

Avrupalı İkinci Nesil Türk Göçmenlerin Okul Başarısı

Gülşeli Baysu
Kadir Has Üniversitesi

Karen Phalet
Leuven Üniversitesi

Özet

Avrupa'daki okulların en büyük sorunlarından biri göçmenlerin yerlilere kıyasla okulda daha başarısız olmasıdır. Bu derleme makalesinin amacı İsveç, Belçika, Avusturya ve Almanya'da büyük şehirlerde yaşayan yerli ve ikinci nesil Türk göçmenlere odaklanarak, okul başarıları arasındaki farkı betimlemek ve sosyal psikolojik bir bakış açısıyla açıklamaktır. Bulgular beş ana başlık altında toplanmıştır. (1) İlk olarak *okul başarısını betimleme* amacı doğrultusunda dört Avrupa ülkesinde de göçmen ve yerli öğrencilerin okul hayatları boyunca başarılarında gitgide artan bir fark bulunmuştur. Bu farkı açıklamak için, sosyal kimlik kuramına ve sosyal kimlik tehdit algısına yönelik araştırmalardan yararlanılmıştır. (2) *Gruplar arası ilişkilere* bakıldığında, arkadaşlıklar ve öğretmen desteği, göçmenlerin okulda kendini güvende ve kabul görmüş hissetmesine yol açarak okul başarısını artırmaktadır. Öte yandan, ayrımcılık okula adaptasyonu zorlaştırmaktadır. (3) *Sosyal kimlik stratejileri* okul başarısını ve adaptasyonunu belirlemektedir. Çiftkültürlü öğrenciler (hem Türk hem Belçikalı hissetmek) okulda ayrımcılığa veya olumsuz kalıpyargılara maruz kaldıklarında bundan daha fazla zarar görmekte, bu da okul başarılarını ve test performanslarını olumsuz etkilemektedir. (4) *Segregasyon*, gruplar arası arkadaşlıkları azaltıp ayrımcılık algısını artırarak, okul başarısı ve adaptasyonu üzerinde olumsuz bir etkiye yol açmaktadır. Ancak göçmenlerin çoğunluğu oluşturduğu okullar onları ayrımcılıktan korumaktadır. (5) Göçmenler, Almanya gibi hiyerarşik olarak yapılandırılmış *eğitim sistemlerinde* (akademik ve meslek odaklı ortaöğretim gibi) daha başarısız olmaktadır. Sonuç olarak, bu derlemede sosyal psikolojik yaklaşımın, özellikle sosyal kimlik tehdit algısı ve gruplar arası ilişkilerin, göçmenlerin okul başarılarını belirlemede önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul başarısı, Türk göçmenler, sosyal kimlik kuramı, kültürleşme kuramı, kimlik tehdit algısı, gruplar arası ilişkiler, ayrımcılık, çiftkültürlülük, segregasyon

Abstract

One of the key challenges of today's multicultural schools is the educational gap between immigrant and native youth. By focusing on the Turkish second-generation and natives in Belgium, Sweden, Austria and Germany, this paper aims to describe and explain the educational gap between immigrants and natives with a social psychological approach. (1) In *describing the educational gap*, longitudinal and comparative analyses in the four European countries indicated a widening gap between immigrant and native schools careers. Even Turkish second-generation students who started at the academic schools are less likely than similar natives to stay on and continue beyond secondary education. To explain this gap, this paper develops an explanatory approach from social identity theory and identity threat research. (2) The *quality of intergroup relations*, specifically intergroup friendships and teacher support, enhances immigrant school success via reducing identity threat. In contrast, discrimination undermines immigrant school adjustment. (3) *Social identity strategies* play a key role so that a bicultural identity increases vulnerability to identity threat in schools, where bicultural students are least successful in the presence of discrimination and under situationally-induced stereotype threat. (4) *Segregation* undermines school success and adjustment via reducing intergroup friendship and increasing discrimination. However, highly-segregated schools, where immigrants are the numerical majority, protect them from discrimination. (5) In hierarchically-stratified *school systems* like Germany, immigrant students are less successful than in less stratified schools like Sweden. This review paper underlines the significance of an explanatory approach from social identity threat and intergroup relations for understanding immigrant school success.

Key words: School success, Turkish immigrants, social identity theory, acculturation theory, identity threat, intergroup relations, discrimination, bicultural identity, segregation

Avrupa eğitim sistemleri ve politikaları eğitimde eşitlik ilkesine son derece önem vermektedir. Ancak, pek çok uluslararası çalışmanın bulguları Avrupa'da göçmenler ve azınlıklar için eğitimde eşitsizliğe işaret etmektedir (Heath, Rothon ve Kilpi, 2008). Diğer bir deyişle, göçmen öğrenciler yerlilere kıyasla daha fazla sınıf tekrar etmekte, mesleki eğitim veren okullarda okumakta, zorunlu eğitimi tamamlamadan okul bırakmakta veya üniversiteye devam edememektedir (Heath ve ark., 2008). Eğer Avrupa okullarında eşitlik ilkesi varsa, o ülkelerde doğduğu halde ikinci nesil göçmen öğrenciler neden hâlâ yerlilere kıyasla başarısızdır? Yerli ve göçmen çocuklarının okul başarısı arasındaki bu farkın sebepleri ve nasıl ortadan kaldırılabileceği hâlâ tam olarak anlaşılamamıştır.

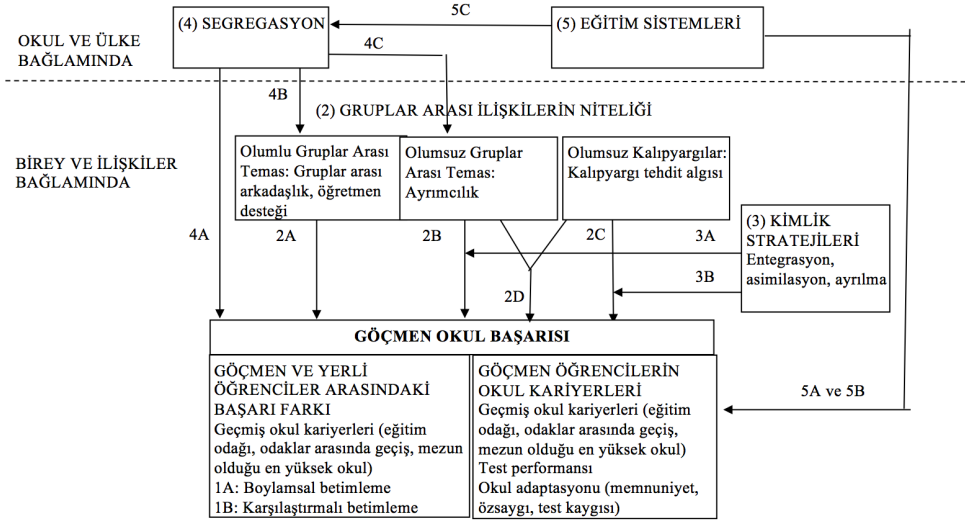
Bu derlemenin amacı, ikinci nesil Türk göçmenlerin¹ okul başarısını, daha doğrusu başarısızlığını etkileyen faktörleri incelemektir. Bu derlemede okul başarısı denildiğinde öncelikle tüm okul kariyerlerine ve öğrencilerin hangi eğitim odağında okul kariyerlerini devam ettirdiklerine bakılmıştır (örn., mesleki ya da akademik odaklı eğitim). Başarıyı ölçmede, bunlara ek olarak, test performansına ve memnuniyet, özgüven, kaygı gibi okul adaptasyonu ile ilişkili değerlendirmelere de yer verilmiştir. Başarı farklı şekillerde ölçülse de pek çok çalışma Türk göçmenlerin çocuklarının Avrupa'da doğmuş olsalar dahi, okul başarısı açısından son derece dezavantajlı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, diğer göçmen gruplarına ve o ülkenin yerlilerine oranla okulda daha başarısızdırlar (bu tarz çalışmaların bir derlemesi için bkz. Heath ve ark., 2008). Örneğin Hollanda'daki Türk göçmenlerin, yerlilere kıyasla, orta-öğretimi tamamlama oranlarının çok daha düşük olduğu bulunmuştur (Kalmijn ve Kraaykamp, 2003). Belçika'daki nüfus sayımı verilerine göre (Phalet, Deboosere ve Bastiaenssen, 2007), ikinci nesil Türk göçmenlerde meslek odaklı eğitime devam edenler veya ortaöğretimi tamamlamadan yani diploma almadan okulu bırakanlar yerlilere oranla üç kat daha fazladır (sırasıyla, %29 Türk'e karşı %11 yerli ve %36 Türk'e karşı %13 yerli). Yine bu çalışmaya göre, Belçika'da yerlilerde yükseköğrenim mezunu olanlar ikinci nesil Türk göçmenlerden 6 kat daha fazladır (%3 Türk'e karşı %18 yerli). Okulda ve iş hayatındaki dezavantajlı konumları yetmezmiş gibi, Türk göçmenler Avrupa'daki en büyük Müslüman gruplar olarak gündelik hayatta da ayrımcılığa ve düşmanlığa maruz kalmaktadırlar (Fleishmann, 2011; Zegers de

Beijl, 2000).

Bu derlemede, Avrupa'daki ikinci nesil Türk göçmenlerin okul başarısını etkileyen faktörleri anlamak için ailevi ve bireysel farklılıkların ötesinde sosyal psikolojik faktörlere bakılmaktadır. Okul başarı ya da başarısızlığını anlamaya yönelik çalışmaların çoğu ya öğrenciler arasındaki motivasyon, bilgi ve becerideki bireysel farklılıklara odaklanmaktadır (Okagaki, 2001) ya da anne-baba eğitim düzeyi, geliri ve evde konuşulan dil gibi aile yapısındaki farklılıklara bakılmaktadır (Heath ve ark., 2008). Tabii ki bu faktörler çok önemlidir ve göçmenlerin ya da azınlıkların okulda neden başarısız olduklarını bir parça da olsa açıklamaktadır. Ancak konu Türk göçmenlere geldiğinde bu bireysel ve ailesel farklılıklar, onların okuldaki dezavantajlı konumunu açıklamaya yetmemektedir (Heath ve ark., 2008, Phalet ve ark., 2007). Bu da akla, bu öğrencilerin –sadece evde değil– okulda yaşadıklarının da başarılarını etkilemede önemli bir faktör olup olmadığı sorusunu getirmektedir. Tam da bu noktada sosyal psikolojik faktörleri incelemenin gerekliliği ortaya çıkmakta ve Sosyal Kimlik Kuramı (Tajfel ve Turner, 1986) devreye girmektedir.

Sosyal Kimlik Kuramı (Tajfel ve Turner, 1986) açısından bakıldığında, Avrupa'daki okullar çok farklı kültürden, gruplardan gelen insanların bir arada olduğu yerler olarak gruplar arası ilişkiler bağlamında değerlendirilebilir. Diğer bir deyişle, okullar tam da çok farklı grupların iletişime geçtiği yerler olduğu için göçmenlerin farklılıklarının ve kimliklerinin ön plana çıktığı yerlerdir. Sosyal Kimlik Kuramı (Tajfel ve Turner, 1986) bireyin ait olduğu ve önemsedığı gruplar hakkında iyi hissetmesinin önemli bir ihtiyaç olduğunu dile getirir. Eğer birey ait olduğu grup hakkında olumsuz yargılar ve tutumlarla karşılaşsa kendini tehdit altında hisseder. Okul bağlamında bakıldığında, okullar doğrudan ya da dolaylı olarak göçmen öğrencilere etnik kimliklerinin kabul görmediği mesajını verirse öğrencilerde sosyal kimlik tehdit algısı ortaya çıkabilir ve bu tehdit algısı okulda başarısızlığa yol açabilir. Göçmen öğrencilerin bakış açısından, öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle kurdukları gruplar arası ilişkilerin niteliği ve kimlikleri hakkında yüzyüze kaldıkları olumsuz kalıpyargılar sosyal kimlik tehdit algısına sebep olabilir. Bu derlemede okullarda kimlik tehdit algısına yol açabilecek faktörler tek tek incelenip Türk göçmenlerin okul başarısına etkilerine hem boylamsal olarak hem de ülkeler arası karşılaştırmalı olarak bakılmıştır.

