

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN UYUM SÜRECİNDE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya AKTÜRK ÇOPUR

Düzce
Ekim, 2019

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN UYUM SÜRECİNDE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya AKTÜRK ÇOPUR

Danışman:

Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Eş Danışman:

Doç. Dr. Emel COŞKUN

Düzce

Ekim, 2019

KABUL VE ONAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafındanAnabilim
Dalında oy birliği / çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ / DOKTORA TEZİ olarak
kabul edilmiştir.

Başkan..... (İmza)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Üye..... (İmza)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Üye..... (İmza)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2019

Doç.Dr. Ali ERTUĞRUL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

Siz bu sayfaları okurken, dünyanın dört bir yanından insanlar yine savaş, çatışma, şiddet ve baskılar nedeniyle yaşadığı yerleri bırakmak zorunda kalmaktadır. Bu zorlu yolculuğa küçük adımları ile başlayıp sonunda sınıflarımıza varan mülteci çocukları bazen zorlu uyum süreçleri bekleyebilmektedir. Bu çalışmada en geniş pencere çocukların içerisinden baktıkları, anlatmaya ve anlamaya çalıştıkları izlenimlerine açılmıştır. Daha sonrasında çok kültürlü ortamların yönetim süreci içerisinde yer alan okul idarecileri ve öğretmenlerin konuya bakış açıları incelenmiştir. Yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin yanı sıra, kapsayıcı eğitim anlayışı üzerinde durulmuştur.

Bu araştırmaya başlamadan evvel, yüksek lisans sürecime başlamak konusunda beni teşvik eden, akademik ilerlememi destekleyen, tez konusu seçimimde talebimi göz önünde bulunduran, görüş ve önerileri ile çalışmama katkı sunan tez danışmanım Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY'a teşekkür ederim.

Araştırmam süresince mesai saati ve mekanı olmaksızın beni sabrı ve ilgisiyle, dostane bir içtenlikle destekleyen, cesaretlendiren, sosyoloji alanındaki zengin bilgi birikimi ile yol gösteren ve farklı bakış açıları geliştirmeme yardımcı olan eş danışmanım Doç. Dr. Emel COŞKUN'a şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca eğitim yönetimi konusunda mesleki gelişimimi destekleyen Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalındaki hocalarım, Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Dr. Öğretim Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR ile jüri üyesi hocalarım Prof. Dr. Türkan ARGON ve Dr. Öğretim Üyesi Ülkü AKÇA ÜŞENTİ' ye;

Çocuklar ile yaptığım bazı görüşmelerime eşlik eden ve onlarla tanışmak için oyun fikirleri sunan, çocukları daha derinden anlamama vesile olan sevgili oğluma;

Bu zorlu süreçte yardımlarını ve sabrını esirgemeyen eşime, aileme, isimlerini burada tek tek saymadığım, çok kez tez nedeniyle yeterince zaman ayıramadığım halde anlayışlarını esirgemeyen ve beni daima yüreklendiren dostlarıma;

Mülteci öğrencilerin psikolojilerini daha iyi anlamama yardımcı olan, bazı görüşmelere eşlik eden, bu konudaki duyarlılığını her zaman takdir ettiğim rehber öğretmeni arkadaşım Hayriye SERT'e, onunla beraber odak görüşme tekniği ile uzun bir süreç içerisinde defalarca görüştüğümüz halde sabrını esirgemeyen mesai arkadaşlarına ve araştırmaya katılan diğer meslektaşlarıma;

Bu süreçte birlikte yol aldığımız ve özellikle tez süresince birbirimizden çok şey öğrendiğimiz arkadaşlarıma; özellikle tez süresince, tezin son gününe kadar her gün bilgi alışverişinde bulunduğumuz, desteği ve dostluğu için Beyza ŞAHİN'e;

Mültecilik ile ilgili yayınlanan her kitap ile ilgili bana bilgi sunan ve erişimime yardımcı olan kütüphane memuru arkadaşım Hilay AY'a;

Bana güven duyan, evlerini açan ve hikayelerini benimle paylaşan mülteci öğrenci ve velilere;

Düzeltilmelerde destek olan Dr. Rukiye AYDOĞAN'a;

Ve Almanya'da doğmuş ve büyümüş bir göçmen çocuk olarak bana hiçbir zaman diğer öğrencilerinden farklı davranmayan, aynı içtenlikle seven, evimize ziyaretlerde birlikte ders çalışıp oynayabildiğim ve bu açıdan mesleki anlamda her zaman örnek aldığım ilkokul öğretmenlerime teşekkürü borç bilirim.

Derya AKTÜRK ÇOPUR

ÖZET

**MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN UYUM SÜRECİNDE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

AKTÜRK ÇOPUR, Derya

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi Denetimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Eş Danışman: Doç. Dr. Emel COŞKUN

Ekim 2019, 130 sayfa

Araştırmanın amacı, ilkokul kademesinde mecburi sebeplerle Türkiye'ye gelen ve mülteci olarak kabul edilen öğrencilerin, eğitim ortamlarına ve sosyal ortamlara uyum sürecinde yaşadıkları tecrübeler ve yaşadıkları sorunların araştırılmasını içermektedir. Mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunlara okul müdürleri, öğretmenler ve veliler açısından da bakılarak çalışma grubu zenginleştirilmiş, ayrıca kapsayıcı eğitimin etkisi bu geniş yelpazeden incelenmiştir. Araştırma, Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre, il merkezinde yer alan en yüksek sayıda mülteci öğrenci barındıran üç okulda yürütülmüştür. Bir buçuk yıl süren ve tekrarlayan bir şekilde toplamda 44 kişi ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelere 12 mülteci öğrenci, 12 mülteci veli, 12 sınıf öğretmeni, üç okul müdürü, üç rehber öğretmen, bir kapsayıcı eğitim öğretmeni ve bir milli eğitim şube müdürü katılmıştır. Nitel yaklaşım ile tasarlanan, fenomenolojik olgu ile desenlenen bu araştırma, göç olgusunun çocuklar üzerindeki etkisini farklı değişkenler açısından inceleyip, en zor aşama olan uyum süreci içerisinde neler yaşadıklarının daha iyi anlaşılması açısından önemlidir. Çalışmada, ülkenin geleceği açısından mülteci çocukların eğitiminin ve uyum sorunları nedeniyle başlayıp büyümesi muhtemel sorunların yolun başındayken tespit edilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Sağlıklı bir uyum süreci,

sağlıklı bir gelişim sürecine zemin hazırlayacağından, bu araştırmanın sadece literatüre değil, kendisini ifade etme fırsatı bulacak yeni bir nesle de katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Mülteci, Çocuk, Uyum Süreci, Kapsayıcı Eğitim, Çocuk Hakları

ABSTRACT**THE PROBLEMS REFUGEE STUDENTS FACE AND SOLUTION
PROPOSALS THROUGH THE ADAPTION PROCESS****AKTÜRK ÇOPUR, Derya****Postgraduate, Department of Educational Science****Thesis Advisor: Assoc. Dr. Süleyman GÖKSOY****Co-Advisor: Assoc. Dr. Emel COŞKUN****October 2019, 130 Pages**

This research includes the experience and problems of the students who are accepted as refugees in primary school level in Düzce. It contains their life experience during the adaptation process to the education system and society. In this study, a qualitative research approach was used and a broad perspective was tried to be provided including refugee parents, teachers and school principals and the effect of inclusive education on the adaptation process from this broad perspective. According to the data obtained from Düzce National Education Directorate, the research is based on in-depth interviews with a total of 44 people in three primary schools in Düzce. 12 refugee students and their parents, 12 class teachers and school principals, three guidance teachers and one inclusive education instructor participated to the study. In addition, interviews were held with the Director of the National Education Department for the latest data on the province. The study, which is designed with phenomenological case, examines the impact of migration on children in terms of different variables which is quite important for a better understanding what they experienced during the most difficult phase of adaptation. It is hoped that this research will contribute not only to the literature, but also to a new generation having the opportunity to express themselves, since a healthy adaptation process will provide the basis for a healthy development process.

Keywords: Refugee, Child, Adaption Process, Inclusive Education, Children Rights

Hikâyeleri kitaplarda yazılı olmayan, ülkesi tüm dünya olan çocuklara...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
EKLER	xii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Kısaltmalar.....	7
II. BÖLÜM	8
2. LİTERATÜR.....	8
2.1. Göç, Göçmenlik ve Çocuklar	8
2.2. Mülteci Olgusu ve İçerisinde Çocuk Olmak	10
2.3. Çocuk Hakları Bağlamında Mülteci Olmak.....	12
2.4. Göç ve Uyum	13
2.5. Eğitim Ortamına Uyum ve Uyum Sürecinde Eğitimin Yeri	18
2.6. Sosyal Ortama Uyum ve Uyum Sürecinde Yerli Halkın Etkisi.....	20
2.7. Okullarda Çok Kültürlülüğün ve Farklılığın Yönetimi	21
2.8. Kapsayıcı Eğitim Kavramı ve Türkiye’de Uygulaması.....	22
2.9. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Mültecilerin Uyum Süreci ve Kapsayıcı Eğitim ile ilgili Çalışmalar.....	25
2.9.1. Yurt içinde Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecine İlişkin Yapılan Araştırmalar	25
2.9.2. Yurt İçinde Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalar	27
2.9.3. Yurt Dışında Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecine İlişkin Yapılan Araştırmalar...	28
2.9.4. Yurt Dışında Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	29
III. BÖLÜM	31
3. YÖNTEM.....	31
3. 1. Araştırma Modeli	31
3.2. Çalışma Grubu	32

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	38
3.4. Verilerin Analizi.....	42
3.5 Verilerin Toplanmasında Etik Konular.....	45
IV. BÖLÜM	48
4. BULGULAR	48
4.1. Birinci Alt Problem: Mülteci Öğrenci ve Velilerin Ülkeye Geliş Hikâyeleri Uyum Sürecini Nasıl Etkiler?.....	49
4.1.1. Ülkeye Geliş Hikâyeleri.....	49
4.1.2. Savaşın Çocuklar Üzerindeki Etkisi.....	51
4.2. İkinci Alt Problem: Mülteci öğrencilerin okula kayıt süreci nasıl işlemektedir?.....	53
4.2.1. Okula Kayıt Süreci	53
4.2.2. Okula Kayıt Sonrası Öğrencilerin Kabul Görme Kaygısı	55
4.2.3. Veliler İçin Okulun Anlamı.....	56
4.3. Üçüncü Alt Problem: Mülteci öğrenci ve velilerin, öğretmenler ile okul müdürlerinin eğitim kurumlarında uyum sürecine ilişkin gözlemleri ve kişisel deneyimleri nelerdir?.....	57
4.3.1. Mülteci Öğrencilerin ve Velilerin Eğitim Kurumuna Yaklaşımı ve Beklentileri....	57
4.3.2. Okul Müdürleri ve Sınıf Öğretmenleri Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecine İlişkin Gözlemleri	58
4.4. Dördüncü Alt Problem: Mülteci öğrenci ve velilerin, öğretmen ile okul müdürlerinin eğitim kurumlarına uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?.....	60
4.4.1. Dil Sorunu	60
4.4.2. Ayrımcılık	63
4.4.3. Önyargılar	66
4.4.4. Şiddet ve Öfkeye Eğilim	70
4.4.5. Sosyo-Ekonomik Engellerin Eğitime Etkisi	71
4.5. Beşinci Alt Problem: Mülteci öğrenci ve velilerin, öğretmen ile okul müdürlerinin eğitim kurumlarına uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?	73
4.5.1. Dil Engeline Çözüm Önerisi olarak “Türkçe (Oryantasyon) Sınıfları.....	73
4.5.2. Ayrımcılığa ve Önyargılara Bir Çözüm Önerisi Olarak Kapsayıcı Eğitim	76
4.5.3. Uyum Sürecinde Şiddete Eğilim Sorununa İlişkin Akran Desteğinin Gücü.....	77
4.5.4. Sosyo-Ekonomik Engellere Çözüm Önerileri	79
4.6. Altıncı Alt Problem: Mülteci öğrencilerin sosyal yaşama uyum sürecindeki deneyimleri nelerdir?.....	80
4.6.1. Dil Edinimi Öncesi ve Sonrası Sosyal Yaşam.....	80
4.6.2. Birlikte Yaşama Kültürü	81
4.7. Yedinci Alt Problem: Mülteci öğrenci ve velilerin gelecek beklentileri nelerdir?.....	82
4.7.1. Mülteci Öğrencilerin Hayalleri.....	82
4.7.2. Mülteci Velilerin Gelecek Beklentileri	83

4.8. Sekizinci Alt Problem: Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik eğitim veren il koordinatörünün bu eğitim süreci ile ilgili gözlemleri nelerdir?.....	84
4.8.1. Evrensel Bakış Açısı İle Bir Eğitim Anlayışı	84
4.8.2. Kapsayıcı Eğitimin Felsefesinin Öğretmen ve Okul İdarecilerine Getirdiği Roller	85
4.8.3. Sürece Odaklı Bir Anlayışın Mülteci Öğrenci İçin Önemi.....	86
4.8.4. Kişilik Gelişimini Tamamlayıcı Bir Unsur Olarak Kapsayıcı Eğitim.....	86
4.9. Dokuzuncu Alt Problem: Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik eğitimin, mülteci öğrencilerin uyum sürecine katkıları nelerdir?.....	87
4.9.1.Kapsayıcı Eğitimin Öğrenci Yansımaları.....	87
V. BÖLÜM.....	89
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar	89
5.2. Öneriler.....	97
KAYNAKÇA	100
EKLER	112
EK 1- GÖRÜŞME REHBERLERİ	112
EK 2- ARAŞTIRMA İZİNİ	124
EK 3- ETİK ONAY FORMU.....	127
EK 4. GÖRSELLER	129

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Düzce'deki Mültecilerin Ülkelerine Göre Dağılımı

Tablo 2. Düzce'deki Mülteci Öğrencilerin Okudukları Sınıflara Göre Dağılımı

Tablo 3. Mülteci Öğrenci Katılımcılar

Tablo 4. Mülteci Veli Katılımcılar

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Katılımcılar

Tablo 6. Rehber Öğretmeni Katılımcılar

Tablo 7. Okul Müdürü Katılımcılar

Tablo 8. Görüşülen Okulların Genel Özellikleri

EKLER

EK 1. Görüşme Formu

EK 2. Araştırma İzni

EK 3. Etik Onay Formu

EK 4. Görseller

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

(Bu bölümde araştırmanın problemi, amaçları ve araştırmanın önemi yer almaktadır.)

Hızla değişen dünyada ve Türkiye gündeminde göç olgusu, üzerinde yoğun bir şekilde çalışılan bir konu haline gelmiştir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (UNHCR) verilerine göre günümüzde dakikada 20 kişi olmak üzere 65,6 milyon insan zorunlu olarak yerinden edilmektedir ve dünya mülteci nüfusu gün geçtikçe artmaktadır (UNHCR, 2017). İçduygu ve Kirişçi'ye (2009) göre Türkiye'nin Doğu ve Batı arasındaki coğrafi konumu, komşu coğrafyadaki siyasi çalkantılar, nispeten istikrarlı ekonomisi, gevşek vize rejimi ve Avrupa Birliği'nin (AB) kısıtlayıcı göç politikaları bu ülkelere gidemeyen mülteciler için Türkiye'yi daha yakın ve ucuz bir alternatif haline getirmiştir. 1980'li yıllarda çevre ülkelerdeki siyasi karışıklıklar ve ekonomik gelişmelere bağlı olarak Türkiye, göç alan ve transit ülke olarak yoğun bir şekilde yabancılara ev sahipliği yapan bir ülkeye dönüşmüştür (İçduygu, 2014). Türkiye'de birçok bölge ve şehir göç almaktadır, bunlardan biri de gerek önemli bir geçiş noktası olması, gerekse iklim ve bitki örtüsünün cazip yapısıyla göç alan bir coğrafya konumunda olan Düzce'dir (Özsoy, 2016). Şehrin aldığı göçün eğitim kurumlarındaki etkisini incelemek amacıyla okul öğrencileri, çalışanları veliler ile bir araştırma yürütülmüştür

Giani (2006), tüm bireylerin göç olgusundan etkilenmesine rağmen, göç eden yetişkinlerin bu kararından en çok söz konusu karara uymak zorunda olan ve pasif göçmen olarak adlandırılan çocuklar olduğunu vurgular. Göç süreci ve sonuçları, insan hayatına getirdiği değişim ve zorluklar, mülteci yaşamların barınma, beslenme, sağlık, eğitim ve güvenlik alanlarına yansımaktadır. Bu temel ihtiyaçlardan birisi olan eğitim ile ilgili Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan bir araştırmada,

mülteci öğrencilerin uyum sürecinin öncelikle okul deneyimlerinden etkilendiği ortaya konmuştur (Mosselon, 2006). İnsan hayatında eğitim, toplumsallaşmanın temeli kabul edilirken, özellikle mültecilerin dâhil oldukları topluma uyumları açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda mülteci çocukların yaşadıkları olumsuzluklardan kurtulabilmeleri ve yeni bir hayata uyum sağlayabilmeleri bağlamında da okulların rolünün önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, genellikle dil engeli nedeniyle kendini ifade etme fırsatı bulamadığından sessiz kaldığı gözlenen ve yaşadıkları pek çok zorluk ve engelden dolayı akademik çalışmalarda da dezavantajlı grup olarak da adlandırılan ilkököl çağındaki çocukların eğitim aracılığıyla uyum sürecine odaklanmaktadır. İlkokullar, eğitimin uyumdaki rolünün gözlenebildiği önemli toplumsal kurumlardır. Türkiye’de de son yıllarda bu alanda yapılan farkındalık eğitimleri ile mülteci çocukların toplumsal uyum süreçlerini desteklemek için “kapsayıcı eğitim” uygulamaları benimsenmektedir.

Çalışmanın ikinci önemli odağı olan kapsayıcı eğitim uygulamaları, öğretmen davranış ve tutumları açısından incelenmiş, bu anlayışın çocukların uyum sürecine olan katkısı araştırılmıştır. Kapsayıcı eğitim United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2005) tarafından “öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Kapsayıcı eğitim ile ilgili yurt içinde sayıca az araştırma yapılmış olmasına karşın, Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2017) bu alanda aktif çalışmalar yürütmektedir ve bu anlayışın kritik önemini şu şekilde özetlemektedir; kalıcı yaralar ile kayıp bir nesil haline gelmeden, mülteci çocukların yaşadıkları olumsuz koşulların üzerinde durulması, yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri için nitelikli eğitime erişim açısından bu anlayış önem taşımaktadır.

Bu araştırma göç, mültecilik, yaşanan sorunlar, kapsayıcı eğitim, uyumun önemi ve eğitimin tüm bu kavramlar ile ilişkisini araştırırken, temelinde mülteci çocukların uyum süreçleri içerisinde karşılaştıkları sorunları nitel araştırmanın ampirik verilerine dayanarak, kapsayıcı eğitim uygulamaları çerçevesinde mülteci çocukların uyum sürecini öğretmenler, okul müdürleri, veliler ve mülteci ilkököl öğrencilerinin perspektifinden incelemektedir

1.1. Problem

Göç literatürüne bakıldığında, günümüzde Türkiye bir geçiş ülkesi olmanın yanı sıra coğrafi konumundan dolayı hedef ülke konumuna gelmiştir. Bu çalışma zorunlu göç ile Türkiye'ye gelen göçmenlerin yaşadıkları en önemli sorunlardan birisi olan eğitim sorununa odaklanmaktadır. Düzce şehri Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından 2015 yılında uydu şehirlerden birisi olarak tanımlanmıştır. Düzce'de büyük çoğunluğu Irak, Suriye ve Afganistan olmak üzere yaklaşık 7000'in üzerinde sığınmacı ve mültecinin ikamet ettiği belirtilmiştir. Tecrübe edilen göç olgusu, genelde yerel toplumsal doku sahasında farklı boyutları ile ve özelde eğitim alanında artan mülteci öğrenci sayıları ile farklı etkiler ortaya çıkarmıştır. Böylece varlığı gittikçe daha görünür hale gelen mültecilik hem mültecilerin kendisi açısından, hem de dışarıdan onları gözleyen insanlar açısından pek çok yönü ile araştırmalara konu olmaya başlamıştır.

Araştırma, Düzce ilinde mülteci çocukların en fazla bulunduğu üç ilkokulda çalışan okul müdürleri, öğretmenler ve mülteci çocukların velileri ile yapılan görüşmelerin yanı sıra ebeveynler eşliğinde mülteci çocuklarla yapılan söyleşileri içermekte, uyum sürecini ve kapsayıcı eğitim etkisini farklı açılardan incelemektedir. Problem başlığı altında ele alındığında, araştırmacı problemin varlığı olarak mültecilerin kendilerini değil, yeni geldikleri ülkeye uyum sürecinde karşılaştıkları sorunları ele almaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Düzce'de en yüksek mülteci öğrenci sayısına sahip üç ilkokuldaki öğretmen, okul müdürleri ve öğrencilerle yapılan görüşmelere dayanarak mülteci öğrencilerin toplumsal uyum sürecinde ve eğitimde karşılaştıkları sorunları tespit ederek öneriler geliştirmektir. Ayrıca kapsayıcı eğitimin uyum sürecindeki etkisi üzerinde çalışılmış ve mültecilik olgusu ile ilgili olarak toplumsal farkındalık oluşturulmaya ve sorunlara dair akademik önerilerde bulunmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın temel sorusu; "Mülteci ilkokul öğrencilerinin eğitim alanında ve sosyal ortamlardaki kişisel deneyimleri ile uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?" şeklindedir.

Bu bağlamda çalışmaya eşlik eden alt problemler şunlar olmuştur:

- 1) Mülteci öğrenci ve velilerin ülkeye geliş hikâyeleri uyum sürecini nasıl etkiler?
- 2) Mülteci öğrencilerin okula kayıt süreci nasıl işlemektedir?
- 3) Mülteci öğrenci ve velilerin, öğretmenler ile okul müdürlerinin eğitim kurumlarında uyum sürecine ilişkin gözlemleri ve kişisel deneyimleri nelerdir?
- 4) Mülteci öğrenci ve velilerin, öğretmen ile okul müdürlerinin eğitim kurumlarına uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 5) Mülteci öğrencilerin sosyal yaşama uyum sürecindeki deneyimleri ve yaşadıkları zorluklar nelerdir?
- 6) Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik kapsayıcı eğitim veren il koordinatörünün bu eğitim süreci ile ilgili gözlemleri nelerdir?
- 7) Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik eğitimin, mülteci öğrencilerin uyum sürecine katkıları nelerdir?
- 8) Mülteci öğrenci ve velilerinin gelecek beklentileri nelerdir?
- 9) Mülteci öğrenci ve velilerin, öğretmen ile okul müdürlerinin eğitim kurumlarına uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Dünyada göç hareketinin büyümesi ve kaçınılmaz etkileri, farklı toplumsal gruplar arasında farklı şekilde algılanmakta ve adlandırılmaktadır. Bu durum, birbiriyle iletişim kurmakta zorlanan tarafların birbirlerini anlamamaları şeklinde de sonuçlanabilmektedir, nitekim Düzce’de de durum benzer şekildedir. Bu araştırmanın önemi, anlaşılmayı bekleyen fakat bunun için kendilerine çok az fırsat sunulan mülteci çocukların kendi bakış açılarını önemseyen bir anlayışta uyum

sorunlarını ortaya çıkarmasıdır. Gittikçe daha çok mülteci öğrencinin eğitim hayatına katılmasıyla beraber, uyum sürecinin en sosyal ağlarından biri olan okullar da durumdan etkilenip araştırmada önemli yer tutmuştur. Eren'in (2019) belirttiği gibi, travmatik yaşam deneyimlerine sahip ve alıştıkları ülkelerinden uzakta yaşamak zorunda kalan mülteci öğrenciler için zorlu bir deneyim olan göç süreci ardından eğitim süreci, yeni ortamlara ve yaşam koşullarına uyum sağlamak ve geçmiş olumsuz yaşam deneyimlerinden sıyrılmak için önemli bir araçtır. Bu çalışmanın mülteci öğrenciler ile çalışan bir öğretmen tarafından yapılması, sahada edindiği tecrübe ve gözlemlerini bilimsel bir çalışmaya aktarması açısından da içeriden bir bakış sunmaktadır. Bu yolculuğun henüz başında ve bizzat içerisinde yer alan mülteci öğrenciler ile velilerinin yaşantılarından, gözlemlerinden ve sorunlarından yola çıkılmış ve bu sorunlara dair çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Uyum sürecinde sürekli bir destek arayışı içerisinde olan mülteci veli ve öğrencilerin tavrı, okul iklimi içerisinde farklı şekillerde gelişebilmektedir. Bu noktada bu araştırma, duyarlı bir yönetim sürecinin, öğretmen davranışları üzerinde ne kadar etkili olabileceğini vurgulamaktadır.

Bu araştırma, bazen zorlu süreçlere dönüşebilen uyum aşamaları içerisinde mülteci öğrencilerin varlıklarını ortaya koyabilmeleri, "ben de bu okulda varım" diyebilmeleri için, onlara kendilerini ifade etme imkânı sunmaktadır. Nitekim Türkiye'de mülteci çocukların eğitimi üzerine gelişmiş bir literatür bulunduğunu söylemek güçtür. Okullar mülteci öğrencilerin uyum süreçlerini gözlemek için uygun ortamlar olduğundan, bu alanda veri sunulurken gelecekte yaşanması ve çoğalması muhtemel sorunların çözümünde nasıl bir yol izlenebileceğine dair bir fikir verilebileceği öngörülmektedir.

Mülteci ilkökul öğrencilerinin uyum sürecindeki sorunlarına dair araştırmalar bulunmakla birlikte, kapsayıcı eğitim perspektifinden yapılmış araştırma sayıca çok azdır. Dolayısıyla bu araştırma, nitel bir araştırmanın verilerine dayanarak bu alandaki literatüre bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de eğitim görmekte olan mülteci öğrencilerin uyum süreçlerinin güçlendirilmesi ve desteklenmesi amacıyla kapsayıcı eğitimin önemi üzerinde durulmuştur.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Gözlem ve görüşme yapılan katılımcıların soruları doğru anladıkları ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Gözlem yapılan okul ortamında, ev ortamında ve sosyal ortamda, doğal ortam sağlandığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın süreci araştırma dönemi ve 2016-2019 eğitim ve öğretim yılı dönemleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Düzce merkezde mülteci öğrenci sayısının en yüksek olduğu üç okul ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Göç: Başka ülkelerden Türkiye'ye daha iyi yaşam koşullarına erişebilmek için yapılan yer değiştirme hareketidir.

Mülteci: Savaş gibi çeşitli zorunlu nedenlerden dolayı Düzce'ye göç eden kişiler.

Kapsayıcı Eğitim: Mülteci öğrencilerin farklı gereksinimlerine yanıt verme sürecidir.

Uyum: Mülteci bireylerin yeni geldikleri topluma aidiyet sürecidir.

Ayrımcılık: Irk, dil, din ve cinsiyet vb. sebeplerle mülteci bireylere eşit davranmama eylemi.

Entegrasyon: Uyum sağlama, bir araya gelme kavramının daha geniş alanda kullanılan şeklidir.

Mülteci Çocuk: ilkokul kademesinde okumakta olan, başka ülkeden Türkiye'ye gelip, ailesinin kararı ile Türkiye'de ikamet eden çocuk.

Okul: ilkokul düzeyinde devlet okulu olarak kullanılmıştır.

1.7. Kısaltmalar

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

BM: Birleşmiş Milletler

ÇHS: Çocuk Hakları Sözleşmesi

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

IOM: Uluslararası Göç Örgütü

KADİM: Kardeşlik Akrabalık Dayanışma ve İletişim Merkezi

MEB: Milli Eğitim Müdürlüğü

OHCHR: İnsan Hakları Yüksek Komiserliği Bürosu

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

İİ. BÖLÜM

2. LİTERATÜR

2.1.Göç, Göçmenlik ve Çocuklar

Göç kavramının farklı tanımları vardır, “Göç El Kitabı” olarak da isimlendirilen Göç Terimleri Sözlüğünde Uluslararası bir sınırı geçerek devlet içinde yer değiştirmek anlamında kullanılmaktadır. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketi olarak tanımlanmaktadır (Uluslararası Göç Örgütü, IOM, 2009). Yerli ve yabancı kaynaklardan göç kavramı incelendiğinde, Türk Dil Kurumu, “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 tanımlama yaparken (Türk Dil Kurumu, TDK, 2016), Oxford Sözlüğü “İş ya da daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak için yeni bir bölgeye veya başka bir ülkeye insanların hareketleri” şeklinde benzer bir tanımlama kullanmaktadır (Oxford Dictionary, 2016). Yalçın (2004) ise terime beraberinde getirdiği değişim hareketi odağından şu tanımlamayı yapar; “göç hareketi, bir coğrafi alan değişikliği süreci ile sosyolojik, kültürel, ekonomik ve politik boyutlarıyla toplumsal yapının dokusunu etkileyen bir değişimdir”. Tanımda da görüldüğü üzere göç olgusu tek başına pek çok alanı etkilediğinden, çok boyutlu başka tanımlar da geliştirilmiştir. Özellikle 80’li yıllardan itibaren yaşanan insani krizlerin dünyada başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunan mültecilerin sayısını arttırdığı alan yazında sıkça tekrarlanmaktadır. Göç türlerinin, bireylerin göç kararlarının arkasında yatan politik, demografik, ekonomik, coğrafik/doğal ve zamansal etkenler veya nitelikler temelinde sınıflandırılarak incelendiği söylenebilir. Yalçın (2004) göç türlerini; irade esasına dayalı, nüfusun yoğunluğu esasına dayalı, ülke sınırları esasına dayalı, yerleşme süreleri esasına dayalı ve göç eden nüfusun niteliğine dayalı ele almıştır. Göç literatüründe sıkça kullanılan irade esasına dayalı olarak göç sınıflandırmasında; göç zorunlu ve gönüllü şekilde ikiye ayrılır. Bu

araştırmadaki göçmen tanımı, savaş nedeniyle zorunlu şekilde yer değiştirmiş insan topluluklarını içermektedir. Aldığı zorunlu göç nedeniyle Türkiye artık sadece bir geçiş ülkesi değil, tercih edilen coğrafi cazibe konumundadır. Bu nedenle artarak göç alan bir ülke konumunda olmak, toplumsal doku içerisine zenginlikler kadar, uyumsal güçlükler de getirebilmektedir. Nitekim göç hareketlerinin, hem göç eden hem de göç alan toplum için, pek çok zorluğu içerisinde bulundurduğu düşünülmektedir.

Birleşmiş Milletler'in 2013 sonunda açıkladığı Küresel Göç Raporu İstatistiklerine göre, dünya üzerindeki uluslararası göçmen sayısı her geçen yıl artmaktadır (United Nations, 2013). Jeopolitik konumu nedeniyle Türkiye hem transit geçişlerin hem de kalıcı göçün yoğun bir şekilde yaşandığı bir ülkedir. Üç buçuk milyon mülteci sayısı ile Türkiye, dünyanın en yüksek nüfusuna sahip mülteci nüfusunu ağırlamaya devam etmektedir (UNHCR, 2017). Bu sayı Türkiye'nin genel nüfusunun yaklaşık %4,5'una denk gelmektedir. Kayıtlı öğrenci sayısı oranlarına baktığımızda izleme raporlarına göre 2016-2017 öğretim yılında okul çağındaki 833.039 mülteci çocuğun % 59'u (492.544) okullandırılmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ise bu oran % 65 olarak belirtilmiştir. Düzce ili özelinde ise, Kardeşlik Akrabalık Dayanışma ve İletişim Merkezi (KADİM) verilerine göre yaklaşık yedi bin sığınmacı ve mülteci ikamet etmektedir (KADİM, 2017).

Türkiye'de İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) tarafından belirlenen uydu kent sayısı 62'ye ulaşmıştır. Uydu kent kavramı mülteci literatüründeki temel kavramlardan birisidir ve mültecilerin Türkiye'de buldukları süre içerisinde ikametlerinin düzenlenmesini sağlayan bir uygulamadır. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK), Madde 82-1'e göre mülteci ve sığınmacılar güvenlik, toplum düzenini sağlamak ve büyük şehirlerde yığılmayı önlemek için sadece uydu şehirlerde ikamet edebilmektedir (YUKK, 2014). Düzce de GİGM tarafından 2015 yılında tanımlanan bu uydu şehirlerden birisidir. Düzce'de çoğu Irak, Suriye ve Afganistan'dan olmak üzere çok sayıda mülteci ikamet etmektedir, bu topluluk içerisinde çocuklar önemli bir sayıyı oluşturmaktadır.

Yetişkinler için bile belirsizlik ve zorluklar ile dolu olan bu süreç, çocuklar için de sancılı olabilmektedir. Sutner'e (2002) göre, fiziksel işkence, şiddet, yoksulluk, yetersiz beslenme, aile ayrımı yaşayan ve/veya tanık olan mülteci

çocuklar, sıklıkla pek çok travma deneyimini bir arada yaşadıkları için “çoklu dezavantajlı grup” olarak değerlendirilmektedir. Yaşanan olumsuz deneyimler çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel süreçlerini etkilemektedir. Mülteci öğrencilerin yaşadıkları savaş, karışıklık, göç, kaçma ve geçici yerleşim gibi konular formel eğitim olanaklarına ulaşmalarını engellediği için bu öğrencilerin eksikleri ve/veya farklılıkları bulunmakta olduğunu belirtir. Suarez-Orozco’un (2000) da belirttiği gibi, yeniden yerleştirme sürecinde mülteci çocukların kendi deneyimlerinden, ailelerinden, eğitim ortamından kaynaklanan sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmaları, diğer yandan göçün çocuk ve çocuğun eğitim hayatı üzerindeki yadsınamaz etkileri, öğrencilerin okula karşı olan iyimserlikleri ve akademik başarı motivasyonlarının, eğitim sürecinde yaşanan farklı olumsuzluklardan bu yönde etkilenebileceğinden söz etmektedir.

2.2. Mülteci Olgusu ve İçerisinde Çocuk Olmak

Mültecilik ve çocuk olgularını ilişkilendirmeden önce, göçmenlikle ilgili kavramlar içerisinden neden “mülteci” teriminin tercih edildiği sebebi ve tanımlamaları ile birlikte verilmiştir.

Göçen insanlar ile ilgili yapılan tanımlamalar, Türkiye’de 2013 de çıkarılan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve 2016’da çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği gibi süreçler ardından yeniden şekillenmiştir. Kavramlar arası ayrımlar devletlerin bütünüyle tanımak istedikleri hakları nedeniyle farklılaşabilmektedir. Terimlerin hukuksal ve sosyal tanımlamaları ise farklı noktaları vurgulayabilmektir. Türkiye’nin coğrafi çekince ile imzaladığı 1951 tarihli Birleşmiş Milletler (BM) Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi (1951 Sözleşmesi), mülteci statüsünün tanınmasına yönelik şartları belirlediği gibi aynı zamanda statünün sona ermesine yönelik ölçütleri de düzenlemiştir. Bu bağlamda mülteci, Birleşmiş Milletler Mültecilerin Hukuki Statüsünde ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu aktarım düzenlemesince, ırkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi kanaatleri yüzünden zulme uğrayacağından haklı olarak korktuğu için vatandaşı olduğu memleket dışında bulunan ve bu memleketin himayesinden istifade etmek istemeyen kişi olarak tanımlamıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’ne göre 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi ve 1967 tarihli Mültecilerin Hukuki

Statüsüne İlişkin Protokolü, mülteci hayatını etkileyen tek küresel yasal araçlardır (BMMYK, 1951). Daha ayrıntılı şekilde incelenecek olursa, “Mülteci” kavramı, 1951 Sözleşmesi’nin birinci maddesinin (A) fıkrasının ikinci bendinde şu şekilde tanımlanmaktadır: “İrki, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahsa uygulanacaktır.”

Kavram üzerinde de bazı tartışmalar yaşansa da, mülteci kavramı basit haliyle literatürde sıkça başvurulan Uluslararası Göç Örgütü’nün (IOM) bildirgesine göre mülteci; ırkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, vatandaşı olduğu ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi olarak açıklanır. Tanımların ortak paydası olarak mülteci kavramı, zaruret sonucu ülkesinden ayrılmaya zorlanmış kişiyi temsil etmektedir ve bu araştırmada da referans alınan temel nokta da bu olmuştur.

Hiçbir çocuk kendi tercihi ile savaşa maruz kalıp, kötü yaşam koşulları sonucunda mülteci olmayı seçmemiştir. Kendi istekleri dışında hayatlarının daha ilk yıllarında bu tanımlama altında yaşamak, bilmedikleri bir ortamın dili ve kültürüne uyum sağlamak zorlu bir süreç olabilmektedir. Gencer’in (2017) de belirttiği üzere, ailelerin gönülsüz yer değiştirmeleri, insan hayatını dramatik biçimlerde etkileyebilmektedir. Bu anlamda özellikle savaş nedeniyle yerinden edilmişliğin yarattığı pek çok olumsuzluğu, anlamlandıramadan yüklenen bir grup da çocuklardır. Mülteci çocukların da birçoğu yaşadıkları koşullar gereği çoğu akranı gibi çocukluk sürecinin keyfini çıkarmak yerine, zor koşullarda kendi seçmedikleri hayat deneyimleri ile büyümektedir. Meyers (1992), bu nedenle yetersiz koşullara maruz kalan çocukların genellikle yaşatlarının gerisinde kalabildiklerini fark etmiştir. Bu gelişim eğrisinin yetişkinliğe uzanan bir etki göstermesinin muhtemel olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Rumbout (2012), göçün erken çocukluk, orta çocukluk veya ergenlik çağında gerçekleşmesine bağlı olarak eğitim ve akültürasyon sürecinde farklılıklar ortaya çıkarabileceğini tespit etmiştir. Bu nedenle gelişimleri risk

altındaki çocuklara örnek olarak mülteci çocuklar gösterilebilir. UNHCR'un 2015'de açıkladığı rakamlara göre, 2014 yılında dünya genelinde yerinden edilen insan sayısı tarihte bilinen en yüksek noktaya ulaşmıştır. Dünya üzerinde her 122 insandan birisi ya mülteci ya ülkesinde yerinden edilmiş ya da sığınmacı statüsüne sahip durumdadır. Bu da Türkiye'de hukuk statüleri geçici olan uluslararası koruma başvuruçularının, üçüncü ülkeye gidene kadar uzun süre Türkiye'de kaldıklarını ve temel haklara erişimlerinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu konuda yardım ve kapsayıcı eğitim konularını tek bir başlık altında ele alan Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV, 2017), ev sahibi ülkelerin insani yardımın ötesine geçerek konuyu uzun vade içeren bir yaklaşım ile ele alması gerektiğini vurgular ve kapsayıcı eğitim politikalarının da bu sürecin en kilit noktası olduğunu belirtir.

