



Araştırma Makalesi/Research Article

<https://doi.org/10.52105/temelegitim.1933950>

Göçmen Ebeveynlerin Eğitim Sürecine Katılım Deneyimleri: Nitel Bir Analiz

Immigrant Parents' Experiences of Participation in the Education Process: A Qualitative Analysis

Mehmet ERTEN 

Received/Geliş: 19 Nisan 2026 Accepted/Kabul: 16 Mayıs 2026 Published/Yayın: 15 Haziran 2026

Öz

Bu araştırma, Türkiye'de ikamet eden göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılım deneyimlerini, karşılaştıkları engelleri ve bu süreçle ilişkin beklentilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Göç hareketlerinin artışıyla birlikte Türkiye eğitim sisteminin çok kültürlü bir yapıya dönüşmesi, göçmen öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunda ebeveyn katılımının kritik önemini vurgulamaktadır. Çalışma fenomenolojik desen çerçevesinde yürütülmüş olup, Düzce ilinde ikamet eden Suriye, Afganistan, İran ve Irak kökenli 12 göçmen ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yüksek değer atfettiklerini ve sürece etkin katılım iradesi taşıdıklarını göstermektedir. Buna karşın dil bariyerleri, bilgi yetersizlikleri, ekonomik zorluklar ve toplumsal önyargılar bu katılımı önemli ölçüde sınırlamaktadır. Dil eksikliği öğretmenler ve okul idaresiyle iletişimi güçleştirirken, bilgi eksikliği eğitim sürecine aidiyet duygusunu zayıflatmaktadır. Uzun çalışma saatleri ve ekonomik koşullar fiziksel katılımı engellerken, toplumsal dışlanma velilerin okul ortamına yönelik mesafeli tutum geliştirmesine yol açmaktadır. Araştırma sonuçları, dil destek programlarının yaygınlaştırılması, bilgilendirme faaliyetlerinin yoğunlaştırılması, kapsayıcı okul politikalarının hayata geçirilmesi ve esnek iletişim mekanizmalarının kurulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, göçmen ebeveynlerin eğitim süreçlerine aktif katılımını teşvik edecek politika ve uygulamalara teorik ve pratik katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Çok Kültürlü Eğitim, Ebeveyn Katılımı, Eğitim Süreci, Göçmen Ebeveynler.

Abstract

This research aims to examine the experiences of immigrant parents' residing in Türkiye regarding their children's participation in the education process, the obstacles they face, and their expectations regarding this process. The transformation of the Turkish education system into a multicultural structure with the increase in migration movements highlights the critical importance of parental participation in the academic and social integration of immigrant students. The study was conducted within a phenomenological framework, through semi-structured interviews with 12 immigrant parents of Syrian, Afghan, Iranian, and Iraqi origin

Sorumlu Yazar Mehmet ERTEN

 erten7878@gmail.com

Atıf/Citation: Erten, M. (2026). Göçmen ebeveynlerin eğitim sürecine katılım deneyimleri: Nitel bir analiz. *Temel Eğitim*, 8(31), 203-229. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1933950>

residing in Düzce province. The data obtained were analyzed using thematic analysis. The findings show that immigrant parents highly value their children's education and have a willingness to actively participate in the process. However, language barriers, lack of information, economic difficulties, and social prejudices significantly limit this participation. Language deficiencies hinder communication with teachers and school administration, while a lack of information weakens the sense of belonging to the educational process. Long working hours and economic conditions prevent physical participation, while social exclusion leads parents to develop a distant attitude towards the school environment. The research findings highlight the need to expand language support programs, intensify awareness campaigns, implement inclusive school policies, and establish flexible communication mechanisms. This study aims to provide theoretical and practical contributions to policies and practices that will encourage the active participation of immigrant parents in the education process.

Keywords: Educational Process, Migrant Parents, Multicultural Education, Parental Involvement

Giriş

Küresel düzeyde artış gösteren göç hareketleri, günümüzde pek çok ülkenin toplumsal, ekonomik ve kültürel yapısında köklü ve uzun vadeli değişimlere yol açmaktadır (Güler, 2021). Bu demografik dönüşüm, yalnızca nüfus yoğunluğunu etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda sosyal hizmetler, istihdam, sağlık ve özellikle eğitim sistemleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiler yaratmaktadır (Erol, 2016).

Göçmen ve mülteci akınlарının hız kazandığı bu süreçte, eğitim alanı, söz konusu değişimlerin en yoğun ve doğrudan hissedildiği kurumsal alanlardan biri hâline gelmiştir. Eğitim sistemleri, farklı dil, din, kültür ve geçmişe sahip çocukları içine alarak çok kültürlü yapılar haline dönüşmektedir (Şahin, 2020). Bu durum, eğitim politikalarının, öğretmen yeterliliklerinin ve okul yönetimi pratiklerinin yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (Akman, 2020). Söz konusu demografik ve kültürel çeşitlilik, eğitim kurumlarının sadece fiziksel kapasitelerini değil, aynı zamanda pedagojik ve yönetsel yaklaşımlarını da köklü bir biçimde dönüştürmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, göçmen bireylerin eğitim sistemine başarılı bir şekilde uyum sağlaması, kurumların bu yeni toplumsal gerçekliğe ne derece uyum sağlayabildiğiyle doğrudan ilişkilidir.

Son yıllarda artan siyasal çatışmalar, etnik ve mezhepsel ayrılıklar, iç savaşlar, ekonomik yoksulluk ve yaşam güvencesinin tehdit altında olması gibi nedenlerle, özellikle Orta Doğu ve Asya coğrafyasından birçok aile, daha güvenli ve istikrarlı bir yaşam arayışıyla Türkiye'ye göç etmektedir (Yenen ve Ulucan, 2020). Bu kitlesel göç hareketlerinin sonucunda Türkiye çok kültürlü, çok dilli ve sosyoekonomik açıdan heterojen bir öğrenci profili ile karşı karşıya kalmış ve eğitim sistemi bu yeni yapıya uyum sağlama gereği duymuştur. (Akman ve İmamoğlu-Akman, 2017) Özellikle Suriyeli mülteciler başta olmak üzere, Afganistan, İran ve Irak gibi ülkelerden gelen göçmen çocuklar çeşitli zorluklar içinde Türk eğitim sistemine entegre edilmeye çalışılmıştır (Tanrıku, 2018). Söz konusu uyum sürecinin başarıya ulaşması, yalnızca göçmen öğrencilerin akademik yetkinliklerini geliştirmekle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda onların çok boyutlu ihtiyaçlarının sistematik bir yapıyla ele alınmasını ve okul ortamına sağlıklı bir uyum sağlamalarını da gerektirmektedir. Bu doğrultuda, sadece bireysel çabalarla değil, kurumsal düzeyde güçlendirilmiş politika ve uygulama mekanizmalarıyla desteklenen bir yaklaşımın hayata

geçirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Ancak bu uyum süreci, yalnızca öğrencilerin okula fiziksel olarak devam etmesi ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda sosyal kabul, akademik başarı ve kültürel uyum gibi çok katmanlı süreçleri de kapsamaktadır (Dartan vd. 2023). Göçmen çocukların sadece okula gitmeleri değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmaları, arkadaş ilişkileri kurmaları ve okul ortamında aidiyet duygusu geliştirmeleri beklenmektedir. Bu sürecin başarıya ulaşmasında en belirleyici etkenlerden biri ise hiç kuşkusuz ebeveynlerin çocuklarının eğitimine olan katılım düzeyidir (Çelebi ve Çopur, 2019). Ebeveynlerin okulla ve öğretmenlerle kurduğu ilişki, çocukların eğitim sürecini doğrudan şekillendirmekte, akademik başarı, disiplin, özgüven ve sosyal uyum gibi birçok boyutu etkilemektedir. Göçmen ebeveynlerin eğitime aktif katılımı, sadece öğrenciler için değil, eğitim sisteminin genel işleyişi için de sürdürülebilir ve kapsayıcı bir yapının oluşmasına katkı sunmaktadır (Temur ve Özalp 2022). Bu bağlamda, ebeveyn katılımının sadece bireysel bir tercih değil, eğitim sisteminin kapsayıcılığını ve toplumsal uyumun kalitesini belirleyen stratejik bir faktör olarak ele alınması gerekmektedir. Dolayısıyla, göçmen ailelerin eğitim süreçlerine etkin bir şekilde dahil edilmesi, okul-veli iş birliğinin güçlendirilmesi ve bu iş birliğinin sürdürülebilir mekanizmalarla desteklenmesi, başarılı bir entegrasyonun temel şartları arasında yer almaktadır.

Eğitimde ebeveyn katılımı, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp aynı zamanda okul-aile ilişkilerini güçlendirmesi, öğrencinin davranışlarını olumlu yönde etkilemesi ve genel olarak eğitim ortamının kalitesini yükseltmesi açısından büyük öneme sahiptir (Ertem ve Gökalp, 2020). Ebeveynin öğretmenle ve okul yönetimiyle düzenli iletişim kurması, çocuğun öğrenme sürecine yönelik farkındalığını artırmakta, bu durum, öğrencinin öz güveni, okul aidiyeti ve sosyal becerileri üzerinde doğrudan belirleyici olmaktadır (Şengönül, 2019). Ayrıca okul ile ev arasında kurulan bu etkileşimli köprü, öğrenci davranışlarının erken dönemde gözlemlenmesini ve gerekli önlemlerin zamanında alınmasını kolaylaştırmaktadır (Tümkiye ve Yeşiloğlu, 2021). Bu etkileşim süreci, eğitimin sadece okul duvarları içerisinde kalmamasını sağlayarak öğrencinin gelişimini ev ortamıyla desteklenen bütüncül bir yapıya kavuşturmaktadır. Özellikle ebeveynlerin sürece dahil edilmesi, okulun sunduğu rehberlik hizmetlerinin etkisini artırmakta ve öğrencinin karşılaşılabileceği akademik veya sosyal engellerin aşılmasında en kritik koruyucu mekanizmayı oluşturmaktadır.

Ancak göçmen ebeveynler söz konusu olduğunda, bu katılım süreci çok daha karmaşık bir hâl almaktadır. Yerli velilere kıyasla göçmen ailelerin eğitime katılım düzeyleri sıklıkla daha düşük olmaktadır. Bu da çocukların akademik ve sosyal gelişiminde belirgin dezavantajlar yaratmaktadır (Temur ve Özalp, 2022). Dil bariyerleri, kültürel kodların farklılığı, ekonomik yetersizlikler, ebeveynlerin düşük eğitim düzeyleri, yasal statüyle ilgili belirsizlikler ve eğitim sistemine dair bilgi eksiklikleri bu süreci zorlaştıran başlıca faktörler arasında yer almaktadır. Bu engeller sadece bireysel değil, aynı zamanda yapısal nitelikler taşımaktadır (Dumancı ve Gür, 2022). Örneğin, okulların göçmen ailelere yönelik yeterli bilgilendirme yapmaması veya öğretmenlerin kültürlerarası iletişim konusunda donanımlı olmaması, süreci daha da karmaşık hale getirmektedir (Altunay ve Dede, 2019).

Tüm bu nedenlerle, göçmen ailelerin eğitime yeterince katılamaması, sadece öğrencilerin günlük okul hayatındaki zorluklara değil, aynı zamanda uzun vadede ders başarısının düşmesine, okul terkine ve toplumdan dışlanmaya da yol açabilmektedir (Fidan ve Taş, 2023). Bu yüzden, göçmen ailelerin okulla bağlarını güçlendirmek hem çocukların başarısı hem de toplumla iç içe yaşamaları için büyük bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda yapılacak çalışmaların farklı kültürleri anlayan, kalıcı ve çok yönlü olması gerekmektedir. Göçmen ailelerin eğitime katılmakta zorlanması yalnızca kişisel nedenlerle ya da kültürel farklılıklarla açıklanamaz, bu durum aynı zamanda okullardaki ve eğitim düzenindeki eksikliklerle de yakından ilgilidir (Koçyiğit ve Şimşek, 2019). Sonuç olarak, göçmen ailelerin çocuklarının geleceği için okulun bir parçası haline gelmesi, sadece ailelerin çabasıyla değil, eğitim sisteminin de bu insanları kucaklayan bir yapıya dönüşmesiyle mümkün olacaktır.

