

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ORTA DOĞU VE İSLAM ÜLKELERİ ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
ORTA DOĞU SOSYOLOJİSİ VE ANTROPOLOJİSİ ANABİLİM DALI

**SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA: GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZLERİ VE MÜFREDATLARI**

Yüksek Lisans Tezi

AYŞE KAYA

İstanbul, 2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ORTA DOĞU VE İSLAM ÜLKELERİ ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
ORTA DOĞU SOSYOLOJİSİ VE ANTROPOLOJİSİ ANABİLİM DALI

**SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA: GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZLERİ VE MÜFREDATLARI**

Yüksek Lisans Tezi

AYŞE KAYA

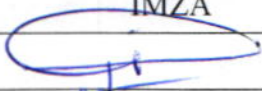


Danışmanı Öğr. Gör. Dr. ALİ ERKEN

İstanbul, 2019

TEZ ONAYI

Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü Ortadoğu Sosyoloji ve Antropolojisi Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimi gören 508415005 no'lu Ayşe KAYA'nın "Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitimi Üzerine Bir Araştırma : Geçici Eğitim Merkezleri ve Müfredatları" ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI M.Ü. Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 23/01/2019 tarihinde saat 11:00 de yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonucunda adayın tezinin Kabul ne OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve kalite yönünden Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ	İMZA
Dr. Ali ERKEN	Kabul	
Prof.Dr.Nuri TINAZ	Kabul	
Prof.Dr. Yücel BULUT	Kabul	

Yukarıdaki jüri kararı Enstitü Yönetim Kurulu'nun 24./01./2019 tarih ve 2019/02-21 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet TABAKOĞLU
Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları
Enstitüsü Müdürü

-Tez Onayı 3 iş günü içinde ıslak imzalı 3 (üç) kopya halinde Enstitüye teslim edilmelidir.

GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı	: Ayşe Kaya
Anabilim Dalı	: Orta Doğu Sosyolojisi ve Antropolojisi Anabilim Dalı
Programı	: Ortadoğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü
Tez Danışmanı	: Dr. Ali Erken
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek Lisans – Ocak 2019
Anahtar Kelimeler	: Mültecilerin Eğitimi, Geçici Eğitim Merkezi, Kurumsal Habitus.

ÖZ

SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZLERİ VE MÜFREDATLARI

Türkiye günümüzde 3,5 milyonu aşkın Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Mülteci nüfusunun yarısından fazlasının okul çağındaki çocuklardan oluşması bir amaç dahilinde şekillenmiş eğitim programlarının önemine işaret etmektedir. Mülteci çocukların topluma entegrasyonunda okul deneyimi kritik bir öneme sahiptir. Ana akım eğitim sistemine geçiş için tasarlanan geçici eğitim merkezleri (GEM) tez araştırmasının analiz birimidir. Tezde Suriyeli öğrencilere yönelik hizmet veren bir geçici eğitim merkezindeki kurumsal habitusun öğrenciler üzerindeki etkisi entegrasyon bağlamında incelenmektedir. Makro eğitim politikalarının GEM'lerde uygulanışı ve öğrenciler üzerindeki etkisini analiz edebilmek için GEM idarecileri, Türk ve Suriyeli öğretmenler, ayrıca Suriyeli öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcı gözlemle etnografik bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda müfredat, veli toplantıları gibi çeşitli uygulamalar ve merkezde Suriyeli öğretmenlerin görev yapması ile GEM kurumsal habitusunun öğrenci kültürünü tanıyan iki kültürlü yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu yapının ve sağlanan okul ikliminin öğrencinin okul ve ev arasında yaşadığı kültürel şoku en aza indirdiği ve öğrencinin okula aidiyet duygusunu teşvik ederek sosyalizasyonunu desteklediği görülmüştür. Ancak GEM'in kurumsal prestijinin düşük olması nedeniyle öğrencilerin eğitim aldığı kamu binasındaki imkanları kullanmada ayrımcılığa uğradığı, müfredatın içeriğinin GEM'in amacına uygun biçimde şekillendirilmediği, Suriyeli öğrencilerin GEM'lerde yerli akranlarıyla iletişim kuramayarak uzaklaştığı ve entegrasyon hedefinin öğretmenler düzeyinde sağlanamadığı saptanmıştır. Ayrıca sosyal uyum programlarının sadece mültecilere değil yerli kurumlar ve Türk öğrencilere de sunulması gerektiği görülmüştür.

GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname : Ayşe Kaya
Field : Sociology and Anthropology of the Middle East
Programme : Institute of Middle East and Islamic Countries Studies
Supervisor : Dr. Ali Erken
Degree Awarded and Date : Master – January 2019
Keywords : Refugee Education, Temporary Education Center, Institutional Habitus.

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE EDUCATION OF SYRIAN REFUGEE CHILDREN: TEMPORARY EDUCATION CENTERS AND CURRICULUM

Turkey is currently home to 3.5 million Syrian refugees. The fact that more than half of the refugee population is composed of school-age children points to the importance of education programs that are shaped for one purpose. School experience is critical in the integration of refugee children into society. The temporary education centers (TEC) designed for transition to mainstream education system are the unit of analysis of the thesis research. The impact of the institutional habitus on students in a temporary education center is examined in the context of integration. Semi-structured interviews were conducted with TEC administrators, Turkish and Syrian teachers, as well as with Syrian students, to analyze the implementation of macro education policies through TECs and their impact on students. Thus an ethnographic study was conducted with participant observation. As a result of the study, it has been determined that TEC institutional habitus, which has emerged with various practices such as curriculum, parent meetings and the presence of Syrian teachers in the center, has bi-cultural structure that recognizes the student culture. It is seen that this structure and the school climate provided to the students minimize the cultural shock between school and home and to support the socialization of the student by encouraging the sense of belonging to the school. However, due to the low level of institutional prestige of TEC, it was determined that the students were discriminated against in the use of the facilities in the public building where they received education, that the content of the curriculum was not shaped in accordance with the purpose of the TEC and that Syrian students could not communicate with their Turkish peers in the TECs. It was also seen that social adaptation programs should be offered not only to refugees but also to local institutions and Turkish students.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

TABLO LİSTESİ	iii
ŞEKİL LİSTESİ	iv
KISALTMALAR	v
1.GİRİŞ	1
2.GÖÇ, EĞİTİM VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ	
2.1.Göçmen Çocuklar ve Eğitim.....	14
2.2. Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi ve Geçici Eğitim Merkezleri.....	21
3.GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZLERİ VE KURUMSAL HABİTUS	
3.1. Sultangazi İlçesinde Geçici Eğitim Merkezleri	30
3.2. Kurumsal Habitus ve Okul.....	35
3.3. Araştırmanın Yöntemi.....	39
3.4. Metodoloji.....	46
4.ÖĞRENCİLER, GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZİ VE KÜLTÜREL KARŞILAŞMALAR	
4.1. Suriyeli Öğrenciler ve GEM: Yeni Okulunda Var Olmak.....	51
4.2. GEM’de Karşılaşmalar: Öğrenciler ve Öğretmenler	63
5.ÖĞRETMENLER, MÜFREDAT VE KÜLTÜREL KARŞILAŞMALAR	
5.1. Kurum İçi Aktörler ve Yönetim.....	73
5.2. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Gözünden GEM	80
5.3. Kurumsal İşleyiş ve Kurallar	89
6.OKUL VE VELİ ETKİLEŞİMİ	92

7.SONUÇ	95
KAYNAKÇA	104
EKLER	111



TABLO LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1 : Sultangazi İlçesi Geçici Eğitim Merkezlerinde Öğretici Ve Derslik Sayıları(2017-2018).....	113
--	-----



ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1 : Devlet Okulu ve GEM’lerde Eğitim Gören Öğrenci Sayılarındaki Değişim (2014-2018).....	27
Şekil 2 : Görüşmeci Suriyeli Öğrenciler Hakkında Bilgiler.....	112
Şekil 3 : Sultangazi İlçesi Geçici Eğitim Merkezlerinde İlk/Orta/Lise Dağılımı (2017-2018).....	114



KISALTMALAR

AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetim Merkezi
BEKAM	Bilim, Eğitim, Kültür Araştırmaları Merkezi
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PICTES	Project For Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System
p.	Paragraf
s.	Sayfa
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
TÖMER	Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
UNHCR	United Nations High Commissioner For Refugees
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
YÖS	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
yy.	Yüzyıl

1.GİRİŞ

Göç özellikle zorunlu olduğunda gidilen yerde hayatın tüm yönleriyle yeniden kurulmasını gerektirir. Bu kurulum öncelikle temel ihtiyaçların karşılanması ile başlar ve yerleşikliğın gerektirdiği yeni ihtiyaç düzeylerinde devam eder. Türkiye 2011 yılından itibaren uyguladığı açık kapı politikasıyla günümüzde 3,5 milyonu aşkın Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR,2018). Türkiye kriz sürecinde mültecilerin temel ihtiyaçlarını karşılayarak önemli bir insani hizmeti yerine getirmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre ülkemizdeki Suriyeli mültecilerin¹ yaklaşık 1.130 bini 5 ile 18 yaşları arasında olup temel eğitim çağındadır² (www.goc.gov.tr, 2018). Bu durum temel gereksinimlerin karşılanması akabinde önemli bir boyuta işaret eder ki bu da eğitim ihtiyacıdır. Nitekim yaklaşık 7 yıldır devam eden Suriye sorununun kısa vadede çözümlenememesi kalıcılığın uyuma dönüşmesini sağlayan politikalara yönelmeyi gerekli kılar. Göçün çeşitli nedenlerle süresinin uzaması kalıcılığı artırabilecek bir faktördür.

Başlangıçta geçici olarak Türkiye'de buldukları ve kısa vadede geri dönecekleri düşünülen Suriyeli mültecilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik yapılan düzenlemeler ve sivil kaynaklı çabalar da bu 'geçici' niteliği temel alır. Milli Eğitim Bakanlığı göçün ilk aşamasında sadece kamplardaki çocuklara eğitim hizmeti sağlamıştır. İlerleyen süreçte kamp dışında şehir hayatına dâhil olan Suriyeli mülteci sayısı her geçen gün artmış ve eğitim kamp dışında önemli ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Gündelik hayatın her anlamda planlı bir şekilde düzenlendiği mülteci kamplarında okullaşma oranları yüksek düzeylerde seyretmekteyken kamp dışındaki mülteciler için aynı durum söz konusu değildir. Suriyeli çocuklara yönelik hizmet veren geçici eğitim merkezleri (GEM) kısa sürmesi beklenen göç hareketlerinde kamp dışındaki çocukların eğitim ihtiyacını karşılamak üzere 2014 yılı itibariyle ortaya çıkmıştır. Suriyeli mülteci göçünün yoğun olduğu sınıra yakın şehirlerde kurulan geçici eğitim merkezlerinin büyük kısmı sivil

¹ Çalışmada 2011 yılında başlayan savaş nedeniyle Türkiye'ye iltica eden Suriyeliler için hukuki statülerine atıf yapılmaksızın sosyolojik anlamda 'mülteci' kavramı kullanılacaktır.

² GİGM Verileri,18.10.2018 itibariyle.

toplum kuruluşları tarafından finanse edilmiştir. Bahsedilen merkezler ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde Suriyeli çocuklara eğitim vermiştir.

Temel insani ihtiyaçların akabinde eğitimin birçok yönüyle planlanması önemlidir. Ülkemizdeki Suriyeli çocukların eğitimi kalıcılık ve geçicilik perspektifleriyle iki yönlü değerlendirilebilir. Kısa vadede mülteci göçünün geriye dönmemesi durumunda mültecilerin eğitimi Türkiye'nin kalkınmasına olumlu bir katkı sağlayabilir, Suriye'de istikrarın sağlanarak mültecilerin geri dönmesi durumunda da Suriye'nin yeniden inşasına hizmet etmesi hedeflenebilir (Emin, 2016a, p.4).

Eğitimin nasıl bir açıyla şekilleneceği sorusu Suriyelilerin ne zaman geri dönecekleri sorusuna verilecek cevapla son derece ilintilidir. 2011 yılında başlayan Suriyeli göçünün kısa sürede sonuçlanacağı düşüncesi nedeniyle eğitimde kısa vadeli politikalar üretilmiştir. Gün geçtikçe Suriye'deki sosyal ve ekonomik hayatın yok oluşu kısa sürede geri dönülemeyeceği kanaatini güçlendirmekte ve uzun vadeli planların geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Ülkemizde dünyaya gelmiş olan ikinci kuşak mültecilerin okul çağına gelmesi de bu yaklaşımı destekler.

23 Eylül 2014 tarihinde yayınlanan genelge ile ülkemizdeki Suriyeli çocukların eğitime erişimi garanti altına alınarak bir standarda bağlanmıştır. Genelgede mülteciler için eğitimin iki şekilde sunulması öngörülmüştür: Biri geçici eğitim merkezlerinde Suriye müfredatı ile Arapça eğitimidir. Merkezler anaokulundan lise sona kadar eğitimi kapsar. Bu model istikrar sonrası geri dönmesi beklenen mülteciler için tasarlanmıştır. Diğer model ise ileriye dönük bir perspektifle sunulan devlet okullarında Türkiye Cumhuriyeti müfredatı ile Türkçe eğitimidir (Emin, 2016b, p.3).

2011 yılında başlayan göçün yoğunlaştığı yıllarda Suriyeli öğrencileri sadece devlet okullarına yönlendirmek için yeterli bir alt yapı bulunmamaktaydı. Takip eden yıllarda devlet okullarındaki Türk öğrenci sayısı yaklaşık 18 milyonu (a.g.e., p.6) ve Suriyeli öğrencilerin katılımı en az yarım milyon öğrenci için alt yapı gerektirmekteydi. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti müfredatında eğitim, başarı ve uyum için iyi bir dil eğitimi gerekmektedir. Bahsedilen koşullarda GEM modeli dünya eğitim sisteminde bir ilk olarak ortaya çıktı. Başlangıçta farklı menşeli sivil toplum kuruluşlarınca desteklenen

merkezler, 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarının desteği ile gelişti ve günümüzdeki şeklini aldı.

Ülkemize yönelen Suriyeli mülteci göçü başlangıçta geçici ve süreli olarak görüldü. Göç süresi uzadıkça kalıcılık ihtimali artarak devamlı bir ikamete dönüşebilmektedir. Göçün geleceğe dönük yüzü olan çocuklar, topluma katılma süreçlerinde göç geçmişlerinden kaynaklanan dezavantajlara sahip olabilmektedir. Gelecekte içinde buldukları topluma yapacakları katkılar, yeteneklerinin geliştirilerek fırsata dönüştürülmesi ve sosyal uyum/bütünleşme performansları kritik bir şekilde okulda yaşadıkları deneyime bağlıdır. Bu tezde Suriyeli öğrencilere yönelik hizmet veren bir geçici eğitim merkezindeki *kurumsal habitusun* Suriyeli öğrenciler üzerindeki etkisi entegrasyon bağlamında incelenmektedir. Araştırma İstanbul'un Sultangazi ilçesinde ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren bir geçici eğitim merkezinde yürütülmüştür. Sultangazi ilçesi İstanbul'da en fazla Suriyeli öğretmen ve öğrenci barındıran ilçe olup mülteci eğitimi hususunda pilot bölge seçilmiştir.³ İlçede ikamet eden Suriyeli mültecilerin genel olarak sosyoekonomik seviyesi düşüktür. Araştırma düşük eğitim düzeyine sahip, düşük statülü işlerde çalışan ve düşük gelir düzeyli mülteci ailelerin çocukları üzerine odaklanmıştır. Çünkü bu grup uzun vadede en fazla sorun yaşaması beklenen grup olarak görülmektedir. Proje niteliğindeki çalışmalar genel tabloya dair kapsamlı bir enformasyon sunarken mülteci öğrencilerin eğitim kurumları içindeki süreçlerine ve bu grubun deneyimlerine yakından bakan etnografik inceleme ve niteliksel araştırmalara ihtiyaç vardır. İncelemeci araştırma sonrası bir geçici eğitim merkezi belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yöneticiler, Türk ve Suriyeli öğretmenler, ayrıca 13-18 yaş aralığında olan 11 öğrenci yani toplamda 25 kişi ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür.

Geçici eğitim merkezleri ve alana dair literatürün sınırlı olması nedeniyle öncelikle sahada incelemeci bir araştırma yürütülmüş ve araştırmanın analiz birimi tanınmaya çalışılmıştır. İlçedeki 4 geçici eğitim merkezinde 4 Türk müdür -projedeki adıyla eğitim koordinatörü- ve 4 Suriyeli müdür yardımcısı -eğitim koordinatör yardımcısı-, 6 Suriyeli

³ Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden tez çalışması kapsamında alınan veriler. Resmi rakamlara göre Sultangazi'de 39.000 Suriyeli mülteci ikamet etmektedir.

öğretmen –projedeki adıyla gönüllü öğretici- toplamda 14 kişi ve ayrıca 7 Suriyeli öğretmenden oluşan bir odak grup ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte merkezlerin kuruluş sürecinde önemli bir paydaş olan Tzu Chi Derneği'nden 3 Tayvanlı ve 2 Suriyeli temsilciyle görüşülmüştür. İncelemeci araştırma sürecinde merkezlerin kuruluş süreçleri, PICTES önce ve sonrasında eğitimin içeriği, yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, kurumun organizasyonel yapısında süreç içerisinde yaşanan değişimler, ikili eğitimin yapıldığı kamu binalarında devlet okulu ile ilişkiler, kurumsal anlamda veya eğitimde yaşanan sorunlar gibi birçok konuda bilgi edinilmiştir. Edinilen bulgulardan hareketle araştırmanın konusu belirlenmiştir.

Suriyeli çocuklara hizmet veren geçici eğitim merkezi kurumsal habitusunun öğrenciler üzerindeki etkisi bu tezin konusudur. Geçici eğitim merkezleri Suriyeli çocukları Türk eğitim sistemine dâhil etmek amacıyla geçiş okulları olarak kurulmuştur. Öncelikle Türkçenin öğretilmesi ve sosyal entegrasyonu sağlamada bir araç olarak tasarlanmıştır. 2018 yılında PICTES'in ikinci dönemine geçilmiş ve GEM sayıları azalmıştır. Aşama aşama Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına geçişi zorunlu tutularak GEM'deki öğrenci sayılarının devlet okulu lehine azalması sağlanmıştır. Günümüzde kapatılma süreçlerine girilmiş olup tez çalışmasında sadece kurum içi ilişkilere odaklanılmıştır. Tez, literatürde kurum içi saha çalışmalarıyla araştırılmamış organizasyonel/kurumsal kaynaklı sorunların belirlenmesine, tespit edilen uygulamaya yönelik sorunların çözümlenmesine ve daha başarılı politikalar üretilmesine katkıda bulunmayı amaçlanmaktadır.

Mülteci ve diğer göçmen gruplar arasındaki farklar mültecileri okul deneyimi konusunda daha fazla dezavantajlı hale getirir. Bu nedenle araştırma habitus yaklaşımı ile mülteci çocuklar üzerine odaklanmaktadır. Habitus okul organizasyon, müfredat ve terbiye kuralları gibi pek çok unsuru içinde barındırır ve okulun öğrenciler üzerindeki etkilerini odağına alan bir kavramdır. Araştırmada habitus kavramının detaylandırması olan *kurumsal habitus* kavramından yararlanılmıştır. Reay kurumsal habitusu sosyal sınıf, cinsiyet farklılıkları, ırk ve eşitsizlikler gibi unsurlar ile etkileşim halinde öğrencilerin deneyimlerini ve yükseköğrenim tercihlerini etkileyen önemli bir değişken olarak sunar(2001,s.2-3). Okul bir sosyal alt alan olarak kendi kolektif habitusunu kendi üyeleri ile üretir. Habitusun oluşumu kurum içi aktörlerin güç ilişkileri ve okulun dış

dünya ile olan ilişkisine göre şekillenir. Kurumsal habitus bir kültür grubu veya sosyal sınıfın bir kurum (organization) aracılığıyla birey davranış ve tutumları üzerindeki etkisini vurgular.

Ülkemizde mültecilerin eğitimi üzerine gelişmiş bir literatür bulunduğunu söylemek güçtür. Son yıllardaki Suriyeli göçü göç ve eğitim alanına ilgiyi bir ölçüde artırmıştır. Araştırma merkezleri tarafından mültecilerin eğitimi hakkında birçok rapor yayınlanmıştır. Raporlar özellikle mültecilerin eğitiminde mevcut durum, eğitime erişim önündeki engeller, okullaşma sorununun çözümü, geçici eğitim merkezleri ve devlet okullarında mülteci eğitimine dair genel bir profil ve istatistiklerin yorumlanması ile ilgilidir. Pek çok çalışma Suriyeli öğrencilerin okullaşması önündeki engellere odaklanır. Temel bulgular ikili model üzerinden sınıflanır. Sosyoekonomik yetersizlikler, maddi yoksunluk nedeniyle çocuk işçiliğinin yaygınlaşması, erken yaşta evlendirilme, okula ulaşım masraflarının karşılanamaması öne çıkan bariyerlerdir. Ailelerin kısa bir süre sonra geri dönme umudu Suriyeli çocukların Arapça eğitim sunan geçici eğitim merkezlerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur. Ancak merkezlerin her bölgede yeterli sayıda bulunmaması ve ulaşım sorunları okullaşmayı önleyen faktörlerdir. Diğer model olan devlet okullarında Türk akranlar ile eğitime katılımda dil engeli ve akranları tarafından dışlanma gibi problemler öne çıkar. Bununla birlikte Suriyeli ailelerin çocuklarının devlet okullarında eğitime katılabileceklerine dair bilgi eksikliği okullaşmayı geciktiren bir diğer unsurdur.

Müfredatın içeriğine dair konular yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yetersiz kaldığı, okullarda ders materyallerinde eksiklikler olduğu, ana akım eğitim sistemine tam geçiş öncesi müfredatın farklı kültürleri tanıyan içermeci bir yaklaşımla düzenlenmesinin gerekliliği konularına odaklanır. Ayrıca ana akım eğitim müfredatının özelde Arapları dışlayıcı ve tahkir edici içeriklerden arındırılması gerektiğinin altını çizer. Tezin farklı bölümlerinde bu çalışmalardan yararlanılmıştır.

Mültecilerin eğitimi konusu eğitim bilimleri alanında yoğun bir araştırma alanı haline gelmiştir. Konunun eğitim bilimleri kapsamında kabul edilmesi bu alandaki çalışmaların ve yüksek lisans tezlerinin sayıca artması ile kendini gösterir. Özellikle yüksek lisans çalışmaları devlet okullarında eğitim gören Suriyeli öğrenciler üzerine

odaklanmaktadır. Mülteci eğitimine dair doktora tezleri ise oldukça sınırlıdır. Eğitim bilimleri alanında Saklan'ın doktora çalışması Suriyeli öğrencilerin yaşadığı eğitsel güçlükleri öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak belirlemeyi amaçlar. Araştırma devlet okulunda Türkiye Cumhuriyeti müfredatıyla eğitim gören Suriyeli öğrenciler ve öğretmenleri ile yürütülen görüşmelere dayanmaktadır. Çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde dil, okul ortamı ve eğitim sürecine uyum, önyargı ve ayrımcı davranışlar, disiplin, ekonomik etmenler ile ilgili çeşitli güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir (Saklan, 2018, s.232-238).

Mültecilerin eğitimine dair bir diğer doktora tezi ise siyaset bilimi alanında disiplinler arası bakışı hedefleyen bir doktora tezidir. Tezin amacı mülteci hukukunun felsefi temelleri ve mülteciliğin değişen bağlam ve koşullarını bir analize tabi tutmak ve uluslararası mülteci rejiminin eğitim alanındaki yetersizliğinin nedenlerini saptamaktır. Egemen ulus devlet politikalarının ulusal kimliği yeniden inşa ettikleri kamusal mekânlar olan okullarda farklılığı yok saydığını vurgulayan çalışma egemen devlet ve evrensel insan hakları fikrinin çelişkilerini irdeler. Tarihsel ve karşılaştırmalı perspektif kullanan çalışma uluslararası mülteci rejiminin eğitim özelindeki yetersizliğini analize tabi tutar ve Türkiye'deki mülteci eğitim politikalarını değerlendirir (Ateşok, 2018, s.284-291).

Ulusal alan yazınında mülteci hakları ve özelde eğitim hakkına dair çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda hukuki temelde eğitim hakkı ve Türkiye'de mülteci eğitimine dair politikalar değerlendirilmektedir. Eğitim bilimlerinde ise yukarıda bahsedilen çerçevedeki çalışmalar haricinde niteliksel saha araştırmaları sınırlı kalmaktadır. Yani eğitim politikaları üzerinden yürütülen tartışmalar literatürün önemli bir kısmını kaplamaktadır. Politikaların uygulamadaki karşılıkları, eğitim süreçleri, kurum yapıları ve eğitim içeriğine dair çalışmalar ise sınırlı kalmaktadır.

Eğitim bilimleri alanındaki pek çok araştırma Türk akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alan Suriyeli öğrencilerin adaptasyon sorunlarını yoğun şekilde inceleyen tez çalışmalarıdır. Araştırma yöntemi ve analiz birimi itibariyle çalışmamız özgün bir yerde konumlanır. Nitekim geçici eğitim merkezleri üzerine yapılan müstakil bir çalışma bulunmamaktadır. Bu anlamda araştırmamız ulusal akademik literatürde önemli bir boşluğu doldurmaya hizmet edecektir.

Kurumsal ve organizasyonel yapının göçmen/mülteci öğrenciler üzerindeki etkisine dair ulusal literatürde öne çıkan üç çalışma zikredilmelidir. Bu çalışmalar ve uluslararası literatürdeki benzer çalışmalar tez konusunun belirlenmesinde ilham olmuşlardır. Çalışmalardan ikisi alan araştırmasına dayanır, biri ise kurumsal habitus bağlamında mülteci eğitiminin düzenlenmesine dair öneriler içerir. Her üç çalışmanın kapsamlı özeti aşağıda sunulmaktadır.

Çetin Çelik “Institutional Habitus and Educational Achievement: A Comparative Case Study in Germany and Turkey” (2017, s.9-22) adlı çalışmasında okulların eğitim eşitsizliğindeki rolünü merkeze alır. Almanya’da Türk göçmenlerin yoğunlukta olduğu ve Türkiye’de Kürt göçmenlerin eğitim gördüğü iki okul arasında kıyaslama ile niteliksel yöntemle dayanan bir araştırma yürütür. Sosyolog Annette Lareau’nun araştırmalarında bahsedilen işçi sınıfından gelen çocukların yaşadığı eğitim eşitsizliğini göçmen sınıfından olan çocukların da yaşaması Çelik’i bu araştırmayı yapmaya iten faktörlerden birisi olmuştur. Okulların yapı ve işleyişinin yani kurumsal habitusunun çocuklar üzerindeki eğitim eşitsizliğine olan katkılarını inceler. Okul işleyişi girişken, aktif, daha fazlasını arayan öğrencileri ödüllendirirken, işçi sınıfından çocukların değerleri üzerine de amansız bir sembolik şiddet uygulamaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle Çelik, okulların yapı ve işleyişi ile işçi sınıfından göçmen kökenli öğrencilerin sınıfsal ve etnik kaynaklarını tanımayarak, onların üzerinde iki defa sembolik şiddet uyguladığını öne sürmektedir. Her iki grup da eğitime katıldığında okul ve ev arasındaki uyumsuzluk nedeniyle bir tür kültürel şok yaşamaktadır. Bu durum akademik başarısızlığa ve içe kapanmaya zemin hazırlayarak okulu terk etmeye neden olabilir. Çelik, ortaya çıkan uyumsuzluğu yetiştirilme tarzlarına gönderme yaparak açıklar. Yetiştirilme tarzlarındaki farklılıklar orta sınıf kökenli çocukların daha fazla özgüvenli olmalarını sağlar ve böylece birçok şeyi kendine hak gören bir bilinçle hareket ederler. Okul sistemleri bu karakterde çocukları ödüllendirirken işçi sınıfı aileden gelen çocukların değerleri üzerine şiddet uygulamaktadır. İşçi sınıfından gelen göçmen kökenli öğrenciler içinse bu sembolik şiddet iki katına çıkmaktadır. Çünkü sınıfsal farklara etnik fark eklenerek okul tarafından ‘tanınmama’ iki katına çıkmaktadır.

Çelik, okulun eğitim eşitsizliğini nasıl ürettiğini anlamak için okul yapı, işleyiş, terbiye kuralları gibi birçok özelliğini kapsayan bir kavram olan ‘habitus’ kavramına odaklanır. Kavramın okulun öğrenciler üzerinde etkisini anlamayı sağlayan odak bir kavram olduğunun altını çizer. Kurumsal habitusun öğrenciler üzerindeki etkisini tespit edebilmek için iki okul arasında kıyaslamalı bir yöntem uygulanmıştır. Almanya’da eğitim veren bir okul olan Neuen Oberschule Gröpelingen (N.O.G.) öğrencileri itibariyle göçmen yoğunluktadır. Okulda 8. sınıfa kadar öğrencilere not verilmemekte olup sadece performans dönütleri yapılmaktadır. Türkçe, İngilizce ve Almanca olmak üzere üç dilde eğitim verilmektedir. Okula genel olarak göçmen kökenli öğretmenler alınarak öğretmenlerin her iki kültür arasında bir köprü rolü üstlenmesi teşvik edilmiştir. Ayrıca veli toplantılarının istenirse veli anadilinde yapılması seçeneği öğrencinin kendini okula ait hissetmesine hizmet eder. Okul geliştirdiği model sayesinde göçmen öğrencilerin eğitime katılımını teşvik eden bir kurumsal ‘habitus’ sahiptir. İstanbul’daki Kanarya Okulu ise Kürt kökenli göçmenlerin yoğunlukta olduğu bir bölgede hizmet vermektedir. Öncelikle okuldaki öğretmenlere azınlık gruptan öğrenciler ile iletişim konusunda destek sağlanmadığı ifade edilmekte ve öğretmenlerin okulda çalışmaktan memnun olmadıkları vurgulanmaktadır. Memnuniyetsizliğin öğretmenlerin çalışma arzusunu olumsuz yönde etkilemesi eğitim kalitesinin düşmesine neden olur. Çelik bu koşulların öğrencilerin kayıtsızlık, başarısızlık ve okulu terk etme gibi farklı biçimlerde okuldan uzaklaşmasına yol açtığını savunur. N.G.O. için örnek model olarak sunduğu içermeci ve kültürlerarası eğitimin Türkiye’de uygulanması gerekliliğini vurgular.

Çetin Çelik ve Sinan Erdoğan (2017,s.1-17) “How to Organize Schools for Integration of Syrian Children in Turkey; Constructing Inclusive and Intercultural Institutional Habitus in Schools” isimli özet mahiyetindeki raporu kurumsal habitus çerçevesinde mültecilerin eğitime dair bir dizi tespit ve öneri sunar. Çelik ve Erdoğan’ın Suriyeli öğrencilerin eğitimi için içermeci ve kültürlerarası kurumsal habitusun çerçevesini çizdiği çalışması Almanya’da ‘en iyi model’ olarak kabul ettiği bir okul sistemini merkeze alır. Çalışmada ayrıntılandırıldığı üzere okul Türk göçmen ve diğer göçmen kökenli öğrencilerin eğitim gördüğü bir okuldur. Entegrasyona yönelik özgün uygulamalar ve belirli bir perspektifle yapılandırılmıştır. Merkeze alınan model okul üzerinden kıyas ile Türkiye’ye yönelik bir model sunar. Tüm değerlendirmelerin

hedefinde entegrasyon vardır ve adil bir eğitimin olmayışının entegrasyonu da olumsuz etkileyeceğini savunur.

Çalışmaya göre Suriyeli öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde takip edilen yöntem başlangıçtan itibaren sorunludur. Eğitimde bir kaç yıl kaybetmesi nedeniyle uygun olmayan yaş gruplarıyla aynı sınıfta eğitim gören çocuklar adaptasyon sorunu yaşamaktadır ve bu durum devlet okuluna entegrasyon öncesi çözülmesi gereken bir sorundur. Duruma dair kısa bir değerlendirme akabinde kurumsal habitusun örgütsel unsurlarına işaret edilir. Okul ile öğrencinin kendi sınıf ve kültürel alışkanlıkları arasındaki uyumsuzluk öğrencinin okula ilgisini kaybetmesinde ve okulu terk etmesinde etkilidir. Bu nedenle kurumların/ okulların organize edildiği algı şemaları dikkatle incelenmelidir. Eğitimin sunulduğu grup etnik, siyasi ideoloji ve din bağlamında homojen bir grup değildir. Eğitimin içeriği bu farklılıkları göz önünde bulundurarak herhangi bir topluluğa önyargı beslemeyecek şekilde düzenlenmeli ve tüm toplulukları temsil etmelidir. Çalışma müfredatın içeriğine dair herhangi bir inceleme içermez ve sadece önerilerde bulunur.

Suriyeli öğretmenler öğrencilerin bütünleşmesinde ana omurgadır ve kurumsal anlamda aktif bir rol üstlenmeleri teşvik edilmelidir. Özellikle veli-öğretmen toplantılarında çevirmenlik yapması ebeveyn ile öğretmen etkileşiminde önemlidir. Aktif rol üstlenme öğrenciler için rol model olmasına zemin hazırlar. Suriyeli öğretmenler Türk öğretmenler ile eşit şartlarda çalışmalı ve 800-2.300 TL arasında değişen maaşları diploma ve sertifikalara bağlı olarak standarda bağlanmalıdır. Çetin ve Erdoğan'ın önerileri hem geçici eğitim merkezleri hem de devlet okullarını kapsamaktadır. Bu öneri geçici eğitim merkezi ders programındaki Türkçe dersi ağırlığı nedeniyle bazı ayrıntılandırmalara ihtiyaç duyar. Öncelikle Türkçe öğretmenlerinin ders yükü haftalık 30-45 saat arasında değişmektedir. Suriyeli öğretmenler için ise haftalık ders yükü 10-15 saat arasında değişir. Ders yükleri nedeniyle maaşlarda farklılık da bulunmaktadır. Ayrıca projenin sağladığı bir fon ile belirlendiği için şartlara göre yeniden düzenlemek güç gözükmektedir. Türkçe öğretmenleri yaz tatillerinde de ders vermeye devam etmektedir. Bu süre zarfında Suriyeli öğretmenlerin okulda bulunması gerekir. Ancak ders yükleri yoktur. Bahsedilen müfredat düzenlemesi nedeniyle aradaki bu farklar kaçınılmazdır.

Önerinin devlet okullarına geçiş ile uygulanması mümkün olabilir. Çalışma 1. sınıfların yasa ile devlet okuluna dâhil edilmesini önerir. 1. sınıflar yönetmelik ile 2016’da devlet okullarına yönlendirilmiş ve kayıtları e-okula kaydırılmıştır. Fiilen geçici eğitim merkezinde sınıfça öğretime devam edenler olmuştur. Sınıfların Türk bir öğretmen ile özellikle Türkçe eğitimini önceleyen dil hazırlık sınıfı mahiyetinde olduğu gözlenmiştir. Çalışma araştırma yöntemi açısından tez için bir perspektif sunsa da öneriler GEM ve devlet okullarını kapsar. Çalışmamızın geçici eğitim merkezlerine odaklanması nedeniyle merkezlere dair öneriler değerlendirilmiştir.

Çelik ve İçduygu’nun “Schools and Refugee Children: The Case of Syrians in Turkey” adıyla yayınlanan çalışması, tez araştırmasına en benzer çalışmadır. Makale kurumsal habitus kavramını temel alarak devlet okulu ve GEM okul türlerinin öğrenci deneyimlerine etkisini ebeveyn ve öğretmenlerin yorumları üzerinden takip etmeye çalışır. Niteliksel bir örnek olay incelemesine dayanarak okul uygulamaları, organizasyonu ve yönetmeliklerin öğrencinin okula ve topluma entegrasyonu üzerindeki etkisini araştırır. 14 Suriyeli ebeveyn ve 6 öğretmenle görüşmeler yürütülmüştür. Öğretmenlerin dördü GEM, ikisi devlet okulundandır. Ebeveynler üzerinden okul deneyimleri, öğretmenler üzerinden ise kurumsal alışkanlıklar hakkında bilgi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda GEM’lerin Arapça müfredat ile mülteci ailelerinin kendi kültürleri ve dillerini koruma konusunda güven verdiği, bu nedenle ailelerin GEM’leri tercih ederek önemli ölçüde rahatladığı bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveyn dilinde yapılan veli toplantılarının okul-veli etkileşimini artırarak öğrencilerin okula aidiyet hissini artırdığı savunulmuştur. Araştırma özel GEM’leri de içerir, eğitimin gün geçtikçe kalitesinin düştüğünü bildirir. Aksine devlet okullarında ise ulus devlet politikalarına bağlı mono-kültürel bir kurumsal habitus işlerliktedir. Ana akım müfredat farklı kültür ve etnik grupları tanımayan bir karaktere sahiptir, öğrenciler için dil hazırlık ve oryantasyon dersleri bulunmamaktadır. Bahsedilen dışlayıcı uygulamalar ile öğrencinin okul ve ev arasındaki kültürel parçalanmışlığı perçinlenir. Ailelerin ana dilinde olmayan veli toplantıları ise öğrencilerin takibini zorlaştırır, böylece akademik başarısızlığa, okuldan uzaklaşmaya ve depresyona sebebiyet verir. Dışlayıcı kurumsal alışkanlıklar yerli akranlar tarafından dışlanma ile birleştiğinde mülteci öğrencilerin okul deneyimleri daha da negatifleşir. Her ne kadar devlet okullarında eğitime katılım yerleşik olma hedefiyle

teşvik edilse de devlet okullarının okul merkezli bir entegrasyon modeli sunduğunu ve homojen bir toplum oluşturmaya hizmet ettiğini söylemek mümkün değildir. (2018,s.1-15)

Araştırma iki okul türü arasında bir kıyaslama içerir. Çalışmada da ifade edildiği üzere öğrencilerin deneyimleri ikincil kaynaklardan alınan bilgiler ile değerlendirilmiştir ki bu derinlemesine bir araştırma için önemli bir eksikliklerdir. Çalışmada Suriyeli ve Türk öğretmenlerin kurum içi benzer ve farklı deneyimleri, ayrıca perspektifleri hususunda herhangi bir ayırım bulunmamaktadır. Hâlbuki Suriyeli öğretmenler entegrasyonu motive edecek veya sınırlayabilecek önemli bir konumda bulunmaktadır. Bu nedenle Suriyeli öğretmenlerin kurum içi rol ve tecrübelerinin üzerinde durulmalıdır. Araştırmamız Suriyeli öğretmen ve öğrencilerin kurum içi deneyimlerini kendi anlatımları üzerinden araştırmaya dâhil ederek okulların görünmeyen dinamiklerini derinlemesine analiz eder ve GEM'e odaklanan kapsamlı bulgularla zenginleştirerek literatüre katkı sağlar.