¹ Bu makale boyunca ikinci nesil Türk göçmenlere kısaca göçmen denilmiştir. Ancak ikinci neslin kendisinin göç etmediğinin ve onlara göçmen denilmesinin politik çıkarımlarının olduğunun da farkındayız. Dolayısıyla okuyucu, bu kavramı politik ya da yasal değil, sadece kuramsal bir kısaltma olarak görmelidir. Ayrıca Sosyal Kimlik Kuramı açısından bakıldığında göçmenler de bir tür azınlıktır ve bu derlemede sunduğumuz çalışmaların sonuçları diğer azınlık gruplara da genellenebilir (örn., Amerikalı siyahlar).



Şekil 1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Son beş yılda yaptığımız çalışmaları derleyen bu makalenin 5 temel amacı vardır. Öncelikle, (1) Türk göçmenlerin okuldaki başarı durumunun boylamsal ve karşılaştırmalı olarak betimlenmesi amaçlanmaktadır. Betimlemenin ötesinde, göçmenlerin okuldaki başarı durumunun sosyal kimlik kuramı ile açıklanması da hedeflenmektedir. Birey ve ilişkiler bağlamında (2) okuldaki gruplar arası ilişkiler ve (3) sosyal kimlik stratejilerine, okul ve ülke bağlamında ise (4) okullardaki göçmen-yerli oranı (segregasyon) ve (5) farklı eğitim sistemlerinin okul başarısı üzerindeki etkilerine bakılmaktadır. Şekil 1'de bu amaçlar görülmektedir. Ayrıca derleme boyunca sunacağımız çalışmalarımızın bulguları da Şekil 1 üzerindeki ilişkilere referans verilerek açıklanacaktır. Bu derlemede sözünü ettiğimiz araştırma grupları Belçika, İsveç, Avusturya ve Almanya'da büyük şehirlerde yaşayan ikinci nesil Türk (Müslüman) göçmenlerdir.² Bu ülkelerin seçilmesinin iki temel nedeni vardır. Birincisi, buralarda Türk göçmenler en büyük Müslüman göçmen grubudur. İkincisi, buralardaki eğitim sistemleri ilerleyen bölümlerde açıklayacağımız şekilde anlamlı farklılıklar göstermektedir ki bu, farklı eğitim sistem-

lerinin okul başarısı üzerindeki etkilerine bakmak için gereklidir. Bu derlemede sözü geçen çalışmalarımızda temel olarak iki veri kullanılmıştır: büyük ölçekli uluslararası bir anket çalışmasının verileri (The Integration of European Second-Generation, TIES, 2008, Avusturya, Belçika, İsveç, Almanya) ve Belçika okullarında yürüttüğümüz deneyden elde ettiğimiz veriler (Baysu, 2011). Katılımcılar 15-35 yaş arasındadır. Hangi çalışmamızda hangi anket verisinin kullanıldığının net olması açısından çalışmalarımızın bulgularından söz ederken sadece çalışmaya değil kullanılan veriye de referans verilecektir. Kuramsal çerçeve ve bulguları tartışmadan önce bağlamı tanıtmak amacıyla bir sonraki bölümde, önce bu ülkelerdeki Türk göçmenlerin durumu, daha sonra da ülkelerin eğitim sistemleri ve toplumun göçmenlere bakış açıları tartışılmıştır.

Batı Avrupa'da Türk Göçmenler

1960 ve 70'lerde imzalanan özel anlaşmalar uyarınca Türkiye'den Batı Avrupa ülkelerine vasıfsız işçi olarak çalışmak üzere giden göçmenler çoğunlukla er-

² Bu derlemede kullanılan Türk göçmen ifadesi etnik olarak Türk kimliğini değil, Türkiye'den göç eden kimseleri ifade etmek için kullanılmıştır. Avrupa ülkelerinin çoğunda bu tarz etnik kimlik bilgisine ulaşmak mümkün olmadığı gibi yapılan çalışmalarda farklı etnik gruplar genelde beraber sunulur. Kullandığımız verilerde farklı etnik gruplar son derece az olduğundan çoğu çalışmada bunlar arasında ayrıma gidilmemiştir (örneğin okul başarısından söz ederken). Ancak sosyal kimlik stratejileri çalışılırken etnik kimlik göz önünde bulundurulmuş, sayılarının azlığı nedeniyle Türk kategorisine ait olmadığını belirten katılımcılar analize dahil edilmemiştir.

keklerden oluşmakta ve Türkiye'nin kırsal kesimlerinden gelmekteydiler. Ayrıca bu grupların eğitim seviyeleri de çok düşüktü. Bu göçün geçici olacağına dair yaygın kanının aksine, göçmenlerin aileleri de aile birleşimi yasalalarını kullanarak kısa süre sonra Avrupa'ya göç ettiler (Phalet, Baysu ve van Acker, 2014). İsveç, Türkiye'den 1980'lerde giden politik göçmenlere de ev sahipliği yaptığından biraz daha farklı bir göçmen profiline sahiptir (örn., Kürtler ya da Türkiye'deki askeri darbe yüzünden göç etmek zorunda kalan mülteciler) (Westin, 2003). Göçmenlerin çoğu şehirlerde genelde sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan semtlere yerleştiler. Ayrıca göçmen aileler çocuklarını semt okullarına göndermeyi tercih ettikleri için çocuklar da segregasyonun yüksek, okulun fiziki ve çevre koşullarının kötü olduğu okullarda okudular ve okumaktalar (Fleishmann, 2011).

Türkler Almanya'daki en büyük göçmen gruplarından biridir ve Alman vatandaşlığına geçmiş olanları da sayarsak, Almanya nüfusunun yaklaşık %3.1'ni (2.5 milyon) oluştururlar. Belçika'da Türkler nüfusun %1.5'ini, İsveç'te nüfusun %0.7'sini (60 bin), Avusturya'da ise %2.3'ünü (182 bin) oluştururlar (Baysu, 2011; Fleishmann, 2011).

Birinci nesil göçmenler çoğu zaman yetişkin olarak göç ettiler, göç ettikleri ülkenin diline hâkim olamadılar, ve kötü koşullarda çalıştılar. İkinci nesil halen gençtir; çoğu okulunu yeni bitirmekte ve iş hayatına atılmaktadır. İkinci neslin iş yaşamındaki ve eğitimdeki durumu birinci nesle göre daha iyi olmakla birlikte yerlilere kıyasla hâlâ son derece dezavantajlı konumdadır. Örneğin, ikinci nesil Türk göçmenler yerlilere kıyasla okulu daha erken terk etmekte ve üniversiteye devam etmemektedirler (Heath ve ark., 2008; Phalet ve Heath, 2011).

Batı Avrupa Ülkelerinde Eğitim Sistemi ve Okul Başarı Ölçütleri

Batı Avrupa eğitim sistemleri hiyerarşik olarak yapılandırılmış farklı seviyelere ve odaklara ayrılmıştır. Akademik eğitim odağı öğrenciyi yüksek eğitime (üniversiteye) hazırlarken, teknik ya da mesleki eğitim odakları öğrenciyi iş yaşamına hazırlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Eğitim sistemlerinin yapısında üç faktör önem kazanmaktadır: farklı odakların sayısı (akademik, mesleki, teknik gibi), öğrencilerin farklı eğitim odaklarına yönlendirildikleri yaş (kimi sistemlerde diğer sistemlere kıyasla daha erken) ve odaklar arasında geçişin yaygın ya da mümkün olup olmaması (özellikle mesleki eğitimden akademik odaklı eğitime geçiş ya da mesleki eğitimden sonra üniversiteye devam).

Karşılaştırılan dört ülke arasında en esnek ve açık eğitim sistemi İsveç'tedir; bunu kısmen Belçika takip eder. Almanya ise en katı eğitim sistemine sahiptir. Örneğin, İsveç'te bütün öğrenciler 7 yaşından 16 yaşına

kadar 9 yıl ortak eğitim aldıktan sonra sonra akademik ya da mesleki programları tercih edebilirler. Ancak bu iki program arasındaki ayrım katı olmayıp, her iki eğitim odağından mezun öğrenciler de üniversiteye devam edebilirler. Diğer uçtaki Almanya'da ise 6 yaşından 10 yaşına kadar 4 yıl zorunlu eğitimden sonra farklı odaklara (en az dört farklı odak) yönlendirilme başlar. Bu farklı yönlendirmeler arasındaki ayrım çok daha katı olup arada geçiş mümkün değildir; sadece akademik eğitimden mezun öğrenciler üniversiteye devam edebilirler. Avusturya, Alman sistemine çok daha benzer bir yapıya sahipken, Belçika daha aradadır. Belçika'da öğrenciler 6-12 yaş arası 6 yıl ortak eğitimden sonra iki farklı odağa yönlendirilir (mesleki ve akademik) ve teorik olarak odaklar arasında geçiş mümkündür; hangi eğitim odağından mezun olursa olsun öğrenci üniversiteye devam edebilir.

Hiyerarşik olarak yapılandırılmış eğitim sistemlerinde okul başarısı öğrencinin ders notlarından ziyade hangi eğitim odağında yer aldığıyla belirlenir. Çünkü hangi eğitim odağında yer aldığı yükseköğrenime devam edip edemeyeceğini belirler (Heath ve ark., 2008, Phalet ve Heath, 2011). Örneğin, akademik eğitim çoğu zaman daha uzun ve daha yüksek eğitim düzeyi anlamına gelir. Bu sebeple, bu derlemede sunulan çalışmaların çoğu göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okul başarısı farkını, öğrencilerin farklı odaklara yönlendirilmeleriyle ilişkilendirmiştir.

Eğitim kariyeri incelenirken, 4 ila 6 yıl süren ilköğretim sonrası, özellikle de yaklaşık 6 yıl süren ve çoğu ülkede zorunlu olan ortaöğretim odaklanılmıştır. Uluslararası eğitim kodlamalarında (örn., ISCED) 6 yıllık ortaöğretim düşük (ilk iki yıl), orta (sonraki iki yıl) ve yüksek (on iki yıl) ortaöğretim olarak üç ayrı aşamada ayrı ayrı ele alınır. Bununla tutarlı olarak, bu makalede de ortaöğretim, ilk iki yıl, sonraki iki yıl ve son iki yıl olmak üzere 3 aşamaya ayrılarak incelenmiştir. Her aşamada öğrenci akademik eğitime devam edebileceği gibi burada başarısız olursa mesleki eğitime geçebilir ya da okulu tamamen terk edebilir. Mesleki eğitimden akademik eğitime geçiş kuramsal olarak mümkünse de çok sık rastlanan bir durum değildir. Son olarak ortaöğretimden yükseköğrenime geçişe de bakılmıştır, burada öğrenci üniversiteye ya da meslek yüksek okuluna devam edebileceği gibi eğitim kariyerini sonlandırmayı da tercih edebilir. Diğer bir deyişle, göçmen öğrencilerin eğitim kariyerleri toplamda dört ayrı geçiş noktasında incelenmiştir.

Özetle, okul başarısı denildiğinde öncelikle tüm okul kariyerleri ve öğrencilerin hangi eğitim odağında okul kariyerlerini devam ettirdikleri incelenmiştir. Başarıyı ölçmede, bunlara ek olarak, test performansına ve memnuniyet, özgüven, kaygı gibi okul adaptasyonu ile ilişkili değerlendirmelere de yer verilmiştir. Bu derlemede sunular çalışmaların ülkeleri karşılaştırma kriterleri

farklı eğitim sistemleridir. Yine de bu ülkelerdeki toplumsal bağlamdan, kamusal söylemden ve özellikle de yerlilerin Türk göçmenlere yönelik bakış açısından söz etmek sunulacak sonuçların anlaşılması ve tartışılması açısından gereklidir.

Batı Avrupa Ülkelerinde Göçmenlere Yönelik Tutumlar

Eğitim sistemlerindeki farklılaşma toplumsal bağlam hakkında da ipuçları vermektedir. Örneğin, eğitim sistemlerinin açık ya da kapalı olması bu ülkelerdeki sınıf hareketliliği ya da akışkanlığı ile birebir örtüşmektedir. Sınıf akışkanlığı anne-babanın ve çocuğun sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkiyi ifade eder. Sınıf akışkanlığı yüksek olan ülkelerde anne-baba ilkökul mezunu da olsa çocuğun üniversite mezunu olması sınıf akışkanlığı düşük olan ülkelere kıyasla daha olasıdır. Sınıf akışkanlığı üzerine yapılan sosyolojik çalışmalar İsveç'te sınıf akışkanlığının en yüksek, Almanya'da ise en düşük olduğunu söyler. Belçika ve Avusturya ise İsveç'ten çok Almanya'ya yakındır (Breen ve Jonsson, 2005).

