için başvurulmaktadır. Araştırmacı rastgele örnekleme yöntemlerini kullanarak araştırma evreni içinden bir örneklem grubu belirlemekte daha sonra da belirlemiş olduğu örneklem grubu içinden araştırma sorusuna en fazla katkı yapacağını düşündüğü bir alt grup seçmektedir. Başka bir deyişle ifade etmek gerekirse, araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırma evrenini temsil eden bir örneklem yerine amaçlı olarak seçilmiş birkaç alt grup; örneklem olarak ele alınmaktadır (Coyne, 1997; Sharp, ve diğerleri, 2012; Palinkas, ve diğerleri, 2015).

araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacak olan zengin veriyi araştırmacıya aktarabilecek olan öğrenciler seçilmiştir. Böylelikle, araştırma sorusu doğrultusunda, araştırmacı değişkenler arasındaki ilişkileri ve kategorileri tespit edebilmesi için araştırma evreninin tipik bir örneği olarak değerlendirdiği örneklem seçimine devam edilmiştir.

2.3. ARAŞTIRMADA YER VERİLEN NİCEL VERİ TOPLAMA ARACI

2.3.1. Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği

Bu araştırmada, sosyal ve psikolojik dayanıklılık alanında çığır açıcı çalışmaları olan Kanada'nın Halifax şehrinde bulunan Dayanıklılık Araştırmaları Merkezi'nin kurucusu ve Dalhousie Üniversitesi'nde Sosyal Hizmet Okulu'nda profesör olarak görev yapan Micheal Ungar tarafından toplam 11 üst, orta ve alt gelir ülkeden 89 yetişkin ve gençle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden sonra geliştirilen (Ungar & Liebenberg, 2011) "Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği" kullanılmıştır.

Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği sosyo-ekolojik dayanıklılığın ölçülmesine katkı sağlayan ve "5-9 yaş" ve "10-23" yaş grubu çocuk ve gençlerin dayanıklılıklarının tespit edilmesinde kullanılmaktadır. Söz konusu ölçek, tipik olarak 3'lü veya 5'li likert ölçeğin kullanıldığı ortalama 17 sorudan oluşmaktadır. Bu araştırmada "10-23" yaş grubu çocuk ve gençler için oluşturulan ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 3'lü likert ölçek "hayır", "bazen" ve "evet" seçeneklerinde oluşurken; 5'li likert ölçek ise "hiçbir zaman", "bazen", "sık sık" ve "her zaman" seçeneklerinden oluşmaktadır. Araştırma yönergesine göre, araştırma toplam 4 aşamadan oluşmaktadır.

1. Aşama: Araştırma yönergesine göre; araştırmacıdan ilk etapta yerel bir danışma komitesi oluşturulması beklenmektedir. Bu komite, araştırmacıya araştırılacak olan sahayla ilgili önemli girdiler sağlamakta aynı zamanda araştırmanın bulgularının yorumlanmasında araştırmacıya katkı sağlamaktadır. Bu komite içinde yer alan kişiler aynı zamanda araştırmacı tarafından; araştırdığı gruba ilişkin ayrıntılı bilgi verebilecek "en bilgili/yetkin kişiler"in de dâhil olduğu grup olarak da

değerlendirilebilir. Bu araştırmada yerel danışma komitesi, PİCTES Projesi kapsamında Suriyeli sığınmacı çocuklara eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır.

2. Aşama: Araştırma yönergesi, oluşturulan yerel danışma komitesiyle odak grup görüşmeleri yapılmasını önermektedir. Gerçekleştirilecek olan odak grup görüşmelerinde spesifik bağlamda dayanıklılığın anlamlandırılmasına dair önemli ip uçları sunmakta ve araştırmada kullanılacak olan ölçeğe göstergeler eklenmesine katkı sağlamaktadır. Aşağıdaki soruların konuyla ilgili yeni tartışmaların açılarak ölçeğe yeni göstergelerin eklenmesi için araştırmacı tarafından kullanılabileceği ifade edilmiştir:

- Karşılaştığınız en zor anınızı nasıl tarif edersiniz? Neyin üstesinden geldiniz?
- Zor şartlar altında nasıl davrandınız?
- Hayatınızdaki en zor anları atlatmanızı sağlayan kişisel özelliğiniz ve/veya motivasyonunuz nedir?
- Karşılaştığınız zorluklarda kimlerden ve/veya hangi kurumlardan destek aldınız?
- Kendinizi ne zaman güçlü hissedersiniz?

Odak grup görüşmeleri aracılığıyla temin edilen bu veriler dayanıklılık kavramının farklı sosyal gruplar bazında spesifik tanımının yapılabilmesi için önemli niteliksel ipuçları sağlamaktadır. Böylelikle odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilen veriler dayanıklılığın kavramsal tanımlanması karma metotların kullanıldığı araştırmalar için önemli bir kaynak teşkil edebilmektedir.

3. Aşama: Bu aşama, Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği için ek göstergeler belirlenmesini içermektedir. Ek göstergeler derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak oluşturulabilmektedir. Ölçeğe eklenebilecek ek göstergeler halihazırda kullanılan ölçekte yer almayan ancak çalışılan spesifik grup ve incelenen grubun dayanıklılık geliştirmelerinde sahip olduğu şartlar dikkate alınarak oluşturulmaktadır.

4. Aşama: Bu aşama, oluşturulan ölçeğin yerel danışma komitesiyle değerlendirilmesini içermektedir. Ölçek içinde ele alınan göstergeler; odak grup görüşmeleri sonucunda belirlenen yeni göstergelerle yerel danışma komitesiyle değerlendirilerek ölçeğin araştırılacak gruba ne kadar uygun olup olmadığı tartışılır. Bu aşamada araştırmacı, araştırmada kullanacağı ölçeğin daha önce gerçekleştirilen benzer nüfus grupları için uygulanıp uygulanmadığını da araştırmaktadır (Resilience Research Center , 2019).

2.3.2. Kullanılan Ölçeğin Avantajları

Dayanıklılığın ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğu; bireysel dayanıklılıkları Batı toplumlarında yer alan norm ve değerleri göz önünde bulundurarak analiz etmektedir. Ancak, zamanla Batı kültürünün dışında değerlendirilen kırılgan gruplar içinde yer alan genç ve çocukların dayanıklılıklarının ölçülmesinde güvenilir bir doğrulama kaynağının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur (Panter-Brick, Hadfield, Dajani, Eggerman, Ager, & Ungar, 2018). Panter-Brick ve ekibi tarafından gerçekleştirilen ev sahibi ülke Ürdün'de Suriyeli mülteci gençler ve Ürdünlü gençlerin dayanıklılıklarının analiz edildiği araştırmada ihtiyaç duyulan bu doğrulama kaynağı oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmada, gençlerin dayanıklılıklarının ölçülmesinde Ungar tarafından dizayn edilen Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeğine başvurulmuştur. Araştırmada ölçeğin psikometrik doğrulaması ile ilgili ilerleme kaydedilmiş olup, ölçek Arapçaya ilk kez çevrildiği için ölçeğin sosyo-kültürel ilgililiği de test edilmiştir. Sonuç itibarıyla ölçeğin, Arapça konuşan nüfus grupları için kişisel yorum ve beyana dayalı dayanıklılığın ölçülmesine ilişkin olarak geçerli ve güvenilir bir kaynak olduğu kanıtlanmıştır.

Her ne kadar Ungar tarafından geliştirilen Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği spesifik olarak mülteci nüfus için oluşturulmasa da mülteci/sığınmacı çocukların dayanıklılıklarının ölçülmesinde de kullanılmaktadır (Abualkibash & Rodriguez, 2015; Ghannam & Thabet, 2014). Ungar tarafından geliştirilen ölçeğin en önemli özelliği farklı sosyal grupların sosyo-kültürel özelliklerine ve içinde bulundukları koşullara göre *esnetilebilir* olmasıdır. Söz gelimi; bahse konu olan araştırmada Çocuk

ve Genç Dayanıklılık Ölçeğinin yanı sıra; araştırmanın konusu olan gençlerin ülkelerinin kültürel özelliklerine göre gençlerin dayanıklılıklarının değerlendirilmesine de yer verilmiştir. Kültürel değer ve normların dayanıklılığa etkisi ile ilgili göstergeler; araştırmanın konusu olan bireylerle yapılan derinlemesine görüşmeler aracılığıyla tespit edilebilmektedir. Bahsi geçen araştırmaya benzer bir biçimde Eggerman ve Panter-Brick tarafından Afganistan'da gerçekleştirilen ve Ungar'ın dayanıklılık ölçeğine başvurulan bir çalışmada savaştan etkilenen gençlere hayattaki en önemli 5 kaygısının ne olduğu ve bu kaygılarla baş edebilmek için hangi kaynaklara başvurdukları sorulmuştur (Eggerman & Panter-Brick, 2010).

Miller İsrailli ve Filistinli gençlerin dayanıklılıkları ile ilgili olan araştırmaları mercek altına almış ve oldukça az sayıda araştırmada dayanıklılığın ampirik analizine yer verildiğini tespit etmiştir (Miller-Graff & Cummings, 2017). Spesifik sosyo-kültürel grupların ihtiyaçlarını dikkate alan dayanıklılık araştırmalarının gerçekleştirilmesinde daha önce yapılan araştırmalardaki boşlukların ve geleceğe yönelik araştırma yönergelerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Böylelikle bireylerin dayanıklılık geliştirebilmeleri için alternatif müdahale alanlarının belirlenmesinde yeni yöntemler ve yeni yolların ortaya çıkmasının zemini oluşturulabilir (Sleijpen, Mooren, Kleber, & Boeije, 2017).

2.3.3. Araştırmanın Güvenilirliği

Güvenilirlik analizi, daha önceden belirlenmiş bir ölçek türüne göre hazırlanmış ankete verilen yanıtların tutarlılığını ölçer. Burada tutarlılıktan kasıt, sadece ölçeğe uygun olarak sıralanabilir (*ordinal scale*) yanıtlar içeren sorulara verilen yanıtların tutarlılığıdır. Örneğin anketin cinsiyet, gelir veya evet/hayır cevabı verilen sorularına güvenilirlik analizi uygulanmaz. Ancak örneğin her hangi bir konu hakkında görüş belirten bir soruya verilen 5′li Likert ölçek içinde sıralanabilir yanıtlar güvenilirlik analizine tabi tutulabilir. Güvenilirlik analizi için kullanılan temel analiz Cronbach Alpha (α) değerinin bulunmasıdır. Her bir madde için tek bir α değeri olabileceği gibi, tüm soruların ortalama bir α değeri de olabilir. Tüm sorular için elde edilen α değeri o anketin toplam güvenilirliğini gösterir ve 0.7′den büyük olması beklenir, bu değerden düşük α değerleri anketin zayıf güvenilirliği olduğunu gösterir, $\alpha>0.8$ olması ise

anketin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tavakol & Dennick, 2011).

Cronbach's alpha (α) katsayısı şu şekilde formüle edilir:

$$\alpha = \frac{K}{K-1}\left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{K} \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2}\right)$$

K madde sayısını, σ_X^2 toplam test skorunun varyansını ve $\sigma_{Y_i}^2$ ise i(nci) maddenin toplam örneklemdeki varyansını gösterir. Bu araştırmanın güvenilirlik testi Cronbach Alpha (α) değerinin bulunmasıyla IBM SPSS Statistics programının 25. sürümü kullanılarak hesaplanmıştır.

Güvenilirlik kategorileri ise daha kesin olarak şu şekilde sınıflandırılır (UCLA, ty); (Hinton, Brownlow, McMurray, & Cozens, 2004):

Tablo 4. Güvenilirlik Kategorileri

Cronbach's alpha	Güvenilirlik
α ≥ .9	Mükemmel
.9 > α ≥ .8	İyi
.8 > α ≥ .7	Kabul edilebilir
.7 > α ≥ .6	Şüpheli
.6 > α ≥ .5	Kötü
.5 > α	Güvenilmez

Tablo 5. Öğrenciler için Hazırlanmış Olan Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği Güvenilirliği (Cronbach's Alpha)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Number of Items
,850	,857	30

Tablo-2, araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliği göstermektedir. Buna göre, araştırma 9 > α ≥ .8 yer aldığı için güvenilirliği "iyi" kategorisinde yer almaktadır.

2.4. ARAŞTIRMADA YER VERİLEN NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

2.4.1. Araştırmada Yer Verilen Nitel Analizlerin Avantajları

Çocukların araştırmalarda bir fail ve kendi hayatlarının öznesi olarak eylemlerini gerçekleştiren sosyal varlıklar olarak temsil edilmesine dair yaklaşımın kökleri 1980 ve 1990'larda Sosyoloji disiplini içinde yar alan çocukluk dönemine ait çalışmalara kadar uzanmaktadır (Saraceno, 1984). Bu yaklaşım günümüzde çocukluk dönemine ilişkin gerçekleştirilen çalışmaları şekillendirmeye devam etmektedir (Christensen & James, 2000; Corsaro, 2011; Çalhan, 2008; Devine, 2000; Hartung, 2017; Hendrick, 2000; James & James, 2004; Mason, 2005; Morrow, 2011; Norozi & Moen, 2016; Raithelhuber, 2016; Sharma, 2014; Wyness, 2019). Çocukların kendi hayatlarının öznesi olduklarına dair bu yaklaşım; araştırmacılara çocukluk dönemine ait olan çalışmalarda ampirik ve kavramsal bir yeniden oryantasyonun gerçekleştirilmesi gerekliliğine ilişkin normatif bir çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla, çocukluk ve çocukluk dönemine dair olan çalışmalarla ilgili bu paradigma değişikliği, çalışmaların nitel ve ampirik merkezli olarak dizayn edilmesine katkı sağlamış ve çocukluğun *şekillenebilir, esnek, değişken* ve *tartışmalı* yapısını ön plana çıkarmıştır. Çocukluk döneminin sosyo-kültürel bağlamlarla şekillenen kontürleri farklı sosyo-kültürel yapılar içindeki yorum farklılıkları üzerinden çocukluk dönemine ait birbirinden farklı perspektiflerin belirlenmesinde etkili olmuştur. Çocukluğu bir *sosyal inşa* olarak gören bu çalışmalarda; çocukluk dönemi çocukların sahip oldukları tecrübelerini nasıl anlamlandırdıkları üzerinden şekillenerek yorumlayıcı ve nitel araştırmaların dizayn edilmesine yön vermiştir.

Bu çalışmada, çocuklar sadece kırılgan, edilgen, bakıma ve ilgiye muhtaç ve yetişkinler tarafından şekillendirilen "proto-yetişkin" (Wyness, 2019: 29) tipolojisinin dışına çıkarılarak kendi hayatlarının öznesi ve kendi sesi olan bireyler olarak ele alınmıştır. Corsaro'nun (2011) belirttiği gibi çocuklar birbirleriyle ve yetişkinlerle içinde bulundukları durum ve koşulları tartışıp müzakere ederek içinde bulundukları sosyal, politik, kültürel ve ekonomik yapıların yeniden şekillenmesinde aktif rol oynarlar. Roberts'e göre çocukları *dinlemek* ve *duymak* arasında temel bir fark bulunmaktadır. Her ne kadar çocuk merkezli yaklaşımlar çocuklara kulak verse de;

araştırmacı ve uygulayıcılar çoğunlukla araştırmalarına dâhil olan çocukları duymamaktadır. Roberts (2000) çocuklar ve çocukluk dönemiyle ilgili yapılan araştırmaların çocuklar için fonksiyonel olabilmesi için uygulama alanlarının da değerlendirildiği teori ve pratik arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Kısacası, Roberts çocukların kendi yaşamlarının ana yönlendiricisi ve uzmanı olduğunu ve çocuklara yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda çocuklara danışmanın anlamlı metotlarının ve araçlarının tespit edilmesinin öneminin altını çizmiştir. Bu araştırmada başvurulan nitel araştırma yöntemleriyle, araştırmaya dâhil olan çocuklar sadece *dinlenmemiş* fakat kendi kişisel dayanıklılıklarını ilişkilendirdikleri faktörlerle ilgili görüşlerine başvurularak aynı zamanda *duyulmuştur.* Crawley'e göre (2010) mülteci/sığınmacı çocuklar özelinde gerçekleştirilen araştırmalar çocukların kendi anlatılarını ve göç hikâyelerini yansıtmalı ve kendi yaşam tecrübelerine odaklanmalıdır. Böylelikle, çalışmalar çocukların anlatılarını ve tecrübelerini dinleme kadar; duymayı da içerebilmektedir.

Literatürde çocukların özellikle de kendilerini ilgilendiren konularla ilgili olan araştırmalara doğrudan katılmalarının hem araştırmaya hem de çocuklara pek çok katkısının olduğu ifade edilmektedir. Aşağıda dâhil oldukları araştırmaların, çocuklara sağladığı pozitif yönlü katkıları sıralanmıştır:

- Çocukların kimlik inşasını, kişisel ve sosyal gelişimlerini destekler.
- Kendilerini güçlü hissetmelerini sağlar ve sorumluluk bilinçlerinin gelişmesine katkı sunar.
- Karar alma mekanizmaları, öz güven ve öz benliklerinin ilerlemesine katkı sağlar.
- İş birli yapma, dayanışma, paylaşma, dinleme, planlama, müzakere etme ve problem çözme becerilerini geliştirir.
- Farklı kimliklere (yaş, cinsiyet, etnisite, din, vb.) çocukların birbirleriyle iletişim kurmalarına destek olur; böylelikle çocukların etkileşim kurma becerilerini arttırır.
- Çocukların demokrasi, çeşitlilik, çoğulculuk, sosyal adalet, eşitlik ve insan hakları konularında farkındalıklarının oluşmasına ve/veya artmasına katkıda bulunur.

- Kendileri ile yetişkinler arasında müzakere ve diyalog kanallarını genişlettiği için karşılaşabilecekleri ihmal ve istismarlardan korunmalarına yardımcı olur.
- Çocukların kendi içinde yer aldıkları toplumun ve toplulukların korunmasına ve gelişimine katkıda bulunmalarını sağlar.
- Uzun vadede gelecekleri ile ilgili kariyer planlaması yapmalarına destek olur (Lansdown, 2001; Laws & Mann, 2004; Kirby, 1999).

Çocuklarla ve mülteci/sığınmacı çocuklarla yapılan araştırmaların temel eksikliği; çocukları kendi hayatlarının öznesi olarak değil; nesneleri olarak konumlandırmalarından ve onları 'kırılgan' gruplar içinde değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada, bu temel eksikliğin giderilmesi ile ilgili kaygı göz önünde bulundurularak; çocuklar kendi hayatlarının karar vericileri ve failleri (*agent*) olarak araştırmanın odağında yer almışlardır (Crawley, 2010). Araştırmada teorik ve pratik kaygılar aynı anda gözetilerek araştırmanın sonuçlarının uygulayıcılar, sosyal politika yapıcılar ve meslek profesyonelleri tarafından kullanılabilen fonksiyonel çıktılarının olmasına azami özen gösterilmiştir.

Sığınmacı/mülteci çocukların dayanıklılıklarına ilişkin araştırmalarda nitel ve nicel metotların aynı anda kullanıldığı karma bir metodolojiye başvurulabileceği çocuk ve çocukluk dönemi çalışan araştırmacılar tarafından önerilmektedir (Marks & Abo-Zena, 2013; Raghallaigh, 2018). Ancak, dayanıklılıkla ilgili literatürde mülteci/sığınmacı çocuklarla gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda sadece nitel analiz yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalara yer verilmiştir (Abu-Amsha & Armstrong, 2018; Alkiviadou, 2018; Sleijpen, Mooren, Kleber, & Boeije, 2017; Lavie-Ajayi & Slonim-Nevo, 2016).

Bu araştırmada sığınmacı çocuklarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler ve eğitimcilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Böylelikle eğitim sistemi içinde çocukların dayanıklılık geliştirmeleriyle ilgili olarak çocukların ve eğitimcilerin tecrübeleri ve çocukların pratikte yaşadıkları ile ilgili duygu, düşünce ve görüşlerine başvurularak, konuyla ilgili zengin ve detaylı veri toplanması sağlanmıştır. Sığınmacı çocuklar kendileri için oldukça hassas ve önemli bir konu olan Türk eğitim sisteminde Suriyeli bir öğrenci

olmanın zorluklarını, kendilerine kazandırdıklarını ve dayanıklılıkları üzerindeki etkilerini herhangi bir tedirginlik yaşamaksızın ifade etmişlerdir. Eğitimciler ise sığınmacı çocuklarla yaşadıkları tecrübeleri; mevcut eğitim sisteminin çocukların dayanıklılık geliştirmeleri açısından katkılarını ve eksikliklerini tereddüt etmeden ifade etmişlerdir. Hem eğitimciler hem de sığınmacı çocuklar araştırmanın amacı kendilerine aktarıldığında; söz konusu araştırmanın bir parçası olmaktan memnuniyet duyacaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar nezdinde dahil oldukları araştırmanın mevcut eğitim sistemine katkı sağlayacağına dair genel bir konsensüs oluştuğu için araştırmacıya ve tercümana güvenerek oldukça detaylı ve besleyici verileri araştırmacı ile paylaşmışlardır.

Elde edilen araştırma sonuçları ve tatbik edilen yöntem; sığınmacı çocuklar gibi diğer dezavantajlı ve/veya kırılgan gruplar içinde değerlendirilebilecek çocuklarla gerçekleştirilecek olan araştırma yöntemlerinin tasarımında ve uygulama aşamasında kullanılabilirlik açısından oldukça fonksiyoneldir. Kullanılan nitel analiz özellikle de sığınmacı/mülteci çocuklar gibi kırılgan nüfus gruplarının dayanıklılık geliştirmeleriyle ilgili olarak gerçekleştirilecek olan araştırmalara ışık tutma niteliğine sahiptir. Araştırma sonunda; Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeğinin; çocukların dayanıklılık düzeylerinin tespit edilmesinde oldukça somut veriler sunmakla beraber; çocuklarla yapılan derinlemesine görüşmelerin de uygulanan ölçek kadar etkili olduğunu ortaya koyulmuştur. Başvurulan araştırma yönteminin çalışmaya yaptığı pozitif katkı ve sınırlılıklar birlikte ele alınmış olup araştırmanın gidişatını ve sonuçlarını etkileyen her bir detay; araştırma ile ilgili herhangi bir sınırlılık oluşturup oluşturmadığına bakılmaksızın açıkça ifade edilmiştir.

2.4.2. Araştırmada Yer Verilen Nitel Analizler

Gömülü Teori

Gömülü Teori, mevcut sosyoloji teorilerinin sosyolojik araştırmaları domine etmesinden dolayı Barney Glaser and Anselm Strauss isimli sosyologlar tarafından geliştirilmiştir. Bahsi geçen sosyologlara göre araştırmacıların verilerden teorilere ulaşmasını sağlayan bir metodoloji kullanmaları halinde yeni teoriler

şekillendirilebilmektedir. Böylelikle geliştirilen teoriler de araştırmanın konusu ve bağlamına göre spesifik hale getirilebilmektedir. Teoriler, kendilerini şekillendiren verilere 'içkin' olacağı için bu araştırma yöntemi "Gömülü Teori" ismiyle literatüre geçmiştir (Tie, Birks, & Francis, 2019).

Bu araştırmada başvurulan gömülü teori yöntemi çocuklarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında şekillenmiştir. Özellikle de sığınmacı çocuklarla bire bir gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerdeki temel amaç çocuklardan elde edilen veriler ışığında sığınmacı çocukların ev sahibi ülkede dayanıklılık geliştirip/geliştirmemelerinde eğitim sisteminin rolü irdelenerek; çocukların verdiği cevaplar ve yaptıkları açıklamalar ışığında sığınmacı çocukların dayanıklılıklarını şekillendiren spesifik göstergelerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla, araştırma bir yönüyle Ungar tarafından geliştirilen dayanıklılık ölçeğine bağlı kalmakla beraber; diğer bir yandan Suriyeli sığınmacı çocukların kendi yaşadıkları tecrübelerden hareketle dayanıklı olmayı nasıl tanımladıkları ve eğitimin dayanıklılıkları üzerinde herhangi bir faydasının olup olmadığı üzerine odaklanan bir "Gömülü Teori" çalışması olarak da nitelendirilebilir. Bu yönüyle araştırma, ileride sığınmacı/göçmen çocukların dayanıklılıkları üzerine gerçekleştirilecek araştırmalara yol gösterici bir niteliğe de sahiptir.

Gömülü Teorinin temel prensibi[19] sahadan elde edilen verilerden kategorilerin anlamlarının tedrici olarak tanımlanması ve tespit edilmesiyle bir "kategori inşası",

[19] Gömülü Teorinin temel yapı taşları aşağıda sıralanmıştır (Glaser, 1992; Kelle, 2005; Strauss & Corbin, 1998).

- *Kategoriler:* Araştırma kapsamında değerlendirilen olayların işleyişi, süreçleri ve meydana gelme/ortaya çıkma sıklığına bağlı olarak bir nevi gruplandırma çalışması gerçekleştirilir. Tespit edilen kategorilerin soyutlaması düşük düzeyde ise *betimleyici* etiketler atanabilir. Örneğin, "gerginlik", "sinirlilik" ve "heyecanlı olmak" kendi aralarında gruplandırılarak "duygular" kategorisini oluşturabilirler. Bazı araştırmalarda, araştırmacı kategorilerin soyutlama etkilerini arttırarak betimleyici etiketlerin yanında "analitik" kategorilerin oluşmasına da zemin hazırlar. Böylelikle oluşturulan etiketler sadece duyguları ifade eden ve betimleyen kategoriler olmaktan ziyade; aynı zamanda söz gelimi "spor yapmak", "kitap okumak", "seyahate çıkmak" gibi kategorilerin kendi aralarında ilişkilendirilerek bir bireyin kendisini rahatsız eden herhangi bir sorundan uzaklaşmasına yardımcı olan "kaçış" gibi daha genel bir kategori altında sınıflandırılabilir.
- *Kodlama:* Kategorilerin tespit edildiği aşamadır. Araştırmanın ilk aşamalarında kodlama genel olarak "betimleyici"dir. Kodlama süreci ilerledikçe araştırmacı daha üst düzey kategorileri tespit edebilmekte ve daha önce tespit etmiş olduğu düşük düzeyli kategorileri de yeni üst düzey kategorilere entegre edebilmektedir. Kısacası, araştırmanın geldiği bu ileri

daha sonra tespit edilen kategorilerin bir metot olarak "entegrasyonu" ve en son olarak bir "teorik çerçeve" elde edilmesidir. Bu yönüyle Gömülü Teori; araştırma kapsamında ele alınacak olan kategorilerin tespit edilmesinde, kategoriler arasında ilişkilerin kurulmasında ve kategorilerin kendi aralarında ilişkilendirilmesinde önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacılar kategorileri tespit etmek, rafine etmek ve entegre edebilmek için karşılaştırmalı analizler, teorik örnekleme ve teorik kodlama gibi stratejilere baş vurmaktadır.

Gömülü Teori'de veri toplama ve verilerin analizi eş zamanlı olarak yapılmaktadır. Dolayısıyla araştırmacı, sahaya çıktığı ilk günden itibaren kavramsallaştırmalar oluşturmaya başlamıştır. 2. gün toplanan verilerle ilk gün toplanan veriler birleştirilerek üçüncü veri seti için tekrar sahaya çıkılmıştır. Bu işlem,

---

aşamada "analitik kategoriler" oluşturulabilmektedir. İdeal olarak kategori etiketleri araştırmada yer alan katılımcıların kullandıkları ifadeleri ve kelimeleri olduğu gibi içermelidir (*in vivo*).

- *Açık Kodlama:* Literatürde yer alan mevcut teoriye bakılmaksızın, araştırmanın veri kaynağından elde edilen bulgulara dayanarak araştırma sorusuna cevap veren kategorilerin teker teker kayıt altına alınmasını içerir.
- *Eksenel Kodlama:* Açık kodlar arasındaki ilişkilerin tespit edildiği aşamadır. Açık kodlamada elde edilen kategorilerin birbirleriyle ilişkisi kurulur. Eksenel kodlama aşamasında kategoriler spesifikleştirilir.
- *Seçici Kodlama:* Bütün verileri kapsayan ana değişkenin tespit edildiği aşamadır.
- *Karşılaştırmalı Analizler:* Kodlama sürecinin devamlılığı yeni kategorilerin tespit edilmesiyle, tespit edilen yeni kategorilerin eskilerle kıyaslaması yapılarak gerçekleştirilir. Araştırmacının üzerinde çalıştığı kategori içindeki farklılıkları yeni ortaya çıkan *alt kategorilerin* tespit edilebilmesi için özen tespit etmesi gerekmektedir.
- *Negatif Vaka Analizi:* Araştırmacı kategoriler arasındaki bağlantıları kurarken; söz konusu kategorilere uymayan "negatif vakaları" da analiz etmek durumundadır. Böylece araştırmacı analiz ettiği verilerin kompleks yapısından uzaklaşmadan daha derinlemesine bir analiz gerçekleştirir.
- *Teorik Hassasiyet:* Bu aşamada araştırmacı betimleyici aşamadan analitik aşamaya geçiş yapar. Gömülü Teori'de araştırmacı araştırmanın verileri ile *etkileşim* içine girer ve cevaplara bağlı olarak şekillenen verinin sorularını sorar. Sorular sorarak, karşılaştırmalar yaparak ve kategorilerin dışında kalan/kategorilere uygun olmayan etiketleri tespit etmeye çalışır.
- *Teorik Örneklem:* Araştırmanın ilk aşamalarında tespit edilen kategoriler ışığında daha fazla veri toplanmasını içeren bir aşamadır. Ortaya çıkan kategoriyle uyuşmayan etiketlerin tespit edilmesi durumunda; bu etiketlerin gerçekliğini daha derinlemesine araştırabilmek için daha fazla veri toplanmasını içermektedir. Gömülü Teori'nin ilk aşamalarında araştırmacıdan olabildiğince çeşitli betimleyici kategorilerin tespit edilmesini istenmekle beraber; teorik örneklem *doyum noktasına ulaşmış (saturation)*, rafine edilmiş ve analitik hale gelmiş kategorileri incelemektedir.
- *Teorik Doyum Noktası:* İdeal olarak Gömülü Teori yönteminde veri toplama, verilerle iletişim kurma ve kategori belirleme süreçlerinin nihai bir amaca ulaşması beklenmektedir. Bu son aşama ise teorik bir doyum noktasına erişime vurgu yapmaktadır. Bu aşamaya ulaşan bir araştırmacı bile araştırmanın perspektifinde değişiklikler gerçekleştirme ve/veya kategorileri modifiye edebilmek hala mümkündür. Glaser ve Strauss (1967: 40) teorik doyum noktası aşamasını şu cümlelerle ifade etmişlerdir: "(…) yayınlanmış sözler, son sözler değillerdir. Sadece teorinin durmaksızın inşa edilme sürecinde sadece bir 'ara'dır".

saha araştırması bitene kadar devam etmiştir. Ayrıca, araştırmacı literatür taramasına başladığı andan itibaren gömülü teoriye bir altlık teşkil etmesi adına memo yazımına da başlamıştır. Böylelikle, araştırmacının hazırladığı memolar, araştırmacıya soyutlamalar yaparak konu ile ilgili akıl yürütmesine katkı sağlamıştır. Saha araştırmasında ise, sahada görüşme gerçekleştirilen kişilerin cümleleri, yorumları ve fikirleri ile ilgili memolar oluşturularak değişkenler arasındaki bağlantıların tespit edilmiştir.

Gömülü Teorinin kodlama ve memo yazımı süreçleri, araştırmada belirsizlik baskının ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır. Kodlama ve memo oluşturma süreci ilerledikçe araştırma sorusuyla ilgili olan örüntüler de belirmeye başlamaktadır. Örüntülerin tanımlanması araştırmacıya kodlama süreciyle ilgili bir sonraki veri toplama, kodlama ve analiz süreciyle ilgili yönlendirme sağlar (Holton, 2010). Yaklaşık bir hafta süren saha araştırmasında, araştırmacı teorisinin metodolojik ve kavramsal olarak gelişmesine yardımcı olan 150'den fazla memo yazımı gerçekleştirmiştir. Memoların bazıları yarım sayfa uzunluğunda bazıları ise tek cümlelerden oluşmaktadır.

Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı

Dünya Bankası güçlü bir eğitim sistemi inşa etmenin öğrenmeyi, yaşam becerilerini, sosyal dayanışma ve sosyal uyumu güçlendirdiğini ifade etmektedir. Ancak doğal afetler, siyasi krizler, salgın hastalıklar, yaygın şiddet ve silahlı çatışma ortamı gibi sebeplerden dolayı eğitim sistemi yukarıda bahsi geçen fonksiyonlarını yerine getirmediği durumlar olmaktadır. Diğer bir taraftan eğitim sistemi çeşitli çatışma ortamlarının oluşturduğu riskleri ortadan kaldırarak çocukların ve gençlerin zorlu şartlar altında kapasitelerinin güçlendirilmesine ve dayanıklılıklarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu yüzden de Dünya Bankası eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi için 2011 yılında Eğitim Sektör Stratejisi Raporu'nu yayınlamıştır. Bu stratejinin uygulanabilmesi için de ülkelerin eğitim sistemlerinin performanslarının sistematik olarak takibinin yapılıp değerlendirildiği çok yıllı bir program geliştirmiştir. Sahadan toplanan verilere dayalı olarak geliştirilen bu inisiyatif

"Daha İyi Eğitim Sonuçları için Sistemler Yaklaşımı" (SABER)[20] olarak adlandırılmaktadır. SABER, eğitim sistemleri ve onları oluşturan ana unsurlarını incelemek için bir "teşhis kiti" sunmaktadır. Ülkelerin eğitim sistemlerindeki sorunların ve iyi uygulama örneklerinin tespiti için kullanılan bu kitin; eğitimin kalitesinin yükseltilmesi noktasında toplanılacak verilerin neler olması gerektiği ile ilgili önemli bir boşluğu doldurduğu ifade edilmektedir. Dünya Bankası SABER'in bir tamamlayıcısı olarak özellikle de çeşitli sosyo-ekonomik güçlüklerin tecrübe edildiği bağlamlarda yer alan eğitim sistemlerinin analiz edilebilmesi için "Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı"nı (ERA)[21] geliştirmiştir. ERA, zorlu şartlar altında eğitimi tecrübe eden öğrenciler, eğitimciler ve eğitim kurumlarının karşılaştığı risklerin tespit edilmesinde strateji ve araç seti sunmaktadır. Bundan daha önemli olarak, ERA eğitim ekosistemi içinde yer alan aktörler arasındaki (öğrenciler, ebeveynler, eğitimciler ve okul idareleri gibi) kaynakların ve pozitif angajmanların tespit edilmesini sağlamaktadır. Bu anlamda, ERA eğitim sistemlerinin zorlu şartlar altında yer alan aktörleri açısından pozitif performans ve dönüşümün desteklenmesi adına takip edilmesi gereken yolların ve yöntemlerin geliştirilmesi için yeni bir fırsat penceresi sunmaktadır (Reyes, 2013).

Araştırma kapsamında eğitimcilerle gerçekleştirilen yüz yüze derinlemesine görüşmeler eğitim dayanıklılığı yaklaşımı parametreleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Eğitim dayanıklılığı yaklaşımı "eğitim sistemlerinin dayanıklılığı geliştirdiği" ve "eğitim sistemlerinin kendi dayanıklılıkları olduğu" argümanlarına dayanmaktadır. Çocukların içinde bulundukları eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerini teşvik eden/engelleyen eğitim sistemi içinde yer alan aktörler ve kurumsal yapılardan kaynaklanan riskler ve fırsatlar, çocukların eğitim sistemi içinde karşılaşabilecekleri riskleri minimize ederek dayanıklılık geliştirmelerini sağlayan kaynaklar, eğitim sisteminin yapısı içinde sığınmacı çocukların yeni eğitim sistemine adaptasyonlarını kolaylaştıran esnek ve inovatif eğitim-öğretim metotlarının mevcut olup olmadığı eğitim dayanıklılığı yaklaşımı kapsamında değerlendirilmektedir. Eğitim dayanıklılığı yaklaşımı kapsamında sadece bireylerin, kurumların ve toplumların sahip oldukları kapasitelerinin krizlerden sonra eğitim sistemlerinin

[20] SABER: Systems Approach for Better Education Results
[21] ERA: The Education Resilience Approaches Program

kendilerini düzenleyerek yeniden iyileşme sürecine yapacakları katkıları değil fakat aynı zamanda pozitif öğrenci performansının oluşturularak çocukların başarılı çıktılar üretmesine katkıları da göz önünde bulundurulmaktadır.

Eğitim dayanıklılığı yaklaşımında birbirleriyle örtüşen ve entegre edilebilen dört bileşen analiz edilmektedir: (i) zorlukları/güçlükleri anlama ve baş etme (ii) eğitim eko sistemi içinde yer alan bireylerin ve grupların pozitif angajmanların ve kaynakların tespit edilerek teşvik edilmesi (iii) okul-aile-toplum işbirliğinin teşvik edilmesi (iv) karşılaşılan zorluklar/güçlükler karşısında eğitim sisteminde yer alan politika, program ve kaynakların dayanıklılık geliştirilebilmesi için harekete geçirilmesi (Reyes, 2013). Eğitimcilerle gerçekleştirilen görüşmeler eğitim dayanıklılığı yaklaşımının üç stratejisi göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir: (Reyes, 2013).

Erişim Stratejileri: Risk altındaki çocuk ve gençlerin eğitime erişimlerinin önündeki bariyerlerin ortadan kaldırılarak çocukların eğitim-öğretim mekânlarına erişimleri ile ilgili stratejileri içermektedir. Erişim stratejileri ilk etapta çocukları sokaklarda karşı karşıya kaldıkları zorluk ve güçlüklerin kaynaklarını elimine ederek çocukların korunmasına yönelik stratejileri akla getirse de; aynı zamanda çocukların bilişsel becerilerinin ve sosyo-ekonomik refahlarının destekleyici bir akran çevresi içinde desteklenmesini de içermektedir. Erişim stratejileri ile ilgili iki dayanıklılık kriteri bulunmaktadır:

(i) *Bir Ülke İçinde Eğitim Hizmetlerinin Toplumun Tüm Kesimleri İçin Erişilebilirliğinin Sağlanması:* "içerme", "alt yapı", "materyal ve kaynaklar" ve "lokasyon" gibi alt başlıkların değerlendirilmesini içermektedir.
(ii) *Eğitime Erişimde Spesifik Kırılganlıkları Göz Önünde Bulunduran Müdahalelerin Geliştirilmesi:* "eşitlik", "finansman gücü", "sosyal dışlanma" başlıklarının değerlendirilmesini içermektedir.

Kalite Stratejileri: Kaliteli bir eğitim almak özellikle de kırılgan olan çocuk ve gençlerin dayanıklılık geliştirmelerini teşvik eden eğitimin niceliksel ve niteliksel

olarak kalitesinin değerlendirildiği bir stratejidir. Kalite stratejileri ile ilgili iki dayanıklılık kriteri bulunmaktadır:

(i) *Eğitimin Kalitesinin Arttırılması:* "içerik/müfredat", "pedagojik yaklaşımlar", formal ve formal olmayan eğitim-öğretim stratejileri", "okul eko sistemi", "psiko-sosyal destek", "güvenli ve doyurucu bir okul ortamı"
(ii) *Öğretimin Kalitesinin Arttırılması:* "eğitimcilerin temel ihtiyaçları", "zorlu sınıf ortamlarıyla ilgili eğitimci eğitimi", "pedagojik inovasyonlar" ve "psiko-sosyal destek".

Eğitim Yönetimi ve İdaresi Stratejileri: Başarılı erişim ve kalite müdahaleleri; eğitim uygulamaları için iyi yönetim stratejileri ve etkili idare stratejilerinin var olmasını gerektirmektedir. Bu strateji kapsamında ele alınan dayanıklılık eğitim sisteminin stratejik planlama aşamalarının değerlendirilmesini içermektedir. Söz gelimi, okul idaresinin, eğitimcilerin ve ebeveynlerin yer aldığı katılımcı yaklaşımlar eğitim yönetimi ve idaresinin en temel dayanıklılık kriteri arasında yer almaktadır. Ayrıca, idarenin uygulamalarının ve izlenen stratejilerin etkin bir izleme-değerlendirme perspektifi atında analiz edilmesi de eğitim yönetimi ve idaresi stratejilerinin önemli aşamaları arasında yer almaktadır. Eğitim yönetimi ve idaresi stratejilerinde üç dayanıklılık kriteri bulunmaktadır:

(i) *Dayanıklılığın Geliştirilebilmesi için Reformların Teşvik Edilmesi:* "eğitim dayanıklılığının oluşması için stratejik yönlendirmeler", "katılımcı ve inovatif kurumlar", "acil durumlarda hızlı karar almayı kolaylaştıran bir sistem".
(ii) *Dayanıklılığın Geliştirilebilmesi için Okul İdaresi ile İlgili Reformların Teşvik Edilmesi:* "okul idaresi ve toplumsal katılım stratejileri", "okul liderliği", "okul idaresine toplumsal katılımın kurumsallaştırılması".
(iii) *Eğitim Stratejilerinin İzleme-Değerlendirmesi:* "eğitim hizmetlerinde eşitlik için izleme-takip mekanizmaları", "eğitim kurumları içinde ve etrafında güvenliğin izlenmesi", "okul-toplum işbirliği göstergelerinin takip edilmesi".

2.4.3. Odak Grup Görüşmelerinde Sorulan Soruların Organize Edilmesi

Eğitimcilerle Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaştıkları temel sorunlar ve PIKTES Projesi uygulanmaya başlandığından bu yana kaydedilen ilerlemeler; öğrencilerin dayanıklılıklarının eğitim sistemi içinde nasıl geliştirilebileceği ile ilgili sorular üzerinden her biri ortalama 1 saat süren 2 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İlk odak görüşmesi, çocuklara uygulanacak olan soru formu tasarlanmadan önce; ikinci görüşme ise soru formlarının tamamı uygulandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. İki odak grup görüşmesi de Darıca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin organize edilmesi ve görüşmeler sonucunda elde edilen veri ve bilgilerin konsolidasyonu Dünya Bankası tarafından geliştirilen Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı (ERA) içinde yer alan odak grup görüşme yönergesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bahsi geçen yönergede eğitimcilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin dört bölümden oluşması gerektiği ifade edilmiştir. Buna göre, ilk bölüm öğrencilerin toplumsal ekosistemleri içinde yer alan yaşadıkları muhit, okul, aile ve daha geniş toplumsal yapı içinde karşılaştıkları riskler; ikinci bölümde riskler ve risklerin oluşturduğu olumsuzluklarla baş etmede Suriyeli çocukların sahip olduğu mevcut kaynaklar ve zorluklarla baş etme stratejileri; üçüncü bölümde dayanıklılığı sağlayacak olan beklenen çıktılar ve bu çıktılara yönelik gösterge setlerinin belirlenmesi; dördüncü bölümde ise aile-okul-toplum işbirliğinin oluşmasına yönelik herhangi bir destek programının mevcut olup olmadığının araştırılmasına yönelik olan çalışma yer almaktadır. Aşağıda, araştırmacının eğitimcilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin sonuçlarını Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı Kiti çerçevesinde nasıl organize edip verileri işlediğine yönelik gerçekleştirdiği çalışmanın detayları sunulmuştur:

Bölüm-1: Riskler

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde öncelikle eğitimciler tarafından Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları muhitte, okulda, evde ve bulundukları diğer yerlerde

karşı karşıya kaldıkları risklerin tanımlanması istenmiştir. Eğitimciler tarafından dile getirilen risklerin;

- Kaynakları,
- Lokasyonları,
- Risklerle karşılaşılma sıklığı,
- Bahsi geçen riskten en çok kimin etkilendiği, konularına odaklanılarak eğitimcilerin, çocukların dayanıklılık geliştirmelerini engelleyen riskleri tanımlamaları istenmiştir.

Görüşmenin sonunda araştırmacı tarafından; eğitimcilerle gerçekleştirilen odak grup çalışması neticesinde elde edilen veriler ışığında aşağıdaki tablo oluşturularak; eğitimcilerin dile getirdiği riskler kategorize edilmiştir. Her bir düzeyde ifade edilen risk için ayrı bir tablo oluşturulmuştur. Söz gelimi bireysel, sosyal, ailevi, toplumsal ve okul düzeyindeki riskler için ayrı tablolar oluşturulmuştur. Böylelikle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından bir tablo içinde konsolide edilebilmiştir.

Tablo 6. Risk Tablosu

Okul Düzeyindeki Risk Tipolojisi	Katılımcıların İfadeleri ve Yorumları		Risk Göstergeleri
	Nerede?	Kim Etkileniyor?	
1.			
2.			
3.			

Bölüm-2: Kaynaklar

Bu bölümde bir önceki bölümde eğitimciler tarafından ifade edilen risklerle mücadele edilmesine yönelik öğrencilerin sahip olduğu kaynaklar sorgulanmıştır. Bu çerçevede,

- Tespit edilen risklerin oluşturduğu olumsuzlukların üstesinden gelinmesine yönelik spesifik kaynaklar,

- Bu kaynakların bahsi geçen riskin olumsuz etkilerin ortadan kaldırılmasında/minimize edilmesinde ne kadar etkili olduğu,
- Çocukların okul ortamı içinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili kendilerini yönlendirip destek olacak mentorlerın olup olmadığı,
- Mevcut eğitim sistemi içinde çocukların sorunlarıyla bire bir ilgilenebilen eğitimcilerin olup olmadığı,
- Okullarda çocuklara verilen rehberlik hizmetlerinin (varsa); çocukların karşılaştıkları risklerle baş etmelerinde ne kadar etkili olduğu,
- Çocukların pozitif çıktılar üretmesinde etkili olan okul-aile-toplum işbirliğinin mevcudiyeti,
- Ebeveyn-okul işbirliğinin (varsa) çocukların pozitif çıktılar üretmesine katkıları sorgulanmıştır.

Bu sorular çerçevesinde araştırmacı, eğitimcilerden aldığı yanıtları konsolide edebilmek için aşağıdaki tabloyu oluşturmuştur:

Tablo 7. Kaynaklar Tablosu

Kaynaklar/Baş Etme Stratejileri	Hangi Risklerin Ortadan Kaldırılmasına ve/veya Etkisinin Azaltılmasında Fonksiyonel?	Kaynak Göstergeleri
1.		
2.		
3.		

Bölüm-3: İstenen Çıktılar

Bu bölümde, eğitimcilerin gözünden çocukların dayanıklılık geliştirmelerini sağlayacak olan istenen/beklenen çıktılar; çıktıların düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Türk eğitim sisteminin hangi şartları/koşulları karşılarsa çocukların dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlayacağı tartışılmıştır. Daha sonra, bu çıktılara yönelik göstergelerin neler olabileceği tespit edilmiştir. İstenilen çıktıların elde edilmesine yönelik aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

Tablo 8. Çıktılar Tablosu

Dayanıklılık Kaynağı	İstenen Çıktılar	Çıktılara İlişkin Göstergeler
1.		
2.		
3.		

Bölüm-4: Destek Programları

Dâhil oldukları eğitim sistemi, aile ve toplumsal yapı içinde çocukların dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlayacak olan destek programlarının olup olmadığı irdelenmiştir. Bu bölümde eğitimciler tarafında ifade edilen destek programlarının mevcudiyetine bakılmaksızın hepsinin sırlanması istenmiştir. Dolayısıyla bu bölüme yönelik oluşturulan tabloda hem uygulanan hem de uygulanmayan; ancak uygulandığı takdirde öğrencilerin eğitim sistemi içinde dayanıklılıklarının gelişmesine katkı sağlayacak programlar ön plana çıkarılmıştır. Bu programların uygulanması dâhilinde, çocukların dayanıklılıklarına katkı sağlayacak programlar özelinde göstergeler de belirlenmiştir. Aşağıdaki tablo, destek programlarının sınıflandırılmasında araştırmacı tarafından kullanılmıştır:

Tablo 9. Destek Programlarının Sınıflandırılması Tablosu

Programın ve/veya Kaynağın Adı	Hangi Risklerin Ortadan Kaldırılmasına ve/veya Etkisinin Azaltılmasında Fonksiyonel?	Destek Programlarının Uygulanmasına Yönelik Göstergeler
1.		
2.		
3.		

2.5. ARAŞTIRMANIN ETİĞİ

Çocuklar, yetişkinlere göre sömürülmeye ve istismara daha fazla açık olan nüfus grubu içinde değerlendirilmektedirler. Çocukların sosyal bir grup olarak kırılgan ve dezavantajlı olarak tanımlanması; çocukların yetkin sosyal aktörler olarak değerlendirilmelerinin önündeki en önemli engeller arasında yer almaktadır (James, Jenks, & Prout, 1998; Morrow & Richards, 2007). Çocuklarla yapılan çalışmalarda bu konuları gündeme getirebilmek için çocukluk dönemi çalışmalarında yer verilen etik

söylemin adalet, eşitlik, içerme, katılımcılık ve demokrasi gibi *egaliteryan* ideallerin oluşmasına zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Gallagher, 2009).

Çocukluk dönemi araştırmalarında etik konusunun nasıl çalışılacağı ile ilgili olarak dikkate değer bir konsensüs bulunmaktadır. Çocukluk dönemi çalışmaları literatüründe etikle ilgili en önemli başlıklar "yazılı izin", "anonimlik" ve "mahremiyet"tir. Ancak bu başlıklar araştırmaya dahil olan çocukların dahil oldukları yaş gruplarına bağlı olarak spesifik hale getirilebilmektedir. Söz gelimi, yaşı küçük olan çocuklarla yapılacak olan çalışmalarda; araştırmaya katılacak olan çocuklardan yazılı izin almak mümkün değildir (Gallagher, 2009).

Kendi bakımlarından sorumlu olan yetişkinlerin izinlerinden ziyade; çocukların yaşları bir araştırma içinde yer alacaklarını anlayacak kadar büyükse; çocukların kendi rızalarına başvurmak ve gerçekleştirilmesi planlanan araştırmaya dâhil olup olmayacaklarına ilişkin müzakerelerin direkt olarak çocuklarla yapılması oldukça önemlidir. Literatürde bilgilendirme (rıza) genel olarak dört ana prensibe dayanmaktadır:

- Rızanın dışında belirgin eylemleri ve/veya kanuni hükümlerini içermektedir (sözlü akit veya imzalı rıza).
- Katılımcılar araştırmanın amacını ve beklenen sonuçları ile ilgili yeterince bilgilendirilirlerse; rıza gösterebilirler. Bunun için araştırmacılar genellikle çocukların anlayacağı bir dilden araştırmanın amacını ve çocukların araştırma içindeki rollerini anlatan kısa bir bilgi notu hazırlarlar.
- Rıza herhangi bir zorlamaya dayanmadan gönüllü olarak verilmelidir. Ancak, araştırmaya dâhil olacak olanlar çocuklar olduğunda bu prensibin sağlanması bazı durumlarda tehlikeye girebilmektedir. Söz gelimi, çocuklar kendilerinden yaşça büyük olan bir yetişkinin kendilerine ilgili araştırmaya katılıp katılmak istemediği ile ilgili rızasına başvurduğunda; çocuklar kendilerini araştırmaya katılmak zorunda hissedebilirler (Masson, 2004).
- Alınan rıza yeniden müzakere edilebilir olmalıdır. Böylece, çocuklar araştırma esnasında kendilerini herhangi bir sebepten dolayı yeterince

konforlu hissetmezlerse; diledikleri aşamada araştırmadan çekilebilirler (Gallagher, 2009).

Çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalarda tüm bu temel prensiplerin dikkate alınarak araştırmanın yürütülmesi genellikle pek çok zorluğu beraberinde getirmektedir. Söz gelimi, çocuklar ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer meslek profesyonelleri ile olan bir nevi *zorunlu* ilişkilerinden dolayı rızayı gönüllü olarak göstermeyebilirler. Her ne kadar çocukların doğrudan dâhil olduğu çocukluk dönemi araştırmalarında temel vurgu; çocukların bağımsız failler olarak değerlendirilmesi olmakla beraber; pratikte aldıkları kararları çoğunlukla ebeveynleri, öğretmenleri ve/veya ilişkide oldukları sosyal çalışmacılar gibi meslek profesyonelleri tarafından şekillenmektedir (Anderson P. , 2005; Chowdhury, 2014; Einarsdóttir, 2007; Hill, 2005; Kopelman, 2006; Levine, 1989).

Bu araştırmada çocuklarla gerçekleştirilecek olan çalışmanın amacı, beklenen sonuçları, araştırma soruları ve saha araştırmasında çocuklara yöneltilecek sorular araştırmacının kayıtlı olduğu üniversite aracılığıyla; Kocaeli Valiliği bünyesinde bulunan etik kurulun onayına sunulmuştur. Etik kurulun onayının alınmasının ardından Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün araştırmanın gerçekleştirileceği okullara yazdığı bir resmi yazı kanalıyla; okullarda bulunan idari personelin ve yöneticilerin dikkatine sunulmuştur. Daha sonra okul idarecileri tarafından araştırmacının aradığı yaş aralığında olan çocuklara; araştırmanın detaylarından bahsederek böyle bir araştırma içinde yer alıp almak istemedikleri sorulmuştur. Çocukların sözlü onayı alındıktan sonra araştırma örneklemini oluşturan yaşları 13-18 arasında değişen 100 çocukla görüşme gerçekleştirilmiştir. Çocukların mülakatları çocukların tanımadığı ve kendilerinden yaşça büyük Suriyeli bir tercüman aracılığı ile gerçekleştirilmiş olup; görüşmeler esnasında araştırmacı Suriyeli tercümanın yanında bulunarak soruların anlaşılmadığı yerlerde gerekli katkıyı tercümana sunmuştur. Suriyeli tercüman; araştırma başlamadan önce araştırmanın amaçları, araştırma soruları, görüşmelerden kendisinden beklenenler ve soru formlarının yapısı ve içeriği ile ilgili detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Ayrıca, Suriyeli tercümana, çocuklara soruları nasıl yöneltebileceğine dair genel bir bilgilendirme de yapılmıştır.

Görüşmeler her okulun idaresi tarafından tespit edilen öğrenci mahremiyetine azami önem verilerek sadece araştırmacı, öğrenci ve tercümanın yer aldığı okul içindeki uygun bulunan bir fiziksel ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, görüşmelerin gerçekleştirileceği odalara teker teker alınmış; görüşme formu kendilerine uygulanmadan önce; kendilerine araştırmanın detayları ve soru formunun içeriği ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Öğrencinin sözlü rızasının alınmasının ardından soru formu uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca, her öğrenciye ne zaman isterse soruları yanıtlamayı bırakabileceği de özellikle vurgulanmıştır. Öğrencilere cevap vermek istemedikleri soruları açık bir şekilde tercümana ifade ederek bir sonraki soruya geçebilmeleri serbestisi tanınmıştır. Genel olarak, araştırmaya katılan çocuklar kendilerine yöneltilen soruları büyük bir heves, merak ve dikkatle yanıtladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin konforunu bozan herhangi bir soru olmamış; görüşmeye katılım sağlayan her öğrenci soru formunda yer alan soruların tamamına cevap vermiştir. Araştırmaya katılan Suriyeli çocukların mahremiyetlerinin korunması adına çocukların isimlerine yer verilmemiş; nitel araştırmanın çözümlemesinde ve araştırmanın dökümünde sadece cinsiyet ve yaşlarına yer verilmiştir.

Çocuklarla çalışmanın en zor taraflarından biri araştırmacıyla çocuk arasındaki eşit olmayan güç ilişkisinin çalışmanın gidişatına zarar vermeden kurgulanması gerekliliğidir (Hayball & Pawlowski, 2018). Eşit olmayan bir güç dengesi araştırmada yer alan çocukların konfor alanlarına zarar vererek araştırmanın gidişatına etki edebilir (Woodhead & Faulkner, 2008). Bu yüzden de güç ilişkileri çocuklarla gerçekleştirilen etik pratiklerde en fazla tartışılan konular arasında yer almaktadır. Güç oldukça kompleks bir kavram olduğu için farklı koşullarda ve şartlarda farklı anlamlara gelebilmektedir (Davis, Prout, & Tisdall, 2004). Örneğin güç;

- Bir kişinin sahip olduğu veya olmadığı bir aidiyet veya mülkiyet biçimi;
- Belirli bir hamleyi yapmayı mümkün kılan bir kaynak;
- Belirli bir biçimde davranabilme kapasitesi,
- Bir ilişki içinde yer alan belirli bir tür faaliyet olarak anlamlandırılabilir (Gallagher, 2009).

Gücün nasıl anlamlandırıldığı ve tanımlandığı çocuklarla çalışan araştırmacılar için önem arz etmektedir. Çocukluk dönemi çalışan araştırmacıların birçoğu güce yetişkinlerin; çocuklardan daha fazla sahip olduğunu kabul etmektedir (Kellett, 2011; Spyrou, 2011; Valentine, 1999) ancak iyi bir araştırmacı araştırmadaki güç ilişkilerini kurgulayarak; güç ilişkilerine dayanan çıktıların ve etkilerin araştırmanın sonuçlarına dolaylı bir etkisi olmadan daha eşit dağılmasını sağlayabilir (Gallagher, 2009). Pek çok çocukluk dönemi araştırmacısı katılımcı metotların çocuklarla eşit güç paylaşımı sağladığı için tercih edilebileceğini ifade etmiştir (Barker & Weller, 2003; Hayball & Pawlowski, 2018). Katılımcı araştırmalar araştırmacı ve araştırmaya dâhil olan arasındaki güç ve iktidar ilişkilerinin ortadan kaldırılmasına yardımcı olarak daha anlamlı verilere ulaşılmasını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Ellis, Kia-Keating, Yusuf, Lincoln, & Nur, 2007).

Bu araştırmada araştırmacı ve katılımcılar arasındaki güç/iktidar ilişkisi araştırmanın amacına ve araştırma sorusuna zarar vermeyecek bir şekilde kurgulanmıştır. Çocukların ana dili Arapça olduğundan dolayı kendilerine Türkçe olarak yöneltilen birçok soruyu tam olarak anlayamadıkları için çocuklarla görüşmeler esnasında bir tercüman aracılığıyla iletişim kurulmuştur. Tercüman da kendileri gibi Suriyeli bir sığınmacıdır ve eğitimine Türkiye'de devam eden bir üniversite öğrencisidir. Bu da araştırmacı ve çocuklar arasındaki iktidar ilişkilerinin kurgulanmasında önemli bir avantaj sağlamıştır. Çocukların, kendilerine soruları yönelten kişinin kendileri gibi bir Suriyeli sığınmacı olduğunu öğrendiklerinde; sorulara yanıt verirlerken oldukça rahat oldukları ve belirli bir konfor alanı içinde araştırmaya dâhil oldukları gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada çocuklar sığınmacı olarak Türkiye'de eğitim hayatlarında elde ettikleri tecrübeleri ve geleceğe dair görüş ve fikirlerini rahatlıkla anlatabilmeleri kendi tecrübelerine hâkim olmalarından kaynaklanan gücü tecrübe etmelerini sağlamıştır. Görüşmeler boyunca çocuklar ve tercüman arasındaki güç/iktidar ilişkisi dengeli bir şekilde regüle edilerek Suriyeli sığınmacı çocuklara; kendi seslerini duyurabilecekleri bir platform sunulmuştur.

2.6. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışma Suriyeli sığınmacı çocukların içinde konuk (misafir) olarak yer aldığı toplum yapısı içinde sadece Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin sunduğu formel eğitimden yararlanan çocuklara ait bir kesit sunmakta olup Türkiye'nin diğer illerinde ikamet etmekte olan çocukların geliştirdikleri dayanıklılık noktalarını kapsamamaktadır.

5. Gerçekleştirilen çalışma Türkiye'nin diğer illerinde eğitim almakta olan Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde geliştirdikleri dayanıklılık noktalarını kapsamamaktadır. Çalışma odak grup görüşmeleri, derinlemesine mülakatlar ve anket formu aracılığıyla tatbik edilmiş olup karma bir metodoloji uygulanmıştır. Dolayısıyla araşırmanın bulguları objektif, genel geçer yargılardan ziyade; sübjektif ve yorumlanabilir bir şekilde söz konusu durumu anlamaya ve anlamlandırmaya yönelik fenomenolojik bir analiz çalışması olarak ele alınmıştır.
6. Bu açıdan sadece seçilen örneklem içindeki durumu anlamaya ve anlamlandırmaya yönelik bir çalışmadır. Dolayısıyla, araştırmanın sonuçları genelleme yapma imkânı sunmamaktadır.
7. Çalışma, sadece Darıca ilçe sınırları içinde 13-18 yaş grubuna dâhil olan ve eğitim sistemi içinde yer alan Suriyeli sığınmacı çocukları kapsamakta olup herhangi bir gerekçeden dolayı eğitim sistemine dâhil olmayan ve/veya olamayan sığınmacı çocukları kapsamamaktadır.
8. Çalışma, sığınmacı çocukların ana akım toplumda spesifik olarak nasıl bir eğitim sistemi ve müfredatı içinde yer almaları gerektiğine ilişkin bir araştırma olmadığından dolayı sığınmacı çocukların dahil oldukları ve/veya olmaları gereken eğitim sistemini idealize etmemektedir. Eğitimcilerle gerçekleştirilen görüşmeler ve yapılan literatür taramaları neticesinde ileride oluşturulabilecek olan eğitim alanına yönelik sosyal politika tedbirlerinin şekillendirilmesine katkı sunmak amacıyla sadece bazı önerilere yer verilmiştir. Bu yönüyle çalışma eğitimin dayanıklılık geliştirmede herhangi bir katkısının olup olmadığını sorgularken; sığınmacı çocukların dâhil oldukları eğitim sisteminin sosyal uyum sağlamaları üzerindeki etki/etkilerini analiz etmektedir.

9. Araştırmaya dâhil olan çocukların etnik ve dini kimlikleri araştırma etiğine uygun olmayacağı ve katılımcı kitle üzerinde baskı oluşturabileceği düşüncesiyle sorgulanmamıştır. Ancak çocuklarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde, görüşme sağlanan çocuklar etnik ve dini kimliklerine ilişkin bir detayı kendi rızlarıyla dile getirmek istediklerinde araştırma kapsamında değerlendirilmeye alınmıştır. Görüşme esnasında hiçbir Suriyeli çocuk etnik ve dini kimlikleri ile ilgili herhangi bir açıklama veya yorumda bulunmamış sadece bazı çocuklar karşılaştıkları zorlukların üstesinden dini motivasyonlar yardımıyla geldiklerini ifade etmişlerdir.
10. Araştırmada çocukların içinde bulunduğu hanenin geliri nicel olarak ölçümlenmemiş olup sadece çocukların beyanları üzerinden hanehalkının gelir durumu nitel olarak anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Suriyeli ailelerin hanehalkı gelirlerinin objektif olarak değerlendirilmesi oldukça sıkıntılı bir konudur çünkü ebeveynler henahalkı ortalama gelirini aldıkları yardımların kesilebileceği endişesiyle doğru olarak paylaşmaktan kaçınmaktadırlar.
11. Suriyeli sığınmacı çocukların ebeveynleriyle herhangi bir görüşme gerçekleştirilmemiş olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak yorumlanmaya açık olsa da; çocuk-ebeveyn ve ebeveyn-okul ilişkileri, çocukların ve eğitimcilerin anlatılarından yola çıkılarak yorumlanmıştır.
12. Michael Ungar tarafından geliştirilen Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği daha önce herhangi bir çalışmada sığınmacı çocukların eğitim sistemi içindeki dayanıklılıklarının analiz edilebilmesi için yeni sorular eklenerek yeniden düzenlenmemiştir. Dolayısıyla, ölçeğin sığınmacı çocukların eğitim sistemi içindeki dayanıklılıklarının analiz edilmesi için kullanılması bir ilktir. Ancak, bu araştırmacı tarafından yeniden dizayn edilen ölçeğin sorularının, bir başka ülkenin eğitim sistemi içinde yer alan sığınmacı çocuklara aynı şekilde tatbik edilebileceği anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla sığınmacı/mülteci çocukların eğitim sistemi içindeki dayanıklılıklarının ölçümü ile ilgili uluslararası geçerliliği olan bir ölçeğin oluşturulabilmesi için yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
13. Araştırmada dayanıklılık kavramı çocukların göç etmeden önce ve sonraki dönemlerini kapsayan bir süreç içinde analiz edilmemiştir. Bundan ziyade bu araştırmada kullanılan dayanıklılık kavramı, sosyal bir inşa olarak

yorumlanarak belirli bir süredir Türk eğitim sistemi içinde yer alan Suriyeli çocukların sosyal ekolojileri içinde kendilerine sunulan risk ve fırsatları değerlendirmeleri üzerinden analiz edilmiştir. Çalışmada Suriyeli sığınmacı çocukların dayanıklılığını belirleyen göstergeler ve çocukların dayanıklılık geliştirme stratejileri Suriyeli sığınmacı çocukların Türkiye'de yaşadığı sürede elde ettiği tecrübelerinden yola çıkılarak analiz edilmiştir. Dolayısıyla, sığınmacı çocuklarla başka bir konteks, zaman dilimi ve mekân içinde yapılacak olan bir başka araştırmada; farklı dayanıklılık geliştirme stratejilerinin tespit edilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

2.7. DAYANIKLILIK ÇALIŞMALARINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR

Dayanıklılık çalışmalarında pozitif davranış ve süreçlere odaklanmanın belirgin faydaları bulunsa da; kişiler içinde bulundukları koşul ve şartların failleri olarak değerlendirildiği için tutum ve davranışlara gereğinden fazla odaklanmak kişileri kurban olarak addetmeye ve başlarına gelenlerden spesifik olarak sadece kişinin kendisini suçlama eğilimine yol açmaktadır (Luthar & Bidwell, 2003). Dolayısıyla, 'dayanıklı' kavramı kişisel bir özellik olarak ele alındığında; risk altında olan gençler başarılı olduklarında ya da tam tersi başarılı olamadıklarında yegâne sorumlu kişilerin kendileri olarak değerlendirilmesinin yolu açılmaktadır. Hâlbuki dayanıklılıkla ilgili projeksiyonlar kişilerin aileleri ve dâhil oldukları sosyal gruplar gibi daha geniş çevrelerinde yer alan kişi veya gruplarla kurdukları etkileşimin dinamiklerine göre de şekillenmektedir. Bunun gibi yanlış anlaşılmaların ortadan kaldırılması için dayanıklılığı ifade eden bazı kavramlara açıklık getirilmesi gerekmektedir.

Riskle ilgili gerçekleştirilen tüm araştırmalar dayanıklı olmanın net bir tanımını içermelidir. Dayanıklılık bir *özellik* olarak değil; ancak bir *süreç* veya bir *oluş* olarak ele alınmalıdır. *Resilient* kavramı da profillere veya projeksiyonlara yüklenebilen bir özellik olmaktan ziyade; kişilere yüklenebilen bir sıfat olduğu için bu kavramın da kullanımından kaçınılmalıdır (Luthar & Zelazo, 2003: 513-514). Dolayısıyla, dayanıklılık çalışmalarına yönelik araştırmalar yaparken ekstra ihtiyatlı olunması gereken iki faktör bulunmaktadır: (i) Bu çalışmalardan elde edilen bulgular sosyal

politikalarda dikkat çekici önceliklerin betimlenmesinde kullanılabilmektedir (ii) kavramın kullanımından kaynaklanan çeşitli yanlış anlaşılma ve yorumlamalar; dayanıklılık araştırmalarında kullanılan temel kavramlarla ilgili karmaşaya yol açmaktadır (Luthar & Zelazo, 2003: 514).

Dayanıklılık araştırmalarında gerçekleştirilen bazı analizlerde; pozitif yapılar (söz gelimi kişinin öz-saygısının yüksek olması) bazı durumlarda bir *çıktı*; bazı durumlarda ise bir diğerinin tahmin edilmesine yardımcı olan bir *gösterge* olarak ele alınmaktadır. Bu da bireylerin seçimlerine neyin karar verdiği ile ilgili olan soruyu gündeme getirmektedir. Bu yüzden de dayanıklılıkla ilgili çalışmalarda araştırma kararları; araştırma sorularıyla ilgili olan bütünsel bir kavramsal akla dayanmalıdır. Söz gelimi kötü muameleye maruz kalmış olan çocukların başarıya ulaşmalarının arkasında yatan nedenlerin incelendiği bir araştırmada; iyi akran ilişkileri pozitif bir çıktı olarak değerlendirilmiştir. Ergen gençlerin kişisel psikopatolojileri için ilişkilerdeki sorunlu tarafların incelendiği bir başka araştırmada ise; araştırmacılar akran ve aile ilişkilerini temel göstergeler olarak belirlemiştir. Araştırmalarda gösterge ve çıktıların birbirlerinin yerine ikame edici olarak kullanılmaları dayanıklılık literatüründeki bir karışıklık olarak değil ancak bilimsel bilgiye ulaşmada oldukça hayati öneme sahip olduğu ifade edilmiştir (Luthar & Zelazo, 2003: 516-517).

Dayanıklılık araştırmalarında koruyucu faktörler ve kırılganlık faktörleri bir madalyonun iki ayrı yüzü olarak kullanılmaktadır. Örneğin, genç ebeveyne sahip olmak çeşitli kırılganlıklarla ilişkilendirilebilirken; yaşça daha büyük bir ebeveyne sahip olmak doğrudan pozitif yönlü uyumun sağlanmasına yardımcı olan bir faktör olarak da değerlendirilemez. Aynı şekilde bir çocuğun müzik yeteneğine sahip olması zaman içinde belirli ölçüde başarının sağlanmasına ve pozitif çıktıların ortaya çıkmasına olumlu etkileri olması; müzik kulağına sahip olmayan bir çocuğun da ortalamanın üzerinde bir kırılganlığa sahip olacağı anlamına da gelmemektedir. Bir başka örnekte ise çocukların ebeveynlerine sosyo-psikolojik olarak uzak hissetmesi kadar gereğinden fazla yakın hissetmesi de pozitif yönlü adaptasyonun geliştirilmesinde engel teşkil edebilmektedir (Luthar & Zelazo, 2003: 518).

Cicchetti and Rogosch (1996) *equifinality*; benzer sorunları yaşayan kişilerin farklı başlangıç noktalarından aynı sonuca ulaşmaları durumu; kavramını geliştirmişlerdir. Buna göre farklı bireyler karşılaştıkları benzer sorunlar karşısında birbirinden farklı çözümler üretebilmektedirler. Bu yüzden de araştırmacıların çocukların iyi olma hallerine ilişkin birbirinden farklı çözümleri veya çözümler mozaiğini dikkate almaları gerekmektedir (Cicchetti & Rogosch, 1996). Dayanıklılık çalışmalarında çocukların başarılı oldukları alanlar arasındaki etkileşimler genellikle göz ardı edilebilir minör etkiler olarak ifade edilmektedir ve bu yüzden de değişken bazlı analizlerde bu etkilerin tespit edilmesi oldukça zordur. Söz gelimi bir araştırmada ergen gençlerin belirli alanlarda aktif olmalarının (söz gelimi spor, müzik, sanat, akademik başarı, vb.) dayanıklılık geliştirmeleri üzerine etkilerinin; aktif oldukları diğer alanlara yaptıkları yatırımlara göre şekillendiği tespit edilmiştir. Bu yüzden de dayanıklılıkla ilgili olarak gelecekte yapılacak olan çalışmalarda belirli değişkenler üzerinden dayanıklılık geliştiren ve geliştirmeyen grupların karşılaştırılmasından ziyade, kişi odaklı analizlere de yer verilerek risk, kırılganlık ve koruyucu etkilerin farklı kombinasyonlarının çıkarımları da dikkate alınmalıdır (Luthar & Zelazo, 2003: 521).

Dayanıklılık çalışmalarında yer verilmesi gereken bu etkileşimler koruyucu süreçlerle ilgili karışıklıklara yol açabilmektedir. Rutter (1987) ve Norman Garmezy (1984) gibi sahanın öncüleri tarafından kullanılan bir kavram olan *koruyucu faktörler*; ancak risk koşullarının mevcudiyetinde işlevsel hale gelmektedir. Risk koşullarının olmadığı durumlarda; koruyucu faktörlerin de pozitif veya negatif yönlü herhangi bir etkisi de bulunmamaktadır. Luthar'a göre (2000) *koruyucu* kavramı risk altında olan grupların tüm gündelik ilişki ağlarına vurgu yapan daha geniş bir perspektiften ele alınabilir. Sameroff'a göre (2006, 1983) bu bakış açısı da bazı koşullarda problemli olabilmektedir. Konuşma dilinde koruyucu kavramı riskin etkilerinden korunmayı ifade etmektedir. Koruyucu faktörler sorumlu ebeveynlik veya topluluk içindeki bağların güçlü olması olarak addedilebilmektedir. Ancak, söz gelimi müzik yeteneği veya öz farkındalık, öz güven gibi özelliklerin; çocuk üzerinde direkt olarak herhangi bir koruyucu etkisi bulunmamakla beraber; çocukların başarı hikâyelerinin şekillenmesinde etkili olabileceği bilinmektedir. Bu gibi durumlarda Sameroff (2006) tarafından da önerilen *geliştirici* (pomotive) kavramının kullanılması daha uygun

gözükmektedir. Geliştirici olan aynı zamanda *faydalı* ve *dengeleyici* olandır ve çocukları doğrudan çeşitli risklerden koruyan bariyer anlamına gelmemektedir (Luthar & Zelazo, 2003: 522).

Hem risk hem de dayanıklılık paradigmalarında ortak olan metodolojik kısıtlar; risklerin ölçülmesinde herhangi netlik ve genel geçer bir ölçüt olmamasından kaynaklanmaktadır. Zorlu yaşam şartları altında olan çocukların homojen bir grup olarak ele alınması; dayanıklılığın tespit edilmesinde bazı önemli ayrıntıların gözden kaçırılmasına yol açmaktadır. Söz gelimi, sahip oldukları alkolik ebeveynlerin kötü muamelesine maruz kalan çocuklar; destekleyici bir anneanne veya yakın bir akrabanın varlığı sayesinde karşılaşabilecekleri risklerden korunabilmektedirler (Luthar & Zelazo, 2003: 512).

Dayanıklılıkla ilgili araştırmaların geliştirilmesindeki en önemli engellerden biri bireylerin karşılaştıkları zorluklar ve güçlüklerin karmaşık doğasıdır. Gelecekte dayanıklılıkla ilgili yapılacak olan çalışmalarda spesifik nüfus gruplarına yönelik dış dünyaya ilişkin güçlük ve olumsuzlukların tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan hayatına ilişkin gelişimsel bir perspektiften bakıldığında karşılaşılabilecek potansiyel güçlük/zorlukların biyolojik, psikolojik, sosyal, ekonomik kökenleri olabilmektedir. İnsan hayatında stres oluşturan bir olayın veya bir sürecin her zaman zorunlu olarak negatif sonuçlara yol açmadığı için kişilerin karşı karşıya kaldıkları her güçlüğe adapte olmalarına da gerek yoktur (Roisman, 2005). Bütün zorluklar eşit derecede ciddi ve/veya negatif yönlü sonuçlara yol açmamaktadır (Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008). Bu yüzden de dayanıklılığın ölçülmesine yönelik araştırma metodolojileri kurgulanırken karşılaşılabilecek olan spesifik zorluk/güçlüklerin ciddiyeti ve bireylerin maruz kalma süresi dikkatli bir şekilde değerlendirilmelidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE DEĞERLENDİRME

3.1. EĞİTİMCİLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ

Araştırma kapsamında toplam 15 eğitimciyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin hepsi PIKTES Projesi[22] kapsamında istihdam edilen öğretmenlerden oluşmaktadır. PIKTES Projesi Türkiye'de yer alan Suriyeli sığınmacı çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonları noktasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ulusal ölçekte uygulanan en kapsamlı AB projesi olma özelliği taşımaktadır. Suriyeli çocukların Türkçe eğitimi veren eğitimciler, bu proje kapsamında bakanlığa aktarılan fon neticesinde istihdam edilmiştir. Dolayısıyla yüz yüze görüşme sağlanan eğitimciler sadece Suriyeli öğrencilerin bulunduğu ortaöğretim okullarında görev yapan eğitimciler değil fakat aynı zamanda bu çocuklara doğrudan dil eğitimi verilen sınıflarda da görev yapmış olan eğitimcilerden oluşmaktadır. Görüşme sağlanan eğitimciler hâlihazırda PIKTES Projesi kapsamında oluşturulan uyum sınıflarında görev yapmaktadırlar.

Görüşmelerde eğitimciler Suriyeli çocukların okul ve sınıf içindeki bilişsel, akademik ve sosyal uyum becerilerinin değerlendirmelerini sağlayan sorulara yanıt vermişledir. Eğitimcilerle gerçekleştirilen görüşmeler birbirleriyle ilişkili üç aşamalı bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. *İlk aşamada*, çocukların okulda dayanıklılık geliştirmeleri üzerinde etkili olan risk, kaynak, beklenen çıktı ve süreçler düzeylerine, türlerine ve göstergelerine göre sınıflandırılmıştır. Bu aşamada Dünya Bankası tarafından oluşturulan Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı Araç Kiti içinde yer alan odak grup görüşme yönergesi kullanılmıştır. Buradaki temel amaç risk, kaynak, beklenen çıktı ve süreçlerin tespit edilerek çocukların dayanıklılık geliştirmeleri önündeki

[22] **PIKTES Projesi**: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye delegasyonu arasında "Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı" anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir. Proje süresi 2 yıldır ve faaliyetler 03.10.2016 tarihi itibarıyla başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı proje kapsamında doğrudan hibe almaya hak kazanmıştır.

riskler ve kaynakların ve bu risk ve kaynaklara ilişkin göstergelerin, eğitim sisteminde yer alan Suriyeli çocukların sorunlarına ve başarı kaynaklarına ilişkin en detaylı bilgiye sahip olan eğitimciler aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırmacı, eğitimciler tarafından dile getirilen risk ve kaynaklara ilişkin konuların; göstergeler üzerinden ifade edilmesini isteyerek bahsi geçen risk/kaynak türünü somutlaştırmaya çalışmıştır. İlk aşamadaki amaç eğitimcilerin bağımsız bir şekilde ve herhangi bir süre kaygısı gözetmeksizin konuşmasını sağlayarak, çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde önemli olan konuların sübjektif olarak dile getirilmesidir. Eğitimcilerin ifadeleri ilk aşamada belirli bir sistematik içine yerleştirilerek risk, kaynak, beklenen çıktı ve süreçler olmak üzere toplam dört başlık altında sınıflandırılmıştır. İlk aşamada eğitimciler tarafından çocukların dayanıklılıklarını geliştirdiği ve/veya zayıflattığı düşünülen konular; tespit edilen göstergeler üzerinden somutlaştırılmıştır. *İkinci aşamada* ise Suriyelilerin eğitimciler tarafından ifade edilen ve Suriyelilerin eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerini engelleyen ve teşvik eden faktörlerin çeşitli başlıklar altında sınıflandırıldığı tablolar oluşturulmuştur. Daha sonra eğitimcilerin, öğrencilerin dayanıklılıklarını geliştirmeleri için öne sürdükleri çözüm önerilerinin yer aldığı bir tablo da ikinci aşamaya dâhil edilmiştir. *Üçüncü ve son aşamada* ise Dünya Bankası tarafından geliştirilen *Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı* çerçevesinde Türk eğitim sistemi içinde yer alan Suriyeli çocukların dayanıklılık geliştirmeleri belirli bir strateji çerçevesinde ele alınarak PIKTES Projesi kapsamında Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu noktasında atılan adımlar birer birer analiz edilmiştir. Üçüncü aşama Türkiye eğitim sistemi içinde yer alan Suriyeli çocukların eğitime entegrasyonları noktasında Milli Eğitim bakanlığı tarafından uygulanan ve bir AB Projesi olan PIKTES projesi kapsamında yürütülen faaliyetlerin ve proje kapsamındaki eksikliklerin mercek altına alındığı bir aşama olması itibarıyla diğer aşamalardan farklılaşmaktadır. Bu aşama diğer aşamalara nazaran, Suriyeli çocuklara yönelik eğitim sisteminde yer alan geçmişteki ve günümüzdeki uygulamaların değerlendirildiği bir muhasebe niteliği taşımaktadır. Bu aşamada PIKTES Proje ekibiyle yapılan telefon görüşmeleri ve PIKTES Projesi web sayfasında detaylandırılan proje faaliyetleri ve çerçevesi, eğitimcilerle yapılan görüşmelerle netleştirilmiştir. Proje kapsamında Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine erişim, kalite ve eğitimin idaresi üzerine etkileri; eğitimcilerin gözünden ve tecrübelerinden hareket edilerek analiz edilmiştir.

3.1.1. İlk Aşama

Tablo 10. Riskler, Kaynaklar, İstenen Çıktılar ve Destek Programları Tablosu

RİSKLER		
Düzey	Riskler	Risk Göstergeleri
Bireysel	Kişisel Algılar	Özgüven eksikliği, içe kapanık olma, kırılganlık, dışlanmışlık hissi, umutsuzluk, okulu bırakma isteği, düşük not aldıklarında akranları tarafından damgalanma korkusu
	Uyumsuz Davranışlar	Şiddet eğilimi, asosyal davranışlar, sınıf düzenini ve ders işleyişini bozan davranışlar
	Adaptasyon Sorunları	Kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha hızlı adapte olabilmektedir; yaşları küçük olan çocuklar kendilerinden yaşça büyük olanlardan daha çabuk adapte olmaktadır.
Sosyal (Ailevi)	Ebeveynlerin Eğitimi	Ebeveynlerin eğitimlerinin çocuklarını eğitim konusunda motive edebilecek düzeyde olmaması
	Aile içi İlişkiler	Aile içi iletişimin kopuk olması; ebeveynlerin çocukların eğitimine ilgilerinin yetersiz olması
	Eğitimden Beklentiler	Ailelerin eğitimden beklentilerinin düşük olması, düşük beklenti düzeyinin çocukların eğitim hayatları üzerinde olumsuz bir etki oluşturması
	Kaynaklar	Ailelerin maddi imkânlarının yetersiz ve yaşam standartlarının düşük olması; ailelerin çocuk emeği kullanımına (ev içi ve ev dışında) tolerans düzeylerinin yüksek olması
	Ailenin Bütünlüğü ile İlgili Belirsizlikler	Ailenin geleceği belirsiz olduğu için çocukların uzun dönemli kişisel gelecek planlarını yapamamaları

Tablo 10. (devam) Riskler, Kaynaklar, İstenen Çıktılar ve Destek Programları Tablosu

Sosyal (Toplumsal)	Sosyo-Ekonomik Statüler	Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bir grup içinde yer almak
	Dış Dünya ile Kurulan İlişkiler	Ana sosyal ünitenin aile olması, Suriyeli sığınmacıların sosyal ilişkilerini çoğunlukla sadece diğer Suriyeli sığınmacı ailelerle bir araya gelerek kurgulaması, sosyal izolasyon, ev sahibi ülkenin toplumsal yapısına adaptasyon sorunları
Eğitim Sistemi (Suriye)	Eğitim Metotları	Eğitim dilinin Arapça olması, ezbere dayanan, eleştirel olmayan eğitim ve kalifiye olmayan öğretmenlerin varlığı
	Eğitim Sistemi	Devamsızlığa toleransın yüksek olması, öğretmenlerin sorumsuz ve ilgisiz olması, öğretmenlerin kalifikasyonlarının yetersiz olması
Eğitim Sistemi (Türkiye)	Okuldaki Akran Algısı	Suriyeli çocuklara uygulanan akran zorbalığının yaygın olması, akranlarıyla kurdukları ilişkilerde dışlanma ve nefret diline maruz kalmaları, özgüvenlerinin düşük olması
	Eğitimcilerle İlgili Problemler	Öğretmenlerin çok kültürlü ve çok kimlikli sınıflarda ders işleme tecrübelerinin yetersiz olması, aldıkları oryantasyon eğitimlerinin teorik olmasından kaynaklanan uygulamada yaşanan sorunlar, bazı eğitimcilerin Suriyeli öğrencilerden beklentilerinin düşük olması
	Müfredat Sorunları	Türkçe dil eğitiminin yetersiz olması, çocukların Türkçe 'ye eğitim-öğretim müfredatını anlayacak kadar hâkim olmamaları, müfredatın Suriye'deki müfredata göre zor olması.
	İdari Sorunlar	Sınıf mevcudunun fazla olması, eğitimci ve öğrenciler için için derslerde kullanılan materyal ve ekipman desteğinin yetersiz olması, bazı okullarda öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan sınıflarda eğitim görmek zorunda kalması.
	Adaptasyonu Teşvik Etmeyen Eğitim Metotlarının Varlığı	Suriye'deki eğitim müfredatıyla Türkiye'de uygulanan eğitim müfredatının birbirinden çok farklı olması (müfredat uyumsuzlukları

Tablo 10. (devam) Riskler, Kaynaklar, İstenen Çıktılar ve Destek Programları Tablosu

KAYNAKLAR		
Düzey	Kaynaklar	Kaynak Göstergeleri
Bireysel	Zekâ	Çocuklardan bazılarının zeki ve öğrenmeye istekli olması, çocukların teşvik edilmeye ve motive edilmeye olumlu cevap vermeleri, bireysel hedef ve motivasyonların varlığı
	Adaptasyon Becerileri	Bazı öğrencilerin Türk akranlarıyla iletişim kurma noktasında istekli ve girişken olması ve değişime diğer Suriyeli öğrencilere nazaran daha kolay ve hızlı ayak uydurabilmeleri
Sosyal (Ailevi)	Ebeveynlerin Okulla İlişkileri	Okulla iletişim kurmaya istekli olan ebeveynlerin varlığı
	Ebeveynlerin çocuklarını eğitimleriyle ilgili teşvik etmeleri	Bazı ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine önem vermeleri, dersleri ve verilen ödevleri takip etmeleri, çocuklarına derslerinde yardım etmeleri
Eğitim (Türkiye)	Öğretmenlerle Kurulan İletişim	Bazı öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitim hayatında karşılaştıkları sorunların çözümüne destek olmaları, Suriyeli öğrencilerini eğitim hayatlarına devam etmeleriyle ilgili motivasyon sağlamaları

Tablo 10. (devam) Riskler, Kaynaklar, İstenen Çıktılar ve Destek Programları Tablosu

İSTENEN ÇIKTILAR		
Düzey	Çıktılar	Çıktılara İlişkin Göstergeler
Türk Eğitim Sistemi	Eğitime Erişim & Öğrenme ve Kavrama Becerilerinin Geliştirilmesi	Okula devamlılık, okul devamını olumsuz yönde etkileyen her türlü sosyo-kültürel ve ekonomik bariyerin ortadan kaldırılması, çalışmak zorunda kalan veya aileleri tarafından zorla çalıştırılan çocukların eğitime kazandırılması, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi
	Adaptasyon ve Uyumun Sağlanması	Okula ve yeni eğitim sistemine adaptasyonun sağlanması, çocukların okul sistemi, düzeni ve kurallarına riayet etmesi, çocukların derslere aktif katılması ve anlayamadıkları konularla ilgili olarak başvurabilecekleri aktörlerle ilgili farkındalık düzeylerinin artması
	Eğitimde Ebeveyn Desteğinin Sağlanması	Ebeveynlerin eğitimin önemi ve gerekliliği ile ilgili farkındalık düzeylerinin artması, çocuklarını iyi bir eğitim alma noktasında motive etmeleri, çocukların eğitimlerini takip etmeleri, çocukların derslerine odaklanmalarını güçleştiren sosyo-kültürel bariyerleri ortadan kaldırmaları
	Suriyeli sığınmacı çocuklara verilen eğitimle ilgili yeni yöntemler geliştirilerek fonksiyonel ve sonuç odaklı uygulamalara geçilmesi	Suriyeli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin çocukların derslerde anlayamadıkları ve/veya devamsızlıktan takip edemedikleri müfredat konular ile ilgili olarak her haftanın sonunda telafi dersleri uygulamasının işlevsel hale getirilmesi, eğitimcilerin dersleri daha ilgi çekici hale getirmelerini kolaylaştıran ve çocukların derse katılımını teşvik eden ekipman ve materyal desteği sağlanması.
	Okul İdaresinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitime Katılımını ve Devamlılığını Teşvik Eden Önlem ve Uygulamaların Geliştirilmesi	Okul idaresinin Suriyeli öğrencilerin okula devamlılığı ve akademik durumları ile ilgili fonksiyonel bir izleme-takip mekanizması oluşturmaları, okula devamsızlık yapan ve uyum sağlayamayan öğrencilerin ebeveynleriyle iletişime geçmeleri, okula düzenli devam eden ve akademik olarak başarılı olan öğrenciler için bir ödüllendirme ve teşvik mekanizmasının oluşturulması, çeşitli sebeplerden dolayı okula devamsızlık yapan öğrencilerin tespit edilerek devamsızlığa yol açan sebeplerin ortadan kaldırılmasına yönelik sistematik ve pratikte uygulanabilir çözüm önerileri oluşturulması.

Tablo 10. (devam) Riskler, Kaynaklar, İstenen Çıktılar ve Destek Programları Tablosu

DESTEK PROGRAMLARI		
Düzey	Destek Programları	Destek Programlarının Uygulanmasına Yönelik Göstergeler
Bireysel	Akran dayanışması	Suriyeli öğrencilerin derslerde anlayamadıkları konular ve yaşadıkları sorunlarla ilgili sınıflarında bulunan Türk öğrencilerle dayanışma içinde olmaları, evde abi/abla/kardeşlerin derslerle ilgili birbirlerine destek olmaları
Sosyal (Ailevi)	Aile Yardımlaşması/Dayanışması	Suriyeli çocukların ebeveynlerin, Türk çocukların aileleriyle iletişim ve etkileşim kurmalarını kolaylaştıran metotların belirlenmesi, kardeş aile girişiminin başlatılması (bu girişim sayesinde Türk ve Suriyeli ailelerin kaynaşmaları ve farklı kültürlerin birbirlerini tanımaları sağlanabilmektedir).
Eğitim Sistemi (Türkiye)	Geçiş (Uyum) Program ve İnisiyatifleri	Okullarda Suriyeli öğrenciler için uyum sınıflarının açılması (Suriyeli öğrencilerin eğitim müfredatında yer alan dersleri görmeye başlamadan önce, müfredat dâhilindeki tüm sözel ve sayısal dersleri anlayabilecekleri bir yetkinliğe ulaşmalarını sağlayacak Türkçe dil derslerinin yaygınlaştırılması)
	Özel İhtimam Gerektiren Gruplara Yönelik Eğitim Destekleri	Suriyeli öğrenciler için okul sonrası ek ders uygulamaları, okul idaresinin Suriyeli öğrencilerin eğitimini yakından takip edebilecekleri etkili bir izleme-takip mekanizmasının kurulması ve işlerlik kazanması
	Okul-Aile İşbirliği İnisiyatifleri (toplantı, bilgilendirme, seminer vb.)	Okul ve aile arasında iletişim kanallarının açılması, eğitimci ve idarecilerin ebeveynlerle düzenli olarak iletişim kurmasını sağlayan ve kolaylaştıran yöntemlerin belirlenmesi

3.1.2. İkinci Aşama

- *Suriyeli Çocukların Dâhil Oldukları Eğitim Sistemi İçinde Dayanıklılık Geliştirmelerini Engelleyen Faktörler*

15 eğitimciyle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler neticesinde Suriyeli çocukların dayanıklılık geliştirmelerini engelleyen ve/veya geciktiren faktörler aşağıdaki tablolarda sıralanmıştır. Buna göre, öğrencilerin dayanıklılık geliştirememelerinde etkili olan faktörler "sosyo-kültürel ve psikolojik sorunlar", "ekonomik sorunlar", "toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan sorunlar", "ebeveynlerden kaynaklanan sorunlar", "eğitimin içeriği ve yapısından kaynaklanan sorunlar", "okul idaresi ve yönetiminden kaynaklanan sorunlar", "eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar" ve "akran gruplarıyla yaşanan sorunlar" olmak üzere toplam 8 kategori altında incelenmiştir:

Tablo 11. Dayanıklılık Geliştirmeye Engel Teşkil Eden Sorunlar Tablosu

	Sosyo-Kültürel ve Psikolojik Sorunlar
1.	Çocukların Suriye'ye geri döneceklerini düşündükleri için eğitim sistemine adapte olabilmek asına herhangi bir motivasyona sahip olmamaları
2.	Türk öğrencilerin ailelerinin Suriyeli öğrencilerle ilgili ön yargılı tutum ve bu kültürel önyargıların Suriyeli öğrenciler ve Türk öğrenciler arasındaki akran dayanışmasına zarar vermesi
3.	Özellikle de uzun bir zamandır Türkiye'nin eğitim sisteminde yer alan bazı Suriyeli öğrencilerin şiddet eğilimlerinin olması
4.	Suriyeli çocuklar tarafından okulun sadece boş zamanların geçirildiği "geçici" bir yer olarak algılanması
	Ekonomik Sorunlar
1.	Erkek çocuklardan bazılarının aile bütçesine katkı sağlamak için çalışmak zorunda kalmaları
2.	Çalışmak zorunda kalan çocukların eğitimde adaptasyon sorunları yaşamaları
3.	Birkaç ailenin bir arada yaşamak zorunda kaldığı hanelerin olmasının oluşturduğu hanehalkı nüfusunun kalabalık olmasından kaynaklanan sorunlar (çocukların ders çalışabilecekleri kendilerine ait özel bir alanlarının olmaması).
	Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinden Kaynaklanan Sorunlar
1.	Eğitime erişim noktasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dayalı olarak ortaya çıkan kültürel normların kız çocuklarının aleyhine olması
2.	Aileleri tarafından kız öğrencilere erken yaşta evlilik yapmaları dikte ettirildiği için bazı kız öğrencilerin eğitimle ilgili motivasyonlarının erkek öğrencilere nazaran daha düşük olması
3.	Kız çocuklarının ev işleri ve kardeşlerin bakımından sorumlu olmalarının okula odaklanmalarını zorlaştırması
	Ebeveynlerden Kaynaklanan Sorunlar
1.	Ebeveynlerin eğitimin önemiyle ilgili bir bilince sahip olmamaları
2.	Ebeveynlerin çocukların eğitimine ilgisiz olmaları
3	Aile içi şiddet yaşanan hanelerin olması
4.	Okul idaresi ve eğitimcilerin ebeveynlerle iletişim kurma noktasında yaşadıkları problemler
5.	Suriyeli aileler arasında çocuklarının eğitimleriyle ilgili herhangi bir iletişimin olmaması
	Eğitimin Yapısı ve İçeriğinden Kaynaklanan Sorunlar
1.	Çocukların aldıkları (haftada 15 saat) Türkçe eğitiminin çocukların müfredatı anlamaları noktasında yetersiz kalması
2.	Çocukların okuma ve yazmada problemleri olduğu için özellikle de sözel derslerde başarısız olmaları

Tablo 11. (devam) Dayanıklılık Geliştirmeye Engel Teşkil Eden Sorunlar Tablosu

	Okul İdaresi ve Yönetiminden Kaynaklanan Sorunlar
1.	Okul idaresinin ailelerle iletişim kurma noktasında herhangi bir girişimlerinin olmaması
2.	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması
3.	Rehber öğretmen sayısının yetersiz olması
4.	Sınıflarda çocukların ve öğretmenlerin kullandığı teknolojik ekipman, projeksiyon, akıllı tahta, okuma-yazma-dinleme-konuşma materyallerinin yetersiz olması
5.	Suriyeli çocukların eğitime devamlılıkları ve akademik başarılarıyla ilgili bir izleme-takip mekanizmasının olmaması
	Eğitimcilerden Kaynaklanan Sorunlar
1.	Bazı eğitimcilerin sınıflarında yer alan Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlara duyarsız kalmaları
2.	Suriyeli mülteci çocukların bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin; Suriyeli çocukları derslere angaje edebilmek ve yaşadıkları sorunları çözümleyebilmek için nasıl davranmaları gerektiğine dair yeterli bilgi ve eğitime sahip olmamaları
	Akran Gruplarıyla Yaşanan Sorunlar
1.	Türk çocukların Suriyeli çocuklara karşı kullandığı ötekileştirici ve dışlayıcı dil
2.	Türk çocuklar tarafından Suriyeli çocuklara ayrımcılık uygulanması
3.	Akran grupları arasında yaşanan ötekileştirmenin, derslerle ilgili akran dayanışması ve yardımlaşmasını engellemesi

- *Suriyeli Çocukların Dâhil Oldukları Eğitim Sistemi İçinde Dayanıklılık Geliştirmelerini Teşvik Eden Faktörler*

Suriyeli çocukların dâhil oldukları eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerini teşvik eden faktörler "sosyo-kültürel ve psikolojik motivasyonlar", "toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan motivasyonlar", "ebeveynlerden kaynaklanan motivasyonlar", "eğitimin yapısı ve içeriğinden kaynaklanan motivasyonlar", "okul idaresi ve yönetiminden kaynaklanan motivasyonlar", "eğitimin yapısı ve içeriğinden kaynaklanan motivasyonlar", "okul idaresi ve yönetiminden kaynaklanan motivasyonlar", "eğitimcilerden kaynaklanan motivasyonlar" ve "akran gruplarıyla kurulan ilişkilerden kaynaklanan motivasyonlar" olmak üzere toplam 9 kategori altında incelenmiştir:

Tablo 12. Dayanıklılık Geliştirmeyi Teşvik Eden Motivasyonlar Tablosu

	Sosyo-Kültürel ve Psikolojik Motivasyonlar
1.	Çocukların içinde bulundukları sosyo-ekonomik şartları iyi bir eğitim alarak değiştirebileceklerine dair inançları
2.	Özellikle de aile bütçesine katkı sağlamayı isteyen erkek çocuklarda, eğitim aracılığıyla meslek sahibi olabileceklerine dair farkındalığın olması
3.	Eğitim sistemine dâhil olarak ev sahibi ülkede sosyalleşme imkânı bulabildikleri için okula gitmenin Suriyeli çocuklar açısından etkili bir sosyalleşme etkinliği olması
4.	Diğer Suriyeli çocuklarla rahatlıkla iletişim kurabildikleri bir sosyal mekan olduğu için okulun önemli bir psikolojik motivasyon aracı olması
5.	Suriyeli çocukların alacakları eğitimle özgürleşip ailelerinden bağımsız ve kendi ayakları üzerinde durabilen yetişkin bireyler olabileceklerine yönelik inançları
	Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinden Kaynaklanan Motivasyonlar
1.	Kız çocuklarının iyi bir eğitim alarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılabileceğine yönelik inançları
2.	Kız çocuklarının alacakları eğitimi bir *toplumsal statü* sembolü olarak değerlendirmesi
	Ebeveynlerden Kaynaklanan Motivasyonlar
1.	Çocuklarının eğitimiyle ilgilenen ebeveynlerin varlığı
2.	Okul idaresi ve öğretmenlerle iletişim kurabilen ebeveynlerin varlığı
3	Ebeveynlerin çocuklarını, iyi bir eğitim almaları noktasında teşvik etmeleri
4.	Özellikle de iyi eğitimli olan ebeveynlerin çocuklarının, kendi ebeveynlerini bir rol model olarak gördükleri için eğitimle ilgili motivasyonlarının yüksek olması
	Eğitimin Yapısı ve İçeriğinden Kaynaklanan Motivasyonlar
1.	PIKTES Projesi kapsamında Suriyeli çocukların müfredatı anlayabilmeleri için "uyum sınıfları"na dâhil olma zorunluluğu yer alması
2.	Türkçe'ye hâkim olan öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarının daha yüksek olması
	Okul İdaresi ve Yönetiminden Kaynaklanan Motivasyonlar
1.	Bazı okul idarelerinin kendi inisiyatifleriyle Suriyeli çocukların ebeveynleriyle sürekli iletişim içinde olması
2.	Suriyeli çocukların okulda karşılaştıkları sorunlarla ilgilenen ve bu sorunları çözümleyen okul idarelerinin varlığı
	Eğitimcilerden Kaynaklanan Motivasyonlar
1.	PIKTES Projesi kapsamında istihdam edilen eğitimciler aracılığıyla Suriyeli çocukların okullaşma oranlarının artması
2.	Proje kapsamında istihdam edilen öğretmenlerin çocukların sorunları ve akademik başarılarıyla yakından ilgilenmeleri
3.	Öğretmenlerin gerektiğinde Suriyeli çocukların aileleriyle iletişim kurarak çocukların sorunları ve ilerlemeleri ile ilgili ebeveynleri bilgilendirmeleri
	Akran Gruplarıyla Kurulan İlişkilerden Kaynaklanan Motivasyonlar
1.	Suriyeli çocukların okullarda anlamadıkları müfredat konuları ve yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak diğer Suriyeli çocuklarla dayanışma ve yardımlaşma imkânı bulmaları
2.	Özellikle de Suriyeli çocuk sayısının Türk öğrencilere oranı görece düşük olan sınıflarda, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle özellikle de çocukların derslerde anlamadıkları konular hakkında bir dayanışma/yardımlaşma ağı oluşturmaları
3.	Bazı okullarda Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri dışlamadan kendi akran gruplarına dâhil etmeleri

Eğitimciler tarafından dile getirilen ve çeşitli kategoriler altında sıralanan tüm sorun ve motivasyonlar; çocukların dayanıklılık geliştirmelerini engelleyen salt bir 'sorun' veya 'motivasyon' olarak ele alınmamıştır. Bazı öğrenciler için dayanıklılık geliştirmesi önünde önemli bir sorun olarak nitelendirilen bir faktör; bir başka öğrencinin dayanıklılık geliştirmesindeki en önemli motivatör olarak karşımıza

çıkmaktadır. Dolayısıyla, dayanıklılığa etki eden faktörler çocukların eğitim eko sistemi içinde yer alan aktörler ve kurumlarla geliştirdikleri ilişkilerin her biri birbirinden farklı olduğu ve araştırma kapsamında incelenen faktörlerin etkilerinin kişiden kişiye değişiklik gösterdiği için çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde genel-geçer yargı ve ifadelerden ziyade, spesifik şartlara ve koşullara odaklanan mikro ölçekte değerlendirmeler yapılmıştır.

