



T.C.
YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN DEVLET
OKULLARINDA KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR
ANKARA İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Müberra Nur Emin

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Ali Zafer Sağıroğlu

Haziran 2018

TÜRKİYE’DEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN DEVLET OKULLARINDA
KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR

ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

MÜBERRA NUR EMİN

TARAFINDAN

YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE

SUNULAN TEZ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN 2018

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Seyfullah Yıldırım
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığımı tasdik ederim.

Prof. Dr. Cevat Özyurt
Anabilim Dalı Başkanı

Okuduğumuz ve savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Ali Zafer Sağıroğlu
Danışman

Jüri Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Ali Zafer Sağıroğlu (AYBU, Sosyoloji)

Doç. Dr. Emrah Akbaş (AYBU, Sosyoloji)

Doç. Dr. Coşkun Taştan (Polis Akademisi, Güvenlik Bilimleri)

Bu tez içerisindeki bütün bilgilerin akademik kurallar ve etik davranış çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu beyan ederim. Ayrıca bu kurallar ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynak ve sonuçlara tam olarak atıf ve referans yaptığımı da beyan ederim; aksi takdirde tüm yasal sorumluluğu kabul ediyorum.

Adı Soyadı: Müberra Nur Emin

İmza:

Ülkesindeki zulümden kaçarak Türkiye'ye sığınan ve bin bir zorlukla hayata tutunmaya çalışan tüm Suriyeli çocuklara...



TEŞEKKÜR

Yükseklisans tezimin başından sonuna kadar büyük katkıları olan, çalışma sürecinde değerli yorum ve önerileri ile çalışmamı daha nitelikli kılmaya çalışan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ali Zafer Sağıroğlu Hocama şükranlarımı sunarım. Tez savunma jürimde yer alan Doç. Dr. Emrah Akbaş ve Doç. Dr. Coşkun Taştan Hocalarıma kıymetli değerlendirmeleri ve yorumları için çok teşekkür ederim.

Bürokrasinin katı ve yavaş ilerleyen prosedürlerine rağmen çalışmam için gerekli izinlerin ve verilerin alınması noktasında kolaylaştırıcı rolü ile yardımlarını esirgemeyen MEB eski Müsteşar Yardımcısı Sayın Ercan Demirci'ye teşekkürü borç bilirim. Ayrıca çalışma kapsamında görüşme yaptığım Suriyeliler ile iletişimi sağlayan Luay Hatem ve Bilal Salaymeh Bbeyefendilere katkılarından dolayı müteşekkirim.

Eğitim ve Sosyal Politikalar Direktörlüğü bünyesinde yer aldığım SETA Vakfı ve çalışanlarına ayrıca teşekkür ediyorum. Altı yıl mesai arkadaşlığı yaptığım ve birlikte çok güzel ve verimli çalışmalarda yer aldığım kıymetli dostum İpek Coşkun'a ve yine çalışmam boyunca bana moral ve motivasyon sağlayan değerli dostlarım İstiklal Ortakaya ve Ümare Altun'a şükranlarımı sunarım.

Bana eğitim alanındaki araştırmaların önemini gösteren ve benim bu alanda çalışmama vesile olan, çalışmamın başından sonuna kadar değerli katkılarını esirgemeyen, tüm diğer çalışmalarında olduğu gibi bu tez çalışmamda da engin tecrübesinden istifade ettiğim ve talebesi olmaktan dolayı mutluluk duyduğum Saygıdeğer Hocam Doç. Dr. Bekir S. Gür'e katkılarından ve desteklerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Hem hayatımın hem tez çalışmamın her aşamasında maddi ve manevi olarak desteklerini esirgemeyen, engin tecrübeleri, ilme olan tutkuları ve çalışma gayretleri ile bana yol gösteren sevgili babam Mehmet Görmez ve annem Hatice Görmez'e şükranlarımı sunarım. Çalışmayı başından sonuna kadar okuyarak tashihini yapan ve bu çalışmanın ortaya çıkabilmesi için oğlum Ahmet Kerem'e annesinin eksikliğini göstermeyerek onunla ilgilenen teyzesi Hümeyra Görmez Temren'e ve eşi değerli abim Yusuf Temren'e ve kardeşim Muhammed Burak'a müteşekkirim.

Son olarak hem bu çalışmanın her bir satırını sabırla okuyarak çalışmanın daha nitelikli olabilmesi için akademik anlamda katkıda bulunan hem de oğlumuz ile ilgilenerek bana çalışmak için vakit ve ortam sağlayan kıymetli yol arkadaşım, sevgili eşim Nedim Emin'e en kalbî duygularıyla teşekkür ederim.

ÖZET

TÜRKİYE’DEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN DEVLET OKULLARINDA KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

Emin, Müberra Nur

Yüksek Lisans, Sosyoloji Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ali Zafer Sağıroğlu

Haziran 2018, 117 Sayfa

Bu çalışma, Türkiye’de devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocukların eğitime erişim durumlarını ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler geliştirmek amacını taşımaktadır. Çalışmada ulusal ve uluslararası ilgili alan yazını incelenmiştir. Türkiye’de devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocukların mevcut durumunu anlamak ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bu kapsamda konu ile ilgili dokümanlar incelenmiş ve Ankara ilinde Suriyeli çocukların yoğun olarak bulunduğu 7 farklı okulda, okul idarecileri, öğretmenler ve Suriyeli veliler ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular neticesinde, devlet okullarındaki Suriyeli çocukların nitelikli bir eğitim sürecinden geçmelerine engel teşkil eden birtakım sorunlar ile karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır. Karşılaşılan sorunların çözümü ve Suriyeli çocukların nitelikli eğitim sürecinden geçebilmeleri için uzun vadeli ve istikrarlı uyum politikalarına ihtiyaç vardır.

Anahtar kelimeler: Göç, Suriyeli göçmenler, Suriyeli çocukların eğitimi, eğitim politikaları.

ABSTRACT

THE PROBLEMS THAT SYRIAN CHILDREN FACE İN TURKISH PUBLIC SCHOOLS ANKARA CASE STUDY

Emin, Müberra Nur

Master, Department of Sociology

Thesis Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Ali Zafer Sağıroğlu

June 2018, 117 pages

This research aims to evaluate and put forth recommendations to the problems that Syrian children enrolled in Turkish public schools encounter in accessing education and the issues they face throughout their education process. In this purview, national and international literature have been analyzed. Throughout this study, a qualitative research method was employed to understand the current situation of Syrian children and the issues they face during the process of their education. In this context, in depth interviews were conducted with school administrators, teachers, and Syrian parents across 7 different schools in Ankara. As a result of the findings from these interviews, it has been concluded that Syrian children enrolled in public schools face challenges that present an obstacle towards them obtaining a quality education. There is a need for long-term and consistent integration policies in order to solve the issues that are faced and allow Syrian children to undergo a quality education process.

Keywords: Migration, Syrian emigrants, Syrian children education, education policies.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
GİRİŞ.....	1
I. BÖLÜM.....	7
ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ.....	7
1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi	7
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları.....	8
1.4. Araştırmanın Problemi ve Araştırma Soruları.....	9
1.5. Araştırmanın Yöntemi	10
1.5.1. Veri Toplama Aracı.....	12
1.5.2. Verilerin Analizi	13
1.5.3. Evren ve Örneklem.....	14
1.6. Literatür Değerlendirmesi	15
II. BÖLÜM.....	25
KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE	25
2.1. Göç	25
2.2. Göç Çeşitleri.....	26
2.2.1. İç Göç ve Dış Göç	26
2.2.2. Düzenli (Yasal) Göç ve Düzensiz (Yasadışı) Göç	27
2.2.3. Bireysel Göç ve Kitleli Göç	28
2.2.4. Geçici Göç ve Sürekli Göç	28
2.2.5. Gönüllü Göç ve Zorunlu Göç	29
2.3. Uluslararası Koruma Çeşitleri	30
2.3.1. Mülteci ve Sığınmacı.....	30
2.3.2. Şartlı Mülteci	31
2.3.3. İkincil Koruma.....	32
2.3.4. Geçici Koruma Statüsü.....	32
2.4. Türkiye’de Göç ve İltica Hukuku.....	33
2.5. Göç ve Uyum.....	36
2.6. Göç ve Eğitim.....	37
2.6.1. Acil Durumlarda Eğitim	38

2.6.2. Çokkültürlü ve Bütüncül Eğitim.....	40
2.7. Kuramsal Tartışmalar	42
III. BÖLÜM.....	47
TÜRKİYE’DEKİ SURIYELİ GÖÇMENLERİN MEVCUT DURUMU.....	47
3.1. Suriyelilerin Türkiye’ye Göçü.....	47
3.2. Türkiye’deki Suriyelilerin Hukuki Statüsü	48
3.3. Türkiye’deki Suriyelilerin Mevcut Durumu.....	49
3.4. Türkiye’deki Suriyeli Çocuklar ve Eğitim Politikaları.....	51
3.4.1. Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeli öğrenciler.....	58
3.4.2. Devlet Okullarında Suriyeli Öğrenciler.....	64
3.5. Eğitim Dışındaki Suriyeli Çocuklar	69
IV. BÖLÜM.....	72
BULGULAR ve TARTIŞMA	72
4.1. Dil bariyeri.....	72
4.2. Eğitime erişim ve uyum.....	78
4.2.1. Sınıf düzeyleri ve yaş uyumsuzluğu.....	78
4.2.2. Akademik performans	79
4.2.3. Okul devamsızlığı ve okul terki.....	82
4.3. Suriyeli öğrenci-okul ilişkisi	83
4.3.1. İdareci, öğretmen ve Suriyeli öğrenci ilişkisi.....	84
4.3.2. Suriyeli öğrenci-akran ilişkisi.....	86
4.3.3. Yerli velilerin Suriyeli öğrencilere bakışı	87
4.4. Rehberlik ve psikolojik destek	88
4.5. Suriyeli veli-okul ilişkisi	90
4.5.1. Suriyeli velilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumları.....	90
4.5.2. İdareci, öğretmen ve Suriyeli veli ilişkisi.....	91
4.5.3. Suriyeli velilerin memnuniyet durumu.....	94
4.5.4. Suriyeli velilerin gelecek beklentisi	96
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	99
REFERANSLAR.....	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yıllara göre Türkiye’deki Suriyelilerin sayısı (2011-2018).....	49
Şekil 2. Geçici barınma merkezi ve dışında kalan Suriyeli sayısı (2018).	50
Şekil 3. Suriyelilerin bulunduğu ilk on il (2018).....	51
Şekil 4. Türkiye’deki Suriyeli çocukların yaş dağılımları (2018).	52
Şekil 5. Kamp içi ve dışı GEM’lerdeki öğrenci sayısı (2018).....	59
Şekil 6. GEM’lerdeki öğrencilerin kademelerine göre dağılımı (2018).....	59
Şekil 7. Devlet okullarındaki Suriyeli öğrencilerin kademelerine göre dağılımı (2018). ...	65
Şekil 8. Yıllar içerisinde GEM’lerde ve devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayısı (2014-2018).....	68
Şekil 9. Okullaşan ve Okullaşmayan Suriyeli çocukların oranı (yüzde).....	70

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Sınıf düzeylerine göre GEM’lerdeki öğrenci sayısı (2018)	60
Tablo 2. GEM’lerde ilkokul ve ortaokul ders programı (2017-2018).....	62
Tablo 3. GEM’lerde ortaöğretim ders programı (2017-2018).....	63
Tablo 4. GEM’lerde görev alan öğretmen ve diğer personel sayısı (2017).	64
Tablo 5. Sınıf düzeylerine göre devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayısı (2018).....	67

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
FRIT	Türkiye'deki Sığınmacılar İçin Mali İmkân
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
IOM	Uluslararası Göç Örgütü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>)
PICTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Projesi (<i>Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System</i>)
SETA	Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
ŞEYP	Şartlı Eğitim Yardım Programı
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNHCR	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (<i>United Nations High Commissioner for Refugees</i>)
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>)
YÖBİS	Yabancı Öğrenciler Bilgi Sistemi
YUKK	Uluslararası Koruma Kanunu

GİRİŞ

Bir yerleşim yerinden bir başkasına doğru gerçekleşen ve bir insan hareketliliği olarak tanımlanan göç, insanlık tarihinin her sahnesinde kısa ya da uzun süreli olarak sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi yönleriyle bireyin ve toplumun yapısını değiştiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanayi Devrimi ve küreselleşme ile birlikte ilerleyen ulaşım ve iletişim teknolojileri sayesinde göçün tüm dünyaya yayılacak kadar genişlemesinden söz edilmektedir. Bu nedenle göç konusu tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar uluslararası bir gündem maddesi haline gelmektedir. Nitekim Castles ve Miller başta olmak üzere bazı sosyal bilimciler içinde bulunduğumuz dönemi “göç çağı” (Castles ve Miller, 2008) olarak tanımlayarak göçün boyutuna ve evrenselliğine vurgu yapmaktadırlar.

Türkiye, coğrafi konumu gereği Asya ve Avrupa arasında bir geçiş ülkesi konumundadır. Bu nedenle geçmişten günümüze münferit göç hareketlerinin yanı sıra kitlesel akınlarla da karşı karşıya kalmıştır. Osmanlı'nın çökmesinden itibaren 20. yüzyıl boyunca Ortadoğu, Kafkasya ve Rumeli'den ülkemize sürekli göçmen akışı olmuştur. 1979'daki İran Devrimi sonrasında batıya gitmek isteyen İranlılar kitlesel olarak Türkiye'yi transit bir ülke olarak kullanmışlardır (Kaya, 2012). 1989 yılında ise Türkiye, Bulgaristan'dan yaklaşık 350 bin Türk kökenli göçmenin kitlesel akını ile karşı karşıya kalmıştır. Benzer şekilde, Irak'tan Türkiye'ye sayıları 500 bini bulan Kuzey Iraklıların gelişi, daha sonra eski Yugoslavya iç savaşı ve Kosova krizi sırasında da Türkiye'ye zorunlu göç eden insanlar ile karşılaşılan kitlesel göç akını devam etmiştir. Ayrıca SSCB'nin dağılması, Doğu Avrupa ülkelerinde yaşanan ekonomik ve politik değişiklikler, Türkiye'yi düzensiz göçün önemli bir parçası haline getirmiştir (Kaya ve Eren, 2014).

2011 yılının Mart ayında başlayan Suriye'deki iç çatışma ve savaş, yüzbinlerce insanın katledilmesine, milyonlarca Suriyelinin ise yerinden edilmesine sebep olmuştur. Beş milyonu aşkın Suriyeli Türkiye, Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır gibi komşu ülkeler başta olmak üzere can güvenliği nedeni ile pek çok ülkeye zorunlu olarak göç etmiştir. İkinci

Dünya Savaşı'ndan bu yana dünyada tanık olunmayan çapta bir göç akınından en çok etkilenen ülke ise bu süreçte izlediği “açık kapı politikası” ile Türkiye olmuştur.

2011’de başlayan Suriye krizinin öngörülemez şekilde uzaması, savaş ve şiddetin halen devam ediyor olması nedeni ile ülkemize sığınan Suriyelilerin sayısı günden güne artmıştır. Bu nedenle ilk etapta kısa sürede ülkelerine geri dönecekleri varsayılan Suriyeliler artık Türkiye’nin kalıcı göçmenleri konumuna gelmiştir. Türkiye, göçün ilk yıllarında Suriyelilerin can güvenliği, gıda, barınma, giyecek gibi en temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yoğun çalışmalar gerçekleştirmiştir. Ancak Suriyelilerin uzun süre Türkiye’de kalacaklarının anlaşılması üzerine acil ihtiyaçların giderilmesine yönelik kısa vadeli politikaların yanı sıra sosyal hayata uyumlarını sağlayacak uzun vadeli politika ihtiyacı doğmuştur.

Eğitim, bireylerin ve toplumların refah düzeyini artırmasında en temel belirleyicilerden biridir. Göçmenler söz konusu olduğunda ise eğitimin rolü çok daha kritiktir. Nitekim sosyal hayata uyumlarının sağlanmasında, göçmen çocukların eğitiminin, merkezî bir rol üstlendiği çoğu sosyal bilimci tarafından kabul edilmektedir. Zira göçmen çocukların ev sahibi ülkenin kültürel farklılıklarına en yoğun adaptasyon sağlayabildiği süreç eğitim sürecidir. Eğitim imkânlarına erişim ve eğitimin sağladığı fırsatlardan yararlanma olanakları bakımından her çocuk eşit konumda değildir. Bu eşitsizliğin ardında çocukların ve ailelerinin sahip oldukları sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarının önemli bir etkisi vardır. Göç ve göçmenlik durumu bireylerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarına doğrudan etki etmektedir. Dolayısıyla göç etmiş çocuklar, göç ettikleri toplumun eğitim sistemine dâhil olma ve eğitim olanaklarından yararlanma noktasında yerli halk ile eşit fırsatlara sahip olamamaktadır.

Göçmen çocukların eğitimi en temel insan haklarından biridir ve bu anlamda devletlerin tüm çocuklara temel eğitim verme yükümlülüğü bulunmaktadır (UNICEF, 2007). Temel insanî bir hak olmasının yanı sıra göçmen çocukların eğitimi, sosyal, iktisadî ve kültürel hayata uyum sağlamalarını kolaylaştırması adına oldukça önemlidir. Eğitim göçmenlerin kendilerini geleceğe taşıyabilmeleri ve toplumla bağ kurmaları için bir köprü görevi görmektedir (Rousseau ve Guzder, 2008). Bunun yanı sıra göçmen alan ülkeler,

göçmenlerin niteliğinden hem sosyal hem ekonomik açıdan etkilenmektedir. Dolayısıyla göçmenlere verilmiş nitelikli bir eğitim, ülkeye maliyet üretebildiği kadar fayda da getirebilmektedir. Göçün faydalarını açığa çıkarmak, göçmen çocukları başarılı bir şekilde topluma entegre etmek için etkili eğitim ve sosyal politikalar gereklidir. Eğitim sistemleri, göçmenlerin ev sahibi ülkelerin işgücü piyasalarına katılma, refah düzenlemelerine katkıda bulunma ve topluluklarının bir parçası olma becerilerini şekillendirmektedir (OECD, 2018).

Göçmen çocuklar göç ettikleri toplumun sosyal yapısına ve eğitim sistemine dâhil olmada pek çok meydan okuma ile karşı karşıya kalmaktadır. Nitekim tüm toplumlarda olduğu gibi göçmen toplumunun en zayıf, kırılgan ve en yüksek risk altındaki grubunu çocuklar oluşturmaktadır. Göç süreci ve sonrasında çocuklar eğitim dışı kalma riski ile karşılaşmaktadır. Göçmen çocukların eğitim dışında kalmaları onlar için, çocuk işçiliği, çocuk istismarı, dilencilik, suça ve suç örgütlerine katılma, radikalleşme ve radikal örgütlere katılma gibi riskler doğurmaktadır (Watkins ve Zyck, 2014).

Türkiye'deki Suriyelilerin nitelikli bir eğitim sürecinden geçmesi, ilk olarak onların bireysel geleceği ve refahını etkileyecek temel unsurdur. Bununla birlikte Suriyeliler eğitim yoluyla Türkiye'nin iktisadi, sosyal ve kültürel yaşamına daha fazla dâhil olma imkânına sahip olacaktır. Ayrıca Suriye'deki savaşın bitmesi ve barış ortamının yeniden tesis edilmesi halinde Suriye'yi yeniden inşa edecek nitelikli insan gücünün yetişmesi sağlanacaktır (Taştan ve Çelik, 2017). Bu nedenle Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimi konusu bireysel ve toplumsal açıdan ele alınması gereken ehemmiyetli bir konudur. Bununla birlikte Türkiye coğrafi konumu itibari ile göç hareketlerinde geçiş ülkesi konumunda iken son yıllarda hedef ülke konumuna gelmektedir. Bu nedenle önümüzdeki yıllarda Türkiye daha fazla göç alma potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla Türkiye'nin Suriyeliler ile tecrübe ettiği göçmenlerin eğitimi meselesi Türkiye'nin gelecekteki göçmen eğitim politikasını şekillendirmede önemli rol oynayacaktır.

2011 yılından beri, Türkiye'deki Suriyeli çocukların, eğitim süreçlerine dâhil edilebilmesi için pek çok çalışma yürütülmüştür. Ancak Suriyeli çocuklara yönelik resmi eğitim politikaları, Suriyelilere hukuki olarak geçici koruma statüsü verilmesi ile birlikte

uygulanmaya başlamıştır. Bu gecikmenin temel nedeni, Suriyelilerin kısa sürede geri dönecekleri varsayımıdır. Bu nedenle öncelik barınma, gıda, giyim gibi daha çok acil ihtiyaçların temin edilmesi olmuştur. Ancak Suriyelilerin Türkiye’de uzun yıllar daha kalacaklarının anlaşılması üzerine, eğitimde uzun vadeli politika arayışları başlamıştır. 2014’te yürürlüğe konan Geçici Koruma Yönetmeliği sayesinde eğitim hakkına erişimle ilgili, Yabancılara Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile birlikte, Suriyeli çocukların, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında ya da Suriyelilere yönelik olarak oluşturulan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)’nde eğitim almaları sağlanmıştır. Böylece Suriyeli çocuklar buldukları şehir ve ilçedeki devlet okuluna veya varsa GEM’lere gidebilmektedir. Bu genelge öncesinde Suriyeli çocuklar sivil toplum kuruluşlarının öncülük ettiği, Arapça eğitim veren, Suriye müfredatı uygulanan ve Suriyeli öğretmenler tarafından eğitim verilen GEM’lerde eğitim faaliyetlerine devam ederken ilgili genelge sonrasında devlet okullarında eğitim alma imkânına erişmiştir.

2016 yılından itibaren Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenebilmeleri ve Türkiye’nin sosyal, iktisadî ve kültürel yapısına uyum sağlamaları için devlet okullarında eğitim almalarına yönelik politikalar geliştirilmiştir. 2016 yılına kadar GEM’lerde veya devlet okullarında eğitim almaları Suriyelilerin tercihine bırakılmış iken 2016 sonrasında Suriyeli çocukların devlet okullarında eğitim alması yönünde yoğun çaba gösterilmiştir. Suriyeli çocukların eğitimi önümüzdeki yıllarda tamamen devlet okullarına devredilmesi planlanmaktadır. Bu nedenle Suriyeli çocukların devlet okullarına erişebilmesi ve nitelikli bir eğitim sürecinden geçebilmesi için sağlıklı politikalara ihtiyaç söz konusudur. Nitekim hâlihazırda Türkiye’nin temel eğitim düzeyinde 18 milyon civarında öğrenci nüfusu vardır. Suriyelilerin ülkeye göçü ile beraberinde bu nüfusa eğitim çağında olan 1 buçuk milyonun üzerinde nüfus daha eklenmiştir. Dolayısıyla Suriyeliler ile birlikte artan bu nüfusun eğitimi meselesi Türkiye’nin üzerinde durması ve politika geliştirmesi gereken konuların başında gelmektedir.

Suriyelilerin eğitimlerine yönelik yapılan çalışmalar neticesinde, kısa süre içerisinde okullaşma oranlarında hızlı bir ivme yakalanmış ve eğitim çağında olan Suriyeli çocukların yarısından fazlası okullaşmıştır. Ancak konu ile ilgili yapılan literatür çalışmalarına bakıldığında okullaşan Suriyeli çocuklar eğitim sürecine uyumları noktasında bazı sorunlar

ile karşılaşmakta ve bu sorunlar onların nitelikli bir eğitim sürecinden geçmeleri önünde engel teşkil etmektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; Taştan ve Çelik, 2017).

Bu tez çalışmasının temel amacı, devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocukların karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve nitelikli bir eğitim için bu sorunların çözümüne yönelik politika önerileri geliştirmektir. Nitekim Suriyeli göçmenlerin eğitim sorunlarını tespit etmek, ülkemizdeki genel eğitim sorunları ile ilgilenmek kadar önemlidir. Zira Suriyeli çocukların eğitim süreçlerinde yaşanan sorunlar, onların sağlıklı bir uyum süreci geçirmesi anlamına gelmektedir. Bu da ileride göçmenlerin hem gelişimini hem de toplumsal hayata katılımını zorlaştıracaktır.

Bu çalışmada Türkiye'deki Suriyelilerin eğitim süreci genel bir değerlendirilmeye tabi tutulurken Ankara'da yapılan saha çalışması ile sürecin ana muhatapları olan idareciler, öğretmenler ve Suriyeli veliler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, Suriyeliler için önemli bir cazibe merkezi haline gelen başkent Ankara özelinde, Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sürecine dair genel durumu anlamak adına literatüre katkı sunma hedefini taşımaktadır.

Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunlarını mercek altına alan bu çalışma dört ana bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde çalışmanın konusu, önemi ve amacı belirtilerek çalışmanın metodolojisi hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Nitel araştırma yöntemine dayandırılan bu çalışmada fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Bu çerçevede çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması hakkında bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü araştırmanın kavramsal ve kuramsal altyapısını oluşturmakta ve sekiz alt başlık altında ele alınmaktadır. Birinci başlık göçün kavramsal olarak ele alınması, sosyoloji disiplini içerisinde göç olgusunun açıklanmasını içermektedir. İkinci başlıkta göçü ortaya çıkaran sebepler bağlamında göç türlerinin neler olduğu açıklanmıştır. Üçüncü başlıkta, uluslararası koruma çeşitlerinin neler olduğu ve Suriyelilerin hangisine tekabül ettiği ele alınmıştır. Dördüncü başlıkta ise, Türkiye'deki göç hareketleri ve iltica hukuku hakkında bilgiler içermektedir. Beşinci ve altıncı başlıkta göç, uyum ve eğitim ilişkisi ele alınmıştır. Yedinci başlık çok kültürlülük ve bütüncül yaklaşımın göçmen

eğitimi üzerindeki etkisini ele almaktadır. Sekizinci ve son başlıkta ise göçü meydana getiren sebepleri açıklamaya yönelik göç teorisyenleri tarafından ortaya çıkarılan göç kuramlarından kısaca bahsedilmektedir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, dört alt başlıkta Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin mevcut durumları hakkında bilgiler sunulmaktadır. Birinci başlıkta, Suriyelilerin Türkiye'ye göç süreci anlatılmıştır. İkinci başlık Suriyelilerin hukuki statüsüne yönelik bilgiler içermektedir. Üçüncü başlıkta Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM)'nün resmi web sayfasından alınan veriler ile Türkiye'deki Suriyeliler hakkında sayısal veriler sunulmuştur. Dördüncü başlıkta ise, GİGM ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) verileri doğrultusunda Türkiye'deki Suriyeli çocuklara yönelik istatistiki veriler ile birlikte eğitimlerine yönelik geliştirilen politikalardan bahsedilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümü saha araştırması bulgularına ayrılmıştır. Bu bölümde Ankara ilinde, dört ilçede 7 okul ziyareti kapsamında okul idarecisi, öğretmen ve Suriyeli veliler ile yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgular beş başlıkta toplanarak analiz edilmiştir. Birinci başlık Suriyelilerin karşılaştıkları dil bariyerini ele almaktadır. İkinci başlıkta Suriyeli öğrencilerin eğitime erişim ve uyum sürecinde karşılaşılan problemlerden bahsedilmektedir. Üçüncü başlıkta Suriyeli öğrenci-okul ilişkisine dair bulgular sunulmuştur. Dördüncü başlıkta, Suriyeli öğrencilere ilişkin rehberlik ve psikolojik destek konusu ele alınmıştır. Beşinci ve son başlıkta ise Suriyeli veliler ile okul ilişkisine dair bulgulardan bahsedilmiştir.

Çalışmanın sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde ise, araştırma kapsamında elde edilen bulgular neticesinde varılan sonuç tartışılmış ve konu ile ilgili politika önerileri sunulmuştur.

I. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi

2011 yılının Mart ayında başlayan Suriye'deki iç çatışma ve savaş, yüzbinlerce insanın katledilmesine, milyonlarca Suriyelinin ise yerinden edilmesine sebep olmuştur. Bu kriz sürecinde izlediği açık kapı politikası sayesinde üç buçuk milyona ev sahipliği yaparak sorumluluğu en fazla alan ülke ise Türkiye olmuştur. Ancak yedi yılı aşkın süredir devam eden krizin çözüme ulaşması ve barış ortamının sağlanması noktasında henüz somut bir adım yoktur. Bu nedenle sayıları artmakta olan Suriyeliler Türkiye'nin kalıcı göçmenleri konumuna gelmektedir.

Bugüne kadar çoğunlukla sivil toplum kuruluşları tarafından Suriyeliler ile ilgili daha çok kısa vadeli, can ve mal güvenliklerini sağlamaya yönelik, yaşamaları için gıda, barınma, giyinme gibi birincil ihtiyaçlarının giderilmesine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Ancak yedi yılı aşkın süredir Türkiye'de bulunan Suriyeli göçmenlerin önemli bir kısmının kısa vadede ülkelerine dönmeyecekleri ve uzun vadede Türkiye'de yaşayacakları varsayıldığında, bu göçmenlerin ülkeye entegrasyonu konusunda uzun vadeli sorunlara yönelik çalışmaların yapılması, buna ilişkin politikaların geliştirilmesi önemlidir. Bu sorunların başında da şüphesiz eğitim meselesi gelmektedir. Eğitimin temel insanî ihtiyaçlardan olduğu konusunda genel bir uzlaşma vardır. Bu önemine karşın savaş, göç, doğal afet ve benzeri durumlarda eğitimin engellenmesi söz konusudur. Dolayısıyla Suriye'den Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan çocuklar eğitimden uzak kalmaktadırlar. Bununla birlikte, Türkiye'deki Suriyelilerin sığınma sürecinin uzaması, şimdiye kadar gündemde çok az yer bulan eğitim sorununun öne çıkmasını ve bu konudaki araştırma ve incelemeleri zorunlu kılmaktadır.

Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin pek çok alanda saha araştırmaları, raporlar hazırlanmış ancak eğitim durumları ve sorunlarına ilişkin çalışmaların sayısı oldukça azdır (bk. 1.6. Literatür Değerlendirmesi). Bu nedenle bu çalışma, Türkiye’de yaşayan ilkokul çağındaki Suriyeli çocukların eğitimlerine ilişkin sorunları tespit ve analiz etmesi, buna yönelik nelerin yapılması gerektiğine ilişkin öneriler geliştirmesi ile bu alandaki boşluğun doldurmasına katkı yapması bakımından önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkiye’de devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocukların eğitime erişim durumlarını ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, elde edilen bulgular temelinde, Suriyeli çocukların okullaşmasının artırılması ve okullaşmış Suriyeli çocukların nitelikli bir eğitim almaları için öneriler sunmak da çalışmanın amaçlarındandır.

1.3. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında Türkiye’de geçici koruma statüsünde bulunan ilkokul çağında olan Suriyeli çocukların devlet okullarında eğitime erişimleri, uyumları ve eğitim sürecindeki yaşadıkları sorunlar araştırılmaktadır. Bu çerçevede, Ankara’daki bazı devlet okullarında eğitim gören ilkokul çağında olan geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim sorunları çalışmanın odağını oluşturmaktadır. Ortaokul ve lise çağındaki çocuklar ile okullaşmamış diğer Suriyeli çocuklar bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında Suriyeli öğrencilerin bulunduğu devlet okullarında okul idarecisi, öğretmen ve Suriyeli veliler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Suriyeli öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmemiştir. Bunun temel sebebi, araştırma kapsamının ilkokul çağındaki Suriyeli çocuklar olması nedeni ile bu yaş grubundaki öğrencilere yönelik daha sağlıklı bilgilerin velileri ve eğitimcileri tarafından alınabileceği düşüncesidir. Ayrıca ülkelerindeki savaş ortamından kaçarak gelmiş olmaları nedeni ile bu öğrencilerin psikolojik durumları da göz önüne alınarak kendileri ile doğrudan görüşmeler gerçekleştirilmemiştir.

Araştırmada bazı sınırlılıklar söz konusudur. Öncelikle, göç konusu dinamik bir konudur ve her an yeni bilgiler ile karşılaşmakta ve veriler değişmektedir. Türkiye'nin hâlihazırda yoğun bir kitlesel göç akınına maruz kalması göç politikalarının dinamik bir biçimde yönetilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu da tezin başlangıcı ile sonu arasındaki zaman diliminde araştırmanın kapsamının değişmesi anlamına gelmektedir. Dahası, göç verilerinin toplanması metodolojik ve pratik zorlukları barındırmaktadır. Özellikle kayıt dışı göçmenlere dair nitelikli verilerin olmaması yapılacak analizlerin doğruluğunu ve geçerliliğini sınırlamaktadır. Ayrıca farklı anadile sahip bireylere dair bir araştırma alanı seçilmesi dil problemi gibi sorunları beraberinde getirmiştir ancak bu sorunlar tercüman yardımı ile aşılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında Suriyeli veliler ile gerçekleştirilen derinlemesine mülakat esnasında tercüman desteği alınmıştır. Ayrıca bulguların analizi kısmında yer verilen Suriyeli velilerin ifadeleri ise tercüman aracılığı ile Türkçeye çevrilerek yer verilmiştir.

1.4. Araştırmanın Problemi ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın genel problemi; Ülkelerindeki savaş ortamı nedeniyle Türkiye'ye sığınan geçici koruma statüsü altındaki ilkökul çağındaki Suriyeli çocukların devlet okullarında eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlardır. Nitekim eğitimden mahrum kalan çocuklar, çocuk işçiliği, çocuk istismarı, dilencilik, suça ve suç örgütlerine katılma, radikalleşme ve radikal örgütlere katılma gibi riskler ile karşılaşmaktadır. Türkiye, Suriyeli çocukların eğitimlerine devam edebilmesi için pek çok çalışma yürütmektedir. Ancak Suriyeli çocukların Türkiye'de eğitime erişim ve nitelikli bir eğitim sürecinden geçmesi önünde engeller bulunmaktadır. Buna ilişkin olarak araştırmanın cevabını aradığı araştırma soruları şunlardır:

- İlkokul çağındaki Suriyeli çocukların devlet okullarında eğitime erişimde mevcut durumları nedir?
- Millî Eğitim Bakanlığının Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik izlediği temel politikalar nelerdir?

- Geçici koruma statüsündeki ilkokul çağındaki Suriyeli çocukların devlet okullarına ve eğitim süreçlerine uyumları konusunda yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Suriyeli çocukların yaşadıkları dil sorunu devlet okuluna ve eğitim süreçlerine uyumlarını nasıl etkilemektedir?
- Okul müdürleri ve sınıf öğretmenleri, okullarında bulunan Suriyeli öğrencilerin akademik başarı, sosyal ilişki ve uyumlarını nasıl değerlendirmektedir?
- Devlet okuluna çocuğunu gönderen Suriyeli velilerin devlet okullarını tercih etme sebepleri nelerdir? Söz konusu Suriyeli velilerin memnuniyetleri ne düzeydedir?
- Suriyeli çocukların devlet okullarına erişimlerini sağlamak ve eğitim alanında yaşadıkları sorunları gidermek için ne gibi önlemler alınmalıdır?

1.5. Araştırmanın Yöntemi

Suriye'den Türkiye'ye sığınmacı olarak göç eden geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli çocukların, mevcut eğitim durumlarını, eğitime erişim sorunlarını ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma sayesinde, nitel veri toplama araçları kullanılarak, incelenen konu ile ilgili bireylerin öznel deneyimlerinin derinlemesine ortaya konulması hedeflenmektedir (Neuman, 2008). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçlarda genelleme amacı güdülmemekle birlikte, elde edilen sonuçlar, konuya ilişkin bir perspektif sağlaması bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma, daha önce belirli bir tema hakkında literatürde çok fazla bilginin olmadığı durumlarda, daha az dile getirilen keşfedilmesi ve hakkında fikir sahibi olunması gereken konuları çalışırken kullanılır. Creswell (2007)'e göre nitel araştırmalar, özellikle, karmaşık bir yapıya sahip, hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmak istenen konularda ve bastırılmış toplumsal kesimler üzerine çalışma yapılırken tercih edilmelidir. Nitel araştırmada araştırmacı kilit pozisyonundadır. Çünkü araştırmacının kendisi belgeleri, veriyi toplar, davranışları gözler ve mülakatları yapar (Neuman, 2008).

Nitel araştırmalarda ağırlıklı olarak beş farklı yaklaşım söz konusudur. Bunlar, anlatsal, fenomenolojik, etnografik, gömülü teori (grounded theory), vaka analizi çalışması (case study) olarak ayrılmıştır (Creswell, 2007). Bu çalışmada, araştırmanın problemine uygun

olarak fenomolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Fenomenolojik nitel çalışma yaşam deneyimlerine ve bu deneyimleri betimlemeye odaklanır. Araştırmacı tarafından asıl araştırılması gereken bu deneyimlerdir. Bir başka ifadeyle, fenomenolojik nitel araştırma birçok kişinin belirli bir kavram ve fenomene ilişkin yaşanmış tecrübelerini anlamlandırmasını araştırır. Burada önemli olan, katılımcıların fenomene ilişkin tecrübelerinin ne olduğudur (Vanderstoep&Deirdre, 2009). Fenomenolojinin amacı bireysel tecrübeleri bir fenomene indirerek evrensel özü tanımlamaktır. Yani şeylerin gerçek doğasını kavramak için nitel araştırmacı bir fenomen üzerinde çalışır. Burada 'ne'yi 'nasıl' tecrübe ettiği betimlenir (Creswell, 2007, s. 60).