Uluslararası literatürde tezin diğer bölümlerinde gönderme yapılacağı gibi birçok çalışma bulunmaktadır. Göçün modern dönemdeki yükselen ivmesine rağmen göçmenlerin eğitimi üzerine somut politikaların tartışıldığı uluslararası bir literatür ise 2000'li yılların başından itibaren gelişme göstermiştir. Bu çerçevede öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonuna yönelik politikalar geliştirilmeye çalışılmış ve başarısı üzerine araştırmalar yapılmıştır. İkinci dil edinimi, göçmen kökenli çocukların eğitimde karşılaştığı engeller, ayrımcılık, dışlanma, eğitim yoluyla entegrasyon, asimilasyon ve aşamalı asimilasyon gibi kavramlar etrafında şekillenen çalışmalar öne çıkmaktadır. Göç tecrübesini yaşayan ülkelerin herhangi birinin göçmenler ve çocuklarının yerli toplumla bütünleşmesini sağlayacak tek başına başarılı bir formülü yoktur. Bu bağlamda uluslararası çaplı ve kıyaslamalı bir bakış açısı benimsenmelidir. Diğer ülkelerdeki benzer çalışmalar dikkate alınmalıdır. Birçok proje genel olarak okul sistemleri ve öğrencilerin başarı durumlarını tespit için sınav puanlarına odaklanır (PISA, EFFNATIS, TIMSS, PIRLS). Bu iki değişkenden hareketle daha başarılı örnekleri saptamaya çalışır ve okul programları hakkında önerilerde bulunur. Örneğin yükseköğrenim tercihinin özellikle ortaokul gibi erken dönemlerde yapılan tercihlere bağlı olması göçmen öğrenciler için adil olmayan eğitim çıktılarını neden olabilir. Öğrencinin erken dönemli okul başarı veya başarısızlığının eğitiminin ileriki aşamalarında büyük ölçüde etkili

olduğu eğitim programları ise eğitimin toplumda sosyoekonomik hareketlilik sağlama özelliğini en aza indirerek göçmenlerin mevcut koşul ve statüde kalmasına sebebiyet verir(Crul ve diğerleri,2017,s.40). Öne çıkan bir çalışma olarak Göçmen Çocukların Okul Halleri Projesi (GÇOH) beş Avrupa ülkesi (Fransa, Büyük Britanya, Hollanda, İspanya, İsveç) ve ABD’de okulların göçmen çocukları yerli hâkim topluluktan çocuklarla eşit düzeye getirme düzeylerini incelemekte ve eğitim sisteminde göçmen çocukların elindeki fırsatları güçlendirebilecek özellikleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Ülkeler 20. yy. da en fazla göç alan ülkeler olarak seçilmiştir. Araştırma uluslararası ve kıyaslamalı bir bakış açısı kullanır. Okul sistemlerinin farklı özelliklerinin göçmen öğrenciler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu sorusuna cevap arar (Alba ve Holdaway,2017,s.3).Eğitim sistemlerinin eşitsizliği yeniden üreten mekanizmalarını tespit etmesi yönüyle başarılı bir çalışmadır.

Nicel verileri temel alan yorumlar göçmenlerin eğitime dair genel bir resim çizer. Öğrencinin not sistemi haricinde okul deneyimini etkileyen ve eğitimden farklı türlerde çekilmesine neden olan tecrübelerine dair bilgi sunmaz. Birçok proje araştırmasının geniş çaplı olması göçmen eğitime dair ayrıntılandırılmamış genel bir profil çizmesinin temel nedenidir.

Tüm değerlendirmelerden sonra tez bölümlerine dair kısa bir bilgi vermek gerekirse; tezin ikinci bölümü analiz birimimiz olan 1,5 kuşağı hakkında bir tanımlama ile başlayarak göçmen ve mülteci eğitimi ayrımları üzerine bir tartışma içerir. Genel kategori olarak çocukların ve göçmenlerin eğitim hakkına dair kısa bir girişten sonra ülkemizdeki Suriyeli çocukların eğitim süreci göçün ilk aşamalarından itibaren değerlendirilir. Üçüncü bölümde Sultangazi’de GEM’lerin ortaya çıkış süreci ve genel durumu hakkında kapsamlı veriler sunulurak ilçenin özgün şartları öne çıkarılır. Akabinde Bourdieu’nun habitus kavramı ve ayrıntılandırılmış hali olan kurumsal habitus kavramı ile araştırmanın kavramsal çerçevesi çizilmiştir, araştırma yöntemi ve saha hakkında bilgi verilerek sonraki bölümlerde araştırma bulguları öne çıkan temalar halinde sunulmuştur. Bulgular kurumsal habitusun saç ayakları olan okul organizasyonu, müfredat ve terbiye kuralları ile birlikte dil bariyeri, okula aidiyet, ev-okul arası sosyal mesafe, gündelik yaşam deneyimleri, okul ve aile ilişkisi, okulda kilit aktörler, aktörler

arası iletişim ve okulun dış ilişkileri gibi temalar üzerinden bir değerlendirme ile GEM kurumsal habitusunun entegrasyonu sağlama veya engelleme yönündeki işlevi tartışılmıştır.

Dördüncü bölümde öğrencilerin gözünden GEM imajı sunularak okul deneyimleri bağlamında kurumdaki görünmeyen dinamikler tespit edilmeye çalışılmış ve öğrencilerin gelecek tasavvuruna etkisi analiz edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen ve öğrenciler arasında ve beşinci bölümde kurum içi aktörler arası kültürel karşılaşmalar çeşitli alanlarda –müfredat, özel günler, gündelik deneyimler- takip edilerek kurumun kültürel yapısı sorgulanmış, bunların kurum üyeleri ve eğitim sürecine etkisi ele alınmıştır. Altıncı bölümde ise okul ve veli etkileşimi uygulamalar, veli toplantıları, öğretmen-veli ilişkileri ve kültürel tanıma üzerinden değerlendirilmiştir.

2.GÖÇ, EĞİTİM ve TÜRKİYE ÖRNEĞİ

2.1.Göçmen Çocuklar ve Eğitim

Sosyal bilimler literatüründe göçmen çocuklar terimi ev sahibi ülkede doğmuş veya çocuk yaşta göç ederek okul eğitimini kısmen veya tamamen burada tamamlamış çocuklar için kullanılmaktadır. Göçmenlerin kuşaklar üzerinden bir analizle ele alınması göç çalışmalarında alışlagelmiş bir metottur. Ev sahibi ülkede dünyaya gelen nesil ikinci kuşak olarak adlandırılır ve sonraki kuşaklarda sayılar ilerleyerek kullanılır. Böylelikle kuşaklara dair farklı çıktılar kendi belirleyicileri çerçevesinde değerlendirilerek genel bağlama yerleştirilir. Rumbout göç araştırmalarında kullanılan kuşak tasnifine ondalık yeni bir ölçü ekler. '1,5 kuşağı' göç eden birinci kuşak yetişkinlerle birlikte çocuk yaşlarda göç eden kuşağı ifade eder. Böylece ev sahibi ülkede doğan 2. kuşaktan onları ayırır. Bu çocuklar hem birinci hem de ikinci kuşak göçmenlerin karakteristiklerini taşıdığı için 1,5 kuşağı olarak adlandırılır (Rumbaut ve Ima, 1988, s.18).

Rumbout'a göre göçün erken çocukluk, orta-çocukluk veya ergenlik çağında gerçekleşmesine bağlı olarak eğitim ve akültürasyon sürecinde farklılıklar ortaya çıkabilir. Ayrıca eğitime ve diğer adaptasyon unsurlarına dair çıktılar, göçün yapıma sebebi (örneğin savaştan kaçma), göçmen nüfusun kat ettiği kültürel mesafe, yasal statü ve ev sahibi ülke tarafından kabul görüp görmemesinden etkilenir (Rumbaut,2012, s.1002).

Okul öncesi çocuklar (ev sahibi ülkeye varış dönemi 0-5 yaş arası), doğduğu ülkeye dair neredeyse hiçbir anıya sahip olmayıp, anavatanına ait dilini okuma veya yazmayı öğrenmeden oldukça erken bir dönemde göç etmiştir ve sosyalleşmesi büyük oranda ev sahibi ülkede gerçekleşir. Tipik olarak yeni dili bir aksan olmadan öğrenirler. Eğitime dair deneyimleri ve adaptasyon durumları fazlasıyla ev sahibi ülkede doğan ikinci kuşağa benzer. İlkokul çağındaki çocuklar (varışta 6-12 yaş) genellikle kendi vatanındaki okullarda anadilini okuma ve yazmayı öğrenmiş olurlar, ancak eğitim ev sahibi ülkede tamamlanır ki klasik '1.5 kuşağı'nı ifade eder. İki kültür arasında esnek bir şekilde adaptasyon sağlamaları ve iki dilde akıcı konuşmaları muhtemeldir. Ergenlik çağında olanlar ise (varışta 13-17 yaşlar) aileleriyle birlikte gelmeyebilir veya

geldiklerinde orta öğrenime başlayabilirler veyahut ileriki yaşlarda doğrudan işgücüne katılabilirler. Deneyimleri ve adaptasyon durumları ikinci nesilden ziyade genç göçmen yetişkinlere daha yakındır (a.g.e.,s.1002-3).

Mülteci bir göçmen kategorisidir. Mültecilere dair bilgiler genellikle göçmenler hakkındaki çalışmalarda bulunur. Bu nedenle tezde mülteciler, bağlamına göre daha üst bir kategori olan göçmen adıyla anılabilir. Mülteci eğitimi araştırmaları öncelikle 'acil durumlarda eğitim' olarak anlaşılır. Bu konuda kapsamlı çalışmalar yapan UNHCR mültecilerin eğitimi üzerine çalışmalarını henüz güvenli bir bölgeye geçmeksizin geçici olarak ikamet edilen ve kamplar gibi yerleşik düzenden yoksun bir yerde yürütülen eğitim faaliyetleri çerçevesinde değerlendirir(Peterson,2011,s.6-13,42-48).

Bahsedilen minvalde mülteci eğitimi üzerine çalışmalarıyla öne çıkan Margaret Sinclair eğitimi krize karşı insancıl bir çaba olarak niteler(2007,s.52-56). Mültecilerin eğitimi üzerine çalışmalarında *acil durumlarda eğitim* kavramına vurgu yapar. Acil durumlarda eğitim (*education in emergencies*) acil durumdan etkilenmiş çocuklar için özel olarak organize edilmiş eğitimidir. Finansörler barınma ve gıda gibi temel ihtiyaçlar yanında eğitimi lüks olarak görürler. Ancak Sinclair özellikle ergen çocukların psikolojik travmalar yaşadığını, erken eğitimin bu süreçte duygusal ve sosyal destek sağladığını araştırmalarında vurgulamıştır. Sinclair mülteci eğitimi kapsamında mültecilerin başka bir ülkeye yerleştirilmeden önceki eğitimine odaklanır.

Modern çatışmalar tekrarlı ve devamlı olduğundan geniş anlamda 'acil durum' ifadesi sadece olaydan sonraki günler veya ayları kapsamaz. Aynı zamanda krizin devam eden etkileri ile baş etme çabaları ve yeniden inşayı da içerir. Acil durumlarda eğitim hükümetin eğitimi sağlamakta isteksiz olduğu durumlarda uluslararası toplum yardımları ile devam eder (Nicolai ve Triplehorn, 2003,s. 34-42).

Acil durumlarda krizin farklı dönemlerine özgü aşamalandırılmış bir yaklaşım programı geliştirilmiştir (Aguilar ve Retamal,1998,s.6-9). Büyük ölçekli yerinden edilmeyi takip eden ilk aylarda kullanımı tavsiye edilen bu model eğitimde ilk olarak dinlendirici programı (recreational programmes) amaçlar ki bu non-formal eğitim gittikçe

formal eğitim kurumuna dönüşür. Bu mülteci ve yerinden edilmiş çocuklar için eğitim hizmetlerinin olmadığı süreçte uygulanır.

Inter-Agency for Education in Emergencies (INEE) acil durumlarda eğitimin minimum standartlarını belirleyen uluslararası bir örgüttür (www.ineesite.org). Standartları arasında güvenli öğrenim ortamının sağlanması, okul için altyapının sağlanması, okul ve aile arasındaki bağların güçlendirilmesi, öğretmenler için gerekli eğitimin sağlanması ve çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanması, önceki diplomaların tanınması gibi belirlediği standartlar Birleşmiş Milletler'in UNICEF, UNESCO ve WFP gibi örgütleri tarafından ölçüt kabul edilir (UNHCR,2009,s.13).

Çoğu araştırma mültecileri göçmenlerle birlikte konumlandırır (McBrien, 2005,s.333;Alba ve Holdaway, 2017,s.10-11). Bozorgmehr ve Sabagh çalışmasında göçmen ve mültecilerin benzer özelliklere sahip olduğunun altını çizer (1991,s.121-130). Her iki grubun da başka bir ülkeye göç ve yeni hayat tarzına uyum ile baş etmesi gerekir. Bu öncelikle okuldaki öğretim dilini öğrenmektir. Irk ve kültürel farklar nedeniyle ayrımcılık ve ırkçılık ile karşı karşıya kalabilirler. Bunun yanı sıra ergenler, hem ailelerinin kültürel taleplerine hem de yeni akranlarının taleplerine karşılık vermeye çalışırken kimlik krizi yaşar. Göçmen kategorisinin genelinden farklı olarak mülteciler savaş, cinayet ve tecavüz gibi birçok vahşi müdahaleye şahit olurlar. Bu onların travmalarını daha da derinleştirir.

Çalışmamız sosyoloji ve araştırma konusu bağlamında mülteciliğin ve eğitim politikalarının hukuksal yönlerine atıf yapmaktadır. Mülteciliğin tanım, hak ve sorumluluklarını belirleyen en temel hukuki belge 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi ve onun 1967 Protokolü'dür. Sözleşmede mülteci tanımı şöyledir:

Irkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişidir.

Mülteci tanımı hukuki anlamda kesin bir çerçeveye sahiptir. Cenevre sözleşmesi bu ekseninde gönüllü göçmen ve mülteci tanımı arasında önemli farklar koyar. Mülteciyi yeni bir ülkeye getiren koşullar kendine özgü ihtiyaç ve sorunlar doğurur. Gönüllü göçmen yeni bir ülkeye yerleşmeden önce seçimler yapabilir ve bilgi toplayabilir. Mülteciler ise böyle bir tercihe sahip olmazlar (UNHCR, 2000).

Göçmen teriminin ise uluslararası düzeyde ortak kabul görmüş tek bir tanımı yoktur (Adıgüzel, 2018, s.3-4). Birçok uluslararası kuruluş ve medya göçmen terimini hem mülteci hem de göçmenleri kapsayıcı şekilde kullanmaktadır. Örneğin uluslararası göç istatistiklerinde uluslararası göç, mülteci ve sığınmacıları da kapsar şekilde gösterilir (UNHCR, 2016).

Ayrıca zorunlu göç tanımı bazı sosyal bilimciler tarafından istek dışı yer değiştirmenin birçok çeşidini kapsayacak şekilde uluslararası sınırlar aşmayı veya ülke içinde yerinden edilmeyi içeren genel bir terim olarak kullanılır (UNHCR, 2018). Kavram hukuki bir kavram değildir ve net bir şekilde belirlenmiş bir çerçevesi yoktur. Bu anlamda mültecilik zorunlu göç tanımı içinde değerlendirilerek zorunlu göçmen kategorisine dâhil edilebilmektedir.

Hukuki çerçevede ülkemizdeki Suriyeli geçici koruma statüsündedirler⁴ (www.mevzuat.gov.tr, 2014). Türkiye 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi'ni coğrafi sınırlama ile imzalayarak sadece Avrupa Konseyi ülkelerinden gelen kişilere mülteci statüsü vermektedir. Bu ülkeler haricinde iltica talep eden bireylere ise geçici uluslararası koruma sağlar. Uluslararası Göç Örgütü'nün Göç Terimleri Sözlüğü (2009, s.19) geçici korumayı (temporary protection) şöyle tanımlar:

Kaynak ülkelerine dönemeyen üçüncü ülke kişilerinden kaynaklanan kitlesel bir akının meydana gelmesi ya da derhal meydana gelebilecek olması durumunda, özellikle söz konusu kişilerin ya da koruma gerektiren diğer kişilerin yararına olarak, sığınma sisteminin etkin işleyişi üzerinde olumsuz etki yaratmadan sığınma sisteminin işletilememesi riski varsa, bu

⁴ Genelge tam metin için bakınız: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf>

kişilere acil ve geçici koruma sağlamak amacıyla sağlanan istisnai özellikteki prosedür.

Bireylerin hukuki statü ve statülerinden doğan haklarını belirlemede bahsedilen ayrımlar önemlidir. Tüm yönleriyle hayatını ve geleceğini belirleyen bir konumdadır. Terimlerin kullanılmasında hukuki veya sosyolojik perspektifle bakışın belirleyici bir etkisi vardır. Araştırmamız sosyolojik bir yaklaşımla göçü ele alması nedeniyle hukuki ayrımlardan belirli ölçülerde ayrışabilir. Toplumsal olanla ilintisi ölçüsünde hukuki ayrımlara gönderme yapar.

Ülkemizde bulunan Suriyeliler hukuki çerçevede farklı olsa da sosyolojik anlamda mülteci dirler. Sığınmak için bir ülkede bulunmaları ve toplumdaki konumları onları bu tanıma uygun hale getirir. Yukarıda bahsedildiği gibi mülteci eğitimi kavramı uluslararası sosyal bilim literatüründe başka bir ülkeye yerleştirilmeden önceki - çoğunlukla acil durumlarda- eğitimi ifade eder. Her ne kadar Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi mültecilerin eğitimi olarak adlandırılrsa da ülkedeki uzayan ikametleri nedeniyle göçmenlerin eğitimi ile aynı çerçeveye dâhildir. Aşamalı olarak Türkiye ana akım eğitim sistemine entegrasyon çalışmaları bunun bir göstergesidir. Bu nedenle tezde Suriyeli öğrencilerin eğitimi göçmenlerin eğitimi başlığıyla ele alınacak ve zaman zaman mülteci olmaktan kaynaklanan bazı farklılıklara yönelik değerlendirmeler yapılacaktır.

Her çocuğun eğitim hakkına sahip olduğu çeşitli deklarasyon ve sözleşmelerde ifade edilmiştir. 1966 tarihli Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ICESCR) ve 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi her çocuğun ücretsiz eğitim hakkı üzerinde durur. ICESCR temel eğitimin okul öncesi, ilkökul ve ortaokul düzeyinde eğitimi kapsayan bir hak olduğunu savunur (www.ohchr.org). Benzer şekilde 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi (CRC) çocuğun kültürel kimliğini destekleyen, çatışmadan etkilenmiş çocuklara psikolojik destek sağlayan ve ayrımcılıktan uzak bir eğitimi temel haklar kapsamında savunur(www.ohchr.org). Mülteciler özelinde 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Birleşmiş Milletler Cenevre Sözleşmesi'nin 22. maddesi anlaşmaya taraf devletlerde mültecilerin ülke vatandaşları ile temel eğitim konusunda eşit haklara sahip olduklarını ifade eder. Ayrıca sözleşme Birleşmiş Milletler Antlaşması ve 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ndeki 'insanların ana

hürriyetlerden ve insan haklarından, fark gözetmeksizin faydalanmaları' ilkesini teyit eder.

6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile ülkemizdeki Suriyeli mültecilere geçici koruma statüsü verilmiştir. Kanun sadece yardımlara değil eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim imkânı sağlamıştır. Ülkemizde tüm yabancı öğrencilere yönelik olarak eğitim ve öğretim hizmetlerini düzenleyen 2014/21 sayılı 'Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri' genelgesi 23 Eylül 2014 tarihinde yayımlanmıştır. Genelge 'yabancıların eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmaları ve yararlandırılmaları hususlarında yaşanmakta olan sorunların ve tereddütlerin giderilmesi amacıyla yol gösterici ve açıklayıcı düzenleme ihtiyacına binaen düzenlenmiş' olup 6458 sayılı YUKK ve Türkiye'nin taraf olduğu tüm uluslararası sözleşmeleri dikkate alarak hazırlanmıştır. Genelge ile ülkemizdeki Suriyeli çocukların ülkelerinde yarım bıraktıkları öğrenimlerine devam edebilmeleri ve ülkelerine döndüklerinde veya eğitime Türkiye'de devam etmek istediklerinde yıl kaybı yaşamamaları amacıyla geçici eğitim merkezleri oluşturulmasına karar verilmiştir. Genelgenin ilgili maddesi kitlesel akın ile gelenler, yabancı tanıtma belgesine sahip olanlar, ikamet izni olanlar, ikamet izninden muaf veya 91. madde kapsamına dâhil olanların yükseköğrenim kurumu haricinde tüm eğitim kurumlarına kabul edileceğini ifade eder. Bakanlığa bağlı eğitim kurumları ve geçici eğitim merkezleri bu kapsamdadır.⁵ Böylece mültecilere her iki şekilde eğitim alma fırsatı sunulmuştur.⁶

Pigozzi'ye göre eğitim çocuğun diğer haklarına ulaşmasını sağlayan 'olanak sağlayıcı hak'tır (1999,s.2). Eğitim programları düzenli bir rutin sunarak çocuğun psikolojik iyileşmesine zemin hazırlar ve sosyalizasyonunu destekler. Bireylerin gelişimi için tam olarak potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlar. Okul veya mesleki eğitime katılmayan mültecinin dışlanması, illegal veya militarist eylemlere katılması daha fazla muhtemeldir (UNHCR,2009,s.13).

⁵Genelge tam metin için bakınız: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html.

⁶ Genelgenin yayınlandığı tarihte devlet okullarında 8.000, GEM'lerde kamp içinde 70.000, kamp dışında 71.000 öğrenci öğrenim görmektedir(MEB, 16.10.2014).

Göçmenler içinde bir grup olan mültecilerin yaşadıkları göç deneyiminin üstesinden gelmesi ve kriz sonrasında yaşadıkları travmalar, varsa getirdikleri insan ve finansal sermaye, ev sahibi toplum tarafından karşılanma biçimlerine bağlıdır. Özellikle mültecilerin sosyal veya ekonomik sermayeleri sınırlıdır. Bu yüzden başlangıçta sosyal yardımlar ile desteklenebilirler. Toplumda ekonomik anlamda marjinalize edildiklerinde ikinci kuşakları da daha az elverişli bir noktadan hayata başlayabilir.

Göçmen çocuklar geçmişlerinden kaynaklı önemli dezavantajlarla topluma katılırlar. Gelecekte ev sahibi topluma yapacakları katkılar, becerilerinin fırsata dönüştürülerek geliştirilmesi ve toplumsal uyum performansları okulda yaşadıkları deneyime kritik bir biçimde bağlıdır. Piyasa koşulları ve gelir eşitsizlikleri bağlamında faaliyet gösteren okulların eşitsizlikleri gidererek dezavantajlı gruplar için bir sıçrama tahtası işlevi görmesi beklenir (Alba ve Holdaway,2017,s.10). Eğitim sistemi toplumsal hareketlilik potansiyelini artırarak özellikle göçmen çocukların dâhil oldukları sosyoekonomik yelpazeyi nasıl açacakları konusunda önemli bir rol oynar.

J. Lynn McBrien'in kapsamlı bir literatür değerlendirmesi de ihtiva eden çalışmasında göçmen çocukların kültürel ve ekonomik engellerle karşılaşmasının kuvvetle muhtemel olduğunu vurgular (2005,s.340). Çocukların topluma uyum problemini aşması ve adapte olabilmesi için bu engelleri tespit etmek gerekmektedir. Yürütülmüş birçok araştırma değerlendirildiğinde kalıp yargılar, önyargı, ayrımcılık, yanlış bilgi, ebeveyn inançları ve ebeveyn katılımı eğitimde karşılaşılan temel bariyerlerdir.

Mültecinin sosyal ve ekonomik olarak önüne çıkan engellerle baş etme kapasitesi aile ve topluluk gibi kaynaklarıyla ilgilidir. Burada göç eden bir önceki neslin durumu son derece önemlidir. Okullaşma düzeyi düşük göçlerin ikinci kuşaklarının -Rumbout'un ölçeğiyle 1,5 kuşağını da buna dâhil edebiliriz- okullaşması için stratejiler geliştirmek gerekir (Alba ve Holdaway,2017,s.5). Okullaşma oranı görece yüksek göçmenlerde ise ikinci kuşak için yerli öğrenci başarısını geçen bir başarı söz konusu olabilmektedir.

Ana dilde eğitim ve iki dilli eğitim göçmen veya azınlık grupların bulunduğu birçok ülkede gündeme gelen bir taleptir. Bu talep azınlığa ait olan bireylerin kendi

dillerini resmi dil olarak benimsemeyen bir ulus devlette anadilinde eğitim görme hakkını vurgular. Ancak ulus devletler merkeziyetçi yapıları ve eğitime yükledikleri misyon nedeniyle özellikle ülkede kalıcı olan azınlıklar hususunda esnek davranmaktan kaçınırlar. Göç hareketlerinde ise bilhassa birinci kuşağın dil edinimi için iki dilli eğitim uygulamalarına yer verilmiştir. Örneğin ABD’de bir süre göçmenler için uygulamaya konulan ESL programları çift dilli bir eğitim sunmaktadır. Program yerel halktan öğrencilerle karşılaşmayacak biçimde kamu okul binasında gerçekleştirilir. Program hususunda kalitesiz bir müfredatın diploması olmayan öğretmenler tarafından verildiğine ve göçmen öğrencileri yerli öğrencilerden ayırdığına dair eleştiriler vardır.

Göçmenler söz konusu olduğunda *iki dilli eğitim* terimi başlı başına yanlış bir adlandırma olarak görülebilir. Çünkü son derece nadir örnekleri haricinde bu eğitim programları her iki dili de akıcı bir şekilde konuşturmayı hedeflemez. Tek dilli sınıflara geçmeden önce öğrencilerin anadilini ev sahibi toplumun dilini öğrenirken araçsallaştırır (McBrien,2005,s.343).

2.2.Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi ve Geçici Eğitim Merkezleri

Türkiye coğrafyası tarihi boyunca küçük veya büyük ölçekli göçler almıştır. Bunların başında Osmanlı Devleti’nin son dönemleri ve cumhuriyetin erken döneminde nüfus mübadelesiyle gelen göç akınları Balkanlar ve Kafkaslardan gelen önemli göçmen akınları gelir. Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk iskân kanunu olan 885 sayılı 31 Mayıs 1926 tarihli kanunun 2. maddesi göçmen kabulünün temel koşulun ‘Türk harsına dâhil olma’ olduğunu vurgular. Bu çerçevede göçmenler Türk kültürüne dâhil olan, kalıcılık ve vatandaşlık ihtimali yüksek kişiler olarak kabul görür.

Bu göçler ile gelen göçmenler özellikle devlet desteğiyle yeni hayatlarını kurarken eğitim konusunda göçmenlere özel düzenlemeler söz konusu olmamıştır. Ulus devletin eğitim konusundaki merkeziyetçi yapısı yerel eğitim alternatiflerine olumsuz bir perspektifle yaklaşırken yabancılara özel bir model veya program geliştirilmemiştir. Buradaki ‘kalıcılık’ vurgusu belirleyicidir. Göçmen çocukların ana akım eğitim sistemine direkt girmeleri ile süreç ilerlemiş ve ikinci kuşaktan itibaren göçmenler daha iyi adaptasyon performansları geliştirerek ‘entegrasyon sorunu’ olarak adlandırılan bir

sorunun parçası olarak görülmemişlerdir. Birinci nesil göçmenlerden ulusun tam birer üyesi olması genellikle beklenmez. Ancak çocukları yani ikinci nesil göçmenler yerli çocukların yararlandığı haklara haizdir (Alba ve Holdaway,2016,s.2-10). Başlangıçtan itibaren büyük ölçekli toplumsal kabul sorunlarının yaşanmaması sonraki kuşakların daha elverişli bir aşamadan başlayarak eğitime dair engelleri aşmasına zemin hazırlamıştır.

2011 yılında Suriye'deki iç savaşın büyümesi ve Türkiye'nin açık kapı politikası ile Türkiye modern dönemde görülmemiş çapta bir göç akını ile karşı karşıya kaldı. Günden güne uzayan kriz Suriye'de 6 milyonu aşkın insanın yerinden edilmesine neden oldu. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) istatistiklerine göre 2016 yılı itibariyle Türkiye dünyada en fazla Suriyeli mülteci barındıran ülke olmuştur (UNHCR,2018). Türkiye günümüzde 3,5 milyonu aşkın Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmaktadır ve bu sayının yaklaşık yarısı 19 yaş altı nüfustur(GİGM,2018). Okul çağında olan çocuk nüfusunun fazla olması eğitimin önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur.

İlk olarak 2012 yılında Türkiye-Suriye sınır bölgelerindeki kamplarda bu ihtiyaca yönelik adımlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılmıştır. Öncelikle kamplarda Türkçe müfredat sunan bir okul açılmış, ancak Suriyeli mülteciler tarafından talep görmemiştir. Sonrasında Arapça müfredat verilmeye başlandığında okullar yoğun bir taleple karşılaşmıştır. Mülteciler yakın zamanda ülkelerine geri dönecekleri umudunu Türkçe müfredata ilgisizliğin gerekçesi olarak beyan etmişlerdir(Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Paneli, 2016). Kamplardaki Afet ve Acil Durum Yönetim Merkezi (AFAD) öncülüğü ve UNICEF desteğiyle açılan okullar ilkökul ve ortaokul düzeyinde eğitim vermiş ve MEB tarafından koordine edilmiştir (Coşkun ve Emin, 2016a). Kamplardaki okullaşma %90'a varan oranda seyretmiştir (Emin,2016b). Göç süresinin uzaması ile mülteciler kamp dışında belirlenmiş şehirlerde ikamet etmeye başlamıştır. Kamp dışındaki mülteciler için ise okullaşma oranları çok düşük seviyelerde kalmıştır. Kamp dışında şehir hayatına dâhil olan Suriyeli mülteci sayısı günden güne artmış ve eğitim kamp dışında önemli ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) AFAD desteğiyle açılan, kamp içi ve dışında Suriyeli çocuklara yönelik olarak Suriye müfredatıyla Arapça eğitim veren merkezlerdir

(MEB,2014). 2014/21 sayılı genelge ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) koordinasyonunda valilik onayına bağlı olarak kamp dışında açılmasına olanak tanınmıştır. GEM modeli ile özel eğitim politikaları geliştirmek yerine mültecilerin kısa süre sonra geri döneceği düşüncesi ile çocukların eğitimde yıl kaybetmemesi amaçlanmıştır. Merkezlerin büyük kısmı Suriyeli, uluslararası veya yerel menşeli sivil toplum kuruluşları tarafından finanse edilmiştir.

Bu ihtiyaca yönelik ilk adımlar Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) ve STK'lar tarafından atılmıştır(Emin, 2016c,s.17). Türkiye Diyanet Vakfı'nın "Farkındayım Yanıbaşındayım" projesi ile öncelikle Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı Ankara, Gaziantep, Gaziantep/Nizip ve Şanlıurfa'da vakfa ait binalar, Kur'an Kursları ve camiler eğitim amacıyla kullanılmıştır. Bu proje ile 17 geçici eğitim merkezinde 12.978 öğrenci örgün eğitime katılmıştır(www.tdv.org,2018).

Bunun yanı sıra birçok Suriyeli STK ve girişimci tarafından geçici eğitim merkezleri açılmıştır(Coşkun ve Emin, 2018, s.4). Bu merkezler bütünüyle kurucuları tarafından organize edilmiş ve özel okul formatında çalışarak öğrencilerden yıllık ortalama 440-650 TL ücret, aylık 60-120 TL arasında değişen ulaşım masrafları talep etmiştir (Theirworld ve A World at School, 2015). Ayrıca ulusal, uluslararası ve yerel menşeli pek çok STK Türkiye'nin birçok ilinde kırtasiye malzemeleri dağıtarak ve gönüllü Türkçe merkezleriyle eğitim alanında hizmet ve destek sağlamışlardır (Türk,2016,s.151).

Merkezler Suriyeli öğrencilere ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim vermiştir. Özel GEM'lerde başlangıçta kısa bir süre için Libya müfredatı sonrasında Suriye müfredatı eğitimin ana omurgasını oluşturmuştur. İlerleyen süreçte Suriye eğitim müfredatı Milli Eğitim Bakanlığı ve Suriye Geçici Hükümeti tarafından düzenlenmiştir (Çelik ve Erdoğan,2017,s.4). Müfredat Beşar Esed'i ve Baas ideolojisini destekleyen içerikten arındırılarak merkezlerde kullanılmıştır (BEKAM,2015). Haftada ortalama 5 saat olan Türkçe dersi Türkçe bilen Suriyeli öğretmenler tarafından işlenmiştir (Coşkun ve Emin, 2016b,s.27).

Ancak ders kitapları ve müfredatın standart olduğunu söylemek güçtür. Ayrıca ulaşım ve dağıtımda yaşanan sorunlar aynı merkezde birkaç farklı kitabın okutulmasına neden olmuştur (Coşkun ve Emin, 2016b,s.30). 26 Eylül 2013 tarihli genelge ile eğitim içeriğinin Milli Eğitim Bakanlığı kontrolünde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanmasına karar verilmiştir.

Bahsedilen dönemde (2014/21 sayısı genelge öncesi) kurucu sivil toplum kuruluşları merkezlerin yönetimi, eğitimin organizasyonu ve öğretmen alımı gibi tüm alanlarda belirleyici olmuştur. Kamu kurumlarından alınan destekler kısıtlı olduğunda merkezlerdeki eğitime dair araç gereçler de kurum içinden temin edilmiştir.

Mülteciler kültürel yüzlerini kaybetmekten imtina ederler. Ev sahibi toplumda yeni bir dili benimsemek yeni bir kültüre ait olmanın sembolü olarak görülmektedir. Buna karşılık mülteciler ana dillerini kaybetme korkusu yaşayabilir. Birçok çalışmada raporlandığı üzere bu nedenle çocuklarını okuldan uzak tutan aileler bulunmaktadır. Geçici eğitim merkezlerinde iki dilli eğitim ile bu kaygı büyük ölçüde aşılabilmektedir. Ayrıca saha araştırması sırasında Suriyeli ailelerin devlet okuluna göndermenin zorunlu olduğu sınıflar haricinde çocuklarını geçici eğitim merkezlerine gönderme eğiliminde olduğu görülmüştür. Yakın zamanda Suriye'ye geri döneceği temennisi ve çocuklarının Arapçayı unutacağı korkusu bu tutuma sevketmektedir (Coşkun ve Emin, 2016b,s.27).

Genel itibariyle mültecilerin eğitime erişimindeki engeller cinsiyet dayanaklı engeller, dil engeli, ayrımcılık, fiziksel engeller, legal engeller -doğum belgesi, eski diploma gibi- ve okul ücreti ödeme güçlüğü olarak tasnif edilebilir (UNHCR,2009,s.13). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime erişim ve sonrasında yaşadığı problemler- legal engeller haricinde- çoğu yönüyle yukarıdaki engellere tekabül eder. Ev sahibi ülkenin dilini bilmemek Suriyeli öğrencileri devlet okullarında eğitime katılmaktan alıkoyabilmektedir. Mülteci öğrencilerin devlet okullarında yaşadığı dışlanma, akran, öğretmen ve idarecilerle dil engeli nedeniyle yaşadığı iletişim sorunları çeşitli biçimlerde eğitimden çekilmeye neden olabilmektedir. Suriyeli öğrencilerin eğitimindeki hukuki ve yasal belirsizlikler GEM'lerdeki birçok uygulamanın standart olmamasına neden olmuştur. Bazı GEM'ler kamu binalarında hizmet vermekteyken bir kısmı ise özel binalarda eğitime devam etmiştir. Binalar öğrenime uygun olmayan şartlarda olabildiği

gibi derslik veya materyal yetersizliği de yaşanmış, hukuki bir zemini olmasa da kırtasiye ve kurum giderleri adı altında öğrencilerden ücret talep edilebilmiştir. Ayrıca merkezlerde Suriyeli ailelerin yoğun ikamet sirkülasyonu nedeniyle öğrenci devamsızlıklarına dair sıkı bir takip yapılması güçtür. Bunların yanı sıra devlet okulu binalarında ikinci öğretim olarak hizmet veren GEM'lerin geç saatte bitmesi ailelerin ulaşımı bir güvenlik sorunu olarak görmesine zemin hazırlar(Coşkun ve Emin, 2016b,s. 27-30). Devam eden bazı sorunlarla birlikte PICTES ile GEM'lerde önemli iyileşmeler yaşanmıştır.

Eğitimdeki engellerin başında sosyoekonomik yetersizlik ve okula ulaşımaya kaynak ayıramama gelmektedir. Eğitime erişememek aynı zamanda çocuk istismarı, dilencilik, suça itilme, çocuk işçilik, erken yaşta evliliğe zorlanma gibi tehlikelere karşı çocukları daha korunmasız hale getirmektedir. Bu durumlar birey ve toplum güvenliğini tehdit etmektedir.

Suriyeli mülteci nüfusunun yıllar içinde sayıca artması ve bu nüfusun yaklaşık bir milyonun orta öğretim çağında bulunması ve Türkiye'de doğan mülteci çocukların okul çağına gelmiş olması ayrıntılı ve bir amaç dâhilinde şekillenmiş eğitim politikalarının geliştirilmesinin önemine işaret eder. Başlangıçta 'misafir' olarak kabul edilen Suriyeli mülteciler geçici bir göç dalgası olarak görülerek 'geçiciliğe' uygun politikalar üretilmiştir. Geçici ve süreli olarak görülen bu göç süresi uzadıkça mültecilerin kalıcılık ihtimalini artırmış ve devamlı bir ikamete dönüşmeye başlamıştır. Ayrıca özel girişimlerle kurulmuş geçici eğitim merkezlerinin herhangi bir koordinasyona tabi olmaması müdahaleyi gerekli kılmıştır.

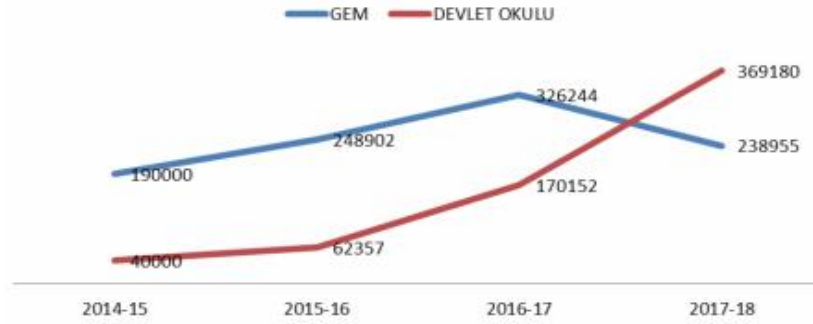
Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in 'Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi'(PICTES) kapsamında okulların MEB koordinasyonuna geçmesi bir ölçüde sancılı ve karmaşık bir süreç olmuştur. Proje resmi olarak 03.10.2016 tarihinde başlamış, ancak 2016 yılının yaz aylarından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezlere projeye yönelik müdahaleler yapılmaya başlanmıştır. Merkezlerin 2016 yılında yönetim değiştirmesi geçişin önemli bir dönemecidir. Proje ile kamuya ait okul binalarında faaliyet gösteren geçici eğitim merkezleri koordinasyonu Milli Eğitim Bakanlığı'na geçmiş, özel girişimciler tarafından

kurulan geçici eğitim merkezleri ise kapanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ihtiyaca binaen kamuya ait okul binalarında faaliyet gösteren yeni merkezler açmıştır. Merkezlere bir Türk müdür -projeadaki adıyla eğitim koordinatörü- ve Türkçe bilen en az bir Suriyeli müdür yardımcısı –eğitim koordinatör yardımcısı- atanmıştır. Ayrıca Suriyeli öğretmenler bir ön eğitime katılarak eğitim içeriğinden sınava tabi tutulmuşlardır. Sonrasında Suriyeli müdür yardımcısı ve öğretmenlerin atamaları merkezi sınav sistemiyle puana ve tercihlere göre yapılmıştır.

Türkçe ders saatinin artırılmasına paralel olarak merkezlere 5.468 Türkçe öğretici alımı yapılmış, yerli öğretmenlerce Türkçe öğretimi yapılmaya başlanmıştır (Coşkun ve Emin, 2018,s.7). Türkçe öğretmenleri göreve başlamadan önce yabancılara Türkçe öğretimi hususunda akademisyenler tarafından verilen iki haftalık bir eğitime katılmış ve TÖMER sertifikası almışlardır. Her okula bir psikolojik danışman ve rehber öğretmen atanmıştır (www.pictes.meb.gov.tr). Bununla birlikte GEM’lerde görev yapan 500 Suriyeli öğretmene ‘Suriyeli Öğretmenlerin Eğitici Eğitimi’ 21 ildeki 20.500 Suriyeli öğretmene yaygınlaştırılması amacıyla verilmiştir (MEB,2017).

