

Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği*

Aybıçe TOSUN, Ayşe YORULMAZ, İshak TEKİN, Kübra YILDIZ**

Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği

Problems and Expectations of Refugee Students About Education and Religious Education: Case of Eskişehir

Özet

Mültecilik olgusu, ülkenin iç, sosyal ve eğitim politikasında değişikliği gerekli kılar. Bu çalışmada, Eskişehir'e göç eden lise dönemindeki öğrencilerin buradaki eğitim süreçlerine ilişkin algılarının, yaşadıkları sorunların, eğitim ve din eğitiminden beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemin benimsendiği bu çalışmada Eskişehir'de devlet okullarında eğitim alan 83 sığınmacı öğrenci ile bu öğrencilere eğitim veren 42 öğretmenin konuya ilişkin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anketler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler kategorik içerik analizi ile temalandırılmış, ilgili başlıklar altında öğrenci ve öğretmen görüşleri birlikte sunulmuştur. Çalışmada öğrencilerin dil bilmemelerinin, sosyal hayatlarında ve okul süreçlerinde en temel uyum problemi olduğu, bunun farklı sorunlara neden olabildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin din eğitimine ilişkin algılarının okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Abstract

The concept of immigration requires a number of changes in the internal, social and educational policy of the host country. In this study, it was aimed to determine the perceptions of the refugee high school students about the educational process, the problems they experienced, their expectations from education and religious education. The mixed method is used for the research. Research data is collected by semi-structured interview forms and questionnaires from 83 refugee students who were trained in public schools in Eskişehir and 42 teachers who worked with these students. The data were classified by categorical content analysis, and student and teacher views were presented together under the related headings. The results of the research shows that the most basic problem affecting the social lives and the educational processes of the students is their lack of knowledge in Turkish and this also causes different problems. The perceptions of the students regarding religious education vary by the school type.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Çokkültürlülük, Sığınmacılık, Din Eğitimi, Kültürel Çatışma

Key Words: Turkey, Multiculturalism, Refugees, Religious Education, Cultural Conflict

1. Giriş

Savaşlar, insanların hayatlarında büyük bir değişime ve büyük trajedilerin yaşanmasına neden olması yönüyle toplumsal vakalardır. Kendi ülkesinde savaş gerçekliği ile karşılaşan insanlar, bu

* Bu makale 2017 yılında ESOĞÜ BAP birimi tarafından desteklenen 'Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri' başlıklı projeden üretilmiştir.

**Aybiçe TOSUN, Dr. Öğr. Üyesi., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, aybicetosun@gmail.com, ORCID ID orcid.org / 0000-0002-6555-6073; Ayşe YORULMAZ, Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, yorulmaz.ayse@gmail.com, ORCID ID orcid.org / 0000-0002-0066-9914; İshak TEKİN, Arş. Gör. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, ishaktekin05@gmail.com, ORCID ID orcid.org / 0000-0002-3850-5691; Kübra YILDIZ, Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, kubrasitare@hotmail.com, ORCID ID orcid.org / 0000-0002-6828-2214

durumla mücadele etme imkân ve kabiliyetinden yoksun olduklarında kendini ve ailesini koruma refleksi ile buldukları yeri terk etmek eğiliminde olurlar. Bu durum çoğu zaman, insanların başka ülkelere göç etmesine ve göçmenlik ve mültecilik olgusu ile karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Son örneği 2011 yılından beridir süregelen Suriye'deki iç savaş sonucunda, halkın önemli bir kısmı başta Türkiye ve Ürdün olmak üzere çevre ülkelere, Avrupa ve Amerika'daki ülkelere iltica etmişlerdir. 16 Şubat 2017 tarihli verilere göre, ülkemizde bulunan Suriyeli mülteci sayısı 2 milyon 910 bin 281'e ulaşmıştır (UNHCR, 2017).

Mültecilik olgusu, ilk etapta göç edenlerin güvenlik, beslenme, barınma, sağlık gibi hayati ihtiyaçlarının karşılanmasını gerekli kılar. Bu çerçevede iltica edilen ülke hükümetince sığınanların bu türden temel ihtiyaçlarının karşılanması, onların hayatlarını idame ettirebilmeleri için büyük bir önemi haizdir. Öte yandan yukarıdaki ihtiyaçların yanında mültecilerin eğitim, sosyalleşme ve uyum gibi toplumsal ihtiyaçlarının karşılanması da onların yeni hayatlarına alışabilmelerinde büyük bir rol oynar.

Mültecilik olgusu ve bu insanlara yönelik politikalar, Suriyeli sığınmacıların ülkemize gelmesi ile birlikte önemli bir hal almaya başlamıştır. Diğer taraftan Türkiye'de mültecilere eğitim hizmetlerinin sistemli bir yapıya kavuşmasında Suriye'den gelenlerin, sayıca daha fazla olmalarından dolayı kilit role sahip olduğu söylenebilir. Bu minvalde düşünüldüğünde, Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik izlenen politikalar, başta Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımı üzerinden geliştirilmeye çalışılmış, onların eğitimleri Türkçe yerine Arapça müfredat ile sürdürülmüş ve böylece Suriyeliler'in geri döndüklerinde herhangi bir sorun yaşamaması hedeflenmiştir. Buna karşın farklılaşan siyasi konjonktür ve sosyoekonomik şartlar doğrultusunda söz konusu varsayımın değişmesi ile birlikte, ülkemizdeki mülteci çocukları okullandırmak için 2014 yılından itibaren yasal zemini (MEB, 2014; 2015) ve gerekli alt yapıyı hazırlamak üzere yoğun bir şekilde çalışılmış ve bununla ilgili kurumsal yapılanma tamamlanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin kayıt, başarı, devam-devamsızlık takibinin kolaylıkla yapılabilmesi amacıyla Yabancı Öğrenciler Bilgi Sistemi (YÖBİS) kurulmuştur. Mülteci çocuklara sunulacak eğitim hizmetlerine ilişkin yasal düzenlemeler, Suriyeli mülteciler esas alınarak hazırlansa da, diğer sığınmacıların da söz konusu hizmetlerden yararlanabilmesine imkân sunulmuştur. Buna karşın savaştan dolayı ülkemize gelen Iraklı veya Afgan sığınmacıların, sağlık, sosyal ve ekonomik bakımdan Suriyelilerle aynı düzeyde yararlanamadığı da görülmektedir. Örneğin Suriyeli sığınmacılar sağlık hizmetlerinden ücretsiz yararlanırken, diğer ülkelerden gelen sığınmacılar bu hizmetlerden ücretsiz yararlanamamaktadır (Arslan, 2015). İş piyasasına erişim bakımından da önemli sıkıntılar gözlenmekle birlikte, Suriyeliler'in diğer sığınmacılardan daha avantajlı konumda oldukları söylenebilir (Uluslararası Af Örgütü, 2016, 30).

Yasal süreçten kaynaklanan eğitime erişim sorunlarının çözümüne ilişkin atılan bu adımların devamında eğitim sürecine ve eğitimin niteliğine yönelik sorunlar gündem olmaya başlamıştır. Türkiye'deki mültecilerin eğitim sorunları çeşitli gazete haberlerinde, sivil toplum örgütlerinin ra-

porlarında, bilimsel çalışmalarda dile getirilmektedir (Aras & Yasun, 2016; Emin, 2016; Alkurt, 2016). Örneğin eğitim çağındaki mülteci çocukların büyük bir kısmının herhangi bir okula devam etmediği; Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)' de Arapça müfredatla eğitim gören çocukların entegrasyon sorunu yaşadığı; alınan eğitimin ardından devlet okullarına geçişin çok az olduğu; bu merkezlerle yapılan yardımların yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca buralarda yapılan eğitim faaliyetlerinde dil eğitimi, öğretmenlerin eğitim becerisi ve savaş ortamından çıkıp gelen çocukların psikolojik durumlarına ilişkin rehberlik hizmeti verecek öğretmenlerin sayısı açısından ciddi yetersizlikler yaşandığı ifade edilmektedir. Bu sorunların çözümü için STK ve belediyelerin koordineli çalışmaları gerektiği, rehber öğretmenler konusunda UNICEF gibi kuruluşlardan destek sağlanması, Türkçe derslerinin Türkçe öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiği, mesleki okulların daha etkili olabileceği, devlet okullarıyla GEM arasında kardeş okul projelerinin yürütülebileceği gibi öneriler sunulmaktadır (Aras & Yasun, 2016). Buna karşın Duruel (2016) mültecilerin eğitim sorununu ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğunu, var olan araştırmaların da konuyu eğitime erişim, eğitim ortamları, öğretmen yeterlilikleri düzeyinde nicel tespitler üzerinden ele aldığını ifade etmektedir. Bu çerçevede eğitim içeriğinin ve yaklaşımlarının belirlenmesine ilişkin sorunların henüz yeterli seviyede ilgili tartışmalara dâhil edilemediği söylenebilir.

Mültecilerin yukarıda belirtilen eğitim alanı dışında sığındıkları ülkede karşılaştıkları bir diğer sorunsal inanç temellidir. Şöyle ki, mülteciler, sığındıkları toplumun genelinden farklı bir inanca sahiplerse kendi inancını sürdürebilme ve bu inanca özgü ritüelleri özgürce yerine getirebilme konusunda problemler yaşayabilmektedir. Örneğin çoğunluğu Hristiyan inanırlardan oluşan Avrupa'daki bazı ülkeler, sırf inancından dolayı Müslüman mültecileri kabul etmeye yanaşmamakta, ancak din değiştirmeleri karşılığında onlara oturma izni vermektedir (Heimbach, 2016; İLKHA, 2016). Bu duruma farklı bir örnek olarak Müslümanların çoğunluğu oluşturduğu bir ülke olan Ürdün'ün kent merkezlerinde yaşayan Hristiyan ve Dürzî mültecilerin tecrit, güvensizlik ve ayrımcılık gibi durumlara maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Eghdamian, 2016).