2.3. Çocuk Hakları Bağlamında Mülteci Olmak

Çocuk ve mülteci kavramlarına çocuk hakları penceresinden bakıldığında, çocukların tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi Türkiye'nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (ÇHS) 22. Maddesine göre, taraf ülkelerin kendi topraklarında mülteci ya da sığınmacı olan tüm çocukların sözleşmede yer alan tüm haklardan faydalanması için gerekli önlemleri almak durumunda olduğu bir gerçektir (ÇHS, 1981) . Bunun yanı sıra, hangi ülkeden gelirse gelsin, 18 yaşın altındaki çocuklar, Türkiye'deki 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda bahsedildiği üzere, yetişkinlerden farklı olarak, hiçbir delil göstermeden devletlerin korumasından yararlanabilir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de yer aldığı üzere "Dünya üzerinde yaşayan bütün çocukların eşit hakları bulunmaktadır". Oldroyd da (2005), göçmenlere yönelik eğitim politikalarının belirlenmesinde karar vericilerin bilmesi gereken temel nokta da bu ayrıntıyı vurgular ve eşitlik bilinciyle tüm bireylerin eğitim alma hakkına sahip olduğunun önemi üzerinde durur. Dolayısıyla çocuklara erken yaşlarda eşit fırsatlar tanınması eğitim fırsatından da faydalanabilmeleri açısından önem arz eder. Onlara sunulan eğitim hizmeti bir lütuf değil, her şeyden önce Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de belirtildiği üzere temel bir hak olarak çocuğun eğitim hakkı eğitim hakkını güvence altına alır.

Mülteci çocukların bireysel istekleri de diğer çocukların isteklerine benzer, bunlar evrensel ihtiyaçlardır (Pinson ve Arnot, 2007) . Bu temel ihtiyaçlar Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde tüm çocuklara eşit şekilde sunulmaktadır. Haklarından

bihaber olan çocuklar ve aileleri, bu hakları elde etme mücadelesi içinde de olamayacaktır. Geleceğe dair umutlu olabilmek, eşit haklar içerisinde var olmakla başlar. Bu anlamda çağımızın farklı karakteristik özellikleri, göç olgusuna ve göçmenlerin uyum sürecine farklı açılardan yansımaktadır.

Bu anlamda çocuğun temel haklarından birisi olan katılım hakkı, bu araştırmanın “çocuk dostu formatta” öğrenci görüşmeleri hazırlanması ile Unicef’in (2005) de üzerinde durduğu, araştırmalarda çocukların öznel perspektiflerinin dikkate alınması gerekliliği ve çocuğun araştırmada aktif katılımcı haline gelebilmesi anlayışını desteklemektedir.

2.4. Göç ve Uyum

UNHCR, Türkiye İstatistikleri başlığı altında Nisan 2019 tarihi itibarıyla 3.9 milyon mültecinin varlığından bahseder. Aynı kurum dünya çapında yerinden edilmiş kişi sayısının 70 milyonu geçtiğini açıklamıştır (UNHCR, 2019). Bu rakamlar göz önüne alındığında göç ile birlikte uyum kavramı da literatürde incelenen konular içerisine girmiştir.

Uyum, farklı amaçlarla göç eden gruplar için önemini gittikçe arttıran çok boyutlu bir olgudur. Bunlar kabul duygusu, iletişim yeterliliği, kültürel davranış becerileri ve ekonomik değişkenler gibi unsurları içerir. Bu nedenle mültecilerin uyum düzeyi pek çok farklı değişken dikkate alınarak değerlendirilirken, Lee “Bir Göç Teorisi” (A Theory of Migration 1966) adlı makalesinde, göç kararı ve ilişkili biçimde uyumun, ailelerin mevcut koşulları ile muhtemel bir göç sonrası ulaşmayı hayal ettikleri olası yeni koşullar arasında bir değerlendirmeye de bağlı olduğunu ifade eder. Bu değerlendirmeler tecrübeler ve süreçlere göre şekillendirirken, beklentileri gerçekleştirilmiş bir göç süreci beraberinde uyum sürecini de olumlu anlamda etkilemektedir.

Stein’e (1981) göre göç edilen ülkeye zaman boyutunda uyum ve ikamet süreye bağlı olarak değişmektedir. İlk birkaç ay kaybedilenlerle yüzleşme ile geçirilirken bir iki yıl içinde kaybedilenleri yeniden elde etme amacı içine girildiği görülmektedir. Bu süreçte işlerini değiştirmeye, mültecilerin yoğun olduğu şehirlerde yaşamaya başlayan mültecilerin dört-beş yıl sonra uyum sürecini önemli ölçüde tamamladıkları belirtilmektedir. 10 yılın ardından ise kalıcı yerleşim

tamamlanmakta, statü düşüşü istenmemekte ve yeni ülkelerindeki kurumlardan beklentileri artmaktadır (Stein, 1981'den aktaran Tunç, 2015).

Balcıoğlu'na (2001) göre bireyin davranış biçimleri için göçebe veya yerleşik olması ile köyde ya da kentte yaşıyor olması önemli belirleyicilerdir, bu anlamda göç ile gelen topluluğun uyum süreci beraberinde farklı etmenleri de barındırmaktadır. Örneğin sağlıklı bir uyum sürecinin dâhil hissedilen ortam ile önemli bir bağlantısı vardır. Benzer şekilde Köknel (1989) uyumu, bireyin sahip olduğu özelliklerin kendi benliği ile çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesi olarak tanımlar. Uyumlu kişilik özelliklerini farklı özellikler ile tanımlamak mümkündür, Tufan (1987), bu özellikleri şu şekilde bir araya getirmiştir:

Gerçekleri kabullenip rahat bir şekilde algılayabilmek, kendini olduğu gibi kabul etmek, pozitif bir motivasyona sahip olmak, davranışlarında doğal olmak, özgüven sahibi olmak, davranışlarında esnek olmak, rolünü bilmek, gelecekte beklenen içinde olmaktır (Tufan, 1987).

Uyum kavramına ve uyumlu kişilik tanımına bakıldığında, her ikisinin de güçlü bir benlik algısı ile geliştiği görülmektedir. Kendi benliğini çözememiş bireyin, çevre ile uyum sürecinde sıkıntılar yaşaması muhtemeldir. Bu anlamda benlik algısının oluşumunda ise okullar çocuklara önemli katkılar sunmaktadır. Nar (2008) ise göç süreçlerinin çocuklar üzerindeki etkilerini incelemiş ve göçün çocuk ve ergenlerin ruh sağlığında bazı bozukluklara sebep olabileceğini ortaya koymuştur. Göçün en önemli etkilerinden birisi, çocuk ve ergenlerde uyum sorunları oluşmasının eğitime de yansıtışı çerçevesinde çocukların göç ettikleri yerlerdeki okullarda yaşadıkları çeşitli zorluklardır. Bu çalışmada da uyum sürecine dair öğrenciler ve velilerin deneyimleri ve görüşleri sorulmuş, grup olarak ise öğretmen ve ev sahibi öğrencilerin deneyimleri incelenmiştir.

Kabul ve uyum süreci Avrupa Birliği Göçmen Uyum Politikaları İçin Genel Temel İlkeler kapsamında dinamik, uzun süreli ve her iki tarafın işbirliğini gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Uyum sorunu aşamadığı takdirde, göç eden toplumların yaşadıkları yere aidiyet duyguları geliştirmeleri zor görünmekle beraber, sosyal bütünleşme sürecinin tamamlanması da bir o kadar zor görünmektedir. Bu amaçla göç eden halk ile yerel halk arasında sosyo-kültürel uyumun yakalanması

olası çatışmaları önlemek açısından anlamlı olabilmektedir. Türkiye’de göç politikalarında göçmenlerin entegrasyonu sorunu ilk kez YUKK ile 2011’de kanun taslağının Başbakanlığa gönderilmesi ile hukuki bir nitelik kazanırken, kanunda entegrasyon kelimesinin yerine uyum kelimesinin kullanılması yeni bir model ve politika benimseme anlayışının benimsenmesi olarak anlaşılmaktadır. TBMM’nin Göç ve Uyum raporunda (2018) uyum, ötekileştirmeyi, ayrımcılığı ve kırılğanlığı azaltan; karşılıklı bağımlılığı ve ortak faydayı arttıran bir unsur olarak tanımlanmaktadır. V. bölümün 1.11. maddesi şu şekilde devam eder; “Uyumun bir maliyeti vardır ancak uyum sağlayamamanın sosyal maliyeti ve neden olacağı ekonomik maliyet çok daha fazladır.” Fakat göç ile uyum faaliyetleri bir kriz olmaktan çıkartılıp, bir fırsata dönüştürülebilir. Uyumla desteklenen göç, hem toplum için hem de göçmen için kazan-kazan sürecidir ve uyum politikaları ile göç herkesin yararına yönetilebilir.

Uyum, resmi olarak benimsenen tanımları yanı sıra, aşağıdaki Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tanımı ile Türkiye’nin bakışını yansıtmaktadır; Uyum, göçmenlerin kültürel, sosyal, ekonomik, olarak yaşadıkları topluma dâhil edilmesi, aidiyet hissinin geliştirilmesi, farklılıkların karşılıklı tanınması, bir arada yaşama inancının oluşturulması olarak tanımlanabilirken, sosyal uyum, hukuksal uyum, eğitim, ekonomi ve sağlık gibi alanlarda uyum, işgücü piyasasına erişim, vatandaşlığa kabul uyumun farklı basamakları olarak kabul edilmektedir (TBMM, 2018).

Okul bir yönü ile çocukların daha sonrasında deneyimleyebilecekleri okul harici hayat için bir alıştırma sürecidir. Kılıçkaya’ya göre (1988) çocuğun gittiği yerin toplumsal çevresine ve kültürüne uyabilmesi için kendi rolünü bilmesi ve her şeyden önce ise dili algılayabilmesi gerekmektedir. Kültür bocalaması yaşayan çocukların uyum sorunlarının olması muhtemeldir. Bu uyum sorunlarının çocuğun eğitim hayatına ne şekilde yansıdığı önemli bir konudur. Hart ve Rutter (2009, 2003)’e göre mülteci çocuklar, yeni geldikleri toplumun okul çevresi kendilerine durağan ve güvenli bir ortam sunmasına rağmen, yaşadıkları ani ve zorlu göç süreçleri, farklı geçmiş ve kültürel özelliklere sahip olmaları, ortak bir dili paylaşmamaları gibi nedenlerle okula uyum sağlamak için ek çaba göstermektedirler. Çocukların her birinin farklı karakteristik özelliklere sahip olmasından dolayı ortaya

koymuş oldukları ekstra çaba bazen basit bir süreçtir, bazen de travmatik boyutta ilerleyebilmektedir. Bu noktada uyum becerileri önemini yeniden göstermektedir.

Uyum aşamasında eğitimin rolü, göç sosyolojisinde özellikle vurgulanmaktadır. UNESCO'ya göre okula erişim bu nedenle çocukların uyumu için önemlidir, özellikle eğitim sisteminden dışlanma olasılığı yüksek olan diğer çocuklar ve (engelliler, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere sahip olanlar vs.) göçmenler için mühim bir gelişmedir. Ancak eğitim sistemlerinin bu çocuklar için üstlendiği görev sadece okula kayıt işlemi ile tamamlanmış sayılmaz (UNESCO, 1994). Sağlıklı bir uyum sürecinin tamamlanması, kapsayıcı eğitim imkânlarının güçlendirilmesiyle mümkündür, böylece bütünleştirici bir okul kültürü oluşturabilmek mümkündür.

Mülteciler yeni geldikleri toplumda günlük yaşamdaki değişimlere bağlı birçok zorlukla karşılaşarak, uyum sağlamak için mücadele etmek durumunda kalırlar (Birman, 2002). Bu mücadeleyi bir zorunluluk olarak ele alan Tunç (2015) şunları ifade eder:

“Nedenlerinin ne olduğuna bakılmaksızın göç farklı kültürlerin karşılaşmasına neden olmakta ve farklı kültürlere sahip insanların bir arada yaşamlarını sürdürme zorunluluğunu doğurmaktadır. Bu zorunluluk her ne kadar uyum içinde yönetilmeye çalışılmış olsa da bazı sorunların çıkması muhtemeldir. Bu sorunlar özellikle kültürlerarası iletişimin önündeki engeller olarak karşımıza çıkmaktadır.”

Farklı bir mahalle, köy ya da şehre uyum sağlamanın bile pek çok zorluklarının olduğu varsayılırsa, farklı bir ülkeye uyum sürecinin farklı dil ve kültür değişikliği ile ciddi bir mücadele dönemi olduğu söylenebilir. Bu süreç içerisinde uyum çalışmaları konusunda yardımcı olabilmek adına görev yüklenen kurumlardan bir tanesi de Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'dür (GİGM). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu 96. Maddesi ile uyum çalışmaları kapsamında 2019 Yılı Performans Programında Uyum ve İletişim başlığı altında, beşinci maddeyi içeren Stratejik amaçlarda müstakil bir uyum eğitim programı oluşturmayı, yabancıların uyumlarını sağlamak amacıyla kursların yaygınlaştırılmasını, kurslara katılım oranının artırılmasını desteklemeyi ve başta çocuklar olmak üzere ülkemizde yasal olarak

bulunan tüm yabancıların uyum süreçlerini desteklemeyi hedeflemiştir (GİGM, 2019).

Mülteciler için en zorlayıcı süreçlerden biri de kendi aile kültürleri ile misafir oldukları kültür arasında yaşadıkları çelişkilerdir. Özellikle çocuklar, toplum genelinde bir yandan içinde yaşadıkları ailenin kültürel değerlerini öncelikle aile içinde sürdürme mecburiyeti taşırken, diğer yandan da aile içinde almış olduğu kültürel değerler ile içinde yaşadığı toplum geneli arasında bir denge kurma mecburiyeti ile karşı karşıyadır. Diğer taraftan Rex ve Josephides (Gümüş, 1996) mülteci çocukların hem ailelerinin beklentilerine hem de ev sahibi toplumdaki yaşlılarına uyum sağlamada ciddi güçlüklerle karşılaştıklarından bahseder. Uyum sürecini çocuk için karmaşık hale getiren durumlardan birisi de budur. Bir yandan kendi ailesinin kültürel mirasına saygı gösterme sorumluluğunu taşıyan çocuk, diğer yandan bazen tamamen farklı bir kültüre uyum sağlama çabası zorlu çelişkiler doğurabilmektedir.

Göç ve uyum sürecinin sadece olumsuz etkilerine odaklanmak ve bu etkilerin kaynağı olarak mülteci bireyin kendisini göstermek bu olguları basite indirgemektir. Sonuçta göç olgusunun kendisi bir sorun değildir, sonuçları ve toplumsal etkileri her iki taraf açısından değerlendirilebilmelidir. Bu anlamda mülteci terimi doğrudan farklılıklar ile ilintilendirildiğinde, “uyum sorunu” ya da “akkültürasyon” denilen ikinci bir boyut kaçınılmaz şekilde bu terime eklenmektedir (Gümüş, 1996). Bundan dolayı bu çalışmada mülteci çocuklar uyum sorununun öznesi olarak değil, onların yaşadıkları sıkıntılar araştırmanın temel nesnesi olarak vurgulanmaktadır. Çünkü burada sorun olarak algılanan çocuğun kendisi değil, uyum süreci içinde gelişen sorunsalların kendisidir. Böyle bir yaklaşım ile çocuğu sorun merkezli kimlik oluşumundan uzak tutmak, sadece etkilendiği durumu değerlendirmek esas alınmıştır. Çocuk ve sorun kavramını yan yana kullanmak, çocuk ve destek kelimelerinin yan yana kullanılması ile ortaya çıkan algı farkına Shakespeare (2000) şu şekilde açıklık getirmiştir: “Bir yandan destek alırken, diğer yandan sürekli desteğe muhtaç bireyler olarak sınıflandırılmak, okul içinde kategorik tutumlara ve eşitsizliğe neden olabilmektedir. Bu nedenle, mülteci çocuklara destek verilirken, kendilerine yönelik ayrıştırıcı bir dil veya tutum oluşmasını engelleyebilmeleri önem arz eder, öyle ki “uyum sorunu” yaşadığı için “uyumsuz” kavramı ile karıştırılmaması gereken bir tutum geliştirmek gerektiği gibi. Uluslararası göç

literatüründe Baştürk'ün (2009) “Çiçeklerle karşılanan işçilerden, istenmeyen yabancılara dönüşmek” sloganından anlaşıldığı üzere kullanılan dilin içeriği konu içeriğine dair algıyı da etkileyebilmektedir.

Göçün yapılma sebebi (örneğin savaştan kaçma), göçmen nüfusun kat ettiği kültürel mesafe, yasal statü ve ev sahibi ülke tarafından kabul görülme derecesi uyum sürecini etkilemektedir (Rumbout, 2012). Mülteci ailelerine gösterilen olumsuz tutum ülkelerin göç yasalarını ve uyguladıkları prosedürleri giderek sıkılaştırmaları ve hatta uluslararası hukukun sınırını zorlamaları şu son dönemde oldukça sık karşılaşılan durumlar haline gelmiştir (Baştürk, 2009). Bu nedenle bu araştırma prensibinde göç ve uyum süreçlerinin sorun odaklı işlenmemesine özen gösterilmiştir.

2.5. Eğitim Ortamına Uyum ve Uyum Sürecinde Eğitimin Yeri

Eğitimin toplumlara yön veren başlıca olgulardan birisi olduğu kabulü ile, mülteci öğrencilerin topluma uyum sürecinde, okul deneyimlerinin ve eğitim gereksiniminin kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Sağlıklı bir uyum süreci ile çocukların eğitim ortamlarına adaptasyonu kolaylaştırılabileceği gibi, aksi durum ile uzaklaştırmak da mümkündür. Şirin ve Rogers-Sirin (2015) de eğitimden dışlanan ya da çeşitli sebeplerle okulu bırakan çocuklara ek olarak okula devam eden ancak yeterince yararlanamayan çocuklarda da okulda saldırganlık, istismara maruz kalma ya da istismar edici olaylara katılma, marjinal gruplara katılma eğiliminin yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda mülteci eğitimi üzerine çalışmalarıyla öne çıkan Margaret Sinclair (2007), eğitimi krize karşı insancıl bir çaba olarak niteler. Bu anlamda her çocuğun eğitim hakkına sahip olduğu çeşitli deklarasyon ve sözleşmelerde ifade edilmiştir. Pigozzi (1999) ise önemli bir tespitle, eğitimi çocuğun diğer haklarına ulaşmasını sağlayan “olanak sağlayıcı hak” olarak tanımlar. Bu haklara erişim aşamasında okul içi aktörlerin kapsayıcı eğitim anlayışı önemli rol oynamaktadır. Uyum politikalarının bu anlayışla geliştirilmesiyle, hak temelli erişimlerin güçlendirilebileceği düşünülmektedir. Neticede uluslararası hukuk belgelerine göre eğitim hakkı, tüm çocuklara sunulması gereken temel bir haktır.

Türkiye'nin göçmenlere yönelik politikaları, acil duruma müdahale politikalarından Türkiye'ye uyum politikalarına doğru evrilmiştir. Bu politikalarının

merkezini ise eğitim politikaları oluşturmaktadır (Coşkun ve Nur Emin, 2018). Eğitim hakkı; Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde, BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin 13. ve 14. maddesinde, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. ve 29. maddesinde, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ndeki Ek 1 nolu Protokol'ün ikinci maddesinde garanti altına alınmıştır (Office of the High Commissioner for Human Rights, OHCHR, 2012). Bu anlamda okullar, tüm işlevleri ile mülteci öğrencilerin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim ve okula erişim, mülteci ve eğitim sisteminden dışlanma olasılığı yüksek olan diğer çocuklar (engelliler, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelere sahip olanlar vs.) için çok önemli bir gelişmedir fakat önemli olan şudur ki eğitim sistemlerinin bu çocuklar için üstlendiği görev sadece okula kayıt ile tamamlanmış sayılmamaktadır (UNESCO, 1994). Asıl görev bundan sonra başlamaktadır. Nitekim eğitime etkin bir katılım için sağlıklı bir uyum sürecinin oluşturulması, kapsayıcı eğitim imkânları ile oluşturulması mümkün olan bütünleştirici bir okul kültürü ile mümkün hale getirilebilir.

Aileden sonra çocukların hayatındaki en önemli gelişimsel sistem okuldur (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Akt: Gülay Ogelman, 2013). Okul, çocuğun sosyalleşme imkânı bulabildiği, fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim süreçlerini etkileyen önemli bir sosyal alanı temsil eder. Bu alanda eğitimi en etkili düzeye çıkarabilmek ve bu süreçte tüm çocuklara ulaşabilmek, özellikle mülteci öğrenciler açısından yaşadıkları topluma dâhil olmalarını sağlamak açısından önemli bir araçtır. Nitelikli bir eğitim sadece bilişsel ve dil gelişimini kapsamayıp, çocukların sağlıklı ve özgüvenlerini destekleyen bir sosyal ve duygusal hayat geliştirebilmesine de katkı sağlayabilir. Bu nedenle Coşkun ve Emin' in (2018) vurguladığı gibi, mültecilerin eğitimi, Türkiye'de kayıp bir nesle izin vermemek için somut ve kararlı adımlarla ilerlenmesi gereken başlıca politika alanlarından birisidir. Netice itibariyle sorunların doğru tespiti ve uygun politikaların belirlenmesi hem mülteciler hem de ev sahibi toplumun yararına olacaktır. Çünkü Ferris ve Winthrop'un (2010) da belirttiği gibi, dünyada mültecilerin bir ülkede kalış süresi ortalama 17 yıldır ve bu sürede yeni nesiller doğmakta ve büyümektedir. Bu nedenle mülteciler için en iyi yatırım, eğitim imkânlarından faydalanmaktır (Ferris ve Winthrop, 2010). Diğer yandan daha uzun vadeli ya da kalıcı yerleşim düşünenler açısından bakıldığında, bu süreçte verilen eğitimin sadece çocuklara bireysel olarak değil sığınılan ülke açısından da fayda

sağladığı, mültecilerin topluma uyumunu kolaylaştırdığı açıktır. Özellikle bazı araştırmalar sığınılan ülkenin insan sermayesi açısından göçmenlerin eğitiminin ayrı bir önem taşıdığını ortaya koymakta ayrıca kalıcı yerleşim söz konusu olursa, göçmenlere verilen eğitimin toplumsal entegrasyon, kültürel uyum gibi öğelere de katkı sunması beklenmektedir (OECD, 2015). Neticede Bosch-Supan'ın (1987) cümlesi eğitimin uyum sürecine etkisini özetlemektedir; mülteciler için eğitimin önemi, eğitimin mültecilerin yerleştiği ülkeye uyumunu kolaylaştırmaktadır.

Uyum ile ilgili sorunlara okul odağından bakan çalışmalar pedagojik ayrıntıları da içermektedir. Örneğin Ladd ve Burgess (2001), ilkökul deneyimlerinin kazanıldığı dönemde yaşanan okul uyumsuzluğunun kısa ve uzun vadede sosyal-duygusal uyumu, akademik başarıyı, okula karşı tutumu olumsuz etkileyebildiğini ifade eder. Bu nedenle ilkökul, ilk izlenimler ve tecrübeler açısından çocukların kişilik gelişiminde yadsınamaz bir öneme sahiptir. Diğer taraftan Göksoy ve Özkul (2018) birbirleriyle iletişim kurmak zorunda olan insanlar arasında eğitim-öğretimin ülke, konum, yaşam, giyinme, barınma, istihdam ortamlarında uyumlarını kolaylaştırmak için bazı çalışmaların yapılması gerekliliği üzerinde durarak konunun geniş yelpazede çok alanı etkilediğine değinirler. Bunlardan iletişimin kilit noktada olduğunu savunan Mert ve Çıplak (2017) adaptasyon ister oryantasyon isterse başka bir adlandırma ile yapılsın, bu eylemlerin temel dayanağının iletişim olduğunu vurgularlar. Bu nedenle bu geçiş sürecinde okul idarecileri ve öğretmenlerin bahse konu bu öğrencilerle okul içinde etkili ve verimli bir iletişim gerçekleştirmeleri ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle öğretmenler, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde okul ile bağ kurmalarında önemli bir aktör olduğu düşünülmektedir.

2.6. Sosyal Ortama Uyum ve Uyum Sürecinde Yerli Halkın Etkisi

Mültecilerin toplumsal uyum sürecinde önem taşıyan toplumsal kabul düzeyi, sürdürülebilir bir uyum süreci için önemli görünmektedir. Bu nedenle uyum süreci tek taraflı değil her iki halkın birlikte değerlendirilmesini öngörür. Bu konuda Yavuz (2013) uyum ve bütünleşme sürecinden sadece mülteci grup değil aynı zamanda ev sahibi ülkenin devlet kurumları, sivil toplum kuruluşları ve halkın da sorumlu olduğunu belirtir. Ayrıca bu sayede mültecilerin sağlıklı bir uyum süreci gerçekleştirebileceği, kendine güvenen ve kişiliğini tanımlayabilmiş bireyler olarak

ortaya çıkabileceklerini, dolayısıyla bu kişilerin toplum tarafından daha kolay kabul görebileceklerini vurgular.

Sosyal uyum konusunda ikinci öncelikli konunun ise çalışma hayatına katılım yani “istihdam” konusu olduğu görülmektedir. Ancak bu alanın Türk toplumunun kabulü boyutunda ciddi hassasiyetleri bulunmaktadır. Sosyal uyumun önemli diğer ayağını oluşturan istihdam konusunun çok daha detaylı ve titiz çalışmalar ve araştırmalar neticesinde hayata geçirilmesi toplumsal, ekonomik ve güvenlik boyutunda önemli görülmektedir. (Tunç, 2015). Bu bağlamda uyumun sosyo-kültürel boyutunu çift yönlü etkileşim ile şekillendirildiği unutulmamalıdır.

2.7. Okullarda Çok Kültürlülüğün ve Farklılığın Yönetimi

Eğitim ortamlarını ilgilendiren her türlü alt başlığın üzerinde eğitim yönetimi olgusunun yer aldığından bahsedilebilir. Yönetim sadece okulun idarecisinin kurumu yönetmesi değil, öğretmenin sınıf yönetimi ve programları yönetim şekli ile de ilintilidir. Buna bağlı olarak çok kültürlü ortamların yönetimi de okullarda gündeme gelen konulardan birisi olmuştur. Çok kültürlülüğün ortaya çıkış sebeplerinden birisini Doytcheva (2009) şöyle ifade etmektedir; İnsanlığın var oluşundan bu yana biyolojik, coğrafi, düşünsel ve sosyo-kültürel gibi birçok nedenle farklılaşmalar gelişmiş ve devlet içinde farklı kültürlerin birlikte yaşaması kaçınılmaz hale gelmiştir. Çok kültürlü toplumlarda kültürel farklılıklara ilişkin olarak asimilasyon yaklaşımı ve çok kültürlülük yaklaşımı olmak üzere iki tür yaklaşımdan söz edilmektedir. Asimilasyon yaklaşımında farklı kültürel özelliklere sahip toplumların çoğunluk kültürü içinde eritilmesi olarak benimsenirken, çok kültürlülük yaklaşımında ise farklılıklar olumlu şekilde karşılanmakta ve saygı duyularak var olabilmesine imkân tanınmaktadır. Tam olarak bu noktada alt başlıkta bahsedileceği üzere kapsayıcı eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Balı'nın (2001) da belirttiği üzere, devletlerde ve örgütlerde farklı özellikleri barındıran kişilere eşit ve adil davranılmadığında sadece birlikte yaşamın zorlaşması değil, bu şekilde düzenin sağlanmasının da mümkün olmadığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle son yıllarda demokrasinin gelişmesi ile birlikte toplumsal farklılıkları tek tipleştirmeye çalışan asimilasyon politikaları, yerini kültürel çeşitliği tanıma ve koruma politikalarına bırakmıştır (Banting ve Kymlicka, 2003). Toplumlar arasında uzlaşma ve saygı kültürünü oluşturmayı hedefleyen bu anlayışın eğitim ortamlarına yansımaları da etkili okul

yönetiminin bir parçası olarak düşünülmektedir. Etkili okulun boyutları arasında okul müdürü, öğretmen, öğrenci, okul programı, öğretim süreci, okul kültürü ve iklimi, okulun çevresi ve veliler sayılırken, en etkili kişinin okul müdürü olduğu vurgulanmaktadır (Şişman, 1996). Araştırma bu nedenle okullarda çok kültürlü eğitim ortamları için en önemli değişkenlerden biri olan okul müdürlerinin çok kültürlülüğe tutumlarını tartışmaya açması açısından önemlidir. Artan göç hareketleri ile beraber, kaçınılmaz olan toplumsal değişimler okullarda da kendini gösterdiğinden, bu sürecin etkili yönetimi için başta idariciler olmak üzere tüm çalışanların bilinçlendirilmesi ve duyarlılık kazanması için kapsayıcı eğitimin önemi büyüktür.

2.8. Kapsayıcı Eğitim Kavramı ve Türkiye’de Uygulaması

Kapsayıcı eğitim ilk olarak engelli öğrencilerin gereksinimi için gündeme gelmişken, zamanla bu tanım genişleyerek toplumda dezavantaja sahip grupları kapsamış ve bugünkü halini almıştır. Kapsayıcı Eğitim çalışmalarında önemli çalışmalara imza atan UNESCO’nun (2005) kabul gören tanımına göre: “Öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci” olarak özetlenen kapsayıcı eğitim süreci, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar (UNESCO, 2005).

Farklılığı kabul etmek, bu farklılıkları okullar için bir fırsat olarak görmek, günümüzde ihtiyaçları gittikçe farklılaşan öğrencilerin bulunduğu okullarda herkesin katılımını sağlamak ve bireylere uygun eğitim vermek için bir gerekliliktir (Alton-Lee, 2003). Bu gereklilik ve iyileştirme çabaları, kapsayıcı eğitimin gerekliliğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Pratikte ise kapsayıcı eğitim, nitelikli ve amacına uygun olmak kaydıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını herkes için gerçekleştirmeye yönelik geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eder. Türkiye’de ERG bu alanda önemli çalışmalara imza atmıştır, bu nedenle araştırmada ERG ve UNICEF’in ortak çalışması kapsamında yapılan durum analizlerine yer verilmiştir.

ERG tanımına göre kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin yapısı, yönetim ve finansmanı, öğretmenler, ders materyalleri, öğrenme ortamları ve süreçlerini de içine alan bir kavramdır. Ancak veri sınırlılığı ve analizin daha net çizgiler içinde yapılabilmesi adına bu çalışmanın metodolojisinde Türkiye’de kapsayıcı eğitimin durumu anadil, din ve etnik köken; toplumsal cinsiyet; engeli olma durumu ve sosyo-ekonomik durum eksenlerine odaklanarak değerlendirilmektedir (ERG, 2017).

Kapsayıcı eğitim, öğrenenler arasındaki farklılıkları doğal olarak karşılayan ve destekleyen yenilikçi bir hareket olarak tanımlanmaktadır. Bu yönü ile farklılıkları nedeniyle uyum sorunu yaşayan bireylerin uyum süreçlerine katkı sağlayıcıdır. Bu açıdan bakıldığında, bir toplumun kendi içindeki yabancı unsurları, toplumu tehdit eden unsurlar olarak değil, zenginleştiren bir güç olarak algılaması ve eğitim politikası açısından hazırlanacak öğretim programlarında kültürler arası öğrenmeye yer vermesi kaçınılmaz bir zorunluluktur. Çünkü yabancı kültürler ve değerler, insanlığın ortak değerleridir (Küçük, 2006). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim anlayışını mülteci eğitimi sürecine bir vizyon şeklinde katmak, tamamlayıcı bir unsur olarak düşünülebilir.

Kapsayıcı okullar, bir tutum değişikliği yaratarak daha adil ve kapsayıcı bir toplum için temel oluşturabilir. Bu da kurumların ve eğitim süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyo-ekonomik durum vb. özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yeniden düzenlenmesini öngörür. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının temel amacını ERG (2017) eğitim ortamlarındaki bireylerin farklı özelliklerine ve koşullarına ilişkin önyargılardan ve olumsuz tutumlardan kaynaklanabilecek dışlanmayı ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak olarak özetler. Öğrenciye yönelik düzenlemelerin onları ayrıştırmadan yapılması ile bunu sağlamak mümkündür. Burada bütüncül bakış açısı önemlidir, dersler kapsayıcı anlayışla kurgulanabileceği gibi, öğretmen-öğrenci arası ilişkiler, veli-öğretmen/idare arası ilişkiler, okul mekânı ve tüm okul uygulamaları bu anlayışla düzenlenebilir (Ayan, 2016). Bu araştırma da bu düşünce temelinde inşa edilmiştir. Kapsayıcı eğitimin sınıflarda uygulanması ile sadece öğrencinin kişisel gelişimi daha sağlıklı gelişmekle kalmayacak, aynı zamanda daha sağlıklı bir benlik algısı ile uyum sürecini yönetmesi de kolaylaşacaktır.

Kapsayıcı eğitime hedefleri açısından bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunduran öğretmenler için basılan el kitabında aşağıdaki tanımlama dikkat çekmektedir;

“Kapsayıcı eğitim, tüm öğrenenlerin tercih ettikleri okullarda kendi akranları ile eğitim almasını, okul hayatına tam anlamıyla katılmasını öngörür. O halde kapsayıcı eğitim anlayışına göre, öğrenciler okulun gerekliliklerine değil, okullar öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve kültürel ihtiyaçlarına adapte olmalıdır.” (MEB, 2017)

Türkiye’ye bu yönleri ile yansıyan gelişmeler, Düzce’ye de yansımıştır ve öğretmenlere eğitimler verilmiştir. 2016 yılından bu yana Kapsayıcı Eğitim Projesi adı ile üç faz halinde uygulanan ve sürekli geliştirilen proje, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından desteklenmektedir. İlk fazda ‘Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi’ başlığı altında Geçici Eğitim Merkezlerinde yürütülen çalışmaların ardından ikinci aşamada proje geliştirilerek ‘Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi’ başlığı altında sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere destek olacak şekilde devam etmiştir. Üçüncü aşamada ise Erciyes Üniversitesi ve UNICEF desteği ile çalışma 10 modül halinde detaylandırılarak, “Kapsayıcı Eğitim” başlığı ile eğitimler sürdürülmüştür. Bu eğitimin eğitimsel, sosyal ve ekonomik olmak üzere üç ayrı gerekçesi vardır. Eğitimsel gerekçeye göre kapsayıcı eğitim öğrencinin yeteneğine ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak farklılaştırılmış ve çeşitlendirilmiş bir öğretim sunmaktadır. Böylece bütün öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı hedeflenmektedir (MEB, 2018).

Özcan’ın (2018) da belirttiği gibi, kapsayıcı eğitim anlayışı aynı zamanda ülkeden ülkeye uygulanan çok kültürlü eğitim modelleri incelemeye alındığında dört temel model karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; geçiş modeli, idame modeli, zenginleştirici model ve kapsayıcı eğitim modelidir. Bu modellerden ilk üçünde farklı dildeki öğrenciler eğitime ayrı sınıflarda ve anadillerinde başlarken kapsayıcı eğitim modelinde aynı sınıfta ve resmi dille eğitime başlarlar ve dilleri farklı olan öğrencilerin taleplerine önem verilir. Bu yönü ile kapsayıcı eğitim, mülteci öğrencilerin uyum sürecine dâhil olan gruplar için aynı zamanda bir farkındalık

aşamasıdır. Neticede kapsayıcı eğitim uygulamaları sadece öğrencileri değil, felsefi değişim hareketi ile kurumların tüm çalışanlarını da kapsamalıdır.

Literatürde araştırmanın amacına yönelik çalışmaların incelemesine, kapsayıcı eğitim ve uyum boyutundan bakılmıştır. Son zamanlarda gündemde olan kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmaların daha çok özel eğitim ve okulöncesi ile ilgili olduğu gözlenirken, çok kültürlü eğitim ortamları ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. İkinci boyut olan uyum süreci kapsamında araştırmanın konusu ile ilintili daha çok çalışmanın mevcut olduğu görülmüştür.

2.9. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Mültecilerin Uyum Süreci ve Kapsayıcı Eğitim ile ilgili Çalışmalar

2.9.1. Yurt içinde Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Mülteci ve göç literatürü incelendiğinde çocuk sığınmacı ve mülteci ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda oluşu dikkat çekmektedir. Çalışmalar araştırma konusu çerçevesinden ele alındığında, “mülteci ve uyum” kavramlarını bir arada işleyen çalışmalar incelenmiştir. Konu ile ilgili çalışmalar, eğitim bilimleri ve sosyoloji alanında alan yazın incelenerek yapılmıştır.

Üniversitelerde farklı bölümler konuya kendi alanlarından araştırmalar ile katkı sunmaktadır. Eğitim yönetimi alanında en güncel çalışmalardan birisi olan (Eren, 2019)'in “Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri” isimli çalışmasında mülteci çocukların mevcut durumu ve sorunları nitel çalışma ile incelenmiştir. Çalışmada göç ve eğitim konusunun sadece göç edenlere değil, göç edilen ülke insanlarına yarar sağlayacağı bakış açısı ile ele alınması ve buna uygun gerçekçi çözümler üretilmesi gerekliliği üzerinde durmuştur. Sonuç olarak ise göçmenlerin eğitiminin, sadece ülkelerin göçmen nüfusunun eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasından daha kritik anlamalar taşıdığı ve öncelikle çocuklardan başlamak üzere göçmenlerin eğitime ve topluma entegrasyonunun, uzun vadede çözümler ile üzerinde çalışılması gereken bir alan olduğu tespit edilmiştir.

Sosyolojik çalışmalar incelendiğinde araştırma yöntemi ve analiziyle özgün çalışmalar arasında Çelik' in okulların kurumsal habituslarının göçmen kökenli öğrencilere etkisi üzerine yaptığı çalışmasında Almanya ve Türkiye' deki yoğun göç alan iki okul arasında nitel yöntemle dayalı bir kıyaslamıştır. Okulların yapı ve işleyişinin yani kurumsal habitusunun çocuklar üzerindeki etkisini, eğitimde fırsat eşitliği önceliğinde incelenmektedir. Her iki grubun okul ve ev arasındaki uyumsuzluktan kaynaklı kültür şoklarının akademik başarıya olan etkileri incelenmiştir. Çelik, okuldaki eşitlik anlayışının nasıl üretildiğini anlamak için okulları yapı, işleyiş, terbiye kuralları gibi birçok özelliğini kapsayan bir kavram olan 'habitus' kavramına odaklanarak incelemiştir. Kavramın okulun öğrenciler üzerinde etkisini anlamayı sağlayan odak bir kavram olduğunun altını çizer. Kurumsal habitusun öğrenciler üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla iki okul arasında kıyaslamalı bir yöntem uygulanmıştır.