Fenomenoloji yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenoloji yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı araştırmaya katılan kişilerin öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Creswell, 2007).

Belirli bir grubun bir fenomene ilişkin tecrübeleri ve bu tecrübelerini nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkarılmak isteniyorsa o zaman fenomenolojik yaklaşım tercih edilir (Vanderstoep&Deirdre, 2009). Bu çalışma, Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunları, Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile doğrudan muhatap olan idareci, öğretmen ve velilerin bu konudaki, tecrübe ve görüşlerinden hareketle ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle fenomenoloji yaklaşım deseninden faydalanılmıştır. Burada "Suriyeli çocukların eğitimi" fenomen olarak ele alınmış ve Suriyeli çocukların eğitimleri ile ilgilenen idareci, öğretmen ve velilerin bu fenomene ilişkin düşünceleri ve deneyimlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.5.1. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden olan, derinlemesine görüşme tekniği ve doküman incelenmesi kullanılmıştır. Derinlemesine görüşme tekniği araştırmacı ile katılımcı arasında gerçekleşen bilgi toplama tekniğidir. Bu teknik sayesinde araştırma konusu ile ilgili yapılacak olan mülakatlar sayesinde gözlem sürecinde, gözlenemeyen birçok olgu hakkında bilgi elde edilebilir (Bogdan ve Biklen, 1998). Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre, fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin anlamları ve tecrübeleri ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Creswell'e (2007)' göre de nitel araştırma yöntemi bir ana olgu üzerine odaklanmakta ve katılımcıların görüşleri üzerine temellendirilmektedir.

Bir başka ifade ile, insanların dünyayı nasıl anlamlandırdığını ve onu nasıl örgütlediğini gözlemlerle tespit etmek güçtür, dolayısıyla tecrübeleri öğrenmek için katılımcılara sorular sormak gerekir. İlgili dökümanların incelenmesi ise araştırması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerden veri toplanmasını ifade eder. Nitekim bu teknik, araştırılan konuyla ilgili kişi ya da kurumlara ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda etkili bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada kullanılan dökümanlar, eğitimle ilgili, politik, bürokratik ve paydaşlar tarafından hazırlanan raporlar, analizler ve metinlerden oluşmaktadır. Bu çerçevede Türkiye'ye sığınan Suriyeli çocukların eğitim sorununun çözümüne yönelik, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) kapsamında yayımlanan 2014/21 sayılı *Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi* ile birlikte bu konuda yayımlanan diğer resmî belgeler ele alınmıştır. Ayrıca konu ile ilgili ulusal ve uluslararası kurum ve STK'lar tarafından Suriyelilerle ilgili yapılmış olan çalışmalar, rapor ve makaleler incelenmiştir.

Bununla birlikte Türkiye'deki Suriyelilerin mevcut durumlarına ilişkin Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün resmî web sayfasında yayınladığı veriler kullanılmıştır. Suriyeli çocukların eğitimdeki mevcut durumuna dair veriler ise MEB yetkilisi ile yapılan görüşmelerde bu

çalışma için özel olarak talep edilmiş ve yetkililerden temin edilen veriler çalışmada kullanılmıştır.

İlgili dokümanların yanı sıra, bu çalışmada Türkiye'deki devlet okullarında okuyan ilkokul çağındaki Suriyeli çocukların eğitim durumları ve sorunlarına yönelik daha detaylı bilgi edinmek için derinlemesine mülakat tekniği kullanılarak, Ankara ili örneğinde devlet okullarında okumakta olan ilkokul çağındaki Suriyeli çocukların velileri, okul müdürleri ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Böylece, derinlemesine mülakatlar ile Suriyeli çocukların ailelerinin, okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerinin bu konudaki deneyimlerinden yola çıkarak sorunları ortaya çıkarmak ve neler yapılması gerektiğine ilişkin öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede literatür taraması yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Bu formlar görüşme yapılacak okul idarecisi, öğretmen ve Suriyeli aile için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Oluşturulan soru formları pilot çalışma ile test edildikten sonra tez danışmanının da önerileri ile yeniden düzenlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde etik kurallar çerçevesinde, katılımcıların izni dâhilinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ayrıca görüşme yapılacak kişilerin konu ile ilgili fikirlerini, tecrübelerini, önerilerini rahat bir şekilde dile getirmesi ve objektif bir şekilde bilgi vermeleri için hem isimlerinin hem de çalıştıkları okulun bilgisinin gizli kalacağı mülakat öncesinde belirtilmiştir. Böylece araştırmacı ile görüşmeci arasında güven ortamının oluşturulması hedeflenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu görüşmelerin deşifresi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan Suriyeli velilerin anadillerinin Arapça olması ve Türkçe bilmemesi nedeni ile Suriyeli veliler ile yapılan görüşmeler tercüman eşliğinde gerçekleştirilmiştir.

1.5.2. Verilerin Analizi

Suriyeli öğrenciler ile ilgili yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan veri analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda daha çok, veriler, kavramlar, semboller ya da benzeri özellikler temelinde kategorize edilerek analiz edilir. Bu çerçevede görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için tematik kodlama yöntemi kullanılmıştır. Kodlama yönteminde, nitel araştırma

sonrasında elde edilen veriler anlamlı parçalar haline getirilir ve bu parçalar kavramsallaştırılır (Neuman, 2008). Daha sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından araştırma problemine ilişkin olarak temalara ayırarak analiz edilmiştir.

Yapılan derinlemesine görüşmelerde etik kurallar çerçevesinde kurum ve kişilerin isimleri kullanılmamış, bunun yerine kodlama yöntemi ile okullara ve katılımcılara kodlar verilmiştir. Örneğin “Okul-1, ÖğretmenA1” kodu, görüşme yapılan okuldaki 1. sınıf öğretmenini (A) ifade etmektedir. “Okul-3, İdareciA” kodu görüşme yapılan okuldaki idarecilerden birini (A) ifade etmektedir. Benzer şekilde “Okul-2, VeliB3” kodu, görüşme yapılan okuldaki 3. sınıf kademesinde çocuğu bulunan Suriyeli velilerden birini (B) ifade etmektedir.

1.5.3. Evren ve Örneklem

Türkiye’de devlet okullarında eğitim gören ilkökul çağındaki Suriyeli çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Nitel bir çalışmada, katılımcıların bütün hedef kitleyi istatistiksel olarak temsil etmesi genellikle amaçlanmaz. Nitel araştırma yönteminde, örneklemin temsil gücünden ziyade incelenen olgunun derinlemesine bir şekilde nasıl yansıtıldığı önemlidir. Bu nedenle örneklem tekniği olarak rastgele olmayan amaçlı, amaca yönelik örneklem seçimi tercih edilmektedir. Örneklem almanın başlangıç noktasını temel araştırma sorusuna cevap bulmak üzere mümkün olan en geniş çeşitlilikte veri elde etme hedefi oluşturur. Örneklem almaya son verilecek nokta ise kategoriler ve aralarındaki ilişkilere yönelik verilerin sürekli tekrarlandığı ve yeni verilere ulaşılamadığı noktadır. Nitel araştırmalarda bu noktaya teorik doygunluk adı verilmektedir. Örneklem alma işlemi de bu çerçevede teoriyi oluşturacak kategori ve alt kategoriler ile bunlar arasındaki ilişkileri kavramsal olarak geliştirmek üzere teorik doygunluğa ulaşıncaya kadar devam ettirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmanın araştırma konusu ve problemine uygun olarak Ankara ilinde Suriyelilerin yoğun olarak bulunduğu Yenimahalle, Keçiören, Mamak ve Pursaklar ilçelerinde bulunan ve Suriyeli öğrenciye sahip yedi devlet okuluna ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretler MEB’in izni dahilinde gerçekleştirilmiştir. Okullar ilkökul kademesinde Suriyeli öğrenci nüfusu yoğunluğuna göre seçilmiştir. Ziyaret edilen okullarda Suriyeli öğrencilerin eğitim

sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin okul müdürleri veya müdür yardımcıları, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri ve Suriyeli veliler ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmecisi sayısı araştırmanın başında belirlenmemiş olup görüşmeler doyum noktasına ulaşılan kadar devam etmiştir. Böylece ziyaret edilen 4 ilçedeki toplam 7 okulda 8 idareci, 25 öğretmen ve 17 Suriyeli veli olmak üzere toplam 50 kişi ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma için Ankara ilinin seçilmesinde birden fazla etken söz konusudur. Öncelikle Ankara'nın başkent olması, bu kenti Suriyeliler için bir cazibe merkezi kılmaktadır. GİGM'den edinilen verilere göre yaklaşık 96 bin Suriyeli Ankara'da yaşamaktadır (GİGM, 2018). Ayrıca sınır bölgelerinden Ankara'ya akın eden Suriyelilerin burada uzun vadeli planlar yaptığı varsayılmaktadır. Bununla birlikte Ankara'nın bürokrasinin merkezi olması da önemli bir etkidir. Nitekim Suriyelilere ilişkin politikalar yine Ankara'dan şekillenmektedir. Bilhassa Suriyelilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin koordinasyonunu sağlayan MEB'in burada olması, okullarda yapılacak gözlem ve görüşmeler açısından da kolaylık sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı açısından ulaşım kolaylığı sağlaması bakımından da Ankara ili seçilmiştir.

1.6. Literatür Değerlendirmesi

Bu tez çalışması kapsamında konu ile ilgili literatür değerlendirmesinin iki açıdan önemi vardır. İlki, tez çalışmasının bir akademik çalışma olması nedeniyle, çalışmayı besleyecek ve kaynak oluşturacak ilgili literatürün taranması, daha önceki çalışmalarda öne çıkan temel bulguların neler olduğunun tespit edilmesi ve çalışılan konunun karşılaştırmalı bir perspektifle el alınması adına önem teşkil etmektedir. İkincisi, tez çalışmasının konusu itibari ile göçmenlerin eğitimleri noktasında bazı ülkelerin edindikleri tecrübeler oldukça önemlidir. Bu nedenle farklı ülkelerin göçmen eğitimi konusundaki deneyimleri, son yıllarda büyük bir göçmen kitlesine ev sahipliği yapan ve özellikle eğitim sorunlarına çözüm üretmeye çalışan Türkiye'nin olumlu ya da olumsuz çıkarımlar yapacağı örnekler sunmaktadır. Türkiye'deki göçmenlerin göç etme saikleri, Türkiye'deki göçmen algısı ve karar alıcıların göçmenlere dair yaklaşımları elbette Batı'daki örneklerden farklıdır. Ancak

göçmenlerin eğitim sürecinin, ev sahibi ülkelerin kültürel arka planları arasındaki farklardan bağımsız olarak benzer özellikler taşıyan boyutları da bulunmaktadır.

Literatürde göçmen çocuklar ve mülteci çocuklar arasında ayrımın belirgin bir şekilde yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen literatürde kullanılan göçmen çocuklar ifadesi göç etme sebebine bakılmaksızın bir yerden başka bir yere yerleşmiş olan çocukları ifade etmektedir.

Göçmen çocukların eğitiminin temel bir insanî hak olarak değerlendirildiği göçmen eğitimi literatüründe çoğunlukla göçmen nüfus barındıran ülkelerin göçmenlere yönelik eğitim politikaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yer verilmektedir. Göçmen çocukların bireysel gelişimleri ve göç ettikleri ülkeye uyum sağlamaları, sosyal, kültürel ve iktisadî yaşam fırsatlarından yararlanmaları için bu çocukların eğitim süreçlerine ne şekilde dahil edilmesi gerektiği gibi konular incelenen çalışmaların en fazla odaklandığı konulardır. Bilhassa savaş, çatışma, doğal afet gibi nedenlerle zorunlu olarak göç etmiş çocuklar için eğitim, temel ihtiyaçlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Sinclair (2001), göçmenler için yiyecek, giyim, barınma gibi temel ihtiyaçlara nazaran eğitimin lüks ihtiyaç olarak değerlendirilmesinin yanlış olduğunu vurgulayarak eğitimin insanî yardımın temel bir unsuru olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bilhassa göç sürecinin stres ve travma oluşturduğu çocukların psiko-sosyal durumlarının eğitim aracılığı ile iyileştiğini yaptığı klinik çalışmalarla kanıtlamaya çalışmaktadır (Sinclair, 2001). Bu nedenle eğitim, birçok açıdan göçmen çocuklar için temel ihtiyaçlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte eğitim ihtiyacının sağlıklı bir şekilde giderilmesine yönelik vurgu, göçmen eğitimi ile ilgili neredeyse tüm çalışmalarda oldukça güçlüdür.

Göçmen çocuklar için okullar, sadece akademik gelişimlerini sağladıkları yer olmayıp aynı zamanda sosyalleşme, bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçların da karşılandığı yerlerdir (Sakız, 2016). Ayrıca okullar, ev sahibi toplumun farklı kültürden insanlar ile bir arada yaşayabilmeleri, göçmenler ile etkileşim kurabildikleri elverişli mekanlar olarak değerlendirilmektedir (Özservet, 2015). Gerçekten de okullar, öğrencilere akranları ile birlikte sosyalleşebilme, farklı kesimlerden insanlar ile bir araya gelme ve etkileşimde bulunma imkânını sürekli olarak ve belirli bir mekânda sağlaması açısından oldukça

önemlidir. Bu nedenle göçmen çocuklar için sosyalleşme, akran etkileşimi, ev sahibi toplumun dilini öğrenme, belirli toplumsal normları kazanma noktasında okullar kritik bir rol oynamaktadır. Sadece göçmen öğrenciler için değil veliler için de okul ortamı ev sahibi topluma uyum konusunda elverişli mekânlardır. Bu nedenle okullaşma, ilgili çalışmalarda birçok açıdan temel bir ihtiyaç olarak değerlendirilirken eğitim sürecinin hem çocuklar hem de göçmenlerin tamamını etkilediği belirtilmektedir.

Eğitimin temel ihtiyaç olarak görülmesi ile birlikte göçmen çocukların, göç ettikleri ülkelerde eğitime erişme, eğitim imkanlarından eşit olarak yararlanma ve akademik başarıları noktasında dezavantajlı konumda olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2018). Bu nedenle göçmenlere dair yapılan çalışmalar, göçmen öğrencilerin dezavantajlı olma nedenleri, okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve tespit edilen sorunlara ilişkin çözüm önerileri üzerine yoğunlaşmaktadır.

Konuyla ilgili incelenen metinlerin önemli bir kısmı, göçmen çocukların karşılaştığı en temel sorunun dil olduğu tespitini yapmaktadır. Bununla birlikte eğitim sürecindeki göçmen çocuklara dair elde edilen bulgulara dayalı çalışmalarda uyum ile sosyal ve akademik başarıların önündeki en büyük engelin yine dil olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde göçmen çocuklar üzerine araştırma yapan First (1988), devlet okullarındaki göçmen öğrencilerin temel sorunlarına değindiği ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunduğu makalesinde, göçmenlerin kendi kültürleri ile göç ettikleri yerin kültürü arasında yaşadığı çatışmaya vurgu yaparak bu sorunsalı aşmaya yönelik en önemli bariyerin dil olduğunu belirtmektedir. Nitekim McBrien (2005) da benzer bir şekilde dil öğreniminin göçmen öğrencilerin doğrudan uyum sürecini olumlu veya olumsuz en fazla etkileyen unsur olduğunu belirtirken bir adım daha öteye giderek dil öğreniminin eğitimle birlikte uyum sürecinin lokomotifini olduğunu iddia etmektedir. Bu nedenle dil eğitiminde başarılı olunması uyumu hızlandırırken yanlış uygulama ve yöntemler göçmen çocukların daha büyük sorunlarla karşılaşmasına neden olmaktadır (McBrien, 2005). Özetle çoğu çalışmada göçmen çocukların yaşadığı temel sorunun dil olduğuna vurgu yapılarak dil öğreniminin hem uyum hem de bir anlamda göçmen çocukların rehabilitasyon sürecini kolaylaştıran en önemli unsur olduğuna dikkat çekilmektedir (Baker, 2001; Entzinger ve Biezeveld, 2003; Ereş, 2015; First, 1988; Kaya

ve Aydın, 2014; Özer vd., 2017). Göçmen çocukların dil bilmemelerinin veya sınırlı düzeyde dil bilmelerinin, toplumsal uyum ve eğitime yönelik fırsatlardan eşit yararlanabilmelerinin önündeki en büyük engel olduğuna dikkat çeken Pryor (2001) ise bu durumun hem uyumu zorlaştırdığını hem de göçmen çocukların ana akım eğitim sürecine dahil olmalarına engel olduğunu belirtmektedir. Pryor'un ABD'nin Michigan kentindeki Boşnak, Arnavut ve diğer göçmen öğrenciler üzerine yaptığı çalışmasında, çocukların İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmelerinin topluma uyum sağlama ve gelecekteki başarıları için önemli olduğuna dair bulgular sunmaktadır. Bu sebeple göçmen çocukların genelde topluma, özelde ise eğitim süreçlerine uyumları için dil öğrenimi üzerinde odaklanılmıştır. Dahası göçmenlerin yerel toplumun diline olan hâkimiyet düzeyi, sosyal, kültürel ve iktisadî imkânlarla erişim düzeyini de etkilemektedir (McBrien, 2005). Bir başka ifade ile göçmenler yerel dile ne kadar hâkim ise sosyal ve iktisadî yaşama da o kadar dâhil olabilmektedir.

Türkiye'deki göçmenler için de benzer durum söz konusudur. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 42. maddesine göre, Türkiye'nin eğitim dili Türkçedir ve başka dilde resmi eğitim yapılmamaktadır. Bu nedenle çoğunluğunun anadili Arapça olan Suriyeli çocukların Türkçe eğitim sistemine uyum sağlamaları dil farklılığı nedeni ile şüphesiz kolay değildir. Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimleri üzerine yapılan akademik çalışmalar ve diğer araştırmaların da ortaya koyduğu üzere, Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı en büyük problem dil engelidir (Erdoğan, 2015; Kanat ve Üstün, 2015; Seydi, 2013). Dil bariyerinin, bilhassa devlet okullarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine uyum, öğretmen ve akranları ile ilişkiler, okula devam, sosyal ve akademik başarıları üzerinde olumsuz etkisi olduğu ilgili çalışmalarda belirtilmiştir (Bircan ve Sunata, 2015; Gencer, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; SETA ve Theirworld, 2017). Dolayısıyla Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime kazandırılması, okula ve topluma uyumlarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve akademik başarılarına niteliksel katkıların yapılabilmesi Türkçe dil eğitim süreçlerinin başarısına bağlı gözükmektedir.

Dil eğitimiyle ilişkisine bağlı olarak yapılan çalışmalara göre göçmen çocukların sosyal ve akademik başarıları diğer çocuklar ile mukayese edildiğinde daha düşüktür. Örneğin 15 yaş

grubuna yönelik okuma, matematik ve fen alanlarındaki akademik başarıları ölçme ve uluslararası mukayese yapma imkanı sunan PISA sınavında göçmen öğrencilere yönelik önemli bulgular yer almaktadır (OECD, 2015). PISA'ya göre göçmen öğrenciler yerli öğrencilere nazaran daha düşük başarı göstermektedir. Cattaneo ve Wolter (2012), bu düşük başarının temelinde uygulanan testin çocukların anadilinde olmamasından kaynaklandığını, ev sahibi toplumun dilini sonradan öğrenen göçmen öğrencilerin dile hakimiyet düzeylerinin başarıyı da etkilediğini savunmaktadır. Ayrıca PISA sadece akademik başarıyı ölçmemekte, öğrencilerin sosyo-kültürel durumları hakkında da bilgiler sunmaktadır. PISA verilerine göre Avrupa ülkelerine göç eden göçmen çocukların yeni bir dil öğrenme, göç ettikleri ülkenin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlama ve okul sistemine olan yabancılaşma nedenleriyle eğitimde zorluklar yaşadığı belirtilmiştir (OECD, 2015). Bu çalışmalardaki bulgular göçmen çocukların eğitim konusunda dezavantajlı durumda olduğunu somut bir şekilde ortaya koyarken, göçmenlere dair özel eğitim programları ve politikalarına duyulan ihtiyacı açığa çıkarmaktadır.

Göçmenlerin eğitimi üzerine yapılan bazı çalışmalar ise göç alan ülkelerin göçmenlere yönelik somut ve spesifik eğitim politikalarının olması gerektiği üzerine vurgu yapmaktadır (Rumbaut, 1997; Vernez, 1996'dan akt. Ereş, 2015). Nitekim göçmen alan ülkeler, göçmenlerin niteliğinden hem sosyal hem ekonomik açıdan etkilenmektedir. Dolayısıyla göçmenlere verilmiş nitelikli bir eğitim, ülkeye maliyet üretilmediği kadar fayda da getirebilmektedir (Bircan ve Sunata, 2015; Ereş, 2015; Seydi, 2014). Bu nedenle göçmenlere yönelik sağlıklı ve nitelikli eğitim politikalarının oluşturulması, eğitime yönelik yapılan harcamalar, göç alan ülkeler için bir yatırım olarak kabul edilebilir. Ancak uzun yıllar göç alan ülkeler bile başarılı göçmen eğitim modelleri geliştirmekte zorlanmaktadır. Heckmann (2008)'in de vurguladığı üzere, göçmenlere yönelik eğitim politikalarının yetersizliği, göçmen çocukların okullarda eşit olmayan koşullarla mücadele etme, öğretmen yetersizliği ve dil öğrenimindeki eksiklikler gibi nedenlerle sosyal ve akademik başarılarının düşük olması gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Niteliksiz bir eğitim süreci ise, insan potansiyelinin kaybedilmesine ve bununla birlikte ekonomik büyümenin azalmasına sebep olmaktadır (Jhons, 2001). Dolayısıyla göçmenlere yönelik oluşturulan nitelikli eğitim politikaları sayesinde hem bireysel hem toplumsal kazançlar

elde edilmektedir. Türkiye'nin barındırdığı göçmenlere yönelik daha önceden tasarlanan bir eğitim politikasının ve programının mevcut olmadığı, süreç içerisinde göçmenlere yönelik geçici çözümler üretilmesinden anlaşılmaktadır. Bu durumun en bariz örneği ise Suriyeli öğrenciler için oluşturulan geçici eğitim merkezleridir. Karşılaşılan göçün kısa süreceği varsayımından hareketle oluşturulan geçici eğitim merkezleri, göçün uzun vadeli ve kalıcı olacağı gerçeğinden hareketle süreç içerisinde kapatılması planlanmakta ve buradaki öğrenciler devlet okullarına yönlendirilmektedir. Ancak mevcut durumda halen göçmenlerin eğitim süreçlerine uyumla ilgili oluşturulmuş bir müfredat, yöntem veya uzun vadeli politikalar bulunmamaktadır (Coşkun ve Emin, 2016; Seydi, 2014).

Her ne kadar eğitim politikaları, politika yapıcılar tarafından şekillense de bu politikaların hedeflendiği şekilde uygulanması güçlü okul yönetimi ve öğretmenler ile mümkündür. Göçmen öğrenciler üzerine yapılan saha araştırmasına dayalı çalışmalar, göçmen öğrencilerin göç nedeniyle yaşadığı sorunların üstesinden gelme, okula ve eğitim süreçlerine uyumları, eğitim imkânlarından yararlanmaları, sosyal ve akademik başarılarının gelişimi noktasında okul yönetiminin ve öğretmenlerin kritik rolü olduğunu vurgulamaktadır (Bhavnagri, 2001; Pryor, 2001; Tylor ve Sidhu, 2012). Bhavnagri (2001)'ye göre, çoğu eğitimci, kültürel çoğulculuğa, çocuk yetiştirme uygulamalarında çeşitliliğe inanmakla birlikte, bu idealist düşüncelerini kültürel olarak farklı çocuk ve ailelerle eğitim sürecinde karşı karşıya kaldıklarında nasıl uygulayacakları noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu noktada McBrien (2005) öğretmenlerin göçmen çocuklara karşı kendi tutumlarıyla yüzleşmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Theilheimer (2001), okul personelinin göçmen öğrenciler üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, yönetici ve öğretmenlerin, göçmenlere yönelik tavır ve tutumlarının göçmen öğrencilerin okula uyumlarını kolaylaştırabildiği gibi daha da zorlaştırabildiğine vurgu yapmaktadır. Okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin göçmenler konusunda kullandıkları dil ve üslup da çok önemlidir. Avustralya'daki göçmen öğrencilerin eğitimleri üzerine çalışma yapan Taylor ve Sidhu (2012), idarecilerin, öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının göçmen öğrencileri sahiplenen ve onları koruyan bir üslup kullanmak durumunda olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde Hones'in (2002) öğretmenlerin göçmen öğrencilerle iletişimlerini konu alan araştırmasında göçmen öğrencilere karşı öğretmenlerin empati

geliştirmesi gerektiğini, farklılıklara karşı önyargısız olduğu takdirde öğrenciler ile sağlıklı ilişkiler kurabileceğine vurgu yapmaktadır. Elbette farklılıkları yönetme ve başarılı bir şekilde eğitime dahil edebilme ayrı bir tecrübe alanıdır. Bu nedenle göçmen çocuklarla ilgilenen eğitimcilerin bu konuda birçok konuda desteğe ihtiyacı söz konusudur (Bhavnagri, 2001). Okulların göçmen çocuklar ile birlikte tüm çocuklara nitelikli eğitim verebilmesi için öğretmenlere ve yöneticilere yeterli kaynakların ve meslekî gelişim olanaklarının sunulması çok önemlidir (Booth ve Ainscow, 2002). Dolayısıyla diğer eğitim süreçlerinden daha zor ve karmaşık olan göçmen eğitiminin en önemli paydaşı olan öğretmenlere destek sunulmaması durumunda başarının elde edilmesi güçtür.

Türkiye’de Suriyeli öğrenci barındıran okullara ek bir bütçe veya eğitim materyali sunulmamaktadır. Bununla birlikte sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ancak 2016-2017 eğitim öğretim yılının sonunda verilmeye başlanmıştır (SETA ve Theirworld, 2017). Dahası 2012’den beri yoğun bir göçmen nüfusu ile bir arada yaşayan Türkiye’nin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde halen göçmenlerin eğitimi konusunda ders programlarında kapsamlı bir güncelleme yapılmamıştır. Nitekim yapılan çalışmalarda sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin formasyon süreçlerinde bu konuya ilişkin eğitim almayıp geçmişte böyle bir deneyim yaşamamaları nedeniyle süreci yönetmekte zorluklar yaşandığı belirtilmiştir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Türkiye’deki Suriyeli öğrenciler üzerine yapılan bazı çalışmalarda bu öğrencilere yönelik bazı idareci ve öğretmenlerin olumsuz düşünce tavır ve tutum sergilendiği yönünde bulgulara da rastlanmıştır (Aydın ve Kaya, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; SETA ve Theirworld, 2017). Sakız’ın (2016) konu ile ilgili araştırmasında okul yöneticilerinin çoğunun son yıllardaki göç dalgasının kendi okullarının akışını bozduğunu, mevcut öğrencilerin düzenini aksattığını, Suriyeli çocukların kendi okullarında eğitim görmesine sıcak bakmadığını, genel olarak da okullarda mevcut homojen öğrenci yapısının devam etmesini savunduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla okul idarecileri ve öğretmenlerin Suriyelilerin eğitimleri konusunda yaşadıkları zorluklar, Suriyelilere karşı bir önyargı oluşturmakta ve onların eğitimleri ile ilgilenmek istememelerine neden olmaktadır.

Kirmayer ve arkadaşları (2011) başta olmak üzere bazı araştırmacılara göre göçmen çocukların okula uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerden biri de çocuğun göç ettiği yerde ve okulda sosyal dışlanma ve ayrımcılık ile karşılaşmasıdır. Bu dışlanmayı tetikleyen en önemli etkenler ise okuldaki yerli akranları ve velilerin göçmen öğrencilere karşı dışlayıcı, olumsuz tavır ve tutum içerisinde olmalarıdır. Rotterdam Erasmus Üniversitesinden Entzinger ve Biezeveld (2003)'ün göçmenlerin entegrasyonu üzerine hazırladıkları raporda, göçmen olmayan velilerin kendi çocuklarının, göçmen çocukların yoğun olduğu okullarda okumasını istemedikleri ve bu nedenle başka bir okula göndermeyi tercih ettikleri ifade edilmektedir. Benzer şekilde Pryor (2001) yerli çocukların göçmen çocuklara karşı bilhassa dili yeterince kullanamadıkları için aşağılama, dışlama, alay etme eğilimleri olduğundan bahsetmektedir. Bu durum göçmen çocukların okula uyumlarını, katılımlarını ve devamlılıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dahası göçmen çocuklar için okul terki bile söz konusu olabilmektedir.

Uzun ve Bütün'ün (2016), Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli çocukların karşılaştıkları sorunları inceledikleri çalışmasında, göçmen çocukların sınıfta dışlandığı, yerli ailelerin sınıflarda Suriyeli çocukları istemediği yönünde bulgular sunmaktadır. Türkiye'deki Suriyeli öğrenciler üzerine yapılan diğer çalışmalar da yerli öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır. Yerli akranlarının ve velilerinin Suriyeli öğrencilere yönelik tavır ve tutumlarının karşılıklı olarak birbirlerine uyum sağlamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; SETA ve Theirworld, 2017). Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin okula uyumları noktasında okula ilişkin tüm paydaşların bu konuda bilinçlendirilmesi, farkındalık oluşturulması ve bu anlamda destek mekanizmalarının kurulması önem arz etmektedir. Bu minvalde Kağnıcı (2017), *Okul Öncesi Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar* adlı çalışmasında etkili destek sunabilmek için okullarda görev yapan rehberlik ve psikolojik danışmanların farklı kültürel özelliklere sahip çocuklar ile çalışma konusunda eğitilmiş olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetinin yalnızca göçmen çocuklara yönelik değil okul idarecileri, öğretmenler, veliler ve diğer öğrencilere sunulması gerektiğine de dikkat çekilmektedir.

İncelenen literatürde göçmen öğrencilere yönelik eğitim meselesinin çokkültürlü eğitim ve bütüncül (*holistic*) yaklaşım çerçevesinde ele alınması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Arnot ve Pinson (2005), İngiltere'deki göçmen eğitime yönelik çeşitli yaklaşımların değerlendirilmesine dayanarak, göçmen çocukların çoklu ve karmaşık öğrenme, sosyal ve duygusal gereksinimlerini tanıyan ve bu gereksinimlerin karşılanması için eğitimde bütüncül modeli önermektedir. Daha somut ifade etmek adına Taylor ve Sidhu (2012)'un Avustralya'daki göçmen çocuklar üzerine yaptığı araştırmada bütüncül eğitim yaklaşımı ele alınarak, Avustralya'daki Katolik okulların göçmen öğrencilere yönelik sadece salt bir akademik eğitim sunmadığını, öğrencilerin ve ailelerinin giyim, yiyecek, seyahat, eğitim materyalleri gibi neredeyse bütün ihtiyaçlarını karşılayacak bir sistem geliştirdiğini belirtmektedir. Örneğin Avustralya'da bahsedilen okullarda okul yönetimi kendi göçmen öğrencilerinin göçmen vizesi işlemlerine kadar ilgilenmektedir. Dahası bu okullar göçmen çocukların ve ailelerinin onları ilgilendiren diğer kurum ve kuruluşlarla irtibatını sağlama noktasında köprü görevi üstlenmektedir (Taylor ve Sidhu, 2012). Benzer şekilde Bhavnagri (2001), bütüncül eğitim modeli çerçevesinde göçmen çocuklara ve ailelerine ulaşmada etkili olan eğitim ortamlarının bütüncül ve doğrudan ihtiyaçlarına hitap eden eğitim ortamları olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada okulların, göçmen ailelerin öğrenmesi gereken, örneğin ev sahibi ülkenin dillerini öğrenme, daha iyi ücretli meslek bulma becerileri, araba kullanma, bankacılık işlemleri, sağlık ve konutlara ilişkin bilgilendirici faaliyetleri üstlenmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Bununla birlikte herhangi bir eğitim kurumunun tek başına bu ailelerin çoklu gereksinimlerini karşılaması elbette kolay değildir. Bunun için okullar ve diğer ilgili kurum ve kuruluşlar arasında güçlü işbirliklerinin olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bhavnagri, 2001). Bu yaklaşım temelde göçmen çocukların okullar aracılığı ile topluma uyum ve aidiyetlerini güçlü kılmayı hedeflemekte ve okullara daha geniş bir inisiyatif alanı tanıyıp daha fazla sorumluluklar yüklemektedir.

Bu tez çalışmasının kapsamına giren ilgili akademik çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde ilk göze çarpan şey, farklı kültür ve coğrafyalar söz konusu olmasına rağmen yaşanan benzer tecrübelerdir. Dolayısıyla göçmen öğrencilerin eğitimleri üzerine yapılan mezkur çalışmalar farklı ülkeler ve farklı tecrübelere odaklansa da aslında

karşılaşılan sorunların benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Göçmen çocukların eğitim imkanlarından yararlanma noktasında dezavantajlı konumda olduğu, bunun temelinde ise farklı dil, kültür ve sosyo-ekonomik arka plana sahip olması, bu çocukların eğitime ve topluma kazandırılması için uygun eğitim politikaları oluşturulmaması, bu minvalde okul yönetiminin ve öğretmenlerin başrolde olması nedeniyle desteklenmesi ve son olarak çokkültürlü ve bütünlüycü eğitim modelinin göçmen çocukların eğitim olanaklarına erişimlerini ve eğitim süreçlerine uyumlarını kolaylaştırdığı incelenen çalışmalarda belirtilmiştir. Türkiye’deki Suriyeli çocuklar üzerine yapılmış araştırmalarda, Suriyeli öğrencilerin eğitime erişim ve devamlarında farklı dil, kültür ve sosyo-ekonomik alt yapıya sahip olmaları nedeniyle eğitim süreçlerine uyum ve sosyal akademik başarıları noktasında dezavantajlı olduğu tespit edilmiştir. Dahası bu farklılıklar nedeniyle okul idarecisi, öğretmenler ve diğer öğrenciler Suriyeli öğrenciler ile ilişkilerinde önyargı veya olumsuz tutum içerisinde olabilmektedir. Bu durum Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine uyumlarını zorlaştırmaktadır. Literatürde incelenen farklı göçmen eğitimi tecrübelerine dair ortaya konan fikirlerden mülhem Türkiye’nin yeni deneyimlediği bu meselenin, uzun vadeli eğitim politikaları tesis edilerek topyekûn eğitimin bütün paydaşları tarafından, hak temelli bir yaklaşım ile ele alınması gerekmektedir.

Bu tez çalışması ile, Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik literatürde az sayıda olan çalışmalara katkı sunmak hedeflenmektedir. Eğitim sürecinin önemli paydaşları olan idareci, öğretmen ve veli görüşmelerine dayalı nitel çalışmalar oldukça azdır. Özellikle idareci, öğretmen ve Suriyeli velilerin görüşlerine de yer verilmesi bu tez çalışmasını diğer çalışmalardan ayırmaktadır. Ayrıca nitel araştırma yöntemlerine dayanarak yapılan çalışmalar genellikle İstanbul ili örneğini taşımaktadır. Ankara ili örneğinde çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu anlamda tez çalışması, Ankara’daki Suriyeli çocukların devlet okullarındaki eğitime uyum sürecinde yaşadığı sorunları ele alması bakımından da literatüre katkı sunacaktır.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Göç

Göç kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlük'te, “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Uluslararası Göç Örgütü (IOM) tarafından hazırlanan Göç Terimleri Sözlüğü'nde göçün tanımı şöyle yapılmaktadır: “Uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmek. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler dâhildir.” (IOM, 2009, s. 22). Bir sosyolojik olgu olan göç, Marshall (1999)'ın Sosyoloji Sözlüğü'nde ise, bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketini içerir. İçduygu ve arkadaşları, göçü, coğrafi mekân değiştirme sürecinin toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasal boyutlarıyla toplum yapısını değiştiren nüfus hareketi olarak tanımlamış ve göç olgusunun toplum yapısı üzerindeki etkilerine değinmiştir (1998, s. 215). Yalçın (2004)'a göre göç, ekonomik, siyasi, çevresel veya kişisel sebeplerle, bir bölgeden başka bir bölgeye yapılan ve kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli yerleşim amacı güden coğrafi, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir. Lee, göç olgusuna nüfusun, kalıcı veya yarı kalıcı olarak yer değiştirmesi olarak yaklaşmıştır (1996, s. 16). Faist 2003, göçü sadece mekânsal bir yer değiştirme hareketi değil aynı zamanda bir siyasal ya da toplumsal birimden diğerine doğru akış olarak değerlendirmektedir. Bir başka ifade ile, Faist, göçün genel kabul gören sadece mekânsal bir değişim olmadığını belirtmiş, aynı zamanda göçü, toplumsal veya siyasal akışının da olduğu bir süreç olarak tanımlamıştır.

