

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN 1302-5600
E-ISSN 2791-7657

Özel Sayı/Special Issue 2021 • Yıl / Year: 50 • Sayı / Number: 1

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Mahmut ÖZER*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *Kemal KARAHAN*
General Publishing Director Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü *Hikmet AZER*
Chief Editor Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Petek AŞKAR (Millî Eğitim Bakanlığı)*
Editorial Board *Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)*
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Selabattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mine IŞIKSAL BOSTAN (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysun DOĞAN (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU (Gazi Üniversitesi)
Dr. Hayri Eren SUNA (Millî Eğitim Bakanlığı)

Başeditör *Hakkı USLU*
Editor in Chief

Editörler *Köksal DOĞAN*
Editors *Nazlı YILDIZ*
Nurcan ŞEN
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evaluation Board *Köksal DOĞAN*
Nazlı YILDIZ
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Kapak Tasarımı *Berat YURTALAN*
Cover Design

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

Sekreteryaya *Gizem ERSEVEN YAVUZ*
Secretariat

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
Address e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *7752*
Publications of Ministry of National Education

Sürekli Yayınlar Dizisi *363*
Periodicals Series

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 800 adet basılmıştır.
The journal was printed as 800 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Prof. Dr. Bayram BIÇAK
Prof. Dr. Berrin AKMAN
Prof. Dr. Bülent KIRMIZI
Prof. Dr. Cem TUNA
Prof. Dr. Cevat ELMA
Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI
Prof. Dr. Ercümend ERSANLI
Prof. Dr. Erdal AKSOY
Prof. Dr. Fatih DEMİREL
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKCU
Prof. Dr. Figen EREŞ
Prof. Dr. Figen GÜRSOY
Prof. Dr. Gülay EKİCİ
Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Prof. Dr. Hülya PİLANCI
Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ
Prof. Dr. Mehmet KARA
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR
Prof. Dr. Murat GÖKALP
Prof. Dr. Murat BAŞAR
Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ
Prof. Dr. Ramazan YELKEN
Prof. Dr. Sefa BULUT
Prof. Dr. Selçuk UYGUN
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ
Prof. Dr. Semra ALYILMAZ
Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK
Prof. Dr. Suat KOLUKIRIK
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL
Prof. Dr. Semra ALYILMAZ
Prof. Dr. Tufan ADIGÜZEL
Prof. Dr. Uğur GÜNDÜZ
Doç. Dr. Ali YAĞLI
Doç. Dr. Adem DAĞ
Doç. Dr. Adem SAĞIR
Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT
Doç. Dr. Aygen ÇAKMAK
Doç. Dr. Aysun YARALI AKKAYA
Doç. Dr. Dilek YALIZ SOLMAZ
Doç. Dr. Elif AKTAŞ
Doç. Dr. Elif SEZGİN
Doç. Dr. Emine Gül ÖZENÇ
Doç. Dr. Esen ALTUNAY
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ
Doç. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL
Doç. Dr. Halis SAKIZ
Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Hasan YAVUZER
Doç. Dr. İbrahim GÜL
Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU
Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ
Doç. Dr. Levent ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ

Karabük Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniv.
Akdeniz Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ege Üniversitesi (1)
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniv.
Bursa Uludağ Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Gazi Üniversitesi (2)
Ankara Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniv. (1)
Gazi Üniversitesi (2)
Anadolu Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Uşak Üniversitesi (1)
Gazi Üniversitesi
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniv.
İbn Haldun Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Gazi Üniversitesi (1)
Bursa Uludağ Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi (1)
Çukurova Üniversitesi
Bursa Uludağ Üniversitesi (1)
Özyeğin Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Bursa Teknik Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Marmara Üniversitesi (1)
Kırıkkale Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eskişehir Teknik Üniversitesi (1)
Alanya Alaaddin Keykubat Üniv.
Bursa Uludağ Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniv.
Ege Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Mardin Artuklu Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniv.
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (2)
Fırat Üniversitesi
Erzincan Binali Yıldırım Üniv.
Gazi Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Nihal YILDIZ	Karamanoğlu Mehmetbey Üniv.
Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut KAYA	Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet DURUEL	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Muzaffer DENİZ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Muazzez HARUNOĞULLARI	Kilis 7 Aralık Üniversitesi (2)
Doç. Dr. Orkide BAKALIM	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN	Afyon Kocatepe Üniversitesi (1)
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Rıdvan DEMİR	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Safiye KESGİN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Sezgin DEMİR	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Taha YAZAR	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Tark SOYDAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Talat AYTAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup DOĞAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. Yücel YAZGIN	Yakın Doğu Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf SÜLÜKÇÜ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Zeliha YAZICI	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Arzu ARI	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Eser ÖRDEM	Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice YALÇIN	Konya Ticaret Odası Karatay Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ŞENER	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rahime Filiz AĞMAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi (2)
Dr. Öğr. Üyesi Sadi Kerim DÜNDAR	Üsküdar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR	Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap KOT	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ERDEN BAŞARAN	TED Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuba AYDIN GÜNGÖR	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yakup ALAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi (1)
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ACAR ÇİFTÇİ	İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (1)
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre ÖZSARAY	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÜLÜN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR	Çukurova Üniversitesi
Öğr. Gör. Burak YILMAZSOY	Adıyaman Üniversitesi

Millî Eğitim dergisi; TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Türkçe veri tabanı ve SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası

TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

- Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemler
Problems Experienced of Migrant Children in Learning Turkish
Araştırma Makalesi
Mehmet TURAN, Mehmet FANSA • 11
- Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri
Parents' Views on the Turkish Learning of Refugee Children
Araştırma Makalesi
Kadir ŞAHİN, Gürkan MORALI, Ali GÖÇER • 95
- Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar
Problems Immigrants Experience While Learning Turkish as a Foreign Language
Araştırma Makalesi
Emine SUR, Gürbüz ÇALIŞKAN • 27
- CLIL Yöntemine Dayalı Türkçe Eğitiminin Geçici Koruma Altındaki 3-5 Yaş Grubu Suriyeli Çocukların Alıcı Dil Gelişimlerine Etkisi
The Impact of CLIL Based Turkish Learning Program on the Receptive Language Development of 3-5 Year-Old Syrian Children under Temporary Protection
Araştırma Makalesi
Rahime Filiz AĞMAZ, Zeynep Fulya TEMEL • 123
- Dünyada Dil Eğitimi Uygulamaları: Millî Eğitim Bakanlığı Politikalarının Göçmenlerin Dil Eğitimi ve İki Dilli Eğitim Açısından İncelenmesi
Language Education Practices in the World: Examining The Ministry of National Education's Policies in Terms of Language Education of Immigrants and Bilingual Education
Araştırma Makalesi
Mazhar BAL, Gamze AKSU DEMİRAL • 51
- Okul Öncesi Yabancı Çocuklara Yönelik Eşdizimli Sözcükler
Collocations for Preschool Foreign Children
Araştırma Makalesi
İzel IŞIK, Kamil İŞERİ • 145
- Yabancı Dil Olarak Uzaktan Türkçe Öğrenen Suriyeli Yetişkinlerin Analizi
Analysis of Syrian Adults Learning Turkish as a Foreign Language
Araştırma Makalesi
Yasin ÖZARSLAN, Özlem OZAN • 79
- Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunlarına Bir Bakış: Bir Meta-Analiz Çalışması
An Overview of Syrian Children's Educational Problems in Turkey: A Meta-Analysis Study
Araştırma Makalesi
Tufan AYTAÇ • 173

- Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarının İncelenmesi
Investigation of the Educational Life of Syrian Refugee Students
Araştırma Makalesi
Aydın BAL, Atilla CAVKAYTAR, Tahir Mete ARTAR, Mustafa ULUYOL • 195
- İlkokullarda Eğitim Gören Suriyeli Öğrencilerin Uyum Sürecinin İncelenmesi
Examining The Adaptation Process of Syrian Students Studying in Primary Schools
Araştırma Makalesi
Mehmet Arif BOZAN, Ahmet Oğuz AKÇAY, Engin KARAHAN • 309
- “Mülteci Öğrenciler Kanadı Kırık Kuşlar Gibidir”: Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci Algıları
“Refugee Students Are Like Broken-Winged Birds” Pre-Service Teachers’ Perceptions of Refugee Students
Araştırma Makalesi
Durmuş BURAK, Zeynel AMAÇ • 221
- Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimine İlişkin Engellerin Fenomenolojik Yaklaşımla Değerlendirilmesi
Evaluating Asylum-Seeker Children’s Barriers to Education in Turkey Through Phenomenological Approach
Araştırma Makalesi
Hakkı KAHVECİ, Alaaddin F. PAKSOY • 337
- Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Odaklanan Araştırmaların Eğilimleri: Betimsel İçerik Analizi
Trends of Studies Focusing on Problems Encountered in the Education of Syrian Immigrant Students: A Descriptive Content Analysis
Araştırma Makalesi
Mevlüt KARA, Mehmet ÖZENÇ • 249
- Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimine İlişkin Engellerin Fenomenolojik Yaklaşımla Değerlendirilmesi
Evaluating Asylum-Seeker Children’s Barriers to Education in Turkey Through Phenomenological Approach
Araştırma Makalesi
Ozan SELÇUK, Bekir GÜZEL, Sema BUZ • 359
- Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Eğitim Sürecine Katılım ve Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Examination of Teachers’ Views on Participation and Adaptation to the Education Process of Syrian Children Under Temporary Protection
Araştırma Makalesi
Süleyman AYDENİZ, Bünyamin SARIKAYA • 385
- Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Bağlamında Okula Uyumunu
School Adjustment of Students Under Temporary Protection in the Context of Teaching-Learning Environment
Araştırma Makalesi
Sevda KUBİLAY, Sait AKBAŞLI • 405
- Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ, Berrin SOMER ÖLMEZ, Haktan DEMİRCİOĞLU, Cem GENÇOĞLU • 281

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların
Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik
Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi

*Needs Analysis of Turkish Early Literacy Skills of Syrian
Children Under Temporary Protection*

Araştırma Makalesi

**Fatma MIZIKACI, Deniz ENGİNYURT,
Nurullah DÜZEN,
Mamane Bachirou DJIBRIL ISSOUFOU,
Dilek GÖKDUMAN, Ercan AKSOY,
Selma SARIOĞLU, Fırat ÇÖPLÜ • 447**

Sınıf Öğretmenlerine Göre Göçmen Çocukların
Kayıp Nesil Olmaları Altında Yatan Nedenler

*The Reasons for Migrant Children to Become Lost
Generation According to Primary School Teachers*

Araştırma Makalesi

**Mustafa EROL, Fatih ÖZDEMİR,
Ahmet EROL • 475**

Göçmen Çocukların Uzaktan Eğitime Erişim
Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin
İncelenmesi

*An Investigation of Teachers' Views on Migrant Children's
Access to Distance Education*

Araştırma Makalesi

Dilek KIRNIK • 497

Uzaktan Göçmen Eğitimi Konusunda Uzaktan
Eğitim Alan Uzmanlarının Görüşlerinin
İncelenmesi

*Examining The Views of Distance Education Experts on
Distance Migrant Education*

Araştırma Makalesi

Hakan ALTINPULLUK • 519

Göçmen Öğrencilerin Evrensel Fen
Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi:
Öğretmenler Bu Konuda Ne Düşünüyor?

*Determining Immigrant Students' Universal Science
Literacy Levels: What Do Teachers Think About It?*

Araştırma Makalesi

Kadriye KAYACAN, Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ • 547

Göçmen Öğrencilerin Matematik Eğitiminde
Etnomatematik Yaklaşımının Kullanılması

*Ethnomathematics Approach in Mathematics Education
for Migrant Students*

Araştırma Makalesi

Elif BAHADIR • 577

Sosyal Bilgiler Dersinde Geçen Kavramlara
Yönelik Mülteci Öğrencilerin Algıları

*The Perceptions of Refugee Students on the Concepts
Covered in the Social Studies Lesson*

Araştırma Makalesi

Nurcan ŞENER, Zeynep BAŞKAN • 595

Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışan
Psikolojik Danışmanların Öz Yeterlilikleri İle
Çok Kültürlülük Algıları Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi

*Investigation of the Relationship Between Self-Efficacy
and Multicultural Perceptions of Psychological Counselors
Working With Foreign Students*

Araştırma Makalesi

**Ahmet UĞUR, Esra ÇALIK, Bilge BAĞCI,
İsmail Berat UZUN • 613**

**Öğretmen Adaylarının Gözünden Göçmen
Çocuklara Yönelik Erken Çocukluk Eğitiminin
Kalitesi**

*The Quality of Early Childhood Education for Migrant
Children from the Perspective of Pre-Service Teachers*

Araştırma Makalesi

Hasan DİLEK, Ümit DEMİRAL • 633

**Geçici Koruma Statüsündeki Özel Gereksinimli
Öğrencilerin Eğitsel Tanılama Süreci**

*Educational Diagnosis Process of Students With Special
Needs in Temporary Protection Status*

Araştırma Makalesi

**Ebru ÜNAY, Raziye ERDEM,
Yurdagül GÜNAL • 661**

**Göç ve Mülteci Konulu Resimli Çocuk
Kitaplarının İncelenmesi**

*Analysis of Children's Picture Books About Immigration
and Refugees*

Araştırma Makalesi

Melike Rüya ARICI, Sonnur İŞİTAN • 683

**Mültecilik Temalı Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin
7. Sınıf Türkçe Derslerinde Öğrencilerin
Mültecilere Yönelik Tutumlarına Etkisi**

*The Effects of Refugee-Themed Children's Literature Works
on Students' Attitudes Towards Refugees in 7th Grade
Turkish Lessons*

Araştırma Makalesi

Tacettin ŞİMŞEK, Ferhat ÇİFTÇİ • 715

**Türklerin 89 Göçünün Dijital Çizgi Romanı:
"Geriye Kalanlar"**

Digital Comic of 89 Migration of Turks: "The Behinds"

Araştırma Makalesi

Nihal SEÇMEZ, Genç Osman İLHAN • 743

**Suriyeli Mülteci Çocuklarda Farklılıkların
Kabulü ve Çocukların Saldırganlık
Davranışlarına Yönelik Önleyici Rehberlik
Hizmetleri**

*Acceptance of Differences in Syrian Refugee Children
and Preventive Guidance Services for Students' Aggressive
Behavior*

Araştırma Makalesi

Ahu ARICIOĞLU, Raşit AVCI • 765

**Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Göçmen
Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi:
Bir Durum Çalışması**

*Examination of Physical Education Teachers' Views on
Immigrant Students: A Case Study*

Araştırma Makalesi

**Dilek ÖZBEK, Faysal ÖZDAŞ,
Nihat KAVAN • 785**

**Suriyeli Üniversite Öğrencilerinin Türkiye'de
Üniversite Deneyimleri**

The University Experiences of Syrian Students in Turkey

Araştırma Makalesi

**Faruk LEVENT, Feride ÖKSÜZ GÜL,
Tuğba AYDEMİR • 807**

**Türkiye’de Eğitim Alanında Mültecilerle İlgili
Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**

*Examination of Postgraduate Theses About Refugees in the
Field of Education in Turkey*

Araştırma Makalesi

Servet KARDEŞ • 837

**Öğretmenlerin Eğitimde Çokkültürlülüğe
İlişkin Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenlere
Göre İncelenmesi**

*Investigation of Teachers’ Perceptions of Multicultural
Efficacy in Education Based on Certain Variables*

Araştırma Makalesi

**Taner ÇİFÇİ, Ayla YILDIZ, İlhami ARSEVEN,
Alev ORHAN • 857**

**Göçmen Öğretmen Adaylarının Eğitim
Fakültesinde Almış Oldukları Eğitime İlişkin
Algıları**

*Immigrant Teacher Candidates’ Perceptions on Their
Training at Faculty of Education*

Araştırma Makalesi

Abdullah ÇETİN, Reyhan AĞÇAM • 875

**Yükseköğretimde Okuyan Suriyelilerin Eğitim
Sorunları ve Beklentileri: TRC3 Bölgesi
(Mardin, Batman, Siirt, Şırnak) Üniversiteleri
Örneği**

*Educational Problems and Expectations of Syrians
Studying in Higher Education: The Sample of TRC3
Region (Mardin, Batman, Siirt, Şırnak) Universities*

Araştırma Makalesi

Muzaffer BİMAY • 895

**İstanbul İli Beylikdüzü İlçesinde Yaşayan
Göçmen Öğrencilerin Deneyimlerinin
İncelenmesi**

*Examining The Experiences of Migrant Students Living in
Beylikdüzü District of İstanbul*

Araştırma Makalesi

**Metin IŞIK, İsa BAHAT, İrfan ÖNCÜLER,
Aytaç ÖZDEMİR • 925**

**Almanya’da Yaşayan Türklerin Türkçeye İlişkin
Metaforik Algılarının İncelenmesi**

*Analysis of the Metaphoric Perceptions of Turks Living in
Germany*

Araştırma Makalesi

Neşe KARA ÖZKAN, Cihat Burak KORKMAZ • 951

**Göç, Entegrasyon ve Eğitim Ekseni: Birleşik
Krallık’taki Türkler**

*Migration, Integration and Education Nexus: Turks in the
United Kingdom*

Araştırma Makalesi

Erdem DİKİCİ • 969

**KKTC’deki Göçmen Öğrenci Velilerinin
Eğitime İlişkin Görüşleri**

*Views of Parents of Immigrant Students in TRNC on
Education*

Araştırma Makalesi

Gönül KENDİR, Ahmet GÜNEYLİ • 991

**Göç ve Göçmenlerin Eğitimi İle İlgili
Türkiye’deki Doktora Tezlerinin İncelenmesi:
Bir İçerik Analizi Çalışması**

*Analysis of Theses on Migration, Migrants and Migrants
Education in Turkey: A Content Analysis Study*

Araştırma Makalesi

Hasan BOZKAYA • 1013

Dünyada Göçmen Eğitimi Politikaları
Bağlamında Türkiye'nin Göçmen Eğitimi
Sürecinin Değerlendirilmesi ve Çözüm Önerileri
*Evaluation of Turkey's Immigrant Education Process in the
Context of Migrant Education Policies in the World and
Solution Suggestions*
Araştırma Makalesi

Mesut GÜN, Suna YÜKSEL • 1031

Göçmenlerin Ülkeye ve Eğitime Entegrasyonu:
Almanya ve Kanada'nın Politikalarının
Karşılaştırılması
*Integration of Immigrants into Country and Education:
Comparing the Policies of Germany and Canada*
Araştırma Makalesi

İlker DERE, Emine DEMİRCİ • 1055

Suriyeli Göçmenlerin Eğitim Finansmanı ve
Küresel Sorumluluk Paylaşımı
*Educational Financing of the Syrian Immigrants and
Global Division of Responsibility*
Araştırma Makalesi

Samed KURBAN • 1081

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Göçmenlere
Yönelik Tutumu
*Attitudes of Physical Education Teachers Toward
Immigrants*
Araştırma Makalesi

Burhan PARSAK, Leyla SARAÇ • 1105

The Impact of Scholarship Status on the
Experiences of International Graduate Students
in the U.S.
*Burs Durumunun Amerika Birleşik Devletleri'ndeki
Uluslararası Lisansüstü Öğrencilerin Deneyimlerine Etkisi*
Research Article

Cebrail KARAYİĞİT • 1121

An Immigrant-Friendly School According to the
Views of Students, Teachers and Principals
*Öğrenci, Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Görüşlerine
Göre Göçmen Dostu Okul*

Research Article

Yusuf ALPAYDIN, Abdussamet AKTAŞ • 1131

Chooling Contexts of Refugees at Primary
Schools in Two Hotspots: Comparison of Italy
and Turkey

*İlkokullardaki Mültecilerin Eğitimsel Bağlılıkları:
İtalya ve Türkiye Karşılaştırması*

Research Article

Ceyda ŞENSİN, Dilara YILMAZ • 1163

Tasarım Beceri Atölyelerinin Göçmen
Çocukların Dil Gelişimindeki Etkisi ve Önemi:
Almanya Örnekleri

*The Importance and Effect of Design and Skill Labs on
Language Skills of Migrant Children: Instances from
Germany*

Derleme Makalesi

Zehra ÖZTÜRK • 1187

Yabancılara Dil Öğretiminde Teknolojinin
Kullanımı: Bir Karma-Meta Yöntemi

*The Use of Technology in Language Teaching to Foreigners:
A Mixed-Meta Method*

Derleme Makalesi

Veli BATDI • 1213

Türk Yükseköğretiminde Suriyeli Mülteciler
Syrian Refugees in Turkish Higher Education

Derleme Makalesi

Haluk GÜNGÖR, Taşkın SOYSAL • 1245

GÖÇMEN ÇOCUKLARIN TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE YAŞADIKLARI PROBLEMLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet TURAN¹, Mehmet FANSA²

1 Prof. Dr. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Temel Eğitim, mturan@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6963-4827.

2 Dr. MEB, Temel Eğitim, mfansa84@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5770-797X.

Geliş Tarihi: 28.06.2021 Kabul Tarihi: 24.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.958878

Öz: Bu araştırma, Suriye'deki savaş ortamından kaçarak Türkiye'ye sığınan ilkököl eğitim çağındaki çocukların Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları problemleri betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Reyhanlı ilçesindeki sekiz ilkökulda eğitim alan 4.sınıf düzeyindeki 160 Suriye uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi amacıyla örnek veri toplama formu geliştirilmiştir. Veriler, geliştirilen anketin öğrencilere uygulanmasıyla toplanmıştır. Anket aracılığı ile elde edilen veriler; frekans dağılımları, yüzde (%) hesaplamaları, aritmetik ortalamaları, kıkare ve bağımsız gruplar t testi SPSS programında çözümlenerek analiz edilmiştir. Verilerinin analizi sonucunda; Türkçede yer alan Arapça kökenli kelimelerin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, öğrencilerin öğretim kitaplarını ve öğretmenlerini yeterli olarak değerlendirdikleri, Türkçe konuşmada zorluk yaşamadıkları ancak yazılı anlatımda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin görüşlerinden Arapça metinleri Türkçe çeviri yapabildikleri, duygu ve düşüncelerini Türkçe cümle kurarak anlatabildikleri ancak Türkçe dersi almadan Türkçe öğrenemeyecekleri anlaşılmaktadır. Suriyeli göçmen öğrenciler, sesli harflerde en çok sırasıyla "ü-ö-u-i", sessiz harflerde ise en çok "ğ-ş-j-ç" harflerini seslendirmede zorluk yaşarken d sesini seslendirmede hiç sorun yaşamamaktadır. Araştırma bulguları, Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı sorunları betimlemekte ve bu sorunlara yönelik çözüm önererek sahaya ilişkin daha kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Araştırma; dil beceri alanlarından konuşma becerisine yönelik daha çok çalışmalar yapılmasını ve sesli ve sessiz harflerin öğretimini pekiştirecek seslendirme çalışmalarının yapılmasını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Geçici Koruma, Suriyeli Göçmen Öğrenci

PROBLEMS EXPERIENCED OF MIGRANT CHILDREN IN LEARNING TURKISH

Abstract:

This research aims to describe the problems in the process of learning Turkish experienced by primary school children who fled the war in Syria and sought refuge in Turkey. In the research, the descriptive survey model was preferred. The research group consists of 160 Syrian students at the 4th grade level who were educated at eight primary schools in Reyhanlı district of Hatay province in the 2020-2021 academic year. In the research, a sample data collection form was developed to determine the problems that migrant children experience in Turkish learning. The data were collected by applying the developed survey to the students. Data obtained through the survey; frequency distributions, percentage (%) calculations, arithmetic averages, chi-square and independent samples t test were analyzed in SPSS program. As a result of the analysis of the data; It has been concluded that the words of Arabic origin in Turkish facilitate the Turkish learning process of the students, that the students evaluate the textbooks and their teachers adequately, that they do not have difficulty in speaking Turkish, but that they have difficulties in written expression. In addition, it is understood from their opinions that students can translate Arabic texts to Turkish, express their feelings and thoughts in Turkish sentences but they can't learn Turkish without taking Turkish lessons. Syrian migrant students have difficulty vocalizing the letters respectively, "ü-ö-u-i" in vowels and "ğ-ş-j-ç" in consonants while they have no problem vocalizing the "d" sound. The research findings describe the problems experienced by Syrian migrant students in the Turkish learning process and offer more comprehensive information on the field by suggesting solutions to these problems. The research suggests that more studies should be conducted on speaking skills from the skill areas of language skills and voice-over studies that will strengthen the teaching of vowels and consonants.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Temporary Protection, Syrian Migrant Student.

Giriş

İnsanlar, geçmişten günümüze eğitim, ekonomi, farklı kültürleri tanıma ve göç gibi sebeplerle yabancı dil öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Suriye’de 2011 yılında başlayan iç savaş sonucunda milyonlarca kişi Türkiye’ye göç etmiş ve bu kişiler Türkiye’de geçici koruma altına alınmıştır. Türkiye’ye gerçekleşen Suriye göçü ile Türkçeye duyulan ilgi de son yıllarda artmıştır. Türkiye’nin Suriye sınırındaki şehirler, Suriye göçün-

den en çok etkilenen iller olmuştur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre araştırmanın uygulandığı Hatay, 436.708 kişi ile geçici koruma kapsamındaki Suriyeli kişilere en çok ev sahipliği yapan Türkiye'nin 3. ilidir (GİGM, 2020). Göç sonrasında barınma, konaklama, beslenme gibi temel ihtiyaç sorunlarının yanı sıra öğrenim çağındaki Suriyeli çocukların eğitimleri de çözülmesi gereken acil sorunların başında gelmiştir.

Suriyeli göçmen çocuklar, yaşadıkları savaş sonrasında ülkelerinin yanı sıra okul yaşamlarından da mahrum kalmışlardır. Göç sonrasında çocuklarının Türkiye'ye eğitime devam etmesini isteyen Suriyeli aileler, geçici eğitim merkezleri [GEM] kuruluna dek çocuklarını Kuran kurslarına veya Sivil Toplum Kuruluşları [STK] aracılığı ile hukuki alt yapısı olmadan açılan okullara göndermişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014/21 sayılı genelge doğrultusunda eğitimlerine ara vermek zorunda kalan veya hiç okula gitmeyen Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini sağlamak amacıyla göçmen nüfusunun yoğun olduğu şehirlerde GEM'leri açmıştır. Savaş mağduru olan çocuklar, bu merkezlerde 15 saat Türkçe ve 15 saat Arapça ders olarak ara verdikleri eğitimlerine devam etmişlerdir. Ancak çocukların dilini ve kültürünü bilmedikleri yeni yaşam düzeni ile karşılaşmaları, onların eğitime uyum sürecinde sorun yaşamasına neden olmuştur. Bu sorunların başında da dil sorunu gelmektedir. Beyazova-Seçer (2017) Suriyeli ailelerin Türkçe bilmemekten kaynaklı dil engelleri yaşadıklarını; Cin (2018) sınıfında Suriyeli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştığı sorunun da dil sorunu olduğunu ifade etmiştir.

GEM'lerin açılmasından iki yıl sonra da MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 19/08/2016 tarihli ve 8902788 sayılı yazısı ile geçici koruma kapsamındaki çocukların kademeli olarak devlet okulunda eğitim alabileceğini bildirmiştir. MEB'in ilgili yazıda, 2016-2017 eğitim öğretim yılında anasını ve ilkokul 1. sınıfa gidecek durumda olan Suriyeli çocukların kayıtlarının Bakanlığa bağlı okullara yapılacağını açıklamıştır (MEB, 2016). Suriyeli çocuklar, geçici eğitim merkezleri ile birlikte 1. Sınıftan itibaren kademeli olarak devlet okullarında eğitim almaya başlamıştır. MEB, GEM'leri açmasının yanı sıra geçici koruma kapsamındaki çocukların Türkçe öğrenmesi için Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Projesi'ni [PİCTES] başlatmış ve geçici eğitim merkezlerinde PİCTES projesi tarafından görevlendirilen Türkçe öğretmenleri tarafından çocukların Türkçe eğitim almalarını sağlamıştır. Ancak 2020 yılında Türkiye'deki tüm GEM'ler kapatılmış ve Suriyeli çocuklar eğitimlerine devlet okullarındaki sınıflarda devam etmişlerdir. Suriyeli göçmen çocukların devlet okullarında eğitim alması ile göçmen çocukların Türkçe öğrenimde yaşadığı problemlerin betimleme ihtiyacı daha da artmıştır.

Geçmişten Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkçenin Türkiye'de yabancı dil olarak öğretilmesinde iki temel kurum öne çıkmaktadır. Bu kurumların başında Türkçe ve Yabancı Diller Araştırma ve Uygulama

Merkezi (TÖMER) gelmektedir. TÖMER, 1984 yılında Ankara Üniversitesi'nin yabancılara Türkçe öğretimi bölümü olarak kurulmuş ve 1980'lerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ilk ve tek kurum olmuştur. TÖMER aynı zamanda Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe eğitim serisi adlı yayını ile yabancılara Türkçe öğretimi için dil öğrenme setlerini hazırlamıştır. Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ikinci kurum ise 2007 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü'dür. TÖMER gibi Yunus Emre Enstitüsü de Türkçenin öğretimi amacıyla yabancılara Türkçe Öğretim setleri hazırlamıştır. Yunus Emre Enstitüsünün 2016-2017 eğitim-öğretim yılında çocuklara yönelik 6-12 yaş grubu için Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi programları hazırlanmıştır. Bu yayınlar Türkiye'de açılan GEM'lerde ders materyali olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda Yunus Emre Enstitüsünün Yabancılara Türkçe Öğretimi kitap setinden 490.000 adet satın alınmış ve Suriyeli öğrencilere dağıtılmıştır (MEB, 2017). MEB tarafından dağıtılan Türkçe Öğreniyorum seti, GEM'lerdeki 2.sınıftan 12 sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Ancak GEM'ler kapatıldıktan sonra çocuklar, devlet okulunda eğitim almaya başlamış ve bu öğrenim setleri yerine çocuklar sınıf seviyelerindeki öğretim programlarına göre Türkçe eğitimlerini almışlardır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin geçmişine bakıldığında Araplara Türkçe öğretiminin çok eski zamanlara dayandığı görülmektedir. Divanü Lügat-it-Türk, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yazılan ilk eser olma özelliğini taşımaktadır (Barın, 1992). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi geçen yüzyılın son çeyreğinden itibaren çeşitli açılardan kapsamlı bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların özellikle son on yılda arttığı ve genellikle dil bilimsel, eğitim bilimsel, kültürel ve sorun temelli konular üzerinde durduğu söylenebilir (Alyılmaz, 2018; Bakır, 2014; Candaş Karababa, 2009; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Göçer ve Moğul, 2011; Kahrıman, Dağtaş, Çapoğlu ve Ateşal, 2013; Gürbüz ve Güleç, 2016; Seymen ve Tok, 2015). Benzer biçimde yabancılara yönelik Türkçe öğretiminde öğretim programı ve teknolojik imkânlarda karşılaşılan yetersizlikler, kaynak ve materyallerdeki eksiklikler, kurumlar arası koordinasyon eksikliği, öğretim elemanlarının yeterli donanımına sahip olmaması ve Türkçe öğretiminin farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması gibi sorunlara dikkat çekmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda; Gözübüyük (2017) okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencileri okula kayıt etme sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurmada dil kaynaklı sorun yaşadığını; Levent ve Çayak (2017) okul yöneticilerin veliler ile dil kaynaklı iletişim sorunu yaşadığını, öğrencilerin yabancı tanıtım belgesi ve denklik belgelerinin olmadığını; Fansa (2015), Türkçe öğretim alanı ile ilgili kaynak çeşitliliğinin az olduğunu ve Türkçe öğretimin alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Topsakal, Merey ve Keçe (2013) branş ve sınıf öğretmenlerinin göçle gelen öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunların dil, okulun sınıfın kurallarına uymakta

zorlanma, derslere geç başlama ve derslerde başarısız olma olduğunu; Mercan Uzun ve Bütün (2016) çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıklarını ve birbirleriyle iletişim kuramadıklarını, yalnızlaştıklarını; Tanay-Akalın (2016) öğrencilerin sınıflarda yaşadıkları sorunları genel olarak arkadaşlarıyla kavga ve geçimsizlik, derslere karşı ilgisiz olma, ekonomik sorunlar ve iletişim kurma olduğunu; Avcı, Koçoğlu ve Ekici (2013) okul yöneticilerinin göçle gelen ailelerde karşılaşılan en büyük sorunun dil, iletişim ve uyum sorunu olduğunu, buna bağlı olarak öğrencilerin davranış bozuklukları geliştirdiklerini ve derslerinde başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, Türkçe öğrenimi ve öğretimi sürecindeki sorunların betimlenerek alana çözüm önerilerinin sunulması gerektiği alanyazın çalışmalarından da anlaşılmaktadır.

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmenlerin sığınmacı veya geçici koruma kapsamındaki çocuklara yönelik eğitim uygulamalarında sosyokültürel bilgiye sahip olması önemlidir. Mülteci kökenli çocuklar, yaşadıkları travma nedeniyle farklı öğrenme gereksinimlerine sahip olurlar (Brown vd., 2006; Kanu, 2008; Stewart, 2011). Mülteciler sürekli artarken mültecilere ev sahipliği yapan ülkelerin çoğu, öğretmenlere mültecilerin eğitimi üzerine özel bir eğitim vermemekte ve öğretmenler kendi deneyimleri ile öğrenmektedir (McBrien, 2005). Öğretmenler, genellikle mesleki gelişimdeki yetersizlik ve eğitim ekipmanlarındaki eksiklik gibi konulardan dolayı çocuklara ve gençlere eğitim vermede kendilerini hazırlıksız hissetmektedir (Gunderson, 2007; Stewart, 2007, 2011; Whiteman, 2005). Bu durum öğretmenleri, yabancı oldukları eğitim ortamlarında zor durumda bırakabilmektedir. Kimi öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmaya hazır olmamasının yanı sıra sorunun nasıl ele alınacağı konusunda da başarısız olduğu görülmektedir (Al-qdah ve Lacroix, 2010). Öğretmenlerin çokdilli ve çokkültürlü sınıflarda farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitimi konusunda desteklenmesi gerekmektedir (Aykırı, 2017; Ereş, 2015; Sakız, 2016; Saklan ve Erginer, 2017; Tösten vd., 2017). Eğitim sisteminde, sığınmacı ve mülteci çocukların eğitimi, sınıfta farklılıkların yönetimi gibi konularda öğretmenlere mesleki gelişimlerini artıracak hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir (Sakız, 2016, s. 75). Araştırma, çocukların öğretmenlerin Türkçe öğretme yeterlilikleri ile ilgili düşüncelerini de ortaya çıkaracağından bulguların alanyazına katkısının olacağı düşünülmektedir.

Araştırma, Hatay ili Reyhanlı ilçesinde eğitim alan 4. sınıf düzeyindeki Suriye uyruklu çocukların Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı sorunları betimlemeyi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Hatay ilinde geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitim aldıkları geçici eğitim merkezleri 2020 yılında kapatılmış ve Suriye uyruklu tüm göçmen çocuklar, eğitimlerine devletin resmi okullarında devam etmişlerdir. Alanyazında da belirtildiği üzere geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitim entegrasyonunda, akademik başarılarında, yerli akranları ile güçlü iletişim kurmasında Türkçe bilmenin ve öğren-

menin gerekliliği anlaşılmaktadır. Bu durum, Türkçe öğrenen çocukların dil öğrenme sürecinde yaşadığı problemleri anlamının önemine işaret etmektedir. Bu araştırma ile göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaştığı bilişsel ve duyuşsal problemlerin belirlenmesi, bulgular ışığında alana çözüm önerilerinin sunulması ve yabancılara Türkçe öğretim sürecinin daha etkili biçimde yürütülmesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma, göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı sorunları ortaya çıkaracağından çalışmada betimsel tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren Örneklem

Araştırma evrenini, Türkiye’de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Suriye uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçiminde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme, evrendeki her birimin örnekleme girme olasılığının eşit ve birbirinden bağımsız olduğu bir örneklemedir. Bu özelliklerden dolayı, sonuçlar (örneklem büyüklüğü de uygunsa) evrene genellenebilir (Erkuş, 2005; Nachimas ve Nachimas, 1996). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Reyhanlı ilçesindeki sekiz ilkokulda eğitim alan 4.sınıf düzeyindeki 160 Suriye uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacıların uzmanlık alanları sınıf öğretmenliği bölümü olduğundan araştırma grubu ilkokul düzeyi olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre dağılımı

	f	%	
Cinsiyet	Erkek	86	53.8
	Kız	74	46.3
	Toplam	160	100

Araştırmaya toplam 160 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre katılım oranları incelendiğinde; 160 öğrenciden %53.8’inin (86) erkek, %46.3’ünün (74) kız olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi amacıyla örnek veri toplama formu geliştirilmiştir. Geliştirilen formun

hazırlanma aşamasında ilk önce yabancılara Türkçe öğretimi konusunda alanyazındaki çalışmalar incelenmiştir. Hazırlanan anket formundaki 14 soru maddesinden 5 olumsuz madde (1, 9, 10, 11, 12) ters döndürülmüş ve yapılan faktör analizi sonucunda KMO: 0.70 Bartlett: 546.712 ve güvenirlik katsayısı alpha: 0.706 olarak bulunmuştur. Hazırlanan veri toplama formunun alan uzmanları tarafından incelenmesi neticesinde ankete son şekli verilmiştir. Araştırmada “Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemleri” betimleyen anket formunun ilk bölümünde, öğrencilerin demografik (cinsiyet) bilgileri; ikinci bölümünde ise 5’li likert biçiminde hazırlanan 14 soru, 4’lü likert biçiminde 1 soru ve açık uçlu biçimde bir soru olmak üzere toplam 16 soru yer almaktadır. Araştırma sürecine ilişkin bilgiler ve anket formu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 05.04.2021 tarih ve 17 sayılı kararı ile uygun görülmüştür. Etik kurul kararının ardından Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 16.06.2021 tarih ve 26578457 sayılı kararı ile araştırmanın uygulanması için araştırma izni alınmıştır. Araştırma verileri, geliştirilen formun öğrencilere uygulanmasıyla toplanmıştır. Araştırma grubu, çalışmaya tamamen gönüllülük esasına dayalı katılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler, tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgiler gizli tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Anket aracılığı ile elde edilen verilerin frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalamaları hesaplanmış, kıkare ve bağımsız gruplar t-testi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda göçmen çocukların Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı problemler betimlenmiş ve sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmada uygulanan ankete katılımcıların gerçek beceri, duygu ve düşüncelerini yansıttığı düşünülmektedir. Araştırmada geliştirilen anket, çocukların Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın ilkökul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılması, Hatay ili Reyhanlı İlçesindeki sekiz ilkökulda 160 öğrenci ile yürütülmesi araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

Bulgular

Bu bölümde veri toplama formunun uygulanmasıyla elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda; Türkçe öğrenme sürecinde öğrenme alanlarında yaşadıkları zorluklara, öğrenme alanlarındaki zorlukların cinsiyet değişkenine göre farklılığına, öğrencilerin Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemlere, Türkçe öğreniminde yaşanan problemlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımına, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde seslendirmede zorlandıkları sesli ve sessiz harflere ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Göçmen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Zorluk Yaşadıkları Öğrenme Alanları

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde zorluk yaşadıkları alanlara ilişkin öğrenci görüşlerinin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Zorluk Yaşadıkları Öğrenme Alanları

		f	%
Öğrenme Alanları	Okuma-Anlama	34	21.3
	Yazılı Anlatım	23	14.4
	Sözlü Anlatım	47	29.4
	Hepsi	56	35.0
	Toplam	160	100

Öğrencilerin en çok zorluk yaşadığı alanlar sırasıyla; ankette belirlenen üç öğrenme alanının tümü (56), sözlü anlatım (47), okuma-anlama (34) ve yazılı anlatım (23) olarak tespit edilmiştir. Burada ulaşılan bulgu ile öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinde yazılı anlatıma göre daha çok zorlandıkları söylenebilir.

Göçmen Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Sürecinde Zorluk Yaşadıkları Öğrenme Alanları

Araştırmada Türkçe öğrenme sürecinde zorluk yaşanan öğrenme alanları, göçmen öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre de incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Türkçe öğrenme sürecinde zorluk yaşadıkları alanlara ilişkin dağılım Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Sürecinde Zorluk Yaşadıkları Öğrenme Alanları

Öğrenme Alanları	Erkek		Kız		X ²	P
	f	%	f	%		
Okuma-Anlama	27	31.4	7	9.5	13.846*	0.003
Yazılı Anlatım	11	12.8	12	16.2		
Sözlü Anlatım	18	20.9	29	39.2		
Hepsi	30	34.9	26	35.1		
Toplam	86	100	74	100		

* p<.005

Tablo 3 incelendiğinde göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde zorluk yaşadıkları alanların tespitine ilişkin yapılan kıkare testi sonucunda öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre $p < .005$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2=13.846$ $p < .003$). Buna göre veriler, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, okuma-anlamada; erkek öğrencilerin %31.4'ünün, kız öğrencilerin ise %9.5'inin zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Yazılı anlatım alanında; kız öğrencilerin %16.2'si, erkek öğrencilerin %12.8'i zorlandıklarına yönelik görüş belirtse de bulguda ulaşılan oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sözlü anlatım alanında; kız öğrencilerin %39.2'si erkek öğrencilerin %20.9'u zorlandıklarını belirtmişlerdir. Anketteki üç öğrenme alanlarında yaşanan zorluklar cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde; kızların %35.1'inin erkeklerin %34.9'unun zorluk yaşadıkları ve oranların kız ve erkek değişkeni açısından birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemler

“Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemleri” betimlemek için ankette yer alan ifadelerin yanıtları, 5'li likert biçiminde düzenlenmiştir. Anket maddelerinde öğrenci görüşleri; “1-Tamamen Katılıyorum, 2-Katılıyorum, 3-Kısmen katılıyorum, 4- Katılmıyorum, 5- Hiç katılmıyorum” biçiminde beş seçenek yer almaktadır. Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemler	\bar{X}	SS
1. Türkçe öğrenebilmek için yeterli sayıda kitabım yoktur.	3.45	1.55
2. Öğretmenlerimiz Türkçe öğretiminde yeterlidir.	4.14	1.09
3. Fırsat buldukça Türkçe konuşurum.	3.73	1.29
4. Türkçeyi kolaylıkla konuşabilirim.	3.94	1.15
5. Arapça metinleri Türkçeye çevirebilirim.	3.58	1.34
6. Duygu ve düşüncelerimi Türkçe anlatabilirim.	3.83	1.27
7. Türkçe kelimelerle cümle kurabilirim.	3.98	1.19
8. Okuduğum Türkçe metinleri anlayabiliyorum.	3.36	1.30
9. Türkçenin Arapçadan daha zor olduğunu düşünüyorum.	2.80	1.56
10. Türkçe kelimeleri yazarken zorluk çekiyorum.	2.34	1.44
11. Türkçe dilbilgisi kurallarının zor olduğunu düşünüyorum.	3.04	1.43
12. Türkçenin Arapçaya uzak bir dil olduğunu düşünüyorum.	3.04	1.55
13. Türkçede Arapça kökenli kelimelerin olması Türkçeyi öğrenmemi kolaylaştırdı.	4.21	1.19
14. Türkçe dersi almadan Türkçeyi öğrenmem daha zor olacaktır.	3.41	1.58

Anket sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde Tablo 4'te 13. maddenin (4.21) \bar{X} değeri 4.21-5.00 aralığında olduğundan öğrenciler, madde görüşüne tamamen katılmışlardır. Öğrenciler, Türkçede Arapça kökenli sözcük varlığının onların Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Anketin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 14. maddelerin \bar{X} değeri 3.41-4.20 aralığında olduğundan öğrenciler bu madde görüşlerine katılma eğilimi göstermişlerdir. Türkçe öğrenme sürecinde göçmen öğrenciler; yeterli sayıda kitabı olma, öğretmenlerini yeterli görme, Türkçe konuşmada zorluk yaşamama ve fırsat buldukça Türkçe konuşma görüşlerine katılmışlardır. Öğrenciler, Arapça metinleri Türkçeye çevirebilecekleri, duygu düşüncelerini Türkçe anlatabilecekleri, Türkçe cümle kurabilecekleri ve Türkçe dersi almadan Türkçe öğrenemeyecekleri görüşüne de katılmışlardır. Anketin 8, 9, 11 ve 12. maddelerin \bar{X} değeri 2.61-3.40 aralığında olduğundan öğrenciler, bu maddelere kısmen katılma eğiliminde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin kısmen katıldıkları görüşler; okudukları Türkçe metinleri anlama, Türkçenin Arapçadan daha zor olması, Türkçe dilbilgisi kurallarının zorluğu ve Türkçenin Arapçaya uzak bir dil olmasıdır. Anketin 10.maddesinin \bar{X} değeri 1.81-2.60 aralığında olduğundan öğrenciler bu madde görüşüne katılmamaktadır. Bu bulgudan öğrencilerin Türkçe kelimeleri yazarken zorluk yaşamadıkları anlaşılmaktadır.

Göçmen Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmada göçmen çocukların Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar cinsiyet değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda sadece $p < .005$ düzeyinde anlamlı farklılık oluşturan maddeler ele alınmış olup diğer maddelere tabloda yer verilmemiştir. Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımına ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Göçmen Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemlerin Dağılımına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

	Erkek		Kız		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Arapça metinleri Türkçeye çevirebilirim	3.20	1.35	3.91	1.25	3.415*	0.001

* $p < .005$

Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan zorluklarda, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre $p < .005$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Tablo 5 değerlendirildiğinde araştırmada uygulanan anketin sadece 7. maddesinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t=3.415$ ve $p < .001$). Kız öğrenciler, "Arapça metinleri Türkçeye çevirebilirim." görüşüne erkeklerden daha çok katılmışlardır. Buna göre, Arapça-Türkçe çeviri yapabile görüşünde kız öğrencilerin öz güvenlerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu söylenebilir.

Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Seslendirmede Zorlandıkları Sesli ve Sessiz Harfler

Araştırmada, göçmen çocukların Türkçe öğrenme sürecinde sesli ve sessiz harfleri seslendirmede zorluk yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde seslendirirken zorlandıkları sesli harflere ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Seslendirmede Zorlandıkları Sesli Harflere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

	f	%
a	3	1.9
e	5	3.1
ı	10	6.2
Seslendirmede zorlanılan sesli harfler	i	42
	o	1.2
	ö	30.6
	u	28.1
	ü	67.5

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin sesli harfler arasında en çok ü harfini seslendirmede zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, “ü” sesinden sonra frekans sıklığına göre sırasıyla “ö-u-i-ı-e-a-o” harflerini seslendirmede zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Veri analizi sonucunda öğrencilerin seslendirmede zorlandıkları sessiz harfler de tespit edilmiştir. Öğrencilerin seslendirmede zorlandıkları sessiz harflere ilişkin elde edilen sonuçlar, Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Seslendirmede Zorlandıkları Sessiz Harflere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

	f	%
b	6	3.7
c	11	6.9
ç	40	25,0
d	-	-
f	7	4.4
g	6	3.7
ğ	84	52.5
Seslendirmede zorlanılan sessiz harfler		
h	13	8.1
j	46	28.7
k	2	1.2
l	6	3.7
m	6	3.7
n	6	3.7
p	20	12.5
r	23	14.4
s	7	4.4
ş	62	38.7
t	19	11.8
v	9	5.6
y	10	6.2
z	15	9.4

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin sessiz harfler arasında en çok “ğ” harfini seslendirmede zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin “ğ” sesinden sonra frekans sıklığına göre sırasıyla, “ş-j-ç-r-p-t-z-h-c-y-v-f-s-l-m-n-g-b-k” harflerini seslendirmede zorluk yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 7’de öğrencilerin “d” harfini seslendirmede hiç zorluk yaşamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda göçmen öğrencilerin Türkçe öğreniminde yaşadığı problemlere ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya 86 erkek ve 74 kız olmak üzere toplam 160 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde sözlü anlatım, okuma-anlama, yazılı anlatım alanlarının yanı sıra üç öğrenme

alanın tümünde de zorluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç öğrenme alanında öğrenciler, en çok sözlü anlatım alanında sonra sırası ile okuma-anlama ve yazılı anlatımda zorluk yaşamışlardır. Buradan öğrencilerin yazma becerisine kıyasla konuşma becerilerinde daha çok zorluk yaşadıkları söylenebilir. Boylu ve Işık (2019) araştırmalarında Suriyeli çocukların Türkçedeki dört dil becerisinden okuma becerisinde başarılı, yazma becerisinde ise zayıf oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde zorluk yaşadığı öğrenme alanları, cinsiyet değişkenine göre de incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre okuma-anlamada, erkek öğrencilerin (%31.4) kız öğrencilere (%9.5) oranla daha çok zorluk yaşadıkları, yazılı anlatımda kız öğrencilerin (%16.2) erkek öğrencilere (12.8) göre daha çok zorlandıkları ve sözlü anlatım alanında kız öğrencilerin (%39.2) erkek öğrencilere (%20.9) göre daha çok zorlandıkları anlaşılmaktadır. Anketteki üç öğrenme alanında yaşanan zorluklar cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, kızlar (%35.1) ve erkeklerin (%34.9) birbirine yakın oranda olduğu görülmektedir.

Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemlere ilişkin değişken sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler, Türkçede Arapça kökenli benzer kelimelerin yer almasından dolayı bu yapıdaki kelimelerin Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Dil aktarımının sıklıkla meydana geldiği durumlardan biri de öğrencilerin zaten bildikleri bir dilin bir özelliği ile geliştirdikleri diller arası bir özellik arasındaki benzerlik duygusudur (Larsen-Freeman, 1991). Öğrenciler, Türkçe öğrenme sürecinde; öğretim kitaplarını ve öğretmenlerini yeterli görmekte, Türkçe konuşmada zorluk yaşamamakta ve fırsat buldukça Türkçe konuşmaktadır. Ancak Akış (2009) yabancılara Türkçe öğretimi alanında, bu alanda öğretmenleri yetiştirecek öğretim elemanı ve öğretim araçlarının yetersizliğinin ciddi bir problem olduğunu belirtmektedir.

Araştırma bulgularından öğrencilerin Arapça metinleri Türkçe çeviri yapabildikleri, duygu düşüncelerini Türkçe anlatarak Türkçe cümle kurabildikleri anlaşılmaktadır. Ancak öğrenciler Türkçe dersi almadan Türkçe öğrenemeyecekleri görüşüne de sahiptirler. Okudukları Türkçe metinleri anlama, Türkçenin Arapçadan daha zor olması, Türkçe dilbilgisi kurallarının zorluğu ve Türkçenin Arapçaya uzak bir dil olması ile ilgili görüşlere öğrenciler net bir katılım göstermemişlerdir.

Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemlerin cinsiyet değişkenine göre ilişkin anket maddelerinden sadece “Arapça metinleri Türkçeye çevirebilme” görüşünde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılığa göre kız öğrencilerin Arapça metinleri Türkçeye çevirebilme görüşüne daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan biri de göçmen öğrencilerin sesli ve sessiz harfleri seslendirme durumlarıdır. Suriyeli göçmen öğrenciler, sesli harfler arasında en çok “ü ve ö” harfini seslendirmede zorluk yaşamaktadır. Öğrencilerin seslendirmede zorluk yaşadığı diğer sesli harfler sırasıyla “u-i-ı-e-a-o” harfleridir. Öğrenciler, sessiz

harfler arasında en çok “ğ” harfini seslendirmede zorluk yaşamaktadır. Öğrencilerin zorlandıkları diğer sessiz harfler sırasıyla “ş-j-ç-r-p-t-z-h-c-y-v-f-s-l-m-n-g-b-k” harfleridir. Araştırmada öğrencilerin “d” harfini seslendirmede hiç zorluk yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Moralı (2018) da çalışmasında Suriyeli çocukların telaffuzlarında ciddi problemler olduğunu, Arapça-Türkçe arasındaki alfabe farklılığını ve bunun bir yansıması olarak da çocukların ünlü-ünsüz harflerde zorlandığını belirtmiştir. Hinoftos ve Baily (1980) benzer biçimde İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin iletişim sürecinde en çok gerçekleştirdikleri hatanın telaffuz olduğunu ve öğrencilerin kelime bilgisinin olmadığını ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretiminin daha etkili yürütülebilmesi için öğretim sürecinde dil becerisi öğrenme alanlarından konuşma becerisine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi, sesli ve sessiz harflerin öğretimini pekiştirecek seslendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akış, İ. (2009). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili ana sorunlar* [Bildiri sunumu] 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirimleri Ankara: Ankara Üniversitesi. s. 202-203.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin/ “öğrenen” in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Al-Qdah, T. and Lacroix, M. (2010). Iraqi refugees in Jordan: Lessons for practice with refugees globally. *International Social Work*, 54(4), 521-534.
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *International Journal of Social Science*, 6(2), 91-105.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Bakır, S. (2014). Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. A. Ü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 5, 435-456
- Barın, E. (1992). *Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi* (Yayınlanmış YL Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Beyazova-Seçer, A. (2017). *Seeking Education Beyond Refuge: An Analysis of Syrian Parents Perspectives of Their Children’s Education in İstanbul*. (Doktora Tezi) Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul. YÖK Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Boylu, E., ve Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.

- Brown, J., Miller, J. and Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150-162.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çaç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 17- 30.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Fansa, M. (2015). *Geçici eğitim merkezlerindeki yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Bildiri sunumu]. Antalya, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi , s. 752.
- Gigm. (29.05.2020). *Geçici Koruma, İstatistikler*. <https://www.goc.gov.tr/gecicikoruma5638>
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 797-810.
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.
- Gunderson, L. (2007). *English only instruction and immigrant students in secondary schools: A critical examination*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinofotis, F. and Baily, K. (1980). American undergraduate reaction to the communication skills of foreign teaching assistants TESOL “80: Building Bridges. *Research and Practice in TESL*”, Alexandria, V.A. 124-125
- Kahrıman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E. ve Ateşal, Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası. *Türk Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80-132.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- Larsen Freeman and Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Research*. New york: Longman.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.

Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemler

- Mebrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364.
- MEB. (2017). İzleme ve değerlendirme raporu. Ankara. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izleme-degerlendirmerapor/20171/mobile/index.html#p=1> adresinden alınmıştır
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Nachmias, C. F. ve Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences* (5th ed.). London: St. Martin's Press Inc
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Saklan, E. ve Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214.
- Seymen, H. ve Tok, M. (2015). İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1188-1212.
- Stewart, J. (2007). *Children affected by war: A bioecological investigation into their psychosocial and educational needs*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Winnipeg, MB. University of Manitoba.
- Stewart, J. (2011). *Supporting refugee children: Strategies for teachers*. University of Toronto Press: Toronto.
- Tanay Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topsakal, C., Meray, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 6 (27). 546-560.
- Tösten, R., Toprak, M. and Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149-1160.
- Whiteman, R. (2005). Welcoming the stranger: A qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*, 31(4), 375-391.

SURİYELİ GÖÇMENLERİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emine SUR¹, Gürbüz ÇALIŞKAN²

1 Dr., MEB, eminesur30@gmail.com, ORCID: 0000 0002 6594 8885.

2 Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi., gurbuzcaliskan06@gmail.com, ORCID: 0000 0002 7120 4428.

Geliş Tarihi: 28.06.2021 Kabul Tarihi: 01.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.958914

Öz: Araştırmanın amacı, Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve sorunlara çözüm önerileri getirmek olarak belirlenmiştir. Bu amaçla 17 yetişkin ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yönteminin ve içerik analizi tekniğinin kullanıldığı araştırmada göçmenlerin sosyal hayatlarında ihtiyaçlarını gidermek, Türk arkadaşları ile anlaşabilmek için Türkçe öğrenmek istedikleri; dil becerilerini edinirken hızlı konuşmaları anlayamama, bazı kelimelerin anlamını ve eklerin görevlerini bilmeme, sesli harfleri karıştırma ve kalıplaşmış ifadelerin anlamını bilmeme gibi sorunlarla karşılaştıkları; yetişkin göçmenlerin Türkçe öğrenirken bireysel, sosyal ve ekonomik sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Göçmenler, günlük yaşamlarında Türkçeyi resmi işlemleri yerine getirmek, günlük ihtiyaçlarını karşılamak, Türk arkadaşları ile iletişim kurabilmek, çocuklarına öğretebilmek için konuşmakta; Türkçe derslerinin Türkçe öğrenmeleri için yeterli olduğunu düşünürken ders kitaplarında bazı değişikliklerin yapılmasının kendileri için daha faydalı olacağına inanmaktadırlar. Göçmenler, sınıf arkadaşlarının göçmen olmasının kendilerine avantaj sağladığını düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi, göçmenlere Türkçe öğretimi

PROBLEMS IMMIGRANTS EXPERIENCE WHILE LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract:

The aim of the research is to identify the problems that Syrian immigrants face while learning Turkish and to offer solutions to the problems. For this purpose, 17 adults were interviewed. In the research, in which the interview method and content analysis technique were used, it was determined that the immigrants wanted to learn Turkish in order to meet their social needs and to get along with their Turkish friends; they encounter problems such as not being able to understand fast speech, not knowing the meaning of some words and the functions of suffixes, mixing vowels and not knowing the meaning of stereotypes while acquiring their language skills; It has been observed that adult immigrants experience individual, social and economic problems while learning Turkish. Immigrants speak Turkish in their daily lives in order to carry out official procedures, to meet their daily needs, to communicate with their Turkish friends, and to teach their children; While they think that Turkish lessons are sufficient for them to learn Turkish, they believe that making some changes in the textbooks will be more beneficial for them. Immigrants think that the fact that their classmates are immigrants gives them an advantage.

Keywords: Turkish education, teaching Turkish to foreigners, teaching Turkish to immigrants

Giriş

Bireylerin ya da grupların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir bölgeden başka bir bölgeye ya da bir yerleşim biriminden başka bir yerleşim birimine hareket etmesi şeklinde tanımlanabilen göç, insanlık tarihinin her döneminde yaşanmış toplumsal olgulardan bir tanesidir (Gün ve Bayraktar, 2008). Tarım toplumundan sanayi toplumuna sanayi toplumundan bilgi toplumuna (toplum 4.0'a) kadar geçen sürede insanoğlu kimi zaman ekonomik kaygılardan kimi zamanda iç çatışmadan kaynaklanan sorunlardan kaçmak için bulunduğu bölgeyi terk etmek zorunda kalmıştır. 2010 yılının Aralık ayında Tunus'ta başlayan "Arap Baharı" olarak alanyazına geçen iç karışıklık, 2011 yılında Suriye'ye sıçramış ve bu coğrafyadan büyük bir göç dalgasının çevredeki ülkelere doğru akmasına neden olmuştur. 5 yılı aşkın süredir devam eden yoğun şiddet ve çatışma ortamından kaçan pek çok Suriye vatandaşı Türkiye'nin de aralarında bulunduğu komşu ülkelere sığınmışlardır. Türkiye, bu süreçte izlemiş olduğu "açık kapı" politikasıyla Suriye ile arasındaki sınır kapısını açmış ve sığınmacıları kabul etmiştir.

Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yapılan araştırmalar ve hazırlanan raporlar 2011'den beri Türkiye'de bulunan Suriyeli sığınmacıların sayısının gün geçtikçe arttığını ve Suriye'deki iç savaş ve şiddet ortamının hâlâ sürüyor olması nedeniyle Suriyeli sığınmacıların uzun süre Türkiye'de kalacağını göstermektedir (UNHCR, 2015; Theirworld ve A World at School, 2015; HRW, 2015; Erdoğan, 2015; Kanat ve Üstün, 2015 Akt. Emin, 2016).

Göçmen ve mülteci olarak kendi ülkelerinden başka bir ülkeye giden bu insanların öncelikli sorunları fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaktır. Daha sonraki en başat problemi ise göç ettikleri ülkenin dilini, o ülkenin gelenek-göreneklerini, değerlerini, kurallarını öğrenerek o topluma uyum sağlamaktır (Temiz, 2020). Türkiye; göçmenlerin beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarını gidermesinin yanı sıra topluma uyum sağlayabilmeleri ve dil öğrenebilmeleri için çocuklara GEM-Geçici Eğitim Merkezlerinde veya Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında; yetişkinlere ise başta Halk Eğitim Merkezleri olmak üzere üniversitelere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, Belediyelerce düzenlenen kurslar, STK tarafından organize edilen Türkçe dil kurslarında ve uluslararası projelerle (TAMEB projesi gibi) dil eğitimi vermektedir (Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018; Gözübüyük Tamer, 2020).

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte eğitim sisteminin ilkeleri ve öncelikleri yeniden belirlenmiş ve ana dili öğretimi de sistemin temeline oturtularak eğitim-öğretim süreçleri planlanmıştır (Demir ve Yapıcı, 2007). Ancak Türkçenin ana dili olarak öğretime yönelik çalışmaların yapılması ve bu çalışmaların eğitim sisteminde temele alınmasına karşın, ikinci bir dil olarak Türkçenin yabancılara nasıl öğretileceği konusu son yıllarda yoğun olarak tartışılmaya başlanmıştır. Bugün dünyada yaygın bir biçimde benimsenmiş; sanatta, teknolojiye, uluslararası iletişimde en çok kullanılan dillerin yabancı dil olarak öğretimi gelişmiş diller olduğu unutulmamalıdır (Candaş Karababa, 2009). Bir ulusun dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi öncelikle devletin sahiplenip yönlendireceği, ilkelerini ve politikalarını saptayacağı önemli bir konu alanı olarak günümüzde yer edinmektedir (Akış, 2009; Karababa ve Çalışkan, 2012). Öğretim yapacak kurumları, uygulanacak eğitim programını, hangi nitelikteki öğretmen ve öğretim elemanlarının çalıştırılacağını, araç-gereç yönünden nelere gereksinim duyulacağını ve bunların nasıl sağlanacağını önceden bilmek ve tüm hazırlıkları yaparak işe girişmek çok ciddi, titiz ve süreklilik isteyen bir iştir (Tosun, 2005). Türkiye bu anlamda devlet destekli veya özel birçok kurum özelinde Türkçeyi sistemli bir biçimde öğretmek açısından önemli aşamalar kaydetmiştir. Özellikle Türkçe öğretim sürecinde kullanılacak ders araç-gereçlerini geliştirme ve öğretim ortamlarını düzenlemede önemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak Türkiye'nin son yıllarda karşısına çıkan göç olgusu, bu çalışmaların farklı boyutlarda ele alınmasına ve farklı politikaların geliştirilmesine olanak sağlamıştır.

Son yıllarda Türkiye'ye, Türk kültürüne ve Türkçeye olan ilgi giderek artmıştır. Dünyanın birçok yerinden birçok sayıda insan Türk insanını tanımak, Türkiye'de

çalışmak ve yaşamak istemektedir. Türkiye'nin dünya üzerindeki öneminin giderek arttığı günümüzde dünyaya Türkçe seslenmek ve Türkçeyi tüm dünyaya tanıtmak yalnızca dil öğretmek değildir. Onlara Türk kültürünü, Türk insanını, Türk kimliğini, Türk değerler sistemini tanıtmak anlamına da gelmektedir. Bu yüzden dil öğretiminin sahip olduğu bu güç yadsınamaz bir gerçektir. Zira dil; kültür aktarıcısı işlevine sahiptir. Türkçeyi öğrenen yabancıların Türk kültürüne uzak olmaları; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ana dili olarak öğretilmesinden farklı ve zor yönünü oluşturmaktadır. Özellikle göçle birlikte ülkemize gelen ve yerleşen göçmenlere yönelik Türkçe öğretim süreçleri hem ülkemize hem de kültürümüze uyum sağlama boyutunu da taşımaktadır. Bu durum gerçekleştirilecek çalışmalara ve araştırmalara da farklı bir anlam katmaktadır.

Suriyeli göçmenlerin dil öğrenmeleri, onların günlük yaşamlarında iletişimden kaynaklanacak sorunlarla baş etmelerinde, toplumun kültürüne adapte olabilmelerinde ve eğitim-öğretim faaliyetlerini sorunsuz devam ettirebilmelerinde önemli rol oynayacaktır. Dil öğrenme süreçlerinde yaşanan aksaklıklar göçmenlerin sosyal yaşamlarında önemli problemlerle karşılaşmalarına neden olacağı için dil eğitimi hem göçmenler hem de o ülkede yaşayan diğer vatandaşlar için hayati önem taşımaktadır. Bu noktadan hareket eden alan uzmanları göçmenlerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmeye yönelik bir dizi araştırma gerçekleştirmiştir.

Biçer ve Alan (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara; Boylu ve Işık (2020) Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçlerine; Bölükbaş (2006) Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizine; Ünal vd. (2018) Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlara; Morali (2018) Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmalar yapmıştır. Ancak alanyazında Suriyeli kadın ve erkek göçmenlerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit eden, iki grubun görüşlerini karşılaştırarak değerlendiren ve bu sorunlara çözüm önerisi getiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların Suriyeli ve diğer göçmenlerin Türkçe öğretimine yönelik hazırlanacak öğretim programlarının planlanmasına, ders kitaplarının hazırlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları problemleri tespit etmektir. Araştırmanın bu temel amacına bağlı olarak alt amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenme nedenleri nelerdir?
2. Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenirken (dinleme, okuma, konuşma, yazma, dil bilgisi, kelime öğrenimi) karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Suriyeli göçmenlerin

sözlü ve yazılı iletişim becerilerini öğrenirken yaşadıkları probleme ilişkin dağılımları nasıldır?

3. Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenme sürecinde kendilerinden kaynaklandığını düşündükleri (bireysel, sosyal ve ekonomik) sorunlar nelerdir?
4. Suriyeli göçmenler Türkçeyi okul dışında en fazla nerede ve hangi amaçla kullanmaktadırlar?
5. Suriyeli göçmenler kurumlarında verilen Türkçe derslerinin Türkçeyi öğrenmeleri için yeterli olduğunu düşünüyorlar mı? Yetersiz ise ne gibi değişikliklerin yapılmasını istiyorlar?
6. Suriyeli göçmenler ders kitaplarının ve öğretmenlerinin Türkçeyi öğrenmeleri için yeterli olduğunu düşünüyorlar mı? Yetersiz ise ne gibi değişikliklerin yapılmasını istiyorlar?
7. Suriyeli göçmenler öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının bu süreçte kendilerine olan yaklaşımları hakkında ne düşünüyorlar?

Yöntem

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, sosyal gerçekliği ortaya çıkarmak için derinlemesine araştırma yapmayı sağlayan bir veri toplama tekniğidir (Yüksel, 2020). Görüşme teknikleri yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Grupla yapılan görüşme tartışma tekniği olan odak grup görüşmesi; katılımcıların bakış açılarına, deneyimlerine, ilgilerine, eğilimlerine yönelik çok boyutlu nitel bilgiye ulaşılmasını sağlamaktadır (Çokluk vd., 2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri tespit etmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada göçmenlerin bakış açılarını ve deneyimlerini tam olarak tespit edebilmek amacıyla odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın etik izni Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından 16/04/2021 tarihli, 4 No'lu toplantıdan 2021/266 karar numarası ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya da dil eğitimi veren özel bir kursa devam eden 17 yetişkin göçmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin demografik bilgileri (cinsiyet, medeni durum, yaş, kaç yıldır Türkiye'de yaşadıklarına ilişkin bilgiler) Tablo1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Nüfus Bilgilerine İlişkin Veriler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	9	52.94
	Erkek	8	47.05
Medeni Durum	Evli	10	58.82
	Bekâr	7	41.17
Yaş	13-15 yaş aralığında	3	17.64
	15-20 yaş aralığı	8	47.05
	20-30 yaş aralığı	3	17.64
	30 yaş ve üzeri	3	17.64
Türkiye’de bulunma süreleri	4-12 ay	4	23.52
	1-3 yıl	2	11.76
	3-5 yıl	1	5.88
	5 yıl ve daha fazla	10	58.82
Geldikleri Ülke	Suriye	17	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan göçmenlerin %52’si (f=9) kadın, %47’si (f=8) erkek, %58’i evli (f=10) ve %41’i (f=7) bekârdır. %17’si (f=3) 13-15 yaş aralığında, %47’si (f=8) 15-20 yaş aralığında, %17’si (f=3) 20-30 ve 30 yaş üzerindedir. %23’ü (f=4) 4-12 aydır, %11’i (f=2) 1-3 yıldır, %5’i (f=1), 3-5 yıldır, %58’i (f=10) 5 yıl ve daha fazla zamandır Türkiye’de yaşamaktadır. Görüşme yapılan göçmenlerin tamamı (f=17) Suriye’den gelmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri; dört, beş, altı ve sekiz katılımcı ve bu katılımcılara ders veren üç öğretmene birlikte beş odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Veriler röportör aracılığıyla yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme 40-50 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için alanyazın taraması yapılmış, gerekli bilgiler edinildikten sonra görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Alan uzmanları iki sorunun formdan çıkarılmasını önermiştir. Alan uzmanlarının görüşlerinden yola çıkılarak iki soru formdan çıkartılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde kullanılan ve nitel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan içerik analizi, belirli kurallara

dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd. 2013 Akt. Akaydın ve Çeçen, 2014). İki araştırmacı Suriyeli göçmenlerin sorulara vermiş oldukları cevapları kodlayarak incelemiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Suriyeli göçmenlerin Türkçeyi neden öğrenmek istedikleri, dil becerilerini öğrenirken (dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi, kelime öğretimi) hangi problemlerle karşılaştıkları, dinleme-konuşma ve okuma-yazma becerilerini öğrenirken hangi beceride daha fazla zorlandıkları, Türkçeyi okul dışında en fazla nerede ve hangi amaçla kullandıkları, verilen derslerin, ders kitaplarının ve öğretmenlerinin dil öğrenmelerinde yeterli olup olmadığı, öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının kendilerine olan yaklaşımının nasıl olduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1.1. Suriyeli Göçmenlerin Türkçeyi Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada, öncelikle göçmenlerin Türkçeyi neden öğrenmek istedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmeye katılan tüm göçmenler zor durumda kaldıkları için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Göçmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 2. Göçmenlerin Türkçe Öğrenme Nedenleri

Göçmenlerin Türkçe Öğrenme Nedenleri	K.Y.G		E.Y.G.	
	(%)	(f)	(%)	(f)
<i>Çalışma ortamındaki arkadaşlarım ve işverenim ile iletişim kurmak istiyorum.</i>	-	-	%50	4
<i>Sokakta, pazarda, markette, çarşıda ihtiyaçlarımı karşılamak için Türkçe öğrenmek istiyorum.</i>	%100	9	%100	8
<i>Türk konuşmalarım ve arkadaşlarım ile anlaşabilmek istiyorum.</i>	%100	9	%100	8
<i>Hastaneye gittiğimde dil bilmediği için çok zorluk çekiyorum.</i>	%55	5	%75	6
<i>Üniversiteye gitmek istiyorum.</i>	%11	1	%12	1
<i>Çocuklarıma öğretmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.</i>	%70	6	-	-
<i>Okulda öğretmenlerim ve Türk arkadaşlarım ile iletişim kurmak istiyorum.</i>	-	-	%37	3

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 1 incelendiğinde, Suriyeli göçmenlerin sosyal hayatlarında ihtiyaçlarını karşılamak, Türk arkadaşları ile anlaşabilmek için Türkçe öğrenmek istedikleri görülmektedir. İşvereni ve çalışma arkadaşları ile iletişim kurabilmek isteyen erkek yetişkin göçmenlerin %50'si; kadın göçmenlerin %70'i çocuklarına Türkçe öğretebilmek için Türkçe öğrenmek istemektedir. Kadın göçmenlerin %11'i, erkek göçmenlerin %12'si üniversiteye gidebilmek için Türkçe öğrenmek istemektedir. Yapılan görüşmede, kadın göçmenlerin %55'i ve erkek göçmenlerin %71'i hastane ve sağlık ocağında dil bilmedikleri için çok büyük zorlukla karşılaştıklarını ve bu nedenle Türkçe öğrenmek istediklerini ifade etmiştir. Tablo 1'deki bulgular erkek göçmenlerin çalışma hayatında daha fazla yer almalarından ötürü iş ve sosyal yaşamlarını sorunsuz geçirmek için buna karşın kadın göçmenlerin çocuklarını eğitebilmek için Türkçe öğrenmek istedikleri görülmektedir.

1.2. Suriyeli Göçmenlerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Göçmenler Türkçe öğrenirken dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tablo 3. Suriyeli Göçmenlerin Dinleme Becerisini Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar

Dil Becerisi	Karşılaşılan Sorunlar	Göçmenlerin ürettiği çözüm önerileri	K.Y.G		E.Y.G.	
			%	f	%	f
Dinleme	<i>Hızlı konuşan birini anlamakta zorluk çekiyorum.</i>	<i>Türkçe eğitim veren bir kursa gittim.</i>	%100	9	%100	8
	<i>Anlamını bilmediğim kelimeler dinlediğim cümleleri anlamamı zorlaştırıyor.</i>	<i>Daha fazla dinleme etkinliği yaptım.</i>	%100	9	%100	8
	<i>Kelimelere getirilen eklerin görevlerini bilmediğim için dinlediğimi anlamakta güçlük çekiyorum.</i>	<i>Bilmediğim kelimelerin ve eklerin anlamını Google'dan öğrendim ya da bir arkadaşşıma sordum.</i>	%100	9	%100	8
	<i>Sesli harfleri karıştırdığım için dinlediğim kelimeleri anlamakta zorluk çekiyorum.</i>	<i>Bu kelime veya eki aklımda tutuyorum.</i>	%100	9	%100	8
	<i>Bazen şiveden kaynaklanan farklılıklar dinlediğimi anlamamı zorlaştırıyor.</i>	<i>Türkçe bilen birinden açıklamasını istiyorum.</i>	-	-	%50	4
	<i>Atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ifadelerin anlamını bilmediğim için dinlediğimi anlamakta sorun yaşıyorum.</i>	<i>Bilmediğim ifadelerin anlamını öğreniyorum.</i>	%100	9	%100	8

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 3 incelendiğinde, dinleme becerisini öğrenirken kadın ve erkek göçmenlerin hızlı konuşmaları anlayamama, bazı kelimelerin anlamını ve eklerin görevlerini bilmeme, sesli harfleri karıştırma ve kalıplaşmış ifadelerin anlamını bilmeme gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Erkek göçmenlerin %50'si şiveden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Göçmenler karşılaştıkları sorunlara Türkçe öğrenebilecekleri bir kursa gitmek, daha fazla dinleme etkinliği yapmak, dinlediğini anlamasına engel olan kelimenin anlamını öğrenmek gibi çözümler üretmektedir. Yapılan görüşme kadın ve erkek göçmenlerin benzer problemlerle karşılaştıklarını göstermektedir. Erkek göçmenler Türklerle daha fazla iletişim kurdukları için şiveden kaynaklı sorunlar yaşamaktadır.

Göçmenler Türkçe öğrenirken konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tablo 4. Suriyeli Göçmenlerin Konuşma Becerisini Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar

Dil Becerisi	Karşılaşılan Sorunlar	Göçmenlerin ürettiği çözüm önerileri	K.Y.G		E.Y.G	
			%	f	%	f
Konuşma	<i>Dil bilgisi kurallarını yeterince bilmediğim için sorun yaşıyorum.</i>	<i>Türkçe eğitim veren bir kursa gittim.</i>	%55	5	%100	8
	<i>Yeterince kelime bilmemek, kendimi ifade etmemi zorlaştırıyor.</i>	<i>Dil bilgisi kurallarını anlatan videolar izledim.</i>	%100	9	%100	8
	<i>Arapça-Türkçe cümle yapılarının farklı olması konuşma sürecinde sorun yaşamama neden oluyor.</i>	<i>Kurstaki arkadaşlarımla ve hocalarımla konuşma etkinliği yaptım.</i>	%55	5	%50	4
	<i>Ekleri görevlerine uygun kullanamamak konuşma sırasında endişelenmeme neden oluyor.</i>	<i>Eklerin işlevlerini öğrenmeye ve cümlede uygun şekilde kullanmaya çalıştım.</i>	%70	6	-	-

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 4 incelendiğinde, konuşma becerisini öğrenirken kadın göçmenlerin %55'i, erkek göçmenler tamamı dil bilgisi kurallarını bilmemek; kadın ve erkek göçmenler yeterince kelime bilmemek; kadın göçmenlerin %55'i, erkek göçmenlerin %50'si Arapça-Türkçe cümle yapılarının farklı olması; kadın göçmenlerin %70'i ekleri görevlerine uygun kullanamadıkları için kaygı düzeylerinin yükselmesi gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Göçmenler dilbilgisi kurallarını tam olarak bilmedikleri için konuşma sırasında hangi zaman eklerini kullanacaklarını bilmediklerini, yüklem

ve öznenin yerini karıştırdıklarını ifade etmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi kadın ve erkek göçmenler benzer sorunlarla karşılaşmaktadır. Sadece kadın göçmenlerin erkek göçmenlere göre daha endişeli olduklarını söylemek mümkündür.

Göçmenler karşılaştıkları sorunlara Türkçe öğrenebilecekleri bir kursa gitmek, dil bilgisi kurallarını anlatan videolar izlemek, konuşma etkinlikleri yapmak gibi çözümler üretmektedir.

Suriyeli göçmenler Türkçe öğrenirken okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tablo 5. Suriyeli Göçmenlerin Okuma Becerisini Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar

Dil Becerisi	Karşılaşılan Sorunlar	Göçmenlerin ürettiği çözüm önerileri	K.Y.G.		E.Y.G	
			%	f	%	f
Okuma	<i>Okurken sesli harfleri karıştırıyorum.</i>	<i>Türkçe eğitim veren bir kursa gittim.</i>	%100	9	%100	8
	<i>Uzun cümleleri hem okumakta hem de anlamakta güçlük çekiyorum.</i>	<i>Okuma öğrenmek için uygulamalar indirdim ve bunlar üzerinde çalıştım.</i>	%100	9	%100	8
	<i>Eş sesli kelimeler cümlede benim bilmediğim bir anlamda kullanılmışsa okuduğumu anlamakta güçlük çekiyorum.</i>	<i>Farklı okuma parçalarını okudum. Tekrarlar yaptım.</i>	%100	9	%100	8
	<i>Bazı kelimelerin anlamını bilmemen okuduğumu anlamamı zorlaştırıyor.</i>	<i>Şözlük kullanıyorum. İnternette kelimenin anlamını öğreniyorum.</i>	%100	9	%100	8

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 5 incelendiğinde, okuma becerisini öğrenirken kadın ve erkek göçmenlerin sesli harfleri karıştırmak, uzun cümleleri anlayamamak, eş sesli kelimelerin ve benzer şekilde bazı kelimelerin anlamını bilmemekten kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Tablo 5'te görüldüğü gibi kadın ve erkek göçmenler Türkçe öğrenirken benzer sorunlarla karşılaşmaktadır. Göçmenler karşılaştıkları sorunlara Türkçe eğitim veren bir kursa gitmek, Google uygulamalarından yararlanmak, okuma etkinlikleri yapmak ve sözlükten yararlanmak gibi çözümler üretmektedir.

Göçmenler Türkçe öğrenirken yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tablo 6. Göçmenlerin Yazma Becerisini Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar

Dil Becerisi	Karşılaşılan Sorunlar	Göçmenlerin ürettiği çözüm önerileri	K.Y.G		E.Y.G	
			%	f	%	f
Yazma	<i>Sesli harfleri karıştırıyorum</i>	<i>Daha fazla yazma etkinliği yapıyorum.</i>	%100	9	%100	14
	<i>Ekleri doğru kullanıp kullanmadığımdan emin olamıyorum.</i>		%100	9	%100	14
	<i>Bazen kelime bilmemekten ötürü kendimi yazılı olarak ifade ederken zorluk yaşıyorum.</i>	<i>Öğretmenimden yardım alıyorum.</i>	%100	9	%100	14
	<i>Yüklem yazarken güçlükle karşılaşıyorum. (Arapça-Türkçe cümle yapılarının farklı olması.)</i>		%100	9	%100	14

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 6 incelendiğinde, yazma becerisini öğrenirken kadın ve erkek göçmenler sesli harfleri karıştırmak, ekleri doğru yerde kullanamamak, kelime bilmemek ve Türkçe cümle yapısının farklı olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Tablo 6'da görüldüğü gibi kadın ve erkek göçmenler Türkçe öğrenirken benzer sorunlarla karşılaşmaktadır. Göçmenler karşılaştıkları sorunlara yazma etkinliği yapmak ve öğretmenlerinden yardım almak şeklinde çözümler üretmektedir.

Suriyeli göçmenler yeni bir kelime öğrenirken karşılaştıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tablo 7. Suriyeli Göçmenlerin Kelime Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar

	Karşılaşılan Sorunlar	Göçmenlerin ürettiği çözüm önerileri	K.Y.G		E.Y.G		Ç.Y.G	
			%	f	%	f	%	f
Kelime Öğrenme	<i>Harflerin yerlerini karıştırıyorum.</i>	<i>Yazarak, okuyarak sık sık tekrarlar yapıyorum.</i>	%100	9	%100	8	-	-
	<i>Öğrendiğim kelimeleri hatırlamakta güçlük çekiyorum.</i>	<i>Doğru telaffuz için kelimeyi birçok kez sesli söylüyorum.</i>	%100	9	%100	8	-	-
	<i>Bir kelimenin birden fazla anlama gelmesi, farklı kullanımları olmasının kelime öğrenme sürecimi olumsuz etkiliyor.</i>	<i>Öğretmenimin verdiği ödevleri düzenli olarak yapıyorum.</i>	%100	9	%100	8	-	-
	<i>Kelimeye bir ek geldiğinde anlamında nasıl bir değişiklik olduğunu fark etmede zorluk çekiyorum.</i>	<i>Bilmediğim kelime duyduğum zaman onun anlamını öğreniyorum ve aklımda tutuyorum.</i>	%100	9	%100	8	-	-
	<i>Kelimedeki sesli harf sayısı fazla ise öğrenmek benim için daha zor oluyor.</i>	<i>Televizyon izlemem kelime öğrenmemi olumlu yönde etkiliyor.</i>	%100	9	%100	8	-	-

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 7 incelendiğinde, kelime öğrenirken yetişkin göçmenlerin harflerin yerini karıştırmak, öğrendiği kelimeleri belirli bir zaman geçtikten sonra hatırlamakta zorlanmak, kelimelerin birden fazla anlamını öğrenmekte güçlük çekmek, eklerin kelimelerin anlamını nasıl etkilediğini bilmemek ve sesli harflerin çok olduğu kelimeleri hatırlamakta zorlanmak gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Göçmenler karşılaştıkları sorunlara tekrar etmek, düzenli ödev yapmak ve dinleme etkinliklerinde bulunmak gibi çözümler üretmektedir.

Tablo 8. Suriyeli Göçmenlerin Sözlü ve Yazılı İletişim Becerilerinde Yaşadıkları Probleme Göre Dağılımları

Sözlü iletişim becerilerinde yaşanan problemin cinsiyete göre dağılımı	K.Y.G		E.Y.G	
	%	f	%	f
<i>Dinleme becerisini öğrenirken daha fazla problem yaşadım.</i>	%66	6	-	-
<i>Konuşma becerisini öğrenirken daha fazla problemle karşılaştım.</i>	%22	2	%100	8
<i>Dinleme ve konuşma becerisini öğrenirken aynı düzeyde problem yaşadım.</i>	%11	1	-	-
Yazılı iletişim becerisinde yaşanan problemin cinsiyete göre dağılımı	%	f	%	f
<i>Yazma becerisini öğrenirken daha fazla problem yaşadım.</i>	%30	3	%35	3
<i>Okuma becerisini öğrenirken daha fazla yaşadım.</i>	%60	6	%65	5

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 8 incelendiğinde, erkek göçmenler dinleme becerisini; kadın göçmenlerin %66'sı konuşma becerisini öğrenmenin daha kolay olduğunu düşünmektedir. Kadın göçmenlerin %11'i her iki beceride eşit derecede zorlanmaktadır. Kadın göçmenlerin %30'u yazma, %60'ı okuma becerisini; erkek göçmenlerin %35'i yazma, %65'i okuma becerisini öğrenmenin daha zor olduğunu düşünmektedir. Tablo 8'de görüldüğü gibi kadın ve erkek göçmenler okuma-yazma becerileri arasında en fazla okuma becerisinde zorlanmaktadır. Ancak dinleme-konuşma becerileri karşılaştırıldığında kadın göçmenler dinleme erkek göçmenler konuşma becerisinde daha fazla zorlanmaktadır.

1.3. Suriyeli Göçmenlerin Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Tablo 9. Suriyeli Göçmenlerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar

	Karşılaşılan Sorunlar	K.Y.G		E.Y.G	
		%	f	%	f
Bireysel Sorunlar	<i>Küçük çocuklarım var. Onlarla ilgileniyorum. Çalışmak için zaman bulamıyorum.</i>	%55	5	-	-
	<i>Ev işleri çok zamanımı alıyor. Dil öğrenmeye yeterince zaman ayıramıyorum.</i>	%55	5	-	-
	<i>İşe gidiyorum. Ders çalışmak için zaman bulamıyorum.</i>	-	-	%75	6
	<i>Türkiye'ye geledi beş yıl olmasına karşın Türkçe öğrenmek konusunda ihmalkâr davrandım.</i>	%75	9	-	-
Sosyal Sorunlar	<i>Konuşurken hata yapmaktan korkuyorum. Bu nedenle sosyal yaşamda olabildiğince az konuşuyorum.</i>	%65	6	-	-
	<i>Türkçe konuşabileceğim Türk arkadaşlarım yok. Pratik yapma imkânına sahip değilim.</i>	%65	6	%50	4
	<i>Türkçe konuşurken insanların bana gülmesi beni çok rahatsız ediyor.</i>	%45	4	-	-
Ekonomik Sorunlar	<i>Maddi imkânsızlıklardan ötürü kursa gelemedim.</i>	%75	9	%50	4
Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar	<i>Öğretmenim yeterince ödev vermiyor ve verdiği ödevlerin kontrolünü yapmıyor.</i>	-	-	%37	3

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 9 incelendiğinde, yetişkin göçmenlerin Türkçe öğrenirken bireysel, sosyal ve ekonomik sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Kadın göçmenlerin %55'inin ev işleri ve çocuk bakımını üstlendikleri belirlenmiştir. Erkek göçmenlerin %70'i ise bir işte çalıştıkları için dil öğrenmeye ayıracak zaman bulamamaktadır. Kadın göçmenlerin %65'i ve erkek göçmenlerin %50'si Türk arkadaşları olmadığı için pratik yapmakta zorlanmaktadır. Ayrıca kadın göçmenlerin %45'i Türkçe konuştukları zaman yanlış bir şey söylediklerinde insanların onlara gülmesinden tedirgin olmaktadır. Tablo 9'da görüldüğü gibi kadın ve erkek göçmenlerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar

farklıdır. Kadın göçmenler ev işleri ile uğraştıkları, erkek göçmenler işte çalıştıkları için ders çalışmak için zaman bulamamaktadırlar. Kadın göçmenler sosyal sorunlar, erkek göçmenler eğitim sisteminden kaynaklı sorunlarla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Ekonomik sorunlar her iki grup için Türkçeyi öğrenmelerine engel teşkil etmektedir.

1.4. Suriyeli Göçmenlerin Okul Dışında Türkçeyi En Fazla Nerelerde ve Hangi Amaçla Kullandıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 10. Göçmenlerin Türkçeyi Okul Dışında Kullanım Yerleri ve Amaçları

Göçmenlerin Okul dışında Türkçeyi kullandıkları yerler	Türkçe Kullanma Amaçları	K.Y.G		E.Y.G	
		%	f	%	f
<i>Okul, hastane, sağlık ocağı, belediye gibi kurumlarda kullanıyorum.</i>	<i>Resmi işlemlerini yapmak için kullanıyorum.</i>	%33	3	%57	8
<i>Sokakta, pazar ve markette Türkçe konuşuyorum.</i>	<i>Alışveriş yapmak, günlük ihtiyaçlarını karşılamak için Türkçe konuşuyorum.</i>	%100	9	%100	8
<i>İş yerinde Türkçe konuşuyorum.</i>	<i>İş verenim ve arkadaşlarımla iletişim kurmak için Türkçe konuşuyorum.</i>	-	-	%100	8
<i>Evimde Türkçe konuşuyorum.</i>	<i>Çocuklarımın öğrenmesi için Türkçe konuşuyorum.</i>	%55	5	-	-
<i>Evimde Türkçe konuşuyorum.</i>	<i>Tekrarlar yapmak için Türkçe konuşuyorum.</i>	%33	3	%50	4

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 10 incelendiğinde, kadın göçmenlerin %33'ü, erkek göçmenlerin %57'si devlet kurumlarında işlemlerini yapmak için; kadın ve erkek göçmenler sokak, pazar ve markette ihtiyaçlarını karşılamak için; erkek göçmenler iş yerinde iletişim kurmak için; kadın göçmenlerin %55'i evde çocuklarına Türkçe öğretmek için; kadın göçmenlerin %33'ü ve erkek göçmenlerin %50'si tekrarlar yapmak için Türkçe konuşmaktadır.

1.5. Suriyeli Göçmenlerin Eğitim Kurumlarında Verilen Türkçe Derslerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Göçmenler eğitim kurumunda ve okulda verilen Türkçe derslerinin Türkçe öğrenmeleri için yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak bazı ilave etkinliklerinin yapılmasının kendileri için faydalı olacağına inanmaktadır.

Tablo 11. Suriyeli Göçmenlerin Türkçe Öğrenmelerinde Türkçe Derslerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Türkçe Derslerine Yapılabilecek İlaveler	K.Y.G		E.Y.G	
	%	f	%	f
<i>Gramer kurallarını öğrenirken öğretmenin önce Arapça bir açıklama yapmasının benim için daha faydalı olacağını düşünüyorum.</i>	%33	3	-	-
<i>Ders saatlerinin artırılmasının Türkçe öğrenmeyi kolaylaştıracağını düşünüyorum.</i>	-	-	%62	5
<i>Gramer kurallarına ağırlık verilmemesinin ve dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerin yapılmasının benim için daha faydalı olacağını düşünüyorum.</i>	%44	4	-	-

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 11 incelendiğinde, kadın göçmenlerin %33'ünün gramer kurallarını öğrenirken Arapça açıklama yapılmasını, %44'ünün derslerde daha fazla etkinlik yapılmasını istedikleri görülmektedir. Erkek göçmenlerin %35'i ders saatlerinin artırılmasının kendileri için daha faydalı olacağına inanmaktadır.

1.6. Suriyeli Göçmenlerin Kullandıkları Ders Kitaplarının ve Eğitim Veren Öğretmenlerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Göçmenler, kendilerine ders veren öğretmenlerin ve derste kullandıkları kitapların Türkçe öğrenmeleri için yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak ders kitaplarında yapılacak bazı değişikliklerin, öğretmenlerinin yapacağı birtakım etkinliklerin kendileri için faydalı olacağına inanmaktadırlar.

Tablo 12. Suriyeli Göçmenlerin Türkçe Öğrenmelerinde Öğretmenlerinin ve Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Ders Kitaplarına Yapılabilecek İlaveler	Kadın		Erkek	
	%	f	%	f
<i>Kitaptaki diyalogların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Konuşma etkinliklerine yer verilmesinin günlük yaşamda iletişim kurmanı ve kendimi daha rahat ifade etmemi kolaylaştıracağına inanıyorum.</i>	-	-	%37	3
<i>Okuma parçalarının artırılmasını istiyorum.</i>	%45	4	-	-
<i>Ders kitabındaki dinleme metinlerinin yetersiz olduğunu ve daha fazla metne yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.</i>	%55	5	%37	3
<i>Öğretmenin kelime ödevleri vermesini ve ödevleri yapıp yapmadığını kontrol etmesini istiyorum.</i>	-	-	%45	4

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 12 incelendiğinde, kadın göçmenlerin %45'i ders kitaplarındaki okuma parçalarının, %55'i dinleme metinlerinin; erkek göçmenlerin %37'si ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin az olduğunu düşünmektedir ve bu etkinliklerin artırılmasını istemektedir. Erkek göçmenlerin %45'i öğretmenlerinin kendilerine kelime öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinlikler vermesini istemektedir.

1.7. Suriyeli Göçmenlerin Öğretmenlerinin/Sınıf Arkadaşlarının Kendilerine Olan Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular

Tablo 13. Suriyeli Göçmenlerin Öğretmen ve Sınıf Arkadaşlarının Kendilerine Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen ve Sınıf Arkadaşlarının Göçmen Öğrencilere Yaklaşımları	Kadın		Erkek	
	%	f	%	f
<i>Sınıf arkadaşlarımızın göçmen olmasının kendim için avantaj olduğunu düşünüyorum.</i>	%100	9	100	8
<i>Benzer problemlerle karşılaştığımız için birbirimize destek oluyoruz.</i>	%100	9	100	8
<i>Birlikte çalışma ve pratik yapma imkânına sahibiz.</i>	%100	9	100	8
<i>Öğretmenimin yaklaşımından memnunum. Dil öğrenme sürecinde karşılaştığım bütün problemlere öğretmenlerim çözüme üretmeye çalışmaktadır.</i>	%100	9	100	8

(K.Y.G: Kadın Yetişkin Göçmen, E.Y. G: Erkek Yetişkin Göçmen)

Tablo 13 incelendiğinde, göçmenlerin sınıf arkadaşlarının da göçmen olma durumunun kendilerine avantaj sağladığı görülmektedir. Göçmenler öğretmenlerinin kendilerine olan yaklaşımından da son derece memnundur.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın amacı Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek olarak belirlenmiştir. 17 kişi ile yapılan görüşmeler sonunda elde edilen ilk bulguya göre Suriyeli göçmenler sokakta, çarşıda ve pazarda ihtiyaçlarını karşılamak; Türk arkadaşları ile anlaşabilmek için Türkçe öğrenmek istemektedirler. Ayrıca kadın göçmenler evde çocuklarına Türkçe öğretebilmek; erkek göçmenler iş yerinde patronu ve çalışma arkadaşları ile anlaşabilmek için Türkçe öğrenmek istemektedirler. Kadın ve erkeğin toplum içerisindeki görev dağılımlarının farklı olması cinsiyetler arasında dil öğrenme sebeplerine yönelik farklılıklar yaratmıştır. Bu bağlamda cinsiyet faktörünün Türkçe öğrenme nedenlerini etkilediği söylenebilir. Bölükbaş (2016) Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarını analiz ettiği çalışmasında göçmenlerin Türkiye'de üniversite okumak, Türkiye'de hayatlarını

devam ettirebilmek, Türkiye’de iş bulmak, resmî kurumlarda işlerini daha rahat halledebilmek, iş yerlerinde daha iyi iletişim kurabilmek için; Biçer ve Alan (2017) Suriyeli öğrencilerin eğitim alabilmek ve Türkiye’de yaşamak için Türkçe öğrenmek istediklerini tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen ilk bulguların diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla aynı doğrultuda yer aldığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen ikinci bulguya göre yetişkin göçmenler dört temel dil becerisini öğrenirken benzer sorunlarla karşılaşmaktadır. Göçmenlerin dinleme becerisi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar hızlı konuşmaları anlayamama, bazı kelimelerin anlamını ve eklerin görevlerini bilmeme, sesli harfleri karıştırma ve kalıplaşmış ifadelerin anlamını bilmeme; konuşma becerisini öğrenirken karşılaştıkları zorluklar dil bilgisi kurallarını yeterince bilmeme, kelime bilmemek, Arapça-Türkçe cümle yapılarının farklı olması, ekleri görevlerine uygun kullanamamak; okuma becerisini öğrenirken karşılaştıkları zorluklar sesli harfleri karıştırmak, uzun cümleleri anlayamamak, eş sesli kelimelerin ve benzer şekilde bazı kelimelerin anlamını bilmemek; yazma becerisini öğrenirken karşılaştıkları zorluklar sesli harfleri karıştırmak, ekleri doğru yerde kullanamamak, kelime bilmemek; kelime öğrenirken karşılaştıkları zorluklar harflerin yerini karıştırmak, öğrendiği kelimeleri belirli bir zaman geçtikten sonra hatırlamakta zorlanmak, kelimelerin birden fazla anlamını öğrenmekte güçlük çekmek, eklerin kelimelerin anlamını nasıl etkilediğini bilmemek ve sesli harflerin çok olduğu kelimeleri hatırlamak olarak tespit edilmiştir. Göçmenlerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemler; Arapça-Türkçe cümle yapılarının farklı olması, sözcük dağarcığının yetersizliği, sesli harfleri karıştırma, ekleri doğru yerde kullanamama olduğu görülmektedir. Göçmenler karşılaştıkları bu problemleri ortadan kaldırmak için boş vakitlerinde tekrarlar yapmak, Google’da yer alan uygulamaları kullanmak, öğretmenlerinden yardım almak gibi çözümler üretmektedirler.

Candaş Karababa (2009) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sırasında anadillerin ses ve abecesinin farklılığından, eklerin kullanımından, özne-yüklem uyumundan, kalıp sözlerin öğrencinin ana dilinde karşılığının olmamasından veya başka biçimde ifade ediliyor olmasından kaynaklanan sorunlarla karşılaşıldığını; Erdem ve diğerleri (2017) Suriyeli öğrencilerin okuduğunu anlamada zorluk çekme, kendilerini ifade konusunda yetersiz kalma, doğru sözcükleri kullanamama, telaffuz sıkıntıları, sözcük hazinesinin yetersizliği, alfabe farkı nedeniyle yazma sıkıntıları, terimlere yönelik sıkıntılar, Türkçe konusunda model bulamama, konuşma sıkıntıları yaşadıklarını tespit etmiştir. Ünal ve diğerleri (2018) Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinde, dil becerilerine yönelik karşılaştıkları sorunların başında Türkçe dil bilgisinin yani cümle yapısının farklı olması, kelimelerin öğrenilememesi, kitaplardaki Türkçe ile sosyal hayatta konuşulan dilin farklı olması, konuşmakta zorlanılması, Türkçe kelimeleri ve harfleri telaffuz etmekte zorlanmanın geldiğini; Boylu ve Işık (2020) yöresel ağız özelliklerinin öğrencilerin telaffuzlarını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Araştırma kapsamında göçmenlerin dil becerilerini öğrenirken karşılaştıkları problemlere yönelik elde edilen bulgular alanyazındaki diğer araştırmalardan elde

edilen bulgularla örtüşmektedir. Ana dillerin ses ve abecesinin farklı olması, Arapça-Türkçenin cümle dizimindeki farklılıklar, sözcük hazinesindeki yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar göçmenlerin dört temel dil becerilerini öğrenirken sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Konuşma ve dinleme becerilerini öğrenirken erkek göçmenlerin konuşma, kadın göçmenlerin ise dinleme becerisinde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte; okuma ve yazma becerilerini öğrenme süreçlerinde kadın ve erkek göçmenler, okuma becerisinde daha fazla problemle karşılaşmaktadır. Bölükbaş (2016) yaptığı çalışmada göçmenlerin en fazla konuşma becerisini öğrenirken zorluk yaşadıklarını, Yağmur Şahin vd. (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algılarını tespit ettiği çalışmada öğrencilerin sınıf içerisinde en çok ihtiyaç duyduğu becerinin konuşma becerisi olduğunu tespit etmiştir. Biçer ve Alan (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin konuşma becerisini öğrenmeye daha fazla ihtiyaç duyduklarını; Boylu ve Işık (2020) Suriyeli mültecilerin Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmada öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik başarı durumlarına ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin okuma ve dinleme becerisinde iyi fakat konuşma ve yazma becerilerinde zayıf olduğunu tespit etmiştir. Erkek göçmenlerin konuşma becerisini öğrenirken daha fazla zorluk yaşadıklarına ilişkin bulgu diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir ancak kadın göçmenlerin dinleme becerisini öğrenirken daha fazla problemle karşılaştıklarını ifade etmeleri; göçmenlerin yazma becerisini öğrenmenin çok daha kolay olduğunu düşünmeleri alanyazınla örtüşmeyen bulgulardır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bireyler Türkçeyi sosyal yaşamlarında rahat iletişim kurabilmek için öğrenmektedir. Akademik kaygıları olmayan göçmenlerin dil öğrenmekteki en önemli amaçları günlük yaşamlarındaki iletişimlerini sorunsuz geçirmektir. Yazma becerisini yol tarifi, adres bilgilerini paylaşmak gibi basit işlemlerde aktif olarak kullanılmaktadırlar. Kursta öğrendikleri okuma ve yazma becerileri onların günlük yaşamlarını devam ettirmeleri için yeterli olmaktadır.

Araştırmadan elde edilen üçüncü bulguya göre göçmenler, Türkçe öğrenirken bireysel (ders çalışmak için zaman bulamamak, göçmenlerin ev işleri, iş hayatı, çocuk bakımı, bireysel ihmalkârlık, hata yapmaktan korkma), sosyal (Türk arkadaşlar edinmemek, hata yapma kaygısı nedeniyle insanlarla Türkçe konuşmama), ekonomik (maddi zorluklar) ve sistemden kaynaklanan sorunlarla karşılaşmaktadır. Kadın göçmenler bireysel, erkek göçmenler ise sosyal sorunlara daha fazla maruz kalmaktadır. Sosyal yaşamdaki rol dağılımları, dil öğrenme sürecinde cinsiyetler arasında karşılaşılan problem türlerinde farklılıklar yaratmıştır. Sosyal sorunlar, Suriyeli göçmenlerin daha fazla sorun yaşadığını boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle konuşma sırasında yanlış telaffuz gerçekleştirme veya konuşurken hata yapma korkuları özellikle araştırmaya katılan Suriyeli göçmenlerin başlıca yaşadıkları korkularını oluşturmak-

tadır. Konuşurken hata yapma ve alay edilme korkusu nedeniyle göçmenler Türkçeyi oldukça az kullanmakta ve telaffuz konusunda sorun yaşamaktadırlar. Alan yazın incelendiğinde Moralı (2018) Suriyeli mültecilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken telaffuzdan ve ünlü-ünsüz harfleri karıştırmaktan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Ünal ve diğerleri (2018) Suriyeli göçmenlerin Türkçe konuşma sırasında yanlış yapmaktan korkma, yanlış yaptığında alay edilme korkusu ve utanma duygusunun olması ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu alan yazınla örtüşmekle birlikte korku ve utanma duygusunu sadece kadın göçmenlerin yaşadığı, erkek göçmenlerin böyle bir problemle karşılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen dördüncü bulguya göre göçmenler, Türkçeyi günlük yaşamları içerisinde resmi kurumlarda; sokak, market, pazar gibi sosyal ortamlarda; iş yerlerinde ve evlerinde konuşmakta ve kullanmaktadırlar. Ünal ve diğerleri (2018) yaptığı araştırmada benzer bulguya ulaşmış, Suriyeli göçmenlerin okul dışında Türkçeyi arkadaşlarıyla iletişim kurmak, iş hayatlarında, alışveriş yapmak, ulaşım süreçlerinde, devlet kurumlarında ve günlük ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıklarını tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu da alan yazındaki diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen beşinci ve altıncı bulgulara göre göçmenler, eğitim kurumlarında ve okullarda verilen Türkçe derslerinin, ders kitaplarının ve öğretmenlerin Türkçeyi öğrenmeleri adına yeterli olduğunu ancak bazı iyileştirmelerinin yapılmasının daha faydalı olacağını düşünmektedirler. Suriyeli göçmenler; Türkçe öğrenme süreçlerinde gramer kurallarını öğrenirken öğretmenin önce Arapça bir açıklama yapmasının, ders saatlerinin artırılmasının ve temel dil becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmesinin kendileri için daha faydalı olacağını; ders kitaplarını değerlendirmelerine yönelik elde edilen bulguya göre ise kelime öğretimi-konuşma-dinleme etkinliklerinin ve okuma parçalarının artırılması gerektiğini dile getirmektedirler. Göçmenlerin Türkçe öğrenmek istemelerinin nedenlerinin başında sosyal yaşamlarında kendilerini ifade etmek istemeleri gelmektedir. Bu nedenle konuşma-dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sınıf içindeki uygulamalarda ve ders kitaplarında daha fazla kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Güven ve Özbilen (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders kitapları hakkındaki görüş ve önerilerini (İstanbul Türkçe Öğrenim Seti) tespit ettiği araştırmasında öğrencilerin öğrenim setindeki örneklerin yeterli olduğunu düşündüklerini; Özbal ve Genç (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan araştırmaların diğer becerilere yönelik araştırmalarla sayıca karşılaştırıldığında, dinleme becerisine yönelik olanların arka planda kaldığını; Şimşek (2016), İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan dinleme etkinliklerinin de diğer beceri etkinliklerine göre daha az olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu alan yazındaki diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen yedinci bulguya göre göçmenler, sınıf arkadaşlarının göçmen olmasının kendileri için büyük bir avantaj olduğunu düşünmektedir. Temiz (2020)'in yaptığı araştırmada göçmen ve mülteci öğrenciler Türkçe bir sözcüğü veya kavramı yanlış söylediklerinde Türk arkadaşlarının gülerak tepki verdiklerini ve yanlışlarını düzeltmek için yardımcı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı araştırmada öğretmenler, göçmen ve mülteci öğrencilerin sınıf denkleğinin tam olarak yapılamamasından kaynaklı sınıfa uyum sorunları yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularından da hareket edilerek göçmenlerin sınıf arkadaşlarının göçmen olmasının onlar için bir avantaj gibi görüldüğünü söylemek mümkündür. Ancak sınıfta Türk öğrencilerin varlığı göçmenlerin dil pratiğı yapmalarında onlara yardımcı olacak bir durumdur. Araştırmaya katılan grubun Türk öğrencilerin de olduğı bir sınıfta eğitim alma şansına sahip olmamasından dolayı bulunduğı koşulları avantaj olarak değerlendirdiklerini söylemek mümkündür.

Öneriler

1. Ders içi/ders dışı uygulamalar, devlet desteğı ve sosyal uyum programlarıyla Suriyeli göçmenlerin karşılaştığı bireysel, sosyal ve ekonomik sorunların ortadan kaldırılmasına yardımcı olunabilir.

2. Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenmesine yönelik hazırlanan ders araç-gereçlerinde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik daha fazla etkinliğe yer verilebilir.

3. Suriyeli göçmenlerin dil becerilerini kazanmalarına olumlu yönde katkıda bulunabilecek ve dil pratiğı yapabilecekleri çok uyaranlı ve çok kültürlü eğitim ortamları hazırlanabilir.

Kaynakça

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Akış, İ. (2009, 6-7 Mart). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili ana sorunlar [Sözlü bildiri]. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar: VIII Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, Ankara.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1- 15.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 1-17.
- Boylu, E. ve Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1113-1128.

Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar

- Bölükbaş, F. (2006). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (46), 21-31.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1210-1238.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(2), 177-192.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi. Analiz. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı - SETA. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki_suriyeli_cocukların_educitimi_pdf.pdf adresinden 15 Haziran 2021 tarihinde alınmıştır.
- Erdem, M. D., Kaya, İ ve Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 463-476.
- Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin halk eğitim merkezi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon Örneği). *Karadeniz Araştırmaları*, XVII(65), 97-115.
- Gün, Z. ve Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19 (2), 167-176.
- Güven, A. Z. ve Özbilen, U. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders kitapları hakkındaki görüş ve önerileri (İstanbul Türkçe Öğrenim Seti). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 80-91. DOI: 10.29000/rumelide.808242.
- Karababa, Z. ve Çalışkan, G. (2012). Teacher competencies in teaching Turkish as a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70(2013), 1545-1551.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1428-1448.
- Özbal, B. ve Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 197-212.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde a1-c1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6 (3), 400- 411.

- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2).
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1) , 22-28.
- Uslu, A. ve Öztürk, T. (2019). Türkiye'de geçici koruma statüsünde olan Suriyeli yetişkinlere verilen dil eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeri [The role of information and communication technologies in teaching Turkish as a foreign language for syrian adults with temporary protection status]. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi/Journal of Information and Communication Technologies*, 1(1), 57-77.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 4(2), 134-149. <https://orcid.org/0000-0002-2192-4523>
- Yağmur Şahin, E. İşcan, A. Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (4), 1185-1198. doi: 10.9761/JASSS996
- Yavuz, G. (2016). Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti dinleme etkinliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. N. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak görüşme. *Social Sciences Studies Journal*, 6 (56), 547-552. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.2099>

DÜNYADA DİL EĞİTİMİ UYGULAMALARI: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI POLİTİKALARININ GÖÇMENLERİN DİL EĞİTİMİ VE İKİ DİLLİ EĞİTİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mazhar BAL¹, Gamze AKSU DEMİRAL²

1 Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, balmazhar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6958-9130.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, gamzeaxu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1099-4518.

Geliş Tarihi: 29.06.2021 Kabul Tarihi: 01.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.959601

Öz: Bu çalışma, farklı ülkelerin göçmen öğrencilere yönelik dil öğretim uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Ülkeler belirlenirken PISA 2018 okuma becerisi alanı performansları sıralamasında ilk 20’de yer alan 8 ülke sınırlılık dâhilinde ele alınmıştır. Ayrıca Türkiye de bu ülkeler arasına dâhil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen ülkeler şunlardır: “Kanada, Türkiye, Almanya, İngiltere, Amerika, Güney Afrika, Singapur.” Araştırmanın sınırlılığı çerçevesinde bu ülkelerde göçmen kökenli çocukların eğitime katılımıyla ilgili ülkeler bazında farklılıklar analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak desenlenmiştir. Veri toplama tekniği olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman olarak ülkelerin eğitim ve göçmenlikle ilgili bakanlıklarının elektronik veri tabanları analize dahil edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırılan ülkelerin göçmen eğitimi üzerine ayrı bölümler kurduğu, bu konuyla ilgi çeşitli programlar uyguladığı belirlenmiştir. İncelenen ülkeler için iki dilli eğitim ve göçmenlere yönelik eğitimin program boyutunun çok yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bütün programlarda göçmen çocukların eğitiminde ulusal eğitim sistemine uyum sağlayıp akademik başarılarını arttırmak için anlatma becerisinin anlatma becerisinden ön planda tutulduğu tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda göçmen öğrencilere yönelik dil öğretim uygulamaları ve iki dilli eğitim konusunda programlar hazırlanırken farklılıkların göz önünde bulundurulması, uygulanan rehberlik programlarının takibinin yapılması, donanımlı eğitimciler yetiştirilmesi, materyal ve kitapların kazanımlar ölçüt alınarak hazırlanması, aile rehberliğinin uygulanması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programları, dil öğretim programları, göçmenler için dil eğitimi

LANGUAGE EDUCATION PRACTICES IN THE WORLD: EXAMINING THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION'S POLICIES IN TERMS OF LANGUAGE EDUCATION OF IMMIGRANTS AND BILINGUAL EDUCATION

Abstract:

This study aims to examine the language teaching practices of different countries for migrant students. When determining countries, Pisa 2018 reading skills were discussed within the limited scope of the 8 countries in the top 20 in the ranking of performance. Also, Turkey is included among these countries. The countries included in the study are: "Turkey, Canada, UK, South Africa, Singapore, Germany, New Zealand." In these countries, which are limited in the research, differences were analyzed on the basis of countries related to the participation of children of immigrant origin in education. The research is designed with qualitative research methods. Document review was used as a data collection technique. As a document, the electronic databases of the ministries of education and immigration are included in the analysis. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. It has been determined that the countries investigated have established separate departments on migrant education and implemented various programs related to this issue. It was concluded that bilingual education and education for migrants were multidirectional for the countries examined. In all programs, it has been determined that the ability to understand in order to adapt to the national education system and increase their academic achievements is prioritized in the education of migrant children. As a result of the examinations, it has been suggested that the differences should be taken into account when preparing programs on language teaching practices and bilingual education for immigrant students, applied guidance programs should be followed, educators should be equipped well, materials and books should be prepared according to the achievements, and family counseling should be applied.

Keywords: Curriculum, language teaching curriculum, language education for immigrants

Giriş

Çeşitli sebeplerle bireylerin yaşadıkları ülkeden ya da şehirden başka bir ülkeye ya da şehre gitmelerine göç denildiği bilinmektedir. Edet (2019) bu durumu, özellikle in-

sanların yeni bir yere kalıcı veya geçici olarak yerleşmek amacıyla bir yerden başka bir yere hareketi olarak tanımlamıştır. Bu hareket, kısa sürede sona ermesi muhtemel olmayan, sağlık hizmetleri, eğitim, istihdam olanakları, sosyal refah vb. alanlarda düşük standartlara sahip ülkelerin vatandaşlarının yaşam koşullarının daha elverişli olduğu ülkelere taşınmasını kapsayan bir kültür haline gelen bir insan olgusudur (Umukoro, Odey, ve Ndifon, 2020). Göç nedenleri karmaşık olsa da bazıları, zulüm ve çatışmalardan kaçıp hayatta kalmak için sığınma talebiyle, bazıları ise daha iyi iş fırsatları için göç etmeyi seçiyor (Gupta ve Hocking, 2018). Görüldüğü üzere bireyler içinde yaşadıkları toplumda karşılaştıkları çeşitli olumsuzluklar ya da daha iyi imkânlarla sahip olma arzusuyla buldukları yerleşim yerini bırakarak başka ülkelere göç etmektedir. Göçün bir sonucu olarak da anadili ile göç edilen ülkenin dili arasında bazı çatışmalar çıkabilmektedir.

Bu çatışmalar göçmenlerin gittikleri ülkede birçok sorunla karşı karşıya kalmasına yol açabilmektedir. Örneğin, Türkiye’de göçmen öğrencilerin Türkçeyi anlama ve konuşmadaki yetersizliği hem okuldaki akademik başarısını hem de toplumsal hayattaki yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir (Eren, 2019). Göçmen öğrenciler azınlık statülerinden dolayı okullar ve topluluklar tarafından sıklıkla ayrımcılığa, ırkçılığa, önyargıya ve hatta ötekileştirmeye maruz kalmaktadır (Md-Yunus, 2015). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere göçmenler gittikleri ülkelerde hayatlarını olumsuz yönde etkileyecek dil ve iletişim merkezli sorunlarla karşılaşmaktadır.

Alanyazında göçmenlerin yaşadıkları sorunlarla ilgili farklı çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmaların daha çok ekonomi (Akbaş ve Ünlütürk Ulutaş,2018; Arslan, Bozgeyik ve Alancioğlu, 2017), toplumsal sınıf (Yardım, 2017), toplumsal uyum (Dokuyucu, 2020; Erkan, 2018), okula karşı tutum (Aykut, 2019) öğretmen eğitimi (Kurtuluş, 2018) ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacıyla ilişkili olarak göçmenlerin dil eğitimine yönelik yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Kerim, Taşkaya ve Ersoy (2018) çalışmalarında Suriyeli göçmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken karşılaştıkları problemleri ortaya koymuş ve çözüm önerileri sunmuştur. Yurdakul ve Tok (2018) öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerini, eğitimde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymuştur. Alanyazında göçmenlerin dil eğitimine yönelik yapılan çalışmaların önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir. Fakat bu çalışmaların her biri, amaçlarından da anlaşılacağı üzere belli bir göçmen grubunu, belli bir ülke sınırlılığında ele almıştır. Genel olarak ülkelerin göçmenlere yönelik dil eğitimine ilişkin uygulamalarını ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle yapılan bu çalışmanın alanyazında önemli bir eksikliğe hizmet edeceği düşünülmektedir.

Alanyazındaki bu eksiklikten hareketle araştırmanın amacı sınırlılık dâhilinde belirlenen dokuz ülkenin göçmenlere yönelik dil eğitimi uygulamalarını ortaya koymaktır. Araştırmanın bu amacından hareketle şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Dünya ülkelerinin göçmenlere yönelik eğitim programları nelerdir?
2. Dünya ülkelerinin göçmenler eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler nelerdir?
3. Dünya ülkelerinin göçmenlerin dil eğitimine yönelik uygulamaları nelerdir?
4. Dünya ülkelerinin iki dilli eğitime yönelik kazanımları nelerdir?
5. Dünya ülkelerinin iki dilli eğitime yönelik amaçları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın teorik temelleri yorumlayıcı paradigmaya dayanmaktadır. Yorumlayıcı paradigmanın dayanak olarak alınmasının sebebi, araştırmanın amacı doğrultusunda seçilen dokuz ülkenin göçmenlere yönelik dil eğitim politikalarının çoklu bakış açısıyla yorumlanmak istenmesidir. Çünkü yorumlayıcı paradigma, araştırmanın amaçları doğrultusunda olguların ele alınmasına ve anlaşılmasına dayanır (Mayring, 2011; Patton, 2014). Ayrıca çalışma, yorumlayıcı paradigma ile ilişkili olarak nitel araştırma yönteminin doğasına uygun olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi, bir çalışmanın problem durumunu oluşturan sorunu, anlama ve yorumlamaya dayanır (Klenke, 2016). Bu çalışmanın problem durumu ise dünyada göçmenlere uygulanan dil eğitim politikalarının neler olduğunun ve bu konuda ne gibi uygulamalar yapıldığının ortaya koyulmasına dayanmaktadır. Çalışma, doküman incelemesi tekniğine dayanan bir alanyazın taraması niteliği taşıdığı ve herhangi bir çalışma grubunu kapsamadığı için etik kurul izni alınmasına gerek olmadığı düşünülmüştür. Bu sebeple etik kurul izni bulunmamaktadır.

Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, verilerin incelenmesi, verilerden anlam çıkarılması ve verilerin yorumlanmasına dayanan bir nitel araştırma tekniğidir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu teknik, incelenen dokümanların özenli ve düzenli bir şekilde analiz edilmesini sağlar (Wach, 2013). Doküman analizi tekniğinin seçilme sebebi, araştırma yöntemiyle ilişkili olarak göçmenlere yönelik dil eğitim politikaları belirlenmeye çalışılan dokuz ülkenin eğitimle ilgili resmi web sitelerinin incelenmiş olmasıdır. Çalışmada doküman olarak PISA 2018 okuma becerisi alanı performansları sıralamasında ilk 20'ye giren ülkelerin eğitim işleriyle ilgili bakanlıklarının resmi web sitelerindeki içerikler doküman olarak kullanılmıştır. Ayrıca Kanada, Amerika, İngiltere, Singapur, Yeni Zelanda, Güney Afrika, Almanya gibi ülkelerin de iki dillilikle ilgili programları dokümanları oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma dokümanlarından elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniği, elde edilen verilerin özetlenerek ve yorumlanarak sunulmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da yoğun bir veri elde edilmiştir. Bu verilerin tamamının araştırmaya dahil edilmesi mümkün olmadığı için okurun anlayacağı şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca herhangi bir kodlama işlemi yapılmamıştır. Veriler, araştırma soruları bağlamında betimlenmiştir. Betimsel analiz tekniği kullanılırken araştırma soruları doğrultusunda şu temalar dikkate alınmıştır: “ (1) Dünya ülkelerinin göçmenlere yönelik eğitim programları, (2) dünya ülkelerinin göçmenler eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler, (3) dünya ülkelerinin göçmenlerin dil eğitimine yönelik uygulamaları, (4) dünya ülkelerinin iki dilli eğitime yönelik kazanımları ve (5) dünya ülkelerinin iki dilli eğitime yönelik amaçları.”

Verilerin analizinde araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için araştırma sürecinde alan uzmanı kişilerden yardım alınması önemlidir (Roberts ve Priest, 2006). Bu açıdan bir alan uzmanı tarafından ilgili temalar altında ilişkilendirilen maddeler incelenmiştir. Uzlaşılmayan durumlarda gerekçesi tartışılmış ve analizlerin son hali verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Dünya Ülkelerinin Göçmenlere Yönelik Eğitim Programları

Bu bölümde araştırmanın sınırlılıkları dahilindeki ülkelerin göçmenlere yönelik uyguladığı eğitim politikaları hakkında veriler yorumlanmıştır. Ülkeler ve göçmenlere yönelik eğitim politikaları Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Dünya Ülkelerinin Göçmenlere Yönelik Eğitim Programları

Ülkeler	Göçmenlere Yönelik Eğitim Programları
Türkiye	Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Uyum sınıfları
Kanada	Programa kabul şartları Programın yararları
Almanya	Çocuklar için destek Okullar ve öğretmen eğitimi için destek Öğretmenler / okullar / öğretmen eğitimi için destek Planlar Sınıftaki göçmen öğrenci dağılımı
Amerika	Göçmen Eğitimi Programının amacı Fonlar
İngiltere	Göçmen çocukların eğitiminde sorumluluk Ulusal Müfredat Öğrencilerin sınıflara dağılımı Eğitim hakkı
Yeni Zelanda	Dilde uzmanlaşma
Güney Afrika	-
Singapur	-

Tablo 1’de anlaşılacağı üzere ülkelerin göçmenlere yönelik dil programları farklı şekillerde görülmektedir. Türkiye’de göçmenlere yönelik “Uyum sınıfları “ “Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlığı altında şunlar yapılmaktadır:

““Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri”” başlıklı bir genelge ile Suriyeli öğrencilerin kayıt işlemleri ve denklik işlemleri kolaylaştırılmış, Geçici Eğitim Merkezleri dışında yerel okullara kayıt yaptırılmasının önü açılmış, öğrencilerin takip ve not işlemlerinin yapılması için Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) kurulmuş ve Türkçe dersleri müfredat olarak okutulmuştur.” (MEB, 2014).

“Piktes projesi kapsamında oluşturulan “Uyum sınıfları” ile yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerileri düzeylerinin arttırılarak eğitim sistemine uyumlarının sağlanması amaçlanmıştır.”(MEB, 2019).

Türkiye’de göçmenlerle ilgili yukarıda yer alan programlara bakıldığında göçmenlerle ilgili iki aşamalı bir politika dikkat çekmektedir. İlk aşamada, yabancı öğrencile-

rin sisteme girişine yönelik çalışmalar görülürken, ikinci aşamada onların eğitim sistemine uyumuyla ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Tablo 1’de Kanada’nın göçmenlere yönelik politikasında ise programa kabul şartları ve programın yararları başlıkları dikkat çekmektedir. Bu başlıklarla ilişkili olarak Kanada’da göçmenlerle ilgili şunlar yapılmaktadır:

“Ontario’da ikamet etmelisiniz ve ilk diliniz İngilizce olmamalıdır. Ayrıca şunlardan biri olmalısınız: ‘Vatandaşlığa kabul edilmiş Kanada vatandaşı, daimi ikamet, korunan kişi, mülteci davacı, Ontario Göçmen Aday Programı aracılığıyla onaylanan eyalet adayı, daimi ikametgah yolu ile federal bir bakıcı programı kapsamında kabul edilen kişi.’” (Canada Government, 2019).

“Günlük hayatınızda daha iyi iletişim kurabilmek için Fransızca/İngilizce becerilerinizi geliştirmek istiyorsanız. Bir iş bulmak veya okula gitmek için Fransızca/İngilizce becerilerinizi geliştirmeniz gerekiyor. Fransızca/İngilizce dil yeterlilik sınavına hazırlanmanız gerekir.” (Canada Government, 2019).

İfadelerden anlaşılacağı üzere Kanada göçmen eğitim programları ile ilgili sistemli ve faydacı bir anlayış gütmektedir. Öncelikle eğitim programı sunacağı göçmenler konusunda sınırlılıklarını çizmekte ve bu eğitimin onların günlük yaşamlarına etkisi konusunda önemli bilgiler sunmaktadır.

Tablo 1’de Almanya’nın göçmenlere yönelik politikasında ise “Çocuklar için destek”, “Okullar ve öğretmen eğitimi için destek”, “ Öğretmenler / okullar / öğretmen eğitimi için destek”, “Planlar”, “Hazırlık sınıfları”, “Temel dersler”, “Zorunlu yabancı dil sınavı”, “Sınıftaki göçmen öğrenci dağılımı” başlıkları bulunmaktadır. Bu başlıklarla ilişkili olarak Almanya’da göçmenlerle ilgili şunlar yapılmaktadır:

“Çocuklar için destek”: Göç statüsüne veya kalış süresine bakılmaksızın göçmen çocukların okula ulaşımı garanti altına alınır. En başından beri entegrasyon modeli olarak daldırma modelini uygulayan Almanya, “Willkommensklassen” olarak adlandırılan ve Türkçeye “hoş geldin sınıfları” olarak tercüme edilen, ilk ve ortaöğretim düzeyinde kurulan sınıflarda yoğun dil desteği sağlamaktadır. İlerleyen zamanlarda göçmen öğrencinin normal sınıflarda takibini yapmakta ve bu takip sonucunda yeni entegrasyon politikaları geliştirmektedir.” (Europarl, 2017).

“Okullar ve öğretmen eğitimi için destek: Okulların ilave personel ve ders ihtiyacının karşılanması için finansal destekleme verilmektedir. Ayrıca dil öğretiminin profesyonelleşmesi, kültürlerarası konulara önem verilmesi ve pedagojik malzemelerin hedef kitleye göre oluşturulması ve dağıtılmasına özen göstermektedir.” (Europarl, 2017).

“Öğretmenler / okullar / öğretmen eğitimi için destek kapsamında ek öğretmenlerin işe alınması, ek eğitim ve öğretmen eğitimine önemli mali kaynakların yatırımı (hem başlangıç hem de hizmet öğretmenliği eğitimi); dil öğretiminin profesyonel-

leşmesine, dil ve okuryazarlığın gelişimine ve teşhis ve kültürlerarası konulara özel önem verilmesi; pedagojik materyallerin oluşturulması ve dağıtımı. Hükümet tarafından Ocak 2012’de yayınlanan Nationalen Aktionsplan Entegrasyonu (Ulusal Entegrasyon Eylem Planı) belgesi, göçmen çocuk eğitim politikalarının uygulanmasına ilişkin belirli temel konuları ele almaktadır. Bu belge 11 alt bölüme ayrılmıştır, ancak birinci bölüm (Frühkindliche Förderung, bebekler için destekle ilgili) ve ikinci bölüm (Bildung, Ausbildung, Weiterbildung, eğitim ve öğretimle ilgili) çocukları en çok doğrudan etkileyenler, birincisi anaokulu seviyesi ve ikincisi ilk ve mesleki eğitim alanındadır”. (Europarl, 2017).

“Planlar; açıkça belirtilmiş hedeflerle birlikte politika uygulamasına yönelik genel yönergeleri ve hatta politikaların izlenmesi ve değerlendirilmesini içerir.” (Europarl, 2017).

“Sınıftaki göçmen öğrenci dağılımı “ başlığında bir sınıfın beşte birinden fazlasının göçmen öğrencilerden oluşmaması gerektiği ve uygun olan yerlerde ayrı sınıflar oluşturulabileceği vurgulanmıştır.”Görüldüğü üzere Almanya göçmenlerin eğitimiyle ilgili kapsamlı çalışmalar yapmıştır.Yapılan destekleri çocuklar,öğretmen ve okul bazında başlıklandırarak eğitimi daha nitelikli hale getirmeye çalışmışlardır.

Tablo 1’de Amerika’nın göçmenlere yönelik politikasında ise “ Göçmen Eğitimi Programının amacı”, “Fonlar “ başlıkları bulunmaktadır. Bu başlıklarla ilişkili olarak Amerika göçmenlerle ilgili şunları yapılmaktadır:

“Göçmen Eğitimi Programının amacı, tüm göçmen çocukların zorlu akademik standartlara ulaşmasını ve onları sorumlu vatandaşlık, daha fazla öğrenme ve üretken istihdam için hazırlayan bir lise diploması (veya bir HSED’i tamamlaması) ile mezun olmalarını sağlamaktır.” (Oese, 2021).

“Fonlar, göçmen çocuklar için yüksek kaliteli eğitim programlarını destekler ve Devletler arasında hareket eden göçmen çocukların, müfredat, mezuniyet koşulları ve Devlet akademik standartlarına meydan okuyan Devletler arasındaki eşitsizlikler nedeniyle cezalandırılmamasını sağlamaya yardımcı olur. Fonlar ayrıca göçmen çocuklara yalnızca kendilerine özgü ihtiyaçlarını karşılayan uygun eğitim hizmetlerinin sunulmasını değil, aynı zamanda bu tür çocukların, tüm çocukların karşılaması beklenen aynı zorlu Devlet akademik standartlarını karşılamak için tam ve uygun fırsatlar elde etmelerini sağlar. Federal fonlar, formüle göre Eyalet eğitim kurumlarına (SEA), her eyaletin eğitim için öğrenci başına harcaması ve eyalette ikamet eden 3-21 yaş arası uygun göçmen çocukların sayısına göre tahsis edilir.” (Oese, 2021). Amerika’nın göçmenlerle ilgili eğitim politikalarına baktığımızda amacının göçmenlerin sorumlu ve üretken vatandaş olma yolunda önlerini açmak , onların durumlarına uygun mali destek vermek olduğunu görebiliriz.

Tablo 1’de İngiltere’nin göçmenlere yönelik politikasında ise “ Göçmen çocukların eğitiminde sorumluluk”, “Ulusal Müfredat”, “Öğrencilerin sınıflara dağılımı”, “Eği-

tim hakkı ", başlıkları bulunmaktadır. Bu başlıklarla ilişkili olarak İngiltere göçmenlerle ilgili şunları yapılmaktadır:

"Göçmen çocukların eğitimi, yerel yönetimlerin sorumluluğunda kalırken, müfredatın uygulanması, değerlendirilmesi ve ana kuralların oluşturulmasından merkezi hükümet sorumludur." (Europarl, 2017).

"İngiltere'deki devlet okullarının % 93'ünde öğrenci değerlendirme sistemi, 1988'de oluşturulan ve 2014'te önemli bir incelemeden geçen Ulusal Müfredattır (Eğitim Bakanlığı, 2014). Bu, üç temel konudan (İngilizce, Matematik, Fen) ve yedi temel konudan oluşur. Bu, göçmen çocukların özel başarılarının belirli bir analizine izin vermeyen tüm öğrenciler için genel bir sistemdir. Değerlendirme, Lig Tabloları aracılığıyla okul ve eyalet düzeyinde standartlaştırılmıştır. Bu tablolar şu anda İngiltere'deki yerel makamlarda bulunmaktadır." (Europarl, 2017).

"İngiltere ana dili İngilizce olmayan öğrencileri ayrı dil sınıflarında tutmak yerine öğrencileri, yaşlarına uygun sınıflara mümkün olan en kısa sürede yerleştirmeye odaklanmaktadır. Tüm öğretmenlerin, normal sınıflardaki göçmen öğrencilere, özel müfredat etkinlikleri aracılığıyla ek dil olarak İngilizce (EAL) (English as an Additional Language) gelişim fırsatları sağlamaları beklenmektedir. Ayrıca, EAL uzman öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerine İngilizce dil öğrenme fırsatlarını nasıl oluşturacakları konusunda tavsiye ve rehberlik sağlar." (Indire, 2004).

"Eğitim hakkında, ülkede yasal ikamet statüsüne sahip olmayan çocuklarda yararlanabilir. Belirli bir ikamet türüne sahip olma ihtiyacıyla hiçbir bağlantı kurulmaz." (Indire, 2004).

Görünen o ki İngiltere'de göçmen çocuklarının eğitimi yerel yönetimlere bırakılsa da denetim merkezi hükümet tarafından yapılmaktadır. Ana dili İngilizce olmayan çocuklar için belirli standartlar vardır ve uygulanmaktadır.

Tablo 1'de Yeni Zelanda'da göçmenlere yönelik politikasında "Dilde uzmanlaşma" başlığı altında şunlar söylenmiştir:

"İngilizcede uzmanlaşmak için ek yardıma ihtiyaç duyan çocuklar için, birçok okulda, bir ESOL(ikinci dil olarak İngilizce öğretmeni) öğretmeniyle özel derslere katılmak için ücretsiz bir fırsat vardır. Yeni öğrencilerin dile daha hızlı ve daha kolay adapte olmalarına yardımcı olur. Dersler, okul günü boyunca küçük gruplar halinde veya bireysel olarak yapılır. Bir okul seçerken, böyle bir fırsatın olup olmadığını sorabilirsiniz." (New Zealand Ministry of Education, 2020).

Yeni Zelanda'da göçmenlerin eğitimi ile ilgili tabloya baktığımızda öğrencilerin dilde yetkin seviyeye gelmeleri için ücretsiz olarak fırsatların sunulduğunu görmekteyiz. Tablo 1'de Güney Afrika ve Singapur'da göçmenlere yönelik eğitim politikasıyla ilgili herhangi bir bilgiye ulaşamamıştır.

Dünya Ülkelerinin Göçmenlerin Eğitim Durumlarına Yönelik Aldığı Önlemler

Bu bölümde araştırmanın sınırlılıkları dahilindeki ülkelerin göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler hakkında veriler yorumlanmıştır. Ülkeler ve göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Dünya Ülkelerinin Göçmenlerin Eğitim Durumuna Yönelik Aldığı Önlemler

Ülkeler	Önlemler
Kanada	Göçmenlere yönelik projeler.
Türkiye	Mülteci öğrenciler
Almanya	Rehberlik sağlanması 'Maßnahmenpaketen' (Önlem Paketleri)
Amerika	Sistemik rehberlik Finansal kaynaklar
İngiltere	Finansal kaynaklar
Yeni Zelanda	Finansman
Güney Afrika	-
Singapur	-

Tablo 2’de Kanada’nın göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler ile alakalı “Göçmenlere yönelik projeler” başlığı öne çıkmıştır. Bu başlıkla ilişkili olarak Kanada’da göçmenlerle ilgili şunları yapılmaktadır:

“Hükümetler zaman zaman bu alanda araştırma yapan projeleri desteklemektedir. Göçmen öğrenciler tüm öğrencilerle aynı programlara hak kazanırlar. Finansal kaynakların sistemik olarak sağlanması, sistemik rehberlik sağlanmasından (ör. Öğretim yardımı, ev ödevi desteği) daha yaygındır.” (Mipex, 2019).

Açıklamadan da anlaşılacağı üzere Kanada göçmen öğrencileri önemsemekte bu konuda yapılan projelere destek sağlamaktadır. Tablo 2’de Türkiye’nin göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler ile alakalı “Mülteci Öğrenciler “ başlığı altında göçmenlerle ilgili şu açıklamalar yapılmıştır:

“MEB, 2017’de tüm mülteci çocukları kapsayacak şekilde ulusal CCTE (Eğitim için Şartlı Nakit Transferi) programının genişletilmesini genişletti ve bugüne kadar 368.000’den fazla savunmasız çocuğu destekledi.” (Mipex, 2019).

Türkiye’nin göçmenlere yönelik aldığı önlemlere baktığımızda mülteci çocukları kategorilere ayırmaksızın hepsine destek verilemeye çalışılmıştır. Tablo 2’de Almanya’nın göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler “Rehberlik sağlan-

ması” ve “Maafnahrenpaketen (Önem Paketleri)”başlıkları altında açıklanmıştır.Bu başlıklarla alakalı göçmenlerle ilgili şu açıklamalar yapılmıştır:

“Rehberlik hizmeti, Federal Eyaletler genelinde farklı şekilde düzenlenmiştir. Farklı ulusal programlar, mülteci kabul merkezlerinde okul öncesi çocuklara dağıtılan paketler, yeni gelen göçmen öğrencilerin, özellikle sığınmacı öğrencilerin ve yetişkinlerin kullanımı kolay bir Almanca öğrenme uygulaması veya yeni gelen göçmen öğrenciler için yardımcı öğretmen eğitimi durumlarını ele alır.” (Mipex, 2019).

“Maafnahrenpaketen (Önem Paketleri) ile hükümet belediyelere ve dil eğitimine sağladığı desteğin yanı sıra, başta mülteciler olmak üzere yeni gelen göçmenlerin eğitim, mesleki eğitim, istihdam ve yüksek öğrenime entegrasyonu için mali destek sağlar.” (Mipex, 2019).

Görüldüğü üzere Almanya göçmenlerin eğitim durumunu planlarken göçmen öğrencilere eğitim verecek yardımcı öğretmenlerin eğitimini de süreç içine katmış, göçmenlerin eğitimine çok boyutlu bakarak onları hayatın her aşamasına hazırlamaya çalışmaktadır. Tablo 2’de Amerika’nın göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler “Sistematiik rehberlik” , “Finansal kaynaklar” başlıkları altında incelenmiştir.Bu başlıklarla alakalı göçmenlerle ilgili şu açıklamalar yapılmıştır:

“Sistematiik rehberlik” NCLB (Hiçbir Çocuk Geride Kalmamasın) korumalı sınıflar hakkında raporlama, Ek Eğitim Hizmetlerine ve yaptırımlara yol açar. “ (Mipex, 2019).

“Finansal kaynak” Hiçbir Çocuk Geride Kalmamasın eyaletler, göçmen öğrencilerin önemli akını yaşayan bölgelere federal fonlarından bir pay sağlayabilir. Bu kaynaklar, göçmen öğrenciler için öğretim (yani bir öğretmen işe almak) ve özel dersler dahil olmak üzere çeşitli hizmetler için kullanılabilir.” (Mipex, 2019).

Amerika’nın göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler Hiçbir çocuğun geri kalmamasını amaçlamaktadır ve bunun için gerekli olan mali destek de sağlanmaktadır. Tablo 2’de İngiltere’nin göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler “Finansal kaynaklar” başlıkları altında incelenmiştir.Bu başlıkla ilgili göçmenlerle ilgili şu açıklamalar yapılmıştır:

“Tüm yerel makamların% 87’si 2014 / 5’te yerel formüllerine bir EAL faktörünü dahil etmeyi seçti. Yerel otorite EAL birincil faktörünün değeri, öğrenci başına 250 £ ile £ 1,000 arasında tahsis eden 99 yerel otorite ile nispeten dardır. Genel olarak, tüm yerel yönetimler okulların% 5’inden daha azını bu faktör aracılığıyla ortalama% 0,9’luk bir blok fon ayırmaktadır. 2014/5’te EAL faktörü aracılığıyla okullara toplam 243 milyon £ devredildi. Ancak yerel yönetimlerin bir EAL faktörünü dahil etmesi veya bunun değerinin minimum düzeyde veya üzerinde olması için herhangi bir zorlama yoktur. Mevcut sistemde, okulların bu fonu kullanmasına ilişkin herhangi bir hesap verebilirlik mekanizması bulunmamaktadır. Okulların bu fonu iki dil bilen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kullanmaları gerekmemektedir. 1999’dan itibaren EMAG,

2011’de Doğrudan Okullar Hibe - DSG - kapsamına alındı ve bu da göçmen öğrencilerin desteğini uzaklaştırdı. DCSF tarafından 2007 yılında yayınlanan Yeni Gelenler Mükemmellik Programı (NAEP), öğretim stratejileri sunmaktadır.” (Mipex, 2019).

Açıklamadan da anlaşılacağı İngiltere’nin göçmenlerin eğitim durumuna yönelik sağladığı finansal kaynağın nereye kullanıldığı konusunda bir hesap verme mekanizması yoktur. Tablo 2’de Yeni Zelanda’nın göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler “Finansman” başlığı altında açıklanmıştır. Bu başlıkla ilgili şu açıklamalar yapılmıştır:

“En yüksek dil ihtiyacı olan öğrenciler finansman alma hakkına sahiptir. Bu öğrencileri belirlemek için kriterler geliştirilmiştir. Göçmen veya mülteci geçmişinden uygun öğrenciler, en fazla beş yıl (20 dönem) için finansman sağlar. Yeni Zelanda doğumlu göçmen veya mülteci ebeveynlerin öğrencileri, okulda iki dönemden sonra uygun hale gelir. Eğitimlerinin ilk dört yılında en fazla üç yıl (12 dönem) için finans edilebilirler. Finansman sınıf içi genel destek, küçük grup öğretimi, iki dilli kaynak insanlar ve ESOL’a (English for Speakers of Other Languages) özgü kaynaklar için kullanılabilir.” (Mipex, 2019).

Yeni Zelanda’nın göçmenlerin eğitim durumuna yönelik sağladığı finansal kaynak açıklamadan da anlaşılacağı üzere süresi ve kullanım durumları açısından belirli bir standarda bağlıdır. Tablo 2’de Singapur ve Güney Afrika’nın göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler ile alakalı herhangi bir bilgiye ulaşılmamıştır.

Dünya Ülkelerinin Göçmenlerin Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları

Araştırmamanın bu bölümünde sınırlılıklar dahilindeki ülkelerin göçmenlerin dil eğitimiyle ilgili gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik bulgular yorumlanmıştır. Tablo 3’te ülkelerin uygulamalarına yönelik analizler yer almaktadır:

Tablo 3. Dünya Ülkelerinin Göçmenlerin Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları

Ülkeler	Dil eğitimi
Kanada	Programlar ve geçiş sınıfları
Türkiye	Uyum sınıfları
Almanya	Hazırlık ve entegrasyon sınıfları Okul öncesi dil desteği
Amerika	Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB)
İngiltere	Göçmen öğrencilerin sınıftaki yeri
Yeni Zelanda	Diğer Dilleri Konuşanlar için İngilizce’nin (ESOL) finansmanı Derslere erişim
Singapur	-
Güney Afrika	-

Tablo 3’de Kanada’nın göçmenlere yönelik dil eğitim uygulamaları kapsamında “Programlar ve geçiş sınıfları” başlığına yer verilmiştir. Bu başlıkla ilişkili olarak Kanada göçmenlerle ilgili şunları yapmaktadır:

“Hem yetişkinler için federal düzeyde hem de çocuklar için okullarda programlar vardır. Her ilde öğrencilerin temel sınıfta kalmak için yeterli dil becerilerine sahip olmalarına yardımcı olacak geçiş sınıfları vardır.” (Mipex, 2019).

Kanada göçmenlere yönelik dil eğitimi hem yetişkinleri hem de çocukları kapsamaktadır ve öğrencilerin temel sınıflarda başarı sağlayabilmeleri için gerekli dil becerilerini alabilecekleri geçiş sınıfları bulunmaktadır. Tablo 3’de Türkiye’nin göçmenlere yönelik dil eğitim uygulamaları kapsamında “Uyum sınıfları” başlığı bulunmaktadır. Uyum sınıfları kapsamında Türkiye göçmenlerle ilgili şu uygulamaları yapmaktadır:

“Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Uyum Sınıfları (Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan genelge 2019 \ 15). Bu sınıflarda, özel olarak yetiştirilmiş öğretmenler bir yıl süreyle Türkçe dil bilgisi eksikliği olan yabancı öğrencilere Türkçe öğretecektir. 14.11.2002 tarihli Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Kılavuz İl müdürlüğünce sadece çalışma izni olan göçmenlerin çocukları için bazı önlemler alınacaktır. 2019 Eylül’de ülke çapındaki her devlet okulunda Uyum sınıfları açılıyor.” (Mipex, 2019).

Görüldüğü üzere Türkiye göçmen öğrencilerin eğitimi için her devlet okulunda uyum sınıfları açmış bu sınıflarda Türkçe eğitimi vermesi için özel olarak yetiştirilmiş öğretmenler görevlendirilmiştir. Tablo 3’de Almanya’nın göçmenlere yönelik dil eğitim uygulamaları kapsamında “Hazırlık ve entegrasyon sınıfları” ve “Okul öncesi dil desteği” başlıkları altında şu açıklamaları yapmaktadır:

“Hazırlık ve entegrasyon sınıfları kapsamında; çok sayıda mülteci ve sığınmacı öğrenci gelmesine bir yanıt olarak, tüm federal eyaletlerde yeni gelen göçmen çocuklar için, Almanca derslerini bazı merkezi okul konuları ve Almanya ve okul hakkındaki bilgileri birleştiren bir hazırlık veya entegrasyon sınıfları sistemi vardır. Genel eğitim çağının ötesindeki mülteciler için “BerufsinTEGRATIONSklassen” (“Mesleki entegrasyon sınıfları”) vardır. İki yıllık kursun ilk yılı, dil edinimine ve matematik, sosyal bilimler, etik, bilgi teknolojisi ve bölgesel ve kültürel çalışmalar gibi diğer konulara odaklanır. İkinci yılda dil eğitimine devam edilir ve mesleki hazırlığa odaklanılır.” (Mipex, 2019).

“Okul öncesi dil desteği sürekli olarak genişletilmektedir ancak henüz tüm okul öncesi kurumlarında mevcut değildir.” (Mipex, 2019).

Almanya’da göçmenlere yönelik dil eğitim programlarına bakıldığında göçmenlere yönelik dil eğitimi sınıflarında dil eğitiminin yanı sıra bazı okul konularına da yer verilmektedir genel eğitim çağında olmayan göçmenler için ayrı bir program sunulmakta, okul öncesi için dil desteği bulunmakta ama tüm eğitim kurumlarını kapsamamaktadır. Tablo 3’de Amerika’nın göçmenlere yönelik dil eğitim uygulamaları kap-

samında “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB)” başlığı bulunmaktadır. Bu başlık kapsamında Amerika'nın yaptığı uygulamaları aşağıdaki gibi açıklayabiliriz:

“Özel dil desteği, Yüksek Mahkeme'nin 1974 tarihli Lau v. Nichols davasında verdiği kararlar bir hak haline geldi. Çocuk Geride Kalmasın Yasası'nın III. English Language Acquisition Grants programı, İngilizce bilmeyen çocukların eğitimini ve İngilizce dil edinimini iyileştirmek için eyaletlere ve okul bölgelerine fon sağlar. 2014 yılında 723 milyon dolar olarak finanse edildi ve fonlar formül bazında eyaletlerdeki eyaletlere ve okul bölgelerine dağıtıldı. Bu program NCLB'de oluşturulmuştur ve yasadan önce var olan birkaç iki dilli eğitim gösteri ve mesleki gelişim programlarının yerini almaktadır. Bu değişiklik, rekabetçi hibe programlarının yerini, giderek artan İngilizce öğrenen öğrenci sayısını ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çok sayıda okul bölgesinde dağılımını tanıyan bir formül hibe programı ile değiştirdi.” (Mipex, 2019).

Görüldüğü üzere Amerika Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası kapsamında çocukların eğitimini ve dil edinimini hak olarak görmüştür ve gerekli mali desteği okul bölgelerine sağlamıştır. Tablo 3'de İngiltere'nin göçmenlere yönelik dil eğitim uygulamaları kapsamında “Göçmen öğrencilerin sınıftaki yeri” başlığı incelenmiştir. Bu başlıkla alakalı İngiltere'nin göçmenlere yönelik dil eğitim uygulamaları açıklanmıştır:

“İngiltere ana dili İngilizce olmayan öğrencileri ayrı dil sınıflarında tutmak yerine öğrencileri, yaşlarına uygun sınıflara mümkün olan en kısa sürede yerleştirmeye odaklanmaktadır. Tüm öğretmenlerin, normal sınıflardaki göçmen öğrencilere, özel müfredat etkinlikleri aracılığıyla ek dil olarak İngilizce (EAL) (English as an Additional Language) gelişim fırsatları sağlamaları beklenmektedir. Ayrıca, EAL uzman öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerine İngilizce dil öğrenme fırsatlarını nasıl oluşturacakları konusunda tavsiye ve rehberlik sağlar.» (Mipex, 2019).

İngiltere göçmen eğitimi sürecinde öğrencileri yaşlarına uygun sınıflara yerleştirir ve öğretmenlere bu konuda rehberlik vererek süreci destekler. Tablo 3'de Yeni Zelanda'nın göçmenlere yönelik dil eğitim uygulamaları kapsamında «Diğer Dilleri Konuşanlar için İngilizce'nin (ESOL) finansmanı» ve «Derslere erişim» başlıkları açıklanmıştır. Bu başlıklarla ilgili göçmenlerin dil eğitimi ilgili şu açıklamalar yapılmıştır:

“Diğer Dilleri Konuşanlar için İngilizce'nin (ESOL) finansmanı 2018/2019 tarihine kadar 5 yıl içinde kademeli olarak 13,2 milyon ABD doları artırılabilecektir. Evlerinde İngilizce dışında bir dil konuşan mülteci ve göçmen kökenli öğrenciler, İngilizce yeterlilikleri yıl seviyeleri için ölçütün altındaysa ESOL finansmanı için uygundur. Yeni Zelanda doğumlu göçmen ebeveynlerin çocukları için üç yıla kadar, deniz aşırı ülkelerde doğmuş çocuklar için 5 yıla kadar destek uygundur.” (Mipex, 2019).

“İngilizcede uzmanlaşmak için ek yardıma ihtiyaç duyan çocuklar için, birçok okulda, bir ESOL (ikinci dil olarak İngilizce öğretmeni) öğretmeniyle özel derslere katılmak için ücretsiz bir fırsat vardır. Yeni öğrencilerin dile daha hızlı ve daha kolay

adapte olmalarına yardımcı olur. Dersler, okul günü boyunca küçük gruplar halinde veya bireysel olarak yapılır. Bir okul seçerken, böyle bir fırsatın olup olmadığını sorabilirsiniz.” (Mipex, 2019).

Yeni Zelanda göçmen çocukları kategorilere ayırmış, bu kategori destek alma sürelerini belirlemiştir. Derslere erişimde kolaylık sağlanmış ve ücretsiz olarak sunulmuştur. Tablo 3’de Singapur Güney Afrika’nın göçmenlere yönelik dil eğitim uygulamaları kapsamında herhangi bir bilgiye ulaşılmamıştır.

İki Dilli Eğitime Yönelik Kazanımların Ülkeler Arası Karşılaştırılması

Bu bölümde araştırmanın sınırlılıkları dahilindeki ülkelerin göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımları hakkında veriler yorumlanmıştır. Ülkelerin göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımları Tablo 4’de sunulmuştur:

Tablo 4. İki Dilli Eğitime Yönelik Kazanımların Ülkeler Arası Karşılaştırılması

Ülkeler	Kazanımlar
Türkiye	-
Kanada	İletişim ve düşünme becerilerini kullanmak ikinci dilin önemi;
Almanya	Dinleme Okuma ve okuduğunu anlama Konuşma Yazma Dil farkındalığı
Amerika	Okuma Sözcük bilgisi Analiz ve uygulama Yazma Sözlü dil
Singapur	Empatik iletişimciler Ayırt edici Yaratıcı sorgulayıcılar
İngiltere	Dili anlama ve kullanma
Yeni Zelanda	Hedef dili kullanma ve anlama
Güney Afrika	Diller programı

Tablo 4’te Kanada’nın göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımları kapsamında “ İletişim ve düşünme becerilerini kullanmak ve ikinci dilin önemi “ başlıkları öne çıkmaktadır. Bu başlıklarla ilgili göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımlar ile ilgili şu açıklamalar yapılmıştır:

İletişim ve düşünme becerilerini kullanmak ve ikinci dilin önemi ile alakalı Fransız dilinde güçlü bir sözlü temel edinir ve Fransızca iletişim kurmaya odaklanır; öğren-cilerin, uyum sağlama, yönetim ve başa çıkma becerilerini öğrenme fırsatları aracılı-ğıyla, dayanıklılık özelliklerini güçlendirmek ve bir benlik duygusunu güvence altına almak için gereken becerileri geliştirmeleri gerekir.İletişim becerilerini geliştirmeleri, ilişkiler kurmaları ve diğerleriyle olumlu etkileşim kurmaları, eleştirel ve yaratıcı dü-şünme süreçlerini kullanmaları gerekir.Başka bir dil öğrenmenin değerini anlamak gerekir.» (Canada Ministry Of Education, 2013).

Kanada'nın göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımları göçmenlerin dili etkili bir şekilde kullanmasını sağlamaya yöneliktir,bu süreçte dil öğrenmenin önemi de vur-gulanmıştır.Tablo 4'te Almanya'nın göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımları kap-samında " Dinleme","Okuma va okuduğunu anlama", "Konuşma","Yazma","Dil farkındalığı" başlıkları verilmiştir.Göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımlar başlığı altında şunlar belirtilmiştir:

"Dinleme basamağında öğrenciler medya aracılığıyla da sesli metinleri anlar ve kullanır ve dinlediğini anlar stratejileri uygular." (Senate Department For Education, Youth And Family, 2018).

"Okuma basamağında metinleri anlar ve kullanır,okuma tekniklerini ve stratejile-rini uygular." (Senate Department For Education, Youth And Family, 2018).

"Konuşma basamağında, İçerik ve bilgilerin bir özetini verir,belirli bir konu hak-kındaki düşünceleri açıklar,bir sunum yapar." (Senate Department For Education, Youth And Family,2018).

"Yazma basamağında,metin yazar,etkileşim yazma stratejileri uygular ve konuş-malarda yanıt verir." (Senate Department For Education, Youth And Family,2018).

"Dil farkındalığı kapsamında günlük konuşmada kullanılan kelime ve cümleleri, sınıfta kullanılan dili ve teknik dili ayırt eder, sözcük oluşturma kalıpları kullanır ve çok dilliliği kullanır." (Senate Department For Education, Youth And Family,2018).

Göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımlar kapsamında Almanya kazanımları becerilere göre ayrıntılandırmıştır.Tablo 4'te Amerika'nın göçmenlerin eğitimine yö-nelik kazanımları kapsamında "Okuma","Sözcük bilgisi","Analiz ve uygulama","-Yazma","Sözlü dil"başlıkları dikkat çekmektedir.Bu başlıklar altında Amerika'nın kazanımları ile ilgili şunlar belirtilmiştir:

"Okuma" basamağı: Öğrenci sınıfa uygun metinleri bağımsız olarak okur." (Uni-ted States Ministry of Education, 2017).

"Sözcük bilgisi" basamağı: Öğrenci, sesbilgisel farkındalık, baskı kavramları, ses bilgisi ve biçimbilim yoluyla iletişim kurmak, kod çözmek ve heceleme için sözcük yapısı bilgisini geliştirir.Öğrenci, yeni edindiği kelimeleri anlamlı bir şekilde kullanır." (United States Ministry of Education, 2017).

“Analiz ve uygulama” basamağı: Öğrenci, gittikçe karmaşıklaşan geleneksel, çağdaş, klasik ve çeşitli edebi metinlerin içindeki ve bunlar arasındaki edebi unsurları tanır ve analiz eder.Öğrenci, giderek karmaşıklaşan geleneksel, çağdaş, klasik ve çeşitli metinler içindeki ve bunlar arasında türe özgü özellikleri, yapıları ve amaçları tanır ve analiz eder.Öğrenci, yazarların seçimlerini ve çeşitli metinlerdeki anlamı nasıl etkilediğini ve ilettiğini analiz etmek için eleştirel sorgulamayı kullanır. Öğrenci, kendi ürünlerini ve performanslarını geliştirmek için yazarın sanatını amaçlı olarak analiz eder ve uygular.” (United States Ministry of Education, 2017.)

“Yazma” basamağı: Öğrenci, okunaklı olan ve uygun kuralları kullanan birden çok metni oluşturmak için yazma sürecini yinelemeli olarak kullanır.Öğrenci, anlamlı olan birden fazla metni oluşturmak için tür özelliklerini ve zanaatını kullanır.” (United States Ministry of Education, 2017).

“Öğrenci dinleme, konuşma ve tartışma yoluyla sözlü dili geliştirir.Öğrenci, giderek karmaşıklaşan metinlerin anlaşılmasını hem geliştirmek hem de derinleştirmek için üst biliş becerilerini kullanır.Öğrenci, okunan, duyulan veya görüntülenen, gittikçe zorlaşan çeşitli kaynaklara yanıt verir.Öğrenci, çeşitli amaçlar için hem kısa vadeli hem de sürekli yinelemeli sorgulama süreçlerine katılır.” (United States Ministry of Education, 2017).

Görüldüğü üzere Amerika'nın göçmen eğitiminin kazanımlarına yönelik uygulamaları çok yönlü olarak ele almış, dil becerilerinin gelişmesine odaklanmıştır.Tablo 4'te Singapur'da göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımlar ile ilgili “Empatik iletişimciler”, “Ayırt edici”, “Yaratıcı sorgulayıcılar “ başlıkları bulunmaktadır. Bu başlıklarla ilgili göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımlar ile ilgili şu açıklamalar yapılmıştır.

“Empatik iletişimciler: farklı bakış açılarını aktif olarak dinlemek için değerlere, eğilimlere ve becerilere sahip olurlar; Ortak hedefler doğrultusunda çalışmak için başkalarıyla işbirliği yaparken kendinden emin, etkili ve hassas bir şekilde iletişim kurarlar; ve Singapur ruhunun takdirini çok etnikli ve çok kültürlü hassasiyetlerle dengelerler.” (Singapore Ministry of Education, 2020).

“Bilginin kullanımı konusunda bilgili kalarak ve kendi kendini yönlendirerek geniş dünya görüşlerine sahip olan ve bilgiyi, amaca, kitleye, bağlama ve kültüre göre yakından, eleştirel ve ayırt ederek işleyip değerlendirerek gerçeği yanlıştan ayırt edebilen okuyucular olurlar.” (Singapore Ministry of Education, 2020)

“Yaratıcı sorgulayıcılar: gerçek dünya sorunlarını ve çoklu bakış açılarını araştırır ve değerlendirir ve aynı zamanda bilindik veya yeni bağlamlarda bilgi ve çözümleri bir araya getirmek için çeşitli basılı, basılı olmayan ve dijital ağ kaynaklarından bilgi toplar ve sentezlerler.” (Singapore Ministry of Education, 2020).

Singapur göçmenlerin eğitiminde uygulanan kazanımlarda göçmenlerin empatik iletişimci,eleştirel düşünceli ve yaratıcı sorgulayıcı olmasını amaçlamıştır. Tablo 4'te

İngiltere'nin göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımları kapsamında " Dili anlama ve kullanma" başlığı bulunmaktadır. Bu başlıklarla ilgili şu açıklamalar verilmiştir:

"Her önemli aşamanın sonunda, öğrencilerin ilgili çalışma programında belirtilen konuları, becerileri ve süreçleri bilmeleri, uygulamaları ve anlamaları beklenir, konuşulan dili dikkatle dinler ve katılarak ve yanıt vererek anlayış gösterir." (United Kingdom Ministry of Education, 2013).

Anlaşılabacağı üzere öğrencilerin dili hem algılaması hem de kullanması beklenir. Tablo 4'te Yeni Zelanda'nın göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımları kapsamında " Hedef dili kullanma ve anlama " başlığı bulunmaktadır. Yeni Zelanda ile ilgili şu açıklamalar yapılmıştır:

"Öğrenciler tanıdık ifadeleri ve günlük kelimeleri anlayabilir ve kullanabilir. Öğrenciler desteklenen durumlarda basit bir şekilde etkileşim kurabilirler. Öğrenciler hedef dil bilgilerini kullanarak basit metinleri anlayabilir ve oluşturabilirler. Öğrenciler kendi geçmişlerinin ve yakın çevrelerinin yönlerini tanımlayabilirler. Öğrenciler daha karmaşık dili anlayabilir ve üretebilirler. Yakın bağlamın ötesinde, örneğin geçmiş ve gelecekteki olaylar gibi iletişim kurabilirler. Öğrenciler çeşitli metin türlerini anlayabilir ve üretebilirler. Öğrenciler, kendi fikirlerini ve fikirlerini ifade etmek ve gerekçelendirmek ve başkalarının fikirlerini desteklemek için dili değişken ve etkili bir şekilde kullanabilirler. Yorumlamaya rehberlik eden ve metinlere eleştirel yanıt vermelerini sağlayan dilbilimsel ve kültürel biçimleri kullanabilir ve belirleyebilirler." (New Zealand Ministry of Education, 2015).

Yeni Zelanda göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımlar kapsamında dört dil becerisinden yararlanılmıştır. Bu becerileri kullanarak dili anlama ve kullanmaya yönelik uygulamalar yapılmıştır. Tablo 4'te Güney Afrika'nın göçmenlerin eğitimine yönelik kazanımları kapsamında " Diller Programı " başlığı öne çıkmaktadır. Bu başlıkla ilgili olarak şu açıklamaya yer verilmiştir:

" Diller programı diğer tüm konu alanlarına entegre edilmiştir. Dil, tüm sözlü çalışmalarda, okuma ve yazmada müfredat boyunca kullanılır." (South Africa Ministry of Education, 2012).

Güney Afrika dil öğretimini ayrı bir konu olarak düşünmeyip bütüncül bir şekilde ele almıştır.

İki Dilli Eğitimin Amaçları Açısından Ülkeler Arası Karşılaştırılması

Bu bölümde araştırmanın sınırlılıkları dahilindeki ülkelerin göçmenlerin eğitimine yönelik amaçları hakkında veriler yorumlanmıştır. Ülkelerin göçmenlerin eğitimine yönelik amaçları Tablo 5'de sunulmuştur:

Tablo 5. İki Dilli Eğitimin Amaçları Açısından Ülkeler Arası Karşılaştırılması

Ülkeler	Amaçlar
Türkiye	-
Kanada	İletişim aracı olarak dil İki dilliliğin önemi Öz disiplin
Almanya	Çok dillilik ve dil gelişimi
Amerika	İki dilli eğitim programlarının amacı ESL programlarının amacı
Singapur	Dinleme ve okuma becerileri. Konuşma ve yazma becerileri Etkili dil kullanımı
İngiltere	Sözlü ve yazılı dili anlama ve kullanma
Yeni Zelanda	Dil öğrenmenin önemi ve yararları
Güney Afrika	Müfredatın amacı

Tablo 5’de Kanada’nın göçmenlerin eğitimine yönelik amaçlarında “ İletişim aracı olarak dil”, “İki dilliliğin önemi”, “Öz disiplin” başlıkları yer almaktadır. Bu başlıklarla ilişkili olarak Kanada’nın göçmenlerin eğitimine yönelik amaçlarla alakalı şu açıklamalar yapılmıştır:

“Çeşitli sosyal ortamlarda etkili bir şekilde iletişim kurmak ve etkileşim kurmak için Fransızca’yı kullanmak. Etkili dil öğrenme stratejileri kullanmak.” (Canada Ministry of Education, 2013).

“Kanada, iki resmi dili ve diğer kültürler hakkında bilgi edinmek. Küresel topluluğun birbirine bağlılığını ve karşılıklı bağlılığını takdir etmek ve kabul etmek. Kişisel gelişim ve dünya vatandaşı olarak aktif katılım için yaşam boyu dil öğrenen kişiler olmak.” (Canada Ministry Of Education, 2013).

“Bağımsız ve gruplar halinde çalıştıkları için kendi öğrenmelerinden sorumlu olmak.” (Canada Ministry Of Education, 2013).

Kanada göçmenlere yönelik eğitimini planlarken göçmenlerin ülkeye uyumunu sağlamayı ve farklılığın ayırt edici değil birleştirici olduğunu hissettirmeyi amaçlamıştır. Tablo 5’de Almanya’nın göçmenlerin eğitimine yönelik amaçlarında “ Çok dillilik ve dil gelişimi “ başlığı yer almaktadır. Bu başlıkla ilişkili olarak Almanya’nın göçmen eğitimindeki amaçları şu şekilde açıklanmıştır:

“Esnek ve kendine güvenen dil becerileri, bireysel kimliği geliştirmek ve toplum ve kültüre katılmak için çok önemlidir. Bu nedenle dil gelişimi bir bütün olarak eğitimin bir parçasıdır ve okuldaki herkes tarafından paylaşılan bir görevdir. Bu, Alman-

çayı ikinci dil olarak öğrenen çocuklar için ve akademik bir ortamda gerekli olan dil seviyesine asla veya nadiren maruz kalan çocuklar için ekstra bir engel teşkil eder. Ancak çok dillilik, dil becerilerinin gelişimini de geliştirir ve teşvik eder. Uzmanlık alanlarında başarılı bir şekilde öğrenebilmek için, öğrencilerin sınıfta kullanılan akademik dilde yeterli olmalarını sağlamak gerekir." (Senate Department for Education, youth and family, 2018).

Almanya çok dilliğin dil becerilerini geliştirdiğini ve bireyleri daha donanımlı yaptığından bahseder ve göçmenlerin dil gelişim süreçlerinin okuldaki herkes tarafından paylaşılan bir görev olduğunu vurgular. Tablo 5'de Amerika'nın göçmenlerin eğitime yönelik amaçları " İki dilli eğitim programlarının amacı" ve "ESL programlarının amacı" başlıklarıyla açıklanmaya çalışılmıştır:

"İngilizce öğrenenlerin ana dilde ve İngilizcede okuryazarlık ve akademik becerilerin geliştirilmesi yoluyla İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma konularında yetkin olmalarını sağlamak olacaktır. Bu tür programlar, İngilizce öğrenenlerin okula eşit bir şekilde katılmalarını sağlamak için tüm öğrencilerin akademik hedeflerinin ayrılmaz bir parçası olarak İngilizce dil becerilerinin yanı sıra matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgilerdeki ustalığı vurgulayacaktır." (United States Ministry of Education, 2017).

"İngilizce öğrenenlerin, ikinci dil edinim yöntemlerinin entegre kullanımı yoluyla İngilizce dilinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma konusunda yetkin olmalarını sağlamak olacaktır. ESL programı, İngilizce öğrenenlerin okula eşit bir şekilde katılmalarını sağlamak için tüm öğrencilerin akademik hedeflerinin ayrılmaz bir parçası olarak İngilizce dil becerilerinin yanı sıra matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgilerdeki ustalığı vurgulayacaktır." (United States Ministry of Education, 2017).

Amerika göçmenlere yönelik amaçlarını iki dilli eğitim ve ESL (ikinci dil olarak İngilizce) olarak ikiye ayırmış. İkisinde de öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce dil becerileri arttırılmaya çalışılmıştır. Tablo 5'de Singapur'un göçmenlerin eğitime yönelik amaçları " Dinleme ve okuma becerileri" "Konuşma ve yazma becerileri", "Etkili dil kullanımı" başlıkları altında toplanmıştır:

"Basılı, baskısız ve dijital ağ kaynaklarından standart İngilizce dilinde çok çeşitli edebi ve bilgilendirici metinleri eleştirel ve doğru, anlayarak dinlemek ve okumak." (Singapore Ministry of Education, 2020).

"Dilbilgisine uygun, akıcı, anlaşılır ve farklı amaçlara, kitlelere, bağlamlara ve kültürlerle uygun standart İngilizce konuşmak ve yazmak." (Singapore Ministry of Education, 2020).

"Standart İngilizce grameri ve kelimeleri doğru ve uygun bir şekilde kullanın ve konuşmacıların / yazarların kelimeleri nasıl bir araya getirdiğini ve anlamı iletmek ve etki yaratmak için dili nasıl kullandıklarını anlamak. İngilizceyi etkili, anlamlı kullanmak." (Singapore Ministry of Education, 2020).

Singapur'un göçmenlere yönelik eğitiminin amaçları incelendiğinde küreselleşmiş dünyada kabul edilen İngilizce dilini etkili bir şekilde öğrenmek ve kullanmak olduğu görülür.Tablo 5'de İngiltere'nin göçmenlerin eğitimine yönelik amaçları "Sözlü ve yazılı dili anlama ve kullanma" başlığı dikkat çekmektedir.İngiltere göçmenlerin eğitimine yönelik amaçları bu başlık altında şu şekilde açıklamıştır:

"Sözlü ve yazılı dili çeşitli özgün kaynakları anlamak ve bunlara yanıt vermek. Artan güven, akıcılık ve doğallıkla konuşmak, tartışmak ve sorular sormak da dahil olmak üzere söylemek istediklerini iletmenin yollarını bulmak ve telaffuzlarının ve tonlamalarının doğruluğunu sürekli iyileştirmek.Öğrendikleri çeşitli dilbilgisi yapılarını kullanarak farklı amaçlar ve izleyiciler için farklı uzunluklarda yazabilmek.Çalışılan dilde bir dizi yazıya ilişkin bir takdir geliştirmek." (United Kingdom Ministry of Education, 2013).

Açıklamadan anlaşılacağı gibi İngiltere amaçlar kapsamında İngilizce'yi sözlü ve yazılı olarak etkili kullanmayı amaçlar.Tablo 5'de Yeni Zelanda'nın göçmenlerin eğitimine yönelik amaçları " Dil öğrenmenin önemi ve yaraları " başlığı ile açıklanmıştır. Yeni Zelanda'nın göçmenlerin eğitimine yönelik amaçları kapsamında şu uygulamalar yapılmaktadır:

"Yeni bir dil öğrenmek, öğrencilerin dilbilimsel ve kültürel anlayışlarını ve diğer konuşmacılarla uygun şekilde etkileşim kurma becerilerini genişletir. İster yüz yüze isterse teknolojik olarak kolaylaştırılmış olsun, yeni bir dilde etkileşim, onları dünyayı ve içindeki yeri hakkında yeni düşünme, sorgulama ve yorumlama yollarıyla tanıştırır.Bu tür bir etkileşim yoluyla öğrenciler, onları farklı insanlardan, dillerden ve kültürlerden oluşan bir dünyada yaşamak için donatan bilgi, beceri ve tutumlar edinirler. Farklı diller ve farklı kültürel uygulamalar arasında gidip geldiklerinde ve bunlara yanıt verirken, kendi kimliklerini ve varsayımlarını göz önünde bulundurmamak zorunda kalırlar.Öğrenciler bir dil öğrendikçe, dilin gücü konusundaki anlayışlarını geliştirirler. Yeni öğrenme yolları, yeni bilme yolları ve kendi yetenekleri hakkında daha fazlasını keşfederler. Bir dil öğrenmek, öğrencilere daha fazla dil öğrenmek ve kendi dil (ler) i ve kültür (ler) i hakkında anlayışlarını artırmak için bilişsel araçlar ve stratejiler sağlar." (New Zealand Ministry of Education, 2014).

Açıklamadan da anlaşılacağı üzere Yeni Zelanda dil öğrenmeyi önemli bir süreç görmüş, kültürlerle etkileşimi sağlayan ve bireyin olumlu gelişimine katkı sağladığından bahsetmiştir.Tablo 5'de Güney Afrika'nın göçmenlerin eğitimine yönelik amaçları "Müfredatın amaçları" başlığı ile açıklanmıştır. Güney Afrika'nın göçmenlerin eğitimine yönelik amaçları kapsamında şu açıklama yapılmıştır:

"Bu müfredat, çocukların bilgi ve becerileri kendi yaşamları için anlamlı yollarla edinmelerini ve uygulamalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, müfredat küresel zorunluluklara duyarlı olurken yerel bağlamlarda bilgiyi teşvik eder." (South Africa Ministry of Education, 2012).

Güney Afrika “Müfredatın amaçları” başlığında çocukların bilgi ve becerileri kendi yaşantıları yoluyla elde etmesini böylece her türlü zorluğa dayanabileceğini açıklar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, PISA (2018) okuma becerisi sıralamasında ilk 8’de yer alan ülkelerin ve Türkiye’nin göçmenlerin dil eğitimine yönelik uyguladığı politikaları incelemektir. Alanyazında göçmenlerle ilgili farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunun (Börü ve Boyacı, 2016; Ereş, 2015; Yurdakul ve Tok, 2018) göçmen eğitime dil eğitimi açısından değil de genel olarak baktıkları belirlenmiştir. Göçmenlerin dil eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Kerim, Taşkaya ve Ersoy (2018) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Baldık ve İşigüzel(2018) ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemini açıklamıştır. Yapılan bu çalışmanın alanyazındaki diğer çalışmalardan farkı 2018 pisa okuma becerisi alanı performansı sıralamasında ilk 20’ de yer alan ülkelerin seçilmesi ve buradaki göçmenlere verilen dil eğitimi ve ülkelerin programlarında yer verdiği iki dilli eğitim politikalarını incelemesidir. Bu yönüyle alanyazına farklı bir bakış açısı ile katkı sunduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın göçmenlere yönelik eğitim programlarına ilişkin bulgularından hareketle göçmen bireylerin buldukları ülkenin hayatına çok yönlü olarak uyumunun sağlanmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu konuda Singapur ve Güney Afrika’nın yaptığı somut çalışmalara ulaşılammıştır. Bu iki ülke dışındaki tüm ülkelerin bu uyumun sağlanması için eğitim programlarında göçmen bireylere yönelik ulaşılabilir dil destekleri sunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Singapur ve Güney Afrika dışındaki ülkelerin eğitim programları amaçlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmiştir.Özcan, (2018) çalışmasında göçmenlere yönelik eğitim programlarında MEB’in kapsayıcı eğitim programının Suriyeli çocukların Türkçe eğitime daha kolay uyum sağlamasına çabaladığı sonucuna ulaşmıştır. Şimşek ve Kula, (2018) çalışmasında göçmenlere yönelik hazırlanan eğitsel uyum programının sosyal hayatta da önemli bir yansımalarının görüleceği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular yapılan bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın dünya ülkelerinin göçmenlerin eğitim durumlarına yönelik aldığı önlemler ilişkin bulgularından hareketle Singapur ve Güney Afrika dışındaki tüm ülkelerde göçmenlerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması için projelerin desteklendiği , çeşitli rehberlik hizmetleri yapıldığı ve finansal destekler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.Göçmenlerin topluma uyumunun önemine dikkat çekildiği, ülkelerin bu konu için ekstra fon ayırdığı görülmüştür. Türkiye için de bu durum fonlarla desteklendiği görülmektedir. Tanrıku, (2018) çalışmasında MEB’in son yıllarda göçmen çocukların eğitim sistemine uyumu için kurumsal ve sistematik olarak gerçekleştirdiği değişikliklerin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Atlıhan, (2019) Göçmen öğrenciler

için atılacak her adımın toplum düzeni için gerekli olduğu, göçmenlerin okullaşma oranının artırılarak toplum hayatına uyum sağlaması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu bulgular yapılan bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın dünya ülkelerinin göçmenlerin dil eğitimine yönelik uygulamalarına yönelik aldığı önlemlere ilişkin bulgularından hareketle Singapur ve Güney Afrika dışındaki ülkelerin dil desteğine önem verdiği, göçmenlerin dil engelini aşması için gerekli desteklerin yapıldığı görülmüştür. Bu destek yapılırken ülkeler bazında değişikliklere rastlanmıştır. Türkiye'deki bulgularda da görüldüğü gibi dil desteğinin uygulanması için uyum sınıfları açıldığı ya da öğrencilerin seviyelerine uygun sınıflara yerleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Köse ve Özsoy (2019) çalışmasında dünyada yaşanan hareketlilik nedeniyle göçmenlerin sayısı arttığı ,sayısı artan göçmenlerin topluma uyumunu sağlamak için dil öğretim çalışmalarına önemin artacağı sonucuna varmıştır. Duman, (2019) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin aldıkları Türkçe dil eğitiminin toplumsal uyumlarına birçok olumlu katkısı olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgular yapılan bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ülkelerin iki dilli eğitime yönelik kazanımlarına ilişkin bulgularından hareketle iki dilli eğitimin ve çok kültürlülüğün toplumsal hayatı zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İki dilli eğitimin bireylerin akademik ve toplumsal hayattaki başarısı için bir zorunluluk olduğu belirtilmiştir. Bireylerin yaşadıkları toplumun düzenine olumlu katkı sağlamak için o toplumun dilini bilmesi gerektiği bunun içinse anadilini iyi bilmesinin ön koşul olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Türkiye örneğinde ise iki dilli eğitimin olumsuz etkilerinden bahsedilmiştir. Kızıltaş ve Kozikoğlu, (2020) çalışmasında iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun çektikleri ve bunda bu öğrencilerin diğer dersleri üzerinde olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular yapılan bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Çünkü Kızıltaş ve Kozikoğlu, (2020) çalışmasında tek bir ülke açısından genelleme yapmışlardır.

Araştırmanın ülkelerin iki dilli eğitime yönelik amaçlarına ilişkin bulgularından hareketle iki dilli eğitimin bireylere akademik, kültürel ve sosyal açıdan büyük yarar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İki dilli eğitimin , yaşadıkları toplumun dilini bilmesinden dolayı başarısız olan kişilerin bu engelin üstesinde gelmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Türkiye açısından baktığımızda bu görüşü hem destekleyen hem desteklemeyen görüşler bulunmaktadır. Bican, (2019) çalışmasında çok dilli eğitim uygulamalarının, öğrencilere daha başarılı bir eğitim şansı oluşturduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu bulgular yapılan bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Çünkü Bican, (2019) çalışmasında iki dilli eğitimin güçlü modellerinden genelleme yapmıştır. Öte yandan Bican, (2017) yaptığı başka bir çalışmasında bu araştırmanın bulgularını destekleyecek nitelikte çok dilliliğin zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel ve evrensel olarak bireye çok fazla olumlu getirisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akıncı, (2007) çalışmasında istenilen bir iki dillilik seviyesine ulaşılabilmesi için Fransa'da doğup büyüyen bu çocukların ortaokul sonuna kadar Türkçe ana dili ve kültür dersleri al-

maları gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular yapılan bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Göçmen kökenli öğrencilerin okula uyumunun sağlanması, kendilerini dışlanmış hissetmemesi için dil eğitimine yönelik gerekli rehberlik programları titizlikle uygulanabilir ve takip edilebilir.
- Göçmen çocukların dil eğitimi sürecinde onlara ihtiyaçları doğrultusunda eğitim verecek eğiticiler göçmen çocuklara dil eğitimi verme konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip olabilmelidir. Eğiticilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler planlanabilir.
- İki dilli eğitime yönelik kazanımlar planlanırken kazanımlara ayrılan sürenin dengeli olmasına dikkat edilebilir. Kullanılan materyaller ve kitaplar belirlenen kazanımlar ölçüt alınarak hazırlanabilir.
- İki dilli eğitimin amacı iki dili de yetkin bir şekilde kullanabilecek bireyler yetiştirebilmektir. Bunun için iki dilli eğitimde önemli bir role sahip olan öğrencilerin ailesi de konu hakkında bilgilendirilebilir, ailelere bu konu hakkında rehberlik desteği sunulabilir.

Kaynakça

- Akbaş, S., & Ünlütürk Ulutaş, Ç. (2018). Küresel Fabrika Kentinin Görünmeyen İşçileri: Denizli İşgücü Piyasasında Suriyeli Göçmenler. *Çalışma ve Toplum*, 56(1), 167-192.
- Akıncı, M. A. (2007). Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri. II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara, 5-6 Mayıs 2007.
- Arslan, İ., Bozgeyik, Y., & Alancıoğlu, E. (2017). Göçün Ekonomik ve Toplumsal Yansımaları: Gaziantep'teki Suriyeli Göçmenler Örneği. *İlahiyat Akademi*, (4), 129-148.
- Atlıhan, A. M. (2019). Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aykut, S. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi. Doctoral thesis, Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Baldık, Y., & İşigüzel, B. (2018). Ana Dili Türkçe Olmayan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımında Türkçe Öğretiminin Önemi (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

- Bican, G. (2017). İki dilliliğin önemi ve aileler için iki dillilik stratejileri. https://www.academia.edu/38235778/%C4%B0ki_dillilig_in_o_nemi_ve_aileler_i%C3%A7in_iki_dillilik_stratejileri_adresinden_erisildi.
- Bican, G. (2019). Dil öğretiminde çok dilli bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 943-966.
- Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 123-158.
- Canada Government. (2019). Adult learning: English as a second language. https://www.ontario.ca/page/adult-learning-english-second-language_adresinden_erisildi.
- Canada Ministry of Education. (2013). The Ontario Curriculum. http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf_adresinden_erisildi.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Dokuyucu, H. (2020). Çorum halkı gözüyle göçmenler (Master's thesis, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Duman, T. (2019). Toplumsal Uyum İçin Eğitimin Önemi: Türkiye'deki Suriyeliler Örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 343-368.
- Edet, F. F. (2019). Religion and Human Migration: A Socio-Cultural Investigation. *International Journal of Current Innovations in Advanced Research*, 2(5), 46-50.
- 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.
- Erkan, E. (2018). Suriyeli göçmenler ve dini hayat: uyum, karşılaşma, benzeşme: Gaziantep örneği. *İlahiyat Akademi*, 4 (Nisan 2017): 1-36 .
- European Parliament. (EUROPARL). (2017). Migrant Education: Monitoring and Assessment. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU\(2017\)585903_EN.pdf_adresinden_erisildi](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf_adresinden_erisildi).
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Gupta, J., & Hocking, C. (2018). Occupation, well-being and immigration. *Journal of Occupational Science*, 25(1), 1-3.
- Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. (INDIRE). (2004). Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf_adresinden_erisildi.
- Kerim, Ü., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.

Dünyada Dil Eğitimi Uygulamaları: Millî Eğitim Bakanlığı Politikalarının Göçmenlerin Dil...

- Kızıltaş, Y., & Kozikoğlu, İ. (2020). İki Dilli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Köse, D. & Özsoy, E. (2019). Göçmenlere Dil Öğretimi Almanya Türkiye Örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 112-125.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 178-195.
- Mayring, F. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun). Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Md-Yunus, S. (2015). Muslim immigrant children in the United States: Practical suggestions for teachers. *Child Research* [online]. 2015 [cit. 2015-04-07]. http://www.childresearch.net/papers/multi/2015_01.html. adresinden erişildi.
- Migration Integration Policy Index. (MIPEX). (2019). Policy Indicators Scores (2007-2019) – core set of indicators. <https://www.mipex.eu/download-pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı.(2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2014). Yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri.<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2019). 2019/15 sayılı genelge açıklaması. <http://piktes.gov.tr/izleme/Uploads/rehberlik/genelgeaciklamasi.pdf> adresinden erişildi.
- New Zealand Ministry of Education. (2014). Learning languages. <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Learning-languages/Why-study-a-language> adresinden erişildi.
- New Zealand Ministry of Education. (2015). The New Zealand curriculum. <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum> adresinden erişildi.
- New Zealand Ministry of Education. (2020). School education in New Zealand. <https://www.kiwieducation.nz/school-education-in-new-zealand/> adresinden erişildi.
- Office of Elementary and Secondary Education. (OESE). (2021). Migrant Education Program (Title I, Part C) – State Grants. <https://oese.ed.gov/offices/office-of-migrant-education/migrant-education-program/> adresinden erişildi.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Roberts, P. ve Priest, H. (2006). Reliability and Validity in Research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.

- Senate Department for Education, youth and family. (2018). Framework curricula. <https://www.berlin.de/unterricht/rahmenlehrplaene> adresinden erişildi.
- Singapore Ministry of Education. (2020). English language syllabus 2020 primary. <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/primary/2020-english-language-primary.pdf?la=en&hash=41B5904DF5A4AF8D015EB4DE09DE69E7205382CC> adresinden erişildi.
- South Africa Ministry of Education. (2012). CAPS for foundation phase. [https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements\(CAPS\)/CAPSFoundation.aspx](https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements(CAPS)/CAPSFoundation.aspx) adresinden erişildi.
- Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin Göçmen Politikasında İhmal Edilen Boyut: Eğitsel Uyum Programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye Krizi Sonrası Türkiye'deki Sığınmacıların ve Göçmenlerin Eğitimi: Geçmiş, Bugün ve Gelecek Perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604.
- Umukoro, G. M., Odey, V. E., & Ndifon, M. M. (2020). Immigration, Otherness, Economic Mobility And Social Inclusion In The Homeland. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(2), 105-108.
- United Kingdom Ministry of Education. (2013). The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf adresinden erişildi.
- United States Ministry of Education. (2017). *Texas Administrative Code, Title 19, Part 2 Texas Education Agency*. <http://ritter.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter128/ch128a.html> adresinden erişildi.
- United States Ministry of Education. (2020). *New Jersey student learning standards – world languages introduction*. <https://www.nj.gov/education/cccs/2020/2020%20NJSLS-WL.pdf> adresinden erişildi.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. 25. 04.2021 tarihinde <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4> adresinden erişildi.
- Yardım, M. (2017). Aşırı sağ ve çokkültürlük: Avrupa'da ötekileştirilen "Göçmenler". *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(2), 217-234.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

YABANCI DİL OLARAK UZAKTAN TÜRKÇE ÖĞRENEN SURIYELİ YETİŞKİNLERİN ANALİZİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yasin ÖZARSLAN¹, Özlem OZAN²

* Bu çalışma, 115K270 proje kodu ile TÜBİTAK'ın desteklediği Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi projesi kapsamında araştırmacıların geliştirdiği Türkçe Öğreniyorum Kitlese Açık Çevrim içi Dersi verilerinden hazırlanmıştır.

1 Doç.Dr., Yaşar Üniversitesi, Yeni Medya ve İletişim Bölümü, yasin.ozarslan@yasar.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0831-6985.

2 Doç.Dr., Yaşar Üniversitesi, Yeni Medya ve İletişim Bölümü, ozlem.ozan@yasar.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4116-1551.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 31.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960325

Öz: Ev sahibi ülkenin dilini bilmemek, göç edenlerin yaşadığı önemli sorunların başında yer almaktadır. Son 10 yıllık süreçte yoğun bir şekilde Türkiye'ye göç etmiş Suriyeliler için Türkçe öğrenmek; yabancı zorunlu göçmen olgusu ile yüzleşen Türkiye için de Türkçe öğretmek öncelikli bir konu hâline gelmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çoğunlukla yüz yüze yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Türkçe öğrenmeye yönelik artan ve farklılaşan talebi yüz yüze çözümler karşılayabilecek düzeyde olmadığından yenilikçi çözümlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yüz yüze eğitim-öğretimde gerek kapasite gerek mesafe gerekse eğitmen ve materyal sorunlarının yaşandığı durumlarda, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini artırmak amacıyla, açık ve uzaktan öğrenme yaklaşımı başvurulabilecek bir çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada Suriye'den ayrılmak durumunda kalıp farklı ülkelerde yaşayan ve yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenmek için "Türkçe Öğreniyorum" kitlese çevrim içi açık ders ortamına kayıtlanan yetişkinlerin analizi sunulmaktadır. Araştırma, kesitsel tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Çalışmada elde edilen bulgular yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenen Suriyeli yetişkinlerin analizini ortaya koymak amacıyla Türkçe öğrenme nedenleri, cinsiyet, yaş, eğitim ve çalışma durumları, dijital yetkinlikleri, çevrim içi ders deneyimleri, bildikleri yabancı diller, yaşadıkları ülke ve ilgi alanları başlıkları altında ele alınmıştır. Veri analizinde betimsel istatistik yöntemlerinin yanı sıra istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğretimi alan uygulayıcılarına, içerik ve politika geliştiricilere, öğretim tasarımcılarına yol gösterici olması ve karar verme süreçlerine katkı sağlaması hedeflenmiştir. Yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenenlerin özellikleri yaş, eğitim ve çalışma durumları, yetkinlikleri, Türkçe öğrenme nedenleri ve ilgi alanları bağlamında incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil olarak Türkçe, geçici koruma altındaki Suriyeliler, öğrenen analizi, kitlese çevrim içi açık ders, mooc.

ANALYSIS OF SYRIAN ADULTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract:

Not knowing the language of the host country is one of the crucial problems faced by immigrants. In the last decade, learning Turkish has become compulsory for Syrians who have immigrated to Turkey intensively. Similarly, teaching Turkish has become a priority issue for Turkey because of forced immigration. Face-to-face classroom education is the frequent methodology to improve the immigrants' Turkish language skills. However, face-to-face education is not enough to meet the increasing demand due to problems of capacity, distance, instructor, and material. Open and distance learning approach is one of the emerging solutions for such situations to increase equality of opportunity in education. This study aims to analyze the adults who have to leave Syria and live-in different countries and are enrolled in the "Learn Turkish (Türkçe Öğreniyorum)" massive online open course environment to learn Turkish as a foreign language remotely. The study was conducted in a cross-sectional survey model to determine reasons for learning Turkish, gender and age distribution, education and working status, digital competencies, online course experiences, foreign languages they know, the country they live in, and areas of interest. In addition to descriptive statistical methods in data analysis, statistically, significant differences were examined. According to the results, it is found that there are significant differences between the groups. The study might contribute to the decision-making processes, and guide the practitioners, content and policy developers and instructional designers.

Keywords: Turkish as a foreign language, Syrians under temporary protection, learner analysis, massive open online courses, mooc.

Giriş

Türkiye coğrafi ve tarihî konumu itibarıyla son 10 yıl içinde uluslararası koruma ihtiyacı içinde olan yaklaşık 4 milyon kişiye ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR, 2021). Bunların yaklaşık 3,6 milyonluk kısmını geçici koruma altındaki Suriyeliler oluşturmaktadır (Mülteciler Derneği, 2021).

Türkiye'ye yönelik göçün özelliklerinde son on yılda yaşanan değişiklikler Türkiye'nin göç ve iltica politikaları yeniden gözden geçirmesini zorunlu kılmıştır. 2013 yılında 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu 11.04.2013 tarih ve 28615 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (YUKK, 2021). Bu kanun ile İçişleri Bakanlığına bağlı; yabancıların Türkiye'ye girişine, ülkede kalışına ve çıkışına

dair düzenlemelerin yanı sıra göçmenlerin ve iltica talebinde bulunanların da haklarına yönelik uygulamaları ve düzenlemeleri gerçekleştiren Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün Görevleri, 2021).

Suriye'den ayrılmak durumunda kalıp farklı ülkelerde farklı statülerde isimlendirilenlerin, göç neticesinde yaşadığı önemli sorunlardan birisi farklı kültürlerle sahip insanlarla bir arada yaşama zorunluluğudur. Yapılan çalışmalar ev sahibi ülkenin dilini bilmemenin Suriyeli göçmenlerin haklarına (Yücel vd., 2018), eğitime (Hohberger, 2018), iş gücü piyasasına (İYF, 2018), sağlık hizmetlerine (Cloeters ve Osseiran, 2019) ve hukuki hizmetlere (Özden ve Ramadan, 2019) erişiminde engel teşkil ettiğini göstermektedir.

Son on yıllık süreçte Türkiye'ye göç etmiş Suriyeliler için Türkçe öğrenmek; yabancı zorunlu göçmen olgusu ile yüzleşen Türkiye için de Türkçe öğretmek öncelikli bir konu hâline gelmiştir. Suriyeli yetişkinlerin Türkçe öğretimine yönelik ihtiyacı; Millî Eğitim Bakanlığı, halk eğitimi merkezleri, üniversiteler, belediyeler, sivil toplum kuruluşları, vakıflar ve çeşitli özel kurslar tarafından karşılamaya çalışılmaktadır. Eğitim erişimi göç etmiş kişinin hukuki statüsü (çifte vatandaş, mülteci vb.) ve okul imkânlarına göre değişmektedir (Beltekin, 2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çoğunlukla yüz yüze yöntemlerle gerçekleştirilmekte olup bu artan talebi karşılayabilecek düzeyde değildir. Sınırlı kapasite sorunu, kayıt esnasındaki zorluklar, eğitim merkezlerinin uzaklığı sebebiyle erişim zorlukları, farklı dil öğrenme ihtiyaçlarının karşılanamaması, eğitmen yetkinlikleri ile ilgili hususlar, içerik kalitesi ve öğretim yaklaşımlarının etkililiği alanyazında yüz yüze eğitimle ilgili dile getirilen başlıca sorunlardır (Nimer, 2019; Boylu ve Işık, 2020; Erdem ve diğerleri, 2017; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018). Ayrıca uzun çalışma saatleri nedeniyle yaşadıkları zaman kısıtı, ekonomik durumları, çocuk bakımından kaynaklı sorumlulukları, uyum sıkıntısı, tanıtma belgesinin olmayışı ve denklik sorunu gibi sorunlar da Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli yetişkinleri zorlamaktadır (Levent ve Çayak, 2017; Nimer, 2019). Açık ve uzaktan öğrenme gerek kapasite gerek mesafe gerekse eğitmen ve materyal sorunlarının yaşandığı bu gibi durumlarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini artırmak amacıyla sıklıkla başvurulan çözümler arasında yer almaktadır. Zamanın yaygın teknoloji ne ise dağıtım için onu kullanan açık ve uzaktan öğrenme, tarihsel gelişim süreci içerisinde mektup ile başlayıp e-öğrenme ile devam etmiş, ardından açık eğitim kaynakları ve kitlesel çevrim içi açık derslerle (Massive Online Open Course) zenginleşmiştir. Felsefe olarak bireysel öğrenmenin temel alındığı kitlesel çevrim içi açık derslerde nitelikli eğitim materyalleri; bireyin kendi başına, kendi hızında ve zamanında öğreneceği şekilde ücretsiz olarak sunulmaktadır. Bu derslerde, öğrenenler konuları ihtiyaç duydukları sıra ile öğrenebilmektedir. Ayrıca kurum tarafından ilan edilen merkezi sınav tarihleri yerine öğrencinin kendini değerlendirmesine olanak sağlayan öz-değerlendirme testleri, sistem istatistikleri ve geribildirimler mevcuttur. Kitlesel çevrim içi açık derslerin web sayfasından eğitim içeriği yayınlamaktan farklı olan tarafı, müfredatın

kurumsal bir yapı içerisinde uzman bir ekip tarafından denetlenerek hazırlanması, dağıtım teknolojisi olarak öğrenme yönetim sistemlerini kullanması, öğrenme yönetim sisteminin araçlarını kullanarak tasarlanan etkinlikler ile gelişmiş izleme ve raporlama araçları barındırmasıdır. Söz konusu araçlar öğrenenin ihtiyacına özgü içerik sunabilme imkânı da tanımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü ve Anadolu Üniversitesinin geleneksel açık ve uzaktan öğrenme çözümleri bulunmaktadır; Ancak Yaşar Üniversitesi Türkçe Öğreniyorum Sistemi dışında üniversite himayesinde kamu hizmeti olarak sunulan kitlesel çevrim içi açık ders çözümü bulunmamaktadır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğretimi alan uygulayıcılarına, içerik ve politika geliştiricilere, öğretim tasarımcılarına ışık tutacak veri ve karar verme süreçlerine katkı sağlamak amacıyla Türkçe Öğreniyorum (<https://turkish.yasar.edu.tr/>) kitlesel çevrim içi açık dersine kayıtlanan Suriyeli yetişkinlerin kapsamlı analizi paylaşılacaktır. Türkçe Öğreniyorum Sistemini özgün kılan nokta, barındırdığı öğrenci izleme ve raporlama araçları ile hedef kitleyi tanıma, özelliklerini anlama, ilgi alanlarını ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleme konusunda gelişkin bir yeteneğe sahip olmasıdır. Bu bağlamda öğrenen özelliklerine dair kapsamlı ve yüksek çeşitlilikte veri sunabilmektedir.

Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli yetişkinlerin özelliklerine yönelik alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların; yüz yüze araştırmalarla sınırlı olduğu, ulaşılan katılımcı sayılarının düşük ve çeşitliliğinin homojen olduğu, katılımcı profilini yaygın olarak kursiyerlerin oluşturduğu görülmektedir. (Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Biçer, 2017; Bozkurt ve Uzun, 2015; Güngör, Çangal, ve Demir, 2020; Güleç ve Özdemir, 2021). Bu çalışma, kitlesel çevrim içi açık ders yoluyla dünya genelinden yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenmek isteyen 3756 Suriyeli yetişkinin elde edilmiş çeşitliliği yüksek verilerine dayanan bir analiz sunması açısından özgün ve önemlidir.

Yöntem

Türkçe Öğreniyorum kitlesel çevrim içi açık eğitim ortamına devreye alındığı 15 Şubat 2017 tarihinden 15 Haziran 2021 tarihine kadar 108 farklı ülke ve 142 farklı milletten 15.956 kullanıcı kayıt yaptırmıştır. Bu çalışmada ele alınan sistem, kayıtlanan kullanıcılara öğrenen ihtiyaç ve özelliklerine göre uyarlanabilir içerik sunumu yapmaktadır. Suriye'den Türkiye'ye göç edenlerin ve ülkemizde geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısındaki artışla beraber sisteme kayıtlanmaları da artmıştır. 15 Haziran 2021 itibarıyla sisteme kaydolan kullanıcıların %23,5'ni farklı ülkelerde, farklı statülerde isimlendirilen, Suriye'den ayrılmak durumunda kalan kişiler oluşturmaktadır.

Bu çalışmada ele alınan sistem, üniversitenin sağlamış olduğu altyapı imkânları doğrultusunda kayıtlanma için herhangi bir ön koşul ya da sınırlama olmadan ücretsiz olarak sunulmaktadır. Kayıt aşamasında kullanıcılara verilerinin sistemde sunulan içerik ve etkinliklerin uyarlanmasında, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde kullanıla-

çağı hakkında bilgilendirme yapılmakta ve onayları alınmaktadır. Bu araştırmada, yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenmek isteyen sisteme gönüllü olarak kaydolmuş 3.756 yetişkin Suriyeli göçmenin analizi yapılmıştır. Araştırma evrenini kitlesel açık çevrim içi ders yoluyla uzaktan Türkçe Öğrenmek isteyen ve Türkçe Öğreniyorum sistemine kayıtlı kullanıcılar oluşturmaktadır; ancak katılımcı sayısı her geçen gün arttığından, diğer bir ifade ile sabit olmadığından, güdümlü örnekleme yoluna gidilmiş, sadece Suriyeli yetişkinler çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların 953'ü (%25,40) kadın, 2717'si (%72,30) erkektir ve 86 (%2,30) kişi cinsiyetini belirtmek istememiştir. Katılımcıların %16,10'u (n=605) 17-24, %73,80'i (n = 2771) 25-44, %9,70'i (n =364) 45-64 yaş aralığında, %0,40'ı (n = 16) ise 65 yaş üstündedir. Katılımcıların %93,10'u (n=3496) Türkiye'de bulunurken, %6,90'ı (n = 260) Türkiye dışındaki ülkelerde yaşamını sürdürmektedir.

Verilerin toplanmasında platform için özelleştirilen ve İngilizce, Arapça, Rusça ve Fransızca olmak üzere 4 dilde sunulan "Kayıt Formu" kullanılmıştır. Yaşar Üniversitesinin Etik Komisyonunun (20.02.2015 tarihli toplantı ve 30694532-050.06-138 sayılı yazı) uygunluğu doğrultusunda Türkçe Öğreniyorum kitlesel açık çevrim içi eğitim ortamına kayıtlanan kullanıcılara ilgili sorular 4 adımda kayıt aşamasında sorulmuştur. Kayıt formu, proje araştırmacıları ve içerik uzmanı tarafından geliştirilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları biri ölçme değerlendirme, diğeri yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman olan 2 akademisyenden görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde yapılan ilk değişikliklerin ardından form, pilot uygulamada öğrenenlerle paylaşılmış anlaşılmayan maddeler düzeltilerek yayına verilmiştir. Kayıtlanacak kullanıcılardan kayıt formu üzerinden çeşitli sorularla Türkçe öğrenme nedenleri, anadilleri, yaşadıkları ülkeler, eğitim seviyeleri, çalışma durumları, bildikleri yabancı diller, dijital yetkinlikleri, çevrim içi ders geçmişleri, ilgi alanları, Türkçe ön bilgileri, doğum tarihleri ve cinsiyetlerine dair veriler toplanmaya çalışılmıştır. Türkçe öğrenme nedenleri, neden Türkçe öğrenmek istediklerine dair seçenekler hâlinde "Akademik gerekçelerle (Türkiye'de çalışmak, okumak, burs almak gibi)", "İş gereği (ticaret, çalışma gibi)" ve "Genel amaçlı (Kişisel ilgi, seyahat, kültürel merak, Türkçe konuşan akraba, arkadaşı, komşu sahibi olmak gibi)" birden çok seçenek işaretleyebilecekleri şekilde sunulmuştur. Veri toplama süreci 15 Şubat 2017-15 Haziran 2021 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Veriler elektronik ortamda platformun profil yönetim aracına uyumlu şekilde veri tabanında depolanmıştır. Veriler sistemden kimliksizleştirilerek analiz için dışarı aktarılmıştır.

Araştırmada Türkçe Öğreniyorum kitlesel çevrim içi dersine kayıtlananların özelliklerinin belirlenmesi için betimsel tarama yönteminin kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli ile amaçlanan, incelenen olgunun zaman içindeki bir kesitinin özelliklerini betimlemektir (Özdemir, 2014). Veri analizinde betimsel istatistik yöntemlerinin yanı sıra istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemek için ki-kare analizleri yapılmış, etki büyüklüğünün ölçümü Cramer's V kul-

lanılarak (Özsoy ve Özsoy, 2013) gerçekleştirilmiştir. Birden çok yanıtın verilebildiği bölümler için çoklu cevap analizi veri seti tanımlanması yoluna gidilmiştir.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenen Suriyeli yetişkinlerin analizini ortaya koymak amacıyla Türkçe öğrenme nedenleri, cinsiyet, yaş, eğitim ve çalışma durumları, dijital yetkinlikleri, çevrim içi ders deneyimleri, bildikleri yabancı diller, yaşadıkları ülke ve ilgi alanları başlıkları altında ele alınmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli yetişkinlerin eğitim, çalışma, dijital yetkinlik, çevrim içi ders deneyimi, yabancı dil bilme ve Türkiye’de yaşama durumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim, Çalışma, Dijital Yetkinlik, Çevrim İçi Ders Deneyimi, Yabancı Dil Bilme ve Türkiye’de Yaşama Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken		Kadın	Erkek	Belirtmek İstemeyen	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Eğitim Durumu	İlköğretim/Ortaöğretim	n	102	413	18	533	$\chi^2 = 27,084$ $p < .001$ $V = .060$
		%	10,7	15,2	20,9	14,2	
	Lise ya da dengi okul	n	349	885	35	1269	
		%	36,6	32,6	40,7	33,8	
	Üniversite	n	451	1212	29	1692	
		%	47,3	44,6	33,7	45,0	
	Lisansüstü	n	51	207	4	262	
		%	5,4	7,6	4,7	7,0	
Çalışma Durumu	Çalışmıyor	n	298	302	16	616	$\chi^2 = 525,698$ $p < .001$ $V = .265$
		%	31,3	11,1	18,6	16,4	
	Çalışıyor	n	216	1652	13	1881	
		%	22,7	60,8	15,1	50,1	
	Öğrenci	n	285	469	22	776	
		%	29,9	17,3	25,6	20,7	
	Belirtmek istemiyor	n	154	294	35	483	
		%	16,2	10,8	40,7	12,9	

Dijital Yetkinlik Durumu	Farkındalık	n	159	443	22	624	$\chi^2 = 59,871$ $p < .001$	$V = .089$			
		%	16,7	16,3	25,6	16,6					
	Katılım	n	241	747	24	1012					
		%	25,3	27,5	27,9	26,9					
	Uzmanlık	n	428	936	32	1396					
		%	44,9	34,4	37,2	37,2					
	Liderlik	n	57	310	5	372					
		%	6,0	11,4	5,8	9,9					
	Yenilik	n	68	281	3	352					
		%	7,1	10,3	3,5	9,4					
	Çevrim İçi Ders Deneyimi	Çevrim içi ders almamış	n	698	2009	70			2777	$\chi^2 = 3,308$ $p = .508$	$V = .021$
			%	73,2	73,9	81,4			73,9		
Çevrim içi bir ders almış		n	200	562	14	776					
		%	21,0	20,7	16,3	20,7					
Çevrim içi dersler almış		n	55	146	2	203					
		%	5,8	5,4	2,3	5,4					
Yabancı Dil Bilme Durumu	Başka bir yabancı dil bilmiyor	n	693	1911	66	2670	$\chi^2 = 4,508$ $p = .342$	$V = .024$			
		%	72,7	70,3	76,7	71,1					
	Bir yabancı dil biliyor	n	248	758	18	1024					
		%	26,0	27,9	20,9	27,3					
	Birden fazla yabancı dil biliyor	n	12	48	2	62					
		%	1,3	1,8	2,3	1,7					
Türkiye’de Yaşama Durumu	Türkiye dışında yaşayan	n	68	189	3	260	$\chi^2 = 1,646$ $p = .439$	$V = .021$			
		%	7,1	7,0	3,5	6,9					
	Türkiye’de yaşayan	n	885	2528	83	3496					
		%	92,9	93,0	96,5	93,1					

* $p < .05$

Eğitim seviyeleri cinsiyet durumuna göre incelendiğinde iki grup arasında düşük anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2 (6) = 27,084$, $p < .001$, Cramer’s $V = .060$). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli yetişkinlerin %14,20’si ilk veya ortaöğretim, %33,80’i lise veya dengi okul, %45’i üniversite, %7’si lisansüstü (%5,90’ı yüksek lisans ve %1,1’i doktora) eğitim derecesine sahiptir. Kadınlarında (%47,30) erkeklerinde (%44,60) yarıya yakını üniversite eğitim seviyesindedir. Eğitim seviyesi

Türkiye’de ve Türkiye dışında yaşama durumuna göre incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2 (3) = 71.243, p < .001$. Cramer’s $V = .138$).

Kayıt formunda çalışma durumu; “Çalışmıyorum”, “Çalışıyorum”, “Öğrenciyim” ve “Belirtmek istemiyorum” şeklinde alınmış ve yalnızca bir seçenek işaretleyebilmelerine imkân verilmiştir. Kaydolanların %50,10’u çalışmaktadır. %20,70’i öğrencidir. %16,4’ü ise çalışmadığını belirtmiştir. Çalışma durumları cinsiyete göre incelendiğinde iki grup arasında orta derece güçlü anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2 (6) = 525.698, p < .001$, Cramer’s $V = .265$). Çalıştığını belirtenlerin oranı cinsiyete göre farklılaşmamaktadır; ancak çalıştığını belirten erkeklerin oranı, kadınların ise çalışmama ve öğrenci olma oranı diğerlerine göre daha fazladır. Çalışma durumu Türkiye’de ve Türkiye dışında yaşayanlara göre incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($\chi^2 (3) = 7.571, p = .056$. Cramer’s $V = .045$).

Dijital yetkinlik düzeyleri bilgisayar ve internet kullanım alışkanlıklarına yönelik çeşitli sorulardan “Farkındalık”, “Katılım”, “Uzmanlık”, “Liderlik” ve “Yenilik” şeklinde sınıflandırılmıştır. Farkındalık düzeyinde kullanıcılar, dijital unsurlardan haberdardır fakat istediklerini yapabilmeleri için yardıma ihtiyaçları vardır. Katılım düzeyinde kullanıcılar, dijital unsurlarla ilgili kapsamlı veya tutarlı bir yaklaşıma sahip olmaksızın bu araçları kullanabilirken, Uzmanlık düzeyinde kullanıcılar, kendi kişisel ya da mesleki çalışmalarını artırmak için farklı dijital unsurları bilinçli ve yaratıcı bir şekilde kullanırlar. Liderlik düzeyinde sahip oldukları dijital yetkinlikleri esnek, kapsamlı ve etkili kullanımlarının yanı sıra diğerleri için ilham kaynağı olabilmektedir. Yenilik düzeyinde ise kullanıcılar kendi uzmanlık alanları olan çağdaş dijital ve pedagojik uygulamaların yeterliliğini sorgulayabilecek ve yenilikçiliğe liderlik ederek örnek modeller oluşturabilirler. Dijital yetkinlikleri cinsiyet durumuna göre incelendiğinde iki grup arasında düşük anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2 (6) = 59.871, p < .001$, Cramer’s $V = .089$). Dijital yetkinlikleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır ve erkeklerin uzmanlık (%34,4) ve katılım (%27,5), kadınların ise uzmanlık (%44,9) düzeyinde diğerlerine göre oranları daha fazladır. Dijital yetkinlikleri Türkiye’de ve Türkiye dışında yaşama durumuna göre incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2 (4) = 56.290, p < .001$. Cramer’s $V = .122$). Türkiye’de yaşayan Suriyeli yetişkinlerin dijital yetkinlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde uzmanlık (%37,10) ve katılım (%27,50) seviyesinde yoğunlaştığı; Türkiye dışında yaşayanların ise dijital yetkinlik düzeylerinin uzmanlık (%37,70) ve liderlik (%22,70) yönünde daha yüksek oranlara sahip olduğu görülmektedir.

Çevrim İçi Ders Deneyimi cinsiyet durumuna göre incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($\chi^2 (4) = 3.308, p = .508$, Cramer’s $V = .021$). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli yetişkinlerin %73,90’ının daha öncesinde çevrim içi bir ders deneyimi bulunmamaktadır. Çevrim içi ders deneyimi olan kadın (%26,80) ve erkeklerin (%26,30) oranları birbirine yakındır.

Yabancı dil bilgileri cinsiyet durumuna göre incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($\chi^2 (4) = 4.508, p=.342, \text{Cramer's } V=.024$). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli yetişkinlerin %71,10'u başka bir yabancı dil bilmemektedir. Katılımcıların %27,30'ü hâlihazırda bir yabancı dil ve %1,70'i 2 ve üzerinde yabancı dil bilmektedir. En çok bildiklerini beyan ettikleri yabancı dil %90 oranı (n=980) ile İngilizcedir. Yabancı dil bilgileri Türkiye'de ve Türkiye dışında yaşama durumuna göre incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2 (2) = 97.024, p<.001, \text{Cramer's } V=.161$). Türkiye'de yaşayan Suriyeli yetişkinlerin büyük bir çoğunluğu (%72,80) bir yabancı dil bilgisine sahip değilken, Türkiye dışında yaşayanların %45,80'i en az bir yabancı dil ve %6,50'si 2 ve üzeri yabancı dil bilmektedir.

Yaşadıkları ülkeler cinsiyet durumuna göre incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($\chi^2 (2) = 1.646, p=.439, \text{Cramer's } V=.021$). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli yetişkinlerin %93,10'u Türkiye'de yaşamaktadır. Tablo 2'de Türkiye dışında yaşadıkları ülkelerin dağılımı sunulmuştur.

Tablo 2. Türkiye Dışında Yaşadıkları Ülkelere Göre Dağılımları

Yaşadığı Ülke	n	%
Suudi Arabistan	129	3,4
Birleşik Arap Emirlikleri	21	0,6
Almanya	12	0,3
Katar	12	0,3
Mısır	10	0,3
Kuveyt	10	0,3
Ürdün	9	0,2
Lübnan	7	0,2
Aruba	4	0,1
Kıbrıs	4	0,1
Irak	4	0,1
Amerika Birleşik Devletleri	4	0,1
<i>Diğer (Bahreyn, Birleşik Krallık, Bosna Hersek, Brezilya, Cezayir, Danimarka, Fransa, Hollanda, İspanya, İsveç, İsviçre, Kanada, Malezya, Meksika, Norveç, Slovenya, Sudan, Svaziland, Tayvan, Türkmenistan, Ukrayna, Umman, Zimbabve)</i>	34	0,9
Türkiye	3496	93,1
TOPLAM	3756	100

Yabancı Dil Olarak Uzaktan Türkçe Öğrenen Suriyeli Yetişkinlerin Analizi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri kayıt formunda “akademik”, “iş” ve “genel” olarak çoklu seçim yapabilmelerine imkân verecek şekilde alınmıştır. Türkçe öğrenme nedenleri “Genel” amaçlarla kişisel ilgi, seyahat, kültürel merak, Türkçe konuşan akraba, arkadaş, komşu sahibi olmak; “Akademik” gerekçelerle Türkiye’de çalışmak, okumak, burs almak ve “İş” içinde ticaret, çalışma gibi sebeplerle seçebilmelerine form üzerinde imkân sağlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli yetişkinlerin (n = 3756) %21,20’si sadece akademik, %17,60’ı sadece genel ve %14,50’si ise sadece iş gereği öğrenmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Hem akademik hem genel hem de iş amaçlı öğrenmek istediğini belirtenlerin oranı ise %20,50’dir. Bunun dışında hem akademik hem iş amaçlı (%6,20), hem akademik hem genel amaçlı (%7,10) ve hem genel hem iş amaçlı (%12,80) çoklu tercihte bulunanlar olmuştur.

Tablo 3. Türkçe Öğrenme Sebeplerinin Cinsiyet, Eğitim, Çalışma, Çevrim İçi Ders Deneyimi, Yabancı Dil Bilme, Türkiye’de Yaşama ve İlgi Alanlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken		Akademik Gereksinimler		İş Gereği		Genel Amaçlı		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%		
Cinsiyet	Kadın	587	28,3%	307	15,1%	566	26,0%	2311.449	<.001
	Erkek	1434	69,2%	1698	83,6%	1554	71,3%		
	Belirtmek istemiyor	50	2,4%	25	1,2%	60	2,8%		
Eğitim Durumu	İlköğretim/Ortaöğretim	163	7,9%	269	13,3%	311	14,3%	249.065	<.001
	Lise ya da dengi okul	765	36,9%	590	29,1%	669	30,7%		
	Üniversite	978	47,2%	1039	51,2%	1041	47,8%		
	Lisansüstü	165	8,0%	132	6,5%	159	7,3%		
Çalışma Durumu	Çalışmıyor	287	13,9%	310	15,3%	410	18,8%	1094.850	<.001
	Çalışıyor	826	39,9%	1268	62,5%	1168	53,6%		
	Öğrenci	718	34,7%	211	10,4%	293	13,4%		
	Belirtmek istemiyor	240	11,6%	241	11,9%	309	14,2%		
Çevrim İçi Ders Deneyimi	Çevrim içi ders almamış	1437	69,4%	1454	71,6%	1572	72,1%	83.865	<.001
	Çevrim içi bir ders almış	482	23,3%	447	22,0%	479	22,0%		
	Çevrim içi dersler almış	152	7,3%	129	6,4%	129	5,9%		

Yabancı Dil Bilme Durumu	Başka bir yabancı dil bilmiyor	1427	68,9%	1360	67,0%	1458	66,9%	93.925	<.001
	Bir yabancı dil biliyor	606	29,3%	637	31,4%	678	31,1%		
	Birden fazla yabancı dil biliyor	38	1,8%	33	1,6%	44	2,0%		
Türkiye’de Yaşama Durumu	Türkiye dışında yaşayan	118	5,7%	120	5,9%	184	8,4%	36.334	<.001
	Türkiye’de yaşayan	1953	94,3%	1910	94,1%	1996	91,6%		
İlgi Alanları	İş dünyasındaki gelişmeler	1407	68,0%	1815	89,5%	1645	75,5%	249.065	<.001
	Dünyadaki gelişmeler	918	44,4%	993	48,9%	1092	50,1%		
	Eğlence ve yaşam	780	37,7%	758	37,4%	985	45,2%		
	Bilim ve teknoloji	1132	54,7%	1019	50,2%	1062	48,7%		
	Spor	560	27,1%	568	28,0%	595	27,3%		
	Dil ve kültür	1390	67,2%	1173	57,8%	1404	64,4%		
	Edebiyat	706	34,1%	585	28,8%	697	32,0%		

*p<.05

Türkçe öğrenme nedenleri cinsiyete ($\chi^2(6) = 311.449$, $p < .001$), eğitim seviyelerine ($\chi^2(9) = 249.065$, $p < .001$), çalışma durumlarına ($\chi^2(9) = 1094.850$, $p < .001$), çevrim içi ders deneyimlerine ($\chi^2(6) = 83.865$, $p < .001$), yabancı dil bilmelerine ($\chi^2(6) = 93.925$, $p < .001$) ve Türkiye’de yaşama durumuna ($\chi^2(3) = 36.334$, $p < .001$) göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Kaydolanların ilgi alanları kayıt formunda iş, dünyadaki gelişmeler, eğlence ve yaşam, bilim ve teknoloji, spor, dil ve kültür ile edebiyat şeklinde çoklu seçim yapabilmelerine imkân verecek şekilde alınmıştır. İlgi alanları Türkçe öğrenme sebepleri bağlamında incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2(21) = 2260.512$, $p < .001$).

Tablo 4. İlgi Alanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken		Kadın		Erkek		Belirtmek İstemeyen		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%		
İlgi Alanları	İş dünyasındaki gelişmeler	494	51,8%	2140	78,9%	42	48,8%	473.558	<.001
	Dünyadaki gelişmeler	324	34,0%	1173	43,2%	28	32,6%		
	Eğlence ve yaşam	388	40,7%	898	33,1%	45	52,3%		
	Bilim ve teknoloji	341	35,8%	1274	46,9%	28	32,6%		
	Spor	139	14,6%	726	26,8%	12	14,0%		
	Dil ve kültür	635	66,6%	1495	55,1%	54	62,8%		
	Edebiyat	275	28,9%	720	26,5%	23	26,7%		

*p<.05

İlgi alanları cinsiyet bağlamında incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2(14) = 473.558, p <.001$). Kadınların ilgi alanında en yüksek oran dil ve kültürden yana iken erkeklerde iş dünyasındaki gelişmeler öne çıkmaktadır.

Tartışma

Açık ve uzaktan öğrenme alanında öğrenmenin daha anlamlı, etkili ve verimli hâle getirilebilmesi için öğrenenlerin profil analizinin yapılması; yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, öğrenme biçimi, amaçları ve tercihleri, önceki bilgi düzeyi ile önceki öğrenme deneyimlerini tespit edilmesi gerekmektedir (Ford ve Chen, 2000; Liu, Moore, Graham ve Lee, 2002; Venkatesh, Morris ve Ackerman, 2000). Yabancılar uzaktan Türkçe öğretiminde hedef kitlenin ihtiyaç ve gereksinimlerine göre program geliştirilebilmesi ancak öğreneni tanıma, öğrenen ilgi, ihtiyaç ve eğilimlerini belirlemekle mümkün olabilir.

Yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli yetişkinlerin çoğunlukla erkekler olduğu ve yaş olarak gençlerin Türkçe öğrenme eğiliminde olduğunu görülmektedir. Yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli yetişkin erkeklerin Türkçe öğrenme nedenleri öncelikle iş sonrasında genel ve akademik amaçlıdır. Kadınların tercihi ise öncelikle akademik ve genel amaçlıdır. Üniversite eğitim düzeyindekiler yüksek oranda iş gereği öğrenmeyi tercih etmektedir. Lise ya da dengi okul düzeyindekilerin ise yüksek oranda akademik gerekçelerle Türkçe öğrenmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Çalışma durumuna göre çalışanların tercihi öncelikle iş gereği ve genel amaçlıyken, öğrencilerin tercihi akademik gerekçeler olarak farklılaşmaktadır. Çevrim içi ders deneyimine göre hiç ders deneyimi olmayanlar genel amaçlı ve iş gereği tercih ederken, çevrim içi ders deneyimi olanların akademik amaçlı tercih

oranı daha yüksektir. Yabancı dil bilmeyenlerin akademik gerekçeleri öncelikli gelirken yabancı dil bilenlerin genel ve iş gereği öğrenme tercihleri diğerlerine göre daha yüksektir. Alan yazınla paralel olarak (Nimer, 2019; IYF, 2018; Yıldız ve Tunçel, 2014; Özden ve Ramadan, 2019) Türkiye’de yaşayanların öncelikli tercih oranları genel, akademik ve iş olarak sıralanırken Türkiye dışında yaşayanlar genel ve iş gereği Türkçe öğrenmeyi tercih etmektedir. Türkiye’de yaşayanlar arasında akademik gerekçelerin de yer alması; sisteme kayıtlı kullanıcıların eğitim-öğretimine Türkiye’de devam etmeyi tercih etmesi ve eğitim aldıktan sonra iş yaşamına dâhil olmak istemeleri ile ilgili olabilir.

İş gereği Türkçe öğrenmek isteyenlerin ilgi alanı iş dünyasındaki gelişmeler olarak ön plana çıkmaktadır. Akademik gerekçelerle Türkçe öğrenmek isteyenlerin ilgi alanlarında da iş dünyası öncelikli olmakla birlikte dil ve kültür ile bilim ve teknoloji diğerlerine oranla yüksektir. Genel amaçlı Türkçe öğrenmek isteyenlerin de önceliği iş dünyasındaki gelişmeler olmakla birlikte dil ve kültür ile dünyadaki gelişmeler ve bilim/teknoloji öne çıkmaktadır. Erkeklerin ilgi alanı iş dünyasından sonra dil ve kültür, bilim ve teknoloji ile dünyadaki gelişmeler şeklindedir. Kadınların ilgi alanları ise dil ve kültürün ardından iş dünyasındaki gelişmeler ile eğlence ve yaşam şeklindedir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenenlerin özellikleri, yaş ve eğitim durumları, yetkinlikleri, Türkçe öğrenme nedenleri ve ilgi alanları demografik bilgiler bağlamında incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Türkiye’de yaşadığını belirtenlerin ekonomik kaygılarla odağında iş olduğunu ve istihdam öncelikli olarak tercihlerinin ve ilgi alanlarının şekillendiği görülmektedir. Bu bağlamda Ticaret ve İş Türkçesi, Turizm Türkçesi, Akademik Türkçe gibi özel alan dillerine olan ihtiyaç yakın gelecekte daha belirgin hissedilebilir. Türkiye dışında yaşadığını belirtenler ise genel amaçlı Türkçe öğrenmeyi tercih etmekte ve kültürel alanlara daha çok ilgi duymaktadırlar. Bu bakımdan öğrenenlerin eğitim süreçlerini bireyselleştirmesine imkân sağlayan ilgi alanları, yetenek ve becerilerine göre şekillenebilen uzaktan eğitim araç ve platformları için bu tarz veri ve analizlere ihtiyaç vardır.

Türkçenin yüz yüze öğretiminde olduğu gibi açık ve uzaktan öğretiminde de diğer global dillerle rekabet edebilmesi ve yaygınlaştırması için yapılan çalışmalar yetersizdir. Türkçeyi öğretmek isteyen kurumların mevcut koşullarda, talepleri ve ihtiyaçları farklı Suriyeli yetişkin kitlesine, kısa vadede yüz yüze eğitimle cevap verebilmesi kolay olmayacaktır. Bu açığı kapatmak ancak Türkçenin yabancılara uzaktan öğretimi konusunda bireye özgü, esnek, zaman ve mekândan bağımsız öğretim fırsatlarıyla avantaja dönüştürülebilir. Bu bağlamda kitlesel çevrim içi açık dersler, ücretsiz ve nitelikli bireysel öğrenme fırsatları yaratması bakımından önemlidir. Yaygınlaşmasının ve çeşitlenmesinin desteklenmesi ise materyallerin zenginleşmesine ve alanda bir standardın oluşmasına katkı sağlayacağından ihmal edilmemesi gereken bir boyuttur.

Son olarak; araştırma internet ve Türkçe Öğreniyorum sistemine erişebilecek teknolojik cihazı olan bireyler ile sınırlıdır. Çoğunluğu erkek (%72,30), 25-44 yaş arasında (%73,80) ve lise veya üniversite düzeyinde (%78,80) eğitime sahiptir. Bu bağlamda Türkçe Öğreniyorum sisteminin ağırlıklı olarak eğitimli genç yetişkin Suriyelilere ulaşması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Gelecekteki araştırmaların özellikle daha fazla kadını ve eğitimli grupların dışında kalan bireyleri de kapsayıcı şekilde genişletilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, E. ve Uzuner Yurt, S. (2015). *Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi*. Turkish Studies, 10(7), 73–96. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8121>
- Biçer, N. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayımlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27(Mayıs), 236–247. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.69772>
- Beltekin, N. (2016). *Turkey's progress toward meeting refugee education needs: The example of Syrian refugees*. Eurasian Journal of Educational Research, 66, 175-190. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.10>
- Boylu, E. ve Işık, P. (2020). *Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 1113-1128.
- Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, N. E. (2015). *Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirme: Uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler*. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1(2), 1-15.
- Cloeters, G., ve Osseiran, S. (2019). *Healthcare Access for Syrian Refugees in İstanbul: A Gender-Sensitive Perspective*. İstanbul Policy Center, İstanbul.
- Erdem, M. D., Kaya, İ ve Yılmaz, A. (2017). *Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(3), 463-476.
- Faruk Levent, Semih Çayak (2017). *Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitime Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14-1(27), 21-46.
- Ford, N., ve Chen, S. Y. (2000). *Individual differences, hypermedia navigation, and learning: an empirical study*. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 9(4), 281-311.
- Güngör, H., Çangal, Ö. Ve Demir, T. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenci ve Öğretici Görüşleri*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(3), 1163- 1191.
- Güleç, E. ve Özdemir, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kaynakça çalışması-II*. Çukurova Araştırmaları, 7(1), 1-24.

- Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Görevleri. (2021, Haziran 15). *Göç İdaresi Genel Müdürlüğü*: <https://www.goc.gov.tr/genel-mudurlugun-gorevleri> adresinden alındı.
- Hohberger, W. (2018). Opportunities in Higher Education for Syrians in Turkey: The Perspective of Syrian University Students on the Educational Conditions, Needs and Possible Solutions for Improvement. İstanbul Policy Center, İstanbul.
- IYF. (2018). İstanbul'daki Suriyeli Gençlere Fırsatlar: Bir İşgücü Piyasası Değerlendirmesi 8. İstanbul: International Youth Foundation (IYF), İstanbul.
- Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkököl Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., ve Lee, S. (2002). *A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000*. Journal of Research on Technology in Education, 34(3), 250-273.
- Mülteciler Derneği. (2021, Haziran 15). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı. Mülteciler Derneği: https://muletciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/?gclid=CjwKCAjww-CGBhALE-iwAQzWxOrq2onNB-9Tt5w88a3unKHZg42J_hY31JOdiX-R61wzCruR1-eFYLBoC9_kQAvD_BwE adresinden alındı.
- Nimer, M. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar. İstanbul Politikalar Merkezi, İstanbul.
- Özden, Ş. ve Ramadan, O. (2019). Syrian Women's Perspective on Life in Turkey Rights, Relations and Civil Society. Badael, İstanbul.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Özdemir, E. (2014). Tarama Yöntemi. İçinde M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 77-97). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNHCR. (2021, Haziran 15). *UNHCR Turkey January 2021 Operational Update in Turkish*. UNHCR Turkey: <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/03/UNHCR-Turkey-Operational-Update-January-2021-TRKf.pdf> adresinden alındı.
- Venkatesh, V., Morris, M. G. ve Ackerman, P. L. (2000). *A longitudinal field investigation of gender differences in individual technology adoption decision-making processes*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 83(1), 33-60.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Şahin (Edt.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (s 175-206). Pegem.
- YUKK. (2021, Haziran 15). *6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)*. Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf> adresinden alındı.
- Yücel, A., Utas, C., Luchsinger, G., Kavlak, İ. V., Kristjansdottir, I. B. ve Freizer, S. (2018). Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli kadın ve kız çocukların ihtiyaç analizi. UN Kadın Birimi, Ankara.

MÜLTECİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE ÖĞRENME DURUMLARI ÜZERİNE AİLELERİNİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kadir ŞAHİN¹, Gürkan MORALI², Ali GÖÇER³

1 Türkçe Öğretmeni, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Kayseri/Türkiye, sahinmmkadir@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8408-3525.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye, gurkanmoral@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8539-7507.

3 Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye, gocer@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6880-2611.

Geliş Tarihi: 26.06.2021 Kabul Tarihi: 26.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.957803

Öz: Bu araştırmanın amacı, çocukları Türkçe öğrenen mülteci ailelerin bu duruma yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim deseninde gerçekleştirilen çalışmada, katılımcı olarak Kayseri’de yaşayan ve çocukları Türkçe öğrenen 8 mülteci aile yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada geçerli veriler elde edebilmek adına görüşmelerde tercüman yardımı alınmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Analiz sonucunda veriler 36 kod 7 tema altında sınıflandırılmıştır. Mülteci çocukların Türkçe öğrenme ile birlikte sosyal ilişkilerini geliştirdiği, gündelik işlerini daha rahat yürütebildiği, evde ve sosyal çevrede Türkçe kullanma eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların Türkçe öğrenme durumlarının aileler için eğitim, istihdam, meslek, geleceğe olan güven vb. konularda önem arz ettiği ve Türkçe öğrenmenin yeni kültürel zenginlikler de kattığı tespit edilmiştir. Çalışma sonunda çocukları Türkçe öğrenen mülteci ailelerin, çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe öğrenimine yönelik görüşler, mülteci aileler, mülteci çocuklar, görüşme

PARENTS' VIEWS ON THE TURKISH LEARNING OF REFUGEE CHILDREN

Abstract:

The aim of this research is to reveal the views of refugee families whose children learn Turkish about this situation. In the research, which was carried out in the phenomenological design within the framework of the qualitative research approach, there are 8 refugee families living in Kayseri and their children learning Turkish as participants. The interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. In order to obtain valid data in the research, the assistance of an interpreter was taken during the interviews. The obtained data was analyzed through thematic analysis. As a result of the analysis, the data was classified under 36 codes and 7 themes. It has been determined that refugee children develop their social relations by learning Turkish, they can carry out their daily work more easily, and they tend to use Turkish at home and in the social environment. In addition, it has been deduced that the language learning process contributes to education, employment, profession confidence etc. This process also helps scaffolding the new cultural wealth. At the end of the study it was concluded that the views of refugee families whose children learn Turkish are positive towards the process.

Keywords: Teaching Turkish, views on learning Turkish, refugee families, refugee children, interview

Giriş

Göç, insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar her sürecinde yaşanan bir olgudur (Özkan, 2019; Bakioğlu, Artar ve İzmir, 2018; Aktan ve Bilen, 2020; Çakran ve Eren, 2017). İnsanlar savaş, baskı, şiddet, geçim sıkıntısı, daha iyi imkânlarla ulaşma gibi farklı sebeplerden dolayı kendi ülkelerinden başka ülkelere göç etmek ve o ülkelerde göçmen, sığınmacı veya mülteci¹ gibi farklı statülerde yaşamak zorunda kalmıştır. Son dönemde de yoğun şekilde göç alan ve çok sayıda mülteciye ev sahipliği yapan ülkelerden biri Türkiye'dir. Özellikle Suriye'de yaşanan iç savaş, Türkiye'yi milyonlarca Suriyeli mülteciye kapılarını açmak zorunda bırakmış ve ülke içerisindeki mülteci sayısı anormal bir artış göstermiştir. Bunun üzerine Türkiye'de 11 Nisan 2014 tarihinde ilk sığınma kanunu olan "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu" yü-

1 Çalışma dâhilinde mülteci kavramı "eziyet, çatışma, saldırı veya toplum huzurunu ciddi şekilde bozan diğer durumlarda, geldikleri ülkelerin dışında bulunan ve bunun sonucu olarak da uluslararası koruma talebinde bulunan ve geri dönmeleri tehlikeli olan insanlar için kullanılmıştır" (McConnell, 2016, sayfa belirtilmemiş).

rürlüğe konulmuştur. 1 Eylül 2016 tarihinde ise süreci beraber yürüttüğü Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü ile işbirliğini güçlendirmek adına “Ev Sahibi Ülke Anlaşması” imzalanmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından paylaşılan güncel verilere göre 07.10.2021 itibarıyla Türkiye’de 3.718.332 milyon Suriyeli ikamet etmektedir (bk. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>). Bu nüfus içinde çocukların büyük bir paya sahip olduğu, çocukların Türk okullarında eğitim aldığı ve Türkçe öğrendiği bilgisi yer almaktadır.

Yeni bir kitle olarak sayılabilecek yoğunluğa sahip mülteci çocukların, Türkiye’deki sosyal hayata uyum sağlamaları bakımından eğitim görmeleri, anlaşmayı sağlayacak düzeyde Türkçeyi öğrenmeleri büyük önem arz etmektedir. Aksi hâlde *“bireyin bulunduğu toplumda kendisini ifade etmesinin, diğer bireyler ile iletişim ve etkileşim kurmasının temel aracının dil olduğu düşünüldüğünde dil farklılığının hem sığınmacılar hem de ülke vatandaşları açısından birçok sorunu da beraberinde getirdiği görülmektedir.”* (Mercan Uzun ve Bütün, 2016, s. 75). Bu sorunlar, özellikle Suriyeli çocuklar açısından fiziksel ve psikolojik gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi, dışlanma, yaşlarına uygun olmayan işlerde çalıştırılma, eğitimden mahrum kalma, sağlıksız ve riskli ortamlarda bulunma, topluma ve kültüre uyum sağlayamama, niteliksiz iş gücüne dönüşme şeklinde özetlenebilir (Harunoğulları, 2016). Yapılan araştırmalar, bu sorunlar içerisinde dışlanma durumunun oldukça sık yaşandığını göstermektedir (Uzun ve Bütün, 2016; McBrien, 2011; Çelik ve İçduygu, 2019; Entzinger ve Biezeveld, 2003). Türkiye Cumhuriyeti Devleti bu çocuklara topluma uyum sağlamaları, psikososyal açıdan olumsuzluk yaşamamaları adına gerek Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında gerekse Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES) projesi kapsamında açılan okullar bünyesinde eğitim vermeye başlamıştır.

“Mülteci öğrenciler, hem ait oldukları topraklardan ayrılma deneyimi hem de buna bağlı olarak travma yaşadıklarından ve şu anda yeni bir çevreye uyum sağlamaya çalışırken yeni bir dil edinimi ile de yüzleştiklerinden dolayı oldukça hassas ve özel bir durumdadırlar” (Hamilton ve Moore, 2019, s. 1). Bu sebeple hayatlarını şu an -kendi ülkelerine dönecekleri veya dönmeyecekleri tartışılmaksızın- Türkiye’de idame ettiren çocukların Türkçeyi öğrenmeleri önemli bir aşamadır. Çünkü dil öğreniminin hem iletişim becerilerini hem de sosyal ilişkileri geliştirdiği bilinmektedir (Norton, 2013; Symons ve Ponzio 2019; Özger ve Akansel, 2019). Bu mülteci çocuklar, Türkçe sayesinde Türk insanı ile iletişim kurabilecek, gündelik işlerini daha rahat yürütebilecek, meslek ve eğitim imkânını artırırken ayrıca ailelerine de yardımcı olabileceklerdir. Yaşadıkları olumsuzluklar sebebiyle psikolojik ve davranışsal açıdan iyi olmadıkları düşünülen bu çocuklar (Montgomery, 1998; Aber ve Şirin, 2018; Oppedar, Özer ve Şirin, 2017; Özdemir ve Budak, 2017; Özer, Oppedar, Şirin ve Ergün, 2017), bu imkânlara Türkçe öğrenerek hızlıca ulaşırlar.

Mülteciler için dil öğrenmek temel bir ihtiyaçtır (Gözübüyük Tamer, 2020). Bu ihtiyaç, günlük hayattan eğitime kadar her alanda söz konusudur. Göçmen aileler, çocuklarının dil yeterliliğini akademik başarılarının önemli bir unsuru olarak görürler

(Mirici, Galleano ve Torres, 2013). Çünkü dil bilgi edinebilmenin en önemli araçlarından biridir. “Dilsel olarak çocukların çeşitli okullarda akademik olarak ilerlemeleri ve gelecekte iş bulmaları için sosyal olarak baskın dilde beceriler geliştirmenin gerekli olduğu yadsınmaz” (Kim, 2011, s. 16). En basit anlamda zorunlu yaşam alanı içinde çocuğun baskın olan dili bilmeden alışveriş yapması, diğer insanlarla anlaşması, hastane, postane gibi kamusal alanlarda işlerini halletmesi ve bir iş yerinde çalışması kolay olmamaktadır. Worthy ve Rodríguez-Galindo’nun (2006) çalışmasında yer alan göçmen 16 Latin ebeveynin tümü, baskın olan dili öğrenmenin sosyal ve ekonomik ilerlemenin anahtarı olduğunu düşünmektedir. Tüm bunlar, dil yeterlilik durumlarına göre mülteci çocukların gelecekteki konumlarını da etkileme potansiyeline sahiptir. Çünkü yaşamlarındaki tüm alanlar, dil ile yakından ilişkilidir. Bu yüzden göçmen aileler, sosyal olarak baskın dildeki becerilerin, çocuklarının yeni ülkedeki akademik başarıları ve kariyerleri için çok önemli olduğunun farkındadır (Şarkısı, 2019).

Mülteci çocukların ve ailelerin Türkiye’deki hayata uyum sağlamalarını kolaylaştıracak olan da dil öğrenimidir (Temiz, 2020). Bu yüzden mültecilerin Türkçe öğrenimine yönelik görüşlerinin ne olduğu, araştırılması gereken durumlardan biridir. Öncelikle mültecilerin Türkçe öğrenmeleri için farklı uygulamaların hayata geçirildiği bilinmektedir. Mültecilere yönelik “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi” yoluyla Türkçe kursları düzenlenmiş (Büyükikiz ve Çangal, 2016), PİKTES projesi kapsamında öğrencilere ve ailelere Türkçe dil eğitimleri sunulmuş, geçici eğitim merkezlerinde (Doğan ve Ateş, 2018), halk eğitim merkezlerinde (Pilancı, Çalışır Zenci, Saltık ve Yaşar, 2020), belediyeler, sivil toplum örgütleri ve Kızılay tarafından hayata geçirilen toplum merkezlerinde (Duğan ve Gürbüz, 2018) Türkçe dersleri verilmiştir. Bu bakımdan mültecilere Türkçe öğrenmeleri adına farklı seçenekler sunulduğu görülmüştür. Mültecilerin Türkçeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu (Akkaya, 2013) ve Türkçeyi günlük hayattaki ihtiyaçları karşılamada kullandıkları (Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018) tespit edilmiştir. Mültecilerin Türkçe dil problemlerinin olduğu da ortaya çıkmıştır. Okula devam eden mülteci çocukların bile dil problemi yaşadıkları görülmüştür (Biçer ve Özaltun, 2020; Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; Sarier, 2020; Ağcadağ Çelik, 2019; Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Güven ve İşleyen, 2018; Kardeş ve Akman, 2018; Kiremit, Akpınar ve Tüfekci Akcan, 2018; Erdem, 2017). Mülteci çocukların aileleri de onların dil öğreniminde önemli bir bileşendir. Yapılan çalışmalarda bazı ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenmelerine mesafeli yaklaştıkları (Boylu ve Işık, 2019) ve ailelerin iş birliği sağlama konusunda problem yaşadıkları görülmüştür (Moralı, 2018).

Literatürdeki birçok çalışmanın ya mülteci çocuklar/öğrenciler ya öğretmenler ya da yöneticilerle gerçekleştirildiği görülmüştür (Biçer ve Özaltun, 2020; Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; Pilancı, Çalışır Zenci, Saltık ve Yaşar, 2020; Boylu ve Işık, 2019; Güven ve İşleyen, 2018; Moralı, 2018; Erdem, 2017). Ancak literatürde mülteci ailelerin perspektifinden çocuklarının Türkçe öğrenmelerine ilişkin görüşlerini ortaya koyan çalış-

maların azlığından dolayı bir boşluk olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma yoluyla çocukları Türkçe öğrenen mülteci ailelerin bu duruma yönelik görüşlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada “Mülteci aileler için çocuklarının Türkçe öğrenmesi neler ifade etmektedir?” temel sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmanın, mülteci ailelerin perspektifinden çocuklarının Türkçe öğrenmelerini ele alması ve mülteci çocukların Türkçe öğrenmelerinin değerlendirilmesinde tamamlayıcı bir unsur olan ailelerinin görüşlerini yansıtmaya bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma bağlamında mülteci ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenimine yönelik görüşlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bir olgubilim (fenomenoloji) araştırmasıdır. Creswell'e (2020) göre olgubilim çalışmasının amacı, bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri, evrensel nitelikteki bir açıklama seviyesine getirebilmektir. Bu çalışmada mülteci ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenme durumlarına yönelik görüşleri, araştırmaya konu olan fenomene ilişkin ailelerin deneyimlerini yansıtmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Kayseri'de yaşamakta olan 8 mülteci aile içerisinde yer alan 13 ebeveyn (8 anne ve 5 baba) oluşmaktadır. K3, K4 ve K8 kodlu katılımcı ebeveynlerden sadece anneler görüşmeye katılmıştır. Katılımcıların yaşları 23 ile 71, Türkiye'de bulunma süreleri ise 4 ile 10 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesine göre hareket edilmiş; cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey ve Türkiye'de bulunma süreleri açısından farklı özelliklere sahip ailelerdeki ebeveynlere ulaşılmıştır. Tablo 1'de katılımcılara ait demografik bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcılar	Yaş		Meslek		Türkiye’de Bulunma Süreleri
	Baba	Anne	Baba	Anne	
K1	30	23	İşçi (Suriye’de çiftçi ve esnaf)	Ev hanımı	10
K2	35	28	İşçi	Ev hanımı	10
K3	-	30	-	Ev hanımı	7
K4	-	40	-	Ev hanımı	4
K5	47	42	Kaynakçı (Suriye’de makine bakım ustası)	Ev hanımı	9
K6	38	35	İnşaat (Suriye’de polis)	Ev Hanımı (Suriye’de İngilizce öğretmeni)	9
K7	71	62	Emekli (Suriye’de polis)	Ev hanımı	9
K8	-	39	-	Ev hanımı	4

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, mülteci ailelerle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken uzman görüşleri de alınmıştır. Uzmanlar Türkçe eğitimi alanında doktora yapan iki Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Uzmanlar görüşme sorularını incelemiş, soruların içeriğini araştırmanın kapsamına uygun bulmuş ve ailelerin formda soruları anlamakta zorlanacakları yerlerde sondalar verilmesi konusunda görüş belirtmişlerdir.

Görüşmeler için ilk önce aileler ziyaret edilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılım sağlayacak ailelerle görüşme tarihleri belirlenmiştir. Zengin bir veri seti oluşturabilmek amacıyla anne ve babanın aynı anda evde olduğu tarih ve saatin belirlenmesine özen gösterilmiştir. Buna rağmen 3 çocuğun babasının evde olmaması sebebiyle toplamda 13 ebeveyn katılımcı olarak araştırmada yer alabilmiştir. Ardından görüşmeler belirlenen tarihlerde katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her birinde tercüman kullanılmıştır. Tercüman araştırmacının sorularını Türkçeden Arapçaya, katılımcıların cevaplarını ise Arapçadan Türkçeye sözlü tercüme etmiştir. Her bir ebeveynle ortalama 1 saat görüşme yapılmış, ipucu ve sondaj soruları yardımıyla derinlemesine bilgi alınmış, sorulara verilen cevapların yeterli seviyede olduğu kanısı oluştuğunda diğer soruya geçilmiştir.

Katılımcılar verilerin kayıt altına alınması için araştırmacılara ses kaydı onayı vermiştir. Elde edilen verileri araştırmada kullanabilmek için katılımcılardan verilerin bilimsel çalışmalarda kullanılmasına yönelik izinleri de alınmıştır. Katılımcılara kimliklerinin hiçbir şekilde açığa çıkmayacağı beyan edilerek görüşlerini içtenlikle belirtmeleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verileri analiz edebilmek için ilk olarak görüşmeler sırasında alınan Türkçe-Arapça ses kayıtlarının, Türkçe kısımları araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır. Böylece her bir katılımcıya ait bir yazılı veri kaydı oluşturulmuştur. Ardından ses kayıtları tekrar dinlenmiş ve yazılı veri kayıtlarıyla karşılaştırılarak herhangi bir veri kaybının veya hatalı bir aktarımının olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kontrol aşamasından sonra araştırmacılar için analiz edilecek toplam 16 sayfalık yazılı veri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar her bir yazılı formdaki, mülteci çocukların Türkçe öğrenme durumlarına yönelik ailelerinin görüşlerini deşifre edebilmek amacıyla tematik analiz gerçekleştirmiştir. *“Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir”* (Braun ve Clarke, 2019, s. 875).

Araştırmacılar tematik analiz gerçekleştirirken Braun ve Clarke (2019) tarafından ortaya konan *“araştırmacının veriye aşına olması, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi, raporun hazırlanması”* aşamaları sırasıyla takip edilmiştir. İlk aşamada araştırmacılar, birkaç gün arayla 16 sayfalık dokümanı tekrar tekrar okumuşlar ve akıllarına gelen fikirleri not etmişlerdir. Ardından araştırmacılar dokümanlardaki verilere ilişkin kodları tespit ederek kod listesini oluşturmuş ve bu kodlar altındaki verileri sistematik olarak sınıflamaya geçmiştir. Üçüncü aşamada kodların özelliklerine göre temalar oluşturulmaya başlanmıştır. Daha sonraki aşamalarda temalar gözden geçirilmiş ve sadeleştirilerek nihai temalar elde edilmiştir. Son olarak raporlama aşamasına geçilmiştir. Braun ve Clarke’ye (2019) göre *“raporda temalara ilişkin yeterince kanıt, yani temanın geçerliliğini kanıtlayacak yeterince doğrudan alıntı sunulmalıdır”* (s. 890). Bu görüş doğrultusunda okuyucuların, mülteci çocukların Türkçe öğrenme durumlarına yönelik ailelerinin görüşlerini daha net anlamlandırabilmeleri için katılımcılara ait doğrudan ifadelere de bulgularda yer verilmiştir.

Verilerin İnanırcılığı

Bu araştırmada inanırcılığın sağlanması için araştırma sürecinin yansıtılmasında ve verilerin sunumunda ayrıntılı betimleme ve ayrıntılı alıntılar yapma yoluna başvurmuştur (Yıldırım, 2010). *“Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 282). Ayrıca ayrıntılı alıntılar yapma yoluyla katılımcılara ait doğrudan alıntılar temalar altında sunulmuştur. Bu yolla okuyucuların, katılımcıların görüşleri-

Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri

ni olduğu gibi görebilmeleri ve bağlamı daha iyi anlamlandırabilmeleri sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından araştırma sürecinin detaylı bir şekilde anlatımı gerçekleştirilerek araştırmanın inandırıcılığının artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma sorularının doğru iletilebilmesi ve cevapların doğru anlaşılması için ana dili Arapça olan tercüman yardımı ile veriler toplanmıştır. Araştırmacının katılımcılarla geçmişte ortak bir deneyimi olmamasına rağmen tercümanın, katılımcılarla uzun süreli bir etkileşiminin olması görüşme sorularının daha iyi iletilebilmesini sağlamıştır. Tercümanın uzun süreli etkileşime sahip olması, öncelikle araştırmacının varlığından rahatsız olmamalarını ve aralarındaki iletişimden dolayı sorulara daha geçerli cevaplar vermelerini mümkün kılmıştır. Özellikle mülteci aileler, kültürleri sonucunda yabancı bir insanın yanında konuşmaya mesafeli yaklaşmaktadır. Tercümanların varlığı, mülteci ailelerin daha rahat davranabilmelerini de sağlamıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, tespit edilen sorun başlıklarına göre tablolar aracılığıyla aşağıda sunulmaktadır.

Bulgular**Tablo 2.** Türkçe Öğrenmenin Ailelerdeki Önemine Yönelik Görüşler

GS ₁ : Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesi için önemlidir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ :Günlük işlerde bize yardımcı olması ve tercümanlık yapabilmesi için önemlidir. Eczanede hastanede çocuğum bana yardımcı oluyor.		
K ₂ : Türkleri anlamak için önemlidir. Çünkü biz başka bir ülkedeyiz. Mecburen öğreneceğiz. İleride geleceği için önemlidir. İş sahibi olması için önemlidir.	<i>Zorunlu yaşam alanlarında işleri kolaylaştırma</i>	
K ₃ : Markete gitmek için önemlidir. Arkadaşlarıyla konuşması için, okulda ders dinlemesi için önemlidir. Devlet dairesine gittiği zaman önemlidir. Sosyal yaşam için önemlidir. Geçinmek için önemlidir. Bu geçinmek sadece maddi olarak değil insanlar ile geçinmek için de önemlidir. Yabancı bir ülkede yaşıyoruz burada birine yardım etmek için de önemlidir.	<i>(K₁, K₂,K₃)</i>	
K ₄ : Geleceği için çok önemlidir. Türkiye artık bizim vatanımız oldu. O yüzden önemlidir. Sosyal hayatı insanlarla iletişimi ve mesleğinde başarılı olabilmesi için çok önemlidir. Lise ve üniversite okumasını istiyoruz inşallah. Bu sebeple çok önemlidir.	<i>İletişim ve sosyal ilişkiler (K₂,K₃,K₄ K₇ K₈,K₉)</i>	<i>Türkçe Öğrenmenin kazanımları</i>
K ₅ : Buradaki topluma uyum sağlaması için önemlidir. Bir de okul ve iş hayatı için çok gereklidir. Evet, ben de çocuğumdan Türkçe öğrenmek için çaba sarf ediyorum. Çünkü bizimde sosyal ve iş hayatımız için çok önemlidir.	<i>Eğitim imkânı (K₂,K₃, K₄ K₇,K₉)</i>	
K ₆ : Hayatının geleceği için önemlidir. İstikbali ve işi için önemlidir. Türk toplumu ile anlaşmamızda bana ve çocuğuma yardımcı olan bir dildir.	<i>İstihdam imkânı (K₂,K₃, K₄ K₇ K₈,K₉)</i>	
K ₇ : Bu ülkede yaşadığımız için çok önemlidir. Dili öğrenmezse çalışamaz, okuyamaz bu ülkede kalamaz.	<i>Zorunluluk (K₁, K₂)</i>	
K ₈ : Toplumda uyum sağlaması ve zorluklarla mücadele edebilmesi için önemlidir. İleride daha rahat olması için hem devlete hem de kendisine faydalı olması için önemlidir. Şimdi biz tam bilmediğimiz için çocuğun gelmesine ihtiyaç duyuyoruz. Gördüğünüz gibi Türkçe öğrenmek en genel anlamda sosyal ilişkiler için önemlidir.	<i>Konfor (K₈)</i>	

Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri

Mülteci aileler için çocuklarının Türkçe öğrenmeleri kendileri açısından birçok yönden önem taşımaktadır. Bu önemler içerisinde iletişim ve iş imkânının ön plana çıktığı görülmektedir. 6 katılımcı tarafından iletişim ve iş imkânı diğer önem kavramları içerisinde öncelenmiştir. K2 kodlu katılımcı, *"Türkleri anlamak için önemlidir."* şeklinde görüş belirterek Türkçe öğrenmenin iletişim bakımından önemli olduğunu orta koymaktadır. K3 kodlu katılımcı ise *"Geçinmek için önemlidir. Bu geçinmek sadece maddi olarak değil insanlar ile geçinmek için de önemlidir."* ifadesiyle Türkçe öğrenmenin iletişim açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Verilen cevapları iş imkânı açısından ele aldığımızda ise Türkçe öğrenmenin iş imkânı açısından önemini K5 katılımcısı *"İş hayatı için çok gereklidir."* K7 katılımcısı ise Türkçenin iş imkânı bakımından önemini *"Dili öğrenmezse çalışamaz."* ifadesiyle açıklamaktadır. Türkçe öğrenmenin önemi, katılımcıların ifadesine göre sıralanacak olursa iletişim ve iş imkânı başlıklarını 5 katılımcı ile eğitim, 3 katılımcı ile gündelik ilişkileri yürütebilme, 2 katılımcı ile zorunluluk ve 1 katılımcı ile konfor başlıkları takip etmektedir. Burada dikkat çeken nokta katılımcıların dilin öncelikli işlevlerinden olan iletişim ve iş imkânından sonra eğitim başlığını ön plana çıkarmalarıdır. Bu durum mülteci ailelerin eğitime çok fazla önem verdiği şeklinde yorumlanabilir. Türkçe öğrenmenin eğitim konusundaki önemi K4 katılımcısı *"Lise ve üniversite okumasını istiyoruz inşallah. Bu sebeple çok önemlidir."* ve K5 katılımcısı ise *"Bir de okul için gerekli."* şeklinde belirtilmektedir. Bu katılımcıların zaruri ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra konfora yönelmeleri ise manidardır.

Tablo 3. Türkçe Öğrenmenin Ev İçi İletişime Etkilerine Yönelik Görüşler

GS ₂ : Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesi, çocuğunuzla iletişiminizi nasıl etkiliyor?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Çocuklarım Türkçeyi daha yeni öğreniyorlar, bunun için evde Türkçeyi az konuşuyoruz. Öğrendiklerini pekiştirmek ve bizler de öğrenmek için Türkçe öğrendiklerini evde tekrar ediyoruz. Bu yüzden onların ne öğrendiklerini de soruyorum.	<i>Evde iki dil kullanımı</i>	
K ₂ : O okuldan gelince ben de onunla beraber Türkçe konuşurum. Öğrendiği şeyleri öğrenmek için Türkçe konuşuyoruz. Çünkü bizim de işimize yarayacak.	<i>Türkçenin öncelenmesi (K2, K3, K6,K7)</i>	
K ₃ : Değişiyor. Eskiden Arapça konuşuyorduk. Şimdi Türkçe öğrenmeye başladığı zaman mecbur evde Türkçe konuşuyoruz ki çocuk alışsın.		
K ₄ : Evde %80 Türkçe konuşuyorlar. İlk geldiğimiz zamanlarda Türkçe öğrenmek zor oluyordu. Çünkü bizi hemen kabullenmediler. Ama şimdi alıştık ve Türkçeyi daha iyi öğreniyoruz.	<i>Ailenin Türkçe bilme düzeyine göre Türkçe-Arapça tercih durumları (K5, K8)</i>	<i>İletişimde Türkçe öğrenmenin yeri</i>
K ₅ : Çocuklar evde Arapça konuşuyorlar. Çünkü evde Arapça ile kendilerini daha rahat ifade ediyorlar. Ama bunda Türkçeyi yeni öğrenmeleri de etkilidir. Tabi evde Türkçe konuşmaya da başladılar. Komşularla, arkadaşlarıyla Türkçe konuşuyorlar.		
K ₆ : Evde çocuklar Türkçe konuşuyorlar. Ama büyükler Arapça konuşuyorlar. Abileri ile aralarında Türkçe konuşuyorlar. TV, müzik hepsi Türkçe oldu.	<i>Sosyal çevrede Türkçenin tercih edilmesi (K₅, K₇)</i>	
K ₇ : Türkçe öğrenince daha fazla rahatladılar, ağırlıklı Türkçe konuşuyoruz. Dışarıdaki işleri tek başına hallediyorlar. Hem onların hem benim arkadaşım çoğaldı. Oğullarım Türkçe öğrendikleri için ticaret yapabiliyorlar. Yurt dışıyla ceviz ticareti yapıyoruz.		
K ₈ : Etkilemedi. Evde Arapça konuşuyoruz. Arap kanalları izliyoruz. Ama telefonda çocuklar Türk dizilerini izliyor. Çocuklar Türkçe konuşuyorlar aslında ama Türkçe okurken falan zorlanıyoruz. EBA'da mesela zorlanıyoruz.	<i>İletişim araçlarında Türkçenin tercih edilmesi (K₆, K₈)</i>	

Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri

Mülteci çocukların Türkçe öğrenmelerinin evde ve sosyal çevrede tercih edilen iletişim dilini Türkçe lehine etkilediği görülmektedir. Bu durumu K4 kodlu katılımcı *"Evde %80 Türkçe konuşuyorlar."* şeklinde yüksek bir oran vererek belirtmektedir. K7 kodlu katılımcı ise Türkçe öğrenmenin etki alanının genişliğini gösterir nitelikte şu ifadeyi kullanmaktadır: *"Oğullarım Türkçe öğrendikleri için ticaret yapabiliyorlar."* Yurt dışıyla (Ukrayna) ceviz ticareti yapıyoruz." Türkçe öğrenen aileler içerisinde iki dil kullanımının da oldukça yaygın olduğu görülmektedir. K6 kodlu katılımcı iki dil kullanımını şu açıklaması ile örneklendirmektedir: *"Evde çocuklar Türkçe konuşuyorlar. Ama büyükler Arapça konuşuyorlar"* K1 kodlu katılımcı da evde iki dil kullanımının sebebini açıklar nitelikte açıklamasında şu cümleye yer vermektedir: *"Çocuklarım Türkçeyi daha yeni öğreniyorlar bunun için evde Türkçeyi az konuşuyoruz."* Katılımcıların görüşleri incelendiğinde Türkçenin iyi derecede öğrenilmesi medya araçlarında da tercih edilen dilin Türkçe olmasını sağlamaktadır. Bu durumu K6 katılımcısının *"TV, müzik hepsi Türkçe oldu."* ifadesi destekler niteliktedir. Türkçe kullanımının öncelenmesinin yanında, çocukları ve kendileri Türkçeyi yeni öğrenen ailelerin ifade ve kullanım kolaylığı sebebiyle Arapçayı tercih ettikleri de görülmektedir. K8 kodlu katılımcının ifadesi bu görüşü örneklendirmektedir: *"Evde Arapça konuşuyoruz. . Türkçe okumaları şu an için çok zayıf çünkü."*

Tablo 4. Ailelerin Türkçe Öğrenmeye Yüklediği Anlamlar

GS ₃ : Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesi, sizin için ne ifade eder?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Onun (çocuğumun) arkadaşları artıyor. İşlerini daha kolay halledebiliyor.	<i>Gelecek umudu (K₇)</i>	
K ₂ : Mademki Türkiye'desin her şey için önemlidir. Çünkü orada yaşıyorsun onları anlamak ve kendini anlatmasını ifade ediyor.	<i>İstihdam beklentisi (K₇,K₈)</i>	
K ₃ : İşlerini ve işlerimiz halletmesi anlamına geliyor. Bize her yerde yardımcı oluyor.		
K ₄ : Mesela doktora gittiğimizde bize çocuklarımız tercümanlık yapıyor. Türkiye büyük bir ülke oldu. Dünyanın her yerinde Türkçe konuşuluyor. Bu sebeple Türkiye içinde ve Türkiye dışında Türkçe bilmek çok önemlidir. Türkçe benim için bütün işlerimi kolaylaştırmayı ifade ediyor.	<i>Güçlü birey olma düşüncesi (K₆, K₇)</i> <i>İletişim (K₂, K₈)</i>	
K ₅ : Bizim işlerimiz konusunda çocuklarımızın bize yardımcı olmasını ifade ediyor. Mesela hastaneye gittiğimizde veya başka bir yerde tercümanlık yapıyorlar. Yoksa tercümana para veriyorduk. Ama şimdi Türkçeyi öğrenmeleri çok iyi oldu. Bir de ikinci bir dil öğrenmeleri her zaman iyidir.	<i>Zorunlu yaşam alanlarında işleri kolaylaştırma (K₄, K₅, K₆, K₇)</i>	<i>Türkçe öğrenme beklenti ve algısı</i>
K ₆ : Hayatı ve geleceğini ifade ediyor. Kız kardeşim ilk olarak Türkçe bilmediği için okulda zorlandı. Hayatta güçlü olmak için Türkçe gereklidir. Bu konuda hadis var: "Bir millet içinde güçlü olmak için dilini bilmek gerekir. (s.a.v.)" Biz Türkçe bilmediğimiz için çocuklara tek başlarına hemen öğrendiler. Sonuçta okulda ve işte faydasını görüyorlar. Bize de tercümanlıkta yardımcı oluyorlar.	<i>İkinci dil (K₅)</i> <i>Eğitim imkânı (K6 K₇,K₈)</i>	
K ₇ : Sosyal hayatını, iş hayatını, eğitimini, mesleğini ve geleceğinin iyi olmasını ifade eder. Kızlarımız Türkçe öğrenmek ve tercüman olmayı hayal ediyorlar. Haklarımızı korumak istiyorlar. İşte Türkçe öğrenmek; haklarımızı korumayı da ifade eder.		
K ₈ : Geleceği çok iyi olur. Bizler için de faydası olur. Kendi ülkesinden mahrum kaldı. Artık burada geleceği için dil ve okuma alanında elinden geleni yapacak. Türkçe öğrenmek çok faydalıdır. Türkçe öğrenmek anlaşılmesini, iş bulmasını ve meslek sahibi olmasını etkiler.		

Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri

Çocuklarının Türkçe öğrenmelerinin kendileri için ne ifade ettiği sorusunda öne çıkan nokta dilin gündelik işleri kolaylaştırması olmuştur. K5 kodlu katılımcı dilin gündelik işleri kolaylaştırmasını ve kendisi için ne ifade ettiğini şu şekilde özetlemektedir: *“Bizim işlerimiz konusunda çocuklarımız bize yardımcı olmasını ifade ediyor. Mesela hastaneye gittiğimizde veya başka bir yerde tercümanlık yapıyorlar. Yoksa tercümana para veriyorduk.”* Aynı yönde görüş belirten K1 kodlu katılımcısı da *“İşlerini daha kolay halledebiliyor.”* ifadesiyle dilin en amaca hizmet eden ilk işlevine dikkat çekmektedir. Cevaplar incelendiğinde Türkçe öğrenmenin kendileri için en önem gerektiren noktasının işlerini rahat yürütebilme olduğu görülmektedir. Gündelik işlerin yürütülebilmesinden sonra sosyal ilişkileri, mesleki imkânı v eğitimi ifade etmeleri dili ilk olarak hayatı idame ettirebilmek olarak gördüklerini göstermektedir. K6 ve K7 kodlu katılımcının sırasıyla ; *“Hayatta güçlü olmak için Türkçe gereklidir.”* ve *“Türkçe öğrenmek; haklarımızı korumayı da ifade eder.”* şeklinde görüş bildirmeleri dilin bir toplum içerisinde güçlü olabilmenin şartlarından bir olduğu şeklinde yorumlanabilir. K6, K7 ve K8 kodlu katılımcıların dilin kendileri için eğitim ifade ettiğini belirtmeleri ve diğer katılımcıların da eğitimi kapsayacak ifadeler kullanmaları dilin eğitim noktasında çok önemli bir işlev olarak görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 5. Türkçe Öğrenmenin Öz Kültüre Etkilerine Yönelik Görüşler

GS ₄ : Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesi, kendi kültürünüzle olan ilişkinizi nasıl etkiliyor?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Türkiye adetlerine uymaya başlıyoruz. Çocuğu artık az yapıyoruz. . Biz de çok eş alma var ama Türkiye’de geçimin zor olduğunu görüyoruz. Hanımı daha az alıyoruz. Türkçeyi öğrendikçe Türkleri de tanıyoruz. Türkiye’de adetleri seviyoruz. Kendi adetlerimizi unutmamak ama buraya uymaya başlıyoruz. Ayrıca bizde komşularımıza kendi adetlerimizi öğretiyoruz.		<i>Kültürel Transfer (Örf-adet, sosyal hayat ve ilişkiler, yemek kültürü)</i>
K ₂ : Adetlerimizi unutmamak ama zamanla değişiyorlar. Örneğin kına gibi. Mesela biz kınada altın takmayız, çiçek çikolata götürmeyiz. Hepsi çok masraf ama artık götürmeye başladık. Yeni çalışma şekilleri öğreniyoruz Türkiye’de. Biz de çocuğumuzla Türkçe öğrendikçe Türk komşularımıza kendi adetlerimizi öğretiyoruz.	(K ₁ , K ₂ , K ₃ , (K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₇))	
K ₃ : Yeni adetler kazandık. Nişana gittiğimiz zaman biz çiçek ve çikolata götürmüyorduk Ama şimdi götürüyoruz. Türkçe öğrendikçe bunları da öğreniyoruz. Nasip, Türk gelinimiz bile olabilir. Kahveye tuz atmıyorduk biz ama şimdi atıyoruz.		
K ₄ : Biraz değişiklik var. Türkçe yemekleri yapmaya başladık. Suriye’de aile ve akraba ziyaretleri çok fazladır. Ancak Türkiye’de bu çok az. Biz de buna yavaş yavaş alışıyoruz. Ziyaretlerimiz azalmaya başladı. Ama diğer adetlerimiz daha değişmedi.		<i>Kültürel Etkileşim</i>
K ₅ : Biz Suriye’de bayramlarda daha kalabalık olurduk. Ama şimdi bu daha az oluyor. Suriye’de daha ayrıntılı samimiyet vardı. Şimdi bu kadar samimi olamıyoruz. Türkiye’ye uyum sağlıyoruz. Akrabalık ilişkileri Suriye’de daha iyiydi. Okulda çocuklar duyuyormuş diğer çocuklardan dayı tarafına küsüz, amca tarafına küsüz bizde kesinlikle böyle bir şey olmaz. Bunlar değişmez.		
K ₆ : Buraya geldiğimizde küçük yaşta olan çocuklar kendi adetlerini öğrenemediler. Bu sebeple Türk adetlerini daha çok öğrendiler. Ramazan ayı Suriye’de ayrı bir tadı vardır. Yemek paylaşırsın, özel tatlılar yaparsın ve gece sohbetleri olur. Ama burada böyle şeyler yok. Ramazanın geldiğini hissetmiyoruz. Herkes evine çekiliyor. Yavaş yavaş bizde böyle oluyoruz.		
K ₇ : Suriye’de kadın ve erkek ayrı oturur. Türkiye’de beraber oturuyorlar. Biz de zamanla beraber oturmaya başladık. Giyinişimiz değişti. Türk yemekleri yapmaya başladık. Biz de size öğretiyoruz.		
K ₈ : Daha rahat, daha sosyaldik. Ama artık burada daha kısıtlı imkânlarla yaşıyoruz. Değişen âdetlerimiz oldu. Türk yemekleri yapmaya başladık.		

Çocuklarının Türkçe öğrenmesinin ve buna bağlı olarak kendilerinin de Türkçeyi öğrenmelerinin kendi kültürlerinde değişikliğe neden olduğunu bütün katılımcılar ifade etmişlerdir. Bu kültür değişikliğinin unutmaya şeklinde olmadığı, Türk kültürüne ait yeni âdetler edindikleri görülmektedir. K1, K2 ve K3 kodlu katılımcı örf ve adetlerinde değişiklik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örf ve adetlerdeki bu değişikliği K1 kodlu katılımcı, “Çocuğu artık az yapıyoruz. Hanım daha az alıyoruz.” şeklinde ifade ederken K2 kodlu katılımcısı ise, “Mesela biz kımada altın takmayız, çiçek çikolata götürmeyiz. Hepsi çok masraf ama artık götürmeye başladık.” şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşler Türk kültürüne uyum sağlamaya başladıklarını gösterir niteliktedir. İlgi çekici bir diğer nokta ise sosyal yaşamlarında değişikliği Türkçeyi öğrenmeleri ile bağdaştırmalarıdır. “Suriye’de kadın ve erkek ayrı oturur. Türkiye’de beraber oturuyorlar. Biz de zamanla beraber oturmaya başladık. Giyinişimiz değişti. Türk yemekleri yapmaya başladık.” K7 kodlu katılımcının bu görüşü Türkçe öğrenme ile beraber gelen sosyal yaşamdaki değişikliğe örnek olarak gösterilebilir. K6 katılımcısının sosyal hayattaki bu değişiklikten biraz şikayetlendiği görülmektedir. “Ramazan ayı Suriye’de ayrı bir tadı vardır. Yemek paylaşırsın, özel tatlılar yaparsın ve gece sohbetleri olur. Ama burada böyle şeyler yok Ramazanın geldiğini hissetmiyoruz. Herkes evine çekiliyor. Yavaş yavaş bizde böyle oluyoruz.” Çocuklarının Türkçe öğrenmesinin ve bu öğrenme ile beraber gelen kültürel değişikliğin aile yaşamına kadar etki ettiği görülmektedir: “K5 kodlu katılımcı, “Akrabalık ilişkileri Suriye’de daha iyiydi.” mülteci ailelerin kültürlerinde yaşadıkları tüm değişimin yanında kendi kültürel özelliklerini de Türklere aktardıklarını ifade etmeleri dil vasıtasıyla gelen kültürel etkileşimin olduğunu göstermektedir. Bu durumu K2 kodlu katılımcı şu görüşü ile özetlemektedir. “Biz de çocuğumuzla Türkçe öğrendikçe Türk komşularımıza kendi adetlerimizi öğretiyoruz.”

Tablo 6. Türkçe Öğrenmenin Hayata Etkilerine Yönelik Görüşler

GS ₅ : Çocuğunuz Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra onun ve sizin hayatınızda neler değişti?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Çocuklar Türkçeyi yeni öğrenmeye başladığı için çok değişmedi. Ama her şey değişecek. İş bulması kolay olacak, yeni çalışma şekline alışacak Türkiye’de. Belki vatandaşlık alacağız, sigortası olacak, askere gidecek.		
K ₂ : Çocuğumuzun Türkçe öğrenmesi iyi oluyor. Bir yere gittiğimizde bize tercüman oluyor. Mesela hastaneye gittin derdini anlatacaksın çocuk hemen çeviriyor. Komşularımız arttı, arkadaşları arttı. Daha fazla insanla tanışıyoruz.		
K ₃ : Çocukla birlikte bir yere gittiğimizde rahat oluyoruz. Hayatımız değişti. Komşularla ilişkimiz iyi oldu. Polise, ambulansa, derdimizi anlatıyoruz. Onlarla hemen irtibata geçiyor, derdimizi anlatıyoruz.	<i>Sosyal ilişkilerin gelişmesi (K₂, K₃, K₄, K₅, K₆, K₇, K₈)</i>	
K ₄ : Çocuklar Türkçe öğrendikten sonra güvenleri arttı. Komşularla oturduğumuzda köşede oturuyorduk, utanıyorduk. Ama şimdi parkta çocuklarla oynuyorlar. Alışverişte falan daha rahat olmaya başladık. Hayatımız kurtulmaya başlıyor, Türkçe öğrenmeye başladıkça.		<i>Türkçe öğrenmenin aileye katkıları</i>
K ₅ : Çocukların Türkçeyi öğrenmeleri iyi bir katkı oldu. Komşularla iletişimi sağladılar. Evdeki büyükler öğrenme gereği duymadı. Çünkü çocuklar öğrendi diye düştük.		
K ₆ : Türkçe öğrenmelerini biz çok destekledik. Farklı bir dil sevgimiz vardı. Gelenlerle artık çocuklarımız sayesinde rahat ilişki kuruyoruz. Sıkıntılarımız olmuyor. Komşularla rahat anlaşıyoruz. Birbirimize gelip gitmeye başladık. Alışveriş çok rahat oldu. Hep pozitif sonuçları var.	<i>Sorumluluk alma ve Öz güven kazanma (K₁, K₂, K₄, K₇)</i>	
K ₇ : Güvenimiz arttı. Komşularla ilişkilerimiz arttı. Türk derneklerine gidiyoruz artık. Pikniğe, tatile rahat gidebiliyoruz. İnsanlar bizimle artık sohbet etmek istiyor. Çocuklarımızın neredeyse bütün arkadaşları Türk oldu.		
K ₈ : Çocuklar, misafirlikte veya komşularla anlaşmakta bize yardımcı oluyorlar. Pandemi de çocuklar markete gidemediği için zorlanıyoruz. Kiralık ev mesela çocuk ev sahibi ile görüşebiliyorlar. Bu da faydalı oluyor. Yani Türkçe günlük her alanda hayatımızı etkiliyor.		

Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri

Mülteci aileler ve çocuklarının Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra hayatlarının birçok yönden değiştiği görülmektedir. Sosyal ilişkilerinin gelişmesi hayatlarının en fazla etkilenen yönüdür. Bu etkilerin tamamının olumlu yönde olduğu görülmektedir. K2 kodlu katılımcı, *"Komşularımız arttı."* K3 kodlu katılımcının, *"Komşularla ilişkimiz iyi oldu."* K8 kodlu katılımcı, *"Komşularla ilişki kurmak için çocuğu çağırıyoruz."* Sosyal ilişkilere karşılık gelen bu ifadelerde komşuluk kavramı öne çıkarmaktadır. Türkçe öğrenme ile beraber K1 ve K4 kodlu katılımcının ifadelerinde geleceğe umutla baktığı görülmektedir. Geleceğe olan umutlarını K1 kodlu katılımcı *"Belki vatandaşlık alacağız, sigortası olacak, askere gidecek belki."* şeklinde belirtirlerken K4 kodlu katılımcı ise *"Hayatımız kurtulmaya başlıyor."* şeklinde ifade etmektedir. Bu görüşler doğrultusunda Türkçe öğrenmenin mülteci ailelerin Türkçe öğrenme ile beraber hayata bakış açılarında ve yaşam tarzlarında olumlu değişiklikler yaşandığı söylenebilir.

Tablo 7. Türkçe Öğrenmenin Ana Dile Etkisine Yönelik Görüşler

GS ₆ : Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesi, sizin ve çocuğunuzun Arapça konuşmasını nasıl etkilemektedir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Arapçaları çok iyi durumdadır. Çünkü kendi doğunca öğrendikleri dilleridir. Ama dışarıda Türkçe bilmesi daha iyidir. Biz evde Arapça dışarıda Türkçe konuşuyoruz. Ben işte Türkçe konuşuyorum, öğrendiklerimi çocuğuma öğretiyorum. Evde artık Türkçe TV izliyoruz. Kanallar hep Türkçe. Türkçe müzik de dinliyoruz.		
K ₂ : Arapçayı unutmamak ama Türkçe-Arapça karışık konuşmaya başladık. Arapça konuşması normal çünkü o kendi dili ama artık Türkçe de konuşuyor.	İki dil kullanımı (K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₄)	
K ₃ : İkisini bir konuşuyoruz. Çocuk ana dilini unutmuyor. Arapçayı daha çok tercih ediyor. Daha rahat konuşuyor çünkü.	Türkçenin tercih edilmesi (K ₆ , K ₄)	
K ₄ : Evde Türkçe de Arapça da konuşuyoruz. Büyükler daha çok Arapçayı tercih ediyor ama çocuklar Türkçeyi tercih ediyor. Küçükler oyun oynarken, TV izlerken çocuklar Türkçe istiyorlar. Hatta çocuklar Arapça olarak kendini ifade etmekte zorlanıyorlar. Hemen Türkçeyi seçiyorlar.	Arapçanın korunması (K ₇ , K ₈)	Türkçe ve Arapça kullanım tercihleri
K ₅ : Ana dili Arapça olanları fazla etkilemedi. Ama burada öğrenenleri etkiledi. Türkçeyi daha iyi konuşuyorlar. Hatta ikisinde de çok iyiler.		
K ₆ : Çocuklar bazen ifade etmekte zorlanıyor. Ama Türkçe daha çok konuşuyorlar.		
K ₇ : Türkçeyi daha çok tercih ediyoruz. Oğlum Muhammed Müslüm Gürses dinliyor. Bizler de çocuklardan Türkçe öğrenmek istiyoruz. Merak ediyoruz. Türk devleti daha fazla imkân sunsa biz de Türkçe öğrenmek isteriz.		
K ₈ : Etkilemedi. Evde Arapça konuşuyoruz. Anne-baba Türkçe bilmediği için Arapça konuşmak zorundadır.		

Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri

Türkçe öğrenmenin Arapça kullanmaya etkisi iki dil kullanımı şeklinde öne çıkmaktadır. K1, K2, K3 ve K4 kodlu katılımcı hem Türkçeyi hem Arapçayı tercih ettiklerini belirtmektedirler. Bu tercihin buldukları ortamdaki kişilerin Türkçe profiline göre değiştiklerini belirtmektedirler. K1 kodlu katılımcı, *“Biz evde Arapça, dışarıda Türkçe konuşuyoruz. Ben işte Türkçe konuşuyorum, öğrendiklerimi çocuğuma öğretiyorum. Çocuktan da ben öğreniyorum.”* ifadesi ile Türkçeyi tercih sebebini de belirtmektedir. Bu sebep Türkçeyi öğrenme ve çocuklarına Türkçeyi öğretme isteğidir. Türkçe öğrenme ile beraber Türkçenin Arapça kullanımının önüne geçtiği, Türkçenin öncenediği de görüşlerde belirtilmektedir. K4 kodlu katılımcı *“Hatta çocuklar Arapça olarak kendini ifade etmekte zorlanıyorlar. Hemen Türkçeyi seçiyorlar.”* ifadesiyle Türkçenin öncelendiğini anlatmaktadır. Yine aynı şekilde K6 kodlu katılımcı da *“Çocuklar bazen ifade etmekte zorlanıyor. Ama Türkçe daha çok konuşuyorlar.”* ifadesiyle Türkçenin öncelendiğini ifade etmektedir. K5 ve K8 kodlu katılımcılar ise Türkçe öğrenmeye başlamalarına rağmen Arapçayı tercih ettiklerini ifade etmektedirler: K5 kodlu katılımcı, *“Ana dili Arapça olanları fazla etkilemedi. Ama burada öğrenenleri etkiledi. Türkçeyi daha iyi konuşuyorlar. Hatta ikisinde de çok iyiler.”* K5 kodlu katılımcının bu görüşü irdelendiğinde ana dil olarak Türkçeyi öğrenen çocuklarının olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8. Türkçe Öğrenmenin Çocuğun Geleceğine Etkisine Yönelik Ailelerin Görüşleri

GS ₇ : Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesinin çocuğunuzun geleceğini nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Gelecekte büyük işler yapabilir. Meslek sahibi olabilir. Biz memnunuz Türkçe öğrenmesinden.		
K ₂ : Gelecekte öğretmen olabilir. Çalışmak için iyi olur. Türkçe bilmeyen doktor olmaz Türkiye’de. Türkçe öğrenmesi gelecekte geçim için, meslek sahibi olması için önemlidir.		
K ₃ : Okursa avukat olur. Başka meslek sahibi olabilir. Bizim memlekette artık bunlar hiç kalmadı. Belki başka bir iş yapmayı öğrenir. Mecburen başka bir memlekete geldik. Türkçe öğrenmemesi iyi olmaz. Onun için öğrenmesi gerekir. Geçen adam yaralandı. Ben Türkçe bildiğim için ambulansı ben aradım. Bu sebeple çocuğumun da Türkçe öğrenmesi iyi olur. Bir ülkeden başka bir ülkeye giderken gereklidir. Yolda giderken kaza bela olursa mecburen Türkçeyi bilmek gerekir.	Mesleki amacı gerçekleştirme (K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₇)	
K ₄ : Geleceğini her anlamda değiştirecektir. Belki bir Türk gelinimiz bile olacaktır. İş hayatında, meslek sahibi olmasında zaten çok önemlidir. İnşaatla çalışırken bile Türkçe lazım oluyor. Ama biz Suriye’ye dönersek nasıl Arapça konuşacağız onu düşünüyoruz çünkü unutmaya başladık.	İletişimde ve sosyal ilişkilerde kolaylık (K ₃ , K ₇)	
K ₅ : Türkçeyi bildikleri için daha rahat meslek sahibi olurlar. Şu an Türkçeyi Arapçadan daha iyi biliyorlar. Ama bir gün Suriye’ye dönersek bu kadar verimli olamazlar. Çünkü Arapçaları o kadar iyi durumda değil.	Türk devletini benimseme (K ₅)	Türkçe öğrenmenin yansımaları
K ₆ : İnşallah, gelecekte öğretmen olacaklar. Evde oturmaları artık olmaz. Uyum sağladılar. Devlete de yardımcı olacaklar. Türk vatandaşlığı almak istiyoruz. Bu devlete hizmet etmek istiyoruz. Diğer ülkelere gittiğinde de işe yarar. Seçeneği fazla olur.	Eğitim fırsatları sunması (K ₇ , K ₈)	
K ₇ : İlk başlarda İngilizce öğrenmesini istiyorduk. Ama şimdi Türkçe öğrendi ve ilahiyat okuyor. Bu onun hayalimdi. Geleceğini bu anlamda güzel etkiledi. Daha da etkileyecektir. Diğer evlatlarımızın da geleceğini güzel etkiliyor. Türk gelini almaya başladık. Ama bizim asıl hedefimiz şu an okumalarıdır. İlim çok önemlidir. İlim öğrenmesi için Türkçe gereklidir. İlim öğrendikçe geleceği daha güzel olacaktır. Camiye gidiyoruz, onlarla konuşmak istiyoruz ama zor oluyor. Gelecekte anlaşmayı sağlayacaktır. Hem çocuklarımız hem bizler Türkçe öğrenmek istiyoruz.	Arapçayı unutmaya kaygısı (K ₄)	
K ₈ : Çocuklarımızı bilinçli olarak okutuyoruz. Gelecekte fabrikada işçi olmaması için, meslek sahibi olması için okutuyoruz. Gelecekte meslek sahibi olması ve rahat olması için Türkçe öğrenmek önemlidir.		

Mülteci aileler, çocuklarının Türkçe öğrenmesinin geleceklerini birçok yönden etkileyeceğini düşünmektedirler. Bu düşünceler içerisinde en öne çıkan Türkçe öğrenme ile beraber mesleki iş imkânlarının artacağıdır. Sadece K7 katılımcısı bu yönde görüş bildirmemekle beraber tüm katılımcılar bu yönde görüş bildirmişlerdir. K1 kodlu katılımcının, *Meslek sahibi olabilir.*, K2 kodlu katılımcının, *“Çalışmak için iyi olur.”* K3 kodlu katılımcının ise *Okursa avukat olur. Başka meslek sahibi olabilir.* görüşleri Türkçe öğrenme ile beraber gelecekte meslek sahibi olma ile ilgili beklentilerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar mesleki imkândan sonra gelecekte beklenen sosyal ilişkilerde gelişim ve eğitim imkânının artması yönündedir. K7 kodlu katılımcının *“Gelecekte anlaşmayı sağlayacaktır.”* iletişimle ilgili bu net ifadesi dilin anlaşma yönünü önemsediklerini göstermektedir. Burada dikkat çeken iki nokta bulunmaktadır. Birincisi Türkçe öğrenme ile beraber K6 kodlu katılımcının Türk devletine hizmet etmek yönünde görüş bildirmesidir: *“Devlete de yardımcı olacaklar. Bu devlete hizmet etmek istiyoruz.”* K6 kodlu katılımcının bu görüşü Türk devletini sevmesi ve içselleştirmesi şeklinde yorumlanabilir. İkinci dikkat çeken nokta ise K4 kodlu katılımcının Türkçe öğrenme ile beraber Arapçayı unutmaya kaygısı içine girmesidir. K4 kodlu katılımcı, bu düşüncesini *“Ama biz Suriye’ye dönersek nasıl Arapça konuşacağız onu düşünüyoruz çünkü unutmaya başladık.”* şeklinde ortaya koymaktadır. Bu ifade diğer yüzünden okunacak olursa Türkçenin iyi seviyede öğrenilmeye başlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Alan yazında çocukları Türkçe öğrenen mülteci ailelerin görüşlerini ortaya koyan çalışmalara rastlanılmamış ancak Türkçe öğrenen öğrencilerin veya bireylerin bu duruma yönelik kendi görüşlerini ortaya koydukları çalışmalara rastlanılmıştır. Mülteci çocukların Türkçe öğrenmesinin aileleri için ilk olarak iletişimi ifade ettiği ve bu sebeple önemli görüldüğü tespit edilmiştir. Aynı şekilde Özger ve Akansel (2019), Doğutaş (2016) ve Akşit, Bozok ve Bozok (2015), mülteci çocuklar ve bireylerle yürüttükleri çalışmalarında mültecilerin Türkçe öğrenmeyi iletişim açısından önemsediklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında ayrıca mülteci ailelerin iletişimle beraber kamusal ve zorunlu yaşam alanlarındaki işlerini daha rahat yürütülebilme adına çocuklarının Türkçe öğrenmelerini önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmayla aynı doğrultuda Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018) çalışmalarında mültecilerin gündelik işleri rahat yürütebilmek için Türkçe öğrenmeyi önemsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Anlaşmayı sağlayacak olan dilin kazanılması ile beraber hayatın idamesinde bir iş sahibi olunması da gereklidir. Mülteci aileler Türk toplumunda çalışabilmek için Türkçenin ne kadar önemli olduğunu kavradıklarını görüşlerinde yansıtmaktadırlar. Benzer şekilde Nimer (2019), Ünal, Taşkaya ve Ersoy da (2018) çalışmalarında mültecilerin iş imkânını arttırmak amacıyla Türkçe öğrenmeyi istedikleri sonucunu ortaya koymuştur. İletişimin sağlaması ve gündelik işlerin yürütülmesinden farklı olarak bir üst seviyede bulunduğu düşünülen eğitimin hayata dair yeni bakış açıları kazandırması ve yeni fırsatlar sunması sebebiyle çok önemli olduğu söylenmelidir. Bu sebeple

ailelerin çocuklarının eğitimlerini değerli affetmeleri son derece önem arz etmektedir. Çünkü “Eğitimin devamlılığında aile, süreci etkileyen en temel unsurlardan biridir” (Aslan ve Şeker, 2015, s. 94). Alan yazındaki diğer çalışmalarda da bu çalışmada olduğu gibi mültecilerin Türkçe öğrenmeyi eğitim imkânından yararlanmak adına önemsedikleri tespit edilmiştir (Biner ve Soykan, 2016; Nimer, 2019; Melanlıoğlu, 2014). Daha zaruri olarak görülen bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra bireyin daha konforlu bir yaşam hayal etmesi normal karşılanabilir. Bunu ise toplumda varolma gücünü artıracak dil vasıtasıyla gerçekleştirebilecektir. Mülteci aileler daha kritik ihtiyaçlarını giderdikten sonra Türkçe öğrenme ile konforlu bir yaşamı bağdaştırmışlardır. Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte Yıldız ve Sertoğlu (2019) çalışmalarında mültecilerin rahat bir yaşam için Türkçe öğrenmeyi istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada bazı aileler çocuklarının Türkçeyi tam manasıyla öğrenmeleri ile beraber Arapçayı unutacağı kaygısı taşıdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Worthy ve Rodríguez de (2006) çalışmalarında Latin kökenli göçmen ebeveynlerin çocuklarının İngilizce öğrenmesi ile birlikte ana dillerini unutacağı kaygısı taşıdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kaygı ailelerin geri dönme umudu, ana dillerine olan bağlılıkları gibi birçok yönden yorumlanabilir.

Çalışmada iki aile hariç çocukları Türkçe öğrenen diğer mülteci ailelerin ev içi iletişimde Türkçeyi Arapçadan daha fazla kullanma eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Yaşanılan toplum içerisinde o toplumdaki bireylerle anlaşabilmek adına toplumun konuştuğu ana dili öğrenme isteğinin oluşması ve o dilin daha fazla kullanılması doğal bir sonuç olarak görülmektedir. Ayrıca çalışmada ev içi iletişimde Türkçenin tercih edilme sebepleri de saptanmıştır. Bu sebeplerin Türkçeyi pekiştirme, Türkçe ifade etmeye alışma ve Türkçeyi tam olarak öğrenme isteğinin olduğu görülmektedir. Mülteci çocukların Türkçe öğrenmeyle birlikte ev içi iletişimin dışında sosyal hayatlarında da Türkçeyi Arapçaya oranla daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Evde ve sosyal çevrede Arapçanın daha fazla tercih edildiği birkaç ailede ise Türkçenin tam manasıyla öğrenilmediği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç alan yazında ortaya konulan diğer sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Alan ve Biçer (2018) Türkçenin Suriyeliler üzerindeki etkisini sınıadıkları çalışmalarında Suriyeli çocuklarda göçmenlik olgusunun yeni olması sebebiyle Arapçanın Türkçeye oranla daha baskın olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Mülteci aileler, bu durumun sebebi olarak Suriye’den yeni gelmeleri ve çocukların salgın sürecinde okula tam olarak gidememelerini göstermektedir. Ayrıca Türkçeyi öğrenememe sebepleri arasında bir gün memleketlerine dönme umudunun olması da gösterilebilir. İfadelerde bu umudu yansıtan söylemlere rastlanılmıştır. Verilerin satır aralıkları okunduğunda ise aile büyüklerinin çocuklarıyla birlikte Türkçeyi yeterli seviyede öğrendiklerinde evde ve sosyal hayatlarında iletişim dili olarak Türkçeyi daha fazla tercih edecekleri düşünülmektedir.

Dil, kültürün taşıyıcısı ve kültürel etkileşimin anahtarıdır. Çalışmada, çocukları Türkçe öğrenen ailelerin de zamanla kültürel etkileşime dâhil oldukları tespit edilmiştir. Mülteci ailelerin; çocuklarının Türkçe öğrenmesi ile beraber Türk aile ilişki tu-

tumlarını, yemeklerini, sosyal hayat düzenlerini hayatlarına kattıkları görülmektedir. *“Bir milletin tarihten başlayarak bugüne kadar gelen yaşam biçimlerinin damıtılmış özü olan kültür, sözlü ve yazılı dil ile bugünlere ulaşmış; yine dil aracılığı ile gelecek nesillere ulaşacaktır”* (Göçer, 2012, s. 51). Türkiye’ye yeni bir kitle olarak giren bu çocuklar ve aileleri işte bu damıtılmış özü Türkçe ile kazanabileceklerini ifade etmişlerdir. Nimer (2019), Suriyeli mültecilerin Türkçe eğitimi deneyimlerini gözlemlediği çalışmasında mültecilerin Türk kültürünü öğrenmek için Türkçeyi öğrendikleri sonucunu ortaya koymuştur. Bu kültürel değişimin yanında bazı ailelerin Türk kültürünü kazanmaya karşı direnç gösterdikleri görülse de dilin zaman içerisinde getireceği değişime ve etkileşime karşı koyamayacakları düşünülmektedir. Çünkü dil yeni edimler sağlayacak güçlü bir değişim vasıtasıdır. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise bu değişimin tek yönlü olmadığı Türklerin de mülteci ailelerden kültürel özellikler kazandığı yönündedir.

Öz olarak mülteci çocukların Türkçe öğrenmeleri aileleri için umut niteliği taşımaktadır. Hayata güvenle bakabilmek, iş sahibi olabilmek, okuyabilmek ve rahat bir yaşam sürmek için Türkçeye ihtiyaçları olduklarını hissettikleri gözlemlenmiştir. Zaruri sebeplerle Türkiye’de hayatlarını devam ettiren bu ailelerin şu anki belirsizlik sebebiyle ömürlerini burada geçirecek gibi Türkçeyi öğrenerek toplumdaki uyum süreçlerini hızlandırmaya çalıştıkları görülmektedir.

Öneriler

Mülteci ailelerin çocukları için meslek kaygısı içinde olduğu görülmektedir. Ailelerin bu kaygılarını azaltmak adına Türkiye’deki iş imkânları ile meslekler hakkında bilgilendirme sağlayacak rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.

Ailelerin Arapça unutmaya kaygısı içine girmemesi için gönüllü ailelerin Arapça kurslarına katılımları sağlanmalıdır.

Mülteci aileler ve çocukların Türk kültür, gelenek ve göreneğini tanıtacak oryantasyon eğitime katılmaları sağlanmalıdır.

Mülteci çocuklar okulda formal olarak Türkçeyi öğrenmekte ancak aileler bu imkândan yararlanamamaktadır. Bu sebeple çocuklar ve aileleri arasında Türkçe öğrenme düzeyleri açısından fark artmaktadır. Bu farkın kapanması adına ebeveynler bilinçlendirilmeli ve hâlihazırda açık olan kurslara katılmaları teşvik edilmelidir.

Çocukların okulda öğrendiği akademik Türkçe ile ailenin sosyal hayatta öğrendiği Türkçe arasında fark bulunmaktadır. Aileler bu sebeple çocuklarına ders noktasında yardımcı olamamaktadır. Ailelerin çocukların eğitimine destek olabilmesi için gönüllü ailelere bu konuda da Türkçe desteği sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 662-680. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3615>
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 179-190.
- Akşit, G., Bozok, M., ve Bozok, N. (2015). Zorunlu göç, sorunlu karşılaşmalar: Hisar köyü, Nevşehir'deki Suriyeli göçmenler örneği. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1+2, 92-116.
- Aktan, L., ve Bilen, E. Ş. (2020). Eğitimin milliyeti: Mülteci öğrenciler ve Türkiyeli öğrencilerin kademelere göre değişen öğrencilik deneyimleri. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(9), 159-180.
- Bakioğlu, A., Artar, F., ve İzmir, H. (2018). Ankara'daki Suriyelilerin mültecilik deneyimleri. *Sosyoloji Derneği Yayını*.
- Biçer, N., ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye, Yeni Türk Dili Özel Sayısı-II*, 100, 346-352.
- Biçer, N. ve Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364.
- Biner, Ö., ve Soykan, C. (2016, Nisan). Suriyeli mültecilerin perspektifinden Türkiye'de yaşam [AB Türkiye Delegasyonu Sivil Düşün Programının desteği ile yürütülen Çeşitlilik ve Stratejik Davalama Ağı Projesi kapsamında hazırlanan rapor]. İstanbul: Mülteci-Der ve Sivil Düşün Yayını. <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/10/SURIELI-MULTECILERIN-PERSPEKTIFINDEN-TURKIYE-DE-YASAM.pdf>
- Boylu, E. ve Işık, P.(2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Büyükkizik, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. (Çev., S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. <https://doi.org/10.14689/issn.2148.2624.1.7c.2s.17m>
- Cınt Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (5. bs). (Çev. Edt., M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çelik, Ç., ve İcduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253-267.

Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri

- Dinler, C. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6) , 1717-1728. <https://doi.org/10.18506/ane-mon.671367>
- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Dogutas, A. (2016). Tackling with refugee children's problems in Turkish schools. *Journal of Educational Training Studies*, 4(8), 1-8. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i8.1524>
- Duğan, Ö. ve Gürbüz, S. (2018). Suriyeli sığınmacıların sosyal entegrasyonuna yönelik bir araştırma. *Turkish Studies*, 13(26), 529-546.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Entzinger, H., ve Biezeveld, R. (2003). Benchmarking in immigration integration. *European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, Erasmus University of Rotterdam*.
- Eren, V., ve Çakran, Ş. (2017). Mülteci politikası: Avrupa birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 1-30.
- Göçer, A. (2012). Dil kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 50-57.
- Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin halk eğitim merkezi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon Örneği). *Karadeniz Araştırmaları*, XVII(65), 97-115.
- Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.
- Hamilton, R. ve Moore, D. (2003). Mülteci çocuklara yönelik eğitim müdahaleleri: Teorik bakış açıları ve en iyi uygulama örnekleri. (Çev. ed., B. Olur ve G. Ocak). Pegem Akademi.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>
- Kim, HY (2011). Ebeveynlerin Algıları, Kararları ve Etkileri: Koreli Göçmen Ebeveynler Dil Öğrenimine ve Çocuklarının Kimliklerine Bakıyor. *Çok Kültürlü Eğitim*, 18(2), 16-19.
- Kiremit, R.F., Akpınar, Ü. ve Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Mcbrien, J. L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 75-90.

- McConnell, A. (2016, Mart). *Mülteci ve göçmen: Sözcük seçimleri önemlidir*. Nicosia: UNHCR Representation in Cyprus. https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_TR.pdf
- Melanlıoğlu, D. (2014). Türkçe öğrenen yabancıların öğrenme süreçlerine yönelik algıları. *Barın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 368-389. <https://doi.org/10.14686/BUE-FAD.201428189>.
- Mercan Uzun, E., ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 1(1), 72-83.
- Mirici, I. H., Galleano, R., & Torres, K. (2013). Immigrant parent vs. immigrant children: Attitudes toward language learning in the US. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7(2), 137-146.
- Montgomery, E. (1998). Refugee children from the Middle East. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, 54, 1-152.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Nimer, M. (2019, Kasım). Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitimi deneyimleri ve kurumsal yapılar. *İstanbul Politikalar Merkezi Sabancı Üniversitesi Stiftung Mecrator Girişimi*.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Oppedal, B., Özer, S., ve Şirin, S. R. (2017). Travmatik olaylar, sosyal destek ve depresyon: Türkiye kamplarındaki Suriyeli mülteci çocuklar. *Vulnerable Children and Youth Studies*. doi:10.1080/17450128.2017.1372653
- Özdemir, A., ve Budak, F. (2017). Göçün çocuk ruh sağlığı üzerine etkileri. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 212-223.
- Özer, S., Oppedal, B., Şirin, S. R., ve Ergün, G. (2017). Savaşla karşı karşıya kalan çocuklar: Savaş ve barış anlayışları. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 2018 Vol. 13, No. 1, 60-71 <https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372652>
- Özger, B. Y., ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m>
- Özkan, R. (2019). Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, XLVII (2019/2), 127-145.
- Pilanci, H., Çalışır Zenci, S., Saltık, O. Ve Yaşar, S. (2020). HEM'lerde Suriyeliler'e Türkçe öğreten öğretmenler üzerine bir araştırma. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 127-144.

Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri

- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1) , 80-111.
- Sirin, S., R., ve Aber, J., L. (2018). Increasing understanding for Syrian refugee children with empirical evidence. *Vulnerable Children and Youth Studies*.13 (1), 1-6.
- Symons, C.,ve Ponzio, C. (2019). Schools cannot do it alone: A community-based approach to refugee youth’s language development. *Journal of Research in Childhood Education*,33(1), 98-118.
- Şarkısı, K. (2019). Göçmen ebeveynlerin iki dillilik konusundaki ideolojik konumları. *Teoriden Uygulamaya*, 58(3), 254-262.
- Şeker, B. D., ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(II), 45-59.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M., ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.472814>
- Worthy, J., ve Rodríguez-Galindo, A. (2006). “Mi hija vale dos personas”: Latino immigrant parents’ perspectives about their children’s bilingualism. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 579-601. <https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162891>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmada niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldız, Ü., ve Sertoğlu, G. (2019). Türkiye’de yaşayan yerleşik yabancıların yabancı dil olarak Türkçeye ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(4), 1995-2011. DOI:<http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23294>
- <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

CLIL YÖNTEMİNE DAYALI TÜRKÇE EĞİTİMİNİN GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ 3-5 YAŞ GRUBU SURIYELİ ÇOCUKLARIN ALICI DİL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Rahime Filiz AĞMAZ¹, Zeynep Fulya TEMEL²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, filizkiremit@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2418-1515.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, ftemel@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5375-3503.

Geliş Tarihi: 23.06.2021 Kabul Tarihi: 31.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.956736

Öz: Bu çalışmada, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimleri üzerinde CLIL (Content and Language Integrated Learning) (İçerikle bütünleşik dil öğretimi) yöntemine dayalı olarak verilen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Konya ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokuldaki anasınıfında 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim gören 36 (çalışma grubu: 18, kontrol grubu: 18) geçici koruma altındaki Suriyeli çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada ön-test, son-test, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış, veriler 'TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi' kullanılarak elde edilmiştir. Yapılan ön testlerde çocukların alıcı dil gelişimleri belirlenmiş ve her iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklara 31 hafta süresince haftada iki gün olmak üzere toplamda 62 oturumluk dil eğitim programı uygulanmıştır. Verilen eğitimin sonucunda her iki gruptaki çocuklara son testler uygulanmıştır. Yapılan son testler sonucunda çalışma ve kontrol grubundaki çocukların alıcı dil gelişimlerinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Dil eğitim programının tamamlanmasının ardından, sadece çalışma grubundaki çocuklara kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, CLIL yöntemine dayalı olarak verilen dil eğitim programının çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre de verilen eğitimin çocukların gelişimleri üzerinde kalıcı etkisi olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma, geçici koruma altındaki Suriye çocukların hem akademik başarıları hem de okula uyumları üzerinde etkisi olacak dil gelişimlerine yönelik bir eğitim programının uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada, öğretmenlere, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Alıcı dil gelişimi, CLIL yöntemi, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar

THE IMPACT OF CLIL BASED TURKISH LEARNING PROGRAM ON THE RECEPTIVE LANGUAGE DEVELOPMENT OF 3-5 YEAR-OLD SYRIAN CHILDREN UNDER TEMPORARY PROTECTION

Abstract:

In this research, it is aimed to examine the effectiveness of the education program based on the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method on the receptive language development of Syrian children under temporary protection. The participants of the study are 36 Syrian children under temporary protection (the study group:18, the control group:18), who continue their education in pre-school in a primary school in Konya during 2016-2017 school years. In the research, pre-test, post-test, control group experimental design was used and the data were obtained by using the 'TİFALDİ Receptive Language Vocabulary Subtest'. In the pre-tests, the receptive language development of the children was determined and no significant difference was observed between the two groups. The children in the study group of the research were given a language education program of 62 sessions, two days a week for 31 weeks. As a result of the training given, posttests were applied to the children in both groups. As a result of the post-tests, it was determined that there was a significant difference in the receptive language development of the children in the study and control groups. After the completion of the language training program, retention test, test was administered only to the children in the study group. According to the findings of the study, it was determined that the language education program based on the CLIL method had positive effects on the language development of children. According to the results of retention test, it was determined that the education given had a permanent effect on the development of the children. This study shows that an education program for language development that will have an impact on both the academic success and school adjustment of Syrian children under temporary protection is feasible. In the study, suggestions for teachers, parents and researchers were included.

Keywords: CLIL approach, receptive language development, Syrian children under temporary protection

Giriş

Dil bireyler arası iletişimin sağlanması amacıyla duygu ve düşüncelerin aktarımında anlamlı sözcüklerin bir araya getirilmesi ile oluşan bir sistemdir (Temel, Bekir ve

Yazıcı, 2014). İnsanlar dil öğrenme becerisiyle dünyaya gelirler, bu sayede ana dilleri haricindeki diğer dilleri de öğrenmeye yatkın olurlar. Çocukların içinde buldukları çevre, dili kazanmak için önemli bir etken olarak görülmektedir. Çocuklar dil gelişimleri sürecinde konuşmaya ve dinlemeye dayalı diyaloglar kurmaya ihtiyaç duymaktadır (Crosser, 2004). Çocukların yetişkinlerle aktif konuşma içerisinde olmaları dil gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır (Ribot, Hoff ve Burridge, 2018). Dil gelişim becerileri alıcı dil ve ifade edici dil becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Alıcı dil kavrama ve anlamaya yöneliktir ve ifade edici dilden önce gelişmektedir. Alıcı dilde çocuklar sözcüklerin anlamlarını kavrayabilmekte, kendileri ile iletişime geçildiğinde basit yönergeleri ve söylenenleri anlayabilmektedir (Bayhan ve Artan, 2005; Deniz, 2017). Çocuklar sözcüklerin ne anlama geldiğini öğrenmeden önce yetişkinlerin bu sözcükleri kullanarak neyi anlatmak istediklerini anlarlar (Topbaş, 2006). Ana dilinin kullanımında kazanılan beceriler ikinci dilin öğrenilmesini de olumlu yönde etkilemektedir (Ergül, 2012; Yazıcı ve Temel, 2011). Türkiye’de yaşayan farklı etnik kökenlerden gelen insanlar için Türkçe ikinci dil olarak değerlendirilmektedir (Oruç, 2016). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocuklar kendi ana dili eğitimlerini tamamlayamamış, Türkçe yönünden tam olarak gelişim sağlayamamış ve her iki kültür arasında kalmış çocuklardır. Geçici koruma altındaki çocukların sığındıkları ülkeye uyum sağlayabilmeleri için hem kendi dillerinde eğitim alarak kültürlerini öğrenmelerini sağlamak hem de yerel dilde eğitim vermek gerekmektedir (Odman, 2008).

Yabancılar Yönelik Eğitim Hizmetleri genelgesi ile Suriyelilerin eğitim almaları konusu kesinleştirilmiş ve bütün Suriyelilerin eğitim almalarına dikkat edilmiştir. Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine uyum sağlayabilmeleri için 2016 yılında gerekli adımlar atılmış ve Suriyeli mülteciler ile ilgili kanunda yer alan kararlar neticesinde, Suriyeli çocuklara eğitim verilmesi zorunlu hâle getirilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2017). Türkiye’de yapılan çalışmalarda Suriyeli çocukların Türkçe öğrenirken zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir (Kiremit, Akpınar ve Akcan, 2018; Tunagür ve Kardaş, 2021). Türkiye’de eğitim dilinin Türkçe olması Suriyelilere verilen eğitimin Türkçe olması gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Eğitim sürecinde Türkçenin daha kolay öğrenilmesini sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler uygulanması gerekli görülmektedir. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimlerini destekleyici bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yabancılar Türkçenin öğrenilmesini kolaylaştırabilecek yöntemlerden bir tanesi ‘Content and Language Integrated Learning’ kaynaklarda ‘İçerikle Bütünleşik Dil Öğretimi’ (İBDÖ) olarak çevrilen CLIL yöntemidir (Extra ve Yağmur, 2013). Bu yöntemde öğrenenler dili işlerken ve kullanırken yeni bilgiler ve beceriler elde etmekte, bu sayede dile ve temaya yönelik olarak gelişme kaydetmektedirler (Coyle, Holmes ve King, 2009). Dil öğretimi için tamamlayıcı ve alternatif bir yöntem olan İBDÖ’nun geleneksel yöntemlere göre artıları daha fazladır. Öğrenenlerin yüksek bir dil yeterliliğine sahip olmalarını sağlarken, aynı zamanda öğrenenleri motive etmektedir (Harrop, 2012). Dil

öğrenilirken bağlamsal, gerçek ve anlamlı öğrenme gerçekleştiği için öğrenme zorla değil doğal yollarla gerçekleşmektedir. İBDO yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde hedeflenen dilin öğrenilmesinin daha kolay olduğu ve başarı oranlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İBDO yönteminin öğrenenlerin dil becerileri ve içerik bilgileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, öğrenenlerin ikinci dile yönelik başarı oranların yüksek olduğu belirlenmiştir (Canado, 2018). İçeriğin öneminin vurgulandığı bir diğer çalışmada ise İBDO yöntemine dayalı verilen eğitim sayesinde öğrenenlerin ikinci dili daha kolay öğrendikleri ortaya çıkmıştır (Yukiko, 2018). İBDO yönteminin Finlandiya ve Polonya gibi ülkelerde başarılı bir şekilde uygulandığı ve Türkiye’de de eğitim programlarının güncellenerek İBDO yönteminin eğitime entegre edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Aldım ve Arıbaş, 2021).

Bu araştırmanın Türkiye’de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara verilecek olan İBDO yöntemine dayalı eğitim programının çocukların dil gelişimlerini desteklemesi, Türkçeyi öğrenirken aynı zamanda akademik gelişimlerinin de desteklenmesi ve Türkiye’deki okullara daha kolay uyum sağlamaları açısından katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma İBDO yönteminin, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda bir yöntem olarak kullanılabilirliğinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. İBDO yöntemi ile hazırlanan programa katılan çocuklar ile bu programa katılmayan çocukların dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacı ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır; dil gelişimini destekleyici İBDO yöntemi ile hazırlanan programın çocuklar üzerinde kalıcı etkisi var mıdır? Dil gelişimini destekleyici İBDO yöntemi ile hazırlanan programın hedef kelimelerin öğrenilmesinde etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada İBDÖ yöntemi ile hazırlanan programın çocukların alıcı dil gelişimlerine etkisini belirlemek üzere ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel desende genellikle iki grup olarak çalışma ve kontrol grupları arasında karşılaştırma yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığının izin belgesi alınmış fakat çalışmanın 2016-2017 yıllarında yapılmış olması sebebiyle etik kurul onayı alınmamıştır. Yapılan çalışmada seçkisiz atama yapılmamış bunun yerine çalışma grupları alınıp grupların eşitliğine değinilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından çalışma ve kontrol grubuna ön test olarak TİFALDI Alıcı Dil Kelime Alt Testi uygulanmıştır. Uygulamalar bittikten sonra aynı test her iki gruba son test olarak uygulanmıştır. Çalışma grubuna verilen eğitimin kalıcılığına yönelik olarak son test uygulamasından üç hafta sonra kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Deneysel desenlerde çalışma grubuna yönelik olarak belirli bir uygulama verilirken, kontrol grubuna yönelik bir uygulama yapılmamaktadır. Kontrol grubuna

yönelik çıkan sonuçlar çalışma grubuna yapılan uygulamanın etkili olup olmadığını belirlemektedir (Büyüköztürk, 2008). Bu sebeple çalışma grubuna araştırmacı tarafından eğitim verilirken, kontrol grubunda herhangi bir müdahale olmamış, eğitim olağan akışında sürdürülmüştür.

Veri Toplama Süreci

İBDO yöntemine dayalı olarak hazırlanan eğitim programı çocukların dil gelişim özelliklerinden yola çıkılarak hazırlanmış ve okul öncesi eğitimi alanından iki, çocuk gelişimi alanından bir olmak üzere üç uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda program üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve programa son hali verilmiştir. İBDO yöntemine dayalı eğitim programı çocukların dil becerilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Dil becerilerine ek olarak bilişsel, sosyal ve duygusal, motor ve özbakım becerileri gelişimlerinin de desteklenmesine dikkat edilmiştir.

Programın hazırlanması aşamasında Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi amaçlanmış ve temalar belirlenmiştir. Temaların belirlenmesinde yakından uzağa ve basitten karmaşığa ilkeleri benimsenmiştir. İBDÖ yönteminde içerikle bütünlük dil öğretimi amaçlandığından içeriklerin seçimine özen gösterilmiştir. Toplanan veriler sonucunda çocukların kelime bilgilerinin düşük seviyelerde olduğu belirlenmiş ve programın ilk aşamalarında çocukların kelime hazinelerinin geliştirilmesine yönelik planlamalar yapılmıştır. Çocukların doğal gelişim süreçleri içerisinde zorlanmadan öğrenebilecekleri ve günlük dilde sıklıkla kullanılan kelimelere yer verilmiştir. Çocukların kelime öğrenme durumlarının kalıcı olabilmesi için program kademeli olarak ilerletilmiş ve sıklıkla kelime tekrarlarına yer verilmiştir. Programın ilk aşamalarında çocukların kolaylıkla öğrenebilecekleri, içerisinde hedef kelimelerin de yer aldığı şarkılar, tekerlemeler ve şiirlere yer verilmiştir. Çocuklarda yazı farkındalığı oluşturulması amacıyla resimli hikâye kitapları da oturumlara dahil edilmiştir. Oturumlarda hazırlanan etkinlikler içerisinde Türkçe etkinliklerinin bulunmasına dikkat edilmiş daha çok dil gelişimi kazanım ve göstergelerine yer verilmiştir. Programın ilerleyen aşamalarında çocukların kendi hikâyelerini kendi cümleleri ile anlatmaları amaçlanmış ve çocuklar için araştırmacı tarafından materyaller tasarlanmıştır.

Temalar, içerikler, materyaller, dili anlama ve kullanma yöntem ve teknikleri, kazanım ve göstergeler belirlendikten sonra 31 hafta boyunca haftada 2 kez olmak üzere 62 oturum hazırlanmıştır. Çocukların ilgilerini çekecek ve kelime öğrenmelerini kolaylaştıracak materyallerinin sınıf içerisinde bulundurulmasına dikkat edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Konya ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokuldaki anasınıfında 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim gören 36 (çalışma grubu: 18, kontrol grubu: 18) geçici koruma altındaki Suriyeli çocuktan oluşmaktadır. Araş-

tırmanın katılımcılarının oluşturulmasında geçici koruma altındaki Suriyeli insanların çoğunlukta yaşadığı iller arasından Konya tercih edilmiş ve bu ilde geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların çoğunlukta olduğu bir okul seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların alıcı dil gelişimlerini ölçmek amacı ile 'TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi' (Kazak ve Güven, 2010) kullanılmıştır. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi Türkçe olarak 2-15 yaş aralığındaki çocukların ifade edici ve alıcı dil becerilerini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Testin güvenilirlik ve geçerlik çalışması 2-13 yaş aralığındaki 648 çocuk ile yapılmıştır (Kazak ve Güven, 2010). Bu araştırma kapsamında öncelikle TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimlerinde kullanılıp kullanılmayacağı test edilmiştir. Araştırmaya en çok göç alan iller arasında yer alan Adana ilinden 22, Ankara ilinden 28, Konya ilinden 27 ve Mersin ilinden 20 çocuk olmak üzere toplamda 97 çocuk katılmıştır. Ailelerin evlerine düzenlenen ziyaretlerde ailelerin de onayı alınarak çocuklara TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi uygulanmıştır. Toplamda 97 çocuk ile yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda Türkçeyi ikinci dilleri olarak kullanan çocukların dil seviyelerinin Türkçeyi ana dilleri olarak kullanan çocuklara oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu güvenilirlik çalışmasının amacı TİFALDİ Alıcı Dil Testinin Suriyeli çocuklar üzerinde kullanılabilirliğini belirlemektir. Bu ölçeğin Suriyeli çocuklar üzerinde kullanılabilir olduğu çalışma sonucunda belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

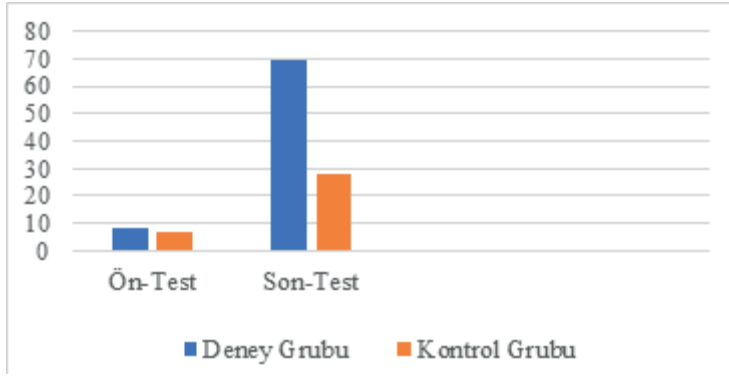
Araştırmanın veri grubu çalışma grubundan ön test – son test – kalıcılık testi ve kontrol grubundan ön test – son test olarak elde edilmiştir. Araştırmanın ilk aşaması için her grupta yirmişer kişi yer almış, ancak ön test ve son test verileri incelendiğinde uç değer oluşturan her gruptan ikişer kişi analiz dışında bırakılmıştır. Böylece on seçkizer kişilik gruplar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasında ön test ve son test farkının belirlenmesi amacı ile betimsel istatistik hesaplamalar yapılmıştır.

Eğitim programının çalışma grubundaki kalıcılığının tespiti amacıyla Tekrarlı ölçümler için t testi analizi kullanılmıştır. Hedef kelimeler yaş gruplarına göre ayrılmış, çalışma ve kontrol gruplarındaki çocukların hedef kelimelere verdikleri doğru cevaplar belirlenmiştir. Çocukların verdikleri doğru cevap sayıları üzerinden çalışma ve kontrol gruplarındaki başarı oranları yüzde olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmada İBDO yöntemine bağlı olarak hazırlanan eğitim programının uygulandığı çalışma grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların alıcı dil becerileri arasındaki farklılığın belirlenmesine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Çalışma ve kontrol gruplarının TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinden aldıkları ön test ve son test ortalamaları Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Çalışma ve kontrol gruplarının TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinden aldıkları ön test ve son test ortalamaları



Şekil 1’de görüldüğü gibi çalışma grubu ön-testinin ortalaması 8,17 iken kontrol grubunun ön-test ortalaması 7,05’tir. Programın çalışma grubuna uygulanmasından sonra çalışma grubundaki son-test ortalaması 69,28 olurken, programın uygulanmadığı kontrol grubunun son-test uygulamasının ortalaması 28 olmuştur.

Çalışma grubunun ön test uygulamasından aldıkları en düşük puan 2, en yüksek puan 22’dir. Çalışma grubunun son test uygulamasından aldıkları en düşük puan 48, en yüksek puan 94’tür. Çalışma grubunun kalıcılık testi uygulamasından aldıkları en düşük puan 51, en yüksek puan 88’dir. Kontrol grubunun ön test uygulamasından aldıkları en düşük puan 2, en yüksek puan 17’dir. Kontrol grubunun son test uygulamasından aldıkları en düşük puan 17, en yüksek puan 60’tır. Çalışma ve kontrol grubundaki çocukların testlerden aldıkları en düşük, en yüksek puanları ve ortalamaları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma ve Kontrol Grubundaki Çocukların Testlerden Aldıkları En Düşük, En Yüksek Puanları ve Ortalamaları

	Çalışma grubu			Kontrol grubu	
	Ön test	Son test	Kalıcılık Testi	Ön test	Son test
En Düşük Puan	2	48	51	2	17
En Yüksek Puan	22	94	88	17	60
Ortalama	8,17	69,28	69,72	7,05	28

Çalışma ve kontrol grubu ön test ortalama puanları arasında başlangıçta fark görülmektedir. Fakat bu fark istatistiki açıdan kabul edilebilir sınırlar içerisinde. Bu sonuca göre, eğitime başlarken çalışma ve kontrol gruplarında Suriyeli çocukların dil gelişimleri açısından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 2’de ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının çalışma-kontrol gruplarına göre ANCOVA sonuçları verilmektedir.

Tablo 2. Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Çalışma-Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön test	544.05	1	544.05	4.47	0.042	0.119
Grup	14632.01	1	14632.01	120.31	0.000	0.785
Hata	4013.56	33	121.62			
Düzeltilmiş toplam	19189.62	35				

Tablo 2 incelendiğinde ANCOVA sonuçlarına göre, çalışma ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(1, 33) = 120,31, p < .01; \eta^2 = 0,785$). Eta kare incelendiğinde, 0,785 çıkan değer, uygulanan eğitimin etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Eta kare (η^2) bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösterir. Etki büyüklüğü olarak da isimlendirilen Eta kare 0.00 ile 1.00 arasında değişkenlik göstermektedir (Büyüköztürk, 2014).

Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş	Düzeltilmiş Ortalama Farkları
				D-K
Çalışma	18	69.28	68.90	40.52
Kontrol	18	28.00	28.38	--

Tablo 3’e göre, çalışma grubu düzeltilmiş ortalaması (69,28) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (28,00) daha yüksektir. Veriler incelendiğinde verilen dil eğitim

programının düzeltilmiş ortalama değerleri temel alınarak çalışma grubu düzeltilmiş ortalamasının kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

Kalıcılık Testi

Çalışma grubuna verilen eğitimin kalıcılığına yönelik olarak son test uygulamasından üç hafta sonra bilgilerin kalıcılığını saptamak amacı ile kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Tablo 4'te çalışma grubu ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çalışma ve kontrol grubundaki çocukların TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinden aldıkları ön test, çalışma grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla t testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Çalışma grubu Ön-Son-Kalıcılık Testleri Betimsel İstatistikleri

	Çalışma grubu		
	Ön test	Son test	Kalıcılık Testi
N	18	18	18
Ortalama	8,17	69,27	69,72
Medyan	4,50	67,50	69,00
Mod	3,00	48,00	88,00
Standart sapma	7,05	14,29	12,33
Çarpıklık	1,10	0,12	0,25
Basıklık	-0,35	-1,01	-1,14

Tablo 4 incelendiğinde son test ile kalıcılık testi betimsel istatistiklerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında farkın az olduğu, kalıcılık testi lehine çok az bir fazlalık da görülmektedir. Standart sapma değerinin ise son teste göre kalıcılık testinde düşük çıkması katılımcıların uzun zaman geçtiğinde birbirlerine yaklaştığının göstergesidir. Buna dayanarak yapılan Tekrarlı ölçümler için t testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Son test-Kalıcılık Testi Arasında Yapılan Tekrarlı Ölçümler İçin T Testi Bulguları

	Ortalama	St. Sapma	t	sd	p
Son test – Kalıcılık testi	-0,44	8,14	-0,231	17	0,820

Tablo 5'e göre kalıcılık testi lehine 0,44 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Son test ile kalıcılık testine ilişkin t testi sonucunda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t(17) = -0,231; p > .05$).

Dil öğretimin en önemli amaçlarından bir tanesi öğrenenlerin söz varlığının geliştirilmesidir. Anadili ve yabancı dil öğretimde söz varlığının belirlenmesi de gerekmektedir (Boylu ve Çal, 2018). Çocukların dil ediniminde söz varlığı önemli dil gelişim göstergelerinden birisi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, bulgular bölümünde Suriyeli çocukların söz varlığına ilişkin veriler incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmada İBDÖ yöntemine dayalı hazırlanan eğitim programında belirlenen temalara uygun olan TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinde yer alan kelimeler gruplandırılmıştır. Bu kelime grupları; nesnelere, kıyafetler, hayvanlar, yiyecekler, vücudun bölümleri, temizlik, eylemler, meslekler ve genel kategori şeklindedir. Kategorilere ait TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi kelimeleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kategorilere Ait TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi Hedef Kelimeleri

Nesneler	Kıyafetler	Hayvanlar	Yiyecekler	Vücudun bölümleri	Temizlik	Eylemler	Meslekler	Genel kategori
Televizyon	Kravat	Yılan	Pasta	Parmak	Sabun	Öpmek	Postacı	Yalnız
Çanta	Ayakkabı	Kurbağa	Simit			Asmak	Doktor	Güç
Yastık	Kemer	Tavuk	Soğan			Koşmak	Öğretmen	Mutluluk
Tabak		Maymun	Armut			Yazmak		Zarf
		Koyun	Ceviz			Bakmak		Roket
		Sinek	Ekmek			Vedalaşmak		Orman
		Yunus						Dikdörtgen
		Keçi						Yarım

Tablo 6'da yer alan kelimeler TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testindeki yaş gruplarına göre ayrılmıştır. İki yaş grubundan dokuz yaşa kadar olan kelimelerin yer aldığı test, çocukların takvim yaşına göre değil de dil gelişim yaşına uygun olan seviyeyi belirlemek amacı ile en küçük yaş grubu kelimelerinden başlanarak uygulanmıştır. Testin uygulamasının iki yaş grubundan başlamasının sebebi yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil seviyelerinin düşük olduğunun belirlenmesidir. Tablo 7-14 arasında Suriyeli çocukların iki yaştan başlayarak dokuz yaşa kadar olan hedef kelimelerde gösterdikleri başarıya ilişkin veriler sunulmuştur.

Buna göre Tablo 7'de testte geçen iki yaş grubu kelimeleri olarak belirtilen; televizyon, yılan, pasta, parmak, çanta, kurbağa ve simittir. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların iki yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. 2 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Televizyon	4	5	77,78	83,33	-5,55	18	17	100	94,44	5,56
Yılan	8	7	44,44	38,89	5,55	17	18	94,44	100	-5,56
Pasta	8	6	44,44	33,33	11,11	18	13	100	72,22	27,78
Parmak	5	5	27,78	27,78	0	18	15	100	83,33	16,67
Çanta	11	12	61,11	66,67	-5,56	18	16	100	88,89	11,11
Kurbağa	2	4	11,11	22,22	-11,11	16	12	88,89	66,67	22,22
Simit	9	8	50,00	44,44	5,56	18	13	100	72,22	27,78

Tablo 7 incelendiğinde 2 yaş grubu son test hedef kelimelerin çoğunluğunda çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Fakat diğer yaş gruplarına göre iki yaş grubu kelimelerde çalışma ve kontrol grubu arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Çalışma grubundaki bütün çocukların son testte televizyon, pasta, parmak, çanta ve simit kelimelerine doğru cevap verdiği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise sadece yılan kelimesine %100 doğru cevap verdikleri görülmektedir.

Testte geçen üç yaş grubu hedef kelimeleri; yastık, öpmek, tabak, soğan, tavuk, armut, maymun, asmak ve sabundur. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların üç yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. 3 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Yastık	5	7	27,78	38,89	-11,11	16	14	88,89	77,78	11,11
Öpmek	5	2	27,78	11,11	16,67	18	13	100	72,22	27,78
Tabak	4	7	22,22	38,89	16,67	16	12	88,89	66,67	22,22
Soğan	5	3	27,78	16,67	11,11	17	12	94,44	66,67	27,77
Tavuk	4	2	22,22	11,11	11,11	17	12	94,44	66,67	27,77
Armut	4	6	22,22	33,33	-11,11	18	16	100	88,89	11,11
Maymun	5	4	27,78	22,22	5,56	16	12	88,89	66,67	22,22
Asmak	3	2	16,67	11,11	5,56	17	9	94,44	50,00	44,44
Sabun	5	6	27,78	33,33	-5,55	18	15	100	83,33	16,67

Tablo 8 incelendiğinde üç yaş grubu son test hedef kelimelerin hepsinde çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların hepsinin öpmek, armut ve sabun kelimelerine doğru cevap verdiği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise üç yaş grubundaki hedef kelimelerin herhangi birine %100 doğru cevap veremedikleri görülmüştür.

Testte geçen dört yaş grubu hedef kelimeleri; yalnız, kravat, güç, koyun, koşmak, sinek, ayakkabı, kemer ve mutluluktur. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların dört yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. 4 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Yalnız	5	3	27,78	16,67	11,11	17	11	94,44	61,11	33,33
Kravat	2	1	11,11	5,56	5,55	17	9	94,44	50,00	44,44
Güç	5	3	27,78	16,67	11,11	18	12	100	66,67	33,33
Koyun	1	1	5,56	5,56	0,00	18	9	100	50,00	50,00
Koşmak	0	0	0,00	0,00	0,00	18	11	100	61,11	38,89
Sinek	1	0	5,56	0,00	5,56	12	5	66,67	27,78	39,89
Ayakkabı	0	1	0,00	5,56	-5,56	16	8	88,89	44,44	44,45
Kemer	1	2	5,56	11,11	-5,55	18	6	100	33,33	66,67
Mutluluk	1	2	5,56	11,11	-5,55	16	13	88,89	72,22	16,67

Tablo 9 incelendiğinde dört yaş grubu son test hedef kelimelerin hepsinde çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların hepsinin dört yaş grubu son test hedef kelimelerden dört tanesine (güç, koyun, koşmak, kemer) doğru cevap verdikleri görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların ise dört yaş grubundaki son test hedef kelimelerin herhangi birine %100 doğru cevap veremedikleri görülmüştür.

Testte geçen beş yaş grubu hedef kelimeleri; postacı ve yazmaktır. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların beş yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. 5 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Postacı	0	0	0,00	0,00	0,00	18	6	100	33,33	66,67
Yazmak	1	1	5,56	5,56	0,00	18	6	100	33,33	66,67

Tablo 10 incelendiğinde beş yaş grubu son test hedef kelimelerin hepsinde çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların tamamının beş yaş grubu son test hedef kelimelerine doğru cevap verdikleri görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların ise beş yaş grubundaki son test hedef kelimelerin herhangi birine %100 doğru cevap veremedikleri görülmüştür.

Testte geçen altı yaş grubu hedef kelimeleri; yunus, bakmak, keçi, zarf, roket ve ormandır. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların altı yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. 6 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Yunus	0	0	0,00	0,00	0,00	11	3	61,11	16,67	44,44
Bakmak	0	0	0,00	0,00	0,00	12	1	66,67	5,56	61,11
Keçi	0	0	0,00	0,00	0,00	18	1	100	5,56	94,44
Zarf	0	0	0,00	0,00	0,00	18	4	100	22,22	78,78
Roket	0	0	0,00	0,00	0,00	15	2	83,33	11,11	72,22
Orman	0	0	0,00	0,00	0,00	13	1	72,22	5,56	66,66

Tablo 11 incelendiğinde altı yaş grubu son test hedef kelimelerin hepsinde çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların tamamının altı yaş grubu son test hedef kelimelerden iki tanesine (keçi, zarf) doğru cevap verdikleri görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların ise altı yaş grubundaki son test hedef kelimelerin herhangi birine %100 doğru cevap veremedikleri görülmüştür.

Testte geçen yedi yaş grubu hedef kelimeleri; doktor, öğretmen, ceviz ve vedalaşmaktır. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların yedi yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. 7 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Doktor	0	0	0,00	0,00	0,00	16	3	88,89	16,67	73,22
Öğretmen	0	0	0,00	0,00	0,00	14	2	77,78	11,11	66,67
Ceviz	0	0	0,00	0,00	0,00	14	1	77,78	5,56	72,22
Vedalaşmak	0	0	0,00	0,00	0,00	12	1	66,67	5,56	61,11

Tablo 12 incelendiğinde yedi yaş grubu son test hedef kelimelerin hepsinde çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yedi yaş grubu son test kelimelerine ulaşabilen ve doğru cevap veren çocukların sayısı çok azdır. Çalışma grubunda ise az sayıda çocuğun yanlış cevap verdiği görülmekte ve %50’den daha yüksek bir başarı oranı gözlenmektedir.

Testte geçen sekiz yaş grubu hedef kelimeleri; dikdörtgen ve yarım. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların sekiz yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. 8 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Dikdörtgen	0	0	0,00	0,00	0,00	7	7	38,89	38,89	0,00
Yarım	0	0	0,00	0,00	0,00	8	6	44,44	33,33	11,11

Tablo 13 incelendiğinde sekiz yaş grubu son test hedef kelimelerden olan dikdörtgen kelimesinde başarı oranın çalışma ve kontrol grubunda aynı olduğu görülmüştür. Diğer kelimedede ise çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür.

Testte geçen dokuz yaş grubu hedef kelimesi; ekmektir. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların dokuz yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. 9 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Ekmek	0	0	0,00	0,00	0,00	9	0	50	0	50,00

Tablo 14 incelendiğinde dokuz yaş grubuna ait son test hedef kelime olan ekmek kelimesine çalışma grubunun yarısının (%50) doğru cevap verdiği görülmüştür. Kontrol grubunda ise bu soruya ulaşabilen ya da doğru cevap veren çocuk olmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, ikinci dilleri olarak Türkçeyi öğrenen geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik İBDO yöntemine dayalı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak hazırlanan eğitim programının, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma ve kontrol gruplarının ön test puanları bazında düzeltilmiş son test oranları belirlenmiştir. Çalışma grubu düzeltilmiş ortalaması (69,28) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasına göre (28,00) anlamlı olarak daha yüksektir. Çalışma ve kontrol grubundaki çocuklar karşılaştırıldığında dil eğitimi programı alan çocukların puanlarının daha yüksek olması, dil eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir. Okulöncesi dönemde hazırlanan eğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda verilen eğitimlerin çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediğine dair sonuçlar ortaya çıkmıştır. Hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında hazırlanan eğitim programlarının çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Günşen, 2020; Guo, Tompkins, Justice ve Petscher, 2014; Kadan, 2021; Yılmaz, 2021; Zipke, 2017).

Araştırmacı tarafından verilen eğitimin geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, dil gelişimini destekleyici eğitim programının çocukların dil gelişimlerini ve kelime hazinelerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediği, bunun yanı sıra çocukların dil gelişim düzeylerinde farklılığa neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İBDO yönteminin çocukların yabancı dili öğrenmelerinde kolaylaştırıcı etkisi olduğu, kelime öğrenme durumlarını kolaylaştırdığı ve çocukların Türkçeyi öğrenme durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Coral, Lleixa ve Ventura'nın (2018) yaptıkları çalışmada İBDÖ yönteminin uygulandığı okullara giden öğrencilerin yabancı dil testlerinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Somers'in (2017)

yaptığı çalışmada İBDÖ yönteminin göçmenlerin yerel halkın dilini öğrenmesi üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Nebioğlu'nun (2015) yaptığı çalışmada da öğrencilerin uygulanan testlerden yüksek puanlar aldıkları ve İBDÖ yönteminin uygulanmasından memnun kaldıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmalardan da yola çıkarak İBDÖ yöntemi ile ilgili; İBDÖ yöntemine dayalı olarak hazırlanan eğitim programının dil becerilerine yönelik olması, kelime öğrenme becerilerini içermesi çalışma grubunda yer alan çocuklar üzerinde anlamlı bir fark yaratmış olabileceği söylenebilir. Ayrıca uygulanan programda Suriyeli çocukların dil gelişimlerine yönelik olarak kelime-anlam çalışmaları, çocukların kendi cümlelerini kurma çalışmaları gibi çocukların sözel ifadelerini ve kelime kapasitelerini geliştiren etkinliklerin yer almasının bu farklılığı neden olduğu söylenebilir.

Bu çalışmadaki gibi yapılan ikinci dili destekleyici diğer eğitim programlarının incelendiği deneysel çalışmaların (Achkasova, 2013; Buschmann ve Sachse, 2018; Crevecoeur, 2008; Gül, 2007; Kadioğlu, Kanger ve Şimşek, 2018; Paradis ve Jia, 2016) da çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular, çalışma grubundaki çocukların dil becerilerinin verilen eğitimler sonucunda olumlu yönde değişimler göstermesi, bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yapılan çalışmadaki sonuçlar verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalışma grubundaki çocuklar ile yapılan kalıcılık testi sonucunda kalıcılık testi lehine 0,44 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu, uygulanan eğitimin Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Dolayısı ile kalıcı bir eğitimin olduğundan söz etmek mümkündür.

Çalışma grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların iki yaş grubu son test hedef kelimelerine verdikleri cevapların farklarına bakıldığında çok büyük farklılıklar görülmemektedir. İki yaş grubu kelimelerin çocukların takvim yaşlarının altında olması sebebiyle aradaki farkların çalışma grubu lehine %20'nin altında olması istatistikî açıdan normal görülmektedir. Farkın az olmasının sebebi olarak kelimelerin iki yaş düzeyinde olması ve günlük hayatta da sıklıkla karşılaşılabilecek kelimeler olması gösterilebilir. Çalışma ve kontrol grubundaki çocukların üç, dört, beş, altı ve yedi yaş grubu son test hedef kelimelere verdikleri cevapların oranları arasındaki farka bakıldığında bütün kelimelerde çalışma grubu lehine %50'nin üzerinde bir fark görülmektedir. Eğitim programlarında ele alınan kelimelerde çalışma grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek sonuçlar aldıkları belirlenmiştir. Gül'ün (2007) yaptığı çalışmada iki dilli çocukların Türkçeyi öğrenmelerine yönelik olarak uygulanan eğitim programının çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Li'nin (2016) yaptığı çalışma sonucunda iki dilli eğitim programlarının uygulandığı okullarda öğrencilerin daha yüksek başarı oranına sahip olduğu belirlenmiştir. Paradis ve Jia'nın (2016) yaptıkları çalışmada iki dilli çocukların uzun süreli dil gelişimlerinin tek dilli çocuklara göre daha yüksek olduğu ve kelime dağarcıklarının daha fazla olduğu be-

lirlenmiştir. Çınar'ın (2018) yaptığı çalışmada İçerikle Bütünleşik Dil Öğretimi yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, dil bilgisi becerilerini geliştirdiği ve kelime hazinesini arttırdığı belirlenmiştir.

Sekiz yaş grubu son test hedef kelimelerine bakıldığında, kelimelerin sekiz yaş grubuna ait olması ve testin ilerleyen bölümlerindeki zorluk katsayısı yüksek kelimeler olması sebebiyle çocukların büyük çoğunluğun bu kelimelere kadar ulaşamadıkları görülmektedir. Sekiz yaş grubu kelimelerinin çocukların takvim yaşlarında üzerinde olan kelimeler olması sebebiyle çocukların bu kelimelere kadar ulaşamaması normal görülmektedir.

Dokuz yaş grubu son test hedef kelimelere gelindiğinde ise, kelimelerin dokuz yaş grubuna ait olması çocuklar için zorlayıcı olduğu ve çocukların büyük çoğunluğunun testin bu bölümüne kadar ulaşamadıkları görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, dil gelişimini destekleyici eğitim programının çocukların dil gelişimlerini ve kelime hazinelerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediği, bunun yanı sıra çocukların dil gelişim düzeylerinde farklılığa neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Nam'ın (2010) yaptığı çalışmada kelime öğrenimine yönelik olarak hazırlanan etkinliklerin öğrenenlerin kelime hazinelerini geliştirdiği belirlenmiştir. Hazırlanan eğitim programı içerisinde sıklıkla kelime tekrarlarına, şarkılara, şiirlere, tekerlemelere, drama ve oyun etkinliklerine yer verilmesi çocukların kelime öğrenme durumlarını etkilediği bu sebeple çalışma grubundaki çocukların hedef kelimeleri öğrendikleri ve bu öğrenmelerin kalıcı olduğu görülmüştür. Amalia (2013) tekrarların ve şarkıların yabancı dil öğrenimde yeni kelimeler öğrenilmesinde ve öğrenilen kelimelerin kalıcı olmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Özbey'in (2010) yaptığı çalışmada da çocukların dil becerilerinin gelişmesinde müziğin yani şarkıların etkili olduğu görülmüştür. İBDÖ yönteminin çocukların yabancı dili öğrenmelerinde kolaylaştırıcı etkisi olduğu, kelime öğrenme ve kavramsallaştırma durumlarını kolaylaştırdığı görülmektedir. Öztürk'ün (2016) yaptığı çalışmada bilim temasına yönelik verilen eğitimin çocukların kavramsallaştırma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışmadan da yola çıkılarak temaların çocukların kavramsallaştırma becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Darn'a (2006) göre, İBDÖ yönteminin öğrenilen yeni bilgiler arasında bağ kurulmasında, öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif olunmasında ve öğrenmeye motive olmasında etkisi olduğu düşünülmektedir. Ünlü ve Aydın'ın (2011) yaptıkları çalışmada farklı öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrenenlerin akademik başarılarında etkili olduğu ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesinde çocukların doğasına uygun olan yöntem çeşitliliğinin kullanılması Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı ile de bütünleşmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013) göre çocukların öğrenmelerinin farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerekmektedir.