Ülkelerini terk eden mültecilerin, her hâlükârda dinî dışlanma, dinsel azınlık olma, refah, güvenlik, korunma ve insani yardım hizmetlerine erişim gibi konularda sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öte yandan mülteciler aynı inancı paylaşan bir topluma göç etseler bile, bu durumda da kendi inanç yorumlarının diğer dindaşlarla uyuşmaması veya onlar tarafından yadırganması gibi durumlara karşılaşılabilmektedirler. Ayrıca inanç temelli sorunlar kapsamında, bazı mültecilerin PKK/PYD, DEAŞ (ISIS) veya diğer terör gruplarının yayılmasında ve mülteciler arasına karışarak güvenlik problemlerinin ortaya çıkmasında etkili oldukları da gözlenmektedir (Orhan & Gündoğar, 2015). Bu durum, mülteciler ve onların eğitimine yönelik tartışmalarda, insan ilişkilerinde önemli rol oynayan din olgusunun ve bunun doğru anlaşılmasının, dolayısıyla din eğitiminin göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Mültecilik olgusu açısından hoşgörü ve barış kültürü ile yakından ilgili diğer bir husus da toplumsal bütünleşmedir. Hangi topluma göç edilirse edilsin, o toplumun temel hedeflerinden biri, göçmenlerin entegrasyonu, toplumsal bütünleşmeye dahil olmaları ve böylece toplum hayatının huzurlu ve sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesidir. Günay (2002, s.310), sosyal bütünleşmeyi, bir

toplumdaki fertlerin, farklı grupların ve daha geniş muhtelif ünitelerin karşılıklı bağımlılık ve ahenk içerisinde bir düzen teşkil edecek biçimde birleşmeleri süreci şeklinde tanımlar. Böylece göçmen, bir yandan göç ettiği toplumun değerlerini özümserken, diğer yandan kendi değerlerini kaybetmeden yeni bir kimlik inşa edebilir. İsveç'te Suriyeli Arap, Suriyeli Kürt ve Filistinliler üzerinde çalışmalar gerçekleştiren Çetrez'in "*Dinin yeni vatanda yeri, sadece dini gelenekler ve tarihi deneyimlerle değil, aynı zamanda yeni çevredeki durumla da belirlenmektedir.*" ifadesi bu hususa dikkat çekmektedir (Uppsala Religion and Society Research Centre). Buna karşılık Yılmaz (2010), toplumsal bütünleşmenin önünde bazı dinî, kültürel, ekonomik ve siyasal sorunların engel oluşturduğunu zikretmekte ve dini sorunlar arasında da dinin yanlış yorumlanması, dinî taassup, mezhep ayrımcılığı hususlarına işaret etmektedir. Bu sorunların çözümünde de sahip olunan farklılıkların ayrımcılığa neden olmaması için İslam dininin adalet ve eşitlik ilkelerinin bireylere öğretilmesi ve eğitim kurumları başta olmak üzere, toplumun her kesiminde insan sevgisi, ötekine saygı, hoşgörü, düşünce özgürlüğü, empati ve barış kültürünün geliştirilmesi gerektiğini dile getirmektedir.

Mültecilerin baş etmeleri gereken diğer bir problem de, onların geçmişe/bugüne/geleceğe bakışlarında, mevcut şartları anlamlandırmalarında ve hayatlarına yön vermede önemli rol oynayan savaş psikolojisidir. Şurası unutulmamalıdır ki insanlar zor zamanlarında Yüce bir varlığa yönelmeye ve O'ndan yardım istemeye, O'nun varlığını yanlarında hissetmeye ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda Çetrez, mültecilerin sorunlarla baş etmede başvurdukları en önemli kaynaklardan birinin din olduğunu ifade eder (Uppsala Religion and Society Research Centre). Göçmenlerin toplumla uyumunu sağlamada; barış, hoşgörü ve adâletin hüküm sürdüğü bir sosyal ortamın oluşturulmasında en önemli unsurlardan birinin din eğitimi olduğu söylenebilir. Zira din, uygun yöntemlerle öğretilip doğru olarak anlaşıldığı dönemlerde toplum halinde yaşayan insanları kaynaştırmayı başarmış, toplumsal barışın, birlik ve beraberliğin teminatı haline gelmiştir. Doğru anlaşılmadığı zaman da hurafelerin yaygınlaşmasına, insanlar arasında kırınglıklara, toplumların parçalanmasına, savaşımlara ve hatta bilimsel gelişmelerin engellenmesine neden olmuştur (Yılmaz, 2001).

Bütün buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere, mültecilerin gerek kendi hayatlarını olumlu bir şekilde sürdürmelerinde, gerekse göç ettikleri toplumlarda, karşılıklı saygı, barış ve hoşgörü ortamının inşa edilebilmesinde eğitim ve din eğitiminin sunabileceği katkılar göz ardı edilemez. Binaenaleyh, mültecilik kavramının anlaşılmasında ve mültecilere ilişkin hayata geçirilecek uygulamalarda, inanç ve din eğitimi hususu da dikkat edilmesi gereken, hayati bir boyut olarak kendini göstermektedir.

Bu temelden hareketle, mültecilerin hayatı anlamlandırmalarında dinden yararlanıp yararlanmadıkları, genel eğitime ilişkin ihtiyaçlarının yanında din eğitimine ihtiyaç durumlarının ne olduğu, onlara din eğitiminin hangi kanallardan sunulduğu/sunulacağı ve verilen din eğitiminin içeriğinin nasıl düzenleneceği hususları cevap verilmesi gereken sorular olarak ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın amacı Eskişehir'de yaşamakta olan lise düzeyindeki mülteci çocukların eğitim sorunlarını saptamak, genel olarak eğitimden özel olarak ise din eğitiminden beklentilerini tespit

etmek, onların Türkiye'ye uyum süreçlerinde eğitim ve din eğitiminin etkisini araştırmaktır. Çalışmanın alt problemleri ise şöyle ifade edilebilir:

1. Eskişehir'de yaşayan lise düzeyindeki mülteci öğrencilerin eğitim ve okul kültürüne ilişkin sorunları nelerdir ve bunları nasıl çözmektedirler?
2. Eskişehir'de yaşayan mülteci lise öğrencilerinin eğitimden beklentileri nedir?
3. Eskişehir'de yaşayan mülteci lise öğrencilerinin Türkiye'deki dinî yaşam ve okullardaki din eğitimine ilişkin tutumları ne yöndedir?
4. Yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin eğitim ortamında karşılaştıkları sorunlar, bunlara yönelik çözüm yolları ve önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Bu makale; Eskişehir'de lise düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu sığınmacı lise öğrencileri ve bu öğrencilere eğitim veren öğretmenleri kapsamaktadır. Karma araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada mülteci öğrencilerin ve bu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları ve bakış açılarını derinlemesine tespit etmek amaçlanmış ve tekli tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2007). Çalışma iki araştırma grubuyla yürütülmüştür, birinci araştırma grubunu Eskişehir'de yaşayıp devlet okullarında lise düzeyinde eğitim görmekte olan sığınmacı öğrenciler oluşturmaktadır. 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde lise düzeyindeki okullarda öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrenci sayısı Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 225 olarak tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden 22'si Afganistan, 158'i Irak, 18'i İran, 6'sı Suriye vatandaşıdır. 21 öğrenci ise bunların dışındaki farklı ülkelerden göç etmişlerdir. Bu kapsamda 83 yabancı uyruklu öğrenciye ulaşılmıştır. Bu araştırma için geliştirilen anket öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Anket verileri SPSS paket programı ile değerlendirilmiş, açık uçlu sorular ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İkinci çalışma grubunu ise mülteci öğrencilerin derslerine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda 42 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerden yarı yapılandırılmış mülakat formları aracılığıyla veri toplanmış ve veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Her iki çalışma grubundan elde edilen veriler karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirilmiştir.

İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 227). Anketlerden ve yarı yapılandırılmış mülakat formlarından elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenerek ortak noktalara ulaşılmaya çalışılmış ve birbirine benzeyen veriler belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Ortaya çıkan temalar başlıklarıyla, ilgili öğretmen-öğrenci görüşleri karşılaştırmalı olarak aynı başlık altında sunulmuştur. Araştırmada öğrenciler "Ö", öğretmenler "E" harfiyle kodlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler

Araştırmaya 48 (%57,8) kadın, 35 (%42,2) erkek toplam 83 yabancı uyruklu lise öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden 39 (%47,0)'u Lise 1; 21 (%25,3)'i Lise 2; 13 (%15,7)'ü Lise 3 ve 8 (%9,6)'i Lise 4 düzeyindedir. Ayrıca, 28 (%33,7)'i İmam-Hatip; 23 (%27,7)'ü Teknik Meslek Lisesi ve 32 (%38,6)'si Anadolu Lisesi öğrencisidir. Öğrencilerin yaşları ve Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin veriler ise aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Yaşları

Yaş	<i>f</i>	%
13	1	1,2
14	8	9,6
15	21	25,3
16	18	21,7
17	16	19,3
18 ve üzeri	13	15,7
Toplam	77	92,8
Kayıp Veri	6	7,2

Tablo 2. Öğrencilerin Türkiye'de Kalma Süresi

Yıl	<i>f</i>	%
1-2	33	39,8
3-4	39	47,0
5-6	6	7,2
7 ve üzeri	3	3,6
Toplam	81	97,6
Kayıp Veri	2	2,4

Görüşme yapılan öğretmen örneklemini ise 23 kadın ve 19 erkekten oluşmaktadır. Matematik, Tarih, Kimya, Arapça, Türk Dili, Meslek Dersleri, Coğrafya, Fizik, Biyoloji, Felsefe, İngilizce, Müzik, Görsel Sanatlar ve Rehberlik olmak üzere 14 branştan öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerden 7 tanesi 10 yıldan az; 35 tanesi 10 yılın üzerinde çalışma deneyimine sahiptir ve yalnızca 1 tanesi çokkültürlü öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim aldığını ifade etmiştir.