Özellikle okulda yapılan çalışmalardaki eksiklikler, öğretmenlerin göçmen ailelerle iyi ve uzun süreli iletişim kurmakta zorlanmaları ve okul yöneticilerinin farklı kültürlerden gelen öğrencileri yönetmek için yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu sürecin yapısal engellerindendir. Okulların bu yeni öğrenci grubuna karşı gerekli önlemleri almaması, göçmen ailelerin okulun dışında kalmasına yol açmaktadır (Dere ve Demirci, 2023). Bu sorun özellikle ailelerle yapılan konuşmalarda açıkça görülmektedir. Bu nedenle, okulların sadece ders vermekle kalmayıp, her kültürden insanı anlayan ve kucaklayan bir yapıya dönüşmesi, eğitim sisteminin temel görevlerinden biridir.

Okullarda ailelerle kurulan iletişimin çoğunlukla sadece Türkçe üzerinden yapılması, göçmen anne ve babaların çocuklarının dersleri ve arkadaşlık ilişkileri hakkında bilgi almalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, ailelerin okulda alınan kararların dışında kalmasına yol açmaktadır. Aradaki bu konuşma ve anlaşma eksikliği, sadece bilgi alışverişini değil, aynı zamanda ailelerin okula duyduğu güveni ve kendilerini oraya ait hissetmelerini de olumsuz etkilemektedir (Düzen ve Memduhoğlu, 2023). Göçmen ailelerin çoğu, okulun nasıl işlediğini tam olarak bilmedikleri için kendilerini dışlanmış ve değersiz hissedebilmektedir. Bu duygular, zamanla ailelerin okuldan iyice uzaklaşmasına ve çocuklarının eğitim sürecinde sessiz kalmalarına neden olmaktadır. Hatta bazı durumlarda okul çalışanlarının önyargılı bakışları ya da farklı kültürlerle karşı yeterince duyarlı olmamaları, bu kopukluğu daha da derinleştirmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Sonuç olarak, dil ve kültür engelini aşacak çözümler üretilmedikçe, göçmen ailelerin okul kapısından içeri girmesi ve çocuklarının eğitime destek olması çok zor görünmektedir.

Bu nedenle göçmen ebeveynlerin eğitime katılım biçimlerini anlamak yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda toplumsal kapsayıcılık açısından da stratejik bir öneme sahiptir. Ebeveynlerin eğitim sürecine dahil olma istek ve kapasitelerini ortaya koymak, onların karşılaştığı zorlukları görünür kılmak ve mevcut uygulamaların değerlendirilmesine katkı sunmak, kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim sistemi için temel bir gerekliliktir. Göçmen velilerin deneyimlerinin, beklentilerinin ve algılarının derinlemesine analiz edilmesi, yalnızca bireysel iyileştirme stratejileriyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda kurumsal dönüşüm süreçlerinin şekillenmesine de katkı sağlayacaktır (Nacar ve Ünsal, 2022). Sonuç olarak, göçmen ailelerin

deneyimlerinden yola çıkarak oluşturulacak her politika ve uygulama, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde sürdürülebilir çözümlerin temelini oluşturacaktır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, yalnızca öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlarla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda ebeveynleri de aktif birer paydaş olarak sürece dahil eden politikalarla desteklenmelidir (Akgün, 2023). Bu doğrultuda, göçmen ebeveynlerin yaşadığı deneyimlerin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması, hem mevcut sorunların nedenlerinin anlaşılmasını kolaylaştıracak hem de daha kapsayıcı ve adalet temelli bir eğitim sisteminin inşa edilmesine katkı sağlayacaktır (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yaşayan göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine yönelik katılım düzeylerini, bu süreçte edindikleri deneyimleri, karşılaştıkları zorlukları ve geleceğe dönük beklentilerini nitel bir araştırma perspektifiyle inceleyerek, göçmen ailelerin eğitime katılımını artırmaya yönelik kapsayıcı eğitim politikaları ve stratejiler geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Nitel veri toplama yöntemleriyle elde edilen bulgular aracılığıyla, göçmen ebeveynlerin eğitim sistemiyle kurdukları ilişkiyi anlamaya yönelik derinlemesine bir analiz sunulmakta. Böylece hem politika yapıcılar hem de eğitimciler için uygulanabilir öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlam da aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır.

1-Göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecinde okul yönetimi ve öğretmenlerden aldıkları desteğe ilişkin algıları nasıldır?

2-Göçmen ebeveynlerin okul-aile iş birliği sürecindeki deneyimleri ve bu süreçte karşılaştıkları temel engeller nelerdir?

3-Göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecinde okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Türkiye’de artan göç olgusunun eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ebeveyn katılımı perspektifinden ele alarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Çalışma, yalnızca akademik başarıya odaklanmak yerine, göçmen öğrencilerin sosyal uyum süreçlerini etkileyen temel dinamikleri ve ebeveynlerin sisteme dahil olma biçimlerini görünür kılmaktadır. Göçmen ailelerin karşılaştığı dilsel, ekonomik ve kültürel engellerin hem bireysel hem de yapısal boyutlarını ele alan bu çalışma, eğitim politikalarının daha kapsayıcı hale getirilmesi için kritik bir veri sunmaktadır.

Araştırmanın nitel bir desenle yürütülmesi, sayısal verilerin ötesine geçerek ebeveynlerin öznel deneyimlerinin derinlikli ve bağlamsal bir biçimde anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenler, okul yöneticileri ve politika yapıcılar için çok kültürlü ortamlarda okul-aile iş birliğini güçlendirecek stratejik bir rehber niteliğindedir. Sonuç olarak, bu çalışma, göçmen ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımını artırarak hem bireysel öğrenci başarısını hem de geniş ölçekte toplumsal bütünleşmeyi destekleyen sürdürülebilir bir eğitim yapısının inşa edilmesine teorik ve pratik katkılar sunmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Göçmen ebeveynlerin eğitim sürecine katılım deneyimleri, bireysel tercihlerden ziyade makro ve mikro düzeydeki dinamiklerin karmaşık bir etkileşimi olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışmada ebeveyn katılımı, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı ile kültürel tercüme ve yapısal engeller perspektiflerinin sentezinden oluşan bir çerçevede ele alınmaktadır. Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre ebeveyn katılımı, sadece aile içi bir dinamik değil, ailenin okul kurumuyla olan etkileşiminin ve bu etkileşimi çevreleyen eğitim politikalarının bir sonucudur (Şengönül, 2022). Göçmen gençlerin eğitimsel kazanımları üzerinde hem bireysel özelliklerin hem de bu çevresel sistemlerin doğrudan etkisi bulunmaktadır. Ancak göçmen aileler için bu etkileşim, ebeveynlik rollerinin ve çocuk yetiştirme pratiklerinin yeni bağlama göre kültürel tercüme yoluyla yeniden inşa edildiği sancılı bir süreci de beraberinde getirir (Haan, 2011).

Katılımcılar, kendi ülkelerindeki ebeveynlik değerleri ile ev sahibi ülkenin kurumsal beklentileri arasında bir denge kurmaya çalışırken, genellikle yerleşik göçmen gruplarında görülen kültürel haritalama ve sosyal destek ağlarına ihtiyaç duyarlar (Machaka vd., 2021, Sims ve Omaji, 1999). Bu noktada, katılımın önündeki temel engel çoğu zaman ebeveynlerin motivasyon eksikliği değil, düşük sosyoekonomik statü, dil bariyeri ve yoğun çalışma saatleri gibi yapısal kısıtlılıklardır (Şengönül, 2022). Dolayısıyla, göçmen ebeveynlerin okula katılım süreçleri, kültürel sermayenin yeni bir çevrede yeniden kurgulanması ve bu kurgunun sistemsel bariyerlerle sınırlandırılması çerçevesinde anlamlandırılmaktadır (Haan, 2011, Machaka vd., 2021).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımına dair yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları incelemek amacıyla olgubilim (fenomenoloji) deseni temelinde yürütülmüştür. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin kişisel deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Ceylan-Çapar ve Ceylan, 2022). Bu doğrultuda araştırma, Düzce'de yaşayan göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılım biçimlerini, bu süreçte geliştirdikleri tutumları ve yaşadıkları deneyimleri bütüncül olarak anlamaya odaklanmaktadır.

Veri toplama sürecinde, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde ortaya koyabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler yalnızca önceden hazırlanmış sorularla sınırlı tutulmamış, katılımcıların ifadelerine göre şekillenen ek sorularla derinleştirilmiştir. Bu sayede, göçmen ebeveynlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler ve beklentiler yalnızca yüzeysel olarak değil, onların günlük yaşamlarındaki anlamlarıyla birlikte ele alınmıştır.

Verilerin analizinde ise olgubilim yaklaşımına uygun olarak tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Analiz sürecinde sadece katılımcı ifadelerinin sıklığına değil, bu ifadelerin taşıdığı temel anlamlara ve temalar arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır. Böylece araştırmada, göçmen ebeveynlerin deneyimleri daha

derinlemesine ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Düzce il merkezinde ikamet eden ve çocukları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda öğrenim gören toplam 12 göçmen ebeveyn oluşturmaktadır. Katılımcı sayısının 12 olarak belirlenmesinde, olgubilim çalışmalarında önerilen derinlemesine veri elde etmeye olanak tanıyan ideal sınırlara uyulması ve verilerde tekrarların başlaması ile ulaşılan anlam doygunluğu esas alınmıştır. Katılımcılar, nitel araştırma geleneklerine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle (Uslu ve Demir, 2023) seçilmiştir. Bu kapsamda, Türkiye'de en az 4 yıl ikamet etmiş olma, farklı ülke kökenlerinden gelme ve çocuğun ortaokul kademesinde eğitim görmesi temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların seçiminde başlangıçta maksimum çeşitlilik ilkesi hedeflenmiş olsa da, sahadaki erişilebilirlik ve gönüllülük durumuna bağlı olarak grubun büyük çoğunluğunu ev hanımı anneler oluşturmuştur. Bu durum, göçmen ailelerde okul ile iletişim süreçlerini ağırlıklı olarak annelerin yürütmesiyle ilişkilendirilmiştir. Etik kurallar gereği katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş, veriler raporlanırken V1K, V11E gibi kodlar kullanılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların yaş, cinsiyet, ülke kökeni, çocuk sayısı, eğitim durumu gibi demografik bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Göçmen Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

No	Yaş	Meslek	Geldiği Ülke	Türkiye'de İkamet Süresi	Eğitim Durumu	Çocuğunun Sınıf Seviyesi	Çocuğunun Cinsiyeti
V1K	33	Ev Hanımı	Suriye	6	İlkokul	5.Sınıf	Kız
V2K	30	Ev Hanımı	Irak	8	İlkokul	6.Sınıf	Erkek
V3K	35	Ev Hanımı	Irak	8	İlkokul	8.Sınıf	Erkek
V4K	42	Ev Hanımı	Irak	12	Okuma-Yazma Bilmiyor	6.Sınıf	Kız
V5K	41	Ev Hanımı	Irak	7	Ortaokul	7.Sınıf	Erkek
V6K	32	Ev Hanımı	Suriye	10	İlkokul	8.Sınıf	Erkek
V7K	.	Ev Hanımı	Afganistan	5	Okuma-Yazma Bilmiyor	8.Sınıf	Kız
V8K	45	Ev Hanımı	Irak	12	Lise	8.Sınıf	Erkek
V9K	40	Terzi	Afganistan	7	İlkokul	7.Sınıf	Kız
V10K	46	Ev Hanımı	Afganistan	4	Lise	7.Sınıf	Kız
V11E	35	Serbest	Irak	7	Ortaokul	7.Sınıf	Kız
V12E	49	Esnaf	İran (Azeri)	8	Lise	7.Sınıf	Kız

Tablo 1'de araştırmaya katılan göçmen ebeveynlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Katılımcıların yaşları 30 ile 49 arasında değişmekte olup çoğunluğunu ev hanımları oluşturmaktadır. Katılımcıların geldikleri ülkeler arasında Suriye, Irak,

Afganistan ve İran (Azeri) yer almaktadır. Türkiye’de ikamet süreleri 4 ile 12 yıl arasında değişmektedir. Ebeveynlerin büyük bir kısmının eğitim düzeyinin ilkökul olduğu görülmekte, bazı katılımcıların ise okur-yazar olmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, göçmen ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılımında dil ve okuryazarlık gibi temel engellerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Katılımcıların çocuklarının sınıf düzeyleri 5. sınıf ile 8. sınıf arasında değişmekte olup hem kız hem erkek öğrencilerin temsil edildiği görülmektedir. Bu çeşitlilik, verilerin farklı sosyo-demografik özelliklerden gelen bireylerin deneyimlerini yansıtmaları açısından önemli bir zenginlik sunmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımına ilişkin deneyimlerini derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 7 soru ile araştırmanın odak noktası olan eğitim katılımı, beklentiler ve karşılaşılan güçlükleri kapsamlı bir şekilde sorgulayan 9 ana sorudan oluşmaktadır. Formun kapsam geçerliğini ve dilsel anlaşılabilirliğini test etmek için Eğitim Bilimleri ve Türkçe alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda bazı soruların ifadesi sadeleştirilmiş ve formun kapsamı araştırmanın amacına uygun hale getirilmiştir.