Castles ve Miller (2008), II. Dünya Savaşı sonrasında ilerleyen ulaşım ve iletişim

teknolojileri sayesinde göçün dünyaya yayılacak kadar genişlemesinden dolayı içinde bulunduğumuz çağı “göç çağı” olarak tanımlamaktadır. Nitekim Birleşmiş Milletler (BM) tarafından tutulan istatistik ve kayıtlar 250 milyon insanın yani dünya nüfusunun % 3’ünün kendi doğduğu ülke sınırları dışındaki yerlerde yaşadığını göstermektedir. Ancak tarihin başka hiçbir çağında göç hareketleri bugünkü kadar yoğun ve yaygın olmamıştır. Dünya Göç Örgütü(International Organisation for Migration-IOM) tarafından yayınlanan “2010 Dünya Göç Raporu”na göre, bugün dünya genelinde göçmen sayısı 214 milyonun üzerindedir. Üstelik göçmen sayısındaki artış şimdiki hızıyla devam ederse bu sayının 2050 yılına kadar 405 milyonu bulması beklenmektedir (IOM, 2011).

Özetle, bir yerleşim yerinden bir başkasına doğru gerçekleşen ve bir insan hareketliliği olarak tanımlanan göç, insanlık tarihinin her sahnesinde kısa ya da uzun süreli olarak karşımıza çıkan, sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi yönleriyle bireyin ve toplumun yapısını değiştiren nüfus hareketleri olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin ya da grupların belli bir yerleşim yerini bırakarak başka alanlara yerleşmeleri nedensiz değildir. Göç eyleminin ekonomik, toplumsal, siyasal nedenleri olabildiği gibi savaş, kıtlık, kuraklık, iklim değişiklikleri, doğal afet gibi nedenler de en belirleyici sebeplerdir.

2.2. Göç Çeşitleri

Göç literatürü göçü belirli bazı ölçütlere tabi tutarak çeşitlere ayırmaktadır. Genel olarak bakıldığında alan ölçütüne göre “iç ve dış/uluslararası”, zaman ölçütüne göre “geçici ve sürekli” boyutuna göre “bireysel göç ve kitlesel göç”, sebebine göre “gönüllü ya da zorunlu göç” ve yasal durum ölçütüne göre ise “düzenli (yasal) ve düzensiz (yasadışı) olarak belli ayrımlara tabi tutulmaktadır (IOM, 2009:27).

2.2.1. İç Göç ve Dış Göç

Göç, göç edilen yerin mesafesine göre iç göç ve dış göç olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç göç; kişilerin, yeni bir ikamete sahip olmak amacıyla ülkenin bir yerinden başka bir yerine, geçici veya daimi olarak kalmak üzere gitmeleridir (IOM, 2009, s. 27). Buradaki önemli nokta, hareketliliğin, ülke sınırları içerisinde gerçekleşiyor olmasıdır. Kırdan kente göç, iç göçün en tipik örneğidir. Bir ülkedeki iç göçlerde ülke nüfusunda bir değişiklik

yaşanmaz ancak bölgelerin ya da illerin nüfus oranında değişiklik olur (Koçak ve Terzi, 2012).

Dış göç ise, kişilerin geçici veya daimi olarak başka bir ülkeye yerleşmek üzere menşei ülkelerinden veya mutad olarak ikamet ettikleri ülkeden ayrılmaları olarak tanımlanmaktadır (IOM, 2009, s. 59). Dış göçün, iç göçten en büyük farkı uluslararası bir sınırın geçilmesini ifade etmesidir; bu nedenle dış göç, uluslararası göç olarak da tanımlanmaktadır (Şirin ve Öner, 2012). IOM (2017) tarafından yayınlanan 2018 Dünya Göç Raporu'na göre, 2015 yılında uluslararası göçmen sayısının 244 milyon olduğu ve bunun dünya nüfusunun yüzde 3.3.'üne tekabül ettiği tahmin edilmektedir. İç göç ise dış göçten çok daha fazladır. IOM'a göre 740 milyondan fazla insan kendi ülkesi içerisinde göç etmektedir (IOM, 2017, s.13).

2.2.2. Düzenli (Yasal) Göç ve Düzensiz (Yasadışı) Göç

Kişilerin veya toplulukların kendi ulusal sınırlarının dışına çıkma durumunda belirli yasalara ve kurallara uyma ya da uymama durumuna, göre düzenli (yasal) ve düzensiz (yasa-dışı) göç olmak üzere bir ayrım bulunmaktadır.

Düzenli (yasal) göç: Göç eden kişilerin kendi ülkelerinin, göç esnasında transit geçtikleri ülkenin ve göç ettikleri ülkenin göç sürecine ilişkin yasal prosedürü ile uyumlu olarak göç etmeleri durumudur (IOM, 2009). Burada göçmen, göç süreci içerisinde hem gönderen hem transit hem de alıcı ülkenin yasal prosedürlerini takip ederek gerekli izin ve belgeleri temin etmektedir.

Düzensiz (yasa dışı) göç: Kişilerin yasadışı yollarla hem kendi ülkelerinin, hep transit geçtikleri ülkenin hem de göç ettikleri ülkenin sınırlarını aşması ya da yasal yollarla giriş yaptıkları ülkede yasal kalış sürelerini ihlal etmeleri durumudur. Bir başka ifade ile, bir ülkeye yasadışı giriş yapmak veya bir ülkede yasadışı şekilde kalmak veya çalışmak anlamına gelmektedir (IOM, 2009, s. 21). Kısacası düzensiz göçten kasıt, göç eden kişinin bir ülkeye girmesi orada ikamet etmesi veya çalışması için yasal izinlere ve belgelere sahip olmaması durumudur. Düzensiz göçmenler devlet tarafından tam olarak bilinemezler.

Bilinemediği için kontrol edilemez bir alandır. Bu durumda düzensiz göç risklerine karşı tahminler yürüterek önlem almak da kaçınılmaz hale gelmektedir. Örneğin, AB’de 3 milyon düzensiz göçmenin olduğu düşünülmekte ancak net sayıları bilinmemektedir (Topçuoğlu, 2012). 2016 yılı itibari ile Amerika’da toplam düzensiz göçmen sayısının 11 milyon olduğu varsayılmaktadır. Kanada’da ise 200 bin ile 400 bin arasında düzensiz göçmen olduğu tahmin edilmektedir (IOM, 2017, s. 86). Türkiye’de ise Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM)’nün verilerine göre 2017 yılında yakalanan düzensiz göçmen sayısı 175 bin’dir. Bunların 50 bini Suriye uyrukludur (GİGM, 2018b).

2.2.3. Bireysel Göç ve Kitlesele Göç

Bireysel göç, kişilerin siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel, dinî vb. sebeplere dayanarak bireysel ya da aileleriyle birlikte gerçekleştirdikleri göçtür. Kitlesele göç ise, toplumların veya belli bir bölgede yaşayan insanların çeşitli sebeplerle yer değiştirmesi anlamına gelmektedir. Kitlesele göç eylemi, belirli bir zamanda çok sayıda kişinin, tabiiyetinde olduğu ülke dışına düzensiz gruplar halinde hareket etmesi anlamına gelmekteyken; çok sayıda yabancıнын bir ülkeye sürekli olarak giriş yapması durumunda da ‘toplu akın’ kavramı kullanılmaktadır (Akıncı vd., 2015).

2.2.4. Geçici Göç ve Sürekli Göç

Göç hareketi zaman ölçütüne göre “geçici” veya “sürekli” göç olarak ayrılmaktadır. Geçici göç: İnsanların buldukları yeri belli bir süreliğine terk etmeleri durumudur. Dinlenme, tatil, arkadaş ya da akraba ziyareti, iş veya tıbbi tedavi amaçlarıyla gerçekleşen ya da insanların tarım, hayvancılık ve turizm gibi belirli sürelerde gerçekleştirdikleri faaliyetler nedeniyle geçici olarak yer değiştirmeleridir. Dolayısıyla işçi göçleri, mevsimlik göçler geçici göç kapsamında değerlendirilmektedir (Günay vd., 2017).

Sürekli göç: isminden de anlaşılacağı üzere göçün daimi ve kalıcı olması durumudur. Bir başka ifade ile, insanların siyasi, sosyal, ekonomik ve doğal afet gibi nedenlerle buldukları yeri kalıcı olarak terk etmeleridir (Günay vd., 2017).

2.2.5. Gönüllü Göç ve Zorunlu Göç

Göç literatürü, göç hareketinin ortaya çıkma sürecinde bireyin iradesini merkeze koyarak göçü, gönüllü ve zorunlu göç şeklinde ayırmaktadır.

Gönüllü göç; İnsanların daha iyi yaşam şartları, iş imkânları, ekonomik olanaklar, güvenlik, istikrar ve çeşitli sosyal imkânlar elde edebilmek isteği ile kendi iradelerine bağlı bir şekilde yer değiştirmesi olarak tanımlanmıştır (Günay vd., 2017). Gönüllü olan göç türünde sosyal, ekonomik ya da eğitim nedeniyle kendi toplumunu kendi iradesi ile bırakıp, başka bir yere daha iyi bir yaşam sürmek için gidilmesi söz konusudur.

Zorunlu göç; devletlerin çeşitli sosyal, ekonomik ve güvenlik gibi konularda aldıkları kararların uygulanması nedeniyle veya bir yerdeki insanlar ya da gruplar arasındaki çatışmaların ortaya çıkardıkları sorunlar nedeniyle mecburi bir şekilde oluşan göç hareketleri olarak tanımlanmaktadır (Günay vd., 2017). Ayrıca, insanların yaşama tutunabilmeleri amacıyla savaş, doğal afetler, etnik çatışmalar ve diğer siyasi, ekonomi ve toplumsal nedenlerle yaşadıkları yerleri terk etmesi anlamına gelmekte olup mülteci, sığınmacı gibi yerinden edilmiş insanları kapsamaktadır (Şirin ve Öner, 2012).

İnsanların doğal veya insan eliyle yapılmış felaketler, savaşlar gibi pek çok nedenden dolayı evlerini terk edip güvenli bir yere yerleşme durumu çok eski zamanlardan beri yaşansa da uluslararası camia tarafından bu konunun mercek altına alınıp bir disipline dönüşmesi yeni sayılabilir. 19. yüzyılın ortalarında Loizos, Harrell-Bond, Malkki ve Hirschon gibi önde gelen antropologların çalışmalarıyla “mülteci çalışmaları” olarak ortaya çıkmıştır. Ancak zaman içerisinde “mülteci” kavramının uluslararası siyasi ve hukuki tanımında birtakım sınırlılıkların oluşması nedeni ile bu alandaki çalışmalar “zorunlu göç çalışmaları” olarak adlandırılmaya başlamıştır (Hazan, 2012: 183). Bugün yaşanan zorunlu göç süreçlerinin arkasında yatan sebeplere bakıldığında savaşlar, çatışmalar, insan hakkı ihlalleri, kısıtlayıcı ve baskıcı rejimler gibi uluslararası sistem bazlı karışıklıkların ve iklim değişikliği, erozyon, çölleşme, buzulların erimesi gibi doğa ortamında gözlemlenen bozulmaların sebep olduğu görülmektedir (Saraçlı, 2011).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) tarafından açıklanan

verilere göre, 2010 yılı itibari ile yerinden edilmiş olan 43,7 milyon insanın 15,4 milyonunu mülteciler oluştururken geri kalan 27,5 milyonu ise ülke içerisinde yerinden olmuş kişiler (internally displaced persons-IDP) oluşturmaktadır (UNHCR, 2011). Bu minvalde 6 milyona yakın Suriyelinin ülkesindeki savaş ortamından kaçarak başka ülkelere sığınması zorunlu göç çalışmalarının gündemine girmesine sebep olmuştur.

2.3. Uluslararası Koruma Çeşitleri

Uluslararası göç olgusu içerisinde yer alan iltica, ülkesinde dini, dili, ırkı, cinsiyeti, tabiiyeti, siyasi düşüncesi gibi nedenlerden dolayı zulüm gören ya da görme tehlikesi içerisinde bulunan kişilerin, güvenli olan bir başka ülkeye göç ederek sığınmasıdır (Mutluer, 2003: 13). İltica olgusu, insanlık tarihinin hemen her döneminde karşılaşılan bir olgudur. Bunun yanı sıra II. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında yaşanan büyük nüfus hareketleri, iltica ve mülteci kavramlarının tartışılmasını zorunlu hale getirmiştir. Böylece ilticanın temel bir insan hakkı olarak tanımlanması, 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile gerçekleşmiştir (Kaya ve Eren, 2014). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 14. maddesinin 1. fıkrasında yer alan “Herkes zulüm karşısında başka ülkelerde sığınma talebinde bulunma ve sığınma olanağından yararlanma hakkına sahiptir.” şeklindeki düzenleme ile “iltica hakkı” bir hak olarak tanımlanmıştır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1948). 1950 yılında ise, II. Dünya Savaşı sonrasında evlerinden kaçan veya evlerini kaybetmiş milyonlarca Avrupalıya yardım etmek amacıyla Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) (*United Nations High Commissioner for Refugees* -UNHCR) kurulmuştur.

2.3.1. Mülteci ve Sığınmacı

Belirli bazı nedenlerle vatandaşı olduğu ya da yaşadığı ülkenin korumasından yararlanamadığından ya da yararlanmak istemediğinden bir başka ülkeye göç eden kişiler mülteci (*refugee*) ve sığınmacı (*asylum seeker*) olarak adlandırılmaktadırlar. Bu iki kavram çoğu zaman birbirleri ile karıştırılmaktadır. Ancak bu iki kavram arasında bazı yönleri ile farklılıklar vardır (Akıncı vd., 2015). Mülteci kavramı, ırkı, dini, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden ilgili ülkenin korumasından

yararlanmak istemeyen kişi olarak tanımlanmaktadır. 1951 Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi ve 1967 Protokolü, mülteci tanımını, mültecilerin hakları ve sorumluluklarını belirleyen en temel hukuki belgedir (Kartal ve Başçı, 2014).

Sığınmacı ise, “ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi” olarak tanımlanmaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s.42-57). Sığınmacıların, öncelikle “geri göndermeme” ilkesi olmak üzere, belli temel haklardan yararlanmaları ve insanca yaşamaları için asgari standartların sağlanması gerekir (Kaya ve Eren, 2014). Mülteci ve sığınmacılara ilişkin süreci BMMYK takip etmektedir. BMMYK’nın kararının olumsuz olması halinde buldukları ülkeyi terk etmek zorunda olan sığınmacıların ülkede kalma izni verilmediği takdirde sınır dışı edilmeleri söz konusudur (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009).

Mülteci başvurusu yapanların tercih ettikleri ilk on ülke arasında Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, Almanya, İsveç, İngiltere, Kanada, Belçika, İsviçre, Hollanda ve Avusturya yer almaktadır (Kartal ve Başçı, 2014). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)’na göre düzensiz göçmen ve göçmen adaylarının büyük çoğunluğu geleceğini gelişmiş ülkelerin konumlandığı Avrupa, Kuzey Amerika ve Avustralya kıtalarında kurmak istemektedirler (OECD, 2010).

2.3.2. Şartlı Mülteci

Avrupa ülkeleri dışından gelen ve sığınma talep eden kişiler YUKK’un 62. maddesi doğrultusunda “şartlı mülteci” olarak adlandırılmaktadır. Şartlı mültecinin ilgili maddede yer alan tanımı şu şekildedir:

Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan,

oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. (YUKK, 2013: m. 62).

Böylece şartlı mülteci statüsü elde etmiş kişi ya da kişilerin Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar Türkiye’de kalmasına izin verilmektedir (YUKK, 2013).

2.3.3. İkincil Koruma

Mülteci veya şartlı mülteci statüsü elde edememiş kişiler için “ikincil koruma” olarak tanımlanan bir başka koruma çeşidi mevcuttur. YUKK’göre ikincil korumanın tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

İkincil koruma, mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen ancak geldiği ülkeye geri gönderildiği takdirde, ölüm cezasına mahkûm olacak veya işkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak, uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye verilebilen statüdür (YUKK, 2013: m. 63).

2.3.4. Geçici Koruma Statüsü

Bireysel sığınma olaylarında mültecilik talebinde bulunan kişi/kişilerin mültecilik şartlarını taşıyıp taşımadıklarının tespiti kolaydır. Ancak kitlesel sığınma olaylarında bu tespit neredeyse imkânsız hale gelir. Bu nedenle kitlesel sığınma durumlarında devletlerin genel eğilimi geçici koruma statüsü adıyla sığınanlara koruma sağlamasıdır. (Dost, 2014). Kitlesel sığınma durumuna yönelik acil çözüm bulmak için geliştirilen geçici koruma, içerik olarak ülke topraklarına serbest olarak kabul, geri gönderilmeme ilkesine riayet ve temel ihtiyaçların karşılanması unsurlarından oluşur (Çiçekli, 2009).

Ülkeler kendi öznel durumlarına göre geçici koruma statüsünü kendileri belirleyebilmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde geçici koruma iki farklı şekilde

anlaşılabilir: Sığınma başvurusu yapılırken devlet, başvuran kişiyi geçici koruma altına almakta ve sığınma prosedürlerini devam ettirmektedir. Avrupa Birliği topraklarına kitlesel olarak akın eden yerinden edilmiş kişilerle ilgilidir. Geçici koruma mekanizmasının en etkili örneği 1990'lı yılların başında, Eski Yugoslavya'daki çatışmalardan kaçan insanları korumak için bazı Avrupa Devletleri tarafından yapılan uygulamalar olarak gösterilebilmektedir.

Türkiye'de geçici koruma statüsü "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu" (YUKK) çerçevesinde belirlenmiştir. YUKK'un 91. maddesinde yer alan geçici koruma tanımı şu şekildedir:

Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve haklarında bireysel olarak uluslararası koruma statüsü belirleme işlemi yapılamayan yabancılara sağlanan korumayı ifade etmektedir (YUKK, 2013: m.91).

YUKK'ta da belirtildiği üzere, diğer uluslararası koruma statülerinden farklı olarak, sadece kitlesel sığınma hallerinde acil ve geçici koruma ihtiyacını karşılamak üzere sağlanır (m.91). Geçici koruma statüsüne ilişkin usul ve esaslar ise Geçici Koruma Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Böylece geçici koruma statüsünden kimlerin nasıl yararlanacağı, bu statüden yararlanacak kişilerin hak ve sorumlulukları, bu statünün süresi ve sona ermesi gibi hususlar ilgili yönetmelik çerçevesinde sınırlandırılmıştır.

Daha sonra tartışılacağı üzere, ülkelerindeki savaş ortamından Türkiye'ye kitlesel olarak sığınan Suriyeliler ne mülteci ne de şartlı mülteci konumundadır. Bu nedenle Türkiye'deki Suriyelilerin statüsü YUKK kapsamında "geçici koruma" olarak belirlenmiştir.

2.4. Türkiye'de Göç ve İltica Hukuku

Türkiye, coğrafi konumu itibarıyla tarihin her döneminde hedef ülke yahut transit ülke olarak göçe maruz kalmıştır. Türkiye'nin Afrika, Asya, Avrupa kıtaları ve Ortadoğu ülkeleri ulaşım güzergâhlarında bulunması göç konusunda Türkiye'yi önemli bir ülke konumuna taşımaktadır. Tarihsel olarak Türkiye dış ülkelere göç eden vatandaşları nedeniyle 'köken ülke', kendisine doğru dış ülkelere yönelen göç kapsamında da 'ev

sahibi ülke' konumundadır (Buz, 2008). İçduygu (2008), Türkiye'ye yönelik göç akımlarını tarihsel olarak ele alırken; 1923-1960, 1960-1980, 1980'ler sonrası dönem olmak üzere üç döneme ayırmaktadır (İçduygu, 2008).

1923-1960 yılları ulus-devlet projesinin temellerinin atıldığı yıllardır ve bu dönem boyunca, yeni çizilen sınırlar üzerinde gelişen göç önemli bir politik araç olmuştur (İçduygu, 2008). İçduygu ve Sirkeci Cumhuriyet tarihini, iç ve dış göçlerin tarihi olarak nitelendirmektedir (İçduygu ve Sirkeci, 1999). Nitekim Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ilk yıllarında uluslararası bir nüfus mübadelesi sonucunda nüfusu önemli ölçüde yenilenmiş ve aynı yıllarda yine yüksek sayılara varan bir soydaş göçüyle karşılaşmıştır (İçduygu vd., 2014).

1960-1980 yıllarına gelindiğinde sanayileşme olgusu ile birlikte yoğun bir kentleşme süreci yaşanmaktadır. Bu dönemlerde özellikle kırsal alandan kentlere doğru yoğun bir iç göç sürecinin yaşandığı söylenebilir. Bununla birlikte 1961 yılında Batı Almanya ve Türkiye arasında imzalanan "Türk Alman İşçi Mübadele Anlaşması" sonucu 1960'lı yıllar Türkiye'den Avrupa'ya çalışma amaçlı, kitlesel bir göçle tanımlanır hale gelmiştir (Abadan-Unat, 2002). Dolayısıyla bu dönemde daha çok Türkiye'den yurtdışına göç yaşanmıştır. Bilhassa Türkiye'den Avrupa'ya yoğun emek göçü yaşanmış ardından ise çoğunlukla aile birleşmeleri ile bu süreç devam etmiştir. 1964 yılında Avusturya, Belçika, Hollanda ile, 1965 yılında Fransa ile ve 1967 yılında İsviçre, Avustralya ve İsveç'le bir dizi işçi göçü koşullarını düzenleyen anlaşmalar gerçekleştirilmiştir (Abadan-Unat, 2002). Kısacası 1960-1980 arası uluslararası göç hareketlilikleri göç alan ve veren ülkeler için işsizliğin bir çözümü, kalkınmanın bir aracı olarak görülmektedir. Bu dönem ekonomik sebeplerle işçi göçünün gerçekleştiği dönemdir.

1980'lerden itibaren küreselleşme ile birlikte, Türkiye'nin komşu ülkelerindeki dönüşüm ve değişiklikler Türkiye'yi göç konusunda yeni bir durumla karşı karşıya bırakmıştır. O vakte kadar Türk soylu kişiler için söz konusu olan göç olgusu, artık "yabancılar" olarak adlandırılan yeni bir kitle için söz konusu olmuştur (İçduygu vd., 2014, s.57). Dahası Soğuk Savaş sonrasında hızla yayılan küreselleşme ve Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne (AB) üyelik süreci gibi birçok gelişme ulusal ve uluslararası dinamikleri etkilemiş ve bu süreç

Türkiye'ye yönelen göçmen ve sığınmacı örüntüsünde belirgin değişikliklere neden olmuştur. Türkiye, son yirmi yıl içinde sadece “göç veren” ve “göç alan” bir ülke değil, aynı zamanda başka ülkelere gitmek isteyen ülke vatandaşları için geçiş yapabilecekleri bir “geçiş ülkesi” konumuna gelmiştir. Örneğin, Afganistan, Pakistan, Hindistan, Bangladeş gibi ülkeler Türkiye'yi geçiş yolu olarak kullanmışlardır (İçduygu vd., 2014). Bu nedenle Türkiye'nin dünya üzerindeki konumunu tanımlamak için “köprü” metaforu kullanılmaktadır (Sağiroğlu, 2015).

2010 sonrasında Türkiye'nin çeşitli ülkeler ile imzaladığı vize muafiyet anlaşmaları, turizm amaçlı ülkeye giriş çıkışların artması, çalışmak, eğitim almak veya başka nedenler ile ülkeye düzenli göç edenlerin sayısındaki artış ve ülkeye düzensiz (yasadışı) girenler ile uluslararası koruma altındaki göçmenlerin sayısının hızlı bir şekilde artışı, göç konusunda Türkiye'yi önemli bir ülke konumuna taşımaktadır. Bilhassa 2011 yılı itibari ile üç buçuk milyonun üzerinde Suriyelinin Türkiye'ye sığınması ile birlikte Türkiye yeni bir göç karakterine sahip olmuştur (Sağiroğlu, 2015). Türkiye'nin son yıllarda karşı karşıya kaldığı yoğun göç akımı Türkiye'yi yalnızca geçiş ülkesi değil aynı zamanda bir “hedef ” ülke konumuna getirmiştir (Sağiroğlu, 2016).

Türkiye, iltica hukuka göre 1951 Cenevre Sözleşmesi ve 1967 Protokolü'nü coğrafi sınırlama uyarınca uygulamakta, sadece Avrupa'dan gelenleri “mülteci” olarak kabul etmekte ve Avrupa dışından gelenleri ise “şartlı mülteci” olarak adlandırmaktadır (Kaya ve Eren, 2014, s. 19). Bu iki statü için de şartları uygun olmayan ancak idam, işkence veya benzer bir tehdit altında olanlar ise “ikincil koruma” statüsü altına alınmaktadır (Sağiroğlu, 2016).

Türkiye'nin mülteci ve sığınmacılar konusunda ilk hukuki belgesi, 14 Haziran 1934 tarih ve 2510 sayılı İskan Kanunu'dur. Bu Kanun, Türkiye'ye yönelik sığınma ve göç hareketleri ile ülke içine yönelik iskan ile ilgili düzenlemeleri içermektedir. Benzer şekilde Pasaport Kanunu ve “5683 sayılı Yabancıların Türkiye'de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun” ile yabancıların ülkeye giriş, çıkış ve kalış işlemleri yürütülmekte idi (Kaya ve Eren, 2014). Ancak altmış yılı aşkın bir süre önce hazırlanmış bu belgeler ile dinamik süreçleri içeren göç alanının günümüzde yönetilmesi imkansız hale gelmiş ve yeni bir

düzenlemeye ihtiyaç doğmuştu (Sağiroğlu, 2016). Bu ihtiyaca binaen hazırlanan yeni göç kanunu 4 Nisan 2013 yılında TBMM tarafından kabul edilmiş ve 11 Nisan 2013 tarihinde resmi gazetede “6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” (YUKK) ismiyle yürürlüğe girmiştir. Kanunun amacını ifade eden 1. maddesi, “yabancıların Türkiye’ye girişleri, Türkiye’de kalışları ve Türkiye’den çıkışları ile Türkiye’den korunma talep eden yabancılara sağlanacak koruma” olarak belirlenmiştir (YUKK, 2013, m.1). Bu Kanun kapsamında da “Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar” ölçüt alınmaktadır ve bu bağlamda coğrafi kısıtlama halen devam etmektedir. Bu düzenleme ile şartlı mültecilerin üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar Türkiye’de kalmalarına izin verileceği kararlaştırılmıştır. Ayrıca YUKK ile uluslararası hukukta mevcut olan geri gönderme yasağı Türk hukukuna da girmiştir. Buna göre:

Bu Kanun kapsamındaki hiç kimse, işkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye tabi tutulacağı veya ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi fikirleri dolayısıyla hayatının veya hürriyetinin tehdit altında bulunacağı bir yere gönderilemez (YUKK, 2013, m.4).

YUKK ile birlikte, Türkiye’ye kitlesel olarak göç edenlere geçici koruma statüsü verilmesine yönelik karar alınmıştır. Türkiye’deki Suriyeli sığınmacıları da kapsayan “geçici koruma”ya ilişkin işlemlerin nasıl yürütüleceği, YUKK’un 91. maddesine istinaden hazırlanan ve 22 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği’nde belirtilmektedir. Böylece ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir (YUKK, 2013, m.91). Ayrıca bu Kanun kapsamında yabancıların Türkiye’ye giriş, çıkış ve kalışları, sınır dışı edilmeleri, uluslararası koruma, geçici koruma ve insan ticareti mağdurlarının korunmasıyla ilgili iş ve işlemleri yürütmek üzere İçişleri Bakanlığına bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (YUKK, 2013, m.103).

2.5. Göç ve Uyum

İnsanların çeşitli sebepler ile bir yerden başka bir yere göç etmesi, akabinde yerleştikleri yeni yere entegrasyon ya da uyumlarını gündeme getirmektedir. Nitekim göç sayesinde

birbirinden farklı geçmişe sahip bireyler dil, din, gelenek ve kültür gibi bileşenler ile birlikte aynı ortamda yaşamını sürdürmeye çalışmaktadır (Aksoy, 2012). Entegrasyon kelimesi Fransızca kökenli entegre etmek fiilinden türemiş bir kelimedir. Türk Dil Kurumu sözlüğü bu fiili “bütünleştirme” olarak, entegrasyonu da “bütünleşme” olarak tanımlamaktadır. Göç Terimleri Sözlüğünde ise entegrasyon “göçmenlerin hem birey hem grup olarak toplumun bir parçası olarak kabul edildiği süreç” olarak tanımlanmaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s.17). Dolayısıyla, göçmen entegrasyonu kavramı “göçmenlerin yeni katıldıkları topluma eklenerek, o toplumun bir parçası haline gelmeleri” olarak tanımlanabilir.

Uyum, kişilerin yeni çevre ile uzlaşabilme becerisini de ortaya koyarak belirli davranışları kazanması olarak da tanımlanmaktadır (Şeker, 2015). Ev sahibi toplumun dili, tarihi ve kurumları hakkında temel bilgiye sahip olma uyum için olmazsa olmazlar arasında görülmektedir. Berry, ulusal dilin öğrenilmesini uyum sürecinin en önemli bileşeni olarak tanımlamaktadır (Berry, 2011). Her ne kadar bu bakış açıları uyumu göçmenlerin sorumluluğuna yükleyerek tek taraflı ele alsada, uyum tek bir tarafın değil; hem göçmenlerin kendisinin hem de ev sahibi devlet, kurumlar ve toplumların sorumluluğudur (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s. 17). Uyum konusu akademyada uzun süredir tartışılmakla birlikte başarılı bir uyum sürecinin nasıl gerçekleşebileceği konusunda sistematik bir yaklaşımdan söz etmek zordur (Şeker, 2015).

2.6. Göç ve Eğitim

Göç olgusu tüm bireyleri etkilemekle birlikte göç kararından en çok etkilenen ve göç sürecinin pasif aktörleri olarak tanımlanan çocuklardır (Giani, 2006). Göçmen çocukların bireysel gelişimleri ve göç ettikleri ülkeye uyum sağlamaları, sosyal, kültürel ve iktisadî yaşam fırsatlarından yararlanmaları için ise eğitim, en temel ihtiyaçlar arasında tanımlanmaktadır (Sinclair, 2001). Ayrıca eğitim, göçmenlerin beceri kazanmalarına ve ev sahibi ülke ekonomisine katkıda bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte göçmenlerin sosyal ve psikolojik refahına da katkıda bulunmakta ve yeni topluluklarının sosyal ve yurttaşlık yaşamına katılma noktasında motivasyon sağlamaktadır. Bilhassa çocuk göçmenler için eğitim, topluma entegre olmalarına, sıkıntıların üstesinden

gelmelerine ve akademik, sosyal, duygusal ve motivasyona dayanıklılıklarını geliştirmelerine yardımcı olarak önemli bir rol oynamaktadır (OECD, 2018). Nitekim göç eğitim çağındaki çocuklar için çok daha karmaşık ve güç bir süreçtir. Göçe maruz kalan ve yaşadığı yeri terkederek başka bir ülkede yaşamaya başlayan çocukların yeni çevreye, farklı bir dile, okula, eğitim sistemine, öğretmenlerine, akranlarına uyum sağlamada güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Uluocak, 2009). Bu nedenle göçmen çocuklar için okullar, sadece akademik gelişimlerini sağladıkları yer olmayıp aynı zamanda sosyalleşme, bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçların da karşılandığı yer olarak tanımlanmaktadır (Sakız, 2016). Ayrıca eğitimin göçmenlere yönelik ayrımcılık, ön yargı, hoşgörüsüzlük gibi tavır ve tutumları azaltmada da önemli rolü olduğu ifade edilmektedir (Baker, 2001).

Eğitim ve dış göç arasındaki ilişkiyi ele alan ekonomi kuramları, göçmenleri bir insan sermayesi olarak görerek, göçmenin eğitiminin göç edilen ülkenin ekonomisine ve göçmenin ekonomik gelirine yaptığı etkiler üzerinde durmaktadır (Ereş, 2015). Rumbaut'a göre, ev sahibi ülke göçmenlerin niteliğinden hem sosyal hem de ekonomik açıdan etkilenmektedir. Göçmenlere verilmiş nitelikli bir eğitim, ülkeye maliyetten daha çok kâr olarak geri dönmekte ve nitelikli işgücü olarak ülke ekonomisinde yerini almaktadır. Bu nedenle göçmenlere yapılan eğitim harcamaları, ev sahibi ülke için bir yatırım olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla eğitim yoluyla elde edilen bilgi ve beceriler göçmenin ekonomik gelirini artırmakla birlikte, yeni yerleştiği ülkeye uyumunu kolaylaştırmakta ve karşılaşılabileceği riskleri azaltabilmektedir (Ereş, 2015).

2.6.1. Acil Durumlarda Eğitim

Acil durumlarda eğitim (education in emergency), doğal afet, iç çatışma veya savaş gibi kriz süreçlerinde çocukların ve ailelerin hayatlarını kurtarmalarını ve hayatlarına devam etmelerini sağlayan eğitimler şeklinde tanımlanmaktadır (UNESCO, 2006). Sadece bir olaydan sonraki ilk günleri veya ayları değil, aynı zamanda krizin devam eden etkileriyle başa çıkma çabasını da kapsar (Nicolai&Triplehorn, 2003). Acil durumlarda gerçekleştirilecek eğitim, acil durumun niteliğine göre değişiklik göstermektedir. Deprem, sel, tsunami gibi yıkıcı bir afet sonucunda eğitimin devamı için okul inşası, derslik gibi fiziksel altyapı çalışmalarına ihtiyaç olurken, başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalan

kişilerin eğitimine devam etmesi çok daha karmaşık bir durumdur (Yavuz ve Mızrak, 2016). Bu çalışmanın ağırlık merkezinde ise ikinci duruma konu olan, yani ülkesindeki savaş ortamından kaçarak başka bir ülkeye sığınmak zorunda kalan insanların acil durum eğitimlerine vurgu yapılmaktadır.

Geçmiş tecrübelerle bakıldığında, herhangi bir acil durum anında öncelikle gıda, su, barınak ve sağlık gibi hayati öneme sahip yardımlara odaklanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla acil durumlarda yardım ve yatırımların önceliğini bu alanlar oluşturmaktadır. Eğitim gibi ihtiyaçlar ise daha ikincil konumdadır. Dahası, eğitim acil durumlarda yardımın bir parçası olarak algılanmaz ve hatta diğer ihtiyaçlara nazaran ihmal edilebilir olarak algılanır. Bu nedenle eğitim çağındaki çocuklar uzun süre eğitimden mahrum kalmaktadır. Pigozzi (1999)'ye göre, çocuğun yasalarla güvence altına alınmış eğitim hakları afetler nedeniyle kesintiye uğramamalıdır. Aksine acil durumlarda çocukların artan ihtiyaçları ve korunmasız olmaları nedeniyle çocukların eğitim hakkı daha da önem kazanmaktadır. Sinclair (2001) eğitimin, acil durumlarda insani yardımın temel bir unsuru olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır.

2000'li yıllardan itibaren, uluslararası camia, acil durumlarda eğitimin su, gıda, barınma gibi temel ihtiyaçlar arasında değerlendirilmesi gerektiğine yönelik bir uzlaşım bahsedilmektedir (Sinclair, 2001). Bu uzlaşımın en somut örneği ise, Birleşmiş Milletler kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, insani yardım kuruluşları, ülkeler, akademisyenler, araştırmacılar, eğitimciler, bağışçılar ve diğer ilgililerin ortak katılımıyla oluşturulan "Acil Durumlarda Eğitim için Uluslararası Ağ (The Inter-Agency Network for Education in Emergencies-İNEE)" platformunun kurulmasıdır. Bu platformun oluşturulmasında temel amaç, acil durumlarda çocukların güvenli ve kaliteli eğitim alabilmelerini sağlamaktır (İNEE, 2013). Bu amaca yönelik İNEE tarafından, acil durumlarda sağlanacak eğitim yardımlarının minimum standartlarının belirlenmesi üzerine "Acil Durumlarda Eğitimin Asgari Standartları" (Minimum Standart of Education in Emergencies-MSEE) oluşturmuştur. Bir kılavuz niteliğinde olan bu standartların temelini ise, Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi, Uluslararası Kızılay ve Kızılhaç Örgütleri'nin sivil toplum kuruluşları için hazırladığı Afete Müdahalede Asgari Standartlar (Sphere Project) belgesi ve 2000 yılında Dakar'da gerçekleştirilen Dünya Eğitim Forumundaki ilkeler oluşturmaktadır. Söz

konusu standartlara göre afet sonrasında çocuklara verilecek eğitimin temel ilkeleri şunlardır (INEE, 2013);

- Eğitim kapsamında verilen bilgiler çocuğun acil durum nedeniyle yaşadığı olumsuz koşullardaki günlük hayatında kullanabileceği türden olmalıdır.
- Eğitim yakın ve ücretsiz olmalıdır.
- Acil duruma maruz kalmış çocukların ihtiyaçlarının bilincinde olan yetişmiş öğretmenler olmalıdır.
- Eğitim, durum ve ortam değişikliklerine uyum sağlamalı, gerektiğinde taşınmalı eğitim veya uzaktan eğitim kullanılmalıdır.
- Eğitim insan onuruna ve insan haklarına uygun olmalıdır.