- *Eğitim Dayanıklılığının Artırılması Noktasında Eğitimciler Tarafından Dile Getirilen Çözüm Önerileri*

Araştırma kapsamında, yüz yüze görüşme gerçekleştirilen öğretmenler, çocukların dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlayacak aşağıdaki çözüm önerilerini dile getirmişlerdir:

Tablo 13. Eğitimciler Tarafından Dile Getirilen Çözüm Önerileri

	Çözüm Önerileri
1.	Okul idareleri tarafından sığınmacı çocukların ebeveynlerinin katılacağı düzenli veli toplantıları, bilgilendirme ve seminer gibi etkinliklerin düzenlenmesi
2.	Sınıflarda eğitimciler tarafından kullanılan eğitim materyal ve ekipmanlarının niceliksel ve niteliksel olarak arttırılması
3.	Derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılması
4.	Sığınmacı çocukların spesifik ihtiyaçlarına anında cevap verebilecek bir eğitim sisteminin kurgulanması
5.	Suriyeli sığınmacı çocukların yaygın bir şekilde başvurduğu şiddet eğiliminin azaltılması ve ortadan kaldırılması için ilgili derneklerden yardım alınarak çocukların enerjilerini resme, müziğe ve fiziksel aktivitelere yönlendirilmesinin sağlanması
6.	Derslerde yeterli başarıyı gösteremeyen ve iyi bir akademik performans sergileyemeyen sığınmacı çocuklar için ek dersler ve telafi derslerinin konulması
7.	Sığınmacı çocuklarının okula devamlılıklarının ve akademik başarılarının düzenli takip edilebildiği bir izleme-değerlendirme mekanizmasının kurulması
8.	Eğitimin önemi ile ilgili olarak sığınmacı çocukların ailelerinin farkındalıklarını arttırıcı çeşitli seminer ve bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi
9.	Sınıflarında sığınmacı öğrenci bulunan öğretmenler için sınıf içi çatışma/uyumsuzlukların, öğrenme ve uyum problemlerinin ortadan kaldırılabilmesi için yeterli eğitim desteğinin sağlanması
10.	Okullarda, sınıflarında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yer aldığı öğretmenlerin, sınıf içinde dersin işleyişi, müfredat ve sınıf içi düzenle ilgili olarak yaşadıkları sorunları anında iletebilecekleri bir sistemin oluşturulması
11.	Okullarda sığınmacı çocukların karşı karşıya geldiği sorunlara etkin çözüm önerileri sunabilecek rehberlik servislerinin kapasitesinin arttırılması
12.	Aile bütçesine katkı sağlamak için çalışan çocuklar tespit edilerek bu çocukların ebeveynleri ile iletişime geçilmesi
13.	Çalışmak zorunda kalan çocukların eğitimle ilgili motivasyonlarının arttırılabilmesi için ebeveynlerin de dâhil olduğu toplantı ve seminerlerin düzenlenmesi
14.	Suriyeli aileler ve Türk aileler arasında etkileşim ve iletişim kanalları oluşturabilmek için okul idareleri ve okul aile birlikleri tarafından kaynaştırma ve tanıştırma etkinliklerinin düzenlenmesi
15.	Suriyeli ailelere aile içi şiddet ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili olarak eğitimlerin; il/ilçe milli eğitim müdürlükleri vasıtasıyla verilmesi

3.1.3. Üçüncü Aşama

▪ *Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı (ERA)*

Araştırmada eğitimcilere uygulanan anketlerin çözümlemesi ve analizi Dünya Bankası tarafından geliştirilen "Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı" dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım çerçevesinde eğitimcilerle uygulanan anket sonuçları "eğitime erişim stratejileri", "eğitimin kalitesi ile ilgili stratejiler" ve "eğitimin yönetimi/idaresi ile ilgili stratejiler" başlıkları altında incelenmiş olup Suriyeli çocukların eğitim sisteminde dayanıklılık geliştirmelerine engel teşkil eden güçlükler, dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlayan kaynaklar, işbirliği fırsatları ve

dayanıklılığın gelişiminde rol oynayabilecek stratejiler analiz edilmiştir. Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı'nın amacı zorlu şartlar altında bulunan eğitim eko sistemlerinin derinlemesine analiz edilerek eğitim dayanıklılığının gelişimine katkı sağlayan iyi uygulama örneklerinin tespit edilmesi ve şayet varsa dayanıklılığın gelişimini engelleyen güçlüklerin erişim, kalite ve idari/yönetsel boyutlarının çok yönlü olarak aynı anda ele alınmasıdır. Dolayısıyla, eğitim dayanıklılığı yaklaşımı, eğitimcilerle gerçekleştirilen araştırmanın bulgularının bütüncül bir çerçevede ancak aynı zamanda daha detaylı irdelenmesini mümkün kılmaktadır.

Tablo 14. Eğitime Erişim, Eğitimin Kalitesi ve Eğitimin Yönetimi/İdaresi ile İlgili Stratejiler

EĞİTİME ERİŞİM STRATEJİLERİ			
Eğitimde Karşılaşılan Güçlüklerin Tanımı	Eğitim Dayanıklılığı İle İlgili Kaynaklar	Okul-Toplum İşbirliği Fırsatları	Eğitim Dayanıklılığına Katkı Sağlayabilecek Stratejiler
<u>Aileden Kaynaklanan Riskler</u> 1. Erken yaşta yapılan evlilikler sonucunda çocukların eğitim hayatının yarım kalması, 2. Ailelerin eğitime önem vermemesi, 3. Maddi imkânsızlıklar <u>Eğitim-Öğretim Sisteminden Kaynaklanan Riskler</u> 1.Türkçe'ye müfredatı anlayacak kadar hâkim olmamaları, 2.Türkçe hazırlık sınıflarının yetersiz olması, 3.Yaz aylarında daha önce hiç okula gitmemiş ya da okula kaydını yaptırıp devamsızlık yapmış öğrenciler için telafi kurslarının olmaması, 4.Suriyeli çocukların okula devamlılığının sağlanması ve okulla olan bağının kopmaması için özellikle de okula çeşitli sebeplerden	<u>Ulusal Düzeyde Uygulanan Proje, Program ve Stratejiler</u> 1. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi (PIKTES) Projesi: Proje kapsamında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitime erişimlerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. -Okula Kayıtların Takibi: Proje kapsamında Adrese Dayalı Kayıt Sistemi üzerinden valiliklerden okullara öğrenci listeleri gitmektedir. Suriyeli çocukların aileleriyle telefonla irtibat kurularak okula kayıt yaptırmaları sağlanmaktadır.	1.Suriyeli ailelere eğitimin önemi ve çocukların Türkçe öğrenmelerinin gerekliliği konusunda tercümanlar vasıtasıyla çeşitli bilgilendirmeler yapabilir. 2.Ailelerin Suriyelilere olan bakış açısı öğrencileri de etkilediği için Türk ailelere bu konuda daha hoşgörülü olmaları konusunda çeşitli çalışmalar yapılabilir.	1.PIKTES Projesine okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi ve iletişim kanallarının tesis edilebilmesi için yeni bir modül eklenebilir. Böylelikle Suriyeli ailelerin eğitim ve okula devamın önemi konusunda farkındalıkları arttırılmış olur. 2.Çocuklar okula başlamadan önce, dâhil olacakları yeni eğitim-öğretim sistemine ilişkin hem ailelerin hem de çocukların yararlanacağı bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. 3.PIKTES Projesine toplumsal ön yargıları ortadan kaldırmakla ilgili bir modül eklenerek; eğitim sistemine dahil olan Türk ve Suriyeli aileler için çeşitli kaynaştırma etkinlikleri düzenlenebilir. 4. Suriyeli çocukların eğitim-öğretime devamlılıkları ile ilgili dinamik bir izleme-

dolayı devamsızlık yapan öğrencilerin evlerine okul idareleri tarafından ziyaretlerin gerçekleştirilmemesi. 5.PICTES Projesi kapsamında aile-okul işbirliğini güçlendirecek faaliyetler yer almamaktadır. 8.Suriyeli çocuklarla birlikte eğitim alan çocukların ailelerine ve çocuklara Suriyeli çocukların içinde bulundukları spesifik şartlar ve yaşadıkları travmalarla ilgili olarak herhangi bir eğitim verilmemiştir.	-Türkçe Dil Eğitimi: Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonları süresince ders müfredatını takip edebilmeleri ve akran gruplarıyla etkili iletişim kurabilmeleri için Türkçe dil eğitimi verilmiştir. -Telafi Eğitimleri: Proje kapsamında çeşitli sebeplerle eğitim hayatından uzak kalmış öğrencilere akranlarıyla birlikte eğitim verilirken akademik olarak müfredat dâhilinde eksik kaldıkları konularda telafi eğitimi verilmiştir. -Destekleme Eğitimleri: Destekleme eğitimleriyle Türkiye'deki devlet okullarında ve/veya geçici eğitim merkezlerinde işlenen normal müfredatta başarılı olamamış veya sınıfta kalmış öğrencilerin ortalama akademik standardı yakalamalarının sağlanması için ilave eğitim almaları konusunda öğrencilere destek olunmuştur. – Taşıma Hizmetleri: Proje kapsamında gerçekleştirilen Taşıma Hizmetleri kapsamında dezavantajlı bölgelerde yaşayan 50.000 öğrenciye her ders yılı için tüm ders yılı		takip ve değerlendirme mekanizması oluşturulabilir.

	boyunca okula ücretsiz ulaşım hizmeti sağlanmıştır. Özellikle de kız çocuklarının eğitime dâhil olmaları için taşıma hizmeti verilmesi öngörülmüştür. -Farkındalık Faaliyetleri: Bu faaliyetler kapsamında geçici koruma altındaki Suriyelilere devlet okullarında sağlanan eğitim imkânlarına ve erişimine dair farkındalık arttırıcı etkinliklerin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Faaliyet kapsamında ara toplantılar ve bilgilendirme seminerleri gerçekleştirilmiştir. 2.Ulusal Şartlı Eğitim Yardımı Programı (Ş.E.Y.) Ulusal Ş.E.Y. Programı Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği çerçevesinde 2003 yılından bu yana yürütülmektedir. Program kapsamında yardıma uygun bulunan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ya da Türkiye'de resmi olarak ikamet eden aileler; çocuklarının okula düzenli olarak devam ettiği her ay için 2 ayda bir nakit yardımı		

	almaktadırlar. Ş.E.Y. Programına okullaşma oranlarının arttırılması için Suriyeli çocuklar da dâhil edilmiştir. Ödemeler hal sahibi bir ailenin alabileceği yardım miktarı okula giden çocukların cinsiyetlerine ve sınıflarına göre değişmektedir. Buna göre, 9 ile 12. Sınıflarda yer alan erkek lise öğrencisi aylık 50 TL yardım alırken; aynı sınıflarda yer alan bir kız öğrenci aylık 60 TL yardım almaktadır.		
EĞİTİMİN KALİTESİ İLE İLGİLİ STRATEJİLER			
Eğitimde Karşılaşılan Güçlüklerin Tanımı	Eğitim Dayanıklılığı İle İlgili Kaynaklar	Okul-Toplum İşbirliği Fırsatları	Eğitim Dayanıklılığına Katkı Sağlayabilecek Stratejiler
<u>Okul Eko Sisteminden Kaynaklanan Riskler</u> 1.Suriyeli öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflarda sosyal uyumlarının yeterince sağlanamaması 2.PIKTES Projesi kapsamında çocuklara psikolojik destek, çatışma yönetimi, öğretme metodolojileri, rehberlik ve danışmanlık, kültürel ön yargıları ortadan kaldırmaya yönelik beceriler, toplumların tarihsel ve kültürel geçmişleri ile ilgili olarak çeşitli konularda oryantasyon eğitimleri verilse de; verilen eğitimler teorik düzeyde kaldığı için sınıftaki çatışmaların ve uyumsuzlukların	<u>Okul Eko Sistemine Dayanan Kaynaklar</u> 1.Uyum Sınıfları: Suriyeli çocuklar Türk eğitim sistemi içinde düzenli sınıflarda eğitim-öğretim görmeye başlamadan önce Türkçe yeterlilik sınavına girmektedirler. Bu sınav neticesinde 60 puandan düşük alan öğrencilerin hepsi uyum sınıflarına alınmaktadır. Öğrencilerin yarım dönem devam ettiği uyum sınıflarında Türkçe eğitim, resim, müzik, matematik, Türkçe gibi dersler verilmektedir. Dönem sonlarında yapılan sınav neticesinde 60 ve üzeri puan alanlar	1.Eğitim-öğretimin kalitesinin arttırılmasının bir yolu da Suriyeli çocukların eğitim gördükleri okullarda yaşadıkları uyum sorunlarının ortadan kaldırılmasıyla gerçekleştirilebilmektedir. PIKTES Projesi kapsamında Suriyeli öğrenciler için çeşitli uyum sınıfları açılıp, ders ekipmanı desteği sağlansa da, Türk ve Suriyeli ailelerin birbirlerini tanımalarını sağlayacak olan kaynaştırma aktiviteleri PIKTES Projesi kapsamında yer almamaktadır. 2.PIKTES Projesi kapsamında okul-aile işbirliğini güçlendiren ve iletişim kanallarını geliştiren herhangi bir faaliyet yer almamaktadır. Ancak, çocukların aldıkları eğitimin kalitesinin arttırılması ve aldıkları eğitimden maksimum faydayı	1.Aile geçimine katkı sağlamak için çalışmak zorunda kalan ve bu yüzden de akademik başarıları beklenen düzeyde olmayan çocukların akademik başarılarının arttırılması için okul idareleri tarafından çeşitli adımlar atılabilir. Konuyla ilgili olarak ebeveynlerle iletişime geçilip eğitim-öğretimin çocuğun geleceğinin şekillenmesindeki önemi ile ilgili farkındalık arttırıcı seminer ve toplantılar okullarda düzenlenebilir. Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde, aile bütçesine katkı sağlamak için çalışan çocukların akademik başarılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışan çocukların eğitimin kendilerine

ortadan kaldırılmasında yetersiz olduğu ifade edilmiştir.	düzenli sınıflara geçiş yaparak diğer öğrencilerle eğitim almaya başlamaktadırlar. 2. Kırtasiye, Ders Kitabı ve Giyim Yardımı: Faaliyet kapsamında, Türk devlet okullarında okuyan her seviyedeki öğrenciye kırtasiye, ders araç ve gereçleri ile giyim yardımı yapılmıştır. 3.Rehberlik ve Danışmanlık Faaliyetleri: PIKTES Projesi kapsamında Ülkelerindeki olumsuz koşullardan kaçarak ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin ruhsal gelişimlerinin de desteklenmesi amacıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilmesi planlanmıştır. 4.Eğitici Eğitimleri: Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim verecek olan öğretmenlere; psikolojik destek, travmalı öğrencilerin yönetimi, çatışma yönetimi, öğretme metodolojileri, rehberlik ve danışmanlık, kültürel ve sosyal engelleri kaldırmayı hedefleyen beceriler, toplumların tarihi ve kültürel	sağlayabilmeleri için ailelerin eğitim-öğretimin önemi hakkında farkındalıklarının arttırılması oldukça önemlidir. Bu yüzden de aile-okul arasındaki iletişim ve iş birliği kanallarının oluşması için çeşitli faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.	sundukları imkânlardan yeterince faydalanamadıkları için çocukların çalışmalarının; aldıkları eğitimin kalitesi üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğu ifade edilmiştir.

	geçmişleri, vs. gibi çeşitli konularda küçük veya orta büyüklükteki gruplar halinde oryantasyon eğitimleri verilmiştir. 5.İdari ve Personel Eğitimleri: İdari personel, Suriyeli öğrencilerin okul sistemine entegre olmasıyla ilgili olarak, ilgili hukuki çerçeve, geçici koruma yasası, ilgili mevzuat, Suriye makamları tarafından verilen Arapça dokümanların işlenmesi, vb. gibi çeşitli hususlarda beş günlük yoğunlaştırılmış eğitim almıştır.		
EĞİTİMİN YÖNETİMİ/İDARESİ İLE İLGİLİ STRATEJİLER			
Eğitimin Yönetimi ile İlgili Karşılaşılan Güçlüklerin Tanımı	Eğitim Dayanıklılığı İle İlgili Kaynaklar	Okul-Toplum İşbirliği Fırsatları	Eğitim Dayanıklılığına Katkı Sağlayabilecek Stratejiler
<u>Okul Eko Sisteminden Kaynaklanan Riskler</u> 1.Okullardaki öğretmenlerin, idarenin, velilerin, öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı ön yargıları olması. 2.Milli Eğitim Bakanlığının 2014/21 Sayılı genelgesi uyarınca Suriyeli çocuklar eğitim hayatında dâhil olmadan önce seviyelerinin tespit edildiği bir genel yetenek sınavına girmektedirler. Ancak, bu sınav neticesinde genel yetenek düzeyi yaşına uygun olan bir sınıfa yerleştirilmeye uygun olmazsa, bazı durumlarda Suriyeli	1.PIKTES projesi kapsamında Suriyeli öğrencilerden daha önce herhangi bir sebepten okula gidememiş öğrenciler yaz aylarında tespit edilip ev ziyaretleri yapılmaktadır ve bu öğrenciler telafi kurslarına alınmaktadırlar. 2.PIKTES kapsamında okullarda dil ve uyum eğitimi verilmektedir ancak öğrenciler okula başlamadan önce de bu eğitime alınabilecekleri eğitimcilerle yapılan görüşmelerde ifade edilmiştir.	1.Çocukların eğitimlerine ilgi gösteren ailelerin varlığının, okul-aile arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi için diğer Suriyeli çocukların ailelerin de dâhil edilmesinde önemli bir araç olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir.	1.Araştırma kapsamında görüşme sağlanan eğitimciler tarafından, Suriyeli sığınmacı çocuklara ders veren öğretmenler ve idarecilerin hizmet içi eğitim almalarına rağmen alınan eğitimin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bu yüzden de özellikle sınıf öğretmenlerinin Suriyeli sığınmacı çocuklarla ilgili önyargılarını ortadan kaldırmalarına yardımcı olan ve eğitimde fırsat eşitliğini tesis edebilmelerini sağlayan bir sınıf ortamının nasıl oluşturulması gerektiği konusunda eğitimler düzenlenmesi önerilmiştir. 2. Eğitime önem veren ve çocuklarıyla

öğrenciler kendi akran gruplarıyla aynı sınıflarda eğitim alamamaktadırlar. Bu da sınıflarda farklı yaş grubundan öğrencilerin bir arada eğitim görmesinden kaynaklanan uyumsuzluk sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Böyle sınıflarda eğitimcilerin sınıfı idare etme becerileri de yetersiz kalabilmektedir. 3.Eğitimcilerle yapılan görüşmeler neticesinde Suriyeli öğrencilerin dâhil olduğu bazı sınıflar çok kalabalık olduğu için derslerden yeterli verim alınamadığı ifade edilmiştir.			ilgilenen ailelerle okul idarelerinin irtibat kurması önerilmiştir. Bu ailelerle okul idaresi tarafından belirli periyodlarla toplantılar gerçekleştirilmesinin çocuklarının eğitimine ilgisiz olan ailelerin de okullarda düzenlenen toplantı ve etkinliklere katılımlarını teşvik edebileceği düşünülmektedir.

3.2. ÖĞRENCİLERE UYGULANAN ÇOCUK VE GENÇ DAYANIKLILIK ÖLÇEĞİ

3.2.1. Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği

Öğrenci anketleri uygulanırken Michael Ungar tarafından geliştirilen "Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği" içinde yer alan ve 10-23 yaş arası çocuk ve gençlerin dayanıklılıklarının tespit edilmesinde kullanılan bir soru formu uygulanmıştır. Ungar tarafından geliştirilen rehberde 10-23 yaş arası çocuk ve gençlerin dayanıklılıkların ölçülmesinde 3'lü veya 5'li likert ölçeğin kullanıldığı iki adet soru formunun kullanılması önerilmiştir. Bu araştırmada çocukların Türkçe'ye soru formundaki tüm ifadeleri doğru bir şekilde anlayacak ölçüde hâkim olmadıkları için Suriyeli çocukların anlayabileceği yalın ve basit bir dilin kullanılması açısından 3'lü likert ölçek kullanılmıştır. Rehberde yer alan 3'lü likert ölçekli soru formu toplamda 17 sorudan oluşmaktadır ancak araştırma sorusu kapsamında spesifik sorulara yanıt bulabilmek adına ölçeğe yeni sorular eklenebileceği ifade edilmiştir. Rehber içindeki soru formu uygulanmadan önce Michael Ungar'dan yazılı izin alınmış ve soru formunun 13-18

yaş arası Suriyeli çocuklara uygulanacağı belirtilmiştir. Soru formu içinde yer alan soruların araştırma sorusuna göre revize edilebileceği bilgisi Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeğini geliştiren Micheal Ungar'dan alınmıştır. Buna göre, 17 sorudan oluşan ölçek, toplamda 33 soru olarak revize edilerek dizayn edilmiştir.

Araştırmaya Darıca ilçesinde ortaöğretim okullarında eğitim gören Suriyeli kız ve erkek öğrencilerden oluşan çocuklar katılım sağlamıştır. 13-18 yaş aralığında öğrencilerin kayıtlı oldukları okullar araştırmacı tarafından haftalık hazırlanan bir plan çerçevesinde ziyaret edilerek, araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde okullarda olan tüm çocuklarla görüşme sağlanmıştır. Araştırma 13-22 Mayıs 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup 10 gün sürmüştür. Araştırmanın ilk günü anket sorularının işlerliğinin ölçülebilmesi için pilot bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot çalışma netcesinde tecrümanla araştırmacı çocukların anlayamadıkları ifade ve kavramları çocuklara başka bir anlatımla nasıl ifade edebilecekleri üzerinde genel bir değerlendirme yapmıştır. Bunun üzerine anket soruları çocukların kendilerine yöneltilen soruları en doğru şekilde anlamalarını sağlamaları için revize edilmiştir. Uygulanan pilot çalışma neticesinde, çocukların özellikle de soyut kavramları anlamada zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Çocuklar anlayamadıkları sorular veya ifadelerle karşılaştıklarında tercümana soruları somut olarak örneklendirerek detaylandırmasını istemişlerdir.

Uygulanan Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği neticesinde elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında sıralanmıştır:

Eğitim Hayatında Suriyeli Çocuk Profilleri

Suriyeli öğrencilere uygulanan anketin ilk soruları ailelerin demografik yapısının tespit edilmesine yönelik sorulardan oluşmakta olup; Ungar tarafından belirlenen Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği içinde yer alan soru formu içinde bulunmamaktadır. Araştırmacı bu soruları ailelerin genel sosyo-ekonomik yapısının ve bu yapının dayanıklılıkla ilişkilendirilen değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesi için hazırlamıştır. Soru formunda, ailelerin demografik yapısıyla ilgili olarak çocuklara yöneltilen soruların ardından, Ungar tarafından geliştirilen Çocuk ve

Genç Dayanıklılık Ölçeği içinde yer alan sorular yer almaktadır. Bu sorular da çocukların eğitim hayatlarındaki dayanıklılıklarının tespit edilebilmesi adına çocukların soruları yanıtlarken verecekleri cevapları içinde bulundukları eğitim sistemi içinde değerlendirerek yanıtlamaları istenmiştir.

- *Demografik Yapı*

Araştırmaya katılan öğrencilerin %88'i 15-17 yaş arası grupta yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %47,5'i kız öğrencilerden; %52,5'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin hanehalkı nüfusu yüksektir; %73,2'sinin hanehalkı nüfusu ortalama 5-7 kişiden oluşmaktadır. Hanehalkı gelirini net bir şekilde öğrenmek mümkün olmadığı için çocuklara ailelerinin düzenli bir gelire sahip olup olmadığı sorulmuştur. Çocukların beyanlarına göre ailelerin %67,7'si düzenli gelire sahipken; %32,3'ü düzenli bir gelire sahip olmadıklarını ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında Suriyeli çocuklardan ebeveynlerinin eğitim durumlarının ayrı ayrı ifade edilmesi istenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan çocukların annelerinin %38,4'ü ortaokul mezunu; babalarının ise %32,3'ü ortaokul mezunu iken; babalarda lise ve üniversite mezunlarının sayısının; annelere göre fazla olduğunu söylemek mümkündür. Annelerin %24'ü ilkokul; %17,2'si lise ve %17,2'si ise üniversite; babaların ise %14,1'i ilkokul; %22,2'si lise ve %27,3'ü de üniversite mezunlarından oluşmaktadır. Ebeveynler arasında eğitimle ilgili olarak sosyal statü farklılıklarının bulunduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada çocuklara ebeveynlerinin ev sahibi ülke Türkiye'de istihdamda yer alıp almadıkları ile ilgili bir soru yöneltilmiştir. Buna göre annelerin sadece %11,1'i; babaların ise 80,6'sı çalışmaktadır.

Araştırmada ailelerin Türkiye'de geçirdikleri süre de sorgulanmış olup araştırmaya katılan her 10 öğrenciden 7'sinin ortalama 4 yıldır Türkiye'de ikamet ettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Çocukların Türkiye'deki okullaşmalarının tespit edilebilmesi açısından çocuklara Türkiye'de eğitim hayatlarında geçirdikleri toplam

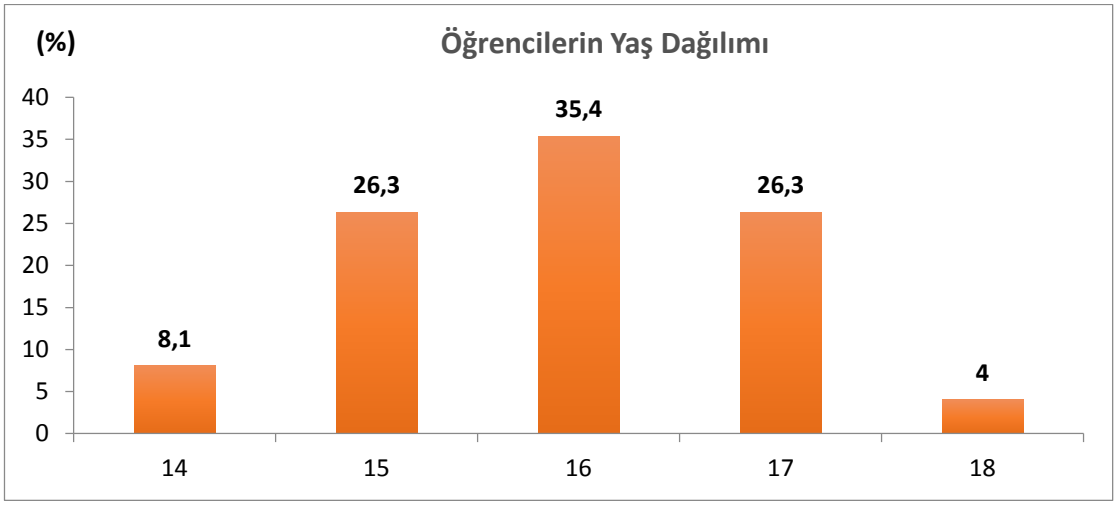
süre de sorulmuştur. Buna göre her 10 çocuktan 8'i ortalama 3 yıldır Türkiye'de eğitim sistemi içinde yer almaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların Türkiye'de elde ettikleri eğitim hayatı tecrübelerinin; dayanıklılıklarına herhangi bir katkısının olup olmadığını değerlendirebilecek kadar bir süredir eğitim hayatında yer aldıkları tespit edilmiştir.

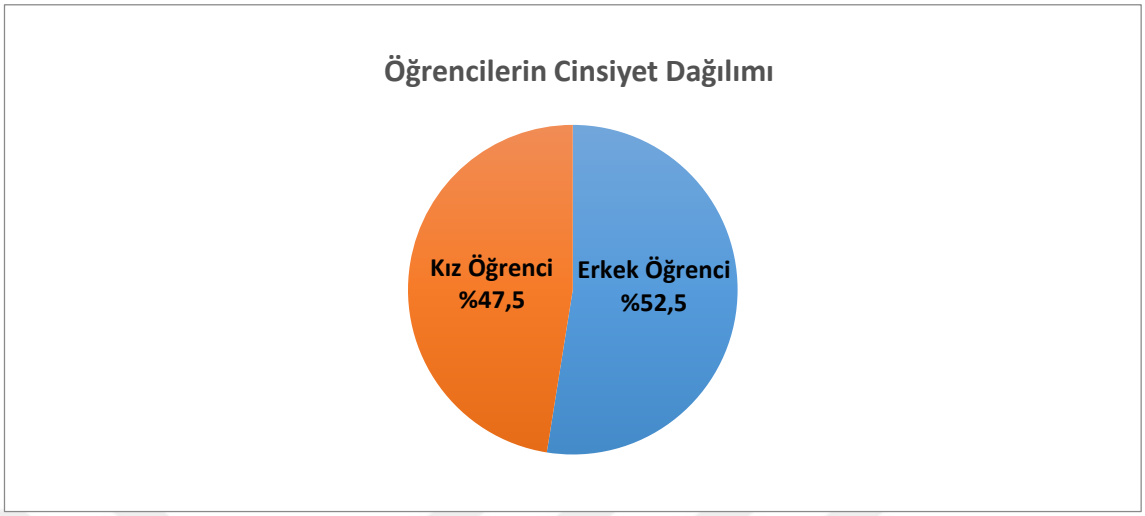
Ailelerin demografik yapılarıyla ilgili yöneltilen sorulardan sonra, Ungar'ın dayanıklılık ölçeği içinde yer alan ve araştırmacı tarafından eğitim dayanıklılığının tespiti için kullanılan ilave soruların yer aldığı soru formu çocuklara yöneltilmiştir. Bu soru formu içindeki sorular temalarına göre ayrı başlıklar altında incelenmiş olup, anketlerin analizleri belirli bir kavramsal bütünlük sağlanması açısından soruların sıralaması dikkate alınmadan irdelenmiştir. Buna göre (1) akran gruplarıyla ilişkiler (2) eğitimle ilgili görüşler (3) çocukların öğretmenleriyle olan ilişkileri (4) akademik başarılarıyla ilgili görüşler (5) ebeveyn-okul-öğrenci ilişkileri (6) okuldaki temel ihtiyaçları ile ilgili görüşler (7) hanehalkının ekonomik durumu ve (8) çocukların öz güvenleri olarak sekiz başlık altında incelenmiştir.

- *Demografik Yapı Grafikleri*

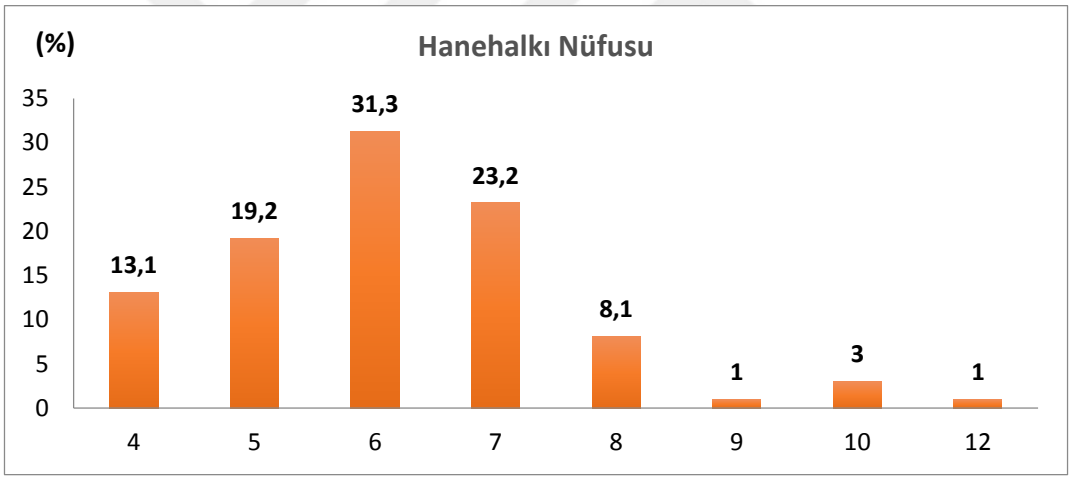
Şekil 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Dağılımı (%)



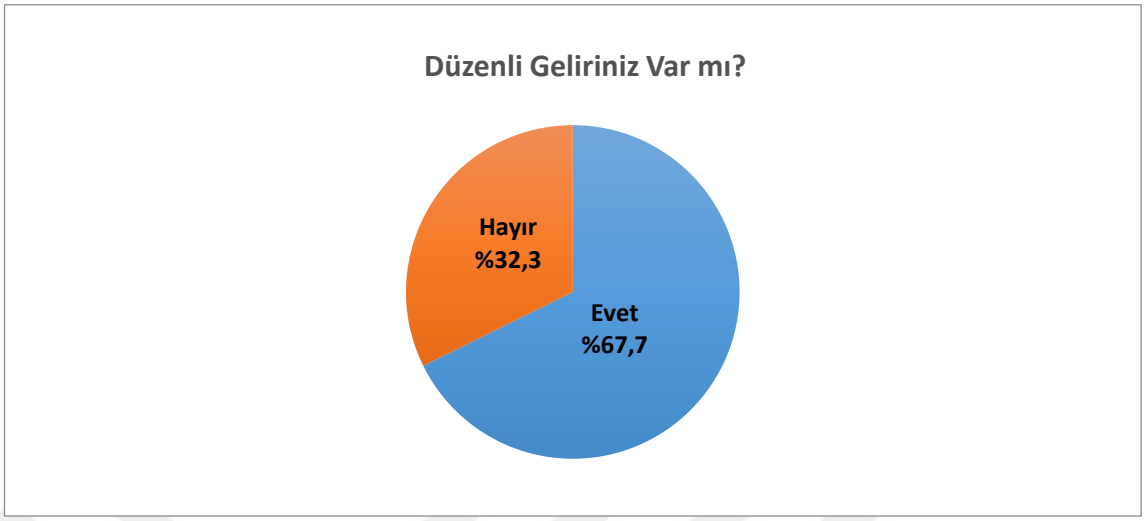
Şekil 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı (%)



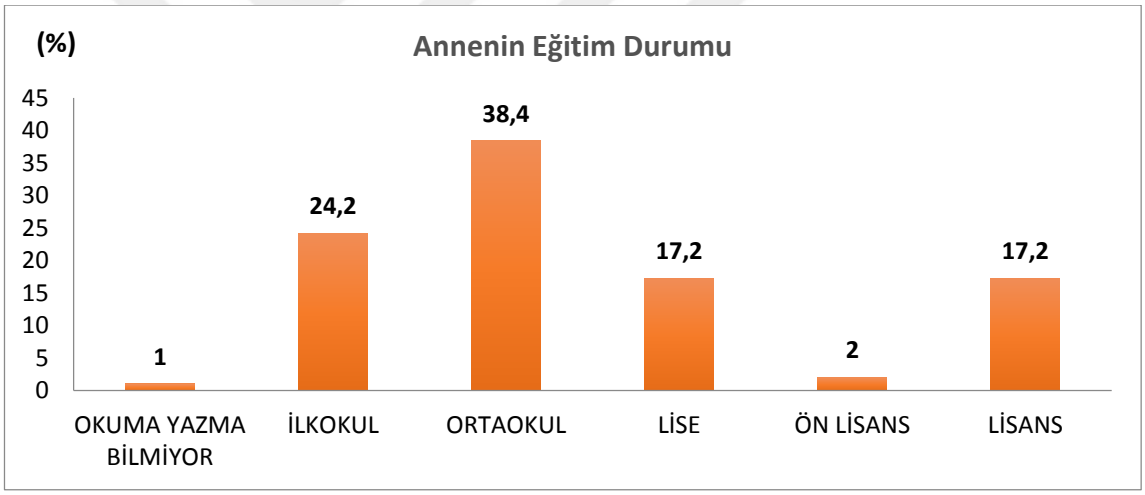
Şekil 6. Ailelerin Hanehalkı Nüfusu (%)



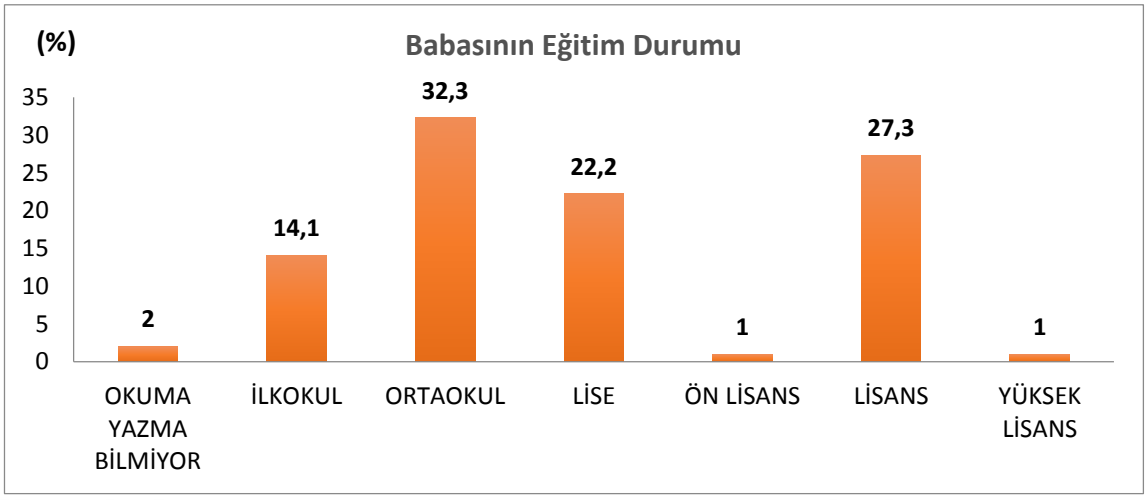
Şekil 7. Hanehalkının Gelir Durumu (%)



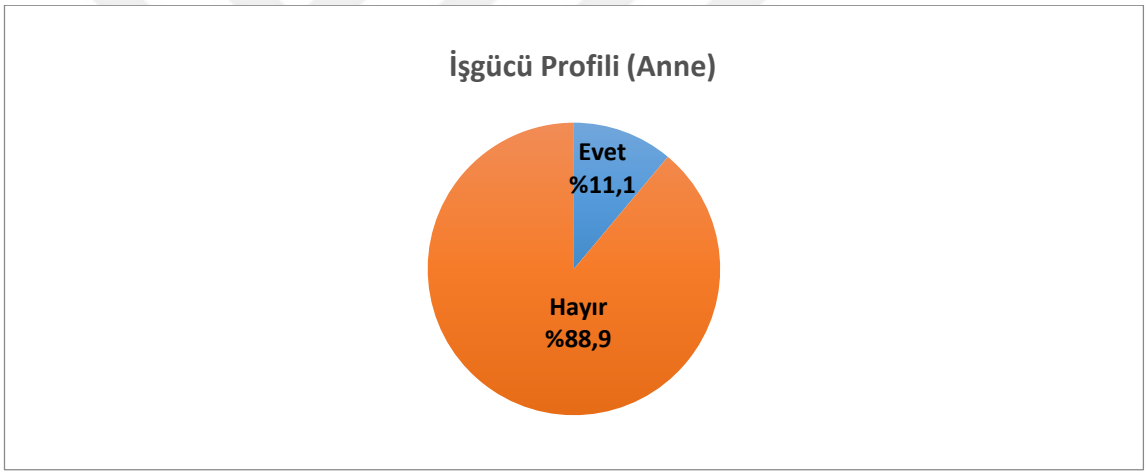
Şekil 8. Annenin Eğitim Durumu (%)



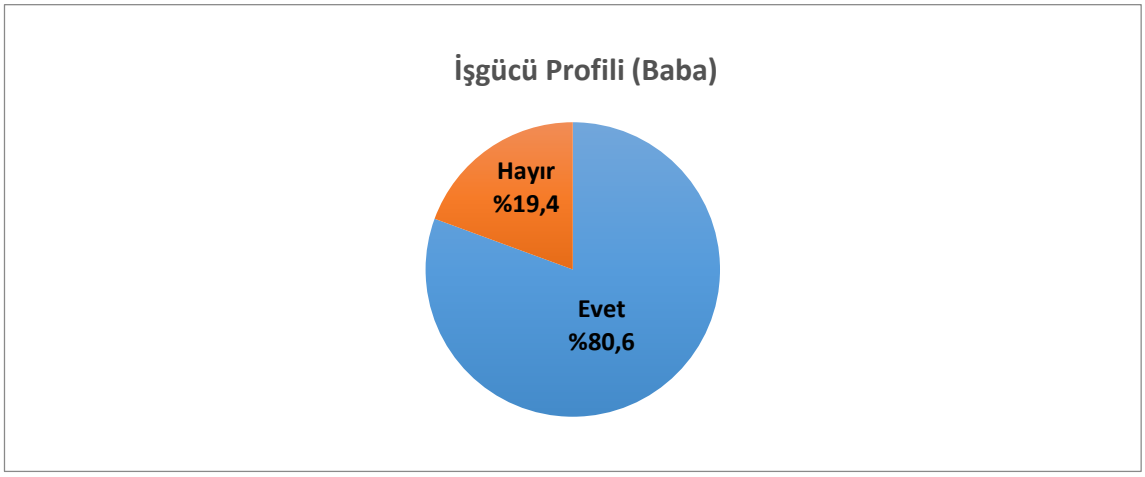
Şekil 9. Babanın Eğitim Durumu (%)



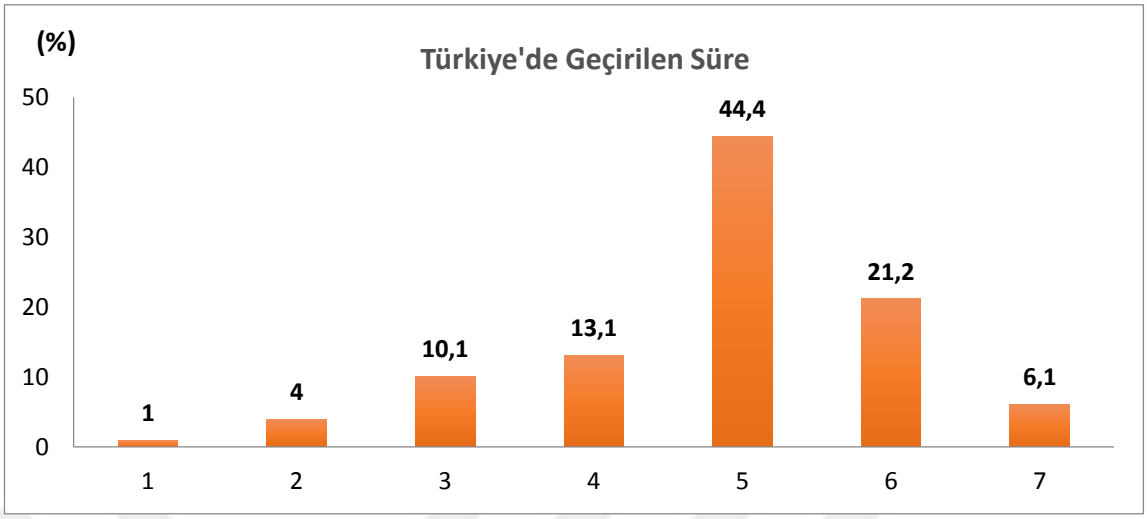
Şekil 10. Annenin Türkiye'deki İşgücü Profili (%)



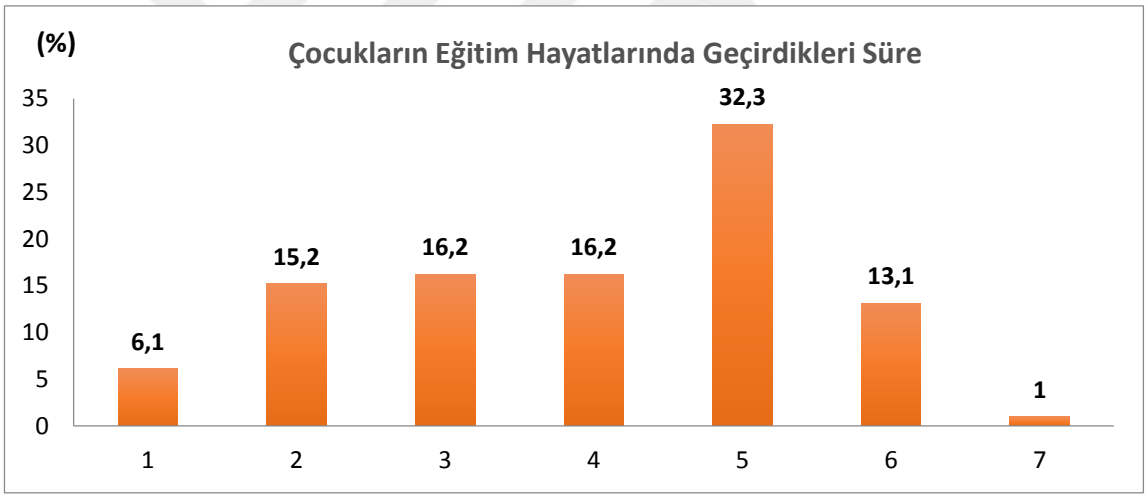
Şekil 11. Babanın Türkiye'deki İşgücü Profili (%)



Şekil 12. Ailenin Türkiye'de Geçirdiği Süre (Yıl Bazında)



Şekil 13. Araştırmaya Katılan Çocukların Eğitim Hayatlarında Geçirdikleri Süre (Yıl Bazında)



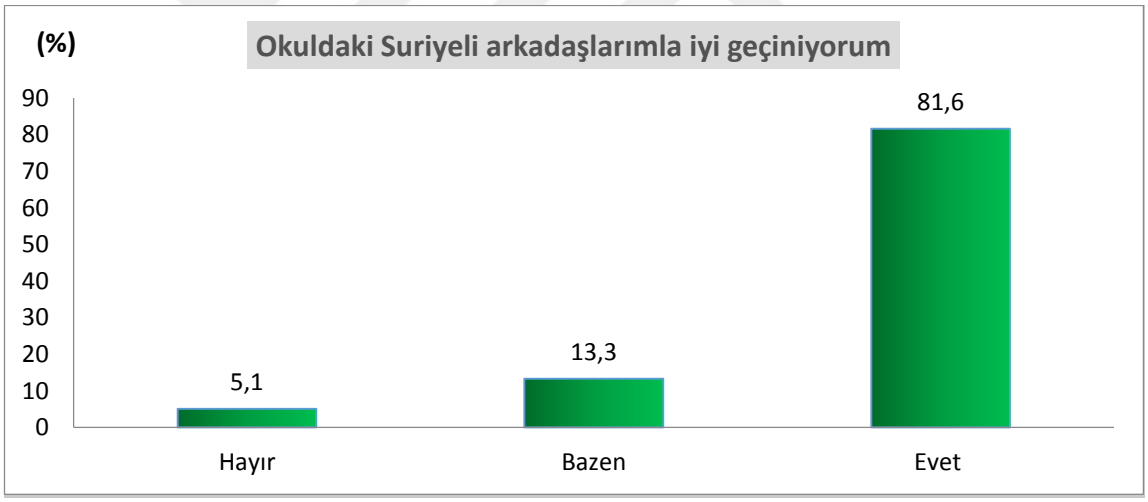
- *Akran Gruplarıyla İlişkiler*

Çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde okuldaki akran gruplarıyla kurdukları ilişkilerin önemi yadsınamaz niteliktedir. Araştırmaya katılan çocukların %81,6'sı okulda Suriyeli arkadaşlarıyla iyi geçindiklerini ifade ederken; %61,6'sı okuldaki Türk arkadaşlarıyla iyi geçindiğini ifade etmiştir. Bu verilere bakılarak, Suriyeli çocukların eğitimde geçirdikleri süre de dikkate alındığında akran gruplarıyla olan ilişkilerinde belirli ölçüde bir sosyal uyumu sağlayabildiklerini söylemek mümkündür. Derinlemesine görüşme yapılan çocukların çoğunluğu hem Türk hem de Suriyeli

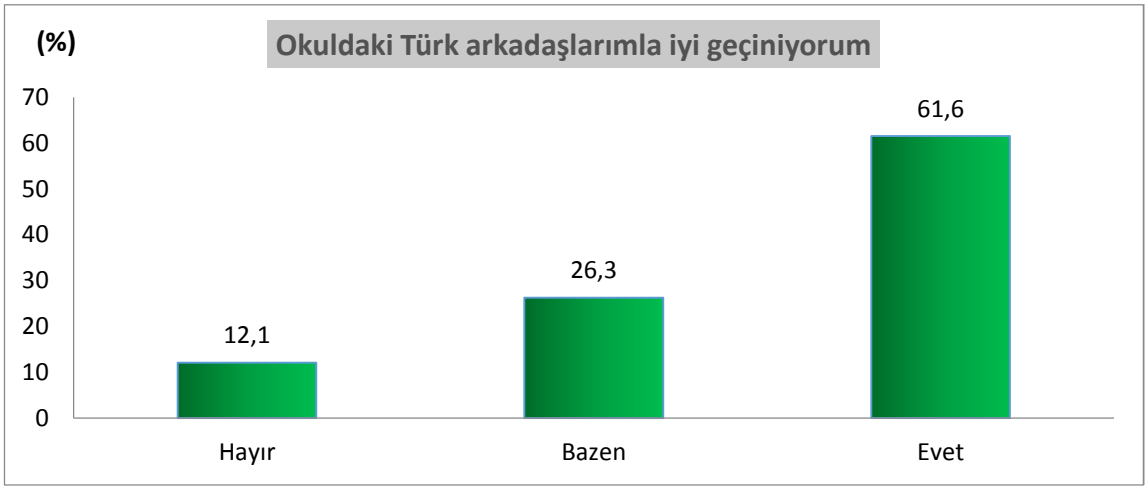
arkadaşlarıyla iyi geçindiklerini ifade ederken; bazı çocuklar akran zorbalığı yüzünden Türk arkadaşlarıyla iyi geçinemediklerini ifade etmişlerdir. Bu çocuklar Türk arkadaşları tarafından giyimleri, yedikleri yemekler, Türkçe konuşmaları ve derslerde gösterdikleri görece zayıf performans vb. sebeplerden dolayı alay konusu olduklarını; bu yüzden de Türk arkadaşlarıyla iyi geçinemediklerini ifade etmişledir. Araştırmaya katılan çocukların %81,8'i okuldaki arkadaşlarının kendisiyle vakit geçirmekten hoşlandığını; %79,8'i okulda hasta olduklarında ya da kendilerini kötü hissettiklerinde arkadaşlarının kendisiyle ilgilendiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bazı Suriyeli çocukların akran zorbalığına maruz kaldığı tespit edilse de; büyük bir çoğunluğunun akran gruplarıyla sağlıklı ilişkiler kurduğunu söylemek mümkündür.