3.2. Dil ve İletişim ile İlgili Bulgular

Ülkelerinden gelerek hayatlarını sürdürdükleri yeni bir ortam olan Eskişehir’de yaşadıkları toplumun dilini konuşabilme, anlayabilme, sosyal ilişkilerinde kullanabilme, çevreleriyle iletişim ve etkileşim kurabilme ve uyum sağlayabilme durumlarını öğrenebilmek amacıyla, katılımcılara bazı sorular sorulmuş ve bu konularla ilgili görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu sorulara verilen cevaplar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Dil ve İletişim ile İlgili Bulgular

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçeyi etkili bir biçimde kullanabilirim.	4	4,9	23	28,4	15	18,5	25	30,9	14	17,3
Okula uyum sağlamamı engelleyen bir faktör de Türkçeyi konuşamıyor olmamdır.	13	16,0	13	16,0	14	17,3	31	38,3	10	12,3
Derslerde öğretmenlerin anlattıklarını rahatlıkla anlayabilirim.	7	8,6	25	30,9	16	19,8	25	30,9	8	9,9
Ders kitaplarını okudumda rahatlıkla anlayabilirim.	8	9,9	37	45,7	10	12,3	18	22,2	8	9,9

Akıllı tahta / bilgisayar dilinin Türkçe olması onları kullanmamı zorlaştırmaktadır.	12	14,8	20	24,7	7	8,6	35	43,7	7	8,6
Derslerde verilen ödevleri doğru bir şekilde yapabiliyim.	8	9,9	28	34,6	14	17,3	20	24,7	11	13,6
Sınıf arkadaşlarımla yaptığım konuşmaları anlayabiliyim.	8	9,6	15	18,1	8	9,6	41	49,4	11	13,3
Arkadaşlarımla beni anlamakta güçlük çekerler.	9	10,8	25	30,1	17	20,5	25	30,1	7	8,4
Aile içinde anadilimle iletişim kurarız.	3	3,6	9	10,8	8	9,6	38	45,8	25	30,1
Alışveriş yaparken zorluk yaşamam (kantin, market vb.)	10	12,0	21	25,3	10	12,0	26	31,3	16	19,3

Yukarıdaki veriler incelendiğinde, öğrencilerin %48,2'sinin Türkçeyi bildiği, bununla birlikte okula uyum sağlamalarında Türkçe bilmemenin bir engel olduğunu düşünenlerin oranının da %50 olduğu görülmektedir. Bu veriler bize öğrencilerin yarısının Türkçeyi anlama ve konuşma ile ilgili sorunlarının olduğunu diğer yarısının ise Türkçeyi belli bir oranda konuşabildiklerini göstermektedir. Türkçeyi anlama ve konuşma, sosyal ilişkilerde kullanma gibi hususlarla ilgili diğer sorulara verilen cevaplarda da benzer oranlar korunmuştur. Dil ve iletişim ile ilgili hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etmek için buldukları çözümler aşağıda ayrıca değerlendirilmiştir.

3.2.1. Dil ve İletişimle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Bazı öğrenciler Türkçe bilmemeyi eğitimde karşılaştıkları sorunlar arasında zikretmiştir. Örneğin, Ö35 'Derslerin tamamen Türkçe olması', E33 ise 'Türkçe bilmemek' durumlarını eğitimden beklentilerini gerçekleştirememelerinin nedeni olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili en sık karşılaştıkları problemlerin başında da dil ile ilgili sorunlar yer almaktadır. Bu sorun bir taraftan genel iletişimde eksikliğe sebep olurken

diğer taraftan öğrencilerin akademik başarılarının önündeki bir engel olarak görülmektedir. Bu durumu; E12 'Dil bilmemeleri en büyük problem, iletişim kuramıyoruz.'; E34 'En büyük sorun dil; bazı öğrenciler Türkçe bilmedikleri ya da çok az bildikleri için anlamada zorluk çekiyorlar.' diyerek ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin Türkçe bilmemesini, bir kısmı ise öğrencilerle iletişim kurabileceği ortak bir dil bilmemeyi sorun olarak dile getirmiştir. Öğretmenler dilden kaynaklanan akademik problemleri; dersin içeriğini anlama, anlatma, ortak sınavlardaki başarı ve okuma-yazma becerisi şeklinde sıralamışlardır. Bu tespitleri; E4 'İletişim kurmakta zorluk çekiyorum, dersin içeriğini anlatmakta zorlanıyorum'; E6 Dersimi anlatmakta dilden dolayı zorlanıyorum. Ortak sınavlarda oldukça zorlanıyorlar'; E14 'Türkçe bilmiyorlar o yüzden derse katılımları yok'; E16 'Türkçe konuşma okuma yazma bilmeme' şeklinde dile getirmişlerdir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan E38 'En büyük sorun dil, branşım gereği dille ilgili özel bir durum içindeyim, dil bilmedikleri için onlarla ders işlemem diğer branşlara göre daha zor.' diyerek branşına ait özel duruma dikkat çekmiştir. E12 ise dilden kaynaklı sorunları öğretmenler ve öğrenciler açısından değerlendirmiş, 'Öğretmen ve yabancı uyruklu öğrencinin kendisi için birtakım zorluklar var. Çocuğun kendini yalnız hissetmesi, kendini tam olarak ifade edememesi... öğretmen de hedefine tam olarak ulaşamıyor' diyerek iletişim sorunlarının zamanla büyüyerek diğer sorunların temelini oluşturmaya başladığını ifade etmiştir. Örneğin, E8 'Diğer öğrencilerle iletişimleri az olduğu için yanlış anlaşılmalarda oluyor' diyerek dil sorunun iletişime yansıyan boyutuna dikkat çekmiş ve dilden kaynaklanan sorunların aynı zamanda öğrencilerin okula uyumunu da etkilediğini göstermiştir.

Dil probleminin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisiyle sınırlı kalmayıp, velilerle iletişime de yansıdığı görülmüştür. E16 'Velilerle iletişime geçemiyoruz dil sorunu oluyor', E20 'Veliler de dil bilmediği için iletişim mümkün olmuyor' diyerek bu sorunu dile getirmişlerdir.

3.2.2. Dil ve İletişim ile İlgili Kullanılan Çözümler

Görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında Türkiye'deki eğitimin olumlu yönleri arasında yeni bir dil öğrenmeye yaptığı katkı ön plana çıkmaktadır. Bununla ilgili soruya Ö1 'Türkçe öğrenmeye ve geliştirmeye yardım etmesi', Ö20 'Türkçe öğrendim', Ö2 'Dil eğitimi' gibi cevaplar vermişlerdir. Ö41 ise 'Farklı bir dil öğrenmek' diyerek yeni bir dil öğrenmeyi Türkiye'de eğitim almanın kendilerine sağladığı kazanımlar arasında saymıştır. Bu veriler bize öğrencilerin farklı dil öğrenmeyi artı bir kazanım olarak göreyerek olumladıklarını göstermektedir. Bu olumlama öğrencilerin dil ile ilgili karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik önemli bir adım olarak görülebilir.

Öğretmenlerin dilden kaynaklanan iletişim sorunlarını çözmeye noktasındaki en önemli destekçilerinin Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrenciler olduğu görülmektedir. Ders içeriğinin aktarılmasında, ödevlerin verilmesinde ve kontrolünde, dilden kaynaklanan sorunların çözülmesinde bu öğrencilerin tercümanlığına başvurma sıkça kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. E10 bu durumu 'Yabancı uyruklu, Türkçeyi daha iyi bilen öğrencilerden yardım alıyorum.' şeklinde ifade etmiştir.

Bunun dışında çevrimiçi sözlüklerin de zaman zaman iletişim sorunlarını çözmede bir araç olarak kullanıldığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. E33 'Anlattıklarımızı Google çeviriden İngilizceye çeviriyorlar' diyerek internet sözlüklerinin de yardımcı bir materyal olarak kullanıldığını aktarmıştır.

İletişim sorunlarını çözmede bir başka yol ise ortak bir dil olan İngilizcenin ve özellikle İmam-Hatip liseleri için Arapçanın kullanılmasıdır. E38 bu durumu 'Ortak dil bilen öğrencilerin yardımıyla' diyerek, E9 ise bu dilin İngilizce olduğunu 'İngilizceyi iyi konuşan öğrenciler aracılığıyla' diyerek ifade etmiştir. E19 ise farklı dillerin kullanıldığını 'İngilizce, çat pat Arapça konuşuyoruz veya Türkçe öğrenen bir arkadaşından destek alıyoruz bazen de internette yararlanıyoruz.' şeklinde dile getirmiştir. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin İngilizce bilmesi durumunda bu dili bilen öğretmenlerin Türkçe olarak verdikleri içeriği yabancı uyruklu öğrenciler için İngilizce anlattıkları, İmam-Hatip liselerinde ise mültecilerin büyük çoğunluğunun ana dilinin Arapça olması hasebiyle ders anlatımında ayrıca Arapçayı kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerden E14 ve E39 ise beden dilinin iletişimde ve derslerin işlenmesinde bir araç olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle ortak bir dile sahip olunmadığı ya da tercümanlık yapacak öğrencilerin bulunmadığı zamanlarda böyle bir yönetime başvurulduğu anlaşılmaktadır.