Veri toplama süreci, Düzce’de devlet okullarında öğrenim gören çocuklara sahip olan toplam 12 göçmen ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri ve gizliliğin sağlandığı ortamlarda tercümanlar aracılığı ile yüz yüze yürütülmüştür. Katılımcıların onayı alınarak ses kaydı yapılmış, bu sayede veri kaybının önüne geçilmiştir. Yaklaşık 4 hafta süren bu süreçte elde edilen veriler, zaman kaybedilmeden araştırmacı tarafından yazıya dökülerek transkript haline getirilmiştir. Araştırmanın güvenirlilik stratejisi kapsamında, elde edilen dökümler katılımcılara tekrar okunmuş, verilerin doğruluğu teyit edilmiş ve analiz süreci için dijital ortamda düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, olgubilim (fenomenoloji) deseninin doğasına uygun olarak tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Tematik analiz, toplanan verilerin derinlemesine incelenerek, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin analizinde, tematik analizin temel adımları izlenmiştir. İlk aşamada, görüşme kayıtları deşifre edilmiş ve katılımcıların ifadeleri satır satır okunarak açık kodlama yapılmıştır. Bu süreçte, her bir katılımcının deneyimlerini yansıtan anlamlı kodlar oluşturulmuştur. İkinci aşamada, benzer kodlar bir araya getirilerek daha üst düzey temalar belirlenmiştir. Temaların oluşturulmasında, araştırmacılar arası tutarlılık sağlamak amacıyla kodlar ve temalar birlikte tartışılmış ve eğitim yönetimi denetimi alanında uzman bir akademisyen görüşüne başvurulmuştur. Son aşamada, belirlenen temalar literatürle ilişkilendirilerek yorumlanmış ve bulgular kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

Süreç boyunca araştırmacı, olgubilim yönteminin bir gereği olarak ön yargılardan uzak durmaya ve katılımcıların deneyimlerini öznel dünyalarından yansıtmaya özen göstermiştir. Ortaya çıkan temalar, hem veri bütünlüğü hem de iç tutarlılık açısından tekrar gözden geçirilerek doğrulanmıştır. Bulguların sunumunda ise temaların geçerliğini desteklemek amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma neticesinde elde edilen veriler, katılımcıların deneyimlerini, sistemle kurdukları etkileşimi ve gelecek beklentilerini yansıtan dört ana tema altında yapılandırılmıştır. İlk olarak ebeveynlerin okul ve öğretmenlerle olan ilişkilerini kapsayan Okul ve Öğretmen Desteği teması, ardından iletişim süreçlerini betimleyen Okul-Aile İletişimi teması ele alınmıştır. Üçüncü aşamada, katılımın önündeki engelleri ve ebeveynlerin yaşadığı dezavantajları ortaya koyan Katılım Engelleri teması, son olarak ise ailelerin eğitimden ve kurumdan taleplerini içeren Eğitimden Beklentiler teması detaylandırılmıştır. Her bir tema, olgubilim desenine uygun olarak alt temalar ve kodlar aracılığıyla tablollaştırılmış, katılımcıların doğrudan alıntılarıyla desteklenerek yorumlanmıştır.

Tema 1. Eğitim Sürecinde Okul ve Öğretmen Desteğine Dair Katılımcı Algı ve Deneyimleri

Araştırmanın ilk teması kapsamında, göçmen ebeveynlerin okul kurumuna ve öğretmen figürüne yönelik geliştirdikleri algılar ile bu süreçte deneyimledikleri destek mekanizmaları incelenmiştir. Görüşmeler sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğunun, okulun sunduğu eğitimsel ve maddi imkanları kendileri için temel bir güven kaynağı olarak gördüğü saptanmıştır. Özellikle öğretmenlerin sergilediği kapsayıcı tutum ve çocukların bireysel başarılarına yönelik verdikleri motivasyonel geri bildirimlerin, ailelerin sosyal uyum süreçlerini kolaylaştıran kritik birer unsur olduğu görülmektedir. Bu bölümde ayrıca, okulun sadece bir eğitim yuvası değil, aynı zamanda göçmen ailelerin karşılaştığı sosyo-ekonomik zorluklarda başvurdukları bir dayanışma merkezi olarak kazandığı anlamlar ele alınmaktadır. Söz konusu temaya ilişkin belirlenen alt temalar ve kod dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitim Sürecinde Okul ve Öğretmen Desteğine Dair Katılımcı Algı ve Deneyimleri.

Alt Tema	Kod	Veri Kaynağı
Eğitimsel Destek ve Takdir	Bireysel Akademik İlgi	V1K, V3K, V5K, V12E
	Başarının Takdir Edilmesi	V4K, V7K, V9K, V11E
	Motivasyonel Geri Bildirim	V4K, V7K, V11E, V12E
	Öğretmen Rehberliği	V1K, V4K, V8K, V11E
Maddi ve Sosyal Yardımlar	Kitap ve Kırtasiye Temini	V2K, V4K, V5K, V10K
	Ev ve Eşya Yardımı	V7K
	Maddi Destek	V2K, V4K, V7K, V10K, V11E
	Sosyal Etkinlik Katılım	V2K, V4K, V12E
	Desteği	
Kapsayıcı Okul İklimi	Ayrımcılık Yapılmaması	V1K, V2K, V3K, V4K, V5K, V10K

Şefkat ve Güler Yüz	V1K,V2K,V3K,V6K,V11E,V12E
Güven ve Aidiyet Hissi	V2K, V4K,V6K,V7K,V9K V10K, V11E

Görüştiğimiz ailelerin deneyimleri incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklarla yakından ilgilenmesi ve onlara rehberlik etmesi, çocukların okula uyum sürecindeki önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle dil bariyeri yaşayan veya derslerde zorlanan çocuklara karşı öğretmenlerin sergilediği sabırlı tutum, ailelerin okula duyduğu güveni pekiştirmektedir. Öğretmenlerin, çocuğun sadece başarısızlıklarına odaklanmak yerine gelişim sürecine eşlik etmeleri, ailelerin dışlanma kaygısını da ortadan kaldırır. V3K kodlu katılımcı, öğretmenin bu anlayışlı yaklaşımının kendisinde yarattığı etkiyi şu sözlerle ifade etmiştir:

"Çocuğum bazen okulda dersleri anlamakta çok zorlanıyor ama öğretmenlerimiz sağ olsunlar hiç kızmıyorlar. Bir soruyu yapamadığı zaman bıkmadan, usanmadan cevabını ona tekrar tekrar anlatıyorlar. Onların bu sabrını gördükçe biz de çok mutlu oluyoruz çünkü çocuğumun eğitimde geri kalmasına izin vermiyorlar." (V3K)

V3K'nin bu ifadelerinden anlaşılacağı üzere, öğretmenin konuyu sabırla tekrar etmesi ebeveynler tarafından sadece teknik bir öğretim yöntemi olarak değil, çocuklarının değer gördüğünün ve kabul edildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Bu durum, ailelerin kuruma karşı geliştirdiği psikolojik güvenin temelini oluşturur.

Elde edilen bulgular, göçmen ailelerin ekonomik zorluklar ve kısıtlı imkanlar içinde verdikleri yaşam mücadelesinde, okulun sadece bir eğitim yuvası değil, aynı zamanda kritik bir dayanışma ağı işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Kitap, kırtasiye malzemesi veya doğrudan maddi yardımlar gibi somut destekler, ailelerin çocuklarını okula göndermeye devam etmelerindeki önemli bir motivasyon kaynağı haline gelir. V5K kodlu katılımcı, bu dayanışma sürecini şu şekilde ifade etmiştir:

"Çocuğumun babası yok ve biz buraya geldiğimizde çok zorluk çektik. Geçen sene öğretmeni, durumumuzu bildiği için kendi parasıyla ona bir kitap almıştı. Bu davranış beni o kadar duygulandırdı ki anlatamam. Çünkü kimsenin böyle bir zorunluluğu yoktu. Eğer karşılıksız bir şey yapıyorsa, bu öğretmenimizin çocuğuma gerçekten değer verdiğini ve onu önemseydiğini gösteriyor." (V5K)

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, yapılan yardımın maddi değerinden ziyade, öğretmenin bunu herhangi bir zorunluluğu olmamasına rağmen yapması ebeveyn için çok daha büyük bir anlam taşımaktadır. Bu durum, okulun göçmen ailelerin gözünde sadece resmi bir devlet kurumu olmaktan çıkıp, insani değerlerin hissedildiği güvenli bir liman haline geldiğini göstermektedir.

Bulgular, öğretmenden gelen takdir ve başarı geri bildirimlerinin, ebeveynlerin gündelik hayat mücadeleleri üzerinde doğrudan iyileştirici bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle ağır çalışma şartları altında yıpranan ebeveynler için çocuklarının okuldaki başarısı ve öğretmeninden gördüğü şefkat, verdikleri emeğin en kıymetli karşılığı olarak görülür. V11E kodlu katılımcının ifadeleri, bu süreci şu şekilde somutlaştırmaktadır:

"Ben bütün gün dışarıda kâğıt topluyorum. Eve geldiğimde çok yorgun

oluyorum. Ama kızım yanıma gelip bugün öğretmen bana aferin dedi baba dediği an, sanki bütün o yorgunluğum gidiyor. Öğretmenin ona sevgiyle yaklaştığını ve başarısını fark ettiğini duymak, bana bütün zorlukları unutturuyor. Evladımın okulda değer gördüğünü bilmek, beni çok mutlu ediyor." (V11E)

V11E'nin bu sözleri, okul-aile ilişkisinin aslında çok derin bir anlam arayışı üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Öğretmenin küçük bir takdiri, ebeveynin toplumsal statüsü veya yaşadığı zorluklar ne kadar ağır olursa olsun, çocuk üzerinden geleceğe dair kurduğu umudu diri tutan önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bu durum, öğretmenin sadece bir eğitmen değil, aynı zamanda ailenin dayanma gücünü artıran manevi bir destek haline geldiğini işaret etmektedir.