- *Akran Gruplarıyla İlişkiler Grafikleri*

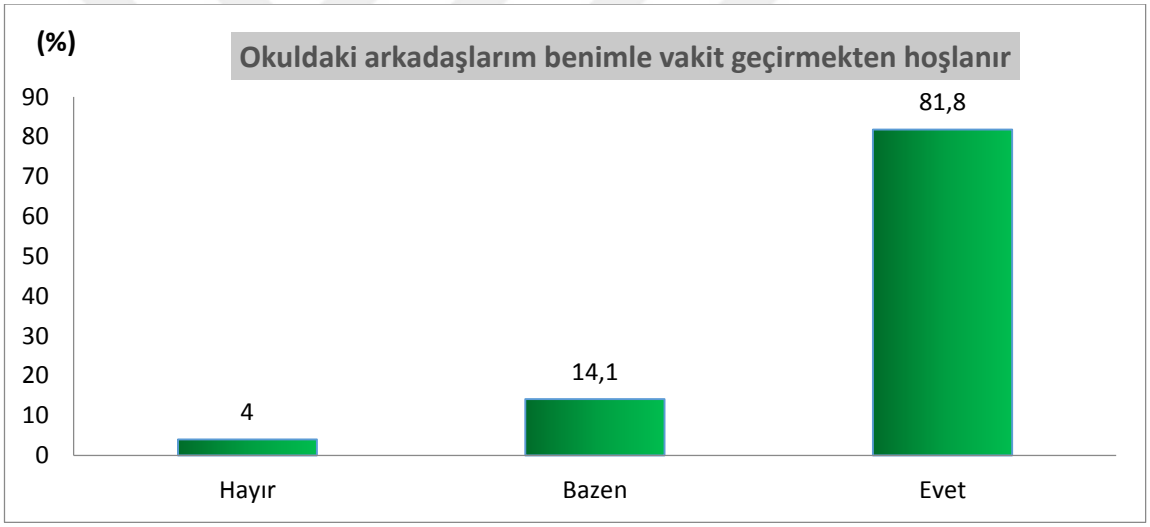
Şekil 14. Araştırmaya Katılan Çocukların Suriyeli Arkadaşlarıyla İlişkileri (%)



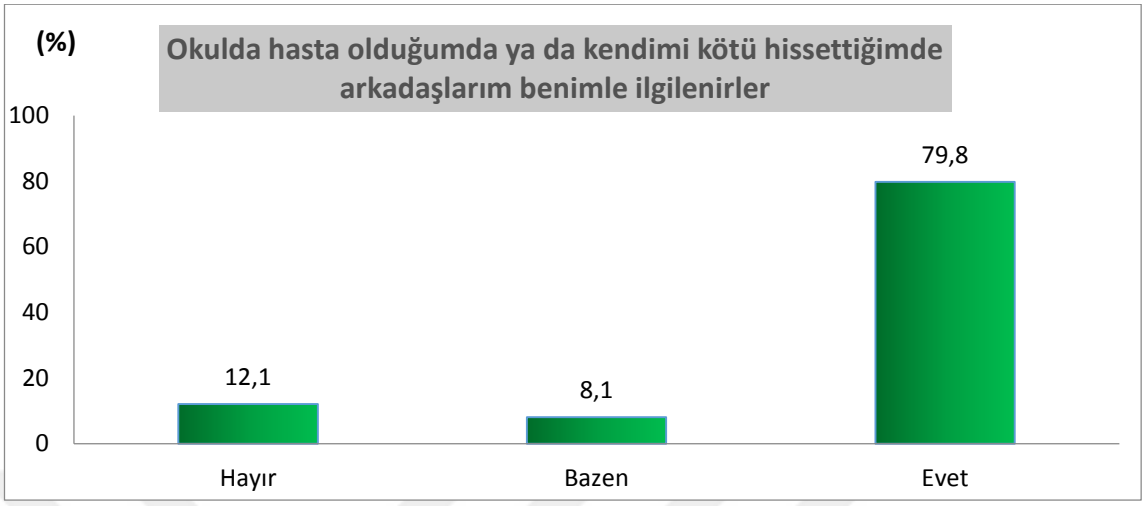
Şekil 15. Araştırmaya Katılan Çocukların Türk Arkadaşlarıyla İlişkileri (%)



Şekil 16. Araştırmaya Katılan Çocukların Arkadaşlarıyla İlişkileri (%)



Şekil 17. Araştırmaya Katılan Çocukların Arkadaşlarıyla İlişkileri (%)



- *Çocukların Aldıkları Eğitimle İlgili Görüşleri (Genel)*

Bu bölümde Suriyeli çocuklardan aldıkları eğitimle ilgili genel değerlendirmeler yapmaları istenerek; çocukların eğitimle ilgili farkındalıkları tespit edilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan Suriyeli çocukların %94,9'u iyi bir eğitim almanın; geleceklerinin inşasında pozitif yönlü katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Çocukların %83,8'i okulda başarılı olmanın kendileri için önemli olduğunu vurgulamıştır. Çocukların eğitimin önemiyle ilgili farkındalıkları yüksek olmakla beraber okulda öğretilen dersleri iyi anladığını ifade eden çocukların oranı %40,4 olarak tespit edilmiştir. Çocukların %35,4'ü okulda öğretilen dersleri bazen iyi anladıklarını söylerken; %24,2'si hiç anlamadıklarını ifade etmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde çocukların büyük bir çoğunluğu Türkçe eğitim müfredatının çok zor olduğunu ve Türkçelerinin müfredatı anlamaya yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Çocukların %64,4'ü Türkiye'de aldıkları eğitimin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu da eğitimin, çocukların pratik hayatlarına olan somut katkısını gözler önüne sermektedir. Buna benzer bir biçimde çocukların %72,7'si okulda öğrendiklerinin kendileri ve aileleri için faydalı olduğunu; %87,9'u büyüdüklerinde işlerine yarayabilecek becerileri okulda öğrenebildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, eğitim sistemine dâhil olmak Suriyeli

çocukların pratikte karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerine yardımcı bir katalizör görevi üstelendiği de söylenebilir. Araştırmaya katılan çocukların %60,6'sı Türkiye'de okulda aldıkları eğitimde yetenekleri olduğu yeni alanları keşfettiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla her 10 çocuktan 6'sı Türkiye'de aldıkları eğitimin yaratıcılıklarını geliştirerek beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkmasına zemin hazırladığını ifade etmiştir. Çocukların %81,6'sı Türkiye'de eğitim sistemine dâhil olmasalar; kendilerini kötü hissedebileceklerini ifade etmişlerdir. Çocukların %57,7'si kardeşlerine derslerinde yardımcı olabildiklerini ifade ederken; araştırmaya katılan çocukların %32'sinin abi ve ablalarının derslerine yardımcı olabildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, eğitim sisteminin Suriyeli çocukların hane için dayanışma/yardımlaşma bağlarını güçlendirdiği söylenebilir.

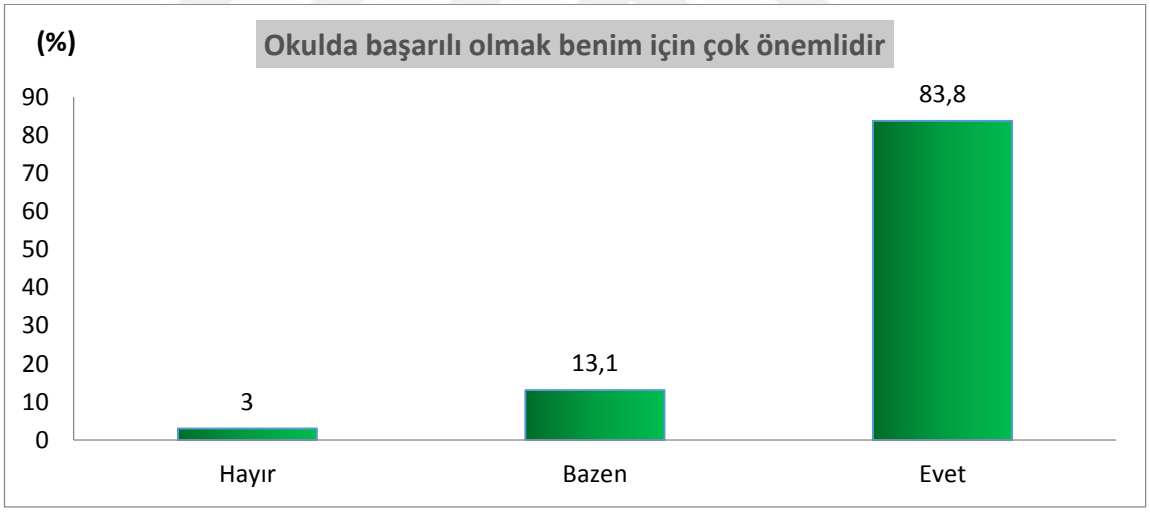
Çocukların %60,6'sı okulda verilen ödevleri düzenli olarak yaptığını ifade ederken; %32,3'ü bazen yapabildiğini belirtmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde çocukların büyük bir çoğunluğu dile hâkimiyet fazla gerektirmeyen Geometri ve Matematik gibi sayısal derslerde verilen ödevleri kolaylıkla yaparken; sözel derslerde verilen ödevleri konuyu derste yeterince kavrayamadıkları için yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların aldıkları eğitimin davranışlarını şekillendirmede etkisinin tespit edilebilmesi çocuklara farklı ortamlarda uymaları gereken davranış kuralları ile ilgili farkındalıklarını ölçen bir soru yöneltilmiştir. Buna göre çocukların %76,8'i farklı ortamlarda nasıl davranmaları gerektiğini bildiklerini ifade etmişlerdir.

- *Çocukların Aldıkları Eğitimle İlgili Görüşleri ile İlgili Grafikleri*

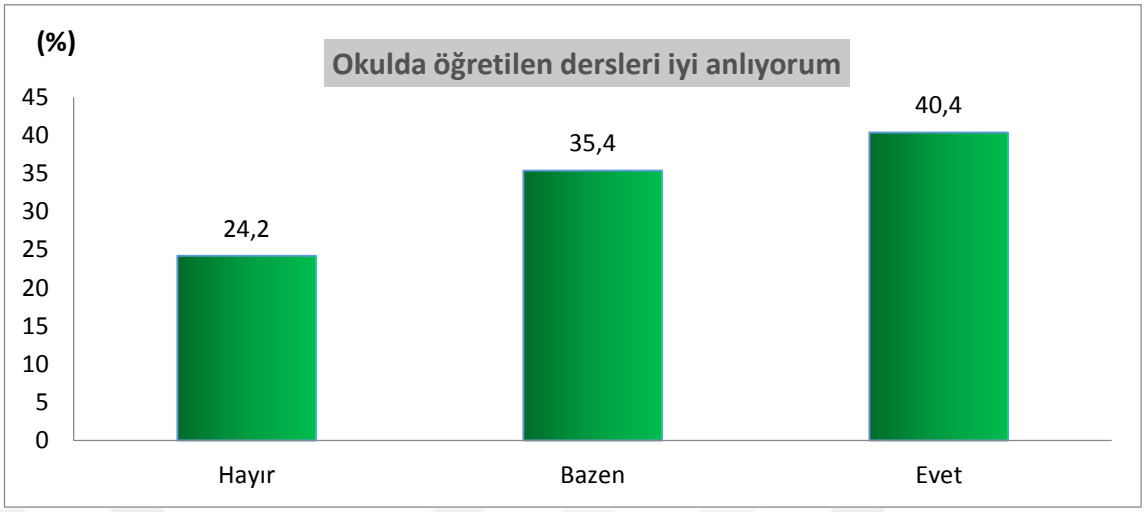
Şekil 18. Çocukların Aldıkları Eğitimle İlgili Görüşleri (%)



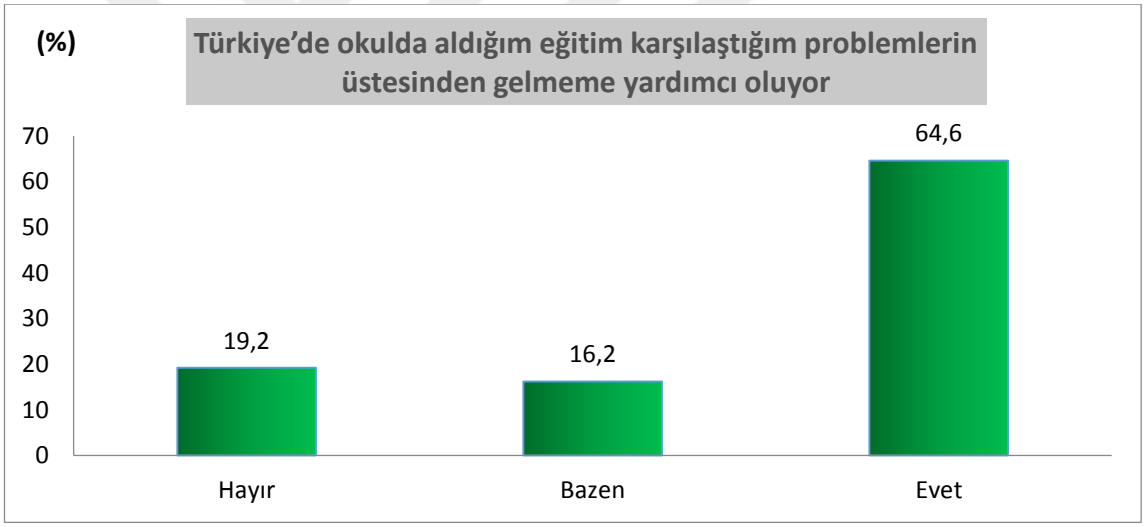
Şekil 19. Çocukların Akademik Başarılarıyla İlgili Görüşleri (%)



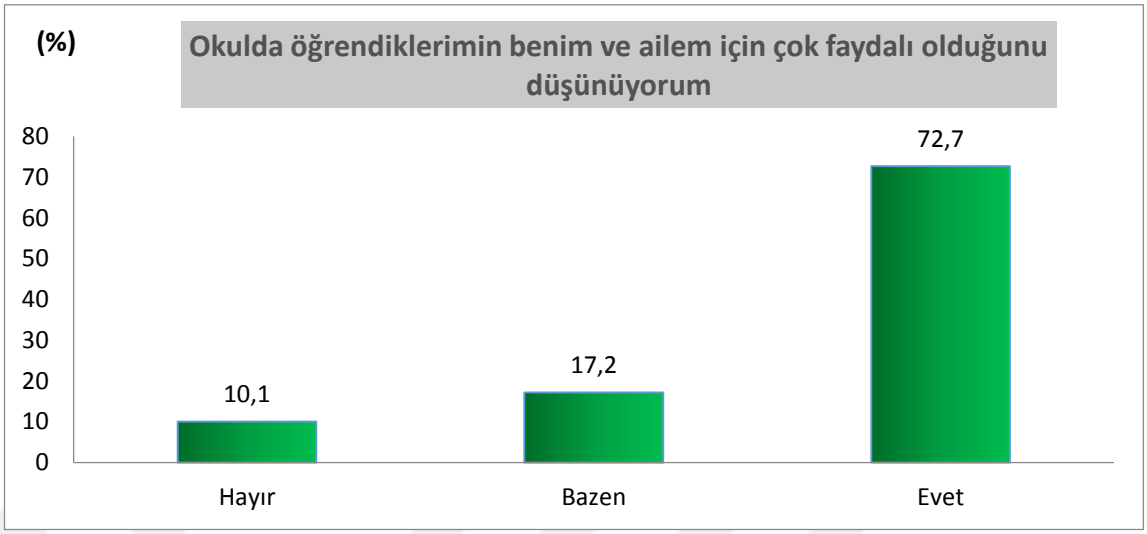
Şekil 20. Çocukların Okulda Aldıkları Eğitimle İlgili Görüşleri (%)



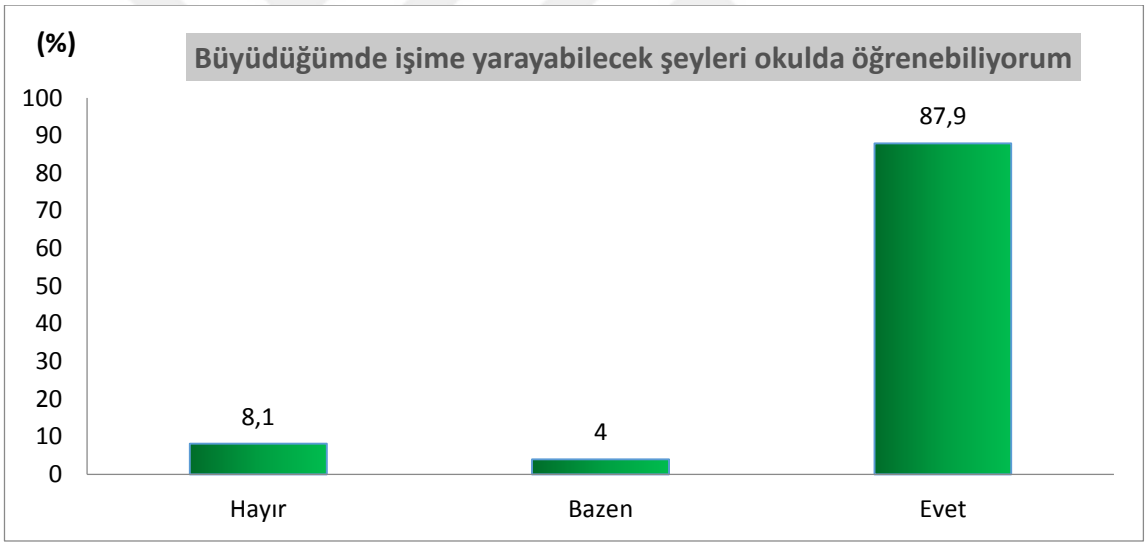
Şekil 21. Çocukların Okulda Aldıkları Eğitimin Pratik Hayata Yansımaları (%)



Şekil 22.Çocukların Okulda Aldıkları Eğitimin Pratik Hayata Yansımaları (%)



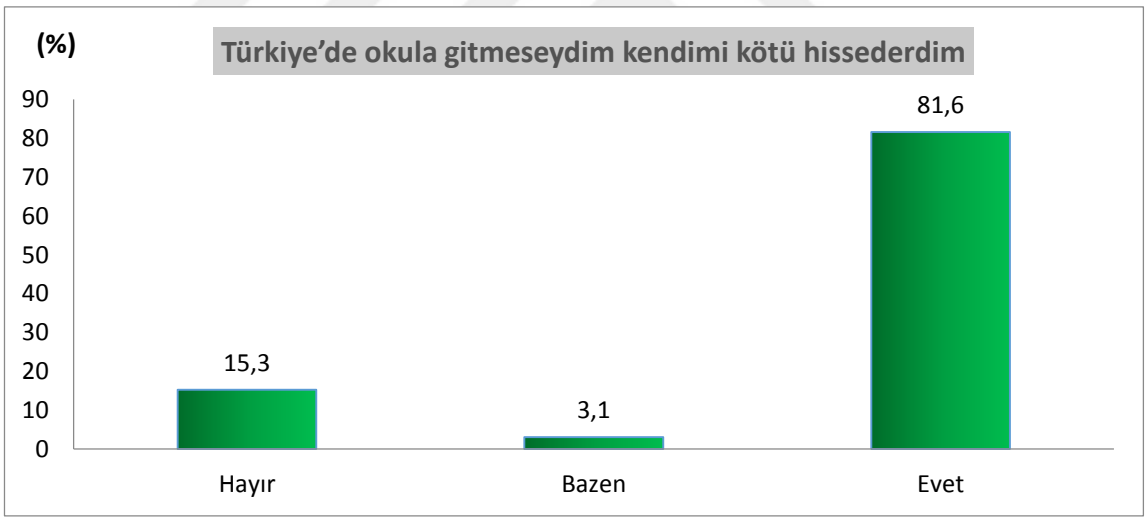
Şekil 23. Çocukların Okulda Aldıkları Eğitimin Pratik Hayata Yansımaları (%)



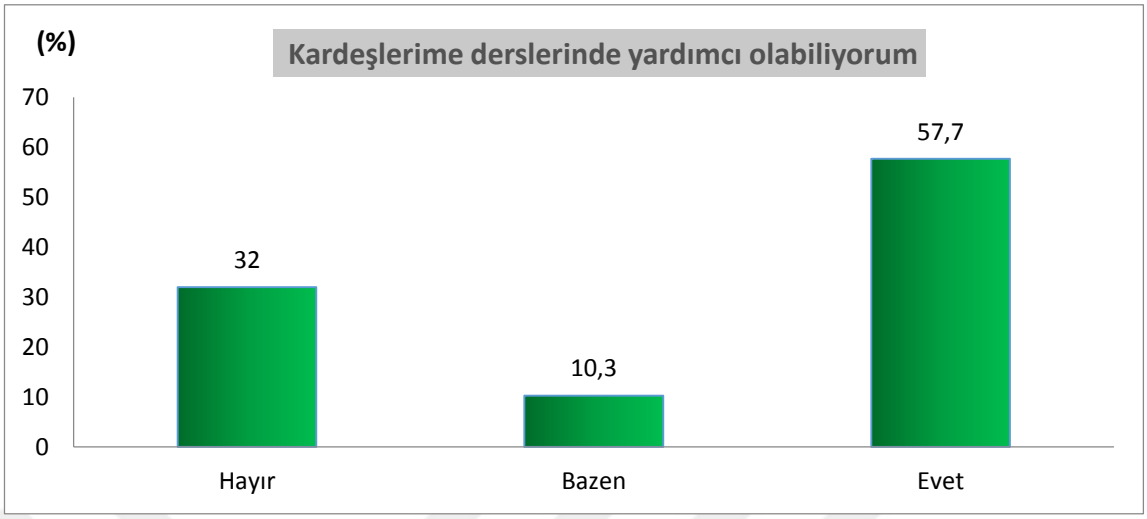
Şekil 24. Çocukların Okulda Aldıkları Eğitimin Yeteneklerini Keşfetmelerine Katkısı (%)



Şekil 25. Çocukların Eğitim Hayatına Dâhil Olmalarının Psikolojik Dayanıklılıklarına Katkısı (%)



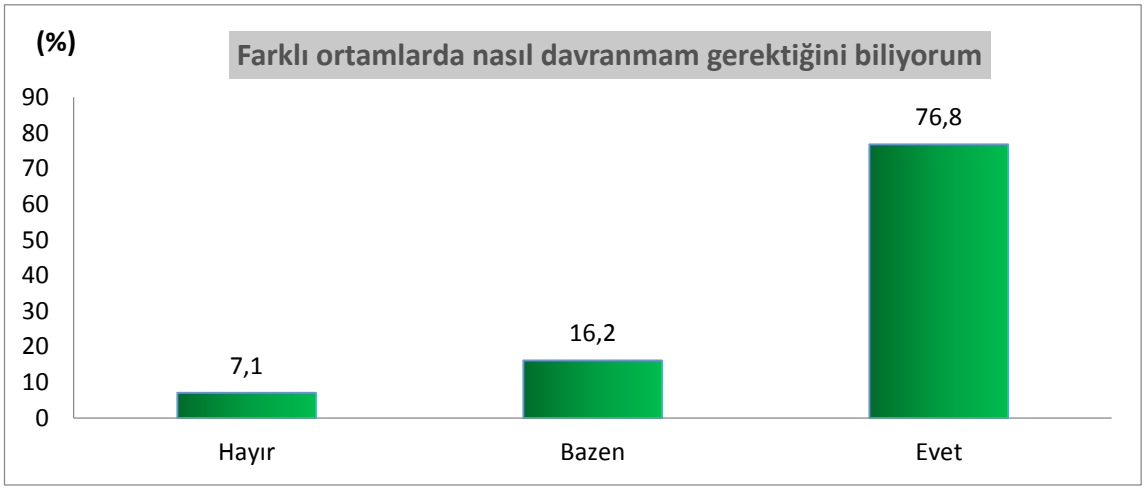
Şekil 26. Çocukların Aldıkları Eğitimin Aile İçi Sorumluluklar Üzerindeki Etkisi (%)



Şekil 27. Çocukların Aldıkları Eğitimin Dersleriyle İlgili Sorumluluklar Üzerindeki Etkisi (%)



Şekil 28. Çocukların Aldıkları Eğitimin Davranış Normlarına Yansıması (%)



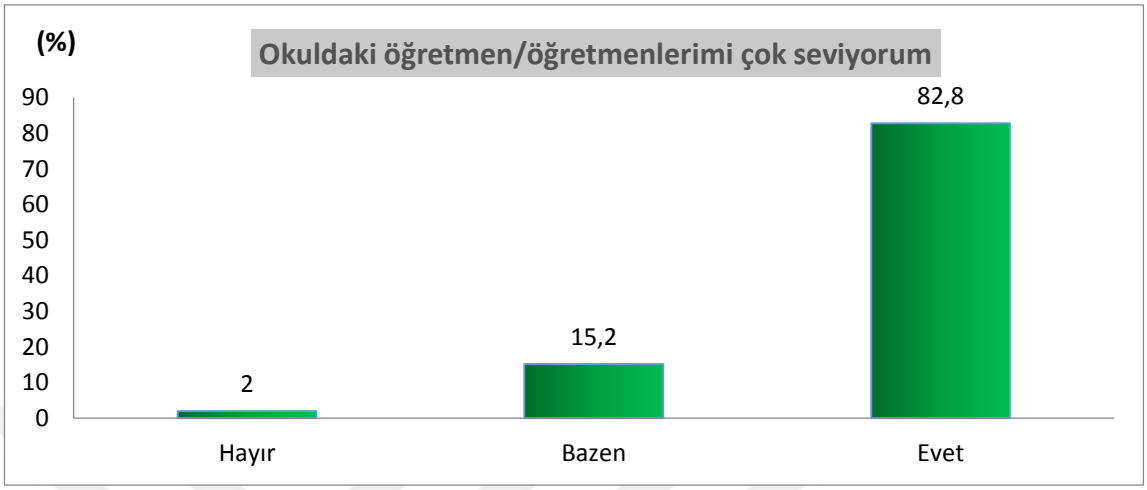
- *Öğrenci-Öğretmen İlişkileri*

Çocukların eğitim içinde dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlayan bir diğer önemli unsur da çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerdir. Araştırmaya katılan çocukların %82'8'i okuldaki öğretmenlerini sevdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların %78,8'i öğretmenlerinin verilen ödevleri yapıp yapmadıklarını kontrol ettiklerini ifade etmiştir. Benzer bir biçimde araştırmaya katılan öğrencilerin %72,7'si okulda herhangi bir sorunları olduğunda öğretmenlerinin kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

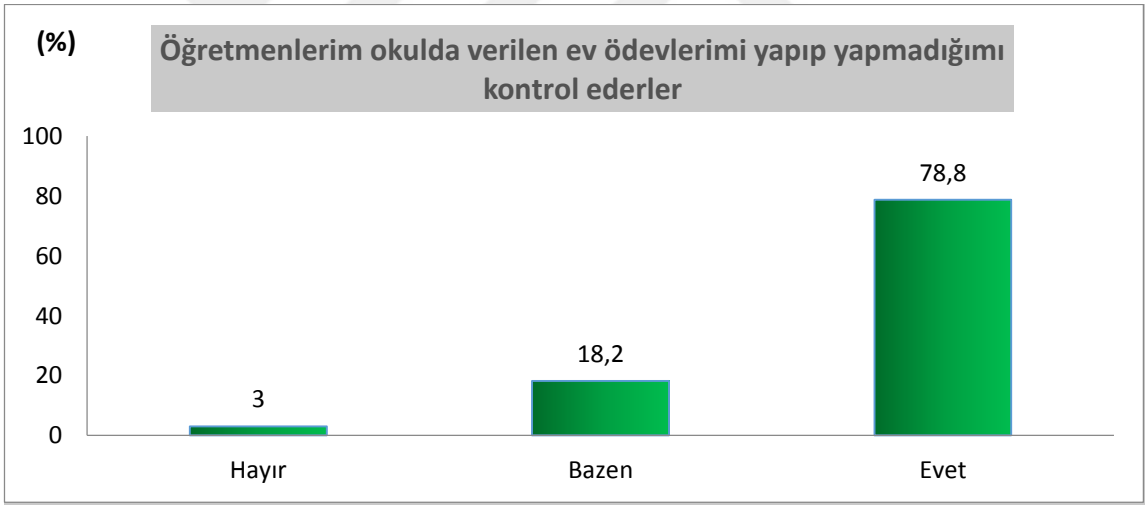
Öğretmenlerin çocuklara davranışları ve herhangi bir ayrım yapmaksızın tüm öğrencilere eşit bir biçimde davranması öğrencilerin eğitim içinde dayanıklılıklarının gelişmesindeki önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuldaki öğretmenleriyle sağlıklı bir ilişki ve iletişim kurduğunu ifade etse de; çocukların %58,6'sı öğretmenlerinin kendilerine Türk arkadaşlarına davrandığı gibi davrandığını belirtmiş; %32,3'ü ise öğretmenlerinin her zaman eşit davranmadığını ifade etmişlerdir. Çocuklarla yapılan derinlemesine görüşmelerde, çocuklar eğitimcilerin sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı zaman zaman kendilerine yeterince vakit ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların %72,7'si okulda başarılı olduklarında öğretmenlerin kendilerini takdir ettiğini belirtmiştir.

- *Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ile İlgili Grafikler*

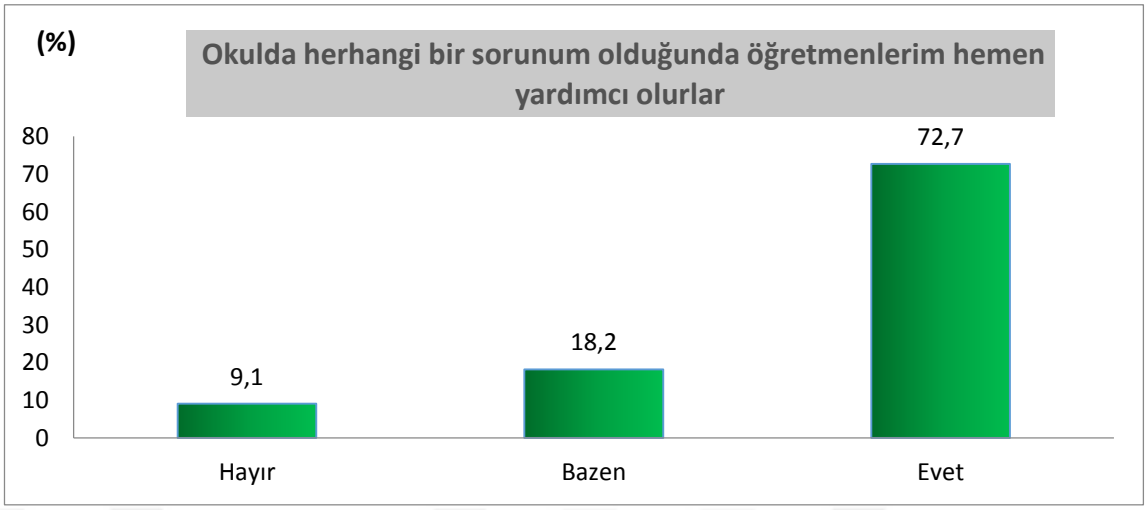
Şekil 29. Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri (%)



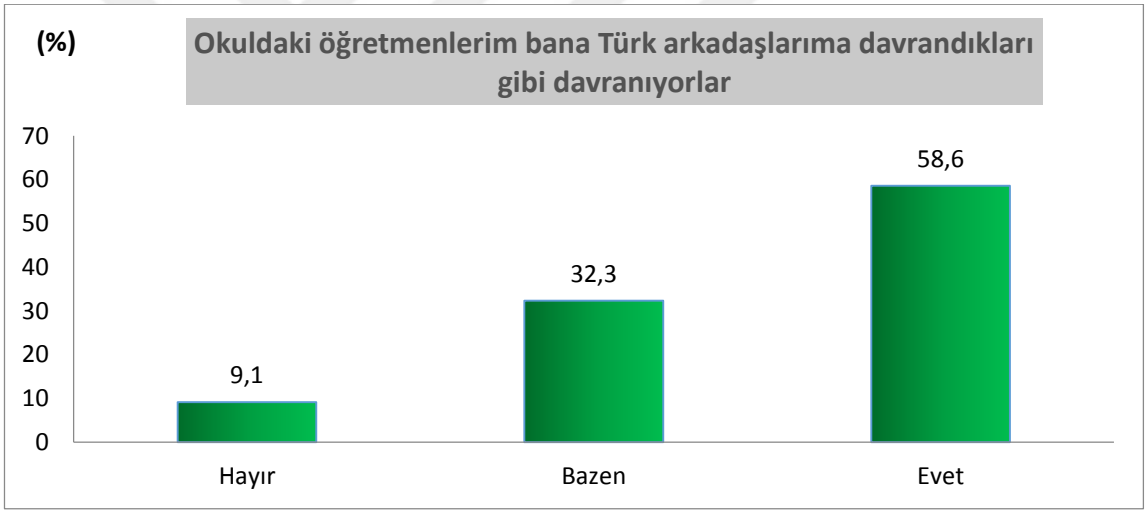
Şekil 30. Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri (%)



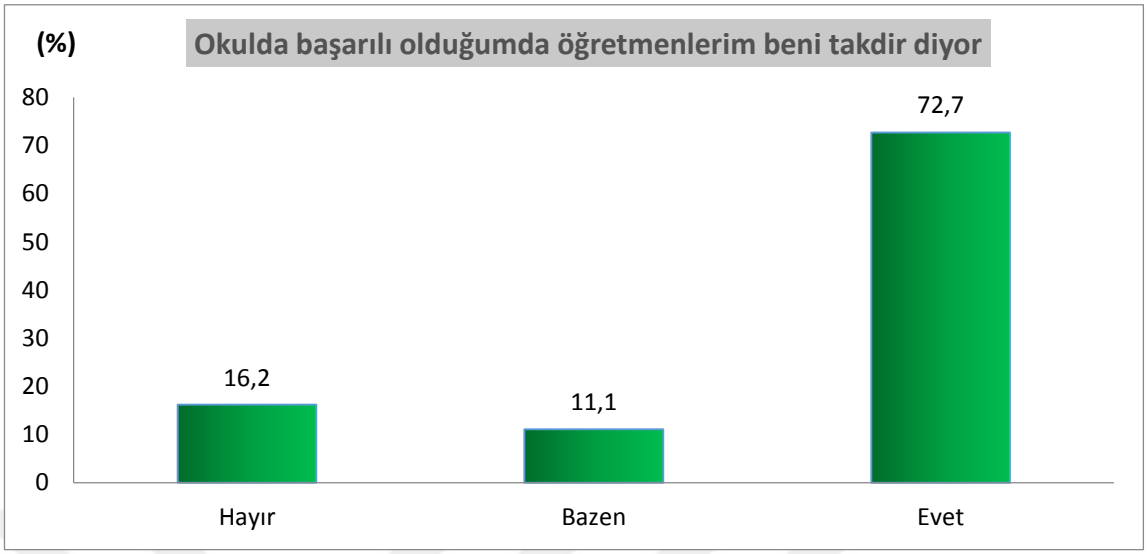
Şekil 31. Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri (%)



Şekil 32. Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri (%)



Şekil 33. Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri (%)

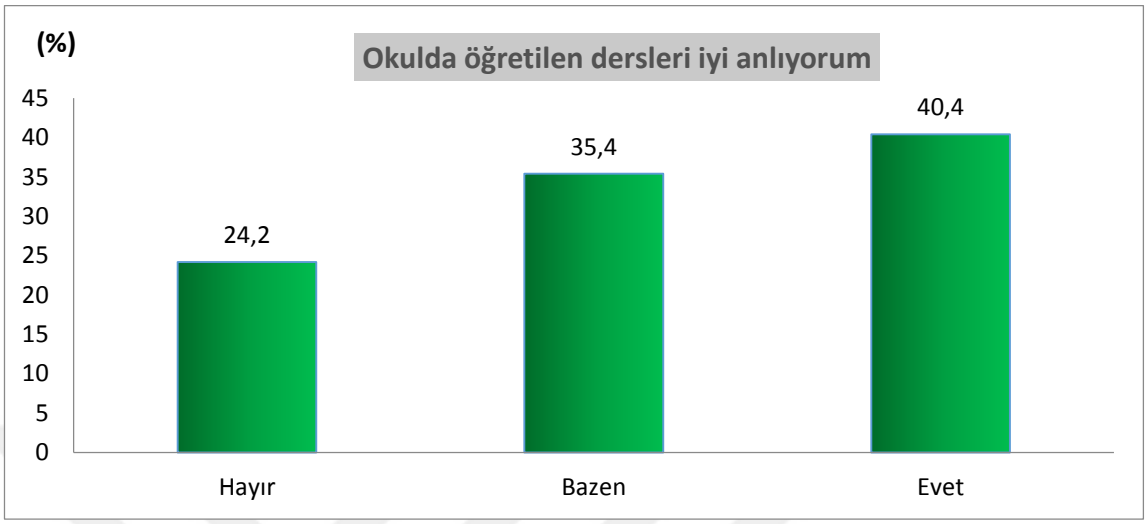


- *Çocukların Akademik Başarıları ile İlgili Görüşleri*

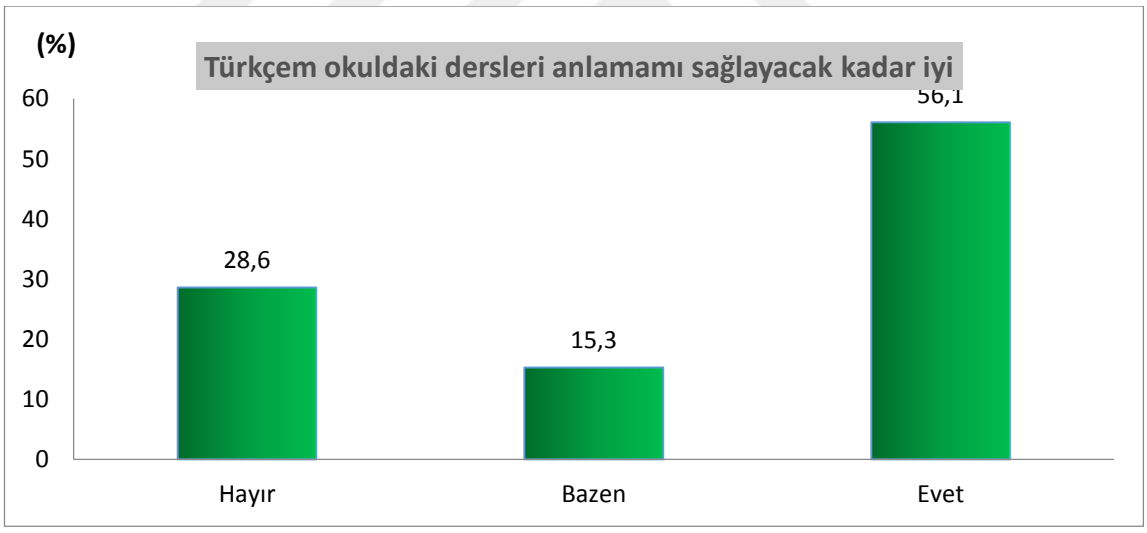
Çocukların okulda dayanıklılık geliştirmesinin en önemli göstergelerinden biri akademik başarılarının yüksek olmasıdır. Çocukların %40,4'ü okulda öğretilen dersleri iyi anladığını ifade etmiş; %35,4'ü ise dersleri ara sıra anlayabildiklerini vurgulamışlardır. Bunun en önemli sebebi çocukların Türkçe'ye eğitim müfredatını anlayacak ölçüde hâkim olmamalarından kaynaklanmaktadır. Her 10 çocuktan 5'i Türkçelerinin okuldaki dersleri anlayacak kadar iyi olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, çocukların okulda dayanıklılık geliştirmelerinin önündeki en önemli engellerden birinin 'dil bariyeri' olduğu yorumu yapılabilir.

- *Çocukların Akademik Başarılarıyla İlgili Görüşleri Grafikleri*

Şekil 34. Çocukların Dersleri Kavramalarıyla İlgili Görüşleri (%)



Şekil 35. Çocukların Dersleri Kavramalarıyla İlgili Görüşleri (%)



- *Ebeveyn-Okul-Öğrenci İlişkileri*

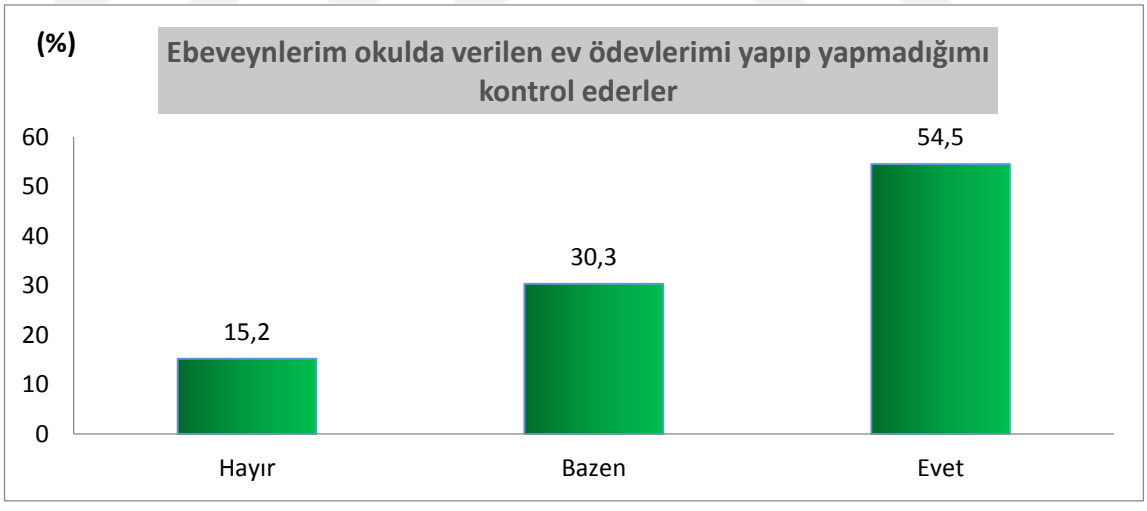
Ebeveynler direkt olarak araştırmaya dâhil olmasalar da ebeveyn-okul-öğrenci ilişkileri gerek Suriyeli çocukların gerekse de eğitimcilerin gözünden değerlendirilmiştir. Dolayısıyla, araştırmada çocukların eğitimle ilgili dayanıklılıklarının geliştirilmesinde ebeveyn etkisi de dikkate alınmıştır. Her 10 çocuktan 5'i ebeveynlerinin okulda verilen ödevleri kontrol ettiklerini ifade etmiştir. Çocukların %80,6'sı okulda başarılı olduklarında ailelerinin kendilerini takdir

ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir biçimde çocukların %70,7'si ebeveynlerinin okulda kiminle arkadaş olduklarını bildiklerini ifade etmişlerdir.

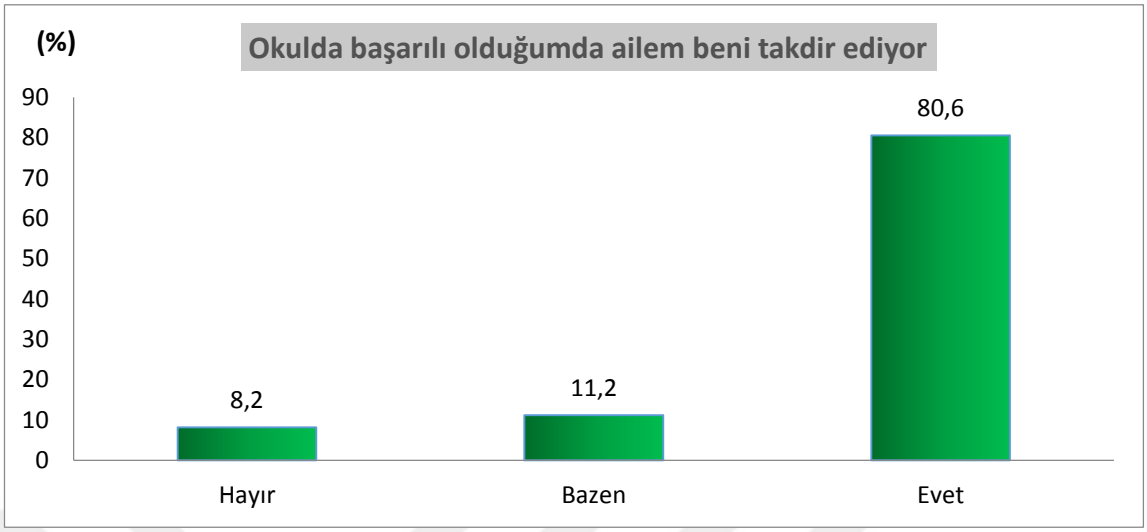
Ebeveynlerin çocukların eğitimlerine olan ilgisi ve okul-aile işbirliği konuları özellikle de ebeveynlerin ve çocukların gözünden sorgulanmıştır. Eğitimcilerle gerçekleştirilen görüşmelerde özellikle de eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocukların eğitimleriyle birebir ilgilendiği ifade edilmiştir. Ailenin eğitim düzeyi arttıkça, çocukların okul içinde dayanıklılık geliştirmelerini sağlayan motivasyonun da arttığı söylenebilir. Eğitimcilere göre, ebeveynlerinin ilgilenmediği çocuklar; eğitimine yeterince önem vermemekte ve okulu sadece bir sosyalleşme aracı olarak değerlendirmektedir. Eğitimcilerin ifadelerine göre, ebeveynleri veya ebeveynlerinden biri üniversite mezunu olan çocukların okuldaki akademik başarıları diğer çocuklara nazaran daha yüksektir.

- *Ebeveyn-Okul-Öğrenci İlişkileri Grafikleri*

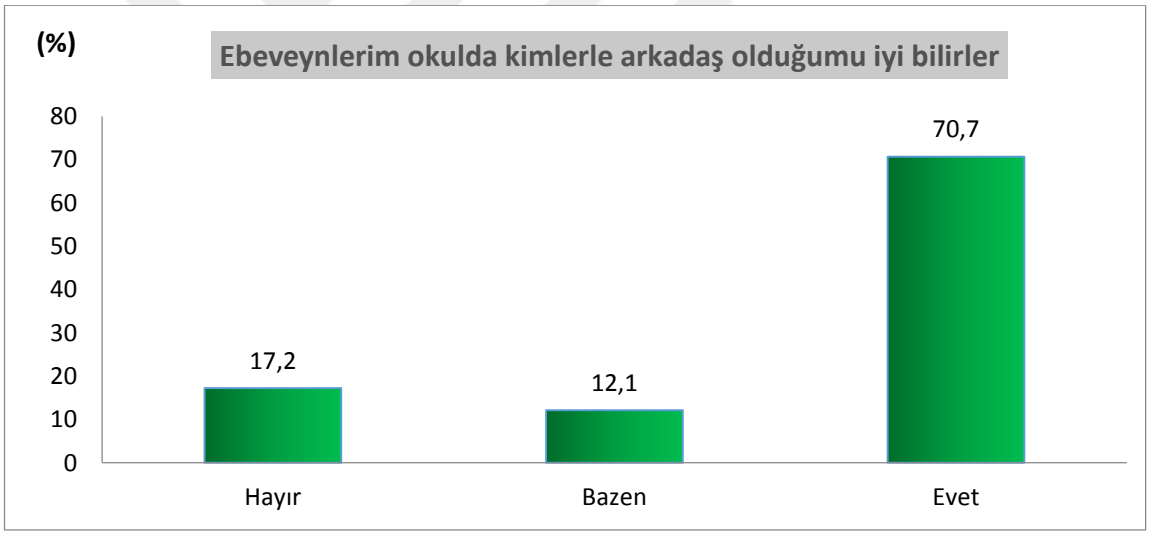
Şekil 36. Ebeveynlerin Çocukların Eğitimine İlgileri (%)



Şekil 37. Ebeveynlerin Çocukların Eğitimine İlgileri (%)



Şekil 38. Ebeveynlerin Çocukların İletişim Kurduğu Akran Gruplarına İlgileri (%)



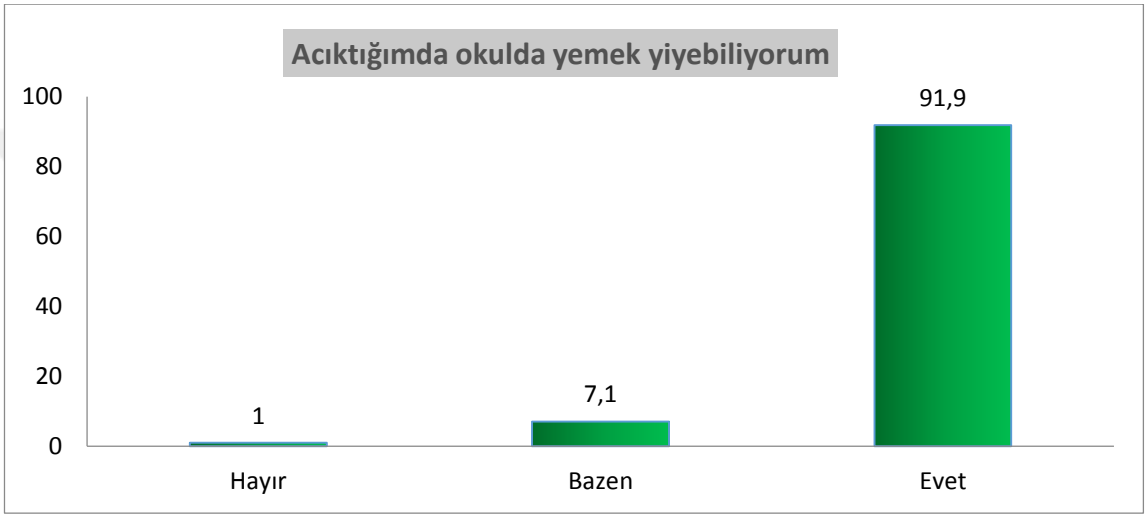
- *Çocukların Okuldaki Temel İhtiyaçları ile İlgili Görüşleri*

Çocukların dâhil oldukları eğitim sisteminin çocukların temel ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olup olmadığı da araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre çocukların %91,9'u acıktıklarında okulda yemek yiyebildiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların %72,4'ü okulda herhangi bir ihtiyaçları olduğunda kimden veya kimlerden yardım isteyeceğini bildiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, görüşme sağlanan çocukların büyük bir çoğunluğu okulda temel ihtiyaçlarını karşılayabildiklerini ifade etmişlerdir.

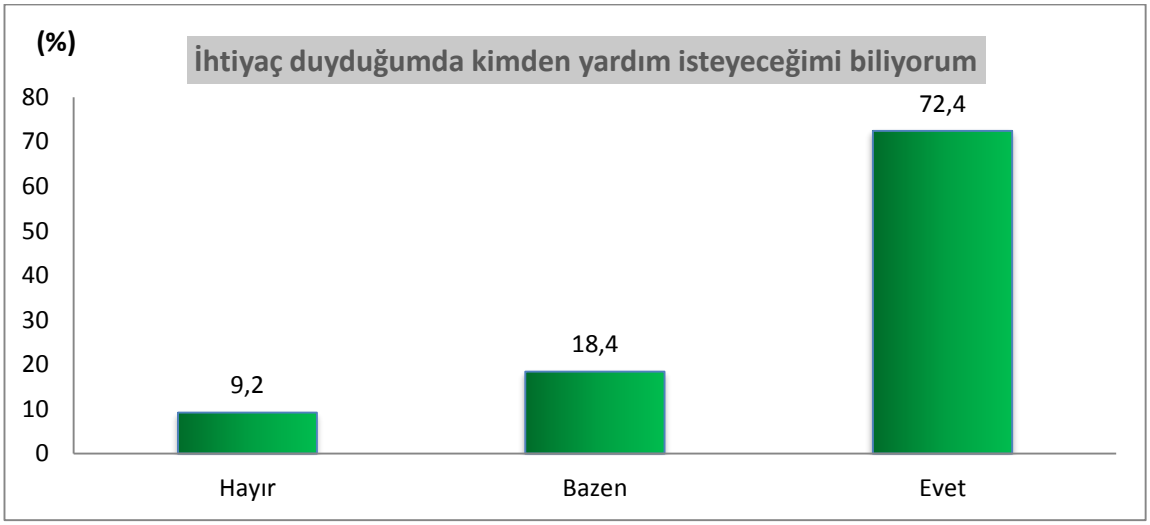
Çocukların eğitim sistemi içindeki en temel ihtiyaçlarından biri de kendilerini güvende hissedebildikleri bir ortamda eğitim almalarıdır. Araştırmaya katılan çocukların %88,9'u kendilerini okulda güvende hissettiklerini belirtmiştir.