PICTES kapsamında Suriyeli öğretmenlere 900 TL ile başlayan ve bugün 1.600 TL olan maaş ödemeleri yapılmıştır. Türkçe öğretmenleri ise 3.200 TL ile başlayan ve 2018 yılında 3.700 TL’ye ulaşan miktarda maaş almaktadırlar. Ancak proje ayrı bir okul bütçesi sağlamamış, ilk aşamada servis ücretlerini de karşılamamıştır. 2017 yılından itibaren ise proje kapsamında okul bütçesi sağlanmış ve öğrencilerin servis ücretleri karşılanmaya başlanmıştır.

Geriye dönük özet bir değerlendirme yapıldığında 2014-2015 eğitim yılından itibaren birçok dernek, Türk ve Suriyeli girişimcinin desteğiyle kamplarda 34, kampların dışında ise 232 geçici eğitim merkezi eğitim vermiştir (HRW, 2015; UNICEF, 2015). Koordinasyonun değişmesi ile GEM ve devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayılarında da değişimler olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’ndan alınan veriler ile Coşkun ve Emin tarafından oluşturulan grafik aşağıdadır:



Şekil 1. Devlet Okulu ve GEM’lerde Eğitim Gören Öğrenci Sayılarındaki Değişim (2014-2018)

Kaynak: İpek Coşkun ve Müberra Nur Emin, Türkiye’de Göçmenlerin Eğitimi: Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri,2018, s.7.

2014 -2017 yılları arasında GEM’lerdeki öğrenci sayısı devlet okullarındaki öğrenci sayısından fazladır. Kısa süre sonra Suriye’ye dönme umudu ailelerin Arapça eğitimi önceleme nedenidir ve Kilis gibi sınır şehirlerinde yığılma da aynı gerekçeyle açıklanır(Coşkun ve Emin, 2016a,p.5; Emin,2016a,p.10). Geçici eğitim merkezleri çocukların erken yaşta Türkçeyi öğrenmesi nedeniyle Arapçayı unutabileceği çekincesi ile velilerce tercih edilmiştir. Devlet okullarındaki dil bariyeri ve Türkçe müfredata uyum zorlukları gibi nedenler GEM’lere yönelimi artıran diğer faktörlerdendir.

2017 -2018 eğitim döneminde devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayısı geçici eğitim merkezlerindeki mevcudu geçmiştir. Türk eğitimine geçiş için bir uyum merkezi olan geçici eğitim merkezleri aşamalandırılmış olarak bu çerçevede işlev görmektedir. Türkiye genelinde 2018 yılı haziran ayı itibariyle 480 geçici eğitim merkezi Milli Eğitim Bakanlığı koordinatörlüğünde eğitim vermiştir. (www.pictes.gov.tr) 2016 yılında ilköğretim 1.sınıf, ortaokul 5. Sınıf ve lise 9. sınıf öğrencileri devlet okullarına yönlendirilmiştir. 2018 yılında ilköğretim 1. ve 2. sınıf, ortaokul 5 ve 6. sınıf ve lise 9 ve 10. sınıf öğrencileri devlet okullarına yönlendirilmiştir. Ayrıca 3 ve 4. sınıflar

e-okul sistemine kaydırılarak fiili olarak devlet okullarına alınmıştır.⁷ Bu şekilde geçici eğitim merkezlerine belirli sınıf öğrencilerinin kayıtları alınmayarak devlet okullarına yönlendirilmiş, merkezlerdeki öğrenci sayısının devlet okulları lehine azaltılması sağlanmıştır. GEM'lerin kademeli olarak kapatılarak öğrencilerin ana akım eğitim sistemine dâhil edilmesi kısa sürede gerçekleştirilmek istenen bir hedeftir. Ancak devlet okullarında 25.000 derslik yani 10.000 okul için bir alt yapı geliştirilmesini gerektirir.2018 yılına kadar Finlandiya, Danimarka, Norveç okul çağı nüfusundan fazla sayıda Suriyeli öğrencinin Türkiye'de okullaşmasının sağlanması mevcut koşullarda önemli bir başarıdır (TBMM,2018,s.254).

GEM koordinasyonunun değişmesi eğitim içeriğinin bir hedef dâhilinde yeniden düzenlenmesini de beraberinde getirmiştir. PICTES öncesinde haftada ortalama 5 saat Türkçe dersi verilmekteyken 2016 yılı kasım ayı itibariyle Türkçe dersi haftada 15 saate çıkarılmıştır. Ayrıca Arapça müfredatta da önemli değişiklikler yapılmıştır. Sosyal bilgiler, coğrafya, tarih gibi sosyal bilim dersleri kaldırılarak fizik, kimya, matematik, biyoloji gibi fen bilimleri ve İngilizce, din kültürü ve Arapça dersleri müfredat kapsamında bırakılmıştır. Ayrıca beden eğitimi, resim ve müzik dersleri öğrencileri rahatlatıcı dersler olarak verilmeye devam edilmiştir.⁸

Proje öncesinde merkezler ve verdikleri eğitimler hususunda takipli ve kontrollü bir sistem kurulamamıştır. Daha önceki müfredatta sembolik düzeyde kalan ve takip edilmeyen bir Türkçe dersi bulunmaktaydı. Bunun yanı sıra herhangi bir ulus devletin izin vermeyeceği şekilde merkezler müfredatın önemli kısmını kendi isteğine göre düzenleyebilmişti. Genelge ile eğitimin MEB tarafından oluşturulan komisyonlarca kurumsal olarak ve içerik açısından teftişine karar verilse de dil engeli nedeniyle eğitimin içeriğine dair kapsamlı bir kontrol gerçekleştirmek zor olmuştur (Dorman, 2014, s. 21).

Müfredattaki değişim önemli bir dönemeçtir. Özellikle eğitimin içeriğine dair bu müdahale bazı Suriyeli öğretmenler tarafından rahatsızlıkla karşılanmıştır. Tarih gibi millet oluşturma dair bilinci motive eden derslerin kaldırılması rahatsızlığın birincil nedenidir.

⁷ 2018-2019 eğitim döneminin başlangıcında döneme ait veriler elde edilemediği için grafik ve istatistikler 2017-2018 eğitim dönemine kadardır.

⁸ Saha araştırmasından elde edilen veriler.

Bahsedilen talep ulus devletler mantığı içerisinde karşılık bulabilecek bir talep değildir. Her ülke kendi ulus devlet tarihini yetismekte olan nesillere aktarır. Ancak bu tarihin herhangi bir grubu dışlayıcı veya tahkir edici içerikten uzak olmasına dikkat edilebilir. Diğer nedeni ise Türkçe derslerinin ağırlıklı hale gelmesinin Arapça müfredatı daraltarak Arapçayı unutmaya sebebiyet vermesi ihtimalidir. Bu tepki bir ölçüde Türkçe öğretmedeki baskınlığın artmasına dairdir. Göçmenlerin kültürel korunma arzusu normal karşılanabilir ancak öğrencilerin en kısa sürede dile vukufiyeti yoğun bir dil eğitimi olmadan sağlanmaz. Dili öğrenmede gecikme öğrencileri daha dezavantajlı duruma getirebilir.

Müfredat üzerine kapsamlı ve tek çalışma Bilim, Eğitim, Kültür Araştırmaları Merkezi (BEKAM) ve İpekyolu Kalkınma Ajansı ortaklığında (BEKAM,2015) gerçekleştirilmiştir. Müfredat 5 Türk eğitimci, 5 akademik personel ve 10 Suriyeli eğitimciden oluşan bir komisyon tarafından incelenmiştir. Ders kitaplarında yapısal ve pedagojik sorunlar olduğu, Osmanlı Devleti ve Türk tarihine ilişkin olumsuz bir imaj sunulduğu, Suriye'nin Osmanlı Devleti'nden kopuşunun 'Büyük Arap Devrimi' olarak adlandırıldığı, bu ve benzeri olumsuz vurguların Arap dili, tarih, sosyal bilgiler ve coğrafya kitaplarında yoğun olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık Milli Eğitim Bakanlığı kontrolünde yapılan düzenleme (26 Eylül 2013) ile Beşar Esed'i övücü ifadeler, Osmanlı ve Türk imajına dair olumsuz bilgiler kaldırılmıştır. Yukarıda bahsedildiği gibi PICTES ile sosyal bilimler kapsamındaki birçok ders Türkçe dersi lehine kaldırılmıştır.

3.GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZLERİ ve KURUMSAL HABİTUS

3.1.Sultangazi İlçesinde Geçici Eğitim Merkezleri

Sultangazi'deki Suriyeli çocukların eğitim süreçleri genel itibariyle önceki bölümdeki anlatıya karşılık gelir. Bununla birlikte Sultangazi özelinde GEM'lere dair önemli farklılıklar bulunmaktadır. Öncelikle GEM'ler kendi içinde özel bir gelişim sürecine sahiptir. Sultangazi ilçesinde PICTES başlamadan önce Suriyeli öğrencilerin eğitimi Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Tzu Chi Derneği⁹'nin işbirliğiyle kurulan eğitim merkezi (2015) modeliyle yürütüldü. Bu bölümde ilçede aktif bir sivil toplum kuruluşu olması nedeniyle Tzu Chi Derneği'nin yapısı ve faaliyetlerine dair kısa bir bilgi verilecektir.

Tzu Chi Derneği'nin tam adı Buddhist Compassion Relief Tzu Chi Foundation yani Tzu Chi Budist Sevgi Yardım Vakfı'dır. 1966 yılında Tayvan'da kurulan dernek 50 ülkede 502 merkeze sahiptir. 90'ı aşkın ülkede 11 milyon üyesi olan dernek sağlık, eğitim ve çevreyi koruma alanında çalışmalar yürütmektedir. 1999 yılı Gölcük Depremi'nde deprem mağdurlarına prefabrik ev, çadır ve battaniye gibi aynı yardımlarda bulunmuştur. Dernek bu süreçten sonra görüşülen temsilcilerinin ifadesi ile 'ihtiyaç olmaması' nedeniyle 2014 yılına kadar Türkiye'de faaliyet göstermemiştir. Dernek resmi web sitesinde (www.tzuchi.us) misyonunu şöyle tanımlar:

Refahı sağlamak insan varlığının özüdür, ancak çeşitli engeller bu hedefi engelleyebilir ve sefaletten neden olabilir. Budist Tzu Chi Vakfı, amacı ihtiyacı olanların acısını hafifletmek ve herkes için daha iyi bir dünya yaratmak olan uluslararası bir insani yardım kuruluşudur. Çince'de 'tzu' şefkat ve 'chi' yardım anlamına gelir: Açık kalpler ve yardım eli ile gönüllülerimiz size hizmet etmek için buradadır.¹⁰

Yukarıdaki tanım son derece hümanist bir dile sahiptir. Derneğin Türkiye'de görüşülen temsilcileri de derneğin amacına dair aynı yönde tanımlar yapmışlardır. Bir dernek temsilcisi bakışlarını şöyle ifade etmiştir: “Renk, din, dil, ırk fark etmeksizin

⁹ Makalede mezkûr kuruluş için yaygın kabul görmesi nedeniyle Tzu Chi Derneği adı kullanılmıştır.

¹⁰ Ayrıntılı bilgi için bakınız: <https://www.tzuchi.us/what-we-do/>, <https://www.tzuchi.us/mission/>

sevgiyi paylaşmak. Tzu Chi Budist zeminli bir dernek. İlk müslüman olan (üyesi) benim. Ancak insanlık odaklı bakıyor.” Derneğin internet sitesinde Buda ve Budizm’den edinilen ilham hâkimdir. Tayvan’daki özel dini günlerde derneğin Budizm geleneğinden mülhem hazırlanan kıyafetlerle büyük törenler yapılmakta ve törenlerde Budist din adamları özel statüleri ile yer almaktadır.

Tzu Chi Derneği merkezinde bir vakıf olmakla beraber Türkiye’de dernek olarak varlığını sürdürmektedir. Saha araştırması esnasında tanıştığımız üzere derneğin Türkiye’de Tayvanlı ve aktif olan üç üyesi bulunmaktadır. Geniş çaplı etkinlik süreçlerinde ise Tayvan’dan gönüllüler gelerek kısa süreli hizmetler yapmaktadırlar. Derneğin daimi üç üyesi de ticaret ile ilgilenmekte ve Tayvan’dan Türkiye’ye ithalat yapmaktadır. Makalede Tayvanlı üyeler için Dayu, Limin ve Liçeng isimleri kullanılacaktır. Dayu ve Limin evli olup yaklaşık 20 yıldır Türkiye’de yaşamaktadır ve her ikisi de müslümandır. Dayu ve Limin müslüman ailelerde yetişmişlerdir. Dayu Tayvan’daki eğitim sisteminde istekli ve başarılı bir öğrenci olamayınca Libya’ya giderek Arap dili ve edebiyatı lisansı bitirmiş ve altı ay süreyle orada Arapça öğretmenliği yapmıştır. Liçeng ise hristiyandır. Görüşmeler esnasında Tayvanlı üyeleri gönüllü olarak dernekte çalıştıklarını ifade etmiş, zamanlarının büyük kısmını bu şekilde geçirdiklerini bildirmişlerdir.

Derneğin eğitim alanında çalışmalarına Suriyeli ailelerle karşılaşmaları zemin hazırlamıştır. Suriyeli ailelere yönelik aynı yardımların (2014, Ekim) yapıldığı esnada Dayu çocukların eğitim ihtiyacına dair farkındalık edinmiştir. Suriyeli ailelerin bu yöndeki talepleri derneği eğitim alanında çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir. Bu süreçte dernek Tayvanlı üyeleri ve Suriyeli öğretmenlerden oluşan bir ekip ile çalışmıştır.

Tayvan’daki dernek merkezi ile yürütülen istişareler sonucu ilk aşamada 600 öğrenci için burs sağlanmıştır. Bu esnada dernek Suriyeli çocukları okullandırmak amacıyla 108 Suriyeli aileyi evinde ziyaret etmiş ve temel eğitim çağında olan 200 çocuğun okullaşması konusunda aileleri ikna etmiştir (Dayu, Tzu Chi Derneği yetkilisi, 21 Eylül 2018). Akabinde Suriyeli dernek temsilcisi olarak Rauf ve Raşit Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile eğitim sorunu hakkında bir görüşme yapmışlardır. Dönemin Sultangazi kaymakamının da katılımıyla gerçekleştirilen toplantıda ilçede yarı zamanlı

eğitim veren üç okulun öğleden sonrası için geçici eğitim merkezlerine tahsis edilmesine karar verilmiştir. Görüşmede İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilisi (20 Eylül 2018) durumu şöyle anlatmıştır:

Tzu Chi'nin yetkililerinin de şu anda Dayu Bey'in de için de olduğu bir grupla "Nedir, ne yapılabilir?" diye bir ön çalışma yaptık. Çalışmanın sonucunda ortaya şöyle bir sonuç çıktı: Türkiye'de (kamu kurumlarında) geçici eğitim merkezi uygulanmasına biz Tzu Chi Derneği ile birlikte başladık. O zaman bakanlığın böyle bir uygulaması yoktu. Henüz yeni göçler yoktu. Ne yapılacağı düşünüyordu. Biz ilk defa bir okulumuzu öğleden sonra Suriyeli öğrencilere tahsis ettik. Bu öğrencilerin öğretmenlerini Suriyeli öğretmenlerden seçtik. Suriye'de uygulanan müfredat ne ise bunun üzerine sadece Türkçe eğitimleri ekstra olarak veren bir müfredat yaptık. Öğretmenleri o dönem sadece Tzu Chi (derneği) finanse etti. Bakanlığımızın o dönem böyle bir çalışması olmadığı için böyle bir fon sağlamıyordu. Bu okullar birden dörde çıktı. Dört okulumuzu finanse etmeye başladı. Tzu Chi Derneği ve biz bunu projelendirerek bakanlığa sunduk. Bakanlık bunu çok beğendi ve Türkiye çapına yaydı. Şu anda Türkiye'deki bütün geçici eğitim merkezlerinin temeli bizim Tzu Chi'yle birlikte açtığımız geçici eğitim merkezine dayanıyor. Bu anlamda örnek bir çalışma oldu.¹¹

Dernek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün kendine tahsis ettiği bir okulda Necip Fazıl Geçici Eğitim Merkezi'ni 2015 yılının Ocak ayında 578 öğrenci ile eğitime açmıştır. Öğrenci sayının artması ile yeni okul binaları tahsis edilerek 2015 yılı Eylül ayında Şehit Furkan Geçici Eğitim Merkezi, 2016 yılında ise Bahattin Yıldız Geçici Eğitim Merkezi açılmıştır. Merkezler isimlerini öğleden önce aynı binada hizmet veren resmi okulların isimlerinden almıştır. Ancak Suriyeli öğrenciler arasında sıklıkla Arapça adlarla kullanılmaktadır. Örneğın Necip Fazıl Geçici Eğitim Merkezi'nin diğer adı 'Medresetü Menahel'dir. 'Menahel' kelime anlamıyla çöl içindeki vaha/su kaynağı demektir. Bahsedilen merkezler ilkokul ve ortaokul düzeyinde hizmet vermiştir. İlkokul 5. sınıftan itibaren erkek ve kız çocuklarına ayrı sınıflarda eğitim verilmiştir. Bahsedilen üç merkezde toplam 3.450 öğrenci eğitim görmüştür.

¹¹ Yetkilinin burada kastettiği geçici eğitim merkezleri kamuya ait okul binalarında hizmet veren merkezlerdir.

Tzu Chi Derneği ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün girişiminden önce ilçede Suriyeli girişimciler tarafından açılan üç geçici eğitim merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerin isimleri Nahza, Medrese Suriye-Libiyaya ve Medrese Suriye-Türkiye idi. Merkezler özel okul niteliğindedir ve her ay öğrencilerinden 70 ila 300 TL arasında değişen ücretler talep etmekteydi. Ücretli olması nedeniyle az sayıda Suriyeli öğrenci eğitime katılabiliyordu. Bu merkezlerdeki öğrenciler bahsedilen geçici eğitim merkezlerinin açılmasıyla yeni merkezlere geçiş yapmışlar ve ücretli okullar zaman içinde kapanmıştır. Özel merkezlerin öğretmenleri de yeni merkezlerde çalışmaya yönelmişlerdir.

Bu süreçte Tzu Chi Derneği'nin önemli bir girişimi de fabrika ve imalathane gibi iş yerlerini ziyaret ederek çocuk işçileri eğitime yönlendirmesidir. Maddi sorunlar nedeniyle çalışmak zorunda kalan 6 ila 16 yaş arası çocuklara iş yerlerinden aldıkları maaş miktarı ve ailenin ekonomik durumları gözetilerek aylık olarak maddi destek verilmiş ve böylelikle 420 çocuk okula kazandırılmıştır. Bu öğrencilere her ay düzenli olarak 200 ila 800 TL arasında değişen destekler sağlanmıştır. 2017 yılında 379 çocuğun, 2018 yılında ise yaklaşık 150 çocuğun bu destekten yararlandırılarak okula devam edebilmesi sağlanmıştır (www.tzuchi.us,2018).

Geçici eğitim merkezleri üzerine yapılan birçok çalışmada zikredildiği ve sahada gözlemlendiği üzere Suriyeli ailelerin çocuklarını devlet okullarına göndermemesinin bir nedeni de karma eğitime tepkidir. Suriye'deki eğitim sisteminde erkek ve kız çocukları 5. sınıftan itibaren ayrı sınıflarda eğitim görebilmektedir. Bunun yanında karma okullar da mevcuttur. Özellikle Halep kırsalından gelen mültecilerde geleneksel bir çekince mevcuttur ve dernekte karar alıcı grup bu hassasiyeti göz önünde bulundurarak erkek ve kız çocukları için ortaokuldan itibaren ayrı okullarda eğitim sunmuştur. Derneğin özellikle Tayvan'daki merkezi açısından böyle bir hassasiyeti olmamasına rağmen konuya hoşgörü ve kültüre saygı ile yaklaşması takdire değerdir. İlerleyen süreçte GEM'ler için Milli Eğitim Bakanlığı da bu hassasiyeti dikkate almıştır.

Eğitimin organizasyonu sürecinde öğretmenler önemli bir bileşen olarak ortaya çıkar. Öğretmenlik için başvuru ve seçimleri dernek yetkilileri yönetmiştir. Öğretmenlere ilk aşamada düzgün giyinmeleri ve öğrencilere bağırılmaktan, şiddet göstermekten

kaçınmaları konusunda uyarılar yapılmıştır. Bahsedilen üç merkezde yaklaşık olarak Suriyeli 120 öğretmen görev yapmıştır. Öğretmen maaşları dernek tarafından finanse edilmiş, aylık 900-1000 TL arasında maaş ödemeleri yapılmıştır. Okul müdürleri ve yardımcıları da dernek tarafından belirlenmiştir. Bununla birlikte okul yönetimi tarafından görevini başarılı bir şekilde yerine getirdiği düşünülen öğretmenlere aylık 400 TL ikramiye adıyla ücret verilmiştir. Bahsedilen ücret, amacı itibariyle daha iyi çalışmayı teşvik etse de bu durumun okul yöneticilerine ve derneğe yakınlık ile belirlendiğine dair bazı eleştiriler bulunmaktadır.

Okullarda müfredat olarak Suriye’de hâkim olan Baas taraftarı ideolojik içerikten arındırılmış Arapça Suriye müfredatı kullanılmış ve haftada ortalama 5 saat Türkçe dersi Türkçe bilen Suriyeli öğretmenler –Türkmenler- tarafından verilmiştir. Merkezlere her dönemde yoğun olarak kırtasiye yardımı yapılmış ve talep eden tüm öğrencilere servis hizmeti sağlanmıştır. Bahsedilen dönemde dernek ile Suriyeli mülteci grup arasında bağlantıyı sağlayan ekip merkezlerin yönetimi, eğitimin organizasyonu ve öğretmen alımı gibi tüm alanlarda belirleyici olmuştur. Bu konuda bir müdahaleyle karşılaşmamışlar, genel görüntü itibariyle de İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile uyumsuz bir tablo çizmekten kaçınmışlardır.

Değinilmesi gereken bir başka husus da Tayvan merkezli Tzu Chi Derneği’nin merkezlerdeki varlığıdır. Dernek merkezlerin kuruluşunda okul yönetiminin kullanımında olacak tüm ihtiyaçları karşılamıştır. Örneğin müdür ve müdür yardımcılara tahsis edilen odalara bilgisayar, fotokopi makinası ve mobilya gibi gereksinimleri, ayrıca merkezlerin kırtasiye ihtiyaçları karşılamıştır.¹²

Kısaca özetlemek gerekirse Tzu Chi Derneği ile İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün işbirliği ile kamuya ait okul binalarında ikinci öğretim olarak Suriyeli öğrencilere yönelik hizmet veren GEM’ler açılmıştır. Bu merkezler diğer merkezler gibi bir sivil toplum kuruluşu tarafında finanse edilmiş olsa da ayırt edici özelliği kamu binasında hizmet veriyor olmasıdır. Kurum organizasyonu ve öğretmen ataması gibi işlemler finansör sivil toplum kuruluşu tarafından yürütülmüştür. 2015 yılında başlayan bu eğitim modeli

¹² Saha araştırması kapsamında Tzu Chi Derneği temsilcisi ve GEM’lerden elde edilen bilgilere dayanmaktadır.

PICTES'e ilham olarak tüm geçici eğitim merkezlerinin kamu okul binalarında hizmet vermeye başlaması ile sonuçlanmıştır. Projede eğitimin içerik ve organizasyonu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmiştir. PICTES'in birinci aşaması Eylül 2018'de son bulmuş, ikinci aşamasına geçildiği 2018-2019 döneminde Türkiye genelindeki geçici eğitim merkezleri sayısı azaltılmış, örneğin Sultangazi'de 9 olan merkez sayısı 4'e indirilmiştir.¹³ İstanbul'un diğer ilçelerinde ise sadece birer merkez eğitime devam etmekte olup Sultangazi ilçesi en fazla Suriyeli mülteci barındıran ve geçici eğitim merkezi bulunan ilçe olmuştur.

3.2. Kurumsal Habitus ve Okul

Bourdieu'nun habitus kavramı eyleme düzenliliğini veren ilkeyi aramak ile gelişmiştir. Davranışın kurallara itaatin bir ürünü olmaksızın nasıl meydana geldiği sorusu düşüncesinin hareket noktasıdır(1990,s.65). Bourdieu bu kavrama işaret etmek üzere "kültürel bilinçdışı, alışkanlık oluşturan güç, temel, derinlemesine içselleştirilmiş büyük örüntüler, zihinsel alışkanlık, zihinsel ve bedensel algı, beğeni ve eylem şemaları ,düzenli doğaçlamaların üretici ilkesi ifadelerini kullanır. Kavramın anlamı eylemin bilişsel ve bedensel temelini vurgulayacak şekilde zamanla genişlemiştir (Swartz, 2011,s.144-145).

Bourdieu'nun tanımıyla habitus "*İçselleştirilmiş ve yatkınlığa çevrilmiş zorunluluktur.*" (Bourdieu,2015:265). Ürünü olduğu toplumsal koşulların yönelttiği tercihleri yerleştirir ve onları erdeme çevirir. Habitus kendisi ile uyumlu olan algı ve eylemleri sürekli üretme eğilimindedir. Böyle oluşu her eylemin herkes için makul olmadığını ima eder. Hatta hayallerin dahi makuliyetinin sınırlarını çizer. Her dünya herkese açık değildir. Tabakalı bir sosyal hayatta insana nereye ait olduğu ve olmadığını öğretir (Swartz,2011,s.152).

'Yatkınlık' kelimesi habitus kavramını anlamak için kilit bir öneme sahiptir. Habitusun ihtiva ettiği yapı ve eğilim olan iki ana unsura işaret eder. İlk sosyalleşme deneyimi ile dışsal yapıların içselleştirilmesini ifade eder. Böylelikle eylemin

¹³Ek-2 'de ilçedeki GEM'lerde öğretici ve derslik sayıları, Ek-3'te GEM'lerde ilk/orta/lise dağılımı(2017-2018) verilmiştir.

yapılandırıcı sınırlarını çizer. Habitus bireysel gerçeklik ile toplumsal nesnelliğin iç içe geçtiği durumdur(a.g.e.,s.148).

Batı sosyolojisinde birey toplum ikiliği tartışılmaya devam eden önemli bir sorun olagelmiştir. Bourdieu tarafında geliştirilen habitus kavramı bu ikiliği aşma çabasıdır. Klasik sosyolojide hâkim düşünce biçimi toplumsal gerçekliğin bireylerin hem dışında hem de içinde olduğu üzerinedir. Bu anlamda gerçeklik hem bireylerin zihinlerinde hem şeyler de vardır. Bourdieu bu düşünceyi koruyarak birey toplum ikiliğini aşmak amacıyla habitus kavramını geliştirir. Bu kavram ile “toplumsallaşmış bedenin toplumla karşıtlık içinde olmayıp toplumun var olma biçimlerinden biri olduğunu” (Tatlıcan ve Çeğin,2014,s.307-308) ortaya koymak amacındadır. Toplumsal gerçekliğin boyutları olan birey ve toplum birbirine dışsal değildir ve ilişkisel olarak var olurlar. Pratik stratejistler olan aktörler toplumsal yapılara habitus kavramı ile bağlanır.

Dışsal yapıların içselleştirilmesi olan habitus emsal grupta tecrübe edilen sınıfa özel sosyalleşmedir. Birey ve grupların pratikleri ve hatta hayalleri habituslarının oluşturucu koşullarına tekabül eder. Bourdieu’ya göre bir sınıf veya statü grubunda temel hayat koşullarının bilinç dışı içselleştirilmesinden habitus doğar. Bu koşullar özellikle çocukluk döneminde ortaya çıkan deneyimlerin etkisiyle sınıfsal bir bütünleştirme sağlar(Bourdieu,1977,s.78-79). Böylelikle bir toplumsal grup için olası olan ve olmayanı belirler. Sınıfsal durumu orta çıkaran değil de onun bir ürünü olan kültürel matristir.

Bu bölümde Bourdieu’nun ‘habitus’ kavramının genel bir detaylandırması olan *kurumsal habitus* kavramı ile analiz birimi olan okul kurumu bağlamında bir açıklama geliştirilecektir. Bourdieu toplumsal sınıfların zaman içinde gerçekleşen sosyal sermayelerinin bir bileşimine dayanan benzer konumları paylaştığını savunur. Diğer açıdan ise toplumsal sınıflar iş, beğeniler, eğitim gibi sosyal alanlarda ortak eğilim ve tutumları paylaşmaktadır. Bireysel düzeyde ise habitus zaman içinde ve belirli sosyal konumlarda içselleştirilen ve bireylerin sosyal alanlarda çeşitli eylemlerde bulunabilmelerine imkân tanıyan eğilim ve uygulamaların üretken bir matrisidir. Burada üretkenlik toplumsal yapılardan kaynaklı sınırlar dâhilindedir (Bourdieu ve Wacquant 2014,s.27,103-134). Bahsedilen çerçevede kolektif ve bireysel habitus iç içe geçmiştir. Yani bireyler zamanla oluşan belirli eğilim ve uygulamalarla sosyal gruplar veya

sınıflara aittirler. Bununla birlikte sosyal bireysel habituslar benzersizdir, çünkü bireysel hikâyeleri özdeş değildir (Reay,2004,s.433-434).

Bourdieu'nun '*organization*' kelimesiyle anlaşıldığı şekilde habitusun bir kurumun bir niteliği olabileceğine -örneğin okul gibi- gönderme yapıp yapmadığı açık değildir(Smith, 2003, s.464). Bu belirsizlik kavramın 'kurumsal habitus' (institutional habitus) olarak farklı biçimde detaylandırmasına engel olmadı. Reay ve diğerleri kurumsal habitusu 'kültürel bir grubun veya sosyal sınıfın bir örgütlenmenin (organization) aracılık etmesiyle bireyin davranışları üzerindeki etkisi' olarak tanımladı(2001, s.2).Benzer şekilde McDonough (1996) kurumsal habitusu bir kurum aracılığıyla bir kültürel veya sosyal sınıfın bireysel pratiklere etkisi olarak tanımlamaktadır (Meo,2006,s.2'den aktarma).

Reay için kültürel grup veya sosyal sınıf okulun havza alanı içinde olan gençler ve onların ailelerini ifade eder. Bu genç insanlar ve aileleri, bir okula getirecekleri ve çeşitli biçimlerde açığa çıkacak kendi tarihlerine dayanan habituslarına sahiptirler. Bu tür habituslar okulun kurumsal kültürünü etkilerken, okul/kurumun örgütsel kültürü onun öğrenci alım geleneğinin aracılık ettiği farklı ve kurumsal temelli bir kolektif habitus (kurumsal habitus) sunar. Bu çerçevede kurumsal habitus '... sınıfların, ırkların ve cinsiyetçi süreçlerin öğrencilerin hayatlarında oynadığı yarı-otonom araçlar sağlayan müdahaleci bir değişken...' olarak ortaya çıkar (Reay ve diğerleri, 2001, s.2).

Bu tanıma temel olarak bir organizasyonun bir birey veya bir grup üzerindeki etkisini vurgulayarak kurumlara yaklaşmak mümkündür. Reay'ın tanımında kültürel grup veya sınıf öğrencilere eğitim veren öğretici personel olarak anlaşılır. Bu tanım iki açıyla değerlendirilebilir: İlk olarak, bu tanım, makro-yönetim düzeyinden kurum düzeyine kadar eğitim ve öğretimin maddi ve söylemsel yapılarının öğretmenlerin mesleki profesyonellik anlayışını ve çerçevesini şekillendirmek için ne kadar etkili olduğunu vurgular (Wahlberg ve Gleeson, 2003,s.443). Tanıma kurumun yapısal yönünü vurgulayan yönüyle bakıldığında; öğretmenler çalıştıkları kurumun resmi kültürüne aracılık ederler ve habitusun kurum tarafını temsil ederler. Reay'ın tanımı önemli bir noktayı ıskalar. Tanım kurumsal kültürü monolitik görme riskini taşır ve öğretmenlerin

baskın kurumsal söylemleri reddetme veya yeniden işleme koyma potansiyellerini görmezden gelir(Gleeson, 2005, s.240; Wahlberg ve Gleeson, 2003, s.443).

Bourdieu genel anlamda bir habitus kavramı üzerine kapsamlı analizlerine rağmen birey, sınıf veya kuruma gönderme yapan alışkanlıklara atıf yapmak için özel bir terim kullanmaz. Bourdieu'nun bu anlamda bir kavrama üretmeyişi teorisindeki terminolojik bir boşluğa da işaret eder ve kurumsal habitus bu çerçevede işlevseldir. Böylelikle kurumsal habitus kavramı örneğin öğretmen ve öğrencilerinin eğilim ve görüşlerini derinden etkileyen bir kurum/okulun özellikleri ve boyutlarını kapsamlı olarak incelemeye imkan tanır (McNamara Horvat ve Lising Antonio ,1999,s.30).

Kurumlar tam olarak sosyal ilişkiler ile tanımlanmasalar da önemli ölçüde toplumsal ilişkilerden etkilenir. Yani sosyal alanın bir parçasıdırlar. Ancak kısmi bir özerkliğe de sahiptirler. Okul bir sosyal alt alan olarak okul oyununun yönetici, öğretmenler ve öğrenciler yani bireysel oyuncular tarafından yürütüldüğü bir arenadır(Everett,2002,s.64-65). Böylelikle okullar da kendi kolektif habituslarını kendi üyelerinde üretirler. Kurumsal habitus kolektif olarak ve zaman içinde yapılandırılır (Reay ve diğerleri,2001,s.3). Ayrıca kurumsal habitus bir kolektif tarafından yönlendirilmekten ziyade kurum içindeki farklı aktörler arası güç ilişkileri ve kurumun dış dünya ile devam eden ilişkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar (Everett,2002,s.65-66).

Okulların habitusu 'norm ve değerlerin açık bir şekilde öğrenilmediği, fakat her gün etkileşim yoluyla aşılandığı' sessiz bir müfredattır (Blaxter ve Hughes, 2003,s.6). Sosyal alt alanlar -kurumlar gibi- kendi katılımcılarına uygun düşünüş ve davranış biçimlerini belirtirler (Bourdieu ve Wacquant 2002,s. 88; Ali Kaya, 2014,s. 406-407). Bu eksende resmi kurumların öğretmen arabuluculuğu üzerine odaklanmak öğrenmeyi sosyokültürel bir süreç olarak ele almayı gerektirir. Süreç içerisinde öğretmen-öğrenci etkileşimleri zorunlu müfredat ile gizli bir müfredatın aktarımını içerir (Colley ve diğerleri, 2003,s.478).

İkinci bir habitus alan perspektifi açısından bakıldığında bir okul tüm okullar alanında bir oyuncudur. Kurumsal prestij ve sermayeleri ekonomik, kültürel, sosyal ve

kültürel sermayelerine dayalıdır. Sermaye hacimleri ile hiyerarşik konumlanmaların olduğu bir sosyal alanda yer alırlar. Bu okulların hem kendi içinde oyuncuları olan birimler hem de daha geniş ilişkiler içinde olan okullardan müteşekkil bir alt alanın oyuncuları olduğunu göstermektedir. Araştırmada her iki perspektifi kullanmak mümkündür. Analiz nesnesi bu konuda belirleyicidir. Araştırmada okula sosyal alt alan olarak bakış temel perspektiftir ve bu bağlantı ile diğer açığa göndermeler yapılabilir.

Kurumsal habitus kurumsal/organizasyonel yaşamın öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri üzerindeki etkisini saptamaya imkân tanır. Bununla birlikte okulları daha geniş bir eğitim alanı içinde göreceli hiyerarşik alanda konumlandırmamızı sağlar. Böylelikle kurumsal habitus ince bir şekilde gömülü ilişkisel meselelere dair bir vurgu taşır(Thomas,2002,s.153). Çeşitli araştırmalarda Bourdieu'nun habitus kavramının kapsamı genişletilerek eğitim kurumları gibi çeşitli kurumlara uygulamıştır. Araştırmacılar bu yaklaşım ile kurumların öğrencilerin görüş, tercih ve deneyimlerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır (Drummond,1998; McDonough, 1996; McNamara Horvat ve Lising Antonio,1999; Reay, 1998; Reay ve diğerleri, 2001).

3.3. Araştırmanın Yöntemi

Toplumsal araştırmanın temel kurallarına yöntem kitapları ile kolaylıkla ulaşılabilir. Ancak 'araştırma' eğitim ve pratikle öğrenilebilir. Özelde nitel araştırma pratiğe fazlasıyla ihtiyaç duyar. Nitel araştırma söz konusu olduğunda her araştırmacının sahada bir süre belirsizlik yaşaması muhtemeldir. Soru, sorun ve böylelikle açığa çıkarılmak istenen temalar araştırmanın ilerleyen aşamalarında netleşebilmektedir. Hatta saha araştırması son bulduktan sonra eldeki bulgular başlangıç hedef temalarında bir ölçüde değişikliğe neden olabilmektedir.

Nitel yöntem bahsedilen zorlukları yanında kapsamlı bulgu sağlama yönüyle avantajlıdır. Ragin'e göre "Nicel veri tekniklerinin çoğu veri özetleyicileridir. Büyük resmi görmek için verileri özetlerler. (...)Nitel yöntemlerse, tersine, en iyi veri çoğaltıcılar olarak düşünülebilir. Veriler arttığında olayların anahtar yönlerini daha net görmek mümkün olur." (1994,s.92). Nitel yaklaşımda az sayıda olay ve özne söz konusudur. Saha durum ile sınırlıdır ve tema analizini gerektirir. Nitel yöntemin güçlü

olan yanları kadar sınırlılıkları da vardır. Örneğin nitel yöntem kendi içinde belirli aşamalara sahiptir. Ancak aşamalar doğrusal bir ilerleyişe tabi değildir. Çoğu zaman araştırma aşamaları birbirine karışarak devamlı etkileşim halinde ilerleyen bir sürece dönüşür (Neuman, 2014, s.222-223).

Tezin saha araştırması nitel veri toplama tekniklerine dayanmaktadır. Bahsedilen güçlüklerin yanında sahada insanlarla sürekli iletişim ve süreci yönetme çabaları planlı olmayı gerektirmektedir. İletişimin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi ise sahadaki bireyler ile kurulan güven ilişkisine bağlıdır. Stoecker araştırma katılımcılarının araştırmacının katılımcılardan elde ettiği bulguları sadece kendi kariyerlerini ilerletmek için kullanmasından imtina ettiğini vurgular(1999,s.851). Ayrıca katılımcılar isimlerinin gizli kalması hususunda genellikle şüphe içindedir. Tez araştırmacısı bu kaygıyı görüşmeler ve gözlemler esnasında hissetmesi nedeniyle tanışma ve görüşmelere belirli açıklamalar yaparak başlamıştır. Öncelikle görüşmecilere ‘isimlerinin gizli kalacağı, onların ne düşündüğünün önemli olduğu ve bunun akademik literatürde noksan kalmış bir perspektif -karşıdan bakış- olması nedeniyle böyle bir araştırmanın yapıldığı’ ifade edilerek güven duygusunun verilmesi önemsenmiştir. Bu araştırma sürekli üzerine konuşulan ve kendileri hakkında neyin iyi, neyin kötü olduğuna karar verilen bir grubun madunlaştırılmış olduğu bilinciyle hareket eder. Bahsedilen perspektifle yürütülen araştırma mültecilerin kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine etki etme, söz sahibi olma veyahut en azından beklentilerinin bilinmesi amacına hizmet eder. Madun konuşmalı, finansmanıyla öne çıkan, birtakım sayıların eğitim gördüğü okul kurumunda bir sosyal alt alanda nasıl yaşadığını ve nicel veriler ile ifade edilen birçok ihtiyacının ötesinde sayılarla anlatılamayan istek ve ihtiyaçlarını anlatabilmelidir. Bu minvalde iyi bir araştırma bizim konuyu kavrayışımızı geliştirecektir.