Yapılan bu çalışmalar ve elde edilen bulgular sonucunda programda verilen eğitimin uygulamalı ve dil becerilerine yönelik olduğu için çalışma grubunda anlamlı bir farklılık yaratmış olabileceği söylenebilir. Uygulanan programda Suriyeli çocukların dil gelişimlerine yönelik olarak kelime-anlam çalışmaları, çocukların kendi cümlelerini kurma çalışmaları gibi çocukların sözel ifadelerini ve kelime kapasitelerini geliştiren etkinliklerin bu farklılığa neden olduğu söylenebilir. Programın kelime odaklı tema içerikli bir yöntemle hazırlanmış olması çocukların kelime öğrenme becerilerini geliştirmesini sağlamış olabilir.

Sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda İBDÖ Yöntemine Dayalı Olarak Hazırlanan Dil Eğitim Programının Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerinde anlamlı bir etki yarattığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, programın uygulanması sonucunda, çalışma grubunda yer alan çocukların dil gelişimleri, bu programdan yararlanmayan kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı bir şekilde artmıştır. Çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki artış dil eğitim programının etkisinin sürdüğünü göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, İBDÖ Yöntemine Dayalı Olarak Hazırlanan Dil Eğitim Programının çalışma grubunda yer alan Suriyeli çocukların dil gelişimlerini anlamlı bir şekilde etkilediğini ve araştırmanın amacına ulaştığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunmak mümkündür:

- Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında İBDÖ yöntemine dayalı olarak verilen dil eğitiminin geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisi olduğu sonucunun yapılacak diğer araştırmalar için yönlendirici olması ve yeni boyutlar kazandırılarak yeniden uygulanması önerilebilir.
- İBDÖ yöntemine dayalı olarak hazırlanan dil eğitim programının geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların bulunduğu sınıflarda uygulanması ve yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- İBDÖ yöntemine dayalı olarak verilen eğitimin Türkçeyi ikinci dilleri olarak öğrenen çocukların kelime öğrenme becerilerinde etkisi olduğu görülmüştür. Türkçeyi ikinci dilleri olarak öğrenen çocuk/lar için öğretmenlerin İBDÖ yöntemini kullanarak etkinlikler hazırlamaları ve İBDÖ yöntemini müfredatlarına entegre etmeleri onların dil gelişimlerini destekleyebilir.

Kaynakça

- Achkasova, N. (2013). The best ways of teaching English to children: Using children's operas in teaching to 5- to 6- year-old children. *US-China Education Review*, 3(6), 385-390.
- Aldım, Ü. F., ve Arıbaş, S. (2021). The contribution of CLIL approach to teaching English as a foreign language; example of Finland, Poland and Turkey. *Journal of History School (JOHS)*, 14(5), 438-464.
- Amalia, S. D. (2013). *Teachers's techniques in teaching vocabulary for young learners in SD Al-Azhar Salatiga* [Doctoral Dissertation]. Satya Wacana Christian University, Faculty of Language and Literature, Salatiga.
- Bayhan, P., Artan, İ. (2005). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Morpa Kültür Yayıncılık.
- Boylu, E., Çal, P. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkçe kursuna başlamadan önceki söz varlığı durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68-94.
- Buschmann, A., ve Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, 53(1), 66-78. <https://doi.org/10.1111/ejed.12263>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cañado, M. L. P. (2018). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. *Learning and Instruction*, 57, 18- 33. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.002>
- Coral, J., Lleixà, T. ve Ventura, C. (2018) Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: An ex post facto study analysing the results of state key competences testing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1143445>
- Coyle, D., Holmes, B ve King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum-CLIL national statement and guidelines*. https://www.languagescompany.com/wp-content/uploads/clil_national_statement_and_guidelines.pdf
- Crevecoeur, Y. C. (2008). *Investigating the effects of a kindergarten vocabulary intervention on the word learning of English-language learners* [Doctoral Dissertation]. University of Connecticut, Storrs.
- Crosser, S. (2004). *Enhancing the language development of young children*. http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_home.aspx?ArticleID=119
- Çınar, S. (2018). *Implementation of content and language learning (CLIL) and its effects on student motivation* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European overview. *Online Submission*. https://www.researchgate.net/publication/234652746_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL_A_European_Overview

CLIL Yöntemine Dayalı Türkçe Eğitiminin Geçici Koruma Altındaki 3-5 Yaş Grubu Suriyeli...

- Deniz, M. E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Pegem Yayıncılık.
- Eğitim Reformu Girişimi (2017). *Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek*. <https://indd.adobe.com/view/6066c857-843a-4d49-b7e9-77f635a950cf>
- Ergül, E. (2012). İkinci dil edinme ve kullanma. Yargı Yayıncılık.
- Extra, G., Yağmur, K. (2013). *Dil zenginliği Avrupa. Avrupa'da çok dilli politika ve uygulama eğilimleri*. Cambridge Üniversitesi Yayınevi.
- Gül, Y. Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guo, Y., Tompkins, V., Justice, L. and Petscher, Y. (2014). Classroom age composition and vocabulary development among at-risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25(1), 1094-1034. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.893759>
- Günşen, G. (2020). Pedagojik içerik bilgisine dayalı sorgulayıcı-araştırma temelli fen eğitim programının okul öncesi öğretmenleri ve 60-72 aylık çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harrop, E. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Online Submission*, 1(22). 57-70. <https://eric.ed.gov/?id=ED539731>
- Kadan, G. (2021). Medya okuryazarlık Aile eğitim programının 48- 60 aylık çocuklar ve annelerinin medya okuryazarlık düzeylerine etkisinin incelenmesi [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kadıoğlu, A. H., Kanger, F., ve Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(2), 357-372. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13041>
- Kazak, B. S., Güven, A.G. (2010). *Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi*. DETAMAT.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., ve Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Li, M. (2016). The effectiveness of a bilingual education program at a Chinese university: A case study of social science majors. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231164>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nam, J. (2010). Linking research and practice: Effective strategies for teaching vocabulary in the ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 28(1), 127-135. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i1.1064>
- Nebioglugil, M. (2015). *A case study on the implementation of content and language integrated learning in teaching vocabulary to young learners* [Yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Odman, T. (2008). Çocuk hakları bağlamında çocuk mülteciler. Çağ Üniversitesi.

- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, ikidillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(45), 279-290. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Özbey, E. (2010). *Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının öğrenme performanslarının artırılmasında müzik eğitiminin bilişsel süreçlerde etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Öztürk, M. (2016). *Sorgulama temelli bilim eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileriyle dil ve kavram gelişimlerine etkisi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paradis, J., Jia, R. (2016). Bilingual children's long term outcomes in English as a second language: Language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1111/desc.12433>.
- Ribot, K. M., Hoff, E. ve Burrigge, A. (2018). Language use contributes to expressive language growth: Evidence from bilingual children. *Child development*, 89(3), 929-940. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12770>
- Somers, T. (2017). Content and Language Integrated Learning and the inclusion of immigrant minority language students: A research review. *International Review of Education*, 63(4), 495-520. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-017-9651-4>
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Vize Yayıncılık.
- Topbaş, S. S. (2006). *Dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık.
- Tunagür, M., & Kardaş, M. N. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme yaşantıları (amaçları ve süreçte yaşadıkları sorunlar) üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 120-136.
- Ünlü, M., Aydın, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi permütasyon ve olasılık konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.
- Yazıcı, Z., Temel, F.Z. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145-158.
- Yılmaz, G. (2021). Etkileşime dayalı erken eğitim programının gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi [Yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yukiko, İ. (2018). CLIL in practice in Japanese elementary classrooms: An analysis of the effectiveness of a CLIL lesson in Japanese traditional crafts. *English Language Teaching*, 11(9), 59-67. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v11n9p59>
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-016-9513-x>

OKUL ÖNCESİ YABANCI ÇOCUKLARA YÖNELİK EŞDİZİMLİ SÖZCÜKLER*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İzel IŞIK¹, Kamil İŞERİ²

* Bu çalışma birinci yazarın 2020 yılında ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı “Yabancı Çocuklara Türkçe Öğretiminde Eşdizimli Sözcük Öbeklerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

1 Yüksek Lisans Mezunu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, izelisk00@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2259-4394.

2 Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Genel Dilbilimi Anabilim Dalı, kamil.iseri@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8539-582X.

Geliş Tarihi: 29.06.2021 Kabul Tarihi: 04.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.959177

Öz: Yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde özellikle okul öncesi yaşlarda karşılaşılan problemlerden biri malzeme eksikliğidir. Bu çalışmanın amacı 4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu çocukların iletişim bağlamında kullandığı ad+eylem eşdizimli sözcüklerini belirlemek ve aynı yaştaki yabancı çocukların Türkçe öğretiminde kullanılacak malzemeler için veri hazırlamaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımından gözlem tekniğine başvurulmuştur. Çalışmada çocukların doğal dil kullanımı incelendiği için gözlem tekniğinin katılımcı olmayan gözlem tekniğine başvurulmuştur. Çalışma grubunu İzmir/Karşıyaka Suzan Divrik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Uygulamalı Anaokulunda öğrenim gören 4-5 ve 6 yaş aralığındaki Türkçe ana dili konuşucuları oluşturmaktadır. Çalışmaya 4 yaştan 10, 5 yaştan 16, 6 yaştan 19 olmak üzere toplamda 45 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri her yaş grubundan 120 dakika olmak üzere toplamda 360 dakika ses kayıt cihazı ile ses kaydı alınarak ve tarafımızca hazırlanan gözlem formları doldurularak toplanmıştır. Çalışma verilerinin analizi için durum analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Ses kayıtları çevriyazıya dönüştürülmüştür ve Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Sonuç olarak 4-6 yaş arası yabancı çocukların Türkçe öğretiminde kullanılacak malzemeler için serbest eylemlerle ve katkısız eylemler ile oluşturulan ad+eylem eşdizimli sözcükleri elde edilmiş ve listelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: yabancı çocuklara Türkçe öğretimi, malzeme, eşdizimlilik

COLLOCATIONS FOR PRESCHOOL FOREIGN CHILDREN

Abstract:

One of the problems encountered in teaching Turkish to foreign children, especially in preschool ages, is the lack of materials. The aim of the study is to identify noun+verb collocations used for communication by 4-5-6 years old children who are native speakers for Turkish and to prepare data for the materials to be used for Turkish language teaching for foreign children at the same age. In this study, the observation technique from qualitative research approach was used. Since the use of natural language of children was examined in the study, the non-participant observation type of the observation technique was used. The sample group of the study consists of native Turkish speakers between the ages of 4-5 and 6 who study at İzmir/Karşıyaka Suzan Divrik Vocational and Technical Anatolian High School Practice Kindergarten. A total of 45 students, 10 from the age of 4, 16 from the age of 5 and 19 from the age of 6, participated in the study. The data of the study was obtained by collecting 120 minutes of audio record from students of all ages and totally 360 minutes of audio record, and by completing observation forms we had prepared. Situation analysis and content analysis were used to analyze the study data. The audio records were transcribed into transcription and transferred to Microsoft Excel. As a result, noun+verb collocations formed with free verbs and light verbs for the materials to be used in Turkish education of preschool foreign children were obtained and listed.

Keywords: teaching Turkish to foreign children, material, collocations

Giriş

Okul Öncesi Yabancı Çocuklar ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Dört temel dil becerisinden yazma ve okuma becerisine sahip olmayan 4-6 yaş aralığındaki çocuklar genellikle *okul öncesi çocuklar* olarak adlandırılmaktadır. İkinci dil öğretiminde yaş önemli bir etmendir. Çünkü ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki yabancı bir çocuğun ilgi alanları, ihtiyaçları, akranları ile oluşturduğu iletişim bağlamı ve kullandığı dil ile okul öncesi yabancı bir çocuk farklılık gösterebilmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020). Bir başka ifade ile 4-6 yaş aralığındaki çocuğun kullandığı dil dizgesi ile okul çağında olan çocuğun kullandığı dil dizgesi aynı değildir. Okul öncesi çocukların sözgelimi oyun aracılığıyla daha fazla iletişim kurduğu varsayılırsa okul çağı çocukların iletişim aracının farklı olma ihtimali yüksektir. Bu sebeple 4-6 yaş arası

yabancı çocukların Türkçe öğretiminde kullanılacak olan malzemeler onların ilgi alanına hitap eden ve ihtiyaçlarını karşılayabilen malzemeler olmalıdır.

İletişim bağlamında alıcı verici tarafından mesajların anlamlandırılabilir olması için ikinci dil öğretiminde uygun yaş aralığına göre malzeme kullanılmalıdır. Kullanılacak malzemelerin uygun yaş aralığına göre seçilmesi Türkçenin ikinci dil edinimine, okul öncesi çocukların uygun bağlamlarda uygun üretimlerde bulunmasına, dil becerilerinin gelişimine ve bununla birlikte bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin de gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Neden okul öncesi dönem? Her çocuk dil yetisiyle dünyaya gelir ve dil edinim düzeneğiyle hiçbir çaba sarf etmeden örtük olarak ana dilini edinir. Ana dili ediniminde etkili olduğu belirtilen *Kritik Yaş Dönemi*'nde (2-12,13 yaş aralığı) çocuklara müdahale edilmediği sürece dili edinebilmektedir. Ancak bir müdahale sonucu kritik yaş dönemindeki çocuklar ana diline maruz kalmazsa dil ediniminde aksaklıklar meydana gelmesi olasıdır. Bu aksaklıklara seslerin veya sözcüklerin sesletiminde yapılan hatalar, üretilen tümcelerin kabul edilebilir olmaması, sözcüklerin ve tümcelerin anlamlandırılmaması gibi örnekler verilebilir.

Dil edinimi ile beyin arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirten Lenneberg (1967) (aktaran Gass ve Selinker, 2008) kritik yaş döneminin öneminden bahsetmektedir. Brown'a (2007) göre beynin yapısı kritik yaş dönemi geçtikten sonra değişmektedir. Açıkça ifade edilecek olursa 12-13 yaş aralığından sonra beynin yapısı esnekliğini yitirmeye başlamaktadır. Beynin esnekliğini yitirmesi *beyin yanallaşması (laterilizasyon)* şeklinde ifade edilmektedir. 12-13 yaş aralığından önce beyin yanallaşmamaktadır; bu sebeple yapısı esnek ve nitelikli bir dil edinimi gerçekleşmektedir. Böylece 12-13 yaştan sonra öğrenilen dil ile kritik yaş döneminde edinilen dil, üretim ve anlamlandırma açısından bir olmamaktadır.

Ana dilinin edinilmesinden sonra ikinci dil edinimine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Gass vd. (2008) çocukların ana dili ediniminden sonra kritik yaş döneminde edindikleri diğer dillere *ikinci dil edinimi* olarak tanımlarken McLaughlin'a (1978; aktaran Gass vd., 2008) göre çocukların ikinci dil edinimi için önerilen yaş aralığı 5-9 yaş aralığıdır. Belirtilen yaş aralığında çocukların ana dilinin büyük bir kısmını edindiği varsayılarak ikinci dil edinimi için nitelikli bir yaş aralığı olduğu düşünülmektedir.

Kritik yaş dönemindeki çocukların edindikleri ikinci dilde yeterlik düzey kazanımı yetişkinlere göre daha iyi olduğu varsayılmaktadır (Gass vd., 2008). Bu yaş aralığındaki çocukların hedef dilin sözdizim ve biçimbilim gibi dilin dil bilimsel yapılarını daha kolay edinerek uygun bağlamlarda uygun üretimlerde bulunduğu belirtilmiştir (Lui, 1991; Weber-Fox ve Neville, 1996; aktaran Nicholas ve Lightbown, 2008). Yaş etmenin ikinci dili edinen çocuklarda hedef dilin yapısal işlenmesinin yanında işlevsel olarak da işlenmesine etkisi bulunmaktadır. Böylece bağlamda sadece dil

bilgisel olarak kabul edilebilir üretimlerin yanı sıra anlamlandırılabilir üretimlerin bulunması iletişimin niteliğini artırmaktadır.

Dil ediniminde yaş etmeni sözdizim, biçimbilim ve edimbilimin yanı sıra sesletimi diğer bir deyişle sesbilimi de etkilemektedir (Canbulat ve Çayıroğlu-İşgören, 2005). Kritik yaş döneminde ikinci dili edinen çocukların ana dili konuşucularına yakın olarak sesleri ve sözcükleri seslettikleri belirtilmektedir. Kritik yaş döneminde olmayan çocukların veya yetişkinlerin hedef dildeki sözcüklerin veya seslerin sesletiminde zorluk yaşamaları muhtemel görülmektedir. Çünkü çocuklar ana dilini edinirken ses aygıtındaki kasları ana dilindeki seslere göre geliştirmektedir ve her dildeki seslerin çıkış yeri, biçimi ve süresi farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle yetişkin öğrencilerin kasları hedef dildeki seslerin sesletimi için zorlanabilmektedir. Çocukların ses aygıtındaki kaslar daha esnek olduğu için hedef dildeki seslerin sesletimine daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Böylece yaş etmeni dilin bileşenlerini olumlu olarak etkilerken dildeki sözcüklerin, tümcelerin anlamlandırılmasına yani anlambilim alanına da olumlu etkilerinden söz etmek mümkündür.

Yabancı çocuklara Türkçe öğretimi kritik yaş döneminde başlanırsa çocukların ana dili konuşucusu akranları düzeyinde dili kullanmasına imkân tanınmış olunur. Böylece dil engeli olarak tanımlanan ve uyum sürecini de olumsuz etkileyen bu etmene ne kadar erken müdahale edilirse çocukların dil kullanımı o kadar nitelikli olur ve buldukları topluma, kültüre daha hızlı uyum sağlayabilirler.

Erken yaşta yabancı dilin öğretilmesi amaçlanan dil kazanımlarını gerçekleştirme ve hedefe ulaşma açısından yararlı olacaktır. Bu durum sadece dil gelişimi değil diğer temel becerilerin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bu konuda Cellat (2013) 4-6 yaş arası yabancı çocukların aldıkları eğitimin onların fizyolojik, bilişsel ve dil gelişimlerini etkilediğini ve uygun öğrenme-öğretme bağlamlarının oluşturulması ile bu gelişimlere katkı sağlanabilmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir.

Yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir başka konu ise yabancı çocuklarla ana dili Türkçe olan çocukların aynı sınıf ortamını paylaşmasıdır. Güngör (2015) ise yabancı çocukların ana dili konuşucusu çocuklarla karışık olarak sınıflarda eğitim almalarının onları olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ana dili konuşucusuna göre düzenlenmiş olan ders izlencelerini yabancı çocukların takip edemediği ve öğrencilerin başarısız oldukları gözlemlenmiştir. Aynı şekilde ders izlencelerinde kültürel değerlerin yer aldığı düşünüldüğünde, yabancı çocukların daha ülkenin ve dilin kültürüne uyum sağlayamadığı için işittikleri sözcük, sözcük öbekleri ve tümceler zihinsel sözlükçelerinde herhangi bir kavrama gönderimde bulunamamaktadır. Böylece çocuk dil becerilerini kullanmada, anlamlandırmada ve sözcük-kavram ilişkisinde problem yaşamaktadır. Bu problemleri yani dil engelini kaldırmak için başlangıçta yabancı çocuklara özel Türkçe öğretimi hazırlık sınıfları oluşturulabilir ve daha sonra Türkçe ana dili konuşucusu çocuklarla aynı sınıfta yer alabilir. Böylece alanyazın incelendiğinde

yabancı dil öğretiminde kullanılacak malzemenin yaşa ve düzeye göre belirlenmediği ya da yeterli olmadığı görülmüştür.

Eşdizimli Sözcükler

Eşdizimli sözcüklerin dil becerilerine olan katkısı yabancılar Türkçe öğretimi alanında birden fazla çalışmaya konu olmuştur. Sözcüğü kapsayan ve Uzdu-Yıldız'ın (2013) betimlemesiyle kümeye benzetilen sözcükler yabancılar Türkçe öğretiminde dil becerisinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Çünkü sözcükler, Türkçedeki sözcük gruplarını yani kalıp sözleri, deyimleri, atasözleri, eşdizimli sözcükleri içermektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde hedef dilde üretim ve anlamlandırma için eşdizimli sözcüklerin önemli bir yeri vardır (Altıkulaçoğlu, 2010). Aynı şekilde bu öbekler aracılığıyla yabancı çocukların hem sözcük zenginleşecek hem de Türkçenin kültürüne ait öbek yapılarını bağlamda içtiklerinde anlamlandırabileceklerdir (Baş, 2016).

Her dilin sözcük zenginliği farklı bileşenlerden oluşmaktadır. Bunlardan biri de eşdizimli sözcüklerdir. Eşdizimli sözcükler "en az iki sözcüğün aynı dizinde kullanılması" şeklinde tanımlayan İmer, Kocaman ve Özsoy (2013) aynı zamanda eşdizimliliğin *birliklilik* olarak da tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Birliklilik ise Dilbilim Sözlüğü'nde "sözcüklerin düzenli bir biçimde birlikte kullanılmaları durumu" şeklinde tanımlanırken *sigara iç-, yemek ye-, toplantı yap-, konferans düzenle-* gibi eşdizimli sözcükler de birlikliliğe örnek olarak verilmektedir (İmer vd., 2013). Sözcük zenginliği *dikkat* sözcüğü *çek-* ve *et-* gibi katkısız eylem olarak adlandırılan ve tek başına anlamlandırılmayan (Uçar, 2007) bu eylem yapıları ile kullanıldığında *dikkat çek-*, *dikkat et-* öbekleri oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu eşdizimli sözcükler başka bir kavrama gönderimde bulunmaz. Aynı zamanda öbekte yer alan sözcük aynı anlamda başka bir sözcükle değiştirilebilir ancak anlamsal olarak da kabul edilebilir olmalıdır. Sözcük zenginliği *su* sözcüğü [+sıvı +akışkan +içilebilir] anlamsal özelliklere sahiptir. Bu nedenle *iç-* eylemi ile oluşturulan *su iç-* öbeği anlamlandırılabilen bir öbektir. Aynı anlamsal özelliklere sahip olan *kahve, çay, süt* gibi sözcüklerle de *iç-* eylemi ile eşdizimli sözcük öbeği oluşturulabilir. Böylece eşdizimlilikle eylemin anlamsal özelliklerine uygun olan sözcüklerin seçildiği yorumunu yapmak da mümkündür.

Eşdizimli sözcüklerde anlambilimsel yaklaşıma göre öbeklerde sıklıkla birliklilik oluşturulan sözcükler kadar oluşturulan öbeklerin anlamlandırılmasının da önemli olduğu belirtilmektedir (Cowie, 1998; Melcuk, 1998). Çünkü eşdizimli sözcüklerde sözcüklerin kendi anlamlarından ziyade birlikte kullanılmaları sonucu başka kavramlara gönderimde bulunarak yeni anlamlar ortaya çıkabilmektedir. Sözcük zenginliği *kara* ve *gün* sözcüklerine bakıldığında *kara* siyah renge gönderimde bulunan bir terimdir. *Gün* ise zaman kavramına gönderimde bulunmaktadır. *Kara gün* eşdizimli sözcük öbeği ise üzüntülü, sıkıntılı zaman şeklinde anlamlandırılmaktadır. Böylece *kara* sözcüğünün *renk* kavramından çıkıp daha soyut bir kavrama gönderimde bulunduğu görülmektedir.

Dil bilgisel yaklaşımda ise eşdizimli sözcükler dil bilgisel ulamlara göre diğer bir ifade ile ad, ön ad, ilgeç, belirteç, adıl, mastar gibi ulamların birliktelikleriyle ele alınmaktadır (Benson 2009; aktaran Ayabakan, 2015). Ancak bu dil bilgisel sınıflandırma *BBİ İngilizce Eşdizimlilik Sözlüğü*'nden yararlanılarak yapılmıştır. Dillerin yapısal farklılıklarından dolayı Benson'ın (2009) (aktaran Ayabakan, 2015) belirttiği sınıflandırma Türkçeye uygun olmadığı için Özkan (2007) çalışmasında Türkçenin yapısal özelliğine göre "ad+ad, ön ad+ad, ad+ilgeç, eylem+eylem, belirteç+eylem, eylem+ad, niteleyici söz+ad" olmak üzere 7 farklı dil bilgisel birliktelik sunmuştur. Özkan'ın (2007) çalışmasına ek olarak anlambilimsel yaklaşımla beraber eşdizimli sözcüklerde "ad+eylem" dil bilgisel birlikteliğinde de eşdizimli kullanım bulunduğu görülmüştür.

Türkçede ad+eylem dil bilgisel birlikteliğindeki eşdizimli sözcükler *açık* ve sınırlı eşdizimli sözcükler, *değişmeceli deyim ve yalın deyim* olarak dört şekilde sınıflandırılmaktadır. Açık eşdizimli sözcük öbeğindeki sözcüklerin anlamsal seçme sınırlılıklarına göre öbek oluşturduğu ve öbekteki sözcüklerin anlamsal özelliklerine göre başka sözcüklerle de kullanılabilceği belirtilmektedir (Cowie, 1981). *Kitap oku-* öbeğindeki *kitap* sözcüğünün yerine *dergi, makale* sözcüklerinin kullanılması anlamsal olarak uygunken *dizi ve film* gibi sözcükler ile öbek oluşumunda seçme sınırlılığına uygun değildir. Böylece anlamlı bir oluşum sergilenmemektedir. Sınırlı eşdizimli sözcük öbeği ise öbeği oluşturan bir sözcük temel anlamı ile kullanılırken diğer sözcük mecaz anlamı ile kullanılmaktadır (Cowie, 1998; Nesselhauf, 2005). Açık eşdizimliliğe göre öbekteki sözcük değiştirilebilirliği sınırlıdır. Hatta bazı öbeklerde bu değiştirim mümkün değildir (Cowie, 2012). Sınırlı eşdizimlilikte sözcüklerin değiştirilebilirlik derecesi azaldıkça da deyimlere yaklaşmaktadır. Melcuk'a (1998) göre yarı deyimler, Cowie'ye (1998) göre ise değişmeceli deyimler olarak adlandırılan yapılar eşdizimli sözcük öbekleri ile deyimlerin arasında bağ kuran yapılar olarak tanımlanmaktadır. Öbeği oluşturan sözcükler gerçek anlamlarını korurken öbekte metaforik bir anlam oluşmaktadır. Sözelimi Doğan'ın (2015) çalışmasında *köşeyi dön-* deymi konuşma bağlamında "hiçbir çaba göstermeden kısa sürede zengin olmak" şeklinde anlamlandırılabilirken öbekteki sözcükler temel anlamlarını da koruyarak sözelimi "iki cadde, sokak veya yapının kesiştiği yerden dönmek" şeklinde de kullanılabilir. Böylece değişmeceli deyimler kullanılan bağlama göre de farklı anlam kazanmaktadır.

Yalın deyimler ise kalıplaşmış ifadelerdir. Değişmeceli deyimlerin ve eşdizimli sözcüklerden ayrılan iki özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklerden ilki yalın deymi oluşturulan sözcükler temel anlamlarından farklı olarak kullanılmaktadır. *Küplere bin-* deymi konuşma bağlamında küpün üzerine çıkma eylemine gönderimde bulunmamaktadır. İkinci özellik ise deymi oluşturan sözcüklerin yakın anlamlarıyla ve biçimsel özellikleriyle değiştirim yapılmamasıdır. Örneğin *küplere bin-* deyiminin *küplere çık-* veya *küpe bin-* şeklinde kullanılamaması gibi.

Türkçede bir diğer ad+eylem birlikteliği ise katkısız eylem yapılarıyla (KEY) oluşturulan eşdizimli sözcüklerdir. KEY anlambilimsel açıdan bakıldığında tek başına an-

lamaları olmayan ve sözlüksel olarak tanımlanabilen bir anlamı olmayan eylemlerdir (Brugman, 2001; Karimi Doostan, 2005; aktaran Akşehirli, 2013) ancak kimi çalışmalarda bu eylemlerin kullanıldığı yapılarda farklı düzeylerde anlama katkı sağladıkları belirtilmiştir. KEY'ler genellikle adlarla birlikte kullanılmaktadır. Böylece bir KEY'in anlamının birlikte kullanıldığı ad ile tamamlandığını söylemek mümkündür. Ad+KEY ile oluşturulan birliktelik sonucu adın artık ulamı değişir ve bu birliktelik eylem olarak kullanılmaya başlanır. Yeni anlamlar da oluşturabilen bu yapılar aynı zamanda sınırlı eşdizimliliğe de örnek olabilmektedir. Sözelimi Aksu-Kurtoğlu'na (2017) göre *karar ver-/al-* öbekleri farklı anlamlara gönderimde bulunmaktadır. Aynı zamanda *et-, yap-, ol-, at-, çek-* KEY'leri de adlarla eşdizimli sözcükler oluşturmaktadır.

Yabancı çocukların uyum sürecini zorlaştıran etmenlerden biri dil engeliyken diğeri de Türkçe öğretiminde yaş aralıklarına göre uygun malzemelerin eksikliğidir. Alan yazın taraması sonucu öğretmenlerin ana dili Türkçe olan çocuklarla yabancı çocukların eğitiminde aynı ders kitaplarından yararlandığı, ancak ders kitaplarının yabancı çocukların seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu çocuklara ait ders malzemelerinin olmaması öğretmenler açısından bir karmaşaya sebep olmaktadır (Biçer ve Kılıç, 2017; Bulut, Kanat-Soysal ve Gülçiçek, 2018; Morali, 2018). Çünkü çocukların her yaşta gereksinimlerinin farklı olduğu ve başta okul öncesi çocuklar için malzemelerin içeriklerinin somutlaştırılarak ortaya konulmasıyla daha anlamlandırılabilir olduğu düşünülmektedir (Beyhan ve Epçaçan, 2018; Erdem, 2017). İki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimini etkileyen faktörlerle ilişkili çalışma yapan Kızıltaş (2021) çalışmasında ilkokulda kullanılan ders kitaplarının ikinci dil edinimi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Gencer (2017) ve Hallaçlı ve Gül (2021) Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri dile getiren çalışmalarında öğretmenlerin ve okul müdürlerinin Suriyeli öğrencilere karşı müfredatın ve malzemelerin yetersiz olduğu, malzemelerin Suriyeli öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Büyükkız ve Hasırcı (2013) ve Karagöl ve Kurt'un (2021) çalışmalarına göre ise yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin sözcük açısından zengin olması onların nitelikli iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin seviyelerine göre ve günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek, hedef kitleye hitap edecek sözcük listelerinin oluşturmaları sözcüğün gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında yetişkinler ve okul çağı dönemindeki çocuklar için tasarlanmış okuma kitaplarında ikileme, deyim, atasözü gibi Türkçenin sözcük üyeleri veya sözcük türü olarak eylemlerin belirlendiği sözcük listeleri çalışmalara konu olurken (Göçen ve Aydın, 2021; Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020; Göçen, Yazıcı ve Kaldırım, 2020) okul öncesi çocuklara yönelik sözcük çalışmaları eşdizimli sözcükler için herhangi bir sözcük listelerine yer verilmediği görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi çocuklara yönelik sözcük listesine ilişkin eşdizimli sözcüklerin sözcük listelerine rastlanmaması ve çalışma-

nın bu boşluğu doldurmaya yönelmiş olması çalışmanın önemini artırmaktadır. Aynı zamanda çalışmanın örnekleminin 4-6 yaş aralığındaki Türkçe ana dili konuşucusu çocuklar tarafından alınmış olması çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda belirlenen problem durumuna göre çalışmanın amacı 4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucuları tarafından üretilmiş ad+eylem eşdizimli sözcükleri belirlemek ve belirlenen listelerle yabancı çocukların Türkçe öğretiminde uygulanan etkinliklerde sözvarlığına ilişkin malzeme hazırlamaya ve kullanmaya katkı sağlamak olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın problem tümcesi ise “4-6 yaş arası yabancı çocukların Türkçe öğretiminde kullanılacak ders malzemeleri için ad+eylem eşdizimli sözcükler belirlenebilir mi?” olarak belirlenmiştir. Çalışmada belirlenen problem tümcesi çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) 4-6 yaş arası yabancı çocukların Türkçe öğretiminde ihtiyaç duyulan ad+eylem eşdizimli sözcükler nelerdir?
- 2) 4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu çocukların sınıf bağlamında KEY ile oluşturduğu ad+eylem eşdizimli sözcükler yaşa göre farklılık gösterir mi?
- 3) 4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu çocukların sınıf bağlamında oluşturduğu serbest eşdizimli sözcükler yaşa göre farklılık gösterir mi?

Yöntem

Araştırma Türü/Modeli

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre “algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmasını sağlayan bir araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden de durum çalışması seçilmiştir. “Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu İzmir/Karşıyaka Suzan Divrik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Uygulama Anaokulunda öğrenim gören ve veliler tarafından veli onam formu imzalanıp çalışmaya katılmasına izin verilmiş olan 4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmaya 4 yaş grubundan 10 öğrenci, 5 yaş grubundan 16 öğrenci, 6 yaş grubundan 19 öğrenci olmak üzere toplamda 45 öğrenci katılmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi bakımından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Ölçüt örnekleme yönteminde ise katılımcılar, belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlar-

dan oluşturulabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu noktadan hareketle çalışmada katılımcılar anaokulda öğrenim gören Türkçe ana dili konuşucusu öğrencilerden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmanın veri toplama sürecinden önce 11/11/2019 tarihli ve 2813 sayılı yazı ile Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünden Etik Kurul İzni ve çalışmanın uygulanması için İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler istenmiştir ve çalışmanın etik açıdan uygun olduğu karar verilerek çalışmanın yapılmasına izin verilmiştir. Verilerin toplanma sürecinden önce öğrenci velilerinin tümüne veli onam formu dağıtılmıştır ve çalışmaya katılım için izin istenmiştir. Veli onam formu imzalanmış öğrencilerle çalışma sürdürülmüştür.

Çalışmanın veri toplama tekniği olarak gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem, Ekiz'e (2013) göre "doğal ortamlarda yapılan, insan davranışlarının incelenmesini temel amaç edinen bir veri toplama aracıdır" şeklinde tanımlanmaktadır. Çalışmada çocukların sınıf bağlamında ürettiği ad+eylem eşdizimli sözcükleri belirlemek ve doğal dil kullanımındaki üretimlere ulaşmak için gözlem tekniğinin katılımcı olmayan gözlem tekniğine başvurulmuştur. Katılımcı olmayan gözlem tekniği Ekiz'e göre (2013) "nitel araştırmalarda gözlemci kimliğinin gizlenmediği araştırma konusunun ve süresinin açıkça belli olduğu bir gözlemdir. Bu gözlem çeşidinde önemli olan, belirgin olay ve olguların üzerine yoğunlaşılması" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çalışma çalışmaların verileri için sınıf bağlamında üretilen ad+eylem eşdizimli sözcüklere yoğunlaşmıştır.

Çalışmanın veri toplama aracı olarak tarafımızca her yaşa göre hazırlanmış ve ilgili alanda uzmanlaşmış akademisyenler tarafından kontrolü sağlanmış ad+eylem eşdizimli sözcükler için gözlem formları ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Özen ve Yalçın'a (2018) göre gözlem tekniği kullanılan nitel araştırmalarda birden fazla veri toplama araçlarının kullanılması hem gözlemcinin gözlemleri daha ayrıntılı olarak kaydetmesini hem de sözlü metinleri kaydedilmesinde yaşanacak aksilikleri önlemeyi sağlamaktadır. Bu çalışmada da ses kayıt cihazından elde edilen sözlü metinler gözlem formları ile desteklenmiştir.

Çalışmada 4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu çocukların sınıf bağlamında kullandıkları ad+eylem eşdizimli sözcüklerin belirlenmesi için kayda alınmış ses kayıtları 4-5 ve 6 yaştan 120 dakika olmak üzere toplamda 360 dakikadan oluşmuştur. Çalışmadaki veriler çocukların ve okul öğretmenlerinin ders süreçlerine ve programlarına engel olmamak kaydıyla haftada 3 gün şeklinde, toplamda 15 günde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizi için durum analizi ve içerik analizi yoluna gidilmiştir. Durum analiziyle ilk olarak çalışmanın verilerini oluşturan 4-6 yaş arası Türkçe ana

dili konuşucusu çocuklardan elde edilen 360 dakikalık ses kayıtları ilk olarak çevri-yazıya dönüştürülerek yazılı bir metin elde edilmiştir. Ayrıca gözlem formlarındaki notlarla da karşılaştırmalar yapılmıştır. Daha sonra içerik analizi yapılarak çevriyazıdan elde edilen yazılı metinler incelenmiş ve ad+eylem eşdizimli sözcüklerin tespiti yapılmıştır. Tespit sonucu eşdizimli sözcükler kategorilere ve yaş değişkenlerine göre ayrılmıştır. Elde edilen ad+eylem eşdizimli sözcükler serbest eşdizimli sözcükler (Cowie, 1981, 1998; Melcuk, 1998; Nesselhauf, 2005) ve KEY'lerle oluşturulan eşdizimli sözcükler (Aksu-Kurtoğlu, 2017; Uçar, 2007, 2010) olmak üzere iki şekilde incelenmiş ve listelenmiştir. Son olarak ise eşdizimli sözcükler Microsoft Excel programına aktararak yaş değişkenine göre de kullanım sayıları belirlenmiş ve listelenmiştir. Böylece belirlenen yaşlar arasında kullanımların farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Çalışmanın Geçerliliği-Güvenirliliği ve Etik Konular

Çalışmada, geçerlik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla birden çok yöntem kullanılmıştır. İlk olarak, gözlem formlarının oluşturulması için alanyazın incelemesi yapılmıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda hazırlanan formlar ilgili alandaki uzman akademisyenlere sunulmuştur. Alan uzmanlarının geri bildirimine göre formların son hali verilmiştir. Ses kaydından elde edilen veriler yazılı metne çevrildikten sonra formlarla karşılaştırılmıştır. Ayrıca toplanan veriler ile uzun süre meşgul olunmuş, ayrıntılı betimlemeler yapılmış, katılımcı ifadeleri değiştirilmeden kullanılmış, notların ve ses kayıtlarının kontrolü gibi yöntemler kullanılmıştır. Bununla beraber, araştırma etiği ilkeleri açısından, çalışma grubunun belirlenmesinde yansız davranılmış, tüm öğretmenlere ve velilere dağıtılan “veli onam formunda” çalışmanın amacından ve içeriğinden bahsedilmiş, veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmış, gerçek isim ve kimlik bilgileri kullanılmamıştır.

Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu “4-6 yaş arası yabancı çocukların Türkçe eğitiminde ihtiyaç duyulan ad+eylem eşdizimli sözcükler nelerdir?” sorusuna Tablo 1 ve Tablo 2’de yanıt verilmiştir. Tablo 1’de 4-6 yaş arası Türkçe anadili konuşucusu çocuklar ve öğretmen tarafından KEY’lerle üretilmiş eşdizimli sözcükler bir arada verilmiştir. Çünkü çocuklar sınıf bağlamında öğretmen tarafından verilen yönergeleri de anlamlandırdığı ve o yönergelere göre geri bildirim verdiği için öğretmen tarafından kullanılan öbeklere yer verilmiştir. Böylece bu listeler öğretmene de yol gösterici bir niteliğe sahip olabilecektir.

Tablo 1. Sınıf Bağlamında KEY ile Oluşturulan Ad+Eylem Eşdizimli Sözcükler

<i>Ol-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Hasta ol-	15
Doktor ol-	7
Astronot ol-	6
Polis ol-	6
İyi ol-	2
Yardımcı ol-	2
<i>Yap-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
İğne yap-	13
Deney yap-	11
Spor yap-	11
Yemek yap-	2
Aşı yap-	2
<i>Et-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Merak et-	13
Yardım et-	13
Devam et-	10
Hareket et-	2
İşaret et-	2
Sohbet et-	2
<i>Ver-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Can ver-	6
Cevap ver-	5
Karar ver-	4
Zarar ver-	4
Haber ver-	3
Bilgi ver-	2
Tepki ver-	2
<i>Al-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Meyve al-	4
Nefes al-	3
Risk al-	2
<i>At-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Ağ at-	5
Olta at-	5
Çöp at-	3
<i>Çek-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Dikkat çek-	1
Yük çek-	1

Okul Öncesi Yabancı Çocuklara Yönelik Eşdizimli Sözcükler

Tablo 1’de 4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu ve öğretmenlerin ürettiği 7 farklı KEY ile toplamda 32 öbeğe yer verilmiştir. En fazla eşdizimli sözcük ise *ver-*, *ol-*, *et-* ve *yap-* KEY ile oluşturulmuştur. Okul öncesi Türkçe ana dili konuşucusu çocuklarda kullanılan ve ders malzemelerinde yer alan meslek, ev/okul bağlamındaki günlük aktiviteler ve zorunlu gereksinimlerle ilgili öbeklerin yer aldığı görülmüştür. Özellikle *ol-* KEY ile oluşturulan *hasta ol-*, *doktor ol-*, *astronot ol-*; *yap-* KEY ile oluşturulan *iğne yap-*, *deney yap-*, *spor yap-* gibi eşdizimli sözcükler bu duruma örnektir. Aynı zamanda bu yaş aralığı bilişsel olarak kavram öncesi dönem olmasına rağmen somut öbeklerin yanında *iyi ol-*, *merak et-*, *karar ver-*, *zarar ver-*, *can ver-*, *dikkat çek-* gibi soyut öbekler de üretmiş veya anlamlandırdığı görülmüştür.

Tablo 2. Sınıf Bağlamında Üretilen Serbest Eşdizimli Sözcükler

Ye- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Yemek ye-	11
Balık ye-	9
Abur cubur ye-	1
Koy- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Süt koy-	5
Su koy-	4
Nesquik koy-	1
Oyna- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Oyun oyna-	22
Top oyna-	10
Aç- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Çiçek aç-	21
Güneş aç-	4
Yıka- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
El yıka-	17
Çamaşır yıka-	9
İç- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Süt iç-	11
Su iç-	9
İzle- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Film izle-	11
Çizgi film izle-	6
Söyle- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Şarkı söyle-	25
Doğ- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Güneş doğ-	12
Yağ- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Yağmur yağ-	20
Gel- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Çiş gel-	24
Kadır- Eylemi ile Oluşturulan Serbest Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Parmak kaldır-	10

Tablo 2’de 4-6 yaş arası Türkçe anadili konuşucusu ve öğretmenlerin 12 farklı eylemle öbek üretmiştir. Aynı zamanda Tablo 2’de en sık öbek üretilen *ye-, koy-, oynat-, aç-, yıka-, iç-, izle-* gibi eylemlere veya *söyle-, doğ-, yağ-, gel-, kaldır-* eylemlerinin ürettiği öbekler az olmasına rağmen kullanım sıklığı fazla olan öbeklere yer verilmiştir. Tablo 2’de iki anlamsız sözcükle oluşturulmuş *abur cubur* ikilemesi ve genelleme olan *Nesquik* sözcüğü ile öbek oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde *çiçek aç- ve güneş aç-* öbeklerinde *çiçek* ve *güneş* sözcükleri temel anlamda kullanılmışken *aç-* eylemi mecaz anlamdadır. Bahsedilmek istenen çiçeğin yapraklarının açması ve güneşin doğmasıdır. Bu sebeple sınırlı eşdizimli sözcüklerin üretildiği ve anlamlandırıldığı görülmüştür.

Tablo 3. 4 Yaş Türkçe Ana dili Konuşucusu Çocukların KEY ile Oluşturduğu Eşdizimli Sözcükler

<i>Yap-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
İğne yap-	4
Cıs yap-	2
Tıs yap-	2
<i>Ol-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Hasta ol-	7
<i>Et-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Yardım et-	2
<i>At-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Olta at-	2
<i>Al-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Nefes al-	1

Tablo 3’e göre 4 yaş Türkçe anadili konuşucusu çocuklar *yap-, ol-, et-, at-, al-* olmak üzere 5 farklı KEY ile öbek oluştururken en fazla öbeği *yap-* KEY ile oluşturmuştur. Ancak *çek-* ve *ver-* KEY ile öbek üretilmemiştir. Bu yaş grubu çocukların derslerinde *Sağlıklı Beslenme* adlı ders izlencesine yer verilmesiyle üretilen öbeklerin de bu izleneye uyumlu olduğu görülmüştür. *Hasta ol-* ve *iğne yap-* bu izlencede en fazla kullanım sayısına sahip olan eşdizimli sözcüklerdir. Aynı zamanda /cıs/ sesiyle üretilmiş olan *cıs yap-* öbeği çocuğun zihinsel sözlükçesinde yer alan *iğne yap-, aşu yap-* terimlerine gönderim yapmaktadır. Çocuğun zihinsel sözlükçesinde yılanın çıkardığı sese gönderimde bulunan /tıs/ sesi ise *yap-* KEY ile öbek oluşturmuştur. Sınıf bağlamında öğretmen tarafından yılan resmi gösterildiğinde çocukların yılanı “*Tıs yapar*” şeklinde tanımladığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4. 5 Yaş Türkçe Ana dili Konuşucusu Çocukların KEY ile Oluşturduğu Eşdizimli Sözcükler

<i>Yap-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
İğne yap-	8
Dil çalışması yap-	3
Spor yap-	3
Kahvaltı yap-	3
<i>Ol-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Polis ol-	4
Hassas ol-	3
Astronot ol-	3
<i>Et-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Yardım et-	2
Muayene et-	2
<i>Ver-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Mama ver-	2
<i>At-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Olta at-	3
<i>Çek-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Dikkat çek-	1

Tablo 4'e göre 5 yaş Türkçe anadili konuşucusu çocuklar *yap-*, *ol-*, *et-*, *ver-*, *at-*, *çek-* olmak üzere 6 farklı KEY ile öbek oluştururken 4 yaş gibi en fazla öbeği *yap-* KEY ile oluşturmuştur. Ancak *al-* KEY ile öbek üretilmemiştir. 5 yaş yer alan *Meslekler* ders izlencesiyle *polis*, *astronot* gibi meslek terimleri 4 yaşa göre daha fazla öbek oluşturmuştur. *İğne yap-* öbeği 4 ve 5 yaş grubunda en sık kullanım sayısına sahip öbekken *olta at-* öbeği her iki yaşta da üretildiği için benzerlik göstermektedir. 5 yaş grubunda *çek-* KEY ile eşdizimlenen *dikkat* sözcüğü ile *dikkat çek-* deyiminin üretilmiş olması da 4 yaş grubuna göre deyim kullanımının var olduğu görülmüştür.

Tablo 5. 6 Yaş Türkçe Ana dili Konuşucusu Çocukların KEY ile Oluşturduğu Eşdizimli Sözcükler

<i>Ol-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Hasta ol-	4
<i>Yap-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Tuzak yap-	3
Aşı yap-	2
<i>Al-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Meyve al-	3
<i>At-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Ağ at-	2
<i>Ver-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Can ver-	4
<i>Et-</i> KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Kullanım Sayısı
Dikkat et-	2
Hareket et-	2

Tablo 5'e göre 6 yaş Türkçe anadili konuşucusu çocuklar *ol-*, *yap-*, *al-*, *at-*, *ver-*, *et-* olmak üzere 6 farklı KEY ile öbek oluşturmuştur. Ancak *çek-* KEY ile öbek üretilmemiştir. 5 yaş grubunda *dikkat* sözcüğü *çek-* KEY ile eşdizimlenmişken 6 yaş grubunda *et-* KEY ile eşdizimlenmiştir. Böylece bir sözcüğün birden fazla KEY ile öbek oluşturulabildiği ve okul öncesi yaşların bu öbekler arasındaki anlam farkını kavramsallaştırabildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca 6 yaş grubu tarafından *can* sözcüğü *ver-* KEY ile *can ver-* öbeği şeklinde üretildiği ve anlamlandırılabilirdiği için 5 yaş grubu ile deyim kullanımında benzerlik gösterirken her iki yaş da 4 yaş grubundan farklılık göstermiştir.

Tablo 6. 4-6 Yaş Arası Türkçe Ana dili Konuşucusu Çocukların Ürettiği Serbest Eşdizimli Sözcükler

Eylem	4 yaş	Kullanım Sayısı	5 Yaş	Kullanım Sayısı	6 Yaş	Kullanım Sayısı
Ye-	Yemek ye- Patates ye- Meyve ye-	6 3 1	Ispanak ye- Meyve ye-	4 1	Meyve ye-	2
Koy-	Süt koy-	3	Deterjan koy-	3	Su koy-	3
Oyna-	Oyuncak oyna-	4	Oyun oyna- Futbol oyna-	4 2	Top oyna-	2
Gel-	Çiş gel-	18	Çiş gel-	3	Yukarı gel-	1
Yıka-	El yıka-	2	Çamaşır yıka- El yıka-	4 2	El yıka-	4
Fırçala-	Diş fırçala-	1	Diş fırçala-	2	Diş fırçala-	4
Kır-	Diş kır-	1	Kafes kır-	1	Dal kır-	5
Yağ-	Yağmur yağ-	1	Yağmur yağ-	1	Yağmur yağ-	10
İç-	Süt iç- Su iç-	6 4	Su iç-	5	-	-
Söyle-	Şarkı söyle-	4	Şarkı söyle-	1	-	-
İzle-	Çizgi film izle-	3	Araba filmi izle-	2	-	-
Uza-	Tırnak uza-	4	Tırnak uza-	2	-	-
Bak-	Sağa bak- Sola bak-	4 3	-	-	Hasta bak-	1
Yak-	-	-	Ateş yak-	1	Can yak-	2
Acık-	Karın acık-	1	-	-	-	-
Oku-	-	-	Kitap oku-	4	-	-
Kana-	-	-	Burun kana-	3	-	-
Kes-	-	-	Söz kes-	1	-	-
Aç-	-	-	-	-	Çiçek aç- Güneş aç- Kelebek aç-	11 2 1
Doğ-	-	-	-	-	Güneş doğ-	8

Tablo 6'da 4-5 ve 6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu çocukların ürettiği eşdizimli sözcükler verilmiştir. Tablo 6'ya göre her üç yaşın ortak olarak öbek ürettiği eylemler *ye-*, *koy-*, *oyna-*, *gel-*, *yıka-*, *fırçala-*, *kır-* ve *yağ-* eylemleridir. Tüm yaşlarda ortak olarak üretilen öbekler ise *ye-* eylemi ile *meyve ye-*, *yıka-* eylemi ile *el yıka-*, *fırçala* eylemi ile *diş fırçala-*, *yağ-* eylemi ile *yağmur yağ-* öbekleridir. Aynı zamanda 4 ve 5 yaşta *su iç-*,

sarkı söyle-, *tırnak uza-* öbekleri üretilirken 6 yaşta bu öbeklerin üretimine rastlanmadığı için farklılık gözlemlenmiştir.

Çiş gel- eşdizimli sözcük öbeği 4 ve 5 yaş grubu olmak üzere her iki yaşta da üretilerek benzerlik göstermiştir ancak bu öbeğin 5 yaşa göre 4 yaş grubunda kullanım sayısı oldukça fazla olmasıyla da farklılık gözlemlenmiştir. Sadece 5 yaş grubunda üretilmiş söz kes- öbeği ise sınıf bağlamında “başkasının konuşmasını önlemek” anlamında kullanıldığı için sınırlı eşdizimli sözcük öbeğine örnektir. *Yak-* eyleminde ise 5 yaşta *ateş yak-* öbeği temel anlamlardan birine gönderimde bulunarak üretilirken 6 yaşta *can yak-* öbeği deyim olarak üretilmiştir. Böylece diğer yaşlardan farklı olarak sınıf bağlamında 6 yaşta deyim kullanımı bulunmaktadır.

Bak- eyleminde 4 yaş grubu sınıf bağlamında toplum kurallarıyla ilişkili olan trafik kuralları ders izlenesinde *sağa bak-* ve *sola bak-* öbeklerini üretirken 6 yaşta *bak-* eylemi ile *hasta bak-* öbeği üretilmiştir. Diğer bir ifadeyle *bak-* eyleminin “*hastayı muayene etmek*” kavramına gönderimde bulunan kullanımı mevcuttur. *Aç-* eylemi iletişim bağlamında *kelebek* sözcüğü ile *kelebek aç-* şeklinde eşdizimli sözcük oluşturmuştur. Aslında bu öbekte bahsedilen kelebeğin kanatlarını açmasıdır. Ancak 6 yaş grubu burada bütün-parça ilişkisi ile metaforik dil kullanımında bulunduğu görülmüştür. Böylece diğer yaşlara göre eğretilmeli dil kullanımı bakımından farklılık gözlemlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma 4-6 yaş arası yabancı çocukların Türkçe eğitimini kolaylaştıracak ve sınıf bağlamında öğretici tarafından kullanılacak malzemeler için ad+eylem birlikteliğindeki eşdizimli sözcükleri belirlemek amacıyla yapılan bir veri hazırlama çalışmasıdır.

Çalışmanın araştırma sorularına yanıt ararken 4-6 yaş arası yabancı çocukların Türkçe eğitiminde ihtiyaç duyulan ad+eylem eşdizimli sözcüklerin belirlenmesinde öğretmenin de sınıf bağlamında üretimde bulunduğu öbekler listeye dâhil edilmiştir. Çünkü gözlemler sonucu çocuklar öğretmenin kullandığı eşdizimli sözcükleri üretme de anlamlandırabilmekte ve öğretmenin yönergelerini takip edebilmektedir. Bu sebeple 4-6 yaş arası yabancı çocukların sözvarlığı eğitiminde öğreticilere doğal veri sağlamak açısından önem kazanmaktadır. Çetin ve Uzdu-Yıldız (2018) dil eğitiminde önemli olanın dilin sadece dil bilgilere yapılarını öğrencilere aktarmak olmadığını; ancak bu yapıların öğrenciler tarafından uygun bağlamlarda uygun üretimlerin oluşmasını sağlamak amacıyla öğreticinin ders öncesi hazırlık yapmasına yarayan bir araç olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ad+eylem dil bilgilere birlikteliği aslında bir araç olarak görülürken asıl amaç ise 4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu çocukların kullandığı eşdizimli sözcükler belirlenerek öğreticilerin kullanabileceği bir veri hazırlamaktır.

“4-6 yaş arası yabancı çocukların Türkçe eğitiminde ihtiyaç duyulan ad+eylem eşdizimli sözcükler nelerdir?” sorusuna yönelik 7 farklı KEY ile toplamda [ol- (6), yap- (5), et- (6),

ver- (7), *al-* (3), *at-* (3), ve *çek-* (2)] 32 eşdizimli sözcük öbeği elde edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde sözvarlığı ve sözvarlığı listeleri üzerinde çalışmalar yapan Göçen vd. (2020b; 2020c) yabancılara Türkçe öğretimindeki okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim, atasözü ve kullanım sayılarına değinmiştir. Çalışmada sınıf bağlamında kullanılan *dikkat çek-*; *karar ver-*, *haber ver-*, *zarar ver-*, *can ver-*; *nefes al-* eşdizimli sözcükler Göçen vd.'nin (2020b) Erdem yayınları tarafından hazırlanan okuma kitaplarının ve Göçen vd.'nin (2020c) Anadolu ve Dede Korkut Hikâye Setlerinin incelemelerinde B1, B2 ve C1 seviyelerindeki sözvarlığı listelerinde yer almıştır. Göçen vd.'nin (2020b; 2020c) çalışmalarında elde edilen bulgular ikileme, deyim ve atasözü gibi sözvarlığı kategorilerine ayrılırken bu çalışmada sözvarlığı kategorisi ayrımına gidilmemiştir. 4-6 yaş arası çocukların doğal dilde ürettiği eşdizimli sözcükler belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmadaki *dikkat çek-*; *karar ver-*, *haber ver-*, *zarar ver-*, *can ver-*; *nefes al-* öbekleri eşdizimli sözcük olarak listelenirken Göçen vd.'nin (2020b; 2020c) çalışmalarında deyim olarak listelenmiştir.

Gün ve Şimşek'in (2017) Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretimi hikâye seti incelemesinde elde ettiği sözvarlığı unsurları *yardım et-*, *merak et-* ve *dikkat çek-*'tir. Bu çalışmada ise belirtilen öbekler eşdizimli sözcükler listesinde yer almaktadır. Gün ve Şimşek'in (2017) çalışmasında hikâye kitapları fiziksel yapı ve içerik analiziyle kategorize edilmiştir. Çalışmada sadece kitaplarda yer alan sözvarlığının seviyeye uygunluğu açısından incelemesi yapılırken ayrıca sözvarlığı listeleri oluşturulmamıştır. Göçen vd.'nin (2020b; 2020c) çalışmalarında olduğu gibi Gün ve Şimşek'in (2017) çalışmasında da eşdizimli sözcük ayrımı yapılmamıştır. Aynı zamanda Gün ve Şimşek'in (2017) çalışmasında sözvarlığı olarak belirtilen öbekler bu çalışma açısından sadece KEY'lerle oluşturulan eşdizimli sözcüklerle sınırlı kaldığı için serbest eşdizimli sözcüklere dair bir bulgu bulunmamaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde yaşlara göre ders izlencelerinin tasarlanması gerektiğini belirten ve Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nda (2020) her okul öncesi yaş aralığına ait ders izlencelerinin geliştirilmesi bu çalışmayı destekler niteliktedir. Programda 4-6 yaş arası ders izlencelerinin sözvarlığı alanında *hasta*, *doktor*; vücut organları terimleri olarak ise *diş*, *burun*, *parmak* ve *el* gibi sözcükler yer almaktadır. Bu çalışmanın bulgularında yer alan *hasta ol-*, *doktor ol-*, *polis ol-*, *astronot ol-* gibi öbekler meslek temasına; vücut organlarını ve sağlığı temel alan temaların sözvarlığına *hasta ol-*, *doktor ol-*, *iğne yap-*, *aşı yap-*, *spor yap-*, *hareket et-*, *nefes al-*, *muayene et-*; *diş fırçala-*, *burun kana-*, *parmak kaldır-*, *el yıka-* öbeklerinin yer alması izlencelere katkı sağlayacaktır. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nda (2020) okul öncesi yaş için sözvarlığında sadece sözcükler yer alırken öbek kullanımı ilerleyen yaşlarda öğretilmesi için izlencelerde örnek olarak verilmiştir. Ancak çalışmadaki 4-6 yaş arası çocukların iletişim bağlamında doğal dil kullanımını incelendiğinde sadece sözcük değil aynı zamanda eşdizimli sözcükleri kullanarak sözcük bileşimlerinin öğretiminde de önemli olduğu görülmüştür. Sözcüklerin

birlikte kullanımı ileriki seviyelerde daha sık karşılaşılan öbekler haline gelecektir. Bu nedenle gelecek seviyelere hazırlık olarak eşdizimli sözcüklerin yabancı çocukların Türkçe öğretiminde yer almasında fayda vardır.

Çalışmanın ilk araştırma sorusunun devamı niteliğinde olan serbest eşdizimli sözcük öbeklerinin belirlenmesiyle 12 farklı eylem ile toplamda [*ye-* (3), *koy-* (3), *oyna-* (2), *aç-* (2), *yıka-* (2), *iç-* (2), *izle-* (2), *söyle-* (1), *doğ-* (1), *yağ-* (1), *gel-* (1), *kaldır-* (1)] 21 eşdizimli sözcük öbeği elde edilmiştir. Çalışmamızda yaş sınırı 4-6 yaş arası olduğu için üretilen öbekler de onların sınıf bağlamında günlük ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Sözelimi *gel-* eylemiyle *çış gel-* öbeği üretilirken Göçen vd.'nin (2020b; 2020c) çalışmasında okuma kitaplarından *gel-* eylemiyle *aklı başına gel-*, *kendine gel-*, *meydana gel-*, *aklına gel-*, *başına gel-*, *bir araya gel-*, *iyi gel-*, *yerine gel-* ve *karşı gel-*; *koy-* eylemiyle *süt koy-*, *su koy-*, *Nesquik koy-* okuma kitaplarında ise *koy-* eylemiyle *göz koy-*, *el koy-*, *karşı koy-*, *isim koy-*; *kaldır-* eylemiyle sınıf bağlamında *parmak kaldır-* öbeği üretilirken okuma kitaplarının sözcük varlığında ise *baş kaldır-* deyimini olarak yer almıştır. Çünkü Göçen vd.'nin (2020b; 2020c) bulguları A1-C1 seviyeleri arası yetişkinlere yönelik hazırlanan kitaplardan elde edilmiştir. Bu çalışmanın hedef kitlesinin yaşları ile aynı olmadığı için kullanılan eylemler aynı olsa da üretilen öbekler yaşa ve ihtiyaca göreler.

Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nda (2020) yiyecek-içecek sözcüklerinin yer aldığı tema incelendiğinde ise sözcük varlığında yer alan *su* ve *süt* gibi sözcükler çalışmamızda *su iç-*, *süt iç-* şeklinde öbek olarak üretilmiştir. Aynı şekilde *su koy-* ve *süt koy-* öbeklerinin oluşturulması bu sözcüklerin sıklıkla kullanıldığını gösterir. Yine aynı şekilde *yemek* sözcüğü *yemek ye-*, *yemek yap-*; *ye-* eylemi ile *balık ye-*, *abur cubur ye-* ve *iç-* eylemleri ile de *su iç-*, *süt iç-* olarak üretilmiştir. Yiyecek-içecek temasında yer alan sözcükler ile çalışmadaki öbeklerle benzerlikler tespit edilmiştir. Ana dili konuşucusu çocuklar sadece sözcüklerle değil; öbekler, tümceler ve sözlü metinler gibi parçadan bütüne giden bütünsel bir dil kullanımını ile iletişim kurmaktadır. Bu sebeple izlencelerin sözcük varlığında yer alan adlar ve eylemlerin birlikte kullanımı veya bu çalışmada yer alan eşdizimli sözcükler onları bütünsel bir dil kullanımına hazırlamaya yardımcı olacaktır.

Göçen ve Aydın (2021) Yunus Emre Enstitüsü'nün yayımladığı A1-A2 seviyesi çocuk hikâyeleri dizisinde yer alan 14 okuma kitabı incelemiştir. İnceleme sonucu hikâye kitaplarında yer alan temel sözcük varlığı, ikileme ve deyim unsurları tespit edilirken atasözü kullanımına hiç rastlanmamıştır. Okul çağı çocuklar için hazırlanan bu kitapların temel sözcük varlığında yer alan *sohbet et-*, *yardım et-*, *merak et-*, *hareket et-*; *spor yap-*; *yardımcı ol-*; *karar ver-*, *haber ver-* ve *zarar ver-* olmak üzere toplamda KEY'le üretilmiş 8 farklı eşdizimli sözcük bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde iki çalışmada da *gel-*, *ye-*, *oyna-*, *söyle-* ve *kaldır-* eylemleri ortak kullanılan eylemlerdir. *Yemek ye-*, *oyun oyna-*, *şarkı söyle-* ve *parmak kaldır-* ise her iki çalışmada öbek olarak listelerde yer aldığı için benzerlik göstermektedir. Göçen ve Aydın (2021) çalışmasında hem tüm sözcük türlerini hem de öbek olarak kullanılan ad+eylem bir-

likteliklerini ele alarak temel sözvarlığı listeleri yer almıştır. Eşdizimli sözcük ayırımına gidilmemiştir. Okul öncesi ana dili konuşucularıyla okul çağı yabancı çocuklar için kullanılan hikâye kitaplarındaki benzer öbek kullanımları eşdizimli sözcüklerin Türkçe öğretimindeki önemini de göstermektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde Erdem Yayınları tarafından hazırlanmış okuma kitaplarındaki eylem listelerine dair çalışma yapan Göçen vd. (2020a) çalışmasının sonucunda elde ettiği bulgulara göre *yardım et-*, *işaret et-*, *merak et-*, *hareket et-*; *cevap ver-*; *hasta ol-* olmak üzere toplamda 6 eşdizimli sözcük eylem listeleri ile benzerlik göstermektedir. Ancak serbest eşdizimli sözcüklere bakıldığında çalışmada sadece **şarkı söyle-** öbeği ortaktır. Çünkü Göçen vd. (2020a) çalışmasında eylemleri öbek olarak yani eşdizimli sözcük olarak değil tek tek ele almıştır. Aynı şekilde KEY için de tek tek ele alınmıştır. Sözelimi çalışmada kimi *ol-* KEY ile oluşturulan eşdizimli sözcükler listede yer alırken kimisi öbek olarak ele alınmamıştır. Böylece eylemler sadece sözcük türü olarak listelenirken bu çalışmada farklı olarak eylemlerin oluşturduğu öbeklere yer verilmiştir. Çünkü çocuklar iletişim bağlamında *ye-* olarak kullandığı eylemi *yemek ye-* ve *meyve ye-* olarak kullanırken bu öbeklerin farklı anlamlara gönderimde bulunduğu farkındadır. Böylece eylemlerin çocuklarda doğal dilde hangi sözcüklerle öbek oluşturduğunu tespit etmek için bu çalışmadaki listelerden faydalanabilmek.

“4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu çocukların sınıf bağlamında KEY ile oluşturduğu ad+eylem eşdizimli sözcükler yaşa göre farklılık gösterir mi?” sorusuna yönelik 4 yaş Türkçe ana dili konuşucusu çocukların KEY’lerle ürettiği *yardım et-* eşdizimli sözcüğü Göçen ve Aydın (2021); Göçen vd. (2020a) ve Gün ve Şimşek’in (2017); *nefes al-* eşdizimli sözcüğü Göçen vd. (2020b) ve Gün ve Şimşek’in (2017); *hasta ol-* eşdizimli sözcüğü Göçen vd.’nin (2020a) çalışmasında yer almaktadır. Ancak belirtilen hiçbir çalışmada yaşlara göre eşdizimli sözcük listeleri yapılmazken sadece kitaplarda yer alan sözvarlığı incelemeleri sonucu bu birlikteliklere ulaşılmıştır. İletişim bağlamında çocukların zihinsel sözlükçesinde yer alan *cıs yap-* ve *tıs yap-* öbekleri hiçbir çalışmada yer almadığı için farklılık tespit edilmiştir. Okul öncesi çocukların iletişim bağlamında kimi öbekleri benzeterek veya çağrışımsal olarak anlamlandırıldığı gözlemlenmiştir. *Cıs yap-* öbeği “aşı yap-, iğne yap-”, “tıs yap-” öbeği yılanla gönderimde bulunmaktadır. Ancak yazılı metinlerde bu öbeklerin kullanımına rastlanmazken sözlü metinlerde kullanımı mevcuttur. Çünkü bu öbekler çocukların seslerle oluşturduğu öbeklerdir. Aynı zamanda bu öbekler 5 ve 6 yaş çocuklarda da üretilmediği için yaşlar arası farklılık bulunmaktadır.

5 yaş Türkçe ana dili konuşucusu çocukların KEY’lerle ürettiği *yardım et-*, *muayene et-*; *dikkat çek-*; *kahvaltı yap-* eşdizimli sözcük öbekleri Göçen ve Aydın (2021) okul çağı çocuk kitaplarında temel sözvarlığı listesinde; Göçen vd. (2020a) çalışmasında öbek olarak verilen eylemlerde; Göçen vd.’nin (2020b) çalışmasında deyim kategorisinde ve Gün ve Şimşek’in (2017) çalışmasında sözvarlığı listelerinde yer almıştır. Bahsedilen kategoriler bu çalışmada sadece KEY’lerle üretilen eşdizimli sözcükler olarak

listelenmiştir. Aynı zamanda 4 yaş çocuklarla benzerlik göstererek *iğne yap-* ve *olta at-* öbekleri 5 yaşta da üretilmiştir. *Dil çalışması yap-*, *spor yap-*; *hassas ol-*, *polis ol-*, *astro-not ol-* öbekleri çocukların sınıf bağlamında yaptığı etkinliklerle ve ders izlenceleriyle uyumlu olduğu için alanyazındaki yetişkinlerin sözcüklüğü çalışmalarında yer almadığı tespit edilmiştir.

6 yaş Türkçe ana dili konuşucusu çocukların KEY'lerle ürettiği *can ver-*; *dikkat et-*, *hareket et-*; *hasta ol-* eşdizimli sözcükler Göçen ve Aydın (2021) ve Göçen vd.'nin (2020a; 2020b; 2020c) çalışmalarındaki sözcüklüğü listelerinde de yer almıştır. Ancak belirtilen çalışmalarda sözcük türü olarak eylem ve deyim, atasözü ve ikileme gibi sözcüklüğü üyelerinin incelemesi yapıldığı için bu öbekler deyim olarak veya eylemlerle birlikte listelenmiştir. Eşdizimli olarak ele alınan çalışmalar bulunmamaktadır.

"4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu çocukların sınıf bağlamında oluşturduğu serbest eşdizimli sözcükler yaşa göre farklılık gösterir mi?" sorusuna yönelik 4-5 ve 6 yaş olmak üzere her yaşta *ye-* eylemiyle birden fazla eşdizimli sözcük üretilirken çocuk hikâye kitaplarında sözcüklüğü incelemesi yapan Göçen ve Aydın'ın (2021) bulgularında sadece *yemek ye-* öbeğinin yer almasıyla çocuk kitaplarında üst ulam olarak *yemek* sözcüğünün sözcüklüğü listesinde yer aldığı ancak sınıf bağlamında çocukların sadece *ye-* eylemini *yemek* ile eşdizimlemediği alt ulam olarak *meyve*, *patates* ve *ispanak* gibi birçok sözcükle öbek oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple yabancı çocukların da iletişim bağlamında karşılabileceği öbeklerin listelenmesi onların zihinsel sözlükçelerine katkı sağlayacaktır. Çalışmada *koy-* eylemiyle üretilen eşdizimli sözcükler *su*, *süt* ve *deterjan* sözcükleriyle oluşturulurken Göçen vd.'nin (2020b; 2020c) sözcüklüğü listelerinde *göz koy-*, *el koy-* ve *karşı koy-* gibi deyimler söz konusudur. Ancak bu çalışmada *koy-* eylemiyle üretilenler ise ad+eylem dil bilgisel birlikteliğindeki eşdizimli sözcüklerdir. Göçen vd.'nin (2020b; 2020c) çalışmalarında deyim olan bu söz öbekleri okul öncesi ana dili konuşucusu tarafından günlük ihtiyaçlarını gidermek amaçlı *su* ve *süt* sözcükleriyle eşdizimlenmiştir. Ancak yetişkinler için oluşturulan okuma kitaplarında *koy-* eyleminin sadece deyimlerde kullanıldığı ve eylemin temel anlamda kullanılmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi çocuklar bilişsel olarak işlem öncesi dönemde olduğu için sözcüklerin temel anlamlarından sonra yan anlamlarının verilmesi Türkçeyi daha anlaşılır kılacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmadaki tüm yaşlar ve okuma kitaplarından oluşturulan sözcüklüğü listeleri incelendiğinde *oyna-* eylemi ile üretilen öbeklerin tümü benzerlik göstermektedir (Göçen ve Aydın, 2021). Çalışmanın bulgularını destekleyen *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nın (2020) temalarından biri ise oyuncaklar temasıdır. Ders izlencesindeki sözcüklüğüni oluşturan *oyun oynama-*, *oyuncak oynama-* öbekleri çalışmamızın bulguları ile aynıdır. Oyun teması ile ilişkili ana dili konuşucusu çocukların ürettiği *futbol oynama-*, *top oynama-* eşdizimli sözcükler de ders izlencelerine katkı sağlarken listelerin Türkçe öğretiminde kullanılması yabancı çocukların *oyna-* eylemi ile birden fazla öbek üretimi yapabileceğini göstermede yardımcı olacaktır. Çünkü çocukların iletişim

bağlamlarından biri de oyundur. Çocukların oyun kavramına ait birden fazla öbek üretebilmesi iletişimin kurulmasına yardımcı olacaktır.

Gel- eylemiyle 4 ve 5 yaşta onların gereksinimi karşılayacak *çiş gel-* öbeği fazlaca üretilirken Göçen ve Aydın (2021) ve Göçen vd. (2020b; 2020c) okuma kitaplarında *zor gel-*, *karşı gel-* gibi deyimlerin yer aldığı belirterek *gel-* eylemi açısından farklılıklar saptanmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada *gel-* eylemiyle sadece eşdizimli sözcükler listelenmiştir. Deyim üretimi bulunmamaktadır. Çocukların sınıf bağlamında *çiş gel-* öbeği kullanımı yaygınken yetişkinlerin kitaplarında yer almamasının sebebi onların seviyesine ve Türk kültürüne göre bağlamda uygun dil kullanımı olmamasıdır. Aynı zamanda çalışmanın bulguları doğal dil kullanımından elde edildiği için *çiş gel-* öbeği kullanımına rastlanırken çocuklar için hazırlanan malzemelerde de *çiş gel-* öbeğinin yer almaması muhtemeldir. Serbest eylemlerle oluşturulan öbekler listesinde çocukların ve öğretmenlerinin bu eylemlerle eşdizimli sözcük oluşturduğu için Göçen vd.'nin (2020b; 2020c) çalışmasında olduğu gibi deyim ve atasözü gibi listelemeler yapılmamıştır. Aynı durum Göçen vd.'nin (2020b; 2020c) çalışmasında eşdizimli sözcüklere özgü listelemelerin de yapılmadığı da tespit edilmiştir.

Kır- eylemiyle her üç yaşta da *diş*, *kafes*, *dal* gibi somut sözcüklerle öbek oluştururken sözvarlığı çalışması yapan Göçen vd. (2020b) listede *kalp kır-* öbeğini deyim olarak ele almıştır ve soyut kavrama gönderimde bulunan bir deyimde yer verdiği için bu eylem bakımından listelerde farklılık saptanmıştır.

4 ve 5 yaş gruplarında *söyle-* eylemiyle *şarkı söyle-* eşdizimli sözcüğü elde edilirken Göçen ve Aydın'ın (2021) ve Göçen vd. (2020a) çalışmasında öbek olarak sadece *şarkı söyle-* eşdizimli sözcüğüne ulaşılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunda da aynı sonuca ulaşılmıştır.

4 ve 6 yaşta *bak-* eylemi *sağ*, *sol* ve *hasta* sözcükleriyle öbek oluştururken Göçen vd.'nin (2020b) çalışmasında *gözü gibi bak-*, *kötü kötü bak-* deyimlerine ulaşılmıştır. Eylem kullanımına göre çalışmaların sonuçları örtüşürken *bak-* eyleminin deyimde yer almasıyla farklılık da belirlenmiştir.

Yak- eylemiyle 5 yaşta somut kavrama gönderimde bulunan *ateş yak-*, 6 yaşta ise soyut kavrama gönderimde bulunan *can yak-* öbek kullanımı mevcuttur. Göçen vd. (2020b; 2020c) okuma kitaplarındaki elde ettiği sözvarlığı listelerinde ise *can yak-* deyim olarak listelenirken *ateş yak-* eşdizimli sözcüğüne rastlanılmamıştır. *Oku-* eylemi 5 yaşta sadece *kitap oku-* eşdizimli sözcüğü olarak üretilirken Göçen vd. (2020b; 2020c) *içini oku-*, *aklım oku-*, *meydan oku-* olmak üzere çalışmalarında deyim olarak kullanılmıştır. *Kes-* eylemiyle sadece 5 yaşta *söz kes-* sınırlı eşdizimli sözcük öbeği üretimi bulunurken diğer çalışmalardaki sözvarlığı listelerinde *ümit kes-* Göçen vd. (2020b; 2020c); *yol kes-* gibi deyim kullanımına rastlanılmıştır. Serbest eşdizimli sözcüklerde de belirtilen çalışmalara ait listelemeler bulunmamaktadır. Çalışmalarda eylemlerle oluşturulmuş deyimlere yer verilmiştir. *Can yak-* ve *söz kes-* eşdizimli sözcükleri okul

öncesi çocukların bulgularında yer almıştır. Bilişsel gelişim olarak okul öncesi çocuklar soyut işlemleri yapabilir ve anlamlandırabilir. Ancak aç- eylemiyle sadece 6 yaşta *çiçek aç-*, *güneş aç-* ve metafor dil kullanımı örneği olan *kelebek aç-* öbeği üretilmiştir. Okuma kitabı sözcüklü çalışmalarında ise aç- eylemi *yol aç-*, *gözünü dört aç-* şeklinde deyim listelerinde yer almıştır (Göçen ve Aydın, 2021; Göçen vd., 2020b; 2020c). 4-5 ve 6 yaş grubu çocukların *yıka-*, *iç-*, *fırçala-*, *yağ-*, *izle-*, *uza-*, *acık-*, *kana-*, *doğ-* eylemleriyle ürettiği eşdizimli sözcüklere diğer çalışmalarda rastlanılmaması bu öbeklerin de o yaş grubu çocukların sözcüklüğünde olabileceğini göstermektedir.

İlkokul seviyesindeki mülteci çocuklarla kelime tanıma envanteri çalışması yapan Avşar-Tuncay (2021) yaş değişkenine göre 6 yaş ve üzeri çocukların kelime tanıma düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtirken Çıplak (2005) çalışmasının sonucunda öğrencilerin yaşları ilerledikçe sözcüklüğünün arttığını belirtmiştir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular, Avşar-Tuncay (2021) ve Çıplak'ın (2005) bulgularını eşdizimli sözcükler açısından desteklememektedir. Çünkü çalışmada yaş arttıkça üretilen eşdizimli sözcük sayısında düzenli bir artış görülmemiştir. Bunun nedeni örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklanabilmektedir.

Sonuç olarak, 4-6 yaş arası Türkçe ana dili konuşucusu çocuklardan elde edilen ad+eylem eşdizimli sözcükler çalışmanın bulgularını oluşturmaktadır. Bulgular KEY ile oluşturulan eşdizimli sözcükler ve serbest eşdizimli sözcükler olarak incelenmiştir. Aynı yaş aralığındaki yabancı çocukların Türkçe öğretiminde ihtiyaç duyulan eşdizimli sözcükler listesi oluşturulduktan sonra bulgular yaş değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 7. 4-6 Yaş Arası Sınıf Bağlamında Üretilen Toplam Eşdizimli Sözcükler

	KEY ile Oluşturulan Eşdizimli Sözcükler	Serbest Eşdizimli Sözcükler
4 Yaş	7	18
5 Yaş	12	19
6 Yaş	7	14
Toplam	26	51
Genel Toplam	77	

Tablo 7'de farklı yaşlara göre KEY'lerle oluşturulan eşdizimli sözcüklere ve serbest eşdizimli sözcüklere yer verilmiştir. Sınıf bağlamında toplamda ana dili konuşucusu çocuklar KEY'lerle 26 ve serbest eşdizimli sözcükler olarak ise 51 farklı öbek üretirken toplamda 77 eşdizimli sözcük elde edilmiştir.

4-5 ve 6 yaş Türkçe ana dili konuşucusu çocukların ürettiği eşdizimli sözcüklerde KEY ve eylemlerde farklılık belirlenmemiştir. Her üç yaşta da benzer eylemlerle öbeklerin üretildiği saptanmıştır. Sınıf bağlamında kullanılan tüm eylemlerin onların

günlük hayatında ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı olacak yapılarıdır. Ayrıca her yaşta toplamda serbest eşdizimli sözcük öbeği üretiminin fazla olması da dikkat çekicidir. Bunun sebebi ise Maouene'nin (2011) belirttiği gibi KEY ile üretilen öbeklerin nesne alan eylemlere göre daha soyut kavramlara gönderimde bulunduğu olabilir.

Okul öncesi yaş aralığı Piaget'e (2000) göre bilişsel gelişim olarak işlem öncesi dönemdedir (Peçenek, 2002). İşlem öncesi dönemde çocuklar zihinsel işlemlenin fazla gelişmediği daha çok sembol ve sayı gibi şekillerin işlendiği belirtilmiştir. 4-6 yaş arası ana dili konuşucusu çocuklardan elde edilen eşdizimli sözcüklere göre Piaget'in (2000) dil gelişimine ters düşer. Çünkü çocukların soyut kavramları anlamlandırma ve üretme becerileri gelişmekte ve eşdizimli sözcükler gibi sözcük bileşimlerini iletişim bağlamında aktif olarak kullanabilmektedir. Aynı yaşlardaki yabancı çocukların Türkçe öğretiminde bu eşdizimli sözcük listelerinin kullanılması onların dil becerilerine katkıda bulunacağı ve sözcük bileşimlerinin sözcüğe katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Doğal dil kullanımından elde edilen bu eşdizimli sözcükler ana dili konuşucusu çocukların sınıf bağlamında aktif olarak kullandığı öbeklerdir. Yabancı çocukların Türkçe öğretiminde listelenen eşdizimli sözcüklerin kullanılması onları okul çağı dönemine de hazırlamaktadır. Çünkü çocuklar da dâhil olmak üzere yetişkinler de iletişim bağlamında sadece sözcüklerle değil öbeklerle de iletişim kurar. Bu öbekler art arda yığılmış sözcükler değil; kendi aralarında bir anlam oluşturmuş birlikteliklerdir. O yüzden bu öbeklerle çocuklar ne kadar erken tanışır o kadar kolay bir şekilde iletişim bağlamında üretir ve anlamlandırır. Çalışmadan elde edilen 77 eşdizimli sözcükle oluşturulan listelerin yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde malzeme ve etkinlik tasarımı veya ders izlencelerinde kullanılması önerilir.

Yabancı çocuklara Türkçe öğretimi alanında yapılacak çalışmalara ise öneri olarak birden fazla okul dâhil edilerek ana dili konuşucusu tarafından kullanılan sözcük ve sözcük bileşimleri listeleri yapılabilir. Sadece okul öncesi değil aynı zamanda ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı yaş aralığındaki Türkçe ana dili konuşucularından derlenen sözcük listeleri yapılabilir. Her yaş aralığına uygun farklı kategorilerde ve temalara göre listelenmiş sözcüklerden oluşan veri hazırlığı yapılabilir.

Kaynakça

- Aksu-Kurtoğlu, Ö. (2017). *Türkçede ad-eylem eşdizimliği için istatistiksel ve anlamsal ölçütler temelinde derlem çıkışlı bir ulamlama [Sözlü bildiri]*. 30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akşehirli, S. (2013). *Türkçede et- katkısız eyleminin sözlüksel işlevleri*. *Turkish Studies*, 8/9, s. 481-494.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). *Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü*. *Tömer Dil Dergisi* (148), s. 37-52.

- Avşar-Tuncay, A. (2021). Ana dili Türkçe olmayan mülteci çocuklarda kelime tanıma envanterinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), s. 59-75.
- Ayabakan, M. (2015). Türkçe Sözlük'te eşdizimli ögelerin sunumu ve görünümleri [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2016). Çocuk kitaplarında ortak söz varlığı unsurları üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), s. 391-409.
- Beyhan, D., ve Epçaçan, C. (2018). *Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. *Turkish Studies*, 13/19, s. 285-306. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14040
- Biçer, N., ve Kılıç, S. B. (2017). *Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), s. 649-663.
- Brown, H. D. (2007). Age Factors. (In) H. D. Brown (Eds.), *Principles of language learning and teaching* (s. 25-82). Pearson Education.
- Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö., ve Gülçiçek, D. (2018). *Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar*. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), s. 1210-1238.
- Büyükkiz, K., ve Hasırcı, S. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), s. 145-155.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Canbulat, M., ve Çayıroğlu-İşören, O. (2005). *Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), s. 123-139.
- Cellat, E. (2013, 27 Mart). *Eskişehir yabancılar şube müdürlüğü yekilisinin konuşması [Panel konuşması]*. Mülteciler ve Mülteciler Hukuku Paneli. Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Eskişehir.
- Cowie, A. (2012). *Dictionaries, language learning and phraseology*. *International Journal of Lexicography*, 25(4), s. 386-392.
- Cowie, A. P. (1981). *The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries*. *Applied Linguistics*, 2(3), s. 223-235.
- Cowie, A. P. (1998). *Phraseology: theory, analysis and applications*. Clarendon Press.
- Çetin, B., ve Uzdu-Yıldız, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen eğitimi için temel bilgiler ve uygulama örnekleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıfların yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Doğan, N. (2015). *Türkçe Sözlük'te fişel eşdizimlilik*. Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi (17), s. 67-84.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Erdem, C. (2017). *Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri*. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), s. 26-42.
- Gass, S. M., ve Selinker, L. (2008). Second language acquisition: An introductory course. <https://libgen.is/book/index.php?md5=96557F9A249F4E8864723CC4BD55E0A3> adresinden alındı
- Gencer, T. E. (2017). *Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(54), s. 837-851.
- Göçen, G., ve Aydın, E. (2021). *Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı: Çocuk hikâyeleri dizisi A1-A2 örneği*. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 4(1), s. 93-126.
- Göçen, G., Gökmen , H., Şahin, B., ve Çelebi, M. (2020a). *Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelenmesi*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(105), s. 146-172. doi:<http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.42978>
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N., ve Darama , M. (2020b). *Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı*. International Journal of Languages' Education and Teaching, 8(2), s. 112-142. doi:<https://10.29228/ijlet.41764>
- Göçen, G., Yazıcı, H., ve Kaldırım, G. (2020c). *Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında ikilemeler, deyimler ve atasözleri: Anadolu ve Dede Korkut hikâye setleri*. Aydın Tömer Dil Dergisi, 5(1), s. 1-38.
- Gün, M., ve Şimşek , R. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretimi A1-A2 hikâye seti örneği*. International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(3), s. 502-517. doi:<https://10.18298/ijlet.2070>
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hallaçlı, F., ve Gül, İ. (2021). *Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Journal of Human Sciences, 18(2), s. 199-214. doi:<http://doi:10.14687/jhs.v18i2.6146>
- İmer, K., Kocaman, A., ve Özsoy, A. S. (2013). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karagöl, E., ve Kurt, B. (2021). *Ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(Özel Sayı), s. 184-209. doi:<https://doi.org/10.35675/befdergi.850653>

- Kızıldaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), s. 1012-1036.
- Maouene, J. (2011). *Object associations of early-learned light and heavy English verbs*. *First Language*, 31(1), s. 109-132.
- Melcuk, I. (1998). Collocations and lexical functions. In A. P. Cowie (Eds.), *Phraseology: theory, analysis, and applications* (23-54). Oxford University Press.
- Moralı, G. (2018). *Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), s. 1428-1449. doi:[https:// 10.26466/opus.443945](https://10.26466/opus.443945)
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. John Benjamins Publishing.
- Nicholas, H., ve Lightbown, P. M. (2008). Characteristics of child SLA/ Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction. In J. Phlip, R. Oliver, ve A. Mackey (Edt.), *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* (s. 27-52). John Benjamins Publishing Company.
- Özen, H., ve Yalçın, M. (2018). Dikkatli bir gözlemci olmak. S. B. Merriam (Edt.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (111-130). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkan, B. (2007). Türkiye Türkçesinde belirteçlerin fiillerle birlikte kullanımı ve eşdizimliliği [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Peçenek, D. (2002). 4-6 yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020, 11 Kasım). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. <https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf> adresinden alındı
- Uçar, A. (2007, 10-11 Mayıs). *Eylemde çokanlamlılık ve sözlük girdisi olarak katkısız eylemler [Sözlü bilirdi]*. XXI. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri (s. 137-154). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Uçar, A. (2010). *Light verb constructions in Turkish Dictionaries: Are they submeanings of polysemous verbs?* *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(1), s. 1-17.
- Uzdu-Yıldız, F. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi. İM. Durmuş, ve A. Okur (Edt.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 357-364). Grafiker Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARINA BİR BAKIŞ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tufan AYTAÇ¹

¹ Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, Kırşehir, t.aytac@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6103-3530.

Geliş Tarihi: 30.04.2021 **Kabul Tarihi:** 10.05.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.930387

Öz: Araştırmanın amacı: Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorun alanlarının karşılaştırmalı olarak etki düzeyini belirlemektir. Çalışmada, meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın kapsamına bu konuyu ele alan araştırma raporları ve makaleleri ile yüksek lisans ve doktora tezleri alınmıştır. Tarama sonucunda dahil edilme kriterlerine uygun 2017 ve 2021 yılları arasında 13 çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, 3092 kişilik bir örnekleme oluşturan 13 çalışmaya ait 4 adet etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre yüksek düzeyde ($d=31,46$) belirlenmiştir. Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar önem sırasına göre eğitim sistemine uyum, psikolojik sorunlar, dil ve Türkçe eğitimi ve öğretmen faktörü şeklinde sıralanmaktadır. Yapılan moderatör analizi sonucunda yayın türüne, öğretim kademesine ve okul türüne göre çalışmaların etki büyüklüklerinin farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğrenciler, Mülteciler, Göçmenler, Meta-analiz.

AN OVERVIEW OF SYRIAN CHILDREN’S EDUCATIONAL PROBLEMS IN TURKEY: A META-ANALYSIS STUDY

Abstract:

The aim of this study is to determine the level of impact as compared to the problem areas faced by Syrian students in Turkey. Meta-analysis method is used in the study. The scope of the study consists of research reports and articles and Master and PhD theses addressing this issue in Turkey. As a result of the screening, it is seen that there are 13 studies between 2017 and 2021 in line with inclusion criteria. In this study, 4 effect sizes of 13 studies that make up a sample of 3092 people were calculated. According to the results of this research, the effect sizes of problem areas faced by Syrian students in Turkey were determined at a high level ($d=31.46$) according to the random effects model. The problems faced by Syrian students in the educational process in Turkey are listed in order of importance as adaptation to the education system, psychological problems, language and Turkish education and the teacher factor. As a result of the moderator analysis, it was seen that the effect sizes of the studies differed according to the type of publication, education level and school type.

Keywords: Syrian students, refugees, immigrants, meta-analysis.

Giriş

Savaş, doğal afetler, ekonomik ve siyasi olumsuzluk ve krizlerin yarattığı ülkeler arası göç ve hareketlilik beraberinde birçok sorunu meydana getirmektedir. “Arap Baharı” olarak Mısır ve Tunus’ta başlayan ayaklanmalardan 2011 yılında Suriye’de etkilenecek ve yaşanan savaş ve iç çatışmalar sebebiyle milyonlarca insan komşu ülkelere ve Türkiye’ye göç etmek zorunda kalmıştır.

İlk kez 29 Nisan 2011’de Hatay ilinden 260 kişilik bir grubun Türkiye’ye giriş yapmasıyla başlayan zorunlu göç dalgası giderek artmış ve 2021 yılı Mart ayı itibarıyla, Türkiye’de yaşayan Suriyeli kayıtlı geçici koruma altındaki sığınmacıların sayısı yaklaşık 3,7 milyona yaklaşmıştır. Dünyadaki 5,6 milyon kayıtlı Suriyeli göçmenin % 66’sı Türkiye’dedir (Sözer ve Işiker, 2021; Türk Kızılay Göç Hizmetleri Direktörlüğü, 2021)). Yoğun Suriyeli göçü sonrası Türkiye, toplumsal uyum ve eğitim çalışmalarına odaklanmıştır (Duman, 2019).

Suriye’den savaş ve güvenlik nedenleriyle ayrılmak zorunda kalan ailelerin ve çocukların eğitimi hem temel bir insan hakkıdır hem de onların Türkiye’ye entegrasyonu

açısından önemli bir ihtiyaçtır. Ülkemize sığındıkları için önceleri “misafir” gözüyle bakılan Suriyelilere zamanla geri dönme koşullarının ağırlaşması üzerine “geçici koruma altındaki sığınmacılar” statüsü verilmiştir (Uğurlu, 2018). Mülteci ve sığınmacı çocukların çoğu ev sahibi ülkede eğitim açısından dezavantajlıdır ve zayıf sosyal entegrasyon riski altındadır (Blackmore, Gray, Boyle, Fazel, Ranasinha, Fitzgerald, Misso, Gibson-Helm, 2020). Türkiye, bir göçmen ülkesi olarak öncelikle eğitim sorununa odaklanmış ve başta Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olmak üzere resmi ve özel bir çok kurum, organizasyon ve girişim, Suriyeli göçmenlerin eğitimi ile ilgili birçok proje ve çalışma başlatmıştır (Şimşek ve Kula, 2018). Geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacıların kamplarda başlayan eğitimi süreci zamanla Türk Eğitim Sistemi içerisindeki okullarda devam etmiştir.

Suriye’deki iç savaşın alevlenmesi ve 2013 yılından sonra Türkiye’ye gelen göçmen sayısındaki dramatik artış, yetkilileri göçmen eğitimi politikasını gözden geçirmeye ve yeni düzenlemeler yapmaya zorlamıştır (Şimşek, 2020). MEB (MEB, 2014), Suriyeli sivil toplum kuruluşları tarafından işletilen tüm resmi olmayan Suriyeli çocukların gittiği eğitim faaliyetlerini kapsayan okulları yetkisi altına almak için kendi gözetimi altında acilen gerekli bir programı uygulamaya koymuştur (Emin, 2016). Bu bağlamda Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin olarak yapılan yasal düzenlemeler ve uygulamalar aşağıda verilmiştir:

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM): Türkiye’nin sınır illerinde kurulan kamplarda yaşayan Suriyeli çocuklara eğitim vermek amacıyla GEM kurulmuştur. GEM, okul çağındaki Suriyeli çocuklara, Suriye müfredatını (ilk ve ortaöğretim) izleyerek Arapça eğitim veren kurumlardır (MEB, 2014). GEM’in hayata geçirilmesinde STK’lar öncülük etmiştir. Bu modelin dünyada bir örneğine rastlanmamaktadır (Emin, 2016).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2013): Genel Müdürlük uyum sürecini sağlıklı biçimde yönetmek amacıyla 3,6 milyon Suriyelinin 30’dan fazla kişisel bilgisini içeren kapsamlı bir biyometrik kayıt sistemi oluşturmuştur. Genel Müdürlük tarafından ayrıca tüm illerde göçmenlere yönelik Türkçe kursu açarak eğitimler vermiştir (Şimşek, 2020).

Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi (2014): Söz konusu genelge ile Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında eğitim görmeleri sağlanmıştır. Genelgenin ardından yabancı kimlik numarası bulunmayan göçmenlerin verileri “Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemine (YÖBİS)” işlenmeye başlanmıştır. Bu sistem sayesinde Suriyeli öğrencilerin okula devam ve ders notu bilgileri girilmekte, karne, tasdikname ve diploma işlemleri yapılmaktadır (Şimşek, 2020).

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES): MEB ile AB Türkiye Delegasyonu arasında 2016 yılında “Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler İçin Mali İmkân Anlaşması” çerçevesinde başlatılmış bir projedir. Amaç, Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda MEB’in

çalışmalarını desteklemektir. Proje kapsamında Suriyeli çocuklara yönelik destek ve telafi eğitimleri yanında kırtasiye desteği sağlanmış, göçmen eğitiminde rol alan idareci ve öğretmenlere eğitimler verilmiştir. Birinci ayağı 2019 yılında tamamlanan PICTES projesi yapılan değerlendirmeler sonucunda başarılı bulunmuş ve 2021 yılına kadar uzatılmasına ve Avrupa Birliği tarafından desteklenmesine karar verilmiştir (<https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Haberler/Deta-ils/206>).

İsviçre’de yapılan bir çalışmada Suriyeli göçmenlerin entegrasyon, kültürel farklılıklar, dil ve eğitim sorunları yaşadıkları görülmektedir (Kiselev, 2020). Ürdün’de yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenler Suriyeli öğrencilerin akademik yönden yetersiz olduğunu, eğitim sistemine uyumda zorlandıklarını ve davranış bozuklukları gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Alkhalwaldeh, 2018). Hadid ve Hos (2021) tarafından yapılan meta-sentez çalışmasında ise Suriyeli çocukların eğitiminde; dil engeli, kayıt ve denklik sorunu, eğitim materyali ve programlarının yetersizliği, sosyal uyumda zorlanma, akademik başarısızlık ve devamsızlık gibi sorunların ön planda olduğu görülmektedir. Taştan ve Çelik tarafından (2017) ve Saklan (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, Suriyelilerin sosyal ve mekânsal olarak belirsizlik hissiyatı içerisinde olduğu ifade edilmiştir. Suriyeli öğrencilerin savaş ve göç nedeniyle sürekli bir depresyon ve travma durumunda oldukları ve dille ilgili sorunlar yaşadıkları ve günlük ihtiyaçlara sınırlı erişim nedeniyle kapsamlı psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir (Aydın ve Kaya, 2019).

Araştırmanın Önemi

Suriye’deki sorunların çözümüne ilişkin belirsizlikler, Türkiye’deki Suriyeli öğrencilere yönelik daha kapsamlı ve uzun vadeli politikaların geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Şahin ve Sümer, 2018). Ülkemize sığınan Suriyeli mültecilerin yarından fazlasının eğitim çağında olduğu bilinmektedir. Suriyeli çocukların farklı bir dil ve çevrenin yanısıra farklı bir eğitim sistemiyle de karşılaşmaları onların eğitim sistemine uyumunu zorlaştırmaktadır (Cengiz, 2018).

Türkiye tek başına kendi olanaklarıyla Suriyeli mülteci çocukların örgün eğitim ihtiyaçlarını karşılamada zorlanmaktadır. Bu süreçte Avrupa Birliği ülkeleri ve uluslararası kuruluşlardan yeterli desteği görmemektedir (Sunata ve Abdulla, 2020, Yaşar ve Amaç, 2018). Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunu sağlayacak birçok politika ve uygulama gerçekleştirilmesine karşın bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda konu ile ilgili karşılaşılan sorunların belirlenmesine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu meta-analiz çalışması ile bu sorunların önceliklerinin ve büyüklüğünün belirlenmesi, Suriyeli geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik eğitim politikalarının gözden geçirilmesi yönünde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine uyumda karşılaştığı sorunları ele alan çalışmaların artması, bu sonuçların derlenip örneklem sayıları da dikkate alınarak sen-

tezlenmesi ihtiyacını ortaya koymuştur. Ancak bu konuyu ele alan ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde bir meta-analiz çalışması olmadığı görülmüştür. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin karşılaştırmalı olarak ne tür ve hangi düzeyde sorunlarla karşılaştığını ele alan bütüncül ve karşılaştırmalı çalışmaların da olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitim sürecinde karşılaştığı sorun alanlarının ve düzeylerinin ne olduğu, bu çalışmanın problemi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorun alanlarının karşılaştırmalı olarak etki düzeyini belirlemektir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı yıl, yayın türü, araştırmanın yapıldığı eğitim kademesi, okul türü ve araştırmanın yapıldığı bölge moderatör değişkenlerinin etki büyüklüğü (EB) üzerindeki etkisini ortaya koymak, alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma sonuçlarını sentezleme yollarından biri de olan meta-analiz yöntemidir. Bu yöntemde aynı konu ya da tema ile ilgili birbirinden bağımsız olarak yapılmış nicel araştırmaların bulgularının sistematik bir şekilde analiz edilerek sentezlenmesi sözkonusudur. Nicel araştırma verilerinin analizinde ve sentezlenmesinde meta-analiz yöntemlerinden “Grup Farklılığı” kullanılmıştır (Card, 2012; Cumming, 2012: 205). Bir meta-analiz çalışmasında; aynı araştırma sorusuna ve konusuna yönelik tekil ve bağımsız nicel çalışmalar dahil edilme kriterlerine göre seçilir, bu çalışmalardan elde edilen veriler ileri istatistiksel yöntemlerle sentezlenerek etki büyüklükleri belirlenir ve yorumlanır (Ellis, 2012:5). Meta-analiz süreci aşamaları Şekil 1’de gösterilmektedir (Dinçer, 2014: 11).



Şekil 1. Meta-analiz Yöntemi Süreci Basamakları

Verilerin Toplanması

Türkiye’de araştırma konusu ile ilgili araştırmalara ulaşmak için Web of Science, ERIC, ULAKBİM, EBSCOhost, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından “Suriyeli öğrenciler”, “PİKTES/PICTES”, “Suriyeli mülteciler/göçmenler” anahtar sözcükleri Türkçe ve İngilizce olarak kullanılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan tarama sonucunda 42 çalışmadan dâhil edilme kriterlerine uygun 13 çalışmanın olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamındaki çalışmaların seçiminde kullanılan dahil etme/hariç tutma kriterleri Tablo 1’de ifade edilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Dahil Edilme Kriterleri	Hariç Tutma Kriterleri
1. <i>Yayınlanmış veya yayımlanmamış çalışma kaynakları:</i> Yayınlanmış araştırma makaleleri, raporları, yüksek lisans ve doktora tezleri meta-analize dahil edilmiştir.	1. Özet, bildiri kitabı, editör yorumu, görüşme, reklam, haber, bülten, raporlar araştırma kapsamına alınmamıştır.
2. <i>Çalışmalardaki bağımlı ve bağımsız değişkenin meta-analiz çalışmasına uygun olması:</i> Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine uyumunu etkileyen değişkenlerin bağımsız ve karşılaşılan sorunların bağımlı değişken olarak kullanılmış olması dikkate alınmıştır.	2. Bağımlı ve bağımsız değişken kriterlerini karşılamayan çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır.
3. <i>Örneklem grubu:</i> Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencileri içeren çalışmalar kapsama alınmıştır.	3. Türkiye’de öğrenim görmeyen Suriyeli öğrenciler ve farklı ülkelerden gelen öğrenciler örneklem grubuna dahil edilmemiştir.
4. <i>Nicel araştırma bulguları içerme-si:</i> Çalışmaların etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için nicel veriler (ortalama, standart sapma, örneklem sayısı, p değeri vb.) içermesine dikkat edilmiştir.	4. Nicel verilere sahip olmayan çalışmalar (nitel çalışmalar, istatistik verileri eksik olanlar vb.) dikkate alınmamıştır.
5. 2017 ve 2021 yılları arasında Türkiye’de yapılan çalışmalar kapsama alınmıştır.	5. 2017 yılından önce yapılan çalışmalar bulunamadığından kapsam dışı olarak değerlendirilmiştir.
6. Türkçe ve İngilizce dillerinde, örneklemi Türkiye olan çalışmalar kapsama alınmıştır.	6. Türkçe ve İngilizce dilleri dışında olan çalışmalar kapsama alınmamıştır.

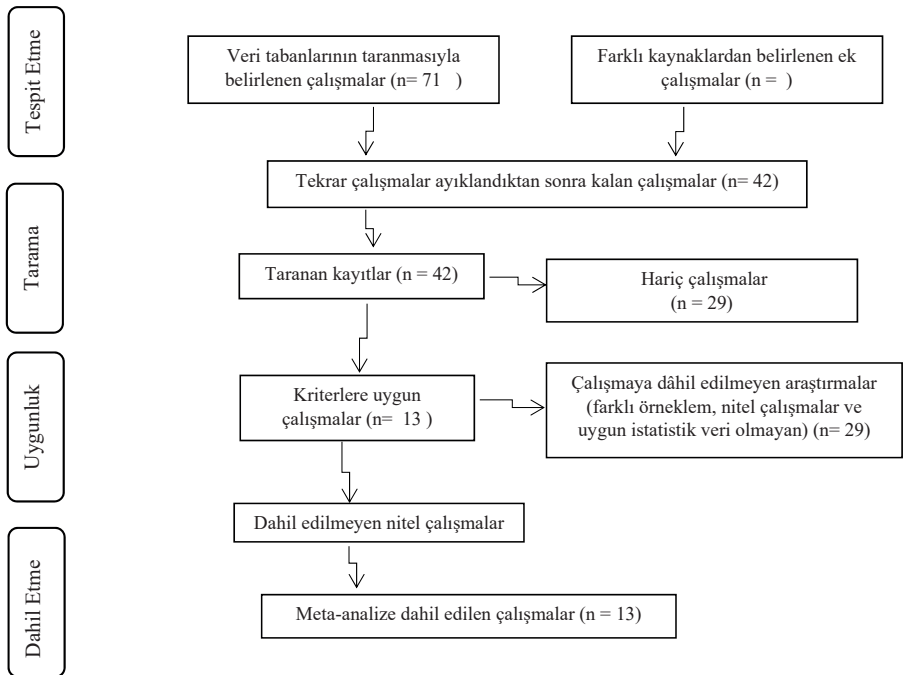
Yukarıda belirtilen dahil/hariç edilme kriterlerine göre meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların sayısı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Meta-analiz Kapsamına Alınan Çalışmaların Sayısı

1. Ulaşılan çalışma sayısı	2. Hariç tutma kriterlerine göre alınmayan çalışma sayısı	3. Dahil edilme kriterlerine uygun çalışma sayısı
42 çalışma (3 Doktora tezi, 16 Yüksek lisans tezi, 20 Makale, 3 Rapor)	29 çalışma (2 Doktora, 12 Yüksek lisans, 13 Makale, 2 Rapor)	13 çalışma (1 Doktora, 4 Yüksek lisans, 7 Makale, 1 Rapor)

Raporlama

Sistematik derleme ve meta-analiz için kullanılan PRISMA akış şemasının Türkçe versiyonu şekil 2’de gösterilmektedir (Aşık, & Özen, 2019).

**Şekil 2.** Meta-analiz için PRISMA Akış Şeması

Araştırmanın güvenilirliği: Bir meta-analiz çalışmasında sonuçların güvenilirliği ile ilgili çalışmaların kodlanması aşamasında kodlayıcılar arası güvenilirlik önemlidir. Oluşturulan kodlama protokolüne iki kodlayıcı tarafından dahil edilecek çalışmalardaki veriler ayrı ayrı işlenmiştir. Kodlama işlemi yapıldıktan sonra kodlayıcılar arasında fark olup olmadığı eşleştirilmiş örnek t testi ile araştırılmıştır. Kodlayıcıların verdikleri değerler arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamaktadır. Değerlendiriciler arası uyum ise sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) ile değerlendirilmiştir. Tüm ICC değerleri 0,9’un üstünde olduğu için değerlendiriciler arasında yüksek uyum bulunmaktadır.

Araştırmanın geçerliliği: Meta-analize alınacak çalışmalar veri tabanları kullanılarak dahil edilme ölçütlerine uygun şekilde belirlenmiştir. Bu meta-analiz çalışmasının geçerliliğinin bir göstergesidir (Petticrew & Roberts, 2006). Veri tabanlarının taranması sonucunda bütün çalışmalara ulaşılması bağlamında geçerliliğin sağlandığı söylenebilir. Meta-analiz kapsamındaki 13 çalışmanın veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu kabulüyle bu meta-analiz çalışmasının da geçerli olduğu söylenebilir

Raporlama: Bu araştırmanın raporlamasında sistematik derleme ve meta analizler için kullanılan bir protokol olan “Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analysis (PRISMA)-(Sistematik Derleme ve Meta-analiz için Önerilen Raporlama Öğeleri (PRISMA)” yazım rehberi kullanılmıştır (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman, 2009). PRISMA’nın kontrol listesinin Türkçe çevirisi Aşık and Özen (2019) tarafından yapılmış olup; PRISMA’nın resmi internet sayfasında yayınlanan Türkçe versiyonu kullanılmıştır (Aşık & Özen, 2019; Prisma Checklist, 2019).

Çalışmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışma bir meta-analiz çalışması olması nedeniyle etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Veri Analizi

Bu çalışmada meta-analiz istatistiksel hesaplamaları için Comprehensive Meta Analysis (CMA Ver. 2.) yazılımı kullanılmıştır. Bu çalışmada, etki büyüklüğünün hesaplanmasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Çalışmaların veri analizinde “Grup Karşılaştırma Yöntemi” kullanılmıştır. Bu bağlamda Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorun alanlarının etki büyüklükleri karşılaştırılmıştır (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

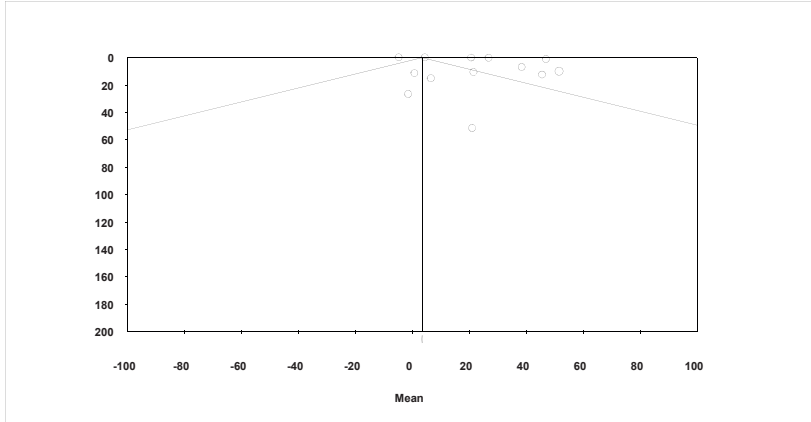
Bulgular

Meta-analiz çalışması sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Yayın Yanlılığı

Bu meta-analiz çalışmasında; Huni saçılım grafiği, Orwin’s Fail-Safe Number, Egger testi, Kendall’ın Tau katsayısı, Duval ve Tweedie’nin Kırp ve Doldur yöntemi ya-

yın yanlılığını tespit etmek için kullanılmıştır (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009; Cooper, 2009). Araştırma kapsamındaki 13 çalışmanın büyük çoğunluğunun şeklin üst bölümüne doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne çok yakın bir konumda yer aldığı görülmektedir (Şekil 2). Bu anlamda huni saçılım grafiği, araştırma kapsamındaki çalışmalar açısından yayın yanlılığı olmadığını (Borenstein et al., 2009, 284) şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 2. Huni Saçılım Grafiği

Yayın yanlılığını belirleme yöntemlerinden biri olan Orwin's Fail-Safe Number 5097 olarak hesaplanmıştır. Dâhil edilme kriterlerine göre belirlenen 13 çalışma, Türkiye'de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış tüm çalışmaların tamamıdır. Bunların dışında 5097 çalışmaya daha ulaşılması mümkün olmadığından, bu sonuç yayın yanlılığı olmadığını şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 3. Yayın Yanlılığı Test Sonuçları

Dahil Edilen Çalışma Sayısı	Orwin Korumalı N sayısı	Duwal ve Tweedy'nin Kırp ve Doldur Yöntemi	Kendall'in Tau Katsayısı
13	5097	Kırılan çalışma 6	SOF Gözlenen (doldurulan) 29,08 (33,94)
			P=0,12

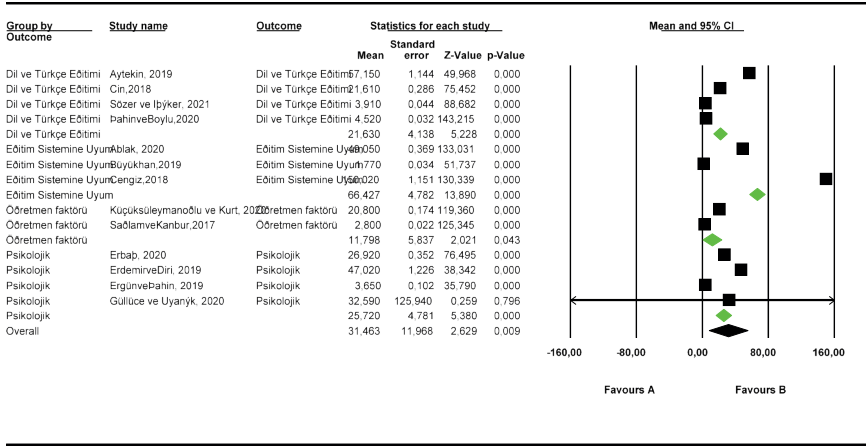
“Kırp ve Doldur” yöntemine göre 31,46 etki büyüklüğü, altı emsal çalışma dâhil edildiğinde 29,08-33,94 değerleri arasında değişmektedir. Bu değişim önemsiz düzeyde olduğundan etki büyüklüğünün güvenilir olduğu söylenebilir. Diğer bir yöntem

Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunlarına Bir Bakış: Bir Meta-Analiz Çalışması

olan Kendall’ın Tau katsayısının 22 ve $p=0,12$ olduğu görülmüş, bu durumda p-değeri- nin anlamlı bir fark yaratmaması bağlamında yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir (Tablo 3).

Suriyeli Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Etki Büyüklüğü Analizi Sonuçları

Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarına ilişkin etki büyüklükleri ve orman grafiği (forest plot) Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunlarına İlişkin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Rastgele etkiler modeline göre Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların etki düzeyinin sıfırdan büyük bir fark olduğu görülmektedir. Çalışmaların hepsinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) söz konusudur (Şekil 2).

Çalışmaların Etki Büyüklükleri ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarına ilişkin etki büyüklüklerinin sabit ve rasgele etkiler modeline göre birleştirilmiş bulgularına ilişkin istatistik değerler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışmaların Sabit ve Rastgele Etkiler Modeline Göre EB ve Homojenlik Testi Bulguları

Model/Alt boyut	Çalışma sayısı	EB ve 95% güven aralığı				Üst sınır	Z-değeri	Homojenlik			
		EB	Standart hata	Varyans	Alt sınır			P-değeri	Q-değeri	df (Q)	I ²
Eğitim Sistemine Uyum	3	66,42	4,78	22,87	57,05	75,80	13,89	0,00			
Psikolojik Sorunlar	4	25,72	4,78	22,85	16,35	35,09	5,38	0,00			
Dil ve Türkçe Eğitimi	4	21,63	4,13	17,11	13,52	29,74	5,22	0,00			
Öğretmen faktörü	2	11,79	5,83	34,07	0,35	23,23	2,02	0,04			
Boyutlar	13	31,46	11,96	14,08	8,00	54,92	2,62	0,00	71,79	3	99,97

Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorun alanlarına ilişkin çalışmaların rastgele etkiler modeline göre ortalama EB=31,46 olarak hesaplanmıştır (Tablo 4). Meta-analiz 13 çalışmadaki veriler, rastgele etkiler modeline göre Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunların etki düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. EB değeri Cohen'in sınıflandırmasında d=0,20-0,50 arasında ise düşük, 0,50-0,80 arasında ise orta ve 0,80'den büyük ise yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (Cohen, 1988: 40). Bu çalışmada, EB değeri 0,80'den büyük olduğu için Cohen'in sınıflandırmasına göre yüksek düzeyde bir EB bulunduğu söylenebilir. Thalheimer ve Cook (2002) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre de yüksek düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında Z=2,62 olarak bulunmuştur. Bu değer p=0,009 ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar sırasıyla önem sırasına göre eğitim sistemine uyum (d=66,42), psikolojik sorunlar (d=25,72), dil ve Türkçe eğitimi (d=21,63) ve öğretmen faktörü (d=11,79) şeklinde olduğu görülmektedir.

Homojenlik Testi ve Q ve I² İstatistiği

Meta-analiz sonucunda Q-istatistik değeri (Q=71,79) 3 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerinin ($\chi^2_{0,95}=5,99$) üzerinde olduğu için EB'nün dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Diğer bir ifade ile EB dağılımının rastgele etkiler modeline göre heterojen olduğu görülmüştür. Eğitim sürecinde Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin yapılan homojenlik testleri (Q ve I²) sonucunda yüksek düzeyde bir heterojenlik bulunmuştur.

Moderatör Analizi Sonuçları

Yüksek düzeyde bulunan heterojenliğin olası nedenlerini belirleyebilmek için moderatör analizleri yapılmıştır. Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin ortaya çıkan heterojenliğin nedenlerini oraya koyan moderatör bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

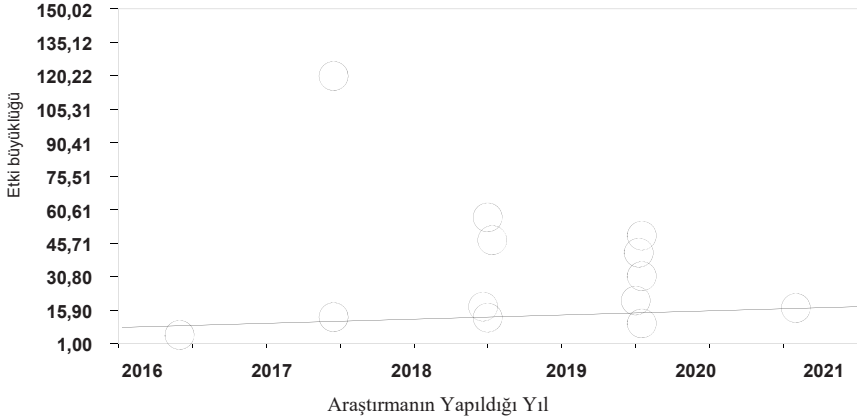
Tablo 5. Kategorik Moderatör Bulguları

Moderatör	k	d	SE	%95 CI	Q
Yayın Türü					
Yüksek lisans	4	62,60	2,14	[58,40; 66,81]	374,83
Doktora	1	1,77	4,21	[-6,48; 10,02]	
Makale	7	14,08	1,72	[10,70; 17,45]	
Rapor	1	47,02	4,38	[38,42; 55,61]	
Öğretim Kademesi					
Okul öncesi	2	46,99	5,13	[36,93; 57,05]	95,80
İlköğretim	8	33,84	1,77	[30,37; 37,31]	
Ortaöğretim	1	57,15	5,11	[47,12; 67,18]	
İlköğretim/Ortaöğretim	2	4,21	3,52	[-2,69; 11,12]	
Araştırmanın Yapıldığı Bölge					
Akdeniz	3	58,33	12,19	[34,44; 82,23]	6,97
Güneydoğu	3	25,52	14,83	[-3,55; 54,60]	
İç Anadolu	2	25,40	14,92	[-3,85; 54,66]	
Marmara	4	26,89	10,55	[6,20; 47,59]	
Bütün	1	4,52	21,10	[-36,85; 45,89]	
Okul Türü					
Anaokulu	2	46,99	5,06	[37,06; 56,93]	675,08
Geçici Eğitim Merkezi	1	150,02	5,05	[140,11; 159,92]	
İlkokul	5	11,32	2,20	[7,01; 15,46]	
Ortaöğretim	3	36,32	2,86	[30,70; 41,94]	
PIKTES	2	12,65	3,48	[5,83; 19,47]	

Not: k=çalışma sayısı, d= etki büyüklüğü (Cohen's d) , SE=Standart Hata CI=güven aralığı, Q=Çalışmalar arası heterojenlik, * $p<.05$

Yapılan moderatör analizi sonucunda yayın türüne ($p=0,00$), öğretim kademesine ($p=0,00$) ve okul türüne ($p=0,00$) göre çalışmaların etki büyüklüklerinin farklılaştığı görülmüştür. Öğretim kademesi açısından ortaöğretim kademesini ele alan çalışmanın sonuçları bağlamında karşılaşılan sorunların diğer kademelere oranla daha yüksek ($d=57,15$) olduğu görülmüştür. Okul türü açısından Geçici Eğitim Merkezlerinde ve anaokullarında eğitim alan Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunların etki büyüklüğünün ($d=150,02$ ve $d=46,99$) diğer kademelere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın yapıldığı bölgeler bağlamında Akdeniz ve Marmara bölgesinde yeralan okullarda ve eğitim merkezlerinde Suriyeli öğrencilerin diğer bölgelerde yeralan Suriyeli öğrencilere oranla daha fazla sorunla karşı karşıya kaldığı görülmüştür.

Yüksek lisans tezi ve araştırma raporu şeklinde yayınlanan çalışmalarda Suriyeli öğrencilerin sorunlarının etki düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın yapıldığı bölge moderatörüne göre çalışmaların etki büyüklüklerinin farklılaşmadığı görülmüştür ($p=0,13$).



Şekil 4. Etki Büyüklükleri Meta-regresyon Sonuçları

Araştırmaların etki büyüklükleri bağlamında yıllar itibariyle Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunların ağırlığının ve etki düzeyinin arttığı söylenebilir (Şekil 4).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu meta-analiz çalışmasında, 13 çalışmaya (3092 kişi) ait 4 adet etki büyüklüğü belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların etki büyüklüğünün rastgele etkiler modeline yüksek düzeyde ($d=31,46$) olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Thalheimer and Cook'un (2002) ve Cohen (1988) sınıflandırmalarına göre yüksek düzeyde bir sonuçtur. Bu meta-analiz çalışması sonuçları, Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de eğitim sürecinde önemli sorunlarla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu meta-analiz sonucu Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de eğitim sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaları bağlamında Semerci ve Erdoğan (2017), Şahin ve Sümer (2018), Aydın ve Kaya (2017), Taskin ve Erdemli (2018), Saklan (2018) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ulusal ve uluslararası literatürde Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları ele alan bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın sonucunu diğer meta-analiz çalışmaları bulguları ile karşılaştırmak mümkün olmamıştır.

Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar önem sırasına göre eğitim sistemine uyum (d=66,42), psikolojik sorunlar (d=25,72) dil ve Türkçe eğitimi (d=21,63) ve öğretmen faktörü (d=11,79) şeklinde sıralanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu meta analiz çalışmasında da ortaya konulan eğitim süreçlerine uyum, psikolojik sorunlar, dil eğitimi ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili bulgular Aydın ve Kaya (2017), Cin (2018), Nayir (2017), Aykut (2019), Kılıç ve Gökçe (2018), Şahin ve Sümer (2018), Şeker ve Sirkeci (2015), Kızılabdullah ve Yürük, (2018), İmamoğlu ve Çalışkan (2017), Mercan, Uzun ve Bütün (2016), Saklan (2018), Taskin ve Erdemli (2018), Yaşar ve Amaç (2018), Taştan ve Çelik (2017, 2018), Şahin (2020), Sözer ve Işıker (2021) tarafından yürütülen çalışmaların bulguları ile uyumludur. Bu çalışmalarda da Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyumda zorlandıkları (devamsızlık, disiplin, düşük başarı, öğrenme güçlüğü, sınıfı genel başarısını düşürme vb.), dil ve iletişim sorunu yaşadıkları (kendini ifade edememe, okuma-yazmada gecikme) ve bazı psiko-sosyal problemlerle (şiddet eğilimlerinin olması, travma vb.) karşılaştıkları görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç öğretim kademesi açısından ortaöğretim kademesindeki Suriyeli öğrencilerin okulöncesi ve ilköğretim kademesindeki öğrencilere oranla daha fazla sorunla karşı karşıya kalmalarıdır. Bu durum, bu yaş grubundaki öğrencilerin eğitim sistemine uyumda zorlandıkları şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmanın yapıldığı bölge moderatör değişkeni açısından özellikle Marmara bölgesinde eğitim gören Suriyeli öğrencilerin diğer bölgelerde öğrenim gören öğrencilere oranla daha fazla sorunla karşı karşıya kaldığı görülmüştür. Dikkat çekici bir sonuçta Güneydoğu Anadolu bölgesinde eğitim gören Suriyeli öğrencilerin daha az sorunla karşılaşmalarıdır.

Göç olgusu ve göçün sebep olduğu entegrasyon modellerinin en önemli boyutlarından biri eğitimidir (Şeker ve Aslan, 2015). Aslan (2020) tarafından yapılan çalışmada Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye entegrasyonunda, sosyal uyumlarında ve aidiyet duygusu oluşturmalarında okulun olumlu işlevler yüklediği görülmüştür. Sirin ve Sirin (2015), Levent ve Çayak (2017), Taştan ve Çelik (2017) ve Saklan (2018) tarafından yapılan çalışmalarda Suriyeli çocukların okula erişiminin önündeki en önemli engel eğitim erişim olması bağlamında okula kayıt ve bilgilendirme süreçleriyle ilgili bilgi sahibi olmama, bürokratik işlemler ve okula ulaşım konularında olduğu görülmüştür. Bu sonuç Suriyeli bazı çocukların okula gitmeye hazır olduğu ancak eğitime erişim süreçleri hakkında bilgi yetersizliğinden dolayı gidemediği şeklinde algılanabilir. Ancak MEB'in bu süreçte yoğun çalışma ve bilgilendirme faaliyetleri yaptığı da görülmektedir. Aydın ve Kaya (2017), Aykut (2019), Uğurlu (2018) ve Sözer ve Işıker (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler ve veliler ile görüşme sıklıklarının düşük olduğu ve onların Türkçe bilmemelerinin iletişim ve okula uyumlarının önünde engel teşkil ettiği ifade edilmiştir. Bu süreçte özellikle Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemeleri Türk eğitim siste-

mine entegrasyonu ve okula uyumu zorlaştırmıştır. Bu bağlamda Suriyeli çocukların eğitim sürecinin desteklenmesinde aile faktörünü de dikkate alarak (Leseman, 2007) aile-çocuk-ev odaklı Türkçe dil ve eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Semerci ve Erdoğan (2017) ve Saklan (2018) tarafından yapılan çalışmalarda her dört ailenin birinde çalışan çocuklar olduğu ve dört ve daha fazla çocuk sayısına sahip ailelerin %74 ünün eğitime erişiminde sıkıntılar olduğu ortaya koyulmuştur. Taştan ve Çelik (2017, 2019) tarafından yapılan çalışmalarda da Suriyeli çocukların aileye ekonomik katkı için çalışmak zorunda kalmaları, erken evlilik yapmaları ve karma eğitime gönderilmemesi gibi nedenlerle okuldan uzak kaldıkları ve eğitime erişimde sorunlar yaşadıkları ortaya koyulmuştur.

Suriyeli çocuklar arasında savaş durumu ve ebeveynlerinden birinin yokluğu nedeniyle şiddet içeren davranışlar, öğrenmeye yönelik belirsiz tutumlar, çabuk sinirlenme, konsantrasyon eksikliği, inatçılık, okula karşı olumsuz tutum ve sınıf arkadaşlarıyla uyum problemleri yaşayabilmektedirler (Alkhalwaleh, 2018; Taştan ve Çelik, 2017). Kılıç ve Özkor (2019), Yaşar ve Amaç (2018) Gürel ve Büyüksahin (2020), ve Şeker (2020) tarafından yapılan çalışmalarda resmi okullarda çalışan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin psikososyal desteğe ihtiyaç duydukları çoğunun şiddet içeren davranış bozuklukları ve psikolojik sorunları olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmalarda öne çıkan iki davranış kız öğrencilerde “içe kapanma” ve erkek öğrencilerde ise saldırgan davranışlar olduğu gözlemlenmiştir. Bu davranışlarda Suriyeli öğrencilerin çatışma sürecinde deneyimledikleri şiddet ve savaş ortamının öğrencileri şiddete yönelten etken olduğu düşünülmektedir. Aydın ve Kaya (2017) tarafından yapılan çalışmada, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin Suriyeli öğrencilere yönelik yeterli düzeyde gerçekleştirilemediği ortaya koyulmuştur. Oppedal, Özer ve Şirin, (2018) tarafından yapılan çalışmada travmatik deneyimleri olan çocuklar, daha yüksek düzeyde mevcut sosyal ve duygusal desteğe ihtiyaç duydukları, bu yönde yapılan yardımlar ile depresyon düzeylerinin azaldığı ifade edilmiştir.

Whitaker’e (2010) göre mülteci çocukların göç ettikleri ev sahibi ülkenin kültürünü ve dilini bilme düzeyi, o toplumla entegrasyon sürecini etkilemektedir. Bu bağlamda Suriyeli öğrenciler için entegrasyon sürecinde dil ve iletişimle ilgili sorunlara odaklanmak gerekmektedir. Bu anlamda dil yetersizliği Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyonunda önemli bir engel olarak görülmektedir (Kardeş ve Akman, 2018; Saklan, 2018; Uzun ve Bütün, 2016). Bu meta-analiz çalışmasında da eğitime entegrasyon ve dil yetersizliği alanlardaki sorunların etki büyüklüğünün yüksek düzeyde çıkması anlamlıdır.

Aydın ve Kaya (2019), Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018), Taskin ve Erdemli (2018) Güven ve İşleyen (2018), Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi, (2018) ve Yaşar ve Amaç (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorun alanları “dil bariyeri”, “eğitim sistemine uyum” ve “disiplin problemleri” ola-

rak sıralanmaktadır. Suriyeli öğrenciler akademik olarak eğitimlerini devam ettirmede Türkçe bilgileri yetersiz olduğu için zorlanmaktadır. Bu iki sorunun başlıca nedenleri Suriyeli öğrenciler arasındaki etnik köken farklılıkları ve Türk öğrencilerle entegrasyon ve iletişimidir (Bircan ve Sunata, 2015; Kılıç ve Gökçe, 2018; Nayir, 2017; Şeker, 2020). Suriyeli öğrencilerin dil engeli, yapılan eğitimin niteliğini de düşürmektedir. Suriyeli mülteci öğrencileri Türk kültürüne entegre etmek için Türkçe konuşma ve anlama ile ilgili dil engellerinin öncelikle kaldırılması gerekmektedir. Bu süreçte proaktif davranarak öncelikle Suriyeli çocukların ve ebeveynlerinin Türkçe dil eğitimi almalarına dönük eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Suriyeli öğrencilerin eğitiminde sınıf yönetimi, eğitim programı uyumsuzluğu, ders araç-gereci eksikliği, devamsızlık ve akademik başarı boyutlarında sıkıntılar yaşanmaktadır (Saklan, 2018; Uzun ve Bütün, 2016). Aydın ve Kaya (2017), Taskin ve Erdemli (2018) ve Yaşar ve Amaç (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, Suriyeli öğrencilerin öğrenim gördüğü devlet okullarında mültecilere eğitim verebilecek yeterli sayı ve nitelikte öğretmen olmaması, öğretim materyallerinin eksikliği ve uygun olmayan öğretim programları sorun alanları olarak öne çıkmaktadır.

GEM ile ilgili yasal düzenlemeler yapılmasına rağmen erişim noktasında problemler olduğu görülmektedir. Bu problemler; bilgisizlikten, dil yetersizliğinden, belge ve bilgilere ulaşamamaktan, ailede bakıma muhtaç bireylerin olmasından dolayı çocukların evde kalma ya da çalışma zorunluluğu hissetmesine bağlı olabilmektedir (Taştan ve Çelik, 2017; Tanrıku, 2017). Aydın ve Kaya (2017) ile Şahin ve Sümer (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da okul müdürleri aşırı kalabalık sınıfları ve derslik yetersizliğini en önemli sorunlar olarak ifade etmişlerdir.

Suriyeli aileler, uzun süre “Arapça eğitim” ve “Suriye müfredatı” gibi faktörler nedeniyle çocuklarının eğitimi için önceleri GEM’leri tercih etmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı da Suriyelilerin kendi ülkelerine geri döndüklerinde herhangi bir sorun yaşamamaları için, Türkçe öğretmek yerine Arapça müfredat ile eğitim verilmesini desteklemiştir. Ancak uzun vadede uyum sürecini zorlaştıran bu uygulamadan daha sonra vazgeçilmiştir (Şimşek, 2020). Taştan ve Çelik (2017) ve Taskin ve Erdemli (2018) tarafından yapılan çalışmalarda; GEM’ler de derslik ve bina eksikliği nedeniyle ikili öğretim yapılmasının, derslerin geç saatte başlamasının, bazı öğretim materyalleri konusunda eksiklikler olmasının, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim sorunları yaşamalarının Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu sorunlar süreç içerisinde Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına devam etmesiyle azaldığı söylenebilir. Bu meta-analiz çalışmasında ortaya koyulan okul türüne göre GEM’ler de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere oranla daha fazla sorunlarla karşı karşıya kalmaları bulgusu, bu çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Suriyeli öğrencileri okul öncesi dönemden itibaren destekleyici dil kursları ve Türkçe eğitim faaliyetlerine öncelik ve ağırlık verilmelidir. Suriyeli öğrencilere öncelikle Türkçe öğretimi yapılmalı ardından eğitim sürecine katılımı sağlanmalıdır. Suriyeli öğrencilerin yaşadığı psiko-sosyal sorunların çözümüne ilişkin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, bu çocukların yaşadıkları travmaların azaltılmasında ve uyum sorunlarını önlemede daha etkin kullanılmasını sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- * Ablak, S. (2020). Attitudes of Secondary School Students towards Refugee Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7 (3), 101-110.
- Alkhalwaldeh, A. (2018). Syrian refugees' children instructional challenges and solutions in Jordan: teachers' and parents' perspectives. *Border Crossing*, 8(2), 311-331.
- Aslan, A. (2020). Suriyeli Öğrencilerin İkincil Sosyalleşmeleri Bağlamında Okulun İşlevleri: Çarşamba İlçesi Örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8 (1), 42-58.
- Aşık, Z., & Özen, M. (2019). Meta-Analysis Steps and Reporting. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(2), 232-240.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28:5, 456-473.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian Refugees: The New Global Issue Facing Teachers and Principals in Turkey. *Educational Studies*, 55:1, 46-71.
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimini Odağında Okul Sosyal Hizmeti Önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). H.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Aytekin, M. D. (2019). *İmam-Hatip Liselerinde Okuyan Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Uyum ve Dil Sorunları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta-Analiz*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237.
- Blackmore, R., Gray, KM, Boyle JA, Fazel, M., Ranasinha, S., Fitzgerald G, Misso, M., Gibson-Helm, M. (2020). Systematic Review and Meta-analysis: The Prevalence of Mental Illness in Child and Adolescent Refugees and Asylum Seekers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 59(6):705-714.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.

Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunlarına Bir Bakış: Bir Meta-Analiz Çalışması

- Bulut, S., Soysal, Ö. K. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- *Büyükhan, M. (2018). *Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Psikososyal Uyum Sorunları ile Demografik Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press, 7, 9.
- *Cengiz, E. (2018). *Suriyeli ortaokul öğrencilerinin psikososyal uyum sorunları ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çaç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Cınt-Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- * Cin, G. (2018). *Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Psikolojik Sağlamlılık Düzeyi: Adana İli Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çaç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Cooper, H. M. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Duman, T. (2019). Toplumsal Uyum İçin Eğitimin Önemi: Türkiye'deki Suriyeliler Örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 343-368.
- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes* (5th edition). Cambridge-UK: Cambridge University Press.
- Emin, N. M. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları*. SETA: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Sayı: 153. İstanbul: Turkuva Matbaacılık Yayıncılık A.Ş.
- * Erbaş, G. E. (2020). *Göçe Maruz Kalmış Suriyeli Öğrencilerle Türkiyeli Öğrencilerin Depresyon ve Travma Düzeyleri ile Duygularının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Bilgi Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.
- * Erdemir, E. ve Diri, A. (2019). *Erken Çocukluk Eğitimi Yaz Anaokullarının Suriyeli çocuklar ile Bölge çocukları üzerindeki etkileri: Değerlendirme raporu*. İstanbul: AÇEV.
- * Ergen, H. ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:16, Sayı:44, s. 377-405

- *Güllüce, E. S., & Uyanık, G. (2020). Anaokuluna Devam Eden Suriyeli Çocukların Sosyal Becerilerinin Psikometrik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim*, Cilt: 49, Sayı: 227, s. 315-344.
- Gürel, D., & Büyüksahin, Y. (2020). Education of Syrian Refugee Children in Turkey: Reflections From the Application. *International Journal of Progressive Education*, Vol. 6, No. 5, p.426-442.
- Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.
- Hadid A.,& Hos, R. (2021) Syrian Refugees in Turkey: (Un)Equal Opportunities in Education. In: Aydın H., Langley W. (eds) Human Rights in Turkey. *Philosophy and Politics-Critical Explorations*, Vol 15. Springer, 5-8.
- Internet: Prisma Checklist Turkish Version. WEB: Retrieved from <http://www.primstatement.org/documents/PRISMA%20Turkish%20checklist.pdf>. adresinden 31.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İmamoğlu, H. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2) , 529-546.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. İstanbul: Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği.
- Kılıç, V. A., & Gökçe, A. T. (2018). The Problems of Syrian Students in the Basic Education in Turkey. *European Journal of Social Science Education and Research*, Vol 5, No 1, p.199-211.
- Kızılabdullah, Y, & Yürük, T. (2018). The contribution of the religious culture and ethic scourse on the integration of children of Syrians in Adana, Turkey. *Religious Education*, 113:3, p. 289-301.
- Kiremit, R.F, Akpınar, Ü., & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Kiselev, N., Pfaltz, M., Schick, M., Bird, M., Pernille, H., Sijbrandij, M., Morina, N. (2020). Problems faced by Syrian refugees and asylum seekers in Switzerland. *Swiss Medical Weekly*, 150(4344).
- * Kurt, A., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2020). Suriyeli Öğrenciler İçin Görevlendirilen PICTES Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri: Bursa Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; 2020; (39); 24-45
- Leseman, P. (2007). Early education for immigrant children. The Transatlantic Task Force on Immigration and Integration, *Migration Policy Institute/Bertelsmann Stiftung*.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:14-1, Sayı:27, s.21-46.

Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunlarına Bir Bakış: Bir Meta-Analiz Çalışması

- MEB. (2014). Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>. adresinden 31.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., and Altman, D. G., The PRISMA Group (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: the PRISMA Statement*. PLoS Medicine, 6 (7): 197.
- * Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Semerci, P. U. & Erdoğan, E. (2018) Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13:1, 30-45.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 31, ss.267-305.
- Sırn, Selcuk R. and Lauren Rogers-Sirin. (2015). *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- *Sözer, M. A. ve Işiker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183-200.
- Sunata, U., & Abdulla, A. (2020) Lessons from Experiences of Syrian Civil Society in Refugee Education of Turkey, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*. 18:4, 434-447.
- *Şahin, F. & Boylu, E. (2020). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 343-359.
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şahin, S. ve Sümer, S. (2018). The Problems Experienced in the Integration Process of Syrian Students into the Turkish Education System. *Universal Journal of Educational Research* 6(5), 909-918.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 92.
- Şeker, B. D., Sirkeci, I. (2015), Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey, *Economics and Sociology*, Vol. 8, No 4, pp. 122-133.
- Şeker, S. (2020). *Mülteci Öğrencilerin Karşılaştığı Eğitim Sorunları: Yozgat İli Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, H. (2020). Dezavantajlı Grupların ve Öğrencilerin Hak ve Sorumlulukları. Eğitim Hukuğu. Editör: Doç.Dr. Tufan Aytaç, Ankara: Pegem Akademi.

- Şimşek, H. ve Kula, S. S. (2018). *Türkiye'nin Göçmen Politikasında İhmal Edilen Boyut: Eğitsel Uyum Programı. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (AEÜİİ-BFD)*, Cilt 2, Sayı 2, Sayfa: 5-21.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22 (86), 127-144.
- Taskın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for syrian refugees: problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178.
- Taştan, C. & Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Türk Kızılay Göç Hizmetleri Direktörlüğü (TKHD). (2021). Suriye İnsani Yardım Operasyonu Raporu. Erişim adresi: <https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/subat-2021-suriye-krizi-insani-yardim-operasyonu-raporu-29-03-2021-98097072.pdf> adresinden 31.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Okula Uyum Sorunlarının Çözülmesi ve Desteklenmesinde Öğretmen Etkisi. Şiddet ve Sosyal Travmalar, Editör: Adem Solak. Ankara: Hegem Yayınları.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, C.1, S.1, s.72-83.
- Whitaker, E. (2010). *Language acquisition of the children of immigrants and the role of non-profit organizations*. Washington: University of Puget Sound.
- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018). Teaching Syrian Students in Turkish Schools: Experiences of Teachers. *Sustainable Multilingualism*. 233-120, p.225-238.

SURİYELİ MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM YAŞANTILARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aydın BAL¹, Atilla CAVKAYTAR², Tahir Mete ARTAR³, Mustafa ULUYOL⁴

* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir.

1 Prof. Dr., University of Wisconsin, Rehabilitasyon Psikolojisi ve Özel Eğitim Bölümü, abal@wisc.edu, ORCID: 0000-0001-7246-5876.

2 Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, atilla.cavkaytar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8067-1602.

3 Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, t.meteartar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0285-4152.

4 Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, uluyol26@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1837-9915.

Geliş Tarihi: 07.05.2021 Kabul Tarihi: 07.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.934424

Öz: Dünya’da meydana gelen savaş, kıtlık ve politik nedenler ile birçok coğrafyada göç hareketleri ve mültecilik toplumlari etkileyen bir olgu haline gelmiştir. Göç alan ülkelerde mültecilerin topluma uyumunu sağlamak için onlara sunulacak eğitim hizmetlerinin planlanması oldukça önemlidir. Türkiye çevresindeki gelişmeler sonucunda son yıllarda önemli düzeyde mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Okul çağında olan mülteci bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin artması, henüz yeni sayılabilecek bu olgunun paydaşlar tarafından anlaşılması ile mümkün olabilecektir. Bu araştırmada paydaşların gözünden Eskişehir’de yaşayan okul çağındaki mülteci öğrencilerin eğitim deneyimlerinin belirlenmesi ve buna yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri dokuz öğretmen, ikisi okul yöneticisi, üçü ebeveyn ve altısı öğrenci olmak üzere 19 katılımcıdan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Gerçekleştirilen tümevarım analizi sonucunda beş temaya ulaşılmıştır. Bulgular Suriyeli mülteci öğrencilerin davranış, sosyal ve akademik özellikler açısından sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve okul müdürleri adrese dayalı okul kayıt sistemini mültecilerin mülteci olmayan akranlarıyla eğitim görmesi önünde bir engel olarak nitelendirmekte ve bu uygulamanın okuldaki mülteci öğrenci yoğunluğunu artırarak eğitimin niteliği düşürdüğünü ifade etmektedirler. Mülteci öğrencilerin ebeveynleri ise genel olarak çocuklarına sunulan eğitimi yeterli bulmaktadırlar. Paydaşların mülteci eğitimine yönelik önerileri mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi, psikolojik desteklerin sunulması, eğitim sunan öğretmenlerin mülteci eğitimine yönelik materyal ve seminerlerle desteklenmesi ve ebeveynlere yönelik aile eğitimi çalışmalarının gerçekleştirilmesi olarak sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli mülteciler, mülteci eğitimi, bütünleştirme, nitel araştırma

INVESTIGATION OF THE EDUCATIONAL LIFE OF SYRIAN REFUGEE STUDENTS

Abstract:

Due to war, famine and political reasons in the world, migration movements and refugees have become a phenomenon affecting societies in many geographies. It is very important for the countries exposed to migration to plan the education services to be provided to refugees in order to ensure their integration into society. In this context, a significant number of refugee individuals took refuge in the country for different reasons. Increasing the quality of educational services offered to refugee individuals at school age can only be possible with the understanding by stakeholders of this new phenomenon. The present study examined Syrian refugee students' educational experiences in Eskisehir, Turkey. The ethnographic data were generated through participant observations and semi-structured interviews with 19 participants, including nine teachers, two school principals, three parents and six students at a public elementary school in a low-income neighborhood in Eskisehir. Five themes emerged through induction analyses. The findings revealed the behavioral, social and academic problems that Syrian refugee students experienced. Teachers and school administrators described the home address-based school enrollment system as an obstacle for refugee youth to study with their non-refugee peers. This policy decreased the quality of education as it increased the density of refugee students at schools. Participants' suggestions for refugee education included exclusively providing Turkish language courses to newly arrived students, providing psychological support for traumatic stress related to war and immigration, supporting teachers with appropriate teaching materials and professional development opportunities for refugee education, and establishing active family-school partnerships.

Keywords: Syrian refugees, refugee education, inclusion, qualitative research

Giriş

Dünya çapında 26 milyon mülteci bulunmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, [UHNCR] 2020). Mültecilik ve sığınmacılık her ülkenin yasal mevzuatında farklı şekilde tanımlansa da genel olarak çevresel sebepler ya da savaş, etnik çatışmalar, iç savaşlar gibi olumsuz durumlar nedeniyle başka bir ülkeye zorunlu olarak göç etme durumunu nitelendirmektedir (UHNCR, 2017; Özkarslı, 2014). Çocuklar mülteci nüfusun %51'ini oluşturmaktadır (UHNCR, 2017). 2011 yılının Mart ayından beri 3,4 milyondan fazla mülteci Suriye'deki savaştan kaçarak Türkiye'ye gelmiştir (Avrupa Komisyonu, 2018). Bununla birlikte Türkiye, 3,6 milyon mülteci ile dünya ça-

pında en büyük mülteci nüfusu barındıran ülke konumuna gelmiştir (UHNCR, 2020). Daha sonra Kolombiya 1,8 milyon, Pakistan 1,4 milyon, Uganda 1,4 milyon ve Almanya 1,1 milyon mülteci barındırmaktadır. Türkiye’deki mültecilerin %90’ı mülteci kamplarının dışında yaşamlarını sürdürmektedirler (Avrupa Komisyonu, 2018).

Eğitim, mültecilerin yeni ülkelerinde başarılı bir şekilde yerleşimini ve sosyal uyumunu sağlamada en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (UHNCR, 2015). Mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını, güçlü yönlerini ve ilgilerini ele almak için bireysel, kurumsal ve kişilerarası faktörlerin etkileşimine odaklanan kültürel-tarihsel bir bakış gerekir. Bu çok boyutlu yaklaşım mülteci deneyimlerinin karmaşıklığını kavramak ve onların eğitimi ve sosyal uyumu için çok önemlidir (Bal, 2014; Bal & Perzegian, 2013; Holland & Lave, 2001; Sullivan & Simonson, 2016). Bu nedenle mülteci öğrencilerin hem geldikleri ülkenin hem de sığındıkları ülkenin sosyal-kültürel yapısını dikkate alan bir bakış açısı gerekmektedir. Bu kapsamda “mülteci öğrenciler gelirken ne getirirler?” sorusunun yanıtı kültürel ve dilsel uygulamalar, sosyal, politik ve ekonomik geçmiş, travma (örneğin, savaş) gibi zorluklar ve bu zorluklarla mücadele ve dayanıklılık konularında ipuçları barındırmaktadır. Bununla birlikte “mülteci öğrenciler geldikleri ülkede ne bulurlar?” sorusunun yanıtıysa onların içerisinde buldukları yeni çevredeki sosyal, ekonomik ve eğitsel imkânlarla birlikte, mültecilere karşı tutumları kapsamaktadır.

Alanyazında mülteci çocukların ve ailelerinin sığındıkları ülkedeki eğitim yaşamına ilişkin durumun belirlenmesi, sorunların ortaya konması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Cole (1998) mülteci çocukların ve ailelerinin endişelerini ve sorunlarını ele aldığı araştırmasında çok kültürlü uyum, ikincil dil gelişimi ve değerlendirme konularını tartışmıştır. Araştırma sonuçları göç sürecinde yeni bir ülkeye, yeni bir kültüre uyumun en stresli süreç olduğu, ekonomik nedenlerle yetersiz beslenme ve hastalıkların doğurduğu fiziksel sorunlar ve zihinsel sağlık sorunlarının, sosyal nedenlerle yaşanan psikolojik travmaların, eğitim alanındaki boşluğun gelişim sürecinde yarattığı sorunların mülteci çocuklar üzerinde kalıcı hasarlar bıraktığını göstermektedir. Araştırmada kültüre uyumlu hizmetler için kavramsal bilgi ve beceri eğitimi gerektiren bir çevresel modelin geliştirilmesi gerektiği ve eğitim alanında zihinsel sağlık uzmanlarına büyük rol düştüğü belirtilmiştir.

Başka bir araştırmada mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlere destek ve öneriler sunmak amacıyla öğrencilerin özel gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenler, okul müdürü, sosyal çalışmacılar, geçiş hizmetlerinde çalışan rehberler ve ailelerle görüşmeler yapılmıştır (Szente, Hoot & Taylor, 2006). Öğrenciler Kenya, Sudan, Somali, Afganistan, Liberya, Ruanda, Fildişi Sahili, Ukrayna, Etiyopya, İran ve Irak’tan Amerika’ya göç etmiş, 6 aydan 5 yaşa kadar küçük çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmeler sonunda mülteci öğrencilerin özel gereksinimleri üç temel temada toplanmıştır. Bunlar; çocuklara travmayla başa çıkmada destek olma, mülteci öğrencilerin akademik uyumunu destekleme ve

olumlu aile-öğretmen ilişkileri kurma şeklindedir. Her bir tema için öğretmenlere yönelik stratejiler geliştirilmiştir. Buna göre mülteci öğrenciler ve aileler için mümkün olan en iyi hizmeti sağlamada mülteci yerleştirme kuruluşlarının, üniversitelerin ve okulların birlikte çalışması, öğrencilerin yaşam öykülerinin detaylı bir şekilde alınarak kültürel geçmişlerine uygun öğrenme ve değerlendirme uyarlamalarının yapılması, ayrıca psikolojik destek hizmetlerinin sunulması gerektiği ortaya konmuştur. Yeterli destekler sağlandığında mülteci çocukların akademik, sosyal ve duygusal açıdan ilerleyeceği, kültürler arası becerilerin ve anlayışın gelişebileceği önerilmiştir (Szente, Hoot & Taylor, 2006). Benzer şekilde Matthews (2008) Avustralya’da da mülteci öğrencilerin okul yaşamına uyumunda eğitimsel uyarlamaların ve travmalarla başa çıkma da sunulacak psikolojik desteklerin çok önemli olduğu, bu süreçte kurumsal yapıların politikalarının ve eğitim alanının birlikte çalışması gerektiği vurgulanmıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmaların ise politik durumlardan etkilendiği, son yıllarda artan mülteci nüfusuna paralel olarak araştırmaların da yeni yeni şekillendiği söylenebilir. Bu nedenle Türkiye’de araştırmaların müdahale programlarını oluşturmak ya da etkilerini incelemekten önce var olan durumu ve sorunları belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bircan ve Sunata (2015) Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimsel değerlendirmelerini ele aldıkları araştırmalarında her seviyedeki mülteci öğrencilerin çok önemli bir bölümünün temel eğitime erişiminde sorunlar olduğu ve temel olarak finansal yetersizlikten dolayı eğitim programı geliştirmede büyük sınırlılıklar bulunduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde özel ve kamu kurumlarının birlikte çalışması gerektiği önerilmiştir.

Van ilinde gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla mülteci çocukların yaşadıkları sorunlar rapor edilmiştir. Buna göre öğretmenler; temel problemin çocukların Türkçeyi bilmemesi olduğunu, buna bağlı olarak akranlarıyla etkileşimlerinin güçleştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal ve kültürel farkların doğurduğu problemlerden söz etmişlerdir. Çalışma sonunda mülteci çocukların bu ülkede savunmasız olduğu ve okul yaşamının ve eğitimin bu süreçte çok önemli bir destek sağlayabileceği belirtilmiştir (Şeker ve Sirkeci, 2015). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin görüşlerini inceleyen başka bir çalışmada da benzer bulgular paylaşılmış, mülteci öğrencilerin eğitiminde başlıca sorunun dil ve kültürel farklılıklar olmakla birlikte, eğitimcilerin süreçte yeterince desteklenmedikleri ifade edilmiştir (Erdem, 2017). Sirin & Rogers-Sirin (2015) Suriyeli mülteci çocukların eğitim gereksinimlerini inceledikleri araştırmalarında mülteci çocukların yeni bir kültüre uyum sağlamaya çalışırken aynı zamanda yeni bir dil öğrenmeye çalıştıklarını ve çocukların bu sosyal-kültürel ve dil değişimlerini aynı anda yakalayamadığını, bu sürecin çocuklar üzerinde travma yarattığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca mülteci olmanın getirdiği travmalara bağlı olarak Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların akademik yaşamda güçlük çektikleri, sosyal, duygusal, bilişsel gelişimlerinin olumsuz etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkiye’de Suriyeli mülteci çocukların okul deneyimlerinin incelendiği araştırmada ise kendileriyle görüşme yapılan mülteci öğrencilerin travma sonrası stres bozukluğu yaşadıkları, sınıf içinde anlama ve iletişim kurmada güçlük çektikleri, kalabalık sınıfların öğrenme ortamında sorun oluşturduğu, öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili karar verme süreçlerine dahil olmadıkları görülmüştür. Araştırmada mülteci öğrencilerin kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarına dahil olması ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgilenmesi konusunda desteklenmesine yönelik çalışmalar yürütülmesi önerilmiştir (Tösten ve diğ., 2017). Benzer şekilde Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan’ın (2018) gerçekleştirdikleri ve Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyumu hakkında öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında mülteci öğrencilerin dil sorunları nedeniyle akranları ve öğretmenleriyle uyum sağlayamadıkları, dolayısıyla eğitim-öğretim süreçlerine katılmadıkları bulguları paylaşmıştır.

Jalbout (2015) Suriyeli mülteci çocukların eğitim planlamasına yönelik hazırlanan bir raporda beş temel fırsat belirlemiştir: (1) ilköğretime erişimin hızlandırılmasına yönelik yatırım yapma, (2) Suriyeli gençler için hedef ve strateji geliştirme, (3) hem Türk hem de mülteci çocuklar için erken eğitime erişimi artırma, (4) doğrudan bütçe desteğini artırma ve Türkiye hükümetinin üzerinde mutabık olunan hedefleri yerine getirmesi ve (5) uzun vadeli eğitim ve esneklik planı geliştirme şeklindedir. Çalışmalar Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitim politikalarına yönelik etkili değerlendirme sistemlerinin oluşturulmasını ve bütünleştirme temelli yaklaşımlarında mülteci çocukların özgün ihtiyaçlarının temel alınmasını önermektedirler (Aras ve Yasun, 2016; McCarthy, 2018). Bu süreçte okul temelli psikolojik destek programlarının işe koşulması (Görmez ve diğ., 2017) ve özel eğitim desteğinin ve özel eğitim öğretmenlerinin mülteci çocuklara yardım olacağı düşünülmektedir (Dogutas, 2016).

Sonuç olarak mülteci öğrencilerin uyumunda sınıf öğretmeni ve bütünleştirme kritik role sahiptir. Öğrencinin alacağı desteklerin doğru şekilde belirlenmesi ve desteklere erişim için gerekli iş birliğinin sağlanmasında öğretmen anahtar kişidir (Kirk & Winthrop, 2007). Bu nedenle öğretmenlerle yapılan görüşmeler mülteci öğrencilerin var olan durumları ve gereksinimlerinin belirlenmesinde önemli veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Öte yandan dünya genelinde var olan mülteci çalışmalarının büyük bir çoğunluğu problem odaklıdır. Bu araştırmalar mülteci öğrencilerdeki travmayla ilgili problemlerin belirlenmesine, uyum sağlamaya ve mültecilerin yaşadıkları zorluklara odaklanmaktadır (Amerikan Psikoloji Birliği, APA, 2010; Bal, 2014; Bal & Perzigian, 2014; Sullivan & Simonson, 2016). Türkiye’de Suriyeli mülteci öğrencilerin deneyimlerini ve gereksinimlerini inceleyen, öğretmenlerin ve mülteci öğrencilerin yaşadıklarını ele alan ve çözüm önerilerini tartışan araştırmalar sınırlı sayıdadır.

Bu araştırmanın temel amacı paydaşların gözünden Eskişehir’de yaşayan okul çağındaki mülteci öğrencilerin eğitim deneyimlerinin belirlenmesi ve buna yönelik öneriler geliştirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda sıralanan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim ortamında gözlenen özellikleri nasıldır?
2. Paydaşların Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Suriyeli mülteci öğrencilerin ve ebeveynlerinin eğitim süreci ve okula yönelik algı ve görüşleri nasıldır?
4. Paydaşların Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik önerileri nelerdir?

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların uygulamacıların akademik ve davranışsal alanlarda günlük yaşayan mülteci öğrencilere yönelik kültürel açıdan duyarlı programlar tasarlamasına imkân vereceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın Türkiye'deki okullarda davranışsal günlük yaşayan mülteci öğrencilerin deneyimlerini sosyal, kültürel ve tarihsel açıdan kapsamlı bir bakış açısıyla ve onların bakış açılarından inceleyerek alanyazındaki kritik boşluğu doldurmaya hizmet edeceği söylenebilir.

Yöntem

Mülteci eğitimi öğrenciler, onların velileri, öğretmenler ve okul yöneticileri gibi pek çok paydaş tarafından yürütülen bir süreci ifade etmektedir. Araştırma amacı doğrultusunda, bu sürece yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesi için araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmiştir

Araştırma Deseni

Nitel araştırma; olay, olgu, durum ve ilişkileri araştırmak amacıyla sözlü ve görsel olarak kapsamlı bir şekilde verilerin toplanması, analizi ve sunulması sürecini ifade eden bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel & Warrel, 1990; Gay, Mills & Airasian, 2012). Fenomenolojik yaklaşım, olay ya da olguların belli bireylerin tecrübelerinden yola çıkarak onlar tarafından nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Gay, Mills, & Airasian, 2012). Bu bağlamda bir fenomene ilişkin deneyimi olan grupların görüşlerine başvurulmaktadır. Bu çalışmada bir ilköğretim okulunda eğitim görmekte olan mülteci öğrenciler, onların ebeveynleri ve okul yöneticilerinden mülteci öğrencilerin eğitimle ilgili yaşantılarına yönelik veriler yapılandırılmış görüşmeler düzenlenerek toplanmıştır.

Katılımcılar: Bu araştırmanın katılımcıları en az bir sene boyunca Eskişehir ilinde eğitim görmekte olan altı mülteci öğrenci, üç ebeveyn ve iki okul yöneticisi ve sekiz öğretmen olmak üzere 19 kişiden oluşmaktadır (Tablo 1). Araştırmada yürütülecek yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, anlaşılacak istenen olay ya da olgu hakkında en zengin bilginin elde edileceği düşünülen bireylerin katılımcı olarak seçilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Creswell, 2008). Ölçüt amaçlı örnekleme ise katılımcıları, araştırılmak istenen durumu en iyi yansıtması beklenen bireyleri araştırmaya dâhil etmek amacıyla katılımcıların belirlenmesinde göz önünde bulundurulacak ölçütlerin araş-

tırma öncesinde belirlendiği örnekleme yöntemi olarak tanımlanabilir (Creswell, 2008; Merriam, 2009). Araştırma katılımcılarından olan mülteci öğrencilerde Suriye'den göç etmiş olmak, en az bir yıldır Eskişehir'de öğrenim görmek ve hâlihazırda ilkokul, ortaokul ve ortaöğretime devam etmek olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda ebeveyn ve okul yöneticilerinde ilgili ölçütü sağlayan mülteci öğrencilerin ebeveyni/okul yöneticisi/öğretmeni olmak koşulu aranmıştır. Katılımcıların belirlenmesi aşamasında Tepebaşı ve Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile görüşülerek kamu kurumlarında eğitim alan mülteci öğrencilerin yoğunlaştıkları semtlerin bulunduğu bir okul araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Süreci: Nitel araştırma sürecinde veriler görüşme, gözlem, saha notları, görsel veriler ve resmi-kişisel dokümanlar gibi kaynaklardan elde edilebilmektedir (Bogdan & Biklen, 2007; Gay, Mills & Airasian, 2012). Bu araştırmanın birincil verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile destekleyici verileri ise demografik bilgi formları ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen saha notları kullanılarak toplanmıştır.

Veri toplama araçları: Araştırmada kullanılacak olan birincil veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunda her bir grup için üç açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırma soruları, alan yazın taramasının yanı sıra araştırmacıların deneyimlerinden yola çıkılarak oluşturulmuş ve uzman görüşleri alınarak dönütlere göre düzenlenmiştir. Uzman görüşlerine göre düzenlenen görüşme sorularının araştırma amacına yönelik verileri sağlayıp sağlamadığının ortaya konması için etik kurul izni alındıktan sonra pilot görüşmeler gerçekleştirilerek görüşme soru formuna son hali verilmiştir. Katılımcılara yönelik belli özellikleri belirlemek için bir demografik bilgi formu hazırlanmıştır.

Araştırmacılar araştırmanın planlanma döneminden verileri toplanmasına ve analizine kadar tüm sürece yol göstermesi amacıyla deneyim ve gözlemlerini günlüklerine not etmişlerdir. Bu deneyim ve gözlemler saha notu olarak kayıt altına alınarak veri analizi ve verilerin yorumlanması aşamalarında araştırma ekibine doğrulayıcı bir ikincil veri kaynağı olarak yol göstermiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgileri					
Kod isim	Yaş	Cinsiyet	Görevi	Mülteci öğrencilerle çalışma süresi	Mültecilerle ilgili eğitim alma
Ö1	35	Kadın	Sınıf Öğrt.	1	Evet
Ö2	39	Kadın	Sınıf Öğrt.	3	Hayır
Ö3	40	Kadın	Sınıf Öğrt.	3	Evet
Ö4	43	Kadın	Sınıf Öğrt.	2	Hayır
Ö5	44	Kadın	Sınıf Öğrt.	5	Hayır
Ö6	45	Erkek	Sınıf Öğrt.	4	Evet
Ö7	47	Erkek	Sınıf Öğrt.	3	Evet
Ö8	47	Kadın	Sınıf Öğrt.	3	Hayır
Y1	44	Kadın	Okul Müdürü	5	Hayır
Y2	56	Kadın	Müdür Yardımcısı	5	Evet
Ebeveynlerin Demografik Bilgileri					
Kod İsim	Yaş	Yakınlık	Eğitim	TR'de geçirilen yıl	Meslek
E1	19	Kardeş	Ortaokul	1	İşsiz
E2	32	Anne	Üniversite	1	Arapça öğretmeni
E3	37	Anne	İlkokul	3	Ev hanımı
E4	42	Anne	İlkokul	3	Ev hanımı
Öğrencilerin Demografik Bilgileri					
Kod İsim	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Dil	
Ö1	8	Erkek	2	Arapça	
Ö2	7	Kadın	1	Arapça	
Ö3	7	Kadın	1	Arapça	
Ö4	10	Kadın	4	Arapça/Türkçe	
Ö5	10	Kadın	4	Arapça	

Veri analizi: Nitel araştırmada veri analizi araştırma amacı ve sorularına göre değişkenlik göstermektedir. Araştırmacı veri analizi sürecini belirlerken topladığı verinin yapısını ve araştırma sorularını göz önünde bulundurmalıdır (Saldana & Omasta, 2016). Bu araştırmada veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Analiz, Creswell'in (2014) nitel araştırmalarda veri analizi basamaklarına göre yapılmıştır: (1) ses kayıtlarının dökümünün gerçekleştirilmesi, (2) verilerin düzenlenip analize hazır-

lanması, (3) bütün verilerin baştan sona okunması, (4) verilerin kodlanması, (5) temaların oluşturulması, (6) temaların ilişkilendirilmesi ve (7) temaların yorumlanması olarak sıralanabilir.

Bu araştırmanın verileri QSR NVivo 11 yazılımı yardımı ile analiz edilmiştir. Nitel veri analizinde yazılım kullanımı araştırmacıya veri kaynaklarını gruplandırmaya ve nitelendirmeye olanak tanınmasıyla, verileri yönetmeye, tüm veriler içerisinde istenen terim ya da kavramların aratılabilmesi özelliği ile veri sorgulamasına, durum, düşünce ve yapıların verilerden yola çıkılarak grafiksel modellemeler yapılmasına ve verilerin içeriğini özet ya da kapsamlı olarak raporlaştırma özelliği sayesinde veriden raporlar elde etme avantajları sağlamaktadır (Bazeley & Jackson, 2007; Lewins & Silver, 2007).

İnandırıcılık Sağlama Amacıyla Alınan Önlemler

Araştırmanın veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma aşamalarda doğabilecek etik sorunların önüne geçebilmek ve verileri doğrulayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme sürecindeki bu aşamalara ilişkin inanırılık çalışması yapılmıştır. Veri toplama sürecinde inanırılık çalışmasında, görüşmeler ses kaydına alınarak, ses kayıtları bağımsız bir uzman tarafından dinlenip kontrol edilmiştir. Ayrıca, kodlama güvenilirliği çalışması yürütülmüştür. Araştırmacılar kod ve tema anahtarını oluşturduktan sonra bağımsız başka bir alan uzmanına dökümleri ve kod anahtarını vererek, tüm dökümleri yeniden kodlaması istenmiştir. Daha sonra araştırmacılar ve bağımsız uzman kodlamaların uyuşmasını değerlendirmişlerdir (Bogdan & Biklen, 1998; Merriam, 2009).

Etik Konular

Bu araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 08.12.2018 tarihli 116339 numaralı belge ve Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 01.04.2019 tarih ve E.20970 numaralı belge ile izin alınmıştır. Bununla birlikte katılımcıların kendilerinden, (öğrenci ise) ebeveynlerinden izin alınmıştır. Araştırmacı, görüşme randevularının alınması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve görüşme sonrasında katılımcı odaklı ve gönüllülük ilkesine dayanan bir yaklaşım içerisinde olmaya özen göstermiştir. Bu kapsamda görüşme randevularında öncelikle katılımcıların uygun olduğu tarih ve saatler belirlenmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara önceden hazırlanmış Gönüllü Katılım Onam Formu sesli olarak okunmuş. Ardından katılımcıya da tekrar okuyarak imzalaması rica edilmiştir. Araştırmacılar Gönüllü Katılım Onam Formu'nun bir kopyasını imzalayarak katılımcıya sunmuşlardır. Araştırmacı, görüşme yapmak amacıyla gittiği ortamlarda geçirdiği süre boyunca mülteci öğrencileri nitelendirmesi gereken durumlarda, etiketleyici dil kullanmamak adına olumlu bir dil kullanmışlardır. Araştırmacılar veri toplama sürecinde olduğu gibi veri toplama sonrasında ve veri analizi sürecinde de etik ilkelere uygun davranmaya özen göstermişlerdir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının dökümü araştırmacılar gözetiminde gerçekleştirilmiş ve ses kayıt dosyaları klasör şifreleme yazılımı ile korumaya alınmıştır.

Bulgular

Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimlerine ilişkin paydaş görüşleri incelendiğinde gerçekleştirilen tümevarım analizi sonucunda (1) Suriyeli mülteci öğrencilerin özellikleri, (2) Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi ve okul, (3) mülteci öğrencilerin ebeveynlerinin gözünden eğitim, (4) Suriyeli mülteci öğrencilerin gözünden eğitim ve (5) Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öneriler başlıklarında beş temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar ve alt-temalar Tablo 2’de paylaşılmıştır

Tablo 2. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Paydaş Görüşleri

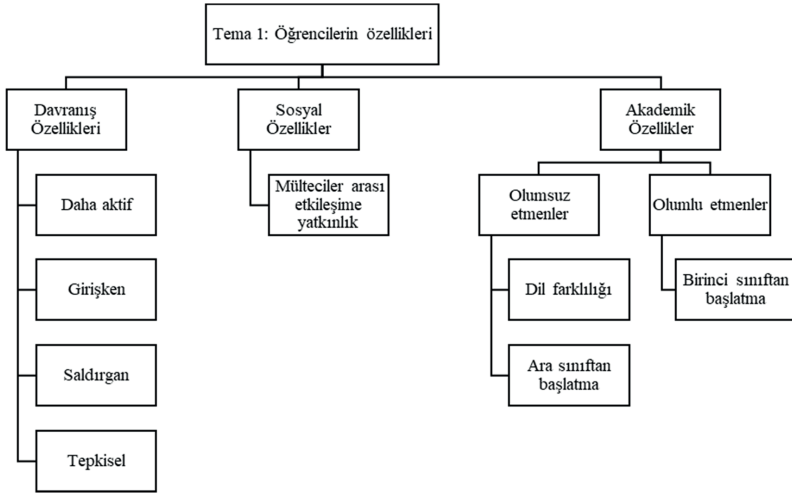
Tema No	Alt Tema No	Tema/Alt Tema Adı
1.		Suriyeli mülteci öğrencilerin özellikleri
	1.1.	Suriyeli öğrencilerin davranış özellikleri
	1.2.	Suriyeli öğrencilerin akademik özellikleri
	1.3.	Suriyeli öğrencilerin sosyal özellikleri
2.		Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi ve okul
	2.1.	Suriyeli mülteci öğrencilerin okula kayıt süreçleri
	2.2.	Mülteci öğrencilerin okula etkileri
	2.3.	Okulun mülteci eğitiminde kullandığı yöntemler
2.4.	Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar	
3.		Mülteci öğrencilerin ebeveynlerinin gözünden eğitim
	3.1.	Çocuklarının eğitim sürecine ilişkin görüşleri
	3.2.	Öğretmenlerle işbirliğine ilişkin görüşleri
3.3.	Ebeveynlerin gereksinim duydukları destekler	
4.		Suriyeli mülteci öğrencilerin gözünden eğitim
	4.1.	Olumlu görüşler
	4.2.	Olumsuz görüşler
	4.3.	Hayaller
4.4.	Okulda gerçekleştirilen etkinlikler	
5.		Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öneriler
	5.1.	Mülteci eğitimi sürecine öneriler
	5.2.	Öğretmenlere yönelik öneriler
	5.3.	Mülteci öğrenci ailelerine yönelik öneriler
5.4.	Akademiye ve devlete öneriler	

1. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Özellikleri

Paydaş görüşleri mülteci öğrencilerin davranış, akademik ve sosyal özellikleri başlıklarında incelenmiştir (Şekil 1). Buna göre Suriyeli mülteci öğrenciler mülteci olmayan öğrencilerden davranışsal, akademik ve sosyal açıdan farklı özellikler göstermektedirler.

Şekil 1.

Tema 1: Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Özellikleri



1.1. Suriyeli mülteci öğrencilerin davranış özellikleri: Öğretmen ve okul yöneticileri mülteci öğrencilerin çoğunluğunun mülteci olmayanlara göre fiziksel açıdan daha aktif ve çeşitli fırsatlara yönelik daha girişken olduklarını ifade etmişlerdir. Y1 mülteci öğrencilerin Türk öğrencilere göre daha girişken olduğunu “...çocuk sayısı arttığı zaman doğal olarak çocuklara ilgide azaldığı için otomatik olarak kendi sorumluluklarını kendileri edinmişler geldikleri koşullar düşünülünce kendileri çok daha bizim çocuklarımızda kıyaslandığında çok daha girişimciler...” sözleriyle ifade etmiştir. Mülteci öğrenciler “yaşadıkları travmalardan” dolayı çeşitli durumlarda akranlarına saldırgan davranışlar sergileyebildikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte mülteci öğrenciler zil sesi, yüksek sesler, acil durumlar gibi koşullarda akranlarına göre daha tepkisel davranmaktadırlar. Katılımcılar bu durumu mülteci öğrencilerin geçmişte yaşamış oldukları savaş koşullarının oluşturduğu travmaya bağlamaktadır.

Tablo 3. Suriyeli öğrencilerin davranış özellikleri

Kod	f
Daha aktif	6
Girişken	5
Saldırgan	3
Tepkisel	2

1.2. Suriyeli öğrencilerin akademik özellikleri: Öğretmenler Suriyeli mülteci öğrencilerin akademik başarılarının genellikle düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Veriler, bunun nedenini öncelikli olarak öğrencilerin anadilinin farklı oluşuna bağlamaktadır. Ö2 mülteci öğrencilerin akademik özelliklerinde dil farklılığının etkisini “...*akademik olarak şeyde çok zorlanıyoruz şimdi Arapça dili bizimkine göre ters yönden yazıldığı için çocuklar afalliyor...*” şeklinde dile getirmiştir. Bununla birlikte mülteci öğrencilerin okula kayıt olduklarında sınıflarının takvim yaşlarına göre belirlenerek ara sınıflardan eğitime dâhil olmalarının akademik açıdan onları olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğretmenler takvim yaşı göz önünde bulundurulmaksızın birinci sınıftan eğitime başlayan mülteci öğrencilerin Türkçe okuma yazma öğrenebildiklerini ve dolayısıyla akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiğini ifade etmektedirler.

Tablo 4. Suriyeli öğrencilerin akademik özellikleri

Alt-tema	Kod	f
Olumsuz yönde etkileyen etmenler	Dil farklılığı	5
	Ara sınıftan eğitime başlama	3
Olumlu yönde etkileyen etmenler	Birinci sınıftan eğitime başlama	4

1.3. Suriyeli mülteci öğrencilerin sosyal özellikleri: Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri mülteci öğrencilerin sosyal açıdan daha çok okuldaki diğer mülteci öğrencilerle etkileşim kurduklarını ortaya koymaktadır. Araştırma verileri bu sosyal ayrışmayı, Suriyeli mülteci öğrencilerin okulda sayıca fazla olmasına bağlamaktadır. Bir öğretmen “*aslına bakıldığında onlar sosyal açıdan sorun yaşamıyor. Bizim Türk öğrenciler azınlıkta ve dışlanıyor diyebiliriz... (Ö6)*” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcılara göre mülteci öğrenciler ile mülteci olmayan öğrencilerin sosyal etkileşim kurmalarında dil farklılığı oldukça olumsuz bir etki yaratmaktadır.

Tablo 5. Suriyeli mülteci öğrencilerin sosyal özellikleri

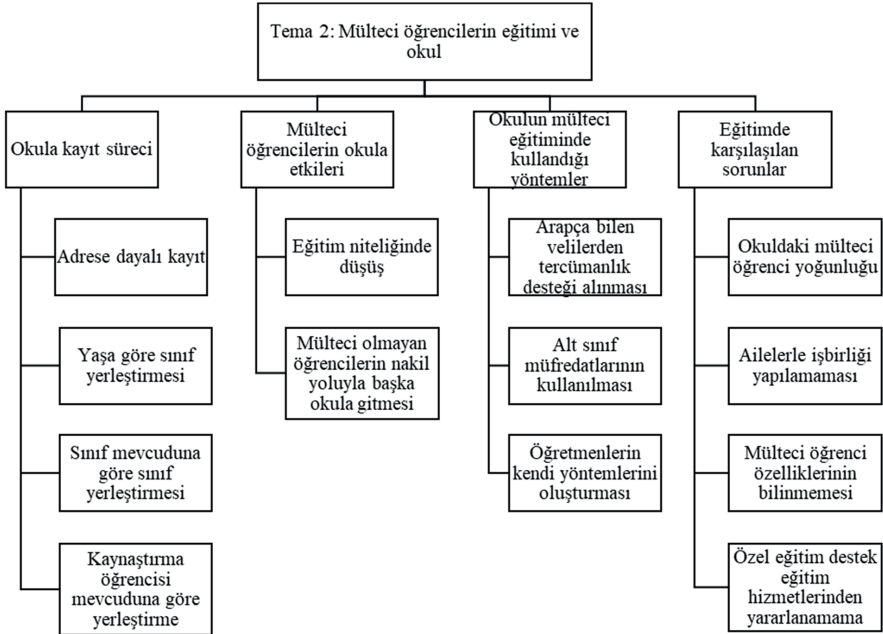
Kod	f
Mülteci öğrencilerle etkileşime yatkın olma	6
Sosyal ayrışmanın nedenleri	
Suriyelilerin sayıca fazla olması	12
Dil farklılığı	6

2. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitimi ve Okul

Mülteci öğrencilerin eğitimi ve okula etkileri hakkında bulgular aşağıda sıralanmıştır. Şekil 2’de görüldüğü üzere bu tema kapsamında katılımcıların mülteci öğrencilerin okula kayıt süreci, mülteci öğrencilerin okula etkileri, okulun mülteci eğitiminde kullandığı yöntemler ve mülteci eğitiminde karşılaşılan sorunlar alt temalarını içermektedir.

Şekil 2.

Tema 2: Mülteci öğrencilerin eğitimi ve okul



2.1. Suriyeli mülteci öğrencilerin okula kayıt süreçleri: Okul yöneticilerinin okula kayıt süreçlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde Suriyeli mülteci öğrencilerin okullara kayıt sürecinde adrese dayalı kayıt sürecinin işletildiği, bunun dışında herhangi bir uygulama olmadığı görülmektedir. Y1 bu konudaki görüşlerini *“hiçbir şekilde koşul gözetmeksizin ikamettedir şudur budur hiçbir şeye bakmaksızın nereye başvurmuşlarsa oraya alınacaklar”* şeklinde ifade etmiştir.

Suriyeli mülteci öğrencilerin okula kayıt olmasının ardından gerçekleşen sınıf belirleme sürecindeyse okul yönetimi öğrencilerin yaşını, sınıfların hâlihazırdaki mevcutlarını ve sınıflarda yer alan kaynaştırma öğrencilerinin sayısını göz önünde bulundurduklarını ifade etmişlerdir.

2.2. Mülteci öğrencilerin okula etkileri: Araştırma bulguları katılımcıların mülteci öğrencilerin okulu genellikle olumsuz etkilediği şeklinde algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar mülteci öğrencilerin gelişimi birlikte okullarında sunulan eğitimin niteliğinin düştüğünü ifade etmektedirler. Öğretmen görüşleri mülteci öğrencilerin okula kayıt yaptırmalarıyla mülteci olmayan öğrencilerin okuldan nakil yoluyla gittiklerini içermektedir. Ö5 bu konuya ilişkin görüşlerini *“...çünkü yoğunlaşmaya başladıkça Türk öğrencilerimiz nakil gitti ve onların yerine gelen yeni kayıtlar hep mülteci geldi...”* sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 6. Mülteci öğrencilerin okula etkileri

Kod	f
Okulun eğitim sunma niteliğinin düşmesi	7
Mülteci olmayan öğrencilerin okuldan nakil alarak gitmesi	5

2.3. Okulun mülteci eğitiminde kullandığı yöntemler: Katılımcı görüşleri öğretmen ve okul yöneticilerinin mülteci eğitiminde farklı yöntem ve süreçler uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Bu yöntem ve süreçler bizzat yöneticiler ve öğretmenler tarafından üretilen çözümleri içermektedir. Buna göre öğretmenler Türkçe bilmeyen velilerle iletişim kurmak için Arapça ve Türkçe bilen velilerden destek almaktadırlar. Öğretmenler mülteci eğitiminde ilk etapta sorunlar yaşadıklarını ancak zamanla *“deneme yanılma yoluyla”* kendi yöntemlerini keşfettiklerini ifade etmektedirler. Ö4 bu konuda *“tamamen kara düzen... hani kendimce bir sistem geliştirdim ona göre okuma çalışması yaptım biraz...”* sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Bununla birlikte mülteci öğrencilerin eğitiminde alt sınıf müfredatlarının kullanılması öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Okul yöneticileri deneyimlerinden yola çıkarak mülteci öğrencileri takvim yaşına göre sınıflara yerleştirmek yerine daha alt sınıflara yerleştirmenin akademik açıdan olumlu sonuçlar verdiğini ifade etmektedirler. Y2 bu konudaki görüşlerini *“...ikinci sınıfa yaşta tekabül edenleri bire kaydırıyorum kendi inisiyatifimi kullanarak. Böyle uyum konusunda olumlu sonuçlar elde ediyoruz...”* ifadeleriyle açıklamıştır.

Tablo 7. Okulun mülteci eğitiminde kullandığı yöntemler

Kod	f
Arapça bilen velilerden tercümanlık desteği alınması	4
Öğretmenlerin kendi yöntemlerini keşfederek uygulaması	4
Alt sınıfların müfredatının kullanılması	2
Suriyeli öğrencilerin alt sınıflardan eğitime başlatılması	1

2.4. Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Katılımcılar mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunları okulda mülteci öğrencilerin yoğun olarak yer alması, ailelerle iş birliği kurulamaması, mülteci öğrencilerin özelliklerinin bilinmemesi, mülteci öğrencilerin özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanamaması, okulda gözlenen hastalıkların artış göstermesi şeklinde sıralamışlardır. Ö2 okuldaki mülteci öğrenci yoğunluğunun olumsuz etkilerini “...bizdeki en büyük sıkıntı oranın yüzde otuzlardan sonrasında başladı yüzde otuzların üstüne çıkması demek sınıf mevcutları yarı yarıya demek kaynaşmadan ziyade kutuplaşmalara neden oldu...” sözleriyle ifade etmiştir. Ö5 ise ailelerle iş birliğinde yaşadığı sorunu “ev ziyareti yapıyorsunuz arada dil gibi bir probleminiz var ...ya da dediğim gibi hani insanlar evini bırakmış işini bırakmış belki sevdiklerini bırakmış orada eğitim öncelikleri değil çok...” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 8. Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar

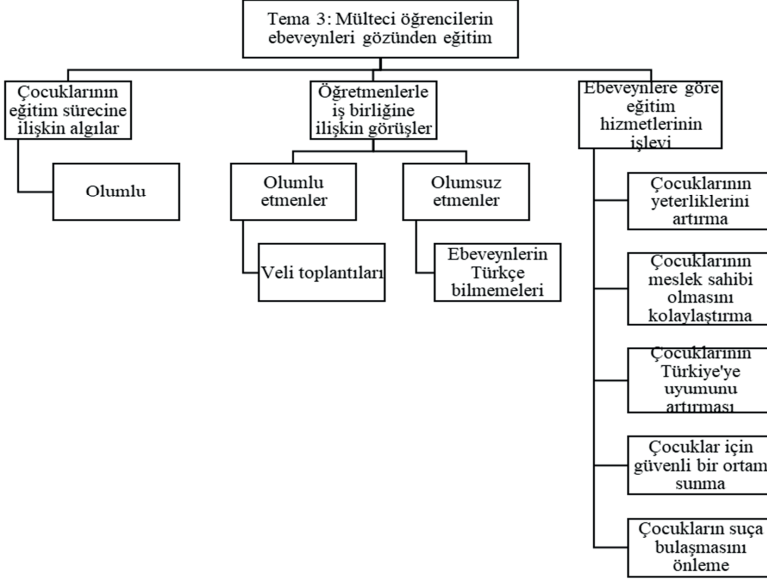
Kod	f
Okuldaki mülteci öğrenci yoğunluğu	4
Ailelerle işbirliği kurulamaması	3
Mülteci öğrencilerin özelliklerinin bilinmemesi	3
Mülteci öğrencilerin özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanamaması	2
Okuldaki hastalıkların artış göstermesi	1

3. Mülteci Öğrencilerin Ebeveynleri Gözünden Eğitim

Görüşme sürecinde elde edilen veriler incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarına sunulan eğitimden ve onlara eğitim sunan öğretmenlerden genel olarak olumlu şekilde bahsettikleri görülmektedir. Ebeveynler Şekil 3'te özetlendiği gibi öğretmenlerle iletişim kurmada Türkçe bilmemelerinden dolayı zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte mülteci öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarına sunulan eğitimin işlevine yönelik olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir.

Şekil 3.

Tema 3: Mülteci öğrencilerin ebeveynleri gözünden eğitim



3.1. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine ilişkin görüşleri: Veriler incelendiğinde Suriyeli mültecilerin ebeveynlerinin tümünün çocuklarına sunulan eğitim hakkında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte ebeveynler çocuklarının okulda aldıkları eğitim sayesinde “kendilerini geliştirdiklerini (E2)” ve Türkiye’ye “uyum sağladıklarını” belirtmişlerdir.

Tablo 9. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine ilişkin görüşleri

Kod	f
Olumlu görüşler	4
Olumsuz görüşler	0

3.2. Ebeveynlerin öğretmenlerle iş birliğine ilişkin görüşleri: Ebeveynler çocuklarına hizmet sunan öğretmenlerin kendilerine “iyi” davrandıklarını ifade etmişlerdir. Okul tarafından eğitim dönemlerinde rutin olarak gerçekleştirilen veli toplantılarının öğretmenlerle iletişim kurmak için bir “fırsat (E3)” olduğunu belirten ebeveynler, öğretmenlerle aynı dili konuşamamalarını iş birliğini olumsuz etkileyen bir etmen olarak öne çıkarmışlardır.

Tablo 10. Ebeveynlerin öğretmenlerle işbirliğine ilişkin görüşleri

Alt-tema	Kod	f
İşbirliğini olumlu etkileyen etmenler	Öğretmenlerin ailelere olumlu yaklaşım benimsemesi	3
	Veli toplantılarının düzenlenmesi	3
İşbirliğini olumsuz etkileyen etmenler	Ebeveynlerin Türkçe bilmemeleri	2

3.3. Ebeveynlere göre eğitim hizmetlerinin işlevi: Ebeveynlerin görüşleri çocuklarının Türkiye’de aldıkları eğitimin işlevini nasıl algıladıklarını ortaya koyan veriler içermektedir. Buna göre katılımcılar Türkiye’de aldıkları eğitim hizmetlerinin çocuklarına yeni bilgiler öğrettiğini, meslek edinmeyi mümkün kıldığını, Türkiye’ye uyum göstermelerini kolaylaştırdığını, çocuklarına güvenli bir ortam sunduğunu ve onları suçtan uzaklaştırdığını ifade etmişlerdir.

Tablo 11. Ebeveynlere göre eğitim hizmetlerinin işlevi

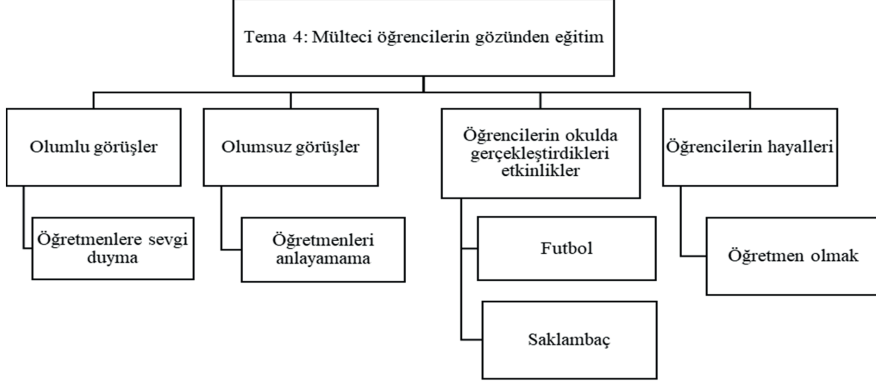
Kod	f
Mülteci çocukların yeterliklerini arttırması	4
Mülteci çocukların meslek sahibi olmasını kolaylaştırması	3
Mülteci çocukların Türkiye’ye uyumlarını arttırması	3
Mülteci çocuklar için güvenli bir ortam sunması	2
Mülteci çocukların suça bulaşmasını önlemesi	1

4. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Gözünden Eğitim

Mülteci öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler onların genellikle öğretmenlerini sevdiklerini ancak onları anlayamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Mülteci öğrenciler okulda futbol ve saklambaç oynayarak serbest zamanlarını değerlendirmektedirler. Bazı öğrencileri ileride öğretmen olmayı istediğini ifade etmişlerdir.

Şekil 4.

Tema 4: Suriyeli mülteci öğrencilerin gözünden eğitim

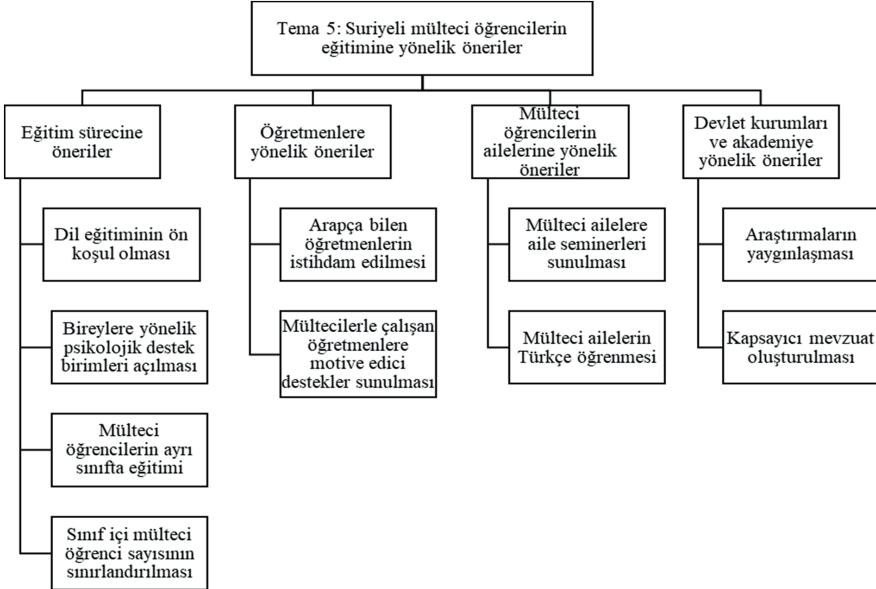


5. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öneriler

Paydaşların görüşleri, deneyimlerinden yola çıkarak mülteci eğitimi sürecine yönelik getirdikleri önerileri içermektedir. Bu kapsamda paydaşlar eğitim sürecine, öğretmenlere, ailelere ve devlet ile üniversitelere önerilerde bulunmuşlardır.

Şekil 5.

Tema 5: Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öneriler



5.1. Mülteci eğitimi sürecine öneriler: Paydaşlar mülteci eğitiminde Türk dilini bilme düzeyinin önemli bir fark yarattığını dolayısıyla ön koşul olarak dil eğitimi sınıflarını açılması gerektiğini ifade etmektedir. Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde psikolojik destek katılımcılar tarafından sıklıkla dile getiren bir öneridir. Ö2'nin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“üçüncü sınıfıma bir öğrenci geliyor dediğim gibi bilmediği dilde ve şey çiçek toplayarak gelmedi derim ben onlara illa ki bir zorlukla bu tarafa geçtiler bazen öyle hikayeler dinliyorsunuz oraları yürüyerek geçtiklerini anlatıyorlar işte sadece geceleri hareket etiklerini anlatanlar var. Eğitimle birlikte psikolojik destek şart...”

Kimi öğretmenler mülteci öğrencilerin mülteci olmayan öğrencilerden ayrı sınıflarda eğitimi görmesini, mülteci öğrencilere Türkiye’de vatandaşlık eğitimi sunulmasını önermektedirler. Mülteciler arasında sosyal destek gruplarının kurulması ve her sınıf için belirli bir mülteci kotası konulması paydaşlar tarafından dillendirilen önerilerdir.

Tablo 12. Mülteci eğitimi sürecine öneriler

Kod	f
Ön koşul olarak dil eğitimi sunulması	5
Psikolojik destek birimlerinin hizmet sunması	5
Mülteci öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi	4
Türkiye koşullarının öğretilmesi için vatandaşlık eğitim sunulması	3
Mülteciler arasında sosyal destek ağlarının kurulması	3
Her sınıf için mülteci öğrencilerin sayısının sınırlandırılması	3

5.2. Öğretmenlere yönelik öneriler: Öğretmen görüşleri incelendiğinde mülteci eğitimi sürdürülen okullarda Arapça bilen öğretmenlerin istihdam edilmesinin öncelik önerilerden olduğu görülmektedir. Ö6 bu konuda *“çocuğun bir derdi oluyor konuşamıyorsunuz hep bir şey arıyorsunuz tercüman arıyorsunuz her dakikada o tercümanı bulma gibi bir şansınız yok. Hem öğretmen hem de Arapça bilen biri olsa bu iş çok kolaylaşır...”* sözleriyle ifade etmiştir. Diğer yandan mülteci öğrencilerle çalışmanın zor bir durum olduğu paydaşlar tarafından ifade edilmiş ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin motive edici destekler sunulması önerilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlere yönelik öneriler

Kod	f
Arapça bilen öğretmenlerin istihdam edilmesi	4
Mültecilerle çalışan öğretmenlere motive edici desteklerin sunulması	3

5.3. Mülteci öğrenci ailelerine yönelik öneriler: Paydaş görüşleri mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitim hizmetlerine gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler ailelere okulun amacı ve hedeflerinin ne olduğunu, bireye katkılarının neler olacağını aktarılmasının iş birliğini arttıracığını düşünmektedirler. Bununla birlikte mülteci ailelere yönelik dil eğitim sunulmasının sürece oldukça önemli katkılar sunacağı paydaşlarca düşünülmektedir. Ö4 bu konudaki düşüncelerini "...eğer kalacaklarsa burada ailelerin ilk etapta Türkçeyi tamamıyla öğrenmeleri lazım. Bu işimizi çok kolaylaştırır..." sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 14. Mülteci öğrenci ailelerine yönelik öneriler

Kod	f
Mülteci ailelere eğitim sunulması	4
Mülteci ailelerin Türkçe öğrenmesi	2

5.4. Devlet kurumları ve akademiye öneriler

Paydaşlar akademik camianın mülteci eğitimi konusunda farklı disiplinlerde araştırmalar geliştirerek uygulamasını oldukça önemli görmektedirler. Diğer yandan katılımcılar tarafından devlet kurumlarının süreçteki sorunlar göz önünde bulundularak kapsayıcı bir mevzuatla hizmetleri düzenlemesinin sürece katkı sunacağı düşünülmektedir.

Tablo 15. Akademiye ve devlete öneriler

Kod	f
Akademik çalışmaların gerçekleştirilmesi	5
Kapsayıcı bir mevzuat oluşturulması	4

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında Eskişehir’de bir okulda öğrenim gören Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik paydaş görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları çeşitli özellikler onlara sunulan eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinde önemli ipuçları içerebilmektedir. Suriyeli mülteci öğrenciler mülteci olmayan akranlarına göre daha aktif, girişken ve kimi durumlarda saldırgan davranış özellikleri sergilemektedirler. Bu durumun onların içerisinde yaşadıkları toplumsal ortam, geçirdikleri savaş deneyimi ve aile yapısıyla açıklanabilir. Bu tür davranışlar travmatik stres yaşayan çocuklarda ve yetişkinlerde gözlenmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Bal & Jensen, 2008). Bununla birlikte ülkemizde gerçekleştirilen bir başka araştırmada Suriyeli mülteci öğrencilerin okullarda şiddet, saldırganlık gibi davranış özelliklerini sergiledikleri bulgu olarak paylaşılmaktadır (Demir, Özdemir ve Köse, 2020). Diğer

yandan mevcut araştırma bulgularından farklı olarak Jafari, Tonga ve Kışla'nın (2018) araştırma bulguları Suriyeli mülteci öğrencilerin dil farklılığının onların uyum konusunda zorluk yaşamadığına neden olmadığını paylaşmaktadır. Bu çalışmada okul öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri Suriyeli öğrencileri mülteci akranlarıyla bütünleştirecek grup çalışmaları ve etkinliklerin olumlu etkisi olduğuna vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla Suriyeli mülteci öğrencilerin akranlarıyla bütünleşmesi için öğretmenler ve okul yönetimlerinin organize ettikleri etkinliklerin olası uyum sorunlarına katkı sunacağı söylenebilir.

Araştırma verileri Suriyeli mülteci öğrencilerin akademik özelliklerinin onların Türkçe dilindeki yeterliklerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Türkçe okuma ve yazma becerisi bireyin diğer akademik alanlardaki işlevde bulunma düzeyini önemli ölçüde etkilemekte ve çevresindeki destek kaynaklarından yararlanabilmesine katkı sunmaktadır. Araştırma bu yönüyle Şeker ve Sirkeci (2015) ile Sirin ve Rogers-Sirin (2015) araştırma bulgularıyla paralel bulgular içermektedir. Dolayısıyla mülteci öğrencilere sunulacak dil eğitiminin, onların eğitim hizmetlerinden verimli şekilde yararlanabilmesi için bir önkoşul olduğu söylenebilir. Alanyazında yer alan araştırma bulguları da bu bulguyu desteklemektedir (Arslan, 2011; Erdem, 2017; Eren, 2019; Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan, 2018; Sarier, 2020).

Mülteci öğrencilere yönelik Türkiye'deki eğitim, kapsayıcı bir yaklaşımla Türk öğrencilerle birlikte sürdürülen eğitim sürecini kapsamaktadır. Ancak araştırma verilerinin ortaya koyduğu üzere adrese dayalı okul kayıt sistemi, mültecilerin yoğunluklu olarak yaşadığı bölgelerdeki okullardaki mülteci öğrenci sayısının artmasına bu durum da Türk öğrencilerin okuldan kaydını arttırmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu durum amaçlı bir şekilde olmasa da mülteci öğrencilerin ayrıştırılmış şekilde eğitim görmesi anlamına gelmektedir. Bu bulgunun mülteci eğitiminin sunulmasında kapsayıcı bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi ilkesiyle çeliştiği söylenebilir (Aras ve Yasun, 2016; McCarthy, 2018). Bu durumun önüne geçilmesi amacıyla mülteci öğrencilerin okula yerleştirilmesinde adrese dayalı kayıt sistemi yerine okuldaki mülteci öğrenci sayısını düzenleyen ve okulda ki mülteci sayısına göre destek içeren yeni bir sistemin hayata geçirilmesi önerilebilir. Mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri, alanyazındaki diğer araştırmalara benzer şekilde (Aydın ve Kaya, 2017; Beyhan ve Epçaçan, 2018; Eren, 2019) okullarının mülteci eğitimi konusunda yeterince desteklenmediğini ifade etmektedirler. Bu durumun onların eğitim sürecinde zorlanmasına neden olmakla birlikte süreç içerisinde yeni yöntemler keşfetmelerini sağladığı görülmektedir. Öğretmenlerin mülteci eğitiminde karşılaştıkları sorunlara çözümleri üretmeleri Bulut, Kanat-Soysal ve Gülçiçek'in (2018) araştırma bulgularıyla benzer niteliktedir. Dolayısıyla Türkiye genelinde mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin uygulamaya katkı sunan çözümlerini birbirleri ile paylaşabilecekleri etkileşim olanaklarının sağlanması bu bireylere sunulan eğitim hizmetlerine katkı sunabilir.

Türkiye'deki mülteci eğitiminin daha planlı, koordine ve nitelikli hale getirilmesinin sağlanması amacıyla paydaşların elde ettikleri deneyimler sonucunda ortaya çıkan olumlu ve olumsuz sonuç veren uygulamaların bilimsel temelli bir yaklaşımla belirlenerek raporlaştırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Dünyadaki en fazla mülteci nüfusa ev sahipliği yapan Türkiye'nin Suriyeli ve diğer ülkelerden gelen mülteci öğrencilerin ve ailelerinin geldikleri ülkelerdeki yaşantıları, göç sırasında ki tecrübeleri ve Türkiye'de buldukları imkânlar ve zorlukların tespit edilmesi mültecilere yönelik kapsayıcı, kültüre uyumlu eğitim programlarının geliştirmesini sağlayacaktır. Bu tür programları geliştirirken mülteci öğrencilerin yaşadıkları zorluklar kadar onların ve ailelerinin olumlu özellikleri de ortaya çıkarılmalıdır. Örneğin bu çalışmada, öğretmenler mülteci çocukların genele olarak Türk öğrencilere göre daha derslerde aktif ve motive olduklarını saptamışlardır. Öğretmenler, iletişim ve eğitim sistemi ile ilgili sorunlar olmasına karşı, mülteci ailelerin de çocuklarının eğitime daha ilgili olduklarını bildirmişlerdir. Türkiye'de kısa bir sürede oluşan milyona yakın mülteci öğrenci nüfusu, Türk eğitim sistemini doğal olarak zorlamaktadır. Bu nedenle üniversitelerdeki eğitim, psikoloji, sosyoloji, ve diğer ilgili alanlardaki araştırmacıların, Milli Eğitim ve diğer ilgili bakanlıkların, alanda bulunan paydaşların (öğrenciler, aileler, öğretmen ve yöneticiler) ortaklaşa çalışarak kapsamlı uygulamalar geliştirmeleri oldukça önemlidir. Bu doğrultuda mülteci öğrencileri ve eğitimcileri destekleyen program ve sistemler ile Türkiye'deki mülteci öğrenciler eğitim, sosyal ve ekonomik alanda başarılı biçimde yer alabilirler. Son olarak Türkiye'nin sahip olduğu mülteci yoğunluğu ve niteliği göz önünde bulundurulduğunda ilgili paydaşlara, bu denli kapsayıcı sistemlerin geliştirilme ve uygulanma sürecinin bilimsel olarak yürütülerek uluslararası boyutta örnek olabilecek model ya da modeller geliştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)* <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>. Washington, DC: America. (Erişim Tarihi: 10.01.2020).
- Aras, B., & Yasun, S. (2016). The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: Temporary education centers and beyond. *Ipc-Mercator Policy Brief*.
- Arslan, A. (2011). A new group about teaching Turkish to foreigners: refugees and refugee students. *Educational Research and Reviews*, 6(21), 1011-1017.
- Avrupa Komisyonu. (2018). *Komisyon Tarafından Avrupa Parlamentosuna, Konseye, Ekonomik ve Sosyal Komiteye ve Bölgeler Komitesine Sunulan Bilgilendirme*. Komisyon Çalışma Dokümanı Türkiye Raporu.

- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- Bal, A. (2014). Becoming in/ competent learners in the United States: Refugee students' academic identities in figured worlds of difference. *International Multilingual Research Journal*, 8(2), 271-290.
- Bal, A., & Jensen, B. (2007). Post-traumatic stress disorder symptom clusters in Turkish child and adolescent trauma survivors. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16(7), 449-457. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0618-z>
- Bal, A., & Perzigian, A. B. (2013). Evidence-based interventions for immigrant students experiencing behavioral and academic problems: A systematic review of the literature. *Education and Treatment of Children*, 5-28.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVİVO*. London: SAGE
- Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs: The example of Syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 175-190
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative Research Methods for Social Sciences (7th. Ed.)* Boston: Allyn & Bacon.
- Beyhan, D., & Epeçan, C. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 286-306.
- Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF] (2015). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar*. (Erişim adresi: http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Türkiyedeki%20Suriyeli%20Çocuklar_Bilgi%20Notu%20Kasim%202015.pdf adresinden 1 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.)
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR] (2020). *Figures at glance*. (Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/en-us/figures-at-a-glance.html> adresinden 25 Ekim 2020 tarihinde erişilmiştir.)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods. (5th. Ed.)*. Pearson Education, Inc.
- Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö. K., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Candappa, M. (2000). The right to education and an adequate standard of living: Refugee children in the UK. *Int'l J. Child. Rts.*, 8, 261.
- Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: the case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253-267.
- Cole, E. (1998). Immigrant and refugee children: Challenges and opportunities for education and mental health services. *Canadian Journal of School Psychology*, 14(1), 36-50.

Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarının İncelenmesi

- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (3rd. Ed.)*. Pearson Prentice Hall.
- Demir, B. N., Özdemir, S., & Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 311-335.
- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K. ve Çarmıklı, E. Ö. (2013). *Suriyeli mülteciler krizi ve Türkiye: Sonu gelmeyen misafirlik*. (Erişim adresi: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/USAKBrookings-report-final-version14November13.pdf> adresinden 27 Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Dogutas, A. (2016). Tackling with refugee children's problems in Turkish schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 1-8.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1990). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Pearson Education, Inc.
- Gormez, V., Kılıç, H. N., Orençul, A. C., Demir, M. N., Mert, E. B., Makhoulta, B., ... & Semerci, B. (2017). Evaluation of a school-based, teacher-delivered psychological intervention group program for trauma-affected Syrian refugee children in Istanbul, Turkey. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 27(2), 125-131.
- Güçtürk, Y. (2014). *Sürgün ile savaş arasında Suriyeli mülteciler*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). (Erişim adresi: <https://www.setav.org/5-soru-surgun-ile-savas-arasinda-suriyeli-multeciler/> Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Holland, D., & Lave, J. (2001). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. SAR Press
- Jafari, K. K., Tonga, N., & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146.
- Jalbout, M. (2015). *Partnering for a better future: ensuring educational opportunity for all Syrian refugee children and youth in Turkey*. Published by Theirworld, A World at School and Global Business Coalition for Education.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2007). Promoting quality education in refugee contexts: Supporting teacher development in Northern Ethiopia. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale De l'Education*, 53(5/6), 715-723.

- Maegusuku-Hewett, T., Dunkerley, D., Scourfield, J., & Smalley, N. (2007). Refugee children in Wales: Coping and adaptation in the face of adversity. *Children & Society*, 21(4), 309-321.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45.
- Mccarthy, A. T. (2018). Politics of refugee education: Educational administration of the Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 223-238.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (2nd. Ed.). SAGE: London.
- Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi [ORSAM] (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri. Rapor No: 195* (Erişim tarihi: <http://www.tesev.org.tr/assets/publications/file/09012015104258.pdf> adresinden Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir).
- Özkarlı, F. (2014). *Suriye'den Türkiye'ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı (Mardin Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Jossey-Bass:San Francisco.
- Saldaña, J., & Omasta, M. (2016). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage Publications.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Seidman, İ. (2005). Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences. (3rd Ed.). Newyork: Teachers College Press.
- Seker, B. D., & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics & Sociology*, 8(4), 122.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children (p. 13). Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Sullivan, A. L., & Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, 86(2), 503-530.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.
- Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An Investigation of Forcibly Migrated Syrian Refugee Students at Turkish Public Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149-1160.

“MÜLTECİ ÖĞRENCİLER KANADI KIRIK KUŞLAR GİBİDİR”: ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜLTECİ ÖĞRENCİ ALGILARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Durmuş BURAK¹, Zeynel AMAÇ²

1 Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, dburak@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3310-1505.

2 Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, zamac@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1387-5773.

Geliş Tarihi: 21.06.2021 Kabul Tarihi: 01.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.955233

Öz: Son yıllarda başta Suriyeliler olmak üzere milyonlarca insan mülteci olarak yaşamlarını Türkiye’de devam ettirmek durumunda kalmıştır. Mültecilerin pek çok ihtiyacı gibi eğitimleri de karşılanmakta, mülteci öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda Türk öğretmenler tarafından eğitilmektedir. Bu yeni durumu yönetebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarına bu yeni durumu yönetebilecek yeterlilikleri kazandırmak için öncelikle mülteci öğrencilerle ilgili algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Zira öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere yönelik algıları, bu öğrencilere karşı yaklaşımlarını belirleyen önemli bir göstergedir. Bu araştırmanın amacı metaforlar aracılığıyla öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramı hakkındaki algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma yaklaşımında fenomenoloji araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Doğu Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 132 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri “Mülteci öğrenci ... gibidir/benzer. Çünkü...” sorularının yer aldığı bir form kullanılarak elde edilmiştir. Veriler, fenomenolojik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının mülteci öğrenciler konusunda 86 geçerli metafor ürettiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ürettiği metaforların “Dezavantajlı Bir Grup Olarak Mülteci Öğrenciler”, “Fırsat Eğitimi Olarak Mülteci Öğrenciler”, “Sorun Olarak Mülteci Öğrenciler” ve “Geçici Bir Durum Olarak Mülteci Öğrenciler” temaları altında toplandığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere karşı algılarının çoğunlukla olumlu olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmen ve mülteci eğitimi bağlamında öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: mülteci öğrenci, öğretmen adayı, metafor

“REFUGEE STUDENTS ARE LIKE BROKEN-WINGED BIRDS” PRE-SERVICE TEACHERS’ PERCEPTIONS OF REFUGEE STUDENTS

Abstract:

Millions of people, especially Syrians, have been living in Turkey as refugees since 2011. Their education needs are met by Turkish teachers in schools of the Ministry of National Education. It is crucial to educate teachers who can manage this new situation. To equip prospective teachers with the competencies to better educate their future students, their perceptions of refugee students should be determined because the perceptions of teacher candidates about refugee students is an important indicator that determines their approach towards these students. The purpose of this study was to explore prospective teachers’ perceptions of refugee students through metaphors. To do this, the study was designed as phenomenology research with a qualitative approach. The participants consisted of 132 prospective teachers in various departments of faculty of education at a university in Southeast-Eastern Anatolia. The research data were obtained using a form with the prompt “A refugee student is like ... because ...” Phenomenological analysis approach was used to analyze the data. The analysis showed that the teacher candidates produced 86 valid metaphors about refugee students. The themes emerged according to the results are as follows: “Refugee students as a disadvantaged group,” “Refugee students as opportunity education,” “Refugee students as a problem” and “Refugee students as a temporary situation.” According to the results, it was found that the pre-service teachers’ perceptions of refugee students were generally positive. Suggestions were presented in the context of teacher and refugee education.

Keywords: refugee students, pre-service teachers, metaphors

Giriş

Son yıllarda çeşitli nedenlerle milyonlarca insan Türkiye’ye sığınmış ve mülteci olarak yaşamlarını devam ettirmek durumunda kalmıştır. Bu mültecilerin büyük çoğunluğunu Suriyeli kökenli sığınmacılar oluşturmaktadır. Son verilere göre Türkiye’de yaklaşık 3.7 milyon Suriye kökenli mülteci yaşamaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2021a). Suriyeli mültecilerin 1.200.000’den fazlası 5-17 yaş arasında ve okul öncesi eğitimden liseye kadar okul çağındaki çocuklardan oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2021); GİGM, 2021a). Bu çocukların yaklaşık %90’ı resmi konaklama merkezlerinin (kamp) dışında, başka bir ifadeyle de şehir merkezlerinde

yaşamaktadırlar (GİGM, 2021a). 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren mülteci çocukların eğitimi, kapsayıcı eğitim sürecine dâhil edilmiştir. Bu bağlamda da mülteci çocuklar Türk okullarında, Türk öğretmenler tarafından eğitilmektedir. Dolayısıyla bu durumu yönetebilecek, yönlendirebilecek ve kontrol altına alabilecek yetkinlik ve becerilerle donanmış öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu noktada öğretmen eğitiminin de bu yönde evrilmesi ve değişim göstermesi gerekmektedir. Ancak verilen ya da verilecek eğitim öncesinde öğretmen adaylarının özellikle mülteci öğrencilere yönelik yaklaşımlarını belirlemek, verilen ya da verilecek eğitimin nasıl ve ne şekilde olması gerektiği hakkında fikirler sunacaktır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramına yönelik algılarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Mültecilerin Eğitimi

Kendi ülkesini savaş, siyasi olaylar, doğal afetler vb. nedenlerle terk edip başka ülkelere sığınan kişilere mülteci denmektedir. Bu çalışmada mülteci kelimesi geçici koruma altındaki insanlar, zorla göç edenler, sığınmacılar ve göçmenler için şemsiye bir terim olarak kullanılmıştır. Çünkü özellikle Suriyeli sığınmacılar, resmi olarak mülteci statüsünde yer almamakla birlikte mülteci kavramının gerektirdiği niteliklere sahip oldukları düşünülmektedir. Türkiye'nin de imzaladığı 1951 tarihli Birleşmiş Milletler Cenevre Sözleşmesinin 22. maddesinin 1. fıkrasına göre mülteciler, Türk vatandaşlarıyla benzer şekilde, en temel düzeyde de olsa eğitim almalıdır. Bu sözleşme çerçevesinde dili, dini, ırkı ve statüsü ne olursa olsun her bireyin en temel haklarından birisi eğitimidir. Bu nedenle mültecilerin temel eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanması oldukça önemlidir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ([UNHCR], 2019) mültecilerin, sığındıkları ülkelerde eğitim hizmetlerinden faydalanmasının önemli olduğunu belirtmekte ve mülteci eğitiminin önemini şu hususlarla vurgulamaktadır:

- Eğitim en temel insan hakkıdır,
- Eğitim, mülteci çocukları zorla silahlı gruplara katılmaktan, çocuk işçiliğinden, seks ticaretinin bir parçası olmaktan ve küçük yaşta zorla evliliklerden korur,
- Eğitim, mültecilerin üretken olmasını sağlar, onlara doyurucu ve bağımsız bir yaşam sürmeleri için bilgi ve beceriler kazandırır, onları güçlendirir,
- Eğitim, mültecilerin hayatlarını ve topluluklarını yeniden inşa etmek için önemli fırsatlar sağlar ve onların çabalarını destekler.

UNHCR'nin (2019) da belirttiği gibi eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik uyumun en önemli koşullarından birisidir. Çeşitli sebeplerle yaşadığı yeri terk etmek zorunda kalan insanların yeni hayatlarına alışmaları oldukça zorlu bir süreçtir. Özellikle başka bir dilin konuşulduğu ülkede mülteci olmak ve o ülkenin kültürüne alışmak basit bir

“Mülteci Öğrenciler Kanadı Kırık Kuşlar Gibidir”: Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci...

olgu değildir. Bu nedenle uyum sürecinin kolay ve sorunsuz atılması için mültecilere eğitim fırsatlarının sunulması gerekmektedir.

Boyacı ve Öz'e (2019) göre mülteci eğitimi “kamplarda veya şehir içi yerleşimlerde, ulusal ve uluslararası kuruluşlarca mültecilere sağlanan eğitimidir”. Girişte de belirtildiği üzere, ülkemizdeki mültecilerin çoğunluğu şehir merkezlerinde Türkler ile beraber yaşamakta ve çocukları eğitim ortamının bir parçası olarak hayatlarını devam ettirmektedir. Ancak eğitim sistemi içerisindeki mülteci öğrenciler bütün dünyada olduğunu gibi (Dryden-Peterson, 2015; Kanu, 2008) Türkiye’de de zorluklar yaşamaktadır. Alanyazında özellikle Suriye kökenli öğrencilerin Türk eğitim sisteminde yaşadıkları sorunları teyit eden çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda, en önemli sorunun mülteci eğitimi konusunda öğretmenlerin pedagojik eksiklikleri olduğu vurgulanmaktadır (Amaç ve Yaşar, 2018; Ciğerci ve Güngör, 2016; Çitçi, Arseven, Yıldız ve Orhan, 2020; Er ve Bayındır, 2015; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017; Taşkaya ve Ersoy, 2016; Yaşar ve Amaç, 2018). Bu kapsamda öğretmenler mülteci çocukların özel ihtiyaç ve durumlarına uygun eğitim-öğretim ortamı hazırlama ve uygulama konusunda sıkıntılar çekmektedir. Böylece hem mülteci çocukların hem aynı sınıfı paylaşan Türk çocukların nitelikli eğitim alması konusunda sorunlar yaşanabilmektedir. Bu nedenle sınıfında mülteci öğrenci bulunma ihtimali yüksek olan öğretmen adaylarının, bu duruma hazır olarak yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Ancak verilen ya da verilecek eğitim öncesinde öğretmen adaylarının özellikle mülteci öğrencilere yönelik yaklaşımlarını belirlemek gerekmektedir. Zira öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere yönelik algıları, onların yaklaşımını ortaya koymakta ve mülteci öğrencilerin sorunlarını azaltabilecek yeterlilikte eğitim alması noktasında bir anahtar rolü görmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramına yönelik algılarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm dünya da olduğu gibi ülkemizde de hassas bir konu olan “mülteci öğrenci” kavramı hakkında öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesinde metaforlar oldukça önemli bir yere sahiptir.

Metaforlar ve Öğretmen Adayları

Türk Dili Kurumu sözlüğüne (2019) göre metafor (mecaz, zihinsel imge), bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma anlamına gelmektedir. Örneğin, “çocuklar çiçeğe benzer” metaforunda kastedilen botanik manadaki çiçek değildir; çiçek gibi güzel kokan, güzel görünen, kırılğan gibi anlamlarla ilişkilendirilmiştir. Saban’a (2004) göre metafor, “X’in Y gibi olduğunun açık veya örtük bir biçimde belirtilmesiyle oluşur. Bu bağlamda metaforlar, eğitimcilere iki şey arasında karşılaştırma yapmak, iki şey arasındaki benzerliklere dikkat çekmek veya bir şeyi, başka bir şeyin yerine koyarak açıklamak için fırsat tanırırlar”. Öğretmen eğitiminde metaforların kullanılması önemli görülmektedir. Bununla ilgili yaptığı bir analiz çalışmasında Saban (2006), “öğretmen eğitimcileri metaforları, öğretmen adaylarının kişisel değerlerini, inançlarını, öğretim, öğrenme ve okulla ilgili felsefelerini analiz etmede kullanabilir” demekte ve metaforların pedagojik bir araç olarak

kullanılabileceğini belirtmektedir. Daha önce de vurgulandığı gibi “mülteci öğrenci” kavramı hassas bir olgudur. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu konudaki algılarının belirlenmesinde metafor gibi örtük benzetimlerin daha geçerli veriler elde edilmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çeşitli konulardaki algılarıyla ilgili azımsanmayacak sayıda metafor çalışması yapılmıştır. Alanyazında, beyaz ırktan gelenlerin imtiyazları (Goselin ve Meixner, 2015); demokrasi (İbret, Recepoğlu, Karasu Avcı, Recepoğlu, 2018); eğitim (Altun ve Apaydın, 2013); eğitim programı (Gültekin, 2013); görsel sanatlar öğretmeni (Kalyoncu, 2012); kültür (Akyol, ve Kızıltan, 2019); matematik (Güler, Akgün, Öcal ve Doruk, 2012); okuma-yazma öğretimi (Shaw ve Mahlios, 2011); ortaokul öğretmeni olmak (Mellado, Montaña, Luengo ve Bermejo, 2018); öğrenci (Saban, 2010); öğrenme (Casebeer, 2015); öğretim (Casebeer, 2015; Hamilton, 2016; Turan, Yıldırım ve Tıkman, 2016); öğretmen (Buchanan, 2015, Hamilton, 2016; Marchant, 1992; Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü, 2009); öğretmenlik mesleği (Turan, Yıldırım ve Tıkman, 2016); sınıf (Marchant, 1992); sınıf yönetimi (Akar ve Yıldırım, 2009); sınıfta disiplini sağlamak (Ekici ve Akdeniz, 2018); uzaktan eğitim (Atik, 2020) kavramları kullanılarak metafor çalışmaları yapılmıştır.

Mülteciler, Metaforlar, Eğitim ve Öğretmen Adayları

Alanyazında mülteci ve mülteci kavramıyla ilişkili kavramlar (göç, Suriyeli sığınmacılar gibi) ve mülteci eğitimi konusunda yapılmış çeşitli metafor çalışmaları da bulunmaktadır. Bunların birinde Kılınç, Karayel ve Koyuncu (2018) Mersin Geçici Eğitim Merkezinde öğrenim gören 18 Suriyeli ve bir ilkokulda öğrenim gören 23 Türk, toplam 41 öğrenciyle bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türk ve Suriyeli öğrenciler göç kavramını farklı şekillerde algılamaktadır. Benzer şekilde Keskin, Karaloğlu, Tufan, Karatepe ve Keskin de (2019) yaptıkları bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin göç kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemiştir. Çalışma sonucunda göç kavramı hakkında üst sınıflardaki öğrencilerin daha az kavram yanlılığı içinde olduğu görülmüştür. Yapılan başka bir çalışmada ise Yurdakul ve Tok (2018) öğretmenlerin mülteci öğrenciler hakkında genel olarak olumlu duygulara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan mülteci temalı metafor çalışmaları özellikle Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Durmuş ve Baş (2016), Taze ve Aktın (2018) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla, Kara, Yiğit ve Ağırman (2016) ise Türkçe öğretmen adaylarıyla çalışmalar yapmıştır. Ayrıca Tezcan (2019) eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının Suriyeli çocuklarla ilgili görüşlerini metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Bu çalışmalarda genel olarak öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilerle ilgili olumlu ve olumsuz algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mülteci, sığınmacı, göç, Suriyeliler vb. konulardaki algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçla-

“Mülteci Öğrenciler Kanadı Kırık Kuşlar Gibidir”: Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci...

yan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel olarak olumlu metaforlar ürettikleri görülmektedir. Ancak 2011’de Suriye’den başlayan göç dalgası nedeniyle Türkiye’ye sığınmak zorunda kalan mülteciler hakkında, zaman geçtikçe algıların olumsuz doğru evrildiğini söylemek mümkündür. Öte yandan özellikle mülteci kavramına yönelik algının farklı ortamlar ve zamanlarda değişim gösterebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle geçmişte bu konuda çalışmalar yapılmış olsa da, süregelen zamanda ve farklı ortamlarda algının değişeceği ve farklılaşacağı göz önüne alınarak yeni çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğretmen adayları, gelecekteki öğrencilerine daha iyi eğitim verebilmek için eğitim fakültelerinde alanlarına yönelik teorik ve pratik dersler almaktadır. Bu adayların gelecekteki öğrencileri arasında başka bir kültürden veya ülkeden gelmiş mülteci öğrenci olması ihtimali yüksektir. Dolayısıyla sınıfların günden güne çok kültürlü hale geldiği Türkiye’de öğretmen adaylarının, özellikle mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılayabilecek, sosyal ve kültürel uyum süreçlerinde destek olabilecek bilinçte yetiştirilmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının mülteci öğrencilerle ilgili algılarının belirlenmesi, öğretmen yetiştirme süreci açısından gereklidir. Bu noktada özellikle eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören ve kısa sürede öğretmenlik mesleğine başlama ihtimali bulunan öğretmen adaylarının algıları daha da önemlidir. Çünkü bu adaylar hem dört yıl süren pedagojik bir eğitim almışlardır hem de okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı derslerde mülteci öğrencilerle etkileşim kurmuş olma ihtimalleri yüksektir. Dolayısıyla son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları, mülteci öğrencilere yönelik algılarını deneyimlerine dayalı olarak ifade edebilirler. Öte yandan da kısa sürede öğretmenlik mesleğine geçiş yapma ihtimalleri bulunan öğretmen adaylarının mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlik yapmaya algısal olarak ne derece hazır olduklarını belirlemek, diğer adaylara gerekli eğitimlerin verilebilmesi açısından da önemlidir. Bu şekilde öğretmen adaylarını gerçek sınıf ortamlarına hazır olarak yetiştirmek mümkün olabilecek, onların mesleki gelişimlerine ve etkili öğretmen olmalarına katkılar sağlanabilecektir. Ayrıca öğretmen adaylarına mesleğe girmeden, mesleğin getirmiş olduğu baskı ve stresle başa çıkma konularında katkılar sunulabilecektir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramı hakkındaki algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde çalışmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Eğitim fakültesinin son sınıflarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının mülteci öğrenci hakkında ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforların oluşturduğu kavramsal kategoriler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramı hakkındaki algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji araştırması olarak desenlenmiştir. Fenomenoloji araştırması bireylerin kendi bakış açılarından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Ersoy, 2017). Fenomenoloji araştırması olarak desenlenen bu çalışmada, öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramı hakkındaki soyut algılarını somutlaştırmak için metaforlar yoluyla veriler elde edilmiştir. “Anlamlara ulaşmanın” (Sözer ve Aydın, 2020) bir yolu olarak metaforlar sayesinde bireylerin öznel dünyalarındaki algıları mecazlar yoluyla betimlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mülteci kavramı dünyanın her yerinde olduğu gibi ülkemizde de oldukça hassas bir olgudur. Bu nedenle öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları metaforlar yoluyla örtük bir biçimde elde edilmeye çalışılmış; böylece araştırmanın geçerliliğinin artacağı düşünülmüştür. Zira metafor kullanma esnasında kişiler, deneyimleriyle yaşantıları arasında bir bağ kurarak farkında olarak veya olmayarak doğruları söyleme yönelimindedirler (Lakoff ve Johnson, 2003).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2019 yılında, Güney Doğu Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Bölge demografik yapısı itibarıyla pek çok mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının gerek sosyal ortamlarda gerekse okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi lisans derslerinde mülteci öğrencilerle etkileşim kurması ve bu öğrencilerle birinci elden deneyimler yaşaması beklenen bir durumdur. Buradan hareketle çalışma grubu amaçlı örnekleme yaklaşımından ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların temele alınmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt, araştırmacı tarafından veya daha önce hazırlanmış bir liste ile belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda çalışma grubunun oluşturulmasında özellikle mülteci öğrencilerle deneyimler yaşanacak ortamlar sağlayan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması I derslerinin her ikisini de tamamlama ölçütü benimsenmiştir. Bu ölçüt doğrultusunda da çalışma grubu son sınıf öğretmen adaylarından okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması I derslerini başarıyla tamamlayan katılımcılardan oluşturulmuştur (dersleri alamayan ya da başarılı olmayan son sınıf öğretmen adayları çalışma dışında tutulmuştur). Çalışmaya gönüllü olarak 187 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Ancak çalışma grubunu, veri analizleri sırasında geçerli metaforlar üreten 132 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait tanılayıcı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Tanılayıcı Bilgiler	Alt boyut	f	%
Cinsiyet	Kadın	91	68.9
	Erkek	41	31.1
	Toplam	132	100.0
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi Eğitimi	21	15.9
	Okul Öncesi Eğitimi	20	15.1
	Sınıf Eğitimi	32	24.2
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	28	21.3
	Türkçe Eğitimi	31	23.5
	Toplam	132	100
Mezun olunca öğretmenlik yapmayı düşünme durumu	Evet	126	95.4
	Hayır	6	4.6
	Toplam	132	100
Mülteci bir öğrenci tanıma durumu	Evet	119	90.1
	Hayır	13	9.9
	Toplam	132	100

Veri Toplama Aracı ve Süreci

2019 yılında gerçekleştirilmesi nedeniyle bu çalışma için etik kurul izni alınamamış, onun yerine verilerin elde edileceği eğitim fakültesinin dekanlığından 08.02.2019 tarihli ve 47348363-88 sayılı yazıyla araştırma izni alınmış ve araştırma bu izinle gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan bir form kullanılarak elde edilmiştir. Form, katılımcıların kişisel bilgilerinin ve mülteci öğrenci kavramına yönelik oluşturduğu metaforların yazılabileceği iki bölümden oluşturulmuştur. Form oluşturulurken amaca ve kapsama uygunluğu hakkında alan uzmanlarından görüşler alınmıştır (Eğitim Programları ve Öğretim, Türkçe Öğretimi, Sınıf Eğitimi alanında uzmanlar). Uzman görüşleri sonrasında katılımcıları tanılayacak kişisel bilgi ve mülteci öğrenci kavramı metaforu sorularından oluşan nihai form oluşturulmuştur. Formun kişisel bilgiler bölümünde; katılımcıların cinsiyeti, öğrenim gördüğü anabilim dalı, mezuniyet sonrası öğretmenlik yapma ve mülteci bir öğrenci tanıma durumlarını tanımlayacak sorulara yer verilmiş, metafor oluşturma sorusu bölümünde ise “Mülteci öğrenci... gibidir/benzer. Çünkü...” sorusuna yer verilmiştir.

Sınıf ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilen veri toplama sürecinde araştırmacılar, katılımcılara araştırmanın amacını açıklamış ve metaforlarla veri toplama tekniğini

hakkında bilgilendirmeler yapmıştır. Katılımcıların çalışmaya dâhil olmalarında gönüllülük esası gözetilmiştir. Verilerin toplanması için her bir katılımcıya 20 dakika süre tanınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılardan mülteci öğrenci kavramını tek bir somut gerçekliğe benzetmeleri istenmiş, benzetimleri ve gerekçelerini ilgili boşluklara yazmaları söylenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler fenomenolojik veri analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Fenomenolojik analiz bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak algılarının betimlenmesi sürecidir (Ersoy, 2017). Fenomenolojik veri analiz sürecinde Moustakas'ın (1994) önerdiği beş aşamalı yaklaşım benimsenmiştir. Bu aşamalar (i) önemli ifadelerin belirlenmesi, (ii) ortak ifadelerin gruplandırılması, (iii) anlam kümelerinin temalandırılması, (iv) yapısal ve dokusal betimlemelerin yapılması ve (v) betimlemelerin birleştirilmesi şeklinde sıralanmaktadır.

Veri analizi sürecinin ilk aşamasında, elde edilen metaforlar uygunluk açısından irdelenmiştir. İrdeme işleminde metaforu oluşturan benzetim ve benzetilme nedeni arasındaki mantıksal bağ incelenmiştir. Bu işlemde metaforlarla, benzetilme nedeni arasında mantıksal bağ kurulamayan veriler analizlerin dışında tutulmuştur. Örneğin; Mülteci öğrenci “çölde bedevi” gibidir/benzer. Çünkü “nereye gideceğini, ne yapacağını bilemez. O anki yaşamını kurtarmaya çalışır” verisi, metaforu ve benzetim nedeni arasında mantıksal bir bağ kurulamaması nedeniyle analizlerden çıkarılmıştır.

İkinci aşama öncesinde, analiz verilerini içeren metaforları oluşturan katılımcılar etiketlenmiş ve listelenmiştir. Etiketleme işleminde katılımcıların listedeki sırası ve tanılayıcı bilgilerini ifade eden kısaltmalar kullanılmıştır. Bu işlem için katılımcının cinsiyetini (K: Kadın; E: Erkek), öğrenimine devam ettiği anabilim dalını (S: Sınıf Eğitimi; O: Okul Öncesi Eğitimi; T: Türkçe Eğitimi; F: Fen Bilimleri Eğitimi ve SB: Sosyal Bilgiler Eğitimi ve listedeki sırasını (1, 2, 3...) ifade eden bir etiketleme sistemi kullanılmıştır. Örneğin; Sınıf eğitimi anabilim dalında son sınıf öğrencisi olan Ayşe'nin (takma isim) listedeki sırası 17'dir. Analizler öncesinde Ayşe'nin tanılayıcı bilgilerini ifade eden etiketi (K_S_17) olarak belirlenmiştir. Yine bu aşamada her katılımcının metaforu araştırmacılar tarafından anlamsal açıdan tartışılmış ve kodlanmıştır. Kodlamalarda keşfedici bir yaklaşım benimsenmiş ve belirli bir anlam kümesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada araştırmacıların kodlamalarının tutarlılığı belirlenmiş ve ortak olmayan kodlar tartışılarak tutarlı ve tek bir kod haline getirilmiştir. Tutarlık hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik=Görüş birliği/Görüş ayrılığı+Görüş birliği) kullanılmıştır. Bu formüle göre çalışmanın araştırmacılar arası tutarlığın (123/123+9) %93 olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada, elde edilen anlam kümelerinden yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Temaların dışında kalan metaforlar araştırmacılar tarafından yeniden gözden geçirilmiş olası yeni temalar tartışılmıştır. Bu aşama sonunda “Dezavantajlı Bir Grup

“Mülteci Öğrenciler Kanadı Kırık Kuşlar Gibidir”: Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci...

Olarak Mülteci Öğrenciler”, “Fırsat Eğitimi Olarak Mülteci Öğrenciler”, “Sorun Olarak Mülteci Öğrenciler” ve “Geçici Bir Durum Olarak Mülteci Öğrenciler” temalarına ulaşılmıştır. Dördüncü aşamada araştırmacılar elde ettikleri temaları, temaları oluşturan kodları ve kodları sağlayan metaforları gözden geçirmiş ve temaları tanımlayan yapısal betimlemeleri frekans tabloları hazırlayarak, dokusal betimlemeleri ise doğrudan alıntılarla destekleyerek ve yorumlayarak tamamlamıştır. Son aşama da ise araştırmacılar yaptıkları betimlemeleri birleştirmiş ve analizlerinin iç ve dış geçerliğini tartışmışlardır.

Araştırmacılar

Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın birinci araştırmacısının on yıllık ilkökul öğretmenliği, altı yıllık akademisyenlik tecrübesi bulunmakta, öğretmen eğitimi ve mültecilerle ilgili çeşitli bilimsel tebliğ, makale ve kitap bölümleri bulunmaktadır. İkinci araştırmacının ise beş yıllık ilkökul öğretmenliği, 8 yıl yurtdışı eğitimi, 11 yıllık akademisyenlik tecrübesi bulunmakta, göç ve mültecilerle ilgili çeşitli bilimsel tebliğ, makale ve kitap bölümleri bulunmaktadır. İki araştırmacı da mültecilerin uyumu için eğitimin önemine inanmakta, öğretmen adaylarının mülteciler ve göç konularında resmi ve gayri resmi şekilde eğitim, seminer ve benzeri şekillerde bilgilendirilmesi ve bunlara uygun yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenciler Hakkında Ürettikleri Metaforlar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramı hakkındaki algılarını belirleyebilmek için metaforlar yoluyla veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizlerine göre öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve kullanım sıklığı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar

Sıra	Metafor	f	Sıra	Metafor	f
1	Kanadı kırık kuş	7	40	Ormandaki bir eğrelti otu	1
2	Yenidoğan bir bebek	6	41	Basketbol maçına çıkmış 1.20’lik oyuncu	1
3	Bakıma muhtaç bir çiçek	6	42	Köksüz bir bitki	1
4	Sudan çıkmış balık	5	43	Rüzgâra karşı duran bir yaprak	1
5	Misafir	5	44	Kardelen	1
6	Göçmen Kuş	5	45	Saksıda yetişen bir bitki	1
7	Yabancı	3	46	Çirkin ördek yavrusu	1

8	Okunması gereken bir kitap	3	47	Yaprakları sararan bir bitki	1
9	Çorak ovada yalnız kalan ağaç	2	48	Yeni bir bilgi	1
10	Fidan	2	49	Muhtaç bir insan	1
11	Zengin bir orman	2	50	Dalından koparılmış bir meyve	1
12	Karanlık bir oda	2	51	Benzini bitmiş bir araba	1
13	Duvar	2	52	Kaktüs	1
14	Kedi	2	53	Dalından düşmüş yaprak	1
15	Güneş	2	54	Kapağı beğenilmeyen kitap	1
16	Kömür	2	55	Filizlenmekte olan bir tohum	1
17	Oyun hamuru	2	56	Aslanlar arasında doğan bir ceylan	1
18	Karanlıkta kaybolmuş bir insan	2	57	Kurumaya yüz tutmuş ağaç	1
19	Kabuğu kırılmış bir kaplumbağa	2	58	Öksüz yetim bir çocuk	1
20	Kaynaştırma öğrencisi	2	59	Zengin kültür	1
21	Kelebek	2	60	Keşfedilmeyi bekleyen hazine	1
22	Mahkûm	2	61	Çözümü bilinmeyen denklem	1
23	Kasırğa	1	62	Kurşun kalem	1
24	Kırlangıç	1	63	İssiz çölde tek tük açan çiçek	1
25	Kıracı	1	64	Ayakkabı	1
26	Ödünç Eşya	1	65	Meşale	1
27	Turist	1	66	İnşaat	1
28	Susuz tarla	1	67	Bilgiye aç insan	1
29	Yıkık bir ev	1	68	Yağmur	1
30	Kış mevsimi	1	69	Nar	1
31	Güneşi olmayan dünya	1	70	Taş	1
32	Boşlukta kalan bir öğrenci	1	71	Uyumsuz renklerle örülmüş kazak	1
33	Ağaçlar içinde kalmış bir ağaççık	1	72	Misafir çocuğu	1
34	Dilsiz bir insan	1	73	Nesli tükenmekte olan canlı	1
35	Uyku halindeki tohum	1	74	Elma kasasındaki limon	1
36	Boş bir levha (Tabula Rasa)	1	75	Ağacına ait olmayan bir meyve	1
37	Sürpriz yumurta	1	76	Rüzgâr	1
38	Kapalı bir kutu	1	77	Diğer	10
39	Açmamış çiçek	1			

“Mülteci Öğrenciler Kanadı Kırık Kuşlar Gibidir”: Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci...

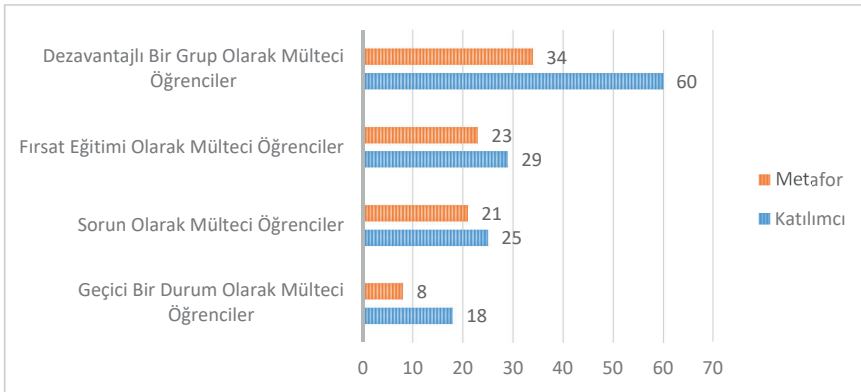
Tablo 2’de görüldüğü üzere eğitim fakültesinde öğrenim gören 132 öğretmen adayı, mülteci öğrenci kavramı hakkında 86 farklı metafor oluşturmuştur. Öğretmen adayları mülteci öğrenci kavramını en çok “Kanadı Kırık Kuş”, “Yenidoğan Bir Bebek”, “Bakıma Muhtaç Bir Çiçek” Sudan Çıkmış Balık”, “Misafir” ve “Göçmen Kuş” metaforlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca en az iki öğretmen adayı “Yabancı”, “Okunması Gereken Bir Kitap”, “Çorak Ovada Yalnız Kalan Ağaç”, “Duvar”, “Oyun Hamuru” ve Kelebek” metaforları ile mülteci kavramını açıklamıştır. Öte yandan mülteci öğrenci kavramına ilişkin üretilen 64 metaforu sadece bir öğretmen adayı kullanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforların Kavramsal Kategorileri

Yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının mülteci kavramına yönelik ürettikleri 86 metafor, kavramsal olarak dört temada gruplandırılmıştır. Bu temalar sırasıyla “Dezavantajlı Bir Grup Olarak Mülteci Öğrenciler”, “Fırsat Eğitimi Olarak Mülteci Öğrenciler”, “Sorun Olarak Mülteci Öğrenciler” ve “Geçici Bir Durum Olarak Mülteci Öğrenciler” olarak tanımlanmıştır. Bu temaları oluşturan metaforların dağılımları Şekil 1’de verilmiş, devamında her bir tema açıklanmış, tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Şekil 1.

Metaforların Temalara Göre Dağılımı



Dezavantajlı Bir Grup Olarak Mülteci Öğrenciler

60 öğretmen adayının mülteci öğrenci kavramı hakkında ürettiği 34 farklı metafor bu temayı oluşturmuştur. Bu temada öğretmen adayları mülteci öğrencileri sıklıkla “Kanadı Kırık Kuş”, “Yenidoğan Bir Bebek”, “Bakıma Muhtaç Bir Çiçek” ve “Sudan Çıkmış Balık” metaforları ile ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları mülteci öğrencileri “Benzini Bitmiş Bir Araba”, “Köksüz Bir Bitki”, “Çorak Ovada Yalnız Kalan

Ağaç”, “Dalından Koparılmış Bir Meyve” ve “Aslanlar Arasında Doğan Bir Ceylan” metaforları ile açıklamışlardır. Şekil 2’deki kelime bulutunda bu temayı oluşturan metaforlar, kullanım sıklığını ifade edecek bir biçimde sunulmuştur.

Şekil 2.

Dezavantajlı Bir Grup Olarak Mülteci Öğrenciler Temasını Oluşturan Metaforlar



Oluşturulan metaforlara göre öğretmen adayları, mülteci öğrencilerin hep eksik bir yanlarının bulunduğunu, sınırlı ve zorlu koşullarda mücadele verdiklerini yani genel olarak risk altında ve dezavantajlı olduklarını düşünmüşlerdir. Genel olarak öğretmen adaylarının mülteci öğrencileri desteklenmesi, ilgilenilmesi gereken bir grup olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmen adaylarının, mülteci öğrenci kavramına ilişkin ürettikleri metaforların çoğunluğu bu temayı oluşturmuştur. Dolayısıyla öğretmen adaylarının genel olarak mülteci öğrencileri dezavantajlı bir grup olarak tanımladıkları ve onların bu sınırlılıklarının farkında oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının dezavantajlı bir grup olarak mülteci öğrenci metaforlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Mülteci öğrenci kanadı kırık bir kuş gibidir/ benzer. Çünkü kanadı kırık bir kuş ne yapacağını bilemez bilse de kanadı kırık olduğu için bunu yapamaz. Mülteci bir öğrenci de vatanından ayrılarak zaten eksik kalmıştır. Kanadı kırık kuş gibi ne yapacağını bilemez. Onun için ona destek olunması, kanatlarını kazanması için yardım edilmesi gereklidir.” (K_T_102).

“Mülteci Öğrenciler Kanadı Kırık Kuşlar Gibidir”: Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci...

“Mülteci öğrenci yenidoğan bir bebek gibidir/ benzer. Çünkü mülteci öğrenciler de yeni doğmuş bir bebek gibi ne bizimle konuşabiliyorlar ne de tam anlamıyla anlattıklarımızı anlayabiliyorlar. Bizler öğretmen olarak bir bebek yetiştiriyormuş gibi onları yetiştirip iletişim kurabilir hale getirmeliyiz. Bazen onların yeni doğmuş bir bebek gibi sınıfındaki arkadaşlarında daha çok bize ihtiyaçları olduğunu kabul etmeliyiz.” (K_O_27).

“Mülteci öğrenci sudan çıkmış balık gibidir/ benzer. Çünkü mülteci öğrencinin de girdiği ortamın kültürü, yaşam şekli, dili çok farklıdır. Tabii bu ortam farklılığı nedeniyle de mülteci olan öğrencinin girdiği ortama entegrasyonu için ekstra bir çaba sarf etmesi gerekir, zorluk çeker.” (E_SB_76).

“Mülteci öğrenci öksüz-yetim bir çocuk gibidir/ benzer. Çünkü nasıl bir çocuk anne- babası olmadan zor yetişirse mülteci öğrenci de kendi yurdundan ayrı kalarak öksüz yetim kalmıştır. Okulda, evde, sokakta hep eksik kalacaktır. O yüzden öğretmen olarak onlara bir anne-baba olmalıyız, itinalı davranmalıyız.” (K_S_38).

“Mülteci öğrenci bakıma muhtaç bir çiçek gibidir/ benzer. Çünkü bakıma muhtaç çiçeğe su verilmezse kurur. İlgi görmezse büyümmez. Yeterli ışık, su ve karbondioksit almazsa fotosentez yapamaz yapamadığı için de solar gider. Aynı bunun gibi mülteci çocukların [öğrencilerin] ilgiye ve eğitime ihtiyaçları vardır. Biz onlara ışık, su gibi ilgi ve eğitim sağlamalıyız ki kaybolmasınlar.” (E_F_13).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere bu tema altında öğretmen adayları, mülteci öğrencileri genel olarak kanadı kırık bir kuş, yenidoğan bir bebek, sudan çıkmış balık, öksüz-yetim bir çocuk ve bakıma muhtaç bir çiçeğe benzeretek aslında savunmasız ve desteğe ihtiyaç duyan, olması gereken yerin dışında farklı bir yerde bulunan bireyler olarak tanımlamışlardır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çoğunluğunun mülteci öğrencilerin içinde bulunduğu durumu anlayışla karşıladıkları ve içinde buldukları olumsuzlukları ortadan kaldırmak için istekli oldukları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının genel olarak mülteci öğrencilere yönelik duygusal anlamda olumlu yaklaştıkları ve algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

Fırsat Eğitimi Olarak Mülteci Öğrenciler

29 öğretmen adayının mülteci öğrenci kavramı hakkında ürettiği 23 farklı metafor bu temayı oluşturmuştur. Bu temada öğretmen adayları, mülteci öğrencileri sıklıkla “Okunması Gereken Bir Kitap”, “Oyun Hamuru”, “Zengin Bir Orman” ve “Güneş” metaforları ile ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları mülteci öğrencileri “Boş Bir Levha”, “Sürpriz Yumurta”, “Kurşun Kalem”, “Meşale” ve “İnşaat” metaforları ile açıklamışlardır. Şekil 3’teki kelime bulutunda bu temayı oluşturan metaforlar, kullanım sıklığını ifade edecek bir biçimde sunulmuştur.

Şekil 3.

Fırsat Eğitimi Olarak Mülteci Öğrenciler Temasını Oluşturan Metaforlar



Oluşturulan metaforlara göre öğretmen adayları mülteci öğrencilerin kültür, hoş-görü ve zenginleştirilmiş bir eğitim için bir fırsat sağladıklarını düşünmüşlerdir. Genel olarak öğretmen adaylarının, mülteci öğrencileri eğitim ortamında önemli bir kaynak olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmen adaylarının, mülteci öğrenci kavramına ilişkin ürettikleri metaforların büyük bir bölümü bu temayı oluşturmuştur. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çoğu mülteci öğrencileri fırsat eğitimi sağlayacak bir grup olarak tanımladıkları ve onların eğitime kazandırılmasını faydalı buldukları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının fırsat eğitimi olarak mülteci öğrenci metaforlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Mülteci öğrenci okunması gereken bir kitap gibidir/benzer. Çünkü mülteci öğrenciler içerisinde bir sürü bilgi olan bir kitap gibi okunup anlaşılmalı ve topluma kazandırılmalıdır. Biz öğretmen olarak onların zenginliğini okumalı ve faydalanmalıyız”. (K_S_72).

“Mülteci öğrenci oyun hamuru gibidir/benzer. Çünkü ne şekil verirsen, o şekli alırlar. Ona en iyi şekli vermeliyiz, iyiyi-doğruyu-güzeli öğretmeliyiz. Hem kendine hem topluma faydalı olur böylece.” (K_O_22).

“Mülteci öğrenci keşfedilmeyi bekleyen bir hazine gibidir/benzer. Çünkü bilindiği gibi mülteci öğrencilerimiz başka bir toplumdaki başka bir kültürden gelmektedir. Eğer öğrenciyi tanırsak bağrından kopup geldiği medeniyetin zenginliklerini öğrenip kendimiz için yararlı

“Mülteci Öğrenciler Kanadı Kırık Kuşlar Gibidir”: Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci...

olanları bizlerde uygulayabiliriz Bu nedenle mülteci bir öğrenci benim için keşfedilmeyi bekleyen bir hazine gibidir.” (K_T_118).

“Mülteci öğrenci ayakkabı gibidir/ benzer. Çünkü ayakkabı olmadan da yürünebilir ama zorlanılır. Mülteci öğrenci de eğitim sistemiz için ayakkabı gibidir. Onlar olmadan da eğitimimiz devam eder ama onlarla eğitimde fırsat eşitliği ve hümanizm çevresinde hoşgörülü bir eğitim ortamı sağlayabiliriz.” (E_F_3).

“Mülteci öğrenci zengin bir orman gibidir/ benzer. Çünkü zengin bir ormanda bir sürü farklı güzellikler ve faydalar vardır. Mültecilerde kültürümüze zenginlik katarlar. Biz bu zengin kültürden yararlanmalı, kendi kültürümüzü zenginleştirmeliyiz.” (E_S_49).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere bu tema altında öğretmen adayları, mülteci öğrencileri genel olarak okunması gereken bir kitap, oyun hamuru, keşfedilmeyi bekleyen bir hazine, ayakkabı ve zengin bir ormana benzeretek aslında faydalanılması gereken bireyler olarak tanımlamışlardır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çoğunun mülteci öğrencilerin kültürel katkılarının farkında oldukları ve bu durumu olumlu anlamda fırsata dönüştürmeye istekli oldukları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çoğunun mülteci öğrencilere yönelik eğitsel ve sosyal anlamda olumlu yaklaştıkları ve algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

Sorun Olarak Mülteci Öğrenciler

25 öğretmen adayının mülteci öğrenci kavramı hakkında ürettiği 21 farklı metafor bu temayı oluşturmuştur. Bu temada öğretmen adayları mülteci öğrencileri sıklıkla “Yabancı”, “Duvar”, “Kedi” ve “Kasırga” metaforları ile ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları mülteci öğrencileri “Rüzgar”, “Misafir Çocuğu”, “Elma Kasasındaki Limon” gibi metaforlar ile açıklamışlardır. Şekil 4’teki kelime bulutunda bu temayı oluşturan metaforlar, kullanım sıklığını ifade edecek bir biçimde sunulmuştur.

Şekil 4.

Sorun Olarak Mülteci Öğrenciler Temasını Oluşturan Metaforlar



Oluşturulan metaforlara göre öğretmen adayları, mülteci öğrencilerin eğitim ortamı ve sosyal hayat için sorun teşkil ettiklerini düşünmüşlerdir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının mülteci öğrencileri, öğretmenlik mesleği için eğitim ortamında sorun kaynağı olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramına ilişkin ürettikleri metaforların bir kısmı bu temayı oluşturmuştur. Dolayısıyla bazı öğretmen adaylarının mülteci öğrencileri eğitim ve sosyal ortam için sorun kaynağı olarak gördükleri ve onlara karşı olumsuz yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının sorun olarak mülteci öğrenci metaforlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Mülteci öğrenci yabancı gibidir/ benzer. Çünkü bir yabancı gibi ne bizim dilimizi, ne kültürümüzü bilir. Uyum sağlayamaz bu nedenle de kendi dışlanır, kendileri de bizi dışlar” (K_SB_82)

“Mülteci Öğrenciler Kanadı Kırık Kuşlar Gibidir”: Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci...

“Mülteci öğrenciler nesli tükenmekte olan canlılar gibidir/benzer. Çünkü onlarda kendi ortamlarından kopmuşlardır. Kendi yaşam alanlarından kopmaları onları tüketmektedir. Bize de zarar vermektedir. Mülteciler kendi ortamlarına gitmelidirler, daha fazla hayatımıza girmemeliler diye düşünüyorum.” (K_F_4).

“Mülteci öğrenci rüzgâr gibidir/benzer. Çünkü mülteci öğrencilerde rüzgâr gibi bir yerden başka yere giderler. Giderken de yanında birçok şey getirirler. Kültürünü, yaşayış tarzını ülkeye getirirler. Bu kültürümüzü bozabilir.” (K_S_62).

“Mülteci öğrenci uyumsuz renklerle örülmüş bir kazak gibidir/benzer. Çünkü sonuç itibarıyla bir kazak gibi belirli bir amacı olan öğrencidir. Ancak uyumsuz renklerle örülmüş bir kazakta olduğu gibi göze batırlar ve dışlanırlar. Amacı gereği eğitilmek isterse de eğitimlerini, diğerlerine uyum sağlamaları zordur.” (K_O_28).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere bu tema altında öğretmen adayları, mülteci öğrencileri genel olarak yabancıya, nesli tükenmekte olan bir canlıya, rüzgâra ve uyumsuz renklerle örülmüş bir kazağa benzeretek aslında kültürel ve sosyal anlamda uyum sorunu yaşayan ve yaşatan, ayrımcılık yapan veya ayrımcılığa maruz kalan bireyler olarak tanımlamışlardır. Bu kapsamda bazı öğretmen adaylarının, mülteci öğrencilerin kültürel ve sosyal farklılıklarını bir sorun kaynağı olarak düşündükleri görülmektedir. Dolayısıyla bazı öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere yönelik kültürel, sosyal ve eğitsel anlamda olumsuz yaklaştıkları ve algılarının olumsuz olduğu söylenebilir.

Geçici Bir Durum Olarak Mülteci Öğrenciler

18 öğretmen adayının mülteci öğrenci kavramı hakkında ürettiği 8 farklı metafor bu temayı oluşturmuştur. Bu temada öğretmen adayları mülteci öğrencileri sıklıkla “Misafir”, “Göçmen Kuş” ve “Kelebek” metaforları ile ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları mülteci öğrencileri “Ödünç Eşya”, “Turist” ve “Kıracı”, “metaforları ile açıklamışlardır. Şekil 5’teki kelime bulutunda bu temayı oluşturan metaforlar, kullanım sıklığını ifade edecek bir biçimde sunulmuştur.

Şekil 5.

Geçici Bir Durum Olarak Mülteci Öğrenciler Temasını Oluşturan Metaforlar



Oluşturulan metaforlara göre öğretmen adayları, mülteci öğrencilerin eğitim ortamında gelip geçici bir durum olduğunu düşünmüşlerdir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının, mülteci öğrencileri eğitim ortamında görmezden geldikleri anlaşılmaktadır. Mülteci öğrencilerinin kapsamları gereği sahip oldukları farklılıkları göz ardı ettikleri görülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının, mülteci öğrenci kavramına ilişkin ürettikleri metaforların çok az bir kısmı bu temayı oluşturmuştur. Dolayısıyla bazı öğretmen adaylarının, mülteci öğrencileri eğitim ortamında gelip geçici bir durum olduğunu gördükleri ve onlara karşı olumlu ya da olumsuz bir yaklaşım içerisinde bulunmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının geçici bir durum olarak mülteci öğrenci metaforlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Mülteci öğrenci bir kelebek gibidir. Çünkü kelebek gibi bugün var yarın yoklar. Ülkelerindeki savaştan dolayı belirli bir süre için buradalar. Savaş bittiğinde ülkelerine döneceklerdir.” (K_T_120).

“Mülteci öğrenci misafir gibidir/ benzer. Çünkü mültecilerde şuan bizim misafirimiz, bizimle yaşıyor, bizimle okuyorlar. Günü geldiğinde geri ülkelerine dönecekler hatta tanıdığım mülteci arkadaşlarım okulları bitince geri ülkelerine döneceklerini söylüyorlar.” (K_S_52).

“Mülteci öğrenci göçmen kuş gibidir/ benzer. Çünkü [göçten önce] belli bir yerleri, evleri vardır. Ama şartlar onları başka yerlere gitmeye mecbur kılmıştır. Göçmen kuşlardan tek fark-

“Mülteci Öğrenciler Kanadı Kırık Kuşlar Gibidir”: Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci...

ları göç sürelerinin ne kadar süreceklerini bilmiyorlar, ama illaki yurduna, ülkesine döneceklerdir.” (E_O_33).

“Mülteci öğrenci turist gibidir/benzer. Çünkü turistler gibi ülkemize geçici bir süreliğine gelmişlerdir.” (K_F_10).

“Mülteci öğrenci mahkûm gibidir/benzer. Çünkü kendi memleketi dışında her yer bir zindan gibidir onun için. Her yerde memleketini arar. Memleketinin insanını, havasını yeri gelinece dağını, taşını bile özler. Belki yine yaşar. Her şeye rağmen gülümser; ama içini ısıtarak samimi bir bakış yüzünde tebessüm arar. Ama mahkûmiyet elbet bir gün biter ve mahkûm bile memleketine kavuşur.” (E_SB_79).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere bu tema altında öğretmen adayları, mülteci öğrencileri genel olarak kelebek, misafir, göçmen kuş, turist ve mahkûma benzeterek aslında Türkiye’ye geçici bir süreliğine gelen bireyler olarak tanımlamışlardır. Bu kapsamda bazı öğretmen adaylarının mülteci öğrencilerin sosyal, eğitsel ya da kültürel olarak olumlu ya da olumsuz etkilerinin farkında olmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bir kısmının mülteci öğrencilere yönelik sosyal, eğitsel ya da kültürel olarak olumlu ya da olumsuz yaklaşım içerisinde bulunmadıkları, algılarının yansız olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Metaforlar aracılığıyla öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramı hakkındaki algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, eğitim fakültesi son sınıflarda öğrenim gören 132 öğretmen adayı 86 farklı metafor üretmiştir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların analizi sonucunda “Dezavantajlı Bir Grup Olarak Mülteci Öğrenciler”, “Fırsat Eğitimi Olarak Mülteci Öğrenciler”, “Sorun Olarak Mülteci Öğrenciler” ve “Geçici Bir Durum Olarak Mülteci Öğrenciler” olarak dört temaya ulaşılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan “Dezavantajlı Bir Grup Olarak Mülteci Öğrenciler” temasına göre öğretmen adayları, mülteci öğrencileri pozitif yönde desteklenmesi gereken öğrenciler olarak algılamaktadır. Öğretmen adaylarının mülteci öğrencileri “kanadı kırık kuş”, “yeni doğan bir bebek”, “bakıma muhtaç bir çiçek”, “dalından kopartılmış bir meyve” ve “aslanlar arasında doğan bir ceylan” şeklinde tanımlanmaları, onların mülteci öğrencinin risk altındaki gruplardan geldiği gerçeğinin farkında oldukları anlamına gelmektedir. Bu kapsamda dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler aynı zamanda risk altındaki çocuklar olduğu için sosyal, kültürel ve ekonomik olarak desteklenmesi ve özellikle eğitim ihtiyaçlarının karşılanarak içinde buldukları kısır döngüden kurtulmaları sağlanmalıdır (Özbaş, 2014). Uzun ve Özcan’ın (2017) sosyoloji bölümü lisans öğrencileriyle yaptıkları benzer bir çalışmada da dezavantajlı olarak mülteci öğrenciler teması bulunmuş ve mülteci öğrenciler özellikle yardıma ihtiyaç duyan ve kimsesi olmayan bireyler olarak algılanmıştır. Torun ve Demirtaş (2018) ve Tezcan (2019) da benzer şekilde öğretmen adaylarının Suriyeli mülte-

cilere yönelik algılarını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmen adayları sığınmacıları çaresiz, yardıma muhtaç ve kimsesizler olarak tanımlamışlardır. İçinde bulunduğumuz göç çağında mültecilik bir tercih olmaktan ziyade zorunluluklardan kaynaklanan bir olgudur. Göç edilen ülkede sosyal uyumun sağlanması eğitimle daha kolay hale gelebilmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel özelliklerini bilmeleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerini bunlara göre planlayıp uygulamaları, onların uyumlarını kolaylaştırabilir. Mevcut araştırmada geleceğin öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin dezavantajlı bir yanları olduğunun farkında olmaları, eğitimsel açıdan olumlu olarak değerlendirilebilir.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan “Fırsat Eğitimi Olarak Mülteci Öğrenciler” temasına göre öğretmen adayları, mülteci öğrencileri sosyal ve eğitsel açıdan kendileri ve sınıfları için bir zenginlik olarak algılanmaktadır. Öğretmen adaylarının mülteci öğrencileri “okunması gereken bir kitap” “inşaat” “zengin bir orman” ve “güneş” şeklinde tanımlamaları, onların mülteci öğrencilerin eğitime zenginlik katacak kaynaklar olduğunun farkında olmaları anlamına gelmektedir. Mülteci öğrenciler 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren kapsayıcı eğitim bağlamında Türk okullarında eğitim almaktadırlar. Bu nedenle mevcut sınıfların kültürel ve eğitsel profili değişmektedir (Amaç, 2021). Her öğrenci kendi kültürünü sınıfına getirmekte ve böylece farklı kültürlerden gelen öğrenciler birbirleriyle etkileşim imkânı bulabilmektedir. Bu etkileşimin karşılıklı hoşgörüyü destekleyebileceği, yaşanabilecek sosyal sorunların azaltılmasını sağlayabileceği düşünülebilir. Bu fırsatlar ayrıca öğretmenlerin demokratik sınıf ortamları oluşturmasına katkı sağlayabilecek ve demokrasi kültürünü destekleyecektir. Öte yandan çağdaş eğitim anlayışı gereği farklı kültürlerin etkileşiminin zenginlik ve fırsatlar oluşturduğu bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenler bu durumu fırsat eğitimine dönüştürebilir, ulusal ve uluslararası projeler, araştırmalar, işbirlikli çalışmalar ve etkinlikler yaparak hoşgörü ortamını yaygınlaştırabilirler. Mevcut araştırmada geleceğin öğretmenlerinin mülteciler öğrencileri eğitim için bir fırsat olarak görmeleri, eğitimsel açıdan olumlu olarak değerlendirilebilir.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan “Sorun Olarak Mülteci Öğrenciler” temasına göre öğretmen adayları mülteci öğrencileri sosyal ve eğitsel açıdan sorun olarak algılamaktadır. Öğretmen adaylarının mülteci öğrenciyi “yabancı”, “kasırğa” vb. şeklinde tanımlamaları, onların mülteci öğrencileri sınıfları ve kendileri için olumsuz olarak algıladıklarını göstermektedir. Afgan, Iraklı, İranlı, Özbek, Ruslar ve Suriyeliler çeşitli nedenlerle Türkiye’ye sığınmış ve Türkiye’de hayatlarına devam etmektedirler. Sığınmacılar arasında sayı olarak en fazla olan Suriyelilerdir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021b). Suriyeli mültecilerin sayı olarak fazla olması ve özellikle okul çağındaki mültecilerin Türk okullarında, Türk öğrencilerle birlikte eğitim alması, bu insanlarla olan etkileşimi artırmıştır. Gaziantep, Kilis, Şanlıurfa, Mardin ve Hatay gibi sınır illerindeki mülteci öğrenci nüfusunun fazlalığı etkileşimi daha da farklı kılmaktadır. Örneğin, mülteci öğrenci sayısının fazlalığından dolayı mevcut sınıflardaki öğrenci

sayıları artmıştır. Bu nedenle de bazı okullarda mecburi olarak ikili (sabahçı-öğrenci) eğitim yapılmaya başlanmıştır. Öte yandan mülteci öğrencilerin Türkçe konusunda sıkıntı yaşamaları, Türk öğrenci ve öğretmenler için sorunlar oluşturmuş ve bu da herkesi etkilemiştir. Bu araştırmanın katılımcıları Suriyeli mülteci nüfusunun yoğun olduğu şehirlerde ikamet etmekte ve genel olarak mültecilerle sosyal hayatta etkileşimde bulunmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların mülteci öğrenciyi sorun olarak algılamaları özellikle bu temayı farklı kılmaktadır. Öğretmen adaylarının mülteci öğrenciyi bir sorun olarak algılamaları, özellikle son yıllarda mülteci sayısının artmasından, “misafirlik” sürecinin uzamasından, mültecilerin politik tartışmalara konu edilmesinden ve sosyal medyadaki olumsuz haberlerden kaynaklanmış olabilir. Zira benzer bir çalışmada Torun ve Demirtaş (2018) medyada yer alan olumsuz haberleri, öğretmen adaylarının olumsuz algılarının bir nedeni olarak göstermişlerdir. Yine benzer bir çalışmada Tezcan (2019) öğretmen adaylarının mülteci öğrencileri tehdit olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Ayrıca Kara, Yiğit ve Ağırman (2016) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğunun mülteciler hakkında olumsuz algılara sahip olduğunu belirtmektedir. Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının küçük bir bölümü, mülteci öğrencileri sorun olarak algılamış ve tanımlamış, mülteci öğrencileri bir tehditten ziyade öğretmenliği ve sosyal yaşamı zorlaştıran bir olgu olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalarla kısmen örtüşmekte ve açıklanabilmektedir.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan “Geçici Bir Durum Olarak Mülteci Öğrenciler” temasına göre öğretmen adayları mülteci öğrencileri kalıcı olmayan gelip geçici bir grup olarak algılamaktadırlar. Öğretmen adaylarının mülteci öğrenciyi “misafir”, “göçmen kuş”, “kelebek”, “ödünc eşya”, “turist” ve “kıracı” şeklinde tanımlamaları, onların mülteci öğrencileri geçici bir durum olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Buna göre öğretmen adayları, mülteci öğrencilerin bir gün evlerine, öz yurtlarına geri döneceklerini düşünmüşlerdir. Türkiye, Suriyeli mültecileri resmi olarak “Geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler” (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021a) ve “Geçici Koruma Altındaki Suriyeli” (MEB, 2021) şeklinde adlandırmaktadır. Bu tanımlama öğretmen adaylarının algısının temel kaynağı olabilir. Zira Suriye’deki karışıklıkların ortaya çıktığı ve Suriyelilerin Türkiye’ye sığındığı ilk zamanlarda, Türkiye bu sığınmacıları misafir olarak tanımlanmıştır. Çünkü sığınmacıların kısa bir süre içerisinde yurtlarına geri döneceği düşünülmüştür. Ancak savaşın uzaması, karışıklıkların sona ermemesi ve güvenli bölgelere geri dönüşün sağlanması için gerekli alt yapının henüz tamamlanmamış olması nedeniyle mültecilerin misafirliği “ev sahipliğine” dönüşmüş; hatta bazılarına Türk vatandaşlığı verilerek kalıcı olmaları sağlanmıştır. Her ne kadar öğretmen adaylarının mülteci öğrencileri geçici bir durum olarak algılamaları olumlu gibi görünse de, mülteci öğrenci kavramının hassasiyeti ve etkileri göz önüne alındığında öğretmen adaylarının bu yaklaşımı olumsuzluklara neden olabilir. Çünkü mülteci öğrencileri görmezden gelmek, onların gerçekliğini ve durumlarını kabul etmemek, desteğe, yardıma ve topluma kazandırılmaya ihtiyaç duyan bir grubu olum-

suz etkileyebilir. Alanyazında Durmuş ve Baş'ın (2016) gerçekleştirdiği benzer bir çalışmada öğretmen adayları mültecileri "belirsizlik içerisinde" tanımlamışlardır. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulguların alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Mülteci çocukların eğitimi Dryden-Peterson'ın (2017) ifadesiyle belirsiz ve bilinmeyen bir geleceğe hazırlanan bir süreçtir. Bu belirsizliğin ortadan kaldırılmasında eğitime, öğretmene çok fazla iş düşmektedir. Bu kapsamda da öğretmen adaylarının mülteci öğrencileri belirsizlik içerisinde algılamalarının tarafsız bir yaklaşımdan ziyade olumsuz bir yaklaşım ifade ettiği söylenebilir.

Çalışmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları ve sonuçlarının öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak çalışmanın yöntemsel bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma sadece bir eğitim fakültesinin son sınıf öğrencileri ile kesitsel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçların genellenememesi önemli bir sınırlılıktır. Öte yandan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının mülteci kavramı hakkındaki algıları hakkında çıkarımlar yapmamızı sağlasa da, bu algıların nedenlerinin ve sonuçlarının kestirilmesi için farklı kanıtlara ve çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar temelinde şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Öğretmen adayları dezavantajlı öğrenciler olarak mültecilerin eğitimi konusunda pedagojik, psikolojik ve sosyolojik desteklenebilir.
- Öğretmen adayları, mülteci öğrencilerin buldukları sınıfları çeşitli platformlarda fırsat eğitimine dönüştürecek projeler oluşturabilmesi için teşvik edilebilir.
- Öğretmen adaylarının mülteci öğrencileri tanımasına ve eğitim ihtiyaçlarını giderecek yetkinlikleri kazanmasına yönelik seminer, ders, atölye çalışmaları, gözlem imkânları sağlanabilir.
- Mülteci öğrencilere yönelik olumsuz algıların önüne geçilmesi veya azaltılması için eğitim fakültesi akademisyenleri farklı stratejiler geliştirebilir.

Kaynakça

- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment, *Teaching in Higher Education*, 14(4), 401-415. <https://doi.org/10.1080/13562510903050152>
- Akyol, C. ve Kızıltan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 937-961.
- Altun, S. A. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 328-354.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 74-97.
- Amaç, Z. ve Yaşar, M. R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 85, 417-434. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14519>
- Atik, A. D. (2020). Pre-service science teachers' perception of distance education: A metaphor analysis. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 148-170.
- Birleşmiş Milletler Cenevre Sözleşmesi. (1951). *Mültecilerin hukuki durumuna dair sözleşme*. <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/179-199.pdf>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR). (2019). *Left behind refugee education in crisis*. <https://www.unhcr.org/education.html>
- Boyacı, A. ve Öz, Y. (2019). Refugee education policies. In Information Resources Management Association (Ed.) *Immigration and the current social, political, and economic climate: Breakthrough in research and practice*. IGI Global.
- Buchanan, J. (2015). Metaphors as two-way mirrors: Illuminating pre-service to in-service teacher identity development. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 33-50. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.3>
- Casebeer, D. (2015). Mapping preservice teachers' metaphors of teaching and learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12(3), 13-23.
- Ciğerci, F. M. ve Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspective of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education and Future*, 10, 137-164.
- Çifçi, T., Arseven, İ., Yıldız, A. ve Orhan, A. (2020). Mülteci öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar: Sivas ili örneği. *Turkish Studies - Social Sciences*, 15(3), 1033-1057.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Erişim adresi: <http://www.migrationpolicy.org/research/educational-experiences-refugee-children-countries-first-asylum>
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry* 47(1), 14-24. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>

- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016, 28-30 Nisan). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analiz edilmesi* [Sözlü bildiri]. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES2016), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ekici, G. ve Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının “sınıfta disiplin sağlamak” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 26-37. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1854>
- Eminoğlu, N. ve Eminoğlu, M. F. (2020). Suriyeli mülteci öğrenci, okul ve öğretmen algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 387-399.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 175-185.
- Gosselin, C. ve Meixner, E. (2015). Blank canvas and glass ceiling: Using visual metaphors and narratives to examine preservice teacher development, *Multicultural Perspectives*, 17(2), 73-80. <https://doi.org/10.1080/15210960.2015.1022445>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2021a, 9 Haziran). *Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyet dağılımı*. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2021b, 9 Haziran). İkamet izinleri. <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri>
- Güler, G., Akgün, L., Öcal, M. F. ve Doruk, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 25-29.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Gürkan, U. (2019). Metaphorical perceptions of school administrators who have Syrian students about themselves. In İ. B. Kanlı (Ed.), *Strategic perspectives on sustainable development and migration issues in Turkey and abroad* (pp. 133-151). Cambridge Scholars Publishing.
- Hamilton, E. R. (2016). Picture this: Multimodal representations of prospective teachers' metaphors about teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 55, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.007>
- İbret, B., Recepoğlu, E., Karasu Avcı, E., ve Recepoğlu, S. (2018). Öğretmen adaylarının “demokrasi” kavramına yönelik metafor algıları. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 421-441. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1763>
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*. 31(4), 915-940.

“Mülteci Öğrenciler Kanadı Kırık Kuşlar Gibidir”: Öğretmen Adaylarının Mülteci Öğrenci...

- Kara, Ö. T., Yiğit, A. ve Ağırman, F. (2016). Çukurova üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 945-961.
- Keskin, S. C., Karaloğlu, İ., Tufan, S., Karatepe, Ö. ve Keskin, Y. (2019). Perception of migration in the metaphors of 6th, 7th and 8th-grade students in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 7(5), 1319-1332. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070517>
- Kılıncı, F. E., Karayel, F. ve Koyuncu, M. (2018). Türk ve Suriyeli çocukların göç kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40/2), 37-54.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). Paradigma Yayınları.
- Marchant, G. J. (1992). A teacher is like a ...: Using simile lists to explore personal metaphors, *Language and Education*, 6(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/09500789209541323>
- Mellado, L., Montaña, J. L., Luengo, M. R. ve Bermejo, M. L. (2018). Evolution of the personal teaching models of prospective secondary school science teachers as expressed through metaphors. *Cultural Study of Science Education*, 13, 957-982. <https://doi.org/10.1007/s11422-018-9856-2>
- Miles, M. B. ve Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2021, 10 Mayıs). *Göç ve acil durumlarda eğitim daire başkanlığı Mayıs internet bülteni*. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2021_05/21110500_MayYs2021_internet_bulteni_.pdf
- Özbaş, M. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin aile memnuniyetini karşılama düzeyine ilişkin veli görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-258.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315. <https://doi.org/10.1080/10476210601017386>
- Saban, A. (2010). Prospective teachers’ metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education* 26(2), 290-305. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.017>
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. ve Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers’ ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35(3), 323-335. <https://doi.org/10.1080/03055690802648135>
- Shaw, D. M. ve Mahlios, M. (2011). Literacy metaphors of pre-service teachers: Do they change after instruction? Which metaphors are stable? How do they connect to theories? *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538274>

- Sözer, Y. ve Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral ve A. Çoban (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 249-283). Pegem Akademi.
- Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2016). Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin uygulamaları. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 130-138.
- Taze, H. K. ve Aktın, K. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramına yönelik metaforları. A. Solak (Ed.). *Şiddet ve sosyal travmalar içinde* (s. 69-102). HEGEM Yayınları.
- Tezcan, G. (2019). The pre-service teachers' metaphorical perceptions about Syrian asylum seekers' children. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 9-29. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.189.2>
- Torun, F. ve Demirtaş, Ç. (2018). Medyada yer alan haberlerin öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik algılarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 1211-1226. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Turan, M., Yıldırım, E. ve Tıkman, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(4), 217-242. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.1C0663>
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2019). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Uzun, Z. ve Özcan, E. (2017). Sosyoloji lisans öğrencilerinin Suriyeli sığınmacı ve mülteciler hakkındaki metaforik algıları. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2925-2948. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4829>
- Yaşar, M. R. ve Amac, Z. (2018). Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism*, 13, 232-244. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0019>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

SURİYELİ GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA ODAKLANAN ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ: BETİMSSEL İÇERİK ANALİZİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mevlüt KARA¹, Mehmet ÖZENÇ²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mevlutkara85@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6381-5288.

2 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mozenc38@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6339-4092.

Geliş Tarihi: 25.06.2021 Kabul Tarihi: 19.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.957676

Öz: Bu çalışmada, Türkiye’de örgün eğitim kapsamında öğrenim gören Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan araştırmaların çeşitli özellikleri açısından eğilimlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma metodolojisine göre tasarlanan çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, 2016-2021 yılları arasında yayımlanan ve Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan 114 makale ve 55 lisansüstü tez incelenmiştir. İlgili araştırmaların belirlenmesinde Suriyeli, göçmen, mülteci, sığınmacı, yabancı öğrenci ve geçici koruma kavramları kullanılmıştır. Taramalar çevrimiçi veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan doküman analiz formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma kapsamına alınan çalışmaların analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablolar ve kelime bulutları kullanılarak sunulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre, bu konuda ilk çalışmalar 2016 yılında yapılmış ve sonraki yıllarda artarak devam etmiştir. Yapılan çalışmalar yüksek oranda Türkçe yayınlanmış olup, çoğunlukla durum çalışması ve fenomenoloji desenlerinde tasarlanmıştır. “Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar” en fazla çalışılan konudur. “Göç, Suriyeli öğrenciler ve eğitim” kavramları incelenen çalışmalarda en fazla kullanılan anahtar kelimelerdir. Çoğunlukla ilköğretim ve ortaokul kademelerinde yapılan çalışmaların çalışma grubunu önemli ölçüde öğretmenler oluşturmuştur. Öte yandan incelenen çalışmalarda veriler çoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İncelenen makalelerin en çok TR Dizin’de taranan dergilerde yayımlandığı belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerin ise en çok eğitim yönetimi ve sınıf eğitimi bilim dallarında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli göçmen öğrenci, eğitim sorunları, göçmen eğitimi, araştırma eğilimleri, betimsel içerik analizi.

TRENDS OF STUDIES FOCUSING ON PROBLEMS ENCOUNTERED IN THE EDUCATION OF SYRIAN IMMIGRANT STUDENTS: A DESCRIPTIVE CONTENT ANALYSIS

Abstract:

This study aimed to reveal the trends of studies focusing on the problems encountered in the education of Syrian immigrant students receiving formal education in Turkey in terms of their various characteristics. Designed according to the qualitative research methodology, the study employed the document analysis method. In the study, 114 studies and 55 Master's theses and Ph.D. dissertations published between 2016-2021 focusing on the problems encountered in the education of Syrian immigrant students were examined. While determining the related studies, the keywords of Syrian, immigrant, refugee, asylum seeker, foreign student and temporary protection were used. The researches were conducted on online databases. The study data were collected using the document analysis form developed by the researchers. Descriptive content analysis was performed in the analysis of the studies included in the present study. The analysis results are presented using tables and word clouds. According to the study results, the first studies on this subject were conducted in 2016 and the number of studies has continued to increase in the following years. Written highly in Turkish, the studies mostly employed the case study and phenomenology designs. "The problems encountered by Syrian students in the education process" was the most researched subject. The concepts of migration, Syrian students and education were the most frequently used keywords in the studies examined. The studies were mostly conducted at elementary and middle schools and the study groups consisted of teachers to a large extent. In addition, the data about the examined studies collected by using semi-structured interview forms and performed content analysis. The examined studies were mostly published in the journals indexed in the TR Index. Furthermore, the Master's theses and Ph.D. dissertations were mostly conducted in the fields of educational administration and elementary school education. The study results were discussed together with the study results in the related literature and recommendations were given.

Keywords: Syrian immigrant student, educational problems, immigrant education, research trends, descriptive content analysis.

Giriş

2011 yılında Suriye Arap Cumhuriyeti'nde başlayan iç savaş nedeniyle Suriye vatandaşları Türkiye'ye doğru göç etmeye başlamışlardır. Türkiye Cumhuriyeti bu insanlık dramına seyirci kalamamış ve açık kapı politikası uygulayarak ülke sınırına gelen insanları ülkesinde misafir etmiştir. Ancak iç savaşın devam etmesi ve Türkiye'ye gelen göçmen sayısındaki artış Türkiye'nin de misafir politikasında bir takım değişikliklere yönelmesini zorunlu kılmıştır.

Birleşmiş Milletler göçmen kavramını “sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey” olarak tanımlamaktadır (Perruchoud ve Redpath-Cross, 2021, s.37). Verilen bu tanım genel bir ifade olmakla birlikte hukuki bir anlam ifade etmemektedir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, ülkesine göç eden Suriyelileri “Geçici Koruma” altına almıştır. Birleşmiş Milletler geçici koruma kavramını “Çatışma veya yaygın şiddet ortamlarından kitlesel olarak kaçıp gelen kişilere öncesinde bireysel statü belirleme işlemine tabi tutulmaksızın devlet tarafından geçici koruma sağlama konusunda geliştirilen düzenleme” olarak tanımlamaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2021, s.33).

Geçici koruma statüsü verilen Suriyeli göçmenler on yıldır Türkiye'de yaşamaktadırlar. İlk göçle birlikte, Suriyeli göçmenlerin sayısı giderek artmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 09.06.2021 tarihli verilerine göre “geçici barınma merkezlerinde” 55.851 kişi, Türkiye'nin tümüne dağılmış 3.622.676 kişi olmak üzere toplam 3.678.527 geçici koruma statüsü verilen Suriyeli göçmen Türkiye'de ikamet etmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün (2021) bilgilerine göre okul çağında (5-18 yaş) 1.240.394 Suriyeli çocuk bulunmaktadır. Üniversite çağında ise (19-24 yaş) 495.591 Suriyeli genç vardır. Ayrıca 0-4 yaş aralığında da 503.069 çocuk bulunmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar da ilerleyen zamanda Türk eğitim sistemine dâhil olacaktır. Gerek göçle birlikte gelen gerekse Türkiye'de doğan okul ve üniversite çağındaki Suriyeli öğrencilerin kültürüne, diline yabancı oldukları bir eğitim sistemine katılması beraberinde birçok sorunun da doğmasına sebep olmuştur ve olmaya da devam edecektir (Kara ve Özenç, 2020, s.187).

İlgili Alanyazın

2011 yılında başlayan ve uzun süreli olarak devam eden göçle birlikte dört milyona yakın Suriyeli göçmen Türkiye'de yaşamaya başlamıştır. İlk başta geçici olacağı düşünülen göç olayına kısa vadede çözüm bulunamayacağına anlaşılması üzerine entegrasyon faaliyetlerine başlanılmıştır. İlk olarak eğitim çağındaki Suriyeli göçmen çocuklar için 2014/21 sayılı genelge yayınlanmıştır. Genelgenin amacı, başta zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler olmak üzere yabancılara yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordine edilmesi, eğitime erişim ve eğitimde kalitenin artırılması, ilgili kurumlar arası işbirliğinin sağlanması ve acil durumlarda gerekli tedbirlerin alınmasının sağlanmasıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014, s.2). Genelgeye göre il ve ilçe millî

eğitim müdürlüklerine bağlı olmak üzere valilik oluru ile geçici eğitim merkezlerinin açılması istenmiştir. Geçici eğitim merkezlerinin amacı; göçmen öğrencilerin yanda bıraktıkları eğitimlerine devam etmelerinin sağlanması, ülkelerine döndüklerinde veya Türkiye’de eğitimlerine devam etmek istediklerinde her tür ve kademedeki okullara geçiş yaptıklarında sene kaybı yaşamamalarıdır (MEB, 2014, s.4). Böylece hem Suriyeli öğrencilerin toplumsal entegrasyonlarının sağlanması hem de kayıp bir nesil olmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Geçici eğitim merkezlerinde 2017 yılında 223.049 öğrenci öğrenim görmekteyken (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM], 2018a), 2018 yılında 108.604 öğrenci öğrenim görmektedir (HBÖGM, 2018b). 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle de geçici eğitim merkezleri kapatılmış ve buradaki öğrenciler örgün eğitim sistemi kapsamındaki okullara aktarılmışlardır. Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine katılma oranları süreç içerisinde giderek artmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında eğitim çağı içerisinde %30.42’lik bir eğitime katılım söz konusu iken 2019-2020 eğitim öğretim yılında bu oran %63.29’a yükselmiştir. Bu yükselişe rağmen eğitim çağında olan yaklaşık %40’a yakın oranda Suriyeli çocuk eğitime ulaşamamaktadır. Eğitim kademelerine baktığımızda ise en düşük katılım oranının okul öncesinde (%30.77), en yüksek katılımın ilkökulda (%88.80) olduğu görülmektedir. 2019 yılı verilerine göre, 684.919 Suriyeli öğrenci Türk eğitim sistemi içinde okullarda eğitimlerine devam etmektedirler (HBÖGM, 2020).

Dünyada en fazla Suriyeli göçmene ev sahipliği yapan ülke konumunda olan Türkiye’de (Erdoğan, 2020) eğitim sistemine katılım gösteren Suriyeli öğrenci sayısı giderek artmaktadır. Yaşanan bu artışla birlikte Türk eğitim sistemi içerisinde bir takım sorunların yaşandığı da görülmektedir (Erdem, 2017; Cırt-Karaağaç, 2018; Özenç ve Saat, 2019; Kaya, 2020). Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunların neler olduğu ve bu sorunların nasıl üstesinden gelinebileceğiyle ilgili olarak yapılan bilimsel araştırmaların da sayısı giderek artmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar birbirinden kopuk durumdadır. Araştırmaların hangi konularda yoğunlaştığı, kullanılan anahtar kelimelerin neler olduğu, çalışmaların kimlerle gerçekleştirildiği, hangi okul kademelerinde çalışıldığı gibi verilerin belirlenmesiyle, daha az çalışılan alanlara yönelik çalışmaların ilgili alanyazında artacağı düşünülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında bu bilgilerin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda Suriyeli göçmen öğrencilerin örgün eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan bu çalışma ile alanyazında görülen önemli bir eksiklik tamamlanmış olacaktır. Türk eğitim sisteminin önemli bir sorununu teşkil eden Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitimine odaklanan çalışmaların sayısı giderek artmıştır ve ilerleyen zamanlarda da bu çalışmaların artarak devam edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmaların sistematik ve teori-uygulama dengesini karşılayacak şekilde devam etmesi gerekmektedir. Bu anlamda Türkiye’de bu çalışmaları koordine edecek

bir kurumun bulunmayışı da bir sorundur. Ancak yapılan araştırmaların eğilimlerini belirleyen çalışmalar bu tarz sorunların çözümü açısından bir seçenek oluşturmaktadır. Suri ve Clarke (2009) araştırmaları sentezleyen çalışmaların araştırma sonuçlarının yaygınlaştırılmasında ve politikaların belirlenmesinde çok önemli olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmaların eğilimlerinin ortaya çıkarılması ile benzer konular üzerinde ve benzer veri toplama araçları ile daha fazla araştırmanın yapılmasının engellenebileceği ve özgün çalışmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, Türkiye’deki örgün eğitim sürecinde bulunan Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. İncelenen araştırmaların yıllara ve araştırmalarda kullanılan dillere göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen araştırmaların konulara göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen araştırmalarda kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
4. İncelenen araştırmaların araştırma modellerine/desenlerine, çalışma grubu türlerine, gerçekleştirildiği okul kademesine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. İncelenen makalelerin yayınlandığı dergi indekslerine göre dağılımı nasıldır?
6. İncelenen lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma metodolojisi ile yürütülen bu araştırmada, Türkiye’de örgün eğitim kapsamında öğrenim gören Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunları konu alan makale ve tezlerin çeşitli özellikleri açısından eğilimlerini ortaya koyabilmek için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda araştırmaların geçerliğini artırmak amacıyla ek bilgi kaynağı olarak kullanılabilirdiği gibi, tek başına bir araştırma yöntemi olarak da ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil ve ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2021). Çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konan ve akademik dergilerde yayımlanan basılı ve çevrimiçi makaleler ile lisansüstü çalışmalar sonucunda ortaya konan yüksek lisans ve doktora tezlerinin doküman incelemesi yönteminde sıkça başvurulan yazılı belgeler olduğu belirtilmiştir (Patton, 2014; Cohen vd., 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada da

araştırmanın amacı dikkate alınarak doküman incelemesi yöntemi benimsenmiş ve araştırma konusunu yansıtan akademik makaleler ve lisansüstü tezler incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, 2011 ile 2021 yılları arasında yayımlanan ve Türkiye'deki örgün eğitim kapsamında yer alan okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan makale ve tezler incelenmiştir. Ancak yapılan tarama sonucunda araştırma amacına uygun şekilde yapılan ilk çalışmaların 2016 yılına ait olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın kapsamına alınacak çalışmaların belirlenebilmesi için öncelikle literatür taraması yapılarak araştırma konusu ile ilgili anahtar kavramlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilgili araştırmaların taranmasında Suriyeli (Syrian), göçmen (immigrant), mülteci (refugee), sığınmacı (asylum seeker), yabancı öğrenci (foreign student) ve geçici koruma (temporary protection) kavramlarının kullanılması kararlaştırılmıştır. Daha sonra belirlenen anahtar kavramlar çerçevesinde tarama aşamasına geçilmiştir. Taramalar 18 Ocak 2021 ile 2 Mayıs 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına dâhil edilen makaleler Dergipark, Sobiad, ULAKBİM, Web of Science, ERIC, EBSCO, Academia, Researchgate ve Google Akademik veri tabanlarında taranırken, tezler ise YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde taranmıştır. Yapılan taramalar sonucunda 132 makale ve 62 teze ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örneklemede temel mantık, önceden belirlenmiş belirli bir önemdeki ölçütleri karşılayan tüm durumları gözden geçirmek ve incelemektir (Patton, 2014). Bu araştırmada da tarama sonrasında elde edilen çalışmalar içerisinde Türkiye'de örgün eğitim kapsamında öğrenim gören Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan, hakemli dergilerde yayımlanmış ve tam metnine ulaşılabilen çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu ölçütlere uymayan 18 makale ve 7 tez kapsam dışı bırakıldıktan sonra, belirlenen 114 makale ve 55 tez araştırma kapsamına alınmış ve analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik bir analiz tekniğidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Belirlenen teknik ile verilerin sistematik bir şekilde analiz edilebilmesi için öncelikle her çalışmaya bir kod (numara) verilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamına alınan makalelere M1 ile M114 arasında, tezlere ise T1 ile T55 arasında kodlar verilmiştir. Yapılan bu işlemde sonra verilerin analiz edilebilmesi için araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında ve Microsoft Excel programında bir doküman analiz formu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan bu form; araştırmanın yılı, araştırmanın dili, araştırmada kul-

lanılan anahtar kelimeler, araştırmanın konusu, araştırmada kullanılan model/desen, araştırmadaki çalışma grubu, araştırmanın gerçekleştirildiği okul kademesi, veri toplama aracı, araştırmada kullanılan analiz yöntemleri, makalelerin yayınlandığı dergi indeksleri ve lisansüstü tezlerin bilim dalları olmak üzere 11 bölümden oluşmaktadır. Bu form hazırlanırken daha önce yapılan benzer çalışmalar incelenmiş ve oluşturulan forma ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda lisansüstü tezlere ilişkin bilim dallarının incelenmesi amacıyla bir bölüm eklenerek bu forma son hali verilmiştir. Araştırmada geliştirilen doküman analiz formu aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Verilerinin Toplandığı Doküman Analiz Formu

Araştırmanın											
Kodu	Yılı	Dili	Anahtar kelime-leri	Konusu	Kullanılan modeli/deseni	Çalışma grubu	Okul kademesi	Veri toplama aracı	Analiz yöntemi	Makale indeksi	(Tezin) Bilim dalı

Daha sonra araştırma kapsamında yer alan çalışmalar sırasıyla incelenmiş ve elde edilen ilgili veriler forma aktarılmıştır. Araştırmada ele alınan bazı çalışmalara ilişkin yukarıda belirtilen bilgilerin belirtilmediği görülmüş ve bu tür durumlar için bulgular kısmında “Belirtilmemiş” ifadesi kullanılmıştır. Diğer yandan derleme ve meta-sentez çalışmalarında ise yukarıda belirtilen bazı bilgilerin bulunmadığı görülmüş ve bu tür durumlar için bulgular kısmında “Bulunmamaktadır” ifadesi kullanılmıştır. Doküman analiz formunda yer alan her bir bölüm bir tema olarak ele alınmış ve bu temalara uygun kodlamalar yapılarak tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda her kodlamaya karşılık gelen çalışmanın kodu (numarası) yer almaktadır. Araştırmada kodlamalar her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapıldıktan sonra Miles ve Huberman’ın (2015) formülü (Güvenirlik= görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) × 100) kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda uyum oranının 0.96 olduğu belirlenmiştir. Uyum göstermeyen ve çelişkiler yaşanan kodlamalar ise araştırmacılar tarafından yeniden incelenmiş ve alan uzmanlarına başvurularak ihtiyaç duyulan düzeltmeler yapılmıştır. Öte yandan ulaşılan kodlara ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları gibi betimsel istatistikler hesaplanarak tablolarda verilmiştir. Tablolarda sunulmasının okuyucular tarafından anlamlı olmayacağı düşünülen anahtar kelimeler ve lisansüstü tezlerin bilim dalına ilişkin bulgular ise Word Art programında kelime bulutları oluşturularak **özetlenmiştir**. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular araştırmacılar tarafından herhangi bir yorum yapılmadan sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenirliliği artırmaya dönük birçok strateji uygulanabilmektedir (Creswell, 2013; Merriam, 2018). Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler yoluyla bulguların doğruluğu için araştırmacının kontrolünü ifade etmektedir (Gibbs, 2018). Doküman incelemesi yöntemi açısından araştırma kapsamına dâhil edilen veya kapsam dışı bırakılan çalışmalara ilişkin bilgi verilmesi (Başkale, 2016) araştırmacının geçerliğini artırma açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalara ilişkin ölçütler açık bir biçimde ifade edilmiştir. Öte yandan araştırmacının kapsamına dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde araştırmacılar tarafından uzun bir süre ayrılmış ve böylece yayımlanan yeni çalışmaların da dâhil edilmesi sağlanmıştır. Bu stratejilerin yanı sıra Eğitim Yönetimi alanında çalışan ve nitel araştırmaları bulunan iki akademisyenden araştırma sürecinin çeşitli boyutlarını eleştirel bir bakışıyla inceleyerek dönütlerde bulunması istenmiştir. Araştırmaya ilişkin uzman değerlendirmesi (Güçlü, 2019) yapılarak araştırmacının daha nitelikli bir hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Patton'a (2014) göre nitel araştırmalarda güvenirlilik açısından temel ilke, bulguları kullanacak olan kişilerin zihinlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecini etkilemesi muhtemel olan kişisel veya profesyonel herhangi bir etkinin raporda belirtilmiş olmasıdır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada güvenirliliği sağlamak amacıyla öncelikle araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiştir. Daha sonra araştırma süreci yöntem kısmında ayrıntılı bir biçimde ortaya konmuştur. Shenton (2004), okuyucuların yöntemleri ve etkinliğini anlayabilmeleri için araştırmacı tarafından metin içerisinde araştırmacının tasarım, uygulama ve planından bahsedilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda yöntem bölümünde araştırmacının modeli, veri kaynağına ulaşma, verilerin toplanması ve verilerin analizi gibi basamaklar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Son olarak güvenirliliği sağlamak açısından veri analizi sürecinde kodlamalar iki ayrı kodlayıcı tarafından yapılmış ve bu kodlayıcılar arasındaki uyumun 0.96 olduğu belirlenmiştir. Uyum formülünü ortaya koyan Miles ve Huberman'a (2015) göre nitel araştırmalarda % 90 ve üzeri uyum, kodlama çalışmasının güvenilir olduğu göstermektedir. Buna göre mevcut araştırmada yapılan kodlamanın güvenilir olduğu söylenebilir. Uyum göstermeyen kodlara ilişkin ise uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Etik Kurul Onayı: Bu araştırmada veri olarak araştırmacının amacına uygun olduğu belirlenen makale ve tezler kullanılmıştır. Bu nedenle etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmacının genel amacı doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları dikkate alınarak bulgular sunulmuştur.

İncelenen araştırmaların yıllara ve araştırmalarda kullanılan dillere göre dağılımu

İncelenen araştırmaların yıllara ve araştırmalarda kullanılan dillere göre dağılımu-na ynelik bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Araştırmaların Yıllara Gre Dağılımu

Çalışmanın yılı	Yapılan çalışmalar	f	%
2021	M65, M68, M89, M98, M100, M101, M105, M112, T21, T40	10	5,92
2020	M15, M40, M48, M51, M61, M62, M67, M69, M70, M71, M72, M73, M74, M75, M76, M79, M81, M82, M83, M84, M85, M86, M88, M90, M92, M94, M95, M99, M103, M104, M106, M11, M113, M114, T18, T19, T24, T25, T27, T32, T37, T38, T49, T50, T51, T52, T55	47	27,81
2019	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M12, M13, M14, M18, M23, M26, M34, M37, M39, M43, M44, M49, M52, M55, M77, M78, M80, M96, M97, M110, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T20, T26, T28, T29, T30, T33, T39, T42, T46, T47, T48	51	30,18
2018	M9, M10, M16, M22, M25, M28, M29, M31, M33, M36, M38, M45, M46, M53, M56, M57, M58, M59, M63, M64, M66, M91, M93, M102, M108, T2, T3, T4, T23, T31, T35, T36, T43, T44, T54	35	20,71
2017	M4, M17, M19, M20, M21, M27, M30, M32, M41, M47, M60, M107, T34, T41, T45, T53	16	9,47
2016	M11, M24, M35, M42, M50, M54, M87, M109, T1, T22	10	5,92
Toplam		169	100

Tablo 2'de grldğ gibi Suriyeli ğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan çalışmaların yıllara göre düzenli bir biçimde arttığı görülmektedir. Ancak 2020 yılında gerçekleştirilen araştırmaların sayısı bir önceki yıla göre çok az düşüş göstermiştir. 2016 yılında 10, 2017'de 16, 2018'de 35, 2019'da 51, 2020'de 47 ve araştırmanın verilerinin toplandığı 2021 yılı Nisan ayına kadar 10 araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Tablo 3'te ise incelenen araştırmaların kullanılan dil açısından nasıl bir dağılım gsterdiğine ynelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. İncelenen Araştırmaların Araştırmalarda Kullanılan Dile Göre Dağılımı

Çalışmanın dili	Yapılan çalışmalar	f	%
Türkçe	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M43, M44, M45, M46, M62, M63, M65, M66, M67, M69, M70, M71, M72, M74, M75, M76, M77, M78, M79, M80, M81, M82, M83, M84, M85, M86, M88, M89, M90, M91, M92, M93, M94, M95, M106, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T27, T28, T29, T30, T31, T32, T33, T34, T35, T36, T37, T38, T39, T40, T41, T42, T43, T44, T47, T48, T49, T50, T51, T52, T53, T54, T55	125	73,96
İngilizce	M11, M14, M29, M47, M48, M49, M50, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M64, M73, M87, M96, M97, M98, M99, M100, M101, M102, M103, M104, M105, M107, M108, M109, M110, M111, M112, M113, M114, T10, T14, T45, T46	42	24,86
Türkçe ve İngilizce	M51, M68	2	1,18
Toplam		169	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi incelenen araştırmaların yayın dili önemli ölçüde Türkçedir. Araştırmaların 125'inde Türkçe, 42'sinde İngilizce ve 2'sinde de hem Türkçe hem İngilizce dilleri kullanılmıştır.

İncelenen araştırmaların konulara göre dağılımı

İncelenen araştırmaların konulara göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İncelenen Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı

Konu	İlgili çalışmalar	f	%
Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar	M3, M9, M11, M12, M13, M18, M21, M22, M23, M26, M27, M37, M39, M40, M41, M42, M45, M47, M49, M55, M65, M63, M66, M67, M73, M76, M78, M82, M83, M84, M93, M94, M98, M101, M102, M103, M109, M110, T2, T3, T6, T7, T11, T15, T19, T22, T28, T31, T35, T36, T41, T42, T43, T44, T50, T54	56	33,13
Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine entegrasyonu	M1, M15, M57, M60, M68, M72, M90, M99, M100, M106, M112, T20, T26, T37, T38, T40, T48, T49, T51, T53, T55	21	12,42
Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar	M4, M10, M17, M33, M35, M38, M43, M54, M56, M58, M77, M79, M89, M104, M111, M113, M114, T14, T16, T18	20	11,83
Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili paydaş (öğrenci, öğretmen, yönetici, aile) görüşleri	M5, M6, M19, M24, M25, M30, M34, M44, M46, M50, M52, M80, M81, M85, M95, T5	16	9,46
Türkçe öğretimi	M29, M31, M53, M64, M69, M70, M105, M107, M108, T8, T10, T24, T25, T34, T52	15	8,88
Suriyeli öğrencilerin okula uyumu	M28, M32, M51, M62, M75, M91, T4, T9, T17, T23, T29, T33, T39	13	7,69
Suriyeli öğrencilerin derslerle (din eğitimi, fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler) ilgili sorunları	M7, M8, M16, M36, M61, M86, M87, T12, T13, T27, T32	11	6,51
Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimi	M20, M48, M71, M92, M97, T30, T45	7	4,14
Suriyeli öğrencilere yönelik spesifik konular (Yılmazlık, kültürel liderlik, okul iklimi, saldırganlık, eğitimde iyi olma, akran ilişkileri)	M14, M96, T1, T21, T46, T47	6	3,56
Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda yaşanan sorunlar	M2, M59, M74, M88	4	2,36
Toplam		169	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi incelenen araştırmaların 56'sında Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar, 21'inde Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu, 20'sinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, 16'sında Su-

Tablo 5. İncelenen Araştırmaların Araştırma Modellerine/Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yaklaşımı	Araştırmanın modeli/deseni	İlgili çalışmalar	f	%
Nitel (f=134, % 79,29)	Nitel	M1, M16, M21, M22, M23, M27, M28, M41, M42, M48, M56, M64, M78, M96, M97, M105, T34, T46, T47	19	11,24
	Olgubilim	M2, M7, M11, M13, M14, M15, M24, M29, M30, M33, M35, M43, M45, M50, M54, M55, M58, M59, M60, M68, M69, M70, M71, M74, M75, M81, M82, M86, M88, M90, M92, M95, M104, M106, M110, T8, T13, T15, T17, T26, T32, T35, T36, T40, T44, T55	46	27,22
	Durum çalışması	M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M12, M17, M18, M19, M20, M25, M26, M32, M36, M37, M38, M39, M40, M44, M46, M47, M49, M52, M53, M61, M62, M65, M66, M67, M72, M83, M84, M99, M101, M112, M113, M114, T1, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10, T11, T12, T14, T16, T19, T20, T25, T37, T41, T49, T51	58	34,32
	Etnografi	M34, M98	2	1,19
	Doküman incelemesi	M31	1	0,59
	Eylem araştırması	M109	1	0,59
	Gömülü kuram	T45	1	0,59
	Temel nitel	M108	1	0,59
	Temel yorumlamacı	M51	1	0,59
	Tarama	T48	1	0,59
Meta-sentez	M85	1	0,59	
Belirtilmemiş	M100, M107	2	1,19	
Nicel (f=17, % 10,06)	Tarama	M77, M87, M89, M11, T21, T24, T29, T33, T39, T42, T52	11	6,51
	İlişkisel tarama	T27	1	0,59
	Belirtilmemiş	M73, M103, T22, T38, T50	5	2,96
Karma (f=12, % 7,10)	Karma yöntem	M57, M63, M80, M93, T18, T23, T54	7	4,13
	Açımlayıcı	M79, M102	2	1,19
	Sıralı açımlayıcı	T2, T30	2	1,19
Derleme (f=6, % 3,55)	Dönüştürücü	T28	1	0,59
	Derleme	M76, M91, M94, T31, T43, T53	6	3,55
Toplam			169	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, incelenen araştırmaların büyük çoğunluğu nitel araştırma yaklaşımına göre düzenlenmiştir. 134 araştırmada nitel, 17 araştırmada nicel ve 12 araştırmada da karma araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. 6 araştırma ise derleme türünde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden en çok durum çalışması (58) ve olgubilim (46) desenleri kullanılmıştır. 19 çalışmada ise desen adı verilmemiş ve "nitel araştırma" şeklinde ifade edilmiştir. Diğer desenler ise çok az tercih edilmiştir.

Nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı araştırmaların geneli tarama (11) modelinde gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yaklaşımının kullanıldığı araştırmaların genelinde (7) ise desen ismi verilmemiş ve karma desen olarak ifade edilmiştir. Tablo 6'da incelenen araştırmaların çalışma grubu türüne göre dağılımlarına yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 6. İncelenen Araştırmaların Çalışma Grubu Türüne Göre Dağılımları

Çalışma grubu	İlgili çalışmalar	f	%
Öğretmen	M1, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M16, M17, M21, M22, M23, M25, M28, M29, M31, M32, M33, M36, M38, M42, M43, M45, M46, M51, M53, M54, M56, M58, M60, M61, M64, M66, M68, M70, M77, M79, M89, M95, M99, M100, M104, M106, M110, M111, M113, T2, T5, T7, T8, T10, T14, T18, T21, T22, T24, T32, T48, T52	63	37,28
Öğrenci	M13, M14, M15, M20, M24, M48, M50, M63, M67, M69, M72, M73, M80, M84, M87, M90, M102, M103, M105, M107, M109, M114, T25, T26, T27, T29, T33, T34, T38, T39, T40, T42, T46, T47, T50, T54	36	21,30
Öğretmen+okul yöneticisi	M18, M35, M37, M39, M47, M52, M59, M65, M75, M81, M96, T11, T19, T37, T55	15	8,88
Öğretmen+öğrenci	M40, M49, M78, M86, M93, M98, M101, M108, T12, T13, T16, T44	12	7,10
Okul yöneticisi	M30, M32, M55, M57, M74, M82, M83, T3	8	4,73
Bulunmamaktadır	M76, M85, M91, M94, T31, T43, T53	7	4,14
Öğrenci+öğretmen+okul yöneticisi	M41, T1, T4, T9, T23, T51	6	3,55
Öğrenci+öğretmen+okul yöneticisi+veli	M88, T6, T15, T17, T28	5	2,96
Öğretmen+okul yöneticisi+veli	M26, M27, M70, T35, T36	5	2,96
Veli	M44, M92, T30, T45	4	2,37
Öğrenci+veli+öğretmen+yönetici+STK temsilcisi	M62, T20, T41	3	1,78
Diğer	M19, M97, T49	3	1,78
Öğrenci+veli	M34, M112	2	1,18
Toplam		169	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi, incelenen araştırmaların 67’sinde öğretmenler; 36’sında öğrenciler; 15’inde öğretmen ve okul yöneticileri; 12’sinde öğretmen ve öğrenciler; 8’inde okul yöneticileri; 6’sında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri; 5’inde öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veliler; 5’inde öğretmen, oku yöneticisi ve veliler; 4’ünde veliler; 3’ünde öğrenci, veli, öğretmen, okul yöneticisi ve STK temsilcileri; 3’ünde diğerleri; 2’inde öğrenci ve veliler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. 7 araştırma ise derleme ve meta-sentez türünde olduğu için çalışma grubu bulunmamaktadır. Tablo 7’de incelenen araştırmaların gerçekleştirildiği okul kademesi türüne göre dağılımına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 7. İncelenen Araştırmaların Gerçekleştirildiği Okul Kademesi Türüne Göre Dağılımı

Kademe	İlgili çalışmalar	f	%
İlkokul	M1, M4, M9, M10, M11, M17, M21, M22, M23, M25, M29, M32, M33, M35, M41, M47, M49, M58, M59, M60, M61, M64, M65, M72, M75, M77, M79, M83, M88, M95, M100, M104, M106, M109, M110, M111, T2, T3, T7, T11, T15, T16, T17, T18, T19, T21, T22, T24, T28, T32, T35, T36, T37, T47, T52	55	32,54
Ortaokul	M6, M12, M13, M15, M26, M36, M37, M43, M46, M69, M71, M78, M84, M86, M87, M98, T5, T8, T9, T10, T12, T13, T14, T27, T40, T48, T51	27	15,98
Üniversite	M14, M24, M48, M50, M63, M73, M80, M90, M97, M102, M103, M105, M107, M114	14	8,28
Lise	M7, M39, M62, M67, M93, M101, T6, T20, T23, T29, T38, T39, T50	13	7,69
İlkokul+ortaokul	M8, M28, M38, M45, M51, M52, M54, M56, M68, M74, M82, T4, T55	13	7,69
İlkokul+ortaokul+lise	M27, M30, M31, M53, M55, M57, M81, M89, M99, M113, T1, T41, T54	13	7,69
Belirtilmemiş	M2, M18, M19, M20, M44, M66, M92, M96, M108, M112, T30, T34, T45	13	7,69
Okul öncesi	M3, M5, M34, M42, T25, T26, T33,	7	4,14
Bulunmamaktadır	M76, M85, M91, M94, T31, T43, T53	7	4,14
Ortaokul+lise	M16, M40, M70, T42, T44, T46	6	3,55
STK Tem.	T49	1	0,59
Toplam		169	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi; incelenen araştırmaların 55’i ilkokulda, 27’si ortaokulda, 14’ü üniversitede, 13’ü lisede, 13’ü ilkokul ve ortaokulda, 13’ü ilkokul, ortaokul ve lisede, 7’si okul öncesinde, 6’sı ortaokul ve lisede gerçekleştirilmiştir. 13 araştırmada kademe belirtilmemiş, 7 araştırma ise derleme ve meta-sentez türünde olduğu için okul kademesi bulunmamaktadır. 1 araştırma ise STK’larda gerçekleştirilmiştir. Tablo 8’de incelenen araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. İncelenen Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri toplama aracı	İlgili çalışmalar	f	%
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M33, M35, M36, M38, M39, M40, M41, M42, M43, M44, M45, M46, M48, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M66, M67, M68, M69, M70, M71, M72, M74, M75, M78, M81, M82, M83, M84, M86, M88, M90, M92, M95, M96, M97, M100, M101, M104, M106, M107, M108, M109, T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T11, T12, T13, T16, T18, T19, T20, T22, T26, T32, T34, T36, T37, T41, T44, T46, T48, T49, T55	105	62,13
Görüşme formu	M1, M10, M19, M20, M29, M30, M32, M37, M64, M113, T10, T15, T35	13	7,69
Anket	M73, M77, M111, T21, T27, T38, T39, T50, T52, T54	10	5,92
Yarı yapılandırılmış görüşme formu+gözlem formu	M9, M65, M98, M99, M112, M114, T14, T45	8	4,73
Bulunmamaktadır	M76, M85, M91, M94, T31, T43, T53	7	4,14
Yarı yapılandırılmış görüşme formu+gözlem formu+doküman	M34, M47, M110, T6, T17, T51	6	3,55
Ölçek+yarı yapılandırılmış görüşme formu	M79, M80, M102, T23, T28	5	2,96
Anket+yarı yapılandırılmış görüşme formu	M63, M87, M93, T24, T30	5	2,96
Ölçek	M89, M103, T33	3	1,78
Diğer	T25, T40, T47	3	1,78
Anket+ölçek	T29, T42	2	1,18
Doküman	M31, M105	2	1,18
Toplam		169	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, incelenen araştırmaların 105’inde yarı yapılandırılmış görüşme formu; 13’ünde görüşme formu; 10’unda anket; 8’inde yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu; 6’sında yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve doküman; 5’inde ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu; 5’inde anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu; 3’ünde ölçek; 3’ünde diğer; 2’sinde anket ve ölçek ve 2’sinde de dokümanlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 7 çalışma ise derleme ve meta-sentez türünde olduğu için veri toplama aracı kullanılmamıştır. Tablo 9’da ise incelenen araştırmaların analiz yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 9. İncelenen Araştırmaların Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Analiz yöntemi	İlgili çalışmalar	f	%
İçerik analizi	M3, M5, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M14, M16, M18, M20, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M42, M43, M44, M45, M47, M49, M50, M53, M54, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M64, M65, M66, M68, M74, M75, M78, M82, M90, M92, M96, M99, M100, M101, M104, M105, M108, M112, M113, M114, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T10, T11, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T34, T40, T41, T45, T55	86	50,89
Betimsel analiz	M1, M4, M6, M13, M15, M17, M32, M40, M41, M46, M55, M56, M67, M69, M70, M83, M84, M86, M88, M95, M106, T9, T12, T25, T32, T37, T46, T48, T49	29	17,16
Betimsel istatistik	M63, M73, M80, M87, M111, T21, T38, T39, T50, T51, T52, T54	12	7,10
Betimsel istatistik+fark testleri	M77, M89, M102, T22, T27, T29, T33, T42	8	4,73
Belirtilmemiş	M19, M48, M72, M97, M109, M110, T26, T47	8	4,73
Bulunmamaktadır	M76, M85, M91, M94, T31, T43, T53	7	4,14
İçerik analizi+betimsel analiz	M2, M39, M71, M81, T36, T44	6	3,55
İçerik an.+betimsel ist.	M79, M93, T24, T28, T30	5	2,96
Diğer	M98, M103, M107, T23, T35	5	2,96
Tümevarım analizi	M21, M51, M52	3	1,78
Toplam		169	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi; incelenen araştırmaların 86’sında içerik analizi, 29’unda betimsel analiz, 12’sinde betimsel istatistik, 8’inde betimsel istatistik ve fark testleri, 6’sında içerik analizi ve betimsel analiz, 5’inde içerik analizi ve betimsel istatistik, 5’inde diğer yöntemler, 3’ünde ise tümevarım analizi veri analiz yöntemi olarak kullanılmıştır. 7 çalışmada analiz yöntemi bulunmamakta ve 8 çalışmada ise analiz yönteminden bahsedilmemiştir.

İncelenen makalelerin yayınlandığı dergi indekslerine göre dağılımı

İncelenen makalelerin yayınlandığı dergi indekslerine göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İncelenen Makalelerin Yayınlandığı Dergi İndekslerine Göre Dağılımları

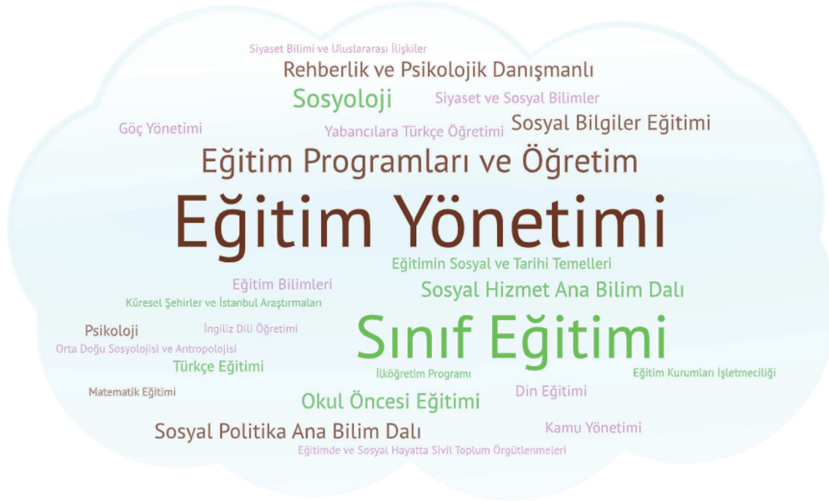
Dizinleme	İlgili çalışmalar	f	%
TR Dizin	M2, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M15, M16, M18, M19, M23, M24, M25, M28, M30, M31, M35, M38, M39, M40, M46, M63, M65, M66, M69, M70, M72, M73, M74, M75, M76, M80, M81, M82, M84, M86, M88, M89, M90, M92, M93, M94, M95	45	39,47
Alan indeksleri	M11, M14, M26, M29, M34, M47, M49, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M64, M97, M99, M102, M103, M104, M105, M106, M108, M109, M110, M111, M112, M113, M114	32	28,07
Diğer	M1, M3, M4, M13, M17, M20, M21, M22, M27, M32, M33, M36, M37, M41, M42, M43, M44, M45, M62, M67, M71, M77, M78, M79, M83, M85, M87, M91, M107	29	25,44
SSCI/SCI	M48, M50, M51, M68, M96, M98, M100, M101	8	7,02
Toplam		114	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi, incelenen makalelerin 45’i TR Dizinde, 32’si eğitim bilimleri için uluslararası alan indekslerinde, 29’u diğer indekslerde ve 8’i ise SSCI indeksinde taranan dergilerde yayınlanmıştır.

İncelenen lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği bilim dallarına göre dağılımı

İncelenen lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği bilim dallarına göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımı



Şekil 2 incelendiğinde, Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan lisansüstü tezlerin 26 farklı bilim dalında gerçekleştiği görülmektedir. Lisansüstü tezler en fazla eğitim yönetimi bilim dalında (12 tez), daha sonra sınıf eğitimi bilim dalında (8 tez) ve eğitim programları ve öğretim bilim dalında (5 tez) gerçekleştirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de örgün eğitim kapsamında öğrenim gören Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunları konu alan makale ve tezlerin çeşitli özellikleri açısından eğilimlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, belirlenen ölçütleri karşılayan ve 2011-2021 yılları arasında yayımlanan 114 makale ve 55 tez araştırma kapsamına alınarak incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın temel amacına yönelik cevap aranan araştırma sorularına ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Aynı zamanda ilgili literatür ve benzer çalışmalar bağlamında yorumlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda ilk olarak, incelenen araştırmaların yıllara ve araştırmalarda kullanılan dillere göre dağılımının nasıl bir eğilim gösterdiği incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, incelenen araştırmaların tamamı 2016 yılı ve sonrasında yayımlanmış ve yıllar ilerledikçe yapılan çalışma sayısı artmıştır. Bu sonucun nedenlerini anlayabilmek için Suriye’de başlayan iç savaşa ve daha sonraki göç sürecine değinilmelidir. Suriyeli vatandaşların göç ettiği birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de bu savaşın ne kadar süreceği tahmin edilemediği için uzun süreli poli-

tikalar hayata geçirilmemiştir. Ancak ilerleyen yıllar içerisinde göçmen çocukların bir gelecek hayal edebilmesi, kayıp bir nesil olmaması ve toplumla entegre olabilmeleri açısından “eğitim ihtiyacı” ön plana çıkmıştır. Bu ihtiyaca sistemli ve planlı bir şekilde karşılık verilebilmesi için 23.09.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu bir genelge yayınlanmıştır (MEB, 2014). Bu genelge ile kitlesel göçten etkilenen il ve ilçelerde milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak geçici eğitim merkezlerinin oluşturulabileceği belirtilmiştir. Aynı zamanda genelgede belirtilen şartları sağlayan Suriyeli öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına da kayıt yaptırabileceği ifade edilmiştir. Böylelikle Türkiye hükümeti tarafından Suriyeli çocukların eğitim sorununa yönelik iki seçeneği bir yapı oluşturulmuş ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Suriyeli öğrenciler örgün eğitim kapsamındaki kurumlarda da öğrenim görmeye başlamışlardır. MEB (2018) verilerine göre; 2014-2015 yılında kayıtlı toplam Suriyeli öğrencilerin % 82,61’i (190.000) geçici eğitim merkezlerinde öğrenim görürken, % 17,39’u (40.000) örgün eğitim kurumlarında (yükseköğretim hariç) öğrenim görmüştür. 2015-2016 yılında ise % 79,97’si (248.902) geçici eğitim merkezlerinde, % 20,03’ü (62.357) örgün eğitim kurumlarında eğitim görmüştür. Yıllar ilerledikçe geçici eğitim merkezinde öğrenim gören öğrenci sayısı azalmış ve örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısı ise artmıştır. 2018-2019 yılı verilerine göre kayıtlı toplam Suriyeli öğrencilerin % 83,38’i (534.785) örgün eğitim kurumlarında, % 16,65’i (106.845) geçici eğitim merkezlerinde öğrenim görmüştür. Bu eğitim öğretim yılının sonundan itibaren ise il ve ilçelerde oluşturulan geçici eğitim merkezleri kapatılmış ve bütün Suriyeli öğrenciler örgün eğitim kurumlarında öğrenim görmeye başlamıştır. Yıllar ilerledikçe örgün eğitim kurumlarındaki Suriyeli öğrenci sayısı artmış ve buna paralel olarak bu konuda yapılan çalışmalar da artış göstermiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmada analiz edilen çalışmaların 2016 yılı ve sonrasına ait olması ve yıllar ilerledikçe (özellikle 2017, 2018, 2019 ve 2020 yılları) yapılan çalışmaların artmış olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Göç etmek zorunda kalan Suriyelilerin önemli bir bölümü komşu ülkeler olan Türkiye, Lübnan, Irak, Mısır ve Ürdün’e göç etmişlerdir. Suriye iç savaşının 11. yılında Türkiye, 3.678.527 göçmen sayısı (GİGM, 2021) ile en fazla Suriyeli göçmene ev sahipliği yapan ülke konumunda bulunmaktadır. Dolayısıyla Suriyeli çocukların eğitimi Türkiye devleti ve toplumu açısından oldukça önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Bu duruma bağlı olarak Türkiye’deki araştırmacıların kendi alanlarında Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunları ortaya koymaları, sorunların çözümü açısından oldukça önemlidir. Mevcut araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yayımlanan dil açısından dağılımına bakıldığında, önemli bir çoğunluğunun Türkçe olarak yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Türkiye’deki araştırmacıların Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik ilgisinin önemli bir göstergesidir. Diğer yandan küresel ölçekteki etkileri dikkate alındığında Suriyeli göçmenler ile ilgili çalışmaların yabancı dillerde yayınlanması, konunun uluslararası boyutta tartışılmasını sağlayacak önemli bir fak-

tördür. Ancak mevcut araştırma kapsamında incelenen çalışmaların az bir kısmının ise İngilizce olarak yayımlandığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusuna küresel ölçekteki araştırmacıların ve diğer paydaşların ilgisini çekme ve sorunlara beraber çözüm bulabilme gibi hususların ihmal edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın ikinci araştırma sorusunda, incelenen araştırmaların konu olarak dağılımının nasıl bir eğilim gösterdiği incelenmiştir. İncelenen araştırmaların dikkate değer bir kısmının Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı sorunlara odaklandığı belirlenmiştir. 2011 yılında başlayan iç savaş sonucunda farklı ülkelere göç eden Suriyeli çocukların eğitimde yaşadığı sorunlara ilişkin benzer çalışmaların (Culbertson ve Constant, 2015; Mahfouz vd., 2019) farklı ülkelerde de yapıldığı görülmektedir. Öte yandan araştırmada elde edilen bu sonuç, araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalar için belirlenen ölçütler ile de doğrudan ilişkilidir. Çünkü araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalar için belirlenen ilk ölçüt “örgün eğitim kapsamında öğrenim gören Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanılması” olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla böyle bir sonucun ortaya çıkması olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. Öte taraftan araştırmacıların üzerinde durduğu bir başka önemli konunun da Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu olduğu saptanmıştır (Esen, 2020; Karabacak, 2020; Tüfekçi, 2020). Göç neticesinde ortaya çıkan toplumsal entegrasyon sorunlarını ortadan kaldıracabilecek en etkili yol eğitimidir (Taştan vd., 2016). Araştırmacıların bu konuda çalışmalar yapması, teori ve uygulama dengesinin sağlanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte göç eden ailelerin ve çocukların göç ettikleri ülkenin dilini bilme düzeyleri de entegrasyon sürecini etkilemektedir (Whitaker, 2010). Yapılan birçok çalışmada da Suriyeli öğrencilerin dil engeli (Dryden Peterson, 2016; Arar vd., 2018; Sahin ve Sümer, 2018; Eryaman ve Evran, 2019) ile karşılaştığının ortaya çıkması, Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara büyük önem kazandırmıştır. Bu nedenle incelenen 15 araştırmanın Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara odaklanması önemli bir sonuç olarak kabul edilebilir. Diğer yandan Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde önemli bir aktör olan öğretmenlerin yaşadığı sorunları konu alan önemli sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Göçmen eğitiminde öğretmenlik mesleğinin öneminin gittikçe arttığı (Rose, 2019) göz önüne alındığında, öğretmenlerin yaşadığı sorunların ortaya çıkarılması da eğitim sürecinin iyileştirilmesi açısından önem kazanmaktadır. İncelenen diğer araştırmaların konuları incelendiğinde ise Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlara; okula uyum, psikososyal durum ve dersler bağlamında yaşanan sorunlar gibi farklı açılardan yaklaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Genellikle öğrenci, öğretmen ve yönetici gibi paydaşların sorunlarının irdelendiği çalışmalarda, sürecin çok önemli bir paydaşı olan veli sorunlarının ihmal edildiği görülmektedir. Öte yandan incelenen araştırmalarda sınırlı sayıda spesifik konulara odaklanan çalışmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde daha derin bir

şekilde analiz edilebilecek spesifik konulara odaklanan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut araştırmada cevabı aranan diğer bir soru ise incelenen araştırmalarda kullanılan anahtar kelime dağılımının nasıl bir eğilim gösterdiğine ilişkindir. Bilgi miktarının artmasına bağlı olarak bilgi yükü probleminin ortaya çıktığı bu çağda, insanların kendileri ve işleriyle ilgili olan bilgiyi seçmesi ve hızlı şekilde erişebilmesi gittikçe önem kazanan bir konu haline gelmiştir (Saatçioğlu vd., 2003). Anahtar kelimeler ise yapılan araştırmalarda içeriği en iyi şekilde yansıtan sözcük ve kavramlar olarak nitelendirilebilir. Bu kelimeler, araştırmaların kapsamı hakkında kısa zamanda bir ön fikir sahibi olmak açısından önemli bir işlev görürler (Tatar ve Tatar, 2008). Dolayısıyla anahtar kelimeler yapılan çalışmalarla ilgili olan araştırmacıların ön bilgi sahibi olması ve ihtiyaç duydukları çalışmalara hızlı bir biçimde erişebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışma sayısının fazla olmasına bağlı olarak oldukça yüksek sayıda birbirinden farklı anahtar kelimelerin olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda en çok kullanılan anahtar kelimelerin “göç” ve “Suriyeli öğrenciler” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun, araştırmada incelenen çalışmaların zorunlu göç sonucunda ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan Suriyeli öğrencilerin eğitimine odaklanması ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunların dışında “mülteci” ve “Suriyeli mülteci” kelimelerinin de sıkça kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’deki Suriyeli nüfusun hukuksal statüsü ile ilgili bir analiz yapan Sarıteke vd. (2018), bu konuda basın yayın organlarında ve akademik çalışmalarda büyük bir yanlış olduğunu belirterek “göçmen” ve “mülteci” gibi ifadelerin hukuksal açıdan kullanımının yanlış olduğunu belirtmiş ve kullanılması gereken en temel tanımlamanın “geçici koruma” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmadaki ifadeleri doğrulayan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Çiçeksoğüt, 2017; Öngel, 2017). Farklı çalışmalarda öne sürülen bu ifadeler, her ne kadar incelenen araştırmalarda sıklıkla kullanılsa da “mülteci” ifadesinin Suriyeli göçmenlerin hukuksal statüsü açısından doğru bir kullanım olmadığını göstermektedir. Yukarıda belirtilen anahtar kelimelerin dışında “eğitim sorunları” ve “sorun” kelimelerinin de sıkça kullanıldığı belirlenmiştir. En sık kullanılan anahtar kelimelerin araştırılan olguya, soruna ve kişilere yönelik olduğu görülmektedir. Bu kelimelerin yapılan araştırmaların erişilebilirliği açısından incelenen araştırmaların içeriğini yansıtan kelimeler olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın dördüncü araştırma sorusunda, incelenen çalışmaların yöntem kısmına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunları inceleyen araştırmaların araştırma modellerine/desenlerine, çalışma gruplarına, gerçekleştirdiği okul kademesine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre nasıl dağılım gösterdiği incelenmiştir. İncelenen araştırmaların büyük çoğunluğunun nitel bir yaklaşımla ele alınmış olması oldukça dikkat çekicidir. Nitel yaklaşımla ele alınan çalışmaların çoğunlukla durum çalışması ve olgubilim desenlerinde tasarlandığı görülmüştür. Durum çalışmaları, bir olguyu anlamak için potansi-

yel önemi olan çok sayıda değişken içeren karmaşık sosyal birimleri araştırma imkânı verirken (Merriam, 2018); olgubilim (fenomenoloji) araştırmaları ise kişilerin yaşantılarından, duygu ve düşüncelerinden hareketle bireylerin bir fenomen (olgu) hakkındaki düşüncelerini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır (Polatcan ve Kılınç, 2018). Yani, olgubilim çalışmaları kişilerin düşünceleri temelinde oluşurken, durum çalışmalarında veri çeşitlenmesinin önemli olduğu (Yin, 2003) görülmektedir. Ancak Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin sorunlarına odaklanan nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinin çoğunlukla görüşme yöntemine dayandığı, gözlem ve doküman incelemesi gibi araçların ise çok az sayıda kullanıldığı belirlenmiştir. Bu açıdan araştırma desenleri “durum çalışması” olarak belirtilen çalışmaların toplanan veriler yönüyle zayıf kaldığı ve bu durumun yapılan araştırmalardaki geçerliğe zarar verdiği söylenebilir. Öte yandan toplam 21 çalışmada ise herhangi bir desen belirtilmemesi de oldukça dikkat çekicidir. Karadağ (2010), bilimsel araştırmalarda bir model belirlenip, bu modelin gerektirdiği sürece göre uygulama yapılmasının araştırmanın yönlendirilmesi açısından zorunlu olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, Kartal’ın da (2020) belirttiği gibi, nitel araştırma desenlerine ilişkin bilgi eksikliği ya da yöntem yazımında eksik detaylandırmadan kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte, araştırma süreçleri uzun zaman gerektiren kültür analizi (etnografi) ve eylem araştırması gibi desenlerin ise araştırmacılar tarafından pek tercih edilmediği görülmüştür.

Suriyeli öğrencilerle ilgili araştırmaların çalışma gruplarına ve örneklemelerine bakıldığında ise öğretmenlerle yapılan çalışmaların ön plana çıktığı görülmüştür. Göçmen çocukların göç ettikleri ülkelerin insanlarını, mekânlarını ve kültürlerini keşfedebilmesi ve bunlara uyum sağlayabilmesi açısından önemli bir araç olan okullarda, bu çocukların öncelikli yardımcısı ve yol göstericisi öğretmenlerdir. Öğretmenler, bu öğrencilerin diğer unsurlarla etkileşiminde ve diğer unsurlar tarafından kabul görmesinde merkezi bir rol oynarlar (Bourgonje, 2010). Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlara ilişkin çoğunlukla öğretmen görüşlerine başvurulması oldukça makuldür. Bununla birlikte önemli ölçüde göze çarpan sayıdaki çalışmada ise öğrenci görüşlerine başvurulması, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan veri elde edilmesi açısından oldukça değerlidir. Diğer yandan okul yöneticileriyle yapılan çalışmaların ise az sayıda olduğu belirlenmiştir. Sadece veli görüşünün alındığı 4 çalışma olması ise yapılan araştırmaların zayıf yönlerinden birini oluşturmaktadır. Çünkü göçmen çocukların eğitim ve gelişim sürecinde, okulun yanı sıra ailenin uygulamalarına ilişkin bilgiler de oldukça önemlidir. Ancak araştırmacılar, göçmen ebeveynlerin çocuk yetiştirme uygulamaları hakkında çok az şey bilmektedirler (Turney ve Kao, 2009). Yapılan araştırmalardaki bu eksiklik, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini engelleyen bir husus olarak değerlendirilebilir.

Suriyeli öğrencilerin sorunlarına odaklanan çalışmaların çoğunlukla ilkökul kademesinde yapıldığı tespit edilmiştir. Göç, özellikle ilkökul çağında bulunan göçmen öğrenciler ile göçle gelenin ülkenin öğrencileri arasında problemlere neden olmak-

tadır (Tösten vd., 2017). Bu nedenle özellikle ilkokul kademesinde bulunan Suriyeli öğrencilere ilişkin çalışmalar yapmanın araştırmacılar için daha ilgi çekici olduğu söylenebilir. Aynı zamanda MEB (2020) verilerine göre, Suriyeli göçmen öğrencilerin okullaşma oranı ilkokulda yüksek iken, diğer kademelere geçtikçe düşüş göstermektedir. Bu düşüş; Suriyeli ailelerin 12-13 yaşından büyük kız çocuklarını okula göndermeme eğilimi (Harunoğulları, 2016), kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi (Dorman, 2014; UNICEF, 2014) ve çocuk işçiliğinin göçmen çocuklar açısından yaygın olması (Yalçın, 2016) gibi nedenlere bağlı olabilir. Dolayısıyla oran ve sayı açısından daha fazla Suriyeli öğrencinin bulunduğu ilkokul kademesinde ortaokul, lise ve üniversite kademelerine göre daha fazla çalışma yapılmış olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Yöntem kısmında son olarak incelenen bölüm ise verilerin hangi yöntem ile analiz edildiğine ilişkindir. Mevcut araştırma kapsamında incelenen araştırmaların çoğunluğu nitel yaklaşımla ele alındığı için veri analizinde de önemli ölçüde nitel araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri tercih edilmiştir. İncelenen çalışmalarda en fazla içerik analizi yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) betimsel analiz ile özetlenen ve yorumlanan verilerin, içerik analizi ile daha derin bir işleme tabi tutulduğunu ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaların bu analiz sonucu keşfedilebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla daha önce Türk eğitim sisteminde bu kadar yoğun bir göçmen öğrenci grubunun sisteme katılım göstermediği ve Suriyeli öğrencilere ilişkin yaşanan sorunların çoğunlukla yeni karşılaşılan sorunlar olduğu düşünüldüğünde içerik analizinin diğerlerine göre daha fazla kullanılması beklenen bir sonuçtur. Çünkü bu analiz yöntemi ile Suriyeli öğrencilere ilişkin yaşanan sorunların keşfedilmesi, sorunlara ilişkin ortaya çıkan kodların ve temaların mantıklı bir bütün haline getirilmesi sağlanabilir. Öte yandan sınırlı sayıdaki nicel araştırmalarda ise çoğunlukla ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri gibi betimsel istatistikler kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın beşinci araştırma sorusunda, incelenen makalelerin dergi indekslerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Buna göre araştırma kapsamında incelenen 114 makalenin önemli bir kısmının TR Dizin kapsamında taranan dergilerde yayımlandığı belirlenmiştir. Araştırmacıların bu indekste taranan dergilerde yayın yapma çabaları, çalışmalarının daha hızlı yayınlanması ve Türkiye’de yayın yapan araştırmacılar tarafından daha görünür olma istekleri ile ilişkili olabilir. Ancak bu durum araştırmacıların nitelikten daha fazla niceliğe değer vermeleri sonucunu doğurmaktadır. Öte yandan SSCI indeksinde yayımlanan makalelerin ise oldukça az olduğu görülmektedir. Özenç ve Özenç (2016) bu durumun nedenini SSCI kapsamında taranan dergilerde makale konularının orijinalliği, alana yeni bir katkı sunma, farklı veri toplama araçlarının kullanılması gibi şartlar öne sürüldüğü için yayın sürecinin oldukça zor olmasına bağlamaktadır. Bununla birlikte son yıllarda eğitim bilimlerinde alan indekslerinde taranan dergi sayısının artması, doçentlik şartları ve akademik

teşvik uygulamasında iyi denebilecek derecede puan sağlaması ve Türkiye’de SSCI indeksinde taranan eğitim odaklı dergi sayısının iyice azalması nedenlerinden dolayı alan indeksinde taranan dergilere ilgi artmıştır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada incelenen araştırmaların azımsanmayacak bir kısmının alan indeksinde taranan dergilerde yayımlandığı ortaya çıkmıştır.

Son olarak, araştırma kapsamında yer alan lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımının nasıl bir eğilim gösterdiği incelenmiştir. Bu doğrultuda incelenen tezlerin 26 farklı bilim dalında gerçekleştirildiği saptanmıştır. Bu sonuç Suriyeli öğrencilerin eğitiminin çok farklı alanlarda etkileri olduğunu ve disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öte yandan Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan tezlerin dikkate değer bir kısmının eğitim yönetimi alanında yapıldığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, eğitim yönetimi bilim dalının kapsamının geniş olması ve tüm okul kademelerinde farklı çalışma gruplarıyla araştırma yapılmasına imkân tanması nedenleriyle ilişkili olabilir. Bunun yanında 12 tezin ise sınıf eğitimi bilim dalında yapıldığı görülmektedir. Bu sonucun, ilköğretim çağındaki Suriyeli öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi çeşitli sebeplerden dolayı ilköğretimden sonra okullaşma oranı azalmakta ve bu durum yapılan araştırmaların sayısına da olumsuz etkide bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- ❖ Mevcut araştırmanın konusunun uluslararası bir çalışma alanı olduğu göz önüne alındığında, yapılan çalışmaların farklı dillerde (özellikle İngilizce) yayın yapan uluslararası dergilerde yayımlanması önerilebilir.
- ❖ Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik spesifik ve dikkat çekici konular (psikolojik iyi oluş, ekran öğretimi, sosyalleşme vb.) belirlenerek derinlemesine araştırmalar yapılması ve bu araştırmaların üst düzey indekslerde taranan dergilerde yayımlanması için çaba gösterilmesi önerilebilir.
- ❖ Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunlara odaklanan çalışmaların çoğunlukla nitel bir yaklaşımla ele alındığı ve durum çalışması ile olgubilim desenlerinde tasarlandığı görülmektedir. Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümü açısından araştırmacılar tarafından eylem araştırmaları tasarlanması önerilebilir. Aynı zamanda durum çalışması olarak tasarlanan araştırmalarda çoğunlukla görüşme yöntemi ile veri toplandığı görülmüştür. Durum çalışmalarında daha zengin veri toplanması açısından veri çeşitlenmesi yapılabilir; görüşme yöntemiyle birlikte gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılabilir.

- ❖ Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunlara odaklanan çalışmalarda veli görüşlerine çok az başvurulduğu görülmüştür. Göçmen öğrencilerin eğitimi açısından ailelerin önemi göz önüne alındığında aile bireylerinin görüşlerine başvuran çalışmaların yapılması önerilebilir.
- ❖ Yapılan araştırmaların özellikle ilkokul ve ortaokul kademelerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ancak özellikle yükseköğretim düzeyinde de öğrenim gören birçok Suriyeli öğrencinin varlığı göz önüne alınarak yükseköğretim kademesinde daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.
- ❖ Suriyeli öğrencilerin eğitimi farklı disiplinleri ilgilendiren bir konu olarak karımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla farklı bilim dallarında araştırmalar yapan araştırmacıların bir araya gelerek disiplinler arası araştırmalar yapması önerilebilir.

Kaynakça

- Arar, K., Örucü, D., ve Küçükçayır, G. A. (2018). These students need love and affection: Experience of a female school leader with the challenges of Syrian refugee education. *Leading and Managing*, 24(2), 28-43.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bourgonje, P. (2010). *Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries*. Education International.
- Cınt-Karaağaç, F. (2018). *Educational problems of Syrian refugee students in elementary schools* [Unpublished master thesis]. Yeditepe University.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8nd Edition). Routledge.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Culbertson, S., ve Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. Rand Corporation.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çiçeksoğüt, A. (2017). Uluslararası göç hukuku perspektifinde yerinden edilmiş Suriyelilerin Türkiye'deki statüsü. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-20.
- Dorman, S. (2014). *Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey*. YUVA Association. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/42946>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>

- Erdem, C. (2017). Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M. (2020). Syrians barometer 2019: A framework for achieving social cohesion with Syrians in Turkey. Orion Kitabevi. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/09/SB2019-ENG-04092020.pdf>
- Eryaman, M. Y., ve Evran, S. (2019). Syrian refugee students' lived experiences at temporary education centres in Turkey. In K. Arar,, J. S. Brooks, & I. Bogotch (Eds.), *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (pp. 131-143). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-044-420191009>
- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data* (2nd Edition). In U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. Sage.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021, Haziran 09). *Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Perruchoud, R., ve Redpath-Cross, J. (2021). *Göç terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Uluslararası Göç Örgütü. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teknik, yaklaşım, uygulama*. Nobel Yayıncılık.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 29-63.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2018a). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/09110022_09-04-2018__Ynernet_BYIteni.pdf
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2018b). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. Milli Eğitim Bakanlığı. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Ynernet_BYIteni.pdf
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2020). *Yıllara göre ülkemizde bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli nüfus*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf
- Kara, M., ve Özenç, M. (2020). A multidimensional approach to the problems experienced by the classroom teachers with Syrian students in their classes. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 184-201. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.11>
- Karabacak, N. (2020). An examination of Syrian students' educational experiences at school from the reflections of teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(5), 754-776. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.754>
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.

Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Odaklanan Araştırmaların...

- Kartal, A. (2020). İlkokulda sosyal bilgiler eğitimi konulu çalışmalara genel bakış: Bir meta sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45 (203), 123-151. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8678>
- Kaya, İ. (2020). *Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunların incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Mahfouz, J., El-Mehtar, N., Osman, E., ve Kotok, S. (2019). Challenges and agency: Principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 24-40. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613570>
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S.A. Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014, Eylül 23). *Yabancılarla yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018, Ekim). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/23093037_22-Ekim_-2018__Yn-ternet_BYlteni.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020, Ocak). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020_internet_BulteniSunu.pdf
- Öngel, F. S. (2017). Resmi istatistiklerde Suriyeli göçmenlerin yeri: Geçici korumanın ardına saklanan veriler. *SAV Katkı*, (5), 21-32.
- Özenç, E., ve Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 60-74.
- Özenç, M., ve Özenç, E. G. (2016). Bitişik eğik yazı ile ilgili olarak yapılan araştırmalara tümdengelimci bir bakış. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 84-97.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Polatcan, M., ve Kılınç, A. Ç. (2018). Fenomenoloji ve araştırmalarda fenomenolojik yöntem. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Edt.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (ss. 391-408). Pegem Akademi.
- Rose, A. (2019). The role of teacher agency in refugee education. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 75-91. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0280-0>
- Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö., ve Sürel Özer, P. (2003). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kütüphanelerin rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi uygulaması. *Bilgi Dünyası*, 4(1), 45-63.