Düzce' de mültecilerin uyum sürecini inceleyen araştırmalara bakıldığında, Coşkun ve Yılmaz (2018)'in, "Düzce'deki Sığınmacı ve Mültecilerin Toplumsal Uyumda Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" şehirde yaşanan sorunlara ışık tutmaktadır. İlde yaşayan mültecilerin sorunlarını ihtiyaçlarını yerel düzeyde inceleyen çalışma, nitel boyutta Düzce sınırları içerisinde, uyum sürecini inceleyen örnek bir araştırma kabul edilebilir. Mültecilerin uyum süreçlerinde sosyal hizmetlere erişim anlamında sosyal hakları ile ilgili 21 sığınmacı ve kamu çalışanları ile derinlemesine yapılan görüşmeler yapılmıştır. Bulguların uydu kente ilk geliş, barınma, istihdam, sağlık, sosyal dışlanma ve toplumsal cinsiyet gibi başlıklar ile incelendiği çalışmada sonuç olarak Düzce'deki sığınmacıların erişebileceği insan hakları merkezli bütünsel bir yaklaşım ile sosyal hizmetlere ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuç ve araştırmanın geneli Düzce yerinde mülteci öğrencilerin bağlı oldukları ailelerini anlayabilmek için araştırmaya önemli katkı sunmuştur.

Yukarıdaki çalışmada olduğu gibi uyumu sürecini farklı iller örneğinde inceleyen çalışmalar mevcuttur, Örneğin Apak (2014) Suriyeli göçmenlerin kente uyumlarını Mardin özelinde, Aksaka (2017) ise Kars'ta mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve sınıf ortamına uyum sorunlarını Suriyeli öğrenciler ile içerisinde buldukları eğitim ortamını inceleyerek yapmıştır, bunun gibi örnekleri iller bazında çoğaltmak mümkündür.

Uyum süreçleri iller özelinde çalışıldığı gibi branş öğretmenleri özelinde de incelenmiştir. Bu anlamda süreci psikolojik boyutu ile ele alan son çalışmalardan biri olan “Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okulun Psikolojik Danışmanların Düşen Rol ve Sorumlulukları” isimli çalışmadır. Kağnıcı (2017), bu çalışmasında özellikle kendi uyum süreçlerini tamamlamış olan mültecilerin durumlarını psikolojik boyutu ile incelenmiş ve bu alanda çalışan öğretmenler mercek altına almıştır. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile çalışmalar mevcuttur.

Bu bağlamda yukarıda yurtiçinde “mülteci, çocuk ve uyum” kavramlarını bir arada, farklı açılardan inceleyen çalışmalara örnekler sunulmuştur.

2.9.2. Yurt İçinde Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine gelişmiş bir literatür bulunduğunu söylemek güçtür. Kapsayıcı eğitim alanında yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında kapsamlı ve güncel bilgiye, Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayınlanan raporlar ile ulaşılmıştır. Örnek yayımlarından bazıları şöyledir:

Ayan (2016) tarafından hazırlan “Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları” isimli çalışmada öğretmen mülakatlarına dayanarak raporlar hazırlanmış, kapsayıcı eğitimi mümkün kılmak için öğretmenlerin yarattıkları fırsatların ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması hedeflemiştir. Öğretmen eğitimi, esneklik, materyal ihtiyacı ve veli katılımı gibi başlıklar üzerinden kapsayıcı eğitim anlayışıyla gündelik pratiklerini kurgulamaya çalışan öğretmenlerin deyimleri yerindeyse ‘akıntıya karşı kürek çektiklerini’ ortaya koymaktadır.

Oral (2016) Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizinde kapsayıcı eğitimin Türkiye’de politika önceliği olması ve sürdürülebilir bir uygulama olması için bazı adımlar atılması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar bilgilendirme ve farkındalık, öğretim programları ve eğitim materyalleri, öğretmen için destek olarak sıralanmıştır.

Düşkün’ün (2016) çalışmasında sistemin geneline ilişkin değerlendirmeler yapılmış ancak orta öğretim düzeyine ekstra odaklanılmıştır. Raporun ilk bölümünde uluslararası standartlar ve ulusal mevzuatlar incelenirken, ikinci bölümde eğitime

ilişkin alan yazın taraması sunulmuştur. Son bölümde ise Türkiye’de kapsayıcı eğitimin durumu değerlendirilmiştir

Açılımı Anne Çocuk ve Eğitim vakfı olan AÇEV (2017), “Suriyeli Çocuklar İçin Yaz Anaokulları” araştırması ve uygulamasında kapsayıcı eğitimin önemi üzerinde durmakta ve bu sürecin okul öncesinde başlamasının önemine eğilmektedir. Her çocuğun potansiyelinin en üst seviyesine erişebilmesi için erken yaşlardan başlayarak eğitim yoluyla desteklenmesini savunan AÇEV, mülteci çocukların eğitime hazır bulunuşluk düzeyinin artırılabilmesi için dikkat edilmesi önerilen hususları kapsayıcı eğitim anlayışı içerisinde sunmuştur.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015), “Suriyeli mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu” isimli çalışmada politika ve uygulama önerileri ve diğer çalışmalarında kapsayıcı eğitimin önemine değinir ve bu eğitim anlayışının bireysel bir çabadan çok politika olarak değerlendirilmesinin önemini vurgular. Bu sonuç kapsayıcı eğitimin güçlü bir ekip işi olduğunu göstermektedir.

2.9.3. Yurt Dışında Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Mülteci çocuk, eğitim, anahtar kelimesi ile yurt dışı literatür taraması yapıldığında derlenen makaleler JSTOR (Journal Storage) gibi online library arama motorları üzerinden yapılmıştır. Mülteci çocuklarla ilgili alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı ülkeler ve branşlar özelinde incelemeler yapıldığı gözlenmiştir. Bunların yanı sıra ikinci dil yeterliliğinin uyum üzerindeki etkisinin değerlendirdiği (örn. Candappa, 2000), mülteci çocukların deneyimlerinin uyum üzerindeki etkisinde durduğu (örneğin Pinson ve Arnot, 2007), çocukların zihinsel ve duygusal sağlık durumlarının uyum sürecine etkisinden söz ettiği çalışmalar mevcuttur, Anderson, Hamilton, Moore, Loewen, ve Frater-Mathieson, 2004; Szente, Hoot, ve Taylor, 2006).

Mülteci çocukların uyum sürecine ilişkin farklı bakış açılarını içeren çalışmalar bulmak mümkündür, bazılarında dil sorunu ve kültürel farklılıklar nedeniyle ayrımcılık gibi sorunlar yaşadıkları ortaya konulmuştur (Kirova, 2001; Suarez-Orozco, 2000). İncelenen konular arasında uyum konusunda yaşanan sorunlar

sıkça yer almaktadır. Ayrıca mülteci öğrencilerin öğretmenlerinin, arkadaşlarının ve ev sahibi toplumun birbirinden bağımsız değişken davranışları da incelenmiştir. Çok-kültürlü eğitim ortamları üzerinden konuya değinen Benett (2007), öğretmenlerin çok-kültürlü eğitim ortam algıları üzerinde çalışmıştır. Birman (2002) ise mülteci çocukların sınıf içerisindeki zihinsel sağlık durumlarına dikkat çekmiştir. Giani (2006) göç ve eğitimi Bangladeş'te inceleyip ilginç veriler sunmaktadır. Hart (2009), mülteci çocukların uyum sürecini sosyal ve duygusal ihtiyaçları içerisinde inceler ve eğitim-travma bağını irdeler. Rossi (2008), gelişmekte olan ülkelere göçün etkilerini sunarken, sağlıklı bir uyum sürecinin bu anlamda nasıl katkı sağladığını ifade eder.

Özellikle eğitimcilerin mülteci öğrencilerin farklı kültürel kodları öğrenmesinde, değişiminde, okuma yazma becerilerini kazandırmada, dili öğrenmesinde ve akıcı olarak kullanmasında, topluma hazırlayan birer kültür işçisi olarak can alıcı öneme sahip oldukları ve ailelerle işbirliği içinde olmaları gerektiğini vurgulayan çalışmalar arasında Exposito ve Favela (2003); Roessingh (2006); Birman, Weinstein, Chan ve Beehler'i (2007) görmek mümkündür. Küçük yaşta göç deneyimi yaşayan mülteci çocuklarla Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) yapılan bir çalışmada ise mülteci ergenlerin uyumunun öncelikle okul deneyimlerinden ne kadar etkilendiği ortaya konulmuştur (Mosselson, 2006). OECD (2006); ise dünya genelinde nerelerde mülteci çocukların daha başarılı olduklarını yine sosyo-ekonomik uyum çerçevesinde ele alarak olaya akademik başarı boyutunu da dâhil etmiştir. Kim'in - Oxford Research Encyclopedia of Communication'da (2017) Cross-cultural adaption isimli çalışmada kültür şoku ile gelişen psikolojik süreçlerin uyuma etkisinden söz edilmektedir.

2.9.4. Yurt Dışında Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalar

UNESCO'nun "Herkes İçin Eğitim" raporu bu alanda kapsamlı bir açıklama sunmaktadır. Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools (Paris, 1999) isimli çalışmada OECD kaynağında engeli olan öğrencilerin haklarını kapsayıcı eğitim çerçevesinde incelenmiştir. Susan J. Peters (2003) Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs; Prepared for the World Bank Disability Group kaynağında, yeni yüzyılda temel haklar içerisinde kapsayıcı eğitim, engelli ve özel ihtiyaç sahibi bireyler açısından farklı bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Ainscow, M.

(1999) Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer: kaynağında ise kapsayıcı eğitimin gelişimsel yanları okullar üzerinden incelenmektedir. Ayrıca UNICEF ve UNESCO bu alanda farklı ülkelerde farklı yıllarda kapsayıcı eğitim konusunda pek çok araştırmaya kaynak ve destek olmuştur.

Bu anlamda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, literatürde araştırmanın amacına yönelik çalışmaların mevcut olduğu fakat mülteci ve kapsayıcı eğitim kavramlarının bir arada yer aldığı çalışmaların sayıca az olduğu tespit edilmiştir.

iii. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilmeden önce, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgi verilmektedir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve teknikleri esas alınarak tasarlanmış, olgubilim (fenomenolojik) desenine göre planlanmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. (Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Nitel araştırmayı tanımlarken, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç olduğunu belirten Ekiz (2009), araştırma yönteminin bakış açısını araştırma yapılan kişilerin penceresinden araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri açıklamak olarak tanımlar. Çalışmanın omurgasını oluşturan mülteci çocukların uyum süreci, bu bağlamda nitel derinlik ile farklı açılardan incelenmeye çalışılmıştır. Bu tür öznel anlamlar içeren konuların öznel algılamalar ile daha derinlemesine çalışabileceği düşünülmüştür. Akbaş, Erükçü ve Akbaş (2019) ifadelerinde bahsedildiği üzere nitel araştırmada araştırmaya katılan öznel, toplumsal gerçekliği nasıl inşa ettikleri keşfedilmeye çalışılmaktadır.

Üzerinde çalışılan okullarda mülteci öğrencileri gözleme fırsatlarının olması bakımından çalışma incelenen alanı yeniden öznel değerler açısından adlandırma açısından nitel yönteme uygunluk göstermektedir. Merriam (2019) da aynı

düşünceden yola çıkarak nitel araştırmacıların aslında insanların içinde buldukları ortamı nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalıştıklarını söylerken, Creswell (1994) araştırmacıların olayları kendi öznel değerleri perspektifinden kavraması gerektiği ve araştırma raporunda kişisel bir dil kullanılması gereği üzerinde durmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2005)'in de değindiği üzere, nitel çalışmalarda amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Bu nedenle bu araştırmada nicel anlayışta sıkça kullanılan çok sayıda rakamsal veri ve tablo kullanılmamıştır.

Araştırmaya konu olan ilkokullardaki mülteci öğrencilerin uyum sorunları ve çözümlerine ilişkin görüşler bu amaca uygun olarak nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgubilim” kapsamında incelenmiştir. Wade ve Tavis (1990)'e göre bu desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Fenomenolojik çalışma da denen bu süreç bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanmasına yardımcı olurken, aynı zamanda tümüyle yabancı olmamız fakat yine de tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlar. Araştırmanın veri kaynakları ise araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yaşanmış deneyimleri değerlendirmeye odaklanan bu desen ile mülteci öğrencilerin uyum süreci aileleri, öğretmenleri, okul müdürleri gibi pek çok farklı odaktan incelemeye alınmış, farkında olunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan yönleri ile incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçimi için amaçlı örnekleme (amaçsal örnekleme) modeli kullanılmıştır. Düzce şehri ve okulları çalışma konusuna uygunluğu nedeniyle seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2004) göre amaçlı örnekleme yöntemi, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verdiği gibi, pek çok durumda örneğin olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklamasında faydalı olacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına odaklanıldığından, araştırmada uygun veri toplama araçlarını

kullanabilmek için Türkçesi nispeten daha gelişmiş mülteci öğrencilerin, veli, öğretmen ve idarecilerin seçimine özen gösterilmiştir. Böylece evreni temsil ettiği düşünülen, evrenin tipik bir örneği olduğu farz edilen alt grup ile incelenmek istenen olgu hakkında maksimum bilgi edinmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda çalışma grubunun belirlenmesinde yakın ve erişiminin kolay olması bakımından da amaçlı örnekleme uygun yöntemlerden biridir. (Silverman, 2018). Model doğrultusunda araştırmanın örneklem grubunu Düzce il merkezinde bulunan üç devlet ilkokulu oluşturmaktadır. Bu okullarda 2016-2019 eğitim öğretim dönemleri içerisinde eğitim alan mülteci öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve il kapsamında görevli kişi araştırmanın çalışma grubu içinde yer almıştır. Devlet okulu seçimindeki ana neden, mevcut mülteci öğrencilerin Düzce’de devlet okullarında eğitim görüyor olmalarıdır. Verileri zenginleştirmek amacı ile pek çok görüşmesi ile tekrar görüşülmüş, öğrenciler ile okul içerisinde ve dışında gelişim düzeylerine uygun, grup etkinlikleri yapılmıştır. Her bir okulun farklı sınıflarından en az birer mülteci öğrenci ile görüşme yapılması hedeflenmiş, bu şekilde tüm okullardan aynı sistem ile çalışma grupları oluşturulmuştur. Öğrenciler ile ilk tanışma, sohbet ve gözlem okulun değişik alanlarında gerçekleşirken, görüşmelerin çoğu daha sonrasında veli eşliğinde gönüllük ilkesi esas alınarak kendi evlerinde sürdürülmüştür. Bir okulda ise görüşmelerin tümü rehber öğretmen ile birlikte tüm mülteci öğrencileri bir sınıfa toplayarak okuma etkinlikleri, oyun ve okul dışı faaliyetler ile yapılmıştır. Böylece doğrudan veri elde etmek yerine farklı etkinlikler ile dolaylı veri elde edilmiş, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri ve kendilerini daha iyi ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler öncesinde rehber öğretmenlerden bilgi alındığı gibi, rehber öğretmen eşliğinde yapılan görüşmelerde ve oyunlarda çocukların yaşantıları ve deneyimleri etik ilkeler çerçevesinde psikolojik hassasiyet gözetilerek ve görüşmelerde doğru yaklaşım üzerine bilgi alınarak yapılmıştır.

Veliler ile yapılan görüşmeler genellikle kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir ve süreleri 30 dakika ile bir saat arası değişmiştir. Dileyen veli gruplarına okulda odak gruplar oluşturulmuş ve tercüman eşliğinde görüşmeler yapılmıştır. Mülteciler ile tercüman imkânı sağlanamayan görüşmelerde derinlemesine veriler almak mümkün olmamıştır, bazen de tercüman nedeniyle aktarım işlemi doğrudan diyalog imkânı sağlamadığından aynı şekilde kısa yanıtlar tercih edilmiştir. Bahsi geçen üç ilkokuldan sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve idareciler ile yapılan

görüşmelerin okulda yapılanları da teneffüs ve molaların olduğu zamanlarda gerçekleşmiştir. Araştırmada toplamda 12 öğrenci, 12 öğrenci velisi, kapsayıcı eğitim almış 12 öğretmen, üç rehber öğretmen, üç yönetici, kapsayıcı eğitimi veren il koordinatörü ve konuyla ilgili bir Milli Eğitim Yetkilisi ile toplam 44 kişi ile yapılan görüşmeler yaklaşık bir buçuk yılda tamamlanmıştır.

Çalışma grubunun katılımcılarının oluşturulmasında şu noktalara dikkat edilmiştir. Velilerin ve sınıf öğretmenlerinin seçiminde çocukların bakım ve eğitiminden anneler sorumlu olduğu için çalışmada çoğunlukla kadınların olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerden nispeten Türkçesi daha iyi olanlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubuna ait kişisel özellikler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Düzce'deki Mülteci Kişilerin Ülkelerine Göre Dağılımı

Düzce'deki Mültecilerin Ülkelerine Göre Dağılımı	
Ülkeler	Sayı
Irak	912
Suriye	162
Afganistan	106
İran	12
Gürcistan	7
Almanya	5
Avusturya	5
Azerbaycan	4
Kırgızistan	3
Tacikistan	3
Türkmenistan	3
Filistin	2
Kazakistan	2
Özbekistan	2
Ukrayna	2
Endonezya	1
Meksika	1
Mısır	1
Moldova	1
Pakistan	1
Toplam	1 235

Tablo 1 incelendiğinde, Düzce’de ikamet mültecilerin açık bir farkla Irak’tan geldiği görülmektedir. Aynı şekilde okullarda görüşülen öğrencilerin biri dışında geri kalan 11 öğrenci Irak’tan gelmiştir. Bir öğrenci Suriye’den gelen mülteci öğrencidir.

Tablo 2’de mülteci öğrencilerin tamamı ilkokul öğrencisi olup yaş, cinsiyet ve ülke dağılımları görülmektedir

Tablo 2. Mülteci Öğrenci Katılımcılar

İsim	Yaş	Cinsiyet	Doğduğu Ülke
Behnan	7	Erkek	Irak
Elise	10	Kız	Irak
Minel	11	Kız	Irak
Eflin	10	Kız	Irak
Aischa	7	Kız	Irak
Aden	6	Kız	Irak
Elfida	7	Kız	Irak
Boran	10	Erkek	Irak
Azad	11	Erkek	Suriye
Ejder	9	Erkek	Irak
Hejar	10	Kız	Irak
Kani	8	Erkek	Irak
Hilda	12	Kız	Irak

Tablo 2’de kod isim verilen öğrencilerin yaş dağılımlarının 6 ile 12 arasında değiştiği, bir öğrenci hariç hepsinin Irak’tan katıldığı, beş öğrencinin erkek, diğerlerinin kız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aynı ülkeden olmaları, odak ve etkinlik görüşmelerinde birbirlerini anlamaları ve iletişim kurmaları açısından avantaj olmuştur.

Tablo 3’te çalışma grubu kapsamında yer alan mülteci velilerin yaş, cinsiyet ve ülke dağılımı görülmektedir.

Tablo 3. Mülteci Veli Katılımcılar

İsim	Yaş	Cinsiyet	Doğduğu Ülke
Cane	40	Kadın	Irak
Peri	37	Kadın	Irak
Dilan	35	Kadın	Irak
Hebi	37	Kadın	Irak
Jiyan	33	Kadın	Suriye
Ezma	25	Kadın	Irak
Roni	41	Kadın	Irak
Stera	39	Kadın	Irak
Erda	30	Kadın	Irak
Renas	25	Kadın	Irak
Arjen	32	Kadın	Irak
Rindik	35	Kadın	Irak

Tablo 3 incelendiğinde kod ismi verilen mülteci velilerin farklı yaş gruplarından oldukları, bir katılımcı hariç hepsinin Irak'tan geldiği ve tüm katılımcıların kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te çalışma grubu kapsamında yer alan sınıf öğretmenlerinin yaşı, görevi ve cinsiyeti ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Katılımcılar

İsim	Yaş	Görev Süresi	Cinsiyet
İlkyaz	37	14	Kadın
Verda	37	14	Kadın
Mısra	33	10	Kadın
Latife	34	11	Kadın
Güliz	37	14	Kadın
Yağmur	44	21	Kadın
Arya	40	15	Kadın
Vera	50	22	Kadın
Rüya	46	25	Kadın
Öykü	35	11	Kadın
Deniz	35	12	Kadın
Cemal	54	35	Erkek
Ceylin	40	18	Kadın

Tablo 4 incelendiğinde, tüm katılımcıların yaş ortalaması 40, görev süreleri ise 17 olarak hesaplanmıştır ve katılımcıların çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır.

Tablo 5’de, çalışma grubu kapsamında yer alan üç rehber öğretmenin bilgileri kod isimleri ile beraber yer almaktadır.

Tablo 5. Rehber Öğretmen Katılımcılar

İsim	Yaş	Görev Süresi	Cinsiyet
Şiir	43	20	Kadın
Fulya	41	18	Kadın
Bade	40	18	Kadın

Tablo 5 incelendiğinde, görüşme yapılan üç rehber öğretmenin de kadın olduğu ortalama 41 yaş ve 19 yaşında oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 6’de kod isimleri ile okul müdürlerinin bilgileri yer almaktadır.

Tablo 6. Okul Müdürü Katılımcılar

İsim	Yaş	Görev Süresi	Cinsiyet
Agah	52	10	Erkek
Nebi	37	15	Erkek
Nazım	42	10	Erkek

Tablo 6 incelendiğinde, çalışma grubu kapsamında yer alan okul yöneticilerinin yaş ortalamasının 43, ortalama görev sürelerinin 11 yıl olduğu görülmektedir. Merkezi okul tecrübesi yüksek olan üç idaresi de erkektir.

Tablo 7’de, görüşülen okulların özellikleri yer almaktadır.

Tablo 7. Görüşülen Okulların Genel Özellikleri

Okul Kodu	Toplam Öğrenci Sayısı	Derslik Sayısı	Öğretmen Sayısı	Sığınmacı Sayısı	Mülteci Öğrenci Yüzdesi
A	638	25	28	87	%13,6
B	1585	24	58	65	%4,1
C	1468	27	60	60	%4,0

Araştırmanın yapıldığı okullar A, B ve C şeklinde isimlendirilmiştir, bunlardan A okulu toplam öğrenci sayısı olan 638, diğer okulların neredeyse yarısı kadar olmasına rağmen, sığınmacı ve mülteci öğrencilerinin 87 olan sayısı diğerlerinin üç katıdır. Bu demek oluyor ki A Okulu idarecisi, mülteci yoğunluğu en

yüksek olan okulda görev yapmaktadır. Derslik sayıları da göz önüne alındığında, her bir sınıfa düşen mülteci öğrenci sayısı da diğer okullara oranla daha çoktur. Araştırma bulguları bu durumun öğretmenler ve mülteci öğrencilerin uyumu açısından mekân ve kişiye göre farklı etkiler yaratabildiğini göstermektedir. Bu durum daha ayrıntılı olarak bulguların sunumunda ele alınacaktır.

Okulların yapısına bakıldığında, üçü de merkezde yer alan, prefabrik yapıda, yetersiz fiziki yapıda binalardır. Öğrenci sayısı kalabalık olan B ve C okullarında sabah ve öğlen olarak ikili eğitim verilmektedir. Her üç okul da yoğun şekilde mülteci ailelerin yaşadığı mahallede faaliyet göstermekte ve toplam mülteci öğrenci sayısı 212’yi bulmaktadır.

Okullardaki mülteci öğrencilerin demografik dağılımına bakıldığında, üç okulda da başta Iraklı öğrenciler olmak üzere İran, Suriye, Afganistan’dan gelen uluslararası koruma ve geçici koruma altındaki ailelerin çocuklarının yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Ayrıca evlenme, çalışma gibi sebeplerle Düzce’de ikamet eden Azerbaycan ve Özbekistan’dan gelen göçmen ailelerin çocukları da bu okullarda eğitim görmektedir. Sayıca daha çok olmaları Iraklı çocukların sayısının diğer sığınmacı öğrenci gruplarına göre fazla olması onların aynı kültürden arkadaş bulma ihtimalini arttırmakta ve okula alışma evrelerine olumlu anlamda etki etmektedir.

Kız ve erkek öğrenci dağılımı açısından kız öğrenci nüfusu biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da kız çocuklarının okula gönderilmemesi ile ilgili bir sorunun görülmediğine yorumlanabilir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada derinlemesine bilgi elde edebilmek adına farklı yöntemlerden faydalanılmıştır. Nitel veri toplama sürecinde “triangülasyon” diye isimlendirilen bu yöntem, birden fazla veri toplama yöntemi ve tekniğinin kullanılması olarak nitelendirilir. Nitel araştırmalarda farklı veri kaynaklarına dayalı olarak veri toplamanın amacı, sistematik hata yapma riskini ortadan kaldırmaktır (Maxwell, 1996). Bu amaç doğrultusunda bu yöntemden faydalanılmıştır ve derinlemesine bir anlayış kazanmak amacıyla çalışmanın temel veri toplama yöntemleri; gözlem, görüşme ve belge inceleme şeklinde yapılmıştır.

Çalışmanın veri toplama aşamalarının gelişimi aşağıdaki sıra ile gerçekleştirilmiştir;

1. Öğrenci, veli, öğretmenler ve idareciler için ayrı ayrı olmak üzere konuya uygun sorular gerekli literatür ve mevzuat incelemesi ardından oluşturulmuş, görüşme formunun kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla alanında uzman akademisyenlerden ve alanda çalışan rehber öğretmenlerden ve psikiyatri bölümünden görüşleri alındıktan sonra form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2. Tüm sorulara her bir katılımcı grubu için sahada uygulanabilirliğini anlamak amacıyla araştırma çalışma grubu dışında yer alan her bir katılımcı grubuna yönelik oluşturulan gruplarda ön görüşmelerden oluşan bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Odak gruplarla yapılan görüşmelerden alınan dönütler sonucunda, uygulamada gerekli görülen bölümler uzman görüşü de alınarak revize edilmiş, içerik geçerliliği sağlanmıştır.

3. Tüm düzenlemeler ardından sorular Milli Eğitim Müdürlüğü'nün de onayından geçtikten sonra gönüllülük ilkesi çerçevesinde ilgili gruplara ulaşılmıştır. Okul müdürlerinden görüşme için randevu talep edilmiş, önce okul müdürü ile görüşmeyi tamamladıktan sonra idare ile beraber öğretmen görüşmeleri organize edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ile okulda, bir kısmıyla okul dışında tekrarlayan odak gruplar şeklinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından okul idaresi ve öğretmenlerin önerileri doğrultusunda veliler içinden an az iletişim sorunu olanlar belirlenmiş ve kendileri ile görüşme talep edilmiştir. Görüşme yerine veli karar vermiştir, dileyen okulun uygun bir alanında görüşmeye gelmiş, dileyen evine davet etmiştir. Velilerle bireysel görüşmeler yürütülmüş bunun yanında bir okulda veliler ile ayrıca odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çoğu veli ile görüşmelerden niceliğin ötesinde derinlemesine bilgi almak için tekrarlayan randevular alınmış ve tekrarlayan tamamlayıcı görüşmeler yapılmıştır. Sonrasında velinin izni ile veliler eşliğinde çocuklar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir, öncesinde sorular aileler ile paylaşılmış, üzerinde

konuşulmasını istemedikleri bir konu var ise çıkarılabileceği belirtilmiştir. Aile ile evde yapılan görüşmelerin yanı sıra, ailenin izni ile okulda rehber öğretmen eşliğinde yaş gruplarına uygun etkinlik programları gerçekleştirilmiştir. Burada çocuklar doğrudan kendilerine yöneltilen soruları değil, dolaylı nesne ve olay üzerinde kendi fikirlerini paylaşma imkânı bulmuştur.

Bu çalışmada mülteci öğrenciler ve veliler, öğretmenler ve okul idarecileri ile yapılan bireysel görüşmelerde yarı yapılandırılmış soru rehberi eşliğinde derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Mülteci ailelerin paylaştığı demografik, sosyal ve ekonomik veriler ile görüşme sonrası elde edilen veriler ışığında olası sorunlara çözüm önerileri sunmayı hedeflediğinden, çalışma amaç bakımından betimleyici saha araştırmasıdır.

Mülteci öğrencilerin ve velilerin uyum süreçlerine ilişkin deneyimlerini ve farklı alanlardaki sorunları ifade ederek tartışabilmeleri ve paylaşabilmeleri için uygun ortam sağlandığında odak grup görüşmeleri de yapılmıştır.

Odak grup yöntemi, adından anlaşılacağı üzere görüşülen kişilerden belirli bir konuya ait düşüncelerini açıklamaları ve bu düşüncelerini odak grup içinde tartışabilmeleri için imkân sunan bir tekniktir. Burada katılımcıların düşüncelerini derinlemesine alabilmek, hem de her bireye eşitçe konuşabilme fırsatı oluşturmak önemli bir faktördür (Kümbetoğlu, 2017).

Karasar (2005) görüşme yönteminin, özellikle çocuklardan ve okuma yazma bilmeyenlerden veri toplamak için ideal olduğunu belirtir. Araştırma için görüşülen mülteci çocuklar, ya okuma yazmayı yeni öğrenme sürecinde ya da kullandıkları farklı alfabe nedeniyle Türkçe konuşabilen ancak yazamayan öğrencilerdir. Yazabiliyor olsalar bile, küçük grup öğrenciler ile anket görüşmesi şeklinde bilgi talep etmek yaşları ve çoklu dezavantajlı konumları gereği doğru bir seçenek olmayacağından öğrenciler ile çoğunlukla ya yaşlıları ile odak grup görüşmeleri ya da aileleri eşliğinde sohbet, rehber öğretmen eşliğinde programlanmış oyun ve etkinlik görüşmeleri, aile onayı ile düzenlenmiş sinema günleri, okuma günleri gibi etkinlikler ile kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda gözlemler yapılmış ve

veri toplanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacının sahada aktif çalışan olması sayesinde doğal okul ortamı gözlemleri de mümkün olmuştur.

Çoğu kimse, düşündüklerini açıklamada, sözlü anlatımı, yazılı anlatıma tercih eder. Araştırmada görüşme formları araştırmacılara bireysel olarak uygulanmış, görüşme başlangıçlarında katılımcıları daha iyi tanımaya yönelik demografik sorular sorulmuştur. Görüşmelerin süresi katılımcıların iletişim becerileri ve görüşme koşullarına bağlı olarak farklılıklar göstermekle beraber, ortalama bir görüşme 30 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Sorular sözlü olarak sorulmuş ve yönlendirici ifadelerden kaçınılmıştır. Görüşme kılavuzu eşliğinde toplanan veriler daha sonrasında yazılı metin haline getirilmiş, ana başlıklar kapsamında değerlendirilip araştırma bulgularında paylaşılmıştır. Bu araştırma da farklı süreçlerde bu araçlar ile zenginleştirilmiştir. Örneğin derinlemesine görüşmelere ilaveten veri toplama sürecinde gözlemlenen saha notları da araştırmaya eklenmiştir.

Aynı şekilde öğretmenler ile de etkileşim içerisinde tecrübelerini paylaşmak ve kapsayıcı eğitim ile ilgili tartışabilmek için en fazla altı-yedi kişiden oluşan odak grup görüşmeleri yapılmış, uzun bir sürece yayılan tekrar görüşmeleri ve yeni veriler toplanmıştır. Öğrenciler ile görüşmeler aileleri ya da rehber öğretmenleri eşliğinde yapıldığı gibi, bir yetişkin ile görüşme formunda olmadan, çocukların yaş grubuna uygun olarak etkinliklerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Çocuklar için uygun etkinlikler içerisinde düzenlenmiştir. Örneğin bir grupta mülteci bir çocuğun hikâyesini anlatan yolculuk isimli kitapla okuma etkinliği ve origami etkinliği yapılırken görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Diğer bir grupla ise sinema etkinliği ya da müzik etkinlikleri gibi farklı planlamalar ile görüşmeler zenginleştirilmiş ve gelişim düzeylerine uygun hale getirilmiştir.

Bu çalışmada öğrenci, öğretmen, idareci veli gibi farklı kişiler ve gruplarda farklı görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Her grubun kendini ifade etme şekli farklı yöntemlere göre değişebilmektedir. Jensen'in (2013) de belirttiği üzere, kişisel bakış açısının nitel çalışmalarda başlangıç noktası olduğu bu anlamda önemsenmiştir. Uyum sürecine farklı açılardan bakışlar sunmanın daha önceden bahsedildiği gibi geçerliliği ve güvenilirliği güçlendireceği düşünülmektedir.

Geçerliliği ve güvenilirliği sağlayabilmek için üzerinde çalışılan uygulamalardan birisi de pilot çalışma olmuştur. Glesne (2014) bu anlamda pilot çalışma yapmanın araştırmaları birçok yönden denemek için kullanışlı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, ilgi çeken kavramların katılımcıların da ilgisi kapsamında olup olmadığını kavramamıza yardımcı olduğu da dile getirilmektedir. Buradan hareketle bu çalışma öncesi de farklı gruplar ile farklı teknikler kullanılarak pilot uygulamalar yapılmıştır. Çoğu çalışma için katılımcılar hedef katılımcılar arasından seçilmiş ve pilot çalışma yapma amacının katılımcılara veri toplamak olmadığı, araştırma sürecini ve görüşme sorularını geliştirmek olduğu belirtilmiştir. Böylece sahada uygulanabilirlik netleşmiş ve çalışmanın odağında gerçekleşen çoğu değişiklik özellikle eğitim bilimleri alanında uzman kişilerden görüş alarak tamamlanmıştır.

Araştırmanın yapılmasına sebep olan ana soru “Mülteci ilkökul öğrencilerinin eğitim alanında ve sosyal ortamlardaki kişisel deneyimleri ile uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak önerilen kapsayıcı eğitimin rolü nedir?” şeklindedir. Bu kapsamda çalışma grubu için hazırlanan örnek sorular Ek 1’de verilmiştir. Her bir grup için hazırlanan sorular farklı olmakla birlikte, yaşanan sorunlar, çözüm önerileri gibi genel ortak başlıklar da içermektedir.

Sorular hazırlanırken literatür taraması yapılmış, araştırmacının kendi gözlem ve görüşleri doğrultusunda ön görüşmeler yapılmış ve sıkça uzman görüşüne başvurulmuştur. Böylece en sık sorun yaşanan alanlar tespit edildikten sonra taslak tematik olarak şekillendirilmiş ve tamamlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri analizinde çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmışsa da, verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren Betimsel analiz, Stauss ve Cobin’in (1990) önerdiği basamaklar ile temel düzeyde, birincil analiz olarak benimsenmiştir. Bu yaklaşımı esas alarak izlenen aşamalar şu şekildedir;

- 1) Görüşme verilerinin yazıya geçirilmesi
- 2) Yazıya geçirilen verilerin düzenlenmesi
- 3) Analiz edilecek kavram ve ifadelerin belirlenmesi
- 4) Kavram ve ifadelerden anahtar kavramlara ulaşılması

- 5) Temaların oluşturulması
- 6) Anahtar kavramların belirlenen temalara göre organize edilmesi
- 7) Belirlenen tema ve kavramlara göre verilerin analiz edilmesi ve açıklanması
- 8) Verilerin doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanması
- 9) Temaların alan yazındaki çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılması

Yukarıda görüldüğü üzere görüşmelerden elde edilen veriler değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılıp, içerisinden konu ile ilgili kavramların renklendirilmesi ile anahtar kavramlara ulaşılmıştır. Kodlamalar farklı alt kategorilere ayrılarak düzenlenmiştir. Bazen birkaç kod aynı başlık altında toplanmıştır, bazen ilişkisel kategorilerden bir çerçeve oluşturulmuştur. Sınıflandırma ve tema bulma gibi çalışmaların ilk halleri kendine özgü bir şekilde olan bir kod defterinde tasarlanmıştır. Bu defter önemli notların ve dökümlerin bir çeşit indekslenmesi olmuştur. Burada belirlenen kavramlar kendilerine uygun olan temalara dâhil edilmiş ve bulgular başlıklandırılarak yukarıda bahsedildiği üzere çoğunlukla doğrudan alıntı şeklinde analiz edilmiştir, bu süreç çalışmanın en yoğun ve zaman alan aşaması olmuştur.

Daha üst düzey analiz yöntemi olarak kategori ve alt kategoriler oluşturmak için içerik analizinden de faydalanılmıştır ve böylece kodlama çerçevesi oluşturulmuştur. Son aşamada sonuçları rapor etmek için, verileri farklı şekillerde düzenleme işlemi yer almaktadır. Bu aşamada araştırmacı, kendi anlayışı ile alan notları ve mülakatlardan yararlanarak, analize neyin yansıtılması gerektiğine karar vermelidir. Bu araştırmada da elde edilen verilerin deşifreleri öncelikle bilgisayara aktarılmıştır ve içlerinden konu ile ilgili ifadeler kendi kategorilerine göre renklendirilmiş ve anahtar kavramlara ulaşılmıştır. Daha sonrasında bunlar üzerinde tekrar okumalar ve çalışmalar yapılarak uygun temalar oluşturulmuştur. Diğer bir yandan verilerden çıkan bulgular, katılımcılardan doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiş ve analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bu sistematik ilişkileri ortaya çıkarma ve analiz süreci öncesi Silverman'ın (2018) de dikkat çektiği bir konu göz ardı edilmemiştir; o, konuşan kişinin içsel durumu dikkate alınmadan onun nasıl gördüğünü kavramanın mümkün olmadığını savunur. Bu nedenle analiz öncesi hikâyeleştirme bölümü ile görüşmeciler ile tanışma bölümünden notlar eklenmiştir.

Bu bağlamda araştırma sürecinde, rehber olması amacıyla görüşmeler öncesi dokuz alt problem belirlenmiş ve bu sorunlar etrafında sorular hazırlanmıştır. Alt problemlerde öğrenci, öğretmen, idareci gibi grupların her birinin kişisel gözlemleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri görüşmenin ana konularını oluşturmuştur. Bu nedenle analiz aşamasında kod ve kategoriler bu ana hat üzerinden şekillendirilmiştir.