Tema 2. Okul ve Göçmen Aileler Arasındaki İletişim Kanalları ile Bilgi Akış Süreçlerine İlişkin Deneyimler

Araştırmanın bu bölümünde, göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitim gördüğü kurumlarla kurdukları iletişimin mahiyeti, kullanılan kanallar ve bilgi aktarımında karşılaşılan yöntemler incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, okul ve aile arasındaki köprünün büyük oranda dijital platformlar ve çocuklar üzerinden kurulan dolaylı iletişim ile şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ebeveynler, okulun kendilerine ulaşma gayretini olumlu karşılamakla birlikte, dil yetersizliği nedeniyle bu süreçte pasif birer alıcı konumunda kaldıklarını ve teknolojik imkânların bu tikanıklığı aşmada her zaman yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, iletişim stratejisi olarak geliştirilen sözel olmayan yöntemler (jest, mimik vb.), ebeveynlerin okul aidiyetini güçlendiren önemli birer unsur olarak saptanmıştır. Bu tema kapsamında belirlenen alt temalar ve kodlara ilişkin genel dağılım Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3 Okul ve Göçmen Aileler Arasındaki İletişim Kanalları ile Bilgi Akış Süreçlerine İlişkin Deneyimler.

Alt Tema	Kod	Veri Kaynağı
Dijital İletişim Araçları	Whatsapp Sınıf Grupları	V1K,V2K, V3K, V5K,V12E
	Telefonla Bilgilendirme	V4K,V6K,V11E
	E Okul/İnternet Takibi	V4K, V7K, V6K,V12E
	Yazılı Duyurular	V1K,V4K, V8K,V11E
Tercüman Odaklı İletişim	Çocuğun Tercümanlık Yapması	V2K,V4K,V5K,V7K, V10K
	Diğer Öğrenci/Veli Yardımı	V1K,V3K,V7K,V8K
	Eşin Desteği	V4K, V11E
	Kardeş/Büyük Çocuk Aracılığı	V1K, V4K, V7K
İletişim Stratejileri	Jest ve Mimiklerin Kullanımı	V1K,V3K,V6K
	Çeviri Programları	V2K,V3K,V4K,V5K
	Bire Bir Görüşme Talebi	V1K, V6K,V7K,V9K
	Sade/Yavaş Konuşma Talebi	V9K,V11E,V12E

Araştırma bulguları, okulun velilere ulaşmada ağırlıklı olarak WhatsApp gruplarını kullandığını göstermektedir. Ancak bu dijitalleşme süreci, göçmen aileler için çift taraflı bir durum yaratmaktadır. Mesajların hızlı ulaşması bir avantaj gibi

görünse de, duyuruların büyük ölçüde Türkçe yapılması, dil yetersizliği yaşayan ailelerin bu kanalları verimli kullanmasını engellemektedir. Katılımcıların bu platformlarda gözlemci konumunda kaldıkları ve içeriği tam olarak kavrayamadıkları saptanmıştır. V2K kodlu katılımcı, bu dijital tıkanıklığı şu sözlerle ifade etmiştir:

"Genelde WhatsApp grubundan iletişim kuruyorlar. Ancak orada her şey Türkçe yazıldığı için ne dendiğini anlamakta çok zorlanıyoruz. Mesajları okuyoruz ama tam olarak kavrayamıyoruz." (V2K)

V2K'nin ifadesinden anlaşıldığı üzere, dijital kanalların varlığı her zaman sağlıklı bir bilgi akışı anlamına gelmemektedir. Mesajları okumak ile kavramak arasındaki bu boşluk, ebeveynlerin okul gündeminden kopmasına ve kendilerini sistemin dışında hissetmelerine neden olmaktadır.

Resmi bilgi akışında yaşanan dilsel engeller, ailelerin okul süreçlerini takip edebilmek için farklı çözüm yolları geliştirmesine neden olmaktadır. Araştırma kapsamında, en yaygın başvuru olan yöntemin çocukların okul ile ev arasında birer tercüman rolünü üstlenmesi olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, eğitime dair tüm bilgilerin çocuğun filtresinden geçerek ebeveyne ulaştığını ve ebeveynin bilgiye erişim noktasında çocuğuna bağımlı hale geldiğini göstermektedir. V7K kodlu katılımcı, çocuğunun üstlendiği bu kritik aracılık rolünü şu sözlerle ifade etmiştir:

"Kızım okulda öğretmenin söylediklerini dikkatle dinleyip eve gelince bana Farsçaya çevirerek anlatıyor. Ben de okulda ne olup bittiğini ancak onun bu yardımı sayesinde öğrenebiliyorum." (V7K)

V7K'nın bu beyanı, göçmen ailelerdeki geleneksel ebeveyn-çocuk hiyerarşisinin eğitim bağlamında nasıl bir dönüşüme uğradığını ortaya koymaktadır. Bilgi akışının çocuğun dilsel yetkinliği üzerinden sağlanması, ebeveynin okul süreçleri üzerindeki denetim gücünü zayıflatmakta ve onu bu dolaylı iletişim ağına mecbur bırakmaktadır. Bu tablo, göçmen çocukların erken yaşta yetişkin sorumlulukları yüklenerek aile içinde stratejik birer aktör haline geldiklerini söylemektedir.

Doğrudan ve akıcı bir iletişimin kurulamadığı durumlarda, hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin sözel olmayan stratejilere yöneldiği saptanmıştır. Jest, mimik ve bakışların yoğun kullanımı, dilsel engelleri duygusal bir zeminle aşma çabası olarak değerlendirilmektedir. Bu çaba, ebeveynler tarafından sadece teknik bir iletişim kurma gayreti değil, aynı zamanda şahsiyetlerine ve kültürlerine duyulan bir saygı ifadesi olarak yorumlanmaktadır. V3K kodlu katılımcı, bu insani çabanın yarattığı duygusal etkiyi şu sözlerle dile getirmiştir:

"Öğretmenler bizi anlamak ve kendilerini ifade etmek için gerçekten çok uğraşıyorlar. Dilleri yetmediğinde jest ve mimiklerini kullanıyorlar. Bu çaba bizi hem mutlu ediyor hem de kendimizi değerli hissettiriyor." (V3K)

Öğretmenin kendini ifade etmek için çaba sarf etmesi, ebeveyn nezdinde kurumsal bir mesafenin insani bir yakınlıkla aşılması anlamına gelmektedir. Bu durum, dilsel yetersizliğin yarattığı boşluğun duygusal emek ile doldurulduğunu ve okulun ebeveyn gözünde resmi bir yapıdan ziyade sıcak bir etkileşim alanına dönüştüğünü göstermektedir.

Öte yandan, teknolojik imkânların kullanımı da bir diğer strateji olarak öne çıksa da bu araçların karmaşık cümle yapılarında yetersiz kaldığı görülmektedir. V5K kodlu katılımcı, teknolojinin sınırlılıklarına ve yarattığı güvensizliğe şu sözlerle

işaret etmiştir:

"Kendi başıma anlamaya çalışırken arkadaşımın öğrettiği Google Translate uygulamasını kullanıyorum. Ama bazen kelimeler birbirine karışıyor. Her şeyi tam doğru çevirmiyor, o yüzden çok da sağlıklı bir iletişim olmuyor." (V5K)

V5K'nin bu tespiti, teknolojik çözümlerin tek başına yeterli olmadığını ve yanlış çevirilerin iletişimde yeni anlamsal boşluklar yaratabileceğini göstermektedir. Bu durum, göçmen ailelerin sağlıklı bir bilgi akışı için hâlen insani ve tercüman destekli iletişim yöntemlerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Tema 3. Göçmen Ebeveynlerin Eğitime Katılım Düzeylerini Sınırlayan Engeller ve Yaşanan Güçlükler

Araştırmanın bu bölümünde, göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılım sağlamalarının önündeki yapısal, psikolojik ve sosyo-kültürel bariyerler incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ebeveynlerin katılımını kısıtlayan unsurların sadece dil yetersizliğiyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda yasal statüden kaynaklanan bürokratik kaygılar ve azınlık bir inanca mensup olmanın getirdiği sosyal çekincelerle derinleştiğini göstermektedir. Katılımcıların anlattıkları yasal evrak süreçlerindeki belirsizlikler ile yanlış anlaşılma korkusunun birleşerek ebeveynleri okul ortamında daha pasif ve mesafeli bir tutum sergilemeye ittiğini ortaya koymaktadır. Bu tema kapsamında ulaşılan alt temalar ve birleştirilmiş kod dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 Göçmen Ebeveynlerin Eğitime Katılım Düzeylerini Sınırlayan Engeller ve Yaşanan Güçlükler

Alt Tema	Kod	Veri Kaynağı
Psikososyal ve Dilsel Bariyer	Dil yetersizliği kaynaklı çekinme ve dışlanmışlık hissi	V1K, V2K, V3K, V5K, V8K, V9K
Yapısal ve Yasal Engeller	Sosyal izolasyon ve ev odaklı yaşamın getirdiği iletişim kopukluğu	V1K, V4K, V5K, V8K
	Kimlik ve yasal statü belirsizliğine dayalı kurumsal kaygı	V7K
	Çalışma koşulları ve ekonomik zorunluluklar (Vakitsizlik)	V9K, V11E, V12E
Sosyokültürel Engeller	Dinsel ve inanç temelli önyargı korkusu	V4K
	Sosyo-ekonomik statüye bağlı sosyal mahcubiyet	V11E

Dil bariyeri, bu çalışmaya katılan ebeveynlerin neredeyse tamamı için katılımın önündeki önemli engellerden biri olarak nitelendirilmiştir. Ancak bu durum sadece teknik bir anlaşamama sorunu olarak değil, ebeveynlerde derin bir özgüven eksikliği ve toplumsal ortamda yetersiz görülme korkusu yaratan psikolojik bir yük olarak

karşımıza çıkmaktadır. Dil yetersizliği, ebeveynleri veli toplantılarından ve okul etkinliklerinden önemli ölçüde geri çekilmeye iten bir sosyal izolasyon tetikleyicisidir. Katılımcılardan V3K, bu ruhsal bariyeri ve hissettiği mahcubiyet duygusunu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Valla okulda toplantı olunca gitmeye çok utaniyorum. Ayaklarım geri geri gidiyor. Öğretmenler konuşuyor ama ben çoğunu anlayamıyorum ki. Öylece kalıyorum orada. Yanlış bir şey söylerim de rezil olurum diye ödüm kopuyor. Ya da sus pus oturunca kendimi çok kötü hissediyorum. O yüzden gitmek içimden gelmiyor, sanki oraya ait değilmişim gibi hissediyorum." (V3K)

Bu durum dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda bireyin okul ortamında ne kadar ciddiye alınacağını ve kendine nasıl bir yer edineceğini belirleyen temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Ebeveynin yanlış bir şey söyleme korkusuyla kendini susturması, okulun karar alma mekanizmalarından büyük oranda kopmasına neden olmakta ve ebeveyni okulun fiziksel sınırları içerisinde dahi görünmez kılmaktadır. Özellikle ev odaklı bir yaşam süren göçmen annelerde bu izolasyonun okul ile kurulan bağı büyük oranda kopardığı gözlemlenmiştir.