Acil durumlarda eğitim için en önemli faktörlerden biri de bu konuda iyi eğitilmiş ve tecrübeleri öğretmenlerdir. Bu nedenle acil durum sürecinde öğretmenler, eğitim ortamlarını öğrencilerin ihtiyaçları ile bütünleştirebilme kabiliyeti edinmeleri için desteklenmelidir (Talbot, 2013).

Acil durumlarda eğitimin öneminden bahseden araştırmacılar, aynı zamanda eğitimin koruyucu rolüne de vurgu yaparak, koruma ile mülteci çocukların eğitimi arasındaki güçlü ilişkisinden söz etmektedir (Nicolai&Triplehorn, 2003; Pigozzi, 1999; Sinclair, 2001). Benzer şekilde BMMYK tarafından eğitim, önemli bir koruma aracı olarak tanımlanmaktadır (UNHCR & Save the Children, 2000). Koruma altındaki çocukların eğitime erişiminin sağlanması bu çocukların tüm zorluklara rağmen eğitimlerine devam etmeleri başlı başına önemli kabul edilmektedir. Eğitime erişim aynı zamanda bu çocukları, göçmen konumunda olmalarından kaynaklanan risklerden de korumaktadır. Bu nedenle eğitim, mülteci ve göçmen çocuklara sunduğu koruyucu şartlar bakımından çocukların geleceklerinin inşasında kritik öneme sahiptir (Nicolai&Triplehorn, 2003).

2.6.2. Çokkültürlü ve Bütüncül Eğitim

Çokkültürlülük (multiculturalism) kavramı, cinsiyet, ırk, etnik yapı, dil, din, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim ve diğer kültürel farklılıklar konusunda bir duyarlılığın

geliştirilmesini ifade etmektedir (Kaya ve Aydın, 2014). Sosyoloji çalışmalarında çokkültürlülük, aynı ülkede birbirinden farklı pek çok kültürün birlikte varolması anlamına gelmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Çokkültürlülük anlayışında her kültürün değerli olduğu ve kültürlerin birbirleri ile mukayese edilerek kıyaslama yapılmasının yanlış olduğu, ayrıca her kültürün kendi özellikleri içerisinde değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi yer almaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere çokkültürlülük, göçmenlerin kültürlerini ve ev sahibi toplumun kültürü içerisinde eritme olarak tanımlanan asimilasyonun zıttı olarak tanımlanmaktadır.

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal, kültürel ve ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmaksızın eğitim imkanlarından eşit derecede faydalanabilmeyi ifade etmektedir (Kaya ve Aydın, 2014). Başbay ve Kağnıcı, çokkültürlü eğitimi öğrenme ve öğretme sürecinin kültürel çoğulculuğu teşvik edecek şekilde gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Gay, Banks, Nieto, Bennet ve Gorski gibi çok kültürlü eğitim üzerine çalışan isimlerin çokkültürlü eğitim tanımlarının ortak noktası, toplumdaki farklılıklara karşı saygıyı ve hoşgörüyü artırma, herkese eşit eğitim olanakları sunma, ırkçılığı ve asimilasyonu reddetme, kültürel çoğulculuğu sağlamasıdır (Özcan, 2018, s. 22).

Bütüncül (holistic) eğitim; okulların bütünleştirici olması, tüm çocukların koşulsuz bir şekilde okula kabul edilmesi ve çok yönlü ihtiyaçlarına cevap verilmesiyle mümkündür (Winzer ve Mazurek, 2011). Bütüncül eğitim, öğrencilerin sadece akademik olarak değil, sosyal, kültürel ve duygusal olmak üzere tüm farklı yönlerini içerisine alan kapsayıcı bir eğitim modeli olarak tanımlanmıştır (Forbes ve Martin 2004). Arnot ve Pinson (2005), göçmen çocukların sosyal ve duygusal gereksinimlerinin tanınması ve bu gereksinimlerin karşılanması için eğitimde bütüncül modeli önermektedir. Daha somut ifade etmek adına bütüncül eğitim modelinde okullar, göçmen çocukların ve ailelerinin onları ilgilendiren diğer kurum ve kuruluşlarla irtibatını sağlama noktasında köprü görevi üstlenmektedir (Taylor ve Sidhu, 2012). Benzer şekilde Bhavnagri (2001), bütüncül eğitim modeli çerçevesinde göçmen çocuklara ve ailelerine ulaşmada etkili olan eğitim ortamlarının bütüncül ve doğrudan ihtiyaçlarına hitap eden eğitim ortamları olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım temelde göçmen çocukların okullar aracılığı ile topluma uyum ve aidiyetlerini

güçlü kılmayı hedeflemekte ve okullara daha geniş bir inisiyatif alanı tanıyıp daha fazla sorumluluklar yüklemektedir.

2.7. Kuramsal Tartışmalar

İnsanların neden göç ettiklerine ilişkin bir yığın teori üretilmiş ve hala üretilmeye devam edilmektedir. Ancak göç sürecinin karmaşık ve çok yönlü doğası nedeniyle göçü açıklayan tek bir kuramsal açıklama henüz mevcut değildir. Mevcut göç teorileri göç hareketinin nedenine odaklanmaktadır. Nitekim göç etmeye ilişkin pek çok neden sıralanabilir: Kuzeyle güney arasında refah açısından artan uçurum, insanların daha iyi yaşam standartlarına ulaşmak isteyişleri; siyasi, toplumsal, ekolojik ve demografik baskılar, bölgesel ölçekte artan politik ve etnik çatışmalar, yeni serbest ticaret alanlarının oluşturulması vb. (Castles ve Miller, 2008). Dolayısıyla göç etme nedenlerinin böylesine çeşitli oluşu, tek bir göç teorisi oluşturmayı imkânsız hale getirmektedir.

Genel olarak uluslararası göç teorileri mikro ve makro düzeyde kuramlar olarak değerlendirilmektedir. Mikro kuramlar göç sürecinin merkezine bireyi karar verici olarak değerlendirirken makro düzeydeki kuramlar ise göç sürecinde toplu ve geniş kapsamlı yapısal düzeyleri incelemektedirler. Mikro düzeydeki kuramlar bireylerin değer, beklenti ve isteklerini yansıtmaktadır. Buna göre bireyler kendileri için iyi bir yaşam ve refah düzeyi hedeflemekte, bu konumlarını güvence altına almak istemekte ve bu amaçla göç etmektedirler. Makro düzey kararlar ise toplumun tümünü ilgilendiren ekonomik, siyasi, kültürel, ekolojik ve demografik olayları kapsamaktadır. Ülkeler arasındaki gelir ve işsizlik farklılıkları, ulus içi ve uluslararası düzenlemeler, ülke içi siyasi baskı, etnik, ulusal ve dini çatışmalar, kültürel açıdan toplumda geniş yer bulan normlar ve söylemler, nüfus artışı, teknolojik değişim, beklenmeyen felaketler vb. makro düzeyde karar alım sürecini etkilemekte ve göç hareketinin oluşumunu yönlendirmektedir (Güllüpinar, 2012).

Massey ve arkadaşları (1993), uluslararası göç teorilerini mikro ve makro kuramların yanı sıra “göç olgusunun başlamasına ilişkin kuramlar” ve “göç olgusunun devamına ilişkin kuramlar” olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirmektedir. Bu ayrıma göre ‘klasik ve neo-klasik ekonomi yaklaşımı, göçün yeni ekonomisi teorisi, katmanlaşmış işgücü piyasası teorisi ve dünya sistemleri teorisi’ başlangıç kuramları içinde yer alırken, ‘sosyal

sermaye teorisi ve birikimli nedensellik' göçün devamına ilişkin kuramları açıklamada kullanılmaktadır (Massey vd., 1993).

Bu çalışma mülteci odaklı olduğundan dolayı uluslararası göç kuramların tümünü incelemek yerine mülteci göçünü açıklayan kuramlar ele alınmıştır. Ancak, uluslararası göç literatüründe mülteci hareketlerini açıklayan kuramlar sayılıdır. Bu durumun nedeni olarak Richmond (1988), ekonomik göç hareketlerinde öngörülebilir durumların olduğunu ancak mülteci hareketlerinin genellikle kendiliğinden oluşan ve öngörülmeleyen hareketler olarak nitelendirildiğini ileri sürmektedir. Bu nedenle göç literatüründe 'gönüllü' göç fenomeni, 'gönülsüz' göç fenomeninden daha çok tartışılmaktadır (Richmond, 1988).

Göç kuramları içerisinde göçle ilgili bilinen ilk sistematik kuram Ravenstein'a aittir. Ravenstein, 1885 ve 1889 yıllarında yayımladığı Göç Kanunları (The Laws of Migration) başlıklı iki makalesinde belirlediği yedi göç kanununu tartışmaya açmıştır. Bu kanunlar, göç ve mesafe, göç ve basamakları, yayılma ve emme süreci, göç zincirleri, doğrudan göç, kır kent yerleşimcileri farkı, kadın erkek farkı şeklinde sıralanmaktadır (Çağlayan, 2006). Ravenstein'ın ürettiği bu yedi kanundan ilk ikisi mülteci göçünü açıklamak için kullanılmaktadır ve bu çalışma için de bir çerçeve sunmaktadır. Ravenstein'ın birinci kanununa göre çoğu göçmenler kısa mesafeli yerlere göç etmektedir (Çağlayan, 2006). Ravenstein'ın bu kanunu mülteci akımını bir düzeye kadar açıklayabilmektedir. Şöyle ki; mülteciler ülkelerinde güvende olmadıkları için ya da özgürlükleri tehdit altında olduğu için başka bir ülkeye göç etmek mecburiyetinde kalırlar. Ülkelerindeki yaşadıkları korku, tehdit veya belirsizlik, onları sonunu düşünmedikleri tehlikeli bir yolculuğa sürükleyebilir. Bu nedenle mülteciler göç kararı aldıktan sonra ne ile karşı karşıya olduklarını bilmedikleri için, rasyonel olarak öncelikle ülkelerine en yakın komşu ülkeye göç etme kararı alırlar (Çakran ve Eren, 2017). Bu çalışmanın merkezinde yer alan Suriyeli mülteciler için de benzer bir durum söz konusudur. Nitekim en çok Suriyeli sığınmacı barındıran ülkelere bakıldığında, Türkiye, Lübnan, Ürdün gibi Suriye'ye komşu ülkelerin başı çektiği görülmektedir (UNHCR, 2016). Ravenstein ikinci kanununda, göçmenlerin hedeflediği yere gidemediklerini ancak adım adım ilerlediklerini ileri sürmektedir (Çağlayan, 2006). Bu durum Suriyeli mülteciler için de geçerlidir. Nitekim Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin bir kısmı Türkiye'yi Avrupa'ya geçiş için transit ülke olarak kullanmaktadır. Bir başka

ifadeyle ana hedefleri Avrupa'ya ulaşmak olan Suriyeliler, Türkiye'yi basamak olarak değerlendirmektedir. Uluslararası göçte günümüze değin en çok kullanılan paradigma olan "itme-çekme" (*push-pull*) kuramı neoklasik perspektifin makro düzeyde çözümleme sunduğu varsayımları içermektedir (İçduygu vd., 2014). Everett Lee, 1966 yılında "Bir Göç Teorisi" (*A Theory of Migration*) başlıklı çalışması ile göçe ait itici ve çekici faktörleri saptamış ve itme ve çekme kuramının bileşenlerini yaşanan yerle ilgili faktörler, gidilmesi düşünülen yerle ilgili faktörler, işe karışan engeller, bireysel faktörler olarak sıralamıştır (Yalçın, 2004). İtme ve çekme kuramına göre, hem yaşanan yerde hem de gidilecek yerde, itici ve çekici faktörler bulunmaktadır. Örneğin, mülteci ve göçmen kavramları karşılaştırıldığında, mülteciler kendi ülkelerinde zulüm ya da ölüm tehdidi ile karşı karşıya kaldıkları için gönülsüz olarak göç etmektedir. Yani mülteciler "itici" bir güç tarafından etkilenmektedir. Göçmenler ise, hedef ülkedeki "çekici" faktörlerden etkilenip veya menşe ülkedeki "itici" faktörlerden etkilenip, kendi iradeleri ile karar vererek, gönüllü olarak göç ederler. Bu durum Türkiye'ye sığınan Suriyeliler için de geçerlidir diyebiliriz. Şöyle ki, Suriye'deki savaş ve iç çatışma Suriyeliler için "itici" güç oluştururken; Türkiye'nin Suriye'ye komşu ülke olması, izlediği açık kapı politikası, dini ve kültürel yakınlık, Türkiye'nin refah seviyesinin Suriye'ye nazaran yüksek olması gibi gerekçeler Türkiye'yi "çekici" kılmaktadır. Her ne kadar Lee'nin itme çekme kuramı, mülteci ve göçmenlerin göç nedenlerini açıklama da kullanılsa da günümüzde giderek kompleks bir hal alan göç olgusunu tek başına açıklamada yetersizdir (Çağlayan, 2006).

Bu çalışma kapsamında ele alınan bir diğer kuram ise, göçmen ilişkiler ağı kuramıdır. Bu kuram, göçmenlerin göç ettikleri ülkede kurdukları ve aynı zamanda göç alan ülke ile göç veren ülke arasında da kurdukları sosyal ağların varlığına işaret etmektedir. Abadan-Unat, bu ağları şöyle tanımlamaktadır: "Göçmen ilişkiler ağı, geldikleri ülke ile yeni yerleştikleri ülkelerde eski göçmenler, yeni göçmenler ve göçmen olmayan kişiler arasında ortak köken, soydaşlık ve dostluk bağlarından oluşan kişiler arası bağlantılardır" (Abadan-Unat, 2002: 18). Bu teoriye göre, bir yerleşim yerine olan göç akımının sürmesinde daha önceden göç eden kişilerin oluşturduğu bu ilişki ağlarının etkisi vardır. Bir başka ifade ile, göç sürecine dâhil olmak isteyen yeni göçmenler bu ilişkileri takip ederek önceki göçmenlerin yaşadığı engelleri daha kolay aşmış olmaktadır. Göçmenler ibadet yerleri,

dernekler, dükkânlar, kafeler, doktor ve avukat gibi profesyoneller ve diğer hizmetler gibi kendi sosyal ve ekonomik altyapılarını geliştirirler. Kalma süresinin uzamasıyla birlikte, göçmen ağları giden göçmenin ailesini de yanına alma ya da yeni ailelerin kurulma sürecini hızlandırmaktadır (İçduygu vd.,2014). Türkiye’deki Suriyeli sığınmacı sayısının hızlı artmasında, daha önceden gelenler ile daha sonradan gelenler arasındaki ilişkinin etkisi olduğu söylenebilir. Şöyle ki, daha önceden Türkiye’ye gelen Suriyeliler, Suriye’deki akraba ve çevrelerine Türkiye’ye geliş, kalış ve diğer imkanlar hakkında bilgi sunmaktadır. Bu bilgilerden faydalanan Suriyeliler Türkiye’ye göç etme kararını daha kolay alabilmektedir.

Adıgüzel (2016), göçmen ilişki ağlarının Türkiye’de hemşehrilik ve akrabalık unsurlarına karşılık geldiğini vurgulamaktadır. Görüldüğü gibi, göç ağları teorisi uluslararası göçün zaman ve mekandan nasıl etkilendiğini göstermekte ve göçün nedenlerinden ziyade, göçün sürdürülebilirliğini açıklamaya çalışmaktadır (Massey vd., 1993).

1990’lı yıllardan itibaren göçmen ağlarına dayalı çalışmalarda ulus-ötesi mekânların ve kimliklerin oluşmasına dair konular tartışılmaktadır. Göçün niceliksel olarak artması ve göçmenlerin geldikleri (köken) ülkeyle vardıkları (hedef) ülke arasındaki sık gidiş gelişleri, köken ülkeyle olan bağlarını güçlü şekilde korumaları “ulus-ötesi göçmen”, “ulus-ötesi topluluk” gibi kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur (İçduygu vd., 2014). Ulus-ötesi göçmenler, klasik göçmenler gibi içinde buldukları yeni topluma sosyal, ekonomik ve siyasi anlamda yatırım yapmakta ancak onlardan farklı olarak köken ülkelerindeki toplumun günlük yaşantısında da yer almakta, orayı terk etmemektedirler. Ulus-ötesi göçmenliğin gelişmesinde kitle taşımacılığı, ulaşım, teknoloji ve iletişimdeki gelişmelerin etkisi oldukça yüksektir. Bu imkanlar sayesinde iş, turizm ve eğitim amaçlı seyahat eden, sürekli hareketli bir nüfus ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, internet üzerinden herkesin erişebildiği bir iletişim ortamı mevcuttur. Portes’e göre, ulus ötesi toplulukların göçmenler tarafından oluşumu, ekonomik küreselleşmenin göç ağlarına girmesi ve yeni teknolojilerin kullanımını onlara öğretmesiyle hızlanan bir süreçtir (Portes,1999).

Faist’in (2003:19) tanımına göre “Ulus-ötesi sosyal alanlar birçok devlette bulunan sosyal ve sembolik bağların, bunların içeriğinin, ağlar ve örgütlerdeki konumlarının ve ağlarının

birleşiminden oluşur. Bu alanlar, bağlar ve pozisyonlar dinamik süreçleri ifade eder”. Bu bakımdan ulus-ötesi sosyal alanlar teorisi, sosyal ağ teorilerini geliştirmesi, göçmen ağlarının nasıl oluştuğuna dair sorulara cevap bulmaya çalışması ve son olarak makro yapı ve mikro unsur teorilerinin arasına orta seviyeli bir model ortaya koyması bakımından önemlidir (Şenol-Sert, 2012). Bu minvalde, göçmenlik deneyimlerini anlamaya ilişkin ulus-ötesi toplumsal alanlar kavramı, neo-liberal uzlaşmanın yeni görünümünün göçe yansımaları şeklinde değerlendirilmektedir (Akbaş, 2012).

Kısaca özetlenen göç teorilerinin her biri tek başına göçü tüm yönleriyle açıklama iddiasında değildir. Göçe ilişkin tek bir makro teori olmadığı gibi, mevcut teoriler birbirine alternatif olmak yerine birbirini tamamlayıcı nitelikte olabilmektedir. Uluslararası göçe dair şu andaki örüntüler ve eğilimler çağdaş göç süreçlerinin tam bir şekilde anlaşılmasının tek bir disiplinin imkânlarıyla veya tek bir analiz düzeyine odaklanılarak açıklanamayacağını göstermektedir. Aksine göç sürecinin karmaşık ve çok yönlü doğası çeşitli yaklaşımları, düzeyleri ve varsayımları içeren sofistike bir kuram gerektirmektedir (Massey vd., 1993).

III. BÖLÜM

TÜRKİYE’DEKİ SURİYELİ GÖÇMENLERİN MEVCUT DURUMU

3.1. Suriyelilerin Türkiye’ye Göçü

2010 yılının Aralık ayında Tunus’ta başlayan “Arap Baharı” olarak literatüre geçen toplumsal ve siyasal karışıklıklar Arap dünyasına hızla yayılmaya başlayarak 2011’de Suriye’ye sıçramıştır. Ancak diğer Arap ülkelerine göre Suriye’deki protestolar rejim güçleri tarafından şiddetle bastırılmaya çalışılmış ve büyük katliamlara sebebiyet vermiştir (Güçtürk, 2014). 21. yüzyılın en büyük insani dramına sebep olan Suriye’deki iç savaş 7 yılı aşkın süredir devam etmektedir. Uluslararası toplumun Suriye krizine ilişkin çözüm arayışlarında kararlı bir tavır alamaması, dış güçlerin müdahalesi ve diğer faktörlerin etkisiyle kriz, daha fazla derinleşerek karmaşık bir hal almıştır. Bu çatışmalar ve çözüm konusunda oluşan ümitsizlik, Suriye’den bölge ülkelerine ve Avrupa’ya doğru göç hareketlerinin İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana tanık olunmayan ölçeklere ulaşmasına yol açmıştır. Nitekim Kendi ülkelerinde can ve mal güvenliği kalmayan 5 milyonu aşkın Suriyeli başka ülkelere, altı milyonu aşkın Suriyeli ise ülke içerisinde göç etmek zorunda kalmıştır (UNHCR, 2018). Geniş coğrafyada sarsıntıları hissedilen Suriye krizinin tetiklediği göç dalgasından en fazla etkilenen ülke; Suriye ile tarihî, siyasî, sosyal ve ekonomik olarak ortak bir geçmişe sahip olan Türkiye’dir. Türkiye bu süreçte izlemiş olduğu “açık kapı” politikası ile birlikte, Suriye ile arasındaki sınır kapısını açmış ve Suriyelileri ülkeye kabul etmiştir (GİGM, 2017).

Suriyeliler can güvenliği nedeniyle acil bir önlem olarak komşu ülke Türkiye’ye sığınmışlardır. Türkiye ise ilk etapta Suriye’deki savaşın kısa süreceği ve Suriyelilerin de kısa sürede ülkelerine geri dönecekleri öngörüsü ile durumu geçici olarak değerlendirmiş

ve kısa süreli acil tedbirler almıştır. İlk etapta yetkililer tarafından “misafir” olarak tanımlanan Suriyelilerin barınak, yiyecek, hijyen gibi temel ihtiyaçları sağlanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla Suriyelilere yapılan yardımlar, onların hukuki statüsüne ve sahip oldukları haklara bakılmaksızın insani bir durum mülahazası gerçekleştirilmiştir (Kaya ve Eren, 2014).

3.2. Türkiye’deki Suriyelilerin Hukuki Statüsü

Türkiye 1961 yılında taraf olduğu 1951 tarihli Cenevre Konvansiyonu’na, 1967 yılında coğrafi şerhi nedeniyle, sadece Avrupa’dan gelen kişileri “mülteci” olarak kabul etmekte olduğundan, Suriye’den gelen göçmenler Türkiye’de mültecilik statüsüne sahip olamamaktadırlar. Türkiye Suriye’den gelen göçmenleri mülteci olarak kabul edemeyeceği için, yalnızca mülteci adaylarının başvurabileceği sığınmacılık statüsünü de verememektedir (Topçu, 2017).

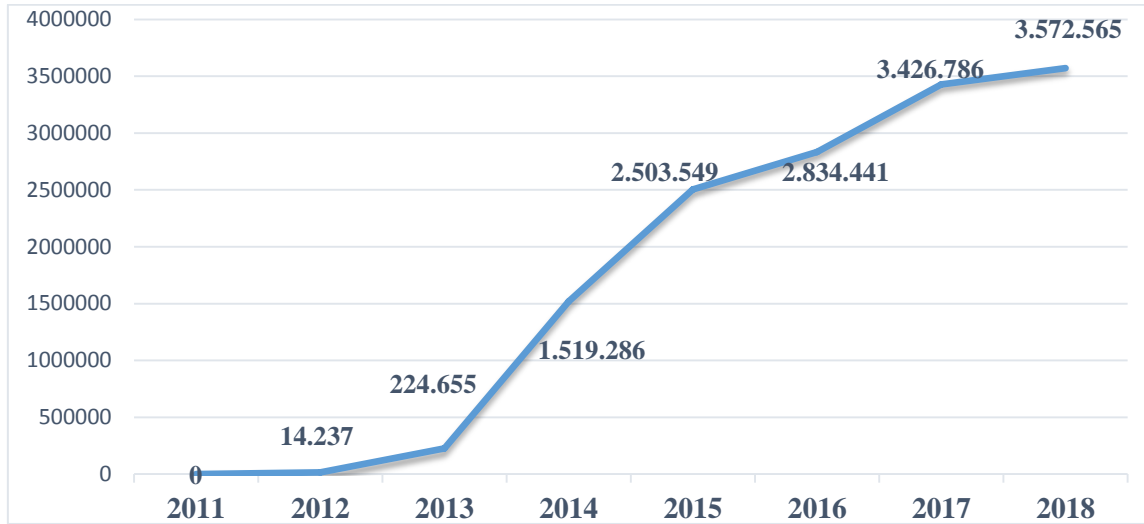
Suriye krizinin öngörülemeyen şekilde uzaması, savaş ve şiddetin devam etmesi nedeniyle Türkiye’nin hazırlıksız yakalandığı bu kitlesel göç, mültecilere dair hukuki statü sorununu daha fazla gündeme getirmiştir. Türkiye’nin bu kitlesel göç akımına yönelik politika üretebilmesi için öncelikle Suriyelilerin hukuki statüsünün ve akabinde de Suriyelilere yasal olarak sağlanacak korumanın türünün tespit edilmesi elzem olmuştur. Bu tespit, hem Türkiye’nin Suriyelilere karşı yükümlülüklerinin çerçevesinin çizilmesi hem de Suriyelilerin hak ve sorumluluklarının belirlenmesi açısından önem arz etmekteydi (Kaya ve Eren, 2014). Dolayısıyla bu ihtiyaca binaen Nisan 2013’te çıkarılan 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) kapsamında, Avrupa dışından gelenler ‘şartlı mülteci’ olarak tanımlanmış, böylece gelenlerin başka bir ülkeye yerleştirilinceye kadar Türkiye’de kalmalarına izin verilmiştir (YUKK, 2013). Suriyelilerin hukuki statüsü ve faydalanabileceği yasal çerçeve YUKK kapsamında 2014’te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği kapsamında oluşturulmuştur. Bu yönetmelik sayesinde kamplarda ve kamp dışında yaşayan Suriyelilere “geçici koruma” statüsü verilmiştir. Geçici koruma statüsü ile Türkiye’de yasal olarak ikamet ettiklerini gösterir kimlik kartına sahip olan Suriyeliler; barınma, gıda, ücretsiz acil sağlık hizmeti alma, eğitim, aile birleşimine erişim, hukuki danışma ve ücretsiz çevirmen hizmetlerine erişim, geldikleri

ülkelere zorla geri gönderilmekten korunma gibi temel haklara sahip olmuşlardır (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

3.3. Türkiye’deki Suriyelilerin Mevcut Durumu

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) resmî verilerine göre 2012’den bugüne kadar Türkiye’ye göç eden Suriyeli sayısı 3.572.565’dir. Şekil 1’de de görüldüğü üzere, 2012 yılında 14 bin olan Suriyeli sayısı 2018 yılında üç buçuk milyonu geçerek kısa süre içerisinde hızla artan kitlesel göç ile karşı karşıya kalmıştır (GİGM, 2018).

Şekil 1. Yıllara göre Türkiye’deki Suriyelilerin sayısı (2011-2018)

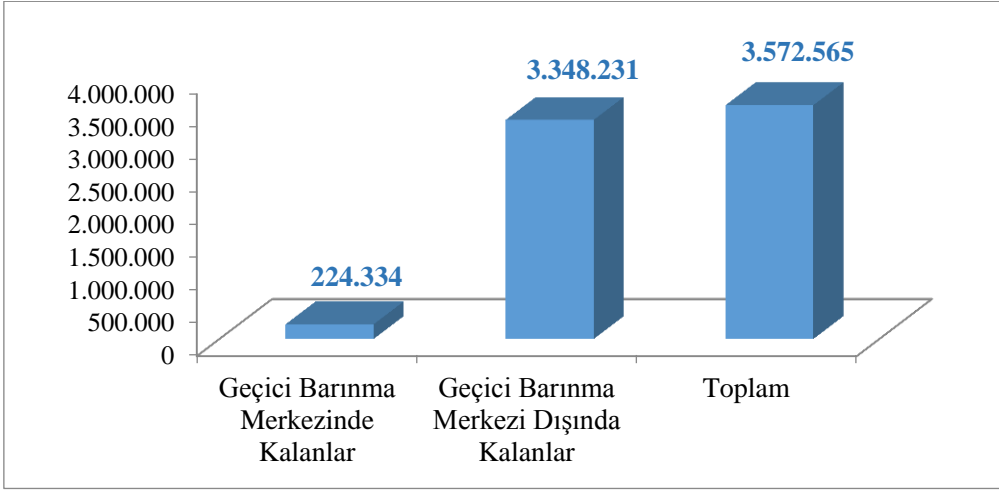


Kaynak: GİGM (2018)¹

Gelen Suriyelilerin 224 bini AFAD tarafından Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis başta olmak üzere 10 ilde kurulan çadır ve konteyner kentlerden oluşan 25 barınma merkezlerinde; geri kalan 3 milyon 348 bini kamp dışında yaşamaktadır (Şekil 2). Bir başka ifadeyle Suriyelilerin yaklaşık yüzde 94’ü ülkenin farklı illerinde düzensiz bir şekilde dağılmış durumdadır.

¹ Çalışmadaki tüm GİGM, 2018 verileri 05.04.2018 tarihinde GİGM’nin web sitesindeki güncellenen

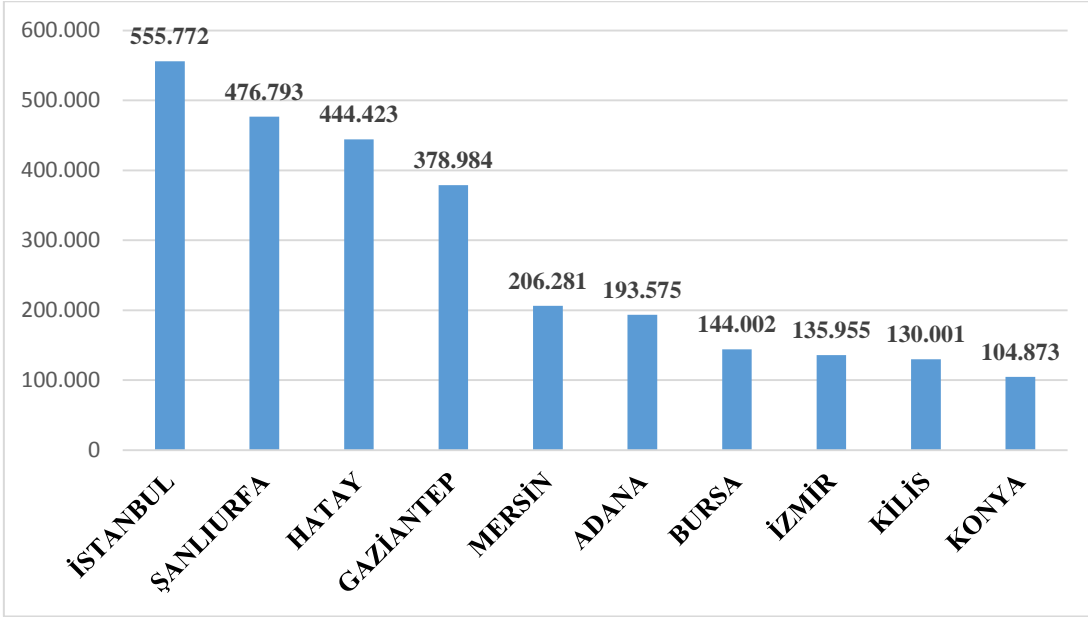
Şekil 2. Geçici barınma merkezi ve dışında kalan Suriyeli sayısı (2018).



Kaynak: GİGM (2018).

Suriyelilerin yoğun olarak bulunduğu ilk on ile bakıldığında, 553 bin Suriyeliyi barındırması ile İstanbul birinci sırada yer almaktadır. İkinci ve üçüncü sırada ise 476 bin Suriyeli ile Şanlıurfa ve 444 bin Suriyeli ile Hatay vardır (Şekil 3). Bu on ilin hemen akabinde ise 96 bin Suriyeli ile Ankara gelmektedir. Suriyelilerin en az yaşadığı iller ise Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgelerinde bulunan illerdir. Örneğin Sinop'ta 127, Bartın'da 78, Artvin'de 61 Suriyeli bulunurken 43 Suriyeli ile en az Suriyelinin yaşadığı il Bayburt'tur (GİGM, 2018). Bu bölgelerde Suriyeli sayısının az olması, bu bölgedeki illerin istihdam imkanlarının düşük olması ile açıklanabilir (Taştan ve Çelik, 2017).

Şekil 3. Suriyelilerin bulunduğu ilk on il (2018).



Kaynak: GİGM, (2018) verilerinden oluşturulmuştur.

Görüldüğü üzere geçici barınma merkezi dışındaki Suriyeliler Türkiye'nin çeşitli illerine düzensiz bir şekilde dağılmış durumdadır. Dahası bazı illerin genel nüfusuna oranla barındırdığı Suriyeli nüfusa baktığımızda yoğunlukların farklılaştığı görülmektedir. En dikkat çekici örnek Kilis iline aittir. Şöyle ki 136 bin nüfuslu Kilis'te 130 bin Suriyeli bulunmaktadır. Bir başka ifade ile, Kilis'teki Suriyeli sayısı yerli nüfus sayısına oldukça yakındır (%95). Diğer illerde ise durum şöyledir: İstanbul %3, Şanlıurfa %24, Hatay %28, Gaziantep %18, Mersin %11, Adana %8, Bursa %4, İzmir %3 ve Konya %4'dür. Ayrıca bu çalışmanın örneğini oluşturan Ankara ilinde Suriyeli nüfusun genel nüfus içerisindeki oranı ise %1'dir. Dolayısıyla Suriyeliler ile ilgili yapılacak çalışmaların Suriyelilerin o şehrin nüfusu içerisindeki oranı dikkate alınarak yapılmasına ihtiyaç vardır.

3.4. Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar ve Eğitim Politikaları

Türkiye'de bulunan 3 milyon 572 bin Suriyelinin 1 milyon 635 bini 0-18 yaş aralığındadır (Şekil 4). Bir başka ifade ile Türkiye'deki Suriyelilerin yaklaşık yarısı çocuklardan oluşmaktadır. Kayıt altına alınan çocukların yaş dağılımlarına ve tekabül eden eğitim çağına bakıldığında, 5-9 yaş aralığında, okul öncesi dahil olmak üzere ilkökul çağında 480 bin 224; ortaokul çağında, 10-14 yaş aralığında, 379 bin 455 ve ortaöğretim çağında yani

15-18 yaş aralığında 289 bin 211 Suriyeli çocuk bulunmaktadır (GİGM, 2018). Dolayısıyla temel eğitim çağında toplam 1 milyon 148 bin Suriyeli çocuk Türkiye’de yaşamlarını sürdürmektedir. Dahası Türkiye’de doğmuş veya bebek yaşta Türkiye’ye gelmiş 0-4 yaş arasında bulunan ve önümüzdeki yıllarda eğitim almaya başlaması beklenen Suriyeli nüfus ise 486 bin 554’dür (GİGM, 2018).

Şekil 4. Türkiye’deki Suriyeli çocukların yaş dağılımları (2018).

Yaş	Çağ Nüfusu
0-4	486.554
5-9	480.224
10-14	379.455
15-18	289.211
Genel Toplam	1.635.444

Kaynak: GİGM, (2018) verilerinden oluşturulmuştur.

Bu veriler, sayıları günden güne artan Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarının önemini de göstermektedir. 2012 yılından bugüne eğitime başlayacak olan veya eğitimi yarıda kalmış Suriyeli çocukların okullaşması için politikalar üretilmektedir.

2012 yılında Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik izlenen politikalar, ilk etapta Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımı üzerinden geliştirilmeye çalışılmış ve kısa vadeli bu politikalar sadece kamp içindeki Suriyeli çocuklara yönelik hazırlanmıştır. Dahası, Suriyelilerin geri döndüklerinde eğitimlerine kaldıkları yerden devam edebilmeleri için kamplarda Arapça müfredat ile eğitim yapılması desteklenmiştir (Emin, 2016).

2013 yılına gelindiğinde, Suriye’deki iç savaşın devam etmesi nedeni ile Türkiye’ye yoğun göç devam etmiştir. Bu nedenle sayıları hızla artan Suriyelilerin eğitim sorunları zaman ilerledikçe daha çok ön plana çıkmıştır. Bu çerçevede MEB, 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013 tarihlerinde okullara gönderdiği resmi yazılar ile Suriyelilerin eğitimi için önemli kararlar almıştır. *Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler* başlıklı genelge, konu ile ilgili MEB tarafından hazırlanan ilk resmî belge olması

nedeni ile önemlidir. Bu belge ile Suriyeli öğrenciler için eğitim vermeye uygun olan mekanların tespit ve tedarik edilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2013a).