- Sahin, S., ve Sümer, S. (2018). The problems experienced in the integration process of Syrian students into the Turkish education system. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 909-918. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060512>
- Sarıteke, İ., Kahraman, Ö. F., ve Aydın, A. (2018). Türkiye'deki Suriyeli nüfusun hukuki statüsü ile ilgili bir analiz. *Turkish Studies*, 13(7), 383-396. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13042>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2019). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Suri, H., ve Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430. <https://doi.org/10.3102/0034654308326349>
- Taştan, C., Çolpan Kavuncu, A., Akbulut, A. M., İrdem, İ., Osmanoğlu, E., Özkaya, Ö., ve Yıldız, A. K. (2016). *Uluslararası Kitleli Göçler ve Türkiye'deki Suriyeliler: I. Uluslararası Göç ve Güvenlik Konferansı Sonuç Raporu*. Polis Akademisi Yayınları.
- Tatar, E., ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi I: Anahtar kelimeler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 89-103.
- Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149-1160. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050709>
- Turney, K., ve Kao, G. (2009) Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271, <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Tüfekçi, Y. (2020). *Gaziantep'teki Suriyeli sığınmacıların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda yaşanan sorunlara ilişkin STK'ların görüşleri ve çözüm önerilerinin incelenmesi (Gaziantep ili) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Gaziantep Üniversitesi.
- UNICEF. (2014, July 16). *A study on early marriage in Jordan 2014*. https://www.unicef.org/media/files/UNICEFJordan_EarlyMarriageStudy2014-email.pdf
- Whitaker, E. (2010). *Language acquisition of the children of immigrants and the role of nonprofit organizations* [Unpublished master thesis]. University of Puget Sound.
- Yalçın, S. (2016). Syrian child workers in Turkey. *Turkish Policy Quarterly*, 15(3), 89-98.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and method*. Sage Publications.

Ek 1. Araştırmada incelenen çalışmalar

Araştırmanın		Araştırmanın	
Yazarları	Yılı Kodu	Yazarları	Yılı Kodu
Ağcadağ Çelik, İ.	2019 M1	Yurdakul, A. ve Tok, T. N.	2018 M45
Altunay, E. ve Dede, M.	2019 M2	Zayimoğlu Öztürk, F.	2018 M46
Avcı, F.	2019 M3	Aydın, H. ve Kaya, Y.	2017 M47
Aykırı, K.	2017 M4	Cin, F. M. ve Doğan, N.	2020 M48
Özer Aytekin, K. ve Sönmez Ektem, I.	2019 M5	Dolapcıoğlu, S. ve Bolat, Y.	2019 M49
Baloğlu Uğurlu, N. ve Akdovan, M.	2019 M6	Ergin, H.	2016 M50
Baltacı, A., Coşkun, M. K. ve Ceylan, İ.	2019 M7	Soylu, A., Kaysılı, A. ve Sever, M.	2020 M51
Baltacı, A., Coşkun, M. K. ve Ceylan, İ.	2019 M8	Aydın, H. ve Kaya, Y.	2019 M52
Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M.	2018 M9	Bozkırlı, K. Ç., Er, O. ve Alyılmaz, S.	2018 M53
Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülççek, D.	2018 M10	Ereş, F.	2016 M54
Çiğerci, F. M. ve Güngör, F.	2016 M11	Ozen, H.	2019 M55
Çelik, T.	2019 M12	Sinan, F. N. ve Gültekin, F.	2018 M56
Çerçi, A. ve Canalıcı, M.	2019 M13	Şahin, S. ve Sümer, S.	2018 M57
Demir, O. Ö. ve Aliyev, R.	2019 M14	Taskin, P. ve Erdemli, O.	2018 M58
Demir, S. ve Demir, Y.	2020 M15	Toker Gokce, A. ve Acar, E.	2018 M59
Demir, R. ve Okşar, Y.	2018 M16	Tösten, R., Toprak, M. ve Kayan, M. S.	2017 M60
Erdem, C.	2017 M17	Aydın Gurler, S.	2020 M61
Eren, Z.	2019 M18	Abay, A. ve Güllüparın, F.	2020 M62
Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H. ve Yaylacı, A. F.	2017 M19	Yaralı Akkaya, A., Azimli Çilingir, G. ve Tuğ ...	2018 M63
Gün, M. ve Baldık, Y.	2017 M20	Işıkdoğan Uğurlu, N. ve Kayhan, N.	2018 M64
İmamoğlu, H. B. ve Çalışkan, E.	2017 M21	Alkalay, G., Kırıl, B. ve Erdem, A. R.	2021 M65
Jafari, K. K., Tonga, N. ve Kışla, H.	2018 M22	Altıntaş, M. E.	2018 M66
Cırt Karaağaç, F. ve Güvenç, H.	2019 M23	Arslan, Ü. G. ve Uslu, F.	2020 M67
Karadağ, N.	2016 M24	Demir Başaran, S.	2021 M68
Kardeş, S. ve Akman, B.	2018 M25	Biçer, N. ve Özalın, H.	2020 M69
Kaysılı, A., Soylu, A. ve Sever, M.	2019 M26	Boylu, E. ve Işık, P.	2020 M70
Keskinlik Kara, S. B. ve Şentürk Tüysüzer, B.	2017 M27	Cülha, A. ve Demirtaş, H.	2020 M71
Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Tüfekci Akcan, A.	2018 M28	Çelik, S. ve Kardeş İşler, N.	2020 M72
Koçoğlu, A. ve Yanpar Yelken, T.	2018 M29	Çoban, O., Kartal, M., Ekinci, S. T. ve Çoban, A.	2020 M73
Levent, F. ve Çayak, S.	2017 M30	Demir, B. N., Özdemir, S. ve Köse, A.	2020 M74
Moralı, G.	2018 M31	Dinler, C. ve Hacifazlıoğlu, Ö.	2020 M75
Öngören, S., Özkan, A., Yüksel, B. ve Sever, D.	2017 M32	Duruel, M.	2016 M76
Özenç, E. G. ve Saat, F.	2019 M33	Ergen, H. ve Şahin, E.	2019 M77
Yanık Özger, B. ve Akansel, A.	2019 M34	Ertekin, S.	2019 M78
Sarıtaş, E., Şahin, E. ve Çatalbaş, G.	2016 M35	Göçer, V., Özer, S. ve Ürünibrahimoğlu, M.	2020 M79
Şahin, M. ve Doğan, Y.	2018 M36	Harunoğulları, M., Süzümüş, S. ve Polat, Y.	2019 M80
Şahin, F. ve Şener, Ö.	2019 M37	Kandemir, A. ve Aydın, B.	2020 M81
Şimşir, Z. ve Dilmaç, B.	2018 M38	Koşar, S. ve Aslan, F.	2020 M82
Takır, A. ve Özerem, A.	2019 M39	Külekeçi Akyavuz, E., Gezeroğlu, E. ve Toma, Ş. G.	2020 M83
Takır, A. ve Özerem, A.	2020 M40	Sariahmetoğlu, H. ve Kamer, S. T.	2020 M84
Gözübüyük Tamer, M.	2017 M41	Sarıer, Y.	2020 M85
Mercan Uzun, E. ve Bütün, E.	2016 M42	Seçgin, F. ve Erten Özalp, R.	2020 M86
Yenilmez, K. ve Çöplü, F.	2019 M43	Ulum, Ö. G.	2016 M87
Yıldız Yılmaz, N. ve Kaplan, A.	2019 M44	Songür, N. ve Olgun, O.	2020 M88

Ek 1'in devamı

Araştırmanın			Araştırmanın		
Yazarları	Yılı	Kodu	Yazarları	Yılı	Kodu
Sözer, M. A. ve İşiker, Y.	2021	M89	Anis, R.	2019	T16
Şahin, S. A. ve Çelik, Z.	2020	M90	Aktürk Çopur, D.	2019	T17
Şimşek, H. ve Kula, S. S.	2018	M91	Kaya, İ.	2020	T18
Topaloğlu, H. ve Özdemir, M.	2020	M92	Alkalay, G.	2020	T19
Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K.	2018	M93	Abay, A.	2019	T20
Tunga, Y., Engin, G. ve Çağltay, K.	2020	M94	Abdullah, F.	2021	T21
Tümkaya, S. ve Çopur, E.	2020	M95	Tanay Akalın, A.	2016	T22
Arar, K., Örucü, D. ve Ak Küçükçayır, G.	2018	M96	Akdeniz, Y.	2018	T23
Atesok, Z. O., Komsuoğlu, A. ve Ozer, Y. Y.	2019	M97	Alhussien, R.	2020	T24
Eren, A. ve Çavuşoğlu, Ç.	2021	M98	Alkan, B.	2020	T25
Karabacak, N.	2020	M99	Avcı, Z.	2019	T26
Karsli-Calamak, E. ve Kilinc, S.	2021	M100	Ayağa, H.	2020	T27
Kotluk, N. ve Aydın, H.	2021	M101	Aykut, S.	2019	T28
Kozikoğlu, İ. ve Aslan, M.	2018	M102	Aytekin, M. D.	2019	T29
Sari, H. Y., Gelbal, S. ve Sari, H. I.	2020	M103	Büyükhan, M.	2019	T30
Sarı, M. H. ve Yüce, E.	2020	M104	Çelik, Y.	2018	T31
Tanrıkulu, F.	2021	M105	Dağlı, K.	2020	T32
Türmüklü, A., Türk, F., Tercan, M. ve Kaçmaz, T.	2020	M106	Kaya Değer, Z.	2019	T33
Demirgüneş, S.	2017	M107	Dursun, H.	2017	T34
Dilek, Ş., Boyazi, B. ve Yaşar, E.	2018	M108	Emin, M. N.	2018	T35
Dogutas, A.	2016	M109	Erol Emiroğlu, S.	2018	T36
Dogutas, A.	2019	M110	Esen, S.	2020	T37
Kara, M. ve Özenc, M.	2020	M111	Gökmen, H.	2020	T38
Özensoy, A. U.	2021	M112	Güzel, S.	2019	T39
Özkale, U. ve Yanpar Yelken, T.	2020	M113	Kızılkaya, O.	2021	T40
Kiliç Özmen, Z.	2020	M114	Kultas, E.	2017	T41
Özdemir, Ç.	2016	T1	Küçükdüzeyki, E.	2019	T42
Delen, A.	2018	T2	Özcan, A. S.	2018	T43
Çakmak, Ö.	2018	T3	Saklan, E.	2018	T44
Yüce, E.	2018	T4	Beyazova Seçer, A.	2017	T45
Alpaslan, S.	2019	T5	Serim, S.	2017	T46
Uysal, A.	2019	T6	Sinan, F. N.	2019	T47
Özgün, E.	2019	T7	Şanlı, B.	2019	T48
Şen, F.	2019	T8	Tüfekçi, Y.	2020	T49
Sariahmetoğlu, H.	2019	T9	Şerif, İ.	2020	T50
Savaşkan, M.	2019	T10	Uyduran, M.	2020	T51
İçöz, H.	2019	T11	Uygun, S.	2020	T52
Çakmak, L.	2019	T12	Yalçın, F.	2017	T53
Erten Özalp, R.	2019	T13	Yıldız, F.	2018	T54
Somuncuoğlu, K.	2019	T14	Yılmaz, M.	2020	T55
Sekin, S. A.	2019	T15			

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURIYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜRECİNE KATILIM VE UYUMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ¹, Berrin SOMER ÖLMEZ²,
Haktan DEMİRCİOĞLU³, Cem GENÇOĞLU⁴**

1 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, gytuncer@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7690-7931.

2 Arş. Gör., Hitit Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, berrinsomer@outlook.com, ORCID: 0000-0001-5235-5389.

3 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, demircioglu.psikososyal@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5092-1698.

4 Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu, cemgencoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2589-8673.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 28.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960414

Öz: Bu araştırmanın amacı geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların uyum süreçleri ve eğitime katılımlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerinin görünür kılınmasıdır. Suriye'deki iç savaş nedeniyle Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin çocuklarına yönelik gerçekleştirilen eğitsel uygulamalara uyum sağlama ve dahil olma noktasında çocukların hangi durumlarda karşılarında nasıl bir yaklaşım sergilediklerini ve bu süreçten nasıl etkilendiklerini ortaya koyma- nın öneminin daha da belirginleştiği öngörülmüştür. Bu öngörüden hareketle Ankara ilinde görev yapan ve geçici koruma statüsündeki çocuklarla en az üç ve daha üzeri yıldır çalışan 5'i erkek, 11'i kadın toplam 16 öğretmenle araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırma, nitel araştırma yöntemine ve durum çalışması modeline göre tasarlanmış, derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilerek veriler elde edilmiştir. Veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu ve bilgi formundan faydalanılmıştır. Verilerin içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda 6 tema ve 18 kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar "uyum süreci, eğitsel ihtiyaçlar, sosyal-duygusal gelişim açısından ihtiyaçlar, öğretmen ve yönetici yaklaşımları, aile katılımı ve eğitim politikası" şeklinde- dir. İlgili temalar güncel literatür ile tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk, katılım, uyum

EXAMINATION OF TEACHERS' VIEWS ON PARTICIPATION AND ADAPTATION TO THE EDUCATION PROCESS OF SYRIAN CHILDREN UNDER TEMPORARY PROTECTION

Abstract:

The purpose of this research is to make visible the knowledge and experiences of classroom teachers regarding the integration processes of children who under temporary protection and their participation in education. Adaptation and inclusion in educational practices for the children of Syrians who took refuge in Turkey due to the civil war in Syria are the most important factors. It is important to understand what kind of approach children show in which situations and to reveal how they are affected by this process. For this purpose, the study group of the research was formed with a total of 16 teachers, 5 male and 11 female, working in the province of Ankara and working with immigrant children for at least three or more years. The research was designed as a case study in a qualitative design, and data were obtained by in-depth interview method. In the data collection phase, semi-structured interview form and information form were used. As a result of the analysis of the data with content analysis, 6 themes and 18 categories were created. The themes created are "adaptation process, educational needs, needs in terms of social-emotional development, teacher and administrator approaches, family participation and education policy". Related themes are discussed with current literature.

Keywords: adaptation, attendance, education, under temporary protection Syrian child

Giriş

Çocukluk insan gelişimi içindeki kritik bir dönemdir ve bu yaşam dönemi içinde olan bireyler gelişimlerini tüm yönleriyle sağlayacak birçok hizmete ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması ya da karşılanmaması bireylerin gelişimlerini riske atmaktadır. Klasik sınıflandırma içinde risk altındaki çocuklar: işçi çocuklar, suça itilen ve suça karışan çocuklar, ihmal ve istismar edilen çocuklar olarak sınıflandırılmakla birlikte artık göçmen olanlar şiddete ve savaşa tanıklık eden çocukların gelişimleri de risk altında kabul edilmektedir (Demirbaş, 2009). Hemen yanı başında başlayan ve on yıldan fazla süredir devam eden bir iç savaş ile komşu olma konumundaki Türkiye de bu deneyimi yakından tanımakta, eğitim ortamları uzun süredir göçmen çocuklara ev sahipliği yapmaktadır. 2 Haziran 2021 tarihi itibarı ile

geçici koruma altındaki 3,5 milyondan fazla Suriyeli birey Türkiye’de bulunmaktadır. Bu nüfusun % 21,7’sinin 0-17 yaş aralığındaki kız çocuklarından, % 23,4’ünün erkek çocuklarından oluştuğu görülmektedir (“Situation Syria Regional Refugee Response,” n.d.). Bu veri üzerinden geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin neredeyse her ikisinden birinin çocuk olduğu varsayılabilir. Bu bağlamda da onların eğitim faaliyetlerine uyum ve katılımlarının önemi daha fazla belirginleşmektedir.

Göç, insanlık tarihi boyunca var olmuş, ekonomik, sosyal ve politik açılardan toplumları etkileyen bir olgudur (Sağlam, 2006). Hiç şüphesiz günümüzde de 21. yüzyılın en belirleyici konularından biri olma özelliğini taşımaktadır. Dünyada göçmen nüfusun 2019 yılında 272 milyona yükseldiği rapor edilmiştir (World Migration Report, 2020). Türkiye şu anda dünya üzerinde en fazla sığınmacıya ev sahipliği yapan ülke konumundadır. Ancak sığınmacı olmak, bir başka ülkede tam anlamıyla hayata kaldığı yerden devam edebilmek değildir.

Göçün tarafları arasında göçmenler, hedef ülke ve yasalar, göç edilen topluluk gibi birçok faktör bulunmaktadır. Hedef ülke bakımından da gerek düzensiz, zorunlu ya da gönüllü göçmenler için birçok düzenleme ile toplumsal ve ekonomik kaynak oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca hedef ülkelerin hükümetleri için çeşitli zorluklar ve riskler barındırmaktadır (Memişoğlu ve Yiğit,2019). Milyonlarca Suriyeli yetişkin ve çocuk, Türkiye’ye sığınmıştır. Ancak bilinmektedir ki çocuklar daha çok ailelerinin göç kararına uymakta ve bu karar çoğunlukla baba tarafından alınmaktadır (Atasü Topçuoğlu, 2014). Birçok çocuk vatanından ayrıldığı sırada içinde bulunduğu durumu dahi tam anlamıyla kavramış değildir.

Göç etmeyi ortaya çıkaran unsurlar göç edilen yerde de devam etmekte, yoksulluk, işsizlik ya da sağlık sorunları bu yeni yaşam alanında da var oluşunu sürdürmektedir. Belki de bireyler tarafından daha fazla ve yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Bu durumdan en çok aile kurumu ve aile içinde de çocuklar etkilenmektedir (Güngör, 2013; Güzel, 2013). Ayrıca günümüzde göçmen ve sığınmacıların büyük çoğunluğunu kadın ve çocuklar oluşturmaktadır. Bu nedenle çocukların ve uyum süreçlerinin özel olarak ele alınması gerekmektedir. 2000 yılından bu yana da göçmen çocuklar daha fazla üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Hem çocuk üzerine ulusal politikaların geliştirilmesi hem de göçmen çocuk nüfusuna yönelik politikaların ciddi bir noktada kesiştiği görülmektedir (Özservet Çakırer, 2015).

Göçmen çocuklar için buldukları yeni dünya çoğu zaman yabancı ve güven-siz olabilmektedir. Bu noktada okullar çocukların hayatla bağlantı kurdukları birer bağ olma rolü üstlenirler. Eğitim ortamları tıpkı göç ettikleri ülkedeki akranları gibi mülteci çocuklar için de oldukça kritik bir öneme sahiptir ancak göçmen çocuklar eğitim alma gibi temel hak ve özgürlüklere ulaşmakta güçlük çekmektedirler (Ferris ve Winthrop, 2010). Eğitim imkanına ulaşamamak ya da göç edilen yerde konuşulan dili bilmemek bu doğal ortamlara adapte olmakta ciddi güçlükleri de beraberinde getir-

mektedir. Ayrıca geçici koruma altındaki bir çocuk ve öğrenciye yönelik toplumdaki önyargılar çocuklar ile çalışan profesyonellerde de görülebilmektedir.

21. yüzyılın en büyük göç hareketlerinden biri Suriye'den gerçekleşmiştir ve bu göç hala devam etmektedir. Suriyeli çocuklar özelinde mülteci çocukların karşı karşıya oldukları riskler incelendiğinde ilk sıralarda psikolojik problemler (%51), eğitimden mahrum olma (%25) ve çocuk işçiliğinin (%11) geldiği belirtilmektedir (UNHCNR, 2015). Savaşın ve çatışma ortamının getirdiği şiddet ve güvensizlik durumları, birtakım psikolojik etkiler yaratır. Bu etkilerin yaşam boyu sürmemesi için normalleşme gereklidir. Çocukların öncelikle güvenli ve alışık oldukları yaşam biçimine yakın durumları aramaları oldukça doğaldır. Bu süreç ise normalleşme olarak ifade edilebilir. Eğitim ortamları bu normalleşmede büyük rol oynayabilir ancak yukarıda aktarıldığı üzere karşılaşılan problemlerden bir diğeri de eğitime erişimde sorun yaşamak ya da bu ortamlara uyum gösterememek olabilmektedir. Dahası göçmen olmanın ruh sağlığı üzerindeki etkileri göçmen grubun ve ev sahibi ülkenin özelliklerine göre de değişiklik göstermektedir (Stevens ve Volleberg, 2008).

Perreira ve Ornelas (2011)'e göre göçmen çocuklar için planlama ya da hizmet sunma yoluna başvuran az sayıda hedef ülke bulunmaktadır. Ancak Türkiye'de geçici koruma statüsünde bulunan çocukların eğitimleri için büyük düzenlemeler yapılmış, eğitim ortamlarının uygun hale getirilmesi için birçok girişimlerde bulunulmuştur. Suriye'den göç yoluyla Türkiye'de bulunan ve okul çağındaki çocukların devlet okullarında eğitim görme hakkı 26 Eylül 2013 tarihli 22 sayılı genelgeyle kanuni olarak tanınmıştır. Daha sonra görülen ihtiyaçlar üzerine geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik ilk yasal düzenleme ise Nisan 2014'te 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu adıyla hayata geçirilmiştir (Emin, 2016).

Göçmen çocukların başta uyum olmak üzere sosyal-duygusal ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanmasında, eğitim almalarında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin katılımcı olduğu birçok çalışma olmasına karşın (Göçer, Sinan ve Ürünibrahimoğlu, 2020, Ağcadağ Çelik, 2018, Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018, Şimşir ve Dilmaç, 2018, Taşkın ve Erdemli, 2018, Aykırı, 2017, Mercan Uzun ve Bütün, 2016) eğitsel uyum yeterince üzerine durulmayan bir nokta olmuştur (Şimşek ve Kula, 2018). Geçen zamana karşın eğitim ortamlarına uyum ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğu, dahası nasıl karşılandığına ilişkin bilgi eksiklikleri bulunmaktadır. Bu soruların cevaplanması, sunulacak eğitim politikalarına yön verebilecek ve uygulamalara güç katacaktır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların uyum süreçleri ve eğitime katılımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma; nitel araştırma yöntemine ve durum çalışması modeline göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir durum hakkında derinlemesine bilgi sağlamak ve anlayış geliştirmek amacıyla bir eylemi, olayı, süreci ya da kişileri derinlemesine analiz ettiği bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014, s. 14; Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 98; Yin, 2017, s. 4). Bu çalışmada ise geçici koruma altındaki çocukların eğitim süreçlerine katılımlarının ne boyutta olduğu ve sürece nasıl uyum sağladıkları gibi betimleyici ve açıklayıcı sorulara (Yin, 2017, s. 5) yanıtlar aranmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaca yönelik örnekleme ile belirlenmiştir. Amaca yönelik örneklemede zengin bilgi kaynağı sunacağı düşünülen durumlara, belgelere, kişi ya da gruplara ulaşmaya odaklanılmaktadır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 125; Patton, 2014, s. 230). Verilerin toplanması sürecinde, tema ya da kategorilerin, yeni bakış açıları ya da özelliklerin ortaya çıkmaması durumu olan veri doygunluğuna ulaşılması ile örnekleme dahil etme durdurulmuştur. Bu doğrultuda geçici koruma statüsünde bir ya da birden fazla öğrenci ile en az üç yıl deneyimi olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 5'i erkek 11'i kadın toplamda 16 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı 8 farklı ilköğretim okulu, Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçelerinde bulunmaktadır. Katılımcılara, fazla miktarda göç alan bir il olması sebebiyle Ankara ilinden ve geçici koruma altındaki çocukların sayıca fazla olduğu okulların bulunduğu Altındağ ve Mamak ilçelerinden ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri katılımcılarla bireysel görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme tekniği ile araştırmacı, görüşme yapılan kişiye konu ile ilgili fikir ve tutumunu, özel bakış açısını ortaya çıkaracak şekilde sorular sorarak derinlemesine bilgi elde edebilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 59). Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında Patton'ın (2002) önerdiği şekilde katılımcıları güdülemek amacıyla farklı tipte sorular (demografik sorular, tecrübe, davranış, fikir ve değer soruları, farazi sorular, bilgi, algı ve duygulara ait sorular) kullanılmıştır. Ardından pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler soruların denenmesini sağlayıp; gereksiz veri üretin, tekrar yazılması ya da değiştirilmesi gereken soruların tespit edilmesini kolaylaştırmaktadır (Merriam, 2013, s. 92-96). Bu amaçla, ilk etapta aynı katılımcı özelliklerini taşıyan 5 öğretmenle (bu sayıda veri doygunluğuna ulaşılmıştır) görüşme yapılmış, ancak bu öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Pilot görüşmelerin sonrasında, araştırmacılar tarafından

sorularla gerekli düzenlemeler yapılmış ve form bu haliyle konu ile ilgili çalışan 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiş ve çalışma grubuyla görüşmelere başlanmıştır. Sorular, katılımcı öğretmenlerin sınıflarında bulunan geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarına, eğitim süreçlerine katılımlarına ve uyum göstermelerine (Soru Örneği: “Sizce geçici koruma altındaki öğrencilerin ne gibi eğitimsel ihtiyaçları vardır? Neden?”, “Geçici koruma altındaki öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim süreçlerine katılımlarındaki mevcut durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?”, “Geçici koruma altındaki çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler sizce nelerdir?”), sosyal-duygusal, gelişimsel açıdan ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini (Soru Örneği: “Geçici koruma altındaki çocukların arkadaşlık ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?”) ve kişisel deneyimlerini (Soru Örneği: “Geçici koruma altındaki öğrencilerinizle ilgili unutamadığımız yaşantılarınız var mı? Varsa paylaşır mısınız?”) ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşmeler 35 ile 60 dakika arasında sürmüştür. Ayrıca, öğretmenlerden görev yerlerine, mesleki süreçlerine, geçici koruma altındaki öğrencilerle ilgili deneyim süreçlerine ilişkin olarak hazırlanan ve on beş sorudan oluşan bir demografik bilgi formunu doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bireysel görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. İçerik analizi, araştırmacının bir iletişim kaynağındaki içeriği ayrıntılı bir şekilde incelemesiyle anlamları ve temel tutarlılıkları açığa çıkaracak şekilde anlamlandırma çabasını ifade eder (Neuman, 2010, s. 466; Patton, 2014, s. 453). Çalışmada elde edilen veriler, kod, kategori ve tema şeklinde tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Tümevarımsal analizde özel bir durum ile başlanıp genel örüntüler inşa edilmektedir. Örüntülerin anlam kazanmasıyla analizin boyutları ya da kategoriler ortaya çıkmaktadır (Patton, 2014, s. 56).

Verilerin geçerlik ve güvenilirliği için araştırmacı/kodlayıcı üçgenlemesi yapılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi, araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak veri analizi yapmasının ardından elde ettikleri bulguları karşılaştırmalarını ifade etmektedir (Merriam, 2013, s. 203-207). Bu amaçla veriler birinci ve ikinci araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilmiş sonrasında karşılaştırılmıştır. Ardından güvenilirlik, “Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]/100” formülü (Miles ve Huberman, 2019, s. 64) kullanılarak hesaplanmıştır ve elde edilen sonuç %88 bulunarak güvenilirlik katsayısını vermiştir. Araştırmacı üçgenlemesi sonrasında toplamda 6 tema ve 18 kategori elde edilmiştir.

Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler

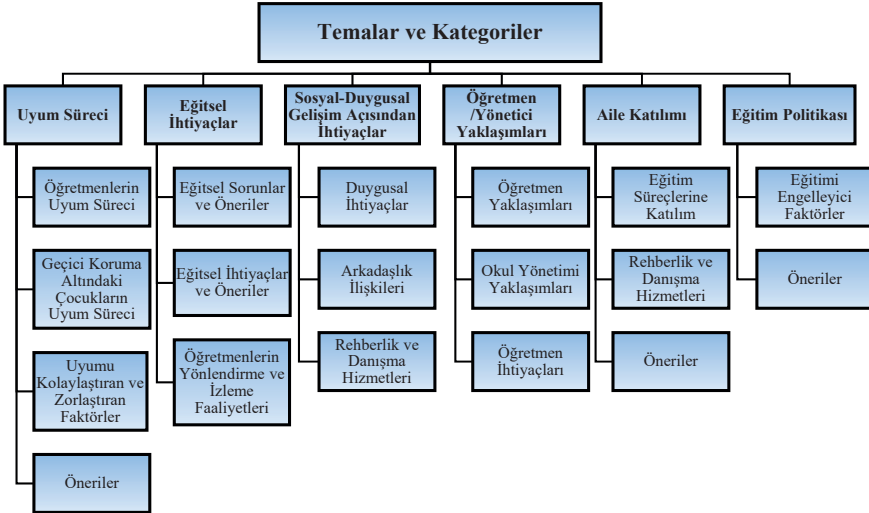
Araştırmalarda toplumun kültürel değerleriyle bilim ilişkisi, çalışmanın her aşamasındaki objektif bakış açısını yansıtan mesleki duyarlılık ve katılımcı gruplara yönelik uygulamalar bağlamında araştırmacılara rehberlik eden etik ilkeler gözetilmeli-

dir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 103). Bu doğrultuda çalışma için gerekli izinler 22.06.2021 Tarih ve E-35853172-302.14-00001636815 Protokol numarası ile Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır. Amaca yönelik örnekleme tekniği doğrultusunda belirlenen kriterlere uyan sınıf öğretmenlerine ulaşılmış ve çalışma hakkında önce sözlü olarak bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerden, araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu doldurmaları istenmiştir. Bu formda öğretmenlere, çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı, çalışmaya katılmayı ya da katılmamayı seçme; katıldıktan sonra ise herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahip oldukları bilgisi verilmiştir. Kendileri ile yapılacak görüşmenin genel olarak ne tür sorular içerdiği, yaklaşık ne kadar süreceği, bir bilgi formu doldurmaları gerektiği ve kişisel verilerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirme yapılarak onamları alınmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ile yapılan bireysel görüşmeler sırasında her bir katılımcıya bilgi verilerek alınan onamın ardından ses kaydı alınmış, bu kayıtlar katılımcı deneyimlerini yazıya dökülebilmek için yalnızca araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Verilerin aktarımı sırasında ise katılımcılara verilen kod numaraları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler kodlar, kategoriler ve temalar olarak organize edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda 6 tema ve 18 kategori elde edilmiştir. Bunlar aşağıdaki şekilde görselleştirilmiştir:

Şekil 1. İçerik Analizi Sonucunda Oluşturulan Temalar ve Kategoriler



Uyum Süreci

Bu tema altında araştırmamızın iki önemli ögesi olan çocuklar ve öğretmenlere ilişkin uyum süreci perspektifinde elde edilen bilgiler sunulmaktadır. Geçici koruma altındaki çocukların eğitimine başlamadan önce öğretmenlerin geçirdikleri uyum sürecine ilişkin deneyimler ve çocukların uyum süreci için gerçekleştirilen girişimler, çocukların uyumunu kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler ve uyum sürecine yönelik öneriler Tablo 1’de görüldüğü gibi bu tema altında yer almaktadır.

Tablo 1. Uyum Süreci Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Uyum Süreci	Öğretmenlerin Uyum Süreci	<i>Uyum sürecinin düzenlenmemesi</i>
	Geçici Koruma Altındaki Çocukların Uyum Süreci	<i>Uyum sürecinin düzenlenmemesi, (öğretmenin) kendi önlemleriyle düzenlemesi</i>
	Uyumu Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Faktörler	<i>(Kolaylaştıran Faktörler) Suriyeli çocukların Türkçe bilmesi, çocukların yılmazlık becerileri (Zorlaştıran Faktörler) Pandemi süreci, dil (iletişim) problemi, Suriyeli çocuklardaki davranış problemleri</i>
	Öneriler	<i>Çocuklarda dil probleminin çözülmesi, (beslenme, barınma gibi) temel ihtiyaçların karşılanması</i>

Genel olarak öğretmenlerin uyum süreci yıllar içerisinde değişiklik göstermemiştir, ancak göçün hızlı ve yoğun gerçekleştiği beş yıl önceki sürece nazaran öğretmenlere önceden sınıfları hakkında bilgi verilmesi, gerek ulusal gerek uluslararası yardımlarla çocukların maddi imkansızlıkları ile mücadele edilmesi gibi daha belirli adımlar atılmış olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda “Öğretmenlerin Uyum Süreci” kategorisi incelendiğinde, katılımcılardan K1, tayin sonrası yeni okulunda geçici koruma altındaki çocuklarla çalışacağını öğrendiği anı şöyle ifade etmektedir:

“Ben Van’dan geldim Ankara’ya. Hani hiç merkez okulda böyle bir şey olacağını bilemiyordum. Çünkü hani tercihler sırasında böyle bir şey de yazmıyordu. Sonra tayin çıkınca, resimlerine falan bakınca bir garip oldum ama sonra alıştım.” ifadesinde öğretmenin geçici koruma altındaki öğrencilerle çalışabileceğine dair herhangi bir bilgisi olmadığı görülmektedir. Bir diğer katılımcı (K2) ise şimdiki görev yaptığı okul ile daha önce görev yaptığı okula ilişkin deneyimini şöyle dile getirmektedir: *“F.S.M’de (daha önce görev yaptığı okul) o sınıfı bana ilk verdiklerinde bilgilendirme yapılmıştı. Hatta hiç kimse istememişti ben de istememiştim ilk olarak. O zaman almak istememiştim çünkü kimse ne yapacağını bilmiyordu. Müdür bey de iki tane tamamı Suriyelilerden oluşan sınıf oluşturdu.”*

Geçici koruma altındaki çocuklarla ilk çalışma deneyimleri katılımcılar arasında genellikle şaşkınlıkla karşılanmıştır. K4 kodlu katılımcı, yaşadığı duyguları *şok olmak* olarak nitelendirmiştir. *“Yani şöyle zaten ben gittiğimde, ilk buraya atamam çıktığında okulun o anlaşmaya tabi olduğunu hani bu kapsamda bir okul olduğunu sonradan öğrendim. Hani bilerek tercih etmedim sonrasında gittiğimde sınıfın tamamının Suriyeli olduğunu gördüğümde tabi bir şok yaşadım.”*

Uyum sürecinin bir diğer önemli ortağı olan çocuklar açısından da sürecin öğretmenlere benzer olarak ilerlemiş olduğu görülmektedir. *“Geçici Koruma Altındaki Çocukların Uyum Süreci”* kategorisi incelendiğinde katılımcılardan K2, uyum sürecindeki deneyimlerini şöyle ifade etmektedir: *“Uyum sağlamları için sınıfta hiç ders araç gereçleri yoktu inanın. Ben herhalde 1 senelik eğitim ödeneğimi onlara harcamışumdur. Kalemelerini, defterlerini, sulu boyalarını, pastel boyalarını... Resim yapmayı çok seviyorlardı ben de hani otursunlar çok aşırı kavga etmesinler diye sürekli bir şeyler alıp yaptırmaya çalışıyordum. Ama bir süre sonra oturuyor normal bir sınıf gibi oluyorlar, rayına oturuyor biraz daha Türkçe öğreniyorlar. Ben daha çok o gün altı ders varsa üç dersini Türkçe öğretme, üç dersini okuma yazmaya ayırıyordum ya da işte 2 dersi Türkçe öğretmeye, iki dersi okuma yazmaya, bir ders resim, bir ders beden.”*

Zaman içinde göç ederek katıldıkları Türk toplumunda yer edinen ailelerin ikinci kuşak çocukları, ülkemizde doğmaya başlamıştır. Bu durumun yansımalarını K5 kodlu katılımcı şöyle dile getirmektedir: *“Daha önce bir şey yapmadım ama öncelikle bu sene tamamen farklı bir statüde çocuklar. Şöyle söyleyeyim aileleri artık alıştı ve buraya geleli hani yıllar oldu.”* Benzer bir ifade ile katılımcılardan K1, aynı deneyimi paylaştığını aktarmaktadır: *“Dil hocam. Çocuklar da hani sağdan soldan duydukları kadarıyla Türkiye’yi daha iyi bilen, Türkçeye aşina olan ve anlayabilen şeklinde kategorize olmuş durumda sınıfta açıkçası. Ama 5 Yıl önce ilk defa öğrencilerle yani yabancı öğrencilerle çalışmaya başladığımda hiçbiri anne dahi diyemiyordu. Yani mama diye ağlıyorlardı yine 1. sınıf almıştım 5 sene önce. Hiçbir şekilde Türkçe bilen yoktu.”*

Okul iklimi üzerinde öğretmen ve öğrenci kadar önemli olan unsurlardan biri de velilerdir. Uyum sürecinde velilere ilişkin deneyimlerini aktaran K2 kodlu katılımcı ise süreç içindeki değişimi şöyle ifade etmektedir: *“Yani diğer arkadaşlarında da aynı şey var ama ilk başladıkları zaman sürekli baskı yaptılar veliler; hocam işte biz bu Suriyeli öğrencileri istemiyoruz, ayrı bir sınıf açılın. Şikayet edenler falan oldu, onları hor görenler oldu. Ama bu sadece birinci sınıfın ilk birkaç ayında oldu, sonrasında onlar da alıştılar. Biliyor musunuz şimdi o kadar güzel geçiniyorlar ki.”*

“Uyumu Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Faktörler” kategorisi altında, geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıran etkenlere değinen katılımcılardan K9 *“Çocukların kendi enerjilerinden, kaynaşmaya hazırlar. Birçok şeyi (ülkelerindeki olumsuz yaşantılar) unutmaya hazırlar. Kısa etkinliklerle aştık, oyun etkinlikleri ile birlikte aştık.”* şeklinde çocukların gelişimsel, bireysel özelliklerine atıf yaparak açıklama yapmıştır.

Pandemi sürecinin kaçınılmaz olarak eğitim ortamlarına olan yansımalarından geçici koruma altındaki çocuklar da etkilenmiştir. Uyum sürecini zorlaştıran bir etken olarak pandemi sürecinden, K5 kodlu katılımcı şöyle söz etmiştir: *“Sonradan alıştım yani, hani elimden geldiğince bir şeyler yapmaya çalıştım. İlk zamanlarım çok zor oldu. İlk zamanlar sürekli ne yapabilirim diye baktım. Sonra kendi kendime bir şeyler buldum, kendi çapımda bir şeyler geliştirdim. Anlaşıldığımı düşünüyorum. Yararlı olduğumu düşünüyorum. Tabi bu corona zamanında bu seneki öğrencilerim için söyleyeyim başarılı olmadı. Çünkü uzaktan eğitim. Onların internetleri yoktu, tabletleri yoktu giremediler ara ara geldiler bölünmüş iki günün bir gününde geldiler... Her seferinde her okul açılıp kapandıkça onlar unutup geldiler öğrendikleri.”*

Sınıfındaki öğrencilerin, geçici koruma altındaki öğrencilerle kurdukları etkileşimler sırasındaki uyum sürecini kendi önlemleriyle düzenleme yoluna giden K9 kodlu katılımcının açıklamaları şöyledir; *“Bir anda böyle bir çalışma yapma imkanımız olmadı ama ben mümkün olduğunca en başından tanışırken farklılaştırmamaya, aynı olduğumuzu göstermeye çalıştım. Aynı tanışma, aynı oyun kuralları... Genelde (geçici koruma altındaki öğrenciler) gelmediklerinde böyle bir grup etkinliği yaparak ne düşündüklerini öğrenmeye çalıştım.”* Uyum çalışmaları için geçici koruma altındaki öğrencilerin sınıfta olmadığı bir zamanı seçme düşüncesi benzer şekilde K10 kodlu katılımcı tarafından da ifade edilmiştir; *“Genelde geçici koruma altındaki çocukların olmadığı bir ortamda kendi çocuklarımıza, bu Suriye’den gelen kardeşlerimizin neden geldiğini, çocuklarımızın neden geldiğini ve bizim onlara karşı nasıl davranmamız gerektiğini, nasıl yardımcı olmamız gerektiğini anlattım. Böyle süreç içinde küçük uyum etkinlikleri yaptım.”*

Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum süreçlerini zorlaştıran etkenler arasında iletişim eksikliği olduğunu belirten K8 kodlu katılımcı; *“Türkçeyi biraz biraz öğrendiklerinde bu uyum süreci de biraz daha iyi oluyor. Onlar Türkçeyi bilmiyor biz Arapçayı bilmiyoruz. Dolayısıyla ilk etapta bayağı bir zorlandık. Bizim öğrencilerimiz de zorlandı.”* şeklindeki açıklamasıyla dil probleminde vurgu yapmıştır. Zorlayıcı etkenlere hem dil hem de sosyal açıdan yaklaşan K12 kodlu katılımcı ise; *“Kendi içerisinde klikler oluşturuyorlar. Yani Suriyeli birinci sınıftaki çocuk yine Suriyeli ikinci sınıftaki, üçüncü sınıftaki, dördüncü sınıftaki çocukla klik oluşturuyor, o da Türkçe öğrenmelerini Türkçe düşünmelerini zorlaştırıyor.”* ifadeleriyle dil öğrenmenin sosyal boyutuna dikkat çekmiştir.

“Öneriler” kategorisinde uyum sürecini kolaylaştırmak adına katılımcı öğretmenlerin dile getirdikleri şu şekildedir: *“Türkçe öğrenmeleri gerekiyor. Türkçe bilenler daha çabuk okuma yazma öğreniyor aslında, ondan sonra normal. Bizim çocuklarımızın ne ihtiyacı varsa onlarınki de aynı ama öncelikle temel ihtiyaçlarını karşılamaları gerekiyor. Beslenme, barınma.”* (K6). K1 kodlu katılımcı da yine benzer biçimde geçici koruma altındaki çocukların dil öğrenmelerinin uyum süreci üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır: *“Dil bilmeleri hocam. Şimdiki çocuklar biraz daha artık Türkiye’ye uyumu sağlamış. O zaman sıfırlardı hani Türkçe konusunda hiçbir şekilde bilmezken şimdi artık aileler uyumu sağlamış ki sağdan soldan duydukları Türkçe diline maruz kaldılar ve şu ankiler daha iyi diyebilirim hani anlaşabiliyorum yani.”*

Eğitsel İhtiyaçlar

Bu tema geçici koruma altındaki çocukların eğitim ortamlarında karşılaştıkları ihtiyaçlarının tüm yönleriyle ele alınması sonucunda oluşmuştur. Tablo 2’de görüldüğü gibi bu tema; katılımcı öğretmenlerin eğitsel sorunlar ve eğitsel ihtiyaçlara değinmesi, her iki konuya yönelik öneriler sunması, yönlendirme ve izleme faaliyetleri konusundaki görüşleri şeklinde kategorilendirilmiştir.

Tablo 2. Eğitimsel İhtiyaçlar Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Eğitimsel İhtiyaçlar	Eğitsel Sorunlar ve Öneriler	(Eğitsel Sorunlar) Dil (iletişim) problemi, pandemi sebebiyle uzaktan eğitim, Suriyeli çocuklardaki davranış problemleri, uyum sürecinin düzenlenmemesi
		(Öneriler) Öğretmenlere konu ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi, çocuklarda dil probleminin çözülmesi, materyal/kaynak ihtiyacının giderilmesi
	Eğitsel İhtiyaçlar ve Öneriler	(Eğitsel İhtiyaçlar) Uzaktan eğitime erişim için gerekli kaynaklar (internet, elektronik cihazlar vb.), temel ihtiyaçların karşılanması
		(Öneriler) Zorlu yaşam koşullarının iyileştirilmesi, sosyal aktivitelerin kullanılması,
Öğretmenlerin Yönlendirme ve İzleme Faaliyetleri	Faaliyetlerin yeterli olması, öğretmenlere hizmet içi eğitim gerekliliği	

Tema 2’ye yönelik “Eğitsel Sorunlar ve Öneriler” kategorisi incelendiğinde, geçici koruma altında olmanın temel problemlerinden birinin dil sorunsalı olduğu görülmektedir. Bu durumu katılımcılardan K3 şu şekilde ifade etmektedir: “Dil olmayınca bir şey olmuyor. Bir yere kadar. Çocuk diyorum ya okumaya yazmaya geçti evet, metinler okuyoruz, tekerleme okuyoruz, soruları cevaplamaya çalışıyoruz. Ama o kadar. Yani daha eğlenceli bir sınıflım olamıyoruz.” Birden fazla öğretmen geçici koruma altındaki çocukların uzaktan eğitim deneyimlerinin olumsuz yönlerini dile getirmiştir: “Canlı derslere zaten katılamıyorlar, internetleri yok. Telefon desen baba alıp götürüyor, annenin tuşlu telefonu veya internetsiz telefonu. O çocuk okula da gelemeyecek nasıl olacak peki bu? Hani evet maalesef kötü bir durum.” (K3).

Geçici koruma altındaki çocukların karşılaştıkları eğitsel sorunlarla ilgili görüş belirten ve öneriler veren diğer bir katılımcı (K7) şu ifadeleri aktarmıştır; “Geçici koruma altındaki öğrencilerle ilgili bir hazırlık süreci olmadığı için kimse ne yapacağını bilmeden yapıyor. Bir de üzerine çocuklar farklı davranış bozuklukları gösteriyorlar. Bu sefer öğretmenlerin işi daha da zorlaşıyor ve kimse de ne yapacağını bilemiyor. Öğretmenlere mümkün olduğunca sık aralıklarla, sürekli bir eğitim, program veya seminer düzenlenmeli.” Katılımcıların büyük çoğunluğu çocukların Türkçeyi bilmemelerinden ve dolayısıyla iletişim kuramamalarından kaynaklanan eğitsel problemlere dikkat çekmekte, K12 ve K9 kodlu katılımcılar sırasıyla bu konuyu şu ifadelerle açıklamaktadır; “Anlatılan konuyu Türkçe bilmedikleri için anlayamıyorlar.” ; “Matematikte çok farklılar diğer derslerde çok farklılar ve matematik dünya dili olduğu için böyle. Bu okulumda da şunu gördüm, Suriye’den gelip de Türkçeyi öğrenen çocuklar daha başarılıydı.” Eğitsel sorunların önüne geçebilmek için öneri olarak ise katılımcılardan K9 “Ekstra eğitimlere tabi tutulabilir (geçici koruma altındaki çocuklar). Okuma anlama açısından, dili temel olarak anlayabilmek kavrayabilmek, kabiliyetlerini geliştirmek açısından, temel eğitsel ya da öğretimsel açıdan. Örneğin; eksikliklerini giderme açısından İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) çok fazla yardımcı oldu.” demiştir. K10 kodlu katılımcı; “Bu çocuklara özel ödev gerekli, görsellik de içeren, dil öğrenmelerine yönelik ödevler çıkarıyordum ya da işte kavramları bilsinler diye.” ifadeleriyle kendi uygulamalarından örnekler vermiştir.

Öneriler konusunda öne çıkan olgulardan biri de materyal ve kaynak ihtiyacıdır. Katılımcılar bu ihtiyacı şu biçimde ifade etmektedir: “Hocam bir kere şeye ihtiyaç var kaynak.” (K1). “Bence bir kere Türk öğrencilerimizde yani kendi öğrencilerimizde kullandığımız kitaplar onlarda olmamalı. Çocuğa ben her şeyin resmini gösteremem.” (K2).

Katılımcı öğretmenlerden bir diğeri, üzerinde en çok durulan dil sorunsalına ilişkin bir öneri getirmektedir: “Sınıfta o zaman da hani daha yeni yeni başlanmaya başlamıştı yabancı uyruklu öğrencilerle Türkiye’de çalışılmaya. Hiçbir kaynak, hiçbir veri yoktu elimizde. Herkesin sınıfına entegre 2, 3, hani en fazla 5 öğrenci varken benim yaklaşık 28 öğrencim vardı ve tamamı Suriyeliydi. Bu çocuklar hem Türkçe anlamaya yani öğretmeni anlamaya çalışıp hem de akademik anlamda iyi olmaya çalışıyorlar. Bence kesinlikle öncesinde bir dil eğitimine tabii tutulmaları gerek. Şöyle söyleyeyim 1. sınıfa başlamadan önce okul öncesi eğitim çocuklara zorunlu hale gelmesi gerek. Orada da bir şekilde dil eğitimi olması lazım.” (K3).

“Eğitsel İhtiyaçlar ve Öneriler” kategorisi incelendiğinde; daha önce uyum teması altında da bahsedilen pandemi süreci ve etkileri konusuna, bu kategoride de rastlanılmaktadır: “İnternet ulaşım ya da mesela hani hadi şunu yapalım oynayalım çocuk bir yerde diyor ki tamam diyor. Diyorum ki beden eğitimi dersiniz var canlı derste, yok diyor beden eğitimi ise internetim boşu boşuna gitmesin. Ben ona katılmayacağım deyip çıkıyor çocuk. Oysa tek matematik, Türkçe, hayat bilgisi istiyorlar. Onlar da haklı kendilerine göre. Diyor ki bu benim için önemli bir ders mi, ihtiyacım var mı böyle bir derse? Ne diyeceğimi bilemiyorum.” (K2). K5 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir: “Akademik olarak çok desteğe ihtiyaçları var öncelikle. Şimdi 15 tane Suriyeli öğrencim var benim bu 15 Suriyeli öğrencinin yarısı okuma

yazmayı öğrenemedi. Nasıl öğrenemedi? Normalde öğrenirlerdi ama pandemiden dolayı biliyorsunuz çocuklarda devam edemediler. O yüzden öğrenemediler. Düşününün birinci sınıftayken ikinci sınıfa geçtik zaten ikinci sınıfta sürekli bir devamsızlık hali. Öğrenciler gelmediler tekdardan uzaktan eğitime geçildi ve uzaktan eğitime Suriyeli öğrencilerden toplasanız en fazla 3-5 öğrenci katılmıştır.” K16 kodlu katılımcı, çocukların yaşam koşullarına ve aile ile iletişime değinerek “Bazı şeyler çocukların normal yaşam şartlarını zorlaştırdığı için eğitim öğretimde de ister istemez zorluklarla karşılaşılıyorlar ve bu koşulların iyileştirilmesi gerekli. Sadece okulda kalan şeyler de var ama eve de biraz yansdığı zaman sorunlar bir şekilde ortadan kalkacak. Bir bakıyorsun sosyal hayatında zarar görmüş gelmiş çocuk. Nedir işte köpeklerle uğraşmış mesela. Benim başıma gelen bir olaydı bu, orada köpek mi satıyormuş hani olayı da çok net öğrenemedim de işte köpekler ısırmış etmiş. Ebeveynin haberi yok, okula geldik okulda ben öğrendim. O da arkadaşları ile konuşmuş yarım Türkçesiyle. Bana anlattılar ben hemen aradım veliyi. Sağlık kuruluşuna haber verdik.”

Eğitsel ihtiyaçlar konusunda sosyal aktivitelerin de kullanılabileceğini öneren K7 kodlu katılımcı gerekçelerini şu şekilde açıklamıştır; “Çünkü hem o savaş psikolojisini azaltmaları hem de diğer öğrencilerle daha iyi sosyalleşmeleri açısından, spor, sanat gibi etkinliklerle desteklenmeleri lazım. Sosyalleşmeleri, hani o ülkeye daha iyi uyum sağlamaları, takım çalışması yapmaları, kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları açısından bunlar olabilir.”

Eğitsel ihtiyaçların yanında kültürel uyum ve yaşama ilişkin öneriler sunan K1 kodlu katılımcı ise düşüncelerini şöyle yansıtmaktadır: “Bir de çocukların şey istiyorum oyun öğrensinler bizim geleneklerimize uygun. Halk eğitim merkezinden en başta okula geldiğim zaman çok istedim olmasını, olmadı. Spor aktiviteleri, geziler çok isterim. Çocuk biraz da eğlensin. Para zaten yok. Sinemaya falan gitme imkanları yok. Tamam şu anda pandemi zamanındayız ama o bittiği zaman inşallah ben öğrencilerimi Anıtkabir’e götürmek isterim, bir müzeye götürmek isterim ama bana destek de olunması gerekiyor. Bir öğretmen sadece bir yere kadar yapabiliyorsun. Hadi birini yapayım ama ikincisini yapma şansım o kadar kolay değil. Tiyatroya gitmelerini çok isterim. Kısaca ders değil de hayatın güzelliklerini de göstermeyi çok isterim. Yani bu çocukların onları görmesi gerekiyor.”

“Öğretmenlerin Yönlendirme ve İzleme Faaliyetleri” kategorisi incelendiğinde, geçici koruma altındaki çocukların eğitsel ihtiyaçlarına yönelik öğretmenlerin yönlendirme ve izleme faaliyetleri hakkında görüş bildiren K15 kodlu katılımcı; “Bence (yönlendirme ve izleme) yeterlidir, yeterli diye düşünüyorum. Yani görevini severek yapan her öğretmen bu izlemeyi yapıyordur diye düşünüyorum aksi bir durum hiç aklıma gelmiyor işin açıkçası. Bu rutin bir iş zaten öğretmenlik dediğiniz şey gönülle yapılan bir şey. Dediğim gibi hiçbir öğretmenin tutup da bunu göz ardı edeceğini sanmıyorum.” ifadelerine yer vermiştir. K14 kodlu katılımcı ise farklı bir yaklaşımla; “Rehberlik etme, bu konuda eksiklerimiz var. Çocukları yönlendirme açısından işte bizim daha önceden o şekilde bir eğitim almamız gerekiyordu. Bu programı ya da bu durumu hiç kabullenemeyen arkadaşlar var. Belki gönüllü olabilecek ya da proje yapıp üzerine çalışabilecek arkadaşlarla yola devam edilmesinin sağlıklı olacağını düşünüyorum.” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından İhtiyaçlar

Bu tema altında geçici koruma altındaki olmanın çocuklar üzerindeki etkileri, yansımalar ve öğretmenlerin deneyimlerine yer verilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi duygusal gereksinimler, arkadaşlık ilişkileri ile rehberlik ve danışma hizmetleri kategorileri oluşmuştur.

Tablo 3. Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından İhtiyaçlar Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından İhtiyaçlar	Duygusal İhtiyaçlar	<i>Sevgi, güven, aidiyet (terk edilmişlik, aile bireylerinin kaybı vb. etkenler), kabul görme, ilgi, şefkat, psikolojik destek,</i>
	Arkadaşlık İlişkileri	<i>Gruplaşmaların oluşması, şiddet içerikli davranış problemleri, arkadaşlık kurma becerilerindeki sorunlar, dil (iletişim) problemi</i>
	Rehberlik ve Danışma Hizmetleri	<i>Hizmetlerde yetersizlik yaşanması, hizmet sürekliliğinin olmaması, öğretmen ile uzman işbirliği</i>

“Duygusal İhtiyaçlar” kategorisi ele alındığında, geçici koruma altındaki çocukların duygusal ihtiyaçlarını sevgi/sevilme, aidiyet duygusu/kabul görme ve güven olarak açıklayan katılımcılardan K10, bu ihtiyaçları çocukların içinde buldukları yaşam koşullarıyla doğrudan ilişkili bularak şu noktalara değinmiştir; “Çocukların bazıları, özellikle biraz daha büyük sınıfta olanlar, çok büyük bir şiddet içerisinden gelmişler. Onların izlerini hala taşıyorlar... O bombanın, savaşın, terk edilmişliğin, bazen anne babasının olmamasının, aile bireylerinin eksiliğinin zorluğunu yaşıyorlar hala yani. Psikolojik olarak da bilmiyorum destek verilir mi verilmez mi ama psikolojik olarak da çok iyi durumda olduklarını düşünmüyorum.” Bu ihtiyaçlar konusunda öğretmenin rolüne vurgu yapan K7 kodlu katılımcı “Öğretmenlerin, davranış problemlerini, bunun bir kere normal olduğunu, doğal bir süreç olduğunu bilmeleri, kabullenmeleri gerekiyor.” şeklindeki görüşünü belirtmiştir.

Sosyal duygusal ihtiyaçlar söz konusu olduğunda katılımcı öğretmenler, çocukların aile ilişkilerine dair bilgiler sunmaktadır: “Duygusal olarak bir kere anneleri ilgilenmiyor. Evde de bakımları eksik okulda da biz dillerini anlamadığımız için çok yaklaşıyoruz. Duygusal açıdan eksikler evet hani bir sıcaklık biz de veremiyoruz, ailede de görmüyorlar, kendi aralarında da zaten genelde bağırarak konuşuyorlar bir kavga gürlüğü hakim.” (K3). Katılımcı öğretmenlerden K4 ise ailelerin içinde bulunduğu duruma dikkat çekmektedir: “İlgilenmeleri ve bence anne babaları onlarla hiç ilgilenmiyor hiç oyun oynamıyor hiç vakit geçirmiyor. Şefkate, ilgiye ihtiyaçları var daha çok kesinlikle tabi ama 5-6 çocuğun hangi birine? Onların temel ihtiyaçlarını karşılayacaksınız, evin düzenini sağlayacaksınız bir de onlarla oyun oynayıp şefkat göstereceksiniz, zordur herhalde anneler için de.”

“Arkadaşlık İlişkileri” kategorisinde geçici koruma altındaki öğrencilerinin akran ilişkilerine dair katılımcı öğretmenler şu ifadelere yer vermişlerdir: “Kendilerini çok ifade edemiyorlar. Yani mesela bir şey oluyor mesela başlarına, kavga güürültü ya da arkadaşları mesela bir şey yapıyor. Çocuk bana anlatamıyor ki derdini.” (K6). “Eminim yani iletişim olmadığı için tam olarak anlatamıyoruz da bunları, o yüzden hep geriden geliyorlar arkadaş olma konusunda da birbirlerine uyum sağlama açısından da hep gerideler. Dediğim gibi eğitim anlamında derine inecek şeylerde eksikler. Hani savaş çocukları oldukları gerçekten belli. Duygusal olarak yoksunlar, birilerine karşı da onu vermiyorlar yani hani böyle bir sıcaklık kendi aralarında da öyleler.” (K1).

Yukarıda yer verilen iki ifadeden de anlaşılacağı üzere dile ilişkin problemler sosyal-duygusal ihtiyaçların giderilmesinde, arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir etkidir. Sınıfında bulunan bir çocuğa ve arkadaşlık ilişkilerine dair gözlemini ifade eden katılımcı K4’ün ifadeleri şöyledir: “Mesela bende bir M. var. Çocuk almış başını gidiyor yani. Ama başka çocuklar var sadece onun ağzına bakıyorlar ne diyor acaba M. diye. Çünkü M.’un bir heyecanı var. Bunu yapacağım mesela bana diyor ki avukat olacağım. Çok hoşuma gidiyor. Canlı ders yaparım ona katılır. Okul açılır hemen ona gelir. Ödevini hemen yapıp gönderir.”

Dil problemi ve davranış sorunlarından kaynaklanan sonuçları açıklayan bir başka katılımcı (K14) “Birbirleriyle anlaşamadıkları için, onun ne dediğini ya da bizim ona ne dediğimizi, işte o karşılıklı iletişimden bahsediyorum, dilden bahsediyorum, anlaşamadıkları için maalesef birbirlerinden uzak duruyorlar. Bir de şöyle bir şey var çok hırçınlar, çoğunlukla çok hırçınlar. Çok öfkeli, şiddet eğilimleri oldukça yüksek. Türk çocukları da bir noktada ne yapıyorlar, ben dayak yiyeceğime, saçımı çekeceğine, bana vuracağına ben de onunla arkadaşlık etmem gibi yaklaşıyor.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer sorunlara dikkat çeken K15 kodlu katılımcı ise şu açıklamaları yapmıştır; “Bundan dört yıl önce dördüncü sınıfa bir öğrencim geldi. O ilk gelenlerde uyum problemini daha bariz görüyordum ben. Daha şiddete meyilli, oyunlarda olsun, dışarıda olsun, hani birbirlerine daha çok vuran, daha çok iten çocuklardı. Ama şu anda biraz daha uyum sağlamış durumdalar. Yani çocuklarla birlikte oynadığı oyunlara daha çok uyum sağladılar.” Arkadaşlık ilişkileriyle ilgili sorunlara çözüm olarak K7 kodlu katılımcı “O çocukların ayrı bir sınıfta bence kesinlikle olmamaları gerekiyor, topluma uyum sağlamaları için.” önerisini sunarken K9 kodlu katılımcı; “Çocuklar arasında grup etkinlikleri yapılarak kaynaştırma sağlanabilir.” görüşünü savunmuştur.

Bu tema altında “Rehberlik ve Danışma Hizmetleri” kategorisine de yer verilmiştir. Çünkü sosyal-duygusal ihtiyaçlar söz konusu olduğunda okul rehberlik servislerine önemli görevler düşmektedir. Katılımcılardan K3, bu nitelikteki hizmetlerin sürekliliğine ilişkin deneyimini şöyle ifade etmektedir: “Yok yeterli değil bence yani bir şeyler yapılıyor evet ama bence eksik hani genelde maddi anlamda yapılıyor. Yani çocuğun mesela geçen sene de gelen oldu, gelip oyun falan oynadılar ondan sonra ama genel anlamda işte maddi olarak yardım geliyor, çanta geliyor.”

Geçici koruma altındaki öğrencilerin aldıkları yönlendirme, rehberlik ve danışma hizmetlerinin yeterli olup olmadığı konusunda görüş bildiren katılımcılardan K14 "Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü rehber öğretmen sayıca yetersiz. Daha yakından ilgilenebilmek için daha fazla olmalı." demiştir. K7 kodlu katılımcı ise rehberlik servisi ile öğretmen işbirliğine vurgu yaparak "Psikologların, psikiyatristlerin yani uzman kişilerin bir araya gelip biz bu öğretmenlere şunları şunları oturup anlatalım, hani yönlendirelim diye böyle ciddi bir çalışma yapılması lazım." ifadelerini kullanmıştır. Aynı konuda aile ile iletişim kurmanın gereğine dikkat çeken K9 kodlu katılımcı; "Yeterli. İşte rehber öğretmenlerimiz bu konuda yönlendiriciliğini başarılı bir şekilde yürütebiliyor ama iletişim sağlayabiliyorsak. Ulaşamadığımız aileler oluyor ya da gelmek istemeyen, katılmak istemeyen, çocuğundan çok fazla okulla ilgili beklentisi olmayan aileler oluyor." şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Öğretmen/Yönetim Yaklaşımları

Bu tema altında geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin yaklaşımlarına ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yer verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmen/Yönetim Yaklaşımları Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Öğretmen/Yönetim Yaklaşımları	Öğretmen Yaklaşımları	Öğretmenlerin destekleyici olmaları, destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duymaları
	Okul Yönetimi Yaklaşımları	Yönetimin eğitim uygulamalarını destekleyici tutumu, aile, öğretmen ve çocuk üçgeninde uzlaşmacı olması
	Öğretmen İhtiyaçları	Rehberlik ve dil desteği, Suriyeli çocuklarla uyumu kolaylaştırıcı eğitimler, öğretmenlerin katılımcı olduğu sosyal destek grupları

"Öğretmen Yaklaşımları" kategorisi altında geçici koruma altındaki çocukların eğitimlerinin öğretmenler tarafından desteklenmesi konusundaki görüşünü K11 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir; "Öğretmenlerin gerekli olan desteği verdiklerine inanıyorum." K14 kodlu katılımcı ise görüşlerini "Geçici koruma altındaki çocukları mutlu gördüğümüzde biz de daha çok motive olarak desteğimizi sürdürüyoruz."

Katılımcılardan K3 ise geçici koruma altındaki çocukların eğitiminde öğretmenlerin bulunduğu kritik konuma ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: "Öğretmen kendi yaşında kavruluyor, öğretmen bir şeyler yapmaya çalışıyor o öğrenci öğretmeni kadar yol alıyor açıkçası." Geçici koruma altındaki çocukların eğitim sürecinde kendini yalnız hissettiğini aktaran K2 kodlu katılımcı duygularını şöyle ifade etmiştir: "Öğretmenler sanki bu şeyde tek başınaymış, yalnızmış gibi hissediyorum ben açıkçası. Biraz daha duygusal

açından desteklenmeliyiz gibi, yaptıklarımız görünmeli gibi. Ben mesela dört yıl boyunca Suriyeli öğrencilerle birebir çalıştım ve hepsi tamamen Suriyeliydi benim. Benim ne yaptığımı dair kimsenin bir fikri olmadı mesela ben bu konuda açıkçası bazılarına, kim olduklarını bilmiyorum ama kırgınım yani.”

“Okul Yönetimi Yaklaşımları” kategorisinde okul ikliminin öğrenci, öğretmen, veli gibi bir diğer unsuru olan okul yöneticileriyle ilgili görüşlere yer verilmiştir. Geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin okul idarecilerinin yaklaşımlarıyla ilgili deneyimlerini katılımcılar şöyle aktarmışlardır: *“Yani okulumuz hocam ellerinden geleni yapıyorlar. Yani misafirlerimize olsun öğrencilerimize olsun ne istesek, sağ olsun Ö. Hanım her konuda. Ama elimizden de bir yere kadar bir şey geliyor. Okul idaresi de bir yere kadar. Hani bence dışardan daha çok destek olunması gerekiyor. Sadece misafirlğe gelip gitmek değil de onlar için ne yapabiliriz...”* (K2). *“Tabii öğretmen elinden geleni nasıl yapıyorsa yönetici de aynı şekilde davranıyor. Ama şöyle söyleyeyim eğer naçizane bu kesinlikle düşündüğüm şey şu biz bir de okul olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir bölgedeyiz ve okulumuzda fizikî yetersizlikler var. Isınmadan tut da işte yerine kadar.”* (K4). K8 kodlu katılımcı; *“Süreçle ilgili ne yapılması gerektiğini tam anlamıyla bilmediği için belki doğru yönlendirme yapamıyor. Ama öğretmenin yanında, destekliyor. Öğretmenin, hani bir problemde moralini bozmamaya çalışıyor. Güzel bir ortam oluşturuyor bize.”* şeklindeki ifadelerini aktarmıştır. K16 kodlu katılımcı okul yöneticilerinin yönlendirici tutumlarıyla ilgili *“Çocuk mesela kaydı bizim okulda değildir ama yan tarafta oturuyordur ya da kaydını almayı unuttu, bilmiyor kayıt nasıl bir şey hemen yardımcı olurlar ya da işte diyelim ki senin kaydın şu okulda, okulu bile tarif ederler şuraya gitmen gerekiyor şeklinde.”* ifadelerini kullanmıştır.

“Öğretmen İhtiyaçları” kategorisinde sınıfında geçici koruma altındaki öğrencisi olan öğretmenlerin birtakım ihtiyaçları olduğunu belirten katılımcılardan K14; *“Biz rehberlik ve dil alanında yetersiz olduğumuzu düşünüyoruz.”* derken; K10 kodlu katılımcı; *“Sınıfta farklı dili konuşan çocuklara hitap etme konusunda eğitim almaya ihtiyacımız var, öğretmenler bilinçlendirilebilir bu konuda.”* şeklindeki ifadeleriyle geçici koruma altındaki çocuklarla uyumu kolaylaştıran bilgilendirici eğitimlerin gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretmenler arasında sosyal destek grupları oluşturma önerisini ise K9 ve K11 kodlu katılımcılar sırasıyla şu şekilde dile getirmiştir; *“Paylaşım yapabileceğimiz bir gruba ihtiyaç var aslında. Paylaşım etkinlikleri olursa moral, motive açısından da öğretmenlere çok iyi olabilir diye düşünüyorum.”*

Aile Katılımı

Bu tema geçici koruma altındaki çocukların eğitimlerinde kritik bir öneme sahip olan aileleri konu almakta; ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı, ailelere sunulan rehberlik ve danışma hizmetleri ile eğitim süreçlerine aile katılımını artırma-ya yönelik öneriler şeklinde kategorilendirilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Aile Katılımı Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Aile Katılımı	Eğitim Süreçlerine Katılım	<i>Düşük katılım, temel ihtiyaçların karşılanması, katılım sağlayan ailelerin varlığı, dil (iletişim) problemi</i>
	Rehberlik ve Danışma Hizmetleri	<i>İhtiyaç belirleme ve destek hizmetlerinin gerçekleştirilmesi, hizmetlerin yetersizliği, uzmanların sayıca yetersizliği</i>
	Öneriler	<i>Ailelere dil eğitimi verilmesi, topluma uyum sağlamaları için desteklenmeleri, sosyal etkinliklerin planlanması</i>

“Eğitim Süreçlerine Katılım” kategorisinde geçici koruma altındaki öğrencilerin ebeveynlerinin mevcut durumunu değerlendiren katılımcılardan K9; *“Katılım çok düşük. Bizlere bir şeyler soran, öğrenmeye çalışan, çocuklarını öğrendiği şeylerle ilgili desteklemeye çalışan, dil konusu ile ilgili desteklemeye çalışan velilerim de çok aktiflerdi gerçekten. Bir ortam, bir yuva yaratmaya çalışan aileler de var. Çocuk sayıları zaten genelde fazla oluyor, maddi açıdan sıkıntıları oluyor. Onlar genelde okulu, eğitimi biraz daha geri plana atabiliyorlar.”* şeklinde farklı ebeveyn tutumlarına dair gözlemlerini aktarmıştır. Benzer şekilde ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarıyla ve eğitime bakış açılarıyla ilişkili olarak bu konuyu ele alan K10 kodlu katılımcı ise düşüncelerini *“Katılımın yeterli olduğunu düşünmüyorum. Suriye’de öğretmenlik yapan, sağlıkçı olan, başka mesleği olan insanlar, gerçekten eğitilmiş kişiler daha çok önemsiyor. Ama bazıları da çok ilgisiz oluyorlar. Çağırdığımız zaman geliyorlar, tercümanla iletişim kurmaya çalışıyoruz, çok da anlaşıyoruz tercüman olmasına rağmen.”* şeklinde açıklamıştır.

K1 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir; *“Yani hani belki Arapçayı çok iyi bilen birisi olsa, olabilir. Ama yani siz mesela kendinizi o öğretmenin, hocanın yerine koyarsanız çocuğun derdini anlayamıyorsunuz ki ona bir yol gösteresiniz ya da velinin dilini anlayamıyorsunuz. Çünkü veliler hiçbir şey bilmiyor. Hani veliyi telefonla aradığımız zaman çocukla görüşebiliyorsunuz veliyle değil.”* Ailelerin eğitim süreçlerine katılımı konusunda görüş bildiren bir başka katılımcı şu ifadelerle yer vermiştir; *“Ya ilgililer de var ama ilgisiz aileler de var. Mesela örnek vereyim gruba WhatsApp grubuna veli ben ekliyorum o çıkıyor ben ekliyorum o çıkıyor internet yok diyor ama bakıyorum WhatsApp’tan durum paylaşılıyor nasıl internet yoksa yani o bir bahane, ilgisizlikten dolayı o. Ama bazıları da var sürekli arıyorlar soruyorlar mesaj gönderiyorlar yani bir şekilde benim yazdığım mesajı hemen çeviri yapıyorlar, fark ediyorum. Yani hemen çeviri yapıyorlar cevap veriyorlar yani Türklerde olduğu gibi.”* (K3).

Ailelerle iletişim konusunda yine dil engelinden bahseden bir başka katılımcının görüşü şu şekildedir; *“Aile de dil bilmiyor ki... Örneğin, aile çocuğuyla birlikte hastaneye*

gittiğinde, çocuğu çok güzel Türkçe konuşuyor ve benim işime yarıyor. Bunu da öğretmeni öğretti ama öğretmenine nasıl teşekkür edeceğini bilmiyor ki çünkü Türkçe bilmiyor.” (K5).

“Öneriler” kategorisinde, K15 kodlu katılımcı geçici koruma altındaki çocukların ebeveynlerini eğitim süreçlerine daha fazla dahil edebilmek için yapılması gerekenleri şöyle açıklamıştır; “Çeşitli etkinlikler düzenleyerek ve velileri de buna ortak ederek, sorumluluk vermek gerekir. Onlara Türkçe öğretmek için okulda dil kursları açılabilir.” K13 kodlu katılımcı dil eğitiminin önemli olduğunu belirterek düşüncesini bir örnekle açıklamıştır; “İletişim en büyük problem, ben WhatsApp’tan bir şey yazıyorum çocuğun annesi bana Arapça yazıyor. Buraya gelen insanların sosyal olarak, psikolojik olarak, eğitim yönünden bu Türk hayatına alışması lazım. Çocuğun yaptığı tercüme ile biz anlaşmaya çalışıyoruz o da mümkün olmuyor. Önce dil eğitimi almaları gerek.”

“Rehberlik ve Danışma Hizmetleri” kategorisinde geçici koruma altındaki çocukların ebeveynlerine sunulan hizmetler konusunda K8 kodlu katılımcı; “Okulumuza (geçici koruma altındaki öğrencilerin) velileri çağırılıyor, çocuklarla görüşülüyor. Yani onların eksikleri belirleniyor. Ondan sonra o eksikler için nasıl çalışma yapılır, o konu hakkında bir fikir ortaya çıkıyor.” şeklinde görev yaptığı okuldan bir uygulama örneği paylaşmıştır. Bu örneğin aksine farklı bir okulda görev yapan K11 kodlu katılımcı ise “Rehber öğretmenler sayıca yetersiz ve çok ekstra bir durum olmadığı sürece ben çok fazla bir iletişim kurulduğunu düşünmüyorum.” ifadeleriyle durumu aktarmıştır.

Eğitim Politikası

Bu tema geçici koruma altındaki çocuklar için uygulanan eğitim politikalarını konu almaktadır ve Tablo 6’da görüldüğü gibi geçici koruma altındaki çocukların eğitimlerine yönelik engelleyici faktörleri ve bu konudaki çözüm önerilerini içermektedir.

Tablo 6. Eğitim Politikası Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Eğitim Politikası	Eğitimi Engelleyici Faktörler	<i>Dil, finansman, materyal, fiziksel ortam, öğretmene erişim, okula ulaşım, eğitime katılım, kurumlar arası iletişim, toplumsal kabul</i>
	Öneriler	<i>Disiplinler arası çalışma/işbirliği, öğretmenler için dil eğitimi, eğitim sürecinin denetimi, öğretmenleri teşvik edici uygulamalar</i>

“Eğitimi Engelleyici Faktörler” kategorisinde katılımcı öğretmenler, geçici koruma altındaki çocukların eğitimlerine yönelik engeller konusunda daha önceki temalarda

da sıkça dile getirdikleri gibi dil, finansman, materyal, eğitime katılım, kurumlar arası iletişim ve toplumsal kabul gibi etkenlerin olduğunu belirtmişlerdir. K11 kodlu katılımcı kurumlar arası işbirliği konusunda yapılması gerekenler olduğunu; *“Örneğin; Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı devreye girip, ailelerle iletişim halinde olursa, daha sağlıklı bir yönlendirme olur.”* ifadeleriyle açıklamıştır. K9 kodlu katılımcı, *“Toplumsal kabulde büyük sıkıntı var. Toplumun yetişkinlere yaklaşımı ile çocuklara yaklaşımı çok farklı. Geçici koruma altındaki yetişkinlerin ülkemiz için ekonomik anlamda külfetleri var ama çocuklar farklı diye düşünenler de var.”* diyerek görüş bildirmiştir.

K4 kodlu katılımcı eğitimi engelleyen faktörler hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon çalışmaları... Özellikle Unicef işbirliğiyle düzenlenen öğretmenler için eğitim için ayrılan bütçeye dahil olan çalışmaların hepsine hemen hemen katıldım diyebilirim. Sertifikalarım mevcut. Bütün sorunları dile getirdik, bakın hala getiriyorum. Materyal sıkıntımız var. Bu açıdan biraz sıkıntıya düşüyoruz açıkçası. Evet sonradan yapılan çalışmalar oldu, okullara bazı materyaller gönderildi ama bu çalışmalar biraz daha planlı bir şekilde yapılabilirdi.”*

Geçici koruma altındaki çocukların okullara ulaşımı konusundaki görüşlerini açıklayan K2 kodlu katılımcı: *“...önceden servis düzenlenmişti, okula erişimden bahsedeyim en azından artık o da yok mesela. Şu an pandemi döneminde, ondan öncesinde öğrencilerimize arabalarımıza kendimiz alıp götürebiliyorduk hani bir şekilde 3-4 öğrenci toplayabiliyorduk ama şu an o da sınırlı sayıda. Hani alabiliyorsam iki kişiyi yoldan alabiliyorum arkaya hani mesafeli bir şekilde oturtabiliyorum, götürüyorum... Hani bu yasal olarak da doğru değil ama yoksa gelemeyecek hiçbir şekilde.”* ifadelerini kullanmıştır.

Aile ile iletişim eksikliğinin etkilerinden söz eden bir katılımcı, şunları ifade etmektedir; *“Evet ne yapıyorlar nerede?(öğrencisinden söz etmektedir) örneğin bir tanesi Suriye’ye taşınmış ama bizim haberimiz yok. İdareye bildirilmemiş, bana bildirilmedi. Ben sadece kuzeni benim sınıfta olduğu için oradan öğrendim, arıyorum ulaşamıyorum onlar zaten arayıp haber vermediler yani bu tür sıkıntılarımız da var.”* (K3).

Kendilerine dil konusunda sağlanan desteğin önemini vurgulayan K1 kodlu katılımcı şunları dile getirmiştir; *“Geçici eğitim merkezi kuruldu. Bizim okul önceden geçici eğitim merkeziydi ve hani UNICEF tarafından öğretmenler hem Türkçeyi öğretmek için Türkçe öğreticileri hem de Suriyeli öğreticiler vardı. Suriyeli öğreticilerin yardımı beş yıldır kesinlikle yadsınmaz inanılmaz derecede şöyle söyleyeyim bizim elimiz ayağımız oldular gerçekten. Veli’ye ulaşamıyoruz anında biz gideriz biz yaparız diyorlar.”* Benzer şekilde geçici koruma altındaki çocukların eğitimine destek olmak amacıyla planlanan bir projenin etkisini dile getiren bir katılımcının görüşleri ise şöyledir: *“...ve 30 Haziran’da sanırım bitecekmiş işleri UNICEF işbirliği Proje kapsamında bulunuyorlar sanıyorum okullarda. Biz şu an onu düşünüyoruz kara kara ne yapacağız diye. Çünkü gerçekten yaptıkları şeyler iyiydi. Aileleri de eğitimin içerisine katmamızdaki en büyük etkenlerden biri de onlardı açıkçası.”* (K6).

“Öneriler” kategorisinde geçici koruma altındaki çocuklar için uygulanan eğitim politikaları konusunda K15 kodlu katılımcı; *“Gönderilen materyaller nasıl kullanılıyor? Ya da işte sadece o çocukların eğitsel açıdan bir şeyler öğrenip öğrenmediğine bakılıyor ama bu çocuklar acaba psikolojik açıdan mutlu mu? Bunların denetlenmesi, çalışmalar yapılması lazım.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcılardan K7; *“Psikologları, psikiyatristleri, toplum bilimcileri, sosyologları, hepsiyle ciddi anlamda bir çalışma ortamı oluştururdum. Devletin de bir bütçe ayırmasıyla disiplinler arası çalışma yapardım.”* şeklinde önerilerini aktarmıştır. Öğretmenleri teşvik edici uygulamalar konusunda öneri sunan katılımcının görüşü şöyledir; *“Velileri bilinçlendirip biraz daha karşımızdaki kişiyle görüşme ihtiyacımız var, veli desteğine ihtiyacımız var sonrasında ek olarak maddi olarak ben bir şey istemem ama puan yükseltilebilir hizmet puanı.”* (K2).

Yine aynı katılımcı dil probleminde yönelik öğretmenlerin yapabileceklerine dikkat çekerek şu ifadeleri kullanmıştır; *“Kesinlikle önce bizim eğitim almanız gerekiyor, bu çocuklara nasıl yaklaşıcağınız en azından biraz biraz dil öğrenebiliriz yani. Dil hani belki biraz sıkıntı olabilir ama planlı bir eğitim ve planlı bir eğitim programı olmalı.”* (K2).

Tartışma

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların uyum süreçleri ve eğitime katılımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerinin görünür kılınması amacıyla yapılan bu çalışmada bulgular, 6 tema ve 18 kategori halinde ele alınmıştır. Bu tema ve kategorilerde incelenen bulgular alanyazın taramasıyla ulaşılan bilgiler ve araştırma sonuçları ışığında tartışılmıştır. Özetle oluşan temalar; *“Uyum Süreci, Eğitsel İhtiyaçlar, Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından İhtiyaçlar, Öğretmen/Yönetici Yaklaşımları, Aile Katılımı, Eğitim Politikası”* dir.

Güncel araştırmada elde edilen ve *“Uyum Süreci, Eğitsel İhtiyaçlar, Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından İhtiyaçlar, Öğretmen/Yönetici Yaklaşımları, Aile Katılımı, Eğitim Politikası”* olarak adlandırılan temaların benzer sonuçları içerdiği araştırmaların olduğu görülmektedir. Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek (2018), araştırmalarında geçici koruma altındaki çocukların Türkçe öğretmenleri ile çalışmışlardır. Araştırmada ortaya çıkan üç temel tema; Türkçe dersine ilişkin sorunlar, temel sorunlar ve çözüm yollarıdır. Anadili Türkçe olmayan çocuklar ile anadili Türkçe olan çocuklara verilen eğitimin aynı olması, her iki çalışmada da üzerinde durulan ortak bir nokta oluşturmaktadır. Yine her iki araştırmada da dil öğrenimine ilişkin sorunlar dile getirilmiştir. Göçmenliğin temel konularından biri olan hedef ülkenin dilini bilme, konuşabilme ya da okuyabilme gibi problemler her iki araştırmada da katılımcılar tarafından dile getirilen bir unsur olmuştur. Ülkemizde Kilis ilinde yapılan bir çalışmada ise eğitim ortamlarında karşılaşılan en büyük problemin dil olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca okuma, yazma ve anlama üzerinde durulmuştur. Araştırmada ortaya çıkan temalar yaş kriteri, dil sorunu, ekonomik sorunlar, çocuk işçiliği ve dilencilik gibi geniş yelpazede ele alınmıştır (Çelik, 2019). Aykırı (2017), Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenle-

riyle gerçekleştirdiği çalışmasında; Suriyeli öğrencilerin sınıflarındaki Türk öğrencilerle, Suriyeli velilerinse öğretmenler ve Türk velilerle sağlıklı iletişim kuramadığını; bu sorunların çözümünde uyum etkinlikleri yapmanın gerekli görüldüğünü belirlemiştir. Güncel araştırmada da velilerin başta geçici koruma altındaki çocukların kendi çocuklarıyla birlikte eğitim almalarına karşı çıktıkları daha sonra bu sürecin üstesinden geldiğine ilişkin deneyimler aktarılmıştır.

Güncel araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmen ihtiyaçlarıdır. Bu bulguya Türkiye dışında yapılan diğer araştırmalarda da ulaşıldığı görülmektedir. Biasutti, Concina ve Frate (2020) İtalyan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin sınıflarındaki geçici koruma altındaki çocuklara ilişkin ihtiyaç ve uygulamalarını analiz ettikleri çalışmalarında, ortaya çıkan temalar; öğretmenin inanç ve değerleri, öğrencinin bilişsel, dil ve duygusal becerileri, kaynaştırma sınıfı aktiviteleri ve kaynaklar, iletişim, sosyal etkileşim, yerel toplulukla iletişim ve öğretmenlerin ihtiyaçlarıdır. Öğretmen ihtiyaçları arasında okuma yazma eğitiminde destek, ekonomik ve okul organizasyonları bakımından ihtiyaç duyulan desteklerdir. İtalya ve Türkiye gibi farklı ülkelerde gündemde olan geçici koruma altındaki çocukların eğitimleri üzerine yapılan bu iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Bir sınıf ortamında yalnızca akademik becerilerin değil aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerin de öğretmenler tarafından ele alındığı görülmektedir. Güncel araştırma kapsamında beliren üçüncü tema olan sosyal duygusal ihtiyaçlar üç alt kategoriyi barındırmaktadır. Bunlar; *duygusal gereksinimler, arkadaşlık ilişkileri, rehberlik ve danışma hizmetleridir*. Geçici koruma altındaki çocukların sosyal-duygusal gelişim ihtiyaçlarının karşılanmadığı, arkadaşlık ilişkileri kurmakta zorlandıklarına ilişkin gözlemler aktarılmıştır. Katılımcıların dile getirdiği arkadaşlık ilişkileri ve aidiyet geliştirme, bir başka çalışmada fiziksel aktivite üzerinden ele alınmıştır. Lise çağında ve göçmenlik geçmişi olan gençlerle yapılan bir çalışmada, özellikle fiziksel aktivite dersleri üzerinde durulmuştur. Katılımcılar bu dersin kendilerini çok daha iyi hissetmelerine ve gruba aidiyet geliştirmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir (Cseplö, Wagnsson, Luguetti & Spaaij, 2021). Dil sorununun yanı sıra sığınmacı çocukların okullarda yaşadığı sorunlar pek çok çalışmada benzer biçimde dile getirilmiştir. Şimşir ve Dilmaç (2018), Suriyeli öğrencilerin okullarda uyum sorunu yaşadıklarını ve Türkçe iletişim kurmakta güçlük çektiklerini ifade etmektedir. Mercan-Uzun ve Bütün (2016) en büyük problemin dil konusunda yaşandığını vurgulamıştır. Benzer biçimde güncel araştırmada üzerinde durulan çocukla iletişim kuramamanın, yalnızlaştırıcı etkisine değinilmiştir.

Güncel araştırmada öne çıkan materyal ihtiyacı, benzer şekilde Emin'in (2016) yaptığı araştırma sonucunda da saptanmıştır. Bir diğer benzeşen bulgu ise sınıfların kalabalık olarak görüldüğüne ilişkin görüşlerdir. Birçok katılımcı, tamamı geçici koruma altındaki çocuklardan oluşan sınıflarda eğitimin zorluğundan söz etmiştir. Öğretmenler bu uygulama yerine her sınıfta birkaç geçici koruma altındaki çocuğun eğitim alacağı modellerin, daha yüksek yarar getireceğine inanmaktadır.

Öğretmenler, eğitim ortamları, materyal gibi unsurların yanında okul yöneticilerinin de göçmen çocukların eğitimi konusundaki rolü büyüktür. Güncel araştırmada katılımcılar okul yöneticilerini problem çözebilen ve yardımsever olarak betimlemektedirler. Sakız'ın (2016) çalışmasına göre okul yöneticileri, geçici koruma altındaki çocukların ayrı ortamlarda eğitim almaları gerektiğini düşünmekte ve devlet okullarında eğitim görmelerine karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Güncel araştırma bulguları bakımından sonuçların çeliştiği görülmektedir.

Garad 'ın (2021) çalışmasında ABD'de kendileri de göç eden öğretmenlerin yine geçici koruma altındaki çocuklarla çalışma deneyimlerine yer verilmiştir. Özellikle siyasi görüşlerin geçici koruma altındaki çocukların eğitimleri üzerinde ne tip etkilerinin olduğu ve umut vaad eden uygulamalara ilişkin incelemeler sunulmuştur. Güncel araştırmada katılımcılar okullarının taraf olduğu Piktes ya da UNICEF projelerine ilişkin bilgiler sunmuştur. Bu projeler kapsamında okullarda istihdam edilen ve çocukların anadiline hakim personelin önemli rolüne dikkat çekmişlerdir. İlgili personelin görevine devam etmesi, tüm katılımcılar tarafından desteklenmektedir.

Katılımcıların dikkat çektiği diğer öneriler ise dil öğrenimi ve okula uyumu kolaylaştıracağını düşündükleri okulöncesi eğitime, geçici koruma altındaki çocukların aktif katılımıdır. Kardeş ve Kozikoğlu'nun (2021) çalışmalarında, geçici koruma altındaki çocuklarla çalışan okulöncesi öğretmenleri yer almıştır. Okulöncesi sınıflarında da benzer olarak tam uyumdan söz edilemese de geçici koruma altındaki çocuklara yönelik önyargı ve ayrımcılığa rastlanılmadığı belirtilmiştir. Ayrıca Türkçe bilmemelerine özgü zorluklar güncel araştırma ile benzer şekilde ortaya konan temalardan biridir.

Araştırmada öğretmenlerin tüm öğrencilerine karşı duydukları şefkat ve sevgi hislerine yer verdikleri, uyum süreçlerine katkı sağlamak üzere ellerinden geleni yaptıkları görülmektedir. Benzer biçimde geçici koruma altındaki çocuğa karşı sevgiyi çalışmasında ele alan Kaukko, Wilkinson ve Kohli (2021) Fin-Avustralyalı katılımcıları içeren bir çalışma dizayn etmişlerdir. Geçici koruma altındaki öğrenciler için ev sahibi ülkelerdeki okullara gittikleri sırada, sınırlı ortak dile rağmen öğretmen-öğrenci etkileşimleri yoluyla çeşitli şekillerde pedagojik sevginin yaratılabileceğine dair bir inanışa sahiptirler. Güncel araştırmada sıkça vurgulanan ve dilini bilmese de öğretmen ve geçici koruma altındaki çocuğun bir biçimde anlaştığı zaman içinde sıcaklık ve yakınlık kurduğu görülmektedir. Kılıç Özmen (2020) çalışmasında benzer bulgulara ulaşmış, çalışma grubunu oluşturan öğretmenler tarafından en büyük problem durumunu dil olarak tanımlamıştır. Bu durumun yansımaları olarak uyum, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir.

Yeterlik teması altında ele alınan hizmet içi eğitimler güncel araştırmada konu edilmiştir. Katılımcıların birçoğunun eğitimlere aktif olarak katıldığı görülmektedir. Zaman içerisinde ortaya çıkan ihtiyaçların bilgidен uygulamaya doğru seyrettiği, daha çoğunlukta materyal ve uygulamaya dayalı ihtiyaçların dile getirildiği görülmektedir.

Göçer vd. (2020) karma yöntem deseninde dizayn ettikleri araştırmalarının nitel boyutunda beliren temaları da iletişim, uyum ve yeterlidir. Yeterlik göçmen çocukların eğitiminde öğretmenler için önem arz etmektedir. Yiğit, Şanlı ve Gökalp (2021), çalışmalarında farklı bir boyuta değinerek araştırmaların katılımcılarını Türk, Suriyeli öğrenciler, öğretmen ve yöneticilerden oluşturmuşlardır. Araştırmada dil engeli nedeniyle Suriyeli öğrenciler öğretmenlere ve akranlarıyla iletişime geçemedikleri ve bu durumun Suriyeli öğrencilerin okula uyumu olumsuz yönde etkilediği belirlenmiş, yöneticilerin Suriyeli öğrencileri kabulünün uyumu kolaylaştırdığı gibi güncel araştırma ile uyumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcıların bir diğer üzerinde durduğu durum ise Covid-19 pandemisinin geçici koruma altındaki çocukların eğitimlerine olan etkisidir. Birçok katılımcı çocukların yüz yüze eğitime oranla uzaktan eğitime çok daha az katılabildiğini, derslere devam edemediğine ilişkin deneyimlerini paylaşmıştır. Primdahl, Borsch, Verelst, Jervelund, Derluyn ve Skovdal (2021) çalışmasında Danimarka'da geçici koruma altındaki çocuklarla çalışan öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecindeki deneyimleri üzerine incelemelerde bulunmuştur. Güncel araştırma bulgularına benzer biçimde bütün çabalara rağmen öğretmenler öğrencileriyle iletişimde olmakta güçlük çekmişlerdir.

Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcı öğretmenlerin, geçici koruma altındaki çocukların eğitim sürecine katılmalarında ve uyum göstermelerinde dil problemini en büyük engel olarak gördükleri yönündedir. Nitekim artık birçoğu ülkemizde doğan Suriyeli çocukların Türkçe bilmemeleri, gerek akademik gerekse sosyal gelişimleri açısından dezavantaj oluşturmaktadır. Geçici koruma altındaki çocukların sosyal ve duygusal olarak ihtiyaçlarının anne babaları tarafından yeterince karşılanmadığı, hak ettikleri sevgi ve şefkat ortamına ulaşamadıkları bir diğer husustur. Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine katılmaması, çocuklarının özel durumlarında bile gerekli önlemleri almıyor olmaları öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Okulların dahil olduğu projeler ve uluslararası kaynaklarla istihdam edilen personelin, veli ve öğrenci ile kurulacak olan iletişimde çok önemli bir rolü olduğu saptanmıştır. Yüz yüze eğitimler sırasında uyum süreçleri açısından kat edilen yolun, pandemi süreci sebebiyle sekteye uğradığı, çocuklar ve aileleriyle iletişimin koptuğu görülmektedir. Çocukların olumsuz deneyimleri ve tanık oldukları şiddet içeren yaşantılar, onların arkadaşlık ilişkilerine de yansımaktadır. Geçici koruma altındaki çocukların eğitsel ihtiyaçlarının en önemlilerinden biri de kaynak ve materyal olmaktadır. Öğretmenler ise disiplinler arası işbirliğinin kaynaklara ulaşma açısından önemini vurgularken uzman desteğinin çocuklardaki olumsuz yaşam deneyimlerinin etkilerini azaltacağı görüşündedirler.

Öneriler

Öğretmenlerin birçok kez vurguladıkları eğitim politikası, okulöncesi eğitime geçici koruma altındaki çocukların katılım oranlarının artırılmasıdır. Bu görüşten hareketle, eğitim süreçlerine hem geçici koruma altındaki çocukların hem de Türk çocuklarının sağlıklı bir şekilde uyum sağlamaları için, erken yaşlardan itibaren sürecin başlaması önerilmektedir. Ayrıca tamamı geçici koruma altındaki çocuklardan oluşturulan okul ve sınıflar yerine belli bir oranda entegrasyonun tüm çocukların etkileşimlerini artıracığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri ortadan kaldırmaya da çabalarının görünür olduğunu hissettirecek uygulamalara yer verilmesi faydalı ve destekleyici olacaktır. Bunlar MEB bünyesindeki platformlar, iyi uygulama örneklerinin sunulacağı panel, sempozyum vb. çalışmalar olabilir. Ayrıca özellikle geçici koruma altındaki çocuklarla çalışan öğretmenler arasında oluşturulacak sosyal destek grupları da gerek öğretmenlerin deneyim paylaşımlarını gerekse iyi uygulamaların yayılmasını sağlayacaktır. Geçici koruma altında olan çocuklar ve yaşam koşulları hakkında en önemli bilgi kaynağı olan aile bireylerinin yer alacağı araştırmalar, gelecekteki uygulamalar için yol gösterici olacaktır. Bu çalışmada sıkça dile getirilen dil problemi ve yol açtığı iletişim engellerini ortadan kaldırmak amacıyla, araştırmalarda ailelerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebileceği yöntemlerin kullanılması yoluna gidilebilir. Yetişkinler için dahi ciddi psikolojik problemlere sebep olan savaş olgusunun beraberinde gelen aile bireylerinin ve sosyal çevrenin, maddi ve manevi sahipliklerin kaybı, temel haklarından yoksun olma, fiziksel ya da duygusal istismara maruz kalma gibi sonuçlar, çocuklar üzerinde onarılması güç travmalara, gelişimin her alanında farklı boyutlarda ve olumsuz yansımaları yol açmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin de ifade ettiği gibi travma geçmişi olan bu çocuklara, alan uzmanları ile yapılacak çalışmalarla psikolojik destek sunulmalıdır. Unutulmamalıdır ki eğitsel ihtiyaçların karşılanabilmesi için çocuklara öncelikle sevgi ve güven temelinde, ait olma hissinin aktarıldığı bir sosyal çevre ve aile ortamının oluşturulması, temel gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Ağcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal Of International Social Research*, 12(66), 662-680.
- Akıncı B., Nergiz A., & Gedik E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 58-83.
- Atasü Topçuoğlu, R. (2014). Hayatı değiştirmek için yola çıkanlar-yola çıkınca değişen hayatlar: bir müracaatçı grubu olarak göçmen çocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, Vol. 1, 89-107.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin türkçe öğretmeni olmak: suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, çev. ed.). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, çev.). Eğiten Kitap.
- Cseplö, E., Wagnsson, S., Luguetti, C., & Spaaij, R. (2021). 'The teacher makes us feel like we are a family': students from refugee backgrounds' perceptions of physical education in Swedish schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14.
- Demirbaş, T. (2015). *Göç ve Risk Altındaki Çocuk*, [Http://Www. Cocukergenkongre.Com/Pdf/Kongre_19.Pdf](http://www.cocukergenkongre.com/Pdf/Kongre_19.Pdf), adresinden alınmıştır.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları*. SETA http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf adresinden alınmıştır.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education.
- Gliner, J.a., Morgan, G.A., & Leech, N.L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. : Volkan Bayar, Çev. Ed.: Selahattin Turan). Nobel.
- Göçer, V., Sinan Ö., & Ürünibrahimoğlu, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim bağlamında incelenmesi: bir karma yöntem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 24-41.
- Güngör, M., (2013), Risk altındaki çocukların aile yapıları ve suçla yönelimleri (Mersin ili örneği). *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, Vol. 9. 421-434

- Güzel, S. (2013), Göçmen çocuklar ve Denizli’de yaşam koşulları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1–36.
- Harris Garad, B. (2021). ‘We came together on the idea of being “foreign”’: Teacher narratives for the teaching of immigrant and refugee youth. *British Educational Research Journal*.1-17.
- Kardes, S., & Kozıkoğlu, I. (2021). Interactions between refugee and local preschool children and prejudice or discriminatory behaviors: teachers’ observations. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 114-125.
- Memişoğlu, F., & Yiğit, C. Uluslararası göç ve kalkınma: teori ve güncel meseleler. *Yıldız Social Science Review*, 5(1), 39-62.
- Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev. ed.). Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, çev.). Pegem Akademi.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri. Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, çev.). Yayın Odası.
- Özmen, Z. K. (2020). The problems that Syrian refugee children, class teachers and Turkish children face in the school environment from the standpoint of trainee teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 554-563.
- Özservet Çakırer, Y., (2015.) *Göçmen çocukların şehre uyumu ve eğitim politikası, uluslararası göç ve mülteci uyumu sorununda kamu yönetiminin rolü.*), Bulut, Y. (Edt) 93–112. Kocaeli Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev. ed.). Pegem Akademi.
- Perreira K.M., & Ornelas IJ. (2011). The physical and psychological well-being of immigrant children. *Future Child*. Spring; 21(1):195-218. doi: 10.1353/foc.2011.0002.
- Primdahl, N. L., Borsch, A. S., Verelst, A., Jervelund, S. S., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2020). ‘It’s difficult to help when I am not sitting next to them’: How COVID-19 school closures interrupted teachers’ care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 1-11,75-85.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sağlam, S. (2006), Türkiye’de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, Vol. Güz, 5, 33–44.

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Eğitim Sürecine Katılım ve Uyumlarına Yönelik...

- Situation Syria Regional Refugee Response, (n.d.), <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria> adresinden ulaşılmıştır.
- Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Stevens, G. W., & Vollebergh, W. A. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(3), 276-294.
- Şimşir Z.,& Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134
- Taşkın, P.,& Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178.
- UNHCR, (2015), Regional refugee and resilience plan 2016–2017. In Response to the Syria Crisis, Regional Strategic Overview.
- World Migration Report (2020). https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496. DOI: 10.7822/omuefd. 856750
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, çev.). Nobel.

İLKOKULLARDA EĞİTİM GÖREN SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN UYUM SÜRECİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Arif BOZAN¹, Ahmet Oğuz AKÇAY², Engin KARAHAN³

1 Araştırma görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Temel Eğitim, mehmetbozan@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3554-4828.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Temel Eğitim, aoakcay@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2109-976X.

3 Dr. Öğretim Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ekarahan@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4530-211X.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 01.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960017

Öz: Bu araştırmada ilkokul seviyesinde öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okullara uyum sürecinin ortaya konulması amaçlanmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseniyle tasarlanan bu araştırmada çalışma grubunu 101 Türk, 16 Suriyeli öğrenci ve 9 öğretmen oluşturmaktadır. Öğrenciler arasındaki ilişkileri ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak sosyometri kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarında görev yapan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sosyometri aracından elde edilen verilerden sosyogramlar hazırlanarak sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler de içerik analiziyle incelenerek, sunulmuştur. Araştırma sonucunda ilkokul seviyesindeki Suriyeli öğrencilerin oyun oynamak için birbirlerini tercih ettikleri ve velilerden, öğretmenlerden kaynaklı sorunların devam ettiği tespit edilmiştir. Buna ilave olarak öğretmenlerden bazıları sınıflarında uyum sorunu olduğunu düşünmesi de sosyogramlarda bunun aksine uyum sorunu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, uyum süreci, sosyometri, durum çalışması

EXAMINING THE ADAPTATION PROCESS OF SYRIAN STUDENTS STUDYING IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract:

This study aimed to determine the state of the adaptation process of Syrian students under the temporary protection at primary school level. The design of the study was a single case study with embedded units. The study group in this research consists of 101 Turkish, 16 Syrian students and 9 teachers. Sociometry was used as a data collection tool to measure the relationships between students. Semi-structured interviews were conducted with the teachers of the participant students. Sociograms were prepared and presented from the data obtained from the sociometry tool. The data obtained from the semi-structured interviews were analyzed via content analysis. As a result of the research, it has been determined that Syrian students at primary school level prefer each other to play games, and problems originating from parents and teachers continue. In addition, although some of the teachers did not think that there was an adjustment problem in their classroom, the adaptation problems of Syrian students were observed in the sociograms.

Keywords: Syrian students, adaptation, sociometry, case study

Giriş

Göç kavramı, ilk çağlardan günümüze kadar önemini koruyarak varlığını sürdürmektedir. İnsanlar ilk çağlarda daha çok tarım ve ekonomik nedenlerle göç ederken günümüzde ise daha çok doğal afetler ya da beşeri sebeplerden yaşadıkları yeri terk etmek durumunda kalmaktadırlar (Dustmann ve Glitz, 2011). Beşeri sebepler arasında siyasi olaylar, küresel ve iç savaşlar yer almaktadır (Ekici ve Tuncel, 2015). Bu beşeri sebepler doğrultusunda da büyük ölçekli kitlesel yer değişiklikleri gerçekleşmekte ve ailelerle birlikte göç eden çocukların eğitimi önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Türkiye içerisinde bulunduğu coğrafi konumu gereği birçok sınır komşusuna sahiptir ve bu nedenden dolayı birçok mülteci ya da göçmen topluluğa ev sahipliği yapmaktadır. Suriye’den gelen bireylerle ilgili, alanyazına bakıldığında “mülteci, göçmen vb.” kavram kullanılmıştır. Fakat 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun 61’inci maddesinde belirtilen “mülteci” kavramı ilgili madde gereği sadece Avrupa Konseyi’ne üye ülkelerin vatandaşlarına denilebilmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2013). Göçmen kavramı ise yaşam şartlarını iyileştirmek amacıyla başka ülkeye yerleşmek isteyenler için kullanılmaktadır (Edwards, 2016; [GİGM], 2013). Son olarak “Geçici Koruma” kavramı bulunmaktadır. GİGM (2013) geçici kuru-

ma kavramını, “*Kitlesel akın olaylarında acil çözümler bulmak üzere geliştirilen bir koruma biçimi*” olarak tanımlamıştır. Tüm bu kavramlardan yola çıkarak ülkemizde yaşayan Suriyeli bireyler için ne mülteci kavramı ne de göçmen kavramının uygun olduğu görülmektedir. Bu kavramların yerine en uygun kavramın “Geçici Koruma” olduğu görülmektedir.

Mart 2021 verilerine göre ülkemizde toplam 3.665.946 Suriyeli’ye geçici koruma sağlanmaktadır (<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>) ve bunların 1.737.502’si 18 yaşından küçüktür. Bu çocukların 560.340’ı ilkökul seviyesinde (5-9 yaş) bulunmaktadır. Sayıların bu kadar yüksek olmasından dolayı geçici koruma altındaki kayıtlı Suriyeli öğrencilerin eğitimi de incelenmesi gereken önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Anavatanlarından başka yerde eğitim gören öğrenciler, içinde buldukları toplumda kabul görme, uyum süreci, dil sorunları gibi birçok nedenden dolayı hem günlük yaşamlarında hem de eğitim hayatlarında zorlanmaktadırlar. Bu kapsamda da ülkemizde yer alan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin alanyazın incelendiğinde yaşadıkları zorlukları belirten araştırmalar mevcuttur. Tanrıku (2017), geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunları; dil, okullarda kayıt sorunu, ara sınıflar, öğrencilerin rehabilitasyon süreçleri, okulu bırakma ve Suriyeli öğretmenlerin durumu olarak belirtmiştir. Bununla birlikte Bulut ve ark. (2018) karşılaşılan sorunlara ilişkin yaptıkları çalışmada hem öğrencilerin hem de velilerinin uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise öğrencilerin Türk akranları tarafından dışlanması ve kabul görmemesi gibi sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir (Kiremit ve ark., 2018).

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okuldaki durumlarına ilişkin okul yöneticileriyle yapılan araştırmalarda ise, öğrencilerin tam olarak uyum sağlayamadıklarını (Levent ve Çayak, 2017), bu durumdan kaynaklı okuldaki disiplin sorunlarının arttığı belirtilmiştir (Demir ve ark., 2020). Buna ek olarak Cirit Karaağaç ve Güvenç (2019) ise geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından oyunlara kabul edilmemeleri ve dışlanmalarından kaynaklı eğitim sürecinde zorluklar yaşadıklarını ve bu durum nedeniyle öğrencilerin eğitimlerine düzenli devam etmediklerini belirtmiştir. Mülteciler ve Sığınmacılarla Yardımlaşma Dayanışma ve Destekleme Derneği (MSYD) (2017) ise göçmen, mülteci ya da geçici koruma altındaki çocukların yaşadıkları akran zorbalığı ve ayrımcılığın onların okullaşması önündeki en büyük engellerden biri olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Şimsir ve Dilmaç (2018), geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi yeterli seviyede kullanamadıkları için iletişim kuramadıklarını ve bu durumdan dolayı akranları tarafından dışlandıklarını belirtmiştir.

Ülkelerini terk etmek zorunda kalan çocukların göç sırasında ve sonrasında yaşadıkları psikolojik olaylar onların gelişimine (duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal) zarar

vermektedir. Bu çocuklar yaşadıkları ani ve zorlu süreçlerden dolayı okula uyum sağlamakta zorluk çekmektedirler (Hart, 2009). Bu öğrencilerin eğitim sürecindeki yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri ve eğitim sürecine adapte olabilmeleri için öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Ne yazık ki yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıflarında yer alan mülteci çocuklara yönelik eğitim verme konusunda yeterince destek görmedikleri (Er ve Bayındır, 2015; Sağlam ve Kanbur, 2017) ve bu nedenden dolayı öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli pedagojik bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin, ülkelerini terk etmek ve başka bir ülkeye yerleşmek zorunda kalan öğrencilerin akranlarıyla daha iyi iletişim kurmaları ve kaynaşmaları için uygun etkinlikleri uygulaması gerekmektedir.

Ülkelerini terk etmek zorunda kalan eğitim çağındaki çocukların yaşadıkları sorunları tespit etmek, buldukları ülkedeki eğitim yaşamına uyumlarında ve aldıkları eğitimin daha verimli olmasında önemli rol oynayacaktır. Dolayısıyla gerçekleştirilen bu araştırmada Türkiye’de ilkokullarda eğitim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okullara uyumuna ilişkin durumu ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin bu durumun ne kadar farkında olduklarını ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. İlkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin uyumuna ilişkin mevcut durum nedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin uyum sürecine ilişkin görüşleri ve farkındalıkları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

İlkokul düzeyinde eğitim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin sınıflara olan uyumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda insanların düşünce ve davranışlarının gerçekleştikleri ortamdan ya da bağlamdan etkilendiği kabulü ile sonuçlardan ziyade olguların nasıl gerçekleştiğine odaklanılmaktadır. Dolayısıyla, çalışma kapsamında ele alınan olgunun içinde yer aldığı sosyal bağlam ile güçlü ilişkisi ve bu bağlamın ortaya konulma gerekliliği sebebiyle nitel yaklaşım seçilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması sınırları belirlenmiş bir durum ya da olgunun bütüncül ve derinlemesine incelenmesidir (Merriam, 2013). Çalışma kapsamında belirlenen durum kendi sınırları içerisinde bütüncül olarak incelendiğinden (Gay, Mills ve Airasian, 2012) nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması desenleri arasından tek bir durum içerisinde birden fazla alt tabaka ve birim bulunduğu iç içe geçmiş tek durum deseni (Yin, 2014) kullanılmıştır. Çalışmada ele alınan durum ilkokul düzeyinde eğitim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyumları

iken alt birimler ise çalışmada ele alınan sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerdir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırılan olgunun güçlü bir şekilde ortaya konulabilmesi adına geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bir ilkokul araştırma sahası olarak tercih edilmiştir. Bu yolla, gerek öğrencilerin deneyimlerinin gerekse de öğretmenlerin gözlemlerinin zengin bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın katılımcıları geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin bulunduğu ilkokulda 1-4. sınıf öğrencileri ile bu sınıfların öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Çalışmaya 7 farklı sınıftan 16 Suriyeli (6 erkek ve 10 kız) ve 101 Türk öğrenci (49 erkek ve 52 kız) dahil edilmiştir. Buna ek olarak aynı okulda eğitim veren yedi sınıf öğretmeni ve iki rehber öğretmen çalışmanın katılımcıları arasında yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmen Bilgileri

Öğretmen	Sınıf	Mesleki Kıdem (Yıl)	Mülteci Öğrencilerle Kıdem (Yıl)	Cinsiyet	Branş
T1	1.sınıf	11	11	Erkek	Sınıf Öğretmeni
T2	1.sınıf	11	5	Erkek	Sınıf Öğretmeni
T3	2. sınıf	19	2	Erkek	Sınıf Öğretmeni
T4	3.sınıf	13	10	Erkek	Sınıf Öğretmeni
T5	3. sınıf	12	6	Erkek	Sınıf Öğretmeni
T6	4.sınıf	11	5	Kadın	Sınıf Öğretmeni
T7	4. sınıf	7	5	Kadın	Sınıf Öğretmeni
T8	-	5	4	Kadın	PDR
T9	-	14	2	Erkek	PDR

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında araştırılan olgunun bütüncül bir şekilde ortaya konulabilmesi adına çoklu veri toplama araçlarından faydalanılması önerilmektedir (Yin, 2014). Bu doğrultuda, öğrenciler arası sosyal ilişkileri ortaya koyabilmek adına sosyometri aracından faydalanılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan Türk ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiye yönelik farkındalıklarını keşfetmek için ise yarı-yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Dolayısıyla, sosyometri aracıyla betimlenen durum, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenlerin gözünden derinlemesine incelenmiştir.

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle ilişkilerini incelemek amacıyla veri toplama aracı olarak sosyometri kullanılmıştır. Sosyometri, kişiler arasındaki ilişkileri, üzerinde çalışılabilecek şekilde ortaya çıkarmayı ve grubun yapısal analizini mümkün kılan bir inceleme ve keşif yöntemi olarak tanımlanmıştır (Moreno, 2017). Sosyometri sonucuna göre ortaya çıkan ilişki tipleri Karataş ve Yavuzer, (2015) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Liderler: Gruptakiler tarafından en çok tercih edilen kişilerdir.
- Karşılıklı Çekenler: Grup içinde karşılıklı olarak birbirlerini tercih edenlerdir.
- Klikler: Kendi aralarında tercih yapan ve en az üç kişiden oluşan alt gruplardır.
- Tek Yönlü İlişki: Bir tercihin karşılık bulmaması, tercih edilenin o kişiyi tercih etmemesi durumudur.
- Çekimsizler: Gruptakiler tarafından tercih edilmesine rağmen çeşitli nedenlerle yeterince tercihte bulunmayan, tüm tercih seçeneklerini kullanmayan kişidir.
- Reddedilenler: Gruptakilerin çoğunluğu tarafından tercih edilmeyen kişilerdir.
- Terk Edilenler/Dışlananlar: Gruptakilerin hiçbiri tarafından tercih edilmeyen kişilerdir.

Bir diğer veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sosyometri uygulanan sınıfların öğretmenleri ve okul rehberlik servisinde görev yapan psikolojik danışmanlar ile geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyumuna ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyum ve sınıf içerisindeki akranlarıyla iletişim sürecine dönük gözlem, deneyim ve düşüncelerine odaklanılmıştır. Araştırmanın etik açıdan bir sorun teşkil etmediğine yönelik 24.06.2021 tarih ve karar no:11/01 olan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır.

Veri Analizi

Sosyometri aracından toplanan veriler sonrasında öğrenciler arasındaki ilişkileri daha net görmek amacıyla sosyogramlar oluşturulmuştur. Dökmen (1995), sosyogramı topluluktaki kişiler arası ilişkileri görsel hale getiren araç olarak tanımlamıştır. Her sınıf için ayrı olmak üzere 7 sosyogram oluşturulmuştur.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Toplanan veriler alanında uzman iki farklı kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlamalar sonrasında elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar kodlayıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Güvenlik düzeyi (güvenirlik = görüş birliği/görüş birliği+ görüş ayrılığı) %80 olarak belirlenmiş olup tartışmalar sonunda

temalar, kategoriler ve kodlar için görüş birliğine varılmıştır. Ayrıca buna ilave olarak araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreci detaylı olarak aktarılmış, bulgular yorum katılmadan sunulmuştur. Araştırmannın geçerliğini sağlamak amacıyla da araştırmacı çeşitlemesi kullanılmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi, çalışma sürecinde birden fazla araştırmacının yer alması olarak tanımlanmıştır (Christensen, Johnson ve Turner 2015). Bu çalışmada da verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında üç araştırmacı yer almıştır.

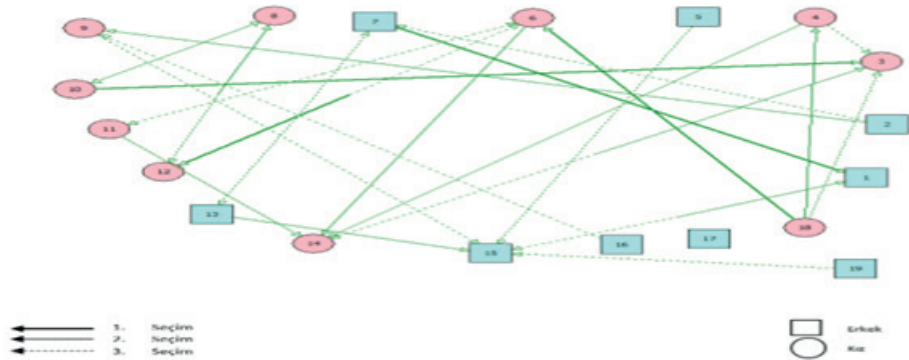
Bulgular

Araştırma kapsamında sosyometri aracından ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler aşağıda ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Sosyometri Aracından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

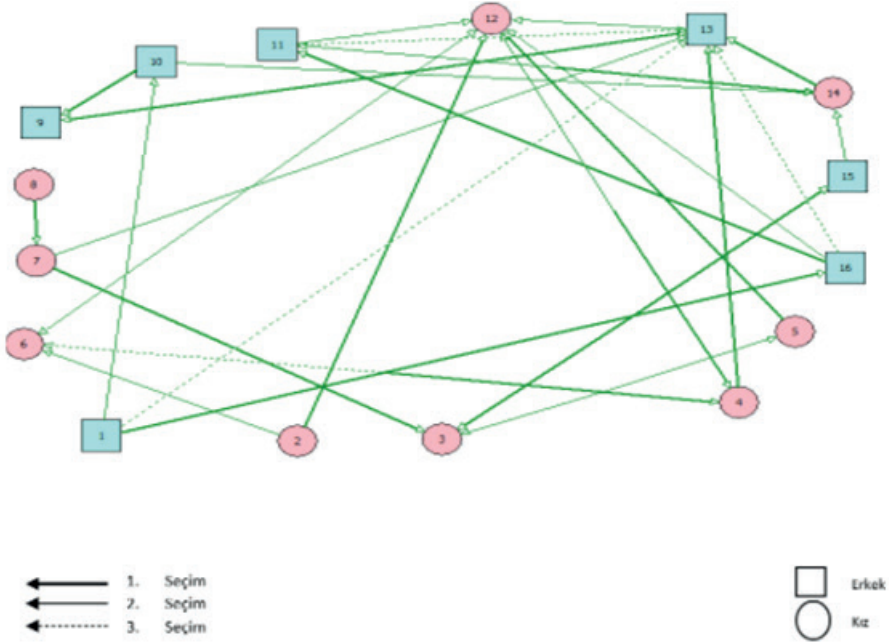
Sosyometri aracında, araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf içerisinde oyun oynamak için üç arkadaş tercih etmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerden sosyogramlar oluşturularak sunulmuştur.

Şekil 1. 1-E Sınıfı Sosyogramı



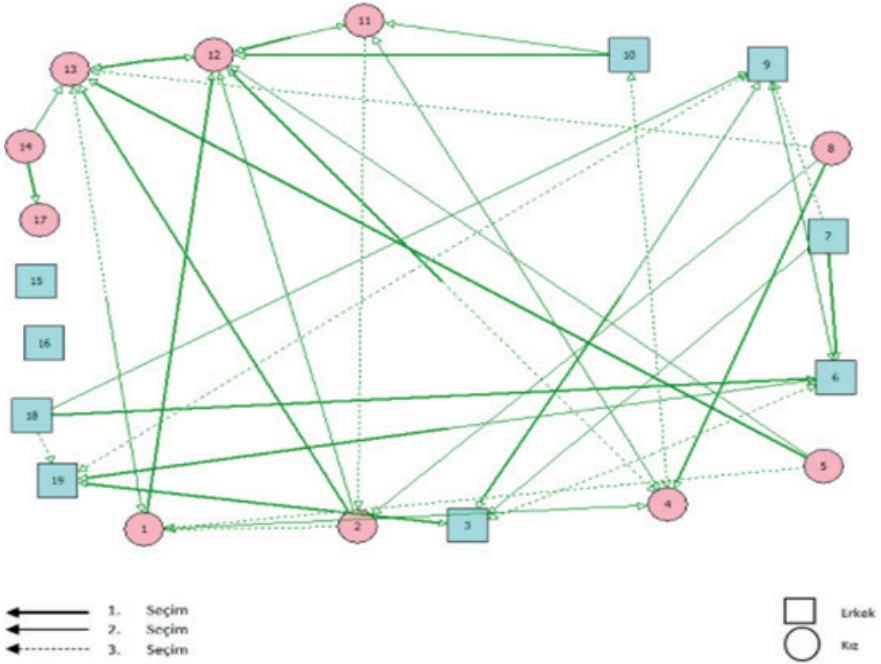
Şekil 1'de yer alan sosyogramda Ö1 (Erkek) ve Ö17 (Erkek) kodlu öğrenciler Suriyeli'dir. Ö1 sınıftaki diğer öğrenciler tarafından da tercih edilmiştir ve aynı zamanda kendisinin de oyun oynamak için sınıftan iki Türk arkadaşını seçtiği görülmektedir. Ö17 ise sınıftan kimse ile oyun oynamayı tercih etmezken arkadaşları tarafından da Ö17'nin tercih edilmediği görülmektedir.

Şekil 2. 1-V Sınıfı Sosyogramı



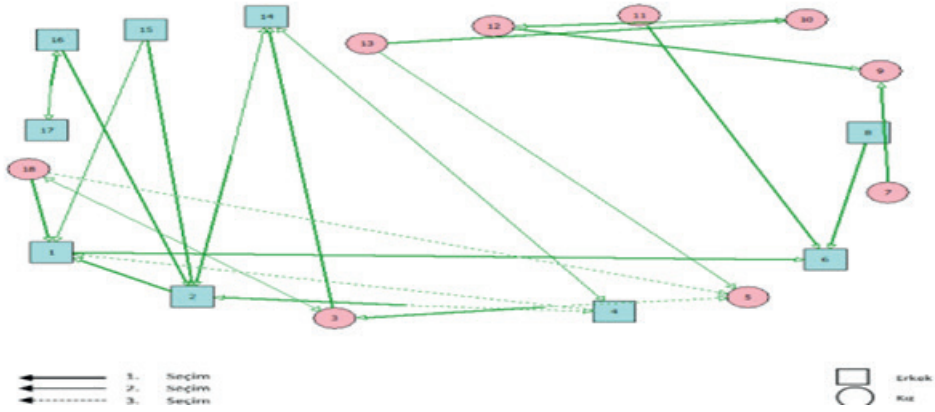
Şekil 2’de yer alan sosyogramda Ö7 (Erkek), Ö8 (Kız) ve Ö16 (Kız) kodlu öğrenciler Suriyelidir. Sosyogram incelendiğinde Ö16, Ö11’i oyun oynamak için tercih ederken Ö1 tarafından da tercih edildiği görülmektedir. Ö7’nin ise Ö3’ü birinci sırada, Ö13’ü ise ikinci sırada tercih ettiği görülmektedir. Buna ilave olarak sınıftaki bir diğer Suriyeli öğrenci olan Ö8 tarafından da tercih edildiği görülmektedir. Ö8 ise kimse tarafından tercih edilmemiştir.

Şekil 3. 2-G Sınıfı Sosyogramı



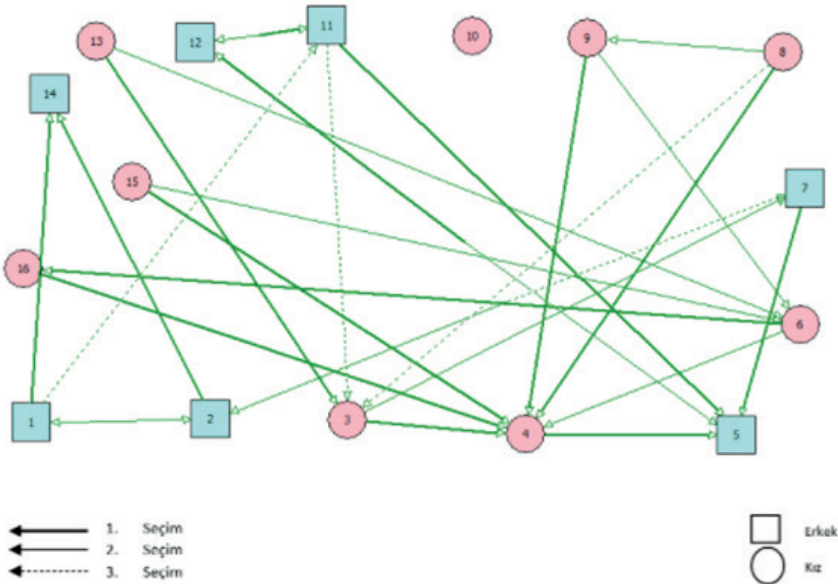
Şekil 3'te yer alan sosyogramda Ö17 (Kız) Suriyeli öğrencidir. Şekil 3 incelendiğinde Ö17'nin kimseyi oyun oynamak için tercih etmediği görülmektedir. Bunun yanında Türk öğrenci Ö14 tarafından ise 1. sırada tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca sınıfta iki Türk öğrencinin de kimse tarafından tercih edilmediği aynı zamanda kimseyi de tercih etmedikleri görülmektedir.

Şekil 4. 3-Ü Sınıfı Sosyogramı



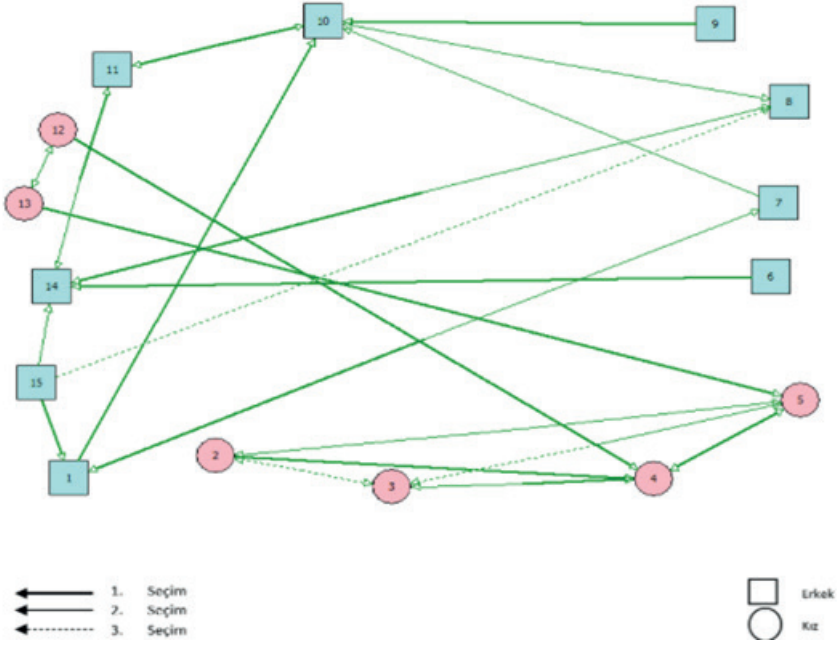
Şekil 4'te yer alan sosyogramda Ö13 (Kız), Ö16 (Erkek) ve Ö17 (Erkek) kodlu öğrenciler Suriyelidir. Şekil 4 incelendiğinde Ö13, Ö10'u ilk sırada tercih ederken Ö5'i ikinci sırada tercih ettiği görülmektedir. Buna ilave olarak kendisinin kimse tarafından tercih edilmediği görülmektedir. Ö16 ve Ö17'nin birbirlerini tercih ettikleri görülmektedir. Buna ilave olarak Ö17 başka kimseyi tercih etmemiş, kimse tarafından da tercih edilmemiştir. Ö16 ise Ö2'yi 1.sırada tercih etmiştir.

Şekil 5. 3-V Sınıfı Sosyogramı



Şekil 5'te yer alan sosyogramda Ö10 (Kız) ve Ö12 (Erkek) Suriyelidir. Şekil 5 incelendiğinde Ö10 kimse tarafından hem tercih edilmemiş hem de hiç kimseyi tercih etmediği görülmektedir. Ö12 ise hem Ö11 hem de Ö5'le karşılıklı tercihte bulunduğu görülmektedir.

Şekil 6. 4-A Sınıfı Sosyogramı



Şekil 6'da yer alan sosyogramda Ö12 (Kız) ve Ö13 (Kız) kodlu öğrenciler Suriyelidir. Ö12, Ö4'ü 1. Sırada tercih ederken Ö13 ile karşılıklı tercihte buldukları görülmüştür. Ö13 ise Ö5'i 1. sırada tercih ettiği görülmektedir. Ö12 ve Ö13'ün diğer öğrenciler tarafından tercih edilmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra Ö12 ve Ö13'ün 1. sırada tercih ettikleri öğrencilerin sınıfta diğer öğrenciler tarafından da çok tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmada Ulaşılan Kodlar, Kategoriler ve Temalar

Kodlar	Kategori	Tema
Dil sorunu Kültür sorunu Ruhsal sorunlar	Uyum sorunu	Suriyeli Öğrencilerin İletişimi ve Uyumu
Türk ailelerin olumsuz tutumları Suriyeli ailelerin ilgi durumu Suriyeli ailelerin dil sorunu Suriyeli ailelerin olumsuz tavırları Okul-dernek işbirlikleri Rehberlik ve danışmanlık servisi hizmetleri Yardım dağıtımları Öğretmen yeterlikleri Öğretmen olumsuz davranışları Uyum sınıfı uygulaması	Aile Okul Öğretmen Bakanlık	Uyum Sürecinde Paydaş Etkileri
Kültürel etkinlikler Dil öğretimi Sosyal etkinlikler Birlikte zaman geçirme Öğrenci motivasyonu sağlama	Öğretmen uygulamaları	Uyum Sürecine Dönük Öneriler

Suriyeli Öğrencilerin İletişimi ve Uyumu

Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler, Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında uyum sorunu olduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir. T1 kodlu öğretmen bu durumu “*Uyum sorunu olduğunu düşünmüyorum*” ifadeleri ile belirtmiştir. T2 kodlu öğretmen ise uyum sorunu olmadığını ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin dil sorunu sebebiyle birlikte zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir.

“Uyum sorunu olduğunu düşünmüyorum. Genelde Suriyeli öğrenciler bir arada vakit geçirmeye çalışıyorlar. Dil sorunu yüzünden.”

T3 kodlu öğretmen de benzer şekilde geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin dil sorunu yaşadıklarını bu yüzden Türk öğrencilerle iletişim kuramadıklarını belirtmiştir. Bu iletişim sorunu nedeniyle de Suriyeli öğrencilerin tenffüslerde diğer Suriyeli öğrencilerle vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir.

“Dilden kaynaklı oluyor. Konuşamıyorlar ya da söyleneni anlamıyorlar. Kendi aralarında oynuyorlar ya da başka sınıftan komşuları, akrabalarıyla oynuyorlar. Dilden başka bir sebep olabileceğini sanmıyorum. Sadece iletişim sıkıntısı var. Tenffüste nöbette fark ettim.”

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin uyumu konusunda altını çizdiği bir diğer husus ise öğrencilerin arasında bulunan kültür farklılığıdır. Buna ilave olarak Suriyeli ve

Türk öğrencilerin birbirlerini tanımamalarından kaynaklı çatışmalar yaşandığı belirtilmiştir. T4'ün aşağıda yer alan görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

“İlk başladığım dönemlerde olmuştu. Hem Suriyeliler hem bizim öğrenciler birbirlerine alışamadılar. Farklı bir dil farklı bir kültür ama şimdi durum daha iyi. Sürekli çatışma içerisindedilerdi birbirlerinin dillerini bilmiyorlar birbirlerini anlamıyorlar böyle olunca birbirlerinden ya uzak duruyorlar ya da çatışıyorlardı.”

T5 ise şu anki sınıfında bu durumu gözlemlemediğini fakat önceki yıllarda Suriyeli öğrencilerin uyum sorunu yaşadıklarını gözlemlediğini belirtmiştir. Özellikle Suriyeli insanların ülkelerini terk etmek zorunda kaldığı ilk yıllarda gelen ve savaş travması yaşamış öğrencilerin bu süreçte daha fazla sorun yaşadıklarını paylaşmıştır.

“Bu sınıfta değil ama önceki sınıfta vardı. Çocuklar ilk geldiklerinde savaştan psikolojik olarak daha fazla etkilenmişlerdi. Türkiye’de doğup büyüyenlerde bu sorun yok tabii ki. Genelde gruplaşma oluyorlar. Türk öğrencilerle Suriyeli öğrenciler gruplaşıp birbirlerine şiddet uyguluyorlardı. Bir sürü sebep olabilir. Gruplaşma bunun sebeplerinden biri.”

T6 kodlu öğretmen de iletişim noktasında dil sorunundan başka faktörler de olduğunu, öğrencilerin bazı eksik yönleri nedeniyle çekingen kaldıklarını, dolayısıyla diğer öğrencilerin de onları görmezden geldiğini belirtmiştir. Buna ilave olarak sınıfında bulunan Roman öğrencilerin de Suriyeli öğrenciler ile benzer şekilde uyum sorunu yaşadıklarını belirtmiştir.

“Etnik köken olarak değerlendirmiyorum çocukların dil sorunu olduğu için uyum sağlayamıyorlar arkadaşlık kuramıyorlar. Sadece Suriyeli öğrencilerim değil Roman öğrencilerimle de uyum sorunu yaşıyor. Dil konusu değil başka etkenler girebilir. Bu çocukların eksik yönleri olduğu için eziklik duyuyor. Kendilerini de ifade edemiyorlar. Ne istediklerini söyleyemiyorlar. Diğer çocuklar da onları görmeden geliyor.”

T7 ise diğer katılımcılardan farklı olarak Suriyeli öğrencilerin uyum sorunu yaşamadıklarını savunmuştur. Diğer yandan bu öğrencilerin yine de tenffüslerde diğer sınıflardaki Suriyeli öğrencilerle vakit geçirdiklerini belirtmiştir.

“İlk olarak bir öğrencim vardı. Türkçe bilmiyordu arkadaşlarıyla çok diyalog kurmuyordu bir de yan sınıfta ikiz kardeşi vardı tenffüslerde onunla takılıyordu. Bu sınıfta 5 Suriyeli öğrencim var 5’ide kız. 5’i de çok iyi anlaşıyorlar. Başka sınıflarda Suriyeli arkadaşları var tenffüslerde onlarla oynuyorlar. Sınıflarla iletişimi de iyi, iki öğrencim hatta çok sosyal. Türkçeyi çok güzel konuşuyorlar. Onların Suriyeli olduklarını sonradan öğrenince çok şaşırılmıştım.”

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim ve uyum sürecini yönetmek adına gerçekleştirilen “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” [PIKTES] kapsamında okulda görev alan okul psikolojik danışman T8 ise ilk zamanlara göre uyum sorununun azalma gösterdiğini ama devam ettiğini belirtmiştir. Buna ek olarak uyum sorununda en büyük problemin dil sorunu olduğunu belirtmiştir. T8 ayrıca Suriyeli öğrencilerle arkadaş olan Türk öğrencilerin genellikle sınıfta pasif kalmış öğrenciler olabildiğini söyleyerek bu öğrencilerin arkadaş olarak birbirlerine destek olduklarını belirtmiştir.

“İlk zamanlarda daha çok vardı şimdi azaldı ama yine bitti diyemem. Kültürel farklılık olduğu için ayrımcılığa maruz kalıyor. Çatışmalar da olabiliyor bazen. Dil problemi en büyük problem. Suriyeli öğrenciler biraz da derslerle ilgilenmiyorlarsa sınıfta bir köşeye atılıyorlar. Okula devam etse de öğrenmeden devam ediyor. Mesela bu tüm öğrencilerde olmuyor benim odama Suriye ve Türk öğrenciler yakın arkadaş olarak sohbet etmeye geliyorlar. Türk olan öğrenci de genelde sınıfta pasif kalmış öğrenciler oluyor ve birbirlerine tutunuyorlar gibi.”

Bir diğer psikolojik danışman T9 ise uyum sorunu olduğunu düşündüğünü paylaşmıştır. Yaşanan ayrımcılık olaylarını gözlemlediğini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Tabi ki uyum sorunu var. Dille ilgili aileler de çağırıyoruz danışmaya konuşmaya tercümanlarla anlaşıyoruz. Tercümanlarda tam çevirmeyebilir. Çatışma yaşanıyor çocuk bunu anlatırken Suriyeli öğrenci diye anlatıyor. Arkadaşın ismiyle hitap et diye uyarıyoruz ama ailedeki çevredeki ezberler çocuğa ayrımcılık dışlama konusu oluyor. İlkokulda çok gördüğümüz bir şey değil bu. Bu yaş çocukları ailelerden duyduğu ayrımcı söylemler oluyor ama yaşları gereği çeteleşme gibi olaylar arkadaşlarına zorbalık gibi olaylar görmüyoruz.”

Uyum Sürecinde Paydaş Etkileri

Aile

Suriyeli öğrencilerin okullara uyum sağlamasında en önemli paydaşlardan biri ailedir. T1 bu duruma ilişkin Suriyeli ailelerle iletişim kuramadığını belirtmiştir. Bu durumun sebebi olarak dil sorununu gösterirken yalnızca tercümanlar aracılığıyla iletişim kurduğunu söylemiştir. Türk velilerinin öğrencilerinin, Suriyeli öğrencilere karşı tutumunu istemeden de olsa olumsuz etkilediklerini düşünmektedir.

“Ailelerle iletişimde sorun yaşıyoruz. Kendi öğrencilerimde çok sorun yaşasam da. Genelde tercümanlar aracılığıyla iletişim kuruyoruz. Ben geçen sene mezun ettiğim öğrencilerde velilerin siyasi olaylara bağlı yukarılara söyleyemedikleri şeyleri çocuklarına yansıtıyorlar. Yaşadığımız yer sosyo-ekonomik düzey açısından düşük düzeyde yer alıyor. İnsanlar bu sorunları çevrelerine yansıtıyor. Okulda gruplaşmalar oluyor sınıfta olmasa bizim öğrencilerde de bi-

İlkokullarda Eğitim Gören Suriyeli Öğrencilerin Uyum Sürecinin İncelenmesi

raz dışlama var ailelerden kaynaklı. Çocuklar kin tutmaz. Birkaç olay duydum aileler uyarılmış onunla arkadaş olma diye önüne geçmeye çalışıyoruz. Dil bir şekilde öğrenilir en başta çocukların uyum sağlamasına destek olmak gerekir.”

T4 ise Suriyeli ailelerin özellikle, Suriyeli aileler ile iletişim kurdukları için çocuklarının da bu durumlardan etkilendiğini belirtmiştir.

“Bence en büyük sorun bu aileler. Çocuklar bir şekilde anlaşılır ama aileler özellikle Suriyeli aileler kendi milletinden insanlarla vakit geçirdikleri için çocuklar da onları izleyerek bu yola sevk oluyor.”

Öğretmenler, Suriyeli öğrenci velilerinin sosyal ve dil öğrenmeye dönük çocuklarını motive etmeleri durumunda öğrencilerin çok daha kolay uyum sağladıklarını ve sosyal ilişkiler kurabildiğini savunmuşlardır. Örneğin, T5 ve T6 ise aile desteğinin Suriyeli öğrenciler için ne kadar önemli olduğunu aşağıdaki örnekler ile ortaya koymuşlardır.

“Benim sınıfımda iki öğrenci var Suriyeli biri başarılı iyi sosyal diğer öğrencim ise o kadar sosyal değil. Velilerle toplantı yaptığım zaman çocuklarla Türkçe konuşmalarını istiyorum. Başarılı sosyal olan öğrencim Türkçe de iyi konuşabiliyor. Diğer öğrencim de yapamıyor. Türkçeyi kullanmıyor dil gelişimi artmıyor. Ailesi desteklemiyor.” T5

“Benim sınıfımda 6 tane Suriyeli öğrencim var bir tanesi sınıfın en popüler öğrencilerinden çok seviliyor. Her etkinlikte görev alıyor. Hem çocuğunun kişisel özellikleri hem de ailesinin yaklaşımından dolayı bu böyle. Dil konusunda çok yetenekli çocuk Türkçeyi çabuk öğrendi İngilizce konusunda da çok başarılı. Bu sosyalliğini ailesi de destekliyor. Daha çok kursa gidiyor etkinliğe katabiliyor bunları da kendine katabiliyor. O yüzden sınıftaki çocuklarda ondan çok şey öğrendikleri için onunla arkadaşlık etmeyi seviyorlar. Diğer öğrencilerim için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. T6

T6 ayrıca ailelerin ev içerisinde gerçekleştirdiği konuşmaların farkında olmadan çocukların davranışlarına yansımaları söyleyerek, bu durumun yaşanmaması için veli toplantılarında velileri uyardığını belirtmiştir.

“1. sınıfta velilerimle de konuştum evde Suriyeliler şöyle böyle niye geldiler demeyin dedim. Bunlar çocukları etkiliyor. Onlarda biz aslında kullanmıyoruz dediler ama veliler farkında olmadan çocuklara hissettiriyorlar. Roman çocukları içinde böyle bir tutum olduğu için böyle düşünüyorum. Aileler için farklı bir kültür olunca çekiniyorlar çekindikleri için çocukları koruma içgüdüğü olarak düşünüyorum. Tahminimce şunlarla oyna diyebiliyorlardı.”

Suriyeli öğrencilerin velilerine ilişkin altı çizilen diğer bir konu ise ilgisizliktir. T7 Suriyeli öğrencilerin velilerini tanımadığını ve özellikle salgınla birlikte hiç iletişim kuramadığını belirtmiştir. Bu durumu da velilerin ilgisizliğine bağlamıştır.

“Mülteci öğrencilerin velilerini tanımıyorum. Onlarla hiç iletişim kuramadım salgında etkili oldu. Bu sınıfı 1 dönem okuttum salgında araya girdi o yüzden hiç iletişim kuramadım. Velilerde hiç okula gelmedi.”

T8 ise öğrenciler arası iletişimin Türk öğrenciler boyutuna odaklanarak, Türk ailelerin toplumsal olayları çocuklara yansıtmasından dolayı uyum sorununun ortaya çıktığını belirtmiştir. Buna ek olarak ailelerin Türkiye’de yaşayan Suriyeli insanlarla ilgili olumsuz algılarının iletişimi olumsuz etkilediği paylaşılmıştır.

“Çocuklar duydukları şeylerden etkileniyor. Mahallede de kavga olabiliyor işte Suriyeliler birine saldırdı gibi çocuklar bunlardan etkileniyor. Ben duyuyorum koridorda öğrenciler bağıırıyor. Suriye bom bom hala var bu söylem. İlk yıllarda çok fazlaydı şu an yine duymaya başladım. Ortak bir payda da bulunmak istememe. Aileler onlar pis onlarla oynama gibi şeyler söyleyebiliyor. Bunlar etkiliyor.”

T8 kendisi ile gerçekleştirilen görüşmelerde yalnızca Türk ailelerin durumuna değinmemiştir. Katılımcı, Suriyeli ailelere ilişkin, dil öğrenmediklerini ve herhangi bir çatışmada karşı tarafı suçlamaya meyilli olduklarını savunmuştur.

“Suriyeli öğrencilerin velileri genelde tercüman aracılığıyla iletişim kurabiliyoruz. Onlar da karşı tarafı suçlayıcı durumdalar. Mesela Suriyeli ve Türk bir öğrenci kavga ettiğinde iki veli de birbirlerini suçluyorlar. Aslında olayın nedenini ortaya çıkarmaya çalıştığımızda iki tarafta da suç vardır. Bu durum ortamı daha da gerginleştiriyor.”

T8 ile benzer şekilde T9 da Türk ailelerin, yaşanan toplumsal olayları çocuklarına yansıtıklarını belirtmiştir. Suriyeli aileler tarafından bakıldığında ise içerisinde buldukları sosyal ve ekonomik koşulların zor olduğunu ve bu durumdan kaynaklı çocuklarıyla ilgilenemediklerini düşündüğünü belirtmiştir.

“Yaşanan çatışmaların kaynağında aileleri görebiliyoruz. Sosyo-kültürel anlamda geri kalmış bir yer burası emeğimizin karşılığını onlar yüzünden alamıyoruz iş yükü ya da ücretleri düşürmelerine Suriyeliler neden olmuş gibi bazı söylemler duyuyoruz. Bunlar biraz daha nefret söylemlerine ya da davranışlarına neden oluyor. Suriyeli veliler içinde burada hem yeni bir yer ekonomik zorluklar var. Uyum sorunları var. Çocukların bazıları okula devam etmek istemiyor. Bilinçli aileler ise onlarla çalışmak çok daha kolay oluyor. Zaten ekonomik sorunlar var bir de ilgili anne baba değilse zor oluyor. İlkokulda ailelerle birlikte çalışmak lazım çocukta bir şeyleri değiştirmek için bunları yapamadığımızda maalesef çocuklara çok yardımcı olamıyoruz.”

T9 buna ilave olarak uzun süredir Türkiye’de yaşayan Suriyeli ailelerin uyum sorununu aştığını ifade ederken özellikle aile içerisinde daha büyük yaşlarda çocuklar

olduğunda kardeşlerine de yardımcı olduğunu ve bu çocukların daha çabuk uyum sağlayabildiğini belirtmiştir.

“Çok uzun süre kalanlar uyumu aşmışlar. Mesela abisi de burada okumuş bir öğrenci geldiğinde çok daha kolay oluyor. Yeni gelmiş ya da önceden okula gitmemiş abisi ablası olmayan çocuklar zorluğu daha fazla yaşıyorlar.”

Okul

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eğitimin bir diğer önemli unsuru olarak okul olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda okulun derneklerle yaptığı işbirliğinin önemine değinilirken rehberlik ve danışmanlık servisi hizmetlerinin öneminin altı çizilmiştir. T1 ve T5'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

“Dernekler var onlarla işbirliği içerisindedir. Öğrencilerle 15 günde bir rehberlik servisi yapılıyor. Veli toplantıları yapılıyor zoom üzerinden.” T1

“Sivil toplum kuruluşlarıyla ailelerle işbirliği içerisinde o yüzden iyi etkiliyor.” T5

T6 ise görev yaptığı okulun sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğunu belirterek, sadece Suriyeli öğrencilere yapılan yardımların diğer öğrenciler ve aileleri tarafından tepki çektiğini paylaşmıştır. Bunun bir sonucu olarak ise iki grup arasındaki iletişimin olumsuz etkilendiği çıkarımında bulunulmuştur.

“Bizim okulumuzda şöyle bir şey oldu UNİCEF yaptı sanırım. 1. Sınıfta maddi yardım yapıldı Suriyeli öğrencilere çanta desteği, kitap, kırtasiye malzemeleri gibi. Türk öğrencilerde bu durum çok tepki çekti. Bizim okulda hem Türk hem yoksul öğrenci çok fazla bu yüzden neden onlara veriliyor bize verilmiyor diye velilerden de tepki geldi. Suriyeli çocuklar için güzel bir şey yaptıklarını düşündüler ama bu onların dışlanması konusunda olumsuz örnek oldu.”

Bu duruma ilave olarak T9 okuldaki öğrenci sayısının fazla olması ve okul ekonomisinin yeterli imkanı vermemesi gibi sınırlılıkların uyum sorununu aşmada engel olduğunu belirtmiştir.

“Okulun daha fazla sosyal aktivite gerçekleştirmesi lazım. Bu konuda yeterli değiliz 5bin öğrencimiz var. Sınıflarda 40'ar öğrenci var. Aktiviteler sağlamak böyle ortamda güç. Problem yaşamayalım eğitim öğretimini sağlıklı yürütsün gibi gelenekçi anlayışla devam ettiren kurumuz. Sivil toplum kuruluşlarının derneklerinde yeteri kadar ekonomi aktarmasıyla yapılacak bir şey. Bu okul yapıyla okulların kendi başlarına yapabilecekleri çok fazla bir şey yok.” T9

Öğretmen

Yapılan görüşmelerde öğretmen faktörünün de uyum sağlama açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin belirli yeterliklere sahip olmalarının Suriyeli öğ-

rencilerin uyumunda önemli bir yere sahip olduğu savunulmuştur. Örneğin, T4 Arapça bilmesinin kendisi bir avantaj olduğunu söyleyerek Suriyeli ve Türk öğrencilerin yaşadıkları bir sorun anında bu avantajı Türk öğrencilerin empati yapmaları için kullandığını aşağıdaki anektod ile betimlemiştir.

“Ben Arapça biliyorum Mardinliyim. Kendi aralarında çatışıyorlardı. Dili bilmedikleri için Suriyeli öğrencilerle dalga geçiyorlardı. Siz bu öğrencilerle Türkçe bilmiyor diye dalga geçiyordunuz diye dalga geçtikleri anda dersi hemen Arapça anlatmaya başlıyordum. Bu sefer Suriyeliler anlıyordu bizimkiler anlamıyordu. Böyle birkaç kez yaptıktan sonra o sorun halloldu.”

T5 ve T6 ise öğretmenler olarak Suriyeli öğrencilerin sosyalleşmeleri için etkinliklere dahil ettiklerini paylaşarak, bunun uyum açısından önemini vurgulamışlardır.

“Sosyalleşmeleri için elimizden geleni yapıyoruz.” T5

“Öğretmenin rolü çok önemli tabi ki. Etkinliklere o çocukları dahil etmiyorsanız çocuklar etkilenir.” T6

Öğretmenin, Suriyeli öğrencilerin dışlanmaması noktasındaki rol ve sorumluluklarının altını çizen bir diğer öğretmen ise T7 olmuştur. Öğretmenin gerekli noktalarda daha ılımlı davranarak dışlanan öğrencilere ayrıca özen göstermesi gerektiğini paylaşmıştır.

“Çocuklarda ilk başlarda Türkçe bilmediği zaman dışlama durumu oluyor olandığıince çocukları farklı göstermemeye çalışıyorum onlara ben de özel davranıyorum. Öğretmenin bu konuda daha ılımlı yaklaşması gerek.”

T8 ise farklı bir bakış açısı sunarak bazı öğretmenlerin iş yüklerinden dolayı Suriyeli öğrencileri ihmal ettiklerini paylaşmıştır. Buna ek olarak, çatışma durumunda da öğretmenlerin okul psikolojik danışmanına her iki tarafı da yönlendirmek yerine sadece Suriyeli öğrencileri getirdiklerini belirtmiştir. T8 tüm bunların Suriyeli öğrencilerin ayrımcılığa uğramış hissetmelerine ve uyumlarının önünde engele sebep olduğunu düşünmektedir.

“Açık konuşmak gerekirse problemlı yabancı uyruklu öğrenci varsa onu sınıfa kazandırmak yerine uzaklaştırma yoluna gidiyor. Uzlaştırma ya da bunun için çaba sarf etme olmuyor. Buraya geldiklerinde aynı ortamı paylaşabileceklerine yönelik anlatımlar yapıyorum. Kendi aralarında uzlaşmalarını sağlıyorum. Bu ortam sınıfta göz ardı ediliyor. Öğretmenlerin bu davranışları uğraşmamak istemeden müfredat yetiştirme gibi sebepler. Suriyeli çocuklarla Türk öğrenci kavga ettiğinde öğretmen buraya sadece Suriyeli çocuğu getiriyor. Türk çocuğu getirmiyor. İkisinin de burada olması gerekiyor. Karşılıklı konuşunca çözülüyor.”

Son olarak T9 ise tecrübeli öğretmenlerin uyum süreci ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olduklarını düşündüğünü paylaşmıştır. Ayrıca, derneklerin Suriyeli öğrencilerin uyum süreçleri ile ilgili öğretmenlere destek sağladıklarını belirterek, bu desteğin öğretmenler adına önemli olduğunu savunmaktadır.

“Öğretmenin tutum ve yaklaşımı çok önemli nasıl entegre ettiği. Grup oyunlarına ne kadar kattığı, ne kadar sosyalleştiği tamamen öğretmenin özelliğiyle alakalı. Tecrübeli öğretmenlerimizin sayısı çok fazla uzun süredir de bu okuldalar göçmen öğrencilere nasıl yaklaşılması konusunda çok fazla bilgi sahibiler. Derneklerle sürekli görüşme halindeyiz. Seminerler düzenliyoruz. Öğretmenler gayet tecrübeliler.”

Bakanlık

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde bakanlığın Suriyeli öğrencilerin uyum süreçlerine dair attığı adımlar değerlendirilmiştir. T4 ve T8’in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

“Uyum sınıflarının olması şu yönden sıkıntılı Suriyeli öğrencileri kendi aralarında toplanmaya sevk ediyor. Kaynaşmalarını engelliyor.” T4

“Uyum sınıfları uygulamasında öğrenciler ayrıştırılmış gibi oluyor.” T8

T5 ise bu iki katılımcının aksine uyum sınıflarının dil öğretimi için önemli bir fırsat sunduğunu düşünmektedir. Suriyeli öğrencilerin dil eğitimi sonunda diğer öğrencilerle aynı sınıflara getirildiğini de eklemektedir.

“Bakanlık 3 ve 4. Sınıf öğrencilerini dil eğitimi için ayrı sınıflara alıyor. Sonra dil öğrendikten sonra sınıflara alıyorlar.”

Uyum sınıfları ile ilgili düşüncelerini paylaşan bir diğer katılımcı olan T6, öğrencilerin ilk önce karma sınıflarda öğrencilerle kaynaştıktan sonra uyum sınıflarına geçmesinin olumlu olduğunu belirtmiştir.

“Önce sınıfa alıp sonra uyum sınıflarına aldılar. Çocukları tanımış oldular. En baştan böyle alınsaydı Türk sınıfı Suriyeli sınıfı gibi ayırım olabilirdi. Bir öğrencimiz vardı biz korumaya gidiyoruz onu öğretmenim gibi dönütler oldu bu açıdan iyi. Ama çocuklar okuma yazma bilmeden karma sınıflara gelmemeli.”

T9 bunlara ilave olarak bakanlığın Suriyeli öğrenciler için okul sonrasında da aktif olarak etkinlikler gerçekleştirilmesinin gerekliliğini vurgulayarak, sosyal hizmetler gibi paydaşların da işbirliği ile sürece katılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. T9 ayrıca karma sınıfların uyum sınıflarına göre Suriyeli öğrencilerin entegrasyonunda daha hızlı ve etkili bir çözüm olduğunu savunmuştur.

“Sadece çocukları okula başlatmak yeterli değil. Gerçekten takip etmek lazım. Zorluklarla ilgili profesyonel yardım lazım. Sosyal hizmetlerin çok daha aktif

olması lazım. Bizim ülkemizde zaten yetersiziz. Pedagogların daha çok dahil olması gerekir. Çocukların travmatik durumlarına ilişkin çok fazla takviye edilmeleri lazım. İnsan olarak gereksinimlerimiz çok fazla. Daha çok karma sınıflarda olmaları kaynaşması açısından daha iyi ama hiç dil bilmeden de uyum sınıflarına almak zorunda kalıyoruz ama bu entegrasyonu karma sınıflar çok daha fazla sağlıyor. Uyum sınıfındaki çocuklar kendi aralarında oynuyorlar. Bunların topluma kaynaşmaları topluma entegrasyonları daha geç ve güç oluyor. Karma sınıftaki çocuklar dili az bilse bile daha hızlı ilerliyor uyum açısından çünkü oyunda oynuyor arkadaşlarıyla”

Uyum Sürecine Dönük Öneriler

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin uyum sağlaması için yaptıkları uygulamalardan bahsetmiştir. Örneğin, T1 kodlu katılımcı Suriyeli öğrencilerinin yalnız kalmamaları için bireysel bazı uygulamalar gerçekleştirdiğini ve bunlara ilave olarak okulun yaptığı genel etkinliklere de katıldıklarını belirtmiştir.

“Ben teşvik edici davranıyorum. Öğrenci tek başına oturduğunda onun yanına başka arkadaş gönderiyorum. Farklı dillerde şarkılar dinliyoruz. Oyunlarımız alıyor. Okulumuzun çalıştığı kurumlar var. Onlar etkinlikler yapıyor onlara katılıyoruz.”

T3 dil konusunda yaşanan sorunların çözülmesinden sonra uyum sürecinin hızlanacağını *“Dil öğrendikten sonra daha çabuk düzeliyor. Zamanla düzelir.”* şeklinde ifade etmiştir. T4 ise öğrencilerin daha çok birlikte etkinlikler yapmasının uyum sürecini hızlandıracağını belirtmiştir.

“Daha çok içli dışlı olduklarında bu sorun ortadan kalkar. Zaten on yıldır buradalar birbirlerine alıştılar. Kalkacağını düşünüyorum önyargılar kalktığı zaman sorunlarda kalkar.”

T5 de benzer şekilde ilkökul seviyesindeki çocuklar için özellikle oyun, drama ve okul dışı etkinliklerin uyum sürecini hızlandıracağını savunmaktadır. Gerekli çalışmaların yapılması durumunda ise uyum sorununun tamamen ortadan kalkacağını düşünmektedir.

“İlkokul çocukları oyunlar olabilir dramalar olabilir aslında salgın olması okul dışında bir araya getirilecek etkinliklerle yapılırsa daha iyi olur. Gittikçe uyum sorunu azalıyor gerekli çalışmalar yapıldıkça bu uyum sorunu ortadan kalkacaktır.”

Suriyeli öğrencilerin ana dillerinde şarkılar söylemek gibi etkinliklerin diğer çocukların onları daha iyi anlayabilmesi için önemli olduğu T6 tarafından belirtilmiştir. Bu yolla çocukların daha fazla sosyalleşebileceğini de eklemektedir.

“Çocukları sosyalleştirmeliyiz. Benim yaptığım uygulamalar var çok başarılı olduğu söylenemez çünkü dersleri yetiştirme kaygım var. Çocukların belli yetenekleri oluyor bazen ben onlara Arapça şarkılar söylettiriyorum.”

T6 bu görüşlerine ek olarak, sınıf içerisinde etnik kökene ilişkin etiketleri kullanmayarak ve çocuklara birlikte etkinlikler gerçekleştirmeye teşvik ederek uyum sürecinin zamanla aşılacağına inandığını belirtmiştir. Ayrıca, Suriyeli öğrencilerine olumlu mesajlar vererek onların entegrasyonunu hızlandırmaya çalışan katılımcı öğrencilerin dışlanmış hissetmemeleri için onları dışlayıcı kavramlardan uzak tutmaya çalıştığını paylaşmıştır.

"Suriyeli çocuklar ülkemize gelmeden önce çok fazla etnik köken vardı. Bu tarz şeyler yaşıyorduk. Zamanla yavaş yavaş çözülecek. İlk başlarda yanına oturmak istemiyor oynamıyor ne zaman oynuyor. Sen onu bir gruba koyunca ona maruz kalınca onu yakından tanıyor. Süreç olarak değerlendiriyorum. Türk Suriyeli bu kavramları çok kullanmadan etkinliklerde bir arada bulundursak uyum sorunu ortadan kalkar. Bir öğrenci şey demişti. Suriyeli öğrencim bana öğretmenim bana sen Suriyelisin bu ülkeden git diyorlar. Ben de burasının dünya olduğunu seninde dünyalı olduğunu söyle dedim."

T7 kodlu öğretmen grup etkinliklerinde Suriyeli öğrencilerin grup dışında kalabildiklerini fakat öğretmen olarak bu sorunun üzerine gittiğini ve genellikle çözüme kavuşturduğunu söylemektedir. Genel çapta bir çözüm için ise Suriyeli öğrencilere nitelikli bir Türkçe eğitiminin sunulması gerektiğini savunmaktadır.

"Türkçe eğitimi verilmeli onun dışında beden eğitimi derslerinde oyun gruplarına katmaya çalışıyorum ya da sınıftaki etkinliklerde bazen çekinik kalıyorlar veya herkes gruplaşınca onlar biraz dışarda kalabiliyorlar onları da Helin'i gruba almak isteyen var mı gibi bu şekilde kaynaştırmaya çalışıyorum. sıkıntı olmuyor."

Okul psikolojik danışmanı ise öğrencileri bilinçlendirme amacıyla eğitimler verdiğini belirtmektedir. Buna ek olarak uyum sürecinin kısa sürede kalkmayacağını söyleyerek bunun için öğrencilerin ve velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

"Bireysel olarak akran zorbalığı, kişiler arası iletişim, duyguları tanıma. Bence kalkmaz. Şu an entegrasyon sürecindeyiz. Ama öğrencinin ve velinin bilinçlendirilmesi lazım. Okula gelmeyen ya da sürekli devam etmeyen bir sürü öğrenci var. Okul ortamına direkt katılmış öğrencinin uyum sağlaması daha kolay oluyor."

T9 uyum sürecinde ailelerin entegre edilmesinin önemli olduğunu fakat bu durumun önünde dil engeli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca uyum sorunun çözülmesinde birden fazla değişken olduğunu bunların tümünden çözülmesinin zor olduğunu belirtmiştir.

"Ailelerinde entegre olmasına çalışıyorsunuz çocuklar dışarıda da görüşsün. Yabancı ortam gibi hissetmesin. Dışarıda da görüşürse okula daha çabuk adapte olur. Bu sefer de dille ilgili sorun yaşıyor. Nasıl diğer aileyle entegre edebilir-

siniz ki? Bu durumda uyum sorununu güçleştiriyor.” Çok kolay değil insana verilen değer açıdan İnsana verilen değer bakış açısı olarak bizde eksik var. Mülteci sayısı da çok fazla olması da biz de kalabalık ülkeyiz birçok değişken var bu sorunun ortadan kalkması o yüzden kolay değil.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin okullara uyum sürecinin ne durumda olduğunu inceleyen bu çalışmada toplanan veriler sosyometri aracından elde edilen bulgular ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular olarak iki başlık altında sunulmuştur. Sosyometri aracı kullanılarak, Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisindeki arkadaşları tarafından tercih edilme durumları ortaya koyulmuştur. Sosyometri aracından elde edilen araştırma bulguları Suriyeli öğrencilerin halen tam olarak kabul görmediğini göstermektedir. Sosyometri uygulamasından sonra ortaya çıkan bir diğer sonuç ise sınıf seviyesi ilerledikçe Suriyeli öğrencilerin oyun oynamak için birbirlerini tercih etmesidir. Bu duruma ilave olarak, Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisindeki Türk öğrencilerden de popüler öğrencileri tercih ettikleri fakat onlar tarafından tercih edilmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ise bazı sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin uyum sorununun farkında olmadıkları görülmüştür. Öğretmenler, sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin uyum sorunu yaşamadıklarını söylemelerine rağmen Suriyeli öğrencilerin tenefüslerde diğer sınıflardaki Suriyeli öğrencilerle görüştiklerini belirtmiştir. Ayrıca sosyometri uygulamasında da Suriyeli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından oyun arkadaşı olarak tercih edilmedikleri görülmüştür. Okulda görev yapan rehberlik ve psikolojik danışmanlar ise uyum sorununda geçmişe göre azalma yaşansa da halen devam ettiğini belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin uyum sağlamada hala en büyük problemin dil sorunu olduğu da önemli bir diğer sonuçtur. 2011 yılında ülkemize gelmeye başlayan Suriyeli öğrenciler bu dönemden itibaren Türkiye’de yaşamalarına rağmen, Türkçe dil sorununun uyum konusunda önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Nitekim bu alanda yapılan çalışmalarda da Suriyeli öğrencilerin geldikleri ilk yıllardan itibaren Türkçe sorunu yaşadıkları belirtilmiştir (Erdem, 2017; Başar ve ark., 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Cınt Karaağaç ve Güvenç, 2019) Suriyeli öğrencilerin yeterli seviyede Türkçe bilgisine sahip olmamaları ve Türk öğrencilerin Arapça bilmemeleri nedeniyle öğrenciler anlaşamamakta; bu yüzden de Suriyeli öğrencilerin uyum süreci uzamaktadır. Bu doğrultuda, oluşturulan “uyum sınıfları” uygulamasının da olumlu ve olumsuz yönleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğretimi açısından olumlu görülse de Suriyeli öğrencilerin ayrı bir sınıfa toplanmaları ve sürekli burada eğitim görmeleri uyum sürecini olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde Bozan ve Çelik (2021) yaptıkları çalışmada uyum sınıflarının, Suriyeli öğrencilerin ayrı bir sınıfta izole bir şekilde eğitim görmeleri, verilen dil eğitiminin yetersiz olması ve okul ortamını kapsayıcı eğitimden uzaklaştırması sebebiyle olumsuz sonuçları olduğunu belirtmiştir.

Uyum sürecinin önemli paydaşların birisi de ailedir. Bu kapsamda hem Suriyeli ailelerin hem de Türk ailelerin uyum sürecini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli ailelerin kendi alt kültürlerini oluşturmaları ve topluma uyum sağlamamalarının çocuklara olumsuz yansıdığı belirtilmiştir. Ayrıca, Suriyeli ailelerin alt kültür oluşturmaları sonucunda Türkçe öğrenmemeleri öğretmenlerle iletişimi zorlaştıran bir diğer unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Yapılan benzer çalışmalarda mülteci çocukların ailelerinin çocuklarının eğitimini önemli gördüğü fakat okulla iletişim eksikliği, ekonomik sebepler, dil bariyeri nedeniyle okul-aile ilişkisinin gelişmediği belirtilmiştir (Dachyshyn & Kirova, 2008; Tadesse et al., 2009; Walker-Dalhouse ve Dalhouse, 2009). Bunun yanı sıra Suriyeli öğrencilerin velilerinin ilgisiz olmaları nedeniyle öğretmenle iletişime geçmemeleri uyum sürecini zorlaştırmaktadır. Nitekim Aykırı (2017) yaptığı çalışmada bu duruma benzer olarak geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci velilerinin çocuğunun eğitim yaşamına karşı ilgisiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türk öğrencilerin ailelerinin ise toplumsal olayları öğrencilerine yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin Suriyelilere olan olumsuz tavırlarının okuldaki çocuklara da yansıdığı görülmüştür. Özdemir (2017), yaptığı çalışmada Suriyeli mültecilerle ilgili çıkan olumsuz haberler ya da asılsız iddialar sonucunda Türkiye’de yaşayan vatandaşlar tarafında olumsuz algıların oluştuğunu belirtmiştir. Ulaşılan bu sonuca benzer olarak Özenç ve Saat (2019) yaptığı çalışmada Türk öğrenci velilerinin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik olumsuz tavırlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Okul, uyum sürecini kolaylaştırmak için önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Okulun sivil toplum kuruluşların desteğiyle birlikte yaptıkları çalışmaların uyum sürecine olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra okul rehberlik servisinin Suriyeli öğrencilerin uyum sürecine yönelik yaptıkları çalışmaların da olumlu bulunduğu ortaya konulmuştur. Matthews (2008), okulun mültecilere ilişkin yaklaşımının çok önemli olduğunu çünkü okulun mültecilerin uyumunda kırılganlığı azalttığını belirtmiştir. Bununla birlikte Miller, Ziaian ve Esterman (2016), okulun öğrenciler için sosyalleşme, arkadaşlık kurabilecekleri ve gelecek için önemli bir somut odak noktası olduğunu belirtmiştir. Fakat okul içerisinde yapılan bazı yardımların uyum sürecini olumsuz etkilediği görülmüştür. Örneğin araştırma yapılan okulda bir kurumun sadece Suriyeli öğrencilere yaptığı maddi yardımın sosyo ekonomik düzeyi düşük diğer aileler tarafından tepki gördüğü ve bu durumun da çocuklara yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Uyum sürecinde bir diğer unsur olan MEB’in ise bu süreçte daha fazla çalışma yapması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle Suriyeli öğrencilerin okula başladıktan sonra uyumunu hızlandıracak etkinliklerin olmasının önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin savaş sonucu Türkiye’ye gelmeleri nedeniyle ruh sağlığına ilişkin çalışmaların gerçekleştirilmesinin de önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Uyum sürecinde öğretmenin rolünün de önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrencileri sınıf içi etkinliklere katmak ve onları akranlarıyla kaynaştırma açısından öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Buna rağmen bazı öğretmenlerin

farkında olmadan Suriyeli öğrencilere olumsuz davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin müfredat yetiştirme vb. kaygıları Suriyeli öğrencilerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır ya da Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları çatışmalarda sadece Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisine getirilmeleri uyum sürecini olumsuz anlamda etkilemektedir.

Kaynakça

- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademik-hassasiyetler/issue/58511/801065>
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578. <https://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Bozan, M. A. ve Çelik, S. (2021). Mülteci eğitiminde "uyum sınıflarına" yönelik bir değerlendire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 317-332. <https://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2020060235>
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/38234/442082>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ed: Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık.
- Cırt Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://dx.doi.org/10.26466/opus.530733>
- Dachyshyn, D. M. ve Kirova, A. (2008). Understanding childhoods in-between: Sudanese refugee children's transition from home to preschool. *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 281-294. <https://doi.org/10.2304/rcie.2008.3.3.281>
- Dökmen, Ü (1995). *Sosyometri ve psikodrama* (2. Basım). Sistem Yayıncılık.
- Dustmann, C. ve Glitz, A. (2011). Migration and education. *Handbook of the Economics of Education*, 4, 327-439. <https://dx.doi.org/10.1016/b978-0-444-53444-6.00004-3>
- Edwards, A. (2016, 07 11). <https://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html> adresinden 18 Ekim 2021 tarihinde alınmıştır.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-22.

İlkokullarda Eğitim Gören Suriyeli Öğrencilerin Uyum Sürecinin İncelenmesi

- Er, A. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185. <https://dx.doi.org/10.20860/ijoses.08223>
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/30039/322019>
- Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. W. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (10th Edition). Pearson.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2013). *Türkiye ve Göç*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_tasarim_icler.pdf
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2013). 2013 Türkiye Göç Raporu. Göç İdaresi Yayınları (32).
- Güngör, F. ve Şenel, E. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. DOI: 10.18039/ajesi.454575
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368.
- Karataş, Z. & Yavuzer, Y. (2015). *Bireyi tanımda test dışı teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kiremit, R., Akpınar, Ü. ve Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/30378/328099>
- Merriam, S.B. (2013) *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons Inc.
- Moreno, J. L. (2017). *Psikodrama temel metinler* (Çev. G. Özbay). Avangard Kitap.
- Mülteciler ve Sığınmacılarla Yardımlaşma Dayanışma ve Destekleme Derneği. (2017). Geçici Korumaya Altındaki Yabancıların Eğitim Hizmetlerine Erişimleri Önündeki Engeller ve Bunların Okullaşma Oranlarına Yansımaları (Ankara Örneği). Ankara. <http://msyd.org/wp-content/uploads/2017/12/Ankaradaki-Suriyeli-Okul-Çağındaki-Çocukların-Eğitim-Erişimi-Raporu.pdf>
- Mülteciler Derneği. (2021, Mayıs 26). *Mülteciler Derneği*. Mülteciler Derneği Web Sitesi: <https://mültteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- Miller, E., Ziaian T. ve Esterman, A. (2018) Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 339-359. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1365955>

- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 176-185. <https://doi.org/10.20860/ijoses.08223>
- Özdemir, E. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki algıları. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 16(1), 116-136. <https://dx.doi.org/10.17134/khosbd.405253>
- Özenç, E. G. ve Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 60-74.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45. <https://doi.org/10.1080/09620210802195947>
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(2), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Tadesse, S., Hoot, J., & Watson-Thompson, O. (2009). Exploring the special needs of African refugee children in U.S. schools. *Childhood Education*, 85(6), 352-356. <https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10521400>
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 86, 127-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/liberal/issue/48149/609148>
- Walker-Dalhouse, D. ve Dalhouse, A. D. (2009). When two elephants fight the grass suffers: Parents and teachers working together to support the literacy development of Sudanese youth. *Teacher and Teacher Education*, 25(2), 328-335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.014>
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Sage Publications.

TÜRK BASININDA TÜRKİYE'DEKİ SĞINMACILARIN EĞİTİMİ: SURIYELİLER ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALEŐİ

Hakkı KAHVECİ¹, Alaaddin F. PAKSOY²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hakkikahveci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8578-5622

2 Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi, Basın ve Yayın Bölümü, afpaksoy@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0019-5920.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 27.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960119

Öz: Zorunlu nedenlerle kendi ülkesinden başka ülkelere göç edenlerin sayısı her geçen yıl giderek artmaktadır. Göç edenler sığınmacı statüsüyle yeni ülkede temel ihtiyaçlarını karşılama sorunları yaşarken ev sahibi toplumla da uyum sağlamaya çalışmaktadır. Sığınmacıların uyum sağlamalarında eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve toplumun sığınmacılara ön yargıyla yaklaşmamasının önemi çok büyüktür. Bu çalışmada Türkiye'ye gelmiş olan Suriyeli sığınmacıların eğitimiyle ilgili olarak Türk basınında çıkan haber ve yorumlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Örneklem olarak Hürriyet, Sabah ve Sözcü gazetelerinin 2016 ile 2020 yılları arasındaki haberleri alınmıştır. Yapılan analizlerde en çok sayıda haberin Hürriyet'te, en az sayıda haberin ise Sabah'ta yayımlandığı görülmüştür. Sığınmacılarla ilgili olarak en çok onlara sunulan eğitim imkanları ve destekler, öğrenci ve çocuk sayısı ile sosyal etkinlikler konu başlıklarında haberlerin yapıldığı belirlenmiştir. Haber içeriklerinde sığınmacılarla ilgili farklı tanımlamalara yer verildiği ve bu konuda ortak bir söylem geliştirilmediği görülmüştür. Haberlerin sunuluş biçimi olarak Sabah'ta olumlu bir dil kullanıldığı, Hürriyet'te olumlu ve dengeli (nötr) haberlerin bulunduğu, Sözcü'de ise olumlu ve dengeli haberler bulunmakla birlikte olumsuz temsillerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın oluşmasında gazetelerin bakış açılarının etkili olabileceği söylenebilir. Elde edilen bu bulgulara göre gazetelerin sığınmacılarla ilgili diğer haber konularına kıyasla eğitim ve çocukla ilgili konularda daha olumlu bir dil kullandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: eğitim, medya, sığınmacı, Suriyeli, basın

EDUCATION OF ASYLUM SEEKERS IN TURKEY IN THE TURKISH PRESS COVERAGE: THE EXAMPLE OF SYRIANS

Abstract:

The number of people migrating from their own country to other countries due to compulsory reasons is increasing every year. While the immigrants have problems meeting their basic needs in the new country with their asylum status, they also try to adapt to the host society. It is very important to meet the educational needs of the asylum seekers in order to adapt them in the society they live in. Besides, their education is crucial to provide that society does not approach them with prejudice. In this study, news items and commentaries in the Turkish press about the education of Syrian asylum seekers who came to Turkey were analyzed by content analysis method. As the sample, the items published by Hürriyet, Sabah, and Sözcü newspapers between 2016 and 2020 were included in the sample. In the analyses, it was seen that the highest number of items was published in Hürriyet and the least number was published in Sabah. It was found that most news items about the asylum seekers are related to the themes such as education opportunities and supports offered to them, the number of students and children, and social activities. It was observed that different definitions of asylum seekers were included in the news content and no common discourse was produced on this issue. Besides, it was explored that positive language is used in Sabah as the way of presenting the coverage while there are positive and balanced (neutral) news items published by Hürriyet. The other paper Sözcü covers positive and balanced coverage and as much as negative representations. It can be argued that the political/ideological stance of the newspapers may be effective in the formation of the difference in their coverage. According to these findings, it can be suggested that the newspapers prefer more positive language on education and children compared to other news topics about asylum seekers.

Keywords: Education, media, asylum seekers, Syrian, press

Giriş

Dünya'da ve Türkiye'de Göç

İnsanların bireysel veya toplu olarak bir yerden bir başka yere zorunlu ya da isteğe bağlı olarak çeşitli nedenlerle göç etmesi her zaman var olagelmiş bir durumdur. Düzenli ya da yasalar kapsamında izinli yapılan göçlerin dışında düzensiz göçler de bulunmaktadır. Düzensiz göç, kişinin gerekli belgelerinin, çıkış ve giriş yaptığı ülke-

rin izinlerinin olmadığı, yasalara aykırı yapılan göçleri ifade etmektedir. İnsan hakları gözetilerek insan ticareti dışında yapılan göçlerde yasadışı yerine düzensiz göç tanımı kullanılmaktadır (Çiçekli, 2009). Özellikle belirli bir zorunluluğa dayalı olarak yapılan düzensiz göçlerin bir sorun olarak algılanması ve sorunun çözümüyle ilgili çalışmalar ulusal ve uluslararası düzeyde 20. yy. başlarından itibaren görülmektedir (Savar ve Kedikli, 2019). İnsanların yaşamak ve zulümden kaçmak amacıyla başka ülkelere sığınma hakkı başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi olmak üzere uluslararası sözleşmeler ve diğer mevzuatlar yoluyla korunma altına alınmıştır (Kartal ve Başçı, 2014).

Göç eden kişilerle ilgili olarak göçmen, mülteci ve sığınmacı kavramları kullanılmaktadır. Birbiriyle karıştırılan veya birbirinin yerine kullanılan bu kavramlar arasında hukuki açıdan farklar bulunmaktadır. Öncelikle göçler düzenli ve düzensiz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Düzenli göçler yasalar çerçevesinde, kontrollü ve izinli olarak yapılan göçlerdir. Düzensiz göçler ise yasalar çerçevesinde yapılmamış olan izinsiz göçleri ifade etmektedir. Göçmenlik hem düzenli hem de düzensiz göç yapanları da nitelendirebildiği için en geniş tanımlamadır. Düzensiz göçler insanların daha iyi koşullarda yaşamak, doğal afet, savaş ve ayrımcılıktan kaçınmak gibi birçok nedene bağlı olarak yapılabilmektedir. Mültecilik, insanların buldukları ülkede ırk, din, toplumsal aidiyet ve siyasi nedenlerle zulme uğrayacağına dair haklı nedenleri bulunan ve kendi ülkesinin koruması dışına çıkan göçmenleri tanımlayan hukuki bir statüdür. Yaptıkları başvurular sonucu bu statüyü elde eden kişiler uluslararası koruma altına girmektedir (UNHCR, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, 2018; T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021; Uluslararası Af Örgütü, 2021). Sığınmacı ise mültecilerle aynı nedenlerle zorunlu olarak göç etmiş olan, mültecilik talebinde bulunmuş ancak başvurusu henüz kabul edilmemiş kişiler için kullanılmaktadır (Uluslararası Af Örgütü, 2021). Yayımlanan raporlarda 3 grup düzensiz göçmen bulunmaktadır. Savaş, zulüm, ayrımcılık vb. nedenlerle ülkesini terk edenler ilk grubu; farklı bir ülkeye mültecilik başvurusu yapmış ve başvuru sonucunu bekleyen sığınmacılar ikinci grubu ve kendi ülkesi içinde göçe zorlanmış olanlar ise üçüncü grubu oluşturmaktadır (UNHCR, 2019b).

Sığınmacılar ev sahibi ülkede birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Ulaştıkları ülkede ilk olarak geçimlerini sağlama çabasına girişmekte ve bunun hemen arkasından ise varsa çocuklarının eğitim ihtiyacını karşılama yolları aramaktadır (Jacobson, 2006). Bu tür göçleri gerçekleştirenlerin istihdam, barınma, sağlık ve eğitim gibi alanlarda ihtiyaçlarının karşılanması ev sahibi toplumla uyum veya entegrasyonun sağlıklı ilerlemesi için gereklidir (Ager ve Strang, 2008). Diğer ihtiyaçlarının yanında sığınmacıların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması hem ekonomik olarak bağımlılıktan kurtulmaları hem de kültürel ve sosyal uyum için önemli bir adım olmaktadır.

Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü'nün verilerine göre 2019 yılı itibariyle dünyada yerinden edilmiş insan sayısı 79,5 milyona ulaşmıştır. Türkiye ise savaş vb. nedenleriyle yerinden edilmiş ve ülke dışına çıkmak zorunda kalmış 3,6 milyonu Suriye,

320 bin diğer ülkelerin vatandaşı olan insanın sığındığı ülke olarak dünyada en çok düzensiz göçmen barındıran ülke konumundadır (UNHCR, 2019a; UNHCR, 2021). Uluslararası göç trafiğinde jeopolitik olarak kavşak noktasında bulunması ve çevre ülkelerin siyasi, ekonomik ve diğer nedenlere bağlı olarak karışıklık ve çatışma yaşıyor olması Türkiye'ye yapılan düzensiz göçlerin başlıca nedenlerini oluşturmaktadır (İçduygu ve Aksel, 2012, s. 7). Türkiye, Batılı ülkelere geçiş güzergahında geçici bir durak yeri olmasının yanında bölgesel olarak yaşanan olumsuzlukların sıklığı nedeniyle zorunlu göç edenlerin uzun süreli ya da kalıcı şekilde ikamet etmek zorunda kaldıkları bir ülke durumuna gelmiştir (Ünal, 2014). Türkiye özellikle Suriye iç savaşı nedeniyle karşı karşıya olduğu yoğun göç karşısında hem devlet kurumları hem de Sivil Toplum Kuruluşları aracılığıyla çok önemli adımlar atarak sığınmacıların barınma, istihdam, eğitim gibi ihtiyaçlarının karşılanmasında mesafe kaydetmiştir. Ancak yine de bu kadar yoğun bir nüfusun ihtiyaçlarının karşılanması konusunda sorunlar yaşanmaya devam etmektedir (Paksoy ve Şentöregil, 2018).

Göç ve Eğitim

Türkiye'ye göç etmiş Suriyeli sığınmacıların eğitimiyle ilgili olarak Türk yetkili kurumları ve uluslararası kuruluşlar çeşitli projeler ve yatırımlar başlatmıştır. Bunların en başında ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) ile sığınmacı öğrencilerin Türkçe öğrenimi başta olmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda eğitim görmesi, materyal ihtiyaçlarının karşılanması, ailelerin bilgilendirilmesi, akademik çalışmaların desteklenmesi gibi çok yönlü çalışmalar yürütülmüştür (PIKTES, 2021). Yapılan tüm çalışmalara karşın sığınmacıların diğer sorunlarının yanında eğitim alanında yaşadıkları sorunlar ve nitelikli bir eğitim almalarının önündeki engeller de henüz tam olarak aşılabilmemiş değildir. Yapılan çalışmalarda okula devam eden sığınmacı çocukların eğitimiyle ilgili görülen en önemli sorunun yeterli Türkçe bilgisine sahip olmamaktan kaynaklı iletişim problemi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe bilmemesi ve onlara dönük Türkçe öğretimiyle ilgili yeterli alt yapının olmaması bu problemin başlıca nedenleri olmaktadır (Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Bu problem hem akademik başarıyı hem de diğer öğrencilerle uyum sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Levent ve Çayak (2017), Şimşir ve Dilmaç (2018), Kardeş ve Akman (2018) ile Aykırı (2017) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin okula uyum sorunları olduğunu, velilerin de diğer velilerle ve okulla uyum sorunları yaşadıklarını belirtmektedir. Özellikle Suriye uyruklu sığınmacılarla daha çok uyum ve davranış sorunu yaşandığı, ancak diğer ülkelerden gelen sığınmacılarla daha az sorun yaşandığı Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) tarafından belirtilmiştir. Kardeş ve Kozikoğlu (2021) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada sığınmacı öğrencilerin yetersiz Türkçe nedeniyle entegrasyonda eksiklik yaşandığını belirtmekte ve bu durumun kimi zaman davranış problemleri doğurduğuna dikkati çekmektedir. Dışlama ve önyargılı yaklaşımın ise çok az görüldüğü ve bunda da öğrencilerin yaş olarak küçük olmasının etken olduğu belirtilmektedir.

Yaşanan yoğun göçün ardından birçok okulda sığınmacı öğrencilerle karşılaşan öğretmenler de bu öğrencilere nasıl yaklaşacağını ve yaşanan sorunları nasıl aşacağını tam olarak bilemediklerinden ve materyal eksikliği ve kayıtlarda dengesiz dağılım gibi nedenlerden dolayı sorunların çözümünde üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirmekte kimi zaman yetersiz kalmaktadır (Kardeş ve Akman, 2018; Levent ve Çayak, 2017). İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün (2015) yaptığı çalışmada da iletişim ile ailelerin ekonomik ve ne yapmaları gerektiğini bilmeme konularındaki sorunları da çocukların eğitiminin önündeki engeller olarak belirtilmektedir. Öte yandan okulda Türk öğrencilerle yaşanan uyum sorunları ile sık sık yaşanan gerilim de bir başka sorun olarak dikkati çekmektedir.

Sığınmacılarla ilgili yaşanan sorunların nedenlerinden biri ise ev sahibi halkın sığınmacılar ve onların eğitimiyle ilgili yeterli ve doğru bilgi sahibi olmaması olarak ifade edilmektedir. Seydi'nin (2014) yaptığı çalışmada sığınmacıların eğitiminde kamuoyunun konuyla ilgili yeterince aydınlatılmadığı; yanlış bilgilerin yaygınlaşmasının ve bilgi eksikliğinin toplumda endişe ve gerilime yol açtığı sonucu elde edilmiştir. Toplumun yanlış veya eksik bilgi sahibi olması sığınmacıların entegrasyonunun önünde en önemli engellerden birini oluşturmaktadır. Sadece yetkili makamların bilgilendirmesi yanında basında çıkan haber ve yorumlar da özellikle ev sahibi toplumun bakış açısını etkilemekte ve sığınmacılara karşı tavrın yönünü belirleyebilmektedir.

Basında Sığınmacılar ve Sığınmacıların Eğitimi

Basın ve diğer medya kuruluşlarının toplumdaki sığınmacı imajını şekillendirmede çok önemli bir rolü olduğuna dair genel bir kabul bulunmaktadır. Berry, Garcia Blanco ve Moore'un (2015) yaptıkları çalışmada da işaret edildiği üzere medya içerikleri çoğu zaman sığınmacılar hakkında siyasi tartışmaları ateşleme gücüne sahiptir. Bireyler günlük hayatlarında sığınmacılarla iletişim kursalar bile medyada gördükleri sığınmacı temsilleri onların sığınmacılarla ilgili fikirlerinin oluşumunda başat etkenlerden biridir. Sığınmacıların basındaki temsillerine ilişkin alan yazında konunun farklı yönleri vurgulanmaktadır. Özellikle haber içeriklerindeki sığınmacı temsillerine bakıldığında, temsillerin daha çok olumsuz çerçeveler üzerinden tartışıldığı görülmektedir.

Haber kavramına ve haberin oluşumuna genel olarak bakıldığında, olumsuz haberlerin çoğu zaman gündemdeki haberlerin çoğunluğunu oluşturduğu ve okuyucuların olumsuz hikayelere dayalı haberlere daha fazla ilgi gösterdiği gazetecilik alan yazında bilinen bir durumdur (Soroka, 2015). Konu sığınmacılar olduğunda da bu durum pek farklı olmamaktadır. Hatta ilgili ülkenin siyasi konjonktürü ve ekonomik gidişatı sığınmacılarla ilgili basın içeriklerinin olumsuz yönünün artışında önemli bir faktör olarak kendini gösterebilmektedir. Bazı durumlarda Batı mediasında yer alan örnekler durumun görünürlüğünü çok daha ileri bir boyuta taşımakta ve medya kuruluşları sığınmacıları sahtekâr olarak yansıtmakta, hatta onları tehdit edici hastalıkların

taşıyıcıları ve potansiyel teröristler olarak gösterme eğiliminde olabilmektedir. Bunun yanında buldukları ülkelerden bağımsız olarak medya içerikleri sığınmacıları içinde buldukları toplumun ekonomik gücünün kırılmasına bir neden ve var olan kültürel yapı için bir tehdit olarak gösterilebilmektedirler (Esses, Medianu ve Lawson, 2013).

Türk medyasında sığınmacıların temsili konusuyla ilgili akademik araştırmalar Suriyeli sığınmacıların Türkiye’de önemli sayılara ulaşmasıyla artış göstermeye başlamıştır. Özellikle 2015 yılı ve sonrasında bu konuda çok sayıda makale ve kitap yayımlanmıştır (Akgül Gök ve Gökçearslan Çıfci 2017; Bilge 2019; Doğanay ve Keneş 2016; Göker ve Keskin 2015; Göktuna Yaylacı ve Karakuş 2015; Efe 2019; Pandır, 2019; Pandır, Efe ve Paksoy, 2015; Sunata ve Yıldız 2018). Bu genişleyen alan yazında daha çok haber metinlerinin Suriyeli sığınmacıları nasıl yansıttığına odaklanmaktadır. Çoğu çalışmada gazete haberleri incelenmiştir. Bazı çalışmalar haber sitelerine odaklanmış bazıları da ajans haberlerinin nasıl olduğu üzerinde durmuştur. Çalışmalarda özellikle söylemsel yapılar ve dil üzerinden sığınmacı temsillerinin nasıl olduğu incelenmiştir.

Bu araştırmanın mevcut çalışmalardan farklılaştığı en temel nokta sığınmacıların eğitimleriyle ilgili haberlerdeki temsillerin nasıl olduğuyla ilgilenmesidir. Suriyeli çocuklar ve kadınlar konusunda bazı spesifik çalışmalar (Mert Elmas ve Paksoy, 2018; Şentöregil, 2017) alan yazında bulunsa da Türkiye üzerinde sığınmacıların eğitimleriyle ilgili medya temsillerine odaklanmış çalışmalar oldukça sınırlıdır. Seydi’nin (2014) çalışması farklı konular arasında, “Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin eğitim sorununun çözümüne yönelik yazılı haber medyasında çıkan haberler nasıldır?” sorusuna da odaklanmaktadır. Seydi’ye (2014) göre yazılı haber medyası Suriyelilerin eğitimleriyle ilgili alınan kararları ve uygulamaları sunmakta ve yapılanlara getirilen eleştirileri de okurlarına aktarmaktadır. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretilmesiyle ilgili haber metinlerini inceleyen Keskin ve Yükselir’in (2019) çalışmasında ise Suriyeli öğrenciler için hazırlanan eğitim projelerinin ayrıcalıklı girişimler olarak yansıtıldığı ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışmada erişilen verilere göre Türkiye’de yayın yapan bazı haber siteleri Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini, Suriyelilerin eğitimsizliğiyle, dil bilmeyişleri ile eşleştirerek sunmakta ve metinlerin genel içerikleri ve başlıklarında sığınmacılara dönük ötekileştirici ve sayısal yığınlar olarak nesneleştirici bir dil kullanmaktadır. Araştırma kategorilerinde eğitim konusuna da yer veren yerel basın odaklı bir çalışmada ise Suriyelilerin eğitim taleplerinin olumlu temsillerle çerçeveslendiği ve bu durumun Suriyelilerin yerel halkın gözündeki algısını da olumlu etkilediği belirtilmiştir (Türk, 2019). Sokak röportajlarında Suriyeli algısını inceleyen bir çalışmada ise dolaylı olarak eğitim konusuna değinilmiştir. Analizlere göre YouTube’daki sokak röportajlarında görüş bildiren kişiler belirli bir eğitim düzeyine erişmiş ve kalifiye işlerde çalışabilecek Suriyelilerin gelecekte de Türkiye’de kalabileceğini düşünmektedirler. Buna rağmen aynı çalışmada video içerikleri üzerinde yapılan analizler, Suriyelilerin de etki ettiği nüfus artışının sosyal hayatı ve Türkiye’deki eğitim imkanlarını olumsuz etkileyeceği fikrini ortaya koymaktadır (İşçi ve Uludağ, 2019).

Suriyeli sığınmacılarla ilgili Türkiye’de geniş çaplı olmasa da oluşan birtakım dışlayıcı yaklaşımların ekonomik, sosyal ve siyasi farklı nedenleri mevcuttur. Bununla birlikte sığınmacılarla ilgili dışlayıcı ya da kapsayıcı tutumun oluşmasında basının önemli bir toplumsal kurum olarak etkisi bulunmaktadır. Hatta basının bu etkisi toplumun kaygı duyduğu birçok konuyu şekillendirici bir etkiye sahiptir (Bauman, 2016’dan akt. Pandır, 2021). Türk basını üzerine yapılan çalışmalarda sığınmacıların çoğu zaman kurban ya da tehdit olarak sunulduğu ve oldukça siyasallaşmış bir dille temsil edildikleri görülmektedir (Sert ve Danış, 2020). Bu çerçevede konunun eğitim odaklı bir şekilde ele alınması mevcut diğer çalışmalardan farklı bulgulara erişilmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte konu sadece eğitim odaklı olduğunda sığınmacıların basında nasıl temsil edildiklerine ilişkin bu çalışma alan yazına ve ilgili kurumların konuya ilişkin bakış açılarının zenginleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de faaliyet gösteren başlıca gazetelerin haber portallarının Suriyeli sığınmacıların Türkiye’deki eğitimleriyle ilgili olarak yaptıkları haber ve yorumları inceleyerek bu sığınmacıların eğitimiyle ilgili hangi konulara değindikleri ve eğitim bağlamında sığınmacılara dönük tutundukları tavırları açığa çıkartmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1- Haber metinleri ve yorumlarda sığınmacıların eğitimiyle ilgili hangi konular ön plandadır?

2- Haber metinleri ve yorumların sunuluş biçimi sığınmacılarla ilgili nasıl dağılım göstermektedir?

3- Analiz edilen metinlerde sığınmacılarla ilgili ne tür ifadeler kullanılmaktadır?

4- Sığınmacılar haber metinlerinde nasıl yansıtılmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. İçerik analizi yazılı veya görsel her türlü dokümanın açık ve örtük kodlarla analizinin yapılmasıdır (Neuman, 2007, s. 467). Analiz nitel ve nicel olarak yapılabilmektedir. Nicel yönden yapılan analizde metinlerde kullanılan kavramların, sözcüklerin ve değinilen konuların sayıları üzerinden yorumlama yapılmaktadır. İçerik analiziyle metinlerin veya görsel dokümanların grupları, kişileri ya da olayları nasıl temsil ettiğinin açıklanması amaçlanmaktadır (Bell, 2001). İçerik analiziyle ilgili yapılan birçok tanım bulunmakla birlikte ortaklaşılın noktalardan biri de analizin nesnel ve sistematik bir şekilde yapılması gerektiğine yapılan vurgudur. Ancak içerik analizinde her zaman sistematiklik ve nesnellik sağlanamamaktadır. Bu konudaki engellerden bir tanesi örneklem seçiminin bu ölçütlerle örtüşmemesinden kaynaklanmaktadır (Koçak ve Arun, 2006). Söz konusu ölçütleri yakalayabilmek adına örneklem seçiminde hem gazetelerin satış miktarları hem de siyasal duruşları ile mülkiyet yapıları dikkate alınmıştır. En çok satış miktarına sahip olan gazetelerin arasından 3 ga-

zete seçilmesi kararlaştırılmıştır (Gazete Tirajları, 2021). İlk 3 sırada bulunan Hürriyet, Sözcü ve Sabah gazetelerinin siyasal olarak farklı görüşleri temsil etmeleri ve mülkiyet yapılarının farklı oluşu örnekleme dahil olması için yeterli görülmüştür. Verilerin toplanması için bu gazetelerin internet portallarına başvurulmuştur. Zaman aralığı örnekleme için ise 1 Ocak 2016’dan 31 Aralık 2020 tarihine kadar olan 5 yıl araştırma kapsamına alınmıştır. Bu sayede hem haber analizlerinin gerçekleştirildiği zamana en yakın süreç araştırma kapsamına dahil edilmiştir hem de Covid-19 önlemleri ağırlıklı haberlerin örnekleme hâkim olmaması sağlanmıştır.

Verilerin toplanmasında Google arama motorunun gelişmiş versiyonunda “mülteci eğitim”, “mülteci öğrenci”, “mülteci okul”, “Suriyeli öğrenci”, “Suriyeli eğitim”, “Suriyeli okul” ve “Suriyeli çocuk” kelime grupları anahtar kelime olarak tercih edilmiş ve bu sayede araştırmanın amaç ve hedefleriyle örtüşebilecek haber içeriklerine erişilebilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel içerik analizi kullanılmıştır. Nicel içerik analizi kategorileri çalışmanın odaklandığı 3 araştırma sorusu üzerine inşa edilmiştir. Bunlardan birincisi haber metinlerinde işlenen ana konuya eğilimdedir. İkinci kategoride ise haberlerde sığınmacı öğrencilere ve onların eğitim hayatlarına ilişkin alınan tutum irdelenmiştir. Son kategoride ise haber metinlerinde ne tür ifadelerin kullanıldığı incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için ise örneklemedeki tüm haber metinlerine Suriyeli öğrencilerin, çocukların ve gençlerin metinde nasıl yansıtıldığı incelenmiştir. Bu soru sayesinde örneklemden somut örnekler tespit edilerek nicel verilerin yüzeysel kalması engellenmeye çalışılmıştır.

Nitel veri analizi keşfetmeyi önceleyen bir yaklaşımdır. Bu çerçevede elde edilen verilerin çeşitli kavramlara göre çeşitli kategorilere ayrılması ve bu kavramlar ve kategoriler arasında bağlar kurularak araştırmayı güçlendirebilecek açıklamalara ve yorumlara erişilmesi hedeflenir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Güvenirlik testi konusu nicel çalışmalar için bir gereklilikken, nitel çalışmalarda geçerliliğin ya da güvenilirliğin test edilmesi verilerin sayısallaştırılmaması nedeniyle oldukça güçtür (Kılınç, 2018). Bu nedenle nitel yönü güçlü olan araştırmaların güvenilirlik testi sınırlı uygulamalarla gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada bu testin sağlanması ve daha sistematik bir kodlama sürecine ulaşılabilmesi için kodlayıcılar arasında belirli bir tutarlılığa erişilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede içerik analizinin uygulanmasından önce 3 farklı kodlayıcı arasında tutarlılığın sağlanması, yoruma açık kısımların en aza indirilmesi ve hangi araştırma sorusunun hangi kategori ve kodlarla ilişkili olduğunun net bir şekilde belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede yapılan pilot kodlamada tutarlılık değerlerinin düşük olduğu kategoriler ve kodlar üzerinde çalışılmış ve kodların daha kapsayıcı ve belirgin olması sağlanmıştır. Buna rağmen içerik analizinden elde edilen bulguların ve analizlerin bu haberleri tüketen kişilerin bu metinlerden ne anladığıyla bire bir örtüşmesi beklenemez. Araştırmacıların sahip olması gereken eleştirel bir bakış açısına sahip olmaktır ve bu durum medya içeriklerini tüketen herkesin sahip olduğu genel tavırdan farklıdır (Krippendorff, 2004).

Bu çalışma için etik kurul onayı gerektirmediğinden herhangi bir onay alınmamıştır. Ancak çalışma sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gereken tüm kurallara titizlikle uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilmiş olan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Örneklem kriterlerinde belirtilen kurallara göre derlenen 280 haber nicel ve nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizde gazetelerde yer alan haber sayıları, haberlerin konu başlıkları, haberlerin sunuluş biçimi ve sığınmacılarla ilgili kullanılan sıfat ve nitelendirmeler ile ilgili veriler nicel olarak belirlenmiştir.

Nicel bulgulara bakıldığında Suriyeli sığınmacıların eğitim hayatlarına ilişkin 2016-2020 yılları arasında örneklem kriterlerine uygun bulunan en fazla haber ve köşe yazısı Hürriyet gazetesinde yayımlanmıştır. Hürriyet’te yer alan 153 haber ve köşe yazısına karşın Sözcü gazetesi 86, Sabah gazetesi de 41 haber ve köşe yazısıyla sığınmacı çocukların eğitimine gazetede yer vermiştir. Araştırma sorularından birincisi sığınmacıların eğitimleriyle ilgili haberlerde ön plana çıkarılan konuların neler olduğuyla ilgilidir. Bununla ilgili 3 farklı gazetede dağılım ve toplam haber sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Haber metinlerinde ve köşe yazılarında sığınmacıların eğitimiyle ilgili ön plana çıkarılan konular

	Hürriyet	Sözcü	Sabah	Toplam
Eğitim imkânı sunma ve destekleme	62	36	17	115
Öğrenci-çocuk sayısı	48	19	11	78
Sosyal etkinlikler	29	13	8	50
Sığınmacıların sebep olduğuna inanılan toplumsal riskler/sorunlar	2	12	0	14
Adli vakalar	2	4	2	8
Araştırma/özel haber sonuçları	8	1	0	9
Sığınmacı öğrencilerin başarısı	2	1	3	6
Toplam haber sayısı	153	86	41	280

Haber metinlerinde ve köşe yazılarında Suriyeli sığınmacıların eğitimiyle ilgili hangi konulara odaklanıldığına bakıldığında “eğitim imkânı sunma”, “öğrenci-çocuk sayısı” ve “sosyal etkinlikler”le ilgili metinlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Suriyelilerin neden olduğuna inanılan riskler/sorunlar başlığı altındaki haberler sadece

Sözcü'de yer almaktadır. . Suriyeli çocukların da içinde bulunduğu adli olaylarla ilgili olarak da çok az sayıdaki haber Sözcü ve Hürriyet'te yer almaktadır. Suriyeli çocuklarla ilgili olarak yapılan bilimsel araştırma ya da araştırmacı gazetecilik faaliyeti olarak öne çıkan haberler ise büyük çoğunlukla Hürriyet'te yer almışken Sözcü'de sadece 1 tane haber bulunmaktadır. Suriyeli öğrencilerin başarıları ise az sayıda olmak üzere her üç gazetede de yer bulmuştur.

“Eğitim imkânı sunma” konulu metinler kapsamında **sığınmacılar için yeni okulların açılması, devletin** resmî makamlarının veya sivil toplum kuruluşlarının kitap-kırtasiye yardımları, çeşitli kurslar, eğitim etkinlikleri, seminerler, öğretmen görevlendirmesi, çocukları sokaktan okula çekmek için gösterilen çabaları içeren haber metinleri kodlanmıştır. Bu konuyla ilgili olarak “*Türkiye’de 21 ilde 5-10 yaşındaki 413 bin Suriyeli çocuğa Türkçe öğretilecek*” (Sözcü, 15.08.2016) haberi örnek verilebilir. Bu haberde Suriyeli çocukların uyum sorunlarını aşmak için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Türkçe eğitimi yapılacağı haberleştirilirken İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü’nün açıklamalarına yer verilmiştir. Suriyelilerin Türkçe öğrenmesi konulu bir başka ildeki etkinlikle ilgili olarak “*İkinci vatan ikinci dil*” (Sabah, 02.08.2018) başlıklı haberde Suriyeliler için Türkiye’nin ikinci vatan olduğu ve uyum için özveriyle Türkçe öğrenmek istedikleri vurgulanmaktadır.

Haberlerin çerçevelenmesinde sayılara vurgu da hâkim konulardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Okula devam eden ve devam etmeyen çocukların sayısı, okula kayıt olan öğrencilerin haberleri, karne alan veya eğitim öğretim yılı başında okula başlayan öğrenci sayısı ile Suriyeli üniversite öğrencileriyle ilgili haberler özellikle siyasetçiler ve eğitim kurumlarının yöneticileri tarafından sıkça vurgulanmıştır. “*600 bin Suriyeli okullu oldu*” (Sabah, 28.09.2018) haberi ve benzeri türdeki haberlerde okula devam eden veya okula kazandırılan çocukların sayısı verilmektedir. Buna benzer haberler Sözcü’de de yer almaktadır. Ancak “*Türkiye’deki Suriyeli çocuklardan yüzde 39’u okula gidemiyor*” (Sözcü, 16.09.2016) haberinde olduğu gibi hiç okula gidememiş çocukların sayısına da vurgu yapılarak Suriyelilerin eğitimiyle ilgili var olan sorunlar da öne çıkarılmaktadır. Hürriyet de hem okula devam eden hem de edemeyen çocuk sayısı konusunda daha çok habere yer vermektedir. Bu konuda başvurulan kaynaklar büyük bir çoğunlukla yetkililerin açıklamaları olmaktadır. “*Suriyeli göçmen çocukların yüzde 62’si okullu oldu*” (Hürriyet, 13.03.2019) haberi ile “*608 bin Suriyeli öğrenci eğitim alıyor*” (Hürriyet, 31.01.2018) haberine benzer diğer haberlerde de eğitime devam eden ve edemeyen çocukların sayısı resmî kuruluşların açıklamalarından yola çıkılarak verilmektedir. Bu haberler Türkiye’deki genel durumu yansıtan bilgilerin yanında çeşitli illerin nicelik durumunu belirten bilgileri de içermektedir. Bu tür haberlerde merkezi ya da yerel yöneticilerin sığınmacılarla ilgili sundukları farklı konularda bilgiler de bulunmakla birlikte sayılarla ilgili vurgu tüm haberlerde baskın konu olarak öne çıkmaktadır.

Sosyal etkinlikler de gazetelerde öne çıkan haber konuları arasında bulunmaktadır. Bu konu çerçevesinde sığınmacıların katıldığı veya bizzat rol aldığı tiyatro ve pi-

yesler, öğrencilere dönük yapılmış gezi, gösteri, şenlikler veya eğitimsel içerikli okul dışı etkinlikler ve projeler bulunmaktadır. Bu tür haberlerde yapılan etkinliğin Türk çocuklarıyla olan entegrasyona yaptığı katkı ile bu çocukların etkinlikten duyduğu hoşnutluk en çok vurgulanan noktalar olmaktadır. Bu tür haberler için “*Türk ve Suriyeli çocuklardan kardeşlik buluşması*” (Hürriyet, 18.09.2018), “*Suriyeli çocuklara Boğaz turu*” (Hürriyet, 24.07.2018), “*Göçmen çocukların tarifsiz mutluluğu*” (Sabah, 22.12.2018) ve “*Suriyeli çocuklar, mutluluğun resmini çizdi*” (Sözcü, 01.06.2016) haberleri örnek verilebilir. Bu tür haberlere her üç gazetede de rastlamak mümkündür. Kullanılan dil olumlu olup Türk ve Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kaynaşmalarına veya sığınmacı öğrencilerin yaptıkları etkinliklerden duydukları mutluluğa vurgu yapılmaktadır.

Sözcü gazetesi özelinde bir inceleme yapıldığında gazetede eğitim imkanlarının artırılması ve sunulmasının haberleştirildiği görülse de diğer gazetelerden farklı olarak Sözcü’nün Suriyeli sığınmacıların sebep olduğuna düşünülen toplumsal sorunları da vurguladığı görülmektedir. Sabah gazetesinde ise bu yöndeki haberlere rastlanmamıştır. Gazete, Sözcü’nün vurguladığı bu tür olası sorunları haberleştirmemiştir. Bunun yerine Suriyelilerin okullarda Türkiye’ye hızla uyum sağladığı ve sorunsuz bir süreç yaşandığı vurgulanmaktadır. Diğer konuların dağılımında ise oransal olarak Sözcü ve Sabah arasında çarpıcı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Hürriyet Suriyeli çocuklar ve eğitim konusunda hem haber sayısının çokluğu hem de verilen bilgilerin özellikle Sabah’a göre çok daha detaylı bilgiler içerdiği dikkati çekmektedir.

Yapılan analizlerin odaklandığı ikinci soru haberlerin ve yorumların sunuluş biçiminin sığınmacılarla ilgili olumlu, olumsuz ya da dengeli olmak üzere nasıl dağılım gösterdiğini incelemektedir. Bu araştırma sorusu içinde analiz edilen metinlerde sığınmacılara ve onların eğitim süreçleriyle ilgili olumlu, olumsuz ve dengeli temsiller olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Haberlerin sunuluş biçimine ilişkin sayısal veriler

	Olumlu	Olumsuz	Dengeli (Nötr)
Hürriyet	100	0	53
Sözcü	45	22	19
Sabah	20	0	21
Toplam	165	22	93

Haberlerin nasıl sunulduğuyla ilgili genel tabloya bakıldığında ağırlıklı olarak olumlu haberlerin baskın olduğu görülmektedir. Ne olumlu ne de olumsuz bir sunuma işaret eden dengeli haberlerin dağılımında frekans olarak dengeli bir dağılım bulunmaktadır. Sözcü gazetesinde ise daha fazla sayıda olumsuz haberin yer aldığı görülmektedir.

Haber metinlerinde genel olarak temsilin olumlu mu olumsuz mu olduğunun ötesinde bu temsilin hangi isimlendirmelerle yapıldığı da analiz kapsamına alınan sorulardan biridir. Çalışmada incelenen metinlerde sığınmacılarla ilgili ne tür isimlendirme, yaftalama ya da sıfat kullanıldığı ortaya konmuştur. Yapılan analizlerde elde edilen kodlar incelendiğinde eğitimle ilgili konularda söz konusu bireyler, çocuklar, gençler ve öğrenciler olarak isimlendirilirken Suriyeli, mülteci ve sığınmacı sıfatlarının kullanıldığı görülmüştür. Tablo 3’te bu ifadelerin gazetelere göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 3. Sığınmacılarla ilgili eğitim haberlerinde kullanılan ifadeler

	Hürriyet	Sözcü	Sabah	Toplam
Suriyeli çocuklar/gençler	46	53	8	107
Suriyeli öğrenciler	69	14	8	91
Mülteci-sığınmacı çocuklar/gençler	3	6	8	17
Suriyeli mülteci-sığınmacı öğrenci/çocuk	27	2	4	33
Mülteci öğrenci	11	1	2	14
Diğer	25	14	18	57

“Suriyeli çocuklar” ve “Suriyeli öğrenciler” isimlendirmesi haber metinlerindeki büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Mültecilik ya da sığınmacılık statüsünün kullanımını oransal olarak ele alındığında az sayıda kalmaktadır. Misafir ve kardeş gibi tanımlamalar da haber içeriğinde aktör olan yetkilinin sözlerinin habere yansıtılması ile kullanılmaktadır. Ancak gazeteler yoğunluklu olarak sığınmacı, mülteci, göçmen öğrenci ya da çocukların uyruklarını dile getirerek tanımlama yapmaktadır. Aynı haber metninde birden fazla tanımlamalara rastlamak mümkündür. Bu tanımlamaların yanında “iç savaştan kaçan”, iç karışıklıktan kaçan”, “savaş mağduru” gibi sığınmacıların neden geldiğini yansıtan ifadeler de kullanılan ek tanımlamalar arasında yer almaktadır. Diğer yandan yapılan açıklamalar içerisinde “kardeşlerimiz”, “dostlarımız”, “evlatlarımız” şeklinde özellikle yetkililerin açıklamaları çerçevesinde nitelenen Suriyeli sığınmacıların ayırım yapılmadan yaralarının sarıldığı, ihtiyaçlarının giderildiği ve bu adımların bir insanlık ve dostluk görevi olduğu belirtilmektedir. Özellikle Hürriyet ve Sabah olmak üzere gazeteler bu ifadeleri doğrudan haber metinlerine yansıtmaktadır.

Son araştırma sorusu olan “Suriyeli öğrenciler metinde nasıl yansıtılmaktadır?” sorusuyla çalışma erişilen nicel verilerle sınırlı kalmayıp sayıların arka planındaki anlamları ve ifade biçimlerini de ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma örneklemine alınan tüm haberlere bu araştırma sorusu sorulmuş olup aşağıdaki kısımda bazı önemli örneklere yer verilmiştir.

Sözcü Gazetesi

Sözcü gazetesinin örneklemdeki diğer gazetelere kıyasla Suriyeli sığınmacı öğrencilere karşı daha olumsuz yaklaşıma sahip olduğu, sığınmacıların lehine bir dil kullanıldıysa bu genelde haberin aktörünün söylediği sözlerden kaynaklandığı görülmüştür. Örneğin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) başkanının sözlerini içeren bir haber şu şekildedir: *“Suriyeli gençleri kayıp nesiller olarak bırakmak istemiyoruz diyen YÖK Başkanı Saraç, üniversitelerin ‘‘Hak eden her mülteci gence’’ açık olduğunu ifade etti’’* (Sözcü, 12.04.2016). Yine Sözcü’de yayımlanan bir başka haberde milli eğitim müdürünün şu sözlerine yer verilmiştir: *“Onları ötekileştirmeyeceğiz. Biz bu çocuklara eğitim veriyoruz, bir çocuğun bile dışarıda kalmasını istemiyoruz’’* (Sözcü, 05.01.2017).

Sözcü gazetesinde diğer gazetelere göre bazı haberlerinde olumsuz bir dil kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin, Sözcü gazetesinin Suriyeli sığınmacılar için harcanan paraları eleştiren bir içeriğe sahip olduğu gözlenmektedir. Köşe yazarlarının Suriyelilerin sebep olabileceği toplumsal sorunlara odaklandığı görülmüştür. Bu yazarlardan biri, bir yazısında *“300 bin Suriyeli çocuk eğitim alamıyor, onlar başımızın belaları olarak büyüyor. Atsan atamazsın, satsan satamazsın.”* ifadesini kullanmıştır (Sözcü, 20.06.2018). Bu tip ifadeler aslında gazetenin eğitim konularında yayımladığı bazı olumsuz haberlerle çelişkili bir durum oluşturmaktadır. Bu çelişkiye örnek olarak *“İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden skandal talimat! Artık Suriyelilere bu da serbest’’* başlıklı haberde Suriyeli çocukların istedikleri okulda eğitim alabilmesi (Sözcü, 22.08.2017), *“Adana’da 830 Suriyeli öğretmen atandı’’* başlığıyla verilen haberde Suriyelilerin kendi ülkelerinden gelen öğretmenlerden de ders alabilme imkânı sağlanması (Sözcü, 19.12.2019) eleştirilmektedir. Ancak bunun yanında çocukların yeterli eğitim alamamasının doğuracağı risklere de odaklanmaktadır. *“Bakamıyoruz’’* başlıklı haber içeriği şu şekildedir: *“Sığınmacı olarak ülkemize gelen ve neredeyse bütün şehirlerimize yerleşen bu insanların terk edilmişliği ise akıllara ister istemez ‘Peki bu çocuklar ne olacak?’ sorusunu getiriyor. Ülkelerinde süren iç savaş nedeniyle 2,8 milyon Suriyeli okula gidemezken Adana’ya sığınan çocuklar da yaşlıları okula giderken yalın ayak onları izliyor.”* (Sözcü, 06.02.2017). Ayrıca, Sözcü’nün bazı haberlerinde Suriyeli çocuklara pozitif ayrımcılık yapılmasından şikâyet edildiği ve bu çocukların Türk öğrencilerden daha avantajlı bir konumda olduklarından bahsedildiği saptanmıştır. Bir yazıda *“Şehit çocuklarının ayrıcalığı Suriyeli çocuklara da verildi’’* (Sözcü, 12.11.2018) başlığının kullanıldığı görülmüştür.

Sığınmacı çocukların eğitimlerinin sıkça sayılar üzerinden haberleştirildiği görülmektedir. Bu tür haberler genelde yüzeysel verilerin sunulmasından öteye geçmemekte ve çoğu zaman bu sayılar siyasetçiler ve bürokratların konuyla ilgili yaptıkları tek açıklama olarak göze çarpmaktadır. Sözcü’de çıkan bir örnek ise bir okul müdürünün sayısal verileri kapsayıcı bir dile dönüştürebilmenin örneği olmuştur. *“Türkiye’nin en kalabalık ilkokulundaki öğrenci sayısı 66 ilçeyi geçti’’* başlığıyla sunulan haberde Türkiye’nin en yüksek öğrenci sayısına sahip ilkokulunun müdürü, 800’ü Suriyeli olmak üzere okullarında 5 bin 300 öğrencinin eğitim gördüğünü söylemekte ve *“İkili eğitimde*

5 bin 300 öğrencimiz, 155 öğretmen, 41 alt sınıf, 284 kaynaştırma öğrencimiz var. Gönüllümüz o kadar zengin ki, 5 bin öğrenciyi daha bu okula sığdırabiliriz" demektedir (Sözcü, 11.12.2018).

Sözcü özellikle ulusal bilinç ve laiklik konusunda sığınmacılarla ilgili olumlu sayılabilecek haberlere de yer vermektedir. "Suriyeli çocuklar eğitimlerini sömestrde kent enstitüsünde sürdürdü" başlığıyla verilen haberde "Avcılar Belediye Başkanı Handan Toprak Benli, Türkiye'de konuk edilen Suriyeli çocukların insanlığa faydalı birer birey olarak; bilimin ışığında ilerlemelerini arzu ettiklerini anlatırken..." ifadesi bunun önemli örneklerinden (Sözcü, 05.02.2017). Benzer şekilde "İzmir Milli Eğitim Müdürü: Başbakan İzmir'e okul yapacaktır" başlıklı haberde bir Milli Eğitim Müdürü'nün açıklamaları da bu bağlamda sunulmuştur: "Onlara İstiklal Marşını öğreteceğim, Türkçe öğreteceğim, geleneklerimizi öğreteceğim" (Sözcü-19). Bir başka Milli Eğitim Müdürü de Suriyeli öğrencilerle ilgili şunları söylemiştir: Tarihimizi ve ülkelerindeki tarihi doğru öğreniyorlar" (Sözcü, 05.01.2017). Sözcü bu tip örneklerle haberlerinde sıkça yer vermiş ve bu sayede olumlu vurguları kullanarak da Suriyeli çocukların eğitimini haberleştirebilmiştir.

Sabah Gazetesi

Sabah gazetesi sığınmacılarla ilgili az sayıdaki haberinde tamamen olumlu bir dil kullanmakta hiçbir aksilik veya soruna değinmemektedir. Gazetenin Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili tercih ettiği söylemde "umut" ve "gelecek" vurgusuna yer verdiği görülmüştür. Örneğin, Suriyeli çocukların Türkiye'de aldıkları eğitimle ilgili bir Milli Eğitim Müdürü'nün sözlerinin kullanıldığı "Sıralara 150 bin Suriyeli öğrenci daha oturacak" başlıklı haberde "Bu eğitimler inşallah ileride Türkiye ile Suriye arasındaki ilişkilerin de temelini oluşturacaktır" vurgusu yapılarak Suriyeli öğrencilerin gelecekteki Türkiye-Suriye ilişkilerinin belirleyicileri olacağı ifade edilmiştir (Sabah, 02.05.2017). Gazete ayrıca Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki ortak geçmiş idealine odaklanmakta ve kaymakamlıkça düzenlenen etkinliği "Tarihe Yolculuk projesi kapsamında 500 Türk ve 500 Suriyeli öğrenci, Çanakkale Savaşları'nın yaşandığı tarihi Gelibolu Yarımadası'nda dedelerinin şehit düştüğü toprakları ziyaret etti." ifadeleriyle sunmaktadır (Sabah, 20.04.2018). Yine gazetede yayımlanan "Liselilerden örnek mülteci projesi" başlığıyla sunulan bir haberde de Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilerle ilgili "kardeşlerimiz" ifadesini kullandıklarının altı çizilmektedir. Aynı haberde mağduriyet vurgusu da yapılmakta ve "Kardeşlerimizin bu durumda olduğunu görmek çok üzücü. Onları görmeden empati kurmak çok zor" ifadeleri öne çıkarılmaktadır (Sabah, 21.01.2019).

Sabah'ın ortaya koyduğu olayları haberleştirme çerçevelerinde Suriyeli çocuklarla ilgili olumsuz bir politika ya da ayrımcılık konularına dair bir haber metnine rastlanılmamıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın "Suriyelilere de kendi evlatlarımıza hangi eğitimi vermek istiyorsak onlara da o eğitimi vermek için gayret göstereceğiz" ifadeleri haberleştirilmektedir (Sabah, 05.11.2016). Örneklemede ender de olsa Suriyeli öğrencilerle ilgili başarı haberleri de tespit edilmiştir. Nicel verilere bakıldığında ör-

neklemde zayıf bir önemi olan bu tür haberlerden birinde Sabah gazetesi şu ifadeyi kullanarak olayı haberleştirmiştir: “Suriyeli Muhammet Halil, 1 Haziran’da yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında tüm soruları doğru yanıtlayarak tam puan aldı” (Sabah, 25.06.2019).

Hürriyet Gazetesi

Hürriyet’in sığınmacı eğitimiyle ilgili haberlerinde doğrudan olumsuz algı oluşturacak bir habere rastlanmamıştır. Haberlerde ve yorumlarda ayrımcılığa yol açabilecek ifade kullanılmadığı da tespitler arasındadır. Gazetede incelenen haber içeriklerinde sığınmacı öğrencilerle ilgili tarafsız veya olumlu ifadelerin kullanıldığı gözlenmiştir. Hatta birçok haberde sığınmacı öğrencilerin aldıkları eğitimden, uyum sağlama yönündeki gelişmelerden ve okula kazandırılma konusundaki adımlardan sıkça bahseden bir içerik bulunmaktadır. Bu tip içeriklerde yetkililerin açıklamaları ile yapılan etkinliklerin doğrudan aktarıldığı gözlenmiştir. Öte yandan Hürriyet’in haber sayılarının diğer iki gazeteye göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Haberlerin mahalli olay ve durumları yansıtması da buradaki bulgulardan bir diğeridir.

Hürriyet aynı zamanda bilimsel saha çalışmaları ile diğer araştırmalara da yer vererek sığınmacı çocukların ve öğrencilerin yaşadıkları sorunları ve ihtiyaçlarını da dile getirmektedir. Ayrıca Sabah’ın aksine öğrenci sayıları ile ilgili verilerde okula kayıtlı olmayan veya devam edemeyenlerin sayıları da bulunmakta, bazı haberlerde okula gidemeyen sığınmacı çocukların sayıları daha çok öne çıkarılmakta ve bu alanda eğitim eksikliğinin giderilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. “Bir arada yaşam için kapsayıcı eğitim önemli” başlıklı haberde Eğitim Reformu Girişimi’nin raporu haberleştirilmiş, raporda okula devam eden ve edemeyen öğrenci sayıları verilerek toplumsal uyum için eğitimin öneminin çok ciddi boyutta olduğu haberin odak noktasına yerleştirilmiştir (Hürriyet, 04.05.2017). “Suriyeli Rawdanur: Mülteci olarak doğmadım” başlıklı haberde Suriyeli bir öğrenci ve aktivist olan Rawdanur Cuma’nın düzenlenen Kartepe Zirvesi’ndeki sözleri öne çıkarılmış ve mülteciliğin bir seçim değil, zorunluluk olduğuna yapılan vurgu öne çıkarılmıştır (Hürriyet, 27.10.2018).

Gazetenin haberleştirdiği gelişmeler içerisinde yetkililerin Suriyeli sığınmacılara ayrıcalık sunulduğuna, Türk öğrencilere haksızlık yapıldığına dair olumsuz algıları yıkmak ve sığınmacı öğrencilerin Türkçe öğrenerek Türk kültürüne uyumu için gösterilen çalışmaları anlatmak için yaptığı açıklamalar öne çıkmaktadır. Örneğin “Suriyeli göçmenlerin yoğun olduğu 19 ile 220 yeni okul yapılıyor” başlıklı haber (Hürriyet, 17.01.2019) ile “Suriyeli çocuklar telafi eğitimleriyle okula kazandırılacak” (Hürriyet, 19.11.2017) haberinde MEB yetkililerinin bu yöndeki açıklamalarına oldukça geniş bir şekilde yer verilmektedir. Öte yandan Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği veya farklı uluslararası kurumlardan yetkililerin yapmış olduğu ziyaretler, yapılan açıklamalar ve yardımlar da haberlere yansımaktadır. “Suriyeli çocuklar için UNICEF ile işbirliği” (Hürriyet, 25.03.2016) ve “Suriyeli çocukların eğitimi için 400 milyon avro” (Hürriyet, 20.12.2018) haberleri bu duruma örnek verilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye, 2011’den bu yana dünyada en fazla sığınmacının yaşadığı ülke konumuna gelmiştir. Suriyeli sığınmacıların Türkiye’den kısa sürede geri dönme ihtimallerinin giderek azalması bir dizi yeni tartışmayı da alevlendirmektedir. Bu anlamda basın bu konuda dikkatini çeken başlıca konulardan ikisi “geri dönüş” ve “entegrasyon”la ilgili tartışmalardır. Suriyeliler eğer döneceklerse ne zaman dönecekler? Bu konuda henüz hiçbir netlik bulunmamaktadır (Sert ve Danış, 2021). Ancak Suriyeli ve diğer sığınmacıların Türkiye’de kalma süreleriyle ilgili gelişmelerden bağımsız olarak onların eğitim haklarının sağlanması, yaşadıkları süre boyunca da Türkiye ile toplumsal, kültürel ve ekonomik uyumlarının sağlanması hem sığınmacılar hem de Türk toplumu için önemlidir. Ev sahibi toplumun ülkelerine gelen sığınmacılara olan yaklaşımının yönü uyumun sağlanmasında önemli bir kolaylaştırıcı veya aşılması zor bir engel olabilmektedir. Bu yaklaşımın yönünün belirlenmesinde ise basının sığınmacılarla ilgili haberleri sunuş biçimi ve yaptığı yorumlar önemli bir etken olabilmektedir.

Bu çalışmada Türkiye’deki büyük basın kuruluşlarından olan Hürriyet, Sabah ve Sözcü’de sığınmacıların eğitimiyle ilgili yayınlanan haberler ve yorumlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda gazetelerin sığınmacıların eğitimine ilişkin önemli ölçüde birbirinden farklılaşabilen sayılarda habere yer verdiği görülmüştür. Farklı gazetelerin aynı konularda vermiş olduğu haber sayılarındaki farklılaşma Doğanay ve Kenes’in (2016) çalışmasında da görülmektedir. Bu farklılaşmada gazetelerin habere ulaşma imkanları, olaya haber değeri atfetme konusundaki yaklaşımlardaki farklılıklar veya gazetenin ideolojik/siyasal duruşu etkili olabilir. Farklılaşma yalnızca haber sayılarında değil gazetelerin içeriklerinde de kendini göstermektedir.

Gazetelerin sığınmacıların eğitimiyle ilgili olarak en çok eğitim imkanları sunma ve destekleme, öğrenci-çocuk sayısı ve sığınmacı öğrencilerin katılımcı olduğu sosyal etkinlikler haberlerin başlıca konularını oluşturmuştur. Eğitim imkânı sunma ve destekleme konusunda Türkiye’nin resmî makamlarının, sivil toplum kuruluşlarının ve uluslararası kuruluşların yapmış olduğu yardım, destekleyici eğitim ve materyal desteği bulunmaktadır. Bu haberler sığınmacıların yalnız bırakılmadığı, çok farklı kaynaklardan desteklendiği izlenimini oluşturmakla birlikte okuyucuda sığınmacıların ihtiyaçları olduğu algısının da oluşmasını sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir. Diğer yandan bu konu başlığındaki haberler öğrenci-çocuk sayısı konusunda birlikte bütüncül olarak ele alındığında yapılan desteklerin sınırlı olduğu ve yeterli gelmeyeceğini de göstermektedir. Öğrenci-çocuk sayısı konu başlığında sunulan bilgiler okula devam eden ve edemeyen çocukların sayısını içermekte ancak daha detaylı bilgiler bulunmamaktadır. Bu durum Paksoy ve Şentöregil (2018), Keskin ve Yükselir, (2019) ile Bulgurcuoğlu ve Aykutalp’in (2021) çalışmalarında da ortaya konulmaktadır. Paksoy ve Şentöregil (2018) sayısal verilerin ve sayıca çokluğun gazetenin olaya veya duruma haber değeri atfetme konusunda bir kriter olarak kabul edildiğini ancak bu kabulün de etik açıdan tartışmalı olduğunu ifade etmektedir. Keskin ve Yükselir (2019) sayısal

verilerle sınırlı ifadelerin konu edilen grupları nesneleştirici olduğunu ve bu bireylerin yığın olarak sunulduğunu belirtmektedir. Öğrenci olan ve olamayan sığınmacı çocukların sayısal verilerine bu kadar odaklanılmış olmasına karşın okula giden çocukların okulda neler yaşadığı, neler öğrendiği, hangi engel veya eksikliklerle karşı karşıya kaldığı veya okulda neler hissettiğiyle ilgili detaylı bilgi verilen haber ise yok denecek kadar azdır. Okula devam edemeyen çocuklarla ilgili ise araştırma raporları ya da özel haber niteliğindeki çok sınırlı sayıdaki haberde de yetersiz denebilecek ve genel bir durumu yansıtacak bilgiler bulunmaktadır. Bu durum gerek basın gerekse haber kaynağı konumundaki kimi yetkililerin insanlara bakışındaki durumu ortaya koymaktadır. Sosyal etkinlikler konu başlığındaki haberler ise öğrenci-çocuk sayısı konu başlığındaki sayısallaştırma ile ilgili etik sorunu kısmen de olsa azaltmaktadır. Bu konu başlığındaki haberler öğrencilerin etkinliklerde aktör olarak gösterdikleri iyi örnekleri, Türkiye ile uyum konusundaki gelişmeleri ve öğrencilerin etkinlikte hissettiklerini yansıtmakta ve okuyucuda daha olumlu izlenimler bırakacak niteliktedir.

Gazetelerin haber içeriklerinin olumlu, olumsuz ve dengeli olarak ifade edilebilecek temsil durumu ise sığınmacılarla ilgili eğitim dışı konuları işleyişlerine göre daha olumlu görülmektedir. Göktuna Yaylacı (2017) ile Bulgurcuoğlu ve Aykutaalp (2021) inceledikleri gazetelerin sığınmacılara bakışının olumsuz ve kimi haberlerinin ötekileştirici olduğunu, özellikle Suriyeli sığınmacılar söz konusu olduğunda bu bakışın daha belirgin olduğunu bulmuşlardır. Pandır ve arkadaşları (2016) ise olumlu ve dengeli haberlerin çoğunlukta olmasına karşın olumsuz haberlerin de bulunduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada söz konusu çocuklar ve eğitim olunca olumsuz temsilin sadece Sözcü’de kısıtlı biçimde bulunduğu, ancak Sabah ve Hürriyet’te ise olmadığı görülmektedir. Sabah’taki haberlerin sayıca azlığı ile ortak tarih ve kültür vurgusuyla olumlu temsili de siyasi olarak iktidara yakınlığıyla açıklanabilir. Sözcü’nün bazı haberlerindeki olumsuz temsilin siyasi duruşundan (Şen ve Yaşa, 2020) kaynaklandığı söylenebilir. Hürriyet hem eksiklik ve ihtiyaçları dile getirmiş hem de haber sayısı bakımından çok daha fazla haber sunmuştur. Böylece Hürriyet’in daha nesnel ve doğru bilgilere dayalı bir sığınmacı temsili gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür. Bu gazetelerin tamamı ele alındığında haberlerde sığınmacılarla ilgili yetersiz bilgiler bulunmasının ve sığınmacıları nitelendirme ile ilgili kavramlarda karmaşa bulunmasının dışında sığınmacı temsiline olumlu ve dengeli bir izlenim oluşturduğunu, olumsuz haberlerin ise daha az sayıda kaldığını söylemek mümkündür.

Gazeteler farklı zamanlarda ve olaylarda sığınmacılarla ilgili yapmış oldukları tanımlamalarda “sığınmacı”, “mülteci”, “göçmen” “geçici koruma altındaki Suriyeliler”, “Suriyeli göçmenler/mülteciler/sığınmacılar”, “Suriyeli” ve “misafir” gibi sıfatlar kullanmaktadır. Bu ifadelerdeki farklılaşma bir yandan olağandışı göçle gelen insanların hukuki belirsizliğinden bir yandan da siyasilerin ve bürokratların yaptıkları açıklamalardaki farklı ifadelerden meydana gelmektedir. Açıklamayı yapan kişinin kullandığı tanımlama haber metnine de yansımaktadır. Bunun dışında ise gazeteler

çoğunlukla “Suriyeli” kavramını daha çok kullanmaktadır. Gazetelerin kullandıkları sıfatlardaki farklılaşma Doğanay ve Keleş (2016), Bulgurcuoğlu ve Aykutalp (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Gazetelerde sığınmacılar için ortak ve hukuki temeli olan bir söylem geliştirilemediği, geliştirmek içinse resmî yetkililerin ve basın kuruluşlarının yeterince çaba göstermediği söylenebilir. Ayrıca sığınmacıların uyruğunun belirtilmesi her ne kadar bilgilendirme gerekçesine dayansa da ötekileştirme riskini de barındırmaktadır.

Sabah’ın diğer iki gazeteye göre daha az sayıda olan haberlerinde Türk ve Suriyelilerin ortak yönlerinin çok olduğu, onların savaşın mağdurları olarak yardım ve ilgiye muhtaç olduğu, Türkiye’yle çok başarılı bir uyum süreci yaşadıkları, Türk makamlarının da bu konuda özverili ve başarılı çalışmalarını sürdürdüğü yansıtılmakta ancak Suriyeli sığınmacıların eğitim konusundaki ihtiyaçları ile yaşadıkları sorunların yeterince dile getirilmediği görülmektedir. Ayrıca, Sabah gazetesinde Suriyeli sığınmacıların Türkiye’yi ikinci vatan ve Türkçeyi ikinci bir dil olarak benimsedikleri yönünde olumlu temsile dayalı bir içerik kendini gösterirken Sözcü gazetesinin yayımladığı haberlerin yaklaşık %25’ine olumsuz temsiller içeren haberler hâkimdir.

Sözcü’de sığınmacıların eğitimi konusunda özellikle köşe yazarlarının ifadeleri gazetenin duruşuna dair daha net bir tablo ortaya koymaktadır. Sözcü gazetesi için Suriyeli çocukların eğitimleriyle ve entegrasyonu ilgili yaşanan problemler Suriyelilerle ilgili olumsuz bir dil kullanılmasına zemin oluşturabilmektedir. Buna rağmen genel bulgulara bakıldığında, Sözcü’nün sığınmacıları haberleştirirken çocuklar konusunda daha olumlu ve dışlayıcı olmayan bir tavır takındığını belirtmek gerekmektedir. Konu çocuklar ve çocukların eğitimi olduğunda Sözcü gazetesinin olumsuz haberlerinin görece daha az olduğu, olumlu ve entegrasyona katkı yapabilecek haberlere de yer verdiği, olumsuz haberlerde de siyasi olarak Türk yetkililerin uygulama ve mevzuat değişikliklerine daha fazla olumsuz yaklaştığı ancak doğrudan sığınmacı öğrencilere dönük yorumlarının daha az sayıda olduğu görülmektedir.

Hürriyet gazetesi ise haber içerikleri ele alındığında olumsuz algı oluşturacak bir haber içeriği sunmamakta, haberlerini daha çok yetkililerin açıklamalarına dayandırarak vermekte ve okuyucuyu içerikten farklı bir yorumla sevk edebilecek başlık veya haber metni yazımından uzak durmaktadır. Bunun yanında olumlu sayılabilecek haber içeriklerine de sayıca fazla yer vererek okuyucunun sığınmacılarla ilgili algısının olumlu yönde değişmesine katkı sunmakta ancak bunu yaparken nesnellikten uzaklaşmamaktadır.

Türkiye’de son 10 yıldır alan yazında daha çok gündeme gelen sığınmacılarla ilgili yapılan birçok çalışma arasında çocuklarla ve eğitimle ilgili basın ve diğer medya organlarındaki haber ve yorumların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu çalışmada gazete tirajlarına ve gazetelerin siyasal duruşlarına göre belirlenen ölçütler çerçevesinde 3 gazete örnekleme dahil edilmiştir. Bu konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalarda farklı

gazeteler ve sosyal medya organları seçilerek çalışmalar yürütülebilir. Böylece Türkiye’de yaşayan sığınmacıların durumuyla ilgili yapılan haberler, yorumlar ve var olan algı daha detaylı bir şekilde ortaya çıkarılabilir.

Elde edilen bulgularda sığınmacılar için gerek yetkililer gerekse basın kuruluşları arasında resmî olarak kabul edilmiş bir tanım ve sıfat kullanımı görülmemekte ve aynı bireyler ve gruplar için farklılaşan tanımlamalar kullanılmaktadır. Bu konuda resmî makamlardaki yetkililerin ve habercilerin de hukuki tanımlamalara dayalı daha doğru ve net tanımlamalar yapması, ayrıca konuyla ilgili daha detaylı bilgilerin verilmesi için farkındalık artırıcı önlemlerin yetkili kurumlarca alınması önerilebilir.

Türkiye’nin son 10 yılda almış olduğu yoğun göç, gelen sığınmacıların uyum ihtiyacını ve bu ihtiyaca bağlı bir dizi sorun ortaya çıkarmıştır. Toplumsal barış içerisinde sığınmacıların uyum sağlayabilmesi için ev sahibi halkın konu hakkında yeterli ve doğru biçimde bilgilendirilmesi ve oluşabilecek endişelerin giderilmesi gerekmektedir. Basın kuruluşlarının takipçilerini doğru ve yeterli biçimde bilgilendirme sorumluluğunun yanında oluşturdukları içeriklerle de önemli bir etkileme gücü bulunması sığınmacıların entegrasyonu konusunda çok daha dikkatli içerikler oluşturmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle basın kuruluşlarına sundukları bilgilerde detaylı ve nitel veriler kullanarak toplumu ve ilgili yetkilileri daha fazla bilgilendirmek için çalışma sürdürmeleri; sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla birlikte sığınmacılarla ilgili daha fazla iyi örnekler yer vermeleri ve sığınmacılar konusunda kullandıkları ifadelerde ayrımcılığa yol açabilecek tanımlamalardan uzak durmaları önerilebilir. Böylece basın kuruluşları toplumun sığınmacılarla ilgili daha olumlu tutum sergilemelerini sağlayabilir.

Her basın kuruluşunun benimsediği siyasi düşünceler ve yakın olduğu siyasi kurumlar olabilir. Bu konumunu haber içeriklerine de yansıtabilir. Ancak sığınmacıların eğitimi ve topluma entegrasyonu süreci gibi toplumsal barışı doğrudan etkileyebilecek konularda basın kuruluşlarının siyasi konumlarını yansıtan bir dil kullanmaktan uzak durması, konuyla ilgili haber ve yorumları nesnel ve doğru biçimde yansıtmaları önemlidir. Bu nedenle bu konularda haber içeriği oluşturan gazetecilerin hem habercilik etiği hem de konuyla ilgili detaylı bilgi birikimine ve habercilik deneyimine sahip olmasını sağlayacak önlemler alınması önerilebilir.

Kaynakça

- Ager, A., ve Strang, A. (2008). *Understanding integration: A conceptual framework*, Journal of Refugee Studies, 21(2), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Akgül Gök, F. ve Gökçearsan Çifci, E. (2017). *Position of the Syrian refugee children in printed media*. Border Crossing Journal, 7(2), 231-248. <https://doi.org/10.33182/bc.v7i2.463>
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına

- ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/434554>
- Bell, P. (2001). Content analysis of visual images. T. Leeuwen and C. Jewitt (Edt.), *Handbook of Visual Analysis* içinde. Sage.
- Berry, M., Garcia-Blanco, I., ve Moore K. (2015) *Press coverage of the refugee and migrant crisis in the EU: A content analysis of five European countries*. Report Prepared for The UN High Commissioner for Refugees, Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies. <http://www.unhcr.org/56bb369c9.pdf>
- Bulgurcuoğlu, S., ve Aykotalp, A. (2021). *Medyada "öteki" olmak: sığınmacılara yönelik söylemin inşası ve yeniden üretimini*. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(2), 483-504. <https://doi.org/10.33417/tsh.837053>
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., VE Gülçiçek, D. (2018). *Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar*. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/38234/442082>
- Çiçekli, B. (Edt) (2009). *Göç terimleri sözlüğü*, Uluslararası Göç Örgütü.
- Doğanay, Ü., ve Keneş, H. Ç. (2016). *Yazılı basında Suriyeli 'mülteciler': Ayrımcı söylemlerin rasyonel ve duygusal gerekçelerinin inşası*. *Mülkiye Dergisi*, 40(1), 143-184. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/487464>
- Efe, İ. (2019). *A corpus-driven analysis of representations of Syrian asylum seekers in the Turkish press 2011–2016*. *Discourse & Communication*, 13(1), 48-67. <https://doi.org/10.1177/1750481318801624>
- Efe, İ., Pandır, M., ve Paksoy, A. F., (2018). *Algılar ve gerçekler arasında: Türk basınında Suriyeli sığınmacılar*. Nobel.
- Esses, V. M., Medianu, S., ve Lawson, A. S. (2013). *Uncertainty, threat, and the role of the media in promoting the dehumanization of immigrants and refugees*. *Journal of Social Issues*, 69(3), 518-536. <https://doi.org/10.1111/josi.12027>
- Gazete Tirajları (2021, 2 Mayıs). *Gazetelerin En Son Güncel Tirajları: 12-18 Nisan 2021*. <http://gazetetirajlari.com>
- Göker G. ve Keskin S. (2015). *Haber medyası ve mülteciler: Suriyeli mültecilerin Türk yazılı basınındaki temsili*. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 41, 229-256. <https://iletisimdersgisi.hacibayram.edu.tr/index.php/IKAD/article/view/204>
- Göktuna Yaylacı, F. (2017). *Eskişehir yerel basınında "mülteciler" ve "Suriyeliler"*. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 1-40. <https://doi.org/10.18490/sosars.308638>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- İçduygu, A. ve Aksel, D. B. (2012). *Türkiye'de düzensiz göç*. Uluslararası Göç Örgütü.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü. (2015). *Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum*. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf
- İşçi, D. ve Uludağ, E. (2019). *Sosyal medyada Suriyeliler algısı: Youtube sokak röportajları üzerine bir*

- inceleme*. Ulisa: Uluslararası Çalışmalar Dergisi, 3(1), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ulisa/issue/46863/587553>
- Jacobsen, K. (2006). *Refugees and asylum seekers in urban areas: a livelihoods perspective*. Journal of Refugee Studies, 19(3), 273-286. <https://doi.org/10.1093/jrs/fel017>
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). *Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri*. Elementary Education Online, 17(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>
- Kardeş, S. ve Kozikoğlu, İ. (2021). *Interactions between refugee and local preschool children and prejudice or discriminatory behaviors: Teachers' observations*. Journal of Pedagogical Research, 5(1), 114-125. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021067282>
- Kartal, B., ve Başçı, E. (2014). *Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 275-299. <https://doi.org/10.18026/cbusos.42910>
- Keskin, M., ve Yükselir, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili haberlerde Suriyeli öğrenciler: Bir söylem analizi çalışması*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 555-568. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-527514>
- Kılınç, E. (2018). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. Ş. Aslan (Ed.) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde*. (409-422 ss.). Eğitim Yayınevi.
- Koçak, A, Arun, Ö. (2013). *İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu*. Selçuk İletişim, 4(3), 21-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19013/200754>
- Krippendorff K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Levent F, ve Çayak S. (2017). *Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 21-46. <https://www.hayefjournal.org/Content/files/sayilar/64/21.pdf>
- Mert Elmas, Ş., ve Paksoy, A. F. (2018) *Türk basınında Suriyeli sığınmacı kadınların temsili*. Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi, 35, 184-210. <https://doi.org/10.17829/turcom.733985>
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar*. Yayın Odası.
- Paksoy, A., ve Şentöregil, M. (2018). *Türk basınında Suriyeli sığınmacılar: ilk beş yılın analizi (2011-2015)*. Selçuk İletişim, 11(1), 237-256. <https://doi.org/10.18094/josc.344498>
- Pandır, M, Efe, İ., ve Paksoy, A. (2016). *Türk basınında Suriyeli sığınmacı temsili üzerine bir içerik analizi*. Marmara İletişim Dergisi, 24, 1-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruid/issue/23441/249617>
- Pandır, M. (2019). *Stereotyping, victimization and depoliticization in the representations of Syrian refugees*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 409-427. <https://doi.org/10.16953/deusobil.450797>
- Piktes (2021). *Projenin çıktıları*. <https://piktes.gov.tr/Home/ProjeninCiktisi>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Ek1), 208-229. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34754/384374>
- Savar, E., ve Kedikli, U. (2019). *Türkiye'de mülteci ve sığınmacılara sağlanan imkânlar ve uyum so-*

Türk Basınında Türkiye'deki Sığınmacıların Eğitimi: Suriyeliler Örneği

- runları: Çankırı örneği. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 15(4), 1119-1142. <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeb.2019456401>
- Sert, D.Ş., ve Danış, D. (2021) *Framing Syrians in Turkey: state control and no crisis discourse*. International Migration, 59, 197-214. <https://doi.org/10.1111/imig.12753>
- Seydi, A. R. (2014). *Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar*. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31, 267-305. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/117752>
- Soroka, S., ve S. McAdams (2015) *News, politics, and negativity*. Political Communication, 32(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/10584609.2014.881942>
- Sunata, U., ve Yıldız, E. (2018). *Representation of Syrian refugees in the Turkish media*. Journal of Applied Journalism & Media Studies, 7(1), 129-151. https://doi.org/10.1386/ajms.7.1.129_1
- Şen, Y. F., ve Yaşa, A. G. (2020). *Terör ve medya ilişkisi bağlamında terör eylemlerinin haberlerde sunulma biçimleri: "Reina Saldırısı" örneği*. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(30), 2795-2831.
- Şentöregil, M. (2017). *Suriyeli çocuk sığınmacıların Türk yazılı basınında temsili* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşir Z., ve Dilmaç, B. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. İlköğretim Online, 17(2), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021). *Mülteci*. <https://www.goc.gov.tr/multeci>
- Türk, E. (2019). *Batman yerel basınında göçmenlerin temsili üzerine bir analiz*. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(4), 2975-3000. <https://doi.org/10.15869/itobiad.596027>
- Uluslararası Af Örgütü (2021). *Mülteci hakları*. <https://www.amnesty.org.tr/icerik/multeci-haklari>
- UNHCR (2018). *Mülteci ve göçmen? Sözcük seçimleri önemlidir*. https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_TR.pdf
- UNHCR (2019a). *Global trends forced displacement in 2019*. <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>
- UNHCR (2019b). *Dünya çapında yerinden edilmiş kişi sayısı 70 milyonu geçerken, BM Mülteciler Yüksek Komiseri duruma müdahale için daha güçlü bir dayanışma çağrısında bulunuyor*. <https://www.unhcr.org/tr/22075-dunya-capinda-yerinden-edilmis-kisi-sayisi-70-milyonu-geceren-bm-multeciler-yukse-komiseri-duruma-mudahale-icin-daha-guclu-bir-dayanisma-cagrisinda-bulunuyor.html>
- UNHCR (2021). *Türkiye'deki mülteciler ve sığınmacılar*. <https://www.unhcr.org/tr/turkiyede-ki-multeciler-ve-siginmacilar>
- Ünal, S. (2014). *Türkiye'nin beklenmedik konukları: "Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi*. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 6(3), 65-89. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/643/643>

TÜRKİYE’DE SİĞINMACI ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE İLİŞKİN ENGELLERİN FENOMENOLOJİK YAKLAŞIMLA DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ozan SELÇUK¹, Bekir GÜZEL², Sema BUZ³

* Bu çalışma, yazarların Avrupa Komisyonu’nun Erasmus+ Programı tarafından hibelenildiği Charter of Common Refugee Strategies (CORES) isimli projesi kapsamında elde edilen verilerin bir kısmı kullanılarak oluşturulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, ozan.selcuk@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2852-7491.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, bekir.guzel@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0795-0768.

3 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, semabuz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8326-3732.

Geliş Tarihi: 30.04.2021 Kabul Tarihi: 10.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960459

Öz: Bu araştırma, 2011 yılından bu yana Türkiye’ye yönelik olarak gerçekleşen göç hareketleri sonucu ülkeye gelen sığınmacı çocukların eğitimine ilişkin ortaya çıkan engellerin keşfedilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak 15 sığınmacı ebeveyn ve göç alanında çalışan 17 meslek elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, sığınmacı çocukların eğitimine ilişkin engeller odağında MAXQDA12 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda; (1) Çocuk ve aile kaynaklı sorunlar, (2) Okul ortamından kaynaklanan engeller, (3) Sistemden kaynaklanan sorunlar, (4) Öğretmenlerden kaynaklı olduğu ifade edilen sorunlar (5) Eğitimde farklı gereksinimi olan sığınmacı çocukların karşılanmayan gereksinimleri olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Çalışmada bulgulardan hareketle, çocukların eğitim hakkına erişimlerinde karşılaştığı bu sorunlara yönelik olarak çocuklar, aileleri, öğretmenler ve okul yöneticilerini içeren eğitim sistemi içinde yer alan paydaşların iş birliğini artırma ve gereksinimlerin karşılanarak çocukların eğitime erişimlerinin güçlendirilmesi konusunda çeşitli çözüm önerileri sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: göç, sığınmacı çocuklar, eğitim hakkı, fenomenolojik yaklaşım.

EVALUATING ASYLUM-SEEKER CHILDREN’S BARRIERS TO EDUCATION IN TURKEY THROUGH PHENOMENOLOGICAL APPROACH

Abstract:

This research was designed to explore the barriers to the education of asylum seeker children who came to Turkey due to migration movements since 2011. In the research, semi-structured interviews were conducted with 15 asylum-seeker parents and 17 professionals working in the migration field, using the purposeful sampling method. The data obtained from the interviews were analysed with the MAXQDA12 software to focus on barriers to the education of asylum-seeker children. As a result of the analysis, five themes emerged: (1) Child or familial problems, (2) School environment-related barriers, (3) Teacher-related problems, (4) Asylum seeker children with different needs in education, and (5) Unmet needs of asylum-seeker children with different educational needs. Based on the findings, solutions are offered on various issues such as increasing the cooperation of the stakeholders in the education system, which includes children, their families, teachers, and school administrators, and strengthening children’s access to education by meeting their needs.

Keywords: migration, asylum-seeker children, right to education, phenomenological approach

Giriş

Günümüzde eğitim seviyesi yükseldikçe sığınmacı ve yerel toplum üyesi çocuklar arasındaki farklılıklar artmaktadır. Pinson, Arnot ve Candappa (2010, s. 4), sığınmacı çocukların “sosyal ve ekonomik açılardan en yoksun ve ayrımcılığa en fazla maruz kalan” gruplardan biri olduğunu ve bu çocukların eğitimlerine yönelik sosyolojik araştırmalar açısından bir “boşluk” bulunduğunu savunmaktadır. Dünya genelinde zorla yerinden edilenlerin sayısı arttıkça çocukların okula kayıt oranlarını yüksek seviyede tutmak da zorlaşmaktadır. Bugün Somali, Güney Sudan ve Amerika Birleşik Devletleri haricinde 194 ülke tarafından onaylanan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin (ÇHS) 28. ve 29. maddelerinde konu edilen çocuğun eğitim hakkı fırsat eşitliği temelinde güvence altına alınmıştır. Eğitim en temel insan hakkı olup, ÇHS’nin yanında 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi’nde de kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra yine Birleşmiş Milletler’in Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları’nın dördüncüsü olan “nitelikli eğitim” ilkesi “herkes için kapsayıcı ve eşit kalitede eğitim sağlamak ve yaşam boyu öğrenme

fırsatlarını teşvik etmek” amacını gütmektedir. Sığınmacı çocukların eğitimlerine yönelik hak temelli bir bakış açısının yanı sıra eğitimin, koruyucu ve önleyici işlevleri de mevcuttur.

Eğitimin, sığınmacı çocukların erken yaşta evlendirilme, zorla silahlı gruplara alınma ve/veya çalıştırılma, cinsel taciz ve istismara maruz kalma gibi risklere karşı koruyucu bir işlev görmesi beklenmektedir. Eğitim, aynı zamanda toplumun psikolojik sağlamlığını da güçlendirerek refahın artmasına; sığınmacı çocukların üretken, başarılı ve bağımsız yaşam sürmeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donanmalarına; yaşamlarını ve içinde yaşadıkları toplumları yeniden inşa etmeye çalışırken kendileri ve çevreleri hakkında bilgi edinmelerini sağlamaya yardımcı olmaktadır. Eğitimin bu koruyucu, önleyici ve geliştirici işlevleri dikkate alındığında sığınmacı çocuklar için önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Sığınmacılar ırkları, dinleri, uyrukları, belirli bir sosyal gruba üyelikleri veya siyasi görüşleri nedeniyle zulümden veya zulme uğrama korkusuyla menşe ülkelerinden veya mutad ikamet yerlerinden kaçan kişiler olarak tanımlanmaktadır (IOM, 2009). Ayrıca sığınmacılar göçmen gruplar içerisinde riske en fazla açık olan grup olarak nitelendirilmektedir (Güzel ve Şarlak, 2020). Bu grubun risklere açık olmasına yol açan başta yasal statü eksikliği olmak üzere çeşitli sebepler bulunmaktadır. Öte yandan bu durum sığınmacıların beslenme, barınma, sağlık, eğitim ve istihdam gibi temel gereksinimlerini karşılama konusunda zorluklar yaşamasına yol açmaktadır. Sığınmacılar, çeşitli sebeplerle zorla yerlerinden edilmelerinin yıkıcı etkilerinin yanı sıra sığınma amacıyla hedef ülkede yaptıkları başvuru süreçlerinde de zorluklar yaşamaktadır. Yapılan araştırmalar sığınma talebinde bulunan bireylerin stres, kaygı, korku, yalnızlık ve güvensizlik gibi duygusal sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Brekke, 2004; Brekke, 2010; Güzel ve Şarlak, 2020). Sığınmacı bireylerin göç öncesinden başlayarak hedef ülkede kalıcı yerleşimlerine kadarki süreçlerde travmatik deneyimlerinin olduğu bilinmektedir. Zorlu süreçlerden geçen ve öncelikli hedefi hayatta kalmak için güvenlik, beslenme ve barınma gibi fiziksel ihtiyaçların karşılanması ve uluslararası korumaya erişim olan sığınmacılar için çoğu zaman eğitim öncelikli gereksinimler arasında yer al(a)mamaktadır. Ancak sığınmacılar içerisinde çocukların oranının fazla olması eğitim konusuna ilginin artmasına yol açmıştır.

Eğitim temel bir insan hakkı olmakla birlikte çok sayıda çocuk çeşitli sebeplerle bu haktan yararlanamamaktadır. Dünya genelinde sığınmacı – göçmen çocukların eğitime devamlarının önünde birtakım engeller vardır. Sığınmacı çocukların uzun göç süreci deneyimleri, hedef ülkeye giriş sürecinde karşılaştıkları sorunlar, yeni bir ülkede yaşam sürdürmenin zorlukları, göç sürecinde yoksullaşma, sığınma başvurusu sürecindeki belirsizlik ve üçüncü ülkeye yerleşme ihtimali gibi faktörler çocukların eğitime başlamasını ve eğitim içinde kalmalarını engelleyen başlıca etmenlerdir (Montgomery ve Foldspang, 2008; Karaman ve Bulut, 2018; Doğan ve Kağnıcı, 2020).

Türkiye’de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeliler dışında uluslararası koruma statüsü altındaki sığınmacı çocukların önemli bir kısmı da eğitim hakkından yararlanamamaktadır. Sığınmacı çocukların eğitime erişim ve devam etme durumlarının önündeki engeller genel olarak sığınmacı çocuk ve ailesinden, okul ortamından, Türkiye’deki eğitim sisteminden ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır (Doğan, 2020).

Şimdi ve Burada: Sığınmacı Çocukların Eğitimi

Türkiye’nin, son verilere göre dünyadaki en fazla kayıtlı sığınmacı/mülteci bireye sahip ülke konumunda olması insan hakları, sağlık, istihdam, barınma ve entegrasyon üzerinde baskı oluşturduğu gibi eğitim konusunda da önemli zorluklara yol açmaktadır. UNICEF (2019) tarafından yayınlanan bir rapora göre Türkiye’de yaklaşık iki milyon kayıtlı sığınmacı çocuk bulunmaktadır. Bu sayı, çarpıcı bir şekilde Türkiye’de kayıtlı bulunan toplam sığınmacı nüfusunun neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Nitekim Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün (GİGM) yayınladığı 2021 yılı Haziran ayı verilerine göre Türkiye’de kayıtlı bulunan geçici koruma statüsü sahibi Suriyeli sayısı 3.684.412 kişidir. Bu kişilerin 1.746.253’ü 0-18 yaş arasında olup toplam Suriyeli sayısının %47,39’una denk gelmektedir (GİGM, 2021). Aynı nüfus içinde okul çağına bulunan 5-17 yaş arası çocuk sayısının net olmamakla birlikte yaklaşık bir milyonun üzerinde olduğu tahmin edilmektedir (GİGM, 2021). Bu çocukların okullaşma oranları ile ilgili olarak en kapsamlı ve güncel çalışmalardan birini gerçekleştiren Erdoğan’a göre 2019 yılının Aralık ayı itibarıyla Türkiye’de bir milyon 60 binden fazla Suriye kökenli okul çağına çocuk bulunmaktadır. Üstelik bu çocuklardan yaklaşık 700 bini ise henüz okullaştırılmamıştır (Erdoğan, 2019). Türkiye’nin olağanüstü bir çaba gösterdiğini ifade eden Erdoğan 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında 230 bin, 2015-2016’da 311 bin, 2016-2017’de 492 bin, 2017-2018’de 610 bin, 2018-2019’da 643 bin ve 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ise 684 bin çocuğun okullaştırıldığına ve okula devam edenlerin söz konusu nüfusun %63’üne denk geldiğine dikkat çekmektedir (Erdoğan, 2019). İstatistiki verilere bakıldığında Türkiye’nin, Suriyeli çocukların okullaştırılma oranında her geçen yıl gelişme kaydettiği açık bir şekilde görülmektedir. Ancak bu araştırmanın odağında yer alan uluslararası koruma statüsü sahibi çocukların korunma ve eğitim açısından daha az görünür oldukları düşünülmektedir. Nitekim GİGM verilerinden Türkiye’de bulunan toplam uluslararası koruma statüsü sahibi kişi ya da çocuk sayılarına ulaşılammamaktadır. UNICEF’in (2019) raporuna göre Türkiye’de kayıtlı bulunan yaklaşık 130.000 uluslararası koruma statüsü sahibi sığınmacı çocuk olduğu tahmin edilmektedir. Bu çocuklar yoksulluk, savaş, yerinden edilme sonucu uzun süreli travma, dil engeli ve sosyal içerme eksikliği gibi birçok nedenden ötürü çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (2019, s. 5). Uluslararası koruma statüsü sahibi çocuklara ilişkin ayrıntılı istatistiklerin olmaması durumu daha karmaşık hale getirmektedir. Dolayısıyla sığınmacı çocukların eğitimle ilgili daha fazla sorun yaşıyor olabilecekleri düşünülmektedir.

Öte yandan pandemi dönemi ve sonrasında tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de nasıl bir eğitim ve okullaşma tablosu ile karşı karşıya kalınacağı henüz net değildir. Pandemi sürecinde sahadan elde edilen veriler sığınmacı çocukların uzaktan eğitime erişimi ve devamlılığı ile ilgili ciddi zorluklar yaşadıklarını (Konak Mülteci Derneği, 2021), olumsuz deneyim ve duygulara sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Çelik ve Kardeş İşler, 2020). Örneğin Konak Mülteci Derneği’nin (2021) saha çalışmasına göre görüşme yapılan 50 sığınmacı çocuk ve ailesi arasında sadece 30 aile çocuklarının kısmen uzaktan eğitime devam ettiğini ifade etmiştir. Bu çocuklar arasında sadece beş çocuk uzaktan eğitimdeki derslerine devam edebilmektedir (Konak Mülteci Derneği, 2021). Pandeminin ilk aylarında Türk Kızılay’ı Toplum Merkezi (2020) tarafından 385 sığınmacı çocuk ile yapılan başka bir çalışmada ise pandemi öncesinde okula devam eden çocukların %34’ünün bu süreçte eğitim dışında kaldıkları tespit edilmiştir. Bu verilere göre pandemi sonrasında her üç sığınmacı çocuktan birinin okuldan uzaklaşacağı öngörülebilmektedir¹. Bu durum özellikle Türkiye’de bulunan sığınmacı çocukların eğitime erişimini daha da zorlaştırırken; bu konuyla ilgili farkındalık oluşturacak ve/veya çözüm önerileri sunacak çalışmaların önemini de artırmaktadır. Bu araştırma da buraya kadar ortaya koyulan bakış açısından ve gereklilikten hareketle gerçekleştirilmiş olup Türkiye’deki sığınmacı çocukların şimdi ve buradaki konumlarına yönelik bir durum tespiti yapma amacı taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada sığınmacı çocukların eğitimlerine ilişkin karşılaştıkları engelleri ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenerek derinlemesine görüşmeler yoluyla veriler üretilmiştir. Bu çalışmada nitel yaklaşım sığınmacı çocukların yaşadıkları sorunların hem ebeveynleri hem de göç alanında çalışan meslek elemanlarının deneyimleri ve bakış açıları ile ele alınmak istenmesinden ötürü tercih edilmiştir. Çalışmada fenomenolojik yaklaşımın tercih edilmesinin bir diğer nedeni de belirli durumlarda olayların ve etkileşimlerin anlamını (Bogdan ve Biklen, 2003, s. 23) ve deneyimlerin özlerini (Moustakas, 1994) anlamaya yardımcı olmasıdır. Fenomenolojik yaklaşım, deneyimlerin doğası veya anlamı hakkında daha derin bir anlayışa ulaşmak için bireylerin deneyimlerini ortaya çıkarmaya ve tanımlamaya yönelik sistematik bir girişimdir (Giorgi 1985; Husserl 1970; Moustakas 1994; van Manen 1990). Bu bağlamda, bu çalışmada sığınmacı ebeveynler ve meslek elemanlarının eğitimle ilgili deneyimlerine odaklanılmıştır.

¹ Bu tahmini bir oran olup, araştırmanın veri toplama süreci pandemi öncesinde gerçekleştirilmiş olduğu için araştırma bulguları içinde eğitime pandemiden kaynaklı erişim engelleri yer almamaktadır.

Örneklem ve Veri Oluşturma Süreci

Yargısal olarak da adlandırılan amaçlı örneklem yoluyla katılımcılara ulaşılmış olup araştırmanın amacına en uygun özneler seçilmiştir (Monette, Sullivan ve Dejong, 1990). Amaçlı örnekleme, keşfedici saha çalışmalarında öznelerle ulaşmada en yaygın kullanılan yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Neuman, 2012). Bu bağlamda araştırmaya dâhil edilen özneler olan sığınmacı ebeveynler ve göç alanında çalışan meslek elemanları için birtakım dâhil etme kriterleri belirlenmiştir. Sığınmacı ebeveynler için azami üç yıldır Türkiye’de yaşamaları, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından sunulan uluslararası koruma statüsüne (geçici koruma statüsü sahibi olan Suriyeliler hariç) sahip olmaları; meslek elemanları için ise görüşme süresince Ankara ilinde azami üç yıldır kamu ya da özel fark etmeksizin göç alanında aktif bir şekilde çalışıyor olmaları kriterleri belirlenmiştir. Sığınmacı ebeveynlere ise göç alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları aracılığıyla ulaşılmıştır. Görüşme formundaki eksiklikleri ve görüşme sorularının işlevselliğini test etmek amacıyla bir sığınmacı ve iki meslek elemanı ile pilot görüşme yapılarak görüşme soruları revize edilmiştir. Çalışma için, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan izin alınmıştır.

Görüşmeler doyum noktasına ulaşılan kadar sürdürülmüş ve 18 Nisan 2019 tarihinde başlayan saha süreci verilerde yeterli doygunluğa ulaşılmaması üzerine 16 Eylül 2019 tarihinde sonlandırılmıştır. Doyum noktası, görüşmelerde aynı bilgilerin tekrar etmesi ve yeni bilginin ortaya çıkmaması olarak tanımlanmaktadır (Glaser ve Strauss, 1967). Bu çalışmada 15 sığınmacı ebeveyn ve 17 meslek elemanı olmak üzere toplam 32 birey ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sığınmacı ebeveynlerin dokuzu Irak, altısı Afganistanlı olup yedisi erkek, sekizi kadındır. Sığınmacı ebeveynler 19-56 yaş aralığında olup yaş ortalaması 37,5’tir. Sığınmacı özneler, Ankara ilinde faaliyet gösteren iki farklı derneğe ait toplum merkezindeki hizmetlere erişmektedir. Söz konusu özneler toplum merkezlerinde çalışan meslek elemanları aracılığıyla ulaşılmıştır. Görüşülen 17 meslek elemanı Ankara ili sınırları içerisinde çeşitli sivil toplum kuruluşlarında çalışan, neredeyse tümü yüksek lisans mezunu olan, çoğunluğu sosyal hizmet olmak üzere psikoloji, hukuk, siyaset bilimi ve kamu yönetimi, hemşirelik ve okul öncesi öğretmenliği alanında eğitimleri olan bireylerdir. Meslek elemanlarının çoğunluğu (13 kişi) kadın olup dördü erkektir.

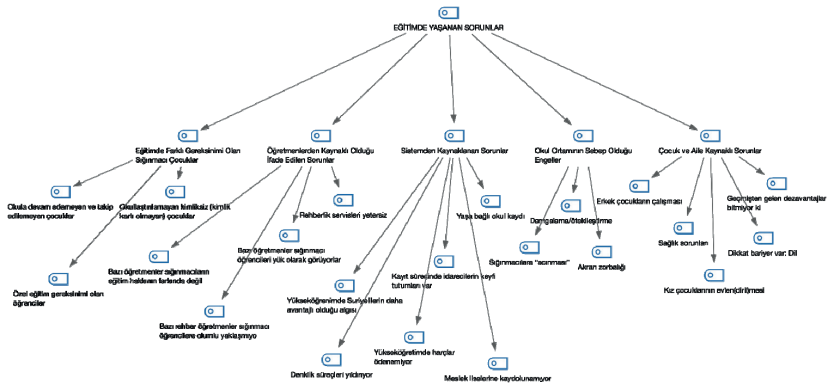
Sığınmacı ebeveynlerle kendilerine ulaşılmasına aracı olan dernekler tarafından sağlanan odada tercüman eşliğinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında sorular sığınmacı öznelerle göz teması kurularak sorulmuştur. Tercüman görüşme atmosferini bozmayacak şekilde konumlandırılmıştır. Meslek elemanları ile kendi kurumlarında yer alan çalışma odalarında görüşülmüştür. Görüşmeler, ortalama 70 dakika sürmüştür. Görüşmelere yardımcı görüşmeci katılarak görüşmelerle ilgili notlar alınmış ve görüşmeciye destek olmuştur. Görüşme esnasında, öznelerin onamları dahilinde ses kaydı alınmıştır. Görüşmelere ait ses kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilmiş ve yazılı hale getirilmiştir.

Etik açıdan araştırmaya katılan öznelere gizliliğini korumak için sığınmacı ebeveynlerin gerçek isimleri yerine renklerden oluşan rumuzlar kullanılmış; meslek elemanları da ME1, 2, 3 vb. şeklinde anonim hale getirilmiştir.

Analiz

Araştırma kapsamında sığınmacı ebeveynler ve meslek elemanlarıyla yapılan görüşmeler deşifre edildikten sonra tekrar tekrar okunmuştur. Bu bağlamda tematik analiz gerçekleştirmek için Braun ve Clark'ın (2006) altı aşamalı yöntemi kullanılmıştır.

Şekil 1. Tema haritası



Veriler nitel veri analiz programı olan MAXQDA12 programı ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada, Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimine ilişkin karşılaşılan engellerin kaynaklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır ve bu sorunlar araştırmaya katılan öznelere alıntılarında seçimlerle desteklenmiştir. Bu bağlamda eğitime ilişkin sorunlar Şekil 1’deki gibi ortaya çıkmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Verilerin geçerliği için Cohen, Manion ve Morrison (2018) tarafından üçgenleme önerilmektedir. Silverman (2015), birden fazla veri kaynağı kullanma anlamına gelen veri üçgenlemenin eşzamanlı olarak verilerin geçerliliğini arttırdığını belirtmektedir. Bu çalışmada veriler sığınmacı ebeveynler ve göç alanında çalışan meslek elemanları olmak üzere iki farklı katılımcı grubundan toplanmıştır. Toplanan veriler, sığınmacı çocukların eğitime ilişkin deneyimlerinin keşfedilmesine odaklanmaktadır. LeCompte ve Goetz’ün (1982) önerdiği gibi ortaya çıkan temalar araştırma ekibinin diğer üyeleri tarafından kontrol edilmiş ve belirlenen temalarla tutarlı olduğu anlaşılmıştır. Bu durum araştırmanın iç geçerliliğini desteklemektedir.

Ayrıca araştırma deseninin amacına uygun olarak görüşme formu oluşturmak amacıyla bir sığınmacı ve iki meslek elemanı ile pilot görüşme gerçekleştirilerek çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır (Silverman, 2015). Pilot uygulama aşamasında literatüre dayalı olarak geliştirilen sorulardan belirsiz olanlar revize edilmiş; görüşme süresi kontrol edilmiş ve sığınmacı ebeveynlerin ana dillerinden ötürü soruları yanlış/eksik/farklı anlamalarını önlemek için tercüman aracılığıyla öznelerden geri bildirim alınmıştır. Görüşme transkriptleri öznelerle paylaşılmış; katılımcı onayı alınarak verilerin güvenilirliği sağlanmıştır (Creswell ve Miller, 2000).

Bulgular

1. Çocuk ve Aile Kaynaklı Sorunlar

Sığınmacıların okula devamlarının önündeki en büyük engellerin başında çocuk ve aile kaynaklı sorunlar olduğu görülmektedir.

1.1. Geçmişten gelen dezavantajlar bitmiyor ki

Sığınmacıların ülkelerinden ayrılmalarına da sebep olan dezavantajları yüzünden geçmiş yaşamlarında eğitime erişememiş olma ihtimali yüksektir. Okula devam etmemiş çocukların yeni ülkelerindeki yaşamlarında sığınmacı olmalarından kaynaklanan sorunlardan ötürü okula devam etme eğilimleri azalabilmektedir. Sığınmacı çocuklar için eğitimin bireyin yaşamında önemli bir fırsat olduğu ve gelecekte iyi yaşam koşullarına sahip olma noktasında önemli bir bileşen olduğu dikkate alındığında, ileriki yaşamlarında da sorunlarla karşılaşma ihtimalleri artmaktadır. Aşağıda köken ülkesinde de yoksulluk ve farklı dini inanışları yüzünden çocukları okula devam edemeyen bir öznenin deneyimleri yer almaktadır:

Hepsinin (tüm çocukların) eğitimi aksadı. Çocuklarım babaları öldükten sonra Irak'ta geçimimizi sağlamak için okulu bırakmak zorunda kaldılar. Kızlar da Irak'ta okuldaydı ama bayağı bir sıkıntı yaşadılar. Kardeşlerinin ameliyatı için bizi bir ülkeye gönderdiler. Kızıma işte dışarıda sokakta soruyorlardı annen nerede, annen İsrail'e mi gitti geri dönecek mi gibi sorular soruyorlardı ve biz Irak'a döndüğümüzde bu sefer her gün sorun yaşıyorduk. Hatta bu sebepten okula bile devam etmediler, tehdit edilmişler Şii milisler tarafından (Sarı, Iraklı, Kadın, 41 yaşında).

1.2. Dikkat bariyer var: Dil

Türkiye’deki uluslararası koruma statüsünde olanların pek çoğu için eğitime devam etmelerini engelleyen etmenlerden biri de yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleridir. Sığınmacı çocuklar yeterince Türkçe bilmemelerinden ötürü derslerde anlatılanları ve okuduklarını anlayamamaktadır. Ayrıca derslerden verim alamamakta, öğretmenleri ve arkadaşları ile tam olarak iletişim kuramamaktadırlar. Yerel toplum mensubu diğer çocuklara göre gereksinimlerini karşılayacak olanaklara daha az sahip olduklarından

akademik başarıları düşülebilmektedir. Tüm bunlar sığınmacı çocukların okula devam motivasyonlarını azaltmakta ve okuldan kopuş süreçlerini hızlandırmaktadır.

Aşağıda sağlık sorunları nedeniyle çocukluğunda köken ülkesinde arkadaşları tarafından damgalanan, ötekileştirilen ve şimdi ebeveyn olan bir öznenin Türkiye'ye geldikten sonra da hem kendisinin hem de kardeşlerinin dil bilmemelerinden dolayı okula devam etmemelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır:

Altıya kadar okudum sonra bıraktım çünkü öğrencilerin bana tutumundan rahatsız olmuştum. Burada da kardeşlerimle biz bir kursa kayıtlıydık ama dil bilmedikleri için gitmek istemiyoruz. Zorluk çekiyoruz, öğretmenim ne anlattığımı anlamıyorum. Bu şekilde okula gitmemiz zor oluyor (Turuncu, Iraklı, Erkek, 28 yaşında).

Yeterli düzeyde dil bilmemeden dolayı okul terkinin sadece yukarıdaki öznenin kişisel bir deneyimi olmadığını, bu durumun sığınmacı çocuklar arasında yaygın olduğunu, çocukların dil engelinden ötürü okula gitmek istemediklerini bir meslek elemanının aşağıdaki ifadeleri gözler önüne sermektedir:

Hiç Türkçe bilmemeleri ve okulda anlatılanları anlamamalarından dolayı okula dolayısıyla okumaya dair bir soğukluk hissediyorlar ve bu yüzden hani ben anlamıyorum ben gitmeyeceğim gibi söyleyen çocuklarımız vardı (ME1, Kadın).

Sığınmacı çocuklar gün içinde temel düzeyde iletişim kurmaya yetecek kadar Türkçe bilseler de ödev yapma, ders çalışma ya da metin okuma gibi etkinlikler esnasında zorlanabilmektedir. Çocuklar, dil bilgi ve becerilerinin yetersiz olmasından ötürü ödevlerini yapmakta zorlanmakta ve bundan dolayı "tembel" olarak nitelendirilebilmektedir. Bir meslek elemanının konu hakkındaki ifadeleri aşağıdadır:

Bir çocuğa ders desteği veriyoruz ve çocuğun işte çok iyi Türkçe konuştuğunu biliyoruz fakat ders notları hep aşağıda. Ama diyorlar ki bu çocuk Türkçeyi konuşuyor ya bunu yapması lazım tembelliğinden yapmıyor diyorlar mesela. Sonra bu çocuğu önümüze alıp oturup baktığımızda anladık ki çocuk Türkçe sesi tanımış, Türkçe sesi okuyabiliyor ama diyor ki hocam örneğin kaldırım ne demek ben onu bilmiyorum. Kaldırımı okuyabiliyor ama kaldırımı anlamlandıramıyor. Karşılığı yok çünkü onda (ME6, Kadın).

Diğer taraftan, sığınmacı çocukların yerel toplum mensuplarıyla aynı koşullarda ve ölçme araçlarıyla değerlendirildiğini ve bundan dolayı akademik açıdan geride kaldıklarını bir meslek elemanı aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tanıdığım bir tarih öğretmeni var. Bir sığınmacı öğrencisi hakkında çok iyi, çok çalışkan gerçekten zehir gibi bir çocuk ama şey yapamıyor diyor. Sınavları yetiştiremiyor. Hani onu da şurada fark etmiş. Test sorularında ilk beş soruyu doğru yapmış sonraki beş soruyu yanlış. Ben şunu anladım diyor iki sınavdan sonra. Son soruları, yetiştiremediklerini sallıyor. Demek ki fazladan süreyle ihtiyacı var (ME17, Erkek).

1.3. Sağlık sorunları

Bir özne, göç sebeplerinden birinin çocuklarının köken ülkelerinde eğitime devam etmemelerine ek olarak, Türkiye’de de dört kızından ikisinin sağlık sebeplerinden ötürü, diğer ikisinin de hasta çocuklarına hastanede refakat etmesinden ötürü okula devam edemediklerini belirtmiştir. Hasta olan kızlarının, hastaneye yatışlarından önce de olağan okul sistematiği içerisinde tutunamadığını ve incinebilirliklerini azaltmaya yönelik önlemlerin alınmamasından dolayı okulu terk etmek durumunda kaldıklarını katılımcı şöyle ifade etmiştir:

A ve Z 44 gün hastanede yatmışlardı. Evde tek kalınca K ve E de okula gitmedi. Aslında çok okulu seviyor gitmek de istiyorlar ama gidemedi maalesef. Bunların özel eğitim gerektiren özel koşullu okula gönderilmeleri gerekiyor. Çünkü sabahın saat 15.30-16.00’e kadar zor oluyor onlar için. A’nın durumunun çok kötü olduğunu görüyorum. Asansörü olan bir okula ihtiyacı var. (Sarı, Iraklı, Kadın, 41 yaşında).

1.4. Kız çocuklarının evlen(diril)mesi

Sığınmacı çocukların okula devamını engelleyen faktörlerden birisi de kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmeleridir. Kız çocukları toplumsal cinsiyet normlarından ötürü 12-13 yaşlarından sonra aileleri tarafından evlenmeye uygun yetişkin olarak görülmekte ve okuldan alınmaktadır.

Şu aralar gözlemlediğim şu 6-10 yaş arası kız çocukları çoğunlukla okula gidiyorlar. Mesele 12 yaşından sonra falan başlıyor. İşte kız çocuğunun evlenme riski, nişanlandırma riski ya da bunlar olmasa bile bu çocuk büyüdü okula yollamayalım bu kıza, başına bir iş gelir düşüncesi gibi nedenlerden okula devam etmesi mümkün olmuyor (ME3, Kadın).

1.5. Erkek çocukların çalışması

Sığınmacı ailelerin temel gereksinimlerini karşılayacak yeterli ekonomik gelire sahip olmaması, bazı ailelerde ebeveynlerin çalışamaması ya da ailenin tek kadın ebeveynden oluşması 12 yaşından büyük erkek çocukların çocuk işçi olarak istihdama girmesini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca erkek çocukların ergenlik dönemiyle birlikte kültürel değerlerden ötürü yetişkin olarak görülmesi ve toplumsal cinsiyet kalıplarından dolayı kendilerinden para kazanmaları ve ev geçimine katkıda bulunmalarının beklenmesi okula devamlarını engellemektedir. Meslek elemanı bir öznenin bu konudaki görüşleri aşağıdadır:

Çocuk işçiliği nedeniyle okula gitmeyen çok fazla çocukla karşılaşıyoruz, bunun için müdahalelerde bulunuyoruz. Söyledikleri de bizim yapacak hiçbir şeyimiz yok. Biz bunun farkındayız, biliyoruz yasanın da farkındayız. Yalnız buna rağmen çalıştırıyorlar ve biz böyle sonuçlar doğurur işte yaptırımlarla karşı karşıya kalabilirsiniz dediğimizde bize söyledikleri de mecburuz oluyor (ME2, Kadın).

2. Okul Ortamının Sebep Olduğu Engeller

Sığınmacıların okula devamlarının önündeki bir diğer engel ise okul ortamının sebep olduğu olumsuzluklardır. Sığınmacı çocukların okulda akran zorbalığına yaygın şekilde maruz kalması, akranları tarafından ötekileştirilmeleri ve bazı akranları tarafından da “muhtaç” olarak görülmeleri okula devam motivasyonlarını azaltan etmenlerdir.

2.1. Akran zorbalığı

Sığınmacı çocukların eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları ve okul terkinde çok önemli etkisi olan sorunların başında akran zorbalığı gelmektedir. Akran zorbalığı kuşkusuz eğitim sistemi içerisinde genel bir sorun olmakla birlikte, sığınmacı çocukların daha incinebilir ve görece güçsüz konumda olmalarından ötürü daha sık ve şiddetli maruz kaldıkları bir sorundur. Bir meslek elemanının bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Akran zorbalığı çok yaygın. Yani özellikle mültecilere bu yapılıyor, bu konuda takip ettiğimiz danışanlarımız da var. Okulda yine öğretmen ya da arkadaşları tarafından ayrımcılığa uğrayan çocuklar var (ME1, Kadın).

2.2. Damgalama/ötekileştirme

Uluslararası koruma statüsündeki sığınmacı çocuklar, çok zor şartlarda da olsa okula devam etmeleri durumunda sınıf arkadaşları ya da okuldaki diğer bireyler tarafından ötekileştirilmekte ve ayrımcılığa maruz kalabilmektedir. Bu durumun olası sebepleri yerel toplum üyesi diğer öğrencilerin sığınmacı çocuklar hakkında ön yargıları ile sığınmacı çocukların okula girişi ve devamı gibi konularda yanlış bilgilere sahip olmalarıdır. Aşağıda bir öznenin kızlarının okul yaşamı hakkındaki ifadeleri yer almaktadır:

Kimse onlarla konuşmak istemiyor. İlkokulda olan küçüğü hırsız ya da pasaklı olarak görüyorlar. Üniversiteye gidene siz sınavsız okula geliyorsunuz diyorlardı. Çoğunun gerektiğinde ona yardım eden samimi bir arkadaşı yok yani. Öğretmenler de bazen yeterince ilgilenmiyorlar. (Yeşil, Afgan, Kadın, 37 yaşında).

2.3. Sığınmacılara “acınması”

Sığınmacıların “muhacir” olarak görülmesi ve onlara hayırseverlik, din kardeşliği ve muhtaçlık temelinde yaklaşılması yerel toplum mensuplarını “yardım eden” ve sığınmacıları da “yardım alan” şekilde kategorileştirmekte ve bu durum güce dayalı hiyerarşik bir ilişkinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu ilişki örüntülerini medyada, ailesinde ve çevresinde gören yerel toplum mensubu çocuklar sınıflarındaki sığınmacılara da bu şekilde yaklaşmakta ve sığınmacıların “güçsüz” olmasını

beklemekte ve üzerlerinde egemenlik kurmaya çalışmaktadır. Bu durum da sığınmacı çocukların okula devam motivasyonlarını azaltmaktadır. Bir meslek elemanının bu kapsamdaki ifadeleri aşağıdadır.

Her çocuğun eşit haklara sahip olması gerektiğini biz büyükler, yetişkinler biliyor olsak okuldaki sorunlar yaşanmaz. Bizler evlerde ayrımcı bir dili konuşmuyor olsak bu çocuk kalkıp da ayrımcı bir dile sahip olmaz ama biz ne yapıyoruz hep acıma ile veren olma, iyilik yapma mottoları ile hareket ediyoruz. Bak yavrum o Suriyeli, Iraklı, Afgan ama yazık ona şey yapma. Hep bir acımak, hep bir mağduriyet yaratma üzerinden gidiyoruz (ME7, Kadın).

3. Sistemden Kaynaklanan Sorunlar

Sığınmacı çocukların eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde kaydolmaları gereken okullar açısından bazı okulların idarecilerinin tutumlarından ya da adrese dayalı kayıt sistemine göre okul kapasitelerinin yetersizliğinden dolayı kaydolamadıkları, kaydoldukları durumda ise, okula devamlarını sağlayacak sosyal yardımların yetersiz olduğu ve ulaşım desteğinin bulunmadığı görülmektedir. Sığınmacı çocukların devam edecekleri sınıf düzeyinin yaşlarına göre belirlenmesi, yükseköğrenime devam için ciddi harçların ödenmesi ve denklik işlemlerinin fazla bürokratik bulunması da okula devam motivasyonunu azaltan ve sığınmacı öznelerin bir nevi “yılmalarına” neden olan diğer etmenlerdir.

3.1. Okullara erişilemiyor

Meslek elemanları, uluslararası koruma statüsündeki sığınmacı çocukların eğitim sistemi içerisinde önemli sorun ve zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Okula kayıt yaptıramama ve erişememe bu alanda karşılaşılan ilk sorundur. Aşağıda bir meslek elemanının bu konu hakkındaki ifadeleri yer almaktadır:

Eğitime teknik olarak erişebilirler ama bazı sıkıntılarla karşılaşıyoruz. Bazı okullarda idareciler öğrencileri kaydetmek istemiyor. Bazen de sığınmacıların yaşadıkları gecekondu bölgesinde aslında okulların kapasiteleri çok az olabiliyor, çok sınırlı imkânları olabiliyor ve okul gerçekten kapasitesini aşmışsa öğrenci kayıt yapamıyor. Müdürle konuştuğumda gerçekten yapabileceğim bir şey yok benim maalesef diyor ve ona da hak veriyorsun bir yandan da çünkü yok yani yer yok okulda. Böyle durumlarda İlçe Milli Eğitime yönlendirmek gerekiyor falan ama bize ulaşana kadar o vaka zaten dönem ortası gelmiş oluyor (ME9, Erkek).

3.2. Eğitim yardımları yetersiz

Meslek elemanları, uluslararası sivil toplum kuruluşları ya da kamu tarafından sağlanan mevcut eğitim yardımlarının yetersiz olduğunu, bu yardımların çocukların okul giderlerini karşılamaya yetmediğini ve bundan dolayı okula devam yönünde

bir değişim yaratmadığını savunmaktadır. Bu noktada bir meslek elemanının konu hakkındaki görüşü aşağıdadır.

Şartlı eğitim yardımı çocuğun çalışmasına engel değil çünkü çocuk çalışırsa mesela haftada 150-250 lira kazanıyor. Eğitim yardımı çocuğa işte iki ayda ortalama 70-80 lira falan veriyor. Yani bu servis masrafiydi çocuğun okul harçlığıydı okuldan istenen ek paralardı bunları düşününce eğitim yardımının çocuğun okula devamlılığında bence etkisi yüzde yirmi falandır (ME3, Kadın).

3.3. Ulaşım giderlerini karşılamak çok zor

Sığınmacıların genellikle, yerel halk tarafından tercih edilmeyen, ulaşım olanaklarının iyi olmadığı ve kamu kuruluşlarının uzak olduğu bölgelere, kiralarnn ucuz olmasından dolayı yerleştiği dikkate alındığında, sığınmacı çocukların okula gitmeleri için toplu taşıma araçları ya da servis kullanmaları gerekmektedir. Bu durumda genellikle ailelerin bu durumun sebep olacağı maddi giderleri karşılayacak ekonomik imkânı bulunmamakta ve çocuğun okul hayatı sekteye uğramaktadır. Bir meslek elemanının bu konu hakkındaki düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Evlr çok ıssız alanlarda olabiliyor. Mesela kentsel dönüşüm çalışmalarının başladığı yerlerde kalıp yine de en yakın okul 3-5 kilometre uzaklıkta olabiliyor. Servisler de ücretli olduğu için şey oluyor vermiyor yani çocuğu okula servisi ödeyemediği için, oralar da çok tekin olmadığı için çocuğu yürüyerek de okula göndermiyor (ME5, Kadın).

3.4. Yaşa bağlı okul kaydı

Sığınmacı çocukların eğitime devam motivasyonlarını düşüren bir diğer etmen çocukların eğitime başlayacağı sınıf düzeyinin, yaşları temel alınarak belirlenmesidir. Köken ülkesinde eğitimde belirli bir süre geçiren çocuklar, kaldıkları sınıftan Türkiye’de eğitime devam edebilmektedir. Ancak hem dil bilmeyen hem de farklı bir müfredata göre eğitim alan çocuklar için bu durum çoğunlukla olumlu sonuçlanmamaktadır. Aşağıda çocuğu yaşça büyük olduğu için birinci sınıf yerine ikinci sınıftan eğitime dahil olan ve bundan ötürü akademik başarısızlık yaşayan bir öznenin ifadelerine yer verilmiştir.

Mesela geçen sene çocuğumu okula gönderdim. Sekiz yaşında olduğu için birinci sınıfta atladılar, oraya kaydetmediler, kabul etmediler. Yaşı büyük dediler. İkinci sınıfa aldılar ama çocuk hiçbir şey anlamadı, çok zorluk çekti yani sıkıntı oluyor. Okumayı sökmedi yani harfleri anlamadı (Lila, Iraklı, Kadın, 39 yaşında).

Meslek elemanları sığınmacı çocukların yaşları baz alınarak eğitim sistemine dahil edilmelerini doğru bulmamakta, bu durumun çocukların okula devam isteklerini azalttığını, akademik başarısızlık deneyimlemelerine sebep olduğunu ve sonuçta okul terklerine neden olduğunu ifade etmektedir. Bir öznenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Şimdi öyle bir şey ki yitik bir nesil var. Mesela diyelim ki ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi iken ülkesinde savaş başlamış ve çocuk buraya gelmiş. Bu noktada çocuk akrabalarıyla olsun diye dörtten başladığında da diğer konuları bilmiyor ve sürekli bir akademik başarısızlık yaşıyor, yaşıyor yaşıyor ve en sonunda ben okumayacağım diyor (ME10, Kadın).

3.5. Meslek liselerine kaydolunamıyor

Meslek liseleri, öğrencilerine belirli bir alanda uzmanlaşma sağlamaları ve mesleki beceri kazandırmalarından dolayı eğitim sistemi içinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Meslek liselerinde uygulama derslerinin olması ve staj yapma yükümlülüğü de öğrencilerin az olsa da eğitim masraflarını çıkarmaya yetecek düzeyde bir gelire sahip olmasını sağlamaktadır. Ne var ki sığınmacı çocuklar meslek liselerine devam noktasında birtakım engellerle karşılaşmaktadır. Sığınmacı çocukların meslek liselerine kaydolmaları için A2 düzeyinde Türkçe dil bilgisine sahip olmaları ve ortaokul mezunu olmaları (ya da denklik almaları) gerekmektedir. Bundan ötürü çocuklar meslek liselerinin ekonomik avantajlarından yararlanamamaktadır. Bir meslek elemanının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdadır.

Sığınmacı çocukların kaydolmaları için mesleki liselerle görüşüyoruz. Yalnız orda da kriterler var. Çocuğun bir kere A2 düzeyinde Türkçe biliyor olduğunu belgelemesi gerekiyor. Ortaokul mezunu olması gerekiyor çünkü buralar lise düzeyinde eğitim veren okullar. Eğer bunları sağlar ve kaydolabilirse aslında avantajları çok fazla. Devlet işverene, öğrenciye belli bir ücret ödüyor (ME12, Erkek).

3.6. Kayıt sürecinde idarecilerin farklı tutumları var

Mevcut yasal düzenlemelere göre öğrenciler adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre evlerine en yakın okula kaydolmaktadır. Sığınmacı çocukların okul kayıtları da bu kurala göre gerçekleştirilmektedir. Ne var ki bu konuda da birçok sıkıntı yaşanmakta ve bazı sığınmacı çocukların kayıtları yapılamamaktadır. Bu durum sığınmacı çocukların eğitim haklarından yararlanmalarını engellemekte ve eğitime devamlarını zorlaştırmaktadır. Engelli çocuğu evinin yakınında bir okula kaydolmadığı için eğitim sistemi dışında kalan sığınmacı bir öznenin anlatısı aşağıda yer almaktadır.

Yakında bir okul var, ortaokul. Oraya yazdıracaktım ama yazdırmadılar başka bir yere gönderdiler, başka bir yere gittik. Orada da kayıt yapmadılar. Bu sefer de başka yere gittik. Orda kaydettiler ama kızımın hafif biraz bir sıkıntısı var hafif bir engeli var çok yürüyemiyor, bundan dolayı okula gidemedi. Okul çok uzaktı (Lacivert, Iraklı, Erkek, 54 yaşında).

3.7. Yükseköğretimde harçlar ödenemiyor

Uluslararası koruma mensubu bireylerin Türkiye’de karşılaştıkları bir diğer sorun ise yükseköğretime devam etmek istemeleri durumunda yüksek tutarlarda harç

ödemek zorunda kalmalarıdır. Gerekli okul harçlarını ödeyemeyen sığınmacılar, eğitim sisteminden kopmakta ve ileride kendilerini yoksulluğa karşı koruyacak ve onlara nitelikli işe sahip olma şansı sağlayacak becerilere ve diplomaya sahip olamamaktadır. Aşağıda eğitime devam edemeyen bir öznenin bu duruma ilişkin değerlendirmeleri aktarılmaktadır:

Ben Afganistan'da iktisat okuyacaktım. O mektebi kazanmıştım ve bir yıl gitmiştim. Ama burada fakülteye gidemiyordum. Nasıl gidilir diye araştırdım. Önce Türkçe okuluna gidiliyor. Ondan sonra üniversiteye başlıyorlar ama o para istiyor. Ben de çok araştırdım baktım olmuyor çünkü eğer ben çalışmazsam hani kim destek çıkıyor çünkü benim ailem de yok. Burada yaşayan Afganlar da üniversiteye gidemiyor, çok pahalı. Okul çok para istiyor (Mor, Afgan, Erkek, 18 yaşında).

3.8. Yükseköğrenimde Suriyelilerin daha avantajlı olduğu algısı

Uluslararası koruma statüsüne sahip bireylerin üniversite eğitimi almaları için öncelikle yabancı öğrenci sınavına girip başarılı olmaları ve ardından kaydoldukları okullara, okulların belirlediği tutarlarda dönemlik harç yatırmaları gerekmektedir. Sığınmacıların bu harçları karşılayacak ekonomik imkânlarla sahip olmayışları ise yükseköğrenime erişimlerini engellemektedir. Öbür taraftan ise geçici koruma statüsüne tabi olan Suriyeli sığınmacıların yabancı öğrenci sınavından yeterli puan almaları durumunda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları gibi ücretsiz eğitim alabildikleri ifade edilmektedir. Bir meslek elemanının konuya ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Diyeğim ki uluslararası koruma mensubu çocuk bir şekilde sınava girdi, kazanınca bir harç ücreti var çıkıyor. Onu da bulamıyoruz ama hadi ilk harç ücretini yatırdık diyeğim bu harç ücreti her dönem çıkıyor. Öğrenci bir yatırdı hadi ikinciye yatırdı ama sonu yok ki. Ne oluyor bu sefer eğitimden kopuyor. Suriyelilerde ise bu durum yok. Geçici Koruma Yönetmeliği Suriyelilere kazanmaları durumunda ücretsiz üniversite okuma imkânı tanıyor. Bu noktada Suriyeli olmayan sığınmacı gençler için de düzenleme yapılmalı (ME14, Kadın).

3.9. Denklik süreçleri yıldırtıyor

Görüşülen meslek elemanları yetişkin sığınmacılar arasında eğitime özellikle de yükseköğrenime devam oranının düşük olduğunu, eğitime devam eden az sayıdaki sığınmacının da denklikten kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Üniversite konusu daha sıkıntılı çünkü eğer kendi ülkesinden bir lise denkliği yoksa ya da Türkiye'de okumadıysa köken ülkesine neredeyse erişemiyor bir belgelendirme yapamıyor. Böylelikle de zehir gibi de olsa okula devam edemiyor.

Bizim öyle Iraklı danışanımız olmuştü. Hatta bir tane Somalili bir de Afgan danışanlarımız da vardı. Gerçekten iyiler sınavda da giriyorlar Kırkkale hemşirelik mi kazanan böyle birkaç danışanımız olmuştü kayıt yaptıramıyor çünkü lise diploması yoktu (ME15, Kadın).

4. Öğretmenlerden Kaynaklı Olduğu İfade Edilen Sorunlar

Sığınmacıların okula devamlarının önündeki bir diğer engel ise öğretmenlerden kaynaklandığı belirtilen sorunlar olarak ifade edilmiştir.

4.1. Rehberlik servisleri yetersiz

Meslek elemanlarıyla yapılan görüşmeler okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin sığınmacı öğrencileri destekleme ve maruz kaldıkları sorunları çözme noktasında yetersiz kalabildiklerini, rehber öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları sorunları bütüncül bir şekilde çözecek çalışmalar gerçekleştiremediklerini ortaya koymaktadır. Bu veri elbette tüm okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenleri ve rehberlik servislerinin benzer durumda olduğuna işaret etmemektedir:

Bizim okul ziyaretlerinden, okullarda yaptığımız çalışmalardan anladığım şey açıkçası rehberlik servisleri gerçekten yetersiz kalıyorlar. Çünkü sadece çocukla bireysel görüşme yapıyorlar ve o anki sorununu çözmeye yönelik bir müdahalede bulunuyorlar. Çocukların okula devamı için çabaları yetersiz kalıyor. Bununla birlikte okulların bölgede çalışan sivil toplum kuruluşları ile bağlarının daha da güçlendirilmesi iyi olabilir (ME8, Kadın).

4.2. Bazı rehber öğretmenler sığınmacı öğrencilere olumlu yaklaşmıyor

Görüşülen meslek elemanları genel olarak rehber öğretmenlerin de okullarında sığınmacı öğrenci bulunmasından hoşnut olmadıklarını, sığınmacı çocuklar arasında okul iklimine zarar verme potansiyeli olanlar ile sorun çıkarmamaları adına çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bir meslek elemanının deneyimi aşağıdaki gibidir:

Rehberlik servislerinde ve bazı öğretmenlerde de yine kişiye göre değişmekle birlikte çok olumlu bir yaklaşım yok bence. Benim gördüğüm olumsuz örnekler birebir temas ettiğim örnekler daha çok düzeni de bozmadan okusunlar gibi bir yaklaşım var (ME4, Kadın).

4.3. Bazı öğretmenler sığınmacı öğrencileri yük olarak görüyorlar

Öğretmenlerin çok dilli ve kültürlü eğitim verme donanımlarının olmayışı, sığınmacı öğrencilerin dil bilmeme, düşük akademik becerilere sahip olma, eğitim giderlerini karşılayamayan ailelere mensup olma, yerel kültüre aşına olmama ve akran zorbalığına maruz kalma gibi özel olarak ilgilenilmeyi gerektirecek durumlarının olması, bu öğrencilerin öğretmenlerin gözünde önemli bir “yük” olarak görülmesine sebep olmaktadır. Ayrıca yaşa göre okul kaydı yapılan ve bulunduğu

sınıfın akademik düzeyinin çok altında bir düzeye sahip olan, Türkçe okuma yazma bilmeyen öğrencilerin sınıf içindeki varlığı öğretmenlerin çok daha fazla çalışmasını gerektirmekte ve sınıf ortamı da bundan etkilenmektedir. Bir meslek elemanının konu hakkındaki ifadeleri aşağıdadır:

Bir de öğretmenler Suriyeli öğrencileri bir yük gibi görüyorlar. Kaynaştırma öğrencisi gibi. Birbirlerine şeyi sorarken gördüm çok başka bir ortamda. Sende kaç öğrenci var Suriyeli falan yani hani dert gibi görülüyor biraz (ME3, Kadın).

4.4. Bazı öğretmenler sığınmacıların eğitim hakkının farkında değil

Sığınmacı çocukların okula devam etmelerinde ve akademik açıdan başarılı olmalarını teşvik etmede sınıf öğretmenlerinin de önemli rolleri bulunmaktadır. Çocukların eğitim hakkının bilincinde olmak ve sığınmacı çocukların dezavantajlı olduklarını unutmamak bu noktada kritik bir öneme sahiptir. Meslek elemanlarının bu konu hakkındaki yorumları aşağıdaki şekildedir:

Burada tabi ki çocuğu okulda tutan şey öğretmeni. Açıkçası öğretmenin tutum ve davranışlarının da farkındalığının da yüksek olması gerekir. Öğretmenin bir çocuğun eğitimden yararlanmasının hak olduğunun farkında olması gerekir yani çocuğu bırakmaması gerekir. Bu her çocuk için geçerli. Çocuğa yaklaşımın bir eğitimci gibi olması gerekir (ME1, Kadın).

5. Eğitimde Farklı Gereksinimi Olan Sığınmacı Çocukların Karşılanmayan Gereksinimleri

Sığınmacı çocuklar içinde meslek elemanlarının dikkat çektiği spesifik olarak ilgilenilmesi ve takip edilmesi gereken daha incinebilir alt gruplar olduğu bulunmaktadır.

5.1. Okullandırılmayan kimliksiz (kimlik kartı olmayan) çocuklar

Türkiye sınırlarından yasal olmayan yollarla giriş yapan veya sınır dışı edilmemek için buldukları ilin Göç İdaresi Müdürlüğüne gitmeyen sığınmacıların çocukları okula erişimde önemli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu çocukların okula erişimi okul kaydı için gerekli olan yabancı kimlik kartına sahip olmadıklarından dolayı mümkün olmamaktadır. Bir şekilde okula erişim sağlayan çocuklar ise üst kademeye geçiş veya mezun olma süreçlerinde zorluklarla karşılaşmaktadır. Bir meslek elemanının konu hakkındaki ifadeleri aşağıdadır:

Bir de okullandırılmayan çocuklar var. Ankara'da çok fazlaca özellikle kimliksiz Afgan nüfus var ve bu insanların çocukları bir senelik olacak şekilde okula kayıtlarını yapıyorlar ama yedinci sınıftan sekizinci sınıfa geçemiyorlar. Çünkü kimlikleri olmadığı için mezun olamıyorlar. Diplomalarını alamıyorlar. Bu şekilde kimlik olmadığı için okul dışı kalan çok fazla çocuk var Ankara'da.

Diğer illerde de İstanbul’da da eminim çok fazlaca bir sayı vardır (ME11, Kadın).

5.2. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler

Sığınmacı çocuklar arasında eğitim hakkı karşılanamayan bir diğer grup özel eğitim ihtiyacı olan çocuklardır. Rehberlik ve araştırma merkezlerinden kanunen sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının yararlanabilmesi, sığınmacı çocukların dilini konuşabilecek personelin olmayışı ve bu merkezlerin sığınmacılar için ücretli olması özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitime erişimleri önündeki önemli engellerdir.

Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar eğitim sistemi dışında kalıyor, okula gidemiyor. Rehberlik Araştırma Merkezinde sığınmacı çocuk için rapor çıkartılması, çocuğun okula kaydedilmesi aslında tamamen inisiyatifte kalıyor. Normalde Türkiyeli çocuklar özel eğitimden ücretsiz faydalanırken sığınmacı çocuklar faydalanamıyorlar (ME11, Kadın).

5.3. Okula devam edemeyen ve takip edilemeyen çocuklar

Sivil toplum kuruluşu çalışanları toplumsal cinsiyete bağlı ya da ekonomik sebeplerle eğitimden kopan, çalıştırılan, evlendirilen ya da evlendirilmek istenen çocukların ailelerine hukuki konularda bilgilendirme yaparak bu durumun suç olduğunu anlatmakta; çocukların okula devam etmeleri için gerekli ekonomik ve psikososyal müdahalelerde bulunmaktadır. Sonuç alamadıkları durumlarda ise görev alanı içerisinde oldukları sosyal hizmet merkezine ihbarda bulunmaktadır. Ne var ki sosyal hizmet merkezi tarafından ne tür müdahalelerin yapıldığı, çocuğun okula devam edip etmediği gibi konularda sosyal hizmet merkezleriyle aralarında iş birliği ve koordinasyona yönelik bir yapı olmamasından ötürü güncel durumdan haberdar olamamaktadırlar. Bir meslek elemanının bu duruma ilişkin anlattığı aşağıdadır:

Çocukların okula gönderilmemesi durumunda önceliğimiz tabii ki aileyi ikna edip çocuğun okula gönderilmesi için çalışmak ama ikna edemediğimiz durumlarda sosyal hizmet merkezlerine bildirmek durumundayız. Burada ev ziyaretleri ya da eğitim tedbiri ne kadar işliyor? Çocuk gerçekten okula gidiyor mu? Peki bir sonraki yıl ne olacak? Bununla ilgili takip yapamıyoruz (ME15, Erkek).

Tartışma

Bu çalışmada sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan engeller hem ebeveynlerinin hem de göç alanında çalışan meslek elemanlarının deneyimleri doğrultusunda ele alınmıştır. Sığınmacı çocukların kendilerinin ve ailelerinin koşullarının yol açtığı güçlüklerin yanı sıra okul ortamı, eğitim sistemi ve öğretmenlerden kaynaklandığı düşünülen nedenlerden ötürü eğitime erişimlerinde yaşadıkları zorluklar çeşitlenmekte ve yeniden üretilmektedir.

Sığınmacı ebeveynler ve meslek elemanları eğitime ilişkin engellerin bir boyutunun çocuk ve aileden kaynaklanan geçmişten gelen dezavantajlar, dil, sağlık, küçük yaşta evlenme ve çalışma gibi sorunlardan oluştuğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar sığınmacı çocukların eğitime erişiminde en önemli engellerden birinin dil olduğunu ortaya koymaktadır (Oikonomidoy, 2010; Ceyhan ve Kocabaş, 2011; Aydın ve Kaya, 2017). Mülteci çocukların akademik, sosyal, duygusal ve zihinsel sağlık ile ilgili gereksinimlerinin karşılanmasında eğitim kritik bir role sahiptir (Rousseau, Mustafa ve Beauregard, 2015). Sığınmacı ve yerel toplum üyesi çocuklar için benzer gereksinimler söz konusudur. Ancak sığınmacı çocukların ve ebeveynlerinin mevcut durumları, yaşadıkları deneyimler, bireysel özellikleri, sağlık, istihdam, hedef ülkedeki entegrasyon politikaları gibi çok çeşitli boyutlarla birleştiğinde bu çocukların eğitimlerinin de olumsuz etkilenmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Nitekim bu araştırmada eğitim alamayan çocukların hedef ülkenin dilini öğrenemedikleri veya dil becerilerinin düşük olması nedeniyle okuduklarını anlamadıkları ortaya çıkmıştır. Ceyhan ve Kocabaş (2011) dil becerileri düşük olan çocukların akademik başarılarının da düşük olacağını ifade etmiştir. Aydın ve Kaya (2017) ise çocukların eğitim alabilmeleri için öncelikli olarak dil eğitimi almaları gerektiğinin altını çizmektedir. Dil sorunu ile ilgili çarpıcı bir bulgu ise eğitimi kesintiye uğrayan çocukların akranlarına akıcılık konusunda yetişebilmeleri için 10 yıllık bir süreye ihtiyaçları olduğudur (Miller, 2009). Bu gereksinimi karşılamak amacıyla UNICEF iş birliğinde Türkiye’de geçici eğitim merkezlerinde haftada 15 saatlik Türkçe dil eğitimi verilmiştir (UNICEF, 2015). Fakat bu geçici eğitim merkezleri daha sonra kapatılmıştır. Bu durum olumsuz gibi görülse de Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2016) eğitimde içerme anlayışıyla sığınmacı çocukların yerel toplum üyesi çocuklar ile eğitim alabilmesini sağlayan adımlar atması toplumsal uyumun sağlanması ve birlikte yaşamın inşa edilmesi açısından önemli bir eşik olarak değerlendirilebilir.

Eğitime ilişkin sığınmacı çocukların karşılaştıkları engellerin bir başka boyutunu da okul ortamlarında yaşadıkları damgalanma ve maruz kaldıkları zorbalık davranışları oluşturmaktadır. Literatürde bu konuyla ilgili yapılan birçok araştırma bulgusu alınan önlemlere rağmen çocukların ayrımcılık, arkadaş edinememe, şiddet, zorbalık gibi olumsuz deneyimlere sahip olduklarını göstermektedir (Dogutas, 2016; Kartal ve Başçı, 2014; Atasü Topçuoğlu, 2012). Cassity ve Gow (2005, s. 5), okulların, sığınmacı çocukları “ulusal vatandaşa dönüştürme ve kültürel kimliklerini kontrol etme” görevi olduğunu ileri sürmektedir. Okulların bu misyonuna ilişkin bu araştırmada veri ortaya çıkmamış olsa da çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini ne dereceye kadar etkileme potansiyeli olduğunu göstermesi açısından çarpıcıdır. Şiddet ve zorbalığa uğrayan çocukların güçsüzleşmeleri, akranlarıyla aralarında dikey bir ilişkinin oluşması eşitsizlere maruz kalmaları anlamına gelmektedir. Göç süreçlerinde çeşitli travma ve krizlerin yanı sıra pek çok olumsuz deneyime maruz kalan çocuklar için okul sosyal ilişkiler ve toplumsal uyum açısından önemli bir yerdir (Svensson ve Eastmond, 2013). Yapılan araştırmalar, sığınmacı ve göçmen çocukların

okula ait olmayan “öteki” olarak etiketlendirildiklerini ortaya koymaktadır (Ahlund ve Jonsson, 2016; Lind, 2016). Bunun sonucunda ortaya çıkan güç ilişkisi sığınmacı çocukların önce sığınmacı sonra çocuk olarak nitelenmelerine yol açmaktadır (Giner, 2007).

Türkiye’de sığınmacı çocukların, yerel toplum mensubu çocuklarla aynı şekilde formal eğitim alma hakkı bulunmaktadır. Ancak çocukların pratikte çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Sığınmacı çocuklar eğitim giderleri, okula kayıta yaşanan zorluklar, bazı idareci veya yöneticilerin keyfiyetine dayalı gayri resmi uygulamalar ile sistemsel düzeyde engellerle karşılaşmaktadırlar. İsveç’te yapılan bir araştırma, sığınmacı çocukların eğitimlerine başlamaları için çok fazla beklemelerinin, bu çocukların kendilerini “üzgün” ve “yalnız” hissetmelerine neden olduğunu ortaya koymaktadır (Karlson, 2019, s. 6). Birleşik Krallık’ta sistemsel sorunların değerlendirildiği bir raporda sığınmacı çocukların uzun bekleme listelerine dâhil edildikleri, karmaşık çevrim içi başvuru sürecine yönlendirildikleri, bu çocuklar için okullarda yeterli kontenjanların olmaması, ortaokul düzeydeki okulların bu çocukları kabul etmede isteksiz olmaları ve genel olarak sığınmacı çocukların eğitim alabilmeleri için bürokratik süreçlerin çok uzun sürmesi gibi sorunlar sıralanmaktadır (Refugee Support Network, 2018). Bu çalışmada sığınmacı ebeveynlerin deneyimlerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Sığınmacı ebeveynlerin ifadelerinde ön plana çıkan yasal ve kurumsal sınırlar çocukların durumsal, mekânsal ve zamansal açıdan yaşadıkları engelleri ortaya koymaktadır. Sığınmacıların barındıkları yerle okul arasındaki mesafenin uzunluğu, çocukların ara sınıflarda eğitime başlayamaması, okulların bu çocukları kaydetmede isteksiz davranmaları eğitimlerinin gecikmesine ve okulla bağlarının azalmasına yol açmaktadır. Dahası, çocukla okul arasındaki ilişkisel sınırlar çocukların okula aidiyet duygusunu da zedelemektedir (Karlson, 2019).

Öğretmenlerin sığınmacı çocuklara yönelik olumlu tutum, davranış ve farkındalık eksiklikleri, okul rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, özel eğitim gereksinimli öğrencilerin göz ardı edilmeleri, okul devamsızlığı gibi boyutlar çocukların nitelikli eğitim almalarını, duygusal ve akademik gelişmelerini sürdürmelerini derinden etkilemektedir. Araştırma bulguları sığınmacı çocukların deneyimlerinin bağlamsal olduğunu ortaya koymakta ve içerisinde buldukları durum ve öğretmenleriyle olan ilişkileri aracılığıyla şekillendiğini göstermektedir. Öğrencilerin yalnızlaşmaları, yok sayılmaları ve öğretmenleri tarafından da yeterli destek görmemeleri güvene dayalı sosyal ilişki kurma olasılığını azaltmaktadır. Bu durum ise gelecekte çocukların hedef ülke toplumuna uyum sağlamalarını ve aidiyet duygusu hissetmelerini güçleştirmektedir (Candappa ve Igbini, 2003; Svensson ve Eastmond, 2013). Bu araştırma sığınmacı öğrencilerin okullarda aldıkları rehberlik hizmetlerinin zayıf olduğunu göstermektedir. Çocuğun mevcut sorunlarını çözmek amacıyla bireysel görüşmelerin ve ailelere yönelik müdahalelerin gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulguları sığınmacı öğrencilerin okul devamsızlıklarının

fazla ve akademik başarılarının düşük olduğunu göstermektedir. Türkiye’de Suriyeli öğrencilerle yapılan bir çalışma, savaşa ve göçe maruz kalan çocukların yeterli psikolojik destek alamadıklarını göstermektedir (Aydın ve Kaya, 2017). Bourgonje (2010) ise psikolojik sorunların yanında dengesiz beslenme, fiziksel rahatsızlıklar ve ekonomik zorluklarının öğrencilerin eğitimlerini olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Bunun sonucunda sığınmacı çocuklar, öğretmenleri dahil olmak üzere kimseye güvenmeme ve çoğu zaman etraflarındaki bireylere karşı korku duygusu geliştirmeye başlayabilmektedir (McBrien, 2015).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Türkiye’de uluslararası koruma statüsüne sahip sığınmacı çocukların eğitim haklarına erişimde karşılaştıkları engelleri sığınmacı ebeveynler ve göç alanında çalışan meslek elemanlarının deneyimleri doğrultusunda ele almıştır. Araştırma bulguları, engellerin sığınmacı çocuklar ve aileleri başta olmak üzere okul ortamından, sistemden, öğretmenlerden ve farklı gereksinimleri olan çocukların gereksinimlerini karşılayacak mekanizmaların yetersizliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Bulgular ayrıca literatürdeki araştırmalarla (Karlson, 2019; Ceyhan ve Kocabaş, 2011) benzer sonuçlar göstermektedir. Bu bağlamda, olumsuz deneyimlere maruz kalan çocuklar yalnızlaşmakta, toplumdaki dışlanmakta, okula aidiyet duyguları zedelenmekte ve sosyalleşmemektedir. Çocukların karşılaştıkları en büyük engellerden biri de dil sorunudur. Bunun yanı sıra yaşadıkları savaş travması, ayrımcılık ve göç çocukların olumsuz deneyimlerini daha da kökleştirmektedir. Bunun sonucunda çocuklar, okul devamsızlığı ve çevrelerine karşı düşük güven duygusu gibi sorunlar yaşamaktadır. Dahası bu engeller, çocukların psikolojik, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini doğrudan etkilemekte; bu sorunların üstesinden gelinmesini geciktirmekte ve akranlarıyla aralarında gelişimsel farklılıkların oluşmasına yol açmaktadır. Sığınmacı çocukların önce geçici eğitim merkezlerinde sonrasında devlet okullarında aldıkları eğitime ilişkin sorunların sürdüğü, bu sorunlardan bazılarının da yeniden üretildiği görülmektedir. Üstelik pandemi sonrası bazı sorunların daha çok yaygınlaşacağı veya derinleşeceği, hatta yeni sorunların ortaya çıkacağı da öngörülmektedir (UNHCR, 2020; You ve diğ., 2020).

Önümüzdeki süreçte sığınmacı çocukların eğitime erişimlerinde karşılaşılabilecekleri yeni sorunların ortaya çıkmaması için öncelikle aileleriyle aralarındaki güven bağının sağlamlaşması ve okullaşma sürecinde ebeveyn katılımının artması gerekmektedir. Ebeveynlerin bu konuda bilgi eksikliğinin doğal karşılanması ve çocuklarının eğitime katılımlarında üstlenecekleri ek rol ve sorumluluklarının okul ile iş birliği içerisinde aktarılması gerekmektedir. Ceyhan ve Kocabaş (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına paralel olarak bu araştırmada da çocukların karşılaştıkları en temel bariyerlerden biri olan dil noktasında çocukların hedef ülkedeki sosyal yaşama eşit katılabilmeleri için Türkçe dilini öğrenmelerinin gerektiği açıktır. Ancak

bu gereklilik bir zorunluluk şeklinde sığınmacı çocuklara tek taraflı yüklenmemeli; bunun yerine karşılıklı uyum paradigması bağlamında hedef ülke kurumlarıyla, özellikle de okullarla yük paylaşımı yapılmalıdır. Bu konuda UNICEF ve Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde çok sayıda girişim olmasına karşın tabanda da bu sorumluluk paylaşımı pekiştirilmelidir. Araştırmada çocuk işçiliği ve kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi gibi sorunlar görünür kılınmıştı. Bu noktada eğitime tam erişim imkânına sahip olmaları çocukların yaşadıkları bu sorunları azaltacak ve dil bariyerinin de ortadan kalkmasıyla çocukların maruz kaldıkları şiddet ve zorbalıklar yeniden üretilmeyecektir. Sığınmacı çocuklar içinde yer alan ve farklı gereksinimleri olanların takibi ve dezavantajlarının ortadan kaldırılması için içerici eğitimin ilkelerinin temel alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı’nun okullarda başlattığı kapsayıcı eğitim ilkesi önemli bir paradigma değişimi olarak görülmelidir. Ayrıca öncelikle rehber öğretmenlerine yönelik, rehber öğretmenler aracılığıyla da diğer öğretmenlere yönelik ayrımcılık ve ötekileştirmeye karşı eğitimler verilmesi önem arz etmektedir. Sosyo-politik düzeyde ortaya koyulan bu paradigmanın, Türkiye’deki eğitim sistemi içinde yer alan tüm paydaşların sığınmacı çocuklara karşı olası ayrımcı davranış ve tutumlarını ortadan kaldıracağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ahlund A, ve Jonsson, R. 2016. Peruvian meatballs? Constructing the other in the performance of an inclusive school. *Nordic Journal of Migration Research* 6: 166–174. <https://doi.org/10.1515/njmr-2016-0021>.
- Atasu-Topçuoğlu, R. (2012). Türkiye’de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması. Uluslararası Göç Örgütü (International Organization of Migration), Cenevre.
- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study, *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- Bogdan, R., ve Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (4th ed.). MA: Allyn and Bacon.
- Bourgonje, P. (2010). Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries: Case Studies From Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom. 27.06.2021 tarihinde http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EIRResearch_Paloma_Eng_final_med.pdf adresinden erişildi.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology, *Qualitative Research in Psychology* 3: 77–101.
- Brekke, J. P. (2004). *While we are waiting: Uncertainty and empowerment among asylum-seekers in Sweden*. Oslo: Institute for Social Research

- Brekke, J. P. (2010). Life on Hold: The Impact of Time on Young Asylum Seekers Waiting for a Decision. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5(2), 9-10.
- Candappa M, ve Igbini I. (2003). Everyday worlds of young refugees in London. *Feminist Review*, 73: 54– 65. <https://doi.org/10.1057/palgrave.fr.9400074>.
- Cassity, E., ve Gow, G. (2005). Making up for lost time: The experiences of Southern Sudanese young refugees in high school. *Youth Studies Australia*, 24(3), 51-55.
- Ceyhan, M. A. ve Koçbaş, D. (2011). Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi. LAS projesi Türkiye raporu, İstanbul. 27.06.2021 tarihinde https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/daf/LAS_AyanCeyhan_Ko%C3%A7bas.pdf adresinden erişilmiştir.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Çelik, S. ve Kardaş İşler, N. (2020). Göç Mağduru Suriyeli Öğrencilerin COVID-19 Salgını Sürecindeki Öğrenme Deneyimleri. *Milli Eğitim*, 49 (1), 783-800.
- Dogutas, A. (2016). Tackling with Refugee Children's Problems in Turkish Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 1-8.
- Doğan, A. (2020). Göçmen çocuk ve ergenlerin uyum sürecini etkileyen risk ve koruyucu faktörler, (içinde) *Göçmen Çocuk ve Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim*, (ed. Aysun Doğan ve Dilek Yelda Kağnıcı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, A. ve Kağnıcı, D. Y. (ed.) (2020). *Göçmen Çocuk ve Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2019). Suriyeliler Barometresi 2019, Suriyelilerle Uyum İçerisinde Yaşamının Çerçevesi. 29.06.2021 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/09/SB2019-TR-04092020.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Giner, C. (2007). The politics of childhood and asylum in the UK. *Children and Society* 21: 249–260. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00097.x>
- Giorgi, A. (Ed.). (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Glaser, B.G. ve Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine de Gruyter.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2021). İstatistikler, Geçici Koruma, 29.06.2021 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişilmiştir.
- Güzel, B. ve Şarlak, D. (2020). Dezavantajlı/Risk Altındaki Gruplar: Göçmen, Sığınmacı, Mülteci ve İnsan Ticareti Mağdurları, (içinde) *Sosyal Hizmette Dezavantajlı / Risk Altındaki Gruplar* (ed. Hüseyin Doğan), Ankara: Nika Yayınları.

Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimine İlişkin Engellerin Fenomenolojik Yaklaşım...

- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trans.). Evanston: Northwestern University Press.
- Karaman, H. B. ve Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 393-412.
- Karlsson, S. (2019). They Cry, Cry, They Want to go to School: the Micro-Politics of Asylum-Seeking Children’s Articulated Emotions and Belonging in Relation to the Swedish School. *Children & Society*, 33(5), 429-442.
- Kartal, B., ve Başçı, E. (2014). Türkiye’ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri, CBU Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 275-299. <http://dx.doi.org/10.18026/cbusos.42910>.
- Konak Mülteci Derneği (2021). Mülteci Çocukların Uzaktan Eğitime Erişimi. 30.06.2021 tarihinde https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2021-03/konak_multeci_dernegi_rapor.pdf adresinden erişildi.
- Lecompte, M. D., ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Lind J. (2016). The duality of children’s political agency in deportability. *Politics* 37: 288–301. <https://doi.org/10.1177/0263395716665391>.
- Mcbrien, J. L. (2015). Serving the needs of at-risk refugee youth: A program evaluation. *Journal of School Public Relations*, 36(4), 444-459.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretecek Geçici Süreli Öğretmen Alımına İlişkin Duyuru. 20.06.2021 tarihinde MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/04053531_geciociogretmenalimduyurusu.pdf adresinden alındı.
- Miller, J. (2009). Teaching Refugee Learners with Interrupted Education in Science: Vocabulary, Literacy and Pedagogy. *International Journal of Science Education*. 31(4), 571–592. doi:10.1080/09500690701744611.
- Monette, D.R., Sullivan T., ve De Jong, C.R. (1990). *Applied Social Research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (S Özge; Çev). İstanbul: Yayın Odası.
- Montgomery, E., ve Foldspang, A. (2008). Discrimination, mental problems and social adaptation in young refugees. *European journal of public health*, 18(2), 156-161.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. California: Sage Publications Inc.
- Oikonomidou, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 74–80.

- Pinson, H., Arnot, M., ve Candappa, M. (2010). *Education, asylum and the 'non-citizen' child: The politics of compassion and belonging*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Refugee Support Network (RSN) (2018). *Education for Refugee and Asylum-Seeking Children: Access and Equality in England, Scotland and Wales*. UNICEF UK.
- Rousseau, C., Mustafa, S., ve Beaugard, C. (2015). Emotional and behavioral difficulties and academic achievement in immigrant adolescents in special education. *World Journal of Education*, 5(5), 21–30. <http://doi.org/10.5430/wje.v5n5p21>
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. London: Sage Publications Inc..
- Svensson M, ve Eastmond M. 2013. Betwixt and between: hope and the meaning of school for asylum seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research* 3: 162–170. <https://doi.org/10.2478/njmr-2013-0007>.
- Türk Kızılay Toplum Merkezi (2020). *Covid-19 Sürecinde Geçici ve Uluslararası Koruma Altındaki Çocukların Uzaktan Eğitime Erişimi Durum Analizi*, 29.06.2021 tarihinde https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/T%C3%BCrk%20K%C4%B1z%C4%B1lay_Uzaktan%20E%C4%9Fitime%20Eri%C5%9Fim%20Durum%20Analizi_May%C4%B1s%202020.pdf adresinden erişilmiştir.
- UNHCR (2020). *Refugee children hard hit by coronavirus school closures*, 29.09.2021 tarihinde <https://www.unhcr.org/news/stories/2020/5/5eb94dd14/refugee-children-hard-hit-coronavirus-school-closures.html> adresinden erişildi.
- UNICEF, (2015). *Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar*, 20.06.2021 tarihinde http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%206%20Ekim%202015.pdf adresinden erişilmiştir.
- UNICEF (2019). *UNICEF Türkiye Yıllık Raporu - 2019*. 23/07/2021 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Yıllık%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden erişildi.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. New York: SUNY Press.
- You, D., Lindt, N., Allen, R., Hansen, C., Beise, J. ve Blume, S. (2020). Migrant and displaced children in the age of COVID-19: How the pandemic is impacting them and what can we do to help. *Migration*, 10(2), 32-39.

GÖÇMEN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Süleyman AYDENİZ¹, Bünyamin SARIKAYA²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, s.aydeniz@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9277-529X.

2 Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8393-7127.

Geliş Tarihi: 29.06.2021 Kabul Tarihi: 15.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.959700

Öz: Bu çalışmanın amacı göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılmasıdır. Çalışma 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep, Şanlıurfa ve Hatay illerinde göçmen çocukların derslerinde görev almış 28 sözleşmeli öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yazılı görüş alma formu ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin birçok dilsel sorun yaşadıkları, öğretmenlerden birçoğunun göçmen öğrencilere eğitim vermeden önce herhangi bir eğitim almadıkları, öğretmenlerin çoğunun göçmen öğrenciler için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göçmen, göçmen çocuklar, öğretmen, eğitim

TEACHERS' VIEWS ON PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS IN THE EDUCATION OF MIGRANT CHILDREN

Abstract:

The aim of this study is to investigate the opinions of teachers on the problems experienced in the education of immigrant children and their solutions. The study was carried out with 28 contracted teachers who took part in the lessons of immigrant children in Gaziantep, Şanlıurfa and Hatay in the 2020-2021 academic year. The study was carried out according to the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods. The data were collected with the written opinion form developed by the researchers and analyzed by content analysis. As a result of the research, it was concluded that the teachers involved in the education of immigrant children experienced many linguistic problems, many of them had not received any training before teaching those immigrant students, and thought that Education equality should be provided for migrant students..

Keywords: Immigrant, immigrant children, teacher, education

Giriş

İnsanlık tarihinde bazı insanlar, buldukları yerlerden başka yerlere gitme ihtiyacını her zaman duymuşlardır. Bu olay "göç" kavramı ile, göçen kişiler de 'göçmen, mülteci' kavramları ile anlatılır. Göçün en bilinen örneği Kavimler Göçü'dür. Eski zamanda savaş ve kargaşa, bazen de ekonomik ve sosyal yaşantı için daha iyi ve rahat yaşama alanlarına ulaşma isteği, insanları yeni yerler aramaya itmiştir. Günümüzde de birçok insan ekonomik, sosyal sebeplerle en çok da iç savaş veya kargaşalar sebebiyle yeni yerlere göç etmektedir. Bu durum bireysel ve toplumsal travmalara sebep olmaktadır. Göç olgusu, göç etmek zorunda kalan kişiler açısından ve aynı zamanda ulaşılan veya ulaşılmak istenilen yerde yerleşik hayatta olan kişiler açısından sıkıntılar ortaya çıkarmaktadır. Herhangi bir şekilde istediği yere ulaşan kişi veya topluluk; oradakiler tarafından kabullenmek bakımından sıkıntılar çekmekte; ekonomik, sosyal ve kültürel birçok alanda farklı çatışmaların içine düşmektedir. Bu durumun önemini bilen birçok kişi veya kuruluş, başta Birleşmiş Milletler bünyesinde 'Mülteciler Yüksek Komiserliği, İyi Niyet Elçileri' olmak üzere insani yardım çalışmalarını sürdürmektedir. Bu gibi kurum ve etkinlik çalışmalarına ihtiyaç duyulması göç olayının önemini göstermektedir.

2011 yılından beri on yılı aşkın Suriye'deki iç savaştan Türkiye'ye göç eden milyonlarca mültecinin varlığı bilinmektedir. Bu insanların da yukarıda ifade edilen problemleri yaşadığı bir gerçektir. Türkiye devleti ve halkı, bu mültecilerin birçok sıkıntısını ortadan kaldırmak veya hiç olmazsa azaltmak için gerekli yardımları yapmaktadır. Bilindiği kadarıyla Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği gibi organizasyonlar istenilen seviyede olmamakla birlikte mültecilerin problemlerini gidermek için yardım etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün öncülüğünde devletin çeşitli kurumları, çadır kentler ve kamplar kurmuş, bir kısım mülteciyi buralara yerleştirmiştir. Beklenen ve tahmin edilenden çok sayıda olan mültecilerin birçoğu çeşitli şehirlere yerleşmişlerdir.

Genellikle sınır illerinde ve İstanbul gibi büyük şehirlerde yerleşen mültecilerin diğer sorunlarının yanında eğitim çağındaki çocukların eğitimi için baştan beri çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ile Göç İdaresi Genel Müdürlüğü öncülüğünde kamplardaki çocuklar öncelik alınarak bütün göçmen çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Mültecilerin yoğun olarak yaşadığı sınır illeri olan Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Kilis gibi illerde kamplardaki çocukların öncelikle dil öğrenmeleri için daha sonra ise diğer eğitim alanları için çeşitli kurslar düzenlenmiştir. İlk zamanlarda kamplarda yaşayan çocuklara yönelik uygulanan bu tür çalışmalar, sonraki yıllarda özellikle sınır illerinde yaşayan diğer mülteci çocukların eğitimi şeklinde genişletilmiş ve düzenli eğitim almalarını sağlamak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Buralarda çeşitli branşlarda öğretmenler görevlendirilmiş; ders kitapları, etkinlik çalışmaları ve ders programları gibi eğitimde gerekli materyaller hazırlanmıştır. Bütün bu çalışmalara rağmen bu gruptaki çocukların eğitim problemlerini tamamen ortadan kaldırmak mümkün değildir. Millî Eğitim Bakanlığının birçok proje uygulama ve çalışmasına rağmen normal yerleşik çocukların eğitimi bile tam istenilen seviyede yapılamazken mülteci çocukların eğitiminde eksiklik ve aksaklıkların olması kaçınılmazdır.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün açıkladığı verilere göre 16 Haziran 2021 tarihi itibarıyla geçici korumaya tabi 5-18 yaş aralığında bulunan eğitim çağındaki çocukların sayısı 1.242.379'dur (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021).

Bunların ne kadarının gerektiği düzeyde ve istenilen ölçüde eğitim alabildikleri ile ilgili net bilgi yoktur. Çünkü kayıt altına alınmış çocukların tümünün okullaştırılması sağlanamadığı gibi okullaştırılmış olanların okula devamlarında da sorun yaşanmaktadır (Eren, 2019: 215).

Göç olayı çocukların birçok sorun yaşamasına neden olmaktadır. Bunların içinde en başta gelenlerinden biri de eğitimleridir. Field, Kuczera ve Pont'a (2007) göre, göçmen çocuklar nitelikli eğitime en fazla ihtiyaç duyan gruplar arasında yer almakla birlikte genellikle bundan en az yararlanabilenler arasında yer almaktadır.

Alanyazında göçmen çocukların eğitim durumlarının araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda (Erdoğan, 2014; Seydi, 2014; Kirişçi, 2014; Yılmaz, 2015; Emin, 2016; Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Özer, Levent ve Çayak, 2017; Uğurlu, 2018; Yenen ve Ulucan, 2020) göçmen çocukların eğitimlerinde yaşanan temel sorunlar; dil/iletişim sorunu, göçmen eğitiminde eşgüdümün sağlanamaması, okulların göçmen çocuklara hizmet verme noktasında hazırlıksız yakalanmaları öğretmenlerin göçmen öğrencilerle çalışma noktasında yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğretim materyallerindeki yetersizlikler biçiminde vurgulanmıştır.