Eğitim sistemlerinin açık ya da kapalı olması bu ülkelerdeki entegrasyon politikaları ile de örtüşür. Entegrasyon politikaları bir hükümetin göçmenlerin toplumsal süreçlere katılımını ne derece teşvik ettiğini gösterir. Örneğin, eğitimde ve iş hayatında ne derece fırsat eşitliği sağlamaya ve ayrımcılığı azaltmaya yönelik aktif politikalar izlenmektedir? Bu anlamda İsveç kapsayıcı, Almanya ve Avusturya ise sınırlayıcı bir entegrasyon politikası izler, Belçika iki uç arasında yer alır (Migration Integration Policy Index, 2010).

Her ne kadar sınıf, politikalar ve eğitim sistemleri gibi daha yapısal faktörler açısından bu ülkeler arasında farklılıklar gözlenirse de, toplumsal bağlamda göçmenlere, özellikle de Müslüman göçmenlere tutumlara bakıldığında bu ülkeler birbirine son derece benzemektedir. Çokkültürlülüğü reddetmek ve özellikle Müslüman göçmenlere olumsuz ve dışlayıcı bir tutum sergilemek bu ülkelerde oldukça yaygındır (Coenders, Lubbers ve Scheepers, 2005). Daha kapsayıcı entegrasyon politikalarına sahip İsveç'te bile Müslümanlara karşı önyargı son derece fazladır (Bevelander ve Otterbeck, 2010). Sonuç olarak toplumsal tutum, davranış ve söylem açısından bu dört ülkenin birbirine benzer olduğunu ve buralarda Türk göçmenlerin çok da kabul görmediğini söylemek yerinde olur (Phalet ve ark., 2014). Kısaca bağlam tartışıldığına göre bu bilgiler ışığında bir sonraki bölümde kuram ve bulgular tartışılacaktır.

Sosyal Kimlik Kuramı ve Sosyal Tehdit Algısı

Sosyal Kimlik Kuramı açısından bakıldığında, Avrupa'daki okullar çok farklı kültürden, gruplardan gelen

insanların bir arada olduğu yerler olduğu için göçmenlerin farklılıklarının ve kimliklerinin ön plana çıktığı yerlerdir. Örneğin Belçika'daki bir okulda Türk kimliğinin öne çıkması, bununla beraber Türklere yönelik önyargıların ve haksız değerlendirmelerin de ortaya çıkması anlamına gelebilir. Diğer bir deyişle, okullar göçmen öğrencilerin ve sosyal kimliklerinin kabul edildiği yerler olabileceği gibi, tam tersine göçmen öğrencilerin ayrımcılığa uğradığı ve kimliklerinin kabul görmediği yerler de olabilir. Sosyal Kimlik Kuramının temel argümanlarından biri insanların sosyal kimlikleri hakkında, yani ait olduğu ve önemseydiği gruplar hakkında iyi hissetmek ve iyi şeyler duymak istemesidir. Bu tıpkı insanların kendi ya da ailesi hakkında iyi hissetmek ve iyi şeyler duymak istemesi gibidir. Eğer ait olduğumuz grup hakkında olumsuz yargılar ve tutumlarla karşılaşsak kendimizi tehdit altında hissederiz, buna da Sosyal Kimlik Kuramında kimlik tehdit algısı denir (Branscombe, Ellemers, Spears ve Doosje, 1999; Derks, van Laar ve Ellemers, 2007; van Laar, Derks, Ellemers, ve Bleeker, 2010). Okul bağlamına dönersek, eğer okullar doğrudan ya da dolaylı olarak bir Türk öğrenciye okulda kabul gördüğü algısını verirse, Türk öğrenci, sosyal kimliğinin güvende olduğunu hisseder; tam tersine okulda kabul görmediği ve oraya ait olmadığı algısını verirse Türk öğrenci sosyal kimliğinin tehdit altında olduğunu hisseder (Derks ve ark., 2007; Purdie-Vaughns, Steele, Davies, Dittmann ve Randall-Crosby, 2008).

Kimlik tehdit algısı, birey doğrudan ayrımcılığa ve haksızlığa maruz kaldığında ortaya çıkabilir. Ayrımcılık, bireye kimliğinin değerini düşürür, kabul görmediği mesajını verir. Pek çok araştırma ayrımcılığın kimlik tehdit algısı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Purdie-Vaughns ve ark., 2008; Verkuyten ve Thijs, 2002). Örneğin Mendoza-Denton ve arkadaşları (Mendoza-Denton, Downey, Purdie, Davis, ve Pietrzak, 2002) Amerikalı siyahlarla yaptıkları bir çalışmada, ayrımcılığa uğrayan siyahların kabul görmediklerini düşündüklerini ve tehdit altında hissettiklerini bulmuş, bu hislerin de okul başarısını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Benner ve Kim (2009) Çin asıllı Amerikalılarla yaptıkları boylamsal çalışmada, geçmişteki ayrımcılığın gelecekteki okul başarısını olumsuz etkilediğini göstermiştir.

Doğrudan ayrımcılığın olmadığı durumlarda dahi sosyal kimlik tehdit algısı ortaya çıkabilir. Birey ait olduğu grup ya da kimlik hakkında olumsuz kalıpyargılara maruz kaldığında kimlik tehdit algısı hissedebilir. Buna "kalıpyargı tehdit algısı" denir, ve bu kimlik tehdit algısının bir alt çeşidi olarak görülebilir (Steele, 1997; Steele, Spencer ve Aronson, 2002). Örneğin, "Türkler okulda başarısızdır", "tembeldir" gibi kalıpyargılar (Verkuyten ve Kinket, 1999) öğrencinin önemseydiği bir kimlik hakkında olumsuz değerlendirmeler olarak onu kaygılandırabilir, hatta öğrenci bu kalıpyargıları haklı çıkaracağı

endişesi taşıyabilir; bu da onun okulda başarısız olmasına sebep olabilir. Pek çok deneysel çalışma olumsuz kalıpyargılar aktif hale getirildiğinde, akademik performansın düştüğünü göstermiştir (Steele ve ark., 2002). Deneysel çalışmalara ek olarak, Massey ve Fisher (2005) da kalıpyargı tehdidinin Amerikalı siyahların başarısını boylamsal olarak, yani zaman içinde olumsuz olarak etkilediğini göstermiştir. Özetle olumsuz kalıpyargılar sosyal kimlik tehdit algısına yol açarak okul başarısını düşürmektedir. Literatürde pek çok çalışma kalıpyargı tehdit algısının tam olarak hangi yolla performansı etkilediğine bakmış ve duygusal (örn., artan endişe), bilişsel (örn., kalıpyargıların aktif hale gelmesi ve hafızayı olumsuz etkilemesi), fizyolojik (örn., vücutta artan kortisol seviyesi) ve davranışsal (örn., testten uzaklaşma ya da elinden geleni yapmama) süreçlerin bu ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir (Krendl, Richeson, Kelley, ve Heatherton., 2008; Steele ve ark., 2002).

Son olarak, okuldaki göçmen ve yerli oranı da bireyin kendini tehdit altında hissedip hissetmemesini etkileyebilir. Okulda kendi grubundan başka öğrenciler içinde bulunması öğrencinin kendini güvende hissetmesine sebep olabilir. Bu yüzden, örneğin, çok iyi bir okulda ya da üniversitede tek Türk öğrenci olmak, “bu okulda Türkler kabul görmüyor” ve “ben buraya ait değilim” algısına yol açabilir (Derks ve ark., 2007; Purdie-Vaugns ve ark., 2008). Diğer yandan, çoğunlukla göçmen öğrencilerin olduğu bir okul da, gruplar arası ilişkilerin niceliğini ve niteliğini olumsuz etkileyeceği için kimlik tehdit algısını artırıp okul başarısını olumsuz etkileyebilir.

Sonuç olarak, bu üç faktör göz önüne alındığında –yani Avrupa’daki okullarda Türk göçmen öğrencilere karşı doğrudan ayrımcılığın yaygın olduğu, doğrudan ayrımcılığın olmadığı yerlerde olumsuz kalıpyargıların aktif olduğu, akademik odaklı okullarda ve üniversitelerde göçmen öğrencilerin parmakla sayılacak kadar az olduğu– Türk öğrencilerin kimlik tehdit algısı hissettiği ve bunun okuldaki başarısızlıklarına katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu faktörlerin tek tek etkisini incelemeye önce, göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki başarı farkına bakmak gerekir. Eğer okul ortamı gerçekten göçmen öğrencilerin başarısızlıklarına bir etkense, okula aynı seviyeden bile başlasalar yıllar geçtikçe, göçmen öğrencilerin başarısının giderek azalması ya da göçmen öğrencilerle yerli öğrenciler arasındaki farkın giderek artması gerekir. Bu da ancak boylamsal bir çalışma ile gösterilebilir.

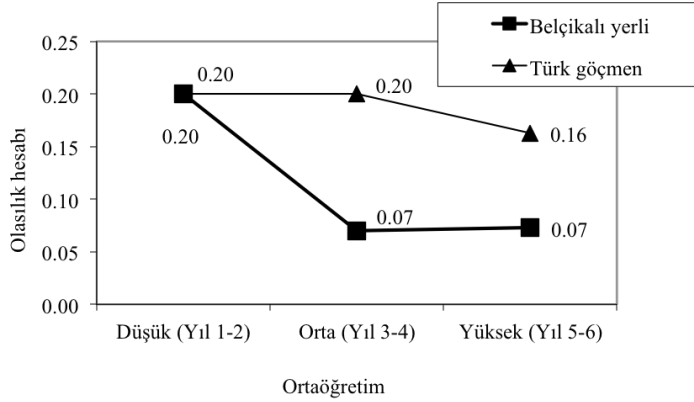
Göçmenlerin Okul Başarısını Betimlemek: Boylamsal ve Karşılaştırmalı Analiz

Avrupa’da yürütülen ülke bazlı ve ülkeler arası araştırmalar ve derlemeler, o ülkenin yerlisi ile ülkedeki Türk göçmenlerin okul başarısı arasındaki farka ve bu

farkın ülkeden ülkeye değişmediğine işaret eder. Ayrıca sonuç, okul başarısının nasıl ölçüldüğüne bağlı olarak da değişiklik göstermez. Okul başarı ölçütü olarak kimi çalışmalarda bitirilen son okula (örn., ilkokul, ortaöğretim, veya üniversite) (Heath ve ark., 2008; Phalet ve Heath, 2011), kimi çalışmalarda test sonuçlarına (Levels ve Dronkers, 2008), bazılarında ise okul terk oranlarına bakılmıştır (Kalmijn ve Kraaykamp, 2003). Bütün bu okul başarısı ölçümlerinde Türk göçmenlerin dezavantajlı konumda olduğu ve bunun anne-baba eğitim düzeyi ile açıklanamadığı bulunmuştur. Ancak bu çalışmaların çoğu boylamsal değildir, yani zaman içinde tek bir noktadaki başarı durumuna odaklıdır. Boylamsal olan az sayıda çalışma da tek ülkeye bakmıştır (Kalmijn ve Kraaykamp, 2003). Bunun üzerine biz okul başarısı arasındaki farka hem boylamsal olarak, yani aynı öğrencilerin tüm okul geçmişini inceleyerek; hem de farklı Avrupa ülkelerinde, yani farklı eğitim sistemlerinde baktık. Bunun için İsveç, Belçika, Avusturya ve Almanya’da temsili örneklem kullanarak 18-35 yaş arası ikinci nesil Türk göçmenler ve aynı yaş grubundan yerlilerle yürütülen büyük bir anket çalışmasının verilerini kullandık (TIES, 2008).