Katılım düzeyini sınırlayan bir diğer kritik katman ise yasal statü belirsizlikleri ve ekonomik zorunluluklardır. Bazı veliler için okul, çocuklarının eğitim aldığı bir yer olmanın ötesinde, resmi otoritenin temsil edildiği bir kurumdur. Kimlik süreçlerindeki karmaşıklıklar ve oturma izni gibi yasal belgelerdeki belirsizlikler, ebeveynlerin okul yönetimiyle veya resmi birimlerle etkileşime girmesini riskli bir eylem olarak görmelerine yol açabilmektedir. Katılımcı V7K, yasal statü kaygısının okul katılımı üzerindeki caydırıcı etkisini şu çarpıcı tespitle dile getirmiştir:

"Bu kimlik kartıydı, oturma izniydi derken kafamız çok karışıyor zaten. Evraklarda bir eksik çıkar, başımız ağrır diye çekiniyoruz haliyle. Şimdi gidip müdürle konuşsam, bir şeyi yanlış anlarlar da düzenimiz bozulur diye korkuyorum. Bizim durumlar biliyorsun, bazen bir kağıt eksik diye insanın tadı kaçabiliyor. O yüzden hani bir sorun çıkmasın diye çok da kurcalamak istemiyorum, mesafeli durmaya çalışıyorum." (V7K)

Katılımcının ifadeleri, göçmen ailelerin okuldan uzak durma eğiliminin altında yatan statü belirsizliğini özetlemektedir. Ebeveyn için okul, sadece çocuğunun eğitim aldığı bir yer değil, aynı zamanda hukuki durumunun sorgulanabileceği bir resmi daire niteliği taşımaktadır. Bu güvenli alan eksikliği, ailenin okul süreçlerine katılımını doğrudan sınırlandırmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, toplumsal kabul görme arzusunun önündeki kültürel ve inançsal engellerdir. Farklı bir inanç grubuna mensup olmanın getirdiği önyargı korkusu, ailelerin diğer velilerle sosyalleşmesini ve okul toplumuyla bağ kurmasını engellemektedir. Bu durum, ebeveynlerin kendilerini sürekli bir denetim altında hissetmelerine ve dışlanmamak adına sessiz kalmayı tercih etmelerine yol açmaktadır. Farklı bir inanca sahip olduğunu belirten katılımcı V4K, yaşadığı sosyal mesafeyi şu şekilde açıklamıştır:

"Bizim inancımız diğer velilerden biraz farklı. Okulda diğer anne babalarla bir araya gelince kendimizi tam anlatamıyoruz, kelimelerimizi seçmek zorunda kalıyoruz. Şimdi inancımızı açıkça söylesek, bize karşı bir önyargı olur mu, dışlanırmıyız diye ister istemez bir korku yaşıyoruz. İnsanların bakışı değişir, çocukların

arası bozulur diye çekindiğimizden daha çok sessiz kalmayı seçiyoruz. O önyargıyla karşılaşmaktansa, okulla aramıza biraz mesafe koymak, kendimizi geride tutmak bize daha güvenli geliyor." (V4K)

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, inanç farklılığı göçmen aileler için sadece kişisel bir durum değil, aynı zamanda sosyal bir çekince kaynağıdır. Ebeveynin yanlış anlaşılma veya dışlanma korkusuyla sessiz kalması, aslında okul ortamında kendini tam olarak güvende hissetmediğini göstermektedir. Ailenin okulla arasına mesafe koyması bir ilgisizlikten ziyade, inançları nedeniyle bir sorun yaşamamak için geliştirdikleri bir korunma yöntemidir. Sonuç olarak, bu dinsel kaygılar aile ile okul arasındaki iletişimi zayıflatmakta ve ebeveynleri okulun sosyal hayatından koparmaktadır.

Bir diğer yapısal engel ise zaman yoksulluğudur. Ağır iş koşulları ve esnek olmayan mesai saatleri, özellikle kâğıt toplama veya tekstil gibi güvencesiz işlerde çalışan göçmen babaların okul hayatından kopmasına neden olmaktadır. Bu noktada engel sadece vakitsizlik değil, aynı zamanda sosyo-ekonomik statünün yarattığı derin bir sosyal mahcubiyet duygusudur. Geçimini kâğıt toplayarak sağlayan katılımcı V11E, yaşadığı bu duygusal ve yapısal tikanıklığı şu sözlerle özetlemiştir:

"Sabah erken çıkıp geceye kadar kâğıt topluyorum. Vaktim olmuyor. Ayrıca üstüm başım kir pas içinde. Bu halde öğretmenlerin karşısına çıkmaya utanıyorum." (V11E)

V11E'nin bu anlatımı, ekonomik zorlukların ebeveyn üzerinde nasıl bir psikolojik etki oluşturduğunu gözler önüne sermektedir. Burada mesele sadece vakit darlığı değil, ebeveynin yaptığı iş ve dış görünüşü nedeniyle duyduğu derin mahcubiyettir. Katılımcının öğretmenlerin karşısına çıkmaya utanması, okulu sadece bir eğitim yeri değil, aynı zamanda sınıfsal bir karşılaşma alanı olarak gördüğünü göstermektedir. Sonuç olarak, yoksulluğun getirdiği bu yetersizlik duygusu, aileyi okuldan fiziksel olarak uzaklaştırmakta ve öğretmen-veli iletişimini daha başlamadan koparmaktadır.

Tema 4. Göçmen Ailelerin Eğitim Sisteminden Geleceğe Yönelik Beklentileri ve Kurumsal Gelişim Talepleri

Araştırmanın son temasında, göçmen ebeveynlerin çocuklarının geleceğine dair kurdukları vizyon ile mevcut eğitim sisteminden beklentileri ele alınmıştır. Görüşmeler, ebeveynlerin eğitimi sadece bir diploma süreci olarak değil, yeni bir yaşam kurmanın ve toplumsal kabul görmenin önemli bir anahtarı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda aileler, çocuklarının bu ülkede kalıcı bir yer edinebilmeleri için mesleki yetkinlik kazanmalarını, psikolojik olarak güçlenmelerini ve kurumsal mekanizmaların göçmen odaklı iyileştirilmesini talep etmektedirler. Bu tema, geçmişin zorluklarından ziyade geleceğin inşasına odaklanan stratejik beklentileri içermektedir. Söz konusu beklentilere ilişkin alt temalar ve diğer temalarla çakışmayan özgün kod dağılımları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 Göçmen Ailelerin Eğitim Sisteminden Geleceğe Yönelik Beklentileri ve Kurumsal Gelişim Talepleri

Alt Tema	Kod	Veri Kaynağı
Gelecek ve Kariyer	Meslek Edindirme	V7K,V10K

Planlaması	Lise ve Üniversite Hedefleri	V8K,V12E
	Sosyal Statü Atlama	V9K,V11E
Psikososyal Güçlenme Talepleri	Özgüven ve Sosyal Güçlenme	V2K,V4K,V5K,V7K, V10K
	Okul Sonrası Takviye İhtiyacı	V1K,V3K,V7K,V8K
Kurumsal İyileştirme	Dil Desteği	V1K,V3K,V6K
	Anadil Hassasiyeti	V2K,V3K,V4K,V5K

Ailelerin beklentileri sadece günlük akademik başarıyla sınırlı kalmayıp, çocuklarının bu ülkede bağımsız bir gelecek kurabilmelerine odaklanmaktadır. Özellikle akademik süreçte zorlanan çocuklar için mesleki eğitim, hayatı idame ettirme noktasında kritik bir beklenti olarak öne çıkmaktadır. Ebeveynler, eğitimin pratik bir karşılığı olmasını ve çocuğu kimseye muhtaç etmeyecek bir zanaatla buluşturmasını arzulamaktadırlar. V10K, bu geleceğe hazırlık vizyonunu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Kızım derslerde çok başarılı değil ama hayatını kurtarsın istiyorum. Meslek edindiren bir lise olduğunu duyduk. Eğer kuaförlük gibi bir iş öğrenebilirse kendi ayakları üzerinde durabilir. Kimseye muhtaç kalmaz." (V10K)

V10K'nın bu tespiti, göçmen ailelerin eğitimden beklentisindeki faydacı yönü göstermektedir. Eğitim, aileler için sadece akademik bir gelişim süreci değil, aynı zamanda ev sahibi toplumda ekonomik bir varlık gösterebilmenin ve sosyal statü atlamasının en somut aracıdır. Kendi ayakları üzerinde durma vurgusu, göçmenliğin getirdiği kırılganlığı aşma isteğinin bir yansımasıdır.

Göçmenlik statüsünün getirdiği belirsizlikler, ebeveynleri çocuklarının kültürel kökenlerini koruma konusunda da çözüm arayışına itmektedir. Aileler bir yandan Türk eğitim sistemine uyum sağlamaya çalışırken, diğer yandan çocuklarının anadillerini ve kültürel kimliklerini kaybetmelerinden derin bir endişe duymaktadırlar. Bu durum, eğitim sisteminden çift dil veya kültürel mirası destekleyici taleplerin doğmasına neden olmaktadır. Olası bir geri dönüş ihtimalini bir risk yönetimi olarak gören V1K, bu ihtiyacı şu şekilde dile getirmiştir:

"Bir gün ülkemize dönmek zorunda kalabiliriz. Ancak çocuklarımız burada büyüdüğü için ana dillerini tam bilmiyorlar. Bu yüzden okulda Arapça desteği verilmesi veya ana dillerini unutmamaları için bir yol bulunması bizim için hayati önem taşıyor." (V1K)

Kurumsal düzeyde ise iletişimin tesadüfi olmaktan çıkıp profesyonel bir zemine oturması beklenmektedir. Dil engelinin yarattığı tikanıklığı kalıcı olarak aşmak isteyen V7K, sistemdeki yapısal iyileştirme ihtiyacına dikkat çekerek şu öneride bulunmuştur:

"Öğretmenle aramızda köprü olacak bir tercüman olsa, her şeyi eksiksiz kavrasak ve biz de kendimizi tam ifade edebilsek yanlış anlaşılmalara biter ve eğitim daha verimli olur." (V7K)

V7K'nın bu önerisi, okul-aile ilişkisinin sadece bireysel öğretmen çabalarına bırakılmaması gerektiğini, kurumsal bir arabuluculuk mekanizmasına duyulan

ihtiyacı ortaya koymaktadır. İletişimin eksiksiz olması, ebeveynin eğitim sürecinde pasif bir izleyici olmaktan çıkıp aktif bir paydaş haline gelmesinin ön koşulu olarak görülmektedir.

Son olarak, çocukların toplumsal hayata katılımında öğretmenlerin psikolojik desteği, bir özgüven inşası olarak talep edilmektedir. Göçmen çocukların okul ortamında yaşadıkları yabancılik hissi, onları sosyal olarak geri çekilmeye itebilmektedir. Bu noktada aileler, öğretmenlerin akademik bilgiden ziyade çocuğun ruhsal dayanıklılığını artıracak bir teşvik edici rol üstlenmesini beklemektedirler. V9K, bu süreci şu sözlerle aktarmaktadır:

"Öğretmen çocuğuma biraz daha cesaret verse, sen yaparsın, başarabilirsin diye moral verse özgüveni çok artar. Çünkü çocuklarımız yabancılik çektikleri için bazen kendilerini çok geri çekiyorlar." (V9K)

Bu ifadeler, ailelerin okulu sadece bir bilgi aktarım merkezi değil, çocuklarının yeni toplumdaki kimliklerini inşa eden temel bir dayanak noktası olarak gördüklerini doğrulamaktadır. Öğretmenin vereceği cesaret, çocuğun yabancı bir kültürde kendi sesini bulması ve sosyal olarak güçlenmesi için önemli bir destek unsuru işlevi görmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, göçmen ebeveynlerin okul sistemine dahil olma süreçlerini ve bu süreçte karşılaştıkları dinamikleri derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, göçmen ebeveynlerin okul sistemine katılımının bireysel tercihlerden ziyade çok katmanlı yapısal ve kurumsal dinamikler tarafından şekillendiğini göstermektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri, göçmen ebeveynlerin okula aidiyet hissetmelerinde ve eğitime dahil olma arzularında öğretmen desteğinin belirleyici olduğudur. Katılımcıların, öğretmenlerin kapsayıcı ve önyargısız tutumlarını okul sistemine entegrasyonun anahtarı olarak görmeleri, Temur ve Özalp (2022) tarafından vurgulanan öğretmen-aile arasındaki duygusal bağın akademik başarıyı artırdığı görüşüyle örtüşmektedir. Ancak Aguayo ve Dorner (2017), bu sürecin sadece bireysel öğretmen çabalarıyla sınırlı kalmaması gerektiğini, kurumsal bir okul politikasına dönüştürülmesinin elzem olduğunu savunmaktadır. Bu araştırma da ebeveynlerin öğretmenlerden gördüğü insani yakınlığı ön plana çıkarması, Sözer (2019) tarafından vurgulanan toplumsal uyumda bireysel temasın önemi ile açıklanabilir. Bu durum, göçmen ebeveyn katılımının yalnızca bireysel motivasyonla değil, aynı zamanda okulun sunduğu psikososyal güven ortamıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı tutumu, ebeveynlerin kendilerini eğitim sisteminin bir parçası olarak hissetmelerini sağlayan kritik bir aracı mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan, literatürde Guo (2006) gibi yazarların belirttiği öğretmenlerin göçmen aileleri bir eksiklik üzerinden değerlendirmesi, yine Chan ve Gao (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin göçmen çocukları ve ailelerini profesyonel zorluk ve yük olarak algıladıkları, bu algının da aileleri sürece dahil etmekten kaçınmalarına yol açtığı saptanmıştır. Bu durum mevcut çalışmanın bulgularıyla zıtlık göstermektedir. Yerel bağlamdaki öğretmen-veli ilişkisinin, batı

literatüründeki daha mesafeli profesyonellik anlayışından ziyade, daha sıcak ve kapsayıcı bir karakter taşıyabildiğini göstermektedir.