- *Çocukların Temel İhtiyaçları ile İlgili Görüşleri Grafikleri*

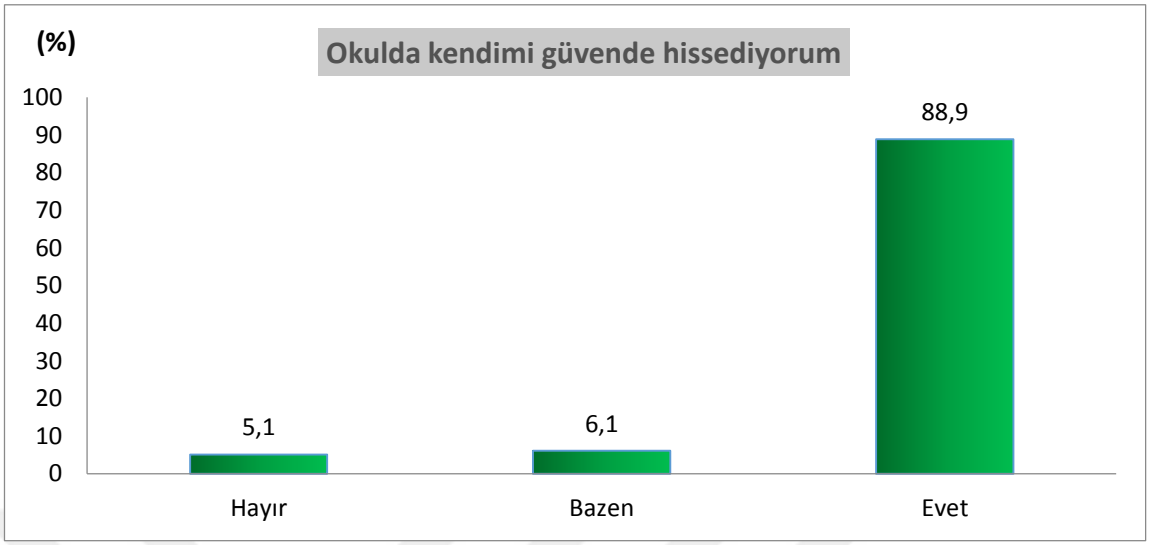
Şekil 39. Çocukların Okuldaki Beslenmeleri ile İlgili Görüşleri (%)



Şekil 40. Çocukların Okula Adaptasyonları (%)



Şekil 41. Çocukların Okulla İlgili Güvenlik Algısı (%)



- *Ailelerin Ekonomik Durumu*

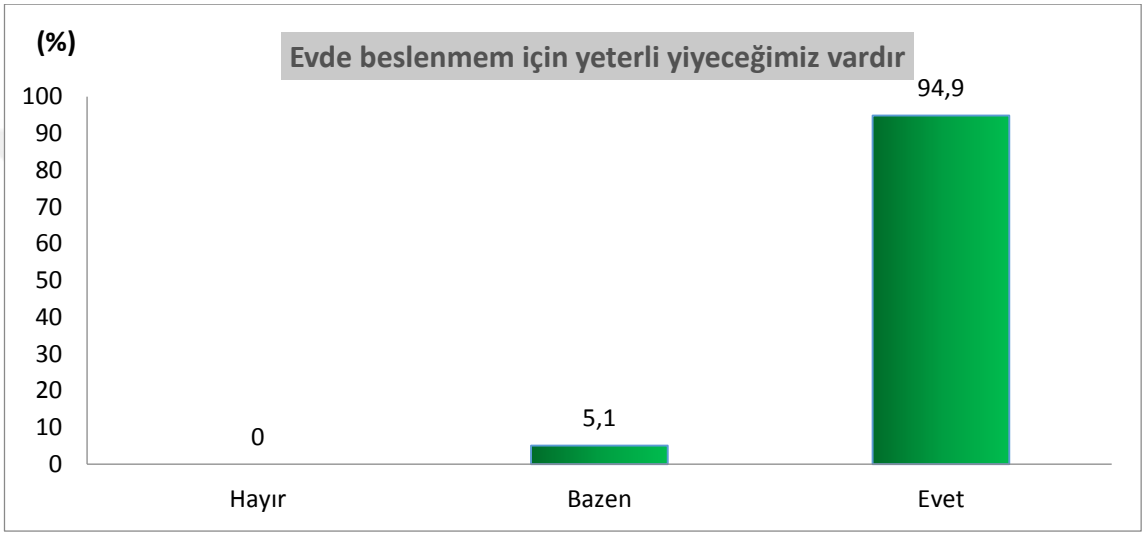
Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeğinde kapsamlı olarak ele alınmamakla beraber, çocuklara sorulan sorularla hanehalkının ekonomik durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların %94,9'u evde beslenmeleri için yeterli yiyeceğe ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir.

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde özellikle de erkek çocuklarının okuldan sonra ve/veya yaz dönemlerinde çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu yüzden de ölçeğe çocukların işgücüne katılımlarıyla ilgili de bazı sorular eklenmiştir. Eğitimcilere göre, çocukların aile geçimine katkı sağlayabilmek için çalışmalarının okullaşma oranları üzerinde olumsuz etkisi vardır. Çalışan erkek çocuklarının büyük bir kısmı okula kayıtlı olsalar dahi; dersleri düzenli olarak takip edememekte ve okula sık sık devamsızlık yapmaktadır. Her ne kadar çocukların büyük bir çoğunluğu ailelerinin ekonomik durumlarını 'orta halli' olarak nitelendirseler de; çocukların bir kısmının aile bütçesine katkı sağlayabilmek için çalıştıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan her 10 çocuktan 3'ü okul dışında ailesine katkı sağlamak için çalıştığını; her 10 çocuktan 3'ü ise zaman zaman çalıştığını ifade etmiştir. Çalışan çocukların cinsiyet dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan kız çocuklarının %11,76'sının; erkek çocuklarının ise %60,53'ünün çalıştığı tespit edilmiştir. Çocuklar hanehalkı gelir durumlarını 'orta halli' olarak ifade etseler de; hanehalkı nüfusu fazla olduğu için

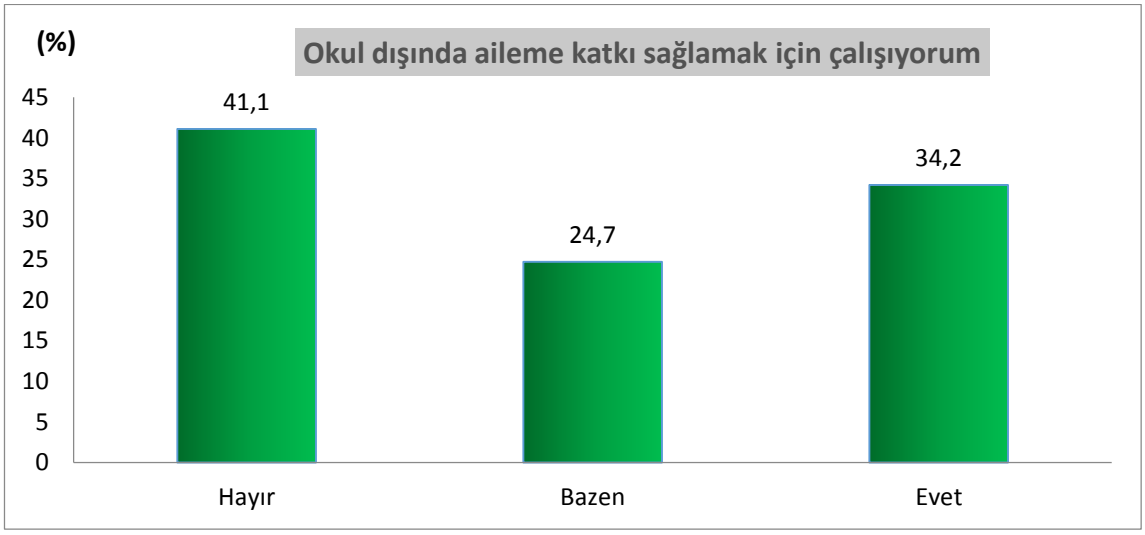
ailelerin; çocuklarının çalışmaları yönünde bir beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Eğitimcilere göre, çalışan çocukların çok büyük bir çoğunluğunun akademik alandaki başarısı, çalışmayan çocuklara göre düşüktür. Dolayısıyla çocukların çalışmaları, eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerinin önünde engel teşkil etmektedir.

- *Ailelerin Ekonomik Durumuna İlişkin Grafikler*

Şekil 42. Hanehalkı Gelir Durumu (%)



Şekil 43.Hanehalkı Gelir Durumu (%)



Şekil 44. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çalışma Durumları (%)



- *Çocukların Özgüvenleri (%)*

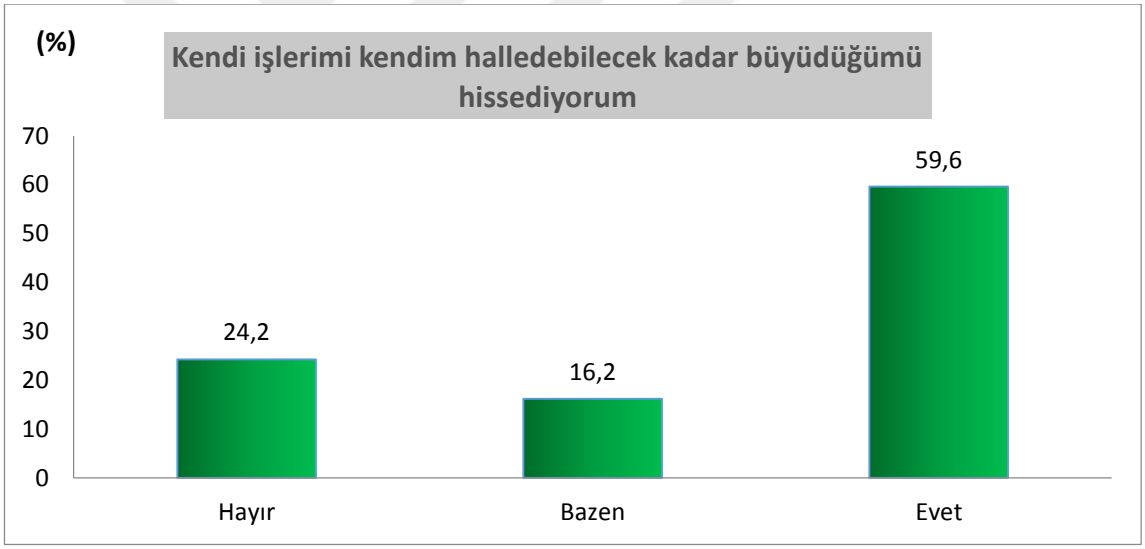
Araştırmada çocukların kendi kendilerine yeterli bireyler olup olmadıkları ile ilgili bir öz değerlendirme yapmaları da istenmiştir. Eğitim sisteminin öz güven inşasına katkısı analiz edilirken; aynı zamanda çalışma hayatında olmanın çocuklar üzerindeki psikolojik etkileri de analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %59,6'sı kendi işlerini halledebilecekleri bir olgunluğa ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışan çocuklara, çalışmanın üzerlerinde oluşturduğu psikolojiyi anlamlandırmaları istenmiştir. Buna göre çalışan çocuklar arasında, çalıştığı için kendini güçlü hissedenlerin oranı %57,7'dir. Çalışma hayatına dâhil olan çocukların %57,7'si çalışmanın kendilerini güçlü bir birey olarak hissettirdiğini ifade etse de; çalıştığı için karşılaştığı sorunlarla tek başına başa çıkabilen çocukların oranı %41,7 olarak tespit edilmiştir. Çocukların %56,3'ü çalışma hayatında olmanın; kendilerine karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme gücü katmadığını ifade etmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde, çalışan çocukların bir kısmı aile bütçesine katkı sağladıkları için çalışmalarının kendilerini güçlü hissettirdiğini ifade etmiştir. Ancak, çalışan çocukların büyük bir çoğunluğu imkânları olsa çalışmayı tercih etmeyeceklerini de vurgulamışlardır.

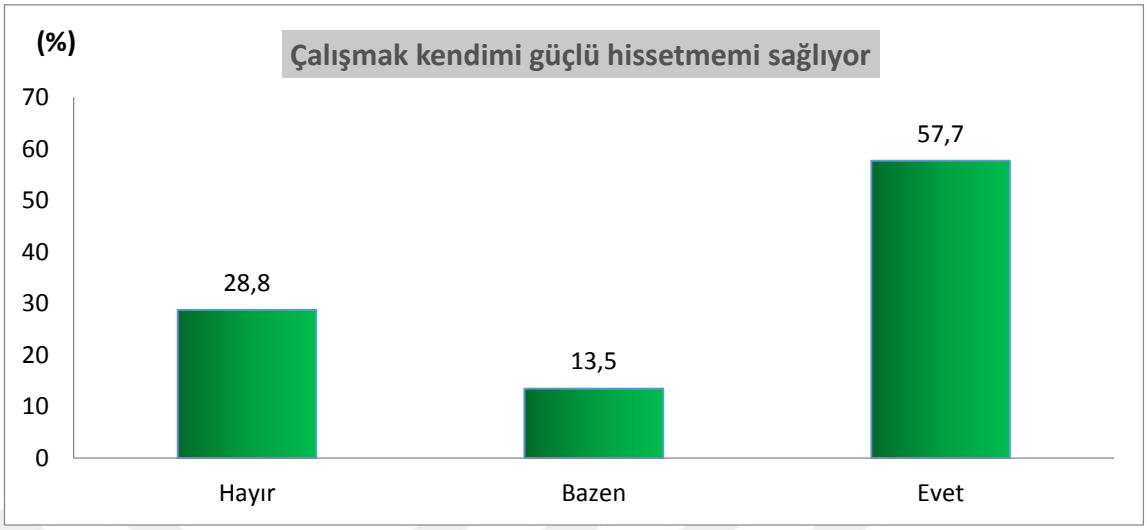
Çocuklar, çalışmaktan ziyade kaliteli eğitim almanın geleceklerini şekillendirmelerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Görüşme sağlanan çocukların akademik başarıları her ne kadar yeterince yüksek olmasa da; çocukların eğitim hayatından beklentileri oldukça fazladır. Çocuklar, gelecekte ailelerine ve kendilerine yetecek kadar gelir getirebilen ve toplumsal statülerini yükselten meslekleri tercih etmektedirler. Çocuklar ancak iyi bir üniversite eğitimi alırlarsa gelecekle ilgili hayallerini gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla çocukların büyük bir çoğunluğu çalışma hayatında yer almaktan ziyade, eğitim hayatlarını önceliklendirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

- *Çocukların Özgüvenlerine İlişkin Grafikler*

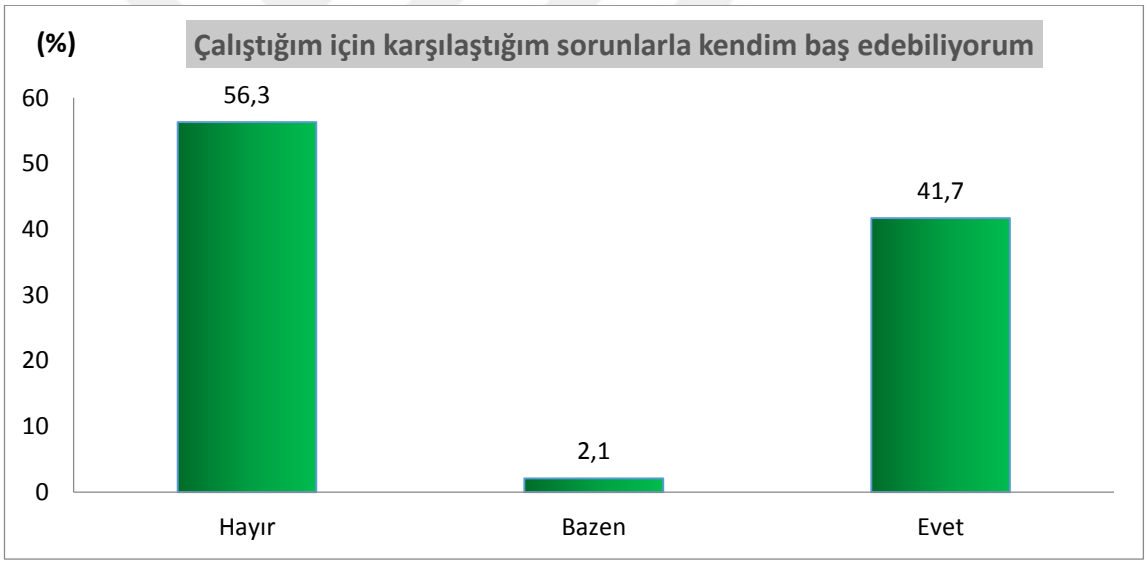
Şekil 45. Çocukların Özgüven İnşaları ile İlgili Görüşleri (%)



Şekil 46. Çocukların Özgüven İnşaları ile İlgili Görüşleri (%)



Şekil 47. Çocukların Özgüven İnşaları ile İlgili Görüşleri (%)



- *Ölçeğe Yansıyan Cinsiyet Farklılıkları*

Gerçekleştirilen araştırmada kız çocuk ve erkek çocukların bildirdiği yargılar ayrı ayrı tasnif edilip yorumlanmıştır. Buna göre, öğrencilerin ölçekte yer alan sorulara verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, kız çocuklarının eğitimin kendilerine sundukları fırsat ve imanları sosyal uyum sağlama ve dayanıklılık geliştirmelerinde erkeklere göre daha etkili kullanabildiği ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerle kıyaslandığında kız çocuklar için okulda başarılı olmanın daha önemli olduğu ortaya

çıkmıştır. Okulda başarılı olmanın kendileri için çok önemli olduğunu düşünen kız çocuklarının oranı %95,7 iken; erkek çocuklar için bu oran %73,1'dir.

Araştırmada cinsiyetler arasında ortaya çıkan bir başka önemli bulgu da ebeveynlerin çocukların eğitimine gösterdikleri ilgilinin kız ve erkek çocuklar özelinde farklılaşmasıdır. Buna göre, kız çocukların %74,5'i, ebeveynlerinin okulda verilen ödevleri kontrol edip takibini yaptığını ifade ederken; bu oran erkeklerde yarı yarıya düşmektedir. Okulda verilen ödevlerin ebeveynler tarafından kontrol edilmesinin dışında, ebeveynlerin çocukların okuldaki akran gruplarıyla ilişkilerinin kontrolü noktasında da erkek ve kız çocuklar için farklı protokoller uyguladıkları tespit edilmiştir. Buna göre, "ebeveynlerim okulda kimlerle arkadaş olduğumu iyi bilirler" yargısına kız çocukları %95,7 gibi yüksek bir oranla evet seçeneğini belirtirken; erkek çocukları için bu oran %48,1'dir.

Cinsiyetler arası farklılaşma çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerde de tespit edilmiştir. Buna göre kız çocuklarının %91,5'i öğretmenlerinin verilen ev ödevlerini kontrol ettiğini ifade ederken; bu oran erkekler için %67,3 olarak tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde kız çocuklarının %80,9'u okulda herhangi bir sorunları olduğunda öğretmenlerinin kendilerine hemen yardımcı olduğunu ifade ederken; bu oran erkek çocukları için %65,4'tür. Dolayısıyla, araştırmaya katılan kız çocuklarının eğitim hayatını erkek çocuklara göre çok daha fazla önemsedikleri ve eğitim müfredatını takip etme ve okula düzenli devam noktasında erkek çocuklarından daha fazla öz disipline sahip oldukları yorumu yapılabilir. Bu da gerek akran grupları gerekse de öğretmenleriyle kurduğu ilişkilere yansımıştır. Kız çocuklarının, erkek çocuklara göre okuldaki arkadaşlarıyla daha iyi anlaştıkları tespit edilmiştir. "Okuldaki arkadaşlarım benimle vakit geçirmekten hoşlanır" yargısına evet cevabını veren kız çocuklarının oranı %97,9 iken, bu oran erkek çocukları için %67,3'tür.

Kız çocuklarının erkek çocuklarla kıyaslandığında okulun kendilerine kazandırdıkları becerilerden; pratik hayatta daha fazla istifade ettikleri belirlenmiştir. Buna göre okulda öğrendiklerinin kendisi ve ailesi için faydalı olduğunu düşünen kız çocuklarının oranı %83 iken, aynı oran erkek çocuklar için %63,5 olarak tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde Türkiye'de okulda aldıkları eğitimin karşılaştıkları

problemlerin üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu düşünen kız çocuklarının oranı %74,5 iken, erkek çocukları için bu oran %55,8'dir. Kız çocukları okulda edindikleri becerileri ailelerine yardımcı olma noktasında erkek çocuklara göre daha etkili kullanabilmektedir. Okulda aldığım eğitim sayesinde aileme yardımcı olabiliyorum diyen kız çocuklarının oranı %80,9 iken; erkek çocuklarının oranı %65,4'tür. Dolayısıyla, kız çocukları okulda edindikleri becerilerle ev sahibi ülkede ailelerinin toplumsal uyumlarına da katkı sağlamakta ve onlar için bir tampon mekanizma işlevi görmektedir. Kız çocuklarının %71,1'i kardeşlerine derslerinde yardımcı olabildiklerini belirtirken; aynı oran erkek çocukları için %46,2 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla eğitim hayatında yer almak kız çocuklarına toplumsal hayata katılmaları noktasında fırsat eşitliği sunarken aynı zamanda sosyal maliyeti de arttırmaktadır. Kız çocukları okul ve ev sahibi ülkenin toplumsal yapısına daha hızlı uyum sağlarken; aynı zamanda hanehalkı içindeki diğer bireylerin de sosyal uyumlarına katkı sağlayarak erkeklere göre daha fazla sorumluluk üstlenen 'sosyal ajan'lar *(agent)* olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da dayanıklılık geliştirme noktasında, kız çocuklarını erkek çocuklara oranla daha avantajlı bir konumda yer almalarına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, kız çocukları erkeklere nazaran eğitim sistemi içinde daha disiplinli bireyler oldukları için bu özellikleri onları gerek eğitim ekosistemi gerekse de hanehalkı içindeki yapıda dönüştürücü bir rol üstlenmelerini de sağlamıştır. Kız çocukları erkek çocuklara oranla derslere daha fazla ilgi gösterdikleri için bu kararlılıkları öğretmenlerinin de tutum ve davranışlarında dönüştürücü bir rol üstlenmiştir. Sorulara verdikleri cevaplarda kız çocukları, erkek çocuklara oranla öğretmenlerinin kendileriyle daha fazla ilgili olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir biçimde kız çocuklarının eğitim hayatına verdikleri önem ebeveynlerinin tutum ve davranışlarında dönüştürücü bir etkisi olmuştur. Araştırmada ebeveynlerin kız çocuklarının eğitimiyle erkek çocuklara nazaran daha fazla ilgili oldukları tespit edilmiştir. Kısacası, kız çocukları hem içinde bulundukları sosyal eko sistemin dönüşümüne hem de eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlamaktadırlar.

Ölçek Skorunun Hesaplanması ve Dayanıklılık Analizi

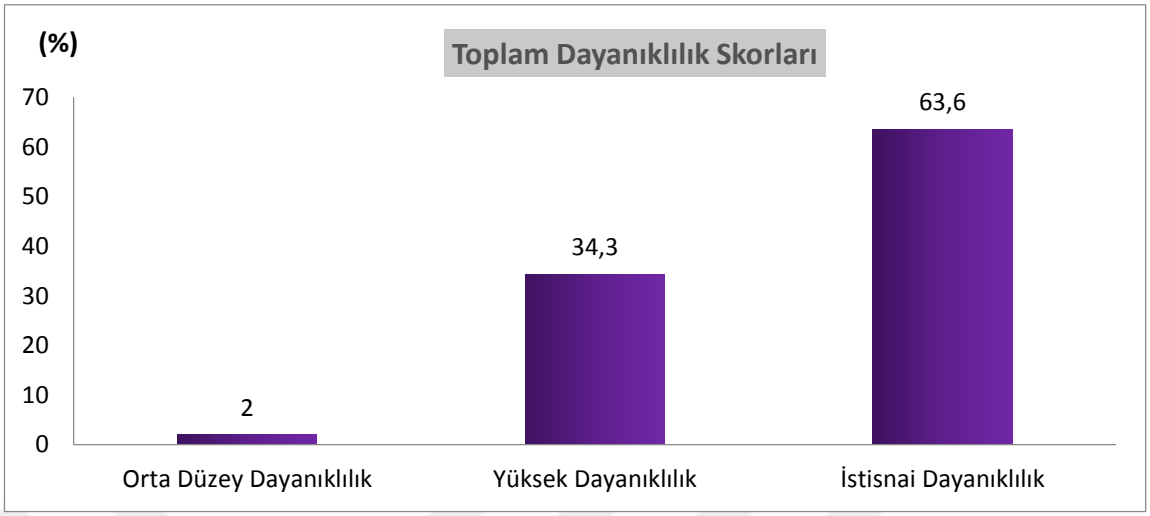
Rehberde ölçeğin skorunun hesaplanması 3'lü likert ölçek için maksimum skor: 90; minimum skor: 30 olarak belirlenmiştir. Başka bir deyişle ifade etmek gerekirse; soru formunun toplam skorunu hesaplamak için 3'lü likert ölçekte sorulara verilen 'hayır' cevabı için 1 puan; 'bazen' cevabı için 2 puan ve 'evet' cevabı için 3 puan verilmiştir. Toplamda 30 sorunun yer aldığı soru formu için aşağıdaki tabloda yer alan her bir puan aralığı için dayanıklılık düzeyleri belirlenmiştir. Buna toplam skoru 30-45 puan arasında olan soru formları "düşük düzeyli dayanıklılık", 46-60 arasında olan "orta düzeyli dayanıklılık", 51-75 arası "yüksek düzeyli dayanıklılık" ve 76-90 arası "istisnai dayanıklılık" olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 15. Araştırma Kapsamında Oluşturulan Dayanıklılık Sınıflandırması

Düşük Düzeyli Dayanıklılık	30	45
Orta Düzeyli Dayanıklılık	46	60
Yüksek Düzeyli Dayanıklılık	61	75
İstisnai Dayanıklılık	76	90

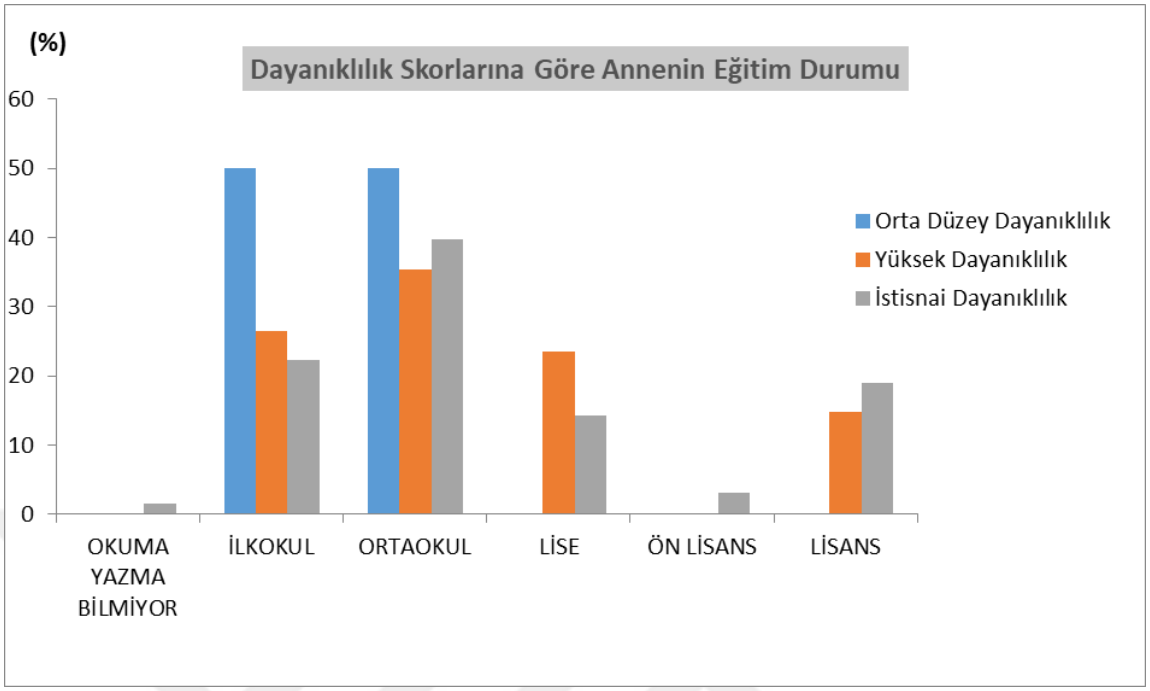
Araştırmanın merkezindeki kavram olan dayanıklılık; Ungar tarafından geliştirilen dayanıklılık ölçeği kullanılarak, Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde yer almalarının şekillendirdiği dayanıklılıklarına ilişkin skor grafiği Şekil 48'de yer almaktadır. Buna göre, çocukların %63,6'sı istisnai dayanıklı, %34,3'ü yüksek dayanıklı ve %2'si orta düzey dayanıklı olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan her 10 çocuktan 6'sı istisnai bir dayanıklılığa sahiptir. Bu da Suriyeli çocukların eğitim sisteminde yer almalarının sosyo-psikolojik dayanıklılıkları üzerindeki olumlu etkisini gözler önüne sermektedir. Ungar'ın ölçeği kullanılarak tespit edilen bu sonuç, çocuklarla yapılan derinlemesine görüşmelerde elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Şekil 48. Toplam Dayanıklılık Skorları (%)

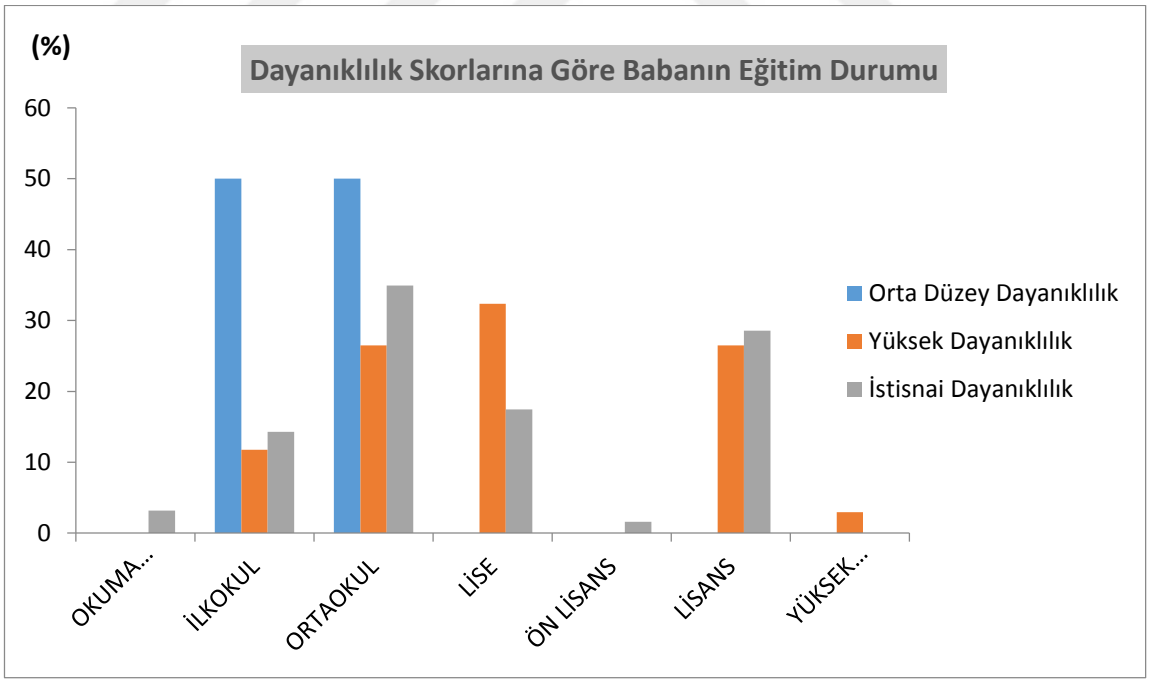


Araştırmada elde edilen dayanıklılık skorlarının çocukların ebeveynlerinin eğitim durumuyla olan ilişkisi Şekil 51'de gösterilmiştir. Buna göre istisnai dayanıklılığa sahip olan çocukların annelerinin %61,9'u ilkokul ve ortaokul mezunu annelerden oluşmaktadır. İstisnai dayanıklılığa sahip olan çocukların babalarının eğitim durumu ise Şekil 50'de gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, istisnai dayanıklılığa sahip olan çocukların babalarının %63,49'u ortaokul ve lisans mezunlarından oluşmaktadır. Dayanıklılık skorlarına göre ebeveynlerin genel eğitim durumu incelendiğinde ise, istisnai dayanıklılığa sahip olan çocukların ebeveynlerinin %23,74'ü ortaokul mezunu; %15,15'i ise lisans mezunu olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Dayanıklılık skorlarına göre ebeveynlerin eğitim durumunun yer aldığı Şekil 51 incelendiğinde; lise, ön lisans ve lisans mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının sadece istisnai ve yüksek dayanıklılığa sahip olan ebeveynlerden oluşması dikkat çekicidir. Kısacası, bu bulgular yüksek eğitim almış ebeveynlerin çocuklarının sadece yüksek ve istisnai dayanıklılığa sahip olduğunu göstermektedir. İstisnai dayanıklılık oranının ilkokul mezunu olan ebeveynlerin çocuklarında düşük olduğu dikkate alındığında; ebeveynlerin almış oldukları eğitimin de çocukların dayanıklılıkları üzerinde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

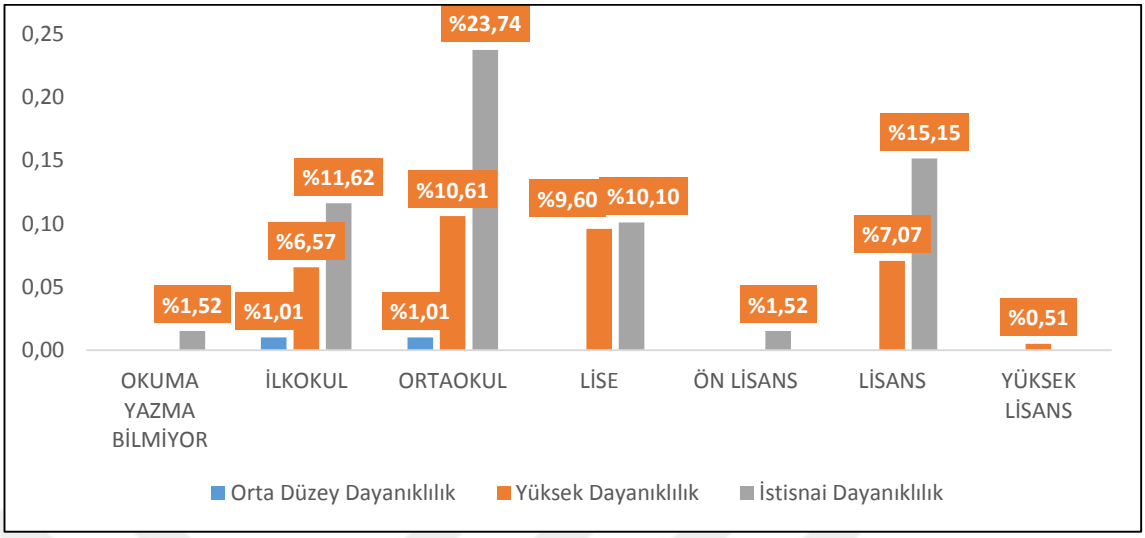
Şekil 49. Dayanıklılık Skorlarına Göre Annenin Eğitim Durumu (%)



Şekil 50. Dayanıklılık Skorlarına Göre Babanın Eğitim Durumu (%)

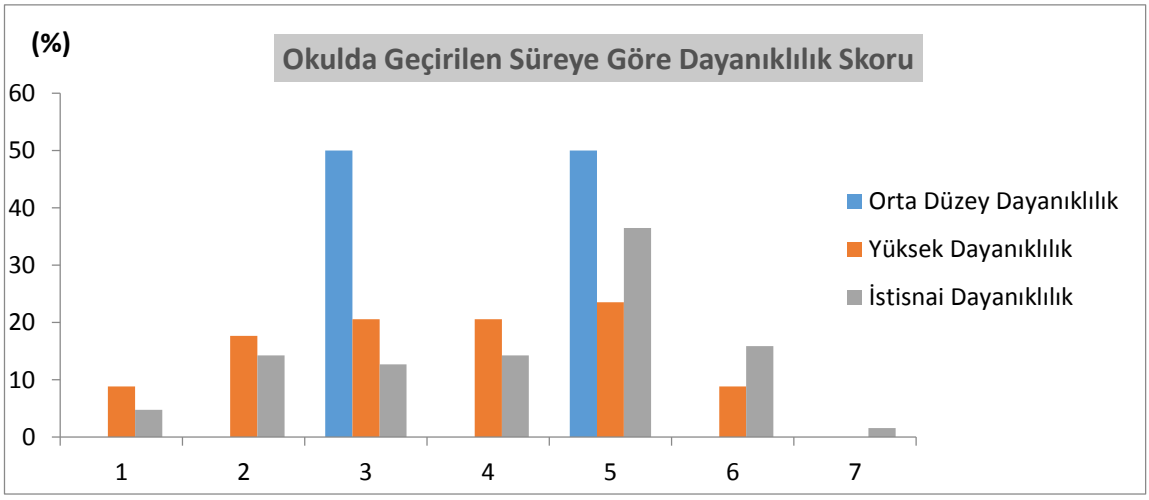


Şekil 51. Dayanıklılık Skorlarına Göre Ebeveynlerin Eğitim Durumu (%)



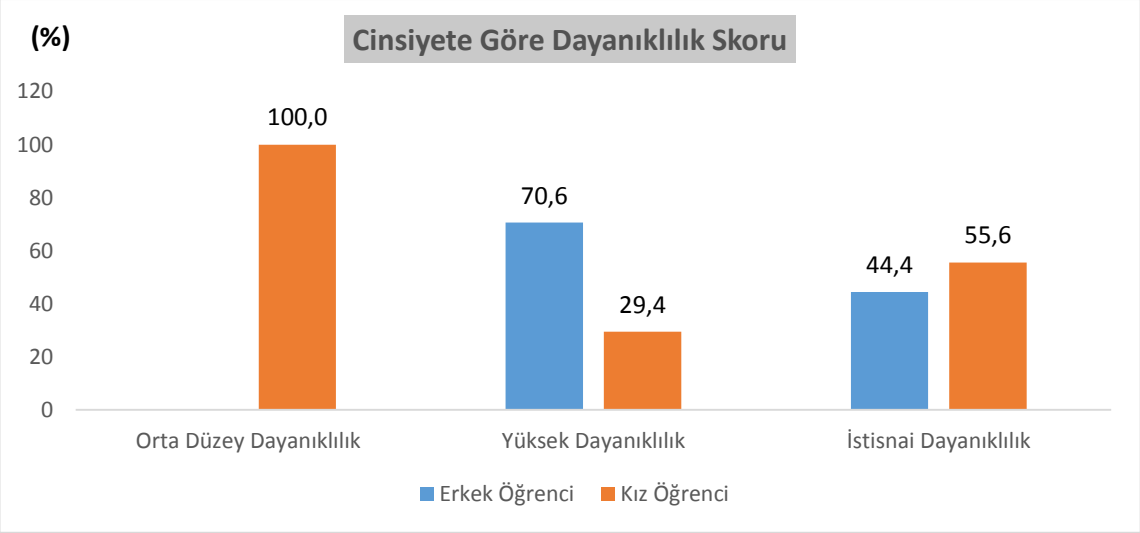
Şekil 52, çocukların okulda geçirdikleri süreye göre dayanıklılık skorlarını göstermektedir. Çocukların 3. ve 5. yılın sonunda geliştirdikleri orta düzey dayanıklılık dikkat çekicidir. En yüksek istisnai ve yüksek dayanıklılık oranı 5. yılın sonunda tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak eğitimde geçen süre uzadıkça çocukların dayanıklılık skorlarının belli bir ölçüde yükseldiğini söylemek mümkündür. Eğitimde geçirilen 3. ve 5. Sene önemli değişimlerin kaydedildiği seneler olarak dikkat çekicidir.

Şekil 52. Çocukların Okulda Geçirdikleri Süreye Göre Dayanıklılık Skorları(%)



Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre dayanıklılık skorları incelendiğinde; sadece kız çocuklarının orta düzey dayanıklılığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Yüksek dayanıklılık skoruna sahip olan öğrencilerin %70,6'sı erkek öğrencilerden; %29,4'ü kız öğrencilerden; istisnai dayanıklılık skoruna sahip olan öğrencilerin %44,4'ü erkek öğrencilerden; %55,6'sı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yüksek dayanıklılık düzeyinde erkek çocukların kız çocuklara göre daha dayanıklı, istisnai ve orta dayanıklılıkta ise kız çocukların erkek çocuklara göre daha dayanıklı olduğu söylenebilir. Ancak, kız çocukları her düzeyden dayanıklılık skoruna sahip oldukları için erkek öğrencilere oranla eğitim sistemine daha hızlı adaptasyon sağlayarak eğitimin kendilerine sunduğu olanaklardan erkeklere nazaran daha fazla yararlandıkları yorumu yapılabilir.

Şekil 53. Cinsiyete Göre Dayanıklılık Skoru (%)



3.2.2. Derinlemesine Görüşmeler

Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği kapsamında hazırlanan soru formunun dışında gömülü teori analizine altlık teşkil eden derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 30 çocukla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler çocukların rızasıyla uygulanmış olup sadece dâhil olmak isteyen çocuklarla görüşme sağlanmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde Dünya Bankası tarafından tasarlanan

Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı (ERA) içinde yer alan kit içindeki görüşme formu[23] üzerinde bazı düzenlemeler yapılarak uygulanmıştır. Derinlemesine görüşmeler aracılığıyla, çocukların Türkiye'nin eğitim sistemi içinde bulunmalarının dayanıklılıklarına katkı sağlayıp sağlamadığı ve dayanıklı olma halini nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Ayrıca, derinlemesine görüşme yapılan çocuklara eğitim sistemi içinde Suriyeli sığınmacı çocuk kimliğiyle yer almanın dayanıklılık geliştirmelerine sağladığı katkılar ve oluşturduğu dezavantajlarla ilgili sorular da yöneltilmiştir. Eğitim sistemi içinde yer almalarının geleceğe yönelik planlarını ve tasavvurlarını nasıl şekillendirdiği ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Derinlemesine görüşmelerin temel amacı, çocukların dayanıklı olma halinin tanımlamasını ve dayanıklılığı oluşturan koşul, şart ve değişkenleri sübjektif görüşlerine dayalı olarak tespit edilmesini sağlamaktır.

Tez çalışmasının hedef kitlesini oluşturan çocuklarla yapılan görüşmeler ve uygulanan soru formunun çocukların kendilerini değerli hissetmelerine katkı sağlayarak; önemli bir çalışmada yer aldıkları için öz güven geliştirmelerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çocuklarla gerek görüşme formu üzerinden gerekse de derinlemesine mülakat tekniği ile gerçekleştirilen görüşmelerde; okul ve eğitim hayatlarının dayanıklılık geliştirmelerine katkılarıyla ilgili olan soruları cevap verirlerken oldukça heyecanlı ve istekli oldukları gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeleri kendi seslerini duyurabilecekleri bir platform olarak gören çocuklar; kendilerine yöneltilen sorulara yönelik cevaplarının; geleceklerinin inşasında önemli bir araç olarak anlamlandırdıkları için ehemmiyet atfederek cevap vermişlerdir.

Çocukların dâhil olduğu araştırmalarda, üzerinde konuşulan konular hassas ve direkt olarak kendilerini ilgilendiren konular olduğunda; çocukların daha duyarlı davranarak kendilerine yöneltilen sorulara ayrıntılı bir biçimde verdikleri gözlemlenmiştir (Gallagher, 2009). Görüşmelere katılan her bir çocuğa cevap vermek istemedikleri soruları istedikleri zaman rahatlıkla ifade ederek bir diğer soruya geçilebileceği araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Çocukların sadece tercüman ve

[23] Söz konusu görüşme formu araştırmanın sonunda yer alan Ek'ler bölümünde yer almaktadır.

araştırmacı ile baş başa kaldıkları konforlu ve sessiz bir odada görüşmeleri sağlanarak; çocukların sorulan sorulara rahat ve samimi cevap vermeleri sağlanmıştır.

Gömülü Teori

Derinlemesine görüşmelerde çocuklara yöneltilen açık uçlu sorulardan hareketle gömülü teori analizi yapılmıştır. Buradaki amaç, zorlu şartlar altında çocukların kendilerini güçlü, mutlu, özgüvenli ve dayanıklı hissettiren değişkenlerin tespit edilerek Suriyeli sığınmacı çocuklardan yola çıkarak; sığınmacı çocukların göç ettikleri ülkelerde dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlayan değişkenlerin tespit edilerek; araştırmacılar tarafından dayanıklılık ölçümünde (nicel) ve dayanıklılığın anlamlandırılmasında (nitel) kullanılabilecek bir veri seti oluşturmaktır. Tablo 16'da Suriyeli çocukların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan bazı bölümler yer almaktadır. Her bir görüşme ortalama 40 dk. sürmüş olup çocuklar tüm sorulara samimiyetle cevap vermişlerdir.

İlk kodlama aşamasında kategorilerin belirlenebilmesi için kavramsallaştırma çalışması yapılmıştır. Bu aşamada araştırmacı çocukların kendilerini dayanıklı hissetmelerini sağlayan koşul ve şartların analizini yapmıştır. Bu soru, görüşme sağlanan her çocuğa araştırmacı tarafından yöneltilen açık uçlu sorular aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çocukların ifadelerini, kullandıkları kavramları ve kurduğu cümleleri memo olarak kayıt altına almıştır. İlk kodlama ile kayıt altına alınan 31 kod; 36 alt kategori ile ilişkilendirilmiştir. Söz gelimi, aileyle birlikte olmak, akran gruplarıyla birlikte olmak, sevinçleri ve üzüntüleri paylaşmak, aile ve akran grubu desteği almak, tehdit algısının bertaraf edilmesi, geçmişte yaşanan kötü anıların etkilerinin silinmesi ve aile içi huzur; bir arada olmak, birlik/bütünlük duygusu, aidiyet duygusuna sahip olmak, yardımlaşma/dayanışma duygusuna sahip olmak, kişisel konfor alanı/alanları oluşturmak ve zorluklarla mücadelede paylaşımların artmasıyla ilişkilendirilmiştir. Saha araştırmasının ilerleyen günlerinde çocuklar kendilerini dayanıklı hissetmelerini sağlayan ve ilk kodlama aşamasında tespit edilen kodları tekrarlayarak birbirleriyle benzer ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Eksenel kodlama, daha kapsamlı bir çerçeve oluşturabilmek için alt kategoriler ve ana kategoriler arasındaki bağlantıların kurulduğu bir aşamadır. Böylelikle alt kategoriler

konsolide edilerek ve birbirleriyle ilişkilendirilerek ana kategorilerin inşası gerçekleştirilir. Son aşamada ise bütün verileri kapsayan ana değişkenin tespit edildiği seçici kodlama yapılır. Böylelikle, sığınmacı çocukların kendilerini dayanıklı hissetmelerini sağlayan ana kategoriler araştırmacı tarafından oluşturulan memolardan yararlanılarak tespit edilmiştir.