Bunlarla birlikte öğretmenlerin; basit cümle kalıplarıyla iletişim kurmaya çalışma, öğrencileri çeşitli projelere dahil ederek akranlarıyla iletişim kurmaya teşvik etme gibi bir takım bireysel çabalarla dil ve iletişim ile ilgili sorunları çözmeye çalıştıkları görülmüştür. E22 bu duruma 'Onlara haftada bir gün Türk dili dersi vermeye çalışarak basit cümle kalıplarıyla iletişim kurmaya çalışıyorum.' şeklinde örnek vermiştir. E41 de 'Öğrencileri projelere dahil etmeye çalışıyorum. Akranlarıyla iletişim kurabilecekleri ortamlar yaratmaya çalışıyorum' demiştir. E29 ise ders tekrarlarının önemli bir çözüm olduğunu ifade etmiştir. Okul rehberlik öğretmeni ise bu soruna 'Türkçe dil kurslarına yönlendiriyoruz' diyerek çözüm bulmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Son olarak öğretmenlerin bir kısmının dil ve iletişim ile ilgili sorunları çözemedikleri görülmektedir. Örneğin araştırmaya katılan öğretmenlerden E20 ve E26 öğrencilerin dil bilmemeleri ile ilgili bir çözüm üretme arayışına girmediklerini ifade etmişlerdir.

3.3. Türk Eğitim Sistemine ve Okul Kültürüne Uyum ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında öğrencilerin eğitimin içeriği ve okul kültürüyle ilgili deneyimleri ele alınmıştır. Bu konuya ilişkin sorulan sorular ve alınan cevaplar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Türk Eğitim Sistemine ve Okul Kültürüne Uyum ile İlgili Bulgular

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okul rehberlik servisinden faydalanırım.	28	34,6	17	21,0	6	7,4	24	29,6	6	7,4
Öğretmenlerimle rahat bir şekilde iletişim kurarım.	7	8,6	26	32,1	6	7,4	31	38,3	11	13,6
Okulda tiyatro, halk oyunları vb. sosyal etkinliklere katılırım.	18	22,2	38	46,9	6	7,4	12	14,8	7	8,6
Okuldaki spor etkinliklerine katılırım. (Okul takımları, turnuva vb.)	12	14,8	28	34,6	4	4,9	29	35,8	8	9,9
Okulun düzenlediği ders dışı eğitim faaliyetlerine (etüt, kurs vb.) katılırım.	28	34,6	19	23,5	12	14,8	14	17,3	8	9,9
Türkiye’de aldığım eğitim anavatanımda aldığım eğitimi destekler.	13	16,0	12	14,8	18	22,2	26	32,1	12	14,8
Bundan sonraki eğitime Türkiye’de devam etmek isterim.	13	15,7	6	7,2	17	20,5	31	37,3	16	19,3

Okul yöneticileri okula uyum sağlamam için çalışmalar yaparlar.	17	20,5	16	19,3	23	27,7	21	25,3	6	7,2
Okulda rahatlıkla arkadaş edinebilirim.	7	8,4	20	24,1	10	12,0	36	43,4	10	12,0
Öğretmenlerim derslerde anlamadığım yerleri açıklar.	6	7,2	10	12,0	14	16,9	36	43,4	17	20,5
Ders ile ilgili bir sorun yaşadığımda öğretmenlerimden yardım alabiliyorum.	8	9,6	13	15,7	7	8,4	37	44,6	18	21,7
Öğretmenlerim beni derse katılmam için cesaretlendirir.	9	10,8	18	21,7	17	20,5	23	27,7	16	19,3
Sınıf arkadaşlarım beni yabancı olduğum için dışlarlar.	23	27,7	21	25,3	7	8,4	24	28,9	8	9,6
Okula uyum sağlamakta ilk başlarda zorlandım.	11	13,3	10	12,0	11	13,3	27	32,5	24	28,9

Öğrencilere Türk eğitim sistemine ve okul kültürüne uyum ile ilgili durumlarını tespit etmek için sorduğumuz sorular derslere ve ders dışı etkinliklere odaklanmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %61,4'ünün okula uyum sağlamakta ilk başta zorlandıkları, okul dersleri dışında kalan rehberlik hizmetleri, ders dışı sosyal ve sportif etkinlikler ve ders dışı kurslardan faydalanma oranlarının düşük olduğu görülmektedir.

3.3.1. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Kültürüne Uyum ile İlgili Olumlu ve Olumsuz Tutumlar

Tablo 4 ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin, öğretmenler ve idari personelin yardımı ve ilgisi; öğretmenlerle iletişim kurma, derslerde anlaşılmayan yerlerin anlatılması ve derse katılma konusunda öğretmenlerin cesaretlendirmesi ile ilgili olumlu görüş bildirdikle-

ri görülmektedir. Okul yöneticilerinin ise okula uyum süreçlerine, öğretmenlere nazaran daha az katkıda buldukları tespit edilmektedir. Sınıf arkadaşları tarafından dışlanmayan öğrencilerin oranının yüksek olması okul ortamına uyumda sınıf arkadaşı faktörünün önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerden elde ettiğimiz açık uçlu sorulara verilen cevaplar da anket verilerini destekler niteliktedir. Buna göre arkadaş edinme, öğretmen ve öğrencilerin yardımsever oluşu gibi sosyal faktörler ve okulun kütüphane, spor salonu ve teknik imkanları gibi fiziki şartlar, öğrencilerin okul kültürüne uyumunu destekleyici unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin Türkiye’de aldıkları eğitim ile ilgili genel düşüncelerine bakacak olursak; Türkiye’de aldıkları eğitimin daha önceki eğitimlerinin devamı niteliğinde olduğunu düşündükleri ve eğitimlerine Türkiye’de devam etme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin okul kültürüne uyumlarını zorlaştıran hususlarda ders saatlerinin fazlalığı, ortak sınavlar, sınav sisteminin sürekli değişmesi ve bazı öğrenci ve öğretmenlerin yabancı öğrencilere karşı dışlayıcı tutumları göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili ifade ettikleri sosyo-kültürel sorunlar ise; kültür ve uyum, örf ve adetleri tanımama ve öğrencilerin bir takım sosyo-ekonomik sorunlarla mücadele ediyor olmalarıdır. Özellikle öğrencilerin maddi sıkıntılar yaşamaları ve farklı ülkelere iltica etmek istemeleri eğitim alanında karşılaşılan temel sorunlar arasında sayılmıştır. Bazı öğretmenlerin tespit ettiği bu durumu E42 ‘Dil bilmemelerinin yanında eğitim dışında önemli olan sosyo ekonomik sorunlarla uğraşmaları, batı ülkelerine gitmeye çalışmaları’, E9 ise ‘Dil sorunu, kültür ve uyum, örf ve adet farklılıkları’ şeklinde ifade etmiştir.

3.3.2. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Kültürüne Uyum ile İlgili Öğretmenlerin Çözüm Önerileri

Öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin okul kültürüne uyum ile ilgili sorunlarını genellikle tek başlarına çözemedikleri ve birtakım destekler aldıkları görülmektedir. Bunların başında okul idaresi gelmektedir; zira E5, E9 ve E10 öğrencilerin uyum ile ilgili problemlerini çözen en temel merci olarak okul müdürü ya da müdür yardımcısını göstermiştir. E4’e göre ise idari kadronun dışında sorunları çözen diğer birim okulun rehberlik servisidir. Katılımcılardan E42 rehberlik servisinin rolünü ‘Rehberlik servisi olarak onlarla görüşmeler yapıyorum. Oryantasyon eğitimleri düzenliyoruz. Yönetmelik ve kuralları ayrıca anlatıyorum.’ diyerek belirtmiştir.

Öğretmenlere göre okulda yaşanan uyum sorununu çözenin bir başka yolu ise yabancı uyruklu öğrencilerin okul içi etkinliklere aktif bir biçimde katılmalarını destekleyerek özellikle Türk öğrencilerle bir araya gelmelerini sağlamaktır. Bu amaçla sınıf içi etkinliklerde yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencileri eşleştirme, Türk öğrencilerin özellikle teneffüslerde ve okul dışında yabancı uyruklu öğrencilerle vakit geçirmelerini teşvik etme, sınıf içinde yabancı uyrukluları ayırmadan oturma vb. uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Bu durumu; E8 ‘Sınıf içinde kaynaşmaları için etkinlikler yapıyorum’, E12 ‘Akranlarından yardım alarak ve birebir ilgilenerek’, E19 ‘Konuşarak Türk öğrencilerle eşleştirerek’, E34 ‘Sınıf arkadaşlarının yardımına başvuruyorum. Teneffüslerde

veya mümkün olursa okul dışında onlarla vakit geçirmelerini rica ediyorum.’, E22 ‘Ders aralarında da özel görüşmelerle ve basit düzeyde kitaplarla dil eğitimini vermeye çalışıp onlarla zaman zaman dışarda etkinlikler yaparak’, E36 ‘Sınıf içinde onları ayrı bir yere koymadan diğer öğrencilerle olumlu iletişim kurmalarını sağlamaya çalışıyorum.’, E40 ‘Onların da bizim öğrencilerden bir farklarının olmadıklarını onlara hissettirerek.’, E41 ‘Şu an için projelere dahil edebiliyorum ve de bireysel iletişim ile onların kendilerini yalnız hissetmemelerine destek olmaya çalışıyorum yetenekli öğrencilere sergiler (kişisel) açmaya gayret ediyorum.’ şeklinde ifade etmiştir.