Sadece Belçika’ya odaklandığımız ilk çalışmada (TIES, 2008) okul kariyerlerini dört önemli geçiş noktasında ele aldık (bkz. Şekil 1, 1A): İlkokuldan ortaöğretime geçiş (ilk iki yıl), sonraki iki yıl, ortaöğretimin son iki yılı ve yükseköğrenime geçiş. Türk göçmen öğrencilerle Belçikalılar arasında ortaöğretim hayatı boyunca giderek artan ve genişleyen bir eğitim düzeyi farkı bulduk. Bireysel ve ailevi farklılıklar kontrol edildiğinde dahi (yani okula akademik seviyeden başlasalar, hiç sınıfta kalmamış olsalar ve ailelerinin eğitim düzeyi orta derecede dahi olsa), Türk öğrencilerin Belçikalılara kıyasla, yıllar geçtikçe akademik düzeyde eğitime devam etme olasılığı azalmakta (bkz. Şekil 2) ve okulu bitirmeden terk etme olasılığı artmaktadır (Baysu ve Phalet, 2012). Giderek artma durumunu çağrıştırdığı için buna “çağlayan etkisi” (İng., *waterfall* ya da *leaking pipeline*) denir.

Yine aynı anket çalışmasının verilerini kullanarak dört ülkedeki yerli ve göçmen örneklemi karşılaştırdığımız ikinci çalışmada (TIES, 2008) bütün okul kariyerlerini inceledik (bkz. Şekil 1, 1A ve 1B). Katılımcılar geriye dönük olarak ortaöğretim kariyerlerini anlattılar. Bu verilere dayanarak farklı okul kariyerleri olduğunu ve bu farklı okul kariyerlerinin hem gruplar arası hem de ülkeler arası farklılıklar ve benzerlikler gösterdiğini bulduk (Baysu ve de Valk, 2012). Öncelikle sonuçlar göçmen öğrencilerin bu dört ülkede de yerlilerden daha dezavantajlı konumda olduğunu göstermektedir. Göçmen öğrenciler sıklıkla daha “kısa okul kariyerlerine” sahiptir; yani çoğu zaman zorunlu eğitimi tamamlamadan okulu terk etmektedirler. Ayrıca göçmen öğrencilerin “akademik okul kariyeri” yapma olasılıkları daha azdır. Akademik okul kariyeri, ilkokuldan sonra doğrudan



Şekil 2. Türk Göçmen ve Belçikalı Yerli Öğrencilerin Meslek Odaklı Eğitimde Olma Olasılıkları (Akademik Odaklı Eğitime Kıyasla)
Not. Şekil bireysel ve ailesel farklılıklar kontrol edildikten sonra ortaya çıkan farkları göstermektedir (bkz. Baysu ve Phalet, 2012).

akademik odaklı eğitim veren bir liseye geçip, eğitimini burada (yani akademik eğitim odaklı bir lisede) tamamlayıp, oradan da doğrudan üniversiteye geçerek yapılan okul kariyeridir. Göçmen öğrencilerin okul kariyerlerinin çoğu zaman daha dolambaçlı olduğu bulunmuştur. Örneğin öğrenciler okulu bırakıp geri dönmek veya akademik odaklı eğitimde başarılı olamayıp mesleki eğitime geçmek gibi stratejiler benimsemiştir. Bu hususa, eğitim sistemlerinin okul başarısı üzerindeki etkisini anlatırken yeniden dönülecektir. Son olarak bu iki çalışmada da kullanılan veri gereği, çoğu zaman katılımcılar geçmişe yönelik tecrübelerini ve okul kariyerlerini anlattıklarından bu çalışmaların başka boylamsal çalışmalarla da desteklenmesi gerekmektedir.

Özetle bu bulgular bize bireysel ve ailevi farklılıkların göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okul başarısı farkını anlamaya yetmediğini göstermektedir. Dolayısıyla bir sonraki bölümde sosyal psikolojik bir yaklaşımla okulda neler olduğuna bakılmaktadır.

Göçmenlerin Okul Başarısını Etkileyen Faktörleri Açıklamak

Gruplar Arası İlişkilerin Niteliği

Okullar, farklı kültürlerden grupların bir araya geldiği gruplar arası bir bağlam olarak görüldüğünde, bireylerin sosyal kimlikleri, ait oldukları gruplar ve bu gruplar hakkındaki olumlu ya da olumsuz yargılar da ön plana çıkabilir. Okulda gruplar arası ilişkilerin niteliği ve kalıpyargıların varlığı göçmen öğrenciler tarafından kimliklerinin güvende ya da tehdit altında olduğu al-

gısını veren işaretler olarak görülebilir. Bu bağlamda, göçmen öğrencilerin öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle olan ilişkilerinin, ayrımcılık algılarının ve kendi grupları hakkında olumsuz kalıpyargılara maruz kalmalarının okul başarılarını nasıl etkilediğine baktık.

Öğretmen ve Öğrencilerle Olumlu İlişkiler. Azınlık ve göçmen öğrenciler için o ülkenin yerlisi olan öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle iyi ilişkiler içinde olmak sadece bireysel ilişkiler olarak algılanmaz, aynı zamanda gruplar arası ilişkiler olarak algılanır (Brown ve Hewstone, 2005). Gruplar arası ilişkilere Sosyal Kimlik Kuramı açısından bakıldığında (Brown ve Hewstone, 2005), olumlu ilişkiler kimliğin güvende olduğunu hissettirir (Derks ve ark., 2007). Sosyal kimliğin güvende olması demek, okulda bu kimliğin kabul edilmesi ve bu kimliğe değer verilmesi demektir (van Laar ve ark., 2010). Dolayısıyla, o ülkenin yerlisi olan öğrencilerle ve öğretmenlerle olan ilişkiler göçmen öğrenci için kimliğin onanması anlamını taşır.

Bugüne kadar, gruplar arası ilişkiler Gruplar Arası Temas Kuramı bağlamında çalışılmış (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Tropp ve Bianchi, 2006) ve çoğunluğun azınlığa karşı tutumlarını (örn. önyargılar) anlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Çok az çalışma, gruplar arası ilişkilerin, göçmenlerin ya da daha genel olarak azınlıkların okul başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır (Shook ve Fazio, 2008). Dolayısıyla gruplar arası ilişkilere Sosyal Kimlik Kuramı açısından bakarak, bu ilişkilerin göçmenlerin okul başarısını nasıl etkilediğini incelemek yeni bir yaklaşımdır. Literatürde bu yeni bakış açısına işaret eden çalışmalar mevcuttur. Örneğin,

Walton ve Cohen (2007), Amerikalı siyah öğrencilerin beyazlara kıyasla, diğer öğrenciler ve profesörlerle olan ilişkilerinde daha hassas olduklarını ve bu ilişkileri kendi akademik değerlerinin ve oraya ait olup olmadıklarının bir göstergesi olarak gördüklerini bulmuşlardır. Okul bağlamı dışında bakıldığında da gruplar arası arkadaşlıklar göçmenler tarafından sadece bireysel ilişkiler olarak algılanmamakta, örneğin o ülkenin yerlilerinin çokkültürlülüğü desteklediğinin bir göstergesi olarak görülmektedir (Dixon, Tropp, Durrheim ve Tredoux, 2010; Tropp ve Bianchi, 2006). Ve göçmenler, o ülkenin yerlilerinin kimliklerini desteklediklerini düşündüklerinde, bu onların çalışma motivasyonunu artırmakta ve daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Derks ve ark., 2007; van Laar ve ark., 2010).

Büyük ölçekli anket çalışması verilerini kullanarak yürüttüğümüz (TIES, 2008) çalışmalar da bu yaklaşımı destekler niteliktedir (bkz. Şekil 1, 2A). Belçika’da öğretmenlerinden destek gördüklerini düşünen Türk göçmen öğrencilerin zaman içinde hem okulu terk etme olasılıkları azalmakta hem de okula akademik odaklı eğitimde devam etme şansları artmaktadır (Baysu ve Phalet, 2012; TIES, 2008). Ayrıca farklı ülkelere ve eğitim sistemlerine bakıldığında, ortaöğretim ilk yıllarında kurulan gruplar arası arkadaşlıkların daha sonraki yıllarda göçmenlerin okul başarısını olumlu etkilediği bulunmuştur. Anne-baba eğitim düzeyi, okuldaki göçmen oranı, okula başladıkları seviye (akademik ya da mesleki odaklı gibi) gibi faktörler kontrol edildiğinde dahi, bir ya da daha fazla yerli arkadaşı olan göçmen öğrencilerin okula devam etme olasılığı ve okula akademik odaklı eğitimde devam etme olasılığı artmaktadır (Belçika, Baysu ve Phalet, 2012; TIES 2008). Dahası yerlilerle arkadaş olmanın göçmenlerin doğrudan akademik okul kariyerine sahip olma olasılıklarını arttırdığı da çalışılan dört ülkede de teyit edilmiştir (Belçika, İsveç, Avusturya ve Almanya) (Baysu ve de Valk, 2012; de Valk ve Baysu, 2011; TIES, 2008). Son olarak, bir ya da daha fazla yerli arkadaşı olan göçmen öğrencilerin sadece okul kariyerlerinin değil, okula adaptasyonlarının da (memnuniyet, öz yeterlik algısı gibi) hiç yerli arkadaşı olmayan öğrencilerinkine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Belçika ve Avusturya, Baysu, Phalet ve Brown, 2013; TIES, 2008).

Bu çalışmalar gruplar arası arkadaşlıkların okul başarısı üzerindeki olumlu etkisinin farklı eğitim sistemlerinde ve farklı başarı kriterlerine bakıldığında dahi geçerli olduğunu gösterir.

Ayrımcılık ve Olumsuz Kalıpyargılar. Ayrımcılık algısı ve olumsuz kalıpyargı tehdidi sosyal kimlik tehdit algısının farklı biçimleri olarak görülebilir. Mendoza-Denton ve arkadaşları (2002), geçmişte ait olduğu grup yüzünden kabul görmemiş olmanın, yani ayrımcılık algısının, kronik bir reddedilme hassasiyeti yaratabilece-

ğini söylemiş; bu kronik kaygının reddedilmeyi öngörmeye, olumsuz olayları buna yormaya ve reddedilme algılandığında yoğun bir şekilde tepki vermeye neden olan bir döngü oluşturduğunu savunmuşlardır. Başka bir ifadeyle, ayrımcılık algısı kronik bir tehdit altında olma hassasiyetine sebep olur. Öte yandan, kalıpyargı tehdit algısı ise durumsal bir tehdit algısı olarak tanımlanmıştır, yani belirli durumlarda (örn., deneysel manipülasyonla) aktif hale gelebilir (Steele, 1997). Steele ve arkadaşları (2002) “kalıpyargı tehdit algısı soluduğumuz havadadır” ifadesini kullanırlar; tehdit algısı ortamdaki doğrudan ya da dolaylı ipuçları ile aktif hale gelebilir. Kalıpyargı tehdit algısını aktif hale getirmek için en sık kullanılan deneysel yöntemlerden biri olumsuz kalıpyargıyı çağrıştıracak sosyal kimliği aktif hale getirmektir. Örneğin kadın katılımcıların, kadın kimliğini anımsatacak birkaç demografik soru cevapladıktan sonra matematik testi yaptıklarında, bu kimliğin hatırlanmadığı koşula göre daha başarısız oldukları bulunmuştur. Bu başarısızlığa aracılık eden süreç ise, “kadınlar matematikten anlamaz” tarzında kalıpyargıların kadınların zihninde aktif hale gelmesidir (Steele, 1997; Steele ve ark., 2002).