Tablo 16. Açık Kodlama için Araştırmacı Tarafından Kullanılan Memolardan Örnekler

Hayatınızdaki En Zor An Hangisiydi?
▪ Türkiye'ye göç ettiğimiz zaman – Memo K/A-1: Geçmişi Anımsamak ▪ Ailemin beni okula göndermemekle tehdit ettiği zaman – Memo K/D-2: Tehdit Algısı
Bu Zor Anı Atlatabilmek için Kimden Nasıl Bir Destek Aldınız?
▪ "Annemden destek aldım. Annem, bu bizim kaderimiz ne kadar üzülürsek üzülelim, hiçbir şey değişmeyecek dedi. Bu sözleri beni teselli etti" – Memo K/E-20: Teselli bulmak ▪ "Kimseden destek almadım. Okula gidip eğitimime devam etmek istiyordum. Babam da beni okula göndermemekle tehdit ediyordu. Okumayı o kadar çok istiyordum ki, önümdeki her engeli kaldırabilirdim" – Memo K/D-23: Tehdit Algısı ▪ "Üzüntümün geçici olduğunu ve bu zor günleri de atlatabileceğimizi düşündüm" – Memo K/E-30: Teselli bulmak, kendini avutmak ▪ "Ailemle bir arada olmak zor günleri atlatmamı sağladı" – Memo K/Ü-5: Aileyle bir arada olmak
Okulda Sizi Üzen ve Motivasyonunuzu Düşüren Şeyler Var mı?
▪ "Dersleri anlamadığım zaman üzülüyorum" – Memo E/B-11: Derslerde başarısız olma kaygısı ▪ "Ailem tarafından takdir görmediğimde üzülüyorum" – Memo K/C-9: Takdir edilmemek ▪ "Babam beni Türkiye'de okula göndermemekle tehdit etti. Bu benim için korkunç bir şeydi. Okula gitmediğimi düşünmek bile istemiyorum" – Memo K/G-2: Eğitime devam edememek
Darıca'da Öğrenci Olmanın Zorlukları Nelerdir?
▪ "Bazen Türk öğrencilerle çok kavga ediyoruz. Biz bir şey yapmasak bile bize kötü davranabiliyorlar" – Memo E/Q-4: Akran zorbalığı ve dışlanma korkusu
Türkiye'de Öğrenci Olmak Karşılaştığınız Zorluklar Karşısında Kendinizi Daha Güçlü Hissetmenizi Sağladı mı?
▪ "Türkiye'de öğrenci olmak özgüvenimi arttırdı. Karşılaştığım sorunlarla kendim baş edebiliyorum" – Memo E/X– 7: Özgüven inşası
Darıca'da Çocuk Olmak Nasıl Bir Duygu?
▪ "Bazen bize burada kötü davranıyorlar. Suriye'den geldiğimiz için yaşama hakkımız yokmuşçasına davranıyorlar" – Memo K/I – 25: Dışlanma korkusu
Okulda Çeşitli Güçlüklerle Karşılaştığınızda Kimden/Kimlerden Yardım İstiyorsunuz?
▪ "Sınıftaki arkadaşlarımdan yardım isterim. Sınıfta tek Suriyeli ben olduğum için sadece Türk arkadaşlarımdan yardım isteyebiliyorum. Türk arkadaşlarımla birlikte olmak ve onlardan yardım almak beni derslerde başarılı olmamı sağlıyor" – Memo K/H -28: Akademik başarı elde etmek
Aile Üyelerine Türkiye'de Karşılaştıkları Zorluklar Karşısında Yardımcı Olabiliyor Musunuz?
▪ "Evet, olabiliyorum. Onlar Türkçe'yi benim kadar iyi konuşamıyorlar. Ben onlara yardımcı oluyorum" – Memo K/S – 30: Aileye destek olmak
Eğitiminize Devam Etmek İstiyor musunuz? Neden?
▪ "Eğitim benim için çok önemli, ancak iyi bir eğitim alırsam hayatımı değiştirebilirim" – Memo K/İ -12: Eğitim motivasyonu

Tablo16. (devam) Açık Kodlama için Araştırmacı Tarafından Kullanılan Memolardan Örnekler

Hayatınızdaki En Zor Anları Atlatmanızı Sağlayan Kişisel Özelliğiniz/Özellikleriniz Nelerdir?
▪ "Yaşadıklarımın geçici olduğunu düşündüm, Allah'a inancım tam" – Memo K/L -24: Tevekkel olmak ve dini inançlara sığınmak ▪ "Çok üzüldüğüm zamanlarda namaz kılıp ibadetimi yapıyorum. Bu beni manevi açıdan rahatlatıyor" – Memo K/S-30: Dini inançlara sığınmak
Darıca'da Çocuklar Çeşitli Güçlüklerle Karşılaştıklarında Kimden/Kimlerden Yardım İsterler?
▪ "Arkadaşlarım ve ailemden yardım istiyorum" – Memo E/F – 27: Akran desteği
Türkiye'de Eğitime Devam Etmenin Sizce En Zor Tarafları Nedir?
▪ "Müfredat çok zor; dersleri anlamakta güçlük çekiyorum" – Memo K/M – 6: Müfredat sorunları ▪ "Türkçem, derste anlatılanları anlayacak kadar yeterli değil" – Memo K/N – 8: Dil sorunları
Kendinizi Ne Zaman Mutlu Hissedersiniz?
▪ "Ailem içinde herhangi bir sorun olmadığı zaman kendimi mutlu hissediyorum" – Memo E/J – 4: Aile içi huzur ▪ "Eğitimimi tamamlayıp meslek sahibi olduğumda kendimi mutlu hissedeceğim" – Memo E/F -27: Meslek sahibi olmak ▪ "Hayatta herhangi bir şeyi başarabildiğimde kendimi mutlu hissederim. Başarılı olmak beni motive ediyor" – Memo E/Ğ – 22: Başarılı olmak ▪ "Özgüvenim tam olduğunda kendimi daha iyi hissediyorum" – Memo K/P -10: Özgüven sahibi olmak ▪ "Derslerde başarılı olup iyi notlar aldığımda kendimi çok mutlu hissediyorum" – Memo K/H -28: Akademik başarı elde etmek ▪ "Yüksek sesle Türkçe bir şeyler okuyabildiğim zaman özgüvenim artıyor" – Memo K/L-24: Türkçe'ye hâkim olmak ▪ "Matematikte yüksek notlar aldığımda kendimi iyi hissediyorum" – Memo E/F – 27: Akademik başarı elde etmek ▪ "Ailemin karşılaştığı sorunları çözebildiğimde kendimi mutlu hissediyorum ve kendime olan güvenim artıyor" – Memo K/E-30: Aileye destek olmak ▪ "İnsanlara yardım edebildiğim zaman kendimi mutlu hissediyorum. Mesela bazen derslerde anlamadıkları konularda Suriyeli arkadaşlarıma yardım edebiliyorum; bu beni çok mutlu yapıyor" – Memo E/Ğ – 22: Arkadaşlara destek olmak ▪ "Sorunlarımla kendim baş edebildiğim zaman kendimi güçlü hissediyorum" – Memo K/G – 2: Sorunlarla baş edebilmek; sorunların üstesinden gelmek ▪ "Anne ve babamdan destek almak benim için önemli, onların desteği beni zorluklar karşısında daha dirençli yapıyor" – Memo K/A-1: Ebeveynler tarafından desteklenmek ▪ "Arkadaşlarımla iyi ilişkiler kurduğumda kendimi iyi hissediyorum" – Memo K/Ü – 5: Akran desteği ▪ "Eğitimimi tamamladığımda kendimi mutlu hissedeceğim" – Memo E/B – 11: Eğitim motivasyonu ▪ "Para kazanabildiğim zaman kendimi mutlu hissediyorum" – Memo E/F -27: Gelir getirici bir işle meşgul olmak ▪ "Kendimin ve ailemin güvende olması kendimi iyi hissetmemi sağlıyor" – Memo E/F-27: Güvenlik Algısı ▪ "Üniversite sınavlarını kazanmayı çok istiyorum. Eğer başarabilirsem bu beni çok mutlu edecek çünkü hayallerimi gerçekleştirebileceğim" – Memo E/X-7: Üniversite kazanmak, eğitim motivasyonu ▪ "Aileme maddi/manevi destek olabildiğimde kendimi iyi hissediyorum" – Memo E/F-27: Aileye destek olmak ▪ "Spor yaptığım zaman kendimi iyi hissediyorum" – Memo E/X-7: Sportif faaliyetle meşgul olmak ▪ "Geleceğe yönelik hayaller kurduğumda mutlu oluyorum; bu yaşadığım üzüntü ve sıkıntıları da unutmama yardımcı oluyor. Geleceğe umutla bakabilmek çok güzel" – Memo K/S-30: Hayal kurmak, gelecek planları yapmak

Derinlemesine görüşmelerde araştırmacı tarafından ilk kodlama işlemi yapılırken kız ve erkek öğrenciler arasında bazı farklar ortaya çıkmıştır. Buna göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran kendilerini dayanıklı hissedebilmeleri için ebeveynler tarafından destek ve takdir görmek istediklerini ifade etmişlerdir. Kız öğrenciler yaşadıkları güçlükler karşısında ebeveynlerinin tesellisine ve dini inançlarına sığınmaktadır. Ancak, erkek öğrencilerin dayanıklılığını şekillendiren öncelikli konular arasında gelir getirici bir isle meşgul olmak, meslek sahibi olmak ve aileye yardım etmek yer almaktadır. Dolayısıyla, göç sonrası süreçlerde kız öğrenciler kendilerini güçlü ve dayanıklı hissetmek için bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyarken; erkek öğrencilerin aile ve arkadaşlarına yardım etmelerinin dayanıklılıklarını geliştirdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Kız öğrenciler de kariyer sahibi olmayı en az erkek öğrenciler kadar önemsemektedir ancak aile bütünlüğünün korunması, hane içi huzurun tesis edilmesi ve geleceğe dair planlar yapabilmek kız çocuklarının dayanıklılıklarını pekiştiren öncelikli konular olmuştur. Erkek çocuklar ailelerine ve çevrelerine maddi/manevi destek olmayı öncelerken; kız çocukları için okul içinde akran gruplarıyla iyi ilişkiler kurmak, dersleri anlamak ve öğretmenleri tarafından takdir edilmek oldukça önemlidir. Dolayısıyla kız çocuklarının kendilerini dayanıklı hissedebilmeleri için temel ihtiyaçlar arasında yer alan güvenlik ihtiyacı, sevgi ihtiyacı ve saygı/takdir ihtiyacı ön plana çıkmıştır. Erkekler için kız çocuklarda öne çıkan aileyle bir arada olmak ve aile bütünlüğünün korunmasından ziyade; aileye destek olmak ve meslek/kariyer sahibi olmanın ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Eğitim sistemi içinde yer alan kız çocuklarının; eğitim sistemi içinde yer alan erkek çocuklara oranla; eğitim sisteminin avantajlarından ve kendilerine sunduğu fırsatlardan daha fazla yararlanarak dayanıklılıkların gelişimine katkı sağladıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla erkek çocuklar eğitimin kendilerine sunduğu fırsatlardan yararlanabilmeyi gelir getirici bir meslek sahibi olmak için bir *araç* olarak kullanırken; kız çocuklarının meslek sahibi olmayı; bir *toplumsal statü sembolü* olarak önemsedikleri tespit edilmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde, bazı kız çocukları ailelerinin okula gitmemeleri yönünde kendilerine baskı yaptığını ifade etmiş ancak iyi bir eğitim almanın hâlihazırda yaşadıkları hayatı değiştirebilecekleri tek yol olduğunu düşündükleri için kendilerine uygulanan baskılara rağmen eğitim hayatına devam ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla, kız çocukları için iyi bir eğitim almaları; aynı zamanda aile içi bağımlılık ilişkilerinin azalmasına da katkı sağladığı için kız çocuklarının kendilerini özgür hissedebilecekleri ve herhangi bir baskıya maruz kalmadan bağımsız hareket edebilecekleri bir alan açtığı için önemsenmektedir. Gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde, kız çocuklarının dayanıklılıklarını bağımsız olmak ve özgür hareket etmekle özdeşleştirdikleri saptanmıştır.

Tablo 17. Hangi Şartlarda Kendinizi Güçlü/Dayanıklı Hissedersiniz? (Erkek ve kız çocukları ayrımı bazında ilk kodlama)

İLK KODLAMA	
Kız Öğrenci	**Erkek Öğrenci**
▪ Dersleri anlayacak kadar Türkçe'ye hâkim olmak	▪ Eğitimi tamamlamak
▪ Teselli bulmak/kendini avutmak	▪ Meslek/kariyer sahibi olmak
▪ Tevekkel olmak/dini inanç ve motivasyonlara sığınmak	▪ Gelir getirici bir işle meşgul olmak
▪ Ebeveynler tarafından takdir edilmek	▪ Güvenlik algısına sahip olmak
▪ Ebeveynler tarafından destek görmek	▪ Başarılı olmak
▪ Okula gitmek	▪ Üniversiteye gitmek
▪ Dini ibadetlerini gerçekleştirmek	▪ Aileye destek olmak
▪ Aile içi huzur	▪ Akademik başarı elde etmek
▪ Özgür olmak/özgür hissetmek	▪ Arkadaşlarına destek olmak
▪ Eğitimi tamamlamak	▪ Boş zamanların değerlendirilmesi için çeşitli aktivitelerle meşgul olmak
▪ Meslek/kariyer sahibi olmak	
▪ Özgüven sahibi olmak	
▪ Türkçeye hâkim olmak	
▪ Akademik başarı elde etmek	
▪ Sorunlarla baş edebilmek/sorunların üstesinden gelmek	
▪ Aile ve arkadaşlara yardım edebilmek	
▪ Akran gruplarıyla iyi ilişkiler kurmak	
▪ Hayal kurmak	
▪ Gelecek planları yapmak	
▪ Aileyle bir arada olmak	

İlk kodlama çalışması gerçekleştirildikten sonra bütün verileri kapsayan ana değişkenlerin tespit edildiği aşamaya geçilmiş ve eksenel kodlama ile elde edilen alt kategoriler kendi içinde sınıflandırılarak seçici kodlama işlemi yapılmıştır. Buna göre teorinin kaldıracı olan ve sığınmacı çocukların dayanıklılıklarının tespit edilmesinde

kullanılan temel parametreler ortaya konulmuştur. Buna göre en genel anlamıyla, güvende hissetmek, özgüven sahibi olmak, herhangi bir baskı altında olmaksızın bağımsız hareket edebilmek, ekonomik özgürlüğe sahip olmak (ekonomik olarak kimseye bağımlı olmamak), öz motivasyon ve gelecek tasavvuruna sahip olmak, eğitim sisteminin içinde yer almak ve herhangi bir alanda başarılı olmak sığınmacı çocukların dayanıklılık geliştirmelerine etki eden temel parametreler olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın konusunu oluşturan çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerini sağlayan temel parametreler ise "çocukların dersleri anlayacak kadar Türkçe'ye hâkim olmaları", "ebeveyn ve öğretmen ilgisi", "derslerde başarılı olmak", "müfredatta yer alan konuları anlamak", "başarılı olduklarında takdir edilmek", "alınan eğitimin geleceğe yönelik planlar yapma üzerine olumlu etkisi" ve "çocukların iyi eğitim almalarında ebeveyn motivasyonu" olarak ifade edilebilir.

Tablo 18. Genel Kodlama Tablosu

Seçici Kodlama	**Eksenel Kodlama (Alt Kategoriler)**	**İlk Kodlama**
Güvende hissetmek	▪ Bir arada olmak, birlik/bütünlük duygusu ▪ Aidiyet duygusuna sahip olmak ▪ Yardımlaşma/dayanışma duygusuna sahip olmak ▪ Kişisel konfor alanı/alanları oluşturmak ▪ Zorluklarla mücadelede paylaşımların artması	▪ Aileyle bir arada olmak ▪ Arkan gruplarıyla birlikte olmak ▪ Sevinçleri ve üzüntüleri paylaşmak ▪ Aile ve akran grubu desteği almak ▪ Tehdit algılarının bertaraf edilmesi ▪ Geçmişte yaşanan kötü anıların etkilerinin silinmesi ▪ Aile içi huzur
Özgüven sahibi olmak	▪ Akran gruplarıyla sağlıklı ilişkiler kurmak ▪ Pes etmemek/vazgeçmemek ▪ Rekabetçi olmak ▪ Başarılı olmak ▪ Kendini ifade edebilmek ▪ Çevresindekilerle iyi iletişim kurmak	▪ Başarılı olmak ▪ Dersleri kavramak ▪ Sınavlardan yüksek puan almak ▪ Gelir getirici bir işle meşgul olmak ▪ Üniversiteye gitmek ▪ Sorunlarla baş edebilmek/sorunların üstesinden gelebilmek

Tablo 18. (devam) Genel Kodlama Tablosu

Herhangi bir baskı altında olmadan hareket etmek	▪ Kendi kararlarını verebilmek ▪ Kendi hayatının yönünü çizebilmek ▪ Ebeveyn baskısı olmaksızın özgürce karar vermek/seçim yapmak	▪ Bağımsız olmak ▪ Kimseye bir şey sormadan hareket edebilmek ▪ Özgür olmak/özgür hissetmek
Ekonomik özgürlüğe sahip olmak	▪ Özgürce para harcayabilmek ▪ Kimseye bağımlı olmamak ▪ Maddi sıkıntı çekmemek ▪ Toplumsal statü sembolü	▪ Para kazanmak ▪ Gelir getirici bir işle meşgul olmak ▪ Meslek/kariyer sahibi olmak ▪ Aileye maddi destek olabilmek
Zorluklarla mücadele edebilme gücüne ve iradesine sahip olmak (öz motivasyon)	▪ Olumsuz olayların geçici durumlar olduğuna dair motivasyon ▪ Yaşanılan hayatın değiştirilebileceğine duyulan inanç ▪ Hayatta verilmesi gereken sınavlar olduğuna dair motivasyon	▪ Dini inanç ve motivasyonlara sığınmak ▪ Tevekkel olmak ▪ Yaşanan olumsuz olayların geçici olduğunu düşünmek ▪ Kadere inanmak
Gelecek tasavvuruna sahip olmak	▪ Kendini güçlü hissetmek ▪ İyi bir eğitim almak ▪ Kariyer planlaması yapmak ▪ Hedefler belirlemek ▪ Rekabetçi olmak	▪ Geleceğe yönelik hayaller kurmak ▪ Hedefler belirlemek ▪ Geleceğe yönelik planlar yapabilmek
Eğitim sisteminin içinde yer almak	▪ Derslerde başarılı olmak ve yüksek puanlar almak ▪ Aile ve eğitimciler tarafından takdir edilmek ▪ Yetenek ve becerilerinin olduğu alanda/alanlarda başarı elde etmek ▪ Hayal ettiği mesleği yapmak ▪ Ebeveynlerin desteğini almak ▪ Türkçeye dersleri anlayacak kadar hâkim olmak	▪ Eğitimi tamamlamak ▪ Akademik başarı elde etmek ▪ Üniversiteye girmek ▪ Meslek/kariyer sahibi olmak
Başarılı olmak	▪ Özgüven sahibi olmak ▪ Eğitimine devam etmek ▪ Aile ve arkadaşlarına destek olabilmek ▪ Karşılaşılan sorunları bertaraf edebilmek	▪ Herhangi bir alanda başarılı bir performans sergilemek ▪ Takdir edilmek

SONUÇ

Bu çalışmada ülkeler içinde ve/veya ülkeler arasında yaşanan savaş, iç savaş, sürekli çatışma ortamı, doğal afetler, açlık ve salgın hastalık vb. sebeplerden dolayı sayıları hızla artan sığınmacı ve mülteci nüfus arasında en dezavantajlı grubu oluşturan sığınmacı/mülteci çocukların; ev sahibi ülkedeki eğitim sistemine dâhil olmalarının sosyo-psikolojik dayanıklılıkları üzerindeki etkileri mercek altına alınmıştır. Literatürde mülteci/sığınmacı çocukların hedef kitle olduğu; mülteci/sığınmacı çocuklara yönelik ihtiyaç analizleri, göç öncesi ve sonrasında yaşadıkları travmalar, eğitime ve sağlık hizmetlerine erişim, barınma ve korunmaları gibi farklı perspektiflerden pek çok çalışma bulunmaktadır. Araştırma için mülteci/sığınmacı çocuk nüfusuna yönelik olarak gerçekleştirilen literatür taramasında, çalışmanın merkezinde bulunan dayanıklılık kavramına ilişkin mülteci/sığınmacı çocuklarla yapılan araştırmaların henüz tatminkar sayıda olmadığı tespit edilmiştir. *Dolayısıyla, araştırma dayanıklılık kavramına ilişkin oluşturulan literatüre katkı sağlamak ve mülteci/sığınmacı nüfus grupları için bugüne kadar gerçekleştirilen araştırmalara yeni bir perspektif kazandırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.* Araştırmada, dayanıklılık Suriyeli sığınmacı çocukların dâhil oldukları eğitim sistemi içinde yaşadıkları zorluklara rağmen göç ettikleri ülkenin ve yaşadıkları muhitin toplumsal yapısına uyum sağlamaları, kapasite ve becerilerinin ortaya çıkması ve kazanılan becerilerin pratik hayatta kullanılabilme kapasitesi çerçevesinde ele alınmıştır.

Araştırmanın konusu Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sistemi içindeki dayanıklılıklarıdır. Araştırmanın amacı Türkiye'nin Kocaeli ili Darıca ilçesinde ikamet eden ve eğitim sistemi içinde yer alan (yaşları 13-18 arasında değişen) Suriyeli çocukların; içinde bulundukları eğitim sisteminin dayanıklılık geliştirmelerine herhangi bir katkısının olup olmadığının tespit edilmesidir. Suriyeli çocukların eğitim sistemi içinde elde ettikleri kazanımlarının pratik hayatta kullanabilme becerilerinin tespit edilmesi araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Son olarak, araştırmaya katılan Suriyeli çocukların gözünden dayanıklılığın nasıl tanımlandığının ve dayanıklılığı oluşturan değişkenlerin tespit edilmesi de amaçlanmıştır.

Bu çalışmada çocukların dayanıklılıkları Michael Ungar'ın dayanıklılık tanımı referans noktası olarak alınarak, bireylerin kendileri için sunulan kaynaklardan yararlanabilme, kaynaklara erişim kapasitesine sahip olma ve bu kaynaklara erişebilmek için gerekli müzakere süreçlerine başvurma olarak değerlendirilmiştir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, çalışmada eğitim sığınmacı çocuklara sunulan bir kaynak olarak değerlendirilmiş ancak sunulan kaynaktan yararlanma beceri ve kapasite inşası bir *dayanıklılık parametresi* olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada, araştırmanın uygulandığı alan Bronfenbrenner tarafından tanımlanan mezosistemle mikrosistem arasında kalan alanı kapsamaktadır. Dolayısıyla, araştırmanın odaklandığı alan çocuğun sosyal ekosistemiyle geliştirdiği ilişki ve etkileşim ağı ve aynı zamanda mikrosistem içinde değerlendirilen alanların birbirleriyle etkileşimlerini içermektedir.

Çalışmada, dayanıklılık kavramı bir sosyal inşa olarak değerlendirilerek; karşı karşıya kaldıkları zorlu hayat şartlarında dahi pozitif yönlü çıktılar üretmelerini sağlayan faktörler; sığınmacı çocukların yorumlarıyla ve anlatımlarıyla analiz edilmiştir. Araştırmada, çocuklar yaşadıkları zorunlu göç tecrübesinin mağdurları olarak değil fakat kendi hayatlarının öznesi olan aktif bireyler olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, çocukların dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlayan koruyucu faktörler (1) çocukların eğitim sistemi içinde yer almaları (2) eğitimci desteği ve ilgisi (3) aile/ebeveyn desteği (4) bireysel motivasyonlar (5) çocukların eğitim hayatı içinde olmalarını teşvik eden toplumsal/sosyal destek mekanizmaları olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarına başvurularak *karma* bir meteodoloji uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan karma metot, *konvansiyonel* modellerinin dışında değerlendirilen gelişimin *organizasyonel* modeli ile ilişkilendirilmiştir. Bu modele uygun olarak araştırmada kullanılan dayanıklılık kavramı ve dayanıklı olma hali (durumu) hiçbir patolojik durumun olmaması değil; fakat ev sahibi ülkede çeşitli uyum sorunları yaşayan Suriyeli sığınmacı çocukların; karşı karşıya kaldıkları zorlu yaşam tecrübeleriyle başa çıkabilmeleri olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerle geçekleştirilen saha araştırmasında Ungar tarafından geliştirilen Çocuk Dayanıklılık Ölçeği kullanılmış olup belirli sayıda çocukla

gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler aracılığıyla Gömülü Teori analizi uygulanmıştır. Eğitimcilerle gerçekleştirilen araştırmanın temelini Dünya Bankası tarafından geliştirilen Eğitim Dayanıklılığı Yaklaşımı kiti içinde yer alan araçlar oluşturmaktadır. Bu kitin uygulanabilmesi için eğitimcilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilere uygulanan Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği kapsamında uygulanan soru formlarının analizi neticesinde Suriyeli çocukların eğitim sisteminde yer almalarının dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çocuk ve Genç Dayanıklılık ölçeğinin orijinalinde dayanıklılığın hesaplanmasına ilişkin herhangi bir klasifikasyon yapılmamıştır ancak, bu araştırmada çocukların dayanıklılık düzeylerinin tespit edilebilmesi adına dört düzeyli bir dayanıklılık sınıflandırması oluşturulmuştur. Buna göre ölçek kapsamında öğrencilere uygulanan her bir soru formunun toplam skorunun hesaplanması neticesinde; toplam skoru 30-45 puan arasında olanlar "düşük düzeyli dayanıklı", 46-60 arasında olanlar "orta düzeyli dayanıklı", 51-75 arası "yüksek düzeyli dayanıklı" ve 76-90 arası "istisnai dayanıklı" olarak nitelendirilmiştir. Araştırma sonunda, soru formu içinde yer alan sorulara verilen cevapların hesaplanması neticesinde; çocukların %63,6'sı istisnai dayanıklı, %34,3'ü yüksek dayanıklı ve %2'si orta düzey dayanıklı olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan her 10 çocuktan 6'sı istisnai bir dayanıklılığa sahiptir. Bu da Suriyeli çocukların eğitim sisteminde yer almalarının sosyo-psikolojik dayanıklılıkları üzerindeki olumlu etkisini gözler önüne sermektedir. Elde edilen bulgulara göre, çocuklar eğitim sisteminin içinde yer alarak orta ve yüksek düzeyde dayanıklı olarak nitelendirilebilmektedir. Eğitim sistemi içinde çocukların dayanıklılık geliştirmelerine katkı sunan koruyucu faktörler de yer aldığı takdirde; çocuklar istisnai dayanıklı olarak değerlendirilebilmektedir. Okulda aldıkları eğitim ve kurdukları sosyal ilişkiler neticesinde dayanıklılık geliştirebilen çocukların; eğitim sistemi içinde edindikleri bilgi ve becerilerini sosyal hayatlarında aktif olarak kullanabildikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla, eğitim sistemine dâhil olmanın, Suriyeli çocukların karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerine yardımcı bir katalizör görevi üstelendiği söylenebilir.

Araştırmanın sonunda, “sosyo-kültürel ve psikolojik sorunlar”, “ekonomik sorunlar”, “toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan sorunlar”, “ebeveynlerden kaynaklana sorunlar”, “eğitimin yapısı ve içeriğinden kaynaklanan sorunlar”, “okul idaresi ve yönetiminden kaynaklanan sorunlar”, “eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar”, “akran gruplarıyla yaşanan sorunlar” sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerinin önünde engel teşkil eden temel sorun alanları olarak tespit edilmiştir. Çocukların dâhil oldukları eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerini teşvik eden faktörler “sosyo-kültürel ve psikolojik motivasyonlar”, “toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan motivasyonlar”, “ebeveyn etkisiyle şekillenen motivasyonlar”, “eğitimin yapısı ve içeriğinden kaynaklanan motivasyonlar”, okul idaresi ve yönetiminden kaynaklanan motivasyonlar”, “eğitimcilerden kaynaklanan motivasyonlar” ve “akran gruplarıyla kurulan ilişkilerden kaynaklanan motivasyonlar” olarak ortaya konulmuştur.

Araştırmada çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde etnik ve dini kimliklerin rolü dikkate alınmamıştır. Ayrıca, çocukların içinde bulundukları hanehalkının gelir durumu çocukların beyanları ve anlatıları üzerinden nitel olarak sorgulanmıştır. Bu noktada çocukların çalışma durumlarının sorgulanması Ungar tarafından geliştirilen ölçeğin kapsamının dışında yer almakla beraber ailelerin genel ekonomik durumlarının tespiti açısından sorgulanmıştır. Hanehalkı ekonomik durumunun dışında, ebeveynlerin eğitim durumları, meslekleri ve istihdam durumlarının belirlenmesine yönelik sorular; çocukların eğitim sistemi içinde dayanklılık geliştirmeleri üzerindeki etki/etkilerinin (anlamlı bir ilişki varsa) ortaya konulması açısından orijinal ölçeğe sonradan eklenmiştir. Buna göre, ebeveynlerin aldıkları eğitimin çocukların dayanıklılık geliştirmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Lise, ön lisans ve lisans mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının sadece istisnai ve yüksek dayanıklılığa sahip olan ebeveynlerden oluşması dikkat çekicidir. Ölçek kapsamında yer almayan ancak araştırma çerçevesinde değerlendirilen bir başka konu ise çocukların eğitim sistemi içinde gerçirdikleri süredir. Çocukların eğitim sistemi içinde geçirdikleri sürenin (yıl bazında) dayanıklılık geliştirmeleri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Buna göre, çocukların 3. ve 5. yılın sonunda geliştirdikleri orta düzey dayanıklılık dikkat çekicidir. En yüksek istisnai ve yüksek dayanıklılık oranı 5. yılın sonunda tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak eğitimde geçen süre uzadıkça

çocukların dayanıklılık skorlarının belli bir ölçüde yükseldiğini söylemek mümkündür.

Gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları cinsiyet ayrımı dikkate alınarak da incelenmiş olup kız çocukların ve erkek çocukların bildirdiği yargılar ayrı ayrı tasnif edilip yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre dayanıklılık skorları incelendiğinde; sadece kız çocuklarının orta düzey dayanıklılığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Yüksek dayanıklılık skoruna sahip olan öğrencilerin %70,6'sı erkek öğrencilerden; %29,4'ü kız öğrencilerden; istisnai dayanıklılık skoruna sahip olan öğrencilerin %44,4'ü erkek öğrencilerden; %55,6'sı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yüksek dayanıklılık düzeyinde erkek çocukların kız çocuklara göre daha dayanıklı, istisnai ve orta dayanıklılıkta ise kız çocukların erkek çocuklara göre daha dayanıklı olduğu söylenebilir. Ancak, kız çocukları her düzeyden dayanıklılık skoruna sahip oldukları için erkek öğrencilere oranla eğitim sistemine daha hızlı adapte olarak; eğitimin kendilerine sunduğu olanaklardan erkeklere nazaran daha fazla yararlandığı yorumu yapılabilir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular neticesinde, kız çocukları okul ve ev sahibi ülkenin toplumsal yapısına daha hızlı uyum sağlarken; aynı zamanda hanehalkı içindeki diğer bireylerin de sosyal uyumlarına katkı sağlayarak erkeklere göre daha fazla sorumluluk üstlenen 'sosyal ajan'lar (*agent*) olarak tespit edilmiştir. Bu da, dayanıklılık geliştirme noktasında kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha avantajlı bir konumda yer almalarının en önemli nedenlerinden biri olarak değerlendirimiştir.

Araştırmada dayanıklılık tanımı ve dayanıklılığın oluşmasında etkili olan değişkenler çocukların bakış açısıyla Gömülü Teori Analizi kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre en genel anlamıyla, güvende hissetmek, özgüven sahibi olmak, herhangi bir baskı altında olmaksızın bağımsız hareket edebilmek, ekonomik özgürlüğe sahip olmak (ekonomik olarak kimseye bağımlı olmamak), öz motivasyon ve gelecek tasavvuruna sahip olmak, eğitim sisteminin içinde yer almak ve herhangi bir alanda başarılı olmak sığınmacı çocukların dayanıklılık geliştirmelerine etki eden temel faktörler olarak belirlenmiştir. Çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılık geliştirmelerine yardımcı olan temel faktörler ise "çocukların dersleri anlayacak kadar Türkçe'ye hâkim olmaları", "ebeveyn ve öğretmen ilgisi", "derslerde başarılı olmak",

“başarılı olduklarında takdir edilmek” ve “alınan eğitimin geleceğe yönelik planlar yapma üzerine olumlu etkisi” olarak tespit edilmiştir.

Araştırmacı gerçekleştirdiği literatür taramaları ve saha tecrübesinden sonra dayanıklılık literatürüne yeni kavramların kazandırılmasına katkı sağlamıştır. Literatürde, sığınmacı/mülteci çocukların dayanıklılıklarını konu alan araştırmalar henüz yeterli düzeyde olmadığı için bu niş alana yönelik sahada tecrübe edilen olayları açıklayabilmek adına yeni kavramlar oluşturulmuştur (*müzakere süreci, güvenlik açığı tehdidi ve sosyal maliyet*). Literatüre kazandırılan bu yeni kavramların; ileride sığınmacı/mülteciler ve dayanıklılık üzerine gerçekleştirilecek olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sığınmacı çocukların eğitim sistemi içinde dayanıklılık imkânlarının mikro sosyolojik bir çalışma kapsamında analiz edildiği bu araştırma kapsamında, Kocaeli ilinin Darıca ilçesinde yaşayan ve eğitim istemine dâhil olan Suriyeli sığınmacı çocuklar özelinde çocukların eğitim sistemi içindeki dayanıklılıkları irdelenmiştir. Türkiye’de Suriyeliler özelinde yapılan çalışmalara, dayanıklılık üzerine gerçekleştirilecek olan yeni araştırmaların eklenmesinin; sığınmacı nüfusa yönelik oluşturulacak olan sosyal politika tedbirlerinin detaylandırılmasında ve uygulanmasında yeni bir perspektif sunması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

Ahearn, F. L., & Athey, J. L. (1991). *Refugee Children: Theory, Research, and Services.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ahmadzadeh, H., Çorabatır, M., Husseini, J. A., Hashem, L., & Wahby, S. (2014). *Ensuring Quality Education for Young Refugees from Syria.* Oxford: University of Oxford.

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation.* Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum.

Alkiviadou, M. (2018). *A Qualitative Analysis of Resilience-Related Strenghts and Struggles of Unaccompanied Refugee Minors in Norway.* Norway: University of Stavanger.

Alsleben, B. (2006, 10 08). Preliterate English Learners: Refugee Camp to the U.S. Classroom. California, USA.

Anderson, A. (2004). Resilience. R. Hamilton, & D. Moore (Dü) içinde, *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice* (s. 53-63). New York: Routledge Falmer.

Anderson, A. (2004). Resilience. R. Hamilton, & D. Moore (Dü) içinde, *Educational Interventions for Refugee Children* (s. 1-11). London: Routledge Falmer.

Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S., & Frater-Mathieson, K. (2004). Education of Refugee Children: Theoretical Perspectives and Best Practice. R. Hamilton, & D. Moore (Dü) içinde, *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice* (s. 1-11). London: Routledge Falmer.

Anderson, P. (2005). Designing Ethical Research with Children . A. Farrell içinde, *Ethical Reserach with Children* (s. 27-37). New York: Open University Press.

Ann S. Masten, N. G. (1985). Risk, Vulnerability, and Protective Factors in Developmental Psychopathology. B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Dü) içinde, *Advances in Clinical Child Psychology* (s. 1-52). New York: Plenum Press.

Anthony, E. J. (1974). Introduction: The Syndrome of the Psychologically Vulnerable Child. E. J. Anthony, & C. Koupernik (Dü) içinde, *The Child in his Family: Children at Psychiatric Risk* (s. 3-10). Oxford, England: John Wiley & Sons.

Anthony, E. J. (1987). Children at High Risk for Psychosis Growing Up Successfully. E. J. Anthony, & B. J. Cohler (Dü) içinde, *The Invulnerable Child* (s. 147-184). New York: NY: Guilford.

Anthony, J. (1987). Risk, Vulnerability and Resilience. J. Anthony, & B. Cohler (Dü) içinde, *The Invulnerable Child* (s. 3-48). New York: Guilford Press.

Barber, J. G. (2006). A synthesis of research findings and practice and policy suggestions for promoting resilient development among young people in crisis. R. J. Flynn, P. M. Dudding, & J. G. Barber (Dü) içinde, *Promoting Resilience in Child Welfare* (s. 418-429). Ottawa; ON: University of Ottawa Press.

Barton, W. H. (2005). Methodological Challenge in the Study of Resilience. M. Ungar (Dü.) içinde, *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts* (s. 135-147). Thousand Oaks: CA: Sage.

Baumrind, D. (1989). Rearing Competent Children. *Child Development Today and Tomorrow* (s. 349-378). içinde San Francisco: US: Jossey-Bass.

Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community* . Washington : Northwest Regional Educational Laboratory.

Benson, P. L. (1997). *All Kids are Our Kids.* Minneapolis: Search Institute.

Berk, L. E. (2006). *Development Through the Lifespan, Books a la Carte Edition.* Needham Heights: Allyn and Bacon.

Bernard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children* . Washington DC. : ERIC Digest.

Berry, J. W. (1980). Acculturation as Varieties of Adaptation. A. M. Padilla (Dü.) içinde, *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings* (s. 9-25). Boulder: CO: Westview Press.

Birman, D., & Poff, M. (2011). *Intergenerational Differences in Acculturation.* Chicago: University of Illinois.

Birman, D., & Trickett, E. J. (2000). Interventions with Diverse Children and Adolescents: Contextualizing a Wellness Orientation. D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler, & R. P. Weissberg (Dü) içinde, *The Promotion of Wellness in Children and Adolescents* (s. 371-394). Washington, DC.: DC: CWLA Press.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation-Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.

Boyden, J., & Mann, G. (2005). Children's Risk, Resilience and Coping in Extreme Situations. M. Ungar (Dü.) içinde, *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts* (s. 3-26). Thousand Oaks: Sage Publications.

Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-Cultural Research Methods.* New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge: MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (s. 187-249). içinde London: Jessica Kingsley Publishers.

Brooks-Gunn, J. (1995). Children in Families and Communities: Risk and Intervention in the Bronfenbrenner Tradition. P. Moen, G. H. Elder, & J. &. Lüscher (Dü) içinde, *Examining Lives in Context* (s. 467-451). Washington DC: American Psychological Association.

Cahill, H., Beadle, S., Farrelly, A., Forster, R., & Smith, K. (ty). *Building Resilience in Children and Young People.* Melbourne: The University of Melbourne.

Carlier, W. (2018). *The Widening Educational Gap for Syrian Refugee Children.* Amsterdam: Kids Rights Foundation.

Carter, E. A., & McGoldrick, M. (1989). *The Changing Family Life Cycle: Framework for Family Therapy.* Boston: MA: Allyn & Bacon.

Christensen, P., & James, A. (2000). Researching Children and Childhood Cultures of Communication. P. Christensen, & A. James (Dü) içinde, *Research with Children: Perspectives and Practices* (s. 1-10). Abingdon, Oxon : Routledge.

Cicchetti, D. (2003). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* . Cambridge University Press.

Cicchetti, D., & Schneider-Rosen, K. (1986). An Organizational Approach to Childhood Depression. *Depression in Young People: Developmental and Clinical Perspectives* (s. 71-134). içinde New York: Guilford Press.

Coleman, J., & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities.* New York: Basic Books.

Corsaro, W. A. (2011). The Structure of Childhood and Children's Interpretive Reproductions. *The Sociology of Childhood* (s. 29-43). içinde London: Sage Publication.

Cowen, E. L., Work, W. C., & Wyman, P. A. (1997). The Rochester Child Resilience Project (RCRP): Facts found, lessons learned, future directions divined. *Developmental Psychopathology: Perspectives on Adjustment, Risk, and Disorder* (s. 527-547). içinde New York: Cambridge University Press.

Crenshaw, K. W. (2005). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Violence Against Women: Classic Papers* (s. 282-313). içinde Auckland: New Zealand: Pearson Education.

Cutuli, J. J., Herbers, J. E., Masten, A. S., Reed, & J., M.-G. (2009). Resilience in Development. C. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Dü) içinde, *The Oxford Handbook of Positive Psychology, 3rd Edition* (s. 117-131). New York: Oxford University Press.

Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2006). *Resilient Classroom: Creating Health Environments for Learning.* New York: Guilford Press.

Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age.* Malden: Blackwell Publishing.

Elliott, D. S., Menard, S., Rankin, B., Elliott, A., Huizinga, D., & Wilson, W. J. (2006). *Good Kids from Bad Neighborhoods.* New York: NY: Cambridge University Press.

Exenberger, S., & Juen, B. (2014). Social Indicators and the Concepts of Quality of Life, Subjective Well-Being and Resilience . *Well-Being, Resilience and Quality of Life from Chidlren's Perspectives: A Contextualized Approach* içinde New York: Springer.

Farrington, D. P. (1995). The Challenge of Teenage Antisocial Behavior. M. Rutter (Dü.) içinde, *Psychosocial Disturbances in Young People: Challenges for Prevention* (s. 83-130). New York: US: Cambridge University Press.

Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2003). *Resilience to Childhood Adversity: Results Of a 21 Year Study.* Cambridge: UK: Cambridge University Press.

Freedman, M. (1993). *The Kindness of Strangers: Adult Mentors, Urban Youth, and the New Voluntarism.* San Francisco: Jossey-Bass.

Furedi, F. (2009). Fear and Security: A Vulnerability-led Policy Response. D. Denney (Dü.) içinde, *Living in Dangerous Times: Fear, Insecurity, Risk and Social Policy* (s. 86-103). Malaysia: Blackwell Publishing Ltd.

Gallagher, M. (2009). Ethics. E. K. Tisdall, J. M. Davis, & M. Gallagher (Dü) içinde, *Researching with Children & Young People: Research, Design, Methods and Analysis* (s. 29-57). London: Sage Publishing.

Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The Human Ecology of Early Risk. *Handbook of Early Childhood Intervention* (s. 76-93). içinde New York: US: Cambridge University Press.

Garmezy, N. (1974). The Study of Competence in Children at Risk for Severe Psychopathology. J. Anthony, & C. Koupernik (Dü) içinde, *The Child in His Family: Children at Psychiatric Risk* (s. 77-97). New York: Wiley.

Garmezy, N. (1983). Stressors of Childhood. *Stress, Coping, and Development in Children* (s. 43-84). içinde New York: NY: McGraw-Hill.

Garmezy, N. (1985). Broadening Research on Developmental Risk. W. K. Frankenburg, R. N. Emde, & J. W. Sullivan (Dü) içinde, *Early Identification of Children at Risk: An International Perspective* (s. 289-303). New York: NY: Plenum.

Garmezy, N. (1990). A Closing Note: Reflections on the Future. J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nüchterlein, & S. Weintraub (Dü) içinde, *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (s. 527-534). New York: Cambridge University Press.

Garmezy, N. (1994). Reflections and Commentary on Risk, Resilience and Development. R. J. Haggery, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Dü) içinde, *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms, and Interventions* (s. 1-19). New York: Cambridge University Press, New York.

Garmezy, N. (1995). Development and Adaptation: The Contribution of the MacArthur Foundation and William Bevan. F. Kessel (Dü.) içinde, *Psychology, Science and Human Affairs: Essays in Honor of William Bevan* (s. 109-124). Boulder: CO: Westview Press.

Garmezy, N., & Rutter, M. (1985). Acute Reactions to Stress. M. Rutter, E. A. Taylor, & L. A. Hersov (Dü) içinde, *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches* (s. 152-176). Oxford: Blackwell.

Gianesini, G. (2015). *Resilience as a Relational Construct: Theoretical and Empirical Evidences.* Germany : Edizioni Accademiche Italiane.

Gilgun, J. F. (1999). Mapping Resilience as Process Among Adults with Childhood Adversities. H. I. McCubbin, E. A. Thompson, A. I. Thompson, & J. .. Futrell (Dü) içinde, *The Dynamics of Resilient Families* (s. 41-70). Thousand Oaks: CA: Sage.

Gillham, J. E., & Reivich, K. (2009). The Penn Resiliency Project. S. J. Lopez (Dü.) içinde, *Encyclopedia of Positive Psychology* (s. 676-678). Wiley-Blackwell.

Gitterman, A. (1991). Social Work Practice with Vulnerable Populations . *Handbook of Social Work Practice with Vulnerable Populations* (s. 1-32). içinde New York : Columbia University Press.

Glantz, M. D., & Sloboda, Z. (1999). Analysis and Reconceptualization of Resilience. *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (s. 109-124). içinde New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Glantz, M., & Sloboda, Z. (2002). Analysis and Reconceptualization of Resilience. M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Dü) içinde, *Resilience and Development* (s. 109-126). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis.* Mill Valley: CA: The Sociology Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* New Brunswick: AldineTransaction.

Gorman-Smith, D., & Tolan, P. H. (2003). Positive Adaptation among Youth Exposed. S. S. Luthar (Dü.) içinde, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Adversities* (s. 392-413). New York: Cambridge University Press.

Gray, J. P. (2004). The Relations of Teacher Education Students' Resiliency, Work Motivation and School-Level Resilience. H. C. Waxman, Y. N. Padron, & J. P. Gray (Dü) içinde, *Education Resiliency: Student, Teacher and School*

Perspectives (s. 157-175). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing (IAP).

Greene, R. R. (2001). *Resiliency: An Integrated Approach to Practice, Policy, and Research.* Washington DC: National Association of Social Workers Press.

Greene, R. R. (2008). Risk and Resilience Theory: A Social Work Perspective. R. R. Greene içinde, *Human Behaviour Theory and Social Work Practice* (s. 315-343). London: Aldine.

Griebel, W., & Niesel, R. (2013). The Development of Parents in Their First Child's Transtion to Primary School. *International Perspectives on Transition to School* (s. 101-111). içinde New York : Routledge.

Grossman, M., Ungar, M., Brisson, J., Gerrand, V., Hadfield, K., & Jefferies, P. (2017). *Understanding Youth Resilience to Violent Extremism: A Standardised Research Measure.* Alfred Deakin Institute for Citizenship and Globalisation; Deakin University; The Resilience Research Centre; Dalhousie University.

Haan, N. (1989). Coping with Moral Conflict as Resiliency. T. Dugan, & R. Coles (Dü) içinde, *The Child in Our Times* (s. 23-42).

Hagan, J., McCarthy, B., Parker, P., & Climenhage, J.-A. (1997). *Mean Streets: Youth Crime and Homelessness.* New York: US: Cambridge University Press.

Hamilton, R., & Moore, D. (2004). Education of Refugee Children: Documenting and Implementing Change . *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice* (s. 106-116). içinde New York : Routledge Falmer.

Hammen, C. (2003). Risk and Protective Factors for Children of Depressed Parents. S. S. Luthar (Dü.) içinde, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 50-75). New York: NY: Cambridge University Press.

Harrell-Bond, B. (1986). *Imposing Aid: Emergency Assistance to refugees.* New York: Oxford University Press.

Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (1992). *Communities that Care: Action for Drug Abuse Prevention.* San Francisco, CA: US: Jossey-Bass.

Heath, P. (2009). *Parent-Child Relations: Context, Research, and Application (2nd ed.).* Upper Saddle River: NJ: Pearson.

Heckhausen, J. (2002). Developmental Regulation of Life-Course Transitions: A Control Theory Approach. L. Pulkkinen, & A. Caspi (Dü) içinde, *Paths to Successful Development: Personality in the Life Course* (s. 257-280). New York: Cambridge University Press.

Henderson, J. (2017). *Teacher Training to Support Refugee Students in Maricopa County AZ Schools* . Arizona: Arizona State University.

Hendrick, H. (2000). The Child as a Social Actor in His Sources: Problems of Identification and Interpretation. P. Christensen, & A. James (Dü) içinde, *Research with Children: Perspectives and Practices* (s. 40-63). Abingdon, Oxon: Routledge.

Hill, M. (2005). Ethical Considerations in Researching Children's Experiences. S. Greene, & D. Hogan (Dü) içinde, *Researching Children's Experiences: Methods and Approaches.* London: Sage Publishing.

Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (2004). Using SPSS to Analyse Questionnaires. *SPSS Explained* (s. 355-356). içinde New York: Routledge.

Hinton, R. (2000). Seen but not Heard: Refugee Children and Models for Intervention. C. Panter-Brick, & M. T. Smith (Dü) içinde, *Abondoned Children* (s. 199-212). New York: Cambridge University Press.

Huizinga, D., Loeber, R., Thornberry, T. P., & Cothern, L. (1995). The Prevention of Serious Delinquency and Violence: Implications from the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. J. C. Howell, B. Krisberg, J. D. Hawkins, & J. J. Wilson (Dü) içinde, *A Sourcebook: Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders* (s. 213-237). Thousand Oaks: CA: Sage Publications, Inc.

Ibrahim, I., & Ismail, M. F. (2018). *War- Related Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) among Refugee Minors.* California: California Southern University.

Igoa, C. (2009). *The Inner World of tje Immigrant Children* . New York: Routledge.

Ingleby, D., Kramer, S., & Merry, M. S. (2013). Educational Challenges by Refugee and Asylum-Seeking Children and Other Newcomers: The Dutch Response. *Migrants and Refugees: Equitable Education for Displaced Populations* (s. 29-50). içinde Information Age Publishing.

Jaelyn R. Farris, L. E., & Weed, K. (2007). Resilience and Vulnerability in the Context of Multiple Risks. J. G. Borkowski, J. R. Farris, T. L. Whitman, S. S. Carothers, K. Weed, & D. A. Keogh (Dü) içinde, *Risk and Resilience: Adolescent Mothers and Their Children Grow Up.* New York: Taylor & Francis.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood.* Cambridge : Policy Press.

James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice* . London: Palgrave.

Jensen, L. A., & Laplante, J. (2015). Civic Involvement. C. Suárez-Orozco, M. M. Abo-Zena, & A. K. Marks (Dü) içinde, *Transitions: The Development of Children of Immigrants* (s. 276-296). New York: NYU Press.

Joseph, J. M. (1994). *The Resilient Child: Preparing Today's youth for Tomorrow's World.* New York: US: Insight Books/Plenum Press.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, Self, and Human Development across Cultures: Theory and Applications (2nd ed.).* Mahwah: NJ: Erlbaum.

Kaplan, H. B. (1999). Toward an Understanding of Resilience . *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (s. 17-84). içinde New York: Kluwer/Plenum.

Kellett, M. (2011). *Engaging with Children and Young People: Background Briefing Series.* Lismore, NSW, Australia: Southern Cross University.

Kirby, P. (1999). *Involving Young Researchers: How to Involve Young People in Designing and Conducting Research.* New York: Joseph Rowntree Foundation.

Klebanov, P., & Brooks-Gunn, J. (2006). Cumulative, Human Capital, and Psychological Risk in the Context of Early Intervention. B. M. Lester, A. Masten, & B. McEwen (Dü) içinde, *Resilience in Children* (s. 63-82). Boston: MA: Blackwell.

Ledesma, J. (2014). Conceptual Frameworks and Research Models on Resilience in Leadership. Sage Open, 1-8.

Leitner Center. (2018). *Gendered-Approach Inputs to UNHCR for the Global Compact on Refugees (2018): Lessons from Abuses faced by Syrian Female Refuges in Lebanon, Turkey, and Jordan.* New York: Fordham Law School.

Lerner, M. (2004). *Liberty: Thriving Civic Engagement among America's Youth.* Thousand Oaks, Calif, USA: Sage.

Lerner, R. M. (2006). Resilience as an Attribute of the Developmental System Comments on the Papers of Professors Masten & Wachs. *Resilience in Children* (s. 40-51). içinde Boston: MA: Blackwell.

Lerner, R. M., & Benson, P. (2003). *Developmental Assets and Asset-Building Communities.* New York: New York: Kluwer Academic Plenum.

Levine, R. J. (1989). Children as Research Subjects. L. M. Kopelman, & J. C. Moskop (Dü) içinde, *Children and Health Care: Moral and Social Issues* (s. 73-87). Netherlands: Kluwer Academic Publishing.

Lewis, V. (2004). Doing Research with Children and Young People: An Introduction. S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Dü) içinde, *Doing Reserach with Children and Young People.* London: Sage: Open University.

Liebel, M. (2004). *A Will of Their Own: Cross-Cultural Perspectives on.* London : UK: Zed Books.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills : CA: Sage.

Linkov, I., & Trump, B. D. (2019). *The Science and Practice of Resilience: Risk, Systems and Decisions* . Switzerland : Springer.

Lucy, D., Poorkavoos, M., & Thompson, A. (2014). *Building Resilience: Five Key Capabilities* . İngiltere: Roffey Park Institute.

Luthar, S. S. (1996). Resilience: A Construct of Value? *104. Annual Convention of the American Psychological Assiociation.* Toronto.

Luthar, S. S. (1998). Resilience Among at Risk Youth: Ephemeral, Elusive, or Robust? *106th Annual Convention of the American Pyschological Assocation.* San Francisco.

Luthar, S. S. (1999). *Poverty and Children's Adjustment.* Newbury Park: CA: Sage.

Luthar, S. S. (2003). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities.* New York: US: Cambridge University Press.

Luthar, S. S., & Bidwell, L. (2003). Research on Resilience: Response to Commentaries. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversaries* (s. 510-549). içinde New York: Cambridge University Press.

Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on Resilience: An Integrative Review. S. S. Luthar (Dü.) içinde, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 510-549). New York : Cambridge University Press.

Maatta, K., & Uusiautti, S. (2013). *Early Child Care and Education in Finland* . New York: Routledge.

Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant.* New York: Basic Books.

Mailick, M., Greenberg, J. S., Smith, L. E., Sterling, A., Brady, N., Warren, S. F., & Hong, J. (2014). Fragile X-Associated Disorders: How the Family Environment and Genotype Interact. J. A. Burack, & L. A. Schmidth (Dü) içinde, *Cultural and Contextual Perspectives on Developmental Risk and Well-Being* (s. 221-252). New York: Cambridge University Press.

Margetts, K. (2002). Planning Transition Programs. *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education* (s. 156-179). içinde London: Routledge.

MariCauce, A., Stewart, A., Rodriguez, M. D., Cochran, B., & Ginzler, J. (2003). Overcoming the Odds? Adolescent Development in the Context of Urban Poverty. S. S. Luthar (Dü.) içinde, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 343-363). New York: Cambridge University Press.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research 5th Edition.* The USA: Sage Publishing.

Mason, J. (2005). Child Protection Policy and the Construction of Childhood. J. Mason, & T. Fattore (Dü) içinde, *Children Taken Seriously: In Theory, Policy and Practice* (s. 91-97). London: Jessica Kingsley Publishers.

Masson, J. (2004). The Legal Context. S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Dü) içinde, *Doing Research with Children and Young People* (s. 43-58). London: Sage Publications.

Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity. E. W. Gordon, & M. C. Wang (Dü) içinde, *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (s. 3-25). Hillsdale, NJ: US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Masten, A. S. (2012). *Realizing the Potential of Immigrant Youth.* New York: NY: Cambridge University Press.

Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Development* . New York: Guilford Press.

Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, Vulnerability, and Protective Factors in Developmental Psychopathology. B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Dü) içinde, *Advances in Clinical Child Psychology* (s. 1-52). New York: Plenum Press.

Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. S. S. Luthar (Dü.) içinde, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 1-28). New York: NY: Cambridge University Press.

Masten, A. S., Burt, K. B., & Coatsworth, J. D. (2006). Competence and Psychopathology in Development: Risk, Disorder and Psychopathology. D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Dü) içinde, *Developmental Psychopathology* (s. 696-738). New York: Wiley.

Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M.-G. J. (2011). Resilience in Development. S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Dü) içinde, *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (s. 117-131). Oxford University Press.

Masten, A. S., Cutuli, J., Herbers, J. E., & Reed, M.-G. J. (2007). Resilience in Development. S. J. Lopez, & C. R. Synder (Dü) içinde, *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (s. 117-131). Oxford, England: Oxford University Press.

McBride, M., Lowden, K., Chapman, C., & Watson, N. (2018). *Educational Needs and Experiences of Refugee Children in Scotland.* Glasgow: What Works Scotland.

McCubbin, H. I., Thampson, E. A., Thampson, A. I., & Fromer, J. E. (1998). *Resiliency in African-American Families.* Thousand Oaks, CA: Sage.

McEwen, E. P. (2007). Risk and Resilience in Refugee Children. Saskatoon: University of Saskatchewan.

Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early Childhood Intervention: A Continuing Evolution. J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Dü) içinde, *Handbook of Early Chilhood Intervention* (s. 3-31). Cambridge University Press.

Meisels, S. J., Atkins-Burnett, S., & Nicholson, J. (1996). *Assessment of Social Competence, Adaptive Behaviors and Approaches to Learning with Young Children.* Michigan : The University of Michigan .

Mendenhall, M., Russell, S. G., & Buckner, E. (2017). *Urban Refugee Education: Strengthening Policies and Practices for Access, Quality, and Inclusion.* Columbia: Columbia University.

Morrow, V. (2011). *Understanding Chidlren and Childhood: Children and Young People Background Briefing Series, No:1.* Lismore, NSW, Australia : Southern Cross University.

Murphy, L. B., & Moriarty, A. E. (1976). *Vulnerability, Coping and Growth: From Infancy to Adolesence.* New Haven : Yale University Press.

National Research Council. (1996). *Youth Development and Neighborhood Influences: Challenges and Opportunities.* Washington: Washington, DC: The National Academies Press.

Newman, E. (2003). Refugees, International Security and Human Vulnerability: Introduction and Survey. E. Newman, & J. v. Selm (Dü) içinde, *Refugees and Forced Displacement: International Security, Human Vulnerability and the State* (s. 3-31). Hong Kong: United Nations University Press.

Newman, T. (2002). *Promoting Resilience: A Review of Effective Strategies for Child Care Services.* Exete, Devon: University of Exeter.

Newman, T., & Blackburn, S. (2002). *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors.* Edinburgh: Scottish Executive Education Department.

Oakland, T., & Harrison, P. L. (2008). Adaptive Behaviors and Skills: An Introduction. *Adaptive Behaviour Assessment System - II: Clinical Use and Interpretation* (s. 3-20). içinde Academic Press.

Owens, E. B., & Shaw, D. S. (2003). Poverty and Early Childhood Adjustment. S. S. Luthar (Dü.) içinde, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adverisities.* New York : Cambridge University Press.

P.Seligman, M. E., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The Optimistic Child* . Boston : Houghton, Mifflin and Company.

Pajares, F. (2005). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence. *Self-Efficacy Belief of Adolescents* (s. 339-367). içinde Information Age Publishing.

Parton, N. (2008). The 'Change for Children' Programme in England: Towards the 'Preventive- Surveillance State. *Child Protection and Practice Perspectives.* içinde Dublin: A. and A. Farmer Ltd.

Pettit, K. M. (2016). *Resilience to Poverty in Children's Socio-Emotional and Academic Development* . Texas: The University of Texas.

Porterfield, K., Akinsulure-Smith, A. M., Benson, M. A., Betancourt, T., & Ellis, B. H. (2010). *Resilience & Recovery After War: RefugeeChildren and Families in the United States.* New York: City University of New York.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation.* Berkeley: CA: University of California Press.

Raghallaigh, M. N. (2018). The Integration of Asylum-Seeking and Refugee Children: Resilience in the Face of Adeversity. J. Bhabba, J. Kanics, & D. S. Hernandez (Dü) içinde, *Research Handbook on Child Migration* (s. 351-369). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Raithelhuber, E. (2016). Extending Agency: The Merit of Relational Approaches for Childhood Studies. F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, & B. Hungerland (Dü) içinde, *Reconceptualizing Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (s. 89-101). London: Routledge.

Rangahau, W. M. (2000). *Literature Review: Interventions for Refugee Children in New Zealand Schools: Models, Methods and Best Practice.* Wellington: Ministry of Education, New Zealand.

Reginald, C. (1983). *Family Life and School Achievement; Why Poor Black Children Succeed.* Chicago: Chicago University Press.

Reivich, K., Gillham, J. E., Chaplin, T. M., & Seligman, M. E. (2013). From Helplessness to Optimism: The Role of Resilience in Treating and Preventing Depression in Youth. S. Goldstein, & R. B. Brooks (Dü) içinde, *Handbook of Resilience in Children* (s. 201-214). New York: Springer Science.

Reynolds, A. J., & Ou, S.-R. (2003). Promoting Resilience through Early Childhood. S. S. Luthar (Dü.) içinde, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Adversities* (s. 436-458). New York: Cambridge University Press.

Rigsby, L. C. (1994). The Americanization of Resilience: Deconstructing Research Practice. *Educational Resilience in Inner-City America* (s. 85-92). içinde Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rolf, J. E., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K. H., & Weintraub, S. (1990). *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology.* New York: US: Cambridge University Press.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Dü) içinde, *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (s. 571-645). Hoboken, NJ: US: John Wiley & Sons Inc.

Rutter, M. (1979). Protective Factors in Children's Responses to Stress and Disadvantage. *Primary Prevention of Pychopathology: Social Competence in Children* (s. 49-74). içinde Hanover: University Press of New England.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (s. 181–214). içinde Cambridge: MA: Cambridge University.

Rutter, M. (1990). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Dü) içinde, *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (s. 181-214). New York: Cambridge University Press.

Rutter, M. (2006). Implication of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Resilience in Children* (s. 1-12). içinde Boston: MA: Blackwell.

Rutter, M. (2012). The Social Ecology of Resilience: A handbook of Theory and Practice. *Resilience: Causal Pathways and Social Ecology* (s. 33-42). içinde New York: Springer.

Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial Behaviour by Young People* . Cambridge: England: Cambridge University Press.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children.* Cambridge: MA: Harvard University Press.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2003). Flourishing under Fire: Resilience as a Prototype of Challenged Thriving. C. L. Keyes, & J. Haidt (Dü) içinde, *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived* (s. 15-36). Washington, DC.: American Psychological Association.

Sameroff, A. J., & Chandler, M. (1975). *Review of Child Development Reserach.* Chicago: University of Chicago Press.

Sameroff, A. J., & Rosenblum, K. J. (2006). Psychosocial Constraints on the Development of Resilience. B. M. Lester, A. Masten, & B. McEwen (Dü) içinde, *Resilience in Children* (s. 116-124). Boston: MA: Blackwell.

Saraswathi, T. S. (1999). *Culture, Socialization and Human Development: Theory, Reserach and Applications in India.* Thousand Oaks: CA: Sage.

Sarja, A., Poikonen, P.-L., & Nilsson, M. (2012). Interprofessional Colloboration in Supporting Transition to School. *Transitions and Transformations in Learning and Education* (s. 87-101). içinde New York : Springer.

Savazzi, H. (2018). *Strategies for Responding to Trauma in Refugee Children.* Toronto: CMAS.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2001). Adapting to Cancer: The Importance of Hope and Purpose. *Psychosocial Interventions for Cancer* (s. 15-36). içinde Washington, DC: US: American Psychological Association.

Schoon, I. (2006). *Risk and Resilience: Adaptations in Changing Times.* Cambridge: England: Cambridge University Press.

Semrud-Clikeman, M. (2007). Development of Social Competence in Children. *Social Competence in Children* (s. 11-38). içinde New York: NY: Springer.

Shean, M. (2015). *Current Theories Relating to Resilience and Young People.* Melbourne: Victorian Health Promotion Foundation.

Snow, C. E. (1993). Families as Social Contexts for Literacy Development. *The Development of Literacy Through Social Interaction* (s. 11-24). içinde San Francisco: CA: Jossey-Bass.

Solomon, Z., & Laufer, A. (2005). Israeli Youth Cope with Terror: Vulnerability and Resilience. *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts* (s. 229–246). içinde Thousand Oaks: CA: Sage.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques.* London: Sage.

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2002). *Children of Immigration.* Cambridge : MA: Harvard University Press.

Sun, J., & Stewart, D. E. (2007). *Age and Gender Effects on Resilience in Children and Adolescents.* Queensland: Griffith University.

Tarter, R. E., & Vanyukov, M. (1999). Re-visiting the validity of the construct of resilience. M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Dü) içinde, *Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences. Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (s. 85-100). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Taylor, C. S., Lerner, R. M., Eye, A. V., Balsano, A. B., Dowling, E. M., Anderson, P. M., . . . Bjelobrk, D. (2002). Stability of attributes of positive functioning and of developmental assets among African American adolescent male gang and community-based organization members. M. Lerner, C. S. Taylor, & A. V. Eye (Dü) içinde, *New Directions for Youth Development* (s. 35-56). New York: Jossey-Bass.

Tough, P. (2012). *How Children Succeed? Grit, Curisoty and the Hidden Power of Character.* New York: HMH Books.

Tough, P. (2016). *Helping Children Suceed* . New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Ungar, M. (2004). *Nurturing Hidden Resilience in Troubled Youth.* Toronto: Canada: University of Toronto Press.

Ungar, M. (2005). Introduction: Resilience Across Cultures and Contexts. *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts* (s. xv–xxxix). içinde Thousand Oaks : CA: Sage.

Ungar, M. (2008). Putting Resilience Theory Into Action: Five Principles for Intervention. L. Liebenberg, & M. Ungar (Dü) içinde, *Resilience in Action* (s. 17-38). Toronto: University of Toronto Press.

Ungar, M. (2012). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice* . New York : Springer.

Ungar, M., Boyden, J., & Mann, G. (2005). Children's Risk, Resilience, and Coping Extreme Situations. *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts* (s. 3-26). içinde Thousand Oaks: CA Sage.

UNHCR. (1997). *The State of the World's Refugees: In Search of Solutions* . New York: Oxford University Press.

Voss, J. M., & Lenihan, S. T. (2015). *Fostering Resilience for Children Living in Poverty: Effective Practices & Resources for EHDI Professionals.* Utah: National Center for Hearing Assessment and Management Utah State University.

Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mind in Socicety: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Wang, M. C., & Gordon, E. W. (1994). *Educational Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects.* Hillsdale, N.J: Erlbaum Associates.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational Resilience in Inner Cities. M. C. Wang, & E. W. Gordon (Dü) içinde, *Educational Resilience in Inner City America: Challenges and Prospect* (s. 45-73). New Jersey: Routledge.

Waniek-Klimczak, E. (ty). *Acculturation Strategy and Language Experience In Expert ESL Speakers: An Exploratory Study.* Kalisz: Adam Mickiewicz University.

Watt, N. F., Moorehead-Slaughter, O., Japzon, D. M., & Keller, G. G. (1990). Children's Adjustment to Parental Divorce: Self-Image, Social Relations, and School Performance. *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (s. 281-303). içinde New York: Cambridge University Press.

Werner, E. (1990). Protective Factors and Individual Resilience. S. Melsels, & J. Shonkoff (Dü) içinde, *Handbook Of Early Childhood Intervention.* New York: Cambridge University. (kitap içind eyayın)

Werner, E. E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience. J. P. Shonkoff, & S. Meisels (Dü) içinde, *Handbook of Early Childhood Intervention* (s. 115-135). New York: Cambridge University Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1977). *Kauai's Children Come of Age.* Honolulu: University of Hawaii Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1981). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth* . New York: Cambridge University Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth* . New York : McGraw-Hill.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery*. New York: US: Cornell University Press.

Werner, E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming at Odds.* New York : Cornell University Press.

Werner, H., & Kaplan, B. (1964). *Symbol Formation : An Organismic-Developmental Approach to Language and the Expression of Thought* . New York : Wiley.

Williams, T., & Hornblum, W. (1985). *Growing Up Poor*. Lexington: MA: D.C. Heath.

Windle, M. (1999). Critical Conceptual and Measurement Issues in the Study of Resilience. M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Dü) içinde, *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (s. 161-176). New York : Kluwer Academic.

Woodhead, M., & Faulkner, D. (2008). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. *Research with Children: Perspectives and Practices* (s. 1-31). içinde London: Falmer Press.

Wong, K.-Y., & Lee, T.-Y. (2005). Professional Discourse among Social Workers Working with at-risk Adolescents in Hong Kong: Risk or Resilience? M. Ungar (Dü.) içinde, *Pathways to Resilience: A Handbook of Theory Methods, and Intervention* (s. 313–327). California: Sage Thousand Oaks.

Wyman, P. (2003). Emerging Perspectives on Context Specificity: Evidence from a Decade of Research with Urban Children. S. S. Luthar (Dü.) içinde, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 293-317). New York: Cambridge University Press.

Wyman, P. A., Irwin Sandler, S. W., & Nelson, K. (2000). Resilience as Cumulative Competence Promotion and Stress Protection: Theory and Intervention. D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler, & R. P. Weissberg (Dü) içinde, *The Promotion of Wellness in Children and Adolescents* (s. 133-184). Washington DC: Child Welfare League of America.

Wyness, M. (2019). *Childhood and Society.* London: Palgrave Red Globe Press.

Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, A. (2003). Rethinking Resilience: A Developmental Process Perspective . *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 243-263). içinde Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.

Yee-Melichar, D., Takagi, E., & Lui, K. (2018). Cultural and Ethnic Perspective on Enhancing Resilience in Aging. B. Resnick, L. P. Gwyther, & K. A. Roberto (Dü) içinde, *Resilience in Aging: Concepts, Research and Outcomes - Second Edition* (s. 151-171). Cham, Switzerland: Springer.

Zimmerman, M. A., Steinman, K. J., & Rowe, K. J. (1998). Violance Among Urban African American Adolescents: The Protective Effects. *Addressing Community Problems: Psychological Research and Interventions* (s. 78-103). içinde Thousand Oaks, CA: Sage.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

IFRC. (2012). *Characteristics of a Safe and Resilient Community: Community Based Disaster Risk Reduction Study.* Geneva: International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies.

Abrams, D. M. (2014). *Refugee Training and Orientation: A Guide for Service Providers.* USA: CAL - Center for Applied Linguistics.

Abualkibash, S. K., & Rodriguez, M. J. (2015). Psychological Resilience among Palestinian School Students: An Exploratory Study in the West Bank. *International Humanities Studies, 2*, 1-20.

Abu-Amsha, O., & Armstrong, J. (2018). Pathways to Resilience in Risk-Laden Environments: A Case Study of Syrian Refugee Education in Lebanon. *Journal on Education in Emergencies, 4*(1), 45-73.

Ajduković, M., & Ajduković, D. (1993). Psychological Well-Being of Refugee Children. *Child Abuse & Neglect, 17*, 843-854.

Alayarian, A. (2009). Children, Torture and Psychological Consequences. *Torture, 19*, 145-156.

Alkhawaldeh, A. (2018). Syrian Refugees' Children Instructional Challenges and Solutions in Jordan: Teachers' and Parents' Perspectives. *Border Crossing, 8*(2), 311-331.

Allwood, M. A., Bell-Dolan, D., & Husain, S. A. (2002). Children's Trauma and Adjustment Reactions to Violent and Nonviolent War Experiences. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*, 450-457.

Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach. *Professional Psychology Research and Practice, 36*(3), 238-245.

Amone-P'Olak, K. (2009). Torture Against Children in Rebel Captivity in Northern Uganda: Physical and Psychological Effects and Implications for Clinical Practice. *Torture, 19*, 102-117.

Amsha, O. A. (2014). *The Resilience of Syrian Refugee Children in Lebanon: What do they need to acquire quality education?* Jusoor Non-Formal Education Centre. Beirut, Lebanon.

Anthony, E. K. (2008). Cluster Profiles of Youths Living in Urban Poverty: Factors Affecting Risk and Resilience. *Social Work Research, 32*(1), 6-17.

APA. (2010). *Resilience and Recovery After War: Refugee Children and Families in the United States.* Washington.

Arab, R. E., & Sagbakken, M. (2019). Child Marriage of Female Syrian Refugees in Jordan and Lebanon: A Literature Review. *Global Health Action, 12*, 1-12.

Ardal, E., Holsen, I., Diseth, A., & Larsen, T. (2017). The Five Cs of Positive Youth Development in a School Context; Gender and Mediator Effects. *School Psychology International*, 1-19.

Baldwin, A. L., Baldwin, C. P., Kasser, T., Zax, M., Sameroff, A., & Seifer, R. (1993). Contextual Risk and Resiliency During Late Adolescence. *Development and Psychopathology, 5*(4), 741-761.

Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R. E. (1990). Stress-Resistant Families and Stress-Resistant Children. J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Dü) içinde, *Risk and Protective Factors in he Development of Psychopathology* (s. 257-280). New York: US: Cambridge University Press.

Balsano, A. B., Phelps, E., Theokas, C., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). Patterns of Early Adolescents' Participation in Youth Development Programs Having Positive Youth Development Goals. *Journal of Research on Adolescence, 19*(2), 249-259.

Barker, J., & Weller, S. (2003). "Is It Fun?" Developing Children Centred Research Methods. *International Journal of Sociology and Social Policy, 23*(1/2), 33-58.

Bartels, M., & Hudziak, J. J. (2007). Genetically Informative Designs in the Study of Resilience in Developmental Psychopathology. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America, 16*, 323-340.

Bartlett, L., Mendenhall, M., & Ghaff ar-Kucher, A. (2017). Culture in Acculturation: Refugee Youth's Schooling Experiences in International Schools in New York City. *International Journal of Intercultural Relations, 60*, 109-119.

Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Solomon, D. (2000). Effects of the Child Development Project on Students' Drug Use and Other Problem Behaviors. *The Journal of Primary Prevention, 21*(1), 75-99.

Beach, D. L. (1997). Family Caregiving: The Positive Impact on Adolescent Relationships. *The Gerontologist, 37*(2), 233-238.

Beeghly, M., & Cicchetti, D. (1994). Child maltreatment, attachment, and the self system: Emergence of an internal state lexicon in toddlers at high social risk. *Development and Psychopathology, 6*(1), 5-30.

Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C., & Blyth, D. A. (1998). Beyond the "Village" Rhetoric: Creating Healthy Communities for Children and Adolescents. *Applied Developmental Science, 2*(3), 138-159.

Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Western Center for Drug-Free Schools and Communities. Department of Education. Washington, DC.

Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and Adaptation. J. W. Berry, M. H. Segall, & Ç. Kağıtçıbaşı (Dü) içinde, *Handbook of Cross-Cultural Psychology - Volume 3* (s. 291-327). The USA: Allyn & Bacon.

Betancourt, D. T., Brennan, D. R., Rubin-Smith, M. J., Fitzmaurice, G. M., & Gilman, D. S. (2011). Sierra Leone's Former Child Soldiers: A Longitudinal Study of Risk, Protective Factors, and Mental Health. *ournal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49*(6), 606-615.

Betancourt, T. S., & Khan, K. T. (2008). The Mental Health of Children Affected by Armed Conflict: Protective Processes and Pathways to Resilience. *International Review of Psychiatry, 20*(3), 317-328.

Betancourt, T. S., & Williams, T. (2008). Building an Evidence Base on Mental Health Interventions for Children Affected by Armed Conflict. *Intervention, 6*, 39-56.

Betancourt, T. S., Frounfelker, R., Mishra, T., Hussein, A., & Falzarano, R. (2015). Addressing Health Disparities in the Mental Health of Refugee Children and Adolescents Through Community-Based Participatory Research: A Study in 2 Communities. *American Journal of Public Health, 105*, 475-482.

Beyond Blue Ltd. . (2017). *Building Resilience in Children aged 0-12: A Practice Guide.* Future Generation Global Investment Company. Australia.

Birman, D. (2006). Acculturation Gap And Family Adjustment: Findings With Soviet Jewish Refugees in the United States and Implications for Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(5), 568-589.

Birman, D., Trickett, E., & Buchanan, R. M. (2005). A Tale of Two Cities: Replication of a Study on the Acculturation and Adaptation of Immigrant Adolescents from the Former Soviet Union in a Different Community Context. *American Journal of Community Psychology, 35*, 83-101.

Blau, F. D. (2015). *Immigrants and Gender Roles: Assimilation vs. Culture.* Bonn: IZA Discussion Paper.

Bloch, A. (2002). *Refugees' Opportunities and Barriers in Employment and Training.* Department for Work and Pensions.

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Emprical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 349-361.

Blyth, D. A., & Leffert, N. (1995). Communities as Contexts for Adolescent Development: An Empirical Analysis. *Journal of Adolescent Development, 10*(1), 64-87.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist, 59*(1), 20-28.

Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive Adjustment to Adversity – Trajectories of Minimal–Impact Resilience and Emergent Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(4), 378-401.

Bonanno, G. A., & Mancini, A. (2008). The Human Capacity to Thrive in the Face of Potential Trauma. *Pediatrics, 121*(2), 369-375.

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology, 8*(1).

Bowlby, J. (1979). On Knowing What You are not Supposed to Know and Feeling What You are not Supposed to Feel. *Canadian Journal of Psychiatry, 24*(5), 403-408.

Brendtro, L., & Larson, S. J. (2004). The Resilience Code: Finding Greatness in Youth. *Reclaiming Child & Youth, 12*(4), 194-200.

Brislin, R. W. (1976). Comperative Research Methodology. *International Journal of Psychology, 11*(3), 215-229.

British Columbia Ministry of Education. (2015). *Students from Refugee Backgrounds: A Guide for Teachers and Schools.* British Columbia : British Columbia Ministry of Education . (rapor)

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development, 9*(1), 115-125.

Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological Distress in Refugee Children: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(1), 44-56.

Brook, J. S., Whiteman, M., Gordon, A. S., & Nomura, C. (1986). Onset of Adolescent Drinking: A Longitudinal Study of Intrapersonal and Interpersonal Antecedents. *Advances in Alcohol & Substance Abuse, 5*(3), 91-110.

Brooks, R. (1994). Children at Risk: Fostering Resilience and Hope. *American Journal of Orthopscychiatry, 64*(4), 545-553.

Brussel Conference. (2017). *Preparing for the Future of Children and Youth in Syria.* London. (rapor)

Butler-Sloss, J. E. (1998). *The Cleveland Report.* London: HMSO.

Cameron, G., & Cadell, S. (1999). Fostering Empowering Participation in Prevention Programs for Disadvantaged Children and Families: Lessons From Ten

Demonstration Sites. *Canadian Journal of Community Mental Health, 18*(1), 105-121.

Candappa, M. (2000). Building a New Life: The Role of the School in Supporting Refugee. *Multicultural Teaching, 19*(1), 28-38.

Carlson, B. E., Cacciatore, J., & Klimek, B. (2012). A Risk and Resilience Perspective on Unaccompanied Refugee Minors. *Social Work, 57*, 259-269.

Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). The Contribution of Attachment Theory to Developmental Psychopathology. *Developmental Pscychopathology, 1*, 581-617.

Caspi, A., Taylor, A., Moffitt, T. E., & Plomin, R. (2000). Neighborhood Deprivation Affects Children's Mental Health. *Psychology Science, 11*, 338–342.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 98-124.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74*(7), 252-261.

Chandler, M. J., Lalonde, C. E., Sokol, B. W., & Hallett, D. (2003). Personal Persistence, Identity Development, and Suicide: A Study of Native and Non-Native North American Adolescents. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 68*(2), 1-130.

Chatters, L. M. (2000). Religion and Health: Public Health Research and Practice. *Annual review of Public Health, 21*, 335-367.

Chimienti, G., Nasr, J., & Khalifeh, I. (1989). Children's Reactions to War-Related Stress: Affective symptoms and behaviour problems . *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 282-287.

Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (1996). Ethnic Networks and Language Proficiency Among Immigrants. *Journal of Population Economics, 9*(1), 19-35.

Chowdhury, S. (2014). Ethical Considerations in Reserach with Children. *Bangladesh Journal of Bioethics, 5*(1), 36-42.

Cicchetti, D. (1996). Child Maltreatment: Implications for Development Theory. *Human Development, 39*, 18-39.

Cicchetti, D., & Blender, J. A. (2006). A Multiple Levels of Analysis Perspective of Resilience:. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 248-258.

Cicchetti, D., & Garmzey, N. (1993). Milestones in the Development of Resilience. *Development and Psychopathology, 5*(4), 497-774.

Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, 56*(1), 96-118.

Cicchetti, D., & Rogosch, F. (1996). Equifinality and Multifinality in Developmental Psychopathology. *Development and Psychopathology, 8*, 597–600.

Cicchetti, D., & Valentino, K. (2015). An Ecological-Transactional Perspective on Child Maltreatement: Failure of the Avarage Expectable Environment and Its Influence on Child Development. *Developmental Psychopathology, 3*, 130-184.

Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Lynch, M., & Holt, K. D. (1993). Resilience in Maltreated Children: Processes Leading to Adaptive Outcome. *Development and Psychopathology, 5*(4), 629-647.

Clauss-Ehlers, C. S. (2010). Cultural Resilience. *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*, 324-326.

Clifford, V., Rhodes, A., & Paxton, G. (2013). Learning Difficulties or Learning English Difficulties: Additional Language Acquisition: An Update for Paediatricians. *Journal of Paediatrics and Child Health, 50*(3), 175-181.

Coie, J. D., & Jacobs, M. R. (1993). The role of Social Context in the Prevention of Conduct Disorder. *Development and Psychopathology, 5*(1-2), 263-275.

Cole, E. (1998). Immigrant and Refugee Children: Challenges and Opportunities for Education and Mental Health Services. *Canadian Journal of School Psychology, 14*(1), 36-50.

Coll, C. G., Akerman, A., & Cicchetti, D. (2000). Cultural Influences on Developmental Processes and Outcomes: Implications for the Study of Development and Psychopathology. *Development and Psychopathology, 12*(3), 333-356.

Condly, S. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature With Implications for Education. *Urban Education, 41*(3), 211-236.

Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action, and Outcomes in School. *Child Development, 65*(2), 493-506.

Connor, K., & Davidson, J. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale. *Depression and Anxiety, 18*(2), 76-82.

Corsaro, W. A., & Streeck, J. (1986). Studying Children's Worlds: Methodological Issues. J. Cook-Gumperz (Dü.) içinde, *Children's World and Children's Language* (s. 13-37). Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Cortes, L., & Buchanan, M. (2007). The Experience of Colombian Child Soldiers from a Resilience Perspective. *International Journal for the Advancement of Counselling, 29*, 43-55.

Cowen, E. L., & Work, W. C. (1988). Resilient Children, Psychological Wellness, and Primary Prevention. *American Journal of Community Psychology, 16*(4), 591-607.

Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., & Parker, G. R. (1990). The Rochester Child Resilience Project: Overwiew and Summary of First Year Findings. *Development and Psychopathology, 2*(02), 193-212.

Cox, J., Davies, D. R., Burlingame, G. M., Layne, C. M., & Katzenbach, R. J. (2007). Effectiveness of a Trauma Grief-Focused Group Intervention: A Qualitative Study with War-Exposed. *International Journal of Group Psychotherapy, 57*, 319-345.

Coyne, I. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful and Theoretical Sampling; Merging or Clear Boundaries? *Journal of Advanced Nursing, 26*(3), 623-630.

Crawley, H. (2010). No One Gives You a Chance to Say What You are Thinking: Finding Space for Children's Agency in the UK Asylum System. *Area, 42*(2), 162-169.

Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family Adversity, Positive Peer Relationships, and Children's Externalizing Behavior: A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience. *Child Development, 73*(4), 1220-1237.

Crittenden, P. M. (1985). Social Networks, Quality of Child Rearing, and Child Development. *Child Development, 56*(5), 1299-1313.

Çalhan, M. (2008). *Children of Iranian Asylum-Seekers in Turkey: Construction of National and Religious Identity* . The USA: LAP Lambert Academic Publishing.

Çalhan, M. (2016). *Darıca'da Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların İstihdam Örüntüleri Raporu* . Kocaeli : Hizmete Özel Çalışma.

Dalgaard, N. T., Todd, B. K., Daniel, S. I., & Montgomery, E. (2016). The Transmission of Trauma in Refugee Families: Associations Between Intra-Family Trauma Communication Style, Children's Attachment Security and Psychosocial Adjustment. *Attachment & Human Development, 18*, 69-89.

Daniel, B. (2010). Concepts of Adversity, Risk, Vulnerability and Resilience: A Discussion in the Context of the 'Child Protection System'. *Social Policy & Society, 9*(2), 231-241.

Daniel, B., Featherstone, B., Hoope, C.-A., & Scourfield, J. (2005). Why Gender Matters for Every Child Matters. *The British Journal of Social Work, 35*(8), 1343–1355.

Daud, A., Klinteberg, B. a., & Rydelius, P.-A. (2008). Resilience and Vulnerability among Refugee Children of Traumatized and Non-Traumatized Parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 2(1)*(7), 1-11.

Daud, A., Klinteberg, B. a., & Rydelius, P.-A. (2008). Resilience and Vulnerability Among Refugee Children of Traumatized and Non-Traumatized Parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 2*(7).

Davidov, M., Knafo-Noam, A., Serbin, L. A., & Moss, E. (2015). The Influential Child: How Children Affect Their Environment and Influence Their Own Risk and Resilience. *Development and Psychopathology, 27*, 947-951.

Davies, M., & Webb, E. (2000). Promoting the Psychological Well-Being of Refugee Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 5*(4), 541-554.

Davis, J. M. (2000). Disability Studies as Ethnographic Research and Text: Research strategies and roles for promoting social change? *Disability and Society, 15*(2), 191-206.

Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the Participation Agenda Forward. *Children & Society, 18*(2), 77-96.

Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304.

Delaney, M. (2017). *Non-formal Education Activities for Skaramagas Refugee Camp in Greece.* British Council.

Denov, M., & Maclure, R. (2007). Turnings and Epiphanies: Militarization, Life Histories, and the Making and Unmaking of Two Child Soldiers in Sierra Leone. *Journal of Youth Studies, 10*, 243–261.

Devine, D. (2000). Constructions of Childhood in School: Power, Policy and Practice in Irish Education. *International Studies in Sociology of Education, 10*(1), 23-41.

Donnon, T., & Hammond, W. (2007). Understanding the relationships between Resiliency and Bullying in Adolescence: An Assessment of Youth Resiliency from Five Urban Junior High Schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 16*, 449–472.

Drury, J., & Williams, R. (2012). Children and Young People Who are Refugees, Internally Displaced Persons or Survivors or Perpetrators of War, Mass Violence and Terrorism. *Current Opinion in Psychiatry, 25*, 277-284.

Dryden-Peterson, S., Dahya, N., & Adelman, E. (2017). Pathways to Educational Success among Refugees: Connecting Locally and Globally Situated Resources. *American Educational Research Journal, 54*(6), 1011-47.

DSW, K. O., Pynoos, R. S., Fairbanks, L. A., Al- Ajeel, M., & Al- Asfour, A. (1993). A Preliminary Study of PTSD and Grief among the Children of Kuwait Following the Gulf Crisis. *British Journal of Clinical Psychology, 32*, 407-416.

Duman, N., & Snoubar, Y. (2017). Role of Social Work in the Integrating Refugee and Immigrant Children into Turkish Schools. *European Journal of Social Sciences Education and Research, 4*(4), 334-344.

Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and DepressionResilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Soc. *Journal of Youth and Adolescence*, *28*(3), 343-363.

Earnest, J., Mansi, R., Bayati, S., Earnest, J. A., & Thompson, S. C. (2015). Resettlement Experiences and Resilience in Refugee Youth in Perth, Western Australia. *BMC Research Notes, 8*(236).

Edge, S., Newbold, K. B., & McKeary, M. (2014). Exploring Socio-Cultural Factors that Mediate, Facilitate, & Constrain the Health and Empowerment of Refugee Youth. *Social Science & Medicine, 117*, 34-41.

Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as Process. *Development and and Psychopathology, 5*(4), 517-528.

Eggerman, M., & Panter-Brick, C. (2010). Suffering, Hope, and Entrapment: Resilience and Cultural Values in Afghanistan. *Social Science & Medicine, 71*, 71-83.

Einarsdóttir, J. (2007). Research with Children: Methodological and Ethical Challenges. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 197-212.

Eitle, T. M., Wahl, A.-M. G., & Aranda, E. (2009). Immigrant Generation, Selective Acculturation, and Alcohol Use among Latina/o Adolescents. *Social Science Reserach, 38*(3), 732-742.

Ellis, B. H., Kia-Keating, M., Yusuf, S. A., Lincoln, A., & Nur, A. (2007). Ethical Research in Refugee Communities and the Use of Community Participatory Methods. *Transcultural Psychiatry, 44*, 459-481.

Ellis, B. H., Miller, A. B., Abdi, S., Barrett, C., Blood, E. A., & Betancourt, T. S. (2013). Multi-tier Mental Health Program for Refugee Youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*, 129-140.

Emery, R. E., & Laumann-Billings, L. (1998). An Overview of the Nature, Causes, and Consequences of Abusive Family Relationships: Toward Differentiating Maltreatment and Violence. *American Psychologist, 53*(2), 121-135.

Endress, M. (2015). The Social Constructedness of Resilience. *Social Sciences, 4*, 533-545.

European Commission. (2015). *A Whole School Approach.* European Commission Directorate General for Education and Culture.

Fantino, A. M., & Colak, A. (2001). Refugee children in Canada: Searching for Identity. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program, 80*, 587-596.

FAO. (2018). *Syrian Refugee Resilience Plan - Turkey.* Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Farhood, L., Zurayk, H., Chaya, M., Saadeh, F., Meshefedjian, G., & Sidani, T. (1993). The Impact of War on the Physical and Mental Health of the Family: The Lebanese Experience. *Social Science & Medicine, 36*(12), 1555-1567.

Fazel, M., & Stein, A. (2002). The Mental Health of Refugee Children. *Arch Dis Child, 87*, 366-370.

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental Health of Displaced and Refugee Children Resettled in High-Income Countries: Risk and Protective Factors. *The Lancet, 379*, 266-282.

Felner, R. D., Norton, P. L., Cowen, E. L., & Farber, S. S. (1981). A Prevention Program for Children Experiencing Life Crisis. *Professional Psychology, 12*(4), 446-452.

Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 399-419.

Fergusson, D. M., & Lynskey, M. T. (1996). Adolescent Resiliency to Family Adversity. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 37*(3), 281-292.

Finkelstein, M., Wamsley, M., & Miranda, D. (2002). *What Keeps Children in Foster Care From Succeeding in School? Views of Early Adolescents and Adults in their Lives* . New York : Vera Institute of Justice . (rapor)

Fischer, K. W. (1980). A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. *Pychological Review, 87*, 477-531.

Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic Development of Action and Thought. R. M. Lerner, & W. Damon (Dü) içinde, *Theoretical Models of Human Development: Handbook of Child Pyschology* (s. 313-399). New York: Wiley.

Flay, B. R. (1999). Understanding Environmental, Situational and Intrapersonal Risk and Protective Factors for Youth Tobacco Use: The Theory of Triadic Influence. *Nicotine & Tobacco Research*, 111-114.

Fleming, J., & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *Pimatisiwin, 6*(2), 7-23.

Francis, S., & Cornfoot, S. (2007). *Working with Multicultural Youth: Programs, Strategies and Future Directions.* Melbourne, Victoria : Australian Research Alliance for Children & Youth.

Frankenberger, T., Mueller, M., Spangler, T., & Alexander, S. (2013). *Community Resilience: Conceptual Framework and Measurement Feed the Future Learning Agenda* . Rockville, MD: Westat: USAID.

Freitas, A. L., & Downey, G. (1998). Resilience: A Dynamic Perspective. *Internatıonal Journal of Behavioral Development, 22*(2), 263-285.

Gabriel, M. N., Muasya, I., Mwangi, J., Mukhungulu, M. J., & Ewoi, L. (2016). The Influence of Parental Socioeconomic Status, Involvement In Learning Activities And Its Influence On Children's Academic Performance In Urban Informal Settlements in Westlands Division-Nairobi County. *International Journal of Education and Social Science, 3*(2), 54-65.

Gafoor, A., & Kottalil, N. K. (2011). Within Child FactorsFostering Academic Resilience: A Research Review. *Endeavours in Education, 2*(2), 104-117.

Gaillard, J. C. (2010). Vulnerability, Capacity and Resilience: Perspectives for Climate and Development Policy. *Journal of International Development*, 22, 218-232.

Garbarino, J., & Kostelny, K. (1996). The Effects of Political Violence on Palestinian Children's Behavior Problems: A Risk Accumulation Model. *Child Development, 67*(1), 33-45.

Garmezy, N. (1991). Resilience in Children's Adaptation to Negative Life Events and Stressed Environments. *Pediatric Annals, 20*, 459-460.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes with Poverty. *American Behavioral Scientist, 34*(4), 416-30.

Garmezy, N. (1993). Children in Poverty: Resilience Despite Risk. *Psychiatry, 56*(1), 127-136.

Garmezy, N., & Cicchetti, D. (1993). Milestones in the Development of Resilience. *Development and Pyschopathology, 5*(4), 497-774.

Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children. *Child Development, 55*, 97-111.

Garmzey, N. (1985). Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement*(4), 213-233.

Gelles, R. J. (1985). Family Violance. *Annual Review of Sociology, 11*, 347-367.

Gest, S. D., Reed, M.-G., & Masten, A. S. (1999). Measuring Developmental Changes in Exposure to Adversity: A Life Chart and Rating Scale Approach. *Development and Psychopathology, 11*(1), 171-192.

Ghannam, R. T., & Thabet, A. (2014). Effect of Trauma Due to War on Dissociative Symptoms and Resilience Among Palestinian Adolescents in the Gaza Strip. *The Arab Journal of Psychiatry, 25*(2), 107-118.

Ghazinour, M., Richter, J., & Eisemann, M. (2003). Personality Related to Coping and Social Support Among Iranian Refugees in Sweden. *Journal of Nervous & Mental Disease, 191*(9), 595-603.

Ghorashi, H. (2005). Agents of Change or Passive Victims: The Impact of Welfare States (the Case of the Netherlands) on Refugees. *Journal of Refugee Studies, 18*(2), 181-198.

Gibson, E. C. (2002). The Impact of Political Violence: Adaptation and Identity Development in Bosnian Adolescent Refugees. *Smith College Studies in Social Work, 73*, 29-50.

Gilligan, R. (1997). Beyond Permanence? The Importance of Resilience in Child Placement Practice and Planning. *Adoption and Fostering, 21*(1), 12-20.

Gilligian, R. (1999). Enhancing the Resilience of Children and Young People in Public Care by Mentoring Their Talents and Interests. *Child and Family Social Work, 4*, 187-196.

Gilligian, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People: The Protective Value of Positive School and Spare Time Activities. *Children & Society, 14*, 37-47.

Goodman, J. H. (2004). Coping With Trauma and Hardship Among Unaccompanied Refugee Youths From Sudan. *Qualitative Health Research, 14*, 1177–1196.

Gordon, K. A. (1996). Resilient Hispanic Youths' Self-Concept and Motivational Patterns. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 18*(1), 63-73.

Gorman-Smith, D., & Tolan, P. H. (2003). Positive Adaptation among Youth Exposed to Community Violance. S. S. Luthar (Dü.) içinde, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 393-413). New York : Cambridge University Press .

Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., & Henry, D. B. (2000). A Developmental-Ecological Model of the Relation of Family Functioning to Patterns of Delinquency. *Journal of Quantitative Criminology, 16*, 169-198.

Government of United Kingdom. (2016). *What is Resilience?* Government of UK. (rapor)

Göral, F. S., Kesimci, A., & Gençöz, T. (2006). Roles of the Controllability of the Event and Coping Strategies on Stress-Related Growth in a Turkish Sample.

Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 22(5), 297-303.

Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of Social Competence: Method Factors in the Assessment of Adaptive Behaviour, Social Skills and Peer Acceptence. *Journal of Social Psychology, 25*, 367-381.

Grizenko, N., & Fisher, C. (1993). Review of Studies of Risk and Protective Factors for Psychopathology in Children. *Canadian journal of Psychiatry, 37*(10), 711-721.

Grossman, F. K., Beinashowitz, J., Anderson, L., Sakurai, M., Finnin, L., & Flaherty, M. (1992). Risk and Resilience in Young Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 21*(5), 529-550.

Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies for Positive Youth Development and Risk Prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2008*(122), 1-17.

Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). The Neurobiology of Stress and Development. *Annual Review of Psychology, 58*, 145-173.

Hagemann, F. (2015-2016). *Livelihoods, Employment and Income for Vulnerable People in North Lebanon.* Lebanon: International Labour Organization Regional Office for Arab States.

Hall, D. K., & Pearson, J. (2005). Resilience - Giving Children the Skills to Bounce Back. *Education and Health, 23*(1), 12-15.

Harding, D. J., & Hepburn, P. (2014). Cultural Mechanisms in Neighborhood Effects Reserach in the USA. *Sociol Urbana Rurale, 103*, 37-73.

Hartung, C. (2017). Reconceptualizing Agency and Chilhood: New Perspectives in Chilhood Studies. *Children's Geographies, 15*(6), 745-755.

Haskett, M. E., Nears, K., Ward, C. S., & McPherson, A. V. (2006). Diversity in Adjustment of Maltreated Children: Factors Associated with Resilient Functioning. *Clinical Psychology, 26*(6), 796–812.

Hayball, F. Z., & Pawlowski, C. S. (2018). Using Participatory Approaches with Children to Better Understand Their Physical Activity Behaviour. *Health Education Journal, 77*(5), 542-554.

Herdiana, I., & Handoyo, S. &. (2018). Familiy Resilience: A Conceptual Review. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* , 42-48.

Hermanowicz, J. C., & Morgan, H. P. (1999). Ritualizing the Routine: Collective Identity Affirmation. *Sociological Forum, 14*(2), 197-214.

Hines, A. M., Merdinger, J., & Wyatt, P. (2005). Former Foster Youth Attending College: Resilience and the Transition to Young Adulthood. *American Journal of Orthopsychiatry, 75*(3), 381-394.

Hobfoll, S. E., Spielberger, C. D., Breznitz, S., Figley, C., Folkman, S., Lepper-Green, B., . . . Kolk, B. v. (1991). War-Related Stress: Addressing the Stress of War and Other Traumatic Events. *American Psychologist, 46*, 848-855.

Hodes, M., Jagdev, D., Chandra, N., & Cunniff, A. (2008). Risk and Resilience for Psychological Distress Amongst Unaccompanied Asylum Seeking Adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 723-732.

Holmes, M. R., Yoon, S., Voith, L. A., Kobulsky, J. M., & Steigerwald, S. (2015). Resilience in Physically Abused Children: Protective Factors for Aggression. *Behavioral Sciences, 5*(2), 176-189.

Holton, J. A. (2010). The Coding Process and Its Challenges. *Grounded Theory Review, 1*(9), 265-289.

Hope, S., Carmichael, E., & Palmer, G. (2016). *Child Protection and Safeguarding Policy* . Camberley, İngiltere: Crawley Ridge Infant School.

Hopkins, P., & Hill, M. (2010). The Needs and Strengths of Unaccompanied Asylum-Seeking Children and Young People in Scotland. *Child & Family, Social Work, 15*, 399-408.

Human Rights Watch. (2016). *Education for Syrian Refugee Children: What Donors and Host Countries Should Do.*

Human Rights Watch. (2017). *Remove Barriers to Syrian Refugee Education.*

Hunter, C. (2012). Is Resilience Still a Useful Concept when Working with Children and Young People? *Child Family Community Australia Paper* (2).

Hurley, D. J., Martin, L., & Hallberg, R. (2013). Resilience in Child Welfare: A Social Work Perspective. *International Journal of Child, 2*, 259-273.

Iscoe, I. (1974). Community Psychology and the Competent Community. *American Psychologist, 29*(8), 607-613.

Jacelon, C. S. (1997). The Trait and Process of Resilience. *Journal of Advanced Nursing, 12*, 123-129.

Jensen, P. S., & Shaw, J. (1993). Children as Victims of War: Current Knowledge and Future Research Needs. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 32*, 697-708.

Joan E. Grusec, J. J. (1996). Household Work and the Development of Concern for Others. *Developmental Psychology, 32*(6), 999-1007.

Kalhotra, S. K. (2013). Parent Child Relationship Among High and Low AchievingHigh School Students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 1*(1), 208-215.

Kanji, Z., & Cameron, B. L. (2010). Exploring the Experiences of Resilience in Muslim Afghan Refugee Children. *Journal of Muslim Mental Health, 5*, 22-40.

Kapinga, O. S. (2014). The Impact of Parental Socioeconomic Status on Students' Academic Achievement in Secondary Schools in Tanzania. *nternational Journal of Education, 6*(4), 120-132.

Kapteijns, L., & Arman, A. (2004). Educating Immigrant Youth in the United states: An Exploration of the Somali Case. *International Journal of Somali Studies, 4*, 18-43.

Kaufman, J., Cook, A., Arny, L., Jones, B., & Pittinsky, T. (1994). Problems Defining Resiliency: Illustrations from the Study of Maltreated Children. *Development and Pyschopathology, 6*(1), 215-229.

Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. *Qualitative Social Research, 6*(2).

Keller, E. M., & Brennan, P. K. (2007). Cultural Considerations and Challenges to Service Delivery for Sudanese Victims of Domestic Violence: Insights from Service Providers and Actors in the Criminal Justice System. *International Review of Victimology, 14*, 115-141.

Kelly, J. (1988). A guide to Conducting Prevention Research in the Community: First Steps. *Prevention in Human Services, 6*(1).

Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. *Open Journal of Social Sciences, 1*(6), 1-4.

Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 12*, 29-43.

Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 12*, 29-43.

Kılıç, V. A., & Gökçe, A. T. (2018). The Problems of Syrian Students in the Basic Education in Turkey. *European Journal of Social Science Education and Research, 5*(1), 199-211.

Kim-Cohen, J. (2007). Resilience and Developmental Psychopathology. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 16*(2), 377-392.

Kirişçi, K. (1996). Is Turkey Lifting the 'Geographical Limitation' - The November 1994 Regulation on Asylum in Turkey. *International Journal of Refugee Law, 8*(3), 293-318.

Kirişçi, K. (2001). UNHCR and Turkey: Cooperating for Improved Implementation of the 1951 Convention Relating to the Status of Refugees. *International Journal of Refugee Law, 13*(1/2), 71-97.

Kırkıç, K. A., Kırkıç, A. P., & Berberoğlu, Ş. (2018). The Educational Needs of Refugees in a Multicultural World:An Innovative Solution to the Problem. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi, 8*(2), 233-254.

Kirmayer, L. J., Sehdev, M., Whitley, R., Dandeneau, S. F., & Issac, C. (2009). Connunity Resilience: Models, Metaphors and Measures. *Journal of Aboriginal Health, 5*(1), 62-117.

Klasen, F., Oettingen, G., Daniels, J., Hoyer, M. P., & Adam, H. (2010). Posttraumatic Resilience in Former Ugandan Child Soldiers. *Child Development, 81*(4), 1096–1113.

Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in Emotional Resilience: Gifted Adolescent Females. *Roeper Review, 13*, 184-187.

Knezevic, B., & Olson, S. (2014). Counseling People Displaced by War: Experiences of Refugees from the Former Yugoslavia. *The Professional Counselor, 4*(4), 316-331.

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young Refugees in Education: The Particular Challanges of School Systems in Europe. *Comparative Nigration Studies, 7*(28), 2-20.

Kohli, R., & Mather, R. (2003). Promoting Psychosocial Well- Being in Unaccompanied Asylum-Seeking Young People in the United Kingdom. *Child & Family Social Work, 8*, 202-212.

Kolukırık, S. (2017). Innovation and Global Issues in Social Sciences. *Türkiye'deki Suriyelilerin Toplumsal Etkisi ve Sosyolojik Görünümü: Kocaeili İli Örneği* (s. 1228-1239). Antalya: Innovation and Global Issues in Social Sciences.

Kopelman, L. M. (2006). Children as Research Subjects: Moral Disputes, Regulatory Guidance, and Recent Court Decisions. *The Mount Sinai Journal of Medicine, 73*(3), 596-604.

Kovacev, L., & Shute, R. (2004). Acculturation and Social Support in Relation to Psychosocial Adjustment of Adolescent Refugees Resettled in Australia. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 259-267.

Kreidie, L. H., Kreidie, M., & HayaAtassi. (2016). Living with Ongoing Political Trauma: The Prevalence and Impact of PTSD among Syrian Refugees. *Psychology Research, 6*(10), 598-615.

Kumpfer, K. L., & Hopkins, R. (1993). Prevention: Current Research and Trends. *Psychiatric Clinics of North America, 16*(1), 11-20.

Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making* . Florence, Italy : UNICEF .

Larson, R. (2006). Positive Youth Development, Willful Adolescents and Mentoring. *Journal of Community Psychology, 33*(6), 677–689.

Lavie-Ajayi, M., & Slonim-Nevo, V. (2016). A Qualitative Study of Resilience Among Asylum-Seekers from Darfur in Israel. *Qualitative Social Work, 16*(6), 1-17.

Laws, S., & Mann, G. (2004). *So You Want to Involve Children in Research: A Toolkit Supporting Children's Meaningful and Ethical Participation in Research Relating to Violance Against Children* . Stockholm: Save the Children.

Leadbeater, B. J., & Bishop, S. J. (1994). Predictors of Behavior Problems in Preschool Children of Inner-City Afro-American and Puerto Rican Adolescent Mothers. *Child Development, 65*(2), 638-648.

Leary, K. A., & DeRosier, M. E. (2012). Factors Promoting Positive Adaptation and Resilience during the Transition to College. *Psychology, 63*(6), 989-1003.

Lee, T. Y., Cheung, C. K., & Kwong, W. M. (2012). Resilience as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal, 2012*, s. 2-9.

Lee, T.-Y., Shek, D. T., & Wai-Man Kwong. (2007). Chinese Approaches to Understanding and Building Resilience in At-Risk Children and Adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 16*, 377-392.

Lerner, R. M., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., & DeSouza, L. (2012). Promoting positive youth development in the face of contextual changes and challenges: The roles of individual strengths and ecological assets. *New Directions for Youth Development*(135), 119-128.

Levitt, M. J., Lane, J. D., & Levitt, J. (2005). Immigration Stress, Social Support, and Adjustment in the First Postmigration Year: An Intergenerational Analysis. *Research in Human Development, 2*(4), 159-177.

Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2010). One Good Thing Leads to Another: Cascades of Positive Youth Development among American Adolescents. *Development and Psychopathology, 22*(4), 759-770.

Li, S., Liddell, B. J., & Nickerson, A. (2016). The Relationship Between Post-Migration Stress and Psychological Disorders in Refugees and Asylum Seekers. *Current Psychiatry Reports, 18*(9), 1-9.