Etnografi önemli bir nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırma sosyal eyleme neden ve nasıl sorularıyla yaklaşarak araştırma üzerine odaklanırken nicel yöntem sonuca dayalı bir yöntemdir. Nicel araştırma fenomenin genel ve kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesine odaklanır. Nitel ise sürecin nasıl gerçekleştiği üzerinde durur. İnsan yaşamının karmaşıklığı ve inceliği nitel araştırmada yansiyarak var olur. Örneğin bir görüşmecinin anlamlı sessizliği ve imaları araştırmaya yansır. Niceliksel yöntem ise bu

ayrıntılarını atlayarak amaca yönelik oluşturduğu kategorilere odaklanır (Bray, 2015,s.360-361).

Türkiye’de uluslararası göçmenlerin eğitimi üzerine bir literatür gelişmemiştir. Suriye krizi nedeniyle yaşanan göç son yıllarda alana ilgiyi artırmıştır. Bu kapsamda göçmenlerin eğitimi ve GEM’ler üzerine yapılan araştırmalar sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı politikalarını ve nicel verileri incelemektedir ve dışarıdan bir bakış sunmaktadır. Bahsedilen çerçevede GEM’lerin iç işleyişi, sürekli değişim yaşayan yapısına dair sahaya dayanan kapsamlı araştırmaların yokluğu nedeniyle tez araştırması için 2016 yılında başlayan incelemeci araştırma yürütülmüştür. İncelemeci araştırmanın amacı sistemli ve kapsamlı ikinci bir araştırma tasarlamak adına önceden bilgi edinmektir (Neuman,2014,s.52). Bu kapsamda 2016 yılının Kasım ayı ve 2017 yılı Nisan ayları arasında Sultangazi ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise olarak hizmet veren dört GEM’de incelemeci araştırma yürütülmüştür.

İlçedeki 4 geçici eğitim merkezinde 4 Türk müdür -projedeki adıyla eğitim koordinatörü- ve 4 Suriyeli müdür yardımcısı -eğitim koordinatör yardımcısı-, 6 Suriyeli öğretmen toplamda 14 kişi ve ayrıca 7 Suriyeli öğretmenden oluşan bir odak grup ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca merkezlerin kuruluş sürecinde önemli bir paydaş olan Tzu Chi Derneği’nden 3 Tayvanlı ve 2 Suriyeli temsilciyle görüşülmüştür. İncelemeci araştırma sürecinde merkezlerin kuruluş süreçleri, PICTES önce ve sonrasında eğitimin içeriği, yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, kurumun organizasyonel yapısında süreç içerisinde yaşanan değişimler, ikili eğitimin yapıldığı kamu binalarında devlet okulu ile ilişkiler, kurumsal anlamda veya eğitimde yaşanan sorunlar gibi birçok konuda bilgi edinilmiştir. Edinilen bulgulardan hareketle araştırmanın konusu belirlenmiştir. İncelemeci araştırmada edinilen gözlem ve bulgular sistemli yürütülen ana tez araştırmasına bütünlük bir şekilde sunulacaktır.

İncelemeci araştırma akabinde tez araştırmasını yürütmek üzere bir geçici eğitim merkezi belirlenmiştir. Belirleyici faktör öncelikle buradaki yönetim ve öğretmenlerin araştırmaya katılmada daha istekli olmalarıdır. Saha araştırmasında alana erişimdeki kolaylık araştırmanın verimliliği ve tamamlanabilmesi için önemli bir faktördür. İkinci

neden merkezin ortaokul ve lise düzeyinde faaliyet gösteriyor olmasıdır. Konuyla her anlamda bağlantılı bir biçimde araştırmacılara göre 6-11 yaşlarında göç eden çocuklar kendilerinden daha büyük veya daha küçük yaştaki çocuklara göre daha fazla göç deneyiminden etkilenmektedir (Guy ve diğerleri,1987,s.54-55). Araştırmaya katılan öğrenciler çoğunlukla bu yaş aralığında göç etmiştir. Daha küçük yaşlardaki öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşmelerin yürütülmesi ve kendini iyi bir şekilde ifade edebilme hususunda verimli bir yaş döneminde değildir. Ayrıca kendileri üzerinde düşünme ve fikir üretmek için erken yaşadılar. Belirlenen merkezi ilçedeki diğer merkezlerden ayırt eden bazı hususlar bulunmaktadır. Tümünün belirtilmesi ve kurum istatistiklerinin sunulması merkezin tespit edilmesine olanak sağlar. Bu nedenle bazı bilgiler araştırmacının etik kaygıları nedeniyle verilmeyecek ve paralel biçimde GEM'ler için de takma isimler kullanılacaktır.

Sahayı tanımada kurum dışında da yürütülen bir soru protokolünden bağımsız enformel birliktelikler önemli bir iş görmüştür. Aynı zamanda bu görüşmeler soruları şekillendiren ve yeniden yapılandıran bir araç olmuştur. Araştırma tasarımı böylelikle belirginleşerek son halini almaya başlamıştır. İletişimin sağlanması için bazı şeyleri birlikte yapmak güven ilişkisine ortam hazırlamıştır. Kurumdaki yaşama etkin üyelik ile dâhil olunmuştur; partiye katılmak ve birlikte yemek yemek, öğrenci kayıtlarında araştırmacının Arapça bilmesi nedeniyle müdür yardımcısına yardım etmek ve Türkçe dersinde öğretmene yardım etmek gibi. Öğrencilerle birlikte bahçede beklerken ödev yapmak bunlar arasında en önemlisiydi ve bu birliktelik çocuk oyunlarına katılmakla devam etti.

Araştırmada doğal ortamında kurum üyeleri uzun süre gözlemlendi. Nitel araştırma yönteminin doğasına uygun biçimde keskin bir doğrusal ilerleyiş söz konusu olmadı. Veri toplama, analiz ve yorumlama büyük oranda aynı anda yapıldı. Yeni bir mekânda zaman geçirmek mekânın öngörülebilirliğinin düşük olduğunu yeniden öğretir. Sahadaki beklenmedik karşılaşmalar alan ile ilişkinizi önemli ölçüde belirler ve yön değiştirmelere neden olabilir. Bu tecrübelerle mülakat yapılacak kişiler için belirli kriterler saptandı. Bunlar sınıf düzeyi, merkezde geçirdiği yıl, eğitime verilen ara, devlet okulu tecrübesinin yokluğu gibi özelliklerdi.

Saha araştırmasında hedef grup, kurum üyeleri yani merkez yöneticileri, Türk öğretmenler, Suriyeli öğretmenler ve Suriyeli öğrenciler olarak belirlenmiştir. Merkezde Türk olan müdür –eğitim koordinatörü-, Suriyeli müdür yardımcısı –eğitim koordinatör yardımcısı-, 6 Türkçe öğretmeni -Türkçe öğreticisi- ve Türk olan bir rehber öğretmenle -rehberlik danışmanı- görüşülmüştür. Ayrıca 6 Suriyeli öğretmen –gönüllü öğretici- ile görüşme gerçekleştirilmiştir.¹⁴ Görüşmeler için öğretmenlere direkt ve dolaylı tekliflerle gidilmiş, kendi isteklerine göre tercihte bulunmuşlardır. Yani İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü veya okul yönetiminin bir talimatı söz konusu değildir. Görüşmenin hangi dilde yapılacağı görüşmecilerin isteğine göre belirlenmiştir. Suriyeli öğretmenlerle görüşmelerin biri Türkçe, diğerleri Arapça dilinde tercüman yardımıyla yapılmıştır.

Suriyeli öğrencileri tasnif ederken eğitime başlangıcını Türkiye’de yapanlar ve eğitimine kaynak ülkede başlayıp Türkiye’de devam edenler olarak ikili bir kategori oluşturmak mümkündür. Eğitim başlangıcı Türkiye’de olan çocukların büyük kısmı 0-5 yaş arasında ev sahibi ülkeye göç eden veya ev sahibi ülkede dünyaya gelen ikinci kuşak göçmen çocuklardır. Bu kategoriye okul çağındayken savaş nedeniyle okullaşamayan, dolayısıyla 5 yaşından daha büyük bir dönemde ev sahibi ülkeye göç ederek okullaşan çocuklar da dâhildir. Göç eden nüfusun mühim bir kısmının okul çağında olmasına paralel olarak eğitime kaynak ülkede başlayan ve Türkiye’de devam eden öğrenciler çoğunluğu oluşturur. Bu grup diğer kategoriye kıyasla daha ileri yaşlarda göç etmiş olması ve kendi ülkesinde Arapça eğitime katılmış olması nedeniyle Arapça okuma-yazma becerisine sahiptir. Türkiye’deki eğitime genellikle yıl kaybı akabinde devlet okulu veya geçici eğitim merkezlerinde katılırlar.

İkinci bölümde zikredildiği gibi ilkokul, ortaokul ve lise birinci sınıf öğrencileri 2016 yılı itibariyle devlet okullarına yönlendirilmiştir. 2016 yılında 1, 5 ve 9. sınıf, 2018 yılında ise 6 ve 10. sınıf öğrenciler devlet okullarına geçiş yapmıştır. Bu sebeple geçici eğitim merkezlerinde ara sınıflar yoğunluktadır. Araştırmanın yürütüldüğü merkezde ortaokul 7-8. ve lise 11-12. sınıflar bulunmaktadır. Öncelikle sınıfların farklı şubelerinden öğrenciler talep edilmiş, bu öğrenciler üzerinden diğer öğrencilerin belirlenmesi kartopu

¹⁴ Kurum üyelerinin projedeki unvanları ayrıca belirtilmiştir. Tezde projedeki unvanlar yerine bireysel aktörlerin kurum içinde kabul gören unvanları kullanılacaktır.

yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme konusunda bir zorlama veya baskı oluşturacak yöntemlerden kaçınılmış, öğrencilerin kendi tercihini yapması önemsenmiştir. Görüşme gerçekleştirilen 11 öğrenciden üçü 7. sınıf, altısı 11. sınıf ve diğer ikisi 12. sınıftır. Öğrencilerin tercihine dayalı mülakatlardan dokuzu çevirmene ihtiyaç duymadan, diğer ikisi çevirmen aracılığıyla Arapça olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler 13 ila 18 yaş aralığındadır. Türkiye'ye en erken giriş tarihi 2011 yılı itibariyledir. Her biri eğitimine Suriye'de başlamış ve Türkiye'de devam etmiştir.¹⁵ Türkiye'de eğitime başlangıç ve devamları geçici eğitim merkezlerindedir ve herhangi birinin devlet okulunda ana akım eğitim müfredatıyla eğitim tecrübesi yoktur.

Suriye'nin etnik çeşitliliği imkânlar ölçüsünde araştırmaya yansımaları önemsenmiştir. Suriyeli öğretmenler bazında merkezde atama ile görev yapan öğretmenlerin belirli sayıda olması bir kısıt olarak ortaya çıkar. Öğrenciler içinse böyle bir kısıt söz konusu değildir. Suriyeli 6 öğretmen Arap'tır, Suriyeli müdür yardımcısı ise Türk kökenlidir. Birkaç kuşak önce Türkiye'den Suriye'ye göçerek yerleşen bir aileden gelmektedir. Suriyeli öğrenciler içlerinde Arap, Türkmen ve Kürt kökenli farklı etnik grupları barındırmaktadır. Bu çerçevede görüşmecilerin ikisi Türkmen, üçü Kürt ve altısı Arap'tır. Öğrencilerin bu hususta kendini nasıl tanımladığı esas alınmıştır. Örneğin kendini Arap olarak tanıtan iki öğrencinin annesi Türkmen'dir, ancak kendini Arap olarak tanımlamıştır. Annesinin aile içinde kendi kültürel farklılıklarını aşikâr etmeden ve Türkçe konuşmadan gelini olduğu Arap aileye uyum içinde davrandığını, yani 'farklılıkla' var olmadığını ifade etmiştir. Ataerkil anlamda 'babanın soyu' olarak imlenen çocukların babaya ait etnik kodla anılması mutlak bir durumdur. Bu durum çocuğun kendisini tanımlamasında da öne çıkar. Görüşmeler esnasında etnik grupların kendi içlerinde evlilik yapmaya özen gösterdikleri zaman zaman vurgulanmıştır. Ebeveynlerin farklı etnik kökenden olması seyrek rastlanır bir durum gibi gözükmektedir. Özellikle Araplar ve Kürtler arasında bu mesafenin fazla olduğu ifade edilmiştir.

Kısaca özetlemek gerekirse müdür, müdür yardımcısı, Türk ve Suriyeli öğretmenler ve 13-18 yaş aralığında olan 11 öğrenci, toplamda 25 kişi ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiş olup katılımcı gözlemlerle bir inceleme yürütülmüştür. Ayrıca

¹⁵ Öğrenciler hakkındaki bilgiler için EK 1 tablosuna bakınız.

merkezlerin kuruluş süreci, işbirliği içindeki aktörlerin ilişki süreçlerinin anlaşılması amacıyla İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilisi ve Tzu Chi Derneği'nden üçü Tayvanlı ve ikisi Suriyeli toplamda 5 temsilci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Tayvanlı ve Suriyeli temsilcilerle görüşmeler Arapça tercüman aracılığıyla yapılmıştır.

Araştırmamız nitel olması nedeniyle açıklayıcı değil, anlamacıdır. GEM'lerde devam eden süreç hakkında genelleştirilmiş bilgiler sunmayı değil, kapalı bir eğitim kurumunda okul içi sürecin ve gelişmelerinin tanımlanması ile anlaşılmasını hedefler. Neuman'a göre "Tanımlayıcı araştırmalar bir durumun, toplumsal bir ortamın ya da ilişkinin belirli ayrıntılarının bir resmini sunar." (2014,s.53). Öncelikle şu husus vurgulanmalıdır ki GEM'ler incelemeci araştırma esnasında da gözlemlendiği şekilde her konuda standart ölçülere sahip değildir. Kurumsal anlamdaki ve iş tanımlarındaki belirsizlikler aktörlerin farklı şekillerde konumlanma ve rol üstlenmesine zemin hazırlamıştır. Bu durum aktörler arası güç dengelerinde belirli değişikliklere neden olabilmektedir. Ayrıca aktörlerin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilişkileri kurum içi ilişkileri etkileyebilmektedir. Kurumların bölge veya okulun kendine özgü ihtiyaçları nedeniyle eğitim süreçlerinde farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Bulguları değerlendirme kısmında bu koşul ve farklılıklara gönderme yapılmaktadır. Dolayısıyla bir merkeze dair koşullar ve bulgular tümüyle diğer merkezlere genellenemez. Ancak koşullara veya standartlara özgü sonuçlar arasında bir ayrıma gidilerek doğru değerlendirmeler yapılabilir. Eğitim süreçlerindeki benzer nedenlerden kaynaklanan ortak dezavantajlar ve sembolik şiddet unsurları ise derin bir anlama çabasıyla saptanarak sabitlenebilir.

Tez çalışması öncesindeki incelemeci araştırma açık fikirli ve tesadüflere açık olmayı gerektirmektedir. Bu esnada yaratıcı sorularla yola çıkmak, beklenmedik içeriklere sahip tesadüfler yeni kategorilerin ve sistemli bir araştırma için araştırma sorusunun belirlenmesine kaynaklık etmiştir. Nitel teknik, kelimeler ve resimlerle veri toplamayı içerir. Sahada bu kapsamda görüşmelerin yanı sıra fotoğraf ve videolarla veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bulgular ve sonuçlar ise yeni araştırma sorularına kaynaklık edebilmektedir.

Sultangazi ilçesi Suriyeli mültecilerin eğitimine dair projede (PICTES) pilot bölge olarak seçilmiştir. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü verileri (2016) itibariyle İstanbul'un en fazla Suriyeli öğrenci ve öğretmen bulunan ilçesidir. İlçede sosyoekonomik seviyesi düşük mültecilerin ikamet etmesi ilçenin tercih edilmesinde bir diğer etkidir. Sosyoekonomik yetersizlik çocukların okullaşması ve eğitim süreçlerini olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur. OECD (2006)'ye göre ebeveynlerin düşük eğitim seviyeleri, ailenin yetersiz ekonomik kaynağı ve göçmen ailede bölünmüş dilsel uygulamalar göçmen çocukların daha düşük okul başarıları göstermelerinin nedenleri arasındadır. Koşullar içe kapanma ve okulu terk gibi şekillerde eğitimden çekilmeye neden olabilir.

Eğitim politikaları kurumlar ve bürokratlar aracılığı ile uygulanır. Kurumların aracılık ettiği ve öğrencilerin bireysel hayatlarını etkilediği bu ilişkide kurumdaki bireysel aktörlerin rolleri de devreye girer. Kurumdaki ilişkiler ve roller sonucunda gelişen kurumsal alışkanlıkların analiz edilmesi ise kurumların öğrenciler üzerindeki etkisinin görünmeyen dinamiklerini belirginleştirmeye imkân tanır. Kurumsal habitus yaklaşımında öğretmenlerin habitusun kurum tarafını temsil etmesi ve kurum ile öğrenciler arasında aracılık etmesi nedeniyle araştırmada öğretmen -öğrenci ilişkileri ve kurum içi ilişkilere odaklanılmıştır.¹⁶

3.4. Metodoloji

Araştırmada kurumdaki günlük yaşamın ayrıntılı bir resmini sunmak üzere etnografiden yararlanılmıştır. Etnografi esnek bir süreçte gerçekleşen doğalcı bir

¹⁶ Ana akım eğitim sistemini kasteden Milli Eğitim Bakanlığı ilkökul, ortaokul ve liseleri için tezde devlet okulu ifadesi kullanılmıştır. Ulusal alan yazınında özellikle raporlarda resmi okul veya Türk okulu bunun yerine kullanılsa da adlandırmalar kurumları nitelemekte hatalıdır. Resmi okul terimi GEM ile ikilik içinde zikredildiğinde GEM'lerin gayri resmi olduğu imasını içerir ki doğru değildir. GEM'ler MEB koordinatörlüğünde resmi eğitim kurumlarıdır. Diplomaları ilkökul ve ortaokul düzeyinde direkt geçerli ve lise düzeyinde denklik işlemleri ile geçerlidir. Türk okulu nitelemesi de Türk öğrencilerin eğitim gördüğü okullar anlamını öne çıkarır. Ancak okulların öğrencilerinin vasfı ile anılması yanlış bir bakış açıdır. Okulları eğitim müfredatının türü ile nitelemek daha uygundur. GEM'ler Suriyeli okulu olarak nitelenirken karşılaştırmada aynı bakış açısı devlet okullarına uygulanarak Türk okulu isimlendirmesini kullanmak yaygındır. Görüşmelerde öğretmen ve öğrenciler devlet okullarını böyle adlandırır. Alıntılarda görüşmecinin kullandığı terimlere sadık kalınacaktır. Tez yazarının yorumlarında ise devlet okulu terimi kullanılacaktır.

yaklaşımıdır. Veri toplama ve analiz tekniği nitel araştırmanın merkezinde yer alan katılımcı gözlem ile açık uçlu görüşmelerdir. Sohbet havasında gerçekleşen yarı yönlendirmeli görüşmeler sahada doğal bir akış içinde bilgi edinmenin temel yollarıdır. Bir sosyal topluluğun derin bilgisine ulaşabilmek o kültürün içine girerek topluluk üyeleriyle birlikte vakit geçirmeyi yani katılımcı gözlemi gerektirir. Çünkü birey hakkındaki derinlemesine bilgi ancak içinde olduğu karmaşık ilişki ağları bağlamında elde edilebilir (Bray,2015, s.357-359; Punch,1994, s.84).

Etnografya sembolik etkileşim ve etnometodolojiye dayanan ve insan topluluklarının gündelik yaşamları içinde ele alınarak çalışılmasını ifade eden bir yöntemdir (Emerson ve diğerleri, 2015, s.2). Her iki gelenekte ortak görüş sosyal dünyaların yoruma tabi dünyalar olduklarıdır. Etnografya verilerin analiz edilmesine dair belirli bir felsefi yaklaşımı da ifade eder. Etnografya ırk, cinsiyet, sınıf gibi makro-yapı ve süreçleri ele alırken bireylerin sosyalleşmesi ve bireyler arası etkileşimlerden doğan sosyal, siyasi veya ticari doğası olan kurumları içeren mikro-yapı ve süreçlerin incelenmesinde önemli bir rol oynar. Yöntem, toplumu olduğu gibi -etkilemeye veya temas etmeye çalışmadan- anlamaya çalıştığı için doğalcıdır ve esnek biçimde kaydetme imkânı tanır. Katılımcı gözlemlerde araştırmacı bir görüşmecinin sorusuna verdiği yanıt ve eylemdeki farklılıklar arasındaki uyumsuzlukları fark edebilir. Bu da anket sorularının elde edemediği bir veri sağlar. Anket sorularının özelliği bir kerelik olmasıdır ve o anla bir tutarlıdır, yani gerçekliğin belirli bir kısmını yansıtabilir.

Etnografyanın diğer bir kolu olan görüşmeler özellikle açık uçlu olarak yürütülür. Açık uçlu sorular yani yapılandırılmamış görüşmeler araştırma alanını sınırlayacak *a priori* bir sınıflandırma yapmaz ve derinlemesine bilgi sağlar (Punch,2005,sf.169). Sonrasında daha net sorularla belirli temaları ortaya çıkarmak için/daha fazla araştırılmasını istediği alanlara, yarı yönlendirilmiş dönüşür. Sosyal bir aktör olarak bireyin kavranmasına yardım eden *in situ* (yerinde) kaydedilen ve enformel olmayan görüşmeler gerçekleşir (Bray, 2015, s.374). Sahada uzun vakit geçirmek araştırmacının mesafeyi koruyup bilimsel veri toplamasını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle ara vermek alan ile olan duygusal yakınlığın azalmasını sağlar. Sosyolog Bertaux'un (1999,s.76) "Kendiniz olun." tavsiyesi basit ama yol

göstericidir(Bray,2015,s.370'dan alıntı). Etnograf hem bir yakının (emic) hem de bir yabancı (etic) perspektifiyle hareket etmelidir. Bu yolla öznellik ve nesnellik arasında bir denge aranır. İçeriden bir anlama ve dışarıdan tarafsız ve eleştirel bir bakış gerekmektedir.

Her araştırmacı kendi gerçeği ile düşünölmelidir. Bourdieu'ya göre (1977,s.86) bireyin tarihi “asla onun grup ya da sınıfının kolektif tarihinin belli bir belirlenmesinden başka bir şey olmaz.” Buradan hareketle araştırmacı saha ile ne kadar içli dışlı olmuş olsa da yapacağı yorumların kendi kültürel arka planına dayanacağı unutmamalıdır.

Araştırma konusunu seçimim bireysel tarihim, ilgi ve hassasiyetlerimle son derece ilgilidir. Ailemin yaşadığı iç göç tecrübesi henüz dünyaya gelmediğim bir zamanda gerçekleşti. Aslında ortak olmadığım bir tecrübe hayata bakışımı etkiledi. Bir şehrin yerlileri ile yaşamak size farklı bir habitusa sahip mekanda ‘oralı olmadığımızı’ vadediyor. Bu durum hakim ve seçkin kültürün inançlarına taklit düzeyinde dahi bir uyum göstermediğinizde daha da şiddetli hale geliyor. Bir göçmen çocuğu olarak okul uygulamalarının sürekli aile değerlerimle çatıştığını gördüm. Okul kurumu bu değerleri yeniden üretmemeye engel olma çabasıdaydı. Ev ve okul arasındaki mesafe her geçen gün açılırken dışarıda bırakılma ve edilgenleştirilmenin en bayağı formlarını tecrübe ettim. Bourdieu'nun eğitimdeki eşitsizlikleri tespit ettiği sofistike yöntemleri kullanmaya gerek dahi kalmadan açık açık birçok ayrımcılığa uğradım. Bu sebeple tarihimden ayrı bir kişi olamayacağım gibi aynı sorunları kat kat fazlasıyla yaşayan göçmenlere karşı duyarsız kalamadım. Cemiyetimize ve insanlara bir fayda sağlamak araştırmanın hareket noktasıdır. Eğitimi makus talihi yenebilmek ya da biraz olsun konumunu iyileştirebilmek için bir sıçrama tahtası olarak inşa edebilmek araştırmanın en insani hedefidir. Araştırma bu ilgiyle zaman içinde şekillendi. Öncelikle alanla irtibata bir tanıdık aracılığıyla geçtim. Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürü'nün ileri görüşlü ve araştırmayı teşvik eden tutumu alana kısa sürede erişimime imkan tanıdı. Bununla birlikte kurum içinde Ziya E. (gatekeeper) ile geliştirdiğim samimi ilişki alanın bana daha fazla açılmasını sağladı. Kurum üyelerinin çoğu göçmend i ve yabancığım içeride öne çıkıyordu. Müdür yardımcısı Ziya E.'nin kurumdaki kilit konumu hem Suriyeli hem de Türk öğretmenlerin sosyal ortamlarına giriş fırsatı sundu. Kısa zamanda Ziya E. İle Türk öğretmenler

arasındaki mesafenin fazla olduğunu fark ettim. Taraftar gözükmemek için yoğun çaba sarf ettim. Göçmenlerle aramdaki güven ilişkisine rağmen müdür ve Türk öğretmenlerle *ılık* bir ilişki kurabildim. Daha kapalı ve az konuşmaya özen gösteriyorlardı. Bu durumu diğer merkezlerdeki Türk olan kurum içi aktörlerle de yaşadım. Dolayısıyla Türk öğretmenlerin böyle olmasının nedeni daha genel ve tespit edemediğim bir sebebe bağlı gözükmektedir.

Saha araştırması yeri yani araştırmacının saha araştırmasını yürüttüğü doğal mevki (Neuman,2013, s.512) genel olarak okul kurumuydu. Tzu Chi Derneği yetkilileri ile görüşmeler ise dernek desteği ile faaliyette bulunan Uluslararası Libya Okulu'nda yürütüldü. Samimi ilişkilerin geliştirildiği Ziya E. ve müdür Aydın A. ile dışarıda görüşmeye devam ettim. Katılımcı öğrencilerin bir kısmı ile de ilişkim böyleydi. Sahada Junker'in (1960) ifadesiyle gözlemci olarak katılımcı rolündeydim. Bu rolde araştırmacı bilinir ve katılımcılarla yakın ilişki içindedir. Aynı zamanda etkin üyelik yaparak okula kayıt işlemlerine yardımcı oldum, okul törenlerine ve öğrencilerin doğum günü, öğretmenler günü gibi partilerine katıldım. Burada kurum üyeleri ile yüksek güven düzeyi geliştirdim. Devamlı kalmaksızın ara ara sahadan çekildim.

Yakınlık kurum üyelerinin daha gizli deneyimlerine ve aralarındaki hassas çatışma alanlarına dair bilgilere ulaşmamı sağladı. 'İçeride olabilme' kurum üyelerini yanlış anlama riskini düşürdü. Bu hem karakterim hem de şanslı olmamla açıklanabilir. Sahadan zaman zaman çekilerek dışarıda kalmam ise araştırmacı kimliğimi korudu.

Güven ilişkisi hem araştırmacının kişiliği hem de kendisini nasıl sunduğu ile ilgilidir. Çünkü sahada hem gözlemler hem de gözlemlenirsiniz. Araştırmacı sahada öz-sunumunu önemsemelidir. Ailemin göç deneyimi göçmenlerle aramızda duygusal bir empati ve yakınlığa fırsat verdi. Samimi oluşum ve tesettürde olmam da yakınlaşmaya destek oldu. Araştırmanın göçmenlerin ve ülkemizin yararına olduğunu farklı biçimlerde tekrarlayarak araştırmanın misyonunu herkese eşit şekilde açtım.

Özellikle öğrencilere küçük hediyeler verdim, oyunlarına ve ödev yapma süreçlerine katıldım. Öğretmenlere küçük işlerde yardım ettikçe daha fazla kabul gördüm. Eylem ve görünüşün iyi etkiler bıraktığını gözlemledim. Çabaların da desteğiyle sahada

ciddi problemler yaşamadım. Araştırmayı engelleyen bir sorunla karşılaştıysaydım başka bir GEM'e yönelebilirdim. Sahaya erişimdeki kolaylık ve sahada sorun yaşamamam bir ölçüde toplumda güçlü olmayan bir grubu incelememle ilgilidir. Çoğu araştırmacının da bildiği gibi güçlü gruplara nazaran bu gruplarda araştırma daha kolay ilerler (Neuman,2013,s.520).

Saha görüşmesi soru sorma, dinleme ve kayıttan oluşur. Biri hariç tüm görüşmeleri katılımcıların izniyle ses kaydına aldım. Başlangıçta Suriyeli çocukların eğitimi ve GEM'ler üzerine açık uçlu sorular ile alanı tanımaya çalıştım. Sonrasında ise tezin temalarına uygun şekilde yarı yapılandırılmış sorulara yöneldim. Ahlaki yükümlülükten dolayı katılımcıların görüşlerini hem birbirinden gizledim hem de aynı kaygıyla tezde kimlikleri hakkında bir bilgi vermedim. Etik kaygılar nedeniyle tez dâhilinde tüm katılımcılar için takma isimler kullanılmıştır.

4.ÖĞRENCİLER, GEM ve KÜLTÜREL KARŞILAŞMALAR

Kurum üyelerinin GEM'in varlığına ve gereklilik durumuna dair düşünceleri kuruma yaklaşımlarını belirler. Kurumun varlığına yönelik düşünceler kurumun amaçları ve çıktıları ile ilişkilendirilerek gerçekleştirilmektedir. Kurumun amaçları ve standartları genel olarak proje tarafından belirlenmiştir. Kurumun iç işleyişi ile ilgili ayrıntılar ise İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) ve kurum içi aktörler tarafından belirlenmektedir.

Öncelikle “Kurumun varlık gerekçesi öğrenciler ve öğretmenlerin zihinlerinde nedir?” sorusunun cevabı hareket noktası olmalıdır. Nitekim kurumun yapı ve işleyişi yani kurumsal habitusun iki saç ayağı bu ayrıntıyla şekillenmektedir. Bununla birlikte varlık gerekçesi, amaçları ile yapı ve işleyiş arasındaki uyumsuzluk ve zıtlıklar da böylelikle tespit edilebilir.

4.1. Suriyeli Öğrenciler ve GEM: Yeni Okulunda Var Olmak

Öğrencilere GEM 'in neden açıldığı ve onlar için anlamını sormak merkez ile kurdukları ilişkiyi açıklığa kavuşturmaktadır. Genel çerçevesiyle GEM'in hayatlarındaki konumlanışı kurumsal habitusun öğrenciler üzerindeki etkisini netleştirir. Aynı zamanda öğrencilerin hayallerini, gelecek beklentilerini ve tercihlerini etkiler.

Öğrenciler merkezi 'okul' olarak görürlerken resmi evraklar veya yetişkinlerin yaptıkları ayırmalardan son derece uzaktırlar. Adının merkez olması da kurumun bir 'okul' olduğu fikrini değiştirmemektedir. Öğrenciler için merkezlerin amacı Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmektir. Ayrıca dil öğrenimi ile öğrencinin yeni çevreye alışması ve toplumla kaynaşması hedeflenmektedir: “Geçici eğitim merkezleri Türkçe öğrenmek ve kaynaştırmak için var. Ve amacına ulaşmıştır.” (Şule Y.,Öğrenci,17) Merkezlerin varlığı farklı ifadelerle gerçekleştirilmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitimsiz kalmaması (Ayşegül P.), hem Arapça hem de Türkçe eğitim sunması (Nezire D.), Suriyeli öğrencilerin Türkler ile eşit eğitime ulaşması (Meryem B.), Arapçayı unutmaması (Velat Ö.) öne çıkan yorumlardır.

Merkez, öğrencilerin gözünde Türk Devleti tarafından kurulmuş bir okuldur. Suriyeli öğrencilerin okuludur ve öğrenciler 'bizim' ifadesini sıklıkla kullanırlar. Devlet

okullarına bir alternatiftir ve öğrencilerin ana akım eğitim sistemine katılmadan önce kendilerini her anlamda hazırladıkları bir eğitim merkezidir.

Geçici eğitim merkezleri olmasaydı, Türk okuluna da gidebilirdik, ama Türk öğrenciler “Burası bizim ülkemiz, bizim okulumuz.” diyebilirlerdi. (Pınar Y., Öğrenci, 17)

Geçici eğitim merkezlerindeki öğretmenler bize karşı çok iyi olduğu için burayı seviyoruz. Hem buradan aldığımız karne her yerde geçerli. (Seray P., Öğrenci, 16)

Bu okul olmasaydı Türk okuluna gitseydim çok zorlanırdım. İlk gittiğimde tuhaf olurdu, ayrımcılık yaparlardı biz Suriyeli olduğumuz için. Mesela bizimle oynamak istemezler, bir parti olduğunda biz katılamayız. (Hale Z., Öğrenci, 16)

Merkez aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin kendi dillerini de unutmaması ve Arapça bilmeyen öğrencilerin Arapça öğrenmesini de amaçlar görülmüştür. Suriyeli ve Kürt kökenli bir öğrenci şöyle düşünmektedir:

Arapçayı unutmamak için. Bazıları Arapça bilmediği için, Arapçayı öğrensinler ya da Suriyelisin, dilini unutmaman için. Hem de Türkçe öğrenilsin diye Türkçe dersi koymuşlar. (Velat Ö., Öğrenci, 14)

Kürt kökenli öğrenci Arapçayı iyi bilmediği için özel bir çaba sarf ederek okul dışında da Arapça kursuna gitmektedir. GEM’i tercih sebebini merkezin de asıl hedeflerinden görerek yukarıdaki yorumu yapmaktadır. Diğer görüşmeci öğrencilerde çift dilli eğitimin Arapçayı öğretmeyi amaçladığına dair bir yoruma rastlanmamıştır.

Suriye’de halk arasında ‘ammice’ (halk Arapçası) konuşulmaktadır. Çocuklar okula gittiklerinde eğitim dili fasih yani kitabi Arapçayı öğrenirler. Arap öğrencilerin Suriye’de okula gidememiş önemli bir kısmı veya sadece küçük yaşlarda gidebilmiş kısmı bu nedenle fasih Arapçayı bilmemektedir. Öğrencilerin bu konudaki farkındalıkları eksik olsa da ailelerin GEM’leri tercihinde Arapça öğrenme ve unutmama isteği baskın olmaktadır. Daha önceki saha deneyimlerinde ilkokul çağında çocuğa sahip birçok ebeveyn çocuğunun Arapçayı unutmaması için GEM’i tercih ettiğini söylemiştir. Yani araştırma kapsamında görüşülen yaş grubunun daha büyük olması Arapçayı unutmama kaygısının öne çıkmamasının bir nedenidir.

GEM'lerin değişen koşullarına vurgu daha önce bahsedildiği gibi standartların azlığının da altını çizer. Merkezlerin zaman içinde değişen koşullarına dair kıyaslar da GEM hakkındaki düşünceleri etkilemektedir. Geçen yıl ile bu yıl arasında bir kıyaslama yapan Meryem B. mevcut koşulları 'önemsenmeme' olarak görmektedir.

Geçen sene çok mutluyduk. İhtiyaçlarımız için çabalıyorlardı. Bu yıl kitaplarımız yok. Gelmeyeceğini söylediler. Bize önem vermiyorlar. Geçen yıl kitaplarımız vardı, olmayanları da fotokopi çekiyorduk.(Meryem B.,Öğrenci,18)

Türk öğrencilerle eşit eğitim görmüyoruz. Çünkü bizim kitaplarımız yok. Beden derslerimiz onlarınki gibi dolu değil. Okula gerekli özen gösterilmiyor. Herkes nasıl isterse öyle ders işliyor. Eskiden Aydın A. Hoca sınıfları gezerdi, bize sorular sorardı. (Seray P.,Öğrenci,16)

Merkezlere ders kitapları her yıl MEB tarafından dağıtılmaktadır. Bu yıl kitap dağıtımındaki aksaklığın merkezlerin finansmanını sağlayan UNICEF bütçesindeki bir değişiklikten veya bütçenin iyi yönetilememesinden kaynaklanması ihtimal dâhilindedir. UNICEF daha önceki yılda da okul bütçesi gibi ödemeleri geç dönemlerde yapmıştır. Bu nedenle okuldaki hizmetli maaşları ve diğer bazı giderler İlçe MEM ve Tzu Chi Derneği tarafından karşılanmıştır. Ayrıca proje 2016 yılında başlamasına rağmen öğrencilere ulaşım desteği 2017 yılının ilk aylarında sağlanmaya başlamıştır. Desteklerdeki düzensizlik ihtiyaçların başka finansörler tarafından sağlanmasını gerektirmiştir. İlçedeki Tzu Chi Derneği UNICEF desteğinden önce yüzlerce öğrencinin servis ücretlerini karşılamıştır.

Bir önceki yılda ders kitaplarındaki eksiklik fotokopi ile telafi ediliyordu. Türkçe derslerinde kitapların basit düzeyde olması sebebiyle kitaplar erken zamanda bitiyor ve yeni kitaplara geçiliyordu. Bu nedenle öğrencilerin Türkçe kitapları fotokopiydi. Ancak bu yıl merkezde fotokopi makinasında kullanılacak bazı gereçler yoktur. Yıllar arasındaki bu fark merkezlere kırtasiye desteği veren Tzu Chi Derneği'nin yardımları kesmesiyle ilgilidir. Tzu Chi Derneği aynı ilçede Suriyeli öğrencilere Libya müfredatıyla eğitim sunan özel bir okul açarak kaynaklarını bu okula yöneltmiştir. Okul öğrencilerden herhangi bir eğitim ücreti talep etmediği için dernek giderleri daha fazladır. Bu nedenle dernek ilçedeki bir GEM hariç diğer merkezlere kırtasiye yardımını bırakmıştır. Bu

fotokopi giderlerinin karşılanması da içermektedir. Bütçe ve finansmana dair açıklamalar öğrenci üzerindeki etkiyi değiştirmemektedir. Aylardır kitapsız ders işleyen öğrenciler için bu durum eğitimlerine ket vuran ve motivasyonlarını düşüren bir sorun halinde gelmiştir.

GEM’lerde müfredatın 15 saat Türkçe öğretimine ayrılması ve diğer 15 saatin ise Arapça dersler olması birçok dersin süresinin kısaltılmasına neden olmuştur. Matematik, fizik, kimya gibi dersler daha az verilmektedir. Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı’nın (YÖS) yarısının matematik sorularından oluşması nedeniyle bu derste ki kısıtlar öğrencilerin diğer lise standartlarına göre geri kalmasına neden olmaktadır. YÖS’te daha başarılı olmak amacıyla 11 ve 12. sınıf öğrencileri Uluslararası Libya okulundaki YÖS kursuna katılarak Matematik dersi almaktadır.

Okulun Türk Devleti tarafından koordine edilmesi öğrencilerin kendini daha iyi hissetmesini sağlamaktadır. Şule Y. (Öğrenci,17) ulaştığı mutmainlik hissini şöyle ifade eder: “Libya okulunun diploması geçerli olsa da oraya gitmek istemezdim. Geçici eğitim merkezini seviyoruz. Türk gibi hissetmek için GEM daha iyi.” Mültecilik konumundan kaynaklanan devletsiz olma durumu bu tatmin arayışının birincil kaynağıdır. Yukarıdaki alıntıda devletin Türk öğrencilere yaptığı gibi Suriyeli öğrencilere de eğitim sunması eğitimin koordine ve kaynağı açısından ‘eşitlik sağlayıcı’ bulunmaktadır. Böylelikle kendini Türk gibi hissetmesini sağlayarak, yabancılik hissini biraz olsun gidermektedir. GEM’in sadece Suriyeli öğrencilerden oluşması ‘yabancılik’ı ötelemektedir. Yabancılikten kurtulma arzusu ayrı bir okul binasında eğitim görme talebinde de kendini yeniden göstermektedir. Okulda kitaplar dışında bir eksiklik görmediğini ifade eden Meryem B. her şeyin gayet iyi olduğunu anlatırken ekler:

Keşke sadece Suriyeli okulu olsaydı. Öğretmenler Türk olmaya devam etsin. Ama sadece bizim okul olacak, bize kimse karışmayacak. (...)Aslında karışmıyorlar, biz buraya geliyoruz kendimizi yabancı gibi hissediyoruz, onların okulları. Bizi mesela “Geldiler, sonra gidecekler.” gibi görüyorlar. Suriye’ye dönmek isterim. Savaş bittikten sonra giderim.