Araştırmaya özgünlük katan Glesne'nin (2004) anlayışına göre veri analizi, yaşadığımız deneyimi ve ondan ne öğrendiğimizi anlayabilmemiz için gördüğümüzü, duyduğumuzu ve okuduğumuzu bu bağlamda düzenlemeyi içerir. Verilere çalışırken, tanımlarsınız, karşılaştırırsınız, açıklamalar oluşturursunuz, kendi öykünüz ve diğer öykülerle bağlantı kurarsınız. Bu nedenle çalışmanın bulgu ve yorumlar kısmında katılımcılar ile yapılan tanışma soruları, hikâyelerin nasıl anlatıldığını vurgulamak için edebi modelleme amacıyla öyküsel analiz tekniği ve öyküsel metinlere yer verilmiştir. Burada araştırmacının temel gayesi, bir bilgisayar programının işleyemeyeceği şekilde verileri analiz etmek ve aşırı sistematik sayısal nicel anlayıştan ve tablo sisteminden uzak özgün bir çalışma yaratabilmektir.

Bu çalışmaya araştırmacı sadece bir tez sorumluluğu gereği değil, sahada uzun yıllar mülteci çocuklar ile birlikte çalışma fırsatı bulabilmiş ve yaşamlarına okul dışında da eşlik etmiş bir öğretmen olarak başlamıştır. Buradan hareketle bu tecrübenin akademik bir analiz süreci içinde çocukların fikirlerine ve duygularına tercüman olabilmesi amaçlanmıştır. Mekanik nicel çalışmalar ile daha çok kişiye ulaşılabilir, daha çok sayılar, tablolar, veriler elde edilebilirdi. Ancak bunlar anlam ve algının dışında konu ile ilgili olguların kendi bağlamı ve derinliği içerisinde yetersiz nitelikte idi. Mülteci öğrenciler ile uzun zaman geçirmesi ve onları yakından tanınması nedeniyle araştırmacı nitel yöntem ile çalışmış ve veriler içerisinden analiz için en derin ve çarpıcı cümleleri seçmiştir.

Analiz öncesi yapılan resmi görüşmeler Şubat 2018 ile Mayıs 2019 arasında 15 aylık süreçte Düzce'de mülteci öğrencilerin kendileri, aileleri, öğretmenleri, okul yöneticileri ve milli eğitim yetkilileri ile görüşülerek tamamlanmıştır. Görüşme izninin alındığı başlangıç tarihi öncesi de araştırmacı öğretmen kimliği ile gözlemlerini not etmiştir. Çalışmaya başlamadan evvel araştırma konusu düzenlenip Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gidilmiş, çalışmanın amaçları ve kapsamı

açıklanarak gerekli izinler alınmıştır (Ek 2). Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırmacılara mülteci çocukların en yoğun oldukları okulların bilgisi ile birlikte okul yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşmelerin yapılabilmesi için gerekli izin belgeleri verilmiştir.

Araştırma sürecinin uzun tutulmasının sebebi bazı görüşmelerin derinlemesine bilgi alınana dek tekrar edilmesindedir. Pek çok görüşmeci ile yüz yüze, telefon ya da e-posta aracılığı ile iletişim halinde kalınmış ve konu ile ilgili yeni veri akışı devam etmiştir. Çalışma, izin içinde belirlenen esaslar dikkate alınarak tamamlanmıştır.

3.5 Verilerin Toplanmasında Etik Konular

Türkiye’de sosyal bilimler açısından düşünüldüğünde bilim ve etik ilişkisinin gündeme gelmesi uzun sürmüş bir konudur. Bilim insanının toplumsal sorumluluğu, sorup sormak, okuyup yazmak, bilim kurumlarında araştırma yaparak kendini geliştirmektir (Güvenç, 1994). Etik kavramını, “Diğerlerinin haklarına karşı duyarlılığın ilkeler ile düzenlenişi” (Bulmer, 2001) olarak tanımlarsak, araştırmacıların da bu kurallara ilişkin farkındalığı ve duyarlılığı gerçeğin araştırılması ve ortaya konmasında esastır. Bu nedenle literatürde bu alanda yazılmış konular taranmış ve araştırmada katılımcılarla görüşmelere başlamadan evvel üniversitenin etik kurulundan ilgili izin alınmış ve bu doğrultuda katılımcılara araştırmanın amacı ile ilgili gerekli bilgi verilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların gönüllülük esasına bağlı gerçekleştirilmiştir ve hiçbir surette katılımcıların kendi isimlerinin yer almayacağı ve kendilerine başka isimler ya da kodlar atanacağı belirtilmiştir. Böylece araştırmanın güvenilirliği ve gizliliği ile ilgili katılımcılara zarar vermeme ilkesi çerçevesinde güven verilmiştir. Katılımcıların izin vermesi halinde ses kaydı alınmış, bunun gerekçesi iki farklı sebep ile açıklanmıştır: İlki elde edilecek verilerin daha sağlıklı analiz edilebilmesi ve ikincisi zamandan tasarruf amaçlıdır. Kayıt aşamasında görüşmecilerin kendilerini rahat hissedemedikleri gözlemlendiğinde sonra görüşmeler not olarak sürdürülmüştür. Bazı görüşmelere not almaya yardımcı olması amacıyla araştırmacıya destek olacak kişiler eşlik etmiştir.

Araştırmada katılımcı onay formunun uygulanmasına dikkat edilmiştir. Katılımcı onay formunda araştırmanın amacı, araştırmacının rolü ile ilgili yeterli

bilgi verilmiş böylece sağlıklı bir katılım kararı için düşünme fırsatı tanınmıştır. Görüşmenin herhangi bir yerinde ya da sonrasında hiçbir yaptırıma uğramaksızın araştırmadan çekilebileceklerine dair bilgilendirme yapılmıştır, ulaşım için çalışılan kurum ve iletişim bilgisi paylaşılmıştır. Aydınlatılmış onam aracılığı ile bu bilgiler yazı haline getirilmiş ve katılımcıların yetki vermelerine katkıda bulunulmuştur. Veli görüşmelerinin bir kısmı araştırmacının da görev aldığı okulda gerçekleştiğinden şöyle bir ayrıntı ayrıca dikkat çekmiştir. Buna göre mülteci aileler çocuklarının öğretmeni olan ve tanış gördükleri kişiye kendilerini daha rahat ve güvenle ifade edebiliyorken, diğer okullarda dışarıdan bir araştırmacı olarak yapılan görüşmelerde katılımcılar bazen dil engelinden dolayı ilk görüşmede genellikle derinlemesine ifadeler paylaşmaktan kaçınmıştır. Bunun için ailelerin gönüllü olmaları halinde izinleri alınarak okulda değil kendi evlerinde ikinci görüşmeler yapılmış ve bu durumda kendilerini daha güvende hissettikleri gözlenmiş ve daha doyurucu veriler elde edilmiştir.

Araştırmacının rolünü açıkça ifade etmesi gerekliliği, araştırmada önemli görülen konulardan birisi olmuştur. Araştırmacı öğretmenlik mesleği yapmasına rağmen, bu araştırmayı öğretmen kimliği ile yapmadığını açıklamıştır. Buna karşın öğretmen kimliğinin, katılımcılarda “muallim” tabiriyle güven veren bir kimlik olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Özellikle bu nedenle araştırmacının kimliği ve amacı olabildiğince açıklanmaya çalışılmıştır. Zira mülteci aileler kendileri ile görüşmekte olan kişileri bazı alanlarda görevli kişiler olarak algılayıp bazı ihtiyaçlarını da dile getirme yoluna gitmişlerdir. Bununla birlikte araştırma kapsamında olmasa da katılımcıların yardım taleplerini belirttikleri durumlar elden geldiğince gerekli kişi, kurum ve STK’lar ile irtibat sağlanarak karşılanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın maddi tespitler için değil, uyum sürecinde yaşanan süreçler üzerinden sorun tanımını tespit etmek için yapıldığını tekrarlayarak ifade edilmiştir. Bu noktada araştırmacının tez konusunun bireysel tarihi, hassasiyetleri ve ilgisi doğrultusunda şekillendiği paylaşılmış, bu alanda yaşanan sorunların çözümüne katkı sunmayı önemseydiği için çalıştığı belirtilmiştir. Bu gerekçeler ardından katılımcılar ile güven ilişkisi oluşturulduğu ve samimi, içten veriler paylaşıldığı düşünülmektedir.

Konu öznellik açısından ele alınacak olunursa, Sunstein ve Chiseri-Strater’in (2002) anlamlı ifadesi akla gelmektedir. “Başkası” üzerine yapılan her araştırma aynı

zamanda kişinin “kendisi” üzerine yaptığı bir araştırmadır. Her ne kadar öznellik terimi uzun süredir olumsuz anlamda kullanıldıysa da, 1980’lerde pek çok araştırmacı, yorumlamacı paradigma bakış açısı ile bu olumsuz algıyı reddetmeye başlamıştır. Böylece öznelğin araştırmalara olumlu katkı sağladığı düşüncesi yayılarak hâkim olmaya başlamıştır. Bu anlamda kişisel merceğin görünür kıldığı ayrıntıların bu çalışmaya özgünlük kattığı düşünülmüştür. Örneğin öğrenciler ile yapılan görüşmeler öncesinde kendileri ile tanışma isteği ifade edilmiş, hissettiklerinin ve duygularının değerli olduğu belirtilmiş ve karşılıklı özdeşim kurmak adına, araştırmacının da ilkokul çağına başka bir ülkede, dilini bilmediği bir ortamda başladığı anlatılmış, bu yüzden onları daha rahat anlayabileceği ifade edilmiştir. Bu noktadan sonra öğrencilere görüşmeye devam etmeyi isteyip istemedikleri sorulduğunda genellikle olumlu yanıt alınarak, daha güvenli bir süreç başlamıştır. Öyle ki zaman zaman araştırmacının sorduğu soruları öğrenciler de araştırmacının kendisine yöneltmiş ve bu durumlar ile kendisinin küçükken nasıl mücadele ettiği üzerine sohbet edilmiştir. Bu yönleri ile araştırmacı nitel araştırmalara özgü olan öznellik unsurunu çalışmaya dâhil etmiş ve görüşmeleri teknik boyuttan biraz kurtarabilmiştir.

Çocuklar ile görüşme konusunda rehber öğretmenler tarafından gerekli psikolojik danışmanlık desteği alınırken, etik konusunda da hassasiyet gözetilmiştir. Bu alanda Eslek (2015), “Çocuklarla Klinik Olmayan Görüşme Teknikleri ve Etik” adlı çalışmasında çocuklar ile çalışma ilkelerine değinmektedir. Çocuğun gelişimsel aşamalarının ayrıntıları şekilde bilinmesi gerektiği, görüşmecinin öncelikli amacının çocuktan gerçeği yansıtan ayrıntılı bilgi almak olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca tavır olarak çocuklara ilgi göstermenin, onlara kendilerini kötü hissettirmemenin, sakın ve kabullenici bir tutum içerisinde olunması gerekliliğinin ve yüzde hafif bir gülümsemeye eşlik eden ince bir ses tonu gibi ayrıntıların önemi üzerinde durulmaktadır. Görüşme süreçlerinde tüm bu ilkelere dikkat edilmiş, ayrıca çocuklarla çalışmanın etik ilkelerinden birisi olan zarar vermeme ilkesi doğrultusunda kimsenin psikolojik bir zarar görmemesi için, görüşmelerin rehber öğretmen danışmanlığında yapılmasına özen gösterilmiştir. Böylece daha derin bir gelişimsel bakış açısı içerisinde verileri değerlendirmek mümkün olmuştur.

IV. BÖLÜM

4.BULGULAR

(Bu bölümde araştırma alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular sunularak, tartışılmış ve ilgili literatürle desteklenmeye çalışılmıştır.)

Bu bağlamda araştırmanın dokuz alt problemi kronolojik sıra gözetilerek başlıklandırılmış, alt temaları ile oluşturulmuştur. Düzce’de mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarının güncel durumunu, veliler, öğretmenler ve yöneticilerin bakış açılarından değerlendiren bu araştırmanın bulguları farklı başlıklarda tüm katılımcıların bakış açılarını toplayabilecek şekilde tasarlanmıştır. Öncelikle mülteci öğrencilerin ülkeye geliş hikâyeleri tespit edilmiş, veliler ile görüşülmüş ve okula kayıt süreçleri yine veli, öğrenci ve okul idaresi bakış açısı ile incelenmiştir. Sonrasında okuldaki müdür, öğretmenler, veliler ve öğrenciler açısından uyum süreci gözlemleri, deneyimleri, yaşanan sorunlar ve beraberinde sorunlara çözüm önerileri incelenmiştir. Bunların yanı sıra mültecilerin gelecek beklentileri ve bu beklentilerinin uyum sürecine yansımaları incelenmiştir. Uyum sürecinin okul kısmında yer alan kapsayıcı eğitim olgusu ise öğretmenler ile incelemeye alınmış ve bu alandaki farkındalığın öğrencilere yansımaları üzerinde çalışılmıştır.

Mülteci öğrencilerin uyum sürecini ve kapsayıcı eğitimin bu alandaki etkisini incelemek amacı ile yapılan bu çalışmada elde edilen veriler, araştırmanın alt problemlerine göre aşağıdaki örnekteki gibi sunulmuştur. Örneğin 4.1. birinci alt problemken, bu alt problemin altında 4.1.1. bölümünde alt başlıklar oluşturularak ulaşılan temalar yer almaktadır. Bu bağlamda çalışmada 11 ana tema oluşturulmuş, bunun altında ise ilgili kod ve kategorilere ulaşılmıştır. Bu temalara ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Problem: Mülteci Öğrenci ve Velilerin Ülkeye Geliş Hikâyeleri Uyum Sürecini Nasıl Etkiler?

4.1.1. Ülkeye Geliş Hikâyeleri

“Tanışma Soruları ve Türkiye’ye Geliş Hikâyesi” başlığı altında, dileyen katılımcılar yol hikâyelerini paylaşmıştır. Bu paylaşımlar yarı yapılandırılmış sorular öncesinde tanışma sohbeti içerisinde “Düzce’ye geliş hikâyenizi paylaşmak ister misiniz?” sorusuyla gelişmiştir. Farklı yollar ile doğrudan ve dolaylı olarak uzun yol kat ederek Düzce’ye gelen ailelerin hikâyeleri çocuklar ve veliler tarafından hayatlarının en önemli anısı gibi anlatılmıştır. Bu başlık altında yapılan görüşmelerden edinilen temel bulgu, belirsizlikler ile dolu olan bu sürece eşlik eden korku, açlık ve yoksunluklar genel anlamda göç hikâyesinin zor bir başlangıç olmuş olmasıdır. Görüşmeciler kendi ülkesinden ayrılıp başka bir ülkeye giden yolculukta Türkiye’ye varmadan evvel kendi ülkesinde başka şehirlerde, Suriye’de ve doğu illerimizde bir süre ikamet ettiklerini belirtmişlerdir. Düzce’ye yerleşmelerinde başlıca iki neden dile getirilmiştir. İlki zaten öncesinde burada ikamet eden yakınların tavsiyeleri ve hep birlikte olma isteği iken, ikincisi ise seçenek sunulmaksızın yapılan dağıtımlar sonucu bu şehrin çıkması olarak ifade edilmiştir. Türkiye tercihi içerisinde önemli bir etmen olarak Müslüman ülke olması dile getirilmiştir. Ulaşım şekli olarak uzun mesafeli yürüme aşamaları, kiralık otomobil, otobüs, gemi ve uçak gibi farklı araçlar kullanılmıştır. Göçe karar verme sürecinden bahsedildiğinde farklı okullardan iki veli benzer duygular ile o günlerden şu şekilde bahsetmiştir;

“Savaştan dolayı dedemi, ananemi, dayımı ve en önemlisi abimi kaybedince göçmeye karar verdik. Tam artık çatışmalar bitti diyorduk yeniden evlere bombalar düşüyordu, ev baskınları oluyordu. Psikolojim bozulmuştu, öyle bir ortamda çocuklarımı büyütmek istemedim, her şeyi göze alıp oraları bıraktık.” (Lisa, Veli, 37)

Çevresinde yaşadığı kayıplar ile göçmeye karar veren Lisa’nın yanı sıra, Jiyan ve Efan kendi evlerine düşen bombanın ardından yaşadıkları yakın kaybın sonrasında hiç düşünmeden oradan kaçmak istediklerini anlatmışlardır.

“Eşim öğretmendi, güzel bir hayatımız vardı. Sonra çatışmalar başladı, üç sene dayandık sonunda tahammülümüz bitti. Evimize bomba düştü, eşim yaralandı, çalışmadı. Çok korkuyorduk, evimiz de olmayınca oralarda duramadık. Önce Suriye’ye geçtik. Türkiye kapısının açıldığını duyunca hemen yola çıktık, kız kardeşim, kayınvalidem, elim hep beraberdik. Ürdün ve Arabistan bizi kabul etmedi, tek çaremiz burasıydı”. (Jiyan, Veli, 33)

Çocuklar ile nitel çalışma başlığı altında Akbaş ve Erükçü Akbaş (2019) çocukların bakış açısına değer veren ve onların tecrübelerini anlamak isteyen bir araştırmacının çocukların gündelik yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını ve yorumladıklarını keşfedeceğinden söz eder. Edinilen bulgular çocukların araştırmaya bazen dolaylı ama her aşamada aktif katılımları ile derinleştirilebilmiştir. Yukarıdaki yolculuk ayrıntıları defalarca yapılmış görüşmeler neticesinde edinilmiştir.

Ülkeye geliş hikâyesi koduna ilişkin bir diğer veli görüşü şöyledir:

“Eşimin abisinin öldürüldüğü gün hepimiz büyük şoka girdik, inanamadık nasıl olur diye. Hepimiz çok korktuk, artık Irak’ın güvenli bir yer olmadığına inandık. Başta sürekli şehir değiştirdik, güvenli huzurlu yer aradık bulamadık. Sonunda buraya yerleştik.” (Peri, Veli, 40)

Bu üzücü hikâyeleri çocuklarının yanında anlatan annelerin yanında çocuklar da sohbete katılmak istemiş ve şunları eklemişlerdir:

“Dalgalı bir gemi ile geldik biz buraya. Onun içindeki herkes korkuyordu ve hep dua ediyorlardı. Çok sallandık annem o zaman sabırlı olmamız gerekiyor demişti. Şimdi arkadaşlarım kavga edince de ben hep sabırlı oluyorum, bunu öğrendim.” (Kani, Öğrenci, 11)

Savaş psikolojisi, Tosun, Yorulmaz vd.(2018) bahsettiği üzere, mültecilerin geçmişe, bugüne ve geleceğe bakışlarında, mevcut şartları anlamlandırmalarında ve hayatlarına yön vermede önemli rol oynamaktadır.

“Benim tek ayağımda terliğim vardı, diğeri yoktu çünkü yırtılınca kaybolmuştu, o ayağım hep yara oldu yürürken. Beş gün doğru dürüst yemek

yememiştik. Sonra birden akrabalarımız geldi bize yiyecek getirdiler, o günü hiç unutmuyorum.” (Kani, Öğrenci, 8)

Bu yolculuğu birebir yaşamış velilerin ve öğrencilerin yanı sıra, “yola çıkma” eylemi ile ilgili olarak bazı öğretmenler de şu şekilde fikirlerini belirtmişlerdir;

“Aslında birinci sınıfta mülteci öğrenci bana ilk geldiğinde tepki göstermiştim, özellikle o dönemler savaşlar basında çok yer alıyordu. Niye buradalar, gitsin diyenler vardı sınıfta. Bu da ailenin çocuğa yansıyan bakış açısı bir yerde. Biz ülkesini korumak adına canını feda edebilecek bireyler olarak yetiştik, o yüzden başta onları ülkelerini terk eden insanlar olarak algıladık.” (Latife, Öğretmen, 34)

“Onlar buraya ilk geldiklerinde, eli silah tutan genç kesim ilgimizi çekti. Onlar ülkelerinde kalıp savunmada aktif görev alabilecek kişilerdi. Niye burada gibi soru işaretleri vardı kafamızda. Bu önyargılarımızdan bizi kurtaran kapsayıcı eğitim süreci oldu. Onları daha iyi anlamak ve doğrudan eleştirmemek üzere düşünmeye başladık.” (Verda, Öğretmen, 37)

Ülkeye geliş hikâyeleri başlığı altındaki hikâyeler, mülteci öğrencilerin daha iyi anlaşılması için araştırmaya katılmıştır. Bu bölümü anlamak, uyum sürecini anlamlandırmak açısından önemlidir. Mültecilerin böylesi bir yaşantı içerisinden çıkıp yeni hayatlarına kolayca uyum sağlayabilmeleri bu nedenle çok kolay olmayabilir.

4.1.2. Savaşın Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Görüşülen çocuklara doğrudan savaş ile ilgili soru sorulmamıştır ancak, kendi yaşadıkları ya da ailelerinin sürekli anlattıkları savaşın hayatlarındaki etkisi ve yarattığı değişimi çoğu sohbette dile getirilmiştir. Görüşmeler neticesinde edinilen bulgunun ana fikri tahmin edildiği üzere savaşın olumsuz sonuçlarından çocukların da fazlaca etkilenmiş olduğudur. Bu bağlamda savaş kaygısı ve bu kaygının dil engeli arasındaki bağlantısını gösteren en çarpıcı veriler şu şekilde olmuştur;

“Önceleri savaştan çok korkuyordum yine olacak diye. Türkçe bilmiyordum o yüzden hiç arkadaşım yoktu ama Türkçe’yi öğrendikten sonra

arkadaşlarım oldu., Kendimi daha güvende hissettim, burası savaş olmadığı için güzel bir yer.” (Behnan, Öğrenci, 7)

Behnan’ın açıklamasında savaş olgusundan ne derece etkilendiği görünmektedir. Bu etkilerin neden olabileceği sorunlar konusunda ilgili Alpman (2018), mültecilerin uyum sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sorunların, başta anomi olmak üzere birçok farklı sorunun ortaya çıkmasını da tetiklediğini, mültecilerin bu sorunlarla baş edebilmeleri geliştirdikleri stratejilerden biri de yeni bir kimlik inşası olduğunu ifade etmiştir. Görülen o ki, uyum süreci içerisinde bu ifadeleri kullanan çocuklar, yeni inşa edecekleri kimliklerinden savaş olgusundan bir şekilde etkilenmektedirler.

“Irak’taki evimiz daha güzeldi, neden savaş oldu anlamadım. Burada eski bir eve yerleştik, hiçbir şeyimiz yoktu. Neden eşya alamadığımızı anlamıyordum, hep başkaları bir şeyler getiriyordu. O mahallede hiç arkadaşım olmamıştı çünkü beni anlamıyorlardı zaten, ben de o yüzden evden fazla çıkmıyordum. Ama şimdiki evimiz daha iyi, arkadaşlarım da var artık.” (Aischa, Öğrenci, 7)

Aischa’nın hayatını anlamlandırmasında savaş konusu birçok anlaşmazlığı da beraberinde getirmiştir, bu konuda rehber öğretmeni Şiir, öğrencilerin zihinlerinde kalan savaş izlerinin derinleşmesinin, sağlıklı bir sosyal uyum ile önlenebileceğinden bahsetmiştir;

“Savaş başlı başına bir karmaşa olgusu zaten, beraberinde getirdiği düzen değişiklikleri de bu karmaşanın birer parçası. Yetişkinler bu düzensizliği hayatın olağan döngüsü ile tolere edip bir düzenleme yapabilecekleri ölçüde yaşamı normalleştirme davranışı gösterebilirken, çocuklar bu süreci sosyal etkinlikler ve yaşlıları ile kurabilecekleri bağlar ile sağlayabiliyorlar. Geldikleri ülkelerin sokak oyunları veya özellikle müzikli ve görsel işitsel hareketli ve zengin etkinlikleri, onların çeşitli şekillerde kendilerini var oldukları yere dâhil olma isteğini artırıyor. Okullar ve katılımlarının sağlayacağı grup etkinliklerinde sınıf içinde başta öğretmenlerinin, okul içerisindeyse okul idaresi, diğer branş öğretmenleri, yardımcı personel ve veliler de dahil olmak üzere çevre unsuru sayılabilecek

her bireyin olumlu ifade bulan kabulü ayrı ayrı bu uyum sürecine değer katacaktır. Yani var olduğu ortama ait olmayı isteyen bir bireye güç katacak en önemli unsur aslında onu dâhil edecek grubun bütüncül algısı ve bunun ilk adımı olan kabuldür.” (Şiir, Rehber Öğretmen, 42)

Savaşların çocuklar üzerindeki etkisi ile eğitim arasında iyileştirici olan bağı Erden ve Güldil (2009) şu şekilde açıklar:

“Bu dönemde çocuklara sağlanabilecek en önemli yardımlardan biri de okullarına geri dönmelerini sağlamaktır. Tüm çocuklar için vazgeçilemez bir hak olan eğitim, travma mağduru çocukların sosyal rollerine geri dönmeleri açısından son derece önemlidir. Okul ve sınıf ortamı çocuk için öngörülebilir rutinler sağlar ve yaşama bir süreklilik duygusu kazandırır. Ayrıca, bu ortamın getirdiği tutarlı kurallar ve açık beklentiler çocuğa sınırları belirgin ve güvenli bir yapı sunar. Bununla birlikte okul yaşantısının getirdiği sorumluluklar, her şeyin sona ermediği ve gelecek için kendisinden bir şeyler beklediği mesajını vererek çocuğun geleceğe dair umutlarını arttırır.”

Savaşa doğrudan maruz kalmasalar bile kısa ve uzun vadede toplumsal şiddet olaylarına doğrudan ya da dolaylı şekilde tanıklık etmiş çocukların kaygı, korku ve güven kaybı gibi duygularının olumsuz etkilerini hafifletmek için okul gibi sosyal alanların önemli olduğu gözlemlenmektedir.

4.2. İkinci Alt Problem: Mülteci öğrencilerin okula kayıt süreci nasıl işlemektedir?

4.2.1. Okula Kayıt Süreci

Öğrencilerin okula kayıt süreci çoğu aile için önemli bir aşamadır, çünkü yaşadıkları ülkenin dilinin bilinmesi her türlü iletişim sorununun çözümü olmaktadır. Bu nedenle hem Türkçe öğrenimi, bir o kadar da önemsenen İngilizce öğrenimi için okullar önemsenen mekânlardır. GİGM tarafından mülteciler için hazırlanan bilgilendirme kılavuzunda ilkokul çağındaki öğrencilerin ikamet adresi hangi okulla ilişkilendirilmişse, o okula doğrudan başvuru yapılabileceği bilgisi yer almaktadır. Kayıt için İl Göç İdaresi Müdürlüğüne kayıtlı ve yabancı kimlik numarasını da içeren geçici koruma ve kimlik belgesi gerekli olmaktadır. Öğrencinin geldiği ülkeden

aldığı eğitimine dair bir belge varsa, kayıt olacağı sınıf ile ilgili komisyon işlemi hızlanmaktadır. Okul idaresince kullanılan, mülteci öğrenciler için geliştirilmiş Yabancı Öğrenciler Bilgi Sistemi'nin (YÖBİS) ile kayıt işleminin yanı sıra, devamsızlık ve başarı takibi kolaylaşmış ve eğitim alanında kurumsal yapılanmaya katkı sağlamıştır

Sahada çalışan bir öğretmen olarak gözlenen kayıt süreçlerine öğrenciler genellikle babaları ile gelmektedir. Çoğu okulda Arapça bilen bir öğretmen bulunduğundan kayıt aşamasında velilere bu öğretmenler yardımcı olur. Bu aşamada yeni kayda gelen öğrencileri fark eden öğretmenlerin, “Acaba kimin sınıfına gönderecekler” gibi söylemleri okul koridorlarında sıkça gözlemlenmektedir. Sınıfa kayıt olmadan evvel Türkçe dil sınıfının olmadığı okullarda öğrenciler komisyonca belirlenen sınıfa göre uygun sınıflara kayıt edilmektedir. Bu durumda öğrenci 3. ya da 4. sınıftaysa dil bilmediğinden ötürü bir ya da iki sınıf geriden başlamaktadır. Fakat küçük yaşta, yaşlıları ile beraber alfabeyi ve sayıları öğrenmesi için yaşına uygun sınıfta başlamaktadır. Fiziksel koşulları uygun olan okullar bu tür geçiş sınıflarını açabilmektedir ve öğretmenlerce faydalı oldukları yönünde görüşler ile desteklenmektedir.

Görüşülen okulların müdürleri kayıt için gelen çocukları geri çevirmediklerini, sınıflar kalabalık bile olsa bir şubeye eklediklerini fakat öğretmenlerin bu durumdan her zaman memnun kalmadıklarını söylemişlerdir. Örneğin bir okul müdürü bu sorunu şöyle dile getirmektedir:

“Bazen öğrencileri sınıflara eklediğimizde öğretmenler ile sorun yaşayabiliyoruz. ‘Zaten sınıfım kalabalık, zaten şu kadar mülteci öğrencim var’ gibi serzenişler olabiliyor ama bir şekilde bu çocuklara yer bulmamız gerekli.” (Agah, Okul Müdürü, 52)

Araştırmacının öğretmen olarak gözlem yaptığı bir okulda, velisi ve okul müdürü ile sınıfa doğru ilk kez gelen bir mülteciye öğretmenin “Benim sınıfım doldu, artık bana kayıt etmeyin mültecileri” şeklinde eleştiride bulunduğu gözlemiştir:

“Zaten sınıflarımız kalabalık, yerli öğrencilere bile Türkçe bildikleri halde yetişemiyoruz, bir de mülteci çocuklar gelince her şey daha da

zorlaşıyor. Dil öğrenmeden ara sınıfta gelen çocuk hiçbir şey anlamıyor, zamanla otur otur sıkılıyor ve arkadaşlarına sataşmaya başlıyor, o zaman sınıf düzeni de bozuluyor. Çocukla konuşsan bile seni anlamıyor ki, o zaman da insan sinirleniyor, niye bana sormadan sınıfıma kayıt ettiler diyorsun.” (Güliz, Sınıf Öğretmeni, 37)

İlgili literatür bu alanda sınıf yönetiminin kalabalık sınıflarda daha güç hale gelebildiğinden sorun ve şikayetlerin de artabileceğini belirtmektedir. Brophy (1988) Herkesçe bilinen bir gerçeğin, nitelikli eğitim ve öğretimin sağlıklı yapılandırılmış sınıflarda gerçekleşebileceğinden bahseder ve şu şekilde örneklendirir. Özel bir ortamda bir öğrenciye bireysel olarak özel ders vermek, alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmen için oldukça kolay bir iş olabilir. Fakat aynı öğretmen 40-50 kişilik bir sınıfta, aynı anda öğretim yapmakla görevlendirildiğinde daha da aşılması zor bir işle karşı karşıya kalabilmektedir.

4.2.2. Okula Kayıt Sonrası Öğrencilerin Kabul Görme Kaygısı

Öğretmenler sınıfın kalabalık olmasından şikâyet ederken, çoğu öğrenci de kendilerine o sınıfta bir yer edinme, benimsenme endişesi ile korku ve tedirginlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Okula alışmam uzun sürdü, arkadaşlarım iyi mi kötü mü bilemiyordum. Öğretmenim nasıl bir insan, anlamamıştım. Zaten Türkçe harfleri, okuma ve yazmayı da bilmiyordum, çok zordu her şey.”(Aischa, Öğrenci, 7)

Sadece öğretmen tarafından değil, arkadaşları tarafından da kabul görmek mülteci öğrencilerin yaşadıkları en önemli kaygılardan birisi olarak dile getirilmiştir. Öğrencilere okula ilk geldiğin günü nasıl hatırlıyorsun, nasıl duygular içerisindeydin diye sorulduğunda, üç farklı yaş grubundan öğrencilerin benzer anıları dikkat çekmektedir;

“İlk geldiğimde herkes üstüme geliyordu, bir şeyler diyorlardı ama anlamıyordum, onları anlayamadığım için çok kızıyordum. Sınıftaki erkekler

sataşıp duruyorlardı, bazen vuruyorlardı, onlara öfkeleniyordum.” (Azad, Öğrenci, 11)

Kabul görülme koduna ilişkin Azad’ın bu ifadesi aynı zamanda dil yetersizliği kaynaklı algısal yanılgıların nasıl öfke ile sonuçlanabileceğini göstermektedir. Öğrencilerde gözlenen dışlanma hissini onu sınıf ile iletişim kurmak noktasında ertelediği, bu durumun gözlenen sonuçlarından birisidir.

“Anlamıyordum ne dediklerini. Yazmak okumak bilmiyordum. Bizim harflerimiz başkaydı. Hiç öğrenemeyeceğim sanıyordum ama artık her şeyi anlıyorum, o zaman daha mutlu oluyorum. Anlamadığım zamanlar mutlu değildim.” (Elise, Öğrenci, 10)

4.2.3. Veliler İçin Okulun Anlamı

Veliler ise her koşulda okulların güvenli yerler olduğunu düşündüklerinden dolayı çocukların ortama alışmalarını istemektedirler, çünkü okul aynı zamanda aynı yardım gördükleri ve bir kurum ile doğrudan ilişki kurup kendilerini ifade edebildikleri alanlar olarak kabul görüyordu:

“Orada güvenlik var, içimiz rahat. Okul bize yardım ediyor, çocuğa kıyafet verdiler, bazen yiyecek de gönderiyorlar.” (Lisa, Veli, 37)

“Okulda başka mülteci aileler ile tanışabiliyoruz, birbirimize dertlerimizi anlatıyoruz. Geçen yıl okulun girişine farklı dillerde Hoş geldiniz panosu vardı, orada Arapça da vardı, onu gördüğümde çok mutlu olmuştum. Bazı öğretmenler yardım almamız için yardımcı oluyorlar, bu bizim için çok değerli, Allah razı olsun onlardan. Bir de okul, çocuklarımızın Türkçe öğrenebildiği bir yer olduğu için çok önemli, bizim gibi zorluklar yaşamasını istemiyorum.” (Azme, Veli, 35)

Anlaşılan o ki veliler için okul, toplumsal kabul görme, iletişim merkezi olması ve dil öğrenim fırsatı sunması açısından anlamlı bulunmaktadır. Farklı karmaşık ve güvensiz ortamlarda yaşantılar sonucu, güvenli mekânlar olması ile de okullar önem görmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problem: Mülteci öğrenci ve velilerin, öğretmenler ile okul müdürlerinin eğitim kurumlarında uyum sürecine ilişkin gözlemleri ve kişisel deneyimleri nelerdir?

4.3.1. Mülteci Öğrencilerin ve Velilerin Eğitim Kurumuna Yaklaşımı ve Beklentileri

Öğrencilerin çoğu okul algılarına ilişkin olumlu ifadeler paylaşmışlardır. Her ne kadar ilk günleri bazen kaygı, korku bazen de heyecanları barındırsa da sonrasında burası kendilerini güvende hissettikleri alanlara dönüşmüştür. Okul çocuklar için dil öğrenimi açısından dünya ile bağlar kurabildikleri bir alandır, burada okuma yazma öğrenebildikleri için, öğrendiklerini de ailelerine aktarabildikleri için kendilerini mutlu hissetmekte.

“Burada çalışkan oluyorum, her şeyi anlamaya çalışıyorum, okula severek geliyorum ve kendimi burada iyi hissediyorum. Zaman burada dolu dolu geçiyor, okul güzel bir yer.” (Aischa, Öğrenci, 7)

Öğrencilerin yaşı büyüdükçe dile hâkimiyetlerinin artması ile beraber ifadeleri güçlenmekte, cümleler uzamakta ve derinleşmektedir. Özellikle daha üst sınıfta olanlar dersleri rahatça anlayabildiklerini ifade etmiş fakat evde ödevlerine yeterince destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler buradaki okullarını anlatmak için eski okulları ile kıyaslama yapmıştır;

“Irak'ta hep üzgündüm, az arkadaşım vardı, son ders kapılar kapatılırdı ve bizi sopa ile dövüyorlardı. Burada böyle şeyler olmuyor, orası ile burası çok farklı.” (Elise, Öğrenci, 10)

Sadece savaşın travmatik izleri değil, bazen geride bıraktıkları hayatın incitici yanları çocukların şimdiki okulları ile kıyas konusu olabilmekte, hayallerindeki okul sorulduğunda ise iyi öğretmenlerin ve bol arkadaşlarının olduğu büyük ve oyun alanları ile dolu mekânları tasvir etmektedirler.

“Aslında ben dersleri değil de arkadaşlarımı seviyorum. Sanki her şeyi tam anlayamıyorum bazen ama oyun oynarken hiç öyle olmuyor herkes birbirini anlayabiliyor.” (Azad, Öğrenci, 11)

Çoğu çocuk için okulu değerli kılan, oranın kendisine bir sosyal ortam oluşturabilmesine imkân sunmasıdır. Bu nedenle arkadaşları arasında kabul görmek, gözlenen önemli bir istektir. Arkadaşlarından ziyade başarıları ile kendilerini ifade etmeye çalışan çocuklar içinse öğretmeni ile ilişkisi önem kazanmaktadır.

“Bazı çocuklar öğretmenimi çok üzüyorlar, hep ses yapıyorlar, bazen dinlemiyorlar. Bu okulun müdürü olsaydım öğretmenimi Paris’e göndermek isterdim orada gezip dinlensin diye.” (Boran, Öğrenci, 10)

Mülteci öğrenciler için pek çok yönden önemi yadsınamaz olan okula velinin bakış açısı büyük beklentiler taşımaktadır. Ayrıca dil öğrenimi, okuma yazma gibi temel unsurları da içermektedir.

“Okuldan herhangi bir beklentim yok aslında, çocuklar iyi eğitim alsınlar yeter.” (Roni, Veli, 41).

Çoğu veli için okullar öğrencileri güvenle bırakıp evde diğer çocuklar ile ilgilendikleri alanlar, bazı veliler atlatamadıkları travmatik tecrübeler nedeniyle çocuklarının okulda olduğu süre boyunca okul bahçesinde yahut yakınlarında beklemektedir.

“Okulda tek istediğim çocuklarıma iyi davranılması, gerisi o kadar önemli değil, zamanla her şeyi öğrenirler nasılsa.” (Lisa, Veli, 37)

Ev sahibi ülke dilini akıcı olarak bilmediklerinden çocuklarının ödevlerine yardım edemezler. Birçok araştırma göçmen çocukların aileleri eğitimleri ile ilgilendiğinde öğrencilerin yüksek eğitim performansları sergilediğini göstermiştir (Alba ve Holdaway, 2017).