MEB 26 Eylül 2013 tarihinde Suriyeli çocukların eğitime erişimleri için daha kapsamlı bir yazı hazırlamıştır. *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri* başlıklı genelgede şu kararlar yer almaktadır;

- Eğitimlerine ara vermek zorunda kalmış kamp içindeki Suriyeli çocuklara sene kaybı yaşamamalarını sağlayacak bir nitelikte eğitimin sunulması,
- Eğitim hizmetlerinin koordinasyonunun MEB'in sorumluluğunda olması,
- Öğretmen ihtiyacı, o ildeki norm fazlası öğretmenlerden, yeterli olmaması durumunda şartlara uygun Arapça bilen kişilerin ders ücreti karşılığında MEB tarafından görevlendirilmesi ile karşılanması,
- Suriyeli vatandaşlar arasından çocuklara eğitim vermek isteyen öğretmen veya şartlara uygun kişiler MEB tarafından değerlendirilerek, gönüllülük esasına dayalı bir şekilde görevlendirilmesinin yapılması,
- Eğitimin içeriği MEB'in kontrolünde olma şartı ile Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanması,
- Türk asıllı Suriyelilerin talep etmeleri durumunda devlet okullarında Türkçe müfredat ile eğitim görebilmesi,
- Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeliler için tesis imkânları doğrultusunda Türkçe ve mesleki eğitim kursları açılması,
- Kampların dışında kalan Suriyelilerden oturma izni olanların 16 Ağustos 2010'da yayımlanan 2011/48 sayılı "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" konulu genelge kapsamında kayıtları yapılarak devlet okullarında eğitim verilmesi (MEB, 2013b).

Suriyeli nüfusun iki milyona yaklaştığı 2014 yılında ise, Türkiye'de yaşayan yabancı, mülteci ve sığınmacılara yönelik ilk kapsamlı yasal düzenleme hazırlanarak, Nisan 2014'te 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile yürürlüğe girmiştir. Bu kanun kapsamında Suriyelilerin hukuki statüsü ve faydalanabileceği yasal çerçeve ise, Ekim 2014'te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği kapsamında oluşturulmuştur.

Geçici Koruma Yönetmeliği sayesinde, kamplarda ve kamp dışında yaşayan Suriyeliler sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetlerine erişim hakkı elde etmişlerdir.

Geçici koruma statüsü ile eğitim hakkı elde eden Suriyelilerin eğitimlerine yönelik, MEB önceki yılda çıkardığı genelgenin kapsamını daha da genişleterek yeni bir genelge çıkarmıştır. 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı *Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri* başlıklı bu genelge ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve güvence altına alınmıştır. Genelgede yer alan bazı maddeler şunlardır:

- Türkiye'deki yabancı öğrencilerin eğitim öğretim hizmetleri Bakanlık ve İl Komisyonları tarafından yürütülmektedir. İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde ise bir İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı veya Şube Müdürü başkanlığında her tür ve derecedeki eğitim kurumundan en az bir Müdür ve yabancı öğrencilerle mülakat yapabilecek yabancı dil öğretmeni veya tercüman ile Vali tarafından gerekli görülen İl Göç Müdürlükleri, İl Emniyet Müdürlüğü, İl AFAD Müdürlüğü, İl Müftülüğü, İl ASPB Müdürlüğü, İl Sağlık Müdürlüğü kurumlarından yetkili birer kişi ve Geçici Eğitim Merkezleri bulunan illerde Eğitim Koordinatörlerinden oluşmaktadır.
- Kayıt kabulü için gerekli olan şartları taşıyan öğrenciler, diploma ve öğrenim belgelerine göre denklikleri yapılarak yerleştirilmekte ve öğrenim göreceği okula yönlendirilerek eğitim öğretim hizmetinden faydalanmaktadır. Yabancı kimlik numarası bulunan yabancıların her türlü veri girişi e-okul ve yaygın otomasyon sistemleri üzerinden yapılmaktadır.
- İkamet izni olmayan, yabancı kimlik numarası edinemeyen, ilgili kurumca yabancı tanıtma belgesi verilmek suretiyle kayıt altında olan ve sınır dışı edilmeyenler de dâhil olmak üzere yabancı öğrencilerden öğrenim belgesi bulunmayanlar, beyanlarına dayalı olarak mülakat, gerektiğinde yazılı veya sözlü sınav yoluyla ülkelerinde öğrenim gördükleri sınıf seviyesi üzerinden denkliği belirlenerek öğrenim göreceği eğitim öğretim kurumuna yönlendirilmektedir.
- Yabancı kimlik numarası bulunmayıp yabancı tanıtma belgesi bulunan Suriyeli öğrenci ve öğretmenlerin veri girişi Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) üzerinden yapılmaktadır. YÖBİS sistemi üzerinden öğrencilerin devam, ders notu bilgileri girilmekte, karne, tasdikname, diploma verimi sistem üzerinden yapılmaktadır. Daha sonra kimlik numarası alan öğrenciler e-okul sistemine aktarılmaktadır.

- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumu ile oluşturulan Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçe öğretilmektedir. Türkçe dersleri için Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, Sınıf öğretmenleri ve Yabancı dil dersi öğretmenleri görevlendirilebilir.
- Yurt dışından gelen öğrencilerin ülkemize ve okula uyumlarının sağlanması, ayrıca onlara rehberlik edilerek yetiştirilmeleri amacıyla okul müdürlüklerince takviye kursları açılabilir.
- Geçici Eğitim Merkezlerinde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine gönüllü olarak destek veren yabancılara paydaşlarla iş birliği çerçevesinde yapılan anlaşmalar doğrultusunda maddi, manevi ve mesleki destek verilmektedir (MEB, 2014).

Kısacası, çıkarılan genelge ile birlikte, Suriyeli çocukların, MEB'e bağlı okullarda ya da Suriyelilere yönelik olarak oluşturulmuş Geçici Eğitim Merkezlerinde ve devlet okullarında eğitim hizmeti alması sağlanmıştır. Bu genelge ile birlikte devlet okullarına kayıt yaptırmak isteyen Suriyeli çocuklar için "yabancı tanıtma belgesi"nin yeterli olduğu karara bağlanmıştır (MEB, 2014).

MEB, Türkiye'deki mülteci veya geçici koruma altındaki bireylerin eğitimleri hususuna ilk kez bir stratejik planda yer vermiştir. 2015-2019 Stratejik Planında bu bireylerin eğitim sistemine uyumlarının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir:

Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da buldukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır (MEB, 2015, s.37).

Aynı şekilde stratejik planda, sığınmacıların eğitimlerine yönelik varolan engellerin aşılması için, uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapılacağı ifadesi yer almıştır. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmeye çalışılacağı da vurgulanmıştır:

Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi ve bu alanda eğitime ilişkin yaşanan genel sıkıntıların bertaraf edilmesi için uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmalar yapılacaktır (MEB, 2015, s.37).

Suriyelilerin eğitimlerine yönelik oluşturulan resmî belgelerin yanı sıra MEB, Suriyelilerin eğitime erişimleri önündeki bu engelleri aşmak ve okullaşmayı artırmak adına 2016 yılında yeni bir yol haritası açıklamıştır. İlk olarak Türkiye’de Suriyelilerin eğitimi meselesi acil durum eğitimi olarak nitelendirilmiş ve cereyan eden ve/veya edecek olan göç dalgalarında eğitim ile ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi amacıyla MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne (HBÖGM) bağlı “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” oluşturulmuştur. MEB’in bünyesinde ilgili bir birimin kurulması, bu konunun daha yakından izlenmesini sağlayacaktır (Emin ve Barkçin, 2017). MEB tarafından Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı’nın görevleri şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2018):

- a) Göç ve acil durumlarda eğitime yönelik politikalar geliştirmek, uygulamak, izlemek ve değerlendirmek.
- b) Bakanlığa bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülen eğitim faaliyetlerine yönelik çalışmaları ilgili birimlerle koordineli yürütmek.
- c) Kriz durumlarında geçici olarak oluşturulan eğitim merkezlerinde yürütülen faaliyetleri planlama, izleme ve raporlama çalışmalarını yürütmek.
- d) Göç ve acil durumlarda eğitime yönelik öğretim programı ve materyalleri belirlemek ilgili birimlerle işbirliği içinde eğitime yönelik ihtiyaçları belirleyip temin edilmesini sağlama.
- e) Göç ve acil durumlarda eğitim kapsamında ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar ile işbirliğini yürütmek.
- f) Göç ve acil durumlarda ulusal ve uluslararası eğitim projelerinin ve destek programlarının koordinasyonunu sağlamak.
- g) Göç ve acil durumlarda Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı arasındaki eğitim koordinasyonunu sağlamak.
- h) Genel Müdür tarafından verilen benzer nitelikteki benzer görevleri yapmak.

Bununla birlikte topluma uyumu hızlandırmak için HBÖGM’ye bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde Suriyelilere yönelik Türkçe dil kursları açılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan Suriyeli ailelere çocuklarını okula göndermeleri şartı ile maddi destek sağlanması hedeflenmiştir. Yine 2016-2017 eğitim öğretim dönemi

itibariyle lise çağındaki Suriyeli çocukların meslek liseleri ve imam hatip liselerine geçişlerine olanak sağlanmıştır (Emin ve Barkçin, 2017).

2016-2017 yılından itibaren sayıları üç milyonu aşan Suriyelilerin eğitimleri ile ilgili uluslararası kuruluşlar ile işbirlikleri gerçekleştirilmiştir. Bunlar arasında eğitimle ilişkili olan en somut proje Avrupa Birliği (AB) ile gerçekleştirilen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System, PICTES) Projesi'dir. 2016 yılı Ekim ayından beri yürütülen bu proje, yalnızca Türkiye'de yaşayan Suriyeli mültecilerin sağlık, psiko-sosyal destek, eğitim ve göç yönetimi gibi alanlarda desteklenmesi için Avrupa Birliği (AB) tarafından doğrudan fonlanmaktadır. Proje, Türkiye'de en yoğun Suriyeli nüfusun bulunduğu İstanbul, Şanlıurfa, Hatay, Gaziantep, Kilis; bunlarla birlikte Ankara, İzmir, Bursa gibi büyükşehirler olmak üzere 23 ilde yürütülmektedir. Suriyeli çocuklar için Türkçe öğretimi, Arapça dil eğitimi, telafi ve destekleme kursları, taşıma hizmeti, eğitim materyalleri temini, eğitime erişim konusundaki farkındalığın artırılması, Türkçe dahil öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim düzeylerini belirlemek için sınav sisteminin geliştirilmesi, rehberlik hizmetlerinin sunulması, gerekli eğitim ekipmanlarının sağlanması, öğretmen eğitimleri, MEB idari ve diğer personeli için eğitimler, izleme ve değerlendirme gibi faaliyetler bulunmaktadır. Proje kapsamında 5 bin 600 Türkçe öğreticisi, 500 rehberlik danışmanı, 100 Arapça öğretmeni, 1.200 güvenlik ve temizlik personeli olmak üzere toplamda 7 bin 400 kişi istihdam edilecektir. Mayıs 2017 itibarıyla proje kapsamında 5 bin 959 personel istihdam edilmektedir (SETA ve Theirworld, 2017).

Bu işbirliği neticesinde 500 milyon avro MEB'e ayrılmış, bu miktardan 300 milyon avro eğitim giderleri için geri kalan 200 milyon avro ise eğitim alt yapısı ve okul inşaatları için tahsis edilmiştir. Her ne kadar bu rakam mevcut okul ihtiyacının sadece %10'unu karşılayacak olsa da MEB'in okul ihtiyacını kısmen gidermesi beklenmektedir. 300 milyon avroluk toplam bütçenin büyük çoğunluğu (%72) ise yalnızca öğrencilerin Türkçe öğrenimini desteklemeye ve öğreticilerin giderlerini karşılamaya ayrılmış durumdadır (Emin ve Barkçin, 2017).

Çıkarılan genelgeler ve uygulanan çeşitli politikalar ile birlikte, Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi için Geçici Eğitim Merkezleri ve devlet okulları olmak üzere iki alternatif sunulmuştur.

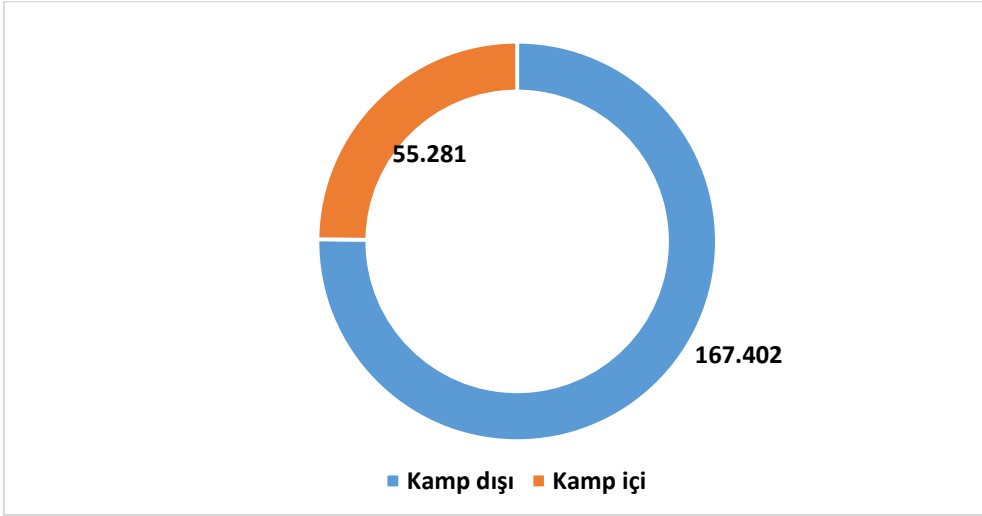
3.4.1. Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeli Öğrenciler

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik, hem kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir (MEB, 2014). GEM’lerin kurulmasında öncü rolü Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) ve diğer STK’lar üstlenmiş, krizin ilk yıllarından itibaren GEM’lerin yönetimi ve finansmanı STK’lar aracılığı ile yapılmıştır (Taştan ve Çelik, 2017). GEM’lerin çoğu MEB’e bağlı okulların binalarını kullanmaktadır. Böylece gündüz devlet okulları kendi eğitimini yaparken öğleden sonra bu binalar GEM’lere tahsis edilmektedir. Bunun yanı sıra herhangi bir binanın bir katını kullanarak ya da okul standartlarına uygun olmayan binaların kiralanması ile eğitim hizmeti veren GEM’ler de mevcuttur (Coşkun ve Emin, 2016).

2014 yılında çıkarılan “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelge (2014/21) ile GEM’lerin yönetimi ve koordinasyonu tamamen MEB’e bırakılmıştır. GEM’ler, kitlesel akımdan etkilenen il ve ilçelerde Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak valilik oluru ile oluşturulmaktadır. GEM’lerin yönetiminde bir Suriyeli yöneticinin yanında bir Türk yönetici bulunmaktadır.

Genelgede GEM’lerde verilen eğitimin amacı “kitlesel akım ile gelen öğrencilerin ülkelerine dönmeleri durumunda eğitimlerini yarıda bırakmamalarını sağlamak veya Türkiye’de öğrenimlerine devam etmeleri ve Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarına geçmek istemeleri durumunda, sene kaybı yaşamamalarını sağlamak” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2014). Mevcut durumda kamp içinde 55 bin 281 kamp dışında 167 bin 402 öğrenci olmak üzere toplamda 222 bin 683 öğrenci GEM’lerde eğitimlerine devam etmektedir (Şekil 5).

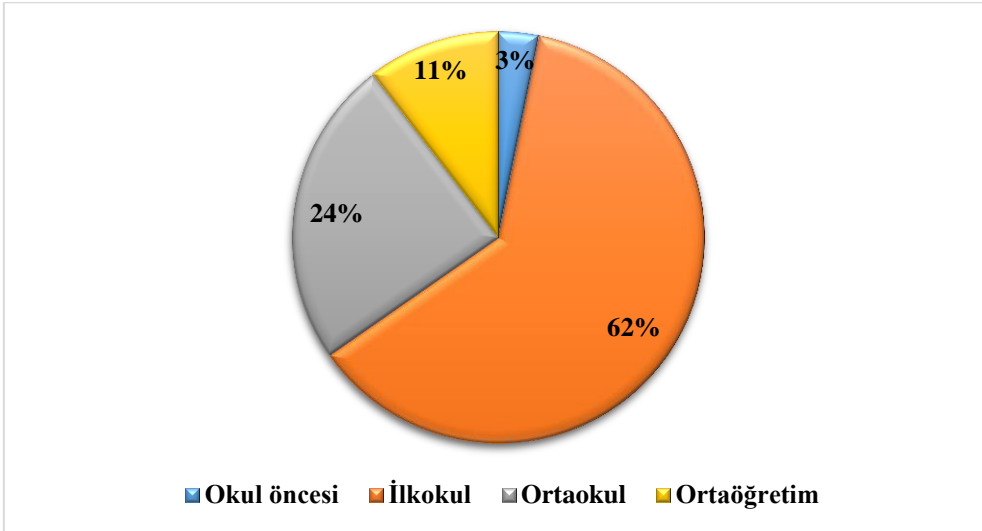
Şekil 5. Kamp içi ve dışı GEM'lerdeki öğrenci sayısı (2018).



Kaynak: 04 Nisan 2018 tarihinde MEB yetkilisi ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerden oluşturulmuştur.

Eğitim kademelerine göre ele alındığında GEM'lerdeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%62) ilköğretim seviyesinde olduğu görülmektedir. Akabinde %24'ü ortaokul, %11'i ortaöğretim ve %3'ü ise anaokul düzeyinde eğitim görmektedir (Şekil 6).

Şekil 6. GEM'lerdeki öğrencilerin kademelerine göre dağılımı (2018)



Kaynak: 04 Nisan 2018 tarihinde MEB yetkilisi ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerden oluşturulmuştur.

Sınıf düzeyinde mevcut öğrenci durumuna bakıldığında ise ilkököl kademesinde en fazla üçüncü sınıf, en az birinci sınıf; ortaokul kademesinde en fazla yedinci sınıf en az beşinci sınıf; ortaöğretimde ise en fazla on ikinci sınıf en az dokuzuncu sınıfta öğrenci bulunmaktadır. Özellikle her kademedeki ilk sınıfların yani bir, beş ve dokuzuncu sınıflardaki öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre az olmasının muhtemel sebebi, 2016 yılında MEB tarafından, geçici eğitim merkezlerindeki bir, beş ve dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin kayıtlarının mümkün mertebede devlet okullarında yapılmasına yönelik aldığı kararın etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Sınıf düzeylerine göre GEM’lerdeki öğrenci sayısı (2018)

Sınıf	Kadın	Erkek	Toplam
Ana Sınıfı	3.427	3.596	7.023
1.Sınıf	6.942	7.201	14.143
2.Sınıf	6.621	6.754	13.375
3.Sınıf	31.552	34.444	65.996
4.Sınıf	22.319	22.571	44.890
5.Sınıf	3.476	3.634	7.110
6.Sınıf	7.015	6.731	13.746
7.Sınıf	9.095	8.767	17.862
8.Sınıf	8.167	7.217	15.384
9.Sınıf	1.261	1.116	2.377
10.Sınıf	2.856	2.378	5.234
11.Sınıf	3.483	3.012	6.495
12.Sınıf	4.299	4.557	8.856
Destekleme Sınıfı	70	81	151
Lise Hazırlık Sınıfı	22	19	41
Genel Toplam	110.605	112.078	222.683

Kaynak: 04 Nisan 2018 tarihinde MEB yetkilisi ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerden oluşturulmuştur.

GEM'lerdeki öğrencilerin cinsiyet durumuna bakıldığında kadın erkek okullaşmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bir başka ifade ile 110 bin 605 kadın ve 112 bin 078 erkek öğrenci olmak üzere kadın ve erkek öğrenci sayısı birbirine yakındır (Tablo 1).

GEM'lerin ilk yıllarında Libya müfredatı kullanılmış ancak daha sonra Suriye müfredatı, Suriye Geçiş Hükümeti Eğitim Bakanlığı tarafından incelenerek ders kitaplarında yer alan Beşar Esad ve Baasçılık gibi konular ve Suriye rejimini destekleyen ifadeler ayıklanmış ve böylece Suriye müfredatına geçilmiştir. (BEKAM, 2015). GEM'lerdeki mevcut ders programı ise aşağıdaki gibidir:



Tablo 2. GEM’lerde ilkököl ve ortaoköl ders programı (2017-2018).

	Dersler	Sınıflar						
		İlkoköl			Ortaoköl			
		2	3	4	5	6	7	8
Zorunlu Dersler	Türkçe	15	15	15	15	15	15	15
	Arapça	3	3	2	2	2	2	2
	Matematik	3	3	3	2	2	2	2
	Hayat Bilgisi	3	3					
	Fen Bilimleri			3	2	2	2	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi			2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	11
	Müzik	1	1	1	1	1	1	2
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	2	2	2				
	Beden Eğitimi ve Spor				2	2	2	
	Trafik Güvenliği			1				
	Serbest Etkinlikler	2	2					
	Rehberlik ve Kariyer Planlama							1
		ZORUNLU TOPLAM DERS SAATİ	30	30	30	27	27	27
Seçmeli dersler	Kur’an-ı Kerim (4)				1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Hız. Muhammedi’in Hayatı (1)				1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı İle Kabul Edilen Diller (4)				1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Zekâ Oyunları (1)				1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Drama (1)				1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Okuma Becerileri (1)				1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Matematik Uygulamaları (1)				1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
					3	3	3	3
	Seçilebilecek Ders Saati Sayısı				3	3	3	3
	TOPLAM DERS SAATİ SAYISI	30	30	30	30	30	30	30

Kaynak: HBÖGM, 2017

Tablo 3. GEM’lerde ortaöğretim ders programı (2017-2018).

	Dersler	Sınıflar			
		Lise			
		9	10	11	12
Zorunlu Dersler	Türkçe	15	15	15	15
	Arapça	2	2	2	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	2	2	2
	Matematik	2	2	2	2
	Fizik	2	2	2	2
	Kimya	1	1	1	1
	Biyoloji	1	1	1	1
	Beden Eğitimi	2	2	2	2
	Görsel Sanatla/Müzik	1	1	1	1
	Trafik ve İlk Yardım	1	1	1	1
	Sağlık Bilgisi	1	1	1	1
	ZORUNLU TOPLAM DERS SAATİ	30	30	30	30
Seçmeli Dersler	Türk Dili Ve Edebiyatı (4)	1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Kur’an-I Kerim (4)	1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Hz. Muhammed’in Hayatı (1)	1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı İle Kabul Edilen Diller (4)	1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Diksiyon Ve Hitabet (1)	1/[2]	1/[2]	1/[2]	1/[2]
	Seçilebilecek Ders Saati Sayısı	5	5	5	5
	TOPLAM DERS SAATİ SAYISI	35	35	35	35

Kaynak: HBÖGM, 2017.

2012’den 2016 yılına kadar GEM’lerde haftada 5 saat olan Türkçe dersleri, 2017-2018 yılında ilköğretim düzeyinde haftada 15 saate çıkarılmıştır. Böylece haftada 30 saatin 15 saati Türkçe öğretimine ayrılmıştır. Türkçe ders saatinin artırılmasındaki temel hedef ise GEM’lerdeki Suriyeli öğrencilerin kısa süre içerisinde Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamaktır (Taştan ve Çelik, 2017). Ayrıca 15 saat Türkçe dersi için GEM’lerde MEB tarafından görevlendirilmiş Türkçe öğretmenleri bulunmaktadır (HBÖGM, 2017).

Geçici Eğitim Merkezlerinde Görevli Öğretmenlerin Mevcut Durumu

GEM’lerde Suriyeli çocukların eğitimleri için 13 bin 178 Suriyeli eğitici, 5 bin 959 Türkçe öğreticisi görev almaktadır (

Tablo 4). Kasım 2016 itibarıyla gönüllü Suriyeli eğitimcilerle UNICEF ile yapılan protokol kapsamında aylık 1.300 TL teşvik ödemesi yapılmaktadır. Ayrıca MEB, ülkelerinde belirli alanlarda üniversite mezunu olan Suriyeliler arasından belirli kriterlerle seçimler yaparak bu kişilerin gönüllü eğitici olarak çalışmalarının önünü açmıştır. Bu şekilde seçilen Suriyeli gönüllü eğitimcilerle hizmet içi eğitimler vererek müfredat doğrultusunda Suriyeli öğrencilerin eğitimi sürecine katkıda bulunmaları sağlanmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Böylece 19 bin 700 gönüllü Suriyeli eğitici ve eğitici adayına formasyon eğitimleri verilmiş ve başarılı olanlar sertifikalandırılmıştır (SETA ve Theirworld, 2017).

Tablo 4. GEM’lerde görev alan öğretmen ve diğer personel sayısı (2017).

Personel	Sayı
Yerel Öğretmenler	5.959
Suriyeli Öğretmenler	13.178
Diğer Personel	52
Toplam	19.189

Kaynak: SETA ve Theirworld, 2017.

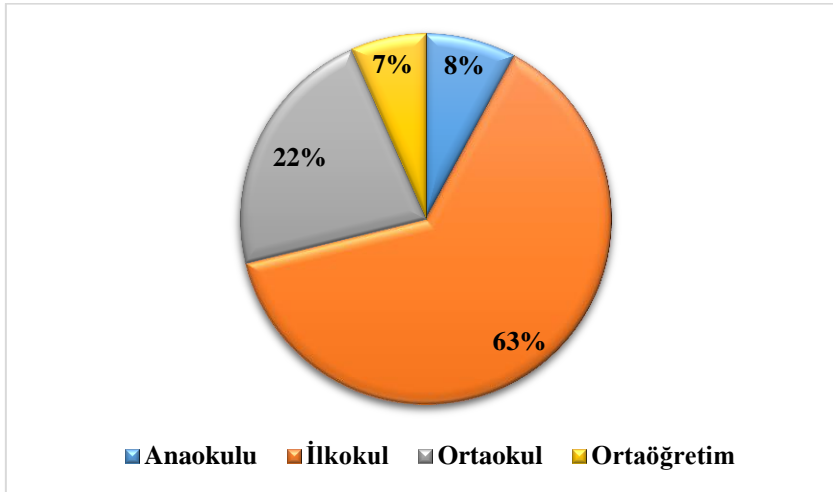
2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren GEM’lerdeki öğrencilerin devlet okullarına yönlendirilmeye başlanması ile GEM’lerin zaman içerisinde Türk eğitim sistemine geçişte bir oryantasyon merkezine dönüştürülmesi planlanmaktadır (MEB, 2016). Bu nedenle GEM’lerde görev alan Suriyeli öğretmenlerin geleceklerine ilişkin bir belirsizlik durumu söz konusudur (Balkar vd., 2016).

3.4.2. Devlet Okullarında Suriyeli Öğrenciler

MEB’in 2014/21 no.lu genelgesine göre, Suriyeli çocukların kendilerine verilen yabancı tanıtma belgesi ile herhangi bir devlet okuluna kayıt yaptırması mümkündür (MEB, 2014).

Böylece devlet okulunda okumak isteyen Suriyeli öğrenciler, Türkiye'deki çocuklara sunulan her türlü eğitim hizmetinden faydalanabilmekte ve yerli akranları ile birlikte eğitim alabilmektedir. Bilhassa 2014 yılından sonra Suriye'deki savaşın sona ermemesi ve halen devam ediyor olması, Türkiye'deki Suriyelilerin artık uzun vadede Türkiye'de kalacaklarının anlaşılması üzerine, Suriyeli çocukların Türkiye toplumuna uyum sağlayabilmeleri için Türk eğitim sistemine dahil olmaları gerektiği vurgusu çok sık yapılmaktadır (Sakız, 2016; Yavuz ve Mızrak, 2016). MEB 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibari ile devlet okullarındaki Suriyeli çocukların sayısının artırılması için çalışmalar başlatmıştır. Öncelikle 2016 yılı itibari ile anaokulu ve birinci sınıf seviyesindeki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesi için kararlar almış sonrasında ise eğitim kademelerinin ilk sınıfları yani bir, beş ve dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrenciler devlet okullarına yönlendirilmiştir (MEB, 2016). Bu çalışmalar neticesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında devlet okullarında 236 bin 378'i (%63) ilkokul, 83 bin 008'i (%22) ortaokul, 24 bin 676'sı (%7) ortaöğretim ve 29 bin 450'si (%8)'si anaokulu olmak üzere toplam 373 bin 512 Suriyeli öğrenci eğitim görmektedir (Şekil 7).

Şekil 7. Devlet okullarındaki Suriyeli öğrencilerin kademelerine göre dağılımı (2018).



Kaynak: 04 Nisan 2018 tarihinde MEB yetkilisi ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerden oluşturulmuştur.

Tablo 5’de sınıf düzeylerine göre devlet okullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin sayıları mevcuttur. Buna göre, GEM’lerin aksine ilkokul kademesinde en yüksek birinci sınıf, ortaokul kademesinde en yüksek beşinci sınıf, lise kademesinde en yüksek dokuzuncu sınıf düzeyinde Suriyeli öğrenci bulunmaktadır (Tablo 5). Bu durumun MEB’in 2016 yılı itibari ile bir, beş ve dokuzuncu sınıf düzeyindeki Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına alınması kararı ile etkisi olduğu söylenebilir.



Tablo 5. Sınıf düzeylerine göre devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayısı (2018)

Sınıf	Kadın	Erkek	Toplam
Ana Sınıfı	14.309	15.141	29.450
1.Sınıf	48.193	51.384	99.577
2.Sınıf	33.561	34.669	68.230
3.Sınıf	18.867	19.395	38.262
4.Sınıf	14.965	15.344	30.309
5.Sınıf	21.993	22.161	44.154
6.Sınıf	10.173	10.341	20.514
7.Sınıf	5.600	5.331	10.931
8.Sınıf	3.759	3.650	7.409
9.Sınıf	7.354	6.817	14.171
10.Sınıf	3.356	2.657	6.013
11.Sınıf	1.552	1.188	2.740
12.Sınıf	986	762	1.748
Lise Hazırlık Sınıfı	1	3	4
Genel Toplam	184.669	188.843	373.512

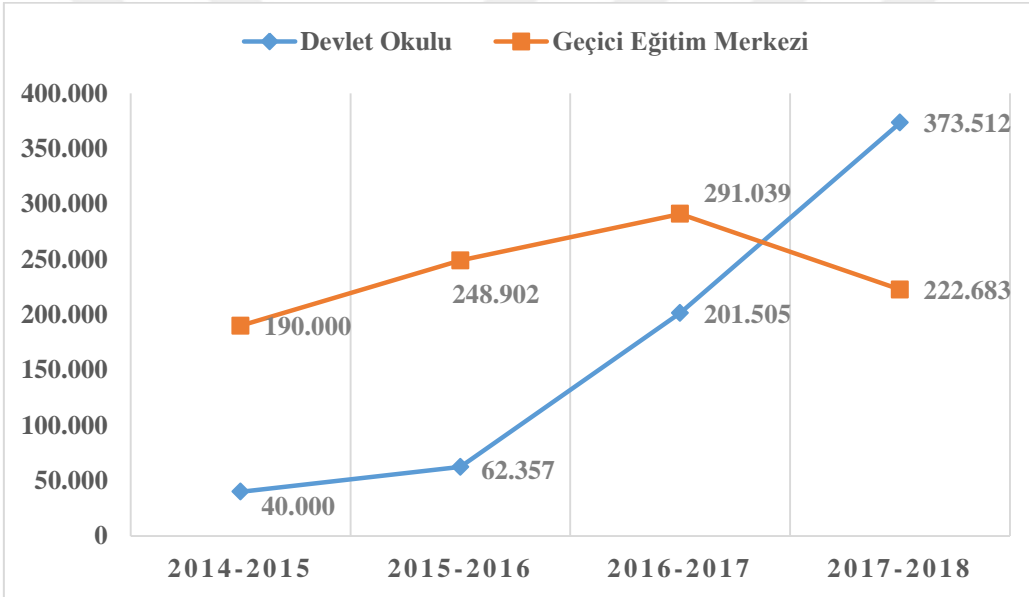
Kaynak: 04 Nisan 2018 tarihinde MEB yetkilisi ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerden oluşturulmuştur.

Şekil 7 ve Tablo 5'e göre en düşük okullaşmanın lise düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumun muhtemel iki sebebi vardır. İlki Suriye'de savaş öncesi eğitim durumu incelendiğinde 6'sı ilkokul 3'ü ortaokul olmak üzere zorunlu eğitimin 9 yıl olduğu bilinmektedir. İlköğretim 6-12 yaş aralığını kapsamakta olup 6 yıldır. Ortaöğretim 3 yıl olup 12-15 yaş aralığını kapsamaktadır (UNESCO, 2018). Dolayısıyla Suriye eğitim sisteminde lise eğitimi zorunlu eğitim kapsamında yer almadığı için katılım diğer kademelere nazaran daha düşüktür. Bunun yanı sıra savaş nedeni ile Türkiye'ye sığınan Suriyeliler sosyo-ekonomik bakımdan zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu nedenle hayatlarını idame ettirebilmek için lise çağındaki gençler çalışmak zorunda kaldığından eğitime dahil

olamamaktadır (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; SETA ve Theirworld, 2017; Taştan ve Çelik, 2017).

Tablo 5’te yer alan kadın ve erkek öğrenci sayılarına bakıldığında ise, GEM’lerde olduğu gibi kadın ve erkek öğrenci sayısında ciddi bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak altıncı sınıf düzeyinde erkek öğrenci sayısı kadın öğrenci sayısından daha fazla iken daha sonra bu durum kadın öğrenciler lehine değişmektedir. Bu durumun da yine sebepleri arasında, ailelerini geçindirmek zorunda olan erkek çocukların düşük ücretli işlerde çalışmak zorunda olması yer almaktadır. (Coşkun ve Emin, 2016).

Şekil 8. Yıllar içerisinde GEM’lerde ve devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayısı (2014-2018).



Kaynak: 04 Nisan 2018 tarihinde MEB yetkilisi ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerden oluşturulmuştur.

Devlet okulları ve GEM’lerdeki Suriyeli öğrenci sayılarının yıllar içerisindeki dağılımına bakıldığında, 2016 yılına kadar hızla artan bir seyirde ilerleyen GEM’lerdeki öğrenci sayısının 2016 yılından sonra hızlı bir şekilde düşüşe geçtiği görülmektedir. 2014 yılından sonra devlet okullarında artan Suriyeli öğrenci sayısı 2016 yılı sonrasında GEM’lerdeki öğrenci sayısını geçmiştir (Şekil 8). Bu durumu etkileyen en önemli sebep Suriyeli çocukların ülkelerine geri dönüşte eğitim açığı yaşamaması için tasarlanan GEM’lerin,

Suriye'deki savaşın halen devam etmesi nedeni ile işlevini zamanla yitirmesi ve MEB'in bu duruma yönelik 2016-2017 eğitim öğretim yılı için almış olduğu GEM'lerin zamanla kapatılarak buralardaki öğrencilerin devlet okullarına kaydının alınması kararıdır. Bu karar sonrasında 2016-2017 eğitim öğretim yılında 432 GEM bulunmakta iken 2017-2018 eğitim öğretim yılında GEM sayısı 318'e düşmüştür².

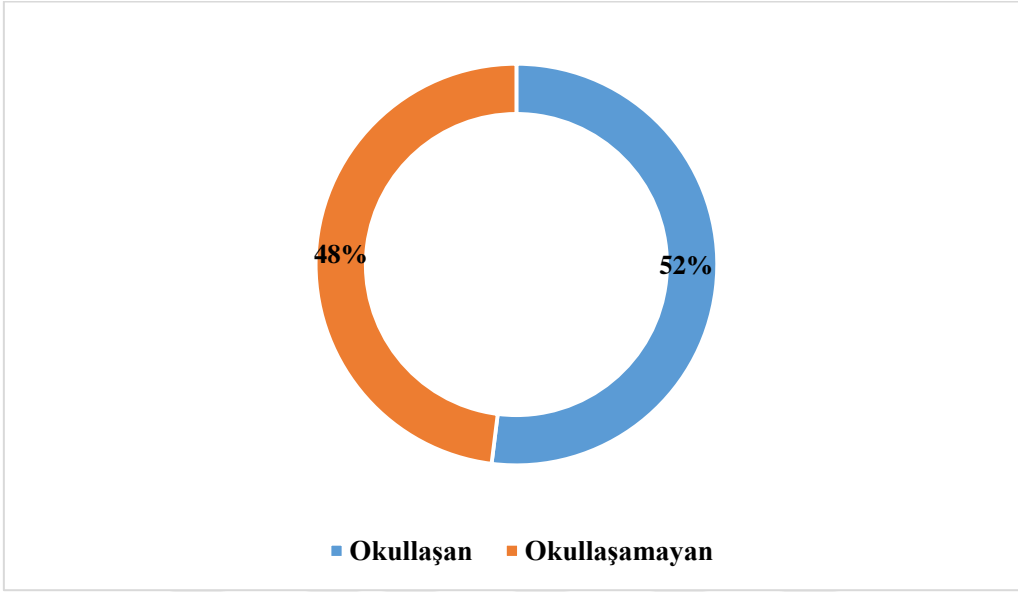
Bununla birlikte 2014 yılında toplam 230 bin Suriyeli çocuk okullaşmış iken, 2018 yılına gelindiğinde bu rakam 596 bine çıkmıştır. Bilhassa son yıllardaki hızlı artışta, MEB'in Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASBP), Türk Kızılayı ve UNICEF işbirliği ile başlattıkları Mülteci Çocuklar İçin Şartlı Eğitim Yardımı Programı'nın (ŞEYP) da önemli katkısı olmuştur. Avrupa Komisyonu İnsani Yardım ve Sivil Koruma Genel Müdürlüğü tarafından finanse edilen bu program kapsamında, Suriyelilere ve diğer tüm mülteci çocukların ailelerine yapılacak yardımlar karşılığında çocukların eğitime dahil edilmesi şart koşulmuştur. Böylece Mayıs 2017'den beri Türkiye genelinde 33 bin kart aracılığı ile 56 bin çocuğun eğitim giderlerinin karşılanmasına yardım edilmektedir. Bu program ile şu ana kadar 3 milyon 800 bin Türk Lirası nakit transferi yapılmıştır (UNICEF, 2017). Ayrıca kız çocuklarına pozitif ayrımcılık yapılarak anaokulu dâhil 1-8. sınıf arası kız öğrencilere 40 TL, erkek öğrencilere 35 TL; liseye devam eden kız öğrencilere 60 TL, erkeklere 50 TL ve ayrıca Eylül ve Ocak aylarında her çocuğa ekstra 100'er TL ödeme yapılması planlanmıştır (ASPB, 2017; UNICEF, 2017).