Öğrenciler merkezi/okulu kendilerine ait, ancak paylaşımlarına rağmen binayı Türk öğrencilere ait görmektedirler. Bu düşüncede geçici görülmekten kaynaklanan yabancılik

duygusu perçinlenmektedir. Suriyeli öğrencilerin varlıkları geçici olarak görülmektedir. Bu sebeple herhangi bir şey üzerinde yerliler gibi hak sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Okulun devlet okulu olan birinci öğrenimi ile eşit olmayan paylaşımlar ve uğranılan ayrımcılık bu duruma zemin hazırlamaktadır. Paralel biçimde öğrencilerin devlet okuluna geçiş yapma hakkındaki fikirleri de değerlendirildiğinde ‘yabancı’ etiketinin onları yaralayan bir his olduğu öne çıkmaktadır. Yabancılık ve ‘sahip olmama’ dışlanma ve ayrımcılığın başlangıcı olarak görülmektedir.

Öğrencilerin gözünde GEM’lerin bir kuruluş nedeni de Suriyeli öğrencilerin üniversiteye devam edebilme imkânının sağlanmasıdır. Yani merkezler sadece ortaokul ve liseyi bitirmiş olmaları adına eğitim veren kurumlar değildir. Uzun vadeli hedeflere, yükseköğrenime katılma ve meslek edinmeye hizmet etmektedirler. Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerin aileleri tarafından eğitime devamları hususunda yönlendirildikleri gözlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri benzer şekilde yönlendirdiği görülmüştür. Türkçe öğrenmek için ilk neden ‘Türkiye’de yaşayacağı için iletişim kurma’ iken, ikinci neden daima ‘üniversiteye gitmek’tir. Veriler ışığında habitusun öğrencilerin eğitime dayalı bir gelecek tasavvuru oluşturmasını teşvik ettiği ve öğrencilerini yükseköğrenime entegre etmede başarı potansiyelinin yüksek olduğu görülmektedir. Aynı amaca dönük olarak GEM’den edinilen diplomaların geçerliliği bir üst düzeye yükselmeye imkân tanır. YÖS sınavı da aynı hedefle yabancı öğrencilerin Türkiye’de yükseköğrenime erişimlerini kolaylaştıran bir sınavdır. Bahsedilen çerçevede öğrencileri için GEM toplumsal hareketliliğe imkân tanıyarak onların dezavantajlı konumlarını iyileştirmelerine katkı sağlayan bir sıçrama tahtası olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilere okuldan beklentileri sorulduğunda derslerin yoğunluğu ve tatilsizliğin getirdiği bir rahatlama arayışına dikkat çekmektedirler. Merkezlerde yarıyıl tatili ve üç aylık yaz tatilleri bulunmamaktadır. Her ne kadar yazın alınan yoklamalar devamsızlık olarak işlenirse de öğretmenlerin sürekli okulda bulunması gerekmekte ve öğrencilerin bir kısmı devamlı okula gelmektedir. Öğrencilerin okula gelme konusunda herhangi bir şikâyeti yoktur, ancak yoğun derslerin daha eğlenceli hale gelmesi ve etkinliklerin artırılması konusunda beklentileri vardır. Okuldaki kitap eksikliğinin giderilmesi birinci

istekken, fotokopi kitapların da ders çalışırken zorlayıcı olduğu dile getirilmektedir. Akabindeki ilk talep ise daha fazla etkinlik yapılmasıdır.

Okul içinde 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim dönemlerinde şiir, İngilizce kelime ezberleme ve hadis ezberleme yarışması gibi genel etkinlikler yapılmıştır. Başarılı olan öğrencilere okula girişte yapılan törenlerde veya hava şartları uygun olmadığında sınıflarda küçük hediyeler verilmektedir. Aynı zamanda okuldaki genel başarısı ve örnek öğrenci olması nedeniyle seçilmiş öğrencilere törenlerde hediye verilmesi gelenek haline gelmiştir.

Öğrenciler için ilk okul dışı etkinlik CNR kitap fuarı gezisi olmuştur. Gezide görüşmelerden edinilen bilgiye göre T.C. Cumhurbaşkanlığı tarafından her öğrenciye 20 TL kitap çeki verilerek öğrencilerin kitap alması sağlanmıştır. Sonrasında Sarıyer - Emirgan gezisi ve buz pisti etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikler tüm öğrencilere açık olarak gerçekleştirilmiştir. Etkinliklere merkezin Türk ve Suriyeli öğretmenleri de katılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerden sadece biri (Nezire D.) okuldaki bu etkinliklere katılmamış, diğerleri en az bir etkinliğe katılmıştır. Öğrenciler bazen gezi ve etkinlik taleplerini idareye bildirmişlerdir. Gidilmek istenen yerlerin başında müze, akvaryum, kütüphane ve tarihi mekânlar gelmektedir.

Merkezlerde öğrencilerden ücret talep etmeksizin gezi yapılması amaçlanmaktadır. Yönetim de (Aydın A.) bu konudaki istekliliği ve şartları şöyle ifade etmektedir: “Gezi çok istiyoruz, yapabilirsek ücretsiz istiyoruz. Okulun bir bütçesi yoktu. UNICEF yeni başladı. Anlaşıldığı kadarıyla bırakın artmak gezi, olmadı. Okul kitapları da yok.” İlçe MEM ‘in elden geldiğince merkezi gezi konusunda desteklediğini ve ücretsiz yerler ayarlamaya çalıştığını ifade ederken kısıtlı kaynakların engel oluşturduğunun altı çizilmektedir. Bu konuda merkezler arasında farklılıklar söz konusu olmaktadır. CNR Kitap Fuarı gezisine ilçede görüşülen dört merkezin tümü katılmıştır. Örneğin erkek öğrencilerden oluşan bir GEM ‘de devlet okullarıyla futbol gibi spor müsabakaları yapılmaktadır. Bu etkinlik okullar arası temas ve kaynaşmaya zemin hazırlar. Benzer şekilde görüşülen öğrenciler de spor müsabakası ve münazaralar yapılmasını önermektedir.

Ayrıca 23 Nisan, anneler günü ve 8 Mart kadınlar gününde bahçede tören ve etkinlikler yapılmıştır. Özellikle 23 Nisan'da halat çekme, ponpon ve benzer yarışmalar öğrenciler için keyifli etkinlikler olmuştur. Katılımcı gözlem esnasında anneler gününde yapılan bir tören izlenmiştir. Törende öğrenciler Türkçe, Arapça ve İngilizce şiirler okuyarak şarkı söylemişlerdir.

Merkezin rehber öğretmeni gezileri organize eden bir konumdadır ve izinleri yönetir. Gezi izin süreçleri, sınırlılıklar ve merkezin çalışmalarını şöyle özetlemektedir:

Otobüsle Emirgan'a pikniğe gittik. Kendileri yiyecek getirdi. Katılım iyiydi. Öğrenciler böyle şeyleri seviyor. Türk öğrencilerimiz 9 ay derse geliyor ve okul süresince etkinlik de oluyor. Yaz tatilleri de var. Ancak bu öğrenciler sene boyunca okula devam ediyorlar, hep ders görüyorlar. (...) Çocukları buz patenine de götürdük. Aileler için izin formu hazırladık. Türkmençe ve Arapça yazdık. İmzalanmayanları almadık. Sultangazi Belediyesi'nin buz pateni alanına gittik, Nisan 2018'de gittik. Katılım çok oldu. 5 tane atık pil ya da 10 tane şişe kapağı istedik çocuklardan, böylelikle geri dönüşümden de haberleri oldu, hoşlarına gitti. Torbalarla kapak getirenler oldu. 160 öğrenci iki grup halinde gittik hafta içi, öğretmenleri de geldi. Türk öğretmenlerin hepsi vardı. Suriyeli hocalardan gönüllü olanlar vardı, daha çok erkek hocalar vardı. Ulaşım sıkıntılı idi. Belediyeden istemeyi düşündük ama vermezler diye vazgeçtik. Yol yaklaşık yarım saat. Müdüre daha ısrar ettik servis için. Gidişte herkes kendi oraya geldi, dönüşte servisle döndük. Ailelerden de gelenler oldu, izlediler. Memnun oldular. Bütün gün Türkçe dersinden sıkılıyorlar. O yüzden motive oldular. Buz pistinde çocukları kontrol açısından sorun yaşamadık. Çünkü gitmeden de tembihlemiştik. Dönüşte servise kalabalıktan dolayı binmek istemediler. Pistte bir ödeme yapılmadı. Kapak pil götürdüğümüz için, randevu da almıştık. Çocukların kimlik bilgilerini de tablo şeklinde yapıp belediye görevlisine yolladık. Biz pistte iken başkaları yoktu, çünkü biz çok kalabalıktık. Pist 40 kişilikti, iki grup halinde çocukları piste aldık. Ailelerin çoğu çocuklarını gönderdi. Ancak birkaç aile izin formunda "Başına bir şey gelirse sorumluluk almıyoruz." uyarısından dolayı göndermekten çekindiler. Bu sadece bize özel değil, genel bir izin formu. Veliler bizi sever.

Devlet okullarındaki gibi yazılı kâğıt ile velilerden izin alınmaktadır. Kâğıtlar velilerin dil farkını tanıyan bir şekilde Arapça ve Türkmençe hazırlanmış, böylelikle ailenin okula sosyal erişimi sağlanmıştır. Formların bu bilinçle hazırlanması kurumsal

habitusun öğrencilerin kültürel farklılığını tanıyarak ebeveyn katılımını teşvik ettiğini göstermektedir. Bu türde tanınma öğrencilerin okul ve evi arasındaki mesafeyi azaltıcı bir rol oynar ve okula aidiyet duygusunu artırır.

GEM’de farklı kültürler arasında bir karşılaşma yaşanmaktadır. Merkezdeki Türk öğretmenler ile Suriyeli öğretmen ve öğrenciler karşılaşmanın taraflarını oluşturur. Ulus devletlerin eğitimdeki tekçi uygulamaları çoğu zaman diğer kültür ve inançlara karşı duyarsız kalmaktadır. Göçmen çocuklar bu farklılıkları yoğun olarak yaşayan bir gruptur. Okulla ev arasındaki kültürel farklar göçmen çocukların her iki kültür arasında kalarak bir kimlik bocalaması yaşamasına neden olabilir. Ev-okul arasındaki mesafenin azaltılması ve kültürel şokun en düşük seviyelere inmesi için öğrenci kültürünün okul tarafından tanınması gerekmektedir. Müdür Aydın A. karşılaşmanın her iki kültürü tanıyarak olumlu bir akışa dönüşeceğini ifade eder:

Özel günleri hem onların hem de bizim günümüzde kutluyoruz. Çünkü karşılıklı olarak birbirimizin kültürünü tanımamız lazım. Sadece onların bizi değil, evet bu gerekli ama biz onları tanıyacağız ki kendimizi tanıtabilelim. Mesela dün anneler günüydü (21 Mart), kutladık. Mayısın ilk haftasında tekrar kutlayacağız. Öğretmenler ve kadınlar günü farklı, ikisini de yapıyoruz.

Sultangazi ilçesinde araştırma yapılan GEM’lerde öğrenciler Suriye’deki ulusal tarihlere uygun olarak anneler ve öğretmenler gününü kutlamaktadır. Öğrenciler süslemeler ve evden yemekler getirerek sınıf içinde öğretmenleri ile küçük partiler yapmaktadırlar. Araştırma esnasında iki kutlamaya katılmıştır. Kutlamalara müdür, müdür yardımcısı, Türk ve Suriyeli öğretmenler iştirak etmektedir. Öğrenciler bugünlerde öğretmenlerine küçük hediyeler takdim ederler.

Okula girişlerde bahçede sıra olunarak tören yapılmaktadır. Törenlere müdür ile yardımcısı ve tüm öğretmenler katılır. Müdür öğrencilere gerekli konularda bilgi verebilir, konuşmaları yardımcısı tarafından Arapçaya çevrilir. Ayrıca törenlerde örnek davranışları veya başarıları nedeniyle öğrencilere sık sık küçük hediyeler verilmektedir. Arapça ve Türkçe selamlamadan sonra perşembe veya cuma günleri öğrenciler Kur’an-ı Kerim’den ezbere bölümler okumaktadırlar. Suriye veya Türkiye’ye uygun tarihlerde

bazı özel günler Arapça, Türkçe ve İngilizce ilahiler ve şiirlerle bahçedeki bu törende kutlanmaktadır.

Öğrenciler yukarıda bahsedilen uygulamalar ve Türk öğretmenlerin katılımı dolayısıyla kendi dil ve kültürlerine okul kurumunda saygı gösterildiğini düşünmektedirler. Türk öğretmenler de öğrencilerin kültürlerine saygı gösterildiğini ifade etmektedir.

Sadece bir Türkçe, Türk diktatörlüğü olsaydı şöyle örnek verebilirim; normalde onlar genelde sıra olduktan sonra dua okuyorlar mesela. Arapların kültüründe sadece cuma günleri değil, perşembe de kafalarına estiğinde bir öğrenci çıkıp o anda bir dua okuyor, Kur'an okuyor. O esnada biz burası Türk okulu demiyoruz. Neden her gün okuyorsunuz gibi bir yaklaşım olmuyor. Her gün onların kültürleri ne ise o. (Emine Ş., Öğretmen)

Kültürler arası bir farklılık da Türkçe derslerinde izletilen filmler özelinde yaşanmıştır. Velilerden gelen tepkiler üzerine filmlerin önce GEM idaresi tarafından kontrolden geçirilmesi kararı alınmıştır. Tepki müstehcenlikten ziyade erkek ve kadın sarılması gibi sahnelere gösterilmiştir. Görüşmeci öğrenciler ve öğretmenler filmlerde uygunsuz sahnelerin atlanmasına özen gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler bu konuda veli ve öğrencilerin beklentilerini önemsemektedirler.

Onların kültüründe olup da bizim kültürümüzde olmayan şeyler var. Mesela film izletirken her şey haramdır. Onlarda kıyafet biraz açık olsun, onlar "Haram, haram!" diyorlar. Biz onların kültürüne göre izletiyoruz. "Türkiye'de normal, bunları izleyeceksin.", demiyoruz. Onların aileleri duyduğunda benim çocuğumu asimile mi etmeye çalışıyor şeklinde tepki verebilirler. Biz onların kültürlerine daha çok yaklaşılmaya çalışmak için(böyle davranıyoruz).Cuma günleri onlarda TV izlemek, film açmak yasakmış. Bir gün açacakken "Haram!" dediler. Ben açmadım. "Ne haramı, biz Türkiye'de izliyoruz.", demedim. Saygı duydum, kapattım. (Sare U., Öğretmen)

GEM'lerin öne çıkan bir özelliği de geçici olmasıdır. Kurum üyeleri merkezlerin 'geçicilik' durumundan çeşitli biçimlerde etkilenir. Kurumun geçiciliği ve devlet okulu ile eşit görülme durumu nedeniyle bazı konularda GEM öğretmen ve öğrencileri tam ve yerlilerle eşit bir hakka sahip görülmemektedir. Merkez, birinci öğretimle ortak

kullandıkları devlet okulunu binasının pano, spor malzemeleri, dolaplar, öğretmenler odası ve kütüphane kullanımında ayrımcılığa uğramaktadırlar.

Spor malzemeleri spor salonunda. Salonun anahtarını Türk okulunun öğretmeninden alıyorduk. Yazın alamıyoruz. O eşyalar onların şeklinde düşünce var. Bizim ortak olduğumuz şeklinde düşünmüyorlar. Öğrenciler okula top getirmiş. (Salih F., Öğretmen)

Spor malzemeleri bir süre paylaşıldıktan sonra kaybolduğu gerekçesiyle paylaşılmaktan vazgeçilmiştir.

Okulda toplar var ama kafeste, almamız yasak. Kullanamıyoruz. Dışlanıyoruz. Geçen sene bir öğrenci ile kötü şeyler yaşadık. Bize kötü sözler söylüyordu. Bize kötü, ters ters bakıyorlar. Okullarını almışız gibi bakıyorlar. (Şule Y., Öğrenci, 17)

Benzer biçimde ortak kullanılan öğretmenler odasındaki öğretmen özel eşya dolapları GEM öğretmenleri tarafından kullanılamamaktadır.

Ben eşyalarımı öğretmenler odasında boş bir dolaba koydum. Ertesi gün eşyalarımı alıp dışarı koyduklarını gördüm. (Rana Ç., Öğretmen)

Bizi öğretmen saymıyorlar, genel olarak ikinci öğretim ve GEM oluşundan. (Salih F., Öğretmen)

Okul kantini sadece birinci öğretime yönelik hizmet vermektedir. Bu durum kantin işletmecisinin tercihi olarak böyledir. GEM yönetimi tarafından dile getirilen bir talep de bulunmamaktadır. Aynı zamanda okul güvenlik görevlisi de sadece birinci öğretime hizmet vermektedir. Kendisine biraz daha uzun kalması teklif edildiğinde artı bir ücret talep edilmiş, okul yönetimi bunu karşılayacak bir bütçesi bulunmadığından kabul edememiştir. Sonuç olarak merkezin eğitim saatlerinde okul kapısı kapalıdır ve güvenlik görevlisi yoktur. Bu nedenle öğrencilerin dışarı çıkmasını engellemek üzere nöbetçi öğretmenler görevlendirilir. Ancak sıkı bir takip yapılabildiği söylenemez. Bir diğer mahrumiyet de okul panolarını kullanma konusunda yaşanmaktadır. Yaşanan bir pano sökme hadisesinden sonra tüm öğretmenler bu konuda çekimser davranmışlardır.

Pano bölümlene yok. Biz çok pano yapmıyoruz. Rehberlik yapıyor. Onu da bir kez söktüler. Ama sorduk, hocalar sökmemişler. Öğrenciler sökmüş

olmalı. Sınıf panolarını pek kullanmıyoruz. Kullansak güzel olur. Ama onların da pek hoşuna gitmez. Arapça panoların çoğu da İmam hatip kısmının. (Sare U., Öğretmen)

Öğrenciler ile yürütülen görüşmelerde sadece Kudüs ile ilgili bir pano hazırladıkları, sınıflardaki panoları kullanmadıkları bilgilerine ulaşılmıştır.

Okulda panomuz yok. Bir kere Akif V. Hoca olaylar olunca Kudüs ile ilgili bir pano yapmamızı teklif etti. Sınıfın yanına astık. Kimse çıkarmadı. Şimdi yoksa çıkardılar belki. Birinci dönemde yapmıştık. Pano Türkçeydi. (...)Bu okul bizim olsaydı isteğimiz gibi resim yapar, bayrak çizer, buraya asardık. Kimse karışmazdı. Öğretmenlerin dolapları olurdu, eşyaları getirip götürmezlerdi. (...) Bizim ayrı birkaç tane topumuz var. Yasir Hoca'da, öğretmenler ayrı aldılar. Herhalde kendi toplarımızı kendimiz alıyoruz, Türkler vermiyor, nedenini bilmiyorum. (Ayşegül T.,Öğrenci,17)

Filistin'le alakalı resim yapıp koyduk. Panomuzu kullanmak geçen sene yasaktı. Şimdi küçücük bir panomuz var, Filistin ile ilgili pano yaptık. Bu da bize değer verilmediğini gösteriyor. (Meryem B.,Öğrenci,18)

Panolar ve diğer hususlardaki mahrumiyet ile GEM öğrencilerinin okulu kullanımda bir ortağı ve sahibi olmadığı hissettirilmektedir. Ayrıca öğrenciler okul kütüphanesini 'Türk öğrencilere ait olduğu' gerekçesiyle kullanamamaktadır. Ders haricinde kütüphaneye girmeleri yasaktır. Türkçe öğretmenleri indirdiğinde ise kütüphanede sadece kendi kitaplarını okuyabilmekte ve kütüphaneye ait kitaplara dokunamamaktadırlar. Bir öğrenci şöyle tarif eder: "Haftada bir Türkçe dersinde kütüphaneye iniyoruz ama kitaplara dokunmamız yasak. Sadece orada oturuyoruz, oturmaya izin var."(Meryem B.,Öğrenci,18)Eğitim merkezinin geçiciliği tam bir sahiplik hissine ve hak talebine engel olmaktadır. Bunda merkezin sosyal sermayeden kaynaklanan kurumsal prestijinin düşük olmasının önemli bir payı vardır. Öğrencilerinin tümü göçmen/mültecidir. Sosyal alandaki hiyerarşi kurumlar arası ilişkiye de yansımaktadır. Mevcut şartlarda GEM idaresi okul imkânlarından faydalanmak için bir talepte bulunmamıştır. Ayrıca merkez birinci öğretim yönetiminin talepleri doğrultusunda kabullenici bir halet-i ruhiye içerisindedir. Bu durum bir eğitim kurumu olarak GEM'in kurumlar arası hiyerarşideki konumunu açık eder.

GEM’de karşılaşmaların öğrencinin kültürüne saygı gösteren ve Türk öğretmenlerin de Suriye ulusal günlerine uygun çeşitli kutlamalara katılması ile sembolize olan bir şekilde gerçekleşmesi, okul törenlerinde ve diğer konularda Türk kültürüne dair herhangi bir dayatmayla karşılaşılması öğrencilere okul kurumu tarafından kabul gördükleri düşüncesini kazandırmıştır. Kurumun tek kültürlü bir dayatmadan farklı olarak öğrencilerin kültürünü çeşitli şekillerde tanınması öğrenciyi okula yaklaştırarak eğitimi ve sosyal entegrasyonunu teşvik eder. Örnek olaydaki bu ayrıntı yönetici ve öğretmenlerin inisiyatifleri ile vuku bulmuştur. Yani makro eğitim politikaları ile teşvik edilmemiştir. Ancak GEM’lere yönelik politikalar öğrencilere ‘Andımız’ ve İstiklal Marşı gibi uygulamaları zorunlu da kılmamış, bir ölçüde öğrencilere alan bırakmıştır. Merkezler göçmen öğrencilerin bazı dezavantajlarını gidermeye yönelik önemli bir girişimdir. Politika düzeyinde eşitsizlikleri onarmayı hedefler. Öğrenciler kurum içinde herhangi bir ayrımcılık veya dışlamayla karşılaşmamaktadır. Ancak okullar arasındaki konumu ve diğer okul yönetiminin dışlayıcı tutumu, öğrencilerin okul kaynaklarını eşit şekilde kullanamamasına neden olmaktadır. Bu durum ve öğrencilerin yerli akranları tarafından uğradığı tacizler ayrımcılık ve dışlanmanın asıl kaynaklarıdır. Öğrencilere okulun onlara ‘ait’ ve üzerinde tam bir hakka sahip olmadığını ima ederek öğrencinin okula aidiyet hissini zedeler ve GEM dışındaki hayattan daha da fazla korkutur. GEM’in sağlamaya çalıştığı uyum hedefi kurum dışı unsurlar nedeniyle böylelikle akamete uğrayabilir. Merkezler her ne kadar İlçe MEM tarafından diğer okullar ile eşit bir muameleye tabi tutulsa da prestijinin düşük olması kurum ve öğrenciler düzeyinde tacize uğramasına ortam hazırlar. Bu nedenle uyum sadece göçmen öğrenci ve GEM’ler temelinde değil, yerli kurum ve öğrencilere de yönelik bir program olarak dizayn edilmelidir. Entegrasyon ancak ev sahibi toplumların kendi içine kabul etme tutumu ile sağlanabilir. Farklı alanlarda dışlanma ile karşılaşan göçmen çocukların sosyal uyumu gerçekleştirilmesi zorlaşmaktadır.

4.2. GEM’de Karşılaşmalar: Öğrenciler ve Öğretmenler

Okullar öğrencinin eğitim politikaları ile karşılaştığı mekânlardır. Her öğrenci için okulla temel bağlantı noktası öğretmendir. Okul ve eğitim sisteminin ona karşı tutumunu öğretmenin tutumları üzerinden keşfeder. Türkçe dersleri öğrencinin kurum ve eğitim sistemiyle kültürel karşılaşma yaşadığı zamanlardır. Bu nedenle öğrencinin öncelikle resmi politikanın temsilcileri konumunda olan Türkçe öğretmenleri hakkında görüşleri, öğretmen tarafından nasıl görüldüğü ve öğrencinin bu konudaki algısı onun eğitim ve okul ile ilişkisini belirler. Dolayısıyla her iki açıdan bakışı değerlendirmek gerekmektedir: Öğrencilerin gözünden Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşımı.

Analiz için öğrencilere direkt ve dolaylı birçok soru sorulmuştur. Direkt olarak Türkçe öğretmenleri hakkındaki düşüncelerine dair sorular bir giriş mesabesindedir. Öğretmenlerin onlar hakkında nasıl düşündüğü, okuldaki bir sorunun çözümü için ilk hangi öğretmenden destek isteneceği ve aralarındaki güven durumu, en sevdiği öğretmen, öğretmenlerin ders işleme tarzları, ders dışı ilişkileri, zor ve kolay dersler aynı amaca dönük sorulardır.

Her sınıfın yıl boyunca aynı kalan bir Türkçe öğretmeni bulunmaktadır. Sınıf atladığında öğretmen genellikle değişir. Öğrenciler sadece bir öğretmen veya birden fazla öğretmen hakkında fikir geliştirmiş olabilir. Dolayısıyla yorumların merkezdeki Türkçe öğretmenlerini kapsayıcılığı saptanabilir. Bahsedilen ayrıntı görüşmelerden yapılan alıntılarda belirtilecektir. Öğrencilerle görüşmelerde alıntılara görüldüğü üzere öğrenciler Türkçe öğretmenlerini kendilerine yakın ve samimi görmektedir. Türkçe öğretmenleri zaman zaman Suriyeli öğretmenler ile kıyaslanmaktadır:

Türkçe dersimize giren Hilal T., Akif V., Ercan Y. öğretmenler bize karşı çok iyi. Bize karşı kardeş gibi davranıyorlar. Anlamadığımız yerleri tekrar tekrar anlatıyorlar. Hocalar bizi tanıdıkları için bizim iyi insanlar olduğumuzu düşünüyorlar. Okulda Suriye’deki öğretmenler gününe göre öğretmenlerimizin gününü kutladık. Sadece Türk öğretmenlerin gününü kutladık. Suriyeli öğretmenlerinkini kutlamadık. Çünkü bize karşı mesafeliler. (Meryem B., Öğrenci, 18)

Suriye’de öğretmenlerle öğrenciler arasında mesafe vardır, ciddiyet vardır. Burada samimiyet ve yakınlık var. Türk öğretmenler sıcakkanlı, öğrencilerle arkadaş gibi olması çok güzel. Okulla veya başka bir konuyla alakalı sorunlar olunca onu çözmek için ellerinden geleni yapıyorlar. (Pınar Y.,Öğrenci,17)

Öğretmenlerin samimi çabası ile Türkçe öğrendikleri düşüncesi ve öğretmenlere minnet duygusu içinde oldukları görülmektedir. Başarılarını kendisiyle birlikte öğretmenin çabasına yorması önemli bir ayrıntıdır:

Dersi çok güzel işliyoruz. Türkçe öğretmenimiz çok iyi, çok güzel anlatıyor. O kadar güzel anlatmasa öğrenemzedik. (...) Sıkmadan anlatıyor. Herkes derse katılıyor. Bize de saygı gösteriyorlar, iyi davranıyorlar ve bizi anlıyorlar. Mesela üzgün olduğumuzda fark edip sorarlar. Öğretmenimizin adı Akif V. (Hale Z.,Öğrenci,16)

(Türkçe öğretmenimiz sınıf için) Bazı öğrenciler iyi, bazıları zayıf, bazıları orta diye düşünüyordur. Suriyeliler için daha çok öğrensinler diye çok çaba harcıyorlar. (Velat Ö.Öğrenci,14)

(Türkçe öğretmenim, Yahya İ.) hem dersi güzel anlatıyor hem bizi anlamaya çalışıyor, sıkıntılarımızla ilgileniyor. (Ayşegül T.,Öğrenci,17)

Düşünmeden söyleyeyim; Yahya İ. Hoca bize çok iyi davranıyor. Bazı sorulara cevap veremediğimizde bekliyor, yanlış cevap verdiğimizde anlatıyor. Suriyeli öğretmenler böyle yapmıyorlar. Cevap vermezsek tehdit ediyor, “Gelecek ders çalışmazsan idareye indiririm seni. Okuldan çıkarırım, notunu düşürürüm.” diyebiliyor. (Suzan M.,Öğrenci,13)

Suriyeli öğretmenlerin öğrencilerle mesafeli olduğu, Türk öğretmenlerin ise daha samimi olduğu görüşüyle sıkça karşılaşılmıştır. Bu görüşte öğrencilerin farklı kültürden gelen ve kendileriyle etnik köken, dil ve çıkar mahiyetinde bir ortaklığı bulunmayan insanlar olarak Türk öğretmenlerin yaptıklarını küçük veya büyük daha pozitif algılamaları muhtemel bir etkiye sahip olabilir. Suriyeli öğretmenleri ise kendilerine karşı daha fazla sorumlu görerek onlardan beklentilerini yüksek tutabilirler. Beklentinin yüksekliği ise hayal kırıklığı düzeyini yükseltebilecek bir faktördür. Dolayısıyla öğrenci yorumlarında bu ayrım göz önünde bulundurulabilir. Olumsuz görüşler öncelikle öğrenciler ve öğretmenler arasındaki mesafe, aradığı yakınlığı bulamama ve Suriye’deki

sert üsluplu eğitim kültürünü sürdürmekle ilgilidir. Tümüyle Suriyeli öğretmenleri kesin olarak kötülemek ve Türkçe öğretmenlerini daimi olumsuzlamaktan kaçınılmalıdır.

Türk öğretmenler şiddete hiç meyilli değil. Suriye'de öğretmenler ayaklarımıza sopayla vururdu, ama burada Suriyeli öğretmenler bunu yapmıyor. Burada yaşadığımız için, şiddet uygularsak uyarı, ceza alma korkusu taşıyorlar. (Suzan M., Öğrenci, 13)

İncelemeci araştırma yürütülen merkezlerde sınırlı sayıda şiddet vakaları yaşanmış, öğretmenler bu konuda uyarılmıştır. Cebeci GEM'de de hakkında olumsuz görüşler bulunan iki Türkçe öğretmeni bulunmaktadır:

Türkçe öğretmenleri bizim okula gelmemizi, öğrenme isteğimizi takdir ediyorlardır. Mesela geçen yıl Rana Hoca vardı, hava atardı bize. Çok kızar bağıırdı. Bazen iyiydi, bazen de evde sorunlar yaşardı herhalde çok sinirli olurdu. (Suzan M., Öğrenci, 13)

Bize salak, aptal gibi kelimeler kullandı. Geçen yıl bir yer kirlenince bizi istemediğini söyledi. (Umut G., Öğrenci, 17)

Her iki öğretmen için merkez idaresine ve bir öğretmen için de İlçe MEM'e şikâyette bulunmuş, öğretmenler iki şekilde de uyarı almışlardır. İlçe MEM'e şikâyet edilen öğretmenin öğrencilere tokat ve kulak çekme yoluyla şiddet uygulaması şikâyet konusu olmuş, uyarı ertesinde hareketlerini düzeltmiştir. Öğrencilerle yürütülen görüşmelerde bağırma gibi sorunlar dile getirilmiş, ancak öğretmenlerin şiddet uyguladığına dair bir bilgiye ulaşılamamıştır. Yukarıdaki bilgiler öğretmenler ve idareden alınmıştır.

Görüşmelerde öğretmenlerin ayrımcılık yapıp yapmadığı veya bazı öğrencileri öne çıkarma gibi davranışları olup olmadığı sorgulanmıştır. Sınıfta Arap, Kürt ve Türkmen kökenli öğrenciler olması nedeniyle her öğrenci Türkçede eşit bir noktadan başlamaz. Türkmenler ana dilleri olan Türkçede iyi bir düzeydedir, Kürt öğrencilerin Türkçeyi daha kolay öğrendiği ve Türkçede iyi oldukları yorumlarına rastlanmaktadır. Katılımcı öğrencilerin tümü öğretmenlerin herhangi bir ayrımcılık yapmadığı konusunda hem fikirdirler.

Ayrımcılık yapmıyorlar. Biz Türkmen'iz, Türkçe biliyoruz ama Arapça konuşan Suriyeli öğrencilere de aynı mesafedeler. Biz derste anlayıp hep

el kaldırdığımızda bile hep bizi kaldırmıyor, diğer öğrencilere de hak veriyorlar. Yanlış cevap verdiğimizde gülmez, dalga geçmez. Güzelce anlatır ve örnek verirler. Anlamadığımız şeyleri uzun uzun anlatırlardı. Rana Ç. Hoca'yı ve Akif V. Hoca'yı da çok severiz. Çünkü anlamadığımız şeyleri biz anlayana kadar sabırla bize anlatıyorlar. (Pınar Y., Öğrenci, 17)

Türkçe öğretmenleri ile öğrenciler arasındaki ilişki aynı zamanda bir kültürel karşılaşmadır. Öğretmen okul habitusunun Türk dili ve kültürünü temsilcisi konumundadır. Suriyeli öğrenciler ise göç geçmişi ile içinde bulunduğu toplumun kültürel anlamda asli unsuru olmayan bir kültürel gruptur. Karşılaşma öğretmenin yetişkin olarak bilinçli ve bilinçsiz tutumlarıyla büyük ölçüde yönlendirilebilir. Çünkü öğretmen kurumun Türkçe öğretme misyonunun en somut temsilcisidir ve mesleği nedeniyle verici konumdadır. Öğrenci ise karşılaşmada daha edilgen bir konumda yer alır. Bu durum öğrencilerin kültürel varlığının tamamıyla 'maruz kalan' bir pozisyonda olduğu anlamına gelmez. Öğrenci kültürel tanıma ve tanınma ile kabul veya ret veyahut kültürleşme (acculturation) pozisyonunu benimseyebilir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki eğitimin kalitesi ve eğitim çıktılarına, öğrencinin okula aidiyet veya dışlanma duygusunu ve okul kurumunu kabulünü etkiler. Aynı zamanda öğrencilerin kendi farkındalığı ve kültürüne saygısı üzerinde çift yönlü etkilere sahiptir.

Öğrencilerin Türkçe derslerinde yaşadığı kültürel karşılaşmayı analiz edebilmek için derslere katılarak katılımcı gözlem ve görüşmeler yoluyla bulgular edinilmiştir. Öğrencilere öğretmenlerinin onların kültürlerine saygısı ve bunun göstergeleri, öğretmenin Türk kültürünü tanıtmaya işlevi, kültürel farklılıklar, dil farklılığı üzerinden direkt ve dolaylı sorular sorulmuştur. Öncelikle görüşmeciler öğrenciler Türkçe öğretmenlerinin derste Türk kültürüne dair bilgiler verdiğini ifade etmişlerdir. Bunlar Türk adetleri, Osmanlı Devleti ve ortak geçmiş, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu, tarihsel kahramanlar -Fatih Sultan Mehmet ve Mustafa Kemal Atatürk gibi-, Türklerin eğlence kültürü -Ramazan ve bayram gelenekleri, düğün adetleri-, şehirler hakkında meşhur bilgiler ve İstanbul'daki tarihi mekânlar üzerinden ayrıntılar derste herhangi bir kitaba bağlı kalmaksızın anlatılmaktadır. Ayrıca önemli tarihsel kişiler hakkında araştırma ödevleri yapılmakta, tarihsel film ve belgeseller izletilmekte -İstanbul'un Fethi ve Çanakkale Savaşı gibi- ve tarihle ilgili şiirler ezberlenmektedir.

Görüşülen tüm öğrenciler Türkçe öğretmenlerinin kendi dil ve kültürlerine saygı duyduğunu düşünmektedir. Bunun göstergeleri olarak Suriye'deki kültür ve adetleri hakkında sorular sormaları, Türkçe derslerinde Arapça konuşulmasına kızarak tepki verilmemesi, öğretmenin öğrenciler arasındaki Arapça konuşmaları anlamaya çalışması, öğrenciler Suriye ile ilgili bir şey anlattıklarında dikkatle dinlemesi sayılmıştır.

Kültürümüze saygı duyuyor, bazen öğrenmeye de çalışıyorlar. Bize soruyorlar: "Bayramda ne yaparız, dilimiz nasıl, zor mu kolay mı?" diye. Kelime soruyorlar. (Hale Z., Öğrenci, 16)

(...) Bize saygı duyduklarını konuşarak anladım. Mesela bize soruyor, "Bizim böyle, sizin böyle mi? Mesela bir araya gelip altın yapmak her ay." Ders işlerken böyle bir şey varken soruyor. (...)Arapça konuşmamıza kızmıyor. Zaten biz Akif V. öğretmen sınıfa girdikten sonra Arapça konuşmuyoruz. Çünkü bizim hakkımızda aklına gelebilir "Acaba benim hakkımda mı konuşuyorlar?" diye. Zaten bizim sınıf Türkçe biliyor yani. (Ayşegül T., Öğrenci, 17)

(Türk idareci ve öğretmenler) kültürümüze saygılılar. Suriye ile ilgili bir şey anlatırken saygılı ve güzel şekilde anlatıyorlar. Suriye ile ilgili bazı konuları Türkçeye çevirip anlattığımızda dinlerler ve soru sorarlar. (...) Derste kendi aramızda bazen Arapça konuşuyoruz, çünkü herkes Türkçe bilmiyor. Öğretmen sorunca onu Türkçeye çevirip anlatıyoruz. (Seray P., Öğrenci, 16)

(...) Yahya İ. Hoca Arapça konuştuğumuzda "Türkçeyi öğrenmek için Türkçe konuşun, Arapçayı Arapça dersinde konuşun, daha iyi olur." diyor, saygı duyuyor. (Suzan M., Öğrenci, 13)

Öğrenciler göçmen olmalarından kaynaklı dil yetersizliklerinde, öğretmenin iyi muamelesini kültürlerine saygı ile eşitlemektedir. Türkçe dersinde yetersiz olduğunda öğretmenin onunla dalga geçmemesi de kendi kültürüne bir saygı olarak görülmüştür: "Dalga geçmiyorlar, anlamaya çalışıyor, öğrenmeye teşvik ediyor, Öğrenirsin zamanla diye teselli ediyor." (Velat Ö., Öğrenci, 14)

Öğrencilere okul veya kendileriyle ilgili özel sorunları kimin ile paylaşacakları ve bu konuda en çok hangi öğretmene güvendikleri sorulmuştur. Bu soru hem merkezdeki öğretmenlerle kurdukları güven ilişkisi hem de okulu benimseme düzeylerini ortaya çıkarmaktadır. Örneğin bir sorun yaşadıklarında kendi içlerine kapanarak sadece

akranları ile paylaşmak okul kurumuna güvensizlikleri ve öğretmenlerle aralarındaki mesafeye işaret etmektedir. Yani temeldeki güvensizlik, ayrışma ve kopukluğa neden olur. Öğrencilerin sadece kendi etnik kökeninden öğretmenlerle yakınlık kurarak diğerlerine mesafeli davranması da aynı sebepten kaynaklanmaktadır.

Kendileri veya okulla ilgili bir sorun yaşadıklarında görüşme yürütülen öğrencilerden ikisi (Aysegül T.,Velat Ö.) müdür yardımcısı ile, ikisi Türkçe öğretmeni Ercan Y. Hoca'ya, biri Türkçe öğretmeni Yahya İ. Hoca'ya, diğerleri ise rehber öğretmene gideceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin tercihlerinde bireysel yakınlık ve kurumsal konular da etkili olabilmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri ile daha fazla vakit geçirmeleri yakınlığı artırıcı bir etkidir.