4.3.2. Okul Müdürleri ve Sınıf Öğretmenleri Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecine İlişkin Gözlemleri

İdareciler okullarının mülteci öğrencilerinin uyumundaki en önemli rolü açısından özellikle Türkçe dil kurslarının etkisi üzerine konuşulan okul müdürü fikrini şu şekilde dile getirmiştir:

“Çocuk Türkçe dersi almadan sınıflara yerleştirildiği zaman, arkadaşlarını ve öğretmenini anlamıyor, bazen kendisine söylenenleri tehdit olarak algılıyor ve öfkeli tepkiler verebiliyor. “ (Nebi, Okulu İdarecisi, 37)

Türkçe bilmediklerinde sınıflarda hiçbir şey anlayamadan oturan öğrenciler sadece sınıfta sıkılmakla kalmayıp, ilerleyen zamanlarda okula da gelmek istememeleri gözlenen bir durum olmuştur. Rehber öğretmenler tarafından, içedönük çocukların özellikle de sığınma sürecinden kaynaklı atlatamadıkları travmatik etkileri de varsa, daha derin şekilde iç dünyalarına çekilirken, dışadönük mizacı olan çocuklar yalnızlıklarını öfke ile ifade edebildikleri dile getirilmiştir.

Sınıf öğretmenleri de benzer şekilde dil ediniminin etkisinin uyum sürecindeki öneminden bahsetmişlerdir. Konuşulan ortama kendini ait hissedebilmesi ve uyum sağlayabilmesi için söylenenleri anlaması gerekliliği vurgulanmıştır. Dil eksikliğinin yanı sıra gözlemlerini daha derin bir bakış açısı ile anlamlandırmaya çalışan öğretmenler de olmuştur;

“Çocukların uyum sürecini anlamak için önce çocukların kendilerini ve yaşamlarını anlamaya çalışmak lazım. Öyle ki yeterince yakından bakıldığında, her topluluğun, her insanın, hatta her canlının değerli ve anlamlı bir hikâyesi vardır. Milyarlarca yıllık evrenin bu anında var olmuş her canlı, her bilinç kıymetlidir. Kolayca ve düşünmeden imha edilebilen bir sivrisineğe yakından bakarsak, onun da bir gayreti, bir hayat galesi olduğunu ve milyarlarca yılın sonunda bir anlığına bulduğu hayatın ve sınırlı da olsa bilincin dikkate değer olduğu anlaşılır. Birbirimize de böylece yakından bakarsak, ırk, dil, din, mezhep gibi ayrımların anlamsızlığını, barış, huzur, yardımseverlik ve kabulün kıymetini anlayabiliriz. Mültecilere de bu açıdan bakınca onları daha iyi anlayabiliriz diye düşünüyorum, benim gözlemlerimin bende bıraktığı izlenim budur.” (Mısra, Sınıf öğretmeni, 33)

Böylece yanıtların daha çok dil eksikliğinin uyum sürecine etki eden olumsuz yanı etrafında toplandığı görülmüştür. Bunun yanında mülteci öğrencilerin uyum süreçleri ile özel olarak ilgilenmeyen öğretmenler olduğu gibi, yakından ilgilenip evrensel değerler ile onları anlamaya çalışan öğretmen gözlemleri de tespit edilmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Problem: Mülteci öğrenci ve velilerin, öğretmen ile okul müdürlerinin eğitim kurumlarına uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

4.4.1. Dil Sorunu

Okul ortamına uyum sağlama dönemi, mülteci öğrenciler için, dolaylı etkileri ile de veliler ve öğretmenler için zorlu süreçlere dönüşebilmektedir. Sadece yeni bir ülke, şehir, mahalleye değil, aynı zamanda yeni bir okula, öğretmenlere ve arkadaşlara alışma süreci ile birlikte mülteci öğrenciler yeni geldikleri ülkenin dilini bilmediklerinden, başta ciddi ölçüde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

“Okula alışmam uzun sürdü, arkadaşlarım iyi mi kötü mü bilemiyordum. Öğretmenim nasıl bir insan, anlamamıştım. Zaten Türkçe harfleri, okuma ve yazmayı da bilmiyordum, çok zordu her şey.” (Aischa, Öğrenci, 7)

“Beni anlamıyorlardı, mesela lavaboya gitmek istiyordum ama söyleyemiyordum, o zamanlar işaretler ile konuşuyordum anlaşılacak için. Bazen de büyükler hep bizimle uğraşıyorlardı ve ben dediklerini hiç anlamıyordum. Bugün hala aklıma geliyor, acaba bana ne demişlerdi diye, bilmiyorum.” (Hejar, Öğrenci, 10)

En sık ifade edilen sorun dil sorunu esasında iletişim engeli olarak da ifade edilebilir. İletişim kuramamak zincirleme farklı sorunları da beraberinde getirmektedir. Elise'nin söyledikleri burada tekrar akla gelmektedir:

“Anlamıyordum ne dediklerini, yazmak okumak bilmiyordum. Bizim harflerimiz başkaydı, hiç öğrenemeyeceğim sanıyordum ama artık her şeyi anlıyorum, o zaman daha mutlu oluyorum. (Elise, Öğrenci, 10)

Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin Türkçe bilmemesini, bir kısmı ise öğrencilerle iletişim kurabileceği ortak bir dil bilmemeyi sorun olarak dile getirmiştir. Konuşulan dili anlamayan öğrenciye öğretmenlerin yaklaşımı ve deneyimleri önemli role sahiptir çünkü uyum karşılıklı gerçekleşmesi gereken, çift yönlü bir süreci ifade etmektedir. Öğretmenlerin destekleyici tutumlarının

öğrencilerin dil öğrenme ve dolayısıyla uyum gösterme süreci üstünde olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir.

“Öğrencim bana ilk geldiğinde bir köşede yalnız kalmak istiyordu, sürekli ağlıyordu, söylediklerimi anlamıyordu, bunlar zor zamanlardı, çok endişeleniyordum.” (Cemal, Öğretmen, 54)

“Dil sorunu sadece mülteci öğrencinin kendisini ifade edememesi demek değil, aynı zamanda yerli öğrencinin de onu anlayamaması anlamına geliyor. Ancak kendi dillerini öğrendikten sonra mülteci öğrencileri aralarına ve oyunlarına alıyorlar. Biz de öğretmen olarak o zaman çocukların iç dünyasında neler olduğunu anlayamayabiliyoruz. Çünkü duygularını ifade edebilecekleri yeterliliğe sahip değiller. (Latife, Öğretmen, 34)

Sınıf öğretmenlerin tamamına yakını, mülteci öğrencilerin Türkçeyi tam olarak anlayamadıklarından dolayı büyük sıkıntılar yaşadıklarını ve bu öğrencilerin eğitiminde en büyük sorunun dil olduğunu belirtmişlerdir.

Okul müdürleri ile görüşmelerde de yine dil engelinin hem öğrencilerin uyum sürecini olumsuz etkilediği hem de her gerekli görüşme için veli ile iletişime engel olduğu belirtilmiştir. Kayıt aşamasından başlayarak, her türlü idari işlemde, ihtiyaç tespitinde dil engeli süreci yavaşlatmış ya da zorlaştırmıştır.

“Çocuk Türkçe dersi almadan sınıflara yerleştirildiği zaman, arkadaşlarını ve öğretmenini anlamıyor, bazen kendisine söylenenleri tehdit olarak algılıyor ve öfkeli tepkiler verebiliyor.” (Nebi, Okul Müdürü, 37)

Türkçe bilmediklerinden dolayı sınıflarda hiçbir şey anlamadan oturan öğrencilerin sadece sınıfta sıkılmakla kalmayıp, ilerleyen zamanlarda okula da gelmek istememelerinin gözlenen bir durum olduğu ifade edilmiştir. Araştırma verileri dil engelinin mülteci öğrencilerin okula devamsızlığında bir etken olduğunu göstermektedir. Benzer ifadeleri paylaşan bazı mülteci veliler, öğrencileri dil öğrenene kadar okula göndermek konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir;

*“Türkçe öğrenene kadar her şey daha zordu. Kızım eve geliyordu ve
“anne neden benim söylediklerimi anlamıyorlar, neden ben onları*

anlayamıyorum?” diye sorup ağlıyordu, tabi biz de üzülüydük. (Cane, Veli, 39)

Çalışmalar, mültecilerin çoğunun yaşadığı travmatik olayların, sağlık problemlerinin ve depresyonun dil öğrenme sürecinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle travma yaşamamış bir öğrencinin dil öğrenme hızı ile travma yaşamamış bir öğrencinin dil öğrenme hızı arasında farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. Mültecilerin dil yeterliliği konusunda yapılan çalışmaların azlığı nedeniyle bu konuda net bilgi edinmek mümkün olmamıştır.

Dil engelinin yarattığı stres, mesleki sorumluluk içerisinde öğretmenlerde de gözlenen bir olgu olmuştur. Bilgi aktarma ve uyum sürecine katkı sunma anlamında sınıf öğretmenleri kadar rehber öğretmenler de yeteri kadar yardımcı olmadıkları zamanlar olduğunu belirtmişlerdir;

“Uyum problemleri, oryantasyon ve kayıt işlemleri ile ilgili olarak mülteci çocuklar ile ilgilenmeye çalışıyoruz fakat Türkçe bilmedikleri için anlayamıyoruz, anlaşsak bile dile tam hakim olamayan çocuklarda algılama sorunu yaşıyoruz. Sınıfta yaşanan çoğu sorunun altında da dil yetersizliği yatıyor, çocuklar sadece küçük komutları anlıyor, gerisini anlayamayınca yanlış etiketleniyorlar, arkadaşları onları “zaten bilmeyen anlamayan kişiler” gibi algılıyorlar. Çocuk bize derdini anlatmaya geldiğinde biz de ya eksik anlıyoruz ya da araya tercüman girince bu kez görüşme mahremiyetini yitiriyor, zaten o zaman çocuk ile göz teması kopuyor, derinlemesine bir görüşme mümkün olmuyor.” (Fulya, Rehber öğretmen, 41)

Dil engelinin öğrenciler üzerinde yarattığı etki kendilerini ortama dâhil hissedememek, dışlanmış hissetmek, yetersiz hissetmek ve mutsuzluk şeklinde gözlenmiştir. Derslerde gözlenen bir diğer ayrıntı ise kız öğrencilerin daha utangaç ve sessiz tavırlarının yanında erkek öğrencilerin daha hareketli bazen de öfkeli tepkileri olmuştur. Bu nedenle iletişimin ve uyumun ilk ayağı olan dil hâkimiyeti çok önemsenmektedir.

4.4.2. Ayrımcılık

Araştırma bulguları Deniz ve arkadaşlarının (2016) ortaya koyduğu Suriyeli sığınmacıların karşılaştıkları sosyal dışlanma mekanizmalarına benzerlik göstermektedir. Düzce'deki bazı mülteci aileler de mekânsal, ekonomik, kültürel, politik ve söylemsel olarak farklı dışlanma biçimleriyle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Görüşülen öğretmenler arasında politik ve söylemsel dışlanma biçimleri olarak “memleketini için savaşmayan” etiketi, mülteci olgusunu değersizleştirip ötekileştirirken esasında ayrımcılığa bizzat katılım göstermiş olunmaktadır.

“Ayrımcılık” olgusuna farklı gruplardan bakıldığında ayrımcılığın varlığı ve yokluğu üzerinden farklı sonuçlara erişilmiştir. Örneğin öğretmenler mülteci öğrencilere ayrımcılık yapmadıklarını söylemelerine rağmen, bazı öğrenciler ayrımcılığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu ayrımcılık gösteren davranışların öğretmenleri tarafından değil, arkadaşları ve bazen bazı veliler tarafından yapıldığı belirtilmiştir. Bu durumda denilebilir ki, ayrımcılığı yapmamak kadar, ayrımcılık yapılmasını önlemek de bir o kadar önem kazanmaktadır.

“Arkadaşlık kurmakta çok zorlandım, bazen bazı Türkler Iraklılar’ı sevmedikleri için ya da onlara alışık olmadıkları için beni üzüyorlardı. Bir keresinde bir temizlikçi teyze siz ne zaman döneceksiniz memleketinize diye sormuştu bize.” (Eflin, Öğrenci 10)

Eğitimde farklılıkların yönetimi konusundaki temel kavramlardan birisi de eşitliktir. Sadece bir temizlik görevlisi değil, bazen akademik camiada dahi mülteci öğrencilerin yerli öğrenciler ile aynı haklara sahip olması yadırganabilmektedir. Bu bağlamda Heckmann (2008) çalışmalarında eğitim politikalarının yetersizliği sonucu göçmen çocukların eşitsiz koşullarda mücadele etme, öğretmene, okul çevresine yönelik beklentilerin karşılayamama, olumsuz sosyo-kültürel özellikleri ve yine dil yetersizlikleri nedeniyle ayrımcılığa maruz kaldığını ve başarılarının önemli ölçüde etkilendiğinden bahsetmektedir.

“Sürekli beni suçluyorlardı, mesela ben dersi dinlenmek istiyordum gelip beni rahatsız ediyorlardı. Yabancı olduğum için bu Arap, bu fakir diyorlardı. Bazen umursamıyordum ama bazen de çok öfkeleniyordum.” (Hilda, Öğrenci 12)

Rehber öğretmenler de kişisel gözlemlerinden bahsederken, *“Türk çocukların mültecileri dışladıklarını görüyorum, o zaten bilmez anlamaz gibi etiketlemeler yapıyorlar”* gibi söylemleri gözlediklerini belirtmişlerdir. (Fulya, Rehber Öğretmen, 41)

Sahada yapılan gözlemlerde yerli öğrencilerin mültecileri “ülkelerini terk etmiş, ülkesi için savaşmaktan kaçınmış” kişiler olarak algıladıkları gözlenmiştir. Bu tutum ile ilgili öğrenciler ile görüşüldüğünde ailelerinden böyle duydukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu da sıradaki başlıkta incelenecek olan “önyargılar” olgusuna dikkat çekmektedir çünkü burada mülteci öğrencilerin gördükleri çoğu tavrın altında bu duygu mevcuttur.

Öğrencilerde kendilerine ayırmıcılık yapıldığına dair izlenimler, dil bilinmeyen dönemde daha yoğun yaşanmaktadır çünkü söylenenleri anlayamayan çocuklar olumsuz bir durum yaşandığında kendileri ile ilgili olumsuz bir şey söylendiği fikrine kapıldığı düşünülmektedir;

“İlk geldiğimde herkes üstüme geliyordu, bir şeyler diyorlardı ama anlamıyordum, onları anlayamadığım için çok kızıyordum. Sınıftaki erkekler sataşp duruyorlardı, bazen vuruyorlardı, onlara öfkeleniyordum.” (Azad, Öğrenci, 11)

Öğrenciler ile görüşmeler bazen yaşlarına uygun dolaylı sorular ile yapılmıştır. Bu sorulardan da birisi “Bu okulun müdürü sen olsaydın neler yapmak isterdin?” olmuştur. Bu sorunun yanıtının bu bölümde yer almasının sebebi o cevapta ayırmıcılığın olmaması için bir dilek bulundurmasıdır;

“Kavgalar olmasın diye, çocuklara nasıl iletişim kurulacağını öğretmek isterdim. Özellikle yeni gelenlere nasıl davranılması gerektiğini bilmiyor arkadaşlarım. Bazen çok kırıcı olabiliyorlar, ben onların dilini konuşmuyorum diye konuşmamla alay ediyorlardı. Kendi isimlerini bana söyleyip gülüyorlardı, ben üzülüyordum o zaman.” (Elise, Öğrenci, 10)

Bu alanda literatür tarandığında, birçok çalışmada ayırmıcılığın yaşandığına dair argümana rastlamak mümkündür, onlardan birisi de bu alanda çalışan Ünal (2014) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

“Türkiye’ye dış göç hareketleri ile gelen göçmen nüfusun artışı, birçok kentte çok daha karmaşıklaşan bir yapı ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada, hem niceliksel hem de niteliksel bir dönüşüm süreci içindeki Türkiye’ye gelen veya sığınan gruplar, kentlerde sosyal dışlanma, ayrımcılık, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, ötekileştirme, kayıt dışı çalışma, yoksulluk gibi sorunlarla baş etmek durumunda kalabilmektedirler” (Ünal, 2014).

Esasında ayrımcılığın özünden kendinden olan ve olmayan şeklinde bir bakış açısı yattığı söylenebilir. Benzer şekilde Abaza ve Strauth (1996) konuyu evrensel olan insan hakları bağlamında incelemiş ve şu tespitte bulunmuştur;

“Bu yönde, meselenin insani boyutta ya da uluslararası insan hakları rejiminin konusu olarak değil de ırksal veya etnik temelde “kendinden olan ve olmayan” biçiminde tanımlanıyor olması her türlü önyargı ve genellemeye açık bir kurguyu başka bir deyişle görece “ırkçı” ve “etnik merkezci” bir yaklaşımı söylemlerde ortaya çıkarmaktadır. Aslında “kendinden olmayan” dediğimizde benden/bizden başka birilerini, diğer deyişle “öteki”ni kastediyoruz. “Öteki”, bir tahayyüldür ve fiili gerçekliğin açık belirleyiciliğine rağmen o, sübjektivizmi ve her türlü önyargıyı yansıtmaktadır. “Öteki” dışımızda kalanın, bizimle aynı vasatı paylaşmayanın, düşman olanın kurgulandığı bir resmetmedir” (Abaza ve Stauth, 1996).

Görüşmelerde mülteci aileler tarafından ayrımcılık temasının sıkça sosyal adaletsizlik ile birlikte kullanıldığı gözlenmiştir. Bu noktada konuya sosyolojik boyuttan bakıldığında, Bourdieu (1990) bu kavramların eğitim hayatındaki izdüşümlerini şu şekilde özetlemektedir; alt sınıfa mensup olanlar, eğitim sürecinde doğrudan bir engelleme aracı ile karşılaşmasa da, eğitim modern toplumdaki bütün eşitlikçilik iddialarına rağmen aslında bir eleme ve ayrıştırma işlevi taşıyabilmektedir. Toplumun tüm gruplarına aynı eğitim olanakları sunulsa bile, alt sınıfların içinde buldukları yetersiz sosyo-ekonomik koşullar ve karşılaştıkları alt kültür baskısı yüksek bir eğitim seviyesine ulaşmalarını engelleyebilmektedir. Bu durum aynı zamanda, eğitim kurumlarına atfedilmiş eşitsizlikleri bir kuşaktan diğerine yeniden üreterek nasıl aktarıldığını ve mülteci öğrencileri bekleyen riskleri ayrımcılık boyutu ile özetleyebilir niteliktedir. Bu riskleri önlemek anlamında kapsayıcı eğitim gibi farklılıklara saygı anlayışı içeren eğitim programlarının, öğrenciler ve öğretmenler açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu tür

uygulamaların her iki tarafın uyum sürecine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekleyen veriler, kapsayıcı eğitim alan öğretmenlerin, bu eğitim ardından ayrımcılık davranışına karşı farkındalık geliştirdiğine dair tanıklıklarıdır.

4.4.3. Önyargılar

Mülteci öğrencilerin okullara uyum sürecini dolaylı yünden olumsuz etkileyen bir başka olgu da, öğrencilerin dışında kalan tüm grupların birbirine yansıyan önyargıları olmuştur. Öğretmenlere odak grup görüşmesi içerisinde gelişen sorularda kapsayıcı eğitim öncesi mültecilere karşı önyargılarınız var mıydı diye sorulduğunda büyük bir çoğunluğun “evet” yanıtı verdiği görülmüştür. Benzer şekilde batı toplumları da, ilk kontrolsüz göçün yaşandığı yıllarda bu tür önyargılara ve endişelere kapılmıştır. Özellikle 1990’ların ortalarından itibaren Doğu Avrupa ve Afrika’dan Avrupa ülkelerine olan mülteci akını, belirli bir kesim tarafından ‘yoksulların işgali’, ‘Avrupa’nın saldırıya uğraması’ şeklinde değerlendirilmektedir. Böylesine tanımlamalara “göçmenler ücretleri düşürür, yerli nüfus arasında işsizliği yükseltir, doğurganlıklarıyla sosyal sistemi çökertir ve ulusal kimliği tehlikeye düşürürler gibi ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yeni argümanlar da ilave edilmektedir (Özekmekçi, 2010).

“Çocuklar ile ilgili değil fakat aileleri ve ailelerin kültürel dokuya uyumu ve getirdikleri kültür ile ilgili önyargılarımız vardı.” (Şiir, Rehber öğretmen, 41)

Gee, (2000) önyargılar ile ilgili kişilerin ürettikleri şemalar ile davranışlarımızın nasıl şekillendiğini şu şekilde açıklamaktadır; “Bizlerin dünyada nasıl düşünmesi, hissetmesi ve davranması gerektiği; diğerleri ile ilişkiler ve mesajlar sonucu oluşan kültürel senaryolar; kamu politikaları, kurum uygulamaları, medya, kitaplar ve diğer mekanizmalar yolu ile belirlenir.” Mülteciler ile ilgili kalıp yargıların da içinde yaşanan kültürel ortamdan bu şekilde etkilenmesi olasıdır.

“Aslında 1. Sınıfta geldiklerinde en başta yerli öğrenciler tepki gösterdi. Özellikle o dönem savaşların basında çokça çıktığı dönemdi, niye buradalar, gitsinler diyenler vardı. Bu da ailenin çocuğa yansıyan bakış açısı aslında. Onların yaşadığı zorluklardan bahsedince, hatta bunları beraber konuşunca, mülteci çocuklar da kendince sıkıntılarını bizimle paylaşınca,

önyargımız onları daha çok anlama ve onlara daha çok yardım etme güdüsüne dönüştü.” (Latife, Sınıf öğretmeni, 30)

“Sınıfıma ilk mülteci öğrencim geldiğinde başta nasıl yapacağıma dair tereddüt ettim, önyargılarım vardı fakat bu kendimi geliştirmem yönünde beni olumlu etkiledi. Onların Türkçeyi öğrenmesinden evvel ben iletişim kurabilmek için din öğretmeninden Arapça birkaç kelime öğrendim, sonrasında önyargılarım kırıldı, hiç zorlanmadım.” (Cemal, Sınıf Öğretmeni, 54)

Kapsayıcı eğitim sonrasında çoğu öğretmen önyargılarının farkına varmakla kalmamış, aynı zamanda mülteci öğrencilere eşit fırsatlar ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunmuş, onları yetenekleri doğrultusunda destekleyerek potansiyellerini ortaya çıkarmış, öğrenme ortamlarını daha rahat dâhil olabilecekleri şekilde düzenlemiş ve zorlukları fırsatlara çevirecek farkındalık geliştirmişlerdir. Tüm bunlar önyargılar hâkim iken etkili bir şekilde düzenlenemeyen unsurlar da olmuştur. Bu nedenle kapsayıcı eğitim anlayışı ile beraber, okulların önyargıları azaltan kurumlar olarak yeniden şekillenmesi mümkün görünmektedir.

Önyargı kavramına bir öğrencinin penceresinden bakılacak olduğunda, buradaki hayata sanki mağlup başladıklarına inanan algısı daha iyi anlaşılabilir. Ekonomik yoksunluk, dil bariyerleri, toplumsal kabul kaygıları bir çocuğun hayalini şu şekilde şekillendirmiştir;

“Kendimi Messi yapabilirsem tüm bu sorunları çözebilirim. Şu an beni kimse dinlemez ki, onun için çok futbol oynuyorum. Bir gün futbolcu olursam mahallelerdeki yabancı çocuklar ile de hep oyun kurarım, onlar kazansın diye.” (Boran, Öğrenci, 10)

Kendini kaybeden tarafta gören Boran gibi, Boran’ın velisi de başta bu şekilde önyargıları ile kendilerini etiketlemiştir;

“Mezhep farkımız bizi buralara kadar getirdi. Orada sırf bu nedenle bize çok kötü davrandılar, burada da işler kötü olacak sandık, bizi dışlarlar istemezler sandık ama iyi davranan çok insan ile de karşılaştık. Boş yere bu kadar kaygılanmışız, üzülmüşüz.” (Ezma, Veli, 25)

Ne yazık ki dil, din ve mezhep farklılıkları yine ben/biz olarak tanımlanan var oluş ile öteki arasındaki sınırın oldukça katı bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Bir ayrımcılık geçmişinden kaçıp yeni yaşamında yine diğerinden ayrılan kişi olmak mülteci hayatı için zorlayıcı olabilmektedir. Bu çerçevede Parker'e (2007) göre, "eğer ben/biz katı/otoriter bir şekilde kurulmuşsa, özgüven yoksunluğu yaşıyorsa, öteki saydıklarıyla arasında hiç bir ortak insani zemin varsaymıyorsa, kendi içindeki öteki konumlarının ya da potansiyellerinin farkında değilse ya da onları inkâr etme ihtiyacındaysa, öteki, yani benden/bizden farklı olan, beni/bizi de etkileşim içinde geliştirebilecek bir zenginlik olarak görülmez, onun yerine derinden derine teğelleri zar zor tuttuğu sezilen beni/bizi bozacak bir "tehdit unsuru" olarak görülür".

Tehdit unsuru gibi algılamının bir olumsuz sonucu da ötekileştirme şeklinde kendini göstermektedir. Tajfel'in (1981) ifadesiyle, bu süreçte öteki tanımlanırken, öteki olanın içinde barındırdığı farklılıklar kökten reddedilir ve kurgulanan özellikler grubun bütününe kapsayacak şekilde genelleştirilir ve öznel kavramlarla sınıflandırılır. Netice itibariyle, ötekileştirme hem önyargıların sonucu hem de onları "yeniden ve yeniden inşa etmenin" kaynağıdır. Bu tanıma istinaden öğretmenler odası sohbetinde gözlenen konuşmalar arasında asimilasyon fikrini benimseyen eğitimciler akla gelmektedir;

"Ben Avrupa ülkesinde de görev yaptım, orada dışarıdan gelen öğrenciyi dil ve kültürel unsurlar ile kendi sistemlerine dâhil ediyorlar. Ben de öyle düşünüyorum, çocuk burada bizim İstiklal Marşımızı okuyorsa, bizim dilimizi konuşuyorsa bize uyum sağlamalı. Kendi kültüründe değil bizim kültürümüzde yaşayabilmeli hatta ben Türküm diyebilmelidir." (Sınıf Öğretmeni, 45)

Yine literatür taraması sırasında bu söylem bağlamında veriler de bulmak mümkün olmuştur Özcan'ın (2018) değindiği üzere; "Topraklarında yaşayan azınlıklara kültürlerini yaşama ve kendi dillerinde eğitim imkânı veren bir imparatorluğun varisi olan Türkiye Cumhuriyeti bir ulus devlet olarak kurulmuştur. Ulus devlet olma gereğince de ülkedeki farklılıkların tek bir kimlik içerisinde erimesi hedeflenmiş, ülkede mevcut diğer kimlikler görmezden gelinmiştir. Fakat artık ulus devlet ideolojisinin zayıfladığı günümüzde, homojen bir ulus yaratma projesinin bir parçası olan bu tek tipçi eğitim anlayışı da sorgulanmaya başlamıştır."

Önyargılarımızın, düşüncemizi şekillendiren temel unsurlardan birisi olduğu söylenebilir. Bu düşüncelerden birisi de göçmenliğe bakış açısidir, bu alanda yapılan bir araştırmalara bakıldığında, Barem Research ve WIN/Gallup International Association Göçmenliğe Destek Endeksi (2012) Türkiye verileri ile dikkat çekmektedir. Araştırma kapsamında dünya genelinde 59 ülkede 50 bin kişi ile yapılan mülakatlar sonucu elde edilen veriler için Türkiye’de bin kişi ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Buna göre, göçmenliğe karşı çıkanların oranı dünya genelinde %38 iken, Türkiye’de bu rakam %61’dir. Dünya nüfusunun %34’ü göçmenliği ‘iyi bir şey’ olarak tanımlarken; bu oran Türkiye’de %15’te kalmaktadır. Bu veriler ışığında yerelden genele bakıldığında Türkiye’nin böylesi hızla artan göç hareketi ile mülteciler ile bir arada yaşama tecrübesinin fazla olmaması etkili olabildiği düşünülebilir.

Görülen o ki, ev sahibi toplumun önyargıları, mültecilerin uyum sürecini olumsuz yönde etkilemektedir ve onların uyum sürecini uzatıp zorlaştırmaktadır. Mültecilerin içinde yaşadıkları çevre ne kadar önyargıdan uzak, kucaklayıcı ve işbirlikçi yapıya sahip ise, onlar için de için alışma süreci o kadar kolay, kaygı düzeyi o kadar az olacak gibi görünmektedir. Daha genel bakıldığında sadece okul değil, yerleşilen semt, mahalle ve mahalle sakinleri de sağlıklı bir uyum sürecinde önemli rol oynarken, önyargıdan beslenmeyen iyi niyet içeren yaklaşımların toplumsal bütünleşmeye katkı sağladığı gözlenmiştir.

Eğitim alanına bu pencereden bakıldığında, yine kapsayıcı eğitim anlayışının bu tür önyargıların üstesinden gelmede etkili bir rolü olabileceğini göstermektedir. Çünkü kapsayıcı eğitim, farklılıkların öğretimi zenginleştirmek için fırsat olarak görüldüğü bir anlayışı içermektedir.

Bahsi geçen dil kursları, okul yapısının mülteci öğrencilerin uygun eğitim görebilmeleri açısından yeniden yapılandırılmasının da yanıtı oluşturmaktadır. İmkânlar dâhilinde her okulda dil öğrenimi için bir alan tahsis edilmiştir ve bu geçiş sınıfları idareciler için uyum sürecine en çok katkı sağlayacak uygulama olarak sıkça tekrarlanmıştır.

4.4.4. Şiddet ve Öfkeye Eğilim

Alpman (2018), nüfusun yatay hareketi olarak tanımlanan göç sürecinin, mültecilerin ev sahibi toplum arasında karmaşık ilişkilerin ortaya çıkmasına neden olabileceğini şu şekilde açıklar: Yaşanan bu ilişkiler, uyuma neden olabileceği gibi çatışmaya ve paralel sosyalizasyona da neden olabilmektedir. Göçmenlerin uyum sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sorunlar, başta anomi olmak üzere birçok farklı sorunun ortaya çıkmasını da tetikler.

Öğrencileri psikolojileri ve davranışları açısından daha yakından gözleyen rehber öğretmenler, dil engelinin bazı çocuklarda şiddete ve öfke içerikli tepkilere neden olabileceğinden söz etmiştir. Okulunuzdaki mülteci öğrencilerin yaşadığı psikolojik sorunlar nelerdir diye rehber öğretmenlere sorulduğunda, genellikle öfke içerikli davranışlardan bahsedilmiştir. Kendini ifade edememek ve anlaşılmama kaygısını öfkeye sebep olan başlıca unsurlar olarak gözlenmiştir.

“Genellikle nöbet tutarken yaşça büyük çocukların şiddete eğilimli olduğunu fark ediyorum, çocuk bir şekilde derdini anlatmaya çalışıyor, belki yaşadığı travmaların sonucu böyle davranıyordur.” (Yağmur, Sınıf öğretmeni, 21)

Bu tür durumlarda etkili bir sınıf yönetimi önem kazanmaktadır. Sınıf içerisinde bu tür olayların sıkça yaşanması durumunda, öğretmenlerin gerekli önlemleri zamanında alıp müdahale etmeleri benzer olayların çoğalmasını engellemek için elzemdir. Bu tip olay ve davranışların etkili şekilde yönetimini gerçekleştiremez ve üstesinden gelebilmeleri için öğrencilere gerekli becerileri kazandıramazlarsa küçük birer cümle ya da masum bir konuşma gibi görünen bu diyalog zamanla sınıfta üstesinden gelinemez hale gelip öğrencilerin kendi içinde ya da öğretmenle çatışma yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğretmenin asıl görevi sınıf içi düzenlemeleri yaparak etkili eğitim öğretim ortamını oluşturmak ve öğrencilere istedik davranışları kazandırmaktır. Oysa sınıf içinde öğrenme ortamını bozan pek çok faktör bulunmaktadır ve bu faktörlerin çoğu uygun yönetilmediği ve kontrol altına alınmadığında hem öğrenciye hem de öğretmene zarar verebilmektedir (Argon ve Nartgün, 2014).

Diğer yandan veliler geldikleri ülkede yeterince şiddet yaşadıklarını ifade etmiş ve bu nedenle çocuklarına karşı burada şiddetin hiçbir şeklini görmek istemediklerini temel bir beklenti olarak paylaşmışlardır;

“Okuldan beklediğim tek şey, çocuklarımın şiddet görmemesi, kimsenin onlara vurmasını istemem, ister arkadaşı, ister öğretmeni olsun. Biz zaten şiddetin içinden kaçıp geldik buralara.” (Erda, Veli, 30)

Farklı açılardan şiddet olgusuna bakıldığında, bir yanda şiddet içerikli bir hayattan bu şehre göç etmiş insanların çocuklarının kendilerini ifade edememekten dolayı yine aynı şiddet ağına kapıldıkları görülmektedir. Aynı iletişimsizlik süreci içinde kendilerinin de akranları tarafından bir süre şiddete maruz kaldıkları belirtilmiş, bu durum aynı zamanda öğretmenler tarafından da gözlenmiştir. Ne yazık ki şiddet, iletişimin tıkandığı yerde kolayca açığa çıkabilmekte ve derin yaralar bırakabilmektedir.

4.4.5. Sosyo-Ekonomik Engellerin Eğitime Etkisi

Bulgularda görüldüğü gibi göç hareketi; niteliğine, yerleşilen veya terk edilen bölgenin sunduğu imkânlarla, maddi kazanca göre mültecilerin uyumunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sürecin ekonomik boyutu açısından katılımcıların durumuna demografik veriler ile bakıldığında, çoğu mülteci ailenin ekonomik olarak zor koşullar içerisinde hayata tutunmaya çalıştığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrenci veli görüşmeleri için gidilen evlerde de gözlenmiştir. Genellikle bir hanede birden fazla aile bir arada ikamet etmek zorunda kalmaktadır. Kadınlar sayıca çok fazla olan çocuklar ile ilgilenmek zorundayken, erkekler bulabildikleri geçici işler ile ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Bu koşulların okula yansısı farklı şekillerde olabilmektedir. Örneğin bir devamsızlığın bile ekonomik eksiklikler ile bağlantısı şu şekilde paylaşılmıştır;

“Maddi sıkıntılar her alanda etkili, çanta, kalem gibi ihtiyaçlarını bile biz temin ediyoruz çocukların. Örneğin yağmurlu havalarda devamsızlık artıyor, neden gelmediniz dediğimde annelerimiz göndermedi diyorlar. Annelere sorduğumda: “İslanınca hasta oluyorlar, doktora götüremiyoruz, bazen ıslakları değiştirecek yedek kıyafetimiz bile olmuyor” diyorlar. Çocukların önce beslenme, barınma, sağlık gibi temel ihtiyaçlarının

karşılanması gerekir. Temel ihtiyaçları karşılanmadan okula gelmiş çocukları mutlu etmek zor.” (Verda, Sınıf öğretmeni, 37)

Temel ihtiyaçlarının karşılanması noktasında okul idaresi imkânların el verdiği ölçüde katkı sağlamaya çaba gösterirken, diğer yandan yerli velilerden de bu konuda duyarlılık gösterenler olduğu fark edilmiştir;

“Duyarlı Düzceli aileler var, kendi çocuklarına yemek getirirken aralarında dönüşümlü olarak mülteci çocuklara da yemek getirenler oluyor. Onlar olmasa çoğu aile çocuk okulda yemek yemiş mi yememiş mi pek üzerinde durmuyorlar. Öğlen karnı aç kalan çocuk zaten öğleden sonraki derse odaklanamıyor, bu yüzden mecburen çözüm üretmek zorunda kalıyoruz.” (Latife, Sınıf öğretmeni, 34)

Öğrenciler de göç hikâyelerini anlatırken en çok ekonomik yetersizliklerden bahsetmişlerdir;

“İlk geldiğimiz günler çok zordu, evimiz yoktu, yatağımız yoktu. Benim tek ayağымda terliğim vardı, diğeri yoktu çünkü yırtılınca kaybolmuştu, o ayağım hep yara oldu yürürken. Beş gün doğru dürüst yemek yememiştik, sonra birden akrabalarımız geldi bize yiyecek getirdiler, o günü hiç unutmuyorum.” (Kani, Öğrenci, 8)

Yoksulluğun neden olduğu koşullar, çocukları daha da savunmasız hale getirmektedir. Öyle ki, yoksulluk bir aileye ulaştığında bundan en çok zarar görenler büyüme ve gelişme hakları hakları riske atılan o ailenin en küçük bireyleridir. (UNICEF 2001). Farklı gruplar odağından mülteci ailelerin ekonomik yetersizlikleri dinlendiğinde ve aynı şekilde yerinde gözlem yapıldığında, eksik temel ihtiyaçların uyum sürecine de olumsuz anlamda etki ettiği görülmektedir. Başlarda mülteci sayısı daha az olan öğretmenler kendi imkânları dâhilinde sınıflarındaki öğrencilerin kırtasiye, kıyafet ihtiyaçlarını karşılarken, zamanla sayı arttıkça önceki gibi her şeye yetişemediklerini dile getirmişlerdir;

“Ekonomik eksiklikler dersin akışını çok zorluyor, dersi bıraktım yılsonunda gösteri bile yapamıyoruz çünkü örneğin benim sınıfımda 6 tane mülteci çocuk var. Kıyafet temini zor, yeni eklenip dili hiç bilmeyenler var,

hangisini nereye yetiştireceğimizi şaşırıyoruz bazen. Önceden daha sabırlıydı insanlar ama artık daha acımasızlar, daha ne kadar burada kalacaklar diye konuşmalar oluyor insanlar arasında.” (Mısra, Sınıf Öğretmeni, 33)

Göç, literatürde de görüleceği üzere bireylerin ekonomik durumlarında ciddi kırılmalık ve dezavantaj oluşturmaktadır. Dahası, iç çatışma, savaş gibi zorunluluklar nedeniyle ekonomik dezavantaj çok daha ileri düzeyde olmaktadır (Şeker vd., 2015). Çoğu bu tür sosyo-ekonomik yetersizlik ile yaşayan mülteci veli ve öğrenciler de bu durumun sonuçlarını yaşamaktadırlar. GİGM tarafından mülteciler için hazırlanan bilgilendirme broşüründe temel ihtiyaçların karşılanamaması halinde ikamet adreslerinin bağlı olduğu Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı, Belediye ve Kızılay’dan gıda, giyecek, yakacak talepleri için başvurulabileceği yazmaktadır. Aileler ise çoğu kalabalık olan hane halkı nedeniyle bu desteğin yetersiz kaldığını, bu nedenle komşulardan ve okuldaki öğretmen ile idarecilerden destek almanın onlar için önemli bir katkı olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda okul personeli ve bazı yerli veliler bu sorunlara çözümler üretmek için gönüllü katkıda bulunanlar olduğu gözlenmiştir. Fakat son zamanlarda sayıca artan mülteci nüfusu karşısında duyarsızlaşma eğilimi gözlenmeye başlamıştır.