Göçmen çocukların eğitim almaları elbette önemlidir ancak bu gruptaki çocukların derslerini yürütecek öğretmenlerin de ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir. Alan yazında bu konuda da çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda (Matthews, 2008; Sidhu ve Taylor, 2009; Ferfolja, 2009; Bourgonje, 2010; Pastoor, 2015; Dryden-Peterson, 2015; Beltekin, 2016; Kovinthan, 2016; Yaylacı vd. 2017) öğretmenlerin yeterliklerinin önem taşıdığı, mülteci, göçmen, sığınmacı grubundaki çocukların eğitimlerinde daha fazla bilgi sahibi olmak istedikleri ve bu konularda mesleki eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde göçmen çocuklar ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Çeşitli illerdeki göçmen çocukların eğitsel durumlarının incelendiği çalışmalar (Memiş, 2015; Börü ve Boyacı, 2016; Yaylacı vd., 2017; Çifçi vd., 2019); göçmen çocukların çeşitli problemleri ve çözüm önerilerinin incelendiği çalışmalar (Erdem, 2017; Yenilmez vd., 2019; Eren, 2019; Karaağaç vd., 2019; Yenen vd., 2019; Ercan vd., 2019; Sarier, 2020) göçmen çocukların eğitim ve uyum konularının birlikte incelendiği çalışmaların (Akalin, 2016; Karabaş, 2018; İlhan, 2019) yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin, göçmen çocukların eğitiminde yaşadıkları sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin araştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Göçmen çocuklara eğitim verirken yaşadığınız dilsel sorunlar nelerdir? Sorunu çözmek için neler yapıyorsunuz?
2. Göçmen çocuklara eğitim vermeden önce herhangi bir eğitim aldınız mı? Bu hususta (eğitim alma) yaşanan sıkıntılar nelerdir?
3. Göçmen çocuklar eğitim alma noktasında hangi zorlukları yaşamaktadır?
4. Göçmen çocuklar için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünüyor musunuz? Eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünüyorsanız bu konuda neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma türlerinden ‘nitel araştırma’ yöntemlerinden temel nitel araştırma desenine göre yapılmıştır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar”dır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). ‘Temel nitel araştırma’ ise öyküsel analiz, etnografik, örtük (gömülü) teori, fenomenolojik veya eleştirel vb. nitel çalışma türlerinden birinin içermediği ama yorum ve analize dayalı bir yaklaşımın ön planda olduğu nitel araştırmalardır. Nitel araştırmalarda da veriler gözlem, görüşme veya doküman analizi biçiminde elde edilir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde yaşadıkları sorunlar çeşitli yönleriyle ele alınmış ve toplanan veriler yorumlanarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep, Şanlıurfa ve Hatay illerinde göçmen çocukların derslerinde görev alan 28 sözleşmeli öğretmen oluşturmaktadır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün verilerine göre geçici koruma kapsamında bulunan göçmenlerin 16.06.2021 tarihi itibarıyla en çok yaşadığı dört il; İstanbul (527.067), Gaziantep (451.385), Hatay (435.778), Şanlıurfa (423.960) olarak sıralanmıştır. Çalışma kapsamında bu illerde göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak araştırmacılar İstanbul’da bu konuda görev alan herhangi bir öğretmene ulaşamamıştır. İstanbul’dan sonra gelen ve göçmen çocukların en fazla yaşadığı Gaziantep, Hatay ve Şanlıurfa illerinde görev alan öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Branş	Görev Yaptığı İl
E	4	Türk Dili ve Edebiyatı	Gaziantep
E	4	Türk Dili ve Edebiyatı	Gaziantep
K	5	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Hatay
E	5	Türk Dili ve Edebiyatı	Şanlıurfa
K	4	Türkçe Öğretmeni	Hatay
K	8	Türk Dili ve Edebiyatı	Gaziantep
K	8	Okul Öncesi Öğretmenliği	Şanlıurfa
K	3	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Şanlıurfa
K	1	Türk Dili ve Edebiyatı	Gaziantep
E	10	Tarih Öğretmeni	Gaziantep

E	4	Türkçe Öğretmeni	Hatay
K	5	Türkçe Öğretmeni	Hatay
K	4	Türk Dili ve Edebiyatı	Gaziantep
E	4	Türkçe Öğretmeni	Şanlıurfa
E	6	Fizik Öğretmeni	Hatay
K	4	Matematik Öğretmeni	Hatay
E	6	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Hatay
E	11	Türkçe Öğretmeni	Şanlıurfa
E	4	Sınıf Öğretmeni	Hatay
E	3	Psikolojik Dan. Rehberlik	Şanlıurfa
K	4	Sınıf Öğretmeni	Gaziantep
K	4	Sınıf Öğretmeni	Gaziantep
E	5	Sınıf Öğretmeni	Şanlıurfa
K	4	Sınıf Öğretmeni	Şanlıurfa
E	3	Sınıf Öğretmeni	Gaziantep
E	5	Sınıf Öğretmeni	Şanlıurfa
K	5	Sınıf Öğretmeni	Hatay
E	4	Sınıf Öğretmeni	Gaziantep

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 28 öğretmenin 15'inin erkek, 13'ünün kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 1-11 yılları arasında olduğu branş olarak da en fazla sınıf öğretmeninin (f=9) görev aldığı görülmektedir. 28 öğretmenin 10'u Gaziantep'te, 9'u Hatay'da, 9'u Şanlıurfa'da görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlere yöneltilen soruları içeren bir "yazılı görüş alma formu" hazırlanmıştır. İlgili formun hazırlanması için alan yazın ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu sorular üzerinde yapılan çalışma sonrasında amaca hizmet edeceği düşünülen sorular seçilmiştir. Böylece hazırlanan form, görüş ve önerileri alınmak üzere 1 Türkçe Eğitimi (doç. dr.), 1 ölçme değerlendirme (doç. dr.) ve 1 sınıf eğitimi (doç. dr.) alan uzmanıyla paylaşılmıştır. Gelen değerlendirmeler doğrultusunda görüş alma formu tekrar düzenlenerek forma son hali verilmiştir. Bu sürecin sonunda *Göçmen Çocukların Eğitiminde Görev Alan Öğretmenlerin Göçmen Çocukların Eğitiminde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm*

Önerilerinin Belirlenmesine Yönelik Yazılı Görüş Alma Formunda, araştırmacının amacına uygun dört soruya yer verilmiştir. Bu form çalışma grubundaki öğretmenlere ulaştırılmış ve kendilerinden yazılı olarak dönüt alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde, araştırmaya katılan ve gönüllü olan öğretmenler ile iletişime geçilmiştir. “Yazılı Görüş Alma Formu” Google Formlar yoluyla öğretmenlere ulaştırılmış, formda yer alan açık uçlu sorulara yazılı cevaplar vermeleri talep edilmiştir. Süreç başında kendilerine çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiş olup süreç boyunca sorularda anlaşılmayan noktalar hususunda kendileriyle iletişim halinde olunmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler, nitel çözümleme tekniklerinden içerik analizine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken verilerdeki temaların tespit edilmesi, verilerin temalara göre ayrılması, bulguların değerlendirilmesi /yorumlanması aşamaları izlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerinden örnek cümleler de verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için öğretmenlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntıların hangi öğretmene ait olduğunu belirtmek için her alıntının sonunda Ö1, Ö2...biçiminde kodlama yoluna gidilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması istenilen bütün kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında ifade edilen fiillerden hiçbiri yapılmamıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 27.04.2021

Belge sayı numarası= 2021-10798

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bulgular, araştırmanın alt problemleri bağlamında verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Göçmen çocuklara eğitim verirken yaşadığımız dilsel sorunlar nelerdir? Sorunu çözmek için neler yapıyorsunuz?” sorusu aşağıda iki ayrı tablo olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin göçmen çocuklara eğitim verirken yaşadıkları dilsel sorunlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Göçmen Çocuklara Eğitim Verirken Yaşadıkları Dilsel Sorunlar

No	Kodlar	f
1	Ortak bilinen bir dilin olmaması veya eksik olması	9
2	Türkçenin düzgün konuşulamaması	6
3	Telaffuz sorunları	5
4	Türkçe ve Arapçanın birbirinden çok farklı iki dil özelliği göstermesi	5
5	Dilsel kuralların fazla olması	5
6	Anlama güçlükleri	4
7	Kelime hazinesinin zayıf oluşu	3
8	Sorun yaşamıyorum	2
9	Deyim ve atasözlerinin yanlış anlaşılması	1

Not: Birden fazla görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin göçmen çocuklara eğitim verirken birçok sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin birbirinden farklı 8 temel dilsel sorun yaşadıkları saptanmıştır. Dilsel anlamda herhangi bir sorun yaşamadığını belirten öğretmen sayısı ise 2'dir. Yaşanan dilsel sorunlar ise ortak bilinen bir dilin olmaması veya eksik olması (f=9), Türkçenin düzgün konuşulamaması (f=6), telaffuz sorunları (f=5), Türkçe ve Arapçanın birbirinden çok farklı iki dil özelliği göstermesi (f=5), dilsel kuralların fazla olması (f=5), anlama güçlükleri (f=4), kelime hazinesinin zayıf oluşu (f=3), deyim ve atasözlerinin yanlış anlaşılması (f=1) olarak sıralanmıştır. Araştırma kapsamında bu soruya yönelik kimi öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"En büyük sıkıntı, Türkçenin kendi dillerinden (Arapça) çok farklı olması, farklı dil ailesinden gelmesi ve kurallarının fazla olması." (Ö26)

"Çocuklarla iletişime geçme konusunda problemler yaşıyorduk. Dil farklılığı olduğu için ..." (Ö20)

"Çocuklar cümle kurarken sadece belli kelimelerle kendilerini ifade etmeye çalışıyorlar. Anlama ve kendini ifade etme noktasında sıkıntı yaşıyorlar." (Ö18)

"Genellikle Arap alfabesinde olmayan harflerin telaffuzunda güçlük çekiyorlar. Eklerin kullanımında öğrenciler sorun yaşıyorlar." (Ö14)

"Kelime hazinesi yaşadığım en büyük problemdir. Çok basitten giderek bir örnek vermem gerekirse "Kalemtraşlarınızı teneffüste kullanın" dediğim zaman kalemtraşın ne olduğunu açıklamak durumda kalıyorum." (Ö11)

“Ortak bilinen bir dilin olmaması veya eksik olması, deyim ve atasözlerinin yanlış anlaşılması, jest ve mimiklerin yetersiz kalması.” (Ö2)

“Herhangi bir sorun yaşamadım.” (Ö23)

Öğretmenlerin göçmen çocuklara eğitim verirken yaşadıkları dilsel sorunları çözmek için sundukları öneriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Göçmen Çocuklara Eğitim Verirken Yaşadıkları Dilsel Sorunları Çözmek İçin Sundukları Öneriler

No	Kodlar	f
1	Görsellerin kullanımı	6
2	Sınıfta veya öğrenme ortamında Arapça ve Türkçe bilen biri/leri ile iletişime geçilmesi	5
3	Tekrar ve uygulamaların yapılması	4
4	İşaretler/işaret dili yoluyla anlaşmaya çalışılması	3
5	Çeşitli yöntem/teknik/formüllerin gösterilmesi/kullanılması	2
6	Türkçe kurslara yönlendirme	1
7	Kendini geliştirmeye çalışmak	1
8	Jest ve mimik kullanımı	1
9	Özel bir çabanın harcanmaması	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin göçmen çocuklara eğitim verirken yaşadıkları dilsel sorunları çözmek için çeşitli yollar kullandıkları görülmektedir. Bu yollar arasında en fazla görsellerin kullanımı (f=6) gelmektedir. Bunu sınıfta veya öğrenme ortamında Arapça ve Türkçe bilen biri/leri ile iletişime geçilmesi (f=5), tekrar ve uygulamaların yapılması (f=4), işaretler/işaret dili yoluyla anlaşmaya çalışılması (f=3), çeşitli yöntem/teknik/formüllerin gösterilmesi/kullanılması (f=2), Türkçe kurslara yönlendirme (f=1), jest ve mimik kullanımı (f=1), kendini geliştirmeye çalışmak (f=1) temaları izlemektedir. Araştırma kapsamında bu soruya yönelik kimi öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İşaretler yoluyla anlaşmaya çalışıyorum ya da Arapça ve Türkçe bilen biri ile iletişime geçiriyorum” (Ö3)

“Çocukları okul haricinde takviye Türkçe kurslarına yönlendirmek gerekli ve hatta zorunlu.” (Ö5)

“Sesler üzerine tekrarlar yapıyorum. Uygulama yapmaya çalışıyorum.” (Ö7)

"Sorunu çözmek için tercüman öğrenci ile iletişime geçiyorum." (Ö9)

"İşaret diliyle ve resimli kelime kartları (görseller) ile bu sorunu çözmeye çalışıyorum." (Ö24)

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Göçmen çocuklara eğitim vermeden önce herhangi bir eğitim aldınız mı? Bu hususta (eğitim alma-almama) yaşanan sıkıntılar nelerdir?" sorusu aşağıda iki ayrı tablo olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere eğitim vermeden önce herhangi bir eğitim alıp almama durumları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Göçmen Çocuklara Eğitim Vermeden Önce Herhangi Bir Eğitim Alıp Almama Durumları

No	Kodlar	f
1	Eğitim aldım.	10
2	Eğitim almadım.	18

Tablo 4 incelendiğinde göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin 10'u (%35,71) eğitim aldığını, 18'i (%64,28) ise herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin göçmen çocuklara eğitim vermeden önce eğitim alma hususunda yaşadıkları sıkıntılar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Göçmen Çocuklara Eğitim Vermeden Önce Eğitim Alma Hususunda Yaşadıkları Sıkıntılar

No	Kodlar	f
1	Verilen eğitimin teorik bilgi ağırlıklı olması	12
2	Uzman kişilerin eksikliği/olmaması	10
3	Kaynak/materyal sıkıntısı	9
4	Sistem sorunu/eksikliği	8
5	Herhangi bir sıkıntı görmeme	2

Not: Birden fazla görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin göçmen çocuklara eğitim vermeden önce herhangi bir eğitim alma hususunda yaşadıkları sıkıntılar görülmektedir. Öğretmenler en fazla verilen eğitimin teorik bilgi ağırlıklı olmasının (f=12) büyük bir sıkıntı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun yanı sıra uzman kişilerin eksikliği/olmaması (f=10), kaynak/materyal sıkıntısı (f=9), sistem sorunu/eksikliği (f=8) dile getirilen di-

ğer sorunlardır. Araştırma kapsamında bu soruya yönelik kimi öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretimden önce 2 haftalık seminer aldım. Süreç daha sistemli, planlı olabilir. Bu alanda kendini geliştiren ve özellikle bu işi severek yapan kişilerle çalışılması lazım. Daha fazla ve somut materyallere ihtiyaç var.” (Ö26)

“Evet, eğitim aldım. TÖMER eğitimini de aldım. Eğitim veren kişiler sahada olmadıkları için uygulamadan yoksunlar.” (Ö21)

“Pictes kapsamında çeşitli seminerler aldım. Bu hususta yaşanan en büyük sıkıntı kaynak yetersizliği.” (Ö24)

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Göçmen çocuklar eğitim alma noktasında hangi zorlukları yaşamaktadır?” sorusu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Göçmen Çocukların Eğitim Alma Noktasında Yaşadıkları Zorluklar

No	Kodlar	f
1	Dilsel sorunlar	14
2	Motivasyon eksikliği	8
3	Uyum	7
4	Uygun öğrenme ortamı eksikliği	7
5	Rehberlik ve danışmanlık eğitimi eksikliği	5
6	Kültürel sıkıntılar	3
7	Akranları tarafından dışlanmaları	3
8	Kaynak/materyal sıkıntısı	3
9	Uzman olmayan kişilerin derslere girmesi	3
10	Ekonomik sorunlar	2
11	Aile desteğinin azlığı	1

Not: Birden fazla görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler, göçmen çocukların eğitim alma noktasında en fazla dilsel sorunlar (f=14) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra motivasyon eksikliği (f=8), uyum (f=7) ve uygun öğrenme ortamı eksikliği (f=7) vurgulanan diğer önemli zorluklardır. Rehberlik ve danışmanlık eğitimi eksikliği (f=5), kültürel sıkıntılar (f=3), akranları tarafından dışlanmaları (f=3), kaynak/materyal sıkıntısı (f=3), uzman olmayan kişilerin derslere girmesi (f=3), ekonomik sorunlar (f=2) ve aile desteğinin azlığı (f=1) da ifade edilen zorluklardır. Araştırma kapsamında bu soruya yönelik kimi öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Dilden dolayı akranlarımı, öğretmeni anlamakta ve kendini anlatmakta dü-
küntü yaşıyorlar.” (Ö28)*

*“Eğitim almada araç gereç sıkıntısı ve eğitim görecekları uygun ortam sıkın-
tı var. Özellikle küçük yaştaki bireylerde dil öğrenme isteği ya da bunu ih-
tiyaç olarak görmede sıkıntı var. Dile maruz kalmada problemler var.” (Ö26)*

*“Öğretmenler bu konuda farklı branşlara sahip oldukları için Arapça da
yeterli düzeyde etkili olduklarını düşünmüyorum. Çünkü birçok öğretmen
alanından mezun değil. Öğrenciler, Türkçe eğitim görürken de dil problemi
nedeniyle zorluklar yaşamaktalar.” (Ö20)*

“Sosyal kabulde zorluklar, dilsel ve kültürel sıkıntılar.” (Ö20)

*“Sınıfta izole şekilde kalmaları, dersi anlamamaları, derse katılmamaları,
kimi zaman esprileri bile anlamadıkları için gülememeleri manevi bir eksik-
lik, bir dışlanmışlık yaratıyor diye düşünüyorum.” (Ö11)*

Araştırmamızın dördüncü alt problemi olan “Göçmen çocuklar için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünüyor musunuz? Eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünüyorsanız bu konuda neler yapılabilir?” sorusu aşağıda iki ayrı tablo olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin göçmen öğrenciler için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünüp düşünmeme durumları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Göçmen Çocuklar İçin Eğitim Eşitliğinin Sağlanması Gerektiğini Düşünüp Düşünmeme Durumları

No	Kodlar	f
1	Evet, düşünüyorum.	24
2	Hayır, düşünmüyorum.	4

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu (24), göçmen çocuklar için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünmektedir. 4 öğretmen ise eğitim eşitliğinin sağlanması noktasında farklı düşünmektedir. Göçmen öğrenciler için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünmeyen öğretmenlere ait örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

*“Eğitim eşitliği konusunda adaletsizlikler görmüyorum, ileri dönemlerde
kendi dillerinde eğitim alıp bu alanda uzmanlaşabilirler.” (Ö20)*

*“Kendi ülkesinin çocuklarının eğitiminin yetersiz olduğunu düşünen bir
birey olarak göçmen öğrencilere yönelik henüz bir eşitlik düşüncesi geliştiri-
medim.” (Ö17)*

Göçmen çocuklar için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünen öğretmenlerin bu konudaki önerileri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Göçmen Çocuklar İçin Eğitim Eşitliğinin Sağlanması Gerektiğini Düşünen Öğretmenlerin Bu Konudaki Önerileri

No	Kodlar	f
1	Dil kurslarının düzenlenmesi	16
2	Çeşitli komisyonların kurulması	8
3	Hazırlık sınıflarının oluşturulması	8
4	Oryantasyon eğitiminin verilmesi	6
5	Velilere eğitim verilmesi	6
6	Ortak bir plan ve programın hazırlanması	5
7	Yasal zeminin hazırlanması	3
8	Arapça bilen öğretmenlerin görevlendirilmesi	3
9	Sınıflarda tercüman bulundurulması	2
10	Ders saatlerinin arttırılması	1
11	Normal öğrenciler (göçmen olmayan) ile aynı ortamda ders görmeleri	1

Not: Birden fazla görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde göçmen çocuklar için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünen öğretmenlerin bu konuyla ilgili birtakım önerileri görülmektedir. En fazla sunulan öneri dil kurslarının düzenlenmesidir (f=16). Ayrıca çeşitli komisyonların kurulması (f=8) ve hazırlık sınıflarının oluşturulması (f=8) öne çıkan diğer önemli önerilerdir. Ayrıca velilere eğitim verilmesi (f=6), ortak bir plan ve programın hazırlanması (f=5), yasal zeminin hazırlanması (f=3), Arapça bilen öğretmenlerin görevlendirilmesi (f=3), sınıflarda tercüman bulundurulması (f=2), ders saatlerinin arttırılması (f=1), normal öğrenciler (göçmen olmayan) ile aynı ortamda ders görmeleri (f=1) sunulan diğer önerilerdir. Araştırma kapsamında bu soruya yönelik kimi öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Eğitim eşitliği olmalı ve bu konuda gerekli zemin ve zaman sağlanmalıdır.”
(Ö2)

“Onlar için hızlı bir şekilde dil kursları düzenlenebilir.” (Ö4)

“Öncelikle okul öncesi dönemden başlayarak çocuklara Türkçe kursları zorunlu tutulmalı. Ne kadar erken başlanırsa dil eğitimi o kadar iyi. Hatta veliler de bu sürece dahil edilmeli. Türkçe kurslar daha da yaygınlaştırılmalı ve nitelikli bir şekilde yapılmalı.” (Ö26)

"Her sınıf için bir tercüman olması bu sıkıntıların giderilmesine yardımcı olacaktır diye düşünüyorum." (Ö7)

"Bu çocukların yaşatlarıyla beraber direkt okula başlamalarını yanlış görüyorum. Bence Türkçe öğrenmek ve Türkçe konuşmak için hazırlık sınıfına benzer bir sınıfta okuduktan sonra normal sınıf seviyelerine geçmeleri gerekiyor." (Ö11)

"Eğitim her çocuğun hakkıdır. Bu konuda eğitim vermeden önce hazırlık sınıfları yardımıyla dil öğretilmesi taraftarıyım." (Ö24)

"Herkesi bir birey olarak kabul edip herkes için ortak bir plan programla eşit şartlarda eğitim verilmesi gerekir." (Ö28)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çeşitli sebeplerle yoğun bir göçe maruz kalan Türkiye bunların getirmiş olduğu sorunlarla da karşı karşıya kalmıştır. Bu sorunlar ülkenin ekonomi, eğitim, kültür, siyaset vb birçok alanında etkisini göstermiştir. Eğitim boyutu bu sorunların içinde belki de en zor ve karmaşık olanıdır. Ancak eğitim bu çocukların hayata tutunmaları için önemli görülen hususlardan biridir. Watkins'e göre (2013) "eğitim, çocukların yerlerinden edilmelerine bağlı olarak yaşadıkları sorunları aşmalarında onları daha yetenekli hale getirmede önemli bir rol oynamakta"dır. Bununla beraber göçmen çocuklar göç ettiği ülkenin eğitimini de etki etkilemektedir (Sarier, 2020: 100). Türkiye bu konuda çeşitli projeler, yöntemler geliştirse de bu sorunun tam anlamıyla çözüme kavuşması şimdilik mümkün olmamıştır. Bu bağlamda çalışmada göçmen öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri araştırılmış ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında ulaşılan temel sonuçlardan biri öğretmenlerin göçmen çocuklara eğitim verirken yaşadıkları dilsel sorunlardır. Öğretmenlerin bu konuda birçok sorun yaşadıkları saptanmıştır. Özellikle ortak bilinen bir dilin olmaması veya eksik olması en fazla vurgulanan dilsel sorundur. Kendi ülkelerinden, eğitim ve kültürlerinden kopan bu çocukların yeni bir dil ve kültür edinmesi uzun bir süreç almaktadır. Bu açıdan en fazla vurgulanan sorunun iletişim sorunu olması kayda değerdir. Vurgulanan diğer dilsel sorunlar ise Türkçenin düzgün konuşulamaması, telaffuz sorunları, Türkçe ve Arapçanın birbirinden çok farklı iki dil özelliği göstermesi, dilsel kuralların fazla olması, anlama güçlükleri, kelime hazinesinin zayıf oluşu, deyim ve atasözlerinin yanlış anlaşılması olarak sıralanmıştır. Yenilmez ve Çöplü (2019: 34) yaptıkları çalışmalarında göçmen öğrencilerin Türkçeyi tam olarak bilmelerinden dolayı dersi anlamadıklarını tespit etmiştir. Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sıkıntının Suriyeli öğrenciler ile iletişim kuramaları olduğu belirlenmiştir. Sarier (2020: 89) de çalışmasında göçmen eğitimindeki en önemli zorluğun dile bağlı sorunlar ol-

duğunu ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişim sorunları yaşadıklarını bunun da çeşitli sorunlara neden olduğunu saptamıştır. Dilsel sorunların çözülememesi özellikle sınıf yönetiminde sorunlar oluşturmaktadır. Bu yüzden bu sorunun çözülmesi son derece önemlidir. İmamoğlu ve Çalışkan (2017) çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin çözülemeyen dil sorununun, diğer öğrencilerin de derste dikkatlerini dağıttığı sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazında ulaşılan bu bulgular dil sorunun önemli olduğunu ve eğitimde başarılı olunması açısından çözüme kavuşturulması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin göçmen çocuklara eğitim verirken yaşadıkları dilsel sorunları çözmek için çeşitli yollar kullandıkları tespit edilmiştir. Görsellerin kullanımı, sınıfta veya öğrenme ortamında Arapça ve Türkçe bilen biri/leri ile iletişime geçilmesi, tekrar ve uygulamaların yapılması, işaretler/işaret dili yoluyla anlaşmaya çalışılması, çeşitli yöntem/teknik/formüllerin gösterilmesi/kullanılması, öğrencilerin Türkçe kurslara yönlendirilmesi, jest ve mimik kullanımı öğretmenlerin tercih ettikleri yollardır. Kullanılan bu yöntemler öğretmenlerin mesleki açıdan gelişme gösterdiklerini ve eğitimin verimli geçmesi için çabaladıklarını göstermektedir. Sarier (2020: 97) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılar dilsel sorunlara yönelik nitelikli kursların açılması ve dil eğitiminde uzman kişi ve kurumlardan destek alınması önerilerinde bulunmuşlardır. Yine ilgili çalışmada katılımcıların öğrenmeyi destekleyici görsel materyallerin üretilmesi gerektiğine yönelik tavsiyeleri de bu çalışmanın çözüm önerileri ile örtüşmektedir. Sunulan bu önerilerin uygulamada yaşanan benzeri sorunların çözümüne katkı sunması bağlamında önemli olduğu ifade edilebilir.

Yenilmez ve Çöplü (2019: 29) yaptıkları çalışmalarında öğretmen ve öğrencilere yönelik ciddi düzeyde kaynak ve materyal sorunu yaşandığını saptamışlardır. Gün-gör ve Şenel'in (2018) çalışmasında da süreçte öğrencilerin düzeylerine uygun materyal kullanılmamasının öğretmenler için sorun oluşturduğu belirtilmiştir. He, Bettez ve Levin (2015), Peterson'un (2011) çalışmalarında da eğitim materyallerinin uygun olmamasının göçmen çocukların eğitimindeki en büyük sorunlardan biri olduğu vurgulanmıştır. Yenilmez ve Çöplü'nün (2019: 33) çalışmasında öğretmenlerin, aldıkları eğitimlerin göçmen öğrencilere yönelik olmadığını belirtmeleri, Aykırı'nın (2017) çalışmasında öğretmenlerin Suriyelilere yönelik hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almadıkları, Sağlam ve Kalbur'un (2017) çalışmasında da çok kültürlü yapıya sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik kendilerini yeterli hissetmediklerine yönelik bulguları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Alan yazında yapılan bu çalışmaların sonuçları da göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin nitelikli, sağlam bir eğitim almaları gerektiğini göstermektedir. Araştırmada öğretmenler verilen eğitimin teorik bilgi ağırlıklı olduğunu ve uzman olmayan kişilerin bu eğitimlerde görev aldıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bir çalışmada (Çoban Sural ve Yıldırım, 2017: 1004) da göçmen öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim veren öğretim elemanlarının,

öğretmenlerin bu eğitim sonrasında yeterli donanımına sahip olmalarının oldukça güç olduğunu belirtmeleri bu tespiti destekler niteliktedir. Dolayısıyla hem öğretmenlerin hem de öğretmenlere eğitim veren öğretim elemanlarının bu görüşleri sorunun çözümü açısından kayda değer bilgilerdir.

Öğretmenler, göçmen öğrencilerin eğitim alma noktasında en fazla dilsel sorunlar, motivasyon eksikliği, uyum, uygun öğrenme ortamı eksikliği, rehberlik ve danışmanlık eğitimi eksikliği, kültürel sıkıntılar, akranları tarafından dışlanma, kaynak/materyal sıkıntısı, uzman olmayan kişilerin derslere girmesi, ekonomik sorunlar ve aile desteğinin azlığı gibi hususlarda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar bir bütün olarak düşünüldüğünde göçmen çocukların eğitim alma noktasında ciddi zorluklarla karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Göçmen öğrencilerin eğitim alma noktasında yaşadıkları temel zorluklardan biri kültürel sorunlar olarak ifade edilmiştir. Yeni bir kültürle tanışmanın ve ona uyum sağlamanın zor olduğu ve bir süreç gerektirdiği düşünüldüğünde böyle bir sorunun var olmasının normal olduğu ifade edilebilir. Banks (1993), Sleeter ve Grant (2003) ve Obiakor (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da kültürün eğitimde son derece önemli olduğu ve süreç içerisinde kazanımlarının daha etkili olacağı vurgulanmıştır. Uygun öğrenme ortamı eksikliği ve kaynak/materyal sıkıntısı göçmen öğrencilerin eğitimlerini etkileyen önemli hususlardan biri olarak vurgulanmıştır. Öğrenme ortamı ve kaynağın bireylerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bu durumun ciddi bir sorun olduğu açıktır. Peterson (2011), Uğurlu (2018) tarafından yapılan çalışmalarda ve UNICEF'in (2015) raporunda da göçmen çocukların eğitime erişmelerinin önündeki engellerden bazılarının eğitim materyallerinin uygun olmaması ve uygun olmayan ortamların varlığı gösterilmiştir. Öğretmenler, göçmen öğrencilerin eğitim alma noktasında rehberlik ve danışmanlık eğitimi eksikliğine de vurgu yapmışlardır. Bu çocukların sadece fiziksel olarak değil ruhen de göç ettikleri düşünüldüğünde bu eksikliğin kayda değer olduğu görülmektedir. Yenen ve Ulucan (2020: 294) tarafından yapılan çalışmada uzmanlar bu gruptaki çocukların ciddi psikolojik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çiftçi, Arseven, Arseven ve Orhan (2019: 1096) çalışmalarında bu öğrencilere rehberlik hizmetlerinin yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yüce (2018) tarafından yapılan çalışmada da göçmen öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etmenlerden birinin verilmeyen rehberlik hizmetleri olduğudur. Bu durum özellikle rehberlik hizmetlerinde iyileştirmelerin yapılması ve buna yönelik daha fazla somut adımların atılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu, göçmen öğrenciler için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Ancak çalışma grubunda yer alan bazı öğretmenler ise eğitim eşitliğinin sağlanması noktasında farklı düşünülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun göçmen öğrenciler için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünmeleri, "etkili bir öğretilerde bulunması öngörülen özellikler" (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 216) bağlamında önemli bir bulgudur. Göçmen öğrenciler

için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünen öğretmenlerin bu konuyla ilgili önemli önerileri bulunmaktadır. Bu öneriler dil kurslarının düzenlenmesi, çeşitli komisyonların kurulması, hazırlık sınıflarının oluşturulması, velilere eğitim verilmesi, ortak bir plan ve programın hazırlanması, yasal zeminin hazırlanması, Arapça bilen öğretmenlerin görevlendirilmesi, sınıflarda tercüman bulundurulması, ders saatlerinin arttırılması, normal öğrenciler (göçmen olmayan) ile aynı ortamda ders görmeleridir. Yenilmez ve Çöplü'nün (2019: 34) çalışmasında öğretmenler, bu gruptaki öğrencilerin eğitiminde başarının sağlanması için dil sorunlarının halledilmesinin en önemli çözüm olacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun önerileri arasında yer alan hazırlık sınıflarının oluşturulması önerisi Bulut, Soysal ve Gülçiçek'in (2018) çalışmasında da sunulmuştur. Göçmen öğrenciler için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşünen öğretmenlerin önerilerinden biri de ortak bir plan ve programın hazırlanmasıdır. Watkins ve Zyck, (2014: 3) göçmen çocuklara ev sahipliği yapan ülkelerin plan-program, kalabalık sınıf, materyal eksiklikleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu çocuklara ev sahipliği yapan ülkelerin bu duruma hazırlıksız yakalandıkları düşünüldüğünde ortak bir plan ve programın hazırlanmasının bir süreç gerektirdiği de unutulmamalıdır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar bağlamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu araştırma ve alan yazındaki diğer araştırma sonuçları düşünüldüğünde göçmen çocukların dil/iletişim sorunlarının çözülmesi için ciddi ve somut adımlar atılmalıdır.
- Çalışmada görüşleri alınan öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı hususlardan biri de bu öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin eksik olmasıdır. Bu bağlamda göçmen öğrencilerin eğitiminde özellikle psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanlarının görev alması sağlanmalıdır.
- Görüşleri alınan öğretmenlerin çoğunluğu göçmen çocuklara yönelik bir eğitim - öğretim programı eksikliğine vurgu yapmışlardır. Bu yüzden göçmen çocuklar için düzenli ve nitelikli bir öğretim programının hazırlanması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akalın, A. T. (2016). Türkiye ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Banks, J. A. (2014). Çokkültürlü eğitime giriş. (H. Aydın, Cev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs the example of Syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 175-190.

- Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom. *Education International*.
- Börü, N., ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 123-158.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2),1210-1238.
- Cırt Karaağaç, F., ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslar arası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Çifçi, T., Arseven, İ., Arseven, A., ve Orhan, A. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas İli Örneği). *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1082-1101.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-237.
- Çoban Sural, Ü., ve Yıldırım, T. (2017). Göçmen çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 996-1009.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the blackbox of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14, 1-18.
- Ercan, L., Gürkan, U., ve Taştan Akdemir, N. (2019). Göç sürecinde göçmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(43), 4785-4792.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Erdoğan, M. M. (2014). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. *SETA*, (153), 1-25.
- Field, S., M. Kuczera and B. Pont (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education, Education and training policy*, OECD Publishing, Paris.
- Güngör, F., ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim - öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- He, Y., Bettez, S.C. and Levin, B.B. (2015). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, (7) 1-29.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021). 16.06.2021 Türkiye göç raporu. http://www.goc.gov.tr/files/files/2021_goc_raporu_.pdf 28.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

- İlhan, E. (2019). Yoğun göç alan yerlerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin göçmen çocuklarla olan iletişimlerine dair tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- İmamoğlu, H.V., ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Karabaş, B. (2018). Suriyeli göçmen çocukların ev bağlamında mekanla olan ilişkileri ve Türkiye'ye uyum süreçleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kiremit, R., Akpınar, Ü., ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Kirişçi, K. (2014). Syrian refugees and Turkey's challenges: Beyond the limits of hospitality. Retrieved September 21, 2018 from <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Syrian-Refugees-and-Turkeys-Challenges-May-14-2014.pdf>
- Kovinthan, T. (2016). Learning and teaching with loss: meeting the needs of refugee children through narrative inquiry. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(3), 141-155.
- Levent, A. F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- Matthews, J. (2008). School ingand settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*. 18(1), 31-45.
- Memiş, H. (2015). İç savaş nedeniyle Kilis'te yaşayan Suriyelilerin oluşturduğu sosyo-ekonomik algılar üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 100-114.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma (Çev. Ed. Selahattin TURAN). Ankara: Nobel Yay.
- Obiakor, F. E. (2007). Multicultural special education: effective intervention for today's schools. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 148-155.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Pastoor, L. d. W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254.
- Peterson, S.D. (2011). Conflict, education and displacement. *Conflict and Education: An Interdisciplinary Journal*, 1(1), 1-5.
- Sağlam, H. İ. ve Kalbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.

- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sidhu R. K. and Taylor S. (2009) Trials and tribulations of partnerships in refugee settlement services in Australia. *Journal of Education Policy*, 24(6), 655-672.
- Sleeter, C. E. ve Grant, C. (2003). Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender (2nd Ed.). New York, NY: Wiley.
- Tania, F. (2009). The refugee action support program: developing understandings of diversity, *Teaching Education*, 20(4), 395-407.
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *İçinde Şiddet ve sosyal travmalar*, (ss. 178-242). Ankara: HEGEM Yayınları.
- UNICEF (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt, regional study*.
- Yaylacı, F. G., Serpil, H., ve Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Yenen, E. T. ve Ulucan, P. (2020). Uzman görüşleri doğrultusunda Türkiye’de yaşayan mülteci çocukların sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 292-305.
- Yenilmez, K., ve Çöplü, F. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 26-36.
- Yılmaz, A. (2015). Uluslararası göç ve Türkiye’deki çocuk göçmenler ve sığınmacı ailelere tanınan haklar ve daha iyi uygulamalar için öneriler. *Akademik Bakış Dergisi*. 49, 475-793.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yüce, E. (2018). Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları. (*Yüksek Lisans Tezi*), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Watkins, K. (2013). *Education without Borders: A report from Lebanon on Syria’s out of school children*. London: A World at School.
- Watkins, K. ve Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for education. *The Failed Response to the Syrian Refugee Crisis*. London: ODI.

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETME-ÖĞRENME ORTAMI BAĞLAMINDA OKULA UYUMU

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sevda KUBİLAY¹, Sait AKBAŞLI²

* Bu çalışma yazarın “Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Uyum Sürecinde Okul İkliminin Rolü: Holistik Bir Yaklaşım” isimli doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

1 Öğretim görevlisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller ve Kùltürler, sevda.kubilay@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2786-0177.

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, sakbasli@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9406-8011.

Geliş Tarihi: 01.07.2021 Kabul Tarihi: 09.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960503

Öz: Bu araştırmanın amacı geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde öğretme-öğrenme ortamının etkisini ortaya koymaktır. Uyum sürecinde öğretme ve öğrenme ortamının etkisi öğretmen, okul yöneticisi, geçici koruma altındaki öğrenci ve geçici koruma altındaki veli görüşleri ile incelenmiştir. Araştırmaya amaçlı örneklem yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yöntemiyle Niğde ilindeki en fazla geçici koruma altındaki öğrenciyeye sahip resmî bir ilkokul dâhil edilmiştir. Nitel araştırma deseninde yürütölen çalışma, ele aldığı konu ve yöntem bakımından durum çalışmasıdır. Çalışmanın verileri gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak yarı standartlaştırılmış gözlem kılavuzları ile yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Veri toplama süreci 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 16 öğretmen, 2 okul yöneticisi, 14 geçici koruma altındaki öğrenci ve 9 aile ile görüşmeler yürütölmüş, saha ve ders gözlemleri yapılmıştır. Araştırma verilerinin analiz sürecinde içerik analizine başvurulmuş ve alt problemler bağlamında temalar oluşturulmuştur. Analizler sonucu elde edilen temalar: okul yönetiminin öğretim liderliği, destekleyici öğretmen davranışları, destekleyici olmayan öğretmen davranışları, destekleyici akran davranışları, destekleyici olmayan akran davranışları ve öğrencinin öğrenme sürecine katılımı şeklindedir. Her bir temanın öğrencinin davranışsal, sosyal ve akademik uyumunu doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bulgular ışığında uyum sürecini kolaylaştıracak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okula uyum, geçici koruma altındaki öğrenciler, öğretme ve öğrenme ortamı

SCHOOL ADJUSTMENT OF STUDENTS UNDER TEMPORARY PROTECTION IN THE CONTEXT OF TEACHING-LEARNING ENVIRONMENT

Abstract:

The purpose of this study is to reveal the effect of teaching-learning environment in the adjustment process of students under temporary protection. The effect of the teaching and learning environment in the adaptation process was examined with the opinions of teachers, school administrators, students under temporary protection and their parents. An official primary school that has the highest number of students under temporary protection in Niğde province was included in the research and the school was determined by purposeful sampling method. The study carried out in the qualitative research design is a case study in terms of its subject and method. The data of the study were gathered through observations, interviews and document analysis methods. Semi-standardized observation guides and semi-structured interview forms were created as data collection tools. The data collection process was carried out in the 2018-2019 academic year. Within the scope of the research, 16 teachers, 2 school administrators, 14 students under temporary protection and 9 families were interviewed and field observations were conducted. In the analysis process of the research data, content analysis was used and themes were created in the context of sub-problems. The themes obtained as a result of the analyzes are: school administration's instructional leadership, supportive teacher behaviors, unsupportive teacher behaviors, supportive peer behaviors, unsupportive peer behaviors, and student participation in the learning process. It has been determined that each theme directly or indirectly affects the behavioral, social and academic adjustment of the student. In the light of the findings, suggestions were presented to facilitate the adaptation process.

Keywords: school adjustment, students under temporary protection, teaching and learning environment

Giriş

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan göç kavramı, bireylerin toplumsal, ekonomik, politik ya da doğal nedenlerden dolayı yaşadıkları yerden ayrılıp başka bir yerleşim yerine gitmesi şeklinde tanımlanabilir (Adıgüzel, 2017). Göçler belirli bir amaçla ulaşma ya da bir sorundan uzaklaşma motivasyonu ile gerçekleşir (Akalin-Tanay, 2016). Bu motivasyonun ardında bireylerin iradesi dışında itici sebepler yer alabilir. (Yıldız, 2018). Zorunlu göçler bireylerin yeni yerleşim yerlerine uyumunu zorlaştır-

maktadır, çünkü zorunlu göç ile yer değiştiren bireyler dışlanmaya en çok maruz kalanlardır. Beklenmedik bir şekilde yer değişikliği yapmak durumunda kalan bireyler yoksulluk, düşük yaşam standardı, eğitime erişim engeli ve iş bulma sorunu gibi ciddi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Adaman ve Keyder, 2006).

Türkiye 2011 yılında Suriye’de başlayan bir iç savaş sonrasında kitlesel göçlere maruz kalmıştır. “Açık kapı” politikası ile en fazla Suriyeli sığınmacı kabul eden ülke olmuştur ve göç ile gelen bireylere barınma ihtiyacı başta olmak üzere pek çok sosyal hizmet sağlamıştır (Yıldız, 2013). Türkiye izlediği politika ile göç eden Suriyeli bireyleri misafir olarak adanmış ve yardım etmek için üstün bir çaba göstermiştir. Ancak uzayan misafirlik süreci, sayının artması ve sürece ilişkin belirsizlik kitlesel göçle gelen bireyler için bazı düzenlemeler yapmayı gerekli kılmıştır (Çimen-Kabaklı ve Quadır-Ersoy, 2018). 11 Nisan 2013 tarihli ve 28615 sayılı Resmî Gazete ile yayımlanarak yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve ilgili yönetmelik gereği kitlesel göçle gelen Suriyeli bireylere geçici koruma statüsü verilmiştir (GIGM Yayınları, 2013). Suriyeli çocukların eğitimine yönelik ilk girişim geçici barınma merkezlerinde gönüllü Suriyeli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir (Taştan ve Çelik, 2017). Ancak sürecin uzaması nedeniyle Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuş ve son olarak “Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” konulu ve 2014/21 sayılı Genelge ile Suriyeli çocuklara Türk akranları ile birlikte okuma ve her türlü eğitim hizmetinden faydalanma imkânı tanınmıştır (Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri, 2014).

Okullar eğitim sağlama rollerinin ötesinde sosyal içermeyi artıran, ayrımcılığı azaltan ve önemli yaşam ve çalışma becerileri kazandıran kurumlar olarak, göçle gelen bireylerin yeni bir bölgeye yerleşme sürecinin daha başarılı olmasına katkı sağlıyorlar (Grant & Francis, 2016). Türkiye’ye zorunlu göçle gelen öğrenciler üzerinde yapılan pek çok araştırma öğrencilerin uyum problemi yaşadığını ortaya koymuştur (Güngör, 2015; Yiğit, 2015; Kultas, 2017; Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Okullar, öğrencileri topluma kazandırma rollerine uygun olarak öğrencilerin tecrübe ettiği göç sürecinin sancılarını azaltmalıydılar. Bu nedenle olumlu pozitif bir öğrenme ortamı özellikle etnik azınlık durumundaki ve yoksul öğrenciler için daha önemli görülmektedir (Booker, 2006). Yerinden edilmiş çocukların ve gençlerin hayata umutla bakmasında, psiko-sosyal anlamda kendilerini iyi hissetmelerinde (Ferris & Winthrop, 2010), ev sahibi ülkeye uyumunda ve aidiyet duygusu geliştirmesinde eğitim tartışılmaz bir öneme sahiptir (Taylor & Sidhu, 2012). Okullar bu öğrencilerin yaşamı iyimser bir şekilde kabul etmesinden, fiziksel ve psikolojik iyi oluşlarından ve akademik başarılarından sorumludur (Ruus vd., 2007). Öğrenciler ancak mutlu, sağlıklı ve güvende olduklarında ve öğrenme süreçlerini destekleyen bir okul ikliminde bulduklarında eğitsel potansiyellerinin tamamını ortaya çıkarabilirler (Grant & Francis, 2016). Bu araştırmanın amacı da zorunlu göçle gelen geçici koruma altındaki (GKA) öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı bağlamında uyum sürecinin araştırılmasıdır.

Araştırma, zorunlu göçle gelen öğrencilerin eğitime ve öğrenme ortamındaki deneyimlerine kapsamlı bir bakış açısı sağlayacaktır ve öğrencilerin uyum sürecinde öğretme-öğrenme ortamının etkisine ışık tutacaktır. Araştırma bulguları, benzer niteliklere sahip okullar için kaynak teşkil edebilir ve iyileştirmeler bağlamında ilham verici olabilir. Göçle gelen öğrencilerin eğitim sorunu Türkiye'nin yeni karşılaştığı bir sorundur ve kitlesel göçler acil çözümlerin bulunmasını gerektirmiştir. Araştırma bulguları hem politika yapıcılara hem de eğitimcilere fikir verici olacaktır. Araştırmanın problem cümlesi:

Okuldaki öğretme ve öğrenme ortamında GKA öğrencilerin uyum süreci nasıldır?

- GKA öğrencilerin öğrenme sürecine okul yönetiminin katkısı nasıldır?
- GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenleriyle etkileşimi nasıldır?
- GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde akranlarıyla etkileşimi nasıldır?
- GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma, GKA öğrencilerin uyum sürecinin gözlenmesini ve öğrenme-öğretme ortamına ilişkin derinlemesine bir incelemenin yapılmasını gerektirdiği için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşamda, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Aydın, 2018, 97). Durum çalışmasının en güçlü özelliklerinden biri tek bir veri kaynağına dayanmadan, veri kaynakları arasında çeşitleme yaparak sonuçlara ulaşmasıdır (Akar, 2016). Bu araştırma Yin (1984) tarafından tanımlanan durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum desenine bağlı olarak yürütülmüştür. Analiz birimi tek bir okuldur ve araştırma sürecinde sistematik durum çalışması modeli izlenmiştir. Araştırmanın amacı öğrenme-öğretme ortamının GKA öğrencilerin uyumunu nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu amaca uygun olarak ve durum çalışmasının doğası gereği alt problemler nasıl sorusu çerçevesinde belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma deseninde amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 118). Araştırma kapsamında derinlemesine inceleme olanağı sağlayan çalışma grubunun tespit edilmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan ilköğretim kademesinde resmi bir okul belirlenmiştir. Araştırma

uzun süreli gözlemler içerdiği için araştırmacının ikamet ettiği ilde bulunan bir eğitim kurumu tercih edilmiştir. Uzman görüşü ile belirlenen ölçütler:

- Araştırmanın hedef kitlesi GKA öğrencilerdir. Bu öğrencilerin devam edebileceği eğitim kurumları Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), özel okullar ve devlet okullarıdır. Bu çalışmada örneklem ölçütlerinden biri devlet okulu olmasıdır. GKA öğrenciler için belirlenen eğitim politikası kademeli olarak GEM'lerin kapatılması yönündedir. Mevcut durumda, devlet okullarına devam eden öğrenci sayısı daha fazladır ve ilerleyen yıllarda GEM'lerin kapatılmasıyla devlet okullarına çok daha fazla kayıt olacaktır.
- Araştırma okulunun ilkökul kademesinde seçilmesi diğer bir ölçüttür. İlkokul kademesinin seçilme gerekçesi, Türkiye'deki Suriyeli nüfus içinde çocuk ve genç nüfus oranının oldukça yüksek olmasıdır. 0-14 yaş aralığındaki GKA çocukların sayısı yaklaşık 1,4 milyon iken bu oranın üçte birinden fazlası 0-4 yaş aralığındaki çocukları içerir. İlerleyen yıllarda okul çağına erişen bu çocuklar ilkökullarda daha fazla yer edinmeye başlayacaktır. Mevcut durumda da en fazla okullaşma %96.5 oranıyla ilkökul kademesindedir (İçişleri Bakanlığı GİGM Göç İstatistikleri, 2019).
- Araştırmanın yürütüleceği okuldaki GKA öğrenci sayısı diğer bir ölçüt olmuştur. Okulun belirlenmesi aşamasında Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğü ilgili şube müdürü ve Araştırma-Geliştirme birimi çalışanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve GKA öğrenci sayısının fazla olduğu okullar belirlenmiştir. Bu okullar arasında en fazla GKA öğrenciye sahip olan okul tercih edilmiştir.

Durum çalışması araştırılacak olayı ayrıntılı ve derinlemesine incelemeyi planladığı için araştırmadaki katılımcı sayısı ya da örneklem büyüklüğü diğer çalışmalara kıyasla daha azdır (Kaleli-Yılmaz, 2015). Araştırmanın veri toplama sürecinde ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen okulda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 16 öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcısı, eğitimine devam etmekte olan geçici koruma statüsündeki 14 öğrenci ve 9 aile ile görüşülmüştür. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin belirlenmesinde de bazı ölçütlere dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, GKA öğrencilerin dersine giren ve mevcut kurumda en az 1 yıl çalışma tecrübesine sahip 14 sınıf öğretmeni ile 2 branş (İngilizce/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri araştırma etiği açısından gizli tutulmuş ve öğretmenlerin görüşleri aktarılırken kodlar kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanırken okul müdürü M harfi; okul müdür yardımcısı ise MY harfleriyle kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri ile sınıflarının özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan eğitimcilerin ve yöneticilerin demografik özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Sınıf mevcudu	GKA öğrenci sayısı
Ö1	Erkek	1/A Sınıf öğrt.	28	27	3
Ö2	Erkek	1/B Sınıf öğrt.	39	29	2
Ö3	Kadın	1/C Sınıf öğrt.	29	28	3
Ö4	Kadın	1/D Sınıf öğrt.	28	30	4
Ö5	Erkek	2/A Sınıf öğrt.	36	28	3
Ö6	Erkek	2/B Sınıf öğrt.	34	27	2
Ö7	Erkek	2/C Sınıf öğrt.	24	27	2
Ö8	Kadın	2/D Sınıf öğrt.	8	28	7
Ö9	Erkek	3/A Sınıf öğrt.	27	21	3
Ö10	Kadın	3/B Sınıf öğrt.	28	24	2
Ö11	Erkek	3/C Sınıf öğrt.	33	23	2
Ö12	Erkek	4/C Sınıf öğrt.	40	22	4
Ö13	Kadın	4/D Sınıf öğrt.	13	21	3
Ö14	Kadın	Sınıf öğrt.	22	-	-
Ö15	Kadın	Branş öğrt.	5	-	-
Ö16	Erkek	Branş öğrt.	38	-	-
M	Erkek	Okul müdürü	25	-	-
MY	Erkek	Müdür yardımcısı	30	-	-

2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla araştırma için belirlenen okula devam eden GKA öğrenciler için de örneklem belirleme yöntemine başvurulmuştur. Görüşme yapılması planlanan GKA öğrencilerin belirlenmesinde aşırı veya aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşırı veya aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 119). Örnekleme dâhil edilen öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenler ile yürütülen görüşmelerde toplanan veriler, araştırmacının sınıf ve okul gözlemlerinde elde ettiği veriler ile öğrenci karneleri, öğrencilere ait ders materyalleri, önceki yıllara ait sınıf geçme defterleri ve devamsızlık çizelgeleri incelenmiştir. Her sınıf düzeyinde olumlu ve olumsuz örnek temsil edebileceği düşünülen öğrenciler tespit edilmiş ve toplamda 14 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin özelliklerinin kolay hatırlanması amacıyla yapılan kodlamada öğrencinin sınıfı, cinsiyeti ve yaşı kullanılmış, olumlu bir örnekleme temsil edenlere "+"; olumsuz örnekleme temsil edenlere "-“ eklenmiştir. Örneğin, 1-K8 kodlu öğrenci 1. sınıfa devam eden 8 yaşında bir kız öğrenciyi ifade ederken koda eklenen "-“ işareti de öğrencinin okul kültürüne uyum sürecinde olumsuz bir örneklem olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya dâhil edilen GKA öğrencilerin demografik özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Okula devam ettiği süre
1-K8	Kız	8	1. sınıf	1 eğitim-öğretim yılı
1-E6	Erkek	6	1. sınıf	1 eğitim-öğretim yılı
1+K9	Kız	9	1. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
1+K7	Kız	7	1. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
2-K9	Kız	9	2. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
2-E9	Erkek	9	2. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
2+E8	Erkek	8	2. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
2+K10	Kız	10	2. sınıf	3 eğitim-öğretim yılı
3-E9	Erkek	9	3. sınıf	1 eğitim-öğretim yılı (GEM'de 3 yıl)
3-E12	Erkek	12	3. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı (GEM'de 1 yıl)
3+E8	Erkek	8	3. sınıf	3 eğitim-öğretim yılı
3+K10	Kız	10	3. sınıf	4 eğitim-öğretim yılı
4-E11	Erkek	11	4. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
4+K13	Kız	13	4. sınıf	4 eğitim-öğretim yılı

Araştırmanın son katılımcıları GKA öğrencilerin ebeveynleri olmuştur. Bu bağlamda 9 aile araştırmaya dâhil edilmiştir. Tablo 3'te GKA ailelerin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Ailelere ilişkin veriler A1, A2, A3... şeklinde kodlanmıştır ve ebeveynlerin görüşleri bu kodlarla sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaya dâhil edilen GKA ailelerin demografik özellikleri

Ebeveynler	Çocuklar	Çocuk sayısı	Hane halkı sayısı	Aylık gelir	Geldikleri Bölge
A1	1-K8 ile 3-E12	4	6 kişi	1000TL	Halep
A2	1-E6 ile 1+K9	4	6 kişi	1800 TL	Halep
A3	1+ K7 ile 3+K10	3	6 kişi	1800 TL	İdlib
A4	2-K9 ile 4-E11	5	7 kişi	1200 TL	Hama
A5	2+E8 ile 4+K13	6	8 kişi	1200 TL	Halep
A6	2-E9	3	5 kişi	1000 TL	Halep
A7	2+K10	6	10 kişi	1500TL	Halep
A8	3-E9	7	11kişi	1200TL	İdlib
A9	3+E8	4	9 kişi	1500 TL	Halep

Veri Toplama Süreci

Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonundan alınan 09.10.2018 tarihli, 35853172-755.02.06 sayılı etik onay ve Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama onayının ardından yürütülmeye başlanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci 2018 Kasım ayı itibariyle başlamış ve 2019 Mayıs ayında tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinde sistematik bir akış takip edilmiştir. Öncelikle okul yöneticileri ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı iki ay boyunca hafta içi iki gün araştırma okulunda saha gözlemleri yapmış, 13 ayrı şubede 30 ders saati boyunca GKA öğrencilerin ders içindeki davranışları, öğrenim süreçleri izlenmiştir. Saha gözlemleri araştırmacı tarafından tutulan günlüklerde yer almış ve analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu süreçte GKA öğrencilerin araştırmacıya aşına olması sağlanarak yapılacak görüşmeler için ortam hazırlanmıştır. GKA öğrencilerle görüşmeler yürütülmeden önce ailelerinden izin alınmıştır. Görüşmeler birebir yüz yüze ve okul ortamında İl Göç İdaresi Müdürlüğünden talep edilen tercüman desteği ile yürütülmüştür. Görüşmelerin ardından araştırmacı okul bahçesinde, koridorlarda gözlemlerine devam etmiştir. Okul yönetiminden talep edilen GKA öğrencilerin başarı ve devamsızlık durumunu gösteren resmi belgeler okul ortamında incelenmiştir. Veri toplama sürecinin son aşamasında GKA aileler ile tercüman aracılığıyla ev ortamlarında görüşmeler yürütülmüştür. Araştırma süresince gönüllülük ilkesine ve gizlilik esasına sadık kalınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan bireylere kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve herhangi bir kişi ya da kuruluşla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca, görüşmeye katılan bireylere görüşme sırasında istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi verilmiştir. Görüşmeler katılımcı onayları ve veli onayları alındıktan sonra kayıt altına alınmıştır. Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Veri toplama süreci

Veri toplama yöntemi	Veri kaynağı	Veri Toplama süresi
Görüşme	Öğretmen ve yönetici	853 dakika
	GKA öğrenci	277 dakika
	GKA aile	282 dakika
Gözlem	Ders gözlemi	30 ders saati
	Saha gözlemi	2 ay (Haftada 2 gün)
Doküman İnceleme	Okul kayıtları Öğrenci karneleri Öğrenci ders materyalleri Saha günlüğü	

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri durum çalışmasının temel ilkeleri dikkate alınarak toplanmıştır. Bu amaçla araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem kılavuzu, görüşme formu ve doküman incelemesine yer verilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında araştırmanın alt problemleri dikkate alınmıştır. Araştırmacı GKA öğrencilerin okula uyum sürecini öğretmen, yönetici, GKA öğrenci ve veli perspektifinden ele almayı amaçladığı için görüşme soruları aynı türden veri sağlayacak şekilde yazılmıştır. Her görüşme formundaki ifadeler katılımcıya göre şekillendirilmiş ancak dil ve anlatım bakımından paralel olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme sürecinde toplanan verilerin zenginleştirilmesi ve derinlik sağlanması için araştırma sorularının altına sondalar, alt sorular, eklenmiştir. Örneğin öğrenci katılımında “ödev yapma” konusunda öğrencilere düzenli bir şekilde ödevlerini yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Bu bağlamda, daha detaylı veri elde etmek için evde yardım alabileceği birinin olup olmadığına, ödevleri anlamadığında ne yaptığına ve ödevini yapmadığında nasıl bir tepki ile karşılaştığına dair sondalar eklenmiştir. Görüşme formları içerik, kapsam, cümle yapısı, birbirleriyle tutarlılık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmek üzere üç uzmanla paylaşılmış ve uzman görüşü alındıktan sonra öğretmenler için düzenlenen form pilot uygulama ile değerlendirilmiştir. Öğrenci ve velilere uygulanacak görüşme formları tercüman eşliğinde gözden geçirilmiş ve tercümanın rahat ifade edebileceği şekilde düzenlenmiştir. Görüşme formundaki ifadelerin kısa ve anlaşılır şekilde olmasına dikkat edilmiştir.

Gözlem kılavuzu: Nitel araştırmalarda gözlem sayısal veri üretmekten çok araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 174). Gözlem kılavuzları araştırmacıya gözlem süresince yol gösterici olmuş ve saha günlüğüne kılavuzlar temel alınarak açıklayıcı ve yansıtıcı notlar alınmıştır. Alınan notlarda tarih ve mekân belirtilmiş fiziksel ortam betimlenmiş ve gözlenen davranış, olay ya da etkinlikler açıklanmıştır.

Doküman incelemesi: Devam-devamsızlık çizelgeleri, sınıf geçme defterleri, öğrencilerin defter ve kitapları incelenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından gerçekleştirilen alan gözlemleri sırasında tutulan günlük ve çekilen fotoğraflar incelenen veri kaynaklarındandır. Doküman incelemesinin güçlü yönlerinden biri tepkiselliğin olmamasıdır, gözlem ve görüşme sırasında yaşanabilecek denek ya da katılımcı tepkiselliği doküman analizi sırasında yaşanmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 191). Doküman inceleme yönteminin araştırmaya dâhil edilme sebebi gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verileri desteklemek ve alternatif açıklamalar yapmak amacıyla kullanmaktır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmacı veri doygunluğuna ulaştığında gözlem ve görüşme sürecine son verilmiştir. Bu süreçte elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi için öncelikle ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Genel bir bakış açısı elde etmek adına önce verilerin tamamı, daha sonra alt amaçlara ilişkin bölümlere ayırmak ve her bölüm içindeki kodları tespit etmek adına birçok kez aralıklı okumalar yapılmıştır. Tüm veriler incelenerek kod listesi oluşturulmuştur. Kodlar veri çözümleme sürecinde tekrar tekrar değerlendirilmiş ve kodlara ilişkin güncellemeler yapılmıştır. Kodlar arasındaki ortak yönler tespit edilerek kategorize edilmiş ve temalara ulaşılmıştır. Temalar ve diğer temalar arasındaki ilişkilerin açıklanmasında betimsel gözlem notlarına, doğrudan görüşme alıntılarına ve doküman incelemesi sonucu elde edilen tespitlere yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmacı uzun süre okulda bulunarak gözlenen öznel üzerindeki araştırmacı etkisini hafifletmiş ve bir süre sonra sosyal etkileşim doğal akışı içinde gözlenmiştir. Araştırmacı her aşamada katılımcılara araştırmanın gizlilik politikasını hatırlatmış ve bu noktada katılımcıların gerçek düşüncelerini ve tecrübelerini gizlemelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının farklı bir kurumda çalışıyor olması, güç ve otorite noktasında katılımcılara yönelik bir tehdit oluşturmaması da verilerin toplanma sürecinde olumlu etki yaratmıştır. Özellikle katılımcı ailelerle yapılan görüşmelerde tercüman eşliğinde araştırmacı ve araştırma hakkında bilgi verilerek ailelerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmıştır. Diğer taraftan araştırmacı önyargılı olmaktan kaçınmak ve objektifliğini korumak adına rolüne ilişkin kendisine sorular yönelterek ve zaman zaman öz-eleştiri yaparak araştırmacı rolüne sadık kalmaya çalışmıştır. Görüşmeler birebir gerçekleştirilerek katılımcıların birbirlerini etkilememesi hedeflenmiştir, araştırmacı da görüşmeler sırasında katılımcının görüşlerini etkileyebilecek yorum ve açıklamalardan kaçınmıştır. Alanda geçirilen sürede araştırmacı elde ettiği verileri sürekli test etme imkânı bulmuştur. Araştırmada yöntemsel ve veri kaynağı açısından çeşitlemeye gidilmiştir. Yöntemsel çeşitleme ile görüşme, gözlem ve doküman inceleme yoluyla veriler toplanmıştır. Veri kaynağı çeşitlemesi ile öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, GKA öğrencilerden ve ailelerden veri toplanmıştır.

Nitel araştırmalarda genelleme söz konusu olurken nitel araştırmalarda verinin elde edildiği ortam kendine özgü olduğu için genelleme yapmak mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla yöntemsel açıklamalara ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, verilerin çözümlemesi ve işlenmesi araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde açıklanmış ve farklı araştırmalarla kıyaslanabilecek ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmacı iç güvenirliği sağlamak adına araştırmacı çeşitlemesine başvurmuştur. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve verilerin çözümlenmesi aşamasında uzman görüşü alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde veri kaynağı araştırmacı ve alandaki farklı bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılık karşılaştırılmıştır.

Dış geçerliğin sağlanabilmesi için elde edilen bulguların ve sonuçların ham verilerle karşılaştırılarak teyit edilebilmesi için araştırmacının tüm verilerini saklaması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı saha günlüğü, görüşme notları, ses kayıtları, incelenen dokümanlar ve fotoğrafları başka bir ifade ile veri tabanını gerektiğinde tekrar incelenebilmesi için arşivlemiştir.

Bulgular

Öğretme-öğrenme ortamının GKA öğrencilerin uyum sürecindeki rolü, öğrenme ortamının en önemli aktörleri olan öğretmenler, öğrenciler ile okul yönetimi ve veliler bağlamında incelenmiş, araştırma bulguları alt amaçlar çerçevesinde sunulmuştur. İlk olarak okul yönetiminin GKA öğrencilerin uyum sürecine katkısı ele alınmıştır. Ardından öğrenme sürecinde öğretmen ve akran etkisine yer verilmiş ve son olarak GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeyleri incelenmiştir.

GKA Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Okul Yönetiminin Katkısı Nasıldır?

Öğrenci için öğrenme ortamının en önemli aktörleri öğretmenler ve akranları olsa da, okul yönetiminin de öğretim liderliği rolü üstlenerek bu sürece katkı sağlayabileceği tartışılmazdır. Araştırmada, okul yönetiminin GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katkısına ilişkin bulgular okul içinde yapılan eğitsel faaliyetlere, öğrencilerin madde ve akademik olarak desteklenmesine dair uygulamalara işaret etmektedir. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan tema ve kodlara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. İçerik analizi, tema ve kodlar

TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	Okul yönetiminin Öğretim liderliği	Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması
		GKA öğrencilere yönelik destek eğitimi
		GKA ailelere yönelik Türkçe kursu
		GKA öğrencilerin akademik gelişiminin takibi

Okul Yönetiminin Öğretim Liderliği

Araştırma kapsamında yürütülen görüşmeler ve gözlemler sonucunda okul yönetiminin GKA öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine katkısı öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması, destek eğitiminin organize edilmesi ve göçmen ailelere yönelik Türkçe kurslarının açılması ve GKA öğrencilerin akademik gelişiminin takibi şeklindedir.

Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamalar: Okul yönetiminin GKA öğrencilerin okul kıyafeti, ders araç gereci gibi ihtiyaçlarını karşılamak adına yerelde bazı kurum ve kişilerle iletişime geçtiği ve kaynak yaratma girişiminde bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yönetim okul içinde de öğretmenler arasında bir yardımlaşma kampanyası başlatarak GKA öğrencilerin kıyafet ve ders araç gereç ihtiyaçlarının karşılanmasına öncülük etmiştir.

Okulda göçmen öğrenci sayısı fazla, bunlar arasında maddi durumu en kötü olan grup Suriyeli öğrenciler. Bu öğrenciler ilk geldiklerinde kıyafetleri okula uygun olmuyor, ders araç gereçleri olmuyor. Biz bazı hayırsever vatandaşlarla, şehrin esnaf çevresiyle görüşüp, öğrencilerin eksikliklerini elimizden geldiğince gidermeye çalıştık. (M)

Okul müdürünün bu girişimi öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. GKA öğrenciler ve aileleri de bu yardımlardan faydalandıklarını dile getiren açıklamalarda bulunmuşlardır.

Okul müdürü Suriyeli öğrenciler konusunda üstün bir çaba gösterdi. Hem şahsi bağlantılarını kullandı hem de kapı kapı dolaşıp çocukların ihtiyaçlarından bahsetti, sonuç da aldı. Mesela mağazanın biri öğrencilere okul forması verdi... (Ö7)

Müdür yardımcısı Arapça söylediklerimi anlayabiliyor, onunla konuştum daha önce. Bir kere beni odasına çağırdı ve bana mont ile ayakkabı verdi. (3-E9)

Suriye’de her şeyimizi kaybettik, akrabalarımızın çoğu öldü. Orada şoför olarak çalışıyordum ama burada ehliyetim geçersiz olduğu için iş bulamadım. Çocukları kayıt ettirdik ama ihtiyaçlarını alamadık. Okul müdürü bu konuda çok yardım etti, kendisi çok iyi bir insan. (A5)

Öğrencilere yönelik destek eğitimi: Okul yöneticileri her geçen yıl artan yabancı öğrenci sayısı ile birlikte öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarını tespit etmek ve gidermek adına bazı uygulamalar yapmıştır. Okulda norm fazlası olan bir sınıf öğretmeni GKA öğrencilere “destek eğitimi” vermesi amacıyla görevlendirilmiş ve bu uygulama için sınıf ortamı hazırlanmıştır. Destek eğitimi yabancı uyruklu olup okuma yazma becerisi edinmemiş öğrenciler için düzenlenmiş olup öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim verilen bir uygulama olmuştur.

Okul içinde en fazla yetiştirilmeye ihtiyaç duyan öğrencileri belirledik ve haftada 3 gün destek eğitimi verilmesini sağladık. Tabi bu uygulamanın yapılabilmesi için fiziki şartları da ayarladık. Destek eğitiminde öğretmen arkadaşımız öğrencilerle birebir ilgilendi ve yetiştirmeye çalıştı. Sınıf öğretmeni olan arkadaşlardan da faydalı olduğuna dair geri bildirimler aldık. (M)

Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden bazıları destek eğitimine devam ettiğini belirten ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar arasında destek eğitiminde kendini

daha iyi hissettiğini dile getiren öğrenciler bulunmaktadır. Kayıt oldukları sınıf düzeyinde kendini ifade etmekte zorlanan bu öğrenciler destek eğitimi sınıfında kendileri gibi Türkçe konuşmakta zorlanan, okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile birlikte eğitim görmektedirler. Bu nedenle destek eğitimi sınıfı bu öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Öğretmen beni bazı günler diğer sınıfa gönderiyor. (Destek eğitiminden bahsediyor) Orada daha fazla Suriyeli çocuk var, onlarla konuşabiliyorum. O yüzden diğer sınıfı daha çok seviyorum... Öğretmen masasına çağırıyor kitap okutuyor, okuyunca resim yapmamıza izin veriyor. (4-E11)

Aileler ile yapılan görüşmeler sırasında okulda verilen destek eğitiminden haberdar olduklarını ve çocuklarının bu eğitimden faydalandığını ifade eden aileler olmuştur.

Çocuk iki ayrı sınıfım var diyordu, okula gittim. Her seferinde başka bir öğretmenle görüştim. Sonradan anladım Türkçesi iyi olmayanları bir sınıfta toplamışlar ayrıca eğitim veriyorlar. Haftanın bazı günleri o sınıfa diğer günleri normal sınıfına devam ediyormuş. Bu sınıfı daha çok sevdi, ne öğrendiyse burada öğrendi, diğer sınıfına pek gitmek istemiyordu. (A8)

Gözlemler sırasında destek eğitim sınıfının yetiştirilmeye ihtiyaç duyan öğrencilerin birebir eğitim aldığı bir sınıf ortamı olarak tasarlandığı görülmüştür. Sınıf ortamında öğretmen her bir öğrenciyi masasına çağırarak çalıştırmakta, bu sırada diğer öğrencilere görevler verilmektedir. Ders materyalleri de öğrenci seviyesine göre seçilmiştir.

GKA ailelere yönelik Türkçe kursu: Okulda öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik destek eğitiminin yanı sıra yetişkinlere ve özellikle yabancı velilere dil desteği sağlamak amacıyla İl Halk Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş ve okul bünyesinde yetişkinlere yönelik Türkçe dil kursu açılmıştır. Okul yönetimi açılan kurslarda GKA ailelere ulaşmayı planlamıştır ancak öğrenci velilerinden yeterince katılım sağlanmadığı ifade edilmiştir.

Yabancı öğrencilerin aileleri ile iletişimimizi güçlendirmek adına yetişkinlere yönelik Türkçe kursu açtık. Planlamasını yaptık, evlere yazı gönderdik. İletişim numaraları olan öğretmen arkadaşlar velileri mesajlarla haberdar etmeye çalıştılar. Ancak istediğimiz gibi bir katılım sağlayamadık. Velilerimizden katılım sağlayan çok az oldu. (M)

Öğretmenlerden biri kurslara katılan veliler olduğunu dile getirirken devam sorununa vurgu yapmıştır. Düzenli devam edilmediği zaman bu kursların verimli olmayacağını dile getirmiştir. Kadınların sahip oldukları çocuk sayısının da onların kişisel gelişimleri önünde engel olduğunu belirtmiştir.

Benim öğrencilerimden birinin annesi geliyordu ama sonradan devam etmediğini öğrendim. Biraz gelip biraz bırakınca olacak iş değil, düzenli gelmeleri lazım ama Suriyeli kadınların pek çoğunun küçük çocuğu var, nereden baksa-

nız her evde ortalama 4-5 çocuk var. Kursa devam etmeleri de zor oluyor böyle olunca. (Ö9)

Öğrenciler ile yürütülen görüşmeler sırasında da sadece iki katılımcı aile bireylerinden bazılarının Türkçe kurslarına devam ettiğini dile getirmiştir. Bu katılımcılardan biri tüm kardeşlerin aynı okula devam ettiğini ve bu süreçte anne ve babasının da kurslara devam ettiğini ifade etmiştir. Bu ailelerle yapılan görüşmelerde de Türkçe seviyelerinin diğer katılımcılardan daha iyi durumda olduğu görülmüştür.

Ablamla ağabeyim de bu okulda okudular şimdi ortaokula gidiyorlar. O zaman annemle babam da bizimle okula geliyordu. Biz bahçede oynarken onlar Türkçe öğreniyordu. Sonra birlikte eve gidiyorduk. Ama artık gelmiyorlar. (3+E8)

Araştırmaya katılan ailelerden bazıları açılan dil kursundan haberdar olduğunu söylemiştir. Ancak bu aileler içinde sadece biri kurslara devam ettiğini belirtmiştir.

Biz İslahiye'den buraya geldik, bazı kelimeler dışında Türkçe bilmiyoruz. Okulda yetişkinler için kurs olduğunu duyduk ama nasıl başvuracağımızı bilemediğimiz için gitmedik. (A4)

Katılımcılar arasında kurslara bir süre devam ettiklerini belirten bir aile dil ve iletişim anlamında ilerleme kaydettiklerine vurgu yapmıştır. Görüşmeler sırasında da kendilerini daha çok Türkçe olarak ifade etmeye özen gösteren aile, ev ortamında da Türkçe konuşmaya gayret ettiklerini dile getirmişlerdir.

Yabancılar için açılan Türkçe kursuna gittik eşimle, ben oldukça ilerlettim. Eşim yarıda bıraktı ama o da çok iyi konuşamasa da anlıyor. Çocukların da Türkçesi iyi, evde de Türkçe Arapça karışık konuşuyoruz. (A9)

Akademik gelişimin izlenmesi: Akademik gelişim sürecinde öğrencilerin ilerleme gösterip göstermediklerinin belirlenmesi ve sürecin yönetiminde iyileştirilmelerin yapılması için öğrencilerin izlenmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri de GKA öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini yakından takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri öğrencilere dair öğretmenlerden beklentilerini açıkça ifade etmişler ve öğrencilerin ilerleme kaydedip kaydetmediğine ilişkin veri toplamışlardır.

Öğretim noktasında öğretmeni özgür bırakıyoruz. Ama arkadaşlara diyoruz ki kaçınıcı sınıfta olursa olsun sene sonunda bu çocuklar en azından okumayı öğrenmiş olsun, yazamıyor olsa bile. Çünkü ara sınıflara gelen ve hiçbir hazırlanmışlığı olmayan çocuklar var. Sınıf seviyesinin gerisinden geliyorlar ama yavaş da olsa ilerliyorlar. Bu ilerlemeyi de ders testileri, sınıf ziyaretleri sırasında gözlemliyoruz, bu noktada öğretmeni hem teşvik ediyor hem de ihtiyaçları doğrultusunda yardımda bulunuyoruz. (MY)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de GKA öğrencilerin akademik gelişiminin takip edildiğini ancak öğrencilerin ilerlemesinin istenilen hızda olmadığı dile getirilmiştir.

...bu öğrencilerin çok eksikleri var ama yönetim de bunun farkında, bizden mucizeler yaratmamızı beklemiyorlar. İlerleme yok diyemem ama yavaş, beklenen düzeyde değil. Öğrenciler hangi sınıfta olursa olsun öncelikli hedefimiz okuma yazma becerisi kazandırmak. (Ö6)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde sınıf içinde gerçekleştirilen sınavlara ilişkin veriler elde edilmiştir. Öğrencilerden bazıları sınavda başarılı olanların öğretmen tarafından ödüllendirildiğini belirtmiştir. Aileler ile gerçekleştirilen görüşmelerde ise katılımcıların bu bağlamda öğrenme ortamına dair çok bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

GKA Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Öğretmenleriyle Etkileşimi Nasıldır?

Araştırmanın ikinci alt boyutunda GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenleriyle etkileşimleri öğretmen, öğrenci ve veli bağlamında incelenmiş, gözlem ve dokümanlarla birlikte değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerle etkileşiminde öğretmen davranışlarının önemli bir rol üstelendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan tema ve kodlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. İçerik analizi, tema ve kodlar

TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİ	Destekleyici öğretmen davranışları	Materyal desteği sağlama İhtiyaca yönelik öğretim içeriği hazırlama Birebir öğretim Öğrenciyi sosyal faaliyetlere dâhil etme Öğrenmeye güdüleme
	Destekleyici olmayan öğretmen davranışları	Düşük beklenti Motivasyon kaybı Olumsuz tutum

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmen Davranışları

GKA öğrencilerin okula uyumları üzerinde öğretim-öğrenme ortamının etkisini araştırmak amacıyla öğretmen davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Yapılan görüşmeler ve gözlemler neticesinde öğretmen davranışları destekleyici öğretmen davranışları ile destekleyici olmayan öğretmen davranışları olarak ifade edilmiştir.

Destekleyici Öğretmen Davranışları

Destekleyici öğretmen davranışları GKA öğrencileri içeren ve ihtiyaçlarına önem veren bir yaklaşımla sergilenen davranışları ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırma bulguları çerçevesinde destekleyici öğretmen davranışları şu şekilde ifade edilmiştir:

Materyal desteği sağlama, ihtiyaca yönelik içerik hazırlama, birebir öğretim, sosyal ve sportif faaliyetlere dâhil etme ve öğrenmeye güdüleme.

Öğrenciye materyal desteği sağlama: Aileler zorunlu göçe maruz bırakıldıkları için zor şartlar altında komşu ülkelere göç etmişlerdir. Can güvenliğini sağlamak amacıyla yola çıkan aileler hayatlarını yeniden kurmak zorunda kalmışlardır. Bu ailelerin en büyük problemi ekonomik sorunlarıdır. Düzenli bir gelire sahip olmayan aileler çocuklarının eğitsel ihtiyaçlarını karşılayamamakta bu nedenle de çocuklar uygun olmayan kıyafetlerle okula gelmekte, defter, kalem, silgi gibi ders araç gereçlerini temin edememektedirler. Katılımcı öğretmenler de bu durumu dile getirmiş ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına diğer velilerle ve okul yönetimi ile işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Göçle gelen öğrencilerin genelde maddi durumu kötü ve onları biz desteklemeye çalışıyoruz, eksiklerini alıyoruz. Özellikle ders materyallerini sağlamak adına okulca üstün bir gayret gösterdiğimizi düşünüyorum. Gerek öğretmenler gerekse yöneticiler elinden geleni yapıyor. (Ö6)

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında da öğrenciler öğretmenlerin kendilerine sundukları hikâye kitaplarından ve kalem gibi kırtasiye malzemelerinden söz etmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla hikâye kitabı desteği sağladığı görülmüştür. Ayrıca destek eğitim sınıfında öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği defter ve kalem gibi materyallerin yer aldığı bir dolabın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitsel materyal desteğini dile getiren katılımcı aileler de olmuştur. Genellikle birinci sınıfa devam eden öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından daha fazla desteklendiği görülmüştür.

Her zaman iş olmuyor, bazen elime çok az para geçiyor. Bir oğlum ortaokulda, diğerleri ilkokulda, bir de bu var (annesinin kucağındaki bebeği işaret ediyor). Kızı okula yazdırdık ama ihtiyaçlarını alamadık. Öğretmeni almış vermiş... (A1)

Öğrencinin ihtiyacına yönelik öğretim içeriği hazırlama: GKA öğrencilerin dil yeterliği ve akademik bilgi birikimi farklı seviyelerdedir. Saha gözlemlerinde ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ara sınıflara kayıtları yapılan öğrencilerin daha fazla yetiştirilmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin GEM gibi farklı okul türlerinden gelmesi, sık sık okul değiştirmesi öğrenme sürecini sekteye uğratmış ya da sürecin verimini düşürmüştür. Öğretmenler oldukça heterojen bir öğrenme grubu ile karşı karşıyadır. Türkçe iletişim kurmakta zorlanan, okuma ve yazma becerisi kazanamamış ya da kısmi olarak kazanmış olan bu öğrenciler sınıf seviyesinin gerisindedir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler sınıflarındaki GKA öğrencilerin gelişim hızını dikkate alarak ödevlendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir. Okuma ve yazma etkinliklerinde daha kısa ve kolay cümleler tercih eden öğretmenlerin matematik dersinde de benzer bir yaklaşımla daha basit işlemler yaptırdıkları gözlenmiştir.

Matematik dersine ilgileri daha fazla ben de tahtada işlem yaptırırken diğerlerine üç basamaklı sayılar veriyorsam onlara iki basamaklı sayılarla işlem yaptırıyorum. Ama hepsini tahtaya kaldırmaya özen gösteriyorum ve seviyesine uygun sorular yöneliyorum. (Ö12)

Katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmelerde okuldaki destek eğitimine giden öğrencilerin, bu eğitimin verildiği sınıfta kendilerini daha iyi hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerinden biri öğrencinin seviyesine ve ihtiyacına uygun etkinliklerin yapılması ve öğrencinin destek eğitiminde bir şeyler öğrendiğini hissetmesidir.

Öğretmen okuyamayan öğrencilere harfleri çalıştırıyor. Okuyanlar yazı yazıyor, öğretmen de onları çalıştırıyor. (1+K7)

Katılımcı aileler arasında da öğretmenlerin ihtiyaca yönelik etkinlikler yaptırıldığının farkında olanlar ve bunu dile getirenler olmuştur.

Kimlikleri olmadığı için çocuklar zamanında okula başlayamadı, şimdi çocukların ikisi de birinci sınıfa gidiyor. Kızım geçen sene başarılı olamadı o bu sene yeniden birinci sınıfa okuyor. Oğlum bu yıl okula başladı. Öğretmen birine çizgi çalışması yaptırırken diğerine harfleri veriyor. Kız çabuk ilerledi bu sene... (A2)

Birebir öğretim. GKA öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının olması öğretmenlerin ihtiyaca yönelik öğretim içeriği hazırlamasına neden olurken bu materyallerin öğretiminde de öğrencilerle birebir etkileşim kurdukları gözlenmiştir. Öğretmenler GKA öğrenciler sınıf seviyesinde olmadığı zaman onlarla ayrı ayrı ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Bunu yaparken sınıftaki diğer çocukları ödevlendirdiklerini belirten katılımcılar zaman zaman öğle aralarında, teneffüslerde, resim ve beden eğitimi derslerinde de GKA öğrenciler ile özel olarak ilgilendiklerini ifade etmişlerdir.

Yeni gelen öğrencilere genellikle birinci sınıf seviyesinde setler veriyorum. Tahtaya alıştırmalar yazıyorum sınıf geneli onunla uğraşırken ben de yabancı öğrencileri yanıma çağırıyorum ve onlarla ilgileniyorum. (Ö12)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde daha çok destek eğitim sınıfına vurgu yapılmıştır, çünkü destek eğitim sınıfında öğretmen her bir öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenmek ve hepsini öğrenme hızına ve seviyesine göre ödevlendirmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Öğretmen herkesi tek tek yanıma çağırıyor ve kitap okutuyor sonra da yazma ödevi veriyor. Herkes iki sayfa okumak zorunda. (3-E9)

Görüşme gerçekleştirilen aileler arasında öğretmenin öğrenciyle birebir ilgilendiğini ifade edenler olmuştur. Katılımcı ailelerden biri özellikle çocuklarının dil gelişimine vurgu yapmıştır. Bu ailelerin ortak özelliği çocuklarının Türkçe dil becerilerinin Suriyeli akrabalarına göre daha gelişmiş olmasıdır. Öğretmen ilgisini dile getiren aileler öğretmenlere karşı da olumlu bir tutum içindedir.

Biz geldiğimizde çocuklar hiç Türkçe bilmiyordu ama ikisi de okulda öğrendiler. Öğretmenlerinden çok memnunuz, aldılar tek tek çalıştırdılar, çocuklar da ilerleme kaydetti. Şimdi Arapça say desem zorlanırlar ama Türkçe sayıları, hesabı bilirler. (A5)

Öğrenciyi sosyal faaliyetlere dâhil etme: Öğretmenlerin hemen hepsi öğrencileri sosyal faaliyetlere dâhil etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Önemli günler ve haftalarda yapılan törenlerde öğrencilerin şarkı söyleme ve danslı etkinliklere dâhil edildiği bunun yanı sıra piknik, gezi gibi sınıf etkinliklerinde de yer aldıkları belirtilmiştir. GKA öğrencilerin etkinliklerde yer alması için özel bir hassasiyet gösterdiklerini belirten katılımcılar zaman zaman öğrencilerin etkinlik için gerekli kıyafetlerini aldıklarını ifade etmişlerdir.

23 Nisan Çocuk Bayramı etkinliklerinde görev alıyorlar dans gibi şarkı gibi fiziksel etkinliklerde sorun yok. Ama şiir ya da yazı okuma yapamıyorlar. Etkinliğin maddi boyutu varsa aile katılmalarını istemiyor. (Ö7)

Öğrencilere törenlerde ve kutlamalarda görev alıp almadıkları sorulduğunda katılımcılar kutlamalar dendiğinde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında yapılan etkinlikleri düşünerek bu soruya yanıt vermişlerdir. Türkçe olarak kendisini ifade edebilen öğrencilerin etkinliklere katıldığı ve bu etkinliklerin hangi kapsamda yapıldığını bildiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin GKA ailelerin ekonomik kaygıları hakkındaki düşüncelerini destekleyen ifadeler öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Öğrencilerden biri “giysiler pahalysa katılamam” diyerek bu düşüncüyü onaylamıştır. Aileler ile yapılan görüşmelerde bazı ailelerin okul içinde yapılan törenlerden haberdar olmadığı ve çocuklarının da katılım sağlamadığı görülmüştür. Ancak ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının sosyal etkinliklerde yer aldığını ifade etmiştir.

Burada Suriye’den farklı olarak okullarda çok etkinlik oluyor, gezi, piknik, kutlama gibi. Bence bu etkinlikler hem eğlenceli hem de çocuklar için faydalı, o nedenle çocukları hepsine göndermeye çalışıyorum. (A3)

Araştırmacı da okul içerisinde düzenlenen bazı törenlere izleyici olarak katılmış ve GKA öğrencilerin performanslarını izlemiştir ancak bu törenlerde bazı GKA öğrencilerin görev almadığı görülmüştür. Görev almayan öğrencilerin izleyici olarak okul bahçesine geldikleri ve bu öğrencilerin daha çok uyum sorunu yaşayan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciyi öğrenmeye güdüleme: Öğretmenler öğrencileri güdülemek adına onlara cesaretlendirici ve motive edici sözlü ifadelerle yaklaştıklarını, gülümseme, övme, sırtını sıvazlama, aferin deme gibi sosyal pekiştiricilerin yanı sıra ödüllendirme yöntemine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Akranları tarafından alkışlanmanın da öğrencileri motive ettiği belirtilmiştir.

Tahtaya kalkıp doğru yanıt verdiğinde sınıfa alkışlatıyorum. Örneğin bir cümlede 5 kelime varsa sadece 2 kelimeyi bile doğru okusa mükemmel diyorum. Çok güzel diyerek ona o cesareti veriyorum. Korkuyu atıyorlar, bence o korkudan kurtarmak çok önemli. (Ö1)

Öğrencilere sınıf içerisindeki olumlu ve olumsuz öğrenme deneyimleri sırasında öğretmenlerinin verdiği tepkiler sorulmuştur. Öğretmeni tarafından ödüllendirildiğini belirten katılımcılar olmuş ve bu ödüllendirmeler arasında ders araç gereçleri, yıldızlı çıkartmalar ya da oyuncakların yer aldığı dile getirilmiştir.

Öğretmen çalışanlara ödül veriyor. Bana da oyuncak verdi. (2+K10)

Görüülen ailelerin bazıları öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için yapmış olduğu uygulamalardan bahsetmişlerdir. Ancak bu ailelerin ortak özelliği ise öğrencilerinin dil becerisinin akranlarına göre daha iyi olması ve akademik anlamda daha hızlı bir gelişim göstermeleridir. Ayrıca ailelerin sınıf içindeki uygulamalar hakkında fikir beyan etmesi çocuklarının eğitimiyle ilgilendiklerinin de bir göstergesidir. Katılımcılardan biri öğretmen tarafından dile getirilen sürpriz ödül düşüncesinin çocuğunu heyecanlandırıldığını ve ödülü hak etmek için daha fazla çaba gösterdiğini dile getirmiştir.

...(1+K9) öğretmenini çok seviyor. Geçen sene böyle değildi, öğretmen doğru yapınca ödüllendiriyormuş, defterine yıldız atıyormuş. Daha çok yıldız almak için eve gelir gelmez ödevinin başına oturuyor. (A2)

Destekleyici Olmayan Öğretmen Davranışları

Öğrenme ortamında öğrenciyi motive etmeye ve öğrenme sürecini etkili kılmaya yönelik öğretmen davranışları olduğu gibi, öğrenme sürecinde destekleyici olmayan ve öğrenciyi yeterince güdüleyemeyen davranışlar da söz konusu olabilir. Bu bağlamda yürütülen gözlem ve görüşmeler sonunda destekleyici olmayan öğretmen davranışları şu şekilde belirlenmiştir: Öğrenci başarısına ilişkin düşük beklenti, öğretmeye ilişkin motivasyon kaybı ve olumsuz tutum şeklindedir.

Düşük beklenti: Düşük beklenti ile ifade edilmek istenen öğretmenlerin öğrenci başarısına dair beklentileridir. Düşük beklenti içerisinde olan bir öğretmen öğrencinin başarılı olabileceğine dair şüphe içerisinde ya da başarılı olabileceğine inanmamaktadır. Bu da öğretmenin beklentisiyle doğru orantılı olarak davranışlarına yansımaktadır. Katılımcı öğretmenler arasında çok azı GKA öğrencilerin başarılı olabileceğini ifade ederken, pek çoğu bu öğrencilerden başarı beklentilerinin düşük olduğunu dile getirmiştir. Beklentilerinin düşük olma sebeplerini ise öğrencilerin dil yeterliliğinin olmaması, ailelerin ilgisiz olması, öğrencilerin sık sık okul değiştirmesi, devamsızlık yapması, algılama ve dikkat eksikliği gibi sebeplerle açıklamışlardır. Öğretmenlerin düşük beklenti içinde olması öğrencilerin sınıf tekrarına bırakılması ile sonuçlanmaktadır.

Veliler eğitimin önemini kavrayamamışlar, bu bilinç yok. Bu da öğrenciye yansıyor, öğrenci de okulu önemsemiyor, bir hedefi yok. Bu nedenle Başarılı olabileceklerini düşünmüyorum. Suriyelilerde çocuğum okula gitsin, eğitimini alsın ileride bir meslek edinsin gibi bir bakış açısı yok. (Ö9)

Çok fazla okul, öğretmen değişikliği oluyor, bu da hem uyumunu hem başarısını olumsuz etkiliyor. Bence bu nakil işlemlerine sınır getirilmeli. (Ö13)

Okuyor yazıyor ama anlamada sıkıntı oluyor. Öğrenci hikâyeyi çok güzel okuyor ama anlayamıyor. Anlayamadıkları için hep zorlanacaklar. Okuma yazma, dört işlem ve basit problem çözümünün ötesine geçemiyorlar. (Ö4)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de bazı öğrenciler bu durumu öğretmenin yaklaşımı ile açıklamışlardır. Örneğin, görüşme sırasında katılımcılardan biri öğretmenin kendisini sınıf tekrarına bırakacağını ifade etmiştir. Henüz eğitim öğretim dönemi tamamlanmadan öğretmenin öğrencisine böyle bir açıklamada bulunması öğrenciye dair başarı beklentisinin olmadığına göstergesidir. Başka bir katılımcı ise öğretmenin yaklaşımından “sen başaramazsın” mesajı aldığını şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmen bazen diğer öğrencilere kâğıtlar dağıtıyor. Ama bana vermiyor, bunlar senin için zor, sen yapamazsın diyor. (3-E9)

Aileler ile yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin GKA öğrencilere karşı önyargılı davrandıkları ve onları sınıf tekrarına bırakma eğilimi içinde olduklarını belirten aileler olmuştur.

Bence yabancı olduğumuz için, çocuklar çok iyi Türkçe konuşmadığı için bırakıyorlar. Sınıftaki diğer Suriyeli öğrenciler de hep sınıfta kaldı. (A6)

Motivasyon kaybı: Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olması öğretme sürecinde daha istekli olmalarını sağlarken, motivasyon yitimi öğretme ortamına olumsuz olarak yansımaktadır. Katılımcı öğretmenlerin birkaçı öğrenciler için harcadıkları çabaların karşılığını göremediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akademik anlamda yavaş ilerlemesi ve öğrenilenlerin tekrar edilmemesi ya da unutulması öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler zaman zaman kendilerini mesleki anlamda yetersiz hissettiklerini, yabancı öğrenci sayısının artmasıyla sınıftaki seviye farklılıkları karşısında stres olduklarını dile getirmişlerdir.

Verdiğim emeklerin karşılık bulduğunu düşünmüyorum. Çocuk öğrense de evde ilgi yok bu yüzden öğrendiğinin üzerine tek bir şey eklemeden geri geliyor. (Ö8)

Gerçekten hem öğretmen, hem sınıf hem de öğrenci için zorlayıcı bir durum. İnanın okulda yabancı öğrencisi olan tüm öğretmenler stres altında, neredeyse 30 yıl tecrübem var ama bu öğrencilerle nasıl bir yol izleyeceğimi bilemiyorum. Bu durum da mesleki motivasyonumu düşürüyor. (Ö3)

Öğrenciler ile yürütülen görüşmelerde bazı katılımcılar öğretmenlerinin okulun ilk haftalarında kendileriyle daha fazla ilgilendiğini ama sonrasında ilginin azaldığını belirten ifadelerde bulunmuşlardır.

Önceden öğretmen yanıma gelip harfleri gösteriyordu ama artık göstermiyor, yaptıklarımı kontrol etmiyor. (1-E6)

Görüşme gerçekleştirilen ailelerden bazıları öğretmenlerdeki motivasyon kaybını destekleyen ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenin önceden daha ilgili olduğunu hatta öğrenciyle birebir ilgilendiğini ancak zamanla öğretmenin ilgisinin azaldığını dile getirenler olmuştur.

Öğretmen geçen yıl birebir ilgileniyordu, çocuk Türkçe konuşmayı da okumayı da okulda öğrendi. Her gün çalışması için fotokopi kâğıtları veriyordu. Bu sene çok ödev vermiyor, çok ilgilenmiyor. (A6)

Olumsuz tutum: Olumsuz tutum ile anlatılmak istenen kitlesel göçler sonucu Türkiye’de GKA öğrencilere karşı yürütülen eğitim politikasına karşı takınılan olumsuz tavidir. Öğretmenler politika ve uygulamalar ile kendilerine daha fazla sorumluluk yüklediğini dile getirmekte ve mesleki anlamda vicdanen hissettikleri rahatsızlıkları belirtmektedirler. Bu durumun öğrencilere yansması ise yeterince ilgi göstermeme, zaman ayırmama şeklindedir.

Bu uygulama biraz plansız programsız oldu. Her şeyden öğretmen sorumlu ama yetki yok. Tam sorumlu ama yetkisiz. Bu öğrencilerin hangi sınıfa devam edeceğine dair bile söz hakkımız yok. Komisyon karar veriyor gönderiyor, hadi okut diyor. (Ö7)

Bazı katılımcılar ise GKA bireylerin gelecek beklentilerine vurgu yaparak, Suriyeli bireylere yönelik düzenlemelerin ve yatırımların karşılığını bulamayacağını dile getirmiştir. Öğretmenlerin emek vererek yetiştirdiği öğrencilerin tekrar Suriye’ye dönme ya da farklı bir ülkeye göç etme düşüncesi öğretmenlerin olumsuz bir bakış açısı geliştirmesine neden olmaktadır.

Üçüncü bir ülkeye göç etme ihtimali olan ailelerin çocukları için verilen emeklerin anacına ulaşmayacağını düşünüyorum. (Ö6)

Öğrencilerle yürütülen görüşmelerde öğretmenlerdeki olumsuz tutumun öğretmen-öğrenci ilişkisine yansıdığı görülmüştür. Öğrencilere öğrenme sürecinde öğretmenle iletişimlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bazı katılımcılar öğretmenin kendisiyle yeterince ilgilenmediğini dile getirmiştir.

Öğretmene götürüyorum yaptığımı gösteriyorum ama bana doğru cevap bu diyor ve beni geri gönderiyor, açıklamıyor. Cevap burada bunu yaz diyor. Bazen de ne yazdıysam doğru diyor, kontrol etmiyor. (4-E11)

Öğrenme sürecinde anlamadığı noktaları öğretmene sormaya çekinen başka bir katılımcı ise öğretmenin kendisini anlamaya çalışmadığını sadece “tamam” diyerek yerine oturtuğunu dile getirmiştir.

Ailelerle yürütülen görüşmelerde ise bazı aileler çocuklarının okulda yeterince bilgi ve beceri edinemediğine vurgu yapmış ve öğretmenin öğrenciyle ilgilenmediğini ileri sürmüştür.

Okulda bir şey öğrenmiyor, en arka sırada tek başına oturup oturup eve geliyor.
(A8)

Öğretmenlerin öğrencilere karşı önyargılı olabileceğini ifade eden başka bir katılımcı öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi göstermediğini düşünmektedir.

Yabancı oldukları için istemiyor olabilirler...(A4)

GKA Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Akranlarıyla Etkileşimi Nasıldır?

Araştırmanın üçüncü alt boyutunda GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde akranlarıyla etkileşimleri öğretmen, öğrenci ve veli bağlamında incelenmiş, gözlem ve dokümanlarla birlikte değerlendirilmiştir. GKA öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimlerinde akran davranışlarının önemli bir rol üstelendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan tema ve kodlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. İçerik analizi, tema ve kodlar

TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	Destekleyici akran davranışları	Akran destekli öğrenme Psikolojik akran desteği
	Destekleyici olmayan akran davranışları	İşbirlikli öğrenmeyi reddetme Psikolojik zorbalık

Öğretme-Öğrenme Sürecinde Akran Davranışı

GKA öğrencilerin diğer öğrencilerle olan etkileşimlerinde akran davranışlarının büyük rol oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gözlem ve görüşmeler sonucunda araştırma okulundaki akran davranışları destekleyici akran davranışı ile destekleyici olmayan akran davranışı şeklinde incelenmiştir.

Destekleyici Akran Davranışı

Destekleyici akran davranışı ile öğrenme sürecinde GKA öğrencilere sağlanan yardım ve destek ifade edilmek istenmiştir. Bu bağlamda akran destekli öğrenme ve psikolojik destek başlıklarına ulaşılmıştır.

Akran destekli öğrenme: Öğretmenler akran destekli öğrenme uygulamaları ile öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmayı ve karşılıklı öğrenme sürecine katkı sağlamayı hedeflemişlerdir. Ancak bu tarz uygulamalara yer veren katılımcı sayısı oldukça azdır. Akran desteği sağlamak amacıyla yapılan sınıf içi uygulamalardan biri küme çalışmasıdır. Küme çalışmasında her kümeye bir GKA öğrenci dâhil edilmiştir. Küme üyelerine GKA öğrencinin dil gelişimine yardım etmeleri için sorumluluk verilmiştir. Uygulamayı sınıfında gerçekleştiren katılımcı bir süre sonra kümeler arası rekabetin başladığını böylece küme üyeleri arasında GKA öğrencilere daha fazla yardımcı olma isteği uyandığını dile getirmiştir. Akran desteğini hedefleyen bir diğer uygulama ise başarılı Türk öğrenciler ile gelişimi hedeflenen GKA öğrencileri eşleştirmeye dayanmaktadır. Bu yaklaşımla öğretmen başarılı öğrencilere sorumluluk vermiş ve GKA öğrencilerin dil ve akademik gelişimine yardım etmeleri için onları teşvik etmiştir. Eşleştirme yöntemini uygulayan başka bir katılımcı bu yaklaşımla önyargının kırıldığını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen ödüllendirme yoluna başvurarak uygulamada yer almaları için Türk öğrencileri motive etmiştir. Uygulamanın başarılı olduğunu belirten katılımcı daha önce yabancı uyruklu öğrencileri dışlayan tavırlar sergileyen öğrencilerin ödülü hak etmek için çaba gösterdiğini böylece öğrenciler arasındaki etkileşimin de arttığına dikkat çekmiştir.

Ben Türkçe dil yeterliliği az olan, okuma-yazma becerisini kazanamamış öğrenciler için şöyle bir uygulama yaptım. Sınıftaki başarılı öğrencileri destek vermesi için belirledim ve beklentilerimi anlattım. Bir şekilde diğerlerine mentorluk yaptılar. Arkadaşlarına okuma yaptırıp dinlediler, hatalı telaffuzları varsa düzelttiler. Okuldaki ders dışı zamanlarında bu öğrencilerle ilgilendiler. Hem diğer öğrencilere örnek oldu, önyargı kırıldı hem de çocuklar arası etkileşim arttı. (Ö9)

Katılımcı öğrencilere sınıf içindeki öğrenme ortamına ilişkin sorular sorularak öğrenme sürecinde akran ilişkilerinin niteliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden biri daha önce bahsedilen akran eşleştirmesine benzer bir uygulamayı dile getirmiştir. Ancak GKA öğrencilerin büyük oranda yine göçmenlik geçmişi olan, kendilerinden daha başarılı olan öğrencilerden destek aldığı görülmüştür.

Sınıfta kuzenim var ama Türkçe konuşmuyor. Öğretmen bana sen onu çalıştır dedi. Eğer iyi çalıştırırsam öğretmen ödül verecek. (3+E8)

Ailelerle yapılan görüşmelerde ise yine GKA öğrencilerin kendi aralarındaki yardımlaşmaya ilişkin cevaplar alınmıştır. Özellikle aynı sokakta ya da binada oturan öğrenciler arasındaki paylaşımlar dile getirilmiştir.

... (1+K7) çok yardımsever bir çocuktur, sınıfında onun dışında üç Suriyeli öğrenci daha var. Öğretmeni ile diğer çocuklar arasında tercümanlık yapıyormuş, diğer çocuklara da derste yardımcı oluyormuş. Öğretmen de bu durumdan memnun olduğunu söyledi. (A3)

Öğrenme sürecinde psikolojik akran desteği: Öğrenme sürecinde akran desteği olarak ifadesini bulan diğer bir boyut ise GKA öğrencinin psikolojik olarak iyi hissetmesini sağlamak, onu bu süreçte yüreklendirmek ve başarılı olabileceğine inandırmak şeklinde ifade edilebilir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin GKA akranlarının ilerlediğini hissettiklerinde bu durumdan memnuniyet duyduklarını ve arkadaşlarını motive etmek adına olumlu geri bildirimler sunduklarını ifade edenler olmuştur. Ayrıca öğrencilerde yabancı uyruklu arkadaşlarına karşı hoşgörülü bir tavır olduğu dile getirilmiştir.

Öğrenciler yabancı öğrencilerin seviye olarak geri olduklarını gördüklerinde onlara yardım etmeye çalışıyorlar, onları yetiştirmekten zevk duyuyorlar. Ancak bu atmosferi yaratmak biraz da öğretmenin çabasına bağlı. (Ö16)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde akranlarından bu bağlamda destek gördüğünü ifade eden birkaç öğrenci olmuştur, ancak bu öğrencilerin genel olarak Türkçe yeterlilik düzeylerinin daha iyi olduğu görülmüştür.

... Okuldan sonra onlarla bahçede oynuyoruz, en çok saklambaç oynamayı seviyorum. Eskiden Türkçe sayı saymayı bilmiyordum, onlar öğrettiler. Şaşırınca bana yardım ediyorlardı, çok komik oluyordu (gülüyor). (4+13)

Ailelerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin dil becerileri geliştikçe arkadaş çevresinin genişlediği ve daha fazla akran desteği gördükleri ifade edilmiştir.

Türkçesi ilerledikçe daha çok Türk arkadaşı oldu. Şu an gayet güzel konuşabiliyor. Dilinin ilerlemesinde bu arkadaşlarının etkisi olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlarıyla vakit geçirdikçe okulu da daha çok sevmeye başladı. Gidemediğinde arkadaşları arıyor, soruyorlar, ödevlerini söylüyorlar... (A3)

Destekleyici Olmayan Akran Davranışı

Öğrenme sürecinde akranlarından destek aldıklarını belirten katılımcıların yanı sıra akranlarının olumsuz tepkilerine maruz kalanlar da bulunmaktadır. Destekleyici olmayan akran davranışları bağlamında psikolojik zorbalık ve işbirlikli öğrenmeyi reddetme davranışlarına ulaşılmıştır.

İşbirlikli öğrenmeyi reddetme: Öğretmenlerle yürütülen görüşmelerde Türk öğrencilerin genel olarak GKA öğrencilerle sıralarını paylaşma, aynı grupta yer alma ve ortak çalışma çıkarma konusunda isteksiz oldukları dile getirilmiştir. Özellikle öğrencinin Türkçe bilmiyor olması ve akademik anlamda başarı gösterememesi öğrencinin daha fazla dışlanmasına neden olmaktadır.

Sınıf içinde ortak çalışma yaptırmak istediğimde ya da beden eğitimi dersinde takım oyunları kurduğumda bazı yabancı öğrencilerin grupta istenmediğine şahit oldum. Öğrenciler "öğretmenim o bizim grupta olmasın, o yapamaz, beceremez" gibi söylemlerde bulundular. Öğrencilerle konuşarak çözüme ulaş-

tırdım ama eğer çocuk başarısızsa genelde bu tarz takım, grup çalışmalarında istenmiyor. (Ö8)

Öğrencilerin öğrenme sürecinde arkadaşları ile iletişimleri hakkında verdikleri cevaplar onların sınıf içinde yardımlaşma, fikir alış veriş yapma gibi etkinlikleri ne boyutta gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Katılımcılardan biri anlamadığı bir nokta olduğunda sınıf arkadaşlarına sorduğunu ancak arkadaşlarının ona yardım etmede istekli olmadıklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise yardım alabilecekleri öğrencilerin kendileri gibi GKA öğrenciler olduğunu dile getirmiştir.

Sınıfta bana bir tek... yardım ediyor (Başka bir Suriyeli öğrenciden bahsediyor). Diğerlerine sorsam da bana cevap vermezler. (3-E12)

Aileler ile yapılan görüşmelerde sınıf içindeki öğrenme ortamına ilişkin sorular yöneltilmiştir, aileler bu sorulara çocuklarının kendileri ile paylaşımları ölçüsünde cevaplar vermişlerdir. Görüşme gerçekleştirilen ailelerden biri sınıf içinde yapılan grup çalışmalarında çocuklarının sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Öğrenciler arasında işbirliğini reddetme durumu etnik kökenden bağımsız olarak öğrencilerin başarı durumlarına göre de şekillenebilmektedir.

Öğrenme sürecinde psikolojik zorbalık: Katılımcı öğretmenler zaman zaman GKA öğrencilerin akranları tarafından alaya alındığını, bu durumun öğrencilerin cesaretini kırdığını ve **öğrenme** motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencinin küçümsenme ya da alay konusu olma ihtimalini düşünüp kendini etkinliklerden geri çektiğini ve katılımının azaldığını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler arasında “Bak o bunu bilmiyor, şunu yapamıyor” gibi söylemler oluyor. Yabancı öğrenciye söz hakkı veriyorum, diğer öğrenciler cevaplama için zaman tanımadan kendileri parmak kaldırıyor. “Öğretmenim o yapamaz” diyorlar ve sabır göstermiyorlar. Bu da öğrencinin katılımını olumsuz etkiliyor. (Ö8)

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sırasında öğrenme ortamında derse katılmak istemeyen ve arkadaşlarının tepkisinden çekinen katılımcıların olduğu görülmüştür. Bu katılımcıların cesaret kırıcı sözlere ve tavırlara maruz kaldıkları anlaşılmıştır. GKA öğrencilerden biri tahtaya kalkmak istemediğini çünkü sınıf arkadaşlarının arkasından konuştuğunu ve bu durumdan rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Öğrencinin bu olumsuz tecrübeleri derse katılım isteğine de ket vurmuştur. Hatta psikolojik zorbalığa maruz kalan öğrenciler arasında okula karşı olumsuz tutum geliştiren olmuştur.

Bana tembel diyorlar ve hiç kimse benimle oturmak istemiyor... okulu sevmiyorum. (1-E6)

Aileler ile yürütülen görüşmelerde de bazı öğrencilerin akranları tarafından psikolojik zorbalığa maruz bırakıldığı ve öğrencilerin bu durumdan duydukları rahatsızlık nedeniyle okula gitmek istemedikleri ve motivasyon kaybı yaşadıkları ifade edilmiştir.

...okula alışamadı, sınıf arkadaşları onunla dalga geçiyorlarmış, kalemini, defterini saklıyorlarmış. Ben gidip öğretmene söyledim, büyük kızım terciime etti. Öğretmen o çocuklarla konuşacağını söyledi ama zaman zaman benzer olaylar yine oluyor. (A2)

GKA Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Katılımı Ne Düzeydedir?

Araştırmanın son alt boyutunda GKA öğrencilerin öğrenme sürecine ne düzeyde katıldığı görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile ele alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan tema ve kodlara Tablo 8’de yer verilmiştir. **Öğrencilerin** öğrenme sürecine katılımlarına ilişkin bulgulara hazırbulunuşluk düzeyleri, ödev yapma alışkanlıkları, okula devam ve öğrenme motivasyonları altında yer verilmiştir.

Tablo 8. İçerik analizi, tema ve kodlar

TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	Öğrenci Katılımı	Hazırbulunuşluk düzeyi Ödev yapma alışkanlığı Okula devam Öğrenme motivasyonu

Öğrenci Katılımı

Öğrenci katılımı ile GKA öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olması ifade edilmiştir. Yapılan saha gözlemleri ve görüşmeler GKA öğrencilerin daha çok pasif katılımcı olduğunu ortaya koymuştur. Gözlemler sırasında GKA öğrencilerin sınıf düzeni içinde genelde arka sıralarda oturdukları görülmüştür. Bu öğrencilerin ya tek başlarına ya da yabancı uyruklu öğrencilerle sıralarını paylaştıkları gözlenmiştir.

Hazırbulunuşluk düzeyi: GKA öğrencilerin eğitim öğretim sürecine aktif katılımlarının önündeki en önemli engel hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmamasıdır. Bu bağlamda öğretmen görüşleri, öğrencilerin motor beceriler, akademik birikim, dil ve iletişim becerileri açısından eksik olduğu yönündedir. Öğrenciler ve aileler ile yürütülen görüşmelerde ise katılımcılar daha çok dil yeterliliğine vurgu yapan açıklamalarda bulunmuştur. Öğrencilerin çoğu Türkçe bilmedikleri için dersi anlamadıklarını dile getirmişlerdir. Gözlemler sırasında bazı GKA öğrencilerin yazılanları anlamadan mekanik bir şekilde defterlerine aktardığı görülmüştür.

Sınıfımdaki yabancı öğrenciler kalem tutma, defter kullanma noktasında sorunlar yaşadıkları gibi sesleri çıkartmada da zorlanıyorlar. Sıfırdan başlamalarına rağmen sesleri unutuyorlar, karıştırıyorlar ve birleştirmekte güçlük çekiyorlar. (Ö4)

Öğretmenlerin vurguladığı diğer nokta ise GKA öğrencilerin devam etmesi gereken sınıf seviyesi noktasında il millî eğitim müdürlüklerinde oluşturulan komisyonlar tarafından alınan kararların yeterince sağlıklı olmamasıdır.

Çocuğun yaşına bakılıp şu sınıfa kaydolsun deniliyor. Çocuğun kemik yapısına, bilişsel gelişimine bakılmıyor. Örneğin bir öğrencim var birinci sınıftan aldım ama sınıf seviyesine yetişemiyor. Çünkü anasının sınıfına gitmesi gereken öğrenci... (Ö5)

Bu durum öğrenci ve ailelerle yapılan görüşmelerde de dile getirilmiştir.

Ben dersleri anlamıyorum, tahtada yazılanları bakarak defterime geçiriyorum. Türkçe bilmediğim için soruları yapamıyorum. Öğretmen bana bazen hikâye veriyor sen bunu okumaya çalış diyor. (4-E11)

Kızlarımızın ikisi de Türkçeyi burada öğrendi, okulun ilk zamanları zorlandılar ama hızlıca dili öğrendiler, şimdi sorun yaşamıyorlar. (A3)

Ödev yapma alışkanlığı: Katılımcı öğretmenlerin tamamı GKA öğrencilerin ödev yapma alışkanlığı kazanamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin ödev yapma noktasında isteksiz oldukları ya da ödevleri anlamadıkları için yapamadıklarını dile getirenler olmuştur. Öğrencilerin ödev yapma alışkanlıklarına ilişkin veri toplamak için öğrencilere ev ödevlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Dil yeterliliği olan ve Suriyeli akranlarına nispeten daha başarılı olan GKA öğrenciler ödevlerini kendi başlarına yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Ödev yapmayan öğrenciler ise ödevi yaparken zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Gerekçe olarak Türkçe bilmemelerini ve aile içerisinde kendilerine yardımcı olacak birinin olmamasını ifade etmişlerdir.

Ben her gün bu öğrencilere fotokopi veriyorum ki kitabım yoktu, defterim yoktu gibi bahanelerle gelmesinler diye. Çocuk tamam öğretmenim yapacağım diyor ama o fotokopi yapılmadan gidiyor, geliyor. (Ö3)

Türkçe bilmiyorum o yüzden dersleri anlamıyorum. Öğretmen bazen ödev veriyor ama ben yapamıyorum çünkü okuyamıyorum, anlamıyorum. (3-E9)

Aileler de öğrencileri destekleyen açıklamalarda bulunarak dil becerilerine, kaynak yetersizliğine ve öğrencilere destek veremediklerine vurgu yapmışlardır.

Dili tam bilmedikleri için bazen anlamıyorlar o zaman yapamıyorlar. Anlamadıkları konular oluyor. (A1)

Biz de yardım edemiyoruz. Babası biraz Türkçe biliyor ama ben hiç bilmiyorum. Ödevi yapamadığımda da okula gitmeyeceğim diye tutturuyor. (A6)

Okula devam: GKA öğrencilerin okula devamı noktasında öğretmenler, öğrenciler ve aileler benzer cevaplar vermiştir. Genel olarak devam probleminin yaşanmadığı ve öğrencilerin hastalandıklarında, şehir dışına çıktıklarında ya da kendi kültürleri-

ne özgü önemli günlerde okula gelmedikleri ifade edilmiştir. Ancak öğrencilerin devamsızlık yapma durumlarında okulu haberdar etmedikleri belirtilmiştir. Katılımcılar tarafından dile getirilen diğer bir nokta **öğrencilerin sık sık hastalanmaları** olmuştur. Ayrıca ev ile okul arasındaki mesafeden dolayı sorun yaşadığını belirten aileler olmuştur.

Düzenli gelirler ama gelemecekleri zaman haber verme olayı yok. (Ö5)

Her gün geliyorum sadece başka bir yere (farklı bir şehir) gideceğimiz zaman gelmiyorum. (4-E11)

Sadece hastalandığımızda okula gidemiyoruz. (4+K13)

Ev şehir merkezinden uzak olduğu için çocukları ben götürüyorum okula. Küçük bebeğim var, onu da götürüyorum mecburen, bazen nefesim kesiliyor yolda. Soğuk havalarda götüremiyorum çocukları. Sık sık devamsızlık yapmak zorunda kalıyorlar hatta öğretmenini de kızmış çocuğa ama burada kira ödemiyoruz. Başka çaremiz yok. (A6)

Öğrenme motivasyonu: Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkçe yeterliliği olmayan öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadığını belirtirken, ara sınıfta gelen öğrencilerin genel olarak uyum sağlamakta ve sınıf seviyesini yakalamakta zorlandığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler okuma yazma becerisi kazansa dahi okuduğunu anlamadığı için bir süre sonra dersten uzaklaşmaktadırlar. Öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumunu görmek adına dersleri sevip sevmedikleri ve gelecekle ilgili planları sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğu en sevdiği ders olarak matematik dersini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin matematik dersinde daha az Türkçe bilgisine gereksinim duymaları ile açıklanabilir. Derslerde sıkıldığını ve okulu sevmediğini ifade eden öğrencilerin geleceğe dair beklentilerinin de düşük olduğu görülmüştür. Aileler arasında çocuklarının okula karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini ve akademik anlamda ilerleme kaydettiğini belirtenler olduğu gibi olumsuz ifadelerde bulunanlar da olmuştur. Akranlarıyla problem yaşayan ve dışlanmaya maruz kalan, sınıf tekrarına bırakılan öğrencilerin okula ve öğrenme sürecine karşı olumsuz tutum geliştirdiği dile getirilmiştir.

Öğrencinin motivasyonunu en fazla etkileyen dil bilmemesi ve ara sınıfta okula kayıt olması diye düşünüyorum. Çocuk okumayı yazmayı öğrense bile anlamıyor bir süre sonra da sıkılıyor. (Ö6)

Tüm dersleri seviyorum ama en çok matematikte yapabiliyorum... (4+K13)

Türkçe zor ama matematiği biraz yapabiliyorum... (4-E11)

Kızım da oğlum da birinci sınıfa gidiyor ama oğlum arkadaşlarıyla sorun yaşadığı için de okulu sevmedi. Okula da zorla gidiyor, ödevini de zorla yapıyor. (A2)

Sonuç ve Tartışma

GKA öğrencilerin okula uyum sürecinde öğrenme ve öğretme ortamının etkisi okul yönetimi, öğretmen davranışları, akran davranışları ve öğrenci katılımı boyutlarıyla ele alınmıştır. Okul yönetimi okuldaki yabancı uyruklu öğrenci sayısının her geçen yıl biraz daha arttığını ve GKA altındaki öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarla okula geldiğini belirtmiştir. Okul yönetimi öğretme-öğrenme ortamını iyileştirmek ve öğrenciler arasında var olan eşitsizlikleri azaltmak amacıyla ildeki hayırseverlerle iletişime geçerek, GKA öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına girişimde bulunmuştur. GKA öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla da okulda destek eğitimi sınıfının açılmasını ve öğrencilerin akademik olarak izlenmesini sağlamış, GKA veliler için Türkçe kurslarının düzenlenmesini mümkün kılmıştır. Farklı etnik gruplardan öğrencilerin bulunduğu okullardaki okul müdürleri üzerine araştırma yürüten Blair, Bourne, Coffin, Creese ve Kenner (1998), başarılı yöneticilerin özelliklerini şöyle tanımlar: Yerel topluluklarla dikkatli bağlar kurar, öğrenciler için eşit fırsatlar yaratmaya çalışır, dışlanmaya karşı stratejiler geliştirir, okulda başarı hedeflerinin belirlenip ilerlemenin takip edilmesini sağlar. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul yönetiminin başarılı uygulamalar yaptığı görülmektedir, ancak okul içerisinde sosyal dışlanmaya yönelik bir strateji geliştirildiği söylenemez. Farklı etnik grupların yer aldığı bir okul ortamında öğrencilerin sosyal iklime ilişkin algısı öğrenme süreci için önem taşır, çünkü bu algı öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde etkilidir (Mattison & Aber, 2007). Pozitif bir sosyal ve duygusal çevre, tüm öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği, kabul gördüğü ve değer verildiği bir ortamda öğrenmenin gerçekleştiği yerdir (Brewer vd., 2018).

GKA öğrencilerin okula uyumunda öğretmenin rolü destekleyici öğretmen davranışları ile destekleyici olmayan öğretmen davranışları olarak iki ayrı boyutta incelenmiştir. Destekleyici öğretmen davranışları arasında materyal desteği sağlama, ihtiyaca yönelik öğretim içeriği hazırlama, öğrencilerle birebir ilgilenme, öğrencileri sosyal faaliyetlere dâhil etme ve öğrenmeye güdüleme yer almaktadır. Öğretmenler GKA öğrencilerin defter, kalem, çalışma kitabı gibi eğitsel ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenme sürecine aktif katılımlarını hedeflemişlerdir. GKA öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri istenen düzeyde olmadığı için öğrencilerin ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Özellikle geçici barınma kamplarından ve GEM'lerden kamu okullarına geçiş yapan öğrencilerin hem akademik, hem davranışsal olarak hazır olmadığı dile getirilmiştir. Öğretmenler bu öğrencilerin gelişim hızlarına uygun olan ödevlendirmelerde bulunmakta ve öğretim içeriğini ihtiyaca göre düzenlemektedir. Bu yaklaşım öğrencinin başarılı olabileceğine dair inancını artırırken, öğrenmeye daha fazla güdülenmesini sağlamaktadır.

Öğretmenler sınıf müfredatını takip edemeyen bu öğrencilere ayrı etkinlikler hazırlamalarının yanı sıra onlarla birebir ilgilenmek durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Destek eğitim sınıfı da öğrencilere birebir eğitim verilen bir ortamı ifade

etmektedir, öğretmen bu sınıfta her öğrenciyi yanına çağırıp okuma ve yazma çalışmaları yaptırmaktadır. Böyle bir yöntemin izlenmesi öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırırken öğretmenle iletişimlerini de olumlu etkilemektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin öğrenci davranışlarını ve başarısını etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Başka bir deyişle öğrencinin akademik başarısında sağlıklı bir etkileşimin önemi yadsınamaz (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Jones & Jones, 2010). Görüşme gerçekleştirilen aileler arasında da öğrencilerdeki gelişime vurgu yapan bu gelişimi öğretmenin özel ilgisine borçlu olduklarını belirtenler olmuştur. GKA öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil edilmesi ve desteklenmesi amacıyla öğretmenler tarafından izlenen diğer bir yol ise öğrencilerin akademik faaliyetler dışında okulda gerçekleştirilen sosyal faaliyetlere ve etkinliklere katılımının sağlanmasıdır. GKA öğrenciler bu faaliyetler sırasında hem sosyalleşmekte hem de dil gelişimleri adına ilerleme kaydetmektedirler. Ancak görüşme gerçekleştirilen öğretmenler bu faaliyetlerin ekonomik yönü olduğunda GKA öğrencilerin katılımının daha az olduğunu belirtmişlerdir.

GKA öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi noktasında ise öğretmenler sık sık pekiştireçlere başvurduklarını, öğrencileri cesaretlendirerek ya da ödüllendirme yoluyla öğrenme sürecine katılmalarını teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Wang, Hatziyianni, Shahaiean, Murray ve Harrison (2016), sınıftaki statü eşitsizliklerini azaltmak için öğretmenlerin sınıftaki sosyal ekolojiden haberdar olması ve özellikle de alt sosyal statüye ait, saldırıya, zorbalığa maruz kalmış çocuklara karşı olumlu ifadeler kullanması gerektiğini vurgulamıştır. Grant ve Francis (2016), öğrencilerin küçük kazanımlarda dahi övülerek ve başarıların altı çizilerek motive edilebileceklerini ifade etmiştir. Urdan ve Schoenfelder (2006) ise öğretmenin ilgi ve desteği ile öğrenmenin içselleştirilebileceğini bu nedenle destekleyici ve riskten uzak bir sınıf ortamı oluşturmanın gerekliliğini dile getirmiştir. Araştırma okulunda da GKA öğrencilerin hata yaptıklarında dahi cesaretlendirici sözlerle motive edildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ödüllendirmeler dile getirilmiştir, aileler öğrencilerin ödül söz konusu olduğunda daha istekli ve azimli olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak ödül aldığını dile getiren öğrencilerin ortak özelliği dil yeterliliğine sahip olmaları ve diğer Suriyeli akranlarına kıyasla daha başarılı olmalarıdır. Araştırmanın bu noktasında elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar şu şekilde ifade edilebilir, okullarda izlenen müfredatın GKA öğrencilere uygun olmadığı ve ihtiyaçlarına yönelik içerik hazırlanmasının gerekliliğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Şimşir ve Dilmaç, 2018; Erdem, 2017a; Er ve Bayındır, 2015; Albakri & Shibli, 2019; Maadad & Matthews, 2018). Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin akademik başarısında öğretmenlerin müfredat ve değerlendirme sürecinde esnek ve duyarlı olması önem taşır (Mendenhall vd., 2015).

Görüşme ve gözlemler sonucunda destekleyici olmayan öğretmen davranışları ise düşük beklenti, motivasyon kaybı, izlenen politikaya karşı olumsuz tutum şeklinde tanımlanmıştır. Woolfolk (2007), öğretmenin bütün öğrencilerin başarılı olabileceğine

inanması gerektiğini vurgular ve her öğrencinin kendi kapasitesini en üst düzeyde kullanabilmesi için öğretmenin onlara yol göstermesi gerektiğini belirtir. Ancak araştırma bulguları katılımcıların pek çoğunun GKA öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin göçmenlik geçmişi ve bu durumun olumsuz etkileri başarı noktasında büyük bir engel olarak görülmektedir. Araştırma sonuçlarından bağımsız olarak göçmenlik deneyiminin farklı kültürlerde de düşük başarı ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Rousseau, Drapeau ve Corin (1996), pek çok okul yöneticisinin mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyon sürecinde problem yaşayacağına dair varsayımları olduğunu ortaya koymuştur. Böyle bir varsayım ile Kanada'da mülteci öğrenciler okulda başarılı olsalar bile Kanadalı akranlarından daha fazla düzeltici sınıflara yönlendirilmektedirler.

Araştırmada GKA öğrencilere yönelik başarı beklentisinin düşük olmasının ardından öğrencilerin dil yeterliliğine sahip olmaması, ailelerin ilgisiz olması, sık tekrarlanan nakil işlemleri ile dikkat eksikliği dile getirilmiştir. Okuma yazma becerisi kazanan öğrencilerin bile okuduğunu anlamakta zorlanması ve kelime dağarcığının yetersiz olması akademik ilerleme önünde bir engel teşkil etmektedir. Akademik gelişimde aile desteğinin önemine vurgu yapan öğretmenler, çocuk okulda öğrendiklerini evde tekrar etmediği ve ailesi tarafından desteklenmediğinde öğrenilenlerin unutulduğunu ve öğrencinin gerilediğini dile getirmiştir. Ancak aileler için öncelikli olan temel ihtiyaçlardır ve görüşme gerçekleştirilen ailelerin eğitim seviyeleri de oldukça düşüktür. Öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer bir nokta verimin ancak kesintisiz bir eğitim sürecinin sonunda elde edilebileceğidir. Okulun ilk yıllarında düzenli olarak okula devam etmeyen öğrencilerin eksiklerinin giderek arttığı ve ilerleyen yıllarda kapatılmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle özellikle birinci sınıfta öğrencilerin sınıf tekrarına bırakılarak daha iyi sonuçlar elde edileceği inancı gelişmiştir. Görüşme gerçekleştirilen aileler arasında ise sınıf tekrarına bırakma eğiliminin önyargıya dayalı olarak gerçekleştirildiğini dile getirenler olmuştur.

Destekleyici olmayan öğretmen davranışlarının ikinci boyutunda motivasyon yitimine yer verilmiştir. Öğretmenlerin GKA öğrenciler için zaman yaratmaya çalışması, onlarla birebir ilgilenmeleri ve onların ihtiyaçlarını gözetmeleri özveri ve çaba gerektirmektedir. Ancak öğretmenler verdikleri emeğin karşılığını alamadıklarını düşündükleri için motivasyon yitimi yaşamaktadırlar. Öğrencilerin akademik anlamda yavaş ilerlemesi ya da öğrenilenlerin unutulması öğretme şevkini kırmaktadır. Ayrıca sınıf içerisindeki farklı seviye gruplarının varlığı, birden fazla yabancı uyruklu öğrencinin bulunması öğretmenin hem mesleki anlamda kendisini yetersiz hissetmesine hem de mesleki tatminsizlik yaşamasına neden olmaktadır. Stres altında çalıştıklarını ifade eden öğretmenler yeterince verimli olmadıklarını düşünmekte bu durum da iş doyumlarını azaltmaktadır. Öğretmenler aldıkları mesleki eğitimin çok kültürlü, çok dilli ve farklı seviye gruplarının eğitimine yönelik olmadığını bu nedenle de zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında da öğretmenlerin kendilerini göçmen

çocuklara eğitim verecek yeterlilikte hissetmediklerine ve onlara nasıl davranmaları gerektiği konusunda yönlendirmelere ihtiyaç duyduklarına dair bulgular mevcuttur (Ereş, 2016; Şensin 2016; ÇOÇA, 2015; Saklan, 2018; Kubilay ve Kılıç, 2019; Paksoy, 2017). Öğretmenlerde zaman içerisinde gelişen motivasyon kaybı bazı öğrenciler tarafından da gözlenmiş ve dile getirilmiştir. Öğrenciler arasında öğretmenin defterini eskisi kadar kontrol etmediğini, öğretmenin ilgisinin azaldığını dile getiren öğrenciler olmuştur. Aileler arasında da ilginin azaldığına dikkat çeken ifadelerde bulunanlar olmuştur, özellikle destek eğitiminin sağlanması ile öğrencinin normalde devam ettiği sınıf ortamında öğretmenin daha az ilgi gösterdiği dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin destekleyici tavırlar sergilemelerini engelleyen başka bir neden ise zorunlu göçle gelen öğrencilere yönelik eğitim politikalarına eleştirel bakmaları ve mesleki anlamda kendilerine çok fazla sorumluluk yüklediğini düşünmeleridir. Suriyeli bireylerin gelecek beklentilerinin önemine vurgu yapan öğretmenler, Türkiye’de kalıcı olmama ihtimallerine dikkat çekerek verilen emeklerin boşa gideceğini düşünmektedirler. Ayrıca GKA öğrencilerin yetiştirilmesi için harcanan zaman ve çabanın daha başarılı ve öğrenmeye açık öğrenciler için sarf edilmesinin daha faydalı olduğunu düşünen öğretmenler, bu noktada vicdani rahatsızlık hissettiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler izlenen politikanın eğitimciler üzerinde büyük bir baskı yarattığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden beklentilerin gerçekçi olmadığını, öğretmenlerin hem izlenmesi gereken müfredatı takip edip hem de temel becerileri kazanamamış öğrencileri yetiştirmelerinin mümkün olmadığını dile getirmişlerdir. GKA öğrencileri teneffüslerde, branş dersleri işlenirken ya da sınıftaki diğer öğrencileri görevlendirip yetiştirmeye çalışan öğretmenler, müfredatın yoğun ve zamanın kısıtlı olduğunu ayrıca sistemin öğretmenlere fazla esneklik tanımadığını vurgulamıştır. Görüşme gerçekleştirilen öğrenciler arasında da öğretmenin kendisiyle yeterince ilgilenmediğini, sorduğu sorulara tatmin edici cevaplar alamadığını belirten öğrenciler olmuştur. Bu durum hem öğretmeni hem de öğrenciyi çıkmaza sokmaktadır. Benzer şekilde GKA aileler arasında çocuklarının okulda “oturup oturup” geri geldiğini ve “hiçbir şey öğrenmediğini” düşünenler vardır. Öğretmenler daha gerçekçi ve uygulanabilir bir politika izlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. GKA öğrencilerin en temel problemi dil ve iletişimdir ve öğretmenlerin beklentisi öğrenciler eğitim hayatına başlamadan önce bu sorunun çözülmesidir.

Öğrenme ortamının diğer önemli aktörlerinden biri olan akranlar da GKA öğrencilerin sürece aktif bir şekilde dâhil olmasında etkilidirler. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonunda akran davranışları da destekleyici akran davranışı ile destekleyici olmayan akran davranışı olarak ele alınmıştır. Akran destekli öğrenme ve psikolojik destek olumlu akran davranışlarına örnek teşkil ederken; öğrenme sürecinde psikolojik zorbalık ve işbirlikli öğrenmeyi reddetme davranışı da destekleyici olmayan akran davranışı olarak belirlenmiştir. Akran destekli öğrenme öğrencilerin akranlarının yardımıyla ve işbirliği içinde öğrenme sürecini ifade etmektedir. Akran öğretiminde

amaç hem sosyal etkileşimi artırmak hem de gelişimi hedeflenen öğrenciye akademik destek sağlamaktır. Alanyazında akran öğretiminin yaşıt bireyler arasında olabileceği gibi farklı yaş grupları arasında da yapılabileceği (Houston-Wilson, Liberman, Kasser & Horton, 1997), ikili eşleştirmeler şeklinde ya da tüm sınıfın dâhil edileceği çift yönlü düzenlemeler şeklinde gerçekleştirilebileceği (Ayvazo & Ward, 2009) dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında GKA öğrencilere akran desteğini sağlamak amacıyla farklı uygulamalara yer verenler olmuştur. Öğrencilerle ve ailelerle yürütülen görüşmelerde de GKA öğrencilerin sınıf içinde yardımlaştığı akranlarının olduğunu dile getirenler olmuştur. Araştırma bulgularını destekleyen bir çalışma Fuchs, Fuchs ve Kazdan (1999) tarafından gerçekleştirilmiş, okuma problemi yaşayan öğrenciler üzerinde akran yardımının olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırma okulunda akran öğretimi uygulamalarının çok yaygın olduğu söylenemez.

Öğrenme sürecinde GKA öğrencilere yönelik bir diğer akran desteği ise olumlu geribildirimler sunarak psikolojik destek sağlanmasıdır. Bulgular, akranlarının GKA öğrencilere dil edinimi sırasında cesaretlendirici sözler söylediklerini ve onları Türkçe konuşmaya yönlendirdiklerini göstermiştir. Öğrenciler yeni bir dil öğrenmeye çalıştıklarında utangaç ve çekingen davranabilirler ve kendilerini hedef dilde ifade etmekten kaçınabilirler. GKA öğrenciler arasında bu bağlamda akran desteği aldığını dile getiren öğrenciler olmuştur.

Destekleyici olmayan akran davranışları arasında işbirlikli öğrenmeyi reddetme ve psikolojik zorbalık dile getirilmiştir. Araştırma sırasında bazı Türk öğrencilerin sınıf içi çalışmalarda ya da beden eğitimi dersindeki takım oyunlarında GKA öğrencileri grup içinde istemediği gözlenmiştir. Öğretmenler bu durumu açıklarken GKA öğrenci ile aynı gruba ya da çalışmaya verilen öğrencinin ya bu duruma itiraz ettiğini ya da GKA öğrenci yokmuş gibi davrandığını belirtmiştir. İkili bir çalışmada ya da grup çalışmasında diğer öğrencilerin verilen ödevlendirmeyi üstlenerek GKA öğrencinin katılımını desteklemediklerini, o öğrenciyi yok saydıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde grup çalışmalarından bahsedilmemiş ancak yardım istediklerinde reddedildiklerini belirtenler olmuştur. Bu sorunu yaşayan öğrencilerin sadece öğrenme sürecinde değil aynı zamanda oyun oynarken de benzer dışlamalara maruz kaldıkları görülmüştür. Grup dışında bırakılan ya da yardım talebi reddedilen öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları bu durumdan zarar görebilir. Nitekim alanyazında sosyal doyumun (Lu & Zhou, 2012) ve akran reddinin (Buhs, 2005) öğrenci başarısını etkilediği ortaya konmuştur.

Akranları tarafından öğrenme motivasyonları olumsuz etkilenen öğrencilerin dile getirdiği diğer bir sorun ise maruz kaldıkları psikolojik zorbalıktır. GKA öğrencilerin katılımını zorlaştıran, cesaretini kıran ve özgüvenini zedeleyen bazı söylem ve tepkiler psikolojik zorbalık içinde ele alınmıştır. Derse katılım sağlayan GKA öğrenciye yönelik “tembel, aptal, yapamaz, başaramaz” gibi söylemler, öğrencilerin cevaplarını alaya alma, telaffuzunu eleştirme gibi eylemler GKA öğrencilerin kendilerini süreçten geri

çekmelerine ve içlerine kapanmalarına neden olmaktadır. Öğretmenler bu tarz davranışların önüne geçmek amacıyla sınıf içerisinde önlemler aldıklarını dile getirirken, psikolojik zorbalığa maruz kalan GKA öğrenciler arasında okuldan uzaklaştıklarını, okulu sevmediklerini dile getirenler olmuştur. Psikolojik zorbalık öğrencinin sadece derse aktif katılımını değil okula karşı tutumunu da olumsuz etkilemektedir. Alanyazında okulun ilk yıllarının benlik gelişiminde önemli olduğu bu nedenle öğrencilerin sosyal değerlendirmelere daha duyarlı oldukları belirtilmiştir. Bu dönemde gelişen öz-benlik algısının, duygusal iyi-oluş durumunun okula karşı tutumu, akademik başarıyı, okula bağlılığı etkilediği dile getirilmiştir (Marsh & Martin, 2011; Harrison, Clarke & Ungerer, 2007; Raufelder, Sahabandu, Martinez & Escobar, 2013; Verkuyten & Thijs, 2002).

Öğrenme sürecinde son olarak GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı ele alınmıştır. GKA öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ne kadar dâhil olduğu ve bu süreçte aktif katılım sağlayıp sağlamadıkları araştırılmıştır. GKA öğrencilerin katılımları öğrenme etkinliklerine katılım, okula devam, ödevlerini yapma ve öğrenme motivasyonu boyutlarıyla incelenmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenme etkinliklerine katılımlarını etkilediği tespit edilmiştir. Connell ve Prinz (2002), öğrencinin okula hazır oluşunu belirleyen etmenlerin temel bilgi düzeyi, bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri olduğunu dile getirmektedir. Bu bağlamda GKA öğrencilerin okul hayatına başladıklarında akademik, motor beceriler, dil ve iletişim becerileri ve davranışsal anlamda istenilen düzeyde olmadıkları ifade edilmiştir. Özellikle öğrencilerin sınıf seviyelerinin belirlenmesine ilişkin komisyon kararlarının çok sağlıklı olmadığı, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin daha fazla dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. GKA öğrencilerin devam edebileceği kurumlar arasında müfredat ve eğitim dili açısından paralellik olmaması da bu kurumlar arasında geçiş yapan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini ve uyum sürecini olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler GKA öğrencilerin dil gelişimini sağlamadan ve temel becerileri kazanmadan ara sınıflara devam etmesi durumunda akademik uyumlarının ve gelişimlerinin çok sınırlı olacağını dile getirmişlerdir. Öğrenciler arasında da hedef dilde gelişim gösterenlerin dersleri anladığı ve takip etmeye çalıştığı ancak diğerlerinin derslerde anlatılanları anlamadıkları ve derse aktif katılım sağlayamadıkları görülmüştür. Saha gözlemleri sırasında bu öğrencilerin pencereden dışarıyı izlediği, resim çizdiği ve ders dışı aktivitelerle meşgul oldukları görülmüştür. Zabel ve Zabel (1996), öğrencinin pencereden dışarıyı izlemesinin de iletişimdeki ilgisizliğine işaret ettiğini vurgular. Ayrıca bu öğrencilerin ders içerisinde istenmeyen davranışlar sergileme eğilimi de dikkat çekmiştir. Bu durum dersin akışını ve öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir. Alanyazında GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılımına ilişkin yürütülen çalışmalarda öğrencilerin dersleri anlamadığı, öğrenmeye karşı isteksiz oldukları ve ders içerisinde düzen bozucu davranışlar sergiledikleri ve istenilen akademik başarıyı elde edemedikleri (Çakmak, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Saritaş vd., 2016; Yiğit, 2015; Güngör, 2015) dile getirilmiştir. Nitekim Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu'nun

(IEA) düzenlediği Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'na (TIMSS) katılan ülkelerin pek çoğunda da göçmen çocuklar diğer çocuklara kıyasla daha düşük bir başarı sergilemektedirler (Hastedt, 2014).

Bulgular akademik anlamda uyum sağlayamayan öğrencilerde verilen sorumlulukları yerine getirme, defter, kitap, kalem gibi eğitsel materyalleri düzenli kullanma, verilen ödevleri zamanında ve düzgün bir şekilde yapma alışkanlığı olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler GKA öğrenciler arasında ödev yapma alışkanlığı olmayanların verilen etkinlik kâğıtlarını kaybettiklerini, okulda unuttuklarını ya da aynen geri getirdiklerini belirtirler; GKA öğrenciler ödevi nasıl yapacaklarını anlamadıklarını, ödevi yapmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Aileler ise dil engeline, eğitsel kaynak sıkıntısına ve yardım alabilecekleri bir bireyin olmamasına vurgu yapmışlardır.

Okula devam noktasında çok ciddi sorunların yaşanmadığı görülmüştür. Öğrencilerin hasta olduklarında, zorlayıcı hava koşullarında, kültürlerine has özel günlerde okula gelmedikleri ifade edilmiştir. Yaşam koşulları nedeniyle çocukların çok sık hastalandıkları belirtilmiştir. Araştırma gözlemleri sırasında da bazı öğrencilerde sağlıklı olmayan bir zayıflık göze çarparken mevsime uygun olmayan kıyafetlerle okula gelen öğrenciler olduğu görülmüştür. Okul ile ev arasındaki mesafe ve ulaşım sorunu da devamsızlığa yol açan bir neden olarak ortaya çıkmıştır. Okulda kavgaya karışan, akranlarıyla ya da öğretmeniyle sorun yaşayan öğrencilerin okula gitme noktasında isteksizlik yaşadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Juvonen, Nishina ve Graham'ın (2000), etnik çeşitlilik gösteren öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmada zorbalığa maruz kaldığını belirten öğrencilerin bu durumdan psikolojik olarak etkilendikleri ve diğer öğrencilere nazaran daha fazla devamsızlık yaptıklarını belirtmiştir. Devamsızlık noktasında okula uyum sağlayan GKA öğrencilerin daha az sorun yaşadığı ve okula severek geldiği tespit edilmiştir.

Öğrenme motivasyonu bağlamında ise GKA öğrencilerin dersi anlamadıklarında, zorlandıklarında ya da başarılı olabileceklerini hissetmediklerinde sıkıldıkları ve derslerden uzaklaştıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin öncelikli olarak Türkçeye hâkim olması gerekmektedir. Ancak GKA öğrenciler eğitim hayatına başladıklarında öncelikle okuma ve yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrenci bu becerileri kazansa dahi zihninde kavramların karşılığı olmadığını okuduklarını anlamlandıramamaktadır. Nitekim öğrencilere derslere ilişkin düşünceleri sorulduğunda öğrenci anlamadığı ve zorlandığı dersi sevmediğini dile getirmiştir. GKA öğrencilerin bazıları matematik dersinde daha başarılı olduklarını ya da matematik dersini daha fazla sevdiklerini belirtmiştir. Saha gözlemlerinde matematik dersinin görseller yardımıyla işlendiği gözlenmiştir, öğrenci bu nedenle matematiksel işlemleri ve problemleri daha kolay anlamlandırabilmektedir. Öğrenme motivasyonu boyutunda GKA öğrencilere gelecek hedeflerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğrenme motivasyonu yüksek öğrencilerin ideallerindeki mesleki hedefleri ve bu seçimlerine ilişkin açıklamaları oldukça çarpıcıdır. Diğer taraftan akademik uyum sorunu yaşayan

bazı öğrencilerin okula karşı negatif bir tutum geliştirdiği, okulu bırakmak istediği ve geleceğe dair bir hedeflerinin olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin okul terki yaşama ihtimallerini akla getirmektedir. Jessor (1991), okuldan hoşlanmayan öğrencilerin akademik olarak başarısız olma, sağlıksız davranışları benimseme ve düşük yaşam kalitesine maruz kalma gibi risklerle karşı karşıya olduklarını belirtmiştir.

Özetle, öğrenme ve öğretme ortamında okul yönetiminin öğretim liderliği adına yaptığı uygulamalar, destekleyici öğretmen ve akran davranışları uyum sürecinde olumlu etkiler yaratmıştır. Bu bağlamda öğrencileri olumsuz etkileyen destekleyici olmayan yaklaşımların tespit edilip iyileştirilmesi, öğrenci katılımı önündeki engellerin kaldırılması uyum ve akademik gelişim açısından önem taşır.

Öneriler

GKA öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerinin öğrenme sürecinde etkili olduğu, dil yeterliliği kazanmış öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol aldıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle dil gelişimi ve okul kültürüne alışması için GKA öğrencilerin hazırlık eğitiminden geçirilip daha sonra fiziksel ve akademik gelişimlerine uygun sınıflara yönlendirilmeleri uyum sorunlarını azaltabilir. Bu bağlamda Güney Avustralya'da mülteci öğrenciler için benimsenen ve Yeni Gelenler Programı (New Arrivals Program-NAP) olarak adlandırılan yaklaşım örnek alınabilir (Riggs & Due, 2010). Öğrencilerin dil gelişimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda uzman kişiler tarafından sağlanabilir.

Araştırmada akran davranışlarının öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Destekleyici akran etkileşimini artırmak adına aynı kültür ve etnik kökene sahip üst sınıftaki öğrenciler ile yeni başlayan öğrenciler arasında bir eşleşme sağlanabilir. Benzer bir uygulama sınıf içinde de yapılabilir. Dil gelişiminin hızlanması için Türk ve Suriyeli öğrenciler eğitim öğretim yılı başında eşleştirilebilir ve Türk öğrencilere bu noktada sorumluluk verilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin GKA öğrencilere dair başarı beklentileri düşüktür. Öğrenme sürecinde GKA öğrencilere yönelik başarı hedefleri belirlenebilir ve bu bağlamda gösterdikleri ilerleme izlenebilir. Etnik farklılıklarının ya da göçmen geçmişi öğrenci başarısını engelleyeceğine dair önyargıların giderilmesi amacıyla okul içinde seminerler düzenlenebilir. Bu uygulamalarla başarı beklentisi yükseltilebilir.

GKA öğrencilerin devam edeceği sınıf seviyesinin belirlenmesinde il milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulan komisyonların yanı sıra okul yönetimi ve öğretmenlere de inisiyatif hakkı tanınabilir.

GKA öğrencilerin geç kayıt işlemlerinin ve sık sık okul değiştirmelerinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim öğretim yılının ortasında ya da sonlarına doğru gerçekleştirilen kayıt işlemleri hem öğrencileri hem de öğret-

menleri zora sokmaktadır. Bu nedenle okula kayıt dönemleri ve nakil işlemleri ile ilgili düzenlemeler yapılabilir, nakil işlemlerine sınırlandırma getirilebilir.

Araştırmada yer alan öğretmenler GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde zorluk yaşadıklarını ve zaman zaman motivasyonlarını yitirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlere yöntem ve kaynak noktasında destek sağlanabilir. Bu bağlamda üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar arasında koordinasyon sağlanarak öğretmenlere danışmanlık hizmeti sunulabilir, gerekli alanlarda seminerler ve eğitimler düzenlenebilir. Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri de göçmen öğrenci sayısı fazla olan okullarla işbirliği yapabilir ve bu okullara destek sağlayabilir. Öğretmenlerin iş doyumunu artırıcı önlemler alınabilir, yabancı öğrenci sayısı fazla olan okullarda görev yapan öğretmenlere destek sağlayabilecek “öğretmen asistanları” görevlendirilebilir.

Araştırmacılara verilecek öneriler ise GKA öğrenci yoğunluğunun farklı olduğu iki okul ele alınıp karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir. Öğrenci sayısının uyum süreci üzerindeki etkisi incelenebilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı zorluklar karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.

GKA bireylerin yoğun olarak yaşadığı illerde çalışma yinelenabilir ve il nüfusu içerisindeki yoğunluğun okul ortamına yansımaları incelenebilir. Kişilerarası ilişkiler boyutu ve okul-aile iletişimi noktasında etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Adaman, F. ve Keyder, Ç. (2006). *Türkiye’de büyük kentlerin gecekondulu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma*. Avrupa Komisyonu’nun Çalışma Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Dairesi Raporu. Erişim adresi: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006_study_turkey_tr.pdf
- Adıgüzel, Y. (2017). Göç ve göç sonrası Türkiye’de durum. M. Baloğlu, E. Göv ve T. Bağnaçık (Yay. haz.). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı* içinde (s. 26-45). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Tanıtıcı Yayınlar, 82.
- Akalın-Tanay, A. (2016). *Türkiye’ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 111-151), Anı Yayıncılık.
- Albakri, T. Z. & Shibli, R. (2019) How to improve sustainability: The critical role of education for Syrian refugees. *Development in Practice*, 29(5), 662-669.
- Aydın, M. (2018). Beş nitel araştırma yaklaşımı. M. Bütün ve S. B. Demir (Çeviri editörleri). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (s. 69-111). Siyasal yayın dağıtım.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Bağlamında Okula Uyum

- Ayvazo, S. & Ward, P. (2009). Effects of classwide peer tutoring on the performance of sixth-grade students during a volleyball unit. *The Physical Educator*, 66(1), 12-22.
- Blair, M., Bourne, J., Coffin, C., Creese, A. & Kenner, C. (1998). Making the difference: Teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools. *Research Brief 59*, The Open University.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Brewer Jr, S. L., Brewer, H. J., & Kulik, K. S. (2018). Bullying victimization in schools: Why the whole school, whole community, whole child model is essential. *Journal of School Health*, 88(11), 794-802.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407-424.
- Connell, C. M. & Prinz, R. J. (2002). *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K. & Elder, G.H. (2004) Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Çimen-Kabaklı, L. ve Quadır-Ersoy, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sivil katılımları bağlamında incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1251-1273.
- Çoça (Eylül 2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, İstanbul.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Erdem, C. (2017a). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdem, M. D., Kaya, İ. ve Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 463-476.
- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students' teachers: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Ferris, E. & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. Background paper prepared for *the Education for All Global Monitoring Report 201*, UNESCO.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. & Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20(5), 309-318.

- Grant, J. & Francis, S. (2016). *School's in for refugees: A whole-school approach to supporting students and families of refugee background* (2nd Edition). Brunswick, Australia: Victorian Foundation House.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Harrison, L., Clarke, L. & Ungerer, J. (2007). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Houston-Wilson, C., Liberman, L., Kasser, S. & Horton, M. (1997). Peer-tutoring: A plan for instructing students of all abilities. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(6), 39-44.
- Kaleli-Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 261-287). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kubilya, S. ve Kılıç, R. (2019). Awareness level and self-efficacy beliefs of pre-service primary school teachers regarding Syrian students' education in Turkey. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 248-254.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitim sorunu: Van ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Lu, Y. & Zhou, H. (2012). Academic achievement and loneliness of migrant children in China: school segregation and segmented assimilation. *Comparative Education Review*, 57(1), 85-116.
- Maadad, N. & Matthews, J. (2018): Schooling Syrian refugees in Lebanon: Building hopeful futures. *Educational Review*, 1-16.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Mattison, E. & Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: The association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 40, 1-12.
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D. & Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 92-130.
- Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Raufelder, D., Sahabandu, D., Martínez, G. S. & Escobar, V. (2013). The mediating role of social relationships in the association of adolescents' individual school selfconcept and their school engagement, belonging and helplessness in school. *Educational Psychology*, 35(2), 137-157.

- Rousseau, C., Drapeau, A. & Corin, E. (1996). School performance and emotional problems in refugee children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 239-251.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S. & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success and school climate. *Social Behaviour and Personality*, 35(7), 919-936.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sartaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17 (2), 1116-1134.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taylor, S. & Sidhu, K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (23.09.2014). *Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri* konulu 2014/21 sayılı Genelge. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (Aralık, 2013) *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No: 3. Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_kanun.pdf
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (Nisan, 2019). *Göç İstatistikleri: Geçici Koruma* Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (23.09.2014). *Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri* konulu 2014/21 sayılı Genelge. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaian, A., Murray, E. & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology*, 59, 1-11.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10th ed.), Allyn & Bacon.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı), Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunları ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, Ö. (2013). Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı. *Sosyoloji Derneği Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 141-169.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yin, R. (1984). *Case study research, design and methos*. (3. basım). California: Sage Publications.
- Zabel, R. H. & Zabel, M. K. (1996). *Classroom management in context: orchestrating positive learning environments*. USA: Houghton Mifflin Company.

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE YÖNELİK ÖĞRENME İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Fatma MIZIKACI¹, Deniz ENGİNYURT², Nurullah DÜZEN³,
Mamane Bachirou DJIBRIL ISSOUFOU⁴, Dilek GÖKDUMAN⁵,
Ercan AKSOY⁶, Selma SARIOĞLU⁷, Fırat ÇÖPLÜ⁸**

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, fmizikaci@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2780-2495.

2 Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yenimahalle/Ankara, denginyurt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6899-5249.

3 Arş. Gör., Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, nurullah.duzen@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3616-2218.

4 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, mamam3656@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5975-7751.

5 Muazzez Karayaş İlkokulu, Çankaya/Ankara, d.gokduman01@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9678-3561.

6 Yunus Emre İlkokulu, Bolu/Merkez, ercanaksoy82can@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8651-0869.

7 Tepeköy İlkokulu ve Ortaokulu, Akçakoca/Düzce, akinselma81@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8060-9152.

8 Türk Kızılay Gaziantep Toplum Merkezi, Şahinbey/Gaziantep, firat.coplu@outlook.com, ORCID: 0000-0001-8173-4564.

Geliş Tarihi: 16.04.2021 Kabul Tarihi: 24.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.917315

Öz: Bu araştırmanın amacı Türkiye’de yaşayan 4-6 yaş grubu geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemektir. Çalışma grubunun belirlenmesinde Türk Kızılay Gaziantep Toplum Merkezinde kayıtlı 40 Suriye uyruklu çocuğun ailelerine ulaşılarak araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, araştırmaya katılmak isteyenler seçilmiştir. Veri toplama ve verilerin analizi süreçleri nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen geçici koruma altındaki çocukların “Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” ve uygulama sırasında kullanılan gözlem formu yoluyla toplanmıştır. Değerlendirme aracı; ifade edici dil becerileri, alıcı dil becerileri, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, görselleri ayırt etme, yazı yazma öncesi beceriler boyutlarında sorular içermektedir. Değerlendirme aracından elde edilen nicel veriler ve uygulayıcıların gözlem notlarına dayalı nitel veriler ayrı

ayrı analiz edildikten sonra bütünlleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çocukların sadece %10,82'si yazı farkındalığı becerileri; %15,09'u ses bilgisel farkındalık becerileri; %23,07'si ifade edici dil becerileri; %38,46'sı yazı yazma öncesi becerileri; %41,45'i görselleri ayırt etme becerileri ve %53,84'ü alıcı dil becerileri testini doğru cevaplamışlardır. Uygulama sırasında yapılan gözlemlerden elde edilen nitel veriler de çocukların, en çok ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı bölümlerinde zorlandıklarını; bu bölümlerdeki soruları yaparken ağlama, testi bırakma gibi tepkiler gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bulgular, çocukların Türkçe erken okuryazarlık düzeylerinin ölçülen boyutlarda düşük olduğunu göstermiştir. Buna göre geliştirilecek bir öğretim programında; yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık ve ifade edici dil becerileri ağırlıklı olmak üzere alıcı dil becerileri, görselleri ayırt etme ve yazı yazma öncesi becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: erken okuryazarlık becerileri, Türkçe dilsel farkındalık, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar, ihtiyaç belirleme

NEEDS ANALYSIS OF TURKISH EARLY LITERACY SKILLS OF SYRIAN CHILDREN UNDER TEMPORARY PROTECTION

Abstract:

The aim of this study was to determine the needs of Turkish early literacy skills of Syrian children under temporary protection aged 4-6 years living in Turkey. In the determination of the study group, the families of the 40 Syrian children under temporary protection registered in the Turkish Red Crescent Gaziantep Community Center were reached and those who wanted to participate in the research were selected. Data collection and data analysis processes were carried out using qualitative and quantitative research methods. The quantitative data were collected using "The Turkish Early Literacy Skills Evaluation Tool" developed by the researchers and a qualitative observation form was used during implementation. The evaluation tool included expressive language skills, receptive language skills, phonetic awareness, writing awareness, matching images, and pre-writing skills. Quantitative data obtained from the evaluation tool and the qualitative data based on the observation notes of the practitioners were associated with holistic analysis. According to the findings, the percentage of the children who answered correctly at writing awareness skills test is 10,82; at phonetic awareness skills is 15.09; at expressive language skills is 23.07, at pre-writing psycho-motor skills is 38.46; at matching images skills is 41.45 and at receptive language skills is 53.84. The qualitative data obtained from the observations made during the implementation also indicated that the children had

the most difficulties in the phonological awareness and pre-writing awareness sections; that they showed reactions such as crying and dropping the test while doing the questions in these sections. The findings showed that children's early literacy levels in Turkish were low in the measured dimensions. In a curriculum to be developed accordingly; it is suggested to include objectives for developing receptive language skills, matching images and pre-writing skills, with a particular focus on pre-writing awareness, phonological awareness and expressive language skills.

Keywords: early literacy skills, Turkish language awareness, Syrian children under temporary protection, needs analysis

Giriş

Türkiye, doğusunda ve güneyinde çatışma ve istikrarsızlıkların yaşandığı bazı Ortadoğu ve Asya ülkeleri, batısında refah düzeyi ve insan hakları standartları yüksek Avrupa ülkeleri arasında köprü konumundadır. Ortadoğu'daki ve özellikle komşu ülkelerdeki çatışma, siyasi ve ekonomik istikrarsızlıkların varlığı, doğu sınırlarının dağlık ve kontrolünün zor olması, Ege ve Akdeniz sahillerinin coğrafi yapısının yasadışı geçişlere uygunluğu gibi nedenlerle Türkiye, Avrupa Birliği (AB) ülkelerine geçmeyi hedefleyen göçmenler için geçiş güzergâhı durumundadır. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020a).

2010 yılından itibaren Suriye'de yaşanan insani krizin büyümesi sonucu Türkiye sınırında meydana gelen göç hareketliliği 2021 yılına gelindiğinde daha düşük oranlarda olmakla birlikte halen devam etmektedir. Türkiye'nin karşılaştığı kitlesel akınlar karşısında aldığı tedbir ve önlemler dikkate alınarak, 30.03.2012 tarihinde "Türkiye'ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyeti'nde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına İlişkin Yönerge" İçişleri Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulmuştur. Kitlesel sığınma durumlarında ortaya çıkan acil koruma ihtiyacının karşılanması amacıyla sığınulan ülkeye erişimin sağlanması, zulüm riski olan yere geri göndermeme ilkesinin gözetilmesi ve insan haklarına uygun temel asgari standartların sağlanması olarak nitelendirilen geçici koruma, yönergenin temelini oluşturmaktadır (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020b).

Koruma altındaki Suriyeli vatandaşların zaman içinde çeşitli ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. En önemli ihtiyaçlardan birisi ise eğitimidir. Özellikle çocukların eğitime erken yaşta katılmaları önem kazanmıştır. Erken çocukluk dönemindeki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerileri okula hazırlık anlamında öne çıkan konulardan birisidir. Yapılan çalışmalar geçici koruma altındaki çocukların Türkiye'de doğmuş olsalar bile ana dillerinin Türkçe olmaması nedeni ile okulda dil problemleri yaşadıklarını göstermektedir (Biçer ve Alan, 2018; Morali, 2018;

Uzun ve Bütün, 2016). Dil ve iletişim problemleri, sosyal gelişim başta olmak üzere birçok alanda geçici koruma altındaki çocukların yaşlarına göre geride bırakan bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Emin, 2018; Kiremit, 2019). Çocuklar yeterli düzeyde Türkçe bilmedikleri için hem öğretmenleri hem de akranları ile iletişim kurma konusunda güçlük yaşamakta, sosyalleşemedikleri için grubun dışında kalmaktadırlar (Öngören, 2017; Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2018). Oysa oyun ve arkadaş çevresi her çocuk için karşılanması önemli bir ihtiyaçtır. Ayrıca dil problemi, öğrencilerin okuma ve yazma becerisi edinmesi konusunda tamamen engel teşkil etmese bile okuduğunu anlama noktasında sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre; öğrenciler nasıl okunup yazılacağını öğrenmekte, ancak okudukları ve yazdıklarının ne anlama geldiğini kavramakta zorluk yaşamaktadırlar. İlerleyen aşamalarda ise bu durum, öğrencilerin diğer derslerine de yansımakta ve kendini öğrenme öğretme ortamından soyutlama ile birlikte sınıf seviyesinin gerisinde kalmalarına neden olmaktadır (Taşkın ve Erdemli, 2018).

Günümüzde, okuryazarlığın okul öncesi yıllarda başladığı fikri yaygın olarak kabul edilmektedir. Örgün eğitimden önce gelişen okuma yazma ile ilgili bilgi, tutum ve beceriler, “erken okuryazarlık becerileri” olarak adlandırılır. Erken okuryazarlık becerileri, yaşamın ilk beş ya da altı yılından önce başlar ve bir süreklilik gerektirir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Yaşamın erken döneminde geliştirilen akademik beceriler sonraki akademik becerilerin temelini oluşturur. Erken okuryazarlık becerileri ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf ve alfabe bilgisi, sözcük bilgisi, dinleme ve anlama ile yazı yazmadan oluşmaktadır (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005). Ses bilgisel farkındalık, kelimeleri oluşturan seslerdeki farklılık ve benzerlikleri duya-bilme becerisidir (Bennett-Armistead, Duke ve Moses, 2005). Yazı farkındalığı da yazının biçimi ve işlevini, yazılı ve sözlü dil arasındaki ilişkiyi tanıma becerisidir (Temel ve İmir, 2019). Alfabe ve harf bilgisi ise sözcüklerin kelimelerden meydana geldiğini, kelimeleri sözel dile taşıırken harf seslerinin kullanıldığını ve kelimelerin birbirinden farklı harflerden oluştuğunu anlayabilmekle ilgilidir. Ses-harf bilgisi, her harfin bir sesi olduğunun bilgisidir (Bennett-Armistead, Duke ve Moses, 2005). Sözcük bilgisi, dinleme, okuma ya da konuşma ve yazma esnasında anlaşılan sözcüklerin toplamı olarak tanımlanırken (Çetin, 2020), dinlediğini anlama becerisi ise okunan bir metnin çocuk tarafından anlaşılması ve çocuğun metin hakkında yorum yapabilmesini kapsamaktadır. Yazı yazma becerileri, kompozisyon, el yazısı ve heceleme gibi boyutları içeren bir yapıdır. Bu bağlamda çocukların yazma sisteminin desen, anlam ve ses hakkında gittikçe karmaşıklaşan bilgisini ifade eder (Temel ve İmir, 2019).

Türkiye’de okul öncesi eğitim, ilgili yönetmeliğe göre 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan bağımsız anaokullarında yapılır. 48-66 aylık çocukların eğitimi ise örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan anasınıfları ile uygulama sınıflarında yapılır (MEB, 2013). Türkiye’de geçici koruma altındaki çocukların okul öncesi eğitimine ilişkin bir düzenleme ya da plan bulunmamaktadır. Nitekim MEB

tarafından Suriyeli geçici koruma altındaki çocuklar için yürütülen “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)’ nin kapsamına okul öncesi eğitimi dâhil edilmemiştir. PIKTES ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerini kapsamaktadır (PIKTES, 2021). 48-66 aylık geçici koruma altındaki çocukların Türkçe okuma yazma becerileri ihtiyacı anadili Türkçe olan çocuklardan farklılık göstermektedir. Bu özel ihtiyaca yönelik çalışmaların yapılması ve okul öncesi eğitime hazırlık olarak öğretim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir (UNICEF, 2021).

Geçici koruma altındaki Çocuklarda Türkçe Erken Okuryazarlık Öğretim Programı Geliştirme Projesi (GÖÇTEP) bu ihtiyaca yönelik olarak planlanmıştır. Proje kapsamında yapılan bu araştırmada Türkiye’ de yaşayan 4-6 yaş grubu geçici koruma altındaki çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlarının saptanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacının, 4-6 yaş grubu geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe dilsel farkındalık düzeyleri hakkında veri sağlayacağı ve yapılacak program geliştirme çalışmaları için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

ÖÇTEP, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı ve Türkiye Kızılay Derneği Gaziantep Toplum Merkezi Toplum Temelli Göç Programları Koordinatörlüğü’ nün iş birliği ile 2019 yılı Kasım ayında başlamıştır. Projenin nihai amacı, 4-6 yaş arasındaki geçici koruma altındaki çocuklarda Türkçe alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir program geliştirme çalışması yapmaktır. Çalışmanın ilk aşaması olan öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) 4-6 yaş grubu geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe dil becerilerine yönelik öğrenme ihtiyaçları ne seviyededir?
- 2) Gözlemcilerin uygulama sırasında katılımcılara yönelik değerlendirmeleri nasıldır?

Yöntem

Türkiye’ de yaşayan, 4-6 yaş grubu geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklarda Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçların saptanmasını amaçlayan bu araştırma; veri toplama ve verilerin analizi süreçleri nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel yaklaşımları benimseyen yöntemlerin birlikte ve birbirinin tamamlayıcısı olarak kullanıldığı yöntemler “karma yöntem” olarak adlandırılmaktadır (Bryman, 2006; Cresswell, 2009; Plano Clark, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nicel yöntemler sayısal verilerin hem bütüncül hem de kategorik olarak görülmesini sağlarken nitel yöntemler derinlemesine yorumlama gücünü sağlamaktadır (Cresswell, 2013). Elde edilen verilerin farklı yöntemlerle birbirini desteklemesiyle sonuçlara katkı sağlaması ve çok boyutlu olgu ve olayların anlaşılmasına olanak tanınması da karma yöntemin önemli özelliklerindedir (Yıldırım ve Şim-

şek, 2016). Bu temel yaklaşımlara dayalı olarak araştırmanın sorularına derinlemesine ve ayrıntılı yanıtlar bulabilmek için karma yöntem desenlerinden gömülü (embedded) desen kullanılmıştır. Gömülü desen, kullanılan araştırma yöntemlerinden birinin diğerine göre daha fazla ağırlığa sahip olduğu, birincil yöntemle elde edilen verilerin diğer yöntemle desteklenmesine dayalı bir karma yöntem araştırma desendir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre, bu çalışmada nicel yöntem birincil yöntem olarak kullanılmış ve elde edilen veriler araştırmanın nitel boyutuna ışık tutmuştur.

Şekil 1. Araştırma Deseni



Araştırmanın nicel boyutu: Araştırmanın birinci sorusuna yanıt aramak için kullanılmıştır. Çalışma grubunun dil becerileri öğrenme ihtiyacını belirlemek için bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Geçici koruma altındaki çocukların “Türkçe Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı” 6 boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar ifade edici dil becerileri, alıcı dil becerileri, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, görselleri ayırt etme ve yazı yazma öncesi psiko-motor becerileri içerir. Form geçici koruma altındaki çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan alan yazın çalışmalarından, anadili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretimi, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve Karaman’ın (2013) erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi adlı çalışmalarından yararlanılarak, belirlenen ihtiyaçların saptanmasıyla hazırlanmıştır. Değerlendirme aracı öğrenci değerlendirmesini 3 kategoride gerçekleştirmiştir. Bu seçenekler uygun (2 puan), kısmen uygun (1 puan), uygun değil (0 puan) şeklindedir. Veri toplama aracının verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca değerlendirme aracının uygulanması sırasında uygulayıcıların kullandığı gözlem formunun verileri betimsel analize tabi tutulmuştur. Böylece nitel verilerin nicel analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu: Nitel boyut, araştırmanın ikinci sorusuna yanıt aramak için değerlendirme aracının uygulanması sırasında uygulayıcı uzmanların gözlemlerini içerir. Bunun için 10 açık uçlu sorudan oluşan bir gözlem formu oluşturulmuş, uygulayıcılardan birisi testi yaparken diğer uygulayıcı gözlem yaparak formu doldurmuştur. Eğitim araştırmalarında uzun yıllardır kullanılmakta olan gözlem, sa-

yısal veri sağlamaktan ziyade araştırma konusu ile ilgili ayrıntılı açıklamalar ortaya koyabilmesi açısından önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da gözlem, değerlendirme aracı ile elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Çalışmada gözlemin amacı çocukların uygulama sırasında hangi durumlarda nasıl tepki gösterdiklerini kayıt altına almaktır. Örneğin ağlama, testi bırakma, gülümseyerek yapma, coşkulu ses tonu gibi davranışlar not edilmiş; diğer davranışlar, uygulama sırasında ortaya çıkmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu, Gaziantep ilinde yaşamakta olan 40 geçici koruma altındaki Suriye uyruklu çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde Türk Kızılay Gaziantep Toplum Merkezinde kayıtlı Suriye uyruklu çocukların ailelerine ulaşılarak araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, araştırmaya katılmak isteyenler seçilmiştir. Araştırma 2019 ve 2020 yıllarında yapılmıştır. Tablo 1' de araştırmaya katılan çocukların demografik bilgileri yer almaktadır. Buna göre, çalışmaya 19' u kız, 20' si erkek olmak üzere 39 çocuk katılmıştır. Kız çocuklarının 52-78 ay, erkek çocuklarının 57-78 ay aralığında doğdukları ve yaş ortalamasının 52-78 ay aralığı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	(f)	(%)
Kız	19	48,7
Erkek	20	51,3
Toplam	39	100

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, veri toplama aracı olarak alan uzmanı araştırmacılar tarafından geliştirilen "Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" ve gözlem formu kullanılmıştır.

Alan yazın taraması sonucunda hazırlanan değerlendirme aracı, değerlendirilmek üzere okul öncesi alanından 2, temel eğitim alanından 2 ve program geliştirme alanından 3 akademisyene gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra, araştırmacıların bulunduğu farklı illerden 22 çocukla (Ankara-9, Van-5, Düzce-3, Bursa-2, Adıyaman-2, Bolu-1) aracın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında değerlendirme aracında gerekli görülen değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Türk Kızılay Gaziantep Toplum Merkezi'nden resmi izinler alındıktan sonra Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde veri toplama süreci için görüşmelere başlanmıştır. Önce Türk Kızılay Gaziantep Toplum Merkezi Çocuk Etkinlik Alanı katılımcısı 4-6 yaş aralığındaki geçici koruma altındaki çocukların ebeveyn-

leri ile irtibata geçilerek araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma grubuna çocuklarının dâhil olmasını isteyen 40 ebeveyn ile görüşme yapılarak çalışmanın içeriği, süresi, gerçekleştirilecek faaliyetler hakkında bilgilendirme gerçekleştirilmiştir.

Değerlendirme aracının uygulanmasını yapacak uzmanların bilgilendirilmesi amacıyla değerlendirme aracının tanıtımı, süreç yönetimi ve uygulayıcıların sorularının cevaplanması için araştırma ekibi ile çevrimiçi toplantılar gerçekleştirilmiştir. Uygulamayı gerçekleştirecek dört uygulayıcı, iki aşamalı çalışmıştır. Uzmanlar pedagojik formasyona sahip ilgili lisans programlarından mezun kişilerden oluşmaktadır.

Değerlendirme aracı yoluyla ihtiyaç belirleme uygulaması ikişer kişilik takımlarla yapılmıştır. Ebeveynler ile iletişimin sağlanması, çocuğun uygulama sürecinde kendini rahat hissetmesi, taleplerini ve kendini rahat ifade edebilmesi için ve çocukların verdiği Arapça tepkilerin kayıt altına alınabilmesi için her takımda Arapça bilen bir uygulayıcı sağlanmıştır. Bu aşamada daha önce hazırlanan gözlem formu kullanılmıştır.

Ebeveynler ile birlikte randevu tarihlerini belirten bir takvim oluşturulmuş ve bu doğrultuda uygulamalar, 30.06.2020 ve 10.07.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki 4-6 yaş arasındaki 40 çocuğa uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda bir çocuğun ağlayarak uygulamayı yapmak istemediği gözlemlendiğinden testi tamamlanamamıştır. Böylece 39 çocuk ile devam edilmiştir.

Değerlendirme aracı uygulamaları, Türk Kızılay Gaziantep Toplum Merkezi binası içerisinde bulunan; Gaziantep İl Sağlık Müdürlüğüne onaylı, ilgili ölçütlere uygun olan özel odalarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında, çocukların sürece uyum sağlayamaması durumunda uygulama sonlandırılmıştır.

Uygulamalar sırasında uygulayıcılar her çocuğa ilişkin değerlendirme yapmışlardır. Bu değerlendirmeler 10 açık uçlu sorudan oluşan gözlem formuna göre yapılmıştır. Sorular, her çocuğun uygulamada harcadığı süre, hangi maddelerde zorlandığı, yapamadığı, yapmak istemediği, anlamadığı ve sıkıldığı gibi boyutlarla ilgilidir. Ayrıca uygulayıcıların hangi soruları açıklamak zorunda kaldığı ve yazma becerileri sırasındaki motor beceri düzeyleri de gözlem soruları arasındadır. Bu süreçte değerlendirme aracına dair fikir beyan etmek isteyen uygulayıcılar, ilgili değerlendirmelerini ayrı bir başlık altında not alarak görüşlerini ayrıca araştırma ekibine iletmiştir. Ayrıca sürece katılan çocukların her birine ilişkin pedagojik değerlendirmelerini de not almışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, değerlendirme aracından elde edilen nicel veriler ve uygulayıcıların gözlem notlarına dayalı nitel veriler olmak üzere iki tür veri elde edilmiştir. Bu nedenle, analiz aşamasında nicel ve nitel analiz yöntemleri birbiriyle ilişkilendirilerek bütüncül analizler yapılmıştır. Nicel yönü ön plana çıkan araştırmada, elde edilen bulgular nitel verilerle desteklenmiştir.

Nicel analiz boyutu: Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verileri istatistiksel olarak belirlemek amacıyla, frekans ve yüzde hesaplamaları SPSS’te yapılmıştır.

Nitel analiz boyutu: Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde temel amaç, verilerin sistematik bir biçimde düzenlenip yorumlanarak, neden-sonuç ilişkileri doğrultusunda çıkarımlarda bulunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler analiz edilirken, güvenilirlik açısından her bir katılımcı çocuğun “K1, K2, K3...” şeklinde kodlanmasıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlilik ve güvenilirlik, araştırmaların doğru sonuçlara ulaşması açısından veri toplama araçlarında bulunması gereken temel özelliklerden sayılmaktadır (Kıncal, 2010). Güvenirliğe kıyasla çok daha karmaşık bir kavram olan geçerlilik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özellikleri doğru şekilde ölçebilme derecesini ifade etmektedir. Güvenirlik ise, ölçülmek istenen özelliğin bağımsız ölçüm sonuçları arasındaki tutarlılık olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2011).

Bilimsel çalışmalarda kapsam geçerliği (content validity), ölçüt- bağımlı geçerlilik (criterion-related validity) ve yapı geçerliği (construct validity) olmak üzere üç geçerlilik türü öne çıkmaktadır (Büyüköztürk, 2009). Bu bağlamda değerlendirme aracının kapsam geçerliği, önceki bölümde anlatıldığı üzere uzman görüşüne sunulmuş ve pilot uygulamaya tabi tutularak sağlanmıştır. Araştırmanın yapı geçerliliği ise gözlem formlarından faydalanılarak, farklı veri toplama tekniklerine dayalı yöntemsel çeşitleme yoluyla sağlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önem taşıyan güvenilirlik ile ilgili olarak iç güvenilirlik (iç tutarlılık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) olmak üzere iki temel ölçüt göz önüne alınmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın güvenilirliği sağlamak amacıyla Cronbach alfa katsayıları testi yapılmıştır.

Tablo 2. Değerlendirme Formu Güvenirlik Analizi Sonuçları

Değerlendirme aracın boyutları	Madde sayısı	Cronbach alfa Katsayısı
İfade edici dil becerileri	8	,886
Alıcı dil becerileri	9	,871
Ses bilgisel farkındalık	9	,767
Yazı farkındalığı	9	,872
Görselleri ayırt etme	6	,875
Yazı yazma öncesi beceriler	5	,768

Güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 2 incelendiğinde genel olarak değerlendirme aracının altı boyutuna ait güvenirlilik katsayısının $\alpha = 0,70$ ve üzeri olduğu görülmektedir. Çalışmanın nitel verilerinin iç geçerliliğini sağlamak için "Sonuçlar inandırıcı mı?" sorusuna yanıt aranır. Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için katılımcı görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Çalışmanın dış geçerliliğini sağlamak için, "Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabilir mi? sorusuna cevap aranmaktadır. Bu çalışmanın dış geçerliliğini sağlamak için araştırma süreci, süreçte yapılanlar tanımlanmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak için "Çalışma benzer koşullarda tekrarlandığında sonuçlar benzer mi?" sorusuna cevap aranır. Bu nedenle bulgular sunulurken yorum yapmamaya dikkat edilmiş, birbirleriyle çelişen veriler ise doğrudan alıntılarla sunulmuştur. İç güvenirliliği sağlamak için "Önyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı?" sorusuna yanıt aranır. Araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak amacıyla araştırma süreci ile ilgili kapsamlı bilgiler sunulmuş ve verilerin doğrulanması amacıyla uygulayıcıların gözlemlerine dayalı doğrudan alıntılara yer verilmiş ve elde edilen ham veriler iki grup araştırmacının incelemesine olanak sunacak şekilde dijital ortamda saklanmıştır. Bu amaçla, araştırmada Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2017) önerdiği uyum yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) .100 formülü kullanılarak uyum yüzdesi belirlenmiştir. Bu hesaplama göre uyum yüzdesi=0.80 olarak elde edilmiştir. Uyum yüzdesi 0.75'in üzerinde olduğundan kabul edilebilir bir değerdedir.

Ayrıca araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak amacıyla araştırma süreci ile ilgili kapsamlı bilgiler sunulmuş ve verilerin doğrulanması amacıyla uygulayıcıların gözlemlerine dayalı doğrudan alıntılara yer verilmiş ve elde edilen ham veriler iki grup araştırmacıların da incelemelerine olanak sunacak şekilde dijital ortamda saklanmıştır. Dış güvenirliliğin sağlanmasında ise, benzerlik ve farklılıkların göz önüne alınabilmesi açısından katılımcılara ait demografik bilgilerden (cinsiyet, yaş) faydalanılmıştır. Ayrıca gözlem formlarından elde edilen bulguların değerlendirme aracından elde edilen bulgularla örtüşmesi de dış güvenirliliğin sağlanmasında etkili olmuştur.

Bulgular

Değerlendirme aracı yoluyla elde edilen nicel verilerin analizi ve gözlem formu yoluyla elde edilen nitel verilerin analizinden oluşan araştırma bulguları aşağıdaki bölümde ele alınmıştır.

İfade Edici Dil Becerilerine Yönelik Bulgular

İfade edici dil becerilerine yönelik bulgular; ifade edici dil becerileri, alıcı dil becerileri, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, görselleri ayırt etme ve yazma öncesi beceriler olmak üzere altı alanda ele alınmıştır.

Tablo 3. Çocukların İfade Edici Dil Becerilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

İfade Edici Dil Becerileri	Doğru		Yanlış/Boş	
	(f)	%	(f)	%
1-Bana adını söyle.	25	64,1	14	35,9
2-Öğretmenin adını söyle.	3	7,7	36	92,3
3-Şimdi nerede yaşıyorsun?	1	2,6	38	97,4
4-Kardeşin var mı? Adını söyle.	10	25,6	29	74,4
5-Bu fotoğraftaki çocuk ne yapıyor? (karpuz yemek, meyve yemek ve yemek yemek)	8	20,5	31	79,5
6- Bu fotoğraftaki çocuk ne yapıyor? (koşmak, oynamak, oyun oynamak)	9	23,1	30	76,9
7- Bu fotoğraftaki çocuk ne yapıyor? (koşmak, kovalamak, oyun oynamak)	8	20,5	31	79,5
8- Bu fotoğraftaki çocuk ne yapıyor? (yemek yemek, yemek yapmak, meyve yemek, içmek)	8	20,5	31	79,5

Bu alanda elde edilen bulgulara göre, çocukların %64,1' i "Bana adını söyle." sorusuna doğru cevap vermiştir. "Kardeşin var mı? Adını söyle." sorusuna çocukların %25,6' sı doğru cevap verirken, "Bu fotoğraftaki çocuk ne yapıyor?" sorusuna ise çocukların %23,1' i doğru cevap vermiştir. Diğer yandan, "Şimdi nerede yaşıyorsun?" sorusuna çocukların %2,6 ve "Öğretmenin adını söyle." sorusuna da çocukların sadece %7,7' si doğru cevap verebilmiştir (Tablo 3).

Tablo 4. Çocukların Alıcı Dil Becerilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Alıcı Dil Becerileri	Doğru		Yanlış/Boş	
	(f)	%	(f)	%
1a- Hangisi kedi? Göster.	16	41	23	59
2a- Hangisi kalem? Göster.	30	76,9	9	23,1
3a- Hangisi elma? Göster.	17	43,4	22	56,4
1b- Bu fotoğraftaki ineği göster.	13	33,3	26	66,7
2b- Bu görsellerden pantolonu göster.	25	64,1	14	35,9
3b- Bu görsellerden zeytini göster.	21	53,8	18	46,2
4b- Bu fotoğraftaki sandalyeyi göster.	13	33,3	26	66,7
5b- Bu fotoğraftaki diş fırçasını göster.	29	74,4	10	25,6
6b- Bu fotoğraftaki ağacı göster.	25	64,1	14	35,9

Tablo 4' te görüldüğü gibi Alıcı Dil Becerileri alanına ait bulgularda; "Hangisi kalem? Göster." sorusuna çocukların %76,9' u, "Bu fotoğraftaki diş fırçasını göster?" sorusuna çocukların %74,4' ü, "Bu görsellerden pantolonu ve ağacı göster." sorusuna ise çocukların %64,1' i doğru cevap vermiştir. "Bu fotoğraftaki ineği ve sandalyeyi göster." sorusuna çocukların sadece %33,3'ü doğru cevap verebilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ses Bilgisel Farkındalık	Doğru		Yanlış/boş	
	(f)	%	(f)	%
1a- Ayı	12	30,8	27	69,2
Çay Arı Top (Aynı sesle başlayan sözcükleri bulma)				
2a- Balık	2	5,1	94,9	37
Kitap Bardak Tabak (Aynı sesle başlayan sözcükleri bulma)				
3a- Kavun	6	15,4	84,6	33
Üzüm Elma Karpuz (Aynı sözcükle başlayan sözcükleri bulma)				
1b- At	4	10,3	89,7	35
Ay Ağ Su (Farklı sesle başlayan sözcükleri bulma)				
2b- Top	4	10,3	89,7	35
Kuş Taş Taç (farklı sesle başlayan sözcükleri bulma)				
3b- Kalem	1	2,6	97,4	38
Kitap Çanta Kapı (Farklı sesle başlayan sözcükleri bulma)				
1c- Tava	4	10,3	89,7	35
Kapı Kova Limon (Aynı sesle biten sözcük bulma)				
2c- Telefon	12	30,8	69,2	27
Uçurtma Kelebek Mikrofon (Aynı sesle biten sözcük bulma)				
3c- Patates	8	20,5	79,5	31
Domates Bisiklet Salıncak (Aynı sesle biten sözcük bulma)				

Ses Bilgisel Farkındalık alanında çocukların %30,8' i "Ayı Çay Arı Top (Aynı sesle başlayan sözcükleri bulma)" ve "Telefon Uçurtma Kelebek Mikrofon (Aynı sesle biten sözcük bulma)"

sorusuna doğru cevap vermiştir. Çocukların sadece %5,1' i “Balık^{Kitap Bardak Tabak} (Aynı sesle başlayan sözcükleri bulma)” sorusuna doğru cevap verebilmiştir. “Kalem^{Kitap Çanta Kapı} (Farklı sesle başlayan sözcükleri bulma)” sorusuna ise çocukların %2,6' sı doğru cevap verebilmiştir (Tablo 5).

Tablo 6. Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yazı Farkındalığı	Doğru		Yanlış/boş	
	(f)	%	(f)	%
1-Kitabın ön kapağını göster.	5	12,8	34	87,2
2- Kitabın adını göster.	5	12,8	34	87,2
3-Kitabın arka kapağını göster.	5	12,8	34	87,2
4-Kitabın ilk sayfasını göster.	3	7,7	36	92,3
5- Kitabın son sayfasını göster.	2	5,1	37	94,9
6- Yazıyı hangi tarafa doğru okuyorum.	4	10,3	35	89,7
7- Bana bir sözcük göster.	6	15,4	33	84,6
8- Bana bir harf göster.	3	7,7	36	92,3
9- Bana büyük bir harf göster.	5	12,8	34	87,2

Yazı Farkındalığı alanına ilişkin sorularda çocukların %15,4' ü “Bana bir sözcük göster.” sorusuna doğru cevap verirken; %12,8' i “Kitabın ön kapağını göster.”, “Kitabın adını göster.”, “Kitabın arka kapağını göster.”, “Bana büyük bir harf göster.” sorularına doğru cevap vermiştir. Diğer yandan çocukların ancak %7,7' si “Kitabın ilk sayfasını göster.”, %5,1' i “Kitabın son sayfasını göster.” sorusuna doğru cevap verebilmiştir (Tablo 6).

Tablo 7. Çocukların Görselleri Ayırt Etme Becerilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görselleri Ayırt Etme	Doğru		Yanlış/boş	
	(f)	%	(f)	%
1- r	13	33,3	26	66,7
2- k m r f 4	23	59,0	16	41,0
3- 5 4 7 9 06	20	51,3	19	48,7
4- 06 61 63 09 123	15	38,5	24	61,5
5- 321 231 131 123 Anne	14	35,9	25	64,1
6- Nane Nene Anne Anna Klmn	9	23,1	30	76,9
Mnkl Kmln Klnm Klmn				

Tablo 7’ de görüldüğü gibi Görselleri Ayırt Etme Becerileri alanında çocukların %59’ u “4_{5 4 7 9}(Benzerini bul)”, %51,3’ ü “06_{06 61 63 09}(Benzerini bul)” sorusuna doğru cevap verirken, “Klmn_{Mnkl Kmln Klnm Klmn}(Farklı olanı bul)” sorusuna sadece %23.1’ i doğru cevap verebilmiştir.

Tablo 8. Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yazı Yazma Öncesi Beceriler	Doğru		Kısmen		Yanlış / boş	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
1- Şimdi senden makasla kâğıttaki daire şeklini kesmeni istiyorum.	19	48,7	12	30,8	8	20,5
2- Aşağıdaki noktaları birleştir.	14	35,9	9	23,1	16	41,0
3- Çizgilerin üzerinden çizerek geç.	18	46,2	12	30,8	9	23,1
4- Kâğıtta gördüğünün aynısını önündeki kâğıda yap.	21	53,8	2	5,1	16	41,0
5- Şimdi sana kalem ve kâğıt vereceğim, adını kâğıda yaz.	3	7,7	1	2,6	35	89,7

Son olarak Yazı Yazma Öncesi Beceri alanında çocukların %53,8' i kâğıtta gördüğünün aynısını yaparken, kâğıda adını yazabilen öğrencilerin yüzdesi sadece 7,7' dir. Kâğıttaki daire şeklini kesme (%48,7) ve çizgilerin üzerinden çizerek geçme (%46,2) becerilerinde de çocukların büyük çoğunluğu testi doğru şekilde yapmıştır (Tablo 8).

Uygulayıcıların Katılımcı Gözlemlerine Yönelik Bulgular

Uygulayıcıların katılımcı gözlemlerine yönelik bulgular nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar altında düzenlenerek yorumlanmasına dayanan betimsel analiz; tematik bir çerçeve oluşturma, verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Kıncal, 2010). Bulguların tanımlanması aşamasında, elde edilen verilerin desteklenmesi ve daha çarpıcı bir yansıtma yapılabilmesi açısından doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmada dört uygulayıcının katılımcı gözlemlerine dayalı doğrudan ifadelerle yer verilmiştir.

Tablo 9. Çocukların Genel Türkçe Dil Becerileri

Gözlem Alt Boyutları	Çocuklar	(f)
Türkçe ifade becerisi zayıf düzeyde olması	K7, K8, K10, K11, K13, K14, K17, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K34, K35, K37, K38, K39	20
Türkçe anlama becerisi zayıf düzeyde olması	K1, K2, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15, K22, K23, K29, K30, K31, K32, K35, K38, K39	19
Arapça çeviri ihtiyacı duyulması	K1, K2, K5, K6, K8, K11, K15, K22, K23, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K33, K35, K39	18
Türkçe anlama becerisi iyi/orta düzeyde olması	K12, K13, K16, K17, K18, K19, K21, K24, K25, K26, K27, K28, K33, K36, K37	15
Türkçe ifade becerisi iyi/orta düzeyde olması	K12, K16, K18, K19, K24, K33, K36	7

Tablo 9’ da çocukların genel Türkçe dil becerilerine yönelik, gözlem notlarından elde edilen verilere yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi; 20 çocuğun Türkçe ifade becerisinin zayıf düzeyde olduğu, 19 çocuğun ise Türkçe anlama becerilerinin zayıf düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla bağlantılı olarak, 18 çocuğun Arapça çeviri ihtiyacı duyduğu görülmektedir. Bununla birlikte; 15 çocuğun Türkçe anlama becerisinin iyi/orta düzeyde olduğu, 7 çocuğun ise Türkçe ifade becerilerinin iyi/orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Edinilen bulgular çocukların Türkçe dil becerilerinin genel olarak zayıf düzeyde olması ile birlikte, ifade becerilerinin anlama becerilerine kıyasla daha zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna yönelik katılımcı gözlemlerine dayalı uygulayıcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bazı kavramları Türkçe olarak algılamada sıkıntı yaşamadı. Fakat çoğunlukla Arapça olarak cevap veriyor.” (K11)

“Soruları Türkçe olarak anlamada bir problem yoktu. İfade konusunda biraz zorlandı.” (K13)

Tablo 10. Çocukların Bilişsel ve Erken Okuryazarlık Becerileri

Gözlem Alt Boyutları	Çocuklar	(f)
Teste odaklanamama	K3, K6, K8, K17, K20, K28, K35	7
Yazı farkındalığı ile zorluk yaşanması	K3, K4, K23, K26, K30	6
Görsellerin ayırt edilmesi ile ilgili zorluk yaşanması	K3, K4, K10, K12, K26, K36	6
Hazırbulunuşluk düzeyinin iyi/orta düzeyde olması	K8, K18, K19, K21	4
Görsellerin tanınması ile ilgili zorluk yaşanması	K7, K11, K15, K29	4
Ses bilgisel farkındalık ile ilgili zorluk yaşanması	K29, K32, K34, K36	4
Anlama güçlüğü olması	K6, K9, K14	3
İfade edici ve alıcı dil becerilerinin iyi/orta düzeyde olması	K4, K16, K24,	3

Tablo 10' da çocukların bilişsel ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik, gözlem notlarından elde edilen kavramlara yer verilmiştir. Buna göre, 7 çocuğun teste odaklanamama sorunu yaşadığı, altı çocuğun yazı farkındalığı ile ilgili zorluk yaşadığı, altı çocuğun görsellerin ayırt edilmesi ile ilgili zorluk yaşadığı sonucu elde edilmişti sonucu elde edilmiştir. Ayrıca eşit sayıda yani 4 çocuğun ise görsellerin tanınması ve ses bilgisel farkındalık ile ilgili zorluk yaşadıkları, 4 çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinin iyi/orta düzeyde olduğu, üç çocuğun anlama güçlüğü yaşadığı, 3 çocuğun ise ifade edici ve alıcı dil becerilerinin iyi/ orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların odaklanma problemi yaşadığını ifade eden uygulayıcı gözlemlerinden birkaçı şu şekildedir:

“Odaklanma problemi yaşadığı. Özellikle kitap ölçeğinde resimler ve kitap dikkatini çektiği için soruları anlamakta zorlandı.” (K20)

Tablo 11. Çocukların Psiko-motor Becerileri

Gözlem Alt Boyutları	Çocuklar	(f)
Psiko-motor becerilerinin iyi/orta düzeyde olması	K1, K2, K5, K8, K14, K16, K19, K20, K21, K24, K30, K32, K33	13
Psiko-motor becerilerinin zayıf düzeyde olması	K3, K4, K7, K10, K22, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K31	12
Konuşma problemlerinin olması	K19, K21	2
Fiziki gelişim problemlerinin olması	K10	1

Tablo 11’ de çocukların psiko-motor becerilerine yönelik, gözlem notlarından elde edilen kavramlara yer verilmiştir. Tabloda gösterildiği gibi 13 çocuğun psiko-motor becerilerinin iyi/orta düzeyde olduğu, 12 çocuğun ise psiko-motor becerilerinin zayıf düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, 2 çocuğun baştaki sessiz harfi yutma vb. konuşma problemleri yaşadıkları, 1 çocuğun ise fiziksel gelişim problemi olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular psiko-motor becerileri iyi/ orta düzeyde olan çocuk sayısının, psiko-motor becerileri zayıf düzeyde olan çocuk sayısına yakın düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte psiko-motor becerisi zayıf çocukların katılımcıların yarısından daha az sayıda olması, bu beceri alanında kazanımlara ihtiyaç olmakla birlikte ciddi bir problem yaşanmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Buna yönelik uygulayıcı gözlemlerinden bazıları şu şekildedir:

“Psiko-motor becerileri de oldukça zayıftı. Makası tutamadı. Noktaları birleştirme yönergesini anlamadı. Ancak gösterince yapabildi.” (K4)

Tablo 12. Çocukların Sosyal Becerileri

Gözlem Alt Boyutları	Çocuklar	(f)
Çekingen/tedirgin davranışlar sergileme	K8, K10, K11, K12, K28, K34, K35	7
Test davranışı uyumlu olma	K24, K25, K36, K38, K39	5
Testin bazı bölümlerine ilgisiz olma	K20, K28	2

Tablo 12’ de çocukların sosyal becerilerine yönelik, gözlem notlarından elde edilen kavramlara yer verilmiştir. Buna göre; 7 çocuğun çekingen ya da tedirgin davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 5 çocuğun test davranışının uyumlu olduğu, 2 çocuğun ise testin bazı bölümlerine ilgisiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Çocukların çekingen ya da tedirgin davranış sergilediğine yönelik katılımcı gözlemlerine dayalı uygulayıcı ifadeleri şu şekildedir:

“İlk 10 dakika çok çekingendi. Önce biraz sohbet edildi. Ölçeğe yazı yazma becerileri kısmından başlandı. Daha sonra diğer ölçekler uygulanırken daha rahat olduğu fark edildi.” (K12)

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, çocukların büyük bir çoğunluğu (%64,1) ifade edici dil becerilerinden sadece adını söyleme konusunda yüksek performans göstermiştir. Diğer yandan yaşadığı şehirle/yerle ilgili performansları bu alandaki diğer becerilerde olduğu gibi oldukça düşüktür. Elbette ifade edici dil becerileri alıcı dil becerileri ve dili anlama ile yakından ilgilidir ve iki beceri alanı birlikte değerlendirilmelidir. Alıcı dil becerilerinde, çocukların büyük bir çoğunluğu kalem, diş fırçası, pantolon gibi sözcükleri kolaylıkla anlayarak resmini gösterebilmişlerdir. Bu sonuçlar da çocukların Türkçe dilini anlama ve bu dilde kendini anlama becerilerinin oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Anlamı bilinen ve kullanılabilen sözcük sayısı sınırlıdır. Benzer şekilde, çocukların ses bilgisel farkındalıkları, yazı farkındalıkları, görselleri ayırt etme becerileri ve yazı yazma öncesi becerileri, bu sonuçları destekler niteliktedir. Özellikle ses bilgisel farkındalık testinde sesleri tanıyabilen çocuk sayısı bazı seslerde 1 ila 2’ dir. Farklı sesleri bulma, farklı olanı ayırt etme burada olduğu gibi, görselleri ayırt etme alanında da en düşük performans gösterilen beceri alanı olmuştur. Uzmanların uygulama sırasındaki gözlemleri de çocukların Türkçe anlama

becerilerinin zayıf düzeyde olduğunu ve uygulamayı Arapça çeviri ile yürütebildiklerini göstermiştir. Dili anlama, ifade etmeyi de etkilediğinden uygulama sırasında ifade etmeye, farkındalığa ve ayırt etmeye yönelik becerilerin de düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık farkındalıkları oldukça düşüktür.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular önceki çalışmalar ve ilgili kuramlarla desteklenmektedir. Çocuklar için çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmek ve kendini ifade edebilmek özellikle güçlü duygulara neden olan durumlarda büyük önem taşır (Mckeown ve Beck, 2006). Bu bağlamda çocukların anlama becerisine sahip olmaları kadar, dili kurallarına uygun olarak konuşabilmeleri, öğrendikleri sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilmeleri de gerekmektedir. Ayrıca araştırmalar göstermektedir ki yaşına uygun dil becerilerine sahip olan çocuklar etkin öğrenme stratejileri geliştirme ve okuma yazma becerisi kazanmada da yaşıtlarına göre öne çıkmaktadır (Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009). Bu araştırmada, örneğin sadece bir çocuk yaşadığı yerle ilgili soruyu doğru anlayabilmiş ve yanıtlayabilmiştir. Uzman gözlemleri de nicel bulguları destekleyecek şekilde 20 çocuğun Türkçe ifade becerisinin zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir.

Okuma becerilerinin kazanılmasında etkili olduğu bilinen ses bilgisel (fonolojik) farkındalık becerisi, genel olarak çocukların dil öğreniminde gerekli olan sesbirimlerin sıralanış ve niteliklerine yönelik duyarlılıklarını ifade etmektedir (Turan ve Akoğlu, 2011; Uyanık ve Kandır, 2010). Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocuklar, Türkçe sesleri temel düzeyde tanıyamamışlar, özellikle farklı sesi bulma konusunda zorlanmışlardır. Nitel araştırmada elde edilen bulgular da dört çocuğun ses bilgisel farkındalık ile ilgili zorluk yaşadığını göstermektedir.

Yazı işlevlerinin farkına varma, yazıyı oluşturan harf, sözcük gibi birimleri tanıma, yazının yönü ve yazının işlevi gibi konularla ilgili farkındalık kazanma anlamına gelen yazı farkındalığı, çocukların ilerleyen dönemde edinecekleri okuma becerilerini yordama konusunda etkili erken okuryazarlık becerilerinden biridir (Şimşek Çetin, 2014). Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların en fazla %15' i yazı farkındalığı becerileri testini doğru cevaplamışlardır. Gözlem sonuçları da çocukların, yazı farkındalığı ile ilgili zorluk yaşadığını desteklemektedir.

Okuma yazma çalışmalarında önemli rol oynayan görselleri ayırt etme becerisi, beraberinde çocukların ayrıntıları fark etme, nesne ve olaylar arasında ilişki kurma, gözlem yoluyla elde ettiği bilgileri yorumlama, tahminde bulunma ve sonuç çıkarma gibi becerilerinin de geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Dönmezler, 2016). Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların en çok farklı görselleri bulmada zorlandıkları görülmüştür. Ayırt etme, farklı olanı bulma çocukların en fazla zorlandıkları beceriler olmuştur. Bu beceri alanının çocukların Türkçe dilinde öğrenme süreçlerinde, ilişki kurma, yorumlama, tahminde bulunma ve sonuç çıkarma becerilerinin temelini oluşturacak nitelikte olduğunda önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde karalama ve taklit etme ile başlayan yazı yazma öncesi (psiko-motor) beceriler, çocukların yazı yazmaya yönelik temel özelliklerin farkına varmalarını, ince motor becerilerinin geliştirilmesi ve okuma yazma çalışmalarına olan ilgisinin artırılması açısından önem taşımaktadır (Cabell, Justice, Konold ve McGinity 2010; Uyanık ve Kandır, 2010). Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların % 38,46' sı yazı yazma öncesi becerileri testini doğru cevaplamışlardır. Gözlem sonuçları çocukların %50' sinden daha azının bu tür psiko-motor becerilerde zayıf olduğunu göstermiştir.

Göç sonucu başka ülkelere yerleşmek zorunda kalan çocukların yaşadıkları en büyük sorun dil problemidir. Çocuklar dil farklılıklarında dolayı özellikle eğitim hayatında büyük zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu sorun sadece Türkiye' de değil dünyada göç alan birçok ülkenin genel sorunudur (Alabay ve Ersal, 2020; Goodwin, 2017; Kirmayer ve diğerleri, 2011). Amerika Birleşik Devletleri' nde yapılan çalışmalarda Latin Amerika'dan gelen geçici koruma altındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin, geçici koruma altında olmayan çocukların dil becerilerine göre daha az gelişmiş olduğu görülmüştür (Halle ve diğerleri 2009; Klein, Aikens, West, Lukashanets ve Tarullo, 2013). Ayrıca Amerika' da bulunan hispanik çocuklar açısından da durum aynıdır. Hispanik çocukların okula başladıklarında, evde kullanılan dilin eğitim dilinden farklı olmasından dolayı akranlarına göre daha düşük okuryazarlık becerilerine sahip oldukları söylenebilir (August ve Hakuta, 1997). Bican ve Demir (2018)' in Danimarka' da yaşayan göçmen çocukların dil becerilerine yönelik yaptıkları araştırma da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Sonuçlar genel olarak incelendiğinde Danimarka' da Türkçe-Danca konuşan iki dilli çocukların Türkçedeki dil yeterliliklerinin Danca'nın çok gerisinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla birçok ülkenin sınırları içinde iki dillilik ile iç içe olduğu günümüzde eğitim politikaları da buna göre şekillenmekte, eğitim programları geçici koruma altındaki çocukların uyum sürecini destekleyecek ve ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde tasarlanmaktadır (Baquedano-Lopez, 1993).

Dil gelişimi, erken çocukluk döneminin temel kilometre taşıdır (Hoff, 2006). Çünkü çocuklar ancak dil sayesinde başkalarının niyetlerini anlayabilir, düşüncelerini paylaşabilir ve çevrelerindeki dünyayla ilişki kurma olanağı kazanabilir. Yaşamın ilk yılları boyunca çocuklar hem kendilerini ifade etmeyi (ifade edici dil) hem de başkalarını anlamayı (alıcı dil) öğrenirler. Erken yaşlarda kazanılan alıcı ve ifade edici dil becerileri, daha sonraki akademik ve sosyo-duygusal işlevler için kritik bir temel sağlar (Morgan ve diğerleri 2015). Bununla bağlantılı olarak okul öncesi eğitim süreci, dil öğreniminde de dikkate alınması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Avrupa'da dil öğretimi yalnızca zorunlu eğitim dönemine bırakılmaksızın aynı zamanda okul öncesi eğitimde de verilmekte ve geçici koruma altındaki çocukların küçük yaşlardan itibaren eğitim dili ile tanıştırılmasına yönelik alıştırma ve dil destek sınıfları gibi uygulamalara yer verilmektedir (İşigüzel ve Baldık, 2019).

Dezavantajlı bir konumda bulunan geçici koruma altındaki çocuklara yönelik erken çocukluktan itibaren çocukların dil ediniminde ve öğretiminde erken okuryazarlık becerilerinden yararlanılması önemlidir. Çünkü araştırmalar, okuryazarlık becerilerinin çocukların sonraki okuma becerileriyle ilişkili olduğunu ve okul öncesi yıllarda ölçülebilir olduğunu göstermektedir (Düzen, 2017; Karaman, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Ayrıca ABD’deki İspanyolcası baskın iki dilli çocukların incelendiği çalışma da ana dilin, ikinci dilde okuryazarlık becerilerinin gelişiminde rol oynayabileceğini göstermiştir. Araştırma, ana dilde fonolojik farkındalığın, ikinci dilde sözcük türetme ve sözcük okumada başarının en iyi yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Durgunoğlu ve diğ.; 1993). Hollanda’da hedef kitlesi üç yaş civarındaki çocuklar ile anneleri olan ve ev sahibi ülkenin dili ile birlikte göçmen çocukların ana dillerini de geliştirmeyi amaçlayan Samenspel Projesi, bunu destekler niteliktedir (İşigüzel ve Baldık, 2019). Çocukların kavram gelişimi ve düşünme becerileri, ana dilde ve ikinci dilde öğrendiklerinin birbirine aktarılmasına dayalı olarak iki dilde de birbirine bağlıdır (Esen ve Yazıcı, 2011).

Bu çalışmanın sonuçları da yukarıda yer verilen ulusal ve uluslararası araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Tartışmalar, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklarda dil edinimine ilişkin belirli boyutları ortaya koymaktadır. Birincisi göçmenlik, erken çocuklukta hem anadilini hem de göç edilen kültürün dilini öğrenmeyi etkileyen önemli bir olgudur. İkincisi, iki dillilik ile ilgili öğrenme, kültür, bağlam, bilişsel gelişim ve dil kazanımı olgularının birlikte değerlendirilmesi gerekliliğidir. Bir diğer konu ise göç edilen kültürün diline yönelik öğrenme ihtiyaçlarına dayalı öğretim programları, her iki dilin de gelişimini olumlu yönde desteklemektedir. Bu çalışmanın sonuçları bu üç boyutta yapılacak araştırmalara ışık tutabilir.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, geliştirilecek bir öğretim programında ifade edici dil becerileri, alıcı dil becerileri, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmesi gerekmektedir. Bununla bağlantılı olarak okul öncesi eğitim süreci, dil öğreniminde de dikkate alınması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’de, Avrupa ülkelerinde olduğu gibi dil öğretimi yalnızca zorunlu eğitim dönemine bırakılmaksızın okul öncesi eğitimi sürecinde de verilerek, göçmen çocuklar küçük yaşlardan itibaren eğitim dili ile tanıştırılmalı, dil destek sınıfları gibi uygulamalara yer verilmelidir (İşigüzel ve Baldık, 2019; Trawick-Smith, 2010).

Gaziantep’teki 4-6 yaş grubu Suriye uyruklu geçici koruma altındaki çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; geliştirilecek değerlendirme araçlarıyla Türkiye genelinde Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçları belirleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Buna göre okul öncesi Türkçe öğretimi programlarının geliştirilmesi konusunda eğitim alanında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Yapılan çalışmalarla birlikte okulöncesi eğitim politikaları çerçevesinde ilkeler ve standartlar belirlenmelidir.

Kaynakça

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J. ve Verhoeven, L. (2005). *Early literacy from a longitudinal perspective*, Educational Research and Evaluation, 11(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Alabay, E. ve Ersal, H. (2020). Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1), 107-134. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.699738>
- August, D. ve Hakuta, K. (1997). Improving schooling for language-minority children: A research agenda, DC 20418: National Academy Press.
- Baquadano-Lopez, P. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, by Colin Baker, Issues in Applied Linguistics, 6(1), 1050-4273. <https://doi.org/10.5070/L461005211>
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. ve Moses, A. M. (2005). Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5. Scholastic.
- Bican, G. ve Demir, N. (2018). *Danimarka'da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil baskınlığının iki dillilik temelinde incelenmesi*, Eğitim ve Bilim, 43(194), 131-155. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7418>.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi, Yeni Türkiye, Yeni Türk Dili Özel Sayısı-II, 100, 346-352.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, Pegem Akademi.
- Bryman, A. (2006). *Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?* Qualitative Research, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177%2F1468794106058877>
- Cabell, S.Q. Justice, L.M., Konold, T.R. ve McGinty, A.S. (2011). *Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties*. Early Childhood Research Quarterly, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq>.
- Cresswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (3. Baskı), Sage.
- Cresswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri-Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün ve B. Demir, Çev.), Siyasal Kitabevi.
- Çetin, A. (2020). G. Uludağ ve T. Durmuş (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi: Okuryazarlığa bakış ve erken okuryazarlık* (s 25-50). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Düzen, N. (2017). Ana Dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Dönmezler, E. (2016). *Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, Turkish Journal of Primary Education, 1(1), 42-53.

- Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E. ve Hancin-Bhatt, B. J. (1993). *Cross-language transfer of phonological awareness*, Journal of Educational Psychology, 85(3), 453-465. <https://doi.org/10.1111/cdev.12398>.
- Emin, M. N. (2018). Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar: Ankara ili örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Esen, E. ve Yazıcı, Z. (2011). Onlar bizim hemşehrimiz: Uluslararası göç ve hizmetlerin kültürlerarası açılımı, Siyasal Kitabevi.
- Goodwin, A. L. (2017). *Who is in the classroom now? Teacher preparation and the education of immigrant children*, Educational Studies, 53 (5), 433-449. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1261028>
- Greene, J. C. Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). *Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Halle, T., Forry, N., Hair, E., Perper, K., Wandner, L., Wessel, J. ve Vick, J. (2009). Disparities in early learning and development: Lessons from the early childhood longitudinal study-birth cohort (ECLS-B), Child Trends.
- Hoff, E. (2006). *How social contexts support and shape language development*, Developmental Review, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(2), 487-503.
- Karaman, G. (2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). *Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (26), 347-355.
- Kıncal, R. Y. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiremit, R. F. (2019). Geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocuklara CLIL yöntemine dayalı verilen Türkçe eğitiminin alıcı dil gelişimlerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C. ve Pottie, K. (2011). *Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care*, Cmaj, 183(12), E959-E967. <https://doi.org/10.1503/cmaj.090292>

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik...

- Klein, A. K. Aikens, N., West, J., Lukashanets, S., ve Tarullo, L. (2013). *Data tables for FACES 2009 Report: Getting ready for kindergarten: Children's progress during head start* (No. 31dedb-96b9204700af9706c249383d9d), Mathematica Policy Research.
- Mckeown, M.G. ve Beck, I. L. (2006). *Encouraging young children's language interactions with stories* (D.K. Dickinson ve S.B. Neuman Edt.), Handbook of Early Literacy Research-2, Guilford Press.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2017). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Morali, G. (2018). *Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar*, OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8 (15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Morgan, P. L. Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S., ve Maczuga, S. (2015). *24 month old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry*, Child Development, 86(5), 1351-1370. <https://doi.org/10.1111/cdev.12398>.
- Öngören, S. (2017). Göçmen çocukların yaşadıkları uyum problemlerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (59), 147-159.
- Piktes (2021). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. <https://piktes.gov.tr>
- Plano Clark, V. L. ve Ivankova N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması-Alana yönelik bir klavuz* (Ö. Çokluk- Bökeoğlu, Çev.), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7 (3), 342-360.
- Taşkın, P. ve Erdemli, Ö. (2018). *Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey*, Eurasian Journal of Educational Research, 9(75), 155-178. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.9>
- Temel, F. Z. ve İmir, M. (2019). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. İstanbul Üniversitesi.
- Trawick-Smith, J. (2010). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (B. Akman, Çev Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Ses Bilgisel Farkındalık Eğitimi, Eğitim ve Bilim, 36 (161), 64-75.
- UNICEF (2021). *Türkiye'de geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin istatistik raporu (2020-2021)*. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7ici-koruma-alt%C4%B1ndaki-%C3%A7ocuklar%C4%B1ne%C4%9Fitimineili%C5%9Fkin-istatistik-raporu-2020-2021>

- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). *Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler*, Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 118-134.
- Uyan-Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2018). *Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey*. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 30-45. <https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372654>
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri*. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83. <http://ijeces.hku.edu.tr/en/download/article-file/155147>
- Whitehurst G. J. ve Lonigan C. J. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020a). *Göç tarihi*. www.goc.gov.tr/goc-tarihi
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020b). *Türkiye’de geçici koruma*. www.goc.gov.tr/turkiye-de-gecici-koruma
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİNE GÖRE GÖÇMEN ÇOCUKLARIN KAYIP NESİL OLMALARI ALTINDA YATAN NEDENLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa EROL¹, Fatih ÖZDEMİR², Ahmet EROL³

- 1 Arş. Gör. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, merol@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1675-7070.
- 2 Arş. Gör. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, fozdemir@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5759-643X.
- 3 Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ahmete@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7538-952X.

Geliş Tarihi 30.04.2021 Kabul Tarihi: 25.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.930329

Öz: Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre göçmen çocukların kayıp nesil olmalarının altında yatan nedenler incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Esenyurt ilçesinde görev yapan ve ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre sınıf öğretmenleri göçmen çocukların kayıp nesil olmalarının altında yatan nedenleri dil sorunları, sosyokültürel nedenler, ekonomik nedenler, istismar ve suça itilme, psikolojik nedenler ve eğitim olanakları ile yapısından kaynaklı nedenler olarak sıralamışlardır. Öğretmenlerin belirttiği dil sorunları; iletişime geçmede zorluk, akademik başarısızlık ve arkadaşlık kurmada güçlük, sosyokültürel nedenler, yerel toplumdan kaynaklı (ön yargı, ötekileştirilme, dışlama, etiketleme) ve göçmenlerden kaynaklı (yerel halkla bütünleşememe, yerel kültürü benimseyememe, kendi kültürlerini yaşatma isteği), ekonomik nedenler; yoksulluk, işsizlik ve ücret eşitsizliği, istismar ve suça itilme; savunmasız olmaları, fiziksel ve cinsel istismar ve parçalanmış aileler, psikolojik nedenler; sosyal ve psikolojik travma, stres, depresyon ve ruh sağlığı, aitlik ve kimlik sorunu, eğitim olanakları ve yapısından kaynaklı nedenler ise eğitim sistemlerinin farklılığı, okulların yeterli olanaklara sahip olmaması, uyum sorunları ve okullaşamama, eğitime erişim sorunları ve pandemi etkisi, yetersiz mesleki gelişim olarak kavramsallaştırılmıştır. Çalışmanın bulguları dikkate alındığında göçmen çocukların topluma ve eğitime uyumu bağlamında paydaşlara düşen görev ve sorumluluklar olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen çocuklar, kayıp nesil, sınıf öğretmenleri.

THE REASONS FOR MIGRANT CHILDREN TO BECOME LOST GENERATION ACCORDING TO PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract:

In this study, the reasons behind the disappearance of immigrant children according to the views of primary school teachers were examined. In this direction, the study was carried out with phenomenology, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 13 primary school teachers who work in the district of Esenyurt in Istanbul and are selected by criterion sampling method. The data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers and analyzed by content analysis. According to the findings; Primary school teachers listed the reasons behind the loss of immigrant children as language problems, socio-cultural reasons, economic reasons, abuse and delinquency, psychological reasons and educational reasons. Language problems stated by teachers; difficulty in communicating, academic failure and difficulty in making friends, sociocultural reasons; economic reasons originating from the local society (prejudice, marginalization, exclusion, labeling) and immigrants (not being able to integrate with the local people, not adopting the local culture, the desire to keep their own culture alive); poverty, unemployment and wage inequality, exploitation and delinquency; vulnerability, physical and sexual abuse and broken families, psychological reasons; Social and psychological trauma, stress, depression and mental health, belonging and identity problems, educational reasons are conceptualized as differences in education systems, insufficient facilities in schools, adjustment problems and non-schooling, access to education problems and the effect of the pandemic, inadequate professional development. Considering the findings of the study, it can be said that there are duties and responsibilities of the stakeholders in the context of adaptation of immigrant children to society and education.

Keywords: Migrant children, lost generation, primary school teachers.

Giriş

İnsanlar yaşamış oldukları ülkelerde güvenlik, beslenme, barınma ve eğitim ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayamadıkları durumlarda daha iyi koşullarda yaşayacaklarını düşündükleri ülkelere göç etme eğilimindedirler. Yapılan bu göç hareketleri, kitlesel veya bireysel olarak ülke içi veya başka ülkelere yönelik olabilmektedir. İnsanın var olduğu günden bugüne kadar devam eden bu hareketler birçok toplumsal olayların da sebebi olarak görülmektedir (Tunga, Engin ve Çağiltay, 2020). Ülkeler ve

toplumlar arası göçler tarih boyunca devam etmiş olsa da son dönemde yaşanan göçlerde boyut, kapsam ve nitelik açısından değişiklikler gözlemlenmektedir (Castles ve Miller, 2008). Yirminci yüzyılda meydana gelen dünya savaşları ve bu süreç içerisinde yaşanan soğuk savaşla birlikte kutuplaşmalar meydana gelmiş, bu kutuplaşma iki blok içerisinde daha az gelişmiş sınır ülkelerde görüş ayrılıkları, kimlik krizi, güvenlik problemlerini doğurmuş ve bu durumun üzerinde ekonomik sebeplerde eklenmesi ile göç hareketleri hız kazanmıştır (Zenginoğlu, 2019). Kendi ülkeleri dışında yaşayan göçmenlerin 1910 yılında 33 milyon (Ünal, 2014), 1970 yılında 84 milyon, 1990 yılında 153 milyon ve 2019 yılında 272 milyon olduğu tahmin edilmektedir (IOM, 2020). Göç hareketleri savaş dışında birçok sebepten de meydana gelebilmektedir. Örneğin; iklim değişikliğine bağlı göçler de son yıllarda hız kazanmaya başlamıştır. Gelecek 40 yıl içerisinde iklim değişikliğine bağlı olarak; kuraklık, küresel ısınma, güvenli besin arayışı ve doğal afetlerden dolayı 25 milyon ile 1 milyar arası insanın göç edeceği yönünde tahminler yürütülmektedir (Laczko ve Aghazarm, 2009). Ayrıca son yıllarda ortaya çıkan yeni dijital medya, ülkeler arasındaki bağlantıyı teşvik etmekte ve göç hareketlerini artırmaktadır (Gomes ve Yeoh, 2018).

Göçmenler göç sürecinde ve göç sonrasında birçok sorunla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunlar, dil sorunlarından kaynaklı yalnızlık, düşük benlik saygısı, sosyokültürel uyumsuzluk, ekonomik zorluklar, travma, davranış problemleri ve sosyal izolasyon olarak sıralanmaktadır (Almutairi, 2015; Hodes, 2000). Benzer şekilde, sonradan dâhil olunan toplumdaki farklı kültür, dil, din, ırk gibi etmenler stres unsuru olabilmektedir (Birman ve Trickett, 2001; Betancourt, Abdi, Ito, Lilienthal, Agalab ve Ellis, 2015). Göç sürecinde ve sonrasında göçmen çocukların yaşadıkları travmatik olaylar (savaş, ölüm şahit olma, aile üyelerinin kaybı vb.), çocuklarda psikolojik sorunların görülmesine neden olabilmektedir (Angel, Hjern ve Ingleby, 2001). UNICEF (2014) verilerine göre göçmenlerin büyük bir kısmında psikososyal gelişim bozuklukları görülmektedir. Bu faktörlerin yansırı çeşitli sektörlerde çalıştırılan göçmenlerin ücretlerinin içinde bulunan toplumun diğer üyelerinden düşük olması, yerli nüfusta işsizliği artırması, sosyal denge ve ulusal kimlik gibi sosyal, siyasal ve kültürel bazı kaygılar da bu sorunlar derinleşmektedir (Özekmekçi, 2010).

Göç süreci ve sonrası yaşanan bu olumsuzluklardan en fazla çocuklar ve kadınlar etkilenmektedir (Arabacı, Hasgül ve Serpen, 2016). Göçmenlere sağlanan okul imkânlarının kısıtlı olmasının yansırı yeni kültüre ve topluma uyum sağlayamayan aileler çocuklarını okula göndermekte zorlanmaktadır. Ülkemizde yaşayan göçmen çocukların bir bölümünün hâlâ eğitime erişimleri kısıtlıdır (Eren, 2019). Söz konusu göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar çocuk işçiliğine, erken yaşta evliliğe, istismara ve çocukların suça itilmelerine neden olabilmektedir (Watkins ve Zyck, 2014). Bu tür olumsuzluklar çocukları fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden olumsuz etkilemektedir (Polat ve Evliyaoğlu, 2008). Diğer göçmen grupları ile karşılaştırıldığında çocuklar beslenme, fiziksel yaralanmalar, hastalık, istismar gibi sorunlarla daha fazla karşılaştıkları görülmektedir (Bloch ve diğ., 2015).

Alanyazın incelendiğinde OECD ülkelerinde mülteci ve sığınmacı çocukların eğitimi (Bourgonje, 2010), mülteci çocukların kültürel ve sosyal sermayesi (Niemeyer, 2014), İsveç'te ailelerinden ayrı düşmüş mülteci çocukların demografik özellikleri, eğitim ve istihdamları (Çelikaksoy ve Wadensjö, 2015), yabancı uyruklu çocukların devlet okullarındaki eğitimine dair öğretmen görüşleri (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017), ikinci nesil göçmen gençlerin kültürler arası kimliği (Garcia, 2019), Suriyeli öğrencilerin eğitiminde Türkiye'de öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Taşkın ve Erdemli, 2018), mülteci çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Tunga, Engin ve Çağıltay, 2020), Ürdün, Lübnan ve Türkiye'deki Suriyeli mülteciler için "Kayıp Neslin" önlenmesine yönelik çalışmalar (Beste, 2015) ve kayıp nesil önlenmesi ile ilgili mülteci eğitimi bağlamında İsveç, Almanya, Hollanda ve Türkiye arasında bir karşılaştırma (Crul, Keskiner, Schneider, Lelie ve Ghaemina, 2016) gibi çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Alanyazında görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerine göre göçmen çocukların kayıp nesil olmalarının altında yatan nedenlere ilişkin bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda araştıranın amacını sınıf öğretmenlerine göre göçmen çocukların kayıp nesil olmalarının altında yatan nedenlerin incelenmesi olarak belirtmek mümkündür.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerine göre göçmen çocukların kayıp nesil olmalarının altında yatan nedenler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, sınıf öğretmenlerine göre göçmen çocukların kayıp nesil olmalarının altında yatan nedenler nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile incelemiştir. Fenomenoloji deneyimleri, kavramları, olayları, durumları incelemek ve açıklamak amacıyla sosyal bilimlerde kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Fenomenolojik çalışma "birkaç kişinin bir fenomen veya bir kavramla ilgili deneyimlerinin ortam anlamını tanımlar" (Creswell, 2016). Araştırmada bilinen, farkında olunan bir durumu daha ayrıntılı ve derinlemesine olarak ele alabilmek için nitel araştırmanın desenlerinden olan fenomenoloji (olgu bilim) araştırmanın deseni olarak belirlenmiştir. Deneyimin kendisine ve bir şeyi deneyimin nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu yapmayı amaçlayan fenomenoloji, günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayışı elde etmeyi amaçlar (Merriam, 2009). Bu nedenle bu fenomenoloji deseni, araştırmanın amacını yansıtabileceği düşünülerek tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları ve Kapsamı

Bu çalışmanın katılımcılarını, İstanbul ili Esenyurt ilçesinde yer alan kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Patton (2015)'a göre kritik durumlar bilgi verme açısından zengin olmalarından dolayı ölçüt örnekleme kaynağı oluşturabilmektedir. Bu çalış-

manın kritik durum sınıfında göçmen çocuk bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, yapılacak olan araştırmada araştırmamanın amacına yönelik olarak literatür kriterlerine uygun örneklem türüdür (Marshall ve Rossman, 2014). Bu çalışmada ölçüt, katılımcıların sınıf öğretmeni olması ve sınıfında göçmen öğrenci bulunması şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılar 7'si kadın ve 6'sı erkek olmak üzere 13 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmenler	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem	Sınıf Düzeyi	Sınıfta Yer Alan Göçmen Çocuk Sayısı
K-1	48	Kadın	Lisans	21	1. Sınıf	2
K-2	35	Kadın	Yüksek Lisans	11	3. Sınıf	2
K-3	30	Kadın	Lisans	7	4. Sınıf	1
K-4	34	Kadın	Lisans	10	3. Sınıf	3
K-5	35	Erkek	Lisans	10	2. Sınıf	2
K-6	34	Erkek	Yüksek Lisans	9	3. Sınıf	2
K-7	37	Erkek	Lisans	14	1. Sınıf	1
K-8	34	Erkek	Yüksek Lisans	7	1. Sınıf	1
K-9	39	Kadın	Doktora	7	4. Sınıf	2
K-10	39	Erkek	Lisans	15	4. Sınıf	3
K-11	29	Kadın	Lisans	3	2. Sınıf	3
K-12	28	Kadın	Yüksek Lisans	4	2. Sınıf	1
K-13	37	Erkek	Yüksek Lisans	13	1. Sınıf	2

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş soruların sorulduğu ve veri toplama sürecinde araştırmacıya farklı sonda sorular sorma olanağı sağladığı görüşme yöntemidir (Merriam, 2009; Patton, 2015). Görüşme formu geliştirme sürecinde ilgili alanyazın incelenmiş 12 görüşme sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları 2 sınıf öğ-

retmeni, 1 Türkçe eğitimi alanında doktoralı akademisyen ve göç ve göçmen çocuklar ile ilgili çalışmaları olan 3 akademisyene uzman görüşü almak için gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda bazı sorular değiştirilmiş ve üç soru çıkarılarak pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası soruların anlaşılabilirlik durumu araştırmacılar tarafından tekrar kontrol edilerek son hali verilmiştir. Formun kapsam geçerlik indeksi hesaplanmış ve sonuç .94 olarak saptanmıştır. Formda açık uçlu 10 soru yer almaktadır (Örneğin; *“Size göre göçmen çocukları kayıp nesil olmaya iten nedenler nelerdir?”*).

Verilerin Toplaması, Analizi ve Güvenirliği

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu tekniğe görüşülen bireyler, görüşme esnasında soruları sorgulayan ve yanıtlayan pozisyonundadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Araştırmanın doğasına uygun olarak görüşme esnasında veri çeşitliliğini artırmak ve katılımcıların görüşlerini detaylandırmak için sonda sorular eklenmiştir. Sondalar; konuyu detayları ile ilgili daha fazla soru sormak, konuyu daha iyi açıklamalarını istemek veya iyi örnekler almak üzere düzenlenebilir (Merriam, 2009). Araştırma için görüşmeler katılımcıların uygun ve güvürlü ortamlarda birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 28 dakika sürmüştür. Görüşmeler araştırmacılar tarafından bizzat yürütülmüş olup üçüncü bir kişi çalışmada yer almamıştır. Araştırmanın verileri toplanırken sosyal mesafe, maske ve temizlik kurallarına uyulmuştur. Bütün katılımcılar görüşme sürecinde maske takmış, katılımcı ile araştırmacı arasında en az iki metre olmasına da özen gösterilmiştir. Katılımcılar arasında Covid-19 teşhisi konan (pozitif) veya temaslı hasta bulunmamaktadır.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; nitel metinlerin tekrar eden kelimeler ve temalar doğrultusunda taranması ve hacimli olan nitel materyali alarak anlamlarını belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriye indirilmesi ve anlamlandırması gibi ifade edilmektedir (Patton, 2015). İçerik analizi doğrultusunda öncelikle verilerin tamamı okunmuş, incelenmiş ve bu işlem tekrar tekrar uygulanmıştır. İkinci aşamada veriler kodlanmış ve birbiri ile ilgili kodlar ilişkilendirilerek temalara ulaşılmıştır. Katılımcılar “K” ile kodlanarak sunulmuştur. Örneğin “K1” 1. katılımcıyı, “K7” ise 7. katılımcıyı temsil etmektedir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği için Tablo 2’de yer alan işlemler yapılmıştır.

Tablo 2. Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği İçin Alınan Önlemler

Geçerlilik ve Güvenirlik Türü	Yapılan İşlemler
İç Geçerlik (İnandırıcılık)	Uzun süreli etkileşim Çeşitleme Uzman incelemesi
Dış Geçerlik (Aktarılabildik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
İç Güvenirlik (Tutarlılık)	Araştırmanın tüm aşamalarının deneyimli bir uzmanla incelettilmesi Kod ve temaların farklı araştırmacılar tarafından incelenmesi
Dış Güvenirlik (Teyit edilebilirlik)	Verilerin bilgisayar ortamına aktarılıp kaydedilmesi Verilerin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi

Tablo 2'ye göre; araştırmanın veri toplama ve veri analizi sürecinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik işlemleri verilmiştir. Ayrıca katılımcılardan elde edilen verilerin doğrulanmasını sağlamak için veri kaynağı ve araştırmacı üçgenlemesi (Stake, 2010) kullanılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi sayesinde tüm araştırmacılar verileri yakından incelemiştir. Ayrıca araştırmacının yanlılığını belirtmesi (araştırmacılar verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde bir araç görevi üstlenmişlerdir), araştırma verilerinin farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmesi (görüş birliği) sağlanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışma bulgularının farklı durumlara ilişkin transfer (nakledilebilirlik) edilebilirliği kontrol edilmiştir. Kodlama ve temalar araştırmacılar tarafından farklı farklı yapılmış, yapılan analizler benzerlik ve farklılık açısından incelenmiştir. Böylelikle kodlayıcılar arasındaki uyumun çapraz kontrolü yapılmış ve araştırmacılar arasında koordinasyon sağlanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca kodlayıcılar arası uyum Miles & Huberman'ın (1994) formülü ile incelenmiş ve uyum .87 olarak belirlenmiştir. Bulgular zengin ve detaylı betimlemeler çerçevesinde ele alınmış ve örneklerle desteklenmiştir. Bu noktada elde edilen temalar alan yazın çerçevesinde değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Etik Kurul Onayı

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 29.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2021/02

Bulgular

Öğretmenlerin göçmen çocukları kayıp nesil olmaya iten nedenlere ilişkin görüşleri altı tema çerçevesinde açıklanmıştır. Bu temalar şu şekildedir: 1) dil sorunları, 2) sosyokültürel nedenler, 3) ekonomik nedenler, 4) istismar ve suçla itilme, 5) psikolojik nedenler ve 6) eğitim olanakları ve yapısından kaynaklı nedenler. Tablo 3'te bu temaları destekleyen alt temalar ve araştırma kapsamında elde edilen kodlar yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlere Göre Göçmen Çocukların Kayıp Nesil Olmalarını Etkileyen Nedenler

Dil Sorunları	Sosyokültürel Nedenler	Ekonomik Nedenler	İstismar ve Suçla İtilme	Psikolojik Nedenler	Eğitim Olanakları ve Yapısından Kaynaklı Nedenler
İletişime Geçmede Zorluk	Yerel Toplumdan Kaynaklı (Ön yargı, ötekileştirilme, dışlama, etiketleme)	Yoksulluk	Savunmasız Olmaları	Sosyal ve Psikolojik Travma	Eğitim Sistemlerinin Farklılığı
Akademik Başarısızlık	Göçmenlerden Kaynaklı (Yerel halkla bütünleşememe, yerel kültürü benimseyememe, kendi kültürlerini yaşatma isteği)	İşsizlik ve ücret eşitsizliği	Fiziksel ve Cinsel İstismar	Stres, Depresyon ve Ruh Sağlığı	Uyum Sorunları ve Okullaşamama
Arkadaşlık Kurmada Güçlük			Parçalanmış Aileler	Aitlik ve Kimlik Sorunu	Eğitime Erişim Sorunları ve Pandemi Etkisi Yetersiz Mesleki Gelişim

Dil Sorunları

Öğretmenler, göçmen çocukların kayıp nesil olmalarında en büyük engeli dil sorunları olarak ifade etmişlerdir. Onlara göre göçmen çocukların Türkçeye yeterince hâkim olmaması eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Dil sorunları çocukların arkadaş edinmede zorluk yaşamasına da neden olmaktadır. Öğretmenler, göçmen ço-

cukların dil kaynaklı sorunlarını iletişime geçmede zorluk, akademik başarısızlık ve arkadaşlık kurmada güçlük olarak ifade etmişlerdir.

İletişime Geçmede Zorluk: Öğretmenler, göçmen çocukların diğer akranları ile iletişim kurmakta zorlandıklarını ve kendilerini ifade etmede zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre iletişim sorunu diğer bütün sorunlarında temelinde yer almaktadır. Öğretmeneler iletişim sorununun erken yıllardan itibaren verilecek eğitimler aracılığıyla giderilebileceğini düşünmektedirler. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K-1 *“En büyük engel dil farklılıklarından dolayı yerel toplumla anlaşamama sorunudur. Bu diğer bütün sorunları etkilemektedir. Hiçbir şekilde iletişim kuramıyorum. Doğal olarak sorunlarına bir cevap da üretemiyorum”.*

K-6 *“Dil sorunu göçmen çocuklarda iletişim sorununu doğurmakta ve uyumu geciktirmektedir. Göçmelerin eğitimi için öncelikle onların Türkçe biliyor olması gerekiyor. Anaokulundan başlanarak bu çocuklara dil eğitimleri verilmesi gerekir. Bu çocuklar Türkiye’de doğmuş olsalar bile evlerinde konuşulan hâkim dil yabancı olunca doğal olarak dil edinimleri geç oluyor”.*

K-7 *“Derslerde çok içine kapanık göçmen çocuklar. Bir türlü onlara ulaşamıyorum. Çünkü eğitim dili Türkçe ve onlar bu dili bilmediğinde onlarla iletişim kuramıyorum ve eğitim süreci aksıyor doğal olarak. Türkçe bilen göçmen çocuklarda var ama onlarda dilin inceliklerine hâkim değiller. Okuma yazma öğretimi sürecinde bunu çok iyi hissediyorsunuz”.*

Akademik Başarısızlık: Öğretmenler göçmen çocukların dil kaynaklı sorunlarının onların akademik başarısını da olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre derslere aktif katılamama, anlatılan dersi anlamama gibi nedenler çocukların akademik başarısını etkilemektedir. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K-5 *“Dil bilemediklerinden çoğu derste başarısızlar. Çünkü derste anlatılanları anlamıyorlar. Bu nedenlerden dolayı da bu çocuklara ulaşamıyorum”.*

Arkadaşlık Kurmada Güçlük: Öğretmenler göçmen çocukların arkadaş edinmekte zorluk yaşamadıklarını vurgulamışlardır. Onlara göre sosyal ilişkinin temeli anlaşmak ve iletişime geçmektir. Ancak göçmen çocuklar Türkçe bilmedikleri için diğer akranları ile iletişime geçmekte zorlanmaktadırlar. Öğretmenler dili iletişimin temel ögesi olarak değerlendirmiş ve arkadaşlık ilişkileri üzerinde önemli rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K-13 *“Sosyal ilişki temelde ortak paydalarda buluşma ile başlamaktadır. Bu ortak noktalara ulaşmada tabi ki aynı dili konuşmak ve iletişime geçmekten meydana gelmektedir.”*

K-4 “İletişimin en temel ögesi dil olduğundan bu çocuklar sınıflarda genellikle yalnız. İki kişi arasında temel düzeyde sosyal bir ilişki kurulacaksa ilk önce bunların birbirinin dilini anlaması gerekir”.

Sosyokültürel Nedenler

Öğretmenler göçmen çocukları kayıp nesil olmasının bir diğer nedenini ise sosyo-kültürel nedenler bağlamında açıklamışlardır. Öğretmenlere göre göçmen çocukların kültüre uyum sağlamasını olumsuz yönde etkileyen bazı nedenler vardır. Bu nedenler yerel toplumdan kaynaklı ve göçmenlerden kaynaklı nedenler olarak iki kod altında incelenmiştir.

Yerel Toplumdan Kaynaklı Nedenler: Öğretmenler göçmen çocukların göç edilen toplumun davranışlarından dolayı çeşitli engellerle karşılaşılabilceğini ifade etmişlerdir. Özellikle yerel halkın göçmenlere yönelik ön yargısı göçmen çocukları etkilemektedir. Öğretmenler, yerel toplumun göçmenleri ötekileştirme, dışlanma ve etiketleme gibi olumsuz davranışlarının da göçmen çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K-12 “Bizim halkımız da ön yargılı, göçmen çocukları sürekli şikâyet edip başka sınıflara gönderilmesi için öğretmenlere baskı yapıyorlar. Kendi çocuklarının göçmenlerle arkadaş bile olmasını istemiyorlar. Göçmen çocukların kendi çocuklarını olumsuz etkileyeceğini, akademik başarılarını olumsuz etkileyebileceğini düşünüyorlar. Göçmenler bazen yerel halk tarafından ne yaptıkları, hangi işlerle uğraştıkları nerelerde oturdukları gibi bilgileri kendi aralarında paylaşıp, bunların anne balarının ne yaptığı belli değil benim çocuğum ile aynı sınıfta olamaz diyorlar”.

K-5 “Bazen yerel toplum farklı olanı benimseyemez ve onu ötekileştirir. Onun kendinden olmadığını, kendine yaklaşırsa zarar vereceğini düşünür. Bu nedenler göçmenlerin ötekileştirilmesinde etkili olduğunu düşünüyorum”.

K-9 “Toplum kendi sistemine uyum sağlayamayanı sistemin dışına iter.”

K-13 “Göçmenler genelde uyumsuz, sorun çıkaran ve cahil kişiler olarak tanımlanır. Türk ailelerde bu etiketlemelerden dolayı kendi çocuklarının göçmen çocuklarla arkadaşlık kurmasına karşı”.

Göçmenlerden Kaynaklı Nedenler: Öğretmenler göçmenlerin yerel halkla bütünleşmeye karşı dirençli olmalarının da çocukları kayıp nesil olmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretilere göre, göçmenlerin kendi kültürlerini yaşatma isteği de göç edilen kültüre uyumu zorlaştırmaktadır. Öğretmenler göçme çocukların iki kültür arasında kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K-6 “Yaşadıkları toplumun kültürüne yabancı olmaları ve alışma evresinin geç olması bu çocuklar için en büyük sorun olduğunu düşünüyorum. Gittikleri toplumla bütünleşme süreci uzun sürüyor ve yerel kültürü benimseyemiyorlar.”

K-3 “Göçmenlerin kendi kültürlerini yaşatma isteği de kültüre uyum sağlamlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü bunlarda yerleşik bir kültürden geldiler gittikleri yerdeki kültüre ayak uydurmaları zaman alacak bir durum. Hâlâ kendi ülkesinin alışkanlıklarını devam ettiren birçok göçmen olduğunu söyleyebilirim”.

K-7 “Bu çocukların hem Türkçe öğrenecek hem de kendi dillerini yaşatacak bir donanımına sahip olması gerekiyor. Bu çocukların kendi dillerini unutup buldukları topluma tamamen adapte olmaları gerekir. Ancak herkes çereden etkilenirken çevreyi de etkiler. Kendi kültürlerini yaşatma haklarına sahipler ancak içinde buldukları toplum onları farklı alanlara sürükleyecektir. Göçmen olarak ilk gelen neslin çocukları hiçbir zaman kendi kültürlerini de içinde buldukları kültürü de tamamen özümseyemeyeceklerdir”.

Ekonomik Nedenler

Öğretmenler, göçmen çocukları kayıp nesil olmaya iten nedenlerden bir diğerini ekonomik nedenler olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre yoksulluk, ekonomik istismar ve işsizlik ekonomik nedenlerin temelinde bulunmakta ve çocukların kayıp nesil olmaları üzerinde etkili olmaktadır.

Yoksulluk: Öğretmenlere göre göçmen ailelerin yoksul olması çocuklarının eğitimlerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler göçmen ailelerin geldikleri ülkede yoksulluk ve savaş gibi nedenler dolayı göç etmek zorunda kaldıklarını ve ekonomik olarak sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

K-9 “Göçmen aileler yoksulluğun pençesine düşmüş. Zaten göç ettiklerine göre savaştan veya açlıktan kaçmışlardır. Bu yoksulluk içerisinde çocuklarına ekonomik olarak destek olmaları imkânsız. Doğal olarak bu çocukların yeterli eğitimi almalarına da destek olamıyorlar”.

Öğretmenler yoksulluğa bağlı olarak, göçmen çocukların aileye ekonomik destek sağlamak için çalışmak zorunda kaldıklarını ve bu durumunda çocukların eğitimini olumsuz engellediğini belirtmişlerdir. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K-10 “Bu çocukların büyük kısmı ailenin ekonomik gücüne katkı sağlamak zorunda olduklarından okula değil işe gidiyorlar. Çoğu yaşlarına uygun olmayan işlerde çalışmak zorunda kalıyor. Bütün bu süreçler çocukların eğitim almasını zorlaştırıyor”.

K-4 “Göçmen çocukların gerekli eğitimi alamaması maddi imkânsızlıklardan kaynaklanmaktadır. Ailenin ekonomik durumunun iyi olmaması bu çocukları çalışmak zorunda bırakmaktadır. Çünkü bu ailelerin büyük bir kısmı yoksul. Çocukların ise okula gitmekten ziyade eve maddi destek sağlaması gerekmektedir. Bu yüzden gerekli eğitimi alamayan bu çocukların kayıp nesil olmaları içten bile değil...”.

İşsizlik ve ücret eşitsizliği: Öğretmenlere göre göçmen ailelerin göç ettikleri ülkede düşük maaşla çalıştırılmaları, ücret eşitsizliğine ve işsiz kalmaları da göçmen çocukların kayıp nesil olmaları üzerinde etkilidir. Bu yargılar destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K-11 *“Göçmenlerin düşük ücretle çalıştırılmaları ekonomik olarak istismar edilmelerine neden oluyor. Ayrıca iş olanaklarının da iyi olmaması göçmelerin ekonomik olarak istismar edilmelerinde etkili olabiliyor”*

K-2 *“Ailenin iş bulamaması ve sonucunda çocuğunu okula gönderememesi çocukların eğitimindeki en büyük engellerden birisidir. İşsiz göçmen ailelere iş imkânlarının sağlanması bu açıdan eksikliği kapatacaktır. Ekonomik olarak sıkıntı yaşamayan aile otomatik olarak çocuğunun iyi bir eğitim almasını isteyecektir.”*

İstismar ve Suça İtilme

Öğretmenlere göre göçmen çocukların kayıp nesil olmalarındaki diğer bir neden ise çocukların istismar edilmeleri ve suça sürüklenmeleridir. Öğretmenlerin göçmen çocukların istismar edilmelerini ve suça sürüklenmelerine yönelik ifadeleri savunmasız olmaları, istismar, parçalanmış aileler olarak kodlanmıştır.

Savunmasız Olmaları: Öğretmenlere göre göçmen çocukların savunmasız olmaları istismar edilmelerini ve suça itilmelerini beraberinde getirmektedir. Öğretmenler, savaş, açlık, yoksulluk ve ailelerin ilgisizliğinin çocukları savunmasız bıraktığını ifade etmişlerdir. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K-9 *“Göçmen çocukların savunmasız durumda olmalarının en önemli nedenleri ailenin ilgilenmemesi ve çocukların ayrı olmaları diyebilirim. İlgilenmeme de bilinçli değil tabii, savaşlar yüzünden ekonomik zorluk çeken aileler bir şekilde çocuklarını göz ardı edebiliyor. Çocukların ailesi savaşta ölmüş de olabilir. Yani çocukları savunmasız bırakma bilinçli olmamaktadır. Bu durumda çocuklar savunmasız kalıyor ve bir şekilde istismar edilebiliyorlar”.*

İstismar: Öğretmenler göçmen çocukların fiziksel ve cinsel istismara maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre bu çocukların erken yaşta çalışmaya başlamaları (çocuk işçiliği), zorla dilendirilmeleri, istismara açık olmalarını beraberinde getirmekte ve bu çocukların fiziksel veya cinsel istismara uğramasında etkili olmaktadır. Örneğin;

K-4 *“Bu çocuklar zorla çalıştırılıp fiziksel olarak da istismar edilebiliyor. Özellikle zorla dilendirilme göçmen çocuklarda sık görülen istismar yollarından birisidir. Geçen haberlerde görmüştüm göçmen veya muhtaç durumdaki çocukları zorla kaçırıp İstanbul da dilendiren çetelerin olduğunu. Buna yönelik devletin gereken adımları attığını biliyorum. Bu tür sorunlar göçmen çocukların istismar edilmesinin en ahlak dışı yönlerinden”.*

Parçalanmış Aileler: Öğretmenlere göre göçmen çocukların istismar edilmelerinde ve suça itilmelerinde parçalanmış ailelerin de rolü de vardır. Özellikle savaşlar yüzünden çocukların ailelerinden ayrı kalmaları, aile üyelerini kaybetmeleri (ölüm veya ulaşmama), farklı ülkelere göç etmek zorunda kalmaları gibi nedenler çocukların suça itilmesine neden olmaktadır. Örneğin;

K-7 “Bu çocukların bazıları savaş yüzünden ailesinden ayrılmış ve korunmasızlar. Benim öğrencimin babası evde yatarken bir bombanın isabet etmesi sonucu vefat etmiş. Ağabeyi de farklı bir ülkeye iltica etmek zorunda kalmış. Ağabeyi ile görüşmediklerini ve abisini çok özlediğini söylüyor. Aile paramparça anlayacağınız. Bu nedenlerle de suça itilmeleri ve bazı çevreler tarafından kullanılmaları kaçınılmazdır”.

Ayrıca öğretmenler göçmen çocukların gerekli eğitimin almadıkları zaman bu çocuklardaki suça yönelme oranının artacağını ve saldırgan davranışları sergileyebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu yargılar destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K-1 “Bu çocuklara gerekli eğitimlerin verilmesi gereklidir. Eğer geç kalırsak veya önemsemesek bunların kayıp nesil olmalarında bizim de suçumuz vardır demektir. Bu çocukların gerekli eğitimi almadıklarında olabilecekleri düşünmek bile istemiyorum. Suça yönelme, saldırgan davranışlar sergileme olacağını söylesem abartmış olmam diye düşünüyorum” ifadeleri ile açıklamıştır”.

K-10 “Göçmen çocukların karşılaşmış olduğu açlık ve kötü şartlar olduğu zaman doğal olarak yaşama refleksleri onları yasadışı işlere yöneltebilmektedir. Tabii bazı çevreler tarafından bilinçli olarak da bu durum kullanılabilir. Bu yüzden göçmen çocukların okullaşma oranının artırılması göçmen çocukların suça itilme veya yönelme oranlarını azaltacağını söyleyebilirim”.

Psikolojik Nedenler

Öğretmenlere göre göçmen çocukların kayıp nesiller olmalarında çeşitli psikolojik nedenler bulunmaktadır. Bu nedenleri yaşadıkları sosyal ve psikolojik travma, stres, depresyon ve ruh sağlığı, aitlik ve kimlik sorunu olarak ifade etmek mümkündür.

Sosyal ve Psikolojik Travma: Öğretmenler, göçmen çocukların yaşadıkları travmaların çocukların kayıp nesiller olmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre evlerini kaybeden, arkadaşlarından ayrılan, cinsel istismara maruz kalan, ailesinden ve arkadaşlarından küçük yaşlarda ayrılmak zorunda kalan, aile bireylerini kaybeden, gittikleri ülkelerde kültür şoku yaşayan, yerel halkın olumsuz tutumu, sosyal izolasyona maruz kalan, aşağılanmış hisseden, toplu ölümlere şahit olan göçmen çocuklar çeşitli psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar. Örneğin;

K-8 “Bu çocukların çoğu zaten savaştan geldi. Savaşın çirkin yüzü ile karşılaştı. Küçük yaşlardan itibaren ailelerinden, evlerinden, arkadaşlarından ayrılmak

zorunda kaldılar. Belki de anne baskının ölümüne şahit oldular. Gittikleri yerlerde yerel toplum tarafından olumsuz tutumla karşılaştılar ve çocuklarda aşağılanmıştır duygusu oluştu. Çok farklı kültürlerle tanıştılar ve şoka uğradılar. Bu nedenlerden dolayı psikolojik ve sosyal olarak travma yaşadılar doğal olarak. Eğer biz destek olmaz isek bu psikoloji ile suçta işler ve toplumsal düzen için bir tehditte oluştururlar”.

K-11 “Çocuklar, alilerinin ölümüne, şiddete toplu katliamlara ve evlerinin bombalanmalarına maruz kaldı. Belki de cinsel olarak şiddet gördü. Bu çocukların nasıl iyi olduğunu düşünebiliriz. Gittikleri ülkelerdeki yaşadıkları ekonomik sıkıntılar, istismar edilmeleri gibi nedenlerde stres yaşamalarına ve yaşamdan zevk almamalarına neden oldu. Bunların ilk önce psikolojik destek alması şart. Bu açıdan okul rehberlik servislerinin öğretmenlerin ve alilerinin bilinçlendirilmesi gerekir”.

Stres, Depresyon ve Ruh Sağlığı: Öğretmenlere göre göçmen çocukların yaşadıkları stres ve depresyon sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Göçmen çocukların göç sürecinde ve sonrasında yaşadıkları belirsizlikler, kalacak yer bulamama korkusu ve yaşama kaygısı çocukları psikolojik olarak olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yargıları destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K-2 “Göçmen çocukların göç sürecinde ve sonrasında yaşadıkları stres ve depresyon çocukları olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle hayatlarına dair olan belirsizlik korku ve kaygı geliştirmelerine bunun sonucu olarak yaşam kalitelerinin azalmasına veya düşmesine neden olabilmektedir. Bu kaygı ve korkuda ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir”.

Aitlik ve Kimlik Sorunu: Öğretmenlere göre göçmen çocukların psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyen bir diğer neden ise aitlik ve kimlik sorunudur. Öğretmenlere göre, göçmen çocukların kendilerini bir vatana ait hissetmemesi, vatandaşlık haklarını bilmemesi ve kendilerini toplumda konumlandıramaması çocukların psikolojik yapılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin;

K-3 “Göçmen çocukların kendini bir vatana ait hissetmemesi, sınıf arkadaşları ile bütünleşememesi ve kimlik sorunları yaşamaları psikolojilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü bir kimliğe sahip olmak veya toplumsal kimliğini benimsemek insanları rahatlatır ve mutluluk verir. Çocuk kendini bir yere ait hissetmezse yabancı hissediyor demektir. Yabancılaşmada çocuğu olumsuz etkiler”.

Öğretmenler göçmen çocukların yaşadıkları psikolojik sorunların en aza indirilmesinde ve bu çocukların kayıp nesiller olmaması adına eğitim kurumlarına ve öğretmenlere büyük görevler düştüğünü ifade etmişlerdir. K-8’in aşağıdaki ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

K-8 “Savaş ve travma süreçlerini yaşamış öğrenciler dil engelinden ötürü psiko-sosyal problemlerini sınıf ortamında öğretmeniyle paylaşamayabilir. Böyle durumlarda öğretmen öğrencileriyle karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişki kurabilmelidir. Tüm bunlardan önce öğretmen, her öğrenciyi bireysel olarak tanımalı, onlara gerçekten kulak vermeli ve yardım etmelidir. Ayrıca akranlarla göçmenleri bütünleştirmeli bu çocukların eğitim ortamlarında sosyalleşmesini sağlamalıdır. Çünkü eğitim kurumları göçmenlerin kayıp nesil olmamalarını sağlayacak en önemli kurumlardır. Tabi etkin ve verimli kullanıldığı sürece...”.

Eğitim Olanakları ve Yapısından Kaynaklı Nedenler

Öğretmenlere göre göçmen çocukların kayıp nesil olmalarının altına yatan diğer bir neden ise eğitsel nedenlerdir. Öğretmenlerin ifade ettiği eğitsel nedenler beş kod çerçevesinde açıklanmıştır. Bu nedenler şu şekildedir: 1) eğitim sistemlerinin farklılığı, 2) okulların yeterli olanaklara sahip olmaması, 3) okula uyum sorunları, 4) eğitime erişim sorunları ve pandemi etkisi, 5) yetersiz mesleki gelişim.

Eğitim Sistemlerinin Farklılığı: Öğretmenler göçmen çocukların geldikleri ülkelerdeki eğitim sistemi ile Türk eğitim sistemi arasındaki farklara değinmiş ve bu farklılığın eğitim sürecine olumsuz yansımalarının olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin;

K-11 “Geldikleri ülkedeki eğitim sistemi ile buradaki eğitim sistemi arasında dağlar kadar fark var. Bu farklılık onların eğitimden yararlanmasını etkiliyor”.

Okulların Yeterli Olanaklara Sahip Olmaması: Öğretmenler göre göçmen çocukların eğitimi konusundaki diğer bir engel okulların yeterli olanaklara sahip olmamasıdır. Öğretmenler mevcut materyallerin göçmen çocukları için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin;

K-1 “Bu çocukların dillerini anlamak ve onlara uygun materyallerle eğitim sunmak önemlidir diye düşünüyorum”.

Uyum Sorunları ve Okullaşamama: Öğretmenler göçmen çocukların okula uyum sorunları olduğunu ve yeterince okullaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bu durum eğitim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlere göre okula uyum sorunları ve okullaşamama göçmen çocukların kayıp nesil olmaya iten nedenlerden birisidir. Örneğin;

K-8 “Okula uyum sağlayamadıkları açıkça söyleyebilirim. Bu durumda tabii ki eğitimi etkiliyor. Okula uyum sağlayamayınca da otomatikman devam problemleri ortaya çıkıyor. Çocuklar okulu benimsemeden onlara bir şeyler vermeye çalışıyoruz ve başarılı olamıyoruz. Öncelikle okula uyumları konusunda bir şeyler yapılmalı. Bu çocukların okullaşma oranlarının artırılması kayıp nesil olamamalarına yardımcı olacağı kanaatindeyim”.

K-13 “Göçmen Suriyeli çocukların en temel sorunu eğitim sorunudur. Eğer kayıp nesil olma sorunu varsa bu sorunu eğitim ile aşabileceğimi düşünüyorum. Tabi bu tek taraflı bir durum değildir. Ancak bu çocukların yeterli eğitimi almaları ve okula devamlarının sağlanması birinci öncelikli konudur. Çünkü bu çocuklar okula devam edemediğinden toplumsal uyumları da güçleşiyor”.

Eğitime Erişim Sorunları ve Pandemi Etkisi: Öğretmenler göçmen çocuklarının hepsinin eğitim-öğretim hizmetlerine erişemediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler pandemi süreciyle birlikte yüz yüze eğitimine ara verilmesi ile birlikte araç gereç eksikliğinden göçmen çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerine erişiminin kısıtlandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre pandemi süreci göçmen çocukların eğitimi olumsuz etkilemiştir. Örneğin;

K-13 “Hepsi aynı oranda eğitime erişemiyor. Zaten çoğu yoksul insanlar pandemi ile birlikte iyice okuldan uzak kaldılar. Bu durumda tabi ki topluma entegrasyonu geciktirecek ve bu çocuklar kayıp nesil olacak”.

K-5 “Uzaktan eğitim süreci için bu çocukların önündeki en büyük engel ve bu çocukların online derse katılabilecek araç-gereç (tablet, telefon, internet) olmamasıdır. Derslere katılanlar olsa bile dersleri dinlediklerini düşünmüyorum. Yine okulda arkadaşları ile sosyal bir çevreleri vardı bir şekilde dil öğrenip kaynaşabiliyorlardı. Uzaktan eğitimle onunda kaybolduğunu düşünüyorum”.

K-4 “Zaten yeterli eğitimi alamayan bu çocuklar salgın sürecinde iyice eğitimden mahrum kaldı. Evde sürekli Arapça konuşuluyor. Hiç değilse okulda Türkçeye maruz kalıp öğrenebiliyorlardı. Salgında verilen uzaktan eğitimde çocuk bana bakıyor ben çocuğa bakarak anlaşmaya çalışıyoruz”.

Yetersiz Mesleki Gelişim: Öğretmenler, göçmen çocukları kayıp nesil olmaya iten diğer nedeni ise yetersiz mesleki gelişim olarak açıklamışlardır. Öğretmenlere göre meslektaşları ve kendileri göçmen çocuklara mesleki gelişim imkânları sunma ve bu çocukların eğitimine destek olma konusunda yetersizdirler. Örneğin;

K-9 “Bu çocuklara eğitim veren Türk öğretmenleri (kendimde dâhil) yetersiz. Bu çocuklara nasıl eğitim-öğretim verilecek bilmiyoruz. Üniversitede böyle bir eğitim almadık. Normal diğerlerine ne yapıyorsak onlara da uygulamaya çalışıyoruz ama başarılı olamıyoruz”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerine göre göçmen çocukların kayıp nesil olmalarının altında yatan nedenler incelenmiştir. Öğretmenlerin belirttikleri bu nedenler; dil sorunları, sosyokültürel nedenler, ekonomik nedenler, istismar ve suça itilme, psikolojik nedenler, eğitsel nedenler olmak üzere altı tema çerçevesinde açıklanmıştır.

Araştırmada öğretmenler öncelikle, göçmen çocukların kayıp nesil olmasını dil sorunları bağlamında açıklamışlardır. Öğretmenlere göre göçmen çocukların göç ettiği ülkedeki insanlarla iletişim kurmada zorluk yaşaması, dil farklılıklarından dolayı arkadaş edinememeleri, eğitim kurumlarında kullanılan dili anlamamaları ve buna bağlı olarak derslerdeki akademik başarısızlık gibi sorunlar çocukların kayıp nesil olmalarında etkilidir. Yohani (2010)'ye göre dil farklılıkları göçmen çocukların arkadaşlık kurma, sosyalleşme ve kendilerini ifade etmelerini zorlaştırmakta, saldırgan davranışlarını artırmaktadır. Konuşulan dilin farklı olması sosyalleşme, sağlık, ekonomik, psikolojik gibi birçok sorunun çözümünü zorlaştırmaktadır (Fazel ve diğ., 2012; Meas-ham ve diğ., 2014). Türkiye'de yapılan bazı araştırma sonuçları da dil problemlerinin çocukların eğitimlerindeki en büyük engel olduğuna işaret etmektedir (Levent ve Çayak, 2017; Bahadır ve Uçku, 2016). Erdem (2017) çalışmasında, göçmen çocukların öğretimi sürecinde temel sorunun dil sorunu olduğunu, katılımcı öğretmenlerin mülteci çocukların ihtiyaçlarına göre içeriği düzenlemediklerini, öğretmenlerin bu çocuklar için materyal gereksinimleri olduğunu, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin nesnel bir yöntem geliştirmediklerini belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları ile alanyazında bu yönde yapılan araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler, sosyokültürel nedenlerden dolayı göçmen çocukların kayıp nesil olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, sosyokültürel nedenleri yerel toplumdan ve göçmenlerden kaynaklıdır. Yerel toplumdan kaynaklı nedenler yerel halkın ön yargısı, ötekileştirilme, fişlenme, dışlanma ve etiketleme olarak ifade edilirken; göçmenlerden kaynaklı nedenler ise yerel halkla bütünleşememe, yerel kültürü benimseyememe ve kendi kültürlerini yaşatma isteği olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde Mawani (2014) göçmenlerin yerel kültür tarafından dışlanmaya maruz kalma riskinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Sosyal dışlanmayla birlikte göçmeler eğitim ve barınma gibi fırsatlara erişimi kısıtlanmakta ve yaşam doyumları azalmaktadır (Mawani, 2014). Göçmen ailelerin çocuklarının bile hayatlarının büyük bir kısmında veya tamamında ev sahibi ülkede yaşasalar bile sosyal dışlanmayla karşıladıkları saptanmıştır (Valtonen, 2008). Bu bulgular öğretmenlerin göçmen çocukların kayıp nesil olması üzerindeki yerel toplumdan kaynaklı ifadelerini desteklemektedir.

Öğretmenler, göçmen çocukların kayıp nesil olmasını ekonomik nedenlere de bağlamışlardır. Onlara göre, yoksulluk, ekonomik istismar, işsizlik göçmen çocukların kayıp nesil olmalarında etkilidir. Özellikle ekonomik problemler ve işsizlik çocukları da aile ekonomisine katkı sağlamaya zorlamakta ve çocuk işçiliği gündeme gelmektedir. Göç edilen ülkelerdeki göçmenlerin iş piyasasından dışlanması, işsiz kalmaları ve ekonomik zorluk çekmeleri toplumla bütünleşmeyi zorlaştırmaktadır (Valtonen, 2008). Ayrıca, göçmen çocukların ucuz iş gücü olarak bakılması, sigortasız çalıştırılması ve daha kolay yönetilebilmeleri gibi nedenler, çocuk işçiliğini artırmaktadır (Flamm, 2010).

Araştırmanın bir diğer bulgusunda öğretmenler, göçmen çocukların kayıp nesil olmasında istismar, suça itilme ve yaşadıkları psikolojik sorunların etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlere göre göçmen çocukların istismar edilmeleri ve suça itilmeleri, fiziksel ve cinsel istismara maruz kalmalarında ailelerinin parçalanmış olması etkilidir. Öğretmenler bu çocukların yaşadıkları psikolojik sorunların nedenlerini, sosyal ve psikolojik travma, stres, depresyon ve aitlik ve kimlik sorunu ile açıklamışlardır. Göç süreci ve sonrası çocukların yaşadıkları sorunlar, zihinsel ve ruhsal sağlığı olumsuz yönde etkilemektedir (Kirmayer ve diğ., 2011). Göçmen çocuklar savunmasız oldukları için ihmal, istismar ve şiddet gibi sorunlarla karşı karşıyadırlar. Göçmen çocukların cinsel istismara uğraması, erken yaşta evlendirilmesi, zorla diledirilmesi ve ağır işlerde çalıştırılması bu travmalar üzerinde etkilidir (Bokhari, 2008). Özellikle çalıştırılmak zorunda kalan çocuklarda şiddet eğilimi artmakta ve istismar, sokakta yaşama ve suça itilme gibi riskler doğmaktadır (Flamm, 2010). Bu çıkarımlar bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

Öğretmenlere göre göçmen çocukların kayıp nesil olması altında yatan bir diğer nedense eğitim olanakları ve yapısından kaynaklı nedenlerdir. Öğretmenler eğitim sistemlerinin farklılığı, okulların yeterli olanaklara sahip olmaması, okula uyum ve okullaşmanın düşük olması, eğitime erişim sorunları, pandemi etkisi bu çocukların yeterli eğitimi almasını engellemektedir. Uyum sorunlarının başında dil engeli gelmektedir (Taşçı Duran ve diğ., 2012). Müfredat farklılığı, eğitim materyallerinin yetersizliği gibi nedenler de göçmen çocukların eğitimi önündeki engeller olduğu söylenebilir (Coşkun ve diğ., 2017; Erdoğan, 2014). Ayrıca öğretmenler göçmen çocuklara yönelik mesleki gelişimlerinde yetersiz olduklarını ve bu çocuklara destek olmadıklarını ifade etmişlerdir. Göçmen çocukların eğitimi konusunda, çocukların öğrenmesini ve katılımını desteklemek ve öğretmenlerin göçmen çocuklara daha etkili destek olmaları için mesleki gelişim ve desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Araştırmanın bazı sınırlıkları da bulunmaktadır. Öncelikle bu araştırma sınıf öğretmenleri dışında, müdür, akademisyen, ebeveyn ve göçmenler gibi diğer paydaşların görüşüne başvurulmaması yönüyle sınırlıdır. Sınırlıklar ve bulgulardan hareketle, göçmen çocuklara dil eğitimlerinin verilmesi, okula devamlarının sağlanması, ekonomik destek sağlanması, psiko-sosyal destek verilmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle göç süreci ve sonrasında psikolojik olarak olumsuz etkilenen çocuklara okul rehberlik servisi aracılığıyla destek sağlanabilir. Göçmen çocukların okula kayıta kolaylıklarının sağlanması, okula devamlarının kontrol edilmesi ve okullarda sosyalleşmelerinin sağlanması adına gerekli kolaylıkların sağlanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler göçmen çocuklar ile sınıfta bulunan diğer akranları ile uyum sağlamasına yönelik çalışmalar yapabilirler.

Kaynakça

- Almutairi, J. (2015). Problems immigrants face in host countries. *International Business ve Economics Research Journal (IBER)*, 14(4), 691-698. <https://doi.org/10.19030/iber.v14i4.9358>
- Angel, B., Hjern, A., & Ingleby, D. (2001). Effects of war and organized violence on children: A study of Bosnian refugees in Sweden. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 4-15. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.1.4>
- Arabacı, Z., Hasgöl, E., & Serpen, A. S. (2016). Türkiye’de kadın göçmenlik ve göçün kadın sağlığı üzerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 126-144. <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.77608>
- Bahadır, H., & Uçku, R. (2016). İzmir’in bir mahallesinde yaşayan 6-17 yaş arasındaki Suriyeli çocukların çalışma durumları ve çalışma durumlarını etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 117-124.
- Beste, A. (2015). Education provision for syrian refugees in jordan, lebanon and Turkey preventing a “lost generation”. 30.03.2021 tarihinde <https://gcm.unu.edu/publications/policy-reports/education-provision-for-syrian-refugees-in-jordan-lebanon-and-turkey-preventing-a-lost-generation.html> internet adresinden ulaşıldı.
- Betancourt, T. S., Abdi, S., Ito, B. S., Lilienthal, G. M., Agalab, N., & Ellis, H. (2015). We left one war and came to another: Resource loss, acculturative stress, and caregiver–child relationships in Somali refugee families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(1), 114-125. <https://doi.org/10.1037/a0037538>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) (2011). *Mültecilerin statüsüne ilişkin 1951 sözleşmesi ve 1967 protokolü*. 24.03.2021 tarihinde <https://www.refworld.org/docid/4ec4a7f02.html> internet adresinden ulaşıldı.
- Birman, D., & Trickett, E. J. (2001) Cultural transitions in first- generation immigrants acculturation of soviet jewsh refugee adolescents and parents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 456-477. <https://doi.org/10.1177/0022022101032004006>
- Bloch, A., Chimienti, M., Counilh, A., Hirsch, S., Tattolo, G., Ossipow, L. & Wihtol De Wenden, C. (2015). The children of refugees in Europe: aspirations, social and economic lives, identity and transnational linkages. *Final report-Working Paper*. SNIS.
- Bokhari, F. (2008). Falling through the gaps: safeguarding children trafficked into the UK. *Children and Society*, 22(3), 201-211. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00151.x>
- Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries. *Education international*. 03.04.2021 tarihinde http://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2010/s3.amazonaws.com/educationinternational2010/2009/assets/102/Study_on_Education_for_refugees_and_asylum_seeking_children_in_OECD_countries_EN.pdf internet adresinden erişilmiştir.
- Castles, S., & Miller, M. (2008). *Göçler Çağı*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Sınıf Öğretmenlerine Göre Göçmen Çocukların Kayıp Nesil Olmaları Altında Yatan Nedenler

- Coşkun, İ., Ökten, C. E., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., Toklucu, D., & Özsarp, H. (2017). *Engelleri aşmak: Türkiye'de Suriyeli çocukları okullandırmak*. SETA Yayınları, Yayın No: 93.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri (beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni)*, (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.), Siyasal Kitabevi.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaemina, S. (2016). No lost generation: Education for refugee children a comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. 28.03.2021 tarihinde <https://www.eui.eu/Documents/RSCAS/Research/ArchivesInstitutionsGovernanceDemocracy/20181205-Keynote-lecture-education.pdf> pdf adresinden ulaşıldı.
- Çelikaksoy, A., & Wadensjö, E. (2015). *Unaccompanied minors and separated refugee children in Sweden: An outlook on demography, education and employment*. IZA DP No. 8963. 28.03.2021 tarihinde <http://ftp.iza.org/dp8963.pdf> internet adresinden ulaşıldı.
- Erdem, C. (2017). Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282. [https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Flamm, S. (2010). *The linkage between migration and child labor: An International Perspective*. 25.03.2021 https://web.stanford.edu/group/sjir/12-1/fall10-final_2.pdf internet adresinden erişilmiştir.
- Garcia, M. (2019). Cross-cultural identity of second-generation immigrant youth. *The Slu Mcnair Research Journal Summer*. 01.04.2021 tarihinde <https://www.slu.edu/pre-college-access-trio/trio-program/mcnair-scholars-program/pdfs/journal-articles/mariagarcia.pdf> internet adresinden erişildi.
- Gomes, C., & Yeoh, B. S. A. (2018). *Transnational migrations in the asia-pacific transformative experiences in the age of digital media*. Rowman ve Littlefield International
- Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology ve Psychiatry Review*, 5(2), 57-68. <https://dx.doi.org/10.1111/1475-3588.00286>
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.

- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C., Pottie, K., & The Canadian Collaboration for Immigrant and Refugee Health (CCIRH). (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), E959-E967. <https://dx.doi.org/10.1503/cmaj.090292>
- Laczko, F., & Aghazarm, C. (2009). *Migration, environment and climate change: assessing the evidence* (p.9). (Laczko, F. ve Aghazarm, C. Eds.). Geneva: International Organization for Migration.
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 2017-121-46.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mawani, F. N. (2014). *Social determinants of refugee mental health*. (In Simich, L. ve Andermann, L. Ed.). *Refuge and Resilience Promoting Resilience and Mental Health among Resettled Refugees and Forced Migrants*. (pp. 27-50). USA: Springer Science+Business Media.
- Measham, T., Jaswant, G., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-Mcpherson, M. & Nadeau, L. (2014) Refugee children and their families: supporting psychological well-being and positive adaptation following migration. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 44(7), 208-215. <https://dx.doi.org/10.1016/j.cppeds.2014.03.005>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Niemeyer, M. (2014). *The cultural and social capital of unaccompanied refugee minors* (Master thesis) Stockholm University, Stockholm.
- Özekmekçi, M. İ. (2010). Tehdit sınırını geçemeyen göçmen. *Hayat Sağlık Dergisi*, (2), 44-48.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publishing.
- Polat, S., & Evliyaoğlu, N. (2008). Göçmen çocuklar. *Türkiye Klinikleri J Pediatr Sci*, 4(6), 52-5.
- Sevinç, G., Davran Kantar, M., & Sevinç, M. R. (2018). Türkiye'de kırdan kente göç ve göçün aile üzerindeki etkileri. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 3(6), 70-82. <https://doi.org/10.25204/iktisad.330930>
- Sirin, S., & Sirin, L. R. (2015). *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*. Migration Policy Institute.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. A Division of Guilford Publications, Inc.

Sınıf Öğretmenlerine Göre Göçmen Çocukların Kayıp Nesil Olmaları Altında Yatan Nedenler

- Taskin, P. & Erdemli, O. (2018). Suriyeli mülteciler için eğitim: Türkiye’de öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178. <https://dx.doi.org/10.14689/ejer.2018.75.9>
- Taşçı Duran, E., & Okçay, H. (2012). Etnik iletişim kadın sağlığını nasıl etkiliyor? *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 251-257
- Tunga, Y., Engin, G. & Çağiltay, K. (2020). A literature review on the issues encountered in educating Syrian children in Turkey. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 317-333. <https://dx.doi.org/10.17679/inuefd.535845>
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2015). *Göç terimleri sözlüğü*. 26.03.2021 tarihinde http://www.Turkey.iom.int/documents/goc_terimleri_sozlugu.pdf. internet adresinden alınmıştır.
- UNICEF. (2014). *No lost generation, protecting the futures of children affected by the crisis in Syria. UNICEF Report*. 29.03.2021 tarihinde <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/no-lost-generation-initiative-protecting-futures-children-affected-syria> internet adresinden alınmıştır.
- United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization (UNESCO) (2011). *The hidden crisis: Armed conflict ad education. No lost generation: Protecting the future of children affected by the crises in Syria*.
- United Nations High Commissioner For Refugees (UNHCRb) (2020). *Mid-year trends*. 28.03.2021 tarihinde <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5fc504d44/mid-year-trends-2020.html?query=global%20trends%202020> internet adresinden alınmıştır.
- Ünal, S. (2014). Türkiye’nin beklenmedik konukları: “Öteki” bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(3), 65-89.
- Valtonen, K. (2008). *Social work and migration immigrant and refugee settlement and integration*. Ashgate Publishing Limited.
- Watkins, K., & Zyck, S. A. (2014). *Living on hope, hoping for education-The failed response to the Syrian refugee crisis*. 28.03.2021 tarihinde <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/9169.pdf> internet adresinden ulaşıldı.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873. <https://doi.org/10.1016/j.child-youth.2010.02.006>
- Zenginoğlu, S. (2019). Avrupa ve göç: “Tehdit” olgusuna yönelik teorik ve politik bir analiz. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(1), 42-49.

GÖÇMEN ÇOCUKLARIN UZAKTAN EĞİTİME ERİŞİM DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Dilek KIRNIK¹

1 Dr., Malatya Millî Eğitim Müdürlüğü, Sınıf Öğretmenliği, dlkkrnk@gmail.com, ORCID: 0000 0002 7261 7259.

Geliş Tarihi 20.06.2021 Kabul Tarihi: 12.11.2021 DOI: 10.37669 milliegitim.955024

Öz: Yaşanan küresel salgın nedeniyle uzaktan eğitimin öğrenme yaşantımızda önemi ve kullanım sıklığı artmıştır. Öğrenim çağındaki öğrencilerin yaygın olarak kullandığı uzaktan eğitime, göçmen öğrencilerin de erişim hakkı bulunmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde göçmen çocukların eğitim imkânlarından faydalanma durumlarını belirlemek, yaşadıkları eğitimsel süreci yakından gözlemlemek ve bu konuda gerekli önlemlerin alınmasına katkıda bulunmak önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı Malatya'daki temel eğitim kurumlarında öğrenimine devam eden göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine katılım durumlarını belirlemek, çevrim içi öğrenme sürecine katılımlarının önündeki engelleri tanımlamak ve katılımı arttırmaya yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini tespit etmektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi esas alınmış ve durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Malatya ilindeki göçmen çocukların eğitim gördüğü 7 temel eğitim kurumlarında görev yapan 21 gönüllü sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda 4 demografik 6 konu alanına uygun olmak üzere 10 soru yer almaktadır. Çalışmada katılımcılardan randevu alınarak çevrim içi görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin sosyal uyum, dil becerileri ve etkili iletişim yolları konularında eğitim ihtiyaçlarının olduğu, göçmen öğrencilere yönelik daha çok okuma yazma öğretimine yönelik eğitim faaliyetlerinin yapıldığı ve göçmen çocukların uzaktan eğitime erişim/katılım düzeyinin düşük olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, göçmen öğrenciler, ilkokul, sınıf öğretmeni

AN INVESTIGATION OF TEACHERS' VIEWS ON MIGRANT CHILDREN'S ACCESS TO DISTANCE EDUCATION

Abstract:

Due to the global epidemic, the importance and frequency of use of distance education in our learning life has increased. Immigrant students also have the right to access distance education, which is widely used by students at school age. It has been considered important to determine the educational opportunities of immigrant children in the distance education process, to closely observe the educational process they experience and to contribute to taking the necessary precautions in this regard. The aim of this study is to determine the participation status of immigrant students who continue their education in basic education institutions in Malatya, to identify the obstacles to their participation in the online learning process, and to determine the opinions and suggestions of classroom teachers to increase participation. In this research, qualitative research method was taken as basis and case study method was used. Semi-structured interviews were conducted with 21 volunteer classroom teachers working in 7 basic education institutions in Malatya province where immigrant children are educated. In the semi-structured interview form prepared by the researcher, there are 10 questions in accordance with 4 demographic and 6 subject areas. In the study, online interviews were made by taking appointments from the participants and the data obtained were evaluated according to descriptive and content analysis. As a result of the research, it has been seen that immigrant students have educational needs in terms of social cohesion, language skills and effective communication ways in the distance education process, educational activities are mostly carried out for the education of literacy for immigrant students, and the level of access/participation of immigrant children to distance education is low.

Keywords: distance education, immigrant students, primary school, primary education teacher

Giriş

Kısa zamanda tüm dünyayı olumsuz etkileyen COVID-19 salgını Türkiye'yi de olumsuz etkilemiştir. 11 Mart 2020 tarihinde ülkemizde vakaların görülmesi ile okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitime ara verilmiş, 23 Mart 2020 tarihi ile uzaktan eğitime başlanmıştır. Salgın döneminde eğitim yaşamında yaygın kullanılan uzaktan eğitim uygulamaları öğretmenlerle birlikte veli ve öğrencilerin de öğrenme -öğretme durumlarını etkilemiştir. Zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın

teknolojik araçların etkin kullanımıyla tüm öğrenme ve öğretme süreçlerinin dijital ortamda eşzamanlı, farklı zamanlı ya da harmanlanmış olarak yürütülmesi olarak tanımlanan uzaktan eğitim, farklı platformlarda verilen içeriklerle öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir araç olmuştur (Demirel, 2011; Eastman ve Swift, 2001; Fidalgo vd., 2020; İşman, 2011; Kırnık ve Altunkaynak, 2019; Kör, Çataloğlu, Erbay, 2013; Uluğ ve Kaya, 1997; Uşun, 2006). Teknolojik alt yapı ile öğrencilere iyi ve etkili bir öğrenme çevresi sağlayan uzaktan eğitim, tüm öğrencilere yönelik içerikler sunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan üç televizyon kanalı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) her tür ve seviyeden öğrencilerin kullanımına açılmıştır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki; sosyoekonomik durumu iyi olmayan, teknolojik araçları kullanamayan, internete erişim imkânı olmayan ya da farklı dezavantaj grupları içinde yer alan öğrenciler uzaktan eğitim imkânından yeterince ya da tamamen faydalanamamaktadır (Akbal ve Akbal, 2020; Kaya, 2020; Kırnık ve Altunkaynak, 2019). Bu dezavantaj grupları içinde yer alan ve eğitime erişimde sıkıntı yaşayan öğrenci gruplarından bir de göçmen çocuklardır.

“Eğitim” ve “Çalışma” gibi iki temel ihtiyaç için kendilerine en yakın ülkeye/bölgeye göç etmek durumunda kalmış olan göçmenler, gelecekte beklentilerini arttırmak amacıyla buldukları ülkelerin eğitim ortamlarından sıklıkla faydalanırlar (Zolberg ve Benda, 2001). Yoksulluk, yoğun toplumsal baskı, temel ihtiyaçlara erişememe, açlık, dışlanma, suça itilme vb. farklı sebeplerle yaşadıkları alanları bırakmak zorunda kalan bireyler için yaşadıkları sorunlarla mücadele etmek ve risklerle baş etmek için en temel araç eğitimidir. Şeker ve Aslan’a (2015) göre eğitim ortamı çocukların karşı karşıya kaldıkları problemleri açığa çıkarmak ve çözmek için farklı imkânlar sunmaktadır. Yapılan araştırmalarda yabancı uyruklu çocukların sıklıkla yaşadıkları iki temel sorun olan dil edinimi ve toplumsal uyum sürecini eğitim uygulamaları kolaylaştırmaktadır (Aktekin, 2017; Atmacaoğlu, 2019; Cırt-Karaağaç ve Güvenç, 2019; Sarier, 2020; Şeker ve Aslan 2015; Şirin ve Rogers-Şirin, 2015). Eğitimin bu kadar faydası olmasına rağmen göçmen çocukların eğitime katılımlarının önünde farklı engeller bulunmaktadır (Akpınar, 2017; Ertaş ve Çiftçi Kıraç, 2017; Zengin ve Ataş-Akdemir, 2020). Eğitime erişim ile ilgili sorunlarla birlikte eğitime devam etmesi, okul terklerinin azaltılması, eğitimin önemine inanarak öğrenme motivasyonunun artırılması gibi acil çözülmesi gereken sorunlardan bazılarıdır. Eren’e (2019) göre göçmen çocukların eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek eğitimin içeriği, iş-zaman akışı, materyaller, finansman kaynakları vb. farklı başlıklarda programlanmalıdır. Göçmen çocukların eğitimi, disiplinler arası yaklaşımla ve tüm eğitim paydaşlarının katkısı ile planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Uzaktan eğitim sürecinde yabancı uyruklu göçmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılması, var olan uyum sürecinin sürekliliği ve öğrencilerin gelişiminin devam etmesi açısından gereklidir. Bu kapsamda yabancı uyruklu göçmenlerin uzaktan eğiti-

me erişim durumlarının incelenmesi ve uzaktan eğitime erişimin önündeki engellerin tespit edilerek çözülmesi önemli görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı Malatya ilinde temel eğitim kurumlarında eğitimine devam eden göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine katılım durumlarının öğretmen görüşleri alınarak incelenmesidir. Elde edilen veriler, göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılımını artırmak ve eğitime tam uyumunun sağlanması için yapılması gereken önerilerin belirlenmesi adına önemlidir. Araştırma sonuçları farklı sebeplerle uzaktan eğitimden faydalanamayan öğrencilerin öğrenme yaşantısının devam ettirilmesinde yol gösterici olacağı gibi gelecek araştırmalar için dayanak olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi esas alınmış, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2013) göre durum çalışması, araştırmacının yaşamın gerçek koşulları içinde, güncel sınırlı bir sistem/durum ya da belli bir zaman içerisinde meydana gelen birden fazla sınırlandırılmış sistemler/durumlar hakkında gözlem, görüşme, doküman gibi birçok bilgi kaynağından detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı mevcut halin betimlemesidir. Uzaktan eğitim sürecinde göçmen çocukların durumunun daha derinlemesine araştırılması, uzaktan eğitime katıl(a)mama nedenlerinin mevcut şartlarda doğru belirlenmesi ve çözüm önerilerin güncel hayatta uygulanabilir olması için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve araştırma grubu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Malatya'daki 7 temel eğitim kurumlarında görev yapan 21 öğretmendir. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırma kapsamında "canlı ders yönetmesi, sınıfta yabancı uyruklu göçmen öğrenci bulunması ve araştırmaya katılmaya gönüllü olması" ölçütlerine göre çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki deneyimi	Öğrenci mevcudu	Sınıfta yabancı uyruklu göçmen öğrenci sayısı	Okuttuğu sınıf düzeyi
K1	E	27	33	1	3
K2	K	23	34	3	2
K3	E	22	34	2	1
K4	K	18	38	19	1
K5	E	10	32	7	3
K6	K	20	30	18	4
K7	K	25	27	5	4
K8	E	19	36	7	2
K9	E	35	31	11	1
K10	E	30	31	21	2
K11	K	20	31	6	1
K12	K	24	31	4	4
K13	K	10	37	9	3
K14	K	27	35	17	3
K15	K	27	27	11	2
K16	K	26	26	9	4
K17	E	30	30	13	3
K18	K	25	28	3	2
K19	K	30	31	7	1
K20	E	30	34	4	3
K21	E	22	30	4	4

Tablo 1’de araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinin özellikleri görülmektedir. Tablo verilerine göre bu araştırmanın çalışma grubunu mesleki deneyimleri 10 ile 35 yıl arasında değişen 12 kadın ve 9 erkek olmak üzere toplam 21 öğretmen oluşturmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin dersine giren 5, 2. sınıf öğrencilerinin dersine giren 5, 3. sınıf öğrencilerinin dersine giren 6 ve 4. sınıf öğrencilerinin dersine giren 5 olmak üzere araştırma sürecinde ilkökul kademesindeki tüm sınıflar düzeyindeki öğretmenlerle görüşülmüştür. Merkez okullarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında en az 1 en fazla 21 yabancı uyruklu öğrencinin yer aldığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmanın amacı kapsamında literatür taraması yapmış ve olası 15 açık uçlu soru hazırlamıştır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi olan 2'si ölçme ve değerlendirme 1'i göçmen eğitimi konusunda çalışması bulunan ve temel eğitim bölümünde uzman olan toplam 3 akademisyen tarafından sorular incelenmiştir. Soruların kapsamı, araştırmaya uygunluğu, cevaplanabilirliği gibi açılardan uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş birliğine vardıkları sorular araştırma kapsamında sorulmak üzere belirlenmiştir. Görüşme formunda araştırma amacına uygun olarak seçilen 10 soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında Malatya ilinde uygulama yapmak için izin alınmıştır. Çalışmanın, İnönü Üniversitesinde etik kurul onayı (İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 03.06.2021 Tarihli, 2021/11-8 Karar nolu) bulunmaktadır. Çalışma sürecinde toplanan veriler sistematik bir özet halinde düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulması durumunda betimsel analiz; verilerin derinlemesine analiz edilerek temaların ve kodların belirlenerek ilişkilendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak göçmen çocukların eğitim gördüğü okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullarda görev yapan ve araştırma kapsamında belirlenen ölçütleri taşıyan öğretmenlerle iletişime geçilmiş, araştırmanın amacı, kapsamı ve önemi konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınarak 35-60 dakika arasında değişen sürelerde çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşme sonrasında görüşme içeriği çevrim içi sistemde yazılı doküman haline çevrilmiştir. Araştırma sorularına yönelik temalar belirlenerek frekanslar tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak için; araştırma kapsamındaki analizler eğitim bilimleri alanında nitel araştırma deneyimi bulunan iki farklı uzman tarafından yapılmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, örnekleme ilkokulun her sınıf düzeyinde öğretmenlerin olması sağlanmış, araştırma bulguları ile farklı araştırmaların bulguları arasında ilişki kurulmuş, araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri belirtilerek konu hakkındaki görüşleri doğrudan verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler K1, K2, K3 ... şeklinde kodlanarak demografik verileri ve görüşleri gösterilmiştir. Katılımcıların bir soruya birden fazla görüş bildirebildiği tablolarda toplam görüş üzerinden frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Bulgular**Tablo 2.** Uzaktan Eğitimde Göçmen Çocukların İhtiyaç Duydukları Eğitim Alanları

Tema	f	%	Katılımcılar
Sosyal uyum/ Aidiyet Duygusu	21	20	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
Dil eğitimi	20	19	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K21
Etkili iletişim yolları	17	16	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20
Psikolojik terapi /Ruhsal Rehabilitasyon	15	14	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K21
Okuma yazma	13	12	K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K15, K16, K18, K19
Sınıf düzeyine uygun müfredat kazanımları	10	9	K1, K5, K6, K7, K12, K13, K14, K16, K17, K21
Matematik-temel işlemler	7	6	K6, K7, K12, K14, K16, K17, K21
Teknoloji kullanımı	3	4	K3, K9, K11
Toplam	106	100	

Tablo 2’de uzaktan eğitimde göçmen çocukların ihtiyaç duydukları eğitim alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitimde göçmen çocukların öncelik sırasına göre sosyal uyum/aidiyet duygusu (f=21), dil eğitimi (f=20), etkili iletişim yolları (f=17), psikolojik terapi /ruhsal rehabilitasyon (f=15), okuma yazma (f=13), sınıf düzeyine uygun müfredat kazanımları (f=10), matematik-temel işlemler (f=7) ve teknoloji kullanımı (f=3) konularında eğitimlere ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K3: Sınıfımda göçmen öğrenci çok değil ama yine de bu öğrencilerin öncelikli olarak dil eğitimi şart. Gerek çocukların gerekse ailelerinin iletişim yollarını da çok iyi bildikleri söylenemez. Konuşmaktan çekiniyorlar. Okuma yazma öğretimine yönelik yapılan eğitimlere de dil bilmedikleri için katılmıyorlar, anlayamıyorlar. ... Birinci sınıf okuttuğum için sınıfımın genelinde olduğu gibi göçmen öğrenciler de teknolojik araçları iyi kullanamıyorlar. Dolayısıyla çocukların gelişimi için dil eğitimi başta olmak üzere okuma yazma öğretimini yapılmalıdır. Göçmen çocukların bu ülkenin evlatlarından farklı olmadıklarını anlamaları ve en temelde hissetmeleri için daha çok çalışmalar yapmalıyız.

K7: Göçmen çocukların en temel eğitim ihtiyacı bence okudukları sınıflara kendilerine ait hissetmelerini sağlamaktır çünkü göçmen öğrenciler sanki her an

ülkelerine gideceklermiş gibi davranıyorlar. Onların eğitimlerinin önündeki en büyük engel dil eğitimi ile birlikte sosyal uyum sağlayamamalarıdır. Bu kapsamda çalışmaların sayısının artması gerektiğini düşünüyorum. Ben 4. sınıfları okutuyorum. Bizim sınıfa gelinceye kadar büyük oranda dil öğrenmiş oluyorlar ama yine de öğrenemeyenler de var. Yabancı uyruklu öğrencilerin sanat becerileri çok güçlü mesela çok iyi resim yapıyorlar ama matematik konusunda özellikle dört işlem konusunda ciddi eksiklikleri var. Ben bu başarısızlığın da dil gelişiminin yetersiz oluşundan kaynaklandığını düşünüyorum. Bunun dışında fen bilimleri, sosyal bilimleri, Türkçe gibi temel derslerin kazanımlarının eksiksiz verilmesi gereklidir.

K15: Bu soruyu sorduğunuzda aklıma ilk gelen şey çocukların yaşamlarında karşılaştıkları travmatik olaylar. Çoğu öğrenciler baskı gördüklerinden, şiddet olayları yaşadıklarından ve hayatlarını daha iyi yaşamak için buraya geldiklerinden bahsediyorlar. Dolayısıyla bu öğrencilerin ruhsal yönden tedavi edilmesi ve o travmaları atlatmaları için destek verilmesi gerekiyor. ... Bir sınıfta birden fazla yabancı uyruklu öğrenci olduğunda sürekli kendi aralarında kendi dillerini konuşuyorlar ve diğer öğrencilerle iletişim kurmuyorlar. Hatta bazen biz öğretmenlerle bile iletişim kurmak istemiyorlar. Bu iki durum dışında en fazla söylenebilecek sorun Türkçe bilmemeleridir. Türkçeyi iyi bilmedikleri için diğer derslerin öğrenilmesinde ve bizimle olan iletişimde sorunlar yaşadıklarını daha da yaşayabileceklerini düşünüyorum.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Göçmen Öğrencilere Yönelik Yapılan Eğitim Faaliyetleri

Tema	f	%	Katılımcılar
Okuma yazma öğretimi çalışmaları	13	34	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K15, K17, K19
Sosyal kültürel faaliyetler	7	18	K3, K7, K8, K12, K15, K16, K21
Aile ziyaretleri	4	10	K4, K13, K17, K18
Sportif faaliyetler	3	8	K7, K8, K19
Uyum çalışmaları	3	8	K4, K9, K11
Görsel sanatlar çalışmaları	3	8	K3, K13, K14
Müfredat konuları-akademik çalışmalar	2	5	K7, K12
Müzik çalışmaları	2	5	K16, K20
Bilimsel çalışmaları	1	4	K21
Toplam	38	100	

Tablo 3'te uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilere yönelik yapılan eğitim faaliyetleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilere yönelik okuma yazma öğretimi çalışmaları (f=13), sosyal kültürel faaliyetleri (f=7), aile ziyaretleri (f=4), sportif faaliyetler (f=3), uyum çalışmaları (f=3), görsel sanatlar çalışmaları (f=3), müfredat konuları-akademik çalışmalar (f=2), müzik çalışmaları (f=2) ve bilimsel çalışmalar (f=1) yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K5: 3. sınıf düzeyinde farklı türde eğitim faaliyetleri yaptığımı iddia edemem. Daha çok okuma-yazma ağırlıklı çalışmalar yapıyorum çünkü bu çocuklar henüz dil öğreniminde yeterli değil. Söylenenleri yazma ve okuduğunu anlamada ciddi eksikleri bulunmaktadır. Bunu telafi etmek için de okuma yazma ağırlıklı etkinlikler sınıflarda yürütmekteyiz.

K19: Birinci sınıf okuttuğum için tüm öğrencilerle birlikte göçmen çocuklarla da okuma yazma çalışmaları yürütüyorum ancak göçmen çocuklarla yaptığım okuma yazma çalışmalarında daha fazla yoruluyorum. Çünkü bu öğrencilerin Türkçe bilme de sıkıntıları olduğu için çocuklarla etkili iletişim kuramıyoruz. Bunun dışında birinci sınıf oldukları için çocukların ilgileri çabuk dağılıyor bu kapsamda çocuklarla uzaktan eğitimde az da olsa sportif faaliyetler yaptığımız oldu. Örnek veriyorum müzik eşliğinde kamera önünde jimnastik hareketler yapmak gibi.

K21: Öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek uzaktan eğitimden sıkılmalarının önüne geçmek için farklı faaliyetler yapıyorum. Sınıfımda sosyal/kültürel ve bilimsel etkinlikler yapmaktayım. Bu etkinlikler genel anlamda sosyal bilgiler ve fen bilimleri kazanımları ile bağlantılı olduğunu söyleyebilirim.

Tablo 4. Göçmen Çocukların Uzaktan Eğitime Erişim/Katılım Düzeyine İlişkin Veriler

Örneklem Seçilen Sanal Sınıflar	Sınıflardaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı	Uzaktan eğitime katılan yabancı uyruklu öğrenci sayısı
S1	1	1
S2	3	1
S3	2	1
S4	19	2
S5	7	2
S6	18	2
S7	5	2
S8	7	3
S9	11	3
S10	21	2
S11	6	2
S12	4	0
S13	9	2
S14	17	2
S15	11	1
S16	9	1
S17	13	2
S18	3	1
S19	7	1
S20	4	1
S21	4	0
Toplam	181	32

Tablo 4'te göçmen çocukların uzaktan eğitime erişim/katılım düzeyine ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo verilerine göre en fazla 21, en az 1 yabancı uyruklu öğrencinin bulunduğu sınıflarda uzaktan eğitim sürecinde canlı derslere en fazla 2 yabancı uyruklu öğrencinin katıldığı, bazı sınıflarda ise hiç katılımın olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitime katılan yabancı uyruklu öğrenciler arasında sürekli derse katılanların olduğu gibi çoğunlukla ya da ara sıra katılan öğrencilerin olduğu da belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K6: *Ne yazık ki bu konuda iç açıcı bir şeyler söylemek çok güç. Ben 4. sınıf okuyorum. 30 öğrencimin 18'i göçmen öğrenciler. Bu öğrencilerden canlı derse katılan ya da takip eden öğrenci sayım 2'dir. Bu öğrencilerin ikisi de her zaman derse giremiyor. Birçok nedenlerden dolayı bu öğrencilerin de derse ilgisi zaman zaman azaldığını görebiliyorum.*

K17: *Öğrencilerin derse katılım düzeyleri yetersizdir. Sınıfımda 13 yabancı uyruklu öğrencinin 1'i her zaman katılırken 1'i ara sıra katılmaktadır. Devamlı derse katılan öğrencim etkinliklere katılır, sorduğum sorulara cevap verir, ödevlerini yapar ve gönderir ancak diğer öğrencim bu kadar ilgili değil.*

K12: *Ben bu sınıfta arada aldım. Dolayısıyla birinci sınıftan itibaren öğrencilerin gelişimini takip edemedim. Sınıfımda 4 yabancı uyruklu öğrenci var bazılarını yüz yüze eğitim varken bile hiç tanımadım. Sadece sınıf listesinde isimleri var. Ne kadar velilerine ya da öğrencilere ulaşmaya çabalasam da olmadı. Bu öğrencilerimin hiçbiri şuan uzaktan eğitim sürecinde değil. Okula verdikleri telefon numaralarını sık sık değiştirdikleri için verdikleri iletişim bilgileri güncel olamıyor. Bu durum da var olan zorluklar daha da arttırmaktadır.*

Tablo 5. Uzaktan Eğitimin Göçmen Öğrencilere Yönelik Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	f	%	Katılımcılar
Etkisiz	2	10	K14, K17
Sadece akademik gelişim açısından etkili	6	29	K1, K6, K7, K12, K16, K21
Sadece sosyal açıdan etkili	8	38	K2, K5, K8, K10, K13, K15, K18, K20
Çok yönlü etkili	5	23	K3, K4, K9, K11, K19
Toplam	21	100	

Tablo 5'te uzaktan eğitimin göçmen öğrencilere yönelik etkisine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre göçmen öğrencilere yönelik gerçekleştirilen uzaktan eğitimi; etkisiz bulan (f=2), sadece öğrencilerin akademik gelişimleri açısından etkili olduğunu ifade eden (f=6), sadece sosyal açıdan etkili bulan (f=8) ve çok yönlü etkilerinin olduğu ifaden eden (f=5) öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K17: *Ben çok etkili olduğumu düşünmüyorum. Uzaktan eğitim sürecine katılan göçmen öğrenciler seslerini ve görüntülerini kapatıp fiziksel olarak burada bulduklarını iddia ediyorlar ancak görüntüyü açmadıkları için gerçekten ekranın başındalar mı ya da dersi etkili dinliyorlar mı emin olamıyorum. Bazen görüntüleri açtıklarında da gülümsüyorlar ancak sorduğum sorulara cevap vermiyorlar, verdiğim ödevlere dönüt vermiyorlar. Bu nedenle ben çok etkili olduğumu düşünmüyorum.*

K1: *Uzaktan eğitime katılan öğrencimin gelişiminden çok memnunum. Özellikle akademik anlamda kendini çok geliştirdi. Öğrencimin annesi ve babası da Suriye’de öğretmen olarak görev yapmaktaymış. Bu süreçte hem öğrencime hem de sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurmada bana çok faydalı oldular. Derslerde aktif verdiğim çalışmalarını eksiksiz yapar, sorduğum sorulara etkili cevaplar verir.*

K10: *Uzaktan eğitim uygulamaları belli bir dersi öğretmek amacının dışında özellikle öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının artması açısından etkili oldu. Canlı dersler öğrencilerin birbirleriyle sosyal yönden iletişim kurmalarına ortam ve imkan sağladı. Öğrencilerim bazen o dersin kazanımlarını öğrenemedi ama birbirlerini gördüler, aynı sorunları yaşadıklarını tespit ettiler ve birbirlerine destek oldular. Sanal da olsa öğrencilerim arkadaşlarıyla konuştular, birbirlerini dinlediler, beraber öğrendiler ve zorluklarda birbirlerine destek oldular. Kısacası sosyal anlamda öğrencilerimi geliştirdi.*

K9: *Benim sınıfta iki devamlı katılan, bir de çoğunlukla derse katılan göçmen öğrencim vardı. 1. sınıf oldukları için öğrenemeyecekler diye gerçek anlamda çok korkmuştum. Ancak uzaktan eğitimde öğrenciler arkadaşları ve benimle iletişim kurmaları açısından çok iyidiler. Okuma yazma sürecinde de başarı kaydettiler. Bu anlamda uzaktan eğitim sürecinin hem sosyal yönden hem akademik yönden etkili olduğunu söyleyebilirim.*

Tablo 6. Göçmen Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Erişimde Karşılaştığı Zorluklara/ Engellere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Motivasyon	Okulu/ eğitimi önemsememeleri	21	9	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile karşılaşmaları	4	1,5	K2, K6, K11, K19
	Sınıfta geçme kalma gibi bir değerlendirmenin olmaması	3	1,2	K1, K15, K21
Ekonomik yetersizlik	Teknolojik araç sıkıntısı (Bilgisayar, Tablet, cep telefonu)	19	7,9	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun yetersiz olması	19	7,9	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	İnternet yetersizliği	16	6,6	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21
	Öğrencilerin ekonomik gelir getiren işte çalışması	5	2,7	K6, K7, K12, K20, K21
Öğrenci özellikleri	Dil bilime sıkıntısı/ dersi anlamamaları	20	8,3	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Öğrenme çevresinde aidiyet duygusunu hissedememe	18	7,5	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K20, K21
	Uzaktan eğitimden öğrencilerin sıkılmaları	17	7	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K21
	Çocuğun travma durumunu atlatamaması (öğrenmeye psikolojik olarak hazır olamama)	9	3,7	K1, K9, K11, K13, K16, K17, K18, K19, K21

Aile özellikleri	Öğretmen-veli iletişimsizliği	19	7,9	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Evde eğitim düzeyinin düşük olması	19	7,9	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Kalabalık aile /Kardeşlerin aynı zaman diliminde olan canlı derslerinin çakışması	18	7,5	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21
	Aile ilgisizliği/parçalanmış aile olmaları	17	7	K1, K3, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Canlı ders saatlerinin aileler için erken ya da geç olması	8	3,7	K2, K3, K5, K6, K9, K16, K17, K21
	Kızların ev iş yapması/ kardeşlerine bakması	5	2,7	K5, K6, K7, K12, K13
Toplam		237	100	

Tablo 6’da göçmen öğrencilerin uzaktan eğitime erişimde karşılaştığı zorluklara ilişkin “motivasyon, ekonomik yetersizlik, öğrenci ve aile özellikleri” temalarında öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre göçmen öğrencilerin uzaktan eğitime erişimde karşılaştığı zorluklar; Motivasyon temasında okulu/eğitimi önemsememeleri (f=21), öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile karşılaşmaları (f=4), sınıfta geçme kalma gibi bir değerlendirmenin olmaması (f=3); Ekonomik yetersizlik temasında teknolojik araç sıkıntısı (Bilgisayar, tablet, cep telefonu) (f=19), öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun yetersiz olması (f=19), internet yetersizliği (f=16), öğrencilerin ekonomik gelir getiren işte çalışması (f=5); Öğrenci özellikleri temasında dilbilme sıkıntısı/ dersi anlamamaları (f=20), öğrenme çevresinde aidiyet duygusunu hissedememe (f=18), uzaktan eğitimden öğrencilerin sıkılmaları (f=17), çocuğun travma durumunu atlatamaması (öğrenmeye psikolojik olarak hazır olamama) (f=9); Aile özellikleri temasında öğretmen-veli iletişimsizliği (f=19), evde eğitim düzeyinin düşük olması (f=19), kalabalık aile /kardeşlerin aynı zaman diliminde olan canlı derslerin çakışması (f=18), aile ilgisizliği/parçalanmış aile olmaları (f=17), canlı ders saatlerinin aileler için erken ya da geç olması (f=8), kızların evde iş yapması/kardeşlerine bakması (f=5) olarak sıralanmaktadır. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K4: Göçmen çocukların eğitiminin önündeki en büyük engellerden biri bilişim araçlarının olmamasıdır. Bu ailelerin ekonomik durumu o kadar yetersiz ki temel beslenme ihtiyaçlarının giderilmesi için bile yeteri kadar maddi kaynaklarının olmadığını bizzat aile ziyaretlerinde kendimde gördüm. Bu ekonomik

yetersizlikler beraberinde internet kota sıkıntısını da getirmektedir. Yani evde derse girecek çok fazla öğrenci olması ve internet kullanım miktarının fazla olmaması nedeniyle internete erişim sıkıntısı yaşamaktadırlar. Bu aileler temel yaşam şartlarını sağlayamadıkları için onlar için beslenme ve barınma daha öncelikli hale gelmektedir. Bu kapsamda eğitim onların önceliği değildir. Hem veliler hem de öğrenciler eğitim faaliyetlerini önemsememektedirler. Bunların dışında en fazla söylenebilecek engel Türkçe bilmemeleridir. Dersi anlayamadıkları için de öğrenemiyorlar. Kısacası temelde ekonomik yetersizlikler ve dil bilme sıkıntısı yaşadıkları söylenebilir.

K18: Ben uzaktan eğitim sürecinde birçok göçmen öğrencimin velisine ulaşamadım bile. O kadar telefon etmeme rağmen etkili bir dönüş alamadım. Bunların çoğunun zaten babası il dışında çalışmakta ya da parçalanmış aile çocukları olarak yaşamlarını devam ettirmektedirler. Birlikte yaşayan kişi sayısı olarak aileler çok kalabalık. Bir evde 8-9 öğrenci var. Bu nedenle internet kullanım sıkıntıları da olabileceği için uzaktan eğitime katılmıyor olabilirler. Evde en iyi eğitim alan kişi temel okuma yazma dışında eğitimle ilgisi yoktur yani evdeki eğitim düzeyi de düşüktür.

K20: Bu öğrencilerin aileleri ya Almanya, Fransa gibi Avrupa Birliği ülkelere gitmek hayali taşıyorlar ya da kendi ülkelerine dönmek gibi bir istekleri bulunmaktadır. Kendilerini Türkiye’de, bizim okulda eğitim görmeye, yaşama-ya hazırlamıyorlar. Sanki burası onlar için geçici bir yer. Zaten dil bilmeyen öğrenciler de ne konuşup iletişim kurabiliyor ne de dersi anlayabiliyorlar.

Tablo 7. Salgın Döneminde Göçmen Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine Katılımını Arttırmak İçin Öneriler

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Veli-okul işbirliği	Velilerle olumlu ilişkiler kurulmalı	21	10,2	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Ailelere travmatik olaylar sonrası psikolojik destek verilmeli	19	9,2	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Farklı kültürden kişilerle (Suriye, Afganistan, Pakistan, Türki Cumhuriyetleri vb.) kültürlerarası iletişim kurulmalı	18	8,7	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21

Göçmen Çocukların Uzaktan Eğitime Erişim Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin...

Ekonomik destek	İnternet paketleri verilmeli (sadece EBA kullanımına özgü)	19	9,2	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Ciddi ekonomik yetersizliği olan göçmenler ekonomik olarak desteklenmeli	17	8,2	K1, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K21
	Teknolojik araç desteği verilmeli	15	7,3	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K15, K16, K17, K18, K19, K20
	Belediye, muhtarlık, cami, okul gibi kamusal alanlarda wifi noktaları artırılmalı	2	1	K15, K19
Eğitim uygulamaları	Okullarda rehberlik faaliyeti artırılmalı	21	10,2	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Yabancı uyruklu öğrenciler eğitimin gerekliliğine inandırılmalı	20	9,7	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Seyreltilmiş olarak yüz yüze eğitime geçilmeli	9	4,3	K1, K2, K9, K10, K14, K15, K18, K19, K21
	Tercümanlar, rehber öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri birlikte çalışmalı	8	3,9	K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Uyum programları güncellenmeli / etkin uygulanmalı	7	3,6	K1, K8, K12, K13, K15, K17, K19
	Yabancı uyruklu öğrenciler İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) ile desteklenmeli	7	3,6	K2, K9, K10, K13, K15, K18, K19
	Sınavlar ve sınıf geçme sistemi net olmalı ve (duruma göre) esnetilmemeli	7	3,6	K9, K12, K13, K14, K18, K19, K21
	Eba TV'de yer alan eğitim içerikleri ulusal kanallarda da yayınlanmalı	6	2,9	K3, K7, K11, K13, K14, K18,
	Öğretmen	Türk öğretmenler yabancı dil öğrenme (Arapça, Farsça, İngilizce) ve uzaktan eğitim konularında hizmet içi eğitim almalı	5	2,5
Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik öğretmen tutumları daha kapsayıcı olmalı		4	1,9	K3, K14, K20, K21
Toplam		205	100	

Tablo 7’de salgın döneminde göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılmalarını arttırmaya yönelik “Veli-okul işbirliği, Ekonomik destek, Okul uygulamaları ve Öğretmen” temalarında öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler salgın döneminde göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılımını arttırmak için Veli-Okul İşbirliği temasında velilerle olumlu ilişkiler kurulması (f=21), ailelere travmatik olaylar sonrası psikolojik destek verilmesi (f=19), farklı kültürden kişilerle (Suriye, Afganistan, Pakistan, Türki Cumhuriyetleri vb.) kültürlerarası iletişim kurulması (f=18); Ekonomik Destek temasında internet paketleri verilmesi (Sadece EBA kullanımına özgü) (f=19), ciddi ekonomik yetersizliği olan göçmenlere ekonomik olarak destek verilmesi (f=17), teknolojik araç desteği verilmesi (f=15), belediye, muhtarlık, cami, okul gibi kamusal alanlarda wifi noktalarının arttırılması (f=2); Eğitim Uygulamaları temasında okullarda rehberlik faaliyetlerinin arttırılması (f=21), yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimin gerekliliğine inandırılması (f=20), seyreltilmiş olarak yüz yüze eğitime geçilmesi (f=9), tercümanlar, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri birlikte çalışması (f=8), uyum programlarının güncellenmesi/etkin uygulanması (f=7), yabancı uyruklu öğrencilerin İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) ile desteklenmesi (f=7), sınavlar ve sınıf geçme sisteminin net olması ve esnetilmemesi (f=7), Eba TV’de yer alan eğitim içeriklerinin ulusal kanallarda da yayınlanması (f=6); Öğretmen temasında Türk öğretmenlerin yabancı dil öğrenmesi (Arapça, Farsça, İngilizce), uzaktan eğitim konularında hizmet içi eğitim alması (f=5) ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının daha kapsayıcı olması (f=4) konularında görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K8: Bu konuda sayılabilecek belki bir sürü öneri olabilir ama ben en fazla önem vermek istediğim konu veli iletişimi. Yani bu çocukların aileleri ile biz eğitimciler arasında “okul yaşamı, öğrenci gelişimi, başarı, çevreye uyum” gibi farklı konularda ve içerikler de etkili iletişim kanalları kurmalıyız. Ancak böyle olursa öğrenciler okulda daha mutlu olur ve onlarla dostça bir yaşam kurmuş oluruz. Eğer aileler çocuklarının eğitimi açısından yeteri kadar özen göstermezse, çocukların gelişiminin tamamlanması konusunda önemli roller üstlenmezlerse yahut biz eğitimciler ile ortak bir işbirliğine girmezse bu öğrencilerimizi (Allah korusun) ne yazık ki kaybederiz.

K11: Ne zaman bir öğrencimin derse girmeme sebebini sorsam hepsi internetin yetmediği konusunda şikayet etmektedir. Ben buradan tüm yetkililere söylemiş olayım. Lütfen bu çocuklara bir evdeki öğrenci sayısı düşünülerek internet paketi ve internet sağlayıcıları verilsin. Burada “en fazla ekonomik yetersizliği olan, kardeş sayısı fazla olan, dezavantaj durumları taşıyan” gibi farklı kriterler belirlenebilir ama bu öğrencilere internet paketi noktasında destek verilmelidir.

K13: Meslektaşlarımızla ara sıra kendi içimizde değerlendiriyoruz bazen de kendi öğrencilerimle görüşüyorum. Gördüğüm şey şu ki; bilgisayarı olmayan, tableti olmayan ailelerin çocukları cep telefonundan olsa bile derse katılıyorlar.

Uzaktan eğitimde en büyük sorun öğrencilerin uzaktan eğitime önemine ilişkin ikna edilmemesidir. Öğrenci kendisi için bu konunun önemli olduğunu fark ettiğinde bütün engelleri aşarak derse girmek konusunda çaba sarf etmektedir. Örneğin komşusundan internet kullanan, eski bilgisayarları tamir ettirerek öğrencilerini canlı derse girmesine öncü olan aileler tanıyorum. Bu aileleri harekete geçirenler ise öğrenciler. Öğrenciler eğitim konusunda ısrar ettiklerinde aileler de onlara destek vermektedir. Bence burada en önemli noktalardan biri öğrencilerin uzaktan eğitimin önemine gerçekten inanmamalarıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim ile öğretim gören göçmen çocukların öncelik sırasına göre; sosyal uyum/aidiyet duygusunu geliştirme, dil gelişimi, etkili iletişim yollarını kullanma, yaşadıkları travmalardan kurtulmak için psikolojik terapi / ruhsal rehabilite, Türkçe okuma yazma, sınıf düzeyine uygun müfredat kazanımlarını öğrenme, matematik becerisi ve teknoloji araçlarının kullanımı konularında eğitimlere ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Yurdakul ve Tok (2018) yaptığı çalışmada öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin dil kullanımı, kültürel farklılıklar ve sosyal-duyuşsal kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Alanda yapılan diğer çalışmalarda da (Bravo-Moreno, 2009; Börü ve Boyacı, 2016; Roucek 1962; Sezgin ve Yolcu, 2016; Şeker ve Aslan, 2015; Şimşek ve Kula, 2018) aynı sorunları sıklıkla ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları ile literatür bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin akademik başarı temelli dersler yerine sosyal ve duygusal gelişimine yönelik konulara öncelik vermeleri dikkat çekicidir.

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilere yönelik okuma yazma öğretimi çalışmaları sosyal kültürel faaliyetler, aile ziyaretleri, sportif faaliyetler, uyum çalışmaları, görsel sanatlar çalışmaları, müfredat konuları-akademik çalışmalar, müzik çalışmaları ve bilimsel çalışmalar yapmıştır. Öğretmenler göçmen öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda aile desteğini yeterince alamadıklarını, sanat derslerini velilerin gereksiz gördüklerini ve bu nedenle derse katılımın düştüğünü ifade etmişlerdir. Baltacı (2014) göç ile gelen tüm öğrencilerin hem akademik, hem sanatsal hem de sosyal yönden başarılarının artırılması için öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine yönelik gerekli çalışmanın yürütüldüğünü ancak öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların tek başına yeterli olmadığını belirtmiştir. İlkokul kademesinde birinci sınıfta öğrenilmesi gereken ilk okuma yazma öğrenme çalışmalarının üst sınıflarda hâlâ devam etmesi ve ilkokulda sanatsal ve bilimsel çalışmaların sınırlı sayıda yapılması dikkat çekicidir. Aile desteğinin alınamamasından dolayı sanatsal çalışmaların az yapıldığı söylenebilir.

Göçmen çocukların her sınıfta farklı sayıda (en fazla 21, en az 1 yabancı uyruklu öğrenci) bulunduğu, öğrencilerin yer aldığı sınıflarda uzaktan eğitim sürecinde canlı derslere katılım oranlarının az olduğu (en fazla 2 yabancı uyruklu öğrencinin katıldı-

ğ), bazı sınıflarda ise hiç katılımın olmadığı tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime katılan yabancı uyruklu öğrenciler arasında sürekli derse katılanların olduğu gibi çoğunlukla ya da ara sıra katılan öğrencilerin olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Göçmen çocukların uzaktan eğitime erişim/katılım düzeyinin düşük olması dikkat çekicidir. Börü ve Boyacı (2016) yaptığı çalışmada göçmen öğrencilerin akademik başarı düzeyinin düşük olduğunu, öğrencilerin derse karşı ilgisiz davrandıklarını ve devamsızlık yaptıklarını tespit etmiştir.

Uzaktan eğitimin göçmen öğrencilere yönelik etkisine ilişkin öğretmenlerin uzaktan eğitimi sosyal ve akademik olarak etkili buldukları tespit edilmiştir. Göçmen öğrenciler için uzaktan eğitimin sosyal açıdan daha çok etkili görülmesi dikkat çekicidir. Kör, Çataloğlu ve Erbay (2013) uzaktan örgün eğitim ile uzaktan eğitim sürecinde elde edilen başarı kıyaslamış ve uzaktan eğitim lehine belirgin bir artış olduğu tespit etmiştir. Dijital platformdaki eğitim öğretiminde animasyon, video ve simülasyon gibi etkileşime dayalı eğitim materyallerin kullanılması öğrencilerin sosyal ve akademik öğrenmelerine olumlu etki ederek ilgilerini çekmekte ve uzaktan eğitimde verilen eğitimi daha verimli hale getirdiği söylenebilir.

Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitime erişimde önündeki engellere ilişkin “motivasyon, ekonomik yetersizlik, öğrenci ve aile özellikleri” temalarında farklı zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Börü ve Boyacı (2016) yaptığı çalışmada göçmen öğrencilerin dil, ekonomi ve aile temelli sorunlarla mücadele ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ereş (2015) göçmen çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeyinin düşük olması, ekonomik sorunlarla birlikte sosyal güvenlikten mahrum olmaları ve kültürel farklılıklara yönelik olumsuz tutumların çocukların uyumunu zorlaştırdığını ifade etmiştir. Yapılan araştırma bulgusu literatür verileri ile uyusmaktadır ancak çalışmada başka bir bulgu da dikkat çekicidir. Çalışma kapsamında okulu/eğitimi önemsememe, dil bilme gibi sorunlar ilk sıralarda yer alırken teknolojik araç yetersizliği ve internet sıkıntısı yaşanmasının daha sonraki sıralarda yer alması öğrencilerin daha çok psikososyal/motivasyon tabanlı sorunlarla derse katılmamış olduğunu göstermektedir. İbicioğlu ve Antalyalı (2005) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar kullanma imkanı, motivasyon ve uzaktan eğitim algısının, uzaktan eğitimdeki başarıda birincil öneme sahip olduğunu bulmuştur. Uzaktan eğitimde, karşılıklı iletişim imkanının olması ve uzlaşmalı bir dil kullanılması uzaktan eğitimdeki başarıya önemli oranda etki etmektedir (Baker, 2004; Huff, 2000). Fidalgo vd. (2020) uzaktan eğitim uygulamalarında yetişkin eğitiminde öğrencilerin zaman yönetimi, motivasyon ve dil becerileri konusunda endişeleri olduğunu tespit etmiştir. Motive olma zorunluluğu, yüz yüze etkileşim eksikliği, anında geri bildirim alma zorluğu, teknolojiye sürekli ve güvenilir erişim ihtiyacı ile ilgili bazı zorluklar yaşanmaktadır.

Salgın döneminde göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılımlarını arttırmaya yönelik öğretmenlerin “veli-okul işbirliği, ekonomik destek, okul uygulamaları ve öğretmen” ana tema altında görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenler veli-okul

işbirliğini arttırmak için farklı kültürden kişilerle (Suriye, Afganistan, Pakistan, Türki Cumhuriyetleri vb.) kültürlerarası iletişim kurulmasını önermişlerdir. Wolsko, Park ve Judd (2006) birçok kültürü aynı yaşam alanında paylaşan toplumların farklı kültürlere saygı duymalarını ve kültürel farklılıkların bir zenginlik olarak anlayıp kültürlerin yaşatılması için imkânlar oluşturulmasını savunmaktadırlar. Siwatu vd. (2015) öğretmenler çok kültürlülük anlayışını sınıf yönetimi becerilerine de yansıtılmalarını ve öğrenmede olumlu sınıf iklimi oluşturmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda Yurdakul ve Tok (2018) da yaptığı çalışmada başta okul çalışanları olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarına çok kültürlülük eğitimleri verilmesini önermiştir. Araştırma kapsamında göçmen öğrenci ve ailelerin karma gruplarda Türkçe öğrenmesine imkân verilmesi, öğretmen ve yöneticilerin de farklı dilleri konuşma seviyesinde öğrenmesi önerilebilir. İşigüzel ve Baldık (2019) göçmen öğrencilerin tüm sınıfla kaynaşarak dil öğrenmesini, dil öğretim programlarının tek bir yapıda olmamasını ve öğretim yapan eğitimcilerin farklı kültürlerden öğrencilerle çalışabilecek yeterliliğinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Sağlam ve İlksen-Kambur (2017) yabancı uyruklu öğrencileri bulunan sınıf öğretmenlerinin eğitimde profesyonelleşmeleri ve mesleki gelişimlerini sağlamaları için çok kültürlü öğrencilerle çalışma konusunda hizmet içi eğitim almalarının önemini vurgulamıştır.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak; psikolojik ve toplumsal açıdan önemi olan empati duygusuna eğitim ortamında ağırlık verilmesi, öğretmenlerin sınıfta göçmen öğrencilerin duygusal gelişimini takip ederek varsa öncelikli sosyal-duygusal sorunları çözmesi akabinde diğer akademik öğrenmelerine destek olması ve araştırmanın başka çalışma gruplarıyla ve farklı içeriklerde derinlemesine ele alınması önerilir.

Kaynakça

- Akbal, H. ve Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546. [https:// dx.doi.org/10.47129/bartiniibf.795863](https://dx.doi.org/10.47129/bartiniibf.795863)
- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. MEB Yayınları.
- Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar. Taneri, P. O. (Edt.) *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (s. 163-197). Pegema Yayıncılık.
- Baltacı, H. (2014). Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi], Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.

- Baker, J. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1-13.
- Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419-433.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 123-158.
- Cırt-Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. [https:// dx.doi.org/10.26466/opus.530733](https://dx.doi.org/10.26466/opus.530733)
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegema Yayıncılık.
- Eastman, J. ve C. Swift, (2001). New horizons in distance education: The online learner-centered marketing class. *Journal of Marketing Education*, 23(1) 25-34.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Ertaş, H. ve Çiftçi Kırac, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmalarını. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 99-110.
- Fidalgo, P, Thormann, J., Kulyk, O. ve Lencastre, J.A. (2020). Students’ perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>.
- Huff, M.T. (2000). A comparison study of live instruction versus interactive television for teaching MSW students critical thinking skills. *Research on Social Work Practice*, 10(4), 400-416. <https://doi.org/10.1177/104973150001000402>
- İbicioğlu, H. ve Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen topluluklarının eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 487-503.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegema Yayıncılık
- Kaya, S. (2020, 10-13 Eylül). Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri [Sözlü Bildiri]. *EJER International Eurasian Educational Research Congress*, 135-137, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Göçmen Çocukların Uzaktan Eğitime Erişim Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin...

- Kırnık, D. ve Altunkaynak, Y. (2019). Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *2. Uluslararası Battalgazi Multi Disipliner Çalışmalar Kongresi*, 45-55.
- Kör, H., Çataloğlu, E. ve Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Technology Special Issue*, 12(2), 267-279.
- Roucek, J. S. (1962). Some educational problems of children from immigrant, refugee and migrant families in USA. *International Review of Education*, 8(2), 225-235.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of New Approaches in Education*, 3(1), 80-111.
- Siwatu, K. O., Putman, S. M., Starker-Glass, T. V. ve Lewis, C. W. (2015). The culturally responsive classroom management self-efficacy scale development and initial validation. *Urban Education*, 52 (7), 862-888. <https://doi.org/10.1177/0042085915602534>
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: an social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 417-436.
- Şimşek, H. ve Kula, S. S. (2018). Türkiye’nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Şirin, S.R. ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute
- Uluğ, F. ve Kaya, Z. (1997). *Uzaktan eğitim yaklaşımıyla ilköğretim*. Uzaktan Eğitim Vakfı Yayınları.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yurdakul, A. ve Tok, T.N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Wolsko, C., Park, B. ve Judd, C. M. (2006). Considering the tower of Babel: Correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research*, 19 (3), 277-306.
- Zengin, M. ve Ataş-Akdemir, Ö. (2020). Teachers’ views on parent involvement for refugee children’s education. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 75-85.
- Zolberg, A. R. ve Benda, P. M. (2001). *Global migrants, global refugees: Problems and solutions*. New York: Berghahn Books.

UZAKTAN GÖÇMEN EĞİTİMİ KONUSUNDA UZAKTAN EĞİTİM ALAN UZMANLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hakan ALTINPULLUK¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim Bölümü, hakanaltinpulluk@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4701-1949.

Geliş Tarihi 24.06.2021 Kabul Tarihi: 12.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.957328

Öz: Bu çalışmanın amacı, uzaktan göçmen eğitiminin uygulanabilirliği konusunda uzaktan eğitim alan uzmanlarının görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubu 14 alan uzmanı öğretim üyesinden oluşmaktadır. Durum çalışması olarak desenlenen bu çalışmada veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılırken verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda ulaşılan bazı bulgulara göre, teknolojik boyutta teknolojik cihaz ve ortamlara erişimdeki eşitsizliklerin giderilmesi, güçlü bir teknolojik altyapının oluşturulması vurgulanırken pedagojik boyutta göçmen öğrencilerin özellikle kültürel farklılıklarına odaklanılarak kültürel adaptasyon ve dil sorunlarının giderilmesine yönelik çözüm önerileri sunulmuş ve ders içeriklerinin evrensel nitelik taşıması ile evrensel öğretim tasarımına dikkat çekilmiştir. Ekonomik boyutta, göçmen öğrencilerin özellikle ekonomik sorunlarına yoğunlaşarak, burs, kredi ve ekonomik destek gibi çözümler önerilmiş, ayrıca bu desteklerin ulusal ve uluslararası işbirlikleriyle daha kolay elde edilebileceği vurgulanmıştır. Yöneltiler boyutta ise işbirliklerinin ulusal ve uluslararası boyutlarda geliştirilmesi, bu işbirliklerinden kaynak aktarımı, eğitimcilerin eğitimi ve stratejik planların bu noktalara dikkat edilerek geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunların yanında uzaktan göçmen eğitiminin avantaj ve sınırlılıkları da vurgulanmış ve bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, göçmen eğitimi, nitel araştırma, durum çalışması, alan uzmanları

EXAMINING THE VIEWS OF DISTANCE EDUCATION EXPERTS ON DISTANCE MIGRANT EDUCATION

Abstract:

The aim of this study is to determine the opinions of distance education experts on the applicability of distance migrant education. The study group of this research, in which the qualitative method was used, consists of 14 field expert faculty members. The research was designed as a case study. A standardized open-ended interview form was used as a data collection tool and descriptive analysis was used in the analysis of the data. According to the findings of the study, the inequalities in access to technological devices and environments and the creation of a strong technological infrastructure were emphasized in the technological dimension. In the pedagogical dimension, solutions were offered for the elimination of cultural adaptation and language problems, and attention was drawn to the universal instructional design with the universality of the course contents by especially focusing on the cultural differences of immigrant students. In the economic dimension, solutions such as scholarships, loans and economic support were proposed by focusing especially on the economic problems of immigrant students, and it was emphasized that these supports could be obtained more easily through national and international cooperation. In the managerial dimension, it was stated that cooperation should be developed in national and international dimensions, resources should be transferred from these cooperation, educator's education should be carried out and strategic plans should be developed. Moreover, advantages and limitations of distance migrant education were offered and some suggestions were presented in line with the findings.

Keywords: distance education, immigrant education, qualitative research, case study, field experts

Giriş

İnsanlık, tarihsel süreç içerisinde çeşitli coğrafyalar arasında istemli ya da zorunlu bir şekilde sürekli hareket hâlinde olmuştur. İnsanların ve toplulukların bazı nedenlerden dolayı göç ettiği ve çağlar boyunca göçün hep var olan bir olgu olduğu görülebilmektedir. Verimli topraklara veya olanakları daha iyi olan bölgelere yerleşme, savaşlar, eğitim ve sağlık gibi pek çok faktör grupların veya bireylerin bir yerden başka bir yere göç etmesine sebep olmuştur. Göç insanların kendi talepleriyle daha iyi bir yaşama kavuşmak amacıyla istenilen yerlere yerleşmeyi içinde barındırdığı gibi, istenilmeyen durumlar sonucu zorunlu olarak da gerçekleşebilmektedir (Karaman ve Bulut, 2018).

İnsanların ve insan gruplarının siyasi, coğrafik veya sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı ikamet ettikleri bölgeyi değiştirmesi süreci olarak nitelendirilen göç (Çakır, 2011) sosyal, ekonomik, kültürel ve psikolojik birçok bileşeni ve ögeyi içeren bir kavramdır (Sağlam, 2006; Uygun, 2020). Göç, oldukça farklı süreçleri içeren, çok değişkenli bir denklem olarak, yalnızca fiziksel bir yer değiştirme ya da demografik bir değişim olarak ele alınmamalıdır (Ereş, 2015). İnsanlık tarihinde kritik bir önemi olan göç kavramı hem göç alan hem de göç veren ülkelere büyük etkilerde bulunmaktadır. Yaşadığı yeri değiştiren insanların hayatlarını, yeni geldikleri bu ülkelerde sürdürülebilmeleri pek çok etmene bağlıdır (Bingöl ve Özdemir, 2014). Göçmen adı verilen bu kişiler, sosyo-ekonomik durumlarını iyileştirmek, kendileri veya ailelerinin gelecekte beklediklerini arttırmak gibi nedenlerle kendi ülkeleri dışında başka bir ülke veya bölgeye göç etmektedir (Şimşek ve Kula, 2018).

Bölgesel krizlerden kaynaklı göç hareketlerinin hızlanarak devam ettiği günümüzde, ülkeler göçmenlik ve mültecilik karşısında korumacı politikalar düzenleyerek göç hareketlerini azaltmaya ve engellemeye çalışmaktadır. Sosyal, iktisadi ve bölgesel krizler arasında sıkışıp kalan göçmenler doğal olarak bir çıkış yolu ve kendileri için bir yaşam alanı aramaktadır (Tanrıku, 2018). Hiçbir kurumun veya ülkenin tek başına çözemeyeceği kadar karmaşık ve çok değişkenli olan bu problemin çözümünde devletler, bir üst kurum olarak koordinasyonu ve düzeni sağlamaya çalışmakta ve doğrudan veya dolaylı müdahaleler yoluyla çeşitli önlemler almaya çalışmaktadır (Eren, 2019).

Göçün sonucu olarak göçmenler yeni geldikleri ülkede sayısal azınlık konumuna düşmektedir. Göçmenlerin yoksulluk, sayısal azlık, hukuki ve siyasi güçsüzlük, farklı kültüre sahip olma gibi sorunları bulunmaktadır (Özcan, 2018). Göçün hemen hemen her insan grubunda veya topluluğunda, göç eden ve göçmenleri kabul edenler arasında çok boyutlu ve karmaşık sorunları bünyesinde barındırdığı söylenebilir. Göçmenlerin göç ettikleri ülkenin konumuna göre, etnik kimlik, dil, gelenekler ve dini inançlar bakımından farklı kültürel özellikler taşıması, onların topluma uyum sağlamalarında önemli problemler oluşturabilmektedir (Perşembe, 2010).

Uluslararası göç hareketlerinin ortaya çıkardığı en önemli problemlerden biri de eğitim süreçlerine olan olumsuz etkisidir. Eğitim, temel insanî haklardan biri olmasına karşın doğal afet, iç karışıklık, savaş, siyasi krizler gibi faktörlerden en hızlı ve en olumsuz etkilenen süreçlerden biridir (Baldık, 2018). Uluslararası hukuk belgelerine göre çocuklara sunulması gereken en temel haklardan biri olan eğitim (Börü ve Boyacı, 2016) göç eden çocuklar, ergenler veya yükseköğretim seviyesindeki öğrenciler için yeni ortamlara ve yaşam şartlarına uyum sağlamanın ve geçmiş olumsuz yaşam tecrübelerinden kurtulmanın en önemli aracıdır. Göçmen öğrencilerin okulda korunma ve eğitim olanaklarından yararlandırılması için alınan ya da alınması gereken önlemler arttırılsa da hâlâ eğitimden yararlanmalarının önünde pek çok engel ve problem olduğu anlaşılmaktadır (Eren, 2019). Ülkelerin sığınmacılar ve mülteciler dâhil olmak üzere

re sınırları içindeki tüm göçmen öğrencilere temel eğitim olanağı sağlama konusunda hukuki zorunlulukları vardır. Temel uluslararası insan hakları sözleşmeleri göçmen öğrencilerin haklarının korunmasını desteklemektedir. Bu uluslararası hukuki araçlar, genel olarak göçmen öğrencilerin gereksinimlerini ve özellikle toplumda yalıtılmış, ötekileştirilmiş ve savunmasız bir pozisyonda olanların durumunu değerlendirmek ve haklarını korumak için yararlı araçlardır (İli, 2020; Richardson, MacEwen ve Naylor, 2018). Göçmen ve mülteci öğrenciler eğitime dahil oldukça, daha çok çalışma eğilimi göstermekte ve gelecekleri konusunda iyimser olabilmektedirler (Aydoğdu, 2019; Fuligni ve Hardway, 2004). Eğitim, göçmenlerin beceri kazanmalarına ve ev sahibi ülke ekonomisine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilmekte ve bunun yanında göçmen öğrencilerin sosyal ve psikolojik refahını artırabilmektedir. Böylece göç ettikleri ülkelerde iş yaşamına ve sosyal yaşama katılım isteklerini ve uyumlarını yükseltmektedir (Baldık, 2018).

Göç etmiş olan çocuk, ergen veya üniversite çağındaki bireyler arkadaşlarını, ailelerini, öğretmenlerini ve akrabalarını arkalarında bırakarak yeni bir yaşama başlamaktadır. Bu kişilerin sosyal destek sistemlerinde yaşadıkları kayıplar da onları olumsuz etkileyebilmektedir. Dil bariyeri, yaşayabilecekleri bir diğer sorun olduğundan dolayı okul sistemine dahil olduklarında ilk aşamada dil bariyerinin aşılması, bu bireylerin sosyal çevrelerini yeniden yapılandırılmalarına yardımcı olabilmektedir (Karaman ve Bulut, 2018). Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinin kesintiye uğraması onların eğitimsiz bireyler olarak yetişmesine ve niteliksiz işgücü elemanı olmalarına neden olmaktadır. Çocuklar eğitim ortamlarından uzaklaştıkça geleceğe hazırlanamadıkları için ucuz işgücü olarak görülmekte ve iş ortamlarında işverenlerin istismarına açık hale gelebilmektedirler (Eren, 2019).

Görüldüğü gibi göçmenlerin eğitim süreçleri kesintiye uğrayabilmekte hatta zaman zaman tamamen durmaktadır. Gerek ekonomik şartların, gerek fiziksel ortamların uygun olmaması dolayısıyla göçmenlerin yüz yüze eğitim süreçleri zorluklar içinde sürmektedir. Kültürel olarak uyum sağlayamayan göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerden hem akademik hem sosyal boyutta geride kalması, niteliksiz bir eğitim süreci sonunda niteliksiz göçmen öğrencilerin mezun olmasına neden olmaktadır. Okul ortamında yalıtılmış ve dışlanmış bir şekilde öğrenim hayatını sürdürme olasılığı yüksek olan bu öğrencilerin öğrenim hayatı oldukça verimsiz geçebilmektedir. Ayrıca, bir göçmen öğrencinin eğitimi o ülkenin bütçesine ciddi yük getirmektedir. Bu durum da ilgili ülke için ekonomik, sosyal ve kültürel boyutta büyük bir kayıp anlamına gelmektedir.

Bu bağlamda, geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarına erişimi kısıtlı olan göçmen öğrenciler için çevrimiçi veya uzaktan gerçekleştirilebilecek bir öğrenme ortamı aracılığıyla öğrenenler, eğitim sistemine daha verimli bir şekilde dâhil edilebilir. Farklı dil ve kültürlerden gelen göçmenlerin ders içeriklerinin ve programlarının evrensel bir nitelikte tasarlanması ve uygulanması uzaktan eğitimle çok daha kolay olabilmekte-

dir. Göçmen öğrencilerin dilini ve kültürünü bilen tek bir öğretmen çok sayıda göçmen öğrenciye ulaşabilmektedir. Bu geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarında hem maliyetli, hem de yetişmiş öğretmen gücü gerektirmektedir. Uzaktan eğitim her an her yerde kullanılabilen, maliyet ve zamandan kazandıran günümüzde özellikle küresel salgın etkisiyle çok geniş alanlarda etkili bir şekilde kullanılan bir öğretim sistemi olarak göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerini kesintisiz şekilde gerçekleştirmelerine katkıda bulunabilmektedir. Uzaktan eğitimle kısa sürede düşük maliyetle çok daha fazla göçmene eşzamanlı veya eşzamansız eğitim fırsatı tanınabilmektedir. Salgın, fiziksel şiddet gibi durumlara karşı güvenilir bir öğrenme ortamı olmasının yanında, çalışan ve öğrenim görmek isteyen bireyler için de oldukça esnek bir öğrenme ortamı olarak düşünülebilir. Bu çalışmada göçmenlerin eğitiminde yaşanan problemlerin uzaktan eğitimle nasıl çözülebileceği ile ilgili çizilen çerçeve hem Millî Eğitim Bakanlığı hem de Yükseköğretim Kurulu için göçmen öğrencilerin eğitimi bağlamında bir yol haritası olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim alan uzmanlarının görüşlerine göre göçmen öğrenciler için uzaktan çevrimiçi bir eğitim sisteminin teknolojik, pedagojik, ekonomik ve yönetsel açılarından nasıl tasarlanabileceği, hangi boyutlara dikkat edileceği, hangi araçların ve ortamların kullanılacağı, avantajları ve sınırlı yönleri sorusuna yanıt aranmaktadır.

Göçmen öğrencilerin eğitiminin çevrimiçi ortamlarda veya geleneksel araçlarla uzaktan eğitim sistemiyle gerçekleştirilme potansiyeli oldukça yüksektir. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitimle göçmenlerin eğitiminin nasıl ve hangi araçlarla gerçekleştirilebileceği, eğitim kurumlarının politikaları, uzaktan göçmen eğitimi sürecinde yaşanabilecek avantajları ve sınırlılıkları inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle nitel yönetime dayalı öğretim üyelerinin görüşlerinden yola çıkarak gerçekleştirilen araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, uzaktan göçmen eğitiminin uygulanabilirliği konusunda uzaktan eğitim alan uzmanlarının görüşlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda, araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan göçmen eğitiminde eğitim kurumları aşağıdaki boyutlar bağlamında neler yapmalıdır?

- Teknolojik
- Pedagojik
- Ekonomik
- Yönetsel

2. Uzaktan eğitimle göçmenlerin eğitimi hangi araçlarla veya ortamlarla gerçekleştirilebilir?

3. Uzaktan eğitimle göçmen eğitimi sunmanın avantajları nelerdir?

4. Uzaktan eğitimle göçmen eğitimi sunmada hangi problemler/sınırlılıklar yaşanabilir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın sınırlılıkları detaylarıyla açıklanmaktadır. Ayrıca bu çalışma kapsamında etik kurallara uygunluk kapsamında Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 27.04.2021 tarih, 46243 protokol numarasıyla etik kurul onay belgesi alınmıştır.

Araştırma Modeli

Nitel araştırmalarda, araştırmacılar, kendi doğal ortamlarındaki olgu ve olaylara karşı bireylerin verdiği tepkileri yorumlamaya ve anlamaya çalışmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2011). Nitel araştırmalarda olgu ya da olayların hangi sıklıkta ortaya çıktığını araştırmak yerine nitelik üzerine yoğunlaşmaktadır (Büyükoztürk vd., 2013). Durum çalışmaları ise, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum ya da belli bir zaman periyodunda sınırlandırılmış çoklu durumlar hakkında, görüşme, gözlem, doküman gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla bilgi topladığı ve bir durum betimlemesi ortaya koyduğu nitel bir modeldir (Creswell, 2015; Yin, 2009).

Bu çalışmanın durum çalışması olarak modellenmesinde göç ve göçmen konusu gibi güncel bir konunun seçilmiş olması, araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmaması ve araştırma konusunun sınırlarının belirlenmiş olması (Ozan Leymun, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017) etkili olmuştur. Bu araştırmada, göçmenlerin eğitiminde uzaktan eğitim platformları kullanılması durumunda eğitim kurumlarının nasıl bir yol izleyecekleri, hangi araçları ve ortamları kullanabilecekleri, uzaktan göçmen eğitiminin üstün ve sınırlı yönleri gibi konulara çözüm yaklaşımları sunma amacındadır. Bu noktada, bu araştırmanın bir durum çalışması şeklinde desenlenmesinin sebepleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Bu çalışmada, bir sorun ya da bir konunun detaylarıyla incelenecek olması (Creswell, 2013),
- Bir olayı oluşturan detayların tanımlanacak olması (Gall, Borg ve Gall, 1996),
- “Nasıl” ve “niçin” sorularının temel alınarak, çalışma odağının güncel bir fenomen içermesi (Yin, 2009) nedeniyle bu araştırma bir durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme tekniği olarak amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniğinde zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların detaylarıyla çalışılmasına olanak tanınmakta; belli kriterleri karşılayan veya belli niteliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durum çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Büyükoz-

türk vd., 2013; Patton, 1987). Uzman çalışma grubu belirlenirken, durum çalışmalarında daha detaylı ve derinlemesine veri toplayabilmek için alandaki anahtar kişiler tercih edilmelidir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim bölümünden Doktor unvanına sahip 14 uzaktan eğitim uzmanı öğretim üyesinden görüşler alınmıştır. Katılımcılarla ilgili detayların yer aldığı Tablo 1 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Özellik	Kategori	Sayı
Yaş	25-34	3
	35-44	7
	45-54	2
	55-64	2
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	9
Akademisyenlikteki Toplam Kıdem	1-10 yıl	3
	11-20 yıl	6
	21-30 yıl	3
	31-40 yıl	2

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı, kimi katılımcılardan daha çok ve daha yoğun, kimi katılımcılardan ise daha yüzeysel ve sistematik olmayan veri elde edilmesine neden olabilecek görüşmeci öznelliğini ve yanlılığını azaltan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, Google Formlar üzerinde gönüllü katılım bildirimini, yaş, cinsiyet, akademisyenlikte toplam kıdem ve unvan gibi demografik bilgiler ilk bölümde sunulmuştur. İkinci bölümde ise, çalışmanın amacına yönelik olarak hazırlanan açık uçlu sorular yer almıştır. Açık uçlu sorular katılımcılara yöneltilmeden önce kapsam geçerliliği bağlamında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim bölümünden 2 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve son hali verilerek forma eklenmiştir. Araştırma soruları ile görüşme formunda bulunan sorular tamamen aynıdır. Bulgular araştırma soruları doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların çevrimiçi ortamda sunulan açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel

analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanarak özetlenmektedir. Betimsel analizde amaç ulaşılan bulguları düzenli bir şekilde okuyuculara aktarmaktır. Bu çalışmada da standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş olan temalar etrafında şekillendirilerek okuyuculara sunulmaktadır. Verilerin analizinde NVivo 12 adlı nitel veri analizi programı kullanılmış ve bulgular Mind Map adı verilen zihin haritalarıyla görselleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda temaların görselleştirilmesi son yıllarda önem kazanmakta ve çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmektedir (Clarke, 2016; Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020; Luther, 2017). Nitel araştırmalarda görselleştirme, karmaşık ve doğrusal olmayan düşünceleri okurlara ulaştırmak adına son derece önemlidir (Clarke, 2016; Tracy, 2013). Görsel öğeler, kuramı şekillendirebilecek mikro ve makro boyutları ilişkilendirmek için analitik bir bakış açısı oluşturarak analizdeki kategori ve temaların kapsamının, yönünün ve aralarındaki bağlantıların görülmesini sağlamaktadır (Charmaz, 2006; Clarke, 2016; Maxwell, 2013). Bu çalışmada da bu ilişkilerin okuyuculara ulaştırılması için temaların görselleştirilmesi tercih edilmiştir. Veriler analiz edildikten sonra güvenilirlik çalışması gerçekleştirilerek Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim bölümünden 2 öğretim üyesi ile kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) 'Uzlaşma yüzdesi = $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ ' şeklindeki formülünden yararlanılarak uyum düzeyi .91 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik kapsamında uzman katılımcıların görüşlerinin değiştirilmeden özgün haliyle sunulmasına dikkat edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında görüşülen katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir şekilde aktarmak ve yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun dışında, katılımcıların görüşleri, gizlilik esası gereği, isimleri verilmeden kodlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın yalnızca görüşme verileriyle gerçekleştirilmesi bir sınırlılık olarak belirtilebilir. Nitel araştırma bağlamında belge incelemesi veya gözlem gibi veri toplama araçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Araştırmada belirlenen uzman katılımcıların yalnızca uzaktan eğitim alan uzmanlarından seçilmesi de bir diğer sınırlılığı oluşturmaktadır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim Bölümü Türkiye'de bu alana özgü ilk ve tek yüksek lisans ve doktora programına sahip olan ve bu yönüyle eşsiz olan bir bölüm olmasına rağmen, belli bir üniversitenin belli bir bölümünden katılımcıların tercih edilmesinin, o üniversitenin kültürünü yansıtmaya nedeniyle araştırmayı sınırlandıran bir diğer faktör olarak belirtilebilir. Ayrıca, uzaktan eğitim uzmanlarının uzaktan göçmen eğitimiyle ilgili bir çalışmada seçilmesinin önemi büyük olsa da göç ve göçmen konusu gibi çok disiplinli bir alanda derinlemesine çalışmalar gerçekleştiren sosyolog, antropolog ve psikologlardan da uzman katılımcı olarak yararlanılması son derece önemlidir. Diğer paydaşlarında işe koşulduğu daha geniş kapsamlı araştırma ve saha

çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Özellikle göçmen öğrencilerle birebir iletişimin kurulduğu görüşmeler veya gözlemlerle saha çalışmaları yapılmalıdır. Tüm bunların yanında, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin küresel salgın koşulları nedeniyle zorunlu olarak çevrimiçi ortamda yapılması da bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

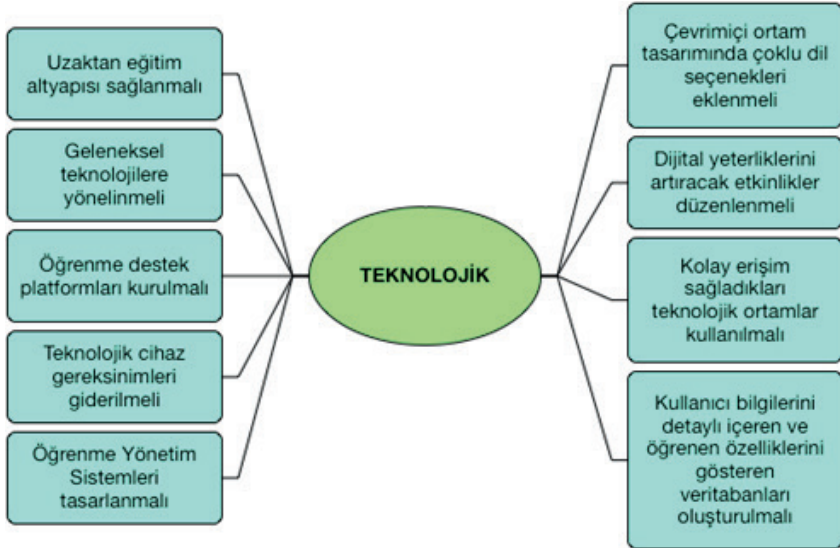
Bulgular

Bulgular araştırma sorularıyla ilişkili olacak şekilde analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonrasında ortaya çıkan tema ve alt temalar alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

Uzaktan Göçmen Eğitiminde Teknolojik Boyutlar

Uzaktan göçmen eğitiminde eğitim kurumlarının gerçekleştirmesi istenen teknolojik boyutlarla ilgili temalar Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1. Uzaktan Göçmen Eğitiminde Teknolojik Boyutlar



Şekil 1 incelendiğinde, uzaktan göçmen eğitiminde eğitim kurumlarının gerçekleştirmesi istenen teknolojik boyutlarla ilgili ilk ön plana çıkan kavram uzaktan eğitim altyapısının sağlanmasıyla ilgilidir. Ayrıca uzaktan eğitim alan uzmanları, radyo ve televizyon gibi geleneksel teknolojilerin kullanılmasının daha yararlı olacağına inanmaktadır. Bunun dışında öğrenme destek platformlarının kurulması, göçmenlerin teknolojik araç ve cihaz gereksinimlerinin giderilmesi de vurgulanan temalardandır. Öğrenme Yönetim Sistemleri gibi çevrimiçi platformların özel olarak göçmenlere yönelik geliştirilmesi ve bu tip çevrimiçi ortamlara mutlaka çoklu dil seçeneklerinin entegre

edilmesi önerilmektedir. Göçmenlerin dijital yeterliklerinin düşük olabileceği öngörülerek teknolojik okuryazarlık düzeylerini arttıracak etkinlikler düzenlenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Göçmenlerin teknolojik ortamlara erişim problemi yaşayabilecekleri göz önünde bulundurularak özellikle kolay erişim sağlayabilecekleri platformların kullanılması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca göçmen öğrencilerin kullanıcı bilgilerini ve detaylı özelliklerini gösteren ve veri analitiğine olanak tanıyan veritabanlarının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Göçmenlerin uzaktan eğitiminde dikkat edilmesi gereken teknolojik yönleri betimleyen alan uzmanlarının bazı görüşleri şu şekildedir:

K1: Bu noktada teknoloji dediğimizde sadece bilgisayar, tablet, cep telefonunun akla gelmemesi lazım. Bir radyo temini de teknolojik araç eksikliğini giderebilir. Bu aşamada ülkelerin sağladıkları teknolojik alt yapı doğrultusunda uzaktan eğitim sistemlerini tasarlamaları gerekir. Örneğin radyo temin edildiye radyo programları tasarlanarak göçmenlerin eğitimlerine devam edebilmeleri sağlanabilir.