Sonuç olarak farklı araştırmalar ayrımcılık algısı ve kalıpyargı tehdidinin okul başarısını olumsuz etkilediğini göstermiştir (Benner ve Kim, 2009, Mendoza-Denton ve ark., 2002; Steele ve ark., 2002) ancak bugüne kadar ikisinin ortak etkisine bakılmamıştır. Bir çalışmamızda, kalıpyargı tehdidinin ve ayrımcılık algısının göçmenlerin okul başarısı üzerindeki ortak etkisini araştırdık (bkz. Şekil 1, 2D). Belçika liselerinde akademik odaklı eğitim gören okullarda yürüttüğümüz deneysel çalışmada (Baysu, 2011), deney grubunda kalıpyargı tehdit algısını durumsal olarak aktif hale getirmek için göçmen öğrencilere birkaç demografik soru yoluyla (evde konuşulan dil, anne-babanın doğum yeri gibi sorular) göçmen kimlikleri hatırlatıldı; kontrol grubunda ise öğrencilere hobileri hakkında birkaç soru soruldu. Sonrasında her iki grup da dil testine girdi ve hissettikleri kaygı düzeyini bildirdi. Katılımcılara ayrı bir oturumda okulda yaşadıkları bireysel ayrımcılık (yani kendilerinin ne kadar haksızlığa ve ayrımcılığa uğradıkları) ve algıladıkları grup ayrımcılığı (yani kendi grubundan üyelerin ne kadar haksızlığa ve ayrımcılığa maruz kaldıkları) soruldu. Çalışmanın sonucu hem bireysel hem grup ayrımcılık algısı için aynıydı, ve ayrımcılık algısı ve kalıpyargı tehdidinin başarı üzerindeki ortak etkisine işaret eder nitelikteydi: Diğer bir ifadeyle, durumsal olarak aktif hale getirilen kalıpyargı tehdidinin sadece ayrımcılık algısı yüksek olan öğrencilerin testteki başarısını olumsuz etkilediği bulundu. Yine sadece bu öğrenciler test sırasında yüksek kaygı duyduklarını belirtti (Baysu, 2011; Phalet ve ark., 2014).

Ayrımcılığın ve kalıpyargıların ayrı ayrı etkilerine baktığımızda ise, ayrımcılık algısının göçmen öğrencilerin okul adaptasyonlarını (özgüven, memnuniyet açısın-

dan) olumsuz etkilediğini bulduk (Şekil 1, 2B) (Baysu, Phalet ve Brown, 2013; TIES 2008). Ancak, çalışmalarımızda ayrımcılık algısının (Şekil 1, 2B) veya olumsuz kalıpyargıların (Şekil 1, 2C), okul başarısını (test performansı ya da bitirmiş olduğu en son okul açısından) doğrudan etkilediğine dair bir bulguya rastlanmadı. Literatürde ayrımcılığın okul başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını rapor eden başka çalışmalar da mevcuttur (örn, Wong, Eccless ve Sameroff, 2003). Bu da öğrencilerin tehdit algısına farklı tepkiler verebileceği olasılığını akla getirir. Ayrımcılığa ya da genel olarak kimlik tehdit algısına maruz kalan öğrenci, yüksek kaygı duyup durumdan çekilme davranışı gösterebileceği gibi –ki bu başarısızlığa yol açacaktır–, bunu bir meydan okuma olarak alıp direnerek yüksek başarı motivasyonu da gösterebilir (Derks ve ark., 2007). Gerçekten de çalışmalar kimi zaman öğrencilerin ayrımcılık karşısında direndiğini ve başarılı olmak için inat ettiğini göstermiştir (Oyserman, Kimmelmeyer, Fryberg, Brosh, ve Hart-Johnson, 2003). Eğer bu doğruysa, öğrencilerin kimlik tehdit algısına nasıl tepki vereceğini belirleyen etmenler nelerdir? Bir sonraki bölümde kimlik stratejilerinin önemli bir etmen olabileceği anlaşılmaktadır.

Sosyal Kimlik Stratejileri

Sosyal Kimlik Kuramı açısından bakıldığında, sosyal kimlik, yani bireyin ait olduğu gruba bağlılığı ve verdiği önem kimlik tehdit algısına vereceği tepkileri de belirler (Branscombe ve ark., 1999; Steele ve ark., 2002). Bir gruba kendimizi ne kadar bağlı hissederseniz, o grup ya da o grup yüzünden biz ayrımcılığa veya olumsuz kalıpyargılara maruz kaldığımızda, o kadar çok kimlik tehdit algısı hissederiz (Branscombe ve ark., 1999).

İkinci nesil Türk göçmenlerden söz ettiğimizde bir değil en az iki sosyal kimlik devreye girer: Kendilerini ne derecede Türk gördükleri ve kendilerini doğdukları ülkenin kimliğine ve kültürüne ne derece bağlı hissettikleri (Brown ve Zagefka, 2011). *Kimlik stratejileri* bireyin bu iki kimliğe birlikte ya da ayrı ayrı ne derece önem verdiğini ifade eder. Bu iki kültüre verilen bağlılığı ölçen Kültürleşme Kuramına göre (Berry, Phinney, Sam, ve Vedder, 2006) bireyler entegrasyon (ya da çiftkültürlülük, örneğin hem Türk hem Belçikalı hissetmek), ayrılma (sadece Türk hissetmek) ve asimilasyon (sadece Belçikalı hissetmek) gibi stratejilerden birine yönelebileceği gibi hiçbirini tercih etmeyebilir de (ne Türk ne Belçikalı hissetmek) (Brown ve Zagefka, 2011).

Bu kimliklerin sosyal tehdit algısının doğuracağı sonuçlar açısından önemi nedir? Kültürleşme Kuramı çerçevesinde yapılan kimi araştırmalara göre göçmenlerin kimlik stratejilerinin onların adaptasyonu için iyi sonuçlar doğurup doğurmaması, kimlik stratejilerinin o toplumda kabul görüp görmemesiyle doğrudan ilişkilidir (Bourhis, Moise, Perrault ve Seencal, 1997; Brown ve

Zagefka, 2011; Zagefka ve Brown, 2002). Entegrasyon stratejisinin kabul görmesi için toplumun çokkültürlülüğü ve çoklu kimliği kabul etmesi gerekir (Berry ve ark., 2006; Brown ve Zagefka, 2011). Avrupa’da genel olarak göçmenlere ve özel olarak da Türk Müslüman göçmenlere karşı ayrımcılık ve önyargıların yaygın olması çokkültürlülüğün çok da kabul görmediğini gösterir (Phalet, Baysu ve van Acker, 2014; Phalet ve Kosic, 2006). Çoğunluğun bakış açısından, örneğin Türklerin hem Türk hem de Belçikalı olmak istemeleri ya da bu iki kültürü benimsemeleri olası bir birleşim gibi algılanmaz ve bir tercih yapmaları beklenir (van Acker ve Vanbeselaere, 2012). Özetle, özellikle Avrupa bağlamında, Türk göçmenlerin çifte kimlik, kültür ve vatandaşlık talepleri kabul görmediğinde, entegrasyon stratejisini benimseyenler için kimlik tehdit algısı artabilir ve bu da onların okul başarısı açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Belçika’da yürüttüğümüz ve aşağıda ayrıntılı olarak sözü edilen biri boylamsal ikisi deneysel toplam üç farklı çalışma da bu çıkarımı doğrulamıştır: Entegrasyon ya da çiftkültürlü olmayı benimseyen Türk göçmenlerin, ayrımcılık (Şekil 1, 3A) ya da olumsuz kalıpyargı tehdidinde (Şekil 1, 3B) maruz kaldıklarında okul başarıları düşerken, böyle bir tehdit olmadığı durumlarda, okul başarıları diğer stratejileri benimseyenlere kıyasla daha yüksektir (Baysu, Phalet, Brown, 2011; Baysu, 2011; Baysu ve Phalet, 2014).

İlk çalışmada Belçika’da temsili yöntemle 18-35 yaş aralığında seçilen örneklemle yapılan anket çalışmasının verilerini kullandık (TIES, 2008). Bu çalışmada (Şekil 1, 3A), entegrasyonu benimseyen Türk göçmenlerin ortaöğretimin ilk iki yılında yaşadıkları bireysel ayrımcılık yüksek olduğunda zorunlu eğitimi tamamlamadan okul bırakma olasılıklarının daha fazla, yükseköğrenime devam etme olasılıklarının ise daha az olduğu bulundu. Öte yandan entegrasyonu tercih eden göçmenlerin ayrımcılığa uğramadığında diğer kimlik stratejilerini benimseyenlere kıyasla (örn., asimilasyon ya da ayrılma stratejileri) okulda daha başarılı oldukları da bulundu (Baysu, Phalet ve Brown, 2011). Bu çalışmanın devamında iki deneysel çalışma daha yürütüldü. Bu iki çalışmada da kimlik tehdit algısı deneysel yolla manipüle edildi, bunun için testten önce demografik sorularla Türk kimliğinin aktif hale getirilmesi hedeflendi. İlk deneysel çalışma Belçika okullarında temsili yöntemle seçilen bir örneklemle yürütülen ($N = 735$) başka bir anket çalışmasının parçasıdır (Children of Immigrants Longitudinal Study, CILS, 2013); ikinci çalışma ise akademik odaklı okullarda yürütülen daha küçük çapta deneysel bir çalışmadır ($N = 174$) (Baysu, 2011). İkisinde de yaş grubu 14-18’dir. Her iki çalışmada da entegrasyonu tercih edenlerin kimlik tehdit algısından daha olumsuz etkilendiği bulundu (Şekil 1, 3B). İlk deneysel çalışmada (CILS, 2013), entegrasyonu benimseyen Müslüman

göçmenlerin kalıpyargı tehdit algısına maruz kaldığında (deneysel grup) bilişsel beceri testinde kontrol grubuna kıyasla daha başarısız oldukları bulundu (Baysu ve Phalet, 2014). Deneysel çalışmalardan ikincisi ise (Baysu, 2011) Müslüman göçmenlerin kalıpyargı tehdit algısına maruz kaldığında (deneysel grup) dil beceri testinde daha başarısız olduklarını, akademik özsayıgılarının düştüğünü, daha çok hayal kırıklığı ve kaygı yaşadıklarını gösterdi. Ayrıca, kontrol grubunda, yani kalıpyargı tehdidine maruz kalmadıklarında, entegrasyonu benimseyenlerin diğer kimlik stratejilerini benimseyenlere kıyasla daha başarılı olmakla kalmayıp, daha az kaygı ve hayal kırıklığı yaşadıkları, ayrıca akademik özsayıgılarının da daha yüksek olduğu gözlemlendi (Baysu ve Phalet, 2014).

Entegrasyonun bazen olumlu bazen ise olumsuz sonuçlar doğurabileceği bulgusu, İngiltere’de Asya kökenli göçmen öğrencilerle (5-10 yaş arası) yürüttüğümüz bir dördüncü çalışmada daha gözlemlendi. Bu çalışma bir yılda üç defa veri toplanarak yapılan boylamsal bir çalışmaydı. Çiftkültürlülüğün okul adaptasyonu açısından olumlu sonuçlar doğurduğu ve çiftkültürlülüğü tercih eden çocuklarda bir yıl içerisinde özsayıgı ve arkadaşları tarafından kabul oranının arttığı bulundu. Öte yandan bu çocuklarda aynı zamanda sosyal-duygusal problemlerde de artış olduğu gözlemlendi (Brown ve ark., 2013).

Sonuç olarak bu çalışmalar gösteriyor ki, kimlik stratejileri, tehdit algısının okul başarısına etkisinin niteliğini ve niceliğini belirlemede önemli bir rol oynar. Sosyal Kimlik Kuramı’nı ve Kültürleşme Kuramı’nı birleştiren bu çalışmalar yine gösteriyor ki, entegrasyonun göçmenlerin okul başarısına etkisinin olumlu olabilmesi için öğrencilerin kimliklerinin güvende olduğunu hissetmesi (yani kimlik tehdit algısı hissetmemesi) gerekir. Ancak kimlik tehdit algısı arttığında, yani göçmen öğrenciler kabul görmediklerini hissettiklerinde, entegrasyonu tercih etmek onlar için olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Okullardaki Göçmen-Yerli Oranı (Segregasyon)

Sosyal psikolojik süreçler, içinde var oldukları bağlamdan bağımsız değildir; dolayısıyla gruplar arası ilişkilerin niteliği ve niceliği de okul bağlamında belirlenir. Okul bağlamındaki önemli faktörlerden biri de okulun göçmen-yerli oranıdır. Okuldaki göçmen oranı arttıkça yerli öğrenci sayısı azalır; daha fazla göçmen yerlilerden daha fazla segregasyonu ifade etmektedir. Sosyal Kimlik Kuramı açısından bakıldığında segregasyon gruplar arası ilişki dengesini etkilediği müddetçe kimlik tehdit veya güven algısına sebep olmak suretiyle okul başarısını etkiler. Örneğin, okulda göçmenlerin sayısı arttıkça göçmen öğrencilerin yerlilerle arkadaşlık kurma olasılıkları azalacağı gibi, ayrımcılık gibi daha olumsuz ilişkiler yaşama olasılıkları da arta-

bilir. Dolayısıyla segregasyon okul başarısını olumsuz etkileyebilir.