4.5. Beşinci Alt Problem: Mülteci öğrenci ve velilerin, öğretmen ile okul müdürlerinin eğitim kurumlarına uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

4.5.1. Dil Engeline Çözüm Önerisi olarak “Türkçe (Oryantasyon) Sınıfları

Dil engeline çözüm bağlamındaki fikirler iki ayrı öneride bir araya gelmiştir. Birisi ayrı sınıflarda hem Türkçe öğrenebilecekleri hem de kendi anadillerinde eğitime devam edebilecekleri bir sistem önerisi, diğeri ise gelir gelmez yerli sınıflara dağıtımını uygun gören sistem fikri. Yerli sınıflara dağılım sistemini benimseyenlerin neredeyse çoğu bunun küçük yaş grubunda verimli olduğu kanaatinindedir. Bunlar en çok 1. Sınıfta diğer çocuklar ile beraber başlamak fikrine sıcak bakanlardır;

“Sınıfta öğrenci kendi bizim alfabemizi diğer çocuklar ile beraber öğrenme şansına sahip oluyor, dil öğrenimi o süreçte doğal olarak ilerliyor zaten. İleriki sınıflarda alfabeyi bile bilmeden, Türkçe konuşmadan direk

sınıfa geldiğinde bu kez akranları tarafından da yadırganıyor çocuklar.”
(Öykü, Sınıf öğretmeni, 35)

Dil engeline üretilen çözümlerin öğrencilerin hayatına kattığı fark açısından bakılacak olursa, okula karşı geliştirdiği tutum ile ne kadar önemli olduğu Zübeyde'nin paylaşımından çıkarılabilmektedir;

“Türkçeyi öğrendikten sonra, bir gün bile beni okula göndermediklerinde ağlıyordum çünkü orası evden daha iyiydi. Oturma yerleri vardı, evde hep yerde oturuyorduk. Eğlenceliydi, sınıftaki oyunlardan evde yoktu.” (Zübeyde, Öğrenci, 10)

Devamsızlıkların yaşanmadığı durumlarda bu şekilde eylül ayında okula başlayan çocukların eğitim öğretim yılı bitmeden, Mayıs gibi Türkçe'yi öğrenebildikleri ifade edilmiştir. Fakat aynı şekilde ara sınıfta Türkçe bilmeden doğrudan derse başlayan çocukların bir yıl içerisinde dili öğrenebildikleri nadiren gözlenmiştir, çünkü öğrenci derste sıkıldığından belli bir dönemden sonra devamsızlık yapmaktadır.

Diğer bir çözüm önerisi olan oryantasyon ya da Türkçe (dil) sınıfı olarak da adlandırılan, çoğu okulun imkanları doğrultusunda uygulamaya çalıştığı bir sistemdir. Bu uygulamada her yaştan öğrenci gelir gelmez dil sınıflarına alınır, burada Halk Eğitim Merkezi'nce görevlendirilen bir Türkçe Öğretmeni Türkçe öğretmeye çalışır. Fakat her yaştan öğrencinin bir arada olduğu birleştirilmiş sınıflarda eğitim vermenin zor yanları da gözlenmiştir. Başta motivasyonu yüksek başlayan öğretmenlerin sınıfı dönem ortasına doğru sayıca artar ve öğretmenlerin kalabalık bir sınıfa yetemeyeceği düşüncesi ile motivasyonları düşer. Çünkü bir yandan hiç eline kalem almamış çocuk ile ortaokula geçme seviyesine gelmiş çocuk bir aradadır ve farklı gelişim evrelerinde farklı ihtiyaçları vardır.

Bu sınıflar ile ilgili yapılan gözlem ve görüşmelerde yine iki ayrı fikirden öğretmen görüşleri ilgi çekmektedir. Bir yandan bu çocuklar bizim ülkemizde okuyorsa bizim kültürümüzü benimsemeli, ben Türk'üm diyebilecekleri bir kültür eğitimi de almalı diyenler vardır. Diğer yandan ise asimilasyona sıcak bakmayan, daha evrensel bakış açısı ile kendi anadillerinde eğitim haklarının göz ardı

edilmemesi gerektiği, kendi kültürleri çerçevesinde bir eğitim tercihinin tanınabileceğini savunanlar bulunmaktadır.

Bu sınıfları yakından gözleyebilmek için rehber öğretmen eşliğinde yapılan bir etkinlik saatinde, dönem sonunda tüm çocukların kaynaşmış olduğu, yine da daha küçük grupların daha sessiz kaldığı gözlenmiştir. Yaşça büyük olanlar ise artık kendi yaş grupları ile okumak ve sohbet etmek istediklerini belirtmiştir.

Veliler de kendi aralarında ayrı sunulan eğitim sınıfında Türkçe, Arapça ya da İngilizce ders verilmeli diye aralarında ayrışmaktadır. Türkçe talep edenler Türkiye’de uzun vadeli kalmayı planlayanlar ya da kaldığı süreyi nitelikli geçirmek isteyenlerken, çocukları için Arapça eğitim isteyenler, bir an önce dönmeyi düşünen ya da çocuğunun Türkiye’ye çok alışmasını istemeyenler ve İngilizce talep edenler bundan sonraki hedefleri bir Avrupa ya da Amerika şehri olanlardır.

Çoğu veli, her ne kadar dilediği dilde ve içerikte ders alma şansı olmasa da çözüm olarak üretilen oryantasyon sınıflarından memnun olduklarını belirtirken, bazı veliler bazı hassasiyetleri çerçevesinde olumsuz yorum da belirtebilmiştir;

“Türkçe kursları çok fazla kalabalıktı, kızlar ve erkekler bir aradaydı. Büyükler küçükleri eziyordu. Zaten Arap olanlar bir arada olunca hep Arapça konuşuyorlar ve Türkçe öğrenmek zorlaşıyordu, o zaman öğretmenler de isteksiz oluyordu. Bence okul zamanı Türk sınıflarında okusalar daha iyi öğrenirler, okul çıkışı dil kursları olsa daha faydalı olurdu, hatta biz anneler de katılırdık beraber öğrenirdik.” (Peri, Veli, 37)

Dil engeline çözüm odaklı oluşturulan oryantasyon sınıflarına bir katkı da göç idaresi tarafından malzeme desteği ile sağlanmıştır. Mülteci öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak, göç konusunda farkındalık oluşturmak ve mülteci çocukların dil ve psiko-sosyal gelişimine katkı sağlamak üzere 6-11 yaş arasındaki çocukların kullanımı için uygun olabilecek MUYU eğitim seti hazırlanmıştır. Bu setlerin içerisinde, Türkçe, İngilizce ve Arapça dillerinde hikâye kitapları, hikâyeli boyama kitapları, motif boyama kitabı, resim defteri, boyama kalemleri ve kalem kutusu bulunmaktadır (GİGM 2016).

Diğer yandan dil engeline çözüm arayışına kapsayıcı perspektiften bakan öğretmenler, dil yetersizliğini iletişimde bir engel olarak görmeyip kendince çözümleri ile sorunların üstesinden gelmişlerdir;

“Mülteci öğrencilerimi derse dâhil edebilmek için mesaimin dışında da çok zaman harcıyorum. Kendilerini sınıfın dışında hissetmesinler diye oyunlara katmaya çalışıyorum, hafta sonları ev ziyaretleri yapıyorum. O ara anlamadıkları konuları tekrar anlatıp arkadaşlarına yetiştirmeye çalışıyorum. Bu vesile ile Türkçe öğrenmelerine katkı sunuyorum.” (Cemal, Sınıf Öğretmeni, 54)

Kapsayıcı eğitim anlayışı öğrenciyi kendi eksikliği nedeniyle ayırtmamaktadır, yukarıdaki örnekte olduğu gibi süreç içerisinde tamamlayıcı çözümlere odaklanmaktadır. Böylece çocuk hem kendi grubu ile eğitime devam edebiliyorken, destekleyici eğitimini dışarıdan alabilmektedir. Buna en güzel örnek yine yukarıdaki velinin önerisi olmuştur, ders zamanı arkadaşları ile derste olmasını isterken, ders sonrası takviye dil kursu talebinde bulunmuştur.

4.5.2. Ayrımcılığa ve Önyargılara Bir Çözüm Önerisi Olarak Kapsayıcı Eğitim

Temel gerekçesi ayrımcılığı önlemek ve önyargıları gözden geçirmek olan kapsayıcı eğitim perspektifinden duruma bakıldığında, eşitlikçi hizmet sunmak için gayret eden öğretmen örnekleri önem kazanmaktadır. Bu anlamda çözüm önerisi olarak kapsayıcı eğitim ile ilgili olumlu görüşler paylaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılırken, bu başlık altında direk kapsayıcı eğitim ile ilgili sorulardan çok, kapsayıcı eğitimin tanımında yer alan terimler ile yanıtlar alınmaya çalışılmıştır. Örneğin kapsayıcı eğitimin temel unsurlarından birisi eğitimde fırsat eşitliği olarak kabul edilirse, onun üzerinden ayrımcılığa ve önyargı sahibi olmaya bakış açısı anlaşılmasına çalışılmıştır. Bunun gibi alt tanımlardan çıkan yanıtlara da bakıldığında, uyum sürecinde kapsayıcı eğitimin oynadığı rolün önemi görülmektedir. Öğretmenlerin tamamının kapsayıcı eğitim prensibini benimsemişlerdir ve ancak bu anlayış ile ayrımcılıktan ve önyargılardan uzak bir eğitim ortamı oluşturulabileceği kanısında olduğu gözlenmiştir;

“Kapsayıcı eğitim insana daha derin bir bakış açısı kazandırıyor, çocuğa nasıl ulaşabilirim diye farklı açılardan düşünmeye başlıyorsun. Onun iç dünyasına ulaşmaya çalışıyorsun mesela. Yani önemli olan sadece onlara Türkçe’yi öğretmek değil, duygusal dünyalarını keşfetmek ve onları sınıfa dâhil edebilmek.” (Ceylin, Sınıf öğretmeni, 40)

Çoğu olumlu olan ifadelerin yanı sıra uygulama konusunda gerekli koşulları oluşturamadığını belirten öğretmenler de olmuştur;

“Kapsayıcı eğitim, öğretmenin benimsediği kadar var olabilir ancak. Öğretmen bu anlayışı içselleştirmeli ki, tüm öğrencilere de yansıtılsın. Öğrencilerin eşit eğitim görme haklarına sahip olduğunu, her alanda eşit olduklarını ancak ondan sonra etkili anlatabiliriz.” (Rüya, Sınıf öğretmeni, 46)

4.5.3. Uyum Sürecinde Şiddete Eğilim Sorununa İlişkin Akran Desteğinin Gücü

Uyum sürecinin sağlıklı tamamlanmasının olumlu çıktılarının aksine, uyumsuzluğa bağlı olarak bir dizi sorun ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlardan birisi de şiddete eğilin artmasıdır. Pek çok öğretmen sınıf içinde yaşadığı bu tarz sorunların çözümüne Düzceli öğrencileri de dâhil ederek sorunları daha kolay çözebildiğini dile getirmiştir, şiddete eğilim konusunda duyarlılık katabilmek adına akran desteğinin etkisi üzerinde duran görüşmeciler bu anlamda yerli öğrencilerin desteğini almıştır;

“Sorunların çözümünde yaşıtları olan Düzceli çocukların çok katkısı olduğuna inanıyorum, onları da dâhil edebilince adaptasyonu sağlıyorum. Hep uzun uzun anlattım Düzceli çocuklarıma, dedim onlar mecburiyetten burada yaşıyorlar çünkü ülkelerinde savaş var, onlara anlayışlı ve iyi niyetli davranmamız lazım dedim yoksa kavgalar başlamıştı iletişimsizlikten. Aynı şekilde velilerimle de paylaştım aynı şeyleri ve duyarlı davranmaları konusunda destek istedim.” (Cemal, Sınıf öğretmeni, 54)

“Çocuklar arkadaşları ile ne kadar çok zaman geçirirlerse, o kadar iyi gelişiyor, sakinleşiyorlar fakat tersine az vakit geçirenler zorlanıyorlar ve hırçın oluyor. Örneğin ben kitabı aç diyorum, o öyle bana bakıyor. Bunu fark

eden arkadaşları daha sonra onlara takılabiliyor, bu da onları öfkeliendirebiliyor. Oysa yerli arkadaşları ile iyi iletişim kuranlar onlara bakıp komutları fark etmeden öğrenebiliyor.” (Rüya, Sınıf öğretmeni, 46)

Akran desteği mülteci öğrencileri sosyal yönden güçlendirerek, buldukları çevreye uyumlarını kolaylaştırmaktadır. Akran olmanın bu olumlu getirisinden faydalanarak öğrenciler birbirleri ile daha duyarlı bağlar kurabildiği gözlenmiştir, bu da şiddete eğilimi azaltmak konusunda katkı sağlamaktadır.

“Büyüklerin bazen çok işleri oluyor, bazen beni dinlemiyorlar anlıyorum. Ama arkadaşlarım hep dinliyor.” (Aischa, Öğrenci, 7)

Aischa'nın bu açıklaması Edel ve Gürdil'in (2009)'in makalesindeki yorumu akla getirmektedir: “Çevresindeki yetişkinlere, topluma ve kurumlara karşı güvenini yitiren çocuk, yaşadığı kuşku ve yabancılaşma nedeniyle, hiç kimsenin kendisini anlayamayacağını düşünebilir.” Giriş bölümünde ülkeye geliş hikâyeleri düşünüldüğünde, yetişkinler tarafından anlaşılmayacak olma kaygısı da bu açıklamanın nedeni olabilir.

“Aslında ben dersleri değil de arkadaşlarımı seviyorum, sanki her şeyi tam anlayamıyorum bazen ama oyun oynarken hiç öyle olmuyor herkes birbirini anlayabiliyor.” (Azad, Öğrenci, 11)

Alberta kurumu araştırmasına göre, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonunda en büyük faktör Türk öğrencilerdir. Yerel öğrenciler tarafından ne kadar hızlı ve etkili bir şekilde benimsenirlerse o ölçüde eğitim sistemine de adapte olabileceklerdir. Bu kapsamda, öğretmenler yerel öğrencilere farklı ülkelerden gelen öğrencilerin, sınıf ortamı için ne kadar büyük bir zenginlik olduğundan bahsedip, ülkelerini haritada öğrencilere göstererek, dikkatlerini pozitif yönde toplamayı sağlayabilir. Böylece yerel öğrencilerde görsel olarak da komşuluk ilişkisi pekiştirilmiş olacaktır. Böylece Türk kültüründeki misafir anlayışı bir anlamda ön plana çıkartılarak Suriyeli çocuklar ve/veya yabancılara yönelik okul içi iletişimde Türk kültüründeki misafirperverlik özelliklerinden olumlu bir şekilde yararlanmak mümkün olacaktır (Kirova, 2019). Akran dayanışmasının başta uyuma olan katkısı yadsınamaz boyuttayken, şiddete eğilimi azalttığı da aynı şekilde gözlenmiştir. Arkadaşları ile sağlıklı bir iletişime geçebilen öğrencinin aidiyet duygusunun

artmakta olduğu fark edilmiştir, bu yalnızlık kökenli savunma refleksinden kaynaklı şiddetin azalması anlamına gelmektedir.

4.5.4. Sosyo-Ekonomik Engellere Çözüm Önerileri

Görüşülen ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersizliği hem gidilen evlerde, hem okul idaresi ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerde sıkça karşılaşılan bir sorun olarak gözlenmiştir. Bu konuda duyarlılığı yüksek olan gruplar başta temel ihtiyaçların karşılanması konusunda sivil toplum kuruluşlarından destek sağlayabilmek için aracı olanlar olduğu gibi zıt görüşte olanlar da olmuştur. Bu kişiler “bizim de kendi fakir çocuklarımız var, neden öncelik onların” şeklinde düşüncelere sahiptir. Yardımcı olmak konusunda gönüllü olan bir okul çözüm önerisini mülteci öğrenciler için kurgulanan ama onlar için olduğunu açıkça ilan etmedikleri bir proje ile yapmıştır. “Arkadaşım Seni Düşünen Biri Var” adlı proje artık kendisine olmayan kıyafetini bir arkadaşı ile paylaşmak isteyen öğrencilerin onu bir mektup eşliğinde hediye paketi ile görevlilere teslim etmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde gıda ürünleri de afiyet olsun gibi notlar ile paketlenmiş ve sonrasında mülteci veli daveti ile hediyeler sunulmuştur. Bu tür çözümler üreten okulların yanı sıra, okul aile birliği ve dernekler vasıtası ile katkı sunun okullar da olmuştur. Bir okul müdürünün çözüm odaklı ve yerinde tespit amaçlı saha çalışmasında evlerde ihtiyaç analizleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ziyaretler ile ilgili şöyle bir hikâye paylaşılmıştır;

“X Köyünün tarlasında bir kamyon kasasında 5 kardeşi ile yaşayan bir öğrencimiz vardı, bir kardeşi hastaydı, elektrik su olmadan yaşıyorlardı, kanaldan su içiyorlardı. Onlara okulun arkasında bir ev bulduk, çocukları mağazaya getirip giydirdik, erzak alışverişi yaptık, kiralarını da biz karşılıyoruz. Birkaç kişi bir araya gelip bir aileye yardım etse kimse zor koşullar altında yaşamını sürdürmek zorunda kalmaz.” (Nebi, Okul Müdürü, 37)

Bu tür katkılar öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanması anlamında önemli adımlardır. Temel ihtiyaçları karşılanmamış bireylerin yaşam doyumuna ulaşamayacağını savunan Sosyal Bilimci Maslow’un (1943) teorisine göre; birinci basamakta en temel ihtiyaçlar fiziksel nitelikte olup bunlar yeme içme, uyuma,

barınma vb. gereksinimlerdir. Adı ihtiyaçlar piramidi olan teorisinde kişinin kendisini gerçekleştirmesine ilişkin bu durumu insanın yaşamındaki gereksinimleri basamaklayarak anlatmaya çalışmıştır. Teoriye göre belli bir hiyerarşi içerisinde en temel ihtiyaçlardan hareketle alt seviyedeki bir ihtiyaç karşılanmadan bir üst basmağa geçilemeyeceği belirtilmektedir. Bu anlamda mülteci öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme boyutuna gelebilmesi için, en alt basamak olan temel ihtiyaçları karşılanması önemlidir.

4.6. Altıncı Alt Problem: Mülteci öğrencilerin sosyal yaşama uyum sürecindeki deneyimleri nelerdir?

4.6.1. Dil Edinimi Öncesi ve Sonrası Sosyal Yaşam

Dil edinimi öğrencilerin sosyal çevrelerini yansıtan en önemli unsurlardan biri olarak gözlenmiştir. Türkçe'yi öğrenmeden önce sosyal çevresi kendi kültüründen oluşan arkadaş gruplarından ibaret olan mülteci öğrenciler, Türkçe'yi öğrendikten sonra yerel toplumun çocukları ile kaynaşmaya başladığını ve toplumsal kabul düzeylerini arttırdıkları gözlenmiştir. Aynı şekilde ilk gelişte belirsizliklerden kaynaklanan kaygılarının, dil ve sosyal çevre edinimi ile birlikte azaldığı, genellikle hala Arapça'yı daha iyi konuşmakla birlikte Türkçe'yi anladıkları ortaya çıkmıştır. Burada edindikleri arkadaşlıklar neticesinde daha mutlu hissettikleri de tespit edilmiştir.

“Önceleri savaştan çok korkuyordum yine olacak diye, Türkçe bilmiyordum o yüzden hiç arkadaşım yoktu ama Türkçe'yi öğrendikten sonra arkadaşlarım oldu, kendimi daha güvende hissettim, burası savaş olmadığı için güzel bir yer.” (Behnan, Öğrenci, 7)

Yukarıda daha öncesinde savaşın çocuklar üzerine etkileri bölümünde paylaşılan Behnan'ın ifadeleri Arapça dili ile savaş anılarının olduğu dil, Türkçe dili ile yeni savaşırsız bir yaşam arası bağlantı olup olmayacağı düşüncesini akla getirmektedir. Neticede sosyal yaşamda da en büyük sorunun yine dil engelinden kaynaklanan iletişimsizlik olduğu gözlenmiştir. İletişimsizliğin mültecilerin toplumsal kabul süreçleri ve güven bağları üzerinde de etkili olduğu gözlenmiştir.

Görülen o ki, mülteci çocukların kişisel deneyiminde güven duygusunun sosyal ortamın iyileştirilmesi ile beraber gelişmekte olduğu, sosyal ortamın birincil kabul aşamasının da dil öğrenimi olduğu gözlenmiştir. Tüm çocuklar Türkçe öğrendikten sonra kendilerini bu ülkede daha iyi hissettiklerini, komşu ve arkadaşları ile iyi sosyal bağlar geliştirdiklerini paylamışlardır. İlk sosyal deneyimlerini dil eksikliği ile anlamlandıramayan öğrenciler, yeni geldikleri yer ile aidiyet duyguları geliştirmekte zorlanmışlardır. İncelenen görüşler sonucunda dil engeli ile sosyal ortama aidiyet hissetmek arası bir bağlantı dikkat çekmektedir.

“İlk vardığımız yer biraz garipti, ev gibi değildi, geçenler bizi görüyordu. Bize garip bakıyorlardı ne düşündüklerini anlayamadım ama yardım edenler de oldu. Bizi seviyorlar mıydı bilmiyorum.” (Sare, Öğrenci, 7)

4.6.2. Birlikte Yaşama Kültürü

Düzce kazası ile ilgili yapılan araştırmada 19. yüzyılda Kafkasya’dan Çerkez, Abaza kabileleri ve Gürcüler, Balkanlardan Boşnak, Rumeli muhâciri ve Tatar, Karadeniz bölgesinden de Laz ve Ordu olarak tanımlanan halkların bu bölgeye göç ettiğini belirtilmiştir (Özlu, 2012). Bu da esasında Düzce’nin birlikte yaşama kültürüne uzak olmadığını göstermektedir. Konu ile ilgili okul idarelerine “Farklı kültürleri yönetmeye dayalı bir okul liderliği uyguluyor musunuz?” diye sorulduğunda alınan yanıtın bu tespiti doğruladığı görülmüştür:

“Düzce zaten çok kültürlü yapıda bir şehir, mülteciler olmadan evvel de her çeşit millet vardı okullarımızda, o nedenle hiçbir sorun yaşamadık.” (Nebi, Okul Müdürü, 37)

Birlikte yaşama kültürü, sosyal uyum kavramı ile beraber literatürde incelendiğinde, sosyal yaşam içindeki zenginlik ve yoksulluk, sosyal sermaye-sosyal sınıf kavramları gibi üzerinde düşünülmesi gereken, bilimsel açıdan yaklaşılması doğru olan bir olgudur. 90’lı yılların sonlarında sosyal uyum kavramı, politika ve programların değerlendirilmesi için yapılan araştırmalarda mercek görevi üstlenmiştir (Beauvais ve Jansen, 2002).

Sosyal uyum kavramının işlevi ve içeriği bakımından esnek olması sebebiyle bu kavrama standart bir anlam yüklenmesi mümkün olmamaktadır. Farklı yaklaşımlar tarafından sosyal uyumun farklı ölçüt ve unsurları ön plana çıkartılmakta ve farklı bakış açıları ortaya koyulmaktadır. Güncel çalışmalarda sosyal uyum ya çok boyutlu bir olgu ya da farklı göstergeleri olan bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Sosyal uyum kavramını tanımlarken neyin, kimin için uyumu sorularına cevap aramak gerekir. Sosyal uyumun toplum yaşamındaki işlevlerini değerlendirirken kamu kurumlarının kalkınma reformlarını hayata geçirebilme, eşitlik anlayışını yerleştirme gibi unsurların ön plana çıktığını görebiliriz (Ongan, 2013). Bu bağlamda birlikte yaşama kültürü ve sosyal uyum tecrübeleri, eşitlik anlayışı üzerinde incelendiğinde yine kapsayıcı eğitimi tanımlayan ve destekleyen verilere ulaşılmıştır.

Daha genel bir kapsamda özetlendiğinde, Günay (2002)'ın da belirttiği üzere, birlikte yaşama kültürü, hoşgörü ve barış kültürü bağlamında incelendiğinde, toplumsal bütünleşme ile yakından ilgilidir. Hangi topluma göç edilirse edilsin, o toplumun temel hedeflerinden biri, göçmenlerin entegrasyonunu, toplumsal bütünleşmeye dâhil olmaları ve böylece toplum hayatının huzurlu ve sağlıklı şekilde devam ettirmeleridir.

4.7. Yedinci Alt Problem: Mülteci öğrenci ve velilerin gelecek beklentileri nelerdir?

Mülteci öğrenciler ve velilerin gelecek ile ilgili fikirlerini sormak için farklı bölümlerde beş ayrı soru sorulmuştur. Tüm yanıtlar bir araya getirilip incelendiğinde çoğu katılımcının gelecekte umutlu olduğu sonucuna varılmış ve Düzce ya da Türkiye’de yaşamlarına devam etmek istedikleri ortaya çıkmıştır.

4.7.1. Mülteci Öğrencilerin Hayalleri

Anonim bir söz: “Savaş, çocukların hayallerini değiştirir” der. Mülteci çocuklara gelecek ile ilgili hayalleri sorulduğunda bazı boyutları ile yerli öğrencilere benzer ama yaşam geçmişlerindeki savaş boyutu ile farklı cevaplar verdikleri de olmuştur. Örneğin ilkokulun son aşamasına yakın yaşta olanlar daha ziyade mesleki hedeflerden bahsederken, ilkokul sürecinin başında olanlarsa daha çok kahramanlar üzerinden fantastik örnekler vermişlerdir. Nasıl bir okulda okumayı hayal ettikleri üzerine sohbet ederken, çoğunun geniş parkları, büyük futbol sahaları gibi alanlar

talep ettiği gözlenmiştir. Mültecilerin yaşamak zorunda kaldıkları dar alanlar düşünüldüğünde bu isteklerinin sebebini anlamak mümkün olmaktadır. Bir diğer soru, “Gelecek ile ilgili değiştirme şansın olsaydı, hayatında neleri değiştirmek isterdin?” Azad kendisiyle ilgili ve Eflin de ailesini içine alan aşağıdaki yanıtları vermişlerdir;

“Değiştirebilseydim adımları değiştirmek isterim. Birisi adını sorunca ve o isim onların dilinde bir isim değilse hemen ilgi çekiyorsun, ne düşündüklerini bilmiyorsun. Ben de herkes gibi olmak isterdim aslında.” (Azad, Öğrenci, 11)

“Ben anne ve babamı mutlu etmeyi isterdim, hep sinirli oluyolar, evimizde hep bir şeyler eksik ondan belki. İyi bir meslek sahibi olabilirim, çok para kazanıp onları mutlu edebilirim belki.” (Eflin, Öğrenci, 10)

Aktürk Çopur’un (2017) çocukların hayalleri ile ilgili yaptığı araştırmada hayal kurmayı, gelecekte yaşamak istediğimiz hayatın resmine kendi renklerinizi seçebilmek olarak tanımlar ve sorar: “Çocukların renk kartelası bizimkinden çok daha genişken, onlardan, sadece bizim sunduğumuz gelecek planları içerisinde yaşamalarını istemek haksızlık değil midir?”. Bu sorunun yanıtına mülteci öğrenciler çerçevesinden bakıldığında, ne yazık ki en azından bir süre bu çocukların hayallerinin göç ettikleri ülkedeki hukuki duruma göre şekillendiği gerçeği dikkat çekmektedir. Örneğin çoğu Iraklı öğrencinin Türkiye’de üniversite mezunu olup çalışma izni almak konusunda çekinceleri olduğu gözlenmiştir.

4.7.2. Mülteci Velilerin Gelecek Beklentileri

Mültecilerin, gelecek beklentileri ile yeni yaşam alanlarına uyum sağlama potansiyelleri arasında doğru orantı olduğu tahmin edilmektedir. Velilerin Türkiye’ye göç öncesi beklentilerinin güvenlik, sağlık hizmetlerine erişim, eğitim gibi temel ihtiyaçlar düzeyindeyken, göç sonrası ilgili talepler sağladıktan sonra iş olanakları ve vatandaşlık isteği gibi beklentilerin arttığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra velilerin ise en sık tekrar ettikleri gelecek beklentilerinin çocuklarının Türkiye’ye uyum gösterip iyi meslek sahibi olmaları olmuştur;

“Gelecek için en büyük hayalim, Türkiye vatandaşlığı alabilmek, çocuklarımın hafızlık gibi iyi bir meslek sahibi olmaları, iyi bir hayat işte.”
(Peri, Veli, 37)

Katılımcı velilerin büyük çoğunluğunun geleceğe umutla baktığı ortaya çıkmıştır. Kalış süreleri açısından bakıldığında bir yıldır Türkiye’de yaşayan veli ile dört yıldır yaşayanlar arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Daha çok zaman geçirdikçe uyum süreci güçlenmiş ve yeni beklentilere sahip olunmuştur. Görülen o ki, çocukların başarısı, velilerin gelecek beklentisi açısından önemlidir

“Burada zor koşullar altında dört çocuğuma bakmaya çalışıyorum kiramızı veremediğimiz için koltuklarımı satmak zorunda kaldım. Çünkü eşim ikamet izni ile ilgili sorun yaşadı, çalışma izinleri almamız çok zor o zaman çocukların burada okumasında pek anlam yok. Burayı çok seviyoruz ama çok zorlanıyoruz, burada kalabileceğimizi sanmıyorum ümidim yok.” (Cane, Veli, 40)

Umutsuz bakış açısına sahip velileri genellikle eşinin ikamet izni olmayışından dolayı burada tek başına mücadele etmek zorunda kalan annelerden oluşturmuştur. Yaşanan ekonomik zorluklar uyum sürecini olumsuz şekilde etkilemektedir. Temel ihtiyaçlarını karşılayamayan ailelerin çocukların eğitim başarısı ile yakından ilgilenemediği görülmüştür.

4.8. Sekizinci Alt Problem: Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik eğitim veren il koordinatörünün bu eğitim süreci ile ilgili gözlemleri nelerdir?

4.8.1. Evrensel Bakış Açısı İle Bir Eğitim Anlayışı

Düzce’de sınıfında mülteci öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerinden birisi olan Özgür, eğitimi alan öğretmenlerin bu eğitimden bireysel farklılıklarına göre farklı boyutlarda faydalandığını belirtmiştir. Kendisi tarafından her şeyden önce zihinlerde bir eğitim felsefesinin oluşturulmasının çok önemli olduğu evrensel bakış açısı ile şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ben şunu çok önemsiyorum; biz genelde eğitim fakültesinde, milli eğitim sisteminin kuruluşundan bu yana tek dil anlayışı ile, çocuklara tek dil

öğrenimi ve tek dili konuşan benzer dilden gelen öğrencilerin olacağını varsayan bir eğitim anlayışı hâkim. Oysa artık globalleşen, evrenselleşen bir eğitim anlayışına ihtiyaç var. Öğretmenler buna o kadar alışıyor ki, sınıfında farklı bir dil konuşan ya da farklı bir kültüre mensup öğrenci katıldığında haklı olarak, altını çiziyorum haklı olarak ne yapacağını bilemiyorlar.” (Özgür, Kapsayıcı Eğitim Öğretmeni, 42)

4.8.2. Kapsayıcı Eğitimin Felsefesinin Öğretmen ve Okul İdarecilerine Getirdiği Roller

Her eğitim beraberinde bir felsefeyi de barındırır, bu anlamda kapsayıcı eğitimi kendi felsefesine uygun şablonda öğretmenlere sunmak önemlidir.

“Kapsayıcı eğitimin felsefesinde sunulan bütün çağdaş metotlar, görseller, sanal dünya, doğanın kendisi, her şey, aslında hayatın kendisi kapsayıcı eğitimin malzemesi olmakta. Bu eğitim anlayışına daha geniş şekilde kapsayıcı okul kavramı ile birlikte bakmak önem taşımaktadır. İşte burada roller devreye girer, adanmış lider diye bir kavram vardır, işte öğretmenler böyle roller taşıyabilmelidir kapsayıcı okullarda. Aynı şekilde okul idareleri sınıfta uygulanacak bir anlayışı okul ile bir paralellik içinde yürütebilmeleri gerekiyor ki ortak akılda buluşulabilsin ve sonuç odaklı değil süreç odaklı anlayışlar sağlıklı şekilde geliştirilebilsin.” (Özgür, Kapsayıcı Eğitim Öğretmeni, 42)

Kapsayıcı okul modelini uygulamak okulun tüm çalışanlarının katılımı ile mümkündür. Fakat bu anlayış içerisinde Boyden’in (2009) bahsettiği gibi, öğretmenler, mülteci öğrencilerin travma deneyimlerinin eğitim yaşamlarında etkili ve önemli olduğuna dikkat etmelidir ancak bunu öğrenciyi acınacak bir kurban nesnesine dönüştürme aracı olarak kullanmamalıdır, bu anlamda kapsayıcı eğitimin duruşu önem kazanmaktadır. Mülteci öğrenciler için de tüm personelin aynı tutarlı tutum içerisinde olabildiği ortamlarda öğrencinin uyum sürecine olumlu anlamda katkı sunulacağı tahmin edilmektedir.

Şeker ve Aslan’ın (2015) çalışmasında, mülteci öğrencilerin dini, ırksal ve kültürel kimliklerinin okulda açık veya örtük mücadeleye neden olabileceğinden, gruplar arası ilişkilerin sağlıklı gelişmesinde, ayrımcılığın ve ırkçılığın

önlenmesinde, belirsizlik ve gerilimin azaltılmasında, eğitim ortamlarının öneminden bahseder. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim tüm paydaşlar açısından önemli role sahiptir.¹⁸

4.8.3. Sürece Odaklı Bir Anlayışın Mülteci Öğrenci İçin Önemi

Mülteci öğrencilerin gelişim süreci, yaşamış oldukları olumsuz geçmiş tecrübeler nedeniyle yerli öğrenciye göre daha yavaş ilerleyebilmektedir. Bu nedenle sonuca değil, süreç içerisindeki ilerleyişi öğrencinin motivasyonu için değerlidir.

“Öğretmek öğretmenin ama öğrenmek öğrencinin sorumluluğunda olduğunda işte o zaman öğrencilik o çocuğun mesleği, seçimi ve tarzı olabiliyor, öğretmen de emek verdiği kadar geri bildirim alıyor. Yani bu anlayışta çocuğun yaptığı hiçbir şey zayi olmuyor, süreç tüm yılı kapsıyor ve öğrenci tüm yıl boyunca yaptıklarını bir portfolyo dosyasında biriktirmeyi ve yılsonunda ailesine sunmayı hedefliyor. Bu anlamda mülteci öğrencilerin gelişim kayıtlarını tutmak, yılsonunda nereden nereye geldiklerini göstermek ve özgüvenlerini güçlendirmek anlamında çok değerli. Fakat mevcut sistem sadece sonuç odaklı, bu nedenle mülteci öğrenciler sıkça başaramadıklarını hissedip pes ediyorlar.” (Özgür, Kapsayıcı Eğitim Eğitmeni, 42)

4.8.4. Kişilik Gelişimini Tamamlayıcı Bir Unsur Olarak Kapsayıcı Eğitim

Mülteci öğrenciler için akademik başarı öncesi yeni ortama uyum aşamasında bazen geri planda kalabilen kişisel gelişim süreçleri geri planda kalabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğu için temel hedef dili sözel ve yazınsal alanda öğretebilmektir. Oysa kapsayıcı eğitim anlayışının vurguladığı başka ayrıntılar vardır;

“Kapsayıcı eğitimde kabul edicilik geleneksel anlamda sadece akademik olarak değil, psikolojik, duygusal ve ruhsal olarak öğrencinin gelişimine çok önemli katkılar sağlamaktadır. Yani sadece bilişsel hatta entelektüel düzeyde değil, sosyal ve duygusal düzeyde de gelişimi önemseniyor.” (Özgür, Kapsayıcı Eğitim Eğitmeni, 42)

Tüm bu ayrıntıları ve farkları ile kapsayıcı eğitimin mülteci öğrenciler üzerindeki olumlu katkısı yadsınmamaktadır. Öğrencilerin içlerindeki gücü keşfetmesi, varlıklarını ilan edebilmesi ve diğer öğrencilerin gözünde azınlık olarak algılanmayıp bütünün bir parçası olabilmeleri için kapsayıcı eğitim anlayışının, kapsayıcı okullar düzeyinde var olabilmesi bu eğitimler ile beraber mümkün görünmektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Problem: Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik eğitimin, mülteci öğrencilerin uyum sürecine katkıları nelerdir?

4.9.1.Kapsayıcı Eğitimin Öğrenci Yansımaları

Kapsayıcı eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelendiğinde, en belirgin değişimin önyargıları kırmak ve daha derinlemesine bir bakış kazanmak olduğu ifade edilmişti. Bu başlık altında ise öğretmenlerin kendilerine kattığı değişimin sınıflarındaki mülteci öğrencilerin uyum sürecine katkısı incelenmektedir.

“Kapsayıcı eğitimin bana olan katkısı haliyle öğrencilerime de yansıdı, örneğin dönem başında programımı şekillendirirken, içeriği tüm öğrencileri kapsayabilecek şekilde düzenledim, önceden spontane geliyordu her şey, şimdi mülteci çocuklara öğrettiğim konularda daha planlı ilerliyorum, o zaman öğrenci önemsendiğini hissediyor ve sorumluluk almaya başlıyor, bu önemli bir değişim bence.” (Cemal, Sınıf öğretmeni, 54)

Kapsayıcı eğitim ile programını güçlendiren Cemal Öğretmen öğrencilerde sorumluluk duygusunun geliştiğini fark ederken, Öykü öğretmen de kapsayıcılık anlayışına mülteci öğrencinin ailesini de dâhil ederek öğrenciye yansıyan etkiden bahsetmiştir;

“Mülteci öğrenciler ile dil nedeniyle iletişim kurmak çok zor ama öğrenciye ulaşmak da istiyorsun, ben de öğrencimin ailesi ile iletişim kurmaya karar verdim. Yanıma tercümanlık yapabilecek başka bir çocuğu da alarak evlerini ziyaret ettim, iletişim kurmaya başlayınca veli toplantılarına gelmeye başladılar böylece çocukları önemsendiğini ve ailesi tarafından

takip edildiğini fark etti ve bir şeyler öğrenmek için daha fazla çaba harcamaya başladı. Bu beni çok sevindirdi.” (Öykü, Sınıf öğretmeni, 35)

Kapsayıcı eğitimin amaçlarından birisi de zenginleştirilmiş eğitim ortamları sunmak ve öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktır. Bu konuda mülteci öğrencilerinin hayatına fark katan bir diğer öğretmen de Ceylin'dir.