K4: Uzaktan eğitimi sunacak teknolojik alt yapı ve olanaklara sahip olmalıdır. Bir öğrenme yönetim sistemi, teknik destek ekibi ve yeterli öğretim elemanı olmalıdır.

K7: Öğrenme içeriğine erişimi sağlayacak teknolojilere herkesin eşit şekilde sahip olmasını sağlamalıdır.

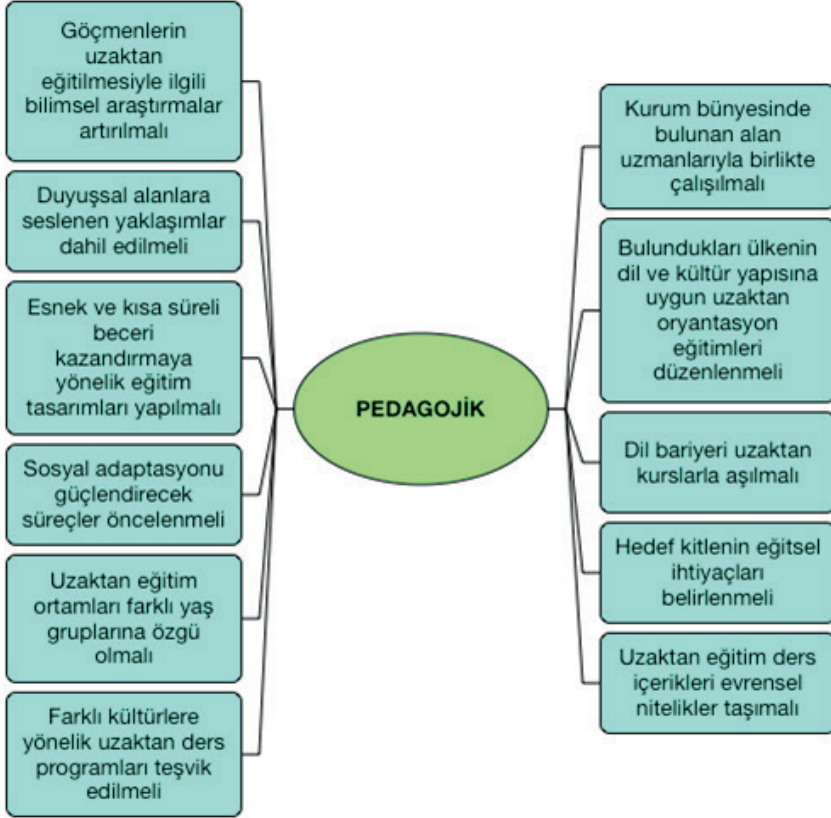
K8: Teknolojiye ulaşanların ayrıca dijital ve teknolojik yeterliliklerinin de artırılması gerekmektedir. Dolayısıyla bu yönde eğitimlerle öğrenenlerin hazır bulunuşluk seviyeleri artırılabilir.

K11: Çift yönlü iletişim ve birebir danışmanlık sağlanmalıdır. Destek hizmetler ekibinde göçmen kişinin dilini bilen kişiler bulunmalıdır.

Uzaktan Göçmen Eğitiminde Pedagojik Boyutlar

Uzaktan göçmen eğitiminde eğitim kurumlarının gerçekleştirmesi istenen pedagojik boyutlarla ilgili temalar Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2. Uzaktan Göçmen Eğitiminde Pedagojik Boyutlar



Uzaktan göçmen eğitiminde eğitim kurumlarının gerçekleştirmesi beklenen pedagojik boyutlarla ilgili Şekil 2’de temalar gösterilmektedir. Ortaya çıkan temalardan, uzaktan göçmen eğitimiyle ilgili akademik araştırmaların arttırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yalnızca bilişsel boyutlara değil, duyuşsal boyutlara da odaklanılması, esnek ve kısa süreli uzaktan eğitim tasarımlarına yoğunlaşılması, sosyal adaptasyonun güçlendirilmesi, farklı yaş gruplarına yönelik ayrı tasarımlar yapılması, farklı kùltürleri de içerecek uzaktan ders programlarının teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Kurum bünyesindeki alan uzmanlarıyla birlikte çalışılması ve göçmenlerin buldukları ÷lkelerdeki dil ve kùltür yapısına uygun uzaktan eğitim ortamlarına katılmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Göçmenlerin yaşayabilecekleri dil problemlerinin uzaktan kurslarla aşılabileceği de belirtilmektedir. Göçmen öğrenci kitlesinin eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiği elde edilen bir diğer temadır. Tasarlanan

uzaktan eğitim platformundaki ders içeriklerinin evrensel nitelikler taşıması ise özellikle farklı kültürlerden gelen göçmen öğrenciler için önemli bir nokta olarak dikkat çekmektedir. Uzaktan eğitim alan uzmanlarının göçmenlerin uzaktan eğitiminde dikkat edilmesi gereken pedagojik yönleri betimlediği görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

K2: Farklı kültürlere yönelik ders müfredatlarının geliştirilmesi yönünde ilgili kurumlar teşvik edilebilir. Ayrıca sadece öğretimsel değil, duyuşsal alanlarına da seslenen yani trauma-informed pedagogy adı verilen pedagojik yaklaşımların eğitim sürecine dahil edilmesi elzemdir.

K6: Göçmenlerin buldukları ülkeye adaptasyonunun sağlanmasında o ülkenin kültürel yapısına ve kullandığı dile ilişkin yaygın eğitim programlarının yanı sıra her bireyin gereksindiği eğitim düzeyine göre eğitim olanakları sunulmalıdır.

K7: Göçmenlerin uzaktan eğitimi konusunda gerekli araştırmalar yaparak öneriler geliştirmeli ve özellikle bu sürece eşit katılım konusundaki sınırlılıklara ayrı önem vermelidir. Göçmenlere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarının kapsayıcı olması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

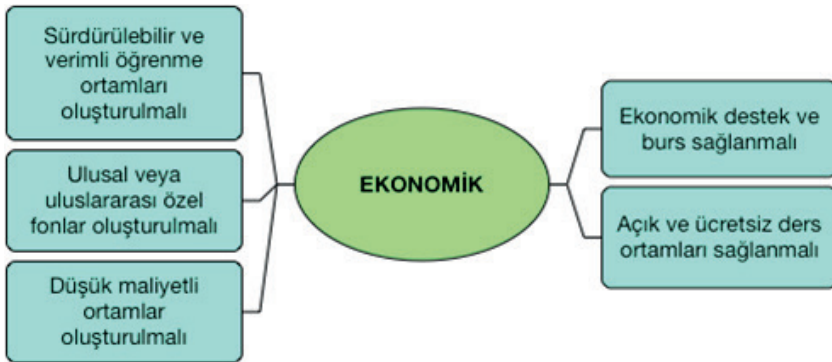
K13: Bu noktada üniversite bünyesinde bulunan alan uzmanlarının, eğitim içeriklerinin tasarımı noktasında iş birliği yapması gereklidir.

K14: Hedef kitlenin yani göçmenlerin eğitsel ihtiyaçları belirlenmeli ve hedef kitleye göre içerikler oluşturulmalıdır.

Uzaktan Göçmen Eğitiminde Ekonomik Boyutlar

Uzaktan göçmen eğitiminde eğitim kurumlarının gerçekleştirilmesi istenen ekonomik boyutlarla ilgili temalar Şekil 3'te gösterilmektedir.

Şekil 3. Uzaktan Göçmen Eğitiminde Ekonomik Boyutlar



Şekil 3 incelendiğinde, uzaktan göçmen eğitiminde eğitim kurumlarının dikkat etmesi beklenen ekonomik boyutlarla ilgili sürdürülebilirlik ve verimlilik ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte ulusal/uluslararası fonlarla maddi açıdan daha rahat hareket edilebileceği belirtilmektedir. Göçmenlerin ekonomik durumları göz önüne alındığında hem kullanılan hem geliştirilen ortamların düşük maliyetli olması önerilmektedir. Yine göçmen öğrencilerin ekonomik problemleri bağlamında destek ve bursların sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca verilecek derslerin ücretsiz ve herkese açık olması önem taşımaktadır. Uzaktan eğitim alan uzmanlarının, göçmenlerin uzaktan eğitiminde dikkat edilmesi gereken ekonomik yönleri betimleyen görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

K2: Öğrenci bursları verilmesi anlamlı bir strateji olabilir. Ayrıca eğitim kurumlarının kabiliyeti bağlamında eğitim kurumlarının eğitsel ve sosyal fırsatlarından ücretsiz yararlanmalarına olanak tanınabilir.

K4: Geliştirilen eğitim programlarına erişimde göçmenler maddi olarak zorlanmamalı, eğitim sürecinde ülkeler göçmenlere parasal destek sağlamalıdır.

K6: Yeterli eğitimi alamamış olan göçmen bireyler ekonomik anlamda sorun yaşamaktadırlar. Bu noktada göçmenlerin eğitimlerini tamamlamalarını sağlamak, onların ekonomik bağımsızlıkları anlamında gerekli bir unsurdur. Ayrıca göçmenlerin çalıştıkları işlerde onlara yeterli ekonomik desteği sağlamak, onların daha fazla para kazanabilmek için eğitimlerinden feragat etmelerini engelleyecek bir unsur olarak değerlendirilebilir.

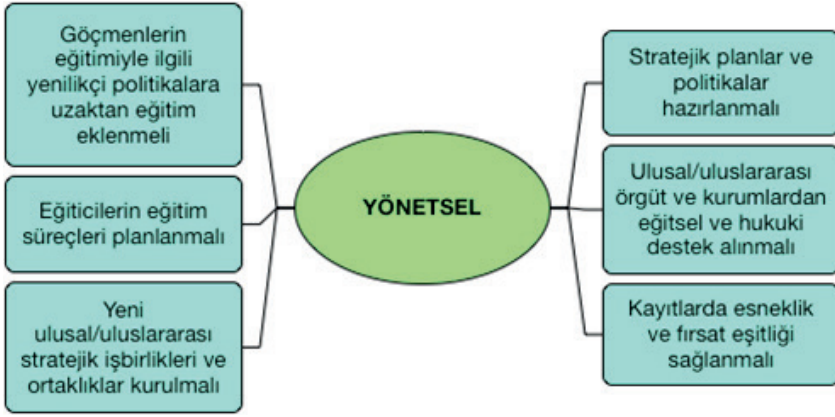
K8: En uygun düşük maliyetli teknolojilerin kullanımı yararlı olacaktır. Buna örnek olarak radyo verilebilir.

K12: Ekonomik anlamda sanayi işbirliği gibi dış paydaşlarla iletişime geçilerek çözüm yolları sağlanabilir. Uluslararası ve ulusal projelere başvurularak destekler sağlanabilir. Bu doğrultuda çözüm önerileri bulunabilir.

Uzaktan Göçmen Eğitiminde Yönetsel Boyutlar

Uzaktan göçmen eğitiminde eğitim kurumlarının gerçekleştirilmesi istenen yönetsel boyutlarla ilgili temalar Şekil 4'te gösterilmektedir.

Şekil 4. Uzaktan Göçmen Eğitiminde Yönetsel Boyutlar



Uzaktan göçmen eğitiminde eğitim kurumlarının gerçekleştirmesi istenen yönetsel boyutlarla ilgili Şekil 4'teki temalar incelendiğinde alan uzmanları uzaktan eğitimin göçmen politikalarına eklenmesi gereken yenilikçi bir politika olduğunda uzlaşmışlardır. Ayrıca, göçmenlerin eğitiminde eğiticilerin eğitiminin de önemli bir organizasyon olduğu belirtilmektedir. Stratejik işbirliklerinin, ortaklıkların, kurumlar arası koordinasyon, stratejik planların ve politikaların önemi vurgulanmaktadır. Bu ulusal ve uluslararası kuruluşlardan her konuda destek alınması da önerilmektedir. Yönetsel bağlamda dikkat çekilen bir diğer unsur da kayıtlar sırasında esneklik ve fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla ilgilidir. Uzaktan eğitim alan uzmanlarının göçmenlerin uzaktan eğitiminde dikkat edilmesi gereken yönetsel boyutları betimleyen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

K5: Bu süreçlerin organizasyonu için pek çok ülkenin temsiliyeti ve çok katımlı bir yönetim süreci izlenebilir.

K6: Yine bu noktada işbirlikleri yapmak önemlidir. Özellikle yerel yönetimlerle işbirliği içinde olunmalı ve göçmenlerin uzaktan eğitim sistemleri yoluyla eğitimlerinin sürekli bir hâle gelmesi için eylem planları hazırlanmalıdır.

K7: Teknolojik, pedagojik ve ekonomik alanlarda göçmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine katılımını sağlayacak hukuki düzenlemeler yapılmalı, bunun için kaynak aktarımı konusunda uluslararası örgütler nezdinde gerekli girişimlerde bulunulmalıdır.

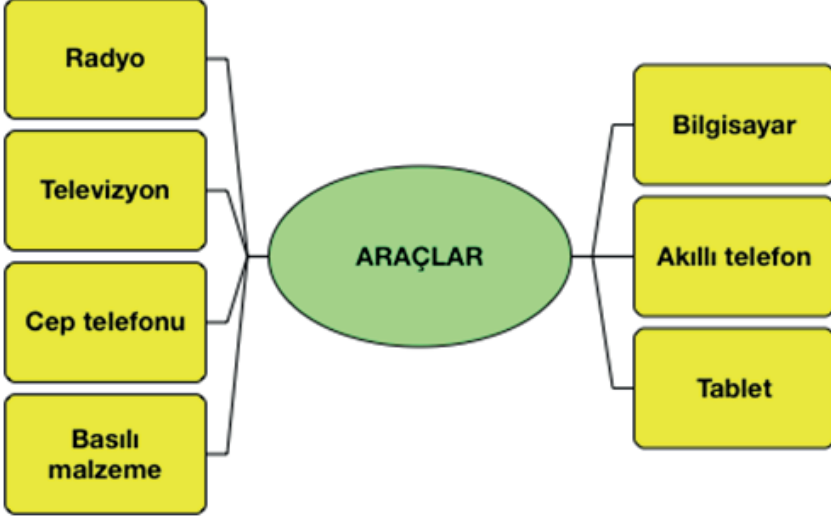
K10: Bu tür öğrenenlere eğitim fırsatlarına erişimde pozitif ayrımcılık uygulanabilir. Örneğin programa kayıt sırasında beklenen kriterler yumuşatılabilir.

K11: Gerekli alt yapı, yazılım donanım, dijital kütüphaneler, içeriklerin nasıl oluşturulacağı, telif hakları gibi konularda bir yönerge hazırlanmalıdır.

Uzaktan Göçmen Eğitiminde Kullanılabilecek Araç ve Ortamlar

Uzaktan göçmen eğitiminde kullanılabilecek araç ve ortamlarla ilgili temalar Şekil 5'te gösterilmektedir.

Şekil 5. Uzaktan Göçmen Eğitiminde Kullanılabilecek Araç ve Ortamlar



Şekil 5'te belirtildiği gibi, uzaktan eğitimle gerçekleştirilebilecek göçmen eğitimi sürecinde kullanılabilecek araçlar radyo, televizyon, cep telefonu, basılı malzemeler, bilgisayar, akıllı telefon ve tablet olarak sıralanmaktadır. Bu konuda alan uzmanlarının belirttiği görüşler aşağıdaki gibidir:

K1: Uzaktan eğitim bağlamında radyo ve televizyon en uygun araçlar olarak görülebilir. Eğer teknolojik destek devletler ya da STK gibi örgütler tarafından sağlanıyorsa diğer dijital teknolojiler de kullanılabilir.

K2: Burada hangi teknolojinin olacağından daha çok teknolojilerin ders programlarına adaptasyonunun nasıl yapılacağı kritik bir soru. Bu bağlamda erişilebilirliği arttırmak adına bilgisayar, internet gibi yüksek veya kitap gibi düşük teknoloji ile içeriğe olanak sağlayan farklı öğrenme yolları sağlanabilir.

K3: Mobil ve geleneksel araçlarla yapılmalı.

K6: Bana göre en avantajlı teknoloji radyolardır. Özellikle de piller ile çalışan ve elektrik enerjisi de gerektirmeyen radyolar, göçmenlerin şartları göz önünde bulundurulduğunda en kullanışlı teknolojik araç olarak göze çarpmaktadır.

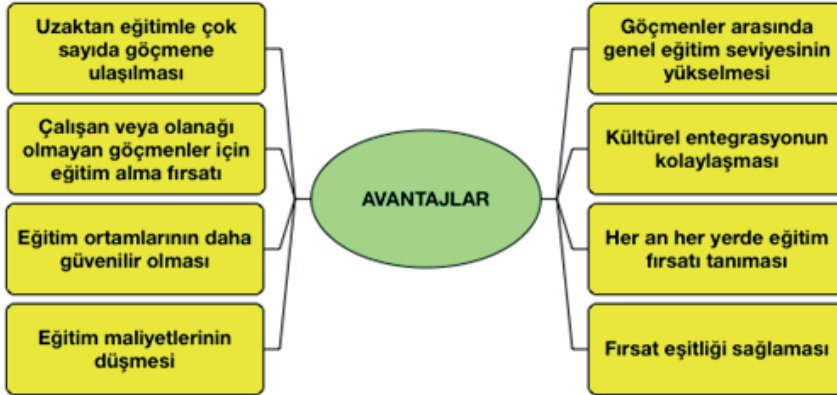
Bunun yanı sıra gerekli alt yapılar kurulduğu sürece bilgisayar, tablet, cep telefonu da kullanılabilir. Ancak bu araçların alt yapısını sağlamak, radyolara göre daha zordur. Burada önemli olan diğer bir konu ise uzaktan eğitim içeriklerinin radyolarla yürütülebilecek şekilde tasarlanması gerektiğidir. Bununla birlikte ilk uzaktan eğitim yöntemi olan mektupla öğrenme yöntemi de basılı bir malzeme gibi işe koşulabilir.

K11: Bence en basit ve etkili araç radyodur. Göçmenlerin teknolojiye sahipliği durumlarına bakılarak akıllı cep telefonları da kullanılabilir. Kültürel yapının tanıtılmasında televizyon oldukça etkili olabilir.

Uzaktan Göçmen Eğitimi Sunmanın Avantajları

Uzaktan göçmen eğitimi sunmanın avantajları Şekil 6'da gösterilmektedir.

Şekil 6. Uzaktan Göçmen Eğitimi Sunmanın Avantajları



Şekil 6'da görülen avantajlardan ilki uzaktan eğitimle daha çok sayıda göçmene ulaşılmasıdır. Ayrıca göçmenler arasında büyük bir çalışan nüfus olduğu bilinmektedir. Çalışan veya eğitim alma olanağı olmayan göçmenler için eğitim alma fırsatı en kolay şekilde uzaktan eğitim ortamlarıyla gerçekleştirilebilir. Bunun yanında uzaktan eğitim ortamları daha güvenlidir. Fiziksel ve psikolojik problemler ve yalnızlık problemlerinin yaşanma ihtimali en az düzeydedir. Ayrıca uzaktan eğitimle göçmenlerin eğitim maliyetleri de düşüş göstermektedir. Uzaktan eğitimin kitleliliği ile göçmenler arasında genel eğitim seviyesinin yükseleceği bir diğer yararlı boyut olarak dikkat çekmektedir. Kültürel entegrasyonu kolaylaştırması, her an her yerde eğitim fırsatı tanınması, fırsat eşitliği sağlanması uzaktan göçmen eğitimi sunmanın diğer avantajlarıdır. Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır:

K2: Çok sayıda kişiye içerikleri ulaştırabilirsiniz. Etkileşim kurabilir ve sonucu değerlendirebilirsiniz.

K6: Göçmenlerin içinde bulunduğu zorlu koşullar göz önüne alındığında, normal şartlarda eğitim görme olanağı düşük olan bireylerin, eğitim hayatlarının sürdürülmesi sağlanabilir. Bu sayede ekonomik özgürlükleri için çalışmak zorunda olan bireylerin eğitim süreçlerine özellikle de zaman anlamında esnek bir şekilde devam etmeleri sağlanmaktadır.

K7: Ekonomik ya da kültürel açıdan erişim engeli olanlara eğitim olanağı sunması en önemli avantajı bana göre. Bu noktada özellikle kız çocuklarının eğitim süreçlerinden kopmasının engellenmesi kritik önem taşımaktadır.

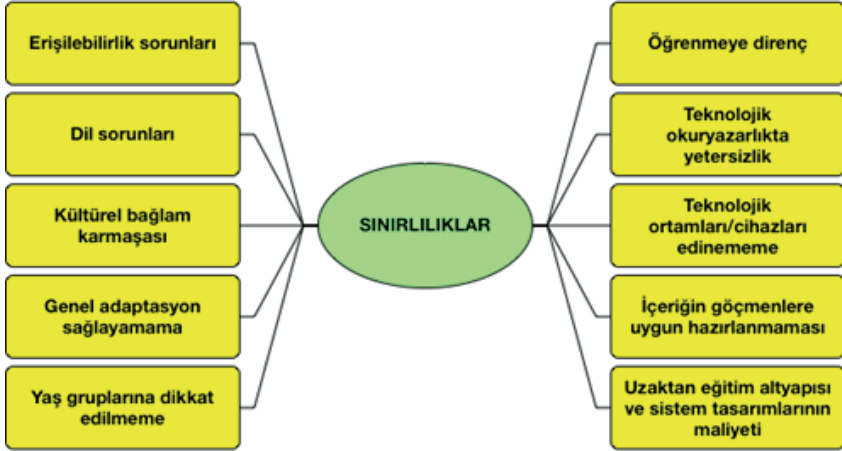
K8: Ülkemizde kalacak olanların Türk kültürüne entegrasyonu kolaylaşır ve bize yük olmadan aramızda yaşayabilir, ekonomiye katkı sağlayabilirler.

K13: Kişilerin ilgili içeriklere istediği zaman ve yerde erişimi sağlanabilir ve büyük kitlelere erişim kolaylaşır.

Uzaktan Göçmen Eğitimi Sunmanın Sınırlılıkları

Uzaktan göçmen eğitimi sunmanın sınırlı yönleri Şekil 7 ile detaylandırılmaktadır.

Şekil 7. Uzaktan Göçmen Eğitimi Sunmanın Sınırlılıkları



Şekil 7’de gösterilen temalara göre uzaktan göçmen eğitiminde en büyük sorun erişilebilirliktir. İnternete, bilgisayara ya da kitaplara erişemeyen öğrenenler için uzaktan gerçekleştirilecek göçmen eğitimi yararlı olmayacaktır. Yine dil sorunları da en çok karşılaşılan problem türüdür. Dil probleminin tetiklediği kültürel bağlam karmaşası

ve adaptasyon problemleri de diğer sınırlılıklardır. Yaş gruplarına dikkat edilmeden verilen eğitimler de yaşanan problemlerdendir. Göçmenlerde yaşanabilen öğrenmeye karşı direnç, teknolojik okuryazarlıkta yetersizlik, teknolojik cihazları edinememe de öğrenme sürecini zorlaştıran etmenlerdendir. Ayrıca uzaktan eğitim ders içeriklerinin göçmenlere uygun hazırlanmaması ve teknik altyapı maliyetleri de sınırlılıklar olarak vurgulanmaktadır. Uzaktan eğitim alan uzmanı olan katılımcıların yaşanan sınırlılıklar ile ilgili görüşleri aşağıda sıralanmaktadır:

K2: Kültürel bağlam, farklı kültürel arka planlara sahip öğrenenlerin eğitim sistemine veya eğitim içeriklerine erişimde zorlanması.

K3: Kültürel farklar sorun olabilir.

K5: Teknolojik yeterlik, internet, bilgisayar, tablet gibi teknolojiye erişim kısıtları olabilir.

K9: Öğrenme malzemesi geliştirirken onların anlayabileceği, kültürlerine, düşünme biçimlerine uygun malzemeler hazırlanmalıdır.

K13: Eğitim içeriklerinin göçmen bireylere göre tasarlanması süreci sınırlılık doğurabilir. Bu noktada farklı yaş gruplarından olan bireylere farklı içeriklerin hazırlanması gerekecektir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, uzaktan göçmen eğitiminin uygulanabilirliği konusunda uzaktan eğitim alan uzmanlarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanan ilk araştırma sorusunda, uzaktan göçmen eğitiminde ele alınması gereken teknolojik boyutlar incelenmiştir.

Bu teknolojik boyutlardan ilki göçmen eğitimine yönelik güçlü bir uzaktan eğitim altyapısının kurulmasıyla ilgilidir. Bu bulguyla benzer şekilde, Uslu ve Öztürk (2019) Türkiye’de geçici koruma statüsünde olan Suriyeli yetişkinlere verilen dil eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeri konulu çalışmasında teknoloji kullanımında zorluklar teması altında “altyapı” ve yenilikçi yaklaşımlar teması altında “uzaktan eğitim” kavramlarını elde etmişlerdir. Levinson ve Barrod (2018) Latin kökenli göçmen ailelerin eğitiminde dijital ortamların kullanımıyla ilgili araştırmasında, dijital teknolojilerin hızlıca benimsendiğinden yola çıkarak, göçmenlere yönelik teknolojik altyapının güçlü bir şekilde kurulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Teknolojik boyut bağlamında geleneksel teknolojilerden de faydalanılabileceği bu çalışmada elde edilen bulgulardandır. Bu noktada katılımcılar özellikle radyo ve televizyondan da yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Orozco (2008) düşük gelirli Latin kökenli göçmen ebeveynlerin kültürünü anlama konulu çalışmasında bu bulguyu destekler şekilde, göçmenlerin birçoğunun çok az resmi eğitimi olduğundan dolayı, radyo programları ve çeşitli konularda temel bilgiler için televizyon yayınlarıyla eğitim sürecine katılabileceklerini belirtmiştir. Zhou (2009) benzer şekilde, göçmenlerin kendi yerel dille-

rinde hizmet veren televizyon, radyo, gazete ve süreli yayınların onların önemli bilgi kaynaklarını oluşturduğunu ve eğitimde kullanılabileceğini belirtmektedir. Öğrenme destek platformlarının kurulması, göçmenlerin teknolojik araç ve cihaz gereksinimlerinin giderilmesi gibi göçmenlere destek verilmesi gerektiğini belirten bulgular farklı çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Finlandiya’da yükseköğretimde göçmenlerin desteklenmesi konulu çalışmada, Stenberg ve Airas (2021), Finlandiya’da göçmenlerle ilgili Yüksek Öğretim projelerinde, önceki öğrenmeleri ve yeterlilikleri, meslekleri, iş geçmişleri, yaşam durumları ile ilgili çözümler geliştirme dahil her konuda öğrenme destek platformları hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Liaqat ve Munteanu (2020) ise gayri resmi bağlamlarda yazmayı öğrenen yetişkin göçmenler için akran desteğinden yararlanma konulu çalışmada çevrimiçi ortamlarda eğitsel desteklerin etkililiğine dikkat çekmektedir. Göçmen öğrencilerin teknolojik okuryazarlığının artırılmasına yönelik elde edilen bulgu, Ranieri ve Bruni (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da desteklenmektedir. Bir banliyö bölgesinde mobil hikâye anlatımı ve informal eğitim bağlamında genç ikinci nesil göçmenler için dijital hikayelerin potansiyeli üzerine gerçekleştirilen nitel bir çalışmada göçmenlerin teknolojik okuryazarlığının artırılmasının farklı dijital teknolojilerin informal eğitimde etkin kullanımı bağlamında önemli olduğu vurgulanmaktadır. Uslu ve Öztürk (2019) ise göçmen öğrencilerin teknoloji kullanımında en büyük probleminin, bilgi ve beceride yetersizlik olduğuna dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda da doğrulandığı gibi, göçmen öğrencilerin teknolojik okuryazarlığının artırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Teknoloji boyutuyla ilgili bulgular yorumlandığında, alan uzmanlarının özellikle göçmenlerin durumunu göz önüne alarak teknolojik cihaz ve ortamlara erişimindeki eşitsizlikleri gidermeye yönelik olarak bu teknolojik araçların teminini önerdikleri görülmektedir. Ayrıca teknik destek sistemlerinin ve güçlü bir ekibin oluşturulması gerektiği söylenebilir. Teknolojik altyapının oluşturulması ve güçlendirilmesiyle, öğrenme yönetim sistemlerinin, öğrenme destek sistemlerinin ve gelişmiş veritabanlarının geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Uzaktan göçmen eğitiminde pedagojik boyutlar incelendiğinde, göçmen eğitimiyile ilgili akademik araştırmaların artırılması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Tunga, Engin ve Çağiltay’a (2020) göre, göçmen eğitimiyile ilgili çalışmalar belli konular etrafında toplanmaktadır. Ereş (2015) ise, göçmen eğitiminin büyük önem taşımaya rağmen, bu konuyla ilgili gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların yetersiz olduğunu savunmaktadır. Bu noktada hem yüz yüze eğitim ortamlarında hem de uzaktan eğitim ortamlarında göçmenlerle ilgili çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgulardan biri olan esnek ve kısa süreli uzaktan eğitim tasarımlarına yoğunlaşılmasıyla ilgili Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018) özellikle dil becerilerine vurgu yaparak okul dışı bir eğitim kursu ile göçmen öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda okul dışı eğitim kurslarının uzaktan eğitim ortamları üzerinden sağlanması doğru bir yaklaşım olabilir. Göçmen öğrencilerde sosyal adaptasyonun güçlendirilmesi gerektiği bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu-

dur. Aydın ve Kurtulmuş (2018) özellikle kültürel farklılıkların ortaya çıkardığı sosyal uyum sorunlarına vurgu yapmıştır. Bilecik (2019) ise özellikle göçmen öğrencilerde yaşanan sosyal uyum sorunlarının sonunda agresif ve saldırgan tutumlara sahip olduklarını belirterek sosyal becerilerin önemine dikkat çekmiştir. Sever (2020) ise, sosyal adaptasyon için yerel kültürlerini unutturmadan göçmen çocukları iyi bir birey olarak yetiştirmenin önemini vurgulamıştır. Uzaktan göçmen eğitiminin pedagojik tasarımında önemli bir unsur da farklı yaş gruplarına yönelik ayrı tasarımlar yapmaktır. Ergen ve Şahin (2019) yaş farklılıklarının önemini vurgulayarak yaşça büyük olan öğrencilerin uyum problemleri yaşayarak kendi aralarında şiddet uyguladıkları ve ayrı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. İşigüzel ve Baldık (2019) buna benzer şekilde öğretim programlarının öğrencinin yaşına uygun ve ilgili sınıf kazanımlarına yönelik olması gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışma ile Ergen ve Şahin (2019) ile İşigüzel ve Baldık (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmadaki görüşler birbirini destekler niteliktedir. Göçmenlerin uzaktan eğitim tasarımında farklı kültürleri de içerecek uzaktan ders programları hazırlanmalıdır. Bu noktada, Ereş (2015) ve Yurdakul ve Kök (2018) kültürel farklılıkların göçmen öğrencilerin uyumunu zorlaştırdığından yola çıkarak derslerin yerel kültürel nitelikler taşıması gerektiğini de belirtmektedir. Uzaktan eğitim programlarının göçmen öğrencilerin dil ve kültür yapısına uygun hazırlanmasıyla ilgili Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018) eğitsel programların göçmen öğrencilerin eğitim düzeyine, yaşına, anadiline ve kültürüne yönelik olarak tasarlanmamasını en büyük sorunlardan biri olarak görmektedir. Sepetçioğlu (2010) ise, göçmen öğrencilerin dil ve kültür sorunları yaşadığını belirterek buna uygun tasarımlar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada elde edilen önemli bulgulardan biri de göçmen öğrenci kitlesinin eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Atlıhan (2019) göçmen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini vurgulayıp göçmen öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin ortaya konması ve hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi gerektiğini sıralamıştır. Kazımoğlu ve Duran (2019) ise bu öğrencilerin psikolojik ve eğitsel ihtiyaçlarının belirlenerek destek verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Göçmenlerin farklı ülkelerden farklı dil ve kültürlerden gelmesi uzaktan eğitim ders içeriklerinin de evrensel bir nitelikte hazırlanmasını gerektirmektedir. Koçyiğit ve Şimşek'e (2019) göre, ders içeriklerinin çok kültürlü eğitime uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir. Hareket ve Altıok (2020) ise öğretim programlarının içeriklerinin farklı kültürlerle karşı duyarlı ve toleranslı olması gerektiğini savunarak bu çalışmadaki bulguyu doğrulamıştır. Pedagojik boyutla ilgili bulgular yorumlandığında, göçmen öğrencilerin özellikle kültürel farklılıklarına odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Bu noktada, bu kültürel ve dilsel adaptasyon sorunlarının giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca alan uzmanlarıyla birlikte çalışılmasının önemi vurgulanmaktadır. Özellikle, ders içeriklerinin evrensel nitelik taşıması gerekliliği ile her kültüre farklı tasarım yapılmasından ziyade, evrensel öğretim tasarımına dikkat çekildiği görülmektedir.

Uzaktan göçmen eğitiminde ekonomik boyutlarla ilgili ilk bulgu tasarlanan ortamların ve ders içeriklerinin sürdürülebilir ve verimli olmasıdır. Uslu ve Öztürk (2019)

teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarının etkili, verimli, zaman ve maliyet açısından yararlı öğrenme çıktılarını elde etme noktasında güçlü bir potansiyele sahip olduğunu belirtmektedir. Bu noktada uzaktan eğitim ortamlarının etkili, verimli ve sürdürülebilir öğrenme ortamları oluşturma potansiyeli olduğu noktasında uzlaşılmaktadır. Ekonomik bağlamda bir diğer dikkat edilmesi gereken nokta, ulusal/uluslararası fonlarla bazı destekler alınması gerektiğidir. Greenstone ve Looney (2010), yeni göçmenlerin ücretler, işler ve bütçeler konusunda desteklenmesi gerektiğini savunarak bazı fonların edinilmesi konusunda birleşmektedir. Göçmenlerin ekonomik durumları göz önünde bulundurulduğunda hem kullanılan hem geliştirilen ortamların düşük maliyetli olması önemli noktalardan biridir. Uslu ve Öztürk (2019) teknoloji tabanlı ortamların maliyet açısından verimli olduğunu vurgulayarak bu çalışmada da uzaktan eğitim ortamları gibi teknoloji tabanlı eğitim ortamlarının göçmen eğitiminde ekonomik boyutta kullanılabileceğini belirtmektedir. Göçmenlerin ekonomik anlamda zorluklar yaşayabileceği öngörülerek destek ve bursların sağlanması gerektiği söylenebilir. Ergen ve Şahin (2019) eğitime ayrılan kaynakların yeterli olmadığını belirtirken, Altunbaş (2020), göçmen öğrencilerin sosyal, psikolojik ve ekonomik gereksinimlerinin giderileceği bir sistem kurulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Verilen eğitimin, içeriğin ve derslerin ücretsiz ve açık bir şekilde tasarlanması gerektiği ulaşılan bulgulardandır. Tunga, Engin ve Çağiltay (2020) bu noktada, göçmen öğrenciler için ücretsiz kurslar açılmasını önererek bu çalışmadaki bulguyu desteklemiştir. Ekonomik boyutta ilgili bulgular yorumlandığında, özellikle göçmen öğrencilerin ekonomik sorunlarına yoğunlaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu noktada, burs, kredi ve ekonomik destek gibi çözümlerin önerildiği söylenebilir. Bu desteklerin ulusal ve uluslararası işbirlikleriyle daha kolay yoldan elde edilebileceği belirtilebilir. Ayrıca, ekonomik yönden göçmenlerin özelliklerine göre tasarım yapılması gerektiği dikkat çekilen unsurlardan bir diğeridir.

Akman (2018), göçlerin sosyolojik bir olgu olduğu kadar bir yönetim boyutunun olduğunu da savunmaktadır. Bu noktada, yönetsel politikalarda göçmen eğitiminin yenilikçi bir strateji olabileceği eklenebilir. Uslu ve Öztürk (2019), göçmen eğitiminde uzaktan eğitimin yenilikçi bir yaklaşım olarak düşünülebileceğini savunmaktadır. Bu iki çalışmada elde edilen bulguların birbirini desteklediği söylenebilir. Göçmen eğitiminde öğrenciler kadar eğitimciler yani öğretmenler de önemlidir. Öğretmenlerin göçmenlerin ihtiyaçlarına göre eğitimi de iyi bir şekilde tasarlanmalıdır. Yurdakul ve Tok (2018), yöneticilere ve öğretmenlere çok kültürlülük eğitimleri verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Eren (2019) ise, yönetici ve öğretmenlere göçmenler konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Arslangiray (2018), öğretmen adayları ve öğretmenlere göçmen öğrencilere yönelik kültür eğitimi verilmesi gerektiğini belirtirken, Kurtuluş (2018), öğretmenlere ve karar vericilere bir bakış açısı kazandırmak amacıyla çok kültürlü toplumlar olarak nitelenen bazı ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının incelenerek uygulanması gerektiğini tekrarlamaktadır. Göçmen eğitiminde stratejik ortaklıklar ve edinilecek destekler de önem taşımaktadır. Akman (2018), yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları arasındaki işbirliğinin öne-

mini vurgularken, Bhavnagri, Krolikowski ve Vaswani (2006), kurumlar arası işbirliğinin takip etmeye değer bir strateji olduğunu belirtmektedir. Canaz ve Küçükler (2019) ise, kaynakların geçici fonlardan ziyade, ulusal ölçekteki planlamalar doğrultusunda hazırlanacak kamusal eğitim bütçelerinden karşılanması gerektiğini savunmaktadır. Ulaşılan bulgular yorumlandığında, yönetsel bağlamda özellikle ulusal veya uluslararası bağlamda oluşturulacak ortaklıklar ve işbirliklerinin önemi görülebilmektedir. Ayrıca yenilikçi politikalar, stratejik planlar ve yönergeler hazırlanarak sürecin yönetiminin kolaylaştırılabileceği belirtilebilir. Alan uzmanları yönetsel hazırlıkların yapılmasında göçmen öğrencilerin özelliklerini de dikkate alarak esneklik kavramını da ön plana çıkarmıştır.

Uzaktan göçmen eğitiminde kullanılacak araç ve ortamlarla ilgili olarak bu çalışmada, radyo, televizyon, cep telefonu, basılı malzemeler, bilgisayar, akıllı telefon ve tabletlerin kullanılacağı ortaya konmuştur. Bu çalışmadakine benzer şekilde Uslu ve Öztürk (2019) tarafından yapılan çalışmada, göçmen öğrencilerin dil öğrenirken en çok yararlandıkları teknolojik araç ve gereçler araştırılmıştır. Başta telefon olmak üzere, bilgisayar, tablet, akıllı tahta, projektör ve tepegöz gibi teknolojiler sıralanmıştır. Bulgular yorumlandığında, katılımcıların radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarına yoğunlaştığı söylenebilir. Bunun nedeni bu araçların erişiminin ve kullanımının kolay olması, kitlesel olması ve uygun maliyetlerle eğitim fırsatı sunması olabilir. Bununla birlikte kitaplar gibi oldukça eski ama hala etkili öğretim araçlarının da kullanılacağı söylenebilir. Teknolojik ortamlardan başta akıllı telefon, tablet ve cep telefonları gibi mobil cihazlar olmak üzere, bilgisayarların da kullanılacağı belirtilebilir.

Uzaktan göçmen eğitimi sunmanın bazı avantajlarıyla ilgili bu çalışmada elde edilen ilk bulgu uzaktan çevrimiçi bir eğitimle daha çok göçmen kitlelere ulaşılacağıdır. Uslu ve Öztürk (2019) buna benzer şekilde, daha çok göçmen bireye ulaşmak ve kısa bir sürede edinilmesi amaçlanan becerilerin kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, Altunbaş (2020) göçmenlerin özellikle Üniversite eğitimi olanağı bulmasının zor olduğunu belirtmektedir. Bu noktada, uzaktan eğitim, çalışan veya eğitim alma olanağı olmayan göçmenler için eğitim alma fırsatı tanıyabilmektedir. Bu çalışmada göçmenler için uzaktan eğitim ortamlarının daha güvenli bir eğitim ortamı sunabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Ergen ve Şahin (2019), göçmen öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı şiddet uyguladıkları ve oyunlarının da şiddet içerikli olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada, uzaktan eğitimin daha güvenli bir eğitim ortamı sunduğu söylenebilir. Bir diğer önemli avantaj kültürel entegrasyonun uzaktan eğitimle kolaylaşabileceğidir. Ergen ve Şahin (2019), göçmen öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada göçmenlerin arkadaş seçimlerini kendi aralarında yaptıklarını söylerken, Şimşek ve Kula (2018) ise, göçmenlerin eğitim sorunlarının başında kültürel uyum sorununun geldiğini belirtmektedir. Bu problemleri çözebilecek yaklaşımın uzaktan eğitim olduğu söylenebilir. Bulgular yorumlandığında, uzaktan göçmen eğitimiyle kitlesel bir şekilde eğitim süreçlerinin gerçekleştirilebileceği anlaşılmaktadır. Çok sayıda kişiye aynı anda ulaşmanın yanı sıra, özellikle mobil cihazlarla her an her yerde

öğrenme süreçlerinin devam edebileceği de söylenebilir. Ayrıca eğitim görme olanakları kısıtlı olan göçmenler için kolay bir şekilde eğitim alma imkanı sağlayarak fırsat eşitliği sağlanması açısından da üstün yönleri bulunmaktadır.

Uzaktan göçmen eğitimi sunmanın sınırlılıkları düşünüldüğünde erişilebilirlik en başta gelen problemlerdendir. Uslu ve Öztürk (2019) göçmen öğrencilerin teknolojiye erişimlerinin olmadığını vurgulayarak teknoloji kullanımına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Uzaktan eğitim gibi teknoloji gerektiren ortamların bu bağlamda bir erişim sınırlılığı oluşturabileceği söylenebilir. Dil sorunları yüzünden uzaktan göçmen eğitimi sınırlı olabilir. Bu noktada Erdem (2017) eğitim sürecinde en büyük problemin dil problemi olduğunu belirtirken, Aydın ve Kurtulmuş yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenler için de dil ve iletişim sorunlarının büyüklüğüne dikkat çekmektedir. Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018) ise, göçmen öğrencilerle iletişim kuramama ve her birinin farklı seviyelerde dil bilmesinden dolayı zorluklar yaşandığını vurgulamaktadır. Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşayabilecekleri bir diğer problem olarak kültürel bağlam karmaşası söylenebilir. Ereş (2015) farklı kültürlerle ait öğretmen ve öğrencilerin göçmen çocukların uyumunu zorlaştırdığını söylerken, Erdem (2017) ise göçmen öğrencilerin dil engelleri, kültürel farklılıklar gibi durumların olumsuzluklar yaşatabileceğini belirtmektedir. Ergen ve Şahin (2019) benzer şekilde kültürel bağlamdaki farklılıklar nedeniyle öğrencilerin birbirine şiddet uygulayabildiğini vurgulamaktadır. Yaş gruplarına dikkat edilmeksizin verilen uzaktan eğitim de bir diğer sınırlılığı oluşturmaktadır. Yurdakul ve Tok (2018), yaş gruplarına göre eğitime alınmaları gerektiğini vurgularken, Ergen ve Şahin (2019) yaş büyük öğrencilerin uyum sorunlarının olduğunu ve ayrı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini belirtmektedir. Göçmen öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeye karşı direnç geliştirebilmektedir. Bu noktada, Tunga, Engin ve Çağiltay (2020), kendi benliklerini kaybetme ve unutmaya endişesiyle göçmen öğrencilerin öğrenmeye karşı direnç geliştirebildiklerine dikkat çekmektedir. Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde teknolojik cihazları edinmemesi gibi bir sınırlılık bulunmaktadır. Uslu ve Öztürk (2019), sığınmacı, mülteci veya geçici koruma statüsündeki öğrencilerin ekonomik koşulları dikkate alınarak teknoloji tabanlı uygulamaların ücretsiz veya makul ücrette sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, teknolojik cihaz ve ortamların mümkün olduğunca göçmen öğrencilere sunulmasının önem taşıdığı söylenebilir. Uzaktan eğitim ders içeriklerinin göçmenlere uygun hazırlanmaması bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Erden (2017) bu noktada, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin gereksinimlerine göre içeriği düzenlemediklerini aktarmaktadır. Bu ders içeriklerinin mutlaka göçmen öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine göre tasarlanıp geliştirilmesi gerektiği belirtilebilir. Bulgular yorumlandığında, göçmen öğrencilerin yaşama potansiyeli olan dil problemleri, kültürel adaptasyon sorunları, düşük teknolojik okuryazarlık, öğrenmeye direnç gibi konular üzerinde yoğunlaşıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca teknolojik ve pedagojik ortam ve cihazlara erişim problemlerinin yaşanma ihtimali oldukça yüksek olduğundan bunun en büyük sınırlılığı oluşturduğu söylenebilir. İçeriğin de göçmen

öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hazırbulunuşluğuna göre çoğunlukla oluşturulmadığından yola çıkılarak içerik problemlerinin de giderilmesi önemlidir. Ayrıca uzaktan eğitim altyapılarının kurulumu büyük maliyet gerektirdiğinden dolayı bir diğer sınırlılık olarak belirtilebilir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgulara yönelik olarak, uzaktan göçmen eğitiminde teknolojik altyapı güçlendirilmeli, göçmen öğrencilerin gereksinimleri giderilmeli ve kullanıcı verilerini içeren detaylı veritabanları oluşturulmalıdır. Göçmen öğrencilerin teknolojik yeterlikleri artırılmalı ve kolay erişim sağladıkları ortamlar kullanılmalıdır. Pedagojik boyutta uzaktan eğitim sürecinde farklı yaş gruplarına özgü içerikler sunulmalı, hedef kitlenin eğitsel ihtiyaçları öncelenmeli ve uzaktan eğitim ders içerikleri evrensel nitelik taşımalıdır. Ekonomik boyutta öğrencilerin maddi koşulları göz önüne alınarak düşük maliyetli, sürdürülebilir ve verimli öğrenme ortamları hazırlanmalı, özel fonlar oluşturulmalı ve ekonomik burs ve destekler sağlanmalıdır. Yönetimsel boyutta ise stratejik işbirlikleri ve ortaklıklar kurulmalı, eğitimcilerin eğitimi planlanmalı ve göçmen eğitime yenilikçi bir bakış açısı olarak stratejik politikalara uzaktan eğitim eklenmelidir. Uzaktan göçmen eğitiminde son yıllarda ileri teknolojilerle geliştirilen akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlar yanında ekonomik durumu yetersiz olan göçmen öğrenciler için cep telefonu, televizyon ve basılı malzemeler gibi geleneksel ortamların da kullanılması **önerilebilir**. Kısa zamanda çok sayıda göçmen öğrenciye ulaşılabilmesi, eğitim maliyetlerinin **düşmesi**, pandemi ve şiddet olaylarına karşı güvenilir bir ortam olması, çalışan göçmen bireyler için de eğitim alma olanağı sağlaması açısından uzaktan eğitimle göçmenlerin eğitim süreçlerinin yapılandırılması önerilebilir. Her an her yerde eğitim alma olanağı sağlaması ve her göçmen öğrenciye eğitimde fırsat eşitliği sağlaması açısından uzaktan eğitim ortamlarının yaygınlaştırılması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Akman, K. (2018). Göç yönetiminde yerel yönetimler ve STK işbirliği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 1(3), 452-466.
- Altunbaş, A. (2020). Türkiye’de yaşayan göçmenlerin üniversite eğitiminden memnuniyetlerinin Konya’daki Suriyeli öğrenciler örneği üzerinden değerlendirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 64-74. <https://doi.org/10.32329/uad.772646>
- Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students?. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 316-329. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p316>
- Atlıhan, A. M. (2019). Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Aydın, S., ve Kurtulmuş, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların eğitim sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 231-250.
- Aydoğdu, F. (2019). Göçmen aile çocuklarının uyum düzeylerine sosyal uyum eğitim programının etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baldık, Y. (2018). Ana dili türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında türkçe öğretiminin önemi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Bhavnagri, N. P., Krolikowski, S., ve Vaswani, T. G. (2006). Interagency collaboration for culturally diverse immigrant children and families: A case study with historical and contemporaneous perspectives. *Childhood Education*, 83(1), 6-11. <https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10522868>
- Bilecik, S. (2019). Akran görüşlerine göre mülteci çocukların sosyal becerileri üzerine nicel bir araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(35), 287-314. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.507178>
- Bingöl, A. S., ve Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 134-157.
- Börü, N., ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canaz, A. K., ve Küçüker, E. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocuklara eğitim hizmeti sunmada kültürel duyarlılık ve bütçe planlaması: Avustralya'dan bir örnek olay incelemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(12), 128-141. <https://doi.org/10.46778/goputeb.508701>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London, UK: SAGE Publications.
- Clarke, A. E. (2016). From grounded theory to situational analysis: What's new? Why? How? In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz & A. E. Clarke (Eds.), *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 194-233). New York, USA: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çakır, S. (2011). Türkiye'de göç, kentleşme/gecekondu sorunu ve üretilen politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 209-222.

- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (2011). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research the sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Ergen, H., ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Fuligni, A. J., ve Hardway, C. (2004). Preparing diverse adolescents for the transition to adulthood. *The Future of Children*, 14(2), 99-119.
- Gall, M. D., Borg, W. R., ve Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.
- Greenstone, M., ve Looney, A. (2010). *Ten economic facts about immigration*. Hamilton Project, The Brookings Institution.
- Hareket, E., ve Altıok, S. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi bağlamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparlan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 689-698. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.617289>
- İli, K. (2020). Göçmenlerle ilgili eğitim politikaları: Türkiye ve Almanya örneği [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşigüzel, B., ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Karaman, H. B., ve Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40), 393-412. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446297>
- Kazımoğlu, M., ve Duran, N. O. (2019). Türkiye’de üniversite öğrenimi gören Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyumlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1070-1094. <https://doi.org/10.26466/opus.612655>
- Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim-*

- de Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s7m>
- 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.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178-195.
- Levinson, A., ve Barrod, B. (2018). Latino immigrant families learning with digital media across settings and generations. *Digital Education Review*, 2018(33), 150-169. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.150-169>
- Liaqat, A., ve Munteanu, C. (2020). Leveraging peer support for mature immigrants learning to write in informal contexts. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4(2), 1-24. <https://doi.org/10.1145/3415177>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach (third edition)*. Los Angeles, USA: Sage.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expand sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Orozco, G. L. (2008). Understanding the culture of low-income immigrant latino parents: Key to involvement. *School Community Journal*, 18(1), 21-37.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m>
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye’nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2018.4.1.02>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Perşembe, E. (2010). F. Almanya’nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80. <https://doi.org/10.17120/omuifd.12193>
- Ranieri, M., ve Bruni, I. (2013). Mobile storytelling and informal education in a suburban area: a qualitative study on the potential of digital narratives for young second-generation immigrants. *Learning, Media and Technology*, 38(2), 217-235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.724073>
- Richardson, E., MacEwen, L., ve Naylor, R. (2018). *Teachers of refugees: A review of the literature*. United Kingdom: Education Development Trust.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye’de iç göç olgusu ve kentleşme. *Türkiye Araştırmaları*, 2006(5), 33-44.
- Sepetçioğlu, T. E. (2010). Türkiye’de ana dili Türkçe olmayan göçmen topluluklara yaklaşımlara dair bir örnek: Girit göçmenleri. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 9(20), 77-108.

- Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örnekleme. *Journal of European Education*, 10(1-2), 1-16.
- Stenberg, H., ve Airas, M. (2021). *Supporting immigrants in higher education in Finland: Simhe activities as a provider of solutions*. Towards a Finland of Talents Together.
- Şimşek, H., ve Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.450208>
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Tunga Y., Engin G., ve Çağiltay, K. (2020). A literature review on the issues encountered in educating Syrian children in Turkey, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 317-333. <https://doi.org/10.17679/inuefd.535845>
- Uslu, A., ve Öztürk, T. (2019). Türkiye'de geçici koruma statüsünde olan Suriyeli yetişkinlere verilen dil eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeri. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 57-77.
- Uygun, S. (2020). Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli göçmen öğrencilere ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerin çözüm önerileri [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Ünal, K., Taşkaya, S. M., ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.472814>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yurdakul, A., ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Zhou, M. (2009). How neighbourhoods matter for immigrant children: The formation of educational resources in Chinatown, Koreatown and Pico Union, Los Angeles. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1153-1179. <https://doi.org/10.1080/13691830903006168>

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EVRENSEL FEN OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: ÖĞRETMENLER BU KONUDA NE DÜŞÜNÜYOR?

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kadriye KAYACAN¹, Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ²

¹ Dr, Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, kadriyekayacan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1531-6991.

² Dr, MEB, rsgunes@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4396-0020.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 16.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960064

Öz: Asya ve Avrupa arasında bir köprü görevi gören Türkiye, göçmen, sığınmacı, mülteci gibi yabancı uyruklu kişiler için büyük bir öneme sahiptir. Son yıllarda özellikle Suriye, Irak, Mısır gibi ülkelerde yaşanan olaylardan sonra Türkiye'ye büyük bir göç akını olmuştur. Gelen göçle birlikte beslenme, barınma gibi sosyal problemlerin yanı sıra eğitim problemleri de kendini göstermiştir. Bazıları için Avrupa ve diğer ülkelere geçiş yeri olan ülkemiz bazıları için de ikinci bir vatan durumundadır. Göçmenlerin kalıcı mı geçici mi olduğu bilinemese de eğitim politikalarının kapsayıcı ve uzun vadeli olması gerektiği açıktır. Bu sebeple bu çalışmada göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlığının ölçek ile belirlendiği ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin de alındığı çalışma karma bir çalışmadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde yükseköğretimdeki 33 göçmen öğrenci ve ortaokulda göçmen öğrencilere eğitim veren 12 öğretmenle yapılan bu çalışmada betimsel araştırma modellerinden tarama modeli benimsenmiştir. Nicel veriler için Fen Okuryazarlık Ölçeği, nitel veriler için de yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme kayıtları kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yükseköğretimdeki öğrenim gören göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeyleri orta seviyededir. Ortaokul ve lisedeki göçmen öğrencilerin öğretmenlerinin görüşüne göre göçmen öğrenciler "olgu ve olayları açıklamada, bilimsel bir problemi ya da olayı araştırmada" yetersiz; "bilimsel bir çalışma yaparken veri toplama ve yorumlayabilmede, bilimsel olay ve olguların önemi hakkında fikir yürütmede" de düşük düzeyde olmalarına rağmen geçen yıllara göre daha iyi ve geliştirilebilir seviyededir.

Anahtar Kelimeler: Fen okuryazarlık, bilimsel okuryazar, göçmen eğitimi, göçmen, yabancı uyruklu, öğretmen görüşü

DETERMINING IMMIGRANT STUDENTS' UNIVERSAL SCIENCE LITERACY LEVELS: WHAT DO TEACHERS THINK ABOUT IT?

Abstract:

Turkey, which acts as a bridge between Asia and Europe, has a great importance for foreign people such as immigrants, asylum seekers and refugees. In recent years, especially after the events in countries such as Syria, Iraq and Egypt, there has been a great migration flow to Turkey. Along with the incoming migration, social problems such as nutrition and shelter as well as educational problems have emerged. Our country, which is a transit point to Europe and other countries for some is a second homeland for others. Although it is not known whether immigrants are permanent or temporary, it is clear that education policies should be inclusive and long-term. For this reason, in this study, it was tried to determine the science literacy levels of immigrant students. The study, in which the universal science literacy of immigrant students is determined by the scale and the opinions of the teachers on this subject are taken, is a mixed study. In this study, which was carried out with 33 immigrant students in higher education and 12 teachers who teach immigrant students in secondary school, a descriptive research model was adopted. Science Literacy Scale was used for quantitative data, semi-structured interview form and interview records were used for qualitative data. According to the results of the study, the science literacy levels of immigrant students studying in higher education are at medium level. In the opinion of the teachers of immigrant students in secondary and high schools, immigrant students are insufficient in "explaining facts and events, investigating a scientific problem or event"; Although they are at a low level in "collecting and interpreting data while conducting a scientific study, and arguing about the importance of scientific events and facts", they are at a better and developable level compared to previous years.

Keywords: Science literacy, scientific literate, immigrant education, immigrant, foreign, teacher's view

Giriş

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre "ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi" olarak tanımlanan göç, ilk çağlardan beri insanlığının yaptığı bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Göç, daha iyi şartlara kavuşma isteğiyle yapılabildiği gibi zorlama, kıtlık, savaş gibi istenmeyen sebeplerden de ya-

pılabilir. Ülkemizin hem Asya ve Avrupa kıtası arasında köprü konumunda olması hem de komşu ülkelerde yaşanan olaylar, ülkemizdeki göç hareketliliğini artırmıştır. Türkiye, son yirmi yıl içinde sadece “göç veren” ve “göç alan” bir ülke değil, aynı zamanda başka ülkelere gitmek isteyen ülke vatandaşları için geçiş yapabilecekleri bir “göç geçiş ülkesi” konumuna gelmiştir (İçduygu, 2009).

Suriye, Irak, İran, Afganistan ve Somali gibi ülkelerdeki istikrarsızlıklar bu ülkelerden Türkiye’ye ve Avrupa’ya yoğun bir biçimde göç hareketi oluşturmuştur. Özellikle 2011 yılında Suriye’de çıkan iç savaş sonrasında yaşanan gelişmeler, ülkemizin açık kapı politikası ve insani yardım tavrından dolayı 2015 yılında Dünya’nın en çok mültecilere ev sahipliği yapan ülkesi haline gelmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 11.Kalkınma planı, 2018). 2020 yılının Mayıs ayı verilerine göre ülkemizde yaklaşık 3 milyon 700 bin göçmen yaşamaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), 2020). Eylül 2016’da Birleşmiş Milletler (BM) üyesi ülkelerin oybirliğiyle kabul ettiği Göçmenler ve Mülteciler için New York Deklarasyonu’yla, göçün öncelikli bir küresel politika meselesine dönüştüğü somut olarak kabul edilmiştir (Göç İdaresi, 2018).

Göç, genel olarak içinde bir takım sorunları da taşır. Göç edenlerin gittikleri yere uyumu, ayakta kalabilmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi kadar göç edilen yerdeki yerli halkın da bir takım değişimler yaşamasına sebep olmaktadır. Bu sorunlardan en çok etkilenen de toplumun en savunmasız kesimini oluşturan çocuklardır (Crépeau, 2013). Türkiye, farklı ülkelerden gelen göçmen çocukların eğitime entegrasyonu için çeşitli projeler ve programlar hazırlamıştır. Bu çalışmalara Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS), Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) örnek olarak sayılabilir. Göçmenlere verilecek olan eğitim onların yeni ülkelerindeki yaşam koşullarına uyum sağlamaları ve geldikleri ülkede yaşadıkları olumsuz deneyimlerin verdiği duyguları hafifletmeleri için önemli bir araçtır. Göçmen çocukların eğitimden yararlanmaları için alınan veya alınması gereken önlemler artırılsa da hala eğitimden istenilen düzeyde yararlanmalarının önünde bir takım engeller vardır (Erdem, 2017; Eren, 2019).

Türkiye’ye gelen göçmenlerin Avrupa’ya ulaşmak için ülkemizi bir durak olarak görmeleri veya ülkesindeki karışıklıklar bittiğinde geri dönme planlarının olması göç süresini belirsiz bir hale getirmekte ve eğitim adına ciddi önlemler almayı gerektirmektedir. Göçün ilk yıllarında beslenme, barınma ve güvenlik gibi önlemler ilk sırada önem arz etmektedir. Ancak zaman geçtikçe sosyal sorunlar ve eğitimsiz bir nesil problemi ortaya çıkmaktadır (İşigüzel ve Baldık, 2019). Sarier (2020)’in yaptığı meta-analiz çalışmasında göçmen öğrenciler ile ilgili yapılmış olan 30 akademik çalışma irdelenmiş ve bu çalışmalarda ana sorunlar “dilsel sorunlar, bilişsel sorunlar, ailesel sorunlar, duyuşsal sorunlar, sosyo-kültürel sorunlar ve yapısal sorunlar” olarak sıralanmıştır. Bu problemleri minimum düzeye indirmenin yolu ise göçmen çocukların ve ailelerinin ev sahibi ülkenin ana dilini öğrenmesinden geçmektedir (İşigüzel ve Baldık, 2019). Ülkemize her ne kadar 1980 sonrasında göçmen akımı başlamış olsa da

2011 yılına kadar göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda bir eğitim politikasına ihtiyaç duyulmamıştır. 2011 yılında Suriye’de yaşanan olaylarla her geçen gün artan bir sayı ile büyük bir göç dalgası ile karşı karşıya kalınmıştır. Sayıları milyonlara ulaşan göçmenlerin çoğunluğunu okul çağındaki çocukların oluşturması eğitim noktasında hükümeti yeni kararlar alma ve stratejiler geliştirmeye sevk etmiştir (Şimşek ve Kula, 2018). Göçün ilk yıllarında göçün kısa süreceği düşünülerek göçmen öğrencilere kendi dillerinde eğitim imkânı sağlamak adına müfredat Arapça dersiyle verilmiştir (İşigüzel ve Baldık, 2019). Ancak 2013 yılı itibariyle durumun geçici olmadığı görülüp Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı genelge yayımlanmıştır (MEB, 2013a). Genelge eğitimin içeriğinden ziyade, eğitim ortamın düzenlenmesi ile ilgilidir. Aynı yıl yayınlanan ve daha kapsamlı olan ikinci bir genelge ile eğitim öğretim hizmetleri hususunda müfredat, öğretmen istihdamı, Türk Dili’nin öğretilmesi konularına yer verilerek GEM (Geçici Eğitim Merkezleri) kurulmuştur. Bu merkezlerde müfredat Arapça uygulanmış ve isteyenlere Türkçe dersi verilmiştir (MEB, 2013b). Daha sonra 26 Eylül 2013 tarihinde “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı daha kapsamlı bir genelge yayımlanmıştır. Genelgede temel olarak değinilen hususlar ise 26 Nisandaki genelgede değinilmeyen öğretmen istihdamı, müfredat, öğrencilerin kayıt edilmesi ve Türkçe derslerinin verilmesi gibi hususları içermektedir (MEB, 2013b). Bu genelge ile GEM kurulmuş, Suriyeli öğretmenlerin görevlendirilmesi ve Arapça müfredatın uygulanması kararlaştırılmış ve Türkçe dersi isteyenlere verilmiştir. 2014 yılında yayınlanan genelge ile de Suriyeli öğrencilerin GEM dışında devlet okullarına kayıt yaptırması, denklik alımının kolaylaştırılması sağlanmıştır (MEB, 2014). Bu işlemlerin takibi için de YÖBİS kurulmuştur. Bu genelgeden sonra ise Türkçe derslerine önem verilmiş, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenebilmesi için dersler açılmış, modül ve materyaller hazırlanmıştır. 2016 yılında “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi projesi” PIKTES ve Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) başlamıştır. Bu proje ile Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesi, eğitime erişimlerinin sağlanması, eğitim kalitesinin artırılması, eğitim kurumlarının ve personelinin kapasitesinin iyileştirilmesi amaçlanmıştır (PIKTES, 2016). 2016- 2017 eğitim- öğretim yılında MEB, UNESCO tarafından benimsenen “kapsayıcı eğitim” modeline geçmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile birlikte göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu için “uyum sınıfları” adı altında yeni bir uygulama başlatılmıştır. Uyum sınıfları “İlköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde bulunan yabancı öğrencilerden Türkçe dil beceri düzeyleri yetersiz olanların kaydedileceği sınıf” olarak belirlenmiştir. Bu sınıflarda MEB tarafından yapılan “Türkçe Yeterlilik Sınavı” (TYS)’den 60 alamayan; en az 10, en fazla 30 tane aynı seviyeden göçmen öğrencinin en fazla iki dönem olacak şekilde Türkçeyi öğrenmek için eğitim göreceği belirtilmiştir (MEB, 2019).

Yayınlanan genelgelerin içeriği incelendiğinde göçmenlerin ve durumlarının “geçici” olduğu düşüncesinin zamanla değiştiği ve kalıcı stratejiler oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir.

sıldığı görülmektedir. Göçmenlerin bir kısmının Türkiye'yi Avrupa'ya geçişte durak noktası olarak gördüğü düşünülse bile bir kısmı için de yeni bir vatan konumdadır. Göçmenlere verilecek eğitim, gelecekteki ekonomik fırsatların yanı sıra yarının iş gücü fırsatlarını da belirleyecektir (Vernez ve Abrahamse, 1996). Bu nedenle göçmenlere yapılan eğitim harcamaları ileriye dönük karlı bir yatırım olarak kabul edilebilir. Göçmen öğrenciler için kapsayıcı eğitim modelini benimseyen MEB, göçmenlerin kültürel taleplerini dikkate almakta, hoşgörülülük ve çok kültürlü bir politika izlemekte, onların eğitim sistemimize daha kolay bir uyum sağlaması için çaba harcamaktadır (Özcan, 2018). “*Öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci*” olarak tarif edilen kapsayıcı eğitim modeli; farklı dil, din, ırk ve sosyal yapılardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturma, öğrenme ortamını yeniden düzenleme, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine saygılı olmayı amaçlayan bir modeldir. Bu eğitim anlayışı toplumdaki tüm çocukları kapsamakta; her birinin akranlarıyla birlikte sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlara eşit düzeyde erişim ve eğitim alma hakkını vurgulamaktadır. Kapsayıcı eğitim öğrencinin yeteneğine ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış bir öğretim sunmakta; ayrı okullar açmak yerine çok kültürlü bir ortam oluşturarak okul maliyetini azaltmakta; en önemlisi de farklı kültürlerin birbiriyle uyumuna destek vererek ayrımcılığı önlemektedir (Aktekin, 2017).

Kapsayıcı eğitimin yanı sıra tüm çocukların eşit haklara sahip olduğu düşünülürse, ülkede verilen müfredatın tüm çocuklar için uygulanabilir olması da sağlanmalıdır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi İlke 7'ye göre “*Çocuğun, en azından ilköğretim aşamasında, ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hakkı vardır. Çocuğa, genel kültürünü geliştirmeye yarayacak ve fırsat eşitliği temeli üzerinde yeteneklerini, kişisel yargı gücünü ve ahlâksal ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirmesine ve yararlı bir toplum üyesi olmasına olanak sağlayacak bir eğitim verilir.*” (BM, 1959). UNICEF Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28 ve 29. Maddeleri de sözleşmeye taraf olan ülkelerin çocuğun eğitim hakkını kabul ettiği yönündedir. 28 ve 29. maddeler genel olarak “*çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi yönündedir*” ve çocuğun aldığı eğitimin amacının “*ana- babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygının geliştirilmesi*” şeklindedir. Göçmen öğrencilerin ülkemizde geçici olsalar dahi gittikleri ülkelere uyumu ve farklı uygarlıklara saygı geliştirebilmesi için de kaliteli bir eğitimden geçmeleri gerektiği görülmektedir. Kalıcı olan, ülkemizi yeni vatani olarak kabul eden göçmen öğrenciler için de uzun vadede eğitimi bir yatırım aracı olarak görebiliriz. Yapılan çalışmalarda göçmen çocukların eğitimine ve akademik başarılarına göç durumunun, aile özelliklerinin ve sosyo-ekonomik durumun, PISA çalışmalarına doğrudan yansdığı görülmüştür (Atlıhan, 2019). Uluslararası bir sınav olan PISA, 15 yaş grubu öğrencilerin hem fen okuryazarlık düzeyleri hem de bölgelere göre farklılık olup olmadığı hakkında fikir vermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği fen bilimleri dersi öğretim programı en son 2018 yılında yenilenmiştir. 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi olarak belirlenmiş ve bu vizyon 2013 öğretim programında da aynen korunmuş, güncel programda da bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Fen okuryazarlığı "*araştırma-sorgulama, etkili kararlar verebilme, problemi çözebilme, kendine güvenme, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilme, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler olma, fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahip olma gibi becerilerin birleşimi*" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013c).

Amerikan Ulusal Fen Öğretmenleri Topluluğu'nun (NSTA) 1971 yılında fen eğitiminin fen okuryazarlığı doğrultusunda şekillendirilmesinin en iyi düşünce olduğunu ifade etmesiyle fen okuryazarlığının önemi ilk olarak ortaya çıkarılmıştır (NSTA, 1971). Meyerhoff' a göre fen okuryazarlığı bilimsel yöntemleri bilme, yeni keşiflere, gelişmelere ve araştırmalara ilişkin raporların anlaşılmasını sağlayacak bilginin olmasıdır (De Boer, 2000). Tüm Amerikalılar için Fen (AAS), Proje 2061 kapsamında 1989'da yapılan tanımda fen okuryazarlığını geniş bir şekilde tanımlanır, doğa ve sosyal bilimler, matematik ve teknolojiadaki fikirler arasındaki bağlantıları vurgular (AAS, 1989). Fen okuryazarlık: "*Önemli fen kavramlarını, teorilerini, yasalarını ve bilimsel araştırma yöntemlerini bilmek; fen, teknoloji ve toplumun birbirleri üzerindeki etkilerini ve aralarındaki ilişkileri anlamak; okulda öğretilen teorik bilgileri günlük yaşamdaki problemlerin çözümünde, bilimle ilgili sosyal problemlerin açıklamasında ve karar vermede kullanmaktır. Ayrıca fen okuryazarı bir birey fen içerikli makale, dergi ve kitapları yazabilme, okuyabilme ve anlayabilme; bilimsel tartışmalara katılabilmek, kendi fikirlerini söyleyebilme ve söylenenleri yorumlayabilme; tarafsız, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır.*" (Çepni, Ayvacı ve Bacanak, 2006).

Fen okuryazarlığı üzerine pek çok çalışma olmasına rağmen alan yazında göçmen öğrencilerin fen okuryazarlığı hakkında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da bu araştırmanın özgün yönünü oluşturmaktadır. Doğal olarak göçmenler için öncelik güvenlik, beslenme, barınma problemidir. Eğitim problemlerine sıra geldiğinde ise dil ve iletişim öncelikli gelmektedir. Yapılan çalışmalarda da göçmen öğrencilerin "*temel dil becerileri, dil ve kültür farklılığı, ifade etme, anlama, anlaşılma, yorum yapma, iletişim, akademik başarı, programın gerisinde kalma*" gibi problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur (Aykın, 2017; Bozan ve Çelik, 2021; Eren, 2019; Güngör ve Şenel, 2018; Yurdakul ve Tok, 2018). Göçmenlerin eğitiminin uzun vadeli olarak planlanması için kapsayıcı eğitim anlayışıyla ve her yönüyle ele alınması gerekir. Uzun vadede dil problemlerinin aşılacağı düşünülürse öğrencilerin akademik başarılarını artırmak kadar fen okuryazarlığının da artırılması gerekebilir. Küreselleşen ve dijitalleşen dünyada sanal olarak artık sınırların olmadığı düşünülürse gelecek nesillerin teknolojik gelişimleri yakala-

ması kadar yeniçağın teknolojisini de üretmesi gerekmektedir. Bilimsel çalışmaları yürütebilmenin yolu da iyi bir fen okuryazarı olmaktan, fen okuryazarı bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Yalnızca bilimsel bilgiyi öğrenmek yeni teknolojileri kullanmak ve üretmek olarak değil yaşadığı çevreyi tanıyan, doğaya saygı duyan, sürdürülebilir bir çevre bilinci kazanmış birey olmanın yolu da fen okuryazarı birey olmaktan geçmektedir. Dolayısıyla ülkemizi ekonomik açıdan daha iyi yerlere getirebilmek ve gelecek nesillere de yaşanabilir bir dünya bırakabilmek için bütün bireylerin fen okuryazarlığı geliştirilmelidir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ülkemizdeki göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeylerini tespit etmek, göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini ve önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri ne durumdadır?
2. Göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerini geliştirmek için, öğretmenleri neler önermektedir?

Yöntem

Bu araştırma üç aşamadan oluşmuş bir çalışmadır. İlk aşamada göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri ölçeğe verdikleri yanıtlar doğrultusunda tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada göçmen öğrencilere eğitim vermekte olan öğretmenlerin fen okuryazarlığı ile ilgili oluşturulan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Üçüncü aşamada ise göçmen öğrencilere eğitim vermekte olan öğretmenlerin öğrencilerin fen okuryazarlık düzeyleri ile ilgili problemler ve iyileştirilmesi için belirttikleri görüşler analiz edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma için gerekli etik kurul izni Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından alınmıştır.

Araştırma Modeli

Türkiye’de eğitim görmekte olan göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada betimsel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar genellikle bir durumun nasıl ne neden olduğundan ziyade ne olduğu ile ilgilenir. Bu nedenle veri toplamak için gözlem ve anketlere başvurulur (Gall, Gall, & Borg, 2007). Tarama çalışmaları geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma

ma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Bu tür araştırmalarda veriler nitel olarak toplanabilir ancak var olan durumun ilişkisini ortaya koymak için frekanslar, yüzdelere, ortalamalar gibi nicel analizler kullanılır (Nassaji, 2015). Bu çalışmada göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeyleri ölçeklere verdikleri cevaplar ile ve göçmen öğrencilere eğitim vermekte olan öğretmenlerin yanı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile olduğu gibi tanımlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'ye göç etmiş ve halen Türkiye'de eğitim görmekte olan 33 göçmen öğrenci ve göçmen öğrencilere eğitim vermekte olan 12 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın birinci kısmının çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde Türkiye'de öğrenim gören ve dil problemini aşmış olan göçmen yükseköğretim öğrencileri kriteri aranmıştır. Genellikle yükseköğretim için Türkiye'ye gelen öğrencilerin Ankara Üniversitesi tarafından kurulan ve çeşitli şehirlerde şubesi olan ve yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla British Council, Goethe Institut, Instituto Cervantes ve Alliance Française gibi dil ve kültür merkezleri örnek alınarak kurulan Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)'den kurs almış göçmen öğrenciler gönüllülük esasıyla çalışmaya katılmıştır.

Çalışmanın ikinci kısmının çalışma grubunu ise daha küçük yaşta ortaokul ve lise öğrencilerinin gerek altyapı eksikliği (internet, telefon, tablet vb.) gerekse dil probleminden dolayı ölçüğü anlamama durumu olabileceği düşüncesiyle okullarında göçmen öğrenci bulunan, göçmen öğrencilere eğitim veren 12 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Görüşme formuyla görüşleri alınan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanmıştır. Örneklem yöntemi seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. Uygun örneklem yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmanın üçüncü boyutu için çalışma grubu ise daha önce görüş formu ile görüşleri alınan 12 öğretmenden araştırmacılardan biri ile aynı şehirde yaşayan dolayısıyla ulaşımın daha kolay olduğu ve gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme teklifini kabul eden 4 öğretmenden oluşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler cinsiyetlerine göre X1, Y1,... şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin betimsel analizi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Göçmen Öğrencilerin Betimsel Analizi

Cinsiyet		Yaş					Ülkesi			Yıl			
Erkek	Kadın	18-22	23-27	28-32	33-37	Suriye	Afganistan	Azerbaycan	Irak	Mısır	2-4 yıl	5-7 yıl	8-10 yıl
12	21	15	9	4	3	12	18	1	1	1	9	12	12

Tablo 1'e göre araştırmanın birinci kısmına katılanların 12'si erkek, 21'i kadındır. Katılımcıların büyük çoğunluğu 18-22 yaş arasındayken (f=15) en az yaş oranı 33-37 yaş arasındadır (f=3). Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu Afganistan'dan göç eden öğrencilerden oluşurken (f=18), en az öğrenci katılımı Irak, Mısır ve Azerbaycan'dan göç eden öğrenciler olmuştur (f=1, f=1, f=1). Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır Türkiye'de olduğu ile ilgili verilere bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun 5-7 yıl ile 8-10 yıl arasında olduğu görülmektedir (f=12, f=12).

Çalışmanın ikinci kısmında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanan öğretmenlerin demografik bilgileri alınmış ve bu bilgilere ait veriler aşağıda Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Yapısı

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş aralığı	Eğitim	Mezuniyet alanı	Mesleki kıdem yılı	Okulundaki göçmen öğrenci sayısı	Kaç yıldır göçmen öğrencilere eğitim verdiği
Ö1	Kadın	36-40	Doktora	Fen Bil Öğr.	16-20	60	4
Ö2	Kadın	20-25	Lisans	Fen Bil Öğr.	0-5	500	1
Ö3	Erkek	26-30	Lisans	Fen Bil Öğr.	0-5	1000	1
Ö4	Kadın	36-40	Yüksek lisans	Fen-Edebiyat	6-10	123	6
Ö5	Kadın	41-45	Yüksek lisans	Fen- Edebiyat	20 -25	123	5
Ö6	Kadın	36-40	Lisans	Fen Bil Öğr.	16-20	123	7
Ö7	Erkek	41-45	Lisans	Fen- Edebiyat	16- 20	123	6
Ö8	Erkek	41-45	Lisans	Fen Bil Öğr.	16-20	300	8
Ö9	Kadın	36-40	Lisans	Fen Bil Öğr.	11-15	12	7
Ö10	Kadın	41- 45	Lisans	Fen Bil Öğr	16-20	179	6
Ö11	Erkek	26-30	Lisans	Diğer	0-5	10	1
Ö12	Erkek	41-45	Lisans	Fen- Edebiyat	21-25	60	6

Tablo 2'ye göre katılımcıların %58,3'nün kadın(N= 7), %33,3'nün yaş aralığının 41- 45 (5), %75'nin lisans mezunu (N=9), % 58,3'nün fen bilgisi öğretmeni 7 (N=7), % 41,7'sinin 16-20 yıllık öğretmen (N=5), % 33,3'nün göçmen öğrencilere 6 yıldır eğitim verdiği (N=4) şeklinde olduğu görülmektedir.

Çalışmanın üçüncü aşamasında, çalışmaya katılıp görüş bildiren 12 öğretmenden 4'ü ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenler tabloda cinsiyetlerine göre kodlanmıştır. Kadın öğretmenler X ile erkek öğretmenler Y ile kodlanmıştır. İlk aşamada çalışmaya katılan öğretmenlerden kimlik bilgileri alınmadan sadece yaş, kıdem, mezuniyet alanı... vs gibi demografik bilgileri alındığı için daha sonra birebir yapılan görüşmelerde Ö1, Ö2 olarak kodlanmış olan öğretmenlerden hangileri ile görüşme yapıldığı bilinemediğinden yine Ö1, Ö2,... şeklinde kodlama yapılamamıştır.

Tablo 3'te görüşleri alınan öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Yapısı

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Mezuniyet alanı	Mesleki kıdem yılı
X1	Kadın	42	Lisans	Fen Bil.Öğr	16
X2	Kadın	25	Yüksek lisans	Fen Bil.Öğr	3
Y1	Erkek	41	Lisans	Fen Bil Öğrt	15
Y2	Erkek	47	Lisans	Biyoloji	20

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini Mun, Shin vd. (2015) tarafından geliştirilen ve Çelik (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği"nden elde edilen veriler, öğretmenler için araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmenlerle yapılmış görüşmelerden elde edilen kayıtlar oluşturmuştur.

1. Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği (EFOYÖ)

2015 yılında Mun ve diğerleri tarafından, 21. yüzyılın sosyal ve toplumsal karakter, davranış ve değerlerine sahip, sosyobilimsel konulara hâkim evrensel bireylerin yetiştirilmesi temeline dayandırılarak hazırlanmış, 48 maddeden oluşan bir testtir. Ölçek 5'li likert tipte oluşturulmuş ve yanıtlar; Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5) şeklinde puanlandırılmıştır.

4 boyut ve 8 faktör altında toplanan bu ölçek 2016 yılında Çevik tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu boyutlar:

- 1) Zihin alışkanlığı
- 2) Karakter ve değerler
- 3) Bir insan gayreti olarak bilim
- 4) Üst biliş ve özdenetim

EFOYÖ'yü oluşturan maddelerden 13'ü (%27,1) madde zihin alışkanlığı, 9'u (%18,7) madde karakter ve değerler, 13 madde (%27,1) bir insan gayreti olarak bilim ve 13 madde (%27,1) üst biliş ve özdenetim boyutuna aittir. Karakter ve değerler boyutunun altında toplanan madde sayısının diğerlerine nazaran daha az olduğu, diğer alt boyutlara ait olan madde sayısının ise eşit olarak dağıldığı görülmektedir. EFOYÖ'nün; zihin alışkanlığı boyutu, iletişim ve işbirliği (Faktör 6) ve sistematik düşün-

me/bilgi yönetimi (Faktör 3), karakter ve değerler boyutu, ekolojik dünya görüşü/sosyal ve ahlaki vicdan (Faktör 4) ve Sosyobilimsel sorumluluk (Faktör 7), bir insan gayreti olarak bilim boyutu, fen ve toplum/bilim ruhu (Faktör 1) ve bilimsel bilginin karakteristiği (Faktör 8), üst biliş ve özdenetim boyutu, planlama/gözleme (Faktör 2) ve değerlendirme (Faktör 5) faktörlerinden oluşmaktadır (Çevik, 2016).

Kullanılacak ölçek bütün dünya genelinde yaşanan pandemi nedeniyle yüz yüze veri toplamanın mümkün olmadığı düşünülerek Google forms ortamına aktarılıp katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak cevaplamaları istenmiştir.

2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmamanın ikinci boyutunda göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme sorularının oluşturulması için öncelikle fen okuryazarlığı için gerekli literatür taranmıştır. Daha sonra fen okuryazarlığının uluslararası düzeyde ilerlemesini izleyen (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA) sınavının 2018 raporunda yer alan fen okuryazarlık boyutları göz önünde bulundurulmuştur. PISA, (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı OECD) tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin belirli alanlarda kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendiren ve üçer yıllık döngülerle yapılan uluslararası bir araştırmadır. PISA araştırması 15 yaş grubunda örgün eğitime devam eden öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini ölçmek için yapılmaktadır (MEB, 2018). PISA 2018'in Türkiye için hazırladığı ön raporda fen okuryazarlığı için belirlediği boyutlar şu şekildedir;

1. Olguları bilimsel olarak açıklama
2. Bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme
3. Verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama

Görüşme soruları oluşturulurken bu boyutları ölçmeyi amaçlayan 4 ana soru 12 alt soru oluşturulmuştur. Sorular fen eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular iki fen bilimleri öğretmeni ve bir Türkçe öğretmenine uzman görüşü almak için gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda iki farklı soru benzer amaçlara hizmet ettiği için sorulardan biri görüşme formundan silinmiş, üç soru da açık ve anlaşılır olması amacıyla revize edilerek görüşme formu son şeklini almıştır. Son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlere Google forms aracılığı ile gönderilmiştir. Veriler yazışma tekniği ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulardan örnekler aşağıda verilmiştir.

1. a) Öğrencilerinizin “Bir problemle ilgili bilimsel bilgiyi hatırlama ve uygulama yapma” konusunda görüşleriniz nelerdir?

1. ç) Öğrencilerinizin “Açıklayıcı hipotezler önerme” konusunda görüşleriniz nelerdir?

3. Görüşme Kayıtları

Araştırmanın üçüncü boyutu için daha önce görüşme formu ile görüşleri alınan 12 öğretmenden gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme teklifini kabul eden 4 öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılmış ve göçmen öğrencilerin fen okuryazarlığı seviyesinin düşük olmasının nedenlerinin neler olduğu ve iyileştirilmesi için neler yapılabileceği konusunda görüşleri toplanmıştır. Öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında öğretmenlerin izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmış daha sonra veriler word ortamına aktarılıp analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşme için aşağıdaki soru en genel anlamda sorulmuş cevapları doğrultusunda verilerin zenginleştirilebilmesi için ek sorular ilave edilmiştir.

“Bildiğiniz gibi son yıllarda ülkemizde göçmen öğrenci sayısında hızlı bir artış olmuştur. Bir öğretmen olarak göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık seviyesinin eğitim sistemimiz açısından önemi nedir ve bu seviyenin artırılabilmesi için neler önerirsiniz?”

Verilerin Analizi

Çalışmanın birinci kısmında evrensel fen okuryazarlık ölçeğinden elde edilen veriler nicel veri analiz araçlarından SPSS 18 (Statistical Package for the Social Sciences) sosyal bilimler için istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında PISA tarafından fen okuryazarlığı için belirlenen boyutlar çalışmanın temaları olarak seçilmiş öğretmenlerden toplanan veriler kodlanarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın üçüncü boyutunda ise görüşme yapılan öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel verilerin Geçerlik Güvenirliği

Çalışmanın birinci kısmında göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan EFOYÖ'nün Türkçe'ye uyarlanmış hali için araştırmacılar Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının alt boyutlara göre değerleri zihin alışkanlığı boyutu için 0.81, karakter ve değerler boyutu için 0.76, insan gayreti olarak bilim boyutu için 0.79 ve üst biliş ve özdenetim boyutu için 0.85 olarak hesaplandığını ifade etmişlerdir. EFOYÖ'nün geneli için ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ise elde edilen verilerden ölçeğin iç tutarlılığı 0.96 olarak hesaplanmıştır.

Nitel Verilerin Geçerlik Güvenirliği

Çalışmanın ikinci kısmında öğretmenlerin görüşme formuna yazdıkları cevapların analizinde ve üçüncü kısmında öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde öğretmenlerin açık-uçlu sorulara verdikleri yanıtlar her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen verilerden oluşturulan tema kapsamında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış; verilen cevaplardan elde edilen verilerin ortak temalar altında toplanması kararı alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın ikinci kısmının güvenilirliği % 86 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın üçüncü kısmının güvenilirliği ise %92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bilgiden yola çıkarak elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde veri toplama araçlarından elde edilen bütün verilerin analiz sonuçları üç basamak altında verilmiştir.

1. Nicel Verilerin Analizine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci kısmında göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla EFOYÖ kullanılmıştır. Bu ölçeğin dört boyutu bulunmaktadır ve analizler bu boyutlara göre yapılmıştır.

Göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Göçmen Öğrencilerin Evrensel Fen Okuryazarlık Düzeyleri

Boyut	N	X	Minimum	Maksimum	S
Zihin Alışkanlığı	33	3.79	3.33	4.0	.66
Karakter ve değerler	33	3.66	3.27	4.09	.83
Bir insan gayreti olarak bilim	33	3.56	3.33	3.78	.21
Üst biliş ve özdenetim	33	3.88	3.51	4.21	.41

Yukarıdaki tabloya göre, göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlığına ilişkin zihin alışkanlığı boyutu puanlarının ortalamasının 3.79 (± 0.66) puan olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin zihin alışkanlığı boyutunda yer alan dünyadaki olay ve problemleri bilimsel yöntemlerle araştırmak ve sosyobi-

limsel konularda çözüm üretmek gibi becerileri bakımından *orta düzeyde* olduğunu göstermektedir. Göçmen öğrencilerin karakter ve değerler boyutunda ise puan ortalamasının 3.66 (± 0.83) olduğu görülmektedir. Bu nedenle göçmen öğrencilerin ekolojik dünya görüşü, sosyal ve ahlaki vicdan ve sosyobilimsel sorumluluk konularındaki fen okuryazarlık düzeyleri *orta düzeydedir*. Diğer bir boyutta ise göçmen öğrencilerin bir insan gayreti olarak bilim puanlarının ortalamasının 3.56 (± 0.21) olduğu tabloda görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bu boyutta ele alınan fen ve toplum, bilim ruhu ve bilimsel bilginin karakteristiği konularında ölçülen okuryazarlık düzeylerinin *orta düzeyde* olduğunu göstermektedir. Son olarak tabloya göre göçmen öğrencilerin üstbiliş ve özdenetim bakımından fen okuryazarlık puan ortalamasının 3.88 (± 0.41) olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin biliş planlama, denetleme ve değerlendirme şeklinde ölçülen okuryazarlık düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğe göre alınabilecek en yüksek puan 5 endüyük puan 1'dir. Can ve Çelik (2020) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlık düzeylerinin ölçüldüğü çalışmada aynı ölçek kullanılmış olup araştırmacılar tarafından 4 ve üzeri puanlar yüksek düzeyde kabul edilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde 4 ve üzeri puanlar yüksek düzey, 3 ve 4 arası puanlar orta düzey 1 ve 3 arası puanlar düşük düzey kabul edilmiştir.

2. Nitel Verilerin Analizine Ait Bulgular

Çalışmanın bu kısmında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanan öğretmenlerin demografik bilgileri alınmış ve bu bilgilere ait veriler Tablo 2 de verilmiştir.

2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın nitel kısmında göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeyleri hakkında görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden göçmen öğrencilerini tanımlarken fen okuryazarlık boyutlarını düşük-orta- iyi şeklinde seviyelendirmeleri de istenmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin seviyeleri hakkında farklı görüşler sunsa da bu çalışmayla var olan durum resmedilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara ait verilerin analizleri tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Göçmen Öğrencilerin Olgu ve Olayları Bilimsel Olarak Açıklama Konusundaki Öğretmen Görüşleri

1a. Durumla ilgili bilimsel bilgiyi hatırlama ve uygulama konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminden dolayı yeterli değiller	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12	5
Dil probleminden dolayı durumları bilinmiyor	-	-
Düşük düzeydeler	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12	6
Orta düzeydeler	Ö6, Ö7, Ö11	3
İyi düzeydeler	Ö4, Ö10	2
1b. Açıklayıcı modelleri ve gösterimleri tanımlama, kullanma ve oluşturma konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminden dolayı yeterli değiller	Ö2	1
Dil probleminden dolayı durumları bilinmiyor	Ö12	1
Düşük düzeydeler	Ö3,Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12	6
Orta düzeydeler	Ö8	1
İyi düzeydeler	Ö1, Ö4,Ö6, Ö7, Ö10	5
1c. Uygun tahminler yapma ve bu tahminleri doğrulama konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminden dolayı yeterli değiller	Ö8	1
Dil probleminden dolayı durumları bilinmiyor	-	-
Düşük düzeydeler	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11	6
Orta düzeydeler	Ö1, Ö7, Ö12	3
İyi düzeydeler	Ö4, Ö8, Ö10	3
1ç. Açıklayıcı hipotezler önerme konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminden dolayı yeterli değiller	Ö6	1
Dil y probleminden dolayı durumları bilinmiyor	-	-
Düşük düzeydeler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12	8
Orta düzeydeler	Ö7	1
İyi düzeydeler	Ö6, Ö10, Ö11	3

Tablo 5'e göre öğretmenler genel olarak, göçmen öğrencilerini olgu ve olayları bilimsel olarak açıklama hususunda yetersiz görmektedir. Bununla birlikte dil yetersizliğine de vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrenci ile iletişim kurulamadığı durumlarda öğrencinin bu konuda yeterli olup olmadığının da anlaşamadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler hem dil konusuna hem de dil problemi olmayan öğrencilerin durumu hakkında bilgi verdiği için tabloda birden fazla gösterilmiştir.

1a için Ö1 bu konuda *“Dil konusunu aşabilen öğrenciler, yeteneklerine göre, kapasitelerine göre davranıyor. Yani çok başarılı olarak derse katılıp bilimsel konularda uygulama yapabilen de var islenen konuyu unutup ya da anlamayıp yeni bilgileri düzenleyemeyen de var.”* derken; Ö12 *“Yapamıyorlar. Okuldaki göçmenlerin çoğunluğu Suriyeli. Okulda az sayıda da olsa Afganlar, Türkmenler, Iraklılar da var ama onlar dil konusunda daha iyi. Suriyeliler de böyle bir durum yok.”* şeklinde fikrini belirtmiştir. 1b'de yine dil konusuna değinildiği görülmektedir. Geçmiş yıllara göre öğrencilerin bu konuda daha iyi olduğunu veya geliştirilebilir düzeyde olduğunu düşünen öğretmenler de vardır. Bu konuda Ö4: *“Son yıllarda daha iyi düzeydeler.”*; Ö11: *“Yüksek bir derecede diyemem ama bu konuda yeterli yetenekleri var ve bu geliştirilebilir.”* ifadesini kullanmıştır. 1c'de Ö3: *“Çok az öğrenci uygun tahmin yapabiliyor hepsi Türkçeyi çok iyi bilmediği için algılama ve yordama becerisi iyi değil.”* derken, Ö6: *“Çoğunlukla tahminde bulunmaya ya da doğrulamaya çalışmıyorlar, sadece dinleyici izleyici olmaya çalışıyorlar. Sürece katkıda bulunmak istemiyorlar.”* şeklinde görüş belirtmiştir. 1ç'de Ö1 fikrini *“Bu konuda başarısızlar. Hipotez önermeyi tekrar tekrar örnek verip açıklamak gerekiyor ki sonra öğrenci de bir hipotez oluştursun. Kavram olarak akıllarında kalmıyor sanırım “hipotez” kavramı.”* şeklinde belirtirken, Ö11: *“Fikir üretebiliyorlar fakat bazen dilsel yetenekleri yetersiz kaldığı için yapamıyorlar.”* şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6. Göçmen Öğrencilerin Bilimsel Bir Problemi ya da Olayı Araştırma Konusundaki Öğretmen Görüşleri

2a. Bilimsel çalışmalarda incelenen durumu ayırt etme konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminden dolayı yeterli değil	-	-
Dil probleminden dolayı durumları bilinmiyor	Ö2	1
Düşük düzeydeler	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11	7
Orta düzeydeler	Ö7, Ö12	2
İyi düzeydeler	Ö4, Ö10	2
2b. Bilimsel olarak araştırılabilecek soruları ayırt etme konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminden dolayı yeterli değil	Ö8	1
Dil probleminden dolayı durumları bilinmiyor	Ö2	1
Düşük düzeydeler	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	7
Orta düzeydeler	Ö1, Ö7	2
İyi düzeydeler	Ö4, Ö10	2
2c. Belirli bir soruyu bilimsel olarak araştırmak için bir yöntem önerme konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminden dolayı yeterli değil	-	-
Dil probleminden dolayı durumları bilinmiyor	Ö2	1
Kötü düzeydeler	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11	5
Orta düzeydeler	Ö1, Ö7, Ö12	3
İyi düzeydeler	Ö4, Ö8, Ö10,	3
2ç. Belirli bir soruyu bilimsel olarak araştırmının yollarını değerlendirme konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminden dolayı yeterli değil	-	-
Dil probleminden dolayı durumları bilinmiyor	Ö2	1
Kötü düzeydeler	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11	6
Orta düzeydeler	Ö4, Ö8, Ö12	3
İyi düzeydeler	Ö1, Ö10	2
2d. Bilimsel bir soruyu araştırmak için gerekli kaynakları bilme ve kullanabilme konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil yetersizliğinden dolayı yeterli değil	-	-
Dil yetersizliğinden dolayı durumları bilinmiyor	-	-
Düşük düzeydeler	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11	7
Orta düzeydeler	Ö7, Ö12	2
İyi düzeydeler	Ö1, Ö4, Ö10,	3

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin çoğunluğu göçmen öğrencilerinin bilimsel bir problemi ya da olayı araştırma konusunda zayıf olduğunu düşünmektedir. Ayrıca "kaynak" deyince genel olarak zihinlere internet kaynaklarının geldiği görülmüştür (2c'de Ö1: İnternet ulaşımı konusunda sıkıntıları var.", 2ç'de Ö8: "İnternet üzerinden bir araştırmada biraz daha iyiler." 2d'de Ö12:"İnternete bakıp araştırıyorlar genelde." şeklinde cevaplar vermişlerdir.). 2b'de Ö1: "Araştırma sorusu oluşturabilmek başlı başına bir konu, bu konuda eğitim verilirse bunu yapabilecek kapasitede göçmen öğrencilerimiz var. Bunu yapabilirler." derken, Ö3: "Ayırt etme becerisi çok zayıf daha fazla ders çalışmak ve dili iyi öğrenmek zorundalar" demiştir. 2c'de Ö3: "Sorunun cevabı aslında açık; teknolojiyi çok iyi kullanabiliyorlar günümüzde de teknoloji eğitimle iç içe olduğu için biraz daha eğitim eğilimli olurlarsa her türlü bilimsel olarak araştırma yapabilirler." şeklinde fikrini belirtmiştir.

Tablo 7. Göçmen Öğrencilerin Bilimsel Bir Çalışma Yaparken Veri Toplama ve Yorumlayabilme Konusundaki Öğretmen Görüşleri

3a. Veriyi bir gösterimden diğerine dönüştürme konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminde dolayı yeterli değil	Ö12	1
Dil probleminde dolayı durumları bilinmiyor	-	-
Düşük düzeydeler	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	7
Orta düzeydeler	Ö4, Ö7	2
İyi düzeydeler	Ö1, Ö6, Ö10, Ö12	4
3b. Veriyi analiz etme, yorumlama ve uygun sonuçları çıkarma konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminde dolayı yeterli değil	Ö6, Ö8	2
Dil probleminde dolayı durumları bilinmiyor	Ö2	1
Düşük düzeydeler	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11	6
Orta düzeydeler	Ö7, Ö12	2
İyi düzeydeler	Ö1, Ö4, Ö8, Ö10	4
3c. Fen alanındaki metinlerde yer alan varsayımları, bulguları ve mantığı tanımlama konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminde dolayı yeterli değil	Ö8, Ö11, Ö12	3
Dil probleminde dolayı durumları bilinmiyor	Ö6	1
Düşük düzeydeler	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö11	5
Orta düzeydeler	Ö4, Ö7, Ö12	3
İyi düzeydeler	Ö1, Ö8, Ö10	3
3ç. Bilimsel bulgulara ve kurama dayalı argümanlarla görüşlere dayalı argümanları birbirinden ayırt etme konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminde dolayı yeterli değil	-	-
Dil probleminde dolayı durumları bilinmiyor	Ö2	1
Düşük düzeydeler	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11	6
Orta düzeydeler	Ö7, Ö8, Ö12	3
İyi düzeydeler	Ö4, Ö10	2
3d. Farklı kaynaklardaki bilimsel argümanları ve bulguları değerlendirme (ör. gazete, internet, dergiler) konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminde dolayı yeterli değil	-	-
Dil probleminde dolayı durumları bilinmiyor	-	-
Düşük düzeydeler	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12	6
Orta düzeydeler	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8	3
İyi düzeydeler	Ö4, Ö10	2

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin çoğunluğu göçmen öğrencilerinin bilimsel bir çalışma yaparken veri toplama ve yorumlayabilmeleri konusunda düşük düzeyde olduklarını, eskiye nazaran daha iyi olduklarını ve geliştirilebilir durumda olduklarını düşünmektedir. 3a'da Ö12: "Afganlar, Iraklar, Türkmenler dil konusunda daha iyi olduğu için veri dönüştürmede daha iyiler. Ama Suriyeliler yapamıyor. Dili iyi olmadığı için yapamıyorlar. Yoksa onlarda da çok zeki akıllı çocuklar var.", 3b'de Ö6: "Maalesef genel olarak bir anlama ve anlaşılma problemi mevcut olduğundan dolayı yeterli düzeyde değil." demiştir. 3c'de Ö8: "Hepsi dilden geçtiği için sıkı iyi kullanan bunları da yapabiliyor."; Ö11: "Metinleri ben açıklayıp örneklendirerek basitleştirmediğim sürece yorumlama tanımlama yapmıyorlar. Tanım ve kavram ve bulguları ayırt edemiyorlar.", 3d'de de yine Ö11: "Gazete ve dergi gibi yazılı kaynakları kullanmayı tercih etmiyorlar. İnternet üzerinden kendiliğinden bilimsel kaynak aramazlar. Ben paylaşım yaptığımda ve geri dönüt istediğimde genellikle düşük düzeyde değerlendirme yaparlar." şeklinde fikrini belirtmiştir.

Tablo 8. Göçmen Öğrencilerin Bilimsel Olay ve Olguların Önemi Hakkında Nasıl Fikirler Yürüteceği Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Bilimsel olay ve olguların önemi hakkında nasıl fikirler yürüteceği konusunda görüşleri		
Görüş	Katılımcılar	N
Dil probleminde dolayı yeterli değil	Ö8	1
Dil probleminde dolayı durumları bilinmiyor	Ö2	1
Düşük düzeydeler	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö11	5
Orta düzeydeler	Ö6, Ö7	2
İyi düzeydeler	Ö4, Ö8, Ö10, Ö12	4

Tablo 8'e göre öğretmenlerin çoğunluğu bilimsel olay ve olguların önemi hakkında nasıl fikirler yürüteceği konusunda göçmen öğrencilerinin seviyesinin düşük olduğunu, öğrenciye göre değiştiğini ama geliştirilebilir bir seviyede olduklarını düşünmektedir. Ö7: "Bilimsel anlamda farklı yönlerden eksiklik yaşamaktadırlar. Bu yüzden teorik olarak üreteceği fikirlerde zorluk yaşamaktadırlar."; Ö8: "Dili iyi öğrenmiş öğrenci bu konularda sıkıntı çekmiyor ve en güzel şekilde fikir yürütebilme becerisine sahiptir.", Ö11: "Bilimsel süreçlerde aktif olmamayı tercih ediyorlar. Dinleyici izleyici olmayı talep ediyorlar. Sayısal olarak ifade edersem, mesela 10 göçmen öğrencim varsa, 1'i sürece aktif katılıp rahatça fikirler üretip sunabiliyor. 2'si düşük düzeyde ama desteğimle sürece dâhil olmaya çalışıyor. 7'si hiç bir faaliyette bulunmamayı tercih ediyor. Bu yüzden genele baktığımda göçmen öğrencilerin bilimsel olay ve olgulardaki fikir yürütme oranı çok düşük ve başarısız düzeydedir." ve Ö12: "Bilimsel olayların önemi hakkında fikir yürütebilirler. Bazılarının hedef ve hayalleri var mesela, astronot olmak, yazılım yapmak, robot icat etmek gibi. Bunun için de bilimin öneminin farkındalar." şeklinde fikir belirtmiştir.

2.2. Görüşme Kayıtlarından Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın üçüncü aşamasında, çalışmaya katılıp görüş bildiren 12 öğretmenden 4'ü ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3'te yer almaktadır.

Araştırmının bu kısmında "Bildiğiniz gibi son yıllarda ülkemizde göçmen öğrenci sayısında hızlı bir artış olmuştur. Bir öğretmen olarak göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık seviyesinin eğitim sistemimiz açısından önemi nedir ve bu seviyenin artırılabilmesi için neler önerirsiniz?" şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin ortak görüşü dil problemdir. İletişim olmayınca iyi bir eğitimin olmayacağını belirtiyorlar. Dil problemine rağmen hangi öğrencilerin daha ilgili, daha zeki olduklarını anlayabildiklerini söyleyen öğretmenler olduğu gibi dil olmadan kimin ne bildiğinin anlaşılamayacağını söyleyen öğretmenler de vardır. Örneğin X2: "Fen öğrenmenin en önemli aşaması "kavramları" iyi öğrenmektir. Türkçe iyi tanım yapmayı zorlaştıran bir dil olduğu için dile tam hâkim olmadan eğitim de mümkün olmuyor.", Y1: "Göçmen sorununun bir bütün olarak ele alınıp göçmen çocukların fen okuryazarlığının artırılması için dil sorununun ivedilikle çözülmesi gerekmektedir. Bunun için çocuklar önce dil hazırlık sınıflarına yerleştirilmelidir. Türkçe okuma yazma öğrenene kadar normal sınıflarına gelmemeli ayrıca gelmiş oldukları eğitim sistemlerini detaylı inceleyecek komisyonlar kurulup denkliliği verilen öğrencilere hazır bulunuşluk seviyelerine göre rapor hazırlanarak hangi kavramları bildiklerine göre okullarına gönderilmelidir. Öğretmen ilk yıl BEP (Bireysel Eğitim Planı) planı hazırlayarak çocuğun eksikliklerini tamamlayarak sisteme dâhil etmeli. İçlerinde çok ilgili çok zeki çocuklar var, çoğunun ailesiyle de tanıştım ülkesinde iyi bir eğitim almış, doktor, mühendis, öğretmen ebeveynler de var. Bunun yanı sıra ısrarla dili öğrenmek istemeyen birkaç öğrenci de var." derken, Y2: Önceliği dil konusuna verirdim. İki yıldır okulda olup Türkçe konuşamayan öğrenciler var. Dil olmayınca anlaşamıyoruz. Bu öğrencileri okuldan önce ciddi bir dil öğretiminden geçirmek gerekiyor. Ondan sonra fen okuryazarlığı geliyor." demiştir.

Dil problemi aşılsa veya olmadığı düşünülürse, öğrencilerin fen okuryazarlığını geliştirebilmek adına öğretmenler, ilgi alanlarına göre araştırma ödevi vermek, derse aktif katılımlarını sağlamak, teknolojik aletleri kullanmalarına izin vermek, sınıfta onlara da bir sorumluluk görev vermek, araştırma sorgulamalarını gerektiren ödevler vermek, grup proje ödevlerine dahil etmek, sınıftaki çiçeğin sulanma görevini vermek ve gelişimi hakkında rapor tutturmak, günlük hava durumunu tahtanın köşesine yazdırıp farkındalık oluşturmak... gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bunların dışında öğretmenler öğrencilerin yaşadıkları topluma uyum sağlamaları, arkadaşlık ilişkileri oluşturabilmeleri, aidiyet duygusu taşıyabilmelerinin de eğitime ve fen okuryazarlığına katkısı olacağını belirtmişlerdir. Örneğin X2, Maslov'un ihtiyaçlar hiyerarşisine atf yaparak, bu çocukların ailelerinin fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal kabulün iyi

bir eğitim için ihtiyaç ve tamamlayıcı bir unsur olduğunu belirtmiştir. X1 : “Öğretmen, gelişimlerinin, kültür farklılığının, buldukları ortama uyum sağlama gibi problemlerinin farkında olmalı, öğrencilere yaklaşımlarını buna göre değerlendirmelidir.” demiştir. Y1 de “Bugün göçmen olan ailelerin çocuklarının ilerleyen kuşaklarda göçmen olmayacakları, Türkiye’ye Kırm’dan Bulgaristan’dan Yunanistan’dan göçen pek çok yurttaşımız gibi onların da Türkiye’nin asli bir unsuru olacağı göz önüne alındığında kendi problemlerinin farkında olan bunları kendisi çözebilen, yaşadığı çevrenin farkında olan bireyler olması yaşadıkları topluma entegrasyon sürecini artırır. Ayrıca ülkemizde yetişmiş eleman ihtiyacının karşılanmasına da katkı sağlanmış olur.” demiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de eğitim görmekte olan göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmanın ilk kısmında, göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin ölçekte belirlenen zihin alışkanlığı, üstbilgi ve özdenetim, bir insan gayreti olarak bilim ve karakter ve değerler boyutlarında öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, göçmen öğrencilerin genel anlamda dünyadaki olay ve problemleri bilimsel yöntemlerle araştırmak ve sosyobilimsel konularda çözüm üretmek, ekolojik dünya görüşü, sosyal ve ahlaki vicdan ve sosyobilimsel sorumluluk, fen ve toplum, bilim ruhu ve bilimsel bilginin karakteristiği, biliş planlama, denetleme ve değerlendirme gibi becerileri bakımından orta düzeyde evrensel fen okuryazarı olduğunu göstermektedir. Çelik ve Can (2020) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlık düzeylerinin karakter ve değerler boyutunda orta diğer boyutlarda ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde başka bir çalışmada Çipkova, Karolčik ve Scholzová (2020), ortaokul öğrencilerinin fen okuryazarlığını belirlemiş ve çalışma sonunda öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyini belirlemeye çalışan Salcı ve Aydın (2021) çalışma sonucunda öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeyinin “yüksek” olduğunu belirtmişlerdir. Tayvan’da sınıf öğretmeni ve fen bilimleri öğretmen adaylarının temel fen okuryazarlığını ortaya çıkarmaya çalışan Chin (2005) araştırması sonucunda öğretmen adaylarının fen okuryazarlık düzeylerinin bilimin doğası, fen-teknoloji-toplum ve içerik bilgisi kapsamında tatmin edici seviyede olduğunu belirtmiştir. Fen okuryazarlık özellikleri doğrudan öğretilmez ancak öğrencilerin problem çözdüğü, gözlem ve araştırmalar yaptığı ya da projeler geliştirebildiği yaşayan bir müfredatın içinde kazandırılır. Bu sürecin başarılı olması için laboratuvarlar uygun öğrenme alanları ya da durumlar destekleyici niteliktedir (Hurd, 1998). Dolayısıyla göçmen öğrencilerin genellikle savaş bölgesi ya da sosyo-ekonomik düzeyi düşük ülkelerden göç ettiği düşünülürse öğrencilerin bu becerileri edinmek için ders içeriklerinin yanısıra yaşayarak fen okuryazarı olabilecekleri deney yapma, proje oluşturma, araştırma yapıp sonuçlarını tartışabilme gibi üst düzey ortamlardan ziyade kitap okuyabilmek için bile gerekli zaman ve mekan

olmadığı gerçeği ile karşı karşıya kalınmaktadır. Dolayısıyla göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olmasının sebeplerinden bazılarının bunlar olabileceği düşünülmektedir. Göçmen öğrencilerin kendi ülkelerinde nasıl bir eğitim aldıkları, sosyal- kültürel yaşantılarının nasıl olduğu bilinmediği için seviyelerinin neden orta düzey olduklarını tam olarak tesbit etmek güçleşmektedir. Ayrıca yüksek öğrenime ulaşmış olan bu öğrencilerin önceki öğrenmelerinde, ilkokul, ortaokul, lise gibi öğrenim seviyelerinde bir eksiklik varsa bu da fen okuryazarlık seviyelerinin yüksek düzeyde olmamasına sebep olmuş olabilir. Özcan vd. (2021) yaptıkları çalışmada ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile öğrencilerin fen okuryazarlık düzeyleri parametresi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın öğretmen görüşleri sonucuna göre ortaokul ve lisedeki göçmen öğrenciler için ilk problem dil ve iletişim problemidir. Öğretmenler ilk olarak öğrencileriyle iletişim kurmak istemektedir. Aynı zamanda öğrencilerinin sınıf içi uyum davranışları, akranlarıyla kaynaşip anlaşabilmesi için de dil şartının önemini vurgulamışlardır. Aykırı (2017), Erdem (2017), Karaman ve Bulut (2018) yaptıkları çalışmalarda, göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda ilk problemin dil olduğu sonucuna varmışlardır. Yurt dışından gelip doğduğu alıştığı bir ortamdan dilini, kültürünü bilmediği yabancı bir ortama gelen bu çocukların ne tür duygu ve düşüncelere sahip olduğu özellikle bir savaş ortamından çıkıp gelen çocukların psikolojik olarak neler yaşandığı bilinmemektedir. Bu yüzden bazı öğretmenler bu öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğine dair, zaman zaman seminer veya benzeri hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere çalışma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin kaç yıldır Türkiye’de eğitim gördüğü halde dil öğrenimi için çaba göstermediğini söyleyen öğretmenler de vardır. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi dil problemi çözülmediği müddetçe öğrencinin akademik başarısının düşük olacağını, kendini iyi ifade edemediği için derslerden geri kalacağını belirtmişlerdir. Alan yazında bu görüşü destekleyen pek çok çalışma mevcuttur. Aykırı (2017), Cırt Karaağaç ve Güvenç (2019), Emin (2016), Eren (2019), Güngör ve Şenel (2018) yaptıkları çalışmalarda, eğitimde dil problemi olan göçmen öğrencilerin akademik olarak da başarısız olduklarını, önceliğin dil eğitimine verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ortaokul ve lisede eğitim gören göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin düşük çıktığı bu çalışmada 4 farklı boyutta öğrencilerin düzeyi incelenmiştir. Eğitimciler, bilimsel okuryazarlığın mümkün olduğunca erken yaşta kazanılması gerektiği konusunda hemfikirdirler (Barton, 1994; Bybee, 1997). Bu nedenle göçmen öğrencilerin küçük yaşlarda bu becerileri kazanması önem arz etmektedir. Yapılan çalışmada göçmen öğrenciler “olgu ve olayları açıklamada, bilimsel bir problemi ya da olayı araştırmada” düşük seviyede; “bilimsel bir çalışma yaparken veri toplama ve yorumlayabilmede, bilimsel olay ve olguların önemi hakkında fikir yürütmede” de düşük seviyede olmalarına rağmen geçen yıllara göre daha iyi ve geliştirilebilir seviyededir. Keskin, Tezel ve Acat (2016) ortaokul öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık

düzenini ölçtükleri çalışmada öğrencilerin NSTA tarafından oluşturulan 17 boyutlu fen okuryazarlık becerilerine göre inceleme yapmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bu boyutlardan 7'sinde "yüksek", 10'unda "orta" düzeye sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin tamamen zayıf ve yetersiz olduğu söylenemez. Bilimsel olay ve olguların önemi hakkında fikir yürütmede, veriyi analiz edip uygun sonuçları çıkarmada, bir veriyi başka bir veriye dönüştürmede, açıklayıcı modelleri ve gösterimleri tanımlama, kullanma ve oluşturmada "iyi" seviyede olan öğrenciler de vardır. Farklı kaynaklardaki bilimsel argümanları ve bulguları değerlendirme hususunda da "orta" seviyede olan öğrenciler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin seviyesinin zayıf veya düşük çıkmasında kavramları anlama, bilgiyi yorumlama noktasındaki dil problemlerinden olduğu düşünülmektedir. Bacanak (2002)'de fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada fen okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Işık Terzi (2008) de çalışmasında sınıf öğretmenlerinin fen okuryazarlık düzeyini düşük bulmuştur.

Öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık seviyesini geliştirebilmek için öncelikle dil, uyum problemlerinin aşılmasını bunların yanı sıra aidiyet duygusu için sınıf içi görev dağılımında, grup ödevlerinde ve sınıf içi sorumluluklarda onlara bir rol verilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Fen okuryazarlığını geliştirmek adına verdikleri diğer öneriler, fen okuryazarı bir bireyin taşıması gereken becerilerdir. Bu beceriler Miller (1983) ve Martin (1997)'in tanımladığı beceriler boyutu ile paralellik taşımaktadır. Öğretmenler, göçmen öğrencilere ilgi alanlarına göre araştırma sorgulama yapmaları için ödev vermek, teknolojik aletleri kullanmalarına izin vermek, akıllı tahta kullanımı gibi basit bir eylem bile olsa tahtaya kaldırmak gibi fikirler sunmuşlardır. Bu yaklaşım Çepni, Ayvaci ve Bacanak (2006)'ın fen ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiyi ve birbirlerine olan etkileşimini belirttiği yaklaşımla benzerdir. Duban (2010)'ın fen okuryazarı bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin neler yapması gerektiğine dair sınıf öğretmenlerinin görüşünü aldığı çalışmada da benzer şekilde *bilimsel araştırma yöntemlerine ait becerilere sahip olma ve fen ve teknolojiyle ilgili bilgi ve becerilerini kişisel yaşamlarında uygulayabilmesi ve bunları öğrencilerine kavratması* gerektiği görüşüyle paralellik taşımaktadır.

Bu çalışma Covid-19 salgını nedeniyle sınırlı sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Başka araştırmacılar tarafından katılımcı sayısı artırılarak yeni görüşler alınabilir. Ortaokul ve lisedeki göçmen öğrencilerin Türkçeleri yeterli olmaz düşüncesiyle, fen okuryazarlık seviyeleri onlara eğitim veren öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda dil problemi olmayan göçmen öğrencilerle çalışılarak seviyeleri ölçülebilir. Göçmen öğrencilerin fen okuryazarlığı uygun bir ortamda kullandıkları kavram ve bilimsel süreçler bakımından nitel verilerle analiz edilebilir.

Ülkelerin daha yaşanabilir ve huzurlu olması bireylerin özellikle sosyobilimsel konularda daha bilinçli olması dolayısıyla gerek ulusal düzeyde gerek de evrensel

düzeyde karşılaşılan problemlerin akla ve bilime yatkın bir şekilde çözülebilmesi ile ilişkilidir. Bunun örneğini yakın zamanda yaşadığımız pandemi ve aşı sürecinde görmekteyiz. Bütün bu sebeplerden dolayı bireylerin fen okuryazarı olması önem arz etmektedir. Toplumun yaşam şeklini, kültürünü, istek ve ihtiyaçlarını etkileyen göçmen bireylerin de fen okuryazarı olarak yetişmesi hem göçmen bireylerin hem de toplumun bütün fertlerinin güven ve refah içerisinde yaşayabilmeleri için gereklidir. Bu bağlamda özellikle önceki eğitim sistemlerinde fen okuryazarlığı için tespit edilen eksiklikler belirlenerek göçmen öğrencilere özel bir eğitim süreci planlanabilir. Genel olarak da göçmen öğrencilerin fen okuryazarlıklarını artırabilmek adına eğitim veren öğretmenlere göçmen öğrencilerin problemleri konusunda farkındalık kazandırılarak eğitim vermeleri yönünde bir plan hazırlanabilir.

Kaynakça

- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1989). *Science For All Americans* <https://www.aaas.org/resources/science-all-americans> Erişim Tarihi: 12.05.2021
- Aktekin, S. (Ed.). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017. (e-kitap: https://bevmustafakemalilikokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/28/742532/dosyalar/2017_12/15131327_ekitap.pdf, Erişim Tarihi: 01. 05.2021)
- Atlıhan, A. M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Cambridge, MA: Blackwell.
- BM (1959). Birleşmiş Milletler çocuk hakları bildirgesi. <http://www.sanliurfa.gov.tr/birlesmis-milletler-ocuk-haklari-bildirgesi>
- Bozan, M. A., ve Çelik, S. (2021). Mülteci Eğitiminde “Uyum Sınıflarına” yönelik bir değerlendirmedir. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 36(2), 317-332 .
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy—From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Can, Ş., ve Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkiye istatistiki bölge birimlerine göre evrensel fen okuryazarlık düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 112-133.doi: 10.9779/pauefd.536777.
- Chin, C. C. (2005). First year preservice teachers in taiwan—do they enter the teacher program with satisfactory scientific literacy and attitudes toward science? *International Journal of Science Education*, 27(13), 1549-1570.

- Cırt Karaağaç, F., ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 11 (18), 1-39. DOI: 10.26466/opus.53073
- Çepni, S.; Ayvaci, H. Ş., ve Bacanak, A. (2006). *Fen eğitimine yeni bir bakış fen teknoloji toplumu*. Ceylanlar Matbaacılık.
- Crépeau, F. (2013). *The rights of all children in the context of international migration*. International Organization for Migration (IOM). ISBN:978-92-9068-677-4 (Erişim Tarihi Mayıs 2021: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210562102/read>)
- Čipková, E., Karolčík, S., and Scholzová, L. (2020) Are secondary school graduates prepared for the studies of natural sciences?-evaluation and analysis of the result of scientific literacy levels achieved by secondary school graduates. *Research in Science & Technological Education*, 38(2), 146-167.
- Çelik, C. (2016). *Evrensel Fen Okuryazarlık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeyi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- De Boer, G. E. (2000) Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 582-601.
- Duban, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okur-yazarı bireylere ve bu bireylerin yetiştirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 162-174.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi, temel eğitim politikaları. Analiz, 153, 7-28. (www.setav.org, Erişim Tarihi:12.06.2021)
- Erdem, C (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözümlerini önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021). Güvenli, sistemli ve düzenli göç için küresel mutabakat: Hükümetler arası müzakere edilen ve mutabık kalınan nihai belge. <https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/k%C3%BCresel%20g%C3%B6%C3%A7%20mutabakat%C4%B1.pdf>
- Güngör, F., ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2): 124-173 DOI: 10.18039/ajesi.454575.
- Gall, M. D., Gall, J. P., and Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82, 407-416.

- Işık-Terzi, C. (2008). İlköğretim I. kademedeki fen ve teknoloji dersini yürüten sınıf öğretmenleri ile II. kademedeki fen ve teknoloji dersini yürüten fen bilgisi (fen ve teknoloji) öğretmenlerinin fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve sonuçların karşılaştırılması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- İçduygu, A., Erder, S., and Gençkaya, Ö. F. , (2009). Türkiye nin Uluslararası Göç Politikaları 1923 2023 Ulus devlet Oluşumundan Ulus ötesi Dönüşümlere . Ahmet İçduygu, Sema Erder, Ömer Faruk Gençkaya (Ed.). İstanbul: MireKoç.
- İşigüzel, B., ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim v dil politikalarının incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503
- Kalkınma Bakanlığı Raporu (Dış Göç Politikası Özel İhtisas Komisyonu Raporu), (2018). Kalkınma Bakanlığı, 11. Kalkınma planı (2019- 2023). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/DisGocPolitikas%C4%B1OzellhtisasKomisyonuRaporu.pdf>
- Karaman, H. B, ve Bulut, S. (2018). GÖÇMEN çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40 (2), 393-413.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Keskin, H., Tezel, Ö., ve Acat, M. B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin bilimsel okuryazarlık seviyeleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4, Summer(I), 1-18. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3513>
- Martin, D. J. (1997). *Elementary Science methods: A Constructivist Approachs*. Delmas Press.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: Aconceptual and empirical review. *Daedalus*, Spring, 112 (2), 29-48.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013a). *Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi*. 03 18, 2017 tarihinde Kayseri Melikgazi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü: http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf (Erişim:18 Nisan 2018).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013b). *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. Fethiye İlçe Mili Eğitim Müdürlüğü:http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf (Erişim:18 Nisan 2018).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013c). Fen bilimleri dersi öğretim program (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18120616_18_01_2018.pdf. (Erişim:18 Nisan 2018).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Fen bilimleri dersi öğretim program (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). PISA 2018 Türkiye ön raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). Yabancı öğrenciler uyum sınıfları (2019/15 Nolu Genelge) (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü). <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1> (Erişim tarihi: 01.05.2021).
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19 (2), 129–132. <https://doi.org/10.1177/1362168815572747>
- National Science Teachers Association [NSTA] (1971). NSTA position statement on school science education for the 70s. *The Science Teacher*, 38, 46-51.
- Özcan, H. , Tunç, T. ve, Özkaya, A. (2021). OECD ülkelerinin gelişmişlik düzeyleri ile öğrencilerin fen okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1) , 1-20.
- Özcan, A. S. (2018). Çok kültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 17-30.
- Salcı, E., Aydın, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* , (10) , 202-219. DOI: 10.21733/ibad.87934
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3 (1), 80-111.
- Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi [PIKTES] (2016). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. <https://piktes.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 01.06.2021)
- Şimşek, H., ve Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: Eğitsel uyum programı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (AEUIİBFD)* 2 (2), 5-21.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklari-naDairSozlesme.pdf (Erişim tarihi: 25.05.2021)
- United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR](2020). <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri>
- Vernez, G., and Abrahamse, A. (1996). *How immigrants fare in U.S. education*. Institute on Education and Training Center for Research on Immigration Policy, RAND.
- Yurdakul, A., ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), Sayfa: 46-58

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK EĞİTİMİNDE ETNOMATEMATİK YAKLAŞIMININ KULLANILMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Elif BAHADIR¹

1 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, elfbahadir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1154-5853.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 **Kabul Tarihi:** 05.11.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.959829

Öz: Matematiğin birinden farklı ayrıştırılmış parçalar ve kısımlardan ziyade bir bütün olarak algılanması ve gerçek yaşamla matematiğin entegrasyonunun sağlanması matematiksel düşünme kabiliyetinin gelişmesi açısından gerekli bir unsurdur. Ayrıca okul derslerinde matematik disiplininin bir insan uğraşısı olduğunun gösterilmesi, öğrencilerin matematiksel düşünme kabiliyeti ve disiplinler arası ilişkileri kavrayabilmeleri açısından önemlidir. Çalışmada matematik, tarih ve sanat başta olmak üzere pek çok disiplini içinde barındıran ve temelleri gerçek yaşam tecrübelerine dayanan etnomatematikten bahsedilmiş, kültürel öğelerin matematik derslerine entegre edilmesinde önemli olan kuramlara değinilmiştir. Kültür ve matematik ilk bakışta birbirinden çok farklı iki disiplin olarak yorumlanabilir; fakat aralarındaki bağ sanılanın aksine oldukça kuvvetlidir. Günümüzde matematik eğitimi araştırmacıları için kültür yardımıyla matematik eğitiminin yapılmasını ifade eden etnomatematik kavramı matematik eğitimi anlamında dünya literatüründe oldukça önemli bir noktadadır. Etnomatematik, tarihi-kültürel alanda matematiğin önemli bir yere sahip olduğunu tasvir etmektedir. Göçmen öğrencilerin kültürlerarası entegrasyonda yaşamış oldukları zorluklar ve okul matematiğinde yaşadıkları sıkıntılar dikkate alındığında kültür odaklı matematik eğitimi özellikle göçmen öğrenciler için daha büyük bir önem taşımaktadır. Çalışmada göçmen öğrenciler için kültür ve matematik harmanlanarak gerçek yaşam temellerine dayandırılmış matematik etkinlikleri sayesinde matematiksel anlayışın artacağı, göçmen öğrencilerin kültürler arası geçişte matematiksel problem çözme stratejilerinden de faydalanarak etkin öğrenme oluşturacağı öğretim metodolojisinden bahsedilmiş, kültür ve matematik etkinliği ile ilgili bir örnek uygulama basamaklarıyla verilmiştir. Araştırma tasarım ve geliştirme araştırması yönteminden Tip 1 ile modellenmiştir. Araştırmada yer verilen uygulama örneğinin ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde farklı disiplinlere ve kültürel öğelere etkin bir şekilde yer vermelerine ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen öğrenciler, Etnomatematik, Kültür ve Matematik

ETHNOMATHEMATICS APPROACH IN MATHEMATICS EDUCATION FOR MIGRANT STUDENTS

Abstract:

Demonstrating that the discipline of mathematics is a human endeavor is important for students to understand mathematical thinking ability and interdisciplinary relationships. Perceiving mathematics as a whole rather than separate parts and parts and ensuring the integration of mathematics with real life is a necessary element for the development of mathematical thinking ability. In the study, ethnomathematics, which includes many disciplines, especially mathematics, history and art, and which is based on real life experiences, is mentioned, and the theories that are important in integrating cultural elements into mathematics lessons are mentioned. At first glance, culture and mathematics can be interpreted as two very different disciplines; but the bond between them is quite strong contrary to popular belief. Today, for mathematics education researchers, the concept of ethnomathematics, which expresses mathematics education with the help of culture, is at a very important point in the world literature in terms of mathematics education. Ethnomathematics describes that mathematics has an important place in the historical-cultural field. Considering the difficulties that immigrant students experience in intercultural integration and the difficulties they experience in school mathematics, culture-oriented mathematics education is of greater importance, especially for immigrant students. In the study, it was mentioned about the teaching methodology that will increase the mathematical understanding of immigrant students thanks to the mathematical activities based on real life by blending culture and mathematics, and that immigrant students will create effective learning by making use of mathematical problem-solving strategies in the transition between cultures, and an example of culture and mathematics activity is given with application steps. It was modeled with Type 1 from the research design and implementation method. They contribute to the fact that the application example included in the research gives an effective influence to different disciplines and elements in the lessons of secondary education and creates improvements.

Keywords: Immigrant students, Ethnomathematics, Culture and Mathematics

Giriş

Göç, toplumsal bir varlık olan insanın daha iyi yaşam koşullarına ulaşmak gayretiyle yapmış olduğu hareketlilik ve tarih kadar eski olan bir deneyimdir. Bundan dolayı göç olgusu tarihsel süreçlere, dönemlere ve dolayısıyla toplumsal dönüşümlere kaynaklık etmektedir (Şan ve Akyiğit, 2021). Göçmenlerin entegrasyonunda ise eğitim birinci önceliktir. Göçmen öğrencilerin yeni yerleştikleri ülkelerdeki eğitim sistemlerine ne ölçüde entegre olduklarını, okullardaki göreceli başarılarının yerli akranlarına kıyasla özel bir dikkat gerektirip gerektirmediğini ve çeşitli göçmen nüfusa sahip alıcı ülkelerin ilgili zorluklarla nasıl başa çıktıklarını incelemek eğitim politikalarının en önemli araştırma unsurlarındandır. Türkiye dünyanın en büyük yerinden edilmiş Suriyeli topluluğuna ev sahipliği yapmaktadır ve şu anda yaklaşık bir buçuk milyon okul çağındaki göçmen çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak uygulamalar zorunluluk haline gelmiş bulunmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (The UN Refugee Agency)[UNHCR], 2018). Türkiye’de örgün eğitime katılan göçmen öğrenci sayısı hızla artmaktadır. Bu durum ulusal ve uluslararası kuruluşların yayımlanan raporlarında da işaret edildiği üzere dikkatimizi devlet okullarındaki, göçmen çocukların eğitimine ilişkin mevcut koşullara ve öğretmenlerin hazır bulunurluklarına çekmektedir. Bu anlamda, göçmen çocuklar ile çalışan öğretmenler için mesleki destek mekanizmalarının yaratılması hem öğretmen niteliğini geliştirmek hem de çok kültürlü sınıflardaki tüm öğrencilerin eğitimi iyileştirmek için önem taşımaktadır (Souto-Manning, 2013). Göçmen çocukların eğitimi konusunda okul-aile-toplum işbirliği çerçevesinde mesleki nitelikler kazandırarak destek olmak ve Türkiye’de göçmenler ile çalışan eğitimciler tarafından kullanılabilir ve farklı disiplinlere adapte edilebilecek bir eğitim modelini müfredat materyalleri ile birlikte geliştirmek önemli hale gelmektedir. Göçmen öğrencilerin eğitiminde dil birinci unsur olarak görülmektedir. Dil edinimi ile birlikte çok kültürlü bir öğrenme süreci içine giren göçmen çocuklar için problem çözme becerisinin, matematiksel düşünme becerisi ile bağıntı göz önüne aldığımızda öğrencilerde matematiksel düşünmenin bilişsel sürecinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Göçmen çocuk dahilinde tüm öğrencilerin matematiğin akademik dilini anlama ve etkin bir şekilde konuşabilmesine olanak sağlayacak matematiksel terminolojiye ait akademik kelimeleri belirleme ve ders sırasında bu kelimeleri vurgulayıp ön plana çıkararak öğrenciler ile iletişim kurma yöntemi çocukların eş zamanlı olarak matematik ve dil öğrenmelerine destek olur (Olkun ve Toptaş, 2007). Matematiğin, dünyada ortak sembollerin kullanıldığı evrensel bir dile sahip olmasına rağmen pek çok öğretmen göçmen öğrencilere matematik öğretmenin zor olabileceği düşünülmektedir. Matematik eğitiminde göçmen öğrencilerle matematiksel kelime ve iletişim kurma, iletişimi sağlamak için görsel ve çizimlerden yararlanma, jest ve mimikleri kullanma, mülteci öğrencileri sınıf içi etkinliklere dahil etme vb. konularında öğretmenler tarafından uygun etkinlikler yapılarak öğrencilerin derste kültürel uyumsuzluğu en aza indirerek öğrencinin sınıfta başarısını ve motivasyonun artmasını sağlanabilir (Kılıç, 2020).

Çoğu öğretmen tarafından matematik ile kültür, aralarında hiçbir ortak nokta olduğu düşünülmesine de matematik ve kültür arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son yıllarda matematik ile kültür arasındaki etkileşimin önemi fark edilmiş ve birçok görüş ortaya atılmıştır: Bishop,1991 Hart, 1993 Lerman(1993) ve Nunes, Light, Mason (1993) e göre, matematik öğrenmeyi kültürden bağımsız olarak kabul etmek mantıklı bir düşünce değildir. Nasir ve Cobb (2007), matematiğin kültürel bağlam içinde ele alınmasının gerekli olduğunu ve farklı kültürler tarafından geliştirilen matematiksel uygulamaların araştırılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Göçmen Çocukların Okullaşma Sürecinde Matematik Eğitiminin Sosyokültürel Rolü

Bir değerler sistemi olan kültür, tarih, coğrafya, dünya görüşü, dil, gelenek-görenek, sanat gibi unsurlardan oluşmaktadır. Kültürü kuşaktan kuşağa aktarma, böylece canlı tutması görevi de eğitim sistemine verilmiştir. (Ültanır, 2003).

Toplumun içinde bulunduğu kültür bireylerin öğrenme süreçlerini nasıl algıladıklarını, yorumlamalarını ve öğrenilenlerin nesilden nesile iletimini de doğrudan etkilemektedir (Nieto, 2000). Kültürel öğelere çeşitli derslerin öğretim programlarında amaçlardan içeriklere kadar birçok alanda yer verilmiştir. MEB 2023 Eğitim Vizyonunda da her toplumun eğitim sistemlerini kültürlerinde var olan bilgi, tecrübe ve deneyimlere göre şekillendirerek ürettikleri belirtilmiştir. Bu bağlamda eğitim uygulamaları ve toplumların eğitim anlayışları eğitimin içerisinde geliştiği kültüre özgüdür (MEB, 2018) ibaresi yer almaktadır.

Göçmen öğrenciler için ise kültür ögesi çok karmaşık bir hal almaktadır. Göçmen öğrenciler buldukları ülkenin okullarında kendi kültürlerinden farklı bir kültür ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu süreçte göçmen öğrenciler hem kendi kültürlerine hem de buldukları ülkenin kültürünü öğrenmek ve adapte olmak durumundadırlar. Bu noktada başarısızlığa uğrayan öğrenciler ne içerisinde yaşadığı kültürü öğrenip adapte olabilirler ne de kendi kültürlerini devam ettirebilirler (Brilliant, 2000). Bu noktada mülteci eğitiminde dil eğitimi temel olarak görülmektedir. Dil öğrenme sürecinin zorluğu mültecileri kültürel adaptasyon ve okullarda aldıkları eğitim döneminde dezavantajlı duruma getirmektedir. Ancak dil eğitimi kadar diğer disiplinlerin öğretiminde de kültürel öğelere yer vermek önem taşımaktadır. Dil öğrenme sürecinde yaşanan dezavantajlı durumların tersine matematiğin evrensel bir yönünün olması sayesinde bir nebze de olsa dilden bağımsız göçmen öğrencilerin okullarda kendilerini ifade edebilecekleri, potansiyellerini yansıtabilecekleri bir ortam sunması yönüyle değerlidir. Matematiğin evrensel kimliğinden faydalanarak aynı zamanda kültürel öğelerle desteklenmesi öğrenciler için hem matematiğin anlaşılmasında hem de kültürel adaptasyon konusunda faydalı olacaktır. Matematik dersleri onların kendilerini gerçekleştirmelerine destek sağlayabilir.

Küçük (2013), matematiksel düşüncelerle kültürün etkileşim içinde olduğunu belirterek kültür ve matematiği bir bütün olarak görmüştür. Ayrıca çok kültürlü ma-

tematik müfredatı öğrenci merkezli, ırkçılık karşıtı matematiksel faaliyetlerde çeşitli kültürlerin yer aldığı özellikler gösterir. Bununla birlikte çok kültürlü matematik sınıfı eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, işbirliği içerisinde çalışma yeteneği geliştirmeyi amaç edinir (Rani, 2013).

Öğrencilerin sahip oldukları kültür, matematiği daha iyi anlayabilmeleri için güçlü bir araç olarak görülmektedir (Nieto, 2000). Öğrenmenin kültürden nasıl etkilendiğini derinlemesine anlamak için bir kültürün doğasında var olan tutum ve değerlerin daha iyi anlaşılması gereklidir. Bir program olarak etnomatematik matematiğin kültürel yönü ile ilgilenir. Akademik matematiksel bilginin de toplumun farklı kesimleri (matematikçiler) tarafından geliştirildiğini ve farklı kültürlerin matematiksel uygulamalarını müzakere ettiği farklı biçimleri göz önüne alarak matematik yapmanın farklı yolları olduğunu kabul eder. Etnomatematik araştırmacıları, farklı kültürel grupların matematiksel uygulamalar olarak tanımlanan fikirleri, prosedürleri ve teknikleri anlama, ifade etme ve uygulama yollarını araştırır. Bu matematiksel uygulamalar kültürel etkinliklerde gömülü olan matematik yapma biçimlerini ifade eder. Gelişmiş ya da gelişmemiş her toplumda görülen bu 'matematik yapma biçimleri' matematiğin evrenselliği olarak açıklanmaktadır (D'Ambrosio, 2001a).

Matematiğin evrensel bir faaliyet olduğunu öne süren Gerdes (1998) tüm kültürlerde matematiksel düşünmenin gerçekleştiğini, tüm insanların farkında olmaksızın birçok matematiksel fikirler ürettiğini savunmaktadır. Matematiğin kültürden bağımsız olmadığını savunan önemli matematik eğitimcilerden olan Bishop (1988) her kültürde az ya da çok mutlaka görülen matematiksel faaliyetler olarak nitelendirilebilecek, matematiğin kültür içerisindeki gelişiminin temelini oluşturan altı temel evrensel faaliyet sunmuştur: sayma, konum belirleme, ölçme, tasarlama, oynama ve açıklama. Bu altı faaliyetin evrensel olduğunu ve bu nedenle matematiğin kültürel bir fenomen olduğunu iddia etmektedir. Matematiğin tarih içerisindeki seyrine batı gözünden baktığında, matematiğin, Bishop'un (1988) gelişmiş olup olduğuna bakılmaksızın her toplumda var olduğunu, dolayısıyla evrensel olduğunu belirttiği, evrenselliğini göz ardı edilmiş olacaktır. Bu bağlamda matematiğin gündelik ihtiyaçlardan doğup gelişmesiyle bugünkü aksiyomatik halini aldığını savunan, matematik ve kültür ilişkisini inceleyen ve bu ilişkiyi matematik öğretim programları ile buluşturmayı amaç edinen etnomatematik yaklaşımının önemi ortaya çıkmaktadır. Göçmen öğrencilerin eğitiminde etnomatematik yaklaşımının uygulanması ile buldukları kültürle kendi kültürleri arasında köprü kurmaları evrensel dile sahip olan matematik sayesinde daha kolaylaşmış olacak matematiği anlama ve matematik okur yazarı olma konusundaki yeterlilikleri daha da artacaktır.

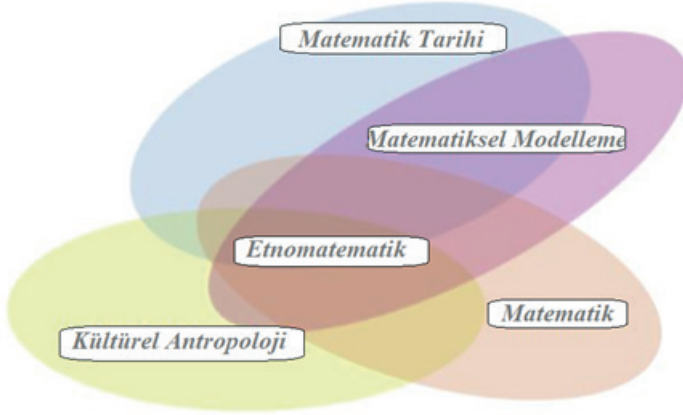
Etnomatematik

Etnomatematik terimi en geniş anlamda matematik ve kültür arasındaki ilişkinin incelenmesi anlamına gelmektedir. İlk bakışta tutumu ve bakış açısı itibarıyla çoğun-

lukla batılı olmayan kültürlerle odaklandığı algısı yaratsa da etnomatematiğin amacı batılı girişimlerin matematik üzerindeki önemini azaltmak değil, tarafsız, önyargısız ve nesnel bir şekilde bütün kültürlerin kendi matematiklerinin olduğunu göstermektir.

Özellikle gelişmekte olan ya da sömürge ülkelerde yapılan matematik eğitiminin kendi kültürlerinden tamamen uzak bir formda ve batılı, sömürgeci ülkelerce dayatılmış olması 1970 ve 1980'lerde matematik eğitimcileri arasında öğretim programlarındaki Avrupa merkezilik karşıtı bir direnç başlatmıştır. Matematiğin 'ithal edilmiş okul matematiği' dışında başka biçimleri de olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda akademik matematiğin karşısında birçok kavram önerilmiştir (Akt. Gerdes, 1995): Yerli matematik (Gay ve Cole, 1967; Lancy, 1978), İnfornel matematik, (Posner, 1978, 1982; Ascher ve Ascher, 1981), Spontane matematik (D'Ambrosio, 1982), Sözlü matematik (Carragher et al., 1982, 1987; Kane, 1987), Ezilenlerin matematiği (Gerdes, 1988,1985), Standart dışı matematik (Carragher et al., 1982; Gerdes, 1995, 1998), Saklı ya da donmuş matematik (Gerdes, 1982, 1985, 1986, 1990, 2000), Folk matematik (Howson ve Mellin-Olsen,1986). Bu kavramlar zaman içerisinde, D'Ambrosio'nun ortaya attığı etnomatematik ortak paydasında birleştirilmiştir. Bu süreç 1985 yılında Uluslararası Etnomatematik Çalışma Grubunun (The International Study Group on Ethnomathematics, ISGEm) kurulmasıyla hız kazanmıştır (Gerdes, 1996).

Brezilyalı matematikçi ve matematik eğitimcisi Ubiratan D'Ambrosio 1970'lerde, çeşitli kültürlerde matematiksel bilginin ortaya çıkışı, aktarımı, dağılımı ve kurumsallaştırılması süreçlerini izlemek ve bu süreçleri analiz edebilmek için bir yöntem olarak etnomatematik programını sunmuştur. Bu programı hazırlamasında gelişmemiş ülkelerdeki matematik eğitimi sorunlarının etkisi büyüktür. Çoğu öğrencinin matematikte başarısız olmasının sebebini kendi orijinal formunu yitirip kodlanmış bir şekle dönüştürülen matematik uygulamalarının matematik adı altında sunulduğu eğitim mekanizmasına bağlamaktadır (D'Ambrosio, 1985). Etnomatematiğin bir araştırma alanı olarak ortaya çıkışı birçok "matematiğin" var olduğu bilincinin oluşmaya başladığını göstermektedir. Bu bağlamda Gerdes (1995) etnomatematiğin sahip olduğu temel özellikleri şöyle sıralamaktadır: Birincisi, Etnomatematik matematiği sayma, ölçme tasarlama, oyun oynama, açıklama gibi etkinlikleri içeren geniş bir kavram olarak ele alır. İkincisi, etnomatematiğin sosyokültürel faktörlerin öğrenme, öğretme ve matematiğin gelişimi üzerindeki etkisine vurgu yapar ve bu etkiyi analiz eder. Üçüncüsü, matematiği kültürel bir ürün olarak ele alır ve sonuncu olarak her insan, her kültür ve alt kültür kendine özgü matematiğini oluşturur. Kültürel bir ürün olan matematiğin bir tarihi vardır ve matematik dünyanın her yerinde bütün insanların yaptığı bir etkinliktir.



Şekil 1 Etnomatematik (Gerdes, 1996)

Etnomatematik, tarihî-kültürel alanda matematiğin önemli bir yere sahip olduğunu tasvir etmektedir. Öğrencilerin toplumlarının kültürlerindeki matematik anlayışlarını görmeleri matematik eğitimi çatsında sanat eğitimi ve tarih eğitimi için olduğu kadar kültür şuurunun gelişmesi açısından da önemli görülmektedir.

Göçmen Çocukların Eğitiminde Etnomatematik

Civil, Planas ve Quintos'a (2005) göre matematiksel dil evrensel olarak kabul edilse de sınıf içerisindeki matematik tamamen evrensel değildir. Keşfetme, tartışma, matematiksel konuşma, öğretimdeki matematiksel konuşma ve yazma ifadeleri her kültürde benzersizdir.

Etnomatematik programının amacı toplumun kültürel uygulamaları ile akademik matematiği ilişkilendirerek öğretmek, öğrencilerin hem kendi kültürlerine, hem de diğer kültürlere değer vermelerini sağlamak programın amaçlarındandır. Yapılan araştırmalarda özellikle üçüncü dünya ülkelerinde ve gelişmiş ülkelere göç etmiş azınlık topluluklarında matematik başarısının düşük, matematik kaygısının yüksek olduğu görülmüştür (Bakalevu'dan ve Ezewu'dan Akt. Adam, 2004). Çoğu öğrenci matematiği sadece okullarda var olan, yaşantılarında karşılığı bulunmayan, oldukça zor ve gereksiz bir ders olarak görmektedir. Bu duruma sebep olarak, Bishop'un savına benzer şekilde, öğretim programlarının kültürleriyle uyuşmaması, okulda gösterilen matematiğin "dışarıdan ithal edilmiş olması" gösterilmektedir (Gerdes, 1996; Kelly, 2005). Diğer taraftan, kültürel öğeler içeren matematik öğretim programları uygulandığında, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanları üzerinde anlamlı etkiler oluştuğu, program-

daki bu kültürel öğelerin öğrencilerin matematiği anlamalarını derinleştirerek, matematiği yaşantılarının bir parçası olarak görmelerine ve böylece anlamlı bağlantılar geliştirmelerine katkıda bulunduğu görülmüştür (Bishop, 1988; Zaslavsky, 1991, 1996; Rosa ve Orey, 2007). Kültürel öğelerin öğretim programında yer almasını öneren etnomatematik programı akademik matematiğin reddedilmesi ya da önemsizleştirilmesi anlamına gelmemektedir. D'Ambrosio'ya göre (2001b) bireylerin modern dünyada etkin rol alabilmeleri için gerekli olan akademik matematiğin yerini etnomatematiğin alacağını düşünmek büyük bir hata olacaktır. Etnomatematik etkinlikler ile zenginleştirilmiş ders içerikleri sayesinde öğrenciler kendi kültürüne ve toplumuna dair farklılaşmaları ve küreselleşmenin getirdiği değişimi matematiksel düşünme becerisi ile daha rahat kavramaları beklenmektedir.

Joseph (1999), öğretmenlerin öğrencilerine matematiğin herkes için geliştirildiğini söylemeleri gerektiğini belirtirken, Banks'de (2005a) matematik programına kültürel içerik 36 katarak farklı kültürlerden kavramlar, teoriler ve paradigmlar kullanarak örnekler, metaforlar ve bakış açıları sunmak gerektiğini ifade etmiştir. Çok kültürlü bir matematik sınıfı bütün öğrencilerin aktif olduğu demokratik bir ortamdır. Ayrıca çok kültürlü matematik müfredatı öğrenci merkezli, ırkçılık karşıtı matematiksel faaliyetlerde çeşitli kültürlerin yer aldığı özellikler gösterir. Bununla birlikte çok kültürlü matematik sınıfı eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, işbirliği içerisinde çalışma yeteneği geliştirmeyi amaç edinir (Rani, 2013).

Kuramsal Yaklaşım ve Kullanılabilecek Yöntemler

Etnomatematik sayesinde öğrenciler kültürel birikimin matematiksel düşüncelere yansımalarını görmektedir ve bu sayede bir taraftan gerçek yaşam temelli matematiği öğrenirken, diğer taraftan da kültürel kimlikleri konusunda donanımlı hale gelmekte olduğu literatürde bahsi geçen çalışmalarda savunulmaktadır. Bakavelu (1998) ve Rosa (2005), matematikteki düşük becerinin sebeplerinden birini müfredatta kültürel uyuma yer verilmemesi olarak vurgulamaktadırlar. D'Ambrosio (2001)'de matematiksel düşüncenin kazandırılması ve çeşitliliğinin sağlanmasının etnomatematik aracılığı ile elde edileceğini belirtmektedir. Adam, Alangui ve Barton (2003) matematiksel fikirlerin nasıl oluştuğunu anlamının yolunun etnomatematikten geçtiğini savunmaktadır. La Ferla ve diğerleri(2009)'de günlük hayatın bir parçası olarak matematiği görmenin kültürel bağlamla olabileceğini vurgulamaktadırlar.

Sınıf içinde matematik öğretiminde etnomatematiğin kullanılması farklı kuramlarla desteklenebilir. Bunlardan biride Gerçekçi Matematik Öğretimi kuramıdır. Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) kuramının kurucusu Freudenthal matematiğin anlaşılabilirliği için öğrenme süreçlerine mutlaka öğrencilerin gerçek hayat durumlarından elde ettiği informal bilgilerle başlanması gerektiğini öne sürmektedir (Van den Heuvel-Panhuizen, 1996). Gerçekçi Matematik Öğretimi bir öğretim kuramıdır ve temelde yapılandırmacı bilgi kuramının karakterine sahiptir. Gerçekçi Matematik

Öğretiminin önemli iki kuralı vardır: Birincisi, matematik gerçekte bağlantılı olmak zorundadır ve matematik bir insan aktivitesidir. Diğeri, gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımında öğrencilerin durumla hemen ilgilenmelerini sağlayacak, onlara göre anlamlı gelebilecek bir gerçek yaşam durumunu öğrenmenin başlangıç noktası olarak kullanmaktır. Matematik kültürü ve insanın matematik aktivitesi arasındaki geçişe fırsat sağlayacak matematiksel özellik ise matematiksel modellemedir. Matematiksel modelleme, matematikle günlük hayatın ilişkilendirilmesi anlamında önemli bir yere sahiptir. Modelleme, Gerçekçi Matematik Öğretiminin temel ilkelerinden biridir. Gerçek yaşam ile ilgili durumlar içeren modelleme etkinliklerinde matematiğin günlük yaşamla ilişkisi daha net anlaşılmakta, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırılmakta ve disiplinler arası etkileşimli öğrenmeye olanak sağlamaktadır. Kültürel öğelere dayanılarak yapılan modelleme Etnomodelleme olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır. Etnomodelleme, matematiğin idealize edilmiş bir versiyonunu ya da görüntüsünü oluşturan gerçek durumlardan büyüyen problemlerin ve soruların detaylandırılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Etnomodelleme, toplum grubunun üyeleri tarafından günlük hayatta geliştirilen ve kullanılan matematiksel formüller içerir. (Rosa ve Orey, 2013). Öğretmenler derslerinde göçmen öğrencilerin kendi kültürlerine dair öğeleri veya yaşadıkları çevreye dair kültürel öğeleri bu kuramsal yaklaşımları uygulayarak derslerine dahil edebilirler.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, tasarım ve geliştirme olarak isimlendirilen, araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tasarım ve geliştirme araştırması olarak adlandırılan bu tür çalışmaların, bir olguya yönelik bireylerin bakış açılarını, bireysel ve sosyal özelliklerini saptamak ve var olan değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, bir sorunu çözmek amacıyla yapıldığı görülmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Tasarım ve geliştirme araştırması Tip 1 ve Tip 2 olmak üzere 2 alt başlığa ayrılmaktadır. Belirli bir konuya yönelik ders materyalleri ya da eğitsel yazılımlar tasarlamak, öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygulanması Tip 1 modeli olarak adlandırılmaktadır. Tip 2 modeli ise, “tasarım ürünlerinin daha kısa sürede daha etkili ve verimli bir şekilde geliştirilmesi için hangi aşamalardan ve hangi süreçlerden geçilmesi gerektiğini inceleyen, yeni tasarım ve geliştirme modellerini keşfetme çalışmalarıdır” (Richey ve Klein, 2008,2014; Akt. Büyüköztürk vd., 2015). Bu çalışma 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar matematik ve sosyal bilgiler derslerindeki kazanımlardan yola çıkılarak kültürel unsurların kullanıldığı ders içi etkinlik tasarlandığı için, Tip 1 modeli seçilmiştir. Tasarlanan etkinliklerin kazanımlarla uygunluğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. 3 akademisyen ve 2 matematik öğretmeni ve 1 Sosyal bilgiler öğretmeni tarafından incelen etkinlik içeriğinin uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

Örnek Uygulama

Matematik kazanımları olarak 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar farklı kazanım ve öğrenme alanlarını barındıran ayrıca Suriyeli göçmen öğrencilerin hem kendi kültürlerinde hemde Türkiye'nin güneyinde bulunan Harran Kümbet (Kubbe) Evleri ile ilgili örnek bir uygulama verilmektedir. Uygulamada odak noktası öğrencilerin aşına oldukları Kümbet Evlerinin mimarisini matematiksel modelleme ile anlamlarını sağlamak ve matematiksel öğeleri kullanarak kültüre ait bu yapının her bir odasının alanından yola çıkarak kümbet evin toplam alanını ve kubbelerin yüksekliğini hesaplamasını sağlamaktır.

Tamamen güneşte kurutulmuş kerpiçlerden inşa edilen Kümbet Evlerinin odaları kare planlı olup, konik bir çatıya sahiptir. Hem Türkiye'de Güneydoğu Anadolu'da hem de Suriye Suruç bölgesinde kullanılmaktadır. Konik kubbeli evlerin tarihsel geçmişi çok eski dönemlere kadar dayanmaktadır. Kuzey Suriye'de Neolitik bir yerleşme olan ve M. Ö. 6000'lere tarihlenen Tell Sabi Abyad'da yapılan arkeolojik araştırmalar, bu yerleşmede arı kovanını andıran yapıların varlığını ortaya koymuştur (Akkermans ve Verhoeven, 1995, akt: Şahinalp,2012). Uygulamada matematik ve sosyal bilgiler kazanımları verilerek kültürel unsurların kullanıldığı ders içi etkinlik tasarlanmıştır.

ETKİNLİK ADI: HARRAN KÜMBET (KUBBE) EVLERİ

SORU: Öğrenciler her bir odanın alanından yola çıkarak kümbet evin toplam alanını ve kubbelerin yüksekliğini hesaplayabilirler mi?

SÜRE: 120 DK

ARAÇ VE GEREÇ:

Kalem, kâğıt

Projeksiyon

İnternet bağlantısı olan bilgisayar

Tinkercad uygulaması

Etkinlikte yer alan matematik kazanımları

M.4.3.1.2. Uzunluk ölçme birimleri arasındaki ilişkileri açıklar ve birbiri cinsinden yazar.

M.4.3.1.3. Doğrudan ölçebileceği bir uzunluğu en uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin eder ve tahminini ölçme yaparak kontrol eder.

M.4.3.2.1. Kare ve dikdörtgenin çevre ve kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi açıklar.

M.5.2.4.1. Dikdörtgenin alanını hesaplar, santimetrekare ve metrekareyi kullanır.

M.5.2.4.2. Belirlenen bir alanı santimetrekare ve metrekare birimleriyle tahmin eder.

M.5.2.4.4. Dikdörtgenin alanını hesaplamayı gerektiren problemleri çözer.

M.6.3.2.4. Arazi ölçme birimlerini tanıır ve standart alan ölçme birimleriyle ilişkilendirir.

M.8.3.1.5. Pisagor bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.

M.8.3.4.6. Dik koniyi tanıır, temel elemanlarını belirler, inşa eder ve açınımını çizer.

Etkinlikte yer alan Sosyal Bilgiler kazanımları

SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.

SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıır.

SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.

Uygulama Aşamaları

1.Aşama: Öğrencilere etkinlik akışının açıklanması

Bireysel çalışma, grup çalışması ve grup sunumlarının işleyişi için aşağıdaki hususlar hatırlatılacak.

Bireysel çalışma: Öğrencinin dersten önce Harran kümbet evleri ile ilgili araştırma yapması istenir. Ders sırasında etkinliğin anlaşılması ve ne yapılacağına dair fikirler sunması.

Grup çalışması: Öğrencilere her bir odanın yaklaşık olarak 9-16 m² olduğu verilir. Daha sonra grup arkadaşları ile her odanın alanından hareketle evin toplam alanının ve çatının yüksekliğinin hesaplanması istenir. Bunun içinde zamanı etkili kullanılması, çözüm sürecinde raporu nasıl yazacakları planlamaları gerektiği bildirilir.

Grup raporları: Çözüm sürecinin matematiksel olarak ayrıntılı açıklaması, varsa çözüm yaklaşımlarındaki değişikliklerin gerekçesi ile rapora yansıtılması, grup ismi ve üyelerin isimlerinin rapora yazılması

Grup sunumları: Dersin sonunda her gruba ayrılan süreyi aşmayacak şekilde Tinkercad uygulaması üzerinden tasarladıkları ev prototipleri üzerinden sunumların yapılması

2.Aşama: Sorunun anlaşılması ve Kümbet evleri ile ilgili bilgiler

Sorunun anlaşılmasını sağlamak için ek bilgiler verilir.

Odalar ihtiyaca göre farklı büyüklüktedir. Toplam alan hesabı yaparken bunu dikkate almaları gerektiği istenir. Çatı için gerekli tuğla miktarını belirlerken tuğla boyutu olarak genişliği 10 cm uzunluğu 25cm olacak şekilde hesaplaması gerektiği söylenir.

3.Aşama: Uygulamada öğrencilerin kullanabilecekleri çözüm stratejileri

Alan Hesabı İçin Çözüm Stratejileri

Çözüm önerisi 1: Resim 1 de Öğrenciler evin dikdörtgen şekle sahip olduğunu fark ettikten sonra çevredeki kubbe sayılarından hareketle alan hesabı yapabileceğini fark eder.



Resim 1

Resim1 e bakarak kısa kenarda 5 kubbe uzun kenarda ise yaklaşık 6 kubbe olduğunu görür. Odaların alanlarından hareketle kenar uzunluklarını bulur ve buradan toplam alanı hesaplayabilir.

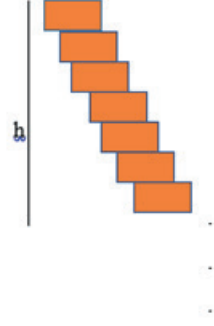
Çözüm önerisi 2: Bu çözüm önerisinde öğrenciler toplam alanı hesaplarken bir insanın kapladığı alanı 1 m^2 olarak alıp hesaplayabilir. Her odanın yaklaşık $9\text{-}16 \text{ m}^2$ olduğunu bildiği için bu yoldan giderek evlerin toplam alanını bulabilir. Avlu hesabı için kenarlardaki kubbe sayılarından yararlanarak, fotoğrafta görüldüğü gibi eni 2 kubbe yani 2 oda, boyu ise yaklaşık 3-3.5 kubbe(oda) olarak hesaplayabilir.

Yükseklik Hesabı İçin Çözüm Stratejileri

Çözüm önerisi 1: Bu çözüm önerisinde öğrenciler toplam yüksekliğin 5 metreye varan yüksekliğe sahip olduğunu bilmektedirler. Resim 2 de görülen insanların boy uzunluklarının ortalama 1.60 olduğundan hareketle odanın yüksekliğine 2m diyebilirler. Buradan da ortalama olarak koninin yüksekliğini hesaplayabilirler.



Resim 2



Resim 3

Çözüm önerisi 2: Bu çözüm yolunda öğrenciler Resim 3 den faydalanarak tuğlaların çatıya diziliminin dik üçgen oluşturacak şekilde yandaki gibi olduğunu fark ettirerek, önceki bilgilerinden de faydalanarak yüksekliği bulmaları sağlanır.

4. Aşama: Öğrencilere soruyu çözerken sorulacak sorular:

Tuğlaları çatının yüzeyine ne şekilde yerleştireceğinize nasıl karar verdiniz?

Toplam alanı hesaplarken neleri baz aldınız?

Soruları çözerken ne tür çözüm yaklaşımları düşündünüz?

Hangi yaklaşımla çözmeye nasıl karar verdiniz?

Bu sonuca nasıl ulaştınız?

5. Aşama: Etkinliğe özel sorular:

Çevrenizde bu tarz evler gördünüz mü?

Bu evlerin inşasında neden toprak malzemeler kullanılmıştır?

Bu tarz evlerin oluşturulması için hangi geometrik şekillerin kullanılması uygun olur? Sizce farklı geometrik şekiller kullanılabilir miydi?

Kümbet evlerinin çatısı neden düz değil de kubbe şeklinde yapılmıştır?

Kümbet evlerinin çatısında bulunan boşluğun nedeni ne olabilir?

6. Aşama: Çözümlerin hangi sıraya göre, ne şekilde sunum yapılacağı:

Çalışmayı bitirme süresine göre sunum sırası belirlenecek. Öğrencilerin grupça Tinkercad üzerinden tasarladıkları prototipler üzerinden çözüm yolları sunulacak. Bunun nedeni ise modelin öğrencilerin zihninde daha kolay canlanmasıdır. Sunumlar bittikten sonra çözüm önerileri üzerine tartışılacak.

Uygulanmada öğretmenlerin dikkat etmesi hususlar:

Grup içinde her bireyin etkin katılımı sağlanmalıdır. Bununla ilgili bir sorun olursa öğretmen öğrenciyi teşvik etmelidir. Bu etkinlikte öğrencilerin kümbet evleri ile ilgili araştırma yapması için ve grup arkadaşları ile birlikte Tinkercad uygulaması üzerinden bu evleri tasarlayacakları için sınıfta internet bağlantılı bilgisayar bulunması gerekmektedir. Öğretmen bu evlerin sadece Suriye’de değil aynı zamanda Şanlıurfa’da da bulunduğu bahsetmelidir. Harran evlerine benzer olan İglo evlerinin ve Mısır piramitlerinin yapımında da matematiksel hesaplamalarının olduğunu ve bu iki yapı arasındaki benzerliği vurgulamalıdır. Öğrencilere verilen süreyi aşmamaları gerektiği ve etkin bir şekilde kullanmaları bildirilmelidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrenciler okul ortamına sahip oldukları değerleri, normları ve kavramları beraberlerinde getirirler. Dolayısıyla sınıflar ve öğrenme ortamları, toplumdan ayrı düşünülmemelidir (Adam, 2004). Bishop (1994), öğrencilerin sahip oldukları kültürü oluşturan değer, norm ve kavramlardan bazılarının da matematiksel olduğunu, ancak okullarda gösterilen, matematik öğretim programındaki kavramların öğrencilerin kültüründe var olan matematikle ilişkili bir şekilde sunulmadığını savunmaktadır.

Matematiksel düşüncelerin kültürel ifadeler olduğunun ve dünyadaki diğer kültürlerle etkileşim içinde olduğunun bilinciyle sanat, felsefe, tarih ve çalışmamızın odak noktası olan matematik eğitimi bu bağlamda yeniden ele alınmalıdır. Sınıflar ve öğrenme ortamları, içinde buldukları toplumlardan ayrı düşünülemez. Ancak özellikle geleneksel matematik sınıflarında kültür ve matematik ilişkisi içerikten ve yapıdan uzaktır. Dolayısıyla birçok öğretmen ve öğrenci matematik ve kültür arasındaki ilişkiyi anlamada zorlanabilir. Okullarda öğretilen matematik ile ilgili öğrencilerin kişisel algı oluşturmaya izin verilmemekte ve öğrencilerin kültürlerini yansıtan değerler, gelenekler, inanç, dil ve alışkanlıklar görmezden gelinmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrendikleri matematiği derinlemesine anlamadan ezbere verilen işlemleri benimsemesi beklenmektedir. Bu şartlarda başarı, öğrencilerin kuralları tam olarak ezberlerinde tuttukları süre ile sınırlı kalmaktadır.

Kültürün matematiğe yansımalarının araştırılması ve etnomatematik temelli bu yansımaların eğitim müfredatına kazandırılması önemlidir. Özellikle göçmen çocuklar için düzenlenecek sınıf ortamlarında kültürün ve matematiğin ilişkisi verilerek çift yönlü fayda sağlanabilir. Bu şekilde oluşturulan matematik sınıfları öğrencilerdeki kültürel aidiyetten yararlanarak matematik ve gerçek yaşamın bütünleşmesini sağlayarak matematik başarısını ve matematiğe yönelik olumsuz algıyı yıkmaya yarar sağlayacaktır. Bunun yanında bu çalışmalarda ortaya koyulacak disiplinler arası etkileşimlerin matematik eğitimine yansımalarının çok boyutlu kazanımlara dönüşeceği düşünülmektedir.

Göçmen çocukları dilleri kültürleri içerisinde buldukları ekonomik durum nedeniyle başarısız olacak çocuklar olarak değil tek dilli çocuklardan üstün olarak iki dilli ve kültürler arasında köprü vazifesi görece bireyler olarak bakılmalıdır (Boos-Nünning, 2007). Göçmen çocuklar için yürütülecek matematik derslerine yönelik çalışmalar öğretmen ve öğrencilerin rahatlıkla ulaşım matematik derslerinde kullanabilecekleri etkinlikler, sorular ve araştırma soruları olarak düzenlenmelidir.

Örnek uygulama olarak seçilen Kümbet evleri ile ilgili çalışmada öğrenciler farklı sınıf seviyelerine ait matematik kazanımlarının yanında kültürel değerlere yönelik farkındalık ve disiplinler arası bağlantılarda sağlanmasına yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin kültür ve matematik arasında özgün örnekler vererek ilişki kurabilmelerini, etnomatematik aracılığıyla gerçek hayat durumlarını matematikleştirme yeterliklerini geliştirmelerini sağlayan bu uygulamanın, matematik öğretimine disiplinler arası perspektifte katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yapacakları uygulamalar ile matematik ve kültür arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık kazanacakları, bu farkındalığın bir getirisi olarak gerçek yaşamla matematik arasındaki bağlantıyı görebilecekleri ve gerçek yaşam durumu içeren problem durumlarının çözümünde matematikleştirme süreçlerinde gelişim gösterecekleri düşünülmektedir. Kültür ve matematiksel anlayış arasında bağ kurulması ve gerçek yaşam temelleri sayesinde matematik eğitimindeki başarıyı artırması beklenmektedir.

Öte yandan etnomatematik etkinliklerinin öğretmenlere sınıf içerisinde kullanabilecekleri örnek teşkil etmesi, farklı kültürel değerlerin de matematik eğitimine dâhil edilmesi için fikir vereceği düşünülmektedir. Etnomatematik yaklaşımının göçmen öğrencilerin matematikleştirme süreçleri ile matematik başarıları veya matematiğe yönelik tutumları gibi değişkenler üzerine etkisi incelenerek bu doğrultuda göçmen çocuklar için uygulanacak öğretim programlarına dâhil edilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Adam, S., Alangu, W. & Barton, B. (2003). A Comment on: Rowlands & Carson "Where would formal, academic mathematics stand in a curriculum informed by ethnomathematics? A critical review". *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 327-335.
- Ascher, M. & Ascher, R. (1986). Ethnomathematics. *History of Science* (24) 125-144.
- Bishop, A. J. (1991). *Mathematical Enculturation. A cultural perspective on Mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boos-Nünning, U. (2007). Almanya'daki Türk Kökenli Genç Göçmenlerin Topluma Entegrasyonu: Kültürlerarası Eğitim. *Kökler ve Yollar*. A. Kaya and B. Şahin. *Istanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları*.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Carraher, T.N. (1988). Street mathematics and school mathematics, in A. Borbas (ed.), *Proceedings of the Twelfth International Conference for the Psychology of Mathematics*, Ferenc Gerzwein. O.O.K, Veszprem, 1–23.
- D' Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 44–48.
- D' Ambrosio, U. (2001a). What is Ethnomathematics and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 308-310.
- D' Ambrosio, U. (2002). *Teaching and learning with mathematical modeling*. São Paulo: Editora Contexto.
- D' Ambrosio U. Rosa M. (2017) Ethnomathematics and Its Pedagogical Action in Mathematics Education. In: Rosa M., Shirley L., Gavarrete M., Alanguí W. (eds) Ethnomathematics and its Diverse Approaches for Mathematics Education. ICME-13 Monographs. Springer, Cham.
- D' Ambrosio, U. (2018). The program Ethnomathematics: Cognitive, anthropological, historic and socio-cultural bases. *PNA*, 12(4), 229-247.
- Gay, J. & Cole, M. (1967). *The new mathematics and an old culture: A study of learning among the Kpelle in Liberia*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gerdes, P. (1988). On Possible Uses of Traditional Angolan Sand Drawings in the Mathematics Classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 19(1), 3-22. Retrieved March 23, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/3482197>
- Gerdes, P. (1991). On mathematical elements in the Tchokwe "Sona" tradition, For the Learning of Mathematics, Montreal (Canada), 10(1), 31 – 34.
- Gerdes, P. (1994). On Mathematics in the History of Sub-Saharan África. *Historia Mathematica* (21) 345-376.
- Gerdes, P. (1995) Ethnomathematics and Education in Africa. Stockholm: University of Stockholm Institute of International Education .
- Gerdes, P. (1996). On the ethnomathematics and the transmission of mathematical knowledge in and outside schools in Africa south of the Sahara. In M. Barrere (Ed.), 20th Century Sciences: Beyond the Metropolis, Vol. 5: Sciences and Development, pp 229-246.
- Gerdes, P. (1998). On culture and mathematics teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1, 33–53.
- Hart, L. C. (1993). Some factors that impede or enhance performance in mathematical problem solving. *Journal for research in mathematics education*, 24(2), 167-171.
- Howson, A. G., & Mellin-Olsen, S. (1986). Social norms and external evaluation. In *Perspectives on mathematics education* (pp. 1-48). Springer, Dordrecht.

- Joseph, G. G. (1992). *The crest of the peacock: Non-European roots of mathematics*. London, UK: Penguin.
- Joseph, P. B. (1999). *Cultures of curriculum*. Routledge.
- Kelly, A. J. (2005). The design and evaluation of strategies to implement ethnomathematics into secondary mathematics classes in the United States based on an examination of ethnomathematics in practice: A mixed design study. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Denver, USA.
- Kılıç, B. S. (2020). Panik yok!!! Ben mülteciyim isimli kitabın değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 129-134.
- Küçük, A. (2013). Ethnomathematics in Anatolia (In Turkey): Mathematical Thoughts in multiculturalism. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 171-184.
- La Ferla, V., Olkun, S., Akkurt, Z., Alibeyoğlu, M.C., Gonulates, F.O. & Accascina, G. (2009). An international comparison of the effect of using manipulatives on middle grades students' understanding of three dimensional buildings. Proceedings of the 9th International Conference on Technology in Mathematics Teaching (ICTMT 9), University of Metz, France, July 6-9.
- Lerman, N. E. (1993). *From "useful knowledge" to "habits of industry": Gender, race, and class in nineteenth-century technical education* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).
- MEB, (2018). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri https://hboqm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Ynternet_BYlteni.pdf'den alınmıştır
- Nasır, N. S. & COBB, P. (2007). Equity in students' access to significant mathematical ideas. NY: TCP.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of teacher education*, 51(3), 180-187.
- Nunes, T., Light, P., & Mason, J. (1993). Tools for thought: The measurement of length and area. *Learning and instruction*, 3(1), 39-54.
- Şahinalp, M. S. (2012). Yok Olmaya Yüz Tutmuş Bir Kırsal Mesken Tipi Veya Kültürel Miras: Suruç Kümbet Evleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3).
- Şan, M. K., & Akyiğit, H. (2021). Göç Kimlik ve Aidiyet: Amerika'da Yaşayan Türkler Örneği. *Bilig*, (97), 137-175.
- UNHCR. (2016). Missing out refugee education in crisis. Retrieved from <https://www.unhcr.org/publications/education/57d9d01d0/missing-refugee-educationcrisis.html>.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3).
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M. H. A. M. (1996). *Assessment and realistic mathematics education* (Vol. 19). Utrecht University.

Göçmen Öğrencilerin Matematik Eğitiminde Etnomatematik Yaklaşımının Kullanılması

- Zaslavsky, C.: 1973, *Africa Counts: Numbers and Patterns in African Culture*, Prindle, Weber and Schmidt, Boston. Zepp, R.: 1989, *Language and Mathematics Education*, API Press, Hong Kong.
- Zaslavsky, C. (1996). *The multicultural mathematics classroom: Bringing in the World*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zaslavsky, C. (1998). Ethnomathematics and multicultural mathematics education. *Teaching Children Mathematics*. 4(9): 502-504.
- Zaslavsky, C. (2002). Exploring world cultures in math class. *Educational Leadership*, 60(2), 66-69.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GEÇEN KAVRAMLARA YÖNELİK MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN ALGILARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nurcan ŞENER¹, Zeynep BAŞKAN²

1 Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, nsener@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1987-1717.

2 Arş. Gör., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, zeynep.baskan@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5325-7393.

Geliş Tarihi: 01.07.2021 Kabul Tarihi: 29.07.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960496

Öz: Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kavramlara ilişkin mülteci öğrencilerin algılarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 13 mülteci öğrenci ve 8 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre; sosyal bilgiler dersine yönelik algıları olumlu olan mülteci öğrenciler, dersi faydalı, yeni bilgiler öğrendikleri, eğlenceli ve hayatı kolaylaştıran bir ders olarak ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde geçen kavramlara yönelik algıları zor olan öğrencilerin daha çok günlük hayatta karşılığı olmayan kavramları algılamakta zorlandıkları, aynı dili kullanmıyor olmanın getirdiği iletişimsel problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, kavramlar, mülteci öğrenciler

THE PERCEPTIONS OF REFUGEE STUDENTS ON THE CONCEPTS COVERED IN THE SOCIAL STUDIES LESSON

Abstract:

Qualitative research method was used in this research, which aimed to examine the perceptions of refugee students regarding the concepts in the Social Studies course according to the opinions of students and teachers. The study group of the research consists of 13 refugee students and 8 classroom teachers studying at the fourth grade of primary school. The data of the research were obtained with a semi-structured interview form. The obtained data were subjected to content analysis. According to the findings obtained from the opinions of students and teachers forming the study group; Refugee students, who have positive perceptions of the social studies course, described the course as a useful course, where they learn new information, which is fun and makes life easier. It has been determined that students who have difficult perceptions of the concepts in the social studies course mostly have difficulty in perceiving the concepts that do not have equivalents in daily life, and they experience communicative problems caused by not using the same language.

Keywords: Social studies, concepts, refugee students

Giriş

Özellikle son yıllarda mültecilerin ülkemize gelişinin artmasıyla birlikte Türkiye’de birçok farklı ülkeden gelmiş mülteci insanlar barınmaktadır. Bu insanların ülkemizde barınmasıyla birlikte çocuk yaşta bireylerin eğitimleri de sürecin tüm paydaşlarının odak noktası haline gelmiştir. Eğitim bu noktada bireylerin yaşamını şekillendirebilecek, onları ötekileştirmek yerine toplum içinde uyumla yaşamalarına fırsat sağlayabilecek en önemli unsurlardan biridir. Eğitim süreciyle birlikte toplumda aktif olarak yer almaya başlayan, kendi yaşantılarıyla bir arada bulunan ve onlarla iletişim içinde olan mülteci öğrenciler kadar bu öğrencilerin aileleri de eğitim öğretim faaliyetlerinden etkilenmekte veya bu faaliyetlere dâhil olarak toplum içine girmeye başlamaktadır. Bu durum mülteci öğrencilerin eğitimine gösterilmesi gereken özen konusunda iyi bir neden olmaktadır. Fakat mülteci öğrencilerin eğitime entegre edilmesinde elbette sorunlar meydana gelebilmektedir.

Mülteci öğrencilerin sosyal uyumu, arkadaşlık ilişkileri, kültür adaptasyonu gibi sorunları yapılan araştırmalar ile ortaya konulurken dil sorunu çoğu zaman bu prob-

lemlerin başında yer almaktadır (Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Seçgin ve Erten Özalp, 2020; Yurdakul ve Tok, 2018). Ülkenin diline hâkim olamaması mülteci öğrenciler için büyük bir sorun olurken bu durum çocuğun sosyalleşmesinin, iletişim niteliğinin ve akademik başarısının önünde büyük bir engel olmaktadır (Bosch-Supan, 1987). Tek başına eğitimde büyük bir aksaklık yaratan dil problemi aynı zamanda algılama ve anlamlandırma gibi eğitimde birçok basamağı etkileyen farklı sorunlara da sebebiyet verebilmektedir.

Bilgiye ulaşma ve onu analiz edebilme, dolayısıyla düşünen bireyler yetiştirme noktasında nitelikli bir öğretim programının önemi kadar kavramların öğretimi de önem taşımaktadır (Bal ve Gök, 2011). Kavramları doğru bir şekilde öğrenen ve zihninde analiz edebilen bir öğrencinin konuya ilişkin öğrenmeleri de aynı doğrultuda başarılı olacaktır. Kısacası kavram öğreniminin, diğer öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Kavramları zihninde doğru yerlere yerleştirebilen öğrenci, diğer öğrenmelerin de yolunu oluşturacaktır. Bu nedenle kavramların öğretiminde farklı yöntemlerin kullanılması ve yöntem çeşitliliğinin sağlanması özellikle mülteci öğrencilerin yaşadıkları dil sorunu gibi birçok sorun yaşamalarına rağmen kavramları öğrenebilmeleri ve hayatları içinde kullanabilmeleri adına onlara bir şans tanıyabilecektir. Bu konuda Obiakor (2007) öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmeden gerçekleştirilen çok kültürlü eğitim sürecinde onların yetenek alanlarını keşfederek üst düzeye çıkarabilmenin mümkün olduğunu belirtmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde, programda kavram öğretiminin önemine vurgu yapıldığı hatta kavramların odak noktası haline geldiği görülmektedir. Kavramların akademik başarıyı olumlu etkilemesi, akılda kalıcılığı artırması, algılar arasında gerçek ve yanlış fark edebilmeyi sağlaması, akıl yürütme becerisini geliştirme gibi birçok faydası bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Aynı zamanda bu faydalar ile Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının da uyuşması kavram öğreniminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu noktada doğru algılamaları yaratabilmek için kavram öğretiminde farklı öğretim yaklaşımlarından, yöntem, teknik ve stratejilerinden yararlanılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018). Kavramların öğretiminde kullanılacak kavram ağları, kavram haritaları, kavramsal değişim metinleri gibi birçok yöntem bulunmaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kavramların çoğunlukla soyut ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle kavramların olabildiğince somutlaştırılması, grafik ve materyallerden faydalanılması, anlam çözümleme tablolarına, kavram ağları ve kavram haritalarına yer verilmesi kavramların öğrenimini öğrenciler için kolay ve kalıcı hale getirecektir (MEB, 2010).

Sosyal Bilgiler dersi 4.sınıf öğretim programında seçim, yönetim, kültür, sosyal etkileşim, vatan, aile, barış, kronoloji, kanıt, olgu, üretim, tüketim, ekonomi, tasarruf, bütçe gibi birçok kavram yer almaktadır (Akar ve Yalçın, 2017). Türk öğrencilerde bu kavramlara ilişkin yaşanan çevre ve kültürün etkisiyle kulak dolgunluğu olmakta bu noktada öğrencilere konu hakkında fikir sunma ve yorum yapma şansı tanınmaktadır.

Fakat mülteci öğrencilerin hem farklı bir ülkeden gelmeleri hem de ana dilleri dışında bir dil ile eğitim almaları sebebiyle bu kavramlara ilişkin zihinlerinde herhangi bir karşılık bulunmamaktadır. Bu nedenle kavramların öğretiminin sağlanması ve kavramların varsa diğer anlamlarına da yer verilmesi öğrencilerin bağlantılı olan ve devamında gelecek olan konuları anlamalarında, analiz etmelerinde ve zihinlerinde yapılandırmayı oluşturmalarında kilit bir nokta işlevi görmektedir. Ayrıca bu öğrenciler için kavramların öğrenimi buldukları çevreye ve aslında ülkeye adapte olmasında kolaylaştırıcı etki sağlayacaktır. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi konu ve kapsam bütünlüğü ile öğrencilere ülkemiz ve kültürümüz hakkında birçok bilgiyi sunmaktadır.

Literatürde mülteci öğrenciler ile eğitimde dil sorunu, kültürel farklılık, duygusal sorunlar, uyum ve tutum sorunları yaşandığı (Ağcadağ Çelik, 2019; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Solak ve Çelik, 2018; Yurdakul ve Tok, 2018), bu öğrencilerin derslerde geçen kavramları algılayamadıkları ve kavramları algılayamayan öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde aktif bir rol alamadığı (Başar, Akan ve Çiftçi, 2018) görülmektedir.

Kavramlara yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde 5.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki belirli kavramları tek başlarına algılayamadıkları (Bal ve Gök, 2011), 6.sınıf öğrencilerinin ise nüfus ve yerleşme konusunu görmüş olmalarına rağmen birçok kavram yanılığına sahip oldukları görülmektedir (Çakmak, 2006). Türk öğrenciler üzerine yapılan çalışmalarda kavramlar üzerinde birçok yanlışlar ve eksik öğrenmeler olduğu görüldüğünde mülteci öğrenciler üzerinde bu eksikliklerin daha fazla olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramlara ve bu kavramlara ilişkin algılara yönelik birçok araştırma yapıldığı görülse de mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları algılamalarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mülteci öğrencilerin kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi, ne tür kavramlarda sorun yaşadıklarının belirlenmesi, bu durumun mülteci öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra aynı zamanda ülkeye adaptasyonunun sağlanmasındaki öneminin de ortaya konması ve literatürdeki bu boşluğun giderilmesi adına çalışmanın katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kavramlara ilişkin mülteci öğrencilerin algılarının öğrenciler ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesinin amaçlandığı araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler dersine yönelik mülteci öğrencilerin algı düzeyleri nasıldır?
2. Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kavramları algılamada zorlanma nedenleri nelerdir?
3. Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları algılamaya ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları kazandırmaya ilişkin kullandıkları öğretim yöntem ve yaklaşımları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kavramlara ilişkin mülteci öğrencilerin algılarını öğrenci ve öğretmen görüşleri ile inceleme amacıyla nitel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Derinlemesine bir çalışma yapılabilmesi için çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji (olgubilim) yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji içinde yaşadığımız dünyada karşımıza çıkan veya deneyimlediğimiz olgulara ilişkin farkında olsak bile ayrıntılı olarak tanımlayamadığımız olgulara dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenoloji çalışmaları olguyu yaşayan kişilerin deneyimlerine odaklanması ve bu yaşantıları anlamlandırmaya çalışması nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd. 2020). Çalışmada öğretmenlerin ve mülteci öğrencilerin eğitim süreci içinde yaşadıkları zorluklar, sıkıntılar ve deneyimlere araştırma deseni ve kullanılan görüşme teknikleri ile ulaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada yer alan problemi derinlemesine ortaya koyabilmek adına olayı birebir yaşayan mülteci öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitimleri ile ilgilenen sınıf öğretmenleri ile amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi belirli özellik veya ölçütlere sahip olan gruplar ile araştırma yapılmak istendiğinde kullanılabilir. Bu sayede çalışmanın amacına uygun olarak güçlü bilgi birikimine sahip kişilerin seçilmesine imkân sunar (Büyüköztürk vd. 2020). Araştırma kapsamında 2020-2021 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde yer alan ve MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan, dördüncü sınıf kademesini okutan ve sınıfında mülteci öğrenciler bulunan sınıf öğretmenleri ile bu sınıflarda öğrenim gören mülteci öğrenciler seçilmiştir. Seçilen 8 sınıf öğretmeni ve 13 mülteci öğrenci ile çalışma grubu oluşturularak görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ve mülteci öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişkenler	f
Cinsiyet	
Kadın	2
Erkek	6
Yaş	
30-39 yaş arası	4
40-49 yaş arası	2
50-59 yaş arası	2
Mesleki Kıdem	
10-19 yıl arası	4
20-29 yıl arası	3
30-39 yıl arası	1
Mezun Olunan Bölüm	
Sınıf Öğretmenliği	4
Fizik	1
Biyoloji	1
Almanca Öğretmenliği	1
Önlisans	1
Sınıf Mevcudu	
20-24 kişi arası	3
25-29 kişi arası	4
30-34 kişi arası	1
Sınıftaki Mülteci Öğrenci Sayısı	
1-3 kişi arası	6
4-6 kişi arası	2

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 2'sinin kadın 6'sının ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu 30-39 yaş aralığında, mesleki kıdem olarak 10-19 yıl arasındadır. Mezun olunan bölüm en çok sınıf öğretmenliğidir. Sınıf mevcutları en çok 25-29 kişi arasında, sınıflarındaki mülteci öğrencilerin sayısı en çok 1-3 arasındadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Mülteci Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	f
Cinsiyet	
Kadın	5
Erkek	8
Yaş	
9 yaş	1
10 yaş	7
11 yaş	5
Türkiye’de Geçirilen Süre	
5-7 yıl arası	8
8-10 yıl arası	5
Ülke	
Suriye	5
İran	3
Irak	4
Afganistan	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin 5’inin kadın 8’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu 10 yaş, Türkiye’de geçirilen süre en çok 5-7 yıl arası ve en fazla mülteci öğrenci ülkesi Suriye şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formları öğrenci ve öğretmenler için ayrı olarak hazırlanmış, uzman görüşler alınarak son hali verilmiştir. Formlar iki bölüm halinde oluşturulmuş, ilk bölümde demografik bilgilere ilişkin sorulara ikinci bölümde ise araştırma sorularına yer verilmiştir.

Öğretmen görüşme formunda mülteci öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kavramları algılama düzeylerine, zorlandıkları kavramlara, öğretmenlerin bu kavramları aktarırken kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin altı soru hazırlanmıştır. Öğrenci görüşme formunda ise Sosyal Bilgiler dersine yönelik düşüncelere, bu derste zorlanılan kavramlara, kullanılması istenen yöntem ve tekniklere ilişkin dört soru hazırlanmıştır. Sorular oluşturulmadan önce ilgili literatür incelenmiş sonrasında alan uzmanı olan üç akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda sorulara nihai şekilleri verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde

önceden hazırlanmış olan sorular olmasına rağmen araştırmacı katılımcıya cevaplar doğrultusunda yeni sorular yöneltebilir. Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya esneklik tanımaktadır (Anagün, 2013).

Pandemi nedeniyle araştırma verileri Zoom adlı program üzerinden yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri adına sınıf öğretmenlerinin de toplantıda bulunması sağlanmıştır. Oluşturulan toplantılarda gereken açıklamalar yapılırken öğrencilere soruların herhangi bir doğru yanıt olmadığı, yalnızca düşüncelerini belirtmeleri söylenmiştir. Araştırmanın birinci kısmında öğrencilere belirtilen sorular yöneltilmiş, zorlandıkları kavramları hatırlayamayan öğrenciler için Sosyal Bilgiler ders kitaplarını incelemeleri için süre tanınmıştır. Bu süre sonunda öğrenciler zorlandıkları kavramları belirttikten sonra araştırmacı öğrencilere birkaç kavram yönelterek akıllarına gelenleri söylemelerini istemiştir. Araştırmanın ikinci kısmında toplantıdan öğrencilerin ayrılmasıyla sınıf öğretmenlerine sorular yöneltilmiştir.

Yapılan toplantılar verilerin analiz edilebilmesi için katılımcıların da izniyle kayıt altına alınmıştır. Toplantılar en kısa 27 dakika, en uzun 77 dakika sürmüştür. Görüşme kayıtları toplantılardan sonra tekrar dinlenerek yazıya dökülmüş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde amaç, veriler arasında birbirlerine benzeyen kavram ve temaları oluşturup bir araya getirerek sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dil bilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.22). İçerik analizi sonucunda elde edilen veriler dikkatlice irdelenerek tekrar sıklığı olan, daha fazla vurgulanan ifadelere yoğunlaşarak birbirlerine uyuşan veriler ile tema, kod ve alt kodlara ulaşılmıştır. Araştırmada sorular açık ve tam bir şekilde ifade edilmiş ve ham verilere sadık kalınmıştır. Bu amaçla öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılarak, veriler betimlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin ve mülteci öğrencilerin eğitim süreci içinde yaşadıkları zorluklar, sıkıntılar ve deneyimlere araştırma deseni ve kullanılan görüşme teknikleri ile ulaşılmıştır. Çalışmada yer alan sınıf öğretmenleri Ö1, Ö2,.... mülteci öğrenciler ise MÖ1, MÖ2,.... şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik, bilimsel bulguların doğruluğu, güvenilirlik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilir olması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada iç geçerliği sağlamak için ilgili alan yazın araştırmaları yapılmış ve alan uzmanı olan 2 akademisyenin görüşüne başvurularak yarı yapılandırılmış form soruları geliştirilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın iç güvenirligini

(tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırabilmek için, araştırmanın her aşamasında (yarı yapılandırılmış formun hazırlanması, bilgisayar ortamına aktarılan verilerin kontrol edilmesi, tema ve alt temaların oluşturulması, sorumlu sistemlere karar verilmesi) uzman görüşünden yararlanılmıştır. Tema ve alt temaların oluşturulmasında araştırmacının dışında, alanda uzman üç akademisyenin de görüşleri alınmış ve elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. Verilerin tutarlılık incelemesi yapılarak tema ve alt temalara son hali verilmiştir. Tema ve alt temaların oluşturulmasında edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmış ve güvenilirlik oranı % 88 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994)'a göre, uyum düzeyinin %80'in üzerinde olması kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmada kapsamında ulaşılan uyum düzeyi %80'in üzerinde olduğu için kodlamalar güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmanın dış güvenilirliğine yönelik bulgular araştırma soruları bağlamında oluşturulmuş, bulgular ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Araştırma süreçlerinin özellikleri başka çalışmalarla karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, insan katılımcıları içeren çalışmalarda gereken etik standartlara uygundur. Bu kapsamda araştırmaya katılanların gönüllülüğü esas alınmış, kişisel veriler korunmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın uygulanması, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 07/06/2021 tarih ve 2021/06-21 sayılı kararı gereği etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramlara ilişkin mülteci öğrencilerin algılarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcıların cevapları, bulguları desteklemek amacıyla ham veri olarak ve kendilerine atanan kodlar ile doğrudan tabloların altında verilmiştir.

Tablo 3. Mülteci Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Algı Durumu

Tema	Kod	Alt kodlar	f
Sosyal bilgiler dersine yönelik algı	Olumlu	Faydalı	7
		Yeni bilgi öğrenme	5
		Eğlenceli	5
		Hayatı kolaylaştırma	4
		Türkiye'yi ve Türk insanının kültürünü tanıtmaya	3
		Geçmiş öğretme	2
		Dünyayı tanıtmaya	2
	Olumsuz	Zorluk	3
		İlgiyi çekmeme	2
		Tarih konularını sevmeme	2

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler dersine yönelik algıları olumlu olan mülteci öğrencilerin 7'si dersin faydalı, 5'i dersten yeni bilgiler öğrendiğini, 5'i dersi eğlenceli bulduğunu, 4'ü dersin hayatı kolaylaştırdığını, 3'ü Türkiye'yi ve Türk insanının kültürünü tanıttığını, 2'si dersin geçmişi öğrettiğini, 2'si dersin dünyayı tanıttığını ifade ederlerken, olumsuz algıları olan öğrencilerin 3'ü dersi zor bulduklarını, 2'si dersin ilgilerini çekmediğini, 2'si tarih konularını sevmediklerini belirtmişlerdir.

Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarını ifade ettikleri cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

MÖ5: *"Tarih sevmiyorum."*

MÖ7: *"Bence eğitimli ve doğru güzel bir ders. Ben seviyorum. Bana dünyayı öğretiyor. Ne yapacağını öğretiyor."*

MÖ6: *"Türkiye hakkında beni bilgilendiriyor. Atatürk'ü tanıdım bu sayede."*

MÖ3: *"Bir konuyu ezberlemek için diğerini unutuyorum. O yüzden karıştığı için hatırlamak zor oluyor benim için."*

Tablo 4. Mülteci Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kavram Algıları

Tema	Kod	Alt kodlar	f
Sosyal bilgiler dersine yönelik kavram algıları	Kolay algılama	Günlük yaşamda karşılığının olması	7
		Derste sık sık değinilmesi	5
		Yakınlık	4
		Ortak kültür	2
	Zor algılama	Dilsel sorun	11
		Soyut kavramlar	10
		Kavramsal farklar	2
		Kültürel farklar	6

Tablo 4’te görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramlara yönelik görüş bildiren öğrencilerin 7’si kavramların günlük yaşamda karşılıklarının olması, 5’i derste sık sık yer verilmesi, 4’ü kavramın yakın zamanda öğrenilmesi, 2’si ortak kültür unsuru olması halinde daha kolay algılandığını, bununla birlikte 11’i dilsel sorun yaşanması, 10’u kavramların soyut kalması, 6’sı kültürel, 2’si ise kavramsal farklılıklar olması nedeniyle daha zor algılandığını ifade etmişlerdir.

Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramlara yönelik algılarını ifade ettikleri cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

MÖ1: “Herkes deyince anlarız. Herkes mesela kronoloji, adam kronoloji diyor. Eve gittiğimizde babam kronoloji diyor. Herkes kronoloji dediğinde anlarız. Bizim televizyon Türkçe oradan öğreniyorum.”

MÖ4: “Mesela sosyal bilgilerde kimlik. Cumhuriyet, kimlik kartı. Bende var. Zorlanmadım öğrenirken. Çünkü benim Türk vatandaşı var. Ondan zorlanmıyorum.”

MÖ3: “Benim en kolay öğrendiğim konu doğal ve beşerî unsurlar. Onlar bana çok kolay geliyor. Çünkü zaten dediğimizde mesela ağaç doğal unsur olduğunu anlıyoruz. Veya bina insan eliyle yaptığımız biliyoruz. Öyle kolay geliyor bana.”

MÖ6: “Biraz bu kelimeyi duymadığım için.”

MÖ7: “Kronolojiyi pek anlayamıyorum, kelimesi bana zor geliyor.”

MÖ8: “...Kavram bana farklı geliyor ve zor geliyor.”

Tablo 5. Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları algılamaya ilişkin yaşadıkları sorunlar

Tema	Kod	Alt kodlar	f
Kavramları algılamaya ilişkin yaşanan sorunlar	İletişimsel nedenler	Alay edilme kaygısı	7
		Veli- öğretmen iletişim yetersizliği	5
		Dili anlamama	4
	Aidiyet duygusu	Kendi kültüründen uzak olma	8
	Ekonomik nedenler	Kavramların kendi kültüründe yer almaması	7
		Gelirin az olması	3
		Ebeveynlerin çalışıyor olması	2

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları algılamaya ilişkin yaşadıkları sorunlara yönelik görüş bildiren öğretmen ve öğrencilerin 7'si alay edilme kaygısı, 5'i velisi ile öğretmen arasında iletişim sorunu olması, 4'ü dili anlamaması nedeniyle iletişimsel sorunlar yaşadıklarını, 8'i kendi kültüründen uzak olmasıyla birlikte aidiyet duygusunun olmadığını, 7'si kavramların kendi kültüründe yer almaması, 3'ü gelirlerinin az olması, 2'si ebeveynlerinin çalışıyor olması nedeniyle ekonomik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri ve mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları algılamaya ilişkin yaşadıkları sorunları belirttikleri ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

MÖ1: "...Arkadaşlarımız ve öğretmenimize karşı kötü hissediyordum. Onlar biliyor biz bilmiyoruz."

MÖ6: "Dili bilmiyorum."

MÖ1: "Biz ilk başta hiç Türkçe bilmiyorduk ondan."

Ö1: "İnsanlar bile iki tane aynı dili konuşan çocukluktan beri iki dille yetişen insanlar bile birbirini anlamakta iletişim kurmakta zorlanıyor. Bu çocuklar daha sonra ikinci bir dil olarak Türkçeyi öğreniyorlar. Daha önce öğrendikleri dille Türkçe arasında belli bir bağlar kuruyor ve bu bağlarla iki dili beraber götürmeye çalışıyorlar. Çünkü aile içinde o dili kullanıyorlar, okula geldiklerinde Türkçeyi kullanıyorlar. Bu çocuklar da bu iletişim dilinde ve anlamada belli bir takım zorluklar çekiyorlar. Yani bizim anlattıklarımızı anlamada anlamlandırmada o iletişimin genel sıkıntıları bu çocuklarda daha güçlü oluyor."

Ö3: "Biz toplum olarak onlara göre daha moderniz. Onların yaşantılarına göre oradaki yaşantılarına göre. İşte bu tür kavramlar ama adapte olabiliyorlar yani çok büyük bir şey değil."

Sorun olarak görmüyorum o tür konuları. Sosyal bilgiler dersinde biraz az önce söylediğim gibi milli mücadele konusu gibi konularda biraz sıkıntı çekiyoruz. Kendi tarihleri değil her şeyden önce...”

Ö4: “Bu iki öğrencimin de maddi sıkıntıları falan da var tabii. Başka bir ülkeye gelmişler. Biz onlara yardımcı olmak için evlerine falan da gittik. Komşularıyla ilişkileri iyiydi. Diğerine gidemedik. Çünkü telefonlarımıza da cevap vermiyorlar... Pek isteksiz yani hani öğreneyim ben de adapte olayım gibi bir şeyi yok yani. O da dediğim gibi onunla konuştuğum zaman akrabalarının Almanya’da olduğunu söyledi. Büyük ihtimalle şey diye düşünüyorum. Burada geçici olduğunu düşünüyorlar. Onlar da mı gitmeyi düşünüyorlar da öğrenme gereği duymuyorlar diye. Bu benim yorumum.”

Ö5: “Yani bizim değer verdiğimiz şeyleri anlamıyor. Niye değerli bu diye. Tam kavrayamıyor.”

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramlara ilişkin kullandığı öğretim yöntem ve yaklaşımlar

Tema	Kod	Alt kodlar	f		
Kavramlara ilişkin kullanılan yöntem ve teknikler	Etkinlik temelli	Aktif katılım	8		
		Oyun	6		
		Akıllı tahta kullanımı	6		
		İşitsel-görsel etkinlikler	5		
		Videolu anlatımlar	5		
		Kavram haritaları	4		
		Drama	4		
		Beyin fırtınası	2		
		Soru-cevap	2		
		Kelime bulmacaları	2		
		Dijital oyunlar	1		
		Doğa yürüyüşleri	1		
		Yaşantı temelli		Günlük hayata adapte etme	7
				Kültürler arası incelemeler	4
				Okul dışı etkinlikler	4
İletişim temelli		Akran çalışmaları	5		
		Sosyal etkinlikler	4		

Tablo 6’ya göre sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramlara ilişkin kullandığı öğretim yöntem ve yaklaşımlardan 8’i aktif

katılım, 6'sı oyun, 6'sı akıllı tahta kullanımı, 5'i işitsel-görsel etkinlikler gibi etkinlik temelli olurken 7'si günlük hayata adapte etme, 4'ü kültürler arası incelemeler yapma, 4'ü okul dışı etkinlikler ile yaşantı temelli uygulamalar, 5'i akran çalışmaları, 4'ü sosyal etkinlikler ile iletişim temelli çalışmalar kullandığını belirtmektedir.

Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramlara ilişkin kullanılan öğretim yöntem ve yaklaşımlarla ilgili sınıf öğretmenlerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Ö6: *“Kavram haritalarından yararlanırım. Beyin fırtınaları yaparım. Örneğin teknoloji diyorum. Teknoloji nedir? Hayatımızı kolaylaştıran şeyler vs deyince hemen diyor mesela elektrikli aletleri söylüyor. O bu tahta doluyor. Evet diyorum teknoloji bu. Bir kavramı duyunca bizim aklımızda o kadar asker uyanıyor. Ama yoksa... Görsellerden de çok yararlanıyorum. Yani açarım direkt görselleri. Veya video. Mesela kronolojiyi işledik. Sonra Türkçede şiir okuduk. Yazarın bir tarafta doğum tarihi var bir tarafta ölüm tarihi var. Bu nedir diyorum? Kronoloji. Yani bir kavramı sadece sosyalde geçtiğimiz zaman o kalıcı olmuyor. Onu biz Türkçe dersinde de işlememiz lazım yeri geçiyorsa. Hemen öyle bir kavramı içselleştirmek okudu tamam öyle bir dünya yok. Hem Türkçede görececek hem sosyalde görececek hem matematikte görececek. O görünce görececek ki hee işte. Bir kavramı çocuk hayatının içinde göremezse öğrenemez.”*

Ö5: *“Soyut kavramlarda genelde video şeklinde gösterirsem daha kalıcı oluyor. Yoksa okuyarak tanımlayarak bir şey akıllarında da kalmıyor tam anlayamıyor. Videolarda böyle bir açıklamalı örnekli olduğu için daha iyi oluyor.”*

Ö7: *“Mesela şey olabilir. Bir kavramı verirken bilmiyorum ki onun acaba kendi dillerinde de karşılığını verip o şekilde mi öğretmek lazım. Yani bu şekilde olabilir ya.”*

Ö3: *“Yani yöntem olarak şey yapıyoruz genelde sınıflarda akıllı tahta olduğu için görsel işitsel materyallere başvuruyoruz. O şekilde yapıyoruz düz anlatımdan ziyade. Daha renkli geçsin diye ders daha coactive olsun diye o şekilde işliyoruz.”*

Ö8: *“Cumhuriyeti mesela bir türlü anlatamamıştım. Cumhuriyet güzel bir şey halkın kendi kendini yönetmesi. Başkan seçimi yaptık, herkes oy kullandı. Cumhuriyet budur gibi. Ya da ülkemizde yerel seçim olur genel seçim olur işte anneniz babanız gitti oy kullandılar zarflara attılar sonra bir kişi yönetim oldu seçildi. Bu şekilde açıkçası soyut kavramı biraz somutlaştırarak elde tutulur hale getirerek biraz daha günlük hayattan da örnek verince daha faydalı oluyor açıkçası.”*

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algıları incelendiğinde çoğunlukla olumlu yönde algıları olduğu ve bunun nedeninin dersin faydalı, eğlenceli ve yeni bilgiler öğretmesine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç olarak Erten Özalp (2019) tarafından yapılan çalışmada ilköğretime Türkiye’de başlayan mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevdikleri görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz algıları olan öğrencilerin derste zorluklar yaşadığı, dersin ilgisini çekmediği ve tarih konularını sevmediği sonucuna ulaşılmıştır. Erten Özalp (2019) ve Polat (2012)'in çalışmalarında da mülteci öğrencilerin Türkiye tarihi ve coğrafyası konularını sevmedikleri, bu nedenle buna ilişkin konularda derse ilgi göstermedikleri görülmektedir.

Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik kavram algılarına ilişkin günlük yaşamda karşılığı olan, derste sık sık değinilen, yakın zamanda öğrenilen ve iki kültürde de ortak olarak yer alan kavramları kolay algıladıkları buna karşın dilsel sorun yaşanması, kavramların soyut olması, kültürel ve kavramsal farklar bulunması sebepleriyle kavramları zor algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde mülteci öğrencilerin dil sorunu, kültürel farklılıklar, uyum ve tutum sorunları yaşadıkları benzer bir sonuç olarak görülmektedir (Agcadağ Çelik, 2019; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Solak ve Çelik, 2018; Yurdakul ve Tok, 2018). Yurdakul ve Tok (2018) çalışmalarında mülteci öğrencilerin yaşadıkları dil problemi nedeniyle motivasyon sorunları ve buna bağlı olarak akademik başarısızlık ve sınıf ortamında uyumsuzluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmalarıyla benzer sonuca ulaşan Başar, Akan ve Çiftçi (2018) de dil sorunu nedeniyle mülteci öğrencilerin verilmek istenen mesajları algılayamadıkları bunun yanında tutum ve uyum sorunu yaşadıkları, derslerde geçen kavramları algılayamadıkları görülmektedir.

Özenç ve Saat (2019)'in yaptığı çalışmada ise Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları kültür farkından dolayı bazı kelimeleri anlamlandıramadıkları sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Benzer bir sonuç olarak yapılan bu araştırmada da öğretmenler, mülteci öğrencilerin kendi kültürlerinde karşılık bulmayan kelime ve kavramları algılayamadığını bu durumun iletişim sorunuyla birlikte ders kazanımlarını da etkilediğini ifade etmişlerdir.

Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları algılamaya ilişkin yaşadıkları sorunlar incelendiğinde alay edilme kaygısı, veli-öğretmen iletişim yetersizliği ve dili anlamama gibi iletişimsel nedenler yaşandığı; kendi kültüründen uzak olmasıyla aidiyet duygusunun olmaması, kavramların kendi kültüründe yer almaması, gelirin az olması ve ebeveynlerin çalışıyor olması nedenleriyle ekonomik sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2012)'in çalışmasında da benzer bir sonuç olarak mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde ana dillerinin farklı olması ve kültürel adaptasyonun sağlanamaması nedeniyle sorunlar yaşadıkları, eğitim sistemine uyum sağlayamadıkları görülmektedir. Solak ve Çelik (2018) çalışmalarında mülteci öğrencilerin eğitiminde en büyük sorunun dil sorunu olduğunu, bu sorun nedeniyle öğrencilerin okul hayatlarında hem sosyal hem akademik anlamda sorunlar yaşadığını, bu durumun öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarmada geri kalmasına sebep olduğunu belirtmektedir. Benzer sonuçlara ulaşılan bir başka çalışmada, mülteci öğrencilerin dil bilmeden eğitime katılmaya çalışmaları öğretmenin söylediklerini ve verilen kavramları anlamaması nedeniyle öğrencilerin kendilerini geri çekmelerine,

ortamdan soyutlanmalarına ve derse aktif olarak katılmamaları sebebiyle yetersiz bulunmalarına yol açmaktadır (Başar, Akan ve Çiftçi, 2018).

Çalışmada mülteci öğrencilerin ebeveynleri ile iletişim problemleri yaşandığı aynı zamanda velilerin ekonomik yetersizliklerden dolayı çalışmak zorunda olmaları sebebiyle öğrencileri ile ilgilenemedikleri, akademik başarıya önem veremedikleri görülmektedir. Tobin, Arzubaiaga ve Adair (2013)'in çalışmalarında da mülteci öğrencilerin ebeveynlerinin ne yazık ki onların eğitim sürecinde çok fazla yol gösterici ve yardımcı olamadıkları için öğrencilerin akademik başarı bağlamında zorlandıkları belirtilmektedir. Kara ve Özenç (2020) de çalışmalarında aile boyutunda, velilerin eğitim seviyelerinin düşük olması nedeniyle çocuklarına ve öğretmenlere yeterli desteği sağlayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramlara ilişkin kullandığı öğretim yöntem ve yaklaşımlar incelendiğinde öğretmenlerin en çok etkinlik temelli yaklaşımlar kullandığı çalışma sonucunda görülmektedir. Bunlar; aktif katılım sağlama, oyun, akıllı tahta kullanımı, işitsel-görsel etkinlikler, videolu anlatımlar, kavram haritaları, drama, beyin fırtınası, soru-cevap, kelime bulmacaları, dijital oyunlar ve doğa yürüyüşleridir. Bunlarla birlikte günlük hayata adapte etme, kültürler arası incelemeler yapma, okul dışı etkinliklere katma gibi yaşantı temelli yaklaşımlar ve akran çalışmaları ile sosyal etkinlikler kullanarak iletişim temelli yaklaşımlara derslerde yer verildiği araştırma sonucunda görülmektedir.

Kavramlara yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde 5.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki belirli kavramları tek başlarına algılayamadıkları (Bal ve Gök, 2011), 6.sınıf öğrencilerinin ise nüfus ve yerleşme konusunu görmüş olmalarına rağmen birçok kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir (Çakmak, 2006). Ulu-soy ve Erkuş (2015) tarafından yapılan çalışmada 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde geçen “kuvâ-yi milliye, muharebe ve taarruz” gibi kavramları algılamakta zorluk yaşadıkları, Bal ve Akış (2010)'ın çalışmasında ise 4.sınıf öğrencilerinin milli egemenlik, yurttaşlık, bağımsızlık, kamuoyu gibi kavramlarda yanlışlıklara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mülteci öğrencilere yönelik yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin madde kavramına ilişkin algılarının beklenen düzeyde olmadığı görülmüştür (Dönüş Coşgun ve Karamustafaoğlu, 2017). Bu çalışmada da mülteci öğrenciler kronoloji, saltanat, milli mücadele, misak-ı milli, manastır, etnograf, özgürlük, bağımsızlık, hayal, içgüdü gibi kavramları algılamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda yapılan diğer çalışmalar ile benzer bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmada öğrencilere kronoloji kavramı sorulduğunda teknoloji yanıtının alınmasında kavram benzerliğinden kaynaklanan bir yanlış yaşandığını göstermektedir. Ulusoy ve Erkuş (2015)'a göre de kavram yanlışları genel olarak o kavrama benzeyen başka bir kavramla karıştırılması sebebiyle yaşanmaktadır.

Öneriler

- Bu çalışma ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Farklı öğretim kademelerinde de uygulanabilir.
- Öğrenciler günlük yaşantısının bir parçası olan kavramları daha rahat öğrenmektedir. Öğretmenler kavram öğretiminde yaşantı temelli öğrenmeye öncelik vermelidir.
- Öğrencilerin derse aktif katılmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenler mülteci öğrencilere kavram öğretiminde soyut kavramları somut örneklerle daha anlaşılabilir hale getirecek farklı yöntem ve tekniklerden faydalanmalıdır.
- Mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okul dışı etkinliklere katılımı sağlanmalı, bu sayede kavram öğretiminde bu etkinlikten faydalanılırken öğrencinin ülkeye uyumu da kolaylaştırılmalıdır.

Kaynakça

- Agcadağ Çelik, İ. (2019). *Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(66), 662- 680.
- Akar, C., ve Yalçın, D. (2017). *İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabında yer alan kavramlar listesinin demokrasi ve çokkültürlülük kavramları açısından incelenmesi*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 435-450.
- Anagün, Ş. S. (2013). Görüşme. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 299-326). Vize Yayıncılık.
- Bal, M. S., ve Akış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersi "insanlar ve yönetim" ünitesinde karşılaşılan kavram yanlışları*. e-Journal of New World Sciences Academy, 5(4), 2061-2070.
- Bal, M. S., ve Gök, S. (2011). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramlarını algılayışları*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(3), 1183- 1198.
- Başar, M., Akan, D., ve Çiftçi, M. (2018). *Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar*. Kastamonu Educational Journal, 26(5), 1571- 1578.
- Bosch-Supan, A. (1987). *The role of education: mobility increasing or mobility impeding?* NBER Working Paper, No: 2329.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cırt Karaağaç, F., ve Güvenç, H. (2019). *Resmi ilkokullara devam eden suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları*. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18), 530-568.

Sosyal Bilgiler Dersinde Geçen Kavramlara Yönelik Mülteci Öğrencilerin Algıları

- Çakmak, F. (2006). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi nüfus ve yerleşme konusunda geçen kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Dönüş Coşgun, Ö., ve Karamustafaoğlu, O. (2017). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf mülteci öğrencilerin madde kavramına ilişkin düşünceleri*. Sakarya University Journal of Education, 7(3), 525-540.
- Kara, M., ve Özenç, M. (2020). *A multidimensional approach to the problems experienced by the classroom teachers with syrian students in their classes*. International Journal of Progressive Education, 16(6), 184-201.
- MEB (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 5.sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2013). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara.
- Obiakor, F. E. (2007). *Multicultural special education: Effective intervention for today's schools*. Intervention in School and Clinic, 42(3), 148-155.
- Özenç, E. G., ve Saat, F. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar*. International Journal of Active Learning, 4(2), 60-74.
- Polat, F. (2012). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Seçgin, F., ve Erten Özalp, R. (2020). *Öğretmen ve öğrenci perspektifinden sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlar*. Journal of History School, 49, 4215-4244.
- Solak, E., ve Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 425- 432.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Tobin, J., Arzubıaga, A. E., ve Adair, J. K. (2013). *Children crossing borders*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Ulusoy, K., ve Erkuş, B. (2015). *Sosyal bilgiler dördüncü sınıf ders programındaki tarih konuları ile ilgili kavramlara ilişkin öğrenci algıları*. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Ekim sayısı, 147-158.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, A., ve Tok, T. N. (2018). *Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2), 46-58.

YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN ÖZ YETERLİLİKLERİ İLE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet UĞUR¹, Esra ÇALIK², Bilge BAĞCI³, İsmail Berat UZUN⁴

1 Psikolojik Danışman, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, ahmettugur07@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1895-3200.

2 Psikolojik Danışman, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, essem582014@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9119-4634.

3 Psikolojik Danışman, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, bilgebagci@windowslive.com, ORCID: 0000-0002-0254-5288.

4 Araştırma Görevlisi, Kapadokya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, berat.uzun@kapadokya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0095-0738.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 **Kabul Tarihi:** 29.11.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.960026

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları ile psikolojik danışma öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 209 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Çok Kültürlülük Algı Ölçeği" ve "Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde "t testi", "Kruskal Wallis testi", "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi testi" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları psikolojik danışma öz yeterliği toplam puanı ve tüm alt boyutlarıyla pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahiptir. Buna ek olarak okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları yabancı uyruklu öğrencilerin kültürleri hakkında bilgi edinme isteğine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken cinsiyet, görev yaptıkları kademe, yakın hissedilen psikolojik danışma kuramına, yabancı uyruklu öğrenciyle çalışma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışma, çok kültürlülük algısı, psikolojik danışma öz yeterliği

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICACY AND MULTICULTURAL PERCEPTIONS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELORS WORKING WITH FOREIGN STUDENTS

Abstract:

The aim of this study is to reveal the relationship between school counselors' perceptions of multiculturalism and their counseling self-efficacy. The sample of the study consists of 209 school counselors working in different regions of Turkey. The data of the study were collected through the "Multicultural Perception Scale" and "The Psychological Counseling Self-Efficacy Scale". "T test, Kruskal Wallis test", "Pearson Product Moments Correlation Analysis test" were used in the analysis of the data. When the findings of the study are examined, the multiculturalism perceptions of school counselors have a positive and significant relationship with the total score of counseling self-efficacy and all its sub-dimensions. In addition, while the multiculturalism perceptions of school counselors differ significantly according to the desire of foreign students to learn about their culture, they do not differ according to gender, level of work, counseling theory that is felt close, and having foreign students. The results are discussed within the framework of the literature.

Keywords: Psychological counseling, perception of multiculturalism, counseling self-efficacy

Giriş

İnsanın hayatını tehdit eden savaşların etkisiyle pek çok insan başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalmıştır. Bu göç hareketiyle birlikte çocukların eğitim ihtiyaçları da gündeme gelmiştir (Çelik, 2018; Işık ve Kaynak, 2020; Şahin ve Şener, 2019). Çocukların iyi bir eğitim almaları; onların suça karışmaları, toplumsal açıdan risk oluşturmalarının önüne geçmek ve topluma üretken bir şekilde katkı sağlamaları açısından son derece önem arz etmektedir (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017). Eğitim hakkı; ulusal sözleşmeler, uluslararası sözleşmeler ve yasalarla korunmuştur. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde ve Anayasamızın 42. Maddesinde hiç kimsenin eğitim ve öğretim temel hakkından yoksun bırakılamayacağı belirtilmiştir. Ayrıca Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme'nin 22. Maddesinde anlaşmayı imzalayan devletlerin eğitim konusunda mültecilere kendi vatandaşları ile aynı tutumların uygulanması gerektiği çok açık bir şekilde ifade edilmiştir. Zorunlu sebeplerle Türkiye'de bulunan çocukların

eğitim hakkı da bu kapsam içindedir ve yasal açıdan bir zorunluluktur (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017). İlk başlarda geçici oldukları düşünülse de göçle ülkemize gelmiş mültecilerin çocukları hem sözleşmeler hem de uluslararası gelişmeler sonucunda yabancı uyruklu öğrenciler olarak devlet okullarına kabul edilmişlerdir. İçişleri Bakanlığına bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün (2021) son verilerine baktığımızda Türkiye'de yaşayan ve geçici koruma altında olan 5-17 yaş aralığında bulunan eğitim çağındaki öğrencilerin sayısının her yıl giderek arttığı görülmektedir. 2020-2021 Eğitim Öğretim yılındaki istatistiklerde 1.197.124 geçici koruma altında olan eğitim çağındaki çocuk nüfusu bulunmaktadır. Bunlardan 774.257 sayıda çocuğun eğitime erişimi sağlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin sahip olduğu değerlerin ve kültürün okullarda görev yapan idareci, öğretmen ve psikolojik danışmanları nasıl etkilediğinin araştırılması bu öğrencilere verilen eğitim ile psikolojik yardımın etkililiği bakımından önemlidir (Kardeş ve Akman, 2018).

Göç sebebiyle farklı kültürdeki insanlar bir arada yaşamakta, bu durum uyum sağlama noktasında pek çok sorunu beraberinde getirebilmektedir (Işık ve Kaynak, 2020). Özellikle bir kültürden başka bir kültüre geçiş bir stres durumu olarak ortaya çıkmakta ve birtakım baş etme becerilerinin kullanımını gerekli kılmaktadır (Berry, 1997). Bunun en net örneklerinden biri okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin diğer öğrenciler ile birlikte eğitim aldığı noktada karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yabancı uyruklu öğrenciler için kültürel ve sosyal açıdan değişimlerin en yoğun yaşandığı ortamların en başında okullar gelmektedir (Kopala, Esquivel ve Baptiste, 1994). Farklı kültürden öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü çok kültürlü bir eğitimin temelinde, öğrencilere karşı ön yargıların bir yana bırakıldığı, farklı etnik köken, dil, din, ırk, değer sistemlerinin olabileceğinin kabul edildiği kültürel açıdan zengin bir ortam oluşturmak bulunmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009). Kendi buldukları kültürü terk ederek farklı bir kültüre adapte olmaya çalışan öğrencilerin okullarda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından ayrımcılığa maruz kalmaları, ön yargılarla karşılaşmaları yabancı uyruklu öğrencilerin tekrardan bir travma yaşamalarına ve kendilerini hiçbir yere ait hissetmelerine sebep olabilir (McBrien, 2005). Yapılan araştırmalar yabancı uyruklu öğrencilerin ruh sağlığı açısından pek çok problem yaşadığını göstermektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yeni bir kültüre adapte olmaları sürecinde yaşadıkları problemler; uyum problemleri, arkadaşlık ilişkileri ile ilgili problemler, konsantrasyon güçlüğü, kaygı, huzursuzluk, hiperaktivite, dil öğrenme güçlüğü gibi pek çok sosyal, davranışsal ve duygusal sorunlara yol açmaktadır (Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Fazel ve Stein, 2002; Işık ve Kaynak, 2020; Kardeş ve Akman, 2018; O'shea, Hodes, Down ve Bramley, 2000; Wagner, 2013).

Kültürel açılardan birçok farklılıkları bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumunun sağlanmasında özellikle okulda görev yapan idareci, öğretmen ve psikolojik danışmanların çok kültürlü eğitim yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Okullarda yaşanan bu tür sorunlarda sağlıklı bir okul iklimi için; okullarda idarecile-

rin, öğretmenlerin, diğer öğrencilerin ve velilerin yarattığı olumsuz algıların, ön yargıların kırılması ile eşit bir eğitim sağlanması konularında okul psikolojik danışmanlarının rolü çok önemlidir ve okul psikolojik danışmanları kendi sorumluluklarını bilerek hareket etmelidir (Kağnıcı, 2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal, duygusal gelişimleri ile diğer tüm gelişim alanlarının sağlıklı ve güvenli bir şekilde desteklenmesi için okullarda çalışan psikolojik danışmanlara önemli görevler düşmektedir (Pumariega, Rothe ve Pumariega, 2005). Psikolojik danışmanlar öğrencilere yönelik çok kültürlülük alanında çeşitli çalışmalar yaparken, psikolojik danışmanların kendi kültürlerine ait özellikleri de danışma sürecine getirebildiği görülmektedir. Bu nedenle de kendi kültürleri ile ilgili özelliklerin ve çok kültürlülük konusundaki görüşlerinin danışma sürecine etki edebilecek yönlerinin farkında olmaları gerekmektedir (Corey, 2001; akt. Bektaş, 2006).

Psikolojik danışman ve danışan arasındaki pek çok ilişkisel faktör danışma sürecine etki etmektedir. Bunlar arasındaki en önemli faktörlerden biri kültürel özelliklerdir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda çok fazla yer almadığı görülsede özellikle yardım hizmeti sunan meslek gruplarında çok kültürlülük çalışılması gereken bir alandır (Başbay ve Bektaş, 2009; Mollen ve Ridley, 2021). Psikolojik danışmanların ve danışanların sahip olduğu sosyokültürel özelliklerin psikolojik danışma sürecinde önemli bir etkisi vardır (Kağnıcı, 2013). Faydalı bir psikolojik danışma hizmetinin sunulabilmesi için okullarda çalışan psikolojik danışmanların farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere yönelik iyi bir eğitim almış olmaları gerekmektedir. Farklı kültürel özelliklere sahip yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışan psikolojik danışmanların yeterli bilgi, beceri, farkındalık gibi mesleki donanımlara sahip olmaları, bu öğrencilerin yaşadıkları travma ile baş etmelerinde kritik öneme sahiptir (Bakioğlu, 2017; Mintert, Tran ve Kurpius; 2020). Psikolojik danışmanların danışma yaparken etkili yardım sunmasını engelleyecek kendi ön yargı, inanç ve tutumlarını fark etmesi ve bu tutumlar danışma oturumlarına olumsuz yansıtacak ise bunları çözümlenmeleri gerekmektedir (Kağnıcı, 2017). Son yıllarda yapılan çalışmalarda kültürel özelliklerin önemi vurgulanarak psikolojik danışma sürecinde danışanın kültürel özelliklerine uygun bir danışma yönteminin seçilmesi üzerinde durulmuştur.

Çok kültürlülük kavramının psikolojik danışmaya entegre edilmesi danışma sürecinin sağlıklı yürütülmesi için oldukça önemlidir. Danışanın danışma sürecine getirdiği durumların psikolojik danışmanın değer yargılarıyla anlaşılması zor olabilir. Anlaşılmasının ötesinde psikolojik danışman yargılayıcı bir tutuma bürünebilir ancak yargısız bir dinleme ve danışanın içinde bulunduğu kültürü tanıması ve danışanı bu kültürün içinde koşulsuz kabul etmesiyle danışma süreci sağlıklı yürüyebilir (Pedersen, 1991; Matthews, Barden, Sherrell, 2018; Ridley vd. 2021). Ek olarak danışmanlık psikolojisi alanında çalışanların aldıkları profesyonel eğitimin gereği olarak çok kültürlülük algılarını geliştirici bir yanının da olduğunu ispatlayan bulgular da vardır (Campbell, Vance ve Dong, 2018; Koch vd., 2018)

Psikolojik danışmanların yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları son derece önemli bir konudur (Kağnıcı, 2017). Farklı kültürden öğrencilerle çalışırken psikolojik danışmanların bu öğrencilerin kültürel yapılarını bilmeleri ve onları kendi kültürel yapıları içerisinde anlamaları gerekmektedir (Bakioğlu, 2017; Bektaş, 2006). Psikolojik danışmanlar kültüre uyum noktasında etkili tüm faktörleri bilmelidirler. Bu faktörlerin başında da psikolojik danışman öz yeterlikleri gelmektedir. Psikolojik danışmanların sahip olması gereken öz yeterliliklerin önemi okullarda farklı kültürden öğrenciler ile çalışırken daha da belirginleşmektedir. Çok kültürlü psikolojik danışmada öz yeterlik, psikolojik danışmanların kendi kültürlerinden farklı kişiler ile çalışırken sahip olmaları gereken farkındalıktır (Vasquez, 2010; akt. Aydın, 2014). Psikolojik danışma yaparken öz yeterlik algısı yüksek olan psikolojik danışmanlar danışanların ihtiyaçlarını temel alarak onların kültürlerine, dünya görüşlerine uygun stratejiler belirleyebilmektedirler (Bakioğlu, 2017). Çok kültürlü bir psikolojik danışmada psikolojik danışmanların sahip olmaları gereken üç temel yeterlik açıklanmıştır. Bunlar, psikolojik danışmanın kendi öz değerleri, varsayımları ve sahip olduğu önyarguların farkında olması, farklı kültürel değerlere sahip danışanların dünya görüşlerini anlaması ve farklı danışanların kültürüne uygun farklı müdahale yöntemlerini ve tekniklerini uygulamasıdır (Sue, Arredondo ve McDavis, 1992). Her yeterlilik alanı da kendi içinde inanç ve tutumlar, bilgi ve beceri boyutlarına ayrılmaktadır (Özer, 2014). Psikolojik danışmanların çok kültürlülük konusunda öz yeterlik geliştirebilmeleri, farklı kültürlerden danışanlarla çalışmaları ve bunu yaparken de kendi öz değerlerini tekrardan gözden geçirmeleri ile mümkündür (Corey, 2008; Demir, 2016). Psikolojik danışmanların sahip oldukları öz yeterlikleri ile etkili bir danışma sürecinin yürütülemediği durumlarda oluşabilecek bir risk durumu göz önünde bulundurularak bu durumun danışma sürecine verebileceği zarara özellikle dikkat edilmelidir (Kağnıcı, 2013). Öz yeterlik kişiden kişiye aktarılabildiğinden çok kültürlülük konusunda yüksek öz yeterlik algısına sahip psikolojik danışmanlar okullarda yabancı uyruklu öğrenciler ile çalıştıklarında bu özelliklerini öğrencilere aktarabileceklerinden danışma sürecinin kalitesini arttıracaklardır (Demirel, 2013; Özkapu, 2019).

Türkiye hem dünyadaki en çok mülteci barındıran ülkelerden biri olmakla birlikte coğrafi bölgelerindeki kültürel farklılıklar da ele alındığında Türkiye çok kültürlülük konusunun sürekli gündemde olduğu ülkelerden biridir. Türkiye'nin doğusu, batısı, güneyi veya kuzeyinde birçok farklı kültür ve farklı etnik kökenden insanlar yaşamaktadır. Haliyle Türkiye'de görev yapan psikolojik danışmanların çok kültürlülük algılarının yüksek olması danışma sürecinin bireyin yararına sonuçlanması açısından olmazsa olmaz bir önemi vardır (Korban, 2018; Yıldırım, 2020). Ayrıca toplumsal göç hareketlerinin artmasının yanında teknolojinin gelişimiyle kültürlerarası etkileşimin artması çok kültürlü psikolojik danışmanın önemini gün geçtikçe daha fazla ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda görev yapmakta olan yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların psikolo-

Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Öz Yeterlilikleri İle Çok Kültür..

jik danışma öz yeterlilikleri ile çok kültürlülük algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu problemi daha net bir şekilde ortaya koymak ve tartışmak amacıyla araştırmanın ana problemini açıklama amacına daha iyi hizmet edeceği düşünüldüğünden alt problemler de belirlenmiştir. Araştırmanın problemlerini,

1. Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz yeterlilikleri ile çok kültürlülük algıları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

2. Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük puanları ne düzeydedir?

3. Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları, yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4. Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları, yabancı uyruklu bir öğrenciyle çalışırken o öğrencinin kültürü hakkında bilgi edinme isteğine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları, kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramına göre farklılaşmakta mıdır?

6. Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

7. Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları, hizmet verdikleri kademeye göre farklılaşmakta mıdır? soruları oluşturmaktadır.

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği” ve “Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği” nin psikolojik danışmanlarca gerçekçi ve samimi bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde sıklıkla karşımıza çıkan öz yeterlik ve çok kültürlülük konularının birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların öz yeterlilikleri ve çok kültürlülük algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmanın olmaması yaptığımız araştırmayı ayrıca önemli kılmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu araştırma ilişki tarama modelinde dizayn edilmekle birlikte toplanan bulguların özelliği bağlamında nicel özellik taşımaktadır. İlişki tarama modelinde tasarlanan araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmalardır (Karasar, 2002).

Araştırma Grubu

Örneklemin belirlenmesinde kartopu ve kolay örnekleme yöntemleri kullanılarak veriler online ortamda toplanmıştır. Online ortama aktarılan formların linki okul psikolojik danışmanlarına iletilmiştir ve gönüllü katılmayı kabul eden okul psikolojik danışmanları ölçek maddelerini yanıtlamıştır. Araştırmanın örneklemini 234 okul psikolojik danışmanı oluşturmakla birlikte yapılan uç değer analizinde 25 kişiye ait yanıtlar analiz dışı bırakılmıştır. Kalan 209 okul psikolojik danışmanına ait veri ile analizler yapılmıştır. Türkiye'nin tüm coğrafi bölgelerinde hizmet veren katılımcılara ilişkin demografik verilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Değişken (f=209)		Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	69	33,0
	Kadın	140	67,0
Kademe	Rehberlik ve Araştırma Merkezi	29	13,9
	Okul Öncesi	9	4,3
	İlkokul	49	23,4
	Ortaokul	80	38,3
	Lise	42	20,1
Hizmet Yılı	0-5 Sene	159	76,1
	6-10 Sene	36	17,2
	11-15 Sene	4	1,9
	16 Sene ve üstü	10	4,8
Eğitim Durumu	Lisans	188	90,0
	Lisansüstü	21	10,0
Hizmet Verilen Bölge	Marmara	20	9,6
	Doğu Anadolu	7	3,3
	Güneydoğu Anadolu	137	65,6
	Akdeniz	20	9,6
	Ege	5	2,4
	Karadeniz	14	6,7
	İç Anadolu	6	2,9

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan ve verdikleri yanıtların bilimsel niteliklere uygun olduğu belirlenen 209 okul psikolojik danışmanın 69'u (%33) erkek, 140'ı (%67) kadındır. Buna ek olarak okul psikolojik danışmanlarının 29'u (%13,9) Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM), dokuzu (%4,3) okul öncesinde, 49'u (%23,4)

Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Öz Yeterlilikleri İle Çok Kültür..

ilkokulda, 80'i (%38,3) ortaokulda, 42'si (%20,1) lisede görev yapmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının 159'unun (%76,1) hizmet yılı 0-5 yıl iken, 36'sı (%17,2) 6-10 yıl, 4'ü (%1,9) 11-15 yıl, 10'u (%4,8) 16 yıl ve üzerinde görev yapmaktadır. Öğrenim düzeylerine göre bakıldığında okul psikolojik danışmanlarının 188'i (%90) lisans mezunu iken, 21'i (%10) lisansüstü mezundur. Araştırmaya Türkiye'nin tüm coğrafi bölgelerinden katılımcı dahil olmuştur. Bu katılımcıların 137'si (%65,6) Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, yedisi (%3,3) Doğu Anadolu Bölgesi'nde, 20'si (%9,6) Marmara Bölgesi'nde, 20'si (%9,6) Akdeniz Bölgesinde, beşi (%2,4) Ege Bölgesi'nde, 14'ü (%6,7) Karadeniz Bölgesi'nde, altısı (%2,9) İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yürütülen araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Katılımcı Bilgi Formu, Çok Kültürlülük Algı Ölçeği ve Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Katılımcı Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan katılımcı bilgi formunda, katılımcılardan demografik verileri ve araştırmanın sorularını elde etmek amacıyla; cinsiyet, eğitim düzeyi, çalıştıkları kademe, hizmet yılı, çalıştıkları bölge, yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma durumu, yabancı uyruklu bir öğrenci ile çalışırken o öğrencinin kültürü hakkında bilgi edinme isteği, çocukluk döneminde fiziksel veya duygusal travmatik bir yaşantıya sahip olma durumu bilgileri alınmıştır.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği: Ayaz (2016) tarafından geliştirilen Çok Kültürlülük Algı Ölçeği 25 maddeden oluşan 5'li likert yapıda olan bir ölçektir. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde maddeler tek faktörde toplanmış ve bu maddeler toplam varyansın %43'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde kullanılan örneklem 217 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizinde iç tutarlılığı veren Cronbach Alfa katsayısının .94 olduğu görülmüştür. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa katsayısının .86 olduğu görülmüştür. Bu bulgu ölçme sonuçlarının güvenilir olduğuna ilişkin göstergelerden biridir.

Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği: Lent, Hill ve Hoffman'ın (2003) geliştirdiği, Pamukçu ve Demir'in (2013) Türkçe uyarlamasını yaptığı Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği 10'lu likert yapıda olup; "yardım becerileri" (15 madde), "oturma yönetmeye ilişkin öz yeterlik" (10 madde) ve "psikolojik danışma sürecindeki zorluklar" (16 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki toplam madde sayısı 41'dir. Ölçeği geliştirilme aşamasında analizler 470 psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Ölçek geliştirilme aşamasında yapılan ölçme sonuçlarının güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlılık analizinde psikolojik danışma öz yeterlik ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı .98'dir. "Yardım Becerileri Öz Yeterliği" için Cronbach Alfa katsayısı .92, "Oturma Yönetmeye İlişkin Öz Yeterlik" için .95, "Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz Yeterlik" için ise .95 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için yapılan iç tu-

tarlılık analizinde ise “Yardım Becerileri Öz Yeterliği” için Cronbach Alfa katsayısı .88, “Oturum Yönetmeye İlişkin Öz Yeterlik” için .95, “Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz Yeterlik” için ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinden önce Kapadokya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu 02/06/2021 tarih ve 29533901-204.01.07-12635 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Bununla birlikte araştırmada kullanılması planlanan ölçekleri geliştiren ve uyarlayan isimlerden gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçekler elektronik form formatına getirilmiş ve ölçek formlarının bağlantısı okul psikolojik danışmanlarına ulaştırılmıştır. Yedi gün boyunca form yanıtları toplanmaya devam edilerek bu süre sonunda 234 okul psikolojik danışmanına ait yanıtlar elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel özellik taşıyan verileri SPSS’22 paket programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Araştırma verileri hesaplanırken “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi” ve “Bağımsız Örneklem T Testi” kullanılmıştır. Bunlara ek olarak tanımlayıcı istatistikler de hesaplanmıştır. Değerlendirmede alınan anlamlılık üst sınırı $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmada konu, yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ve çok kültürlülük algıları ile “Kişisel Bilgi Formu”, “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği” ve “Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okul psikolojik danışmanlarından toplanan verilere ait bulgulara yer verilecektir. Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları ve psikolojik danışma öz yeterlilik puanlarına ilişkin dağılımları incelenmiştir. Normal dağılan veriler için parametrik testler uygulanmıştır. Normal dağılmayan verilere ait bulgular da non-parametrik testler ile hesaplanmıştır.

Araştırmanın ilk sorusu “Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları ile psikolojik danışma öz yeterlikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” ifadesidir. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışan Okul Psikolojik Danışmanlarının Çok Kültürlülük Algıları İle Psikolojik Danışma Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

n=140		Psikolojik Danışma Öz Yeterliliği	Yardım Becerileri Öz Yeterliliği	Oturum Yönetmeye İlişkin Öz yeterlik	Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz Yeterlik
Çok Kültürlülük Algısı	r	0,350*	0,268*	0,318*	0,318*
	p	.000	.001	.000	.000

*p<0.05

Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları ile psikolojik danışma öz yeterlilikleri arasında bulunan ilişkiyi ortaya koymak için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi” yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları ile psikolojik danışma öz yeterliliği toplam puanı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür, $r=0,352$, $p=.000$. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları ile psikolojik danışma öz yeterliliği alt boyutları olan “yardım becerileri öz yeterliliği” ($r=0,268$, $p=.001$) ile pozitif yönlü düşük düzeyde, “oturum yönetmeye ilişkin öz yeterlik” ($r=0,318$, $p=.000$) ve “psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yeterlik” ($r=0,318$, $p=.000$), arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları yükseldikçe, psikolojik danışma öz yeterlilikleri ve onun alt boyutları olan “yardım becerileri öz yeterliliği, oturum yönetmeye ilişkin öz yeterlilik, psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yeterlik” puanları artmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu “Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algı puanları ne düzeydedir?” ifadesidir. Bu ifadeye ilişkin yapılan hesaplamalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Psikolojik Danışmanlarının Çok Kültürlülük Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

f=209	Min ±Max	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Çok Kültürlülük Algısı	91 ±125	111,83	8,49	-0,490	-0,627

Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algı puanlarının ne düzeyde olduğunu incelemek amacıyla bu puanlara ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. 25 maddeden oluşan ve her bir maddenin bir ile beş arasında puanlandığı çok kültürlülük algı ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 125 iken, alınabilecek en düşük puan 25'tir. Bu parametrelere göre değerlendirildiğinde okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarına ilişkin puanlarının 91 ile 125 arasında değiştiği ve ortalamalarının 111,83 olduğu görülmüştür. Ayrıca standart sapma 8,49 olarak hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayıları ise sırasıyla -0,490 ve -0,627 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü sorusu "Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları yabancı uyruklu öğrencilerle çalışmış olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" ifadesidir. Bu ifadeye ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Psikolojik Danışmanlarının Çok Kültürlülük Algılarının Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışma Durumuna Göre Değişiminin İncelenmesi

f=209	Yabancı uyruklu bir öğrenci ile çalıştınız mı?	f	Ortalama	Standart Sapma	T	p
Çok Kültürlülük Algısı	Evet	140	112,46	8,23	1,539	.125
	Hayır	69	110,55	8,89		

*p<0.05

Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarının yabancı uyruklu bir öğrenci ile çalışma durumuna göre fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için bağımsız örneklem için kullanılan t testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları yabancı uyruklu bir öğrenciyle çalışma durumuna göre farklılaşmamaktadır, $t(207)=1,539$, $p=.125$.

Okul psikolojik danışmanlarına yabancı uyruklu bir öğrenci ile çalışırken o öğrencinin kültürü hakkında bilgi sahibi olma isteklerinin ne düzeyde olduğu; düşük, orta ve yüksek seçenekleri sunularak soruldu. Düşük yanıtı verenlerin sekiz kişi olması nedeniyle daha işlevsel bir istatistiki bulguya ulaşabilmek adına düşük ve orta yanıtı birleştirilerek yüksek yanıtı ile çok kültürlülük algı puanları karşılaştırıldı. Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algı puanları yabancı uyruklu bir öğrenciyle çalışırken o öğrencinin kültürü hakkında bilgi edinme isteğine göre değişimine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Psikolojik Danışmanlarının Çok Kültürlülük Algı Puanlarının Yabancı Uyruklu Öğrencinin Kültürü Hakkında Bilgi Edinme İsteğine Göre Değişiminin İncelenmesi

f=209	Yabancı uyruklu bir öğrenci ile çalışırken o öğrencinin kültürü hakkında bilgi edinme isteği	f	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Çok Kültürlülük Algısı	Düşük-Orta	115	110,43	8,52	-2,780	.006*
	Yüksek	87	113,68	8,11		

*p<0.05

Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algı puanlarının yabancı uyruklu öğrencilerin kültürleri hakkında bilgi edinme isteklerine göre fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için kullanılan t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algı puanları yabancı uyruklu öğrencilerin kültürleri hakkında bilgi edinme isteğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır, $t(207)=-2,780$, $p=.006$. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin kültürleri hakkında bilgi edinme isteği yüksek ($X=113,68$) olan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarına ilişkin puanları düşük ve orta ($X=110,43$) istek duyanlara göre daha yüksektir.

Araştırmanın beşinci sorusu “Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramına göre farklılaşmakta mıdır?” ifadesidir. Bu ifadeye ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Psikolojik Danışmanlarının Çok Kültürlülük Algılarının Kendilerini Yakın Hissettikleri Psikolojik Danışma Kuramına Göre Değişiminin İncelenmesi

f=209	Psikolojik Danışma Kuramları	f	Sıra Ortalaması	X ²	P
Çok Kültürlülük Algısı	Birey Merkezli Yaklaşım	42	109,45	7,234	.204
	Gestalt	14	112,61		
	Varoluşçu Yaklaşım	11	130,23		
	Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımlar	78	103,43		
	Çözüm Odaklı Yaklaşım	53	91,15		
	Psikanalitik Yaklaşım	11	130,95		

*p<0.05

Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarının kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla “Kruskal Wallis H testi” yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarının yakın hissedilen kurama göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $X^2=7,234$, $p=.204$.

Araştırmanın altıncı sorusu “Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları cinsiyete göre anlamlı oranda farklılaşmakta mıdır?” ifadesidir. Bu ifade kapsamında yapılan analizler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Psikolojik Danışmanlarının Çok Kültürlülük Algılarının Cinsiyete Göre Değişiminin İncelenmesi

f=209	Cinsiyet	f	Ortalama	Standart Sapma	t	P
Çok Kültürlülük Algısı	Erkek	98	112,49	9,27	0,790	.431
	Kadın	111	111,51	8,08		

* $p<0.05$

Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “bağımsız örneklem t testi” yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul psikolojik danışmanı olan kadınlar ve erkeklerin çok kültürlülük algılarına ilişkin puanları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir, $t(207)=0,790$, $p=.431$.

Araştırmanın yedinci sorusu “Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları hizmet verdikleri kademeye göre farklılaşmakta mıdır?” ifadesidir. Bu ifadeye ilişkin bulgulara Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Psikolojik Danışmanlarının Çok Kültürlülük Algılarının Hizmet Verdikleri Kademeye Göre Değişimine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

f=209	Kademe	f	Sıra Ortalaması	X^2	P
Çok Kültürlülük Algıları	RAM	29	95,12	1,759	.624
	Okulöncesi-İlkokul	58	103,53		
	Ortaokul	80	104,88		
	Lise	42	114,08		

* $p<0.05$

Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarının çalıştıkları kademeye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla "Kruskal Wallis H" testi yapılmıştır. Ortaya çıkan bulguların sonucunda okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarına ilişkin puanların sıra ortalamasının çalışılan okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $X^2=1,759$, $p=.624$.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları incelenerek sonuçlara ulaşılmış ve ileride yapılacak olan araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Kültür paylaşılan normların, fikirlerin olduğu, grupların anlam yüklediği ortak sembollerin yer aldığı, sistemleşmiş davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Son zamanlarda teknolojinin hızlı gelişmesiyle insanların mekân değiştirmeleri, birbirleri ile iletişim içinde olabilmeleri hızlanmıştır. Ayrıca savaş, terör, doğal afetler gibi etkenler de insanların yaşamlarını sürdürdükleri yerleri değiştirmelerine neden olmuştur. Bunun sonucunda da farklı coğrafyadan, kültürden insanların etkileşim düzeyleri çok artmıştır (Akalin ve Türküm, 2021; Işık ve Kaynak, 2020). Bireyin yaşadığı kültür göz önüne alınmazsa bireyin davranışını, davranışın nedenini anlamak çok zor olacaktır. Psikolojik danışma insanı ele alan bilim dallarından biri olduğu için danışan kültüründen ayrı düşünülemez (Bektaş, 2006).

Psikolojik danışma sürecinde danışan ile danışmanın arasındaki terapötik ilişkinin sağlıklı olabilmesi için psikolojik danışmanın danışanın farklılıklarına saygı duyması ve danışanı bulunduğu çevrenin kültürel yapısı içerisinde değerlendirebilme becerisi yüksek olmalıdır (Corey, 2008; Pumariega, Rothe ve Pumariega, 2005).

Kültüre duyarlı psikolojik danışmanlar, danışanlarının farklı kültürden olabilmesine, farklı görüşlere sahip olabilmelerine saygıyla yaklaşabilmeli ve danışanlarını olduğu gibi kabul edebilmelidir. Danışanların görüşlerini, kültürlerini kabul etmesi kendi dünya görüşünün değişiminde rol oynamaz. Bu özelliklere sahip psikolojik danışmanlar zaten kendi dünya görüşleri, önyargıları ile ilgili iç görüye sahiplerdir (Demirel, 2016).

Psikolojik danışmanın farklı kültürün özelliklerine hâkim olması farklı dil, din, mezhep ve kültürdeki bireyler ile çalışmaya yetkin olması psikolojik danışma öz yeterliliklerinin yüksek olmasına sebep olabilir. Böylece bireylerin yaşadıkları geleneksel ve kültürel sorunlar nedeniyle psikolojik danışmana başvurmada isteksiz olmaları önlenir. Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında bir danışanın yardım arama davranışında kültürel engellerle karşılaştığı görülebilmektedir (Kağnıcı, 2013).

Araştırma sonucuna göre "Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları ile psikolojik danışma öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusunun cevabı pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya

çıktığı yönündedir. Ayrıca “yardım becerileri öz yeterliği, oturma yönetmeye ilişkin öz yeterlik ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yeterlik” alt boyutları da çok kültürlülük algısı ile pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiye sahiptir.

Yabancı uyruklu çocuklar ile çalışan psikolojik danışmanlar birçok kültür ve gelecek ile tanışma fırsatını yakalayabildikleri için farklı kültürlerle karşı bakış açılarını geliştirebilmiş, daha kolay empati kurabilen, öğrencilere daha ön yargısız yaklaşabilen, çocuklara dil, din, kültür fark etmeden birey olduğu için saygı duyulması gerektiği bilinci daha çok yerleşmiş; böylece danışma öz yeterlikleri yüksek düzeyde görülmüş olabilir. Alt boyutlar bağlamında değerlendirildiğinde psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yeterlik alt boyutunun içeriğinde, çalışması daha zor danışmanlarla psikolojik danışma sürecini yürütülmesini ifade ettiği için bu alt boyuttan yüksek puan alan psikolojik danışmanların koşulsuz kabullerinin daha yüksek olduğu ortaya koyulabilir. Aynı şekilde bu durum çok kültürlülük algısı puanlarının da yüksek çıkmasını sağlamış olabilir. Buna ek olarak yardım becerileri öz yeterliği puanları yükseldikçe aynı şekilde çok kültürlülük algılarının da yükselmesi, çok kültürlülük algıları yüksek olan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma ortamında yardım sunmaya ait becerilerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yine aynı şekilde oturma yönetmeye ilişkin beceriler de çok kültürlülük algısı yüksek olan psikolojik danışmanlarda daha yüksek çıkmıştır. Literatür incelendiğinde çok kültürlülük algıları yüksek olan ve kültüre duyarlı olan bireylerin mesleğini yapmaya ilişkin öz yeterliliklerinin de daha yüksek olduğuna ilişkin bulgular bulunmaktadır (Matthews, Barden, Sherrill, 2018; Choi ve Lee, 2020; Puente-Diaz vd., 2020).

“Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük puan dağılımları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algısına ait puanlar sağa çarpık dağılım özelliği göstermektedir yani psikolojik danışmanların çok kültürlülük puanları yüksek puanlara yığılma eğilimindedir. Çok kültürlülük algısı ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 125 iken çok kültürlülük puan ortalamaları 111’dir. Psikolojik danışmanların çok kültürlülük puanlarının basırlık katsayısından hareketle yine bir miktar basık olduğu yani puanların daha geniş bir alanda dağılım gösterdiği ortaya konmuştur. Bu da aslında okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algı puanlarının çeşitlilik gösterebildiğini bize söylemektedir.

Araştırmada yer alan “Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların psikolojik danışma çok kültürlülük algıları yabancı uyruklu öğrencilerle çalışmayan psikolojik danışmanlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusu okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarının yabancı öğrencilerle çalışma durumuna göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Literatür incelendiğinde yapılan bir çalışmada yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışan psikolojik danışmanların, yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışmayan psikolojik

danışmanlara göre çok kültürlülük algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Robinson, 1997). Ortaya konan sonuç bu araştırmanın sonucundan farklıdır. Bu nedenle daha geniş örnekle gruplarında araştırmanın tekrarlanması fayda vardır. Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların farklı bir kültürü daha yakından gözlemleme fırsatı bulması nedeniyle çok kültürlülük algı puanlarının yüksek olması beklenirdi ancak Türkiye'nin kozmopolit yapısı göz önüne alındığında yabancı uyruklu öğrencilerle çalışmaya da psikolojik danışmanların pek çok farklı kültürü okul ortamında gözlemleme fırsatı yakalamaları onları yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanlardan çok kültürlülük algısı puanları bağlamında farklılaştırmamış olabilir.

Araştırmaya göre yabancı uyruklu öğrencilerin kültürleri hakkında bilgi edinme isteği yüksek olan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarına ilişkin puanları, düşük ve orta istek duyanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç beklenen bir durumu ortaya koymuştur. Farklı bir kültürü öğrenme konusunda daha istekli olan bireylerin o kültüre karşı beslediği ön yargılardan arınıp çok kültürlülük algılarının yüksek çıkması şaşırtıcı değildir. Kültürleri öğrenmeye ilişkin beslenen heves çok kültürlülük algısının da önemli bir parçasıdır (Plaut vd., 2018; Ward vd., 2018). Psikolojik danışman danışandan farklı kültürel değerlere sahip olabilir, bu kültürel farklılık danışanın yararına olan ilişkiyi olumsuz etkiliyorsa, psikolojik danışman ilişkinin zarar görebileceğini düşünüyorsa danışanı başka bir psikolojik danışmana yönlendirebilmeli, kendisini samimi olarak ifade edebilmelidir (Akalin ve Türküm, 2021).

Araştırmada yer alan "Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları, kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusu psikolojik danışmanların çok kültürlülük algılarının kendilerini yakın hissettikleri kurama göre farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuç ta epey tartışmaya açık bir bulguyu ortaya koymuştur çünkü psikolojik danışma kuramları kendi aralarında kültürü farklı perspektiflerden ele almaktadır. Veya bazı kuramlar kültürel farklılıklara daha fazla önem atfederken bazı kuramlar da ortaya koydukları öğretileri kültürden bağımsız olarak ele almaktadır (Corey, 2008; Singh, Appling ve Trepal, 2020). Örneğin birey merkezli terapiler koşulsuz kabul ilkesini temel aldığından danışanın verdiği kararları ve gösterdiği davranışları içinde bulunduğu kültür bağlamında yargılamadan empati kurmaya çalışır. Ancak Gestalt yaklaşımında böyle bir koşulsuz kabul vurgusu yoktur ve bireyi yüzleştirme daha ön plandadır (Corey, 2008; Murdock, 2012). Bu yüzden yakın hissedilen psikolojik danışma yaklaşımına göre çok kültürlülük algılarının değişmesi daha beklenilebilir bir durum olabilir.

Araştırmada yer alan "Okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algıları cinsiyete ve hizmet verdiği okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusu okul psikolojik danışmanların çok kültürlülük algılarına ilişkin puanlar cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışma yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koyan benzer

çalışmalar vardır (Poe-Davis, 1995; Demirel, 2016). Araştırmaya göre okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük algılarına ilişkin puanlar çalıştıkları kademeye göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Demirel'in çalışmasında da psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin çalışılan kademeye göre farklılaşmadığı sonucu çıkmıştır. Literatür incelendiğinde birçok benzer sonuçlu çalışmalara rastlanmaktadır (Demirel, 2016).

Psikolojik danışmanların kültürel farklılıklar içeren danışanlarla çalışırken zorlandıkları alanları belirlemek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir. Böylece psikolojik danışmanları en çok zorlayan konular belirlenerek bu konularda çalışmalara, eğitimlere yer verilebilir.

Psikolojik danışman adaylarına lisans ve lisansüstü eğitimlerde kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi uygulamalı olarak sunulmalı ve farklı kültürden bireyler ile danışma oturumları yapmalarına fırsat verilmelidir. Bu oturumların süpervizör eşliğinde yapılması sağlanmalıdır (Demir, 2016).

Ayrıca okul psikolojik danışmanları özellikle okul öncesi ve ilkökul kademesinde bulunan öğrencilerin ön yargılarını kırma, kültürel çeşitlilik ve kültürel ayrımcılık gibi konularda çalışmalar planlayarak öğrencilerin farkındalıklarını arttırmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirebilirler (Gibson ve Mitchell, 2011).

Psikolojik danışmanların farklı kültürden danışanlarıyla sürdürdükleri psikolojik danışma vakalarını tartıştıkları, fikir alışverişleri yapabildikleri çalıştaylar düzenlenebilir.

Kaynakça

- AVRUPA İNSAN HAKLARI SÖZLEŞMESİ, 1950.
- Akalın, M. B. ve Türküm, S. (2021). Kültüre duyarlı psikolojik danışma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 81-107.
- Aydın, B. (2014). *Kültüre duyarlı psikolojik danışma eğitiminin psikolojik danışman adaylarının kültürel duyarlılık düzeyleri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bakioğlu, F. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının özyeterlikleri ile kültüre duyarlılıkları, cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Başbay, A. ve Bektaş, D. Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 43-59.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Öz Yeterlilikleri İle Çok Kültür..

- Campbell, A., Vance, S. R., & Dong, S. (2018). Examining the relationship between mindfulness and multicultural counseling competencies in counselor trainees. *Mindfulness*, 9(1), 79-87.
- Choi, S., & Lee, S. W. (2020). Enhancing Teacher Self-Efficacy in Multicultural Classrooms and School Climate: The Role of Professional Development in Multicultural Education in the United States and South Korea. *AERA Open*, 6(4).
- Cınt Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çelik, Y. (2018). *Türkiye’de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelemesi: Tespitler, sorunlar ve öneriler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, G. B. (2014) Kültür merkezli psikolojik danışma: Kuramsal bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 577-596.
- Demir, İ.H. (2016). *Okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışman öz yeterlilik ölçeğinin hazırlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdur Baker, Ö. (2007). Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 109-122.
- Fazel, M. and Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366-370.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2021). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Gibson, R. L. and Mitchell, M. H. (2016). Psikolojik danışma ve rehberlik (S. Doğan (Ed.), D. Y. Kağnıcı, S. Koydemir ve Ö. Özü Cengiz, Çev., Orijinal çalışma basım tarihi, 2011). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Işık, Ş. ve Kaynak, Ü. (2020). Geçici eğitim merkezlerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının Suriyeli mülteci çocuklara yönelik algılarının metaforla incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 624-649.
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkököl eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.

- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 222-231.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1224-1237.
- Koch, J. M., Procopio, S. J., Knutson, D., Loche III, R. W., Jayne, A., Jayne, C., & Loche, L. (2018). Counseling psychology students' perceptions of faculty multicultural competence. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4(3), 140.
- Kopala, M., Esquivel, G. and Baptiste, L. (1994). Counseling approaches for immigrant children: Facilitating the acculturative process. *The School Counselor*, 41(5), 352-359.
- Korban, İ. (2018). *Psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin psikolojik danışma becerilerini yordama düzeyi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Matthews, J. J., Barden, S. M., & Sherrell, R. S. (2018). Examining the relationships between multicultural counseling competence, multicultural self-efficacy, and ethnic identity development of practicing counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 40(2), 129-141.
- Mcbrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*.http://hbogm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni.pdf
- Mintert, J., Tran, A. G., & Kurpius, S. (2020). Religious and/or spiritual social justice advocacy: Guidance from the multicultural and social justice counseling competencies. *Counseling and Values*, 65(1), 2-14.
- Mollen, D., & Ridley, C. R. (2021). Rethinking multicultural counseling competence: An introduction to the major contribution. *The Counseling Psychologist*, 49(4), 490-503.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları. Çev. F. Akkoyun*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MÜLTECİLERİN HUKUKİ DURUMUNA DAİR SÖZLEŞME*, 1961, Md. 22.
- O'shea, B., Hodes, M., Down, G. and Bramley, J. (2000). A school-based mental health service for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(2), 189-201.
- Özer, Ö. (2014). Çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Özkapu, Y. (2019). *Suriyeli çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların, kişilik özellikleri ve öz yeterlik algılarının psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Öz Yeterlilikleri İle Çok Kültür..

- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling & Development, 70*(1), 6-12.
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K., & Romano, C. A. (2018). Do color blindness and multiculturalism remedy or foster discrimination and racism?. *Current Directions in Psychological Science, 27*(3), 200-206.
- Pope-Davis, D. B., Reynolds, A. L., Dings, J. G., & Nielson, D. (1995). Examining multicultural counseling competencies of graduate students in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice, 26*(3), 322.
- Puente-Diaz, R., Toptas, S. D., Cavazos-Arroyo, J., Wimschneider, C., & Brem, A. (2020). Creative potential and multicultural experiences: The mediating role of creative self-efficacy. *The Journal of Creative Behavior, 54*(4), 815-823.
- Pumariega, A. J., Rothe, E. and Pumariega, J. B. (2005). Mental health of immigrants and refugees. *Community Mental Health Journal, 41*(5), 581-597.
- Ridley, C. R., Mollen, D., Console, K., & Yin, C. (2021). Multicultural counseling competence: A construct in search of operationalization. *The Counseling Psychologist, 49*(4), 504-533.
- Robinson, G. B. (1997). *The relationship among school counselors' selfperceptions of multicultural counseling competencies and ethnic identity development*. [Unpublished doctoral dissertation]. Texas Tech University.
- Singh, A. A., Appling, B., & Trepal, H. (2020). Using the multicultural and social justice counseling competencies to decolonize counseling practice: The important roles of theory, power, and action. *Journal of Counseling & Development, 98*(3), 261-271.
- Sue, D. W., Arredondo, P. And McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A callto the profession. *Journal of Counseling and Development, 70*(4), 477-486.
- Sue, D. W., Ivey, A. E. and Pedersen, P. B. (1996). *A theory of multicultural counseling and therapy*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(9), 66-85.
- TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANAYASASI, 1982, Md. 42.
- Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pittsburgh, USA.
- Ward, C., Gale, J., Staerklé, C., & Stuart, J. (2018). Immigration and multiculturalism in context: A framework for psychological research. *Journal of Social Issues*.
- Yıldırım, O. (2020). Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliliklerinin Yordanmasında Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi Ve Mesleki Deneyimin Rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 41-52.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖZÜNDEN GÖÇMEN ÇOCUKLARA YÖNELİK ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN KALİTESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hasan DİLEK¹, Ümit DEMİRAL²

¹ Doktor öğretim üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, hdilek@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4590-0769.

² Doçent Doktor, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, udemiral@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3873-7019.

Geliş Tarihi: 02.07.2021 Kabul Tarihi: 19.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960528

Öz: Bu araştırmada okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin kalite boyutları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum deseni kullanılmıştır. Bu araştırma İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okumakta olan 12 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 12 katılımcı içerisinde 6 öğretmen adayı Türk uyruklu, 6 öğretmen adayı ise göçmen/yabancı uyrukludur. Veri toplamak için Demografik Bilgiler Formu (DBF), Göçmen Eğitimi Uyum Etkinlikleri Sıralaması (GEUES) formu ve mülakat sorularından oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde kullanılan tümden gelişsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları çocuklara yönelik okul öncesi eğitim kalitesi için akran, toplum, öğretmen, aile, çocuk, sınıf/öğrenme ortamı ve pedagojik öneriler olmak üzere yedi tema çerçevesinde görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, göçmen çocuklar, pedagojik kalite

THE QUALITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR MIGRANT CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SERVICE TEACHERS

Abstract:

The primary aim of this study is to examine pre-service preschool teachers' views about the quality dimensions of early childhood education for immigrant children. The special case design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. This research was carried out with 12 pre-service teachers studying in the department of pre-school teaching at a state university located in the Central Anatolia Region. Among the 12 participants selected by the purposeful sampling method, 6 pre-service teachers are native and 6 pre-service teachers are immigrants. The Demographic Information Form (DBF), The Ranking of Immigrant Education Integration Activities (RIEIA) form, and the interview form consisting of interview questions were employed. Deductive content analysis used in the analysis of the data obtained in qualitative research was preferred. According to the findings, pre-service teachers expressed their views on the quality of preschool education for children within the framework of seven themes: peer, community, teacher, family, child, classroom/learning environment, and pedagogical recommendations. Several recommendations have been made in accordance with the results of the research.

Keywords: Early childhood education, immigrant children, pedagogical quality

Giriş

İnsanların çeşitli sebeplerden dolayı ülkelerini terk ederek başka bir ülkeye yerleşmesi olgusuna göç ve bu eylemi gerçekleştiren kişiye de göçmen denir (Ekici ve Tuncel, 2015). Birleşmiş milletler mülteci ajansının 2019 verilerine göre; 2010 yılında göç hareketine ev sahipliği yapan ülkeler arasında dünyada sondan üçüncü sırada yer alan Türkiye, 2019 yılına kadar hızlı bir göç hareketine şahitlik ederek 2019 yılının sonunda dünyanın en fazla göçmen barındıran ülkesi (3.9 milyon) olmuştur ve bu göçmenlerin % 92'si Suriyeli vatandaşlardır. Özellikle göçmen nüfusunun büyük bir bölümünü teşkil eden Suriyeli göçmen sayısının yarısına yakını (% 47.3) 0-18 yaş arası çocuklar ve bu yaş grubu içerisinde en büyük payı ise 0-9 yaş arasındaki çocuklar (1 milyon 62 bin) oluşturmaktadır (UNHCR, 2019; <https://multeciler.org.tr/turkiye-deki-suriyeli-sayisi/>). Bu veriler Türkiye'deki göçmen çocuk nüfusunun son yıllarda giderek arttığını göstermektedir. Bu bağlamda unutulmaması gereken nokta göçmen

çocukların sağlığı, gelişimi, eğitim devamlılığı, sosyal ve ekonomik uyumunun buldukları ülkenin geleceğinde belirleyici olabileceğidir (Crisp, Talbot ve Cipollone, 2001; Ekici ve Tuncel, 2015; Şimşek ve Kula, 2018). Bu konuların olası problemler olarak karşımıza çıkmasını engelleyebilmenin en etkili yollarından birisi eğitim aracılığıyla çocukların buldukları topluma uyum sağlamaları ve toplumun da onları kabul etmesidir. Aksi takdirde göçmen çocuklar göç ettikleri toplumda çeşitli problemler yaşayabilirler (Crisp vd., 2001; Gencer, 2017). Bu durumun önüne geçebilmek için göçmen çocukların uyumunu sağlayacak çeşitli erken müdahale programlarından istendik sonuçlar elde edilmesi, eğitim politikacıları ve uzmanlar için dikkat çekici olmuştur. Özellikle uluslararası örgütler bu çocukların erken yaşlarda eğitiminin gerekliliğini vurgulamıştır (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2010, 2015; Leseman, 2002, 2007). Dolayısıyla göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitimi tüm göçmen barındıran ülkelerin eğitimsel önceliklerinden birisi olmuştur.

Son yedi yıl içerisinde göçmen çocukların okullaşma oranında artış olsa bile; veriler, Türkiye’de göçmen çocukların eğitimi ile ilgili yapılması gereken başlangıç seviyesindeki girişimlere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Çünkü okullaşma oranları bazı eğitim kademelerinde halen oldukça düşüktür. Örneğin göçmen çocukların okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı % 30.77 seviyesindedir ve günümüz bilgi ve teknoloji dünyasında bu oran oldukça düşüktür. Ayrıca göçmen çocukların eğitsel uyumunu sağlayacak uygulamaların yetersizliği de halen uygulanması gereken eğitim politikaları olduğunu göstermektedir (Aksoy, 2020; Şimşek ve Kula, 2018). Burada odaklanılması gereken konulardan birisi de çocuklara sağlanacak olan eğitimin kalitesidir. Eğer göçmen çocuklar için düzenlenen erken çocukluk eğitiminden istendik sonuçlar almak istiyorsak; bu eğitimin kaliteli olması gerekir (Heckman, 2008). Bu noktada sorulması gereken soru, “Göçmen çocukların uyumunu sağlayacak olan erken çocukluk eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusudur. Mevcut araştırmadaki teorik çerçevenin bu konuda açıklayıcı olduğu varsayılmaktadır.

Teorik Çerçeve

Erken çocukluk döneminde düzenlenecek olan eğitsel faaliyetlerin göçmen çocukların uyumuna ve gelişimine katkısı vardır (Yaşar, Aktulun, Karaca ve Teke, 2018; Crul ve Schneider, 2009; Ulferts ve Anders 2016; Van Huizen ve Plantenga 2018). Bu eğitsel faaliyetlerin düzenlenmesinin yanında bu faaliyetlerin kalitesi de oldukça önemlidir. Bu bağlamda göçmen çocuklar için kaliteli bir erken çocukluk eğitiminin boyutlarını belirlemek oldukça önemlidir. Bu boyutları Bronfenbruner’in ekolojik kuramını temel alarak oluşturan Sheridan’ın (2007) sunduğu erken çocukluk eğitiminin kalite boyutları ve benzer şekilde ekolojik kuramı temel alan Paat’ın (2013) sunduğu çerçeve göçmen çocukların uyumu için nasıl kaliteli eğitsel uygulamalar yapılabileceğini anlamak adına faydalı olabilir. Sheridan (2007) erken çocukluk eğitiminin kalite boyutlarını *toplum, çocuk, sınıf/öğrenme ortamı ve öğretmen* olarak belirlemiştir. Mevcut araştırmada göçmen çocukların eğitimi için bu boyutlara ek olarak Paat’ın (2013) sunduğu çerçeve

vede yer alan aile ve akranların da önemli olduğu düşünülerek teorik çerçeveye dahil edilmiştir.

Ekolojik kuram, yapısı itibarıyla iç içe geçmiş katmanlar özelliğindedir ve bu katmanlar birbirini kapsar niteliktedir. Bu özellikleri anlamak göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin kalite boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğunu anlamak açısından önemlidir. Ekolojik kuramın katmanları bağlamında ele alınan erken çocukluk eğitiminin kalite boyutlarının (toplum boyutunun dışında) genelde mikro ve mezo sistem içerisinde yer aldığı söylenebilir. Çünkü bu ilk iki katman bireyin etkileşimde bulunduğu kişi, olay veya fiziksel ortamı ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi içerir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Kaliteli erken çocukluk uygulamaları için ele alınacak olan ilk boyut toplumdur. Daha kapsayıcı olan bu boyut kamu politikasının değişen niyetleri, gereksinimleri, okul öncesi eğitimin görevi ve genel hedeflere ulaşmak için eğitim ortamlarında kalitenin nasıl iyileştirileceği hakkında bilgileri kapsar. Ayrıca okul öncesi eğitimin yapıldığı toplumun kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamının temel alındığı kaliteli uygulamalar anlayışını görmek açısından da önemlidir (Sheridan, 2007). Bu boyutta kamu politikalarının yansımalarının en iyi görülebileceği unsur programdır. Program, ilgili toplumun okul öncesi eğitimden beklentilerini, kalite düzenlemelerini görebilmek açısından somut bir yapıdır. Bu bağlamda göçmen çocukların eğitimi için programın etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve öğretmen için etkili uygulamalara olanak sağlayıcı nitelikte olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Sheridan'a (2007) göre kaliteli uygulamalar açısından çocuk önemli bir boyuttur. Çocuğu anlamak, yani çocuğun yapabildiklerinin, yapamadıklarının farkında olmak gerekir. Ayrıca çocuğun önceki yaşantıları, geldiği kültürel ortam veya ev ortamı oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde olan çocuklar ilgilere ve doğal meraka sahiptirler. Çocukların bu özellikleri eğitsel faaliyetlerin şekillenmesi için önemli unsurlardır. Elbette ki bu özelliklerin farkında olmak için ayrıntılı bir değerlendirmenin yapılması gerekir (Bredenkamp ve Copple, 2007; Sheridan, 2007; Xu ve Denison, 2009). Göçmen çocuklar için kaliteli erken çocukluk eğitimi uygulamalarında çocuğun bireysel (ilgisi, merakı ve gelişimsel ihtiyacı) ve kültürel özelliklerinin farkında olmak, uygulamalarda bu özelliklere de yer vermek çocuğun hem gelişimi hem de okula ve topluma uyumu açısından etkili olacaktır. Bunun için öğretmenin göçmen çocukların gelişimini yakından takip ederek değerlendirmesi gerekir.

Göçmen çocukların uyumunda *akran iletişimi* de etkili bir boyuttur. Göçmen çocukların akranları tarafından kabul edilerek sosyal destek alması bulunduğu kültüre uyumunu kolaylaştırır (Paat, 2013). Bu bağlamda göçmen çocukların eğitsel uygulamalarda yerli çocuklarla birlikte hareket ettiği ve aktif iletişimde bulunduğu öğrenen topluluğu bilincini oluşturmak, göçmen çocukların uyumu için erken çocukluk eğitiminin kalitesini artırabilir. Göçmen çocukların yerli olan sınıf arkadaşlarıyla iletişime istekli olduğuna yönelik araştırma sonuçları da bu girişimin gerekli olduğunu anlamak açısından önemlidir (Neitzel, Drennan ve Fouts, 2019; Oh ve Lee, 2019).

Erken çocukluk eğitiminin önemli bir bütünleyeni olan *aile* göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitimi kalitesinin bir diğer önemli boyutunu oluşturur. Aile katılımı, okuldaki öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve çocukların gelişiminin evde de desteklenmesi açısından erken çocukluk eğitimi için kritik bir öneme sahiptir (Reynolds ve Shlafer, 2010; Sheridan, Knoche ve White, 2019). Göçmen ailelerin okul ile iş birliği içerisinde olması hem ailelerin hem de çocukların birçok kazanım elde etmesini sağlar (Jung ve Zhang, 2016; Van Voorhis, Maier, Epstein ve Lloyd, 2013). Dolayısıyla okul öncesi eğitime devam eden göçmen çocukların aileleri ile okul arasındaki kurulacak iş birliği (aile katılımı) çocukların uyumunu kolaylaştırması, eğitim süreci içerisinde gelişiminin desteklenmesi adına etkili olabilir.

Sınıf/öğrenme ortamı eğitim kalitesinin diğer önemli boyutlarından biridir. Sınıf ortamı, öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortamla birlikte gün içerisindeki etkinlikler ve uygulama şekliyle de alakalıdır. Aslında bu yönüyle kalitenin süreç ve yapısal boyutlarını içerir (Sheridan, 2007). Bu boyutlar içerisinde materyaller, alan ve fiziksel şartlar oldukça önemlidir. Ayrıca gün içerisindeki planlanan etkinlikler ve bunların uygulanış şekli de kaliteli bir erken çocukluk eğitiminin vaz geçilmez unsurlarıdır. Kalitenin bu boyutu altında yapılacak olan düzenlemeler göçmen çocukların uyumunu kolaylaştırabilir. Örneğin sınıf ortamında (merkezler, materyaller) veya etkinliklerde (dil, müzik, sanat vb) göçmen çocukların kültürel özelliklerini yansıtacak düzenlemeler yaparak kabul edildiği mesajının verilmesi olumlu bir öğrenme atmosferinin oluşmasını sağlayabilir. Ayrıca çocukların yer aldığı yerel toplumun kültürel unsurlarının da benzer şekilde sunulması bu toplumun daha iyi anlaşılması ve benimsenmesini sağlayabilir. Bunun yanında günlük uygulamalar içerisinde öğretmenle çocuk arasındaki sosyal-duygusal etkileşim, yani sınıf yönetim iklimi de oldukça önemlidir. Sınıf yönetim şekli ve sosyal-duygusal destek de göçmen çocukların uyumunu sağlayacak erken çocukluk eğitiminin kalitesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü yapılan araştırmalar, bu sınıflarda çocukların akademik ve gelişimsel beceriler edindiğini ortaya çıkarmıştır (Curby, LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early ve Barbarin, 2009; Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford ve Barbarin, 2008; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant ve Howes, 2008). Bu bağlamda uygulamaları, sınıf yönetimi, çocukla iletişimi ve sınıf düzeni ile öğretmen çocuğun eğitiminde önemli bir rol oynayarak erken çocukluk eğitiminin önemli bir boyutu olmuştur (Sheridan, 2007). Diğer boyutlardaki düzenlemelerin önemli karar vericisi olan öğretmenin kişisel ve mesleki yeterlikleri erken çocukluk eğitiminin kalitesi için önemli bir belirleyicidir (Litjens ve Taguma, 2010). Örneğin, öğretmenlerin kişisel özellikleri onların aileyle olan etkileşimini ve göçmen çocuklara yaklaşımını etkiler (Fives ve Buehl 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin göçmen çocuklara ve ailelerine olan yaklaşımı onların uyumları açısından oldukça önemlidir. Bu yönüyle öğretmenin göçmen çocukların uyumunu sağlayacak erken çocukluk eğitiminin önemli bir bütünleyeni olduğu söylenebilir.

Bu boyutlar bağlamında düşünüldüğünde erken çocukluk eğitiminin kalitesi, iç içe girmiş kompleks bir yapı özelliğindedir. Yukarıda da belirtildiği gibi ekolojik kuralda katmanların iç içe birbirini etkilediğini bu boyutlarda da görmek mümkündür. Özellikle mevcut araştırmada ele alınan göçmen çocuklar için kaliteli erken çocukluk eğitiminin boyutları birbiriyle yakından ilişkilidir ve sürekli bir etkileşim halindedir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye'deki göçmen nüfusunun giderek artmasından dolayı, bu nüfusun önemli bir bölümünü teşkil eden çocukların eğitimi ve uyumunu anlamak bizim için zorunlu bir hale gelmiştir. Bu amaçla araştırmacılar göçmen çocukların eğitimine yönelik birçok araştırma yapmışlar ve bu araştırmaların bir kısmı da okul öncesi eğitime devam eden göçmen/mülteci çocuklarla ilgili olmuştur. Okul öncesi eğitime devam eden göçmen çocukların eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar genellikle okul öncesi öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde karşılaştıkları problemler (Konan ve Gürsul, 2021), mülteci çocuklar ve ailelerinin karşılaştıkları problemler (Yanık Özger ve Akansel, 2019; Uzun ve Bütün, 2016), mülteci çocukların uyumu ve psikolojik durumları (Bozkurt Polat, Özbey, Türkmen ve Köyceğiz Gözeler, 2020; Gürsoy, Aydoğdu, Aysu ve Aral, 2017; Karaman ve Bulut, 2018) hakkındadır. Elbette ki bu araştırmaların göçmen çocuklar için düzenlenen erken çocukluk eğitimine katkısı olacaktır. Ancak unutulmaması gereken nokta bu eğitimden istenilen kazanımların elde edilmesi için kaliteli bir eğitimin oluşturulması ve bununla ilgili derinlemesine araştırmaların yapılmasıdır. Alan yazın incelendiğinde göçmen çocuklar için kaliteli bir erken çocukluk eğitimine yönelik araştırmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem göçmen çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda genellikle katılımcı grup okul öncesi öğretmenleri, göçmen çocuklar veya ailelerinden oluşurken, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik çalışmaların da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçlardan yola çıkarak mevcut araştırmada okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin kalite boyutları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Türk ve yabancı uyruklu-göçmen öğretmen adaylarının okul öncesi dönem göçmen çocuklarına yönelik yürütülen eğitimin kalitesi hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum deseni kullanılmıştır. Bir özel durum çalışması, sınırlı bir sistemin ve onun altında yatan ilkelerin derinlemesine araştırılmasını içerir. Böylece araştırmacıların belirli bir durumun karmaşıklığını anlamalarını sağlar (Stake, 1995). Çalışmada, Türk ve yabancı/göçmen öğretmen adayları birer durum olarak ele alınmış ve her iki gruptaki öğretmen adaylarının göçmen çocuklara verilen okul öncesi eğitimin kalitesi hakkındaki düşünceleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 12 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının seçimi için olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2015). Katılımcılardan altı öğretmen adayı Türkiye Cumhuriyeti vatandaşıdır. Bu öğretmen adayları belirlenirken Türk vatandaşı okul öncesi öğretmen adayı gözünden göçmen çocukların eğitimine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Diğer altı öğretmen adayından 3'ü yabancı uyruklu, 2'si ailesi yabancı uyruklu göçmen ancak kendisi doğma büyüme Türk vatandaşı, 1'i Türk asıllı Alman vatandaşı olarak belirlenmiştir. Bu katılımcıların seçilmesindeki amaç ise yabancı uyruklu veya mülteci/göçmenlerin yaşadıkları sorunları ve duyguları deneyimlemiş kişiler olduğu varsayımından hareketle görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Tablo 1'de katılımcıların demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğretmen Adayı	Cinsiyet	Kökene	Türkçe Konuşabilme Durumu	Türkiye'de bulunma süresi (Yıl)	Sınıf
K1	Erkek	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	4
K2	Kadın	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	4
K3	Kadın	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	4
K4	Kadın	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	3
K5	Kadın	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	3
K6	Kadın	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	3
K7	Erkek	Türkmenistan	İyi	5	4
K8	Erkek	Suriye	İyi	9	2
K9	Kadın	Türkmenistan	İyi	3	3
K10	Kadın	Türk-Hollanda	İyi	4	3
K11	Kadın	Türkmenistan	İyi	3	1
K12	Kadın	Türk-Alman	İyi	9	1

Tablo 1'e göre, 12 öğretmen adayından 3'ü erkek, 9'u kadındır. Katılımcılardan 6 öğretmen adayı Türk asıllı ve Türkiye'de doğup büyümüş (Yerli öğretmen adayı), 6 öğretmen adayı ise göçmen/yabancı uyruklu statüsündedir (göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayı). Bu katılımcıların tamamı Türkçe konuşabilmektedir. Göçmen/Yabancı uyruklu öğretmen adaylarının Türkiye'ye geliş yılları 2012 ile 2018 arasındadır. Bu öğretmen adaylarından K8 kodlu öğretmen adayı Türkiye'ye Suriye iç savaşı

yıllarında mülteci olarak göç etmiştir. Ailesi mülteci kamplarında uzun yıllar boyunca yaşamıştır. Kendisi bir kız çocuğu sahibidir ve çocuğu 2018-2020 yılları arasında okul öncesi kurumuna gitmiştir. K10 kodlu öğretmen adayı Hollanda'da dünyaya gelmiştir. Bu ülkede okul öncesi eğitim kurumuna gitmiştir. K12 kodlu öğretmen adayı Almanya doğumludur. Bu ülkede öğrencilik yaşamını geçirmiştir. Katılımcıların ikisi 1. sınıf, biri 2. sınıf, 5'i 3. sınıf, dördü ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları katılımcı gruba dâhil edilirken göz önünde bulundurulmuş temel özelliklerden birisi de göçmenliği deneyimlemiş olmalarıdır. Bu sebeple birinci sınıf öğrencisi olan K11 ve K12 araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel çalışmaların doğasına uygun olarak açık/kapalı uçlu soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, bireyin zihinsel dünyasını keşfetmek ve onun bakış açısını anlamak amacıyla yapılır. Görüşmeler yoluyla, bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, durumlarla karşı yorumları ve zihinsel algıları anlaşılmasına çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırmada Demografik Bilgiler Formu (DBF), Göçmen Eğitimi Uyum Etkinlikleri Sıralaması (GEUES) formu ve mülakat sorularından oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgiler formunda tüm katılımcılar için; "Yaş", "Sınıf", "Cinsiyet", soruları ve sadece yabancı uyruklu katılımcılar için; "Köken", "Türkçe konuşabilme durumu", "Türkiye'de ikamet edilen yıl" soruları formda yer almaktadır. GEUES formu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden göçmen çocukların uyumu için yapılacak beş adet uygulama maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler; (1) Göçmen çocukların ailelerine yönelik aile katılımı etkinlikleri yapmak, (2) Göçmen çocukları yerli olan akranlarıyla iletişimlerini arttırmak, (3) Eğitim ortamlarında göçmen çocukların kültürel özelliklerine yer vermek, (4) Göçmen çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun etkinlikler uygulamak, (5) Göçmen çocukların geçmiş yaşantılarını eğitim uygulamalarına yansıtmak şeklinde sıralanmıştır. Katılımcılardan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden göçmen çocukların uyumu için tabloda verilen beş uygulamayı 1 (en öncelikli) ile 5 (en son) arasında olacak şekilde sıralamaları istenmiştir. Araştırmada görüşme olarak 7 adet mülakat sorusu kullanılmıştır. Mülakat soruları, öğretmen adayların mülteci çocuklara vermesi beklenen eğitime yönelik teorik çerçeveden yola çıkılarak şekillendirilmiştir (Sheridan, 2007). Soru havuzu teorik çerçeve incelenerek oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda bazı sorular ayıklanmış ve 9 sorunun yeterli olduğuna karar verilmiştir. Sorular üzerinde iki alan uzmanının görüşü doğrultusunda yeni sorular eklenmiş ve bazı sorular birleştirilmiştir. Ardından taslak mülakat sorularının anlaşılabilirliği ve amaca hizmet etme durumu üç öğretmen adayı ile yapılan online pilot görüşme yöntemiyle test edilmiştir. Mülakat sorularının pilot görüşme yapılan öğretmen adayları tarafından anlaşıldığı ve araştırma amacına hizmet ettiği görülmüştür. Amaca hizmet etmeyen 2 soru görüşme formunun nihai formatına dâhil edilmemiştir. Veri toplama araçlarının uygulama sürecinde 12 öğretmen adayı

birebir online görüşmeye alınmıştır. İlk olarak DBF ve GEUES dokümanları öğretmen adaylarına paylaşılmış ve burada yer alan bilgileri doldurmaları istenmiştir. Bilgilerin doldurulmasının hemen ardından görüşmelere geçilmiştir. Görüşmeler bir online toplantı platformunda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesi ilgili üniversiteden araştırma izni ve etik kurul izni alınmıştır. Görüşmelere katılımcıların gönüllülük onamları alındıktan sonra başlamıştır. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeleri her iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Birinci yazar Türk asıllı öğretmen adayları ile ikinci yazar ise yabancı/göçmen/mülteci öğretmen adayları ile mülakatı gerçekleştirmiştir. Öğretmen adayları K1, K2, K3..... şeklinde kodlanarak katılımcıların görüşlerine bulgular kısmında yer verilmiştir.

Veri Analizi

Mevcut araştırmada nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizinde kullanılan tümden gelişmel içerik analizi (Creswell, 2012) tercih edilmiştir. Araştırmada içerik analizi yapılırken; (1) verilerin kodlanması, (2) kodların ve temaların düzenlenmesi, (3) bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamakları (Yıldırım ve Şimşek, 2013) takip edilmiştir. Buna göre ilk olarak toplanan ham veriler bir araya getirilmiş ve bu verilerle ilgili notlar tutularak veri indirilmesi yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu aşamada elde edilen ham veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Benzer anlamlara sahip verilere aynı isimlerle kodlar atanmıştır. İkinci aşamada bir araya getirilen kodlar incelenmiş ve kodlar arasındaki ortak yönler açığa çıkarılmıştır. Bu aşamada verilerin iç ve dış tutarlılığı sağlanmasına dikkat edilmiştir. İç tutarlılık için teorik çerçeve doğrultusunda önceden belirlenen temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı tartışılmıştır. Dış tutarlılığı sağlamak için temaların kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Üçüncü aşamada veriler anlaşılabilir bir dille tanımlanmış, açıklanmış ve sunulmuştur. Önceden belirlenen temaların dışında yeni temaların veya alt-temaların oluşabilme olasılığı da göz önünde bulundurularak (Creswell, 2012) analiz esnekliği sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi sonrasında elde edilen puanlandırmaların iç tutarlılığı Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan;

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

formülü ile .91 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayısı (α : güvenirlilik); $.80 < \alpha < 1.00$ aralığında olduğundan dolayı nitel verilerin analizinden elde edilen bulguların yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Son aşamada bulgular ayrıntılı biçimde tanımlanmış ve sunulmuştur. Elde edilen bulgulardan bazı sonuçlar çıkarılmıştır.

Bulgular

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin kalitesi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel analizlerden tümden gelişimsel içerik analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda bulgular için temalar, teorik çerçeve bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanan boyutlar göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Belirlenen bu temalardan ikisinde katılımcı görüşleri esas alınarak alt temalar ve teorik çerçeveye dayalı temaların yanında yeni bir tema oluşmuştur. Temalara ait katılımcı görüşleri tablolarla birlikte ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Akran Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansları

	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
Kodlar	f	f
<i>Göçmen çocukların uyumu</i>	6	4
<i>Kabul edilmişlik</i>	3	2
<i>Yerli çocukların uyumu</i>	2	2

Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Yerli öğretmen adaylarının göçmen çocukların eğitimiyle ilgili vurguladıkları boyutlardan (tema) birisi akran etkileşimi olmuştur (Tablo 2). Katılımcılar bu tema altında akran etkileşimini göçmen çocukların uyumu ve yerli çocukların uyumu bağlamında vurgulamışlardır. Katılımcılar akran etkileşiminin göçmen çocukların uyumu, dil edinimi için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca ilerde topluma uyum sağlama noktasında sınıftaki akran uyumunun başlangıç olabileceğinden ve çocukların öğretmenlerden çok birbirlerinden öğrenmelerinin daha etkili olacağından bahsetmişlerdir. Katılımcılar, akran etkileşiminin yerli çocukların göçmen çocuklara uyum sağlamaları açısından da etkili olacağını ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen adayı görüşleri şu şekildedir;

“...Çocuklar öğretmenden çekinebilirler, ancak sınıf arkadaşlarından daha iyi öğrenirler, çünkü arkadaşlar...” K3.

“...çocuklar akranlarıyla iletişimde olduklarında dili daha rahat öğrenirler ve uyumları daha kolay olur...” K6.

“...kendi akranıyla başta anlaşabilirse yavaş yavaş sınıftan çıktığında, okulla da anlaşıp, okuldan hani sınıf etkili iletişimi, anlaşması iyi olursa okuldan çıktıktan sonra mahallesinde, ilinde, Türkiye’de de problem olmaz...” K1.

Ayrıca katılımcılar akran etkileşiminin göçmen çocukların dışlanmışlık yaşamadan kabul edilmesi açısından önemli olduğuyla ilgili ifadelere de yer vermişlerdir. Örneğin;

“...Ben çocukları iç içe katmaktan yanayım, çocuklar dışlanmışlık hissetmemelidir. Bu kabul için önemlidir...” K2.

“...Göçmen çocukları akranlarla kaynaştığında dışlanmış hissetmeyeceklerdir...” K5.

Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu

Göçmen ve yabancı uyruklu öğretmen adaylarının göçmen çocukların eğitimiyle ilgili en çok görüş bildirdikleri temalardan birisi akran etkileşimi olmuştur (Tablo 2). Katılımcılar okul öncesi eğitiminin göçmen çocukların uyumu için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Göçmen çocukların dil edinimini, göç ettikleri toplumun kültürel değerlerini kavrayabilmeleri ve sevebilmeleri için akranları ile etkileşim halinde olmalarının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu gruptaki katılımcılardan biri göçmen çocukların sınıftaki Türk öğrenciler tarafından dışlanmadan kabul edilmesinin gerekli olduğuna dikkat çekmiştir. Göçmen ve yabancı uyruklu öğretmen adayları kendilerinin bizzat deneyimledikleri sorunlardan yola çıkarak çocuklar arasındaki kültürel farklılıklardan doğan anlaşmazlıklara ve bunun sonucunda yerli öğrencilerin göçmen çocuklara yönelik uyuma vurgu yapmışlardır. Göçmen çocukların buldukları kültüre uyum sağlamaları için akran etkileşiminin önemine vurgu yapan katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“...Göçmen çocukları Türk çocuklarının arasında olursa Türkçeyi daha çabuk öğrenirler...” K11.

“...Göçmen çocukları akranları ile birlikte eğitim almalarını sağlayarak yabancı olmadıklarını hissettirmeye çalıştım...” K7.

Göçmen çocukların sınıftaki Türk öğrenciler tarafından dışlanmadan kabul edilmesinin gerekli olduğunu kendi deneyimlerle açıklayan bir diğer katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır;

“...Suriyelilerin kendi aralarında Türklerin kendi aralarında gruplaşmalarını engelledim. Hollanda’da bu yasaktı mesela. Öğretmen olduğumda çocukları kaynaştırırdım, aralarında fark olmadığını gösterirdim. İnsani değerlerin geldiği yere göre olmadığını, yerli çocuklara göçmen çocukların kendi kültürlerini güzel taraflarını göstermeye çalışırdım. Okulda göçmenlerin kendileri arasında kendi dillerini konuşmalarını yasaklardım. Hangi ülkedeysen o ülkenin dilini konuşmaları için onları yönlendirirdim. Hollanda’da çocuklara yapılacak en büyük kötülük Türklerin yoğun olduğu okullara çocuklarını göndermektir. Çocuklar bu şekilde adapte olmuyor. Birbirlerini olumsuz etkiliyorlar. Yeğenimi bu şekilde görünce Hollandalıların yoğun olduğu okula gönderdik her şeyi kısa sürede iyileşti...” K10.

Bu gruptaki öğretmen adaylarından biri kızının okul öncesi süreçte bizzat yaşadığı zorluklarla ilgili olarak ve bir diğeri de sınıfta çocuklar arasındaki kültürel farklılıklardan doğan anlaşmazlıkları akran etkileşimi bağlamında şu şekilde ifade etmişlerdir;

Öğretmen Adaylarının Gözünden Göçmen Çocuklara Yönelik Erken Çocukluk Eğitiminin...

“...Öğretmenin çocuklar arasındaki anlaşmazlıkları çözmesi gerekiyor. Göçmen çocuklara okulu sevdirmesi gerekiyor. Bunun için çocukların kendi aralarındaki etkileşimi iyi olmalı...” K8.

“...Biz mesela anaokulundayken İslamiyet haftası yapmıştık. Sınıf olarak kültürel bir hafta olarak düzenlemiştik. Kendi kültürümüze ait bir şeyleri sınıfa götürmüştük. Mesela ben seccade götürmüştüm, sınıfın çok ilgisini çekmişti. Yerli çocuklar da o kültüre ait bir şeyler bilmiyordu. Bu şekilde hem yerli çocuklar göçmenler hakkında bir şeyler öğrenmişlerdi hem de aramızdaki buzlar erimişti...” K10.

Tablo 3. Toplum Temasına İlişkin Alt Tema-Kodlar ve Frekansları

Alt tema ve kodlar	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
	f	f
Alt tema I: Kültürel paylaşım		
Kendi kültürümüzü öğretme	6	5
Onların kültürünü öğrenme-öğretme	4	4
Alt tema II: Programın kullanımı		
Uyarlama yapmak	5	3
Kazanım ve göstergeleri kullanmak	4	1
Esneklik özelliğini kullanmak	1	2
Aile katılımını kullanmak	1	2
Değerlendirmeyi kullanmak	1	1

Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Yerli öğretmen adaylarının en çok vurguladıkları boyutlardan (tema) bir diğeri de toplum olmuştur (Tablo 3). Toplum boyutuyla ilgili katılımcı görüşleri doğrultusunda iki alt-tema oluşmuştur. Birinci alt tema olan kültürel paylaşımında katılımcılar daha çok kendi kültürümüzün öğretilmesini (dilimizin öğretilmesi, milli ve dini bayramların öğretilmesi) vurgularken göçmen çocukların kültürlerinin de öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların kendi kültürümüzün öğretilmesi gerektiği görüşünü ifade ederken çevrelerinde bulunan mahalle veya yerleşim yerinde göçmen çocuklarıyla çok karşılaştıklarını ve onların muhtemelen burada kalacaklarını düşündükleri ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca her iki kültür için ortak noktaların da okul öncesi eğitim aracılığıyla etkinliklere yansıtılması gerektiği bir katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...çocuklara her iki kültürün de ortak bir sentezinin olan etkinlikler oluştururdum, iki kültürü sentezlerdim, ona uygun etkinlikler oluştururdum. Yani “bak biz beraber farklı kül-

türlerdeniz ama bizim çok ortak noktamız var, beraber şu etkinliği işte yapabiliyoruz ya da bizimizin kültürel özellikleri bir etkinlikte buluşabiliyor ve biz bu etkinliği gerçekleştirebiliyoruz. Demek ki birlikte de yaşayabiliriz” K5.

“...uygulamalarımnda bizim sınıfımızdaki göçmen çocuğun yöresel oyunları var diyelim. Onların yöresel oyununa mesela 23 Nisan’da hep beraber sınıfça bunu kendi yöresel oyunumuzla birleştirip bir etkinlik yapabildim...” K4.

“...onların kültürünü bizim de öğrenmemiz gereklidir...” K1.

“...kendi kültürümüzü, tarihimizi, dilimizi öğretmeliyiz. İlerde burada yaşayacaklarsa yaşadıkları toprakların nasıl kazanıldığını bilmeleri gerekir bence...” K3.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan alt-temalardan birisi de programın kullanımı olmuştur. Bu başlık altında katılımcılar en çok programdaki uyarılmanın göçmen çocukların eğitiminde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Uyarılmanın göçmen çocuklar için kullanımıyla ilgili dikkat çekici olan noktalardan birisi bir öğretmen adayı bu yönde görüş bildirirken kendi ailesinde özel eğitime ihtiyacı olan bir yakının olmasından dolayı farklılıklar konusunda hassas oluşunu ifade etmiştir. Bunun yanında sosyal-duygusal alan, dil alanı ve öz bakım becerileri alanına ait kazanım ve göstergelerin de kullanılabileceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca yerli öğretmen adayları programın aile katılımının, esneklik özelliğinin ve değerlendirme bölümünün kullanılabileceğinden bahsetmişlerdir. Örneğin;

“... Uyarılama yaparım çünkü özel eğitimde ben çok hassasım. Bu çocuklara karşı gerçekten kendi ailemde de olduğu için daha büyük bir hassasiyet gösteriyorum yani. Farklı oluyor tabi ki, insan içine girmeden anlayamıyor. O yüzden daha çok ilgilenirim, yani göçmen çocuklara göre uyarılama yaparım, kâğıt üzerinde kalmaz sadece...” K2.

“...bu çocukların uyumları için dili öğrenmeleri gerekiyor. Bu sebeple programdaki dil gelişimi alanı ile ilgili kazanım ve göstergeler kullanılabilir...” K6.

“...Göçmen çocuklara sorabiliriz, sen burada nerede zorlandın? Çünkü her çocuğa soruyoruz. Onlara da sorup biz de onlardan dönüt alıp programı ona göre değerlendirebiliriz. Sonuçta değerlendirme kısmında çocukları değerlendirmeye katmak gerekiyor...” K2.

Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu

Göçmen çocukların eğitimiyle ilgili olarak bu gruptaki göçmen ve yabancı uyruklu öğretmen adayları “toplum” temasına sıklıkla yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde, yerli öğretmen adaylarına benzer şekilde “kültürel paylaşım” ve “programın kullanımı” alt temalarına vurgu yapmışlardır. Kültürel paylaşım ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir;

“...Çocuğun buranın kültürüne buradaki akranlarıyla ortak değerlere uymalarının gerekli olduğunu düşünüyorum...” K7.

“...Topluma ayak uydurmak için ve dili öğrenmek için kültürü öğrenmeleri gerekiyor...”
K10

Türkiye’ye geç yaşta gelirse dil ve kültür açısından zorluk çekebilir. Bu tür çocuklara öğretim programıyla destek olunabilir. Onların kültürlerini de içeren şeyler program içerisinde göz önünde bulundurulabilir...” K7.

“...Yerli çocuklar göçmen çocukların kültürüne ait bir şey bilmiyorsa sınıftaki çocuklara yönelik kültürel etkinlik günü olabilir. Hem yerli çocuklar göçmen çocuklar hakkında bir şeyler öğrenirler hem de aradaki buzlar erir...” K10.

“Program kullanımı” alt temasına yönelik olarak örnek öğretmen adayı ifadeleri şu şekildedir;

“...Çocukların geldikleri kültüre uygun şeylere programda yer verilebilir... Bu tür çocuklara öğretim programı destek olabilir. Onların kültürlerini de içeren şeyler program içerisinde göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun için programın değerlendirme ve aile katılımı bölümü kullanılmalı. K7.

“...Göçmen çocukların zorlandığı durumlarda programda değişiklik yapılabilir. Esneklik sağlanmalı çünkü çocukların sınıfta uyum sağlamaları için gerekli...” K9.

Tablo 4. Öğretmen Temasına İlişkin Alt Tema-Kodlar ve Frekansları

	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
Alt tema ve kodlar	f	f
Alt tema I: Kişisel özellikler		
Hoşgörülü olmak	6	5
Kültürel duyarlılık	4	3
Eşitlikçi olmak	1	4
Sabırlı olmak	1	1
İyi gözlemci olmak		2
Araştırmacı olmak	1	2
Alt tema II: Pedagojik özellikler		
Çocuklarla iletişim becerisine sahip olmak	2	4
Ailelerle iletişim becerilerine sahip olmak	-	4
Program bilgisine sahip olmak	-	2
Oyun temelli öğretmen olmak	2	1
Sınıf yönetim becerisine sahip olmak	2	1
Mentörlük yapma	-	2

Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Mevcut araştırmada katılımcılar tarafından vurgulanan boyutlardan biri de öğretmen olmuştur (Tablo 4). Katılımcıların görüşleri doğrultusunda göçmen çocukların eğitiminde bulunan öğretmenlerin özellikleriyle ilgili iki alt tema oluşmuştur. İlk alt tema olan öğretmenlerin kişisel özelliklerinden en çok vurguladıkları hoş görülme ve kültürel duyarlılık olmuştur. Bunun yanında yerli öğretmen adayları eşitlikçi, sabırlı ve araştırmacı olmayı da ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“...Kişisel olarak düşündüğümde aklıma ilk gelen sanırım hoşgörü oldu. Yani bu noktada belki en çok işimize yarayacak olan, insani olarak da hoşgörü olabilir, anlayış olabilir...” K4.

“...Sabırlı bir öğretmen olabilmeli. Sabırlı, çocuk konuşana kadar, çocuk seninle iletişime geçene kadar biraz böyle ılımlı yaklaşmalı, sabırlı davranmalı...” K5.

Yerli öğretmen adayları öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde çocuklarla iletişim, oyun temelli eğitim yapabilmek ve sınıf yönetimi becerilerini içeren pedagojik yeterliliklere de sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu

Göçmen ve yabancı uyruklu öğretmen adayları da görüşmelerde öğretmen boyutuna vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları öğretmen ile ilgili görüşlerini iki alt tema altında ifade etmişlerdir. Bu gruptaki katılımcılar özellikle öğretmenlerin hoş görülme, eşitlikçi ve araştırmacı olma, kültürel duyarlılığa sahip olma, rol model olma, ailelerle iletişim kurabilme, mentörlük, çocuklarla iletişim becerisine sahip olma gibi özelliklere vurgu yapmışlardır. Örnek görüşler şu şekildedir;

“...Anlayışlı olmalı, ayırım yapmamalı, bir öğrencisini öbüründen üstün görmemeli. Göçmen çocukların sınıfta aktif olmasını sağlamalı... Öğretmen mesleğini seviyorsa ayrımcılık yapmaz... Göçmen çocukların aileleri ile iletişim becerilerine sahip olmalı...” K9.

“...Ben küçükken okula uyumum için bana mentör öğretmen tayin etmişlerdi. Okulda herhangi bir öğretmen görevlendirilebiliyordu. Ben o zamanlar çok sorunluydum. Bana verilen öğretmen benimle ilgilendi. Bazen bizim eve gelirdi. Birlikte zaman geçirirdik. Bazen sınıfça onun evine giderdik. Bize krep yapardı... Bir de ben Hollandaca öğrenmek için haftanın 2-3 gününü mentörlerimden ek dersler aldım. Hollanda’da bu ek dersler size verilen mentörler tarafından ücretsiz olarak veriliyor. Ama Türkiye’de aileler çocuklarına özel ders aldırarak için çok para harcıyorlar... Öğretmen geniş kültürlü olmalı. Farklı kültürlerin bayramlarını, yemeklerini, yaşantılarını bilmeli. Geniş açıdan bakabilmeli. Kendini bu açıdan geliştirmiş olmalı. Ayrımcı biri olmamalı. Kendisi çocuklara rol model olmalı. Ailelerle sınıftaki göçmen çocuklar hakkında iletişime geçmeli. Hollanda’da Faslılara hırsız derler. Aileler nasıl bakıyorsa çocuklar da öyle bakıyor. Bu yüzden öğretmen ailelerle konuşmalı, yanlış algıyı yıkmalı. Hoşgörülü olması gerekir. Ben bir öğretmenimi unutamadım. Bana yabancı gözüyle bakmadı. Bana hep destek verdi. Öğretmen çocuğa bir şeyler katabilmeli, ona yardımcı olmalı...” K10.

Öğretmen Adaylarının Gözünden Göçmen Çocuklara Yönelik Erken Çocukluk Eğitiminin...

“...Onlara öğretebilmek için çabalarım. Derste bir şey öğrenemediyse dersten sonra kalırım. Çocuğun neye ihtiyacı varsa öğretirim. Okula gelemiyorsa evine gider öğretirim. Çok sabırlı olduğum için her şeye katlanırım... Öğretmenin ilk başta dil öğretmesi gerekiyor. Çocuk dili anlamayınca iletişim kuramaz. Dili öğrenmesi için öğretmenin daha fazla onunla ilgilenmesi gerekir...” K11.

“...Çocuklara rol model olurum. Kendimi sevdirim. Gerekirse aileleriyle görüşürüm. Yeniliği takip ederim. Öğrenemeyen çocuklar için farklı yöntemler kullanırım... Göçmen çocukların kültürel yaşantıları hakkında okumalar yaparım. Yoksa çocuklarla iletişimde zorluk çekebilirim. Öğretmen iyi bir gözlemci olmalı. Desteğe ihtiyacı olan öğrencileri hakkında bilgi sahibi olmalı. Öğretmenin çocuğa beceri kazandıracak kadar göçmen çocuğun dilini öğrenmesi gerekir. Programı güzel uygulamam gerekir. Çocuk tam beceri kazanmadıysa kültürüne göre değişiklikler yapabilirim...” K8.

“...İyi iletişim kurabilen öğretmen istediği eğitimi verebilir. Öğretmen göçmen çocuğun dilini öğrenmişse oradaki kültürü, gelenek-göreneklere, yemeklerini öğrenmiştir. Ben Türkçeyi öğrenirken buna dikkat ettim. Bu şehrin lehçesini kullandığımda etrafımdakiler bana daha fazla yakınlık gösterdiler...” K7.

Tablo 5. Aile Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kodlar	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
	f	f
Çocukların eğitimi/uyumu	6	4
Göçmen ailelerinin uyumu	2	1
Yerli ailelerinin uyumu	2	-

Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Göçmen çocuklar için kaliteli erken çocukluk eğitiminin önemli boyutlarından biri olan aile yerli öğretmen adayları tarafından sıklıkla ifade edilmiştir (Tablo 5). Bu gruptaki katılımcılar bu boyutta sıklıkla göçmen çocukların eğitimi ve dolayısıyla uyumu için aile katılımının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca aile katılımı sayesinde hem göçmen ailelerin hem de yerli ailelerin de topluma ve birbirlerine uyum sağlama- cıklarından bahsedilmiştir. Örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“...Ama bir yerden kültürü vermeye çalışırken hani sosyal uyumu geliştirdikçe, okulda bıraktığımız işi ailede de devam ettirmek gerekiyor. Mesela; aile de Türk kültürünü vermesi gerekiyor biraz. Bu yüzden aileyle çok güçlü iletişim kurmamız gerekiyor. Ailenin bizi desteklemesi, onaylaması, hani farklı bir şekilde davranmaması önemlidir...” K1.

“...okul öncesi eğitimde aileler de okula karşı rahat ısınabilirler. Adımları, basamakları yavaş yavaş ve sağlıklı bir şekilde atabilirler, ilerleyebilirler. O açıdan ben ailenin önemli olduğunu düşünüyorum...” K5.

“...Mesela şey yapardım, ben aileleri kaynaştırmaya çalışırdım. Bu yerli ailelerin ve çocukların uyumu için faydalı olur. Çünkü çocukların bakış açısını daha çok aileler belirliyor...” K5.

Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu

Bu grupta yer alan öğretmen adaylarının göçmen çocuklar için kaliteli bir erken çocukluk eğitim pedagojisi bağlamında sıklıkla görüş bildirdikleri boyutlardan birisi de aile olmuştur. Bu gruptaki öğretmen adaylarının öğretmen teması kapsamında vermiş oldukları ifadeler incelendiğinde hem çocukların hem de kendilerinin eğitim sistemine ve topluma uyumu için aile katılımının önemine vurgu yapmışlardır. Örnek ifadeler şu şekildedir;

“...Yabancı ülkede olduğu için ailesinin çocuk ile daha fazla ilgilenmesi gerekiyor... Evde aileleri ile yapabilecekleri etkinlikler tasarlardım. Çocuğun ailesiyle görüşürdüm. Çocuğun zorlandığı şeyleri sorardım. Okulda yetersiz ise evde daha iyi ilgilenmelerini isterdim...” K9.

Bu gruptaki katılımcılar kendi deneyimlerinden yola çıkarak göçmen çocukların eğitiminde ailenin önemine şu şekilde vurgu yapmışlardır;

“Okulda Hollanda’ca öğrenmeye çalıştım. Ailem dili bilmiyordu. Ailemden hiçbir destek alamadım. İletişimsiz bir yere varamadım...” K10.

“...Çocuğa okulu hem öğretmenin hem de ailenin sevdirmesi gerekiyor...” K8.

“...Ben yaşamadım ama yeğenlerim Almanya’da ağlayarak eve geliyordu. Ailede kimse dil bilmiyor, destek alamıyordu... Çocuk kendini anlatamıyor, kendini geri çekiyor...” K12.

Tablo 6. Çocuk Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kodlar	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
	f	f
Göçmen çocukların dil problemi	5	3
Göçmen çocuklar için dil etkinlikleri	5	2
Göçmen çocukların geçmiş yaşantıları	3	2

Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Yerli öğretmen adayları için çocuk önemli bir boyut olarak ifade edilmiştir (Tablo 6). Özellikle bu gruptaki katılımcılar göçmen çocukların doğal olarak dil problemleri yaşadıklarını veya yaşayacaklarını ifade ederken bunun çocukların sınıf ve topluma uyumunda önemli bir problem olabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun önüne geçebil-

mek için bu çocuklara yönelik dil etkinlikleri uygulamanın faydalı olabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca göçmen çocukların geçmiş yaşantılarının da okul öncesi bağlamında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin;

“...bence hatta en büyük problem ekonomi falan da değil. En büyük problem dil. Çünkü anlamıyorlar...” K2.

“...eğitim konusunda onların tabii ki dilimizden kaynaklı bir geri planda durma söz konusu. Bunu da nasıl giderebiliriz diye düşünürsek; yani belki dil anlamında bir eğitim olmalı diye düşünüyorum. Onlara dil etkinliklerini daha çok uygulamalıyız...” K4.

“...Suriyeli bir öğrencinin Suriye’de yaşadığı olaylar, yaşadığı toplumsal yapı nasıldı, bununla da ilgili bilgi edinirdim, bunlar uygulamalarımız önemli bilgiler olabilir...” K3.

Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu

Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adaylarının sıklıkla üzerinde görüş bildirdikleri bir diğer boyut “çocuk” olmuştur. Bu grupta yer alan öğretmen adayları çocuk teması kapsamında özellikle dil problemi ve bunun bir sonucu olarak Türkiye’ye uyum sorununa ve geçmiş yaşantıların önemine dikkat çekmişlerdir.

Göçmen çocukların dil problemi üzerine düşüncelerini belirten bir öğretmen adayı Almanya’da yaşadığı dönemlerde çocukların yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak göçmen çocukların dil yetersizliğinden olumsuz etkilendiklerine şu şekilde vurgu yapmıştır.

“...Çocuklar dil bilmedikleri için farklı oluyorlar. Anadili, yaşadıkları ülkenin dili olan çocuklar ayrımcılık hissetmiyor. Dili bilmeyenler o ayrımı hissediyor. Çocuk kendini anlatamıyor. Kendini geri çekiyor...” K12.

Benzer bir bakış açısına sahip olan diğer katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“...Uyum sağlayabilmesi için en önemlisi dil bilmesi gerekiyor. Bunun için dil etkinlikleri yapmak gerekir...” K9.

Çocukların geçmiş yaşantılarının önemli olduğuna vurgu yapan öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“...Göçmen çocukların geçmiş hayatlarını anlamaya çalışırdım. Ben bunu çok önemli buluyorum. Travma yaşamış olabilirler. Belki de Türkiye’de kültür karmaşası yaşıyorlardır. Bunları göz önünde bulundurarak ders planlarımı hazırlarım...” K7.

“...Etkinlikler yapılırken kültürel temalar kullanılırsa daha etkili olabilir. Eski yaşantısıyla bağlar kurulabilir...” K8.

Ayrıca öğretmen adayları (yerli öğretmen adayları) tarafından en az ifade edilen boyut sınıf/öğrenme ortamı olmuştur. Sadece bir öğretmen adayı eğitim ortamlarında

göçmen çocukların kültürlerine yönelik düzenlemeler yapılabileceğinden bahsetmiştir. Görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“...kendi kültürüne ait özellikleri gördüğünde bana burada yer var, beni kabul ediyorlar, bana da bir yer açtılar, beni de kabul ediyorlar, beni dışlamıyorlar, bana saygı duyuyorlar” mesajını vermiş oluruz çocuğa...” K5.

Tablo 7. Pedagojik Öneriler Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kodlar	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
	f	f
Oyun temelli uygulamalar yapmak	6	2
Grup etkinliği yapmak	3	1
Müzik etkinliği uygulamak	2	-
Hikâye kitaplarının kullanımı	-	2
Kültürel oyunlar oynamak	2	1
Alan gezileri yapmak	1	-
Basitten-zora uygulamak	1	2
Mentör destek sağlamak	-	1

Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Araştırmanın teorik çerçevesi bağlamında kullanılan kalite boyutları nitel bulgularla tema olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda teorik çerçevede yer almayan ancak göçmen çocukların eğitimi için önemli olacağı varsayılan “pedagojik öneriler” teması oluşturulmuştur (Tablo 7). Bu temayla ilgili olarak yerli öğretmen adayları göçmen çocuklar için etkinliklerin nasıl uygulanabileceğine yönelik öneriler niteliğinde görüşler ifade etmişlerdir. En sıklıkla etkinliklerin oyun temelli olması gerektiğine ve oyunun hangi kültürden olursa olsun çocuklar için ortak alan-ortak dil olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca bu gruptaki katılımcılar grup etkinliklerinin de önemli olduğunu, dil edinimi için müzik etkinliklerinin kullanılabilceğini ifade etmişlerdir. Kültürel oyunlar oynamak, alan gezileri yapmak ve son olarak etkinliklerin basitten-zora doğru şeklinde uygulanması önerisini ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“...oyunun dili, milliyeti olmaz. Çocuklar çok rahat kendi aralarında da bu yaşlarda anlaşır...” K1.

“...okul öncesi grubun yani en temel yapacağı şey oyun oynamak. Oyunla her şeyi öğretmek, oyunlarla kuralları anlatmaya çalışırdım, oyunlarla yaşam anlatmaya çalışırdım...” K3.

Öğretmen Adaylarının Gözünden Göçmen Çocuklara Yönelik Erken Çocukluk Eğitiminin...

“...eğer çocuk çekingense, adapte olamıyorsa, bu tarz sorunları varsa daha çok böyle grup etkinlikleri, büyük gruptan ziyade küçük grup etkinlikleri uygulardım, buna çok özen adaptasyonunu kolaylaştırırdı...” K4.

“...Dil öğretimi için şarkılar öğrettirdim, söyledik...” K5.

Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu

Bu grupta yer alan öğretmen adayları göçmen çocuklara nitelikli bir eğitim verilebilmesi için pedagojik önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...Konulara en temelden en baştan başlanmalı. Etkinlikler göçmen çocukların seviyesine göre hazırlanmalı...” K11.

“...En önemlisi buradaki akranlarıyla kaynaşmasını sağladım. Oyunlar ile buranın kültürüne alışmasını, sevmesini sağladım... Etkinliklerimi onların anlayacağı şekilde düzenlerim. Onların bize uyum sağlaması için elimden geleni yaparım. Eğer bunları yapmazsam öğrenemezler. Başka bir kültür içerisinde oldukları için kültür şoku yaşarlar. O yüzden onların anlayacağı düzeyde anlatıp belli bir seviyeye getiririm...” K7.

“...Çocuklara yönelik resimli kitaplar çıkartılabilir. Bu sayede daha iyi anlayabilirler. Hangi ülkede olursa olsun o ülkenin dilinde olmasını isterdim...” K9.

“...Çocuğun sosyal beceriler kazanması gerekiyor. Oyunla istediğini öğretebilirsin. Oyun öz-düzenleme becerileri kazandırıyor. Bu sayede çocuk duygularını kontrol edebilir, sorunlarıyla baş edebilir...” K8.

Mentörlük kavramına dikkat çeken öğretmen adaylarından biri çocukların uyum sürecinin hızlanması için bir öğretmenin rehberliğine gereksinim olduğunu belirtmiş ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“...Hollanda mentörlüğe çok önem veriyor. Çocuğun uyum sorununu aşması için mentör hocalarla iletişime geçiyorlar. Gerekli olduğu durumlarda ailevi, ekonomik açıdan, bireysel veya ailevi sorunlar açısından başka kurumlara sevk ediyorlar. Bu yöntem burada da kullanılabilir...” K10.

Bu grupta yer alan bazı öğretmen adayları bir diğer pedagojik öneri olarak kültürel oyunlar oynamayı önermişlerdir ve son olarak etkinliklerin basitten-zora doğru şeklinde uygulanması önerisini kendi deneyimlerinden yola çıkarak ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“ Sınıftaki çocuklara yönelik etkinlik günü olabilir. Hem o çocuklar mülteciler hakkında bir şeyler öğrenirler hem de aradaki buzlar erir. Okul öncesinde bunun bir ayrımcılık değil, bir farklılık olduğu öğretilmelidir...” K10.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin kalite boyutları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yerli ve göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları dâhil edilerek farklı görüşler elde edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının kaliteli erken çocukluk eğitiminin boyutları hakkında çeşitli görüşler bildikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının önemli olarak dile getirdikleri boyutlardan ilki akran etkileşim olmuştur. Öğretmen adayları özellikle göçmen çocukların uyumu, dil edinimi için akran etkileşiminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Göçmen çocukların sıklıkla dil problemi yaşadıkları düşünüldüğünde (Aydın ve Kurtulmuş, 2018), akran etkileşiminin dil edinimi için etkili olacağı söylenebilir. Çünkü yapılan araştırmalar akran etkileşiminin çocukların çeşitli kazanımlar edinmesinde etkili bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır (Henry ve Rickman, 2007; Özger ve Akansel, 2019; Schechter ve Bye, 2007). Ayrıca göçmen çocukların akranlarıyla etkileşim kurma isteği taşımaları da (Neitzel, vd. 2019; Oh ve Lee, 2019) sınıf ortamında bu birlikteliğin kolaylaşmasını sağlayabilir. Araştırmamızda akran etkileşiminin yerli çocukların göçmen çocukları kabulü ve onlara uyum sağlamaları açısından faydalı olacağı görüşü de ilginç bir sonuç olarak düşünülebilir.

Mevcut araştırmada öğretmen adayları göçmen çocuklar yönelik erken çocukluk eğitimi için aileyi de önemli bir unsur olarak düşünmüşlerdir. Katılımcılar özellikle göçmen çocukların toplumsal uyumu, göçmen ve yerli ailelerin uyumu için aile katılımının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda ailenin göçmen çocukların eğitimi için önemli bir unsur olduğu yönündeki sonuçlar (Jung ve Zhang, 2016; Van Voorhis, vd. 2013) araştırmamızın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Aile erken çocukluk eğitiminde kalıcı ve verimli bir eğitimin yapılabilmesi adına oldukça önemlidir (Reynolds ve Shlafer, 2010; Sheridan, vd., 2019). Dolayısıyla aile katılımının göçmen çocukların uyumunun kalıcı ve verimli olması açısından etkili olacağı söylenebilir. Ayrıca aile katılımı ile yerli ailelerin bu yeni duruma uyumlarının kolaylaşacağı yönündeki sonuçta da bizim için anlamlıdır. Yerli ailelerin göçmen çocukların kabulünde önemli bir etken olduğu düşünüldüğünde (Özger ve Akansel, 2019; Uzun ve Bütün, 2016), aile katılımının göçmen çocukların eğitiminde önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir. Çünkü uyum sağlayan yerli ailelerin, göçmen çocukları kabulü daha kolay olabilir ve böylece olası problemler engellenebilir.

Okul öncesi eğitimde önemli bir unsur olan öğretmenin araştırmamızda öğretmen adayları tarafından sıklıkla dile getirilmesi de önemli sonuçlardan birisidir. Öğretmen adayları özellikle göçmen çocukların eğitimi için öğretmenlerin kişisel ve pedagojik özelliklere sahip olması gerektiğini ve böylece göçmen çocuklar için daha kaliteli bir eğitim sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kişisel özelliklerinin göçmen çocuklarda istendik özelliklerin ediniminde etkili olduğuna yönelik sonuçlar araştırmamızın bu bulgusuyla örtüşmektedir (Fives ve Buehl 2012;

Özger ve Akansel, 2019). Zaten öğretmen yeterlikleriyle ilgili yapılan araştırmalarda en çok vurgulanan nokta öğretmen yeterliklerinin sınıf uygulamalarının kalitesiyle yakından ilişkili olduğudur (Elliott, 2006; Litjens ve Taguma, 2010). Öğretmen adaylarının vurguladıkları en dikkat çekici özellik öğretmenin hoşgörülü ve eşitlikçi olması olduğu söylenebilir. Özger ve Akansel'in (2019) yaptığı araştırmada öğretmenin Suriyeli çocuklara karşı ılımlı, eşitlikçi ve güler yüzlü yaklaşımı çocukların okulu ve Türkçeyi sevmesini sağlamıştır. Bu sonuç öğretmenin niçin hoşgörülü ve eşitlikçi olmasının anlaşılması açısından önemli olabilir.

Göçmen çocukların eğitiminin kalitesiyle ilgili önemli boyutlardan birisi de çocuktur. Bu bağlamda göçmen çocukları anlamak, yani yapabildiklerinin, yapamadıklarının farkında olmak ve çocuğun önceki yaşantıları, geldiği kültürel veya ev ortamı oldukça önemlidir (Bredenkamp ve Copple, 2007; Sheridan, 2007; Xu ve Denison, 2009). Araştırmamızın çocuk teması altındaki bulgularında öğretmen adayları çocukların dil probleminin önemli olduğunu ve bunun uyum için problem oluşturabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun önüne geçebilmek için katılımcıların dil etkinliklerinin uygulanmasının gerekliliğinden bahsetmeleri öğretmen adaylarının çocuğun yapabildiklerinin, yapamadıklarının ve ihtiyaçlarının farkında olduğu anlamına gelebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının göçmen çocukların geçmiş yaşantılarının eğitsel uygulamalar için önemli olduğunu vurgulamaları da dikkat çekicidir. Çünkü öğretmen adayları göçmen çocuklar için düzenlenecek olan eğitimin verimli olabilmesi için erken çocukluk eğitiminde önemli olan "çocukların geçmiş yaşantılarına yer verme ilkesini" vurgulamışlardır (Bredenkamp ve Copple, 2007).

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının göçmen çocukların eğitiminin kalitesi ile ilgili en az görüş bildirdikleri boyut sınıf/öğrenme ortamı olmuştur. Alabay ve Ersal (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bilgi eksikliğinden dolayı göçmen çocuklar için eğitim ortamlarını düzenleyemedikleri yönündeki sonuç araştırmamızın bu sonucunu kısmen açıklayabilir. Yani, bu durum öğretmen adaylarının göçmen çocukların eğitimi için eğitim ortamlarını nasıl düzenleyeceği ile ilgili bilgilerinin yetersiz olmuş olmasından kaynaklanabilir. Buna rağmen eğitim ortamlarında göçmen çocuklara yönelik düzenlemelerin yapılması onların uyumlarını kolaylaştırması açısından etkili olabilir. Zaten bu boyutla ilgili görüş bildiren öğretmen adayları eğitim ortamlarının bu yönüne vurgu yapmıştır. Ancak bu konunun daha derinlemesine anlaşılabilmesi için daha fazla araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Her ne kadar araştırmanın teorik çerçevesindeki boyutlar içerisinde ve dolayısıyla önceden belirlenen temalar içerisinde yer almasa da pedagojik öneriler teması bu araştırmanın şartıcı ve faydalı olarak düşünülebilecek sonuçlarından birisi olmuştur. Öğretmen adayları bu tema altında özellikle uygulamalar sırasında nelerin faydalı olabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir ve bunlardan en sıklıkla dile getirdikleri *oyun temelli uygulamalar yapmak* olmuştur. Oyunun göçmen çocukların eğitiminde "bütün çocukların ortak uğraşları" olduğuna yönelik araştırma sonucu da (Neitzel vd. 2019)

bu bulgumuzla paralellik göstermektedir. Bilindiği üzere oyun temelli eğitim okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programın önemli özelliklerinden birisidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Kirova da (2010) oyunun çocukların kültürel paylaşımında bulunmaları için önemli bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının etkinliklerin oyunlaştırılarak verilmesi doğrultudaki önerileri oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz. Sıklıkla dile getirilen diğer pedagojik öneri ise grup etkinliklerinin uygulanması olmuştur. Öğretmen adayları grup etkinliklerini özellikle göçmen çocukların akranlarıyla kaynaşmalarını sağlamak adına faydalı olacağını savunmuşlardır. Diğer dikkat çekici öneri uyum için müzik etkinliklerinin uygulanması olmuştur. Özger ve Akansel'in (2019) araştırmasındaki müzik etkinliğinin Suriyeli çocukların Türkçelerinin ilerlemesinde etkili olduğuna yönelik sonuç öğretmen adaylarının bu önerilerini desteklemektedir.

Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak Türk öğretmen adayları dışında göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Göçmen öğretmen veya öğretmen adaylarının deneyimleri eğitim araştırmalarında önemli veri kaynağı olarak düşünülerek bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Adair, 2011; McDevitt, 2020). Biz de mevcut çalışmada iki grup öğretmen adaylarının deneyimledikleri durumların farklılığından dolayı görüşlerinin çeşitlenebileceği varsayımında bulunmuştuk. Benzer şekilde Adair (2011) tarafından yapılan çalışmada da göçmen ve göçmen olmayan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiş ve iki grubun görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu varsayımımızı destekler nitelikte öğretmen adaylarının görüşlerinin bazı noktalarda farklılaştığını, farklı bakış açılarına sahip olduklarını tespit ettik. Bu farklılıklardan en dikkat çekici olan özellikle öğretmen teması altında yabancı uyruklu/göçmen öğretmen adaylarının farklı öğretmen yeterliklerini vurgulamaları olmuştur. Elbette ki farklılıklar öğretmen adaylarının deneyimlerinden ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar öğretmenlerin mentörlük yapmaları, aileyle iletişim becerilerine ve program bilgisine sahip olmaları şeklinde sıralanmıştır. Öncelikle, öğretmenin program bilgisine sahip olması günlük uygulamalarını daha etkili uygulaması açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara kaliteli bir uygulama yapması için programa yönelik bilgisinin yeterli olması gerekir (Öner, 2010; Bolat, 2017). Böylece programı bu eğitim sürecinde daha etkili bir şekilde kullanabilir. Bu durum öğretmen adaylarının ifade ettiği öğretmenin göçmen çocukların eğitimi için program bilgisi yeterliliğinin niçin gerekli olduğunu açıklar niteliktedir. Ayrıca bu çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri olarak düşünülen öğretmenin mentörlük yapma yeterliliğidir. Onchwari, Onchwari ve Keengwe de (2008) öğretmenin bu rolünün göçmen çocukların eğitiminde önemli olduğunu ifade etmiştir. Mentörlüğün faydasını deneyimleyen katılımcının görüşleri doğrultusunda göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminde bu tür uygulamaların yapılmasının göçmen çocukların uyumunu kolaylaştıracağı söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmalarda dile getirilen öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimiyle ilgili nasıl eğitileceğine yönelik kaygı (Goodwin,

2017; McDevitt, 2020) bu araştırmanın sonuçlarını daha anlamlı kıldığı söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının bu araştırma kapsamındaki görüşleri öğretmen adayları veya öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimi için nasıl eğiteceği konusunda yol gösterici olabilir. Özellikle göçmen-yabancı uyruklu öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri daha anlamlı olabilir (Adair, 2011).

Elde edilen veriler doğrultusunda öncelikle okul öncesi lisans eğitiminde göçmen çocukların eğitimine yönelik dersler veya ders içerikleri oluşturulabilir. Mevcut okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göçmen çocukların eğitimine yönelik kaliteli erken çocukluk eğitiminin boyutları doğrultusunda eğitimler verilebilir. Ayrıca göçmen ve özellikle yerli ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda destekleyici hizmetler verilebilir. Her ne kadar bu araştırma göçmen çocuklar için kaliteli erken çocukluk eğitimine yönelik yapılmış olsa da daha derinlemesine ve kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Her bir pedagojik unsura yönelik derinlemesine çeşitli veri kaynaklarının kullanıldığı araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalardan elde edilecek sonuçların alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Adair, J.K. (2011). Confirming chances: what early childhood teacher educators can learn from immigrant preschool teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 55-71. 10.1080/10901027.2010.547652
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hissasiyetler*, 7(14), 37-51.
- Alabay, E. & Ersal, H. Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134.
- Aydın, S. & Kurtulmuş, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların eğitim sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 231-251
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Türkmen, S. & Köyceğiz Gözeler, M. (2020). 60-72 aylık göçmen Afgan çocuklara uygulanan sosyal uyum ve beceri programının etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-20. <https://doi.org/10.37754/737081.2020.521>
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (2006). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A., (2006). *The bioecological model of human development*. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: Wiley.

- Creswell, J.R. (2012). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approach*. (3.edition). California: Sage Publication.
- Crisp, J., Talbot, C. & Cipollone, D. B. (2001). *Learning for a future: Refugee education in developing countries [UNHCR Raporu]*. Geneva 10 / Switzerland.
- Crul, M. & Schneider, J. (2009). *The second generation in Europe: Education and the transition to the labor market*. <http://www.migrationpolicy.org/research/second-generation-europe-education-and-transition-labor-market>. 13.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Curby, T. W., Lo Casale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M. & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346–372. <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>
- Elliott, A. (2006). *Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children (Australian Education Review)*. Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Ekici, S. & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22. <https://doi.org/10.20493/bt.71783>
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). *Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?”* In *APA educational psychology handbook*, Volume 2: Individual differences and cultural and contextual factors, Edited by K. R. Harris, 471–499. Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/13274-019
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>.
- Goodwin, A. L. (2017). Who is in the classroom now? Teacher preparation and the education of immigrant children. *Educational Studies*, 53(5), 433–449. doi:10.1080/00131946.2016.1261028
- Gürsoy, F., Aydoğdu, F., Aysu, B. & Aral, N. (2017). Göçmen çocukların kaygı düzeylerinin karşılaştırılmalı incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 113-127.
- Heckman, F. (2008). *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. NESSE network for the European Commission.
- Henry, G. T. & Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 26, 100–112.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>. 03.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Jung, E. & Zhang, Y. (2016). Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families. *The Journal of Educational Research*, 109(4), 333-350. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.959112>
- Karaman, H. & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Göç Özel Sayısı*, 18, 393-412. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446297>
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91.
- Konan, N. & Gürsul, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin Suriyeli çocukların öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. 11th ECLSS Conferences on Language and Social Sciences. February 02 - 03, 2021. University of Gjakova "Fehmi Agani", Gjakova, Kosovo.
- Leseman, P. (2002). Early childhood education and care for children from low income and minority backgrounds. Paper presented to OECD, Oslo, June 2002. www.oecd.org/dataoecd/48/15/1960663.pdf. 12.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Leseman, P. (Eylül, 2007). Early education for immigrant children. <http://www.migrationpolicy.org/research/early-education-immigrant-children>. 10.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Litjens, L. & Taguma, M. (2010). Literature overview for the 7th meeting of the OECD network on early childhood education and care. OECD Publishing Paris. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2010\)3/REV1&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2010)3/REV1&doclanguage=en). 02.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-749.
- Mcdevitt, S. E. (2021). Teaching immigrant children: learning from the experiences of immigrant early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(2), 123-142.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Hoboken: Wiley
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara.
- Neitzel, C., Drennan, K. & Fouts, H. N. (2019). Immigrant and nonimmigrant children's social interactions and peer responses in mainstream preschool classrooms. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 46-60. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1437529>
- Onchwari, G., Onchwari, J. A., & Keengwe, J. (2008). Teaching the immigrant child: Application of child development theories. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 267-273.

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2010). *OECD reviews of migrant education-Closing the gap for immigrant students: Policies, practice, and performance*. <https://www.oecd.org/education/school/46597313.pdf>. 10.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2015) Helping immigrant students to succeed at school – and beyond. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>. 04.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Oh, J. & Lee, K. (2019). Who is a friend? Voices of young immigrant children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 647-661. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651967>
- Öner, D. (2010). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Bogazici University Journal of Education*, 27(2), 23-32.
- Özger, Y. B. & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966. <http://doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m>
- Paat, Y. F. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.800007>
- Reynolds, A. J. & Shlafer, R. J. (2010). *Parent involvement in early education*. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*, (pp 158-174). Taylor & Francis.
- Schechter, C. & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 137-146.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L. & White, A. S. (2019). *Family-school partnerships in early childhood: Exemplars of evidence-based interventions*. In S. B. Sheldon, T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 183-202). Hoboken, NJ: Wiley.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Ulferts, H., & Anders, Y. (2016). Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-Analysis of European longitudinal studies. http://ecce-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_2_Metaanalysis_public.pdf. 10.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

- UNHCR (2019). Global report 2019. https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/gr2019/pdf/GR2019_English_Full_lowres.pdf#_ga=2.232887133.2117860700.1625484403-595020093.1625484403. 13.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Uzun, M. E & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Van Huizen, T. & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206-222. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L. & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3-8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York: MDRC.
- Xu, F., & Denison, S. (2009). Statistical inference and sensitivity to sampling in 11-month-old infants. *Cognition*, 112(1), 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.04.006>
- Yaşar, C. M., Aktulun, U. Ö., Karaca, H. N. & Teke, H. (2018). Okul öncesi eğitimin 48-66 aylar arasındaki Suriyeli çocukların gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27). 341-366. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14599>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTSEL TANILAMA SÜRECİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ebru ÜNAY¹, Raziye ERDEM², Yurdagül GÜNAL³

1 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim, unayebru@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6298-9438.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim, raziye_erdem@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7631-1575.

3 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, yurdagulgunal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9385-1167.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 28.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.959925

Öz: Bu araştırmanın amacı, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin (GKSÖGÖ) eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Araştırma geçici koruma statüsündeki bireylerin yoğun olarak yaşadıkları illerde görev yapan on özel eğitim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma türlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülen çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler MAXQDA 20 programından yararlanılarak içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Görüşmelerin analizi sonucunda öğretmenler GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılması sürecinde "Başvuru", "Değerlendirme", "Yönlendirme" ve "İzleme" süreci olmak üzere Türk vatandaşı olan öğrencilerle aynı aşamaları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu aşamalarda RAM'lara göre farklı uygulamalar olduğu görülmüştür. Katılımcılar GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmiş, bu sorunlara çözüm önerileri sunmuşlardır. Çalışmanın bulgularına dayanarak GKSÖGÖ) eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, geçici koruma, özel gereksinimli öğrenci, eğitsel değerlendirme ve tanılama

EDUCATIONAL DIAGNOSIS PROCESS OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN TEMPORARY PROTECTION STATUS

Abstract:

The aim of this research is to determine the opinions and suggestions of special education teachers working in Guidance and Research Centers regarding the educational evaluation and diagnosis processes of students with special needs under temporary protection status. Ten special education teachers working in provinces where individuals with temporary protection status live intensively participated in the research. We used qualitative research method and collected data through semi-structured interviews. The data were analyzed through content analysis using the MAXQDA 20 program. As a result of the analysis of the interviews, the teachers stated that they followed the same stages as the students who are Turkish citizens in the process of educational evaluation and diagnosis of students with special needs under temporary protection status. However, it has been observed that there are different applications according to RAMs. The participants stated that they had some problems in the educational evaluation and diagnosis process of students with special needs under temporary protection status and offered solutions to these problems. Based on the findings, the study offered various suggestions for educational evaluation and diagnosis processes.

Keywords: Migrant, temporary protection,, students with special needs, educational evaluation and diagnosis

Giriş

Göç, imparatorlukların doğuşu veya yıkılışı, devrimler, savaşlar gibi önemli küresel olaylar; politik dönüşüm, ekonomik genişleme gibi önemli değişimler ve çatışma, zulüm ve işten çıkarma gibi önemli sorunlarla ilişkilidir (Koser, 2007). Uluslararası göç çok farklı kültürlerden gelen bireylerin etkileşimi ile ortaya çıkan kültürel uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016). İnsanlık tarihinin başlangıcından beri var olan göç hareketliliği günümüzde temel insan hakları acil durumlarından biridir (GİGM, 2016; Biasutti, Concina ve Frate, 2019). Afrika ve Orta Doğu'nun çeşitli bölgelerindeki savaşlar, çatışmalar ve kıtlıklar, birçok insanı ailelerini, evlerini ve ülkelerini terk etmeye zorlamıştır (Biasutti, Concina ve Frate, 2019).