Amerika ve Avrupa’da pek çok çalışma segregasyonun göçmenlerin okul başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu bulmuştur (örn., American Educational Research Association, 2006; Hanuschek, Kain ve Rivkin, 2009; Kristen, 2005; Massey ve Fischer, 2006). Ancak bazı çalışmalar okulda kendi grubundan öğrencilerin bulunmasının, göçmenlerin okul başarısını olumlu etkileyebileceğini ya da en azından olumsuz bir etkisi olmayacağını göstermiştir (Dronkers, 2010; Konan, Chatard, Selimbegovic, ve Mugny, 2010; Portes ve Hao, 2004). Diğer bir deyişle, bu konudaki bulgular hala karışık. Ayrıca, segregasyonun okul başarısını nasıl etkilediği, yani nelerin bu ilişkiye aracılık ettiği incelenmemiştir.

Segregasyonun okul başarısı üzerindeki doğrudan etkisine baktığımızda (Şekil 1, 4A), Belçika’daki Türk öğrencilerin okul bırakma olasılığını ve mesleki eğitim odaklı okullarda bulunma olasılığını artırdığını gördük (Baysu ve Phalet, 2012; TIES, 2008). Belçika, İsveç, Avusturya ve Almanya olmak üzere dört ülke karşılaştırmasını içeren bir başka çalışmada da aynı bulguyu elde ettik (Baysu ve de Valk, 2012; TIES, 2008): segregasyon göçmenlerin “akademik okul kariyeri” yapma şansını azaltmaktadır.

Ayrıca literatüre katkısı bakımından iki önemli sonuç elde ettik. Birincisi, segregasyon ile okul başarısı arasındaki ilişkiye gruplar arası ilişkilerin kalitesi ve niteliğinin aracılık ettiğini bulduk. Belçika’daki ve Avusturya’daki Türk öğrencilerle yapılan çalışmada (TIES, 2008) okul segregasyonunun gruplar arası arkadaşlıkları azaltmak (Şekil 1, 4B) ve ayrımcılık algısını artırmak suretiyle (Şekil 1, 4C) okul başarısını, memnuniyetini ve öz yeterlik algısını olumsuz etkilediğini gördük (Baysu ve ark., 2013).

İkincisi, segregasyonun ayrımcılık algısı üzerindeki etkisi lineer değildir (Şekil 1, 4C). Diğer bir deyişle, belli bir göçmen-yerli oranına kadar okulda göçmenler arttıkça ayrımcılık algısının da arttığı; ancak belli bir seviyeden sonra, özellikle göçmenlerin sayısal olarak çoğunluğu oluşturdukları okullarda, bu artışın durduğu hatta tersine döndüğü görülmektedir. Diğer bir deyişle göçmenlerin sayısal olarak çoğunluğu oluşturduğu okullarda yerli öğrencilerin olmayışı göçmen öğrencileri ayrımcılığa maruz kalmaktan biraz da olsa korur görünmektedir. Bu sonuç segregasyonun okul başarısı üzerindeki etkileri konusundaki çelişkili bulgulara ışık tutması açısından son derece önemlidir (Baysu ve ark., 2013; TIES, 2008).

Özetle, okuldaki göçmen-yerli oranı gruplar arası ilişkilerin niteliğini ve niceliğini etkileyerek ve dolayısıyla göçmenlerde kimlik tehdit ve güven algısını etkileyerek, okul başarısını yordayan önemli bir faktördür.

Avrupa Eğitim Sistemleri

Sosyal psikolojik çalışmaların hemen hemen hiç-biri eğitim sisteminin yapısını ele almazken, eğitim yapısının etkilerini ele alan çalışmalar da gruplar arası ilişkileri ele almazlar. Sosyal Kimlik Kuramı açısından bakıldığında, hiyerarşik olarak yapılandırılmış eğitim sistemlerinin daha fazla sosyal kimlik tehdit algısına yol açabileceği söylenebilir. Eğitim sistemlerinin yapısında farklı odakların sayısı, öğrencilerin farklı eğitim odaklarına yönlendirildikleri yaş ve bu kararın esnek olmayışı dikkat edilmesi gereken üç önemli faktördür. Bu faktörler hem doğrudan göçmen öğrencilere açık eğitim kariyerlerini kısıtlar hem de dolaylı olarak gruplar arası ilişkilerin niceliğini, niteliğini ve segregasyon oranlarını etkiler. Örnek olarak Alman eğitim sistemini ele alalım. İkinci nesilde dahi pek çok göçmen öğrenci Almancaya hâkim olmadan ilkokula başlar ve dört yıl süren ilkokul diğer öğrencilerle açığı kapatmak için yeterli olmaz; dolayısıyla pek çok Türk öğrenci mesleki eğitime yönlendirilir. Alman eğitim sisteminde üniversiteye sadece akademik eğitimden devam edebileceği için, Türk öğrencilerin gelecek kariyeri ortaöğretime başladıklarında, yani daha 10 yaşında belirlenir.

Dolayısıyla, öğrencinin hangi eğitim odağında okula başladığı gelecek okul başarısının en önemli belirleyicisidir. Bu bağlamda boylamsal olarak bakıldığında biz de öğrencinin ortaöğretime başladığı eğitim odağının, ileride devam edeceği eğitim odağının ve okulu bırakıp bırakmayacağını en önemli belirleyicisi olduğunu bulduk (Şekil 1, 5A) (Baysu ve Phalet, 2012; TIES, 2008). Ayrıca ülkeler arası karşılaştırma yapıldığında (Şekil 1, 5B), öğrencinin okula başladığı eğitim odağının, Almanya gibi daha katı eğitim sistemlerinde bütün okul kariyerinin belirleyicisi olduğunu gördük (Baysu ve de Valk, 2012; TIES, 2008). Daha açık ya da esnek eğitim sistemlerinin olduğu iki ülke olan İsveç ve Belçika'da, göçmen öğrencilerin başarısız olduklarında dahi eğitim sistemine yeniden dönebildiklerini bulduk. İsveç'te yaygın yetişkin eğitimi sayesinde, Belçika'da ise farklı eğitim odakları arasında hareket ederek (daha çok akademikten mesleki eğitime doğru), göçmen öğrenciler ikinci bir şans elde edebilmektedirler. Bu yöntemle öğrenciler çoğunlukla üniversiteye devam etmese bile en azından ortaöğretimi tamamlayabilirler. Eğitim sisteminin son derece katı olduğu Almanya'da ise, okul kariyerleri öğrenciler ortaöğretime başladığında belirlenir.

Son olarak, eğitim sisteminin açık ya da kapalı, esnek ya da katı olması segregasyonun okul başarısı üzerindeki etkisinin olumlu ya da olumsuz olmasını da belirler (Şekil 1, 5C) (Baysu ve de Valk, 2012; TIES, 2008). Eğitim sistemi esnek ve açık olduğu müddetçe, segregasyonun etkisi de daha az olmalıdır. Hiyerarşik olarak yapılandırılmış ve esnek olmayan sistemlerde, öğrenciler farklı eğitim odaklarına çok erken yaşlarda

yönlendirilmekte, dolayısıyla ailenin eğitim düzeyi ya da sosyo-ekonomik durumu çocuğun başarısı üzerinde çok daha büyük bir etken olmaktadır (Dronkers, 2010; Entorf ve Lauk, 2008). Böyle sistemlerde okullardaki segregasyon aynı zamanda sosyo-ekonomik segregasyonla örtüşmekte ve sistem esnek olmadığı için etkileri daha geri dönülemez olmaktadır. Segregasyonun göçmen öğrencilerin eğitim kariyeri üzerindeki olumsuz etkileri özellikle Avusturya ve Almanya'da ve daha az da olsa Belçika'da görülmektedir; İsveç'te ise küçük çaplı da olsa okul başarısına olumlu bir etkiden söz etmek mümkündür (Baysu ve de Valk, 2012; TIES, 2008).

Gelecek Çalışmalar için Öneriler

Bu derlemede sunulan çalışmalar, gruplar arası ilişkilerin sosyal kimlik tehdit ve güven algısı aracılığıyla okul başarısına etkisini vurgular (Derks ve ark., 2007; Purdie-Vaughns ve ark., 2008). Okul arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkiler göçmen öğrencilere kimliklerinin değerli olduğu kendilerinin okulda kabul gördüğü algısını verdiği müddetçe onları kimlik tehdit algısından koruyacaktır. Başka alanlarda yapılan çalışmalar da gruplar arası ilişkilerin önemine işaret eder. Örneğin, kültürleşme literatürü gruplar arası arkadaşlıkların göçmen öğrencilerin yerli kültürü öğrenmesinde ve yerli kültüre adapte olmasında oynadığı önemli rolden bahseder (Berry ve ark., 2006). Göç üzerine çalışan sosyologlar ise (Heath ve ark., 2008) gruplar arası ilişkilerin sosyal sermaye olarak öneminden söz eder. Gelecekteki çalışmalar gruplar arası ilişkiler ve okul başarısı ilişkisine aracılık eden süreçleri incelerken, sosyal kimlik tehdit ve güven algısı, kültür öğrenme ve sosyal sermaye gibi alternatif hipotezleri test etmelidir.

Ayrıca burada sunulan çalışmalar kimlik stratejileri ve içinde yaşanılan bağlamın (okul, ülke gibi) ne kadar uyumlu olduğunun önemine de işaret eder. İçinde bulunulan bağlam belirli bir kimlik stratejisinin tehdit algısı yaratıp yaratmayacağını ve dolayısıyla bu kimlik stratejisinin okulu başarısı için bir engel ya da avantaj olup olmayacağını belirler. Gelecekteki çalışmalar sosyal kimlik stratejilerinin okul başarısı üzerindeki etkisine bakarken çiftkültürlülüğün kabul gördüğü (örn., Kanada) ve görmediği (örn., Almanya) farklı ülkeleri karşılaştırmalıdır. Son olarak bu alanda daha fazla uzun dönemli boylamsal ve farklı ülkeleri karşılaştıran çalışmalara ihtiyaç vardır.

Sonuçlar ve Sosyal Politika Önerileri

Bu derlemede göçmenlerin okul başarısını ve yerlilere kıyasla okulda neden daha az başarılı olduklarını anlamak üzere sosyal psikolojik bir yaklaşım geliştirilmektedir. Bu yaklaşımda sosyal kimlik tehdit ve güven

algısı temel alınarak, Sosyal Kimlik Kuramı ile Gruplar Arası Temas, Kalıpyargı Tehdidi ve Kültürleşme Kuramları ilişkilendirilmektedir. Öncelikle (1) ikinci nesil Türk göçmenlerle o ülkelerin yerlileri arasındaki başarı farkı hem boylamsal olarak (yani bütün okul kariyerlerine bakılarak) hem de karşılaştırmalı olarak (yani Belçika, İsveç, Avusturya ve Almanya’da) sunulmuştur. Bu fark tanımlandıktan sonra, bu farkı ve genel olarak göçmenlerin okul başarısını etkileyen faktörleri anlamak için (2) gruplar arası ilişkilerin, (3) kimlik stratejilerinin, (4) segregasyonun ve (5) eğitim sistemlerinin etkilerine bakılmıştır.

Türk öğrenciler o ülkenin yerlilerine kıyasla, bireysel ve ailevi farklılıklar kontrol edildiğinde, okul başarısı bakımından geride midir? Bu konuya ilişkin bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Göçmen öğrenciler, ortaöğretime yerli öğrenciler ile aynı seviyeden başlasa bile zaman içinde giderek geride kalmaktadırlar, yani aradaki fark giderek artmaktadır.
2. Belçika, İsveç, Avusturya ve Almanya’daki farklı eğitim sistemleri ele alındığında dahi, göçmen öğrenciler genelde daha kısa “okul kariyerlerine” sahiptir. Ayrıca, “akademik okul kariyeri” dediğimiz akademik odaklı ortaöğretim ve sonrasında doğrudan üniversite tarzı kesintisiz okul kariyerlerine sahip olma olasılıkları daha azdır.
3. İsveç’teki gibi daha esnek ve açık eğitim sistemleri göçmen öğrencilere başarısız olduklarında dahi eğitimlerine devam etmek için ikinci bir şans sunmaktadır.
4. Öte yandan, Almanya gibi daha katı ve hiyerarşik olarak farklı odaklara ayrılmış eğitim sistemlerinde okul kariyerlerinin tamamı öğrenciler daha ortaöğretime başladıkları yıl, yani daha 10 yaşında belirlenmektedir.