Uyum sorunlarını çözmede tıpkı dil sorunları gibi Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrencilerin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu durumu öğretmenlerden E37 ‘Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrenciler her iki grup arasında köprü görevi görüyor’, E38 uyum sorunlarını ‘Ortak dil bilen öğrencilerin yardımıyla’ diyerek çözümlerini dile getirmişlerdir.

E7’nin ‘Sınıf arkadaşları yardımcı oluyor bir de hep yabancı uyruklularla vakit geçiriyorlar.’ şeklindeki tespiti yabancı uyruklu öğrencilerin kendi memleketlerinden arkadaşlarıyla bir arada kalmalarının da sorunların önüne geçen bir çözüm gibi algılandığını göstermektedir. Bazı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri sürekli bir arada tutarak bu durumu uyum sorunlarını önlemede çözüm olarak kullandıkları görülmektedir. Örneğin E14 ‘Uyum sorunu yaşamıyorlar çünkü her sınıfta 5-6 yabancı öğrenci var.’ diyerek bu durumu ifade etmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin birlikte vakit geçirmelerinin uyum sorununu çözdüğünü düşünen öğretmenlerden E16 ‘Yabancı uyruklu öğrencileri beraber oturtuyorum’ demiştir.

Bununla birlikte bazı öğretmenler yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili bir uyum sorunu tespit etmediklerini dile getirmişlerdir. Örneğin, E15 ise okulun İmam-Hatip Lisesi olması dolayısıyla bir uyum sorunu yaşanmadığını ifade etmiştir.

3.3.3. Öğretmenlere Göre Çokkültürlü Eğitim Ortamlarının Avantajları ve Dezavantajları

Öğretmenlerin farklı kültürlerin bir arada eğitim alması ile oluşan eğitim ortamı ile ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu bir noktada seyrettiği görülmektedir. Çokkültürlü eğitim ortamının avantajlarını E2 ‘Farklı kültürlerin birbirini tanıması’, E5 ‘Değişik kültürlerin tanışıp kaynaşması birbirlerini anlamaları’, E19 ‘Öğrenciler diğer ülkelerden ve dünyadan haberdar oluyorlar’, E20 ‘Etkileşim Türk öğrenciler için kültürel zenginlik sunuyor’, E32 ‘Farklı kültürleri tanıma ve orada yaşanan acıların farkında olma burada yaşananların kıymetini bilme’ gibi noktalara temas ederek açıklamıştır.

Bazı öğretmenler çokkültürlü eğitim ortamının Türk öğrencilerin dil öğrenimi açısından faydalı olabileceğini düşünmektedir. Bu durumu E4 ‘Yabancı dil bilenler sayesinde konuşma pratiği yapıyor, değişik kültürlerle tanışıyor’, E10 ‘Okulumuzdaki öğrencilere yabancı dil konusunda faydalı oluyorlar’, E11 ise ‘Öğrenciler yabancı dil yönünden birbirleriyle etkileşim halindedir’ diyerek dile getirmiştir.

Öğrencilerin birbirleriyle bilgi alış veriş yapması da çokkültürlü ortamın başka bir avantajı olarak karşımıza çıkmaktadır. E42 'Bizim öğrencilerimiz mülteci öğrencilerin yaşadıklarını daha iyi anlayabiliyorlar, empati yapabiliyorlar, televizyondan daha etkili diyebiliriz.', E6 'Onların yaşamları öğrencilerimize bir ders niteliğinde fakat kaynaşma olarak bir avantajı olmadı' sözleriyle bu duruma değinmişlerdir.

Çokkültürlü eğitim ortamının avantajlarını çeşitli açılardan sıralayan öğretmenlerin yanında böyle bir ortamın faydalı olmadığını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden E18 'Bir avantaj göremiyorum altyapı yetersizliğinden dolayı', E38 'Çoğu hayalet gibi çok da bir katılım söz konusu değil', E35 'Dil sorunu olduğu için fazla bir şey paylaşamıyoruz' ve E22 'Şu an böyle bir katılım sağlanamıyor sağlandığında bilgi ve kültür alışverişi sağlanabilir ve hoşgörü ortamı olur.' diyerek ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin olumsuz görüş bildirmesinin en temel sebebinin yine dil ve iletişim eksikliğinden kaynaklanan problemler olduğu söylenebilir.

Çokkültürlü ortamın getirdiği olumsuz durumlarla ilgili öne çıkan en önemli iki faktör eğitim-öğretim sürecinde aksamaların yaşanması ve kültür çatışmalarıdır. Eğitim öğretim ile ilgili durumu, E4 'Eğitimde tüm sınıfa hitap edilemiyor kalite yükseltilemiyor', E22 'Derste bir grup çocuğun atıl olması bir dezavantaj', E7 'Sınıfın seviyesini geriye çekiyorlar' ve E3 'Öğretimde birlik sağlanamıyor' şeklinde ifade etmişlerdir. Yine bu sorunun da temelinde dil bilmemekten kaynaklanan iletişim problemleri yer almaktadır.

Kültür çatışmasını temel bir sebep olarak gören E26, E30, E38, ve E39 farklı kültürü anlamaktan kaynaklanan bir ayrışmanın varlığından söz etmişlerdir. Bununla birlikte eğitim-öğretim sürecinde bir takım kültür çatışmalarının olduğunu söyleyen E17 'Bazı yabancı uyruklu öğrenciler içine kapanıyor' benzer bir biçimde E18 'Kültür çatışması büyük sorun, öğrenciler sosyalleşeceğine içine kapanıyor' diyerek bu durumun sonuçlarına dikkat çekmişlerdir.

3.3.4. Çokkültürlü Eğitim Ortamlarındaki Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Çözüm Önerileri

Öğretmenlerin söz konusu çokkültürlü eğitim ortamını daha etkili ve verimli hale getirmek için getirdikleri önerilerin başında sorunların merkezinde gördükleri dil eğitimi gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının dil eğitiminin Türkiye'deki eğitimin önkoşulu olması gerektiği düşüncesini paylaştıkları görülmektedir. Bu durumu E2 'Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk millî eğitimine dahil edilmeden dil eğitimi verilmeli', E16 'Öncelikle Türkçe dersleri verilip konuşma okuma yazma öğretilmelidir', E19 'Öğrenciler Türkçe öğrenmeden okula başlamamalı önce Türkçe eğitimi verilmeli' ve E31 'Önce dil öğrenseler derslere de faaliyetlere de daha iyi katılabilirler' sözleriyle dile getirmişlerdir.

Dil eğitimi ile birlikte öğrencilere kültür eğitimi ya da bireysel destek verilmesi gerektiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. E41 'Türkçe öğrenmeleri desteklenmeli öğrencilerin diğer öğrencilerle kaynaşmaları sağlanmalı her iki grup için de önyargıları yok eden çalışmalar gerçekleştirilmeli birlikte çalışmalar ödevlendirmeler yapılabilir.' diyerek hem akademik hem de sosyal sorunlara çözüm önerisi getirmiştir. E33 'Öncelikle onlara dil ve bizim kültür tanıtılmalı' diyerek kültü-

rü, E32 ise ‘Dil problemini çözmek için psikolojik yardım almalılar.’ diyerek psikolojik desteği dil probleminin sonra ikinci derecede bir gereklilik olarak ön plana çıkarmışlardır.

Yukarıda sıralanan kapsayıcı çözüm önerilerinin yanında yabancı uyruklu öğrencileri izole edilmiş bir biçimde bir arada tutarak sorunlardan kaçınılabileceğini öneren bazı öğretmenler de bulunmaktadır. Bunlardan E4 ‘Aynı dilden konuşanlar bir arada sınıflara toplanabilir, o dili anlayan konuşan öğretmenler derse girer’, E5 ‘Sadece yabancı öğrencilerin gideceği okullar ayarlanması dil kurslarının çoğaltılması dil öğrenmeden okula başlanmaması’, E37 ‘Yabancı uyruklu öğrencilerin bir sınıfta toplanıp dillerini bilen öğretmenlerin ders vermelerini öneririm’, E13 ‘Öğrenciler aynı sınıfta toplanabilir’ gibi önerileri dile getirmişlerdir.

Yukarıda sıralanan verilere ek olarak öğretmenlere din eğitimi ya da dini anlama biçimi ile ilgili sorunlar ve savaş ortamının olumsuz etkileri ile ilgili de sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamının bu konular ile ilgili fikir beyan etmedikleri görülmüştür.