Sözer (2019), toplumsal uyum süreçlerinde bireysel temasın merkezi rolüne dikkat çekerek, göçmen bireylerin aidiyet duygusunun temelinde kabul ve değer görme pratiklerinin yattığını ileri sürmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen veriler, söz konusu aidiyet duygusunun küçük düzeyde sınıf ortamında başladığını ve öğretmenin kullandığı kapsayıcı dilin bu süreçteki en somut karşılığı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların öğretmen figüründe bulduğu insani yakınlık, sadece kişisel bir nezaket göstergesi olarak değil, aynı zamanda yabancıları kurumsal sistem içerisinde kendilerine tanınan bir varoluş alanı ve güven kaynağı olarak anlamlandırılmaktadır. Bu durum, Ünsal ve Başkan (2021) tarafından vurgulanan öğretmenin olumlu tutumunun sadece öğrenciyle sınırlı kalmayıp, aileyi de kapsayan geniş bir sisteme dahil etme stratejisine dönüştüğü teziyle paralellik göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sergilediği bu kapsayıcı yaklaşım, ebeveynlerin sistemle kurduğu psikolojik bağın temel yapı taşını oluşturmaktadır.

Buna karşın uluslararası literatürdeki bazı yaklaşımlar, bu etkileşim sürecinin daha kurumsal bir çerçevede yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, göçmen ebeveynlerin eğitim sürecine katılım deneyimlerinin bireysel tercihlerden ziyade makro ve mikro sistemlerin etkileşiminden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Literatürdeki genel eğilimle uyumlu olarak, Şengönül (2022) tarafından belirtilen ailenin okul ile kurduğu etkileşimin çocuğun başarısındaki kritik rolü, bu çalışmadaki katılımcıların deneyimlerinde de gözlemlenmiştir. Göçmen gençlerin eğitimsel kazanımları üzerinde çevresel sistemlerin doğrudan etkisine dikkat çekerken, çalışmamızdaki ebeveynlerin okul sisteminden gelen bilgi akışındaki yetersizliğe yaptığı vurgu, bu sistemler arası kopukluğu kanıtlar niteliktedir.

Katılımcıların ebeveynlik rollerine dair yaşadıkları çatışmalar, Haan (2011) perspektifinden bakıldığında, basit bir uyum sorunundan öte, ebeveynlik pratiklerinin yeni bağlama göre kültürel bir tercüme yoluyla yeniden inşa edilme sürecidir. Bu süreçte ebeveynler, kendi ülke değerleri ile okulun beklentileri arasında bir denge kurmaya çalışırken ciddi bir kültürel haritalama ihtiyacı duymaktadırlar. Machaka vd. (2021) yerleşik göçmenlerin sosyal destek ağlarına olan bağımlılığını vurgularken, bu araştırmadaki ebeveynlerin yalnızlık ve yol gösterici eksikliği ifadeleri bu kuramsal çerçeveyi desteklemektedir.

Katılımın önündeki engellerin isteksizlik olarak etiketlenmesine karşın, Sims ve Omaji (1999) ile Şengönül (2022) tarafından altı çizilen dil bariyeri, düşük sosyoekonomik statü ve yoğun çalışma saatleri gibi yapısal kısıtlılıklar, bu çalışmanın temel bulgularını oluşturmaktadır. Machaka vd. (2021) çalışmasında da belirtildiği üzere, göçmen ebeveynlerin katılım deneyimleri, onlara sunulan veya sunulmayan yapısal imkânlar çerçevesinde şekillenmektedir. Dolayısıyla mesele bir motivasyon eksikliği değil, bir yapabilirlik sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aguayo ve Dörner (2017), göçmen ailelerin sürece dahil edilmesinin yalnızca öğretmenlerin bireysel inisiyatiflerine ve iyi niyetine dayandırılmasının stratejik bir risk taşıdığına dikkat çekmektedir. Yazarlar, katılımın sürdürülebilir bir zemine oturabilmesi için bu sürecin kurumsal bir okul politikasına dönüştürülmesinin zorunlu olduğunu ileri sürmektedir. Söz konusu çalışmada, ebeveynler kendilerini

bireysel düzeyde desteklenmiş hissetmeler dahi, kurumsal ölçekte dil ve erişim stratejilerinin eksik olmasının bu katılımı süreklilikten uzak ve durumsal bir niteliğe büründürdüğü vurgulanmıştır. Mevcut araştırmamızın bulguları da ebeveyn memnuniyetinin büyük oranda kurumsal bir sistemden ziyade öğretmenlerin bireysel hassasiyetlerine bağlı olarak şekillendiğini göstermesi bakımından, Aguayo ve Dorner (2017)'ın dile getirdiği sistematik çekinceleri doğrular niteliktedir.

Uluslararası literatür, öğretmen desteğinin yetersiz kaldığı senaryolarda göçmen ebeveynlerin sistem dışına itilme riskine sıklıkla dikkat çekmektedir. Blanchard ve Muller (2015) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin göçmen öğrencilere ve ailelerine yönelik geliştirdikleri düşük beklenti algısının bir kapı bekçisi işlevi gördüğü ve akademik başarının önünde görünmez bir bariyer oluşturduğu saptanmıştır. Buna karşın, mevcut araştırmamızın bulguları bu beklenti uçurumu ve mesafeli profesyonellik anlayışıyla tezat oluşturmaktadır. Katılımcıların öğretmenleri birer destekçi ve rehber olarak tanımlaması, yerel bağlamdaki öğretmen-veli ilişkisinin Batı literatüründe betimlenen dışlayıcı tutumlardan ziyade, daha sıcak ve empatik bir karakter taşıdığını göstermektedir. Bu bağlamda, okullardaki öğretmenlerin sergilediği bireysel özveri, sistemin yapısal eksikliklerini duygusal bir emekle gidererek aileler için güvenli bir katılım alanı oluşturmaktadır.

Podadera ve González Jiménez (2023), öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe dair geliştirdikleri algıların, ailelerin eğitim süreçlerine katılım motivasyonu üzerinde doğrudan belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Mevcut araştırmada ebeveynler nezdinde gözlemlenen yüksek motivasyon düzeyi, öğretmenlerin bu çeşitliliği aşılması gereken bir sorun yerine, bir zenginlik veya doğal bir toplumsal durum olarak kabul etmeleriyle ilişkilidir. Zengin ve Atas- Akdemir (2020), bazı öğretmenlerin mülteci ebeveynleri ilgisiz olarak nitelendirdiğini belirtse de bu çalışma ebeveyn perspektifinden incelendiğinde, söz konusu ilgisizlik etiketinin aslında yapısal kısıtlılıklardan kaynaklanan bir yanlış anlama olduğu saptanmıştır. Nitekim ailelerin çocuklarının başarısına yönelik taşıdığı yüksek beklentiler ve okulla kurmaya çalıştıkları duygusal bağ, mevcut mesafenin bir kayıtsızlıktan ziyade, dil, ekonomik yetersizlik ve statü gibi engeller altında şekillenen bir katılım mücadelesi olduğunu göstermektedir.

Çalışmada göçmen ebeveynlerin, dil bariyerini aşmak adına jest ve mimik gibi sözel olmayan iletişim kanallarını etkin şekilde kullandıkları saptanmıştır. Bu durum, Işık-Ercan (2018) tarafından kavramsallaştırılan, ailelerin ev içi rehberlik ve sözel olmayan destek gibi yöntemlerle sürece dahil oldukları gizli katılım yaklaşımını desteklemektedir. Işık-Ercan'a göre, okulların katılımı sadece fiziksel toplantılarla sınırlı görmesi büyük bir yanılgıdır. Bulgularımızdaki ebeveynlerin iletişim kurma konusundaki yüksek motivasyonu, Falcon vd. (2022) yılmazlık kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Buna karşın Ruiz-de-Velasco vd. (2000), iletişim süreçlerinin okul tarafından tek taraflı dayatılmasının ailelerde yabancılaşma yarattığını savunsa da, bu araştırmadaki sözel olmayan iletişim başarısı, bu yabancılaşma riskini azaltan yerel bir başa çıkma stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Bulgularımızdaki ebeveynlerin iletişim kurma konusundaki ısrarı ve yaratıcılığı, Falcón ve vd. (2022) tarafından vurgulanan yılmazlık kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Falcón vd. (2022) göçmen ailelerin çocuklarının okul başarısı için

karşılaştıkları her türlü engeli aşma iradesini bir yılmazlık örneği olarak tanımlamaktadır. Bizim araştırmamızda da dil engelinin yarattığı sessizliğin, bir kopukluktan ziyade anlaşma çabasına dönüşmesi, bu yılmazlık enerjisinin bir sonucudur. Daniels (2017) de benzer şekilde, Somalili göçmen ebeveynlerin dil bariyerine rağmen televizyon izleme veya SMS yazma gibi günlük aktiviteleri eğitim fırsatına çevirerek ajans (Bireysel irade ve harekete geçme kapasitesi) sergilediklerini belirtmiştir.

Araştırma sonuçları dil yetersizliği, ekonomik kısıtlılıklar ve uygun olmayan çalışma saatlerinin ebeveyn katılımı önündeki sistematik engeller olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Bu durum, göçmen ailelerin okul süreçlerinden uzak kalmasını bir tercih ya da kültürel ilgisizlik olarak açıklayan sığ yaklaşımları geçersiz kılmaktadır. Ismail (2018) tarafından Yetenek Yaklaşımı çerçevesinde yapılan analiz, bizim bulgularımızı teorik olarak doğrulamaktadır. Ismail (2018), ebeveynlerin katılımını bir özgürlük meselesi olarak görür ve eğer bireyin elinde dile hakimiyet, ekonomik güç ve zaman gibi araçlar yoksa onun katılım sağlamamasının bir yapabilirlik eksikliği olduğunu, yoksa bir isteksizlik olmadığını savunur.

Hartas (2014) yetenek yaklaşımını aile politikalarına uygulayarak, ebeveynlerin çocuklarına destek olma kapasitelerinin içinde bulundukları sosyal ve yapısal kısıtlılıklar tarafından sınırlandırıldığını belirtmektedir. Araştırmamızda ebeveynlerin çalışma saatlerimiz uymuyor veya dilimiz yetmiyor şeklindeki ifadeleri, Hartas'ın (2014) bahsettiği bu yapısal kısıtlılıkların somut yansımalarıdır. Benzer şekilde, Turney ve Kao (2009) göçmen ebeveynlerin yerli ebeveynlere kıyasla çok daha fazla engelle karşılaştıklarını ve bu engellerin bir olumsuzluklar döngüsü yarattığını saptamıştır.