“Çocuklar ilk geldiklerinde kendilerini sözel olarak ifade edemedikleri için onlara spor ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaya çalıştım ki başarıma hissi ile ortama dahil olabilsin. Bilirsiniz söz konusu oyun olunca çocuklar zaten daha kolay katılım sağlarlar. Farklı turnuvalar yaptık, dışarıda spor kurslarına kayıt ettirdim onları, bunun sonucunda oynarken dili daha kolay edinebildiklerini gözledim. Böylece sadece zenginleştirilmiş bir ortam değil, aynı zamanda Türkçe öğrenme ortamı sunmuş oldum.” (Ceylin, Sınıf öğretmeni, 40)

Öğrencileri yetenekleri doğrultusunda desteklemenin kendilerine olan özgüveni güçlendirdiği gözlenmiştir. Çünkü çoğu öğrenci başararak motive olur ve bazen grup içinde bu şekilde kabul görür. Bu nedenle spor, ortak dili yakalamak ve bir takımın parçası hissedebilmek için önemli bir unsurdur.

Kapsayıcı eğitimin bir diğer işlevi de öğrenme zorluklarını gelişim için fırsatlara çevirebilmektedir. Bunu akran desteği ile deneyen Deniz Öğretmen şöyle demiştir;

“Mülteci öğrencilerimde en belirgin farkı akran öğrenme metodunu kullanmaya başladıktan sonra gördüm. Beni otorite olarak gördükleri için benimle rahatça iletişime geçemeyen öğrencilerim vardı, ben de bunu fırsata çevirip sınıftaki yerli öğrencilerin onlara küçük bölümler anlatmasını istedim. Böylece hem dostluklar geliştirdiler hem de öğrenme süreçlerini daha rahat şekilde tamamladılar.” (Deniz, Sınıf öğretmeni, 35)

Örneklerden anlaşılacağı üzere kapsayıcı eğitim önce öğretmende ardından öğrencide farklılık yaratmaktadır. Bu fark öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırmada etkili görünmektedir. Bundan dolayı bu eğitim anlayışının faydalı olduğu tespitine varılmıştır.

V. BÖLÜM

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, tartışma ve bu doğrultuda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Türkiye, dünyada en fazla mülteci barındıran ülkelerden birisidir, bu çalışmayla Düzce ili merkez okullarında göç ve uyum yaşantısının eğitim yansımaları üzerinde durulmuştur. Küreselleşme süreciyle beraber dünya göç hareketleri ile gün geçtikçe daha heterojen ve bütünleşen bir yapıya bürünmektedir. Günümüzün göç ve mültecilik olgusu gündelik toplumsal pratiklerde farklı şekillerde algılansa da, uluslararası insan hakları çerçevesinde bir lütuf olarak değil, hak olgusu ile yer almaktadır. Eğitim de aynı şekilde mülteci öğrencilerin temel haklarından birisi olduğundan dolayı, bu imkândan en iyi şekilde faydalanılabilmesi pek çok açıdan önem taşımaktadır. Bu yönü ile okullar, mülteci öğrenci ile geldiği ülke arasında bir çeşit bağlantı noktasıdır. Kurum içerisindeki idareci- öğretmen- öğrenci etkileşimi, okulun iklimini oluşturduğu gibi, okulların genel politikası ile mülteci öğrencilerin uyum süreci arasında çeşitli bağlantılar gözlenmiştir. Bunlardan en önemlisi, bu çalışmaya da başlangıç ilhamı veren “kapsayıcı eğitim anlayışı” olmuştur. Araştırmacının da mesleği gereği gözleme fırsatı bulabildiği farklı sınıflardaki mülteci öğrenciler, kendisi için takınılan tutuma göre yaşadıkları yere yönelik farklı izlenimler geliştirmiştir. Araştırma sonrası edinilen genel fikir, araştırma öncesi gözlemlerini doğrulayarak şu şekilde oluşmuştur: İyi niyet ve hoşgörü ile yaklaşılacak öğrenciler yaşadıkları ülkenin toplumuna karşı iyi duygular geliştirmekte, daha sağlıklı bir uyum süreci geçirmekte ve gelecekte umutlu olmaktadır. Zira uyum süreci karşılıklı bir etkileşim süreci içerisinde gerçekleştiğinden tek taraflı olarak değerlendirilmemesi gerekmektedir. Çalışmada da değinildiği üzere, bu süreci sağlıklı tamamlayamayan evrensel yükümlülüklerden

uzak toplumlarda, önyargılar ile beraber dışlayıcı ve ötekileştirici söylemlerin artması muhtemel ve tehlikelidir. Bu noktada okullarda öğretmen ve akran desteği sürecin mühim bir aşamasını oluşturmaktadır. Çünkü mülteci öğrencilerin pek çoğu yerli öğrencilerin aksine ebeveynlerinden beledikleri duygusal destekten mahrum yetişmektedir. Zira aileleri de tıpkı çocukları gibi farklı kaygılar ile yeni bir topluma uyum sağlama ve sosyo-ekonomik düzeylerini geliştirmek çabasında olmaktadır. Edinilen gözlemlere göre çocuklar dil öğrenimini yetişkinlerden daha hızlı tamamlamakta ve belli bir aşamadan sonra velilerinin sözcülüğü rolüne bürünmektedirler. Bu rol çatışması zaten genellikle düşük olan veli eğitim seviyesi ile beraber öğrencilerde benlik algısı ile ilgili sorunlara neden olabilmektedir. Netice itibariyle sağlıklı bir benlik algısı geliştirmek, kendini ifade fırsatları bulmak, yaşamaya başlanan yeni toplumu daha yakından tanımak ve dil tamamlamak için eğitim mülteci öğrencinin güç bulacağı bir dayanaktır.

Araştırma neticesinde elde edilen bulgular nitel anlayış gereği genelleme yapılmamakla birlikte sonuçlar alt problemlere göre aşağıdaki ortak noktalara ulaşılmış ve çıkarımlar özetlenmiştir.

Mülteci Öğrenci ve Velilerin Ülkeye Geliş Hikâyelerinin Uyum Süreçleri Üzerine Etkisi

Araştırma konusuna giriş öncesinde mülteci aileleri daha yakından tanıyabilmek için ülkeye geliş hikâyelerinin uyum sürecine etkisi üzerinde çalışılmıştır. Görüş bildiren katılımcılar yeni bir ülkeye yolculuk hikâyelerinden ziyade vardıkları yerdeki toplumsal kabul ve resmi kurum ve çalışanlarının yaklaşımlarının uyum süreçlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar için ise eğitim alanları sadece ilk kurumsal uyum süreçlerini yaşadıkları sahalardır. Vazgeçilmez bir hak olan eğitim, çocukların sosyal rollerine geri dönmeleri açısından önemli bir olgu olduğundan, bu anlamda çalışmanın alt problemini desteklemiştir. Bu nedenle mülteci öğrencilerin okula kayıt süreci üç ana tema açısından incelenmiştir. Yine ilk tanışma hikâyelerinde bile savaşın çocuklar üzerindeki etkisi, görüşmelerden çıkarılan bir diğer olgu olmuştur. Sonucun uyum ile bağlantısı şu anlamda bulunmaktadır; Türkiye’de savaş olmadığından dolayı, ülkeye uyum sağlama yüksektir. Bu anlamda okulların çocuklara güven veren rutinler

sağlaması bakımından ve tanışma ile buluşma noktası olması bakımından önemli sosyal mekânlar olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci Öğrencilerin Okula Kayıt Süreci

Mülteci öğrencilerin okula kayıt süreci ile ilgili bulgular incelendiğinde, bu sürecin okulda kabul görme kaygısını beraberinde getirdiği görülmüştür. Kayıt süreci mülteci aileler için daha sorunsuz bir süreçken, aynı sürece öğretmenler açısından bakıldığında, daha zorlayıcı geçişlerin yaşandığı görülmektedir. Birinci sınıfta diğer çocuklar ile birlikte kayda gelen öğrenciler öğretmen için sorun teşkil etmiyorken, ara sınıfta, özellikler oryantasyon almadan gelen çocukların sınıftaki uyum sorununun öğretmenleri de olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Müdürler zaman zaman sınıflara yeni mülteci öğrenci kaydı yaptıklarında sınıf öğretmenlerinin tepkisi ile karşılaşabildiklerini belirtmiştir. Öğretmenler Türkçe bilmeyen çocukların başta pasif durumdayken, zamanla sıkıldıklarını hatta saldırgan davranışlarda bulunabildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun da sınıf düzenini sağlamak konusunda zorluklara sebep olabildiğini söylemişlerdir. Sorun çıkardığı söylenen öğrenciler gözünden duruma bakıldığında, yapılan görüşmelerde bir şey anlamadıklarından dolayı daha kırılgan olabildikleri tespit edilmiştir. Yanlış anlaşılmanın bazen kavgalar ile sonuçlanabileceği ifade edilmiştir. Bu tür tartışmalar yaşanmasa dahi aynı dili bilen çocukların bir şekilde iletişime geçtiği ve sınıf içinde kendi dilleri ile yaptıkları sohbetin zaman zaman sınıfın genelini rahatsız edebildiği ifade edilmiştir. Sürece veliler açısından bakıldığında, onlar açısından okulların toplumsal kabul, iletişim merkezi, dil öğrenme noktaları ve her şeyden önce güvenli alanlar olması bakımından önemli yerler olduğu yönünde görüş belirtirken, yaşanan ülkenin dilini bilmemenin bu anlamda zorluk ve belirsizlikler getirebildiğini ifade etmiştir. Veliler açısından konuyla ilgili Levent ve Çaylak (2017)'in araştırmasında da iletişim engelinden dolayı mültecilerin okula kayıt yaptırma oranlarının çok düşük olduğu bu sonucu desteklemektedir ve bu anlamda altyapının güçlendirilmesi üzerinde durmaktadır.

Mülteci Öğrenci ve Velilerin, Öğretmenler ile Okul Müdürlerinin Eğitim Kurumlarına Uyum Sürecine İlişkin Gözlemleri ve Kişisel Deneyimleri

Farklı katılımcı gruplar açısından uyum sürecine ilişkin gözlem ve kişisel deneyimlere bakıldığında, öğrencilerin okul algısının olumlu seyrettiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler ve veliler açısından uyum sürecinin en sancılı bölümü kabul görme süreci olarak tespit edilmiştir. Bu aşamayı atlattıktan sonra öğrenciler iletişim dilini, okumayı yazmayı öğrendikleri sınıflarından memnun olduklarına dair ifadeler paylaşmışlardır. Aynı şekilde veliler de okulları, farklı kurumlar ile bağlar kurabildikleri yerler olarak tanımlayıp, ülkeye uyum sürecinde kolaylaştırıcı yanları ile memnuniyet belirten cümleler kullanmışlardır. Dolayısıyla mülteci aileler dil engelini aşmakla beraber kabul görme sürecine daha rahat katılabildiklerini ifade ederek, uyum süreci ile dil bağını sıkça vurgulamışlardır. Aynı sürece okul çalışanları açısından bakıldığında, yine aynı anahtar kelime olan “dil hâkimiyeti” ile sağlıklı uyum arasında güçlü bir bağ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin eğitim diline hâkim olmasının, ortama dâhil hissetmesi arasındaki bağlantı, benzer şekilde çok dile getirilen bir konu olmuştur. Levent ve Çaylak (2017) da, en sık karşılaşılan sorun olarak dil engelini tespit ederek bu bulguları doğrulamıştır ve eğitimde iletişim eksikliğinin birçok sorunu beraberinde getirdiğini ifade etmiştir.

Kapsayıcı eğitim anlayışı benimsemiş olan öğretmenlerin öğrencileri bu aşamada anlamak konusunda daha fazla çaba gösterdikleri bulgusuna varılmıştır. Bu da uyum sürecinde önemli rol oynayan öğretmenlerin bu anlayışla öğrencilerin zorlu süreçlerine katkı sağlayabildiklerini göstermiştir.

Mülteci Öğrenci ve Velilerin, Öğretmenler ile Okul Müdürlerinin Eğitim Kurumlarına Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Eğitim kurumlarında yaşanan dört temel sorun; dil sorunu, ayrımcılık, önyargılar ve şiddet ile öfkeye eğilim olarak belirlenmiştir. Mülteci öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, yaşlıları tarafından kabul görmenin, yaşadıkları sorunların temel başlığı olarak değerlendirilebilir. Kabul görme oranı arttıkça, sorunlar azalmaktadır. Bu kabul sürecinde yine öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Gözlenen o ki, kapsayıcı eğitim kursu almış ve bu anlayışı benimsemiş öğretmenlerin sınıflarında uyum süreçleri daha sağlıklı işlerken,

öğretmenlerin sorunlara çözüm bulma oranları da artmıştır. Bu nedenle bu anlayıştaki sınıflarda destekleyici tutumlar ile birlikte daha az sorun tespit edilmiştir. Öğretmenler içinse temel sorun, iletişim kurmalarına engel olan dil bariyeri olmuştur. İncelenen araştırmaların büyük bölümü aynı sonuca varmıştır, örneğin Börü ve Boyacı (2016) da en önemli sorunun dilsel ve iletişim olduğunu belirtmiştir. Çoğu çalışmada olduğu gibi Tosun, Yorulmaz ve diğ. (2018) de en sık karşılaşılan sorunların başında dil ile ilgili sorunlar olduğunu ifade ederek bu sonucu desteklemiştir. Veliler ise kendileri ile ilgili önyargılardan yakınmaktadır. “Önyargı” olgusunu destekleyici nitelikte olan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı raporunda (2005), Almanya’ da yaşayan Türklerin de karşılaştıkları en büyük sorunlardan birisinin kendileri ile ilgili önyargılar olduğu, hatta bunun bir çeşit algı operasyonu olabileceği belirtilmiştir.

Kabul görme aşaması ile doğrudan ilintili olduğu düşünülen dil sorunu, bir diğer adı ile iletişim engeli bu başlık altında da en sık tekrarlanan sorunu olarak kayda geçmiştir. Bu sonucu destekleyici anlamda uyum sorununda en büyük engelin dil olduğu sonucuna varan Levent ve Çaylak (2017), bunun yanı sıra mülteci öğrencilerin dil, kültür ve yaşam tarzlarındaki farklılıklar nedeniyle Türk toplumuna uyum sağlamada zorlandıklarını ifade etmiştir. Araştırma verilerinden dil engelinin mülteci öğrencilerin okul devamsızlığını da olumsuz bir etken olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buradan çıkarılabilecek sonuç, mülteci öğrenci ve velilerin uyum sürecinde en çok ihtiyaç duydukları unsurlardan birinin de ortak bir dil olduğu olabilmektedir. Aynı iletişim sorunu ile onların iletişim kurmaya çalıştıkları öğretmenler de karşılaşmıştır. Bu öğretmen gruplar buna çözüm üretmeyi seçenler ve soruna çözüm üretmek yerine şikâyetlerde bulunanlar diye ikiye ayrılabilir. Çözüm üreten kapsayıcı eğitim anlayışındaki öğretmenler, mülteci öğrencilerin dillerini öğrenmek, öğrenciler ile kişisel özelliklerine göre yakınlık kurmaya çalışmak şeklinde, öğrenciyi kazanabilecekleri çözümlere ulaşmışlardır. Çözüm üretmeyen öğretmenler ise bunun kendilerinin sorunu olmadığını dile getirmiş, dil engelinin yarattığı stresle zaten bu çocuklara bir şey öğretmenin mümkün olmadığı gibi ifadeler ile çocukların her türlü sorununun çözümü sonrası sınıflara dağılması gereği fikrini savunmuşlardır. Özetle öğretmen açısından başlıca “sorun” olarak nitelendirilen olgular dil yetersizliği, şiddet ve öfkeye eğilim, öğrencinin desteklenmesinde yaşanan eksiklikler, sosyo ekonomik engeller olarak

başlıklandırılırken, mülteci aileler tarafından sorun olarak tespit edilen başlıklar yine dil engeli ve kabul süreçlerini zorlaştıran ev sahibi ülkenin önyargıları olmuştur. Bu veriler, İstanbul Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Biriminin (2015) çalışmaları ile örtüşmektedir, yapılan çalışmalarda dil yetersizliğinin temel düzeyde bir sorun olduğu görülmektedir (Tunç 2015, Karaca ve Doğan 2014). Aynı şekilde dil eksikliğini temel sorun olarak tespit eden Akan ve Çiftçi (2018), bu eksiklikten dolayı öğrencilerin kendilerini öğrenme ortamından soyutladıklarını tespit etmiştir. Er ve Bayındır (2015) de dil problemini en önemli sorun olarak ifade ederek, öğrencinin dilini konuşmadığı ve anlayamadığı bir eğitim sürecinde başarılı bir performans gösteremeyeceği ifade edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Yine Eren de (2010) araştırmasında hem devlet okullarında, hem de geçici eğitim merkezlerinde en büyük ve öncelikli sorunun dil sorunu olduğunu belirtmiş ve mülteci öğrencilerin Türkçe'yi anlama ve konuşmadaki yetersizliklerinin, diğer konularda yardım almalarını ve başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ifade ederek dil kodu ile ilgili verileri desteklemiştir. Görüldüğü üzere bu alanda yapılan çalışmaların neredeyse tamamı bu sonucu destekler durumdadır bu nedenle bu alanda acil iyileştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Mülteci Öğrenci ve Velilerin, Öğretmen ile Okul Müdürlerinin Eğitim Kurumlarına Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Mülteci öğrenci ve velilerin, öğretmen ile okul müdürlerinin eğitim kurumlarına uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri dört başlıkta sunulmuştur. Bunlar dil engeline karşı oryantasyon sınıfları, ayrımcılığa ve önyargılara bir çözüm önerisi olarak kapsayıcı eğitim kursları, uyum sürecinde şiddete eğilim sorununa ilişkin akran desteği ve sosyo-ekonomik engellere karşı bazı çözümler şeklindedir. Çözüm önerileri benzerlik gösteren çalışma, Tosun, Yorulmaz ve diğ. (2018)'nin akran desteği önerisi olmuştur. Eskişehir'de uyum problemi yaşayan mülteci öğrencilerin Türk öğrenciler ile okul içi etkinliklerde bir araya gelerek, onları eşleştirerek sorunları çözebildikleri, öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu bölüm öneriler bölümünde daha ayrıntılı incelenmiştir. Burada esas olan, sorunların çözümleri aşamasında mülteci öğrencilerin heterojen yapısının dikkate alınarak bir çözüm odağı geliştirebilmektedir. Edinilen bulgulara göre sorunlara daha yapıcı yaklaşan gruplar, daha rahat çözümler üretebilmektedir. Aynı

şekilde keskin önyargıları olan gruplar sorunlar karşısında çözüm üretmekten çok şikâyet mekanizmasını aktif hale getirmektedir. İncelene araştırmalar içerisinde temel sorun olarak algılanan dil problemine yönelik çözümler içerisinde Başar ve Akan (2018), mülteci öğrencilerin ve beraberinde velilerinin de dil öğretiminden geçirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bunun nedeni olarak, öğretmenler çocuğa Türkçe öğretip ailesine öğretmediği zaman, çocuğun evde yine anadilini konuşacağından dili yeterince öğrenemeyecekleridir. Tosun, Yorulmaz ve diğ. (2018) en önemli sorun olarak tespit ettikleri dil sorununa çözüm noktasında en önemli destekçilerin Türkçe bilen diğer mülteci öğrenciler olduğunu ifade ederek bu araştırmada yer almayan alternatif bir çözüm önermiştir.

Mülteci Öğrencilerin Sosyal Yaşama Uyum Sürecindeki Deneyimleri

Mülteci öğrencilerin sosyal yaşama uyum sürecindeki deneyimlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, verilerin okula uyum sürecindeki deneyimler ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal ortamda önemli bir etken dil edinimi öncesi ve sonrası olan farklılıklar olmuştur. Türkçe öğrenmeden önce komşuluk ve mahalle ilişkileri sadece kendi dilinden arkadaşlarından ibaret olan öğrenciler, dili öğrendikten sonra farklı bir sosyal çevre oluşturabilmiş ve ülkeye uyum süreçleri ivme kazanmıştır. Bu noktada bulgular Tosun, Yorulmaz ve diğ. (2018) sonucu ile benzerlik göstermektedir. Eskişehir’de mülteci öğrencilerin uyum sürecini okul ders dışı sosyal ve sportif etkinlikler ile tamamladıkları ifade edilmiştir. Edinilen bulgulara göre zenginleştirilmiş ve iyileştirilmiş sosyal ortamların birincil kabul aşaması yine dil etmeni olmuştur. Sosyal ortamdaki deneyimler dil kazanımı ile beraber ortama aidiyet duygusu kazandırmış ve daha sağlıklı bağlar ile bazı travmaların önlenmesinde olumlu etki geliştirilebildiği tespit edilmiştir. Birlikte yaşama kültürü ve sosyal uyum tecrübeleri, insan hakları ve eşitlik anlayışı ile incelendiğinde yine kapsayıcı eğitimin tamamlayıcı ve destekleyici unsurları edinilen sonuçlar arasında olmuştur. Edinilen bulgular, Alpman ve Yarcı (2018)’nın bulgularını desteklemektedir, ev sahibi kültürün göçmene bakış açısı ve ilişkili tutum ve uygulamaları ise çocukta kültürel ve psiko-sosyal uyumu belirleyen diğer unsurdur. Özellikle zorunlu göç ve kırsaldan kente göç sürecini yaşayan aile üyelerinin ev sahibi grubun olumsuz bakış açısıyla karşılaşması ve kent yaşamına hazırlayacak destek sistemlerinden yoksun olması, çocuğun da kentle bütünleşmenin ve kentleşme isteğinin engelleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mülteci Öğrenci ve Velilerin Gelecek Beklentileri

Mülteci öğrenci ve velilerin gelecek beklentileri ile ilgili görüşmeler, beş ayrı soruyla ve odak görüşmeleri ile çoğalabilen ek sorular ile değerlendirilmiştir. Yanıtlar bir araya getirilip değerlendirildiğinde çoğu katılımcının gelecekte umutlu olduğu sonucuna varılmıştır. Düzce ya da Türkiye’de yaşamlarına devam etmek istedikleri paylaşılmıştır. Öğrenciler ile hayalleri ile ilgili sohbet edildiğinde ve atölye etkinlikleri gerçekleştirildiğinde ilkökul sürecinin ilk yarısında olan çocuklar kahramanlar üzerinden fantastik örnekler verirken, ilkökul sürecinin son yarısında olan öğrenciler ise mesleki hedefler ile hayat standartlarını yükseltmeyi hayal ettiklerini belirtmişlerdir. Mülteci velilere gelecek beklentileri sorulduğunda, cevapların yeni yaşam alanlarına uyum sağlama potansiyelleri ile doğru orantılı olduğu gözlenmiştir. Uyum süreci güçlendikçe gelecek ile ilgili olumlu bakış açıları da genişlemektedir. Benzer şekilde Yıldız (2013)’ün yaptığı çalışmada mültecilerin büyük çoğunluğunun gelecek ile ilgili iyi beklentiler içerisinde olduklarını ifade ederek bu sonucu desteklemiştir. Apak (2015)’in da, mültecilere “Geleceği nasıl görüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların yarıdan fazlası “iyi olacak” yanıtı ile olumlu ifadeleri tekrarlamıştır. Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik eğitim veren il koordinatörünün bu eğitim süreci ile ilgili gözlemlerine bakıldığında, evrensel bakış açısının eğitim anlayışını zenginleştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu anlamda kapsayıcı eğitimin ayrımcılığı azaltmak ve öğrenmeye katılımı arttırmak bağlamında önemli olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı anlayıştan uzak kalmış eğitimcilerin eşit eğitim fırsatları sunmak anlamında zorlandıkları gözlenmiştir.

Sınıfında Mülteci Öğrencisi Bulunan Öğretmenlere Yönelik Eğitimin Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecine Katkıları

Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik eğitimin, mülteci öğrencilerin uyum sürecine katkısı incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin öğrenci yansımaları dikkat çekmektedir. Öğretmenler gördükleri kapsayıcı eğitim sonucunda uyguladıkları zenginleştirme çalışmaları ile öğrencilerin kendilerini daha değerli hissettiklerini, sorumluluk kazandıklarını ve potansiyellerini ortaya çıkarabildikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencileri yetenekleri doğrultusunda desteklemenin kendilerine olan özgüveni güçlendirdiği araştırmanın sonuçları arasındadır. Bu noktada kapsayıcı eğitimin sadece öğretmenlere yeni bir bakış kazandırmakla

kalmıyor, öğrencilerin uyum süreçlerini daha sağlıklı tamamlamalarına imkân sağlıyor denilebilmektedir. Eskişehir’ de Tosun, Yorulmaz ve diğ. (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin önemli kısmının çok kültürlülük, kültürlerarası eğitim vb. hususlarda mülteci öğrencilere nasıl eğitim verileceği konusunda herhangi bir hizmet içi veya tamamlayıcı eğitim almadıkları ifade edilirken, Er ve Bayındır (2015) da 2015 yılında 182 öğretmen ile yaptığı görüşmelerde %74’ünün mülteci eğitimi üzerine herhangi bir bilgilendirme almadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda mülteci öğrencilere ders verenlerin onlara nasıl davranacakları konusunda sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Düzce’deki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim başlığı altında bu konulara teorik anlamda hâkimiyet kazanmış olmaları, yaşananların sorunların çözümü noktasında katkı sunduğu gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Düzce’de en çok mülteci öğrencisi bulunan üç ilkokulda mülteci öğrencilerin eğitim alanında ve sosyal ortamlardaki kişisel deneyimleri ile uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle mülteci öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki uyum süreçlerine ilişkin çeşitli önerilerde bulunulabilir.

-Eğitimsel boyutta mülteci öğrencilere sunulan eğitim amaçları belirli hedefler doğrultusunda netleştirilmelidir. Temel amacın dil öğrenimi, kültürel uyum, daha nitelikli bir gelecek planı veya nitelikli statüye erişim olmasına göre alt hedefler eğitime entegre edilmelidir.

-Öğrenciler Türk eğitim sistemine dâhil edilmeden önce, okulda yürütülecek dersleri takip edebilecek düzeyde bir dil eğitiminden geçirilmelidir. Bu dil öğrenimi, oryantasyon anlayışını tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Eğitim oryantasyon sürecine sadece mülteci öğrenciler değil, onlara karşı bazen nasıl davranacaklarını bilmeyen kalan okul nüfusu da dahil edilmelidir.

-Mülteci çocukların eğitimi önemli ölçüde yerel öğrencilerin, öğretmenlerin ve idarecilerin tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Bu anlamda eğitim ortamlarında önyargıları azaltacak kapsayıcı eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Okul

ortamlarında farklı dillerde “hoş geldin” broşürleri hazırlanarak düşük maliyet ile mülteci öğrencilerin okula karşı ilk izlenimleri olumlu şekilde geliştirilebilir.

-Toplumsal alanda ise yanlış yargıların mülteci aileleri dışlanmaya maruz bırakmaması için çok izlenen kanallarda kamu spotu benzeri programlar hazırlanmalıdır. Bu anlamda toplumu kaynaştırıcı sanatsal, kültürel ve sosyal etkinlikler mahalle düzeyinde okullarda yapılabilir.

-Fiziki altyapı mülteci öğrenciler için yeniden düzenlenmelidir. Okullara mülteci öğrencilere özel ders materyali sağlanmalı ve kırtasiye, forma gibi ihtiyaçlara destek verilmelidir. Okullara çevirmen desteği sağlanamıyorsa il ya da ilçe düzeyinde farklı dillere hâkim personel ile kayıt masaları açılmalıdır.

-Eğitim politikaları ve ders konuları farklılıklara saygılı eğitim programları çerçevesinde revize edilmeli, okullar daha bütünleştirici anlayış geliştirebilmelidir. Müfredata çok kültürlü yaşam pratikleri katılmalı, kapsayıcı eğitim anlayışı ile daha içermeci bir yaklaşım kullanılmalıdır. Toplumsal kabulün sürdürülebilir olması için sunulan eğitim hizmetlerinin bir lütuf değil, hak temelli olgu olduğu gerçeği benimsenmelidir. Neticede mülteci çocuklar becerilerden yoksun muhtaç bireyler değil, okulun diğer çocuklar ile eşit üyeleridir. Konu ile ilgili olarak kurumların tüm çalışanlarına ve ev sahibi velilere mülteci hakları ile ilgili bilgiler verilmelidir ve şehirde mülteciler için erişilebilir insan hakları merkezli destek birimleri kurulmalıdır. Okullarda tüm öğrenci gruplara çocuk hakları ile ilgili farkındalık düzeyi artırılmalıdır.

-Yönetimsel boyutta başta okul idarecileri olmak üzere, öğretmenler de farklılıkları yönetmek konusunda güçlendirilmelidir. Bu destek rehberlik birimlerince olabileceği gibi, kapsayıcı eğitim uygulamaları ile uygulanabilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu çalışma ilköğretim kademesinde yapılmış, benzer uyum sorunları diğer kademelerde de incelenebilir.

Benzer çalışmalar il düzeyinde yürütülmüştür, aynı hedef doğrultusunda yapılan araştırmalar birleştirilip Türkiye geneli bir çalışma yapılabilir.

Türkiye'deki mülteci öğrencilerin eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, nitel ve ampirik ağırlıklı çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okulda mülteci olgusunun başrolü konumunda olan çocuklar ile yapılan görüşmelere ilişkin sınırlı sayıda çalışma yapılmasının bir eksiklik olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- AÇEV, (2017) “*Suriyeli Çocuklar İçin Yaz Anaokulları*, Myra Yayınevi, 6-7”
- AFAD (2014), Suriye’den Türkiye’ye Nüfus Hareketleri, Kardeş Topraklarındaki Misafirlik, Ankara, <https://www.afad.gov.tr/Dokuman/TR/79-20140529153928-suriye'den-turkiye'ye-nufushareketleri,-kardestopraklarindaki-misafirlik,-2014.pdf>.ErişimTarihi: 16.07.19
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları (2005) Federal Almanya’de Yaşayan Türklerin Aile Yapısı ve Sorunları Araştırması
- Akbaş ve Erükçü Akbaş (2019). Çocukluk Sosyolojisinin Özgün Sahası: Çocuklarla Nitel Araştırma. Çocuk ve Medeniyet Dergisi (Cilt 4, Sayı 7)
- Aktürk Çopur, D . (2017). Çocukların Hayallerindeki Okul. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi- International Journal of Leadership, 1 (1) :2 <https://www.alberta.ca/index.aspx> erişim tarihi 18.07.2019
- Alpman, P. Ve Yarcı, S. (2018). Suç, Göç ve Kimlik: Suç Teorilerinde Göç Olgusu. Turkish Studies Social Sciences Volume 13/18, Summer, p. 143-158 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14098> ISSN: 1308-2140, Ankara
- Alton-Lee, A. (2003). Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis. New Zealand: Ministry of Education.
- Apak H. (2015). Suriyeli Göçmenlerin Gelecek Beklentileri: Mardin Örneği, Birey ve toplum, Cilt5, Sayı 9
- Argon,T. ve Nartgün,Ş.S.(2014), Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Ayan, M. (2016) *Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları Raporu*. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul
- Balcioğlu, İbrahim (2001), Şiddet Ve Toplum, Bilge Yayıncılık, İstanbul
- Balı, A.S. (2001), Çok Kültürlülük ve Sosyal Adalet, Konya: Çizgi Kitabevi
- Baştürk, Ş. (2009), “*Uyum ’dan Dışlanmaya: Yirmi Birinci Yüzyılda Göçmenler*

- Barem Research (2012), [http://smtp.barem.com.tr:8080/map.nsf/0/C79B63E53D20F543C2257A7600542B10/\\$FILE/Barem_Research_Gocmenlik_Basin_Bulteni.pdf](http://smtp.barem.com.tr:8080/map.nsf/0/C79B63E53D20F543C2257A7600542B10/$FILE/Barem_Research_Gocmenlik_Basin_Bulteni.pdf)
- Beauvais, C. and Jansen, J. (2002). Social Cohesion: Updating the State of the Research. CPRN Discussion paper. No: F/22. Ottawa: Canadian Policy Research Networks.
- Bennett, C. I. (2007). Comprehensive multicultural education: Theory and practice (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Birman, D. (2002). Refugee mental health in the classroom: A guide for the ESL teacher. Denver, CO: Spring Institute for Intercultural Learning. Erişim Tarihi (21.01.2018). file:///C:/Users/pc/Downloads/Birman2002ESLteacher.pdf
- Bosch-Supan, A. (1987) The Role of Education: Mobility Increasing or Mobility Impeding. NBER Working Paper No: 2329
- Bourdieu, (1990) The Logic of Practice, Polity. Cambridge
- Boyden, J. (2009). What place the politics of compassion in education surrounding noncitizen children. Education Review, 61(3), 265-276
- Börü, N. ve Boyacı A. (2016). Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(6)
- Brophy, J. E. (1988). "Educating teachers about managing classrooms and students", Teaching and Teacher Education, 4, (1), 1-18.
- Bulmer, M. (2001). The Ethics of Social Research, *Researching Social Life*, Sage Pub., Londra
- Coşkun, E. (2017). Düzce'deki Sığınmacı ve Mültecilerin Toplumsal Uyumda Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Düzce
- Coşkun, E. ve Yılmaz, Ç. (2018). Sığınmacıların Toplumsal Uyum Sorunları ve Sosyal Hizmetlere Erişimi: Düzce Uydu Kent Örneği. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 75, 269-305. <http://dx.doi.org/10.26650/jspc.2018.75.0016>
- Coşkun, İ. ve Emin, M.N. (2018). Türkiye'de Göçmenlerin Eğitimi: Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri (Politika Notu No. 2018/03). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

- Deniz, O. & Etlan, E. (2009). Kırdan kente göç ve göçmenlerin uyum süreci üzerine bir çalışma: Van örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(2), 472-498.
- Deniz, A. Ç., Ekinci, Y. ve Hülür, A.B. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Karşılaştığı Sosyal Dışlanma Mekanizmaları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 14(27), 17–40.
- Dimmock, C., Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. London: Sage Publication.
- Doytcheva, M. (2009). Çokkültürlülük, İstanbul: İletişim Yayınları
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, A., ve Bayındır, N. (2015). Pedagogical Approaches of Elementary Teachers for Primary Refugee Children. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4)
- Erden, G. ve Gürdil, G (2009) Savaş Yaşantılarının Ardından Çocuk ve Ergenlerde Gözlenen Travma Tepkileri ve Psiko-Sosyal Yardım Önerileri, *Türk Psikoloji Yazıları*, Aralık 2009, 12 (24), 3-6
- Eren, Z. (2019). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 213-234.
- ERG, 2017’de Ne Değişti? <http://www.egitimreformugirisimi.org/2017de-ne-degisti/>
- ERG (2017). Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri. İstanbul: ERG
- Eslek, D. (2015). Çocuklarla Klinik Olmayan Görüşme Teknikleri ve Etik S. 3-8 Academia
https://www.academia.edu/19773525/%C3%87ocuklarla_Klinik_Olmayan_G%C3%B6r%C3%BC%27me_Teknikleri_ve_Etik 15.07.2019 tarihinde alınmıştır
- Ferris, E & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis: Armed conflict and education

Geçici Koruma Kapsamında İzlenecek Kayıt Süreci Hak ve Hizmetler ile Yükümlülüklerle İlişkin Bilgilendirme Broşürü, GİGM (Basım ve Tarih bilgisi mevcut değildir)

Gee, J. (2000). *The New Literacy Studies: From 'socially situated' to the work of the social*. New York: Routledge

Giani, L. (2006). *Migration and education: Child migrants in Bangladesh*.
<https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp33.pdf&site=252>

GİGM 2019 Yılı Performans Programı
<https://www.goc.gov.tr/files/files/2019%20Performans%20Program%c3%84%c2%b1%20v21.pdf> sitesinden 13.07.2019 tarihinde alınmıştır

GİGM 2016 Göç Raporu
https://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf sitesinden 13.07.2019 tarihinde alınmıştır

Glesne, C. *Becoming qualitative researchers* (4. Baskı). Boston: Pearson Education 74-75, (2014)

Göç ve Uyum Raporu, (2018).
https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf sitesinden 14.07.2019 tarihinde alınmıştır.

Göksoy, S. Ve Özkul, H. – (2018) *Suriyeli Öğrenci ve Eğitimcilerin Eğitim Ortamları*, I. Uluslararası Göç ve Mülteci Kongresi Bildirileri Düzce : Düzce Üniversitesi Yayınları, (195-205)

Greasley, K., Ashworth, P. (2007). The Phenomenology of “approach to studying”: The University Student’s Studies within the Lifework. *British Educational Research Journal*, 32, 819-843

Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for all (2005). Paris: UNESCO Publishing. Erişim tarihi 05.02.2017
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

- Gülay-Ogelman, H., & Erten, H. (2013). *5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri, okula uyum düzeyleri ve sosyal konuları arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi. 2(3): 26-46. , 2013
- Gümüş, A., “Göç, Din ve asimilasyon”, *Toplum ve Göç II. Ulusal Sosyoloji Kongresi*, Mersin: Sosyoloji Derneği Yayınları, 243-251, (1996)
- Günay, Ü. (2002). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları
- Güvenç, B. (1994) “Türkiye’de Sosyal Bilimler Gelişmeler ve Süreklilikler”, *Dünya ve Türkiye’de Bilim, Etik ve Üniversite*, TÜBA Yayınları, Bilimsel Toplantı Serileri, No 1
- Hathaway J. ” *Forced Migration Studies: Could We Agree Just to Date*” *Journal of Refugee Studies*, Volume 20, Issue 3, September 2007, Pages 349–369
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368.
- Heckmann, F. (2008), *Education and the Integration of Migrants*, NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture, EFMS, Bamberg.
- İçduygu, A. ve Kirişçi, K. (Ed). (2009) *Land of Diverse Migrations: Challenges of Emigration and Immigration in Turkey*. İstanbul: İstanbul Bilgi University Press.
- İçduygu, A. (2014) *Türkiye’ye Yönelen Uluslararası Göç Hareketi*, İstanbul Koç Üniversitesi, Göç Araştırmaları Merkezi
- Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child, UNITED Nations Children’s Fund, 1988 (ISBN92-806-3337-6).
- IOM. (2011). Glossary on Migration, International Migration Law Series No. 25. <https://www.iom.int/key-migration-terms> (Erişim tarihi 10.07.2019)
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015). *Suriyeli mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu: Politika ve uygulama önerileri*

- KADİM (Kardeşlik Akrabalık Dayanışma İletişim merkezi) (2017). Uluslararası Göç Kongresi Sunusu. Düzce: Göç Kongresi
- Karasar, N. (2005) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kirova, A. (2019). Journal of Contemporary Issues in Education, Syrian Refugees' Encounters with the Canadian Education System Theme Issue, 14(1).
- Kılıçkaya, N. (1988) *Yurt Dışı Deneyimi Geçiren Ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kıyıya Vuran İnsanlık, 2015 Müllteci Ölümler Almanığı, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017
- Köknel, Ö. (1989) *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8(1), 86-105, 2015
- Kümbetoğlu, B. (2017) “Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma”. Ankara: Bağlam Yayıncılık
- Küçük, S. (2006). *Kültürler Arası Konumda İki Dilli Öğrenciler İçin Öğretmen Yetiştirme ve Erasmus Programı*, AKÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(1): 231-251.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). *Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. Child Development, 72(5), 1579-1601.*
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography, 3(1), 47-57.*
- Levent F., Çaylak S. (2017) Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14-1, Sayı 27
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MEB (2017) *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü izleme raporları*. 25.10.2018 tarihinde <http://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104> adresinden alınmıştır.