3.4. Türk Kültürüne ve Sosyal Hayata Uyum ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında öğrencilerin özellikle ders dışında arkadaşlarıyla ve komşularıyla ilişkileri, yaşadıkları şehre ve ülkeye uyum sağlamaları ele alınmıştır. Konuya ilişkin sorular ve alınan cevaplar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Türk Kültürüne ve Sosyal Yaşama Uyumuna İlişkin Bulgular

		<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>		<i>Katılmıyorum</i>		<i>Kararsızım</i>		<i>Katılıyorum</i>		<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Türk arkadaşlarımla okul dışında da vakit geçiririm.		21	25,3	19	22,9	9	10,8	27	32,5	7	8,4
Türk kültürü benim kültürüme benziyor.		21	25,3	21	25,3	11	13,3	26	31,3	4	4,8
Yaşadığım mahallede Türk komşularla sık sık görüşürüz.		15	18,1	21	25,3	11	13,3	33	39,8	3	3,6
Türkiye’de başka bir şehirde yaşamak isterim.		24	28,9	24	28,9	7	8,4	16	19,3	12	14,5

Mezhep farklılığı topluma uyumumu olumsuz bir şekilde etkilemektedir.	37	44,6	24	28,9	12	14,5	7	8,4	3	3,6
Kendi ülkeme geri dönmek isterim.	27	32,5	18	21,7	12	14,5	11	13,3	15	18,1
Dini bayramlarda Türk arkadaşlarımla bir araya gelirim.	26	31,3	24	28,9	8	9,6	16	19,3	9	10,8
Eskişehir’de kendimi yabancı gibi hissetmiyorum.	14	16,9	23	27,7	6	7,2	22	26,5	18	21,7
Türk kültürünü tanımak beni daha açık görüşlü bir insan yaptı.	10	12,0	19	22,9	16	19,3	27	32,5	11	13,3
İmkânım olsa başka bir ülkede yaşamak isterim.	19	22,9	13	15,7	12	14,5	24	28,9	15	18,1
Okul dışında daha çok kendi milletimden arkadaşlarımla görüşürüm.	10	12,0	8	9,6	24	28,9	24	28,9	17	20,5
Türk geleneklerine uyum sağlamakta zorlanıyorum.	16	19,3	23	27,7	19	22,9	22	26,5	3	3,6

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında farkların olduğunu ifade etme oranlarının yüksek olduğu; ancak bu farklılığı topluma uyum konusunda bir engel olarak kabul etmedikleri, bununla birlikte sadece %37’sinin Türk geleneklerine uyum sağlamada zorlanmıyorum dediği görülmektedir. Türk kültürünü tanımanın kendisini daha açık görüşlü bir insan yaptığı ifadesine katılma oranı %45’tir.

3.4.1. Öğrencilere Göre Türk Kültürüne ve Sosyal Yaşama Uyumu Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Faktörler

Öğrencilerin %48’inin Eskişehir’de kendilerini yabancı hissetmedikleri, Türkiye’de başka bir şehirde yaşamak isteme konusunda %57’sinin olumsuz fikir beyan ettiği tespit edilmektedir. Ayrıca %54’ü kendi ülkelerine dönme konusunda olumsuz görüş benimserken, %47’si, imkânları olsa başka bir ülkede yaşamayı istediklerini belirten ifadeyi tercih etmiştir. Sosyal ilişkilerine bakıldığın-

da; öğrencilerin %48'inin okul dışında arkadaşlarıyla vakit geçirmediği, %60'ının dini bayramlarda Türklerle bir araya gelmediği, %43'ünün Türk komşularıyla zaman zaman görüşürken, %49'unun ise okul dışında kendi milletinden arkadaşlarıyla görüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerden açık uçlu sorular yoluyla elde edilen verilere baktığımızda; Türkiye'de eğitim almak, Türk insanının sıcakkanlılığı, Türk kültürünü sevmek ve Türklere benzemek istemek, iyi insanlar ve iyi arkadaşlar tanımak, iyi komşular edinmek, Türk kültürüne ait şarkılar dinlemek ya da dizi-film izlemek gibi etkinliklerin Türk toplumuna uyum sağlamada etkili faktörler arasında sıralandığı görülmektedir. Diğer taraftan, Türkiye'ye aileleriyle birlikte göçmüş olmak ve etraflarında kendi milletlerinden insanların olması da topluma uyum konusunda kendilerine destek olan olumlu etmenler arasında yer almaktadır.

Türk toplumuna uyumda zorlanmalarına sebep olan faktörler arasında, gurbette olma duygusu, savaş ortamında sevdiklerini kaybetmiş olma, yabancı olmaları dolayısıyla arkadaşları ve komşuları tarafından dışlanma, yabancılara karşı önyargılı ve ırkçı davranışlar, kültür farkı ve dil yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Ö29'un bu durumu 'Mahalle maçında dışlanmak' şeklinde örneklendirdiği görülmektedir.

Öğrenciler Türkiye'de yaşamının olumlu yanlarını sayarken sağlık hizmetlerinden faydalanabilmeyi, güvenli bir yerde yaşama fırsatı bulmayı ve iyi bir eğitim alma olanağını ifade etmişlerdir. Olumsuzluklar olarak ise; iş imkanlarının yetersizliği, bazen barınma ile ilgili sıkıntıların yaşanması, hayat pahalılığı, ailenin Türkçe bilmemesi, resmi kurumlarda çalışanlarla ortak bir dille iletişim kurulamaması gibi örnekleri sıraladıkları görülmektedir.

3.4.2. Öğrencilere Göre Eğitimin Türk Kültürüne Uyuma Katkısı

Öğrencilerin Türk kültürüne ve sosyal hayata uyumlarında aldıkları eğitimin etkisine ilişkin sorular ve alınan cevaplar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Eğitimin Türk Kültürüne Uyuma Katkısı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye’de aldığım eğitim Türk kültürünü tanımamda etkili olmuştur.	6	7,2	12	14,5	16	19,3	36	43,4	13	15,7
Türkiye’de aldığım din eğitimi benim Türkiye’ye uyumumu kolaylaştırdı.	5	6,0	23	27,7	26	31,3	18	21,7	11	13,3
Derslerde kendi kültürüm ile ilgili deneyimlerimi paylaşabiliirim.	20	20,1	16	19,3	9	10,8	31	37,3	7	8,4
Kendi ülkem ile ilgili hatıralarımı derslerde örnek olarak anlatırım.	15	18,1	22	26,5	13	15,7	26	31,3	7	8,4

Öğrencilerin genel olarak eğitimi kültürü tanımada bir araç olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan kendi kültürel deneyimlerini ve hatıralarını derslerde paylaşma konusunda olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Tablo 6’ya bakıldığında, Türkiye’de aldıkları eğitimin kültürü tanımaya katkısı %59,1 iken, din eğitiminin katkısının %35 olarak oranlandığı görülmektedir. Kültürel etkileşimin bir göstergesi olarak kendi kültürüyle karşılaştırma, benzer ve farklı yönleri ifade etme %45,7 oranıyla kültürel uyumu etkileyen faktörler arasında önem arz ettiği söylenebilir.

Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda ise Türk eğitiminin kendilerine kattığı olumlu özellikler arasında Türk kültürünü tanımayı, Türkiye hakkında bir şeyler öğrenmeyi, kültürü tanımanın eğitim hayatını kolaylaştırmasını belirttikleri görülmektedir.

3.6. Dini Yaşam ve Din Eğitimi ile İlgili Bulgular

Katılımcılara, kendi ülkelerindeki ve Türkiye'deki dini hayatı ve din eğitimini karşılaştırmaya dönük sorular sorulmuş ve görüşleri istenmiştir. Bu konuda verilen cevaplar Tablo 7 ve Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 7. Dini Yaşama İlişkin Bulgular

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kendi ülkemde yaşarken daha çok ibadet ediyordum.	14	16,9	24	28,9	12	14,5	22	26,5	11	13,3
Dini konular ile ilgili sadece aile/akrabalarım danışıyorum.	10	12,0	16	19,3	12	14,5	36	43,4	9	10,8
Türk toplumu kendi ülkeme göre daha dindar bir yapıya sahiptir.	20	24,1	17	20,5	33	39,8	8	9,6	5	6,0
Kendi ülkem ve Türkiye arasında dini konularda farklılıklar vardır.	12	14,5	24	28,9	9	10,8	24	28,9	14	16,9
Türkiye'deki dini yaşam beni rahatsız etmez.	14	16,9	10	12,0	12	14,5	29	34,9	18	21,7
Dini konularla ilgili din görevlilerine (imam, müezzin, vaiz vb.) danışıyorum.	27	32,5	14	16,9	20	24,1	15	18,1	7	8,4

Öğrencilerin kendi ülkeleri ve Türkiye'de dini yaşam ile ilgili sorulara verdikleri cevaplara baktığımızda; %45'nin kendi ülkesi ve Türkiye arasında dini konularda farklılık olduğunu, %44'ünün Türk toplumunun kendi ülkesinden daha dindar olmadığını, %56'sının ise Türkiye'deki dini yaşamdan rahatsız olmadığını belirten ifadeleri tercih ettiği görülmektedir. Dini konulardaki sorunlarını çözmeye %54'ü yalnızca ailelerine danıştığını, %49'u Türkiye'deki din görevlilerine dini konuları danışmadıklarını ifade etmiştir. Diğer yandan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan bazı öğrencilerin sık sık camiye gittikleri ve din görevlileriyle iletişim halinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin %39'u ise kendi ülkesinde yaşarken daha çok ibadet ettiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda, dini Türk toplumuna uyum sağlamada etkili bir faktör olarak gördükleri tespit edilmiştir. Türkiye'de yaşamının olumlu bir yönü olarak din

özgürlüğüne yapılan atıf bu tespiti destekleyen bir argüman olarak görülebilir. Görüşme yapılan öğrenciler arasında yer alan iki Hristiyan öğrencinin ifadelerine göre, din farkı topluma uyumu zorlaştıran bir faktöre dönüşmektedir. Hatta öğrenciler çevrelerinden din değiştirme konusunda telkinlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8. Din Eğitimine İlişkin Bulgular