Bu bulgular, göçmen öğrenciler yerlilere kıyasla neden ve ne zaman daha az başarılıdır sorusunu akla getirmektedir. Bu derleme, “Neden?” sorusuna “sosyal kimlik tehdidi hissettikleri için” cevabını vermektedir. Peki göçmen öğrenciler ne zaman sosyal kimlik tehdidi hissederler?

1. O ülkenin yerlisi olan öğrencilerle arkadaşlıklar kur(a)madıklarında ve öğretmenleri tarafından desteklenmediklerinde,
2. Okulda ayrımcılığa maruz kaldıklarında,
3. Çokkültürlülüğün kabul görmediği bir okul ortamında entegrasyonu benimsediklerinde (yani hem kendi kültürünü korumak hem de o ülkenin kültürüne adapte olmak istediklerinde),
4. Segregasyon oranının yüksek olduğu okullarda okuduklarında,
5. Hiyerarşik olarak farklı odaklara ayrılmış eğitim sistemlerinde.

Şu ana kadar başarısızlığa odaklanmış gibi görünse

de, bu derleme göçmen öğrencilerin Avrupa okullarında kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak koruyucu faktörlere de işaret etmektedir. Çünkü sistemler ve koşullar ne olursa olsun bir grup öğrenci başarılı olmaktadır. Peki, başarılı göçmen öğrencilerin ortak özellikleri nelerdir? Sosyal kimlik güven algısı açısından bakıldığında, başarılı göçmen öğrenciler:

1. Yerli öğrencilerle arkadaşlıklar kurar ve öğretmenleri tarafından desteklenirler,
2. Okullarda daha az ayrımcılığa maruz kalırlar,
3. Kimlik tehdit algının düşük olduğu okullarda entegrasyonu tercih ederler,
4. Yerli öğrencilerle karışık okullara giderler,
5. Daha açık ve esnek eğitim sistemlerinde okurlar.

Bütün bunlardan yola çıkarak, göçmen öğrencilerin okul başarısını artırmak isteyen sosyal politikaların okullardaki gruplar arası ilişkileri iyileştirmeye yönelik çalışması salık verilebilir. Bunu sağlamak için göçmen ve yerli öğrencilere yakın arkadaşlıklar kurmaları için olanak sağlanmalıdır. Bir yandan da göçmen öğrencilerin ayrımcılığa uğrama riskini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Gruplar arası ilişkileri iyileştirmenin en etkili yollarından biri göçmen ve yerli öğrenci oranlarının okullarda dengelenmesi, öğrencilerin birbiriyle karışmasına fırsat verilmesidir. Ancak böyle bir sosyal politikada dikkat edilmesi gereken husus, göçmen öğrencilerin daha fazla ayrımcılığa maruz kalmalarını önlemektir. Çünkü çalışmalarımız göçmenlerin sayısal olarak çoğunluk olduğu okullarda ayrımcılıktan korunduğunu da göstermektedir. Başka bir ifadeyle, göçmen ve yerli öğrencilerin sosyal olarak karışmasına yönelik bir sosyal politika, aynı zamanda karşılaşılabilecekleri olası ayrımcılık ve haksızlığa karşı göçmen öğrencileri daha güçlü hale getirecek yasal ve psikolojik desteği de sağlamalıdır.

Ayrıca çalışmalarımız öğretmen desteğinin önemi ne işaret etmektedir. Öğretmen eğitimi de çağımız gereklilikleri doğrultusunda güncellenmelidir. Günümüz okullarında sosyal ve kültürel çeşitliliklere açık ve bunun getirebileceği zorluklara karşı hazırlıklı öğretmenler yetiştirilmelidir.

Kimlik stratejilerine bakıldığında ise entegrasyonun kimlik tehdit algısının yüksek olduğu okullarda başarısızlığa yol açması korkutucudur. Ancak bu entegrasyonun ya da çiftkültürlülüğün işe yaramadığı şeklinde yorumlanmamalıdır. Sosyal Kimlik Kuramı açısından bakıldığında, bu bulgu, entegrasyonun sadece o toplum yerlileri bunu kabul ettiğinde işe yaradığını gösterir. Diğer bir deyişle göçmen öğrencilerin okul başarısı, kimliklerinin ve kültürlerinin o toplumdaki insanlar ve kurumlar tarafından ne derece kabul gördüğü ile yakından ilgilidir. Dolayısıyla, politikacılar ve sosyal politikacılar, göçmenleri bir tehdit unsuru olarak sunmaktan vazgeçmeli ve çokkültürlülüğü bir değer olarak sunmalıdır,

ki sosyal psikolojik çalışmaların çoğu da buna işaret eder (Crisp ve Turner, 2011; Derks ve ark., 2007; Purdie-Vaughns ve ark., 2008).

Ülkeler bağlamında eğitim sistemlerine bakıldığında ise çalışmalarımız açık ve esnek eğitim sistemlerinin göçmen öğrenciler için çok daha avantajlı olduğunu gösterir. Hiyerarşik olarak farklı eğitim odaklarına ayrılmış sistemler, öğrencileri erken yaşta farklı eğitim odaklarına yönlendirir, farklı eğitim odaklarından birbirine ve üniversiteye geçişte esneklik sağlamaz ve yetişkin eğitimi gibi ikinci bir şans veren uygulamalara yer vermez. Bu da özellikle okula bir dezavantajla başlayan öğrenciler için (gerek aileden destek alamaması gerekse dil becerilerinin eksikliği olsun) eğitim kariyerlerinin kısıtlanması anlamına gelir.

Sonuç olarak bu derlemede Avrupa okullarına gruplar arası ilişkiler bağlamında bakılmış ve okulların eğitimde eşitsizliği yeniden üretmekteki rolleri incelenmiştir. Bu derleme eğitimde eşitsizliğin ne zaman, nasıl ve niye oluştuğu ve neden kendini farklı bağlamlarda tekrar ettiğini göstermektedir.

Kaynaklar

- American Educational Research Association (AERA). (2006). *A brief as Amicus Curiae in support of the respondents*. Supreme Court decision Nos. 05-908 & 05-915. <http://www.educationjustice.org/assets/files/pdf/Resources/Policy/Integration/Amicus%20Brief.pdf> adresinden alındı.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. MA: Addison Wesley.
- Baysu, G. (2011). *An intergroup perspective on school success: Turkish & Moroccan minorities in Western Europe*. Leuven: KUL (University of Leuven). ISBN: 9789081804608
- Baysu, G. ve de Valk, H. (2012). Navigating the school system in Sweden, Belgium, Austria and Germany: School segregation and second generation school trajectories. *Ethnicities*, 12(6), 776-799.
- Baysu, G. ve Phalet, K. (2012). Staying on or dropping out: The role of the school environment in minority and non-minority school careers. *Teachers College Record*, 114(5), 1-25.
- Baysu, G., Phalet, K. ve Brown, R. (2011). 'Dual' Identity as a two edged sword: Identity threat and minority school performance. *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 121-143.
- Baysu, G., Phalet, K. ve Brown, R. (2013). Relative group size and minority school success: The roles of intergroup friendship and discrimination experiences. *British Journal of Social Psychology*, 53(2), 328-349.
- Baysu, G. ve Phalet, K. (2014). *The up- and downside of integration: Identity threat and minority performance*. Yayınlanmamış makale.
- Benner, A. D. ve Kim S. Y. (2009). Experiences of discrimination among Chinese-American adolescents and the consequences for socio-emotional and academic development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1682-1694.
- Berry, J. W., Phinney, S. P., Sam, D. L. ve Vedder, P. (Ed). (2006). *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bevelander, P. ve Otterbeck, J. (2010). Young people's attitudes towards Muslims in Sweden. *Ethnic and Racial Studies*, 33(3), 404-425.
- Bourhis, R. Moise, L. C., Perreault, S. ve Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-86.
- Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R. ve Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. N. Ellemers, R. Spears ve B. Doosje, (Ed.), *Social identity, context, commitment, content* içinde (35-58). Oxford: Blackwell.
- Breen, R. ve Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-244.
- Brown, R., Baysu, G., Nigbur, D., Rutland, A., Watters, C., Cameron, L., Hossain, R., LeTouze, D. ve Landau, A. (2013). Acculturation attitudes and social adjustment in ethnic minority British children: A longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(12), 1656-1667.
- Brown, R., ve Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255-343.
- Brown, R. ve Zagefka, H. (2011). The dynamics of acculturation: An intergroup perspective. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 129-184.
- Children of Immigrants Longitudinal Study CILS (2013). *Belgium (University of Leuven)*. [Veri seti]
- Coenders, M., Lubbers, M. ve Scheepers, P. (2005). *Majority populations' attitudes towards migrants and minorities. Reports*. Vienna: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC).
- Crisp, R. J. ve Turner, R. N. (2011). Cognitive adaptation to the experience of social and cultural diversity. *Psychological Bulletin*, 137, 242-266.
- de Valk, H. ve Baysu, G. (2011). School trajectories of the second-generation: A comparative sequence analysis [Onderwijsstrajecten van de tweede generatie: Een vergelijkende sequentieanalyse]. J. Dronkers, (Ed.), *Good intentions in education: Opportunities and misses [Goede bedoelingen in het onderwijs: Kansen en missers]* içinde (51-80). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Derks, B., van Laar, C. ve Ellemers, N. (2007). The Beneficial effects of social identity protection on the performance motivation of members of devalued groups. *Social Issues and Policy Review*, 1, 217-56.
- Dixon, J., Tropp, L. R., Durrheim, K. ve Tredoux, C. (2010). Let them eat harmony: Prejudice reduction strategies and attitudes of historically disadvantaged groups. *Current Directions in Psychological Science*, 19(2), 76-80.
- Dronkers, J. (2010). *Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational performance? An empirical test using cross-national PISA data*. <http://www.eui.eu/Personal/Dronkers/English/oratie.pdf> adresinden alındı.
- Entorf, H. ve Lauk, M. (2008). Peer effects, social multipliers and migrants in school: An international comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34, 633-654.
- Fleischmann, F. (2011). *Second-generation Muslims in European societies: Comparative perspectives on education and religion*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ridderkerk, Netherlands - Ridderprint.