3.5. Eğitim Dışındaki Suriyeli Çocuklar

GİGM verilerine göre 1 milyon 148 bin Suriyeli çocuk temel eğitim çağındadır (GİGM, 2018). MEB verilerine göre 596 bin Suriyeli çocuk GEM ve devlet okulları ile eğitime kazandırılmış durumdadır³. Dolayısıyla eğitim çağında olup da okullaşamayan 550 bin Suriyeli çocuk bulunmaktadır. Bir başka ifade ile Suriyeli çocukların %52'si okullaşmış iken %48'i henüz okullaşamamıştır (Şekil 9).

² 04 Nisan 2018 tarihinde MEB yetkilisi ile yapılan görüşmeden elde edilmiştir.

Şekil 9. Okullaşan ve Okullaşmayan Suriyeli çocukların oranı 2018 (yüzde).



Kaynak: GİGM, 2018 ve 04 Nisan 2018 tarihinde MEB yetkilisi ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerden oluşturulmuştur.

Suriyeli çocukların okullaşamama nedenleri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, öncelikle ekonomik durumları elverişsiz olan ailelerin çocukları çalışmak zorunda kaldıklarından okula gidemedikleri görülmektedir (Culbertson ve Constant, 2015; Taştan ve Çelik, 2017). Özellikle tek ebeveynli erkek çocukları bu konuda kız çocuklara nazaran daha dezavantajlı konumdadır (SETA ve Theirworld, 2017). Okullaşmanın önünde bir diğer engel anadilin farklı olmasıdır. Nitekim eğitim dili Arapça olan GEM'ler her ilde/ilçede bulunmamaktadır. Devlet okullarında ise eğitim dilinin Türkçe olmasından dolayı Suriyeli aileler iletişim kuramama nedeni ile çocuklarını göndermek istememektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Suriyeli çocukların okullaşamama nedenlerinden bir diğeri kültürel sebeplerdir. Bilhassa kız çocukları kültürel sebeplerden daha çok etkilenmektedir. Nitekim Suriye'de lise çağındaki kız çocukları erken yaşta evlenebilmektedir. Bu durum kız çocuklarının okullaşmasını engelleyen bir unsurdur. Bir başka kültürel durum ise Suriye'de kız ve erkek öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesidir. Türkiye'de karma sınıfların olması yine özellikle kız çocukların okullaşamaması önünde bir engeldir (Coşkun ve Emin, 2016). Bir başka neden Suriyeli

ailelerin yaşadığı güvenlik endişesidir. Özellikle ev ile okul arasındaki mesafenin uzak olması Suriyeli ailelerin çocuklarını okula gönderme noktasında tedirginliğe sevk etmektedir (Taştan ve Çelik, 2017). Okullaşmanın önünde bir diğer engel ise Türkiye'deki Suriyelilerin kısa süreli ikametlerinin olmasıdır. Bir başka ifade ile Suriyeliler ülke içerisinde sık sık yer değiştirebilmektedir. Bu yüksek hareketlilik çocukların eğitime devamını da olumsuz etkilemektedir. Bunlar ile birlikte göçün doğurduğu dezavantajlığın yanı sıra fiziksel veya zihinsel engelli çocuklar da eğitime erişim imkânı bulamamaktadır (SETA ve Theirworld, 2017).



IV. BÖLÜM

BULGULAR ve TARTIŞMA

Saha araştırması kapsamında ziyaret edilen devlet okullarında idareci, öğretmen ve Suriyeli veliler ile yapılan derinlemesine görüşmeler neticesinde Suriyeli öğrencilerin eğitime uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular içerisinde görüşmecilerin en sık dile getirdiği ve önemli olduğu tespit edilen hususlar ele alınmıştır. Bu bulgular; dil bariyeri, eğitime erişim ve akademik performans, Suriyeli öğrenci-okul ilişkisi, rehberlik ve psikolojik destek, Suriyeli veli-okul ilişkisi gibi farklı konu başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bununla birlikte konu ile ilgili olabilecek Suriyeli çocukların profili, eğitim geçmişleri, velilerinin profili, velilerin eğitim ve gelir düzeyleri gibi başlıklara ise değinilmemiştir. Bu çalışma kapsamında, görüşmecilerden elde edilen bulgular, başlıkların seçimini ve önem sırasını da belirlemiştir.

4.1. Dil bariyeri

Diğer ülkelerin göçmen eğitim süreçlerinde tecrübe edildiği gibi Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin dil problemi mercek altına alınması gereken konuların başında gelmektedir. Dil, göçmen öğrencilerin eğitime uyum sürecini olumlu veya olumsuz doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Baker, 2001; First, 1988). Göçmen öğrencilerin dil eğitiminde başarılı olması uyumu hızlandırırken, yanlış uygulama ve yöntemler ise uyum sürecinde sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (McBrien, 2005). Çalışma kapsamında araştırmaya dâhil okullarda yapılan idareci, öğretmen ve Suriyeli veli görüşmelerindeki bulgulardan hareketle Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sürecinde yaşadığı en temel problemin dil olduğu ortaya çıkmıştır. Suriyeli öğrencilerin çoğunun ana dilinin Arapça oluşu ve bu öğrencilerin Türkçeyi sınırlı düzeyde bilmeleri, yerli öğretmen, öğrenci ve idareciler ile iletişim kurmalarına engel olmaktadır. Dahası yaşadıkları bu dil sorunu, eğitim sürecine uyum, katılım ve devam, akademik ile sosyal

başarı, öğretmen, öğrenci ve diğer okul personelleri ile ilişkiler, çocukların içe kapanıklık veya saldırgan tavırlar sergileme gibi psikolojik alanlarda da sorunlarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla bu kısımda değinildiği üzere Suriyeli öğrencilerin dil problemi sadece eğitim alanında olmayıp göçmen öğrencilerin topluma uyumları önünde bir bariyer seti teşkil etmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, öğretmenlere temelde Suriyeli öğrenciler ile kurdukları ilişki, bu öğrenciler ile olan iletişim sorunlarının neler olduğu yönünde sorular sorulmuştur. Bu çerçevede öne çıkan en önemli bulgu, öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler ile dil bariyeri nedeni ile ilişki kuramadıkları, kurdukları ilişkinin çok sınırlı olması, bu sınırlı ilişkinin ise Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine uyumları üzerinde olumsuz etkisi olduğu yönündedir. Öğretmenler kendi ifadeleri ile bu durumu aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

Ben iletişim kuramadım. El işaretleri ile anlaşmaya çalıştım ama ne sınıfa ne bana adapte olabildi. Annesini çağırdık, ama onunla da iletişim kuramadım. (Okul-2, ÖğretmenA2)

Sınıfım 25 kişilik, sınıfımda 2 tane Suriyeli vardı biri hiç gelmedi. Diğeri ile bir senedir hiç iletişim kuramadım. Sınıfta çok pasif. Konuşulan hiçbir şeyi anlamıyor. (Okul-4, ÖğretmenA1)

Bizim yaşadığımız en büyük sorun dil sorunu. Dili bildikten sonra gerisi kolay. Ama dil bilmedikleri için hiçbir iletişim kuramıyoruz. (Okul-6, ÖğretmenA1)

Harfleri öğrendi ama daha ileriye gidemiyoruz çünkü dili hiç bilmiyor, çocukla iletişim kuramıyorum. (Okul-7, ÖğretmenB1)

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunların merkezinde dil ve dilden kaynaklı iletişim sorunu olduğu tespit edilmiştir. Nitekim görüşme yapılan öğretmenlerin bahsettikleri tüm sorunların çözümü için, Suriyeli öğrenciler ile asgari ölçüde iletişim kurabilecek düzeyde öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri gerektiği, katılımcı öğretmen ve idareciler tarafından zikredilmiştir (Okul-1, ÖğretmenA1; Okul-1, ÖğretmenB2; Okul-4, ÖğretmenB1). Aynı okulda görüşme yapılan ikinci sınıf öğretmeni Suriyeli öğrencileri ile iletişim kurmak için bu öğrencilerin ilkokula

başlamadan önce en az bir yıl Türkçe eğitimi almaları, ilkokula asgari ölçüde Türkçe bilerek başlaması gerektiğinden bahsetmiştir:

İlk başta gelmek istemedi, geldiğinde de çok ağladı. Kimseyle konuşmadı, iletişim kuramadı. Arkadaşlarından çekindi. Bu çocuklar kesinlikle dil öğrenip gelmeli buraya, yoksa burada bir şey öğrenemezler. Bir yıl Türkçe hazırlık sürecinden geçmeleri lazım. Bir arada olurlarsa kendilerini de iyi hissederler. Okula daha kolay alışırlar (Okul-3, ÖğretmenA2).

Görüşme yapılan idarecilerin bazıları öğretmenlerden daha farklı düşünmektedir. Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına dâhil edilmesinin gerekli olduğu, Suriyelilerin toplumsal uyum süreçleri için Türkçe eğitime ve müfredata dâhil olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Görüşme yapılan bir idareci “Bizim amacımız Türkiye’nin kanunlarını, kurallarını, okuma biçimini, sosyal hayatı, davranış biçimini kazandırmak; ayrı bir sınıfta olursa bu çocuklar öğrenemezler, kendi çocuklarımızın içerisinde öğrenebilirler.” şeklinde saptamalar yaparken Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında eğitim görmesi gerektiğini belirtmiştir (Okul-2, İdareci). Bir başka idareci ise eğitimin Suriyeli öğrenciler için temel bir hak olduğunu, yaşadıkları toplumun imkanlarından faydalanabilmeleri için yerli öğrenciler ile aynı okullarda, aynı sınıflarda olmaları gerektiğini vurgulayarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin Suriyeli öğrencileri devlet okullarına dâhil etme politikasını doğru bulduğunu dile getirmiştir (Okul-3, İdareciA).

MEB’in 2014 yılından beri temel hedefi Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında eğitim görmelerini sağlamaktır (MEB, 2015). Nitekim dünya örneklerinde de olduğu gibi kapsayıcı eğitim modeline göre anadili farklı olan göçmen öğrenciler ayrı sınıflarda eğitim görmemektedir. Doğrudan yerli akranları ile birlikte aynı okul ve sınıflarda eğitime dâhil edilmektedir (Kaya ve Aydın, 2014). Bu çerçeveden bakıldığında göçmen çocukların yerli akranları ile birlikte eğitim görmesi, bu öğrencilerin gettolaşarak toplumdan uzaklaşması ve topluma yabancı yetişmesini önlemek adına da oldukça önemlidir. Ancak bu görüşün aksine öğretmenlerin bazıları ise Suriyeli öğrencilerin tamamen farklı bir okulda, kendi dillerinde ve kendi öğretmenleri ile eğitim görmesi gerektiğini, bu tür eğitim veren geçici eğitim merkezlerinin kapatılmaması ve öğrencilerin bu merkezlerde eğitimlerine devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

Bu öğrenciler ayrı okulda ayrı öğretmenlerle eğitim görmeli. Geçici Eğitim Merkezleri kapatılmamalı, bu öğrenciler oralarda eğitim almalı. Er ya da geç geri dönecekler illaki. Niye illa Türkçe öğreteceğiz diye uğraşyoruz. Kendi ülkelerine yabancı kalacaklar. (Okul-1, ÖğretmenA1)

Bu görüşlere göre, öğretmenler Suriyeli öğrenciler ile iletişim kurabilmek için öğrencilerin Türkçe öğrenmesi gerektiğini, aksi takdirde iletişim kuramadıklarını ve dil öğrenmemeleri durumunda da bu olumsuzluğun önüne geçilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu durum doğal olarak Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını zorlaştırmaktadır. Halbuki sınıfta farklı kültür ve dilden öğrenci bulunan öğretmenlerin derslerde farklı kültürleri sentezleme yeteneğine sahip olmaları beklenmektedir (Pryor, 2001). Dahası öğretmenler, dil kullanımını gerektirmeyen öğrenme deneyimleri edinerek tüm öğrenciler ile iletişim kurmaya çalışmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin göçmen öğrenciler ile temas kurmak, sınıfa katılımını sağlayabilmek için iletişimde sözel olmayan, üstün dil becerileri gerektirmeyen, beden dili, işaret veya semboller kullanarak bu öğrenciler ile iletişim kurmaları yönünde yetiştirilmesi gereklidir (Kirova, 2001). Öğretmenlerin sözsüz davranışları üzerine araştırma yapan Woolfolk ve Brooks (1983), öğretmenlerin farklı dile sahip çocuklar ile iletişim kurmaları için aynı dili bilmeleri gerektiğini, öğrenci ile doğrudan ve sık kurulan göz temaslarının dahi öğrencilerin dikkatini artırabildiğini ifade etmektedir. Ancak görüşme yapılan öğretmenler, Suriyeli öğrenciler ile iletişim kurabilmeleri için öncelikle Türkçe öğretilmesi konusunda ısrarcıdır. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil eğitimi konusunda bir ön hazırlıktan geçerek devlet okullarına alınmaları gerektiğine yönelik vurguları başka çalışmalarda da kendini göstermiştir. (Sakız, 2016; SETA&Theirworld, 2017).

Öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere yönelik kendilerini yetersiz hissetmelerine rağmen hizmet-içi eğitim alma noktasında da isteksiz bir tavır sergiledikleri dikkat çekmektedir. Bu isteksizlik öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimi süreçlerine dil problemi nedeniyle uyum sağlayamayacaklarına dair umutsuz olduklarını da ortaya koymaktadır:

Ben onunla uğraşamam, vaktim yok. Benim formasyonum eğitimim bunlarla uğraşmaya uygun değil. Siz bana istediğiniz kadar hizmet-içi eğitim verin bu çözüm olmaz. (Okul-1, ÖğretmenB1)

İşimize yarayacaksa eğitim alırız ama işimize yarayacağını düşünmüyorum. Bu saatten sonra Arapça öğrenemeyeceğimize göre, bizim sorunumuz dil çünkü. (Okul-2, ÖğretmenA2)

Öğretmenlere istediğiniz kadar hizmet içi eğitim verin, ne adı altında alacağız bunu. Arapça mı öğreneceğiz bu saatten sonra. O da imkânsız. (Okul-3, ÖğretmenA4)

Benim sınıfımın profiline baktığımızda, bir tane Suriyeli öğrenciyi kazanmak adına hizmet içi eğitim almanın ne gibi faydası olacak bilemiyorum. (Okul-4, ÖğretmenA1)

Eğitimciler, göç eden her çocuğun potansiyellerine tam olarak ulaşmalarına yardımcı olacak bilgi ve stratejilerden pekâlâ yoksun kalabilirler (Bhavnagri, 2001). Ancak bu eksiklik öğretmenlerin ihtiyaç duyulan bilgi ve stratejileri öğrenebilecekleri destek eğitimleri ile giderilebilir. Nitekim öğretmenlerden farklı olarak okul idarecileri öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine yönelik hizmet içi eğitim almalarının fayda sağlayacağını düşünmektedir. Bir idareci, “Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları var. En azından bu öğrenciler ile nasıl ilişki kuracakları noktasında bir eğitim alabilirler.” (Okul-3, İdareciA) şeklindeki ifadeleriyle öğretmenlerin hizmet-içi eğitim ihtiyacına vurgu yapmıştır.

Mevcut öğretmenlerin hizmet-içi eğitim ihtiyaçlarının yanı sıra öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin de müfredatlarını bu konuda çeşitlendirmeleri, yabancılara yönelik eğitim-öğretim yöntemleri, iletişim stratejileri, sınıf içi yönetim, rehberlik gibi konularda formasyon sağlamaları elzem gözükmektedir. Yapılan çalışmalarda sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin formasyon süreçlerinde bu konuya ilişkin eğitim almamaları, geçmişte böyle bir deneyim yaşamamış olmalarından kaynaklı süreci yönetmede zorluklar yaşadığı belirtilmiştir. Bilhassa Türkçe dil eğitiminde istenilen niteliğe henüz ulaşamamaktadır (Aydın ve Kaya, 2017; Emin, 2016; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden de anlaşıldığı üzere, sınıf öğretmenleri ve Türkçe dil bilgisi öğretmenleri adaylarına, lisans eğitimlerinde ana dili Türkçenin dışında olan çocuklara yönelik Türkçenin nasıl öğretileceği konusunda bir eğitim verilmemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretim teknikleri ve yöntemleri noktasında ciddi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de özellikle doğu ve güneydoğu bölgesinde anadili Kürtçe olan çocukların eğitim sürecine dâhilinde de benzer durumlar yaşandığı bilinmektedir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere böyle bir tecrübeyi daha önce yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı güneydoğu veya doğuda öğretmenlik yaptığını, benzer durumla karşılaştıklarını dile getirmiştir (Okul-1,ÖğretmenA1; Okul-3,ÖğretmenB1; Okul-,ÖğretmenA3). Öğretmenlerden ana dili Arapça olan Suriyeli öğrenciler ile anadili Kürtçe olan öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve kendilerinin yaşadıkları zorlukları kıyaslamaları istendiğinde birbirine benzer zorluklar yaşadıklarını ancak Suriyeli öğrencilerin Türkçe okuma, yazma ve anlamayı çok daha geç öğrendiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, anadili Kürtçe olan çocukların Türkiye’nin genel kültürü içerisinde olması, gerek aile ve akrabalarından gerek okul, arkadaş ve çevresel faktörlerden gerekse de medya aracılığı ile Türkçe ile iç içe oldukları, bir kulak aşinalığı olduğu; bu nedenle kendilerinin Türkçeyi öğretmekte, çocukların ise öğrenmekte Suriyeliler kadar güçlük çekmediklerini ifade etmişlerdir (Okul-5, ÖğretmenB2; Okul-7, ÖğretmenA1). Bu durumu ikinci sınıf öğretmeni şu şekilde özetlemiştir:

Kürt çocuklar ailede, akrabalarda, etrafta, televizyonda bile Türkçe duyuyorlardı. Bir alışkanlıkları vardı en azından. Hayatın içinde oldukları için çabuk öğreniyorlardı. Bir alışkanlıkları vardı bu anlamda. Ama Suriyeli çocuklar zaten hayatın içine karışamıyor dil bilmediği için. (Okul-3, ÖğretmenA2)

Türkiye’deki Suriyelilerin varlığı sekizinci yılına girmektedir. Dolayısıyla bu konu artık geçici bir mesele olmaktan çıkıp uzun soluklu bir mesele haline dönüşmüştür. Bir milyonun üzerinde eğitim çağında Suriyeli çocuğun olduğu varsayıldığında bu çocuklara eğitim verebilecek öğretmen ihtiyacı söz konusudur. MEB yetkilisi ile yapılan görüşmede bu ihtiyaç özellikle vurgulanmıştır. Ancak eğitim fakültelerinin bu ihtiyaca karşılık verecek şekilde programlarını henüz güncellemediği görülmektedir. Bu nedenle yeni yetişecek olan öğretmenlerin Türkiye’nin artarak devam eden göç potansiyeline yönelik göçmen eğitimleri hususunda profesyonelleşmesi için eğitim fakültelerinin yeniden ele alınması büyük ihtiyaçtır.

4.2. Eğitime erişim ve uyum

Aşağıda devlet okullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin eğitime erişim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, akademik performansları ve okula devam durumları ele alınmıştır.

4.2.1. Sınıf düzeyleri ve yaş uyumsuzluğu

Öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen önemli faktörlerden biri akran ilişkileridir. Bu nedenle öğrencilerin yaşlıları ile eğitim görmesi sağlıklı akran ilişkilerinin kurulması adına önemlidir (Gündüz ve Özarlan, 2017). Bu nedenle eğitime uzun süre ara vermiş göçmen öğrencilerin eğitime yeniden adaptasyonları daha güç olmaktadır. Suriyeli öğrenciler için de benzer bir durum söz konusudur. Zira Suriyeli öğrenciler de ülkelerindeki savaş nedeniyle eğitime ara vermek durumunda kalmışlardır. Dolayısıyla göç ettikten sonra eğitime kaldıkları yerden kolay bir şekilde devam edemedikleri için eğitimsiz geçirdikleri süre de uzun olmuştur. Aradan bir süre geçtikten sonra eğitim sürecine dahil olduklarında öğrencilerin kayıt aşamasında hangi sınıf düzeyine kaydedilecekleri bir başka sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki, yaşı ileride olup Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrenciler, öncelikle dil öğrenmeleri için ilkokul birinci sınıfa kaydedilmekte ya da hiç Türkçe bilmediği halde yaşı gereği daha üst kademelere yönlendirilmektedir. Bu iki durumda da birtakım sorunlarla karşılaşıldığı idareci, öğretmen ve Suriyeli veliler tarafından dile getirilmiştir. Görüşmecilerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere, yaşı ileride iken Türkçe bilmediği için ilkokul bir veya ikinci sınıfa kaydedilen öğrenciler eğitim ortamında akranları ile bir arada olamamakta, ders içi ve ders dışı faaliyetlere birlikte katılamamaktadır. Diğer taraftan yaşına uygun kademeye yönlendirilen öğrenciler hem Türkçe bilmediği için akademik eğitime dahil olamamakta hem de önceki kademelerdeki akademik açığını kapatmakta zorlanmaktadır.

Dördüncü sınıfa yaşı nedeniyle vermek durumunda kaldık. Ama çocuğun dörde kadar çok bir eğitimi yok. Oysa dil bilmiyor dördüncü sınıfı yapamaz. (Okul-1, ÖğretmenA4)

Beşinci sınıfa giden kızımı yaştan dolayı beşinci sınıfa koydular, aslında Suriye’de ikinci sınıfa kadar okuyabilmişti buraya geldikten sonra üç yıl okula gidemedi. Şimdi çok zorlanıyor. Türkçe anlıyor ama dersler zor geliyor (Okul-4,VeliA1)

Benim öğrencim normalde dördüncü sınıf yaşında ama okuma yazma bilmediği için en azından ikinci sınıftan başlasınlar diye benim sınıfıma verdiler. İlk başta gelmek istemedi, geldiğinde de çok ağladı. Kimseyle konuşamadı, iletişim kuramadı. Arkadaşlarından çekindi. (Okul-3, ÖğretmenA2)

Ben ikinci sınıf okutuyorum şu anda. Ama birinci sınıf okutuyorum gibi. Bendeki Suriyeli çocuk birinci sınıf okumamış bir çocuk. Şimdi okumaya geçti ama anlamlı bir okuma değil. Okuduğunu anlamıyor yani. Ben ona birinci sınıf materyallerimi verdim. Kitaplar buldum ama çok faydalı olmadı. Sonrasında da okula gelmemeye başladı. (Okul-2, ÖğretmenB2)

Özellikle eğitime uzun süre ara vermiş Suriyeli çocukların hem yaşlarının ilerlemesi hem dil öğrenememesi nedeniyle bu çocuklar Türkçe okuma-yazma bilmedikleri için kendilerinden küçüklerin olduğu sınıflara kaydedilmek durumunda kalmaktadır. Bu çocuklar akranları ile eğitim alamadıkları gibi sınıftaki diğer çocuklar ile geçinememe, dışlanma veya ayrımcılığa uğrama gibi olumsuz durumlarla da karşılaşabilmektedir (SETA ve Theirworld, 2017). Bu nedenle bilhassa eğitime uzun süre ara vermiş öğrenciler için hem dil eğitimi hem de diğer akademik eğitimleri noktasında yaşitlarını yakalayabilmesi için telafi eğitimlere ihtiyaç söz konusudur.

4.2.2. Akademik performans

Göçmen çocuklar, göç ettikleri ülkelerde eğitime erişme, eğitim imkanlarından eşit olarak yararlanma ve sosyal/akademik başarı noktasında dezavantajlı konumdadır (OECD, 2018). Göçmen çocuklar okullarda eşit olmayan koşullarla mücadele etme, öğretmen yetersizliği ve dil öğrenimindeki eksiklikler gibi nedenlerle sosyal ve akademik alanlardaki performansı yerli öğrencilere göre daha düşük olabilmektedir (Heckmann, 2008). Suriyeli öğrencilerin de Türkçeye yeterince hâkim olamaması bu öğrencilerin devlet okullarındaki akademik ve sosyal başarılarını da olumsuz etkilemektedir. Nitekim Suriyeli öğrencilerin çoğu okula hiç Türkçe eğitimi almadan başlamakta ve bunun sonucunda Türkçe eksikliği nedeniyle dersleri takip edememekte ve akademik performansı noktasında sıkıntı çekmektedir (Kaya ve Aydın, 2014). PISA gibi uluslararası sınav ve değerlendirmelerde de ülkenin öğretim diline hâkim olan çocuklar ile olmayan çocukların başarıları arasında fark olduğu, dile hâkim olan çocukların diğerlerine göre daha başarılı oldukları bilinmektedir (OECD, 2018). Çalışma kapsamında görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine Suriyeli

öğrencilerin akademik başarıları hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Alınan cevaplarda, Suriyeli öğrencileri dil bariyeri nedeni ile akademik başarılarını yeterince değerlendiremediklerini, bu öğrencilerin henüz dil öğrenim aşamasında olduğunu belirtmişlerdir (Okul-2,ÖğretmenA4). Görüşmeciler, Suriyeli öğrencilerin Türkçe okuma yazmayı sene sonunda öğrenebildiğini ancak okuduğunu anlamada ciddi eksiklikler olduğunu belirtmiştir (Okul-1,ÖğretmenA1; Okul-3, VeliA1). Dahası bazı öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin akademik seviyelerine ilişkin herhangi bir ölçme ve değerlendirme yapamadıklarını, öğrencileri gelişigüzel bir şekilde üst kademeye geçirmek durumunda kaldıklarını dile getirmiştir. İlkokul 4. sınıf öğretmeni bu durumu şu şekilde izah etmiştir:

Çocuğun akademik başarısını tabi ölçmüyoruz. Bize diyorlar ki sırf geçecek şekilde not verin. ... Ben de sınav kâğıdını veriyorum sonra geri alıp 45 yazıyorum. (Okul-2, ÖğretmenA,4)

Bununla birlikte pek çok öğretmen sınıfındaki Suriyeli öğrencinin matematik başarısının diğer öğrencilere kıyasla çok daha iyi olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi okuyup anlamada sorun yaşadıkları için sözel alandaki derslerde başarısız olarak değerlendirilmektedir. Ancak matematik gibi sayısal işlem içerikli derslerde başarılı oldukları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Matematikte çok iyiler. Bizim öğrencilerimizden çok iyi olanlar var. İçlerinde bir tanesi sınıfımın en iyisi. Başarılılar aslında (Okul-1, ÖğretmenA2).

Matematik zekâları harika. BİLSEM [Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri] sınavlarına sokmak istedim ama TC vatandaşı olmadığı için sokamadım. Matematikte bizimkileri sollarlar (Okul-4, ÖğretmenA4).

Suriyeli çocukların matematik alanında daha başarılı olarak değerlendirilmesi, matematik dersinin evrenselliği ve sözel beceriler bakımından dil engeli ile daha az karşılaşılmaması ile açıklanabilmektedir. Dördüncü sınıf öğretmenin ifadesine bakıldığında, Suriyeli öğrencisinin matematik alanında sınıfın oldukça ilerisinde olduğunu belirtmiştir. Dahası öğretmen, matematikte başarılı bu öğrenciyi BİLSEM sınavına sokarak onu daha da geliştirmek için bir imkan oluşturmak istemiş ancak bu sınava sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının girebiliyor olması nedeni ile Suriyeli öğrenciye bu imkan sunulamamıştır.

Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarının önündeki bir engel de vatandaş olmamaları nedeni ile eğitim fırsatlarından eşit olarak yararlanamamalarıdır.

Göçmen çocukların dil nedeni ile akademik başarılarının sağlıklı değerlendirilememesi, bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından zekâlarının geri olduğu yönünde yanlış bir algıya kapılma tehlikesi ile karşılaşılabilir (First, 1988). Öğretmenlerden biri “Bu çocuklar kaynaştırma çocukları ile birlikte ayrı sınıflarda okumalıdır.” (Okul-1,ÖğretmenA1) diyerek Suriyeli öğrencileri kaynaştırma öğrencileri ile aynı düzeyde değerlendirmektedir. Halbuki bazı öğretmenlerin de vurguladığı üzere, öğrenciler sayısal derslerde yerli öğrencilerden daha fazla başarı gösterebilmektedir. OECD verilerine göre de göçmen öğrenciler ile göçmen kökenli olmayan öğrenciler arasındaki performans açığı, matematik veya problem çözmeden çok okuma alanında kendisini göstermektedir. Bu sonuç, dil engellerinin bu öğrenciler arasındaki performans farklılıklarını açıklamakta önemli olduğunu göstermektedir (OECD, 2018). Suriyeli çocukların sayısal derslerde daha başarılı olduğu, dil ve kültür temelli derslerde daha fazla zorlandıkları bulgusu diğer araştırmalarda da karşımıza çıkmaktadır (Aydın ve Kaya, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin göçmen çocukların akademik performanslarını sağlıklı değerlendirecek mekanizmalara ihtiyacı olduğu açıktır. Nitekim dil bilmeyen veya yeteri kadar dile hâkim olamayan göçmen çocukların değerlendirilme sürecinde bu özel durumlarının dikkate alınmaması göçmen çocukların akademik başarılarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesine engel teşkil etmektedir. Bu durumun farkında olan bir öğretmen, sınıfındaki Suriyeli öğrencilere ve yerli öğrencilere farklı sınav kâğıdı verdiğini ve farklı değerlendirdiğini şu şekilde özetlemiştir:

Ben farklı bir sınav kâğıdı veriyorum. Matematikten sınav yapıyorsam eğer Suriyeli öğrenciye daha fazla işlem gerektiren daha sayısal ağırlıklı bir sınav yapıyorum. Diğer öğrencilerime ise sözel problemlerin de yer aldığı sınav uyguluyorum. Çünkü biliyorum ki aslında çocuk [Suriyeli] başarılı ancak ben ikisine de aynı kâğıdı verirsem başarısız gözükecek (Okul-4, ÖğretmenB4).

Dolayısıyla öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin mevcut durumlarını göz önünde tutarak potansiyellerini ortaya çıkarma yetisine sahip olması gereklidir (Bhavnagri, 2001).

Suriyeli öğrencilerin dil eğitimi ile birlikte akademik eğitimdeki boşluklarını gidermeye yönelik telafi eğitim ihtiyacı bulunmaktadır. Telafi eğitimi, özellikle uzun süre eğitime ara vermiş öğrencilerin akranlarını yakalayabilmesi için önemli bir fırsattır. Bu noktada da Arapça bilen öğretmenlerden veya GEM'lerdeki Suriyeli öğretmenlerden faydalanılması önemlidir. Nitekim yerli öğretmenlerin dil bilmediği için telafi eğitimi verme noktasında da yetersiz oldukları, telafi eğitim için ayrı bir kadronun oluşturulması gerektiği bir idareci tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Telafi eğitim bizim mevcut öğretmenlerle mümkün değil. Kim verecek? Bunu verecek bir kadro yok. Milli Eğitimin içerisinde böyle bir kadro yok. Bu iş biraz da gönüllülük işi ek ders ücreti vs hesaplarla bu telafi eğitim yapılamaz. (Okul-2, İdareciA)

Dolayısıyla dil bariyeri nedeni ile Suriyeli öğrenciler ile iletişim kuramayan öğretmenlerin ayrıca telafi dersleri de vermesi bu öğrencilerin eğitim boşluklarını gidermede fark oluşturmaz. Aksine bu öğrenciler ve öğretmenler için vakit ve kaynak israfına neden olacaktır. Bu nedenle telafi eğitimin öncelikle Suriyeli öğrenciler ile iletişim kurabilecek yeterlilikte öğretmenler tarafından verilmesi önemlidir.

4.2.3. Okul devamsızlığı ve okul terki

Göçmen öğrenciler bilhassa dili yeterince kullanamadıkları için okula, sınıfa ve derslere uyum sağlama konusunda güçlük çekmekte, öğretmen ve yerli öğrenciler ile ilişki kurmak konusunda zorlanmaktadır. Bu öğrenciler aynı zamanda aşağılanma, dışlanma, alay edilme ile de karşılaşabilmektedir. Bu durum göçmen çocukların okula uyumlarını, katılımlarını ve devamlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dahası göçmen çocuklar okulu terk edebilmektedir (Pryor, 2001). Göçmen çocukların okulda yaşadıkları sorunların haricinde ailevi nedenler, ikamet değiştirme ya da sosyo-ekonomik gerekçelerden dolayı da devamsızlık veya okul terki durumları ile karşılaşmaları söz konusu olmaktadır (Block, vd. 2014).

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde Suriyeli çocukların devlet okullarında dil konusunda yaşadığı sorunlar ve okula yeterince uyum sağlayamaması nedeni ile devam konusunda istikrarlı olmadıkları, yüksek devamsızlık ve okul terkleri ile karşılaştıkları belirtilmiştir. Çocukların Türkçeyi iyi öğrenemediklerinden dolayı dersleri takip

edememesi ve sınıftaki arkadaşları ile yeterince bağ kuramaması nedeniyle okulu terk etme eğiliminde olduğu bulgusuna benzer araştırmalarda da karşılaşılmıştır (Taştan ve Çelik, 2017; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). İdareci ve öğretmenler devamsızlık yapan veya okula hiç gelmeyen Suriyeli öğrencilerin velileri ile görüşemediklerini, kendilerinden haber almadıklarını belirtmektedir (Okul-1, İdareciA; Okul-6, İdareciA; Okul-6, ÖğretmenA3). Bu durum Suriyeli öğrencilerin okula ve eğitim süreçlerine dahlini güçleştirmektedir. Okulların bu öğrencilerin okula devam veya okul terki durumlarına ilişkin herhangi bir izleme mekanizmalarının olmadığı görülmüştür. Dahası öğretmenler Suriyeli öğrencilerin okula gelmemelerini normal karşılamaktadır. Bir ilkokul birinci sınıf öğretmeni “Buradan alacağı bir şey yoktu, onun için burası vakit kaybı olacaktı, bizim için de öyle; o nedenle açıkçası neden gelmiyor diye düşünmüyorum, zaten bir gün geri dönecekti.” (Okul-1, ÖğretmenA1) şeklindeki ifadeleri ile bu öğrencilerin okulda zaten kalıcı olacaklarını düşünmediklerini, o nedenle de bu öğrencilerin devamsızlıkları ile ilgilenmediklerini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin diğer öğrenciler gibi eğitim süreçleri ile yakından ilgilenmemektedir. Bu ilgisizlik, okula uyum konusunda zaten zorluk yaşayan Suriyeli öğrenciler için okul ile güçlü bağ kurmalarını engellemektedir. Bu nedenle okulda devamsızlık yapma veya okulu terk etme eğilimi içerisinde olduklarıdır.

4.3. Suriyeli öğrenci-okul ilişkisi

Göçmen çocuklar için okullar, sadece akademik gelişimlerini sağladıkları yer olmayıp aynı zamanda sosyalleşme, bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçların da karşılandığı yerlerdir (Sakız, 2016). Bu nedenle göçmen çocuklar için sosyalleşme, akran etkileşimi, ev sahibi toplumun dilini öğrenme, belirli toplumsal normları kazanma noktasında okullar kritik bir rol oynamaktadır. Göçmen öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar, göçmen öğrencilerin göç nedeniyle yaşadığı sorunların üstesinden gelme, okula ve eğitim süreçlerine uyumları, eğitim imkânlarından yararlanmaları, sosyal ve akademik başarılarının gelişimi noktasında okul yönetiminin ve öğretmenlerin kritik rolü olduğunu vurgulamaktadır (Bhavnagri, 2001; Pryor, 2001; Tylor ve Sidhu, 2012;). Bu nedenle okul-göçmen öğrenci ilişkisinin tüm paydaşları çok önemlidir. Zira hem göç alan ev sahibi ülke hem de göçmenlerin belki de en

önemli etkileşim yeri okuldur. Aşağıda sırasıyla Suriyeli öğrencilerin idareci, öğretmen ve yerli akranları ile ilişkileri ele alınmıştır.