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Din eğitimine yönelik dersler beni daha dindar bir insan yapmaktadır.	17	20,5	14	16,9	20	24,1	16	19,3	16	19,3
Din eğitimine yönelik derslerde verilen bilgiler yetersizdir.	10	12,0	19	22,9	18	21,7	23	27,7	13	15,7
Din eğitimine yönelik dersler sınıf arkadaşlarımı daha iyi anlamama yardımcı oldu.	15	18,1	23	27,7	17	20,5	20	24,1	8	9,6
Türkiye'deki dini gelenekleri öğrenmemde din eğitimine yönelik dersler etkilidir.	13	15,7	19	22,9	30	36,1	18	21,7	3	3,6
Türkiye'de aldığım din eğitimi ülkemdekinden farklıdır.	10	12,0	26	31,3	12	14,5	20	24,1	15	18,1
Din ile ilgili konularda din dersi öğretmenlerime danışırım.	18	21,7	15	18,1	20	24,1	26	33,1	4	4,8

Öğrencilerden %42'si kendi ülkelerinde aldıkları eğitimin Türkiye'de aldıkları eğitimden farklı olduğunu düşünmekteyken, %47'si din eğitiminde verilen bilgilerin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Türkiye'deki din eğitimine yönelik derslerin sınıf arkadaşlarını tanımada etkili olduğunu düşünenlerin oranı %17 iken, kültürü tanımada etkili olduğunu düşünenlerin oranının %6'da kaldığı, öğrencilerin %38'inin ise aldığı derslerin kendisini daha dindar yaptığını ifade ettikleri görülmektedir.

3.6.1. Din Eğitimine İlişkin Olumlu Tutumlar

Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere baktığımızda öğrencilerin kendi dinleri hakkında daha ayrıntılı bilgiler edindikleri ve buna bağlı olarak din eğitimi ile ilgili derslere olum-

lu yaklaştıkları görülmektedir. Özellikle İmam-Hatip okullarında okuyan öğrenciler, din eğitimine yönelik dersleri Türkiye’de aldıkları eğitimin olumlu yanları arasında değerlendirmekte, bu eğitimin insanları dine teşvik ettiğini ve kendilerini daha dindar yaptığını ifade etmektedirler. Türkiye’de alınan din eğitiminin önemli kazanımları arasında Kur’an-ı Kerim okuma ve tecvit bilgisi öğrenme, daha çok Kur’an ezberi yapma, Hz. Muhammed’in hayatı ve hadislerini öğrenme, dini hikayeler, namaz kılma, oruç tutma gibi ibadetlere ilişkin öğrenme çıktıları yer almaktadır.

Öğrencilerin din eğitimi ile ilgili vurguladıkları önemli bir nokta ise öğretmenlerin etkisidir. Öğretmenlerin anlayışlı olması ve ders anlatımlarının etkili oluşu gibi faktörler bu derslere ilişkin algıyı olumlu kılan hususlar arasında sayılmaktadır.

Ayrıca ayet ve hadislerin Arapça metinler üzerinden konuşma imkanı sunması anadili Arapça olan yabancı uyruklu öğrencilerin bu dersler hakkında olumlu tutum sergilemelerinde etkili olmaktadır.

3.6.2. Din Eğitimine İlişkin Olumsuz Görüş Belirtilen Hususlar

Din eğitimi konusunda olumsuz olarak değerlendirilen noktaların başında ders saatinin azlığı, derslerde ayet ve hadislere az yer verilmesi ve bunların sadece Türkçe meallerinin derste yer bulması ve öğretmenlerin tutumlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim yöntemi ve ders anlatımı ile ilgili bazı öğrencilerin olumsuz görüş bildirdiği, ayrıca derse giren öğretmenin farklı bakış açılarını kabullenmemeleri bu derslere ilişkin belirtilen sorunlar arasında yer almaktadır.

Görüşme yapılan öğrenciler arasındaki iki Hristiyan öğrenci için ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olması ve kendi dinleri ile ilgili bir eğitim alma imkanının bulunmaması olumsuzluklar arasında belirtilmiştir.

3.7. Mültecilik Durumu ile Baş Etme Konusunda Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilere Türkiye’de mülteci olmanın getirdiği zorluklarla nasıl baş ettikleri ile ilgili sorular sorulduğunda; dini, ailevi ve sosyal birtakım çözümler ile ilgili örnekler verdikleri görülmektedir. Kendilerine destek olan manevi bir unsur olarak dinden bahseden öğrenciler namaz kılmak, Kuran okumak, dua etmek gibi ibadetleri öne çıkarmaktadır. Ö45 ‘Annemle konuşurum, dua ederim, namaz kılarım’ cümlesiyle ve Ö48 ‘Ailemden destek alırım, ara sıra dua ederim’ ifadesiyle mültecilik durumuyla baş etmede ailenin önemini dile getirmişlerdir. Ö26 da ‘Burada yalnız olmadığımı ve ailemin de benimle birlikte olduğunu bilmem kendimi daha iyi hissetmemi sağlıyor’ diyerek yakınlarından destek aldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin bazı ahlaki ya da kişisel değerleri de zorluklarla baş etmede çözüm olarak gördükleri tespit edilmiştir. Örneğin sakin olmak (Ö9), cesaretli olmak (Ö12, Ö3), sabırlı olmak (Ö54, Ö57, Ö62) öğrencilerin sıkça dile getirdiği çözümler arasında yer almaktadır.

Bazı öğrenciler ise çevrelerindeki kişilerin yardımseverliğini ve arkadaş edinmeyi ve onlarla dertleşmeyi sorunlarla baş etme konusunda yardımcı sosyal etmenler olarak dile getirmişlerdir.

Örneğin, Ö3 ve Ö16 Türk diline ve kültürüne aşina olmayı, Ö27 'İlk geldiğimde zorluk çektim sonra topluma alışabildim... ve her şey benim için kolay olmuş oldu' diyerek alışmanın sağladığı kolaylığı, Ö55 ve Ö73 'Arkadaşlarımla dertleşirim' sözleriyle paylaşmayı sosyal çevrenin olumlu katkıları olarak belirtmişlerdir. Ö70 ve Ö71 ise insanların yardımseverliğini sorunlarla başa çıkmada bir fırsat olarak değerlendirmişlerdir.

4. Sonuç ve Öneriler

Eskişehir'de yaşamakta olan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve bunların çözüm yollarını, onların eğitim ve din eğitiminden beklentilerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, lise düzeyindeki devlet okullarında eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler ve bu okullarda eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerden elde edilen bulgular tartışılmış ve değerlendirilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde derslerine giren öğretmenlerin önemli bir kısmının, çokkültürlülük, kültürlerarası eğitim vb. hususlarda bu öğrencilere nasıl eğitim verileceği konusunda herhangi bir hizmetiçi veya tamamlayıcı eğitim almadıkları görülmüştür. Bu konuda 2015 yılında 182 katılımcı ile yapılan bir çalışmaya göre öğretmenlerin %74,7'si mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine herhangi bir bilgilendirme almadıklarını belirtmiştir (Er & Bayındır, 2015). Buna göre uzun süredir mülteci çocuklarla iç içe eğitim sürdürülmesine rağmen öğretmenler onlara nasıl davranacakları konusunda bir eğitime sahip değillerdir. Son dönemlerde konuya ilişkin hizmetiçi eğitimler MEB tarafından verilmeyle birlikte, çalışmaların daha kapsamlı ve nitelikli olarak planlanması gerekmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilere göre yabancı uyruklu öğrencilerin önemli bir kısmının Türkçeyi bilmediği, bir kısmının Türkçeyi bilmekle birlikte akademik düzeyde yeterince kullanamadığı, çok az bir kısmının Türkçeyi rahatlıkla kullanabildiği görülmüştür. Bu durum öğretmen ve öğrenci, öğretmen-veli ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimde önemli zorlukların yaşanmasına neden olmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili diğer çalışmalarda da görüldüğü üzere, bu öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri ya da yeterince kullanamamaları, en temel problem olarak ortada durmaktadır (Er & Bayındır, 2015). Şüphesiz öğrencinin, dilini konuşamadığı ve anlayamadığı bir eğitim sürecinde başarılı bir performans göstermesi beklenemez. Bu çerçevede, dil probleminin yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu öğrencilerin eğitim sistemine dâhil edilmeden önce ya da sistem içerisindeki için ilave olarak kapsamlı bir Türkçe eğitimine tabi tutulmaları önemli bir zorunluluktur.

Farklı kültürlere sahip öğrencilerin bir arada bulunmaları kuşkusuz bir kültürel çatışma veya gerilim ortamının ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamada da sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalar mülteci öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları tutumlar nedeniyle uyum sağlamakta zorlandıklarını destekler niteliktedir (Kirova, 2001). Öğretmenlerden elde edilen verilere göre, yabancı uyruklu öğrencilerin çokkültürlü eğitim ortamında geçirdiği tecrübelerle ilişkin iki yönlü bir durumun

ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Buna göre yabancı uyruklu öğrenciler, bir yandan bir arada yaşama, kültürel kaynaşma, hoşgörü, empati gibi evrensel değerlerin kazanılmasında önemli rol oynarken, diğer taraftan sınıfın akademik başarısını olumsuz yönde etkileyen bir mahiyet arz etmektedir. Esasen akademik başarıda yaşanan olumsuzlukların altında yine yukarıda ifade edilen dil probleminin yattığı söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkiye’de aldıkları eğitimin akademik açıdan ve kolay öğrenilebilirlik açısından daha önceki eğitimlerinden daha iyi bir niteliğe sahip olduğu ve başarılı oldukları takdirde daha ileri eğitim seviyelerinden faydalanmak istedikleri görülmüştür. Bununla birlikte bu öğrencilerin okulun sosyal faaliyetlerinden ve rehberlik servisi gibi destek hizmetlerinden yeterince faydalanmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum da yine öğrencilerin dili iyi kullanamamaları ve bundan dolayı bu tür etkinliklerden kendilerini geri çektikleri şeklinde değerlendirilebilir.