En çok Akif V. öğretmeni seviyoruz. Güveniyoruz, iki yıldır birlikteyiz. Bize her konuda güven veriyor. Bir sorun olsa anlatırdık, o kimseye söylemez, o da bize güvenir. Bazı Suriyeli öğretmenlerimiz bizi hala küçük sanarak sırrımızı başkasına söyleyebiliyor. (Hale Z., Öğrenci, 16)

Benzer şekilde öğretmenler arasında kıyas yapmak görüşmelerde sıkça rastlanan bir durumdur:

Suriyeli müdür yardımcısı Tarık A. Hoca mesela daha uzak. Türk öğretmenler yabancı olduğu halde daha yakınlar. Bir sorunumuz olduğunda Türk öğretmenlere gidip söylemeyi tercih ederiz. Suriye'de öğretmenle öğrenci arasında bir mesafe vardır. Kadın Suriyeli öğretmenlere karşı yakınlık hissedemiyoruz. Davranışları kötü değil ancak iyi de değil. Sohbet, dertleşme durumu yok. Dersleri normal işliyorlar. Sorunca anlatıyorlar. Rehberlik hocası ile dertleşiyorduk. (Meryem B., Öğretmen)

Tercihlerde önemli olan öğrencilerin her birinin sorun çözmede hem Suriyeli hem de Türk öğretmenlere, özeldede rehber öğretmene yönelmesidir. Bu durum okul kurumunun bütüncül bir şekilde kabulünü ima eder.

Öğrencilerle mevcut ilişkinin kurulmuş olması şüphesiz iki taraflı bir çabanın, en çok da Türk öğretmenlerin emeğinin sonucudur. Öğrenciler erken yaşta bulunmaları nedeniyle öğretmenlerine göre tutum belirlerler. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere bakışımı kavramak aradaki ilişkiyi anlamak için elzemdir. Saha araştırması

tecrübesi üzerine şu belirtilmelidir ki bazı görüşmecilerle geliştirilen yüksek güven düzeyi daha derinlemesine veriler elde etme imkânı sağladı. Kıyaslandığında Türk öğretmenlerle daha sınırlı bir güven ilişkisi kurulabildi. Görüşmelerde imtina ile konuşuyorlar, bazı sorularda sessiz kalmayı tercih ediyorlardı. Hâlbuki bunun başlangıçta göçmenlerde deneyimleneceği düşünülmüştür. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin öğrenciler hakkındaki düşünceleri üzerine bulgular sınırlıdır. Değerlendirmelerin sınırlı veri ile yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe öğretmenlerinin biri hariç tümü meslekteki ilk deneyimlerini GEM’de tecrübe etmişlerdir. Bir öğretmenin ise bir yıllık sınıf öğretmenliği deneyimi bulunmaktadır. Tüm öğretmenler 30 yaşın altında yani oldukça genç bir gruptur. Öğretmenlerin merkezdeki öğrenciler hakkındaki düşünceleri pozitif bir çerçeveye sahiptir. Öğrencilerin Türk öğrencilere kıyasla çok azimli olduklarının altı çizilmektedir.

Türk öğrenci boş dersi sever. Burada yaşamın zorunu (zorluğunu) görenler öğretmeni bırakmıyor.10 dakika bile kalsa dersi aktif değerlendirmek istiyorlar. Bunlar özellikle lise çağındaki B1 seviyesindeki öğrenciler. (Salih F., Öğretmen)

Benzer şekilde Emine Ş. öğretmen de bu azmin nedenleri hakkında fikir yürütmeye çalışmaktadır:

Dersleri iyi oluyor. Suriyeli öğrenciler kendi ülkelerinde nasıl bilmiyorum ama burada çok azimliler. Ya yarış ya da ailelerinden gelen bir şey mi, okuman lazım, önemli eğitim gibi. Sonuçta mülteciyiz söylemiyle bilinçli bir şekilde mi yapıldı yoksa öğrencinin kendisinden mi geliyor bu his? Bilmiyorum ama gerçekten çok hırslılar ve çalışıyorlar. Laftan anlıyorlar.

Öğrencilerin öğretmenlere karşı çok sıcak ve sevmeye hazır olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin öğretmenler günü ve diğer vesilelerle kutlama yaparak öğretmenler ile vakit geçirmek istemeleri bu isteğin bir göstergesidir. Aynı zamanda öğretmenlerle basketbol gibi oyunlar oynamayı çok sevmektedirler. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce öğretimdeki zorluklar konusunda çekinceleri olmuştur. Ancak öğrencilerin uyumlu performans göstermeleri zorlukları aşmada yardımcı olmuştur.

İlk geldiğimde hiçbiri Türkçe bilmeyecek diye çekiniyordum. Seminerde de konuşuyor, çok zor olacağını düşünüyorduk. Allah'tan bilenler vardı. Çok sıcak karşıladılar. Hemen mektup yazmaya başladılar. Onlarda böyle bir bu kültür var: "Öğretmenim seni çok seviyorum." gibi mektuplar yazmak. Sonra baktım "Sus!" deyince susuyorlar. Bir şey söyleyince itiraz etmek yok. Anlatıyorsun ya sen hani. "Hocam o öyle değil.", demiyor. "Evet hocam, haklısın." (Emine Ş., Öğretmen)

Hocalara saygı durumu çok iyi. Türklere kıyaslandığında saygı durumu güzel. Hiç saygı problemi yok. (Salih F., Öğretmen)

Öğrencilerin uyumlu tutumları Suriye kültüründeki öğretmen-öğrenci ilişkisi geleneğinden etkilenmiş gözükmektedir. Etnografi esnasında paralel bulgulara sık sık rastlanmıştır. Ziya E. Türk ve Suriyeli öğrenci tipolojileri arasındaki farkı şöyle vurgular:

Bizim öğrencilere bir ters baksan yeter. Koridorda yürürken bizim öğrencilerimiz bize yol verir. Türk öğrenciler böyle değil. Çantaları çarpıyor. (...) Ben Türk öğrencilerle de çalıştım. Elimi masaya vurduğumda Suriyeli öğrenciler susar. Türk öğrenciler "Ne vuruyorsunuz? Biz neyiz? Korkuyoruz." diyorlar. Biz böyle alışmadık. Onlar (Türk öğrenciler) çok farklı.

Eğitim kurumlarındaki kültürel fark yeni bir karşılaşmaya ve bir geçişe de işaret etmektedir. Bazı öğretmenlerin öğrencileri tanıdıktan sonra düşünceleri değişmiştir:

Onları tanımadan önceden içlerine kapalı olduklarını düşünmüştüm. Ama temasa geçince içe kapalı değiller, haklarını savunuyorlar. Benden memnun olmadıklarında 'hata' görüp itiraz ediyorlar. Yüksek sesle konuşuyorlar ve el kol hareketleri çok fazla, bu duruma ilk başladığımda şaşırardım. (Rana Ç., Öğretmen)

Ders konusunda çekingenlikleri yok. Yani benim erkek oluşum (kız öğrencilerde) böyle bir etki yaratmadı. 11. ve 12. sınıflarda katılım sıkıntısı yok. (Salih F., Öğretmen)

Merkezde Suriyeli ve Türk öğretmenler birlikte görev yapmaktadır. Öğrenciler için bu durum GEM'in kapsayıcı bir model olduğu anlamına gelmektedir. Böyle olması öğretmenlerin birbirine yaklaşıp kaynaşması amacını gütmektedir. Benzer şekilde bazı öğrenciler bunu Türk ve Suriyelilerin kardeş olduğu mesajını veren bir model

olduğunu ifade etmişlerdir. ‘Kardeşlik’ mesajında aynı dini paylaşma ortak nitelik olarak vurgulanmıştır.

(...) Hepimiz Müslümanız, kardeşiz mesajı veriyor. Bunu hissediyoruz. (Nezire D., Öğrenci, 13)

(...) Türk ve Suriyeliler kardeş, arkadaş mesajı veriyor. (Velat Ö., Öğrenci, 14)

Öğretmenlerin sadece Türk veya Suriyeli olması derslerin Arapça ve Türkçe olması üzerinden değerlendirilmektedir. Sadece Türk öğretmenlerin olması tüm derslerin Türkçe olması ve bunun da zor olacağı öngörüsüyle tercih edilmemektedir. Sadece Suriyeli öğretmenlerin olması ise Türkçe öğrenmelerini zorlaştırıcı bir durum olarak görülmektedir. Görüldüğü üzere öğrencilerin bu konudaki yorumları pragmatik bir çerçeveye sahiptir. Öğretmenler ile duygusal bir ilişki değil de eğitimi önceleyen bir zaviyeden bakılmaktadır. Sadece Türk öğretmenlerin eğitim vermesi ve Suriyeli öğretmen olmaması durumunda iki öğrenci dil bilgisinin zayıf olması nedeniyle kendini yalnız hisseceğini bildirmiştir.

(Sadece Türk öğretmenler olsaydı) Kendimizi tuhaf hissederdik. Başka bir dil, başka bir ülke. Tuhaf hissederiz. Varlığı bize rahatlık veriyor. (Hale Z., Öğrenci, 16)

(Okulda Suriyeli öğretmenlerin bulunması) Suriyeli öğrenciler zorlanmasın diye, her şey Türkçe olsaydı zorlanırdık. (Şehbal K., Öğrenci, 16)

Aynı öğrenciler kendisi ile aynı kökenden olup göç deneyimine sahip öğretmenlerin varlığının yalnızlık hissini giderdiğini vurgulamıştır. Ayrıca Türkçe derslerinin Türk öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği de öğrenciler tarafından vurgulanmıştır:

Bu (Türkçe öğretmenlerinin var olması) iyi bir şey. Bizim için daha iyi. Çünkü Türk okulunda Türkçe anlatıldığı zaman biz onları daha iyi anlayacağız. Bir tane Arap kendisi Türkçe öğrenip bize anlatsa da o (çok iyi) Türkçe anlayamaz, bilemez. (Kendinin de) Bazı eksiklikleri vardır. (Ayşegül T., Öğrenci)

Suriyeli öğretmenler de Türkçe biliyor bence ama Türk öğretmen daha başka, zor seviyede biliyor o yüzden. (Velat Ö., Öğrenci 14)

Görüşmedeki sorunun amacı bir ölçüde aynı etnik kökenden ve kendiyile benzer göç deneyimine sahip bir öğretmenin okulda hizmet vermesinin öğrenciler için anlamını saptayabilmektir. Öğrenciler bunu Türk ve Suriyeli öğretmenler arasında ayrımcılık yapılmadığını vurgulayan bir kardeşlik mesajı olarak gördüklerini ifade ettiler. Bu uygulama Türk ve Suriyeli öğretmenlerin birbirini daha yakından tanıyarak kaynaşmasını hedefler. Ancak sadece Türk veya Suriyeli öğretmenlerin oluşu hakkındaki düşünceleri sorulduğunda yukarıdaki mesaja gönderme yapılmaksızın öğretmenlerin verdikleri dersler ve dil bariyeri üzerinden değerlendirme yapıldığını gözlemlenmiştir.

Eğitimciler ve okul çevresi öğrencilerin toplumsal entegrasyonunda anahtar rol oynar. Kurumun temsilcileri konumunda görülen Türkçe öğretmenleri ve öğrenciler arasındaki ilişki, ayrıca kurumda Suriyeli öğretmenlerin de görev yapması öğrencilere kurumsal düzeyde kabul ve saygı duyuldukları hissini kazandıran pozitif bir okul iklimi yaratmıştır. Öğretmenlerin çabaları ile güvene dayalı bir ilişki geliştirilmiş, bu ilişki öğrencilerin derslerden müstakil bir değerlendirme ile okulu sevmelerine ve bağlanmalarına imkân tanımıştır. Yaşanan bazı şiddet hadiselerinin GEM idaresi ve İlçe MEM tarafında kesin şekilde reddedilmesi ve müdahale edilmesi öğrencilerin kuruma olan güvenini artırmıştır. Paralel biçimde Türkçe öğretmenlerinin samimi ilgileri öğrencilerin devlet okuluna geçtikten sonra da Türk öğretmenler tarafından ayrımcılığa uğramayacakları ve akran şiddetinden korunacakları konusunda güven geliştirmiştir.

5. ÖĞRETMENLER, MÜFREDAT ve KÜLTÜREL KARŞILAŞMALAR

5.1.Kurum İçi Aktörler ve Yönetim

GEM'lerde yönetim ikili bir yapıya sahiptir. Hiyerarşide müdür Türk'tür ve devlet memuru bir öğretmendir. Müdür yardımcısı ise Türkçe bilen bir Suriyelidir. Araştırma yürütülen merkezdeki müdür yardımcısı Türk kökenli bir Suriyelidir. Araştırmada öğretmenlerin branşları etik kaygılar nedeniyle belirtilmeyecektir. Çünkü bu bilgiler diğer ayrıntılarla birleştirildiğinde öğretmenlerin tespit edilmesine imkân tanımaktadır.

GEM'lerin koordinasyonunun MEB'e geçmesi yöneticinin/müdürün Türk vatandaşı olması sonucunu doğurmuştur. Ancak merkezdeki Suriyeli öğretmen ve öğrenciler ile arasındaki muhtemel iletişim problemi müdür yardımcılığına her iki dili bilen Suriyeliler atanması ile çözümlenmiştir. Merkezlere Arapça bilen Türk vatandaşı müdür yardımcılarının da atanması bir alternatif olarak bulunmaktaydı. Ancak eğitime katılan grubun yönetime dâhil edilmesi ile içermeci bir yönetim modeli tercih edildi.

Müdür yardımcılarının Türkçe bilmeleri Sultangazi ilçesindeki örneklerinde Türkmen kökenli ya da Türk kökenli olmaları veya daha önce Türkiye'de eğitim görmüş olması durumlarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle yardımcılar her iki kültürle teması olan tireli kimlikler taşımaktadırlar. Aynı zamanda yönetimde ve kurumda iletişimin merkezinde olmaları onları kilit aktörler haline getirmektedir. Suriyeli öğretmenlerin Türkmen olması veya sınırlı da olsa Türkçe bilmesi veyahut Türk müdürün Arapça bilmesi haricinde tarafların iletişime geçebilmesi zordur. Aynı durum öğrenciler ve yönetim arasındaki iletişimde de geçerlidir. Bu nedenle Müdür yardımcıları daima bir tercümanlık içinde olabilmektedir.

Müdür yardımcıları konumları ve kimlikleri nedeniyle zaman zaman arada kalma durumu yaşayabilmektedirler. Bazı durumlarda görevinin gerektirdiğini yapmak veya aynı kültürü paylaştığı kişilere 'sadakat' göstermek arasında kalabilmektedirler.

*Beni Türkmen olduğumdan "Türk tarafını tutuyorsun." diye suçluyorlar.
Bir öğretmenin yaptığını müdüre söylediğimde "Sen de ben de Suriyeliyiz,*

neden söylüyorsun?” gibi tepkiler. Ben eğitimciyim. Böyle yapmalıyım.(Müdür Yardımcısı, İsmet Paşa GEM, İncelemeci araştırmadan)

Görüşmede dile getirilen arada kalma hali tarafların birbirinden ancak müdür yardımcısı aracılığıyla haberdar olmasından dolayı sıkça yaşanmaktadır. GEM'in yapı ve işleyişinin anlaşılabilmesi için kilit aktör olarak müdür yardımcısının konum ve işlevlerini analiz etmek gerekmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü merkezde müdür yardımcısı Ziya E.'nin kendini nasıl tanımladığı analizde hareket noktasıdır: “Benim için Suriye’de ‘Türk geldi, Türk gitti.” diyorlardı. Kanım Türk ama kültürüm Suriyeli.” Tanımda Suriye’de Türk kökenini nedeniyle yabancı görüldüğünü vurgulamaktadır. Ancak her anlamda Suriye kültürünü benimsemiştir. Türkçe aile içinde sınırlı şekilde konuşulduğu için Türkçe bilgisi Arapça bilgisinden daha azdır. Türkiye’de dil bilgisini geliştirmek için kurslara katılmıştır.

Müdür Aydın A. kurumdaki karar mercidir. İlçe MEM’den gelen emirleri uygular ve kurum içinde uygulanması için gerekli talimatları verir. Merkez içinde alınan kararlarda müdür yardımcısıyla istişare etmeyi önemsemektedir. Etnografik bulgularda bu üslup farklı şekillerde gözlemlenmiştir. Müdür yardımcısı Ziya E. öğretmenler ile müdür Aydın A. arasında hareket etmektedir. Sadece Suriyeli öğretmenlerle değil, Türk öğretmenlere de müdürden gerekli bilgileri iletir, derslere giriş-çıkış düzenini takip eder, nöbetlerle ilgilenir. Bu yönüyle devlet okullarındaki müdür yardımcısı tanımına tekabül eden bir görev üstlenmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenler toplantısında tercümanlık yapar. Müdürün merkezde olmadığı zamanlarda müdüre danışarak gerekli işleri yerine getirir. Aynı zamanda müdürün kendine verdiği yetkiyle Suriyeli öğretmenlere izin verme hakkına sahiptir ki bu belli kıstaslara sahiptir. Türk öğretmenler ise izinlerini direkt müdürden alırlar. Saha araştırmasında yönetimdeki bu durumun öğretmenlere nasıl yansıdığını sorgulanmıştır. Tüm öğretmenler yönetimde ikilik durumunun ortaya çıkmadığını ve müdürün tek koordinatör olduğunu ifade etmişlerdir. Müdür yardımcısının ise müdürün emirlerini yerine getirdiği ve tercüme yaptığı söylenmiştir.

Kurum içi ilişkiler okul ikliminin belirlenmesi, kurumun çalışma performansını ve işleyiş kalitesini yani kurumsal kültürün belirlenimini etkiler. Bu kapsamda tez araştırmasında idare-öğretmenler ve Türk ve Suriyeli öğretmenler arası ilişkiler

incelemeye tabi tutulmuştur. Görüşmeden edinilen bulgular GEM'deki öğretmenler arası ilişkilerin mesafeli ve kopuk olduğu, Türk ve Suriyeli öğretmenlerin birbirlerine karşı olumsuz kanaatler beslediklerini göstermektedir. Yani GEM'in kurumsal anlamda içermeci bir model olmasına rağmen GEM idaresiyle iletişim sorunları, yanlış anlamalara zemin hazırlayan bazı tutumlar ve kapsayıcılığı vurgulayan planlı uygulamaların bulunmayışı ilişkilerin böyle gelişmesine neden olmuştur. Müdürün inisiyatifine bırakılan bazı kararların olumsuz sonuçlara sebebiyet verdiği ve GEM'lerin amaçladığı entegrasyon yönlü ilişkinin öğretmenler arasında sağlanamadığı görülmüştür.

Öğretmenler arasındaki ilişkiler okuldaki iş ilişkisi ile sınırlıdır. Hafta içi her gün saat 15.30'da mesai başlamaktadır. Öğretmenler birinci öğretimdeki devlet okulunun öğretmenler odasını kullanmaktadır. Oda kapısına Arapça öğretmenler odası yazılmış bir karton yapıştırılmıştır. Öğretmenlerin gruplaşarak oturduğu genellikle sabit yerler bulunmaktadır. Oda girişine yakın büyük masada Türkçe öğretmenleri grup olarak oturur. Odanın karşı köşesinde Suriyeli erkek öğretmenler ve onların karşısında da Suriyeli kadın öğretmenler ayrı olarak oturmaktadır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere nazaran daha iyi Türkçe bilmektedirler. Her grup vaktinin çoğunu kendi içinde geçirir. Öğretmenler mütemadiyen birlikte kahvaltı yapmaktadırlar. Suriyeli ve Türk erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla iletişim içinde oldukları ifade edilmiştir. Türk öğretmenlere Suriyeli öğretmenlerle ilişki durumları sorulduğunda olağan bir tablo çizmişlerdir.

Bizim okulda hiç sıkıntı yok hocam. Diğer okullarda sorun oluyormuş bazen. Mesela bazen Suriyeli hocalar daha baskın olmaya çalışıyormuş okulda. Sayıya göre. O yönden bir anlaşmazlıkları oluyormuş. (...) Onlar iyiler, bir şey aldığımızda karşılıklı birbirimizi çağırırız. Davet etmişlerdi. Sınav zamanlarında birbirimizin dersini alabiliyoruz. Çünkü onlarda bir saat ders var. Bu durumda başkasından istiyorlar. Kendi Arap hocalarından değil de bizden isteyebiliyor bazen.

Öğretmenlerin aralarında bir iletişim kopukluğu bulunmaktadır. Görüşmelerden edinilen izlenime göre herkes karşı taraftan daha fazla girişim beklemektedir:

(...) İngilizce hocası var. O zaten Türk okuluna da derslere giriyor. Hem Türkçesi iyi. Dışarda eşiyile gördüm, konuştuk, sohbet ettik. Onun dışında

kadın hocalardan Arapça hocası var o iyi. Ben de çok gidip konuşmuyorum açıkçası. Onlar geldiğinde konuşuyorum. (Emine Ş., Öğretmen)

Suriyeli öğretmenlerle aramız iyi. Konuşmasak da iletişimimiz var, gülümseriz, selam veririz. Bu karşılıklı bir şey. Herkes kendi arkadaşlarıyla oturuyor. Ama erken geldiğimde Suriyeli bayan hocalarla da oturuyoruz. Ya da çocukların yaptığı partilere çağırıyorlar, orada konuşuyoruz. (Büşra S., Öğretmen)

Suriyeli öğretmenler ile selamlaşıyoruz. Ama aynı masada oturmuyoruz. Öğretmenler odası aynı. Erkek hocalar onların erkekleriyle daha iyi. Voleybol, basketbol oynuyorlar. Biz selam vermesek onlar vermiyorlar. Biz kendi aramızda, onlar kendi aralarında. Suriyeli erkek hocalar daha fazla selam veriyor. Dersle ilgili sorular soruyorlar. Rahat iletişim kuruyorlar, çekingen değiller. Kadınlar öyle değil. Nadiren bir bayan hoca Suriyelilerle oturuyor. (Rana Ç, Öğretmen)

Öğretmenler hep samimi olduklarıyla oturur. Normal bir durum. (Sare U., Öğretmen)

Yani Türk öğretmenler Suriyeli öğretmenlerle ilişkilerini olağan bir akışta görmektedirler. O güne kadar aralarında kişisel tabanda somut bir sorun yaşanmadığını ifade ederek bu durumun yönetimin işini ciddiyetle ve kurallara uygun bir şekilde yapmasına bağlamışlardır. Aralarında somut çatışmalara dönüşmeyen bazı sorunlar da yaşanmıştır. Rehber öğretmen kendi alanı konusunda tam bir iş bölümünü kabul etmeyerek öğrenci sorunlarını kendi içlerinde çözme meylinde olduklarını ve üsluplarının sert olduğunu düşünmektedir:

Suriyeli öğretmenler “Türk öğretmenler bizi karıştırmıyorlar.” diye şikâyet etmişti yapılan bir toplantıda. Çocuk bir yanlış yapınca, onların kendi eğitim ve terbiye anlayışıyla müdahale etmek istiyorlar. Onlar daha baskıcı, baskılayıcı. Bir öğrenci obeziteye yakın kilolu bir öğrenci, sıraya girerken Suriyeli öğretmen “Sen yalnız dur, zaten iki kişilik yer kaplıyorsun.” gibi çıkışta bulundu. Pedagoji bilgileri yok. O kız kendini seven rahat bir insan olduğu halde, öğretmenin o sözüyle herkes içinde mahcup oldu. Okula gelmemeye başladı. Ailesi de kızdı, okula gelip kavga etmek istedi. Öğrenci ve öğretmeni yanıma çağırdım, konuyu konuştuk. Öğretmen hatalı olduğunu anladı, özür diledi. Herkes içinde hediye verdi. Her sınıftan öğretmenin seçtiği bir çocuğa ödül verecektik. Rana Ç. Hoca da daha önce sorun yaşadığı bir çocuğu seçti. Evet daha önce bir

hata yapmıştı ama iyi bir çocuktuk, çok da terbiyeli bir çocuktuk. Suriyeli bir hoca Arapça bir şey söyledi. Ben iyi bir şey söylediğini düşündüm. “Elimde olsaydı sana bu belgeyi asla vermezdim.”, diye söylemiş. Onun iyi bir öğrenci olmadığını düşünüyormuş. Çok kızdım o öğretmene içimden. Bir gün sakinleşmeyi bekledim. Sonraki gün o hocayla konuştum. “Rana Ç. Hoca onu seçti.”, dedim. Kültürlerinden dolayı da olabilir, pedagojik açıdan bilgili olduklarını sanmıyorum. Suriyeli öğretmenlerle başka bir huzursuzluğumuz olmadı. Bir çocukla alakalı bir sorun olduğunda ben onu önemsiyorum. Titizlikle yaklaştırmaya çalışıyorum. Ama onlar ya önemsemiyor, ya da başka bir sebeple bunu bana söylemiyorlar. Bir çocuk ağlasa, neden ağlıyor diye sorsam, önemsemiyorlar. Bunu görüyorum. Özel bir sorunu bile olsa bana söylemeliler. Ama konuyu kendilerine saklama meylindeler. Ortak bir anlayışla yardım etmemiz gerek. Çoğu GEM’de bu sorun var. Baştabya GEM’de aynı odada çalışıyor rehberlik öğretmeni ile Suriyeli öğretmen. Bir çocuk gelince hemen o almak istiyor. Oysa rehberlik eğitimi yok o öğretmenin. (Büşra S., Öğretmen)

Suriyeli öğretmenler de Türk öğretmenlerin -biri hariç- kendilerine yakın davranmadıkları eleştirisinde bulunmuştur.

Ercan Y. Hoca’yla iyi. Daha samimi, kardeşçe davranıyor. Ama diğerleri dışardan bakıyor. Daha önce görev yaptığım başka bir ilçede okulda birlikte, aynı masa etrafında kahvaltı yapardık. Akşamları futbol oynardık, ama buradaki okulda öyle olmuyor. (Musa T., Öğretmen)

Dilimiz, kültürümüz farklı olduğu için çok samimi ilişkimiz yok. Aynı masa etrafında otururuz, konuşuruz ama çok içten değil. (Asım R., Öğretmen)

Öğretmenler arasındaki bu ilişki durum ile olan ilişkiler üzerinden açıklanmaktadır. Örneğin her merkezde böyle bir ortamın olmadığı, yöneticinin tavrının okuldaki ilişkileri belirlediği ifade edilmiştir.

Bizim geçici eğitim merkezinde tatil günleri net değil, bir yerdeki merkezde tatilken burada değil. Başka bir GEM’de müdür Arapça biliyor, ortamı sağlıyordu. Türk öğretmenler bizi seviyor, halimizi hatırımızı soruyor. Ama buradaki yönetici Arapça bilmediği için ortam sağlanamıyor. Baş nasılsa beden de öyle olur. (Musa T., Öğretmen)

Yorumlarda açık olduğu üzere her iki taraf da karşı tarafın adım atmasını beklemektedir. Ayrıca her iki taraftan öğretmenler diğer tarafın dersleri disiplinli bir şekilde işlemediği,

derslerin boş geçerek öğretmenlerin öğrencilerle sohbet ettiği gibi şikâyetlerde bulunmuşlardır.

Öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu sorunların kaynağı olarak görünmektedir. Suriyeli öğretmenlerin idare ile olan ilişkileri, idarenin Türk ve Suriyeli öğretmenler arasında ayırım yaptığı kanaati öğretmenler arasındaki mesafenin artmasına zemin hazırlamıştır. İlk ayırışma öğretmenler toplantısı ile gerçekleşmiştir. Başlangıçta toplantılar müdürün odasında tüm öğretmenlerle birlikte yapılmıştır. Müdür yardımcısı tarafından konuşmalar çevrilmiştir. Yaklaşık 30 öğretmenin bulunduğu toplantıda odanın dar olması nedeniyle sadece 10 öğretmen oturabilmekte, diğer öğretmenler ayakta kalmaktadır. Öğretmenler bu durumdan son derece rahatsız olmaktadır. Birinci öğretimdeki devlet okulunun yönetiminden çekince nedeniyle öğretmenler odası kullanılamamaktadır. Bahsedilen şartlarda ardıl çevirinin toplantıyı uzatması ve yer sorunu nedeniyle müdür sadece Türk öğretmenler ile toplanmayı, gerektiğinde Suriyeli öğretmenler ile toplantıyı müdür yardımcısının yapmasını istemiştir. Çoğu toplantı Türkçe dersleri ve kitap dağıtımları ile ilgilidir. Arapça dersleri ve Suriyeli öğretmenlerle ilgili kararlar ise daha azdır. Toplantılarda ayakta kalma ve toplantılar ile ayırışma Suriyeli öğretmenlerin kendilerini dışlanmış ve bir ölçüde ikinci plana itilmiş olarak görmesine neden olmuştur.

Çoğu Suriyeli öğretmen bu durumu ve müdürün üslubunu müdürün kendilerini sevmemesine yormuştur. Müdür yardımcısı Ziya E. ise bu konuda Suriyeli öğretmenlerin yanlış anladığını düşünmektedir. Müdür kendi üslubuyla sert ve farklı bir tarza sahiptir ve bu kararı koşullar çerçevesinde alınmış bir karardır. Toplantıların ana gündemlerinin Türkçe öğretimiyle ilgili olması ve odanın dar olması toplantıların ayırışmasında temel sebeptir. Müdür yardımcısı Ziya E. iletişim aracı olarak bulunduğu konumuyla müdürün Suriyeli öğretmenlere ayrımcılık yapılmadığını ifade etmektedir. Ayrıca müdürün tüm öğretmenlere öğretmenler ve anneler gününde özel hediyeler yaptırması gibi eylemlerini iyi niyet ve yakınlık göstergesi olarak algılamaktadır.

İdare ile ilişkiler çerçevesinde öğretmenleri olumsuz etkileyen bir diğer konu da idarenin Türk ve Suriyeli öğretmenlere eşit muamele yapmadığı savıdır.

Türk öğretmenler idareye gidince daha yumuşak konuşulur, davranılır. Suriye öğretmenlere öyle değil, daha sert konuşuyor. Mesela derse geç kaldığımızda Suriyeli öğretmenler hemen uyarılır, işten çıkarılmayla tehdit edilir ama Türk öğretmenler 10 dakika geç kalsa bile idare görmezden geliyor.(Ali A., Öğretmen)

Tüm bu tartışma ve yorumlar görecelidir, araştırmacının bir tarafın haklı veya haksız olduğunu tespit etmek gibi bir kaygısı olamaz. Tezde tarafların karşılıklı görüşleri paylaşılır, süreçlerin ilerleyişine dair neden-sonuca dayanan çıkarımlarda bulunulabilir. Bu nedenle görüşmelerden edinilen bilgiler ekseninde yukarıdaki sorunların ortaya çıkma nedenleri ve sonuçlarının izi sürülecektir.

Türk ve Suriyeli öğretmenlerin birbirleri hakkındaki ‘kategorik’ olumsuz kanaatleri benzeşmektedir. Öncelikle aradaki iletişim engeli ve sosyal mesafe bu durumun birincil kaynağı olarak gözükmektedir. Öğretmenler izin alma konusunda farklı kişilere bağlıdır. İzin süreçlerinin bir kişi ile standartta ilerlememesi, diğer tarafın izin gerekçelerinin bilinmemesi karşılıklı kötü zan beslemeye imkân vermektedir. Her iki taraf da diğer gruptan öğretmenlerin daha kolay ve keyfi izin aldığını düşünmektedir. Kişisel gözlemimiz standart olmaması nedeniyle keyfilik her iki grup için de söz konusu olduğudur.

Benzer şekilde müdürün daha yumuşak-sert üsluplar benimsediği düşüncesi iletişim engeli, idarenin uygulama ve söylemlerini kapalı ve diğer gruptan öğretmenlerin olmadığı ortamlarda ortaya koyması nedeniyledir. Öğretmenlerin vurguladığı ‘işten çıkarılma ile tehdit’ konusu ise her iki öğretmen grubuna GEM kurallarına uymadığı takdirde dile getirilmektedir. Türkçe öğretmenleri sabah törenine katılmama ve okula girişte imza atmama durumlarında resmi olarak uyarılmış ve üç uyarıdan sonra işlerinin sonlandırılacağı ifade edilmiştir. Suriyeli öğretmenlere ise ders dışında öğrencilerle izinsiz etkinlik yapma konusunda uyarı yapılmış, ancak öğretmenler bu konuda bir süre daha uyumlu davranmamışlardır. Tüm kanaatlerin ötesinde mevcut sorunların ve yanlış anlamaların giderilmesi için iletişim problemi çözülmelidir. İdareciler tercihlerinde yanlış anlamaya mahal vermeyecek şekilde şeffaf davranmalı, içermeci ve birlikteliği vurgulayan eylemlere yönelmeli, kararlar ve izinler tek bir merciden yönetilmelidir.

Diğer yönden müdür yardımcısı ile Türk öğretmenlerin ilişkilerine kısaca değinilebilir. Müdür yardımcısı konumu itibariyle gerekli takip ve uyarıları yapmakla görevlidir ve tüm öğretmenlerle ilgilenmektedir. Derse girişlerdeki gecikmeler konusunda öğretmenler sıkça uyarılmaktadır. Müdür yardımcısı Ziya E. bu uyarılarda Türk öğretmenlerden saygılı tepkiler almadığı gerekçesiyle müdüre şikâyetini bildirmiştir. Bununla birlikte dersten önceki törenlere Türk öğretmenleri çağırıldığında olumsuz tepkilerle karşılaşmıştır. Uyarılarında “Ders başladıysa ne olacak!” , “Devlet okullarında böyle törene katılmak gibi bir uygulama yok.”, “Öğretmenlerin nöbet tutması gibi bir şey yok.” biçiminde emir tanımaz ve uygun olmayan üsluplarda tepkiler almıştır. Türk öğretmenlerden biri müdür Aydın A.’ya “Suriyeli birinden emir almak zoruma gidiyor.” ifadesini kullanmıştır. Söylem yerli ve göçmenin toplumsal hiyerarşi farkına gönderme yapmaktadır. Bu durum kurum içi ilişkilerin sosyal bir alt alan olarak toplumsal ilişkilerden ne kadar etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenin karşı çıkışı kurumsal hiyerarşide amirinin emrini tanımamaktır. Bu problem nedeniyle müdür Türk öğretmenler ile toplantı yaparak kendisi olmadığında müdür yardımcısının emirlerine uymaları gerektiği, müdür yardımcısının MEM tarafından atanan ve güvenilen bir kişi olduğu ve saygılı davranmaları gerektiği hususunda uyarı yapmıştır. Uyarı müdürün kurum içinde Türk ve Suriyeli öğretmenler arasında ayırım yapmaksızın tamamen kurumsal hiyerarşiye uygun çalışma biçimini öncelediğini göstermektedir.

5.2. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Gözünden GEM

Kurumsal habitus yaklaşımında öğretmenler kurumun resmi kültürüne aracılık eden aktörlerdir. Aynı zamanda kurumların makro yönetiminden etkilenirler. Bu etki onların kurum hakkındaki görüşlerini ve dolaylı olarak kurum üyelerine karşı tutumlarını belirler. Bu sebeple ikinci aşamada öğretmenlerin merkezler hakkındaki düşünceleri değerlendirilecektir.

Kurum çalışanlarının GEM’e bakışını etkileyen temel faktörler bulunmaktadır. Belirsizlik ve geçicilik kuruma bakış ve çalışma performansını önemli biçimde etkiler. Müdür Aydın A. diğer kurum çalışanlarından farklı olarak proje kapsamında eğitim ve mülakat puanları ile atanmamıştır. Aslen devlet okullarında öğretmenlik yapan bir memurdur. Geçici olarak bu görevi yerine getirir. Dolayısıyla müdür projenin sonlanması

kaygısıyla kendi geleceğini belirsizlik içinde hissetmemektedir. Diğer tüm kurum çalışanları için ileride bahsedileceği şekilde bu kaygı mevcuttur. Geçicilik ise tüm kurum üyeleri için söz konusudur. Aydın A.'nın önceki devlet okulu tecrübesinden hareketle GEM hakkındaki görüşü şöyledir:

Benim çalıştığım Türk okulunda sınıflarda 3-4 Suriyeli vardı. Çocuk anlamıyor, öğrenemiyor. GEM'ler kesinlikle olumlu bir politika. Baş edilemiyor, konuşulmuyor, Öğretmen de haklı. 50 öğrenciden bir öğrenciye özel ilgi gösteremiyor. Çocuk kaybolup gidiyor. Ama burada en azından çocuk girdiği sınıfta konuşulana bilecek. Şu an hiç Türkçe bilmeyen çocuk Türk okuluna kaydolabiliyor. Ama bir şey anlamıyor. Doğal olarak kaybolup gidiyor.

Daha önce görev yaptığı devlet okulundaki Suriyeli öğrenciler dil sorunu nedeniyle öğretmenler ile iletişim kuramamaktadır. Sınıfların kalabalık olması aradaki iletişim engeliyle de birleşince öğrencinin 'sorun' olarak görülmesine ve eğitimden çekilmesine ortam hazırlar. GEM'ler ise iletişim problemini giderme işlevini görür. Müdür yardımcısı Ziya E. ise devlet okullarında hem Türk öğretmenler hem de Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunları gidermede etkili olması nedeniyle merkezlerin her iki taraf için de önemli bir işlev gördüğünü vurgular:

GEM'ler Türkler ve Suriyeliler için olumlu. Çalışmak için mesleki olarak bana bir alan. Çok teşekkür ederim. Türk okuluna gitsek 'yabancı' diyorlar. Akşamları Türk okuluna giden öğrencilere Türkçe kursu veriyorum. Her gün ağlayarak geliyorlardı. Dersi anlamamaktan şikâyet ediyorlardı. Öğretmen ödev vermiş, anlamamışlar. Sonra öğretmenleri bağırması. Şimdi anlıyorlar, iyiler. En başarılı öğrenci dersleri seviyor, ama okulu sevmiyor. Bu anlamda GEM'ler çok iyi.

Suriyeli öğrencinin devlet okulundaki 'yabancı' etiketi sorunun başlangıcıdır ve eğitime yabancılaştırma burada başlar. Merkezler bu yabancılığı gidererek her iki tarafın da zaman içinde birbirine alışmasına hizmet eder. Merkezin amacına hizmet etmesi yönüyle değerlendirilmesi bir diğer konudur. Ziya E. kurumların genel olarak amacını yerine getirmekte olduğunu düşünmektedir. Kısmi bir başarısızlığın nedeni de öğretmenlerin görev ahlakında gördüğü eksikliklerdir: "GEM amacının yüzde yüzünü yerine getirmese bile yüzde seksenine ulaşmıştır. Eksik olan öğretmenler, vicdanlar sıfır."

Görüşmelerden edinilen verilere göre Suriyeli öğretmenlerin GEM hakkındaki düşünceleri kurum içindeki konumları ve yaşadıkları sorunlarla belirlenmektedir.

Çok düşük maaş veriyorlar. Pozitif anlamda bize geçen yıl öğretmen 'İstanbulkart', müze kartı çıkardılar. Bize öğretmen demiyorlar, eğitici ya da gönüllü diyorlar her yerde. Aydın Hoca'ya koordinatör diyorlar. Türkçe öğretmenlerine öğretmen diyorlar. (Muhsin Y, Öğretmen)

Proje bazındaki adlandırmalar konusunda yanlış bir algı mevcuttur. Projede Suriyeli ve Türk öğretmenleri 'öğretici' olarak adlandırır. Suriyeli öğretmenlerin GEM'e dair görüşlerinde ileriki dönemlerde iş belirsizliği, işten çıkarılma kaygısı önemli bir etkidir. Ayrıca Türkçe öğretimine ayrılan süreyi fazla ve plansız gören bazı Suriyeli öğretmenler Arapça olarak sunulan diğer derslerin azalmasına karşı tepkilidirler.