Antony-Newman (2018) tarafından yapılan kırk çalışmanın meta-sentezi, dil bariyeri ve eğitim sistemine aşinalık eksikliğinin dünya genelinde göçmen ailelerin temel zorlukları olduğunu vurgulamaktadır. Bizim çalışmamız, Antony-Newman'ın (2018) bu genel tespitini yerel bağlamda detaylandırarak, ebeveynlerin bu yapısal engellere rağmen nasıl bir duygusal emek harcadıklarını göstermektedir. Eskici (2019) Almanya'daki Türk ailelerin benzer yapısal engeller nedeniyle çocuklarının eğitime dahil olmakta zorlandıklarını, ancak eğitime affettikleri değerin çok yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durum, engellerin evrensel olduğunu, ancak bunlarla başa çıkma motivasyonunun kültürel ve bireysel olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer hayati sonuç, göçmen öğrencilerin ve ailelerin yaşadığı uyum sorunlarının kökeninde yatan sistematik ihmallerdir. Dere ve Demirci (2023) dil bariyerinin ailelerin okul yönetimiyle iletişimini kopardığını ve öğrencilerin yaşadığı problemlerin çözümsüz kalmasına yol açtığını belirtmektedir. Eren (2019) ise bu durumun yöneticiler ve öğretmenler tarafından eğitim sorunları olarak kodlandığını, ancak kökeninde barınma, ekonomi ve statü gibi dışsal faktörlerin yattığını savunmaktadır. Araştırmamız, Eren'in (2019) bahsettiği bu okul dışı sorunların sınıf içine nasıl yansıdığını ve ebeveynlerin bu yükü nasıl taşıdığını göstermektedir.

Araştırmada ortaya çıkan katılımcıların inanç farklılığı nedeniyle hissettikleri önyargı korkusu ve buna bağlı olarak geliştirdikleri mesafe koyma stratejisi, literatürdeki entegrasyon ve kimlik tartışmalarıyla derin bir bağ içerisindedir. Güler (2020) tarafından vurgulanan göç ve entegrasyon süreçlerindeki uyum meselesi,

sadece dil öğrenimi veya ekonomik katılım ile sınırlı olmayıp, bireyin inançsal kimliğiyle kamusal alanda ne kadar kabul gördüğüyle doğrudan ilişkilidir. Araştırma da katılımcıların dışlanmamak adına sessiz kalmayı seçmesi ve kendini sürekli bir denetim altında hissetmesi, Güler (2020) çalışmasında tartışılan sosyal kabulün önündeki bariyerlerin ebeveyn katılımını nasıl pasifleştirdiğini ve onları güvenli mesafe arayışına ittiğini somut bir şekilde örneklendirmektedir.

Bu durum aynı zamanda Güllü (2015) tarafından yeni çocuk sosyolojisi bağlamında ele alınan göçmenlerin dini toplumsallaşma süreçlerindeki hassasiyetleriyle paralellik göstermektedir. Güllü (2015), ev sahibi ülkelerdeki göçmen ailelerin dini kimliklerini koruma arzusu ile ev sahibi toplumun olası önyargıları arasındaki gerilimin ailelerin sosyal alanlardaki görünürlüğünü nasıl sınırlandırdığına dikkat çekmektedir. Çalışmamızdaki ebeveynlerin çocuklarının zarar görmemesi veya insanların bakışının değişmemesi adına kendilerini geride tutma refleksi, Güllü (2015) çalışmasında ifade edilen azınlık inanç gruplarının kamusal alanda yaşadıkları kendini gizleme ve savunmacı kimlik kurgulama eğilimini doğrulamaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin okulla arasına mesafe koyması, literatürdeki yaygın kanaatin aksine bir ilgisizlikten ziyade, Güler (2020) ve Güllü (2015) çalışmalarında da işaret edildiği üzere, toplumsal önyargılara karşı geliştirilen bilinçli bir korunma yöntemidir.

Kurumsal boyutta, Marschall, Shah ve Donato (2012) göçmenlerin yoğun olduğu okullarda kültürel araçlar ve özel eğitim programlarının bulunmasının katılımı artırdığını saptamıştır. Bizim çalışmamızda ebeveynlerin bir rehber arayışında olması, Marschall vd. (2012) tarafından önerilen profesyonel destek mekanizmalarına olan ihtiyacı doğrulamaktadır. Ayrıca, Kutlu-Abu ve Kaymaz (2020) okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik olumlu görüşlerine rağmen, uygulama aşamasında ciddi materyal ve yöntem eksikliği yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durum, bizim çalışmamızdaki öğretmenlerin bireysel kahramanlıklarının neden kurumsal bir başarıya dönüşemediğini açıklamaktadır. Öğretmenler desteklemek istese de, ellerinde yeterli araç yoktur.

Bu çalışma, göçmen ebeveynlerin eğitim sürecine katılımının sadece fiziksel olarak okulda bulunmak değil, çok boyutlu bir mücadele, direnç ve uyum süreci olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen temel sonuçlar öğretmen desteğinin merkezi rolü, iletişim stratejilerinin çeşitliliği ve yapısal engellerin sistematik doğası üzerinedir.

Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin sergilediği bireysel çaba ve kapsayıcı tutumun dil ile ekonomi gibi yapısal engellerin yarattığı olumsuz etkileri hafifleten en önemli tamir edici unsur olduğu saptanmıştır. Katılımcıların öğretmenlerle kurduğu insani yakınlık, kurumsal bariyerleri aşmada stratejik bir destek kaynağı işlevi görmektedir. Ancak bu durum literatürde vurgulandığı üzere okul ikliminin sadece bireysel inisiyatiflere bırakılmaması ve kurumsal bir politika haline getirilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Öte yandan dil bariyeri katılımı zorlaştırırsa da ebeveynlerin bu engeli aşmak adına geliştirdikleri sözel olmayan iletişim kanalları ile duygusal bağlar okul aidiyetini sağlamada teknik çözümlerden daha derin bir etki yaratmaktadır. Bu bağlamda ebeveynlerin ev içinde sergiledikleri ve literatürde gizli katılım olarak adlandırılan rehberlik faaliyetleri

okullar tarafından görünür kılınması gereken hayati bir direnç alanı olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın diğer önemli sonucu ise katılım önündeki engellerin ebeveynlerin bireysel tercihlerinden ziyade, çalışma saatleri ekonomik kısıtlılıklar ve sistem bilgisizliği gibi yapısal ve sistematik sorunlardan kaynaklandığıdır. Bu durum göçmen ailelerin sürece dahil olamamasını bir isteksizlik değil, bir yapabilirlik eksikliği olarak okumayı zorunlu kılmaktadır.

Sonuç olarak göçmen aileler için okul yalnızca akademik bilginin aktarıldığı bir mekan değil ev sahibi toplumda görünürlük kazanmanın, statü elde etmenin ve geleceği inşa etmenin temel alanıdır. Eğitimcilerin aileleri mevcut eksiklikleri üzerinden değerlendiren geleneksel bakış açısını terk ederek bu ailelerin sahip olduğu yüksek motivasyonu ve görünmez çabaları tanıyan daha kapsayıcı bir model benimsemeleri toplumsal uyum süreci açısından kritik öneme sahiptir.

Sınırlık ve Öneriler

Araştırma, Düzce il merkezinde ikamet eden ve çocukları ortaokul düzeyinde öğrenim gören 12 göçmen ebeveyn ile sınırlıdır. Nitel bir araştırma deseni olan olgubilim benimsendiği için elde edilen bulgular tüm göçmen ebeveyn nüfusuna genellenemez. Ancak benzer bağlamlar için derinlemesine bir bakış sunar. Katılımcıların büyük bir kısmının eğitim düzeyinin ilkökulu, hatta bazılarının okur-yazar olmaması, katılım deneyimlerini bu özel profil üzerinden şekillendirmiştir. Daha yüksek eğitim seviyesine sahip göçmen ebeveynlerin deneyimleri bu çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır. Veri toplama sürecinde bazı katılımcıların sınırlı dil becerileri nedeniyle tercüman desteğine ihtiyaç duyulmuş olabilir. Bu durum, katılımcıların ifadelerinin tercüme edilmesi sırasında oluşabilecek olası anlam kayıplarını bir sınırlılık olarak ortaya koymaktadır. Araştırma sadece ebeveyn görüşlerine odaklanmıştır. Sürecin diğer önemli paydaşları olan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve rehber öğretmenlerin kurumsal perspektifleri araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve literatürdeki tartışmalar ışığında, hem eğitim uygulamalarına hem de gelecek akademik çalışmalara yönelik sunulan öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

Okul toplantılarının yalnızca standart mesai saatleri içerisinde gerçekleştirilmesi yerine, çalışan ebeveynlerin durumuna uygun akşam saatleri veya hafta sonu gibi alternatif zaman dilimleri sunulmalıdır. Ayrıca, fiziksel katılımın zor olduğu durumlarda çevrimiçi platformlar ve video bilgilendirmeler aracılığıyla katılım desteklenmelidir.

Okullarda, eğitim sistemine ve yerel kültüre uyum sağlamış deneyimli göçmen velilerden oluşan gönüllü rehberlik grupları kurulmalıdır. Bu gruplar, sisteme yeni dâhil olan ailelerin kaygılarını azaltmada ve bilgi eksikliklerini gidermede köprü görevi görebilir.

Öğretmen ve okul idarecilerine yönelik kültürlerarası iletişim becerileri, göçmen psikolojisi ve kriz yönetimi odaklı düzenli eğitimler verilmelidir. Bu sayede kapsayıcı tutumlar bireysel inisiyatiflerden çıkarılarak kurumsal bir okul kültürü haline getirilmelidir.

Bu nitel çalışmanın bulguları temel alınarak, daha büyük ve temsiliyet gücü yüksek örneklemeler üzerinde gelir düzeyi, ikamet süresi ve eğitim geçmişi gibi değişkenlerin katılım düzeyine etkisini inceleyen istatistiksel çalışmalar yürütülebilir.

Göçmen ailelerin katılım deneyimlerinin, çocuklarının ilkokuldan liseye kadarki eğitim kademeleri arasındaki geçiş sürecinde nasıl dönüştüğü ve kalıcılığı araştırılmaları izlenmelidir.

Göçmen babaların katılım süreçlerindeki engellerini ve motivasyon kaynaklarını odağa alan araştırmalar, alandaki önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Eğitim katılım süreci sadece ebeveyn-öğretmen ilişkisiyle sınırlı kalmamalıdır. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve rehber öğretmenlerin yönetsel stratejileri ile kurumsal yaklaşımları da araştırmalara dahil edilmelidir.

Beyanlar

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu çalışma Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma Yayın ve Etik Kurulu'nun 10/04/2025 tarihli 2025/186 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Yazar Katkısı: Makale yazarlarının çalışmada katkısı eşit orandadır.

Katılım Onayı: Ebeveynlerden yazılı ve sözlü onay alınmıştır.

Yayın Onayı: Bütün haklarını temel eğitim dergisine devrettiğimi onaylarım. Makalede geçen ifade ve açıklamalar yazarlara aittir.

Bilgilendirilmiş Onam: Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Tüm katılımcılar ve aileleri çalışmanın amacı, veri toplama araçları ve yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan ve ailelerinden hem yazılı hem de sözlü katılım onayı alınmıştır. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılar ve aileleri istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarının farkındadır. Başvuru ve veri toplama süreci boyunca katılımcıların mahremiyetini ihlal edecek hiçbir davranış veya sözlü eylemde bulunulmamıştır. Veri işleme sırasında katılımcıların kimlikleri tamamen anonim tutulmuş ve katılımcıların mahremiyeti dikkate alınmıştır.

Finansman: Bu çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir kurum veya kuruluştan fon kullanılmadı.