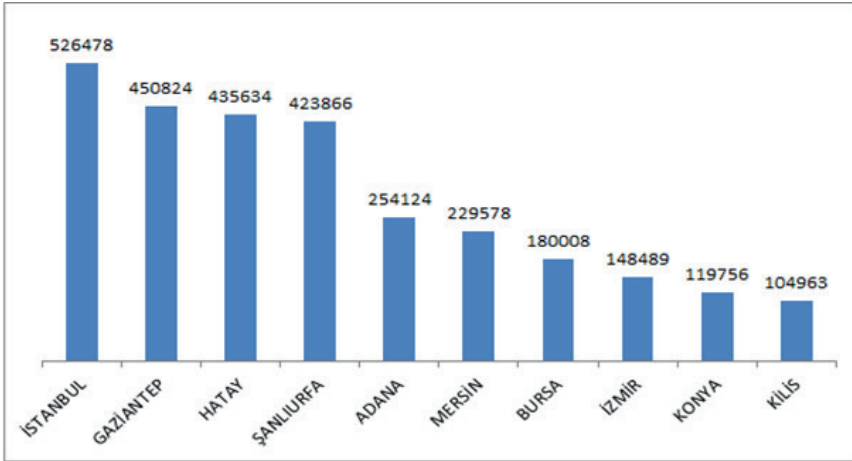
Türkiye özellikle 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaşla birlikte bulunduğu coğrafi konumdan dolayı büyük bir göç dalgasının merkezinde yer almıştır. Bu göç

dalgası ile Türkiye'ye gelen Suriyelilere geçici koruma sağlanmıştır. 2014 yılında çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliğinde geçici koruma şu şekilde tanımlanmıştır:

“ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma” (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) tarafından yayımlanan istatistikler incelendiğinde sadece geçici koruma statüsünde yer alan Suriyeli bireylerin sayılarının yer aldığı başka ülkelerden gelip geçici koruma statüsünde bulunan bireylerin sayılarının yer almadığı görülmektedir. GİGM tarafından yayımlanan istatistikler belirli aralıklarla düzenli olarak güncellenmektedir. Bu araştırma kapsamında yer alan veriler 2021 yılı Haziran ayına ait verilerdir. Bu verilere göre 2012 yılında geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin sayısı 14.237 iken 2021 yılının Haziran ayı itibarıyla bu sayı 3.671.761'e ulaşmıştır (GİGM, 2021). Bu istatistiklere göre geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı.



Kaynak: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

GİGM'nin 2021 Haziran ayı verilerine göre (Şekil 1) İstanbul ilk sırada yer alırken Kilis'in ise 10. sırada yer aldığı görülmektedir. Geçici koruma kapsamında bulunan bireylerin sayısındaki artışla birlikte Türkiye'de öğrenim gören öğrenci sayısının da giderek arttığı görülmektedir. GİGM'nin verileri incelendiğinde 2014-2015 eğitim öğre-

tim yılında Türkiye’de MEB’e bağlı devlet okullarında ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören Suriyeli öğrenci sayısı toplam 230.000 iken bu sayı 2019-2020 eğitim öğretim yılında 768.839’a yükselmiştir (GİGM, 2021). Geçici koruma altındaki bireylerin eğitim hizmetleri Geçici Koruma Yönetmeliğinin 28. maddesinde tanımlanmıştır. Bu maddede okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimin yanı sıra her yaş grubuna dil eğitimi ve meslek eğitimi verilmesine yönelik hükümler yer almaktadır (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Ayrıca hem geçici barınma merkezlerinin içinde hem de dışında sağlanacak eğitim hizmetlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütüleceği belirtilmiştir. MEB 2019-2023 Stratejik Planında da ‘...ülkemizde geçici koruma altında bulunan yabancıların çocuklarının eğitim ve öğretime erişim imkânları artırılacaktır.’ stratejisine yer verilmektedir (MEB, 2019).

Geçici koruma altındaki öğrenciler için yapılan yasal düzenlemelere karşın araştırmalar bu öğrencilerin Türkiye’deki okullara yerleştirilmesinin beraberinde başta öğretmenler olmak üzere okul idaresine, öğrencilere ve ailelere önemli zorluklar getirdiğini göstermektedir (Tamer, 2017; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Yurdakul ve Tok, 2018; Cülha ve Demirtaş, 2020). Çalışmalarda dilden kaynaklı iletişim problemlerinin en fazla karşılaşılan zorluk olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Başar vd. (2018) geçici koruma altındaki öğrencilerin yaşadıkları dil sorunlarından dolayı sınıflarında verilen mesajları anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Cülha ve Demirtaş (2020) ise dil sorunun okuldaki tüm paydaşları etkilediğini ifade etmişlerdir. Diğer bir zorluk ise çeşitli nedenlerden dolayı velilerin çocuklarının eğitimine yetersiz destek sunması olduğu görülmektedir. Doğan ve Özdemir (2019) yoksulluk ve çalışma şartlarından dolayı velilerin okul süreçlerinde çocuklarını takip edemediklerini ifade etmişlerdir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile çocukların yaşama katılım, eğitim, korunma ve gelişim hakları ülkelerin kendi vatandaşları yanı sıra geçici koruma altındaki çocuklara da sağlanması gereken haklar olarak güvence altına alınmıştır (CRC, 2009). Türkiye’de öğrenim gören geçici koruma altındaki özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanabilmesinde eğitsel tanılama sürecinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde tanılama “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbi, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme süreci” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2012). Aksoy ve Şafak (2021) bu sürecin bireyin performansını tespit etmek ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesine dayalı olarak yerleştirildiği eğitim ortamında öğretimsel uyarlamalar yapmak biçiminde iki aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilere (GKSÖGÖ) sunulacak özel eğitim hizmetleri ile ilgili olarak 2017 yılında UNICEF ve MEB işbirliği ile “Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı” hazırlanmıştır (MEB, 2017). Bu kılavuz kitapçıkla alanda çalışan öğretmenlerin çalışmalarını geliştirebilmek ve tespit edilen sorunların giderilmesini sağlamak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, RAM’da görevli özel eğitim öğretmenlerinin GKSÖGÖ’lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını, RAM görev yapan ve eğitsel tanılama sürecinde yer alan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Tanılama sürecinin RAM’da eğitsel tanılamada görevli personelin bakış açısından incelemesi ileriye dönük alınacak önlemler konusunda önemli katkılar sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca araştırmadan elde edilecek sonuçların, Türkiye’nin son yıllarda yoğun olarak yaşadığı göç hareketliliğinden dolayı eğitim alanında karşılaştığı sorunların çözümlerine yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlaması düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmış ve nitel araştırma türlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgubilim birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2018). Başka bir ifadeyle bir duruma ilişkin etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da geçici koruma altındaki özel gereksinimli öğrencilerin tanılama sürecini bu süreci birebir deneyimleyen öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda irdelemek amaçlandığından fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Türkiye’deki RAM’larda görev yapan ve eğitsel tanılama sürecinde görevli özel eğitim öğretmenlerinden amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak GİGM tarafından yayımlanan istatistikler incelenmiş en fazla geçici koruma altında öğrenci bulunan iller belirlenmiştir. Sonraki aşamada ise bu illerde bulunan RAM’lar ile iletişime geçilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınarak belirlenen gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olunan Bölüm	Eğitim durumu	Görev Yaptığı İl	Mesleki Kıdem	RAM'da çalışma süresi	GKSÖGÖ'lerin Eğitsel Tanılamasına Yönelik Eğitim Alma Durumu
G1	41	Kadın	İşitme Engelliler Öğretmenliği	Lisans	İstanbul	19	7	Almadı
G2	37	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Lisans	Mersin	15	5	Almadı
G3	27	Erkek	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Lisans	Hatay	5	4	Almadı
G4	47	Erkek	Görme Engelliler Öğretmenliği	Lisans	İzmir	20	10	Almadı
G5	27	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Lisans	Mersin	6	2	Almadı
G6	38	Erkek	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Lisans	Mersin	16	5	Almadı
G7	32	Kadın	İşitme Engelliler Öğretmenliği	Lisans	Şanlıurfa	6	4	Almadı
G8	36	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Lisans	Mersin	14	2	Almadı
G9	47	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Lisans	Gaziantep	20	8	Almadı
G10	29	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Lisans	Bursa	7	2	Almadı

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü lisans mezunudur. Ayrıca öğretmenlerin yedisi zihin engelliler, ikisi işitme engelliler biri de görme engelliler öğretmenliği mezunudur. Katılımcıların yedisi kadın, üçü erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılmasına yönelik eğitim almadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, GKSÖGÖ'lerin tanınmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Formun ilk bölümde öğretmenin kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise GKSÖGÖ'lerin tanınmasına yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada öncelikle alanyazın taraması yapılarak hazırlanan taslak sorular alanda uzman üç öğretim üyesinin görüşüne sunulularak, gözden geçirilmiştir. Daha sonra iki pilot görüşme yapılarak görüşmelerin sonuçlarına göre araştırma sorularına son şekli verilmiştir. Görüşme sorularının son şekli aşağıdaki gibidir.

1. Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrenciler eğitsel tanılamaya için RAM'a nasıl başvuruyor?
2. Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin RAM'daki eğitsel tanılamaya süreçleri nasıl işliyor?
3. Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesi ve sonrasında izlenmesi nasıl yapılmaktadır?
4. Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanınması esnasında ne tür güçlüklerle karşılaşılıyorsunuz?
5. Eğitsel tanılamaya sürecinde uzman desteğine ihtiyaç duyduğunuz veya nasıl bir yol izlemeniz gerektiği konusunda belirsizlik/kararsızlık yaşadığınız durumlarla karşılaşılıyor musunuz?
 - Karşılaşıyorsanız bunlar nelerdir?
 - Ne yönde bir destek sunulması bu ihtiyaçlarınızın/sorunların üstesinden gelmenize katkı sağlardı?
6. Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılamaya sürecinin iyileştirilmesine yönelik neler önerirsiniz?

Araştırmada veri toplamak amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak hazırlanan demografik bilgi formunda katılımcının mezun olduğu bölüm, eğitim durumu, mesleki kıdemi ve RAM'da çalışma süresi ve GKSÖGÖ'lerin eğitsel tanılamaya ve değerlendirilmesine yönelik eğitim alma durumu ile ilgili sorular yer almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler araştırmacılar tarafından ulaşılan RAM'larda görevli öğretmenler arasından çalışmaya gönüllü olanlardan randevu alınarak telefon ve ZOOM uygulaması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde gönüllü öğretmenlere "Bilgilendirilmiş Onam Formu" gönderilmiş ve imzalamaları istenmiştir. Tüm görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Görüşme süreleri 13 ile 55 dakika

arasında değişiklik göstermiştir. Yapılan görüşmelerin ses kayıtları toplam 196 dakika, her bir görüşmenin ortalama süresi 19 dakika sürmüştür. Bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılan ses kayıtları içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Johnston, (2006) ifade ettiği gibi verileri daha iyi organize etmek ve sistematik bilgi oluşturma sürecini hızlandırmak için yazıya dökülmüş görüşmeler MAXQDA 20 programına aktarılmış ve düzenlenmiştir. Programdan elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından değerlendirilip görüş birliği sağlanan 26 kod sekiz kategori ve üç tema altında incelenmiştir.

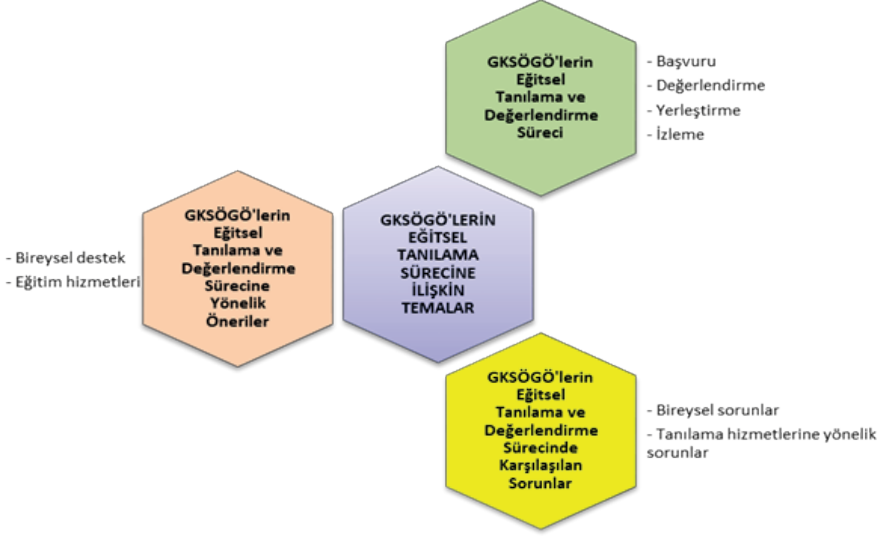
Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Nitel araştırma yaklaşımları nicel araştırma yöntemlerine göre çeşitli yönleriyle farklılaşmaktadır. Lincoln ve Guba (1985) (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016), nitel araştırmaların niteliğini arttırmak adına bazı stratejiler önermişlerdir. Bu öneriler doğrultusunda araştırma kapsamında inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine kullanılmıştır. İnanırcılığı sağlamak için yapılan tüm görüşmeler katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmış ve 196 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen veriler araştırmacılar tarafından MAXQDA 20 programında ayrı ayrı analiz edilmiş ve elde edilen bulgular anlamı bir bütün oluşturmuştur. Aktarılabirlik konusunda çalışmada katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından toplanmış, elde edilen veriler, hiçbir değişiklik yapılmadan görüşme sırasına göre numara verilerek rapor edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından değerlendirilip, ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında genel anlamda görüş birliği sağlanmıştır. Çalışmada doğrudan alıntılara yer verilmiş ve alıntılar yoluyla bulgular açıklanmaya çalışılmıştır. Bulgular, yorum ve genellemelerden uzak doğrudan sunulmuştur. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için, araştırmacıların görüşleri doğrultusunda kodlar belirlenmiş ve araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü [Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği+ Görüş Aynılığı)] kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliğini %90 olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada verileri elde etme süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Bu araştırma, araştırma etiğine uygunluğu açısından 25.05.2021 tarih ve E-81614018-000-507 sayılı Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından incelenerek kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ilgili alanyazın kapsamında tartışılmış, bu bulgular üç tema altında toplanmıştır. Her tema toplamda sekiz kategori ve 26 koddan oluşmaktadır. Temalar Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. Geçici Koruma Statüsündeki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitsel Tanılama Sürecine İlişkin Temalar



Tema 1: GKSÖGÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

RAM'da görev yapan özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen ilk tema 'GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci'dir. Bu ana tema altında "Başvuru", "Değerlendirme", "Yönlendirme" ve "İzleme" olmak üzere dört kategori bulunmaktadır. "GKSÖGÖ'nin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci temasına ilişkin bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. GKSÖGBÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

GKSÖGÖ'lerin Eğitsel değerlendirme ve tanılama Süreci	Frekans
Başvuru	
Aile doğrudan başvurusu	4
Okul aracılığıyla	9
Derneklerin desteğiyle	4
Değerlendirme	
Eğitsel değerlendirme isteği formu	4
Psikometrik testlerin kullanımı	9
Eğitsel performans değerlendirme	5
Tercüman desteğiyle değerlendirme	3
Yönlendirme	
Özel eğitim okulları	1
Tam zamanlı kaynaştırma	2
Özel eğitim sınıfı	2
İzleme	
Okul ziyaretleri	6
Kademeler arası geçiş aşamasında	4
Danışma talep edilmesi durumunda	2

Başvuru: Görüşme yapılan öğretmenler GKSÖGÖ'lerin tanılama sürecinde başvuruların ailenin doğrudan başvurusuyla, okul aracılığıyla ve derneklerin desteğiyle yapıldığını belirtmişlerdir. Ailenin doğrudan başvurusu ile ilgili G7 “...bu çocuklar bizim kendi vatandaşlarımız gibi özel gereksinimli bireyin ailesi, varsa sağlık kurulu raporuyla, yoksa tek hekimlik bir raporla ya da üç hekimlik raporla...” G4 ise “...aile fark ediyorsa komşular aracılığı ile geliyorlar...” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

GKSÖGÖ'lerin RAM'lara başvuruların okullar aracılığıyla yapılabileceğini belirten G10 “...öncelikle ikamet adresine kayıtlı okula gidiyorlar. O okul vasıtasıyla rehberlik araştırma merkezine yönlendiriliyor...” ifadesini kullanmıştır. G5 ise konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“...zaten okula Türk vatandaşı olmasalar da, hani okuldan öğretmenleri ya da sınıfı öğretmenleri ortaokuldalarsa işte branş öğretmenleri yine sorumlu sınıf öğretmenleri onları da bir gelişim sıkıntısı ya da diğer arkadaşlarından geç öğrenme güç öğrenme sıkıntısı olduğunu tespit ettiklerinde bize eğitsel tanılama formu ile gönderiyorlar...”

GKSÖGÖ'lerin RAM'lara başvurularının dernekler aracılığıyla yapıldığı şeklinde görüş bildiren katılımcılardan G4 "...açıkçası arada bir de şeyler geliyor mesela ben de bir tanesinin telefon numarası var Mülteci Destek Derneği ile Sığınmacılar ve Göçmenler Dayanışma Derneği diye iki dernek varmış. O arkadaştan aldığım bilgiye göre onlardan biri geliyor..." demiştir. G7 ise konuyla ilgili "Genelde bu çocukların yönlendirilmeleri bu çocukların ailelerinin bir arada oldukları dernekler var bu yabancı bireyleri koruyan ya da onları destekleyen dernekler aracılığıyla aslında RAM'lara geliyorlar..." ifadesini kullanmıştır.

Değerlendirme: Görüşme yapılan öğretmenler GKSÖGÖ'lerin değerlendirmelelerinin eğitsel performans değerlendirme istek formu, psikometrik testlerin kullanımı, eğitsel performans değerlendirme ve tercüman desteğiyle değerlendirme şeklinde yapıldığını belirtmişlerdir. GKSÖGÖ'lerin değerlendirme sürecinde okuldan eğitsel değerlendirme istek formu alındığını G2 "...eğitsel değerlendirme isteği okuldaki öğretmenleri dolduruyorlar. Bu formun içerisinde çocuğun akademik ve sosyal olarak uyumunun ne kadar iyi eksik veya yetersiz olduğunu evet hayır ve öğretmenlerin önerileriyle doldurulan form..." şeklinde, G6 ise "...bir okula kayıtlı ise eğitsel değerlendirme istek formu vardır onu doldurup öğretmenleri gönderirler bize ..." şeklinde ifade etmişlerdir.

RAM'larda GKSÖGÖ'lerin değerlendirme sürecinde psikometrik ölçme araçlarının kullanımına ilişkin katılımcılardan G2 "...öyle RAM bünyesinde zekâ testi yapan personel varsa bu zekâ testini uyguluyor..." derken, G4 ise "...genelde Leiter testini biz uyguluyoruz. Bu hani biraz dil sorunu olan çocuklarla ilgili işitme ile ilgili sorunları olan çocuklarımıza uyguladığımız bir test onunla bir test yapıyoruz testi uyguluyoruz..." biçiminde görüşlerini anlatmışlardır.

RAM'da özel eğitim öğretmenleri tarafından GKSÖGÖ'lerin eğitsel performanslarının değerlendirildiği yanıtını veren katılımcılardan G10 "...biz çocuğu değerlendiriyoruz. İşte eğitsel tanılamayı yaptım ben..." ve G8 "...şu şekilde çocuk beş yaşından küçükse test yapılmıyor sadece performansı alınıyor yetersizliği doğrultusunda. Bunu özel eğitim öğretmeni yapıyor ve daha sonraki süreçlerde öğrencinin ailesinden de alınan bilgiler doğrultusunda kurula giriyor..." şeklinde görüş bildirmişlerdir.

GKSÖGÖ'lerin tercüman desteğiyle değerlendirilmelerinin yapıldığını belirten G10 bunu "...farklı bir süreç yok eğer dilde bir problem varsa anlayamıyorsak yanında tercümanla giriyoruz biz eğitsel değerlendirmeye..." şeklinde ifade etmiştir. G9 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

"...ailenin gerek evraklarının hazırlanması sürecinde tercüman yardımcı oluyor. Beraberinde aileyle birlikte değerlendirmeyi alacak olan öğretmenin yanına çıkıyor. Sonra hem aileye tercümanlık yapıyor hem de öğretmenin söylediklerini aileye tercüme ediyor. Bu şekilde değerlendirme süreci yapılmış oluyor..."

Yönlendirme: GKSÖGÖ'lerin yönlendirmelerine ilişkin olarak öğretmenlerden G1 "...biz bu çocuğun tam zamanlı kaynaştırma tedbirini alıyoruz ya da özel eğitim sınıfına yönlendiriyoruz..." şeklinde görüş bildirmiştir. G3 ise "...biz hocam öğrencilerimizin yön-

lendirmesini yaptık diyelim özel eğitim sınıfı kaynaştırma sınıfı ya da özel eğitim okulu vesaire yerleştirilmesini yaptıktan sonra biz okul öğretmenlerinden belli sürelerde görüş alıyoruz...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

İzleme: Görüşme yapılan öğretmenler GKSÖGÖ'lerin izleme sürecinin okul ziyaretleri şeklinde, kademeler arası geçiş aşamasında ve danışma talep edilmesi durumunda yapıldığını belirtmişlerdir. Okul ziyaretleri ile yapıldığını belirtenlerden G1 şu ifadeleri kullanmıştır:

“...bizde her yıl bu özel eğitim sınıflarının ve okulları dolaşıp bir sıkıntı var mı bireysel eğitim planı ile ilgili bir destek istiyor musunuz diye bütün okullarda ulaşıyor bizden destek isterlerse her türlü desteği veriyoruz bireysel eğitim planını anlatıyoruz bu çocuklarla ilgilenen öğretmenlere seminerler veriliyor bu şekilde...”

G3 ise *“...yerleştirilmesini yaptıktan sonra biz okul öğretmenlerinden belli sürelerde görüş alıyoruz. Okul ziyaretleri yapıyoruz hocam sürekli halde. Bu bazen hani aksasa da okul ziyaretlerinde bu durumları gözlüyoruz öğrencimizin...”* şeklinde ifade etmiştir.

GKSÖGÖ'lerin izlemelerinin kademeler arası geçiş aşamasında yapıldığını belirten katılımcılardan G7 *“...eğer çocuğun tanısıyla ilgili bir farklılık yoksa ya da durumunda herhangi bir şey eklenmiş ya da sonrada kaybolmamışsa bu çocuklar kademe değiştirene kadar gelmiyorlar...”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. G8 ise *“Kademe değişikliklerinde mutlaka bizim ekranımıza yansıyor. Çocuk ilkokula gidiyor ve beşe geçti ortaokula geçtiği zaman kaynaştırma öğrencisi olduğu için kademe geçişlerinde mutlaka ve mutlaka RAM'a gelmesi gerekiyor...”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

GKSÖGÖ'lerin izleme sürecinin danışma talep edilmesi durumunda yürütüldüğünü belirten katılımcılardan G3 aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“...okulda eğer bir sorun varsa bir heyet gidiyor yerinde incelemesini yapıyor öğrencimizin bir davranış sorunları var mı? Problem okuldan mı kaynaklanıyor? Başka bir durumdan mı kaynaklanıyor? Ya da okul rehber öğretmeni başka bir sorun yaşadıysa burada bizim rehberlik birimimize iletişime geçiyor. Sürekli iletişim halinde olduğumuz için izlemeyi bu şekilde sürdürüyoruz...”

G6 ise aşağıdaki şekilde görüşünü belirtmiştir:

“...onu takibini kendi sınıfı öğretmeni ya da okul rehber öğretmeni geri dönüşü verirse tekrar inceleme istekleri olursa ya da herhangi bir eğitsel destek istiyorlarsa bizden görüş istiyorlarsa BEP toplantısına katılmamız talep ediliyorsa gidip katılırız. Müdahil oluruz fikir veririz. Doğrudan çocuk ismi üzerinden takip biz yapamıyoruz...”

Tema 2: GKSÖGÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlerle yapılan görüşme verileri incelendiğinde katılımcılar GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını be-

lirtmişlerdir. Bu sorunlar “bireysel sorunlar” ve “eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik sorunlar” olarak iki kategoride toplanmıştır. GKSÖGÖ’lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaşılan sorunlar temasına ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Karşılaşılan Sorunlar	Frekans
Bireysel sorunlar	
Dil	9
Kültürel farklılıklar	8
Çocuğun yaşı	1
Psikolojik durum	1
Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik sistemsel sorunlar	
RAM’ların çalışma koşulları	2
Kullanılan ölçme araçları	6
Destek eğitim hizmetinden yararlanamama	7

Bireysel sorunlar: Görüşme yapılan öğretmenler bireysel sorunlar kategorisinde dil, kültürel farklılıklar, çocuğun yaşı ve psikolojik durumdan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan G1 eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılan dil sorununu “...en büyük güçlük dil güçlüğü. Yani anne baba ile iletişim kuramıyoruz çocukla kuramıyoruz...” şeklinde ifade etmiştir. Dil sorunu ile ilgili olarak G10 şu ifadeleri kullanmıştır:

“...ya işte eğer şöyle diyorum dil yani eğer anlaşıyor değilsem. O performansla hiçbir şey yapamıyorum yani. Performansını geçersiz sayıyorum tekrar bir randevu veriyorum hani o çocukla anlaşabilmem gerekir iletişime geçemiyorum yani en büyük sıkıntı iletişimsizlik şu an...”

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılan sorunların kültürel farklılıklar olduğunu ifade eden katılımcılardan G5 bunu “...yabancı bir ülkeler oradaki orada alıştıkları düzen çok çok farklı aile içerisindeki görüşü bilgi bile hani çok önemli sonuçta o aile kültürünü okul hayatında da yansıtıyor. Bu da gerçekten önemli yani kültürel farklılıklar da çok etkili...” şeklinde açıklamıştır. G8 ise “...özellikle kız öğrenciler erkek testörlere cevap vermekten kaçınıbiliyorlar...” şeklinde karşılaştıkları sorunları ifade etmiştir.

GKSÖGÖ’lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde bireyin yaşının bir sorun olabileceğini belirten G7 görüşünü aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

“...çocukların yaşları genelde yerleştirilecek kademeğe göre oldukça büyük. Yani çocuk hiç okula gitmemiş bu zamana kadar eğitim almamış. Biliyorsunuz uzun süredir Tür-

kiye'deler. Bu çocuklar hiç okula gitmemiş yeri geliyor çocuk büyük ama hiç okul tecrübesi olmadığı için liseye yerleştiremiyor ortaokula yerleştiremiyor. Yaştan dolayı kademe sıkıntı, eğitim almadığı için onun için bu süreç çok büyük sıkıntı oluyor. Bir de böyle bir problem yaşıyoruz..."

GKSÖGÖ'lerin psikolojik durumlarının eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılan bir sorun olduğunu belirten G3 ise görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

"...geçici koruma statüsünde olan bireylerin çoğunluğunda büyük bir travma var. Çünkü savaşın ortasından çıkıp geldiler. Çocuklarda çok büyük travmalar oluyor. Yine çocuklarımızda aile kayıpları çok fazla oluyor. Yine savaştan kaynaklı çocuklarda yaralanmalar oluyor. Bu durumların getirdiği bir şeydir herhalde çocuklarda çok fazla çekingenlik oluyor..."

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik sistemsel sorunlar: Görüşme yapılan öğretmenler eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik sistemsel sorunlar kategorisinde RAM'ların çalışma koşulları, kullanılan ölçme araçları ve GKSÖGÖ'lerin destek eğitim hizmetinden yararlanamamasına yönelik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. RAM'ların çalışma koşulları ile ilgili G6 "RAM'ların mesaipleri uzun. Başvurular çok yoğun beklentiler çok farklı..." şeklinde görüş belirtmiştir. G2 ise "...Türkiye'de test ve testör konusunda biraz sıkıntımız olduğu için ben rastladığımızı söylüyorum..." şeklinde karşılaştıkları sorunları ifade etmiştir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ölçme araçlarının kullanımında sorunlar yaşandığını belirten katılımcılardan G3 bu durumu "...bizim ASİS, WISC-R, Bİ-NET gibi testleri bu çocuklara uygulayamadığımız için tanularla ilgili problemler de olmuyor değil..." şeklinde ifade etmiştir. G1 ise görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

"...sadece Leiter testini uygulayabiliyoruz her testi uygulayamıyoruz dilden dolayı.... Çünkü bizim Türkiye'de uyguladığımız WISC-R testi var. Yabancı kaynaklı ama sorular Türkiye'ye uyarlanmış şekilde oluyor ama çocuk Türkiye'ye yeni gelmiş o sorduğumuz maddeyi bilemeyebiliyor. Çünkü ilk kez karşılaşıyor belki o madde ile..."

GKSÖGÖ'lerin destek eğitim hizmetinden yararlanamama sorununu G2 "...fakat destek eğitim alamıyor bu çocuklar. Yani rehabilitasyon merkezlerinden tabi alamıyorlar. Keşke alabiliyor olsalar. Çocuğun yararlanması lazım özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinden...", G4 ise "...raporu olanlar geliyor ama biz onlara Rehabilitasyon hizmetini sunamıyoruz T.C. vatandaşı olmadıkları için yani ... bunlarla ilgili rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim imkanı sağlanamıyor..." şeklinde ifade etmiştir.

Tema 3: GKSÖGÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Yönelik Öneriler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde katılımcılar GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik çeşitli öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler bireysel destek ve eğitim hizmetleri kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik önerileri ve frekansları Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. GKSÖGÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Yönelik Önerileri

GKSÖGÖ'lerin Tanılama Sürecine Yönelik Öneriler	Frekans
Bireysel destek	
Tercüman desteği	6
Dil desteği	3
Eğitim Hizmetleri	
RAM'ların çalışma koşullarının iyileştirilmesi	4
Destek eğitim hizmetlerinden yararlanma	1
Ölçme araçları geliştirilmesi	4
Hizmet içi eğitim	1

Bireysel destek: Görüşme verileri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde tercüman desteği sağlanmasını önerdiği görülmüştür. RAM'da görev yapan katılımcı öğretmenlerden GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde tercüman desteği sağlanmasını önerenlerden G2 “...bir tercüman olduktan sonra tüm ölçme araçlarını çok rahat kullanabiliriz diye düşünüyorum...”, G7 ise “...sadece tercümanın olması değerlendirmede dil problemini ortadan çıkarabilir...” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde dil desteği sağlanmasını öneren katılımcılardan G3 “...burada okul ortamlarında bir düzenleme yapılabilir ya da bu öğrenciler için geçici eğitim merkezleri vardı...Burada dil sorununa yönelik çalışmalar yapılabilir gerektiğinde öğrenebildiklerini gördük gerçekten...” şeklinde öneri sunmuştur. Katılımcılardan G1 ise görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...bizim böyle çocuklarla karşılaştığımızda hemen iletişime geçip dil desteği alabileceğimiz bir ekip olabilir. Belki RAM'ın içinde değil de ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde ya da okullarda dil desteği olabileceğimiz öğretmenlere her an ulaşabilirsek sorunun kalkabileceğini düşünüyorum ben...”

Eğitim hizmetleri: Görüşme yapılan öğretmenlerin eğitim hizmetleri kategorisinde RAM'ların çalışma koşullarının iyileştirilmesi, destek eğitim hizmetlerinden yararlanma, ölçme araçları geliştirme ve hizmet içi eğitim önerilerinde buldukları görülmüştür. RAM'ların çalışma koşullarının iyileştirilmesi önerisi ile ilgili olarak G6 "*Bizim fiziki imkânlarla kavuşmamız lazım bir kalifiye personelin tercih edebileceği kurumlar haline getirmemiz gerekiyor... Öğretmenlere bir düzenleme ile tercih edilebilir hale gelmesi gerekir. Kendilerini geliştirebileceği fırsatlar verilmeli RAMlarda...*" şeklinde öneri sunmuştur. Katılımcılardan G9 ise görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"...yani RAM'lar olarak her konuda bir kere materyal eksikliklerinin, çok çoğaltılması gerektiği önerisinde bulunursanız çok seviniriz, ayrıca her türlü desteğin sağlanabilmesi için gereken uzman personeller yani odyologtur, fizyoterapisttir, o dediğim o bölgelerde o kültürde yaşamış bu konuda eğitim almış öğretmenlerin de RAM kadrolarında yer alması sağlıklı bir durum olur tabii ki..." şeklindedir.

Destek eğitim hizmetlerinden yararlanılması ile ilgili G8 görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"...yani zaten bu insanlar Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşamaya zaten bir sürü hakka sahip oldukları için bence özel eğitim hizmetlerinden de yararlanabilirler diye düşünüyorum çünkü rehabilitasyon merkezleri bu anlamda yani okula ek olarak onlarla çalışma yaparsa özel eğitimde erken tanı kadar çalışmalarda çok önemli daha fazla uyarana maruz kalmalarının kendilerini geliştirebileceğini düşünüyorum..."

Ölçme araçları geliştirilmesi ile ilgili olarak G6 "*...aynı BİLSEM'de uyguladığımız tamamen saf görsel tabletteki tarama testleri gibi bir şey geliştirilmeli...*", G9 ise "*...bence geçici koruma statüsünde olan öğrencilerimizin özellikle belirli engelleri olanlar değil de arada tarif edilmesi zor olan öğrencilerimiz için bence ... hani biraz elimizdeki bulunan ölçeklerin o kültüre uyarlanması sağlıklı daha sağlıklı bir sonuç getirecektir diye düşünüyorum...*" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Hizmet içi eğitime yönelik olarak katılımcılardan yalnızca G4 görüşünü "*...bu süreçte RAM'lar açısından bir eğitim verilebilirdi...*" şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Geçiş güzergâhı durumunda olan Türkiye'ye yapılan göçler ekonomik, sosyo-kültürel ve eğitim başta olmak üzere birçok alanda Türkiye'yi etkilemektedir. Göçler devam ettikçe, göç alan ülkelerdeki eğitimciler de yabancı uyruklu öğrencilere etkili eğitimin nasıl sağlanacağı hakkında bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar (Moinolnolki ve Han, 2017). GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri açısından incelendiği bu çalışmada öğretmenler eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaptıkları çalışmalar ve karşılaştıkları güçlükler konularında görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler karşılaştıkları güçlüklerle yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğretmenleri GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanınması sürecinde “Başvuru”, “Değerlendirme”, “Yönlendirme” ve “İzleme” süreci olmak üzere Türk vatandaşı olan öğrencilerle aynı aşamaları takip ettikleri ancak bu aşamalarda RAM'lara göre farklı uygulamalar olduğu görülmüştür. Örneğin izleme sürecini bazı RAM'lar kademeler arası geçişlerde yaparken bazıları okul ziyaretleriyle bazıları ise sadece danışılması durumunda izleme faaliyetlerini yürütmektedirler.

Öğretmenlerle yapılan görüşme verileri incelendiğinde öğretmenler GKSÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar “bireysel sorunlar” ve “eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik sorunlar” olarak iki kategoride toplanmıştır. Dil sorunu en fazla belirtilen sorun olmuştur. Türkiye'deki alanyazın araştırmalarında da geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitiminde temel probleminin dil olduğu vurgulanmıştır (Aydın, 2019; Erdem, 2017; Sarier, 2020; Songür ve Olgun, 2020; Uysal, 2019; Yüce, 2018). Örneğin, Yüce (2018)'in araştırmasında öğretmen ve yöneticiler, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını “*dil engeli, akran ilişkileri, yönetici ve öğretmen tutumları, davranışsal sorunlar, saldırganlık, ayrışma, dışlanma, kültürel farklılıklar, sosyal etkinlikler, ekonomik nedenler, travmatik yaşantılar, psikososyal destek*” vb. pek çok faktörün etkilediğini belirtmektedir.

Geçici koruma statüsündeki bireylerin ülkelerinden çoğunlukla zorunluluk nedeniyle ayrılması ani yaşam değişimine yol açmaktadır. Kültürel uyum sürecinde bu bireylerin travmatik yaşantılara maruz kalmaları nedeniyle ruh sağlığı açısından da sorunlar yaşayabilmektedir (Kağnıcı, 2017). Levitt, Lane ve Levitt, (2005), 429 göçmen çocuk ve ebeveynleri ile yaptıkları çalışmada ebeveynlerin ekonomik endişelerinin olmasına rağmen, çocuklarının göçten sonra ebeveynlerine göre daha fazla stresli (gergin) oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Biasutti vd. (2020) bu durumun çocukların ve gençlerin göç deneyimleri üzerinde sahip oldukları kontrol eksikliğinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Cülha ve Demirtaş (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının kültür farklılıkları, çatışma, iletişim problemleri ve gruplaşma gibi olumsuz etkileri olduğu ortaya konmuştur.

RAM'ların çalışma koşulları, kullanılan ölçme araçları ve GKSÖGÖ'lerin destek eğitim hizmetinden yararlanamaması ise eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde öğretmenlerin belirttikleri sistemsel sorunlardır. Alanyazın incelendiğinde RAM'larda karşılaşılan sorunlarla ilgili benzer bulgularla karşılaşılmıştır (Yurtsever, 2013; Çiçek, 2015; Yılmaz, 2016; Biral, 2019; Türkkal ve Doğan, 2019). Yurtsever (2013) eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde RAM'a başvuruların kabul edilmesi, kurumun genel fiziksel koşulları, eğitim kurumlarından öğrencinin durumuyla ilgili gelen bilgilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılması, ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması süreci, yerleştirme süreci, aile katılımının sağlanması ve kurumun genel işleyişi gibi farklı boyutlarda sorunlarla karşılaşıldığını vurgulamıştır.

Çiçek (2015) ise RAM'ların fiziksel şartlarının uygun olmadığını, RAM'ların işlevlerinin farklılaşması gerektiğini belirtmiştir. Yılmaz (2016) tarafından RAM'larda işitme kayıplı çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişi incelenmiştir. Yılmaz (2016) bu aşamalarda karşılaşılan sorunları, hastane ve RAM arasındaki gerçekleştirilemeyen iş birliği, işitme kayıplı çocukları değerlendirme formlarındaki yetersizlik, materyal eksikliği, değerlendirmeye uygun fiziksel şartların sağlanamaması, izleme sürecinin yıllık raporlarla yürütülmeye çalışılması şeklinde açıklamıştır. Biral (2019) ise uyarılama zekâ testlerinin çocukların kimi zaman yanlış tanı ile yönlendirilmelerine sebep olabildiği gibi kimi zamansa tanı almış çocukların eğitim alanında çeşitli biçimlerde ayrımcılıklarla karşılaşmalarına neden olabildiğine dikkate çekmiştir. Türkkal ve Doğan (2019) RAM'lardaki iş yoğunluğu, personel yetersizliği ve fiziksel şartların yetersiz olması gibi sebeplerle sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Araştırma bulgularıyla benzer biçimde Aksoy ve Pınar (2020) erken tanılama sağlığı ve eğitim kurumları arasındaki iş birliği, RAM'ın yapı ve işleyişi, nitelikli personel, değerlendirme standartlarının oluşturulması, güncel ve geçerli-güvenilir değerlendirme araçları ve fiziksel koşullar konularında sorunları vurgulamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planında da “Geçici koruma altındaki nüfusun yoğun olarak yaşadığı şehirlerde eğitim ortamlarının yetersiz kalmasının” tespitler arasında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğretmenleri en fazla GKSÖ-GÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde tercüman desteği ve dil desteğinin sağlanmasını önermişlerdir. Benzer biçimde Açıkgöz (2019) tarafından Türkiye'deki Suriyeli öğrenciler için öncelikli olarak dil problemlerinin çözülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Uysal (2019) ise GKAS öğrencilerin bir liseye yerleştirilmeden önce, bir yıllık bir dil eğitim verilmesi, zayıf oldukları derslerden takviye kurslarına alınması, sene sonunda dil ve ders seviyeleriyle ilgili yapılacak bir sınavdan sonra okullara yerleştirilmelerini önermiştir. Geçici koruma statüsündeki öğrencilere sosyal ve kültürel eğitimler verilmeli, etkili ve planlı bir Türkçe öğretim stratejisi izlenmesi ve bu öğrencilerin okula devamı teşvik edilmelidir (Güzel, 2019).

Araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu da eğitsel değerlendirme ve tanılama yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve RAM'ların çalışma koşullarının iyileştirilmesi ile ilgili çalışmaların gerekliliğidir. Kemer (2019) RAM'larda performans ölçmede kullanılan psikolojik testlerin geçerlik, güvenilirlik ve test uyarılama standartları açısından incelemiştir. Kemer (2019), RAM'da kullanılan ölçeklerin geçerlik alanında eksikleri olduğunu ve uluslararası alanda kullanılan güncel hallerine göre revizyonlarının yapılmamasının güçlük olduğuna dikkat çekmiştir. Güvenirlik açısından ise ölçeklerde yine eski revizyonların kullanımından kaynaklı eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Örneğin, Stanford-Binet'in çevirisinin yapıldığı bilinmesine rağmen yazılı bir kaynakta bulunmadığı için uyarılama standartlarına göre incelenmesi yapılamamıştır. Gesell ve Leiter'de herhangi bir uyarılama ya da çeviri yapılmadığı için iki ölçeğin

de ölçek standartlarıyla uyumlu olmadığını bu nedenle ölçeklerin dil ve kültürümüze uyarlamasını önermiştir. Türkkal (2019) ise RAM'da yürütülen hizmetlerin niteliklerin artırılması için yasal düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Öneriler

Çalışmanın bulgularına dayanarak GKAÖGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin daha sağlıklı ve sistematik yürütülmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Buna göre GKAÖGÖ'lerin tanılanmasının önündeki en büyük engel olan dil sorununa yönelik eğitim politikaları hazırlanabilir. Ayrıca GKAÖGÖ'lerin RAM'lara başvurusu, tanılanması, değerlendirilmesi ve izlenmesi aşamalarının her kurumda aynı şekilde sürdürülmesi için belli standartlar geliştirilip takibi için de ayrı bir modül oluşturulabilir. RAM'da görev yapan öğretmenlere GKAÖGÖ'leri tanılama süreci ile ilgili eğitimler düzenlenebilir. Doğru tanılama yapabilmek güncel, geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile mümkündür. Bu nedenle hem geçici koruma altındaki hem de Türk vatandaşı olan öğrencilerin tanılama sürecinde kullanılacak ölçme araçları geliştirilebilir veya uyarlaması yapılabilir. Eğitsel tanılamanın daha sağlıklı yürütülebilmesi için tıbbi tanılama yapan kuruluşlar ile RAM'lar arasında bir köprü görevi üstlenecek bir ekip kurulabilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından RAM'larda görev yapan öğretmenlere ölçme araçlarını kullanmaları için hizmetiçi eğitimler düzenlenmektedir. Ancak testörlük eğitimi alan öğretmen RAM'dan çeşitli nedenlerle ayrıldığında ölçme araçlarını kullanacak personel sıkıntısı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle RAM'da görev yapan öğretmenlerin yer değişikliği ile ilgili düzenlemeler getirilebilir. Son olarak GKAÖGÖ'lerin eğitime erişimlerinin artırılmasına ve destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına yönelik yasal düzenlemeler yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, A. (2019). Türkiye'de ilkökul eğitimi alan geçici koruma statüsündeki çocuklara verilen eğitim sorunları ve çözüm öneriler. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aksoy, V., ve Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*. 2(1) 47-67.
- Aydın, S. (2019). Geçici koruma altındaki 4-5 yaş grubu Suriyeli çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). *Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar*. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>

Geçici Koruma Statüsündeki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitsel Tanılama Süreci

- Biasutti, M., Concina, E., ve Frate, S. (2020). *Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers*. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.
- Biral, B., (2019) Rehberlik ve araştırma merkezlerinde eğitsel tanılama üzerine sosyolojik bir değerlendirme. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- CRC, B. M. (2009). Çocuk haklarına dair sözleşme. <http://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/BM%20CHK%20Genel%20Yorum%20No13%20-%20Cocuga%20Karsi%20Sid-det.pdf>
- Cülha, A., ve Demirtaş, H. (2020). *Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları*. *Harran Maarif*, 5(2), 46-75. <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>
- Çiçek, M. Ç. (2015). Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; RAM'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Doğan, S., ve Özdemir, Ç. (2019). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisinin incelenmesi*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69),124-141.
- Erdem, C. (2017). *Sınıfında mülteci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri*. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları*, 1(1), 26-42.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014, 22 Ekim). Resmî Gazete (Sayı: 29153). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2016, Nisan). 2015 Türkiye Göç Raporu. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2015_yiik_goc_raporu_haziran.pdf
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017, Nisan). 2016 Türkiye Göç Raporu. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf
- Güzel, S. (2019). Türkiye'de öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyum problemlerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). *Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar*. *Elementary Education Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kaya, S. Ö. (2019). Geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli üniversite öğrencilerinin göç sürecindeki uyum yaşantıları. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kemer, B. (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde maksimum performansı ölçmede kullanılan psikolojik testlerin ölçme standartları açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koser, K. (2018). Migration and security: Exploding the myths and understanding the realities. *In Demography of refugee and forced migration* (pp. 235-249). Springer, Cham.

- Levitt, M. J., Lane, J. D., ve Levitt, J. (2005). *Immigration stress, social support, and adjustment in the first postmigration year: An intergenerational analysis*. Research in Human Development, 2(4), 159-177.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuzu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019 – 2023 Stratejik Planı http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf
- Moinolnolki, N., ve Han, M. (2017). *No child left behind: What about refugees?*. Childhood Education, 93(1), 3-9.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012, 21 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 28360). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30471). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Poon-McBrayer, K. F. (2016). *Complexities of shared ethnicity, immigrant education, and disabilities: Reconceptualizing multicultural special education*. International Journal of Special Education, 31(3), n3.
- Sarıer, Y. (2020). *Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, 3(1), 80-111.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., ve Aslangiri, F. (2016). *Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği*. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar, 18(31), 1-13.
- Songür, N., ve Olgun, O. (2020). *Geçici koruma statüsündeki Suriye kökenli öğrencilerin eğitim gördükleri ilkokullarda yaşanan sorunlar: Ankara-Altındağ ilçesi örneği*. Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 55(4), 2969-2996.
- Şimşir, Z., ve Dilmaç, B. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. İlköğretim Online, 17(2), 1116-1134.
- Tamer, M. G. (2017). *Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu*. Göç, 4(2), 119-152.
- Türköl, A., ve Doğan, Z. (2019). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Uysal, A. (2019). *Geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir çoklu durum çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Geçici Koruma Statüsündeki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitsel Tanılama Süreci

- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2016). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yurtsever, Ş. (2013). Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan Rehberlik ve Araştırma Merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yüce, E. (2018). Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GÖÇ VE MÜLTECİ KONULU RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Melike Rüya ARICI¹, Sonnur İŞİTAN²

1 Öğretmen, Balıkesir Sındırgı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi, mra.melike@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3768-742X.

2 Doç. Dr. Balıkesir Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi AD, sonnurisitan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1998-0446.

Geliş Tarihi: 28.06.2021 Kabul Tarihi: 04.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.958764

Öz: Bu çalışmanın amacı ülkemizde erken çocukluk dönemine (3-8 yaş) yönelik göç ve mültecilik konulu resimli kitapları tespit etmek ve bu kitapların içerik ve resimleme özelliklerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 3-8 yaşa hitap eden göç ve mültecilik konusunu işleyen 20 resimli öykü kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada kitapların niteliklerini belirlemek için Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Kitapların içerik analizleri, Temur (2019) tarafından geliştirilen “Kitap Analiz Formu” ile incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda kitapların çoğunluğunda; resimlemelerde canlı renklerin kullanıldığı, doğrudan göç ve mültecilik konusunun ele alındığı ve kitaplarda çoğunlukla insan karakterler olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda sınıf ortamında farklı kültürler ve göç ve mültecilik temasına yönelik nitelikli kitapların bulundurulması gerektiği, farkındalık sağlamak amacıyla bu tür kitaplardan faydalanarak okuma uygulamalarına yönelik araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, okul öncesi eğitim, çok kültürlü çocuk kitapları, göç ve mültecilik, resimli kitaplar

ANALYSIS OF CHILDREN’S PICTURE BOOKS ABOUT IMMIGRATION AND REFUGEES

Abstract:

The aim of this study is to determine the children’s picture books about immigration and refugee for early childhood (3-8 years old) in our country and to examine the content and illustration features of these books. Qualitative research method was used in the study. The sample of the research consists of 20 picture story books that deal with the subject of immigration and refugee. Children’s Picture books determined by the criterion sampling method. In the research, the “Picture Story Books Evaluation Scale” developed by Deniz and Gönen (2020) was used to determine the qualifications or properties of the books. The content analysis of the books were examined with “Book Analysis Form” developed by Temur (2019). As a result of the study, in the majority of the books; It has been determined that vivid colors are used in the illustrations, the subject of direct immigration and refugee, and there are mostly human characters in the books. As a result of the study, it has been suggested that there should be qualified books on different cultures, immigration and refugee themes in the classroom environment, and researches should be conducted on reading practices by making use of such books to raise awareness.

Keywords: inclusive education, preschool education, multicultural children’s books, migration and refugee, picture books

Giriş

Okul öncesi döneme yönelik çocuk kitapları, başlangıçta oyun arkadaşı görevini gören, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen önemli araçlardır. Okul öncesi dönemde çocuklara hitap eden kitaplara genel olarak resimli kitaplar denilmektedir (Gönen, 2013).

Çocukların nitelikli kitaplarla erken yaşta karşılaşması, onları pek çok açıdan destekleyerek uygun davranışlar edinmelerini, düşünmelerini ve eleştirel becerilerini geliştirmektedir (Karatay, 2011). Fletcher ve Reese (2005), yaptıkları derleme çalışmasında, üç yaştan küçük çocuklara kitap okumanın üç yaş sonrası çocuklara okumaktan okuma kalitesi ve okuma sıklığı açısından farklılıkları olduğuna değinmişlerdir. Ebeveynler, okul öncesi çocuklarına kitap seçerken daha küçük yaş grubundaki çocuklara oranla daha karmaşık konuları ele alan kitapları seçmektedir. Kitaplar, okuma etkileşimlerinin önemli bir ögesi olmasına rağmen, çok az araştırmacı metnin doğasının çocuklarla okumanın kalitesini nasıl etkileyebileceğini incelemiştir. Ancak yaş,

metin türleri ve çocukların bu okuma etkinliğine katılımı arasında önemli etkileşimler olabilir. Erken yaşlarda başlayan okuma etkinlikleri sırasında çocuğun mizaç ve dil özellikleri oldukça önemliken okul öncesi dönemde bu etkiler azalabilir ve tekrarlanan okumaların oranında düşüşler yaşanabilir. Düzenli yapılan okuma etkinlikleri, okuma stratejilerinin, çocuğun gelişim düzeyine uygun hale gelmesine yardımcı olacağı gibi aynı zamanda çocuğun özerkliğini de destekler (Fletcher ve Reese, 2005).

Nitelikli çocuk kitapları, işlenen temanın üzerine düşünülmesine ve yorumlanmasına izin verir. Karagöz (2018), resimli kitapların aynı zamanda karakter eğitiminde de etkili kitaplar olacağını belirtmiştir. Çocuk, karşılaştığı kitapta ele alınan konunun vermek istediği mesajın yanı sıra alt metinlerdeki mesajları ve karakterin o kitap için özelleştirilme durumlarına da dikkat edebilir. Karakterle özdeşim kurarak kendi hayatından izler bulabilir ya da farklı hayatların var olduğunu da algılayabilir.

Resimli çocuk kitapları, çeşitli kültürlere, çevreye, yaşadığımız çağın sorunlarına dikkat çekici çeşitlilikte konuları da içerebilir (Lukens, Smith ve Coffel, 2021). Çocuk kitaplarında ele alınan konunun aktarılışı ile ilgili yaygın görüşlerin arasında çocuğa göreliliğin esas alınarak çocuğun anlamlandırabileceği iyilik, sevgi, mutluluk gibi konuların ele alınmasının yanı sıra ölüm, yalnızlık ve savaş gibi konuların da anlatılabileceği vardır. Çocuğa görelilik ilkesi, yalnızca konunun seçiminde değil, konunun ele alınış biçimi üzerinde de dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur (Yılmaz ve Yakar, 2018).

Matulka'nın (2008) belirttiği gibi, resimli kitaplar için ciddi konuların tema olarak seçilmesi, resimli kitapların daha az ilgi çekeceği varsayımını doğurmuştur. Ancak barış, azim, cesaret gibi temalar her yaş grubu için yeterince ilgi çekici olabilir. Resimli kitaplardaki çizimler bu temalar için metne destek sağlar. Günümüzde resimli kitap türleri, içerik ve biçimsel olarak genişleyen bir çeşitliliğe sahiptir. Kitaplar, savaşın etkileri, yoksulluk, göç ve engellilik gibi pek çok konuyu ele almaktadır (Lynch Brown, Tomlinson ve Short, 2014).

Çocuk kitaplarında her konunun ele alınabileceği görüşünün gelişmesiyle birlikte sorun odaklılık kavramına dikkat çekilmiştir (Yılmaz ve Yakar, 2018). Her yaşta okuyucuya uygun olacak şekilde işlenen eşitsizlik, adalet, şiddet ve felaketler gibi tarihi olayları anlatmak okuyuculara farkındalık kazandıracaktır. Bu tür kitaplar gerçekçi kurgunun alt türü olan "Sorun Merkezli Öyküler" olarak karşımıza çıkmakta ve kahramanın yaşadığı bir sorun üzerine inşa edilmektedir (Lukens, Smith ve Coffel, 2021). Sorun merkezli olarak adlandırılan kitaplar; kişilerin hem bireysel hem de toplumsal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir ve kişinin hayatında karşılaştığı problem durumlarını sorgulamasını kolaylaştırır (Şirin, 2012). Yılmaz ve Yakar (2018), sorun odaklı çocuk edebiyatını, çocuğun kitaplar aracılığı ile birtakım sorunlarla yüzleştiği ve bu sorunlarla baş edebilme becerisini kazandığı kitaplar olarak tanımlamıştır. İştan (2013), özel ve baş etmesi zor olan konulara yönelik çocuk kitaplarını "Özel

Amaçla Yazılmış Çocuk Kitapları” veya “Özel Temalı Çocuk Kitapları” olarak ifade etmiştir.

Yaşamın doğası gereği çocuklar, ölüm, şiddet gibi onları duygusal açıdan zorlayacak hassas olaylarla karşı karşıya kalabilir ya da bu tür durumları deneyimleyebilir. Karşılaşılan bu zor koşullara farkındalık geliştirmek amacıyla kitaplarda bu tür konuların yer alması çocuklara farkındalık ve bilgi sağlamak amacıyla doğru ve gereklidir (Aslan, 2014). Yılmaz ve Destegüloğlu (2021), çocukların kitap karakterlerinden etkilendiklerini ve kitap karakterlerinin, akıl yürüten ve işbirliğine açık bireyler olmasının çocuklar için daha uygun olacağını vurgulamışlardır. Ancak bu tür hassas konularda çocuklara yönelik yazılan kitaplar için yazarlar ve yayınevleri bu tür konuları işlerken toplumsal değerlere karşı hassasiyet göstermeli, konuyu ele alırken çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine dikkat etmeli, kitaplar çocukların topluma ait olma duygusunu geliştirmelidir. Bu amaçla yazılmış kitaplar sayesinde bu tür konularla karşılaşan çocuklar yaşamın gerçekleri hakkında bilinçlenecektir (Bulut, 2018).

Göç ve Mülteci Konulu Resimli Kitaplar

Göç; “Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesi.” olarak; Mülteci ise, “İrki, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi” olarak tanımlanmıştır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013, s.35). Ülkemizde göç eden ve mülteci olan bireylere yönelik yasal ve hukuksal 1961 yılında Cenevre Sözleşmesi ve 1967 yılında “Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Protokol” ile belirlenmiştir. Türkiye bu sözleşmelerle birlikte “Coğrafi sınırlama ilkesini kabul ettiğinden, 2014 tarih ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda düzenlendiği üzere yalnızca Avrupa’dan gelen sığınmacılar ülkemizde mülteci olarak adlandırılmaktadır”(Göç Terimleri Sözlüğü, 2013, s.65). Uluslararası Koruma Kanunu’nun 91. Maddesi çerçevesinde hazırlanan yönetmeliğe göre Geçici Koruma; “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınmayan yabancılara sağlanan koruma” olarak ifade edilir. Bu yönetmelikle birlikte Türkiye’deki Suriyelilere “geçici koruma” statüsü verilmiştir (MEB, 2020, s.11).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021) tarafından yayınlanan istatistiklere göre “ülkemizdeki geçici koruma kapsamında Suriyeli toplam mülteci sayısının 3.681.531 ve 0-9 yaş aralığında 1.066.203 çocuğun bulunduğu bilinmektedir. Göç eden bireyler kendi ülkelerinde korku ve endişeli hissederek, çoğu zaman kısa süre içinde ülkelerinden ayrılarak yeni bir ülkeye gelebilirler. Dil farklılıkları nedeniyle başkalarıyla iletişim kurmakta zorlanırlar. Sahip oldukları önceki yaşamları bilinmemektedir ya da bilinse bile yeni ülkenin kültürü ile etkileşim gerçekleşmez. Bu nedenle göç eden bireyler yeni ülkelerinde yalnız kalabilirler (Hope, 2008).

Özel temalı öyküler olarak nitelendirilen zorlu temaların ele alındığı konulardan biri de mültecilik ve göç konusudur (Bulut, 2018). Sever (2021), hassas konuları ele alan iyi nitelikte çocuk kitabı yazmak için yazarların öncelikli; “Çocuklara hangi konular anlatılabilir? Farklı sosyo-kültürel şartlarda olan çocukları anlatmada temel öğeler nelerdir? Çocuk kitaplarında özel temalarda olması gereken evrensel öğeler nelerdir? sorularını düşünmeleri gerektiğini belirtmiştir. Çocuklara yönelik mültecilik temalı kitaplar, tarihi ve coğrafi olarak pek çok farklı yere ve duruma dikkat çekebilir, bireysel yaşantıları yansıtabilir ve mültecilik deneyimini aktarabilir. Mültecilik, farklı deneyimler hakkında farkındalık oluşturmak amacıyla kullanılacak dikkat çekici bir temadır. Çocuklar, mültecilik temalı çocuk kitapları ile günümüzde pek çok çocuğun yaşamlarında uğraşmak zorunda kaldığı korku ve endişeleri, bilinen yanlışları ve medyanın yansıttıklarını algılayabilir (Hope, 2008).

Ülkemize göç etmiş çocuk sayısı oldukça fazladır ve sayının artması yalnızca eğitim alanında değil, toplumun her alanında yeni düzenlemeler gerektirmekte ve edebiyat eserleri de bu yeni düzene göre şekillenmektedir. Bu nedenle göç ve mülteci olma konusunu işleyen kitapların sayısının gün geçtikçe ihtiyaç nedeniyle arttığı görülmektedir. Mültecilik ve göç konusunu işleyen kitaplar sayesinde çocuklar farkındalık geliştirerek duyarlı yaklaşımlar kazanabilmektedir (Bulut, 2018). Ülkemizde göç etmek zorunda kalan çocuklara yönelik planlanan kapsayıcı eğitim, çocukların yaşadıkları farklı sorunlara yönelik çözümler sunmayı hedeflemektedir. Bu sayede hangi koşulda olursa olsun çocukların eğitime erişimlerini kolaylaştırmak ve çocukların topluma dahil edilmesini ve onları olumsuz durumlardan (suç, ekonomik ve cinsel sömürü gibi) korumayı amaçlamaktadır (Uğur, 2019). Savur (2019), çocuk kitaplarında mülteci olma durumunun ele alınacak konular arasında olduğunu ve çocuk kitaplarının toplumsal gerçeklerden bağımsız olmadığını, bu tür kitapların çocukların empati becerilerini geliştireceğini belirtmiştir.

Baghban (2007), bu konu hakkındaki kitapların önemine dikkat çekerek bu tür kitaplar sayesinde çocukların sosyal ve kültürel deneyimleriyle ilgili sınıfta bulunan materyallerin öğrenmeye karşı istek ve ilgiyi arttırdığını belirtmiştir. Öğretmenler farklı bir kültürün özelliklerini yansıtan kitaplara sınıfta yer verdiklerinde çocuklar diğer çocukların nasıl hissettiklerini anlayabilir, ayrıca göçmen çocuklar da kendi deneyimlerinin okunmaya değer olduğunu ve yalnız olmadıklarını hissedebilirler (Baghban, 2007). Aynı zamanda mültecilik ve göç etme ile ilgili resimli kitaplar, korku, endişe, kafa karışıklığı gibi bir dizi evrensel duyguya hitap etmektedir. Bu kitaplar şefkat, empati, hoşgörü, çatışma çözümü ve insan haklarına saygı gibi konuları keşfetmek için kullanılacak etkili birer öğretim elemanına dönüşürler (Dolan, 2014).

Hope (2008), dünyanın her yerinde gün geçtikçe artan mülteci çocuklar sayesinde dünyanın sınıfa taşındığını vurgulamaktadır. Okulların önyargı ile baş etmesi zaman alabilir ancak okulların mülteci durumunu normalleştirme ve kabul etme potansiyeline sahip olması çok önemlidir. Kitaplar bunun için en uygun ortamı yaratırlar. Fark-

lılıklara ilişkin nitelikli kitaplarla erken yaşlarda karşılaşılmasının sınıflardaki arkadaşlıkların etkililiğini artırmasını, paylaşım dâhil olmayı eğitim sürecinin olağan bir parçası haline getirecektir. Dolan (2013), göç ve mülteci temasını ele alan resimli kitapları eleştirel okuyazarlığa katkısı açısından incelemiştir. İncelenen kitaplarda kurgunun, kişisel tanıklıklar; kayıp ve yalnızlık, kimlik; dayanıklılık, yolculuk; kargaşa ve kaos, yeni bir ülkeye yerleşme süreci; yeni bir ülkede zorluklar ve deneyimler gibi bir dizi tema etrafında şekillendiği görülmüştür. Araştırmada yer alan bu kitapların sınıf içinde kullanılmasının eleştirel düşünme becerisine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Ülkemizde konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakılacak olursa konunun oldukça yeni olduğu ve sınırlı sayıda çalışma bulunduğu söylenebilir. Balta (2018), konu ile ilişkili kitapları kültürleşme modeli perspektifinden değerlendirmiştir. Kitapların temel hedefinin mültecileri anlamak olduğu vurgulanmıştır. Bulut (2018), çalışmasında çocuklara yönelik hazırlanmış edebiyat eserlerinde mülteci olmanın nasıl işlendiği incelemiştir. Çalışmada çocuk kitaplarında mülteci kimliğinin sunuluşu ve bu metinlerin mültecilik konusunu işleme biçimleri ele alınmıştır. Bir diğer çalışma Temur (2019), tarafından yapılmış ve çocuk kitaplarında göçmenlerle ilgili yer alan ifadeler, zaman ve hikayede geçen yerlere ilişkin özellikler incelenmiştir. İncelenen kitapların bir kısmında göç eden bireylerin olumsuz tasvir edildikleri, göç eden kişilerin evsiz kişiler olarak belirtildiği, olumsuz özelliklere sahip (yıkıntılar, kırık dökük, kirli vb) yerlerde yaşamak zorunda kaldıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Başka bir çalışmada Melanlıoğlu (2020), göç ve mültecilik konulu beş çocuk kitabını duyarlık eğitimi açısından incelemiştir. Beş kitapta saptadığı temalar; sevgi, kültürel farklılık, aile, toplumsal uzlaşma, doğa bilinci, temel ihtiyaçlar, başkalarına yardım etme ve dilsel duyarlıktır. Savur (2019), 2012-2019 yılları arasında yayımlanan mültecilik konulu çocuk edebiyatı eserlerini incelemiş ve değerlendirdiği 13 kitabın göç eden çocuklar ve ailelerini anlattığını, karakterlerin göç ederken ve sığındıkları ülkede yolculuk sırasında yaşadıklarını anlattığını saptamıştır.

Gök ve Mülayim (2021), 39 adet resimli çocuk kitabını kapsayıcı eğitim açısından incelemişler ve çalışma sonucunda incelenen kitaplarda göç-taşınma konularına, farklı sosyo-kültürel özelliklere (dil, din, yerleşim yeri, ekonomik düzey, cinsel yönelim) sahip olmaya ve ailede yaşanan değişimlere (ölüm, boşanma, yeniden evlenme-evlat edinme) yer verilmediğini saptamışlardır. Bu tür kitapların sayısının artması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çocuklara her türden farklı kitap sunmak önemlidir. Çok kültürlü, farklı kültürleri anlatan kitapları okul ve sınıf kitaplıklarına eklemek, çocukların göç temalı kitapları tartışmasını sağlamak eğitim programını daha kapsayıcı hale getirmektedir. Çocuklar, göç eden bireylerin sorunlarını ve insanları evlerini terk etmeye iten faktörleri tartışabilirler. Sesli kitap okuma uygulamaları tüm sınıf seviyelerinde faydalı olabilmektedir (Cummins, 2016). MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı'nda "Farklı kültürleri ta-

nıma ve farklılıklara saygı” ile ilgili kazanım ve göstergeler yer almaktadır. Bu sebeple farklı koşullarda yaşayan tüm çocukların eğitim ortamlarında ve sosyal hayatlarında akran kabullerini sağlamak, çocuklar için olumlu sınıf ortamı oluşturmak için çocuk kitaplarından faydalanılabilir. Özellikle ülkemizde son yıllarda geçici koruma altında olan çocuk sayısı düşünüldüğünde eğitim ve edebiyat ürünleri büyük önem kazanmaktadır. Erken çocukluk eğitim ortamlarında, çocukların birbirlerinin benzer ve farklı özelliklerini kavraması, farklı kültürleri öğrenmesi ve saygı duyması, insanların neden göç etmek zorunda kaldıklarını algılayabilmesi için öğretmenlere ve çocuklara rehberlik edecek konu hakkında yazılmış çocuk kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple çalışmanın amacı, ülkemizde erken çocukluk dönemine (3-8 yaş) yönelik göç ve mültecilik konulu nitelikli resimli kitapları tespit etmek ve kitapların içerik ve resimleme özelliklerini olması gereken ölçütler bağlamında değerlendirmektir. Alanyazına bakıldığında erken çocukluk dönemine yönelik göç ve mülteci konulu kitapların içerik ve resimlerini detaylı inceleyen çalışmalar sınırlı olduğundan çalışma sonuçlarının alandaki bu boşluğu doldurmak için katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Göç ve mülteci temalı resimli çocuk kitaplarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. *“İlişkilerin, faaliyetlerin, durumların veya materyallerin niteliğini inceleyen çalışmalar nitel araştırma olarak tanımlanabilir. Nitel araştırmalar, belirli bir olay veya olguyu ele alarak ayrıntılı incelemek yerine tanımlama yapar”* (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006, s.426). Çalışma, doküman incelemesi deseni ile yapılmıştır. *“Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanak sağlamadığı araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyaller ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir”* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Bu materyallerden elde edilen bilgiler seçilip birbiriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılır (Bowen,2009). Bu çalışmada, resimli çocuk kitaplarındaki göç ve mültecilik konusunun nasıl ele alındığı, resimlemelere nasıl yansıtıldığı araştırıldığı için doküman incelemesi tercih edilmiştir.

Nitel araştırmalarda verileri toplamak ve analiz etmek için gözlem, görüşme ve içerik analizi kullanılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006). Bu çalışmada çalışma grubunu oluşturan kitaplar, içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. *“İçerik analizi, yazılı metinlerin içindeki kavramları ve ilişkileri belirlemek, metinlerdeki iletileri analiz ederek çıkarımlarda bulunmak amacıyla kullanılır”* (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.259). İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar altında bir araya getirerek onların belirli bir düzende yorumlanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, erken çocukluk dönemine hitap eden (3-8 yaş) göç ve mülteci konulu resimli çocuk kitapları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütler vardır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulacağı gibi önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi de kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.122). Belirlenen bu ölçütleri karşılayan olay ya da olgulara araştırmada yer verilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak vd., 2020). Araştırma için kitapların belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler yer almaktadır.

Resimli kitaplar; (1) erken çocukluk dönemindeki çocuklara hitap eden (3-8 yaş), (2) göç ve mülteci konusunu işleyen, (3) nitelikli resimli çocuk kitabı özelliklerine sahip kitaplar olarak belirlenmiştir. Bahsedilen ölçütlere göre konu ile ilgili kitaplara çeşitli yayınevi internet siteleri ve sosyal medya aracılığı ile ulaşılmış ve toplamda 23 kitaba erişilmiştir. Kitaplardan 2’si yaş grubu özellikleri ölçütünü karşılamadığı için; 1’i de konu ile ilişkilendirilemediği için çıkarılmıştır. Toplamda 20 resimli kitap araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada kitapların nitelikli resimli çocuk kitabı olma ölçütünü karşılayıp karşılamadıkları Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” ile belirlenmiştir. Bu ölçek yeterli (3), kısmen yeterli (2), yetersiz (1) şeklinde puanlanan derecelendirme ölçeğidir. Ölçeğin KMO değeri .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki bölümü vardır ve toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik açısından kullanılabilir olduğu saptanmıştır. Buna göre, çalışmada incelenen kitaplar, bu ölçek üzerinden “yeterli” puan kategorisinde puan alan kitaplar şeklinde belirlenmiştir.

Kitap Analiz Formu

Çalışma kapsamında incelenen kitapların özellikleri Temur (2019) tarafından geliştirilen “Kitap Analiz Formu” kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Bu form, Temur (2019) tarafından alanyazın taraması yapılarak ve Tomeka S. Berry’nin (1999) çalışmasından yararlanılarak ilkökul çağındaki çocuklara yönelik olarak geliştirilmiş, kitap içeriklerine göre temalar oluşturulmuştur (akt; Temur, 2019). Çalışma kapsamı 3-8 yaşa hitap eden kitaplar olduğundan bu formda incelenen kitaplar formda yer alan “Resimleme Özellikleri, Olay Örgüsü ve Karakter Özellikleri” başlıkları altında analiz edilmiş, kitap içeriklerine göre bazı temalar çıkarılmış ve yeni tematik kodlamalar eklenmiştir.

Belirlenen kitapların, “Kitap Analiz Formu” na göre içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizi sırasında cevap aranan temel sorular şu şekildedir:

- 1) Göç ve mültecilik temalı resimli kitaplarda yer alan resimlerin özellikleri nelerdir?
- 2) Göç ve mültecilik temalı resimli kitaplarda yer alan karakterlerin özellikleri nelerdir?
- 3) Göç ve mültecilik temalı resimli kitaplarda yer alan olay örgüsü ile ilgili özellikler nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kitaplar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik için Miles ve Huberman’ın (2015) önerdiği formül kullanılmış ve gözlemciler arası uyum yüzdesinin % 88 olduğu görülmüştür. Uyum yüzdesi %70’in üzerindedir bu sebeple çalışmadaki veriler güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 2015).

Çalışmanın bulguları betimsel olarak yüzde ve frekans bilgileri kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda Şekil 1’de resimli kitapların hitap ettiği yaş grupları, yerli-çeviri olma durumu, sayfa sayıları ve “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” ’ne göre aldıkları puanlar verilmiştir.

Şekil 1. Kitap Künye Bilgileri

Kitap Kodu	Yaş Grubu	Yerli/ Çeviri	Sayfa Sayısı	Alınan puan
G-1	5+	Çeviri	32	55
G-2	3+	Çeviri	32	57
G-3	4+	Çeviri	48	57
G-4	4+	Çeviri	32	61
G-5	4+	Çeviri	44	61
G-6	6+	Yerli	40	56
G-7	4+	Çeviri	32	58
G-8	6+	Yerli	40	58
G-9	6+	Çeviri	27	58
G-10	4+	Yerli	32	58
G-11	5+	Çeviri	32	57
G-12	4+	Yerli	28	59
G-13	5+	Çeviri	32	56
G-14	3+	Çeviri	32	61

Göç ve Mülteci Konulu Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi

G-15	5+	Çeviri	44	53
G-16	5+	Çeviri	48	61
G-17	4+	Çeviri	36	58
G-18	5+	Yerli	24	50
G-19	6+	Çeviri	40	59
G-20	6+	Çeviri	32	58

Şekil 1'e göre kitapların 9'u 3-4 yaş; 6'sı 5-6 yaş ve 5 tanesi 6 yaş ve üzeri çocuklara hitap etmektedir. Kitapların 15 tanesi çeviri; 5 tanesi de yerli kitaptır. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'ne göre kitaplar "yeterli" puan kategorisinde puan almıştır. Alınan en yüksek puan 61, en düşük puan da 50 puandır.

Etik Kurul İzni

Araştırma nitel desende planlanmıştır ve çalışmada resimli kitapların içerik analizleri yapılmıştır. Bu sebeple bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir. Bununla birlikte makale yazım sürecinde araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Kitaplardan yapılan alıntılarda ve örnek resimlerin kullanılmasında kitaplarda yer alan telif hakkı uyarılarına dikkat edilmiştir. Kitapların iç kapak kısımlarında yer alan telif hakkı bilgilendirme yazılarına bakılarak makaleler için "kaynak gösterilerek tanıtım için alınacak kısa alıntılar yapılmasına" izin verdiği yazılı olan kitaplardan alıntılara telif haklarını ihlal etmeyecek düzeyde yer verilmiştir. Çalışmada yer verilen kitap görselleri için yaynevlerinden elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında alıntı yapılan kitaplar metin içinde kitap ve yazar ismi verilerek metin içi kaynak olarak gösterilmiştir. Çalışmada incelenen kitap listesi Ek-1 olarak çalışma sonunda verilmiştir. Kitapların ilk araçtan aldığı puanlar için gizlilik esaslarına uyularak kitaplara kod numarası verilerek sunulmuştur. Çalışmada kullanılan iki araç için de aracı geliştiren araştırmacılardan elektronik posta yolu ile izin alınmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular (Göç ve mültecilik temalı resimli kitaplarda yer alan resimlerin özellikleri nelerdir?)

İncelenen kitaplarda, göçmen çocukların fiziksel özelliklerinin nasıl olduğu, göçmen çocukların resimlerde ön planda mı yoksa arka planda mı olduğu ve resimlerde ağırlıklı olarak kullanılan renkler bulgularına yer verilmiştir.

Fiziksel özellikler için vücut parçalarının birbirine oranı, kitaptaki diğer nesnelere orantılı bir çizime sahip olup olmadığı gibi durumlar dikkate alınmıştır. Ayrıca karakterlerin giysileri, ırksal farklılıkları (ten, saç ve göz rengi gibi) incelenmiştir.

Tablo 1. Göç ve Mülteci Temalı Resimli Kitaplarda Yer Alan Resimlerin Özellikleri

Kitaplarda Yer Alan Resim Özellikleri	Toplam			
	n	%	n	%
Karakterler orantılı çizilmiş	9	45.0	20	100.0
Karakterler orantsız çizilmiş	7	35.0	20	100.0
Karakterler gölge gibi çizilmiş	4	20.0	20	100.0
Karakterler ön planda	18	90.0	20	100.0
Karakterler arka planda	2	10.0	20	100.0
Resimler canlı, parlak renkte	13	65.0	20	100.0
Resimler açık ve pastel renkte	7	35.0	20	100.0

Tablo 1’de göç ve mültecilik temalı resimli kitaplarda yer alan resimlerin özellikleri verilmiştir. Buna göre 9 kitapta (%45.0) resimlerde mülteci karakterler orantılı; 7’inde (%35.0) orantsız vücut çizimlerine sahiptir. Kitapların 4 tanesinde (%20.0) karakterler bir gölge gibi çizilmiştir. Orantsız vücut çizimlerine sahip karakterler bazı resimlerde duyguları ön plana çıkarmak amacıyla daha büyük kafa, daha büyük göz ya da uzun kollar çizilmiş şekilde resmedilmişlerdir. Ayrıca bir kitapta ev içindeki bir çocuğun kafası oldukça büyük resmedilmiş ve özgür olamama durumu vurgulanmıştır. Bazı kitaplarda ise kendi ülkelerinde daha net resmedilen karakterler göç yolculuğu sırasında gittikçe küçülen ve soluklaşan birer gölge şeklinde resmedilmiştir. Kitapların 18 tanesinde (%90.0) göç eden ya da ülkeleri işgal altına alınan karakterler ön planda resmedilmiş, bu durum karakterlerin ifadelerine endişe, korku, hüznün olarak yansıtılmıştır. Kitapların 2 tanesinde (%10.0) ise karakterler arka planda resmedilmiş ve duygu ifadelerine net olarak yer verilmemiştir.

Resim 1. Tanık ve Beyaz Karga, Kutup Yıldız Kolektifi ve Güran S. (s:29, 2018: Sarıga Yayınları)



Resim 1’de “Tarık ve Beyaz Karga” (Kutup Yıldız Kolektifi ve Güran, 2018, s.29) isimli kitaptan bir görsel verilmiştir. Görüldüğü gibi ana karakter olan çocuk ve onun ailesi, aile bireyleri net olarak anlaşılacak biçimde resmedilmiştir. Resimde çocuk, heyecanla bir şeyler anlatmakta ve diğer aile bireyleri çocuğu dinlemektedir. Vücut parçaları (eller, ağız, kulaklar vb.) orantılı ve duygular yüz ifadelerinde açıkça belirtilmiştir.

Sayfalarda ağırlıklı kullanılan renklere bakıldığında, incelenen 13 kitapta (%65.0) canlı, göz alıcı, parlak renkler kullanılırken, 7 kitapta (%35.0) daha açık tonlar ve pastel renkler tercih edilmiştir. Canlı renklerin kullanıldığı 6 kitapta (%30.0) savaş ve göçün resmedildiği sayfalar koyu renklerle resmedilmiş bu sayfalarda ağırlıklı olarak siyah, gri, koyu yeşil, lacivert renkleri kullanılmıştır. Üç kitapta (%15.0) karakterler birer gölge gibi resmedilmiş, duygular beden dillerine yüklenen yorgunluk, kaçışma vb. durumlarla ifade edilmiştir. Ayrıca bir kitapta suluboya tekniği ile birbirine karışan renklerle resmedilmiş resimler hakimdir. Sayfalarda koyu renkler hakim olup siyah, gri, mavi, kırmızı gibi renkler birbiri ile karıştırılmıştır. Bir kitapta (%5.0) duvarla ikiye ayrılmış bir şehir resmedilmiş, evleri ellerinden alınan insanların yaşadığı alanlar koyu kahverengi ve soluk şekilde resmedilirken, ülkenin yeni sahiplerinin yerleşim yerleri kırmızı, yeşil ve açık mavi renkleriyle resmedilmiştir. Kitabın sonunda umuda vurgu yapılarak meyve ağacı çizilmiş ve bu sayfa diğerlerden çok daha belirgin ve canlı yeşil renk tonlarıyla vurgulanmıştır.

Resim 2. Arkadaşım Korku, Sanna F., Çev: Sevde Z. (s:2, 2020: Taze Kitap)



Resim 2’de “Arkadaşım Korku” (Sanna, 2020, s.2) isimli kitaptan bir görsel verilmiştir. Görüldüğü gibi görselde açık tonlar ve canlı renkler kullanılmıştır. Kitapta ağırlıklı olarak sarı, turuncu gibi sıcak renkler ve tonları kullanılmış, ayrıca yeşil, mavi ve pembe gibi renklerin açık tonlarına yer verilerek renklerde denge sağlanmıştır.

Tablo 2. Göç ve Mültecilik Temalı Resimli Kitaplarda Yer Alan Karakterlerin Fiziksel Özellikleri

Karakterlerin Üzerindeki Giysiler ve Görünümleri	Toplam			
	n	%	n	%
Kirli-yıpranmış görünüm	3	15.0	20	100.0
Temiz- iyi görünüm	15	75.0	20	100.0
Belirsiz	2	10.0	20	100.0
Karakterlerin ırksal farklılıklarına dikkat çekilmiş	4	20.0	20	100.0
Karakterler arasında ırksal farklılıklar bulunmamaktadır	16	80.0	20	100.0

Tablo 2’de göç ve mültecilik temalı resimli kitaplarda yer alan karakterlerin fiziksel özellikleri verilmiştir. Üç kitapta (%15.0) savaş, göç ve mültecilik doğrultusunda ilerleyen kitaplarda giysilerin kirlenmesi, eskimesi, saçların dağılması, resimlerdeki diğer karakterlerden daha yorgun ve solgun görünmesi aşamalı olarak yansıtılmıştır. Bu da sürecin zorluğuna dikkat çekmektedir. On beş kitapta (%75.0) karakterler temiz giysilerle resmedilmiş, diğer karakterlerden farklı şekilde resmedilmemiştir. İki kitapta (%10.0) karakterler çizilirken keskin çizgiler kullanılmaktan kaçınılmış, fiziksel özellikler net şekilde gösterilmemiştir. Yine 1 kitapta (%5.0) göçmen karakterler yeni ülkenin insanlarından farklı resmedilmiştir. Dört kitapta (%20.0) yemek, giyim, ten rengi ve gidilen ülkelerin özelliklerini yansıtan yerlerde bulunan (örneğin: Japonya’nın kiraz bahçeleri) ve çocuklar arasındaki ırksal farklılıklar resmedilmiştir. Bir kitapta (%5.0) farklı bir resimleme stili olarak taştan heykeller kullanılmış, göç eden heykellerde ağır yükler taşıdıkları resmedilmiş ancak yeni ev sahibi ülkenin karakterleriyle farklılıklar vurgulanmamıştır.

Resim 3. Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu, Ruurs M. (s:25-28, 2017: Nesin Yayınları)

Resim 3'te "Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu" (Ruurs, 2017, s.25-28) adlı kitaptan bir görsel verilmiştir. Taştan heykellerin dijital ortama aktarılması yoluyla resimlenen kitapta ev sahibi ülke ve mülteci karakterler birbirinden farklı yansıtılmamış yalnızca yolculuğun son bulduğunu belirten resimlerde karakterlerin taşıdığı yükler artık gösterilmemiştir. Karakterler yeni yuvanın verdiği güven duygusuyla daha dik ve daha güvenli şekilde heykellere yansıtılmıştır.

Resim 4. Tarık ve Beyaz Karga, Kutup Yıldız Kolektifi ve Güran S. (s:27, 2018: Sarıgaga Yayınları)



Resim 4'te "Tarık ve Beyaz Karga" (Kutup Yıldız Kolektifi ve Güran, 2018, s.27) adlı kitaptan bir görsel verilmiştir. Görselde ana karakter olan çocuğun saç rengi ve biçimi (sarı ve kıvrıkcık) diğer karakterlerin saçlarından (siyah ve düz) farklılaşmaktadır. Aynı şekilde göz renkleri de ana karakterde açık yeşil, diğer karakterlerde siyah ile resmedilmiştir. Kitapta aynı ülkeye/aileye mensup insanlar benzer şekilde resmedilmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular (Göç ve mültecilik temalı resimli kitaplarda yer alan karakterlerin özellikleri nelerdir?)

İkinci soru için kitaplarda yer alan karakter özellikleri incelenmiştir. Karakterlerin hayali ya da gerçek hayatta karşılaşılabilecek özellikler taşıyıp taşımadığı, ana karakter ya da yan karakter olma durumu, diğer karakter ve toplumun göçmenlere bakış açısının nasıl yansıtıldığı bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3. Göç ve Mültecilik Temalı Resimli Kitaplarda Yer Alan Karakterlerin Özellikleri

Kitap Karakterlerinin Kurgulanması	Toplam			
	n	%	n	%
Karakterler gerçek hayatta karşılaşılabılır	17	85.0	20	100.0
Karakterler hayali	3	15.0	20	100.0
Ana karakter	17	85.0	20	100.0
Yan karakter	3	15.0	20	100.0
Ev Sahibi Ülkenin Bakış Açısı				
Sahiplenici	4	20.0	20	100.0
Yok sayıcı	5	25.0	20	100.0
Sonradan benimseyici	3	15.0	20	100.0
Belirsiz	8	40.0	20	100.0

Tablo 3'te göç ve mültecilik temalı resimli kitaplarda yer alan karakterlerin nasıl kurgulandığına ilişkin bilgiler verilmiştir. İncelenen kitapların 17 tanesi (%85.0) gerçek hayatta karşılaşılabilecek özellikler göstermekte ve karakterler insan olarak kurgulanmış karakterler olarak yansıtılmaktadır. Kitapların 3 tanesinde (%15.0) ise hayvan karakterler üzerinden göç yolculuğu anlatılmıştır. İncelenen kitaplarda özellikle yaş grubu küçüldükçe hayali karakter üzerinden konunun anlatımının yapıldığı görülmüştür. Kitapların yine 17 tanesinde (%85.0) karakterler ana karakter olarak kurgulanırken 3 tanesinde (%15.0) yan karakter olarak verilmiştir. Ülkelerinden göç etmek zorunda kalan karakterler, kitapların 4'ünde (%20.0) yeni bir ülkeye ulaştıklarında ev sahibi ülke tarafından sahiplenilmiş, 5 tanesinde (%25.0) ise yok sayılmıştır. Kitapların 3'ünde (%15.0) başlangıçta kabul edilmeseler de zamanla benimsedikleri vurgulanmıştır. Sadece 1 kitapta (%5.0) ise işgal edilen ülkenin insanların kültür, yaşam tarzı gibi durumlarının da benimsendiği işlenmiştir. Ayrıca kitapların 8'inde (%40.0) göç yolculuğu süreci anlatıldığı için yeni bir yere varış işlenmemiş ve sahiplenicilik belirsiz bırakılmıştır.

Resim 5. Zafer Kimin?, Mckee D., Çev: Mutlu Ü. (s:17, 2016: Uçanbalık Yayınları)



Resim 5'te "Zafer Kimin?" (Mckee, 2016, s.17) kitabından bir görsel verilmiştir. Görselde bir ülkeye işgal için gelen askerler zamanla ülkenin insanların yaşamalarını benimsemiş ve onlar gibi yaşamaya başlamıştır. Bir süre sonra üniformalarını çıkararak ülke halkının arasına karışmış ve o ülkenin kültürünü benimsemişlerdir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular (Göç ve mültecilik temalı resimli kitaplarda yer alan olay örgüsü ile ilgili özellikler nelerdir?)

Bu bölümde kitaplarda, gelenek ve görenekleri, yaşayış tarzları, aile yapıları, üyeleri arasındaki ilişkiler, bireylerin sorumlulukları gibi toplumsal yönlerin nasıl ele alındığı ve olayın nasıl bir sonla bitirildiği incelenmiştir. Ayrıca kitapla etkileşime giren göçmen çocukların öz imaj ve kendilerine saygılarını nasıl etkileyeceği bulgularına da yer verilmiştir.

Tablo 4. Göç ve Mültecilik Temalı Resimli Kitaplarda Yer Alan Olay Örgüsü ile İlgili Özellikler

Kitapların Olay Örgüsü Özellikleri	Toplam			
	n	%	n	%
Doğrudan göç ve mültecilik deneyimi ele alınmış	15	75.0	20	100.0
Dolaylı yoldan göç ve mültecilik deneyimi ele alınmış	5	25.0	20	100.0
Savaş sonrası göç edilen yer bilgisi barındırıyor	12	60.0	20	100.0
Savaş sonrası göç edilen yer bilgisi barındırmıyor	8	40.0	20	100.0
Olay birinci kişi tarafından anlatılmış	16	80.0	20	100.0
Olay dışarıdan gözlemci tarafından anlatılmış	4	20.0	20	100.0
Toplumsal roller yansıtılmış	4	20.0	20	100.0
Toplumsal roller yansıtılmamış	16	80.0	20	100.0
Kitabın göçmen çocuklar üzerindeki olumlu etki oluşturacak öğeler barındırması	8	40.0	20	100.0
Yeni bir yuva bulma umudu yansıtılmış	9	45.0	20	100.0
Ait hissetme umudu yansıtılmış	5	25.0	20	100.0
Eski yaşantısına geri dönme umudu yansıtılmış	3	15.0	20	100.0
Sürecin zorlayıcı duyguları yansıtılmış	3	15.0	20	100.0

Tablo 4'te göç ve mültecilik temalı resimli kitaplarda yer alan olay örgüsü ile ilgili özellikler verilmiştir. İncelenen 15 kitap (75.0) doğrudan göç ve mültecilik deneyimini anlatmaktadır. Ana karakterin yaşadığı göç yolculuğu ön plana çıkarılmaktadır. Beş kitapta (%25.0) göç ve mültecilik deneyimi dolaylı olarak aktarılmıştır. Bu kitaplardan sadece 2'sinde (%10.0) yaşanan zorluklara dikkat çekilmiş, 1 kitapta (%5.0) işgal edilen toplumlarında işgalcileri kültürel ve sosyal olarak etkilediği vurgulanmış, yine 1 kitapta (%5.0) savaş sonrası ana vatana odaklanılmış, ülkesinde kalan insanların çevresinde meydana gelen değişiklikler (bahçelerin hasar görmesi, yolların bozulması vb.) ön plana çıkarılmıştır. Bir kitapta (%5.0) ise yeni bir yerde yaşamının korkusu ve zorlayıcı etkisi üzerinde durulmuştur.

Resim 6. Yolculuk, Sanna F., Çev: Sevde Z. (s:23, 2016: Taze Kitap)



Resim 6'da "Yolculuk" (Sanna, 2016, s.23) kitabından bir görsel paylaşılmıştır. Görselfde annesine sarılmış olan çocuklar resmedilmiştir. Bu ailenin bir parçası olan anlatıcı çocuk, "ormanın derinliklerinde ve karanlığın içinde etraftan gelen seslerden çok korkuyordum." ifadesi ile endişesini dile getirmektedir (Sanna, 2016, s.23). Sürecin belirsizliği ve uzunluğu anlatıcı çocuk üzerinde korkuya sebep olmaktadır.

İncelenen 12 kitapta (%60.0) savaş sonrası göç edilen yer bilgisi bulunmaktadır. Bir kitapta (%5.0) kamp alanı resmedilmiş ve "geçici yer" vurgusu yapılmıştır. Sekiz kitapta (%40.0) göç edilen yer bilgisi bulunmamaktadır. Bu kitaplarda ağırlıklı olarak uzun göç yolculuğu anlatılmış, göç sürecindeki zorluklara dikkat çekilmiştir. Ayrıca sıklıkla yer değiştirme ve yer değiştirilen yerlerde karşılaşılan kültürel farklılıklar ya da kabul edilememe durumları üzerinde de durulmuştur.

Resim 7. Bot Hikayesi, Maclear K., Çev:Yeni Ö. F. (s:18, 2020: Albaraka Çocuk Yayınları)



Örneğin Resim 7’de “Bot Hikayesi” (Maclear, 2020, s.18) kitabından bir görsel paylaşılmıştır. Bu görselde olayları aktaran çocuk, “bazen sadece bir süreliğine böyle” ifadesi ile yaşanan yerin sıklıkla değiştiğini, bazı zamanlar kamp alanlarında kaldığını ancak bu alanların da geçici olduğunu anlatmaktadır (Maclear, 2020, s.18).

Kitapların 16’sında (%80.0) olay birinci kişi tarafından aktarılmış; 4’ünde (%20.0) ise olayları dışardan gözleyen bir kişi tarafından aktarılmıştır. Konu ile ilgili karakterler arka planda yer almaktadır. Birinci kişi tarafından aktarılan olay örgüsünde karakterlerde savaş ya da göç öncesi mutlu oldukları, bu süreçle yeni bir yer ararken umutlu oldukları, evlerini ve kayıplarını özledikleri vurgulanmıştır. Bir kitapta bu sürecin zorlu olsa da yeni bir deneyim olduğu vurgulanmıştır.

Benim Adım Mülteci Değil (Milner, 2019, s.5) kitabında, “yaşadığımız şehre hoşça kal diyeceğiz. Biraz hüziünlü olabilir, ama aynı zamanda çok heyecan verici.” ifadesiyle evinden ayrılmak zorunda kalan çocuğun durumu kavramaya çalıştığı ve bu yeni deneyimi hem zor hem de heyecan verici bulduğu belirtilmektedir.

Yine 4 kitapta (%20.0) kurgulanan karakterlerin toplumsal rollerine değinilmiştir. Bir kitapta aile bireylerinin işleri, gün içinde nelerle uğraştıkları vurgulanmıştır. Bir kitapta bilindik anne baba rolleri (bebek uyutma, işe gitme, çocuğu okula götürme gibi) yer değiştirmiştir. Bir kitapta halkın uğraştığı işler resimlere detaylıca yansıtılmış, askerlerin ve halkın yaptığı işlere yer verilmiştir. Bir kitapta yaşanan ülkenin özellikleri, aile bireylerinin rolleri, konuşulan dil vurgulanmış ve yeni ülke ile farkları anlatılmıştır.

Resim 8. Zafer Kimin?, Mckee D., Çev: Mutlu Ü. (s:12, 2016: Uçanbalık Yayınları)



Resim 8’de “Zafer kimin?” (Mckee, 2016, s.12) kitabından bir görsel verilmiştir. Görselde insanlar, günlük işlerini yaparken resmedilmiştir. Bir grup insan, at arabasıyla yolculuk yapmakta, odun ve çuvalar taşınmaktadır. Aynı zamanda askerlerin de duvar boyama, eşya taşıma gibi işlerde halka yardım ettiği görülmektedir. Bu durum,

“...askerler yapacak başka iş bulamayınca halka yardımcı olmaya başlamış.” ifadeleriyle belirtilmiştir (Mckee, 2016, s.12).

Kitapların 17’sinde (%85.0) “Yeni bir yuva bulma umudu” ve “Bulunduğu yere ait hissetme umudu” vurgulanmıştır. Bu kitaplardan 9’unda (%45.0) yeni bir yer arayışı ele alınmış; 5’inde (%25.0) ise buldukları yere ait olma hissi ve alışma süreci vurgulanmıştır. Üç kitapta (%15.0) eski hayatına özlem duyma, evine geri dönme umudu anlatılmaktadır. Doğrudan mültecilik deneyimini anlatmayan kitapta (%15.0) pek çok farklı duygunun bir arada yaşanması ve sürecin zorluğu vurgulanmıştır.

Resim 9. Yolculuk, Sanna F., Çev: Sevde Z. (s:40, 2016: Taze Kitap)



Resim 9’da “Yolculuk” (Sanna, 2016, s.40) kitabından bir görsel verilmiştir. Görselfe anlatıcı çocuk yolculuklarını kuşların göçlerine benzetmekte ve yeni bir yuva bulma umudunu, “Belki, bir gün, aynı bu kuşlar gibi biz de yeni bir yuva buluruz. Hikayemize baştan başlayabileceğimiz bir yuva...” ifadeleri ile belirtmektedir (Sanna, 2016, s.39).

İncelenen kitapların 8’inde (%40.0) olay örgüsü ve karakter kurgusu bu kitapla etkileşime geçecek olan mülteci çocuklar üzerinde olumlu bir imaj etkisi yaratabilir, kendilerine saygılarını destekleyebilir. Kitaplarda korku ve alışma sürecinin her iki ülkenin insanları için de zamanla geçeceğine değinilmiştir. Sürecin zorluğu karşısında umudunu kaybetmeyen, zorluklara dirençli karakterler sonunda kendilerini iyi hissettiren, ait oldukları bir yuvaya yeniden sahip olmaktadır. Bir kitapta dilsel farklılığın süreci anlatılmıştır. Eğlenceli ifadelerle yer verilmiştir. Zorlukların kolaylaştırıcı ifadelerle anlatılması, bu deneyimi yaşamak zorunda kalacak olan çocuklara yalnız olmadıklarını ve süreçle baş edebilecek güçte olduklarını hissettirebilir.

Resim 10. Galiba Hışırđıyorum!, Aslan S. (s:13, 2020; İletişim Yayınları)



Resim 10'da "Galiba Hışırđıyorum" (Aslan, 2020, s.13) kitabından bir görsel verilmiştir. Görselde Kalabalık ülkesinde yaşayan bir aile alışık olmadıkları, kendi ülkelerinden oldukça farklı bir ülkeye göç etmiştir. "Eh dedi ninem, biz Ptlıyoruz, Turuncular hışırđıyor. Dur bakalım şimdi ne olacak?" ifadesiyle dilsel farklılığa dikkat çekilmiştir (Aslan, 2020, s.13).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 3-8 yaşa hitap eden göç ve mülteci konulu çocuk kitapları ele alınmıştır. İlk olarak göç ve mülteci konulu resimli kitaplarda yer alan resimlerin özellikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda kitapların resimlerinde göç eden ve mülteci karakterlerin yarıya yakınının (%45) orantılı; üçte birinin orantsız vücut çizimlerine sahip olduğu, diğer karakterlerin bir gölge gibi çizildiği saptanmıştır. Küçük çocuklar için kitapta bulunan resimler çok önemlidir. Resimli kitaplar özenle tasarlanmıştır ve estetik özellikler taşırlar. Kitap resimleri farklı tasarımsal özellikler içermektedir (Sipe ve McGuire, 2006). Özellikle küçük çocuklar okuma yazma bilmedikleri için hikayeyi dinlerken ve kavramaya çalışırken resimleri yorumlarlar ve hikayenin içeriğini resimlerle ilişkilendirirler. Küçük çocuklar için resimler bu sebeple yazıdan daha fazla dikkat çekmektedir (Mol ve Bus, 2011). Dolayısıyla küçük çocuklar için özel konuları işleyen kitaplarda bulunan karakterlerin resimleri özenle çizilmelidir. Kara (2019), çocuk kitaplarındaki karakter tasarım yöntemlerinden bahsetmiş ve karakterlere ait biçimsel özelliklerin farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Kara'ya (2019) göre karakterleri resmederken her sanatçının sadeleştirme, karikatürize etme, deformasyona uğratma, abartma, insanlaştırma ve manipüle etme gibi yöntemlerle farklı bir tarzı vardır ve bu tarz da yıllar içerisinde kazanılmaktadır. Kitap resimleyen sanatçının çizimleri bu şekilde orijinallik kazanmaktadır. Bu sebeple, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda karakterlerin sanatçının kendi tarzına bağlı olarak farklı biçimlerde (tarzlarda) resmedildiği söylenebilir. Öte yandan alanyazında farklı kültürlerle ilgili kitaplarda

bulunan resimlerin önemli olduğu ve görsellerin bir kültürün yanlış veya uygunsuz temsillerini tasvir ettiğinde, bu durum “ötekileştirme” ile sonuçlanabildiğine ilişkin görüşler vardır. Pang (1992) ve Morgan (2009), eğitimcilerin geleneksel kıyafetler giyen karakterlere dayanan kitaplardan kaçınmaları ve eğer bu şekilde resimlenmiş karakterler kullanılıyorsa, bu kıyafetlerin sadece özel günlerde giyildiğinin altını çizmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak çocuk kitaplarındaki resimlerin çocukların yaşına ve gelişimine uygun olması ve onlarda olumsuz his uyandırmayacak nitelikte olması en önemli husustur. Bu bakımdan genel olarak incelenen kitaplardaki görsellerin ve resimleme tekniklerinin uygun olduğu söylenebilir.

İncelenen kitaplarda karakterlerin fiziksel özelliklerine bakıldığında sadece 3 kitapta sürecin zorluğu, giysilerin kirlenmesi, eskimesi, saçların dağılması gibi durumlar aşamalı olarak yansıtılmıştır. Kitapların yarısından fazlasında karakterler temiz giysilerle resmedilmiştir. Benzer olarak Temur (2019), bu konuyu işleyen kitapların bir kısmında göç etmek zorunda kalan bireylerin betimlenmesinde olumsuz ifadeler olduğunu saptamıştır. Yine Dolan (2013), göç ve mülteci temasını ele alan resimli kitapları eleştirel okuryazarlığa katkısı açısından incelemiştir. Çalışmasında kitaplarda kurgunun, kişisel tanıklıklar; kayıp ve yalnızlık, kimlik; dayanıklılık, yolculuk; kargaşa ve kaos, yeni bir ülkeye yerleşme süreci; yeni bir ülkede zorluklar ve deneyimler gibi bir dizi tema etrafında şekillendiğini saptamıştır. Ayrıca bu tür kitapların sınıf içinde kullanılmasının eleştirel düşünme becerisine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Göç ve mülteci konulu kitaplarda diğer bir önemli konu, kültürel farklılıkların nasıl resmedildiğidir. Yapılan çalışmada sadece 1 kitapta göçmen karakterler yeni ülkenin insanlarından farklı olarak resmedilmiştir. Dört kitapta gidilen ülkelerin özelliklerini yansıtan yerler ve çocuklar arasındaki ırksal farklılıklar resmedilmiştir. Kitapların çoğunluğunda kültürel farklılıklar vurgulanmamıştır. Çocuk kitaplarının tarihçesine bakılacak olursa 1940'lerden bu yana yapılan çeşitli araştırmalar, oyuncak bebekleri veya farklı ırkları temsil eden resimleri kullanarak çocukların ırk tercihlerini incelemiş ve azınlık gruplarından çocukların sıklıkla beyaz oyuncak bebekleri veya beyaz insan resimlerini tercih edeceklerini veya bunlarla özdeşleşeceklerini ve beyaz ırkın üstünlüğüne dair öğrenilmiş bir inancın olduğunu ortaya koymuştur (Clarke ve Watson, 2014). Benzer olarak Dionne (2014), Kanada'da 2003 ve 2012 yılları arasında Fransızca yayımlanan resimli kitapları farklı kültürlere yer verme açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda insan karakterlere yer veren 794 resimli kitapta, azınlık grupların sadece 43'ünde (% 5,4) temsil edildiğini saptamıştır. İncelenen 756 (%95,21) resimli kitapta beyaz ırkın temsil edildiğini belirtmiştir. Ancak Strekalova-Hughes(2019), göç ve mülteci konulu resimli kitaplarda bir kültürün kendi yaşam tarzları ve standartlarının üstünlüğünü vurgulamak yerine kitapların sosyal adaleti teşvik edici olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle, çalışma kapsamında incelenen kitapların bu konuda olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu olarak, kitaptaki karakterlerin hayali ya da gerçek hayatta karşılaşılabilecek özellikler taşıyıp taşımadığı, ana karakter ya da yan karakter

olma durumu, diğer karakter ve toplumun göçmenlere bakış açısının nasıl yansıtıldığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda kitapların çoğunluğunda (17 kitap) karakterler insan olarak kurgulanmıştır. Kitapların 3 tanesinde ise hayvan karakterler üzerinden göç yolculuğu anlatılmıştır. İncelenen kitaplarda özellikle yaş grubu küçüldükçe hayali karakter üzerinden konunun anlatımının yapıldığı görülmüştür. Kitapların yine çoğunluğunda karakterler ana karakter olarak kurgulanmıştır. Adam, Barratt-Pugh ve Haig (2017), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim ortamlarında bulunan çocuk kitaplarının yaklaşık %50'sinin hayvan hikayeleri olduğunu bulmuşlardır. Marriott (2002), yaptığı çalışmasında 1074 resimli kitabı incelemiş, kitapların yarısından fazlasının hayvanları veya onların yaşam alanlarını içerdiğini ve bu kitaplar içinde %2'sinden azının hayvanları gerçekçi bir şekilde tasvir ettiğini bulmuştur. Bunun yerine hayvan karakterlerin çoğunluğunun insani özellikler taşıyan (anthropomorphized) hayvanlar olduğunu saptamıştır. Farklı kültürleri anlatan kitaplarda hayvan karakterlerin olması ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Larsen, Lee ve Ganea (2018), yaptıkları çalışmada hayvan hikayelerini kültürlerarası anlayışları ve çeşitliliğe saygıyı teşvik etmek için bir araç olarak seçmenin etkili olmadığını, bir hikayenin ahlaki değerinin çocukların eylemine çevrilmesini sağlamada insan karakterleri olan gerçekçi hikayelerin daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Walker, Gopnik ve Ganea (2015), yaptıkları çalışmada ise okul öncesi çocuklara (n= 108), nedensel ilişkinin yerleştirildiği gerçekçi veya hayali kurguda hikayeleri dinletmişler ve çalışma sonucunda 3 yaş grubu çocukların, hikayenin altında yatan nedensel yapıya duyarlı olduklarını bulmuşlar ve çocukların gerçekçi kurgulanan karakterlerden oluşan içeriği genelleştirme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple incelenen kitapların çoğunluğunun gerçekçi kurguda olması ve karakterlerin insan olması, çocuklar tarafından konunun doğru anlaşılmasını sağlamada faydalı olabilecektir.

Yine incelenen kitapların sadece 4'ünde ülkelerinden göç etmek zorunda kalan karakterler, yeni bir ülkeye ulaştıklarında ev sahibi ülke tarafından sahiplenilmiş, 5 tanesinde ise yok sayılmıştır. Kitapların 3 tanesinde başlangıçta kabul edilmeseler de zamanla benimsedikleri vurgulanmıştır. Alanyazına bakacak olursak Balta(2018), çalışmasında konu ile ilişkili kitapları kültürleşme modeli perspektifinden değerlendirmiştir. Bu tür kitapların yazılma hedefinin mülteci bireyleri anlamak olduğu vurgulanmıştır. Yine Bulut (2018), göç ve mültecilik temasının kitaplarda işlenmesi yalnızca göç eden çocuklar için değil göç edilen ülkedeki çocukların durum hakkında gerçekçi bilgi sağlaması ve göç eden bireylerle empati kurabilmesi için de önemli olduğunu, kitapların konuyu farklılıklara saygı, eşitlik, paylaşma, dayanışma ve güven gibi değerleri kazandıracak şekilde işlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ancak Savur (2019), yaptığı çalışmasında göç temalı kitaplarda göç eden bireylerin kültürel farklılıklardan dolayı yaşadıkları zorluklardan bahsedildiğini saptamıştır. Kitaplarda göç eden karakterlerin sığındıkları ülkedeki yaşam şeklinin kendi alışkanlıklarına benzememesinin yeni düzene uyum sağlama noktasında güçlüğü yol açtığını belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olarak kitaplarda, gelenek ve görenekleri, yaşayış tarzları, aile yapıları, üyeleri arasındaki ilişkiler, bireylerin sorumlulukları gibi toplumsal yönlerin nasıl ele alındığı ve olayın nasıl bir sonla bitirildiği incelenmiştir. İncelenen kitapların çoğunluğunda doğrudan göç ve mültecilik deneyimi işlenmiştir. Beş kitapta göç ve mültecilik deneyimi dolaylı olarak aktarılmıştır. İncelenen 12 kitapta savaş sonrası göç edilen yer bilgisi bulunmaktadır. Sadece bir kitapta kamp alanı resmedilmiş ve “geçici yer” vurgusu yapılmıştır. Kitapların 16 tanesinde olay birinci kişi tarafından aktarılmıştır. Yine kitapların çoğunluğunda “Yeni bir yuva bulma umudu” ve “Bulunduğu yere ait hissetme umudu” vurgulanmıştır. Yapılan çalışmada incelenen kitapların 8’inde olay örgüsü ve karakter kurgusu bu kitapla etkileşime geçecek olan mülteci çocuklar üzerinde olumlu bir imaj etkisi yaratabilir, kendilerine saygılarını destekleyebilir. Ancak Savur (2019) incelediği kitaplarda ev sahibi toplumun göç eden bireyleri “misafir” olarak gördüğünü, ev sahibi ülkedeki bireylerin göç edenlerden rahatsız olduğunu bu sebeple kendini ait hissetme duygusunun eksikliğinden bahsetmiştir.

Bulut (2018)’un çalışmasında, mültecilik konusunun işlenişinde; insanların ülkelerinden göçe zorlayan koşulların olması, kitabın ana karakteri olan çocuğun yaşadığı kayıplar, yeni bir yere göç etme ve hikayenin çocuğun mutluluğu ile sonlanması olacak şekilde bir döngünün olduğunu belirtmiştir. Özellikle bu tür konuları ele alan resimli çocuk kitaplarında farklı kültürde yer alan bireyler için “vahşi” veya “geri” gibi aşağılayıcı ve önyargı belirten ifadeler bulunmamalıdır. Karakterler hikayede kendi sorunlarını çözmelidir. Resimler, karakterlerin birbirleriyle farklılıklarına dikkat çekmeli, tek tip, kalıplaşmış resimlerden kaçınılmazdır (Higgins, 2000). Temur (2019), ilkökul çocuklarına hitap eden 23 kitabı incelemiş, kitapların 11 tanesinde göç eden bireylere yönelik olumsuz ifadeler yer aldığını ve göç eden bireylerin küçümsendiğini saptamıştır.

Dissanayake Mudiyansele (2016), yaptığı çalışmasında, Avustralya’da bulunan çok kültürlü resimli kitaplarda kültürel farklılıklara ilişkin, empatik anlatı tekniğinin nasıl kullanıldığını incelemiştir. 17 göç temalı Avustralya resimli kitaplarından örnekler alarak, resimli kitapların, göçmenlerin deneyimlerinin kurgusal olarak hikaye yoluyla işlenmesinin, okuyucuların göçmenlerin ve mültecilerin kötü durumlarına ilişkin farkındalıklarını geliştirdiğini, özellikle hoşgörü ve empati becerilerini desteklediğini belirtmiştir.

Gök ve Mülayim (2021), 39 adet resimli çocuk kitabını kapsayıcı eğitim açısından incelemişler ve çalışma sonucunda incelenen kitaplarda göç-taşınma, farklı sosyo-kültürel özelliklere çok fazla yer verilmediğini ve toplumsal açıdan önemli olan bu konuları işleyen resimli kitap sayısının artması gerektiğini belirtmişlerdir.

Hope (2008), günümüzde göç eden ve mülteci konumunda bulunan çocuk sayısının giderek arttığını, okul ortamlarının farklı kültürdeki çocuklara karşı önyargısız ve

kabul eden ortamlara dönüşmesinin önemini vurgulamıştır. Özellikle sınıf ortamında yer alan bu tür kitapların eğitim öğretim sürecinin bir parçası haline gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Yine Welch (2011), gençler için dinamik, çok kültürlü bir kütüphane oluşturmak gerektiğini, çocuk ve gençlerin farklı kültürler hakkında bilgi edinmelerine ve yaşamları hakkında fikir edinmelerine yardımcı olmak için “Kitap Sohbetleri” veya “Edebiyat Çemberi”, sesli okuma, hikaye anlatımı, kitap arkadaşlığı ve diğer okuma ile ilgili projeleri önermektedir.

Leahy ve Foley (2018), öğretmenlerin eğitim ortamında önemli role sahip olduklarını, sınıf kitaplıklarını, çocukların ilgi ve okuma düzeylerinin ihtiyaçlarını karşılayacak geniş bir kitap yelpazesi sunacak şekilde yoğun bir özenle tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Kitaplar gelişim için güçlü bir araçtır, bu nedenle öğretmenler genç okuyuculara sağladıkları materyaller hakkında bilinçli kararlar vermelidir. Tüm çocuklar, kendilerine hem benzer hem de farklı karakterler içeren çok çeşitli kitapları okuma deneyimleri edinmelidir. Tüm bu sebeplerle, okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde toplumsal konuları ele alan, farklı kültürleri anlatan her türden kitap ve materyallerin bulunması oldukça önemlidir.

Öneriler

Bu çalışmada erken çocukluk dönemine hitap eden göç ve mülteci konulu 20 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. İlk olarak kitaplarda yer alan resimlerin özellikleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubunu oluşturan kitapların genel olarak konuyu işlemede, resimlemede ve karakterleri yansıtmada başarılı olduğu söylenebilir.

Ülkemizde göç etmek zorunda kalmış çocuk sayısı oldukça fazladır. Geçici koruma altında olan çocukların eğitim ortamında akranları tarafından kabul edilmeleri, yaşadıkları durumun akranları tarafından anlaşılması ve farkındalık sağlanması için göç ve mülteci olma konusunu işleyen nitelikli çocuk kitapları önemli araçlardır. Sayıca az olan kitapların sayısının artması için göç ve mülteci olma konusunun yayınevleri ve yazarlar tarafından öncelikli konular arasında yer alması önerilmektedir. Öğretmenlerin eğitim ortamlarında, bu tür kitapları sınıf kitaplıklarına alması, okuma etkinlikleri ve projeleri uygulaması bir diğer öneridir.

Ülkemizde alanyazına bakıldığında, konu ile ilgili olarak çok fazla araştırma olmadığı görülmektedir. Her eğitim kademesi için benzer çalışmaların yapılması, göç ve mültecilik temalı kitaplar ile ön test son test desenli deneysel çalışmalar yapılarak çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Yapılan çalışma 3-8 yaş grubuna hitap eden, göç ve mülteci olmayı konu alan 20 resimli kitap ile sınırlıdır. Erken çocukluk dönemine hitap eden ve kapsayıcı eğitim ile ilgili konuları işleyen (farklı kültürler, farklılıklara saygı, özel gereksinimli olma, doğal afetler gibi) kitapları da nitelik açısından değerlendiren çalışmaların yapılması

önerilmektedir. Alanyazında bu tür konularda yazılmış kitapların genellikle konu ve olay örgüsü analizlerine rastlanmaktadır. Ancak kitaplardaki resimler ve karakterlerin detaylı olarak incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. İleride yapılacak çalışmalar için kapsayıcı eğitimle ilgili kitaplarda bulunan resimlerin ve karakterlerin nitelikli kitap ölçütleri bakımından detaylı değerlendirildiği araştırmalar yapılması önerilmektedir. Özellikle farklı kültürlerin nasıl resmedildiği, farklı kültürlere ait özelliklerin nasıl betimlendiği, kitaptaki özel gereksinimli çocuk karakterlerin özellikleri (farklılık yerine benzerlik vurgulanması gibi), nasıl resmedildikleri, kıyafetleri (temiz-kirli vb) gibi özelliklerin ele alındığı çalışmalar olması sadece eğitimcilere değil çocuk kitabı yazar ve çizerlerine rehberlik edecektir.

Kaynakça

- Adam, H., Barratt-Pugh, C., ve Haig, Y. (2017). *Book collections in long day care: Do they reflect racial diversity?* Australasian Journal of Early Childhood, 42(2), 88-96. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.11>
- Aslan, C. (2014). *Türkiye’de çocuk ve gençlik edebiyatı’nda duyarlı konuların ele alınışı üzerine eleştirel bir yaklaşım*. Eleştirel Pedagoji 6(32), 51-56.
- Baghban, M. (2007). *Immigration in childhood: Using Picture Books to Cope*. The Social Studies, 98(2), 71-76. <https://doi:10.3200/TSSS.98.2.71-76>
- Balta, E. E. (2018). *Çocuk kitaplarında mülteciler ve kültürleşme stratejileri*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), 487-498. <https://doi.org/10.21547/jss.390833>
- Bulut, S. (2018). *Çocuk edebiyatına sığınanlar: Zorunlu göç öyküleri*. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(14). <https://doi:10.26466/opus.406296>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları
- Bowen, G. A. (2009). *Document Analysis As A Qualitative Research Method*. Qualitative Research Journal. 9/2. 27-40. <https://doi:10.3316/QRJ0902027>
- Clarke, V., ve Watson, D. (2014). *Examining whiteness in a children’s centre*. Contemporary Issues in Early Childhood, 15(1), 69-80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.1.69>
- Cummins, A. (2016). *Refugees and immigrants in children’s fiction*. New Books to Build Understanding Across Borders. A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts, 46(2), 24-29.
- Deniz, A. ve Gönen, M. (2020). *Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4(2), 88-116.
- Dionne, A. M. (2014). *Multicultural children’s books at the French Canadian public library: Where can i find them?* Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML) 1:183 –190.

- Dissanayake Mudiyansele, K. (2016). *The role of picture books in developing an empathic response towards cultural difference*. Doctor of Philosophy Thesis, Faculty of Education Queensland University of Technology.
- Dolan, A. (2013, June). *Making development issues accessible through picturebooks* [Oral presentation]. Proceedings book of the Irish Association for Social, Scientific and Environmental Education Annual Conference, Waldro, F. (Edt), (s. 127-147). Ireland.
- Dolan, A. (2014, May). *Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers*. Children's Literature in English Language Education Journal, 2(1), 92-109.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6 b.). McGraw-Hill Companies.
- Fletcher, K. L., ve Reese, E. (2005). *Picture book reading with young children: A conceptual framework*. Developmental review, 25(1), 64-103.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021, 25 Nisan). Geçici koruma. T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.
- Gök, N., F. ve Mülayim, B. (2021). *Resimli çocuk kitaplarında kapsayıcı eğitim öğelerinin incelenmesi*. Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(1), 63- 78.
- Gönen, M. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Eğiten Kitap Yayınevi.
- Higgins, J. J. (2000). *Multicultural children's literature: Creating and applying an evaluation tool in response to the needs of urban educators*. Antioch University Press.
- Hope, J. (2008). *"One day we had to run": The development of the refugee identity in children's literature and its function in education*. Children's Literature in Education, 39, 295-304. <https://doi:10.1007/s10583-008-9072-x>
- Işıtan, S. (2013). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları: Çocuk kitaplarında engelli kavramı (sf:159-175). Gönen, M. (Edt), *Çocuk edebiyatı içinde*. Eğiten Kitap Yayınevi.
- Kara, C. (2019). Çocuk kitapları illüstrasyonunda karakter tasarım yöntemlerinin sınıflandırılması. International Social Sciences Studies Journal, 5(30): 685-696. <http://dx.doi.org/10.26449/sssij.1269>
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Edt), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı içinde* (s. 78-122). Ankara.
- Karagöz, B. (2018). *Resimli Çocuk Kitaplarında Gözden Kaçan Bir Alan: İleti Sorunsalı*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(68), 1765-1787.
- Larsen, N. E., Lee, K., ve Ganea, P. A. (2018). *Do storybooks with anthropomorphized animal characters promote prosocial behaviors in young children?* Developmental Science, 21(3). <https://doi:10.1111/desc.12590>.
- Leahy, M. A. ve Foley, B. C. (2018). *Diversity in children's literature*. World Journal of Educational Research. 5(2), 172-183. <https://doi:10.22158/wjer.v5n2p172>

Göç ve Mülteci Konulu Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi

- Lynch-Brown C., Tomlinson C.M ve Short K.G. (2014). *Essentials of children's literature*, Pearson Education.
- Lukens, R., Simith, J. J., ve Coffel, C. M. (2021). Resimli kitaplar. (Çev: C. Pamay), *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış* içinde (s. 47-77).
- Marriott, S. (2002). *Red in tooth and claw? Images of nature in modern picture books*. *Children's Literature in Education*, 33, 175–183. <https://doi.org/10.1023/A:1019677931406>
- Matulka, D. I. (2008). *A picture book primer: Understanding and using picture books*. Greenwood Publishing Group.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2020). *Kardeş veya yük: Mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 95-115. <https://doi.org/10.29000/rumelide.791102>
- MEB (2020). *Kapsayıcı eğitim modül 8: Geçici koruma altındaki çocuklarla çalışma*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. S. Akbaba ve A. Ersoy (Çev. Edt), (2. Baskıdan Çeviri, 1. Baskı) (50-89). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mol S.E. ve Bus A. G. (2011). *To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood*. *Psychol Bull*, 137(2):267-96. <https://doi.org/10.1037/a0021890>. PMID: 21219054.
- Morgan, H. (2009). *Gender, racial, and ethnic misrepresentation in children's books: A comparative look*. *Childhood Education*, 85(3), 187-190. <https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10521389>
- Pang, V. O. (1992). *Beyond chopsticks and dragons: Selecting Asian-American literature for children*. *Reading Teacher*, 46 (3), 216-224.
- Perruchoud, R. ve Redpath-Cross, J. (2013). *Uluslararası göç hukuku. Göç Terimleri Sözlüğü No 31 içinde* (s. 35-63), 2. Baskı, Uluslararası Göç Örgütü (IOM) Yayınları.
- Savur, S. (2019). *Günümüz Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Mülteci Sorunu*. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sipe, L. R. ve McGuire, C. E. (2006). *Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation*. *Children's Literature in Education*, 37:291–304. <https://doi.org/10.1007/s10583-006-9007-3>
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayın Grubu.
- Strekalova-Hughes, E. (2019). *Unpacking refugee flight: Critical content analysis of picturebooks featuring refugee protagonists*. *International Journal of Multicultural Education*, 21(2), 23-44.
- Şirin, M. R. (2012). *Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ders notları*, s:75-78. (Marmara Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü 2008-2012) (www.cocukvakfi.org.tr; Çocuk Edebiyatı Okulu Bölümü)

- Temur, A. G. (2019). Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(2), 451-466.
- Uğur, N. (2019). Kapsayıcı eğitim ve mülteci çocukların eğitimi. Taneri, P. O. (Edt), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (s. 197-225). Pegem Akademi Yayınları
- Walker CM, Gopnik A., ve Ganea PA. (2015). *Learning to learn from stories: Children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds*. Child Development, 86(1):310-8. <https://doi.org/10.1111/cdev.12287>.
- Welch, B. (2011). *Multiculturalism in school libraries*. Department of Educational Leadership and Human Development. University of Central Missouri
- Yıldırım, A. ve Şimşek , H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. ve Yakar, Y. M. (2018). *Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım*. Çocuk ve Medeniyet, 3(6), 29-42.
- Yılmaz, O. ve Destegüloğlu, B. (2021). Çocuk kitaplarında akran zorbalığı. Millî Eğitim,50 (230), 241-257.

Göç ve Mülteci Konulu Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi

Ek 1. İncelenen Kitapların Listesi

Kitap Adı	Yayınevi	Yazar	Çizer	Çevirmen	Basım Yılı	Baskı Sayısı	Sayfa Sayısı
Arkadaşım Korku	Taze Kitap	Francesca Sanna	Francesca Sanna	Zeynep Sevde	2020	1.	32
Başka Bir Yerde Yaşasaydım	ABM Yayınevi	Constance Qrbeck-Nilssen	Akın Düzakın	Akın Düzakın	2017	3.	32
Bavulumdaki Kırk Fincan	Pearson Yayınları	Chris Naylor-Ballesteros	Chris Naylor-Ballesteros	Melike Hendek	2019	1.	32
Benim Adım Mülteci Değil	Arden Yayıncılık	Kate Milner	Kate Milner	Aren Turhan	2019	1.	32
Bir Balina Bir Bavula Nasıl Sığar	Ketebe Yayınları	Guridi	Guridi	Beyza Fırat	2020	1.	28
Bir Kuş Olsaydım	Nar Çocuk	Fatima Sharafeddine	Amal Karzai	Abdulkerim Lale	2014	1.	24
Bot Hikayesi	Albaraka Çocuk	Kyo Maclear	Rashin Kheiriyeh	Ömer Faruk Yeni	2020	1.	44
Dönme Dolap	Doğan Egmont	Tülin Kozikoğlu	Hüseyin Sönmezay	-	2020	1.	40
Evinden Uzakta	Gergedan Yayınları	Pimm Van Hest	Aron Dijkstra	Öznel Akdik İşli	2017	1.	27
Galiba Hışırđıyorum!	İletişim Yayınları	Sema Aslan	Cansu Dinç	-	2020	1.	48
Herkese Yer Var	Nar Çocuk	Anahita Taymourian	Anahita Taymourian	Abdulkerim Enes Esen	2020	1.	36
Hoş Geldiniz!	Redhouse kidz Yayınları	Barroux	Barroux	Oğuzhan Aydın	2017	4.	32

Karton Kutu	Uçan At	Merve Çirişoğlu Çotur	Merve Çirişoğlu Çotur/ Yasemin Kula	-	2018	1.	40
Kayıptaki Son Çocuk	Timaş Çocuk	Maya Mizuno, Vonne Hemels/	Golden Sweet	Sevde Tuba Okçu	2018	3.	44
Rengarenk Bir Bahçe	Ketebe Yayınları	Bettül Duran	Shima Zarei	-	2021	1.	32
Savaşın Başladığı Gün	Ketebe Yayınları	Nicola Davies	Rebecca Cobb	Gamze Özdemir	2020	1.	32
Yolculuk	Taze Kitap	Francesa Sanna	Francesa Sanna	Zeynep Sevde	2016	1.	48
Tarık ve Beyaz Karga	Sarıgaga Yayınları	Kutup Yıldızı Kolektifi/ Sadi Güran	Sadi Güran	-	2018	2.	32
Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu	Nesin Yayınevi	Margriet Ruurs	Nizar Ali Badr	Sanem Öge	2017	3.	40
Zafer Kimin?	Uçanbalık Yayınları	David McKee	David McKee	Ümit Mutlu	2017	1.	32

MÜLTECİLİK TEMALİ ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN 7. SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİN MÜLTECİLERE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tacettin ŞİMŞEK¹, Ferhat ÇİFTÇİ²

* Bu makale, birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2020 yılında tamamladığı yayımlanmamış aynı isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, tacettinsimsek@atauni.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-8141-1607.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, ferhatciftci1@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-4117-2477.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 19.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960194

Öz: Bu araştırmanın amacı, mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin 7. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırmada problem durumunu farklı bakış açılarına imkân sağlayacak şekilde ele almak için karma yöntem kullanılmıştır. Bu çerçevede ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen ile açıklayıcı durum çalışmasına başvurulmuştur. Çalışmanın hedef evrenini ortaokul 7. sınıf öğrencileri, örneklemini ise Muş il merkezinde bulunan Yavuz Selim Ortaokulu ve Farabi İmam Hatip Ortaokulunda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, gruplara Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği (MÖYTÖ) ve yazılı görüş alma formunun uygulanması; deney grubunda mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerine yönelik 8 haftalık etkinliklerin işlenmesi ve yarı yapılandırılmış gözlem formlarının tutulması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri bir paket programı, nitel verileri ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Deney grubunda ön test ve son test MÖYTÖ toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı olmadığı saptanmıştır. Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı görüş alma formları arasında mültecilik temalı 12 hedef değerden 6'sında olumlu yönde bir farklılık, 6'sında bir farklılığın gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Kontrol grubunda bu değerlerden 1'i olumlu, 1'i olumsuz yönde değişmiş, 10'u ise bir değişime uğramamıştır. Yapılan gözlem sonuçlarına göre de deney grubunda mültecilere yönelik tutumlarda bir gelişim durumu izlenmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler doğrultusunda, mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin 7. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına olumlu yönde etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, mültecilik, mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri, öğrencilerin mültecilere yönelik tutumları.

THE EFFECTS OF REFUGEE-THEMED CHILDREN'S LITERATURE WORKS ON STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS REFUGEES IN 7TH GRADE TURKISH LESSONS

Abstract:

The aim of this study is to investigate the effects of refugee-themed children's literature works on students' attitudes towards refugees in 7th grade Turkish lessons. In the research, mixed method was used to deal with the problem situation in a way that would allow different perspectives. In this context, explanatory case study was applied with a semi-experimental pattern with pretest-posttest unsynchronized control group. The target population of the study is 7th grade students in the secondary school, and the sample is 7th grade students determined as experimental and control groups from Yavuz Selim Secondary School and Farabi Imam Hatip Secondary School in the city center of Muş. The research carried out by application of the Attitude Scale for Refugee Students (ASRS) and Written Opinion Form to the groups; in the experimental group, it was carried out in the form of processing 8-week activities for refugee-themed children's literature products and keeping semi-structured observation forms. In the research, quantitative data were analyzed with a package program, and qualitative data were analyzed with descriptive analysis technique. In the experimental group, the difference between the pretest and the posttest ASRS total score averages was found to be statistically significant and not in the control group. It was determined that there was no positive difference in 6 of the 12 refugee-themed target values and no differences in 6 among the experimental group's written opinion forms before and after the application. In the control group, one of these values changed positively, one of them changed negatively and ten of them did not change. According to the results of the observations, an improvement in the attitudes towards refugees was observed in the experimental group. In line with both quantitative and qualitative data, it was concluded that products of refugee-themed children's literature had a positive effect on students' attitudes towards refugees in 7th grade Turkish lessons.

Keywords: children's literature, refugee, refugee-themed children's literature works, students' attitudes towards refugees.

Giriş

Türkçe öğretimi, temelde öğrencilerin “dil” gelişimini esas alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dayalı bir alandır. Bu becerilerin bütün hâlde öğrencilerde yaşamın önemli bir parçası olan dil kullanımıyla somutlaştığı bilinmektedir. Şüphesiz Türkçe öğretimi, sadece dil kavramına bağlı olarak düşünmek doğru değildir. Böyle bir kısıtlamanın dilin doğasına da aykırı bir durum oluşturacağı açıktır. Türkçe öğretiminin amaçlarına ve kazanımlarına bakıldığında, dil becerilerine bağlı olarak öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişiminin hedeflendiği görülür. Bu anlamda Türkçe öğretiminin kendi içinde çeşitli bileşenlere bağlı olmakla birlikte disiplinlerarası bir boyuta sahip olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretimi, süreç itibarıyla belirlenen plan ve programlar dâhilinde okullarda çeşitli metinler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Farklı yöntem ve tekniklere bağlı olarak işlenen metinler ve etkinliklerle öğrencilerin dil becerilerinin yanında pek çok açıdan gelişim göstermeleri hedeflenir. Bu gelişim durumunun en önemli boyutlarından birini edebiyat kavramı oluşturmaktadır. Çünkü edebiyatın temel malzemesi dildir ve dil, iletişim özellikleri yanında estetik bir nitelik de göstermektedir. Öğrencilerin Türkçe derslerinde anlama ve anlatma faaliyetlerinde gösterecekleri yetkinlik, dilin güzel bir şekilde kullanılıp kullanılmadığıyla da ilgilidir. Bu nedenle Türkçe öğretiminin ilgili olduğu önemli disiplinlerden birini edebiyat oluşturmaktadır. Üstelik edebiyat, Türkçe öğretimi sadece estetik boyutuyla değil, birçok açıdan ilgilendirmektedir. Türkçe eğitiminde söz konusu hususlar çocuk edebiyatı olarak karşılık bulmaktadır. Baş (2015), Türkçe öğretiminin niteliğini, çocuk edebiyatından faydalanma düzeyiyle ilişkili olarak görür. Çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi arasındaki ilişkiyi ise temel dil becerilerini meydana getiren dinleme, konuşma, okuma ve yazmayla birlikte dil bilgisi öğretimi süreçlerinde edebiyat ürünlerinden yararlanılması şeklinde açıklar.

Dil becerileri, bir bütün olarak gelişim gösterdiği için öğretim süreçlerindeki etkileşimin ve sarmal yaklaşımın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi gerekir. Bu çerçevede çocuk edebiyatının başat nesnesi olan çocuk kitaplarının sadece okuma becerisi ekseninde düşünülmesi doğru olmaz. Diğer beceriler ekseninde çocuk kitaplarının söz konusu edildiği etkinliklerin işlenmesi, hem dilsel gelişimi hem de öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir. Nitekim okunan kitaplara yönelik kimi değerlendirme formlarına ya da kitap günlüklerine zaman zaman rastlanmaktadır. Bu formlarda ya da yayınlarda, okunan kitabın ardından öğrencilerden okudukları kitabı kendi yaklaşımları ve beğenileri çerçevesinde değerlendirmeleri istenmektedir. Yaratıcı becerileri geliştirmeye dönük bu tarz etkinliklerin çocuk edebiyatı ürünlerini, Türkçe öğretimi açısından daha işlevsel kıldığı söylenebilir.

Türkçe öğretiminin asıl işlevlerinden biri, bir bütün olarak çocukları hayata hazırlamaktır. Zaten dil becerilerinin yaşamsal becerilerden bağımsız bir şekilde anlaşılması ve soyutlanması doğru değildir. Bu açıdan çocuk edebiyatının barındırdığı içerikler

ve dilsel unsurlar aracılığıyla Türkçe öğretiminin çok yönlü amaçlarıyla buluşacak bir yapı gösterdiği söylenebilir. Bu açıdan çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi arasında sıkı bir bağ vardır. Öyle ki Şirin (2006), Türkçe öğretiminin hedefi, iyi okur yetiştirmek olarak gerçekleşmedikçe ve çocuk edebiyatı, eğitimin temel hareket noktası olarak düşünülmedikçe çocuk edebiyatının çitasının yükselemeyeceğini savunur. Bu değerlendirmelerin Türkçe öğretimi ve çocuk edebiyatı arasında doğal bir bütünselliğe ve gerekliliğe işaret ettiği açıktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8 Sınıflar) (MEB, 2019)'nda eğitim sisteminin yetkinliklerde bütünlüğe, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı ifade edilir. Bu çerçevede programda yer verilen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde sekiz anahtar yetkinlik sıralanarak tanımlanır. Bu anahtar yetkinliklerden birisi "sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler"dir. Programda bu yetkinliklerin kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içerdiği; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsadığı açıklaması yapılmaktadır. Ayrıca vatandaşlıkla ilgili yetkinlik için bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatılmaktadır.

Son yıllarda dünyadaki gelişmelere bağlı olarak çocuk edebiyatında göç ve mültecilik temasının yaygınlık kazandığı görülmektedir. Bu tema, sorun odaklı çocuk edebiyatı çerçevesinde bir karşılığa sahiptir (Yılmaz ve Yakar, 2008). Çocukların dünyasında bu güncel mevzuya dair bir farkındalık oluşturmak adına bu kitapların kimi açılardan yarar sağladığı söylenebilir. Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin söz konusu "sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler" ile bir ilgisinin bulunduğu söylenebilir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8 Sınıflar) (MEB, 2019)'nda, Temalar ve Konu Önerileri başlığı altında "hak ve özgürlükler" ile "vatandaşlık" teması sıralanır. Bu iki temanın da mültecilik konusuyla ilintili olduğu programın önerilerinden anlaşılmaktadır. Özellikle "vatandaşlık" temasında "göç, göçmenlik, mültecilik" konuları doğrudan yer almaktadır. Bu doğrultuda, hayatta uygun bir şekilde karşılığı bulunan mültecilik temasının eğitsel çerçevede ele alınması durumunun önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada Türkçe öğretimi çerçevesinde çocuk edebiyatı, mültecilik konusu ile öğrencilerin mültecilere yönelik tutumları bir arada ele alınmış ve ilgili kitapların öğrencilerin tutumlarına etkisine odaklanılmıştır. Çocuklara yönelik mültecilik temalı metinlerin eğitsel karşılıklarının ve öğrencilerin tutumlarına olan etkisinin yoklanması bakımından bazı bulgular elde edilmiştir. Elde edilen veriler, hem teorik hem de uygulamalı bir boyut taşımaktadır. Yapılan uygulama ile araştırmanın varsayımları ölçülmüş, yoklanmış ve elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin 7. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına etkisi incelemek üzere karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel (kapalı uçlu) hem de nitel verilerin (açık uçlu) toplandığı iki veri setinin birbiriyle bütünleştirildiği ve daha sonra iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçların çıkarıldığı sağlık ve davranış bilimleriyle sosyal bilimler alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Karma yöntemlere dayalı araştırma uygulamalarının özünü, araştırmacıların bir araştırma amacını en iyi şekilde kavramak için nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerini bütünleştirme süreci oluşturmaktadır (Plano Clark ve Ivankova, 2018).

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında MÖYTÖ toplam puanları açısından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında MÖYTÖ toplam puanları açısından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında mültecilere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Deney grubunun derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumları nasıldır?

Araştırmanın bağımsız değişkenini mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin mültecilere yönelik tutumları oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu modele başvurulmuştur. Ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde, deney ve kontrol gruplarına yansız atama yoluyla karar verilir. Modelde bir deney ve kontrol grubu bulunur ve her iki gruba ön test-son test uygulanır. Deney grubuna deneysel bir müdahalede bulunulurken kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz (Özmen, 2014). Araştırmada deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan seçilmesine bağlı olarak eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması türlerinden açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Açıklayıcı durum çalışması, bir durum hakkında bilgi vermek, bilinmeyen yönleri açıklığa kavuşturmak ve gerçek hayat durumları ile ilgili bağlantıları sunmak için kullanılır (Kaleli Yılmaz, 2014). Bu çerçevede mültecilik kavramı ve mültecilerin içinde oldukları durumlar güncel niteliktedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin buldukları sınıflarda ve yaşadıkları ortamda mülteci öğrenciler ve mülteciler bulunmakta olup bu durum gerçek yaşama denk düşmektedir. Araştırmada problem durumu ekseninde söz konusu durumu açıklığa kavuşturmak için öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve gözlem formları tutulmuştur.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın hedef evrenini tüm 7. sınıf öğrencileri, ulaşılabilir evrenini ise Muş İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda seçkisiz örnekleme, nitel boyutunda ise amaçlı örnekleme başvurulmuştur. Nicel araştırmada evrene genelleme amacıyla seçkisiz örnekleme yöntemi ağır basarken nitel araştırmada genele ve özele ait bilgilere ulaşmak adına amaçlı örnekleme kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Başka bir açıdan amaçlı örnekleme, araştırma sorularının cevaplarıyla ilişkilendirilmiş belli amaçlara dayanarak birimler seçme işlemi olarak tanımlanabilir (Gökçek, 2014). Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme için Yavuz Selim Ortaokulu ve Farabi İmam Hatip Ortaokulunda okuyan 7. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Araştırmanın yürütülmesi için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmış, uygulama süreci ve veriler 2020 yılı öncesine ait olduğu için etik kurulu raporu alınmamıştır. Yavuz Selim Ortaokulu 7-C sınıfında okuyan 20 öğrenci deney grubu, Farabi İmam Hatip Ortaokulu 7-D sınıfında okuyan 21 öğrenci ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu olarak seçilen sınıfta iki, kontrol grubu olarak seçilen sınıfta ise bir mülteci öğrenci bulunmaktadır. Hem deney hem kontrol grubunun bulunduğu okullarda başka kademelerde de mülteci öğrenciler öğrenim görmektedir. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü her iki okul da aynı mahallede bulunmaktadır ve bu mahallede mülteci aileler ikamet etmektedir. Araştırma, bu çerçevede hem öğrencilerin mülteci öğrencilere hem de genel olarak mültecilere yönelik tutumlarını esas almaktadır.

Veri Toplama Teknikleri/Araçları

Yapılan çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği (MÖYTÖ) (Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2017), araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleriyle geliştirilen yazılı görüş alma formu ile yarı yapılandırılmış gözlem formundan oluşmaktadır. MÖYTÖ, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara Mamak'ta bazı ortaokullarda öğrencilere uygulanmıştır. 24 maddeden oluşan 3'lü Likert tarzında hazırlanmıştır. Bu ölçeğin tek faktörüne ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Kılcan vd. (2017), buna dayalı olarak ölçeğin güvenilirlik özelliğine sahip olduğunu belirtmiştir. Ölçeğin araştırmada kullanılması için ilgili yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada nitel bulgulara ulaşmak için öğrencilere yazılı görüş alma formu uygulanmıştır. Bu form, problem durumu doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleriyle geliştirilmiştir. Yazılı görüş alma formu, öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında yapılmak üzere açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan on iki maddelik bir formdur. Araştırmada nitel bulguları desteklemek için gözlem formuna başvurulmuştur. Gözlem formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleriyle geliştirilmiştir.

Süreç/Uygulama

Araştırmanın uygulama boyutu, 25.02.2019-30.04.2019 tarihleri arasında deney ve kontrol grubuna ön ve son testler ile uygulama öncesi ve sonrasında yazılı görüş alma formunun yapılması ve deney grubuyla mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerine yönelik derslerin işlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci, 10 hafta boyunca 14 saatlik ders şeklinde yürütülmüştür. Araştırmada öncelikle uygulamada kullanılacak mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri belirlenmiştir. Bunun için amaçlı örnekleme yöntemi ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan tarama ve uzman görüşleri sonucunda söz konusu kapsamda değerlendirilebilecek birçok farklı türde ürüne rastlanmıştır. Ürünlerin belirlenmesinde göç, mültecilik ve sığınmacı gibi farklı anlamlara sahip kelimelerde bir ayrıma gidilmemiş ve bunlar ortak yönlerinden dolayı bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından otuz ürün, içerik analizi yapılarak incelenmiş; araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda bunlardan uygun olduğu düşünülen on dokuz ürün seçilmiştir. Ürünlerde mültecilik temasının işleniyor olması, biçimsel ve içeriksel anlamda 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olmak gibi özellikler aranmıştır. Seçilen ürünlerin farklı türlerde; sözel, görsel, işitsel özelliklere sahip; hem yerli hem de Batılı ve Orta Doğulu sanatçılar tarafından yazılmış/çizilmiş olması dikkate alınmış ve böylece bir çeşitlilik de oluşturulmuştur. Ayrıca ürünlerden bazıları, işlenecek ders süreleri ve sınıf ortamı dikkate alınarak tam, özet ve kısaltılmış metin gibi uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Mültecilik Temalı Çocuk Edebiyatı Ürünleri

1.	<i>Herkes Burada-Bizim Rengârenk Yaşamımız</i> , Anja Tuckermann-Tine Schultz, öykü (öykü-görsel), eserden bir bölüm ve görseller (Bölüm başlığı <i>Suriyeli Samira</i> olarak verilmiştir), 2017.
2.	<i>Balık</i> , Laura S. Matthews, roman, metinden kısaltılmış bir bölüm ve kapak resmi, 2017 (22. baskı).
3.	<i>Taşın Adımlar/Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu</i> , Margriet Ruurs-Nizar Ali Badr, öykü (öykü-görsel), tam metin ve görseller, 2017.
4.	<i>Benim Adım Hiç Kimse</i> , Frank Cottrell Boyce, roman (anı-kurgu), romandan bir kesit ve görseller (Bölüm başlığı <i>İyi Rehberimiz Julie</i> olarak verilmiştir), 2017 (6. baskı).
5.	<i>Zindanlar Ölsün</i> , Mevlana İdris Zengin, deneme (manzum form), <i>Vay Canına!</i> adlı eserden bir deneme ve görsel, 2004 (2. baskı).
6.	<i>Kuş Olsam Evime Uçsam</i> , Güzin Öztürk, roman, metinden bir kesit ve görseller, 2017 (3. baskı).
7.	<i>Juju Beni Unutma</i> , Çiğdem Sezer, roman, metinden bir mektup ve kapak resmi, 2016 (2. baskı).
8.	<i>Tombik Balık Denizler Hepimizin</i> , Habib Bektaş, roman, metinden kısaltılmış bir kesit ve görseller, 2017.

Ürünler değerlendirme formu eşliğinde uzmanlara sunulmuştur. Bu form “gelişimsel özellikler”, “çocuk edebiyatı” ve “mültecilik teması” şeklinde çeşitli boyutlardan oluşmakta olup 28 madde içermektedir. Uzmanlar, form doğrultusunda araştırmanın problem durumu ve uygulama boyutuna göre kendilerince en uygun buldukları ürünleri belirlemişlerdir. Gelen uzman görüşleri neticesinde en çok tercih edilen yazılı ve görsel sekiz ürün seçilmiştir. Bu ürünlerin adları, yazarları, türleri, uzman görüşüne sunulma biçimleri ve kaynak bilgileri şunlardır:

Deney grubunun derslerinde işlenmek üzere belirlenen ürünlerin sekiz haftalık etkinlik planları oluşturulmuştur. Bu planlar, hem biçim hem de içerik açısından Türkçe eğitimi alanından dört uzmanın görüşü alınarak geliştirilmiştir. Etkinlik planları Ders Bilgileri, Kazanımlar/Hedef ve Davranışlar, Öğrenme-Öğretme Süreci, Ölçme ve Değerlendirme, Dersin Diğer Derslerle İlişkisi şeklinde beş ana başlık altında yapılandırılmıştır. Kullanılacak yöntem ve teknikler, yapılacak etkinlikler, kazanımlar, beceri alanları gibi bilgilere etkinlik planlarının ilgili kısımlarında yer verilmiştir. Bu çerçevede uygulama tarihinde geçerli olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) (MEB, 2018)’nda yer alan kazanımlar esas alınmıştır. Etkinlik planlarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanında görsel okumaya da yer verilerek hem çeşitlilik hem de beceriler arasında dengeli bir dağılım sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bazı etkinliklere yönelik çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Etkinlik planlarında yapılacaklar maddeler hâlinde belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri ve işlenen değerler ise şu şekildedir:

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Mültecilik Temalı Çocuk Edebiyatı Ürünleri ve İşlenen Değerler Tablosu

Mültecilik Temasına Yönelik Değerler	Mültecilik Temalı Çocuk Edebiyatı Ürünleri							
	Herkes Burada-Bizim Rengârenk Yaşamımız	Balık	Taştan Adımlar/Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu	Benim Adım Hiç Kimse	Zindanlar Ölsün	Kuş Olsam Evime Uçsam	Juju Beni Unutma	Tombik Balık Denizler Hepimizin
1	Mülteciliği ve mültecilerin toplumsal konumunu kavrama	x		x	x	x	x	
2	Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı farkındalık kazanma	x	x	x	x	x	x	x
3	Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı duyarlılık gösterme	x	x	x	x	x	x	
4	Mültecilere yardım etme konusunda girişimcilik gösterme		x		x	x		x
5	Mültecilerin yaşadığı sorunların çözümünde iş birliğine gitme		x		x			x
6	Mülteciler konusunda empatik düşünme	x	x	x	x	x	x	x
7	Mültecilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden geleceği inanma	x	x	x		x		x
8	Mültecilerle yardımlaşma ve dayanışma içinde olma		x		x	x		x
9	Mültecilerin uyumlanması için çabalama				x			x
10	Mültecilerle bir arada yaşama bilincinde olma		x		x	x	x	x
11	Mülteciler konusunda kişisel ve kültürel farklılıklara saygı gösterme				x		x	
12	Mültecilerle sosyal ilişkiler kurma				x		x	x

Veri Analizi

Ön test ve son test şeklinde uygulanan ölçek formları, deney grubu öğrencileri için D1, D2, D3...; kontrol grubununkiler ise K1, K2, K3... şeklinde eşleştirilmiştir. Uygulamanın ardından katılımcılara ön test ve son test olarak uygulanan ölçekten elde edilen veriler analiz edilmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı sonucuna bakılmıştır. Bu sayede araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir. Araştırmada nicel boyuta ilişkin ön test ve son test verileri, bir paket programı yardımı ile çözümlenerek değerlendirilmiştir. Araştırmada örneklem gruplarındaki birey sayıları 30'un altında olduğu için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu nedenle deney grubunun ön test ve son test MÖYTÖ toplam puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test MÖYTÖ toplam puanlarının karşılaştırılmasında Willcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Yazılı görüş alma formu, kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrasında yapılmıştır. Değerlendirme için deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazılı görüş alma formları D1, D2, D3...; kontrol grubununkilerin ise K1, K2, K3... şeklinde eşleştirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yazılı görüş alma formlarındaki yanıtlar ve belirlemeler, üç alan ve bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından "düşük", "orta" ve "iyi" düzeylerinde değerlendirilmiştir. Uzmanların yaptığı değerlendirmelerin ortalaması alınmış ve öğrencilerin düzeyleri belirlenmiştir. Düzeylerin değerlendirilmesinde öğrencilerin verdiği cevapların önceden belirlenen maddelerin kapsamına girip girmediğine bakılmıştır. Bu çerçevede uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı görüş alma formları arasındaki farklılığa bakılmış ve son yazılı görüş alma formunda bir iyileşme durumunun olup olmadığına odaklanılmıştır. Ayrıca bu çerçevede deney ve kontrol grubu arasındaki farklar üzerinde durulmuştur. Araştırmada yazılı görüş alma formundan elde edilen öğrencilere ait cümleler ve belirlemeler önceden oluşturulmuş temalar, kategoriler ve kodlamalara başvurularak analiz edilmiştir:

Tablo 3. Yazılı Görüş Alma Formunun Veri Analizine Dair Genel Bilgiler

Temalar (Yazılı görüş alma formu soruları)	Kategoriler	Kodlar
Mülteciliği ve mültecilerin toplumsal konumunu kavrama		
Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı farkındalık kazanma		
Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı duyarlılık gösterme		
Mültecilere yardım etme konusunda girişimcilik gösterme	Düşük	Olumsuz yaklaşım
Mültecilerin yaşadığı sorunların çözümünde iş birliğine gitme		
Mülteciler konusunda empatik düşünme	Orta	Kısmen olumlu yaklaşım
Mültecilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden geleceği inanma		
Mültecilerle yardımlaşma ve dayanışma içinde olma	İyi	
Mültecilerin uyumlanması için çabalama		Olumlu yaklaşım
Mültecilerle bir arada yaşama bilincinde olma		
Mülteciler konusunda kişisel ve kültürel farklıklara saygı gösterme		
Mültecilerle sosyal ilişkiler kurma		

Deney grubunun derslerinde araştırmacı ve diğer gözlemciler tarafından tutulan gözlem formları, önceden oluşturulan tema, kategori ve kodlar çerçevesinde betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda derslerin hazırlık, etkinlik ve değerlendirme aşamaları çerçevesinde öğrencilere ait tutumları yansıtacak tercihler, belirlemeler, görüşler, yorumlar ve davranışlar belirlenmiş ve derecelendirilmiştir. Gözlem formundaki verilerin analizinde kullanılan temalar, kategoriler ve kodlar; yazılı görüş alma formuyla aynı doğrultuda olup bir tutarlılık göstermektedir:

Tablo 4. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formunun Analizine Dair Genel Bilgiler

Temalar	Kavramlar	Hedef Değerlere Yönelik Kategoriler
Mülteciliği ve mültecilerin toplumsal konumunu kavrama		
Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı farkındalık kazanma		
Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı duyarlılık gösterme		
Mültecilere yardım etme konusunda girişimcilik gösterme	Kelime, cümle, yorum, soru, cevap, güncel bir olay, çeşitli durumlar yaşama,	Hedef değerlerin gözlenememesi
Mültecilerin yaşadığı sorunların çözümünde iş birliğine gitme	iletişime geçme, ilişkilendirme,	Hedef değerlerin kısmen gözlenmesi
Mülteciler konusunda empatik düşünme	benzetme, karşılaştırma, çıkarım, varsayım, anı,	
Mültecilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden geleceğine inanma	deneyim, tanıklık, duygu, düşünce, davranış, izlenim	Hedef değerlerin gözlenmesi
Mültecilerle yardımlaşma ve dayanışma içinde olma		
Mültecilerin uyumlanması için çabalama		
Mültecilerle bir arada yaşama bilincinde olma		
Mülteciler konusunda kişisel ve kültürel farklılıklara saygı gösterme		
Mültecilerle sosyal ilişkiler kurma		

Bulgular

Nicel Bulgular

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test MÖYTÖ Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test MÖYTÖ toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Willcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Tablo 26'da deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test MÖYTÖ toplam puanlarının karşılaştırılması yer almaktadır:

Tablo 5. Psikolojik Yardım Alma Tutumlarında Kalınan Yer ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
MÖYTÖ Ön Test	Negatif Sıralar	0	.00	.00		
MÖYTÖ Son Test	Pozitif Sıralar	20	10.50	210.00		
	Eşit	0			-3.92	.000
	Toplam	20				

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere yapılan analiz sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test MÖYTÖ sıralamalar toplamları arasındaki fark istatistiksel olarak $p=.000$ ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir.

Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön Test ve Son Test MÖYTÖ Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test MÖYTÖ toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Willcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Tablo 27'de kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test MÖYTÖ toplam puanlarının karşılaştırılması yer almaktadır:

Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön ve Son Test MÖYTÖ Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
MÖYTÖ Ön Test	Negatif Sıralar	9	10.50	94.50		
MÖYTÖ Son Test	Pozitif Sıralar	12	11.38	136.50		
	Eşit	0			-.731	.465
	Toplam	21				

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere yapılan analiz sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test MÖYTÖ sıralamalar toplamları arasındaki fark istatistiksel olarak $p=.465$ ($p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında anlamlı bir farklılık gerçekleşmemiştir.

Nitel Bulgular

Araştırmada nitel veriler, yazılı görüş alma formu ile bu çerçevede hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formundan elde edilmiştir.

Yazılı Görüş Alma Formu Bulguları

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı görüş alma formu cevaplarına bakıldığında öğrencilerin mültecilere yönelik tutum düzeylerinin ortalama olarak şu şekilde olduğu görülmüştür:

Deney grubu ile yapılan uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı görüş alma formları arasında 12 maddeden 6'sında olumlu yönde bir farklılık bulgulanmıştır. 6'sında ise bir farklılığın gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise 12 maddeden 1'inde olumlu yönde bir farklılık bulgulanmıştır. 10'unda ise herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca 1'inde olumsuz yönde bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrasındaki Yazılı Görüş Alma Formu Sonuçları

Sayı	Mültecilik Temalı Hedef Değerler	Deney Grubu		
		Frekans (f)		
		Olumlu Değişim	Değişmeyen	Olumsuz değişim
1	Mülteciliği ve mültecilerin toplumsal konumunu kavrama	6	12	2
2	Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı farkındalık kazanma	5	14	1
3	Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı duyarlılık gösterme	4	16	0
4	Mültecilere yardım etme konusunda girişimcilik gösterme	4	15	1
5	Mültecilerin yaşadığı sorunların çözümünde iş birliğine gitme	4	16	0
6	Mülteciler konusunda empatik düşünme	6	13	1
7	Mültecilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden geleceğine inanma	4	15	1
8	Mültecilerle yardımlaşma ve dayanışma içinde olma	3	16	1
9	Mültecilerin uyumlanması için çabalama	5	15	0
10	Mültecilerle bir arada yaşama bilincinde olma	6	14	0
11	Mülteciler konusunda kişisel ve kültürel farklılıklara saygı gösterme	6	12	2
12	Mültecilerle sosyal ilişkiler kurma	6	13	1

Tablo 8’de kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı görüş alma formu sonuçları yer almaktadır:

Tablo 8. Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrasındaki Yazılı Görüş Alma Formu Sonuçları

Sayı	Mültecilik Temalı Hedef Değerler	Kontrol Grubu		
		Frekans (f)		
		Olumlu Değişim	Değişmeyen	Olumsuz değişim
1	Mülteciliği ve mültecilerin toplumsal konumu- nu kavrama	2	17	2
2	Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı farkındalık kazanma	4	16	1
3	Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı duyarlılık gösterme	2	18	1
4	Mültecilere yardım etme konusunda girişimcilik gösterme	2	14	5
5	Mültecilerin yaşadığı sorunların çözümünde iş birliğine gitme	1	17	3
6	Mülteciler konusunda empatik düşünme	4	15	2
7	Mültecilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden geleceğine inanma	2	12	7
8	Mültecilerle yardımlaşma ve dayanışma içinde olma	1	17	3
9	Mültecilerin uyumlanması için çabalama	2	16	3
10	Mültecilerle bir arada yaşama bilincinde olma	1	18	2
11	Mülteciler konusunda kişisel ve kültürel farklı- lıklara saygı gösterme	2	16	3
12	Mültecilerle sosyal ilişkiler kurma	7	10	4

Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu Bulguları

Deney grubunun dersleri işlenirken 4. haftada araştırmacı, 5 ve 7. haftalarda ders öğretmeni ve 8. haftada Türkçe eğitimi uzmanı tarafından toplam dört gözlem formu tutulmuştur. Gözlemciler, hedef değerler doğrultusunda öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarını daha çok hazırlık, etkinlikler ve değerlendirme kısmında belirleyecek notlar almış, işaretlemelerde bulunmuşlardır. Bu anlamda öğrencilerin dönütleri doğrudan alıntılanmıştır. Gözlemlerde mültecilik temalı hedef değerlerin izlenme

düzeyini belirlemek için önceden oluşturulan tema, kategori ve kodlar çerçevesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Gözlemlerde tema olarak belirlenen mültecilik temalı hedef değerler hazırlık, etkinlik ve değerlendirme aşamalarında yapılanlara bağlı olarak değişkenlik göstermiştir. Bazılarının izlenme oranında yoğunluğun olduğu kaydedilmiştir. Buna göre öğrenciler, hazırlık, etkinlikler ve değerlendirme aşamalarında mültecilere yönelik genel anlamda olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Bazı değerler ise kısmen olumlu veya tamamen olumsuzdur.

Tablo 9. Gözlem Bulgularının Temalara ve Kategorilere Yönelik Sıklık Değeri

S	Temalar	Hedef Değerlere Yönelik Kategoriler ve Sıklık Değeri		
		Gözlenemedi	Kısmen gözlendi	Gözlendi
1	Mülteciliği ve mültecilerin toplumsal konumunu kavrama	1	1	12
2	Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı farkındalık kazanma	1	-	14
3	Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı duyarlılık gösterme	1	1	20
4	Mültecilere yardım etme konusunda girişimcilik gösterme	-	-	2
5	Mültecilerin yaşadığı sorunların çözümünde iş birliğine gitme	-	-	2
6	Mülteciler konusunda empatik düşünme	-	-	35
7	Mültecilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden geleceğine inanma	-	-	4
8	Mültecilerle yardımlaşma ve dayanışma içinde olma	2	-	23
9	Mültecilerin uyumlanması için çabalama	-	-	2
10	Mültecilerle bir arada yaşama bilincinde olma	3	-	1
11	Mülteciler konusunda kişisel ve kültürel farklılıklara saygı gösterme	-	-	7
12	Mültecilerle sosyal ilişkiler kurma	-	-	44

Yapılan gözlemlerde birinci tema olarak belirlenen “Mülteciliği ve mültecilerin toplumsal konumunu kavrama” değeri olumsuz (f=1), kısmen olumlu (f=1) ve olumlu (f=12) şeklinde izlenmiştir. “Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı farkındalık kazanma” değeri, olumsuz (f=1), kısmen olumlu (f=0) ve olumlu (f=14) şeklinde kaydedilmiştir. “Mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı duyarlılık gösterme” değeri olumsuz (f=1), kısmen olumlu (f=1) ve olumlu (f=22) olarak gözlemlenmiştir. “Mültecilere yardım etme konusunda girişimcilik gösterme” değeri olumsuz (f=0), kısmen olumlu (f=0) ve olumlu (f=2) olarak görülmüştür. “Mültecilerin yaşadığı sorunların çözümünde iş birliğine gitme” değeri olumsuz (f=0), kısmen olumlu (f=0) ve olumlu (f=2) olarak tespit edilmiştir. “Mülteciler konusunda empatik düşünme” değeri olumsuz (f=0), kısmen olumlu (f=0) ve olumlu (f=35) şeklinde izlenmiştir. “Mültecilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden geleceğine inanma” değeri olumsuz (f=0), kısmen olumlu (f=0) ve olumlu (f=4) şeklinde kaydedilmiştir. “Mültecilerle yardımlaşma ve dayanışma içinde olma” değeri olumsuz (f=2), kısmen olumlu (f=0) ve olumlu (f=23) olarak gözlemlenmiştir. “Mültecilerin uyumlanması için çabalama” değeri olumsuz (f=0), kısmen olumlu (f=0) ve olumlu (f=2) olarak görülmüştür. “Mültecilerle bir arada yaşama bilincinde olma” değeri olumsuz (f=3), kısmen olumlu (f=0) ve olumlu (f=1) olarak tespit edilmiştir. “Mülteciler konusunda kişisel ve kültürel farklıklara saygı gösterme” değeri olumsuz (f=0), kısmen olumlu (f=0) ve olumlu (f=7) şeklinde kaydedilmiştir. “Mültecilerle sosyal ilişkiler kurma” değeri olumsuz (f=0), kısmen olumlu (f=0) ve olumlu (f=44) şeklinde izlenmiştir.

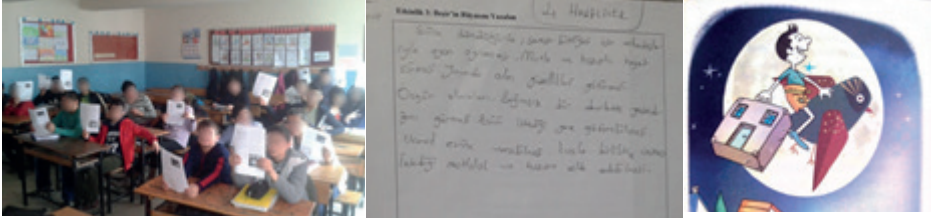
Gözlemciler, öğrenci dönütleri dışında ders sürecine ilişkin genel belirlemelerde de bulunmuşlardır.

Tablo 10. Gözlemcilerin Ders Sürecine İlişkin Genel Belirlemeleri

Gözlem maddesi		1. Gözlem			2. Gözlem			3. Gözlem			4. Gözlem		
		Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
Hazırlık	Öğrencilerin motivasyon durumları sağlanabildi mi?			x			x			x			x
	Öğrenciler derse hazırlık aşamasına ilgi gösterdi mi?			x			x			x			x
	Öğrencilerde mültecilere yönelik merak duygusu oluştu mu?			x	x					x			x
	Öğrencilerin dönütte bulunmaları yeterli mi?	x					x			x			x
	Hazırlık aşamasında öğrencilerin mültecilere yönelik tutumları iyi mi?			x			x			x			x
	Hazırlık aşamasında öğrencilerin mültecilere yönelik tutumları iyi mi?			x			x			x			x
Etkinlikler	Etkinliklere öğrencilerin katılım düzeyi iyi mi?	x					x			x			x
	Etkinliklerde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumları iyi mi?	x			x				x				x
Değerlendirme	Değerlendirme aşamasında öğrencilerin mültecilere yönelik tutumları iyi mi?	x			x				x				x

Yapılan gözlem sonuçlarına göre hazırlık, etkinlikler ve değerlendirme süreci ve öğrencilerin bu aşamalarda mültecilere yönelik tutumları genel olarak olumlu ve kısmen olumlu şeklindedir.

Fotoğraf 1. Yapılan Çalışmadan Uygulama Ortamı, Etkinlik ve Ürün Görseli Örneği



Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı ve soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin 7. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın birinci sorusu çerçevesinde deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test MÖYTÖ sonuçlarına göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin söz konusu tutumları olumlu yönde değişmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılığın deney grubu öğrencileriyle 8 haftalık uygulama boyunca mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerine yönelik etkinliklerin yapılmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bu sonuç, deney grubuna uygulanan mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına olumlu bir etkide bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test MÖYTÖ sonuçlarına göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, kontrol grubuna deneysel bir müdahalede bulunulmadığı ve bunların derslerinde normal öğretime devam edildiği için öğrencilerin söz konusu tutumlarında bir değişimin gerçekleşmediğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında mültecilere yönelik görüşlerinin olumlu yönde değişim gösterdiği bulunmuştur. Kontrol grubunun mültecilere yönelik görüşlerinde ise herhangi bir değişim söz konusu değildir. Buna göre mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri, öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına olumlu etkide bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen yazılı görüş alma formu sonuçlarına göre mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri mülteciliği ve mültecilerin toplumsal konumunu bilme konusunda, öğrencilerin tutumlarının “orta” düzeyden “iyi” düzeye doğru olumlu yönde seyretmesine etki etmiştir. Öğrencilerin bu ürünler aracılığıyla mültecilik kavramına ve mültecilere yönelik bilgi durumlarında iyileşme sağlanmıştır.

Araştırmada elde edilen yazılı görüş alma formu sonuçlarına göre mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri, mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı farkındalık

kazanma konusunda, öğrencilerin tutumlarının “orta” düzeyden “iyi” düzeye çıkmasını sağlamıştır. Araştırmada yazılı görüş alma formu sonuçlarına göre mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri, öğrencilerin mülteciler konusunda empatik düşüncelerini “düşük”ten “orta” düzeye çıkarmıştır. Deney grubunda yalnızca “Mülteciler konusunda empatik düşünme” maddesinde “düşük”ten “orta” düzeye doğru olumlu yönde bir farklılık kaydedilmiştir. Buna göre öğrencilerin mültecilere yönelik empati gösterme durumları “düşük”ten “orta” düzeye doğru iyileşmiş fakat bu konudaki öğrenci tutumlarında bazı çekincelerin olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, mültecilerin yaşadıkları olaylar ve içinde buldukları şartların ağır ve olumsuz olmasından dolayı onlara empatiyle yaklaşmanın kolay bir şekilde tezahür etmediği gerçeğiyle açıklanabilir.

Mültecilerle bir arada yaşama bilincinde olma konusunda uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı görüş alma formu sonuçları, öğrencilerin “orta” düzeyden “iyi” düzeye doğru gelişim gösterdiklerini teyit etmektedir. Bu sonuç, ilgili araştırmaların bu konudaki tespitlerini desteklemektedir. Araştırmada uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı görüş alma formu sonuçları, mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin mülteciler konusunda kişisel ve kültürel farklılıklara saygı gösterme yönündeki tutumlarını geliştirdiğini göstermektedir. Mültecilerle sosyal ilişkiler kurma konusunda uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı görüş alma formu sonuçlarına göre öğrencilerin mültecilere yönelik tutumu “orta” düzeyden “iyi” düzeye doğru olumlu yönde seyretilmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında deney grubunun derslerinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumları, genel olarak olumlu şekilde kaydedilmiştir. Hedef değerlerin öğrenci dönütlerinde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Gözlemcilerin belirlemeleri de derslerin hazırlık, etkinlik ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerin mültecilere yönelik tutumları için genel olarak olumlu ve kısmen olumlu şeklindedir. Mülteciliği ve mültecilerin toplumsal konumunu bilme, mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı farkındalık kazanma, mültecilerin yaşadıkları olumsuzluklara karşı duyarlılık gösterme konusunda gözlem sonuçları öğrencilerin genel olarak olumlu tutumlar sergilediğini göstermiştir. Gözlem sonuçlarında öğrencilerin mültecilere yardım etme konusunda girişimcilik göstermelerine dair bir olumsuzluk izlenmemiş, az da olsa olumlu yönde örneklerle rastlanmıştır. Dolayısıyla ilgili eserlerin öğrencileri bu yönde teşvik edici ve dolayısıyla tutumlarını iyileştirici bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada öğrencilerin mültecilerin yaşadığı sorunların çözümünde iş birliğine gitmeleri, yapılan dördüncü gözlemde tam olarak izlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerde mültecilere yönelik empatinin pek çok defa izlendiği görülmüştür. Öğrencilerden alınan görüşler ile yapılan gözlemlerde bir çelişki olmamasına rağmen ders etkinliklerinde öğrencilerin bu konuda daha olumlu tutumlar sergilediği tespit edilmiştir.

Öğrenciler, yapılan gözlemlerde mültecilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden geleceğine inanmaları konusunda olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Buna göre öğrenciler, mültecilerin gelecekleri konusunda umutlarını ve iyimserliklerini araştırma süresinde devam ettirmişlerdir. Mültecilerle yardımlaşma ve dayanışma içinde olma konusunda yapılan gözlemlere göre öğrencilerin tutumlarında genel olarak bir olumluluk söz konusudur. Nitekim ilgili madde, ikinci gözlemlerde tam olarak izlenmiştir. Yapılan gözlemlerde mültecilerin uyumlanması için çabalama konusunda öğrencilerde olumsuz bir tutumla karşılaşmamış; mültecilerle bir arada yaşama bilincinde olma konusunda ise hem olumlu hem de olumsuz öğrenci dönütlerine rastlanmıştır. Öğrencilerin mülteciler konusunda kişisel ve kültürel farklılıklara saygı gösterme ve mültecilerle sosyal ilişkiler kurma konusunda, yapılan gözlemlerde olumlu tutumlar içinde oldukları izlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının ilgili çalışmaların eserlere yönelik belirttiği olumluluklarla aynı yönde olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın problem durumu çerçevesinde yurt içi ve dışında yapılmış farklı çalışmalar mevcuttur. Yurt içinde yapılmış ilgili araştırmalara bakıldığında mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin genellikle eserlere yönelik olarak gerçekleştirildiği ve nitel analiz yöntemleri çerçevesinde bunların etkilerine çeşitli açılardan odaklanıldığı tespit edilmiştir. Çoğunlukla eserlerin yararlarına dikkat çekilen araştırmalarda bazen de olumsuz öğelere rastlandığı tespitinde bulunulmuştur. Kimi zaman da eserlere yönelik kuramsal bazı çözümlenmelere gidilerek bir değerlendirmede bulunulmuştur. Eserlere yönelik genel olarak mültecilerin, özellikle de mülteci çocukların yaşadıkları sorunlara odaklanıldığına işaret edilen araştırmalarda bir önem durumu oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmaların Yakar (2017), Yakar (2018), Bulut (2018), Altunbay ve Çakır (2018), Arseven (2016), Yolasığmazoğlu (2016), Balta (2018), Çer (2016), Atalay (2019), Temur (2018), Fırat (2008), Perk Er (2013), Kolaç (2008), Narboğa (2016), Gölbaşı (2010), Özzer (2012), Türkyılmaz (2015), Tankut (2012), Akışlı (2014), Akdağ (2016), Altunbay (2016), Temizyürek ve Akyüz (2016), Yeniçeri (2016), Küçükler Kuşcu (2018), Temur ve Ertem (2019) tarafından çeşitli zamanlarda ve düzeylerde yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada, sıralan çalışmalardan farkı olarak mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilere etkisi uygulamalı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca söz konusu eserlerin muhatap kitlesi olan öğrencilerde mültecilere karşı nasıl bir tutum oluşumunu doğurduğuna nicel ve nitel yöntemlerle bakılmıştır.

Gedikoğlu Özilhan (2016) ve Demir Atalay (2016) tarafından ise göç teması çerçevesinde nicel araştırmalar yürütülmüş ve bu temanın öğrencilere çeşitli açılardan etkileri üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın ilgili çalışmalarla göç temasının öğrencilere etkileri çerçevesinde ortak bir yanı, temanın mülteci öğrencilerin tutumlarına etkisi bakımından ise farkı bulunmaktadır. Ayrıca her iki araştırmada nicel, bu araştırmada ise karma yöntem kullanılmıştır.

Yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar kapsamında çocuk edebiyatında mülteci, göç, göçmen temalı eserler ile çocuk edebiyatında çok kültürlülük ve bunların okurlara

etkilerine odaklanılmıştır. Bu çerçevede yurt dışında yapılan kitap, makale ve yüksek lisans ile doktora tezlerine bakılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda mültecilik temalı çocuk edebiyatı ve bu kapsamda değerlendirilebilecek çocuk edebiyatında çok kültürlülük üzerine birçok araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir.

İlgili araştırmalara bakıldığında genellikle mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri kapsamındaki eserlerin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik çeşitli etkileri üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Gregor ve Green (2011), Nathenson Mejía ve Escamilla (2003), Escamilla ve Nathenson Mejía (2003), Cruz (2020), Lee (2016), Iwai (2017) bu çerçevede araştırmalarını yürütmüşlerdir. Campos (2018), üniversite öğrencilerinin yoksulluğu ve göçü anlamaları, çok kültürlülüğü kavramaları için çocuk edebiyatından yararlanılması üzerine bir araştırma yapmıştır.

Liu (2017) ise Kanada'da resimli çocuk kitaplarının genç göçmenlere yardımcı olma konusundaki özelliklerine odaklanmıştır. Bu çerçevede Kanada'ya göç eden 9-11 yaşları arasındaki üç göçmenle görüşmüş ve bunların karşılaştıkları güçlüklerle incelediği 24 resimli kitap arasındaki ilgi durumunu incelemiştir. Ayrıca incelediği resimli kitapların Kanadalı öğrencilere sınıflarındaki göçmen çocuklara anlayış ve empati gösterme konusunda bir materyal olarak sunulmasına yer vermiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın yurt dışında yapılan ilgili çalışmalarla hem ürün hem de etkisi bakımından benzerlikleri bulunmaktadır. Collier (2000), Pearce (2003), Lamme, Fu ve Lowery (2004), McGuire (2004), Green ve Oldendorf (2005), Ryan (2006), Chappell ve Faltis (2007), Gopalakrishnan (2010), Clifford ve Kalyanpur (2011), Cummins (2013), Ghiso ve Campano (2013), Bousalis (2014), Yi (2014), Mudiyansele (2016), Moyo (2017), Omar ve Dan (2017), Nel (2018), Rodriguez Braden (2018), Verbruggen (2018) ise mültecilik temalı veya çok kültürlü çocuk edebiyatı ürünlerini içerik unsurları çerçevesinde çeşitli açılardan incelemiştir. Dolayısıyla bu araştırma, uygulamalı bir araştırma olarak söz konusu çalışmalardan ayrılmaktadır.

Sonuç olarak mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışma; bu ürünlerin eğitsel işlevini ortaya koyan, disiplinlerarasılığı gözetken, güncelliği vurgulayan, problem durumuna bağlı olarak söz konusu çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına olumlu etkilerde bulunduğunu nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle inceleyen, ölçen ve tespit eden uygulamalı bir çalışma olarak nihayete ermiştir.

Öneriler

Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin 7. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, elde edilen sonuçlar bağlamında önerilmesinde yarar umulan hususlar şunlardır:

1. Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinden öğrencilerin mülteciler hakkında olumlu tutumlar geliştirmeleri için yararlanılmalıdır.

2. Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri, öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği için farklı kurum ve kuruluşlar tarafından mültecilere yönelik yapılacak faaliyetler kapsamında kullanılabilir.

3. Mültecilik kavramı, Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)'nda "Vatan-daşlık" teması başlığı altında doğrudan geçmektedir. Programda yer alan "Öğretim Programlarının Amaçları", "Değerlerimiz" ve "Yetkinlikler" bölümleriyle mültecilik kavramı arasında bazı ilgiler de kurmak mümkündür. Bu çalışma, programın sıralanan başlık ve bölümlerine dair somut bir içerik sunması bakımından yapılacak ilgili çalışmalara kaynaklık edebilir.

4. Türkçe ders kitaplarında, etkinliklerde mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerine yer verilmesi; okul içi ve okul dışı ortamlarda bir arada yaşama kültürü, ötekine bakış, farklılıklara saygı duyulması ve mültecilerin uyumlanma durumlarını destekleyebilir.

5. Bu çalışma, mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerini dil öğrenimi ve öğretimi, eğitim politikaları ve planlamaları çerçevesinde ele alacak farklı araştırmalara kaynak düzeyinde yarar sağlayabilir.

6. Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri, çocuk edebiyatının önemli konularından olan medya ve görsel kültür çerçevesinde ele alınabilir ve tiyatro, sinema, kısa film, animasyon gibi tasarım ve uygulama örnekleri aracılığıyla öğrencilerin mülteciliğe ve mültecilere yönelik sağlıklı bilgi, duygu ve davranış durumlarına ulaşmalarını daha yaygın ve etkin kılınabilir. Bu çalışma, belirtilen muhtemel faaliyetlere içerik sunabilir.

7. Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünleri, eğitim ve sosyolojik kuramlar ilişkisinin kurulacağı farklı araştırmalarla ele alınabilir.

Kaynakça

- Akdağ, E. (2016). Sevimli Mecmua'da savaş, göç ve sokak çocukları. M. Günyüz, B. V. Yıldız, ve T. Şimşek (Edt.), 3. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler* içinde (ss. 79-83).
- Akışlı, T. (2014). Çocuk ve gençlik edebiyatında hümanizm kavramı ve Şafakta Yanan Mumlar örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 60-69. <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/166382> adresinden edinilmiştir.
- Akyüz, E. (2014a). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukların eşduyumsal eğilimine etkisi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 366568)
- Akyüz, E. (2014b). Çocuk edebiyatı yapıtları ve eşduyum eğilimi. *International Journal of Language Academy*, 2(4) 385-402. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.159>

- Altunbay, M. (2016). Nazi soykırımının çocuklara etkilerinin dünya edebiyatına yansımaları (Çizgili Pijamalı Çocuk ve Kitap Hırsızları adlı eserler örneklemleri). M. Günyüz, B. V. Yıldız, ve T. Şimşek (Edt.), 3. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler* içinde (ss. 147-155).
- Altunbay, M., ve Çakır, E. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde savaş ve göç olgusu ("Uçurtma Avcısı" ve "Kuş Olsam Evime Uçsam" adlı eserler örneklemleri). *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 96-110. <https://doi.org/10.19126/suje.380058>
- Arseven, T. (2016). "Kömür Karası Çocuk" adlı romanda göç olgusu. M. Günyüz, B. V. Yıldız, ve T. Şimşek (Edt.), 3. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler* içinde (ss. 45-52).
- Atalay, İ. (2019). *Karşılaştırmalı edebiyat ve çocuk edebiyatında göç*. Hiperlink Yayınları.
- Balta, E. E. (2018). Çocuk kitaplarında mülteciler ve kültürleşme stratejileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 487-498. <https://doi.org/10.21547/jss.390833>
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı* (2. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Bektaş, H. (2017). *Tombik balık denizler hepimizin*. Tudem Yayınları.
- Bousalis, R. R. (2014). The portrayal of immigrants in children's and young adults' American trade books during two peak United States immigration eras (1880-1930 and 1980-2010s) (Doktora tezi). <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6386&context=etd> adresinden edinilmiştir.
- Boyce, F. C. (2017) *Benim adım hiç kimse* (6. baskı). Tudem Yayınları.
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: Zorunlu göç öyküleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 383-410. <https://doi.org/10.26466/opus.406296>
- Campos, D. (2018). An instructional approach to explore poverty and immigration: using three children's books that pack a punch. *Intersections: Critical Issues in Education*, 2(1), 34-44. 5. <https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=intersections> adresinden edinilmiştir.
- Chappell, S., ve Faltis, C. (2007). Spanglish, bilingualism, culture and identity in Latino children's literature. *Children's Literature in Education*, 38(4), 253-262. <https://doi.org/10.1007/s10583-006-9035-z>
- Clifford, E. J., ve Kalyanpur, M. (2011). Immigrant narratives: Power, difference, and representation in young-adult novels with immigrant protagonists. *International Journal of Multicultural Education*, 13(1). 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v13i1.358>
- Collier, M. D. (2000). Through the looking glass: Harnessing the power of African American children's literature. *The Journal of Negro Education*, 69(3), 235-242. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2696234> adresinden edinilmiştir.
- Creswel, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Sözbilir, M., çev. ed.). Pegem Akademi Yayınları.

- Cruz, E. (2020, 10 Mart). Examining Teachers' Knowledge and Attitudes towards Immigration and Undocumented Immigrants (Yüksek lisans tezi). https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1457&context=open_access_theses adresinden edinilmiştir.
- Cummins, A. (2013). Border crossings: Undocumented migration between Mexico and the United States in contemporary young adult literature. *Children's Literature in Education*, 44(1), 57-73. <http://doi.org/10.1007/s10583-012-9176-1>
- Çer, E. (2016). 100 Temel Eser'in göç olgusu bakımından incelenmesi. N. Kahraman, Ç. Dürüst, ve T. Yılmaz, (Edt.), *1. Uluslararası Göç ve Kültür Sempozyumu Bildirileri Kitabı I. Cilt* içinde (ss. 705-711). Kıbrıs Balkanlar Avrasya Türk Edebiyatları Kurumları Yayınları
- Demir Atalay, T. (2016). Değer-karakter eğitimi bağlamında 'çocuk ve göç'. M. Günyüz, B. V. Yıldız, ve T. Şimşek (Edt.), *3. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler* içinde (ss. 97-117).
- Dökmen, Ü. (2014). *İletişim çatışmaları ve empati* (52. baskı). Remzi Yayınları.
- Escamilla, K., ve Nathenson-Mejía, S. (2003). Preparing culturally responsive teachers: Using Latino children's literature in teacher education special issue: Partnering for equity. *Equity ve Excellence in Education*, 36(3), 238-248. <http://doi.org/10.1080/714044331>
- Fırat, H. (2008). Çocuk romanlarında sosyal yaşama yönelik eğitsel öğeler. *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, (20), 87-102. <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/151935> adresinden edinilmiştir.
- Ghiso, M. P., ve Campano, G. (2013). Ideologies of language and identity in US children's literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 51(3), 47-55. <http://doi.org/10.1353/bkb.2013.0057>
- Gopalakrishnan, A. (2010). *Multicultural children's literature: A critical issues approach*. Sage Publications. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/34101_Chapter1.pdf adresinden edinilmiştir.
- Gökçek, T. (2014). Karma yöntem araştırması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 375-410). Pegem Akademi Yayınları.
- Gölbaşı, M. (2010). Türk edebiyatında dış göç ve Gülten Dayıoğlu. (Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 263262)
- Green, C., ve Oldendorf, S. B. (2005). Teaching religious diversity through children's literature. *Childhood Education*, 81(4), 209-218. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10522274>
- Gregor, M. N., ve Green, C. (2011). Welcoming the world's children: building teachers' understanding of immigration through writing and children's literature. *Childhood Education*, 87(6), 421-429. <https://doi.org/10.1080/00094056.2011.10523226>
- Iwai, Y. (2013). Multicultural children's literature and teacher candidates' awareness and attitudes toward cultural diversity. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 185-198. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/20/18> adresinden edinilmiştir.

Mültecilik Temalı Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Mülte...

- Kılcan, B. Çepni, O., ve Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057. doi: 10.14687/jhs.v14i2.4324
- Kolaç, E. (2008). Gülten Dayıoğlu'nun Yurdumu Özledim romanında dış göç sorununun çocuk boyutu. *Turkish Studies*, 3(7), 457-479. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.513>
- Küçükler Kuşçu, N. (2018). Savaşı ve umudu çocuklar için yazmak: Laura S. Matthews'un Balık adlı romanı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 160-164. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2907>
- Lamme, L. L., Fu, D., ve Lowery, R. M. (2004). Immigrants as portrayed in children's picture books. *The Social Studies*, 95(3), 123-130. doi: <https://doi.org/10.3200/TSSS.95.3.123-130>
- Lee, Y. S. (2016). Teaching diversity through multicultural children's literature: A guidebook for Korean English elementary school teachers (Yüksek lisans tezi). <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1602&context=capstone> adresinden edinilmiştir.
- Liu, Y. (2017). Picture books and immigration challenges: An interrogation of literary content based on a case study of three adult immigrants recalling childhood transitions to Canada (Doktora tezi). <https://harvest-test.usask.ca/bitstream/handle/10388/7794/LIU-THE-SIS-2017.pdf?sequence=1> adresinden edinilmiştir.
- Matthews, L. S. (2017). *Balık* (22. baskı). Güneşli Kitaplığı.
- McGuire, C. I. (2004). Issues and challenges facing immigrant children as portrayed in children's literature (Doktora tezi). <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0091609> adresinden edinilmiştir.
- MEB, (2018). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar).
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar).
- Moyo, L. (2017). Searching for ourselves: African cultural representation in children's books in the United States, and implications for educational achievement (Yüksek lisans tezi) https://commons.clarku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1177&context=idce_masters_papers adresinden edinilmiştir.
- Mudiyanselage, K. (2016). The role of picture books in developing an empathic response towards cultural difference (Doktora tezi). http://eprints.qut.edu.au/101166/4/Kumarasinghe_Dissanayake%2520Mudiyanselage_Thesis.pdf adresinden edinilmiştir.
- Narboğa, A. N. (2016). Dış göçmen gençlerde kimlik sorununa dönüşmesi: Gülten Dayıoğlu hikâyeleri. M. Günyüz, B. V. Yıldız, ve T. Şimşek (Edt.), 3. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler* içinde (ss. 119-124).
- Nathanson-Mejia, S., ve Escamilla, K. (2003). Connecting with Latino children: Bridging cultural gaps with children's literature. *Bilingual Research Journal*, 27(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/15235882.2003.10162593>
- Nel, P. (2018). Introduction: Migration, refugees, and diaspora in children's literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 43(4), 357-362. doi: <https://doi.org/10.1353/chq.2018.0043>

- Omar, N., ve Dan, W. C. (2017). Multiculturalism and Malaysian children's literature in English. *The English Teacher*, 36, 1-19. <http://journals.melta.org.my/> adresinden edinilmiştir.
- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 47-76). Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, G. (2017) *Kuş olsam evime uçsam* (3. baskı). Tudem Yayınları.
- Pearce, S. (2003). Messages from the inside?: Multiculturalism in contemporary Australian children's literature. *The Lion and the Unicorn*, 27(2), 235-250. doi: <https://doi.org/10.1353/uni.2003.0022>
- Perk Er, D. (2013). Çocuk ve gençlik edebiyatında 'geri dönüş' teması. *Turkish Studies*, 8(13), 1317-1327. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5683>
- Plano Clark, V. L., ve Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması* (Çokluk Bökeoğlu, Ö., çev. ed.). Nobel Yayıncılık.
- Rodriguez, S. C., ve Braden, E. G. (2018). Representation of Latinx Immigrants and Immigration in Children's Literature: A Critical Content Analysis. *Journal of Children's Literature*, 44(2), 46-61. https://www.childrensliteratureassembly.org/uploads/1/1/8/6/118631535/representation_of_latinx_immigrants_and_immigration_in_childrens_literature_a_critical_content_analysis.pdf adresinden edinilmiştir.
- Ruurs, M., ve Badr, N. A. (2017). *Taştan adımlar/Bir mülteci ailenin yolculuğu*. Nesin Yayınevi.
- Ryan, T. A. (2006). Multicultural children's literature: A discourse analysis (Doktora tezi). <https://pdfs.semanticscholar.org/62f4/be433d764d4317f4251bafcc96d990ab3d81.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Şirin, M. R. (2006a). *Çocuğa adanmış konuşmalar* (2. baskı.). İz Yayıncılık.
- Tankut, T. (2012). "Anne Frank'ın Hatıra Defteri" neden hâlâ okur bulabiliyor? S. Sever (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde* (ss. 1183-1188). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Temur, M. (2018). Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik olgusu (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 532659)
- Temur, M., ve Ertem, İ. S. (2019). Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 451-466. <https://www.researchgate.net> adresinden edinilmiştir.
- Temizyürek, F. ve Akyüz, E. (2016). Frank Cotrell Boyce'un "Benim Adım Hiç Kimse" adlı çocuk kitabının göçün çocuklar üzerindeki etkisi açısından incelenmesi. M. Günyüz, B. V. Yıldız, ve T. Şimşek (Edt.), 3. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler içinde* (ss. 165-169).
- Türkyılmaz, M. (2015). Çocuk edebiyatıyla ötekileştirme(me). *Education Sciences*, 10(4), 305-318. doi: <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.4.1C0649>

Mültecilik Temalı Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Mülte...

- Verbruggen, F. A. R. (2018). Representations of immigrants in young adult literature (Doktora tezi). https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5723&context=open_access_etds adresinden edinilmiştir.
- Yakar, Y. M. (2017). Türk çocuk edebiyatında göç olgusu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 339-353. <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/269920> adresinden edinilmiştir.
- Yakar, Y. M. (2018). Çocuk şiirinde sorunlu coğrafyalar ve acı çeken çocuklar. *Ekev Akademi Dergisi*, (73), 585-594. http://www.evakademi.org/Makaleler/1404665639_27%20Yasin%20Mahmut%20YAKAR.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yeniçeri, Y (2016). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında göç olgusu. M. Günyüz, B. V. Yıldız, ve T. Şimşek (Edt.), 3. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler* içinde (ss. 171-177).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O., ve Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3(6), 29-42. <http://cocukvedenedeniyet.cocukvakfi.org.tr/index.php/CMD> adresinden edinilmiştir.
- Yi, J. (2014). 'My Heart Beats in Two Places': Immigration Stories in Korean-American Picture Books. *Children's Literature in Education*, 45(2). 129-144. doi: <https://doi.org/10.1007/s10583-013-9209-4>
- Yolasıgmazoğlu, H. (2016). Göç ve göçün beraberinde getirdiği sıkıntılar karşısında bir çocuk: Kömür Karası Çocuk. M. Günyüz, B. V. Yıldız ve T. Şimşek (Edt.), 3. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler* içinde (ss. 53-60).
- Zengin, M. İ. (2004). *Vay canına!* (2. baskı). Uçurtma/Yalnız Tilki Yayınları.

TÜRKLERİN 89 GÖÇÜNÜN DİJİTAL ÇİZGİ ROMANI: “GERİYE KALANLAR”*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nihal SEÇMEZ¹, Genç Osman İLHAN²

* Bu çalışma, 28-29 Mayıs 2021 tarihleri arasında gerçekleşen II. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Yüksek lisans öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, nihal.seczmez@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8082-1586.

2 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, gosman.ilhan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4091-4758.

Geliş Tarihi: 01.07.2021 Kabul Tarihi: 05.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960494

Öz: Türkiye, göç hareketlerinin yoğun olarak yaşandığı bir coğrafyada yer almaktadır. Bu bağlamda göç olgusunu siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yönden öğrencilere aktarmak, sebep ve sonuçlarını ifade etmek açısından göç eğitimi büyük önem arz etmektedir. Göç gibi kritik konuların anlatımında geleneksel yaklaşımların kullanımı yerine okul çağındaki bulunan yaş gruplarının ilgisini çekebilecek materyal kullanımı oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle farklı du-yulara hitap ederek çoklu öğrenme ortamı sağlamanın yanında göç kavramının bu yönleriyle irdelenmesi açısından materyaller önemli yardımcı kaynaklardır. Bu önemli materyallerden biri de eğitici çizgi romanlardır. Dünyanın dokuzuncu büyük sanatı olarak ifade edilen çizgi romanlar; yazının görsellerle birlikte kullanılması, çizimleri, renkleri ve tasarımıyla dikkat çekmesi, okuyucuya daha fazla yorumda bulunma ve empati kurma olanağı tanınması açısından önemli materyallerdir. Eğitim-öğretim ortamında farklı konuların aktarılmasında çizgi romanlar, ilgi çekici kaynaklar olarak gösterilmektedir. Bu amaçla; göç gibi toplumsal bir konuyu farklı yönleriyle aktarmak, bu konuda istenen değer ve tutumları kazandırmaya çalışmak amacıyla eğitici bir çizgi roman tasarlanmıştır. Çizgi romanın konusu; Türklerin 1989 yılında, Bulgaristan’dan Türkiye’ye yaşadığı zorunlu göçü içermektedir. Çizgi romanın senaryosu oluşturulurken o tarihte göçü yaşayan 5 kişiyle görüşülmüş ve çizgi romanın oluşturulmasında kişilerin anılarından da yararlanılmaya çalışılmıştır. Pixton isimli Web 2.0 aracı ile dijital ortamda tasarlanan çizgi roman materyali, 94 kareden oluşmaktadır. Hazırlanan çizgi roman materyalinin göç öğretimi çalışmalarına katkı sağlaması hedeflenmekte ve çizgi romanın hem göç olgusuna hem de 1989 göçünde yaşananlara ilişkin farkındalık oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: 1989 göçü, dijital çizgi roman, göç öğretimi, göç araştırmaları, Web 2.0

DIGITAL COMIC OF 89 MIGRATION OF TURKS: “THE BEHINDS”

Abstract:

Turkey is located in a geography where migration movements are intense. In this context, migration education is of great importance in terms of conveying the phenomenon of migration to students in political, social, cultural and economic aspects and expressing its causes and consequences. It is very important to use materials that can attract the attention of school age groups instead of using traditional approaches in the narrative of critical issues such as migration. For this reason, besides providing a multi-learning environment by appealing to different senses, the materials are important auxiliary resources in terms of examining the concept of migration with these aspects. One of these important materials is educational comics. Comics, which are expressed as the ninth greatest art of the world; These are important materials in terms of using the text with the visuals, drawing attention with its drawings, colors and design, and giving the reader the opportunity to make more comments and empathize. Comics are shown as interesting resources in the transfer of different subjects in the educational environment. For this purpose; An educational comic book was designed in order to convey a social issue such as migration with different aspects and to try to gain the desired values and attitudes in this regard. The subject of the comic; It includes the forced migration of Turks from Bulgaria to Turkey in 1989. While creating the scenario of the comic, 5 people who had migrated at that time were interviewed and the memories of the people were tried to be used in the creation of the comic. The comic book material, designed in digital environment with the Web 2.0 tool called Pixton, consists of 94 frames. It is aimed that the prepared comic book material will contribute to migration teaching studies and it is expected that the comic will raise awareness about both the phenomenon of migration and what happened in the 1989 migration.

Keywords: 1989 migration, digital comics, migration teaching, migration studies, Web 2.0

Giriş

Anadolu ve Balkanlar yüzyıllar boyunca göçlerin yoğun olarak yaşandığı coğrafyalar olmuştur. Bu göçler yaşandıkları dönem içerisinde pek çok nedene bağlı olarak gerçekleşmiş ancak Osmanlı Devleti'nin gerileme dönemine girmesiyle birlikte Balkanlardan Anadolu'ya doğru yaşanan göçlerin en büyük nedeni savaşlar, siyasi ve sosyal sebepler olmuştur. Yaşanan göçlerin yakın tarihimize kadar devam ettiği ülkelerden

biri de Bulgaristan'dır. 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sonrasında bir prenslik hâline gelen Bulgaristan, 1908 yılında bağımsızlığını ilan etmiştir (Yıldırım, 2020). Bulgaristan, Osmanlı Devleti'nden ayrıldığı dönemden itibaren, azınlık durumuna düşmüş olan Türklere yönelik farklı politikalar sergilemeye başlamış ve homojen bir Bulgar devleti oluşturmaya yönelik başlatılan bu politikalarda Türkler yoğun baskılara maruz kalmıştır. Türk okulları çeşitli bahaneler ileri sürülerek kapatılmış, Türklerin yeni Türk harflerine göre eğitim vermeleri yasaklanmış, yayın çıkarmaları engellenmiş ve sosyal hayatlarında kısıtlamalar meydana gelmiştir (Şimşir, 2012). Bulgaristan'da yer alan Türkler, istenmeyen azınlık olarak görülmeye başlanmış ve belirli aralıklarla göç etmeye zorlanmıştır. Balkan savaşı ile yaşanan göçler, 1950-1951 göçleri, Yakın Akriba Göçü ve 1989 göçü Bulgaristan'ın Türklere yönelik olumsuz politikalarının bir sonucudur (Kemaloğlu, 2012). Bulgaristan Türklerinin baskı ve kısıtlamalara maruz bırakılması Türkiye-Bulgaristan ilişkilerini de zaman zaman olumsuz etkilemiş ve gergin bir ortamın oluşmasına neden olmuştur. Bulgaristan Komünist Partisinin başına geçerek devleti yöneten Todor Jivkov dönemi Türkler için baskı ve kısıtlamaların en yoğun yaşandığı dönemlerden biri olmuştur. Bulgaristan'da yaşayan Türklerin eğitim, sosyal, kültürel vb. alanlarda karşılaştıkları kısıtlamalar bu dönemde farklı bir boyut kazanmıştır. Uygulanan bu politikalar ile Bulgar hükümeti, Türkleri eritme siyasetini takip etmiştir. Ancak yaşanan baskılar ve kısıtlamalar Türklerin kendi kültür ve tarihinden kopmalarına neden olmamıştır. Bulgar Komünist Hükümeti bu durum karşısında yeni bir söylem geliştirerek Türklerin aslında Osmanlı zamanında zorla Müslüman olan Bulgarlar olduğunu öne sürmüştü ve yapılan kısıtlamalara bir neden aramıştır. Bu sayede Bulgaristan Hükümeti yaptığı kısıtlamaların ve zorlamaların aslında 'soya dönüş' süreci olarak görülmesini sağlamaya çalışmıştır. 1984 yılına gelinceye kadar geçen süreçte Türkçe eğitimin yasaklanması, Türk ve Bulgar okullarının birleştirilmesi vb. gibi faaliyetlerle Türklerin Bulgarlaştırılması hedeflenmiştir. Adım adım yaşanan bu süreç isim değiştirme ve sonrası ile tamamlanmaya çalışılmıştır. Planlanan bu faaliyetler, 1984 yılının sonlarında isim değiştirme politikası ile gün yüzüne çıkmıştır. Aralık 1984 ile Ocak 1985 tarihleri arasında Türklerin isimleri Bulgar-Slav isimleri ile değiştirilmiştir (Hacısalıhoğlu, 2012). İsim değişikliği yaşandıktan sonra Türkler daha katı kurallar ve baskılar ile karşı karşıya kalmış, Bulgaristan'da Türkçe konuşmak tamamen yasaklanmıştır. Türkçe konuşan kişiler para cezaları ödemek zorunda kalmıştır (Kemaloğlu, 2012). Türklerin dini bayramlarını kutlamaları, cemaat halinde ibadet etmeleri ve dini kitapların basılması yasaklanmıştır (Kurtuluş, 2019). Türkler, ölümlerini Hristiyan usullerine göre gömmek zorunda bırakılmış ayrıca geleneksel kıyafetlerini giymeleri yasaklanmıştır (Hacısalıhoğlu, 2012). Bulgaristan Türklerinin asimilasyon politikasını kabul etmemesi, buna boyun eğmemesi ve ayaklanmalar ile bu tavrını belli etmesi sonucunda Bulgaristan hükümeti yeni bir göç fikrini gündemine almıştır. Yaşananların bir sonucu olarak Bulgaristan devlet başkanı Todor Jivkov, Türklerin direnişi ve aldığı uluslararası tepkilere dayanamayarak isteyenlerin Bulgaristan'ı terk edebileceğini belirttiği bir konuşma yapmıştır (Şimşir, 2012).

Böylelikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra yaşanan en büyük kitlesel göç dalgası olarak nitelendirilen Bulgaristan Türklerinin 1989 zorunlu göçü başlamıştır (Şimşir, 2012). Bulgaristan hükümeti ise bu göçü 'büyük gezi' olarak nitelendirmiş ve Türklerin kısa sürede geri döneceklerini belirtmiştir. Göçün başlaması ile birlikte 300.000'in üzerinde Bulgaristan Türkü, ülkeyi terk etmek zorunda bırakılmıştır (Kemaloğlu, 2012). Türkiye, Bulgaristan'dan gelen soydaşların yaşamlarını devam ettirmesi için seferber olurken bir yandan da onların yeni düzene alışma ve uyum sürecini tamamlamaları için gayret göstermiştir.

Göç olgusu karşılıklı etkilere sahiptir ve göçü yaşayan kişileri, toplumları etkilediği kadar göç alan ülkeleri de etkilemektedir. Bu etki hem olumlu hem olumsuz olabilmektedir. Göç toplumsal dönüşümü sağlamanın yanında, sosyal değişim ve gelişmelere yol açan bir unsur olarak görülmektedir (Tolunay ve Yumurtacı, 2018). Göç ve göçmenlik durumu insanların hayatlarını, kültürlerini ve daha birçok durumu etkileyen bir süreçtir. Türkiye'nin yoğun göç alan bir ülke olması, farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmanın, bilinç ve duyarlılık kazanmanın zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Farklı kültürlerle duyarlı bir ortamın sağlanması için göç olgusunun tüm yönleriyle aktarılması gerekmektedir (Özyıldırım, Kurudayıoğlu ve Yıldırım, 2021). Göç gibi sosyal ve güncel bir konunun sadece sözel yollarla aktarılması bilinç oluşturma, empati kurma ve hatırlanma düzeyini azaltan bir faktördür. Bu durumun önüne geçme konusunda materyaller önemli araçlardır. Çünkü göç gibi çok yönlü bir olguyu açıklık, renklilik ve canlılık gibi faktörlere sahip materyaller daha etkili açıklayabilme konusunda artılara sahiptir. Bu nedenle göç olgusunu siyasi, sosyal ve kültürel yönleriyle aktarmak ayrıca sebep sonuç ilişkisini kurmayı sağlamak açısından materyaller önemli yardımcı kaynaklardır. Eğitimde materyal kullanımı çoklu öğrenme ortamı yaratarak konuyu somutlaştırır ve konunun dikkat çekici olmasını sağlar. Ayrıca konunun daha kolay hatırlanmasında ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında etkilidir (Çelikkaya, 2013). Göç olgusunun aktarılmasında görsel materyallerin önemli bir yeri vardır. Görsel algının bireyin bilinç düzeyinde meydana gelen davranışlarına etkisinin çok yüksek olduğu belirtilmektedir (Şimşek, 2003). Eğitim ortamında kullanılan materyallerin birden fazla duyu organına hitap etmesi öğrenmenin daha kalıcı ve etkili olmasını sağlamaktadır (Ulusoy ve Gülüm, 2009). Bu nedenle eğitim-öğretim ortamında görsel ve yazılı materyallerin birlikte kullanılması konuya ilgi düzeyini arttıracak önemli bir faktördür (Ünal ve Demirkaya, 2019). Bu noktada görsel ve yazıyı birleştiren çizgi romanlar, önemli materyaller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimde Çizgi Roman Kullanımı

Metin ve görselin birlikte yer aldığı çizgi roman sanatı ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Alsaç (1994), çizgi romanı kendine özgü bir anlatım yöntemi olan ve aktarılmak istenen konuyu art arda gelen sahneler yoluyla ileten bir sanat olarak tanımlamaktadır. Wigan ve Uslu (2012), çizgi romanları belirli bir sıra takip eden kareler içerisinde yer alan resim ve yazılarla, istenen fikir ve konuyu aktarmak şeklinde

ifade etmektedir. Mccloud (2019) ise çizgi romanı, kişide estetik bir tepki oluşturan, iletilmek istenen mesajın bitişik bir düzene göre ardışık görsel veya imgelerle aktarılması şeklinde tanımlamaktadır. Çizgi roman bir anlatı sanatı olarak kabul edilmektedir. Yazının ve görselin bir hikâye etrafında birleşmesi, bir düzen oluşturmaya ayrıca okuyucuda heyecan ve merak uyandırması çizgi roman sanatının ana karakterini oluşturur. Toplumsal olayları ve değişimleri aktarma konusunda eğitici çizgi romanlar önemli materyallerdir. Aktarılmak istenen konunun çizgi romanda yer alan karakterler ile iletilmesi, olay örgüsü içerisinde karakterlerin başından geçen maceraların yazı ve görsel ile birlikte verilmesi, çizgi romanın hem eğlendiren hem öğreten bir yapıya bürünmesini sağlamıştır (Topkaya ve Şimşek, 2015). Eğitici çizgi romanlar konuyu somutlaştırmanın yanında, kişinin çizgi romanda yer alan karakterler ile empati kurarak, değer ve yargıları kavramasına yardımcı olmaktadır. (Ünal ve Demirkaya, 2019). Eğitici çizgi romanlar, öğrencilerin konuya daha istekli ve dikkatli yaklaşmasını sağlarken, toplumsal dönüşümleri yansıtması ve eleştirel düşünmeyi sağlaması açısından da önemli kaynaklardır (Karagöz, 2018). Çizgi romanlar eğitim alanında yer edinen özel bir sanattır ve birçok konu çizgi romanlar aracılığıyla aktarılabilir. Tatalovic (2009), bilimsel konuları daha anlaşılır bir şekilde öğretmek amacıyla hazırlanan çizgi romanları aktardığı çalışmasında, çizgi romanların bilimsel kavramları ilginç ve ilgi çekici bir şekilde iletmek ayrıca öğrencilerin bilimsel okuryazarlığını arttırmak için de önemli kaynaklar olduğunu aktarmaktadır. Hosler ve Boomer (2011), biyoloji öğretiminde çizgi roman kullanımının öğrenime etkisi ile ilgili yaptıkları çalışmada olumlu bir sonuca ulaşmışlardır. Griva, Alevriadou ve Semoglou'da (2012), ilköğretim düzeyindeki kız ve erkek öğrencilerin okuma stratejilerini, okuma davranışlarına ebeveynlerin olası etkilerini ve öğrenciler tarafından tercih edilen okuma metinlerinin türlerini incelemek için yaptıkları çalışmada, çizgi romanların tercih edilen okuma metinleri arasında yer aldığını ve ilgiyle karşılandığını aktarmışlardır. Efecioglu (2013), İngilizce dilinin öğretiminde çizgi romanların etkisini araştırdığı tez çalışmasında, çizgi romanların yazma ve okuma becerisini geliştirdiği, öğrenme zevkini arttırdığı ve çizgi roman panellerinde yer alan görsel ve metin birlikteliğinin bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarma konusunda yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ghiso ve Low (2013), çizgi romanların daha titiz ve dikkatli okunduğunu aktarırken, ayrıca göç temalı görsel metinlerin yaşam öykülerinden yorumlar çıkarmak, sebep-sonuç ilişkisini kavramak ve dünyayı okuyabilmek açısından daha uygun olduğunu ifade etmektedir Cimermanova (2014), yabancı dil öğretiminde çizgi roman kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmada çizgi romanların yabancı dil öğretimi konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda çizgi romanların hayal gücünü ve kelime dağarcığını geliştirmek ve eleştirel düşünmeye teşvik etmek için önemli kaynaklar olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde çizgi roman kullanımının yabancı dil öğretiminde de yararlı olduğu yapılan çalışmada da ortaya çıkmaktadır (Tekin ve İlhan, 2021). Richter, Rendings ve Maminirina (2015), yaptıkları çalışmada, çevre bilgisi eğitimi ile doğaya yönelik olumlu bir tutum geliştirme arasında bir ilişki olduğunu aktarırken, çevreyi korumaya ve bu

konuda bilinç oluşturmaya yönelik mesajları çizgi roman yoluyla aktarmanın, çevre eğitimi konusunda daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Gündüz (2019) çizgi romanların görsel ve metinsel olarak anlatım olanaklarının dikkat çekici ve zengin olmasından dolayı çocuklara ve gençlere cazip gelebileceğini belirterek eğitim, öğretim ve özellikle medya okuryazarlığında kullanılmasını önermiştir. Gürsoy (2018), kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında çizgi romanların kullanımı ile ilgili yaptığı tez çalışmasında, çizgi romanların okumaya yönelik ilgi ve motivasyonu arttırdığı, okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik olumlu bir katkı sunduğu ve temel dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çizgi romanların eğitim ortamında kullanılması gereken ilgi çekici materyaller olduğunu aktarmaktadır. Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çizgi romanın kullanıldığı ve öğrenci başarısına olumlu etkilerinin olduğu da yapılan araştırma da ortaya çıkmıştır (Ilhan, Kaba ve Şin, 2021). Görüldüğü gibi eğitimde, eğitimin farklı alanlarında çizgi romanın kullanıldığı birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmanın yanı sıra göç olgusunun ve göç eğitiminin çizgi romanlar yoluyla verilebileceği belirtilmektedir (Domyancich-Lee, Cleeland, & McCleary 2021; <https://www.migrationcomics.fi/>). İlgili çalışmalarda çizgi romanların sınıflarda yararlanması gereken bir araç olduğu üzerinde durulmuştur.

Çizgi romanın sınıflarda eğitsel bir araç olarak kullanımı noktasında değinilmesi gereken hususlardan birisi de onun bir popüler kültür aracı olmasıdır (Cantek, 2019; Gündüz, 2018; Gündüz, 2005). Çizgi romanın popüler kültür aracı olması sınıflarda öğrenciler tarafından daha kolay benimsenmesini ayrıca öğretimi kolaylaştıran hızlandırıcı bir yönünün olmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle de yapılan birçok araştırmada ve ilgili kurum kuruluşlarda eğitimde kullanılması önerilmektedir (Bitz, 2004; <https://popcultureclassroom.org/>; <https://www.scholastic.com/> Güven & Keleşoğlu, 2014; Dietrich, Jimenez , Souto , Harrison, Coudret, & Olmos, 2021;).

Göç gibi çok boyutlu bir olguyu, göçmenlerin yaşadıkları zorluklar ve deneyimler yoluyla aktarmak ve bu sayede empati kurmayı sağlamak için eğitici çizgi romanlar önemli araçlardır. Çizgi romanlar görsel ve yazı birlikteliğinden dolayı okuyucuya daha fazla yorumda bulunma, görselleri inceleme, karakterler yoluyla empati kurma, olayı o anda yaşıyormuş hissi yaratma açısından da fayda sağlamaktadır. Çizgi romanlar, zorlu göç hikayelerinin iletilmesinde, iletişim ortamının sağlanmasında ve hikayeler yoluyla deneyimler elde edilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca göç gibi zor bir sürecin tüm yönleriyle aktarılması sonucunda empati kurmanın daha kolay sağlandığı, çeşitliliğe sahip sınıf ortamlarında hoşgörü ortamının oluştuğu ve kişilerin kendilerini daha rahat ifade edebildiği belirtilmektedir.

Göç, göç eğitimi ve göçmenlikle ilgili yapılmış ve yayınlanmış birçok çizgi roman çalışması ile literatürde karşılaşılmaktadır (Boatright, 2011; Serrano, 2021; Mckinney, 2021; Kauranen & Löytty 2020; Soloup, 2019; Petronio, 2017; Gedgaudaite, 2020; McNicol, 2018; Singer, 2020; Bigelow & Singer, 2021; Appleton, 2019; Nappi & Stanczyk,

2015; Davies 2019; Howell, 2016; Mickwitz, 2020; Choi, 2021; Davies 2020; Danzac, 2011; Kugler, 2018). Bu yayınların konu olarak Türk-Yunan mübadelesi, Suriyeli mülteciler, Meksikalı göçmenler, Cezayir-Fransız göç durumları, göçmen hikâyelerinin çizgi romanlaştırılması gibi birçok farklı açıdan ortaya çıkmaktadır. Ama Türklerin yaşadığı 1989 göçünün çizgi roman ile bağının kurulmasına ve bunun göç eğitim çalışmalarında kullanılmasına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma bu açıdan farklılık ve önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışma ile 1989 yılında Bulgaristan'dan Türkiye'ye yapılan zorunlu göçün öncesinde yaşanan asimilasyon süreci ve bu süreç sonucu gerçekleşen göçü çizgi roman yoluyla aktarmak amaçlanmıştır.

Hazırlanan çizgi roman materyalinin göç öğretimi çalışmalarına katkı sağlaması hedeflenmektedir. Aynı zamanda çizgi romanın hem göç olgusuna hem de 1989 göçünde yaşananlara ilişkin farkındalık oluşturması beklenmektedir.

“Geriyeye Kalanlar” Çizgi Romanının Hazırlanma Süreci

Çizgi roman, 1984-1989 yılları arasında uygulanan asimilasyon sürecinde yaşananları ve bunun sonucunda gerçekleşen 1989 zorunlu göçünü içermektedir. Çizgi romanın senaryosu oluşturulurken o tarihte göçü yaşayan 5 kişi ile görüşülmüş ve göçmenlerin anılarından da yararlanarak çizgi roman geliştirilmiştir.

Çizgi Romanın Oluşturulma Aşamaları

1. Aşama: 1989 Zorunlu Göçü'nü yaşayan kişiler belirlenmiştir.
2. Aşama: Belirlenen 5 kişi ile 1989 göçü ile ilgili görüşmeler yapılmıştır.
3. Aşama: Görüşmeler sonucunda, göçmenlerin anılarından da yararlanarak karakterler, isimler ve mekanlar belirlenmiştir.
4. Aşama: Göçü yaşayan kişilerin anıları da dikkate alınarak senaryo oluşturulmuş ve taslak olarak bir kağıda çizilmiştir.
5. Aşama: Hazırlanan senaryo, Pixton Web 2.0 aracı kullanılarak karakter, mekan ve olay örgüsü şeklinde farklı odak noktaları ile dijital ortama aktarılmıştır.
6. Aşama: Konuşma balonları, ses efektleri, boş (yazısız) paneller, alt ve üst bantlar eklenmiştir.
7. Aşama: Hazırlanan çizgi roman dil ve üslup açısından kontrol edilmiştir.

Eğitici Çizgi Romanın Yapı Özellikleri

- Çizgi roman toplam 94 kareden oluşmaktadır.
- Konu: Bulgaristan'da Türklere yönelik uygulanan asimilasyon süreci ve yaşanan 1989 zorunlu göçü

Karakterler: Nermin, Mustafa, Mehmet ve Naim ile Türkan, Yılmaz, Gül ve Ahmet
Zaman ve Mekan: Aralık 1984 - Mayıs 1989, Bulgaristan

Olay Örgüsü

Çizgi roman oluşturulma aşamalarının başında bir senaryonun, olay örgüsünün oluşturulması gelir (Kireççi, 2020; Bolan, 2000). Bu çalışmanın hazırlanması için ilk olarak 1989 zorunlu göçünü yaşamış olan 5 kişi ile görüşmeler yapılarak senaryo için çalışmalar yapılmıştır. Göç öncesi ve sürecinde yaşadıkları anılar kaydedilmiş, çizgi roman oluşturma sürecinde bu anılardan da yararlanılmıştır. Çizgi roman 1984-1989 yılları arasında Bulgaristan’da yaşayan Türklerin asimilasyon sürecinde yaşadıklarını ve 1989 Mayıs ayında alınan göç kararını aktarmaktadır. Çizgi roman karakterlerinin günlük yaşantısı, dış görünüşü vb. durumları, 1989 göçünü yaşamış kişilerin görüşlerinden hareketle düzenlenmiştir. Çizgi romanda yer alan Nermin, Mustafa, Mehmet ve Naim ile, Türkan, Yılmaz, Gül ve Ahmet isimli karakterler olmak üzere iki aileden yola çıkarak yaşananlar aktarılmıştır. Türkan ve Naim ismi özellikle seçilmiştir. Bunun sebebi, 26 Aralık 1984 tarihinde gerçekleşen protestolar sırasında Türkan adlı bebeğin, annesinin kucağındaiken Bulgar polisinin rastgele açtığı ateş sonucunda hayatını kaybetmesidir. Bu nedenle karakterlerden birinin ismi Türkan olarak belirlenmiştir. Naim olmasının sebebi ise Milli güreşçi olan ve “Cep Herkülü” olarak anılan Naim Süleymanoğlu’nun Türkiye’ye iltica etmesi ve Bulgaristan’da yaşanan asimilasyon sürecini tüm dünyaya duyurmasıdır. Bu nedenle diğer bir karakterin ismi Naim olarak belirlenmiştir. 94 kareden oluşan çizgi roman, Pixton (Pixton.com) isimli Web 2.0 aracı ile dijital ortamda tasarlanmıştır.

Görsel 1



“Geriye Kalanlar” isimli çizgi romanın kapak kısmı oluşturulurken göçü yaşayan kişilerin duygu durumu, karakterlerin yüz ifadeleri ve mimikleri yoluyla aktarılmıştır. Bu şekilde göçün yarattığı düşünceli ve karamsar durumu, okuyucuya hissettirmek amaçlanmıştır. Devam eden karelerde Eylül 1984 tarihinden başlayarak, Aralık ayında yaşanan isim değiştirme sürecine kadar Türklerin gündelik yaşantısı aktarılmıştır. Bulgaristan’da yaşayan Türklerin kıyafetleri, gündelik işleri ve yaşantısı çizime yansıtılırken kişilerin anıları yoluyla aktardıkları da dikkate alınmıştır.

Görsel 2



Aile arasında yaşanan gündelik konuşma ile olay örgüsü devam etmektedir. Panneller arasında odak noktaları değiştirilerek, vurgu yapılan noktaya dikkat çekmek amaçlanmıştır. Ardından çizgi roman karakterlerinden Mustafa'nın isim değişikliği ile ilgili endişelerini ailesi ile paylaştığı diyaloglar yer almaktadır.

Görsel 3



Bulgaristan'da yaşayan Türklere yönelik ortaya atılan söylemler, Türklere arasında endişe ve korkuya neden olmuştur. Bulgaristan'da yaşanan isim değiştirme süreci ilk olarak Pomaklar ile başlamış, bu süreç tamamlandıktan sonra ise diğer etnik grupların isimleri değiştirilmiştir. Bulgaristan hükümetinin asimilasyon politikasının son halkasını ise, en büyük azınlık nüfusa sahip olan Türklere oluşturmuştur. Karakterlerin jest ve mimikleri ve hareketleri konuşmanın getirdiği şaşkınlık ve üzüntüyü hissettirecek şekilde düzenlenmiştir. Bu durum çizgi romanlarda, karakterle empati kurmak ve karakterin yaşadığı duygularını hissetmek açısından önemlidir.

Görsel 4



Çizgi romanda, metnin yer almadığı bir panel kullanılarak zamanın ilerlediği ifade edilmeye çalışılmıştır. Devam eden karelerin hangi zaman ve mekanda geçtiğini belirtmek için ise alt ve üst metin kutuları kullanılmıştır. Aralık 1984 tarihinde isim değişikliği ile ilgili, Bulgar bir yetkili ile Mehmet öğretmen arasında yaşanan diyaloglara yer verilmiştir. Konuşma balonlarında hem Bulgarca hem Türkçe metinlere yer verilerek o dönemde Bulgaristan’da Türkçe konuşmanın yasak olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır.

Görsel 5



İsim değiştirme süreci Aralık ayının sonunda gerçekleşmeye başlamış ve bu durum duyulduğunda bazı köylerde Türkler ayaklanarak bu süreci protesto etmiştir. Kişilerin anılarından da aktardığı üzere bu protestolar sırasında birçok Türk yaralanmış ve hayatını kaybetmiştir. Çizgi roman karelerinde arka fon kış mevsimi olduğunu belli edecek şekilde düzenlenmiş ve karartılarak gece geç bir saatte olayların yaşandığı aktarılmaya çalışılmıştır.

Görsel 6



Bulgaristan'da isim değişikliği kararından sonra bazı Türk köyleri, Bulgar asker ve polisleri tarafından kuşatılmış, isim değiştirme süreci korku ortamı yaratılarak tamamlanmaya çalışılmıştır. Yaşanan bu olay ilk karelerde üst metin kutuları kullanılarak ve uygun bir arka plan seçilerek aktarılmıştır. Karakterlerin yüz ifadeleri ve konuşmalarından da bu durumun yarattığı şaşkınlık ve korku okuyucuya verilmeye çalışılmıştır.

Görsel 7



İsim değiştirme çok sancılı geçen bir süreç olmuştur. Görüşme yapılan kişiler, Bulgar yetkililerin isim listeleri hazırladığını ve bu listelerden Bulgar-Slav isimleri seçerek, yeni kimlikleri ile hayatlarına devam etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Çizgi roman panellerinde konuya uygun olarak olayın geçtiği mekan seçilmiş, iki taraf içinde yaşananların yarattığı duygu durumu uygun bir yüz ifadesi ve mimikler ile yansıtılmıştır. Karakterin bu durum karşısındaki çaresizliği ve bu süreçte mecbur bırakılması bu yolla aktarılmıştır.

Görsel 8



Görsel 9



Bulgaristan’da yaşanan bu süreçte isim değişikliğini kabul etmeyen ve ismini Bulgar ismiyle değiştirmek istemeyen kişiler çalıştıkları yerlerden geri gönderilmiş, sosyal, ekonomik vb. yönlerden kısıtlamalar getirilerek Bulgar isimlerini almak zorunda bırakılmışlardır. Türkçe konuşurken yakalanan kişiler, para cezaları ödemek zorunda kalmıştır. Karakterlerin karşılaştıkları tavır karşısındaki üzüntü ve karamsarlığı, Pixton çizgi roman oluşturma aracında yer alan yüz ifadeleri, mimik, arka plan vb. birçok seçenek ile daha net aktarılmıştır.

Görsel 10



Bazı karelerde bir diyalog verilmeden üst ve alt metin kutucukları ile mekan ve olay hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Türkçe konuşan Naim ve Ahmet'i yakalamak için bağırarak polis karakterine ait olan konuşma baloncukları, daha ciddi ve sert mesajların iletilmesinde kullanılmıştır. Konuşmanın bir düşüncüyü belirtme, bağırma, veya fısıltı halinde olması, konuşma balonunun biçimsel özelliği ile yansıtılmaktadır. Bu sayede karakterin hangi tonda konuştuğu ve seslendiği okuyucu tarafından daha kolay anlaşılır. Panellerde kış şartlarını yansıtan eklemeler ve kıyafetler ile olayın hangi mevsimde yaşandığı aktarılmaktadır.

Görsel 11



Bazı karelerde yaşananlar ile ilgili bilgilendirme metinlerine yer verilmiştir. 1989 zorunlu göçüne kadar asimilasyon sürecinin şiddetlenerek devam ettiği aktarıldıktan sonra, Mayıs 1989 tarihinde Todor Jivkov'un sınır kapılarını açtığını duyurduğu konuşmasına yer verilmiştir.

Görsel 12



Mayıs 1989 tarihinde Todor Jivkov’un konuşmasıyla başlayan 1989 zorunlu göçü ile Bulgaristan’dan Türkiye’ye yoğun bir göç dalgası başlamıştır. Çizgi romanın son karelerinde iki ailenin bu haber karşısındaki şaşkınlığı ve üzüntüleri ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Göç olgusu Türkiye için önemli ve güncel bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Göç, bu süreci yaşayan kişileri olduğu kadar, göç alan ülkeleri de etkilemektedir. Yaşanan bu göçlerden biri de 1989 yılında Bulgaristan’dan Türkiye’ye yapılan zorunlu göç olmuştur. Türkiye’nin yoğun göç alan bir ülke olması, bu konuda farkındalık oluşturmak, bilinç ve duyarlılık kazandırmak noktasında yoğunlaşmayı gerektirmektedir. Bu durum eğitim ortamında göçün sosyal, kültürel, siyasi vb. boyutlarını tüm yönleriyle aktarmak ile mümkündür. Bu noktada materyaller önemli yardımcı kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimde kullanılan materyallerin birden fazla duyu organına hitap etmesi, öğrenmeyi etkili ve kalıcı kılması açısından önemlidir. Bu materyallerden biri de şüphesiz eğitici çizgi romanlardır. Toplumsal olayları ve değişimleri aktarma konusunda olduğu kadar, göçmenlerin yaşadıkları zorluklar ve deneyimleri yansıtmak ve bu sayede empati kurmayı sağlamak açısından çizgi romanlar göç öğretiminde kullanılan önemli materyallerden biridir. Bu çalışma ile 1984-1989 yılları arasında Bulgaristan’daki Türklerle yönelik başlatılan asimilasyon süreci ve sonucunda yaşanan 1989 Zorunlu Göçü çizgi roman yoluyla aktarılmıştır. Türkiye’de çizgi roman ve eğitim ilişkisinin aktarıldığı mevcut literatür tarandığında bu konuda bazı çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Topkaya ve Şimşek (2015), Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde eğitici çizgi romanların etkisi üzerine yaptıkları araştırmada derse yönelik tutumların eğitici çizgi romanlar ile olumlu yönde olduğu aynı zamanda yaşanan olaylar hakkında aktif düşünme ve yorum yapma gücünün çizgi romanlar aracılığı ile daha üst düzeyde gerçekleştiği sonucuna varmışlardır. İlhan (2016) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Roman Kullanımı” başlıklı doktora tezinde sosyal bilgiler dersinde

çizgi roman kullanımının öğrenci başarısını ve derse karşı ilgisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2016), sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında öğretimi destekleme, eğitim sürecini zenginleştirme, bilgiyi somutlaştırma ve kalıcı öğrenmeler sağlama aynı zamanda dikkat çekici bir materyal olması gibi özellikleri sayesinde eğitici çizgi romanları, derslerde kullanma konusunda daha önemli bir hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Karagöz (2018) eğitici çizgi romanlar üzerine yaptığı bir çalışmada çocuk okurların tarihsel ve ulusal kahramanlarını eğitici çizgi roman yoluyla daha kolay ve eğlenerek öğrendiği sonucuna varmıştır. İlhan ve Oruç (2019), “Sosyal Bilgiler Dersinde Çizgi Roman Kullanımı: Teksas Tarihi” adlı çalışma sonucunda Sosyal Bilgiler derslerinde çizgi roman kullanımının öğrenci başarı ve motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ak, Erdoğan ve İlhan (2020), tarafından yapılan çalışmada Pixton Web 2.0 aracıyla ‘Gezdim Gördüm Öğrettim’ isimli dijital bir çizgi roman tasarlanmıştır. Farklı ülkelerde mevcut olan demokrasi kavramı üzerinden vatandaşlık eğitiminin verilme-ye çalışıldığı çizgi romanın, Sosyal Bilgiler dersinde bir materyal olarak kullanılması hedeflenmiştir. Kaba, Şin ve İlhan (2020), tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili ‘Aktif Vatandaş Bilge’ isimli dijital bir çizgi roman tasarlanmış ve tüm yönleriyle aktarılmaya çalışılmıştır. Keskin ve İlhan (2021), tarafından yapılan çalışmada ‘Gizemli Labirent’ isimli bir çizgi roman tasarlanmış, tasarlanan bu materyalin Sosyal Bilgiler dersi ve değerler eğitimi açısından kullanılması hedeflenmiştir. Çelik ve İlhan (2021), tarafından yapılan çalışmada ise çocuk hakları konusunda ‘Sadece Biriym’ isimli bir çizgi roman tasarlanmış, tasarlanan materyalin Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılması hedeflenmiştir. Sosyal Bilgilerde materyal kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmakta ve yapılan çalışmalar sonucunda eğitim- öğretim ortamında materyal kullanımının derse yönelik motivasyonu artırma ve başarı sağlama açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.

1989 göçünü yaşayanların anıları ve tarihi gerçekler üzerinden geliştirilen bu çizgi roman çalışmasına benzer bazı çalışmaların özellikle yabancı literatürde yer aldığı görülmektedir (Boatright, 2011; Serrano, 2021; Mckinney, 2021; Kauranen & Löytty 2020; Soloup, 2019; Petronio, 2017; Gedgaudaite, 2020; McNicol, 2018; Singer, 2020; Bigelow & Singer, 2021; Appleton, 2019; Nappi & Stanczyk, 2015; Davies 2019; Howell, 2016; Mickwitz, 2020; Choi, 2021; Davies 2020; Danzac, 2011; Kugler, 2018). Özellikle 1922 yılında gerçekleşen Türk-Yunan mübadelesini çizgi romanlaştıran Soloup yapılan bu çalışma ile benzer manada bir çizgi roman ortaya koymuştur. 2014'deki ilk hali 2019 yılında İngilizceye çevrilerak “Aivali: A Story of Greeks and Turks in 1922” ismi ile yayınlanan çizgi romanın Türkçesi ise; “Türk-Yunan Mübadelesinin Çizgi Romanı: Ayvalık”tır. Eser mübadeleden doğan göç hikayelerini çizime aktarmıştır (Soloup, 2019; <https://www.theguardian.com/> ; Gedgaudaite, 2020; <http://www.sanataak.com/>). Suriyeli göçmenlerin yaşadıklarını konu alan başka bir çizgi roman 2018 yılında Kugler tarafından yayınlanmıştır. Göçmen olarak Suriyelilerin yaşadıklarının çizgi

romanlaştırılarak aktarıldığı olaylar göç çalışmaları için önemli yayınlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır (Kugler, 2018; <http://myriadeditions.com/>). Ghiso ve Low (2013), tarafından yapılan çalışmada Amerika Birleşik Devletleri’nde yaşayan göçmen öğrencilerin göç ve baskın kimlik durumlarını aktarma noktasında çok yönlü okuryazarlığı nasıl ve ne şekilde kullandıkları araştırılmıştır. Göçmen öğrencilerden yaşadıkları göç olayını çizgi romana aktarmaları istenmiş, bu sayede göç olgusunun karmaşıklığı ve çok yönlülüğü vurgulanmıştır. Göçmen öğrencilerin heyecanlı hikayelerini aktarırken hem hikaye anlatımı hem görüntüleri okuma hem de kişinin kendi hikayelerini yazma gibi birçok boyuttan yararlanılmıştır. Çizgi roman ve göç araştırmalarında devam eden bir çalışma da Finlandiya’nın Turku Üniversitesi’ndeki bazı akademisyenlerin çıkarttığı proje çağrısı olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmada göçle ilgili çizgi roman çalışmalarının bir araya getirilerek 2022 yılında yayınlanacağı ifade edilmektedir. Göç odaklı çizgi romanların kabul kriterlerinde eğitime ait bir basamağın da olması oldukça önemlidir (<https://www.migrationcomics.fi/>). Bu araştırmada geliştirilen “Geriye Kalanlar” isimli çizgi roman da eğitimsel amaç taşımaktadır ve ilgili proje ile benzerlikler göstermektedir. Benzer çalışmaların varlığı çizgi roman-göç, göç eğitimi ve göçmenlik üzerine yapılan yayınların ve araştırmaların sayısının arttığını göstermektedir. İnsani bir durum olan göçü, çizgi romanlaştırarak anlatmanın ve aktarmanın sıkça başvurulan bir yol olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Göç olgusunun eğitim ortamında farklı materyaller aracılığıyla aktarıldığı bazı çalışmalarda ilgili literatürde yer almaktadır. Bulut (2018), yaptığı çalışmasında mülteci konusunun işlendiği çocuk ve gençlik kitaplarını incelemiş, araştırma sonucunda duyguların sömürülmesine izin verilmeden, acıma ve ötekileştirme durumuna yer vermeden empati yoluyla mülteci kimliğinin aktarıldığı, yaşanan göç sonucu geride kalanların bir kayıp ancak kurulan yeni bir yuvanın mutlu son olarak ifade edildiği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım, Aykaç ve Okçu (2018), tarafından yapılan ‘Yaratıcı Drama ve Resimli Çocuk Kitapları: Kültürlerarası Duyarlılığı Geliştirmek için Örnek Bir Çalışma’ başlıklı çalışmada Suriye’den gelen göçmenler ile ilgili olumsuz bir yarımın hakim olduğu belirtilmiş, yaratıcı drama ve resimli çocuk kitaplarının birlikte kullanılmasının kültürel duyarlılığı etkilemedeki potansiyeli üzerinde durulmuştur. Çalışmada savaş sonucu ortaya çıkan zorunlu göçün çocuklar üzerindeki etkisinin fark edilmesine yönelik bir çalışma planı tasarlanmıştır. Warren ve War (2020), tarafından yapılan çalışmada mülteci konusunun aktarıldığı çocuk kitapları incelenmiş, bunun sonucunda konunun ayrıntılı aktarıldığı ancak bazen karakterlerin olayın çok boyutluluğunu aktarmak konusunda yetersiz kaldığı belirtmiştir. Bu kaynakları eğitim ortamında kullanmanın mülteci karakterden yola çıkarak göç, eşitlik vb. birçok durum hakkında eleştirel bir bakış açısı sergileme konusunda önemli olduğunu ayrıca okunan bu kitaplar sayesinde göçmen öğrencilerin yalnız olmadığını hissettikleri vurgulanmıştır. Özyıldırım, Kurudayıoğlu ve Yıldırım (2021), tarafından ‘Çok Kültürlü Sınıf Ortamında Öğrencilerin Resimli Çocuk Kitaplarındaki Göçün Nedenleri, Süreci ve Sonuçlarına Yönelik Tepkileri’ isimli çalışma ile daha olumlu ve empati kurma-

ya açık sınıflar oluşturmak için etkileşimli okuma yöntemiyle göç konusu işlenmeye çalışılmıştır. 9 öğrenci ile 7 hafta süren bu çalışma ile her hafta göç konulu resimli çocuk kitabı, etkileşimli okuma yöntemi ile okunmuştur. Okuma sonrasında kitaplar ile ilgili hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin kitap karakterleri yoluyla daha sağlıklı empati kurduğu ve göç olayını daha farklı yorumlamaya başladığı duyarlı ve hoşgörülü bir sınıf ortamının oluştuğu sonucuna varılmıştır. Göç olgusu çok yönlü bir süreçtir. Eğitim- öğretim ortamında göç konusunu aktarırken olayın çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğuna dikkat etmek bu noktada önemlidir. 1989 göçü ve yaşanan süreçlerden yola çıkarak hazırlanan çizgi roman materyalinin göç eğitiminde ve farkındalık oluşturma noktasında alana katkı sağlaması beklenmektedir. Derslerde çizgi roman kullanımı ile ilgili öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Hazırlanacak olan çizgi roman materyali, konu ve amaca uygun, iletilmek istenen mesajı doğru aktaracak şekilde tasarlanmalıdır.
- Tasarlanan materyal eğitim-öğretim sürecinde kullanılacağı için yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir.
- Öğrencilere konu ile ilgili kazandırılmak istenen değer, tutum ve davranışlar çizgi roman karakterleri yoluyla aktarılabilir.
- Ders öğretim materyali olarak çizgi romanlar hem dijital hem basılı olarak kullanılabilir
- Göç gibi çok boyutlu bir konunun aktarılmasında eğitici çizgi romanlardan yararlanılabilir.
- Farklı göç konularının da çizgi romanlar yoluyla her yaş grubu için hazırlanması sağlanabilir.

Kaynakça

- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye’de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ak, M.M., Erdoğan, M.F., & İlhan, G.O. (2020). Görsel bir öğretim materyali olarak dijital çizgi roman tasarımı: gezdim, gördüm, öğrettim. *Journal of History School (JOHS)*, 13(7): 2458-2484.
- Appleton, C. (2019). The theory-practice interplay in creating a graphic memoir about the trauma of forced migration. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 1-22 DOI: 10.1080/21504857.2019.1701510
- Bigelow, B., & Singer, R. (2021). Introduction: Migration in twenty-first-century documentary comics. *Inks: The Journal of the Comics Studies Society*, 5(1), 1-17.
- Bitz, M. (2004). The comic book project: Forging alternative pathways to literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(7), 574-586.

Türklerin 89 Göçünün Dijital Çizgi Romanı: “Geriye Kalanlar”

- Boatright, M. D. (2010). Graphic journeys: Graphic novels’ representations of immigrant experiences. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 468-476.
- Bolan, B. (2000). *Çizgi Roman Sanatı*. İstanbul: Engin Yayıncılık
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: zorunlu göç öyküleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), 383-410.
- Cantek, L. (2019). *Türkiye’de çizgi roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Choi, J. (2021). Stories of socialism from a capitalist perspective: A North Korean refugee’s online graphic novel for positive social change. *Global Citizenship for Adult Education* içinde (72-83). Routledge.
- Cimermanova, I. (2014). Graphic novels in foreign language teaching. *Journal of Language and Cultural Education*. 2(2), 85-94.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1) 73-105.
- Çelik, K. & İlhan, G. O. (2021). *Çocuk haklarına yönelik eğitici çizgi roman: “Sadece Biriym”*. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 262-279.
- Danzak, R. L. (2011). Defining identities through multiliteracies: EL teens narrate their immigration experiences as graphic stories. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(3), 187-196.
- Davies, D. (2019). Braided geographies: bordered forms and crossborder formations in refugee comics. *Journal for Cultural Research*, 23(2), 124-143
- Davies, D. (2020). Dreamlands, Border Zones, and Spaces of Exception: Comics and Graphic Narratives on the US-Mexico Border. *a/b: Auto/Biography Studies*, 35(2), 383-403.
- Dietrich, N., Jimenez, M., Souto, M., Harrison, A. W., Coudret, C., & Olmos, É. (2021). Using pop-culture to engage students in the classroom. *Journal of Chemical Education*, 98(3), 896-906.
- Domyancich-Lee, S. C., Cleeland, L. R., & McCleary, J. S. (2021). Teaching note—comics in the classroom: Teaching with graphic novels. *Journal of Social Work Education*, 1-7.
- Efecioğlu, E. E. (2013). *The role of graphic novels in teaching english as a foreign language*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gedgoudaite, K. (2020). Comics, memory and migration: Through the mirror maze of Soloup’s Aivali. *Journal of Greek Media & Culture*, 6(1), 91-116.
- Ghiso, M.P., & Low, D. E. (2013). Students using multimodal literacies to surface micronarratives of United States immigration. *Literacy*, 47(1), 26-34.
- Griva, E., Alevriadou, A. & Semoglou, K. (2012). Reading preferences and strategies employed by primary school students: gender, socio-cognitive and citizenship issues. *International Education Studies*, 5 (2), 24-34.
- Gündüz, U. (2018). *Kafkaesk zamanlar*. İstanbul: Kanon Kitap.

- Gündüz, U. (2005). Kültür, bilinç ve eğlence endüstrisi kavramları ışığında çizgi romana farklı yaklaşımlar. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(21), 127-133. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuifd/issue/22868/244250>
- Gündüz, U. (2019). *Medya okuryazarlığı eğitiminde görselliğin kullanımı: Dijital kahramanlar çizgi romanı*. Yeni Medyada Çocuk ve İletişim (Ed. Ali Murat Kırık). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gürsoy, H, C. (2018). *Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yardımcı bir araç olarak çizgi romanların kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Güven, İ., & Keleşoğlu, S. (2014). Popüler kültürün sınıf içi öğretim uygulamalarına adaptasyonuna yönelik niteliksel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(171),344-360.
- Hacısalihoglu, M., & Ersoy Hacısalihoglu, N. (Edt.) (2012). *Bulgaristan'da 1984-89 azınlık politikaları ve Türkiye'ye zorunlu göç*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Balkan ve Karadeniz Araştırmaları Merkezi.
- Hosler, Jay. & Boomer, K. B. (2011). Are comic books an effective way to engage nonmajors in learning and appreciating science?. *CBE Life Sci Educ.* 10(3), 309–317. Doi: 10.1187/cbe.10-07-0090.
- Howell, J. (2016). Comics and the Demystification of France's Immigration 'Problem': Reading Christophe Dabitch's Immigrants. *Modern & Contemporary France*, 24(1),15-34
- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı*. Yayımlanmış doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- İlhan, G. & Oruç, Ş. (2019). Sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: Teksas tarihi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 327-341.
- İlhan, G. O., Kaba, G., & Sin, M. (2021). Usage of digital comics in distance learning during COVID-19. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(1), 161-179.
- Kaba, G., Şin, M. & İlhan, G. O. (2020). Eğitimde dijital çizgi roman tasarımı: etkin vatandaş bilge. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 83, 107-123.
- Karagöz, B. (2018). Eğitici çizgi romanların disiplinler arası içeriklerinin belirlenmesi ve okuduğunu anlama stratejilerine uygulanabilirliği: Adam olmuş çocuklar ile kahraman kadınlarınıuz serisi örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20(3), 637-661.
- Kauranen, R. & Löytty, O. (2020). The imaginary north in finnish comics on migration. *Nordlit*, (46), 73-94.
- Kemaloğlu, İ. A. (2012). *Bulgaristan'dan Türk göçü (1985-1989)*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Keskin, A. & İlhan, G. (2021). Değerler eğitimine yönelik dijital çizgi roman tasarımı: "gizemli labirent". *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 250-264.
- Kugler, O. (2018). *Escaping war and waves: Encounters with Syrian refugees*. Myriad Editions.
- Kurtuluş, G. (2019). *1989 Bulgaristan Türklerinin göç hikayeleri bir sözlü tarih denemesi*. Karakum Yayınevi.

Türklerin 89 Göçünün Dijital Çizgi Romanı: “Geriye Kalanlar”

- Mickwitz, N. (2020). Comics telling refugee stories. In *Documenting Trauma in Comics* (pp. 277-296). Palgrave Macmillan, Cham.
- Mccloud, S. (2019). Çizgi romanı anlamak. (Çev. C. Ülgen). Sırtlan Kitap.
- Mckinney, M. (2021). *Postcolonialism and migration in French Comics*. Leuven University Press.
- Nappi, P. & Sta czyk, E. (2015). Women cross borders: economic migration in contemporary Italian and Polish graphic novels. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 6(3), 230-245.
- Özyıldırım, E., Kurudayıoğlu, M. & Yıldırım, K. (2021). Çok kültürlü sınıf ortamında öğrencilerin resimli çocuk kitaplarındaki göçün nedenleri, süreci ve sonuçlarına yönelik tepkileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(35), 259-289.
- Petronio, M. (2017). “Comics that cross the line: The transnational narrative work of Latin American voices”. UVM Honors College Senior Theses. 165
- Singer, R. (2020). Cute monsters and early birds: foreignness in graphic novels on migration by Shaun Tan and Paula Bulling. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 11 (1), 74-95
- Soloup, (2019). *Aivali: A Story of Greeks and Turks in 1922* (trans. T.Papademetriou), Boston, MA: Somerset Hall Press.
- Richter, T., Rendigs, A. & Maminirina, C, P. (2015). Conservation messages in speech bubbles–evaluation of an environmental education comic distributed in elementary schools in Madagascar. *Sustainability*, 7, 8855-8880
- Serrano, N. L. (Ed.). (2021). *Immigrants and comics: Graphic spaces of remembrance, transaction, and mimesis*. Routledge
- Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(3), 141-155.
- Şimşir, N. B. (2012). *Bulgaristan Türkleri*. Bilgi Yayınevi.
- Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study. *Journal of Science Communication*, 8(4), 1-17.
- Tekin, E. & İlhan, G. O. (2021). Çizgi romanların yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine bir inceleme. *Anasay*, (17), 105-124 . DOI: 10.33404/anasay.961190
- Topkaya, Y. & Şimşek, U. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine yönelik tutum üzerinde eğitici çizgi romanların etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (6) 152-167.
- Ulusoy, K. & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Ünal, O. & Demirkaya, H. (2019). Eğitici çizgi romanın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik yarı deneysel bir çalışma. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 92-108.
- Yumurtacı, G. & Tolunay, D. (2018). Mizah Dergilerinde Göç Olgusunun Temsili. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 26(3), 227-237.

- Yıldırım, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 52-70.
- Yıldırım, K., Aykaç, N., & Okçu, S. (2019). Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları: kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 55-72.
- Yıldırım, B. (2020). Bulgaristan'da Türk varlığı ve nüfusu. İlgi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Wigan, M. & Uslu, M.E. (2012). *Görsel İllüstrasyon Sözlüğü*. Literatür Yayınları.
- Ward, N. & N. Warren, A. (2020). "In search of peace": refugee experiences in children's literature. *The Reading Teacher*, 73(4), 405-413.
- <https://www.migrationcomics.fi/> Erişim tarihi 01/10/2021
- <http://myriadeditions.com/books/escaping-war-and-waves/> Erişim tarihi 01/10/2021
- <http://Pixton.com> Erişim tarihi 01/10/2021
- <https://popcultureclassroom.org/> Erişim tarihi 01/10/2021
- <http://www.sanataak.com/view/turk-yunan-mubadelesinin-cizgi-romani-ayvalik> Erişim tarihi 01/10/2021
- <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/comics-hot-rods-hip-hop/> Erişim tarihi 01/10/2021
- <https://www.theguardian.com/books/2019/dec/09/aivali-a-story-of-greeks-and-turks-in-1922-by-soloup-review-a-moving-graphic-novel> Erişim tarihi 01/10/2021

SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARDA FARKLILIKLARIN KABULÜ VE ÇOCUKLARIN SALDIRGANLIK DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖNLEYİCİ REHBERLİK HİZMETLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahu ARICIOĞLU¹, Raşit AVCI²

1 Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, aaricioglu@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1068-1175.

2 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, rasitavci@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4947-3397.

Geliş Tarihi: 04.03.2021 Kabul Tarihi: 17.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.891122

Öz: Suriye'deki iç savaş sonrası pek çok aile Türkiye'ye göç etmiş ve bu ailelerin çocukları Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda eğitim görmeye başlamıştır. Suriyeli ailelerin çocuklarının Türk eğitim sistemine dâhil olmasıyla, bu çocukların okullara entegrasyonu önemli konulardan biri haline gelmiştir. Bu çalışmanın amacı Suriyeli mülteci çocukların okullardaki uyumuna yardımcı olmak için okullarda gerçekleştirilebilecek önleyici rehberlik çalışmalarını tanımlayarak okullarda görev yapan idarecilere, okul psikolojik danışmanlarına ve öğretmenlere yol haritası çizmektir. Bu bölümde ele alınan başlıklar, mülteci çocuklarda farklılıkların kabulü ile saldırganlığın önlenmesi ve azaltılması ile ilgili yapılabilecek çalışmalar yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli mülteci çocuklar, entegrasyon, saldırganlık, uyum, farklılıkların kabulü

ACCEPTANCE OF DIFFERENCES IN SYRIAN REFUGEE CHILDREN AND PREVENTIVE GUIDANCE SERVICES FOR STUDENTS' AGGRESSIVE BEHAVIOR

Abstract:

After the civil war in Syria, many families have migrated to Turkey and the families of these children began their education in schools affiliated to the Ministry of Education in Turkey. The integration of these children into schools has become one of the important issues as the children of Syrian families are included in the Turkish education system. The aim of this study is to draw a road map for school administrators, school psychological counselors and teachers who work at schools by defining preventive guidance work that can be carried out in schools to help Syrian refugee children to harmonize their schools. The topics in this section include acceptance of differences and prevention of aggression.

Keywords: Syrian refugee children, integration, aggression, adaptation, acceptance of differences

Giriş

İnsanlık, var olduğundan beri çeşitli sebeplerle göç etmektedir. Bu göçler sonucunda toplumlar, sistemler ve kültürler çeşitli açılardan etkilenmektedir. Bu bağlamda göç, göç alan toplumların yapısında da bazı değişiklikler meydana getirmektedir. Göçmenlerin topluma uyum süreci de bu değişiklikler arasında değerlendirilebilir. Göç alan ülkeler bu uyumu kolaylaştırmak için çeşitli politikalar geliştirmektedir. 2011 yılında Suriye'den Türkiye'ye yoğun bir göç yaşanmış ve bu göç beklenmedik sorunlara yol açmıştır. Bu sorunlardan biri de Suriyeli mülteci çocukların okullardaki uyum sorunlarıdır. Bu soruna yönelik olarak da bu çalışmada Suriyeli mülteci çocukların okullardaki uyumuna yardımcı olmak için okullarda gerçekleştirilebilecek önleyici rehberlik çalışmalarına değinmek öğrencilerde farklılıkların kabulü, saldırganlığın önlenmesi ve azaltılması ile ilgili alanyazın gözden geçirilerek, yapılabilecek çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu kapsamda göç eden ve göç alan yerdeki kişilerin istek, beklenti ve korkularını anlamaya katkı sağlamak için aşağıda göç, göçün etkileri ile farklılıkların kabulü, bir arada yaşama, şiddetin önlenmesi ve azaltılması konularına değinilecektir.

Göç

Göç, insanların sosyal, ekonomik, siyasi ve doğal nedenlerden dolayı coğrafi olarak yer değiştirmesi biçiminde tanımlanabilir. Bazen çalışmak, iş aramak ve daha konforlu

bir hayat sürebilmek için gönüllü olarak göç eden insanlar, bazen de savaşlar, baskılar, sürgünler veya doğal afetler gibi zorunlu sebeplerle yaşadıkları yerleri terk etmek durumunda kalabilmektedirler. Göç, hem göç eden kişi ve kitleler hem de göçmeni alan toplumlar açısından, yeni bir toplumsal ilişki biçimini zorunlu kılar (Adıgüzel, 2017). Bu yeni toplumsal ilişki biçimi göç stresi, göç sonrası yaşam güçlükleri ve göçün neden olduğu psikosoyal sorunlar başlıklarında incelenecektir.

Göç stresi: Göç öncesi ve sürecinde karşılaşılan doğrudan veya dolaylı kriz deneyimleri ile bunların sonucunda ortaya çıkan duygusal deneyimler göç stresi olarak ele alınmaktadır (Demirli-Yıldız, 2018). Yakınların geride bırakılması (Steel ve Silove, 2000), ekonomik zorluk yaşama, doğrudan terör, çatışma ve/veya saldırıya maruz kalma, ayrımcılığa uğrama gibi uzun süreli ve giderek artan strese maruz kalma (Bronstein ve Montgomery, 2011), tanık olma veya bunların deneyimlendiğini biliyor olmak da göç stresi olarak ele alınmaktadır. Göç öncesinde ve sürecinde yaşanan zorluklar, psikolojik sağlık üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Özellikle sosyal statü ve sosyal destek kayıpları, göç sonrası yaşam güçlüklerindeki önemli başlıklardır. Aşağıda kısaca göç sonrası yaşam güçlüklerine ve buna bağlı olarak görülen göçün neden olduğu psikosoyal sorunlara değinilmiştir.

Göç sonrası yaşam güçlükleri ve göçün neden olduğu psikosoyal sorunlar: Göç sonrası stres faktörleri, iletişim, ayrımcılık, geride kalanlar için endişe, iş bulma, göç süreci zorlukları, sağlık ve sosyal hizmetlere erişim, kültürlenme alanlarında deneyimlenen güçlükler (Demirli-Yıldız, 2018) olarak ele alınmıştır. Göçle birlikte bireylerde, yüksek düzeyde depresyon, travma sonrası stres bozukluğu ve düşük benlik saygısı (Aydın, 2017) görülebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, göç yaşayan çocuklarda travmaya maruz kalma ve kayıp yaşantısının, akademik ve psikosoyal zorluk riskini arttırabildiği (Lustig vd., 2004), dil engeli ve okul sistemleri hakkında bilgi eksikliğini içeren kültürel engellerin zorluklara neden olabildiği (Miller vd., 2005) görülmektedir. Yeni bir dilde eğitim almak, göç sonrası stres faktörleri arasında yer alır. Dil engeli nedeniyle, çocuklar okulda diğer çocuklardan izole olabilmekte ve yalnız kalabilmektedirler. Ayrıca bu çocuklar, kendilerini ifade edemedikleri için içlerine kapanmakta ya da saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler (Demirli-Yıldız, 2018).

Göç, bireyin psikolojik durumunu etkileyerek bireyin gerilim, stres ve psikolojik travma yaşamasına yol açmaktadır. Özellikle zorunlu olarak yapılan göçün birey üzerindeki etkisi gönüllü göçten temelde hem daha farklı hem de daha travmatik olmaktadır (Aydın, 2017). Görüldüğü üzere, göç bir takım psikosoyal güçlükler neden olabilmektedir. Bu kapsamda Suriyeli ve diğer göçmen öğrenciler için okullarda gerçekleştirilebilecek koruyucu ve önleyici rehberlik çalışmaları ile riskli davranışların azaltılabileceği ve sosyal kabulün sağlanabileceği söylenebilir.

Farklılıkların Kabulü ve Bir Arada Yaşama

Suriye'deki savaşın başlamasından bu yana geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli birey sayısı yıllar içinde artarak 3 milyon 38 bin 480'e ulaşmıştır (GİGM, 2017).

Bu bağlamda Türk Milli Eğitim sisteminde Suriyeli öğrencilerin sayısında da önemli bir artış olduğu görülmektedir.

Eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda çalışanların, bireysel ve kültürel farklılıkları nasıl yorumladığı ve değerlendirdiği demokratik bir toplum için oldukça önemli bir göstergedir. Farklılıklara duyarlı olmak hem etkili ve uygun bir iletişim, hem de toplumun demokratik gelişimi için yararlıdır. Demokratik eğitim kurumlarında, kültürel farklılıklara duyarlı olma kendiliğinden ortaya çıkması beklenen bir özellik olarak değil eğitim yoluyla kazandırılması gereken bir özellik olarak görülmelidir.

Bu noktada kültürleşme kavramına değinmekte yarar olduğu düşünülmektedir. Kültürleşme, grupların ve/veya bireylerin kültürel temas durumlarında uyum sağlanması anlamına gelmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012, 322). Berry'e (1997, 27-28) göre asimilasyon, bütünleşme, ayrışma ve marjinalizasyon olmak üzere dört temel kültürleşme stratejisi vardır. Asimilasyon, birey kendi kültürel mirasını devam ettirmek istemesi, diğer kültürlerle yakın etkileşim içinde bulunmayı istememesi ve yeni toplumun kültürel değerlerini, normlarını, geleneklerini benimsemesi olarak tanımlanır. Bütünleşme, birey bir yandan özgün kültürünün devamına ilgi göstermesi bir yandan da diğer gruplarla günlük etkileşimlere girmesidir. Ayrışma, bireylerin kendi özgün kültürlerini korumaya büyük önem verdikleri ve yeni toplumun üyeleriyle etkileşimden kaçınmalarındır. Marjinalizasyon ise, kültürel devamlılığın söz konusu olmadığı ya da buna yönelik çabanın olmadığı (sıklıkla zorunlu kültürel kayıp sebebiyle), aynı zamanda diğerleri ile ilişkisinin de mümkün olmadığı (sıklıkla dışlanma ve ayrımcılık sebebiyle) durumlarda ortaya çıkar (Berry vd., 2015, 321). Bütünleşme, bireylerin kendi kimlikleriyle topluma katılma sürecidir. Göçmenlere düşen görev, yaşadıkları topluma ve o kültüre kendi öz kültürlerinden kopmadan uyum sağlayabilmektir. Göç edilen ülkeye ve ülkede yaşayan insanlara düşen görev ise entegrasyonun sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için doğru altyapıyı hazırlamaktır (Akıncı vd., 2015, 13). Bu bağlamda, Suriyeli göçmen öğrencilerin okullardaki uyumuna, toplum tarafından sosyal kabul görmelerine ve entegrasyona yardımcı olmak, okullarda gerçekleştirilebilecek koruyucu ve önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında ele alınabilir. Bütünleşmenin sağlanmasını kolaylaştırmak için okullardaki öğretmen, idareci ve okul psikolojik danışmanlarının sahip olmaları beklenen bazı yeterlikler vardır. Kültürlerarası iletişim ve etkileşim sürecinin etkili ve uygun olabilmesi için bu süreçte yer alan bireylerin sahip olması gereken tüm yeterlikler "kültürlerarası yeterlik" kavramı ile tanımlanmaktadır.

Kültürlerarası yeterliğin bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Kültürlerarası yeterliğin bilişsel boyutu; kendi kültürünü ve farklı kültürleri tanıma, kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini bulma gibi yeterlikler içermektedir. Davranışsal boyut; etkileşimi gözleme, analiz edebilme, değerlendirme, esnek davranabilme, kendi kültürünün dışından bir kültürdeki dili etkili ve uygun kullanma gibi yeterlikleri kapsamaktadır. Duygusal boyutta ise, farklılıkları kabul etme, farklı kültürlerle saygı duyma, hoşgörü, açık fikirli olma, farklı kültürlerle ilgi

duyma, gibi özellikler yer almaktadır (Spitzberg ve Changnon, 2009; Byram, 1997; Chen ve Starosta, 1996).

Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürlerle, alt kültürlerle ve aidiyet bağlarına yönelik olumlu duygularla yaklaşılmasıdır. Olumlu duygular, farklılıkların önyargısız, stereotipler kullanılmaksızın, etnomerkezcilikten uzak ve yargılamaksızın değerlendirilmesidir. Bu da anlama, tanıma, onaylama, saygı gösterme, görecelik gibi özelliklerle karakterize edilir (Bekiroğlu ve Balcı, 2014, s. 434).

Kağıtçıbaşı (2012), kendilerini aşağılanmış, etiketlenmiş hisseden birey ya da grupların daha güçlü olanların küçümseyici tutumlarını doğrulayıcı biçimde davranma eğiliminde olduğunu ifade eder. Nitekim ABD’de kalıpyargı tehdidi üzerine yapılan bir çalışmada, kendilerine karşı olumsuz ırkçı kalıpyargılar açıkça gösterildiğinde, Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin akademik çalışmalarda daha başarısız oldukları görülmüştür (Steele ve Aronson, 1995). Kalıpyargılar ötekinin farkını pekiştirir böylece ev sahibi/baskın toplum ile etnik azınlıklar arasındaki sosyal mesafeyi artırır (Kağıtçıbaşı, 2012).

Göç, sadece yaşanan fiziksel mekânın değiştirilmesiyle sınırlı kalmaz, hem göç eden, hem de göçü kabul eden toplumun unsurlarını da değiştirip dönüştürerek yeni bir toplumsal yapı ortaya çıkarır. Bu yapı oluşurken yerel halk bazı olumsuz etkilerle karşılaşmaktadır. Bunlar; yeni gelen insanların beraberlerinde neler getirmiş olabileceklerine dair belirsizlikten kaynaklanan korku ve kaygı duygusu, ön yargı şeklinde olabilir. Yeni gelenlere karşı kaygılanan yerel halk, hem kendini yeterince güvende hissetmemekte hem de onlara güvenip samimi ilişkiler kuramamaktadır (Aydın, 2017). Nitekim yükseköğrenimlerine, uluslararası öğrenci statüsünde Türkiye’de başlayan veya öğrenimlerine devam eden Suriyeli üniversite öğrencilerinin toplumsal kabul sürecine bağlı olarak yapılan araştırmada da benzer bir bulgu ile karşılaşmaktadır. Göç ile gelen uluslararası Suriyeli öğrenciler, Türk toplumu ile kültürel anlamda uyum konusunda büyük sorunlar yaşamadıklarını belirtmelerine rağmen, “Ülkelerinden kaçtıkları” izleniminin kendilerini rahatsız ettiğini belirten öğrenciler, özellikle göç ettikleri şehirdeki insanlarla iletişim kurmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir (Sezgin ve Yolcu, 2016).

Yakın gelecekte Suriyeli mültecilerin ülkelerine dönmelerinin pek olasılık dâhilinde olmadığı göz önünde bulundurularak (Erdoğan, 2015), Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak yoluyla sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması için kültürlerarası iletişim ve etkileşim sürecinin üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir.

Okullar, yeni bir ülkeye yerleşen mülteci çocuk ve ergenler için de kesintiye uğrayan eğitim hayatlarına devam ederken, o ülkenin sosyo-kültürel yapısını öğrenme bakımından önem arz ederler. Buna ek olarak, yetişkinlerden (öğretmen ve yöneticiler) ve akranlarından sosyal destek almak bakımından önemli bir toplumsal platformdur.

Okullar akademik ilerlemenin yanı sıra, davranışsal ve sosyal uyum konusunda da son derece önemlidir. Özellikle mülteci çocukları için okullar eğitimin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişim açısından hayati bir role sahip olabilirler. Okullar bu bağlamda hem çocuklar hem de ebeveynler için göç ettikleri toplum ile bağlantı kurma ve bütünleşmelerine önemli seviyede yardımcı olabilir (Fazel ve Stein, 2002).

Okulda geçirilen yaşantılar çocuk ve gençlerin sosyal beceriler geliştirmesi, fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemlidir (Santrock, 2001). Mülteci çocuklar ve gençler için de okullar ve diğer eğitim ortamları kültürleşmenin temel bağlamlarını oluşturmaktadır (Berry vd., 2015. 326). Gençler zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Dolayısıyla okullarda Suriyeli mülteci çocukların uyumlarını artırıcı çalışmalara yer verilmelidir. Yohani (2013), okullar ve ailelerin, özellikle çocukların eğitim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak uygun hizmet sunumu yoluyla, başarılı okul uyumuna yardımcı olabileceklerini ifade etmektedir. Buna ek olarak bütün öğrencilerde kültürel farklara duyarlılığı ve farkındalığı artırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Böylece bu çalışmaların Emmons, (1993) tarafından, okulda öğrenciler ile öğretmen, veli, okul personeli arasındaki etkileşimin niteliği ve sıklığı olarak tanımlanan okul ikliminin olumlu hale gelmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Stewart, (2014), okul psikolojik danışmanlarının, farklı geçmişlerden gelen çocukların ihtiyaçlarına karşı, kültürel olarak duyarlı olmalarının işlevsel olacağını ifade etmektedir. Suriyeli mülteci çocuklar ile okullarda en fazla zaman geçiren yetişkinler öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarıdır. Ivey vd. (2005), kültürel farklara hassasiyet göstermenin iki temel boyutu olan kültür ve birey arasında dengenin aslında bireyin özgünlüğünde saklı olduğu fikrindedirler. Kültüre duyarlı psikolojik danışmanın, bir yandan bireyin içinden geldiği kültürü hesaba katması, ama bunu yaparken de bireyin özgünlüğünden feragat etmemesi gerektiğini, öte yandan bireyin özgünlüğüne eğilirken de bireyin kültürünü ihmal etmemesi gerektiğini vurgularlar. Öte yandan, kültürün aslında soyut bir kavram olduğunu ve kültürün bireyde somutlaştığını ifade ederler. Kaldı ki, Ivey vd. (2005), kültür deyince de, sadece etnik veya ırksal özellikler değil, cinsel yönelim, sosyal sınıf, dini ya da manevi (spiritüel) inanış, cinsiyet ve yerel özellikler vb. gibi etkenlerden söz edildiği fikrindedirler. Bu yönden bakıldığında, herkes kendince çoklu kültürlülük arz eder. Okullarda yürütülen psikolojik danışma hizmetleri bağlamında ise, sadece danışanın çok kültürlülüğünden getirdiği özellikler değil, aynı zamanda bunların psikolojik danışmanın çok kültürlülüğünün arz ettiği özelliklerle nasıl etkileşim halinde olduklarının farkında olmak ve kültürel farklara dair bir esneklik gerektirdiği söylenebilir.

Özetle, bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler için kültüre duyarlılık önemli bir yere sahiptir. Okul psikolojik danışmanı hem Suriyeli öğrenci ve velilerin hem de yerli öğrenci ve velilerin bu duruma uyum sağlamalarını kolaylaştırmada önemli bir rol oynamaktadır. Okulda göç eden

ve göç alan yerdeki kişiler için olumlu bir ortam oluşturulursa eğitim ve öğretim daha başarılı ve sağlıklı sürdürülebilir. Bunun sağlanması için de okul psikolojik danışmanlarının yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önemli adımlar atılmasına rağmen, geçici koruma statüsündeki çocukların eğitiminde; müfredat ve dil, öğretmen temini ve yetiştirilmesi, okul iklimine ve eğitim sürecine uyum sorunları iyileştirmeye açık alanlardır (Karasu, Göv ve Bağrıaçık, 2017). Suriyeli öğrencilerin temel ihtiyaçları karşılandıktan sonra, uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı ve kültüre duyarlı çalışmalar yapılmalıdır. Bu durum da okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Göçün Olumsuz Etkilerine Karşı Bazı Çözüm Önerileri

Her bir mülteci çocuğun kendi kişisel tarihi olmasına rağmen, bu popülasyonda “ortak” faktörler olarak düşünülebilecek bazı şeyler vardır. Mülteci çocukların en yaygın sorunu okul ortamında akademik, kariyer ve kişisel/sosyal başarıları engelleyebilecek bir dil engeli olasılığıdır. Dil engelini aşılması için yürütülecek çalışmalar göçün olumsuz etkilerini ortadan kaldırma ya da azaltmada son derece önemli bir yere sahiptir. Bu durum da okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerine eğitim başarılarında yardımcı olmak için, liderlik ve savunuculuk rolü üstlenmelerini gerektirebilir (Rowland ve Davis, 2014).

Ekolojik sistem yaklaşımı, bir kültürden başka bir kültüre göç etmiş bireylerdeki değişimleri daha iyi anlamak konusunda yol gösterici olabilir. Yapılan bir çalışmada, iç göç yoluyla İzmir il merkezine gelen 26 ilkokul öğrencisinin velisiyle yürütülen nitel çalışmada ailelerin, kardeş ilişkileri ile anne-baba ve çocuklarıyla olan ilişkilerini yakın; okul, öğretmenler, akrabalar, komşular ve akranlarla kurulan ilişkileri uzak ilişkiler olarak algıladıkları (Öz, Bakalım, Uz Baş ve Aysan, 2015) görülmüştür. Bu da öğrencilerin göç durumunda diğer sistemler ile olan ilişkilerinin etkilendiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciyi yalnızca bireysel olarak ele almaktan çok okullarda ekolojik sistemin her bir katmanını dahil eden çalışmalar yapılmalıdır. Böylece, önleyici nitelikteki oryantasyon çalışmalarının etkililiği artabilir.

Mülteci Örgütü, mülteci çocuklara yardım etmenin en iyi yolunun ailelerine yardım etmek olduğunu ifade eder. Bu kapsamdaki programların, genellikle ailenin çocuklarına yardım etmesine ve korunmasına yardımcı olmak ve aileyi desteklemek için topluma yardımcı olmak ve böylece çocuğu korumak üzere tasarlandığı ifade edilir (UNHCR, 1994). Bu kapsamda Suriyeli mülteci ailelerin çocuklarının devam ettiği eğitim kurumlarında velilerin, okul aile birliği etkinliklerine katılmaları gibi etkinliklerle daha görünür kılınmalarına destek olunabilir.

Son olarak, Türkiye’de okullarda eğitim gören Suriyeli ve diğer mülteci çocukların sayısı göz önüne alındığında, öğretmenlerin, idarecilerin ve okul psikolojik danışman-

larının kültürel duyarlılık ve farkındalık konularında eğitim almalarının son derece önemli olduğu söylenebilir. Özellikle okul psikolojik danışmanlarının okul rehberlik programında, krize müdahale, travma sonrası psikolojik danışma, konsültasyon ve izleme çalışmalarına yer vermesinin göçün olumsuz etkilerini azaltmada etkili olacağı söylenebilir.

Göçle birlikte, uyum sağlama konusunda yaşanan güçlükler nedeniyle bazı riskli davranışlarda da artış görülebilmektedir. Okullarda en sık karşılaşılan riskli davranışlardan biri de saldırganlıktır. Bu kapsamda çalışmanın ikinci amacı mülteci çocuklarda karşılaşılan saldırganlık davranışının anlaşılabilir olarak bu davranışın nasıl önleneceğine ve bu davranış ile karşılaşıldığında nasıl başa çıkılacağına yönelik öğretmenlere öneriler sunmaktır. Aşağıda saldırganlık ve saldırganlık davranışlarına yönelik önleyici rehberlik hizmetlerine yer verilmiştir.

Saldırganlık Nedir?

Saldırganlık öğrencilerin bir bireye ya da nesneye kasıtlı olarak zarar vermek amacıyla yapmış olduğu eylemlerin tümünü kapsamaktadır. Saldırgan davranış bu çerçeveden değerlendirildiğinde oldukça geniş davranış repertuarına sahiptir. Araştırmalar bu davranışı anlamak için kavramı daha derinlemesine incelemekte ve son çalışmalara göre saldırganlık/şiddet tür ve işlevler açısından iki ana boyutta ele almaktadırlar. Bu çerçevede saldırganlık, türleri açısından karşıdaki bireye fiziksel ya da sözel olarak zarar vermeyi içeren açık (Crick ve Grotpeter, 1995) ya da karşıdaki bireyin sosyal ilişkilerine zarar vermeyi hedefleyen ilişkisel saldırganlık boyutunda karşımıza çıkabilmektedir (Crick vd., 1999). Örneğin, öğrencinin karşıdaki öğrenciyi/bireye vurması, itmesi veya tekmelemesi gibi fiziksel boyutta görülen saldırganlık türü, *açık (overt) saldırganlık* olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra yukarıda belirtildiği gibi, öğrencinin bir diğer öğrenciyi gruptan dışlaması, arkadaşını hakkında dedikodu çıkarması, onun grup içindeki itibarını zedelemek veya gözdağı vermek şeklinde de ortaya çıkabilen saldırganlık türü olarak da ilişkisel saldırganlık karşımıza çıkmaktadır.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar, saldırgan davranışı ortaya çıkaran işlevleri açısından da ele almaya başlamıştır (Avcı, 2016; Cenkseven, Avcı ve Çolakkadıoğlu, 2016; Little, Jones, Henrich, Hawley, 2003). İşlevleri açısından saldırganlık, reaktif ve proaktif saldırganlık olarak incelenmektedir. Reaktif (tepkisel) saldırganlık, kişi bir engel karşısında öfke duygusu yaşamakta ve bu yaşadığı duyguyla ilişkili olarak saldırgan davranış göstermektedir. Reaktif saldırganlık Berkowitz'in (1993) engellenme-saldırganlık hipotezine dayanır. Bir diğer işlev olan proaktif (amaçlı) saldırganlık ise kişinin belli bir amacı gerçekleştirmek için, örneğin para, sosyal statü, kurbanı kontrol etme gibi sebeplerle saldırganlığı kullanmasından söz etmektedir. Temelini Bandura'nın sosyal öğrenme kuramından almaktadır (Bandura 1978). Bir öğrencinin diğer öğrencinin parasını almak için bir başka öğrenciyi saldırgan davranışı uygulaması bu durumu açıklamaktadır. Saldırgan davranışa ilişkin bu sınıflandırmalar önemlidir

çünkü bu davranışı daha iyi anlayarak yukarıda belirtilen türlere ilişkin daha etkin müdahale yöntemleri geliştirilebilir. Örneğin yukarıda belirtilen proaktif saldırganlık daha çok suç işleme davranışıyla ilişki iken, reaktif saldırganlık öğrencinin öfkesini yönetememesi gibi duygularını kontrol etmedeki beceri eksikliklerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Eğitimcilerin dikkat etmesi gereken önemli nokta, saldırganlık ya da şiddet davranışı gösteren Suriyeli mülteci çocukların hangi işleve sahip saldırganlık türünü gösterdiklerini belirlemektir. Suriyeli mülteci çocuk, kendini ifade edememek, duygularını anlatamamak, öfkesini yönetememek gibi sebeplerle saldırgan davranışta bulunuyorsa bu daha çok reaktif saldırganlığın kapsamına girmektedir. Bu konuda yapılacak müdahale yaklaşımı mülteci çocuğa kendini ifade etme, öfkesini yönetme gibi becerileri kazandırmayı hedeflemelidir. Diğer taraftan Suriyeli öğrenci saldırganlığı ya da şiddeti istediklerini yaptırmak için bir araç (proaktif) olarak kullanıyorsa, bu öğrenciye gerçekleştirilecek müdahalede farklılaşır. Özellikle bu öğrencinin hangi koşullarda bu davranışı gerçekleştirdiğinin daha iyi anlaşılması, bu davranışın sosyal kontekstinde yer alan birileri tarafından desteklenip desteklenmediği gibi eylemlere dikkat etmek gerekmektedir. Bu tip davranışları gösteren öğrenciler genellikle bir çete içerisinde yer alarak daha sonraki süreçte suç işleme davranışını da gösterebilirler.

Saldırgan Davranış, Mülteci Çocuk ve Ergenler

Mülteci çocuk ve ergenlerde göç öncesi, sırası ve sonrasında yaşamlarında pek çok stres kaynağının bulunmasından dolayı, saldırgan davranışlar artmaktadır (Hamner, Latzman ve Chan, 2015). Suriye’den göç eden mülteciler düşünüldüğünde bu ailelerin ya da bireylerin göç öncesinde, sırasında ya da sonrasında şiddete maruz kalma, gerekli kaynaklara ulaşmakta zorluk çekme gibi bir takım zor koşullardan geçerek Türkiye’ye geldikleri görülmektedir. Bu durum Suriyeli ailelerin ve çocuklarının tümünün olmasa da bir kısmının göç sürecinde savaş yaşantısına ve şiddetin farklı türlerine farklı derecelerde maruz kaldıkları anlamını taşımaktadır. Maruz kalınan bu zor koşulların mülteci çocuk ve ergenler üzerinde bir takım olumsuz sonuçlar doğurması olasıdır (Stein, Kataoka, Wong, Fink, Escudero, 2002). Jaycox vd. (2002), 8-15 yaş aralığında 1004 çocuk üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, mülteci çocukların yüksek düzeyde şiddete maruz kaldıklarını bildirmektedir. Bu çocuk ve ergenlerin %32’sinin travma sonrası stres bozukluğu; %16’sının depresif belirtiler gösterdiklerini belirtmişlerdir (Jaycox vd., 2002). Göç sırasında travma yaşantısı geçiren çocuk ve ergenlerde süreğen kaygı, depresyon, öfke, bölünme (ayrışma/dissociation), yabancılaşma ve dürtüsellik gibi belirtiler ortaya çıkabilmektedir (Pat-Horenczyk, Khodabakhsh, Van Heemstra ve Brom, 2011). Small, Kim ve Mengo (2017) göçmen gençlerin madde kullanımı ve anti sosyal davranış gibi riskli davranışlarla uğraşabildiklerini ifade etmektedirler. Bu çerçevede göç, çocuk ve ergenler üzerinde olumsuz etkileri ortaya çıkarabilen bir olgu olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda belirtildiği gibi göç yaşantısı geçiren çocuk ve ergenlerin, geçirdikleri stres yaşantısıyla da bağlantılı olarak saldırganlık ya da şiddet davranışının gelişmesinde rol oynayabilmektedir (Small, Kim ve Mengo, 2017). Schimmett-Rodermund ve Silbereisen (2008), Almanya'da gerçekleştirdikleri çalışmada, Alman ve göçmen ergenleri karşılaştırmışlardır. Özellikle ergenlerin suç işleme ile ilgili inançlarının ve ebeveyn şiddetlerinin her iki grupta da suç işleme oranlarını yordadığını bildirmişlerdir. Ayrıca ilk göç eden neslin, özellikle Müslüman olanların, hem Alman hem de diğer göçmen gruplara göre daha yüksek düzeyde davranış problemini gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ancak burada unutulmaması gereken şey, bu çalışmanın Batı kültüründe gerçekleştirilen bir çalışma olmasıdır. Bununla birlikte bazı çalışmalar da göçmen olma ile ergenlerin şiddet davranışı arasında ilişkinin olmadığını ileri sürmektedir (Alaniz, Cartmill, Parker, 1998). Bazı araştırma bulguları göç ile saldırgan davranış arasındaki ilişkiyi desteklemese de göç süreci aileler ve çocuklar üzerinde stres yaratan bir yaşantı olarak değerlendirilebilir.

Mülteci çocuk ve ergenlerdeki saldırganlık ve şiddet davranışı ile çalışmak Türk Eğitim Sistemi açısından oldukça önemlidir. Bu önemin kaynaklarından biri erken yaşlarda görülen saldırgan davranışını ileriki yaşlarda ve yetişkinlik döneminde görülen suç işleme davranışıyla ilişkili olmasıdır (Card ve Little, 2006). Bu nedenle mültecilerde görülen saldırgan davranış, gerek şu anda diğerlerine zarar vermesinden dolayı gerekse gelecekte de suç işleme davranışıyla ilişkili olmasından dolayı toplum sağlığını tehdit ettiği ifade edilebilir. Ek olarak göçmen çocuklardaki saldırgan davranışın anti sosyal davranışa yönelik tutumları ve madde kullanımını yordadığına ilişkin sonuçlar da mevcuttur (Small, Kim ve Mengo, 2017). Bu sonuç mülteci çocukların saldırgan davranışın gösterilmesinin aynı anda diğer ruh sağlığı problemi gibi problemleri yordayabildiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede eğitimcilere düşen görev, gerek Suriyeli mülteci çocuklarda görülen gerekse Türkiye vatandaşı öğrencilerde görülen saldırgan davranışın, önlenmesi ve müdahale edilmesi yönündedir. Bu tutum, toplumun sağlam temeller üzerine inşa edilmesi açısından önem taşımaktadır.

Sonuç olarak göç süreci özellikle çocuk ve ergenler üzerinde birtakım riskli davranışların görülme olasılığını arttırmaktadır. Bu nedenle mülteci çocuklar, okullarda bu konuda üzerinde çalışılması gereken özel bir popülasyonu oluşturmaktadır. Bu çocuk ve ergenlerde saldırgan davranışı daha iyi anlayabilmek amacıyla göçmen öğrencilerde görülen saldırgan davranışa ilişkin risk faktörlerine aşağıda yer verilmiştir.

Göçmen Çocuk ve Ergenlerde Saldırganlıkla ilgili Risk Faktörleri

Suriyeli göçmen öğrencilerde ortaya çıkan saldırganlık davranışının tek bir faktöre bağlı olarak değil, çoklu faktörlere bağlı olduğu görülmektedir. Aşağıda konunun daha iyi anlaşılabilmesi için bireysel, ailesel ve yerleşim yeri ile ilgili risk faktörleri olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır.

Bireysel risk faktörleri: Suriyeli mülteci çocukların göç yaşantısı geçirmesi yeni geldikleri kültürde sosyal zorlukları beraberinde getirmesinden dolayı çocuklarda

saldırgan davranışın ortaya çıkması için bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir (Pat-Horenczyk, Khodabakhsh, Van Heemstra ve Brom, 2011). Mülteci çocukların yeni kültürel koşullara uyum sağlama sürecinde yeni bir dil öğrenmeleri, kalacak yer aramaları, eğitim sistemine dâhil olmaları gibi zorluklarla karşılaşmaları ve engellenmişlik duygusu yaşamaları, şiddet davranışının ortaya çıkmasında önemli olduğu söylenebilir. İspanya’da göçmen ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada yeni kültürel koşullara uyum sağlamanın oluşturduğu stres ile saldırgan davranışların bir türü olan okulda zorba davranma ve kurban olma arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Messinger, Nieri, Villar, Luengo, 2012). Yeni bir kültürde yaşamının yaratmış olduğu stresin dahi öğrencilerde saldırganca davranışın ortaya çıkmasında risk faktörü olduğu anlaşılmaktadır. Göçmen çocuklar ve ergenler geçmişte sahip oldukları kimlikleri bir yana bırakarak yeni bir kimlik edinme sürecine girmektedirler. Bunu başaramadıklarında arada kalmakta ve bir kimliğe bağlanma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Dolayısıyla özellikle göçmen ergenlerin hem kökenlerinin geldiği kültüre hem de yeni kültüre uyum sağlayamadıklarını hissetmeleri onlarda stres yaratabilir ve algıladıkları sosyal yalıtılmışlık duygusu da zorba davranışları daha çekici bir hale getirebilir (Gómez-Fraguela, Sobral, Luengo, Romero, Villar, 2009).

Kültüre uyum sağlamada karşılaşılan zorlukların başında, o kültürün dili konusunda sıkıntılar gelmektedir. Bu sıkıntı beraberinde saldırgan davranışları da getirebilmektedir. Small, Kim ve Mengo (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada göçmen çocuk ve ergenlerin içinde yaşadıkları kültürün diline hâkim olmalarıyla saldırgan davranışları arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Dil hâkimiyeti arttıkça saldırgan davranışın azaldığını, dil hâkimiyeti azaldıkça da saldırgan davranışın arttığını bildirmişlerdir. Benzer şekilde Dawon ve Williams, (2008) ilkokul öğrencilerinin yine göç yaptıkları ülkenin dilini sınırlı düzeyde bilmelerinin dışsallaştırma problemleri (tartışma, kavga etme, öfkelenme gibi) ile ilişki olduğunu saptamışlardır. Aslında bulgular Berkowitz’in (1993) engellenme saldırganlık kuramıyla tutarlıdır. Çocuk ve ergenler kendilerini ifade etmeyi istemekte ancak bunu dil yoluyla ifade edememektedir. Kendini anlatıp ifade edemeyen çocuk problem çözme konusunda yetersiz kalmakta ve engellenmişlik duygusu yaşayarak saldırgan davranış göstermektedir. Gerek kuramsal bilgiler gerekse araştırma sonuçları aynı bulguyu desteklemektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi göçmen çocukların ve ergenlerin kendilerini ifade etme becerilerinin düşmesi sonucunda, saldırgan davranışı kullandıkları söylenebilir.

Öte yandan günlük yaşamda göçmen çocuk ve ergenler dil problemlerinin dışında, kişiler arası ilişkilerde problem ile karşılaşmaktadırlar. Yapıcı bir şekilde bu problemler çözülemediği zaman, çocuk ya da ergende karşıdaki kişiye yönelik saldırgan davranış gösterme eğilimi oluşmaktadır. Yapılan araştırmalar saldırgan davranışın ortaya çıkmasında çocuğun problemlerini çözme konusunda yetersizlik yaşadığını ifade etmektedir. Uzun ve Avcı (2021) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileriyle saldırgan davranışları arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer şekilde Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın (2010) ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada kişiler arası problem çözme becerilerinin saldırgan davranışı yordadığını saptamışlardır. Göç yaşantısı açısından da düşünüldüğünde, göç sırasında şiddete maruz kalan öğrencilerde, şiddete maruz kalmanın ortaya çıkardığı travmatik yaşantıların yanı sıra bu tip davranışlar öğrencilerin günlük yaşamlarında da kullandıkları bir problem çözme davranışı olarak da karşımıza gelmektedir. Bireysel faktörler açısından değerlendirildiğinde göçmen öğrencilerin yapıcı problem çözme becerilerine sahip olmaları önemlidir.

Ailesel risk faktörleri: Suriye'den Türkiye'ye göçen çocuk ve ergenlerin bazıları savaş sırasında ebeveynlerini kaybetmekte ya da ayrı zamanlarda göçmelerinden dolayı ebeveynlerinden ayrılabilir. Bazı durumlarda bu çocuk ve ergenlerin ailelerinden ayrı yaşamaları, bazen tek ebeveynli oldukları bazen de akrabalarının yanında ikamet etmeleri söz konusu olabilmektedir. Bütün bu olası koşullara rağmen, göç yaşantısı geçiren çocukların uyum sıkıntısı yaşamalarında ve dolayısıyla saldırgan ya da şiddet davranışı göstermelerinde bir diğer önemli risk faktörü ya da tam tersine koruyucu faktör olarak ebeveyn ilişkileri değerlendirilebilir. Small, Kim ve Mengo (2017) göçmen ilkökul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada annesiyle zayıf ilişkileri olduğunu bildiren göçmen çocukların saldırgan davranışı göstermeye eğilimli olduklarını ve bu çocukların daha çok anti sosyal davranış gösterdiklerini bulmuşlardır. Bunun yanı sıra ailelerin çocuklarının okul sürecine dâhil olması ve ebeveyn izlemesinin de önemli olduğu belirtilebilir.

Bir diğer önemli nokta da ebeveynlerin ailede çocuklarıyla nasıl ilişki kurduklarıdır. Çocuk ve ergenler aile kurallarına uygun davranmadıkları zaman ebeveynlerinin onlara saldırganca ya da şiddet içerikli davranışlarda bulunarak çocuk ya da ergenin evde saldırgan davranışa maruz kalması benzer davranışları çocuk ya da ergenin yapması için de risk oluşturabilmektedir. Bu durum saldırganlığın ya da şiddetin aile içinde kabul edilen normal bir davranış örüntüsü olduğunu göstermektedir. Bu davranış kalıplarını ve değerleri içselleştiren ergenlerde saldırgan veya şiddet davranışı görülme riski artmaktadır. Böylelikle çocuk ve ergen bu davranış kalıbını evde kardeşlerine, okulda arkadaşlarına da gösterebilmektedir.

Suriyeli göçmen çocukların eğitiminde, okulun aileler ile kuracağı işbirliği önem kazanmaktadır. Entegrasyon sürecinde, bazen okulun sahip olduğu kültür ile Suriyeli ailelerin sahip olduğu kültürel değerler, inançlar arasında farklılıklar oluşabilmektedir. Bui (2009) çocuğun entegrasyon sürecine dahil olmasının, ebeveyn çocuk arasındaki çatışmayı artırarak ve okula bağlılığını azaltarak şiddet davranışının da dahil olduğu suç işleme davranışını arttırdığı yönünde bulgulara ulaşmıştır. Diğer taraftan çocukların ebeveynlerine göre yeni kültüre uyum süreçlerinin daha hızlı olduğu belirtilmektedir (Pat-Horenczyk, Khodabakhsh, Van Heemstra ve Brom, 2011). Çocuk ile ailenin entegrasyon açısından hızlarının farklı olması da aile içinde çatışmaların ortaya çıkması açısından risk davranışı olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlardan hareketle

Suriyeli aileler ile okulun işbirliğinin artmasının yanında, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi bakanlıklar ve devletin ilgili diğer kurumları tarafından Suriyeli aileler üzerinde uyum ile ilgili yapılacak çalışmaların önem kazandığı ifade edilebilir.

Yerleşim yeri ile ilgili risk faktörleri: Alanyazında göçmenlerin genellikle dezavantajlı bölgelerde yaşadıkları, toplumsal olarak da yaşadıkları bölgelerde şiddete maruz kaldıkları görülmektedir. Hamner, Latzman ve Chan (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada göçmen çocuk ve ergenlerin toplumsal şiddete tanık olmalarının reaktif ve proaktif saldırganlık göstermeleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Türkiye’de bazı Suriyeli göçmen öğrencilerin ailelerinin çadır kentlere ya da şehrin ekonomik açıdan görece daha ucuz semtlerine yerleştiği söylenebilir. Bu yerleşim yerleri genellikle yoksulluğun hâkim olduğu, eğitim seviyesinin düşük olduğu ortamlardır. Bu nedenle göçün ve yeni kültüre uyum sıkıntılarının yanı sıra yaşadıkları bölge içerisindeki kültürün özelliklerinden dolayı, bu çocuk ve ergenlerde saldırgan veya şiddet davranışı günlük yaşantının bir parçası olmakta ve bu kültürel koşullar içinde normal olarak karşılanabilmektedir.

Eğitim Ortamlarında Öğrencilerde Görülen Saldırganlık ve Yapılabilecekler

Yukarıda anlatılan saldırgan davranış ile ilişkili risk faktörleriyle de bağlantılı olarak Suriyeli mülteci çocuklarda üzerinde gerçekleştirilebilecek koruyucu ve önleyici çalışmalarda üç başlıkta anlatılmıştır. Eğitimcilerin öğrenciyle bireysel olarak çalışırken yapabilecekleri, aile ile işbirliği içerisinde çalışırken yapabilecekleri ve okul programı içerisinde yapabilecekleri şeklinde sınıflandırılarak eğitimcilere ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Bireysel olarak yapılabilecekler: Suriyeli mülteci çocukların yaşadıkları problemlerden biri dil sorunudur. Dil sorunu konusunun saldırganlık davranışıyla nasıl ilişkili olabileceği yukarıda ifade edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin Türkçe dinleme, anlama, konuşma ve yazma konusunda sorunun ortadan kaldırılması amacıyla okul yönetimlerinin, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin, göç idaresi genel müdürlükleri ile işbirliği içerisinde, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin arttırılmasına yönelik çalışmaların düzenlenerek bu konularda ilerleme kaydedilmesi önemi hususlardan biridir.

Çocuklar ve ergenler saldırgan davranışı genellikle problem çözme becerilerindeki kısıtlılıktan dolayı sergilemektedirler. Bu nedenle öğrencilere problem çözme becerilerinin kazandırılması önemlidir. Okul ortamında okul psikolojik danışmanlarının öncülüğünde düzenlenecek psiko-eğitim grup çalışmalarının düzenlenerek bu becerilerin kazandırılması sağlanabilir.

Saldırgan davranış gösteren ya da saldırganlığa maruz kalmış öğrencilerle koşulsuz kabul ve saygı ilkelerinden hareketle empatik bir etkileşim kurulmalıdır. Eğer öğretmen yargılayıcı, eleştirici bir şekilde yaklaştığında, çocuk ya da ergen kendini

değersiz hissederek, büyük olasılıkla kendini iletişime kapatacaktır. Bu nedenle öğretmen din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı yapmadan, Suriyeli göçmen öğrenciyi kabul etmesi, güvene dayalı etkileşim kurmanın ilk adımudur. İletişimde güveni ortaya çıkaran değişkenlerde bir diğeri de öğretmenin sıcak ve samimi tutumudur. Öğretmen bu süreçte sabırlı olmalı ve öğrenciyi güvende hissedebileceği bir ortam oluşturmalıdır. Belirtilen etkileşim çerçevesinde kurulan iletişimde öğretmen öğrencinin yukarıda belirtilen saldırıcılık türlerinden (reaktif veya proaktif) hangisini sergilediğini anlamaya çalışmalıdır.

Reaktif saldırıcılık gösteren öğrencilerin genellikle öfke duygusunu kontrol etmede zorlandıkları görülmektedir. Bu nedenle karşıdan gelen bir tehdit algılamış olmaları yüksek ihtimaldir. Öğrencinin olayı yorumladığı inançlarının belirlenmesi müdahalenin önemli aşamalarından biridir. Örneğin bana karşı “beni çok kızdırdı”, “insanların arkamdan konuşması beni çok öfkeliendirir” gibi yorumları duyabiliriz (Wilde, 2002). Bu tip yorumlar öfke duygusunun sorumluluğunun karşı tarafa yüklendiğinin göstergesidir. Bu nedenle bu öğrencilerle çalışırken öfke duygusunun sorumluluğunun alınması için “Onun/Onların seni kızdırmasına nasıl izin verdin?”, “Benzer durumu yaşayıp kızgınlık duygusu yaşamayan biri(leri) olabilir mi?”, “Aynı olaya başka ne türlü tepki verebilirdin?” gibi sorularla sorumluluk alması yönünde çalışılabilir.

Öğrencilerin temeldeki düşüncelerini incelediğimizde “Bana adaletsiz bir şekilde davranması ne kadar korkunç!”, “Bana bu şekilde davranmasına katlanamam”; “Bana bu şekilde davrandığın için kötü bir insansın” gibi düşünceler yer almaktadır. Bu düşünceler öfke duygusunun ortaya çıkaran ve ardından da reaktif saldırıcılığı beraberinde getirdiği söylenebilir. Akılcı Duygusal Davranışçı Danışma yöntemine göre bu düşüncenin gerçekçi olmadığını göstermek için ilk cümlede belirtilen “korkunç”, ikinci cümlede belirtilen “katlanmam” ve üçüncü cümledeki “kötü bir insansın” kavramları üzerine çalışmakta yarar vardır. Korkunç kelimesi felaketleştirme, katlanmam kelimesi abartma ve kötü bir insansın kelimesi de genelleme yapması nedeniyle mantıksız inançları temsil etmektedir (Wilde, 2002). Psikolojik danışman bu düşünceler üzerinde çalışarak bunları daha gerçekçi bir yapıya getirip saldırıcılığa müdahale edilmesi konusunda çalışabilir.

Empatik becerilere sahip olmanın saldırıcılık davranışı ortadan kaldırmada önemli olduğu görülmektedir (Şahin ve Akbaba, 2017). Proaktif saldırıcılık davranışı sergileyen öğrencinin bilişsel empati yapma becerilerinin yüksek olması söz konusuysa, duygusal empati yapma becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir (Mayberry ve Espelage, 2007). Reaktif saldırıcılık grubunun ise her iki empati türünde de proaktif gruba göre daha düşük beceriye sahip olduğu bulunmuştur (Mayberry ve Espelage, 2007). Bu çerçevede proaktif saldırıcılık gösteren mülteci çocuklara duygusal empati, reaktif saldırıcılık gösteren öğrencilere de hem duygusal hem de bilişsel empati kazandırılması yönünde çalışmaların yapılması saldırıcılık davranışlarının azaltılmasında önemli rol oynayacaktır.

Empati becerisinin öğrencilere kazandırılmasının ardından, öğrencilere akranlar ile nasıl etkili iletişim kurulur, duygular karşı tarafa nasıl etkin bir şekilde iletilir gibi sorular çerçevesinde etkili iletişim becerilerinin kazandırılması üzerine çalışılabilir. Bu çalışmalar grup psikoeğitimi şeklinde düzenlenebilir. Gruplar oluşturulmasında hem Suriyeli hem de Türkiye vatandaşı öğrencilere yer verilerek heterojen gruplar oluşturulabilir. Böylece öğrencilerin hem iletişimin kültürler arası farklılıkları konusunda farkındalık kazanmalarına hem de farklı kültürden gelen bu öğrencilerin kaynaşmasına yardımcı edilebilir.

Aileler ve akranlar ile yapılabilecek çalışmalar: Mülteci çocuklarda görülen farklı sonuç davranışlar, uyum süreci ile ilişkili ana faktörlere bağlı olabilir. Örneğin öğrencinin düşük okul başarısı, ebeveynler arasındaki anlaşmazlıklar gibi davranışlar öğrencinin saldırganlık/şiddet davranışını sergilemesi için riski arttırabilir (Boutakidis, Guerra ve Soriano, 2006). Bu çerçevede öğrencinin okula uyumunu geciktiren koşulların anlaşılması önem taşımaktadır. Bu koşullar arasında öğrenciye ait kişisel faktörlerin olduğu kadar ek olarak hem ailenin hem de öğrencinin geldiği ülkeden getirdiği kültürel koşullarının anlaşılabilir var olan kültüre entegrasyonunu zorlayan yapılar üzerinde çalışılmasının önemi artmaktadır.

Okullarda gerçekleştirilecek uygulamalarda Suriyeli mülteci çocukların aileleriyle görüşme imkânı sağlanmalıdır. Aile görüşmelerinde öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlardan biri görüşmelere mümkün olduğunca çok aile bireyinin davet edilmesidir. Kültürel koşullar açısından düşünüldüğünde, çocuk veya ergen için okula gelen genellikle anne olacaktır. Öğretmen mümkün olduğunca, babayı da sürece dâhil etmeye özen gösterilmelidir. Öğretmen çocuğu da sürece dâhil ederek üç kişilik aile görüşmeleri gerçekleştirebilir. Eğer aile bireyleri Türkçe bilmiyorlarsa, Arapça-Türkçe bilen öğretmenler, okul aile birliğinden üyeler ya da tercümanlar aracılığında gerçekleştirebilir.

Görüşmelerde ailelerin ev ortamında etkileşimin nasıl gerçekleştiğini anlamaya yönelik bir tutum içerisinde etkileşim geliştirilmesi önemlidir. Bu etkileşim içerisinde öğretmen ailenin değerlerini, tutumlarını, inançlarını anlamaya çalışmalıdır. Sonrasında öğretmen daha öze giderek, ailenin gözünden çocuğun nasıl görüldüğünü anlayabilir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları ve inançları ile bununla ilişkili davranış tarzlarını inceleyerek saldırgan davranışın ya da şiddet davranışının ev ortamında gerçekleşip gerçekleşmediği ve desteklenip desteklenmediği konusunda bilgi alınmalıdır. Bununla ilgili olarak aile içi şiddetin nasıl ortaya çıktığı konusunda aileye farkındalık kazandırılarak, ebeveynlik becerileri konusunda aileye yardım edilebilir. Ayrıca aile üyelerinin duyguları yönetme ile ilgili yaşadıkları sıkıntılar var ise okulda psikolojik danışman (rehber öğretmen) tarafından aile eğitimleri düzenlenerek bu konuda beceri kazandırılabilir.

Okullarda saldırganlık ya da şiddetin önlenmesinde ailelerin önemli bir sacayağı olduğu söylenebilir. Bu nedenle okul idareleri tarafından ailelerin okula bağlılığını

arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra okullardaki rehberlik servisler ile de işbirliği içerisinde ailelerin sağlıklı iletişim kurmaları için iletişim becerileri kazanmalarına yardımcı olmak önemlidir. Aile etkileşimlerinin artırılmasının özellikle göçmenlerin uyum sürecinde çocuğu suç işlemekten uzak tutacak koruyucu bir faktör olduğu unutulmamalıdır (Bui, 2009).

Bazı durumlarda aileler çeşitli sebepler ile okuldaki öğrencileri izleme davranışlarını bırakmış ve çocuklarına yönelik ilgisiz bir tutum sergiliyor olabilirler. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetmelikleri çerçevesinde aileler ile okul idarecilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ya da okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerinin) ev ziyaretleri yaparak kapalı olan iletişim kanallarını aktif hale getirmeye yönelik çalışmaları önemlidir. Ayrıca bu ev ziyaretlerinde öğrencilerin aile içindeki rollerinin, etkileşimlerinin ve varsa evdeki ders çalışma koşullarının gözlenmesi gerekmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi, aile içerisindeki şiddet kültürü öğrencide saldırgan davranışın ortaya çıkmasındaki en önemli risk faktörlerinden biridir. Bu çerçevede okul psikolojik danışmanları tarafından düzenlenecek aile görüşmelerinde, ailede saldırganlık ya da şiddeti destekleyecek türden inançların var olup olmadığı incelenmelidir. Bu türden inançlar var ise, bu inançların yeniden yapılandırılma sürecine alınması önemlidir. Ek olarak düzenlenecek olan psiko-egitim grup çalışmalarıyla, ailelerin çocuklarıyla yaşadıkları anlaşmazlığı ya da çatışmayı şiddet davranışına dönüşmeden nasıl çözecekleri öğretilir.

Okul çerçevesinde yapılabilecekler: Suriyeli mülteci çocukların ülkelerindeki eğitim alma koşullarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu konuda bazı öğrencilerin Suriye'de örgün eğitim sistemine dâhil olduğu, bazılarının da eğitim sistemine hiç dâhil olmadığı, eğitim sistemine dâhil olmayan bazı öğrencilerin yaşları gelmesine rağmen okula gönderilmediği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda çocuk ve ailelere Türkiye'deki okul sistemi konusunda bilgi vermek, okula uyum açısından önemli hale gelmektedir. Türk Milli Eğitim sistemi ve okul işleyişi konusunda hem öğrencilere hem de ailelere bilgi verilmesi ve eğitim sürecinde öğrencilerden ve ailelerden beklentilerin neler olduğu konusunda aydınlatılmak uyum sürecini hızlandırmaya katkı sağlayabilir. Bu yöntem öğrencilerdeki saldırgan ya da şiddet davranışını dolaylı da olsa azaltabilir.

Yukarıda ifade edilen dil sorununu çözen öğrencilerle ilgili karşılaşılabilecek bir diğer durum da Suriyeli mülteci çocukların Türkçeye hâkimiyeti ve Türkçe konuşabilme yeterliğinin ebeveynlerinden daha iyi olmasıdır. Bu çerçevede okul aile etkileşiminin gerçekleşmesinde, bu durumdan dolayı roller tersine dönebilmektedir. Öğrencilerin aracı rol oynaması, okuldan gelen bilgilerin çocuklar tarafından sunulması sonucunda, bazen çocuklar verdikleri bilgileri sınırlandırarak ebeveynlerine iletebilirler. Örneğin okulda bir arkadaşıyla yaşadıkları anlaşmazlığı ve buna ilişkin okulun çocukta beklentilerini sınırlandırarak aktarabilir. Bu da çocuğun mevcut davranışlarının sürmesi ve var olan ortama uyumu zorlaştıran bir durum olarak karşımıza gelebilir. Bu

durum kişiler arası ilişkilerdeki çatışmalarda olduğu kadar, okula devamsızlık, ders notları gibi diğer konularda da okul yönetiminin karşılaştığı sorunlardan biri olabilir. Ebeveynlerin Türkçeye hâkimiyeti konusundaki zorluk büyük olasılıkla okul aile işbirliğinin de azalmasına neden olabilir. Bu da okulun aileden beklentilerinin karşılanmasını ve uyum sürecini zorlaştıran bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu durumda okul idarelerinin ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların aileleriyle doğrudan iletişime geçmeye çalışması önemlidir. Bu durumda karşılaşacakları dil sorununu ise, öğrenci ve aile arasındaki etkileşimde tarafsız davranabilecek ve bu süreçte etkileşim kurmada yardımcı olabilecek gönüllü bireylerden oluşması bir çözüm seçeneği olarak düşünülebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2017). Göç ve göç sonrası Türkiye’ de mevcut durum. N.Karasu, E.Göv ve T.Bağrıcaçık, Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuzu kitabı (ss. 22-26). Ankara.
- Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Alaniz, M. L., Cartmill, R. S., & Parker, R. N. (1998). Immigrants and violence: The importance of neighborhood context. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20(2), 155-174.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 379-388.
- Aydın, C. (2017). *Göçmenlerin karşılaştıkları ve neden oldukları bazı psikolojik sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir analiz*. 2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences, ss. 305-316.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12–29.
- Bekiroğlu, O, ve Balcı, Ş. (2014). Kültürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: “iletişim fakültesi öğrencileri örneğinde bir araştırma”. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 35, 429- 459
- Berkowitz, L. (1993). *Aggressiveness-Its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.
- Berry, J. W. (1997), “Lead Article Immigration, Acculturation and Adaptation”, *Queen’s University*, 46(1), 5-68.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A., & Sam, D. L. (2015). *Kültürlerarası psikoloji: Araştırma ve uygulamalar*(çev. ed.: Leman Pınar Tosun). Ankara: Nobel.
- Boutakidis, I., Guerra, N. G., & Soriano, F. (2006). Youth violence, immigration, and acculturation. In N. G. Guerra & E. P. Smith (Eds.), *Preventing youth violence in a multicultural society* (pp. 75–100). Washington, DC: American Psychological Association

- Bronstein, I. ve Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: systematic review. *Clinical Child Family Psychology*, 14, 44-56.
- Bui, H. N. (2009). Parent-child conflicts, school troubles, and differences in delinquency across immigration generations. *Crime & Delinquency*, 55(3), 412-441.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communication competence*. New York: Multilingual Matters. https://books.google.com.tr/books?id=0vfvq8JJWhTsC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466-480.
- Cenkseven Önder, F., Avcı, R. ve Çolakkağıoğlu, O. (2016). Validity and reliability of the reactive-proactive aggression questionnaire in Turkish adolescents. *Educational Research and Reviews* 11(20), 1931-1943.
- Chen, G-M, ve Starosta. W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. Annual Meeting of the National Communication Association, 8-12 November 2000. Seattle.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722. doi:10.2307/1131945
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K., & Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In D. Bernstein (Ed.), *The 45th Nebraska symposium on motivation: Gender and motivation* (s. 75- 141). Lincoln, NE: Nebraska University Press.
- Demirli Yıldız, A. (2018), Göç ve okul (kültürel farklılıklara saygı ve psikososyal destek), Erişim tarihi: 18 Mayıs 2018, pictes.meb.gov.tr
- Dawson, B. A., & Williams, S. A. (2008). The impact of language status as an acculturative stressor on internalizing and externalizing behaviors among Latino/a children: A longitudinal analysis from school entry through third grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 399-411.
- Emmons, C. L. (1993). *School development in an inner city: An analysis of factors selected from Comer's program using latent variable structural equations modeling*. Doctoral Dissertation, The University of Connecticut, Storrs.
- Eşsiz, S. Göç türleri, Erişim tarihi: 16 Mayıs 2018, www.academia.edu/9011600/GÖÇ_TÜRLERİ
- Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366-370.
- Gómez-Fraguela, J. A., Sobral, J., Luengo, M. A., Romero, E., & Villar, P. (2009). El mito del inmigrante delincuente [The myth of immigrant offenders]. *Boletín Criminológico*, 112, 1-4.
- Jaycox, L. H., Stein, B. D., Kataoka, S., Wong, M., Fink, A., & Escudero, P. (2002). Violence exposure, PTSD, and depressive symptoms among recent immigrant school children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41, 1104-1110.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi.
- Kağrıncı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776
- Karasu N., Göv E. ve Bağrıaçık T. (2017). Giriş. N. Karasu, E. Göv ve T. Bağrıaçık, Geçici koruma Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuzu kitabı (ss. 5-6). Ankara
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Mayberry, M. L., & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, & reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 787.
- Messenger, A. M., Nieri, T. A., Villar, P., & Luengo, M. A. (2012). Acculturation stress and bullying among immigrant youths in Spain. *Journal of School Violence*, 11(4), 306-322.
- Öz, F. S., Bakalım, O., Baş, A. U., & Aysan, F. (2015). İzmir İline İç Göç Yoluyla Gelen Ailelerin Ekolojik Sistem Yaklaşımı Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(1).
- Rowland, K. D. & Davis, T. (2014). Counseling Immigrant Students in the Schools. *Georgia School Counselors Association Journal*, 21(1), n1.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. New York: McGrae Hill Higher Education.
- Schmitt-Rodermund, E., & Silbereisen, R. K. (2008). The prediction of delinquency among immigrant and non-immigrant youth: Unwrapping the package of culture. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2-3), 87-109.
- Sezgin, A. A., ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7), 417-436. DOI: <http://dx.doi.org/10.20304/husbd.14985>
- Small, E., Kim, Y. K., & Mengo, C. (2017). Aggression behavior and substance use among immigrant children: Mediating effect of antisocial attitudes. *Journal of ethnicity in substance abuse*, 16(1), 3-22.
- Spitzberg, B. H. ve Changnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*. In D. K. Deardorf (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 1-52). California: Sage
- Steel, Z. ve Silove, D. (2000). The psychological cost of seeking and granting asylum. In A.
- Stewart, J. (2014). The School Counsellor's Role in Promoting Social Justice for Refugee and Immigrant Children/Le rôle du conseiller scolaire dans la promotion de la justice sociale pour les enfants réfugiés et immigrants. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy* (Online), 48(3), 251.
- Un High Commissioner for Refugees (UNHCR) (1994), Refugee Children: Guidelines on Protection and Care, 9 Haziran 2018 tarihinde <http://www.refworld.org/docid/3ae6b3470.html> adresinden erişilmiştir.

Suriyeli Mülteci Çocuklarda Farklılıkların Kabulü ve Çocukların Saldırganlık Davranışlarına...

- Uzun, M. ve Avcı, R. (2021). Investigation of the relationships between perceived marital conflict, parents' irrational beliefs, anxiety and children's automatic thoughts, problem solving skills, and children's anxiety and aggression. *Education and Science*. Advance online publication. doi: 10.15390/EB.2021.9091, 1-22.
- Wilde, J. (2002). *Anger management in schools: Alternatives to student violence*. USA, Boston: Scarecrow Press.
- Yohani, S. (2013). Educational cultural brokers and the school adaptation of refugee children and families: Challenges and opportunities. *Journal of International Migration and Integration*, 14(1), 61-79.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Dilek ÖZBEK¹, Faysal ÖZDAŞ², Nihat KAVAN³

* Bu çalışma birinci yazarın “Beden Eğitimi Dersi Öğretmenlerinin Göçmen Öğrencilerin Durumlarına İlişkin Görüşleri” isimli tezsiz yüksek lisans projesinden türetilmiştir.

1 Antrenör, Mardin Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü, dlk.ozbek1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0534-9987.

2 Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, faysalozdas@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2261-9504.

3 Bilim Uzmanı, nihatkavan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4872-1002.

Geliş Tarihi: 28.06.2021 Kabul Tarihi: 04.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.958966

Öz: Yapılan bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ise Mardin ili, Artuklu ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 12’si kadın, 18’i erkek 30 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulguları sonucunda göçmen öğrencilerin; en fazla dil sorunu yaşadığı, eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde sınıf içi etkinliklerin sıkça kullanıldığı, öğrencilerin okula uyumunda sosyal faaliyetlere ağırlık verildiği, farklı kültürlerin bir arada olmasının genel olarak olumlu karşılandığı ve öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımda çekingen davrandıkları fakat zamanla öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının desteğiyle bunu atlattıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göçmenlik, mülteci, göçmen öğrenci, beden eğitimi dersi, öğretmen

EXAMINATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' VIEWS ON IMMIGRANT STUDENTS: A CASE STUDY

Abstract:

In this study, it was aimed to examine the views of physical education teachers about immigrant students. For this purpose, the research was carried out with a case study, one of the qualitative research methods. In the collection of research data, the data obtained by using a semi-structured interview form consisting of five questions were analyzed by content analysis. The study group of the research consists of 30 physical education teachers, 12 female and 18 male, working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Mardin province, Artuklu district. As a result of the research findings the immigrant students have experienced language problems the most, classroom activities are frequently used to solve the problems they experience in the education process, social activities are emphasized in the adaptation of the students to the school, the coexistence of different cultures is generally welcomed, and the students are shy in participating in social activities, but in time they overcome this with the support of their teachers and classmates.

Keywords: Immigration, refugee, immigrant student, physical education, teacher

Giriş

Göç, insanların çeşitli sebeple hayatlarının bir kısmını ya da tamamını geçirmek üzere yaşam alanlarını terk ederek farklı coğrafyalara gitmesi olarak ifade edilmektedir (Akkayan, 1979; Akt. Kızılkaya, 2021). Türk Dil Kurumuna (TDK) (2021) göre göç; ekonomik, toplumsal ve siyasi sebeplerle bireylerin veya toplumun bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim alanından başka bir yerleşim alanına gitmesidir. Göçmen, ülkeden çeşitli sorunlar yüzünden ayrılan kişi olarak nitelendirilir. Göçmenler, gittikleri ülkenin korumasından faydalanarak daha iyi hayat koşullarına kavuşabilmek için ülkelerini terk etmek zorunda kalmaktadırlar.

Göç olgusu sebeplerine, amaçlarına ve hedeflerine göre farklı sınıflandırmaya tabi tutulabilir. Sebeplerine göre mecburi ve gönüllü göç, amaçlarına göre çalışma yönünden veya sığınmacı göç, hedefe göre kanuni ve kanun dışı göç gibi farklı ölçütlere uygun tanımlama yapmak mümkündür. Ayrı bilimsel disiplinler olarak sosyoloji, psikoloji, coğrafya, tarih, uluslararası ilişkiler, siyaset bilimi gibi bazı ilgili disiplinler

göçle ilgili ayrı bakış açısına vurgu yapmaktadır (İçduygu ve Sirkeci, 1999). Mecburi göç savaş, sürgün, doğal afet gibi sebeplerden dolayı kendi yaşadıkları yerleri zorunluluktan dolayı bırakmaları anlamına gelmektedir. Gönüllü göç ise bireylerin kendi rızalarıyla daha güzel iş daha güzel bir hayat kalitesine ulaşmayı amaçlar.

İnsanlar, doğdukları ve yaşamlarını sürdürdükleri toprakları değiştirmeye mecbur kılan birçok sebep bulunmaktadır. Dünyanın birçok bölgesinde insanlar savaş, açlık, doğal afetler gibi çeşitli sebeplerle mecburi olarak yaşadıkları toprakları terk ederek göç etmek zorunda kalmaktadırlar (Heywood, 2013; Özkan, 2013). Göçmenler göç ettikleri yerlerde birçok sorundan kurtulurken bununla beraber bazı yeni sorunlarla da mücadele etmek durumunda kalmaktadırlar. Gidilen yerlerde dil, din, kültür ve ırk gibi birçok farklılık göçmenlerin mücadele etmesi gereken sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Göç sadece yetişkin bireyleri değil çocukları da etkilemektedir (Aksoy, 2012).

2011 yılında Suriye’den Türkiye’ye yoğun bir kitlesel göç hareketi gerçekleşmiştir. Türkiye uygulamış olduğu “açık kapı” politikasından dolayı göç hareketinden en fazla etkilenen ülkelerden birisi olmuştur (Aygül ve Eke, 2018). Hem göçün süresi ve göçmen sayısından dolayı Suriye’den Türkiye’ye yapılan göç hareketleri Türkiye’yi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bırakmıştır. Göç hareketinin ilk günlerinde, göç sürecinin kısa olacağına inanıldığı için alınan önlemler genellikle temizlik, barınma ve temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olmuştur. Fakat uzayan iç savaş ile beraber göçler artmaya devam etmiş ve geçici önlemler yetersiz kalmıştır.

Türkiye’ye gelen göçmenlerin önemli bir kısmını okul döneminde bulunan çocuklar oluşturmuştur. Göçmen çocuklar zihinsel, fiziksel ve psikolojik açılardan sorunlar yaşadıkları için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Göçmen çocukların sayıca fazla olması gerek Millî Eğitim Bakanlığı gerek diğer bakanlıklar tarafından bazı düzenlemelere ihtiyaç duyulmuştur. Göçmenlere yönelik faaliyetlerin birçoğu eğitim alanına yöneliktir (Şimşek ve Kula, 2018). Seta ve Theirworld’e (2017) göre Türkiye’deki Suriyeli çocuklar eğitim sürecine dâhil olmadıklarında kayıp nesiller oluşacaktır. Bu noktada eğitim öğretim faaliyetleri okul çağındaki çocuklar için ihtiyaç karşılayıcı olmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin göçmen öğrencilere yönelik diğer olumlu tarafları da göç edilen yere uyum sağlanmasını kolaylaştırması ve göçmenlere yönelik ön yargının eğitim yoluyla en aza indirgenmesidir (Bosch-Supan, 1987).

Okullarda göçmen öğrenciler sportif ve kültürel faaliyetlerde bulunarak yeni arkadaşlar edinmekte, dil yetilerini geliştirmekte ve keyifli vakit geçirebilmektedir. Bu sayede içinde buldukları topluma uyum sağlamakta ve göçün vermiş olduğu olumsuz durumlardan kurtulabilmektedirler. Reynold, Miller ve Weiner’e (2003) göre öğretmenler öğrencilerine çevre, destek ve etkinlikler sunarken bunları sadece öğrencilerin duyuşsal açıdan iyi olmaları için değil sosyal yaşam içinde uyum sağlamları için de düzenlemelidir. Öğretmenlerin öğrencilerin kültüründeki ve yaşam biçimle-

rindeki farklılıkları tespit edebilmesi için öğrencilerle ve velilerle iyi bir iletişim kurması gerekmektedir (Başar, Akan ve Çiftçi, 2018). Öğretmenler bu sayede göçmen öğrencileri tespit ederek ihtiyaçlarını belirleyebilir ve kendilerine daha fazla yardımcı olabilecektir.

İnsanların boş zamanlarını değerlendirme, güzel ve hoş vakit geçirme faaliyetlerinin başında fiziksel etkinlikler gelmektedir (Humphreys, McLeod ve Ruseski, 2014; Reiner vd., 2013). Fiziksel etkinlikler insanların bilişsel, psikolojik ve duyuşsal açıdan mutlu olmasını sağlamaktadır. Beden eğitimi dersi yapısı gereği fiziksel etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Eğitim öğretim sürecinde çocuklar beden eğitimi dersi ile belli bir sistem dâhilinde fiziksel aktivitelere ve spora katılım göstermektedir (Uğraş ve Serbes, 2019).

Göçmen öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının dışında sosyal, duyuşsal ve fiziksel ihtiyaçları da vardır. Öğrenim çağındaki göçmen öğrencilerin bu ihtiyaçlarını gidermesi okullarda yürütülen faaliyetlerle sağlanabilmektedir. Beden eğitimi dersi göçmen öğrencilere diğer öğrencilerle sosyal etkileşimde bulunma, enerjilerini boşaltma, yeteneklerini keşfetme ve eğitim sürecinden keyif alma gibi imkânlar sunmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri bu süreçte göçmen öğrencilere destek olmakta, göçmen öğrencilerle diğer öğrenciler arasında sosyal etkileşim ortamı yaratmakta, göçmen öğrencilerin yeteneklerini açığa çıkartmaktadır. Beden eğitimi dersi uygulamaya dönük bir ders olduğu için beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerle doğrudan etkileşim içine girebilmekte ve öğrencileri daha detaylı olarak gözlemleyebilmektedir.

Göçmen öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların göçmen öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çeşitli çalışmalar (Arslan ve Uslu, 2020; Başar, akan ve Çiftçi, 2018; Börü ve Boyacı, 2016; Demircan, 2019; Eren, 2019; Ersoy ve Turan, 2019; Gökmen, 2020; Güngör ve Şenel, 2018; Mercan ve Bütün, 2016; Yenilmez ve Çöplü, 2019) tespit edilmiştir. Sportif etkinliklerin göçmen öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar (Sağın ve Güllü, 2020; Yaşara, Şemşeka, Bilena, Çalika ve Kayab, 2018) tespit edilmiştir. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle göçmen öğrencilerin beden eğitimi dersinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çalışmalara rastlanılmamış olması bu çalışmayı önemli kılmıştır. Bu araştırma ile beden eğitimi öğretmenlerinin tüm öğrenciler gibi sportif faaliyetlere ihtiyaç duyan göçmen öğrencilerle ilgili görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma göçmen öğrencilerin beden eğitimi dersinde yaşadığı sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri alınarak eğitim sürecine katkıda bulunulması, Türkiye'ye gelen göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyon ve uyum sürecinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerileri üretilmesi bakımından önemlidir. Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Göçmen öğrenciler beden eğitimi dersinde hangi sorunları yaşamaktadırlar?

2. Göçmen öğrencilerin beden eğitimi dersinde yaşadıkları sorunları çözmek için neler yapmaktasınız?

3. Göçmen öğrencilerin okula uyumları için beden eğitimi dersinde neler yapmaktasınız?

4. Beden eğitimi dersinde farklı kültürlerin bir arada olmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

5. Beden eğitimi dersinde göçmen öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma durumları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmalarının “nasıl” ve “neden” sorularına dayandığı ve araştırmacıların kontrolü dışındaki fenomen veya olayların derinlemesine incelenmesi için fırsatlar sağladığı söylenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği belli bir zamanda gerçekleşen durumların bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine ortaya koyulmasıdır (Yin, 1984; Creswell ve Plano Clark, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim, öğretim yılında Mardin ili Artuklu ilçesinde görev yapmakta olan 30 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri seçilmiştir. Örneklem seçiminde ise olasılık dışı örneklem yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Örnekleme grubunun seçiminde çalışmanın amacına hizmet etmesi için göçmen öğrencilere eğitim veren farklı cinsiyet, kurum kademesi ve hizmet yılına sahip beden eğitimi öğretmenlerinin seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılımda bulunan beden eğitimi öğretmenleri ile ilgili veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Öğretmen	Cinsiyet	Kurumun Kademesi	Hizmet Yılı
Ö ₁	Kadın	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₂	Erkek	Ortaokul	11-15 Yıl
Ö ₃	Erkek	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₄	Kadın	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₅	Kadın	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₆	Erkek	Ortaokul	6-10 Yıl
Ö ₇	Erkek	Ortaokul	6-10 Yıl
Ö ₈	Erkek	Ortaokul	6-10 Yıl
Ö ₉	Kadın	İlkokul	1-5 Yıl
Ö ₁₀	Kadın	Lise	1-5 Yıl
Ö ₁₁	Erkek	Lise	1-5 Yıl
Ö ₁₂	Kadın	Ortaokul	6-10 Yıl
Ö ₁₃	Erkek	Lise	6-10 Yıl
Ö ₁₄	Kadın	İlkokul	1-5 Yıl
Ö ₁₅	Erkek	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₁₆	Erkek	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₁₇	Kadın	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₁₈	Kadın	Ortaokul	16 Yıl ve Üstü
Ö ₁₉	Erkek	Ortaokul	6-10 Yıl
Ö ₂₀	Erkek	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₂₁	Erkek	Ortaokul	6-10 Yıl
Ö ₂₂	Erkek	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₂₃	Erkek	İlkokul	1-5 Yıl
Ö ₂₄	Erkek	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₂₅	Erkek	Ortaokul	6-10 Yıl
Ö ₂₆	Kadın	Ortaokul	6-10 Yıl
Ö ₂₇	Kadın	Lise	6-10 Yıl
Ö ₂₈	Kadın	Ortaokul	6-10 Yıl
Ö ₂₉	Erkek	Ortaokul	1-5 Yıl
Ö ₃₀	Erkek	Lise	6-10 Yıl

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 30 öğretmenin 12’sinin kadın, 18’inin erkek öğretmenlerden oluştuğu; 3’ünün ilkokul, 22’sinin ortaokul, 5’inin lise kademesinde çalıştığı; 16’sının 1-5 yıl, 12’sinin 6-10 yıl, 1’inin 11-15 yıl, 1’inin 16 yıl ve üstünde çalıştığı görülmektedir. Araştırmada tek bir branş öğretmenlerinden veri toplanması amaçlanması ve salgın sürecinden dolayı katılımcı sayısının veri doyumu açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esnek olup araştırmacının önceden sormayı planladığı soruların hazırlandığı bir tekniktir (Smith, 2004). Görüşme formunun oluşturulmasında alanyazın taraması yapıldıktan sonra uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden hareketle formda yer alan demografik verilere ve araştırma sorularına son şekilleri verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlanmadan önce Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu etik kurulunda etik kurul alınmış, daha sonra Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Araştırma için farklı okul kademelerine gidilerek beden eğitimi öğretmenleri ile görüşme yapıp gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Gönüllülük esaslı olarak katılımda bulunan öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu sunularak veri toplanmıştır.

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mardin ili Artuklu ilçesinde görev yapıp araştırmaya gönüllü katılan 30 beden eğitimi öğretmeni ve öğretmenlere sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları ile sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi sürecinde beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri alındıktan sonra içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, verilerin belirli kurallara bağlı kalınarak kodlanıp özetlendiği, sistematik ve yenilenebilir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, vd. 2016). Araştırma verilerinin analizi sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile beden eğitimi öğretmenlerinden toplanan veriler kodlanmış ve kodlardan temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve temalar tablolar şeklinde sunulmuştur. Verilerin analizinde katılımcılardan kişisel veriler talep edilmediği için her bir görüşme formuna “Öğretmen” kelimesinin baş harfi ve bir sayı (Ö₁, Ö₂, Ö₃, vb.) verilerek kodlama yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerinin adil ve eksiksiz bir şekilde bulgularda sunularak okuyucuların ikna edilmesi sağlanmalıdır (Arastaman, Öztürk

Fidan ve Fidan, 2018). Nitel çalışmaların kabul edilebilir olması ve inandırıcılık araştırmanın kalitesini arttırmaktadır (Başkale, 2016). Yapılan bu çalışmada da geçerlik ve güvenilirliği sağlamada aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Görüşme formu katılımcılara sunulmadan önce uzman görüşlerine başvurularak gerekli düzeltme ve eklemeler yapılmıştır.
- Araştırmacılar, araştırma boyunca objektif davranarak araştırma verileri üzerinde tahrifat veya oynama yapmamıştır.
- Veri analizinde ortaya çıkan kod ve temalarda araştırmacılar tarafından objektif bir şekilde analiz edilmiştir.
- Her alt amaç ile ilgili katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Etik Kurul Onayı

Araştırma süreci başlatılmadan önce Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul onayı, Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden de araştırma izni alındıktan sonra veri toplama süreci başlatılmıştır.

Kurul Adı: Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Kurul Tarihi: 09.11.2020

Oturum Sayısı: 8

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilere yönelik görüşleri ile ilgili cevap aranan alt amaçlara ilişkin veriler yer almaktadır. Ulaşılan veriler tema ve kodlara ayrılarak tablolar hâlinde sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacını oluşturan “Göçmen öğrenciler beden eğitimi dersinde hangi sorunları yaşamaktadırlar?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Beden Eğitimi Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	f
Toplumsal	İletişim kopukluğu (Ö1, 12, 13, 28, 30), Kültür farklılıkları (Ö2, 14, 29), Dışlanma (Ö2, 28), Uyum sorunu (Ö9, 11, 13, 14, 15, 17, 22, 24, 26, 27, 29), Asosyallik (Ö12, 15, 16, 22), Hemşehrilerle gruplaşma (Ö26), Ön yargı (Ö29)	27
Dilsel	Türkçeyi bilmemek (Ö1, 3, 4, 7, 8, 11, 14, 16, 17, 18, 23, 25, 29), Kendini ifade edememe (Ö4, 6, 10, 15, 23)	18
Duygusal	İçe kapanıklık (Ö1), Özlem (Ö2), Çekingenlik (Ö5, 8, 10, 11, 19, 26), Rahat edememe (Ö16, 19), Öz güven eksikliği (Ö17, 20), Kaynaşmada zorlanma (Ö18, 21), Mutsuzluk (Ö21)	15
Akademik	Öğrenmede zorluk (Ö8), Dikkat dağınıklığı (Ö9), Etkinliklere katılmama (10, 20, 21), Eğitim sistemine alışamama (Ö15, 27), Karma eğitime alışamama (Ö5)	8
Ekonomik	Kılık, kıyafet eksikliği (Ö6, 12, 22, 24, 30)	5
Toplam		73

Tablo 2 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerinin *toplumsal*, *dilsel*, *duygusal*, *akademik* ve *ekonomik* temaları altında toplandığı görülmektedir. Temalara bağlı olarak 22 kod (f=73) ortaya çıktığı ve toplumsal sorunlara ilişkin kodların daha fazla olduğu görülmektedir.

Göçmen öğrencilerin beden eğitimi dersinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur:

“Göçmen öğrencilerimiz kendilerini iyi ifade edemiyorlar. Beden eğitimi dersi demek her bireyin kendisini fiziksel olarak ifade etmesi demektir. Fakat yabancı öğrencilerimiz dil bildiklerinden dolayı kendilerini ifade edemiyorlar.” (Ö₄)

“Öncelikle dil sorunu sorunların başında gelmektedir. Akranlarına karşı çekingen davranma ve adaptasyon sorunu yaşanıyor.” (Ö₁₁)

“Ülkemizdeki müfredata alışmaları zaman alıyor. Akranlarıyla farklı dile sahip oldukları için kaynaşma ve uyum sorunu ortaya çıkıyor.” (Ö₁₅)

“Arkadaşlarıyla uyum konusunda ve genel kıyafet ihtiyaçları konusunda sorun yaşamaktadırlar.” (Ö₂₄)

“Grup hâlinde oynatılan oyunlarda dışlanma ve akranlarıyla iletişim kurma sorunu yaşıyorlar.” (Ö₂₈)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde göçmen öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemelerinden dolayı beden eğitimi derslerinde kendilerini ifade edemedikleri için ders-

lerde etkileşime geçmekten uzak durdukları anlaşılmaktadır. Dil sorunu beraberinde duyuşsal sorunlar getirmekte ve göçmen öğrencilerin bireysel hareket etmelerine, grup çalışmalarından kopuk olmalarına sebep olmaktadır. Yaşça büyük olan göçmen bireyler ve öğrenciler dil açısından kritik evreleri aştıkları için Türkçeyi öğrenmede ya çok zorlanmış ya da öğrenememişlerdir. Fakat uzun zamandır Türkiye'ye yerleşmiş olan çoğu göçmen ailenin çocuğu, eğitimine Türkiye'de başladığı için dil sorununu aşmada biraz daha avantajlı durumdadır. Türkçeyi öğrenerek dil sorunu aşan öğrenciler derslerde ve gündelik hayatta akranlarına oranla daha öz güvenli davranabilmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri de dil sorununu vurgulamaktadır.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacını oluşturan "Göçmen öğrencilerin beden eğitimi dersinde yaşadıkları sorunları çözmek için neler yapmaktasınız?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Beden Eğitimi Dersinde Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	F
Etkinliklerle Destekleme	Etkinliklerde aktif kılma (Ö1, 11, 12, 19, 23, 27, 28), Görev ve sorumluluk verme (Ö6, 16, 20, 26), Dersi zevkli hâle getirme (Ö8, 13), Sözsüz oyunlar oynatma (Ö15, 18), Yarışma ve turnuva düzenleme (Ö17, 19), Fiziksel gelişime destek olma (Ö29), Sosyal etkileşim ortamı yaratma (Ö14, 16, 24, 29), Ülkelerindeki oyunları oynatma (Ö2, 8, 13, 21, 26, 29),	28
Bireysel Destek Sunma	Onlarla bire bir etkinlik yapma (Ö4), Yakından ilgilenme (Ö9, 12, 23), Derste öncelik verme (Ö14), Öz güven kazandırma (Ö14, 16, 17, 27), Yeteneğini tespit etmeye çalışma (Ö17), Problemi araştırma (Ö3, 5),	12
Akran Öğretimi	Karma gruplar kurma (Ö2, 10, 19, 21, 24, 28, 29, 30), Arkadaş desteği sağlama (Ö28, 29), Grup ödevleri verme (Ö19)	11
İletişim Becerilerini Geliştirme	Onların dilini kullanma (Ö1), İşaret dilini kullanma (Ö7), Dil becerisi kazandırma (Ö11, 23, 25, 29),	6
Çevreyle İş Birliği Sağlama	Başka kurumlardan destek alma (Ö3), Velilerle iş birliği yapma (Ö9), Maddi destek sağlama (Ö22),	3
Toplam		60

Tablo 3 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin yaşadığı sorunlara ilişkin çözümlerinin *etkinliklerle destekleme*, *bireysel destek sunma*, *akran öğretimi*, *iletişim becerilerini geliştirme ve çevreyle iş birliği sağlama* temaları altında toplandığı görülmektedir. Temalara bağlı olarak 23 kod (f=60) ortaya çıktığı ve etkinliklerle desteklemeye ilişkin kodların daha fazla olduğu görülmektedir.

Göçmen öğrencilerin beden eğitimi dersinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur:

“Göçmen öğrencilerimiz dilimizi öğrenmekte zorluk çektiği için onların dilinden güzel kelimeler kullanarak onları aktivitelere dâhil etmeye çalışırım.” (Ö₁)

“Öğrencilerimle daha sık iletişime giriyorum. Adapte olmaları için göçmen öğrencilerimi etkinliklere dâhil etmeye çalışıyorum.” (Ö₁₂)

“Etkinlikleri sırasında yapabilecekleri görevleri onlara verip hem öz güvenlerini arttırmak hem de sosyalleşmelerini sağlamak için çalışmalar yapıyorum.” (Ö₁₅)

“Öğrencilerin oyunlarda daha aktif olması için onlardan bir lider seçip takım kaptanı yaptırım.” (Ö₂₀)

“Beden eğitimi dersinde uyum sağlamaları için grup şeklinde sınıftaki bireyler ile takım birliğini sağlayarak, aktiviteler yaparak, bireyler arasındaki diyalogu sağlayarak, dil gelişimlerini ve fiziksel gelişimlerini en üst düzeyde tutuyorum.” (Ö₂₉)

Beden eğitimi dersi diğer derslere göre yapısı gereği psikomotor beceri ağırlıklı bir derstir. Diğer derslerin bilişsel beceri ağırlıklı yürütülmesi göçmen öğrencilerin algılamaya ve anlamlandırma durumlarını güç kılmaktadır. Fakat beden eğitimi dersinde bu durum göçmen öğrenciler ve öğretmen için olumlu bir durum yaratmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri de olumlu bu durumu değerlendirerek göçmen öğrencileri çeşitli etkinlik, oyun ve sporlara yönlendirerek derslerden keyif almalarını sağlamaktadırlar. Öğretmen görüşlerinin çoğu da bu durumu desteklemektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacını oluşturan “Göçmen öğrencilerin okula uyumları için beden eğitimi dersinde neler yapmaktasınız” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okula Uyum İçin Yapılanlara İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	F
Sosyal Faaliyetler	Sosyal etkinliklere dâhil etme (Ö1, 4, 7, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 25, 29, 30), Spor kulüplerine yönlendirme (Ö2, 8), Turnuvalarda görev verme (Ö2, 5, 7, 16, 19, 22, 26), Karma grup çalışmaları yaptırma (Ö3, 9, 12, 23, 25, 29), Akran desteği sağlama (Ö17, 28, 29), Öğrencilerden görüş alma (Ö24)	33
Bireysel Faaliyetler	Psikolojik destek sağlama (Ö16, 18, 28, 30), Teşvik etme (Ö2, 10, 15, 19, 22), Görev ve sorumluluk verme (Ö3, 14, 20), Sevdikleri etkinlikler yapma (Ö6, 10, 26, 27, 29), Dil eğitimi verme (Ö1), Derse aktif katılım sağlatma (Ö4, 8, 11, 18)	22
Kültürel Faaliyetler	Ülkelerindeki oyunları oynatma (Ö3, 13, 24), Projeler yapma (Ö4, 14, 23)	6
Toplam		61

Tablo 4 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin çözümlerinin *sosyal faaliyetler*, *bireysel faaliyetler* ve *kültürel faaliyetler* temaları altında toplandığı görülmektedir. Temalara bağlı olarak 14 kod ($f=61$) ortaya çıktıği ve sosyal faaliyetlere ilişkin kodların daha fazla olduğu görülmektedir.