Libório, R. M., & Ungar, M. (2010). Children's Labour as a Risky Pathways to Resilience: Children's Growth in Contexts of Poor Resources. *Psicologia Reflexao e Critica, 23*, 232-242.

Lien, L., Claussen, B., Hauff, E., Thoresen, M., & Bjertness, E. (2005). Bodily Pain and Associated Mental Distress Among Immigrant Adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 14*(7), 371-375.

Liu, J. J., Reed, M., & Girard, T. A. (2017). Advancing Resilience: An Integrative, Multi-System Model of Resilience. *Personality and Individual Differences, 111*, 111-118.

Livengood, J. S., & Stodolska, M. (2004). The Effects of Discrimination and Constraints Negotiation on Leisure Behavior of American Muslims in the Post-September 11 America. *Journal of Leisure Research, 36*(2), 183-208.

Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. (., . . . Saxe, G. N. (2004). Review of Child and Adolescent Refugee Mental Health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43*, 24-36.

Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and Resilience: A Study of High Risk Adolescents. *Child Development, 62*(3), 600-616.

Luthar, S. S. (1993). Annotation: Methodological and Conceptual Issues in Research on Childhood Resilience. *Journal of Child Psychol Psychiatry, 34*(4), 441-453.

Luthar, S. S. (1995). Social Comptence in School Setting: Prospective Crosd-Domain Associations Among Inner City Teens. *Child Development, 66*, 416-429.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies. *Development and Psychopathology, 12*, 857-885.

Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. *American Journal of Orthopsychiatry, 61*(1), 6-22.

Luthar, S. S., & Zigler, E. (1992). Intelligence and Social Competence Among High-Risk Adolescents. *Developmen and Pychopathology, 4*(2), 287-299.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Backer, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development, 71*(3), 543–562.

Luthar, S. S., Cushing, G., Merikangas, K. R., & Rounsaville, B. J. (1998). Multiple Jeopardy: Risk and Protective Factors among Addicted Mothers' Offspring. *Development and Psychopathology*, *10*(1), 117-136.

Luthar, S. S., Doernberger, C. H., & Zigler, E. (1993). Resilience Is not a Unidimensional Construct: Insights from a Prospective Study of Inner-City Adolescents. *Dev. Psychopathology, 5*(4), 703-717.

Luthar, S., & McMahon, T. J. (1996). Peer Reputation Among Inner-City Adolescents: Structure and Correlates. *Journal of Research on Adolescence, 6*(4), 581-603.

Mace, A. O., Mulheron, S., Jones, C., & Cherian, S. (2014). Educational, Developmental and Psychological Outcomes of Resettled Refugee Children in Western Australia: A Review of School of Special Educational Needs: Medical

and Mental Health Input. *Journal of Paediatrics and Child Health, 50,* 985-992.

Macksoud, M. S., & Aber, J. L. (1996). The War Experiences and Psychosocial Development of Children in Lebanon. *Child Development, 67*(1), 70-88.

MacMillan, K. K., Ohan, J., Cherian, S., & Mutch, R. C. (2015). Refugee Children's Play: Before and After Migration to Australia. *Journal of Paediatrics and Child Health, 51*, 771–777.

Marks, A. K., & Abo-Zena, M. M. (2013). What We Might Have Missed: Lessons from Diverse Methodologies in the Study of Immigrant Families. *Research in Human Development, 10,* 285-288.

Martin-Breen, P., & Anderies, J. M. (2011). *Resilience: A Literature Review.* Institute of Development Studies.

Masten, A. S. (1986). Humor and Competence in School-Aged Children. *Child Development, 57*(2), 461-473.

Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.

Masten, A. S. (2007). Resilience in Developing Systems: Progress and Promise as the Fourth Wave Rises. *Development and Psychopathology, 19*(3), 921-930.

Masten, A. S. (2011). Resilience in Children Threatened by Extreme Adversity: Frameworks for Research, Practice, and Translational synergy. *Development and Psychopathology, 23,* 493-506.

Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development, 85*, 6-20.

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children, 5*(7), 1-16.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220.

Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child Development in the Context of Disaster, War, and Terrorism: Pathways of Risk and Resilience. *Annual Review of Psychology, 63,* 227-257.

Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development. B. M. Lester, A. Masten, & B. McEwen (Dü) içinde, *Resilience in Children* (s. 13-27). Boston: MA: Blackwell.

Masten, A. S., & Obradović, J. (2007). Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 13-27.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444.

Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., & Garmezy, N. (1995). The Structure and Coherence of Competence from Childhood through Adolescence. *Child Development, 66*(6), 1635-1659.

Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D. S., Larkin, K., & Larsen, A. (1988). Competence and Stress in School Children: The Moderating Effects of Individual and Family Qualities. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 29*(6), 745-764.

Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the Context of Adversity: Pathways to Resilience and Maladaptation from Childhood to Late Adolescence. *Development and Psychopathology, 11*(1), 143-169.

Masten, A. S., Morison, P., Pellegrini, D., & Tellegen, A. (1990). Competence Under Stress: Risk and Protective Factors. *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (s. 236-256). içinde New York: US: Cambridge University Press.

Matthews, J. (2008). Schooling and Settlement: Refugee Education in Australia. *International Studies in Sociology of Education, 18*(1), 31-45.

McBrien, J. L. (2004). Teacher Research Explores the Refugee and Immigrant Experience: A Review of American Dreams, Global Visions: Dialogic Teacher Research with Refugee and Immigrant Families. *Journal of Teacher Education, 55*(4), 372-375.

McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research, 75*(3), 329-364.

Meka, J. A. (2013). When Caring Isn't Enough: Meeting the Needs of Refugee Children Through Culturally Responsive Teaching. *International Journal of Early Childhood Education and Care (IJECEC), 2*, 85-104.

Miller, K. E., Weine, S. M., Ramic, A., Brkic, N., Bjedic, Z. D., Smajkic, A., . . . Worthington, G. (2002). The Relative Contribution of War Experiences and Exile-Related Stressors to Levels of Psychological Distress Among Bosnian Refugees. *Journal of Traumatic Stress, 15*, 377-387.

Miller-Graff, L. E., & Cummings, E. M. (2017). The Israeli–Palestinian Conflict: Effects on Youth Adjustment, Available Interventions, and Future Research Directions. *Developmental Review, 43*, 1-47.

Min, W. C. (2008). Strengthening Family Resilience . *The American Journal of Family Therapy*, 262-263.

Montgomery, E. (2010). Trauma and Resilience in Young Refugees: A 9-year Follow-up Study. *Development and Psychopathology, 22*, 477-489.

Montgomery, J. R. (1996). Components of Refugee Adaptation. *The International Migration Review, 3*, 679-702.

Morrow, V., & Richards, M. (2007). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society, 10*(2), 90-105.

Mortimer, J. T. (2010). The Benefits and Risks of Adolescent Employment. *Prev.Res., 17*(2), 8-11.

Moser, C. O. (1998). The Asset Vulnerability Framework: Reassesing Urban Poverty Reduction Strategies. *World Development, 26*(1), 1-19.

Moumne, R., & Sakai, L. (2017). *Protecting the Right of Education for Refugees.* Paris: UNESCO.

Mueller, M. K., Phelps, E., Bowers, E. P., Agans, J. P., Urban, J. B., & Lerner, R. M. (2011). Youth development programparticipation and intentional self-regulation skills: Contextual and individual bases of pathways to positive youth development. *Journal of Adolescence, 34*, 1115-1125.

Mullin, W. J., & Arce, M. (2008). Resilience of Families Living in Poverty. *Journal of Family Social Work, 11*(4), 424-440.

Murray, K. E., Davidson, G. R., & Schweitzer, R. D. (2010). Review of Refugee Mental Health Interventions Following Resettlement: Best Practices and Recommendations. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(4), 576-585.

Müller, L. R., Büter, K. P., Rosner, R., & Unterhitzenberger, J. (2019). Mental Health and Associated Stress Factors in Accompanied and Unaccompanied Refugee Minors Resettled in Germany: A Cross-Sectional Study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health volume, 13*(8), 1-13.

Nakeyar, C., Esses, V., & Reid, G. J. (2017). The Psychosocial Needs of Refugee Children and Youth and Best Practices for Filling These Needs: A Systematic Review. *Clinical Child Psychologyand Psychiatry, 23*(2), 1-23.

Newman, J., Bidjerano, T., Özdoğru, A. A., Kao, C.-C., Özköse-Biyik, Ç., & Johnson, J. J. (2007). What Do They Usually Do After School?: A Comparative Analysis of Fourth-Grade Children in Bulgaria, Taiwan, and the United States . *The Journal of Early Adolescence*, 431-456.

Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition and Resiliency in Educational Institutions. *International Journal of Transitions in Childhood, 1*, 4-11.

Noh, S. B., Morton, K., Violet, H. F., & Rummens, J. (1999). Perceived Racial Discrimination, Depression, and Coping: A study of Southeast Asian Refugees in Canada. *Journal of Health and Social Behavior, 40*(3), 193-207.

Norozi, S. A., & Moen, T. (2016). Childhood as a Social Construction. *Journal of Educational and Social Research, 6*(2), 75-80.

O'shea, B., Hodes, M., & Down, G. (2000). A School-Based Mental Health Service for Refugee Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 5*, 189-201.

OECD. (2019). *Ready to Help?:Improving Resilience of Integration Systems for Refugees and other Vulnerable Migrants.* Paris: OECD Publishing. (rapor)

Ogden, T. (2007). Building Strength Through Enhancing Social Competence in Immigrant Students in Primary School. A Pilot Study. *Emotional & Behavioural Difficulties, 12*, 105-117.

O'Leary, V. E. (1998). Strength in the Face of Adversity: Individual and Social Thriving. *Journal of Social Issues, 54*(2), 425-446.

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent Resilience: A Concept Analysis. *Journal of Adolescence, 26*, 1-11.

Oppedal, B. (2011). The Role of Social Support in the Association between Perceived Discrimination and Mental Health among Young Immigrants in Norway. *International Journal of Developmental Sciences, 5*(1), 85-99.

Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., & Williamson, S. (2004). The Resilience and Strengths of Low-Income Families. *Family Relations, 53*(2), 159-167.

Pacione, L., Measham, T., & Rousseau, C. (2013). Refugee Children: Mental Health and Effective Interventions. *Current Psychiatry Reports, 15*(341).

Padilla, A. M., & Perez, W. (2003). Acculturation, Social Identity, and Social Cognition: A New Perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 25*(1), 35-55.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42*(5), 533-544.

Panter-Brick, C. (2002). Street Children, Human Rights and Public Health: A Critique and Future Directions. *Annual Review of Anthropology, 31*, 147–171.

Panter-Brick, C. (2014). Health, Risk, and Resilience: Interdisciplinary Concepts and Applications. *Annual Review of Anthropology, 43*(1), 431-448.

Panter-Brick, C., Hadfield, K., Dajani, R., Eggerman, M., Ager, A., & Ungar, M. (2018). Resilience in Context: A Brief and Culturally Grounded Measure for Syrian Refugee and Jordanian Host-Community Adolescents. *Child Development, 89*(5), 1803-1820.

Papadopoulos, R. K. (2001). Refugee Families: Issues of Systematic Supervision. *Journal of Family Therapy, 23*(4), 405-422.

Parker, G. R., Cowen, E. L., Work, W. C., & Wyman, P. A. (1990). Test Correlates of Stress Resilience among Urban School Children. *The Journal of Prevention, 11*(1), 19-35.

Patterson, J. M. (2002). Understanding Family Resilience. *Journal of of Clinical Psychology, 58*(3), 233-246.

Pelton, R. (2018). Inclusion Through Intercultural Approaches To Education: School And Community Programs For Refugee Integration. *ECER 2018.* Berlin: European Educational Research Association. (rapor)

Perry, B. (2002). How Children Become Resilient? *Scholastic Parent & Child, 10*(2), 33-35.

Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist, 55*, 44-55.

Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. (2008). Strengths of Character and Posttraumatic Growth. *Journal of Traumatic Stress, 21*(2), 214-217.

Pezerović, A., & Babić, M. M. (2016). The Importance of Counselling Support for Refugee Children. *Ljetopis Socijalnog Rada, 23*(3), 363-380.

Phelps, E., Balsano, A. B., Fay, K., Peltz, J. S., Zimmerman, S. M., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Nuances in Early Adolescent Developmental Trajectories of Positive and Problematic/Risk Behaviors: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *North American Clinics of Child and Adolescent Psychiatry, 16*, 473-496.

Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E., Jelicic, H., Eye, A. v., & Lerner, R. M. (2009). he Structure and Developmental Course of Positive Youth Development (PYD) in Early Adolescence: Implications for Theory and Practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(5), 571-584.

Phinney, J. S., Lochner, B. T., & Murphy, R. (1990). Ethnic Development and Psychological Adjustment in Adolescence. A. R. Stiffman, & L. E. Davis (Dü) içinde, *Ethnic Issues in Adolescent Mental Health* (s. 53-72). Newbury Park, CA: Sage.

Pianta, R. C., & Egeland, B. (1990). Life Stress and Parenting Outcomes in a Disadvantaged Sample: Results of Parent-Child Interaction Project. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(4), 329-336.

Pieloch, K. A., McCullough, M. B., & Marks, A. K. (2016). Resilience of Children with Refugee Statuses: A Research Review. *Canadian Psychology, 57*(4), 330-339.

Pine, D. S., Costello, J., & Masten, A. (2005). Trauma, Proximity, and Developmental Psychopathology: The Effects of War and Terrorism on Children. *Neuropsychopharmacology, 30,* 1781-1792.

Pinkerton, J., & Dolan, P. (2007). Family Support, Social Capital, Resilience and Adolescent Coping. *Child & Family Social Work, 12*(3), 219-228.

Pooley, J. A., & Cohen, L. (2010). Resilience: A Definition in Context. *The Australian Community Psychologist, 22*(1), 30-37.

Prior, M. A., & Niesz, T. (2013). Refugee Children's Adaptation to American Early Childhood Classrooms: A Narrative Inquiry. *The Qualitative Report, 18*, 1-17.

Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive Education for Students with Refugee Experience: Whole School Reform in a South Australian Primary School. *Australian Educational Researcher, 39*(2), 125-141.

Punamäki, R.-L. (2002). The Uninvited Guest of War Enters Childhood: Developmental and Personality Aspects of War and Military Violence. *Traumatology, 8*(3), 45-63.

Punamäki, R.-L., Qouta, S., & El-Sarraj, E. (2001). Resiliency Factors Predicting Psychological Adjustment After Political Violence among Palestinian Children. *International Journal of Behavioral Development, 25*(3), 256-267.

Qouta, S., Punamäki, R.-L., & Sarraj, E. E. (2008). Child Development and Family Mental Health in War and Military Violence: The Palestinian Experience. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 310-321.

Qureshi, H. A. (2018). Theoretical Sampling in Qualitative Research: A Multi-Layered Nested Sampling Scheme. *International Journal of Contemporary Research and Review, 9*(8), 20218-20222.

Rae-Grant, N., Thomas, B. H., Offord, D. R., & Boyle, M. H. (1989). Risk, Protective Factors, and the Prevalence of Behavioral and Emotional Disorders in Children and Adolescents. *ournal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 28*(2), 262-268.

Rana, M., Qin, D. B., Bates, L., Luster, T., & Saltarelli, A. (2011). Factors Related to Educational Resilience Among Sudanese Unaccompanied Minors. *Teachers College Record, 113*, 2080–2114.

Raymond, B., Perez, W., Ment, T. L., & David V. Chavez, V. R. (1998). The Relationship of Language Brokering to Academic Performance, Biculturalism, and Self-Efficacy among Latino Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 20*, 283-297.

Reddick, D., & Sadler, L. (2019). Post- Secondary Education and the Full Integration of Government-Assisted Refugees in Canada: A Direction for Program Innovation. E. Sengupta, & P. Blessinger (Dü) içinde, *Language, Teaching and*

Pedagogy for Refugee Education (s. 181-193). Bingley: Emerald Publishing Limited.

Renzaho, A. M., Dhingra, N., & Georgeou, N. (2017). Youth as Contested Sites of Culture: The Intergenerational Acculturation Gap Amongst New Migrant Communities—Parental and young adult perspectives. *Plos One, 12*(2), 1-19.

Resilience Research Center . (2019). *Child and Youth Resilience Measure (CYRM-R) & Adult Resilience Measure (ARM-R) Manual 2.2.* Nova Scotia: Dalhousie University. (rapor)

Reyes, J. (2013). *What Matters Most for Education Resilience: A Framework Paper.* Washington: The World Bank.

Reynolds, A. D., & Bacon, R. (2018). nterventions Supporting the Social Integration of Refugee Children and Youth in School Communities: A Review of the Literature. *Advances in Social Work, 18*(3), 745-766.

Reynolds, A. J. (1998). Resilience among Black Urban Youth: Prevalence, Intervention Effects, and Mechanisms of Influence. *American Journal of Orthopsychiatry, 68*(1), 84-100.

Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 307–321.

Richters, J. E., & Martinez, P. E. (1993). Violent Communities, Family Choices, and Children's Chances: An Algorithm for Improving the Odds. *Development and Psychopathology, 5*(4), 609-627.

Roberts, H. (2000). Listening to Children: and Hearing Them. P. Christensen, & A. James (Dü) içinde, *Research with Children: Perspectives and Practices* (s. 260-276). Abingdon, Oxon: Routledge.

Roisman, G. I. (2005). Conceptual Clarifications in the Study of Resilience. *American Psychologist, 60*(3), 264-265.

Roth, J., Brooks-Gun, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting Healthy Adolescents: Synthesis of Youth Development Program Evaluations. *Journal of Research on Adolescence, 8*(4), 423-459.

Rothe, E. M., Tzuang, D., & Pumariega, A. J. (2010). Acculturation, Development and Adaptation. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 19*, 681-696.

Rousseau, C., Drapeau, A., & Corin, E. (1996). School Performance and Emotional Problems in Refugee Children. *American Journal of Orthopsychiatry, 66*, 239-251.

Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a Classroom Program of Creative Expression Workshops for Refugee and Immigrant Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 180-185.

Rousseau, C., Measham, T., & Nadeau, L. (2013). Addressing Trauma in Collaborative Mental Health Care for Refugee Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 18*, 121-136.

Rönka, A., Oravala, S., & Pulkkinen, L. (2003). Turning Points in Adults' Lives: The Effects of Genderand the Amount of Choice. *Journal of Adult Development, 10*(3), 203-215.

Rutter, M. (1984, March). Resilient Children . (P. Today, Röportaj Yapan) (röportaj)

Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry, 147*(6), 598-611.

Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.

Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*, 626-631.

Rutter, M. (2005). Environmentally Mediated Risks for Psychopathology: Research Strategies and Findings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 44*(1), 3-18.

Rutter, M. (2012). Resilience as a Dynamic Concept. *Development and Psychopathology, 24*(2), 335-344.

Salley, C. G., Hewitt, L. L., Patenaude, A. F., Vasey, M. W., Yeates, K. O., Gerhardt, C. A., & Vannatta, K. (2015). Temperament and Social Behavior in Pediatric Brain Tumor Survivors and Comparison Peers. *Journal of Pediatric Psychology, 40*(3), 297-308.

Samari, G., & Coleman-Minahan, K. (2018). Parental Gender Expectations by Socio-economic Status and Nativity: Implications for Contraceptive Use. *Sex Roles, 78*(9-10), 669-684.

Sameroff, A. J., & Rosenblum, K. L. (2006). Psychosocial Constraints on the Development of Resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 116-124.

Sameroff, A. J., & Seifer, R. (1983). Familial Risk and Child Competence. *Child Development, 54*(5), 1254-1268.

Sampson, R. J. (2003). The Neighborhood Context of Well-Being. *Perspectives in Biology and Medicine, 46*(3), 53-64.

Sangalang, C. C., Becerra, D., Mitchell, F. M., Lechuga-Peña, S., Lopez, K., & Kim, I. (2018). Trauma, Post-Migration Stress, and Mental Health: A Comparative

Analysis of Refugees and Immigrants in the United States. *Journal of Immigrant and Minority Health*.

Saraceno, C. (1984). The Social Construction of Childhood: Child Care and Education Policies in Italy and the United States. *Social Problems, 31*(3), 351-363.

Sattler, K., & Gershoff, E. (2019). Thresholds of Resilience and within- and Cross-Domain Academic Achievement among Children in Poverty. *Early Childhood Reserach Quarterly, 46*(1), 87-96.

Save the Children. (ty). *Getting Refugee Children Back to Learning.* Connecticut; The USA: Save the Children.

Save the Children. (ty). *Hear It from the Teachers: Getting Refugee Children Back to Learning.* Connecticut: Save the Children.

Scales, P. C., & Leffert, N. (1999). *Developmental Assets: A Synthesis of the Scientific Research on Adolescent Development.* Minneapolis: Search Institute.

Schmeelk-Cone, K. H., Zimmerman, M., & Abelson, J. L. (2003). The Buffering Effects of Active Coping on the Relationship between SES and Cortisol among African American Young Adults. *Behaviorial Medicine, 29(2)*, 85-94.

Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P., & Baldwin, A. (1992). Child and Family Factors that Ameliorate Risk between 4 and 13 Years of Age. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 31*(5), 893-903.

Sellers, R. M., Caldwell, C. H., Schmeelk-Cone, K. H., & Zimmerman, M. A. (2003). Racial Identity, Racial Discrimination, Perceived Stress and Psychological Distress Among African American Young Adults. *Journal of Health and Social Behavior, 44*(3), 303-317.

Shamai, M., Kimhi, S., & Enosh, G. (2007). Social Systems and Personal Reactions to Threats of War and Terror. *Journal of Social and Personal Relationship, 24*, 747–764.

Sharma, C. (2014). Children's Constructions of National Identity: New Social Studies of Childhood Paradigm. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 3*(5), 10-14.

Sharp, J. L., Mobley, C., Hammond, C., Withington, C., Drew, S., Stringfield, S., & Stipanovic, N. (2012). A Mixed Methods Sampling Methodology for a Multisite Case Study. *Journal of Mixed Methods Research, 6*(1), 34-54.

Shek, D. T., & Ma, C. M. (2012). Impact of the Project P.A.T.H.S. on Adolescent Developmental Outcomes in Hong Kong: Findings Based on Seven waves of Data. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 24*(3), 231-244.

Shek, D., & Sun, R. C. (2010). Effectiveness of the Tier 1 Program of Project PATHS: Findings Based on Three Years of Program Implementation. *The Scientific World Journal, 10*, 1509-1519.

Short, K. H., & Johnston, C. (1997). Stress, Maternal Distress, and Children's Adjustment Following Immigration: The Buffering Role of Social Support. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(3), 494-503.

Shumba, A. (2010). Resilience in Children of Poverty. *Journal of Psychology in Africa, 20*(2), 211-213.

Simon, J. B., Murphy, J. J., & Smith, S. M. (2005). Understanding and Fostering Family Resilience. *Family Journal, 13*(4), 427-436.

Sleijpen, M., Heide, F. J., Mooren, T., Boeije, H. R., & Kleber, R. J. (2013). Bouncing Forward of Young Refugees: a Perspective on Resilience Research Directions. *European Journal of Psychotraumatology, 4*.

Sleijpen, M., Mooren, T., Kleber, R. J., & Boeije, H. R. (2017). Lives on Hold: A Qualitative Study of Young Refugees' Resilience Strategies. *Childhood, 24*(3), 348-365.

Smith, B. W. (2002). Vulnerability and Resilience as Predictors of Pain and Affect in Women with Arthritis.

Smyth, B., Shannon, M., & Dolan, P. (2015). Transcending Borders: Social Support and Resilience, the Case of Separated Children. *Transnational Social Review*, 1-22.

Solis, J. (2003). Re-thinking Illegality as a Violence Against, not by Mexican Immigrants, Children, and Youth. *ournal of Social Issues, 59*(1), 15-31.

Sonn, C., & Fisher, A. (1998). Sense of Community: Comunity Resilient Responses to Oppression and Change. *Journal of Community Psychology, 26*(5), 457-472.

Spencer, M. B. (2006). Phenomenology and Ecological Systems Theory: Development of Diverse Groups. R. M. Lerner, & W. Damon (Dü) içinde, *Handbook of Chil Psychology* (s. 829-893). NJ, USA: John Wiley & Sons.

Spyrou, S. (2011). The Limits of Children's Voices: From Authenticity to Critical, Reflexive Representation. *Childhood, 18*(2), 151-165.

Sroufe, L. A. (1979). The Coherence of Individual Development: Early Care, Attachment, and Subsequent Developmental Issues. *American Psychologist, 34*(10), 834-841.

Stattin, H., & Magnusson, D. (1996). Antisocial Development: A Holistic Approach. *Development and Psychopathology, 8*(4), 617-645.

Steel, Z., Silove, D., Bird, K., McGorry, P., & Mohan, P. (1999). Pathways from War Trauma to Posttraumatic Stress Symptoms Among Tamil Asylum Seekers, Refugees, and Immigrants. *Journal of Traumatic Stress, 12*, 421-435.

Stephenson, S. (2001). Street Children in Moscow: Using and Creating Social Capital. *The Sociological Review, 49*, 530–547.

Stern, S. B., & Smith, C. A. (1999). Reciprocal Relationships between Antisocial Behavior and Parenting: Implications for Delinquency Intervention. *Families in Society, 80*, 169-181.

Stodolska, M., & Livengood, J. S. (2006). The Influence of Religion on the Leisure Behaviour of Immigrant Muslims in the United States. *Journal of Leisure Research, 38*(3), 293-320.

Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Farrington, D. P., Zhang, Q., Kammen, W. v., & Maguin, E. (1993). The Double Edge of Protective and Risk Factors for Delinquency: Interrelations and Developmental Patterns. *Development and Psychopathology, 5*(4), 683-701.

Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Wei, E., Farrington, D. P., & Wikström, P.-O. H. (2002). Risk and Promotive Effects in the Explanation of Persistent Serious Delinquency in Boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(1), 111-123.

Stroebe, M. (2009). From Vulnerability to Resilience: Where Should Research Priorities Lie? *Bereavement Care, 28*(2), 18-24.

Stuntzner, S., & Hartley, M. T. (2014). Resilience, Coping, & Disability: The Development of a Resilience Intervention. *Vistas Online* (s. 1-11). Alexandria: ACA Knowledge Center . (rapor)

Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the Immigrant Paradox: Academic Engagement and Disengagement Among Recently Arrived Immigrant Youth. *Youth & Society, 41*(2), 151-185.

Summerfield, D. (2000). Childhood, War, Refugeedom and 'Trauma': Three Core Questions for Mental Health Professionals. *Transcultural Psychiatry, 37*(3), 417-433.

Sun, J., & Stewart, D. E. (2007). Development of Population-Based Resilience Measures in the Primary School Setting. *Health Education, 107*(6), 575-599.

Supkoff, L. M., Puig, J., & Sroufe, L. A. (2011). Situating Resilience in Developmental Context. *The Social Ecology of Resilience*, 127-142.

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2013). Uluslararası Koruma: Geçici Koruma ve Uluslararası Korumaya İlişkin Diğer Hükümler. *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu* (s. 41-42). içinde Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdarei Genel Müdürlüğü Yayınları.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53-55.

Taylan, H. H., & Ok, B. (2018). Göç, Mültecilik ve İnsanlık. *Konya'daki Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar* (s. 399 -422). Kocaeli: Kocaeli Büyükşehir Belediyesi.

Taylor, L. R. (2005). Dangerous Trade-offs: The Behavioral Ecology of Child Labor and Prostitution in Rural Northern Thailand. *Current Anthropology, 46*, 411-423.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2011). Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education? *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 39-56.

Theokas, C., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C., & Eye, A. v. (2005). Conceptualizing and Modeling Individual and Ecological Asset Components of Thriving in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence, 25*, 113-143.

Theron, L., Cameron, C. A., Didkowsky, N., Lau, C., Liebenberg, L., & Ungar, M. (2011). A "Day in the Lives" of Four Resilient Youths: Cultural Roots of Resilience. *Youth & Society, 43*, 799-818.

Tie, Y. C., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded Theory Research: A Design Framework for Novice Researchers. *Sage Open Medicine, 7*(1-8), 1-8.

Tominey, S. L., Leslie, T. A., Southwick, S. M., & Mayes, L. C. (ty). *Using Literacy-Based Approaches to Promote Social Competence and Foster Resilience.* Yale: Yale Child Study Center.

Torteya, C. M., Bogat, G. A., Eye, A. v., & Levendosky, A. (2009). Resilience Among Children Exposed to Domestic Violence: The Role of Risk and Protective Factors. *Child Development, 80*(2), 562-577.

Trickett, E. J., & Jones, C. J. (2007). Adolescent Culture Brokering and Family Functioning: A study of Families from Vietnam. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*, 143-150.

Tzokov, G. B., & Terlemezian, H. N. (2014). The Inclusive English Language Classroom and the Effects of Acculturation on Children from Different Ethnic Groups. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 5*(2), 187-198.

Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging Students: The Role of Teacher Beliefs and Interpersonal Teacher Behavior in Fostering Student Engagement in Vocational Education. *Teaching and Teacher Education, 37*, 21-32.

UNCTAD. (2018). *Policy Guide on Entrepreneurship for Migrants and Refugees.* New York: United Nations.

Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities among At-Risk Children and Youth. *Youth Society*, 341-365.

Ungar, M. (2006). Nurturing Hidden Resilience in at-risk Youth Across Cultures. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 15*(2), 53-58.

Ungar, M. (2008). Resilience Across Cultures. *The British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235.

Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1-17.

Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing Resilience Across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Mixed Methods Research, 5*, 126-149.

Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Knowng, W. M., Amstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique Pathways to Resilience Across Cultures. *Adolesence, 42*, s. 287-310.

Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual Research Review: What is Resilience Within the Social Ecology of Human Development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(4), 348-366.

Ungar, M., Liebenberg, L., & Boothroyd, R. (2008). The Study of Youth Resilience Across Cultures: Lessons from a Pilot Study of Measurement Development. *Research in Human Development, 5*, 166-180.

Ungar, M., Tutty, L. M., Barter, K., & Fairholm, J. (2009). What Canadian Youth Tell Us About Disclosing Abuse? *Child Abuse & Neglect, 33*(10), 699-708.

UNHCR. (1951). Convention Relating to the Status of Refugees. Geneva, Switzerland: United Nations.

UNHCR. (2014). *Global trends: Forced Displacement in 2014.*

UNHCR. (2016). *Missing Out: Refugee Education in Crisis.*

UNHCR. (2018). *Turn the Tide Refugee Education in Crisis.*

UNHCR. (ty). *Manual on Mandate RSD.*

UNICEF. (2009). *Promoting Quality Education for Orphans and Vulnerable Children.* New York.

UNICEF. (2016). *Children of Syria in Turkey.*

UNICEF. (2017). *End of Year Situation Report - 2017.*

UNICEF. (2018). *The Voice of Migrant and Refugee Children Living in Belgium.' 'What Do You Think?'* Brussel

UNICEF. (2018). *UNICEF - Türkiye Ülke İşbirliği Programı (2016-2020).* UNICEF Türkiye.

Valentine, G. (1999). Being Seen and Heard? The Ethical Complexities of Working with Children and Young People at Home and at School. *Philosophy & Geography, 2*(2), 141-155.

Vanderbilt-Adriance, E., & Shaw, D. S. (2008). Conceptualizing and Re-Evaluating Resilience Across Levels of Risk, Time, and Domains of Competence. *Clinical Child and Family Psychology Review, 11*(1-2), 30-58.

Velleman, R. D., Templeton, L. J., & Copello, A. G. (2005). The role of the family in preventing and intervening with substance use and misuse: a comprehensive review of family interventions, with a focus on young people. *Drug and Alcohol Review, 24*(2), 93-109.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and Pyschometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Scale, 1*(2), 165-178.

Walsh, F. (1996). The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge. *Family Process, 35*(3), 261-281.

Wang, X., & Petula, H. S. (2007). My Sassy Girl: A Qualitative Study of Women's Aggression in Dating Relationships in Beijing. *Journal of Interpersonal Violance, 22*, 623-628.

Warikoo, N. (2005). Gender and Ethnic Identity Among Second-Generation Indo-Caribbeans. *Ethnic and Racial Studies, 28*, 803-831.

Waxman, H. C., Huang, S.-y. L., & Padron, Y. N. (1997). Motivation and Learning Environment Differences between Resilient and Nonresilient Latino Middle School Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19*(2), 137-155.

Weine, S. M. (2011). Developing Preventive Mental Health Interventions for Refugee Families in Resettlement. *Family Process, 50*, 410-430.

Weine, S. M., Ware, N., Hakizimana, L., Tugenberg, T., Currie, M., Dahnweih, G., . . . Wulu, J. (2014). Fostering Resilience: Protective Agents, Resources and Mechanisms for Adolescent Refugees' Psychosocial Well-Being. *Adolescent Psychiatry, 4*(3), 164-176.

Werner, E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science, 4*(3), 81-85.

Werner, E. E. (1984). Resilient Children. *Young Children, 1*, 68-72.

Werner, E. E. (1989). High-risk Children in Young Adulthood: A Longitudinal Study from Birth to 32 Years. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*(1), 72-81.

Werner, E. E. (1992). The Children of Kauai: Resiliency and Recovery in Adolescence and Adulthood. *Journal of Adolescent Health, 13*(4), 262-268.

Werner, E. E. (1993). Risk, Resilience, and Recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology, 5*, 503-515.

Werner, E. E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science, 4*(3), 81-85.

Windle, G. (2010). What is Resilience? A Review and Concept Analysis. *Reviews in Clinical Gerontology, 21*(02), 152-169.

Windle, M. (1992). A Longitudinal Study of Stress Buffering for Adolescent Problem Behaviors. *Developmental Psychology, 28*(3), 522-530.

Wolkow, K. E., & Ferguson, H. B. (2001). Community Factors in the Development of Resiliency: Considerations and Future Directions. *Community Mental Health Journal, 37*(6), 489-498.

Woodhead, M. (2004). Psychosocial Impacts of Child Work: A Framework for Research, Monitoring, and Intervention. *Journal of Children's Rights, 12*, 321–377.

Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Parker, G. R. (1991). Developmental and Family Milieu Interview Correlates of Resilience in Urban Children Who Have Experienced Major Life Stress. *American Journal of Community Psychology, 19*(3), 405-426.

Yakushko, O., Backhaus, A., Watson, M., Ngaruiya, K., & Gonzalez, J. (2008). Career Development Concerns of Recent Immigrants and Refugees. *Journal of Career Development, 34*, 362-396.

Yavcan, B., & El-Ghali, H. A. (2017). *The Regional Conference on Higher Education in Crisis Situatios: Synergizing Policies and Promising Practices to enhance Access, Equity and Quality in the Arab Region.* Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.

Ying, Y.-W., & Han, M. (2008). Cultural Orientation in Southeast Asian American Young Adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 14*(1), 29-37.

Ying, Y.-W., Han, M., & Wong, S. L. (2008). Cultural Orientation in Asian American Adolescents: Variation by Age and Ethnic Density. *Youth and Society, 39*(4), 507-523.

Yohani, S. C. (2008). Creating an Ecology of Hope: Arts-based Interventions with Refugee Children. *Child & Adolescent Social Work Journal, 25*, 309-323.

Yule, K., Houston, J., & Grych, J. (2019). Resilience in Children Exposed to Violence: A Meta-analysis of Protective Factors Across Ecological Contexts. *Clinical Child and Family Psychology Review, 22*(3), 406-431.

Zaker, A. (2016). The Acculturation Model of Second Language Acquisition: Inspecting Weakness and Strenghts. *Indonesian EFL Journal, 2*(2), 80-87.

Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. (2018). The Role of School Adaptation and Self-Concept in Influencing Chinese High School Students' Growth in Math Achievement. *Frontiers in Psychology, 9*(2356), 1-11.

Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency Research: Implications for Schools and Policy. *Social Policy Report, 8*(4), 1-20.

Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013, Aralık 1). Adolescent Resilience: Promotive Factors That Inform Prevention. *Child Development Perpective, 7(4)*, s. 215-220.

Zimmerman, M., & Rappaport, J. (1988). Citizen Participation, Perceived Control, and Psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology, 16*(5), 725-750.

3. Elektronik Kaynaklar

3RP. (2018-2019). *Regional Refugee & Resilience Plan (3RP).* www.3RPSyriaCrisis.org: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://www.consilium.europa.eu/media/33783/2-3rp-2-pager.pdf adresinden alındı. 10.04.2019.

American Psiychological Association. (ty). The Road to Resilience. http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx. adresinden alındı. 18.06.2019.

American Psychological Association. (ty). *Apa.org*. American Psychological Association: https://www.apa.org/helpcenter/resilience adresinden alındı. 10.10. 2019.

Bir Çocuğu Yetiştirmek Tüm Toplumun Görevidir. (20 Mart 2014). https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/bir-cocugu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir adresinden alındı. 30.11.2019.

Cerna, L. (10, 2019). *Refugee Education: Integration Models and Practices in OECD Countries.* OECD: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)11&docLanguage=En adresinden alındı. 13.11.2019

Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C. B., Blaustein, M. E., Cloitre, M., . . . Kolk, B. A. (2003). *Complex Trauma in Children and Adolescents.* http://www.NCTSNet.org adresinden alındı. 27.10.2019

Cummings, M. (06, 2017). *New Tool Measures Resilience in Adolescent Syrian Refugees.* Yale News: https://news.yale.edu/2017/06/15/new-tool-measures-resilience-adolescent-syrian-refugees adresinden alındı. 12.08.2019.

Çelik, Ç., & Erdoğan, S. (06, 2017). *How to Organize Schools for Integration of Syrian Children in Turkey; Constructing Inclusive and Intercultural Institutional Habitus in Schools.* 11 23, 2019 tarihinde Migration Research Center (MiReKoc) : chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://mirekoc.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2016/11/PB_Right-to-Education2.pdf adresinden alındı. 23.11.2019

Gunnestad, A. (ty). *Resilience in a Cross-Cultural Perspective: How Resilience is Generated in Different Cultures?* 10 14, 2019 tarihinde Immi.se: https://www.immi.se/intercultural/nr11/gunnestad.htm adresinden alındı. 14.10.2019.

Fielding, A., & Anderson, J. (08, 2019). *Working with Refugee Communities to Build Collective Resilience.* http://www.asetts.org.au/Oldwebsite/resources/Documents/collectiveresilence web.pdf adresinden alındı. 18.07.2019.

IOM. (2011). *Glossary on Migration: International Migration Law Series No:25.* IOM: http://www.iom.int/key-migration-terms adresinden alındı. 12.06.2019.

IOM. (09, 2019). Access to Education for Refugee and Migrant Children in Europe. 11 22, 2019 tarihinde chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf adresinden alındı. 22.11.2019.

Jocson, R. M. (12, 2016). *Resilience in the Context of Poverty: The Experiences of Low-Income Urban Filipino Parents.* Sylff.org: https://www.sylff.org/news_voices/18159/ adresinden alındı. 17.10.2019.

Karam, R., & Zellman, G. (ty). *Educating Syrian Refugees: Challenges Facing Host Countries.* 11 23, 2019 tarihinde Rand: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/external_publications/EP60000/EP67308/RAND_EP67308.pdf adresinden alındı. 23.11.2019.

Machel, G. (1996). *Office of the Special Representative of the Secretary- General for Children and Armed Conflict.* United Nations : https://childrenandarmedconflict.un.org/about-us/mandate/the-machel-reports/ adresinden alındı. 26.11.2019.

Machel, G. (2000). *The Impact of Armed Conflict on Children: A critical review of progress made and obstacles encountered in increasing protection for waraffected children.* UNICEF: http://www.unicef.org/graca/a51-306_en.pdf adresinden alındı. 23.07.2019.

Martin, Susan F. (07, 2000). *Forced Migration and the Evolving Humanitarian Regime.* Refugee World. chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://www.refworld.org/pdfid/4ff5860e2.pdf. 25.11.2019.

OECD. (2018). *Policies and Practices to Support the Resilience of Students with an Immigrant Background.* OECD Library : chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://www.oecd-ilibrary.org/policies-and-practices-to-support-the-resilience-of-students-with-

an-immigrant-background_5j8wf8g7sn37.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9789264292093-12-en&mimeType=pdf adresinden alındı. 12.05.2019.

OXFAM. (10, 2019). *The Future is a Choice: Absorb, Adapt, Transform Resilience Capacities.* OXFAM: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620178/gd-resilience-capacities-absorb-adapt-transform-250117-en.pdf?sequence=4&isAllowed=y adresinden alındı. 25.11.2019.

Patel, S. S., Rogers, M. B., Amlôt, R., & Rubin, G. J. (02, 2017). *PLOS.* 10 12, 2019 tarihinde Current Disasters: http://currents.plos.org/disasters/index.html%3Fp=28783.html adresinden alındı. 12.10.2019.

Perry, B. D. (2013). *Bonding and Attachment in Maltreated Children* . The Child Trauma Academy : chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://childtrauma.org/wp-content/uploads/2013/11/Bonding_13.pdf adresinden alındı. 15.11.2019.

Shatté, A. (2002). Presentation at the Reaching IN Reaching OUT Training Day. Toronto. chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://specialinkcanada.org/Thursday/Reaching%20In%20Reaching%20Out.pdf. 24.11.2019.

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (ty). Geçici Koruma. *https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma-sss.* 01.02.2020.

UCLA. (ty). *What Does Cronbach's Alpha Mean?* 11 24, 2019 tarihinde Institute for Digital Research & Education: https://stats.idre.ucla.edu/spss/faq/what-does-cronbachs-alpha-mean/ adresinden alındı. 24.11.2019.

UNESCO. (02, 2002). *Universal Declaration on Cultural Diversity.* 03 11, 2019 tarihinde http://www.unesco.org/educatin/imld_2002/unversal_decla.shtml adresinden alındı. 11.03.2019.

UNHCR. (1994). *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care* . UNHCR: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://www.unhcr.org/3b84c6c67.pdf adresinden alındı. 12.11.2019.

UNHCR. (08, 2018). *UNHCR Türkiye.* 06 07, 2019 tarihinde https://www.unhcr.org/tr/20155-millions-of-refugee-children-going-without-schooling-unhcr-report-shows.html adresinden alındı. 07.06.2019.

UNHCR. (06, 2019). Figures at Glance. Kasım 22, 2019 tarihinde https://www.unhcr.org/tr/en/figures-at-a-glance adresinden alındı. 22.11.2019.

UNHCR. (n.d.). *UNHCR Türkiye*. 06 07, 2019 tarihinde https://www.unhcr.org/tr/cocuk-multecilere-iliskin-turkiyedeki-yasal-cerceve/16?content=90 adresinden alındı. 07.06.2019.

UNHCR. (ty). *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees.* UNHCR: https://www.unhcr.org/3b66c2aa10 adresinden alındı. 06.07.2019.

UNHCR. (ty). *Stepping Up: Refugee Educaton in Crisis.* 11 23, 2019 tarihinde UNHCR: https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/08/Education-Report-2019-Final-web-3.pdf adresinden alındı. 23.11.2019.

United Nations. (2007). *Report of the special representative of the Secretary-General for children and armed conflict: Machel Study 10-year review: Children and conflict in a changing world.* office of the special Representative of the secretary-General for Children and Armed Conflict: http://www.un.org/children/conflict/english/machel10.html adresinden alındı. 24.11.2019.

Vaiopoulou, L. (08, 2019). *Access to Education for Refugee Children: A Future for an Ageing Europe?* chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/http://www.govunet.eu/download/papers/paper_8/Access_to_education_for_refugee_children_A_future_for_an_ageing_Europe_L_VaiopoulouGovUnet2017.pdf adresinden alındı. 22.10.2019.

Vandivere, S., Hair, E. C., Theokas, C., Cleveland, K., McNamara, M., & Atienza, A. (2006). *How Housing Affects Child Well-Being?* Funders' Network: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/http://www.fundersnetwork.org/files/learn/Housing_and_Child_Well_Being.pdf adresinden alındı. 11.11.2019.

Wagner, E., Bergin, C., & Hine, S. (2018). *Time to Act: A Costed Plan to Deliver Quality Education to Every Last Refugee Child.* 11 23, 2019 tarihinde Save the Children: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13479/pdf/time_to_act_report_online.pdf adresinden alındı. 23.11.2019.

Women's Refugee Commission. (2004). *Global Survey on Education in Emergencies.* Retrieved from http://www.womenscommission.org/pdf/ed_emerg.pdf adresinden alındı. 12.10.2019.

EKLER

I. Öğrencilere Uygulanan Derinlemesine Görüşme Formu

HAYATIMDAKİ ZOR ANLAR: NEYİN ÜSTESİNDEN GELDİM VEYA NEYİN ÜSTESİNDEN GELİYORUM?

- Tam olarak ne yaşadım?
- Zor şartlar altında nasıl davrandım?
- Hayatımın en zor zamanlarını ne zaman yaşamaya başladım?

KARŞILAŞTIĞIM ZORLUKLARDA KİMDEN YA DA KİMLERDEN VEYA HANGİ KURUMLARDAN DESTEK ALDIM? (Somut örnekler üzerinde düşünebilirsiniz)
AİLEDEN
BİR ÖĞRETMENİMDEN VEYA HERHANGİ BİR YETİŞKİNDEN
ÇEŞİTLİ KURUMLARDAN (EĞİTİM, DİNİ, SOSYAL ORGANİZASYONLAR VB.)

DARICA'DA ÇOCUKLAR ÇEŞİTLİ GÜÇLÜKLERLE KARŞILAŞTIKLARINDA KİMDEN/KİMLERDEN YARDIM İSTERLER?
AİLEDEN
BİR ÖĞRETMENİMDEN VEYA HERHANGİ BİR YETİŞKİNDEN
ÇEŞİTLİ KURUMLARDAN (EĞİTİM, DİNİ, SOSYAL ORGANİZASYONLAR VB.)

OKULDA MOTİVASYONUNUZU DÜŞÜREN FAKTÖRLER VAR MI? VARSA NELER?

TÜRKİYE'DE EĞİTİME DEVAM ETMENİN SİZCE EN ZOR TARAFI NE?

BU ZORLUKLARLA KENDİNİZ BAŞ EDEBİLİYOR MUSUNUZ? BAŞ EDEMİYORSANIZ KİMDEN/KİMLERDEN DESTEK ALIYORSUNUZ?

OKULDAKİ DERSLERİNE/VERİLEN ÖDEVLERE YARDIM EDEN BİRİSİ/BİRİLERİ VAR MI?

TÜRKİYE'DE ÖĞRENCİ OLMAK KARŞILAŞTIĞINIZ ZORLUKLAR KARŞISINDA KENDİSİNİZİ DAHA GÜÇLÜ HİSSETMENİZİ SAĞLADI MI?

AİLE ÜYELERİNİZE TÜRKİYE'DE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR KARŞISINDA YARDIMCI OLABİLİYOR MUSUNUZ?

EĞİTİMİNİZİ TAMAMLAMAK İSTİYOR MUSUNUZ? NEDEN?

KENDİNİZİ NE ZAMAN GÜÇLÜ/DAYANIKLI HİSSEDERSİNİZ? NEDEN?

II. Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği

Yaşı:				
Cinsiyeti:				
Ailesi Kaç Kişiden Oluşuyor?				
Kaç Yıldır Türkiye'de Yaşıyor?				
Kaç Yıldır Türkiye'de Okula Gidiyor?				
Ailesinin Gelir Durumu Nasıl?				
Annesinin eğitim durumu:				
Babasının eğitim durumu:				
Annesi Türkiye'de çalışıyor mu? (Evetse, ne iş yapıyor)				
Babası Türkiye'de Çalışıyor mu? (Evetse, ne iş yapıyor?)				
Düzenli gelirleri var mı?				
	CEVAPLAR			AÇIKLAMALAR
	Hayır	Bazen	Evet	
1. Okuldaki Suriyeli arkadaşlarımla iyi geçiniyorum (Hayırsa neden?)				
2. Okuldaki Türk arkadaşlarımla iyi geçiniyorum (Hayırsa neden?)				
3. İyi bir eğitim almak benim için çok önemlidir.				
4. Okulda başarılı olmak benim için çok önemlidir.				
5. Farklı ortamlarda nasıl davranmam gerektiğini biliyorum (okul, ev, cami, vb).				
6. Okulda öğretilen dersleri iyi anlıyorum (Hayırsa, neden?)				
7. Okulda verilen ödevleri düzenli yaparım.				
8. Ebeveynlerim okulda verilen ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı kontrol ederler.				
9. Öğretmenlerim okulda verilen ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı kontrol ederler.				
10. Okuldaki öğretmen/öğretmenlerimi çok seviyorum (Hayırsa, neden?)				

11. Ebeveynlerim okulda kimlerle arkadaş olduğumu iyi bilirler.				
12. Okuldaki arkadaşlarım benimle vakit geçirmekten hoşlanıyorlar.				
13. Okulda herhangi bir sorunum olduğunda öğretmenlerim hemen yardımcı olurlar.				
14. Okulda hasta olduğumda ya da kendimi kötü hissettiğimde arkadaşlarım benimle ilgilenirler.				
15. Acıktığımda okulda yemek yiyebiliyorum.				
16. Okuldaki öğretmenlerim bana Türk arkadaşlarıma davrandıkları gibi davranıyorlar.				
17. Evde beslenmem için yeterli yiyeceğimiz vardır.				
18. Kendi işlerimi kendim halledebilecek kadar büyüdüğümü hissediyorum.				
19. Okulda öğrendiklerimin benim ve ailem için çok faydalı olduğunu düşünüyorum.				
20. Okulda kendimi güvende hissediyorum.				
21. Türkiye'de okulda aldığım eğitim karşılaştığım problemlerin üstesinden gelmeme yardımcı oluyor.				
22. Büyüdüğümde işime yarayabilecek şeyleri okulda öğrenebiliyorum				
23. İhtiyaç duyduğumda kimden yardım isteyeceğimi biliyorum.				
24. Türkiye'de okulda aldığım eğitimde yeteneklerimin olduğu yeni alanları keşfettim.				
25. Okulda aldığım eğitim sayesinde aileme de yardımcı olabiliyorum.				

26. Okulda başarılı olduğumda öğretmenlerim beni takdir diyor.				
27. Okulda başarılı olduğumda ailem beni takdir ediyor.				
28. Türkiye'de okula gitmeseydim kendimi kötü hissederdim.				
29. Türkçem okuldaki dersleri anlamamı sağlayacak kadar iyi.				
30. Kardeşlerime derslerinde yardımcı olabiliyorum.				
31. Okul dışında aileme katkı sağlamak için çalışıyorum (Çalışıyorsa hangi işte ve haftada kaç gün?)				
32. Çalışmak kendimi güçlü hissetmemi sağlıyor.				
33. Çalıştığım için karşılaştığım sorunlarla kendim baş edebiliyorum (Ne gibi sorunlarla karşılaşıyor? Bu sorunların üstesinden kendi başına nasıl geliyor? Sorunları çözmek için yardım alıyorsa kimden veya kimlerden yardım alıyor?).				

ÖZGEÇMİŞ

Merve Çalhan, 1981 Kocaeli doğumludur. Lisans eğitimini Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünde; yüksek lisans eğitimini Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortadoğu Araştırmaları bölümünde; doktora eğitimini ise Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Politika Programında tamamlamıştır. 2012-2018 yılları arası Kalkınma Ajanslarında uzman sosyolog olarak görev yapan Merve Çalhan; 2018 yılından bu yana Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı'nda görev yapmaktadır.