Merriam, S. B. (2009) *Qualitative research: A guide to design and imlementation*. San Fransisko: Josey-Bass.

Mert, İ.S., Bilal Çıplak, B. (2017) Suriyeli Öğrenciler, Okul İçi İletişim, Yabancı Öğrencilerin Adptasyonu, Uluslararası iktisadi ve İdari Bilimler Dergisi

Meyers, C. (1992). “Among Children And Their Families: Consideration of Cultural Influences in Assessment”. *American Journal of Occupational Therapy*, 46 (8), 737-744.

Nar, B. (2008) *Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri(Dilovası Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Maslow, A. H (1943), A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4): 370-396

Mosselson, J. (2006). Roots and Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1), 20-29

Nguyen, A., Minth, T.D., & Benet- Martinez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta analysis, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 122-159

OHCHR (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights). (2012). World programme for human rights education. http://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_en.pdf

OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris.

OECD (2012). *Education at a Glance*, OECD, Paris.

- Oldroyd, D. (2005). Dealing with diversity: education's challenge in creating human solidarity. 14th ENIRDEM Conference 22–25 September, Czech Republic.
- Ongan, T. N. (2013). Sosyal Uyum-Sosyal Sermaye Eksenli Kalkınma Yaklaşımının Sınıfsal Sonuçlarına Gözlenen Bir Değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*,1, 211-228.
- Oxford Dictionary. (2016). <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/migration>
- Özcan, A.S. (2018) *Turkey's Education Policy towards Syrian Students in the Context Multiculturalism*, PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Şubat 2018, Cilt:4, Sayı:1
- Özçelik, E. ve Yıldırım, S. (2002, 23-25 Mayıs). *Web Destekli Öğrenme Ortamlarında Bilişsel Araçların Kullanımı: Bir Durum Çalışması*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uluslararası Açıkta ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulmuştur, Eskişehir.
- Özkan, Y. (2013) Türkiye Kamplarında Suriyeli Sığınmacılar: Sorunlar, Beklentiler, Türkiye ve Gelecek Algısı, *Journal of Sociological Research* Vol.: 16 Nr.: 1 - Spring 2013
- Özekmekçi, M. İ. (2010). Tehdit Sınırını Geçemeyen Göçmen. *Hayat Sağlık Dergisi*, (2), 44–48.
- Özer, Y., Komsuoğlu, A., Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), 76-110.
- Özlü, Z. (2012). 19. Yüzyılda Düzce Kazasına Göçler. *Bilig*, 61, 201.
- Özsoy, N., (2016) Çerkes ve Abazaların Düzce'de İskanı ve Kurulan Yeni Yerleşimler, 2. Uluslararası Düzce Tarih, Kültür ve Sanat Sempozyumu Bildiri Kitabı. 11-12 Aralık 2015, Düzce.
- Paker, M. (2007). Paker ile Söyleşi: Öteki Korkusu. *Birikim Dergisi*. 07.10.2007, <http://birikimdergisi.com/guncel/murat-paker-ile-soylesi-oteki-korkusu>.

- Patiadino J. M. (2008). Identifying a theoretical perspective to meet the educational needs of twice-migrated sudanese refugees. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, 197-204.
- Pigozzi, Mary Joy (1999). Education in Emergencies and for Reconstruction, Working Paper Series Education Section Programme Division New York, NY, USA
- Pinson, H. & Arnot, M. (2010). Local conceptualisation of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247-267.
- Rah, Y. Choi,S. & Nguyen, T.S.T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Educational*, 12 (4), 347-365.
- Roessingh, H. (2006). The teacher is the key: Building trust in ESL high school programs. *The Canadian Modern Language Review*, 62(4), 563–590.
- Rossi, A. (2008). The impact of migration on children in developing countries. Youth migration conference. 24-26 Nisan 2008. Bellagio: İtalya
- Rumbaut, R.G. (1997). Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality. *International Migration Review*, 31: 922 – 959.
- Rumbaut, R. G., K.Ima (1998). The Adaptation Of Southeast Asian Refugee Youth. A Comparative Study. *Final Report to the Office of Resettlement*. San Diego: San Diego State University.
- Rutter, J. (2003). *Supporting refugee children in 21st century Britain: A compendium of essential information*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Shakespeare,T. (2000). Help. Birmingham: Venture.
- Silverman, D. (2018). Nitel Verileri Yorumlama. Ankara: Pegem Akademi Yayını
- Sinclair, M (1990) .Convergence; *United Nations High Comissioner For Refugees*, Toronto Vol. 23, Iss. 3, : 49
- Sirin, S.R. & Lauren Rogers-Sirin. (2015) *The Educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. New Delhi: SAGE Publications.
- Suarez-Orozco, C. (2000). Identities under siege: Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. In A. Robben & M. Suarez-Orozco (Eds.), *Cultures under siege: Collective violence and trauma* (pp. 194-226). New York: Cambridge University Press.
- Sunstein, B. S., and E. Chiseri-Strater, 2002. *Field Working: Reading and Writing Research*, 2nd ed. New York: Bedford/St. Martin' s.
- Sutner, S. (2002) How schools can help refugee students. *Harvard Education Letter*, 18(5), 3–5.
- Szilassy, E., & Arendas, Z. (2007). Understandings of difference in the speech of teachers dealing with refugee children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(3), 397-418.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- TBMM Göç ve Uyum Raporu (2018) alıntı yapılan tarih 06.05.19 https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf
- T.C.İ.B. (2015). Geçici Koruma: Kitlese Akınlar. http://www.goc.gov.tr/icerik6/Kitlese%20Akınlar_409_558_559_icerik
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., Yıldız, K.; (2018) Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (1)
- TUİK Türkiye İstatistik Kurumu Sayı: 24638 31 Ocak 2017 sayılı Haber Bülteninden file:///C:/Users/pc/Downloads/Adrese_Dayal%C4%B1_N%C3%BCfus_Kay%C4%B1t_Sist_31.01.2017.pdf

Tufan, B. (1987) *Türkiye'ye Dönen İkinci Kuşak Göçmen İşçi Çocuklarının Psiko-Sosyal Durumları*. Ankara: D.P.T. Sosyal Planlama Başkanlığı, Planlama Dairesi Yayınları.

Tunç, A. Ş. (2015), “Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme”, TESAM Akademi Dergisi, 2 (2): 29-63.

Türk Dil Kurumu. (2016). Türk Dil Kurumu Sözlüğü, <http://www.tdk.gov.tr/index.php>. <http://sozluk.gov.tr/>

Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılar, 2013 Saha Araştırma Sonuçları Sayfa 8

UNESCO (2018) .Retrieved September 21, 2018 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190715e.pdf>

UNHCR *Convention Relating to the Status of Refugees*, www.unhcr.ch/cgi-bin/, 1951.

UNHCR (2017) <http://www.unhcr.org/tr/> giriş sayfası

UNHCR (2017). Figures at a Glance. Erişim linki: <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>

UNHCR Türkiye Bilgi Notu Kasım 2017. Erişim tarihi 05.02.18 <http://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2017/11/UNHCRTurkeyFactSheetOctober2017.pdf>

UNHCR Türkiye İstatistikleri (2019) <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR): Handbook Voluntary Repatriation: International Protection, Geneva 1996.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, International Migration Report 2013, <http://www.un.org/en/development/desa/.../migration-report-2013.shtml>

Ünal,S. (2014). *Türkiye'nin Beklenmedik Konukları: "Öteki" Bağlamındayabancı Göçmen ve Mülteci Deneyimi*, Zeitschrift für die Welt der Türken, Vol. 6, No. 3 (2014)

Vernez, G., Abrahamse, A. (1996). How Immigrants Fare in U.S. Education. Santa Monica,C.A.: RAND Corporation.

Yalçın, C. (2004). Göç Sosyolojisi. Ankara: Anı Yayınları.

- Yavuz, S. (2013),“Göç, Entegrasyon ve Din: Avrupa’da Yaşayan Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 6, Sayı 26, 610-623.
- Yin, R.. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H.(2006), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5.Basım)*.Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013). Sayı: 6458
- Wang, J. 1995. *Comparisons of Research Methods in China and United States from Persona Experience*. Unpublished manuscript. University of Vermont, Burlington.
- Wade, C., Tavis, C. (1990). *Psychology*. (2nd Eds.). London: Harper and Row Publishing Com.

EKLER

EK 1- GÖRÜŞME REHBERLERİ

MÜLTECİ ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRÜŞME REHBERİ

Değerli Katılımcı,

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Düzce iline göç eden mülteci ailelerin ilkokul çağındaki çocuklarının uyum süreçlerine ilişkin bir araştırma yapmaktayım. Çalışmanın güvenilir veriler üzerine inşa edilebilmesi için aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın önemini arttıracaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler gizli tutulup bilimsel amaçlar dışında başka herhangi bir maksatla kullanılmayacaktır.

Katılımınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Derya AKTÜRK ÇOPUR

1. Kaç yaşındasın, nerede doğdun ve kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsun?
2. Türkçe’ yi ne zaman, nerede ve ne kadar sürede öğrendin?
4. Öğrenim gördüğün okula ilk geldiğin günü hatırlıyor musun, kendini nasıl hissediyordun?
5. Bu duygun daha sonrasında değişti mi, nasıl?
6. Düzceli arkadaşların ile iyi anlaşıyor musun?
7. Öğretmeninin anlattığı dersleri anlayabiliyor musun?
8. Ev ödevlerinde sana yardımcı olabilen kimse var mı?
9. Farklı ülkelerden okulunda bulunan arkadaşlarının bu okula uyum sağladığını düşünüyor musun?
10. Öğrenim gördüğün okulun sana olumlu katkıları nelerdir?
11. Kendi ana dilinde de ders almak ister miydin?

12. Öğretmenlerin ile ilişkin nasıldır? Onlar ile yaşadığın sorun var mıdır?
13. Öğrenim gördüğün okulda en çok neyi beğeniyorsun?
14. Öğrenim gördüğün okulda hangi dilde eğitim almak isterdin?
15. Eski okulun ile şimdiki okulun arasındaki farklar nelerdir?
16. Nasıl bir okulda öğrenim görmeyi hayal edersin?
17. Okula alışma döneminde zorluklar yaşadın mı?
18. Evet ise ne gibi zorluklardı bunlar?
19. Okulda karşılaştığın sorunlara nasıl çözüm buluyorsun, bir örnek verir misin?
20. Okul ile ilgili yaşadığın sorunları çözmeye çalışırken kimden yardım istersin?
21. Bu okulun müdürü sen olsaydın neler yapardın?
22. Öğrenim gördüğün okula uyum sağlamak konusunda yaşadığın sorunlar ile ilgili olarak yetkililerden talep ve beklentilerin nelerdir?
23. Türkiye' ye ilk geldiğin günleri hatırlıyor musun, nasıl duygular içerisindeydin?
24. O zamanki duyguların ile şimdiki duyguların arasında bir fark var mıdır?
25. Kendini bu ülkede nasıl hissediyorsun?
26. Türkiye' de yaşamak ile ilgili düşüncelerin nelerdir?
27. Buradaki komşular ve arkadaşların ile ilişkilerin nasıldır?
28. Türkçeyi ne zaman ve ne kadar sürede öğrendin?
29. Türkçeyi mi, ana dilini mi daha rahat konuşuyorsun?
30. Seçme şansını verilseydi, gelecekte nerede yaşamayı tercih ederdin?
31. Değiştirme hakkın olsaydı, hayatın ile ilgili neyi değiştirmek isterdin?
32. En büyük hayalin nedir?
33. Gelecekte umutlu musun?

34. Türkiye'deki yaşamına alışma sürecinde zorluklar veya sorunlar yaşadın mı?

35. Evet ise ne gibi zorluklar ve sorunlar yaşadın?

36. En çok zorluk yaşadığın yerler nereler olmuştur?

37. Okul hayatı dışında yaşadığın sorunları kiminle nasıl çözüyorsun?

38. Değiştirme hakkın olsaydı, hayatın ile ilgili neyi değiştirmek isterdin?

MÜLTECİ ÖĞRENCİ VELİLERİ İÇİN GÖRÜŞME REHBERİ

Değerli Katılımcı,

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Düzce iline göç eden mülteci ailelerin ilkokul çağındaki çocuklarının uyum süreçlerine ilişkin bir araştırma yapmaktayım. Çalışmanın güvenilir veriler üzerine inşa edilebilmesi için aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın önemini arttıracaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler gizli tutulup bilimsel amaçlar dışında başka herhangi bir maksatla kullanılmayacaktır.

Katılımınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Derya AKTÜRK ÇOPUR

1. Cinsiyetiniz :
2. Yaşınız :
3. Doğum yeriniz:
4. Medeni durumunuz nedir? Kaç çocuğunuz var?
5. Eğitim durumunuz nedir?
6. Çocuğunuzun burada aldığı eğitim, geldiğiniz ülkede yarıda bıraktığı sınıftan mı devam etti?
7. Okuldan çocuklarınız için beklentileriniz nelerdir?
8. Eğitim alanında karşılaştığınız zorluklar var mıdır, varsa nelerdir?
9. Çocuğunuzun okulundan memnun musunuz? Okuldan beklentileriniz nedir?
10. Öğretmenlerin çocuğunuza karşı davranışlarını nasıl buluyorsunuz?
11. Okul idaresinin çocuğunuza karşı tavrını nasıl buluyorsunuz?
12. Okulun öğrencilerinin çocuğunuza karşı tavrını nasıl buluyorsunuz?
13. Eğitim ortamında çocuklarınız ile ilgili yaşadığınız sorunlara ilişkin nasıl çözümler ürettiniz?
14. Sizin bu konuda yetkililerden talep ve beklentileriniz nelerdir?

SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN GÖRÜŞME REHBERİ

Değerli Katılımcı,

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Düzce iline göç eden mülteci ailelerin ilkokul çağındaki çocuklarının uyum süreçlerine ilişkin bir araştırma yapmaktayım. Çalışmanın güvenilir veriler üzerine inşa edilebilmesi için aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın önemini arttıracaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler gizli tutulup bilimsel amaçlar dışında başka herhangi bir maksatla kullanılmayacaktır.

Katılımınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Derya AKTÜRK ÇOPUR

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Öğretmenlik mesleğinde kaçınıcı yılınız içerisindeyiz?
4. Kaç yıldır mülteci öğrenciler ile beraber çalışmaktasınız?
5. Mülteci öğrenciler ile beraber çalışmaktan dolayı memnun musunuz?
6. Mülteci öğrencilerinizin sınıfa ve okula uyum sürecinin zorlu bir süreç olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
7. Kişisel gözlemlerinizi yola çıkararak, mülteci öğrencilerin genel uyum süreçleri ile ilgili ilginizi çeken ayrıntılar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?
8. Mülteci öğrencilerinizin sınıfına ve okuluna uyum sürecinde yaşadıklarını gözlediğiniz zorluklar nelerdir?
9. Mülteci öğrencilerin uyum sürecine ilişkin karşılaştığımız sorunların çözümü noktasında önerileriniz nelerdir?
10. Yaşadığımız zorlukları çözümlenmeye çalışırken destek alıyor musunuz? Evet ise nereden?
11. Yaşadığımız sorunların çözümüne Düzceli öğrencilerinizi de dâhil ediyor musunuz?

12. Kapsayıcı eğitim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar karşısında kapsayıcı eğitim nasıl bir çözüm getirebilir?

13. Okulunuzda eğitim; “tüm çocukların temel hakkı” olarak algılanmakta mıdır?

14. Dönem başında yıllık programınızı şekillendirirken, programı tüm öğrencileri kapsayabilecek şekilde geliştiriyor musunuz? (Ders programınıza mülteci çocuklara erişebilecek hedefler ekliyor musunuz)

15. Mülteci öğrencilere, sınıftaki diğer öğrenciler ile eşit fırsatlar sunabildiğinizi düşünüyor musunuz? Nasıl?

16. Mülteci öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunar mısınız? Nasıl?

17. Mülteci öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarabildiklerini düşünüyor musunuz?

18. Mülteci öğrencileri yetenekleri doğrultusunda destekler misiniz? Nasıl?

19. Mülteci öğrencilerin motive ya da başarılı olabilmeleri için ne gibi fırsatlar sunuyorsunuz?

20. Ders içeriğini mülteci öğrenciler göre düzenliyor musunuz? Nasıl? (Öğrenme ortamını mülteci öğrencilerin daha kolay dâhil olabileceği şekilde yapılandırıyor musunuz?)

21. Öğrenme zorluklarını gelişim için fırsatlara çevirdiğiniz etkinlikleriniz var mıdır? Nasıl?

REHBER ÖĞRETMENLER İÇİN GÖRÜŞME REHBERİ

Değerli Katılımcı,

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Düzce iline göç eden mülteci ailelerin ilkokul çağındaki çocuklarının uyum süreçlerine ilişkin bir araştırma yapmaktayım. Çalışmanın güvenilir veriler üzerine inşa edilebilmesi için aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın önemini arttıracaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler gizli tutulup bilimsel amaçlar dışında başka herhangi bir maksatla kullanılmayacaktır.

Katılımınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Derya AKTÜRK ÇOPUR

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Öğretmenlik mesleğinde kaçınıcı yılınız içerisindeyiz?
4. Kaç yıldır mülteci öğrenciler ile çalışmaktasınız?
5. Size ne sıklıkla ve hangi sebeple mülteci öğrenci/veli başvurmaktadır?
6. Öğretmen arkadaşlarınız mülteci öğrencilerin uyumuna ilişkin konularda sizden destek talep etmekte midir? Bu bağlamda ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
7. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı tutumu ile öğrencilerin uyum süreci arasında nasıl bir bağlantı olduğunu düşünüyorsunuz?
8. Mülteci öğrencilerin uyumuna ilişkin sınıflarda uyguladığımız etkinlikler mevcut mudur?
9. Uyum sürecini kolaylaştırmak için sanat terapi, takım spor etkinliklerini içeren etkinlikleri öneriyor musunuz? Okulunuzda bunları uygulayabiliyor musunuz?
10. Mülteci öğrenciler ile ilgi yaşadığımız deneyimlerden örnekler anlatabilir misiniz?
11. Düzceli öğrencilerinizin mülteci öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için özel etkinlikler planlıyor musunuz?
12. Okulunuzdaki mülteci öğrencilerin psikolojik/duygusal gereksinimlerinin yeterince karşılandığını düşünüyor musunuz? Neden?

13. Okulunuzdaki mülteci öğrencilerin yaşadığı psikolojik sorunlar nelerdir?
14. Mülteci öğrencilerin uyum sürecine etki eden etmenler nelerdir?
15. Mülteci öğrencilerin sorunlarını çözmeye çalışırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
16. Okulunuzda mülteci öğrencilerin uyum sorunları ile bağlantılı davranış bozuklukları gözlediniz mi?
17. Uyum sorunu ile ilgili yaşanan sorunlara nasıl çözümler üretiyorsunuz?
18. Kapsayıcı eğitim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
19. Kapsayıcı eğitimin uyum ile ilgili sorunların çözümünde nasıl faydalı olabileceğini düşünüyorsunuz?

OKUL İDARECİLERİ İÇİN GÖRÜŞME REHBERİ

Değerli Katılımcı,

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Düzce iline göç eden mülteci ailelerin ilkokul çağındaki çocuklarının uyum süreçlerine ilişkin bir araştırma yapmaktayım. Çalışmanın güvenilir veriler üzerine inşa edilebilmesi için aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın önemini arttıracaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler gizli tutulup bilimsel amaçlar dışında başka herhangi bir maksatla kullanılmayacaktır.

Katılımınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Derya AKTÜRK ÇOPUR

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. İdarecilik görevinde kaçınıcı yılınız içerisindeyiz?
4. Kaç yıldır mülteci öğrenciler ile birlikte çalışıyorsunuz?
5. Okulunuzun vizyonunda ya da misyonunda mülteci öğrenciler ile ilgili bölümler var mıdır, evet ise nelerdir?
6. Okulunuzda toplam kaç mülteci öğrenci vardır, hangi ülkelerden gelmektedirler?
7. Demografik dağılıma bakıldığında kız/erkek oranı nedir?
8. Okuluza ilk kez gelen öğrencinin eğitim seviyesini nasıl ölçüyor, hangi kriterlere göre sınıflara yerleştiriyorsunuz?
9. Okulunuzda kaydı bulunan mülteci öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri nasıldır ve bunun uyum sürecine etkisi nasıldır?
10. Okulunuzun yapısı, mülteci öğrencilerin uygun bir şekilde eğitim görebilmeleri üzerine yeniden yapılandırılmış mıdır? Evetse nasıl?
11. Çocukların uyum süreçlerine katkı sağlayacak uygulamalarınız mevcut mudur?
12. Mülteci aileler ile sağlıklı iletişim kurabiliyor musunuz? Türkçe bilmemeleri halinde kurumda size tercümanlık yapabilecek kimse var mıdır?

13. Mülteci ailelerin sizden beklentileri nelerdir?
14. Mülteci öğrencilerin okulunuza uyum süreci içinde fark ettiğiniz değişik gözlemleriniz var mıdır, evet ise nelerdir?
15. Farklı kültürleri yönetmeye dayalı bir okul liderliği uyguluyor musunuz?
16. Okulunuz öğretmenlerin genel olarak mültecilere bakışı nasıldır?
17. Türk velileri ve öğrencilerin mülteci öğrenci ve ailelere bakışı nasıldır?
18. Sınıfında mülteci öğrencisi olan öğretmenler sizden hangi konuda destek talep etmekte?
19. Sizce sınıfında mülteci öğrencisi olan her öğretmen farklı eğitim stratejilerini içeren bir eğitim almalı mıdır? Neden?
20. Sınıfında mülteci öğrencisi olan öğretmenler onlara daha iyi eğitim verebilmek için kendileri de ayrı bir eğitime verilmiş midir? Nasıl?
21. Okulunuz mülteci öğrencilerin hangi gereksinimlerini karşılayabilmekte, hangilerini karşılayamamaktadır?
22. İdarecisi olduğunuz okulunuzun mülteci çocuklara olumlu katkısı nedir?
23. Mülteci öğrencilerin uyum süreci ile ilgili ne gibi sorunlar ile karşılaşıyorsunuz?
24. Öğrencilerin uyum sürecine ilişkin yaşanan sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir?
25. Kapsayıcı eğitim hakkındaki düşüncelerinizin nelerdir?
26. Kapsayıcı eğitimin öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için ne gibi faydaları olabileceğini düşünüyorsunuz?
27. Mülteci öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissedebilmeleri için neler yapıyorsunuz?

SINIFINDA MÜLTECİ ÖĞRENCİSİ BULUNAN ÖĞRETMENLERE EĞİTİM VEREN İL KOORDİNATÖRÜ İLE GÖRÜŞME REHBERİ

Değerli Katılımcı,

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Düzce iline göç eden mülteci ailelerin ilkokul çağındaki çocuklarının uyum süreçlerine ilişkin bir araştırma yapmaktayım. Çalışmanın güvenilir veriler üzerine inşa edilebilmesi için aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın önemini arttıracaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler gizli tutulup bilimsel amaçlar dışında başka herhangi bir maksatla kullanılmayacaktır.

Katılımınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Derya AKTÜRK ÇOPUR

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
4. Kaç yıldır mülteci öğrenciler ile birlikte çalışıyorsunuz?
5. Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik verdiğiniz eğitimden bahsedebilir misiniz?
6. Bu eğitim içerisinde kapsayıcı eğitimin önemi nedir?
7. Bu eğitimin öğrencilerin uyum sürecine ne gibi bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
8. Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlerin eğitiminin, mülteci öğrencilerin uyum nasıl bir katkısı olmuştur?
9. Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlerin eğitiminde kapsayıcı eğitimin önemi nedir?

**DÜZCE' DE MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN UYUM SÜRECİNE
İLİŞKİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİYLE İLGİLİ OLARAK
MİLLİ EĞİTİM YETKİLİSİ İLE GÖRÜŞME**

Değerli Katılımcı,

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Düzce iline göç eden mülteci ailelerin ilkokul çağındaki çocuklarının uyum süreçlerine ilişkin bir araştırma yapmaktayım. Çalışmanın güvenilir veriler üzerine inşa edilebilmesi için aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın önemini arttıracaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler gizli tutulup bilimsel amaçlar dışında başka herhangi bir maksatla kullanılmayacaktır.

Katılımınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Derya AKTÜRK ÇOPUR

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
4. Kaç yıldır mülteci öğrenciler çalışma alanınız içerisinde yer alıyor?
5. Düzce'de mülteci öğrenciler ile ilgili son veriler nelerdir?
6. Düzce'de mülteci öğrencilerin uyum sürecine ilişkin Milli Eğitim Müdürlüğünüzce geliştirilen eğitim hizmetleri nelerdir?
7. Mülteci eğitiminin ilk kez ele alındığı 2015-2019 Stratejik Plan doğrultusunda bölgemizde çocukların eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri amacıyla ne gibi çalışmalar yapılmıştır?
8. Mülteci öğrencilerin uyum konusunda yaşadıkları ne gibi sorunlar sizlere yansımakta?
9. Yaşanan sorunlar için ne gibi çözüm önerileri üretmektesiniz?
10. Çözüm önerileriniz içerisinde kapsayıcı eğitim yer almakta mıdır? Evetse ne kadar?
11. Kapsayıcı eğitimi mülteci öğrenci bulunan sınıflar açısından önemli buluyor musunuz? Neden?

EK 2- ARAŞTIRMA İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/03/2018-8428



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.5410619
Konu : Araştırma İzni

14.03.2018

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Konuralp Yerleşkesi 81620-DÜZCE

- İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsünün 27/02/2018 tarihli ve E.3861 sayılı yazısı.
c) 13/03/2018 tarihli ve E.5256502 sayılı Valilik Oluru.

İlgi (b) yazı gereği; Üniversiteniz yüksek lisans öğrencisi Derya AKTÜRK ÇOPUR'un yüksek lisans çalışması için talep edilen, uygulama iznine ilişkin "komisyon kararı" ve "Olur" yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Yazı ve Formlar (13 sayfa)

Adres: Valilik Konagi D Blok Merkez:DÜZCE
Elektronik Ağ: duzce.meb.gov.tr
e-posta: isticatistik81@meh.gov.tr

Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU
Tel: 0 (380) 524 13 80/1622
Faks: 0 (380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2f02-11eb-3653-be20-b243 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.5256502
Konu : Araştırma İzni

13/03/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsünün 27/02/2018 tarihli ve E.3861 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Derya AKTÜRK ÇOPUR'un ilgi (b) yazı ekinde bulunan "**Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecindeki Sorunların İncelenmesi (Düzce Örneği)**" konulu tezi kapsamında ilimiz merkezinde bulunan ekte adı geçen 3 okuldaki 1 idareci, 4 sınıf öğretmeni(her şubeden bir öğretmen) , 1 rehber öğretmen, 4 mülteci öğrenci (her şubeden bir öğrenci), 4 mülteci veli (her şubeden bir veliye) uygulamak istemektedir.

Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir. Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/03/2018

Adem KELEŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Mühürlü Form (11 sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 sayfa)

Adres: Valilik Konagı D Blok Merkez:DÜZCE
Elektronik Ağ: duzce.meb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU
Tel: 0 (380) 524 13 80/1622
Faks: 0 (380) 524 13 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e08e-457d-3c48-bfe8-11b7 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARASTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARASTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Derya AKTÜRK ÇOPUR
Kurumu / Üniversitesi	Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak il/ilçe	Düzce
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Azımsıllı İlkokulu, Namık Kemal İlkokulu, Uzunmustafa İlkokulundan 1 idareci, 4 sınıf öğretmeni(her bir şubeden bir öğretmen), 1 rehber öğretmen, 4 mülteci öğrenci(her bir şubeden bir öğrenci), 4 mülteci veli (her bir şubeden bir veli)
Araştırmanın konusu	'Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecindeki Sorunlarının İncelenmesi (Düzce Örneği)'
Üniversite / Kurum unvanı	Var
Araştırma önerisi	Azımsıllı İlkokulu, Namık Kemal İlkokulu, Uzunmustafa İlkokulundan 1 idareci, 4 sınıf öğretmeni(her bir şubeden bir öğretmen), 1 rehber öğretmen, 4 mülteci öğrenci(her bir şubeden bir öğrenci), 4 mülteci veli (her bir şubeden bir veli) yönelik 'Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecindeki Sorunlarının İncelenmesi (Düzce Örneği)' uygulaması yapmak istemektedir.
Veri toplama araçları	Görüşme Rehberleri (Mülteci Öğrenciler İçin Görüşme Rehberi, Mülteci Öğrenci Velileri İçin Görüşme Rehberi, Sınıf Öğretmenleri İçin Görüşme Rehberi, Rehber Öğretmenler İçin Görüşme Rehberi, Okul İdarecileri İçin Görüşme Rehberi, Sınıfta Mülteci Öğrencisi Bulunan Öğretmenlere Eğitim Veren İl Koordinatörü ile Görüşme Rehberi, Düzce'de Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecine İlişkin Çeşitli Eğitim Hizmetleriyle İlgili Olarak Millî Eğitim Yetkilisi ile Görüşme)
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Yok
Detaylı Bilgileri	Var
Yükümlülükler	Araştırmacı; *Uygulama veya çalışma takviminde değişiklikleri bildirmeye, * Araştırmayı araştırma çalışma takviminde belirtilen süre içerisinde teslim etmeye, * Yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Bakanlıkta izin alanlar EARGED Başkanlığına, İl'de izin alanlar millî eğitim müdürlüğüne araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak vermeye taahhüt eder (EK-1)
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma önerisi Azımsıllı İlkokulu, Namık Kemal İlkokulu, Uzunmustafa İlkokulundan 1 idareci, 4 sınıf öğretmeni(her bir şubeden bir öğretmen), 1 rehber öğretmen, 4 mülteci öğrenci(her bir şubeden bir öğrenci), 4 mülteci veliye (her bir şubeden bir veli) yönelik 'Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecindeki Sorunlarının İncelenmesi (Düzce Örneği)' uygulaması belirlenen takvime göre yapılmak istenmektedir. Araştırmanın; Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzni ile 2017/25 nolu Genelgesi maddeleri doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca bulunmamaktadır.	
Komisyon kararı	Araştırma izni verilmesine oybirliği ile karar verilmiştir.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı:	Muhallif üye bulunmamaktadır.

ALCANIRIAZ
Öye

KOMİSYON

1 2 3 4 5 6 7

07.05.2018

Komisyon Başkanı

Derya YAZAR

Şube Müdürü

AYŞE ÇOPUR
Öye

EK 3. ETİK ONAY FORMU



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Etik Kurul Bürosu



Sayı :52408282/100/5402
Konu :DİLEKCE

20/03/2018

SAYIN DERYA AKTÜRK ÇOPUR
Düzce Bilim ve Sanat Merkezi
Kiremitocağı Mah. Kalyon Sok. No:1

İlgi :26/02/2018 tarihli, BİLA sayılı ve DİLEKCE konulu yazı

"Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecindeki Sorunlarının İncelenmesi (Düzce Örneği)" konulu yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere Düzce İli Merkezinde görev yapan 3 ilkokulda görev yapan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenleri, mülteci öğrenciler ile mülteci veliler ile görüşme yapmanızın etik olarak uygun olduğuna ilişkin Kurulumuz tarafından alınan 08/03/2018 tarihli ve 2018/10 K. sayılı karar sureti yazımız ekinde gönderilmektedir.
Bilgilerinizi rica ederim.

E - imzalıdır.

Prof.Dr.İlhan GENÇ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Başkanı

EKLER :
08/03/2018 tarihli ve 2018/10 K. sayılı karar sureti

13/03/2018 B.İşl. : Ö.HALO
14/03/2018 Etik Kurul Bürosu
Birim Sorumlusu : Ş.SÜLEK

KİŞİYE ÖZEL

<http://elektronik.duzce.edu.tr/komisyon-Dormulu/Bolge/Dormulu/maasag>

Konularla Yerleşik Merkez / DÜZCE 81620

BARKOD NO: *8086400HP* Pin Kodu : 08591

Ayrıntılı bilgi için İrtibat: Öküz Halı

Tel : (0380) 542 11 10

Faks: (0380) 542 11 03

E-Posta : gensek@duzce.edu.tr

Elektronik sayi: www.gensek.duzce.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
5

KARAR SAYISI
2018/10

KARAR TARİHİ
08/03/2018

KARAR NO: 2018/10

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı 36613503850 numaralı yüksek lisans öğrencisi Derya AKTÜRK ÇOPUR'un "Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecindeki Sorunlarının İncelenmesi (Düzce Örneği)" konulu yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere Düzce İli Merkezinde görev yapan 3 İkocalda görev yapan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenleri, mülteci öğrenciler ile mülteci veliler ile görüşme yapmasının etik olarak uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

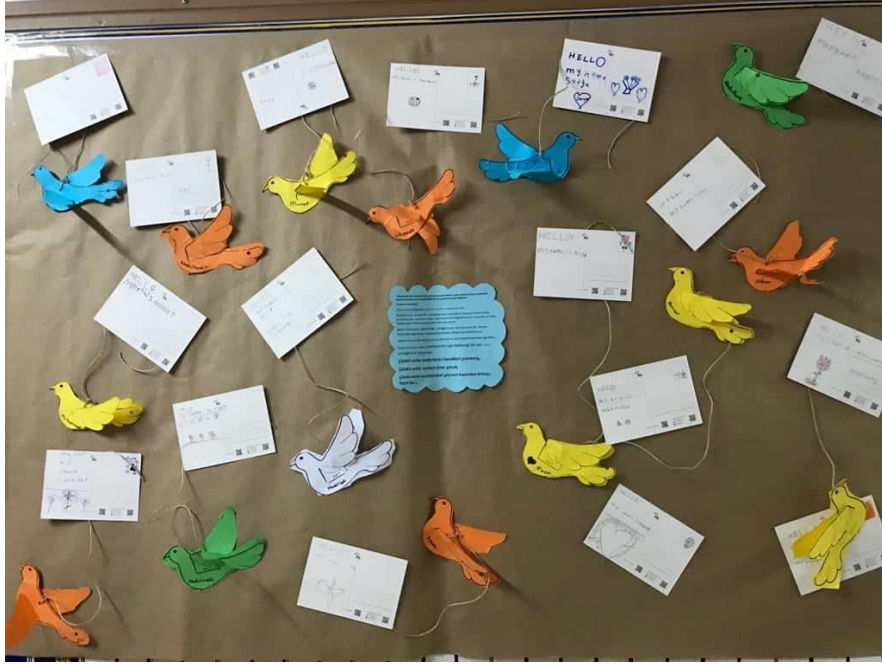
ASLI GÖTÜRÜLDÜ.
08/03/2018

Şerife SÜLEK
Hukuk Müşaviri V.

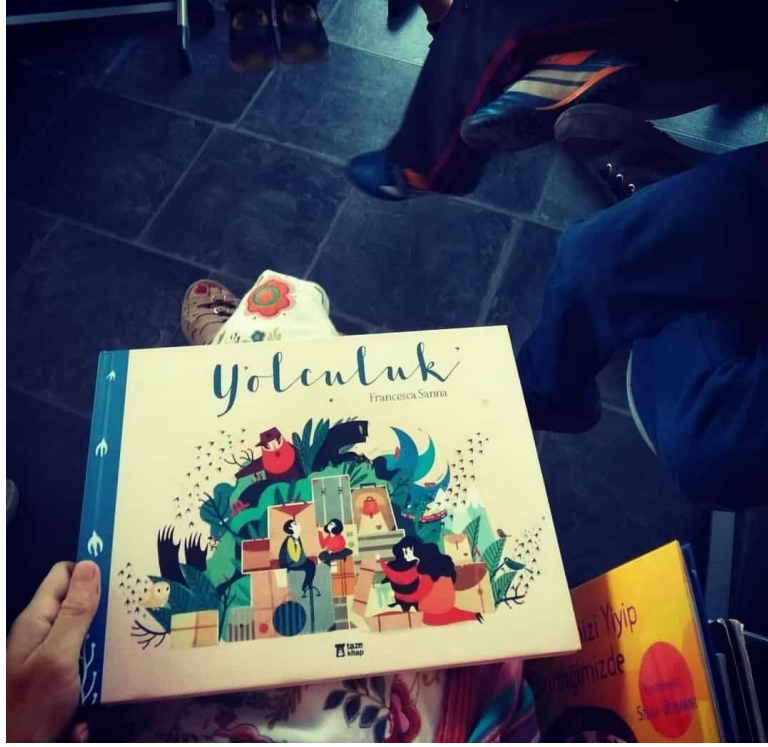
EK 4. GÖRSELLER



Görüşmeler öncesi tanışma etkinliklerine bir örnek



Görüşmeler sonucu öğrencilerin okul ile paylaşmak istedikleri duygularının yazılı olduğu pano örneği



Mülteci öğrencilerin hikayelerine benzer konuların işlendiği kitap okuma etkinliklerine bir örnek