Türkiye'nin böyle okullar açmasını takdir ediyoruz. Türkçe öğrenme çok güzel. Ama 15 saat Türkçe çok.15 tatil yok, çok yoğun stres. Size Türkçe önemliyse bize de Arapça önemli. Öğrenciler ammice biliyor. Fasih hiç bilmiyor. Arapça dersi 5 saatti, 1-2'ye indi. Dilbilgisi az veriliyor. (Hilal R, Öğretmen)

Başlangıçta Suriyeli öğrencilerin eğitimine önem verilmediğini, merkezlerin resmi olarak 'okul' adını taşıyaması nedeniyle kendilerini önemsiz hissettiklerini ifade etmişlerdir: "Baştan önem vermediler. Bize okul bile vermediler. (...) Okulun adı hiçbir yerde yazmıyor. Kenardayız, ondan." (Raşit T., Öğretmen) Projenin resmi amaçları ve adında da zikredilen misyonu hakkında kendilerine bilgi verilmediği şeklinde yorumlar yapılmaktadır. Örneğin bir öğretmen İlçe MEM yetkilisinin merkezlerin yani projenin amacını 'öğrencileri sokaktan almak' olarak dile getirdiğini aktarmıştır. Proje ve merkezlere yönelik bakışı merkezleri değersizleştirici bir perspektiftir. Bununla birlikte Ziya E. ve rehber öğretmen Büşra S. ile yapılan görüşmelerde merkezde proje hakkında geniş tanıtım içeren bir toplantı yapıldığı ifade edilmiştir.

Gösterilen videolarda GEM hakkında geniş bilgilendirme vardı, projeyi tanıtan videolardı. Bu videoları da okulda yaptığımız veli toplantısında izlettik. Bu okuldaki Türk öğretmenler geldi, tutanak tuttuk. Suriyeli öğretmenler de geldi. (Büşra S., Öğretmen)

Kurum çalışanlarının proje hakkındaki ayrıntılara vakıf olmamaları mümkün gözükmemektedir. Bu yorumlar kurumdan bir kopukluk ve kendini ait hissetmeme göstergesidir. Görüşmelerde bazı Suriyeli öğretmenlerde sinirli bir ruh hali sezilmiştir. Bunun anlık bir durum veya yakında yaşanan bir olay nedeniyle olmadığı, olumsuz bakışın genel durumdan bir memnuniyetsizlikten kaynaklandığı kanaati edinilmiştir. Öğretmenleri haklı veya haksız olarak nitelemekten öte konu hakkında bir tartışma yürüterek olumsuz fikirlere sevk eden gerekçeler tespit edilmelidir. Bu nedenle diğer görüşmelerde, öğretmenlerin karşılıklı düşüncelerinde bu sorunun izi sürülecektir. Ziya E. Suriyeli öğretmenlerin olumsuz bakışını şöyle yorumlamaktadır:

Çünkü onlar bu proje hakkında bir şey bilmiyorlar. Adı ne de bilmiyorlar. (...) Öğrenmek istiyorlarsa Facebook'ta her yerde yazıyor zaten. Ama onlar öğrenmek istemiyorlar. Mesela sosyal medyada bir adam bir şeyi anladığı kadarıyla Arapçaya çeviriyor. Gerçekte nasıldır tam bilmiyor ki? Mesela Türkçe öğretici için öğretmen, muallim yazalım gitsin gibi. Onlar da sosyal medyada ne okuduysa onu söylüyor böyle. (...)MEM yetkilisi bunu -yukarıda geçen 'çocukları sokaktan almak için' ifadesini- söyledi. Çocukların okullara gelerek Türkçe öğrenmesi gerektiğini, sonuçta Suriyelilerin Türkiye'de olduğunu, bugün tercüman olmasa karşılıklı birbirimizi anlayamayacağımızı, bundan Türkçe öğrenmek ve eğitim almak için okula gitmek gerektiğini söyledi. Hani GEM'ler iyi değil filan diyorlar ya ona da şaka olarak "Sokaktan daha iyidir.", dedi. Çünkü öğretmenler "GEM'i niye açtınız? Özel okula gitsinler, imam hatibe gitsinler." diyorlar ya. "Sokaktakilerden daha iyiler.", dedi. Yani o anlamda demedi. (...)Rehber öğretmen -proje hakkında- her şeyi söyledi, hatırlıyorum. Oradaki projeyi ne Türk ne Suriyeli öğretmenler ciddiye almadı. Anlattı, hızlı bitirdi. Anında kararlar çıkıyor, ne olacak bilmiyoruz, bir anda seminer, proje. Türk ve Suriyeli öğretmenler de artık önem vermiyorlar seminer ve projeye. Önemsiyorlar.

Negatif yorumlarda Suriyeli öğretmenlerin 'mülteci' olmaktan kaynaklanan geçici konumlarının etkili olduğu görülmektedir. Projenin yerleşik kurumların okul kavramlarından farklı terimler ile -örneğin okul yerine merkez, öğretmen yerine öğretici, müdür yerine koordinatör gibi- çalışması ile konumdan kaynaklanan bu huzursuzluk öne çıkmaktadır. Bu rahatsızlığın mülteci konumunun verdiği hassasiyetten kaynaklandığını vurgulayan Ziya E. soruna bir kabullenme ile yaklaşmaktadır.

İster istemez “Ona öğretmen diyorlar, bize neden öğretmen demiyorlar? Az maaş veriyorlar.” diye düşünüyorlar. Ne olursa olsun mülteciyiz. Sana Türk gibi davranmaz. Sen şimdi mülteci olarak Suriye’ye gitsen sana Suriyeli gibi davranmazlar. Yalan. Onlara sor Irak’tan mülteci geldi. Suriyeli gibi davrandılar mı? Hayır.

Yukarıdaki görüşmeler Suriyeli öğretmenlerin GEM hakkındaki yorumlarına dayanmaktadır. Ancak tüm öğretmenlere aynı sorular sorulmakla birlikte yanıtlar farklı bir perspektifle verildiği için soruya tam tekabül etmeyebilir. Bu nedenle cevaplarda uyumsuz gözükken bir dağınıklık ortaya çıkmıştır. Bahsedilen çerçevede Suriyeli öğretmenler GEM’de çalışmaktan memnuniyet duymamaktadır ve bu durum onların iş verimliliklerini etkilemektedir:

(...) okul işleyişinde sürekli ani kararlar var. Sürekli “Önümüzdeki hafta şunu yapıyoruz, yapacağız.” gibi. Sürekli tedirginlik yaşıyoruz bu okul kapanırsa bize ne olacak diye. Burada çalıştığım sürece başka yerlere de başvuruyorum, bizi her an işten çıkarabilirler diye. Hem Sultanbeyli okulunda hem burada iki tecrübem var. Sultanbeyli’deki okul başka işler bulmamız için bize iki gün tatil veriyordu. Bize 1.300 TL -iki aydır 1.600 TL- gibi asgari ücret veriyorlar. Buraya geliyoruz, sadece imza atıyoruz, boş boş oturuyoruz. (Ali İ., Öğretmen)

Gelecek konusundaki belirsizlik, düşük maaşlar ve müfredattaki az dersleri ile yıl boyu okulda bulunma zorunluluğu Suriyeli öğretmenlerin motivasyonunu düşüren unsurlardır. Benzer kaygılar projedeki Türk öğretmenler için de söz konusudur: “GEM’de eksiklik değil de, sistemsizlik var. Projeye ilgili sürekli belirsizlik var. Hepimizi etkiliyor bu.” (Büşra S., Öğretmen) Ancak Türk öğretmenler GEM’ler kapansa dahi Suriyeli öğrencilere dil eğitiminin devamlı bir gereklilik olması ve tecrübe edinmiş olmaları nedeniyle kendilerini daha avantajlı bir konumda görmektedirler. Okuldaki Türk öğretmenlerin GEM hakkındaki düşünceleri projenin resmi amacını öne çıkaran bir çerçeveye sahiptir. Türkçe öğretiminin devlet okullarından önce GEM’lerde sağlanması gereklidir. Bu yönüyle merkezlerin varlığı elzemdir. Öğretmenler yaptıkları görev itibarıyla kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenliğini çok sevdiğini ifade eden Emine Ş. işinin onu mutmain ettiğini şöyle açıklamıştır:

Bu işi yapma nedenim işe başlamadan önce tabii ki maddiyattı. Ama şimdi bana sorsalar “Bu işten -Türkçe öğretimi- emekli olmak ister misiniz?” diye bilmiyorum, çok eğlenceli. Çoğu öğretmen arkadaşım aynı şeyi düşünüyordur. Ben bu işten emekli olmak isterim. Türkçe öğretmek çok güzel. Keşke dil çıkışlı olsaydım, İngilizce öğretmeni olsaydım. Çok farklı bir şey. Karşındakine bilmediği bir dil öğretiyorsun. Tatlı tatlı telaffuz ediyor ya.

Türk öğretmenler kurumu varlığı ve yapısı çerçevesinde olumlu karşılamakta ve misyonunu önemsemektedir. Türkçe öğretmenleri ve rehber öğretmen için tanımadığın ve direkt iletişim kuramayacağın bir grupla çalışmak başlangıçta çekincelere neden olmuştur. Zaman içinde çekincelerin halledilmesi öğretmenleri tecrübe ile rahatlamış bir ruh hali kazandırmıştır. Öğretmen Büşra S. bunu şöyle ifade eder: “Projede adımız rehberlik danışmanı olarak geçiyor. Normalde rehber öğretmen ya da psikolojik danışman olarak geçer. Mesleğe başladığım ilk günden çok farklıyım şu an.”

Ülkemizdeki Suriyeliler hukuki anlamda 2014 yılında yürürlüğe giren Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’na (YUKK) tabidir ve sığınmacılar ‘geçici koruma’ kimlik belgesine sahiptir. Statü korumayı geçicilikle imler ve sığınmacıları geçici özneler olarak konumlandırır. Kimlik belgesi öznenin kalıcı olmadığını net bir biçimde vurgular. Türkiye’ye göç etme gerekçesi ‘geçici’ -ya da öyle olması temenni edilen- bir sebebe bağlıdır. Bahsedilen bu ‘kalıcı olmama’ durumu hukuki olduğu kadar sosyal kurumlar ve günlük yaşam deneyimlerinde farklı şekillerde kendini ortaya çıkarır.

Geçicilik ev sahibi ülkede var olmanın koşulu iken eğitimin özel bir formunda, GEM’de kendini yeniden açığa çıkarır. Merkezin varlığı ‘geçici’dir ve ana akım eğitim sistemine ‘geçiş’te bir araçtır. Bir okul binasında ilk karşılaşma okulun adı ile gerçekleşir. Araştırmanın yürütüldüğü merkezlerde binanın dış tarafında veya bahçede merkezin isminin asılı olduğu bir pano bulunmamaktadır. Geçicilik merkez isminin okul dışına hiçbir şekilde asılmaması, okulun adını gösteren tek panonun müdür yardımcısı odasının girişinde orta ölçekli bir gösterge olması ve projenin adını Arapça olarak taşımasında kendini yeniden göstermektedir. Merkezin başka bir okul binasına anlamlı gerekçeler olmadan taşınması kararı da aslında geçiciliği yeniden imlemekte ve öğrencilere geçicilik duygusunu yeniden yaşatmaktadır.

Merkezlerin bulunduğu binalar sadece birinci öğretimde hizmet veren devlet okullarının ismini gösteren panolar taşımaktadır. Öğrenciler yeni bir okul binasına taşındıklarında yeni okulun adını zaman içinde benimsemeye yönelirler. Yani sabit bir binası olmadığı gibi sabit bir adı da yoktur. Resmi evrak kendi içinde bir tutarlılık benimseyebilir, ancak öğrenciler okul adının değiştiği kabulü ile konuşmaktadır. Okul binası değiştiğinde kurum personelleri de kısmen değişmektedir.

Geçiciliği bireysel ölçekte takip edebilmek gözlemin yanı sıra önceki ve bilinmeyen okul içi gündelik yaşam deneyimlerine dair sorular sormayı gerektirdi. Öğrencilere merkezlerin isminin okul binasında olmayışını sorduğumuzda bazen cevapsızlıkla karşılık veriyorlar ya da kısa cevaplar öne çıkıyordu. Örneğin bir öğrenci bunun ‘geçici’ olmaktan kaynaklandığını ifade etti. Başka bir öğretmen bunun önemsiz ve periferide görülmekten kaynaklandığını düşünmekteydi. Ayrıca geçicilik okulun çalışma verimliliği ve öğretmen performanslarına da yansımaktaydı.

Beş öğretmenin üçü geçici olarak gördüğünden verimli bir azmi yok. İşe başlarken “Hocam seneye kapanacak.”, diyor. (Müdür, İsmet Paşa GEM, İncelemeci araştırmadan)

GEM’in ne zaman kapanacağını bilmiyorum. Kararlar geçici eğitim olduğu için çok ani oluyor. GEM’ler kapanmalı. Ne kadar erken kapanırsa o kadar iyi. Türkçe öğrenemiyorlar. Her şey eksik, öğretmenlerin gayreti eksik, envanterler de. Normal okulda Türklerle kaynaşacaklar.(Müdür Yardımcısı, Baştabya GEM, İncelemeci araştırmadan)

Kurum içi çatışmaların yanı sıra müfredat hakkındaki memnuniyetsizlik de öğretmenler arası ilişkileri olumsuz etkilemektedir. Sonraki kısımda müfredatın şekillenmesi ve işleyişine dair eleştiriler ile bu sorunlar kapsamlı bir şekilde ele alınacaktır. Önceki bölümlerde okul müfredatları, ders yoğunlukları ve müfredat içeriği ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Burada ise öğretmen ve öğrencilerin müfredat ve ders yoğunluğuyla ilgili görüşlerine yer verilerek bir değerlendirme yapılacaktır.

Türkçe dersinde kullanılan Yunus Emre Enstitüsü Türkçe kitapları standarttır. Dört seviye olarak basılmıştır ve sınıf düzeyinde bir ayırım yoktur. Birinci kitap öğrencinin hiçbir şekilde Türkçe bilmediği varsayımı ile şekillendirilmiştir. Kitaplar bittiğinde yenileri gelmediği için ortaokul veya lise sınıfları son kitapta kalmaktadır.

Kitapların geliş sürecindeki düzensizlik de ayrı bir aksamaya sebebiyet vermektedir. Aksaklıklar sebebiyle Türkçe öğretmenlerine GEM idaresinin onayı alınarak farklı materyal ve testlerle ilerlemesi söylenmiştir. Türkçe öğretmenleri derste ileri seviye İstanbul Üniversitesi TÖMER ders kitabını takip etmektedir. Ders kitapları hafta sonu Halk Eğitim Merkezi veya TÖMER kursunu takip eden öğrenciler için düşük seviyede kalmaktadır. Türkçe dersleri için resmi programda okuma, dinleme ve dikte gibi ayrımlar bulunmaz. Öğrenenler kendi özel planlarında bunu yaparlar. Öğrencilere dinleme derslerinde çizgi film veya film izletilmektedir, ayrıca sınıf içinde şiir ve tiyatro gibi etkinlikler yapılmaktadır.

Türkçe öğretmenleri ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi için gelişmiş bir program olmadığını ifade etmektedirler. Türkçe ders kitaplarının basit bir düzeyde kalması ve plansızlık merkezlerdeki Türkçe öğrenimini yavaşlatmakta ve kalitesini düşürmektedir. Türkçe öğretiminin merkezlerde programlı bir yapı ile düzenlenmesi gerekmektedir.

Geçiş okulları olan GEM müfredatında Türk kültürüne dair tanıtımın sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Kitaplarda buna yönelik bir program bulunmamakta ve öğretmenler derslerde doğaçlama ve plansız bir şekilde Türk kültürüne dair bilgiler vermektedirler. Hâlbuki dil eğitimi ile birlikte toplumsal entegrasyonun gelişmesi için kültürel tanıtma gerekmektedir. Ortak tarihsel geçmiş ve kültürel benzerliklere dair bilgiler verilmesi kültürleşme için hareket noktası olmalıdır. Bu eksiklik müfredatın merkezlerin amacına uygun ve profesyonel bir biçimde düzenlenmediğini göstermektedir.

Türkçe dersleri haftada 15 saat olarak işlenmekte, diğer derslerin süresi de bu nedenle kısıtlı olmaktadır. Yabancı öğrenciler için üniversite giriş sınavı (YÖS) yarı yarıya Türkçe ve matematik sorularından müteşekkildir. Matematik dersinin lise düzeyinde haftada sekiz saatten üç saate düşmesi öğrencilerin üniversiteye giriş şanslarını düşürmektedir. Ortaokul düzeyinde ise matematik ders saati haftada dörtten bire düşmüştür. Merkezin lise 11 ve 12. sınıf öğrencileri Sultangazi’de Tzu Chi Derneği’nin YÖS kursuna katılarak eksiklerini telafi etmeye çalışmaktadır. Ancak diğer ilçe ve şehirler için böyle bir alternatif söz konusu olmamaktadır. Ücretli YÖS kursu ise maddi kaynakları sınırlı olan Suriyeli aileler için zorlayıcıdır. Merkezdeki bir matematik

öğretmeni ek ders vermek için idareden talepte bulunmuş ve derslerin takip edilmemesinin mühim bir sorun olduğunu ifade etmiştir.

(...) Lise öğrencileri üniversiteye girecekleri için matematik, sosyal bilgiler önemli. Ama biz lise öğrencilerine 15 saat Türkçe dersi veriyoruz. Aslında 10 ders ek matematik dersi vermem gerekiyor ama ben ek 2 ders alabildim. Müdür eğitime önem vermiyor. Ders esnasında idarecilerin ders işleyişi nasıl diye gelip kontrol etmesi gerekir, ama bu yapılmıyor, kontrol yok. Suriyeli öğrencilerin üniversiteye girmek için girdikleri sınavda çok matematik sorusu var, öğrenciler o sınava girmek için para veriyorlar ve ders alıyorlar. O parayı bizlere verseler okulda daha fazla ders veririz. Geçici eğitim merkezlerinde idare sadece Türkçe öğrenmeye önem veriyor. Türkçe öğretmenleri ilk seviyeyi bir yılda bitiriyor oysaki ilk seviye iki ayda bitebiliyor. Öğrenci de öğretmen de bu durumdan sıkılıyor. Verilen eğitim programlı değil. (Asım R., Öğretmen)

Öğretmenin görüşünde müfredatın idareci tarafından belirlendiği biçiminde bir yanılığ söz konusudur. Müfredat MEB tarafından belirlenmektedir. Her ne kadar derslerin GEM idaresi tarafından teftiş edilmesi gerekse de böyle bir kontrol yapılmamaktadır. Müdür yardımcısı Ziya E. kontrolsüzlüğün öğretmenlerin dersleri günden güne önemsememesine yol açtığını düşünmektedir. Benzer bulgulara incelemeci araştırma yürütülen bir merkezdeki görüşmelerde de ulaşılmıştır.

Doğrusu GEM'ler kapatılsın istiyorum. Türk okullarından ciddi eksiklerimiz var. Öğretmenlerimizin bazıları sadece para için geliyor ve görevlerini tam yapmıyorlar. GEM'de Türkçe öğretmenleri ve Suriyeli öğretmenler var. (Suriyeli öğretmen) Bir şey olunca "Türkçe öğretmeni bunu yapmıyor, biz niye yapıyoruz?", diyor. Siz 30 saat derse girmiyorsunuz. Boş boş oturuyorsunuz. Neden yapmıyorsun? Çocuklar bizim çocuklarımız. Dersi hafife alıyor. Belki geçici olduğundan, bitecek diye önemsemiyor. Eğitime gittiğimde bu sorunun her yerde olduğunu duydum. Benim kendi çocuğum olsa GEM'e göndermem. Öğretmeni sıkı kontrol etmeliler. (Müdür Yardımcısı, İsmet Paşa GEM, İncelemeci araştırmadan)

Bazı Suriyeli öğretmenler ayrıca sosyal bilimlere dair derslerin özellikle tarih dersinin müfredattan kaldırılmasını eleştirmektedirler. Eleştiri kültürel anlamda kimliklerini ve dillerini kaybetme korkusundan kaynaklanmaktadır.

Türkiye'nin böyle okullar açmasını takdir ediyoruz. Türkçe öğrenme çok güzel. Ama 15 saat Türkçe çok.15 tatil yok, çok yoğun stres. Size Türkçe önemliyse bize de Arapça önemli. Öğrenciler ammice biliyor. Fasih hiç bilmiyor. Arapça dersi 5 saatti bir-ikiye indi. Dilbilgisi az veriliyor. (Hilal R., Öğretmen)

Bu sebeple İlçe MEM'e başvuran GEM'lerin 2017-2018 eğitim yılında pazar günü ek ders yapmasına izin verilmiştir. Kurs için Tzu Chi Derneği öğretmenlere ek ödeme yapmıştır. Kurs pazar günü yedi saat olarak işlenmiş, derse katılım isteğe bağlı olmuş ve devamsızlık yoklamaya yansıtılmamıştır. Arapça, Kur'an-ı Kerim, ahlak, siyer, matematik, fizik, kimya dersleri verilmiştir. Sonraki eğitim döneminde ise ek derslere devam edilmemiştir. Tzu Chi Derneği'nin öğretmenlere sağladığı maaş desteğini kesmesi ve Uluslararası Libya Okulu'nda pazar günü derslerinin veriliyor olması ek derse devam edilmeme nedenleri olarak gözükmektedir.

Daha önce bahsedildiği gibi Türk ve Suriyeli öğretmenler birbirileri için karşı tarafın derslerinin boş geçtiği ve öğretmenlerin hazırlıksız derse girdiği eleştirilerinde bulunmuştur. Öğrenciler ise bu konuda Türkçe veya Arapça derslerin boş geçmediği, ancak hızlı ilerleme olduğunda yeni konuya geçmek için kısa süreli ara verildiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler beden eğitimi dersinin öğretmen tarafından yönlendirilmediği ve kendi başlarına hareket ettiklerini aktararak bunun önemsenmemelerinden ileri geldiğini ifade etmişlerdir.

5.3. Kurumsal İşleyiş ve Kurallar

GEM'ler devlet okullarında uygulanan disiplin yönetmeliğine tabi değildir. Ayrıca merkezlere özel bir disiplin yönetmeliği de bulunmaz. Merkezler disiplin anlamında esnek bir yapıya sahiptir ve her yönüyle öğrencilerin eğitime katılımını kolaylaştırmaya ve eğitimden çekilmesini önlemeye öncelik verir. Bununla birlikte planlı geliştirilmeyen geçici bir model olması nedeniyle GEM'lerde standart terbiye kurallarına rastlanmamaktadır. İlçe MEM ve merkezlerden alınan bilgiler doğrultusunda ilçe bazında ciddi disiplin sorunlarının yaşanmadığı bildirilmiştir. Okuldaki kurallara ilişkin yazılı bir metin olmaması nedeniyle araştırmada kurum üyeleri ve öğrenciler üzerinden kurallar tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylelikle kuralların öğrencilere nasıl yansıdığı da

anlaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin farkındalığı yüksek yorumlar yaptığı görülmüştür. Şule Y. (Öğrenci,17) okuldaki kuralsızlık durumunun keyfiliğe yol açtığını şöyle ifade etmektedir: “Okulda kurallar olur, ama burada yok. Müdürün sevmediği bir şey olursa yasak oluyor. Öğretmenlere göre kurallar var. Serviste şoförle konuşmak, şakalaşmak yasak, şarkı koymak yasak.” Kuralların müdür tarafından koyulduğu ve Suriyeli olan müdür yardımcılarının aracılığıyla öğrencilere bildirildiği ifade edilmiştir: “Telefon kullanmamak, makyaj yapmamak, (pantolon üzerine) çok kısa giymemek kuralları var. Müdür bu kuralları koymuş ve bize müdür yardımcılarını söyledi.” (Pınar Y.,Öğrenci,17) Her ne kadar kuralların müdür tarafından koyulduğu ifade edilse de kuralların belirlenmesinde Suriyeli müdür yardımcısına da alan tanınmış, Suriye kültürüne uygun biçimde uzun giyinme, serviste müzik açılmaması gibi kurallar koyulmasına izin verilmiştir. Öğrenciler diğer kurallar arasında devamlı olarak aynı okul servisini kullanma, derse geç kalmama, öğretmenleri dinleme ve kötü sözler kullanmamayı saymışlardır. Kurallar ihlal edildiğinde öğretmen ve müdür yardımcısının öğrencileri uyardığını söylemişlerdir. Kuralların ihlalinde öğrencilerin müdür yardımcısının yanına gönderilmesi ve kızma temel yaptırım biçimleridir. Disiplin yönetmeliğinin olmayışı yaptırım konusunu da belirsizlikte bırakmaktadır.

Merkezde devamsızlık yapmama öğrenciler tarafından bir kural olarak görülmemektedir. Devamsızlığın okuldan tamamen ayrılmaya sebebiyet vermemesi için ciddi yaptırımlar uygulanmamaktadır. Çeşitli araştırmalarda tekrarlandığı üzere merkezlerde devamsızlık önemli bir problemdir.

Eğitime ara verip sonradan gelenlerin istikrar problemi var. Bu devamsızlıklar haftada 3 gün okula gelip 2 gün gelmemek şeklinde. Sorulduğunda hasta olduğu, kardeşine baktığı, akrabasının misafirliğe geldiği gibi yalanlar söylüyorlar ve ailelerin önemsememesi söz konusu. (...) Bu durum %20 oranında her seviyede var. Öğrenci belgesi almak için okula geliyorlar. (Rana Ç., Öğretmen)

Rehber öğretmenden alınan bilgiye göre merkez öğrencilerinin yaklaşık yarısı devamlılığa dikkat etmeyen öğrencilerdir. Öğrencilerin devamsızlık gerekçeleri öğretmenler tarafından gerçekçi görülmemekte ve yalan olarak nitelenmektedir. Ancak alan çalışması esnasında benzer nedenlerle çocukların okula gitmediği gözlenmiştir.

Ailenin kültürel yapısına bağılı olarak kardeşlerin birbirine bakması veya annelerine yardım etmek için okula gönderilmediğı vakalara rastlanmıştır. Özünde ailenin eğitimi önemsememesinden kaynaklanmakta ve çocuğun uzun vadeli yararından çok ailenin kısa süreli işlerinin çocuk tarafından karşılanması evla görülebilmektedir. Bu meselenin kültürel farklar çerçevesinde değerlendirilerek ailelerle temas halinde bilinçlendirme ve çözümü amaçlanmalıdır.



6.OKUL ve VELİ ETKİLEŞİMİ

Göçmen ebeveynler ev sahibi ülke toplumu ve kurumlarına aşina değildirler. Önemli bir kısmının kendi anavatanlarındaki okul deneyimi kısıtlı olduğunda bilgileri daha azdır. Ebeveynler çocuklarının okul başarısını sağlayan kültürel ve dilsel temelleri sağlama imkânına da sahip değildir. Ev sahibi ülke dilini akıcı olarak bilmediklerinden çocuklarının ödevlerine yardım edemezler. Birçok araştırma göçmen çocukların aileleri eğitimleri ile ilgilendiğinde öğrencilerin yüksek eğitim performansları sergilediğini göstermiştir (Alba ve Holdaway, 2017, s.20). Velilerin öğretmenlerle etkileşimleri, öğretmenlerin sorgulanmaması gereken uzmanlar olarak konumlandırıldığı kültürel normlardan etkilenebilir (Crul ve diğerleri,2017,s.55).

Velilerin okul ile ilişkileri çocuklarının eğitimleri ile ilgili hassasiyetleriyle önemli ölçüde ilişkilidir. Ancak bu ilişki sadece veli girişimiyle tanımlamaz. Okul-veli etkileşiminde okulun uygulamaları da ilişkinin doğasını belirler. Cebeci GEM’de yılda ortalama 2 veli toplantısı yapılmaktadır. Rehber öğretmeninden alınan bilgiye göre katılım çok yoğun olmamakla birlikte %40 civarındadır. Toplantı Arapça bir davetiye ile tüm velilere öğrenciler aracılığıyla bildirilmektedir. Toplantılar ilk olarak sınıflarda yapılmıştır. İkinci toplantıda ise tüm sınıflar bir arada olmuştur. Toplantılarda Türk ve Suriyeli öğretmenler velilere bilgi vermektedir. Toplantı dili Arapçadır. Konuşmalar müdür yardımcısı Ziya E. tarafından tercüme edilmektedir. Toplantının başında rehber öğretmen ailelere genel konularda bir sunum yapmıştır. Aile bilgilendirme toplantısı olarak adlandırılan bu kısımda velilere liseye geçişle ilgili UNICEF işbirliği ile hazırlanmış bir videonun Arapçaya tercüme edilmiş kısmı izletilmiştir. Toplantının birinci kısmında temizliğe dikkat edilmesi, çocuklara baskı yapılmaması, ders notları yüzünden kızılmaması, eğitimlerinin devamlı desteklenmesi hususunda tavsiyelerde bulunulmuş ve erken yaşta evliliğin yasak olduğu vurgulanmıştır.

Toplantının ikinci kısmında öğretmenler şubelerini belirterek öğrenciler hakkında bilgi vermekte, sorulan sorulara toplantıda veya çıkışta özel olarak cevap vermektedirler. Ayrıca Suriyeli branş öğretmenleri ve müdür yardımcısının dahil olduğu, velilerin bilgi alabilecekleri *whatsApp* grupları bulunmakta, gruplar aktif kullanılmaktadır. Görüşmecilerden üçünün velisi toplantıya katılmıştır. Diğerlerinin velilerinin çalışması veya

öğrencinin yaşının büyük olması gerekçesi ile toplantıya katılmadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ailelerinin onlara güvenmesi nedeniyle toplantıya katılmadığını eklemiştir. Veliler bir sorun olması durumunda müdür yardımcısı ile direkt iletişime geçmektedirler. Görüşmeci öğrenciler velilerinin her durumda öğretmenlerle görüşebildiklerini, bu konuda herhangi bir engel ile karşılaşmadıklarını ve tercüme için okulda birinin yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

İncelemeci araştırmanın yürütüldüğü diğer merkezler arasında veli toplantılarına katılım hususunda farklılıklar göze çarpmaktadır. Daha küçük yaştaki öğrencilerde velilerin toplantıya katılımı artmaktadır. Bu grupta velilerin okutma kaygısının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca ortaokul ve lise düzeyindeki GEM’lerde erkek öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerinin ve velilerinin eğitime yönelik çabalarının çok yüksek olduğu ifade edilmiştir. Okul yönetimleri bu durumu erkeklerin hayatlarını düzene koyabilmek için daha fazla eğitime ihtiyaç duymaları ile açıklamaktadır. Lise döneminde erkek öğrencilerin kız çocuklarına kıyasla okulu terk oranlarının daha fazla olduğu bilgisi eklenmelidir. Araştırma ve değerlendirmelerimiz eğitime devam eden öğrenciler özelindedir. Okula devam eden kız öğrencilerin ailelerinde eğitim kaygısının daha düşük olma nedeni geleneksel kodlar ve erken yaşta evlenme alternatifi ile açıklanabilir. Merkezdeki veli profili hakkında müdür yardımcısı Ziya E. şöyle bir değerlendirmede bulunmuştur:

Velilerde okutma kaygısı çok yüksek değil. Bir sıkıntı çıksa veya damat adayı çıksa okuldan alıyolar. Damat Suriyeli olur. Bu kültür İdlib, Humus ve Haleplilerde var. İstanbul- Fatih’te ise Şamlılar var. Onlar lise, üniversite okusun, öyle evlensin istiyorlar. Bu sene (2017-2018) 5 tane kız nişanlanıp okulu bıraktı. Aradım, aile “Evlensin gitsin, sonuçta evlenecekti, daha iyi.” diyor. Aileleri ikna edemedim. Kırsal böyle, kent farklı.

Paralel biçimde başka bir öğretmen eğitim konusundaki hassasiyetin geliştirilmesi için aileler ile iletişimin artırılması gerektiğinin altını çizmektedir:

Bence eksiklik ailelerle iletişim diye düşünüyorum. Bunlar sonuçta okuldaki, Türkiye’deki düzeni bilemeyen insanlar. Ben şunu fark ettim. Bir kere anlattığın zaman onlar kendilerini değerli hissediyorlar. Evlerine gidip anlattığında onlarda size aynı şekilde karşılık veriyorlar. Okula

devamsızlık yapanlar vardı. Ailelerle görüştüğümde bir kısmı gelmeye başladı. (Emine Ş., Öğretmen)

2017-2018 eğitim döneminde MEB'den gelen talimatla her öğretmenin sınıfındaki ortalama yedi öğrencinin evini ziyaret etmesi istenmiştir. Öğrencilerin okulda çeşitli şekillerde sorun yaşayan öğrencilerden seçilmesi istenmiştir. Özellikle devamsızlık yapan öğrencilere yönlendirme yapılmıştır. Öğretmenler ev ziyareti için evin yakınlık ve velinin evde olma durumunu göz önüne alarak planlama yapmışlardır. Ziyaretler hem Suriyeli hem de Türk öğretmenler tarafından yapılmış ve olumlu dönüşler alınmıştır.



7. SONUÇ

Göçmen çocuklar kültürel etkileşimin yarattığı sorunlarla baş etmeye ve ev sahibi ülkeye uygun bir kimlik inşa etmeye çabalar. Aynı zamanda ailesinin kültürel mirasına saygı gösterme sorumluluğunu taşır. Yaşının gerektirdiğinden fazla sorumluluk üstlenir, yabancılığın getirdiği zorluklarla mücadele eder, ailesi için devamlı tercümanlık yapar. Tüm bu sorumluluklar altında ezilirken sosyal alanda dışlanmanın getirdiği yalnızlıktan dolayı sürekli bir destek arayışındadır. Belki kendi hikâyesini birileriyle paylaşmak ona yalnız olmadığını hissettirebilir. Sayılar ve politikalar üzerinden bir eğitim anlatısı bu hikâyeyi, ayrımcılık ve anlamlı sessizlikleri görünmez kılar.

Göçmenlerin eğitimi politikalar düzeyinde makro bir çerçevede ele alınabilir. Bu politikaların çıktıları göçmen öğrenciler üzerinden bireysel boyutuyla değerlendirilir. Ancak politikalar ile mikro düzeydeki bireysel hayatlar arasında bu etkiye ‘kurumlar’ aracılık eder. Kurumlarda politikaların uygulanmasında memur/personeller görevlidir. Yani uygulamalarda kurum içi aktörler devreye girer. Kurumların bu aracılığı ile öğrenciler çeşitli biçimlerde eğitim politikaları ile karşılaşır ve bireysel anlamda bu aracılığın değişen şekillerinden etkilenir.

Tez çalışması eğitim politikalarının uygulanmasında GEM’de kurum içi aktörlerin rolü ve uygulamada ortaya çıkabilecek farklılıkların öğrencilere yansımaları üzerine odaklanır ve bulgular entegrasyon temelinde değerlendirilir. Analiz için Bourdieu’nun habitus kavramının bir detaylandırması olan ‘kurumsal habitus’ kavramı kullanılır. Kavram okulun bir sosyal alt alan olarak kurum üyeleri olan yönetici, öğretmen ve öğrencileriyle kendi habitusunu yani kurumsal alışkanlıklarını ürettiğini savunur. Habitus iki alandaki güç ilişkileri bağlamında şekillenir. Kurum içi güç ilişkileri ve kurumun dış dünya ile ilişkileri sonucunda kurumsal habitus ortaya çıkar.

Öğrenmenin sosyokültürel bir süreç olması ve kurumsal habitus yaklaşımında kurum ile öğrenciler arasında öğretmenlerin aracılık etmesi nedeniyle araştırmada öğretmen -öğrenci ilişkileri ve kurum içi ilişkilere odaklanılmıştır. Kurum üyeleri için GEM’in anlamı sorgulanmış ve farklı değerlendirmelerle karşılaşılmıştır. Suriyeli öğrenciler için GEM, ana akım eğitim

sistemine geçmeleri amacıyla dil bariyerini ortadan kaldırmak üzere faaliyet gösteren bir okuldur. Yani göçmen öğrencilerin eğitim alanındaki dezavantajlı konumunu iyileştirmeyi amaçlar. Kurumun organizasyon ve uygulamaları ile çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Göç deneyimine sahip ve aynı etnik kökenden Suriyeli öğretmenlerin merkezlerde görev yapması ve müfredatın bir kısmının Arapça olması iki kültürlü yapının temel unsurlardır. Bu şartlar öğrencilerin akültürasyon ve sosyalizasyonunu destekleyici niteliktedir.

Öğretmenler ve okul çevresi göçmenlerin sosyal entegrasyonunda anahtar bir role sahiptir. Öğrencilerin okul ile kurdukları bağ akademik başarılarının yanı sıra hayatlarının her alanında etkilidir. Öğrencilerin anlam dünyalarında GEM ve Türkçe öğretmenleri pozitif bir imaja sahiptir. Öncelikle devlet okulunda yaşayacağı ‘yabancılık’ hissini öteleyerek öğrenciye yabancılığını azaltacak imkânlar tanır. Hayatını tüm yönleriyle kurması gereken bir ülkede öğrenciyi yükseköğrenim hayaline yaklaştıran kolaylaştırıcı bir araçtır. Lise öğrencileri GEM ve üniversite hayallerini bütünleşik olarak zikrederler. Yani sadece belirli ve orta ölçekte bir eğitim seviyesine ulaşmak için değil de merkezlerin yükseköğrenime geçiş amacına hizmet ettiğini düşünmektedirler. Merkezde öğrencilerin soruları üzerine rehber öğretmen son sınıfları üniversiteye geçiş hakkında bilgilendirmiştir. Tüm öğrencilerin yükseköğrenime geçiş aşamalarına vakıf olması için programlı bir bilgilendirmenin yapılması gerekir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi planlarının netleşmesi için de rehberlik yapılmalıdır. Aileler yükseköğrenim rotası hakkında bilgilendirilerek sürece dâhil edilmelidir.

Öğrencilerin gözünde GEM’in olumlu imajı Türkçe öğretmenleri ile ilişkileri üzerinden şekillenmiştir. Birlikte geçirilen ders saatleri haftada 15 saattir ve sahiplenme duygusu her iki tarafta da gelişmiştir. Her görüşmecinin Türkçe öğretmeni kendi indinde ‘biricik bir konum’a sahiptir. Öğretmenlerini anlayışlı, yardımcı olan, kendilerini seven ve bu yüzden Türkçe öğrenmelerini isteyen, onlar için çabalayan ve fedakâr, bağırmayan ve kızmayan, samimi ve arkadaşça nitelikleri ile tanımlamışlardır. Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından uğradıkları taciz ve ayrımcılık devlet okuluna geçişte çekinceye neden olmaktadır. Ancak Türkçe öğretmenlerinden edindikleri güven öğrencilerde devlet okulunda da Türk öğretmenleri tarafından ayrımcılığa

uğramayacakları güvenini yaratmıştır. Yerli akranları tarafından ayrımcılığa uğradıklarında Türk öğretmenlerin onları koruyacağı düşüncesi gelişmiştir. Bu yönüyle GEM öğrencilere güven vererek devlet okuluna katılımını teşvik eder. İkinci boyutta Suriyeli öğretmenler ile öğrencilerin ilişkileri daha mesafeli ve hiyerarşik görünmektedir. Suriye'deki eğitim ve okul kültürünün böyle olduğu ve öğrencilerin buna göre tutum belirlediği Suriyeli bir öğretmen tarafından da ifade edilmiştir. Öğrenciler Suriyeli öğretmenlerin iyi olduğunu belirtmekle birlikte onlarla samimiyet kuramadıklarından yakınmışlardır.