4.3.1. İdareci, öğretmen ve Suriyeli öğrenci ilişkisi

Suriyeli öğrencilerin okul ile ilişkilerini belirleyen en önemli aktörler idareci, öğretmen ve öğrencilerdir. Araştırmaya katılan idareci ve öğretmenlerin hem kendi gözlem ve görüşleri hem de yerli öğrenci ve velilerin Suriyeli öğrencilere ne şekilde yaklaştıklarına dair gözlemlerine dayanan bulgular elde edilmiştir. Görüşmecilerin çoğunun ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, Suriyeli öğrencilere yönelik genel olarak önyargılar ve olumsuz bir tutum söz konusudur. İdarecilerin okul yönetimi, kaynak temini, disiplin gibi sorunlar oluşturduğu gerekçesi ile Suriyeli öğrencilere yönelik isteksizlikleri söz konusudur (Okul-2, İdareciA; Okul-5, İdareciA). Öte yandan, öğretmenlere nazaran idarecilerin Suriyelilere yönelik çok daha olumlu tavır ve tutum içerisinde oldukları fark edilmiştir.

Benim kendi çocuğum yükseköğretime geçemezken niye bunları yükseköğretime hazırlayayım ben? Ben buna karşıyım. Milliyetçi bakıyorum galiba ben biraz ama. Biz yardım olsun diye almadık mı ülkemize yardım ediyoruz kendi öğrencilerimizi geri plana atıyoruz. Biz bu çocuklara niye çobanlık yapalım ya? (Okul-1, ÖğretmenB1)

Ben onunla uğraşamam, vaktim yok. Benim formasyonum eğitimim bunlarla uğraşmaya uygun değil (Okul-1, ÖğretmenB2)

Kendi çocuklarımıza yazık oldu, onlara vermemiz gereken vakti bu çocuklara ayırıyoruz. Kendi çocuklarımızdan çalışıyoruz. (Okul-1, ÖğretmenA3)

Dördüncü sınıf çocuğunu buraya almanın anlamı yok o çocuk kaybolmuş zaten. En iyi ihtimalle eli iş tutsun diye meslek lisesine gidebilir. Burada bir şey yapamaz. (Okul-1, İdareciA)

Bizim çocuklarımızı unuttuk bu çocuklarla uğraşmaya başladık. (Okul-2, ÖğretmenA1)

Çocuk hijyen değil, pis kokuyor öğrenciler de olumsuz etkilendi bundan. Ailelerine şikayet ediyorlar. Aileleri bize geliyor o çocuğun yanında oturmasın vs. (Okul-2, ÖğretmenA1)

Alıntılarda da görüleceği üzere, öğretmenler yerli öğrenciler için “bizim çocuklarımız”, “kendi öğrencilerimiz” kavramlarını kullanırken, Suriyeli öğrenciler için “bunlar, onlar, ötekiler” olarak bahsetmektedir. Suriyelilere yönelik yapılan bir başka çalışmada da öğretmenlerin Suriyeli çocukları tam olarak benimsemedikleri, onları kendi öğrencileri gibi

görmedikleri ortaya çıkmıştır (Uzun ve Bütün, 2016). Dahası öğretmenlerin çoğu, Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgilenmeyi kendilerine bir “yük” olarak görmektedir (Okul-1,ÖğretmenA3). Suriyeli öğrenciler bu öğretmenler için “zaman kaybı” olarak bile değerlendirilebilmektedir (Okul-1,ÖğretmenB3). Nitekim bu konuda yapılmış, farklı ülke tecrübelerini yansıtan çalışmalarda da göçmen öğrenciler ile ilgilenen öğretmenlerin önyargılar taşıdığına yönelik benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bhavnagri (2001), bazı eğitimcilerin farklı kültür ve dillerdeki çocuklara daha bilinçli yaklaşırken bazılarının olumsuz önyargıları olduğu ve bu çocuklar için düşük beklentiler içerisinde olduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla benzer çalışmalarda da görüldüğü üzere, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik önyargıları ve isteksizlikleri söz konusudur. Bu isteksizlik Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine uyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Nitekim öğretmenlerin farklı etnik ve kültürden öğrenciler hakkında duyarlı ve bilinçli olmayışı, göçmen öğrencilerin eşit eğitim olanaklarından yararlanmaları önünde ciddi bir engeldir (First,1988). Örneğin bir sınıf öğretmeni Tarih dersini anlatırken sınıfındaki Suriyeliler için şunları dile getirmiştir:

Ben tarih dersinde Kurtuluş savaşını anlatırken, Arapların bizi nasıl sırtımızdan vurduğunu anlatıyorum. Şimdi sınıftaki Suriyeli çocuk bundan gücenecek, ya da diğer çocuklar o çocuğa karşı tepkili olacak. Ama ben tutup da o çocuk için tarihi değiştiremem. (Okul-1,ÖğretmenA4)

Burada dikkat edilmesi gereken husus, öğretmenin müfredatta Kurtuluş savaşı hususunda böyle bir anlatımın zaten olmadığını bilmemesidir. Öğretmenin bu konudaki tutumu, Suriyelilerin etnik kökenlerine karşı önyargılı olduğunu göstermektedir.

Aydın ve Kaya (2017)’nın Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları eğitim ihtiyaçları ve engelleri üzerine İstanbul’da yapmış olduğu araştırma bulguları, öğretmenlerin bütünüyle Suriyeli öğrencilere karşı büyük ölçüde olumlu bir tutum sergilediklerini ve içtenlikle onlara yardım etmeye çalıştığını göstermektedir. Tez çalışması kapsamında Ankara’da yapılan saha çalışması ve derinlemesine görüşmelerde bu bulguların aksine öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik isteksiz bir tavır ve tutum içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu da Suriyeli öğrencilere karşı yaklaşımların

Türkiye’deki farklı şehirlerin nüfusundaki sosyo-kültürel farklılıklara göre değişkenlik gösterebileceği anlamına gelmektedir.

4.3.2. Suriyeli öğrenci-akran ilişkisi

Göçmen çocukların okula uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerden birinin çocuğun göç ettiği yerde ve okulda sosyal dışlanma ve ayrımcılık ile karşılaşmasıdır. Bu dışlanmayı tetikleyen en önemli etkenler ise okuldaki yerli akranları ve velilerin göçmen öğrencileri dışlayıcı, olumsuz tavır ve tutumlarıdır (Kirmayer vd, 2011). Suriyeli öğrencilerin yerli akranları ile ilişkileri hem öğretmen ve idarecilerin hem de Suriyeli velilerin görüşlerine dayanarak ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin çoğu Suriyeli öğrenciler ile yerli öğrencilerin ilişki kuramadığı, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde etkileşim içerisinde olmadıklarını dile getirmiştir:

Bir ortaokul öğrencisi bir çocuğu (Suriyeliyi) dövdü. Kavga ediyorlar. Birlikte oynamıyorlar. İstemiyor bizimkiler bunları. (Okul-1,İdareciA)

İletişim sıfır. Çocuklar onu gölge gibi görüyor. Onunla hiçbir etkileşime geçmiyorlar. (Okul-4, ÖğretmenA1)

Oğlan çocuğum bir sorun yaşamıyor ama kız çocuğum dışlanıyor. Nerede oturursa oradan uzaklaşıyor diğer öğrenciler bu da onu çok üzüyor. Okula gitmek istemiyor. (Okul-5,VeliA4)

Görüşme yapılan Suriyeli velilerin bazıları, çocuklarının sınıftaki diğer çocuklar tarafından dışlandığını, hor görüldüğünü, çocukları ile dalga geçildiğini ve dahası şiddete uğradığını belirtmiştir (Okul-1,VeliA,4). Bu durumun Suriyeli çocuklarda okula ilgisizlik ve okula gelmeyi istememe neticesinde okul terklerine yol açtığı veliler tarafından ifade edilmiştir.

Okuldan memnumum. Ama öğrenciler hakaret ediyorlar çocuklarımıza. Oyun oynamak istemiyorlar. “Sen git biz senle oynamak istemiyoruz” diyorlar. Çocuk da okula gelmek istemiyor. (Okul-1,VeliA1)

Çocuğun en temel haklarından olan ve gelişimi açısından da önemli olan oyun oynama faaliyetinin okullarda gerçekleşmemesi, göçmen çocuklar için olumsuz bir durumdur (Özservet, 2015). Çünkü okullar farklı öğrencilerin kaynaşması için en elverişli

mekânlardır. Bu mekânlarda öğrenciler ders içi ve ders dışı aktivitelerle birbirleri ile kaynaşma imkânı bulurlar. Burada öğretmen ve okul yöneticilerinin göçmen çocuklara yönelik tavır ve tutumlarının düzenleyici rolü olduğunu vurgulamak gerekir. Öğretmen ve okul yönetiminin bütün öğrencilere eşit, saygılı ve hoşgörülü bir şekilde davranması gerektiği gibi özellikle fiziksel görünümü, dili ve kültür farklılığı olan öğrencilere yönelik ayrımcılığa da izin vermemelidir (First, 1988). Farklılığı kabul etmek ve onu okullar için bir fırsat olarak görmek, okullarda tüm öğrencilerin eğitime katılımını sağlamak için bir gerekliliktir (Alton-Lee, 2003). Dolayısıyla göçmen öğrencilerin sağlıklı bir şekilde okula katılımı, eğitim süreçlerine uyumları, akranları ile iyi ilişkiler kurması için idareci ve öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Bu konuda öğretmenler ve idareciler MEB'in belirlediği sınırların dışına çıkmayıp inisiyatif almaktan çekinmektedir. Oysa okul ve idarecileri Suriyeli öğrencilerin en azından okullara uyumlarını kolaylaştıracak psikolojik veya motive edici eylemler yapmaları konusunda herhangi bir kanuni veya kurumsal bir bariyer bulunmamaktadır.

4.3.3. Yerli velilerin Suriyeli öğrencilere bakışı

Öğrencilerin göçmen akranlarına yönelik tavır ve tutumlarını etkileyen diğer önemli aktör ise velilerdir. Ebeveynlerin göçmen çocuklara bakışı, onlara yaklaşımı öğrenciler üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır (First, 1988). Göçmen alan ülkelerde, yerli veliler genelde göçmen çocukların yoğun olduğu okullarda çocuklarının okumasını istememekte ve başka bir okula göndermeyi tercih etmektedir (Entzinger and Biezeveld, 2003). Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretmen ve idareciler, okul ve sınıflarda Suriyeli öğrencilerin olmasının yerli velilerin tepkisine yol açtığını, bu anlamda velilerin memnun olmadığını, bu durumdan şikâyetçi olduklarını dile getirmişlerdir. Özellikle yerli velilerin Suriyeli öğrencilere yönelik “pis, kirli, temizliğe dikkat etmeyen” (Okul-3,ÖğretmenB2; Okul-1,İdareciA) ve “suça bulaşan, güvenliğimizi tehdit eden” (Okul-4,İdareciA; Okul-7,İdareciA) kişiler olarak nitelenmesi, velilerin Suriyelilere karşı önyargıları olduğunu göstermektedir. İdareci ve öğretmenler, veliler ile Suriyeli öğrenciler konusunda bilgilendirici toplantılar yaptıklarını bu toplantılar neticesinde velileri “ikna” ettiklerini belirtmişlerdir:

Velilerden bizim sınıfa niye geliyor, niye başka sınıfa gelmiyor gibi şikâyetler geldi. Biz de bununla ilgili veli toplantıları yaptık, bilgilendirmek için. (Okul-4, İdareciA)

Tepkililerdi ama velilerle bir toplantı yaptık ve bu konuda anlayışlı olmalarını istedik. Şimdi bir sorunumuz yok (Okul-2, ÖğretmenA1).

4.4. Rehberlik ve psikolojik destek

İç çatışma ve savaş gibi şiddet ortamından kaçarak zorunlu göç eden bireylerde ve çocuklarda travma oluşmaktadır. Dahası anne, baba veya yakın akraba gibi yakınlarını kaybetmiş çocuklarda travma olasılığı çok daha yüksektir; bu çocukların daha fazla desteğe ihtiyacı vardır. Anne babası ile birlikte büyümeyen çocuklar sıkça dezavantajla karşı karşıya kalmaktadır (Amato 2005). Travma oluşan çocuklarda içe kapanıklık, depresyon ya da dışa vurumsal olarak şiddet emareleri görülebilmektedir (Fraine ve McDade, 2009; SETA ve Theirworld, 2017). Eğitim ise göçün ve travmanın oluşturduğu bu olumsuz psiko-sosyal durumun etkisini azaltmak için yararlı bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Sinclair, 2001). Bu nedenle bilhassa eğitim sürecindeki çocukların rehberlik ve psikolojik danışman ihtiyacı söz konusudur (Arnold ve Pinson, 2005). Suriyeli çocukların savaş ortamından kaçarak Türkiye'ye sığınmaları gerçeği göz önünde bulundurulduğunda bu çocukların travma yaşamaları yüksek ihtimaldir. Nitekim görüşme yapılan idareci ve öğretmenler, bu öğrencilerin bazılarının agresif, şiddet, saldırganlık ya da içe kapanıklık, depresif gibi eğilimlerinin olduğunu belirterek bu öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Ancak görüşmeciler kendi okullarındaki rehberlik hizmetinin bu öğrencilere yönelik yetersiz kaldığını, dahası bazı okullarda bu hizmetin hiç yapılamadığını vurgulamışlardır:

Suriyeli çocukları göndereceklerse bu okullara bunların dilinden anlayan rehberlikçilerin de atanması gerekiyor. Profesyonel destek alması lazım bu öğrencilerin. Bir Suriyeli öğrenci ile başa çıkamadık çok agresifti, psikolojik sorunları vardı; o yüzden okuldan göndermek zorunda kaldık. (Okul-1,İdareciB)

Çocuklar savaştan çıkmış oldukları için psikolojileri bozuk, saldırganlar. Bu çocukların rehabilite edilmesi lazım. Çok saldırganlar, savaştan geldikleri için çok daha saldırganlar. (Okul-1,ÖğretmenA4)

Oyun kültürü yok. Kavga ediyor ama canını çıkarırcasına vuruyor. Bu çocuğun rehberliğe ihtiyacı var. Bizim rehber hocamız dil bilmediği için iletişim kuramıyor ki çocukla sorun çözsün. ... Okuma yazma öğretiliyor onda sorun yok ama davranış bozukluklarını gideremiyoruz. (Okul-1,İdareciA)

Yapılan okul ziyaretlerinde rehber öğretmenleri ile görüşme yapmak istenmiş ancak bazı okullarda rehber öğretmenlerinin olmadığı bazılarındaki ise Suriyeli öğrenciler ile hiç temas etmediği görülmüştür. Bazı okullardaki rehber öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ise öğretmenler kendilerini Suriyeli öğrencilere yönelik yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir:

Sınıf içi çatışmalar ister istemez oluyor. İletişim kuramadıkları için kavga çıkıyor. Suriyeli çocuklar savaş ortamından geldikleri için kendilerini direk şiddetle savunmaya kalkıyor. Türk çocukları Suriyeli çocuklardan da beter. Ben rehberlik anlamında zorlanıyorum. Dil olmayınca nasıl rehberlik yapacağım. Saldırganlıkları önleyemiyorum. (Okul-2, Rehber Öğretmeni)

Ben dil bilmiyorum ki rehberlik yapayım. Bildiklerimizi bu çocuklara uygulayamıyoruz ki rehberlik edelim. Bu çocukların dilinden anlayan rehberlikçilerin, psikologların olması gerekiyor (Okul-6, Rehber Öğretmeni)

Alıntılardan da anlaşılacağı üzere rehber öğretmenler, Suriyeli öğrenciler ile iletişim kuramamaktadır. Taştan ve Çelik'in (2017) araştırma kapsamında görüşme yaptıkları rehber öğretmenler de benzer ifadeler kullanmıştır. Sınıf öğretmenlerinde olduğu gibi rehber öğretmenlerin de iletişimsizliğinin temelinde dil bariyeri vardır. Ayrıca yukarıda da belirtildiği üzere öğretmenlerin ana dilleri farklı öğrenciler ile iletişim yöntemlerine ilişkin ciddi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Hem sınıf öğretmenleri hem rehber öğretmenler iletişimin yegâne unsurunu aynı dili konuşmak olarak kabul ettiklerinden, başka iletişim kanallarını kullanmamaktadır. Dolayısıyla okullardaki rehberlik hizmetinin güçlendirilmesi adına bu öğretmenlere yönelik destek eğitimlere ihtiyaç söz konusudur. Ayrıca rehber öğretmenlerinin sadece Suriyeli öğrencilere yönelik değil, Suriyeli öğrenciler ile temas eden idareci, öğretmen ve öğrencilere de sağlıklı iletişim kurabilmeleri yönünde hizmet edebilecek şekilde niteliklerinin artırılması gereklidir.

4.5. Suriyeli veli-okul ilişkisi

Derinlemesine görüşmelerde Suriyeli velilerin çocukların eğitim süreçleri ile ilişkisine dair bulgular elde edilmiştir. İlk olarak Suriyeli velilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarının çocuklarının eğitim süreçleri üzerine etkisi ele alınmıştır. Daha sonra Suriyeli veliler ile idareci ve öğretmenlerin ilişkileri, Suriyeli velilerin devlet okullarından memnuniyet durumları ve velilerin gelecek beklentilerine dair bulgular aşağıda tartışılmıştır.

4.5.1. Suriyeli velilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumları

Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri, çocukların eğitim fırsatlarından yararlanma durumunu belirlemektedir. Kimi aileler buldukları konum sayesinde çocuklarını eğitim imkânlarından sürekli yararlandırırken, bazıları ise bu imkânı sunamamaktadır. Dolayısıyla bazı ailelerin çocukları eğitim imkânlarına erişimde avantajlı iken bazıları da dezavantajlı konumda olabilmektedir. Anne babanın sosyo-ekonomik ve kültürel durumu, özellikle çocuğun eğitim yaşamındaki akademik başarısını, ilgi ile yeteneklerini, derslere olan ilgisini, okula devam ve uyumunu etkileyen önemli bir faktördür (Dam, 2008). Göçmen aileler, ev sahibi toplumun sosyal ve iktisadi yaşamına kolay entegre olamadığı için sosyo-ekonomik bakımdan yerlilere nazaran daha dezavantajlı konumdadır (Rong ve Preissle, 1998). Suriyeli çocukların velileri için de durum benzerdir. Suriyeli velilerin sosyo-ekonomik durumlarının iyi olmadığı, çocuklarının kırtasiye, sosyal etkinlik, ders materyalleri ve kaynaklar gibi okul masraflarını karşılamada yetersiz oldukları görülmüştür. Bu durum hem öğretmen ve idareci hem de Suriyeli velilerin kendileri tarafından da ifade edilmiştir.

Maddi durumum iyi değil. Her ay 50 TL istiyorlar her çocuk için. İki çocuğum burada her ay 100 lira vermekte zorlanıyorum. (Okul-1, VeliA1)

Bütün sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan çocuklar benim sınıfımda. Suriyeli çocuklar da gelince iyice zor oldu. İdareden de destek alamıyoruz. Ben kendi cebimden 700 TL harcadım. Sevap olsun diye de yapmadım mecbur olduğum için yaptım. (Okul-1, ÖğretmenA2)

Bir ihtiyaç olduğunda öğretmenler soruyor bunu karşılayabilir misiniz diye, karşılayamayız deyince bize yardımcı olmaya çalışıyorlar. Allah onlardan razı olsun. (Okul-3, Veli1)

Görüşmelerden de anlaşılacağı üzere Suriyeli velilerin karşılamakta güçlük çektikleri okul masrafları öğretmen veya idareciler tarafından giderilmeye çalışılmaktadır. Bu durum Suriyeli velilerde memnuniyet ile karşılanırken öğretmen ve idareciler yardımcı olmaya çalıştıklarını ancak bu durumun sürdürülebilir olmadığını ayrı bir desteğe ihtiyaçları olduğunu işaret etmektedir (Okul-5, İdareciA; Okul-5, ÖğretmenA1). Yoksulluğun Suriyeli çocukların eğitim süreçlerine olumsuz etkisi başka araştırmalarda da karşılaşılan bir durumdur (Taştan ve Çelik, 2017; UNHCR, 2018). Bu çalışmalarda, Suriyeli çocukların yoksulluk nedeni ile eğitime katılmadıkları veya katılan çocukların eğitim masraflarını karşılamakta güçlük çektikleri belirtilmiştir.

Bunun yanı sıra öğretmen ve idareciler okullarının zaten dezavantajlı bölgelerde olduğunu, akademik ve sosyo-ekonomik bakımdan düşük seviyede öğrencilere sahip olduklarını, Suriyeli öğrencilerin de gelmesi ile bu dezavantajlılığın daha da arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf içinde yerli öğrencilerin de çoğunun düşük sosyo-ekonomik düzeyde olması, Suriyeliler için yapılan yardımların yerel veliler ve öğrenciler tarafından tepki oluşturmasına neden olduğu belirtilmiştir (Okul-1, İdareciB; Okul-1, ÖğretmenA4; Okul-2, ÖğretmenB2).

Katılımcılar Suriyeli öğrencilerin kültürel olarak da farklı olmasından kaynaklı bazı sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Örneğin bir öğretmenin “Yemek kültürleri bizimkiler ile benzer değil, yemek saatlerinde zorlanıyoruz. Evden hiçbir şey getirmiyor. Getirdiğinde de bizim çocukların alışkın olmadığı yiyecekler getiriyor, bu sefer dalga geçiyor çocuklar.” (Okul-6, ÖğretmenA2) şeklindeki açıklaması, çocukların kültürel farklılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklere katılmakta zorlandıklarını, bu farklılıkları diğer öğrenciler tarafından alay konusu olduğunu göstermektedir.

4.5.2. İdareci, öğretmen ve Suriyeli veli ilişkisi

Okul-veli ilişkisinin güçlü olmasının, ebeveynlerin okula katılımının çocukların davranışları ve eğitim süreçlerine olumlu etkisi vardır. Ebeveynler okulda görünür bir şekilde yer aldığında, öğrenciler daha kontrollü davranış sergilerler, birbirlerine daha saygılı olurlar ve okul kurallarına uyarlar. Göçmen ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılımı ev, okul ve toplum arasında uyumlu etkileşimlere neden olmaktadır (Jhons, 2001).

Ebeveyn katılımı, mülteci kökenli öğrenciler için etkin bir eğitimin anahtarı olarak belirlenmiştir (Block vd., 2014). Ancak göçmen öğrencilerin velilerinin okula ve çocuklarının eğitim sürecine genelde aktif olarak katılmadığını belirten birçok çalışma vardır (Kaştan, 2015). Göçün oluşturduğu dezavantajlılık eğitim süreçlerine ve eğitim imkânlarına erişimde de kendisini göstermektedir (Ereş, 2015). Suriyeli çocukların velileri için de benzer durumla karşılaşılmıştır. Nitekim Suriyeli veliler, çocuklarının eğitimi ile ilgilenememektedir. Suriyeli velilerin görüşlerine göre, bu durumun ana kaynağı dil bariyeridir (Okul-2,VeliA1; Okul-2,VeliB1). Suriyeli veliler, Türk dili ve Türkçe müfredat hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu nedenle çocuklarının derslerine ve diğer eğitim süreçlerine yeterince katkı sunamadıklarını belirtmiştir.

Çocuklar anlayamadığı için eğitim durumları hakkında bilgimiz yok. Suriye'deyken çocuklar akşamları da çalışırdı biz takip ederdik burada bir şey çalışmıyor çocuk. Biz de dilini bilmediğimiz için yardımcı olamıyoruz.(Okul-5, VeliA4)

İdareci ve öğretmenler Suriyeli veliler ile dil engelinden dolayı herhangi bir iletişim kuramadıklarını, bu durumun çocukların eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmen ve idareciler Suriyeli öğrenciler ile ilgili herhangi bir durumu velileri ile görüşemediklerini, kendileri ile iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Suriyeli veliler de yine dil bariyeri nedeni ile öğretmenlerin kendileri ile iletişim kuramadıklarını belirtmiştir. Birinci sınıf öğretmeni, bir idareci ve bir Suriyeli veli bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Ben birinci sınıf öğrencilerimin velilerinin hepsi ile iletişim halindeyim. En ufak bir şey gelse başlarına hemen arayıp konuşuyorum. Ama sınıftaki Suriyeli çocuğun velisi ile hiçbir iletişim kuramıyorum. Bu çocuğun başına bir şey gelse kimi arayacağımı, arayıp ne diyeceğimi bilmiyorum. Bu ağır bir sorumluluk. Bu sorumluluk bir okula bir öğretmene verilmemeli, her okula her öğretmene eşit dağıtılmalı. (Okul-1,ÖğretmenA1).

Çocuklar ile ilgili herhangi bir sorun olduğunda kimseye ulaşamıyoruz. Aileye ulaşamıyoruz. Ulaşsak derdimizi anlatamıyoruz. Sanki bu çocuklar kimsesiz gibi. Başlarına bir şey gelse kimi nasıl arayacağız bilmiyoruz. (Okul-1, İdareciA)

Dil bilmediğim için okula gelmiyorum. Öğretmenler beni dil bilmedikleri için arayamıyorlar. Ben de arayamıyorum. Çocuklar yardımcı oluyor iletişim kurmamızda. (Okul-5,VeliA4)

Alıntılardan da anlaşılacağı üzere, okul ile Suriyeli velinin iletişim ve etkileşimi yok denecek kadar azdır. Bunun en temel sebebi ise dil engelidir. Öğretmenler ve idareciler, Suriyeli veliler ile iletişim kurmak için bir tercümana ihtiyaç duymaktadır. Bazı okullarda bir öğretmen, bir öğrenci veya başka bir okul personeli tercüman görevi üstlenmektedir. Ancak bazı okullarda veliler ve öğrenciler ile iletişim sağlayacak kimse yoktur. Bu nedenle bazı öğretmen ve idareciler okullarında Suriyeli veliler ile iletişimlerini sağlayacak bir tercümanın veya bir çağrı merkezinin bulundurulması gerektiğine işaret etmiştir.

Aile ile hiçbir iletişim kuramıyoruz. Dil bilmediğimiz için konuşamıyoruz. Okula gelmiyorlar. Gelseler de konuşamayız ki zaten. En azından Suriyeli olan okullara bir tercüman göndermeleri lazım. Bizim o tercüman aracılığı ile görüşmemiz gerekiyor velilerle. (Okul-3, ÖğretmenA4)

Veliler ile iletişim sağlayacak elemanlara ihtiyacımız var. Bir sorun oluyor ya da veliye ulaşmamız gerekiyor ulaşamıyoruz. Ulaşsak merakımızı anlatamıyoruz (Okul-3, ÖğretmenA1)

En büyük sorunumuz dil. İletişim kurmakta zorlanıyoruz. Kayıt sürecinde az çok Arapça bilen bir hoca bulduk, altı ay Arabistan'da yaşamış, o yüzden dil biliyor. ... Onun dışında iletişimimizi sağlayacak kimse yok. (Okul-3, İdareciA)

Ben Arapça-Türkçe translate [çeviri] programını açarak veliye göstererek iletişim kurmaya çalıştım. Arapça bilen birine ihtiyacımız var. Çağrı merkezi de olabilir. (Okul-4,İdareciA)

Block ve arkadaşları'nın (2014) mülteci öğrencilerin eğitimleri üzerine yaptıkları çalışmada, göçmen veliler ile okul arasındaki iletişimin tercümanlar aracılığı ile sağlanmasının ebeveynlerin okul ile ilişkisini güçlendirdiğini ve çocuğun eğitim süreçlerine olumlu katkı sunduğunu ortaya koymuşlardır.

Suriyeli veliler dil bariyeri nedeni ile sosyal hayatın dışında kaldıklarını dile getirmektedir. Bu nedenle Türkçe öğrenmek istediklerini ifade ederek evlerinin yakınlarında bir kurs olmasını talep etmektedir. Bazı veliler halk eğitim merkezleri tarafından açılan dil kurslarına gitmektedir ve bu kurslardan memnuniyetlerini belirtmektedir. Ancak bu kursların olmaması veya saatlerinin az olması ve kur sistemine dayanmaması dil kursuna katılan veliler tarafından eleştirilmiştir:

Ben camide çocuklara Kuran öğretiyorum, onlardan da Türkçe öğrenmeye çalışıyorum. Keşke bir kurs olsa tabi gidebileceğim çok isterim. Eşim az biliyor. İki yıldır Türkiye'deyiz. (Okul-3, VeliA1)

Bende Türkçe öğrenmek isterim tabi ki. Yakınlarda bir kurs olsa gelirim. Ama ücretsiz olması lazım yoksa paramız yok kurs için. (Okul-5, VeliA4)

Ben okuldaki Türkçe kursuna geliyorum ama ilerlemiyoruz daha çok saat olsa iyi olur. Bir de yazın olmayacakmış kurs keşke olsa. (Okul-2, VeliA1)

4.5.3. Suriyeli velilerin memnuniyet durumu

Suriyeli velilerin tamamına yakını çocuklarını gönderdikleri devlet okullarından memnun olduklarını söylemişlerdir (Okul-3, VeliA4; Okul-4, VeliA1). Ancak evlerinin yakınlarında Arapça eğitim veren Geçici Eğitim Merkezinin olması durumunda tercihlerinin GEM'lerden yana olacağını hemen hepsi vurgulamıştır. Ancak velilerin tercihleri GEM'lerden yana olsa da Türkiye'de yaşamaları ve uzun yıllar burada yaşayacaklarını düşünmeleri nedeni ile çocuklarının Türkçeyi öğrenmesi gerektiğini, bunun bir zorunluluk olduğunu da vurgulamaktadır. Velilerin çocuklarını GEM'lere gönderme isteğindeki temel motivasyon ise GEM'lerde Arapça eğitimin olması, bu nedenle çocuklarının ve kendilerinin dil sorunu yaşamaması, anadillerinde ve Suriye müfredatına göre eğitim alıyor olmalarıdır. Suriyeli velilerin tamamı çocuklarının anadilleri olan Arapça'yı öğrenememeleri veya unutmaları yönünde kaygısı olduğunu vurgulamışlardır:

Ben Arapçayı unutmamasını istemiyorum. Bu okullarda Arapça dersi olursa çok daha memnun olurum. Birinci sınıfa giden çocuğumun Arapçası zayıfladı. Bu da beni üzüyor. (Okul-4, VeliA2)

Akrabalarım burada, okul eve yakın olduğu için bu okulu tercih ettik. Ama Arapça okula göndermek isterdim ama Türkçeyi de öğrenmesini isterdim. Arapça okulunda Türkçe dersi olsa daha iyi olurdu. Çünkü biz artık Türkiye'deyiz. (Okul-3, VeliA4)

GEM uzak olduğu için oraya gönderemedim. Masraf çıkacaktı çünkü. Yakın olsa oraya göndermek isterdim. Arapça okumasını ve orada Türkçe öğrenmesini isterdim. Türkçe olmazsa olmaz. GEM'de Türkçe olmasaydı oraya da göndermezdim. Biz buradayız artık ve Türkçe öğrenmek zorundalar. (Okul-5, VeliA4)

Ben yine bu okula gönderirdim çünkü artık burada yaşıyoruz. Buraya alışması için dil öğrenmesi lazım. Türkçeyi öğreniyor burada. O yüzden bu okulu seçerdim. (Okul-7,VeliA1)

Velilerin ifadelerinde de görüleceği üzere veliler çocuklarının Türkçeyi öğrenmeleri gerektiğini, Türkçenin Türkiye’de yaşadıkları süre içerisinde kendileri ve çocukları için bir zorunluluk olduğunu belirtmişlerdir. Kymlicka (2006) da göçmenlerin yerel dili öğrenmek konusunda benzer düşünmektedir. Kymlicka’ya göre göçmenlerin çoğu, göç ettikleri ülkeye uyum sağlamak ve bunun için o ülkenin resmi dilini öğrenmek istegindedir. Bununla birlikte göçmenlerin talepleri, kendi dillerini ve kimliklerini unutmama gibi kültürel taleplerle sınırlıdır. Suriyeli veliler de çocuklarının anadilleri olan Arapçayı unutmalarını istememektedir. Bunun için devlet okulunda da Arapça dersinin olmasını talep etmektedirler. Suriyeli velilerin bu talepleri başka çalışmalarda da ortaya çıkmıştır (Taştan ve Çelik, 2017). Entzinger ve Biezeveld’e (2003) göre göçmen çocukların okullarında anadillerine yeterli önem verilmesi, bu kişilerin kişilik gelişimini de olumlu yönde etkileyebilir. Nitekim anadilinden farklı bir dilde eğitim alan çocukların anadillerine olan hâkimiyet kabiliyetleri diğer dilleri öğrenme kabiliyeti ile ilişkilidir. Bir başka ifade ile henüz anadiline hâkim düzeyde olmayan çocuklar, başka bir ülkenin başka bir dildeki eğitim sürecine uyumlarında da birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır (Baker, 2001). Benzer şekilde diğer bazı araştırmalar da göçmen çocukların anadilini muhafaza etmesinin kendi ailesi ile sağlıklı bir iletişim kurması ve kendi kültürü ile ilişkisini koparmamasını sağladığını, dolayısıyla da çocuklardaki psikolojik iyi halin elde edilmesi için önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır (McBrien, 2005). Doğal olarak Suriyeli çocuklar için de Türkçeyi öğrenme gerekliliğinin yanı sıra anadillerine de yeterli düzeyde hâkim olması aileleri ile sağlıklı ilişki kurabilmesi, kendisini daha iyi ifade edebilmesi adına oldukça önemlidir. MEB yetkililerinin Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda hem Arapça hem Arap dili ve edebiyatına yönelik seçmeli derslerin olması için çalışmalar yürüttükleri ancak henüz hayata geçiremedikleri bilinmektedir (Coşkun ve Emin, 2016). Bu tür derslerin olması, Suriyeli öğrencilerin kendi dil ve kültürlerini tanıyıp bilmesi ve aileleri ile ilişkilerini güçlendirmesi adına önemlidir. Ayrıca bu derslerin varlığı Suriyeli velilerin çocuklarını devlet okullarına göndermesinde önemli bir motivasyon sağlayacaktır.

4.5.4. Suriyeli velilerin gelecek beklentisi

Bir velinin gelecek beklentisi, çocuğun okula olan bakışını ve motivasyonunu belirleyen önemli etkenlerden biridir. Ancak özellikle zorunlu göç nedenleri ile göç etmiş ailelerin gelecekleri konusunda belirsizliklerin daha fazla olduğu bilinmektedir. Bu belirsizlik çocuklara ve onların eğitim hayatlarına da yansımaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Görüşme yapılan Suriyeli velilerin hemen hepsi Suriye’de savaşın bitmesi durumunda Suriye’ye geri dönmek istediklerini ifade etmiştir. Ancak savaşın bitmesi noktasında ise kısa vadede çok umutlu olmadıklarını, Türkiye’de daha uzun yıllar kalacaklarını varsaymaktadırlar:

Çocuklarım burada okuyor. En azından eğitimlerini tamamladıktan sonra orada da savaş biterse dönmek isteriz. (Okul-4, VeliA2)

Suriye’deki durum düzelmiyor. Düzelse dönmek isteriz ancak şu an Türkiye’de kalmak istiyoruz. (Okul-5, VeliA4)

Bazı veliler ise çocuklarının eğitimlerini Türkiye’de almasını istemektedir. Nitekim bu veliler, Suriye’deki savaşın bitmeyeceğini ve Suriye’nin kendileri için artık güvenli olmadığını düşündükleri için Türkiye’de kalmak istediklerini belirtmişlerdir.

Biz şu an Türkiye’de iyiyiz. Eşim orada hapisteydi. O yüzden burada yaşamak istiyoruz. Geri dönmek istemiyoruz (Okul-3, VeliA1).

Evimize top düştü bizim, orada hiçbir şeyimiz kalmadı. Sorun çözülmeyecek gibi zaten o yüzden burada yaşamak istiyoruz (Okul-7, VeliA4).

Bu bulgulardan hareketle Suriyeli velilerin yakın bir zamanda ülkelerine geri dönmek istemedikleri anlaşılmaktadır. Hem Suriye’deki savaşın hâlâ sürüyor olması hem Suriyelilerin Türkiye’de yeni bir düzen kurması geri dönmek istemeyişlerindeki en temel etkenlerdir. Ayrıca Suriyeli veliler çocukları için Suriye’de bir gelecek görmemekte ve bu sebeple Türkiye’de eğitim almalarını istemektedir. Bu nedenle Suriyelilerin kalıcı olma durumları göz önüne alınarak Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik uzun vadeli politikalara ihtiyaç söz konusudur.

Derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgular, dil bariyerinin hem Suriyeli çocukların eğitimini hem de Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye genel olarak uyumunu olumsuz etkileyen en önemli unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte dil sorunu kısa vadede eğitim sürecindeki Suriyeli çocukların bir problemi olarak görünse de, uzun vadede hem Suriyelilerin hem de Türkiye'deki yerlilerin birbirlerine karşı önyargılarının artmasına neden olabilecek yeni bir sosyolojik kutuplaşma riskini doğurabilir. Zira dil problemi, sadece öğrenimin önünde bir engel olmakla kalmayıp farklı kültürel arka plana sahip toplumların birbirlerini tanıma ve anlamalarını da zorlaştıran, hatta önyargıların artmasına neden olabilecek bir meseledir. Saha bulgularında da görüldüğü üzere sınıfında Suriyeli öğrenci olan öğretmenler dil bariyeri nedeni ile bu öğrenciler ile iletişim kuramamaktadır. Dahası öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere karşı önyargılı tavır ve tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yanı sıra yerli çocuklar da Suriyeli akranları ile sınıf içi ve dışı etkileşimde bulunmak istememektedir. Bu duruma yerli velilerin Suriyeli öğrencilere ilişkin olumsuz düşünceleri etki etmektedir. Dolayısıyla bu iletişimsizlik ve önyargı, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını olumsuz etkilemektedir.

Araştırma bulguları, Suriyeli öğrencilerin psiko-sosyal durumlarının eğitime uyum sürecinde önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Bu konuda okulların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin olmayışı veya yetersiz oluşu ciddi eksiklik olarak görülmüştür. Ayrıca sadece Suriyeli öğrencilerin değil, idareci, öğretmen ve öğrencilerin de Suriyeli öğrenciler ile iletişime ve etkileşime geçebilmeleri için rehberlik desteğine ihtiyaçları söz konusudur.

Suriyeli öğrencilerin eğitime uyum süreçlerinde velilerinin rolü oldukça önemlidir. Özellikle göçün doğurduğu sosyo-ekonomik dezavantajlılık Suriyeli velilerin çocuklarının eğitim süreçleri ile ilgilenememesi, eğitim masraflarını yeterince karşılayamamasına sebep olmaktadır. Buna rağmen Suriyeli velilerin çocuklarının devlet okullarında eğitim görmesinden dolayı memnun oldukları görülmüştür. Ancak veliler çocuklarının anadili Arapçayı unutacakları endişesi taşımaktadır. Buna yönelik velilerin en büyük talepleri okullarda Arapça derslerinin olmasıdır. Her ne kadar uzun yıllar Türkiye'de yaşayacakları gerçeğini kabullenseler de Suriye'ye geri dönecekleri konusunda umutlarını da korumaktadır.

Özetle dil başta olmak üzere Suriyeli çocuklarının eğitim sürecine uyumlarını etkileyen tüm bu sorunlara yönelik çözüm odaklı politikalara ihtiyaç söz konusudur. Nitekim güçlü ve kalıcı politikaların eksikliği nedeniyle, ileride telafisi zor bireysel ve toplumsal sorunlar ile karşılaşılması muhtemeldir.



SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkiye’de devlet okullarındaki Suriyeli çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılması ve bu sorunların çözümüne ilişkin politika önerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu çerçevede nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde, Ankara ilinde 4 ilçede 7 farklı okulda 8 idareci, 25 öğretmen ve 17 Suriyeli veli ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgular analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında araştırmaya dâhil okullarda yapılan idareci, öğretmen ve Suriyeli veli görüşmelerinden hareketle, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sürecinde yaşadığı en temel problemin dil olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, konu ile ilgili incelenen ulusal ve uluslararası çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Göçmen tecrübesi yaşayan ülkelerde de göçmen çocukların dil bilmemeleri veya sınırlı düzeyde bilmeleri, eğitime yönelik fırsatlardan eşit olarak yararlanmalarının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir (First, 1988). Bu nedenle Amerika, Avustralya, İngiltere gibi göçmen nüfusu yoğun ülkelerin göçmen çocukların eğitimlerine yönelik en fazla geliştirdikleri politikalar dil öğrenimi üzerine oluşturulmuştur (McBrien, 2005; Taylor ve Sidhu, 2012; Arnod ve Pinson, 2005). Bilhassa göç alan ülkelerin çoğunda hakim dilin İngilizce olması nedeniyle İngilizcenin öğretilmesine yönelik dil kursları, hazırlık sınıfları, telafi eğitimleri gibi yoğun çalışmalar ile karşılaşmıştır.

Suriyeli öğrencilerin çoğunun anadilinin Arapça oluşu ve bu öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri veya sınırlı düzeyde bilmeleri, eğitim sürecine uyumları önünde ciddi bir bariyerdir. Dil bariyeri nedeni ile Suriyeli öğrenciler okullarında yerli öğretmen, akran ve idareciler ile iletişim kurma noktasında zorlanmaktadır. Bu iletişimsizlik hali, Suriyeli öğrencilerde motivasyon kaybına yol açmakta ve okula karşı isteksizlik hissi doğurmaktadır. Dil bariyeri, Suriyeli öğrencilerin yaşına ve akademik seviyesine uygun sınıflara yerleştirilmesine de engel teşkil etmektedir. Suriyeli öğrenciler dil bilmedikleri

için yaşları büyük olsa dahi ilkokul birinci kademedeki eğitime başlatılabilmekte ya da yaşı nedeniyle akademik seviyesine uygun olmadığı halde daha üst sınıflara yönlendirilmektedir. Bu durum Suriyeli öğrencilerin akranları ile eğitim alamamasına ve yaş uyumsuzluğundan kaynaklı sınıftaki yerli öğrenciler ile çatışmalar yaşamasına sebep olmaktadır. Dil bariyeri, Suriyeli öğrencilerin akademik performanslarını da olumsuz etkilemektedir. Görüşme yapılan Suriyeli velilerin pek çoğu çocuklarının Suriye’de iken başarılı olduğunu, ancak Türkiye’de bu başarısını dil engeli nedeniyle devam ettiremediğini dile getirmiştir. Okul idarecileri ve öğretmenler ise, Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilgisinin eksikliği nedeniyle derslerde aktif olmadıklarını, anlatılanları anlamadıklarını bu nedenle akademik performanslarını gerçek anlamda ölçemediklerini dile getirmişlerdir. Ancak çalışmada, dikkat çeken ve önemli olduğu düşünülen bir bulgu ile karşılaşmıştır. Bu bulgu, Suriyeli öğrencilerin matematik alanındaki başarılarının sınıf ortalamasının üzerinde olduğu bulgusudur. Nitekim bu bulgunun literatür ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Örneğin PISA sınav sonuçlarındaki, göçmen kökenli öğrencilerin matematik ve fen alanındaki başarılarının okuma alanındaki başarılarından yüksek olduğu yönündeki verisi, bu bulguyu destekler niteliktedir (OECD, 2018).

Suriyeli öğrencilerin okul ile ilişkilerini belirleyen en önemli aktörler idareci, öğretmen ve öğrencilerdir. Göçmenlerin eğitim sürecinde okul ile öğrenci arasındaki ilişkinin güçlü olması gerektiği literatürde de vurgulanmıştır. Örneğin Avustralya’da bahsedilen okullarda okul yönetimi kendi göçmen öğrencilerinin göçmen vizesi işlemlerine kadar ilgilenmektedir. Dahası bu okulların göçmen çocukların ve ailelerinin onları ilgilendiren diğer kurum ve kuruluşlarla irtibatını sağlama noktasında köprü görevi üstlendiği görülmektedir (Taylor ve Sidhu, 2012). Bu nedenle göçmen öğrenciler ile okul arasındaki ilişkinin niteliği göçmen çocukların okula ve topluma uyumları ile paralellik göstermektedir. Ancak bu araştırma kapsamında Suriyeli öğrenciler ile okul arasında güçlü bir ilişkiye rastlanılmamıştır. İdareci ve öğretmen görüşmelerinden edinilen bulgular göstermiştir ki, Suriyeli öğrencilere yönelik ciddi bir önyargı ve isteksizlik söz konusudur. İdarecilerin okul yönetimi, kaynak temini, disiplin gibi sorunlar oluşturduğu gerekçesiyle; öğretmenlerin sınıf içi yönetimi zorlaştırması, ders akışını bozması, iletişim kuramaması, fazla mesai harcamak durumunda kalması, yerli öğrencilerin vaktini harcaması gibi

gereksinimlerle Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında değil ayrı okullarda eğitim görmesi gerektiği yönünde bulgulara rastlanılmıştır. Görüşmelerde kullanılan ifadelerle bakıldığında, öğretmenler yerli öğrenciler için “bizim çocuklarımız”, “kendi öğrencilerimiz” kavramlarını kullanırken, Suriyeli öğrencilerden bahsederken “bunlar, onlar, ötekiler” kavramlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenler Suriyeli öğrencileri yerli öğrenciler gibi benimsememektedir. Dahası Suriyeli çocuklar, vakti geldiğinde ülkesine geri dönecek olan/dönmesi gereken “emanetçiler” olarak görülmektedir. Bu konuda yapılmış, farklı ülke tecrübelerini yansıtan çalışmalarda da göçmen öğrenciler ile ilgilenen öğretmenlerin önyargılar taşıdığına yönelik benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır.

İdareci, öğretmen ve Suriyeli velilerin yerli öğrenci ve velilerin Suriyeli öğrencilere yönelik yaklaşımlarına dair gözlem ve görüşlerinden hareketle, Suriyeli çocukların yerli akranları tarafından sosyal dışlanma ve ayrımcılık ile karşılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yerli öğrencilerin çoğu sınıftaki Suriyeli akranı ile ilişki kuramadığı, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde etkileşim içerisinde olmadıkları tespit edilmiştir. Bir kısım yerli veliler ise Suriyeli öğrencilerin çocukları ile aynı ortamda eğitim almasını istememektedir. Bunun yanı sıra ziyaret edilen okulların bulunduğu konum, alt gelir grubu ailelerin ikamet ettiği yerlerdir. Bu nedenle Suriyeli ailelere yapılan maddi yardımların yerli ailelere yapılmaması Suriyelilere yönelik olumsuz tepkilere yol açmaktadır.

Suriyeli öğrenciler ile okul ilişkisinin zayıf olmasının güçlü bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık mekanizmasının olmayışı ile yakından ilgili olduğu tespit edilmiştir. Halbuki Suriyeli öğrencilerin göçmen olmalarından kaynaklı ve savaş ortamından kaçıp gelmelerinden dolayı psikolojik sorunlar ve travma ile karşılaşma riski oldukça yüksektir. Bununla birlikte rehberlik servisinin, okul paydaşlarının Suriyeli öğrencilere karşı tavır ve tutumlarına yön vererek sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olması beklenmektedir. Ancak çalışma kapsamında görülmüştür ki, okulların rehberlik servisleri bu ihtiyacı karşılayacak düzeyde değildir.

Suriyeli velilerin çocuklarının eğitim süreçleri ile ilişkisine dair bulgular elde edilmiştir. Suriyeli velilerin çocuklarının eğitim süreçleri ile ilgilenememesinin altında yatan temel

sebepe sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olmasıdır. Bu nedenle Suriyeli veliler, çocuklarının kırtasiye, sosyal etkinlik, ders materyalleri ve kaynaklar gibi okul masraflarını karşılayamamaktadır. Her ne kadar Suriyeli öğrencilerin bu eksiklikleri okul idarecileri ve sınıf öğretmenleri tarafından karşılanmaya çalışılsa da bunun sürdürülebilir olmadığı anlaşılmıştır. Yine dil engeli nedeni ile idareci ve öğretmenler Suriyeli veliler ile iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Pek çok okulda bir sene boyunca Suriyeli öğrencisinin velisi ile hiç iletişime geçmeyen öğretmenlere rastlanılmıştır. Ancak bu iletişimsizliğe rağmen Suriyeli veliler devlet okullarından ve idareci ve öğretmenlerden genel olarak memnundur. Ancak Suriyeli aileler, evlerinin yakınlarında GEM'lerin olması durumunda tercihlerini GEM'lerden yana kullanmak istemektedir. Bunun temel nedeni ise, GEM'lerde Arapça eğitiminin olması, bu nedenle çocuklarının ve kendilerinin dil sorunu yaşamaması, anadillerinde ve Suriye müfredatına göre eğitim almalarını istemeleridir. Suriyeli veliler çocuklarının Türkçe öğrenmesi gerektiğini, bunun kendileri için bir zorunluluk teşkil ettiğini idrak etmişlerdir. Ancak bununla birlikte Suriyeli velilerin en büyük talebi, çocuklarının anadilleri olan Arapçayı ve kültürlerini öğrenmeleri ve unutmamalarıdır.

Türkiye'de devlet okullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı sorunlara odaklanan bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların merkezinde dil bariyeri ve dile bağlı iletişimsizliğin olduğu sonucuna varılmıştır. Dil sorunu Suriyeli çocukların karşılaştığı sorunlar yumağının en fazla görünen kısmıdır. Bu nedenle dil bariyerinin kaldırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar Suriyelilerin eğitim sorunlarının önemli bir kısmını azaltacaktır. Ancak bu çalışmadaki bulgular, Suriyeli göçmenlerin eğitim problemlerine çok boyutlu bakılması gerektiğini ve her boyutunun müstakil olarak tahlil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin Suriyeli çocukların eğitime dair yaşadığı sorunlar dil yetersizliği gibi sadece göçmenliklerinden kaynaklı sorunlar değildir. Mezkur problemlere çözüm olabilecek en önemli paydaş konumundaki öğretmenlerin eğitim verdikleri Suriyeli çocuklara yönelik önyargılı tutumları, sorunları daha da derinleştirmektedir. Bu önyargıların temelinde yatan sebeplerin ortaya çıkarılması başlı başına bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu araştırma neticesinde öğretmenlere yönelik öne çıkan bir diğer bulgu, öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin göçmen çocukların eğitimlerine yönelik yetersiz kaldığıdır. Bu da Suriyeli göçmenlerin hem eğitimini hem de

uyum sürecini olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimi konusundaki deneyimsizlik sorununun Suriyeli çocukların eğitim ve uyum süreci üzerindeki etkisi kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır. Sorunlar esaslı bir şekilde ele alındığı takdirde öğretmenlerin yaşadığı deneyim sorununa daha gerçekçi çözümler getirebilecek modeller üretilebilir.

Suriyeli çocukların eğitim süreci belki de uyum sürecinin en kritik aşamasıdır. Dolayısıyla bu süreçte yaşanacak sorunların ciddiyetle tahlil edilmesi elzemdir. Bu çalışma eğitim sürecinde Suriyeli çocukların devlet okullarında dil bariyeri başta olmak üzere iletişimsizlik, öğretmenlerin tecrübesizliği, ön yargılar, psikolojik destek eksikliği ve göçmen çocuklarının ailelerinin sosyo-ekonomik sıkıntıları gibi sorunları mercek altına alsa da birçok farklı soruna da dikkat çekmiştir. Hasılı, bu araştırmada Suriyeli göçmenlerin eğitim sürecinde yaşadığı her küçük sorunun dahi önemli olduğu ve bu küçük sorunların kolaylıkla daha büyük sorunlara dönüşebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını ele alıp çözüm üretmek, onlara nitelikli bir eğitim vermenin kaçınılmaz bir şartıdır. Ancak bunun da ötesinde mezkur sorunlara çözüm üretmek, kayıp bir nesil oluşmasını önlemek adına önemlidir.

Suriyeli öğrencilerin eğitime uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik araştırma kapsamında ortaya çıkarılan öneriler şu şekildedir:

- MEB tarafından Türkiye'deki göçmenlerin eğitimi konusunda istikrarlı ve uzun vadeli politikalar geliştirilmelidir.
- Suriyelilerin eğitimlerine yönelik durum tespitinin sağlıklı yapılabilmesi ve bağımsız araştırmacılar tarafından analiz yapılabilmesi için MEB, Suriyelilerin eğitim durumlarına dair verileri düzenli olarak kamuoyu ile paylaşmalıdır.
- Suriyeli öğrenciler okula başlamadan önce okul iklimine ve eğitim sürecine dair oryantasyon sürecinden geçirilmelidir.
- Suriyeli öğrenciler, okula başlamadan önce yaz veya dönem içerisinde 6 ay / 1 sene dil eğitimi ve okula hazırlık eğitiminden geçmeli ve daha sonra kademelerine göre eğitim sürecine dâhil edilmelidir. Eğitim süreci boyunca da Türkçe dil yeterliliğini geliştirebilmeleri için takviye dil kursları oluşturulmalıdır.

- Yunus Emre Enstitüsü veya TÖMER gibi yabancılara Türkçe eğitiminde uzman yetiştiren kurumlar ile işbirlikleri yapılmalıdır.
- İlkokul çağına yönelik Türkçe öğretim materyallerinin sayısı artırılmalıdır.
- Suriyeli öğrencilerin ailelerine yönelik belediyeler, okullar, halk eğitim merkezleri veya ilgili STK'lar ile işbirlikleri çerçevesinde Türkçe dil kursları düzenlenmelidir.
- Suriyeli öğrenci ve ailelerini yerli öğrenci ve aileler ile bir araya getirecek ve etkileşimlerini artıracak okul içi aktiviteler düzenlenmelidir.
- İdareci, öğretmen, yerli öğrenci ve velilere yönelik Suriyeli öğrencilerin eğitimi meselesinin insanî boyutları ve temel haklarına dair farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Sınıf düzeyi ve yaş uyumsuzluğu olan Suriyeli çocuklara yönelik bu uyumsuzluğu giderecek telafi eğitimleri sunulmalıdır.
- Sayısal alanlarda başarılı olan Suriyeli öğrencilerin bu başarılarının artırılması için destek mekanizmaları (burs verilmesi, olimpiyatlara katılması vs.) kurulmalıdır.
- Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin akademik performanslarını değerlendirebilecek ölçme mekanizmaları oluşturmalıdır.
- Suriyeli öğrenciler ile yerli akranları arasındaki ilişkileri güçlendirecek ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenlenmelidir.
- Suriyeli öğrenci ve velilerinin okul ile iletişimini sağlamak üzere Arapça bilen öğretmenler bu öğrencilerin yoğun olduğu okullarda görevlendirilebilir.
- Devlet okullarında Arapça, Arap Dili ve Edebiyatı gibi seçmeli derslerin oluşturulabilir ve bu alanlarda GEM'lerde görev alan Suriyeli öğretmenlerden faydalanılabilir.
- GEM'lerin kapatılması durumunda oradaki Suriyeli öğretmenlere, devlet okullarında yardımcı öğretmen olarak görev verilebilir.
- Öğretmen adayları için eğitim fakültelerinde, anadili farklı ve göçmen kökenli öğrencilerin eğitimlerine yönelik, bu öğrenciler ile iletişim kurma becerisi ve stratejisi kazandıracak dersler oluşturulmalıdır.
- Mevcut öğretmenlerin anadili farklı ve göçmen kökenli öğrencilere nitelikli eğitim sunabilmeleri yönünde güçlü hizmet-içi eğitim programları düzenlenmelidir.

- Okulların rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin güçlendirilerek, rehberlik ve psikolojik danışmanların, anadili farklı ve göçmen kökenli öğrencilerin psikolojik sorunlarına destek sunabilmeleri için hizmet-içi eğitim almaları gerekmektedir. Suriyeli rehber öğretmenlerden bu anlamda faydalanılabilir.
- Okula devamsızlık yapan ve okul terkinde bulunan Suriyeli öğrencilerin takibi yapılmalı ve okula yeniden kazandırılması için devamsızlık ve terk nedenleri araştırılmalıdır.
- Suriyeli öğrencilere yapılan her türlü yardım ve destekler, yerli öğrenci ve velilerin adalet duygusunu zedelemeyecek şekilde, yardım ve desteğe muhtaç yerli ve göçmen tüm kesimleri kapsayacak şekilde sunulmalıdır.



REFERANSLAR

- Abadan-Unat, N. (2002). Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Adıgüzel, Y. (2016). Göç Sosyolojisi. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Akbaş, E. (2012). “Göçmenler arasındaki dayanışmacı ağların dönüşümü: Göçmen sivil toplum örgütlerinin yeni misyonu”. *Küreselleşme Çağında Göç, Kavramlar, Tartışmalar* (der. S.G. İhlamur-Öner ve N.A. Şirin-Öner), İstanbul: İletişim Yayınları. s. 335-351
- Akinci B., Nergiz A., ve Gedik E., (2015), Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *The Journal of International Social Research*, 5(20), 292-303.
- Alton-Lee, A. 2003. Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Amato, P. (2005). The impact of family formation change on the well-being of the next generation. *Future of Children*. 15(2), 75–96.
- Arnot, M., & Pinson, H. (2005). The education of asylum seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices. Policy report. Cambridge, UK: Cambridge University, Faculty of Education.
- ASBP. (2017). “Şartlı Eğitim Yardımı Programı kapsamında 31 Mayıs itibarıyla 56 bin 332 mülteci çocuğa 33 bin kart üzerinden 3 milyon 800 bin lira nakdi yardım ulaştırdık.” Erişim adresi: <http://www.aile.gov.tr/haberler/sartli-egitim-yardimi-programi-kapsaminda-31-mayis-itibariyla-56-bin-332-multeci-cocuga-33-bin-kart-uzerinden-3-milyon-800-bin-lira-nakdi-yardim-ulastirdik>, Erişim Tarihi: 01 Mayıs 2018.

- Aydin, H., & Y. Kaya. (2017). The Educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *International Education*, 28(5), 456-473.
- Baker, C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Balkar, B., Şahin, S. ve Işıklı Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Başbay, A. ve Kağnıcı D.Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması [Perceptions of multicultural competence scale: A scale development study]. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- BEKAM. (2015). "Suriyeli misafirlere yönelik sosyal uyum ve eğitim müfredatları çalışmaları raporu". <http://bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufre-dat-raporu.pdf>.
- Berry, J. W. (2011). İntegration and multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Papers on Social Representation*, 20 (2), 1-20.
- Bhavnagri, N.P., (2001). The global village: Migration and education. *Childhood Education*. 77(5). 256-260. <https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10521647>
- Bircan, T., ve Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (1948) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>; (Erişim Tarihi: 10 Nisan 2018).
- Block K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014) Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355, DOI: 10.1080/13603116.2014.899636
- Bogdan, R.C. & Biklen S.K. (1998). Qualitative Research for education: an introduction to theory and methods. 3rd edition. Allyn and Bacon: Boston.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002) The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools, 2nd edn. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Buz, S. (2008). Türkiye sığınma sisteminin sosyal boyutu. *TBB Dergisi*, (76), 120-130.

- Büyük Türkçe Sözlük .(2015). “Göç” maddesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Castles, S. ve Miller, M. (2008). Göçler çağı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cattaneo, M.A., & Wolter, S.C. (2012). Migration policy can boost PISA results – Findings from a natural experiment. Swiss Coordination Centre for Research in Education Staff Paper 7. January.
- Creswell, J.W. (2007). Qualitative inquiry &research design: choosing among five approaches. Thousands Oaks: Sage publications.
- Coşkun, İ. ve Emin, M.(2016). Suriyelerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar. SETA Rapor, no:69, Ankara: SETA Vakfı yayınları.
- Culbertson, S. & Constant, L. (2015). Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. Santa Monica, Calif: RAND Corporation.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 67-91.
- Çakran Ş. & Eren V. (2017). Mülteci politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (39), 1-30
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 75-99
- Dost, S. (2014). Ulusal ve uluslararası mevzuat çerçevesinde ülkemizdeki Suriyeli sığınmacıların hukuki durumu. *S.D.Ü. Hukuk Fak. Dergisi*, 4(1), 27-69.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim: Temel eğitim politikaları. SETA Analiz, no: 153. Ankara: SETA Vakfı yayınları.
- Emin, M.N. ve Barkçin, M.(2017). “Ak Parti’nin Suriyeli çocuklara yönelik eğitim politikaları: Kayıp nesli kurtarmak”, Ak Parti’nin 15 yılı Toplum, (Ed. Çağlar, İ. Aslan, A.), ss. 211-228 İstanbul: Turkuaz yayıncılık.
- Entzinger, H. & R. Biezeveld (2003), Benchmarking in immigration integration. European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, Erasmus University of Rotterdam
- Erdoğan, M. (2015). Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum. İstanbul: Bilgi yayınları.

- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Faist, T. (2003). Uluslararası göç ve uluslararası toplumsal alanlar, İstanbul: Bağlam yay.
- First, J. M. (1988). Immigrant students in U.S. public schools: Challenges with solutions. *The Phi Delta Kappan*, 70 (3), 205-210
- Forbes, S. H. & Martin, R. A. (2004). What holistic education claims about itself: an analysis of holistic schools’ literature. In: Proc. Annual Conf. American Education Research Association, San Diego, California.
- Fraine, N., & McDade, R. (2009). Reducing bias in psychometric assessment of culturally and linguistically diverse students from refugee backgrounds in Australian schools: A process approach. *Australian Psychologist*, 44, 16–26.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014). Sayı: 6883. Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/files/files/03052014_6883.pdf , Erişim tarihi: 25 Nisan 2018. Erişim tarihi: 10 Nisan 2018
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim üzerine bir değerlendirme. Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10(5), 838-851.
- Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh, Working Paper 33, Brighton: Centre for Migration Research, Sussex University
- GİGM. (2017). 2016 Türkiye göç raporu. Yayın no:40, Ankara: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.
- GİGM.(2018). Geçici koruma. Erişim Tarihi: 18 Nisan 2018. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- Göç Terimleri Sözlüğü, (2009). Uluslararası göç hukuku, No:8, İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü (IOM).
- Güçtürk, Y. (2014). İnsanlığın kaybı: Suriye’deki iç savaşın insan hakları boyutu. SETA Rapor: 31. Ankara: SETA yayınları.
- Güllüpnar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 53-85.

- Günay, E., Atılgan D. ve Serin E. (2017). Dünyada ve Türkiye’de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 7 (2). 37-60
- Gündüz, H. B., ve Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2017). 2016 yılı izleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2017c). Göç ve acil durum eğitim daire başkanlığı. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/goc-ve-acil-durum-egitim-daire-baskanligi/icerik/497>
- Hazan, J. (2012). Geçmişten geleceğe zorunlu göç: Mülteciler ve ülke içinde yerinden edilmiş kişiler. Der. Öner, I.G., Öner Ş.A., (2012), *Küreselleşme Çağında Göç, Kavramlar, Tartışmalar* içinde (s. 183-197), İstanbul, İletişim Yayınları.
- Heckmann, F (2008), Education and the integration of migrants: Challenges for European education systems arising from immigration and strategies for the successful integration of migrant children in European schools and societies, NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture. Bamberg, Germany: European Forum for Migration Studies, 2008.
- Hohberger, W. (2018). Opportunities in higher education for Syrians in Turkey: The Perspective of Syrian university students on the educational conditions needs and possible solutions for improvement. İstanbul: İstanbul Policy Center.
- Hones, D. F. (2002). American dreams, global visions: Dialogic teacher research with refugee and immigrant families. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- IOM. (2009). Göç Terimleri Sözlüğü. Çiçekli, B. (ed.), Cenevre: IOM.
- IOM.(2011). World Migration Report 2010. Geneva: IOM. http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR_2010_ENGLISH.pdf
- IOM.(2017). World Migration Report 2018. Geneva: IOM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf

- İçduygu, A. (2008). Circular Migration and Turkey. An overview of the Past and Present – some Demo- Economic Implications, CARIM AS 2008/10, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, San Domenico di Fiesole (FI): European University Institute.
- İçduygu, A. ve Sirkeci, İ. (1999) Cumhuriyet Dönemi Türkiye’inde Göç Hareketleri, 75 yılda Köylerden Şehirlere, Tarih Vakfı Yayını, İstanbul.
- İçduygu, A. ve Ünalın, T. (1998) . Türkiye’de iç göç, sorunsal alanları ve araştırma yöntemleri. *Türkiye’de iç göç* içinde (s.38-55). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları
- İçduygu, A., Erder, S. ve Gençkaya Ö.F. (2014). Türkiye’nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere, İstanbul: Mirekoç, Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi. (2015). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri. <http://www.cocukcalismalari.org/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>
- Jalbout, M. (2015). Partnering for a better future: Ensuring educational opportunity for all Syrian refugee children and youth in Turkey . London: Theirworld, A World at School, and the Global Business Coalition for Education.
- Jhons, E.S. (2001) Using the Comer Model to Educate Immigrant Children, *Childhood Education*, 77:5, 268-274, DOI: 10.1080/00094056.2001.10521649
- INEE (2013). Minimum standards for education: Preparedness, response, recover. New York: INEE. <http://www.ineesite.org/en/minimum-standards/handbook>.
- Kağmıcı, D.Y, (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*. 16(4), 1768-1776 doi:10.17051/ilkonline.2017.342990
- Kanat, K. B. ve Üstün, K. (2015). Turkey’s Syrian refugees. SETA Rapor no: 49. Ankara: SETA Vakfı Yayınları.
- Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye’ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-299. DOI: 10.18026/cbusos.42910
- Kaştan, Y. (2005). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(4), 216-229.

- Kaya, İ. ve Eren, Y. E. (2014). Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki durumu. Rapor no: 50. İstanbul: SETA Vakfı yayınları
- Kaya, İ. (2012). Seeking a legal perspective on international migration and Turkey. İstanbul: Legal Yayınları,
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). Çoğulculuk, çokkültürlü ve çok dilli eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kirmayer L.J, Narasiah L, Munoz M, Rashid M, Ryder AG, Guzder J, & Pottie K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *CMAJ.* ;183(12), 959–967. DOI: 10.1503/cmaj.090292.
- Kirova, A. (2001) Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice, *Childhood Education*, 77(5), 260-267, DOI: 10.1080/00094056.2001.10521648
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *KAÜ-İİBF Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Kymlicka, W. (2006). Çağdaş siyaset felsefesine giriş. (çev. E. Kılıç). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Lee, E. (1996). A theory of migration theories of migration,. (ed. Robin Cohen), s: 14-24. Cheltenham: Edward Elgard Publishing
- Levent, S. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(27), 21-46.
- Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü, (çev. Osman Akınhay), Derya Kömürcü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 19(3): 431-466.
- 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.
- MEB. (2013a). Ülkemizde kamp dışında misafir edilen Suriye vatandaşlarına yönelik tedbirler.
http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf

- MEB. (2013b). Ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriye vatandaşlarına yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf
- MEB. (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html
- MEB. (2015). MEB Stratejik Plan (2015-2019). http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf.
- MEB. (22 Ağustos 2016). “Suriyeli Çocukların Eğitimi İçin Yol Haritası Belir-lendi”. <http://meb.gov.tr/m/haber/11750/tr#>.
- MEB. (2018). “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” <http://hbogm.meb.gov.tr/www/goc-ve-acil-durum-egitim-daire-baskanligi/icerik/497>
- Mutluer, M. (2003), Uluslararası Göçler ve Türkiye. İstanbul: Çantay Kitabevi
- Neuman, W.L. (2008). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar (2 cilt). 2. bs. Çev. Sedef Özge. İstanbul: Yayınodası.
- OECD. (2015). Immigrant students at school: Easing the journey towards integration, OECD Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- OECD. (2018), The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>.
- OECD. (2010). International migration database: Inflows of asylum seekers by nationality. Erişim Adresi: <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=MIG> (Erişim Tarihi: 14 Nisan 2018).
- Özer Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok Z. (2017). One common future, two education systems: The case of Syrian children of Istanbul. *European Education*, 49:2-3, 114-132, DOI: 10.1080/10564934.2017.1328268
- Özcan, A.S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özservet, Y. (2015). Göçmen Çocukların şehre uyumu ve eğitim politikası. (Ed. Yakup Bulut). Uluslararası göç ve mülteci uyumu sorununda kamu yönetiminin rolü. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 352-372.
- Portes, A. (1999), Immigration theory for a new century: Some problems and opportunities. C. Hirschman, P. Kasinitz, J. DeWind (eds.), *The Handbook of International Migration: The American Experience*, New York: Russell Sage Foundation.
- Pryor, B.C. (2001) New Immigrants and refugees in American schools: Multiple voices, *Childhood Education*, 77:5, 275-283, DOI: 10.1080/00094056.2001.10521650
- Resmi Gazete (2013). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 28615, 04 Nisan 2013.
- Richmond, A. H. (1988). Sociological theories of international migration: The case of refugees. *Current Sociology*, 36(2), 7-25.
- Rousseau, C. ve Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17, 533–549.
- Rong, X.L & Preissle, J.E (1998). Educating immigrant students: What we need to know to meet the challenges. Thousand Oaks, CA Corwin Press
- Rumbaut, R.G. (1997). Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality. *International Migration Review*, 31, 922-959.
- Sağiroğlu, A. Z. (2015). Türkiye’nin değişen göç karakteri, *Sosyoloji Divanı*, 3 (6), 9-30.
- Sağiroğlu, A.Z. (2016). Türkiye’de merkezi göç yönetimi. *Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyeliler: Tespitler ve öneriler*. (Ed. Esen,A., Duman, M., Alper H.), s. 45-70, İstanbul: WALD s. 45-70
- Sakız, H. (2016), “Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi”, *Göç Dergisi*, 3(1): 65-81.
- Saraçlı, M. (2011). Uluslararası hukukta yerinden edilmiş kişiler. Ankara: Adalet Yayınevi. 7
- SETA ve Theirworld. (2017). Breaking the barriers: Getting Syrian children into school in Turkey. Ankara: Siyaset, Toplum ve Ekonomi Araştırmaları Vakfı ve TheirWorld.

- Seydi A.R, (2013) Türkiye'deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Seydi, Ali R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. J. Crisp, C. Talbot & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* içinde (s. 1-83). Geneva: UNESCO.
- Şeker, B.D. (2015). Göç ve uyum süreci: Sosyal psikolojik bir değerlendirme, der. Şeker, B.D, Sirkeci, İ., Yüceşahin, M., *Göç ve uyum* içinde (s.11-26), London: Transnational Press
- Şenol-Sert, D. (2012). Uluslararası göç yazınında bütünlüyci bir kurama doğru. S. G. Ihlamur-Öner, & N. A. Şirin-Öner (der.) *Küreselleşme çağında göç: Kavramlar, tartışmalar* içinde (s.29-47). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şirin-Öner, N. A. (2012). Göç çalışmalarında temel kavramlar. S. G. Ihlamur-Öner, & N. A. Şirin-Öner (der.) *Küreselleşme çağında göç: Kavramlar, tartışmalar* içinde (s.13-29). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Talbot, C. (2013). Education in conflict emergencies in light of the post-2015 MDGs and EFA Agendas. Switzerland: NORRAG.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 86,127-144.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taylor S. & Sidhu R. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*. 16, 39-56.
- Theilheimer, R. (2001). Bi-directional learning through relationship building: Teacher preparation for working with families new to the United States. *Childhood Education*, 77(5), 284-288.

- Topçu, E. (2017). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitime kazandırılma süreci: Geçici Eğitim Merkezleri. (Der. C. Taştan ve A.Ç. Kavuncu) Türkiye’deki Suriyeli sığınmacılar içinde (s.11-25). Ankara: Polis Akademisi Yayınları
- Topçuoğlu, Reyhan A.,(2012). Düzensiz göç: Küreselleşmede kısıtlanan İnsan hareketliliği, Der. Öner, I.G., Öner Ş.A., (2012), *Küreselleşme Çağında Göç, Kavramlar, Tartışmalar* içinde (s.501-518). İstanbul, İletişim Yayınları.
- Uluocak, G.P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 35-44.
- UNESCO (2006). Education in emergencies: The gender implications - advocacy brief. Bangkok: UNESCO
- UNESCO. (2018). “Syrian Arap Republic”. <http://uis.unesco.org/country/SY> Erişim Tarihi: 28 Nisan 2018.
- UNHCR. (2011). Global report 2010. Geneva: UNHCR <http://www./gr10/index.html>
- UNHCR. (2018). Suriye acil durumu. <http://www.unhcr.org/tr/suriye-acil-durumu>. Erişim Tarihi: 04 Nisan 2018
- UNHCR and Save the Children (2000) Action for the rights of children (ARC). Geneva: UNHCR.
- UNICEF. (2017). Mülteci çocuklar için şartlı nakit yardımı. Erişim adresi: <http://www.unicefturk.org/yazi/multeci-cocuklar-icin-sartli-egitim-yardimi>. Erişim Tarihi 01 Mayıs 2018.
- UNICEF. (2007). Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif. UNICEF Dublin Teknoloji Enstitüsü.
- UNICEF, (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. Erişim adresi: https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf Erişim tarihi: 04 Nisan 2018.
- Uzun, E. M. ve E. Bütün (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 1(1), 72-83.

- Vanderstoep, Scott W. and Deirdre D. Johnston. 2009. *Research Methods for Everyday Life “Blending Qualitative and Quantitative Approaches”*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Vernez, G., Abrahamse, A. (1996). *How immigrants fare in U.S. education*. Santa Monica, C.A.: RAND Corporation.
- Watkins, K. Ve Zyck, S.A. (2014). *Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis*. London: Overseas Development Institute.
- Winzer, M., and K. Mazurek. 2011. Canadian Teachers Associations and the Inclusive Movement for Students with Special Needs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 116: 1–24
- Woolfolk, A. E., & Brooks, D. M. (1983). Nonverbal communication in teaching. In E. W. Gordon (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 10) Washington: American Educational Research Association.
- Yalçın, C. (2004), *Göç Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi* (6. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.