2013 yılı itibarıyla Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunlarını düzenlemeye yönelik MEB ve YÖK kurumları tarafından çeşitli kararlar alınarak faaliyete geçmesine (Seydi, 2014; Emin, 2016) rağmen genel olarak yabancı uyruklu öğrencilere dönük sosyal ve eğitim hizmetleri bağlamında bir politikanın olmadığı ya da bunun işletilemediği görülmektedir. Yapılan bir diğer çalışmaya göre mültecilerin eğitimiyle ilgili problemler onlara yönelik bir eğitim politikasının olmamasından kaynaklanmaktadır (Er & Bayındır, 2015). Bu kapsamda öğrencilerin özel durumları da göz önünde bulundurularak öğrencilere verilen eğitimin amaç ve hedeflerinin belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Görüşmeler esnasında öğrenciler ve idareciler yabancı uyruklu öğrencilere dönük sistemli bir politika olmamasından yakınmışlardır. Özellikle yabancı öğrencilerin devam zorunluluğunun olmaması, sınıfta bırakılmamaları, sosyal olanaklardan yararlanıyor olmaları Türk öğrencilerin eğitim sistemine olan güvenini sarstığı gözlenmiştir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yapılması gereken öncelikli husus, yabancı uyruklu öğrencilere sunulan eğitimin amaçlarının netleştirilmesi olmalıdır. Eğer bu öğrencilere sadece kültüre uyum sağlamaları için eğitim imkânı sunuluyorsa, istenen amacın kısmen hâsıl olduğu söylenebilir. Buna karşın, bu öğrencilerin bahsedilen amacın yanında gelecek hayatlarını sağlıklı şekilde planlayabilmeleri ve toplumda nitelikli bir statü elde edebilmeleri isteniyorsa, bu takdirde eğitim ortamının da buna göre düzenlenmesi icap eder. Diğer taraftan bu öğrencilerin bu eğitimsel amaçlar doğrultusunda bilgilendirilmesi ve motive edilmesi de ayrıca önemlidir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin, burada aldıkları eğitim sonucunda Türk kültürünü daha iyi anladıkları ve bu sayede kültürel uyumlarını daha kolay sağladıkları anlaşılmıştır. Buradan hareketle, her ne kadar dil probleminin dolayı yeterince faydalanmasalar da aldıkları eğitimin, hem onların hem de Türk öğrencilerin topluma uyum sağlamaları, çokkültürlü bir tutum geliştirmeleri, ötekini anlamaları ve bir arada yaşama bilinci inşa edebilmeleri açısından hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin, Türk kültürüne yabancılaşma hissetmekle birlikte, ona rahat uyum sağlayabildikleri, okul dışında çevreleri tarafından nadir de olsa dışlanabildikleri, buna karşın Eskişehir

hir'de yaşamaktan şikâyetçi olmadıkları ve önemli kısmının burayı terk etmeyi düşünmedikleri görülmüştür. Bu durum, Eskişehir halkında insan haklarını önceleyen, çokkültürlü ve bir arada yaşama bilincine sahip bir anlayışın geliştirildiğine işaret etmesi bakımından önemlidir. Bu durumun oluşmasında yabancı uyrukluların Suriye'den ziyade Irak'tan gelen Türkmen ve Araplar olmasının büyük rol oynadığı söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin, gerek okulda gerekse okul dışında sosyal imkânlar-
dan ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden haberdar edilmesi ve bunlardan faydalandırılması da, topluma uyum sağlayabilmelerinde kolaylaştırıcı bir katkı sunabilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerden Müslüman olanların, Eskişehir'de dini yönden yabancılaşma çekmedikleri, buradaki insanları daha az dindar görmekle birlikte camiye devam ettikleri, gerektiğinde din görevlilerinden bilgi alışverişinde buldukları anlaşılmıştır. Buna karşın az sayıda Hristiyan olan yabancı uyruklu öğrencilerin burada birtakım dışlayıcı söylemlere maruz kaldığı, kendilerine dinlerini değiştirmeleri yönünde telkinde bulunduğu dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin din eğitimine ilişkin görüşlerinden hareketle, burada aldıkları din eğitimi hakkında birtakım yetersizliklerden bahsetseler de, bu eğitimin onların dindarlaşmalarına olumlu katkıda bulunduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte Hristiyan öğrencilerin kendilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden zorunlu tutulmak istemedikleri tespit edilmiştir.

Söz konusu öğrencilerin mültecilik durumu ile baş etmede din, aile ve sosyal çevrenin gücünden yararlandıkları, inançlarının onları daha sabırlı ve güçlü kıldığı, umutlarını daha dinç tuttuğu, ailelerinin yanlarında olmasının onlara manevi bir destek sağladığı, yardımsever insanların oluşturduğu sosyal bir çevrede yaşamının uyumu kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilere sunulan eğitimde din eğitiminin ayrıca değerlendirilmesi ve eğitim içeriğinde çokkültürlü ortamlarda birlikte yaşama ile ilgili kazanımların yer alması gerektiği de ortadadır.

Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulardan hareketle mülteci öğrencilerin eğitime yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamları ve mültecilerin eğitimi ile ilgili yöntem ve yaklaşımlar hakkında bilgile-
nebilecekleri eğitim programlarına katılmaları gerekmektedir.

Mülteci öğrencilere Türk eğitim sistemine dahil edilmeden önce, okulda yürütülen dersleri takip edebilecekleri düzeyde dil eğitimi verilmelidir. Dil eğitiminin yanında Türk kültür ve toplum yapısına ayak uydurmalarını sağlayacak eğitim verilmelidir.

Mülteci eğitiminin önemli bir boyutunu da ev sahibi ülkenin vatandaşları oluşturmaktadır. Ev sahibi ülkenin mültecilere karşı olan tutum ve davranışları eğitim öğretim ortamını etkilemektedir. Önyargıları ortadan kaldırarak kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturabilmek için Türk öğrencilerin de ayrıca bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Alkurt, A. (2016).** A Comparative Policy Analysis of Syrian Refugee Education: Turkey and Lebanon, Is It Likely to Design A Standardised Education for All?, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aras, B., & Yasun, S. (2016, Ağustos 12).** Al Jazeera. <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/turkiyedeki-suriyelilerin-egitim-sorunu-nasil-cozulur> (09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Arslan, R. (30 Ocak 2015).** Türkiye'nin Görünmeyen Sığınmacıları: Iraklılar. *BBC Türkçe*, İstanbul. http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/01/150130_turkiyede_irakli_gocmenler (21.03.2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Duruel, M. (2016).** Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399-1414.
- Eghdamian, K. (2016).** Religious Identity and Experiences of Displacement: An Examination into the Discursive Representations of Syrian Refugees and Their Effects on Religious Minorities Living in Jordan. *Journal of Refugee Studies*. doi:10.1093/jrs/few030.
- Emin, M. N. (2016).** Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. İstanbul: SETA Vakfı.
- Er, A. R., & Bayındır, N. (2015).** Pedagogical Approaches of Elementary Teachers for Primary Refugee Children. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 175-185.
- Günay, Ü. (2002).** Din Sosyolojisi. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Heimbach, T. (2016, 09 22).** Europäer wollen keine Muslime als Asylbewerber. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article158319248/Europaeer-wollen-keine-Muslime-als-Asylbewerber.html> (09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- İLKHA. (2016, 11 05).** Avrupa'ya Göçen Müslüman Mülteciler Hristiyanlaştırılıyor. <https://www.ilkha.com/haber/35690/avrupaya-gocen-musluman-multeciler-hristiyanlastiriliyor> (09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Karasar, N. (2003).** Bilimsel Araştırma Yöntemi. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirova, A. (2001).** Loneliness in Immigrant Children: Implications for Classroom Practice. *Childhood Education*, 77, 260-267.
- MEB. (2014).** Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html (09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.)

- Orhan, O., & Gündoğar, S. S. (January 2015).** Effects of The Syrian Refugees On Turkey. Ankara: ORSAM & TESEV.
- Seydi, A. R. (2014).** Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Uppsala Religion and Society Research Centre (t. y.):** Religion a Useful Coping Strategy for Refugees. <http://www.crs.uu.se/Research/interviews/-nver-cetrez/> (09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- UNHCR. (2017, Şubat 16).** Syria Regional Refugee Response: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224> (09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Uluslararası Af Örgütü (Haziran 2016).** "Güvenli Olmayan Sığınak: Türkiye'de Sığınmacılar ve Mülteciler Etkili Korumaya Erişemiyor" (İndeks:EUR/44/3825/2016). <https://www.amnesty.org/download/Documents/EUR4438252016TURKISH.pdf>
(09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006).** Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2001).** Toplumsal Barışa Katkısı Açısından Yaygın Din Eğitimi Kurumları. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 329–356.
- Yılmaz, H. (2010).** Sosyal Bütünleşmemizin Temel Sorunları ve Bazı Çözüm Önerileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(2), 73-101.