- Hanuschek, E. A., Kain, J. F. ve Rivkin, S. G. (2009). New evidence about Brown V. Board of education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 349-382.
- Heath, A., Rethon, C. ve Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235
- Kalmijn, M. ve Kraaykamp, G. (2003). Dropout and downward mobility in the educational careers: An event-history analysis of ethnic schooling differences in the Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 9, 265-287.
- Konan, P., Chatard, A., Selimbegovic, L. ve Mugny, G. (2010). Cultural diversity in the classroom and its effects on academic performance: A cross-national perspective. *Social Psychology*, 41(4), 230-237.
- Krendl A. C., Richeson J. A., Kelley W. M. ve Heatherton T. F. (2008). The negative consequences of threat: A functional magnetic resonance imaging investigation of the neural mechanisms underlying women's underperformance in math. *Psychological Science*, 19(2), 168-175.
- Kristen, C. (2005). *School choice and ethnic school segregation. Primary school selection in Germany*. Munster: Waxmann.
- Levels, M. ve Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31, 1404-1425.
- Massey, D. S. ve Fischer, M. J. (2005). Stereotype threat and academic performance: New findings from a racially diverse sample of college freshmen. *Du Bois Review*, 2, 45-67.
- Massey, D. ve Fischer, M. (2006). The effect of childhood segregation on minority academic performance at selective colleges. *Ethnic and Racial Studies*, 29(1), 1-26.
- Mendoza-Denton, R., Downey, G., Purdie, V., Davis, A. ve Pietrzak, J. (2002). Sensitivity to status-based rejection: Implications for African American students' college experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 896-918.
- Migration Integration Policy Index (MIPEX). (2010). *Overall rankings*. <http://www.integrationindex.eu/topics/2638.html> adresinden alındı.
- Okagaki, L. (2001). Triarchic model of minority children's school achievement. *Educational Psychologist*, 36(1), 9-20.
- Oyserman, D., Kemmelmeier, M., Fryberg, S., Brosh, H. ve Hart-Johnson, T. (2003). Racial-ethnic self-schemas. *Social Psychology Quarterly*, 66, 333-47.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Phalet, K., Baysu, G. ve van Acker, K. (2014). *Ethnicity and migration in Europe. International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2. baskı), <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.24040-3>. Baskıda.
- Phalet, K., Deboosere, P. ve Bastiaenssen, V. (2007). Old and new inequalities in educational attainment. Ethnic minorities in the Belgian Census 1991-2001. *Ethnicities*, 7(3), 390-415.
- Phalet, K. ve Heath, A. (2011). Ethnic community, urban economy and second-generation attainment: Turkish disadvantage in Brussels - Belgium. R. Alba ve M. Waters, (Ed.), *The next generation immigrant youth in a comparative perspective* içinde (135-165). New York: New York University Press.
- Phalet, K. ve Kosic, A. (2006). Acculturation in European societies. D. Sam ve J. Berry, (Ed.), *The Cambridge handbook of acculturation* içinde (331-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Portes, A. ve Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceeding of National Academy of Science*, 101, 11920-11927.
- Purdie-Vaughns, V. Steele, C. M., Davies, P. G., Dittmann, R. ve Randall-Crosby, J. (2008). Social identity contingencies: How diversity cues signal threat or safety for African Americans in mainstream institutions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 615-630.
- Shook, N. J. ve Fazio, R. H. (2008). Roommate relationships: A comparison of interracial and same-race living situations. *Group Processes and Intergroup Relations*, 11, 425-437.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-29.
- Steele, C. M., Spencer, S. J. ve Aronson, J. (2002). Contending with group image: the psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 379-440.
- Tajfel, H. ve Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. S. Worchel ve W. Austin, (Ed.), *Psychology of intergroup relations* içinde (7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- The Integration of European Second Generation TIES (2008). *Sweden (University of Stockholm), Belgium (University of Leuven), Austria (Austrian Academy of Sciences), Germany (University of Osnabrück)* [Veri seti]
- Tropp, L. R. ve Bianchi, R. A. (2006). Valuing diversity and intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 62, 533-551.
- van Acker, K. ve Vanbeselaere, N. (2012). Heritage culture maintenance precludes host culture adoption and vice versa: Flemings' expectations of Turks' acculturation behavior. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15, 133-145.
- van Laar, C., Derks, B., Ellemers, N. ve Bleeker, D. (2010). Valuing social identity: Consequences for motivation and performance in low status groups. *Journal of Social Issues*, 66(3), 602-617.
- Verkuyten, M. ve Kinket, B. (1999). The relative importance of ethnicity: Ethnic categorization among older children. *International Journal of Psychology*, 34, 107-18.
- Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2002). Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 91108.
- Walton, G. M. ve Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 82-96.
- Westin, C. (2003). Young people of migrant origin in Sweden. *International Migration Review*, 37(4), 987-1010.
- Wong, C. A., Eccles, J. S. ve Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71, 1197-1232.
- Zagefka, H. ve Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: Immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 32, 171-88.
- Zegers de Beijl, R. (Ed.). (2000). *Documenting discrimination against migrant workers in the labour market: A comparative study of four European countries*. Geneva: International Labour Organisation.

Summary

School Success of Second-Generation Turkish Immigrants in Europe

Gülsele Baysu
Kadir Has University

Karen Phalet
University of Leuven

This paper addresses one of the key challenges of today's schools in multicultural societies: the educational gap between minority and majority youth. As cohorts move through secondary school and beyond, school careers of minority and majority youth tend to diverge and percentages of minority youth to decrease with every step (Heath, Rethon, & Kilpi 2008). In spite of robust evidence of a net educational gap, neither the critical junctures nor the generic processes that underlie this gap have been well understood. Accordingly, this paper asks when and why disadvantaged minority students are generally less successful in school than their majority group peers.

Looking beyond well-documented entry factors (i.e., family resources and prior performance), the explanatory focus of this paper is on identity threat or protection as an under-researched feature of socially and culturally diverse school environments. From a social identity approach, identity threat arises whenever the school context implicitly or explicitly conveys the message to minority group members that their minority group identity is devalued.

Identity protection requires, on the contrary, that the school context effectively communicates to minority students that minority identity is accepted and valued. From the perspective of minority students, quality of intergroup contact with peers and teachers in school as well as negative stereotypes regarding their group's competence might communicate identity threat vs. protection. The present paper extends an approach from identity threat (vs. protection) to the analysis of (lack of) school success of (Turkish) minority (vs. majority) groups across national school systems and local school contexts.

First aim of the paper (1) was to describe how the gap between minority and majority school careers unfolds over time longitudinally and across local and national contexts. This longitudinal approach to the description of educational disadvantage adds to the litera-

ture on minority educational disadvantage by providing an insight into the critical junctures in minority school trajectories in different school systems. Thus, our findings show when educational inequalities occur and how they accumulate over time. Beyond a mere description, the paper develops an integrative explanatory approach from identity threat and protection in the school context in order to examine the processes that explain the educational gap between minority and majority group students as well as minority school success in general. Our research adds to the literature on school diversity and identity threat by articulating the interplay between intergroup contact and minority identity strategies at the micro level of schools and classrooms, and by comparing across local school contexts and national school systems at the macro-level. Specifically, the paper explains minority school success as a function of identity threat (vs. protection) as generic processes: at the micro-level of (2) the quality of intergroup relations and (3) the fit of minority identity strategies with specific school contexts; at the macro-level of (4) variably segregated local school contexts and (5) differentially stratified national school systems.

We demonstrated the identity threat (vs. protection) function of (2) quality of intergroup relations. First, across school systems, positive intergroup contact predicted enhanced school success (Baysu & de Valk, 2012; Baysu & Phalet, 2012; Baysu, Phalet, & Brown, 2013). Specifically, after taking into account parental education and school segregation, minority students with one or more majority group friends in lower secondary school had better chances of staying on in school, of being in an academic track (Baysu & Phalet, 2012), and of continuing academic school careers (Baysu & de Valk, 2012). These students also showed higher levels of final or current school performance as well as of subjective school adjustment such as school satisfaction and self-efficacy (Baysu et al., 2013). In contrast to positive intergroup contact, negative intergroup contact (i.e., discrimination)

predicted decreased school satisfaction and self-efficacy (Baysu et al., 2013). Finally, the reduced quantity and quality of intergroup contact fully mediated the effects of segregated school contexts on poorer school success (Baysu et al., 2013). In other words, school segregation was associated with decreased intergroup friendship and increased experiences of discrimination, which in turn predicted decreased school success. However, we also found support for a quadratic relationship between segregation and discrimination so that in extremely segregated schools where the minority students were the numerical majority, they were protected from discrimination.

Our results also reveal that (3) social identity plays a central role in determining vulnerability to identity threat and that the adaptive value of a certain social identity strategy depends crucially on the specific intergroup context. In the European migration context, where host majorities tend to deny or reject cultural diversity (Phalet & Kopic, 2006), the prime target of threat is the bicultural identity of minority members who try to combine dual commitments to minority and majority cultures and groups. In other words, “bicultural identity threat” is likely to arise in contexts where the majority group devalues or rejects double membership claims of minorities. Accordingly, Turkish minorities with a bicultural identity were least successful in school in the presence of discrimination experiences and situationally-induced stereotype threat (Baysu & Phalet, 2014; Baysu, Phalet, & Brown, 2011).

Moreover, analyzing Turkish minority (vs. majority) school careers in Sweden, Belgium, Austria and Germany (controlling for entry factors) we found the expected larger gaps in more threatening school environments: (4) in more highly segregated school contexts (Baysu & de Valk, 2012; Baysu & Phalet, 2012; Baysu et al., 2013); (5) at later stages in the school career (Baysu & Phalet, 2012) and in more rigidly stratified school systems (Baysu & de Valk, 2012; de Valk & Baysu, 2011). Importantly, we also demonstrated that segregated school contexts can be identity threatening to the extent that they decrease the chances of positive intergroup contact and increase experiences of negative intergroup contact (Baysu et al., 2013). Finally, the effects of segregation on school careers also vary depending on national school systems. We have found segregation effects to be weaker in the comprehensive educational system of Sweden and much stronger in the most rigidly stratified systems of Austria and Germany. Moreover, in more open school systems such as Sweden and, to lesser extent, Belgium the segregation experience is less negative, absent or even slightly positive for the academic school careers of Turkish second generation (Baysu & de Valk, 2012).

Some Conclusions and Policy Implications

Overall, in this paper, we tried to answer two main questions: what is the nature of educational gap (1), and what does explain this educational gap and minority school success (2-5)? Accordingly, we summarize our findings as following:

(1) To what extent Turkish and Moroccan minority youngsters are less successful in school than their majority group peers from similar social backgrounds?

a. Minority students are increasingly lagging behind their majority group members even when both groups have started secondary school at the same level;

b. Across different school systems in Sweden, Belgium, Austria and Germany, minority students are more likely to have short school careers and less likely to have straight academic school careers up to university education than majority students;

c. Comprehensive school systems, such as the Swedish system, offer certain advantages to minority students in terms of second chances into education;

d. Especially in the most rigidly stratified school systems, such as the German system, track at entry into secondary school (at the age of 10) determines almost completely later school careers;

(2) When and why minority youngsters are less successful in school?

Why? Because of identity threat. When are they threatened?

a. when they don't have (enough) majority group friends and when they don't feel supported by teachers;

b. when they feel discriminated in school;

c. when they are bicultural in a school context where diversity is not valued;

d. when they go to segregated schools;

e. when national school systems are not open

Finally, this paper offers useful insights with a view to ensuring or improving the quality of instruction in multicultural classrooms, as it suggests some protective factors in minority students' experiences of the school environment. What is distinctive about the schooling experiences of small yet increasing numbers of minority youth who persist and succeed in school? In accordance with a social identity protection approach of supportive leaning environments, successful minority students:

a. have majority group friends and teacher support;

b. experience less discrimination in school;

c. are biculturals in the absence of identity threat, or they opt for either assimilation or separation strategies in the presence of threat;

d. go to less segregated schools;

e. study in more open school systems.

Accordingly, policies with a view to reducing minority educational disadvantage should invest in improv-

ing the quality of intergroup relations in school. They can do so through providing opportunities for positive intergroup contact and reducing the risk of and helping minority students to cope with discrimination experiences. One effective way of improving quality of intergroup relations is to mix or desegregate schools. However, results of the paper also warn against simplistic interventions at desegregating schools as it might have the unintended consequence of increasing perceptions of discrimination. An effective social mixing policy should aim not only at increasing the chances for intergroup friendships but also at toughening up minority students against increased chances of discriminatory encounters, especially with majority group peers. Measures against discrimination should include not only prevention measures but also supporting minority group members against discrimination as well as recognition of their minority identity and cultural rights.

Importantly, our findings also highlight the importance of supportive role of teachers for minority as well as majority group students. Policies should aim at improving teacher education in such a way that teachers should be well equipped to deal with the challenges of cultural and social diversity in today's multicultural classrooms.

At the level of identity strategies, the finding that bicultural identity can be a burden for performance in the presence of identity threat is alarming. Still, it should not

be taken as a negative fact that integration does not work. From an identity threat perspective, it suggests that bicultural identity does not enable successful adaptation when majority group acceptance and support are absent. In other words, minority success depends crucially on the acceptance of their social identities and cultural engagements by the powerful majority groups and institutions. Hence, policies and politicians should attempt at promoting diversity as a value rather than a threat in light of ample social psychological evidence of the benefits of valuing diversity (Crisp & Turner, 2011; Derks et al., 2007; Purdie-Vaughns et al., 2008).

At the level of local and national school contexts, our findings highlight the advantages of more comprehensive school systems, which postpone decisive selection points in the school career, especially for minority students. Specifically, the early timing, irreversibility of track placement and the lack of availability of and equal access to effective adult education restrict the school careers of students who start school with an initial disadvantage (in terms of family-based resources or language mastery) such as Turkish and Moroccan minority students in Europe.

Overall, this paper has looked at the role of schools as intergroup contexts in (re)producing educational inequalities and it shows more precisely when educational inequalities occur and how and why they are perpetuated (or not) across contexts.