Tezin sonraki bölümlerinde kurum üyeleri üzerinden okulun yapı ve işleyişine dair bir analiz yapılmıştır. İdare-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve okul -veli ilişkileri temel kategorilerdir. Kurumsal iletişimin merkezinde yer alan müdür yardımcısı Ziya E. kilit aktör olarak konumlanmıştır. Öğretmenlerin GEM idaresi ile olan eşitsiz ilişkileri aralarındaki ilişkileri de etkilemiştir. Suriyeli öğretmenler ve Türk öğretmenler arasındaki ilişkiler aynı öğretmenler odasını paylaşımlarına rağmen sınırlıdır. Burada Suriyeli öğretmenlerin sınırlı Türkçe bilmesi tam bir gerekçe değildir. Suriyeli öğretmenler Türk öğretmenlerin kendilerine dışarıdan baktıkları, yaklaştırmaya çalışmadıkları ve kendilerinin dışarıda bırakıldıkları eleştirisinde bulunmuşlardır. Türk öğretmenler de aynı biçimde karşıdan bir girişim olma durumunda Suriyeli öğretmenlerle iletişime geçtiklerini bildirmişlerdir. Her iki grup, öğretmenler odasında ayrı ayrı oturmaktadır ve birbirlerinden girişimde bulunulmasını beklemektedirler. Ayrışmanın temel gerekçeleri şöyle yorumlanabilir: Suriyeli öğretmenler proje kapsamında ve idare tarafından kendilerine eşit davranılmadığını savunmaktadır. İlk ayrışma öğretmenler toplantısı ile yaşanmıştır. Toplantı yapılan müdür odasının dar olması ve toplantılarda temel gündem maddesinin Türkçe öğretimi olması nedeniyle müdür Aydın A. toplantıların sadece Türk öğretmenler ile yapılmasına karar vermiştir. Müdür yardımcısı Ziya E. Suriyeli öğretmenlerle gerektiğinde toplantı yapmaktadır. Bu ayrışma Suriyeli öğretmenlerin kendilerini ayrımcılığa uğramış ve değersiz hissetmelerine neden olmuştur. Toplantı gündeminde Arapça derslerin de geri planda kalması öğretmenleri ikinci plana itmiştir.

Ayrıca Suriyeli öğretmenlerin de Türkçe öğretmenlerine daha iyi davranıldığı ve hata yaptıklarında kayırıldıkları kanaati mevcuttur. Bu fikirlerin ortaya çıkışının temel sebebi karar ve uygulamaların sadece bir grubun bulunduğu kapalı ortamlarda ortaya çıkmasıdır. Yani merkezde herkes eşit enfomasyona sahip değildir ve bu durum çoğu kurum için olağandır. Öğretmenlerle özel görüşmelerden edinilen bulguya göre müdür Aydın A. Türk ve Suriyeli öğretmenlere bir disiplinsizlik durumunda aynı disiplin kararlarını uygulamaktadır. Ancak taraflar bu durumdan haberdar değildir. Benzeri sorunlar ve kıyaslamalı bakış özellikle Suriyeli öğretmenlerin GEM hakkında olumsuz bir tavır benimsemelerine neden olmuştur. Kurumdan duyulan genel memnuniyetsizlik öğretmenlerin ders performanslarını da düşürmektedir.

Müfredat, kurumsal habitusun bir diğer sacayağıdır. Türkçe eğitiminin materyal eksikliği ve dağıtımdaki aksaklıklar nedeniyle düzenli ilerleyemediği, ayrıca kitapların öğrenciler için basit düzeyde kaldığı aktarılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminin profesyonel bir programla verilmeyip öğretmenlerin inisiyatif ve performansına bırakılması bir diğer sorundur. Öğrencilerin ikinci dildeki akademik yeterliliğinin geliştirilmesi için eğitimin profesyonel planlanması gerekir. İkinci dildeki ilerleme ortak sınavlarla takip edilmelidir. 2017 yılında tüm GEM’lerde Türkçe bilgisini ölçen seviye tespit sınavı yapılmıştır. Görüşmeciler öğrenciler ve yönetim öğrencilerin iyi skorlara ulaştığını aktarmıştır. Öğrenciler sınavın temel seviyede ve kolay olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla sınavların ölçme becerisinin doğru tespiti ayrıca önemlidir. Skorlara göre yetersizlik durumunda merkez içinde veya devlet okullarında ek dersler ile takviye yapılabilir. İlerlemenin ortak proje, sunum ve portföyler ile takip edildiği ve gelişim ivmesinin incelendiği başarılı uygulamalar mevcuttur. Suárez-Orozco göçmenler için tasarlanmış gelecek vadeden okulların zor bir müfredatla çalıştığını, böylece yerli öğrencilerle aralarındaki başarı uçurumunun daraldığını tespit etmiştir. Müfredatın kolaylaştırılması öğrencilerin devlet sınavlarında ve eğitimin ileriki aşamalarında zorlanmaya neden olmaktadır. Okulda öğrenci danışmanlığının öğretmen ekipleriyle yürütülmesi ve öğrencilerin takibi skorlardaki başarıda kritik bir rol oynar (2017,s.226-228).

Arapça müfredatın ders saatlerindeki azalmalar Suriyeli öğretmenleri kültürel anlamda rahatsız etmektedir. Özellikle Arapça dil bilgisi dersinin artırılması ve öğrencilerin fasih Arapçayı öğrenmesini istemektedirler. Dil, kültürün en kalın çizgisidir ve göçmenler kültürel yüzlerini korumak isterler. Bu hassasiyetler dikkate alınarak yeni düzenlemeler yapılmalıdır. Suriyeli öğretmenler tamamıyla edilgen konumda olmaktan son derece huzursuzdurlar. Müfredatın geliştirilmesi ve okul içi karar alma süreçlerinde öğretmenlerin etkin rol oynaması eğitimin kalitesini artırır (Suárez-Orozco ve diğerleri,2017,s.210). Böylelikle kültürel farklılığa duyarlı gelişme sağlanabilir.

Ayrıca müfredatta matematik ders saatinin az olması öğrencilerin YÖS'teki başarı düzeylerinin düşmesine sebebiyet verebilir. GEM'in amacının aksine müfredattaki bu düzenleme öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine ve yerli öğrencilerle aralarındaki uçurumun büyümesine neden olmaktadır. Akademik başarıdaki düşüş okul deneyimi yoluyla toplumsal uyumu da olumsuz etkiler.

GEM müfredatı öğrencilerin ev sahibi topluma sosyal entegrasyonunu teşvik eden bilgiler içermemektedir. Müfredatta Türk kültürü ve tarihine ilişkin herhangi bir içerik bulunmamakta olup kültürel tanıtım Türk öğretmenler tarafından programsız bir şekilde yapılmaktadır. İki kültür arasındaki benzerlik ve ortak tarihsel geçmişi vurgulayan içerik müfredata eklenmelidir. Göçmenlerin uyumu kültürel 'tanışma' ile başlar. Bu tanışma öncelikle kurum öğretmenleri arasında sağlanmalıdır.

GEM'deki iki dilli eğitim öğrenci kültürünü tanıyan ve öğrencinin yaşadığı kültürel şoku azaltan bir programdır. Aynı zamanda öğrenciler Suriye ulusal tarihlerinde öğretmenler ve anneler günü gibi özel günleri Türk öğretmenlerin katılımıyla kutlamakta, kültürlerine özgü biçimde bahçe törenlerinde Arapça dua, şiir veya ilahiler söyleyebilmektedir. Bu etkinlikler ile merkezler öğrenci ve öğretmenlerin kültürel farklılıklarına duyarlılık göstermekte ve herhangi bir konuda kültürel bir dayatmada bulunmamaktadır. İki dilli eğitim konusunda öğretmenler ve öğrenciler ek bir beklenti veya şikâyete sahip değildirler. Ortalama bir memnuniyet durumundan söz edilebilir. Suriyeli öğretmenlerin kendi dillerinin eğitimde ne şekilde yer alması gerektiğine dair net bir talebi yoktur, ancak konu ileriki dönemlerde yoğun tartışmalara neden olacağına benzemekte ve üzerinde çalışılması gerekmektedir.

Öğrencilerin eğitim performansında ebeveynlerin katılım ve desteği etkilidir. Cebeci GEM’de velilerin okula erişim ve iletişimini kolaylaştıracak birçok uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamalar toplantı davetiyelerinde öğrencinin ana dilinin dikkate alınarak Arapça kullanımı, veli toplantısının Arapça yapılması, velilerin istedikleri zaman tercüman aracılığıyla öğretmenler ile görüşebilmesi ve telefon üzerinden erişim kolaylığı, ayrıca öğrencilerin eğitim rotası hakkında ailelere rehberlik toplantısı yapılmasıdır. Toplantıların niteliği velinin okul ile iletişim ve eğitime katılmasını artırmaya dönüktür. Yani GEM’in kurumsal alışkanlıkları Suriyeli öğrencilerin anadilini tanıyarak okul ile ev arasında simetri oluşmasını sağlamakta ve öğrencinin kültürel parçalanma hissini azaltmaktadır.

Merkezin mezun öğrencileri için bir takip sistemi bulunmadığından üniversiteye geçiş bilgisi üzerinden değerlendirme yapılamamaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin gelecek hayalleri ve eğitim rotasıyla ilgili bilgi düzeyleri üzerinden bir analiz yapılmıştır. Ancak tüm öğrencilerin eğitim süreci ve sonrasında işlerlikte olacak bir rehberlik ve takip sistemi geliştirilmelidir. Rehberlik okulda öğretmenlerden oluşan ekipler tarafından verilmeli, bu sayede öğretmenler arası dayanışma artırılmalıdır. GEM’lerin ana akım eğitim sistemine entegrasyon amacını gerçekleştirmesi için özellikle Suriyeli öğretmenlerin kurum ile bağları güçlendirilerek öğrencilere rol model olması hedeflenmelidir. Çünkü göç geçmişine sahip olmaları ve kurumda görev yapmaları kültürler arası köprü vazifesi görmelerine imkân tanır. Cebeci GEM’de ise Suriyeli öğretmenlerin kurumun Türk üyeleri ile samimi ilişkiler kuramadıkları ve her geçen gün kurumdan uzaklaştıkları görülmüştür. Göçmenlerin tavrını önemli ölçüde ev sahibi ülkenin tutumu belirler. Bu anlamda Türk idareci ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

GEM’lerin geçiciliği ve proje sonrasında işsiz kalma korkusu öğretmenlerin iş verimliliklerini düşürmektedir. İdareciler öğretmenlerin görevlerini az önemsediklerinden şikâyet ederken, öğretmenler de idarenin dersleri kontrol etmemesini eleştirmektedir. GEM’in kurumsal anlamda en zayıf noktası her birimin -öğretmenler arasında da- sorumluluğu diğer birime ait görmesidir. Kurumların geçiciliği görev bilincinin zayıflaması ve disiplin kurallarının ciddiyetle uygulanmamasına sebebiyet vermiştir.

Derslerin takip ile teftiş edilmemesi de eğitim kalitesinin gün geçtikçe düşmesine neden olmaktadır. Paralel biçimde GEM'lerin öğrencileri kapsayan standart bir disiplin yönetmeliği yoktur. Kurumların idareleri tarafından yazılı olmayan kurallar öğrencilere uygulanmaktadır. Keyfilik ve yaptırımlardaki belirsizlik bir eğitim kurumunun öğretmen ve öğrenciler gözündeki saygınlığına zarar vererek tam disiplin ortamının sağlanamamasına neden olmaktadır.

Kurumsal habitus yaklaşımında kurumlar sosyal alanın bir parçası olarak değerlendirilir. Toplumsal alandaki sınıfsal habituslara benzer şekilde kurumlar da toplumsal ilişkilerden etkilenirler. Göçmenlerin toplumsal tabakalaşmanın genellikle en alt düzeyinde yoğunlaşmasına benzer şekilde GEM'ler okullar alanındaki hiyerarşide düşük bir düzeyde yer alır. GEM'in diğer okullarla ilişkileri bu durumu açık eder. Örneğin GEM'in kendi kurum içi meselelerine birinci öğretimdeki devlet okulu rahatça müdahale ederek karışabilmektedir. Buna mukabil farklı örneklerde GEM idaresinin müdahaleye izin vererek karşı durmadığı görülmektedir. Okul binasındaki herhangi bir sorun, hasar veya kaybın sık sık Suriyeli öğrencilere atfedildiği idare, öğretmen ve öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Merkezlerin kolaylıkla suçlanabilmesi öğrencilerinin göçmen olması ve çeşitli sermayelere dayanan kurumsal prestijlerinin düşük olmasından kaynaklanır.

Bununla birlikte İlçe MEM'in GEM'lere tam bir çabayla devlet okulu muamelesi yaptığı görülmektedir. Devlet okullarına sağlanan imkânlar, yetim öğrencilerin belirlenerek desteklenmesi, gezi desteklerinin sağlanması, ilçe bazında okul toplantıları ve Çanakkale Savaşı, 15 Temmuz'u anma gibi etkinliklerde GEM'lerin idare, Türk ve Suriyeli öğretmenler düzeyinde katılımı önemsenerek MEM'in içermeci bir tutum benimsediği gözlenmiştir. Yani GEM, okullar arasındaki konumuyla mütakabil bir muamele görmemektedir.

Öğrenciler sadece Suriyeli öğrencilerden müteşekkil böyle bir kurumun varlığından son derece mutludurlar. Çünkü 'korunaklı' okullarından dışarı çıktıklarında yaşadıkları deneyimler öğrencilerde korkuya neden olmuştur. Görüşmeci öğrencilerin devlet okulu tecrübesi yoktur. Yaşadıkları deneyimler aynı binada birinci öğretim olan Türk öğrencileri ile karşılaşmalardır. Yarı zamanlı eğitim verilen devlet okullarında birinci ve

ikinci öğretimden öğrencilerin karşılaşmaması ve kargaşaya mahal olmaması için çeşitli tedbirler uygulanmaktadır. Ancak giriş ve çıkışlarda, istisnai durumlarda sınırlı karşılaşmalar yaşanmıştır. Örneğin kendi okul saatlerinde Suriyeli öğrenciler oyun sahasından Türk öğrenciler tarafından kovulmuştur. Suriyeli öğrenciler bu duruma 'çekilme' ile karşılık vermişlerdir. Bu ve benzeri taciz hadiselerinde GEM öğrencilerinin çekindiği, kendi ifadeleriyle 'okulun onlara ait olduğu' gerekçesiyle sessiz kaldığı görülmüştür. Burada tacize uğrayan görüşmeci öğrencilerin tümünün iyi derecede Türkçe bildiği belirtilmelidir. Türkmen öğrenciler ise taciz veya dışlanmayla karşılaşmadıkları, Türkmen oldukları anlaşıldığında Türk öğrencilerin onlara samimi davrandığını ifade etmiştir. Yani taciz ve ayrımcılık Suriyelilik'ten önce etnik kökene yöneliktir. Öğrencilerin akranları ile yaşadıkları problemlerin giderilmesi için sadece göçmenlere yönelik uyum programlarının yanında Türk öğrencilere de rehberlik programları verilmeli ve devlet okullarında iklim iyileştirilmelidir. Tüm olumlu niteliklerinin yanında GEM'lerin sadece göçmen öğrencilerden oluşması yerli akranlarla kaynaşmaya engel olmaktadır. GEM'lerin işlerlikte olduğu süreçte Suriyeli öğrencileri yerli akranları ile bir araya getirecek okullar arası etkinlikler olumlu bir etki sağlayabilir.

Merkezler geçici olarak hizmet vermekte ve misyonlarına bağlı olarak zaman içinde kapanmaktadır. Bu süreçte GEM öğrencileri aşamalı olarak devlet okullarına aktarılmaktadır. Aşamalı geçiş öğrencilerin belirli sınıflarda ana akım eğitim sistemine katılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu yöntem olumlu olduğu kadar olumsuz sonuçlara da sebebiyet vermektedir. Öncelikle ilkokul, ortaokul ve lise 1. sınıflarda yani eğitime başlangıç yıllarında devlet okuluna yönlendirme yapılmıştır. Ancak yaş nedeniyle bu gruba dahil olan öğrenciler GEM'de eğitime hiç katılmamış veya GEM'de Türkçe öğrenecek kadar uzun bir süre dil eğitimi görmemiş olabilmektedir. Bu uygulama öğrencilerin Türkçe dilindeki eğitimde zorlanarak daha da dezavantajlı bir duruma düşmesine sebebiyet vermektedir. Bununla birlikte Suriyeli ebeveynlerin zorunlu olan sınıflardan sonra çocuklarını yeniden GEM'e gönderdiği gözlemlenmiştir. Yani zorunlu geçiş her zaman kalıcılığı sağlamamaktadır. Nedeni devlet okulunda yaşanan iletişim sorunu ve küçük yaşlardaki çocuklar için duyulan Arapçayı unutma kaygısıdır. Daha iyi eğitim performansı için devlet okuluna geçişte öğrencilerin Türkçe bilgisi ölçülerek hazırlık sınıfı alması sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin bir kısmı da yaş grubunun

denk gelmesine bağlı bir avantajla sadece GEM'lerde eğitime katılarak mezun olmaktadır. Bu öğrenciler liseyi GEM 'de bitirerek yükseköğrenim haricinde ana akım eğitime dahil olmamaktadır. Dolayısıyla her Suriyeli öğrenci farklı sıralama ve süreçlerle eğitime katılır, uygulama tümü için standart değildir. Öncelikle bu konuda bir standardizasyon sağlanarak Türkçe bilgisine dayalı uygulama ve programlar geliştirilmelidir. Aynı zamanda öğrencilerin aynı yaşı grubuyla eğitim görmesine imkan tanıyan kısa süreli programlar uygulanabilir.

GEM'lerin aşamalı kapanışı Suriyeli öğretmen ve öğrenciler tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Suriyeli öğretmenlerin önemli bir kısmına göre GEM'ler devam etmelidir. Ancak GEM sürdürülebilir bir kurum değildir ve varlığının uzaması entegrasyona ket vurabilir. Bununla birlikte aşamalı geçiş belirli sorunlara karşı daha planlı bir şekilde sağlanmalıdır. Sonrasında devlet okulunda karma eğitimde ortaya çıkan sorunlar ise ayrı bir araştırma konusudur.

Tezde kurumsal alışkanlıkların nitel verilerle saptanarak entegrasyon bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerine odaklanarak merkezlerin hedeflerine uymayan çıktıları tartışılmıştır. Araştırma bir GEM üzerine odaklanır. GEM'lerin standartlarının yanı sıra her birinin özgün koşulları da bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırma bulguları arasından standartlara ve özgün koşullara ait sonuçlar ayrıştırılarak değerlendirilmelidir. Öğrenciler merkez içinde herhangi bir ayrımcılıkla karşılaşmamaktadır. Ancak okul binasının kütüphane, spor malzemeleri ve pano kullanımı gibi imkanları GEM tarafından kullanılamamakta ve öğrenciler bu konuda ayrımcılığa uğramaktadır. Standartlara bağlı sonuçlar örneğin müfredatla ilgili meseleler genellenebilirken, birinci öğretim devlet okulları ile yaşanan problemler ve ayrımcılık genellenemez. Bununla birlikte muhtemel ayrımcılık türlerine karşı önlemler erken zamanlı alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Adıgüzel, Y. (2018). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Alba, R. ve J. Holdaway (Ed.).(2017).*Göçmen Çocukların Okul Halleri*, M. Tokyay (çev.). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi.
- Bourdieu, P. (2015).*Ayırım Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. D.F. Şannan, A.G. Berkkurt (çev). Ankara: Heretik yayınları.
- Bourdieu, P.(1977).*Outline o f a Theory of Practice*. R. Nice (çev.).Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu. P., J.D. Wacquant (2014). Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar. N. Ökten(çev.) İstanbul : İletişim Yayınları.
- Bozorgmehr, M., G. Sabagh. (1991).Iranian Exiles Since And Immigrants İn Los Angeles. A. Fathi(Ed.). *Iranian Refugees And Exiles Since Khomeni* içinde. CA: Mazda Publishers, 121-160.
- Bray , Z. (2015). Etnografik Yaklaşımlar. D. Porta ve M. Keating (Ed.). *Bilimlerde Yaklaşımlar ve Metodolojiler Çoğulcu Bir Perspektif* içinde. S.Gürses (çev.) İstanbul: Küre Yayınları,357-378.
- Crul, M., J. Holdaway, H.A.G. de Walk, N. Fuentes ve M. Zaal.(2017).Eski ve Yeni Amsterdam'da Göçmen Çocukların Eğitimi.R. Alba, J. Holdaway (Ed.). *Göçmen Çocukların Okul Halleri* içinde. M. Tokyay (çev.).İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi, 39-84.
- Emerson, R.M., Rachel I. Fretz, Linda L. Shaw(2015)*Alan Çalışması Etnografik Alan Yazımı*.E.Koca(çev.)Ankara: Atıf Yayınları.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity:Youth and Crisis*. Newyork: W.W.Norton.
- Guy ,R., F.Charles, E. Edgley, I. Arafat, D. E. Allan(1987) *Social Research Methods: Puzzles and Solutions*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Kaya, A.(2014). Pierre Bourdieu'nun Pratik Kuramının Kilidi: Alan Kavramı. T. Bora, K. Koçak (Ed.). *Ocak ve Zanaat* içinde. İstanbul: İletişim Yayınları,397-420.

- Neuman, W.L.(2014). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. S. Özge(çev.) Ankara: Yayın Odası Yayınları.
- Punch, M. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. D. Bayrak, B. Arslan, Z. Akyüz(çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Punch, M.(1994).Politics and Ethics in Qualitative Research N.K. Denzin,Y.S. Lincoln(Ed.). *Handbook of Qualitative Research* içinde. Thousand Oaks,CA: Sage,83-97.
- Ragin, C.(1994). *Constructing Social Research*. Thousand Oaks,CA: Pine Forge Press.
- Rumbaut, R. G. “Generation 1.5, Educational Experiences Of”, Ed. James A. Banks, *Encyclopedia of Diversity in Education*. CA: Sage Publications, 2012.
- Suarez-Orozco, C., M. Martin, M. Alexandersson, L.J. Dance,J.Lunneblad (2017).Gelecek Vaat Eden Uygulamalar: Newyork ve İsveç'teki Göçmen Okulların Hazırlanması. R. Alba,J. Holdaway (Ed.). *Göçmen Çocukların Okul Halleri* içinde. M. Tokyay (çev.).İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi, 202-251.
- Swart, D.(2011). *Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu'nun Sosyolojisi*. E. Gen (çev).İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tatlıcan, Ü., G. Çeğin (2014.) Bourdieu ve Giddens: Habitus veya Yapının İkiliği. T.Bora, K. Koçak(Ed.). *Ocak ve Zanaat* içinde. İstanbul: İletişim Yayınları,303-366.
- Tollefson, J.(1989). *Alien Winds: The Reeducation of America's Indochinese Refugees*. Newyork: Praeger.

Sürekli Yayınlar

- Colley, H. , D. James, M. Tedder, K. Diment(2003). Learning as Becoming in Vocational Education and Training: Class, Gender And The Role Of Vocational Habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55,4: 471-97. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820300200240?needAccess=true> (2 Mayıs 2018)
- Eisenbruch, M. (1998).The Mental Health Of Refugee Children And Their Cultural Development. *International Migration Review*. 22.2:282-300.
- Emin, M. (08.04.2016b). Suriyeli Çocukların Eğitimi Kayıp Nesil Felaketini Önleyecek. *Anadolu Ajansı*.<https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/suriyeli-cocuklarin-egitimi-kayip-nesil-felaketini-onleyecek/551554>(21 Haziran 2017).
- Emin, M. (3 Mayıs 2016a).Türkiye'nin Suriyeli Çocukları ve Eğitimi Meselesi. *Yenişafak*. <https://www.setav.org/turkiyenin-suriyeli-cocuklari-ve-egitim-meselesi/> (17 Temmuz 2017)
- Emin, M. (2016c).Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi. *Kriter Dergisi*.3.27:69-71. <https://kriterdergi.com/dosya-egitim/turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi>(19 Ekim 2018)
- Everett, J. (2002). Organizational Research and the Praxeology of Pierre Bourdieu. *Organizational Research Methods*.5.1:56-80. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1094428102051005> (19 Ekim 2018)
- Gleeson, D. (2005) Learning for a Change in Further Education. *Journal of Vocational Education and Training*.57. 2: 239-246.<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820500200285?needAccess=true> (7 Mayıs 2018)
- 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. <http://refugeeyouthempowerment.org.au/downloads/3.1.pdf>(14 Aralık 2016)
- McNamara Horvat, E. A. Lising Antonio(1999) `Hey, Those Shoes Are Out Of Uniform': African-American Girls In An Elite School And The Importance Of Habitus. *Anthropology and Education Quarterly*.30.3:317-342. https://www.jstor.org/stable/3196024?seq=26#metadata_info_tab_contents (27 Aralık 2017)
- Reay, D., M. David, S. Ball (2001) 'Making a Difference?', Institutional Habitus and Higher Education Choice, *Sociological Research Online* 5,4: 126–142. <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html> (17 Haziran 2018)
- Reay, D.(2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research. *British Journal of Sociology of Education*.25, 4:431-

444.https://www.researchgate.net/profile/Diane_Reay/publication/240530239_%27It%27s_all_becoming_a_habitus%27_Beyond_the_habitual_use_of_habitus_in_educational_research/links/0deec5335346c0a28f000000/Its-all-becoming-a-habitus-Beyond-the-habitual-use-of-habitus-in-educational-research.pdf (4 Ağustos 2018)

Smith, E. (2003) Ethos, Habitus and Situation for Learning: an Ecology, *British Journal of Sociology of Education*, 24,4: 463-470.<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01425690301916?needAccess=true> (21 Haziran 2018)

Stoecker, R. (1999) Are Academics Irrelevant? Roles for Scholars in Participatory Research. *American Behavioral Scientist*, 42,5:840-854. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00027649921954561> (22Ekim 2018)

Thomas, L. (2002) Student Retention In Higher Education :The Role Of Institutional Habitus. *Journal of Education Policy*, 17,4: 423-442.<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.2444&rep=rep1&type=pdf> (13 Ağustos 2018)

Türk, D.T. (2016). Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Sivil Toplum Kuruluşlarının Faaliyetlerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, 25, 145-157.

Wahlberg, M.,D. Gleeson (2003). Doing The Business: Paradox And Irony In Vocational Education-GNVQ Business Studies As A Case In Point, *Journal of Vocational Education and Training*, 55,4: 423-445.<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820300200238?needAccess=true> (2 Mayıs 2018)

Diğer Yayınlar

- Aguilar, P., G. Retamal (1998).Rapid Educational Response in Complex Emergencies:A discussion document”, *International Bureau of Education*, Geneva: Educational Resources Information Center (ERIC).<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431675.pdf>(22 Ekim 2018)
- Ateşok, Z.Ö.(2018). Karşılaştırmalı Perspektiften Uluslararası Mülteci Rejimi Bağlamında Mülteci Eğitimi ve Türkiye Örneği.*Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBE.
- BEKAM. (2015). *Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışmaları Raporu*. <http://bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufredat-raporu.pdf>(28.03.2018)
- Blaxter, L.C. Hughes.(2007) Revisiting Feminist Appropriations Of Bourdieu: The Case Of Social Capital. *Conference of Gender and Education*. Newyork: Routledge,103-125. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781134137312/chapters/10.4324%2F9780203932667-12>(18 Aralık2017)
- Buddhist Tzu Chi Foundation ‘*Our Mission*’(t.y.).<https://www.tzuchi.us/mission/> (10 Eylül 2018)
- Buddhist Tzu Chi Foundation ‘*What We Do?*’(t.y.).<https://www.tzuchi.us/what-we-do/> (7 Eylül 2018)
- Buddhist Tzu Chi Foundation. (2015).*An Oasis to Educate Syrian Refugee Children in Turkey*. <https://www.tzuchi.us/blog/an-oasis-to-educate-syrian-refugee-children-in-turkey/> (22.11.2018)
- Coşkun, İ., M. Emin (2016b). Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar. Ankara : SETAV Yayınları
- Coşkun, İ., M. Emin (2018)Türkiye’de Göçmenlerin Eğitimi: Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri. *İlke Politika Notu*. İstanbul: İlim Kültür Eğitim Derneği.<http://ilke.org.tr/sites/default/files/yayin/pdf/politika-notlari/turkiyede-gocmenlerin-egitimi-mevcut-durum-cozum-onerileri-pdf-ilke-org-tr.pdf> (10 Mart 2018)
- Coşkun, İ., M. Emin (2016a).Eğitimde Kilis Fenomeni, SETA Vakfı. <https://www.setav.org/egitimde-kilis-fenomeni/>(22 Ağustos 2017)
- Çelik, Ç.(2017).Institutional Habitus and Educational Achievement: A Comparative Case Study in Germany and Turkey. *Stiftung Mercator Initiative*. İstanbul: Sabancı University İstanbul Policy Center (IPC).https://mirekoc.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2016/11/Institutional-Habitus_Cetin-Celik.pdf(12 Mayıs 2018)
- Çelik, Ç., A. İçduygu (2018).Schools and Refugee Children: The Case of Syrians in Turkey. *International Organization For Migration (IOM)*. <file:///C:/Users/Ragnar/Desktop/Çetin%20Çelik.makale.pdf>

- Çelik, Ç., S. Erdoğan (2017).How to Organize Schools for Integration of Syrian Children in Turkey; Constructing Inclusive and Intercultural Institutional Habitus in Schools”,*MiReKoc Policy Brief Series*.İstanbul:Koç University.
- Dorman, S.(2014), Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey, *YUVA Association Report*,5.<https://data2.unhcr.org/en/documents/download/42946>(17.09.2018)
- Dryden-Peterson, S.(2011).Regugee Education: A Global Review. UNHCR.<https://www.unhcr.org/research/evalreports/4fe317589/refugee-education-global-review-sarah-dryden-peterson-november-2011.html>(12Ekim 2018)
- GİGM, Geçici Koruma istatistikleri.(2018). http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713(10 Şubat 2018)
- Göç Terimleri Sözlüğü*.(2009). “Geçici Koruma”, Cenevre: Uluslararası Göç Örgütü. http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_terimleri_sozlugu.pdf(8 Ekim2018)
- <http://www.ineesite.org/en>
- Human Rights Watch.(2015). ”Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştımda Hiçbir Şey Göremiyorum”: Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller–Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf (9 Aralık 2018)
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.(1966). <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx>(17 Eylül 2017)
- Meo, A.I.(2006)Institutional Habitus And The Production Of Educational Inequalities: The Case Of Two State Secondary Schools İn The City Of Buenos Aires (Argentina). http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all_items/157190.html(28 Kasım 2018)
- Milli Eğitim Bakanlığı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. (2014). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html(2 Nisan 2017)
- Millî Eğitim Bakanlığı.(2017). Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimci Eğitimi. <http://oygm.meb.gov.tr/www/suriyeli-ogretmenlerin-egitici-egi-timi/icerik/382#>(1 Aralık 2018)
- Nicolai, S. and C. Triplehorn (2003).The Role Of Education in Protecting Children in Conflict. Humanitarian Practice Network (HPN), London: Overseas Development Institute.<https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/520.pdf>(17 Ağustos 2018)
- Pigozzi, M. J. (1999) Education in Emergencies and Reconstruction: A Developmental Approach. New York: UNICEF.

<https://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1506/Pigozzi, M. J. 1999 UNICEF Working paper series.pdf>(6 Şubat 2018)

Rumbaut, R. G., K.Ima (1998). The Adaptation Of Southeast Asian Refugee Youth. A Comparative Study. *Final Report to the Office of Resettlement*. San Diego: San Diego State University.

Saklan, E.(2018). Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi EBE.

Sinclair, M.(2007)Education in Emergencies. *Commonwealth Education Partnerships*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.9965&rep=rep1&type=pdf>(12 Ekim 2018)

TBMM.(2018). *Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Mülteci Hakları Alt Komisyonu Göç ve Uyum Raporu*.https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf(17.09.2018)

Theirworld ve A World at School. (2015). *Partnering for a Better Future: Ensuring Educational Opportunity for all Syrian Refugee Children and Youth in Turkey*. http://www.aworldatschool.org/page/-/uploads/Reports/Theirworld%20-%20Educational%20Opportunity%20for%20Syrian%20Children%20and%20Youth%20in%20Turkey%202015_09_10%20Release.pdf?nocdn=1(13 Temmuz 2018)

Türkiye Diyanet Vakfı Farkındayım Yanıbaşındayım Projesi. (2013).<https://www.tdv.org/tr-TR/site/projelerimiz/farkindayim-yanibasindayim-1054>(27 Aralık 2017)

Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi, 1.44 dk., Youtube : SETA Vakfı, 2016.

UNHCR, Türkiye İstatistikleri.(2018). <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> (7 Şubat 2018)

UNHCR.(2009).*The UN Refugee Agency. Education Strategy 2010-2012*. <https://www.refworld.org/pdfid/4d11de9d2.pdf> (7 Mart 2018)

UNHCR.(2015).*Syria Regional Refugee Response*. <http://data.unhcr.org:http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224> (11 Ekim 2017)

UNHCR.(2016). *Mülteci ve Göçmen? Sözcük Seçimleri Önemlidir*. https://www.unhcr.org/cy/wpcontent/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_TR.pdf (10 Eylül 2018)



EK 1 Suriyeli Öğrenciler Hakkında Bilgiler

Öğrencinin Takma Adı	Yaş	Sınıf	GEM'de Geçirdiği Yıl Sayısı	Etnik Köken	Doğduğu Yer	Eğitime Ara Verdiği Süre
Şule Y.	17	12	2	Arap (Annesi Türkmen)	El-Bab	1 yıl (Suriye ve Türkiye'de)
Meryem B.	18	12	2	Kürt	Haseki	2 yıl (Türkiye'de)
Pınar Y.	17	11	1	Türkmen	Halep-Merkez	1 yıl (Suriye'de)
Seray P.	16	11	2	Türkmen	Halep-Merkez	1 yıl (Suriye'de)
Velat Ö.	14	7	2	Kürt	Halep-Merkez	2 yıl (Suriye'de)
Suzan M.	13	7	1	Arap (Annesi Türkmen)	El-Bab	1 yıl (Türkiye'de)
Nezire D.	13	7	2	Arap	İdlib Kırsalı	1 yıl (Türkiye-kamp içinde)
Şehbal K.	16	11	3	Arap	Halep-Merkez	Eğitimde yıl kaybı yok.
Hale Z.	16	11	2	Arap	Halep-Merkez	Eğitimde yıl kaybı yok.
Umut G.	17	11	2	Kürt	Halep Kırsalı	2 yıl (Türkiye'de)
Ayşegül T.	17	11	1	Arap	Halep Kırsalı	3 yıl(Suriye'de),2 yıl (Türkiye'de)

Şekil 2 : Görüşmeci Suriyeli Öğrenciler Hakkında Bilgiler

Kaynak: Görüşmelerde Suriyeli öğrencilerden edinilen bilgiler çerçevesinde oluşturulmuştur.

EK 2 Geçici Eğitim Merkezleri

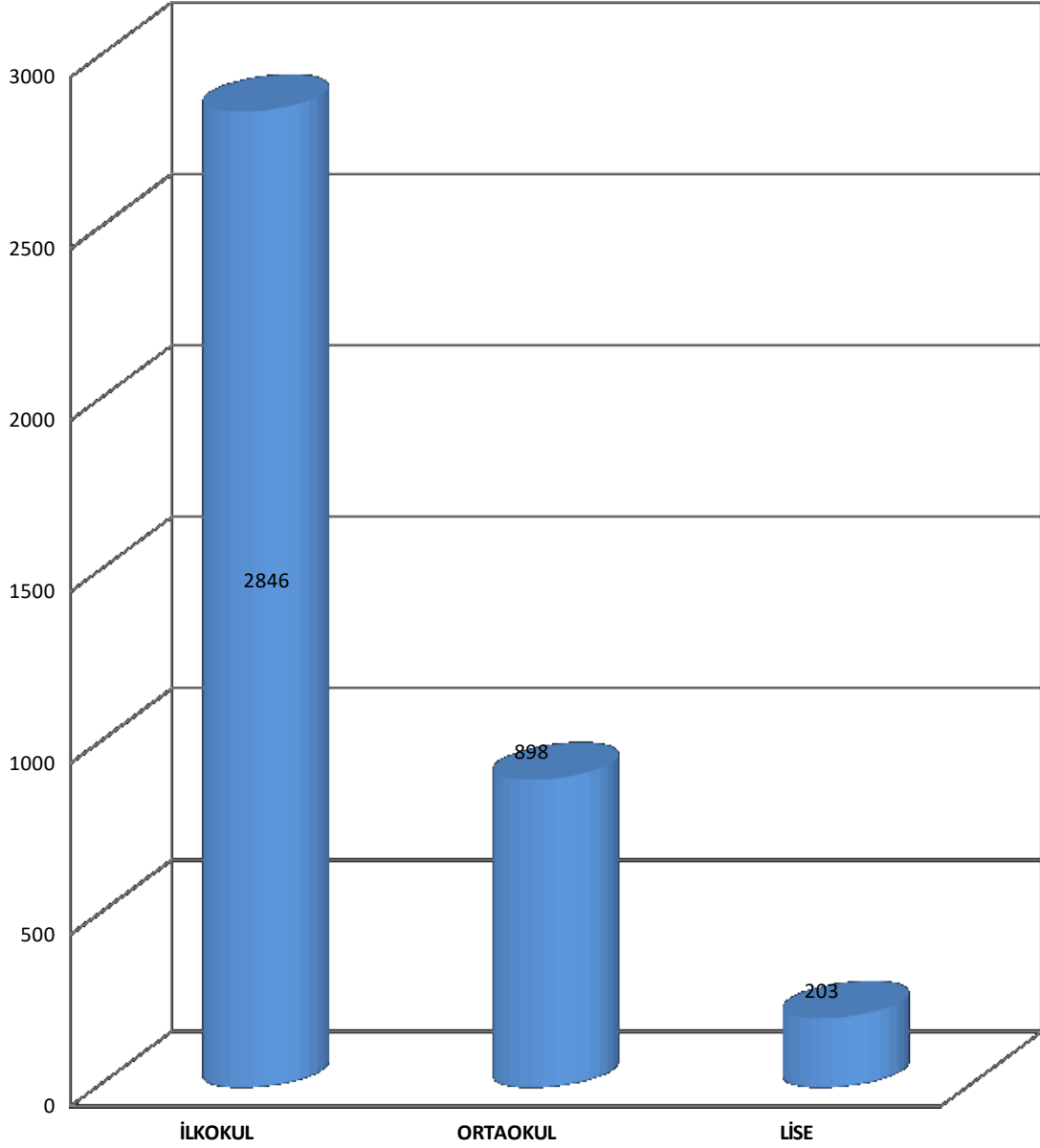
Tablo 1

Sultangazi İlçesi Geçici Eğitim Merkezlerinde Öğretici Ve Derslik Sayıları(2017-2018)

SN:	MERKEZİN ADI	Okul Derslik Sayısı	Derslik Sayısı	Şube Sayısı	Türkçe Öğretici	Gönüllü Suriyeli Öğretici
1	Sabri Ülker İmam Hatip Ortaokulu Geçici Eğitim Merkezi	24	12	12	7	16
2	Bahattin Yıldız Anadolu Lisesi Geçici Eğitim Merkezi	23	23	23	19	30
3	Şehit Furkan Doğan İmam Hatip Ortaokulu Geçici Eğitim Merkezi	31	28	28	21	38
4	Necip Fazıl Kısakürek İmam Hatip Ortaokulu Geçici Eğitim Merkezi	15	12	12	7	18
5	Şehit Teğmen Ali Yılmaz İlkokulu Geçici Eğitim Merkezi	30	12	12	9	9
6	Şehit Teğmen Ali Yılmaz Ortaokulu Geçici Eğitim Merkezi	24	7	7	2	9
7	Mimar Sinan İmam Hatip Ortaokulu Geçici Eğitim Merkez	25	12	12	7	15
8	Sabri Ülker Anadolu İmam Hatip Lisesi Geçici Eğitim Merkezi	22	11	11	7	17
9	Hacı Mehmet Cingil Ortaokulu Geçici Eğitim Merkezi	27	8	8	3	10
		197	113	113	75	146

Kaynak: Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden tez çalışması kapsamında edinilen bilgiler ile oluşturulmuştur.

EK 3 Geçici Eğitim Merkezlerinde İlkokul, Ortaokul ve Lise Dağılımı



Şekil 3: Sultangazi İlçesi Geçici Eğitim Merkezlerinde ilk/orta/lise dağılımı(2017-2018)

Kaynak: Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden tez çalışması kapsamında edinilen bilgiler ile oluşturulmuştur.