Göçmen öğrencilerin okula uyumu için beden eğitimi dersinde yapılanlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur:

“Göçmen öğrencilerin geldikleri ülkedeki popüler oyunları oynatırım. Kendi yerli öğrencilerime de aynı oyunları oynatırım. Öğrenciler arasında görev paylaşımı yaparım.” (Ö₃)

“Şehirler arası turnuvalara göçmen öğrencileri ekleyip okula daha çok uyum sağlamalarına yardımcı olurum.” (Ö₂)

“Göçmen öğrencilerime çeşitli proje, müsabaka ve etkinliklerde görev ve sorumluluk yüklerim. Bunların gerçekleştirilme sırasında az da olsa çekingenliklerini giderebiliyorlar.” (Ö₁₄)

“Okulumuzun düzenlediği gezi, tiyatro gibi etkinliklere onları dâhil ederek okuldaki her yaşta öğrenciyi tanımalarını sağlarım.” (Ö₁₇)

“Belirlediğim birkaç öğrenciye göçmen öğrencilerle kalmaları, onlara okul hakkında, müfredat hakkında ve uyum konusunda yardımcı olmaları için sorumluluk veririm.” (Ö₂₈)

Beden eğitimi öğretmenleri göçmen öğrencilerin okula uyum sağlamaları için sosyal etkinliklerden sıkça yararlanmaktadır. Okul faaliyetleri kapsamında yürütülen birçok etkinlikte beden eğitimi öğretmenleri yer almaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri bu etkinliklere göçmen öğrencileri de dâhil ederek öğrencilerin okula uyum sağlayarak eğitimi sürecini içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri okul etkinlikleri dışında derslerde de çeşitli sportif ve kültürel etkinlikler yaparak öğrencileri aktif kılmaya çalışmaktadırlar.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmamanın dördüncü alt amacını oluşturan “Beden eğitimi dersinde farklı kültürlerin bir arada olmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Farklı Kültürlerin Bir Arada Olmasına İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	F
Olumlu Yaklaşım	Yeni şeyler öğrenme (Ö1, 2, 4, 6, 8, 10, 12,14, 20, 23, 26, 28, 30), Kültür alışverişi sağlama (Ö3, 7, 8, 11, 13, 16, 17, 20, 22, 23, 30), Yeni bireyler tanıma (Ö5, 14, 25), Kültürel farkındalık oluşması (Ö9, 11, 12, 15, 16), Paylaşmayı öğrenme (Ö9), Bilinçlenme (Ö12, 28), Empati kurma (Ö13, 19, 21, 22, 25, 30), Farklı etkinliklerin ortaya çıkması (Ö24, 27), Dayanışma (Ö27, 29)	45
Olumsuz Yaklaşım	Ön yargıyla yaklaşıma (Ö1, 9, 18, 26), Uyum sorunu (Ö15, 17), Kültür çatışması (Ö21)	7
Toplam		52

Tablo 5 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kültürlerin bir arada olmasına ilişkin görüşlerinin *olumlu yaklaşım* ve *olumsuz yaklaşım* temaları altında toplandığı görülmektedir. Temalara bağlı olarak 12 kod ($f=52$) ortaya çıktığı ve olumlu yaklaşımlara ilişkin kodların daha fazla olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi dersinde farklı kültürlerin bir arada olmasına ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur:

“Farklı kültürlerin bir arada olmasını öğrenciler için büyük bir avantaj olarak görüyorum. Öğrenciler kendi kültürleri dışında farklı kültürler tanıyarak daha bilinçli oluyorlar.” (Ö₁₂)

“Farklı kültürlerin bir arada olmasının sadece beden eğitimi dersi için değil tüm dersler için faydalı olduğunu düşünüyorum. Her ne kadar göçmen öğrenciler için uyum sağlamak zor olsa da.” (Ö₁₅)

“Farklı kültürlerdeki öğrencilerin gelenek, görenek, örf ve âdetleri birbirine karışması bütün mutlulukların ve acıların bir olmasını sağlıyor.” (Ö₂₂)

“Farklı kültürlerin bir arada olması başta öğrenciler tarafından yadırgansa da ilerleyen zamanlarda birbirlerinin kültürlerine merak salıp kaynaşıyorlar.” (Ö₁)

“Kültürlerarası farklılık öğrenciler arasında nadir de olsa sıkıntı çıkarabiliyor.” (Ö₁₈)

Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kültürler bir arada olmasına ilişkin olumlu yaklaşımları incelendiğinde, öğrencilerin kültürel etkileşimden dolayı derslerde yeni şeyler öğrendiğini ifade etmektedirler. Olumsuz yaklaşımlar açısından bakıldığında ise öğrenciler arasında ilk başlarda ön yargı olduğu fakat ilerleyen süreçlerde bu sorunun ortadan kalktığı ifade edilmektedir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt amacını oluşturan “Beden eğitimi dersinde göçmen öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma durumları nasıldır?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılma Durumuna İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	f
İstekli	Uyum sağlayıcı (Ö1, 3, 4, 11, 13, 19), Katılımcı (Ö1, 2, 22, 30), Öğrenmeyi içselleştirici (Ö4, 9, 19), Meraklı (Ö8), Yeniliklere açık (Ö8), Sosyalleşme amaçlı (Ö11, 12, 17, 23, 24, 25, 29, 30), Mutlu olmak için katılma (Ö9, 12), Olumlu bakış açısı (Ö16, 21, 23, 28, 29)	30
Kararsız	Etkinliğe göre hareket etme (Ö18, 27)	2
İsteksiz	Çekingen (Ö3, 5, 6, 7, 13, 14, 15, 17, 19, 25, 26, 27, 30), Dışlanmış hissedici (Ö7, 18, 19), Dil sorunundan dolayı utanma (Ö10, 20), Ön yargılı (Ö4, 13, 14, 18), Kendini eksik hissetme (Ö10, 20, 22), Yabancılaşma (Ö15, 25)	27
Toplam		59

Tablo 6 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kültürlerin bir arada olmasına ilişkin görüşlerinin *istekli*, *kararsız* ve *isteksiz* yaklaşım temaları altında toplandığı görülmektedir. Temalara bağlı olarak 12 kod ($f=59$) ortaya çıktığı ve istekli katılımlara ilişkin kodların daha fazla olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi **öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin** sosyal etkinliklere katılma durumlarını nasıl karşıladıklarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur:

“İlk başlarda yabancılaşma çekmelerine rağmen daha sonra hızla uyum sağladıklarını söyleyebilirim.” (Ö₁₃)

“Göçmen öğrenciler sosyal etkinliklere sıcak bakmıyor ve çekiniyorlar. Biz öğretmenler, onları etkinliklere dâhil ettiğimizde bu ön yargıyı kırmış oluruz.” (Ö₁₄)

“Sosyal etkinlikler göçmen öğrenciler için çok faydalıdır. Öğrenci yaşadığı dil sorunu nedeniyle geri durmak istese de katıldığı etkinliklerde sosyalleşir.” (Ö₁₇)

“Göçmen öğrenciler çekingen oluyorlar ve kendilerini dışlanmış hissediyorlar.” (Ö₂₃)

“Göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte beden eğitimi dersini görmesi onlar açısından fiziksel anlamda, sosyalleşme anlamında ve Türkçeye entegre olma konusunda çok faydalı olmaktadır.” (Ö₂₉)

Beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ele alındığında göçmen öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmakta istekli oldukları fakat katılımı çekingen davrandıkları görülmektedir. Göçmen öğrencilerdeki çekingen davranışı onların sınıf etkinliklerine ve arkadaş ortamlarına katılmalarını engellemektedir. Kendini ifade edememe, başkasının kendisiyle alay edeceği düşüncesi, göçmen olma gibi durumlar göçmen öğrencileri sosyal etkinliklerde olumsuz etkilemektedir. Bu gibi olumsuz durumlar göçmen öğrencileri olumsuz etkilese de bu durum öğrencilerin sosyal etkinliklerden uzak durmak istediğini yansıtmamaktadır. Bu tür olumsuz durumları aşan göçmen öğrenciler genel anlamda ders ve sınıfla uyum sağlamakta, akademik ve sportif açıdan başarı elde etmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Savaş, felaketler, göç ve mültecilik gibi durumlar her bireyin ve her toplumun karşı karşıya kalabileceği olumsuz durumlardır. Bunlara maruz kalan çoğu insan yerini, yurdunu terk etmek zorunda kalmaktadır. Bundan en fazla ise çocuklar etkilenmektedir. Gidilen yerlerde çeşitli sorunlar baş göstermektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada beş alt amaçla ilgili öğretmen görüşleri incelenmiş ve analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacı olan “Göçmen öğrenciler beden eğitimi dersinde hangi sorunları yaşamaktadırlar?” sorusuna ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş toplumsal, dilsel, duygusal, akademik ve ekonomik temaları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde en fazla dil sorunu yaşadığını ve bunun temel sebeplerinden birisinin öğrencilerin Türkçeyi yeteri kadar bilmemelerinden kaynaklandığını düşündükleri sonucuna ulaşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin göçmen öğrencilerle iletişim kurmasında da sorun yaratmaktadır. Akkaya ve Ulum (2018) yaptıkları çalışmada göçmenlerin dil öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olduğunu fakat bunun için desteklenmeleri gerektiğini tespit etmişlerdir. Yurdakul ve Tok (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, göçmen öğrenciler ile ilgili en fazla dil sorunları, kültürel farklılık sorunları ve duygusal sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Arslan ve Uslu (2020) ise yaptıkları çalışmada göçmen öğrencilerin Türkçeyi tam olarak okuyup yazamadıkları için dil ile ilgili sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Börü ve Boyacı (2016) yaptıkları çalışmada göçmen öğrencilerin dil yeterliliği, aile bütünlüğünün sağlanamaması ve ekonomik sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Yenilmez ve Çöplü (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilerin derslerde dil problemi yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Fazel vd. (2012), Measham vd. (2014), Ryan, Dooley ve Benson (2008), Scheppers vd. (2006) yaptıkları çalışmalarda göçmen öğrencilerin dil sorunu yaşadıklarını ve bu sorunun sadece eğitim alanında değil, sağlık alanında ve sosyal etkileşimde de göçmenlere sorun olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Göçmen öğrencilerin beden eğitimi dersinde yaşadıkları sorunları çözmek için neler yapmaktasınız” sorusuna ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş etkinliklerle destekleme, bireysel destek sunma, akran öğretimi, iletişim becerilerini geliştirme ve çevreyle iş birliği sağlama temaları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümünde sınıf içi etkinliklere çok yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sağlam ve Kanbur (2017) yaptıkları çalışmada çok kültürlü yapıdaki okullarda görev yapan öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitiminde kendilerini yetersiz hissettiklerini tespit etmişlerdir. Mercan Uzun ve Bütün (2016) yaptıkları çalışmada göçmen öğrencilerin sosyoekonomik şartlardan dolayı temel bakım becerilerini ve ihtiyaçlarını karşılayamadıkları için öğretmenlerin sorunları çözme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini tespit etmişlerdir. Eren (2019) yapmış olduğu çalışmada göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunların çözümünde öğretmenlerin, öğrenci ve velilere dil eğitimi verilmesi gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Şeker ve Arslan (2013) çok kültürlü öğretmen eğitimlerinin öğretmenler açısından önemli bir role sahip olduğunu ve öğretmenlerin bilgi, tutum ve becerilerinin göz önünde tutulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitiminde kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Yapılan bu araştırma ise beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları çözmek için çeşitli çözümler geliştirdiklerini ve öğrencileri eğitim sürecine dâhil ettiklerini göstermektedir. Sezgin ve Yolcu (2016) yaptıkları çalışmada Suriye’de yaşanan olaylara dair ayrıntılı ve nesnel bilginin bireylere ve topluma aktarılması, psikolojik ve toplumsal açıdan da empati kurulması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Göçmen öğrencilerin okula uyumları için beden eğitimi dersinde neler yapmaktasınız?” sorusuna ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş sosyal faaliyetler, bireysel faaliyetler ve kültürel faaliyetler temaları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin okula uyumunu sağlamak için sosyal etkinliklere ağırlık verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi dersinin psikomotor becerilere dayalı bir ders olduğu düşünüldüğünde beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin okula uyumunu sağlamada başarılı oldukları görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin bu faaliyetleri öğrencileri okula uyum konusunda teşvik edici olmaktadır. Ersoy ve Turan (2019) yaptıkları çalışmada okullardaki öğretmenlerin ve diğer personelin göçmen öğrencilerin okula uyum konusunda bir şey yapmadıklarını tespit etmişlerdir. Gökmen (2020) yaptığı çalışmada göçmen öğrencilerin okula uyumlarında, göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerinin hızlanması ve iletişimlerinin gelişmesi için öğrencilerin tek bir sınıfta toplanmayıp Türk öğrencilerle birlikte eğitim gördüğü ifade edilmiştir. Demircan (2019) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin göçmen öğrencileri diğer öğrencilerle bir tuttuğunu bu sebeple göçmen öğrencilerin okula uyumları için bir şey yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “Beden eğitimi dersinde farklı kültürlerin bir arada olmasını ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş olumlu yaklaşımlar ve olumsuz yaklaşımlar temaları ortaya çıkmıştır. Kültürel zenginlikler toplumu bir arada tutan öncül değerlerdendir. Toplumdaki farklı kültürler birbirini etkileyerek zengin yeni değerler oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin bu yöndeki görüşleri incelendiğinde farklı kültürlerin bir arada olmasının genel olarak olumlu karşılandığı görülmektedir. Buna karşın bazı öğretmenler ise öğrenciler arasında ön yargı olduğuna değinerek bunun sorun teşkil ettiğini belirtmektedir. Fakat genel kanı göçmen öğrencilerin kültürel zenginlik yarattığı hususunda birleşmektedir. İbrahimoglu (2018) yaptığı çalışmada kültürel iletişimi önemli bir görev olarak gördüğü ve bu çerçevede farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin de vatandaş olarak bu sürece katılmaları gerektiği belirtilmiştir. Güngör ve Şenel (2018) yaptıkları çalışmada göçmen öğrencilerin farklı bir kültürle karşılaştıklarında yaşlarına göre başarısız olduklarını tespit etmişlerdir. Polat (2012) yapmış olduğu çalışmada göçmen öğrencilerin dilsel, kültürel ve duygusal ihtiyaçlarının öğrencilerin eğitim başarıları için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Karabenick ve Noda (2004) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili olumlu tutuma sahip olduklarında öğrencilerin eğitim sürecinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kiremit, Akpınar ve Tüfekci Akcan (2018) yapmış oldukları çalışmada bazı öğretmenlerin, sınıfta göçmen öğrenci bulunmasını avantaj olarak görürken bazı öğretmenlerin ise bunu dezavantaj olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Cırık (2008) ise yapmış olduğu çalışmada eğitim kademelerinde farklı kültürlere sahip öğrencilerin olmasının, öğrencilerin gelişimlerini desteklediği ve olumlu bir eğitim ortamı yarattığını belirtmektedir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan “Beden eğitimi dersinde göçmen öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma durumlarını nasıl karşılamaktasınız?” sorusuna ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş istekli, kararsız ve isteksiz temaları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde genel olarak çekingen davrandıklarını fakat öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının desteğiyle bunu atlatarak sınıf etkinliklerine katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen öğrencilerin yaşadıkları çekingenlik, ön yargı ve yetersizlik duyguları ise temel olarak Türkçe konuşamamalarından kaynaklanmaktadır. Temiz (2020) yaptığı çalışmada göçmen öğrencilerin arkadaşları tarafından dalga geçileceği korkusuyla sınıf içi etkinliklerde iletişime geçmekten çekindikleri bu yüzden etkileşimde bulunmadıklarını tespit edilmiştir.

İster göç eden olsun ister olmasın her birey ve toplum gezmek, eğlenmek, dikkat dağıtmak gibi sosyal etkinliklere ihtiyaç duyar. Söz konusu göçmen insanlar olunca bu ihtiyaç biraz daha ağır basmaktadır. Göçmen öğrenciler maddi yetersizlik, alışmama, psikolojik çöküntü, kendini ifade edememe gibi sorunlar yaşadıklarından ötürü sosyokültürel etkinliklere ihtiyaç duymaktadır. Bunun eksikliğini hissetmektedirler.

Bu hususta bakanlıklar, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve öğretmenler de çeşitli çalışmalar yürütmekte ve göçmenlere yönelik maddi ve manevi birçok proje ve sosyal çalışmalar yürütmektedirler. Göçmen öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik durumları bir bütün olarak değerlendirildiğinde derslerde kendilerini ifade edemedikleri için duyuşsal sorunlar yaşadıkları ön plana çıkmaktadır.

Yapılan araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır:

- Beden eğitimi dersine yönelik yapılan bu araştırmaya benzer araştırmaların diğer derslerde de yürütülmesinde fayda vardır.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ile yürütülen bu araştırmanın benzerinin göçmen öğrenciler ve göçmen öğrencilerin velilerinin görüşleri ile yürütülmesinde fayda vardır.
- Bu araştırma nitel olarak yürütülmüştür. Yapılacak nicel bir araştırma ile daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.
- Eğitim kurumlarında öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilere göç ve göçmenlik üzerine seminerler verilerek farkındalık artırılabilir.
- Göçmen öğrencilere yönelik dil eğitimi çalışmalarına ve kurslara daha fazla önem verilmesinde fayda vardır.
- Konu ile ilgili yapılacak ileri araştırmalarda göçmen öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ya da görüşlerini yansıtan nicel verilerin kullanılması daha kapsamlı sonuçlar verecektir.
- Milli Eğitim Bakanlığına göç ve göçmenlik ile ilgili projeler sunularak eğitim ve araştırma faaliyetlerine katkı sunulabilir.
- Öğretmenlere, göçmen öğrencilerle ilgili seminerler verilerek öğretmenler mesleki açıdan hazır hâle getirilebilir.

Kaynakça

- Akkaya, A. ve Ulum, Ö. G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli sığınmacıların dil öğrenmeye ilişkin inançları. *International Journal of Languages Education*, 6(4), 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.3226>
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.61>

- Arslan, Ü. G. ve Uslu, F. (2020). Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde eğitim-öğretim gören göçmen öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 203-216. DOI: <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.6>
- Aygül, H. H. ve Eke, E. (2018). *21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler bir Türkiye perspektifi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balkır, C., Karaman, Z. T. ve Kırkulak, B. (2008). *Yabancı emekli göçünün sosyal ve ekonomik etkileri: Antalya ve çevresi üzerine ampirik bir çalışma*. C. Balkır, Uluslararası Emekli Göçünün Sosyal ve Ekonomik Etkileri: Antalya Örneği. Antalya Büyükşehir Belediyesi Yayınları. <https://www.researchgate.net/publication/324226425>
- Başar, M, Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578. DOI: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bosch-Supan, A. (1987). The role of education: Mobility increasing or mobility impeding? *NBER Working*, 2329. DOI: <https://doi.org/10.3386/w2329>
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Casado-Diaz, M. A. (2006). Retiring to the costa blanca: A cross-national analysis. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(8), 1321-1339.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Demircan, N. (2019). Suriyeli göçmen öğrencilerin sorunlarının giderilmesinde okul müdürü liderliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 16-34.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Ersoy, A. F. ve Turan, N. (2019). Sığınmacı ve Göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 54(2), 828-840. DOI: <http://dx.doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.05.1103>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C. ve Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *Lancet (London, England)*, 379(9812), 266–282. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Göçmen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum...

- Gökmen, H. (2020). *Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sorunu (Bursa Yıldırım ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Güngör, F. ve Şenel, E. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 24-173.
- Heywood, A. (2013). *Siyasi ideolojiler* (A. K. Bayram, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- Humphreys, B. R., Mcleod, L. ve Ruseski, J. E. (2014). Physical activity and health outcomes: Evidence from Canada. *Health Economics*, 23(1), 33-54. DOI: <https://doi.org/10.1002/hec.2900>
- İbrahimoglu, Z. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ve farklı kültürlerle yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 119-152. DOI: <https://doi.org/10.19171/uefad.450064>
- İçduygu, A. ve Sirkeci, İ. (1998). *Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde göç hareketleri, 75. yılda köylerden şehirlere*, (Ed.). Oya Baydar. Tarih Vakfı Yayınları.
- Karabenick, S. A. ve Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızılkaya, O. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitim ortamlarındaki uyumlarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- King, R., Warnes, A. M. ve Williams, A. M. (1998). International retirement migration in Europe. *Population, Space and Place*, 4(2), 91-111. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1220\(199806\)4:2%3c91::AID-IJPG97%3e3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1220(199806)4:2%3c91::AID-IJPG97%3e3.0.CO;2-S)
- Kiremit, R, Akpınar, Ü. ve Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. DOI: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M. ve Nadeau, L. (2014). Refugee children and their families: Supporting psychological well-being and positive adaptation following migration. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 44(7), 208–215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2014.03.005>
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Özkan, I. (2013). *Göç, iltica ve sığınma hukuku*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, (42), 334-343.

- Reiner, M., Niermann, C., Jekauc, D. ve Woll, A. (2013). Long-Term health benefits of physical activity—a systematic review of longitudinal studies. *Bmc Public Health*, 13(1), 813. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-13-813>
- Ryan, D., Dooley, B. ve Benson, C. (2008). Theoretical Perspectives on Post-Migration Adaptation and Psychological Well-Being among Refugees: Towards a Resource-Based Model. *Journal of Refugee Studies*, 21(1), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1093/jrs/fem047>
- Sağın, A. E. ve Güllü, M. (2020). Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreci; Sportif etkinliklerin rolü. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(3), 86-99.
- Sağlam, H. ve Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. DOI: <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- Scheppers, E., Van Dongen, E., Dekker, J., Geertzen, J. ve Dekker, J. (2006). Potential barriers to the use of health services among ethnic minorities: A review. *Family practice*, 23(3), 325-348. DOI: <https://doi.org/10.1093/fampra/cmi113>
- SETA ve Theirworld (2017). *Engelleri aşmak: Türkiye’de Suriyeli çocukları okullandırmak*. <https://setav.org/assets/uploads/2017/11/Engelleri-A%C5%9Fmak> adresinden 25 Haziran 2021 tarihinde çekilmiştir.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 417-436. DOI: <http://dx.doi.org/10.20304/husbd.14985>
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088704qp004oa>
- Şeker, B. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8234>
- Şimşek, H. ve Kula, S. (2018). Türkiye’nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: Eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 45-59.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Uğraş, S. ve Serbes, Ş. (2019). Beden Eğitimi dersi mutluluk düzeyi ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(2), 1-10.
- Ündücü, C., Erdoğan, M. ve Işık, Ö. (2009). Avrupa’da uluslararası emeklilik göçü ve bütünleşme kapsamında yönetime katılım üzerine inceleme: Costa Del Sol, Tuscany, Algarve ve Malta örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 159-188.
- Warnes, A. M. ve Williams, A. (2006). Older migrants in Europe: A new focus for migration Studies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(8), 1257-1281. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691830600927617>

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Göçmen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum...

Williams, A. M. ve Hall, C. M. (2000). Tourism and migration: New relationships between production and consumption. *Tourism Geographies*, 2(1), 5-27. DOI: <https://doi.org/10.1080/146166800363420>.

Yaşara, T. S., Şemşeka, N. S., Bilena, O., Çalıka, F. ve Kayab, A. (2018). Göçmen Çocukların Spor Yoluyla Topluma Kazandırılması. *ERPA*, 588-594.

Yenilmez, K. ve Çöplü, F. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar. *Journal of Research in Education and Teaching*, 8(3), 26-36.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (1984). *Case study research: Design & methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Yurdakul, A. ve Tok, N. T. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 9(2), 46-58.

SURİYELİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE DENEYİMLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Faruk LEVENT¹, Feride ÖKSÜZ GÜL², Tuğba AYDEMİR³

* Bu çalışmanın ilk hali, 11-13 Ekim 2018 tarihinde düzenlenen "3. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, faruk.levant@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3429-6666.

2 Arş. Gör. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, feride.oksuz@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4958-7928.

3 Öğr. Gör. Dr., Yalova Üniversitesi, tgb.aydemir@yalova.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3889-0603.

Geliş Tarihi: 02.02.2021 Kabul Tarihi: 15.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.873198

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yabancı öğrenci statüsünde eğitim alan Suriyeli üniversite öğrencilerinin üniversite deneyimlerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından tekli durum deseni ile tasarlanmıştır. Çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde eğitim gören 14 gönüllü Suriyeli üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmanın verileri, yüz yüze görüşme yoluyla ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veriler şu dört ana tema altında toplanmıştır: Suriyeli öğrencilere üniversite tarafından verilen destekler, deneyimlenen sorunlar, Suriyeli öğrencilerin üniversite bileşenleri ile ilişkileri, üniversiteye ilişkin önerileri. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar; üniversiteye uyum sürecinde dil sorunu ile karşılaşmakta, alanlarında bilgi eksikliği hissetmekte, Türk öğrencilerle kaynaşma sorunu yaşamakta ve konaklama konusunda ihtiyaçlarını gidermekte zorlanmaktadır. Katılımcılar, harç yatırmamaları dışında üniversiteden herhangi bir maddi destek almadıklarını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar; üniversitedeki Türk öğrencilerle, öğretim üyeleriyle ve öğrenci işleri çalışanlarıyla ilişkilerinde bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli üniversite öğrencileri, yükseköğretim, üniversite deneyimi, zorunlu göç

THE UNIVERSITY EXPERIENCES OF SYRIAN STUDENTS IN TURKEY

Abstract:

This study aims to examine the university experience of Syrian students registered to a public university in Turkey. It was designed as a single case study, one of the qualitative research designs. The study group consisted of 14 volunteer Syrian university students studying at a public university. Content analysis was used to analyze the data collected through semi-structured face-to-face interviews. The findings were clustered under four main themes: problems experienced, institutional support given for Syrian students, interactions with the internal stakeholders of the university and suggestions given by Syrian students. According to the findings, Syrian university students experienced a language barrier and there was a serious knowledge gap compared to their Turkish peers. Moreover, they seem to experience some problems in interacting with their peers and in finding proper accommodation. The participants stated that they did not receive any financial support from the university except that they did not pay fees. The participants mentioned that they had some problems in their relations with the Turkish students at the university, the faculty members and the student affairs officers.

Keywords: Syrian university students, higher education, university experience, forced migration

Giriş

Göç; sosyal, kültürel, politik, adalet, ekonomik vb. toplumun tüm yapılarıyla ilişkili olan bir olgudur. Bu olgu, toplumsal yaşamın tüm alanlarını etkiler ve karmaşık dinamikleri ortaya çıkarır (Castles ve Miller, 2008). Yaşadığımız yüzyılda göç olgusu gerek uluslararası ilişkilerin gerek uluslararası hukukun gerekse de sosyal bilimlerin önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır (Efe ve Ulusoy, 2013).

Göçü sadece fiziksel bir yer değişikliği ya da demografik bir değişim olarak ele almak, göç alan veya göç veren yerlerde yaşayan insanları anlamayı güçleştirir. Çünkü göç; çok değişkenli bir denklemleri oluşturan, birçok durumun aynı anda ve farklı ilişkisel ağlarla dönüşümü demektir (Bağlı, 2005). Göç teorisyenlerinin birçoğu, göç hareketinin başlaması ve sürdürülmesinde bilginin, kültürel ve sosyal sermayenin rolüne dikkat çekmektedir (Castles ve Miller, 2008).

Göç yolları ve geçiş ülkeleri açısından Türkiye, jeopolitik konumu sebebiyle merkezi bir ülke durumundadır. Özellikle Ortadoğu, Asya ve Afrika kıtası ülkelerinden

çok sayıda göçmen ve sığınmacının Türkiye’yi göç edilebilir bir coğrafya ve transit bir ülke olarak kullandığı görülmektedir (Ünsal, 2019). Bununla birlikte Türkiye, Suriye’deki iç savaştan kaçan Suriyeli sığınmacıların ilk ulaştıkları ülke olmuştur (MIPEX, 2015).

Türkiye, göçmen ve sığınmacılara alışık bir ülke olmasına rağmen tahmin edilen sayının çok üstünde Suriye vatandaşının gelmesiyle beklenmedik bir durumla karşı karşıya kalmıştır (Kirişçi, 2014). Türkiye, izlediği açık kapı politikası sonucunda ülkeye kabul ettiği Suriye vatandaşlarına tarafı olduğu uluslararası sözleşmeler gereğince “geçici koruma” statüsü vermiştir (Seydi, 2014). Geçici koruma politikasıyla Suriyelilere sınırsız kalış, zorla geri gönderilmeye karşı koruma ve acil ihtiyaçlara yanıt veren kabul düzenlemelerine erişimi içerecek şekilde koruma ve yardım sağlanmaktadır (Orhan ve Gündoğar, 2015).

Göçmenler gittikleri ülkede, göç ettikleri ülkenin koşullarına uygun yaşama, farklı bir işte çalışma, sosyal ilişki kurma ve göç edilen toplum tarafından kabul görme zorunluluğu içerisine girmektedir (Biner ve Soykan, 2016). Bununla birlikte göç etmek zorunda kalan insanlar, gittikleri ülkelere sadece fiziksel olarak kendilerini değil, doğdukları ve büyüdükleri toplumun ve kültürün değerlerini de taşımaktadır (Kirman, 2016).

Eğitim ve göç arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmacı genel olarak eğitimin göçmenler üzerindeki olumlu katkısına dikkat çekmektedir. Formal eğitim yoluyla elde edilen bilgi ve beceriler göçmenin ekonomik gelirini artırmakla birlikte, yeni yerleştiği ülkeye uyumunu kolaylaştırmakta ve bu ülkede karşılaşabileceği riskleri azaltmaktadır (Stark ve Bloom, 1985). Göçmenler için eğitimin bir diğer önemi, ırk ayrımcılığının ve göçmenlere karşı önyargının eğitim yoluyla azalmasıdır (Baker, 2011).

Eğitim; göçmen gençlerin yerel dili öğrenmelerine yardımcı olup hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları beceri ve yeterliklerden bazılarını kazandırmanın yanı sıra, yerli sosyal gruplarla sosyal köprüler kurmalarını kolaylaştırmaktadır (Keeley, 2009). Bununla birlikte ev sahibi ülke de göçmenlerin niteliğinden hem sosyal hem de ekonomik açıdan etkilenmektedir. Göçmenlere verilmiş nitelikli bir eğitim, ülke ekonomisine maliyetten daha çok kâr sağlamaktadır (Vernez ve Abrahamse, 1996; Rumbaut, 1997).

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’de bulunan 505.733 Suriyeli 19-24 yaş aralığındadır (GİGM, 2017). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nin 2017-2018 eğitim-öğretim yılı verilerine göre Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin sayısı 19.052’dir (12.013’ü erkek, 7039’u kadın). Bu rakam, Türkiye’deki yabancı öğrencilerin toplamının %16,60’ini oluşturmaktadır (YÖK, 2019). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nin istatistiklerine göre 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ülkemizde 37.236 (23.823’ü erkek, 13413’ü kadın) Suriyeli öğrenci üniversitede eğitim almıştır (YÖK, 2021). Suriyeli öğrencilerin Türk üniversitelerindeki artan sayısı düşünüldü-

ğünde, bu öğrencilerin üniversite deneyimlerini ortaya koymak ve eğitim süreçlerini zenginleştirmek için eğitim politikaları geliştirmek büyük önem arz etmektedir.

Tablo 1. Türkiye’deki Suriyelilerin Yaş Aralıkları

Yaş	Toplam
0-4	499.307
5-9	463.045
10-14	346.648
15-18	288.649
19-24	505.733
Toplam	2.103.382

Kaynak: GİGM, 2017

Ulusal alan yazında, yükseköğretim öncesi kademelerde Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak bu araştırmalar içinde yükseköğretim kademesindeki Suriyeli üniversite öğrencilerine yönelik kısıtlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların bir kısmı Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere bakış açılarına odaklanmış (Ankaralı, Pasin, Karacan, Tokar, Küniroğlu, Çaça, Özislam ve Şahingöz, 2017; Çimen ve Quadir, 2018), bir kısmı da Suriyeli üniversite öğrencilerinin uyum süreçlerini ele almıştır (Kaya, 2019; Sezgin ve Yolcu, 2016). İlgar, Doğan ve Yıldırım (2017), yürüttükleri durum çalışmasında Suriyeli öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde yaşadıkları sorunlara odaklanmıştır. Karadağ (2016), bir devlet üniversitesindeki Suriyeli öğrencilerin üniversiteye ilişkin görüşlerini uluslararasılaşma bağlamında incelemiş ve üniversitenin Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığını tespit etmiştir. Gül ve Şaşman-Kaylı (2020), Suriye uyuklu üniversite öğrencilerinin sosyal dışlanma durumlarına odaklanmış ve eğitim alanında da bu dışlanmaya maruz kaldıklarını bulgulamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmaların durum tespitine yönelik olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki üniversite deneyimlerine ilişkin daha kapsayıcı bir çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle, bu araştırma Türkçe hazırlık programı bulunmayan bir devlet üniversitesinde yabancı öğrenci statüsünde olan Suriyeli öğrencilerin üniversite deneyimlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemleri oluşturulmuştur.

- Suriyeli üniversite öğrencileri uyum sürecinde neler yaşamaktadır?
- Üniversiteye uyum sağlamları için üniversite tarafından Suriyeli öğrencilere ne tür destekler sağlanmaktadır?

- Suriyeli üniversite öğrencilerinin, üniversitenin bileşenleri (Türkiyeli akranları, öğretim üyeleri, öğrenci işleri çalışanları ve akademik yöneticiler) ile ilişkileri nasıldır?
- Suriyeli öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden tekli durum deseni ile tasarlanmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu (durumu) kendi gerçek yaşam çerçevesinde özellikle de olgu ile bağlam arasındaki sınırlar kesin bir şekilde ayrılmadığında ve/veya birden fazla veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2014). Bu çalışmada Türkçe hazırlık birimi bulunmayan ve henüz kurumsallaşmamış bir devlet üniversitesinde eğitim alan Suriyeli öğrencilerin üniversite deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Creswell (2013) durum çalışmalarını tanımlarken güncel sınırlı bir sistem (durum) ya da çoklu sınırlandırılmış sistemlerden bahseder. Bu temel sınıflandırmadan yola çıkarak, bu çalışmada belli bir zaman içerisinde tek bir durumun incelendiği vurgusunu yapmak gerekir. Buna göre üniversite deneyimi; üniversiteye uyum süreci, bu öğrencilere sağlanan kurumsal destek, öğrencilerin üniversite bileşenleri ile ilişkileri ve ihtiyaçlar konularıyla sınırlandırılmıştır. Bu sebeple araştırma, Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği sınıflandırmalar içinden bütüncül tek durum deseninde yürütülmüştür.

Çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesi için araştırmanın yürütüldüğü devlet üniversitesinde yabancı öğrencilerin listesine ulaşılmıştır. Daha sonra bu üniversitede 2016-2017 akademik yılında 13848 öğrenciden 70'i Suriyeli olmak üzere 150 yabancı uyruklu üniversite öğrencisinin kaydı bulunmuştur. Öğrenci işleri aracılığı ile Suriyeli öğrencilerin bilgileri elde edilmiştir. Bu öğrencilerden çalışmaya katılmak isteyen 14 öğrenciden çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissetmeleri için üniversitenin merkez öğrenci işleri biriminde yabancı öğrenci danışmanı çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrenci danışmanı görüşmelere öğrencilerin yanında katılmış ve iletişim konusunda yardımcı olmuştur. Öğrenci danışmanı aynı zamanda veri kaynağı olarak da çalışmamıza katılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların özellikleri

Kod	Bölüm	Yaş	Türkiye’de ikamet süresi	Üniversitede bulunma süresi	Aile durumu
K1	Ulaştırma Mühendisliği	21	3,5 yıl	3 yıl	Ailesi Suriye’de yaşıyor.
K2	Bilgisayar Mühendisliği	28	3,5 yıl	3 yıl	Ailesi ile birlikte aynı şehirde yaşıyor.
K3	Endüstri Mühendisliği	27	3,5 yıl	3 yıl	Ailesi Suriye’de yaşıyor.
K4	Kimya Süreç Mühendisliği	20	2 yıl	2 yıl	Ailesi Suudi Arabistan’da yaşıyor.
K5	Kimya Süreç Mühendisliği	21	5 yıl	3 yıl	Ailesi Türkiye’de, mülteci kampında yaşıyor.
K6	İktisat	23	5 yıl	3 yıl	Annesi ve kardeşleri ile birlikte Türkiye’de yaşıyor, babası Nijerya’da çalışıyor.
K7	İngilizce İşletme (%30)	24	4 Yıl	3 yıl	Babası ile birlikte yaşıyor, bir ablası Almanya’da, bir abisi de Suudi Arabistan’da.
K8	İngilizce İşletme (%30)	23	3,5 yıl	3,5 yıl	Ailesi ile birlikte Türkiye’de yaşıyor.
K9	Ulaştırma Mühendisliği	19	2 yıl	2 yıl	Ailesi Suudi Arabistan’da yaşıyor.
K10	Bilgisayar Mühendisliği	22	4 yıl	3 yıl	Ailesi ile birlikte Türkiye’de yaşıyor.
K11	İslami İlimler	23	4 yıl	3 yıl	Ailesi Suriye’de yaşıyor.
K12	Hukuk	20	5 yıl	3 yıl	Ailesi Türkiye’de mülteci kampında yaşıyor.
K13	Hukuk	20	5 yıl	3 yıl	Ailesi Türkiye’de mülteci kampında yaşıyor.
K14	Endüstri Mühendisliği	24	6 yıl	3 yıl	Ailesi Türkiye’de mülteci kampında yaşıyor.

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcılar sekiz farklı fakültede eğitim almaktadır. Katılımcıların yaşları 19-28 arasında değişmektedir. Genel olarak katılımcıların üniversite eğitimden önce Türkiye’ye geldikleri, az sayıda katılımcının ise üniversite eğitimi amacı ile Türkiye’ye geldikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların yarısının ailesiyle birlikte yaşamadığı dikkat çekmektedir. Bir kısmının ailesinin Tür-

kiye dışında farklı ülkelerde yaşadığı, bir kısmının ailesinin de Türkiye'deki mülteci kamplarında yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ailesi Suriye'de kalan katılımcıların sayısı ise 3'tür.

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmış olup görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yapılan yüz yüze görüşmeler, katılımcıların istediklerine göre Türkçe ve İngilizce dillerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, 11 katılımcı (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14) ile Türkçe ve 3 katılımcı (K2, K8, K9) ile İngilizce dili ile yapılmıştır. Böylece görüşmelerde katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmeleri kolaylaştırılmıştır.

Formun geçerliği ve güvenilirliği için bir eğitim yönetimi bir de psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarından iki uzmandan görüş alınmış ve görüşme soruları uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Buna ek olarak soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek için yabancı öğrenci danışmanının görüşlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizi

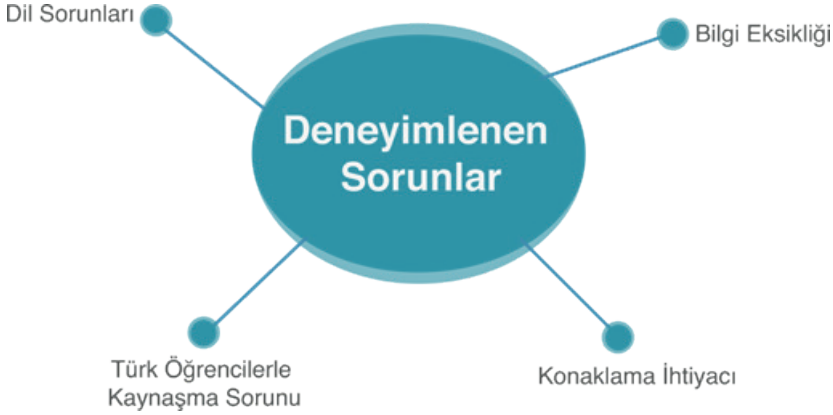
Bu araştırmanın verileri analiz edilirken içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, çalışılan durumun anlaşılması ve o durumla ilgili bilgi edinilmesidir. Bu temel amacın yanında araştırmacı daha özelden "*bireysel, kurumsal, toplumsal bir odağı ortaya çıkarmayı; kişi ya da grupların psikolojik durumlarını belirlemeyi; kültürel kalıpları ve inançları ortaya çıkarmayı, açık uçlu görüşme sorularının analizini ve iletişimde gönderici konumunda olanların atıfları ile alıcıların tepkilerini açıklamayı*" hedefleyebilir (Downe-Wamboldt, 1992). Bu çalışmada veriler bir devlet üniversitesine kayıtlı Suriyeli üniversite öğrencilerinin üniversite deneyimleri, tümdengelim içerik analizi yaklaşımı ile incelenmiştir. Tümdengelim içerik analizlerinde yapılandırılmış ya da serbest matrisler de kullanılır. Kategori matrisi oluşturulduktan sonra tüm metin, içerik için tekrar gözden geçirilir ve son haline getirilir (Kızıltepe, 2017). Bu çalışmada veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu kategorilere göre düzenlenmiştir. Bu kategorilere ait verilerden elde edilen kodlardan temalara ulaşılmıştır. Bu şekilde düzenlenen veriler öncelikle sistematik ve açık bir şekilde belirlenmiş, yorumlanmış ve ilişkiler ortaya konulmuştur; ortaya çıkan temalar ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

Bulgular

Katılımcı görüşleri, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda kodlanarak dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar şunlardır: Deneyimlenen sorunlar, uyum sürecinde üniversitenin desteği, üniversite bileşenleri ile ilişkiler, Suriyeli üniversite öğrencilerinin önerileri.

Deneyimlenen sorunlar

Katılımcı Suriyeli üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar dört alt tema altında toplanmıştır. Şekil 1’de görüldüğü üzere Suriyeli üniversite öğrencileri; üniversiteye uyum sürecinde dil sorunu ile karşılaşmakta, alanlarında bilgi eksikliği hissetmekte, Türk öğrencilerle kaynaşma sorunu yaşamakta ve konaklama konusunda ihtiyaçlarını gidermekte zorlanmaktadır.



Şekil 1. Deneyimlenen Sorunlar

Dil Sorunları

Bu çalışmanın yapıldığı üniversitede, Suriyeli öğrencilerin de içinde olduğu yabancı öğrencilere Türkçe hazırlık dersleri verilmemektedir. Katılımcılar, Türkçe hazırlık derslerinin bulunmadığını kaydolduktan sonra öğrendiklerini ve üniversitenin onları çevre illerdeki üniversitelerde verilen Türkçe hazırlık programlarına yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ancak katılımcıların hiçbiri bu seçeneği, üniversiteye yerleştikten sonra uygulanabilir bulmamıştır. Bu sebeple katılımcılar, dil konusundaki eksikliklerini gidermek için özel kurslara katılmış, online kurslar satın almış, internet üzerinden araştırarak ve kitap okuyarak kişisel çaba harcamıştır. Bazı katılımcılar bir işte çalışarak iş yerinde Türkçelerini geliştirdiklerini belirtmiştir.

Bu çalışmada elde edilen verilere göre Suriyeli öğrenciler yaşadıkları dil sorunu sebebi ile iki gruba ayrılmaktadırlar. İlk grupta yüzde yüz Türkçe bölüme kaydolun ve Türkçe dilinden sıkıntılar yaşayan öğrenciler yer almaktadır. İkinci grupta ise derslerinin belli bir yüzdesi yabancı dilde olan bölümlere yerleşen, ancak belirtilen sayıda dersi yabancı dilde alamayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu çalışmada, birkaç öğrenci kendi bölümlerinin yüzde 30'unun İngilizce eğitim verdiğini, bir öğrenci ise bölümü-

nün Arapça olduğunu ifade etmiştir. Her iki grup da Türkçe dersleri anlamakta zorluk çekse de ikinci gruptaki öğrenciler kaydoldukları bölümün beklenen düzeyde yabancı dilde ders sağlayamaması sebebiyle dersleri anlayamadıklarını belirtmiştir.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerden 11'i görüşmeleri Türkçe dilinde, 3'ü ise İngilizce dilinde gerçekleştirmeyi istemiştir. Katılımcıların çoğu Türkçeyi akıcı şekilde konuşsalar da dersleri anlamakta sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, derslerde öğretim üyelerinin anlatma hızına yetişemediklerini ve not alamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcıların en çok üzerinde durduğu noktalardan biri, vize ve final sınavlarında soruları anlamakta güçlük çektikleri yönünde olmuştur.

Suriyeli üniversite öğrencilerinin dil ile ilgili yaşadıkları başka bir sorun, panolarda ve internet sitesinde yapılan duyuruların sadece Türkçe dilinde yapılmasından kaynaklanmaktadır. Bulgulara göre katılımcılar, çoğu zaman bu duyuruları anlayamadıklarını ve bu duyuruları açıklamaları konusunda arkadaşlarından yardım istediklerini belirtmiştir. Bu sorunun çözülebilmesi için duyuruların Arapça dilinde olmasa bile İngilizce dilinde yapılması katılımcılar tarafından önerilmiştir.

Bazı katılımcılar, yaşadıkları dil sorunlarını anlatırken yeni öğrendikleri yabancı bir dilde kendilerini ifade ederken zorlandıklarını belirtmiştir. Dil yetersizliği yüzünden hata yapacağını düşünen ve utandığını söyleyen bir katılımcı, derslerde soru sormadığını ve sunum yapmaktan çok korktuğunu dile getirmiştir.

Bulgulara göre; katılımcıların dil konusunda deneyimledikleri sorunlardan bazıları öğretim üyelerinden kaynaklanmaktadır. Derslerde öğretim üyelerinin eski Türkçe sözcükleri tercih etmeleri ve şive ile konuşmalarının Suriyeli öğrencileri dersi anlamada zorladığı görülmektedir. Dil sorunlarına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Dil Sorunlarına İlişkin Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Dil Sorunları	<i>“İstanbul’da bir kursa gittim. Taksim’deydi. Orada C1’e kadar okudum. C2 seviyesinde okuyacaktım da öyle bir sınıf yok, seviye yok. Açılmamış. Umarım burada öyle bir şey olur. Yani kurs falan olsun. İngilizce hazırlık var, neden Türkçe hazırlık yok?” (K6)</i>
	<i>“Ben, bölümün yüzde 30’u İngilizce diye geldim. Aslında benim her dönem 3 ders İngilizce görmem gerekiyordu. Ama İngilizce sınıfta, iki öğrenci var diye İngilizce sınıf açmadılar. Türkçe grubuyla birlikte dersleri alıyoruz. Ondan sonra sınavlar İngilizce oluyor...” (K3)</i>
	<i>“...Tam olarak anlatamıyoruz kendimizi bazen. Bir de hukuk kelimeleri fazla zor. Onları anlamamız biraz zor oldu. Ama alışık biraz. Ama hala yaşıyoruz sıkıntılar.” (K13)</i>
	<i>“Tek sorun, web sitesinde veya okulda bir duyuru olduğu zamandı. Sadece Türkçe yazıyorlar. Bu yüzden bazen arkadaşlarıma bana açıklayabilirler mi diye sormak zorunda kalıyorum. Bu büyük bir anlaşmazlık değil ama iki dilde açıklama yapılması güzel olurdu.” (K2)</i>
	<i>“Bir de şu sıkıntı var Türkçe dersinde hoca şiveli konuşunca kayboluyorum. Burada bir hoca var, önemli ders veriyor. Anlamakta zorlanıyorum.” (K5)</i>

Konaklama İhtiyacı

Katılımcılara yöneltilen “Üniversite hayatınızda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan biri konaklama ihtiyacı teması altında toplanmıştır. Bulgulara göre; Suriyeli öğrenciler, üniversiteye geldikleri ilk günler başta olmak üzere, üniversite yaşamlarının bir bölümünde konaklama sorunu yaşamaktadır. Katılımcılar, yurt olanaklarının bulunmamasını üniversitenin bir eksikliği olarak görmektedir. Konaklama ihtiyacını gidermek için öğrencilerin özel yurtlarda kaldıkları, dini topluluklara katıldıkları ve ev kiraladıkları görülmektedir. Aynı sebeple bazı öğrencilerin konaklama ücretini sağlamak amacıyla bir işte çalıştıkları tespit edilmiştir. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Konaklama İhtiyacına İlişkin Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Konaklama İhtiyacı	<i>“Ben ilk geldiğimde burada, kalıcı bir eser gibi kalıyor aklımda. Geldim ben buraya kaydımı yaptırdım. Burada bir hoca vardı. Dedim ki hocam, kaydımı yaptırdım yurt nerede? Örnek olarak. Yabancı öğrenci olarak yurt nerede, ben dedim başka ülkeden geldim. Antep’ten yani 1200 km. Dedi ki yurt yok bizde. Özel yurda git dedi. Ya da kendi evimi bul. O zaman da benim maddi durumum müsaade etmedi. Yolda kaldım. Sahilde iki gün kaldım. Ama aklımda kaldı. Unutmadım. Ondan sonra şimdi kendi evim var mesela. Yani böyle tuhaf şeyler. Normal şeyleri bile çözemiyorlar. Basit şeyleri.” (K3)</i>
	<i>“Vallahi keşke ev verseler de çalışmasak. Olsaydı çalışmazdım. Şimdi işi bırakman lazım. Yani yurt bulamadım. Ev kiraladık. İnternette buldum. Ama çok pahalı geliyor bana.” (K14)</i>

Bilgi Eksikliği

Suriyeli üniversite öğrencilerinin sorunları konusunda değindikleri bir diğer konu, yaşadıkları bilgi eksikliğine ilişkin olmuştur. Katılımcılar; Türkiye’deki eğitim sisteminin daha iyi ve zorlayıcı olduğunu, bu sistemden gelmedikleri ve savaştan kaçtıkları için derslerde işlenen konular hakkında eksiklikler yaşadıklarını belirtmiştir. Suriye’den önce Suudi Arabistan’a yerleşen ardından üniversite için Türkiye’ye gelen bir katılımcı Suudi Arabistan ile Türkiye’deki eğitimi kıyaslamış ve Türkiye’de gördükleri konuların fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin K8’in ifadeleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Bilgi Eksikliğine İlişkin Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Bilgi Eksikliği	<i>“Suriyeliler savaştan çıktığı için bilgileri azdır. Yani matematik, fizik, kimya gibi derslerde eksikleri vardır. Hem azdır hem de unuttuğundur. Ne bileyim savaştan dolayı, belki okumadığı için, ara verdiği için bilgileri de tam değildir.” (K8)</i>

Türk Öğrencilerle Kaynaşma Sorunu

Katılımcılar, Türk öğrencilerle kaynaşma ve iletişim sorunu yaşadıklarını ifade etmiştir. Ancak katılımcılar, sadece Suriyeli öğrenciler ile değil tüm yabancı öğrencilerle Türk öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak etkinliklerin bulunmadığını; üniversitenin bu kaynaşma için uygun bir ortam yaratmadığını belirtmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcı 6’nın ifadesi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Türk Öğrencilerle Kaynaşma Sorununa İlişkin Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Türk Öğrencilerle Kaynaşma Sorunu	<i>“Ben Türklerle iyi ilişki kurabilirsem, çok iyi ilerde iletişebilirim. Ya da öğrencilerle. Öyle bir avantajımız yok maalesef. Okulda mesela... Mesela okulda bir şey yok. Ya da uluslararası ilişkiler ofisi. Öyle bir şey yok. Öyle bir birim yok. Öyle bir faaliyetimiz yok... Yani biz yabancı öğrenciler olarak kültür günleri yaptık. Ama sadece yabancılar katıldı. Herkes kendi kültürünü tanıttı. Ama bunu üniversitenin yapması lazım. Böyle etkinlikleri. Yani üniversitenin çattısı olmadan biz hiçbir şey yapamıyoruz ki. Öyle. Ama nasıl yapılacağını bilemiyorum.” (K6)</i>

Uyum Sürecinde Üniversitenin Desteği

Katılımcılara “Suriyeli öğrencilere üniversite tarafından nasıl yardım ve destekler sağlanıyor?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar analiz edilmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler Şekil 2’de görüldüğü gibi maddi destekler, öğretim üyelerinin desteği ve akran desteği olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır.



Şekil 2. Uyum Sürecinde Üniversitenin Desteği

Maddi Destekler

Katılımcılar, harç yatırmamaları dışında üniversiteden herhangi bir maddi destek almadıklarını belirtmiştir. Buna rağmen katılımcılar, toplumda tüm Suriyeli öğrencilerin devletten burs aldığı yönünde yanlış bir algının olduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı’ndan (YTb) burs aldığını söylemiştir. Bazı katılımcılar ise üst üste birkaç yıl denemelerine rağmen bu bursu almaya hak kazanamamıştır. Katılımcıların maddi desteklere ilişkin ifadeleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Maddi Desteklere İlişkin Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Maddi Destekler	“Herhangi bir maddi yardım almıyoruz. Sadece girerken harç almıyor.” (K13)
	“YTb bursu. YTb’den alıyoruz bursları. Ama herkese verilmiyor. Bazı kişilere veriliyor. Önceden bu burs 600’dü. Bir de kişilere yurt devlete aitti. Şimdi 1000 TL’ye çıktı. Ama yurt yemek yok yani. Ya ev kiralarsın ya da özel yurttta kalırsın. Yani bence bu paralar çok fazla kişi başına. Keşke tüm öğrencilere verilse daha az bir miktarda.” (K12)

Öğretim Üyelerinin Desteği

Bazı katılımcılar, Suriyeli öğrencilere verilen destek ve yardımlardan bahsederken öğretim üyelerinin dersler konusunda yardımcı olduklarını belirtmiştir. Katılımcılar

tarafından genel olarak dile getirilen dilden ve/veya bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunların aşılmasında öğretim üyelerinin ders dışı destekleri, katılımcılar tarafından üniversitenin sağladığı yardım ve destekler arasında görülmüştür. Bu durumu dile getiren K4'ün görüşü Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretim Üyelerinin Desteğine İlişkin Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Öğretim Üyelerinin Desteği	<i>“Hocalar tüm öğrencilere iyi davranıyor. Ama ben baya güzel bir yardım gördüm. Nasıl diyeyim, güzel bir destek gördüm. İlk geldiğimde, J. Hoca, yardım etti bana. M. Hoca, fizik hocası, o da bana yardım etti. Hatta hâlâ soruyor. Nasıl gidiyor filan diye.” (K4)</i>

Akran Desteği

Katılımcılardan bazıları, Türkçeyi iyi konuşamadıkları için akranlarının onlarla İngilizce konuşmasını ve açıklamalarda bulunmasını bir destek olarak gördüklerini belirtmiştir. Aynı katılımcılar bu akran desteğinin üniversite sınırları dışında da görüldüğünü ifade etmiştir. Üniversite içinde ve dışında alınan akran desteğine ilişkin katılımcı ifadeleri Tablo 9'da görülebilir.

Tablo 9. Akran Desteğine İlişkin Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Akran Desteği	<i>“Aslında yabancılara çok destek oluyorlar. Suriyeli olduğumu biliyorlar. Bana destek oluyorlar. Yani bu konuda bir sorun yaşamadım. ‘O Suriyeli’ diyorlar ve benim için İngilizce konuşuyorlar. Sınıfı girdiğimde ‘O geldi’ diyorlar. Yani bilmiyorum, iyi hissediyorum böyle olunca.” (K8)</i>
	<i>“Mesela ben Türk arkadaşlarım çok var. Bana çok iyi davranıyorlar. Yani kardeş gibiyiz. Hatta mesela yurt arkadaşlarım geçen yıldan hâlâ dolaşıyoruz filan. Gidiyoruz, çay içiyoruz. Yemek yiyoruz falan. Ama bazı okul arkadaşlarım sanki ben hastayım gibi davranıyor, öyleymişim gibi hissediyorum.” (K14)</i>

Üniversite Bileşenleri ile İlişkiler

Katılımcılara “Suriyeli üniversite öğrencilerinin üniversite bileşenleri ile ilişkileri nasıldır?” sorusu sorulmuş ve analiz edilmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler Şekil 3'te gördüğü üzere dört alt tema altında toplanmıştır: Akran ilişkileri, öğretim üyeleri ile ilişkiler, akademik yöneticiler ile ilişkiler, öğrenci işleri ile ilişkiler.



Şekil 3. Üniversite Bileşenleri ile İlişkiler

Akran İlişkileri

Katılımcılar, Türkiyeli öğrencilerle ilişkilerinin nasıl olduğu sorusuna çoğunlukla olumsuz cevaplar vermiştir. Bu konuda katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin Türk akranlarıyla yakın arkadaşlık kuramadıkları ve onların aralarına giremediklerini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar Türk akranları ile aralarındaki mesafeyi kişisel algılamazken, bazı katılımcılar ise dışlandıklarını belirtmiştir.

Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki akran ilişkisi genel olarak olumsuz deneyimlerden yaşansa da bazı katılımcılar akran ilişkilerinin olumlu olduğunu söylemiştir. Bu katılımcılar, Türk akranlarının kendilerini günlük aktivitelerine dahil ettiklerini ve ders notu paylaştıklarını belirtmiştir. Akran ilişkilerine ait katılımcı ifadeleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Akran İlişkilerine Dair Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Akran İlişkileri	<i>“Yani anlaşabiliyoruz. Bazen yardımcı oluyoruz birbirimize. Ama genel olarak arkadaş yok. Arkadaşlık olmuyor. Yani böyle arkadaşlık ilişkisi olmuyor aramızda. Böyle nasıl diyeyim. Ha tanıyorum sınıftan. Aynı sınıfta okuyoruz. Birbirimizi gördüğümüz zaman selam veriyoruz. Bu kadar.” (K1)</i>
	<i>“Ama sadece okul arkadaşlarım sanki ben hastayım, öyleymişim gibi hissediyorum. Aynen ben-den uzak duruyorlar. Ben normal bir insanım yani. Okuyorum.” (K14)</i>
	<i>“Ama toplumda çok büyük yanlış bir fikir var bize karşı. O çok büyük bir yanlış. Suriyelilere şey gibi bakıyorlar: Dilenciler. Mesela vatandaşlık muhabbetinden beni çağırdılar Antep’te. Arkadaşıma dedim mesela. ‘Üf ya siz bu ülkeye bir şey vermediniz’ dedi... Bazı arkadaşlarım, çoğu bile yanımda oturmuyor mesela. Ben yalnız oturuyorum. Mesela Hoca soruyor niye A.’in yanında kimse oturmuyor?” (K3)</i>
	<i>“Her zaman sosyal medya üzerinde bir hamle oluyor. Suriyelilere genel olarak. Ondan dolayı üniversitede gerçekten bizim arkadaşımız bile olmuyor. Yani bir sınıf arkadaşımın not istediğim zaman kimse vermiyor. Veya belki bir iki kişi oluyor. Diğerleri vermez. Yani şu an üç yıldır Türkiye’deyim. İki arkadaşım var.” (K1)</i>
	<i>“... Bize fazla yaklaşmadılar. Bizi tanıdıktan sonra yaklaştılar. Çünkü herkes Suriye deyince bir düşünce almışlar. Buraya gelmişler burada oturmak için falan. Ama keyif için gelmedik yani savaştan dolayı geldik. Onlara da bunu söyledik. Yani savaş olduğu için sonra biterse döneceğiz falan. Yani biraz anladılar bizi, ona göre davrandılar.” (K13)</i>
	<i>“Yani mesela sınıftayız. Kahvaltı zamanı oluyor. Yani bir yere gidelim, yemek yiyelim. Benim için yapıyorlar. Ya da bir yere gittiği zaman hadi sen de gel. Beraber takılalım. Ya da özellikle hukuk derslerinde çok yardımcı oldular. Onlar not veriyorlar. Sağ olsunlar çok iyiler.” (K7)</i>

Öğretim Üyeleri ile İlişkiler

Suriyeli üniversite öğrencilerine “Öğretim üyelerinin size karşı yaklaşımı nasıl? Öğretim üyeleri ile nasıl bir ilişkiniz var?” soruları sorulmuştur. Katılımcılar genel olarak öğretim üyelerinin yabancı öğrencilere ve Türk öğrencilere eşit şekilde davrandığını ve yardıma ihtiyaç duyduklarında öğretim üyelerinin destek verdiklerini belirtmiştir. Bazı katılımcılar, öğretim üyeleri ile ilişkilerinin olumlu olduğunu ve öğretim üyelerinin kendilerine özel ilgi gösterdiklerini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise öğretim üyeleri ile ilişkilerini iyi olarak açıklasa da nadir de olsa bazı öğretim üyeleri ile olumlu bir ilişki kuramadıklarını söylemiştir. Bazı öğretim üyelerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin ön yargılı tutumlara sahip olduğunu dile getiren iki katılımcı olmuştur. Suriyeli öğrencilerin öğretim üyeleri ile ilişkilerine ilişkin katılımcı ifadeleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretim Üyeleri ile İlişkilere Dair Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Öğretim Üyeleri ile İlişkiler	<i>“Hocalar genel olarak iyi davranıyor. Diğer öğrencilere nasıl davranıyorsa bize de aynı şekilde.” (K1)</i>
	<i>“Aslında çoğu zaman özel davranıyorlar. Yani bana özel davranıyorlar. Aslında bunu gerçekten istemiyorum. Bu davranışlarını, bu yaklaşımlarını takdir ediyorum. Onlara Suriyeli olduğumu söylediğimde hemen şöyle söylüyorlar: ‘Sen Suriyelin, savaştan geldiniz, çok acı çektiniz. Size yardım etmeliyiz. Yani bu çok iyi. Mükemmel... Onlara çok minnettarım. Yani bir şeye ihtiyacın olursa yardım edelim diyorlar...” (K2)</i>
	<i>“Aslında bazı hocalar, ama çok az yüzde iki olabilir, Suriye uyrukluym dediğim zaman... tavri değişiyor. Fazla konuşmak istemiyor. Öyle bir hoca gördüm. Karşılaştım. (K1)</i>
	<i>“Hocalarda aynı şeyi görebilirsin. Yani onlar da bazı arkadaşlar gibi bizi istemiyor.” (K4)</i>
	<i>“Mesela ben matematik dersine gittiğimde ve anlamadığımda başka üniversiteleri biliyorum oralarda gidip soracağım birileri oluyor. Sorduğum kişinin de cevap vermesi gerekiyor. Yani size karşı duyarlı olmalı. Bu üniversitede bunu bulamadım. Yani sormak bile gelmiyor içimden. Derse giriyoruz anlamazsak bitti. Google’den internetten aramaya başlıyoruz.” (K9)</i>

Tablo 11’de görüldüğü üzere katılımcı görüşlerine göre öğretim üyelerinin çoğunlukla tüm öğrencilere -yabancı veya yerli- eşit mesafede oldukları belirtilmiştir. Bazı öğretim üyelerinin Suriyeli öğrencilere özel davrandıklarını ve yardımcı olmaya çalıştıkları da görülmüştür. Ancak bazı katılımcılar, öğretim üyeleri ile ilişkilerini açıklarken onlarla dersler sırasında etkileşim kurmadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K9 kodlu katılımcı, öğretim üyelerinin dersler sırasında etkileşim içinde olmadıklarından ve öğrencilerin öğrenme durumları ile ilgilenmediklerinden yakınmıştır.

Akademik Yöneticiler ile İlişkiler

Katılımcılara akademik yöneticilerle olan ilişkilerinin nasıl olduğu, bu yöneticilerin Suriyeli öğrencilere yaklaşımının nasıl olduğu sorulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu, akademik yöneticilerle çok fazla bir etkileşim ve iletişim halinde olmadıklarını belirtmiştir. Bu sebeple akademik yöneticilere ilişkin ayrıntılı şekilde görüş bildirmemişlerdir. Bazı katılımcılar yöneticileriyle etkileşim içerisinde olmasalar da yönetimle ilgili bazı sıkıntılar yaşandığını ifade etmiştir. Üniversite bileşenlerine sorulmadan alınan ani kararlar ve uygulamalar, yöneticilerin sık sık değişmesi ve gelen yöneticilerin tecrübesiz olması bazı öğrenciler tarafından eleştirilmiştir.

Akademik yöneticileri ile ilişkileri hakkında olumlu konuşan katılımcıların bir şekilde bu yöneticilerle etkileşim halinde olduğu görülmüştür. Örneğin Ulaştırma mühendisliği bölümünde okuyan K1, dekan ve rektör ile etkileşim halinde olduğu için akademik yöneticilerle iyi ilişkiler kurduğunu belirtmiştir. Bu alt temaya ait katılımcı ifadelerinden bazıları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Akademik Yöneticiler ile İlişkilere Dair Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Akademik Yöneticiler ile İlişkiler	<i>"... Biliyorum ama onlarla ilişkimiz çok olmadı yani. Yani bilmiyorum onları. Hiç ilişkimiz olmadı. Mesela ben bölüm başkanım kim bilmiyorum." (K12)</i>
	<i>"Şimdi. Dekan olarak 3 dekan bize geldi. 3 senede. Hiçbir dekan çok kalmadı. Hiçbir dekan. Bazı dekanlar fakültelerinde yabancılarla toplanıyor ya da hepsiyle toplanıyor konuşuyor. Ayda bir kere, dönemde bir kere. Bizim fakültede böyle bir şey hiç yok. Hiç görmedim. Dekan sadece bir konferans olunca konuşmacı olarak geliyor. Sanki bizim fakültenin dekanı değil." (K11)</i>
	<i>"Şimdi onlarla aslında şahsen görüşmedim. Ama çok şeyler var. Yanlışlıklar. Bence, bana sorarsanız eğer. Mesela yaz okulunu kaldırdılar. Stajı hemen uzattılar. Birden böyle kurallar, yasalar çıkartıyorlar. Birden böyle değiştiriyorlar. Bizden sormuyorlar. Direk böyle zorluyorlar bizi." (K3)</i>
	<i>"Mühendislik fakültesinin dekanı, şu an M. Hoca, iyi bir insan gerçekten. Zaten bize ders yapıyor. İletişimimiz iyi. Onun dışında R. Hoca var. Şu an rektör vekili. Ben gerçekten bu insan gibi görmedim daha. Bizimle her zaman iletişime geçiyor. Bir kere yemeğe davet etti. Her zaman böyle geziler oluyor fakültede, bölümümüzde. Bölüm başkanı R. Hoca yani rektör vekili olan kişi ve başkan yardımcısı her zaman bizimle geliyor. Çok çok iyiler gerçekten." (K1)</i>

Öğrenci İşleri ile İlişkiler

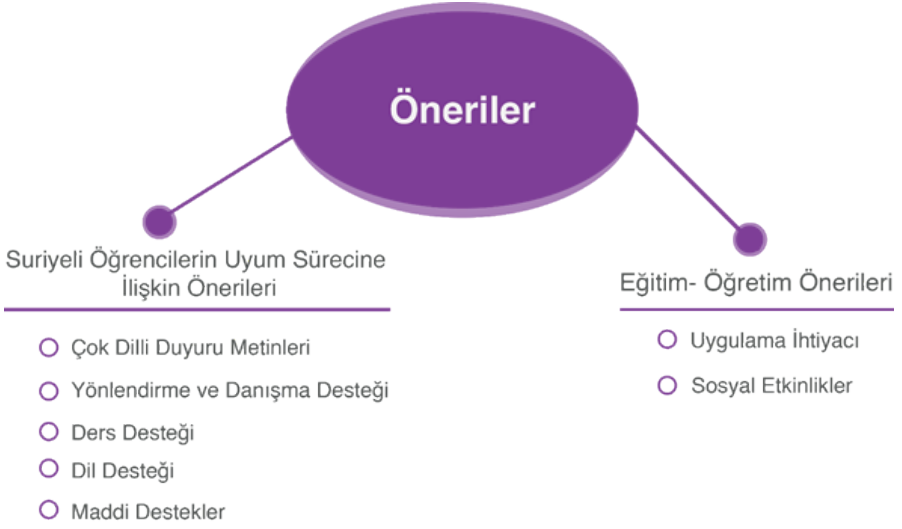
Katılımcılara öğrenci işlerindeki çalışanların yabancı öğrencilere nasıl davrandıkları sorulmuştur. Katılımcı ifadelerinin, öğrenci işleri merkez birimi ile fakülte öğrenci işleri birimlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Katılımcıların merkez öğrenci işleri çalışanları ile hem olumlu hem de olumsuz ilişkiler kurduğu tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar, merkez birimdeki çalışanlarla olumlu iletişim kurarken, bazı katılımcılar olumsuz tutumlarla karşılaştığını belirtmiştir. Yaşanan olumsuz durumların birimden çok kişilerle alakalı olduğu ve bazı çalışanların Suriyelilere ilişkin toplumsal ön yargılardan etkilendiği vurgulanmıştır. Bu alt temaya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrenci İşleri ile İlişkilere Dair Katılımcı İfadeleri

	Katılımcıların İfadeleri
Akran İlişkileri	<i>“İlk geldiğimde buraya, üniversiteye geldim. Başvuracaktım. Türkçem sıfırdı. İngilizcem o kadar iyi değildi. S. Bey diye biri var. Yanıma geldi. Birlikte formu doldurdum. Ben bu hocanın hakkını ödeyemem. Çok çok iyi davranıyor. Hâlâ hatırlıyorum. Türkçe maaftiyet sınavına ilk girdiğim zaman okula o günü unutmam. Öğrenci işlerindeki T. Hanım da çok çok iyi bir şekilde davrandı...” (K3)</i>
	<i>“Geldim buraya bir şey sormak için. Elimi uzattım. Direkt elini çekti. Yabancı olduğumu anladı. Böyle yaptı. ‘Çek’ dedi. Dedim ‘Soru soracağım’. Dedi ki ‘Biraz uzak dur öyle sor’. Kırıldım gittim.” (K4)</i>
	<i>“Çok yardımcı olurlar. Bazen ben onlara danışırım bazı şeyleri. Mühendislik fakültesinin öğrenci işleri çok iyi. Başka fakültelerden başka şeyler duyabilirsiniz.” (K7)</i>
	<i>“Bazıları rahatsız, rahatsızlık duyuyorlar. Yani belli mesela şey ilk girdiğimizde belli ediyorlar kendilerini... Merkez, burası. Mesela, hepsi değil yani bazıları, girdiğimiz zaman mesela şey bir kelime ile bize cevap veriyorlar. Evet ya da hayır. Hiç açıklama yapmıyorlar. Bizim ayrı öğrenci işlerimiz de yok. Yani iyiler. İyi davranıyorlar. Ama şey zaten çok hizmet vermiyorlar, uğraştırıyorlar. Yine şey yabancı olduğumuz belli değil orda. Ama burada kayıt yaptığımız için biliyorlar Suriyeli olduğumuzu.” (K12)</i>
	<i>“Her şey yani nasıl diyeyim. Her zaman bizi takip ediyor. Dil problemi yaşadığımızda, her türlü konularda yardım ediyorlar. Sadece dil ile ilgili olarak değil.” (K1)</i>

Suriyeli Üniversite Öğrencilerinin Önerileri

Katılımcılara “Suriyeli öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar analiz edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri Şekil 4’te gördüğü gibi Suriyeli öğrencilerin üniversiteye uyum sürecine ilişkin önerileri ve eğitim-öğretime ilişkin önerileri olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır.



Şekil 4. Suriyeli Öğrencilerin Önerileri

Suriyeli Öğrencilerin Uyum Sürecine İlişkin Önerileri

Şekil 4'te görüldüğü üzere Suriyeli üniversite öğrencilerinin uyum sürecine ilişkin önerileri, çok dilli duyuru metinleri, yönlendirme ve danışma desteği, ders desteği, dil desteği ve maddi destekler alt temaları altında toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Suriyeli Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Sürecine İlişkin Önerileri

	Katılımcıların İfadeleri
Suriyeli Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Sürecine İlişkin Önerileri	<i>“Dün ‘Tüketici Davranışı’ dersim vardı. Sınıfa geldim ama kimse yoktu. Sonra duvarlarda duyuru aradım. Ama hepsi Türkçeydi. Dersin iptal edilip edilmediğini anlamadım. Bu büyük bir sorun. İktisat öğrencileri için ayrıca Facebook sayfamız da var. Onlar, hum, sınavlarda. Mesela sınavda bu bölümler sorulacak şu bölümler sorulmayacak diye yazmışlar. Ama ben anlamadım. Bütün bölümleri boşu boşuna çalıştım. Bundan nefret ediyorum. Daha iyi çalışabilirdim.” (K8)</i>
	<i>“Bu üniversiteye ilk geldiğimde şehirde kimseyi tanıımıyordum. Türkiye’de hiç akrabam yoktu. Yani kimseyi tanıımıyordum. Yabancı öğrenciler için bir program oluşturulmuştu dedim. Ama yoktu. Mesela bir web sitesi olsa içine yabancı öğrenciler için bir bölüm olsa. İşte şuralara yerleşebilirsiniz, ikamet belgesi şöyle alınır, sağlık sigortası şöyle yapılır gibi bilgiler olsa...” (K9)</i>
	<i>“Mesela biz yabancılar olarak bazı derslerde zorlanıyoruz. Yani mesela matematik gibi, fizik gibi. Fizik daha da fazla. Yani böyle bizim için mesela kurs yapabilirler. Çok konuşan, anlatan bir kişi ya da İngilizce eğitim verebilen biri. Yani bizim için o kursu yapabilirler.” (K6)</i>
	<i>“Bence en önemli şey: Türkçe kursu açmak üniversitede. Çünkü öğrenciler bu konuda çok zorlanıyorlar. Özellikle Türkçede eğitim alanlar. Yani bu çok önemli.” (K7)</i>
	<i>“Kampüs içinde kalabileceğimiz bir yurt olsa, çok faydalı olur bizim için. Zaten bu konuda çok zorluk çekiyoruz. Yaz okulu harç ücretlerinin Suriyeli öğrencilerle eşit seviyeye çekilmesi de çok iyi olur.” (K5)</i>

Çok Dilli Duyuru Metinleri

Katılımcılar, derslerle ya da etkinliklerle ilgili yapılan duyuruların sadece Türkçe dilinde yapılması sonucunda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Sanal ortamda ya da panolarda yapılan üniversite içi duyuruların İngilizce ve/veya Arapça dillerinde yapılması önerilmiştir.

Yönlendirme ve Danışma Desteği

Katılımcılar, Türkiye’de üniversite yaşamına başladıkları ilk günlerde pek çok konuda yönlendirilmediklerini ifade etmiştir. Bu sebeple gelen öneriler arasında, yabancı öğrencilere kayıt, barınma ve ikamet sürecinde yönlendirmelerde bulunabilecek mekanizmaların geliştirilmesi yer almaktadır. Bazı katılımcılar, eğitim aldıkları alanla ilgili eksiklerini giderebilmek için daha deneyimli öğrencilerin, araştırma görevlilerinin veya öğretim üyelerinin danışmanlık yapabileceğini belirtmişlerdir. Bu danışmanlık, sosyal hayata uyum sağlamaya yönelik olmaktan ziyade alan derslerinde yaşanan sıkıntıların çözülmesine ilişkin bir öneri olarak dikkate değerdir.

Ders Desteği

Katılımcılar, yeni bir dilin ve yeni bir kültürün getirdiği zorlukların yanında lisans eğitimi aldıkları alanlarda Türkiyeli öğrencilere göre içerikleri anlamakta çok zorlan-

dıklarını ifade etmiştir. Türkiye’deki eğitim içeriklerinin daha zorlayıcı olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların, geldikleri bölgelerde aldıkları eğitim ile Türkiye’de aldıkları eğitimi karşılaştırdıkları görülmüştür.

Dil Desteği

Bazı katılımcılar, yaşadıkları dil sorunlarına ilişkin üniversiteden beklentileri olduğunu belirtmiştir ve bu yönde önerilerde bulunmuşlardır. Bazı katılımcılar, Türkçe dil desteği sağlayabilecek ek dersleri önerirken bazı katılımcılar da bölümleriyle ilişkili Türkçe hazırlık programı uygulamasının çok faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Maddi Destek

Katılımcı Suriyeli yabancı öğrenciler, üniversitenin yurt olanağı sağlamasını ve yaz okulu harç ücretlerinin Türkiyeli öğrencilerle eşit seviyeye çekilmesini beklemektedir.

Eğitim-Öğretime İlişkin Öneriler

Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili önerileri, “uygulama ihtiyacı” ve “sosyal etkinlikler” alt temaları altında toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Eğitim-Öğretime İlişkin Öneriler

	Katılımcı İfadeleri
Eğitim-Öğretime İlişkin Öneriler	<i>“Çok fazla teorik eğitim var. Bilemiyorum, anlamıyorum. Üniversitemizde eğitim sistemi iyi, yani alanımıza uygun şeyleri bize öğretiyorlar. Modern, yeni ve güncel şeyler... Bu çok güzel, ama çok fazla teori var. Ve öğrenciler aslında işin içinde olmayı, sahada bulunmayı seviyorlar. Ama burada böyle bir imkân yok.” (K12)</i>
	<i>“Aktiviteler, hep aktiviteler yani bunlar çok yardımcı olurlar bence. Mesela kulüp. Marketing kulübü diyelim.” (K7)</i>

Uygulama İhtiyacı

Bazı katılımcılar, üniversitedeki öğretime ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden bir tanesi, derslerin teorik ve kuramsal ağırlıklı olmasından kaynaklanan uygulama ihtiyacını gidermesine yöneliktir. Katılımcılar, eğitim aldıkları alanda daha fazla uygulamalı derslerde ve projelerde yer almayı istediklerini belirtmişlerdir.

Sosyal Etkinlikler

Katılımcılar gerek akranlarıyla ilişki kurmakta gerekse de üniversite hayatına uyum sağlamakta zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu zorluktan kaynaklanan sorunların çözülmesi ve eğitim alınan alanlarda daha aktif çalışmaların yapılması için üniversite içinde sosyal etkinliklerin etkili şekilde yürütülmesi ve bu etkinliklerin bütün öğrencileri kapsayıcı şekilde olması önerilmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye’de yabancı öğrenci statüsünde eğitim alan Suriyeli üniversite öğrencilerinin üniversite deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre Suriyeli üniversite öğrencilerinin eğitiminde karşılaştıkları problemlerin başında dil yetersizliği gelmektedir. Katılımcılar; derslerde öğretim üyelerinin anlatma hızına yetişemediklerini, not alamadıklarını ve sınav sırasında soruları anlamakta güçlük çektiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretim üyelerinin ders anlatırken eski Türkçe kelimeler kullanması ve yerel ağızlarla konuşmayı tercih etmeleri Suriyeli üniversite öğrencilerinin ders takibini ve öğretim üyeleri ile iletişimini olumsuz şekilde etkilemektedir. Literatür incelendiğinde, Türkiye’de bulunan yabancı öğrencilerin ve Suriye’den gelen mültecilerin hem sosyal yaşam içinde hem de eğitim hayatında dil açısından yaşadıkları sıkıntılar çeşitli araştırmacılar tarafından birçok çalışmada ortaya konmuştur (Ceyhan ve Kocabaş, 2011; Polat, 2012; Dincer, Federici, Ferris, Karaca, Kirisci ve Ozmenek Carmikli, 2013; Özkarslı, 2014; Tunç, 2015; Güngör, 2015; İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015; Bircan ve Sunata, 2015; Bahadır ve Uçku, 2016; Emin, 2016; Uzun ve Bütün, 2016; Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Levent ve Çayak, 2017; Nayır, 2017; Aydın ve Kaya, 2017; Tanrikulu, 2017; Taşkın ve Erdemli, 2018; Kardeş ve Akman, 2018; Cambaz, Aslan ve Karasu, 2018; Kuzu Jafaria, Tongab ve Kışlac, 2018; Demir ve Aliyev, 2019). Bu bulgu, literatürde yapılan bu çalışmalarda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Buna karşın Paksoy, Koçarslan ve Kılıç (2016), Suriyeli üniversite öğrencilerinin yaşadığı iletişim sıkıntılarını inceleyen tarama çalışmasında sosyal yaşamda bu öğrencilerin çoğunluğunun resmi işlemler gerçekleştirirken, alış-veriş yaparken ve komşuları ile ilişki kurarken dilden kaynaklı sorun yaşamadıklarını tespit etmiştir. Aynı çalışmada, Suriyeli öğrencilerin çoğu Türkçe bilgilerini yeterli bulmasına rağmen “derslerde not almada, klasik soruları cevaplandırmada, sözel dersleri anlamada ve sınav sorularını anlamada” sıkıntı çektiklerini belirtmiştir.

Bu araştırmanın dil ile ilgili önemli bir bulgusu da öğrencilerin kendi bölümlerinde eğitim-öğretime başlamadan önce Türkçe hazırlık eğitimine duydukları ihtiyaçla ilgilidir. Araştırmanın yürütüldüğü bu devlet üniversitesinde Türkçe hazırlık biriminin ve Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinin bulunmaması ve öğrencilerin çevre illerdeki dil kurslarına yönlendirilmesi büyük bir eksiklik olarak yorumlanabilir. Maddi ve manevi sıkıntılar sebebi ile katılımcı öğrencilerin hiçbiri çevre illerde sunulan hazırlık eğitimine katılmadığını ifade etmiştir. Oysa Karadağ (2016), çalışmasındaki katılımcıların kendi üniversitelerinde TÖMER bünyesinde aldıkları Türkçe eğitimi sayesinde üniversite hayatına daha rahat uyum sağladıklarını belirtmiştir. Seydi (2013) ise yaptığı çalışmada Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenmesine ilişkin adımlar atılması, dil kurslarının yaygınlaştırılması ve üniversite öğrencilerine dil kursları konusunda maddi destek verilmesi temel ihtiyaçlar olarak belirtilmiştir. Duruel (2016), Suriyeli öğrencilerin Türk yükseköğretim sistemi-

ne entegrasyonu konusunda politika oluşturmada çok geç kalındığını ve bu süreçte dil eğitiminin TÖMER gibi yetkin birimlerce verilmesini önermiştir. Karipek (2017), Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türk toplumuna entegrasyonlarını incelediği nitel çalışmada, dil ediminin ev sahibi kültüre uyum sağlamada katkısına dikkat çekmiş ve çalıştığı gruptaki katılımcıların dil öğrenme konusunda büyük çaba sarf etmek zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur.

Üniversite ortamı içinde öğrencilerin uyum sağlaması ve üniversite hayatına entegre olması için yerel dilin öğrenilmesi yabancı öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Ancak bu entegrasyon sürecinde iletişimi sağlamak için üniversitenin tek sorumluluğu dil hazırlık birimi ya da dil araştırma ve uygulama merkezi açmak değildir. Katılımcılar, bu araştırmanın yürütüldüğü devlet üniversitesinde, başka ülkelerden gelen yabancı öğrenciler de bulunmasına rağmen panolardaki fiziksel ilanların ve internet sitesinde yapılan açıklamaların sadece Türkçe dilinde yapıldığını belirtmiştir. Katılımcılar, ders duyurularından sosyal etkinliklere kadar pek çok konu ile alakalı duyuruları anlamadıklarını ve her seferinde akran desteğine başvurmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Üniversite duyurularının ve üniversite web sitelerinin en azından İngilizce olarak içerik sunması sadece Suriyeli öğrenciler için değil tüm yabancı öğrenciler için de önemli bir gerekliliktir.

Bu çalışmada Suriyeli üniversite öğrencilerinin konaklama konusunda pek çok sorunla karşılaştığı görülmüştür. Katılımcı ifadelerine göre üniversiteye ait bir yurt bulunmaması, öğrencilerin konaklama konusunda büyük sıkıntılar yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu bulguya benzer olarak Harunoğulları, Süzülmüş ve Polat (2019) tarafından bir devlet üniversitesinde yürütülen çalışmada dilden sonra öğrencilerin karşılaştıkları ikinci problemin maddi sıkıntılar olduğu saptanmıştır.

Türkiye’de bulunan Suriyelilerin temel problemlerinden biri de barınmadır (Koç, Görücü ve Akbıyık, 2015). Bu araştırmanın yapıldığı devlet üniversitesi, Türkiye’nin batı kısmında yer almaktadır ve öğrenciler genellikle sınır bölgesine yakın illerde yaşayan ailelerinden uzakta yaşamak durumundadır. Üniversitenin yurt olanağı sağlamaması sonucunda öğrencilerin -kısıtlı sayıda olan- özel yurtlarda kaldıkları veya başka öğrencilerle ev kiraladıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler maddi sıkıntılar sebebi ile dini toplulukların onlara sunduğu konaklama imkânını tercih etmek durumunda kalmıştır. Bazıları ise özel yurt ücretini ve ev kiralarnı karşılamak için bir işte çalışmak zorunda olduklarını belirtmiştir.

Katılımcılara göre Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında yakın arkadaşlık ilişkilerinin kurulamaması toplumsal algılardan kaynaklanmaktadır. Katılımcılar, Türk arkadaşlarının Suriyeliler hakkında sahip oldukları ön yargıların ilişkilerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar, Türk akranları ile arkadaşlık kuramama sebeplerinden biri olarak sosyal medyada yer alan paylaşımları işaret etmiştir. Bazı katılımcılar, Türk öğrencilerin kendilerini tanıdıkça toplumsal ön yargılardan kurtul-

duklarını ve akranlarının dışlayıcı davranışlarının zaman içerisinde değiştiğini ifade etmiştir.

Literatür incelendiğinde, toplumun çeşitli kesimlerinin ve Türk üniversite öğrencilerinin Suriyeli mültecilere ve mültecilik kavramına ilişkin algıların çeşitli araştırmacılar tarafından ele alındığı görülmektedir (Ergin, 2016; Kara, Yiğit ve Ağırman, 2016; Ankaralı ve ark., 2017; Çömez Polat ve Kaya, 2017; Cambaz, Aslan ve Karasu, 2018; Çimen ve Quadir, 2018). Yapılan araştırmalar, toplumda Suriyelilere yönelik birtakım ön yargıların olduğunu gözler önüne sermiştir. Bu çalışmada da katılımcı üniversite öğrencileri, akranları ile yakın ilişki kuramadıklarını ve onlarla aralarında mesafe bulunduğunu belirtmiştir. Benzer deneyimlere öğretim üyeleri ve öğrenci işleri personeli ile olan etkileşimlerde de rastlanmıştır. Kara, Yiğit ve Ağırman (2016), Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mültecilere ilişkin çoğunlukla olumsuz metafora sahip olduğunu ve Suriyelileri kimsesi olmayan, yardıma muhtaç ve zarar veren kişiler olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Ergin (2016), Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin yükseköğretimin uluslararasılaşmasına olumlu şekilde baktığını, ancak Suriyeli öğrencilerin Türk yükseköğretim sistemine dahil olması hususunda olumsuz görüşler sergilediklerini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada bazı katılımcılar; Suriyelilerin yükseköğretim sistemine erişim kazanmasını haksızlık olarak kabul etmiş, iş olanaklarını engellediğini ve sınıfların olması gerektiğinden fazla kalabalıklaştığını belirtmiştir. Ankaralı ve arkadaşları (2017), Türk üniversite öğrencilerinin mültecilere ilişkin ifadelerini ele aldıkları çalışmada, kadınların erkeklerden daha olumlu görüşlere sahip olduğunu ve sınıra yakın bölgelerden gelen üniversite öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumlu tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Çömez Polat ve Kaya (2017), üniversite öğrencilerinin Suriyelilere ilişkin algılarını ötekileştirme pratikleri açısından incelemiş ve daha önce göç deneyimi olan öğrenciler ile göç deneyimi olmayan öğrenciler arasında bu pratiklerin kullanımı açısından farklar olduğunu saptamıştır. Bu pratiklerin, bu çalışmadaki bulgulara paralel olarak, sosyal medya aracılığı ile daha çok pekiştirildiği ve yaygınlaştığı da görülmüştür. Çimen ve Quadir (2018), üniversite öğrencilerinin Suriyelilere ilişkin olumsuz tutumlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Cambaz, Aslan ve Karasu (2018), üniversite öğrencilerinin mültecilere ilişkin tutumlarında daha çok acıma ve üzüntü duygularının ağır bastığını ve davranış boyutunda olumlu ifadelerin yer aldığını saptamıştır. Aynı çalışmada bazı katılımcılar, Suriyeli mültecilerin Türkiye’de iş bulma konusunda rekabete ve işsizliğe sebep olduklarını ve ekonomik yük oluşturduklarını ifade etmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu çalışmada katılımcılar, derslerle ya da etkinliklerle ilgili yapılan duyuruların sadece Türkçe dilinde yapılması sonucunda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Suriyeli üniversite öğrencilerin daha kolay anlayabilmesi için sanal ortamda

ya da panolarda yapılan üniversite içi duyuruların İngilizce ve/veya Arapça dillerinde de yapılması önerilmektedir.

- Suriyeli öğrencilerin dersleri anlayabilmesi ve dersleri takip edebilmesi için Türkçe dil hazırlık kurslarının ve takviye Türkçe dil eğitimi derslerinin verilmesi sağlanabilir.
- Üniversiteye harç ödememeleri dışında herhangi bir maddi destek almayan Suriyeli öğrenciler, kendilerine konaklama ve burs olanaklarının sunulmasını talep etmektedir. Bu konularda yabancı öğrencilere destek olunması, üniversitelerin uluslararasılaşma yolunda daha çok yabancı öğrenci çekmesine de katkı sağlayacaktır.
- Katılımcılar, Türkiye’de üniversite yaşamına başladıkları ilk günlerde pek çok konuda bilgilendirilmedikleri ve yönlendirilmediklerini ifade etmiştir. Bu sebeple üniversiteye yeni kayıt olan Suriyeli öğrencilere kayıt, barınma, iş bulma ve konaklama sürecinde danışmanlık hizmeti sunabilecek üniversite içinde bir birim oluşturulabilir.
- Üniversitede ders veren öğretim üyelerine çok kültürlü eğitime yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimler yoluyla öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalıklarının artırılmasının, Suriyeli üniversite öğrencileri ile öğretim üyeleri arasındaki iletişime olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ankaralı, Handan, PASİN, Özge., KARACAN, Büşra., TOKAR, Mehdi., KÜNÜROĞLU, Merve, ÇAÇA, Muhammed, ÖZİSLAM, Muhammed Enes & ŞAHİNGÖZ, Nur Banu (2017). Üniversite öğrencilerinin Türkiye’deki Suriyeli sığınmacılara bakış açısı. **Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 7 S 3, ss.122-132.
- Aydın, Hasan & KAYA, Yeliz (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study, **Intercultural Education**, 28 S 5, ss. 456-473.
- Bağlı, Mazhar. (2005). Türkiye’de göç ve kentleşme: Uluslararası Göç Sempozyumu Bildirileri Kitabı, (ss. 215-225), Zeytinburnu Belediye Başkanlığı Yayınları, İstanbul.
- Bahadır, Hande & Uçku, Reyhan (2016). İzmir’in bir mahallesinde yaşayan 6-17 yaş arasındaki Suriyeli çocukların çalışma durumları ve çalışma durumlarını etkileyen etmenler. **Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, 30 S 3, ss. 117-124.
- Baker, Colin. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters, Clevedon, England.
- Biner, Ö., & Soykan, C. (2016). Suriyeli Mültecilerin Perspektifinden Türkiye’de Yaşam. Mültecilerle Dayanışma Derneği, İzmir.

Suriyeli Üniversite Öğrencilerinin Türkiye’de Üniversite Deneyimleri

- Bircan, Tuğba & Sunata, Ulaş (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. **Migration Letters**, 12 S 3, ss. 226-237.
- Bölükbaş, Fatma (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. **Journal of International Social Research**, 9 S.46, ss. 21-31.
- Cambaz, Hüseyin Zahid, ASLAN, Ayşe, & KARASU, Seher (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli mültecilere yönelik algı ve ifadelerine yönelik bir nitel araştırma. **R&S-Research Studies Anatolia Journal**, 1 S 3, ss. 472-489.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). Göçler Çağı Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Ceyhan, Müge Ayan & Koçbaş, Dilara (2011). Göç ve Çok Dillilik Bağlamında Okullarda Okur-yazarlık Edinimi. LAS projesi Türkiye raporu. Erişim adresi: https://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/daf/LAS_AyanCeyhan_Ko%C3%A7bas.pdf
- Kabaklı Çimen, Latife & Ersoy Quadir, Seher (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sivil katılımları bağlamında incelenmesi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 S 2, ss. 1251-1273.
- Çömez Polat, Filiz, & Kaya, Eda (2017). Bir ötekileştirme pratiği: Türkiye’de yaşayan Suriyelilere yönelik tutumlar. **Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1 S 1, ss. 38-48.
- Creswell, John W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Demir, Özgür Osman & Aliyev, Ramin (2019). Resilience among Syrian university students in Turkey. **Turkish Journal of Education**, 8 S1, ss. 33-51.
- Dincer, Osman Bahadır, FEDERİCİ, Vittoria, FERRİS, Elizabeth, KARACA, Sema, KİRİSCİ, Kemal & OZMENEK CARMİKLİ, Elif (2013). Suriyeli mülteciler krizi ve Türkiye-Sonu gelmeyen misafirlik. Erişim adresi: <https://www.brookings.edu/wpcontent/uploads/2016/06/USAKBrookings-report-finalversion14November13.pdf>
- Downe-Wamboldt, Barbara (1992). Content analysis: method, applications, and issues. **Health Care for Women International**, 13 S3, ss. 313-321.
- Duruel, Mehmet (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, 30 S 5, ss. 1399-1414.
- Efe, Salih & Ulusoy, Orçun (2013). 117 soruda mülteci hakları. İnsan Hakları Gündemi Derneği, Ankara.
- GİGM. (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). (2017). Geçici Koruma. Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- Gül, Meryem & Şaşman-Kaylı, Derya (2020). Türkiye’deki Suriyeli üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma algısı üzerine nitel bir araştırma: Uşak üniversitesi örneği. **Toplum ve Sosyal Hizmet**, 31 S 3, ss. 985-1007.

- Güngör, Fusun (2015). *Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim-Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci İfadeleri*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir.
- Harunoğulları, Muazzez, Süzülmüş, Seval & Polat, Yadigâr (2019). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Örneği. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 21 S 3, ss. 816-837.
- İlgar, Şengül, Doğan, Halime & Yıldırım, Esat (2017). Suriyeli üniversite öğrencilerinin eğitim ve uyum sorunlarına ilişkin genel yaklaşımları, **Social Science Studies**, 5, 378-394.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum: Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller-Kayıp nesil olmalarını önlemek. Erişim adresi: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf
- Kara, Ö T, Yiğit, A, & Ağırman, F (2016). Çukurova Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 12 S 4, ss. 945-961.
- Karadağ, Nazife (2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında Türkiye'de eğitim gören Suriyeli öğrenciler üzerine bir araştırma. **Electronic Turkish Studies**, 11S 19, ss. 477-490.
- Kardeş, Servet, & Akman, Berrin (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen ifadeleri. **İlköğretim Online**, 17 S 3, ss. 1224-1237.
- Karipek, Yusuf Ziya (2017). Asylum-Seekers experience and acculturation: a study of Syrian university students in Turkey. **Turkish Journal of Middle Eastern Studies**, ss. 105-133.
- Kaya, Özgür Salih (2019). Geçici Koruma Statüsünde Bulunan Suriyeli Üniversite Öğrencilerinin Göç Sürecindeki Uyum Yaşantıları, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- Keeley, Brian (2009). *International Migration: The Human Face of Globalisation*. OECD Publication, OECD Insights.
- Kirişçi, K (2014). Misafirliğin Ötesine Geçerken: Türkiye'nin Suriyeli Mülteciler Sınava (Çev. Sema Karaca). Brookings Enstitüsü & Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK). Erişim adresi: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/syrian-refugees-and-turkeys-challenges-kirisici-turkish.pdf>
- Kirman, Mehmet Ali (2016). *Din sosyolojisi sözlüğü*, Karahan Kitabevi, Adana.
- Kızıltepe, Zeynep. (2017). İçerik analizi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Edt.) *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* kitabı içinde. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Koç, Muzaffer, Görücü, İbrahim, & Akbıyık, Nihat (2015). Suriyeli sığınmacılar ve istihdam problemleri. **Birey ve Toplum**, 5 S 9, ss. 63-93.
- Kuzu Jafaria, Kübra, Tonga, Nejla, & Kışla, Hanife (2018). Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İfadeleri ve Uygulamaları. **Academy Journal of Educational Sciences**, 2 S 2, ss.134-146.

Suriyeli Üniversite Öğrencilerinin Türkiye’de Üniversite Deneyimleri

- Levent, Faruk & Çayak, Semih (2017). Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin İfadeleri. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, ss. 21-46.
- MIPEX. (The Migrant Integration Policy Index). (2015). Changes in Context. Erişim adresi: <http://www.mipex.eu/turkey>
- Mülteciler Derneği Web Sitesi (2019). Türkiye’deki Suriyeli Sayısı-Kasım 2019. <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> Erişim Tarihi: 03.12.2019.
- Nayır, Funda (2017). Problems and suggested solutions during refugee education process. *Innovation and Global Issues in Social Sciences Congress Publications* (ss. 120-122) içinde, 27-29 April 2017.
- Orhan, Oytun & Şenyücel-Gündoğar, Sabiha (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye’ye Etkileri. ORSAM-TESEV, Ankara.
- Özer, Yürür Yeşer, Komsuoğlu, Ayşegül & Ateşok, Zeynep (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 S 37, ss. 76-110.
- Özkarlı, Fatih (2014). Suriye’den Türkiye’ye Göç ve Suriyelilerin Enformel İstihdamı Artıklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Mardin.
- Paksoy, Mustafa, Koçarslan, H & Kılınç, E (2016). İç Savaştan Kaçarak Gelen Suriyeli Öğrencilerin Üniversite Eğitimlerinde Karşılaştıkları İletişim Sorunları Üzerine Bir Çalışma. Ortadoğu’daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu. Elif Yayınları, Ankara.
- Polat, Faysal (2012). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Rumbaut, Ruben G. (1997). Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality. *International Migration Review*, 31, ss. 922-959.
- Seydi, Ali Rıza (2013). Türkiye’deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin İfadelerine Göre Suriye’deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, ss. 217-241.
- Sezgin, Ayşe Aslı, & Yolcu, Tuğba (2016). Göç ile Gelen Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Toplumsal Kabul Süreci. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 S 7, ss. 417-436.
- Stark, Oded & Bloom, David E. (1985). The New Economics of Labor Migration. *American Economic Review: Papers & Proceedings*, 75 S 2, ss. 173-178.
- Tanrıkulu, Faik (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22 S 86, ss. 127-144.
- Taşkın, Pelin & Erdemli, Özge (2018). Education for Syrian refugees: problems faced by teachers in Turkey, *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, ss. 155-178.

- Tunç, Ayşe Şebnem (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye 'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. **TESAM Akademi Dergisi**, 2 S 2, ss. 29-63.
- Ünsal, Ayşe (2019). Uluslararası Göç Kavramı ve Uluslararası Göçün Ülke Ekonomileri Üzerinde Muhtemel Etkileri. **Selcuk University Journal of Social and Technical Researches**, 18, ss. 50-61.
- Uzun, Elif Mercan & Bütün, Eda (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen İfadeleri. **Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi**, 1 S 1, ss.72-83.
- Vernez, Georges, & Abrahamse, Alan (1996). How Immigrants Fare in U.S. Education. RAND Corporation, Santa Monica.
- Yın, Robert K (2014). Case Study Research: Design And Methods (5. Baskı). Sage Publications, Los Angeles.
- Yıldırım, Ali & Şimşek, Hasan (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YÖK. (2019). Yükseköğretim Bilgi Sistemi İstatistikleri. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

TÜRKİYE’DE EĞİTİM ALANINDA MÜLTECİLERLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Servet KARDEŞ¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler ABD, kardesservet@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4230-6628.

Geliş Tarihi: 18.02.2021 Kabul Tarihi: 17.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.882612

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim alanında mülteci/sığınmacılarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu bağlamda YÖKTEZ ulusal tez veri tabanında eğitim öğretim konu başlığı altında mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan 73 lisansüstü tez çeşitli açılardan incelenmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş, veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ulaşılan tezleri incelemek üzere araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun bir tez inceleme formu geliştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuş ve verilerin gösteriminde şekil ve grafikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda mültecilerle ilgili son yıllarda yazılan tezlerde önemli oranda artış olduğu ve yazılan tezlerin genellikle yüksek lisans tezleri olduğu görülmüştür. Tezlerde çalışma grubunun sıklıkla çocuklar ve öğretmenler olduğu, genelde küçük örneklemelerle çalışıldığı, tezlerde nitel yöntemin ağırlıklı kullanıldığı ve ölçme aracı olarak çoğunlukla görüşme formlarının kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca tezlerin konu olarak genelde mültecilerin eğitiminde görülen sorunlar, dil gelişimi, psikososyal gelişim ve çok kültürlülük bağlamında yazıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, mülteci, sığınmacı, lisansüstü tezler

EXAMINATION OF POSTGRADUATE THESES ABOUT REFUGEES IN THE FIELD OF EDUCATION IN TURKEY

Abstract:

The purpose of this study is to explore the post-graduate theses concerning refugee / asylum seekers in Turkey. In this context, 73 postgraduate theses written on under the title of “education and training” in the YÖKTEZ national thesis database were examined. This study was conducted with qualitative research method and the data were collected using document analysis technique. The sample of the study was determined by criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods. A thesis review form suitable for the purpose of the study was developed by the researcher to examine the theses. Descriptive analysis method was used for analyzing the data, figures and graphics were used in the presentation of the data. As a result of the study, it was determined that there has been a significant increase in the theses concerning the refugees in recent years, and the theses are generally master’s theses. It was concluded that the study group is mostly children and teachers, generally small samples are used, qualitative method is used predominantly in theses, and interview forms are mostly used in the theses. In addition, it was found that the theses are generally about the problems in the education of refugees, language development, psychosocial development and multiculturalism.

Keywords: Education, Refugee, asylum seeker, postgraduate thesis

Giriş

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşme’sine (1989) göre çocuğun eğitim hakkı fırsat eşitliği temelinde yürütülmelidir. Ayrıca sözleşmeye taraf ülkeler; sözleşmede yer alan haklardan ve özgürlüklerden herkesin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal görüşleri gözetilmeksizin yararlanma hakkına sahip olduklarını kabul ederler. Bu sözleşme ve iç hukuk çerçevesinde mülteci/sığınmacı çocukların yasal olarak eğitime ulaşma hakları olsa da uygulamada yaşanan bazı kısıtlamalar yasal eğitim hakkına ulaşımı engellemektedir (Arnot & Pinson, 2005). Dolayısıyla okulların mülteci/sığınmacılar için daha kucaklayıcı ve destekleyici olması gerekmektedir (Hart, 2009). Dil, kültür, yoksulluk ve diğer engellerden dolayı topluma uyum sağlama çabası içerisinde olan mülteci/sığınmacılar için eğitim ve sosyal destek hizmetlerine ulaşım oldukça önemlidir (Akbaşlı ve Mavi, 2019). Özellikle okullar mülteci/sığınmacılara karşı olan ön yargı ve ayrımcılığın azaltılması, dışlanmanın önüne geçme, güvenli ve konforlu

bir ortam sunma ve mülteci/sığınmacıların toplumla bütünleşmesi açısından oldukça önemli kurumlardır (Hart, 2009). Okullar, mülteci/sığınmacı çocuklara sunduğu eğitim ortamı ve eğitim yaklaşımıyla çocukların eğitim performansını, iyi oluşunu ve sosyal uyumlarını etkiler (Suarez-orozco, Abo-Zena & Marks, 2015). Ancak mülteci/sığınmacılara verilen eğitim sürecinde, kendi kimlik ve kültürel miraslarının da eğitim sürecine dâhil edilmesi, sağlıklı bir bütünleşme süreci için gereklidir (Zhou, 1997).

Mülteci/sığınmacıların eğitimindeki engellere baktığımız zaman, yaşadıkları travmalardan kaynaklı şiddet eğilimli olma ya da şiddete ve zorbalığa maruz kalma, ön yargı ve dışlanma durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Demir & Ozgul, 2019; Wiese, 2010). Öğretmenlerin ve diğer profesyonel ekibin mülteci/sığınmacıların eğitimi konusunda deneyimsiz olmaları, spesifik olarak mülteci/sığınmacıların eğitimine yönelik destek programlarının geliştirilmemesi ve okulun imkân ve olanaklarının yetersiz olması yaşanan diğer sorunlar olarak ifade edilebilir (Erdem, 2017; Şahin ve Sümer, 2018). Ayrıca çocukların dil bilmemesi, akademik başarılarını olumsuz etkileyebileceği gibi, etraflarında olan biteni anlamadıklarında strese de kapılabilirler (Humphrey, 2015). Dil engelinden dolayı öğretmeniyle sağlıklı iletişim kuramamasından dolayı bu dönemde çocuktan beklenti de düşmektedir. Dolayısıyla çocuk potansiyelini tam olarak ortaya koyamamakta ve sağlıklı bir gelişim gösterememektedir (Suárez-Orozco, Yoshikawa & Tseng, 2015). Dahası çocuğun motivasyonu düşmekte ve kolayca öfkelenebilmektedir.

Mülteci/sığınmacı çocukların yaşantıları gelişimleri üzerinde izler bıraktığı gibi eğitim süreçlerini de etkilemektedir. Bireysel ya da toplumsal şiddete maruz kalma ya da tanıklık etme, aileden birinin kaybı, ebeveyn ve arkadaşlardan ayrılma, evinin ya da okulunun yıkılması, tacize uğrama gibi yaşantılar, çocuklarda uzun süreli travmalara sebep olmaktadır (Kaplan, Stolk, Valibhoy, Tucker & Baker, 2016). Çocukluk travması bireyin temel gelişimsel becerilerinin zarar görmesine, çocuğun dünyayı güvenli bir yer olarak algılamasına ve başkalarına güvenmesine engel olabilir. Çocuk düşüncelerini organize etme, karar almada ve herhangi bir tehlikeden ya da sömürüden kaçma konusunda yetersiz kalabilmektedir (Giller, 1999). Travmaya maruz kalan çocukların diğer çocuklara göre daha yüksek düzeyde depresyon, korku ve kaygı belirtileri gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Liles, 2013). Örneğin ABD’de yapılan bir araştırmada mülteci/sığınmacı çocukların %40-50’sinde psikolojik rahatsızlıklar olduğu ortaya çıkmıştır (Lerner, 2012).

Mülteci/sığınmacı çocuklarda akademik başarıda düşüş, düşük öz güven, depresyona eğilim ve yıkıcı davranışlar görülebilmektedir (Schwartz & Gorman, 2003). Dahası çocukların stresle ve travmayla baş etme becerileri yeterince güçlü olmadığı için strese ve travmaya karşı daha savunmasız olabilmektedirler (Humphrey, 2015). Erken çocukluk yılları kişiliğin şekillendiği ve çocukların başa çıkma becerilerinin neredeyse günlük geliştiği bir dönemdir. Mülteci/sığınmacı çocukların olumsuz yaşantıları, dışlanma ve güvensiz bir ortam, çocukların fiziksel, psikolojik, kültürel ve sosyal ge-

lişimine zarar verebilir. Bu durum, bütünleşme yerine mülteci/sığınmacı çocuklarda intikam, çatışma ve suça bulaşma davranışlarının temellerini atabilir (UNHCR, 1994).

Özellikle mülteci/sığınmacı aileler, dil, kültür, yeni eğitim sistemine yabancı olma, eğitimcilerle etkili iletişim kuramama ve benzeri engeller yüzünden çocuklarının eğitim sürecine adapte olmada sıkıntı yaşayabilirler (Betancourt, Ito, Lilienthal, Abdi, Agalab, Ellis, 2015). Son yıllarda yapılan bazı araştırmalar (McBrien, 2006; Mohamed & Thomas, 2017; Zengin ve Akdemir, 2020) mülteci/sığınmacı ailelerin çocuklarının eğitimiyle yeterince ilgilenmediklerini ya da nasıl yardımcı olacaklarını bilmediklerini göstermektedir. Çocukların yaşadıkları travma ve stres dolu deneyimlerde ailenin oldukça önemli yeri olduğu görülmektedir (Karoly & Gonzalez, 2011). Kimi aileler bu tarz durumlarda çocuklarına nasıl rehberlik yapıp, destek olabileceklerine dair araştırma yaparken kimi aileler ise bu duruma kayıtsız kalmaktadır (Scheeringa & Zeanah, 2001). Fakat mülteci/sığınmacı çocukların ailelerinin çocuğun eğitim sürecine dâhil edilmesi, kültürel şokun ve ayrılık kaygısının azalması, çocuklar hakkında daha fazla bilgi sahibi olunması ve çocuk için kendini daha fazla güvende hissedeceği bir ortam yaratılması açısından önemlidir (Humphrey, 2015).

Mülteci/sığınmacıların yaşadıkları travmalar, baş etmek zorunda oldukları sorunlar ve yeni çevrelerine uyum sağlamak zorunda olduklarına yönelik farkındalığın öğretmenlere kazandırılması gerekir (Anderson, ve diğ., 2004). Bu süreçte öğretmenler mülteci/sığınmacı çocuklar için destekleyici bir eğitim ortamı sağlamalı, çocukların yaptıkları işlere değer vermeli ve onları eğitim sürecine dâhil olmaları için cesaretlendirmelidirler (Vindevogel & Verelst, 2020). Ayrıca öğretmenlerin bu çocukların yaşadıklarını göz önünde bulundurarak adil disiplin stratejileri uygulamaları önemlidir (Webster-Stratton, & Reid, 2008). Öğretmenlerin mülteci/sığınmacı çocuklarla kuracakları ilişkiler ve etkileşim biçimi diğer çocuklara da örnek olacaktır. Öğretmenlerin sahip olacağı bütünleştirici bir tavır sınıftaki iklime yansıtacak, çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleyecektir (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012).

Son yıllarda Türkiye’de yaşayan mülteci/sığınmacıların eğitimiyle ilgili araştırmalara bakıldığında, araştırmaların genellikle mültecilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Avcı, 2019; Başar, Akan & Çiftçi, 2018; Erdem, 2017; Ergen ve Şahin, 2019; Karaağaç & Güvenç, 2019; Kardeş & Akman, 2018; Moralı, 2018; Özenç ve Saat, 2019; Topaloğlu & Özdemir, 2020; Tosun, Yorulmaz, Tekin & Yıldız, 2018), uyum süreci (Akdeniz, 2018; Gümüşten, 2017; Sever, 2020; Soylu, Kaysılı & Sever, 2020; Şahin, 2020; Şimşek, 2019), mülteci/sığınmacılara yönelik algı/tutum (Akman, 2020; Kardeş, Banko & Akman, 2017; Palaz, Çepni & Kılcan, 2019), ve çok kültürlü eğitim (Acar-Ciftci, 2019; Karataş ve Baloğlu, 2018; Sunata, 2019) bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bu alanda çok fazla araştırma yapılmış olması, bu araştırmalara bütüncül bir bakış açısı getirme ve elde edilen sonuçların derlenmesi ihtiyacı doğurmuştur.

Türkiye’ye, 2011 yılından itibaren Suriye iç savaşı ile birlikte başlayan yoğun göç dalgası bütün disiplinleri olduğu gibi eğitim alanını da derinden etkilemiştir. Bu an-

lamda Suriyelilerin eğitimiyle ilgili süreçte bazı aksaklıklar yaşansa da, sürekli eğitim politikaları geliştirilmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü istatistiklerine (2021) göre yaklaşık 3,7 milyon Suriyeli geçici koruma altında bulunmaktadır. Bununla birlikte 2019 verilerine göre 455 bin düzensiz göçmen bulunmaktadır. Bu istatistiklerle dünyanın en fazla mülteci/sığınmacı barındıran ülkesi konumuna gelen Türkiye’de, mülteci/sığınmacılara yönelik eğitim politikalarının şekillenmesi ve eğitim sisteminin oturtulması için bu alanda yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur. Bundan dolayı araştırmacılar mülteci/sığınmacı sorununa daha fazla odaklanmış ve bu alanda yapılan çalışmaların sayılarında artış olmuştur. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Türkiye’de mülteci/sığınmacılarla ilgili “eğitim öğretim” konu başlığı altında yazılan lisansüstü tezlerin yıl, araştırma konusu, yöntem, desen, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, analiz teknikleri ve temel bulgular gibi çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Bu araştırmada özellikle uzun soluklu çalışmalar olmaları, ilgili alanın gelişmesine katkı sağlaması beklenen ve mülteci/sığınmacı konusuna derin ve çok çeşitli bakış açıları sağlamaları açısından eğitim alanında uzman bireylerin yazdıkları lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın mülteci/sığınmacılarla ilgili yapılan araştırmalarla ilgili bütüncül bir bakış açısı sağlayacağı ve bu durumun, araştırmacı ve eğitimcilerin kendi çalışmalarını planlamalarında faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda yapılan bu araştırma, alan uzmanlarına yol göstermesi, yapılan lisansüstü tez çalışmalarına ilişkin değerlendirme ve özeleştirme yapma, alandaki eksiklik ve ihtiyaçların görülerek ileriki çalışmalarda neler yapılması gerektiğine ilişkin öngörü sağlaması açısından önemli bir çalışmadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, Türkiye’de temel eğitim alanında mülteci/sığınmacılarla ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan lisansüstü tezlerin yıllara ve konulara göre dağılımı nasıldır?
- Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemleri, örneklem grubu ve örneklem büyüklüğü nasıldır?
- Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan lisansüstü tezlerde kullanılan ölçme araçları ve veri analiz yöntemleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada, Türkiye’de eğitim alanında mültecilerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar araştırmacının deneyimleri, topladığı ve analiz ettiği bilgiler sonucu şekillenir (Creswell, 2008). Nitel araştırma desenlerinde veriler görüşme, gözlem, günlük ya da doküman incelemesi yoluyla toplanmaktadır. Bu araştır-

manın verileri ise doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca dökümanlar hayal gücü geniş araştırmacılar için hazır bilgi kaynaklarıdır (Merriam & Tisdell, 2015). Belge/döküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların incelenmesini içeren yöntemdir. Araştırmada hangi dokümanların ele alınması gerektiği araştırmanın amacı ve problemi doğrultusunda belirlenmektedir (Şimşek & Yıldırım, 2011).

Örnekleme

Türkiye’de temel eğitim alanında mülteci/sığınmacılarla ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nin internet sitesinde, 10.02.2021 tarihinde tarama yapılmıştır. Tarama için “Mülteci” ve “sığınmacı” kelimeleri anahtar sözcükler olarak kullanılmıştır. Çalışmada ilk önce, veri tabanından ulaşılan sonuçlara göre tüm tezler dikkate alınmış, daha sonra “eğitim öğretim” konu başlığı altındaki tezler dikkate alınmıştır. Tezlerin seçiminde herhangi bir tarih aralığı ile sınırlandırma yapılmamıştır. Tarama kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde “eğitim öğretim” konu başlığı altında yapılan ilk tezin 2011 yılında yapıldığı görülmüştür. Bundan dolayı çalışmanın evrenini 2011 ve 2020 yılları arasında temel eğitim alanında mülteciler/sığınmacılarla ilgili yapılan tezler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu araştırmadaki ölçüt, tezlerin eğitim-öğretim konu alanı kapsamında yer almasıdır. Bu kapsamda, tarama yapılan eğitim öğretim konu başlığı altında 69’u yüksek lisans, 4’ü doktora olmak üzere toplam 73 lisansüstü tez çalışması araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada doküman analizi tekniğine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri gibi yöntemler kullanılmadığı için araştırma için etik kurul izni alınmasına gerek kalmamıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından ilk önce “mülteci” ve “sığınmacı” anahtar sözcükleri kullanılmış ve ulaşılan tezler, pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tarama sonucunda 69’u yüksek lisans, 4’ü doktora olmak üzere toplam 73 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Araştırmanın veri setini oluşturan 73 adet lisansüstü tezi incelemek üzere, araştırmacı tarafından çalışmanın amacına yönelik bir “Tez İnceleme Formu” geliştirilmiş, bunun için ilgili alanyazın taranmış, benzer çalışmaların veri toplama araçları dikkatle incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan örnek inceleme formu Tablo 1’de sunulmuştur;

Tablo 1: Tez inceleme formu

Yazar, Yıl	Kardeş (2018)
Üniversite	Hacettepe Üniv.
Konu dağılımı	Mülteci çocukların psikososyal gelişimi
Yöntem	Karma desen araştırma (yakınsayan paralel)
Katılımcı sayısı	68 çocuk, 15 öğretmen, 5 ebeveyn
Ölçme değerlendirme araçları	Ölçek ve görüşme formu
Veri Analiz yöntemi	MANOVA ve Kruskall Wallis İçerik analizi
Temel bulgular	Birleşen Dünyalar Programı'nın mülteci çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

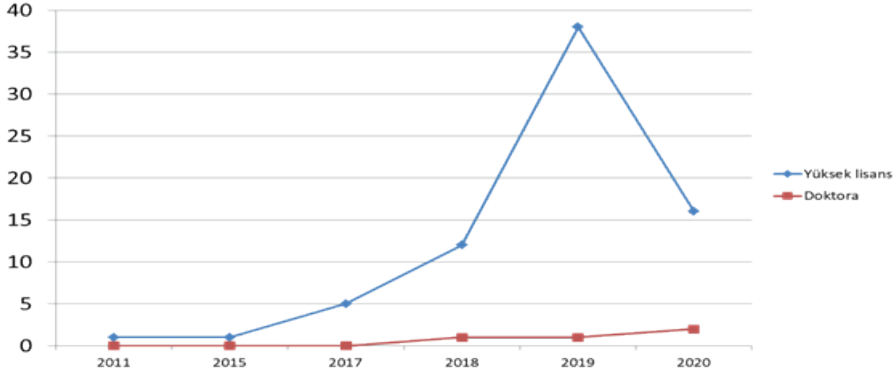
Geliştirilen bu formda yazar, tez yılı, tezin yazıldığı üniversite, tez türü, tez konusu, yöntem, katılımcı sayısı, ölçme değerlendirme araçları, veri analiz yöntemi ve araştırmanın temel bulgularına yer verilmiştir. Yazılan tezlerin 14 tanesinin İngilizce dilinde, 59 tanesinin de Türkçe yazıldığı görülmüştür. Tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, en fazla lisansüstü tezin, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Marmara, Sakarya, Hacettepe, Gazi, Gaziantep, Anadolu ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitelerinde yazıldığı görülmüştür. Çözümlenen veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda temalandırılmış ve tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuş daha sonra yorumlanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda betimsel analiz, yazılı araştırma dokümanlarını belirli kodlamalarla, sistematik bir şekilde ortaya koyan bir tekniktir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Önce araştırmanın amacına uygun verilere ulaşılmış ve bu veriler ayıklanarak hazır hale getirilmiştir. Daha sonra kodlama şemaları ve kategoriler geliştirilmiştir. Kategori ve tema tanımlamaları yapılmış ve sonuçlar yorumlanarak rapor edilmiştir (Tavşancıl & Aslan, 2001)

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de mülteci/sığınmacılarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 1’deki gibidir.

Türkiye’de Eğitim Alanında Mültecilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

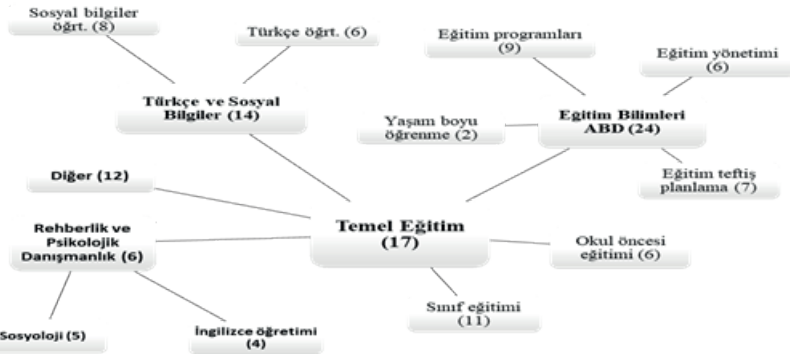
Tezlerin yıllara göre dağılımı



Şekil 1: Mülteci/sığınmacılarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

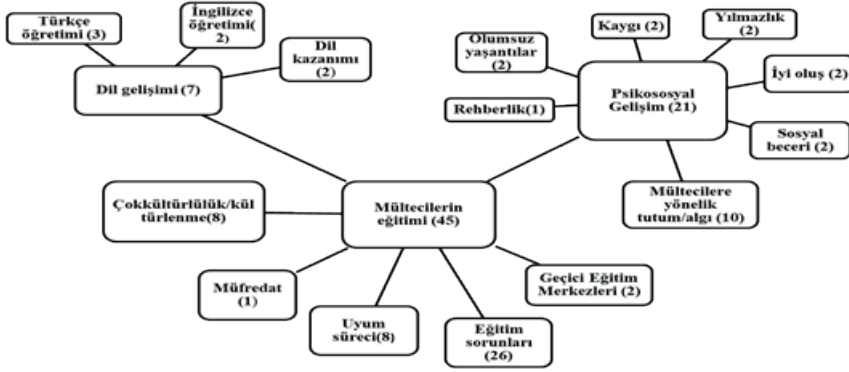
Şekil 1’de görüldüğü gibi eğitim öğretim alanında Türkiye’de ilk tez 2011 yılında yazılmıştır. Daha sonra 2015 yılında tezlerin yazımına devam edilmiş ve 2019 yılında 38 adet tez yazılmıştır. 2020 yılında yazılan tezlerde düşüş olduğu gözlemlense de, 2020 yılına ait bütün tezlerin henüz sisteme yüklenmediği düşünülmektedir. Yazılan tezlerin çoğunlukta yüksek lisans tezi olarak yazıldığı, doktora tez sayısının toplamda 4 olduğu görülmüştür.

Mülteci/sığınmacılarla ilgili yapılan tezlerin yapıldıkları anabilim dallarına göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.



Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımına bakıldığında, eğitim bilimleri (24), temel eğitim (17), Türkçe ve sosyal bilgiler (14), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (6), sosyoloji (5) ve İngilizce öğretimi (4) en fazla tez çalışmasının yapıldığı ana bilim dalları olarak öne çıkmaktadır.

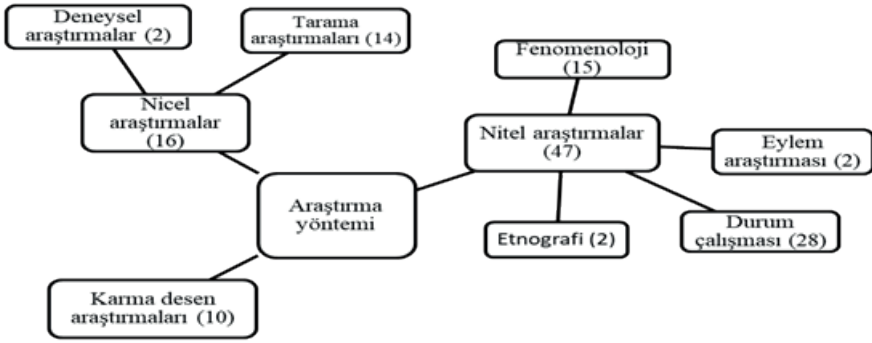
Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan tezlerin konulara göre dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 3: Mülteci/sığınmacılarla yapılan lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı

Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan tezlerin konu dağılımlarına bakıldığında, mülteci/sığınmacıların eğitimi (müfredat, uyum süreci, eğitim sorunları, geçici eğitim merkezleri) konusunda yazılan tezlerin önemli bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Çok kültürlülük konusunun da bu kapsamda ilgi çektiği görülmektedir. Araştırmacıların özellikle mülteci/sığınmacı çocukların eğitiminde psikososyal gelişimlerine dönük çalışmalara ağırlık verdiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda mülteci/sığınmacılara yönelik algı, olumsuz yaşantılar, sosyal beceri, kaygı ve yılmazlık gibi çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Son olarak dil gelişimi ile ilgili tezlerin, çocuklara Türkçe öğretimi, İngilizce öğretimi ve dil kazanımı konularına odaklandığı görülmektedir.

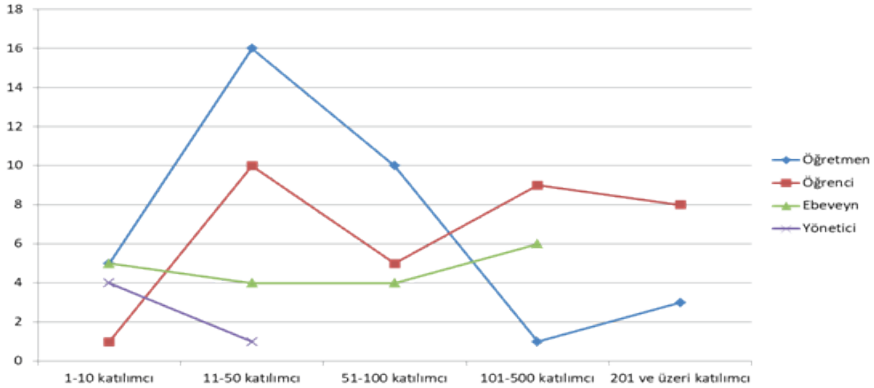
Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Şekil 4’te görüldüğü gibi araştırmacıların mülteci/sığınmacıların eğitimi konusunda çoğunlukla nitel yönetime (47) başvurdukları görülmektedir. Nitel araştırma içerisinde en fazla durum çalışması deseni tercih edilmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden en çok tarama araştırması (14) deseni kullanılmıştır.

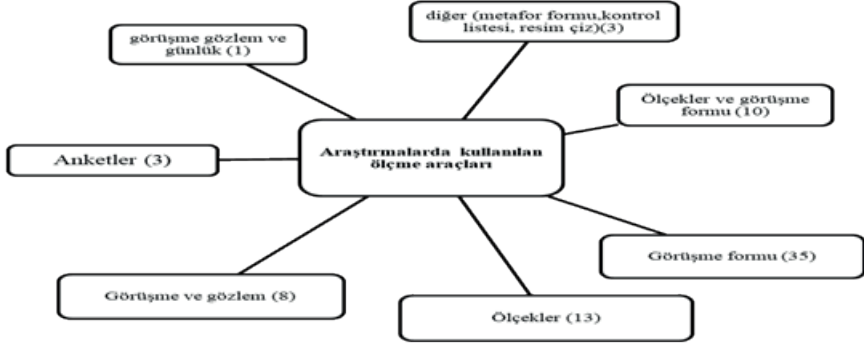
Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan tezlerin örneklem grubu ve büyüklüğüne göre dağılımı Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Örneklem grupları ve örneklem büyüklüğü

Şekil 5 incelendiğinde en çok çalışılan örneklem grubunun öğretmenler ve öğrenciler olduğu görülmektedir. Yine en yüksek örneklem gruplarının da öğretmen ve öğrencilerden seçildiği görülmektedir. Yöneticilerin araştırma örneklemini için çok fazla tercih edilmediği görülmektedir.

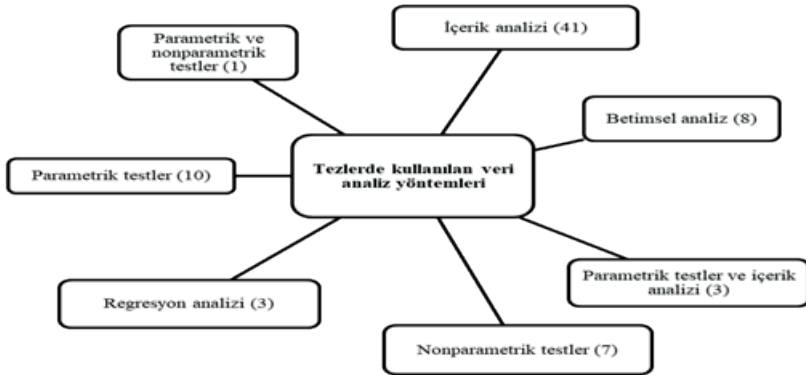
Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Tezlerde kullanılan ölçme araçları

Şekil 6'da görüldüğü gibi nitel araştırmaların yoğunlukta olmasından dolayı en çok görüşme formları (35) kullanılmıştır. Görüşme formlarını, ölçekler (13) ve görüşme ve gözlemin birlikte (8) ölçme aracı olarak kullanıldığı çalışmalar izlemiştir.

Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan tezlerin veri analizi yöntemlerine göre dağılımı Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Tezlerde kullanılan veri analiz yöntemleri

Şekil 7’de görüldüğü gibi tezlerin analizi için genel olarak içerik analizi (41) kullanılmıştır. İçerik analizini parametrik testler (10), betimsel analiz (8) ve nonparametrik testler takip etmiştir.

Son olarak lisansüstü tezlerin temel bulgularına bakılmıştır. Temel bulgulara bakıldığı zaman mülteci/sığınmacıların genel olarak yaşadıkları sorunlar, toplumsal uyum için yaşadıkları engeller, mülteci/sığınmacılara yönelik eğitim politikaları, geçici eğitim merkezleri ve işleyişleri, mülteci/sığınmacı sorununun çokkültürlü bağlamda ele alınması ve mülteci/sığınmacıların psikolojik iyi oluşlarına yönelik bulguların ortaya çıktığı görülmüştür.

Tezlerin temel bulgularına ilişkin birkaç örnek ise aşağıda verilmiştir.

(Uyanık, 2019) *“Dil ve iletişim sorunu, akran zorbalığına maruz kalma, okul içinde fiziksel şiddeti kullanma ve okul ortamında ayrımcılığa maruz kalma sorun alanları ortaya çıkmıştır.”*

(Kaya, 2019) *“GEM’lerde eğitim alan öğrencilerin ayrımcılığa uğradığı, müfredatın içeriğinin GEM’in amacına uygun şekillendirilmediği ortaya çıkmıştır.”*

(Pehlivan Yılmaz, 2019) *“Akademik başarıda düşüklük, okul-aile iletişimsizliği, dil yeter-sizliği, akran zorbalığı, öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması, mülteci öğrencilere karşı empati yoksunluğu ve ön yargı, derse katılmama gibi sorunların olduğu ortaya çıkmıştır.”*

(Bozdağ, 2020) *“Suriyeli mülteci çocukların umut, aileden algılanan sosyal destek, sosyal temas sıklığı ve okula aidiyet düzeyleri arttıkça psikolojik sağlamlık düzeyleri de artmaktadır.”*

(Somuncuoğlu, 2019) *“Öğretmenlerin kullandıkları dil konusunda karmaşa yaşadıkları, materyal seçimi ve kullanımı konusunda farkındalıklarının düşük olduğu, göçmen öğrencilerin aleyhine etki gösteren özetleyici değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri ve sınıflarındaki yükselen tansiyonla baş etmekte zorlandıkları görülmüştür.”*

Özdenur Evis (2019) *“Mülteci çocukların resimlerinde uçak, sınır kapısı, mermi, kan, asker, tel örgü, top, silah, tank, bayrak, ölmüş ve yaralanmış insan figürleri” gibi savaşı doğrudan işleyen ya da dolaylı olarak çağrıştıran imgeleri yoğunlukla kullandıkları görülmüştür.”*

Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak Türkiye’de mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan tezlerin son yıllarda ağırlık kazandığı ve yazılan tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmüştür. Apak (2018) mülteci/sığınmacılarla ilgili lisansüstü tezleri incelediği araştırmada benzer olarak yüksek lisans tezlerinin ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanda mülteci/sığınmacı konusunun yeni olması ve genç araştırmacıların yüksek lisans tezlerinde bu konuya yoğunlaşması ilerleyen dönemlerde doktora tezlerinde de artış olacağını göstergesi olabilir. Ancak yapılan diğer lisansüstü tez araştırmaları (Aslışen & Hacıbrahimoglu, 2020; Coşkun, Dündar & Parlak, 2014; Kardeş, Akman ve

Yazıcı, 2018; Kesicioğlu ve Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2019) analizlerinde de sayı olarak doktora tezlerinin, yüksek lisans tezlerinin oldukça gerisinde kaldığı görülmüştür. Mülteci/sığınmacıların eğitimi ile ilgili tez çalışmalarının çoğunlukla eğitim bilimleri, temel eğitim, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretimi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında yazıldığı görülmüştür. Alanyazında mülteci/sığınmacıların eğitimiy-le ilgili tezlerin konu dağılımına ilişkin bir araştırmaya rastlanmasa da genel olarak yazılan lisansüstü tez çalışmalarının uluslararası ilişkiler, sosyoloji ve siyaset bilimi alanında yazıldığı görülmüştür (Tatlıcioğlu ve Apak, 2018). Eğitim bilimlerine bağlı eğitim yönetimi, planlama ve program alanında mülteci/sığınmacılarla ilgili tezlerin yoğun olması, verilen eğitimin planlanması ve niteliğinin artırılması bakımından önemlidir. Çocukların eğitim sürecine ve topluma uyumu içinde temel eğitim ayrı bir öneme sahiptir. Bu bakımdan temel eğitimde de mülteci/sığınmacılarla ilgili tezlerin sayısının fazla olması önemli bir gelişmedir. Mülteci/sığınmacı çocukların eğitiminde en büyük problemlerden biri olarak dil sorunu gösterilmektedir. Bundan dolayı Türkçe öğretimi konusunda yapılan tezlerin de alanyazına önemli bir katkı sunacağı ifade edilebilir.

Mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan tezlerin çoğunlukla mülteci/sığınmacıların eğitimi, psikososyal gelişim, dil gelişimi ve çokkültürlülük bağlamında ele alındığı görülmüştür. Benzer olarak Yerli (2018) araştırmasında son yıllarda göç ve mülteciler konulu çalışmaların sayısının giderek arttığını; çalışmaların ağırlıklı olarak sosyal politika ve eğitim gibi konularda yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum eğitimcilerin ve sosyal çalışmacıların, Türkiye'ye gelen mülteci/sığınmacıların nüfusunun büyük kısmının çocuklardan oluşması ve bu çocukların topluma uyum sağlaması için hızlı bir şekilde eğitim sürecine adapte edilmeleri gerektiği konusundaki farkındalıktan kaynaklanabilir.

Tezlerde kullanılan araştırma yöntemine göre nitel yöntemle yazılan tezlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum çalışılan örneklem gruplarının dil engelinden kaynaklanabilir. Dil engelinden dolayı geniş örneklem gruplarından veri toplamak zor olduğu için daha küçük örneklerle çalışılan nitel araştırmalar tercih sebebi olabilir. Mülteci/sığınmacı çocukların ve mülteci/sığınmacı öğretmenlerin dil engelinden dolayı onlardan veri elde etmede birebir etkileşim sağladığı için görüşme yönteminin, anket ve ölçeklere göre daha kullanışlı olması, mülteci/sığınmacılarla ilgili yazılan tezlerde nitel yöntemin tercih edilmesinin nedeni olabilir. Nitel yöntemle yazılan tezlerle birlikte araştırmacıların karma yöntemi daha az tercih ettikleri görülmektedir. Benzer olarak Tatlıcioğlu ve Hıdır (2018) mülteci/sığınmacılarla ilgili tez çalışmalarında karma yöntemin çok az tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen verilerin birleştirilerek tek bir yöntemin kullanıldığı çalışmalara oranla araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağladığı için (Creswell, 2008) karma yöntemle yapılan tezlerde artış olması önemlidir.

Tezlerde çalışılan örneklem büyüklüklerine bakıldığında daha büyük örneklem-lerle tez çalışması yapmanın elde edilen sonuçları evrene genelleme açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yazılan tezlerde örneklem grubu olarak genelde öğrencilerin ve öğretmenlerin tercih edildiği görülmüştür. Örneklemde öğretmen ve öğrencilerin daha yoğun tercih edilmesinin sebebi bu gruplara ulaşmanın daha kolay olması olabilir. Benzer olarak Ahi ve Kıldan (2013) lisansüstü tezlerde en çok kullanılan örneklem grubunun çocuklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak mülteci/sığınmacı çocuklara verilen eğitimin önemli paydaşları arasında yöneticiler ve çocukların ebeveynleri yer almaktadır. Dolayısıyla bu paydaşlarla yapılan araştırmaların artırılması eğitimin niteliğini arttıracaktır.

Tezlerde en çok kullanılan ölçme araçlarının görüşme formları ve ölçekler olduğu görülmektedir. Nitel araştırmaların çoğunlukta olması ve görüşme formlarının güvenilirlik ve geçerliliğinin sağlanmasının göreceli olarak daha kolay olması araştırmacıların görüşme formlarını tercih sebebi olabilir. Ayrıca Atasoy ve Alkar (2020) göç üzerine yapılan tezleri inceledikleri araştırmalarında, araştırmacıların daha çok görüşme ve doküman analizi tekniğini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde en fazla kullanılan yöntem ise içerik analizi ve parametrik testlerdir. Mülteci/sığınmacıların genel olarak yaşadıkları sorunlar, toplumsal uyumun önündeki engeller, mülteci/sığınmacılara yönelik eğitim politikaları, geçici eğitim merkezleri ve işleyişleri, mülteci/sığınmacı sorununun çokkültürlü bağlamda ele alınması ve mülteci/sığınmacıların psikolojik iyi oluşlarına yönelik bulguların ortaya çıktığı görülmüştür.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda mülteci/sığınmacılarla ilgili yapılan doktora tezlerinin artırılması önerilebilir. Mülteci/sığınmacıların eğitimi, sorunları, iyi oluşları, dil engeli, çok kültürlülük konularında sıkışıp kalan çalışmalar olduğu, bundan sonra daha geniş perspektifle ve daha derinlemesine bilgi sağlayan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Yürütülen araştırmaların yöneticiler, ebeveynler ve sivil toplum kuruluşları gibi eğitimin diğer paydaşları ile de yürütülmesi gerektiği ifade edilebilir. Büyük örneklem gruplarıyla yürütülen ulusal çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mülteci/sığınmacılara yönelik bilgi ve becerilerini arttırmaya dönük programları hedefleyen deneysel çalışmalar artırılabilir.

Kaynakça

- Acar-Ciftci, Y. (2019). Multicultural education and approaches to teacher training. *Journal of Education and Learning, 8*(4), 136-152.
- Ahi, B., & Kıldan, O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(27), 23-46.
- Akbaşlı, S., & Mavi, D. (2019). Conditions of Syrian asylum seeker students in a Turkish university. *International Journal of Inclusive Education, 1*-16.
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 247-262.
- Anderson, A. et al (2004) ‘Education of refugee children: theoretical perspective and best practice’ in R. Hamilton and D. Moore (Eds.) *Educational Intervention for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice* (274-296), New York: RoutledgeFalmer.
- Apak, H. (2018). Türkiye’de sosyal hizmet lisansüstü tezlerinin göç bağlamında değerlendirilmesi. *Kadim Akademi SBD, 2*(2), 123-135.
- Arnot, M., & Pinson, H. (2005). The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices. *Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge*. 15.02.2021 tarihinde <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Aslışen, E. H. T., & Hacıbrahimoğlu, B. Y. (2020). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminde Oyuncağ Alanında Gerçekleştirilmiş Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi. *Başkent University Journal of Education, 7*(2), 284-299.
- Atasoy, E., & Alkar, E. (2020). Türkiye’de göç üzerine yapılan doktora tezlerine yönelik bir içerik analizi. *Tesam Akademi, 7*(1), 67-89.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research, 2*(1), 57-80.
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(5), 1571-1578.
- Betancourt, T. S., Ito, B. S., Lilienthal, G. M., Abdi, S., Agalab, N., Ellis, H. (2015). We left one war and came to another: Resource loss, acculturation stress, and caregiver-child relationships in Somali refugee families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 21*, 114-125.

Türkiye’de Eğitim Alanında Mültecilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

- Birleşmiş Milletler (1989). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi*. <https://www.unicef.org/turkey/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Bozdağ, F. (2020). *Mülteci çocukların psikolojik sağlamlıkları ve kültürlenme stratejileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Creswell, J. W. (2008). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications: USA
- Demir, S. B., & Ozgul, V. (2019). Syrian refugees minors in Turkey. Why and how are they discriminated against and ostracized?. *Child Indicators Research*, 12(6), 1989-2011.
- Erdem, C. (2017). Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Fraenkel, W., & Wallen, N. E. Hyun,(2012). *How to design and evaluate research in education*, New York: McGraw-hill.
- Giller, E. (1999). *What is psychological trauma*. Sidran Institute. 15.02.2021 tarihinde <http://www.theannainstitute.org/What%20Is%20Psychological%20Trauma.pdf?contentID=88> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2021). *Geçici Koruma*. 15.02. 2021 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Gümüşten, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 5(10), 247-264.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368.
- Humphrey, A. (2015). *Caring for syrian refugee children: A program guide for welcoming young children and their families*. CMAS, Canada.
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A., & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural psychiatry*, 53(1), 81-109.
- Karaağaç, F. C., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Karataş, K., & Baloğlu, M. (2018). Kültürleşme stresi kaskacındaki Suriyeli öğrenciler. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(27), 971-990.

- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kardeş, S., Akman, B. ve Yazıcı, D. N. (2018). Üstün yetenekliler alanında yapılmış tezlerin analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 411-430.
- Kardeş, S., Banko, Ç., & Akman, B. (2017). Sosyal medyada Suriye’li sığınmacılara yönelik algı: Bir sözlük değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 4(2), 185-200.
- Karoly, L. A., & Gonzalez, G. C. (2011). Early care and education for children in immigrant families. *The Future of Children*, 21(1), 71-101.
- Kaya, A. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine Bir araştırma: geçici eğitim Merkezleri Ve müfredatları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kesicioğlu, O. S. ve Yıldırım Hacıbrahimioğlu, B. (2019). An examination of the thesis prepared for the preschool period between the years 2010-2018. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(37), 849-862.
- Lerner, A. B. (2012). *Educating the refugee child: A Resource Guide for Elementary School Teachers Working with Refugee Students from Burma*. The Carolina Center for Public Service.
- Liles, B. D. (2013). *Social and emotional development in the young child: The effects of trauma exposure*. (Unpublished Phd thesis), The University of Tulsa,
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mohamed, S., & Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: An exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 249-263.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Özdenur Evis, Z. (2019). *Suriyeli mülteci öğrencilerin olumsuz yaşantılarının resimlerine yansımaları (5.sınıf örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özenç, E. G., & Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 60-74.
- Palaz, T., Çepni, O., & Kılcan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1661-1684.
- Pehlivan Yılmaz, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Eğitim bilimleri enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700—712.

Türkiye’de Eğitim Alanında Mültecilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

- Scheeringa, M. S., & Zeanah, C. H. (2001). A relational perspective on PTSD in early childhood. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 14(4), 799-815.
- Schwartz, D., & Gorman, A. H. (2003). Community violence exposure and children’s academic functioning. *Journal of educational psychology*, 95(1), 163-173.
- Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örnekleme. *Journal of European Education*, 10(1-2), 1-16.
- Somuncuoğlu, K. (2019). *Challenges facing the Turkish EFL teachers working with students with a migration background: The case of Syrian refugee learners*. (Unpublished master thesis). Çukurova University, Social Sciences Enstitute, Adana.
- Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Mülteci çocuklar ve okula uyum: Öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları üzerinden bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 313-334.
- Suárez-Orozco, C., Abo-Zena, M. M., & Marks, A. K. (2015). *Transitions: The development of children of immigrants*. NYU Press.
- Suárez-Orozco, C., Yoshikawa, H., & Tseng, V. (2015). *Intersecting inequalities: Research to reduce inequality for immigrant-origin children and youth*. William T. Grant Foundation, New York.
- Sunata, U. (2017). Türkiye’deki mülteci çocukları için kültürlerarası eğitim modeli. In *Uluslararası Göç ve Çocuklar* (pp. 275-277). Transnational Press London.
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şahin, S., & Sümer, S. (2018). The Problems Experienced in the Integration Process of Syrian Students into the Turkish Education System. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 909-918.
- Şimşek, D. (2019). Türkiye’de Suriyeli mülteci entegrasyonu: Zorlukları ve olanakları. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 172-187.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tatlıoğlu, O., & Hıdır, A. (2018). “Suriyeliler” hakkında yapılan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 227-254.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Topaloğlu, H., & Özdemir, M. (2020). Mültecilerin eğitime erişimleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentileri. *Electronic Turkish Studies*, 15(3), 2033- 2059.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.

- UNHCR (1994). *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care*. Geneva: UNHCR. 15.02.2021 tarihinde <https://www.unhcr.org/protection/children/3b84c6c67/refugee-children-guidelines-protection-care.html> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Uyanık, A. (2019). *Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehberlik ihtiyaçlarının rehber öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2008). Strengthening social and emotional competence in young children who are socioeconomically disadvantaged: Preschool and kindergarten school-based curricula. In W. H. Brown, S. L. Odon, & McConnell, S. R. (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 185-203). Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Wiese, E. B. P. (2010). Culture and migration: Psychological trauma in children and adolescents. *Traumatology*, 16(4), 142-152.
- Vindevogel, S., & Verelst, A. (2020). Supporting mental health in young refugees: a resilience perspective. In *Child, Adolescent and Family Refugee Mental Health* (pp. 53-65). Springer, Cham.
- Yerli, G. (2018). Türkiye’de göç ve mülteci konusunda yapılmış lisansüstü akademik faaliyetler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 347-358.
- Zengin, M., & Akdemir, Ö. A. (2020). Teachers’ views on parent involvement for refugee children’s education. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 75-85.
- Zhou, M. (1997) ‘Segmented Assimilation: Issues, Controversies and Recent Research on the New Second Generation’, *International Migration Review*, 31(4), 975-1008.

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE İLİŞKİN YETERLİK ALGILARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Taner ÇİFÇİ¹, Ayla YILDIZ², İlhami ARSEVEN³, Alev ORHAN⁴

1 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, tanercifci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2057-7136.

2 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, aylaarseven2004@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-3051-7441.

3 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ilhamiarseven2004@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-9750-5862.

4 Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yıldızeli Meslek Yüksekokulu, alevorhan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8999-9329.

Geliş Tarihi: 10.03.2021 Kabul Tarihi: 26.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.894341

Öz: Çalışmanın amacı; öğretmenlerin göçmen öğrencilere ilişkin öğretim deneyimlerinin, çokkültürlü yeterlilik durumlarının ve tutumlarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sivas merkezde çalışan 107 sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Sivas merkezde bulunan ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde toplam 6 okul belirlenirken göçmen öğrencilerin bulunma yoğunluğu dikkate alınmıştır. Çalışmada Akçaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan deneyim, tutum ve çokkültürlü yeterlik olmak üzere 3 alt boyut ve 25 maddeden oluşan “Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ)” kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili deneyim, yeterlik ve tutum düzeyleri belirlenirken; öğretmenlerin branş, cinsiyet ve kıdemlerine göre bu düzeylerin değişimi ortaya konulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına göre; öğretmenlerin eğitimde çokkültürlülüğe ilişkin yeterliklerinin düşük oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dikkat çeken bir sonuç da araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim ve yeterlik alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak tutum alt boyutunda ise anlamlı şekilde sınıf öğretmenleri lehinde farklılaştığıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, göçmen öğrenciler, öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlikleri, mültecilere ilişkin öğretmen tutumu, deneyim

INVESTIGATION OF TEACHERS' PERCEPTIONS OF MULTICULTURAL EFFICACY IN EDUCATION BASED ON CERTAIN VARIABLES

Abstract:

The purpose of this study is to determine teachers' experience, multicultural efficacy, and attitude levels concerning refugee students. The study group consists of 107 teachers working in six schools (elementary schools, middle schools, and high schools) that were chosen from among schools located in Sivas city center and containing the biggest number of refugee students in the 2017-2018 academic year. The study employed "The Multicultural Efficacy Scale (MES)", adapted to Turkish by Akçaoğlu and Aرسال (2018). MES has three sub-dimensions: experience, attitude, and multicultural efficacy. It has 25 items in total, five of which are about experience, four about attitude, and 16 about multicultural efficacy. The study both determined the teachers' experience, competence and attitude levels concerning refugee students and revealed whether such levels differed by teacher's branch and teacher's gender and professional seniority. The arithmetic means of the scores obtained by the teachers from the scale, the teachers were determined to have low perceptions of multicultural efficacy in education. Another remarkable result of the study is that the participating students' perceptions concerning refugee students did not significantly differ by teacher's branch in the experience and efficacy sub-dimensions and in the entire scale, but there was a significant difference in favor of elementary school teachers in the attitude sub-dimension. It can be said that the participating teachers' perceptions concerning refugee children did not differ significantly according to teacher's gender. Similarly, it was found that the teachers' perceptions concerning refugee children did not differ significantly by professional seniority.

Keywords: Multiculturalism, refugee students, teachers' multicultural efficacy, teacher attitude towards refugees, experience

Giriş

Kültür, toplumdan topluma değişen, geçmişten bugüne dinamik bir süreç sergileyerek toplumun kimliğini oluşturan maddi ve manevi değerlerdir. Parekh (2002) ise kültürü insanların bireysel ve toplumsal yaşamlarını yapılandırmada kullandıkları inançlar, değerler ve adalet sistemi olarak tanımlamaktadır (Akt.; Polat ve Kılıç, 2013). Kültürlenme kavramı dikkate alındığında; eğitim amacıyla düzenlenmemiş ortamdaki uyarıcılar bireyde davranış değişmesi oluşturmuşsa kendiliğinden kültürlenme,

uyarıncılar belli bir davranış değiştirme maksadıyla düzenlenmiş ve belli bir bireye yöneltilmiş ise kasıtlı kültürdenmeden bahsedilebilir (Ertürk, 2017). Çokkültürlülük kavramı ise belirli bir sınır içerisinde farklı kültürlerin birlikteliğini ifade etmek için kullanılır. Çokkültürlülük, yeni bir kavram gibi algılanmasına rağmen yeni bir durum değildir (Demir, 2012)

Türkiye, coğrafi konumu itibarı ile birçok uygarlığa ev sahipliği yapmış ve her zaman çeşitli kültürlerle etkileşim halinde olmuştur (Çelik, 2008). Aynı zamanda Türkiye göçmenlere kapılarını açan ve ihtiyaç duyanları koruması altına alan bir politika sergilemiştir. Bu durumun tarihteki en güzel örnekleri ise; 1492 yılında binlerce Yahudi'nin, 1709 yılında İsveç Kralı Şarl'ın ve beraberindeki binlerce kişinin, 1849'da Prens Lajos Kossuth ve beraberindeki 3 bin Macar'ın Osmanlı topraklarına sığınması, 1922-1945 yılları arasında Yunanistan, Balkanlar ve Almanya'dan yaklaşık 1 milyon 185 bin kişinin, 1988-2000 yılları arasında Irak, Bulgaristan, Bosna ve Kosova'dan yaklaşık 900 bin kişinin Türkiye'ye gelmesi göç tarihimizin en somut örnekleri arasında yer almaktadır (Göç İdaresi 2016 Yılı Türkiye Göç Raporu [TGR], 2017). Birçok kez göç ve sığınmacı ile ilgili krizlere maruz kalan Türkiye, göç ve sığınmacı konusunda oldukça deneyim kazanmıştır (Ertan ve Ertan, 2017). Çağlar boyunca var olan göç hareketi günümüzde ikinci dünya savaşından sonraki en hareketli dönemini yaşamaktadır (TGR, 2017). Castles ve Miller (1993) ve Weiner (1993) tarafından yirmi birinci yüzyılın sonu "göç yüzyılı" olarak isimlendirilmiştir (akt. Aktel ve Kaygısız 2018). Günümüzde hızla devam eden bu göç hareketinden dünya genelindeki tüm ülkeler etkilenmiştir ve etkilenmeye de devam etmektedir (TGR, 2017).

2011 yılı, ülkemize yapılan göç ise tarihimizin dönüm noktası olmuştur (Işığüzel ve Baldık, 2019). Türkiye 2011 yılından bu yana Suriyeli sığınmacılara yönelik açık kapı politikası uygulamış ve yaklaşık 3.559.041 Suriyeliyi kabul etmiştir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Türkiye'deki toplam Suriyeli nüfusunun % 48' ini ise çocuklar oluşturmaktadır (Mülteciler Derneği, 2021). Toplamda 3,7 milyon kişi ile dünyada en fazla mülteci barındıran ülke olmuştur (Tepealtı, 2020). İlk yıllarda bu göç hareketinin geçici olacağı düşünülmüş ve var olan sorunlar için uzun vadeli çözümler ortaya konmamıştır (Özcan, 2018). İlerleyen zamanlarda ise sığınmacılara yönelik olarak uzun vadeli politikaların ortaya konması, sığınmacıların takibinin yapılması için 4 Nisan 2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile Göç İdaresi kurulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a). Suriyeli çocukların savaş ortamından kaçarak başka bir ülkeye sığınmış olmaları kültür farklılığını da beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla ilk etapta gündeme gelmeyen eğitim sorunları zaman içerisinde giderek önem kazanmaya başlamıştır (Gencer, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına yönelik olarak 2014 yılında Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile eğitim hizmetlerinin standartları belirlenmiştir (MEB, 2014). 2019 yılında ise Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi ile sığınmacı öğrencilerin eğitim öğretim hizmet-

lerinden daha nitelikli olarak faydalanabilmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2019). Ayrıca günümüzde sadece göç yoluyla değil, bilgi teknolojisinin hızla ilerlemesi, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, devletleri etkileyen önemli jeopolitik değişimler, ekonomi pazarları arasındaki bağlar ve bu pazarların dünya ekonomisindeki oranı gibi sebeplerden dolayı da dünya genelinde çokkültürlülük giderek yaygınlaşmaktadır (Portera, 2020). Küreselleşme süreçlerinin dünya çapında eğitimi önemli bir şekilde etkilediği aşikârdır (Bloemraad, Korteweg ve Yurdakul, 2008). Hızla değişen ve gelişen kültür dolaşımının sonucunda karşımıza çokkültürlülük kavramı çıkmaktadır (Oruç, 2016). Çokkültürlülük, küreselleşme temelinde ekonomik ve siyasi gelişimleri etkisi altına alan sosyo-kültürel bir kavram olarak nitelendirilebilir (Çelik, 2008).

Çokkültürlülük toplumu oluşturan farklı kimlikler taşıyan insanlar topluluğu olarak ifade edilebilir (Günay, 2010). Çokkültürlülük dil, din, ırk, cinsiyet, etnik ve kültürel farklılıklara saygı, eşit muamele görme hakkı, kültürel kimliğini koruma hakkı ve eşit haklar arayışı olarak tanımlanabilir (Kurucz, Lehl ve Anders, 2020). Çokkültürlülük kavramı, farklı kültürleri ortaya koyarken farklılıklara da vurgu yapmaktadır (Say, 2017). Çokkültürlülük kavramı bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, insan haklarına ve farklı bakış açılarına saygı duyma, farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama gibi temel unsurlarda toplanmaktadır (Cırık, 2008).

Günümüz toplumları için en önemli durumlardan bir tanesi de küreselleşmeyle birlikte farklı kültürlerle ait insanların bir arada yaşamaları ve bu bilince sahip olmalarıdır (Ünlü ve Örtten, 2013). Farklı kültürleri bünyesinde barındıran ülkelerde çeşitli gelenek ve göreneklere sahip insanların yaşamlarını bir arada yürütmeleri noktasında bireylerin çokkültürlü duyarlılığa sahip olması önemlidir (Ruales, Agirdag ve Van Pettegem, 2020).

Çokkültürlü eğitim tek tip birey yetiştirmeye dayanmayan bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyan, her birey için eşit gelişim fırsatı sağlayan, farklı kültürlerle karşı duyarlı olan bir eğitim politikası olarak nitelendirilebilir (Polat ve Kılıç, 2013). Çokkültürlü eğitim terimi ilk olarak 1973 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde kullanılmış ve National Association for Multicultural Education çokkültürlü eğitimin kilit noktalarını; farklı kültürel değerlerin toplum tarafından benimsenmesi, okulların değerlerin iyileştirilmesinde önemli rol oynaması, okullarda dayanışmanın ve işbirliğinin güçlendirilmesi olarak belirlemiştir (Guichot-Reina, 2020).

1980'lerin sonlarında yüksek göç akışına sahip olan Almanya, Fransa, Belçika, İngiltere, Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde kültürlerarası eğitime dayalı programlar popüler olmaya başlamıştır (Portera, 2020). Okullar kültürel olarak çeşitlendikçe, öğretmenlerin de çokkültürlü ortama hazırlanması için yeterli bilgi, değer ve bakış açısıyla donatılması zorunluluk haline gelmiştir (Kim ve Choi, 2020). Bu nedenle Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Filipinler gibi ülkelerde eğitim programları ve öğretmen yetiştirme programları çokkültürlülüğe dayalı olarak oluşturulmaya başlanmıştır (Ru-

ales vd., 2020). Çokkültürlülük eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için çokkültürlülük çerçevesinde; öğretmen yeterlikleri, eğitim programlarının yapısına içerik entegrasyonu, öğretme ve öğrenme stilleri, öğretmen ve yönetici davranışları, bilgi oluşturma süreci, önyargıyı azaltma, eşitlik pedagojisi, okul kültürü ve sosyal yapının güçlendirilmesi gibi konular büyük bir öneme sahiptir (Banks, 1993).

Günümüz eğitimcileri hayal bile edemeyecekleri kadar çokkültürel çeşitlilik barındıran toplumlarda hizmet vermektedirler (Cirik, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında öğretmenlik mesleği yeterlilikleri belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği yeterliliklerden bazıları performans göstergeleri açısından çokkültürlü öğretmen yeterlilikleri ile uyumaktadır (Bulut ve Başbay, 2014). Bu yeterlilikler Türkiye yeterlikler çerçevesi kapsamında güncellenmiştir.

2017 yılı öğretmenlik mesleği yeterlilikleri dikkate alındığında; öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve sosyokültürel özelliklerine dikkat ederek öğretim planının düzenlenmesinin, benzer şekilde öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına dikkat ederek eğitim durumlarının düzenlenmesinin ve bulunulan çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerine göre öğretimin düzenlenmesinin gerekliliğine dair yapılan vurgulamalar çokkültürlülük kavramı ile ilişkilendirilebilir (MEB, 2017b).

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de mülteci ya da geçici koruma sağlanan öğrencilere ilişkin çalışmalar (Başbay ve Bektaş 2009; Ünlü ve Örtün 2013; Uydaş ve Genç 2015; Senem ve Arıkan 2018; Göngör, Buyruk ve Özdemir 2018) olmasına rağmen öğretmenlerin görüşlerine ve algılarına dayalı çalışma oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle öğretime ilişkin deneyim, çokkültürlü yeterlilik ve tutumlarının belirlenmesi araştırmanın temel amacıdır. Bu doğrultuda araştırma soruları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

1. Göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri cinsiyete göre nasıl değişmektedir?
3. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri mesleki branşa göre nasıl değişmektedir?
4. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri mesleki kıdeme göre nasıl değişmektedir?
5. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyine göre nasıl değişmektedir?

6. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri görev yaptıkları okulların düzeyine göre nasıl değişmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel araştırma türlerinden olan betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Tarama araştırmalar geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Bu araştırmada da göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik deneyimlerinin, tutumlarının ve yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; Sivas merkezde bulunan MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde toplamda 6 okulda görev yapan 107 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında göçmen öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullar seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 63'ü (% 58) kadın, 44'ü erkek (% 42) erkektir. Öğretmenlerin 82'si (%72) alt, 32'si (%18) orta sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda görev yapmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken Sivas ilindeki İlkokul, Ortaokul ve Liseler, göçmen öğrencilerin öğrenim görme durumuna göre sosyoekonomik düzeyi alt ve orta şeklinde gruplandırılmış ve bu iki gruptan seçkisiz olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu gruplama yapılırken okul müdürleri ile görüşme yapılarak sosyoekonomik durum hakkında bilgi toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen, Akçaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan, "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ)" kullanılmıştır. 5 maddesi deneyim, 4 maddesi tutum ve 16 maddesi çokkültürlü yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ÇYÖ toplam 25 maddeden oluşmaktadır.

Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin güvenilirliği için Cronbach Alpha 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt-boyutları için gerçekleştirilen analizler ise deneyim alt-boyutunun 0,70, tutum alt-boyutunun 0,71 ve yeterlik alt-boyutunun 0,75 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre ölçeğin 1,2,3,4,5,6, ve 7. maddeleri deneyim alt boyutu olarak; 8, 9, 11, 12, 13, ve 14. maddeleri tutum alt boyutu olarak; 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 ve 34. maddeleri yeterlik alt boyutu olarak belirlenmiştir. Analiz

sonucunda elde edilen 25 maddeli yeni ölçeğin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken puan aralıkları Guyton ve Wesche (2005) tarafından belirlenmiş olan orijinal ölçütlere dikkat edilerek aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Deneyim Boyutu: Bölümdeki hesaplama 0-9 arası düşük, 10-15 orta düzeyde ve 15- 20 yüksek deneyim olarak hesaplanmıştır.

Tutum Boyutu: Bölümdeki hesaplama 0-8 arası düşük tutum, 9-13 orta düzeyde tutum ve 14-16 yüksek tutum olarak yapılmıştır.

Yeterlik Boyutu: 0-43 arası düşük yeterlik, 44-53 arası orta düzeyde yeterlik ve 54-64 arası yüksek yeterlik olarak hesaplanmıştır (Akt., Akçaoğlu ve Arsal, 2018).

Bulgular

Aşağıda araştırmının sorularına ilişkin bulgular ve ilgili tablolar yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği’nde öğretmenlere ilişkin betimsel veriler aşağıda yer alan tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğine (ÇYÖ)’den aldıkları puanlara İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	N	x_{ort}	SS
Deneyim	107	2.28	.58
Tutum	107	1.81	.53
Yeterlik	107	2.17	.63
Toplam	107	2.14	.42

Tablo 1’e göre öğretmenlerin ölçeğin deneyim boyutundan aldıkları puanların ortalaması 2.28, tutum boyutunda 1.81, yeterlik boyutunda 2.17 ve ölçeğin tamamında 2.14’dür. Ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları Guyton ve Wesche (2005) tarafından belirlenmiş olan orijinal ölçütlere dikkat edildiğinde; deneyim boyutundaki 2.28 ortalama değer 11.4 (10-15 aralığı) ortalamada çıktığı, tutum alt boyutunda 1.81 ortalama değer 7.24 (0-8 aralığı) toplam puana karşılık gelecek düşük çıktığını söylenebilir. Yeterlik alt boyutunda 2.17 ortalama değer 34.72 (0-43 aralığı) toplam puana karşılık gelecek yine düşük çıktığı görülmektedir. Ölçekten alınan puanların genel ortalamasının ise 2.14’ün 53.50 toplam puana karşılık geldiği, bu sonucun ölçeğin toplam puanın 100 olarak düşünüldüğünde orta düzeyin altında olduğu söy-

lenebilir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili deneyim, çokkültürlü yeterlilik ve tutumları puanları düşüktür.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

İkinci alt problemde, "Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri cinsiyete göre nasıl değişmektedir?" sorulmuştur. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan puanların ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre normallik testleri için; Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin yeterlik alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterdiği için t-testi, cinsiyete göre ölçeğin deneyim ve tutum alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının ve ölçeğin genel toplamdan aldıkları puanların normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. T-testi ve Mann Whitney U Testi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Puanlarının t-testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	x_{ort}	ss	t	Z	p
Deneyim	Kadın	63	2.28	.58		-.130	.896
	Erkek	44	1.41	.49			
Tutum	Kadın	63	1.81	.53		-1.454	.146
	Erkek	44	1.41	.49			
Yeterlik	Kadın	63	2.14	.65	-.480		.632
	Erkek	44	2.20	.59			
Toplam	Kadın	63	2.13	.43		-.662	.508
	Erkek	44	2.17	.40			

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim [$Z=-.130$; $p>.05$], tutum [$Z=-1.454$; $p>.05$] ve yeterlik alt boyutlarında [$t(.632)=-.480$] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ve ölçek toplamında [$Z= -.662$; $p>.05$] yine anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

Üçüncü alt problemde, “Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri mesleki branşa göre nasıl değişmektedir?” sorulmuştur. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan puanların ortalamalarının branş değişkenine göre normallik testleri için; gruplarının Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Çokkültürlü yeterlik ölçeğini genelinden ve yeterlik alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları branş değişkenine göre normal dağılım göstermediği için t-testi, aynı değişkene göre ölçeğin deneyim ve tutum alt boyutları puanların normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U testi kullanılmıştır. T-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Branşlara Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Puanlarının t-testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	x_{ort}	ss	t	Z	p
Deneyim	Branş	66	2.28	.58		-.557	.578
	Sınıf	41	1.38	.48			
Tutum	Branş	66	1.38	.48		-2.136	.033
	Sınıf	41	1.81	.53			
Yeterlik	Branş	66	2.15	.60	-4.93		.623
	Sınıf	41	2.21	.67			
Toplam	Branş	66	2.13	.41	-5.03		.616
	Sınıf	41	2.17	.43			

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki branşlara göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim alt boyutunda [$Z=-.557$; $p>.05$] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak tutum alt boyutunda ise [$Z=-2.136$; $p<.05$] anlamlı şekilde sınıf öğretmenleri lehinde farklılaştığı; yeterlik [$t(.623)=-4.93$; $p>.05$] alt boyutunda ve ölçek toplamında [$t(616)=-.503$; $p>.05$] ise anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular

Dördüncü alt problemde, “Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri mesleki kıdeme göre nasıl değişmektedir?” sorulmuştur. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan puan-

ların ortalamalarının mesleki kıdeme göre normallik testleri için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin deneyim ile tutum alt boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puanların kıdem değişkenine göre normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi, ölçeğin genelinden ve yeterlik alt boyutunda puanların normal dağılım gösterdiği için de Tek Yönlü Varyans Analizi (OneWay ANOVA) testi kullanılmıştır. Aşağıda tablo 4'te ve tablo 5'de test sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra O.	sd	X ²	p
Deneyim	1-5 yıl	20		.584	.681	.878
	6-10 yıl	19	57.05			
	11-15 yıl	29	50.67			
	15 üzeri	39	53.60			
Tutum	1-5 yıl	20	44.75	.531	7.231	.065
	6-10 yıl	19	53.08			
	11-15 yıl	29	47.57			
	15 üzeri	39	69.97			

Tablo 5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Yeterlik	1-5 yıl	Gruplar Arası	0.094	3	.031	.076	.973
	6-10 yıl						
	11-15 yıl	Grup İçi	42.143	103	.409		
	15 üzeri						
Genel Toplam	1-5 yıl	Gruplar Arası	.129	3	.043	.234	.873
	6-10 yıl						
	11-15 yıl	Grup İçi	18.918	103	.184		
	15 üzeri						

Tablo 5'e göre öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından, deneyim [$\chi^2 = .681$; $p > .05$] ve tutum [$\chi^2 = 7.231$ $p > .05$] boyutlarında ve tablo 6 incelendiğinde yeterlik alt boyutunda [$F(3-103) = .076$; $p > .05$] ve ölçek toplamında [$F(3-103) = .234$; $p > .05$] anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular

Beşinci alt problemde, "Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyine göre nasıl değişmektedir?" şeklindedir. Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin deneyim ve yeterlik alt boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puanların sosyoekonomik düzey değişkenine göre normal dağılım gösterdiği için t-testi, yine aynı değişkene göre ölçeğin genelinden ve tutum alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarının normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 6'da test sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre T-testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	SED*	N	x_{ort}	ss	t	Z	p
Deneyim	Alt	75	2.22	.57	-1.671		.098
	Orta	32	2.43	.58			
Tutum	Alt	75	1.80	.53		-.434	.665
	Orta	32	1.82	.46			
Yeterlik	Alt	75	2.16	.66	-.284		.777
	Orta	32	2.20	.56			
Toplam	Alt	75	2.12	.42		-.623	.533
	Orta	32	2.15	.46			

* SED (Sosyoekonomik düzey)

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik tutumlarının görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyine göre, deneyim [$t(107) = -1.671$; $p > .05$], yeterlik [$t(107) = -.284$; $p > .05$], tutum [$Z = -.434$; $p > .05$] alt boyutlarında ve ölçek toplamında [$Z = -.623$; $p > .05$] anlamlı olarak bir farklılık yoktur diyebiliriz.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular

Altıncı alt problemde, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik algıları, görev yaptıkları okulların düzeyine göre değişme durumu araştırılmıştır. Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin genelinden ve yeterlik alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların görev yaptıkları okulların düzeyi değişkenine göre normal dağılım gösterdiği için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçeğin deneyim ve tutum alt boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi yapılmış, ortalamaların hangi gruplar arasında farklı olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar tablo 7 ve tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Yeterlik	Okulöncesi ⁰	Gruplar Arası	1.305	3	.435	1.094	.355
	İlkokul ¹						
	Ortaokul ²	Grup İçi	40.932	103	.397		
Toplam	Okulöncesi ⁰	Gruplar Arası	1.048	3	.349	1.999	.119
	İlkokul ¹						
	Ortaokul ²	Grup İçi	17.999	103	.175		

Tablo 8. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Görev Yaptıkları Okul Düzeylerine Göre Kruskal Wallis testi Sonuçları

Boyutlar	Brans	N	Sıra O.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Deneyim	Okulöncesi ⁰	8	39.38	.584	4.563	.207	Yok
	İlkokul ¹	38	52.78				
	Ortaokul ²	36	51.74				
	Lise ³	25	63.80				
Tutum	Okulöncesi ⁰	8	50.56	.531	7.926	.048	Var
	İlkokul ¹	38	65.18				
	Ortaokul ²	36	48.00				
	Lise ³	25	46.74				

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların düzeyine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının yeterlik [$F(3-103) = 1.094$; $p > .05$] ve ölçek toplamında [$F(3-103) = 1.999$; $p > .05$] anlamlı olarak değişmezken, tablo 8’e bakıldığında zaman öğretmenlerin görev yaptıkları okulların düzeyine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim [$\chi^2 = 4.563$; $p > .05$] alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığı; tutum [$\chi^2 = 7.926$; $p < .05$] alt boyutunda ve ilkokul öğretmenleriyle ortaokul öğretmenleri arasında ve ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili deneyim, çokkültürlü yeterlilik ve tutum puanlarının düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Zira tutum alt boyutunda 1.81 ortalama değer düşük çıktığını söyleyebiliriz. Yeterlik alt boyutunda 2.17 ortalama değer yine düşük çıktığı görülmektedir. Ölçekten alınan puanların genel ortalamasının ise 2.14 olduğu bu sonucun ölçeğin toplam puanın 100 olarak düşünüldüğünde yine düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Çokkültürlü yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlarının cinsiyet değişkenine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim, tutum, yeterlik alt boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, çokkültürlü yeterlik ölçeğinden öğretmenlerin aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim, tutum ve yeterlik alt boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Uydaş ve Genç (2015) ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık

temelinde çokkültürlülük görüşlerini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, göçmenler ve farklı etnik gruptaki insanların tüm diğer insanlarla aynı haklara sahip olması, ayrımcılığa karşı iş yerlerinde yasaların olması ve bu insanların ülkede kültürel zenginlik açısından önemli olduğu düşüncesi gibi konularda anlamlı olarak pozitif bir farklılık göstermişlerdir (Ersoy ve Turan, 2019). Bununla birlikte karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik sığınmacı ve göçmen öğrencilerle ilgili farkındalık yaratılmalı sadece sorunu yaşayan sığınmacı ve göçmen çocuklar değil, okuldaki personel, öğrenciler ve veliler de bilgilendirilmelidir. Uyum programları ve sorunların çözümüne yönelik yollar izlenerek okullarda bulunan rehberlik servisleri farklı meslek elemanlarınca (sosyal çalışmacı, psikolog) desteklenmesi ve okul sosyal hizmeti birimleri oluşturulması gerektiği önerilmiştir (Ersoy ve Turan, 2019).

Araştırmanın diğer önemli sonucu da öğretmenlerin mesleki branşlara göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim ve yeterlik alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak tutum alt boyutunda ise anlamlı şekilde sınıf öğretmenleri lehinde farklılaştığıdır. Benzer şekilde, çokkültürlü yeterlik ölçeğinden öğretmenlerin aldıkları puanların görev yaptıkları okul düzeyi durumuna göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim alt boyutunda, yeterlik alt boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı şekilde farklılaşmadığı; tutum alt boyutunda ise sınıf öğretmenleri ile hem ortaokul öğretmenleri arasında hem lise öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenleri lehinde anlamlı olarak farklılaştığı sonucu çıkmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin tutum alt boyutunda aldıkları puanların ortalaması 1.71, İlkokul öğretmenlerinin tutum alt boyutunda aldıkları puanların ortalaması 2.00, Ortaokul öğretmenlerinin 1.70, Lise öğretmenlerinin 1.70'dir. İlkokul öğretmenleri ölçeğin tutum alt boyutundan aldıkları puanları ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Sonuç olarak, ilkökul öğretmenlerinin göçmen öğrencilere yönelik tutumlarının diğer düzeydeki öğretmenlere göre daha iyi durumda olmasına rağmen, araştırmaya katılan öğretmenlerimizin göçmen öğrencilerin eğitiminde sahip olması gereken yeterlilik, deneyim ve tutum düzeylerinde eksiklikler olduğu ve öğretmenlerimizin bu eksikliklerinin giderilmesi gerektiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesi onların tutumlarındaki farklılığın nedeni olabilir.

Sarıer (2020), yaptığı çalışmada Türkiye'de göçmen öğrencilerin; dil sorununa bağlı olarak iletişim sorunu yaşadıkları, kendilerini ifade edemedikleri, konuşmakta zorlandıkları, dertlerini anlatamadıkları, dil öğrenmede zorlandıkları, öğrenmeye direnç gösterdikleri, sesli harfleri kullanamadıkları, kelimeleri telaffuz edemedikleri ve anlamlandıramadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Ünlü ve Örtten (2013), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada; çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi bir hak olarak kabul ederken olumlu tutuma sahip olmayan öğretmen adaylarının ise eğitimde çokkültürlülüğü ayrıştırı-

cı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitimde öğretmenin çokkültürlü eğitime ilişkin yeterliliklerinin bilgi ve becerisinin olması gerekmektedir. Çokkültürlü öğretmen yetiştirmekte “çokkültürlü öğretmen eğitimi” ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla ülkemizde öğretmen eğitiminde hizmet öncesinden başlayarak sonrasında da hizmet içinde olmak üzere çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarına dersler ve seminerler verilebilir. Öğretmen eğitiminde eğitim programlarında çokkültürlü eğitim dersleri seçmeli veya zorunlu olarak verilebilir (Ayaz, 2016).

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konusu öğretmenin hizmete başlamadan öğrenmesi gereken konuların başında gelmektedir. Bunun için yukarıda belirtildiği gibi öğretmen adayları üniversite eğitimleri sırasında bu konuyu öğrenmelidirler. Halihazırda çalışan öğretmenlerimiz için de bu konuya ilişkin hizmetiçi eğitim çalışmalarını düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akçaoğlu, M. Z., Arsal. Z. (2018). “Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 261-271.
- Aktel, M., & Kaygısız, Ü. (2018). “Türkiye’de Göç Yönetimi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 579-604.
- Ayaz, M.F. (2016). “Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.
- Banks, J. A. (1993). “Multicultural education: Historical development, dimensions and practice”, *Review of research in education*, 19, 3-49.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, s.30-43
- Bloemraad, I., Korteweg, A., & Yurdakul, G. (2008). “Citizenship and immigration: Multiculturalism, assimilation, and challenges to the nation-state”, *Annual review of sociology*, 34, 153-179
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). “ Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Çelik, H. (2008). “Çokkültürlülük ve Türkiye’deki görünümü”, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Cırık, İ. (2008). “Çok kültürlü eğitim ve yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Demir, S. (2012). “Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi”, *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1453-1475.

- Ersoy, A.F. Ve Turan, N. (2019). Sığınmacı ve Göçmen Öğrencilerde Sosyal Dışlanma ve Çeteleşme, Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi Third Sector Social Ekonomi Review 54(2) 2019828-840 doi:10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.05.1103
- Ertan, K. A., & Ertan, B. (2017). "Türkiye'nin Göç Politikası", *Contemporary Research in Economics and Social Sciences*, 1(2), 7-39.
- Ertürk, S. (2017). Eğitimde 'Program' Geliştirme. Ankara: Edge Akademi.
- Gencer, T. E. (2017). "Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler", *Journal of International Social Research*, 10(54).
- Göç İdaresi 2016 Yılı Türkiye Göç Raporu (2017). Ankara: TC İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No: 40.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019). *Geçici Korumamız Altındaki Suriyeliler*, <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> (Erişim 30 Temmuz, 2021)
- Guichot-Reina, V. (2020). "Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula", *Ediciones Universidad de Salamanca*, 33(1), 173-195.
- Günay, M. (2010). "Çokkültürlülük Gerçeği ve Türkiye", <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907350.pdf>
- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). "Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim Ve Dil Politikalarının İncelenmesi", *Neoşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Karakaya, İ. (2012). (Ed. A. Tanrıoğen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Kim, Y., & Choi, M. (2020). "Towards critical multicultural teacher education in the midst of ethno-nationalism: Korean pre-service teachers' international learning experiences", *Teaching and Teacher Education*, 96,1-11.
- Kurucz, C., Lehl, S., & Anders, Y. (2020). "Preschool Teachers' Perspectives About the Engagement of Immigrant and Non-Immigrant Parents in Their Children's Early Education", *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 213-231.
- MEB, (2014). "Yabancılar yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi", <http://www.meb.gov.tr/> (erişim tarihi: 18/02/2021).
- MEB, (2017a). "Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz Kitabı", <http://www.meb.gov.tr/> (erişim tarihi 18/02/2021)
- MEB, (2017b). "Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri", <http://www.meb.gov.tr/> (erişim tarihi: 18/02/2021)
- MEB, (2019). "Yabancı öğrenciler uyum sınıfları genelgesi", <http://www.meb.gov.tr/> (erişim tarihi: 18/02/2021).
- Mülteciler Derneği (2021). *Türkiyedeki Suriyeli Sayısı Temmuz 2021*, <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> (Erişim 30 Temmuz, 2021)

- Oruç, D. (2016). "Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük Kavramları Üzerine Bir Çalışma". www.academia.edu/13003072/Çokkültürlülük_ve_Çokkültürcülük_Nedir
- Özcan, A. S. (2018). "Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası", *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Polat, İ., Kılıç, E. (2013). "Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri", *YYY Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Portera, A. (2020). "Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues", *Intercultural Education*, 31(4), 390-406.
- Ruales, S. T. P., Ağırdağ, O., & Van Petegem, W. (2020). "Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers", *Multicultural Education Review*, 12(3), 177-194.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorular ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111
- Say, Ö. (2017). "Çokkültürlülük Kavramı ve Anlamın Çokluğu", *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 29-39.
- Senem, G. & Arkan, A. (2018). "Üniversite Öğrencilerinin Çokkültürlülük Bağlamında Toplumsal Farklılıklara Bakışı: Fakülte, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitimi Değişkeni Bazında Bir Araştırma", *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 432-447.
- Tepealtı, F. (2020). Avrupa Birliği'nin Göç Politikaları ve Türkiye. Ankara: Pegem Akademi
- Ünlü, İ. & Örtün, H. (2013). "Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Uydaş, İ. & Genç, S. (2015). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Bağlamında Çokkültürlülük Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 415-429

GÖÇMEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FAKÜLTESİNDE ALMIŞ OLDUKLARI EĞİTİME İLİŞKİN ALGILARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah ÇETİN¹, Reyhan AĞÇAM²

1 Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, abdcetin46@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1118-0740.

2 Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, reyhanagcam@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5445-9031.

Geliş Tarihi: 24.03.2021 Kabul Tarihi: 17.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.902519

Öz: Bu araştırmanın amacı, göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesi ni tercih etme gerekçeleri ile eğitim fakültesinde almış oldukları eğitime ilişkin algılarını incelemektir. Nitel araştırmalardan olgubilim deseninin benimsendiği araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 öğretim yılında Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 20 göçmen öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri odak grup görüşmesiyle toplanmış ve tematik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda göçmen öğretmen adaylarının; öğretmenlik mesleğini sevme, toplumsal sorumluluk hissetme ve öğretmenliğin kendileri için uygun bir meslek olduğunu düşünme gibi gerekçelerle eğitim fakültesini tercih ettiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda adaylar mevcut koşullarda Türkiye’deki devlet okullarında görev almalarının zor olduğunun farkında olsalar da farklı kademelerde göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik açılan özel kurslar (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise), çadır kentler, dernekler, özel okullar, bazı devlet kurumları ile sivil toplum kuruluşlarında öğretmen olarak görev yapacaklarına inanmaktadırlar. Göçmen öğretmen adayları eğitim fakültesinde aldıkları eğitimi yeterli görmekte, bu eğitimin kendilerini kişisel ve mesleki olarak geliştirdiğini düşünmektedirler. Göçmen öğretmen adayları eğitim fakültesinde dil yeterliliği ve sosyalleşme gibi konularda sorun yaşadığını ve bazı ırkçı söylemlere maruz kalma gibi güçlüklerle karşılaştığını ancak eğitim fakültesindeki akademisyenlerin olumlu tutumları ve sınıf arkadaşlarının destekleriyle bu güçlüklerin üstesinden kolaylıkla geldiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: göçmen, öğretmen adayı, eğitim fakültesi, uyum

IMMIGRANT TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS ON THEIR TRAINING AT FACULTY OF EDUCATION

Abstract:

The current research aimed to investigate the reasons why immigrant teacher candidates prefer faculties of education in their higher education and their perceptions on the training they receive at these faculties. Sampling of this qualitative research, which adopted the phenomenological design, was composed of 20 immigrant teacher candidates studying at a faculty of education affiliated to a state university in Turkey during the 2020-2021 academic year. The research data were collected through focus group interview and subjected to thematic analysis. The findings revealed that the immigrant teacher candidates preferred training at the faculty of education for such purposes as they love teaching profession, feel social responsible and think teaching is an appropriate profession for them. In addition, they reported that they imagine to perform their job at private courses of different educational levels (e.g. pre-school, primary school, lower and upper secondary school), tent cities, voluntary unions, private schools, certain governmental institutions and civil society organizations for the education of immigrant children. Lastly, the participants stated that they easily overcame the problems they encountered concerning competence in Turkish language (as the medium of instruction), socialisation and racial discrimination they were exposed to with the help of positive attitudes and support of the instructors working at the faculty of education and their classmates.

Keywords: immigrant, immigrant teacher candidate, faculty of education, adaptation.

Giriş

Alan yazında çok sayıda tanımına rastlanmakla birlikte göçmenler, çeşitli nedenlerle doğdukları ülke dışında bir ülkeye taşınan ve orada uzun süre yaşayan kişiler olarak bilinmektedir. Dietz (2010) bu kişileri, kendi ülkeleri dışında bir ülkede doğan ve bu ülke vatandaşlığına sahip olup olmadıklarına bakılmaksızın ev sahibi ülkede ikamet etme hakkına sahip bireyler olarak tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde ise göçmen kavramı "kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden kimse, aile veya topluluk" olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Türkiye İstatistik Kurumu 2020 yılı Temmuz ayı verilerine göre Türkiye'ye göç edenlerin sayısı 2019 yılında bir önceki yıla oranla %17 artarak 677.042 kişi olmuş ve bu kitlenin önemli bir bölümünü kendi ülkelerinden ayrılarak Türkiye'ye yerleşmek üzere gelen yabancı uyruklu kişiler, başka bir deyişle göçmenler oluşturmuştur (%85)

(Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020). Yükseköğretim Kurulu tarafından yürütülen Ortadoğu'da Akademik Mirası Koruma Projesi kapsamında gerçekleştirilen Göç ve Eğitim: Saha Deneyimi ve İhtiyaç Analizi başlıklı çalışmada, Türkiye'deki göçmen nüfusun 214 bin 363'ünü okul çağında bulunan çocuk ve gençlerin oluşturduğu ve bunların 85 bin 333'ünün Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim gördüğü belirtilmektedir (Ok, 2019). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi Şubat 2021 verilerine göre ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türk yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören 7.940.133 öğrenciden 185.047'i yabancı uyruklu ve bunların da yalnızca 3.825'i uluslararası değişim programları kapsamında Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerden, dolayısıyla 181.222'si göçmen öğrencilerden oluşmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2021).

İnsanlık tarihi kadar uzun bir geçmişe sahip olmasına rağmen göçmenler ve onların eğitimlerine ilişkin sorunların bilimsel bir yaklaşımla ele alındığı araştırmalar ancak 20. yüzyılın başlarında gerçekleştirilebilmiştir. Öyle ki göçmen çocukların eğitimi konusunda gerçekleştirilen ve bulguları yayımlanan ilk bilimsel araştırmaların Amerikalı akademisyen Ruth Crawford (1916) tarafından kaleme alınan *The Immigrant in St. Louis: A Survey* (St. Louis'deki Göçmenler üzerine Bir Araştırma) ve Amerikalı bir başka akademisyen Leonard P. Ayres (1917) tarafından yayımlanan *Cleveland School Survey* (Cleveland Okul Araştırması) başlıklı raporlar olduğu anlaşılmaktadır. Takip eden yıllarda çoğunlukla Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan diğer çalışmaları, İngiltere (Lee, 1965; Goldman & Taylor, 1966; Butterworth, 1967; Rowley, 1968; Ashby, Morrison & Butcher, 1970), İsrail (Frankenstein, 1950), Norveç (Tavuchis, 1063), Kanada (Ramsey & Wright, 1968; Mowat & Lawrence, 1969) ve Avustralya'da (Doczy, 1969; Donaldson, 1968) daha çok 1960-1970 yılları arasında gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışma izlemiş, 1970ler'in ikinci yarısından itibaren bu alanda farklı ülkelerde çok sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda yapılan ilk araştırmaların daha çok, başta Almanya olmak üzere, farklı ülkelerde yaşayan Türk göçmen öğrencilerin karşılaştığı sorunlara odaklandığı görülmüştür (Hesapçioğlu, 1980; Kavcar, 1980; Aldoğan, 1978). Daha sonra yapılan araştırmaların ise ülkelerindeki iç karışıklık nedeniyle 2011 yılından itibaren Türkiye'ye göç eden Suriyeli ailelerin çocuklarının okullaşma sürecine odaklandığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmalarda göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Altunbaş, 2020; Arslan & Uslu, 2020; Börü & Boyacı, 2016; Cirit-Karaağaç & Güvenç, 2019; Emin, 2019; Eren, 2019; Kayalar, 2019; Koşar & Aslan, 2020; Yaycı, 2020; Yurdakul & Tok, 2018), öğretmen ve okul yöneticilerinin süreçteki rolleri (Altunay & Dede, 2019; Atlıhan, 2019; Uğurlu, 2018), benimsenen eğitim politikaları ve okullaşma (Aksoy, 2019; Çelik, 2018; Ereş, 2015; İli, 2020; İnce, 2016; Polat vd., 2020; Şimşek & Kula, 2018), dil öğretimi (Baldık, 2018; Morali, 2018; Özdemir, 2017; Uşaklı, 2005) ve çok kültürlülük (Karakaş & Erbaş, 2018; Kırkıç, Kırkıç & Berberoğlu, 2018; Tezgiden-Cakcak, 2018)

gibi konular ele alınmıştır. Ancak Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören göçmen öğrenciler bağlamında yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa yükseköğretim kurumlarının farklı programlarında (ön lisans ve lisans) kayıtlı olan çok sayıda göçmen öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler, yabancı dilde eğitim-öğretim hizmeti sunan programlar dışındaki programlarda eğitim-öğretim faaliyetlerini önemli ölçüde Türkçe dilinde gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerden öncelikle Türkçe dilinde yeterli düzeyde sözlü ve yazılı iletişim becerisine sahip olması ve öğrenim görmekte oldukları kurumların bağlı bulunduğu mevzuatta tanımlı esaslar ile toplumsal kurallara uyması, seçtiği mesleğin bilgi ve becerilerini kazanması beklenmektedir. Ancak göçmen öğrencilerin bu beklentileri ne ölçüde karşıladığı ile ilgili bilgiler sınırlı kalmış ve merak konusu olmuştur.

Göçmen öğrenciler Türkiye’deki üniversitelere çeşitli şekillerde yerleşmektedirler. Yurtdışından Öğrenci Kabulüne İlişkin Esaslar (YÖK, 2019) çerçevesinde, bu öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına kabul koşulları ilgili yükseköğretim kurumu senatosu tarafından onaylanan bir yönerge veya yönetmelik dahilinde düzenlenerek Yükseköğretim Genel Kurulu’nun onayına sunulmaktadır. Öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri yükseköğretim kurumuna; ekinde lise diploması, not döküm belgesi, pasaportun kimlik bilgilerini içeren sayfasına ait onaylı bir kopya gibi belgelerin yer aldığı formu doldurarak başvurmaları gerekmektedir.

Yükseköğretim kurumları arasında değişiklik göstermekle birlikte, bu araştırmaya katılan göçmen öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları yükseköğretim kurumuna başvuruları sırasında yalnızca İstanbul Üniversitesi tarafından düzenlenen “İstanbul Üniversitesine Yurtdışından ya da Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavından (İÜYÖS)” geçerli bir puan almış olmaları beklenmektedir. Bu öğrencilerden başvuru formunu doldururken öğrenim görmek istedikleri programları tercih sırasına göre belirtmeleri istenmektedir. Başvurular, Rektörlük nezdinde oluşturulan bir komisyon tarafından ve bölüm bazında belirlenen kontenjanlar dahilinde adayların İÜYÖS puanları ve ortaöğretim mezuniyet başarı durumları esas alınarak değerlendirilmektedir.

Söz konusu öğrencilerin en sık tercih ettiği fakültelerden biri eğitim fakülteleridir. Öğrencilerin bu fakültelerde açık bulunan programları başarılı bir şekilde tamamlasalar dahi öğretmen atama koşullarından “T.C. vatandaşı olmak” koşulunu yerine getirememeleri; dolayısıyla Türkiye’deki devlet okullarında bugünkü koşullar altında öğretmen olarak istihdam edilemeyecek olmalarını bilmelerine rağmen yine de eğitim fakültelerini tercih etmeleri dikkat çekicidir. Bu doğrultuda yapılan alan yazın taraması sonucunda, 2003-2010 yılları arasında, yurt dışında göçmen öğretmen adaylarını konu alan sınırlı sayıda çalışma yapıldığı (Flores, 2003; Gupta, 2006; Deters, 2008; Rhone, 2007; Roland, 2009; Cho, 2010; Cho, 2013; Lee, 2010), 2010 yılı itibarıyla bu alanda yapılan çalışma sayısının çarpıcı bir şekilde arttığı görülmüş ancak Türkiye’deki göçmen öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültelerini tercih etme nedenleri ile bu fakültelerde almış oldukları eğitime yönelik algılarını konu

alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. İlgili araştırma boşluğunun giderilmesi amacıyla bu çalışmada, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin lisans düzeyinde farklı öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı bir grup göçmen öğretmen adayının almış oldukları eğitime ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesini tercih etme gerekçeleri nelerdir?
2. Göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde almış oldukları eğitime ilişkin düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesini tercih etme gerekçeleri ve eğitim fakültesinde almış oldukları eğitime ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelendiği bu çalışmada olgubilim deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi veri toplama araçları kullanılarak (Merriam, 2013) olayların, olguların ve algıların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısı ile ortaya konulduğu araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Olgubilim araştırmaları ise, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olguyu daha iyi anlamamıza yardımcı olacak örnek, açıklama ve yaşantılar ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Cropley, 2002). Olgubilim deseninde yürütülen araştırmalarda amaç, kişilerin olguya yüklediği anlamı ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2016). Olgubilim deseninde veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimleyen ve onu yansıtabilecek birincil kişiler olmalıdır (Creswell, 2016; Patton & Haynes, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada odaklanan olgu, göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları eğitim; görüşüne başvurulmuş katılımcılar da eğitim fakültesinin çeşitli öğretmenlik programlarında öğrenimini sürdüren göçmen öğretmen adaylarıdır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören gönüllü 20 göçmen öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme herhangi bir durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Maksimum çeşitlilik örneklemede ise ek olarak çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bularak problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır (Glesne, 2013). Araştırmada çeşitlilik olarak göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde farklı öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim görüyor olmaları alınmıştır. Araştırmaya katılan göçmen öğretmen adaylarının

17'si kadın, 4'ü erkektir. Katılımcıların 4'ü sınıf öğretmenliği, 5'i ilköğretim matematik öğretmenliği, 4'ü fen bilgisi öğretmenliği, 4'ü rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği, 2'si sosyal bilgiler öğretmenliği ve 2'si Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedir. Katılımcıların Türkiye'de bulunma süreleri dört ile on yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların çoğu Türkiye'ye Suriye'den göç etmiş, 6'sı resmi olarak Türk vatandaşlığına geçmiş, 15'i ise Türk vatandaşı değildir. Katılımcılar kendilerini Türkçe dil yeterliliğinde 6'sı çok iyi, 2'si yeterli, 3'ü ise orta düzeyde görmektedirler.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Patton (2014), incelenen olgunun özüne inebilmek ve ayrıntılı bilgi toplamak için olguyla ilgili farklı kişilerin görüşlerinin alınması gerektiğini belirtmektedir. Görüşmeler, bireylerin olguyla ilişkili deneyimlerini belirlemek, olaydan ne şekilde etkilendiğini tespit etmek (Patton & Haynes, 2014), gözlemlenen veya gözlemlenemeyen davranışlarının sebebini öğrenmek (Merriam, 2013), olguyla ilgili bilgi, düşünce ve tutumlarını belirlemek (Creswell, 2016) amacıyla gerçekleştirilir.

Bu araştırmada veriler odak grup görüşmesi (OG) tekniği kullanılarak toplanmıştır. Odak grup görüşmelerinde grup dinamiğinin etkisi ile sorulara verilen yanıtların kapsamı ve derinliği arttırılabilir. Aynı zamanda katılımcıların görüşlerini açıklaması, bireysel görüşmede akla gelebilecek bazı konuların akla gelmesini sağlayarak zengin veri seti oluşturulmasını sağlayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Odak grup görüşmesi, katılımcılarla 80 dakika süren çevrimiçi konferans yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmede, katılımcılara kılavuzluk etmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan iki öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuştur.

Odak grup görüşmesi yapılmadan önce üç kişilik bir grupla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, görüşmenin aksayan yönleri tespit edilmiş, anlaşılmayan sorular gözden geçirilmiş ve sorulara son şekli verilerek görüşmenin sağlıklı gerçekleşmesi için tüm önlemler alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara görüşme ile ilgili bilgi verilmiş, gönüllü olmaları hâlinde araştırmaya katılmaları istenmiştir. Katılımcılarla odak görüşme 2021 yılı Şubat ayında elektronik ortamda 6 kişilik bir grupla eşzamanlı bir şekilde gerçekleştirilmiş ve söz konusu görüşme katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmede soruları açmak için gereğinde ek sorularda sorulmuştur. Aynı zamanda görüşme formu ile odak görüşme yapılan altı kişinin de yer aldığı 21 göçmen öğrenci adayının yazılı görüşleri alınmıştır.

Bu araştırmada odak grup görüşmesi ve görüşme formundan elde edilen veriler tematik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler, dökümü yapılarak metinler halinde düzenlenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Daha sonra belgeler

tekrar tekrar okunarak ve derinlemesine incelenerek temalar oluşturulmuştur (Liamputtong, 2009). Bu çalışmada tematik analiz yapılarak veriler sistematik şekilde sunulmuş, okuyucunun bütünsel bir bakış açısı geliştirmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için öncelikle araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Merriam, 2013, s.199). Bu çerçevede, katılımcıların gönüllü olması ve kimliklerinin gizli tutulması ile kendilerine araştırma konusu hakkında bilgi verilmesine özen gösterilmiştir. Etik kurallara istinaden, katılımcı göçmen öğretmen adayları Ö1, Ö2, ..., Ö20 şeklinde kodlanmıştır. Lincoln ve Guba (1985), nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için dört stratejiden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirliktir. Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmanın gerçekleştirme aşamaları ve çalışma grubu ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca çalışmada uzman görüşünden faydalanılmış ve katılımcı öğretmen adaylarına ifadelerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik sorular yöneltilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için verilerden elde edilen bulgular yorumlanmadan betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmıştır. Ayrıca okuyucular için anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Bu çalışmada temalar oluşturulurken araştırmacılar birlikte çalışmış, temaların ne olacağına ortak karar vermişlerdir. Bu çalışmada teyit edilebilirliği sağlamak için araştırmanın verileri, raporları ve yapılan tüm çalışmalar bilgisayar ortamında dosyalanmış, Creswell'in (2016) belirttiği gibi dış denetime açık hâle getirilmiştir.

Bulgular

Göçmen Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesini Tercih Etme Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Göçmen öğretmen adaylarının çoğu, eğitim fakültesinin giriş puanından daha yüksek puana sahip olmasına rağmen öğretmenlik mesleğini sevdiği ve toplumsal sorumluluk hissettiği için eğitim fakültesini tercih etmiştir. Bazı öğretmen adayları aslında sağlık bilimleri ile ilgili başka fakülteleri tercih etmek istediğini ancak giriş puanına ilişkin kabul koşulunu sağlayamadığı için, bir öğretmen adayı ise yanlışlıkla eğitim fakültesini tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğini sevme tercih sebebi olan Ö2'nin görüşü "*Okuduğum bölümü sevdiğim için ve ileride bu mesleği yapmak istediğim için seçtim.*" şeklinde iken Ö11'in görüşü "*Öğretmen, olmak istediğim meslek.*" şeklindedir. Toplumsal sorumluluk hissetme ile ilgili Ö8'in görüşü "*Savaş yüzünden göçmen çocukların çoğu eğitimlerini bitiremediler, yarı bıraktılar ve ben eğitim fakültesini seçtim, gelecek için bir katkı olsun istedim, diğer çocuklar için elimden geleni yapacağım, onlara yardım yapacağım.*" şeklinde iken Ö10'un görüşü "*Savaşın tek masumu olan çocuklara ışık olmak, umut*

olmak için eğitim fakültesini tercih ettim.” şeklindedir. Ö12 ise görüşünü *“Topluma fayda sağlamak, iyi bir nesil yetiştirmeye katkı sağlamak”* şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir.

Bazı göçmen öğretmen adayları öğretmenlerinden etkilendiği, bazıları cinsiyetine uygun olduğunu düşündüğü, bazıları ise eğitimin önemli olduğunu düşündüğü için öğretmenlik mesleğini tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşleri *“Öğretmenlik mesleği hem çocukluk hayalimdi hem de yaşadığım zor zamanlarda bana ışık, umut olan öğretmenlerimin var olması beni öğretmen olmaya teşvik etti.”* (Ö14), *“Bence kadınlara en uygun bir meslek.”* (Ö17), *“Benim için eğitim her şeyden çok önemlidir. (Ö6)”* şeklindedir.

Göçmen öğretmen adayları, Türkiye’de atama yönetmenliğinde yer alan koşulları sağlayamadıkları ve özellikle dil yeterliliği açısından kendilerinden çok daha ileride rakiplerinin bulunması nedeniyle devlet okullarında öğretmen olarak görev alamayacaklarını düşünmektedir. Ancak göçmen öğrencilere yönelik farklı eğitim kademelelerinde açılan özel kurslarda (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise), çadır kent, dernek, özel okul ile bazı devlet kurum ve sivil toplum kuruluşlarında öğretmen olarak çalışacaklarına inanmaktadırlar. Konu ile ilgili göçmen öğretmen adaylarının görüşleri *“Türkiye’de yabancılar için çok fazla kurs merkezi var. Buralarda Türkçe, Arapça, matematik gibi dersler verilmektedir. Ben bu kurs merkezlerinde çalışmak istiyorum (OG)”*, *“Ben Türkiye’ye geldiğimde geçici barınma merkezindeydim kamplarda. Burada gerçekten öğretmen eksiklikleri vardı. Ben de ilk önce kamplardan başlamak istiyorum öğretmenliğe. (OG)”* şeklindedir. Bazı adaylar ise, ülkelerindeki savaş sona erdiğinde, huzurlu bir yaşama ve çalışma ortamı sağlandığında ülkelerine dönerek öğretmenlik yapmak istediğini belirtmiştir. Öğrenciler odak grup görüşmesinde *“Ülkemiz düzeldiğinde tabii ki dönüp orada görev yapmak isteriz. (OG)”* şeklindeki ifadeleriyle ülkelerinde imkân olduğunda öğretmenlik yapacaklarını açıklamışlardır.

Göçmen öğretmen adaylarından bazıları hâlihazırda, göçmen öğrencilerin yetiştirilmesi, niteliklerinin artırılması ve topluma uyumlarının sağlanması amacı güden bazı kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum örgütlerinde gönüllü öğretmen olarak çalıştığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili katılımcı görüşleri *“Ben şu anda SBS’ye girecek öğrencilere ders veriyorum. Onları SBS’ye hazırlarken bir yandan da kendimi ve Türkçemi geliştiriyorum. (OG)”* şeklindedir.

Göçmen Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesinde Almış Oldukları Eğitime İlişkin Algıları

Göçmen öğretmen adayları, öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesinin kantin ve fotokopi alanlarının yeterli olmadığını düşünseler de fakültenin fiziki donanımını genel olarak yeterli bulmaktadırlar. Ö5 konu ile ilgili görüşünü *“Eğitim fakültesinin fiziksel olanaklarının olumlu yönü, öğrencilerin rahatlıkla oturabilecekleri yerlerin yeterli oluşu ve çok güzel faaliyetlerin yapılmasıdır. Olumsuz yönü ise kantin fiyatlarının çok yüksek oluşudur.”* şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir.

Göçmen öğretmen adayları eğitim fakültesinde verilen derslerin kendilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu kapsamda kişisel olarak iletişim ve problem çözme becerisi, özgüven, sosyalleşme, sorumluluk, paylaşma, analiz, dil becerisi gibi birçok nitelik kazandıklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim olarak alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Göçmen öğretmen adayları derslere ve öğretmenlere karşı olumlu tutum geliştirmişlerdir. Konu ile ilgili Ö17'nin görüşü *"Yüksek iletişim kurmamı, aktif öğrenci olmamı, sorumluluklarımın hakim olabilmek, sorunları nasıl çözebilecek, tarihi anlamak, çevremi ve akranlarımla uyum sağlayabilecek bir kişi olmak gibi becerileri kazandırdı."* şeklinde iken, Ö15 ise görüşünü *"Türkçeyi daha iyi konuşma yeteneği kazandırdı."* şeklinde ifade etmiştir. İletişim becerisinin kazandırılması ile ilgili Ö5'in görüşü *"Eğitim fakültesinde aldığım dersler gerek alan bilgisi gerek meslek bilgisi açısından bana birçok beceri kattı. Bunlardan en önemlisi, çocuk psikolojisini anlama ve iletişim becerisi olduğunu düşünüyorum."* şeklindedir.

Öğrenciler derslere karşı ne kadar olumlu tutum geliştirseler de derslerin çeşitliliği ve kapsamından dolayı zorlandıklarını belirtmektedirler. Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler konusunda ise farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmadığından bahsetmişlerdir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında öğrenim gören Ö1'in konu ile ilgili görüşü *"PDR bölümü ile öğretmenlik bölümlerine aynı derslerin verilmesini doğru bulmuyorum çünkü bizim görevimiz ders anlatmak değil. Gidip sınıf nasıl yönetilir, ders nasıl öğretilir öğrenmemiz yerine alanımızla daha yakından alakalı dersler almayı tercih ederdim."* şeklindedir. *"Bazı derslerin bölümle ilişkili olmadığı gibi hissediyorum."* şeklinde görüş bildiren Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına kayıtlı Ö17'nin odak grup görüşmesindeki *"Bir bakıyorum siyaset bilimi dersimiz var. Hukuk dersimiz var. O kadar kapsamlı o kadar detaylı ki bizim için mi önemli, ben böyle mi biliyorum bilemedim."* (OG) şeklindeki açıklaması, öğretmen adaylarının bazı derslerle alanlarını ilişkilendiremediğini göstermektedir. Yöntem ve teknikle ilgili öğrencilerin görüşü *"Lisedeki hocalarımız dersi anlatır hemen çıkıyorlardı. Eğitim derslerinde beyin fırtınası gibi teknikleri öğrendik ama diğer derslerde bunu uygulamıyorduk."* (OG) şeklindedir.

Öğrenciler derslerde en çok dil yeterliliği ile ilgili güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yanlış sözcük kullanmaktan korktukları için derse katılmadıklarını belirten öğrenciler, bu durumun kendilerinde öz güven eksikliğine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Göçmen öğretmen adayları aynı zamanda, dil yetersizliği nedeniyle dersleri anlamakta güçlük çekmekte ve sınavlarda daha fazla süreye ihtiyaç duymaktadır. Yanlış sözcük seçiminden dolayı gülünç duruma düşme endişesi taşıdığı için derse yeterince katılmadığını ifade eden adayların görüşleri *"Ben çok konuşmuyordum sınıfta işte yanlış bir kelime kullandım arkadaşlar güler diye çekiniyordum."* (OG) şeklindedir. Dil yetersizliği ile ilgili Ö9'un görüşü *"Dil zorluğu, bazen bilgileri yanlış anlamak. Dilin zorluğu ve Türkler gibi hızlı okuyamama nedeniyle sınavlara girme süresinin kısa olması yetersizdir."* şeklinde iken Ö5'in görüşü *"Eğitim sürecinde aslında zorluk yaşadığım konu dil sorunuymdu."* şeklindedir.

Bazı göçmen öğretmen adayları derslerde iletişim, sosyalleşme, çevreyi tanıma ve kültürel konularda sorun yaşadığını, bir aday ise ırkçı söylemlerle karşılaştığını belirtmiştir. Sosyalleşme ile ilgili sorunu Ö1 *“Okuldaki bazı öğrenciler farklılığa açık değiller, yabancı öğrenci olarak kaynaşmak çok zor oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir. ırkçı söyleme maruz kaldığını belirten Ö6, bu konudaki görüşünü *“Öğretmenlik mesleğinde birçok önemli eğitim deneyimi edindim ama olumsuz tarafı, bu fakültede okurken birçok ırkçı durumla karşılaştım ve bu tavırlar beni doğrudan olumsuz etkiledi.”* şeklinde ifade etmiştir. Kültür farklılığının kendisi için güçlük oluşturduğunu belirten Ö8, konu ile ilgili görüşünü *“Farklı sosyal düşünce, kültürel ve yaşam şartlarına alışma”* şeklinde dile getirmiştir.

Göçmen öğretmen adayları derslerine giren akademisyenlerin ilgili, samimi tavır ve yapıcı tutumlarının, sınıf arkadaşlarının yakın ilgisinin uyumlarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğrenci görüşleri, *“Eğitim fakültesindeki hocalar, diğer fakültedeki hocalardan bu konuda çok daha iyiler. Diğer fakültedeki arkadaşlarım hocalarının yabancıları ya da Suriyeli öğrencilere karşı tutumlarının iyi olmadığını söylüyorlardı. Benim bölümümdeki ve diğer bölümdeki hocaları arkadaşlarıma hep anlatırdım. Bu konuda çok iyiler. Bu çok kolaylaştırdı. Türk öğrencilere de örnek oluyordular.”* (OG), *“Mesela dönemin başında bir hocamız bölümümüzdeki tüm yabancı uyruklu öğrencilerle bir toplantı yaptı. O toplantıda bana ve arkadaşlarıma yaşadığımız sorunları sordu. ‘Dersleri daha iyi anlamanız için neler yapabiliriz, sorunlarımızı nasıl halledebiliriz?’ diye sordu. Ben çok iyi hissettim. Arkadaşlarım da cevap verdi. Böyle bir toplantı yapılınca çok mutlu oldum. Endişelerim azaldı”*(OG) ve *“Anlamadığım bir konu olursa hem Türk hem de Suriyeli arkadaşlarıma sorarım, onlar bana yardımcı olurlar.”* (OG) şeklindedir. Göçmen öğretmen adayları, ayrıca, sınıf ve fakülte düzeyinde gerçekleştirilen bilimsel ve sosyal etkinliklerin öğretmen adaylarının niteliklerini attırdığını ve üniversiteye uyumlarını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili öğrenci görüşleri *“Yapılan toplu etkinlikler kaynaşmamı ve arkadaşlarıma daha iyi tanımamı sağladı.”* (OG) ve *“Eğitim fakültesini yanlışlıkla seçmişim. Sınıftaki tek yabancı uyruklu olduğum için derse katılmaya da çekiniyordum. Fakülte pikniğinde arkadaşlarımla top oynadım. O gün arkadaşlarıma tanımaya başladım ve sonra derslere katılmaya başladım.”* (OG) şeklindedir.

Göçmen öğretmen adayları eğitim fakültesinde aldıkları eğitimin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Konu ile ilgili Ö17'nin görüşü *“Yarın öğretmen adayı olarak göreve başladığımda vereceğim dersleri en iyi bilgi aldığımı, baştan nasıl anlatacağımı ve görevime hak vereceğimi öğretti bana eğitim fakültesinin eğitimi.”* şeklinde iken Ö12'nin görüşü *“Eğitim fakültesinde aldığım eğitim, dersler bana çocukları anlamayı, öğretmenliği nasıl yapmam gerektiğini kazandırdı, sınıfı öğrencilerimi nasıl anlamam gerektiğini bana anlattı.”* şeklindedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde farklı öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan bir grup göçmen öğretmen adayının yükseköğretimlerinde eğitim fakültesini tercih etme gerekçeleri ile bu fakültede

almış oldukları eğitime ilişkin algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme yöntemiyle toplanarak tematik analize tabi tutulmuştur.

Araştırma sonuçları, göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesini; öğretmenlik mesleğini sevmeye, toplumsal sorumluluk hissetme ve öğretmenliğin kendileri için uygun bir meslek olduğunu düşünme gibi gerekçelerle tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Yürürlükte olan mevzuat gereği, söz konusu öğretmen adayları bu fakülte-lerdeki eğitimlerini başarı ile tamamlasalar dahi devlet okullarında görevlendirilme-yeceklerinin farkında olmakla birlikte, ileride göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik farklı kademelerde açılan özel kurslar (okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise), çadır kentler, dernekler, özel okullar, bazı devlet kurumları ile sivil toplum kuruluşlarında öğretmen olarak görev yapacaklarına inandıkları için eğitim fakültesini tercih etmek-te ve buradaki öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim görmektedirler. Adaylar aynı zamanda, ülkelerindeki savaşın sona erip huzur ortamının sağlanması halinde ülkelerine dönerek orada öğretmenlik yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Çalışma-nın bu iki bulgusu, söz konusu öğretmen adaylarının ülkelerine, kendi vatandaşlarına ve özellikle göçmen çocuklarının eğitimine dair sorumluluk hissettiğini, bu nedenle eğitim fakültesinde almış oldukları eğitimi önemseydiğini göstermektedir.

Hali hazırda, göçmen çocuklara eğitim ve topluma uyumları konusunda destek olmak amacıyla, bazı derneklerde, çadır kentlerde ve sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olarak çalıştığını ifade eden göçmen öğretmen adaylarının bulunması hem bu konudaki görüşlerini desteklemekte hem de bu öğretmen adaylarının toplumumuz ile göçmen topluluklar arasında bir köprü görevi üstlenmiş olduğu düşüncesini çağrıştır-maktadır. Yakın zamanda ABD’de gerçekleştirilen bir çalışmada, McDewitt (2020) göç-men okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilik ve okullaşma deneyimlerine dayanan ve göçmen çocuklara yönelik öğretim uygulamalarına yansıyan öğretim uygulamalarını incelemiş; bu öğretmenlerin birden çok kültür, dil ve deneyimin iç içe geçtiği göçmen çocukların eğitimi ile ilgili hikâyelerine kulak vermenin, duyarlı ve incelikli öğretim hakkında önemli bakış açısı kazandıracığı ve erken çocukluk eğitimi ders programları için çıkarımlar sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu verilerden hareketle ve çalışmanın giriş bölümünde de değinildiği üzere ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda öğrenim görmekte olan göçmen öğrenciler-in istatistiksel olarak göz ardı edilemeyecek bir sayıya ulaşması ve bu öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler dikkate alındığında, göçmen öğretmen adaylarının eğitimle-rine farklı bir açıdan ve daha hassasiyetle yaklaşılmasının gerekliliği ortaya çıkmak-tadır. Söz gelimi, bu öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde almış oldukları eğitim ve burada deneyimledikleri olumlu yaşantılar sonucunda elde ettikleri kazanım ve yeterlilikleri daha küçük yaştaki göçmen öğrencilerinin eğitimine yansıtacağı, bu vesi-leyle öğrencilerin ailelerine ulaşacağı ve gerek öğrencilerin gerekse ailelerinin topluma uyumlarının kolaylaşmasında önemli rol üstelenebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre, göçmen öğretmen adayları, eğitim fakültesinde almış oldukları eğitimi yeterli bulmakta, programda yer alan çoğu dersin kendilerine iletişim ve problem çözme becerisi, öz güven, sosyalleşme, sorumluluk alma, paylaşma, analiz ve dil becerisi gibi birçok yeterlilik kazandırarak kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir.

Almış oldukları eğitim süresince en sık karşılaştıkları güçlüğün Türkçe dil yeterliliği ile ilgili olduğunu ifade eden öğretmen adayları, bu açıdan yeterli olmadıklarını düşünmeleri nedeniyle, söz gelimi yanlış sözcük kullanıp gülünç duruma düşecekleri kaygısıyla derse istedikleri şekil ve sıklıkta katılmadıklarını, cevabını bilseler dahi soru sorulduğunda söz almaya çekindiklerini ve bunun da dersten kopmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Yine kendilerini Türkçe dilinde yeterince ifade edemediklerini düşünmeleri nedeniyle sınavlarda güçlük yaşadıklarını ve yeterince hızlı okuyamamaları sebebiyle soruları yanıtlamak için daha fazla vakte ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusu, yabancı/ikinci dil alanında yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir (Aydın, 2008; Altunkaya & Ateş, 2018; Takkaç-Tulgar, 2018; Demir-Yıldız, 2019; Beisenbayeva, 2020; Nilsson, 2020; Hargreaves & Elhawary, 2021).

Türkçe dilinin bu öğrenciler için yabancı dilden ziyade ikinci dil statüsünde bulunması nedeniyle söz konusu öğrencilerin daha avantajlı durumda olduğu düşünülmektedir. Daha açık bir ifade ile, yabancı dil öğrenim süreci genellikle ders saatleri ile sınırlı kalmakta, bireylerin sosyal yaşantılarını sürdürdükleri çevrede hedef dili iletişimsel amaçlarla kullanarak yeterince deneyimleyememeleri nedeniyle genelde bu süreçte beklenen başarı düzeyi elde edilememektedir. Ancak, ikinci dil öğreniminde hedef dil yaşanan ülkede yaygın bir biçimde kullanılmakta ve bu nedenle öğrenimi ders saatleri ile sınırlı kalmamakta, öğrenciler okul içinde ve dışında bu dili deneyimleyebilecekleri sayısız fırsata sahip olmaktadır. Buna karşın, hatırı sayılır bir süre Türkiye’de yaşamaları ve dil öğretim merkezlerinde dil eğitimi almalarına rağmen bazı öğretmen adaylarının kendilerini bu dilde yeterli hissetmemesi, çevresinde anadili Türkçe olan kişilerle yeterince iletişim halinde olmaması ile açıklanabilir. Bunun da, odak görüşmeye katılan göçmen öğretmen adaylarından birinin ifade ettiği üzere kendilerinin ya da çevrelerinin maruz kaldığı ırkçı söylem ya da sosyal dışlanmadan (Schmidt, 2010) veya tamamen kişisel tercihler dahilinde izole bir yaşam sürmeleri ya da anadilini paylaştığı kişilerle daha fazla iletişim halinde olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu sorunu dile getiren göçmen öğretmen adayları, dil yeterliliklerine ilişkin sorunun çözümü için, Türkçe dil yeterliliklerini desteklemeye dönük yoğunlaştırılmış bir dersin yabancı uyruklu öğrenciler için lisans programlarına tanınmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Karşılaştıkları diğer sorunlara istinaden, göçmen öğretmen adayları gülünç duruma düşme kaygısıyla derse katılamama, çevreyi tanıma ve sosyalleşme konularında yaşadıkları sorunların daha çok kişisel ön yargılarından kaynaklandığını; derslerini

yürütmekle görevli akademisyenlerin olumlu tutumları, sınıf arkadaşlarının yardımları ve düzenlenen bilimsel ve sosyo-kültürel etkinliklerin de etkisiyle bu olumsuz yargılarından kurtulmaya başladıklarını ve uyum süreçlerinin kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Chassels (2011) ve Cho (2020) tarafından Kanada'daki göçmen öğretmen adaylarının yaşadığı sorunlara ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla çelişmektedir. Söz konusu çalışmaların ilkinde, bazı göçmen öğretmen adaylarının mentör öğretmenleriyle zorlu ve cesaret kırıcı bir ilişki ile karşı karşıya kaldığı, ikincisinde ise bu öğretmen adaylarının başarılarının göz ardı edildiği ve aksanları gerekçe gösterilerek ilk ve ortaokullarda öğretmenlik yapma konusundaki uygunluklarının sürekli sorgulandığı ifade edilmiştir. Buna karşılık, araştırmamızın göçmen öğretmen adaylarının karşılaştığı güçlükleri akademisyenlerin ve sınıf arkadaşlarının olumlu tavır ve destekleriyle aşmalarına ilişkin bulgusu, Chassels (2010)'in üniversitedeki eğitimleri sürecinde öğretim elemanları ve öğrenci destek personelinin göçmen öğretmen adaylarının yaşadığı güçlüklerle karşı duyarlı ve adil davrandığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, göçmen öğretmen adaylarının karşılaşmakta oldukları sorunların çözümüne yönelik aşağıdaki uygulama önerileri geliştirilmiştir:

1. Göçmen öğretmen adaylarının Türkçe yeterliliğini, dolayısıyla derse katılım ve sınav başarılarını artırmak amacıyla Eğitim fakültesi bünyesinde yürütülmekte olan lisans programları müfredatlarına, yabancılarla Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmış kişilere tasarlanan ve yürütülen dersler eklenebilir.

2. Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmaya gidilmesi, bu alanda daha fazla sayıda ve nitelikli personelin yetişmesi ve Türkçe öğretimine ilişkin programların yalnızca bu kişiler tarafından yürütülmesi sağlanmalıdır.

3. Her eğitim-öğretim döneminin başında yabancı uyruklu öğrencilere yönelik üniversitenin tanıtımında yer verilen, eğitim süresince alacakları derslerin çeşitlilik ve kapsamı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin aktarılacağı uyum seminerler düzenlenebilir.

4. Bölüm veya fakülte düzeyinde gerçekleştirilecek bilimsel ve sosyo-kültürel etkinliklerle göçmen öğrencilerin akademisyenler ve arkadaşları ile iletişimleri geliştirilebilir. Böylelikle, söz konusu öğrencilerin fakülteye, üniversiteye ya da öğrenme ortamını paylaştığı kişilere yönelik olumsuz ön yargı geliştirmesinin önüne geçilerek derslere daha etkin bir biçimde katılacağı, okula ve topluma uyumlarının kolaylaşacağı düşünülmektedir.

5. Yükseköğretim kurumlarında, yabancı uyruklu öğrencilere danışmanlık yapmak ve sorunlarının çözümünde onlara yardımcı olmak fakülte ya da bölüm düzeyinde destek birimleri kurulabilir.

Bu araştırma Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan bir grup öğretmen adayından görüşme formları ve odak görüşme yöntemiyle elde edilen verilerin incelenmesi ile sınırlıdır. Benzer çalışmaların farklı yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan daha fazla sayıda göçmen öğretmen adayının katılımıyla ve farklı veri toplama teknikleri ile gerçekleştirilmesi önerilir. Bu çalışmada göçmen öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlükler değerlendirilmiş fakat araştırmanın asıl amacını oluşturmaması nedeniyle bu güçlükler derinlemesine incelenmemiştir. Bu nedenle, ileride yapılacak çalışmaların doğrudan bu sorunların ortaya konması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlarına istinaden gerçekleştirilmesi önerilir.

Kaynakça

- Aksoy, E. (2019). Türkiye’deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hასasiyetler*, 7(14), 37-51.
- Aldoğan, Y. (1978). Fransa’daki Türk işçileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 3(03), 113-162.
- Altunay, E. & 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/egedf.474018>
- Altunbaş, A. (2020). Türkiye’de yaşayan göçmenlerin üniversite eğitiminden memnuniyetlerinin Konya’daki Suriyeli öğrenciler örneği üzerinden değerlendirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 64-74. <https://doi.org/10.32329/uad.772646>
- Altunkaya, H. & Ates, A. (2018). Sources of reading anxiety among the learners of Turkish as a foreign language. *Asian Journal of Education and Training*, 4(3), 161-169. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2018.43.161.169>.
- Arslan, Ü. G. & Uslu, F. (2020). Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde eğitim-öğretim gören göçmen öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 203-216. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.6>
- Ashby, B., Morrison, A. & Butcher, H. J (1970). The abilities and attainments of immigrant children. *Research in Education*, 4(1), 73-80.
- Asif, F. (2017). The anxiety factors among saudi efl learners: a study from english language teachers’ perspective. *English Language Teaching*, 10(6), 160-173. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n6p160>
- Atlıhan, A. M. (2019). Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri. Pamukkale Üniversitesi. <http://hdl.handle.net/11499/3250>
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian-EFL Journal*, 13(2), 421-444. <https://eric.ed.gov/?id=ED512266>

- Ayres, L. P. (1917). *The Cleveland school survey: Summary* Volume (Vol. 26). Arno Press.
- Baldık, Y. (2018). Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Beisenbayeva, L. (2020). Using the mother tongue in foreign-language learning: secondary school students in Kazakhstan. *International Journal of Instruction*, 13(3), 605-616. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259376>.
- Börü, N. & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Butterworth, E. (1967). The presence of immigrant schoolchildren: A study of leeds. *Race*, 8(3), 247-262.
- Chassels, C. (2010). Participation of internationally-educated professionals in an initial teacher education bachelor of education program: Challenges and supports". *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100(5), 1-39.
- Chassels, C. (2011). Responses to difference in initial teacher education: A case of racial and linguistic minority immigrant teacher candidates. Unpublished doctoral dissertation, Toronto University, Kanada.
- Cho, C. (2010). Qualifying as teacher: Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-22. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap>
- Cho, C. (2013). What does it mean to be a "Canadian" teacher? experiences of immigrant teacher candidates. In L. Thomas (Ed.), In *What is Canadian about teacher education in Canada, multiple perspectives on Canadian teacher education in the twenty-first century*, pp. 37-60. CATE/ACFE.
- Cirit-Karaağaç, F. & Güvenç, H (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/>
- Crawford, R. (1916). *The immigrant in St. Louis: A survey* (Vol. 1, No. 2). St. Louis School of Social Economy.
- Creswell, J. D. (2016). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68(8), 1-26.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia. Zinatne.
- Çelik, Y. (2018). Türkiye'de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: tespitler, sorunlar ve öneriler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi <http://hdl.handle.net/11655/4989>
- Demir-Yıldız, C. (2019). Stress in English language learning. In M. B. Minaz & M. Sert-Ağır (Eds.), *Educational Sciences*, (pp. 7-22). Gece Publishing

- Deters, P. (2008). The professional acculturation of internationally educated teachers in Canada: Affordances, constraints and the reconstruction of professional identity. Paper presented at the *Socio-cultural Perspectives on Teacher Education and Development Conference*, University of Oxford, 7 - 8 Nisan 2008.
- Dietz, J. (2010). Introduction to the special issue on employment discrimination against immigrants. *Journal of Managerial Psychology*, 15(2), 104-112. DOI 10.1108/02683941011019320
- Doczy, A. G. (1969). Some aspects of the education of immigrant schoolchildren. *Australian Journal of Social Issues, The*, 4(3), 59.
- Donaldson, T. (1968). *English as a second language*. English in Australia.
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi* (Vol. 48). SET Vakfı İktisadi İşletmesi.
- 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. <http://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Flores, M. R. V. (2003). *The road to socialization: a descriptive study of the Filipino immigrant teachers' search for their place in the Hawaii Department of Education* (Doctoral dissertation, University of Hawaii at Manoa).
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (çev. A. Ersoy, P. Yalçinoğlu) Ankara: Anı Yayınları.
- Goldman, R. J., & Taylor, F. M. (1966). Coloured immigrant children: a survey of research, studies and literature on their educational problems and potential-in Britain. *Educational Research*, 8(3), 163-183.
- Gupta, A. (2006). Early experiences and personal funds of knowledge and beliefs of immigrant and minority teacher candidates dialog with theories of child development in a teacher education classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(1), 3-18.
- Hargreaves, E., & Elhawary, D. (2021). Children's experiences of agency when learning English in the classroom of a collectivist culture. *System*, 98, 102476, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102476>
- Hesapçıoğlu, M. (1980). Federal Almanya'daki yabancı çocukların ve gençlerin eğitimlerine ilişkin model denemeleri. *Eğitim ve Bilim*, 5(27), 13-25. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/362/237>
- İli, K. (2020). Göçmenlerle ilgili eğitim politikaları: Türkiye ve Almanya örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi. <http://hdl.handle.net/11655/22520>
- İnce, C. (2016). Türkiye bağlamında dış göçler, eğitim sorunu ve toplumsal konunun yeniden üretimi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 32, 293-306.
- Karakaş, H., & Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81. <http://doi.org/10.20860/ijoses.374599>

- Kavcar, C. (1980). Ali için bir şans. *Eğitim ve Bilim*, 4(24), 31-34.
- Kayalar, F. (2019). Problems with schooling of Syrian immigrants (Sample of Turkey). *Indo – Asian Journal of Multidisciplinary Research (IAJMR)*, 5/6, 1951 – 1956.
- Kırkık, K. A., Kırkık, A. P., & Berberoğlu, Ş. (2018). The educational needs of refugees in a multi-cultural world: An innovative solution to the problem. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 233-254. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2018.011>
- Koşar, S., & Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1799-1831.
- Lee, F. H. (1933). *Children in England*. Harrap
- Lee, J. (2010). *What is it like to be an immigrant teacher in the US schools?* Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia, ABD.
- Lee, R. (1965). The education of immigrant children in England. *Race*, 7(2), 131-145.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Beverly Hills, CA: Sage.
- Mcdevitt, S. E. (2020). Teaching immigrant children: learning from the experiences of immigrant early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1818650>
- Merriam, S. (2013). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Mowat, S., & St. Lawrence, C. (1969). New Canadian activities: Summary of teachers' responses to a questionnaire. Toronto Board of Education (Ontario). Research Dept. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED069160.pdf>
- Nilsson, M. (2020). Beliefs and experiences in the English classroom: Perspectives of Swedish primary school learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 257-281.
- Ok, G. (2019). Göçmenlerle ilgili çalışmalar. Koçak Z, Tufan C. B., Özdemir, K., (Ed.) *Göç ve eğitim: Saha deneyimi ve ihtiyaç analizi* içinde 1. Baskı. Karabük: Karabük Üniversitesi ss. 41-48. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz>
- Özdemir, H. (2017). Suriyeli göçmen çocukların eğitimi ve dil öğretiminin önemi: Uluslararası gönüllülük esaslı bir proje olarak "Paper Airplanes". In *Uluslararası Göç ve Çocuklar* (pp. 287-291). Transnational Press London.

- Patton, L. D., & Haynes, C. M. (2014). Using critical interpretive lenses to examine glass ceiling effects through qualitative research. In Jerlando F. L., E. Jackson M. O'Callaghan., & R. A. Leon (Eds.), *New Directions for Institutional Research*, pp. 25-35. DOI: 10.1002/ir.20051
- Polat, E. B., Özbey, S., Türkmen, S. & Köyceğiz, M. (2020). 60-72 aylık göçmen Afgan çocuklara uygulanan sosyal uyum ve beceri programının etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-23. <https://doi.org/10.37754/737081.2020.521>
- Ramsey, C., & Wright, E. N. (1968). The raven progressive matrices: A review of literature relating to its selection for use in the new Canadian study. Toronto Board of Education (Ontario). Research Dept. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED068488.pdf>
- Rhone, A. (2007). Issues in education: Caribbean-immigrant educators: More than an ocean of difference. *Childhood Education*, 84(1), 44-47. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522969>
- Roland, K. (2009). *Research report associate teacher feedback: Anonymous & confidential questionnaire*. University of Windsor.
- Rowley, K. G. (1968). Social relations between British and immigrant children. *Educational Research*, 10(2), 145-148.
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenious, and Minority Education*, 4(4), 235-252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>
- Seçgin, N. (2019). An analysis of immigrant education policies in Turkey. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi. <https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/45262/index.pdf>
- Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Takkaç Tulgar, A. (2018). Speaking anxiety of foreign learners of Turkish in target context. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(2), 313-332.
- Tavuchis, N. (1963). The common school controversy. In *Pastors and Immigrants* (pp. 37-54). Springer, Dordrecht.
- Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2018). Göçmen öğrenci uyumu ve başarısı için çok kültürlü öğretmen eğitimi. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/62139>
- Türk Dil Kurumu (2021). *TDK Sözlüğü*, Erişim tarihi: 7 Şubat 2021. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). Uluslararası Göç İstatistikleri 2019, Erişim tarihi: 7 Şubat 2021. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33709>
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Zorunlu Göçler*, 185.
- Uşaklı, H. (2005). İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (II) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yaycı, L. (2020). Evaluation of immigrant students' problems within the scope of personal-social guidance area according to the opinions of school counselors. In A. K. Dönmez (Ed.), *Academic Studies in Educational Sciences*, (pp. 21-44).
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Yükseköğretim Kurulu (2021). 2019-2020 yılı öğrenci istatistikleri, Erişim tarihi: 7 Şubat 2021. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kurulu (2021). 2019-2020 Yılı Öğrenci İstatistikleri, Erişim tarihi: 7 Şubat 2021. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2019). Yurtdışından Öğrenci Kabulüne İlişkin Esaslar.https://www.yok.gov.tr/Documents/Ogrenci/yurtdisindan_ogrenci_kabulune_iliskin_esaslar_15052019.pdf

YÜKSEKÖĞRETİMDE OKUYAN SURIYELİLERİN EĞİTİM SORUNLARI VE BEKLENTİLERİ: TRC3 BÖLGESİ (MARDİN, BATMAN, SİİRT, ŞIRNAK) ÜNİVERSİTELERİ ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Muzaffer BİMAY¹

¹ Doç. Dr., Batman Üniversitesi SBMYO, muzafferbimay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6742-2852.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 10.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960170

Öz: Bu çalışma, 2010 yılının sonlarında bazı Arap ülkelerinde başlayan ve 2011 yılının başlarında Suriye’de devam eden çatışmalar nedeniyle Türkiye’nin çeşitli kentlerine göç eden ve yükseköğretimde okuyan Suriyelilerin eğitim erişim noktasında karşılaştıkları sorunları ve beklentilerini TRC3 bölgesindeki (Mardin, Batman, Siirt ve Şırnak) üniversiteler üzerinden incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda yapılan çalışma, nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan olgubilimsel deseninde yürütülmüş ve veriler, gelişigüzel örnekleme yöntemiyle TRC3 bölgesinde bulunan Mardin (12), Batman (11), Siirt (10) ve Şırnak (5) Üniversitelerinden seçilen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 2021 yılının ilk yarısında toplanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan bu Araştırma ile Suriye kökenli öğrencilerin başta dil ve ekonomik koşullar olmak üzere eğitim sürecinde birçok sorunla karşı karşıya kaldıkları, savaş nedeniyle uğradıkları ağır psikolojik travmaları üzerlerinden atamadıkları ve bunun için başta buldukları üniversiteler olmak üzere hiçbir kurumdan rehabilitasyon desteği alamadıkları ve bunun da eğitim süreçlerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bununla beraber ikamet ettikleri kentin sosyo kültürel yaşamlarına katkıda bulunduğu ve genel olarak ülkelerine geri dönmek istemedikleri de ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla savaş koşullarından kaçıp büyük zorluklar içinde hayata tutunmaya çalışan Suriyeli öğrencilerin, işsizliğin ve yoksulluğun olduğu TRC3 bölgesinde bulunan kentlerdeki üniversitelerde karşılaştıkları sorunların çözülmesine yönelik acil tedbirlere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de yükseköğretimde okuyan 50 bine yakın Suriyeli genç olduğu düşünüldüğünde Suriyeli öğrencilere yönelik daha bütüncül öğeleri içeren daha kapsamlı yeni bir eğitim ve öğretim entegrasyon politikası ile bu gençlerin Türkiye’nin kalkınmasına ve geleceğine önemli katkılar sağlayabileceği bu çalışmada öne sürülmüştür. Ayrıca bu çalışmadaki veriler ışığında yapılan önerilerin, uzun vadeli kamu politikalarına yol göstermesi ve destek sağlanması da hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, Sığınmacı, Entegrasyon, Eğitim, Yükseköğretim, Suriyeli öğrenciler.

EDUCATIONAL PROBLEMS AND EXPECTATIONS OF SYRIANS STUDYING IN HIGHER EDUCATION: THE SAMPLE OF TRC3 REGION (MARDİN, BATMAN, SİİRT, ŞIRNAK) UNIVERSITIES

Abstract:

This study aims to examine the problems and expectations faced by Syrians, who have immigrated to various cities of Turkey due to the conflicts that started in some Arab countries in late 2010 and continued in Syria in early 2011, and are studying in higher education, in terms of access to education, through universities in the TRC3 region (Mardin, Batman, Siirt and Şırnak. In this context, the study was carried out in a phenomenological design, which is among the qualitative research methods, and the data were collected in the first half of the year (2021) by using a semi-structured interview form with students selected from Mardin (12), Batman (11), Siirt (10) and Şırnak (5) Universities in TRC3 region with a random sampling method. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. With this research, it was determined that the students of Syrian origin faced many problems in the education process, especially the language and economic conditions, they could not get over the heavy psychological traumas they suffered due to the war, and they could not get rehabilitation support from any institution, especially the universities they were in, and this negatively affected their education processes. Furthermore, it has also been revealed that the city they live in contributes to their socio-cultural life and they generally do not want to return to their country. Therefore, there is a need for urgent measures to solve the problems that Syrian students, who are trying to escape from the war conditions and try to hold on to life with great difficulties, face at universities in the cities located in the TRC3 region, where unemployment and poverty exist. Considering that there are nearly 50 thousand Syrian young people studying in higher education in Turkey, it is argued in this study that these young people can make significant contributions to the development and future of Turkey with a new, more comprehensive education and training integration policy that includes more holistic elements for Syrian students. In addition, the recommendations made in the light of the data in this study are aimed to guide and support long-term public policies.

Keywords: Refugee, Asylum seeker, İntegration, Education, Higher education, Syrian students.

Giriş

Tarih boyunca insanlar, bazen iyi fırsatlar elde etmek için gönüllü bazen de uğranılan veya uğranılması muhtemel olan savaş, çatışma, doğal afet vb. tehlikelerden kaçmak için zorunlu olarak sürekli mekân değiştirmişlerdir (Bodvarsson ve Van der Berg, 2009; Faist, 2003; Tekeli ve Erder,1978). Bu göçler bazen ülke içinde iç göçler şeklinde bazen de uluslararası alanda göçmen, sığınmacı, mülteci, vatansız, düzensiz, düzenli, geçici koruma, şartlı koruma gibi statülerde karşımıza çıkmaktadır. Küreselleşme ve kitle iletişim araçlarındaki gelişmelere bağlı olarak nitelik olarak sürekli değişen, nicelik olarak sürekli artış gösteren ve düzensiz şekilde gerçekleşen uluslararası göçler (Aleshkovski, 2017; Mills, 2009), günümüzde hızlanarak, farklılaşarak, kadınsallaşarak ve siyasallaşarak yeni bir yapısal değişime uğramıştır (Castles ve Miller, 2008).

Küresel tahminlere göre 2019 yılında dünyada 272 milyon uluslararası göçmenden yaklaşık 80 milyon insanın zorunlu nedenlerle ülke içinde yerinden edildiği ve 45,7 milyonunun ise sığınmacı ve mültecilerden oluştuğu belirtilmiştir (The UN Refugee Agency, 2021). Bu sayının önemli bir kısmı ise birçok Arap ülkesinde yayılan ve daha sonra Suriye’de ortaya çıkan halk kalkışmalarının neden olduğu çatışmalar sonucunda başta Türkiye olmak üzere Ürdün, Lübnan ve diğer ülkelere yapılan kitlesel göçlerden oluşmaktadır (Philips, 2012). Şimdiye kadar Suriye’deki iç çatışmalardan etkilenen ve insani korumaya muhtaç olanların sayısı 13,4 milyon, ülke içinde yerinden edilmiş kişilerin sayısı 6,7 milyon ve diğer ülkelere göç edenlerin sayısı ise 6,6 milyon olarak belirtilmiştir (UNHCR, 2021). Bunların içinden yaklaşık 3,7 milyonu Türkiye’de yaşamaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021). Onuncu yılına giren savaşın giderek bölgesel boyuttan küresel boyuta geçmesi nedeniyle daha da uzayacağı ve Suriye’den göçlerin başta ülkemiz olmak üzere dünyanın birçok ülkesine farklı kombinasyonlarda devam edeceği BM Mülteciler Yüksek Komiseri Filippo Grandi’nin “geçtiğimiz 10 yıl içinde zorla yerinden edilen kişilerin sayısı iki katına çıktı. Bu, uluslararası toplumun barışı koruyamadığını göstermektedir. Bu korkutucu tabloda ne yazık ki yeni bir eşiği daha aşıyoruz ve dünya liderleri savaşa dur demedikçe durum daha da kötüye gidecek”(UNHCR, 2021) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mülteci ve sığınmacı sorunsalının önümüzdeki dönemlerde de ülkeleri meşgul etmeye devam edeceği söylenebilir.

Göçler entegrasyon süreçlerine bağlı olarak acılara, üzüntülere ve yıkımlara yol açabileceği gibi eğitim süreçleriyle beraber ekonomik kalkınmanın ve kültürel zenginliğin yayılmasının bir aracı da olabilmektedir. Ne yazık ki sığınmacıların eğitim alanında önemli sorunlarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır (Bimay, 2020-b). Bu sorunlar, özellikle sayıları 48 bin 192 kişiye ulaşan yükseköğretimde okuyan Suriyeli öğrencilerin sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2021). Yükseköğretimde okuyan Suriyelilerin eğitimi önündeki engellerin başında ise dil ve kültür farkı gelmektedir (Bimay, 2016). Esasında sığınmacı veya mültecilerin eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler (BM)’in 1951 Tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleş-

mesi kapsamında garanti altına alınmış olsa da genel olarak birçok ülkede akademik sorunların katlandığını söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Savaş nedeniyle yaşanan zorunlu mekânsal hareketlilikler, eğitim ve öğretime erişimi ve eğitimin kalitesini nasıl etkiledi? Bu hareketlerin bireysel olarak Suriyeli öğrenciler açısından olası sonuçları nelerdir?
- Eğitim ve öğretim sürecinde fırsat eşitliği sağlanabilmiş midir?
- Eğitim ve öğretim süreci, Suriyeli öğrencilerin hayatlarında ve gelecek ile ilgili beklentilerinde hangi etkileri ortaya çıkartmıştır?

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, 2011 yılından beri Suriye’de ki iç çatışmalar nedeniyle ülkemize göç eden ve TRC3 bölgesinde bulunan Batman, Mardin, Siirt ve Şırnak üniversitelerinde okuyan Suriyeli öğrencilerin eğitime erişim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öğrencilerin algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın önemi ise ülkemizde kalıcı hâle gelen TRC3 bölgesindeki üniversitelerde okuyan Suriyeli öğrencilere (Yıldırımalp, İslamoğlu ve İyem, 2017) yönelik yapılan araştırmanın bulgularından yola çıkılarak geliştirilen önerilerin göç yönetimi politikalarında değerlendirilmesi ve yeni kamu politikalarının geliştirilmesine de katkı sunması hedeflenmektedir. Çalışma, üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde, entegrasyon süreçleri açısından eğitim ve öğretimin önemine değinilmektedir. İkinci bölümde Türkiye’de ve TRC3 bölgesinde okuyan Suriyeli öğrencilere ilişkin istatistiki verilere yer verilmiş ve mevcut durum özetlenmeye çalışılmıştır. Son bölümde ise TRC3 bölgesinde yapılan alan araştırmasının bulgularına yer verilmiştir.

Entegrasyon Süreci Açısından Eğitim

Göç entegrasyonu, başlangıçta asimilasyon ile başlayan ve daha sonra çok kültür-lülüğe kayan birbirinden farklı göstergeleri içerisinde barındıran önemli bir süreçtir (Bimay, 2020:1934). Göçe ilişkin entegrasyonların belirlenmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda üzerinde uzlaşmış ortak entegrasyon göstergelerinden söz etmek imkânsızdır. Bunun nedenleri arasında göçmenlerin ev sahibi toplumdan eğitim, mesleki ve kültür bakımında çok farklı olması, ayrıca göçmenlerin geldikleri topluma göre de kendi aralarında çok büyük farklılıklar göstermeleridir (Council of Europe, 1997). Dolayısıyla son otuz yılda entegrasyon konusunda hem devlet politikası olarak hem de literatürde göçün etkilerine ilişkin birçok gösterge ileri sürülmüştür (Zinccone, Penninx ve Borkert, 2011).

Göçe ilişkin göstergelerin belirlenmesinde ilk girişim Avrupa Konseyi’nin 4-6 Ekim 1995 yılında 20 değişik Avrupa ülkesinin bir araya gelerek geliştirdikleri 200 civarındaki göstergedir. 2000’li yıllardan sonra uyum göstergeleri konuları yoğun bir şekilde ele alınmış ve 2002 yılında Birleşik Krallık’ta Alastair Ager ve Alison Strang’ın dört ana başlık altında, her biri uyumun bir yönünü dikkate alan on temel alan tanımlaması

(Ager ve Strang, 2004), literatüre farklı bir boyut kazandırmıştır. Avrupa Parlamentosu'nun göç ve uyum konusunda 2004 yılında yayınladığı rapordan sonra uyumun ölçülmesi için gösterge tespiti işlemi aynı yıl MIPEX, British Council, Göç Politika Grubu, Dış Politika Merkezi ve Sheffield Üniversitesi işbirliği ile Avrupa Sivil Vatandaşlığı ve Katılım Endeksi olarak yayınlanmıştır (MIPEX, Migration Integration Policy Index, 2020). MIPEX, sekiz değişik politika alanında, her boyutun ayrı yönünü ölçmeye yönelik dört boyut ve bunları ölçen toplam 167 alt göstergeden oluşan politikalar hayata geçirmiştir. Bunların başında; işgücü hareketliliği, sağlık, eğitim, aile birleşimi, daimi ikamet, ayrımcılıkla mücadele, siyasi katılım ve vatandaşlığa erişim gelmektedir (MIPEX, 2020). Yine ilki 2012 yılında Avrupa Komisyonu ve OECD tarafından ortak ve 2018'de ise genişletilip güncellenerek üçüncü baskısı yayınlanan Rapor, tüm AB ve OECD ülkelerinin yanı sıra seçilmiş bazı G20 ülkelerinde işgücü piyasası ve becerileri, yaşam koşulları, sivil katılım ve sosyal entegrasyon alanlarında 74 entegrasyon göstergesi ortaya atılmıştır (Topcu, ve Büyükbese, 2020;28). Sonrasında yasal haklar, siyasi katılım, işgücü piyasaları, sağlık hizmetleri, barınma, eğitim (Rottmann, 2021:192), nüfusa ilişkin veriler, ikamet süreleri, hane halkının kompozisyonu, işgücü piyasalarına katılım, yapılan işlerin kalitesi, hane halkı geliri, sağlık, sivil katılım ve sosyal uyum gibi alanları da içerecek şekilde genişletilmiştir (Erat, 2018:84).

Günümüzde uluslararası koruma kapsamındaki göçmenler için kullanılan entegrasyon göstergeleri üç temel alanda ele alınmaktadır. İlki, göçmenlerin buldukları ülke vatandaşlarının sahip olduğu hak ve görevlere ne ölçüde sahip olduğunu ve ülkenin siyasi hayatına ne ölçüde katıldığını gösteren yasal-siyasi entegrasyondur. Bu entegrasyon göstergeleri içinde vatandaşlık, yerel katılım ve sivil toplum kuruluş faaliyetleri yer almaktadır. İkinci olarak sosyo-ekonomik entegrasyon, göçmenlerin sosyal haklar ve ekonomik imkanlar açısından ev sahibi ülke vatandaşlarının standartlarına yaklaşmasını ifade etmektedir. Literatürde üzerinde nispeten uzlaşa sağlanmış olan bu alanda en temel gösterge istihdam olup, göçmenlerin işgücü piyasasına katılımı önündeki engeller ve fırsatlar, istihdam oranı ve niteliği gibi ölçütlerle değerlendirilir. Bunun dışında yurtdışında edinilen mesleki niteliklerin tanınması, ayrımcılık karşıtı politika, iş başvurularının anonimleştirilmesi de bu gösterge içinde yer almaktadır. Son olarak sosyo-kültürel ve dinsel entegrasyon, adaptasyonun düzeyinden çok biçimini belirten bir kategori olarak ele alınmakta ve asimilasyondan farklılığı vurgulanmaktadır. Kimlik dönüşümü, çok dillilik, dini olanaklar ve eğitim göstergeleri entegrasyonu kolaylaştırıcı unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Çilingir, 2021:133-135). Özellikle eğitim göstergesi, yerinden edilenler için hayati öneme sahip önemli bir entegrasyon unsurudur. Göçmenlerin hayatını kolaylaştırmanın yanı sıra sosyo-ekonomik, psikolojik ve kültürel olanaklara erişimi sağlayan güvenli ve istikrarlı bir ortamı sağlar. Ayrıca göçmenlerin kendi toplulukları yeniden inşa ederek bir araya gelmelerini sağlayan üretken bir toplumsal hayatı sürmelerine de yardımcı olur. Entegrasyon sürecinde iyi bir eğitim sürecinin sağlanması için göçmenlere yerli halkla aynı koşullarda rekabet imkânı sunabilecek fırsat eşitliğine dayalı çok dilli ve çok kül-

türlü bir eğitim sisteminin hayata geçirilmesiyle orantılı olacaktır (Neumann, 2007).

Göç edenler açısından entegrasyon süreçleri, gelecekte kendilerine kuracakları yaşam açısından en önemli aşama olarak kabul edilmektedir. Göç alan toplum ile göçmenler arasındaki karşılıklı uyumu ifade eden entegrasyon süreçlerinin iyi yönetilmesi toplumsal değişimde başarı göstergesi olarak görülmektedir. İyi bir entegrasyon süreci, sosyo-ekonomik ve kültürel faydalar sağlamayla birlikte toplumların bir bütün olarak güvenlik ve istikrarını oluşturmak için de gereklidir (Bimay, 2020-a). Ancak uluslararası alanda ortaya çıkan zorunlu kitlesel göçlerin entegrasyon süreçleri zorlu ve sancılı geçtiği için göç edilen ülkelerde başta eğitimle ilgili olmak üzere birçok entegrasyon sorunu ortaya çıkabilmektedir (Chambers, 1986). Bu süreçte göç edenlerin göç ettiği ülke ile geldiği yer arasındaki etnik farklılıklar, kimlik sorunları, dil, din, kültürel ilişkiler, eğitim durumu, ekonomik durum, statü farklılıkları onların kabul ettirme veya dışlanma/yabancılaşma dikotomisiyle (ikilemiyle) karşı karşıya kalmalarına sebep olabilmektedir (Bimay, 2020-a). Göçmen, göç ettiği bölgedeki halklarla kültürel ve tarihi bir geçmiş paylaşmıyorsa dışlanma ve yabancılaşma en üst seviyede gerçekleşmektedir. Dahası göçmen, göç ettiği bölgedeki halklarla kültür ve tarihî bir geçmiş paylaşsa da genellikle birkaç nesil boyunca kendini farklı, kısmen dışlanmış marjinal biri olarak hissettiği için göç sürecinde entegrasyon sorunları yaşayabilmektedir (Bimay, 2020-b). Bu nedenle göçten sonra entegrasyon konusunda ülkelerin uyguladıkları politikalar, göç süreçlerinin sağlıklı yürütülmesinde önemli etkiye sahip olmaktadır.

Türkiye’de Yükseköğretimde Okuyan Suriyeliler

Türkiye, bulunduğu coğrafi koşullar nedeniyle sürekli göç alan ve göç veren transit bir ülke konumunda olmasının yanı sıra sosyo-ekonomik ve kültürel değerlerin taşınmasında da bir köprü vazifesi görmüştür. Özellikle 2. Dünya Savaşı’ndan sonra Soğuk Savaş döneminde yaşanan siyasal gelişmeler nedeniyle başta Ortadoğu’dan olmak üzere Balkanlardan, Kafkasya’dan ve dünyanın çeşitli bölgelerinden göçler almıştır. Türkiye’ye yönelen dış göçler günümüzde Suriye’nin yanı sıra Irak, Türkmenistan, Afganistan, İran başta olmak üzere dünyanın birçok ülkesinden gelmektedir. Suriye’den Türkiye’ye yönelik ilk kitlesel göç hareketi ise 29.04.2011 tarihinde 300-400 kadar Suriye vatandaşının Hatay ili Yayladağı ilçesindeki Cilvegözü Sınır Kapısı’ndan ülke içine girmesiyle gerçekleşmiştir. Onuncu yılında bu sayı katlanarak artmış ve günümüzde 3.684.412 kişiye ulaşmıştır (GİGM, 2021). Türkiye’de özellikle ilköğretim ve ortaöğretimde okuyan göçmen çocuklarının eğitim süreci ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığının önemli çabaları bulunmaktadır. Yükseköğretimde ise uluslararası veya kültürlerarası boyutları içeren “eğitimde uluslararasılaştırma” kapsamında başta Suriyeli öğrenciler olmak üzere birçok uluslararası öğrenci bulunmakta ve YÖK’ün belirlediği ilkeler çerçevesinde eğitim ve öğretim süreci yürütülmektedir (YÖK, 2017-a; Seggie ve Ergin, 2018). Bu kapsamda 2020-2021 akademik yılında 207 yükseköğretim kurumunda eğitim gören toplam 8.240.997 öğrenciden (7.595.918’i devlet, 636.363’ü vakıf) 48 bin 192 Suriyeli üniversite öğrencisi eğitim almaya devam etmektedir (Habertürk, 2021).

Tablo 1. Türkiye Üniversitelerinde Öğrenim Gören Suriyelilerin Sayılarında Meydana Gelen Artış (2011-2021).

Yıl	Uluslararası öğrenci sayısı	Suriyeli Öğrenci sayısı	Toplam
2012-2013	43.000		43.000
2013-2014	48.183	1.785	49.968
2014-2015	72.178	5.560	77.738
2015-2016	87.903	9.689	97.592
2016-2017	108.076	15.042	123.118
2017-2018	125.138	20.701	145.839
2018-2019	154.505	27.034	181.539
2019-2020	185.047	37.236	222.283
2020-2021	200.000	48.192	248.192

Kaynak: Bu Tablo YÖK (2021), MEB (2019), Habertürk (2021) ve Hürriyet (2021) gazetelerinin güncel istatistiklerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

YÖK, Eylül 2012'den itibaren Suriyeli öğrencileri, eğitim süreçlerine dahil edebilmek amacıyla Suriye sınırında bulunan illerdeki yedi üniversiteye “özel öğrenci” statüsünde yerleştirmeye çalışmıştır (Seydi, 2014). Bu bağlamda YÖK, üniversitelerin başta resmî belge teminine ilişkin ortaya çıkan bürokratik işlemleri azaltmış ve öğretim dili Türkçe veya herhangi bir yabancı dille daha esnek program açabilmeleri için bir dizi mevzuat değişikliğini uygulamaya koymuştu. Ayrıca dünyada geliştirilen uygulamalar da takip edilerek başta belgeleri eksik olanlar için Diploma ve Derece Tespit Komisyonlarının oluşturulması, belgeleri tamamlananların ise özel öğrenci statüsünde okullara yerleştirmesi, Yabancı Uyruklu Akademisyen Bilgi Sistemi, burs programları, tanıma ve denklik mevzuatı iyileştirme gibi uygulamalar hayata geçirilmiştir (YÖK, 2019).

TRC3 Bölgesinin (Mardin, Batman, Siirt ve Şırnak) Sosyo-ekonomik Açından Değerlendirilmesi

Türkiye’de bölgelerarası gelişmişlik farkları oldukça yüksek düzeyde olup, gelişmişlik farklarını ortaya çıkaran temel nedenler; eğitim düzeyi farklılıkları, yetersiz sermaye birikimi, yerel pazarların yeterince gelişmemiş olması, bölgelerarasında nüfus artış hızındaki farklılıklar, coğrafi konum ve altyapı eksiklikleri başlıkları altında özetlenebilir. Bu dengesizliklerin giderilmesi için 1960’lı yıllardan bu yana kalkınma planları kapsamında göç, altyapı, kırsal kalkınma amaçlı politikalar geliştirilmeye devam edilmektedir. Bunun yanı sıra günümüzde Kalkınma Ajansları, bölgesel gelişmenin sağlanması için tasarlanmış bir araç olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu kap-

samda 5 Ocak 2006'da 5449 Sayılı "Kalkınma Ajanslarının Kuruluşu, Koordinasyonu ve Görevleri Hakkında Kanun" çıkarılmıştır. Mardin ili merkez olmak üzere Mardin, Batman, Siirt, Şırnak illerini içine alan TRC3 Düzey 2 Bölgesi'nde Bakanlar Kurulunun 2008/14306 sayılı kararname ile 22 Kasım 2008 tarih ve 27062 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak kurulan Dicle Kalkınma Ajansı (DİKA) kalkınma ağırlıklı projeleri yürütmek üzere aktif olarak faaliyetlerini yürütmektedir (Dicle Kalkınma Ajansı, 2021).

Şekil 1. TRC3 Bölgesi



Kaynak: DİKA, 2021.

TRC3 bölgesi, Türkiye yüzölçümünün %3,39'u ve nüfusunun %2,71'ini oluşturmaktadır. Doğuda Hakkâri, batıda Şanlıurfa kuzeyde Bitlis ve Muş, kuzeybatıda Diyarbakır, kuzeydoğuda Van ile komşu olan bölge, Irak ve Suriye ile sınır komşusudur. Ortadoğu ve Afrika bölgelerindeki birçok ülkeyle yapılan ticaretin yanı sıra yerli ve yabancı birçok turistin ziyaret ettiği kültür ve inanç turizminin ana merkezlerinden biridir. Bu bölge aynı zamanda tarımsal sanayi açısından da önemli bir üretim merkezidir. Ancak Türkiye'nin sosyo-ekonomik gelişmesini sürdürülebilir kılma gereğinden doğan bölgeler arası ve bölge içi eşitsizlikleri giderme gerekliliği konusunda son yıllarda sürekli ilk sırada gelmektedir. Bölge, sosyo-ekonomik kalkınma, üniversitelerin akademik başarısı ve diğer göstergeler açısından Türkiye ortalamasının çok gerisindedir. Ayrıca bu bölge, %33,5 işsizlik oranıyla Türkiye'deki en yüksek işsizlik oranına sahip iken, %26,0 istihdam oranı ile en düşük istihdam oranına sahip bölgedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021). 2007 yılında Başbakanlık tarafından "her ile üniversite" sloganıyla kurulan 17 üniversitelerden 4'ü TRC3 bölgesinde açılmıştır. Tablo 1'de bu üniversitelerdeki yerli yabancı/Suriyeli öğrenci sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 1. TRC3 Bölgesindeki Üniversiteler ve Öğrenci İstatistikleri

TRC3 Bölgesi	Nüfus	Geçici Koruma Sayısı	Üniversite Öğrenci Sayısı	Suriyeli Öğrenci Sayısı
Mardin	854.716	89.314	12.647	1.049
Batman	620.278	15.547,	12.568	83
Siirt	331.070	4.520	16.253	1.335
Şırnak	537.762	15.005	4.074	15
Toplam	2.343.826	124.386	45.542	2.482

Kaynak: TÜİK, 2021; YÖK, 2021; GİGM, 2021.

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın deseni, katılımcı grubu, veri toplama aracı, analiz yöntemi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada TRC3 bölgesinde bulunan Suriyelilerin eğitime erişim sürecinde yaşadıkları entegrasyon süreçlerini ortaya koyabilmek için nitel araştırma yöntemleri içerisinde bulunan olgubilimsel (fenomenolojik) desende bir araştırma tasarlanmış ve elde edilen veriler betimsel bir analizle açıklanmıştır. Bu yöntemle araştırma kapsamında tek bir gerçekliğin olmadığı, algıların zaman, mekan, sosyo-ekonomik ve çevre şartlarına göre değişebileceği belirtilmiştir (Giorgi ve Giorgi, 2003). Başka bir deyişle farkında olduğumuz, ancak olgulara derinlemesine bir anlayışla odaklanmamızı sağlamak ve örnekleri olduğu gibi aktarmak için böyle bir yöntem seçilmiştir. Böylece olguya ilişkin yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını tanımlayarak literatüre önemli katkılar sağlaması da hedeflenmiştir (Creswell, 2013).

Araştırmanın Katılımcı Grubu

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem zaman, emek ve parasal yönden yaşanabilecek ve araştırmanın sonucunu etkileyebilecek olağan sınırlılıklar yanında örneklemin kolay ulaşılabilir olmasından (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021) dolayı tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin Üniversitesinde 12, Batman Üniversitesi’nde 11, Siirt Üniversitesi’nde 10, Şırnak Üniversitesi’nde 5 kişi olmak üzere toplam 38 katılımcı oluşturmaktadır. Söz konusu katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Mardin(N=)		Batman(N=)		Siirt(N=)		Şırnak(N=)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Katılımcıların Cinsiyeti								
Erkek	8	66,7	4	36,4	7	70,0	2	40,0
Kadın	4	33,3	7	63,6	3	30,0	3	60,0
Katılımcıların Yaş Grupları								
18- 28	5	41,7	10	90,9	9	90,0	2	40,0
29- 39	5	41,7	1	9,1	1	10,0	1	20,0
40- 50	2	16,6	-	-	-	-	1	20,0
51- +	-	-	-	-	-	-	1	20,0
Katılımcıların Medeni Durumu								
Evli	8	66,7	3	27,3	1	10,0	2	40,0
Bekâr	4	33,3	8	72,7	9	90,0	3	60,0
Katılımcıların Gelir Durumları								
1-1000	3	25,0	4	36,3	2	20,0	1	26,3
1001-2000	4	33,4	5	45,5	6	60,0	1	42,1
2001-3000	2	16,6	1	9,1	1	10,0	2	15,8
3001-4000	1	8,4	1	9,1	-	-	-	5,3
4001-5000	2	16,6	-	-	1	10,0	-	7,9
5001 +	-	-	-	-	-	-	1	2,6

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların % 55,3'ünün erkek ve %44, 7'sinin kadın oldukları; %68, 4'ünün 18-28, %21,1'i 29-39, % 7,9'unun 40-50 ve % 2,6'sının 51 ve üzeri yaş aralıklarında yer aldıkları; %36,8'inin evli ve % 63,2'sinin bekar oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların gelir durumları da, asgari yaşam koşullarını yerine getirme açısından yetersiz görünmektedir. Katılımcıların % 26,3'ünün 1000 TL ve daha az bir gelire sahip iken % 42,1'inin 1001-2000 TL, % 15,8'inin 2001-3000, % 5,3'ünün 3001-4000, % 7,9'unun 4001-5000 ve %2,6'sının 5001 ve üzeri gelire sahip olduğu Tablo 2'den anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Olgubilim deseninde, olgulara yönelik anlamları ve yaşantıları ortaya çıkarmak amacıyla görüşmeler yapılır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu bağlamda ilgili alan yazın, uzman görüşleri dikkate alınarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanarak görüşmelerde kullanılmıştır. Formun hazırlama sürecinde "Türkiye'de Öğrenim

Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik” incelenmiş, açık uçlu sorular hazırlanmış, alan uzmanlarının görüşü ile katılımcı onayı alınarak ön uygulama başlatılmıştır. Yapılan ön uygulama sonunda soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiş ve daha sonra forma nihai şekli verilmiştir. Bu bağlamda, TRC3 bölgesinde bulunan kentlerdeki üniversitelerde okuyan 18 yaşından büyük toplam 38 kişi ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Görüşme formları, Arapça ve Türkçe dillerinde hazırlanmış olup Batman Üniversitesi Etik Kurulunun 28.05.2021 tarihli ve 2021/02 sayılı onayıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analiz Yöntemi, Geçerliliği ve Güvenirliği

Veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz yöntemindeki temel gaye, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Ayrıca bu yöntemde bulgular sunulurken bir kavramın ve/veya düşüncenin kaç defa tekrar ettiği frekanslarla ifade edilerek sıralanır. Yine bu yöntemde katılımcıların görüşlerini çarpıcı ve yansız bir şekilde yansıtmak amacıyla da sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeye katılan yükseköğretimde okuyan Suriyeli katılımcıların kişisel bilgilerini vermek istememeleri nedeniyle her üniversite için farklı kodlamalar geliştirilmiş S1M, S1B, S1S ve S1Ş şeklinde kodlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen verilerin geçerliliği, araştırmacının olguları olduğu biçimiyle aktarması ve olabildiğince yansız görünmesidir. Çalışmanın güvenilirliği ise başka araştırmacılar tarafından aynı veriyi kullanarak benzer sonuçlara varabilme imkânıdır (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu çalışmada olgular olduğu biçimiyle aktarılmaya çalışılmış ve aynı verilerle benzer sonuçlara ulaşma imkanı ortaya çıkmıştır.

Bulgular

Bu bölümde TRC3 bölgesinde bulunan Batman, Mardin, Siirt ve Şırnak üniversitelerindeki Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Suriye İç Savaşı'nın Katılımcıların Eğitim Süreci Üzerindeki Etkileri

Milyonlarca insanın yerinden edilmesine sebep olan Suriye iç savaşı, menşei, transit ve varış ülkelerinde sosyo-ekonomik, siyasal ve kültürel birçok etkiye neden olmuş ve özellikle göç edilen ülkelerde sığınmacı durumuna düşen göçmenlerin başta eğitim olmak üzere birçok haktan yoksun kalmalarına yol açmıştır. Dünyada en çok Suriyeli sığınmacı barındıran Türkiye, geçici koruma politikasıyla başta eğitim olmak üzere sığınmacılara birçok olanak sağlamaya çalışmıştır. Ancak savaşın uzaması ve ne zaman biteceğinin kestirilememesi nedeniyle eğitim alanındaki sorunların katlanarak artması beklenmektedir. Bu bağlamda Suriye iç savaşının TRC3 bölgesinde bulunan üniversitelerde eğitim gören katılımcıların eğitim süreci üzerindeki etkisini ve geleceğe ilişkin

beklentilerini ortaya koyabilmek için “Ülkenizdeki savaş veya çatışmaların geleceği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Savaşın ve çatışmaların sona ermesi durumunda ülkenize geri dönmeyi düşünüyor musunuz? Buradan hareketle başta eğitim olmak üzere gelecekte beklediğiniz nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Farklı üniversitelerdeki katılımcıların benzer veya farklı yanıtlar verdikleri elde edilen verilerden anlaşılmıştır. Bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

S5M, “Türkiye’ye ilk geldiğimde önce Tanrı’dan sonra Türk kardeşlerimin yardımıyla, tiran Beşar’ın düşürülmesiyle birlikte ülkemize sağ salim döneceğimizi ve özgür ve onurlu bir hayat yaşayacağımızı umut ediyorduk. Hâlâ bu umudu taşıyorum.”

S8M, “Evet, savaşın sona ereceğini düşünüyorum. Savaşın bitmesi durumunda ülkeme dönmeyi düşünüyorum ve normal yaşama dönüp daha nezih ve adil bir yaşam olmasını umuyorum. Suriyeli erkek ve kız öğrenciler ve aynı zamanda iki kız kardeşi olan biri olarak bizim için tek umut, ülkemizde gelecek nesiller için akademik eğitimin en üst seviyede gerçekleşmesi ve tüm öğrencilerin iyi bir eğitim almasıdır.”

S3Ş, “Şu anda çatışma ve savaş yok ancak halka karşı ulusal ve uluslararası ekonomik bir savaş yürütülmektedir. Bu yüzden ülkeme geri dönmeyi düşünüyorum. Ülkemize dönebilmemiz için ülkedeki şartların savaş öncesindeki duruma bir an önce geri dönmesidir. Bunu bekliyor ve umuyorum.”

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak katılımcıların bazıları özellikle savaşın sürmesine ilişkin kaygılarının devam ettiği anlaşılmaktadır. Buna rağmen söz konusu katılımcıların savaşın biteceğine olan inançlarını korudukları ve ülkelerine geri dönerek ülkenin yeniden inşasında etkili olmayı arzu etmektedirler. Ülkelerine geri dönmeyi düşünen bazı katılımcıların da Beşar Esad yönetiminin değişmesine bağlı olarak ülkelerine geri dönebileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ülkelerine dönmeleri halinde daha önce aldıkları ve savaş nedeniyle kesintiye uğrayan eğitimlerini sürdürebileceklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan savaşın bitmeyeceğini ve bunun için gelecekleri ile ilgili karamsar olduklarını belirten katılımcıların ülkelerine geri dönmek istemedikleri ve eğitim süreçlerini Türkiye’de sürdürmeye kararlı oldukları ortaya çıkmıştır. Hatta bazı katılımcıların savaş sonrası kesintiye uğrayan eğitimlerini Türkiye’de devam etme şansı yakaladıklarını ve farklı eğitim sistemleriyle kendilerini daha iyi geliştirebileceklerini de ifade etmişlerdir. Bazıları da Savaşın kısa vadede bitmesi durumunda da ülkelerinin artık yaşanabilecek bir yer olmaktan uzaklaştığı için eğitimlerine devam edemeyeceklerini ve bu nedenle geri dönmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kürt unsurlarının hâkim olduğu kentlerden gelenlerin de geri dönmek istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda bazı katılımcıların öne sürdükleri ifadeler şu şekildedir:

S1M, “Maalesef durum çok kötü, yaşam için hiçbir temel oluşum olmadığı gibi hiçbir hizmet sunulmamaktadır. Zaten savaş öncesi sadece kendi yandaşlarına hizmet sunan ve yaşam hakkı tanıyan Beşar Esad’ın kalması durumunda geri dönmeyi düşünmüyorum.”

S6M, “Bu savaşın (Suriye iç savaşı) yakında bitmesini beklemiyorum. Bu kriz bitse bile Suriye'nin eski hâline dönmesi uzun zaman alacaktır. Örneğin savaştan sonra Irak'ın durumu buna benzemektedir. Bu yüzden Suriye devleti hâlâ güvensiz bir ülke ve orada ne evimiz ne malımız kaldı.”

S11M, “Ülkemde devam eden savaş ve çatışmaların hedefi mezhepsel farklılıklar olması nedeniyle farklı bir noktaya geldi. Bu yüzden ülkenin geleceğine ilişkin şimdiye kadar hiç iyi bir emare görünmemektedir.”

S1Ş, “Sanırım bir gün bu savaş bitecek, belki de çok kısa vadede bitebilir. Emin değilim. Ancak savaş bitse de ülkenin yaşanacak güvenli bir yer olacağına inanmıyorum. Bu nedenle Türkiye'de çoğumuzun üzerinde durduğu şey, iyi bir eğitim almak ve savaş bittikten sonra tüm zorluklarla yüzleşebilmek için deneyime sahip olmaktır. Eğitim, geleceğimizin inşasında yakın gelecekte yapabileceğimiz en iyi yatırım olduğuna inandığımız için Türkiye'de bunu tamamlamayı düşünüyoruz.”

S4B, “Ben savaşın içeride devam edeceğini ve geri dönmenin şu aşamada çok zor olacağını düşünüyorum. Bir şeyler düzeltmek için bu dönemde dönmeye karar versem de ekonomik istikrarsızlık, hayat şartlarının zorlaşması, sağlık sektörünün tamamen bozulması, sosyal hayatın ortadan kalkması nedeniyle yaşamının imkânsız olduğuna inanıyorum. Bu yüzden şartlar el-verdiği sürece Türkiye'de yaşamaya devam etmek istiyorum.”

S1S, “Suriye, emperyalist ülkeler tarafından yeni silahların denendiği, bu ülkeler arasında ülke topraklarının paylaşıldığı, ülkenin zenginliklerinin ve kaynaklarının talan edildiği, ülke insanların diğer ülkeler de mülteci durumuna düştüğü bir ülkedir. Bu yüzden savaşın bitmesi için çok fazla sebep görünmektedir. Gelecekle ilgili beklentim çok fazla yok. Biz ancak başka ülkelerde mülteci konumunda hayatımızı sürdüreceğiz.”

S2S “Ülkemden ayrıldığımda on yedi yaşındaydım ve orada sık sık savaş ve çatışmalar yaşanıyordu. Tüm hayallerim birer birer yok oluyordu. En büyük hayalim eğitimimi tamamlamaktı ancak ülkedeki mevcut durum eğitimimi tamamlamama izin vermiyordu. Türkiye'ye geldiğimde bana yeni ufuklar açıldı. Türkiye bana yardım eli uzattı ve eğitimimi tamamlama şansı verdi. Uzun bir uğraştan sonra ve üniversitemin desteğiyle bu hayalimi gerçekleştirdim.”

Bilindiği üzere savaş vb. olayların başta dezavantajlı gruplar olan çocuk, kadın ve yaşlılar olmak üzere bu olaylara maruz kalan tüm insanlar üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlileri fiziksel ve psikolojik etkilerdir. Bu etkilerin azaltılıp ortadan kaldırılabilmesi için de katılımcılara yönelik özellikle üniversiteleri tarafından doğrudan psikolojik destek imkanlarının sunulması gerekmektedir. Buradan hareketle katılımcılara “Suriye'deki savaşın sizin üzerinizdeki etkileri nelerdir? Ve bu etkiler halen sürüyor mu? Olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması için psikolojik rehabilitasyona yönelik Üniversiteden ne gibi destekler almaktasınız?” soruları yöneltilmiştir. Bazı katılımcıların verdikleri ifadeler şu şekildedir:

S1M, “Elbette çok olumsuzluk yaşadık. Özellikle Türkiye’ye kaçak yollardan gelirken birçok akrabamı ve arkadaşımı kaybettim. Bu olumsuz etkilerin izleri kolay kolay silinmeyecektir. Bu konuda üniversitemden herhangi bir destek alamadım.”

S10M, “Ülkemdeki savaş beni, ailemi ve tüm Suriyelileri maddi ve ruhsal açıdan yıllarca ortadan kalkmayacak olumsuz etkiler bıraktı. Özellikle kötü savaş koşullarında hunharca öldürülen aile bireylerinin olması ve geri kalanlarının farklı yerlere dağılması yaşadığımız koşulları bizim için utanç verici bir durum hâline getirdi. Psikolojik destekler almak isteriz ancak bu bizim çabamızla olacak şeyler değildir. Üniversiteden bu konuda herhangi bir destek alamadık.”

S11M, “Aslında savaş beni psikolojik, mali ve sosyal açıdan çok etkiledi. Savaşın etkileri, çalışmalarımda gecikmeye ve üniversite düzeyinde yolun ortasına geldikten sonra eğitimimin aksamasına sebep oldu. Evet, psikolojik etkiler olarak savaşın yıkıcı ve diğer olumsuz etkilerinden gördüklerimi sık sık haftamda düşünmek, daha önemlisi üniversite hayatımdan neler kaçırdığımı düşünmek benim üzerimde önemli ruhsal çöküntülere neden olmaktadır. Koronavirüs salgını ve salgının etkileri bu psikolojik sorunları arttıran nedenlerdir. Ne yazık ki üniversitemden bu sorunların etkilerini rehabilite edici herhangi bir destek alamadım. Ancak yaşadığım psikolojik durumla aynı psikolojik durumu yaşayan arkadaşlarımla varlığı, savaşın benim üzerimdeki olumsuz etkisini yatıştırabilmektedir.”

S1Ş, “Evet, tüm göçmenler gibi, savaş beni de etkiledi ama bu etkiler fazla sürmedi. Çünkü bu etkilerle yaşamaya alıştım. Şimdi birçok deneyime sahip olduğum için daha güçlüyüm ve zorluklarla daha fazla yüzleşebiliyorum. Maalesef savaş nedeniyle ortaya çıkan olumsuzluklarla baş edebilmeyi kendi kendime adapte ettim. Ancak koronavirüs salgınının olumsuz etkilerine karşı hâlâ üniversiteden herhangi bir destek alamadım.”

S3Ş, “Savaşın üzerimde birçok olumsuz etkisi oldu. Bizi sevdiğimizden, topraklarımızdan, normal yaşamımızdan ayırdı. Çok şükür, savaşın olumsuz etkilerinin üstesinden gelebildim ancak olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için üniversiteden herhangi psikolojik rehabilitasyon desteği alamadım.”

S4B, “Savaşın benim üzerimde olumsuz etkileri çok fazla olduğu için sürekli baskı içinde hissediyorum. Umutsuzluk, kararsızlık, ne yapacağımı bilememe, sürekli buradan gideceğime veya kovulacağıma ilişkin hissim var. Ancak ertesi gün bakıyorum böyle bir durum ortada yok. Sürekli olarak “Burada kalmam lazım, burada okumaya devam etmem lazım ve derslerimi çalışmam lazım.” diyorum. Ülkemde ve çadırlarda ailem ve akrabalarımın insanları olduğu için sürekli haberlerde onlarla ilgili olumsuz şeyler duyuyorum. Çocuklar ve kadınların durumunu merak etmem beni mutsuz ediyor. Durumum çok ağır ama psikolojik destek alma konusunda çok iyimser değilim. Çünkü sonuçlarının ne olacağını kestiremiyorum. Üniversitemden bu konuda herhangi bir destek alamadım.”

S1S, “İlk yıllarda savaş beni çok etkiledi. Her uçak sesini duyduğumda korkuyordum ve saklanıyordum, ama zaman geçtikçe Suriye’de yaşadığım korkunç olayları unutmaya başladım. Bu konuda üniversitenin desteğinden çok kendi kendimi motive etmeye çalıştım.”

Buradan hareketle katılımcıların genel olarak savaştan doğrudan etkilendikleri, sosyo-ekonomik kayıplarının yanı sıra eğitim süreçlerinin aksadığı, Türkiye’de aldıkları eğitim sürecinde sıradan bir öğrenci muamelesi yaşadıkları, savaşın psikolojik etkilerinin süreç içerisinde birçok olumsuz durumla karşılaşmalarına rağmen eğitim aldıkları üniversitelerinden maddi veya manevi hiç bir destek alamadıkları anlaşılmaktadır. Bu da katılımcıların aldıkları eğitimin kalitesini düşürmekle beraber ileride meslek hayatlarını ve yaşam kalitelerini de olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Katılımcıların Buldukları Kent Ortamının Eğitim Süreçleri Üzerindeki Etkileri

Kentler, daha iyi eğitim, sağlık ve sosyal koşulların yaşanabileceği mekanlar olması nedeniyle entegrasyon süreçlerinde kentlere göç eden sığınmacıların iyi eğitim alma şansı da artmaktadır. Özellikle her ilde bir üniversite olması nedeniyle bu fırsatın hemen hemen Türkiye’deki tüm kentlerde yakalanabileceği söylenebilir. Ancak kentsel gelişime bağlı olarak üniversitelerdeki eğitim sistemleri de farklılaşabilmektedir. Dolayısıyla farklı kentlerde bulunan üniversitelerde okuyan katılımcılara *“Bulduğunuz kentin (Batman/Mardin/ Siirt/ Şırnak) sosyal ve eğitim yaşamınıza olan sosyo-ekonomik ve kültürel etkilerini açıklayınız?”* sorusu yöneltilmiş ve bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda paylaşılmıştır:

S4M, *“Bulduğumuz kentin sosyo-kültürel özellikleri bakımından zengin olduğunu söyleyebilirim. Toplumun farklı katmanlarıyla bir arada yaşaması ve dinlenme yerlerinin olması açısından iyi bir kenttir. Kültürel özelliklerinin farklılığı, kendi yaşam tarzımızı yaşama açısından bize katkısı olmaktadır. Ancak iş imkânlarının az olması ekonomik açıdan çok zorluk çekmememize neden olmaktadır.”*

S12M, *“Mardin halkı sosyal, işbirliği içinde olan ve Arapça konuşan insanlarla ilişkilerinde hoş ve daha samimi oldukları için çoğu insanla aramızda güçlü bir bağ oluşmasına neden oldu. Ekonomik etkilere gelince, özellikle Koronavirüs salgını tüm dünyada olduğu gibi Mardin kentini de etkiledi. Dolayısıyla burada yaşadığımız için beni de maddi anlamda çok etkiledi. Kültürel açıdan bakıldığında Mardin, tarihi ve kültürel mirası açısından bilimsel ve teknolojik gelişmenin yaygınlaştığı bir kent konumundadır. Kent, arkeolojik bilimsel çalışmaların da en önemli sahası olarak görülmektedir. Bu da eğitim sürecimize olumlu yansımaktadır.”*

S1Ş, *“Şırnak’ın sosyal yaşamımıza sosyo-ekonomik ve kültürel olarak benim ve ailem üzerinde olumlu ve faydalı etkileri oldu. Bu yüzden kentten memnunuz.”*

S2S, *“Siirt şehrini çok sevdim. Belediye başta olmak üzere üniversite, üniversite personeli, diğer kamu kuruluşları ve Siirtli Türk vatandaşı kardeşlerimiz yardımlarını esirgemediler. Bu yüzden Siirt’i çok sevdim.”*

S11B, *“Genel olarak memnunuz. Gelenek ve görenekler arasında sadece küçük farklar vardır. Onun dışında birçok sosyal ve kültürel özellik aynıdır. Örneğin, yaşadığım toplumda çay içme alışkanlığı ve her hafta karşılıklı ziyaretler bunların en güzel örnekleridir.”*

S1B, *“Batman halkı ve kültürleri bizim kültürümüze benzemekte ve bu nedenle kentsel yaşama adaptasyonu kolaylaştırmaktadır. Ancak Batman’da ekonomik sıkıntılar çok çekiyoruz. İş imkânları hemen hemen hiç yok ve işsizlik benim zorluk çekmeme sebep oluyor.”* Şeklinde dir.

Öte yandan buldukları kentlerden memnun olmayan ve kentin sosyo-ekonomik durumlarının kendileri üzerinde olumsuz etki yarattığını ifade eden bazı katılımcıların ifadeleri de şu şekildedir:

S5B, *“Öncelikle şunu belirteyim ki Suriye halkı Türk halkına göre daha sosyal ve girişkendir. Ben Türkiye’ye ve Batman’a geldiğimden beri sosyal hayat açısından kültürel faaliyetler katılamama ve birçok etkinlikte bulunamama nedeniyle sürekli aynı hayatı yaşamak zorunda kalmaktayım. Hatta onun ötesinde bazı alışkanlıklarım da değişmeye başladı. Örneğin eskiden hep kahve içerken şimdi çay içmekteyim.”*

S10B *“Maalesef Batman hakkında kültürel farkındalık eksikliği olması nedeniyle toplumsal uyum ve kaynaşma konusunda çok sıkıntı çekiyorum.”*

S7S, *“Siirt küçük ve güzel bir kenttir. Sosyal yaşamda insanlar iyilik yapmakta ve güzel muamelede bulunmaktadırlar. Belki üniversitede bu muamele ile karşılaşmadım, ama kent içinde bu yaygındır.”*

Buradan hareketle özellikle Mardin’de yaşayan katılımcıların kentin kozmopolitik yapısının kendi kültürlerini ve yaşam tarzlarını rahat yaşama konusunda fırsatlar sunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların özellikle TRC bölgesindeki kentleri kendi yaşam koşulları ve eğitim koşulları için olumlu olarak değerlendirmeleri, katılımcıların geldikleri ülkelerde yaşadıkları kentlerin yaşam koşullarının daha kötü olduğunu da bize göstermektedir. Öte yandan katılımcıların buldukları kentlerden memnun olmaları, Türkiye’nin güneyinde bulunan bu kentlerin sosyo-kültürel açıdan katılımcıların geldikleri kentlere benzemesiyle de ilişkilendirilebilir.

Üniversite Koşullarının Katılımcıların Eğitim Süreci Üzerindeki Etkileri

Üniversitelerin fiziksel olanakları, eğitim ve öğretim koşullarının öğrencilerin eğitim süreçleri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Ayrıca üniversite içindeki birimlerin farklı olanakları da farklı etkiler ortaya çıkarabilmektedir. Bu bağlamda katılımcılara *“Üniversitede okuduğunuz bölümün geleceğinize nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz? Gelecek ve kariyer endişelerinizi açıklayabilir misiniz?”* soruları yöneltilmiştir. Bazı katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

S7M, *“Okuduğum bölüm (İktisat), ekonomik gerçeklik anlayışımı yenilediği için öncelikle benim için faydalıdır. İkinci olarak bu bölüm, kendime mentor olarak çalışabileceğim bir geleceğin yanında yüksek lisans ve doktora eğitimi fırsatı sunmaktadır. Üniversitemi ve okuduğum bölümü çok seviyorum ve kendim için iyi bir gelecek bekliyorum.”*

S9M, *“Okuduğum bölümün bana yapacağı katkı konusunda hiç endişem yok. Üniversiteye ve özellikle Sosyoloji bölümüne kendimi geliştirmek ve güçlendirmek, kendimi tüm insanlarla*

*bir arada yaşayabilen ileri görüşlü bir insan yapabilmek için girdim. Bunun yanında bana ait bir geleceğimin olması ve bir ebeveyn olarak iyi çocuklar yetiştirmek en büyük hedeflerimden-
dir.”*

S1Ş, *“Bilgisayar mühendisliği okuyorum ve bu bölümü severek okuyorum, çünkü gelece-
ğin, modern teknolojilere bağlı olduğuna inanıyorum. Her ne kadar bu bölümde de iş bulma
konusunda imkânlar kısıtlı olsa da, tecrübe ve deneyim kazandıktan sonra iş bulmanın kolay
olacağını düşünüyorum.”*

S1B, *“Okuduğum bölüm (çocuk gelişimi) benim sevdiğim bir bölüm olduğu için başarmak
imkânım daha fazla olmaktadır. Bu yüzden başarılı olabilmek için elimden geleni yapmaktayım.
Endişelerim yok, ama hep umudum var.”*

S8S, *“Küçüklüğümde beri hayalim hastanede çalışmaktı. Tıbbi Laboratuvar Teknikleri bö-
lümünü okumakla bunu gerçekleştirmeye çalışıyorum. İnşallah mezun olunca işe girip ülkeye
ve Türk milletine yardım etmeyi planlıyorum.”*

Öte yandan bazı katılımcıların okudukları bölümlerin gelecekleri üzerinde çok olumlu bir etki yaratmasını beklemediklerini ve dolayısıyla gelecekle ilgili kaygıla-
rının olduğunu da belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki ifadeleri şu şekildedir:

S9M, *“Her alanın ve her türlü çalışmanın insanların geleceğine katkı sağlayacağını düşün-
üyorum. Benim okuduğum bölümünde (Sosyoloji) kendi branş ve uzmanlık alanları mevcuttur.
Bu bölüm aynı zamanda tüm alanları ve uzmanlıkları desteklemesiyle geleceğime çok katkı
sağlayacağını düşünüyorum. İşle ilgili kaygılar; zamana, bulunduğumuz Türkiye'nin koşul-
larına, diğer ülkelerde aranan işin niteliğine ve kişinin yeteneklerine göre değişir. Şu aşamada
Türkiye'de yeni mezunlar için iş koşulları pek bulunmamaktadır.”*

S7B, *“Makine Mühendisliği okuyorum. Dünyamız teknoloji sayesinde geliyor ve bu yüz-
den geleceğimi garanti altına almak için bu alanda uzmanlaşmam gerektiğini düşünüyorum.
Bu bölümü seviyorum, ancak bu alanda başarılı olamamaktan yine de korkuyorum”. Siirt Üni-
versitesi'nden S1S, “şu an okuduğum bölümde (İlahiyat Fakültesi) eğitim almak hoşuma gidi-
yor. Ancak iş bulma imkânım yok denecek kadar azdır. Bu yüzden ben de üniversiteden mezun
olduktan sonra geleceğim için alternatif iş imkânı olarak koltuk döşeme sanatını öğrenmeye
karar verdim.”*

Göçmenlerin eğitim entegrasyonunda en önemli sorunlardan biri de göçmenlerin
göç ettiği ülkenin dilini konuşmakta zorlanmalarıdır. Bu doğrultuda katılımcılara *“Al-
dığımız eğitim sürecinde dil ile ilgili yaşadığımız sorunlar nelerdir? Bu sorunları gidermek için
nasıl bir dil eğitimi almaktasınız? Buradan hareketle Arapça eğitim veren bir üniversitenin
kurulması konusunda ne düşünüyorsunuz? soruları yöneltilmiştir. Bazı katılımcıların bu
soruya verdikleri yanıtlar ise şunlardır:*

S1M, *“Mardin Üniversitesi'nde yüz yüze eğitim görürken dil ile ilgili herhangi bir sor-
runla karşılaşmadım. Ancak online dersler akademik dile uyarlanmadığı için Türk dili ile ilgili
sorun yaşıyorum.”*

S7M, “Şu anda, üniversite bize dil engelini aşabilmemiz için ilk seviyelerde Türk dilini öğretiyor. Öte yandan Arapça derslerde veriliyor ve bizde anlamakta zorluk çekmiyoruz. Zaten ben ve benimle okuyan arkadaşlarım Mardin Üniversitesi’ni, Arap öğrencileri hesaba kattığı ve Arapça eğitim verdiği için seçtik.”

S1Ş, “Elbette çoğu zaman dille ilgili zorluk çekiyorum ve anlaşılması daha kolay olsun diye hemen her şeyi tercüme etmeye çalışıyorum. Ancak anadili Türkçe olanlara göre daha fazla çaba göstermem gerekir. Evet, aslında benim için Türkiye’de Arapça eğitim veren üniversitelerin olmasını tercih ediyorum, bunun iyi bir fikir olduğunu düşünüyorum.”

S2B, “Türkçeyi okulda öğrendim. Eğitimime devam etmekte sorun yaşamıyorum. Bunu herkes yapabileceği için Arapça öğreten bir üniversite kurulmasını gerekli görmüyorum.”

S5B, “Arapça eğitim veren bir üniversite kurmak, yurtdışından Arap öğrencilerini bu ülkeye çekmek için iyidir. Dil konusunda benim açımdan herhangi bir sıkıntı şu anda görülüyor.”

S2S, “Türkiye’ye geldiğimde akıcı bir şekilde Türkçe konuşmıyordum ama eğitimime devam etmeye karar verdiğimde gece gündüz burada dili öğreniyordum. Çok şükür Türkçe C1 sertifikası aldım. Arapçanın müfredata dahil edilmesini yeni bir üniversite kurulmasına tercih ederim.”

Öte yandan eğitim sürecinde dil sorunu yaşayanların çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların çoğu, Arapça eğitim veren bir üniversitenin kurulmasından yana olduklarını ifade etmişlerdir. Yine de sorun yaşamalarına rağmen kurulacak bir üniversitenin dil öğrenmelerini zorlaştıracaklarını ifade edenler de az değildir. Bunlardan bazılarının açıklamaları şu şekildedir:

S4M, “Dil öğrenirken karşılaştığımız pek çok sorun var. Okulda öğretmenleri anlamakta güçlük çekiyorum. Bunu kurslarla telafi etmek istiyorum, ancak kurslar veya ders veren hocalar çok ücret talep etmektedirler. Arapça bir üniversite bizim için çok harika ve faydalı olur.”

S6M, “Okuduğum bölümün en büyük dezavantajı, çeviri olmadan dersler verilmesi ve dili bu şekilde öğrenmeye çalışıyor olmamızdır. Bu şekilde yapılan eğitimde İngilizce ve Türkçe derslerini anlamakta zorlanmaktayım. Umut ediyorum Arapça eğitim veren bir üniversite hızlı bir şekilde faaliyete geçirilir.”

S8M, “Eğitim dilinin farklı olması, Türkçenin yaygın kullanılması ve Türkçeyi öğrenmeye uygun derslerin bulunmaması önemli sorunlar olarak karşımıza çıkıyor. Her dilde üniversite kurulması gerekir çünkü sadece Arap sığınmacılar burada bulunmuyor. Onlarla beraber farklı dilden birçok sığınmacı öğrenci bulunmaktadır.”

S3Ş, “İnsanlar arasında çok sık kullanılmayan bilimsel terimleri anlamıyorum. Bu cümleleri daha iyi ifade edebilmek için çok kitap okumaya çalışıyorum. Arapça dil eğitimi veren bir üniversite kurulmasını ben de umuyorum.”

S1B, “Tabii ki Arapça olursa bizim için daha kolay olur, zaten derslerimin çoğunu youtube üzerinden Arapça olarak izlemekteyim. Yine de burada yaşıyorsak ve yaşamaya devam edeceksek mutlaka burada konuşulan dilleri de öğrenmemiz lazım.”

S6B, “Canlı dersler sırasında hocalar çok hızlı konuştukları için onları anlamakta zorlanıyorum. Bu sorunu çözmek için tekrarlanan anahtar kelimeleri kaydediyorum. Ayrıca Arapça dilinde eğitim veren bir üniversite kurulması iyi fikir. Özellikle tıp ve İslami ilimler alanında Arapça eğitim verilmesi gerekir. Ancak mühendislik dallarında ise İngilizce eğitim verilmesi daha iyi olur.”

S3B, “Toplumsal ilişkilerde dil açısından bir problem yaşamadım, ancak akademik terminolojide çok sorun yaşadım. Arapça eğitim veren bir üniversite benim için çok iyi olur, ancak ben bundan sonraki hayatımı Türkiye’de yaşamayı düşündüğüm için buradaki konuşulan dilleri mutlaka öğrenmem gerekecektir.”

S4S, “Eğitim sürecinin başında birkaç zorlukla karşılaştım. Ancak Türk öğrencilerle kaynaştıkça bunları minimize etmeye başladım. Arapça eğitim verecek bir üniversiteyi olumsuz görüyorum. Çünkü Suriyeli öğrencilerin Türkçe dilinde pratik yapmasını engelleyeceği için entegrasyonu zorlaştırabilir.”

Buradan hareketle katılımcıların Türkiye’deki sosyo-ekonomik koşulların farkında olarak okudukları bölümleri bilinçli bir şekilde seçtikleri anlaşılmaktadır. Özellikle Mardin Üniversitesi’ni seçenlerin bazı bölümlerde Arapça eğitim verildiği için seçtiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca aldıkları eğitim sürecinde Mardin Üniversitesi’nde verilen eğitimin Arapça dilinde verilmesi de birçok katılımcı için önemli bir avantaj sağlamıştır. Eğitim sürecinde dil sorununun online eğitim sürecinde daha büyük sorun olarak karşımıza çıktığı anlaşılmaktadır. Dil sorunu yaşayanlarında genellikle Arapça eğitim veren bir üniversite talep ettikleri ortaya çıkmıştır. Buna rağmen Türkiye’de kalmayı düşünen katılımcıların Arapça eğitim veren üniversite istemedikleri ve iyi bir entegrasyon için buldukları ülkenin dilini iyi bilmeleri gerektiği konusunda da görüş beyan etmişlerdir. Bu katılımcıların çoğu Batman ve Şırnak üniversitelerinde okuyan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır.

Göç entegrasyonu sürecinde karşılaşılan en önemli olaylardan biri de göçmenlere karşı oluşan nefret dili ve ayrımcı tutum ve davranışlardır. Kuşkusuz bu konuda devletin, basın ve iletişim kurumlarının ve yerel tüm dinamiklerin önemli bir etkisi vardır. Katılımcılara “Üniversitede aldığınız eğitim süresince öğrenciler ve hocalar ile olan ilişkilerinizde herhangi bir dışlanma, ayrımcılık veya kültürel farklılaşma vb. sorunlarla karşılaştınız mı? Söz konusu ilişkiler hakkında bilgi verebilir misiniz? soruları yöneltilmiş ve genel olarak TRC3 bölgesi üniversitelerindeki katılımcılar, öğrenci arkadaşları ve hocaları ile olan ilişkilerinin olumlu olduğu ve bu süreçte hiçbir şekilde dışlanma, ayrımcılık vb. kötü muamele ile karşılaşmadıklarını açık bir şekilde ifade etmişlerdir. Katılımcılardan S4Ş, “Aksine, buradaki insanlar da tek Tanrılı dinlere inandıkları için ortak kültürümüzde ayrımcılığa yer verilmediği için böyle bir şeyle karşılaşmadım.” şeklindeki ifadesi bu yargıyı

doğrulamaktadır. Buna rağmen bazı katılımcıların doğrudan olmasa da olumsuz davranışlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu katılımcıların ifadeleri ise şu şekildedir:

S6M, “İktisat öğretim üyesi bir hocamız, Müslüman öğrencilerin haysiyetini korumadığı ve herhangi bir yapıcı eleştiriyi kabul etmediği için kendisiyle ilgili sorunlar yaşadık.”

S9B ise “Evet, bazı öğretmenlerden ırkçılık ve alay konusu olan davranışlarla karşılaştım. Bu da beni çok üzüyor.”.

S3B, “Ben şahsen öyle bir şey yaşamadım Allah’a şükür, ancak böyle bir kötü muamele ile karşılaşan arkadaşlarımın olduğunu söyleyebilirim.”

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki akıl almaz gelişmelere bağlı olarak iyi bir eğitim süreci için dijital araç ve gereçler hayati önem taşımaya başlamıştır. Özellikle Covid 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ve derslerin online verilmesi, söz konusu araç ve gereçlerin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda katılımcılara “Üniversite kampüs alanı içerisinde hizmetlere erişim konusunda ne gibi zorluklar yaşamaktasınız? Özellikle Koronavirüs salgını döneminde eğitim hizmetleri, araç ve gereç vb. konularda uzaktan eğitim sürecinde ne gibi zorluklar yaşadınız? soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri ifadeler şu şekildedir:

S10M, “İnternet problemi, öğrenciler için internet paketleri, ücret indirimleri ve hibe olarak öğrenciler için ekipman olursa (dizüstü bilgisayar ve uzaktan çalışma gereksinimleri) alacağımız eğitim daha iyi olacaktır. Maalesef bunlardan kısıtlı miktarda yararlanmaktayız.”

S8B “Uzaktan eğitim alırken telefonum olduğu için çok sıkıntı çekmedim, ancak WhatsApp grubunda öğrenciler sık sık tartışmalara girdikleri için dersleri takip etmekte sorun yaşadım.”

Uzaktan eğitim süreci boyunca online eğitim için gerekli araç ve gereçlerin olmaması katılımcıların eğitim sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Katılımcıların geneli bu yönde bir eğilim gösterirken; bazıları da uzaktan eğitimin kendileri için bir deneyim olduğunu ve teknik konular dışında sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

S5M, “Bu süreçte hiçbir sorun yaşamadım.”

S1S, “Üniversitemde her şey var, ancak ulaşım konusunda çok sıkıntılar çekiyorum.”

S6B, “Açıkçası, hocaların iyi bir eğitim vermek için elinden geleni yaptıklarını görüyorum, ancak uzaktan eğitim nedeniyle kampüs yaşamından yararlanmadığımız için geleceğe yönelik bir anı bırakamama üzüntüsü içindeyim.”

S3Ş, “Üniversite kampüsü içerisinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadım. Ancak yine de uzaktan eğitim yüz yüze eğitim gibi olamıyor. Çünkü ödeverimizi hocalarımızla paylaşıp sorular sorabiliyorduk. Bu, biraz zorlaştı.”

TRC3 bölgesindeki üniversitelerdeki katılımcılar genel olarak son bir buçuk yıldır uzaktan eğitim şeklinde eğitim süreçlerini sürdürdükleri ve bu dönemde eğitimi ko-

laylaştıracak telefon, tablet ve bilgisayar gibi cihazlardan herhangi birine sahip olama veya kısmen ulaşabilmeleri nedeniyle derslere etkin bir şekilde katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise eğitim sürecindeki aksamalara rağmen uzaktan eğitimi deneyimlemelerini bir avantaj olarak görmüşlerdir.

Eğitim süreçlerinde en önemli unsurlardan biride üniversitelerdeki akademik personelin yetkin olmasıdır. Katılımcılara *“Okuduğunuz üniversite eğitimi ve ders veren hocaların akademik ve diğer yeterlilikleri hakkında bir değerlendirme yapabilir misiniz? sorusu yöneltilmiş ve genel olarak olumlu bir değerlendirilmenin ortaya çıktığı elde edilen verilerden anlaşılmıştır. Bu yönde açıklama yapan bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:*

S1M, *“Tüm akademisyenler iyi bir eğitim vermeye çalışmaktadır. Ancak uzaktan eğitim ile ilgili eğitim becerilerini biraz daha geliştirebilirler.”*

S7M, *“Üniversitemdeki eğitimi iyi görüyorum. Bu sene aldığım derslerimden sonra eğitim seviyemde önemli farklılıklar olduğunu düşünüyorum. Özellikle daha anlaşılır ve basit yöntemlerle ders anlatan hocalar sayesinde bunun gerçekleştiğinin farkındayım.”*

S4S, *“tüm üniversite personelinden çok memnunum. Özellikle öğretim üyelerine bizi anlayışla karşılamaları ve anlayacağımız şekilde dersler vermeleri nedeniyle minnettarım.”*

Öte yandan az da olsa bazı katılımcıların üniversitedeki hocaların bir kısmını yeterli görmediği ortaya çıkmıştır. Bu katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

S3Ş, *“Bizim üniversitenin eğitimi ne kötü ne de iyi. Orta seviyede bir eğitim verilmektedir. Gönül isterdi ki daha iyi olsun, ancak bazı hususların bunu engellediğini düşünüyorum.”*

S6B ise, *“Üniversitelerdeki sistemsel eksiklikler nedeniyle hocalarla iletişim kurmakta güçlük çekiyoruz.”*

Yukarıda ifade edilen açıklamalara bakıldığında eğitim gördükleri üniversitenin eğitimi ve akademik personelin yeterliliği konusunda üniversiteler arasında olduğu gibi aynı üniversitedeki bölümler arasında da farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ancak genel olarak öğrencilerin, hem üniversitedeki eğitimden hem de akademik personelin yeterliliğinden memnun oldukları anlaşılmaktadır.

Göç olayı dışlanma ve ötekileştirmeyi de beraberinde getirdiği için genellikle göç edenler göç ettikleri yerlerde ağırsal bir iletişim sayesinde belli mekanlarda yoğunlaşarak dayanışma içerisine girmektedirler. Dolayısıyla üniversitelerde okuyan Suriyeli katılımcıların kendi sorunlarını çözmek ve aralarındaki dayanışmayı güçlendirebilmek için üniversite ortamında bu türden girişimlerde bulunup bulunmadığına ilişkin katılımcılara, *“Suriyeli veya diğer göçmen öğrencilerin üniversite içerisinde kurdukları topluluk, konsey ve başka grup var mı? Öğrencilerin belli konularda dayanışma içerisinde hareket etmesini nasıl sağlıyorsunuz? soruları yöneltilmiştir. Bazı katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:*

S10M, "Endişelerimizi ve sorunlarımızı hocalara aktarmaktayız. Bunun dışında çalışma ve ders takibi kolaylaştırmak için WhatsApp grupları kurulmuştur."

S12M, "Var olup olmadığını bilmiyorum ve belki de vardır ben bilmiyorum. Ancak benim hiçbir grupta temasım veya ilişkim olmadı."

S8B, "Whatshapp ve Facebook'ta oluşturduğumuz gruplar sayesinde birbirimizle iletişime geçiyoruz."

S3Ş, "Evet var, bu gruplar birbirimize derslerde yardımcı olmak veya birbirimizin koşullarını sormak için iyi bir dayanışma vesilesidir."

S4S, "Suriyeli öğrencilerle pek görüşemiyorum. Hepimiz işe gidip geldiğimiz için bunun için fırsat bulamıyoruz."

Yukarıda verilen ifadelerden yola çıkarak katılımcıların kendi aralarında iletişim kurmak ve dayanışmayı güçlendirmek için sosyal medya (Whatshapp, Facebook, Instagram) dışında herhangi bir somut oluşum içinde olmadıkları anlaşılmaktadır.

Türkiye'de eğitim alanında fırsat eşitliği sağlayabilmek için Anayasa'nın 42. maddesinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve maddi imkanı bulunmayan öğrencilere devletin "burs" adı altında destekler sunacağı belirtilmiştir. Suriyeli katılımcıların maddi imkânlarının olmaması nedeniyle genellikle devlet, sivil toplum kuruluşları ve vatandaştan yardım alabilmek için yoğun çaba içine girmektedirler. Bu bağlamda katılımcılara "Eğitim masraflarınızı nasıl karşılıyorsunuz? Üniversite yönetimi, diğer kamu ve kurumlar ve Sivil Toplum Kuruluşlarından burs vb. herhangi bir destek aldınız mı/ alıyor musunuz? Destekler hakkında bilgi verebilir misiniz?" soruları yöneltilmiştir. Verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

S11M, "Çalışmalarımı masraflarımı işten ve ailemden karşılıyorum ve burs almak için belirli bir yaş sınırı nedeniyle herhangi bir devlet desteği alamadım. Sığınmacılar için yaş sınırının kaldırılmasını talep ediyorum."

S12M, "Hayır, herhangi bir destek almıyorum. Ailem, harcamalarımın bir kısmını karşılamaktadır. Benim ayrıca çocuklarım olduğu için iş arıyorum".

S1Ş, "Herhangi bir burstan yararlanmıyorum, defalarca başvurduğum ama hiçbirinden yararlanamadım. Allahtan bu yıl uzaktan eğitim oldu da hem çalışıp hem çok masraf yapmadan okudum. Bir de yaşım büyük olduğu için herhangi bir destek alamadım. Umarım yüz yüze eğitim başladığında üniversite bize gerekli desteği sağlayacaktır".

S10B, "Ben çalışıyorum ve aileme de yardım ediyorum. Kendi masraflarımı çalışarak karşılamaya çalışıyorum ve bakmakla yükümlü olduğum insanlar var. Maalesef hiçbir yerden destek alamadım".

S4B, "Destek hiçbir yerden almıyorum. Kendim çalışarak masraflarımı karşılıyorum. Bizim gibi mülteci öğrencilere mutlaka destek olunması lazım. Çünkü çok kişinin maddi du-

rumlarının kötü olması nedeniyle eğitimlerini bitirmemiş veya yarı yolda bırakmış olduğunu duyuyorum”.

S3S, “Herhangi bir maddi yardım veya burs almadım. Maddi durumum çok kötü olduğu için sürekli iş arıyor ve iş bulduğum zaman sınav döneminde bile çalışıyorum. Şu anda iş buldum ve muhtemelen bu haftaki sınavı erteleyeceğim. Umarım bana ve benim durumumda olanlara yardımcı olursunuz. Çünkü bu şartlarda okulumu bitirmem imkânsız görünüyor.”

Buradan hareketle Mardin, Batman, Siirt ve Şırnak Üniversitelerinde okuyan katılımcıların hemen hepsinin hiçbir kurumdan herhangi bir burs veya maddi destek alamadıkları ve dolayısıyla eğitim sürecinde aileden aldıkları kısmi destekler dışında çalışmak zorunda kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

On yıldan fazladır süren Suriye’deki savaşın sonuçları sosyo-ekonomik ve kültürel anlamda tüm toplumu etkilerken, bununla beraber özellikle eğitim çağındaki üniversite öğrencilerinin umutlarını ve hayallerini yok ederek kayıp bir nesil oluşturma ihtimalini de ortaya çıkartmıştır. Üniversite çağındaki Suriyeli gençlerin eğitim sürecinde topluma faydalı birer birey haline getirilememeleri durumunda orta ve uzun vadede ülkelerinin, ülkelerine dönmemeleri halinde ise Türkiye’nin geleceğini de tehlikeye atacağı söylenebilir. Çünkü bu gençler, buldukları ülkeler için sadece önemli bir potansiyel oluşturmamakta, aynı zamanda radikal grupların, terör örgütlerinin de ana hedefi haline gelmektedirler. Dolayısıyla bu çalışma, Türkiye’de yükseköğretimde okuyan geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim ve öğretim gördükleri üniversitelerde yaşadıkları sorunları, TRC3 bölgesindeki dört üniversite (Mardin, Batman, Siirt ve Şırnak) üzerinden araştırarak elde ettiği veriler ışığında çözümler üretmeyi hedeflemiştir.

Bu çalışmanın araştırma bulguları dikkate alındığında genel olarak Suriye’deki savaşın, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları kentin ve öğrenim gördükleri üniversitenin katılımcıların eğitim süreci üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Genel olarak katılımcıların Suriye’deki savaştan sosyal ve psikolojik olarak çok etkilendikleri ve bunun için üniversitelerinden veya herhangi bir kurumdan hiçbir destek alamadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların, savaşın sürmesine ilişkin kaygılarının devam ettiği ve bu nedenle geleceğe yönelik genel olarak bir beklenti içinde olmadıkları anlaşılmıştır. Yine de katılımcıların çoğu kendilerine vatandaşlık verilmemesi hâlinde ülkelerine dönmek istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların buldukları kentlerin sosyo-kültürel entegrasyonu kolaylaştırdığı da söylenebilir. Ancak buldukları kentlerdeki ekonomik koşullar, işsizlik ve hiçbir yerden burs vb. destek alamamaları ekonomik anlamda içinde buldukları yaşamsal sıkıntıları ortaya koymaktadır.

Katılımcıların okudukları bölümlerin genel olarak hedefledikleri bölümlerden meydana geldiği, ancak Türkiye’nin istihdam koşulları da göz önünde bulunduru-

arak, okudukları bölümlerin geleceklerini inşa etme sürecindeki katkısı konusunda iyimser görünmedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların eğitim dilinin bazı üniversitelerde Arapça olması da eğitim sürecini kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Örneğin Mardin Üniversitesi'nde Arapça eğitim veren fakültelerin olması, dil ve sosyal yaşam konusunda katılımcıların daha az sıkıntı çekmelerini sağlamıştır. Buna rağmen Şırnak, Batman ve Siirt Üniversitelerinde sadece Türkçe dilinde eğitim verilmesi dersleri anlamalarını zorlaştırdığı, katılım ve işbirliğini de engellediği, buldukları kentlerin veya ülkenin ana dilini tam konuşamamanın getirdiği yalnızlık ve yalıtılmışlık duygusundan dolayı da sıkıntı çektikleri ve bunun da fırsat eşitliğini ortadan kaldırdığı söylenebilir. Bu yüzden Arapça eğitim veren üniversite ve fakültelerin kurulmasını talep eden katılımcıların ağırlıkta olduğu ortaya çıkmıştır. Harunoğulları, Süzülmüş, Polat (2019) ve Altunbaş (2020)'ın yaptıkları araştırmalarda dil faktörünün eğitim sürecinde entegrasyonu kolaylaştırıcı etkisinin olduğu ortaya çıkmış ve bu konuda katılımcıların eğitimde Türkçe dilini anlayamadıkları için sorun yaşadıkları ifade edilmiştir.

Katılımcıların okudukları üniversitelerde hiçbir şekilde ayrımcılığa maruz kalmadıkları, üniversitelerinden ve hocalarından genel olarak memnun oldukları elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin akademik personeli değerlendirmesinde üniversite içerisindeki bölümler arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin grup ve topluluk olarak herhangi bir dayanışma içine giremedikleri ve bunun özellikle Koronavirüs salgını döneminde bu türden grupların oluşturulmasının zorlaştığı söylenebilir.

Katılımcıların ekonomik anlamda sıkıntı çektikleri ve bu sıkıntıyı ortadan kaldırmak için ne kendi üniversitelerinden ne de başka kurum ve kuruluşlardan destek alamadıkları ortaya çıkmıştır. Ekonomik sıkıntıların katılımcıların eğitim süreci üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların eğitim süreçleri içerisinde bakmakla yükümlü aile bireylerinin olması, uzaktan eğitim sürecinin gerektirdiği ekipmanın zorunlu olarak temin etmeleri ekonomik koşulları daha da sıkıntıya koymuştur. Dolayısıyla aileyi geçindirme zorunluluğu, rehabilite edici psikolojik destek faaliyetlerinin eksikliği veya hiç olmaması, dersleri anlayabilmek için Türkçe dil becerilerinin yetersizliği, ekonomik desteklerin (burs vb.) yetersizliği, öğrenci dayanışmasının olmaması gibi faktörler katılımcıların akademik başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle ekonomik anlamda Türkiye'nin en son sıralarında yer alan TRC3 bölgesi ve bu bölgedeki üniversitelerde okuyan katılımcıların içinde buldukları psikolojik travmaların etkisinin yanında yaşadıkları ekonomik sıkıntılar ve bunun eğitim sürecindeki rolü, onların ve toplumsal inşa sürecine entegrasyonunu hayli zorlaştırdığı söylenebilir. Benzer şekilde UNESCO'nun 2020 yılında yaptığı "Global Education Monitoring Report" isimli araştırması (UNESCO, 2021), YÖK'ün 2017 yılında Hatay'da gerçekleştirdiği Türk Yükseköğretim Sisteminde Suriyeli Öğrenciler Uluslararası Konferansı (YÖK, 2017-b), Konak Mülteci Derneği'nin mültecilerin sorunlarına ilişkin yaptığı kapsamlı araştırma (Sivil Sayfalar, 2021) ve Bimay'ın

(2020-a) Batman ve Kilis üzerinden yaptığı çalışmada göç olayı sonrasında yaşanan eğitim sorunlarının entegrasyonu zorlaştırdığı ortaya çıkmıştır.

Suriye’de iç savaşın sürmesi ve onun getireceği yeni göç dalgaları nedeniyle ülkelerine geri dönmeleri beklenen mevcut sığınmacıların geri dönüşlerinin şimdilik mümkün görünmediği, dolayısıyla sığınmacı sorunun Türkiye’nin ve dünyanın gündemini meşgul etmeye devam edeceği ve yükseköğretimde okuyan Suriyelilerin sayısında artış olacağı şüphe götürmezdir. Elli bine yaklaşan bu öğrencilerin dil, ekonomik şartlar ve kentsel koşullar nedeniyle eğitim sürecine entegrasyonlarının kolay olamayacağı gelinen süreçte anlaşılmıştır. Bu açıdan eğitim sürecinin toplumda önyargıların kırılması, ayrımcılığın azaltılması ve dayanıklı toplulukların inşa edilmesinde önemli bir unsur olarak görülmesi ve üniversitelerin bu misyonu daha katılımcı, ayrımcılığa dayanmayan ve kapsamlı bir şekilde sürdürmesi gerekmektedir. Buradan hareketle TRC3 bölgesinde okuyan Suriyeli üniversite öğrencilerine yönelik aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

- Üniversiteler tarafından evli ve çocuklu, dezavantajlı, psikolojik ve sosyo-ekonomik desteğe ihtiyacı olanlar için takip sistemi oluşturulmalıdır. Eğitim ve öğretim sürecinde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığına bağlı il müdürlüklerinin bu süreçte aktif rol almasının sağlanması için üniversitelerin bu kurumlarla doğrudan işbirliğine gitmesi gerekmektedir. Ayrıca üniversitelerde psiko-sosyal destek birimlerinin güçlendirilmesi ve Suriyeli öğrencilerin sistematik bir şekilde kontrollerinin sağlanması gerekir. Öte yandan öğrencilerin mağdur olmaması ve özellikle Üniversitelerde karşılaştıkları sorunların çözümünde Baroların doğrudan ve ücretsiz desteklerinin de sağlanması gerekmektedir.
- Ekonomik koşullar nedeniyle birçok öğrenci ailesine bakmak için çalışmak durumunda kalmakta ve bu durum, onların eğitime devam etmelerini ve eğitim başarısını etkilemektedir. Kampus içinde yarı zamanlı çalışma imkânlarının sağlanması ve Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlıkları (SKS) bünyesinde her yıl çalıştırılan yarı zamanlı haklardan yararlanması desteği verilmelidir. Ayrıca Suriyeli öğrencilere sağlanan burslarla ilgili duyuruların yaygınlaşması ve burs imkânlarının artırılması ve bunun önündeki yaş vb. engellerin kaldırılması gerekmektedir. Özellikle Koronavirüs salgını sürecinde yaşanan fırsat eşitsizliğinin azaltılması için eğitimden eşit koşullarda yararlanma fırsatı sağlanması ve “uzaktan öğretim” olanaklarının gerekli ekipmanlarla güçlendirilmesi gerekmektedir.
- Dil becerilerinin gelişimi için hazırlık sınıflarının daha etkin eğitim süreçleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Bu konuda MEB’e bağlı Halk Eğitim Merkezleri ve yerel yönetimlerin insiyatif olarak ücretsiz eğitimleri sağlaması önem arz etmektedir. Seçmeli Arapça, Türkçe, İngilizce derslerinin tüm bölümlerde açılması ve bunun için Suriyeli akademisyenlerin çalıştırılmasına özen gösterilmelidir.

- Üniversitelerin web sitelerinin Türkçenin yanı sıra Arapça, İngilizce, Kürtçe dillerinde de sayfalarının aktif edilmesi gerekmektedir. Ne yazık ki Mardin Üniversitesi dışında bu sayfaları aktif eden başka üniversite görünmemektedir. Dolayısıyla yayınlanan duyuruların, etkinlik afişlerinin ve sosyal medya gönderileri ile ders ve notları içeren Öğrenci Bilgi Sistemlerinin Arapça, Kürtçe gibi dillerde yayımlanması öğrencilerin kendilerini ilgilendiren her türlü bilgi ve etkinliğe erişim imkânı sağlayacaktır.
- Üniversite de bulunan tüm etkili topluluk ve komisyonlarda Suriyeli öğrencilerin zorunlu olarak bulundurulması ve yapılan tüm etkinliklere doğrudan çalışmalara katılım sağlanması konusunda entegrasyon süreçleri izlenmelidir. Entegrasyon süreçlerine STK ve yerel yönetimlerin de dahil edilmesi gerekmektedir.
- DİKA başkanlığında TRC3 bölgesindeki üniversitelerle ilişkili Göç Araştırma Merkezinin kurulması ve göç araştırmalarına daha büyük fonlarla destek sunulması sağlanmalıdır.

Türkiye, yükseköğretimde okuyan Suriyelileri, ulusal ve uluslararası alanda ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel anlamda kazanıma dönüştürmesi için yükseköğretim sistemini “daha uluslararası” hale getirerek uluslararası temsil anlamında hayata kazandırmalıdır. Geleceğin inşası ve küresel rekabette daha iyi durumda olmanın imkanları bu süreçleri fırsata dönüştürmekle sağlanabilecektir. Bunun için üniversitelerin merkezi yönetim, yerel yönetimler ve STK’lar dâhil tüm paydaşlarla etkileşim halinde eğitim sürecini yürütmesi gerekmektedir. Ayrıca kaynak kısıtlılığı, nitel yöntemin kullanılması nedeniyle daha az katılımcı ile yapılması, araştırmanın sadece üniversitede okuyan Suriyeli öğrencileri kapsamaması ve Koronavirüs salgını nedeniyle TRC3 bölgesindeki üniversitelerde okuyan öğrenciler ile sınırlı tutulması bu araştırmanın sınırlılıkları olarak görülmektedir.

Kaynakça

- Ager, A. ve Strang, A. (2008). Understanding itegration: a conceptual framework. *journal of refugee studies*, 21 (2), 166-191.
- Aleshkovski, I.A. (2017). Globalization of international migration: social challenges and policy implications. *RUDN Journal of Sociology*, 7(2), 213-224. http://doi: 10.22363/2313_2272_2017_17_2_213_22.
- Altunbaş, A. (2020). Türkiye’de yaşayan göçmenlerin üniversite eğitiminden memnuniyetlerinin Konya’daki Suriyeli öğrenciler örneği üzerinden değerlendirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 64-74. <http://doi: 10.32329/uad.772646>.
- Bimay, M. (2020-a). Onuncu yılında Suriyeli sığınmacıların kente entegrasyonu ve gelecek beklentileri: Batman örneği . *Mukaddime*, 11 (2) , 348-381. <http://doi:10.19059/>.

- Bimay, M. (2020-b). Suriyeli sığınmacıların sosyo-ekonomik ve kültürel uyum düzeylerinin karşılaştırılması: Kilis ve Batman örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (6), 1931-1943.
- Bodvarsson, Ö. ve Berg, V. (2009). *The economics of immigration: theory and policy*. Springer.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 30. Baskı, Pegem Akademi.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. (Çev.) Bülent Uğur Bal ve İbrahim Akbulut, 1. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Chambers, R. (1986). Hidden losers? the impact of rural refugees and refugee programs on poorer hosts. *International Migration Review*, 20 (2), 245-263.
- Council of Europe (1997, 12 Ağustos). *Measurement and indicators of integration*. https://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/documentation/Series_Community_Relations/Measurement_indicators_integration_en.pdf.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed.) M. Bütün ve S. B. Demir, Siyasal Kitapevi.
- Çilingir, S. (2021). Hak mı, görev mi? Avrupa ortak sığınma sistemi ve ilgili mevzuatta uluslararası koruma altındaki bireylerin entegrasyonu. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 20(1), 129-159.
- DİKA (2021, 1 Mayıs). TRC bölgesi dış ekonomik çevre analizi. <https://www.dika.org.tr/dokumanlar/istatistikler-gorstergeler/>.
- Erat, V. (2018). Çok kültürlülük ve ayrımcılık arasında: avrupa ülkelerinin entegrasyon politikalarında eğitim alanı, *Mukaddime*, 9 (Özel Sayı 1), 79-94. <http://doi:10.19059/mukaddime.466453>.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası göç ve ulusaşırı toplumsal alanlar*. (Çev.) Azat Zana Gündoğan ve Can Acar, Bağlam Yayınları.
- Fielden, A. (2008). *Local integration: an under-reported solution to protracted refugee situation*, UNHCR.
- GİGM (2021, 2 Haziran). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.
- Habertürk (2021, 5 Mayıs). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma*. <https://www.haberturk.com/yuksekogretimde-uluslararasılaşma-3065428>.
- Harunoğulları, M., Süzölmüş, S. ve Polat, Y. (2019). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (3), 816-837. <http://doi:10.32709/akusosbil.511181>
- Hürriyet (2021, 5 Mayıs). *Uluslararası öğrenci sayısı 200 bini aştı*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/uluslararası-ogrenci-sayisi-200-bini-asti-41806787>

Yükseköğretimde Okuyan Suriyelilerin Eğitim Sorunları ve Beklentileri: TRC3 Bölgesi (Mardin...

Kaypak, Ş. ve Bimay, M.(2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 84-110.

LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research* Spring, 52(1), 31-60.

MEB (2019, 11 Ekim). Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. https://hbgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/06141131_11Ekim2019internetBulteni.pdf.

MIPEX (2021.10.Ağustos). Migrant integration policy index 2020. <https://www.migpolgroup.com/wp-content/uploads/2021/02/Solano-Giacomo-Huddleston-Thomas-2020-Migrant-Integration-Policy-Index-2020.pdf>

Mills, M. (2009). Globalization and inequality. *European Sociological Review*, 25(1), 1-8 Oxford University Press Stable.

Neumann, U. (2007). Eğitim ve öğretim sürecinde bir kaynak olarak çok dillilik. Kaya A. & Şahin B. (Eds.). *Kökler ve yollar: Türkiye’de göç süreçleri* (s.185-204), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Philips, C. (2012). Turkey’s Syria problem. *Public Policy Research*, IPPR, 19(2),137-140.

Rottmann, B. (2021). Geçici koruma altındaki kişilerin entegrasyonu. Kaya, A., Rottmann, B., Aras,, N. E. G. & Mencütek, Z. (Eds.), *Koruma, kabul ve entegrasyon: Türkiye’de mültecilik* (191-276), A. Ç. Deniz (Çev.), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Seggie, F. N. ve Ergin, H. (2018). Yükseköğretimin uluslararasılaşmasına güncel bir bakış: Türkiye’de uluslararası akademisyenler. *Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları*.

Seydi, R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.

Sivil Sayfalar (2021, 11Mayıs). Uzaktan eğitim mülteci çocuklar için eşit mesafede değil. <https://www.sivilsayfalar.org/2021/02/22/uzaktan-egitim-multeci-cocuklar-icin-esit-mesafede-degil/>

TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu (2010). İnsan hakları ışığında Türkiye’de bulunan mülteciler, sığınmacılar ve yasadışı göçmenlerin sorunları. TBMM Basımevi.

Tekeli, İ. ve Erder, L. (1978). Yerleşme yapısının uyum süreci olarak iç göçler. *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*.

Topcu, E., ve Büyükeşe, T. (2020). Göç bağlamında toplumsal uyum göstergeleri. *Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi*, 12 (1), 23-34.

TÜİK, (2021, 14 Mayıs). İşgücü istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2020-37484>.

UNESCO (2020, 4 Mayıs). Global education monitoring report. <https://en.unesco.org/gem-report/>.

- UNHCR (2021, 2 Haziran). Syria emergency. <https://www.unhcr.org/>.
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E. ve İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi*, 19(2), 107-126.
- YÖK (2017-a, 21 Nisan). Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf.
- YÖK, (2017-b, 16 Nisan). *Türk yükseköğretim sisteminde Suriyeli öğrenciler uluslararası konferansı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayınlar/Yayınlarımız/turk_yuksekogretiminde_suriyeli_ogrenciler_uluslararası_konferansı_hatay.pdf.
- YÖK, (2021, 16 Nisan). Uyuşma göre öğrenci sayıları raporu. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yayıncılık.
- Zincone, G., Penninx, R.ve Borkert, M. (2011). Migration policymaking in europe the dynamics of actors and contexts in past and present. IMISCOE Research, Amsterdam University Press

İSTANBUL İLİ BEYLİKDÜZÜ İLÇESİNDE YAŞAYAN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Metin IŞIK¹, İsa BAHAT², İrfan ÖNCÜLER³, Aytaç ÖZDEMİR⁴

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Kırşehir, isik.metin@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7431-4091.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Kırşehir, isabahat@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5600-2449.

3 Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, Beylikdüzü Koç Ortaokulu, İstanbul, onculerirfan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0411-238X.

4 Müdür, Milli Eğitim Bakanlığı, Yaşar Acar Fen Lisesi, İstanbul, ozdemiraytac@gmail.com, ORCID: 0000-0001-2117-7728.

Geliş Tarihi: 13.06.2021 Kabul Tarihi: 06.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.951813

Öz: Göçmen ailelerin eğitim düzeyi, ekonomik durumu, sosyal ve kültürel farklılıkları göçmen çocukların eğitim ortamlarına uyumunu güçleştirmektedir. Göç sonrası karşılaşılan sorunlar göçmen çocukları yeni ülkelerinde dezavantajlı hâle getirmektedir. Göçmen çocukların dil, aile, kültür gibi farklılıkları okul ve sosyal hayatlarında sorun yaşamalarına yol açabilmektedir. Bu çalışmada İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde öğrenim gören göçmen öğrencilerin eğitim ortamlarındaki deneyimlerine ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Göçmenlerin sağlık, güvenlik, iş bulma ve eğitim alanlarında yaşadıkları sorunlardan çocukları da etkilenebilmektedir. Son dönemde Türkiye'ye göç eden ailelerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili duyu ve düşüncelerini öğrenmek, yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sunacaktır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından alanyazın incelenerek oluşturulan madde havuzu uzman görüşüne sunulmuş, geri bildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak oluşturulan taslak anketin ön uygulaması yapılarak son şekli verilmiştir. Ölçme aracı İstanbul ili Beylikdüzü ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 9 farklı ülke vatandaşı 185 göçmen öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda göçmen öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların giderilmesinde alternatif yöntemler kullandıkları, dil öğrenme ve iletişim sorunu yaşadıkları, eğitim ortamlarında ve sosyal yaşamda kabul görmelerine rağmen zaman zaman dışlandıkları, arkadaşlık kuramadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: göçmen öğrenciler, deneyim, eğitim

EXAMINING THE EXPERIENCES OF MIGRANT STUDENTS LIVING IN BEYLİKDÜZÜ DISTRICT OF İSTANBUL

Abstract:

Children of immigrants are also affected by the problems they experience in the fields of health, security, employment and education. Educational level, economic situation, social and cultural differences of immigrant families make it difficult for immigrant children to adapt to educational environments. In this study, it is aimed to determine the perceptions of immigrant students studying in İstanbul Beylikdüzü about their experiences in educational environments and the problems they face. Problems encountered after migration make immigrant children disadvantaged in their new country. Differences in language, family and culture of immigrant children can cause problems in their school and social life. Learning the feelings and thoughts of the children of families who have recently immigrated to Turkey about their education will contribute to the solution of their problems. The research was carried out with the descriptive survey method, one of the quantitative research methods. The sample of the study was determined by the maximum diversity sampling method. The item pool created by the researchers by examining the literature was presented to the expert opinion, and the draft questionnaire, which was created by making corrections in line with the feedback, was given its final form by pre-application. The measurement tool was applied to 185 immigrant students from 9 different countries studying at public schools in the Beylikdüzü district of İstanbul. As a result of the research, it has been determined that immigrant students use alternative methods to overcome the problems they encounter during the integration process, they have language learning and communication problems, they are sometimes excluded despite being accepted in educational environments and social life, and they cannot make friends..

Keywords: immigrant students, experience, education

Giriş

Dünyanın birçok bölgesinde yaşanan savaş, ekonomik sorunlar ve daha iyi bir yaşam arayışı bireylerin ülkelerini terk etmelerine veya zorunlu yer değiştirmelerine neden olmaktadır. Bu hareketlilik bireylerin kendisini ve göç ettikleri yeni ülkeleri sosyolojik, psikolojik ve ekonomik olarak etkilemekte ve değiştirmektedir. Türkiye’de bu hareketlilikten en fazla etkilenen ülkeler arasında yer almaktadır. Göç kavramı etkisi nedeniyle tüm dünyanın gündemini meşgul etmektedir. Bireylerin iradesi ya da

iradesi dışında, geçici veya kalıcı yerleşim amacıyla coğrafi, sosyal ve kültürel olarak yer değiştirme olarak tanımlanan göç (Koçak ve Terzi, 2012), toplumsal yaşamın tüm alanlarını etkilemektedir (Castles ve Miller, 2008). Sosyal veya siyasi nedenlerle birey veya grupların ülkeden ülkeye hareket etmesi, taşınma ve hicret açısından oldukça karmaşık bir süreci kapsamaktadır (Ereş, 2017; TDK, 2018). İnsanların farklı sebeplerle gerçekleştirdiği ve sonuçları da farklı bir süreç olan (Yılmaz, 2005) göç, eğitim ya da iş edinme amaçlı olarak kısa süreli yer değiştirme hareketlerini kapsamaktadır (Sağlam, 2006). Göç eylemi, ülke içinde ya da ülke sınırlarının dışına taşacak şekilde gerçekleştirilmektedir (Özdemir, Benzer ve Akbaş, 2009). Göç, bir olgu olarak nüfustan coğrafyaya, toplumbilimden ekonomiye sosyal bilimlerde büyük bir alanı içermektedir (Civan ve Gökalp, 2011). Göç kaynaklarında göç eden kişiye göçmen denir (Erol ve Ersever, 2014). Göçmenlerin, öncelikli amaçları güvenli bir yerde hayatlarını sürdürmektir (Buz, 2004). Bu yüzden sosyal, siyasi ve ekonomik bir olgu olan göç, bireyin iradesiyle ya da baskıyla belirlendiği bir süreçtir. Uluslararası literatürde göçmen sözcüğü ile birlikte mülteci sözcüğü daha özel bir alan için kullanılmaktadır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2004). Göç, birey ve toplumları yaşam ve insan hakları ile can güvenliğinden mahrum etme gibi geniş ve insani özelliği olan bir olgudur (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2004). Kişilerin dinî, sosyal, ekonomik, kültürel, siyasi gerekçelerle tek ya da aileleriyle aldıkları göç etme kararına 'bireysel göç'; farklı sebeplerle toplumsal veya bölgesel düzeyde insanların yer değiştirmesine 'toplu göç' denilmektedir. Göç kavramı ile kastedilen insan hareketliliği, tarih boyunca sosyal hayatın ve günümüz dünyasının önemli görülen olaylarından biridir. Bu açıdan uluslararası göç ve oluşan problemler, küreselleşme ile önem kazanmıştır. Göç küreselleşmenin yaşandığı tüm coğrafyalarda öne çıkmakta ve herkesi yakından ilgilendirmektedir (Sarıttaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Göçmenler ile toplum arasında dil, yaşam tarzı ve kültürel alışkanlıklar, uyum, dışlanma gibi sorunlar yaşanabilmektedir.

Göç, dünyadaki bütün insanları etkileyen bir süreçtir ve insanların sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel vb. sebeplerle başka bir yere göç etmeleri evrensel bir olay olarak isimlendirilebilir (Çağlayan, 2011). Göçün sosyolojik ve psikolojik yansımalarının toplumsal alandaki sonuçları dikkate alındığında göçten en çok etkilenen varlık çocuklar olmuştur. Farklı kültürlerden olan bireylerin etkileşimi, kültürel uyum sorunlarını ortaya çıkarmaktadır. Farklı yaşamışlıkları olan bireyler, göç ile birbirinden din, dil, gelenek, kültür ve benzeri etmenler ile hayatlarını birlikte sürdürmektedir (Aksoy, 2012). Sosyal-toplumsal göstergeler açısından göçmenlerin öncelikle eğitim, sağlık, güvenlik, konut, uyum, kültürel ihtiyaçları karşılanmalıdır. (Yazıcıoğlu, 2015). İnsanın doğduğu, büyüdüğü, çocukluk ve gençlik dönemini geçirdiği, kültüründen beslendiği memleketinden ayrılması geldiği yeni ülkede travmalar yaşamasına neden olabilmektedir. Bir ülkede göçmen bir ailenin çocuğu olmanın duygusal ve fiziksel sorunlarla karşılaşma olasılığını arttırdığı düşünülebilir (Sarıkaya, 2014). Göçmen çocukların eğitimlerine yön vermesi açısından sorunlarının bilinmesi ve deneyimlerinin incelenmesi önemlidir. Göç edilen ülkede karşılaşılan sorun ve durumlar çocuklar aç-

sından güçlükler içermektedir (Ereş, 2017). Göçmenlerin yeni yaşadıkları toplumda hayatlarını sürdürebilmeleri, kültürel ve milli kimliklerini korumaları için gerekenleri sağlamak ve o ülke halkına da göçmenlerin haklarını, kültürlerini ve ihtiyaçlarını anlatmak gibi iki taraflı bir hedefe yönlendirmek önemlidir (Bednov, 2009). Bu amaçla göçmen çocukların gittikleri ülkenin kültürüne daha kolay uyum sağlayabilmesi için öncelikle eğitime önem verilmelidir.

Eğitim bir toplumun temel sosyal ihtiyaçlarının başında gelmektedir. Bireyler eğitim ihtiyacının karşılanmasını göçmen oldukları ülkede de beklerler ve göçtükleri ülkelerin eğitim anlayışı çerçevesinde gidermeye çalışırlar (Kılınç, 2014). Eğitimin önemli diğer bir tarafı da ırkçılığın ve göçmenlere karşı önyargının en aza indirilmesine katkı sağlamasıdır (Baker, 2011: akt. Ereş, 2017). Genellikle göçmen aile, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını ve geleceğini düşünerek ülkelerinden ayrılmaktadırlar (Gümüşten, 2017). Göçmenin göç ettiği ülkede iletişim aracılığı ile muhtemel riskleri azaltabileceği ve eğitimin kurabileceği sosyal iletişim ortamında eğitimciler ve arkadaşları ile iletişim kurması önemlidir (De Jong, 2000: akt. Ereş, 2017). Okullarda ilk yapılması gereken; sorunları belirlemek ve yaşanması muhtemel olumsuzlukların önüne geçmektir. Bunun için, eğitim kurumlarında rolü olan bireyler, sorunların çözümünde birlikte hareket edebilmelidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2003). Eğitim, insanlara gelecek için gereken yeteneklerin ve değerlerin öğretilmesi ile zorluklar karşısında umutsuzluk duygusunun azaltılmasında önemli bir araç olarak görülmektedir (Börü ve Boyacı, 2016). Okullarda öğretmen ve yöneticiler milliyet, yaş, kültür, ekonomik seviye, cinsiyet gibi farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin birlikte olmasından dolayı güvenli bir yerde oturma, beslenme, dil öğrenimi, eğitim imkanı, sağlık hizmetleri, hukuki destek, aile içi şiddeti önleme ve koruma gibi bazı sorunlarla karşılaşmaktadır (Topçuoğlu, 2014). Bu açıdan göçmen öğrencilerin eğitime erişim, dil ve ekonomik yetersizlik gibi sorunlarının giderilmesinde göç ettikleri ülkenin göçmenlere sunduğu olanakların önemli bir rolü vardır.

Göçmen çocukların aldığı eğitimin niteliği, devam-devamsızlıklarını dolayısıyla okula bağlılığı doğrudan etkilemektedir (Giani, 2006). Göç edilen ülkedeki bireylerin eğitim düzeyi ile göçmenlerin eğitim düzeyi arasındaki farklılık her iki tarafı da doğrudan etkilemektedir. Göç eden çocuk ve gençlerde uyum sorun oluşturabilmekte ve eğitimlerini olumsuz etkilemektedir. Göçmen çocuklar yeni okullarında güçlük çekmektedir (Kaştan, 2015). Göçmenin yeni dili bilmemesi iş bulamamasına ya da ücreti düşük mesleklerde çalışmasına (Güzel, 2013) sebep olduğundan daha çok kazanmak için eğitimden vazgeçmeye neden olmaktadır (Ereş, 2017). Göçmen çocukların okula devamsızlığı veya okul terki ile eğitime ilgilerinin azlığı, öğretmenlerle olumsuz ilişkileri veya başarısızlıkları öne çıkmaktadır. Göç edilen ülkede eğitime verilen önem göçmen çocukların okullaşmasında önemli rol oynarken (Giani, 2006), göçmen ailelerin eğitim düzeyleri de çocuklarının eğitimine verdikleri önemi belirlemektedir (Lee, 2011).

Göçmen ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin farklılığı göç edilen ülkelerdeki sağlık hizmetlerine erişimde sorun yaşatabilir. Göç öncesi, süreci ve sonrasında göçmen çocukların yaşadıkları travmalar, farklı psikolojik durumlara yol açabilmektedir (Angel, Hjern ve Ingleby, 2001: akt. Gümüşt en, 2017). Bu sorunların çözümü için öncelikle göç sebeplerinin bilinerek toplumsal hayata uyumları kolaylaştırılmalıdır. Özellikle çocukların yeni sosyal yaşama uyumlarında dil öğrenimi ve okul eğitimleri öncelikli görülmektedir. Göçmenlerin göç nedenleri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Göç nedenleri nüfus yoğunluğu, çevre şartlarındaki değişimler, ekonomik ve siyasi sıkıntılar, eğitimdeki yetersizlikler ve savaşlar olarak sıralanabilir (Kaşt an, 2015). Topçuoğlu (2014) göç nedenlerini;

1. Siyasi sıkıntılar,
2. İnsan hakları,
3. Yönetimsel sorunlar,
4. İç ya da etnik çatışmalar,
5. İş imkanlarının azlığı,
6. Ekonomik sıkıntılar,
7. Can güvenliği korkusu,
8. Ailelerine maddi destek ve
9. Daha iyi şartlarda yaşama hakkı olarak saymaktadır.

Okullar; göçmen çocukların ruhsal ve diğer farklı sorunlarının en iyi gözlenebildiği, toplumsal uyumun daha kolay sağlandığı yerlerdir. Okullar, göçmenlerin yeni topluma uyumunu sağlamakta ve gelecekl eri arasında bir köprü görevi görmektedir (Fazel, Doll ve Stein, 2009). Okullar genellikle çocukların ayrımcılığa uğradıkları ve uyum sürecinde farklı zorluklarla karşılaşt ığı yerler olmaktadır (Baker, Varma, Tana-ka, Sticks ve Stones, 2001; akt: Gümüşt en, 2017).

Türkiye'ye gelen göçmenlerin İran, Irak, Afganistan, Özbekistan, Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan ve Suriye'den gelenler görülmektedir. Türkiye'de 5-18 yaş arası yabancı öğrenci sayısı 1.227.908'dir (Mülteciler Derneği, 2021). Bakanlık verileri göçmenleri, Türkiye'deki diplomat çocuklarını dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin tamamını göstermektedir (Topçuoğlu, 2012). Göçmen öğrencilerin ülkemize uyumu için yaşatlarıyla etkileşimlerinin sağlanması ve sorunlarının çözümüne yönelik önleyici çalışmalarının yapılması çok önemlidir (Gümüşt en, 2017).

Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre 2020 yılında 12.678.664 kişi göçmen olarak gelmiş, ikamet izni ile ülkemizde 2020 yılında 1.230.835 kişi yaşamaktadır. Ülkemize yasal olmayan yollardan giriş yapmaya çalışan göçmen sayısı 2020 yılında 90.310'dur. 2020 yılında düzensiz göçmenlerin geldikleri ülkeler Suriye,

Afganistan, Pakistan ve Irak olarak dikkat çekmektedir. Geçici koruma kapsamında gelen Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı iller sırasıyla İstanbul (530.981), Gaziantep (456.254), Hatay (436.730), Şanlıurfa (424.606), Adana (254.031), Mersin (232.894), Bursa (181.142), İzmir (149.108), Konya (121.182) ve Kilis (105.791) olarak görülmektedir. Türkiye'ye farklı amaçlarla göç etmiş yabancıların toplam 1.230.835 oturum izni aldığı görülmektedir (T.C. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021). Suriye'de 2011 yılında başlayan iç savaşın ardından 5 milyonu aşkın insan can güvenliği için komşu ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır (Emin, 2016).

Göçmen çocukların yaşadıkları sorunlar çoğunlukla dil yeterliliği, eğitime erişim ve ekonomik yetersizlikler, öğretmen ve akran ilişkileri, aile ve yaşanılan toplumun kültürel özelliklerini içeren bir bağlamda incelenebilir. Bu çalışmada, Türkiye'de öğrenim gören göçmen çocukların eğitim ortamlarında ve günlük yaşantılarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

- Katılımcı göçmen çocukların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ailenin eğitim ve gelir durumu, geldikleri ülke değişkenlerine göre dağılımlarını belirlemek,
- Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ürettikleri çözümlerin neler olduğunu belirlemek,
- Göçmen öğrencilerin yeni ülke ve çevreye uyumda yaşadıkları sorunları belirlemek,
- Göçmen öğrencilerin geleceğe ilişkin beklentilerin neler olduğunu belirlemek bu çalışmanın amaçlarını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde; göçmen öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları, modeli, veri toplama aracı ve toplanması ile verilerin analizi konusunda bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Göçmen öğrencilerin göç ettikleri ülke okullarında yaşadıkları sorunlar ve çözümleri açıklamaya çalışan bu çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı keşfedici sıralı karma yöntem tercih edilmiştir. Keşfedici sıralı karma yöntemler, araştırmacının nitel verileri keşfetmekle başladığı daha sonra ise bu bulguları nicel araştırma boyutunda kullanıldığı bir desendir (Creswell, 2014). Göçmen öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmada belirli bir amaç çerçevesinde bilgi toplamak amacıyla öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu daha sonra sosyal bilimler alanında tercih edilen anket yöntemi kullanılmıştır (Şimşek, 2014).