Kaynakça

- Aguayo, D., ve Dorner, L. M. (2017). Assessing Spanish-speaking immigrant parents' perceptions of climate at a New Language Immersion School: A critical analysis using "Thinking with Theory." *Education Policy Analysis Archives*, 25, 112. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2862>
- Akgün, A. (2023). Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunları konusunda tarihsel bir çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 395-406. <https://izlik.org/JA99JW24AK>
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, 49, 247. <https://doi.org/10.9779/pauefd.442061>
- Akman, Y. ve Akman, G. İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 34. <https://doi.org/10.19126/suje.306954>
- Altunay, E., ve Dede, M. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 127-144. <https://doi.org/10.12984/eggefd.474018>
- Antony-Newman, M. (2018). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>

- Aydeniz, S., ve Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700>
- Blanchard, S., and Muller, C. (2014). Gatekeepers of the American Dream: How teachers' perceptions shape the academic outcomes of immigrant and language-minority students. *Social Science Research*, 51, 262. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.10.003>
- Ceylan Çapar, M., ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Çelebi, M., ve Çopur, K. D. (2019). Öğrencilerin okula yönelik tutumları ile ailenin sosyoekonomik yapısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Niğde İli örneği. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1. <https://doi.org/10.26466/opus.590974>
- Chan, Y. W., and Gao, X. (2014). Pre-service English teachers' perceptions of newly arrived children from Mainland China. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 40(2), 140. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869966>
- Daniels, D. (2017). Initiating a different story about immigrant Somali parents' support of their primary school children's education. *South African Journal of Childhood Education*, 7(1), 8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.461>
- Dartan, M., Ersoy, İ. S., Şirin, N. A., ve Deniz, P. (2023). Marmara Üniversitesi'ndeki Suriyeli öğrencilerin pandemi döneminde uygulanan hibrit eğitimde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Avrupa Araştırmaları Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 1-36. <https://doi.org/10.29228/mjes.439>
- Dere, İ., ve Demirci, E. (2023). Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(INCSOS VIII Özel Sayısı), 108-135. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1239654>
- Dumancı, V., ve Gür, C. (2022). Türkiye'de göç, entegrasyon ve eğitim hakkına erişim üzerine bir değerlendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 29-44. <https://izlik.org/JA92AH36NL>
- Düzen, N., ve Memduhoğlu, H. B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilkökul öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve buna dair çözüm önerileri. *YaşadıkçaEğitim*, 37(1), 65. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371530>
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431. <https://izlik.org/JA69ZW46PX>
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Erol, S. İ. (2016). Küresel bir sorun olarak demografik dönüşüm: Nedenleri, etkileri ve alınması gereken önlemler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 37, 75-123. <https://izlik.org/JA52WF49AT>
- Ertem, H. Y., ve Gökarp, Y. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımlı algıların velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91. <https://izlik.org/JA39JT35CJ>
- Eskici, M. (2019). Turkish background families live in germany and education: in term of families, students, teachers. *Educational Research and Reviews*, 14(6), 206-216. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3703>
- Falcón, I. G., González, M. J. A., Berzosa-Ramos, I., and Dusi, P. (2022). I do the best i can: The role of immigrant parents in their children's educational inclusion. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1006026>
- Fidan, M. S., ve Taş, A. (2023). Türkiye'de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 137-156. <https://izlik.org/JA89SN64XR>
- Guo, Y. (2006). Why didn't they show up? Rethinking ESL parent involvement in k-12 education. *TESL Canada Journal*, 24(1), 80. <https://doi.org/10.18806/tesl.v24i1.29>
- Güler, A. (2021). Göç olgusunun çok boyutlu etkileri ve Türkiye'ye yansımaları. *Kırıkkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 218. <https://doi.org/10.53306/kluifas.943416>
- Güler, H. (2020). Göç ve entegrasyon: Türkiye'de "uyum" ama nasıl? *KAÜİBFD*, 11(Ek Sayı 1), 245-268. <https://doi.org/10.36543/kauiibfd.2020.ek1.012>
- Güllü, İ. (2015). Yeni çocuk sosyolojisi bağlamında Almanya'daki göçmen Türk çocuklarının dini toplumsallaşması. *Sosyoloji Divanı* 3(6), 85-105.
- Haan, M. de. (2011). The reconstruction of parenting after migration: a perspective from cultural

- translation. *Human Development*, 54(6), 376. <https://doi.org/10.1159/000334119>
- Hartas, Dimitra. (2014). Family policy and the capability approach to parents' and children's well-being. [10.1057/9781137319555_9](https://doi.org/10.1057/9781137319555_9).
- Isik-Ercan, Z. (2018). Rethinking "Parent Involvement": Perspectives of immigrant and refugee parents. *Occasional Paper Series*, 2018(39). <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1178>
- Ismail, A.A. (2018). Immigrant children, educational performance and public policy: a capability approach. *Int. Migration & Integration* 20, 717–734 (2019). <https://doi.org/10.1007/s12134-018-0630-9>
- Koçyiğit, E., ve Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90. <https://izlik.org/JA79YC38TA>
- Kutlu Abu, N., ve Kaymaz, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 54, 156-183. <https://doi.org/10.21764/maeufd.580721>
- Machaka, R., Barley, R., Serrant, L., Furness, P., and Dunham, M. (2021). Parenting among Settled Migrants from Southern Africa: A Qualitative Evidence Synthesis. *Journal of Child and Family Studies*, 30(9), 2264. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02013-2>
- Marschall, MJ, Shah, PR, and Donato, K. (2012), parental involvement policy in established and new migrant destinations*. *Journal of Social Sciences*, 93: 130-151. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2011.00833.x>
- Nacar, D., ve Ünsal, S. (2022). Okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci velilerle yaşadıkları sorunlar sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1243-1256. <https://izlik.org/JA35HK42NB>
- Podadera, M. del C. M., and Jiménez, A. J. G. (2023). Teachers' perceptions of immigrant students and families: a qualitative study. *Sustainability*, 15(16), 12632. <https://doi.org/10.3390/su151612632>
- Ruiz-de-Velasco, J., Fix, M., and Clewell, B. C. (2000). Overlooked and Underserved: Immigrant students in u.s. secondary schools.
- Sims, Margaret and Omaji, Alice. (2014). Migration and Parenting: A pilot study*. *Journal of Family Studies*. 5. 84-96. [10.5172/jfs.5.1.84](https://doi.org/10.5172/jfs.5.1.84).
- Sözer, A. (2019). Göç, toplumsal uyum ve aidiyet. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 418-431. <https://doi.org/10.35675/befdergi.643948>
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education*, 9, 377. <https://doi.org/10.7884/teke.4745>
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarıları üzerindeki etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 268-292. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.549463>
- Şengönül, T. (2022). A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32-57. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.04>
- Tanrıku, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.450208>
- Temur, M., ve Özalp, M. T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin penceresinden göçmen öğrencilerin sorunlarına bir bakış. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 110-141. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1210547>
- Turney, K., and Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257. <https://doi.org/10.3200/joer.102.4.257-271>
- Tümkuş, S., ve Yeşiloğlu, F. (2021). İlkokul eğitiminde aile katılımına ve engellerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(3), 155-169. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.942173>
- Uslu, F., ve Demir, E. (2023). Nitel bir veri toplama tekniği: Derinlemesine görüşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-299. <https://doi.org/10.32600/huefd.1184085>
- Ünsal, Y., ve Baskan, G. (2021). The problems of teachers who have immigrant students in their classes and solutions. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 199-224. <https://doi.org/10.18009/jcer.838228>
- Yenen, E.T. ve Ulucan, P. (2020). Uzman görüşleri doğrultusunda Türkiye de yaşayan mülteci çocukların sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 292. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.632175>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zengin, M., ve Akdemir, Ö. A. (2020). Teachers' views on parent involvement for refugee children's education. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 75. <https://doi.org/10.18009/jcer.649547>

Extended Abstract

Background

In recent years, global migration movements driven by political conflicts, civil wars, and economic instability have significantly impacted Türkiye, leading to a large influx of families seeking safety and stability, particularly from the Middle East and Asia. This demographic shift has transformed the Turkish education system into a multicultural and linguistically diverse structure, necessitating new approaches to ensure the successful integration of immigrant students. Central to this integration process is parental involvement, which is widely recognized as a critical factor in a child's academic achievement and social adaptation. While immigrant parents often place a high value on education and demonstrate a willingness to participate, they frequently encounter substantial barriers that limit their engagement. These obstacles include language deficiencies that hinder communication with school staff, a lack of information regarding the educational system, economic constraints, and experiences of social exclusion or prejudice. Identifying these challenges and understanding the unique experiences of immigrant parents is essential for creating inclusive educational policies and fostering a sense of belonging within the school community.

Purpose/Hypothesis

The primary purpose of this study is to examine the participation levels of immigrant parents living in Türkiye regarding their children's educational processes, the specific experiences they gain, the challenges they encounter, and their future expectations. By adopting a qualitative research perspective, the study aims to provide a holistic understanding of how immigrant families navigate the Turkish education system and to contribute to the development of inclusive educational policies and strategies that enhance school-family collaboration.

As this research is grounded in a phenomenological design, it does not seek to test a predetermined hypothesis, instead, it focuses on exploring the subjective meanings parents attribute to their experiences to provide a deep and contextual understanding. To achieve this objective, the study addresses the following central research questions:

1. What are the perceptions of immigrant parents regarding the support they receive from school administrations and teachers during their children's education?
2. What are the lived experiences of immigrant parents within the school-family cooperation process and the fundamental obstacles they face?
3. What are the specific expectations of immigrant parents from school management and educators to facilitate their involvement?

Ultimately, the study seeks to offer strategic guidance for policymakers, school administrators, and teachers to strengthen school-family cooperation in multicultural environments, thereby supporting both student success and social integration.

Design/Method

This study adopts a qualitative research approach, specifically employing a phenomenological (interpretive) design to explore the lived experiences and subjective meanings of immigrant parents regarding their involvement in their children's education. Phenomenological research is particularly suitable for this study as it allows for a deep understanding of how individuals perceive and interpret a specific phenomenon within its natural context. The study group consists of 12 immigrant parents residing in the Düzce province of Türkiye, selected through convenience and snowball sampling methods. To ensure a comprehensive perspective, participants were chosen based on their direct experience with the Turkish education system through their school-aged children. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers, which includes 9 open-ended questions designed to elicit detailed narratives about

parental experiences, perceived barriers, and expectations. For the analysis of the collected data, inductive content analysis was utilized. This process involved transcribing the interviews, coding the data, and organizing them into coherent themes and subthemes to represent the core experiences of the participants accurately. Ethical considerations were maintained throughout the process, ensuring participant anonymity and voluntary participation.

Results

The findings of the research indicate that the participation of immigrant parents in their children's educational processes remains at a notably low level, primarily due to a combination of structural, economic, and psychosocial barriers. Data analysis reveals that parental involvement is often limited to passive activities, such as attending general school meetings or providing necessary physical materials, rather than active engagement in pedagogical decision-making or school-family collaborations. A central theme emerging from the participants' narratives is the "language barrier," which is described not merely as a communication deficit but as a significant psychological burden that induces a lack of self-confidence and a fear of social embarrassment. This linguistic struggle often leads immigrant parents, particularly mothers who lead more home-oriented lives, to feel "invisible" within the school environment, resulting in social isolation and a total withdrawal from school-related activities.

Furthermore, systemic factors such as economic constraints and demanding work schedules significantly hinder the ability of these parents to dedicate time to their children's school life. Long working hours and financial instability create a sense of inadequacy, where the school becomes a space of socio-economic confrontation rather than support, causing some parents to feel ashamed to interact with teachers. Regarding social experiences, several participants reported feeling "othered" or fearing prejudice based on their religious or socio-economic status, which weakens the motivation for school-family cooperation. Despite these multifaceted challenges, the study highlights that immigrant families maintain high academic aspirations for their children, viewing education as the primary vehicle for social mobility and societal acceptance. Consequently, parents expressed a strong need for institutional support, specifically through Turkish language courses for adults and more inclusive guidance from school administrations, suggesting that their low involvement is a result of insurmountable barriers rather than a lack of interest in their children's success.

Discussion

The discussion highlights that immigrant parents' limited involvement stems from systemic barriers like language deficiencies and economic instability, rather than a lack of interest. The findings underscore a significant gap between parents' high academic aspirations for their children and their actual participation levels. Addressing these challenges requires inclusive school policies, language support, and proactive communication to bridge the cultural and social divide within the Turkish education system.

Conclusions

In conclusion, the study demonstrates that while immigrant parents hold high educational expectations, systemic barriers like language and social exclusion significantly limit their involvement. To foster integration, schools must implement proactive strategies, including Turkish language courses for parents and enhanced communication channels. Developing inclusive educational policies is essential to bridge the gap between families and schools, ensuring student success.

Yazar ve Bağlantılar

Sorumlu yazar **Mehmet ERTEN** 

erten7878@gmail.com

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce, Turkey, erten7878@gmail.com, ORCID: 0009-0005-6707-6864