Evren Örneklem

Bu araştırmada örneklem olarak zengin bilgi sahibi kabul edilen durumların incelenmesine olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik sağlamadaki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla 2019-2020 öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde yer alan ortaokul ve lise (anadolu lisesi, meslek lisesi ve imam hatip lisesi) tür okulların farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören göçmen öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmaya 58 Suriye, 75 Afganistan, 6 Irak, 10 İran, 15 Mısır, 7 Türki Cumhuriyetler ve farklı ülkelere 29 öğrenci olmak üzere Beylikdüzü ilçesinde bulunan okullarda öğrenim gören göçmen öğrencilerin tamamı (185) katılmıştır. Örnekleme oluşturan göçmen öğrencilere ilişkin demografik bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Katılımcı Öğrenciler		f	%
Cinsiyet	Kadın	107	57,84
	Erkek	78	42,16
Yaş	10-15 Yaş arası	30	16,22
	15-17 Yaş arası	126	68,11
	18 ve üstü	29	15,68
Sınıf düzeyi	Ortaokul	18	9,73
	9. Sınıf	56	30,27
	10. Sınıf	46	24,86
	11. Sınıf	44	23,78
	12. Sınıf	21	11,35
Toplam		185	

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların % 58’i (107) kadın, % 42’si (78) erkektir. Yaş değişkenine göre katılımcıların dağılımı incelendiğinde ise % 16’sı (30) 10-15 yaş arası, % 68’i (126) 15-17 yaş arası, % 16’sı (29) 18 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri incelendiğinde % 10’u (18) ortaokulda; % 30’u (56) 9. sınıfta, % 25’i (46), 10. sınıfta, % 24’ü (44) 11. sınıfta ve % 11’i (21) 12. sınıfta düzeyinde öğrenim görmektedir. Örnekleme oluşturan göçmen öğrencilerin geldikleri ülkelere ilişkin veriler tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler

Ülke	f	%
Afganistan	71	38,38
Suriye	53	28,65
Mısır	15	8,11
İran	10	5,41
Türki Cumhuriyetler	7	3,78
Suudi Arabistan	7	3,78
Rusya	6	3,24
Irak	6	3,24
Yemen	4	2,16
Diğer	6	3,24
Toplam	185	100,00

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların % 38,38'i (71) Afganistan, % 28,65'i (53) Suriye, % 8,11'i (15) Mısır, % 5,41 (10) İran, % 3,78'i (7) Türki Cumhuriyetler, % 3,78'i (7) Suudi Arabistan, % 3,24 (6) Rusya, % 3,24 (6) Irak, % 2,16'sı (4) Yemen ve % 3,24'ü (6) diğer ülkelerden olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma verileri göçmen öğrencilere uygulanan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları tecrübe ve problemler konusundaki görüşlerini tespit etmek için göçmen literatüründen ve uzman görüşlerinden yola çıkılarak sorular oluşturulmuş. İki öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı PICTES Projesi'nde yönetim görevi yapan 1 doktora, eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanı 1 doktor öğretim üyesinden ve Türkçe dili açısından uygunluğunu değerlendirmek üzere 1 Türkçe dil uzmanından geri bildirimler alınmış, uzmanların geri bildirimleri göz önünde bulundurularak ölçme aracının son hâli verilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formunda araştırmanın amacını en iyi ifade edecek çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular ile göçmen öğrencilere ait demografik özellikleri ortaya koyacak sorular kullanılmıştır. Anketten beklenen amacın gerçekleştirilmesi ve oluşabilecek hataları önlemek amacıyla pilot uygulama yapılmış, farklı bakış açılarını araştırmaya yansıtabilecek alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yarı yapılandırılmış görüşme ile anket sorularından oluşan ölçme aracı belirlenen örnekleme uygulanmıştır. Uygulama ön-

cesinde göçmen öğrencilerin velilerinden onam formu ile görüşmeye katılmalarına ilişkin izin alınmıştır. Görüşmeler öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve güvende hissedebilmeleri için öğrenim gördükleri okulda psikolojik danışman ve rehber öğretmen veya okul idarecilerine ait odalarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirildiği için uygulama sürecinde koronavirüs salgınından etkilenmemiştir. Göçmen öğrenciler arasında Türkçe dil yeterliği konusunda sorun yaşayanlarla Farsça, Arapça ve İngilizce dillerinde çeviri yapılarak görüşülmüştür. Araştırmacılardan birisi Arapça dil, her ikisi de İngilizce yeterliğine sahiptir. Farsça konusunda araştırmacılar öğrencilerin öğrenim gördüğü okulda görev yapan müdür yardımcısından yardım alınmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcı öğrenciler tarafından ifade edilen görüşleri ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla her bir soruya verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve bu veriler temelinde temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi yöntemiyle amaç katılımcıların görüşlerini derinlemesine analiz etmektir (Selçuk ve Palancı, 2014). Aynı zamanda göçmen öğrencilerin görüşlerinin dağılımına ilişkin sıklık (f) ve yüzde (%) hesaplaması yapılmıştır. Sayısal değerler büyük boyuttaki verilerde ne olduğuna ilişkin göz atmayı sağladığı için verilebilir (Miles ve Huberman, 2016). Nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak, nicel veriler ise istatistik programı ve uygun test yöntemleri ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin güvenilirliğini sağlamaya yönelik araştırma verileri her bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş daha sonra sonuçlar bir araya gelinerek karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2016) formülü kullanılarak hesaplanmış (%77,9) ve analizin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

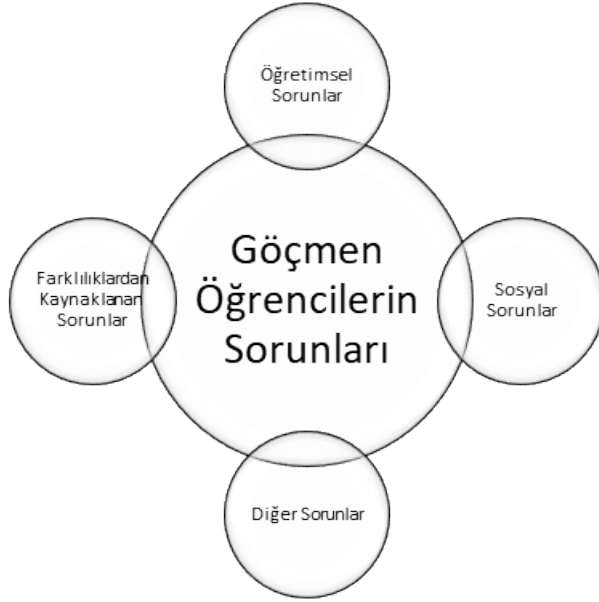
Bu bölümde, araştırma sonuçlarına yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul deneyimlerinin incelenmesine yönelik uygulanan anketten elde edilen verilerin analizine yönelik tablolar verilmiştir. Araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin Türkiye'de karşılaştıkları sorunlar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Göçmen Öğrencilerin Yeni Ülkede Karşılaştıkları Sorunlar

	Sorunlar	f	%
Öğretimsel Sorunlar	Türkçe/dil sıkıntısı	63	34,05
	Derslerde zorlanmak	50	27,03
Sosyal Sorunlar	Arkadaşlık/ilişkiler	20	10,81
	Kötü davranılması/muamele edilmesi	19	10,27
	Yalnızlık	19	10,27
	İrkçilik/Ayrımcılık	13	7,03
	Önyargılı davranılması	7	3,78
	Sevmiyorlar/Nefret ediyorlar	4	2,16
Farklılıklardan Kaynaklı sorunlar	Kültürel farklılıklar	6	3,24
	Dini farklılıklar	4	2,16
Diğer sorunlar	Hırsızlık	4	2,16

Tablo 3'te katılımcıların Türkiye'de yaşadığınız sorunlar nelerdir açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtların analizi ile elde edilen bulgular verilmiştir. Buna göre katılımcıların "öğretimsel sorunlar" olarak % 34,05'i (63) Türkçe/dil sıkıntısı, % 27,03'ü (50) derslerde zorlanmak; "sosyal sorunlar" olarak % 10,81'i (20) Arkadaşlık/ilişkiler, % 10,27'si (19) kötü davranılması/muamele edilmesi, % 10,27'si (19) yalnızlık, % 7,03'ü (13) ırkçılık/ayrımcılık, % 3,78'i (7) önyargılı davranılması ve % 2,16'sı (4) sevmiyorlar/nefret ediyorlar şeklindedir. Bununla birlikte "farklılıklardan kaynaklı sorunlar" olarak % 3,24'ü (6) kültürel farklılıklar, % 2,16'sı (4) dini farklılıklar; "diğer sorunlar" olarak % 2,16'sı (4) hırsızlık yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Şekil 1. Göçmen öğrencilerin Türkiye’de karşılaştıkları sorunlar



Göçmen öğrencilerin en çok zorlandıkları konular ile ilgili görüşleri yaşadıkları sorunlar ile benzerlik içermektedir. Karşılaşılan zorluklar ile yaşanan sıkıntılar konusunda öğrencilerin görüşleri aynı konularda birleşmektedir. Göçmen öğrencilerin Türkiye’de buldukları süre içinde en çok zorlandıkları konular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Türkiye’de Bulduğunuz Süre İçinde En Çok Zorlandığınız Konu Nedir?

Konu	f	%
Türkçe Konuşma	64	34,05
Okul Yaşantısı	63	33,51
Arkadaşlık İlişkileri	21	10,81
Yalnızlık	20	10,27
Kültürel Farklılıklar	17	8,65
Toplam	185	100,00

Tablo 4’te göçmen öğrenciler “Türkiye’de en çok zorlandığınız konu nedir?” sorusuna % 34,05’i (64) Türkçe konuşma, % 33,51’i (63) okul yaşantısı, % 10,81’i (21) ar-

kadaşlık ilişkileri, % 10,27'si (20) yalnızlık ve % 8,65'i (17) kültürel farklılıklar olarak yanıtlamıştır. Göçmen öğrencilerin eğitimde en çok zorlandıkları konular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitimde En Çok Zorlandığınız Konu Nedir?

Konu	f	%
Türkçe Öğrenme	63	34,05
Ders Konularını Anlama	56	30,28
Öğrencilerle İletişim	26	14,05
Öğretmenlerle İletişim	25	13,51
Eğitim Sistemindeki Farklılıklar	15	8,11
Toplam	185	100,00

Tablo 5'te göçmen öğrenciler "Aldığınız eğitimde en zorlandığınız konu nedir?" sorusuna % 34,05'i (63) Türkçe öğrenme, % 30,28'i (56) ders konularını anlama, % 14,05'i (26) öğrencilerle iletişim, % 13,51'i (25) öğretmenlerle iletişim, % 8,11'i (15) eğitim sistemindeki farklılıklar olarak belirtmiştir. Göçmen öğrencilerin kültürel farklılıklardan kaynaklı yaşadıkları en önemli sorunlar tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan En Önemli Sorun Hangisidir?

Durum	f	%
Toplum Yaşamı ile İlgili Kurallar	48	25,95
Karşı Cins ile İlişkiler	41	22,16
Yemek Kültürü	35	18,92
Arkadaşlık İlişkileri	37	20,00
Giyim Alışkanlıkları	16	8,65
Dini İnançlar	8	4,32
Toplam	185	100,00

Tablo 6'da göçmen öğrenciler "Kültürel farklılıklardan kaynaklanan en önemli sorun hangisidir?" sorusuna % 25,95'i (48) toplum yaşamı ile ilgili kurallar, % 22,16'sı (41) karşı cins ilişkileri, % 20,00'ı (37) arkadaşlık ilişkileri, % 18,92'si (35) yemek kültürü, % 8,65'i (16) giyim alışkanlıkları ve % 4,32'si (8) dini inançlar olarak ifade etmiştir. Göçmen öğrencilerin ailelerinin eğitim durumu tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ailenin Eğitim Durumu

Ailenizin Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Okur-Yazar Değil	12	6,49	3	1,62
İlköğretim Mezunu	16	8,65	10	5,41
Lise Mezunu	87	47,03	46	24,86
Lisans Mezunu	61	32,97	91	49,19
Lisansüstü Mezunu	9	4,86	35	18,92
Toplam	185	100	185	100,00

Tablo 7’de görüldüğü üzere göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumu değişkenine verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre göçmen öğrencilerin anneleri % 6,49’u (12) okur yazar değil, % 8,65’i (16) ilköğretim mezunu, % 47,03’ü (87) lise mezunu, % 32,97’si (61) lisans mezunu, % 4,86’sı (9) lisansüstü mezunudur. Babaları ise % 1,62’si (3) okur yazar değil, % 5,41’i (10) ilköğretim mezunu, % 24,86’sı (46) lise mezunu, % 49,19’u (91) lisans mezunu, % 18,92’si (35) lisansüstü mezunudur. Göçmen öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin Türkiye’nin koşullarına göre değerlendirilmesine ilişkin görüşleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ailenizin Gelir Durumunu Türkiye’nin Koşullarına Göre Nasıl Değerlendirirsiniz?

Durum	f	%
Yüksek	11	5,95
İyi	91	49,19
Orta	72	38,91
Düşük	11	5,95
Toplam	185	100,00

Tablo 8 incelendiğinde göçmen öğrenciler ailelerinin gelir düzeyini Türkiye koşullarına göre % 5,95’i (11) yüksek, % 49,19’u (91) iyi, % 38,91’i (72) orta ve % 5,95’i (11) kişi düşük olarak değerlendirmektedir. Göçmen öğrencilerin barınma şekline ilişkin veriler tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Barınma İhtiyacınızı Nasıl Karşılıyorsunuz?

Durum	f	%
Kendi Evimde	69	37,30
Kiralık Evde	112	60,54
Diğer	4	2,16
Toplam	185	100,00

Tablo 9 incelendiğinde göçmen öğrencilerin % 37,30'u (69) kendi evinde, % 60,54'ü (112) kiralık evde ve % 2,16'sı (4) diğer yerlerde barındığını belirtmiştir. Göçmen öğrencilerin öğrenim gördükleri okuldan memnuniyet durumları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrenim Gördüğünüz Okuldan Memnun musunuz?

Durum	f	%
Memnunum	108	58,38
Kararsızım	64	34,59
Memnun Değilim	13	7,03
Toplam	185	100,00

Tablo 10'da göçmen öğrenciler "Öğrenim gördüğünüz okuldan memnun musunuz?" sorusuna % 58,38'i (108) memnunum, % 34,59'u (64) kararsızım, % 7,03'ü (13) memnun değilim şeklinde yanıt vermiştir. Göçmen öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görmelerine ilişkin tercihin kime ait olduğu tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Türkiye'de Öğrenim Görmek Kimin Tercihidir?

Durum	f	%
Kendi Tercihim	59	31,89
Ailemin Tercihi	82	44,32
Zorunluluk	38	20,54
Boş	6	3,24
Toplam	185	100,00

Tablo 11'de göçmen öğrenciler "Türkiye'de öğrenim görmek" ile ilgili % 31,89'u (59) kendi tercihim, % 44,32'si (82) ailemin tercihi, % 20,54'ü (38) zorunluluk şeklinde yanıt verirken, % 3,24'ü (6) herhangi bir yanıt vermemiştir. Göçmen öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görmekten duydukları memnuniyet tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Türkiye’de Öğrenim Görmekten Memnun musunuz?

Durum	f	%
Memnunum	128	69,19
Kararsızım	49	26,49
Memnun Değilim	8	4,32
Toplam	185	100,00

Tablo 12’de göçmen öğrenciler “Türkiye’de öğrenim görmek” ile ilgili % 69,19’u (128) memnunum, % 26,49’u (49) kararsızım, % 4,32’i (8) memnun değilim şeklinde yanıt vermiştir. Göçmen öğrencilerin herhangi bir problemle karşılaştıklarında davranış biçimleri tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Herhangi Bir Problemle Karşılaştığınızda Nasıl Davranırsınız?

Durum	f	%
Kendi Başıma Çözmeye Çalışırım	136	73,51
İlgili Yerlere Başvururum	49	26,49
Toplam	185	100,00

Tablo 13’te göçmen öğrenciler “Herhangi bir problem karşılaştığınızda nasıl davranırsınız?” ile ilgili % 73,51’i (136) kendi başıma çözmeye çalışırım, % 26,49’u (49) ilgili yerlere başvururum, şeklinde yanıt vermiştir. Göçmen öğrencilerin sorunlarını çözmek için önce kimden yardım istediği tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sorunlarınızı Çözmek İçin Önce Kimden Yardım İstersiniz?

Durum	f	%
Kendi Ülkemden Arkadaşlarım	61	32,97
Öğretmenlerim	36	19,46
Türk Arkadaşlarım	57	30,81
Okul Yönetimi	31	16,76
Toplam	185	100,00

Tablo 14 incelendiğinde göçmen öğrenciler “Sorunlarınızı çözmek için ilk kimden yardım istersiniz” ile ilgili % 32,97’si (61) kendi ülkemden arkadaşlarım, % 19,46’sı (36) öğretmenlerim, % 30,81’i (57) Türk arkadaşlarım ve % 16,76’sı (31) okul yönetimi olarak yanıt vermiştir. Göçmen öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine ilişkin görüşleri tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Türkiye’deki Arkadaşlık İlişkileriniz ile İlgili Görüşünüz Nedir?

Durum	f	%
Yakın ve İçten	68	36,76
Sorun yok	60	32,43
Sınırlı	26	14,05
Yakın Arkadaşım yok	25	13,51
Boş	6	3,24
Toplam	185	100,00

Tablo 15’te göçmen öğrenciler “Türkiye’deki arkadaşlık ilişkileri ile ilgili” % 36,76’sı (68) yakın ve içten, % 32,43’ü (60) sorun yok, % 14,05’i (26) sınırlı, % 13,51’i (25) yakın arkadaşım yok şeklinde yanıtlamış ve % 3,24’ü (6) yanıt vermemiştir. Göçmen öğrencilerin sosyal çevreye uyuma ilişkin görüşleri tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Sosyal Çevreye Uyumda Güçlük Çekiyor musunuz?

Durum	f	%
Evet	27	14,59
Bazen	87	47,03
Hayır	59	31,89
Boş	2	1,08
Toplam	185	100,00

Tablo 16 incelendiğinde göçmen öğrenciler “Sosyal çevreye uyumda güçlük çekiyor musunuz?” sorusuna % 14,59’u (27) evet, % 47,03’ü (87) bazen, % 31,89’u (59) hayır yanıtını vermiş, % 1,08’i (2) herhangi bir yanıt vermemiştir. Göçmen öğrencilerin Türkiye’de insanların önyargılı davranmalarına ilişkin görüşleri tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Türkiye’de İnsanlar Size Ön Yargılı Davranıyor mu?

Durum	f	%
Evet	28	15,14
Zaman Zaman	113	61,08
Hayır	42	22,70
Boş	2	1,08
Toplam	185	100,00

Tablo 17’de göçmen öğrenciler “Türkiye’de insanlar size ön yargılı davranıyor mu?” sorusuna % 15,14’ü (28) evet, % 61,08’i (113) zaman zaman, % 22,70’i (42) hayır şeklinde yanıt verirken, % 1,08’i (2) herhangi bir yanıt vermemiştir. Göçmen öğrencilerin Türk öğrencilerden beklentileri tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Türk Öğrencilerden Beklentiniz Nedir?

Durum	f	%
Arkadaş Olmak	99	53,51
Çevreyi Birlikte Gezmek	11	5,95
Sorunlarını Paylaşabilmek	20	10,81
Derslerimde Yardımcı Olmaları	30	16,22
Beni Rahatsız Etmesinler Yeter	25	13,51
Toplam	185	100,00

Tablo 18 incelendiğinde göçmen öğrencilerin “Türk öğrencilerden beklentiniz nedir?” sorusuna % 53,51’i (99) arkadaş olmak, % 5,95’i (11) çevreyi birlikte gezmek, % 10,81’i (20) sorunlarını paylaşabilmek, % 16,22’i (30) derslerimde yardımcı olmaları, % 13,51’i (25) beni rahatsız etmesinler yeter şeklinde yanıtlarını vermiştir. Göçmen öğrencilerin Türkiye’de hayatlarını sürdürmeye ilişkin görüşleri tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Hayatınıza Türkiye’de Devam Etmek İster misiniz?

Durum	f	%
Evet	87	47,03
Kararsızım	70	37,84
İsterim ama İstanbul’da Değil	3	1,62
İstemem	21	11,35
Boş	4	2,16
Toplam	185	100,00

Tablo 19’da göçmen öğrenciler “Hayatınızı Türkiye’de sürdürmek ister misiniz?” sorusuna % 47,03’ü (87) evet, %37,84’ü (70) kararsızım, % 1,62’si (3) isterim ama İstanbul’da değil, % 11,35’i (21) istemem yanıtlarını vermiştir. % 2,16’sı (4) herhangi bir yanıt vermemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkiye’de öğrenim gören göçmen öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin deneyimler ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin beklentilerinin belirlenmesi

amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda göçmen öğrencilerin yaşadıkları deneyimler ile karşılaştıkları sorunlara ilişkin yanıtlar incelenmiş öğretimsel sorunlar, sosyal sorunlar, farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ve diğer sorunlar olarak betimlenmiştir. Göçmen öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda belirlenen öğretimsel sorunlar; Türkçe/dil sıkıntısı, derslerde zorlanmak; sosyal sorunlar; arkadaşlık, kötü muamele, yalnızlık, ırkçılık/ayırıcılık, önyargılı davranma ve nefret/sevmeme; farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ise kültürel ve dinî farklılıklar; diğer sorunlar da hırsızlık olarak belirlenmiştir.

Göçmen çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde birçok sorun ile karşılaşıldığı görülmektedir:

1. Göçmen aileler ve çocuklar yaşadıkları sorunlara çözmeye yönelik çalışmalar yüzünden etiketlenmekten korkmaktadır (Eren, 2019).

2. Okullarda göçmen çocuklar, özgün ve tek bir topluluk gibi düşünülmektedir (Rousseau ve Guzder, 2008). Göçmen çocuklar ve gençler kültürel açıdan ve göçteki yaşadıkları yüzünden farklılaşmakta, bu nedenle kültürel ihtiyaçları karşılayabilecek farklı programlara ihtiyaç duymaktadırlar.

3. Göç edilen ülkelerdeki okullar olağan olmayan kurumsal hatta sosyal uygulamalar yapmaktadırlar. Göçmen ailelerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik yeni uygulama programlarına ihtiyaç vardır. Okulların geliştirdiği mevcut hizmetler ve programlar hassasiyetle değerlendirilememektedir (Garrison, Roy ve Azar, 1999: akt. Gümüşten, 2017). Göç edilen ülkelerin okullarında göçmen öğrencilere yönelik önleme programlarında muhtemel problemlerin önüne geçmek için sosyal becerilerin geliştirilmesine çalışılmıştır (Taylor ve Sidhu, 2012).

Göçmen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun dil sorunu yaşamaları sebebiyle dersleri anlamakta zorlandıkları, bazılarının ise arkadaşlık ve sosyal ilişkilerde sorun yaşadıkları ve yalnızlık hissettikleri görülmektedir. Araştırmada göçmen öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorun olarak belirlenen dil sorunu Kaştan (2015) ve Sarıkaya'nın (2013) göçmenlerin eğitim sorunlarına yönelik araştırmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Göçmen öğrencilerin Türkiye'de buldukları sürede en çok zorlandıkları konular Türkçe konuşma, okul yaşantısı, arkadaşlık ilişkileri, yalnızlık ve kültürel farklılıklar olarak belirlenmiştir. Galloway ve Jankins'a göre (2005) Kalifornia ve Teksas'ta bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin en büyük sorununu dil ve uyum sorunu olarak belirlemiştir. Göçmen öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik başarılarının düşüklüğünü ve bunun sebebinin dil öğrenme konusundaki çabalarının yetersizliği olarak belirtmiştir (Gelekçi, 2010; Sarıkaya, 2013). Börü ve Boyacı (2016) ise göçmen öğrencilerin karşılaştıkları sorunları Türkçeyi öğrenme, ekonomik ve arkadaş ilişkileri olarak tespit etmişlerdir. Anati ve Erciyes (2021) ise göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunları cinsiyet ve ekonomik duruma göre farklılaştığını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan göçmen öğrenciler, eğitim ortamında ırkçılık-ayrımcılık yapılması nedeniyle sosyal hayatta sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Kendilerine ön yargılı davranılması, kültürel-dinî farklılıklar, hırsızlık ve nefret en çok zorlandıkları konular olarak görülmektedir. Eğitimin ırk ayrımcılığının ve göçmenlere yönelik ön yargıları en aza indirmesi beklenmektedir (Baker, 2011: akt. Ereş, 2017: 20). Türkiye’deki göçmen çocukların dil ile kültürlerinin farklı olmasından dolayı arkadaşlarıyla sorun yaşadığı belirlenmiştir (Topsakal vd., 2013; Kaştan, 2015). Alanyazın incelendiğinde göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında ayrımcılığa ve akranları tarafından kötü muameleye uğradıkları görülmektedir (Gelekeçi, 2010; Erden, 2016).

Araştırmada yaşanan göç sonrasında özellikle öğrencilerin farklılıklardan olumsuz etkilendikleri ve mağduriyet yaşadıkları görülmektedir. Göçmen öğrencilerin kültürel farklılıklar ile ilgili yaşadıkları sorunların başında sosyal yaşantı, karşı cins ile arkadaşlık, yemek kültürü ve arkadaşlık ilişkileri gelirken, bazı öğrenciler ayrıca giyim, dini inançlar ve diğer konuları da sorun olarak görmektedir. Göçmenler ile yerleşikler arasındaki kültür ve yaşam tarzındaki farklılıklar, bu toplumlar arasındaki uyumu zorlaştırmaktadır (Arslan, Bozgeyik ve Alanyacıoğlu, 2016: 137). Ural (2012) göçmenlerin eğitim sorunlarıyla ilgili araştırmasında ayrımcılık alanlarının tamamında (cinsiyet, ırk, renk, din, anadil, ekonomik güç, siyasal görüş, memleket), yönetici ve öğretmen uygulamalarının öğretim programı ve yasal düzenlemelere göre daha olumsuz olduğu bulgularına ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin okul ortamında dil öğrenmede zorluk ve arkadaş-öğretmen ilişkilerinde iletişim sorunları yaşadığını göstermektedir. Nitekim bu çalışmada göçmen öğrenciler Türkiye’de en çok zorlandıkları konu olarak öğrenciler dersleri anlama, Türkçe öğrenme, öğrencilerle ve öğretmenlerle iletişim ve eğitim sistemindeki farklılıkları görmektedir.

Katılımcı göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin yüksek olduğu yapılan araştırma sonucunda belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin anne-babalarının eğitim seviyelerinin yüksek olması ekonomik imkânlarına doğrudan yansımaktadır. Bu durum göçmen öğrencilerin eğitim hayatlarını, sürekliliğini ve katılımlarını etkilemektedir. Yaşanan ekonomik sıkıntılar olası bazı sorunları da beraberinde getirmektedir (Akıncı vd. 2015: 72). Çünkü göçmenler sahip oldukları ekonomik olanaklardan, kısacası toplumsal yaşamın birçok unsurundan vazgeçerek veya vazgeçtirilerek yeni yaşam alanlarında farklı sorunları da yaşamaktadır (Toros, 2008: 9).

Yerleşik dili yeterince bilmeyen veya yeni katıldıkları topluma uyumu başaramayan bireyler ya da gruplar uygun iş olanaklarından da habersiz kalmakta veya işe kabul edilmelerinde diplomalarının denkliğinin tanınmaması gibi nedenlerle büyük sorunlarla karşılaşmaktadırlar (OECD, 2009: 1-7). Bu hususlar yüzünden göçmenlerin toplumsal uyumunun ve kabullerinin güçleşebilmektedir (Tunç, 2015: 43). Katılımcı öğrencilerin gelir seviyelerini kendi ülkeleri ile Türkiye şartları ile karşılaştırdıklarında %49,19’u iyi, % 38,91’i orta, % 5,95’i yüksek ve % 5,95’i düşük olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda göçmen öğrencilerin Türkiye’de kendi

evlerinde, kirada ya da akrabalarının yanında yaşadıkları belirlenmiştir. Göçmenlerin kendi ev ortamlarında yaşamaları uyum açısından kolaylaştırıcı görülebilir. Çünkü bir göçmenin yeni yerleşim yerinde ekonomik ve kültürel entegrasyonu ne kadar çabuk olabilirse ortaya çıkacak risk faktörleri o kadar az olacaktır (Tunç, 2015: 46). Kaştan (2015), Perşembe (2010) ve Topsakal, Merey ve Keçe'nin (2013) göçmenlerin eğitimiyle ilgili çalışmalarında benzer sorunlar görülmektedir. Göçmenlerin ekonomik durumlarının kötü olduğu, eşit fırsatlara sahip olmadığı yönünde bulgular yer almaktadır. Bu sonuç, göçmenlerin dil, kültür, ekonomi ve aileleri ile ilgili şartlarının iyileştirilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Börü ve Boyacı (2016) araştırmasında, göçmen öğrenciler dil, mali ve ailevi sorunlarla uğraşmak zorunda oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Göçmen çocukların yeni ülkede yaşadıkları olumsuzluklar sonucunda psikolojik ve kişiler arası uyum sorunları ortaya çıkabilmektedir (Erden, 2016).

Göçmenler için eğitimin diğer önemi göçmenlerin yerleştiği ülkeye uyumunu kolaylaştırmasıdır (Bosch-Supan, 1987: akt. Ereş, 2017: 20). Bu nedenle çalışmada göçmen öğrencilerin Türkiye'de eğitim görmekten memnuniyet düzeyleri ile Türkiye'de eğitim kararının sebepleri konularındaki görüşleri incelenmiştir. Göçmen öğrencilerin % 58,38'i öğrenim gördükleri okuldan ve % 69,19'u Türkiye'de eğitim görmekten memnuniyet duyarken, % 34,59'u okuldan ve % 26,49'u Türkiye'de öğrenim görmekten memnuniyet konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların % 7,03'ünün öğrenim gördükleri okuldan ve % 4,32'sinin Türkiye'de öğrenim görmekten memnun olmadıkları görülmektedir. Bu durum beklentilerin karşılandığını ancak yaşanan dil sorunu başta olmak üzere sıkıntılarının göç sonrası karşılaştıkları yeni topluma ve normlarına bağlı olduğu söylenebilir. Türkiye'de eğitim görenlerin % 44,32'si ailesinin, % 31,89'u kendisinin tercihi olduğunu ve % 20,54'ünün zorunlu sebeplerden tercih ettiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar göçmen öğrencilerin tercih nedenlerinin eğitimden memnuniyet düzeylerini etkilediğine yordanabilir.

Göçmen öğrencilerin sorunlarını çözmek için % 32,97'si kendi ülkelerinden olan arkadaşlarına, % 30,81'i Türk arkadaşlarına, % 19,46'sı öğretmenlerine ve % 16,76'sı okul yönetimine başvurduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler herhangi bir sorunla karşılaştıklarında nasıl davrandıkları konusunda % 73,51'i kendilerinin çözmeye çalıştıklarını, % 26,49'u sorun ile ilgili yerlere başvurduklarını ifade etmektedirler. Okullarda göçmen öğrencilerin eğitiminde olumlu tutumlar beslemesine yönelik beklentilerinin gerçekleşmesi okulların mevcut koşullarının uygun hâle getirilmesi ile yakından ilgilidir (Erkılıç ve Durak, 2013).

Bu çalışmada göçmen öğrencilerin % 67,03'ü karşılaştıkları sorunların çözümünde göç ettikleri ülkenin vatandaşlarından yardım almalarının, yaşadıkları yeni topluma olan güvendiklerine ve uyum konusunda çaba gösterdiklerine yordanabilir. Ereş'e göre (2014) öğretmenler, göçmen öğrencilerin akademik başarı gösteremediklerini, diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşadıklarını ve göçmen ailelerin çocukların eğitimine gerekli önemi vermediklerini düşünmektedirler. Sakız'a göre (2016) okul yöneticile-

ri, göçmen öğrencilerin dil öğrenmede yaşadıkları sıkıntıları aşmalarında kendilerini okul kültürüne ait hissetmeleri için psiko-sosyal destek ve dil desteği gibi hizmetlerin verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Okul içerisinde çocukların gelişim, öğrenme ve uyum ile ilgili yaşadığı sorunların yöneticilerin verdiği kararlar, çocuklara sunulan fırsatlar, sınıfların düzenlenme şekli ile öğretmenlerin çocuklara eğitim vermedeki yeterlilik düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu da bilinmektedir (Stringer, 2009; akt. Sakız, 2016).

Araştırmaya katılan göçmen öğrenciler için din ortak unsur olarak görülürken dil en önemli fark olarak görülmektedir. Aynı dili konuşmak uyumu kolaylaştırırken farklı dilleri konuşmak toplumsal çevreye uyumu zorlaştırmaktadır. Göçmen öğrencilerin % 44,35'i toplumsal çevreye uyumda ve % 34,05'i Türkçe konuşmakta zorluk çektiklerini ifade etmektedirler. Göçmen öğrencilerin % 47,03'ü sosyal çevreye uyumda ara sıra güçlük çektiklerini, % 31,89'u herhangi bir güçlkle karşılaşmadıklarını ve % 14,59'u ise sosyal çevreye uyumda zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin göçmen öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar üzerine yapılan araştırmalarda (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Polat, 2012; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Uzun ve Bütün, 2016) dil sorununun en önemli sorunlardan biri olduğu sonucu bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Göçmen göçmen öğrencilerin kendi dillerinde eğitim görmemelerinin eğitim-öğretime ilişkin yaşadıkları zorlukları arttırdığını ifade etmektedir (Erden, 2016: 277). Dil hem eğitim hem de yeni toplum hayatına uyum için önemli bir araç olarak görülebilir.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, (2016), yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunları dil, davranış, okul-aile ve MEB ile okul işbirliği ve öğretim sürecinde yaşananlar olarak sıralamaktadır. Aynı araştırmada göçmen öğrencilerin karşılaştığı sorunlar için sunulan dil öğrenmede dil kurslarının en etkili çözüm önerisi ortak görüş olarak ifade edilmektedir. Davranış sorunlarına yönelik yabancı öğrencilerle empati kurmak için görüşmek, ilgilenmek, rehberliğe başvurmak çözüm olarak görülmektedir. Okul-Aile işbirliği ile göçmen öğrencilerin sorunlarına yönelik okullarda özel görüşmeler yapabilmek için çağrılan Türk velilerin, yabancı uyruklu velilerle empati kurmaları ve ev ziyaretleri yapılarak öğrenciler ve aileleri ile iletişim kurmaları da çözüm olarak önerilmektedir. Öğretim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözümleri ise öğrencilerle birbir ilgilenmek, aktif katılımlarını sağlamak, farklı yöntem ve teknikleri uygulamaktır.

Göçmen öğrenciler Türkiye'deki arkadaşlık ilişkileri ile ilgili % 36,76'sı içten hissettiklerini, % 32,43'ü herhangi bir sorun yaşamadıklarını, % 19,05'i sınırlı arkadaşlık ilişkileri kurduklarını ve % 13,51'i yakın arkadaş ilişkisi kuramadıklarını belirtmişlerdir. Göçmen öğrencilerin sosyal çevreye uyumunda % 47,03'ü ara sıra, % 14,59'unun her zaman güçlük çektiğini ifade ederken, % 31,89'u sosyal çevreye uyumda herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir. Erdoğan (2015) göçmenlerin uyumlarında önemli rol oynayan etmenlerin başında yeni geldikleri toplumun göçmenlere yönelik empatik

bakabilme ve inisiyatif bırakabilme becerileri gelmektedir. Yavuz (2013) sosyal bütünleşme anlamında uyumdan hem göçmenlerin hem de göç edilen toplum sorumludur. Uyum sayesinde bireylerin kendi öz saygıları gelişerek kültürel kimlik uyumu kolaylaşacak yeni toplum tarafından daha çabuk kabul görecektir.

Göçmen öğrencilerin sosyal yaşantılarına yönelik ifade ettikleri önemli sorunlardan biri de kendilerine ön yargılı davranılması (% 15,14) ve ayrımcılık (% 7,3) olarak görülmektedir. Bununla birlikte göçmen öğrencilerin % 61,08'i zaman zaman ayrımcılığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Ön yargıların önüne geçmenin ve iki toplum arasındaki önyargının en aza indirilmesinin en iyi yolu eğitimidir (Baker, 2011). Bu açıdan göçmen öğrencilerinin sorunların çözümünde Türkiye'de kendilerine yönelik davranışlara ilişkin görüşleri önem kazanmaktadır. Göçmen öğrencilerin % 53,51'i en önemli beklentilerinin arkadaş olmak sırasıyla % 16,22 derslerinde yardımcı olunması, % 13,51 kendilerini rahatsız etmemeleri ve %10,81 sorunlarını paylaşabilmeyi olduğu görülmektedir. Özgür'e göre (2010) eğitim hayatını Türkiye'de sürdüren çocuklar için, kalabalık içinde yabancı olmak belirleyici bir deneyimdir. Bir an önce eğitim sistemine uyumlarını sağlamak en önemli ve öncelikli çözüm olarak görülmelidir. Çünkü başarılı ve mutlu bir hayat için eğitim anahtar niteliğindedir. Göç sebepleri uyuma yönelik göçmen algı ve davranışlarına yön vermektedir. Göçmenlerin önemli bir bölümü çocuk ve genç yaşta insanlardan oluşmaktadır ve sayısı Türkiye'de gitgide artmaktadır. Formal eğitim alamasa da yaşam içinde Türkçeyi öğrenmektedir (Oytun ve Gündoğar, 2015: 7). Bu durum uyumu kolaylaştırmaktadır. Toplumlar arasındaki benzerlikler uyumu kolaylaştırması yönüyle katılımcıların görüşlerini desteklemektedir.

Türkiye'de eğitim gören göçmen öğrencilerin % 47,03'ü hayatlarını bu ülkede devam ettirmek istediklerini belirtirken % 37,84'ü kararsız olduklarını ve % 11,35'i Türkiye'de hayatlarını devam ettirmek istemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum değerlendirildiğinde göçmenlerin ülkemize yönelik görüşlerinin büyük oranda iyi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

Bu çalışmada göçmen öğrenciler tarafından yaşanan deneyimler; Türkçe dil sorunu, iletişim, dersleri anlama, arkadaşlık, kötü davranışlar, ayrımcılık, önyargılı davranılması, yalnızlık, kültürel-sosyal ve diğer farklılıklar belirli sorunlar olarak açıklanmıştır. Yaşanan deneyimlere ait algıların genellikle sorunlar olmasına rağmen göçmen öğrencilerin çoğunluğu Türkiye'de yaşamaya devam etme eğilimindedir. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin sağlanması, eğitim ortamlarının ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, öğretmenlerin yabancı öğrencilerin eğitimine hazırlanması, uyumlarını kolaylaştırmaya yönelik rehabilitasyon ve toplumsal bilgilendirme yapılması gerekmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi göz önünde bulundurulduğunda, göçmenlerin Türkçe veya anadillerinde eğitim almalarına olanak sunulmalıdır.

Kaynakça

- Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2004). *Nüfus Mübadelesi: Kayıp Bir Kuşağın Hikâyesi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi-The Journal of Migration Studies*, 1(2), 58-83.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Anatı, R. ve Erciyes, C. (2021). Türkiye'deki Suriyeli ergenlerin yaşadığı psikososyal sorunlar ve ailenin rolü. *Aydın Sağlık Dergisi*, 7(1), 41-54.
- Angel, B., Hjern, A., & Ingleby, D. (2001). Effects of war and organized violence on children: A study of Bosnian refugees in Sweden. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 4-15.
- Arslan, İ., Bozgeyik, Y. ve Alanyacıoğlu, E. (2016). Göçün ekonomik ve toplumsal yansımaları: Gaziantep'teki Suriyeli göçmenler örneği, *İlahiyat Akademi Dergisi*, 129-148.
- Bednov, A. (2009). KEİ Üyesi Devletlerde Göçmenlik – Sosyal ve Kültürel Yönler, Bükreş 32. Genel Kurulu 13 Haziran 2009 Tarihli Raporu, Doküman GA33/CC32/REP/09/tr.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 123-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>.
- Buz, S. (2004). *Zorunlu çıkış zorlu kabul- mültecilik*. Ankara: SGDD Yayınları.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı - modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (çev. B.U. Bal, İ. Akbulut), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Civan, O. ve Gökalp, A. (2011). Göçmen işçi kavramı ve göçmen işçilerin iş sağlığı ve güvenliği. *Çalışma ve Toplum*, 1, 233-264.
- Çağlayan, S. (2011). Göç Kavramı ve Kuramları, Güneş, F. (ed.) Kent Sosyolojisi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- De Jong, G. F. (2000). Expectations, gender, and norms in migration decision-making. *Population Studies*, 54, 307-319.
- Emin, M. N. (2016). Suriyeli çocukların eğitimi "Kayıp Nesil" felaketini önleyecek. *Anadolu Ajansı*. <http://aa.com.tr/tr/turkiye/suriyeli-cocuklarin-egitimi-kayip-nesil-felaketini-onleyecek/551554>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi, Temel Eğitim Politikaları*. Ankara: SETA Vakfı Yayınları.
- Erden, G. (2016). Mülteci çocuklar üzerine. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 269.
- Erdoğan, M. M. (2015), *Türkiye'deki Suriyeliler Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

İstanbul İli Beylikdüzü İlçesinde Yaşayan Göçmen Öğrencilerin Deneyimlerinin İncelenmesi

- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2014). Göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorunları: Tokat örneği. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Kocaeli Üniversitesi.
- Ereş, F. (2017). Türkiye’de göçmen eğitim sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 17-30.
- Erkılıç, M., & Durak, S. (2013). Tolerable and inclusive learning spaces: An evaluation of policies and specifications for physical environments that promote inclusion in Turkish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 462-479.
- Erol, M. ve Ersever, O. G. (2014), Göç krizi ve göç krizine müdahale. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(1).
- Fazel, M., Doll, H. ve Stein, A. (2009). A school-based mental health intervention for refugee children: An exploratory study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(2), 297-309.
- Galloway, F. J. ve Jenkins R. J. (2005). The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of international students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA Journal*, 42(2), 175-187,
- Gelekcı, C. (2010). Belçika’da yaşayan Türk gençlerinin kültürel aktarım sürecinde ana dillerini öğrenme ve kullanma durumları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 163-194
- Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp33.pdf&site=252>
- Gümüşten, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme, *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(10), 247-264.
- Güzel, S. (2013). Göçmen çocuklar ve Denizli’de yaşam koşulları. *Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, 1, 1-36.
- İçduygu, A. (2012). *Türkiye’de Düzensiz Göç*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü Yayınları.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Kılınç, E. (2014). *Antalya’da yaşayan yabancı uyruklu aile çocuklarının karşılaştığı eğitim sorunları (Uluslararası Özel Antalya Rus Okulu Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Lee, G. (2011). *Understanding the process of educational assimilation for refugee and non-refugee immigrant students: A pilot study of a community college*. (Yüksek Lisans Tezi), Graduate School of Vanderbilt University, Tennessee.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oytun, O. ve Gündoğar, S. S., (2015). *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri Raporu*, Ankara: ORSAM- TESEV Rapor No: 195.
- Özdemir, S. M., Benzer, H. ve Akbaş, O. (2009). Almanya'da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (Kuzey Ren Vestfalya ÖRNEĞİ), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 23-40.
- Özgür, Ö. (2010). Çok kültürcü sosyal hizmet: Eleştirel bir bakış. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(2), 89-104.
- Perşembe, E. (2010). F. Almanya'nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80.
- Rousseau, C. ve Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(3), 533-549.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 5, 34-44
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi, *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman Bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunların incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 246-260.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Selçuk, Z. ve Palancı, M. (2014). Araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 430-453.
- Şimşek, A. S. (2014). Alfa İstatistik. Anket ile ölçek arasındaki farklar nelerdir? 03.06.2018 tarihinde <http://www.alfaistatistik.com/> adresinden erişilmiştir.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021). Yabancı Uyrukluların İkamet İzinleri. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri>.
- Topçuoğlu, R. A. (2012). Türkiye'de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması. İsveç Uluslararası Kalkınma ve İşbirliği Ajansı ve Uluslararası Göç Örgütü (IOM). 03.06.2018 tarihinde http://www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf adresinden erişilmiştir.
- Topçuoğlu, R. A. (2014). Hayatı Değiştirmek için yola çıkanlar-yola çıkınca değişen hayatlar: Bir müracaatçı grubu olarak göçmen çocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 89-107.
- Topsakal, C., Meray, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 547-560.

İstanbul İli Beylikdüzü İlçesinde Yaşayan Göçmen Öğrencilerin Deneyimlerinin İncelenmesi

- Toros, A. (2008), *Sorunlu Bölgelerde Göç*. Ankara: Global Strateji Enstitüsü.
- Tunç, A. Ş. (2015), Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Türkiye Göç Raporu, (2015). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç idaresi Genel Müdürlüğü Yayınları. Ankara.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 3(3), 9.
- Yavuz, S. (2013). Göç, entegrasyon ve din: Avrupa'da yaşayan Türkler bağlamında bir değerlendirme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 610-623.
- Yazıcıoğlu, S. (2015), Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Boyutlarıyla Suriyeli Mülteciler, 15.06.2018 tarihinde [http://ww4.ticaret.edu.tr/komsuulkeler/wpcontent/uploads/sites/65/2015/05/Suriyeli-Mülteciler-Paneli.pdf](http://ww4.ticaret.edu.tr/komsuulkeler/wpcontent/uploads/sites/65/2015/05/Suriyeli-Multeciler-Paneli.pdf), adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, B. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. T. (2005). *Göçün kadın yaşamı üzerindeki etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRKLERİN TÜRKÇEYE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Neşe KARA ÖZKAN¹, Cihat Burak KORKMAZ²

1 Dr., Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü ARGE Birimi, Aksaray, ns_kr@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7639-9773.

2 Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER, cbkkrkmz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4383-3443.

Geliş Tarihi: 10.05.2021 Kabul Tarihi: 27.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.935453

Öz: Türkiye'den 20. yüzyılın ikinci yarısında İkinci Dünya Savaşı'ndan yorgun çıkan Almanya'ya çalışmak üzere yoğun bir işçi göçü gerçekleşmiştir. Ekonomik nedenlerle buraya geçici olarak giden Türkler yarım asrı aşan süredir varlıklarını sürdürmüşler ve kalıcı olduklarını göstermişlerdir. Bu süreçte sosyolojik açıdan çeşitli uyum sorunları yaşamışlardır. Ancak orada doğup büyüyen genç kuşağın, yıllar önce göç eden Türk göçmenlere göre doğal olarak aynı uyum sorunlarını yaşamadığını söylemek mümkündür. Bu araştırmanın konusu Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçeye ilişkin algılarının metaforlar yoluyla çözümlenmesidir. Bu amaçla Almanya'nın Herrenberg kasabasında yaşayan Türklerden "Bana göre Türkçe gibidir. Çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. 132 katılımcının katıldığı araştırmada metaforları veya gerekçeleri bulunmayan cümleler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla incelenen verilerden 75 metafora ulaşılmış ve bunlardan 8 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler: Gereksinim, milliyet, zenginlik, aile, işlevsellik, duygu, vatan ve birleştiriciliktir. Bunlar içerisinde gereksinim ve vatan kategorileri en fazla metafora sahip kategorilerdir.

Anahtar Kelimeler: Almanya Türkleri, Türkiye Türkçesi, metafor

ANALYSIS OF THE METAPHORIC PERCEPTIONS OF TURKS LIVING IN GERMANY

Abstract:

In the second half of the 20th century, there was an intense migration of workers from Turkey to Germany, which was tired of the Second World War. Turks, who went here temporarily for economic reasons, have survived for more than half a century and have shown that they are permanent. During this period, they experienced various sociological adaptation problems. However, it is possible to say that the young generation born and raised there naturally did not experience the same adaptation problems compared to the Turk immigrants who migrated years ago. The subject of this research is to analyze the perceptions of Turk people living in Germany through metaphors. For this purpose, one of the Turks living in the town of Herrenberg in Germany “In my opinion, Turkish like this. Because ” they were asked to complete the sentence. Sentences without metaphors or justifications were not included in the study in which 132 participants participated. Phenomenology design was used in the study. From the data analyzed through content analysis, 75 metaphors were reached and 8 categories were created from them. These categories are: need, nationality, wealth, family, functionality, emotion, homeland and unification. Among these, needs and homeland categories are the categories with the most metaphors.

Keywords: Germany Turks, Turkey Turkish, metaphoric

Giriş

İkinci Dünya Savaşı’nın hemen ardından Almanya’da oluşan nitelikli veya niteliksiz iş gücü ihtiyacı Almanya’nın en ciddi sorunu olarak değerlendirilmekteydi. Bu ihtiyacı önce İtalya (1955), İspanya ve Yunanistan’dan getirdiği işçilerle karşılayan Almanya, 1961’den itibaren Türkiye ve sadece maden ocaklarında çalıştırılmak üzere Fas’tan (1963) işçi gücü almaya başlamıştır. İşçi alımı sonraki yıllarda da devam etmiştir (Eryılmaz, 1996, s. 7’den akt. Başkurt, 2009, s. 82). Bu göç süreci ilerleyen yıllarda Türkiye Türklerinin anavatanlarından sonra nüfus olarak en çok yaşadıkları ülkenin Almanya olması sonucunu doğurmuştur. Türkiye Cumhuriyeti’nin vatandaşlarını Almanya’ya gönderme konusundaki amacı, ülkedeki yoğun işsizliğin önünü kesmek, işçilerin gönderecekleri dövizleri değerlendirmek ve geri döndüklerinde edindikleri deneyim ve teknik bilgileri Türk sanayisine kazandırmaktı (Perşembe, 2005, s. 64). 30 Ekim 1961 tarihinde Bonn’da Almanya ile Türkiye arasında yapılan iş gücü anlaşmasıyla Türkiye’den Almanya’ya başlayan ve temel nedeni ekonomik olan göçün de

öncesinde göç eden ve göç alan tarafların hesaba katamadıkları birçok sosyokültürel sonucu ortaya çıkmıştır (Aslan, 2019, s. 1111). Günümüzde, Almanya’da yaşayan yaklaşık iki milyon Türk’ün Almanya’ya uyumu sosyolojik, siyasi ve ekonomik açıdan önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir (Şahin, 2010, s. 105). Bununla beraber ilk gidenlerin aksine şu anda Alman kültürü içinde yetişen ikinci, üçüncü ve dördüncü nesil Türklerin herhangi bir uyum sorunu yaşamadıkları görülmektedir (Koçak, 2012, s. 304).

Almanya’da yaşayan Türkler ile ilgili yapılan hemen hemen bütün çalışmalarda bu toplum üyelerinin kendilerini tanımlarlarken referans noktalarının Türklük ve Müslümanlık olması hatta çoğunluk toplumunda kültürel kimliklerini korumak adına göç etmeyen akrabalarına nazaran Müslümanlığa ve Türklüğe daha fazla vurgu yapmaları bilinen bir olgudur (Aslan, 2019, s. 1111). Bu olgunun dışavurumundaki en somut göstergelerden birisi Türkçenin kullanımudur. Çünkü dil bir milletin fertlerini bir arada tutan, milletin birlikteliğini pekiştiren, geçmiş ile gelecek arasındaki bağı kuran, kültür ile ilgili bütün unsurları taşıyan en önemli millî kimlik unsurudur. “Millî kimliğin tanımlayıcılarından biri olan dil, birey ya da toplum bünyesinin sağlamlığı ölçüsünde ‘ben’i/‘ben’liği korumanın da temel vasıtasıdır” (Aydın, 2018, s. 231). Ayrıca Almanya’da yarım asrı geride bırakarak misafir konumundan yerleşik duruma geçen Türk toplumu, bu süreç içerisinde sosyal, ekonomik ve kültürel olarak büyük değişimler yaşamış ve bu durum Almanya Türklerinde dil ile ilgili farklı tutumların oluşmasına da sebep olmuştur (Sakin, 2018, s. 2). Çünkü ailelerin kültürel miras anlamında önceki nesillerden devraldıkları birikimin sürdürülebilmesinin en önemli ve somut aracının Türkçe olduğu öngörülmektedir. Bir milletin fertlerinin anadili vatan toprağı ile olan bağı, geleceğı ile olan köprüsü, dünyayı anlama ve anlamlandırma aracı, hayatını devam ettirebilmesinde en temel gereksinimdir.

Kültürün ayrılmaz bir parçası olan dile ait sözlü ve yazılı ürünler milletlerin hafızalarını canlı tutan unsurlardır. Çünkü insanlar dünyayı dillerine ait sözcükler ile tanımlayıp yorumlarlar. “İnsan, toplumsal bir varlık olması münasebetiyle çevresiyle etkileşim sürecini kaçınılmaz olarak yaşamakta ve bu süreçte kullandığı ana dilinin önemi çok bariz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bireyin, nesnelere, olaylarla, olgularla, kavramlarla, dış âlemlerle ve hatta kendi iç dünyasıyla kurduğu iletişimde konuştuğı ana dili en önemli, belki de yegâne araç konumundadır” (Pilav ve Elkatmuş, 2013, s. 1209). Bu durum şüphesiz Türkiye dışında yaşayan ve genellikle Avrupa’da ikamet eden *Gurbetçi* olarak adlandırılan Türkiye Türklerinde de geçerlidir. Entegre olunmaya çalışılan yeni kültür dünyasının somut aracı olan ikinci dil ile var olan kültürlerinin aracı ana dilleri arasındaki ilişkinin seyrini, bireylerin ana dile olan hâkimiyetleri belirleyecektir. “İki veya daha çok dile maruz kalan bireylerin ana dili becerileri bakımından geliştirilmesi son derece önemlidir. Çünkü ana dili yetkinliğı kazanamayan bireylerin hem millî kimliklerine sahip çıkması hem de söz dizimi, dil bilgisi, sesletim ve temel dilsel kavramları bilmeden öğrenilecek başka bir dilin yapısını çözümlenmede başarılı olması beklenemez” (Aydın, 2018, s. 232).

Sözcük anlamı olarak Yunanca *meta*: öte ve *pherein*: taşımak sözcüklerinden meydana gelen ve *nakletmek*, *öteye taşımak* anlamlarını içeren metafor yakın zamana kadar bir süsleme sanatı olarak görülüyordu (Özkan, 2019, s. 8). “Mecaz (metaphoria) bir sözcüğe, kendi özel anlamının dışında başka bir anlam verilmesidir. Bu da (1) cinsin anlamının türe verilmesi, (2) türün anlamının cinsin verilmesi yahut (3) bir türün anlamının bir başka türe verilmesiyle yahut da son olarak (4) bir orantıya göre olur” (Aristoteles, 2004, s. 59- 60). “Metaforlar, bir nesne ya da kavramı açıklamak için kullanılan; bireyin yaşanmışlık, deneyim, algı ve düşüncesine göre şekillenen benzetmeler/ ilişkilendirmeler/ aktarmalar yoluyla anlaşılabilirliği kolaylaştıran ifade yapılarıdır” (Aydın, 2019, s. 232). Kelimenin Türkçedeki karşılığı ise *istiare*, *mecaz* adı ile anılmaktadır (TDK, 2005, s. 1380). Tanımlamalardan hareketle metaforun; insanın sahip olduğu geçmiş yaşantılarından oluşan birikime dayalı olarak çevresindekileri anlama, anlamlandırma ve adlandırma sürecinin genel durumu olarak tanımlamak başka bir bakış açısı olarak düşünülebilmektedir.

“Metafor kavramı, eğitim ve öğretim alanında özellikle 2000’li yıllarda sık sık kullanılmaya başlanmıştır” (Boylu ve Işık, 2017, s. 451). Metaforlar yardımıyla pek çok soyut kavramın zihinde önceden oluşturulmuş şemalara daha kolay yerleştirileceği, öğrenmenin kolaylaşmasına ve kalıcılığına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Doğan, 2015, s. 372). Çünkü insan bilmediği bir kavram veya durum ile ilgili yordama yapmaya bildikleri, zihin dünyasında sahip olduğu somut şemalar veya kavramlar aracılığıyla başlar. “Varlığın anlam kazanabilmesi için dilin salt bir taşıyıcı olmasından öte gerçekliği tam olarak aktarabilmesi için metaforlara ihtiyacı vardır” (Akkaya, 2011, s. 2). Bununla beraber “Metaforlar, eğitimcilere iki şey arasında karşılaştırma yapmak, iki şey arasındaki benzerliklere dikkat çekmek veya bir şeyi başka bir şeyin yerine koyarak açıklamak için fırsat tanır” (Saban, 2004, s. 132). Ayrıca metaforlar yoluyla bireylerin düşüncelerinin derinliklerine inilebileceği de düşünülmektedir (Keray Dincel ve Yılmaz, 2018, s. 247).

Alanyazın taraması yapıldığında çalışmanın örneklemini oluşturan kitle ile ilgili Bekar (2013)’ın kronolojik bir derleme ile istatistiki veriler çıkardığı, Koçak (2012)’ın Türkçenin yanlış kullanımlarını örneklerle irdelediği, Sakın (2018) tarafından yapılan benzer bir çalışma ile dilbilimsel bir bakış açısı getirildiği, Çakır (2002)’ın derlemeye dayalı kuramsal bilgiler aktardığı; Başkurt (2009), Ermağan (2013) ve Orhan (2015)’in çalışmalarında Almanya’daki Türk toplumunun sosyolojik sorunları üzerinde durduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışma alanda bir ilk olması açısından ayrıca bir önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçeye ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomenoloji)

deseni uygulanmıştır. Olgu bilimin odak noktası farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 69).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Almanya'nın Herrenberg kasabasında yaşayan Türkler oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırma konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce 22.02.2020 tarihinde Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/01-72 numaralı izin alınmıştır. Katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Sıklık
Kadın	41
Erkek	91
YAŞ	
10-20	5
21-30	25
31-40	33
41-50	40
51-60	22
61-70	7
Öğrenim Durumu	
İlkokul	9
Ortaokul (Türkiye)	15
Lise (Hauptschule-Realschule-Gymnasium)	77
Üniversite	28
Lise (Türkiye)	3
Almanya'da Bulunma Süresi	
0-5 yıl	5
6-10 yıl	5
11-15 yıl	3
16-20 yıl	7
21-25 yıl	13

Almanya’da Yaşayan Türklerin Türkçeye İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

26-30 yıl	18
31-35 yıl	19
36-40 yıl	4
41-45 yıl	12
46-50 yıl	12
51-55 yıl	3
56 ve üzeri	-
Doğduğundan beri	30

Araştırmaya katılan katılımcıların %69’unu erkekler, %31’ini kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcılar yaşlarına göre değerlendirildiğinde en fazla katılımcının (%29) 41-50 yaşları arasında bulunanların olduğu görülmektedir. Onlardan sonra (%26) 31-40 yaş arası ve (%20) 21-30 yaş aralığında olan katılımcılar bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların %60’ı lise, %21,5’i üniversite, %11,9’u ortaokul ve %6,7’si de ilkokul mezunudur. Katılımcıların Almanya’da bulunma sürelerine bakıldığında %24,4’ünün doğduğundan beri orada yaşadığı görülürken; %14,1’inin 31-35 yıl, %13,3’ünün 26-30 yıl, %9,6’sının 21-25 yıl, %8,9’unun 46-50 yıl ve 41-45 yıl süresince Almanya’da buldukları belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada Almanya’da yaşayan Türklerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve Almanya’da bulunma sürelerini tespit için kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Katılımcıların Türkçeye yönelik algılarını belirlemek için “Bana göre Türkçe gibidir. Çünkü” cümlesi oluşturulmuş ve kişisel bilgi formuyla birlikte eksiksiz bir şekilde doldurmaları için internet üzerinden gönderilmiştir. Veriler bir hafta içerisinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analiz edilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle cümleler tek tek okunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulardan 7 tanesinde ana dili kavramının kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkçe, Almanya’da yaşayan Türklerin ana dili olduğu için metafor olarak değerlendirilmediğinden kapsam dışında tutulmuştur. Ayrıca 21 cümlede yalnız açıklamaya veya tanımlamaya gidilip metafora yer verilmediğinden araştırmaya dâhil edilmemiştir. 34 cümlede de metafor olduğu halde açıklama yapılmadığından değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca açıklaması ile metaforu arasında hiçbir anlam ilişkisi bulunmayan cümleler analize dâhil edilmemiştir. Katılımcılar “T1,T2,T3...” şeklinde temsil edilmiştir. Kodlamalar yapıldıktan sonra metaforlar listelenmiştir. Metaforlar, açıklamaları dikkate alınarak gruplandırılmıştır.

Kategorilerin oluşturulması sırasında metaforların açıklamaları esas alınmıştır. Bu sırada metaforlar ve onlara ait gerekçelerin yer aldığı cümlelerden örnekler seçilmiştir. Nitel araştırmalarda doğrudan alıntılar sunmak ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 257). Bu nedenle araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcıların cümlelerinden alıntılar yapılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla analizlerin tamamlanmasının ardından diğer araştırmacı tekrar analiz yapılmıştır. Bu analizde 3 metaforun farklı kategori altında toplandığı görülmüştür. Uyuşum yüzdesi formülüne (Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı) (Miles ve Huberman, 2015) göre güvenirlilik değeri 0,98 olarak bulunmuştur. Daha sonra araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanarak metaforlar uygun kategoriler altında düzenlenmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgulardan 7 tanesinde *ana dili* kavramı kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkçe Almanya’da yaşayan Türklerin ana dili olduğu için metafor olarak değerlendirilmediğinden kapsam dışında tutulmuştur. Ayrıca 21 cümlede yalnız açıklamaya veya tanımlamaya gidilip metafora yer verilmediğinden araştırmaya dâhil edilmemiştir. 34 cümlede de metafor olduğu halde açıklama yapılmadığından değerlendirmeye alınmamıştır. Bu bölümde Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçeye ilişkin oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların altında toplandığı kategoriler tablolar hâlinde sunulmuş, frekans ve yüzde değerleri ile katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcılar “T1,T2,T3...” şeklinde temsil edilmiştir.

Tablo 2. Almanya’da Yaşayan Türklerin Türkçeye İlişkin Ürettikleri Metaforlar ve Sıklıkları

Metaforlar	Sıklık	Metaforlar	Sıklık
Vatan	4	Tarih	2
Çınar	2	Türkiye	1
Su	8	Çiçek	2
Kazanç	1	Özümüz	1
Hava	2	Şiir	2
Ekmek	3	Güzel bir anı	1
Doğa	1	Hazine	1
Kimlik	7	İmkân	1
Memleket	3	Damardaki kan	1
Yaşam	1	Anahtar	1
Aile	2	Zenginlik	3
Tohum	1	Anne sütü	1

Almanya’da Yaşayan Türklerin Türkçeye İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Hayat	3	Özgürlük	1
Olmazsa olmaz	1	Türk tarihinin simgesi	1
Her şey	1	Hasret	1
Nefes (almak)	2	Müzik	1
Anne	2	Kâse	1
Ana kucağı	1	Güneş	1
Liman	1	Merhamet	1
Kitap	1	Berraklık	1
Millî varlık	1	Özlem	1
Dört mevsim	1		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi toplamda 75 metafor oluşturulmuştur. Metaforlara bakıldığında vatan, memleket, Türkiye; su, hava, ekmek gibi birbirine yakın metaforlar oluşturulduğu gibi tohum, liman, berraklık gibi kavram alanı olarak birbirinden uzak metaforların bulunduğu görülmektedir. Bu metaforlar üzerinde yapılan incelemelerde 8 kategori belirlenmiştir.

Tablo 3. Türkçeye İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Toplam	%
Gereksinim	23	30,6
Milliyet	16	21,3
Zenginlik	9	12
Aile	6	8
İşlevsellik	4	5,3
Duygu	3	4
Vatan	8	10,6
Birleştiricilik	3	4
Tasnif dışı	3	4
Toplam	75	100

Yukarıdaki tabloda metaforların incelenmesiyle belirlenen kategoriler ve bu kategorilerin altında toplanan metafor sayılarına yer verilmiştir. En fazla metafora sahip kategori “gereksinim (23)” kategorisidir. Bundan sonra “milliyet (16)” ve “vatan (8)” kategorileri bulunmaktadır. Ardından zenginlik (9), aile (6), işlevsellik (4), duygu (3), birleştiricilik (3) ve herhangi bir kategoriye girmeyen (3) metaforlar yer almaktadır.

Gereksinim Kategorisine İlişkin Bulgular

Gereksinim kategorisinde bulunan bütün metaforlar insanların fiziksel olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan temel gereksinimlerdir. Bu nedenle kategorinin adı “gereksinim” olarak belirlenmiştir. Bu kategoriye ait metaforlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4. Gereksinim Kategorisi Metaforları

Kategori	Metaforlar	Sıklık	%
Gereksinim	Su (8), Hava (2), Ekmek (3), Nefes (almak) (2), Tohum (1), İnsan damarındaki kan (1), Olmazsa olmaz (1), Yaşam (1), Hayat (3), Özgürlük (1)	23	30,6

Gereksinim kategorisinde Türkçe *su, hava, ekmek, nefes (almak), insan damarındaki kan* gibi insan hayatı için en temel gereksinimler olarak değerlendirilmiştir. Bunların yanı sıra yaşam ve hayat metaforları kullanılırken hayatın başlangıcı için gerekli olan *tohum* ve *olmazsa olmaz* metaforlarına yer verilmiştir. Son olarak insanların yaşamlarında gereksinim duydukları bir diğer şey de özgürlüktür. Bu bağlamda özgürlük metaforu da gereksinim kategorisi içinde değerlendirilmiştir. İnsan hayatının en temel gereksinimi sudur. *Su* metaforu 8 ayrı cümlede geçmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır: “*Bana göre Türkçe su ve ekmek gibidir. Çünkü Türkçe konuşmak ruhuma iyi geliyor, ruhumu besliyor ve özümü kendime unutturmamak anlamına da varıyor (T15).*”, “*Su gibidir, onsuz asla olmaz (T66).*”, “*Su gibidir, çünkü su hayattır (T80).*”. *Hava* metaforu “*Hava gibidir. Nasıl havasız yaşanmazsa Türkçesiz de yaşanmaz (T33).*” verilecek örneklerden biridir. *Ekmek* metaforu için “*Bana göre Türkçe bir Türk için çok önemlidir, aynı günlük ekmek ve su gibidir. Çünkü ana dilimizi ve dinimizi düzgün öğrenmek en önemli görevlerimizdendir. Bu eğitim bir çocuğun doğduğu günden itibaren başlar ve ömür boyu sürer. Kendi ana dilini öğrenmeyen, kendini ifade etmekte zorluk çeker, başkalarının maskarası olur ve hayatını kariyerini etkiler (T67).*” cümlesi örnek gösterilebilir. *Nefes (almak)* metaforu, “*Türkçe nefes gibi, su gibidir. Çünkü Türklük Türkçe ile yaşar... (T21).*” ifadesinde yer almaktadır. *Tohum* metaforunun geçtiği tek cümle şudur: “*Bana göre Türkçe bir tohum gibidir. Çünkü tohum olmadan hiçbir şey açmaz, toprak vardır, yağmur vardır ama tohum olmadan ne çiçek açar ne de yaşam ilerler... (T13).*” *Gereksinim* kategorisinde yer verilen bir başka metafor *insan damarındaki kandır*. Bu metafor şu ifadede geçmektedir: “*Bana göre Türkçe insan damarındaki kan gibidir. Çünkü kansız vücut işlemez. Türkçesiz Türk de olamaz (T54).*”. *Olmazsa olmaz* metaforu “*Bana göre Türkçe olmazsa olmaz gibidir. Çünkü dili olmayan ve dilini bilmeyen insanların eksiği vardır (T17).*” cümlesinde geçerken, *yaşam* metaforu da “*...yaşam gibidir derken insanlar doğarlar, yaşarlar ve ölürlere. Fakat yaşarken birtakım gereksinimlere ihtiyaç vardır... (T8).*” ifadesinde yer almaktadır. *Gereksinim* kategorisinde değerlendirilen bir başka metafor *hayattır*. “*Ana dilim gözüm gibi Türkçem, kendimi ifade edebilmek, hayat gibi (T14).*” ve “*Hayat gibidir, onsuz yaşamı devam ettiremem (T96).*” cümleleri katılımcıların

açıklamalarındandır. Özgürlük metaforu da *“Bana göre Türkçe özgürlük gibidir. Çünkü kendimi daha iyi ifade edebildiğimi, hislerimi daha kolay aktarabildiğimi düşünüyorum (T60).”* İfadesinde geçmektedir.

Milliyet Kategorisine İlişkin Bulgular

Milliyet kategorisine ait metaforlar katılımcıların aidiyet duygusu ile ilişkili olduğu için bu kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriye ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 5. Milliyet Kategorisi Metaforları

Kategori	Metaforlar	Sıklık	%
Milliyet	Kimlik (7), Millî bir varlık (1), Her şey (1), Özümüz (1), Tarih (2), Türk tarihinin simgesi (1), Güzel bir anı (1), Şiir (2)	16	21,3

Milliyet kişinin ait olduğu, aynı tarihi geçmişe ve ortak kültürel paylaşımı olan millete ait olma durumudur. Bu kategori altında katılımcılar doğrudan *milliyet* ile ilişkilendirilebilen *kimlik*, *millî varlık*, *özümüz*, *tarih*, *Türk tarihinin simgesi* gibi metaforlar kullanırken; *her şey*, *güzel bir anı* ve *şiir* gibi çeşitli açılardan milliyet ile ilişkiler kurarak metaforlar ürettikleri görülmektedir. *Kimlik* bu kategoride en sık kullanılan metafordur. Bununla ilgili bazı örnekler şunlardır: *“Türkçe bizim kimliğimizdir. Dilini kaybeden dinini kaybeder, aynı Hun Türkleri yani Macaristan gibi... (T10)”, “Bana göre Türkçe kimlik gibidir, çünkü Türk olduğumun en iyi kanıtı ve ifadesidir (T34)”, “Bana göre Türkçe bir kimlik gibidir. Çünkü Almanya’da yeni olduğum için gerçek beni ben yapan en önemli gösterebildiğim kimliğimdir (T45).”* Millî bir varlık metaforu *“Bir milleti ayakta tutan, fertleri birbirine bağlayan, sosyal hayatı düzenleyen ve devam ettiren, millî şuuru besleyen bir unsur olarak dilin oynadığı rol çok büyüktür. Yani bana göre Türkçe millî bir varlıktır (T31).”* cümlesinde yer bulmaktadır. *Her şey* metaforu *“Bana göre Türkçe her şeydir. Çünkü Türkçeyi doğru dürüst bilmiyorsan Türk değilsin (T18).”* cümlesinde görüldüğü gibi milliyet ile ilişkilendirilmiştir. *Özümüz* metaforu *“... Elimizden geldikçe çocuklarımıza öğretiyoruz ki vatanımızdan gittikçe ayrı kalmayalım diye... Türkçe bizim özümüzdür (T48).”* cümlesinde geçmektedir. Bunlar dışında *milliyet* kategorisinde yer alan diğer bir metafor tarihtir. Bu metafor, *“Bana göre Türkçe tarih gibidir. Çünkü geçmişi bilmeyenin geleceği olmaz. Türkçe bilmeyenin de geleceği olmaz (T40).”* ifadesinde yer almaktadır. Buna benzer şekilde *Türk tarihinin simgesi* olarak da bir metafor oluşturulmuştur. *“Bana göre Türkçe Türk tarihinin bir simgesi gibidir. Çünkü başında da Türk kelimesinin başlaması ile bunu anlatıyor diye düşünüyorum (T65).”* cümlesinde geçen metafor Türklükle ilişkilendirildiği için *milliyet* kategorisi altında değerlendirilmiştir. *Güzel bir anı* metaforuna *“Güzel bir anı gibidir, konuştukça kendimi, nereden geldiğimi hatırlıyorum (T100).”* cümlesinde yer verilmiştir. Katılımcının *“nereden geldiğimi hatırlıyorum”* ifadesi *milliyet* ile ilişkilendirildiğinden

bu kategori altında bulunmasına karar verilmiştir. Şiir metaforu “*Türkçe şiir gibidir, çünkü ana dilim (T51-T61).*” cümlelerinde yer almaktadır. Katılımcılar ana dili ile ilişkilendirdiklerinden *milliyet* kategorisinde değerlendirilmeleri en uygun kategori olarak düşünülmüştür.

Zenginlik Kategorisine İlişkin Bulgular

Zenginlik kategorisine ait metaforları oluşturan katılımcılar Türkçeyi doğa, mevsim, çiçek gibi doğal unsurlar ve mecaz anlamıyla ele alınması gereken kazanç ve hazine gibi metaforlarla anlatmaya çalışmışlardır. Bu kategoriye ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 6. Zenginlik Kategorisi Metaforları

Kategori	Metaforlar	Sıklık	%
Zenginlik	Kazanç (1), Dört mevsim (1), Doğa (1), Çiçek (2), Zenginlik (3), Hazine (1)	9	12

Zenginlik kategorisinde değerlendirilen ilk metafor *kazançtır* ve şu cümlede geçmektedir: “*Bana göre Türkçe bir kazanç gibidir. Çünkü bir insan iki kültürde büyüdüğü zaman bir şeye başka tarafından bakabilir (T5).*” Buradaki kazanç kültürel zenginliği ifade etmektedir. Diğer bir metafor *dört mevsimdir*. Bu da “*Ben Türkçeyi dört mevsime benzetiyorum. Gerek farklı ifade biçimleriyle, gerek kelime hazinesiyle çok zengin bir dil (T35).*” ifadesinde yer almaktadır. Katılımcının mevsimlerle ilişkilendirdiği cümleler şunlardır: “*Kış mevsimi gibi sert ifade etmek istersen bazen kendini... Türkçemiz bazen bahar ve sonbahar gibidir, yani çok esnek ve değişken... Türkçeye en güzel yaz yaklaşıyor. Güzel kullanabilen etrafındakilere adeta güneş/pozitif enerji saçabiliyor.*” *Doğa* metaforu “... *Doğa gibidir dedim çünkü doğaya bir şeyler kattıkça güzelleşir, zenginleşir. Doğada her çeşit canlı ve cansız unsurlar bulunur, her biri bir ayrı kökten gelir ve bir arada toplanır (T8).*” cümleleriyle açıklanmaktadır. Bu da Türkçenin zenginliğini anlatan başka bir bakış açıdır. Çiçek metaforu da “*Bir çiçek gibidir, çünkü sevilir ve bakılırsa ancak o zaman güzelliğini gösterir (T43)*” ve “*Türkçe çiçek gibidir, çünkü çok renkli ve çeşitli. Her yörede ayrı şivesi var ve çok coğrafi dillerden oluşan bir dildir. Türkçenin özelliği zaten bir botanik bahçesi gibi Asya’dan Avrupa’nın batısına kadar uzanan dağılım bölgesi... (T98).*” cümlelerinde geçmektedir. Bu cümlelerdeki çeşitlilik, zenginlik olarak değerlendirilmiştir. Kategoriye de adını veren *zenginlik* metaforu 3 ayrı cümlede yer almaktadır. T57 “*Zenginlik... Bir dil bir insan*”, T63 “*Bana göre Türkçe bir zenginliktir. Çünkü tarihe dayanık herkese gururdur*” ve T82 de “*Bana göre Türkçe zenginlik gibidir. Çünkü kendini ifade etmek için en uygun dildir*” şeklinde ifade etmişlerdir. Son olarak *milliyet* kategorisinde *hazine* metaforu ele alınmıştır. T88, “*Bana göre Türkçe zengin bir dildir, bir hazine gibidir. Çünkü tek kelimeyle onlarca anlamı olan bir dildir.*” cümlesiyle *hazine* metaforu ve gerekçesi Türkçenin anlam zenginliğini ifade etmektedir.

Aile Kategorisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların kullandıkları metaforlardan ve sundukları gerekçelerden dolayı *aile* kavramı ile ilişkili olduğu düşünülenler bu kategori altında toplanmıştır. *Aile* kategorisine ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 7. Aile Kategorisi Metaforları

Kategori	Metaforlar	Sıklık	%
Aile	Aile (2), Anne (2), Ana kucağı (1), Anne sütü (1)	6	8

Kategoriye adını veren *aile* metaforu şu cümlelerle gerekçelendirilmiştir: “*Ailemle konuştuğum dil ve duygularımı ifade edebildiğim için (T12)*”, “*Ailem, çünkü onlardan Türkçeyi konuşmayı öğrendim (T79)*”. *Anne* metaforu da 2 cümlede yer almaktadır. Bunlardan biri “*Annen gittiğinde öksüz kalırsın (T24)*”, bir diğeri de “*Bana göre Türkçe annem gibidir. Çünkü ilk onun sesinden duydum bu güzel dili (T75)*.” cümlesidir. *Ana kucağı*, *aile* kategorisinde yer alan bir başka metafordur. Bu da “*Bana göre Türkçe ana kucağı gibidir. Çünkü gurbette beni ben yaptığı için (T27)*”. *Anne sütüne* benzetilen Türkçe, “*Anne sütü gibidir. Çünkü ilk kelimelerimizi Türkçe ile kullanırsınız (T59)*.” ifadesinde yer almaktadır. Bu metaforlar ve açıklama cümleleri *aile* kategorisinin oluşturulmasının gerekçeleridir.

İşlevsellik Kategorisine İlişkin Bulgular

İşlevsellik kategorisi Türkçenin kullanışlılığı ile ilgili metaforların bulunduğu kategoridir. Yani bir kavramın ifade ettiği anlamın işlevi düşünülmektedir. Bu kapsamda 4 metafor bulunmaktadır ve bunlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 8. İşlevsellik Kategorisi Metaforları

Kategori	Metaforlar	Sıklık	%
İşlevsellik	İmkân (1), Anahtar (1), Liman (1), Kitap (1)	4	5,3

İşlevsellik kategorisinde değerlendirilen ilk metafor *imkândır* ve şu gerekçesi de şu cümlede yer almaktadır: “... *Çünkü Almandada on kelimeyle anlatacağım konuyu Türkçede en fazla beş kelimeyle anlatabiliyorum (T53)*.” Bu gerekçede Türkçenin Almancaya göre az kelime ile hedeflenen mesajın iletilmesini sağladığı yani işlevselliği anlatılmıştır. Bunun dışında Türkçenin işlevselliğini ön plana çıkaran bir başka metafor *anahtardır* ve şu şekilde gerekçelendirilmiştir: “*Bana göre Türkçe anahtar gibidir. Çünkü geniş ve büyük kelime hazinesiyle duygu ve düşüncelerime en güzel bir şekilde tercüme olur (T55)*.” Burada da Türkçenin işlevselliği kelime hazinesinin zenginliği ile belirtilmiştir. *Liman*

metaforunun gerekçesi de şu cümlelerle açıklanmıştır: “Çünkü limanı olan şehirler her zaman dış bölgeyle olan iletişimi ve iç bölgeyle olan münasebeti düğümleyen merkezdir. İster kültürel ister ekonomik bakımdan dış bölgelerden gelen zenginlikler limanın bulunduğu kenti muasır medeniyete erişme konusunda tetikleyici olur... (T28).” Kitap metaforunun işlevsellik bağlamında ele alındığı açıklama şu ifadede yer almaktadır: “Çünkü tüm söylemek istediklerimi daha net dile getirebiliyorum (T30).” Görüldüğü gibi bu dört farklı metafor çeşitli açılardan Türkçenin işlevselliğini dile getirmektedirler.

Duygu Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırmada dört metaforun ortak noktasından hareketle *duygu* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori altında yer alan metaforlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 9. Duygu Kategorisi Metaforları

Kategori	Metaforlar	Sıklık	%
Duygu	Hasret (1), Merhamet (1), Özlem (1)	3	4

Duygu kategorisinde değerlendirilen *hasret* metaforu şu şekilde gerekçelendirilmiştir: *Hasret gibidir. Çünkü vatanımdan uzakta olduğumu hatırlatır (T37).*” *Merhamet* metaforu da “... *Tanıdığım tüm ülkelerin insanlarından Türkler en merhametli insanlar (T86).*” ifadesinde yer almaktadır. Aynı kategoriye giren *özlem* metaforu da “... *Türkiye, vatanım (T97).*” cümlesiyle ifade edilmiştir. *Hasret* ve *özlem* metaforları Türkiye’ye duyulan *özlem* duygusunu; *merhamet* metaforu da Türklerin merhametli insanlar olduklarını belirtmeleri açısından *duygu* kategorisi altında değerlendirilmiştir.

Vatan Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırmada *vatan* kavramı ile kategorilendirilen 8 metafor tespit edilmiştir. Bu metaforlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 10. Vatan Kategorisi Metaforları

Kategori	Metaforlar	Sıklık	%
Vatan	Vatan (4), Memleket (3), Türkiye (1)	8	10,6

Kategoriye adını veren *vatan* metaforunun açıklandığı bazı cümleler şunlardır: “*Vatan gibidir, çünkü ana dilini bilmeyenin vatani olmaz (T1)*”, “*Vatan gibidir, çünkü Türkçe konuşulduğu sürece vatanımızın daim olduğunu gösteriyor ve her seferinde vatanımızı hatırlatıyor (T46)*” ve “... *Türkçemiz olmazsa soydaşlarımızla Türkçe konuşamazsak anavatanımız yokmuş gibi hissederiz (T95).*” *Vatan* kategorisinde yer alan *memleket* metaforu şu gerekçelendirildiği ifadelerden bazıları şunlardır: “*Memleket ve aile gibidir. Ailemle*

konuştuğum dil ve duygularımı ifade edebildiğim için (T12)" ve "Memleket gibidir. Çünkü memleketimin dili Türkçedir (T26)." Son olarak bu kategoriye giren metafor Türkiye'dir. T41 bunu "Türkçe Türkiye gibidir. Çünkü Türkçe bizim dilimizdir." cümlesiyle açıklamıştır. Katılımcıların yaptıkları açıklamalar ve bu 3 metaforun ortak noktası vatan kategorisinin oluşturulmasını sağlamıştır.

Birleştiricilik Kategorisine İlişkin Bulgular

Birleştiricilik kategorisi 3 metaforun açıklamalarından yola çıkılarak oluşturulmuştur, birlik ve beraberlik içinde olunmasını sağlayan anlamı taşımaktadır. Kategoride bulunan metaforlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 11. Birleştiricilik Kategorisi Metaforları

Kategori	Metaforlar	Sıklık	%
Birleştiricilik	Çınar (2), Kâse (1)	3	4

Çınar metaforu şu iki gerekçe ile *birleştiricilik* kategorisinde yer almaktadır: "Çınar gibidir. Kökü binlerce yıl geriye, dalları bugüne, tomurcukları ile bizi ileriye taşıyacaktır. Dallarının altında aynı düşünenleri ve konuşanları gölgeler... (T2)", "... Çünkü ben Türk'üm. Türkler tarih boyunca dünyaya adaletiyle nizam vermiş bir millettir. Şu günde bile Türkçe çınar ağacı gibi Avrupa'dan Asya'ya, Amerika'dan Avustralya'ya kadar çok geniş bir coğrafyada konuşulmaktadır (T56)." Her iki gerekçede de Türkçenin birleştirici gücü vurgulanmaktadır. Aynı kategoride değerlendirilen diğer metafor da *kasedir* ve şu gerekçe ile belirtilmiştir: "... Türklüğü İslamı koruyan bir kaseye benzetmişse, aynı örnekten yola çıkarak Türkçe Avrupa Türklüğü için örfünü, âdetini, dinini, töresini koruyan kase gibidir (T77)." *Kase* metaforu koruyuculuğun yanı sıra birleştirici bir anlam da içerdiğinden dolayı bu kategoride değerlendirilmiştir.

Tasnif Dışı Bırakılan Bulgular

Araştırmada bazı katılımcıların ifade ettiği metaforlar hiçbir kategori ile ilişkilendirilemediğinden bunlar tasnif dışında bırakılmıştır. Bu metaforlar şunlardır: *Müzik* ("Müzik gibidir, çünkü güzel bir sesi var (T73)", *güneş* ("Güneş gibidir çünkü içimizi ısıtır (T84)") ve *berraklıktır* ("Berraktır çünkü geleceği parlaktır, genç ve dinamik bir nüfusa sahiptir (T87)").

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bekar (2013) çalışmasında Almanya'da yaşayan Türklerin dilin kullanım alanlarındaki eğilimlere göre tehlike seviyesi açısından "Dil daha çok ev alanında ve pek çok işlev için kullanılır fakat başta dil ev alanına da girmeye başlar." cümlesi ile özetlemektedir. Ayrıca Türklerin kendi dillerine karşı tutumlarını "Bazı üyeler dilin korunmasını des-

tekler, diğerleri kayıtsızdır ya da dil kaybını desteklerler.” cümlesi ile ifade etmektedir. Koçak (2012) çalışmasında Almanya’daki gurbetçilerimizin gerek aile içerisinde gerekse sosyal çevrelerinde anadillerini kullanmamalarından dolayı ortaya çıkan ve “*Almanya Türkçesi*” olarak adlandırılan bir kullanım tarzının doğduğunu belirtmektedir. Özdemir (2016) benzer çalışmasında İskoçya’da yaşayan Türklerin Türkçe kullanımı ile ilgili değişkenleri çeşitli bireysel ve çevresel etkenlere bağlayarak metaforlarla herhangi bir bağdaşım kurmamaktadır. Aydoğu, Gündoğdu ve Ercanlar (2020) benzer çalışmalarında katılımcıların çoğunun Türkçe dil seviyelerinin iyi olduğunu belirtmeleri de bu çalışmadaki katılımcıların iyi birer anadili kullanıcısı olduğu ile eşdeğer bir bilgidir. Çünkü metafor oluşturabilmek dile hâkim olma ile yapılabilecek bir beceridir.

Metafor oluşturmak verilen bir kavramı tanımlamak değildir. O kavramın bireyin zihninde bir başka kavramla benzerlik kurulması yoluyla bu doğrultuda açıklanmasıdır. Bu çalışmada katılımcıların Türkçe ile ilgili metaforlar oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacılar tarafından metaforlar ve gerekçeleri üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırmada değerlendirmeye alınan 75 metafor bulunmaktadır. Bu metaforların incelenmesi sonunda *gereksinim, milliyet, zenginlik, aile, işlevsellik, duygu, vatan ve birleştiricilik* olmak üzere 8 kategori oluşturulmuştur. En fazla metafora sahip kategoriler *gereksinim* ve *milliyet* kategorileridir. En sık kullanılan metaforlar *su, vatan, ekmek, memleket, hayat* ve *zenginlik* metaforlarıdır.

Katılımcıların %30.6’sı *gereksinim*, %21,3’ü *milliyet*, %12’si *zenginlik*, %10.6’sı *vatan*, %8’i *aile*, %5.3’ü *işlevsellik*, %4’ü *duygu*, %4’ü *birleştiricilik* kategorilerinde metafor oluşturmuşlardır. Üretilen metaforların %4’ü de tasnif dışında kalan metaforlardır. Değerlendirmeye alınan metaforlar incelendiğinde Almanya’da yaşamalarına rağmen Türklerin büyük bir çoğunluğunun Türkçeyi hâlâ bir *gereksinim* olarak görmeleri dikkat çekicidir. Bu bulgudan onların Türklerle sıkça görüştikleri ve bu sırada ana dillerini kullandıkları ya da Alman kültürü içinde kendi kültürlerini korumaya devam ettikleri sonucu çıkarılabilir. Araştırmada Türkçeyi milliyetle özdeşleştiren Türklerin sayısı da oldukça fazladır ve bu bulgu millî kimliklerini kültürel yozlaşmadan uzak tutan Türklerin varlığına işaret etmektedir. Katılımcıların %12’lik bir kısmı Türkçenin zenginliğine vurgu yapan metaforlar oluşturmuşlardır. Bunlardan bazıları dilimizin anlam zenginliğinin bazıları da çeşitliliğini içermektedir. *Vatan* kategorisi altında değerlendirilen metaforlardan ve bunların gerekçelerinden Türkçenin Türkiye ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Nihayetinde Türkiye onların veya ailelerinin bir zamanlar yaşadıkları, akrabalarının da buldukları ülkedir. Araştırmada, Türkçeyi aile kategorisi altında değerlendiren katılımcıların bu bağlamda metafor oluşturmalarının altında bu dili ana dili olarak kendi ailelerinde öğrenmeleri ve evde aileleriyle Türkçe iletişim kurdukları sonucunu çıkarmamızı sağlamaktadır. Katılımcılar az sözle çok şey ifade edilebilmesini, ana dili olmaları sebebiyle kendilerini rahatça ifade edebildiklerini belirten gerekçeler, onların Türkçeyi işlevsel bir dil olarak algıladıklarını göstermektedir. Kendi vatanlarından ve akrabalarından uzakta bulunmaları, Almanya’da azınlık ola-

rak yaşamaları onların Türkçeye karşı duygusal bir yaklaşım geliştirmelerinin sebebi. Bu sonuçlara onların metaforlara ilişkin kurdukları gerekçelerden ulaşılmıştır. Birleştiricilik kategorisinde de Türkçenin Türklerin birbirleri ile iletişim kurdukları dil olması nedeniyle katılımcıların Türkleri birleştiren, bir araya getiren, kucaklayıcı yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir.

Çalışmada ortaya çıkan veriler ışığında şu önerilerde bulunulmaktadır:

- Türkiye Cumhuriyeti kültürel diplomasi, diaspora ve lobi faaliyetleri ile Almanya'da yaşayan Türkler arasında Türkçe farkındalığı artırılmalıdır.
- Yurt dışındaki Türk okullarında okutulan derslerin içerikleri ihtiyaç analizleri ve yaşanan ülkenin reel politikleri bağlamında güncellenmelidir.
- Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ve Yunus Emre Enstitüsü (YEE) gibi resmî kurum ve kuruluşların çalışmaları ile yurtdışındaki Türkçe öğretimi daha ciddi olarak ele alınmalıdır.
- Dünya çapındaki bütün ülkelerde yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ailelerin çocuklarına lisans ve lisansüstü öğrenimlerini Türkiye'de Türkçe ile görmeleri amacıyla ek kontenjanlar oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin konuşmaya ilişkin algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 1-9.
- Aristoteles. (2004). *Retorik*, (Çev. Mehmet H. Doğan, 7. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aslan, A. (2019). Almanya'daki Türkiye Kökenli Üçüncü Kuşak Gençlerin Kimlik Algısı ve Din (Köln Örneği). *Turkish Studies*, 14 (3), 1105-1145.
- Aydın, G. (2018). İki Dilli Türkçe Öğretmenlerinin Türkçeye İlişkin Metaforik Algıları: Makedonya Örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (25), 230-254.
- Aydoğu, C., Gündoğdu, B., & Ercanlar, M. (2020). Fransa ve Belçika'dan Gelen Türk Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-16.
- Başkurt, İ. (2009). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 81-94.
- Bekar, B. (2013). Almanya'da Türkler ve Türkçe. *Turkish Studies*, 8(9), 771-787.
- Boylu, E., & Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.

- Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi 2002-2003*, 39-58.
- Doğan, Y. (2015). 100. Yılında Öğretmen Adayları ve Öğrencilerin Bakışıyla Çanakkale Savaşları: Bir Metafor Araştırması. *Turkish Studies*, 10(3), 369-386.
- Ermağan, İ. (2013). Almanya'da Üçüncü Türk Kuşağının Kimlik Problemleri. *Elektronik Siyaset Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 38-47.
- Keray Dinçel, B. & Yılmaz, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Türkçe Dersi" ve "Türkçe Öğretmeni" Kavramlarına İlişkin Metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 243-276.
- Koçak, M. (2012). Almanya'da Yaşayan Türklerin Türkçe Dil Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4 (1), 303-313.
- Orhan, U. (2015). Sosyal Gerçeklik mi, Algı mı? Almanya' daki Türklerin İşyerinde Irksal Ayrımcılık Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 175-183.
- Özdemir, S. (2011). İskoçya'da Yaşayan Türklerin Dil Kullanımları ve Dil Tercihlerinde Bireysel Etmenler. *Turkish Studies*, 11(4), 761-782.
- Özkan, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dilsel metaforları işleme süreci*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Perşembe, E. (2005). *Almanya'da Türk Kimliği Din ve Entegrasyon*. Ankara: Araştırma Yayıncılık.
- Pilav, S., & Elkatmış, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Türkçe Kavramına İlişkin Metaforları. *Turkish Studies*, 8(4), 1207-1220.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Sakin, B. (2018). Almanya Türklerinin dil tutumları üzerine toplumdilbilimsel bir araştırma. *Curr Res Soc Sci*, 4 (1), 1-17.
- Şahin, B. (2010). Almanya'daki Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonunun Kuşaklar Arası Karşılaştırması: Kültürleşme. *Bilgi*, 55, 103-134.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*, (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GÖÇ, ENTEGRASYON VE EĞİTİM EKSENİ: BİRLEŞİK KRALLIK'TAKİ TÜRKLER*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erdem DİKİCİ¹

* Bu çalışma, Bristol Üniversitesinde 2016 yılında tamamlanan "Transnational Islam and the Integration of Turks in Great Britain" isimli doktora çalışmasının bir bölümünün detaylı bir şekilde yeniden düzenlenmesiyle ortaya çıkmıştır.

¹ Dr. Üye, Centre for the Study of Ethnicity and Citizenship, University of Bristol, UK; Milli Eğitim Bakanlığı, Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Konya, erdem5534@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3278-7982.

Geliş Tarihi: 24.05.2021 Kabul Tarihi: 30.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.941937

Öz: 1960'lerden bu yana, göçmen ve mültecilerin yerleştikleri ülkelere entegrasyonu Kuzey Amerika ve Batı Avrupa'daki gelişmiş ülkeler için önemli bir toplumsal ve siyasal konu / problem haline gelmiştir. Bu konu üzerine yazılan çok sayıda resmi rapor, akademik makale ve kitap göçmenlerin ve mültecilerin yerleşilen ülkeye entegre olmasının demokratik refah devletinin, toplumsal uyum ve dayanışmanın devamlılığı bakımından hayati öneme sahip olduğunu altını ısrarlı ve kuvvetli bir şekilde çizmişlerdir. Bu çalışma eğitime eşit erişim hakkının, aktif katılımın ve başarının entegrasyon için kritik öneme sahip olduğunu Birleşik Krallık'taki Türk kökenli toplulukların entegrasyon süreçlerindeki rolü üzerinden ele almaktadır. Türklerin eğitimde görece olarak daha başarısız olmalarının sebebi aile-ebeveyn, okul, ve etnik topluluk olarak üç temel faktöre dayanmaktadır. Bu çalışmada, sonuç olarak, diğer etnik kökenli topluluklara nazaran Türklerin görece daha yavaş entegre olmalarında eğitimdeki başarısızlıklarının en başat etken olduğu gerçeği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: entegrasyon, eğitim, entegrasyonun göstergeleri, çok-kültürcü entegrasyon

MIGRATION, INTEGRATION AND EDUCATION NEXUS: TURKS IN THE UNITED KINGDOM

Abstract:

Since the 1960s, the integration of immigrants and refugees into the countries of residence has become an important social and political issue / problem for the advanced countries in North America and Western Europe. Numerous official reports and numerous academic articles and books on this subject have insisted and strongly emphasized that the integration of immigrants and refugees into the country of residence is vital for the continuity of the democratic welfare state and social cohesion and solidarity. This study underlines the role of equal access to education, active participation and educational success are critical to integration through focusing on Turkish-origin communities' integration processes in the UK. The reason why Turks are relatively less successful in education is based on three basic factors as family-parent, school, and ethnic community. As a result, it is emphasized that the failure in education is the main factor in the relatively slow integration of Turks compared to other ethnic origin communities in the UK.

Keywords: integration, education, indicators of integration, multicultural integration

Giriş

Hiç şüphesiz ki Birleşik Krallık (BK) 20. yüzyılın en fazla göç alan ülkelerinden birisidir. 1930'lardan itibaren, özellikle İngiliz Milletler Topluluğu ülkelerinden gelen göçmenler Londra başta olmak üzere büyük şehirlere kalıcı olarak yerleştiler. İkinci Dünya Savaşı'nı müteakiben devam eden göç dalgaları 1970'lere kadar eski sömürgelerden gelen göçmenlerden oluşmaktaydı. Hindistan, Pakistan, Karayipler ve Bangladeş gibi ülkeler en fazla göç gönderen ülkelerin başında gelmekteydi. Ancak 1973 petrol krizi, Avrupa ülkelerini "misafir-işçi" alımlarını durdurmasına yol açmış, böylelikle Türkiye ve Fas gibi ülkelere Avrupa'ya ekonomik sebeplerle göç edenleri İngiltere başta olmak üzere diğer ülkelere yönelmek zorunda bırakmıştı. 1991 yılında 3 milyonun üzerine çıkan etnik azınlıkların sayısı, 2001 yılında 5 milyona yaklaşmış ve 2011 sayımlarında ise bu sayıların yaklaşık olarak 8 milyona ulaşmasıyla BK'deki etnik azınlıkların toplam nüfusa oranı %14'e ulaşmıştır (Census, 2011).

Göç, göçmenler ve göçmenlerin entegrasyonu ile ilgili sosyal, ekonomik ve politik konular giderek önemini artırmış ve BK'deki en önemli konu haline gelmiştir. Yeni gelenlerin hukuki statüleri (vatandaş, göçmen, sığınmacı), kendi kültürlerini devam

ettirme arzu ve çabaları, kamusal alanda kendi kimlikleriyle var olma iddiaları, ırkçılık ve ayrımcılık gibi konular göçmenlerin Britanya toplumunun bir parçası olmaları yönünde toplumsal ve politik farkındalıklarını artırmıştır (Modood, 2013). Böylelikle, 1970'lerden bu yana çeşitli göçmen entegrasyonu modelleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Özellikle 70'lerin ortalarından 2000'lerin ortalarına kadar uygulanan çokkültürcü vatandaşlık (multicultural citizenship) ve çokkültürcü entegrasyon (multicultural integration) politikaları büyük ölçüde başarıya ulaştı ve BK dahil Batı Avrupa demokrasilerindeki azınlık gruplarının büyük bir kısmı başarılı bir şekilde entegre oldular (Kymlicka, 2018) ve kendilerini göç edilen ülkenin üst kimliğiyle tanımlamaya başladılar. Örneğin; Britanyalı-Müslüman, Afrikalı-Britanyalı, Britanyalı-Asyalı. (Modood, 2019; MCB, 2015)

Kuşkusuz ki göçmen entegrasyonu çok katmanlı bir süreçtir. Gelenlerin hukuki ve yasal statüleri; göç-edilen ülkedeki kimlik, vatandaşlık ve entegrasyon politikaları; ırkçılığa ve ayrımcılığa karşı göçmenlerin yasal olarak korunması, ekonomik ve politik entegrasyonun altyapıları, göçmenlerin eğitime katılım ve başarı oranları, barınma koşulları, dil eğitimi desteği, sağlık hizmetlerine erişim vb. gibi birçok konu entegrasyon sürecinin bir parçasıdır. Bunların yanında, göçmenlerin entegrasyona istekli ve gönüllü olmaları, göç-edilen ülkeye aktif katılım sağlamaları; göç-edilen ülkenin dilini, kültürünü ve tarihini öğrenmeleri vb. gibi konular da entegrasyon sürecinin aynı önemdeki bileşenlerini oluşturmaktadır. Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkelerinin göç tecrübeleri göz önüne alındığında, göç ve göçmen entegrasyonu politikaları geliştirmiş olan ülkelerin göç olgusundan fayda sağladıkları (ör. Kadana, ABD, BK), buna karşın göçmenlerin entegrasyonunu reddeden veya görmezden gelen ülkelerin (ör. Almanya, Fransa, Avusturya) ise çeşitli zorluklarla karşılaştıkları şüphe götürmez bir gerçekliktir. *Göçmen entegrasyonu, demokratik refah devletinin sağlıklı bir şekilde devam etmesi ve işlevselliğini koruması için hayati önem taşımaktadır.*

Burada makalenin esas amaçlarına geçmeden önce kısaca değinilmesi gereken bir hususta göçmen ve sığınmacı kavramlarıdır. Sığınmacı kavramı ülkesinden zulüm ve/veya ağır insan hakları ihlalleri sebebiyle ayrılan, hukuki anlamda sığınma (iltica) talebinin kabulünü bekleyen, yani henüz mülteci statüsü kazanmamış, kimseler için kullanılır. Buna karşın göçmen kavramı ise ülkesinden genellikle eğitim ve ekonomik sebepler ve/veya daha iyi yaşam koşulları elde etme sebebiyle ayrılan ve başka bir ülkede vize veya sınırsız oturma ile yaşayan kimseler için kullanılır (bkz. Ager and Strang, 2004).

Bu makalenin üç esas amacı vardır: BK'deki Türkçe-konuşan toplulukların (bundan sonra kısaca Türklerin¹):

1 Burada Türk kavramı Birleşik Krallıkta Türkçe-konuşan topluluğu ifade etmek için kullanılmaktadır. Dolayısıyla Türk kavramının etnik değil, dilbilimsel (linguistic) olarak kullanıldığı akıldaki tutulmalıdır.

- (1) göç ve entegrasyon tecrübelerini analiz etmek
- (2) özellikle eğitimdeki başarı ve başarısızlıklarının sebeplerini tartışmak ve
- (3) politika-yapıcılara ve karar-vericilere yönelik pratik çıkarımlarda bulunmaktadır.

Bu bakımdan makale şu şekilde yapılandırılmıştır: Bir sonraki bölüm entegrasyon kavramını ana akım modeller ve yaklaşımlar üzerinden kısaca tartışmakta, üçüncü bölüm Türklerin İngiltere'ye göç süreçlerini ele almakta, dördüncü bölüm Türklerin entegrasyon durumlarını, özellikle eğitime katılım ve başarı bağlamında, analiz etmekte, beşinci bölüm politika-yapıcılar için pratik çıkarımlar sunmakta ve son bölüm ise makaleyi özetlemektedir.

Entegrasyon Modelleri

Bu bölümde ele alınan entegrasyon modelleri asimilasyonist model, liberal entegrasyon modeli ve çok kültürcü modelden oluşmaktadır. Bunun temel sebebi bu üç modelin BK'de (ve genel olarak Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkelerinin çoğunda) daha önce uygulanan modeller olmasından ileri gelmektedir. Dolayısıyla bu modeller mevcut kuramsal modellerin tamamını temsil etmemektedir.

Asimilasyon

Asimilasyon fikri, yerleşilen ülkedeki toplumun kültürüne tam olarak asimile olmayı ifade eder (Parekh, 1997, 2000). Parekh'e (2008, 83) göre asimilasyon kavramı içinde göçmenlere iki seçenek sunulur:

Tam ve eşit vatandaş olarak kabul edilmek istiyorlarsa ulusal kültüre asimile olmalı, miras aldıkları veya beraberlerinde getirdikleri kimliklerini yerleşilen ülkelerinde türetilen üst kimlikle değiştirmeli ve bir tür kültürel yeniden doğuştan geçmelidirler. Tam aksine, kültürlerine bağlı kalırlarsa geldikleri ülkeleriyle yakın bağları sürdürürlerse [...] toplumun geri kalanı onlarla bütünleşmeyi reddederse ve onlara eşit olmayan muamele edilirse şikayet etmemelidirler.

Asimilasyonist entegrasyon modeli, kültürel çeşitliliği bırakın bir zenginlik olarak görmeyi bir tehdit ve önemli bir sorun olarak görür. Asimilasyonist model için yeni gelenlerin dil ve kıyafet gibi en temel ayırt edici özellikleri yerleşilen ülkeye asimile edilerek terk edilmesi gereken bir tür yabancı unsurlar olarak görülmektedir (Lee, 2009, 732). Dahası, asimilasyon kişinin yalnızca yerleşilen ülkenin dilini öğrenmesini değil, aynı zamanda başka yabancı bir dil (kendi ana dili) *konusmamasını* da gerektirir. Bu nedenle asimilasyon; dilsel, kültürel, sosyal ve dinsel olarak ayırt edilemeyen vatandaşlar yaratma çabasıdır (Banting ve Kymlicka, 2010, 49; ayrıca bkz. Brubaker, 1992). Bu yaklaşım 20. yüzyılın ilk yarısında yaygın olarak kabul görse de 1970'ler sonrası liberal demokrasi, insan hakları, azınlık hakları ve kültürel haklar gibi kavramların

küresel anlamda yaygınlaşması ile birlikte daha az popüler hale gelmiş (Glazer, 1993, 122) ve günümüzde büyük ölçüde terk edilmiş bir yaklaşımdır (Modood, 2012, 27).

Liberal entegrasyon

1980'lerden sonra asimilasyona bir tepki olarak ortaya çıkan entegrasyon kuramlarından birisi de liberal entegrasyondur. Asimilasyonun aksine liberal entegrasyon modeli, yalnızca farklılıkları tanımakla kalmaz; aynı zamanda vatandaşlara kendilerine özgü kültürlerini, geleneklerini, inançlarını ve kimliklerini sürdürme hakkının verilmesi gerektiği fikrini destekler (Parekh, 2000). Bununla birlikte liberal entegrasyonun en temel özelliklerinden ve *tuzaklarından* birisi, göçmenlerin kültürel farklılıklarını kamusal alanda değil özel alanda koruyabileceklerini ima eden *kamusal alan – özel alan* ayrımıyla ilgilidir. Yani, toplumun birliği kamusal alanda yer alırken toplumsal çeşitlilik özel alana aittir. Göçmenlere kamusal alandaki farklılıklarını eşit vatandaşlar olarak ifade etme seçeneği *verilmediğinden* bu ayrım sorundur. Bu modele göre farklılıkların kamusal alanda barındırılmayacak kadar yabancı ve uygunsuz olduğu düşünülmektedir. Liberal modelin bir diğer temel zayıflığı (ve tanımlayıcı özelliği), grupları değil bireyleri tanımasıdır. Yani “vatandaşlar sadece bireyler değil, aynı zamanda belirli dini, etnik, kültürel ve bölgesel toplulukların da üyeleri” olmasına rağmen (CMEB, 2000, ix) liberal model azınlıkları yalnızca bireyler olarak görmekte ısrar etmektedir ve bu nedenle grupların sosyolojik varlığı ve önemini yadsımaktadır (Modood, 2012, 27-28). Asimilasyon ve entegrasyon arasındaki en temel ayrım, “asimilasyon, yeni gelenlere çoğunluk toplumunun asli kültürünü empoze etmek anlamına gelirken [...] entegrasyonun kesin anlamı bundan kaçınmaktır” (Joppke, 2007, 4). Ancak burada görüldüğü gibi bu entegrasyon modelleri eşit vatandaşlık ve demokratik değerlerle tam olarak uyum sağlamamaktadır.

Çokkültürcü entegrasyon

Çokkültürcülük; asimilasyon ve liberal entegrasyonun aksine, kamusal alanda kültürel olarak farklı bireylerin ve grupların kimliklerini tanımayı, saygı duymayı ve eşit şekilde temsil etmeyi hedefler. Bu nedenle, *tanıma* ve *eşitlik* kavramları çokkültürcülüğün merkezinde yer alır. Charles Taylor'ın yazdığı gibi tanıma kavramı, liberal demokrasilerde azınlık-çoğunluk ilişkilerinin doğasını anlamak açısından hayati öneme sahiptir; çünkü “tanınmama veya yanlış tanıma zarar verici ve bir baskı biçimi olabilir” (Taylor, 1994, 25). Bu bağlamda, *farklılıkların tanınması* azınlık gruplarının (göçmen ve sığınmacılar dahil) entegrasyonu için kritik bir role sahiptir (Taylor, 1994, 38). Çokkültürcülük fikrinin normatif temellerinden biri olan *eşitlik* kavramı da aynı derecede önemlidir (Modood, 2013, 161). Çokkültürcülük, kamusal alanda ve kurumlarda herkesin eşit tanınmasını savunur; katılım eşitliği, kaynakların dağıtım eşitliği vb. (Gutmann, 1994, 5).

Tariq Modood'a (2012, 2013) göre çokkültürcü entegrasyon modelinin farklı gruplar için farklı çalışması gerekir, çünkü “her grup farklıdır ve bu nedenle entegrasyonun

tek bir şablondan [...] oluşamayacağını savunur" (Modood, 2012, 28). Çokkültürcü entegrasyon modeline göre başarılı entegrasyonun ilk ve en önemli koşulu, azınlıkların istihdam, barınma, eğitim ve diğer tüm kamu hizmetlerine eşit erişim ve fırsatlara sahip olması gerektiğidir. Çokkültürcü model için entegrasyon, "çok-seviyeli bir süreç olarak düşünülmelidir"; entegrasyon politikaları "ırkçılık, ayrımcılıkla ve sosyo-ekonomik dezavantajlarla mücadele etmelidir, ancak aynı zamanda insanların gurur duyabileceği bir kimliğe dahil olmayı da sunmalıdır" (Modood, 2012: 48; 2013: 45). Çokkültürcü entegrasyon modeli, eşit vatandaşlık temelinde var olan göçmen entegrasyonu modelleri arasında; insan hakları, insan onur ve haysiyeti, eşitlik ve adalet, kültürel haklar vb. gibi esas değer ve prensiplere dayanması bakımından tercih edilmesi gereken modeldir. Bu modelin çeşitli biçimlerde Kanada, Avustralya, Birleşik Krallık, Hollanda ve Belçika gibi gelişmiş demokrasilerde uygulandığı ve başarılı sonuçların alındığı kabul gören bir gerçektir (Banting and Kymlicka, 2010).

Entegrasyona İki Yaklaşım

Bu bölümde göçmen entegrasyonu olgusuna nasıl yaklaşılması ve ele alınması gerektiğine dair kabul gören iki temel yaklaşım kısaca değerlendirilecek ve entegrasyonun tanımı yapılmaya çalışılacaktır.

Birinci yaklaşım: Entegrasyonu anlamanın yaygın bir yolu; onun yapısal, politik ve sosyo-kültürel olmak üzere üç ana boyutunu vurgulamaktır. *Yapısal entegrasyon*;

göç-alıcı ülkenin yeni gelenler için göçmen-egitimi, barınma ve sağlık hizmetleri gibi temel hizmetlere eşit erişime sahip olmasına izin veren ve bunu mümkün kılan yapısal düzenlemeler sağlaması anlamına gelir. *Siyasi entegrasyon*; göçmenlerin yerleşilen ülke tarafından hazırlanmış siyasi fırsat alanları aracılığıyla vatandaşlık, oy hakkı vb. siyasi hakları elde etmelerini ifade eder. Son olarak *sosyo-kültürel entegrasyon*; bireyler ve gruplar düzeyinde, etnik gruplar arası etkileşimlerin yanı sıra tireli kimlikler (ör. Britanyalı-Müslüman, Afro-Türk) ve yerleşilen ülkeye aidiyet duygusu geliştirmeyi ifade eder (Baubock, 1994; Zetter vd. 2002; Permoser ve Rosenberg 2012). Bu formülasyona göre göçmenlerin aktif olarak katılım sağlaması ve yerleşilen topluma entegre olmaya istekli olması beklenirken, göç-alıcı ülkenin siyasi fırsat altyapılarını kolaylaştırmanın yanı sıra bazı yapısal ve yasal adımlar atmasının beklediği iki-yönlü bir süreci ifade eder. Yani entegrasyon, hükümet politikalarına ve göçmen katılımına indirgenir. Dahası, bu formülasyonda göçmenler; önceden tanımlanmış yapısal, politik ve sosyo-kültürel düzenlemeler içinde yollarını bulmaları beklenen pasif özneler olarak zımnen temsil edilmektedir.

İkinci yaklaşım: Genel olarak kabul gören ikinci entegrasyon yaklaşımı, Ager ve Strang'ın (2004, 2008) öncülüğünü yaptığı *göstergelere* (veya sonuçlara) dayalı entegrasyon yaklaşımıdır. Entegrasyon göstergeleri fikri, "bir kişinin entegre olup olmadığını nasıl tespit edebiliriz" sorusundan yola çıkar. Ager ve Strang (2004, 9) bu soruya şu cevabı verir: "Bir birey veya grup, [1] ev sahibi topluluklarda elde edilenlere eşdeğer

olan istihdam, barınma, eğitim, sağlık vb. dahilinde kamu hizmetlerine ulaştıklarında ve [2] geniş toplum ile aktif ilişki içinde olduklarında bu toplumla bütünleşmiş olur". Bu yaklaşım entegrasyon tartışmaları için yararlı bir zemin sağlasa da bazı bakımlardan ve bazı göçmen grupları için problemlili olabilmektedir. Entegrasyon göstergelerinin belirlenmesi ve detaylandırılması, göçmen entegrasyonunu incelemek için kesinlikle faydalı olabilir; ancak göstergeler tüm göçmenler/gruplar için sabit veya geçerli olmayabilir. Söz gelimi, bazıları etnik gruplar arası evliliklerin "genellikle sosyal entegrasyonun en güçlü ölçütü olarak görüldüğünü" iddia ederken (Carol vd., 2014: 388), diğerleri (Rodríguez-García 2015; Alba ve Foner 2015) buna itiraz eder. Açıkça gözlemlenmiştir ki, etnik gruplar arası evlilikler bazı gruplardan beklenirken (BK'deki Güney-Asyalı Müslümanlar), diğerlerinden beklenmemektedir (ör. BK'deki Amerikalılar) (Parekh, 2008: 86-87). Bu nedenle entegrasyonun sonuçlarına/göstergelerine odaklanmak önemli, ancak entegrasyon kavramına yalnızca sonuç olarak değil, bir süreç olarak odaklanmak daha doğru bir yaklaşımdır.

Özetlemek gerekirse, göçmenlerin entegrasyonu tek-yönlü (asimilasyonist) bir süreç değildir. Bu yaklaşım göç-alan ülkeyi entegrasyon sürecinin tek aktörü, göçmenleri ise pasif aktörler olarak görmekle kalmaz, kültürel asimilasyon gibi etik olarak kabul edilemez bir yaklaşımı benimser. Entegrasyon genel olarak iki-yönlü bir süreç olarak değerlendirilir; yani hem göç-alan ülkeyi hem de göçmenleri muhatap aktörler olarak görür ve karşılıklı adımlar atılması gerektiğini vurgular. Buna mukabil, bazı çalışmalar üçüncü bir aktör olarak ulusötesi aktörlerinde dikkate alınması gerektiğinin altını çizmiş, özellikle göç-gönderen ülkelerin ve ulusötesi sivil yapıların olası rollerine dikkat çekerek entegrasyonun üç-yönlü bir süreç olduğunu iddia etmiştir (Dikici, 2021).

Genel olarak entegrasyonu şu şekilde tanımlamak mümkündür: Entegrasyon; göçmenlerin, ev sahibi ülkenin ve (mevcut) ulusötesi aktörlerin entegrasyona ilişkin tartışmalara ve süreçlere dahil olduğu ve bunları etkilediği üç-yönlü bir süreçtir. Entegrasyon, göçmenleri çokkültürlü toplumlara entegre etmek (dışlamak, marjinalleştirmek veya damgalamak için değil) uygun yasal ve politik yanıtlar geliştirme sürecidir. Gündelik hayattaki ve kurumlarda yerleşik olan ırkçılık, ayrımcılık ve eşitsizliklerle mücadele etmek ile ilgilidir; yerleşilen ülkenin tüm hak ve hizmetlerine eşit erişim ve katılım taleplerini karşılamak, kaynakların yeniden dağıtımını adil bir şekilde yapılandırmak entegrasyonun temel bileşenlerindedir. Son olarak entegrasyon, çoklu veya tireli kimlikler geliştirme sürecini ve yerleşilen ülkeye bağlılık/aidiyet duygusu geliştirmeyi ifade eder.

Entegrasyonun Altyapısı ve Temel Bileşenleri

Buraya kadar anlaşılmalı olacağı üzere, entegrasyon kavramı çok geniş ve çok katmanlı bir süreci ifade etmektedir. Yukarıda tartışılan model ve yaklaşımların yanı sıra göçmen entegrasyonunun temel yapı taşlarını daha somut bir şekilde anlamak adına bu bölüm entegrasyonun altyapısını ve temel bileşenlerini kısaca tartışmaktadır.

Yasal Düzenlemeler ve Entegrasyon Politikaları entegrasyonun en temel bileşenleri ve koşullarıdır. Kapsayıcı, teşvik edici, ve kolaylaştırıcı olmalı; marjinalleştirmemeli ve eşitsizlikleri yeniden üretmemelidirler. Tüm kamu hizmetlerine eşit erişimi, yerleşilen ülkenin tüm alanlarına eşit katılımı, kamu kurumlarında azınlıkların eşit temsiliyi sağlamlaştırmalı ve ayrımcılıkla mücadele etmelidirler.

Eşit Vatandaşlık entegrasyonun temel bileşenlerinden biri ve birincil şartıdır. Kişinin yerleşilen ülkenin yerli halkıyla eşit statüye sahip olmasını sağlar; yeni gelenlere, temel haklara ve kamu hizmetlerine eşit erişim hakkı verirken karşılıklı yükümlülükler ve görevler getirir ve "bir siyasi topluluğa bağlılığı-aidiyeti ifade eder" (Faist vd., 2013, 113). Bu nedenle vatandaşlık rejimleri dışlama değil bütünleşme amacı ile tasarlanmalıdır.

Eğitim sistemine eşit erişim entegrasyonun önemli bir koşulu, göstergesi ve aynı zamanda bu amaca yönelik en etkili araçtır (Ager ve Strang, 2008, 16). Eğitim, istihdam, daha geniş sosyal bağlantı ve dil öğrenimi için önemli fırsatlar yaratır. Dahası, eğitim yukarıya doğru toplumsal mobilizasyonun en önemli araçtır. Şüphesiz ki uzun dönemli göçmen/mülteci entegrasyonun esas altyapısını eğitim sağlamaktadır. Göçmen çocukların eğitime eşit erişimi, katılımı, başarı/başarısızlıkları dikkatle takip edilmeli ve süreç içerisinde, gerekli olduğu durumlarda, değişiklikler, iyileştirmeler, geliştirmeler yapmaktan çekinilmemelidir.

İstihdam gelir yaratma ve ekonomik ilerleme için bir mekanizma sağlar ve bu nedenle, entegrasyonu destekleyen kilit bir faktör olarak kabul edilir. İstihdam, ayrıca sosyal rollerin (yeniden) oluşturulmasında, dilin ve kültürel yeterliliğin geliştirilmesinde ve sosyal ağlar kurulmasında önemli rol oynar (Ager ve Strang, 2008, 14).

Dil ve Kültürel Bilgi gibi beceriler hem diğer topluluklarla hem de devlet ve gönüllü kuruluşlarla sosyal bağlantıyı kolaylaştırır. Kültürel bilgi gelenek ve beklentilerin yanı sıra günlük yaşam için pratik bilgileri (ör. ulaşım, kamu hizmetleri, sosyal yardımlar vb.) içerir; bu bakımdan, entegrasyon sürecinin önemli bileşenlerindedir (Ager ve Strang, 2008, 21).

Kısacası, göçmen/mülteci entegrasyonu çok-yönlü ve çok-katmanlı bir süreçtir. Burada öz bir şekilde ifade edilenlerin yanında, barınma, sağlık hizmetlerine erişim, güvenlik ve istikrar, toplumsal etkileşim vb. gibi birçok konu başarılı bir entegrasyon sürecinin küçümsenmeyecek bileşenleridir. Bir sonraki bölüm, İngiltere'deki Türkler üzerinden göç-entegrasyon-eğitim eksenini tartışmaktadır.

Birleşik Krallık'taki Türkler ve Entegrasyon Süreçleri

BK'ye Türk Göçü

BK esas olarak sömürge geçmişi tarafından şekillendirilen uzun bir göç tarihine sahiptir. En önemli göçmen grupları Güney Asyalılardan oluşsa da, bugün Doğu Avrupalılar ve Türkler de dahil olmak üzere çok-etnili Britanya'yı oluşturan birçok

göçmen grubu bulunmaktadır. BK'deki Türkler Kıbrıslı Türkler ile Türkiye'den gelen vatandaşlardan oluşmakta, genel olarak Türkçe-konuşan topluluk olarak kategorize edilip ve adlandırılmaktadırlar; BK'deki Türlerin göç ve entegrasyon deneyimleri tek tip olmaktan uzaktır (Enneli, 2002; King vd., 2008). Bu bölüm BK'deki Türklerin farklı göç ve entegrasyon deneyimlerine odaklanmaktadır.

Kıbrıslı Türkler

Kıbrıs Adası, 1878 ile 1960 yılları arasında İngiliz İmparatorluğu'nun bir koloniydi. Kıbrıslıların İmparatorluğun tebaası olarak Britanya'ya göçü 1960'tan önce başlamışsa da Ada'daki İngiliz egemenliğinin sona ermesine müteakip çıkan kanlı çatışmalar beraberindeki politik kargaşa ve ekonomik istikrarsızlık Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türklerin İngiltere'ye göçünü artıran ana sebeplerdi –70'lerin sonunda Britanya'daki Kıbrıslı Türklerin sayısı 40.000 olarak kaydedilmiştir (Atay, 2010, 123). Kısacası Britanya'daki sömürge bağları, toplumlar arası çatışmalar ve ekonomik fırsatlar, hem Kıbrıslı Türklerin hem de Kıbrıslı Rumların İngiltere'ye göçmelerinin ana nedenleriydi (Enneli vd., 2005, 3; Robins ve Aksoy, 2001, 685).

Kıbrıslı Türklerin ilk nesilleri tekstil endüstrisinde vasıfsız işçilerdi; ancak kısa bir süre sonra yiyecek-içecek (catering), restoran ve kuru temizleme gibi diğer sektörlerde yer almaya başladılar. İlk gelenlerin çoğunluğu erkekti ve aile birleşmeleri 1960'larda ve 1970'lerde gerçekleşti. Zamanla, kadın istihdamının kullanılmasyla varlıklarını artırdılar ve nispeten yüksek refahın bir sonucu olarak yerleşim ve sosyal hayat düzenleri değişti (Enneli vd., 2005, 3). Sonraki nesiller 'kaliteli eğitim için fırsatlar buldular, akıcı İngilizce konuşmaya başladılar ve prestijli meslek alanlarına erişerek sosyal ve profesyonel hareketlilik buldular. Bugün Kıbrıslı Türkler öğretmen, memur, eczacı, doktor, diş hekimi, muhasebeci, avukat, sigortacı ve girişimcidir' (Atay, 2010, 124). Kıbrıslı Türklerin *erken gelişlerinin* entegrasyonları üzerinde önemli etkileri olduğu ileri sürülmüştür ki bu, Britanya özelinde, Türkiye'den gelenlerle karşılaştırmalı bir perspektifte görülebilmektedir (İnal vd., 2009, 516).

Anadolu'dan Gelen Türk Vatandaşları

Anadolu'dan gelen ilk Türk göçmenler İngilizcelerini geliştirmek veya yüksek öğretime girmek istiyorlardı. Bu nedenle ilk Türk göçmen profili, daha sonra kalıcı olarak kalmanın yollarını arayan genç, eğitilmiş, şehirli, orta sınıf erkeklerdi (Atay, 2010: 124). Daha sonra 1974 petrol krizi nedeniyle Avrupa ülkelerinin işgücü almayı bırakması Türkleri göç etmek için alternatif yerler aramaya yöneltti ve İngiltere de bunlardan biriydi. Anadolu'dan önemli sayıda Türk vasıfsız veya yarı vasıflı işçi olarak göç etmeye başladı ve bunların büyük çoğunluğu ailelerini daha sonraki yıllarda getirdi (Atay, 2010, 125). Daha sonraki önemli bir göç dalgası ise Türkiye'deki 1980 askeri müdahalesi, PKK ile büyüyen çatışmalar ve genel ekonomik nedenlere dayalı olarak meydana gelmiştir. Bu üç faktörün sonucu olarak Türkiye'den yaklaşık 1 milyon kişi Avrupa'da

2000'li yıllara kadar iltica başvurusunda bulunmuş, sonraki yıllarda da göçler devam etmiştir (Sirkeci ve Esipova, 2013, 3; King vd., 2008, 426).

Türklerin nüfusu 1970'ler ve 1980'lerin sonunda aile birleşmeleriyle arttı. İşgücü piyasası faaliyetlerinde Kıbrıslı Türklerin izinden gittiler. Başlangıçta tekstil endüstri- siyle yoğun bir şekilde ilgilendiler ve daha sonra yiyecek-içecek, fırıncılık, bakkal ve kuru temizleme gibi diğer sektörlerle ilgilendiler. Türkler özellikle küçük işletmeler kurarak gıda sektörüne dahil oldular -ör. kebab ve kahvehaneler. Bugün, İngiltere'de 17.000'den fazla kebab dükkanı olduğu ve bunların yıllık cirosunun yaklaşık 2.2 milyar sterlin olduğu tahmin edilmektedir, bu da 'kebabı İngiltere'nin en popüler ürünle- rinden biri haline getirmektedir(Ceftus, 2013).

Türklerin BK'ye Entegrasyonu

Batı Avrupa'daki Türk nüfusu, AB üyesi olmayan yabancıların büyük bir kısmını temsil ediyor ve bu da onları entegrasyon tartışmalarının ve süreçlerinin önemli bir parçası haline getiriyor (Avcı, 2006; Wets, 2006; Icduygu, 2009). Bu bölüm, Türklerin İngiltere'ye görece olarak yavaş entegre olmalarının sebeplerini dört ana etken üze- rinden analiz etmektedir: İngiltere'nin entegrasyon anlayışı ve politikaları, eve-dönüş ideali, ekonomik entegrasyon ve Türklerin eğitimdeki görece başarısızlıkları. Birinci etken Türklerin entegrasyonunu olumlu etkilerken diğer etkenler bu süreci yavaşlat-makta ve bazen de sabote etmek.

BK'nin entegrasyon politikaları

Avrupa devletleri kendi tarihsel, ideolojik ve politik farklılıklarının yanı sıra ge- len göçmenlerin profiline de dayanarak farklı entegrasyon yaklaşımları ve politika- ları benimsemiştir (Brubaker, 1992; Favell, 1998). Fransız vatandaşlığı cumhuriyetçi yurttaşlık evrenselciliğine dayanıyordu; Alman vatandaşlığı ise Türklerin büyük ço-ğunluğunun yakın zamana kadar tam ve eşit üye olamamasının ana nedeni olan jus sanguinis'e (kan bağı) (Aktürk, 2007, 30) dayanıyordu -ve bu nedenle entegrasyon sürecine zarar verdi.

Hakim siyasi yaklaşımlar, göçmenleri mevcut kurumsal yapılar entegre etmede (veya etmemede) başat rol oynamıştır. Çokkültürcülük gibi kapsayıcı politikalar göç- menleri entegre etmeye yönelik adım atarken asimilasyonist veya inkârcı yaklaşımlar göçmenleri uzun bir müddet tehdit olarak görmüştür. Örneğin, Hollanda ve BK'deki örgütlü Türk Müslüman gruplar büyük ölçüde tanınmış, desteklenmiş ve toplumlarla bütünleşmişken bu gibi göçmen yapılanmaları Alman anayasasına bir tehdit olarak görülmüşlerdirler. Yükleyen'e (2009, 460; ayrıca bkz. Rosenow-Williams, 2012) göre:

İslami örgütlerin İslam yorumlarını Avrupa ortamlarına entegre etmele- rine ve uyarlamalarına yardımcı olan çokkültürcü politikalarlardır. Genel olarak göçmenler ve özel olarak Müslümanlar üzerindeki devlet politika- ları, İslami örgütleri ve onların İslam'ı yorumlamalarını etkilemekte-

dir. Yasal çerçeve ve politikalar, kamusal alanda İslam'ın ve Müslüman kimliğinin tanınmasını sağlarsa, İslami kuruluşlar işbirliğine ve dini söylemlerinde reform yapmaya daha açık hale gelirler.

Yukarıda da değinildiği gibi BK 1970'lerden buyana çokkültürcü entegrasyon ve çokkültürcü eşit vatandaşlık politikalarını benimsemiştir. Bu politik yaklaşım; Türk göçmenlerin kendi kimlik ve kültürlerini muhafaza ederek Britanya dil ve kültürünü öğrenmeyi teşvik etmiş, eğitime eşit katılımı garanti altına almış ve güçlü bir şekilde desteklemiş, ekonomik ve politik hayata katılımı desteklemiş ve vatandaşlık yolunu kolaylaştırmıştır. İşte tamda bu *kapsayıcı ve teşvik edici politikalar* Türk göçmenlerin kendi öz kültür ve kimliklerini kaybetmeden göç edilen topluma uyum sağlama, entegre olma ve aidiyet geliştirmenin yollarını doğal biçimde ortaya koymuş ve kolaylaştırmıştır.

Eve-dönüş ideali ve entegrasyon

Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ilk nesil Türklerin İngiltere'deki varlığı sadece göç-gönderen ve göç-alan devletler tarafından değil kendileri tarafından da *geçici* olarak algılandığından entegre olma fikri uzun bir dönem oluşmadı. Örneğin Almanya, son yirmi yıla kadar bir göç ülkesi olduğunu kabul etmedi; göçmenleri eninde sonunda geri dönecek misafir-işçiler olarak görüyordu (Schiffauer, 2006, 95); dolayısıyla entegrasyon ancak son yirmi yıldan beri Almanya'nın gündeminde yer almaktadır (Erzan ve Kirişçi, 2008, 4). Benzer şekilde, göç-gönderen ülke olarak Türkiye, Avrupa'daki yurttaşlarını geçici işçi olarak görüyor ve bir gün geri dönmelerini bekliyordu. Türkiye, son yirmi yıla kadar asimilasyon korkusu nedeniyle vatandaşlarının yurtdışındaki yoğun etkileşimini ve katılımını sıklıkla caydırıyordu (Icduygu, 2009). Ancak 2000'lerin başlarından itibaren onları vatandaşlık almaya, dil öğrenmeye ve siyasete katılmaya teşvik ediyor (Erzan ve Kirişçi, 2008, 4).

Eve-dönüş ideali ve belirsizliği ilk nesil Türk göçmenlerin entegrasyonunun önündeki en büyük engel olarak yorumlanmıştır (Abadan-Unat, 2011; Atay, 2010). Geri-dönüş efsanesi nedeniyle İngiltere'deki birçok Türk göçmen herhangi bir dil kursuna katılmaya veya ev sahibi ülkedeki hayatı öğrenmeye isteksizdi (Akgonul ve Tapia, 2009, 107). Birinci nesil Türkler için anavatanlarına geri döneceklerinden, ev sahibi ülkenin dilini veya kültürünü öğrenmek gereksizdi. Birçoğu geri dönmemiş olsa da geri dönme konusundaki duygularını sürekli ifade etmeye devam etmektedirler (King vd., 2008, 431). Eve-dönüş ideali İngiltere'deki Türklerin önemli bir kısmının toplumsal, siyasal ve ekonomik katılımlarını ve entegrasyonlarını kısıtlayan en başat etkenlerden birisidir. Birçok Türk kökenli vatandaş, *konfor alanlarından* çıkmadan geri dönecekleri günü beklemektedirler.

Ekonomik entegrasyon ve işgücü piyasası faaliyetleri

Türklerin BK'deki işgücü piyasasına dahil olduğu en önemli alan gıda sektörüdür. Özellikle restoranlar, kebab/döner dükkanları BK ve bütün Avrupa ülkelerinde yay-

günlaşmıştır. Görünüşe göre Türk girişimciliği kebab sektörü üzerinden Türklere helal gıda sunarak başlangıçta Türk nüfusunun ihtiyaçlarına odaklanmıştır; ancak zamanla Avrupa ulusal mutfaklarının neredeyse ayrılmaz bir parçası olmayı başarmıştır. Bunda, Modood vd. (1998, 66-8; bkz. Hackett, 2013) sadece ekonomik (ör., serbest piyasa ekonomisi, misafir-işçi sisteminden farklı olarak önceden belirlenmiş çalışma alanlarının eksikliği) ve kültürel (ör. ırk ve etnik cezalar) faktörlerin değil, aynı zamanda aile ve toplum desteğinin de olduğunu ileri sürmektedirler.

BK'deki Türk toplumunun başlıca işgücü alanları (kebabçılık, kuru temizleme vb.) istihdamın genellikle vasıfsız veya yarı vasıflı olduğu, ücretlerin düşük; ancak çalışma saatlerinin uzun ve asosyal saatler olduğu alanlardır (Enneli ve Modood, 2009, 190-195). Etnik yerleşim bölgelerinin "ana akım ekonomide bulunmayan fırsatlar, örneğin eğitim, mentorluk, istihdam veya yatırım için finansal kaynaklara erişim" sağladığı gözlemlenmiştir (Maxwell, 2012, 210). Fakat nihayetinde etnik yerleşim bölgeleri "işgücü piyasası fırsatlarının daha geniş yapısıyla meşgul olma konusunda isteksizlik yaratabilmekte ve onların bir etnik mahallede sıkışıp kalmalarına yol açabilmektedir" (Enneli vd., 2005, 27). Türklerin yoğun olarak dahil oldukları bu gibi işgücü faaliyetleri ileri derece dil becerisi gerektirmemesi, uzun çalışma saatleri, düşük ücretlerin olması, etnik topluluk ağları aracılığıyla erişilen etnik yerleşim işletmelerine bağlı olması ve sonuç olarak ekonomik-toplumsal yukarı hareketliliklerin kısıtlaması gibi sebeplerle entegrasyon sürecini yavaşlatmakta olduğu gözlemlenmiştir (Enneli ve Modood, 2009, 198). Aslında bu diğer Avrupa ülkelerindeki Türkler için de geçerlidir; yani Türkler, sadece Britanya'da değil;

Fransa (Akgonul, 2009), Belçika (Çakırer ve Wets, 2009), Almanya ve Hollanda (Tol, 2009) gibi diğer Avrupa ülkelerinde de etnik yerleşim bölgeleri oluşturma eğilimindedirler ve bu oluşumlar sosyo-ekonomik olarak kendi kendine yetme sonucu doğurduğu için entegrasyon sürecini yavaşlamaktadır. 2011 yılında BK'deki Türklerin eğitim gereksinimleri üzerine yayınlanan bir raporda, Türklerin istihdam alanındaki başarısızlıklarının (ör. vasıfsız işçilik) doğrudan eğitimdeki başarısızlıklarıyla ilişkilendirilmiştir (D'Angelo vd., 2011, 26). Bu bakımdan, bir sonraki bölüm eğitim-entegrasyon eksenine odaklanmaktadır.

Eğitim ve göçmen çocukların entegrasyon süreci

Göçmen entegrasyonu üzerine yapılan araştırmalar; göçmen çocukların eğitime eşit erişimi, katılımı ve başarı/başarısızlıklarının entegrasyon sürecinin önemli bir parçası olduğunu güçlü bir şekilde vurgulamakla kalmaz; sosyal sınıf, etnik köken, ebeveynlerin geçmişi, eğitim sistemi ve okul ortamı gibi göçmen çocuklarının eğitimsel başarılarını belirleyen birkaç temel faktöründe altını çizerek. Genel olarak eğitim göçmen çocukların dil becerilerini geliştirmekle birlikte onların yukarıya doğru toplumsal hareketliliklerini destekler, daha profesyonel (beyaz-yakalı) mesleklere geçmelerini kolaylaştırır (Ricucci, 2008); sosyalleşme ve kimlik inşa etme süreçlerini şe-

killendirir, etnik mahallelerinden çıkıp toplumun geri kalanıyla daha fazla etkileşime girmelerini sağlar (Adams ve Kirova, 2006) ve yerleşilen ülkeye entegre olma sürecini daha da hızlandırır (D'Angelo vd., 2011). Diğer bir ifadeyle başarılı eğitim göçmemelere bireysel olarak kazanımlar sağlamakla kalmaz, yerleşilen ülkeye de entegre olmuş uyumlu vatandaşlar kazandırır

İngiltere'de son yıllarda yazılan raporlarda Türk öğrencilerin, Bangladeşli ve Somalilerle birlikte eğitimde en kötü başarı oranlarına sahip gruplardan birisi olduğu vurgulanmaktadır (bkz. Strand vd., 2010; D'Angelo vd. 2011). Bu durum birkaç faktöre dayalı olarak açıklanmaktadır: yoksulluk ve toplumsal yoksunluk, ırkçılık ve yapısal ayrımcılıklar, dil becerisinin yetersizliği, BK'de bulunma süresi, öğretmenler arasında Türk öğrencilere yönelik başarı beklentilerinin düşük olması, eğitim politikalarında Türklerin görünmezliği, topluluk içerisinde rol modellerin eksikliği, kötü okul-ev-toplum ilişkileri ve ebeveyn desteğinin yetersiz olması (Aydın, 2001; Issa vd., 2008; Strand vd., 2010; D'Angelo vd., 2011; Crul, 2013). Bunlara ek olarak bazı araştırmacılar ise özellikle etnisite ve sosyal sınıfın (Heath ve Brinbaum, 2007) ve etnik topluluğun kendi kendine yetmesinin (Enneli and Modood, 2009) rolünü vurgulamışlardır.

Tablo 1. Londra'da 2003-2007 dönemi boyunca toplam nüfustaki farklı etnik gruplardan öğrencilerin dağılımının yüzdeleri.

	2003		2004		2005		2006		2007	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Beyaz	5,512,473	71.3	5,514,524	71.6	5,019,286	70.02	5,098,052	69.7	4,965,112	68.5
Somalili	20,722	0.27	25,016	0.32	25,765	0.36	29,846	0.41	33,979	0.47
Türk	19,582	0.25	20,436	0.27	18,973	0.27	19,698	0.27	19,906	0.27
Bangladesli	85,084	1.1	88,776	1.15	84,013	1.18	88,566	1.21	91,721	1.27
Diğer	2,090,393	27.0	2,052,531	26.6	1,997,561	27.9	2,072,674	28.03	2,135,089	29.5
Toplam	7,728,254	100	7,701,273	100	7,145,598	100	7,308,836	100	7,245,807	100

Kaynak: Strand vd. (2010).

Eğitim, BK'deki Türklerin en önemli zorluklarından biridir ve toplum bu gerçeğin bilincindedir (Çilingir, 2010: 112). Yukarıda altı çizilen faktörlerin hepsinin değerlendirilmesi bu makalenin sınırlarını aşmaktadır; bu nedenle esas olarak (1) ebeveyn, (2) okul ve (3) etnik topluluk faktörlerine odaklanılacaktır.

İlk olarak çocuklarına yardım etme arzusuna rağmen Türk ebeveynlerin destek "düzeyi genellikle ebeveynlerin kendi örgün eğitim eksikliği, İngilizce konuşma/okuma güçlükleri, eğitim sistemi ve müfredatla ilgili sınırlı anlayış ve zaman eksikliği nedeniyle kısıtlanmaktadır" (Strand vd., 2010, 23). Ebeveynlerin eğitim nitelikleri, çocuklarının eğitimine pratik katkılarını sınırlamakla kalmaz; onların eğitimiyle ilgili

seçimlerini ve planlarını da etkiler. Daha eğitilmiş “ebeveynler ev ödevlerine yardımcı olabilir, öğretmenlerle konuşabilir ve çocuklarını okul sistemi aracılığıyla yönlendirebilirken Türkçe konuşan aileler, çoğunlukla bu tür bir desteği sağlayamamaktadır.” (Enneli vd., 2005, 17; Strand vd. 2010, 164). Okul ve öğretmenlerle iletişim kurup etkileşime geçemeyen ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine katkıda bulunmalarını bir yana, eğitim durumlarını tam olarak kavrama ve yönlendirme şanslarının oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.

Benzer şekilde, ebeveynlerin sosyo-ekonomik geçmişleri ve mevcut durumları çocuklarının eğitim düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ladky ve Peterson, 2010). Örneğin, bazı Türk ebeveynler çocuklarını yüksek öğrenime devam etmeye teşvik etmeye istekli değildirler; bunun yerine aile içinde çalışmalarını, mevcut işyerini devralmalarını ve devam ettirmelerini tercih ederler (DCLG, 2009: 8). Söz gelimi, kebab restoranı işleten bir ailede ebeveynlerden en az birisi (genellikle baba) öğlen başladığı mesaisini ancak gece yarısı tamamlayabilmektedir. Yani, uzun çalışma saatleri bazı ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişim ve etkileşimlerini minimuma indirmektedir. Hal böyleyken, bu koşullardaki ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine katkıda bulunmalarının oldukça zor olduğu gözlemlenmiştir. Dahası, ebeveynler çocukları eğitimden ziyade aile işlerini devam ettirmeye yönlendirmektedir (Strand vd., 2010).

Öte yandan, ebeveynler ile okullar arasındaki en ciddi engelin iletişim eksikliği, bunda ise dil becerilerinin yetersizliği çok ciddi etkilere sahiptir (Carrasco vd., 2009). Bu konuda yazılan hemen hemen bütün raporlar şunların altını güçlü bir şekilde çizmişlerdir: ebeveynler çocukların eğitime katılımları ve başarı sağlamalarında katkı sağlayan birer değer olarak görülmelidirler; ebeveynlerin okulla olan ilişkilerini çoğaltmanın ve sağlamlaştırmanın bir hedef olarak belirlenmesi ve bunun için (a) okullarda tercüman bulundurma ve (b) ebeveynler için ücretsiz dil kursları açmanın faydaları oldukça hızlı bir şekilde görülmüştür. Kuzey Londra'daki Türklerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerdeki okullardaki Türkçe tercümanlar (genellikle okulda çalışan Türk kökenli bir öğretmen veya okuldan mezun olan eski bir öğrenci) okul-aile ilişkilerini sağlamaktadırlar; bununla birlikte, devlet destekli dil (ESOL) kursları Türk ebeveynlere ücretsiz olarak sunulmaktadır –ancak bu kurslara ebeveynlerin devamlı katılımları gibi problemler devam etmektedir (D'Angelo vd. 2011).

İkinci olarak BK'deki etnik gruplardan gelen öğrencilerin başarısız olmasının nedenlerinden biride iyi olmayan okullara gitmeleridir. Bazı araştırmalar BK'deki etnik azınlık öğrencilerinin yerli (Beyaz) İngiliz öğrencilere nispeten kapasitesi ve kalitesi daha kötü okullara gitme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Kingdon ve Cassen, 2007; Dustmann vd., 2008). Enneli vd. (2005, 14-15-16), Türk öğrencilerin gittikleri okulların “batan okullar” (sinking schools) olduğunu, yani okullarının zaten “kaybedenler” için veya “başarısızlar” için olduğunu ortaya koymuşlardır. Kısacası, göçmen çocukların eğitimdeki başarılarını olumsuz etkileyen faktörlerden birisi de gittikleri okulların niteliğidir.

Okullardaki mevcut problemler arasında üç tanesi öne çıkmaktadır. Birincisi, okullardaki öğretmenlerin göçmen öğrencilerin başarılarına yönelik beklentilerini çok düşük tutmaları; sonuç olarak bu beklentinin düşük olması Türk öğrencilerin okula devamlılıkları ve akademik başarıları üzerinde doğrudan olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Enneli ve Modood, 2009). İkincisi, okullarda etnik gruplaşmaların ve “farklı gruplar arasında bazen fiziksel kavgayla sonuçlanan büyük gerilimlerin” oluşması (Enneli vd., 2005, 15). Bu gibi etnik gruplaşmaların Türk öğrencilerin sınavlarda başarısız olmasına yol açtığı gözlemlenmiştir. Dahası, bu tür gruplaşmalar okuldan kaçmaya ve dışlanmaya neden olmakta, Enneli vd.’ne (2005, 15) göre, “her etnik gruptan gençlerin yaklaşık üçte biri eğitimleri sırasında okuldan kaçmaktadır.” Son olarak dil yeterliliği belki de Türkçe konuşan öğrencilerin başarısızlığını etkileyen en temel faktörlerden biridir. Örneğin, Strand vd.’nin (2010) raporu, diğer etnik gruplarla karşılaştırıldığında, Türk öğrencilerin Londra’da okula devam etme ve dil becerileri açısından en az başarılı olanlar arasında olduğunu göstermektedir.

Bunlara rağmen, devlet ve yerel yönetimler göçmen grupların kendi eğitim faaliyetlerini teşvik etmekte ve desteklemektedir. Etnik grupların kurdukları hafta sonu okulları gibi oluşumların göçmen çocukların ana dillerini unutmamalarını sağladıkları gibi genel olarak eğitimi destekleyici bir rol üstlendikleri gözlemlenmiştir (Lytra ve Martin, 2010; Warrem vd., 2011). Bu eğitim faaliyetleri çocukların akademik başarılarını desteklemenin ötesinde toplumsal hareketliliği ve özgüvenin oluşmasını sağlama işlevi de görmektedirler (Dywer ve Modood, 2006). Genel olarak, kamu politikaları aracılığıyla bu gibi sivil oluşumların ne şekilde desteklenecekleri hala soru işareti olarak kalsa da çocukların destekleyici eğitim almalarının devlet, yerel yönetimler ve okullar tarafından desteklenmesi gerekliliği çok açıktır. BK’deki Türklerin hafta sonu destekleyici okul faaliyetlerinin Türk çocukların akademik başarılarını önemli ölçüde takviye ettikleri gözlemlenmiş, bu kurslar yerel yönetim tarafından cesaretlendirilip desteklenmektedirler (Strand vd. 2010, 104, 106, 130; D’Aengelo vd. 2011, 20, 31, 42).

Son olarak Türkçe-konuşan topluluğun kendisi, Britanya’daki Türk öğrencilerin eğitimsel kazanımı ve başarısında dikkate değer bir başka faktördür. Yukarıda da değinildiği gibi Türk toplumu Birleşik Krallık’taki en *kendi kendine yeten* topluluklardan biridir (Enneli ve Modood, 2009, 190). Bu tür kendi kendine yeterliliğin sonuçlarından biri etnik yerleşim bölgesindeki işgücü piyasasında daha yüksek istihdam fırsatıdır. Türk toplumunun genç üyeleri, genellikle daha yüksek eğitim ve hatta dil yeterlilikleri *gerektirmeyen* etnik yerleşim işletmelerinde (restoran, kebabçı, kahvehane vb.) kolaylıkla iş bulabilmektedirler; bu da onların dil becerilerini ilerletmelerini, yüksek eğitime devam etmelerini, beyaz-yakalı profesyonel işlere geçmelerini, toplumun başka katmanlarıyla etkileşimlerini ve sonuç olarak da entegrasyon süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Karar Vericiler için Tespitler: Eğitiminin Göçmen Entegrasyonundaki Rolü

Yukarıda da vurgulandığı gibi göçmen ve mültecilerin yerleşilen ülkeye entegre olmaları demokratik refah devletinin devamlılığı ve kurumsal fonksiyonlarının zayıflamadan devam etmesi için vazgeçilmez bir gerekliliktir. Bunun gibi göçmenlerin ve sığınmacıların yerleşilen ülkedeki eğitim sistemine eşit erişimleri, aktif katılım sağlamları ve başarı göstermeleri genel olarak entegre olmalarının en önemli yapı taşlarından birisidir. Bu bölümün amacı, Birleşik Krallık'taki Türklerin entegrasyon süreçleri göz önüne alınarak karar vericiler ve icracılar (bürokratlar, idareciler, öğretmenler, eğitimciler) için eğitimin göçmen çocukların entegrasyondaki rolünün daha etkili bir hale getirmek için bazı çıkarımların altını çizmektir.

Göçmen kökenli çocukların

- Eğitime *eşit erişim* hakkı sağlanmalı, erişim hakkının önündeki engeller (aile, maddi yetersizlik, vb.) ortadan kaldırılmalı veya minimize edilmelidir; eğer gerekirse eğitime eşit erişim hakkı yasal garanti altına alınmalıdır. Eğitime *eşit erişim* hakkı politika bazında ölçülürken göçmenlere söz konusu hakları hakkında bilgi sağlama, işe başlama desteği sağlama, hareketliliği yönetme ve güvenli ortamlar sağlama dahil olmak üzere eğitime erişimin önündeki engelleri kaldırılıp kaldırmadığı kontrol edilmelidir.
- Eğitime *aktif katılımları* teşvik edilmeli, desteklenmeli ve sağlanmalıdır; bu konuda aileler ve çocuklar cesaretlendirilmeli ve gerekli durumlarda kaynak desteği sağlanmalıdır; yerel yönetim birimlerinin ve (özellikle göçmenlerin kurmuş olduğu) gönüllü kuruluşlarının desteği istenmeli ve göçmen çocuklarının okula katılımının çok düşük olduğu yerlerde eğitim seferberliği ilan edilmelidir; bununla birlikte okullar tarafından katılımın sıkı takibi yapılmalı, periyodik raporlarla takibi yapılmalıdır.
- Okuldaki *akademik başarıları* takip edilmeli, özellikle dil eğitimi/becerileri desteklenmelidir; gerekli olduğu takdirde okul saatleri dışında ek dil dersleri verilmelidir, özellikle ekonomik zorluk çeken öğrenciler için okullarda ücretsiz hafta sonu destekleme eğitimleri verilmelidir, bu eğitimler toplumsal (ekonomik) eşitsizliği ve adaletsizliği azaltacağı gibi dezavantajlı ailelerden gelen göçmen çocukların akademik başarılarını olumlu etkileyecek ve toplumsal entegrasyonlarına katkı sağlayacaktır.
- Bütün öğrenci, öğretmen ve idarecilere göçmen ve sığınmacılarla birlikte oluşan *etnik ve kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olduğu* ve bu zenginliğe değer verilmesi gerektiği hatırlatılmalıdır; farklılıkların bir zenginlik olduğu prensibinin bir okul kültürü haline gelmesi sağlanmalıdır.
- Okullarda/sınıflarda oluşan *farklı kültürler yok sayılmamalı* ya da bastırılmamalı, aksine değer verilerek teşvik edilmeli; bu sayede göçmen çocukları-

nın kendilerini yabancı hissetmemeleri ve kendilerine olan öz saygılarının artırılması sağlanmalıdır; bu kapsamda kendi dillerinde etkinlikler yapmaları ve kendi öz kültürlerine yönelik faaliyetlere destek verilmelidir (ör. sınıfta müzik, yemek vb. kültürel öğeler üzerinden farklılıklar bir zenginlik olarak kutlanmalıdır.).

- Her türlü ırkçı, ayrımcı, dışlayıcı, marjinalleştirici, yaftalayıcı vb. gibi durumlara karşı önlemler alınmalı; bunun için bütün öğrenci, öğretmen ve idareciler eğitim-seminer-konferans yollarıyla bilinçlendirilmelidir; örtük/gizli kurumsal ayrımcılığın oluşmaması ve/veya ortadan kaldırılması göçmen çocukların okullarına aidiyet geliştirmelerini, aktif katılım sağlamalarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilediği gözlemlenmiştir.
- Okullarda oluşabilecek etnik gruplaşmaların ve çeteleşmelerin önü alınmalı, ayırım gözetilmeksizin zorbalık gibi problemlerin önüne geçilmelidir.

Bunların yanı sıra göçmen kökenli ailelerin çocuklarının eğitimlerine katkı sağlamları göz ardı edilemez bir gereksinimdir, bu bakımdan:

- Göçmen ebeveynlerin çocukların eğitime katılımları ve başarılarını sağlamak amacıyla okul ve öğretmenler ile aktif iletişimde olmaları gerektiği hatırlatılmalı, talep edilmeli ve desteklenmelidir.
- Eğitim sistemine yabancı olan ebeveynlere yönelik eğitim-seminer desteği verilmeli, yerleşilen ülkenin eğitim sistemi anlatılmalı ve anne-baba rollerine dikkat çekilmeli, ailelerin eğitime dahil olmalarının önemi vurgulanmalıdır.
- Göçmen aileler ile okul-öğretmen iletişiminin önündeki engeller kaldırılmalıdır; bu minvalde, okullarda gönüllü tercümanlar (mezun, eski öğrenciler vb.) bulundurulularak dil bilmeyen anne-babaların okuldan de-facto dışlanmalarının önüne geçilmelidir.
- Göçmen anne-babalar için okullar bünyesinde (örgün veya online) ücretsiz dil eğitimi verilmeli ve bu eğitimlere katılımları güçlü bir şekilde teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.
- Çocukların akademik başarıları ve genel olarak okul-eğitim tecrübelerini takip etmek için düzenli olarak (yıllık) ebeveynlerin dahil olduğu araştırmalar (toplantı, mülakat, anket vb.) yapılmalı, eksiklikler ve problemlerin ebeveynlerin perspektifinden değerlendirilmesi yapılmalı, problemlerin çözümünde ebeveynlerin dahil edilmesi sağlanmalı, okul-aile-öğretmen işbirliği güçlendirilmelidir.

Sonuç

Birleşik Krallık 20. yy boyunca en fazla göç alan ülkelerden birisidir. Etnik ve kültürel çeşitlilik 21. yy Britanya'sının en temel tanımlayıcı özelliklerinden birisi haline gelmiştir. Yeni gelenlerin İngiltere'ye adaptasyon ve entegrasyonları zaman içerisinde en önemli politik ve sosyal meselelerden birisidir. Çeşitli entegrasyon politikaları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bunlar arasında çokkültürcü vatandaşlık politikaları kısmen başarıyla uygulanmış ve göçmenlerin yerleşilen toplumun farklı alanlarına başarılı bir şekilde entegre olmalarında önemli roller oynamıştır.

1960'larda Kıbrıslı Türklerle başlayan adadaki Türk varlığı, sonraki on yıllarda ekonomik göç ve sığınma talepleriyle konsolide olmuştur. Bugün İngiltere'de yarım milyondan fazla Türkçe-konuşan insan ikamet etmekte ve giderek önemli bir azınlık grubu haline gelmektedir. Bu nedenle Türklerin entegrasyonu giderek artan bir şekilde önem kazanmış olan bir meseledir. İlk başlarda kendilerini geçici olarak düşünen ilk nesil Türkler geri-dönüş ideali kurdukları için entegre olmayı düşünmemişler, bu sebeple dil becerisi ve yerleşilen toplumun kültürünü öğrenme gibi entegrasyon için hayati olan konulara eğilmemişlerdir. Bunun gibi Türk toplumunun kendi kendine yeterliliği, özellikle istihdam alanındaki etnik kümelenme yoluyla istihdam anlamında kolaylıklar sağlasa da ileri derece dil becerileri gerektirmediği ve yukarıya doğru hareketliliği kısıtladığı için entegrasyonu yavaşlatan bir rol oynamaktadır.

Son olarak, makale boyunca güçlü bir şekilde altı çizildiği gibi eğitim göçmenlerin entegrasyonu için olmazsa olmaz bir koşul olarak önemini korumaktadır. Eğitime eşit erişim hakkı, aktif katılım ve başarı uzun dönemli entegrasyonun en temel şartlarından birisidir. Bu bağlamda İngiltere'deki Türk toplumunun eğitim konusundaki eksikliklerinin ve başarısızlıklarının doğrudan entegrasyon süreçlerini yavaşlatan bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Türklerin eğitim konusundaki başarısızlıklarındaki en belirleyici faktörler ebeveyn, okul ve toplum faktörleridir. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri, sosyo-ekonomik durumları, eğitim sistemini kavrayamamış olmamaları ve düşük dil becerileri onların çocuklarının eğitimlerine katkı sağlamalarının önündeki en büyük engeli teşkil etmektedir. Bunun gibi göçmen çocukların -Türkler dahil- gittiği okulların ortalamaya nispeten daha başarısız olması, bu okullardaki öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin düşük olması ve ayrımcılık gibi problemlerin kısmen devam etmesi Türk çocukların başarısızlıklarının bir parçasıdır.

Sonuç itibarıyla ifade edilmelidir ki 21. yy demokratik refah devletinin ve toplumunun devamlılığı ve işlevselliği etnik ve kültürel azınlıkların (göçmen ve mültecilerin) başarılı bir şekilde entegre edilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim ise bu entegrasyon sürecinin en önemli ve vazgeçilemez parçasıdır. Karar-vericiler ve politika-yapıcılar bu gerçekleri göz önüne alarak farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü, kapsayıcı ve destekleyici ve insan hakları ve demokratik değerler çerçevesinde entegrasyon politikaları geliştirmeli ve kapsayıcı ortak bir üst kimlik altında hem toplumsal çeşitliliği garanti altına almalı hem de toplumsal birliği hedeflemelidirler.

Kaynakça

- Abadan-Unat, N. (2011). *Turks in Europe: From Guest Worker to Transnational Citizen*, Berghahn Books, New York.
- Ager, A. and Strang, A. (2004). *Indicators of Integration: Final Report*. Home Office, London.
- Ager, A. and Strang, A. (2008). "Understanding Integration: a conceptual framework." *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191.
- Akgonül, S. and De Tapia, S. (2009). "Turks Abroad: Settlers, Citizens, Transnationals – Introduction." *International Journal of Multicultural Societies*, 11(2), 104-118.
- Akgonül, S. (2009). "Turks in France: Religion, Identity and Europeaness." In *Turks in Europe: Culture, Identity, Integration*. T.Küçükcan and V.Güngör (eds.), Turkish Research Centre, Amsterdam, 35-64.
- Aktürk, Ş. (2007). "Continuity and Change in the Regimes of Ethnicity in Austria, Germany, the USSR/Russia, and Turkey: Varieties of Ethnic Regimes and Hypotheses for Change." *Nationalities Papers*, 35(1), 23-49.
- Alba, R. and FONER, N. (2015). "Mixed Unions and Immigrant Group Integration in North America and Western Europe." *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 662(1), 38-56.
- Atay, T. (2010). "Ethnicity within Ethnicity' among the Turkish-Speaking Immigrants in London." *Insight Turkey*, 12(1), 123-138.
- Avcı, Gamze (2006). "Comparing Integration Policies and Outcomes: Turks in the Netherlands and Germany." *Turkish Studies*, 7(1), 67-84.
- Aydın, M.A. (2001). *Turkish Speaking Communities and Education – No Delight*, Fatal Publications, London.
- Banting, K. and Kymlicka, W. (2010). "Canadian Multiculturalism: Global Anxieties and Local Debates." *British Journal of Canadian Studies*, 23(1), 43-72.
- Baubock, R. (1994). *The Integration of Immigrants*. CMDG Report (94)25E, Council of Europe, Strasbourg.
- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Harvard University Press, Cambridge.
- Carol, S., Ersanilli, E. and Wagner, M. (2014). "Spousal Choice among the Children of Turkish and Moroccan Immigrants in Six European Countries: Transnational Spouse or Co-ethnic Migrant." *International Migration Review*, 48(2), 387-414.
- Ceftus (2013) <http://ceftus.org/2013/11/13/nominations-begin-for-the-2nd-british-kebab-awards/#.Uz7LjfldV8E>
- Census (2011). Population of England and Wales. <https://www.ethnicity-facts-figures.service.gov.uk/uk-population-by-ethnicity/national-and-regional-populations/population-of-england-and-wales/latest>

- Cesari, J. (2004). *When Islam and Democracy Meet: Muslims in Europe and in the United States*, Palgrave, Basingstoke.
- Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain (CMEB) (2000). *The Future of Multi-Ethnic Britain*, Profile Books, London.
- Crul, M. (2013). "Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe." *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(9), 1383-1401.
- Çilingir, S. (2010). "Identity and Integration among Turkish Sunni Muslims in Britain." *Insight Turkey*, 12(1), 103-122.
- D'angelo, A., Paniagua, A. and Özdemir, A. (2011). *BME Children In London: Educational Needs And The Role Of Community Organisations: An evaluation of the education services of Day-Mer, Turkish and Kurdish Community Centre*. Research Report, Middlesex University, Middlesex.
- Department for Communities and Local Government (DCLG) (2009). "The Turkish and Turkish Cypriot Muslim Community in England." *Understanding Muslim Ethnic Communities*. Department for Communities and Local Government, London.
- Dikici, E. (2021). "Integration, transnationalism, and transnational Islam." *Identities*, <http://dx.doi.org/10.1080/1070289X.2021.1883258>.
- Enneli, P. (2002). "Social exclusion and young Turkish-speaking people's future prospects: economic deprivation and the culturalisation of ethnicity." In *Ethnicity and Economy – 'Race and Class' Revisited*, S.Fenton and H.Bradley (eds.), Palgrave, Basingstoke. 142-159.
- Enneli, P. and Modood, T. (2009). "Young Turkish-speaking People in UK: Early Employment Experiences and Dependency on Ethnic Enclave." In *Turks in Europe: Culture, Identity, Integration*, T.Küçükcan and V.Gungor (eds.), Turkevi Research Centre, Amsterdam. 185-201.
- Enneli, P., Modood, T. and Harriet, B. (2005). *Young Turks and Kurds: A Set of 'Invisible' Disadvantaged Groups*. Joseph Rowntree Foundation, York.
- Erzan, R. and Kirisci, K. (2008). "Introduction." In *Turkish Immigrants in the European Union: Determinants of Immigration and Integration*. R.Erzan and K.Kirisci (eds.), Routledge, New York.
- Faist, T., Fauser, M., and Reisenauer, E. (2013) *Transnational Migration*. Polity Press, Cambridge.
- Favell, A. (1998). *Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizenship in France and Britain*. Palgrave, Basingstoke.
- Glazer, N. (1993). "Is Assimilation Dead?" *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 122-136.
- Gutmann, A. (1994). "Introduction." In *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, A. Gutmann (ed), Princeton University Press, Princeton, 3-25.
- Hackett, S. (2013). *Foreigners, Minorities and Integration: The Muslim immigrant experience in Britain and Germany*, Manchester University Press, Manchester.

- Heath, A. and Brinbaum, Y. (2007). "Explaining ethnic inequalities in educational attainment." *Ethnicities*, 7(3), 291-305.
- Icduygu, Ahmet. (2009). "Foreword: Turkish Migrant Participation in Civic and Political Life." *Turkish Studies*, 10(2), 135-137.
- Issa, T., Allen, K., and Ross, A. (2008). Young people's educational attainment in London's Turkish, Turkish Kurdish and Turkish Cypriot Communities, Report commissioned by the Mayor of London, London.
- Joppke, C. (2007). "Beyond national models: civic integration policies for immigrants in Western Europe." *West European Politics*, 30(1), 1-22.
- King, R., Thomson, M., Mai, N. and Keles, Y. (2008). "'Turks' in the UK: Problems of Definition and the Partial Relevance of Policy." *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 6(3), 423-434.
- Lee, C. (2009). "Sociological Theories of Immigration: Pathways to Integration for U.S. Immigrants." *Journal of Human Behaviour in the Social Environment* 19(6), 730-744.
- Maxwell, R. (2012). *Ethnic Minority Migrants in Britain and France: Integration Trade-Offs*, Cambridge University Press, New York.
- Modood, T. (2012). *Post-immigration 'difference' and integration: The case of Muslims in Western Europe*, New Paradigms in Public Policy, British Academy, London.
- Modood, T. (2013). *Multiculturalism*. 2nd ed, Polity Press, Cambridge.
- Modood, T. (2019). *Essays on Multiculturalism and Secularism*, Rowman & Littlefield, Lanham, MD.
- Parekh, B. (1997). "Foreword." In *Ethnic Minorities in Britain*, T.Modood et al. (eds), Policy Studies Institute, London, viii-x.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism*, Palgrave, Basingstoke.
- Parekh, B. (2008). *A New Politics of Identity*, Palgrave, Basingstoke.
- Permoser, J. M. and Rosenberger, S. (2012). "Integration Policy in Austria." In *International Perspectives: Integration and Inclusion*, J.Frideres and J.Biles (eds), , McGill-Queen's University Press, Montreal and Kingston, 39-59.
- Robins, K. and Aksoy, A. (2001). "From spaces of identity to mental spaces: lessons from Turkish-Cypriot cultural experience in Britain." *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27(4), 685-711.
- Rodríguez-García, D. (2015). "Intermarriage and Integration Revisited: International Experiences and Cross-Disciplinary Approaches." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 662(1), 8-36.
- Rosenow-Williams, K. (2012). *Organizing Muslims and Integrating Islam in Germany: New Developments in the 21st Century*, Brill, Leiden.

- Schiffauer, W. (2006). "Enemies within the gates: the debate about the citizenship of Muslims in Germany." In *Multiculturalism, Muslims and Citizenship: A European Approach*, T.Modood, A.Triandafyllidou, and R.Zapata-Barrero (eds), Routledge, London, 94-116.
- Sirkeci, I. and ESIPOVA, N. (2013). *Turkish Migration in Europe and desire to migrate to and from Turkey*, Border Crossing: Transnational Working Papers, NO. 1301, Regent's Centre for Transnational Studies, London, 1-13.
- Strand, S., De Coulon, A., Mechi, E., Vorhaus, J., Frumkin, L., Ivins, C., Small, L., Sood, A., Gervais, M. and Rehman, H. (2010). *Drivers and challenges in raising the achievement of pupils from Bangladeshi, Somali and Turkish backgrounds*. Research Report DCSF-RR226, Department for Children, Schools and Families, London.
- Taylor, C. (1994). "The Politics of Recognition." in *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. A.Gutmann (ed.), Princeton University Press, Princeton, 25-73.
- The Muslim Council of Britain (MCB) (2015). *British Muslims in Number: A Demographic, Socio-economic and Health profile of Muslims in Britain drawing on the 2011 Census*, The Muslim Council of Britain, London.
- Tol, G. (2009). "Integration of the Turks in Germany and the Netherlands." in *Turks in Europe: Culture, Identity, Integration*. T.Küçükcan and V.Gungor (eds), Turkish Research Centre, Amsterdam, 249-270.
- Wets, J. (2006). "The Turkish Community in Austria and Belgium: The Challenge of Integration." *Turkish Studies*, 7(1), 85-100.
- Yükleyen, A. (2009). "Localizing Islam in Europe: Religious Activism among Turkish Islamic Organizations in the Netherlands." *Journal of Muslim Minority Affairs*, 29(3), 291-309.
- Zetter, R., Griffiths, D., Sigona, N. and Hauser, M. (2002). *Survey on Policy and Practice Related to Refugee Integration*, European Refugee Fund Community Actions 2001/2002, Oxford Brookes University, Oxford.

KKTC'DEKİ GÖÇMEN ÖĞRENCİ VELİLERİNİN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönül KENDİR¹, Ahmet GÜNEYLİ²

1 Öğretmen, KKTC Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Dairesi, gonul.kendir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1390-2807.

2 Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi-KKTC, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, aguneyli@eul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2168-1795.

Geliş Tarihi: 29.06.2021 Kabul Tarihi: 19.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.959268

Öz: Göç olgusunun en çok etkilediği durumlardan biri eğitimdir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne farklı ülke ve kültürlerden gelen göçmen öğrenciler eğitim sistemi içinde türlü zorluklar yaşarken KKTC nüfusunun az olmasından dolayı eğitim sistemi de göçmen öğrencilerden büyük oranda etkilenmektedir. Bu çalışma, KKTC'deki göçmen öğrenci velilerinin eğitime ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili destek ve girişimleri ele alınmış, göçmen öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin veli görüşleri belirlenmiştir. Araştırma, Girne ilçesi devlet ilkokullarında eğitim gören göçmen öğrencilerin velileri ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre KKTC'deki göçmen öğrencilerin en büyük probleminin dil öğrenimi-kullanımı ile uyum sorunu olduğu görülmüştür. KKTC'de Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili paydaşların, göçmen öğrencilerin eğitim sorunları ile ilgili bir uyum ya da destek programı hazırlamaları önemlidir. Bununla birlikte okul-aile iletişimi çalışmaları, öğrencilere yönelik rehberlik-oryantasyon çalışmaları ve öğretmenler için göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi kurslar verilmesi yapılabilecek uygulamalardır.

Anahtar Kelimeler: KKTC eğitim sistemi, göçmen öğrenciler, veli görüşleri, öğrenci sorunları, ilköğretim.

VIEWS OF PARENTS OF IMMIGRANT STUDENTS IN TRNC ON EDUCATION

Abstract:

It is seen that education is in the first place among the situations affected by the migration phenomenon. While immigrant students from different countries and cultures in the Turkish Republic of Northern Cyprus experience various difficulties in the education system, the education system is also affected by immigrant students due to the low population of the TRNC. This study was conducted to describe the views of immigrant students' parents in TRNC about education. The parents support and initiatives regarding the education of their children were also tried to be analyzed. At the last stage of the research, parents opinions about the problems experienced and solutions were asked. The study was conducted with the parents of foreign immigrant students studying in public schools in the Kyrenia. As a result of the research, it can be said that the biggest problem of the students is the language and adaptation problem. It is recommended that the Ministry of National Education and relevant stakeholders prepare a program about the education problems of immigrant students. In addition, family communication studies, guidance and orientation studies, and in-service courses for teachers about the education of immigrant students are also possible applications.

Keywords: TRNC education system, immigrant students, families views, students perceptions, elementary school.

Giriş

Göç, insanın yaradılışından beri kendine daha iyi yaşam koşulları sağlamak amacıyla gerçekleştirdiği bir olgudur. İnsanların farklı sebeplerle yer değiştirmesi olarak tanımlanan göç olgusu, devletlerin ve toplumların yüzyıllardır değişmeyen gerçeklerinden biridir (Eraldemir, 2013). Göç, kişilerin alıştığı ortamdan, ortak kültür ve dilden ayrılarak yeni bir dil ve farklı bir kültür içine girme süreci olduğundan bireylerin yaşantısında başta uyum olmak üzere birtakım sorunlara yol açtığı bilinmektedir (Özdemir, Benzer ve Akbaş, 2009).

Göçe neden olan sebepler birçok kaynakta yer aldığı gibi nüfus problemleri, ekonomik sebepler, çevresel etkenler, eğitim sistemindeki yetersizlikler, siyasi ve dini problemler ve savaşlar olarak açıklanabilir (Kaştan, 2015). Lee'ye göre (1966) göçe sebep olan faktörler, itme ve çekme teorisiyle açıklanır. Ayrılmak istenen yerdeki olumsuz durumlar itme faktörü olarak tanımlanır. Bunlar özellikle savaş, ekonomik

sebepler, sağlık problemleri, siyasi ve dini baskılar olabilmektedir. Gidilmesi planlanan yerdeki olumlu durumlar da çekme faktörleri olarak adlandırılmaktadır. Özellikle bazı ülkelerdeki ekonomik imkanların fazla ve cazip olması, sosyal ve kültürel hayatın çekiciliği, sağlık ve güvenlik sistemin gelişmişliği, eğitim seviyesinin yüksekliği göç alma yönünden çekme faktörleri olarak açıklanabilir. Ancak bazı durumlarda kişilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak itme ve çekme faktörleri farklılık göstermektedir. Lee'ye (1966) göre farklı sınıflar için itme ve çekme faktörlerinin doğru tanımlanması gerekmektedir.

Bireyler göçü daha iyi hayat standartları için bir araç olarak kullanmaktadır. Erdoğan ve Kaya (2015) çalışmasında, göçmenlerin çoğunlukla yoksulluktan, savaştan, siyasi yolsuzluklardan, acımasız rejimlerden, kötü yaşam koşullarından kaçmakta olduğunu belirtmektedir. 2010 yılında Ortadoğu'da başlayan kitlesel olaylar, tüm dünyaya yayılmış, zamanla silahlı çatışmalar ortaya çıkmış ve büyük bir göç dalgası ortaya çıkmıştır (Erdoğan ve Kaya, 2015). Uluslararası göç hareketinin artmasıyla göçmen entegrasyonu önemli bir çalışma konusu haline gelmiştir (Dedeoğlu ve Gökmen, 2011).

Kıbrıs adası stratejik konumu dolayısıyla yüzyıllardır göç almaktadır. Göçler, KKTC kurulduktan sonra da devam etmiştir. Özellikle inşaat ve turizm sektörlerinde yaşanan hareketlilik ve bu sektörlerdeki işgücü ihtiyacı adaya yönelik göçlerin artmasında tetikleyici unsur olmuştur. Yıllar içinde gelişen yükseköğretim ve eğlence sektörü de KKTC'ye gelmek isteyenler için çekme faktörü olmaktadır. Ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde sosyal ve kültürel yaşamın, içinde bulunulan coğrafyaya göre daha gelişmiş düzeyde olması, hoşgörü ve güvenlik gibi unsurlar da KKTC'ye göç etmek isteyenleri cezbetmektedir (Gökmenoğlu ve Kömleksiz, 2019; Takır ve Özerem, 2019).

KKTC'ye yönelik göçler bireysel olduğu kadar tüm aile üyelerinin birlikte göç etmesi olarak da gerçekleşmektedir. Göç eden ailelerin, yaşları okul çağında olan çocukları ise örgün eğitim sisteminin içine doğrudan dâhil olmaktadır. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının son yıllardaki eğitim istatistiklerine bakıldığında giderek artan oranda göçmen öğrencinin, KKTC resmi ve özel eğitim kurumlarında öğrenim gördüğü ortaya çıkmıştır (KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik Yıllıkları, 2013-2014; 2014-2015; 2015-2016; MEB, 2016-2017; MEB, 2017-2018). Bu çalışmada göçmen öğrenci olarak ifade edilen grup, Lee'nin (1966) itme-çekme nedenleri ve Atlıhan'ın (2019) tanımını temelinde farklı kıta ve ülkelerden KKTC'ye göç eden ve öğrenimini KKTC'de devam ettiren öğrencilerdir. Buna göre çalışmadaki göçmen öğrenciyle kastedilen, KKTC'ye ailesi ile birlikte göç edip yerleşen, ülkesine dönüp dönmeyeceği belli olmayan ve ana dili Türkçe olmayan öğrencilerdir. Bu çalışmada ifade edilen göçmen öğrenciler, geldikleri yılda yaş düzeylerine uygun olarak KKTC'deki okullarda farklı sınıf kademelerine (ilkokul düzeyinde) yerleştirilmişlerdir. Türkiye'den KKTC'ye gelip yerleşen ve ana dili Türkçe olan, kısa dönem ya da belirli sürelerde KKTC'de bulu-

nan, ailesinden ayrı olarak salt eğitim amacıyla KKTC'ye gelen yabancı öğrenciler bu araştırmada ifade edilen göçmen öğrenci kapsamında değerlendirilmemiştir.

KKTC'de geldikleri ülkelerdeki eğitim sisteminden farklı bir eğitim sistemiyle karşılaşan göçmen öğrenciler, yaşları temel alınarak ve hazırbulunuşluklarına bakılmaksızın sınıflara yerleştirilmektedirler. Bu öğrenciler; öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına, yakın çevrelerine, okul kurallarına ve okul kültürüne alışmaya çalıştıkları zorlu bir adaptasyon dönemi yaşamak durumunda kalmaktadırlar. Hiç Türkçe bilmeyen göçmen öğrencilere, akranlarıyla birlikte aynı dönem ve sınıflarda, Türkçe dil düzeylerine bakılmaksızın öğretim verilmektedir. Bu durum, başta öğretmenler olmak üzere, Kıbrıslı Türk öğrenciler, göçmen öğrencilerin velileri, MEB ve devlet politikası açısından birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Erden ve Erden, 2019). Halbuki KKTC Anayasası ve Eğitim yasalarında, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde ve UNICEF'in Çocuk Hakları Bildirgesinde yer alan 28. maddede "*Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler.*" (UNICEF, 1989) ilkesi kabul edilmiştir. Bu durum KKTC Anayasasının 59. maddesinde yer alan "*Kimse, öğrenim ve eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.*" ifadesi ile bu ülkede göçmen öğrencilerin de eğitim hakkının gözetildiğinin bir göstergesidir (KKTC Anayasası, 1985). Türkiye'de yürütülen bir çalışmada da, KKTC ile benzer şekilde, eğitim süreci içinde göçmen öğrencilerin hem mağdur olduğu hem de stres yaşadıkları ortaya konmuştur (Güngör ve Şenel, 2018).

İnsanlar içine doğdukları ve ana babalarından öğrendikleri dili, ana dili olarak edinir ve konuşur. Ancak kendi ana diline sahip olmayan farklı uluslardan bireylerle iletişim kurmak için yabancı dil öğrenme gereği duyarlar. Yaygın kullanılan bir tanıma göre, insanların kendi doğduğu ülkede konuşulmayan ancak başka bir ulusun bireyleri ile iletişim kurmak ve anlaşabilmek için öğrenmeleri gereken dile yabancı dil denmektedir. İkinci dil ise ana dilinden sonra gelen ve dünyanın herhangi bir ülkesinde, çeşitli insanlarla "lingua franca" şeklinde anlaşma aracı olarak öğrenilen dil olarak kabul edilmektedir (Ceyhan, 2007). Ceyhan'ın tanımına göre ikinci dil, tüm dünyada anlaşmak için geçerli kabul edilen ve eğitim programları dahilinde okullarda ya da özel kurslarda öğretilen dildir. Kıbrıs'a göç eden ve ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için Türkçe, ikinci bir dildir. KKTC'de devlet okullarında, kolej eğitimi veren liseler dışında tüm okullarda eğitim programları Türkçedir. Okullarda yabancı dil olarak sadece İngilizce dersi bulunmaktadır ve bazı okullarda ise seçmeli yabancı dil olarak Almanca, Fransızca ve Yunanca bulunmaktadır (KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi, 2005). KKTC'deki okullarda göçmen öğrencilere yönelik planlanmış ve etkin bir şekilde uygulanan yabancı dil olarak Türkçe eğitimi yapılmamaktadır. Örgün eğitim sistemindeki göçmen öğrenciler, kendi imkanları ve sınıf öğretmenlerinin gayretleri ile Türkçe öğrenmeye çalışmaktadır. Göçmen öğrencilerin kendi çabalarıyla ikinci bir dil olarak Türkçeyi öğrenmeleri yeterli olmamaktadır. Öğrencilerin derslerini

takip edebilmek ve okulla iletişim içinde olmak için ailelerin de Türkçeyi öğrenmeleri gerekmektedir. KKTC'ye göçle gelen ve devlet okullarında örgün eğitim sistemi içine dahil olan öğrenciler, KKTC'deki Kıbrıslı Türk öğrenciler gibi Türkçe ders işlemekte ve değerlendirme etkinliklerine Türkçe olarak katılmaktadırlar. Bu durum ise eğitimde çok ciddi sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Egeli ve Barut, 2020). Türkçe dışındaki alanyazında da (He, Bettez ve Levin, 2015; UNESCO, 2015) göçmen öğrencilerin örgün eğitim kurumlarında benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Öğretimde kullanılan dilin yanı sıra uyum konusunda da göçmen öğrencilerin sorunlar yaşadıkları alanyazında yer almaktadır (Tebben, 2017). Ak (2020), insanların doğumdan itibaren farklı ortam ve durumlarla karşı karşıya kaldığını ve uyum çabası içine girdiğini belirtmektedir. Sözelimi bir öğrenci okula başladığında alıştığı aile ortamından okul ortamına geçmekte ve girdiği bu ortam ve karşılaştığı durumlara uyum sağlama gayreti göstermektedir. Bu uyum ve alışma süresi tabii ki kişiden kişiye değişebilmektedir. Yavuzer (1993) ise uyumu, kişilerin içinde buldukları ortamları kabullenmesi ve alışması olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle uyum, bireylerin sahip oldukları benlikleri ile içinde buldukları çevre arasında kurduğu, diğer insanların davranışlarını anlamalarına yardımcı olan, hayatın doğal akışı içerisinde var olan, dengeli ve sürdürülebilir bir ilişkidir. Özetle belirtmek gerekirse Çöplü'nün de (2019) üzerinde durduğu gibi, kişilerin kendi benlikleri ile içine girdikleri ortamın koşulları ve beklentileri arasında bağ kurma çabasına uyum denilebilir. Bu bağ ne kadar kısa sürede ve sorunsuz kurulursa uyum süreci o kadar rahat atlatılmaktadır. İnsan gelişiminde, özellikle çocukluk yıllarında, içinde yaşanılan çevrenin, bu çevrenin getirdiği koşulların ve yaşantıların olumlu ya olumsuz yönde etkisi vardır. KKTC'de göçmen öğrencilerin durumuna ilişkin araştırmalar yürütülmüş ve sorunların temelinde dil kullanımı ile uyum sorunu olduğu ortaya çıkmıştır.

Gökmenoğlu ve Kömleksiz'in (2019), KKTC'deki göçmen öğrencilerin uyumuna yönelik yürüttükleri durum saptama çalışmasında, göçmen öğrencilerin belli bir süre geçmesine rağmen yeni yaşamlarına alışamadıkları, gelmeden önceki sosyal çevreye özlem duydukları ve uyum konusunda sıkıntılar yaşadıkları ortaya konmuştur. Aynı çalışmada, KKTC'nin hem küçük bir yer olması hem de sosyal etkinliklerin sınırlı olması da sorun olarak tespit edilmekle birlikte belediye hizmetlerinin yeterli olmaması ve merkeze uzak yerlerde sosyal yaşam olmayışı, değinilen sorunlar arasında yer almıştır.

Farklı ülke ve ailelerden Kıbrıs'a gelen göçmen öğrencilerin, eğitim sistemi içinde farklı davranışlar göstermesi doğaldır. Çocukların okula uyumları, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmesi ve dersleri anlaması, kuşkusuz bir süreç gerektirmektedir. Bu süreç, ailelerin eğitim seviyesine, ekonomik ve kültürel seviyesine bağlı olabilmektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerinin çocukların eğitimi ve akademik başarısı temelinde farklılık yaratıp yaratmadığı önemli bir konudur. Hacıfazlıoğlu, Kararırmak ve Öztapak'ın (2015) çalışmasında elde ettikleri bulgular, özellikle eğitim

ve ekonomik düzeyleri yüksek göçmen ailelerin çocuklarının akademik başarısının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun sebeplerinden biri ise, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin evde akademik olarak hiçbir destek alamadıkları gerçeğidir. Bu öğrencilerin ailelerinin dersler hakkında bilgi sahibi olmamaları, uzun süreli ve yorucu işlerde çalışmaları, eve yorgun gelmeleri, ev işleriyle ilgilenmeleri çocuklarına akademik olarak destek olamamalarına yol açmaktadır. Eroğlu ve Gülcan'ın (2016) çalışmasında yukarıdaki düşünceleri destekleyici bulgulara ulaşılmıştır. Göç eden aileler, genellikle eğitimi ikinci plana atmaktadır. Bunun sebepleri arasında iş bulma, ev bulma ve geçim sıkıntısı gelmektedir. Dolayısıyla aileler, eğitimi gerektiği kadar önemseyemez hale gelmektedir. Bu gibi sıkıntılarla boğuşan aileler, çocuklarına evlerinde ders çalışması için gerekli imkânı sunamamaktadır. Öğrenci başarısı da, bu durumdan doğrudan etkilenebilmektedir.

KKTC'de lise öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada Kıbrıs'a göçle gelen öğrencilerin yaşam koşulları ve temel gereksinimlerin karşılanması konusunun uyum sağlamada önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin maddi kaygılar nedeniyle yaşadıkları evleri birden fazla aile ile paylaştıkları ve arzu ettikleri yaşam koşullarına sahip olmadıkları belirlenmiştir (Gökmenoğlu ve Kömleksiz, 2019). Söz konusu çalışmada, öğrencilerin gelir düzeyi ile ilgili kaygı yaşamadıklarında akademik olarak daha başarılı oldukları görülmüştür. Eğitim ve ekonomik açıdan gelişmiş ailelerin çocuklarının, akademik başarılarının iyi olmasının yanı sıra spor, sanat ve kültürel içerikli sosyal etkinliklerden de (gelir ve eğitim seviyesi düşük ailelerden gelen göçmen öğrencilere göre) daha çok yararlanabildikleri ortaya çıkmıştır.

KKTC'de göçmen öğrenciler için hazırlanmış eğitim programı bulunmama ile birlikte, bu öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı ve doğru öğrenmesini sağlayacak ders materyalleri de geliştirilmemiştir. Bazı öğretmenlerin kişisel çaba ve araştırmaları sonucunda çalışmalar yürüttükleri söylenebilir. Nitekim KKTC'de Türkçe öğretim programları ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlanmıştır ve göçmen öğrencilerin dil gelişimleri, yaş, eğitim düzeyi ve kültür durumları dikkate alınmadığından dil öğrenme sürecinde sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Alanyazında yer alan çalışmalarda (Onur, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Polat, 2012), ana dili eğitimi özelinde ve diğer alanların öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve materyallerinin göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu ortaya konmuştur.

Kıbrıs'ta Gazimağusa ilçesi özel ve devlet kolejlerinde yürütülen Takır ve Özerem'in çalışmasına göre (2019), rehber öğretmen ve müdür yardımcılarını, göçmen öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sorunları şu şekilde sıralamıştır: Dersleri takip etmede zorluk, okul ve sınıf kurallarına uyma konusunda sorun yaşama. İfade edilen bu sorunlara ek olarak farklı sorunların da gözlemlendiği vurgulanmıştır. Özellikle öğretimden kopan öğrencilerin, öğretmenleri ile çatışmaya girdikleri ve arkadaş gruplarından dışlandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin sınıf ortamında disiplinsiz

davranışlarda bulunarak sınıf düzenini bozmaya yönelik davranışlar sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, KKTC'deki ilkokullara devam eden göçmen öğrencilerin velilerinin eğitim sistemi ve eğitimcilerle ilgili görüşlerini belirlemektir. KKTC'deki göçmen öğrencilerin farklı ihtiyaçları ve beklentilerinin olması doğaldır. Bu ihtiyaçların ve beklentilerin tespit edilmesi ve tamamen karşılanabilmesi elbette kolay değildir. Ancak göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarının ve ailelerinin beklentilerin tespit edilmesi mümkündür. Böyle bir çalışmanın gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının paylaşılması göçmen öğrencilerin çok daha hızlı ve daha az sorunla KKTC örgün eğitim sistemi içine dahil edilebileceği düşünülmektedir. Göçmen öğrencilerin KKTC eğitim sistemi içinde hem akademik hem sosyal olarak başarılı ve mutlu olmaları bağlamında bu çalışmanın sonuçlarının değerli ve önemli olacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ana dili Türkçe olmayan ve KKTC'ye göçle gelen öğrencilerin velilerinin;

1. KKTC eğitim sistemi, okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Çocuklarının eğitimine ilişkin kendi sorumluluk, katkı, girişim ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu başlık altında desen, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması, veri analizi ve araştırmacının rolü açıklanmıştır.

Desen

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin uygulandığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve kapsayıcı bir anlayışla ortaya konmasını hedefleyen bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Aydın, 2018). Bu çalışmada, nitel yaklaşımın seçilme nedeni; KKTC'ye göçle gelen öğrenci velilerinin beklenti ve görüşlerinin nicel verilerle elde edilmesinin güç olmasıyla ilgilidir. Her biri farklı ülkeden gelen ve farklı dilleri konuşan velilerin tümünün anlayarak cevaplandıracağı bir ölçeğin oluşturulması ve uygulanmasının oldukça güç olduğu düşünülmüştür. Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması temel alınmış ve Yin'in (2014) tanımladığı durum çalışması modellerinden biri olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Sözü edilen bütüncül tek durum deseni, nitel araştırmalarda incelenen tek durum içinde tek analiz birimi vardır. Buna göre araştırmada KKTC'de en çok göç alan ilçelerden biri olan Girne ilçesi amaçlı olarak seçilmiştir. Girne'deki durumun incelenmesi, burada yaşayan ve Türkçe konuşup anlayan velilerle yürütülen çalışmanın sonuçlarının paylaşılmasının KKTC'ye göç eden öğrencilere yönelik bilimsel çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmada analiz birimi ise, göçmen öğrenci velilerin KKTC'deki eğitime ilişkin görüşleridir.

Katılımcılar

Araştırmadaki katılımcılar, göçle KKTC'ye gelen, kendi ana dilinin konuşulmadığı dilde eğitim-öğretim etkinliklerine katılan göçmen öğrencilerin velileridir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Çalışmada amaçlı örnekleme yönteminin yanı sıra katılımcı olacak kişilerin belli ölçütler dahilinde seçilmesi gerekliliği doğmuş ve böylelikle ölçüt örnekleme yöntemi de kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, araştırmacı tarafından araştırmaya konu olacak örnekleme belli ölçütler çerçevesinde seçilmektedir. Araştırmacı, hangi birey ya da durumları çalışacağına karar verir ve ölçütü kendisi belirler (Abbak, 2015). Çalışma örnekleme için ölçütler; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetine göçmen olarak gelinmesi, ana dilinin Türkçe olmaması, anne ve babadan birinin Türkçeyi anlıyor ve konuşuyor olması, velisi olduğu öğrencinin KKTC'deki örgün eğitim kurumlarından birine devam ediyor olması şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre göçmen öğrencilerin velileri belirlenirken ise kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda ve elverişli örnekleme yöntemi, tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögelere dayanır (Baltacı, 2018).

Araştırma kapsamındaki iki ilkokuldan biri olan Mustafa Çağatay İlkokulundan 10 öğrenci velisi, Karaoğlanoğlu İlkokulundan ise 12 öğrenci velisi örnekleme yöntemleri temelinde çalışmaya dahil edilmiştir. Bu velilerin bir kısmının devlet ortaokulu, lisesi ve kolejlerine devam eden çocukları da bulunmaktadır. Belirlenen ailelerin hem anne hem de babaları ile görüşme yapılması planlanmıştır. Ancak görüşme aşamasına gelindiğinde bazı öğrencilerin tek ebeveynli oldukları tespit edilmiştir. Tek ebeveynli aile sayısı ikidir; bu ailelerde çocukların bakımını anneler üstlenmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri elde etmek amacıyla nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Görüşme sırasında araştırmacı, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla verilen cevapları ayrıntılandırabilir ve kişinin cevaplarını açıklamasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Bu çalışmada ana dili Türkçe olmayan öğrenci velilerine uygulanmak üzere hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sosyo-demografik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, görüşme soruları üç temel başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

1. Göç nedenleri ve eğitimden beklentiler,
2. Ailelerin eğitim sürecindeki ilgi ve girişimleri,
3. Çocukların okuldaki durumları (yaşadıkları, bilişsel-duyuşsal-sosyal durumları) şeklindedir.

Araştırma sorularının uygunluğu konusunda farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca 2 katılımcı ile pilot uygulama yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Göç nedenleri ve beklentiler başlığı altında üç soru, ailelerin ilgisi ve girişimi başlığı altında üç soru ve çocukların okuldaki durumları başlığı altında beş soru yer almaktadır. Velilere yöneltilen sorular, onların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği şekilde hazırlanmış ve görüşme sırasında görüşlerini detaylandırılabilmesi için ek sorular da düşünülmüştür. Katılımcıların Türkçe kelime dağarcığının kısıtlı olması nedeniyle görüşme sorularının kısa ve kolay anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce KKTC Millî Eğitim Bakanlığında 26 Ekim 2020 tarihinde İÖD.0.00-006-20/E.5557 sayılı uygulama izni alınmıştır. Araştırmada katılımcıların gönüllülük esasıyla araştırmaya katılmalarına dikkat edilmiştir. Başta gizlilik olmak kaydıyla etik kurallara uyulacağı ve katılımcıların verecekleri cevaplarda herhangi bir yönlendirmenin yapılmamasına dikkat edileceği onlara araştırmacı tarafından bildirilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinin COVID-19 salgınına denk gelmesi nedeniyle görüşmelerin tümü yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Çevirim içi görüşmeler yapılmakla birlikte, bazı katılımcılar sorulara ilişkin yanıtlarını yazılı olarak vermeyi tercih etmişlerdir. Anlaşılamayan ya da açık cevap alınamayan sorularla ilgili telefonla iletişime geçilmiştir. Bazı veliler temastan çekindikleri için görüşme formunu sadece internet üzerinden elektronik olarak doldurup e-posta yoluyla gönderme yoluna gitmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı görüşme formunu, danışmanı ile birlikte hazırlamış, bu süreçte uzman görüşlerini almış ve görüşme süreçlerini, verilerin toplanması bölümünde açıklanan sınırlılıklar çerçevesinde bizzat kendi uygulamıştır. Daha sonra ise görüşmeler sonucunda elde edilen verileri yazmış, uygun kod ve temaları oluşturmuş ve metin haline dönüştürmüştür. Görüşmeler süresince nesnel bir tavır takınmış, katılımcıları yönlendirmekten kaçınmış ve bilimsel araştırmadaki etik kurallara uymaya özen göstermiştir. Veri analizi süresince nitel araştırmada içerik analizi tekniğine uygun olarak ve geçerlik-güvenilirlik ilkeleri temelinde bir çözümleme gerçekleştirmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonunda elde edilen veriler birebir yazılıp kaydedilmiştir. Veriler çözümlenmesinde içerik analizi yaklaşımı temel alınmıştır. İçerik analizi gerçekleştirilirken temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde orga-

nize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada gerçekleştirilen içerik analizinin aşamaları aşağıdaki gibidir:

1. Veriler, yazılı olarak kaydedilmiştir.
2. Her soru bir kategori olarak kabul edilmiştir.
3. Aynı soru altında tüm katılımcıların verdiği yanıtlar yazılmıştır. Bu işlem 2 kez tekrarlanmıştır. Katılımcı velilerin yanıtları anne ve baba olarak değerlendirilmiştir.
4. Her soruya verilen yanıtlarda kodlar (anahtar sözcükler) belirlenmiştir.
5. Benzer kodlar sınıflandırılarak temalar elde edilmiştir. Tema isimleri araştırmacı tarafından verilmiş, isimler verilirken kodları kapsamasına ve açık-anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Her temanın ayrı olmasına ve iç içe geçmemesine özen gösterilmiştir.
6. Bazı durumlarda temalar birleştirilmiş ve ana temalar oluşturulmuştur.
7. Temalar sunulurken şekillerden yararlanılmıştır. Şekiller araştırmacılar tarafından Corel Draw programında özgün olarak oluşturulmuş ve içerik analizi temel alınarak şekillerde temalara yer verilmiştir.
8. Şekillerin altında her temayı açıklamaya ilişkin katılımcı görüşleri birebir alıntı yapılarak sunulmuştur.
9. Alıntılar tırnak içerisinde ve italik olarak sunulmuştur. Alıntılardan sonra katılımcıların isimleri verilmeden kodlar kullanılmıştır. Buna göre anneler için A1, A2, A3... ve babalar için B1, B2, B3... gibi kodlardan yararlanılmıştır.
10. İçerik analizindeki güvenilirlik için araştırmacı ve danışmanı bir soruyu ayrı ayrı çözümlemiş ve aralarındaki uzlaşmanın %82 olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Zorlukları

Bu araştırma, Girne ilçesindeki ilkokullara devam eden ve ana dili Türkçe olmayan göçmen öğrenci velilerinin 2020-2021 eğitim-öğretim yılında eğitime ilişkin görüş ve beklentileri ile sınırlıdır. Araştırmaya katılan ailelerin farklı ülkelerden olması ve İngilizce konuşamamaları, yalnızca Türkçe öğrenmiş ailelerle araştırmanın yürütülmesini zorunlu kılmıştır. Türkçe öğrenmiş göçmen öğrenci velileri ile yapılan görüşmelerde ise velilerin kelime hazinelerinin kısıtlı oluşundan dolayı ana dili konuşucuları kadar akıcı ve detaylı anlatım yapamamaları da araştırmanın başka bir sınırlılığı olmuştur. COVID-19 nedeniyle salgın sürecinde araştırmanın yürütülmesi görüşme sürelerinin uzun tutulmamasına yol açmıştır. Bu durum da araştırmada veri toplama sürecinde sınırlılık yaratmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın bulgular bölümünde ana dili Türkçe olmayan göçmen öğrenci anne ve babalarının Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki eğitim sistemi ile ilgili görüşleri ve eğitimcilerden beklentileri sırayla sunulmuş ve içerik analizine bağlı olarak oluşturulan temalar yorumlanmıştır.



Şekil 1. Göç Nedenleri ve Eğitimden Beklentiler

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu KKTC'ye göç nedeni olarak çalışma ve para kazanma cevabını vermiştir. Bazı katılımcılar ise, KKTC'nin güvenli bir ülke olduğunu ve kültürel olarak kendi ülkelerine benzediğini ifade etmiştir. "KKTC'de daha güvenli bir yaşam olması ve kültürel mirasın bizinkine benzemesi burayı tercih etmememize sebep oldu." (A1). Başka bir katılımcı, tercih sebebini hem güvenlik hem de iklim ile ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır. "Hırsızlık oranının düşük olması, sakin bir yer olması ve ikliminin güzel olması hoşumuza gitti. Bu yüzden geldik." (B5). Şekil 1'deki bulgular dik-kate alındığında ailelerin KKTC'ye geliş nedenleri içerisinde çocuklarının iyi eğitim almaları isteğinin olmadığı görülmektedir.

Çeşitli sebeplere Kıbrıs'a gelen katılımcıların neredeyse tamamı KKTC'deki eğitim sistemi ile ilgili önceden bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişler ve "Hiç bir şey bilme-

den geldik." (B8) yorumunu yapmışlardır. KKTC'deki eğitim sisteminden beklentilerinin ne olduğu sorusuna da büyük bir çoğunluk, "Beklentim yoktu." cevabını vermiştir. KKTC eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olmamasına karşın eğitim sistemini beğenen ve tahmininden iyi bulan katılımcıların olduğu da görülmüştür. "Hayır bilgi sahibi değildik. Ancak okulları beklediğimizden ve düşündüğümüzden daha iyi bulduk." (A1)

Katılımcılar çocuklarının okula başladıktan sonraki süreçte sorun yaşamadıklarını, okullarını sevdiğini ve okula severek gittiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı, "Mutlu bir şekilde okula gittiler. Sorun yaşamadık." (A2) demiştir. Buna karşın bazı katılımcılar Türkçe öğrenme sürecinde sorunlar yaşadıklarını ve okuma yazmada zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu zorlukların çocukların dersleri anlamalarına engel olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin (A5) "Çok stres yaşadık. Türkçe öğrenmek için çok uğraştılar. Derslerini anlamak için çok zorluk yaşadılar." demiştir. Katılımcılardan bazıları ise çocuklarının arkadaşları tarafından kabul edilmediklerini ve dışlandıklarını ifade ederek bu durumdan dolayı zorluk yaşadıklarını söylemiştir. "Arkadaşları ile başlangıçta anlaşamadılar. Çocuklarımızı topluma dahil etmek için çok sıkıntı yaşadık." (B1).



Şekil 2. Eğitime İlişkin Ailelerin İlgisi ve Girişimi

Bu araştırmada aileler, çocuklarının eğitimine ilişkin girişimlerini değerlendirirken öncelikle Türkçe seviyelerinin ne düzeyde olduğundan ve Türkçeyi nasıl öğrendikle-

rinden söz etmişlerdir. Bu durumun ise çocuklarının eğitimini doğrudan etkilediğini ve çocuklarına destek olma konusunda belirleyici olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşmelerdeki cevaplarından farklı seviyelerde Türkçe bildikleri anlaşılmaktadır. Okuma yazma seviyeleri sorulduğunda bazı katılımcıların çekingen davrandığı araştırmacı tarafından bizzat gözlemlenmiştir. “Çok az biliyorum. Okuma, yazma ve konuşma seviyem düşüktür.” (B3). Katılımcıların büyük bir kısmı okuma yazma seviyesinden pek bahsetmemiş, bazıları ise “kötü” olarak değerlendirmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra özellikle okuma ve yazma becerileri iyi olan ailelerin, çocuklarının eğitimine daha çok destek sağlayabildikleri ortaya konmuştur. Velilerin Türkçe öğrenme şekilleri elde edilen veriler ışığında; kendi kendine, iş yerinde ve ders-kurs yoluyla olduğu şeklindedir. Ders ve kurs yoluyla Türkçeyi öğrenen velilerin eğitime olan inançlarının daha yüksek olduğu ve çocuklarını Türkçe öğrenmeye daha çok güdülediği görülmüştür.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu çocuklarının dersleriyle ilgilendiğini benzer cümlelerle ifade etmiştir. KKTC’de uzun süre kaldığı anlaşılan bazı veliler ise çocuklarına ilk zamanlarda yardım ettiklerini ancak çocuklarına artık yardım etmediklerini dile getirmişler ve bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Çocuklarım artık derslerini kendileri yapıyorlar.” (A5). Benzer şekilde çocuklarının derslerini tek başına yapacak duruma geldiğini düşünen ve daha az yardım eden veliler de bulunmaktadır. Çok az sayıda erkek katılımcı (baba) ise çocuklarının derslerine yardım edecek fırsatı olmadığını ifade ederek onlara zaman ayıramadığını ancak annelerinin ilgilendiğini söylemiştir. “Eşim destek oluyor.” (B9).

Çocuklarının derslerine yardım etme amaçları velilere sorulduğunda katılımcıların hemen hemen tamamı çocukları için iyi bir gelecek istedikleri konusunda ortak bir görüş ortaya koymuşlardır. Katılımcıların bazıları ise, KKTC’de yaşadıkları dil sorununa vurgu yaparak çocuklarının derslerine yardım etme sebebini daha iyi Türkçe öğrenmelerine dayandırmıştır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu çocuklarına okul dışında herhangi bir akademik destek almadığını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise çocuklarına çeşitli derslerden özel ders aldığını ifade etmiştir. Bu dersler, beşinci sınıf öğrencileri için ortaokula hazırlık (sınavla girilen kolejler) şeklinde olabildiği gibi Türkçe dersi için pekiştirme amaçlı olarak da tercih edilmektedir. Bir katılımcı (A12), “Bir çocuğum koleje hazırlık için ders alıyor.” demiştir. Araştırmaya katılan az sayıdaki veli ise çocuklarını dershanelerin etüt bölümüne gönderdiklerini ifade etmiştir. Etüt merkezini, çocuklara ödevlerini yaptırdıkları ve ders çalıştırdıkları için tercih ettiklerini söylemişlerdir. “Evet derslerini yapmak için etüt merkezine gidiyorlar.” (A6).



Şekil 3: Göçmen Öğrencilerin Okuldaki Durumuna İlişkin Aile Görüşleri

Bu çalışmada, göçmen öğrencilerin okuldaki durumları ile ilgili velilerin görüşlerine de yer verilmiştir. Katılımcıların cevapları incelendiğinde, dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, “çok iyi”, “iyi”, “orta” ve “kötü” şeklinde yapılandırılmıştır. Yapılan görüşmelerde velilerin detaylı açıklamalar yapmaması, kısa cevaplar vermesi ve bazı konularda fikirlerinin olmaması, çocukların okuldaki akademik ve sosyal durumlarını velilerin çok iyi analiz edemedikleri izlenimini uyandırmıştır. Katılımcıların bir kısmı çocuklarının akademik başarılarının çok iyi olduğunu ifade etmiştir. Gösterge olarak ise, ders notlarının yüksek olması gösterilmiştir. “Çocuklar okulda teşekkür belgesi alabiliyorlar, bu yüzden bence başarıları çok iyi durumdadır.” (B5).

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu çocuklarının akademik durumu ile ilgili “iyi” değerlendirmesini yapmış ancak bu kanaate nasıl vardıkları ile ilgili herhangi açıklayıcı bir yorum getirmemişlerdir. Çocuklarını iyi olarak değerlendiren ailelerin, bir ya da iki çocuğunun devlet kolejleri için yapılan giriş sınavını geçtiği ve koleje halihazırda devam ettiği görülmüştür. Araştırmada, çocuklarının akademik başarısını “orta” olarak değerlendiren velilerin, çocuklarının aldıkları notlara bakarak bu kanaate vardıkları düşünülmektedir. “Çocuğumun ders başarısı orta düzeydedir.” (A9).

Çocuklarının akademik başarılarını “kötü” olarak değerlendiren veliler ise değerlendirme yaparken açıklayıcı bilgi vermekten kaçınmış ve herhangi bir yorum yapmamışlardır. Bu durum araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. “Çocuğumun dersleri kötüdür.” (B8).

Bu araştırmada göçmen öğrencilerin okullarına ilişkin memnuniyet durumları da velilere sorulmuştur. Çalışmaya katılan velilerin büyük bir kısmı çocuklarının okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumlu duygular beslediğini ifade ederek çocuklarının okula isteyerek gittiğini ve okuldan mutlu döndüğünü söylemiştir. “Çocuklar okuldan çok memnundurlar. Memnuniyetle gidiyorlar.” (B2). Az sayıdaki veli ise, çocuklarının okulu pek sevmediğini, aslında okula gitmek istemediklerini ama yine de gittiklerini ifade etmiştir. “Çocuklar okulu pek sevmiyorlar ama yine de gidiyorlar.” (B3).

Ana dili Türkçe olmayan göçmen çocukların KKTC okullarındaki sosyal ilişki durumları sorulduğunda ise, büyük oranda katılımcı, çocuklarının okul ortamında sosyal olarak uyumlu olduğunu ve herkesle anlaştığını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise çocuklarının özellikle öğretmenlerini çok sevdiğini ifade etmişlerdir. “Çocuklarımızın öğretmenleri çok iyi kişiler. Çocuklar onları çok seviyor.” (A1). Bunların yanında katılımcılar çocuklarının okulda bulunan kişilere saygılı davrandığını açıklamışlardır. “Çocuklar okuldaki kişilere saygılı davranırlar.” (A2)

Öğrencilerin yaşadığı sorunlar sorulduğunda, katılımcıların büyük bir çoğunluğu, çocuklarının okullarda kayda değer bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. “Çocuklarımızın okulda hiç sorunu yoktur.” (A6) Bazı katılımcılar ise, çocuklarının okulda yaşadığı sorunları ifade ederken arkadaş eksikliğine değinmiştir. “İlk yıl çocuklarımız sınıf arkadaşlarıyla birçok sorun yaşadılar. Ama artık bu sorunlar çözüldü.” (B1). Çocuğunun daha küçük sınıflarda okuduğunu belirten başka bir katılımcı ise çocuğunun hiç arkadaşı olmadığını belirtmiş ve bunu okulda yaşanan önemli bir sorun olarak ifade etmiştir.

COVID-19 salgınına dikkate alan bazı katılımcılar ise, sınıfların iki gruba ayrılarak seyretilmiş eğitim verildiğini hatırlatarak ders sürelerinin azlığını sorun olarak dile getirmiştir. “Derslerin çok az yapılması. Çocukların iki günde bir okula gitmeleri sorun oluyor.” (B2)

Yaşanan sorunların sebeplerini bulmaya yönelik sorulan soruya katılımcıların büyük çoğunluğu, sorun olmadığı için bir neden de olmadığını ifade etmiş ve sorun yaşanmamasının nedeninin ise öğretmenlerinin ilgisi olduğunu söylemiştir. Çocuklarının yaşadığı sorunları arkadaş eksikliği olarak tanımlayan katılımcılar ise bu sorunun nedenini çocukların yabancı uyruklu olması ve diğer çocuklarla birbirlerini anlayamaması olarak yorumlamıştır.

“Çocukların yaşadıkları sorunlar nasıl çözülür?” sorusunun yöneltildiği katılımcıların büyük bir çoğunluğu çocukların yaşadıkları sorunlar konusunda açıklayıcı yorumlar yapmaktan kaçınmıştır. Buna paralel olarak çözüm yolları sorulduğunda da

bir fikir öne sürememişlerdir. *"Bilemiyorum."* (B2), *"Bir fikrim yok."* (A9). Bazı katılımcılar ise çocuklarının yaşadıkları sorunların önemsiz şeyler olduğunu ve kolaylıkla çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Yaşanan sorunları COVID-19 salgını ile ilişkilendiren veliler, çözümü de çocuklarının daha fazla ders almaları şeklinde önermişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmaya katılan velilerin Kıbrıs'a geliş nedenlerinin farklılaştığı görülmektedir. Göç eden ailelerden bazılarının KKTC'nin doğal güzelliklerini ve iklimini en önemli sebep olarak gösterdikleri görülmüştür. Diğer gruplardaki göç edenlerin ise toplumsal ve kültürel benzerliklerin tercih sebebi olarak ön plana çıktığı görülmüştür. Rusya, Ukrayna ve Moldova'dan KKTC'ye göç edenler sebep olarak iklim, yüzü şekilleri ve güvenlik konusunu öne sürerken; Pakistan, Türkmenistan ve Kırgızistan'dan gelenler çalışmak için cevabını vermiştir. Katılımcıların geliş nedenlerine bakıldığında çocuklarının eğitimine yönelik herhangi bir hedef ortaya koymadıkları anlaşılmaktadır.

KKTC'nin eğitim sistemine ilişkin göç eden ailelerin bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Bu aslında beklenen bir sonuçtur. KKTC'ye göç ederken göç sebepleri ve hedeflerine çocuklarının eğitimini ön plana koymayan veliler, zaten eğitim sistemini araştırma ihtiyacı da duymamış olabilirler. Sözü edilen anlayıştaki veliler KKTC eğitim sistemi ile ilgili bilgi sahibi olma girişiminde bulunmamışlardır. Ne var ki, KKTC'nin uluslararası alanlarda tanınmamış bir ülke olması ve internet üzerinden erişilebilecek kaynaklarının yetersiz olması da ailelerin eğitimle ilgili bilgi sahibi olmalarını sınırlandırmış olabilir.

Ailelerin eğitimden herhangi bir beklentisinin olmaması, eğitim ile ilgilenmediklerini düşündürmektedir. Bunun yanında ailelerin tamamına yakını okulları beğenmektedir ve olumlu görüşlere sahiptirler. Bunların nedenlerine bakıldığında, kendilerinin çalıştığı saatlerde, çocuklarının güvende olması bu kanaate varmalarına etken olabilir. Çocuklarının okuldan mutlu gelmesi de her şeyin yolunda olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuç temelinde araştırmaya katılan ailelerin geldikleri ülkelerdeki eğitimle KKTC'deki eğitim sistemini karşılaştırdıkları zaman belediklerinden daha iyi buldukları yorumu da yapılabilir.

Araştırmaya katılan göçmen ailelerin bazıları çocuklarının arkadaş bulma konusunda sorun yaşadığını dile getirirse de birçok katılımcı bu konuya değinmemiştir. Bunun sebebinin, Aktoprak, Yiğit ve Güneşli'nin araştırmalarında (2018) belirttikleri gibi, KKTC'deki çokkültürlü eğitim ortamı içinde göçmen öğrencilerin kendi ülkelerinden gelen başka öğrencilerle buluşmuş olmaları ve arkadaş sahibi olmalarıdır. Şimşir ve Tilmaç (2018) da araştırmalarında, okul aile birliklerinin okullardaki çokkültürlülük durumunu değerlendirerek ve çeşitli etkinlikler planlayarak velilerin birbirlerini tanımalarını sağlayabileceğini belirtmektedir. Böylece göçmen çocuklarının adaptasyon ve entegrasyon süreci hızlandırılmış olabilir.

Çocuklarının okula başladıktan sonra yaşadıkları sorunları anlatmaları istenen velilerin büyük bir kısmı, “sorun yaşamadı” cevabını vermiştir. Bu düşündürücü bir sonuçtur. Araştırmacılar bu soru karşısında katılımcıların çekingen cevap verdiği bizzat gözlemlemiştir. Velilerin okulla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı düşünülmektedir. Hem çocukları hem de çocuklarının öğretmenleri ile yeterli iletişim kuramadıkları anlaşılmaktadır. Alanyazında göçmen öğrencilerle yapılan çalışmalarda öğretmen ve yöneticiler ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler (Takır ve Özerem, 2019). Bu araştırmadaki velilerin ise hiç sorun yok demesi düşündürücüdür ve bir iletişimsizlik olduğunu düşündürmektedir. Alanyazındaki benzer çalışmalarda öğretmenler ile aileler arasında iletişim eksikliklerinin olmasının, sorunların fark edilmesinde ve çözüm yolları bulunmasında olumsuz etkisi olduğu ortaya konmuştur (Schneider & Arnot, 2018).

Almanya’da Türk öğrencilere yönelik çalışmasında Şahan’ın (2012) elde ettiği bulgulara göre veliler çocuklarının akademik başarısını yeterli görmektedir. Ancak öğretmenlerin aynı fikirde olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla okullardaki yabancı öğrencilerin velilerinin iletişim sorunu bir kez daha ortaya konulmuş olmaktadır. Ayrıca eğitimle ilgili herhangi bir beklentisi olmayan velilerin, çocuklarının sorunlarını fark etmemesi ve önemsememesi de beklenen bir sonuçtur. Benzer bir çalışmasında Polat (2012), Türkiye’de yaşayan göçmen öğrencilerin yaşadığı sorunları araştırmış ve çözüm yolları önermiştir. Bu çalışmada KKTC’deki göçmen ailelerin tersine Türkiye’deki aileler daha bilinçli yorum yapmışlar, eğitim sisteminde ders materyallerinin eksikliği, Türkçe öğretiminde sorunlar, ödev ve sosyal etkinlik azlığı, rehberlik sorunu, baskı, okul aile iletişimsizliği, öğrencilerin mutsuzluğu ve akademik başarısızlığı ile ölçme-değerlendirme gibi sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir.

Bu araştırmaya katılan velilerin tamamı Türkçe bilmektedir. Zaten araştırma öncesinde çalışma grubu seçilirken de göz önüne alınan ölçütlerden biri Türkçe anlamak ve konuşmak olmuştur. Ancak araştırma kapsamındaki velilerin KKTC’de kaldıkları zaman ve yaptıkları işlere bakıldığında Türkçe seviyelerinde farklılıklar olduğu görülmüştür.

Aileler, çocuklarının dersleriyle ilgilenme durumları ile ilgili birbirlerinden farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Birçok aile, çocuklarının derslerini önemsemekle birlikte yardım etmeye çalışmaktadır. Bazı aileler ise, çocuklarının derslerini kendi kendilerine anlayıp yapabildiğini düşünmekte ve onlara yardım etmemektedir. Bu sonuç, irdelenmesi gereken bir konudur. Bazı aileler bu yorumu yaparken çocuklarının notlarını ve sene sonu takdir almalarını kriter göstermiştir. Ancak bazı aileler neye dayanarak çocuklarının derslerine yardım etmediklerini açıklayamamıştır. Alanyazındaki birçok çalışmada olduğu gibi Çöplü’nün (2019) çalışmasında da akademik olarak özellikle dil yönünden zayıf olan öğrencilerin derslerine ilişkin motivasyonlarının azaldığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla bazı ailelerin çocukları ile ilgili eğitim anlayış ve çabalarının daha detaylı araştırılması gerekmektedir.

Araştırmada anne ve babaların eğitime ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında genellikle görüşlerinin farklılık göstermediği dikkat çekmiştir. Beraber yaşayan ailelerde anne ve babalar birbirine yakın cevaplar vermişlerdir. Bazı ailelerde özellikle babalar, çocukların dersleriyle ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcılar, eşlerinin destek olduğu düşüncesindedirler. Okul dışında akademik destek alınıp alınmadığı sorulduğu zaman ise yine birçok velinin destek aldırması değerlendirilmesi gereken bir sonuçtur. Bu durumun sebepleri düşünüldüğünde, çocukların başarısı ile ilgili endişe duymadıkları sonucuna varılabilir. Birçoğu ekonomik sebeplerle adaya gelen göçmen aileler, kazandıkları parayı çocukların eğitimine harcamak istememekte, okuldaki eğitimi yeterli bulmaktadırlar. Bazı veliler ilk yıllarda destek aldıklarını söylemiştir. Bu durum da öğrencilerin Türkçe öğrenene dek destek ihtiyacı hissettiklerini ama zamanla kendi kendilerine yetebildiklerini düşündürmektedir.

Araştırmadaki katılımcıların bazıları, çocuklarının devlet kolejlerinde olduğunu belirtmiştir. Türk öğrenciler için bile kazanmasının zor olduğu bir sıralama sınavı ile girilen kolejlere göçmen öğrencilerin hazırlanıp başarı göstererek girmesi, bazı ailelerin aldırıldığını söylediği özel derslerin etkili olduğunu ve Türkçeyi öğrendikten sonra göçmen öğrencilerin akademik başarılarının yüksek düzeyde olabileceğini göstermektedir. Çocukların okula ve okuldakilere ilişkin duygu durumlarına bakıldığında, birçok veli çocuğunun okulunu sevdiğini ve mutlu bir şekilde okula gidip geldiğini düşünmektedir. Bazı veliler çocuklarının okula ilişkin olumsuz duygu ve tutumları olduğu halde yine de gittiklerini ifade etmiştir. Bu durum, okulun sosyalleşme işlevinin önemli olduğunu ancak dil ve uyum problemleri yaşayan çocuklarda bir isteksizlik olabileceğini göstermektedir. Benzer bir çalışmada Atlıhan (2019), dil ve kültürel uyumsuzluk gösteren çocukların okula gitme ve devam konularında isteksizlik gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Çocukların okuldaki sosyal ilişkileri incelendiğinde olumsuz bir yorum yapılmadığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlerine karşı sevgi ve saygı duygularının olduğu belirtilmiştir. Benzer bir çalışmada Ak'a (2020) göre, okula uyum ve dil problemleriyle gelen öğrenciler kısa sürede öğretmenlerinin yardımıyla bu sorunları aşmaktadır. Birçok veli, yaşanan ya da yaşanabilecek sorunlar için çözüm yolu üretmekten kaçınmış ve fikir belirtmemiştir. Bu durum onların eğitim ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ya da eğitimi yeterince önemsemediklerini düşündürmektedir. Bunun ötesinde göçmen olan ve yurttaş olmayan bu kişiler, ülkenin eğitimi ile ilgili sorunlarda kendilerini söz sahibi görmemiş olabilirler. Bazı aileler, çocuklarının okullarda sorun yaşamasını doğal kabul etmekle birlikte bu sorunların kendiliğinden kolayca çözülebileceğini düşünmektedir. Bu yaklaşım, velilerin okul ve öğretmenlere güvendiğini düşündürmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre göçmen öğrenci ailelerinin, KKTC eğitim sisteminde yeterince söz sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle KKTC Millî Eğitim Bakanlığının eğitim programlarına göçmen öğrencileri ve onların ailelerini de dahil etmesi gerekmektedir. Çalışmadan çıkan sonuçlara bakıldığında okul-veli, öğretmen-veli iletişiminin yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Okul yönetimlerinin, Atlıhan'ın (2019) çalışmasında dile getirdiği gibi, gerek idari gerekse sınıf düzeyinde göçmen öğrenci velileri ile iletişimi sağlayacak çeşitli uygulamalar düzenlemesi gerekmektedir. KKTC Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına göçmen öğrencilerin ve velilerinin eğitimine yönelik özel kurslar da eklenmelidir. Okul yönetimleri göçmen öğrencileri okula kayıt yaparken mümkünse kendi ülkesinden gelen başka öğrencilerle aynı sınıfa yerleştirilmelidir. Eren'in (2019) üzerinde durduğu gibi, daha etkili bir eğitim-öğretim süreci için okul yönetimleri tarafından okul-aile iletişiminin ön planda tutulduğu, velilerle etkili bir iletişim ve işbirliği amaçlı çeşitli günler ve etkinlikler düzenlenebilir.

Eğitim sürecinde sınıfta göçmen öğrenci bulunan öğretmenlerin fikirlerinin ve ihtiyaçlarının öğrenilmesi çok önemlidir. Akademik başarı yanında sosyal ve duygusal açıdan göçmen öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması da çok önemlidir. Bu amaçla ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin hem kendi kültürlerini yaşayabileceği hem de Kıbrıs kültürünü içselleştirebileceği öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Göçmen öğrencilere sadece derslerle ilgili değil sosyal etkinlikler ve okul dışı kültürel etkinliklerle destek olunmalıdır. Kaya'nın (2016) altını çizdiği gibi, ilkokulda birinci sınıfa başlayacak olan göçmen öğrencilerin, eğer adaya yeni gelmişse belli bir süre okul öncesi eğitime devam etmeleri istenebilir. Göçmen öğrencilerin okula uyumları ile ilgili problemler konusunda çalışmak sadece sınıf ya da branş öğretmenlerinin sorumluluğunda olmamalı, okul psikolojik danışmanları bu süreçte etkin görev almalıdırlar. Sınıf içi çalışmalarda göçmen öğrenciler, öğrendikleri Türkçe sözcükleri kullanmaları konusunda öğretmenler ve arkadaşları tarafından cesaretlendirilmeli ve onları derse katarak motive etmelidirler. Böylelikle başarı elde etme konusunda göçmen öğrencilerin öğrenme motivasyonları artırılabilir. Sınıflarda özellikle sosyal beceri, hayat bilgisi veya sosyal bilgiler derslerinde göçmen öğrencilerin kendi kültürleri ile ilgili arkadaşlarına bilgi vermeleri özendirilmelidir. Böylece kendi kültürü ile kabul gördüğünü anlayan çocuklar özgüven sorunu yaşamamış olacaklardır. Göçmen öğrencilerin KKTC'de eğitim sistemindeki durumunu değerlendirebilmek için öğrencilerle aileleri arasındaki ilişki ve iletişim durumlarının da değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu nedenle öğrencilerden oluşan bir örneklemin konuyu derinlemesine çalışabilmek için ileriki araştırmalara dahil edilmesi önerilebilir. Bu çalışma daha çok ilkokul seviyesindeki göçmen öğrencilerin velileri ile yürütülmüştür. Daha kapsamlı bilgi edinmek için ortaokul ve lise öğrencileri ve onların velileri ile çalışma yapılması önerilebilir. Çalışma öncesinde göçmen öğrencilerin velilerine yönelik KKTC'de yapılmış herhangi bir

kaynağa ulaşılamamıştır. Bu nedenle konunun veliler dışında, KKTC eğitim sistemi içindeki farklı paydaşlarla (akademisyenler, sendikalar, sivil toplum örgütleri gibi) etraflıca çalışılması önerilebilir.

Kaynakça

- Abbak, A. C. (2015, 23 Şubat). Nitel araştırma yöntemlerinde örneklem seçimi. <https://www.slideshare.net/canabbak/ntel-aratirma-yntemlernde-rneklem-sem>
- Ak, N. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aktoprak, A., Yiğit, P., & Güneşli, A. (2018). Attitudes of primary school teachers toward multicultural education. *Quality & Quantity*, 52(1), 181-194. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0600-x>
- Atlıhan, A. M. (2019). Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Büyüköztürk, D. Ş. (2012, 14 Mayıs). Örnekleme yöntemleri. <http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf>
- Ceyhan, E. (2007). Yabancı dil öğretimi teknolojisi. Morpa Yayınları.
- Çöplü, F. (2019). Göçmen öğrenciler için okul uyum programı geliştirmeye yönelik bir taslak çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dedeoğlu, S. ve Gökmen, Ç. E. (2011). Göç ve sosyal dışlanma. Efil Yayınevi.
- Egeli, S. ve Barut, Y. (2020). Anadili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları problemler. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 2(3), 171-179. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.20>
- Eraldemir, Z. (2013). Türkiye’de göç sorunu, göçlerin sosyo-ekonomik yansımaları: İskenderun-Dörtüylö örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Erden, H., ve Erden, A. (2019). KKTC eğitim sisteminde yaşanan güncel sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 282-303. <https://doi.org/10.19126/suje.516474>
- Erdoğan, M. ve Kaya, A. (2015). Türkiye’nin göç tarihi. Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen öğrencilerin 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>
- Eroğlu, Ö. B. ve Gülcan, M. G. (2016). Göçle gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunları: Mersin ili örneği. *Beycioğlu, K., Özer, N., Koşar, D. ve Şahin, İ. (Edt.), Eğitim yöntemi araştırmaları* (s. 218-238). Pegem Akademi.
- Gökmenoğlu, T. ve Kömleksiz, F. Ö. (2019). Göç ve çeşitlilik: KKTC'ye göçle gelen lise öğrencilerinin uyumuna yönelik bir durum saptama çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 265-281.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Kararımak, Ö. ve Öztapak, M. (2015). Göç olgusu bağlamında lise öğrencilerinin aile profilleri ve akademik başarı durumları. *HAYEF Journal of Education*, 12(2), 81-97.
- He, Y., Bettez, S. C., & Levin, B. B. (2017). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, 52(8), 957-985. <https://doi.org/10.1177/0042085915575579>
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Kaya, Ö. S. & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.51992>
- KKTC Anayasa, (1985, 5 Mayıs). <http://www.cm.gov.nc.tr>.
- KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi (2021). İstatistik Yıllığı 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018. <http://eohd.mebnet.net/?q=node/34>
- KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi, (2005, 1 Eylül). Kıbrıs Türk eğitim sistemi, <http://talimterbiye.mebnet.net/kibrsturkegitimsistemi.pdf>
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57. <https://doi.org/10.2307/2060063>
- Onur, E., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alanyazın ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Özdemir, S. M, Benzer, H. ve Akbaş, O. (2009). Almanya'da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme: Kuzey Ren Vestfalya örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 23-40.
- Polat, F. (2012). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

KKTC'deki Göçmen Öğrenci Velilerinin Eğitime İlişkin Görüşleri

- Schneider, C., & Arnot, M. (2018). Transactional school-home-school communication: Addressing the mismatches between migrant parents' and teachers' views of parental knowledge, engagement and the barriers to engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.005>
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Şahan, G. (2012). Almanya'da ilkokullara devam eden Türk öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin nitel bir analizi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Takır, A. ve Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor Edebiyat*, 25(97), 639-657. <https://doi.org/10.22559/folklor.972>
- Tebben, C. (2017). Immigrant parental involvement in student academics, *Empowering Research for Educators*, 1(1), 7-19.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- UNESCO, (2015). The 2015 Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015 Achievements and Challenges. UNESCO Publishing.
- UNICEF Türkiye, (1989, 20 Kasım). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, www.unicef.org/turkey/cocuk-haklarina-dair-sozlesme
- Yavuzer, H. (1993). Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). Case study research design and methods. Sage.

GÖÇ VE GÖÇMENLERİN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DEKİ DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ: BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hasan BOZKAYA¹

¹ Doktor, Millî Eğitim Bakanlığı, Hatay, bozkayahasan75@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1272-0921.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 26.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960008

Öz: Bu çalışma, 2011-2020 yılları arasında Türkiye’de göç ve göçmenler ile ilgili yazılan doktora tezlerinin içerik analizini yaparak, bu tezlerde göçmenlerin eğitimi ile ilgili durumu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri Ulusal Tez Merkezi’nden ve erişimi serbest olan toplam 62 doktora tezinin verilerine dayanılarak elde edilmiştir. İncelenen doktora tezleri; yayımlandığı yıl, üniversitesi, enstitüsü, anabilim dalları, konu alanları, araştırma desenleri, örneklem büyüklükleri, veri toplama tekniği ve araçları yönünden incelenmiştir. Araştırmada, tarama yöntemi kullanılarak içerik analizi yapılmış ve elde edilen bulguların yüzdeleri ile frekansları tablolar ve grafikler yardımıyla sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre göç ile ilgili en çok doktora tezinin 2019-2020 döneminde yazıldığı görülmüştür. Yazılan doktora tezlerinin en çok İstanbul ve Ankara üniversitelerinde, sosyal bilimler enstitüsünde, sosyoloji anabilim dalında ve sosyoloji alanında çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma yöntemi olarak en çok nitel araştırma deseninin kullanıldığı görülmüştür. Veri toplama tekniği ve verilerin analizinde ise araştırma yöntemi olarak en çok kullanılan nitel araştırma desenine uygun olan görüşme ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Konu bakımından ise incelenen tezler içerisinde sadece üç tanesinin göçmenlerin eğitimi ile ilgili olduğu ve göçmenlerin eğitimi ile ilgili yazılan tez sayısının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göç, göçmen, Türkiye, içerik analizi, doktora tezleri, göçmen eğitimi

ANALYSIS OF THESES ON MIGRATION, MIGRANTS AND MIGRANTS EDUCATION IN TURKEY: A CONTENT ANALYSIS STUDY

Abstract:

This study was carried out in order to evaluate the situation regarding the education of immigrants by analyzing the content of doctoral theses written on migration and immigrants in Turkey between 2011-2020. The study data were obtained from the National Thesis Center and based on the data of a total of 62 doctoral theses that are free to access. In the examined doctoral theses; the year it was published, its university, institute, departments, subject areas, research designs, sample sizes, data collection techniques, and tools were examined. In the research, content analysis was made using the scanning method and the percentages and frequencies of the findings were presented with the help of tables and graphics. According to the results of the analysis, it was seen that the most doctoral theses on migration were written in the 2019-2020 period. It has been determined that most of the doctoral theses written were done in Istanbul and Ankara universities, social sciences institute, sociology department and sociology field. In addition, it was seen that the most qualitative research design was used as a research method. In the data collection technique, and data analysis, interview and document analysis technique, which is suitable for the most widely used qualitative research design, was used as a research method. In terms of the subject, it was concluded that only three of the theses examined were about the education of immigrants and the number of theses written about the education of immigrants was insufficient.

Keywords: Migration, immigrant, Turkey, content analysis, doctoral dissertations, immigrant education

Giriş

Küresel veya bölgesel çapta meydana gelen gelişmeler (zorunlu veya gönüllü göçler) bütün dünyayı etkilediği gibi Türkiye’yi de etkilemektedir. Tunus’ta 2010 yılında başlayan, Ortadoğu’da devam eden ancak sonuçları bakımıyla bütün dünyayı etkileyen, demokratik bir yaşam talebiyle gerçekleşen halk hareketleri “Arap baharı” olarak adlandırılmıştır. Ortadoğu’ya büyük etkileri olan halk hareketleri, bazı ülkelerde iç savaşa dönüşmüştür. Bunun bir sonucu olarak da çok sayıda düzensiz göçmenin Türkiye’ye göç etmesine sebep olmuştur. Güncel bir konu olan ve konumu itibarıyla Türkiye’yi yakından ilgilendiren göç, geçmişte medeniyetlerin doğmasına, gelişme-

sine hatta çökmesine neden olmuş ve tarih boyunca sürekli var olmuş bir olgudur. Bu olgu insanların toplumsal hayatını farklı yönlerden etkileyen, her an değişebilen ve kendi dinamiklerini geliştirebilen yapıya sahiptir (Castels & Miller, 2008). Göçün sürekli değişebilen dinamiklere sahip olması, olgu olarak tanımını yapmayı da zorlaştırmaktadır (Akşit, 1997). Türk ve İslam kültüründe “hicret”, olarak da ifade edilen göç (Zaim, 2005), geçici veya kalıcı ikamet değişikliği (Lee, 1966) veya zamanı, şekli ve nedeni farklı olsa da insanların yer değiştirmesine sebep olan nüfus hareketleri olarak tanımlanabilir. Göç sonrası insan ve toplumlar sadece yaşadıkları yeri değiştirmekle kalmaz aynı zamanda kişisel ve toplumsal yaşamlarını içeren tüm ilişkilerini de yeniden kurarlar. Bunun sebebi göç eden insanların bir yerden başka bir yere giderken yaşamsal eşyalarının yanı sıra, dil, kültür, anı, hayal, deneyim ve yaşam biçimlerini de götürmeleridir (Adıgüzel, 2019). Göçmenlerin gittikleri yerlerde karşı karşıya kaldıkları sorunların başında ise; güvenlik, ekonomi, konut temini, sağlık, eğitim ve kültürel bütünleşme sıralanabilir. Karşı karşıya kalınan sorunların en önemlisi eğitimidir. Göçmenlerin eğitilmesi, gittikleri ülkedeki yaşamlarını kolay sürdürme, kültürel uyumlarını tamamlayabilme ve dil öğrenimi için ihtiyaç duyulan bilgiyi, beceriyi ve davranışları kazandırır. Bundan dolayı eğitim ile göç kavramları alt boyutları olan ve birbirine bağlı kavramlardır (Ereş, 2015).

İnsan ve toplumların sürekli yer değiştirmeleri, göç olgusunun her boyutuyla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu yüzden farklı bilim dalları göçü ele alıp her yönüyle incelemelidir. Göç sonrası oluşan değişim süreciyle insanların tüm hayatlarının değişmesi, bilim insanlarının araştırma yapmasına kaynaklık etmektedir. Göç ile ilgili Türkiye’de yapılan doktora tezleri incelendiğinde 2011 yılında Arap baharının başlaması ile göçlerin artmasından bu yana göç araştırmalarının farklı bilim dalları tarafından ele alınmış olması konunun önemini ortaya koymasına bakımından önemlidir. Bu araştırmada göç ve göçmenlerin eğitimi gibi önemli bir konu ile ilgili Türkiye’de 2011-2020 döneminde yazılan doktora tezlerine nasıl yansıdığı belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)’ndeki Ulusal Tez Merkezi vasıtasıyla elde edilen bilgilere göre 2011-2020 yılları arası göç ile ilgili yazılan toplam 62 erişimi serbest olan doktora tezi belirlenmiştir. Belirlenen tezlerin içerik, kapsam ve yöntem bakımından farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılıkların ve değişkenlerin tespiti amacıyla göç ile ilgili yazılan doktora tezlerinin araştırma kapsamında; yazıldıkları yıl, üniversitesi, enstitüsü, anabilim dalı, konusu, deseni, örneklem gruplarının büyüklüğü, veri toplama teknik ve araçları bakımından nasıl dağılım gösterdiklerine cevap aranmıştır. Göç ve eğitim konulu yurt dışında yapılan çalışmalarda farklı türdeki eğitim kademelerini kapsayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca bu amaçlar doğrultusunda yapılan bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Karakuş (2006) “göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli örneği)” isimli araştırmasında; okulların göç aldıkları için fiziki açıdan yetersiz kaldıklarını, çocuklarının eğitimiyle ebeveynlerin az ilgilendiklerini ve okul dışındaki vakitlerde çocukların çalıştırıldıklarını tespit etmiştir. Çuhadar ve Sarı (2007) “ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin algılarının göç

bağlamında değerlendirilmesi” isimli araştırmalarında, göç kaynaklı nüfus artışları sonucu; okulların fiziki açıdan yetersiz kaldığını, bundan dolayı eğitim hizmetlerinde aksamaların yaşandığını, bu durumdan da en çok çocukların etkilendiğini söylemişlerdir. Nar (2008) “göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)” isimli araştırmasında; göçmen öğrencilerin yeni yaşam alanlarını güvensiz bulduklarını, sosyo-kültürel, etnik, aksan farkı gibi pek çok faktörden etkilendiklerini ifade etmiştir. Han (2010) “göç ile gelen ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları” isimli çalışmasında, göç ile Ankara’ya gelen öğrencilerde okula adaptasyon sürecinde çok önemli sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Parlakkaya (2010) “göçe bağlı olarak ilköğretim okullarında yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri” isimli çalışmasında; dil sorunu, devamsızlık, öğrencilerin küfürlü konuştukları, birbirine şiddet uyguladığı ve okul araç gereçlerine zarar verdikleri bulgularına ulaşmıştır. Chen ve Tse (2010) “Kanada’daki göçmen ve Kanada doğumlu Çinli çocukların sosyal ve psikolojik uyumlarını” incelemek için yaptıkları çalışmanın sonucunda, göçmen öğrencilerin daha fazla zorluklarla karşılaştığını yerli öğrenci ve öğretmenlerin de göçmen öğrencilerin göçmen olmayan yaşatlarıyla uyum sorunları yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Martinez-Brawley ve Zorita (2011) ise işçi olarak çalışanların eğitiminde göç olgusunun göz ardı edilmesini istemişlerdir. Türkiye’de göç ile ilgili çalışmalar yapılmış olmasına karşın, Türkiye’de göç ile ilgili yapılan çalışmalarda göçmenlerin eğitimi konusu da değerlendirilmiştir. Bu amaçla yapılan araştırmalarda göç ve göçün eğitime olan etkileri farklı yönleriyle tartışılmıştır. Su ve ark. (2013) “ebeveyn ve çocuk iletişimi ile psikolojik uyumu” isimli araştırmalarında yaşam memnuniyet düzeyi en düşük olan çocukların iki ebeveyni de göç eden çocuklar olduğunu; bu çocukların yalnızlık düzeyleri, okul memnuniyetleri ile mutluluk düzeylerinde düşük olduğunu saptamışlardır. Petrishchev ve Barkanova (2014) Rus ve göçmen çocuklarının çokkültürlü eğitim ortamlarındaki sosyo-psikolojik uyumlarını karşılaştırmak için yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, Rus ve göçmen çocukların psikolojik uyum düzeylerinin benzer olduğunu, iki grubun iletişim ve liderlik becerisine sahip olduklarını, kendilerini uyumlu hissettiklerini ve diğerlerini kabullendiklerini saptamışlardır. Sarıtaş ve ark. (2016), “okullarında veya sınıflarında öğrenim gören yabancı uyruklu çocukların, öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları, sorunlara yönelik buldukları çözümler ve karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerinin” neler olduğunu saptamak için yaptıkları çalışmaya göre, yönetici ve öğretmenlerin göçmen çocuklarda dil ve davranış problemleriyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Çetingöz ve Yıldırım Doğru (2017) “göç etmiş çocuklara sunulan sosyal beceri eğitim programının stresle baş edebilme durumuna etkisini” değerlendirdikleri araştırma sonucunda, göçmen çocuklarda stres ile baş edebilme becerilerinin gelişiminde, stres ile baş edebilme programının etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Farahani ve Bradley (2018) “göçmen olan ergenlerle ve Avusturalya’da doğan yerli ergenler arasındaki refah ve depresyon düzeylerini, uyum ve etnik kimlik, arkadaş desteği, ebeveyn desteği, okul aidiyeti arasındaki ilişkiyi” inceledikleri araş-

tırma sonucunda, İngilizce konuşan ülkelerde doğan ergenlerin iyi oluş, etnik kimlik ve uyum düzeyinin, Avustralya'da doğan veya İngilizce konuşmayan ülkelerde doğmuş ergenlerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Buradan hareketle daha önceki çalışmalarda, göç kaynaklı dil sorunları, uyum sorunları, okulların fiziki yetersizliği gibi değişik boyutlarıyla değerlendirildiği görülmüştür. Bu yüzden göç ile ilgili yazılan doktora tezlerinde göçün eğitim boyutuyla değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma bu yönüyle daha önceki araştırmalardan farklıdır. Alana bu anlamda katkı sağlayabileceği bu yüzden yararlı ve önemli olacağı değerlendirilmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma paradigması benimsenerek doküman incelemesi yoluyla ve tarama modelinde bir içerik analizi olarak yapılmıştır. Çeşitli bilim dalları tarafından kullanılabilen içerik analizi hem nitel hem de nicel verilerle kullanılabilen (Elo & Kyngas, 2007) bir yöntem olup, çözümlene veya bir bütünü parçalarına ayıran analitik bir metod olarak da tanımlanabilir (Türer, 1991; Patton, 2014). İçerik analizinin amacı, birbirlerine benzeyen verilerin belirli kavram ve temalar altında bir araya getirip okuyucunun bunları anlayabileceği bir biçimde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek 2018). Belirli konular hakkında yapılan çalışmalar, sistematik bir şekilde içerik analiziyle ele alınarak araştırma sonuçlarının ve eğilimlerinin tanımlayıcı bir biçimde değerlendirilmesine olanak sunmaktadır. Diğer bir ifade ile, ayrı ayrı yapılan nicel ve nitel çalışmalar incelendikten sonra düzenlenmekte ve alan ile ilgili genel eğilimler belirlenmektedir. Bu yolla, araştırma yapan veya yapmak isteyenlere ilgili alandaki genel görüşün gösterilmesi amaçlanmaktadır (Çalık & Sözbilir 2014). Bu eğilimlerin sonraki çalışmalara yol göstermesi hedeflenmektedir. Sistematik bir teknik olan içerik analizinde (Stemler, 2001) önemli olan kategorilerdir (Mayring, 2000). Kategoriler analizden önce araştırmacı tarafından belirlenir. Daha sonra bu kategoriler daha önceden elde edilen bilgi, kuram veya deneyimlere göre şekillenir. İçerik analizinde aşamalar sırasıyla; amaçların belirlenmesi, konu ile ilgili verilerin yerinin belirlenmesi, mantıksal bir yapının geliştirilmesi, kodlama kategorilerinin belirlenmesi, sayısal hale getirilmesi ve yorumlanması olarak sıralanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Buradaki en önemli amaç ise analizler yardımıyla benzerliklerin bulunmasıdır (Kleining & Witt, 2001).

Araştırmada göç ve göçmen kelimeleri YÖK Ulusal Tez Merkezi (2021)'nin resmi internet sitesinde arattırılarak, 2011-2020 yılları arasında yazılan erişimi serbest olan doktora tezlerinden elde edilen veriler belirlenen ölçütlere (yayın yılı, üniversite, enstitü, anabilim dalı, konu, araştırma deseni, örneklem grubunun büyüklüğü, veri toplama teknikleri ve araçları) göre incelenmiş ve Microsoft Excel programına aktarılarak analizleri yapılmıştır. Araştırmanın en önemli bölümünü oluşturan analizlerin Frekans değerleri ile yüzde değerleri, grafik ve tablolar ile gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Evren/Örneklem

Araştırma evrenini Türkiye’de göç ve göçmen konulu YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi’nde ve erişimi serbest olan doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2021 yılı itibariyle Türkiye’de 2011-2020 döneminde yazılan, göç ve göçmen anahtar kelimeleri yazılınca erişimi serbest olan ve ulaşılan 62 doktora tezi oluşturmaktadır. Elde edilen tez bilgilerinin güncel ve hatasız olduğu varsayılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırma ile 2011-2020 yılları arası yazılan tezler içerik analiz tekniğiyle incelenmiş, göç ve göçmenler ile ilgili yazılmış 62 erişimi serbest olan doktora tezleri incelenildikten sonra, bu tezlerden elde edilen bulgular araştırmanın amacına uygun olarak düzenlenmiştir. Değişkenler başlıklar halinde kodlanmış ve tablo oluşturulmuştur. 8 değişkenin yer aldığı ana kategorideki araştırma bulgularına Microsoft Excel programı yardımıyla ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların frekans (f) değerleri ile yüzde (%) değerleri, grafik ve tablolar yardımıyla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

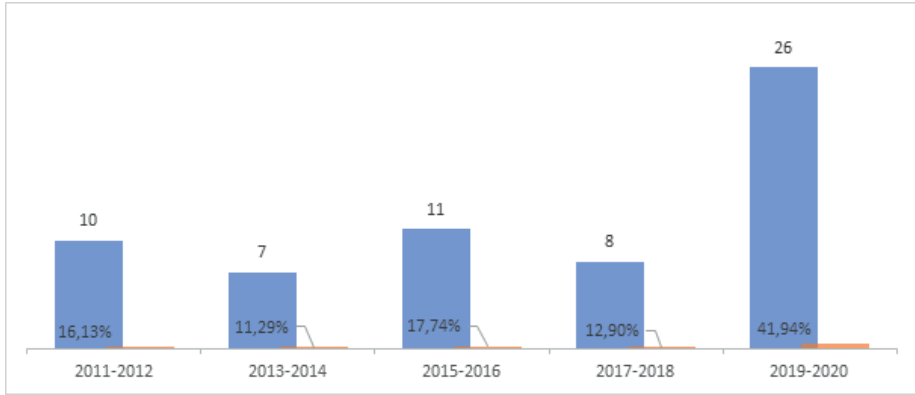
Bir araştırmada geçerliğin ve güvenirliliğin sağlanması için nelerin yapıldığı açık bir şekilde belirtilmesi çalışmanın tarafsızlık geçerliliğinin sağlanmasında en önemli faktörlerden biridir (Büyüköztürk, vd., 2018). Bu bağlamda ölçütler 3 uzmanın görüşü alındıktan sonra belirlenmiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak araştırmada ölçüt olarak kullanılması planlanan göç türü ve örneklem çalışmadan çıkarılmıştır. Kullanılan ölçütlerin (yayımlandığı yıl, üniversitesi, enstitüsü, anabilim dalı, konu alanı, araştırma deseni, örneklem büyüklüğü, veri toplama teknikleri ve araçları) güvenirliliği Miles ve Huberman (1994)’ın “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülüyle hesaplanmış (Çetin, 2016) ve güvenirlilik katsayısının %86 olduğu görülmüştür.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada; herhangi bir canlı ile ilgili uygulama yapılmadığı için etik komisyon kararına ihtiyaç duyulmamıştır. Ayrıca araştırma ve yayın etik kurallarına uygun hareket edilmiş, yapılan atıflar bilimsel ölçütlere uygun yapılmış ve kullanılan kaynaklar istenilen kurallara uygun olarak ifade edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada Türkiye’de 2011-2020 yılları arasında göç ile ilgili yazılan doktora tezleri yayın yılı, üniversitesi, enstitüsü, anabilim dalı, konusu, araştırma deseni, örneklem grubunun büyüklüğü, veri toplama teknikleri ve araçları bakımından incelenmiştir. Buna göre doktora tezlerinin yayımlandığı yıl aralığına göre dağılımları ve yüzdelik değerleri ise 2 yıllık dönemler şeklinde Grafik 1’de sunulmuştur.

Grafik 1. Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı ile Yüzdelerik Dağılımı (%)

Grafik 1’i incelediğimizde en çok doktora tezinin 2019-2020 yılları arasında yazıldığı, en az doktora tezinin ise 2013 -2014 yılları arasında yazıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerinin, ikişer yıllık dönemler halinde bölündüğü ve toplamda beş dönemden oluştuğu görülmektedir. Yıllara göre tezlerin yüzdelerik oran dağılımları, 2011 ile 2012 yılları arası %16,13 (f=10), 2013 ile 2014 yılları arası %11,29 (f=7), 2015 ile 2016 yılları arası %17,74 (f=11), 2017 ile 2018 yılları arası %12,90 (f=8) ve 2019 ile 2020 yılları arası %41,94 (f=26)’lük bir orana sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre Türkiye’de göç ve göçmenlerle ilgili en yüksek tez sayısına 2019-2020 yılları arası, en az tezin ise 2013-2014 yılları arası yazılmış olduğu görülmektedir. Doktora tezlerindeki artışın nedeni olarak, 2011 yılından itibaren özellikle de Suriye’deki iç karışıklık ve bu karışıklık sonrasında insanların Türkiye’ye sığınmaları ve 2019 yılına gelindiğinde insanların ülkelerine dönememiş olmalarının araştırmacıların ilgisini artırmış olabileceği varsayılabilir. 2013-2014 yılları arasında hem de Türkiye’ye çok yoğun göç dalgalarının olduğu bu yıllarda, yazılan tez sayılarındaki azalışın sebepleri ayrıca araştırılması gereken bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada üniversitelere göre göç ve göçmenlerle ilgili yazılan tezlerin dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yazıldığı Üniversiteye Göre Doktora Tezlerinin Dağılımı

Üniversiteler	<i>f</i>	%
İstanbul	8	12,90
Ankara	8	12,90
Hacettepe	7	11,29
Gazi	4	6,45
Ege	4	6,45
Marmara	4	6,45
Anadolu	3	4,83
Dokuz Eylül	3	4,83
Sakarya	3	4,83
Uludağ	2	3,22
Eskişehir Osman Gazi	2	3,22
Atatürk	1	1,61
Selçuk	1	1,61
Ankara Yıldırım Beyazıt	1	1,61
İstanbul Teknik	1	1,61
Celal Bayar	1	1,61
Erciyes	1	1,61
Muğla Sıtkı Koçman	1	1,61
Galatasaray	1	1,61
Kocaeli	1	1,61
Başkent	1	1,61
Erzincan	1	1,61
İstanbul Medeniyet	1	1,61
Polis Akademisi Başkanlığı	1	1,61
Toplam	62	100

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde en yüksek yüzdellik orana sahip ilk altı üniversite ve yüzdellik değeri şu şekildedir: İstanbul ve Ankara %12,90 ($f=8$), Hacettepe %11,29 ($f=7$), Gazi, Ege ve Marmara %6,45 ($f=4$). Türkiye’de 2011 ile 2020 yılları arasında göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerinin yarıdan çoğunun (%56,44) bu altı üniversitede yazıldığı görülmektedir. Bünyelerinde çok sayıda anabilim dalı olan ve doktora yapabilecek kapasiteye sahip Türkiye’deki büyük üniversitelerin göç ve göçmen konulu çalışmaların en çok yapıldığı üniversiteler olmasına neden olmuştur.

Araştırmada göç ve göçmenlerle ilgili 2011-2020 yılları arası yazılan doktora tezlerinin Enstitülere dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Enstitülere Göre Doktora Tezlerinin Dağılımı

Enstitüler	f	%
Sosyal Bilimler	54	87,09
Tıp Bilimleri	4	6,45
Fen Bilimleri	3	4,83
Güvenlik Bilimleri	1	1,61
Toplam	62	100,0

Tablo 3 incelendiğinde göç ve göçmenler ile ilgili yazılan doktora tezlerin enstitülere göre en çok Sosyal Bilimler Enstitüsünde %87,09 (f=54)'si yazıldığı görülmektedir. Tıp Bilimleri Enstitüsü %6,45 (f=4), Fen Bilimleri Enstitüsü %4,83 (f=3) ve Güvenlik Bilimleri Enstitüsü %1,61 (f=1)'lik orana sahip oldukları görülmektedir. Tarih, coğrafya, kamu yönetimi, iktisat, uluslararası ilişkiler ve sosyoloji bölümlerinin Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde olmaları ve bu bölümlerin göç ve göçmenlerle ilgili konulara yoğunlaşmalarından dolayı Sosyal Bilimler Enstitüsünde yazılan tezlerin fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmada göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerinin anabilim dallarına göre dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Anabilim Dalına Göre Doktora Tezlerinin Dağılımı

Anabilim Dalları	f	%
Sosyoloji	15	24,19
Uluslararası İlişkiler	5	8,06
Çalışma Ekonomisi	4	6,45
Tarih	3	4,83
Hukuk	3	4,83
Sosyal Hizmetler	2	3,22
Alman Dili ve Edebiyatı	2	3,22
Rus Dili ve Edebiyatı	2	3,22
Sosyal Bilimler	2	3,22
Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi	2	3,22
Diğer	22	37,03
Toplam	62	100,0

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye'de 2011-2020 yılları arası göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerinin anabilim dalına göre dağılımının verildiği görülmektedir. Buna göre en çok çalışmanın yapıldığı ilk on anabilim dalının Sosyoloji %24,19 (f=15), Uluslararası İlişkiler %8,06 (f=5), çalışma ekonomisi %6,45 (f=4), Tarih ve Hukuk %4,83 (f=3), Sosyal Hizmetler, Alman ve Rus Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler, Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi %3,22 (f=2) oldukları görülmektedir. Diğer anabilim dalları %37,30 (f=22) ile Antropoloji, Reklamcılık, Beslenme ve Diyetetik, Bilgisayar Mühendisliği, Coğrafya, Çeviribilim, Çocuk Gelişimi, Deniz İşletmeciliği, Eğitim Bilimler, İktisat, Gazetecilik, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Hemşirelik, İktisat, Karşılaştırmalı Edebiyat, Müzik, Radyo Televizyon ve Sinema, Sanat Tarihi, Sosyal Politikalar, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Halk Bilimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler 'den oluşmaktadır. Türkiye'de 2011-2020 yılları arası göç ve göçmenler ile ilgili yazılmış olan doktora tezlerinin anabilim dallarına göre çok büyük çeşitlilik göstermesi göç ve göçmen konusunun çok yönlü olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmada incelenen göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerinde seçilen araştırma konusuna göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Seçilen Araştırma Konularına Göre Doktora Tezlerinin Dağılımı

Konular	f-	%
Sosyoloji	19	30,59
Çalışma Ekonomisi	5	8,06
Tarih	4	6,45
Siyasal Bilgiler	3	4,83
Uluslararası İlişkiler	3	4,83
İletişim Bilimleri	3	4,83
Hukuk	3	4,83
Eğitim ve Öğretim	3	4,83
İletişim	2	3,22
Antropoloji	2	3,22
Psikoloji	2	3,22
Batı Dilleri ve Edebiyatı	2	3,22
Sosyal Hizmetler	2	3,22
Ekonomi	1	1,61
Coğrafya	1	1,61
Bilgisayar	1	1,61
Türk Dili ve Edebiyatı	1	1,61
Gazetecilik	1	1,61
Müzik	1	1,61
Beslenme	1	1,61
Edebiyat	1	1,61
Hemşirelik	1	1,61
Toplam	62	100,0

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye’de 2011-2020 yılları arası göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerinde çok fazla konu çeşitliliğiyle, bilimsel alan zenginliği görülmektedir. En çok çalışılan konular arasındaki ilk üç konunun yüzdeler oranları ve frekans değerleri şu şekildedir: Sosyoloji %30,59 (f=19), çalışma ekonomisi %8,06 (f=5), tarih %6,45 (f=4). Türkiye’de 2011-2020 yılları arası yazılan doktora tez çalışmalarında sosyoloji konusuna daha çok yer verildiği görülmektedir.

Araştırmada göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerinde tercih edilen araştırma modellerinin dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırma Modeline Göre Doktora Tezlerinin Dağılımı

Desen	f	%
Nitel	38	61,29
Nicel	11	17,74
Karma	13	20,96
Toplam	62	100,0

Tablo 6 incelendiğinde Türkiye’de 2011-2020 yılları arası göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerinin %61,29 (f=38)’sinde nitel desen, %20,96 (f=13)’sinde karma desen ve 17,74 (f=11)’sinde nicel desenin kullanıldığı görülmektedir. Yazılan doktora tezlerinde en çok tercih edilen desen nitel, en az tercih edilen desen ise nicel desen olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerindeki örneklem/çalışma grubu büyüklüğüne göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Doktora Tezlerinin Dağılımı

Örneklem/çalışma Grubu Büyüklüğü	f	%
1 ile 100 arası	16	51,61
101 ile 200 arası	4	12,90
201 ile 300 arası	6	19,35
301 ile 400 arası	1	3,22
401 ile 500 arası	2	6,45
501+	2	6,45
Toplam	31	100,0

Tablo 7 incelendiğinde yazılan doktora tezlerindeki örneklem/çalışma grubu büyüklüklerinin %51,61 (f=16)’i 1 ile 100 arasında, %12,90 (f=4)’ü 101 ile 200 arasında, %19,35 (f=6)’i 201 ile 300 arasında, %3,22 (f=1)’si 301 ile 400 arasında, %6,45 (f=2)’i 401 ile 500 arasında ve %6,45 (f=3)’ü 500’den büyük örneklem veya çalışma grubu büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Buna göre tezlerin büyük bir kısmında 1 ile 100 arasındaki örneklem veya çalışma grubu büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmada göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerinde kullanılan veri toplama teknikleri ve araçlarına göre dağılımları Tablo 8’de verilmiştir

Tablo 8. Veri Toplama Teknikleri ve Araçlarına Göre Doktora Tezlerinin Dağılımı

Ana Kategori	Alt Kategori	f	%
Doküman Analizi	Literatür Taraması	33	41,25
Anket/Ölçek	Likert Tipi	15	18,75
Görüşme	Yarı yapılandırılmış	17	21,25
	Derinlemesine	12	15,00
Gözlem	Katılımlı	3	3,75
Toplam		80	100,0

Tablo 8 incelendiğinde Türkiye’de 2011-2020 yılları arası göç ve göçmenlerle ilgili yazılan doktora tezlerinde kullanılan veri toplama teknikleri ve araçlarına göre tezlerin %41,25 (f=33)’inde doküman analizi, %21,25 (f=17)’inde yarı yapılandırılmış görüşme, %18,75 (f=15)’inde likert tipi anket/ölçek, %15,00 (f=12)’inde derinlemesine görüşme ve 3,75 (f=3)’inde gözlem teknikleri ile araçlarından yararlanılmıştır. Buna göre yazılan doktora tezlerinde nitel araştırma deseninin çok kullanılmasına bağlı olarak en çok çok kullanılan veri toplama tekniğinin doküman analizi ile literatür taraması olduğu görülmektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, göç ve göçmenler ile ilgili 2011 ve 2020 yılları arası Türkiye’de yazılmış olan 62 erişimi serbest olan doktora tezi farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Yöntem olarak içerik analizinin kullanıldığı bu araştırmada bulgular; yayınlandığı yılı, üniversitesi, enstitüsü, anabilim dalı, konusu, araştırmanın deseni, araştırmanın örneklem grubunun büyüklüğü, veri toplama tekniği ve araçları ile ilgili başlıklar halinde grafik ve tablolar ile sunulmuştur. Daha önce farklı bilim dallarında benzer çalışmalar yapılmış ve değişik konular ile ilgili içerik analizi çalışmaları yapılmıştır. Alkış ve Güleç (2003), Tarman, Güven ve Aktaşlı (2011), Çelik (2016), Çiftçi (2017), Erdem (2018), Turan, Sevim ve Tunagür (2018)’ün ve Alkar ve Atasoy (2020)’un benzer sınıflamalar ve kategorileri kullanarak; yayınlandığı yıl, üniversitesi, enstitüsü, anabilim dalları, konu alanları, araştırma desenleri, örneklem büyüklükleri, veri toplama tekniği ve araçları yönünden inceleyerek içerik analizi çalışmaları yaptıkları görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre göç ve göçmenler ile ilgili Türkiye’de yazılan doktora tezlerinin en fazla 2019-2020 yılları arası yazıldığı, bunda 2011 yılından sonra artan bir şekilde 2015 yılına kadar Suriye’den savaş nedeniyle Türkiye’ye gelen göçmenlerin önemli bir payı vardır. Göçmenlerin savaşta yaşadıkları, hukuki hakları ve topluma uyum süreçleri farklı bilim dalları tarafından doktora tezlerinde yer bulmuştur.

Göç ve göçmenlerle ilgili 2011-2020 yılları arası en çok doktora tezi yazılan üniversitelerin İstanbul ve Ankara üniversiteleri olduğu, yazılan doktora tezlerinin enstitülere göre dağılımında ise Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün en çok doktora tezi yazılan enstitü olduğu görülmektedir. Yoğun göç hareketlerine maruz kalan Türkiye'de göç ve göçmenler konusunun doktora tezi düzeyinde güvenlik bilimleri açısından yeteri kadar ele alınmadığı görülmektedir. Oysa ki illegal yapıların yoğun göçle birlikte ülkeye göçmen olarak giriş yapmaları kolaylaştığından Güvenlik Bilimleri Akademisinde yazılacak doktora tezleri ve sunulacak öneriler önem kazanmaktadır. Ayrıca Eğitim Bilimleri Enstitüsü de Türk eğitim sistemini rahatlatarak ve göçmen çocukların eğitimine katkı sağlayacak doktora tezleri ve öneriler sunması önem arz etmektedir. Çünkü; eğitim ülkelerin geleceğine yapacakları en büyük yatırımdır. Bir diğer bulguya göre ise sosyoloji anabilim dalının en çok tez yazılan anabilim dalı olduğu sonucuna varılmıştır. Anabilim dallarındaki bu sonuç konu dağılımını da etkilemiş ve sosyolojik konuların daha sıklıkla çalışılmış olduğu görülmüştür. Tezlerin araştırma desenine göre dağılımında ise nitel araştırma deseninin en çok kullanılan desen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazılan tezlerdeki örneklem grubu büyüklüklerinin nitel desenin çalışmalarda fazla kullanılmasına bağlı olarak en çok kullanılan örneklem büyüklüklerinin 1-100 kişi arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak yazılan tezlerde en çok kullanılan veri toplama tekniği ve aracının ise doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Alkar ve Atasoy (2020)'un yaptıkları "Türkiye'de göç üzerine yapılan doktora tezlerine yönelik bir içerik analizi" çalışmasında ulaştıkları sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Türkiye'de göç ve göçmenler ile ilgili yapılan akademik çalışma sonuçlarına bakıldığında göçün bir sonucu olarak göçmenlerin uyum sorunu yaşadığı (Polat Uluocak 2009; Han 2010; Topsakal, Meray, Keçe 2013; Avcı Koçoğlu, Ekici 2013; Kaştan 2015; Mercan Uzun ve Bütün 2016), göçmen öğrencilerle yerleşik öğrenciler arasındaki eğitsel seviye farklılıkları ve aynı sınıfta okumalarından kaynaklı ortaya çıkan problemler olduğu (Han 2010; Mercan, Uzun ve Bütün 2016), göç eden çocukların arkadaşlık kurma konusunda sıkıntı yaşadığı, göç yaşayan çocukların ailelerinin bölündüğü (Topsakal, Meray, Keçe 2013) ve göçmen öğrencilerin dil sorunu yaşadıklarına işaret edilmiştir (Mercan, Uzun ve Bütün, 2016). Bütün bu sorunların çözümünde eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'nin geleceğini doğrudan ilgilendiren bir durum olarak değerlendirilebilecek göç ve göçmenlerin eğitimi konusunda, araştırma bulgularından yola çıkarak özellikle de en çok göçmeni barındıran Türkiye'nin güney sınırındaki illerde yer alan üniversitelerde bu konu ile ilgili 2011-2020 yılları arasında doktora tezinin yazılmamış olması üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Ancak daha da önemlisi şu an bu sınır illerinde ilköğretim ve ortaöğretimdeki sınıf mevcutlarının ciddi bir miktarını, hatta bazı sınıf mevcutlarının tamamını oluşturan göçmen çocukların eğitimi konusunun doktora tezi düzeyinde çalışılmamış olmasıdır. Türkiye'nin eğitim sistemi açısından bakıldığında, bu kadar önemli bir konu olan göç ile ilgili 2011- 2020 yılları arasında 62 doktora tezinden sadece üç tanesinin göçmen-

lerin eğitimi ile ilgili olması bu konuya doktora düzeyinde gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Göçmenlerin eğitim sorunu, göçle birlikte ortaya çıkan başlıca sorunlardan biri olup, doğal olarak da göçmen öğrencileri olumsuz olarak etkileyen bir durumdur. Göçmenlerin eğitilmeleri, uyum sorunu gibi birçok sorunla baş etmelerine de katkı sağlayacaktır.

Türkiye'nin geleceğini doğrudan ilgilendiren göçmenlerin eğitimi konusuna, akademik çalışmalarda her ne kadar yer verilse de doktora düzeyinde bu konuların ele alınması, araştırmacılara, uygulayıcılara ve yöneticilere göç ve göçmenlerin eğitimi ile ilgili sunulacak öneriler bakımından önemlidir. Ayrıca bununla birlikte "göçmen çocukların Türk eğitim sistemine kısa, orta ve uzun vadeli etkileri, göçmen öğrencilerin Türkiye'nin geleceğindeki yeri, göç ve göçmenlere daha geniş açıdan bakan öğretim programı revizyonları yapılmalı mıdır" gibi konularda doktora tez çalışmalarının yapılması faydalı olacaktır.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Göç konulu daha fazla sayıda doktora tezi yazılabilir.
- Yazılacak göç konulu tezlerde göçmenlerin eğitimi konulu tezlere daha çok yer verilebilir.
- Yazılacak çalışmalarda göçmenlerin eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair tezler yazılabilir
- Göçmenlerin eğitimi ile ilgili dünyadaki uygulamalar ile Türkiye'deki uygulamaları karşılaştıran tezler yazılabilir.
- Göçmen çocukların okula daha kolay uyum sağlamaları için neler yapılabileceğine dair tez çalışmaları yapılabilir.
- Türkiye'de göçmenlerin eğitim sistemine olumlu veya olumsuz etkilerinin ortaya koyan tezler yazılabilir.
- Hatay, Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa ve Mardin illerinde bulunan üniversiteler bünyesinde göçün başta eğitim, sosyal, güvenlik, ekonomik, kültürel boyutlarını ele alan doktora tezleri yazılmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2019). *Göç sosyolojisi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akşit, B. T. (1997). Göç araştırmalarında hızlı değerlendirme metodolojisi. A. İçduygu, İ. Sirkeci, & İ. Aydınğün (Dü.), *Türkiye'de İç Göç* içinde (s. 67-77). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Alkar, E. & Atasoy, E. (2020) Türkiye'de göç üzerine yapılan doktora tezlerine yönelik bir içerik analizi. *TESAM Akademi Dergisi* 7(1). 67-89.
- Alkış, S. & Güleç, S. (2003). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularına yönelik görüşlerinin içerik analizi*. 12. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, sayı 1, 315-337). Antalya: Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. & Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır örneği). *International Journal of Social Science (IJASS)*, 6(2), 91-105.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Castels, S., & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (1. baskı). (B. U. Bal, & İ. Akbulut, Çev.) İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Chen X, Tse H. (2010). Social and psychological adjustment of Chinese Canadian children. *International Journal of Behavioural Development*, 34(4), 330-338.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38.
- Çelik, N. (2016). Yenilikçilik konusunda yapılan doktora tezlerinin içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 2(1), 29-42.
- Çetin, A. (2016). An analysis metaphor used by high school students to describe physics, physics lesson and physics teacher. *European J. of Physics Education*, 7(2), 1-20.
- Çetingöz D. & Yıldırım Doğru S. (2017). Göç eden çocuklara sunulan sosyal beceri eğitim programının stresle baş edebilme durumlarına etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 187-202.
- Çiftçi, T. (2017), Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) eğilimleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 864-887.
- Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007, Haziran). *Göç yollarında eğitim: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin algılarının göç bağlamında değerlendirilmesi*. Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Elo, S. & Kyngas, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4). <https://doi.org/10.30831/aku-keg.390260>

- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Farahani L. & Bradley G. (2018). The role of psychosocial resources in the adjustment of migrant adolescents. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 12, 1-11.
- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları* (Yüksek lisans tezi). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir.* (Tez No. 302237)
- Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli örneği)*. (Yüksek lisans tezi). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir.* (Tez No 186676)
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 216-229.
- Kleining, G. & Witt, H. (2001). Discovery as basic methodology of qualitative and quantitative research [81 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010116>
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57.
- Martinez Brawley, E. E., Zorita, P., M. B. (2011). Immigration and social work: contrasting practice and education, *Social Work Education*, 30(1), 17–28.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data Analysis: An expended sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)*, (Yüksek lisans tezi). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir.* (Tez No 228763)
- Parlakkaya, Ç. (2010). *Göçe bağlı olarak ilköğretim okullarında yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir.* (Tez No 265905)
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Petrishchev V. & Barkanova O. (2014). Socio-psychological adaptation of migrant and Russian school children to polycultural educational environment of modern schools. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 4(14), 116-120.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(6), 35-44.
- Sarıtaş E, Şahin Ü & Çatalbaş G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Stemler, S. (2000) “An overview of content analysis,” *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 7, Article 17. DOI: <https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>

Göç ve Göçmenlerin Eğitimi İle İlgili Türkiye'deki Doktora Tezlerinin İncelenmesi: Bir İçerik...

- Su S, Li X, Lin D, Xu X. & Zhu M. (2013). Psychological adjustment among left-behind children in rural China: the role of parental migration and parent-child communication. *Child: care, health and development*, 39(2), 162-170.
- Tarman, B., Güven, C. & Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. *Selçuk Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 391-410.
- Topsakal, C., Merey, Z. & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(6), 546-560.
- Turan, L., Sevim, O. & Tunagür, M. (2018), Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin özet bölümlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 29-44.
- Türer, C. (1991). Eğitimde içerik analizi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 321- 327.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Basım.
- YÖK Ulusal Tez Merkezi (2019). *Doktora Tezleri*. Erişim tarihi: 21.03.2021, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Zaim, S. (2005). Türkiyeden göçler. *Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler* (s. 327-330). İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi.

DÜNYADA GÖÇMEN EĞİTİMİ POLİTİKALARI BAĞLAMINDA TÜRKİYE’NİN GÖÇMEN EĞİTİMİ SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mesut GÜN¹, Suna YÜKSEL²

¹ Doç. Dr., Mersin Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, mesutgun07@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9663-1066.

² Yazar, Batıkent Yenişehir/Mersin, sunaa.acr1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0546-2795.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 20.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960056

Öz: Göç; siyasi, dini, ekonomik veya kültürel nedenlerle insanların buldukları yerden başka bir yere gitmesiyle gerçekleşen olgudur. Göç hareketi geçmişten günümüze birçok toplumu etkilemiş, ülke politikalarına yön vermiştir. Türkiye 2011 yılında Suriye’de meydana gelen savaştan dolayı bir anda göçmen akınına uğramıştır. Bu süreçten sonra Suriye’den gelen göçmenlere ev sahipliği yapmıştır. Yaklaşık olarak dört milyon göçmen nüfusu ülke politikalarının şekillenmesinde rol oynamaya başlamıştır. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Göç eden nüfusun giderek artması ve ülkede kalma süresinin uzaması göçmen eğitimine yönelik ciddi adımlar atılmasına sevk etmiştir. Ancak son on yıldır göçmen eğitimi alanında yürütülen çalışmalara rağmen istenilen yere gelinememiştir. Bu sebeple çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. Çalışmanın amacı Dünyada uygulanan göçmen eğitimlerinin araştırılması ve bu bağlamda Türkiye’de uygulanan göçmen eğitiminin değerlendirilmesi ile katkısı olacağı düşünülen önerileri sunmaktır. Bu çalışmadaki veriler nitel araştırma yöntemiyle doküman analizi yapılarak elde edilmiştir. Dünya’da uygulanan eğitim politikalarının çok yönlülüğü saptanmış olup Türkiye’de eğitim sürecine dâhil olan öğelerin niteliklerinin artırılması, sürecin daha geniş daha uygulanabilir olması, uygulamalarda izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin sistemli bir yapıda planlanması geliştirilen önerilerdendir.

Anahtar Kelimeler: göç, göçmen, göçmen eğitimi, eğitim politikası, entegrasyon

EVALUATION OF TURKEY'S IMMIGRANT EDUCATION PROCESS IN THE CONTEXT OF MIGRANT EDUCATION POLICIES IN THE WORLD AND SOLUTION SUGGESTIONS

Abstract:

Migration can be defined as a phenomenon that occurs when people go from one place to another for political, religious, economic or cultural reasons. The migration movement has influenced many societies from the past to the present and has shaped the policies of many countries. For instance, Turkey has faced an influx of immigrants due to the war that took place in Syria in 2011. The country has been a home for many immigrants from Syria since then. Approximately four million immigrants have been a major factor when it comes to reshaping the country's policies. One of these reshaped areas is education. The increasing population of immigrants and the prolongation of their stay in the country have led to serious steps towards immigrant education. However, despite the efforts carried out in the field of immigrant education for the last ten years, the lack of desired results is a damaging issue in many aspects. For this reason, it was deemed necessary to carry out this study. The aim of this study is to investigate the migrant education applied in the world and in this context, to evaluate the migrant education practiced in Turkey and to present suggestions that are thought to contribute. The data in this study were obtained by qualitative research method and document analysis. The versatility of global education policies has been determined, and according to this determination, suggestions have been developed such as increasing the qualifications of the elements involved in the education process in Turkey, making the process more widespread and applicable, and planning the monitoring and evaluation activities in a systematic structure in practice.

Keywords: migration, immigrant, immigrant education, education policy, integration

Giriş

Göçmen kabulü birçok açıdan ağır yük getiren bir olgudur. Dünya üzerinde değişen ekonomik yapı, kültürel etkiler, savaşlar, doğal afetler ve son yıllarda önem kazanan eğitim etkeni nedeniyle göç potansiyelinde artış görülmektedir. Özellikle son on yılda ülkelerarası yoğun hareketlilik gözlenmektedir. Bu şekilde gerçekleşen kitlesel hareketler barınma, beslenme, eğitim, sosyo-ekonomik ihtiyaçları doğurmaktadır. Ba-

rınma, beslenme gibi sorunlar çözülsede eğitime katılım tam olarak mümkün olmamaktadır. Dil yoksunluğundan kaynaklanan bilgiye erişime sorunu, kültürel yapı veya ekonomik sıkıntılar göçmen çocukların eğitimden mahrum kalmasına sebep olmaktadır.

Türkiye’de göç idaresi verilerine göre, 1922 yılından günümüze kadar 6,5 milyondan fazla yabancı ülkeye giriş yapmıştır. Farklı sebeplerle gelenler de göz önüne alındığında 15 yıldan beri 3,3 milyon kişinin ikamet aldığı belirtilmiştir (Göç İdaresi, 2021).

Göç; kişilerin sosyal, ekonomik, siyasi veya doğal nedenlerden dolayı coğrafi olarak yer değiştirmesi biçiminde tanımlanabilir. Ülke içerisinde olabildiği gibi ülke dışına da geçkeleşebilir (Özel Eğitim Hizmetleri, 2017). İnsanların yer değiştirmesi farklı nitelendirmeler ile açıklanır. Nitelendirmelerin yer değişikliği hareketinin nedenlerine ve sonuçlarına bağlı tanımlandığı görülmektedir. “Göçün biçimi (gönüllü / zorunlu, geçici / sürekli, iç / dış, bireysel / kitlese vb.) ne olursa olsun her türlü nüfus hareketleri (mülteciler, sığınmacılar, ülke içinde yerinden edilmişler, sürülmüşler, ekonomik göçmenler vb.) göç tanımı içinde kendisine yer bulur” (Özel Eğitim Hizmetleri, 2017).

Göç ile ilgili tanımlar şu şekilde sıralanabilir;

Düzensiz Göç

Bir ülkeye yasa dışı giriş, giriş koşullarının ihlali veya vizenin geçerlilik tarihinin sona ermesi yüzünden transit veya ev sahibi ülkede hukuki statüden yoksun kişidir (Özel Eğitim Hizmetleri, 2017). Dünya üzerinde yapılan düzensiz göçlerin sebebi öncelikle savaşlar olurken insanların birçok gereksinimden yoksun olarak yer değiştirmesine yol açmıştır. Kişiler ülkeye giriş sırasında savaş ortamının getirdiği koşullardan dolayı yasal olmayan yolları tercih ettikleri için buldukları ülkede kayıt altına alınmaları sürecine kadar birçok kişisel haktan mahrum kalmaktadırlar.

Göçmen

Geçici koruma statüsündeki bireyler için hazırlanan özel eğitim hizmetleri kılavuzunda yer alan bilgilere göre genel olarak kabul gören bir göçmen tanımlaması yapılmamıştır. Göçmen ifadesi insanlara kendi iradeleriyle daha refah bir hayat sürme amacıyla yaptıkları yer değişikliği sonucunda verilen tanımdır. Göç etme şekli, göç ettiği ülkedeki durumu, göç etme amacına göre daha farklı nitelendirmeler de yapılmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri, 2017).

Mülteci

1951 Cenevre Sözleşmesi’nde; siyasi, dini, bağlı olduğu ırk ve toplumsal yapı sebebiyle zulüm görme tehlikesiyle karşı karşıya kalma durumunda yaşadığı ülkeden ayrılan ve ülkenin korumasında bulunmayan veya korkudan dolayı yararlanmak istemeyen kişi mülteci olarak adlandırılmıştır. Birleşmiş milletler mülteci örgütü 2019 sonunda 79,5 milyon insan yerinden edildiğini ve 26 milyon mülteci olduğunu açıklamıştır (UNCHR Türkiye, 2021).

Şartlı Mülteci

Avrupa ülkeleri dışında gerçekleşen olaylar sebebiyle ülkesini terk etmek zorunda kalan vatansız kişiye verilmiş statüdür. Sığınılan ülkeden başka bir ülkeye yerleştirinceye kadar bu statüye göre korunur. Türkiye şartlı mültecilerin üçüncü bir ülkeye gidene kadar Türkiye'de kalmasını kabul etmiştir (Göç İdaresi, 2021).

Toplu Sığınma ve Geçici Koruma

2004 tarihli 100 No.lu Birleşmiş Milletler Yürütme Komitesi kararına göre göç hareketinin toplu sığınma kabul edilebilmesi için çok sayıda insanın ivedilikle uluslararası bir sınırda bulunmasıyla birlikte sığınmak istediği ülkenin bu koşullarda resmi işlemleri yürütemeyecek bir kitleyle ve zaruri hal ile karşı karşıya kalması şeklinde ifade edilmiştir. Kitlese hareketinin devamında ise sığınma talebindeki topluluk geçici koruma adı altında ülke sınırlarına alınmaktadır. Geçici korumanın amacı belirtilen şartlar çerçevesinde ülkeye giriş yapan nüfusun temel hakları için acil çözüm üretmektir (Göç İdaresi, 2021). Ülkemizdeki Suriyeli vatandaşların göç yönetimi bu şekilde ele alınmıştır. Türkiye savaş sırasında kitleler halinde gelen göçmenlere bir süre yardımcı olacağı için geçici koruma statüsü uygulayarak süreci yürütmüştür. Geçici korumanın esas olarak gözettiği üç hedef bulunmaktadır. Bunlar; güvenli bölgelere gidilmesine müsaade etme, geri gönderme yasağının yürütülmesi ve temel ihtiyaç unsurlarının karşılanmasıdır. Yaşanan bu göç hareketiyle beraber Türk yasalarında bulunmayan, kitlese akın olaylarına karşı sağlanacak olan "geçici koruma" sistemi, 6458 sayılı YUKK (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu) ile Türk hukuk sisteminde yer almıştır (Özel Eğitim Hizmetleri, 2017).

Türkiye'ye Doğru Göç Hareketi

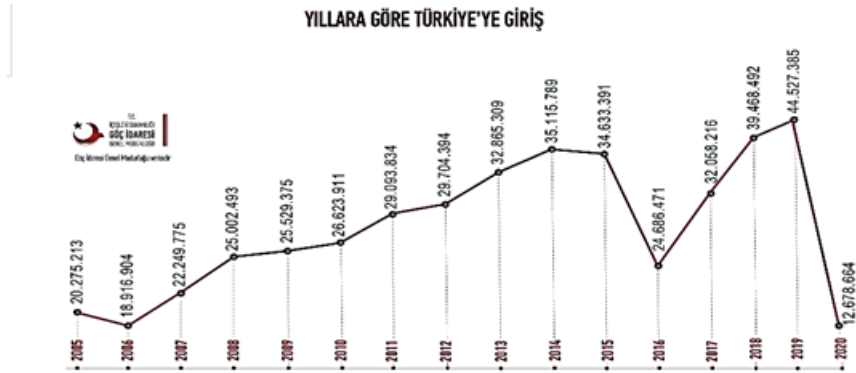
Uluslararası Göç Örgütü (IOM) dünyadaki göçmen nüfusu 272 milyon olarak belirlemiştir. Göçmen nüfusunun yüzde 52'si erkekler, yüzde 48'i ise kadınlardan oluşmaktadır. Dünya nüfusunun yüzde 3,5'ini oluşturan göçmenlerden 166 milyonu Avrupa (82 milyon) ve Asya'da (84 milyon) yaşamaktadır. Avrupa ve Asya dünya üzerindeki göçmenlerin yüzde 61'ini topraklarına almıştır. 2011'den bu yana iç savaşın yaşandığı Suriye ise 8,4 milyon ile en çok göç veren ülkeler arasında 5. sırada yer almaktadır (Tarhan, M. 2020). Suriyeli göçmenlerin nüfusun en çok barındığı ülke Türkiye'dir.

Göç hareketinin gerçekleştirdiği etkileşim yerel düzeyde yaşanmakla kalmayıp uluslararası bir etki alanına sahip olmuştur. Bu nedenle göç alan ülkeler ile dünyadaki birçok toplum üzerinde göç hareketinin sonuçları siyasi, dini, ekonomik ve kültürel yansımalarla kendini göstermiştir. Türkiye bulunduğu konum itibarıyla birçok ülke arasında köprü olması göç hareketini dolaylı veya doğrudan etkilemiştir. Özellikle son yıllarda farklı sebeplerle gerçekleştirilen yer değişikliği ile en çok yabancı ağırlayan ülkeler arasında olmuştur. Göç İdaresinden alınan verilere bakıldığında Türkiye'ye giriş çıkış yapan insan sayısı 40 milyona yakın olup ikamet eden yabancı nüfus 5 milyonu geçmiştir.

Türkiye'ye karşı göç hareketinin giderek artmasıyla Suriyelilerin ülkeye giriş, kalış ve çıkışları 2013 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile resmîyet kazanmıştır. 2014 yılında ise kabul edilen geçici Koruma Yönetmeliği ile Suriye'de meydana gelen olaylar sonucunda Suriye'den bireysel veya kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen Suriye vatandaşları ile vatansızlar ve mülteciler geçici koruma altına alınmıştır (Taş, H. Y., Özcan, S., 2018). 2017 yılına gelindiğinde 3,2 milyonu Suriyeli olmak üzere 3,7 milyon geçici koruma statüsündeki birey sayısı ile dünyada en çok mülteciye kapılarını açan ülke Türkiye olmuştur. Türkiye'yi Pakistan, Lübnan ve İran izlemektedir. Dünyadaki mülteci oranının yüzde 53 'ünü Suriyeli, Afganistanlı ve Somalililer oluşturmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri, 2017).

Aşağıda göç idaresinden alınan grafiklerle yabancıların Türkiye'ye giriş ve çıkış sayıları verilmiştir.

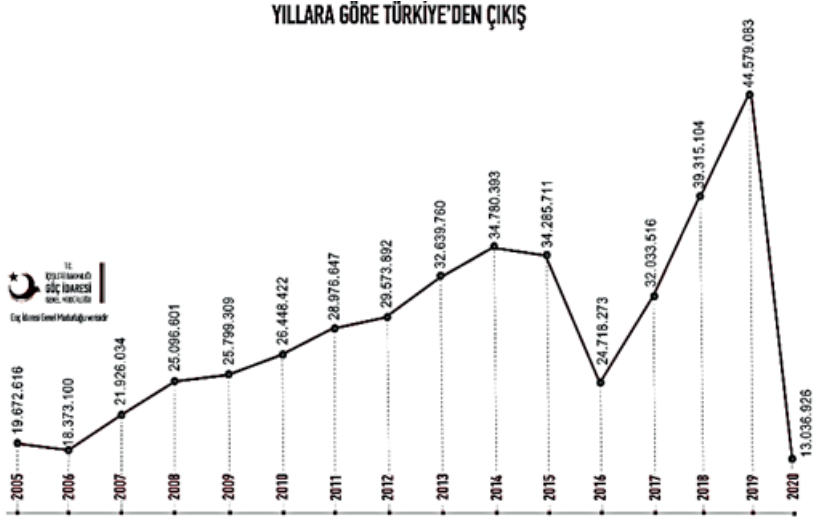
Tablo 1. Yıllara Göre Türkiye'ye Giriş



Kaynak: Göç İdaresi – İstatistikler, 2021

Ülkeden çıkış hareketi de aynı doğrultuda kayıtlara geçmiştir. Göç idaresinden alınan verilere bakıldığında Türkiye göç edilen ülke olmasıyla birlikte güvenli görülmesi sebebiyle göç edilen ülkeler için bir geçiş güzergâhı konumundadır. Türkiye'ye başka ülkelerden giriş yapılma sayısında son dört yılın en düşük rakamları bu yıl tespit edilmiştir.

Tablo 2. Yıllara Göre Türkiye'den Çıkış



Kaynak: Göç İdaresi – İstatistikler, 2021

Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sürecinin Başlaması

Türkiye 2011 savaşıyla gerçekleşen göç akınına karşı ilk adımları etkili ve hızlı çözüm üretebilecek politikalar ile atmıştır. 2013 yılında yürürlüğe giren Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile izlenecek yol haritası belirlenmiştir. 2014 yılında Geçici Koruma Yönetmeliği ile göçmenlerin ülkede buldukları süre içerisinde temel haklarına yönelik işlemler yürütülmeye başlanmıştır. Ancak göç birçok insanın farklı bir kültürle karşılaşmasına ve kendilerine ait kültürü taşımalarına sebep olmuştur. Bozan'a (2014) göre, insanların mecburi veya gönüllü olarak gerçekleştirdiği bu göç hareketi kendi hayatlarında ve toplum üzerinde beslenme, barınma daha önemlisi sağlık ve eğitim ihtiyacına yönelik sorunlar doğurmaktadır. Göçün toplumsal düzen üzerindeki etkilerinin açıkça görülmesi ile birlikte ihtiyaç olan entegrasyon politikası izlenmeye başlanmıştır. Entegrasyon: Türkiye'de izlenen göçmen politikasında uyum içerisinde olma ve ülkeyle bütünleşme bağlamında ele alınmıştır. Entegrasyon sürecinin öncelikli olarak ülkede uygulanacak göçmen eğitimiyle gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim hem göçmen nüfus hem göç edilen ülkenin toplumsal uyumu için en elzem meseledir. Toplumsal uyumu sağlamak entegrasyonla mümkün olabilmektedir. Türkiye göç politikalarında öncelik olarak entegrasyon sürecini başlatmıştır. Belirtildiği gibi; göç akışları, toplumların (okulların) kompozisyonunu derinden değiştirmektedir. Toplumların, büyük göç akımlarının varlığında sosyal uyumu koruma ve geliştirme yeteneği, göçmenleri entegre etme kapasitelerine bağlıdır (Baldık, Y.

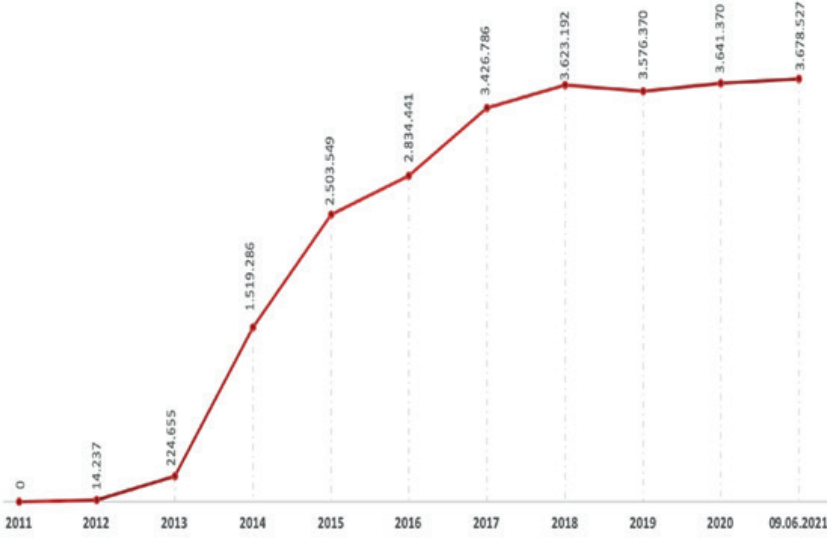
2018). İzlenen göç politikasında entegrasyon sürecinin arabuluculuk işlevini üstlenen eğitim ele alınmıştır. Gelişmeler geçici koruma süreci kapsamında değerlendirilmiştir çünkü ülkemiz farklı dönemlerde göç hareketlerinden etkilense de bu alanda eğitim politikası geliştirilmemiştir. Genel sürece baktığımızda Türkiye’de uzun yıllardır yurtdışından gelen öğrencilere dil eğitimi verilmesi üniversiteler bünyesinde TÖMER tarafından yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri ile yürütülmekteydi. Dolayısıyla aniden karşılaşılan göçmen kitleye yönelik belirlenen bir program olmadığı için verilen eğitim daha çok yerel düzeyde ve temel seviyede olmuştur. Ancak göçmenlerin Türkiye’de kalma süresi beklenildiğinden uzun sürdüğü için eğitim alanında uygulanan yaklaşımların yeterli olmayacağı görülmüştür. Mevcut ortamda çok kültürlü bir sosyolojik yapıya sahipken gelen göçle birlikte bu daha önemli bir sorun haline gelmiştir. Nitekim Türkiye bu büyük sorunu aşabilmek için 2011 yılından itibaren önemli eğitsel düzenlemeler yapmak zorunda kalmıştır (Şimşek, H. , Dağıstan, A. , Şahin, C. , Koçyiğit, E. , Dağıstan Yalçınkaya G. , Kart, M. ve Dağdelen S., 2019). Göçmenlerin geldiği ilk yıllarda yerleştirildikleri kamplarda AFAD ve Kızılay’ın faaliyetleriyle ihtiyaçları karşılanmış dil öğretimi için kamplarda kurulan konteyner sınıflarda eğitim vermeye başlanmıştır. Geçici koruma kapsamındaki çalışmalar 13/10/2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliğiyle sistemli hale getirilmiştir. Türkiye’de bulunan göçmen öğrencilerin kayıt altına alınması, eğitim sınıflarına dâhil olması, eğitim sürecinin göçmen statüsünde ve sonrasında nasıl devam edeceğine yönelik izlenmesi gereken yol haritası netlik kazanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri, 2017).

Geçici Koruma Kapsamındaki Nüfus

Suriye’de yaşanan savaş sonrası göç hareketine sebep olan huzursuzluk ortamı göçmenleri güvenli topraklara sığınmaya mecbur bırakmıştır. Türkiye aldığı göçleri öncelikle savaş bitene kadar korunaklı bölge arayışı olarak değerlendirmiştir. Bu sebeple gelen göçmenlere Türkiye tarafından geçici koruma ile misafir edilerek gerekli işlemler uygulanmıştır. Savaşın yıkımlarının ağırlaşmasıyla birlikte Türkiye “açık kapı” politikasıyla daha fazla göçmene ev sahipliği yapmıştır. Açık kapı politikasıyla artan göçmen nüfusunun yerleştirilmesi için geçici barınma merkezleri oluşturulmuştur. Göçmenlerin yoğunlukta olduğu şehirlerde 26 geçici barınma merkezi kurulmuştur. Kurulan merkezlerde 256.971 Suriyeli göçmenin barınma ve diğer temel ihtiyaçları karşılanmıştır.

Aşağıda verilen grafiğe göre, Türkiye’de bulunan geçici koruma statüsündeki göçmen nüfus giderek artmış ve 2021 yılı itibarıyla 4 milyona yaklaşmıştır.

Tablo 3. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler



Kaynak: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

Çalışmanın Önemi

Göçmen eğitimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında genellikle göçmen öğrencilerin karşılaştıkları eğitim sorunları, öğretmenlerin eğitim sürecindeki zorlukları veya materyal problemi gibi tek yönlü faktörlere yoğunlaşıldığı görülmektedir. Çalışmanın göçmen eğitimi sorununu daha kapsamlı bakış açısıyla inceleme ve göçmen eğitimine yönelik kapsamlı öneriler geliştirme yönleriyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Son yıllarda dünya gündeminde yer alan yoğun göç dalgasının eğitime olan etkilerini belirlemek, Türkiye'nin göçmen eğitiminde izlediği politikaları dünyada göçmen eğitimi politikalarını da göz önüne alarak değerlendirmek ve göçmen eğitimine katkı sağlayacağı düşünülen önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Dünyada ve Türkiye'de göçmen eğitimi politikalarının incelenmesinin amaçlandığı çalışmada; göç olgusu, göçmelerin günümüzdeki durumu, dünya ülkelerindeki uygulamalar ve Türkiye'nin göçmen eğitim süreci ele alınmıştır. Çalışmada örgün eğitimin yükseköğretim bölümü hariç tüm kademeleri ve yaygın eğitim alanında yapılan çalışmalar, benzerlikler ve farklılıklar problem durumu olarak analiz edilmiştir.

Problem analizi ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.) Türkiye’de uygulanan göçmen eğitimi politikalar nelerdir?
- 2.) Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki göçmen nüfus sayısı nedir?
- 3.) Eğitim kademlerine göre okullaşma oranları nedir?
- 4.) Dünyada uygulanan göçmen eğitimi politikaları nelerdir?

Yöntem

Çalışma için nitel araştırma modeli seçilmiştir. Verilerin toplanması için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013. akt: Kral, 2020).

Bu çalışma etik kurul onayı gerektiren anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen bir bilimsel araştırma değildir. Bu nedenle bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Çalışma, örgün öğretime dâhil olan göçmen öğrenciler için uygulanan eğitimde okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise kademesini kapsamaktadır. Örgün öğretime dâhil edilmeyen yaş grubu ile ilgili çalışmalar ve göçmenlere verilen yaygın eğitim kursları da çalışmaya dâhil edilmiştir. Ancak yükseköğretim kademesi araştırmaya dâhil edilmemiştir. Unesco verilerine göre zorunlu göçe maruz kalan nüfusun yükseköğrenim programlarında yer alma oranı %1’dir (Küresel Eğitim İzleme Raporu, 2019). Bu sebeple çalışmanın sınırlılığı bu veri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Bulgular

Türkiye’de Uygulanan Göçmen Eğitimi Politikaları

Ülkemiz uzun yıllardır farklı milletlerden öğrencilerin eğitim için tercih ettiği bir ülke olmuştur. Özellikle son yıllarda eğitim amacıyla birçok yabancı öğrenci Türkiye’ye gelmektedir. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimi üniversitelerde eğitim görmek için gelen öğrencilere yine üniversitelerde kurulan TÖMER’ler tarafından gerçekleştirilmektedir. TİKA (Türk İş Birliği Koordinasyon Ajansı), YTB (Yut Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları), Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfının çalışmaları Türkçenin öğretimine katkı sağlamaktadır.

2011’de gelen göç, okul öncesinden lisans dönemine kadar uygulanabilecek bir göçmen eğitim sistemini gerekli kılmıştır. Kamp yerlerinde verilen yerel düzeydeki eğitim sonrasında Halk Eğitim Merkezine bağlı kurumlar da göçmenlere eğitim verilmesi için sürece dâhil edilmiştir. Göç dalgasının devam etmesi ve Türkiye’deki göçmenlerin kalma sürelerinin uzamasının öngörülmesiyle beraber daha kapsamlı adımlar atılmıştır. Bu amaçla Avrupa Birliği’nin desteği ile 2016 yılında PICTES projesi yürütülmeye

başlanmıştır. PİCTES; Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesidir. Proje kapsamında öğrenciler için eğitim öğretim kurumlarının tahsis edilmiş, kırtasiye yardımı, materyal desteği sağlanmıştır. Proje iki yıl süreyle sınırlandırılmış olsa da hala devam etmektedir. Ülke genelinde Suriyeli göçmenlerin yaygın olduğu 26 ilde Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuştur. Geçici Eğitim merkezlerinin kurulduğu iller; İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Samsun, Bursa, İzmir, Antalya, Konya, Ankara, Kayseri, Mersin, Adana, Osmaniye, Maraş, Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa, Adıyaman, Malatya, Mardin, Diyarbakır, Batman, Siirt, Kilis, Çorum, Yalova'dır. Projenin faaliyetleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Türkçe Öğretimi
- Arapça Dil Eğitimi
- Okul/ GEM'lere Güvenlik ve Temizlik Personelinin Sağlanması
- Suriyeli Çocuklara Kırtasiye, Ders Kitabı ve Eğitim Materyali Temini
- Suriyeli Çocukların Okula Taşınması
- Öğretim Materyalleri
- Destekleme Kursları
- Telafi Kursları
- Eğitim Ekipmanları
- Türkçe Dil Sınav Sistemi
- Okul Rehberlik Faaliyetleri
- İzleme ve Değerlendirme
- İdari ve Diğer Personel için Eğitimler
- Farkındalık Faaliyetleri

GEM'lerde görev alacak öğretmenler sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği ve Arapça öğretmenliği branşlarından seçilmiştir. Projede daha sonra rehberlik hizmetlerinin gerekliliği bakımından PDR (rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden öğretmenler de görevlendirilmiştir. Türk öğretmenlerin yansıra gönüllü Arap öğretmenler de projede yer almıştır. GEM'ler için Milli Eğitime bağlı okullar ve bazı özel kurumlar tahsis edilmiştir. Eğitim okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve lise düzeylerinde verilmektedir. Haftada 30 saat ders yapılan bu merkezlerde 15 saati Arapça işlenen branş derslere ayrılmıştır. Bu dersler Arap öğretmenler tarafından yürütülmekteydi. Türkçe dersleri ise haftada 15 saat olacak şekilde Türk öğretmenler ile aktarılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler kaldıkları yerden eğitimlerini görmeye devam edip ek olarak Türk dilini öğrenmeye çalışmışlardır.

Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları PIKTES ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilere belirli dönemlerde Türkçe Yeterlilik Sınavı ile ölçme değerlendirme yapılmaktadır. Türkçe öğretiminin daha planlı olması için Yabancılara Türkçe öğretimi programı, Avrupa Ortak Çerçeve Metnine göre oluşturulmuştur. Geçici Eğitim Merkezlerinin amacı öğrencilerin belli bir seviyeye ve sınıf kademesine ulaşmaları durumunda Türk eğitim sistemi içerisinde entegrasyonun sağlanmasıdır. Bu sebeple öğrenciler Türk okullarındaki örgün eğitime dâhil edilmeye başlanmış ve 2020 'de Geçici Eğitim Merkezleri kapanmıştır. Ancak Suriyeli göçmen nüfusun sürekli artması ve öğrencilerin hala örgün sisteme geçişinde yeterli olmaması durumuna karşı uyum sınıfları açılmıştır. Uyum sınıflarına kaydedilecek öğrenciler Türkçe yeterlilik sınavı ölçüt alınarak belirlenmiştir. Snavdan 60'ın altında puan alan öğrencilerin uyum sınıfına yönlendirilmesi amaçlanmıştır. Sınıflar örgün eğitim saatlerinde eğitime devam etmektedir. Eğitime katılan öğrencilerin kayıt altına alınması ve öğrenim düzeylerinin işlenmesi için Yabancı Öğrenci Bilgi İşlem Sistemi (YOBİS) kurulmuştur. Böylece eğitim girdileri ve çıktıları kayıt altına alınması sağlanmıştır. Ayrıca "okuldaki eğitime ek olarak öğrencilerin meslekî ve çıraklık eğitimine yönlendirilme çalışmaları, atölyelerin kurulması ve donatılması, burs ve teşvik ödemeleri sağlanması amacıyla uluslararası fonlardan sağlanan desteklerle projeler yürütülmektedir " (Hayat Boyu Öğrenme, 2017).

Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre yıllara göre ülkemizde bulunan 5-17 yaş aralığındaki çağ nüfusu Suriyeli her yıl artış göstermektedir. Eğitim- öğretim hizmetleri bu veriler doğrultusunda planlanarak gerçekleştirilmektedir (Hayat Boyu Öğrenme, 2021). Göçmen eğitimi birçok çabayla sistemli hale getirilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde bulunan Suriyeli göçmen nüfus büyük bir kısmı eğitime dâhil edilmiştir. Türkçe eğitiminde kullanılacak kitaplar hazırlanmış, öğretim programı tekrar düzenlenmiştir. Türkiye'nin uyguladığı politika Suriyeli göçmenlerin nüfusuna ve burada kalma süresine göre şekillenmiştir. Eğitim çok kültürlülüğü esas alarak asimile sistemine ortam hazırlamadan entegrasyonu gerçekleştirmeye yönelik planlanmıştır. GEM'lerdeki eğitimde Arap müfredatının var olması bu durumun gereğesidir.

Türkiye'de göçmen öğrencilere milli eğitime bağlı okullarda, gemlerde ve özel kurumlarda eğitim verilmiştir. Türkiye bulunan göçmenlere yönelik eğitim kademeleri ve eğitime katıldığı okullar şu şekilde belirlenmiştir:

- Okul öncesi
- İlkokul (1.-4. sınıflar)
- Ortaokul (5.-8. Sınıflar)
- Lise (9.-12. sınıflar)
- Üniversite

Hayat boyu öğrenme raporuna bakıldığında göçmen öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı eğitim kurumlarından yararlandığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı entegrasyonun sağlanabilmesi için GEM'lerde eğitim gören anaokulu, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerini 2017 yılında Türk eğitim sistemine kendi kademesi içinde dâhil etmiştir. Diğer sınıf kademelerinde bulunan öğrenciler ise GEM'lerde Türkçe eğitimine devam etmiş ve aşamalı olarak geçişleri sağlanmıştır (Hayat Boyu Öğrenme, 2020). Geçici koruma altındaki öğrenciler örgün eğitim sistemine yaşları ölçüt alınarak yerleştirilmekte ancak ülkemizde örgün eğitim yaşını geçmiş ve eğitimini kendi ülkesinde tamamlayamamış birçok göçmen bulunmaktadır. Bu kişiler için ise eğitim kademelerine göre denklik belgeleri düzenlenmiş ve açık öğretim kurularından faydalanma imkânı sunulmuştur (Hayat Boyu Öğrenme, 2020).

Bu süreç içerisinde eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla da farklı adımlar atılmıştır. Bakanlığımız, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, UNICEF ve Kızılay tarafından okula devam eden Suriyeli öğrencilere yönelik Şartlı Eğitim desteği verilmektedir. 2017 yılı mayıs ayında bu destekten faydalanan öğrenci sayısı 56.245 iken 2020 Kasım ayı itibarıyla 520.787 kişiye erişim sağlanmıştır. (Hayat Boyu Öğrenme, 2020) Bakanlık eğitime katılmayı engelleyecek unsurların en aza indirilmesi için çalışmaktadır. Şartlı eğitim yardımı da öğrencilerin kayıt altında okula bulunması durumunda ekonomik yardımların yapılmasını içermektedir. Hem birçok öğrenciye fayda sağlamış hem de ülke adına eğitim sorununun çözümünü kolaylaştırmıştır.

Türkiye'de Bulunan Eğitim Çağındaki Göçmen Nüfus

Türkiye'de bulunan göçmen nüfusun büyük bir oranını okul çağındaki yaş aralığına sahip çocuklar oluşturmaktadır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün resmi kayıtlarına göre Suriye krizinin başladığı 2011 yılından sonra ülkemize gelen geçici koruma kapsamında yabancı sayısı 14.237 iken bu sayı her yıl artarak 2020 sonunda 3.641.370'e yükselerek %254,76 oranında artmıştır (Hayat Boyu Öğrenme, 2020). 2020 yılı itibarıyla 4 milyona yaklaşan göçmen nüfus içerisinde eğitim çağındaki nüfusun 1.197.124 olduğu kaydedilmiştir.

Millî Eğitim bakanlığına bağlı Hayat Boyu Öğrenme tarafından yayınlanan Mart-2021 verilerine göre 774.257 öğrencinin eğitime katılımı sağlanmış. Sisteme kayıtlı öğrencilerin 394.825 erkek öğrenci, 379.432 kız öğrencilerden oluşmaktadır. Erkek öğrencilerin oranı %50,99 iken kayıtlı kız öğrencilerin oranı %49,01'dir. Türkiye'de bulunan bir milyondan fazla okul çağındaki öğrencilerin büyük oranının eğitime katıldığı saptanmıştır. Eğitime katılan nüfus sayısında artış görülmüştür.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünden alınan verilerde geçici koruma kapsamındaki yabancı öğrencilerin eğitime katılımının giderek arttığını görmekteyiz. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında oluşturulan YOBIS (Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi) GEM'lerde eğitim gören öğrenciler için kullanılmaktaydı. Grafikte görüldüğü üzere YOBIS verilerinin azalması öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile doğru orantılı kaydedilmiştir.

Eğitim Kademlerine Göre Okullaşma Oranları

Eğitim kademelerine göre okullaşma oranlarında ilkokul ve ortaokul kademesinde eğitime katılımın yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesinde katılım oranı %27,26, ilkokulda %79,86, ortaokulda %78,65 ve lisede %40,14'tür. (Hayat Boyu Öğrenme, 2020). Okul öncesi ve lise kademesinin düşük düzeyde olması ailelerin toplumsal yapısından kaynaklanmaktadır. Okul öncesi çocukların eğitime başlaması aileler tarafından ihtiyaç olarak görülmemektedir. Lise kademesinde ise kültürel olgular ve ekonomik zorluklar okullaşma oranını etkilemektedir. Göçmenler tarafından özellikle göçün ilk yıllarında eğitim sürecin geçici olması fikrinden dolayı önemsenmemiştir. Ancak daha önce göçe maruz kalan toplumlarda da görüldüğü gibi göçmenlerin belli bir süre refah içerisinde yaşadığı ülkeden kendi ülkesindeki şartlar düzelse dahi ayrılmama ihtimalleri söz konusudur. Türkiye'deki geçici koruma statüsündeki göçmenlerin birçoğunun artık yaşam alanı oluşturmaları ve geri dönmeyi düşünmemeleri olası görülmektedir. Bu sebeple eğitim politikasında izlenen entegrasyona dayalı eğitim faaliyetleri geçici süre için etkili olabilmekte ve daha kapsamlı eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yaygın Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı örgün eğitim haricinde tüm göçmenlere fayda sağlaması açısından yaygın eğitim kursları açmıştır. Halk Eğitim Merkezleri tarafından yürütülen kurslar birçok alanda eğitim verilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'nün verilerine göre 2014-2020 yıllarında 1.806.529 kişi Halk Eğitim Merkezlerindeki bu kurslardan yararlanmıştır. Türkçe öğretimi için verilen kurslara 496.739 kursiyer katılmıştır. Genel kurslardan 994.510 kişi faydalanmıştır. Mesleki kurslara katılan sayısı 190.622 iken Türkçe okuma – yazma kurslarına katılanlar 124.658 kişidir. Açılan kurslar aynı zamanda yabancılara iş imkânı sağlamıştır. 2014-2020 yıllarında 1.806.529 kişi halk eğitim merkezlerindeki kurslarda görev almıştır.

Dünyada Göçmen Eğitimi Politikaları

Çalışmanın bu bölümünde göçmenlerin ilgi duyduğu, yaşam koşulları açısından tercih ettiği veya farklı göçmen eğitimi politikalarına sahip ülkelerin göçmen eğitimine dair yaklaşımlarına yer verilecektir.

Dünyada uygulanan göçmen eğitimi politikalarında iki modelin sıklıkla kullanımına rastlanır. Bazı ülkeler dil desteği ile doğrudan entegrasyon modelini kullanırken bazı ülkeler ayrı gruplar- sınıflar modelini kullanmaktadırlar. Uygulamalar ülke genelinde genel müfredat olarak kullanıldığı gibi yerel yönetimlerin göçmen eğitiminde özerk bırakılması da sıklıkla rastlanan bir durumdur. Dünyada uygulanan göçmen eğitiminde ilk aşamanın tanımlama ve ihtiyaç belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Birçok ülkenin bu aşamada yerel birimlere özellikle okullara insiyatif verdiği belirtilmiştir. Ancak bazı ülkeler; Letonya, İsveç, Norveç gibi ülke genelinde uygu-

lanacak ölçütler ve prosedürler belirleyerek bütün okullarda aynı sistem üzerinden çalışma yapmaktadır. Göçmen öğrenciler dil becerileri açısından seviye tespitine tabii tutularak eğitim sistemine alınmaktadır (Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler, 2017).

Dünyada göçmen eğitimini politikasında genel olarak tercih edilen iki eğitim modelinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Dil desteği ile doğrudan entegrasyon modeli: Dil desteği ile doğrudan entegrasyon modelinde göçmen öğrenciler akranları ile normal öğretim kademesinde başlatılarak eğitim gören bütün öğrencilerle aynı müfredatta eğitime tabii tutulmaktadır. Eğitim sistemine direkt dâhil edilmesinin yanında bireysel dil desteği ile okulda bulunduğu süre boyunca desteklenir (European Comission, 2012; aktaran Baldık, 2018). Birçok ülkenin uyguladığı bu yaklaşımda öğrenci direkt normal sınıflarda eğitime alınmış olsa bile okulda mümkün olduğu kadar dil eğitimine katkı sağlamış olur. Fransa örneği incelendiğinde; ilk sene, katılmış olan göçmen öğrenciler, ilköğretimde haftada en az 9 ve ortaöğretimde haftada 12 ders (genellikle 55 dakika süren sınıf dönemleri) için yoğun Fransızca derslerine katılmaktadırlar (Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler, 2017).

Ayrı gruplar/sınıflar modeli: Ayrı sınıflar modeli göçmen öğrencilerin entegrasyonun gerçekleşmesi için öncelikle ayrı sınıflarda eğitim verilmesidir. Okulda normal kademelere yerleşmeden önce öğrenciler gruplandırılarak özel sınıflara yerleştirilir. İkinci olarak buldukları ülkenin dilini öğrenirler. Ayrı gruplar/sınıflar modeli Türkiye'nin de GEM'ler kurarak uyguladığı eğitim modelidir. Ancak dünyada farklı olarak bu modelde ayrı sınıflarda oluşturulan eğitim süresi değişebilmektedir. Birkaç hafta olabildiği gibi iki okul yılına kadar sürebilir. Öğrenci yeterlilik kazandığında normal sınıflara katılımı sağlanır (European Comission, 2012; aktaran Baldık, 2018).

Doğrudan entegrasyon modelinde ve ayrı grup modelinde dikkat çeken önemli nokta öğrencinin entegrasyon sürecinde de sonrasında da dil desteği almasıdır. Diğer önemli politikalar; ülkelerin göçmen öğrencilerin bütün ihtiyaçlarını eşit oranda göz önünde bulundurması ve geliştirmek için etkinlikler planlamasıdır. Göçmen öğrencileri bilişsel, sosyal, kültürel faaliyetlerle her yönden eğitmek amaçlanmıştır.

Avrupa'daki göçmen eğitimi yönetilirken alanda uzman olan kişilerden görüş alınmaktadır. Şartlar öğrenciler için esneklik gösterebilmekte ve program yeniden şekillenebilmektedir. Belçika, Almanya, Yunanistan, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Avusturya, Romanya, İsveç ve Norveç gibi ülkelerde göçmen öğrenciler için hazırlanan sınıflarda dil derslerinin ağırlıkta olduğu programlar uygulanırken süreç içerisinde gerekli durumlarda müdahalelerin yapılabilmesi mümkündür (Küresel Eğitim İzleme Raporu, 2019). Göçmenlere yönelik dil eğitiminde önemli meselelerden biri de anadil eğitimidir. Çocukların kimlik algıları ve benlik oluşumlarında önemli yeri olan anadil eğitimini Unesco tarafından 1953 yılından bu yana gerekli

görülmüştür. Unesco çocukların okul öncesi ve ilköğretim kademesinde anadil eğitimi almasının gerekliliğini belirtmiştir.

Anadil eğitiminin gerekliliğinin birçok alanda savunulmuş olmasına rağmen göçmen eğitiminde çok az sayıda ülkenin politikasında yer verilmiştir. Türkiye, Çek Cumhuriyeti, Avusturya, Slovenya, İsveç, Norveç, İsviçre, Finlandiya gibi ülkeler anadil desteği ile eğitimi yürütmektedir. İsveç, Norveç Almanya gibi çok az sayıda ülke iki dilli eğitim uygulamaktadır (Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler, 2017).

Göçmen eğitiminde uygulanan model ne olursa olsun öncelik öğrenci ve öğrenenin ihtiyaçları olarak belirlenmiştir. Bu sebeple İspanya, Birleşik Krallık ve Hollanda'da yerel veya bölgesel okul yetkilileri öğrencilerin gereksinimlerini belirleyebilmek ve yardımcı olabilmek adına birbirinden farklı uygulamalar gerçekleştirebilmek için imkân tanınmıştır (Baldık, 2018).

Göçmen çocukların dil ihtiyaçlarının belirlenmesi uygun olan eğitim yönteminin seçilmesi kadar eğitimi etkileyen diğer unsurlar da göz önüne alınmıştır. Avusturya'da göçmen çocuklar için hazırlanan eğitimin dört bileşeni bulunmaktadır; dil öğrenimi, fırsat eşitliği, öğretim desteği ve ebeveyn katılımı (Baldık, 2018). Dünyada göçmen eğitimi sadece okul çağı nüfusunu hedeflememektedir. Tüm yaş aralığındaki bireylerin dil eğitimine katılması sağlanmaya çalışılmaktadır. Avusturya'da, "Anne Almanca öğren" (Mum Learns German) programı bu görüşü destekleyen uygulamalardan biridir. Çocuklar okullarda derslere katılım sağlarken anneler de aynı zamanda dil desteğinden faydalanmaktadırlar. Uygulanan yöntemle eğitim sürecine aileler dâhil edilerek sürecin daha geniş çaplı ilerlemesi sağlanmıştır. Norveç de dil öğrenme sürecinde aileye yönelik planlamalar yapan ülkelerden biridir. "Aile Öğrenme Modelleri" ve "Kütüphanesi Açık Anaokulu" etkinlikleriyle aileye okul saatleri boyunca dil öğreniminden faydalanma imkânı sunarak eğitime teşvik edilmesini sağlar (Baldık, 2018). Bazı ülkeler; entegrasyonu toplum bakış açısını da gözetenek uygulamaya çalışmıştır. Norveç ve İspanya'da "topluluk festivalleri" düzenlenerek yaygın eğitim kapsamındaki göçmen kitleler birçok sanatsal etkinliğe davet edilmiştir. Festivaller ile göçmenlere karşı olumlu bir izlenim yaratmak ve ülkede kültürel etkileşimi canlı tutmak amaçlanmıştır (Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler, 2017).

Yaygın eğitimde tüm bireylere ulaşılmaya çalışılırken mesleki eğitim hususunda da gelişmeler yaşanmıştır. Mesleki eğitimle ilgili atılan en önemli adımlardan biri 2013 yılında Norveç tarafından getirilen "Doğrulanabilir Belgeleri Olmayan Kişiler İçin Tanıma Usulü" yöntemidir. Bu yöntem birçok göçmenin iş imkânına ve meslek eğitimine sahip olmasını sağlamıştır. Almanya'da ise göçmenlere "Hoş Geldiniz Montörler" programıyla iş ve ilgi alanında eğitim imkânını tanınmıştır. Cabo Verde'de Afrika topluluklarına bağlı göçmenlere okuryazarlık eğitiminin yansira bilgisayar dersleri ve marangozluk gibi meslek edinmeye yönelik kurslar verilmektedir. Almanya'da ise

uyum kurslarında B1 seviyesine ulaşan mültecilere herhangi bir iş koluyla ilgili eğitim alma imkânı sunulmuştur (Küresel Eğitim İzleme Raporu, 2019).

Avrupa ülkelerinin göçmen eğitiminde attığı önemli adımlardan biri de akademik anlamda yetkin öğretim görevlilerini yetiştirmek ve eğitime katılmasını sağlamaktır. Az sayıda ülkenin önerdiği bir uygulama olmakla birlikte göçmen eğitimi için önemsenmesi gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Görevlendirilen öğretim elemanları yeni gelen göçmen öğrencilere yol gösterme, iletişim kurma, okul ile etkileşimi artırma gibi faaliyetlere destek olabilir (Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler, 2017). Öğretmenlerin göçmen eğitimi zorluklarına karşı bilinçlendirilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu öğretmenlerin göçmenlerin karşılaştıkları zorluklar ile ilgili donanımlı olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Materyal desteğinin önemsendiği Viyana'da "AlfaZentrum für MigrantInnen programı" ile öğrencilerin herhangi bir ortamda bulunurken materyale ulaşmalarını sağlamak amaçlanmıştır (Küresel İzleme Raporu, 2019).

Öğrencilerin okula devamlılığı eğitim verimliliği açısından gerekli görülen bir durumdur. Birçok ülke okula teşvik ve devamlılığı sağlamak amacıyla farklı yöntemler geliştirmiştir. Ayrıca okula yeni gelen öğrenciden sorumlu birimler kurulmuştur. Fransa bu alanda kapsamlı çalışan ülkelerden biridir. Yerel eğitim birimleriyle göçmen öğrencinin okula uyumu kolaylaştırılmıştır. CASNAV (göçmen çocuklar için danışma ve eğitim merkezi) adıyla kurulan merkezlerde göçmen çocuklarla ilgili verileri toplamak, program hazırlamak, diğer kurumlarla bağlantı kurmak öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlamak gibi detaylı çalışmalar yine yerel birimlerce yürütülmektedir. (Baldık, 2018)

Uzun yıllardır göçmen nüfusuna sahip olan ve bu alanda çalışmalarını oldukça genişleten ülkelerden biri İngiltere'dir. Ülkede "Göçmen çocukların eğitimi, yerel yönetimlerin sorumluluğunda kalırken, müfredatın uygulanması, değerlendirilmesi ve ana kuralların oluşturulmasından merkezi hükümet sorumludur." (Baldık ve İşigüzel, 2019) İngiltere'deki Standartlar ve Test Ajansı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak belirlenen müfredatın sonuna kadar öğrencileri izlemektedir. Sistemli ve sürekliliğe dayalı ölçme- değerlendirme, geçerli güvenilir test oluşturmakla görevlendirilmektedir. Göçmen öğrencilerin uyum sürecinde ayrı sınıflarda eğitim görmesi değil en kısa sürede yaşlılarıyla aynı ortamda eğitime katılması amaçlanmıştır. Öğretmenler hazırlanan ayrı müfredatlarla öğrencilere ikinci bir dil olarak İngilizce öğretmek için gerekli eğitimi almaktadır. Eğitimin her boyutuyla ilgilenen politikaları ile öğrenciyi okula hazırlama açısından insanlı ve çok yönlü uygulamalar hazırlanmıştır. Okulla tanışmalarına fayda sağlaması amacıyla göçmen öğrenciler için okul, ders, öğretmen bilgilerinin hazırlanması ve kendisine destek olacak iki dil bilen akranının olması önemsenmiştir.

Eğitimin girdi-çıkıtlarının belirlenmesinde programlar önemli yer tutar. Daha çok esnek, uygulanabilir, dönüştürülebilir program tasarımları oluşturulurken diğerleri ka-

dar kullanılmayan grubun önerilerine başvurularak hazırlanan programlara da yer verildiği görülmektedir. Programlar hazırlanırken göçmenlerden görüşler alınmıştır. Yeni Zelanda örneğinde program oluştururken ihtiyaç belirlemek için birebir göçmenlere danışılmıştır.

Bazı ülkelerde göçmenlerle toplumun iletişimini sağlamak amacı ile görevlendirilen eğitimcilere göçmenlerin dili öğretilmektedir. İsveç'in Linköping Belediyesi göçmenlerle iletişim daha güçlü sağlanması için eğitimcilere Somalice ve Arapça dili öğretilmiştir (Küresel Eğitim İzleme Raporu, 2019). Teknoloji çağının getirilerinden faydalanan Estonya ise "Foundation Innove" adında interaktif bir internet sitesi kurmuştur. Çeşitli dil yaklaşımları, örnek dersler ve etkinlikler ile zenginleştirilen site birçok öğretim yöntemi sunarak hizmet vermektedir. En önemlisi dil eğitiminde Estonca bilmeyen bir göçmen öğrencinin sınıfa katıldığında nasıl bir yol izleneceğini göstermektedir. Okulda çalışanlarının erişimine izin verilmekte ve içerikte destek olacak materyaller bulundurulmaktadır (Baldık, 2018).

İsveç göçmen eğitiminde izlediği politikayı sık sık denetlemekte ve gerektiği zaman farklı modelleri denemektedir. Göçmen eğitimi zor ve aşamalı bir yol haritasıyla gerçekleştirilmektedir. Tek bir müfredatla farklı kültürlerden insanlara dil eğitimi vermek üstelik değişen şartlara rağmen yenileşmeden uzak kalarak devam etmek alınan sonuçlarının olumsuz devinimine sebep olmaktadır. İsveç göçmen öğrencilerin sisteme katılması sırasında üç aşama izlemektedir. Öncelikle öğrencinin doğru kademede ve seviyede sınıfa kaydedilmesi sonrasında dil gelişiminin devamının sağlanması ve eğitimin izlenebilmesidir (Baldık,2018).

Belge problemi dünya üzerinde 10 milyon vatani olmayan nüfusa birçok konuda engel teşkil etmektedir. Bazı ülkelerde mevzuatların kesin ve net olması kanunların herhangi bir eksiklik durumunda güçlük çıkarmasına sebep olarak eğitime katılımı engellemektedir. Örneğin; 2014 yılında ABD'de belgesiz göçmenlerin sınır dışına gönderilmesi söylemi 11 milyon kişinin okula gitmemesine sebep olmuştur. Ülkenin güvenliği ve toplum düzeni için göçmenlerin sisteme kayıtlı olması gerekmektedir ancak eğitim programı yürütülürken herkese ulaşmak esastır. Bu sebeple belge kuralları esnetilerek çocukların okula katılımı artırılabilir. Nitekim Türkiye ve İtalya bu meselelerde esnek davrandığını 2014 yılında açıklamıştır. Belgelendirmenin kayıt için şart unsuru taşımadığı belirtilmiştir (Küresel İzleme Raporu, 2019).

Türkiye'de göçmenlerin ülkeye girişinin devam etmesi, düzensiz yerleşmeleri kayıt altına alınmasını zorlaştırmıştır. Üstelik savaş ortamından gelen bir toplum olması, daha önce böyle geniş bir kitleye özel bir eğitim verilmemiş olması eğitim politikasının oluşmasını geciktirmiştir. Ülkede bulunan yabancı topluluklara karşı eğitimde belirli saptamalar yapıldıktan sonra eğitimin hedefi belirlenmelidir. Bazı ülkeler göçmen eğitiminde asimilasyon politikasını savunurken bazı ülkelerin çok kültürlülüğü önemsemesi ve entegrasyon politikasıyla faaliyetlerini yürütmesi gözlemlenmiştir.

Türkiye göçmen eğitiminde dünyada gelişmiş ülkeler tarafından kabul görülen entegrasyonu benimsemiştir. Öğrenciler kademeli olarak Türk eğitim sistemine dâhil edilmiştir. Göçmen eğitiminde entegrasyon çalışması ile öğrenciler hem anadilde eğitim verilen hem de Türkçe dil eğitimi verilen kuruluşlara yerleştirilmiştir. Öğrencilere branş derslerini anadilde almaları olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Kendi eğitim sistemlerinden bir anda kopmamış olmaları entegrasyon açısından önemli olsa da öğrenciler üzerinde bir rahavet oluşturmuştur. Alınan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin göçmen eğitime tabii tutulmalarına rağmen buldukları okullarda belirli bir seviyeye gelmiş olsa da iletişim için anadillerini kullandıkları görülmüştür. Bu durum entegrasyon sürecinin uzamasına sebep olmuştur. Öğrencilerin direkt Türkçe derslerine tabii tutulmaları gerekli yeterliliğe ulaştıklarında çok kültürlü ortamı oluşturmak adına seçmeli derslerle veya isteğe bağlı olarak kendi dillerinde müfredat dersleri seçilebilme imkânı sağlanmalıdır. Dünyada uygulanan politikalara bakıldığında ayrı sınıf modelinde veya doğrudan entegrasyon modelinde dil desteğinin verilmesi eğitim süreci boyunca ortak payda olmuştur. Türkiye'de entegrasyon ile sağlanan dil seviyesinin bazı eğitim kademelerinde yeterli olmadığı görülmektedir. Dünyada yapılan uygulamalar gibi Türkiye'de de göçmen öğrencilere dil desteği eğitim sürecinde devam etmesi gerekli görülebilir.

Göçmenlerin eğitime katılımı sonrasında eğitimin nasıl gerçekleşeceği sorunu ortaya çıkmıştır. Ülkemizde entegrasyon faaliyeti için açılan GEM'lerde sınıf mevcutlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Dil eğitiminin verimli olabilmesi için sınıf mevcutlarının düşürülmesi öğretmenin her öğrenciyle ilgilenebilmesi ve dönüt verebilmesi açısından önemlidir. Sınıflarda karma eğitim sistemi sadece ilkökul kademesinde uygulanmaktayken diğer kademeler kızlar ve erkekler olarak ayrılarak oluşturulmuştur. Öğrenci kendi eğitim sistemini devam ettirme rahatlığı sağlansa da entegrasyon açısından ayrı sınıflarda olmaları ayrıştırma açısından zararlı görülmüştür. Göçmen öğrenciler bir sene sadece hemcinsleriyle eğitim görürken GEM'lerden Türk eğitim sistemine dâhil olduğunda özgüven problemi yaşamakta, rahat hissetmediği için derslere odaklanmakta güçlük çekmektedir. Göçmen sınıflarının tamamen Türk eğitim sistemine göre oluşturulması daha faydalı olabilir. Ayrıca göçmen eğitiminde dil sınıfları oluşturulmasının daha etkili olacağı yönünde görüşler çoğunlukla PICTES projesinde çalışan öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Avrupa ülkelerinde uygulandığı gibi öğrenciler sınıflara yerleştirilmeden önce seviye tespit sınavına alınabilir. Sonuçlara göre seviye grupları oluşturulması öğrenciye ve öğretmene verimlilik sağlayacaktır. Öğrenciler Letonya, İsveç, Norveç gibi ülkelerde olduğu gibi belirli ölçütlerle saptamalar yapılarak sınıflara yerleştirilebilir. Alfabeyi tanımayan öğrenci ile okur-yazarlığa erişmiş öğrencilerin aynı ortamda eğitim alması hem öğretmeni sekteye uğratabilecek hem de öğrencinin dil gelişimi için olumsuz etkiye sebep olacaktır. Uygulanacak göçmen eğitimi politikasının kapsamlı olabilmesi için tüm faktörlerin ve bireylerin sürece katılımı gerçekleşmelidir. Sadece öğretim kademelerine katılan yaş aralığındaki bireyler değil tüm göçmen kitleye hitap edecek işlevsel dil eğitimi kursları düzenlen-

melidir. Öğrencilere bu süreçte destek olmaları yönünde misyon yükleyen ülkeler bulunmaktadır (Küresel İzleme ve Değerlendirme, 2019). Ülkemizde de öğrenim gören öğrencilerin yakın çevrelerine dil aktarımı yapması mümkün kılınabilir. Avusturya’da “Anne Almanca Öğren “; Norveç’te “Aile Öğrenme Modelleri” ve “Kütüphanesi Açık Anaokulu” gibi programlar örnek alınarak Türkiye’de göçmen eğitimine uyarlanabilir. “Türkiye’de Yuva Derneği; toplum merkezleri aracılığıyla dil kursları düzenlemek ve beceri çalışmaları gerçekleştirmektedir.” Çalışmaların yapıldığı alanlar genişletilerek daha çok kişiye ulaşılması sağlanabilir (Küresel Eğitim İzleme Raporu, 2019). Öğretmenlerin 2011’de karşılaşılan göç kitlesine kadar göçmen eğitimiyle ilgili eğitim almadıkları bilinmektedir. Uygulanan programlar için sıklıkla hizmetçi eğitime yönlendirilebilir. Hizmet içi eğitimle beraber öneri, problem veya mevcut durumla ilgili görüşlerin tartışılacağı toplantılar düzenlenebilir. Lisans döneminde bu alanla ilgili bir bölümün olmaması öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklardan biridir. Türkçe eğitimi bölümünde okutulan Yabancılar Türkçe Öğretimi dersinin daha kapsamlı bir müfredatla tüm öğretmenlik branşlarında yer alması gerekmektedir. Alanla ilgili yüksek lisans programları açılmış olsa da ülkeye devam eden göçler değerlendirilip lisans düzeyinde eğitim programının açılması önerilebilir. 2019 Küresel İzleme Eğitim raporuna göre ülkeye gelen yabancı nüfus oranına bakıldığında öğretmen ihtiyacı Almanya’da 42.000 iken Türkiye’de 70.000’dir.

Yaygın eğitim eşit, güvenilir bir toplumsal dengenin oluşması için öngörülen destektir. Ülkeler tarafından okul çağındaki göçmenler kadar dışında kalan yaş grubuna hitap eden çok yönlü programlar geliştirilmiştir. Türkiye halk eğitim merkezleri aracılığıyla gerçekleştirdiği mesleki gelişim kurslarının sayısını arttırarak ülke çapında bir programla daha çok kişiye ulaşılması sağlanabilir. Böylece nitelsiz istihdamın önüne geçilebilir. Katılımın sağlanabilmesi için kurslara ek olarak Cabo Verde ve Almanya’da uygulandığı gibi dil öğretimi şartı getirilebilir.

Eğitim programları oluştururken mümkün olduğu kadar görüş alınması çok boyutlu ve esnek bir yapıda sunulmasını sağlayabilir. Dünyadaki göçmen eğitimi uygulamalarının ülkemize göre belirgin farklarından biri esnek müfredat yapısına sahip olması ve yerel kurumların göçmen grupların özelliklerine göre farklı çalışmalar yürütebilmesidir. Bölgeden bölgeye değişen sosyal ekonomik ve kültürel yapı dil eğitimini de etkilemektedir. Bu sebeple bölgelere ve gerekirse okullara göre müfredatlar düzenlenebilir. Örneğin; İspanya, Birleşik Krallık ve Hollanda da olduğu gibi göçmen eğitimi gerekleri için yerel yönetimlere insiyatif verilebilmesi faydalı olabilir. Türkiye’de programlar hazırlanırken alanla ilgili eğitimciler ve akademisyenlerin görüşleri alınmaktadır. Bunun yanında 2016’dan beri birebir göçmen eğitimi faaliyeti içerisinde yer alan PİCTES öğretmenleri ve diğer kuruluşlarda çalışan öğretmenlerin önerilerine başvurulabilir. Programlar düzenlenirken hedef grup olan göçmenlerin görüşleri alınabilir, planlama faaliyetlerine katılmaları rica edilebilir. Materyal eğitim boyunca hem öğrencinin hem öğretmenin en çok ihtiyaç duyduğu öğelerdendir. Türkiye’de

son yıllarda materyal konusunda çeşitlilik gösteren kaynaklar oluşturulmuştur. Hâlihazırda oluşturulan birçok kaynak mevcuttur. Çeşitli yayınevlerinden çıkan Türkçe öğretimi kitapları, görsellerle dil öğretimine dair materyaller ile sosyal medya üzerinde oluşturulan yardımcı kaynaklardan sıkça faydalanılmaktadır. Viyana 'da AlfaZentrum für MigrantInnen programı ile öğrencilerin birçok ortamdan materyale erişimini sağlamak için kurulmuştur. Türkiye'de materyal oluşturmanın hız kazandığı mevcut çalışmalar için erişimin sağlanabilmesi unsuru dikkate alınabilir.

Dil eğitimini çekici hale getirmek için çeşitli faaliyetler düzenlenebilir, yarışmalar yapılabilir, mesleki kurslar daha yoğun şekilde açılabilir. Norveç ve İspanya kültürel faaliyetlerle ülkedeki entegrasyon sürecine katkı sağlamıştır. Türkiye'de göçmen nüfusun çok yoğun olması ve önceliğe eğitim probleminin alınması böyle bir ortam yaratmıştır. Nitekim var olan nüfusun kültür farkından dolayı bu yönde bir ihtiyaç duyulmadığı düşünülmektedir. Etkinliklere göçmenlerin katılımı ülkeyi tanıyarak toplumda yer almasını sağlar. Yaygın eğitimin kursları sıklaştırılabilir ve dil eğitimini teşvik için değerlendirilebilir. Göçmenlerin kaygılarından biri ekonomik gelirdir. Dil eğitiminin yanında iş gücü sağlayacak meslek edindirme kursları yaygın eğitim kurumlarınca açılabilir. Dil öğretiminin yanı sıra kurslarının yanında sosyal faaliyetler gerçekleştirilebilir. Birçok ülke göçmen eğitimi için finansal kaynak ayırmakta ve ihtiyaç halinde kullanmayı amaçlamaktadır. Türkiye'de bundan sonraki süreçte belirli bir kaynak oluşturarak gerek öğretmenlere eğitim desteğiyle ilgili çalışmalar için gerekse materyal desteği için kullanılması faydalı olabilir. ABD ve Kanada göçmen eğitimi için finansal bir bölüm oluşturmuş ve gereken ihtiyaçlar bu bütçeden sağlanmaya çalışılmaktadır. Böylece bir devamlılığı süren bir olguya karşı toplumun hazır olması anında uygulamaya gidebilmesi mümkün olabilir. Avrupa parlamentosunun gerçekleştirdiği araştırmaya göre en güçlü izleme ve değerlendirme yönetimi İrlanda ve İsveç'e aittir (Küresel Eğitim İzleme, 2019). Eğitimin nasıl yapıldığı kadar sürecin takibi de önemlidir. İsveç'te oluşturulan merkezler örnek alınarak eğitimin takibi daha nitelikli ve detaylı olarak sağlanabilir. Ülkemizde ölçme ve değerlendirme amacıyla yapılan TYT (Türkçe Yeterlilik Sınavı) sınavlarının daha kısa zaman aralıkları ile yapılması planlanabilir ve dönütlere göre müfredat gözden geçirilebilir. PICTES Proje Merkezi tarafından hazırlanan eğitim sürecinin verilerine dair anketler genişletilerek eğitimin başında, devamında ve sonunda farklı içeriklerle değerlendirilebilir.

Dünyada çok kültürlü yapının göçmen eğitiminin her boyutunda hissedildiği görülmektedir. Sınıf ortamından dil öğrenmeye karşı tutuma kadar kültür çeşitliliğinin etkisi olduğu söylenebilir. Birçok ülke bu etkiyi fark etmiş ve müfredat hazırlarken çok kültürlülüğü içermesine özen göstermiştir. 2015 'te refah düzeyi yüksek 38 ülkenin 22 'si kültürlerarasılık ile ilgili ayrı bir eğitim sunmuş veya her iki eğitimi de aynı müfredata dâhil etmiştir (Küresel Eğitim İzleme, 2019). Göçmen eğitimi, gelecek planları, oluşturulan programlar sadece göç edenleri değil göçün yaşandığı toplumu da etkilemektedir

Sonuç ve Öneriler

Göçün ana unsurları birey ve toplumdur. Göç, göç edilen topraklardaki topluluklara da göçmenlere de çeşitli görevler yüklemektedir (Özel Eğitim Hizmetleri, 2017). Sosyal ilişkinin toplum düzeninin sağlanması açısından önemi büyüktür. Dünyada uygulanan göçmen eğitimi politikaları değerlendirildiğinde göçmen eğitiminin sadece bilişsel boyutta bir dil öğretimiyle sınırlı olmadığını bilmek gerekmektedir. Uygulanan göçmen eğitiminden olumlu sonuç almak için izlenecek politikanın belirlenmesi, materyal desteğinin tedarik edilmesi ve öğretmenlerin nitelikli, sistemin gereklerini yerine getirecek şekilde sürece dâhil edilmesi hedeflenmiştir. Ülkelerin göçmen kabulü Türkiye'nin de uygulamaya çalıştığı entegrasyon politikasıyla gerçekleştirilmektedir. Ancak yapılan uygulamalara bakıldığında Avrupa ülkelerinin tüm bireyleri dâhil ederek izlenebilir, devamlılığı sürdürülebilir bir yol haritası belirlediği görülmektedir. Göçmenler ülkeye girdikten sonra ihtiyaç analizi sonucu göçmen kitlelere yarar sağlayacak yönlendirmeler yapılmaktadır. Eğitim gerek yaygın gerekse örgün sistemde bütün yaş grubu ve seviyelere hitap edecek biçimde şekillenmiştir. Dünyadaki politikalar genel olarak değerlendirildiğinde gelişmiş ülkelerin göçmenlere insan haklarına duyarlı bir ortam sunduğu, birçok kurumu işbirliği ile sürece dâhil ettiği, izlenecek yol haritasını bu şekilde oluşturduğu belirtilebilir. Eğitimde öğrencinin konumu, eğitim nasıl olması gerektiği, hangi yöntemin kullanılacağı hükümetler tarafından belirlendiği gibi koşullara bağlı olarak eğitimin hedef kitleye göre şekillenmesine imkân tanınmıştır. Dil desteğinin müfredat boyunca devam ettiğinin görülmesi önemli bir husustur. Eğitim sürecinin geldiği noktayı belirlemek amacıyla yapılan kontroller çok yönlü olup sistemli bir şekilde kurumlar tarafından yürütülmektedir. Eğitim alacak bireyler; ölçmeye tabii tutulduktan sonra mümkün olduğunca akranlarıyla, seviye gruplarına bağlı olarak eğitime alınmıştır. Türkiye'de daha çok yaş seviyesine göre sınıf ortamlarının oluşturulmasının hem ölçme değerlendirmeyi hem de eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilediği belirtilebilir. Türkiye'nin en çok ihtiyaç duyduğu meselelerden olan hizmet içi eğitim, akademisyenlerin yetiştirilmesi, gerektiğinde okullarda bu durumla ilgilenen personellerin görevlendirilmesi gibi konuların dünya eğitim politikalarında oldukça önemsendiği görülmektedir. Öğrencilerin okulla ilk karşılaşmasından itibaren ulaşabilecekleri materyallerin hazırlanması, hem öğrenen için hem öğretene için internet tabanlı interaktif programların hazırlanması bulunduğumuz yüzyılın gereklerinden olup bunların uygulamaya konulduğu görülmüştür. Gerekli görüldüğünde göçmen gruplarının bu konuyla ilgili görüşlerine başvurulması geniş bir bakış açısı sunabilir. Eğitimde her kesimin okuryazarlık seviyesine ulaşması için iş olanaklarının, yaygın eğitimle ve dil öğrenimi şartıyla bağlantılı olarak sunulması örnek alınabilecek politikalaradır.

Türkiye'nin göçmen akınıyla karşılaştığı ilk yıllarda İsveç, Norveç Almanya gibi ana dil eğitimi önemsenmiş ancak göçmen nüfusunun giderek artması ve eğitime uyumun zorlaşmasıyla bu politikanın uygulanması zorlaşmıştır. Öğrencilere imkân

yaratılması sürecin farklılaşmasına göre yöntemlerin geliştirilmesine ortam yaratmış ancak dünya örneklerine bakıldığında birçok farklı uygulamanın Türkiye'de uygulanabilmesi mümkündür. Ülkemiz dünyada göçmen alan diğer ülkelerle karşılaştırıldığında söz konusu ülkelerde görülen programlara (İsveç ve Norveç'in "topluluk festivalleri", Cabo Verde ve Almanya'da uygulanan dil öğretim yöntemi, Viyana'da "AlfaZentrum für MigrantInnen programı" ile geniş çaplı materyal desteği, Fransa'da kurulan CASNAV merkezleri benzeri örnekler) Türkiye'de rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra İngiltere'nin geniş bakış açısıyla geliştirdiği son dönem göçmen politikaları, Yeni Zelanda'nın program oluşturma yöntemi, Estonya'nın interaktif internet sitesi, İspanya, Birleşik Krallık ve Hollanda'da karşılaşılan yerel yönetimin inisiyatifine sahip olma özelliği, İrlanda ve İsveç'te uygulanan izleme ve değerlendirme politikalarının ise Türkiye'den farklı olduğu söylenebilir.

Göçmen eğitimi sorununa genelden özele giden bir bakış açısıyla yaklaşmak çözüm önerilerinin kapsamlı açıdan sunulmasını sağlar. Öncelikle göçmen nüfusun ülkeye gelme sebebi, nüfusa oranı ve ülkede kalma sürelerinin saptanmalıdır. Çalışma verileri göz önüne alınarak şu öneriler sunulmuştur:

- Ülkede göçmenlere yönelik uygulanacak eğitim politikası için öncelikle ihtiyaç analizi yapılmalıdır.
- Göçmen öğrenciler eğitime alınmadan önce seviye belirme sınavları kapsamlı yapılmalı ve sınıflar yaşa veya cinsiyete göre değil seviyelere göre oluşturulmalıdır.
- Alanda çalışan eğitimcilerin konuyla ilgili görüş, değerlendirme ve önerileri alınmalıdır.
- Öğretmenler çok kültürlü eğitim ortamı açısından bilinçlendirilmelidir.
- Çevrimiçi eğitim programlarıyla örgün eğitim ve diğer kurumların faaliyetlerine katkı sağlanabilir. Milli eğitim bakanlığı tarafından internete erişebilen öğrenciler için interaktif uygulamalar hazırlanmalıdır.
- Tüm bireylere yönelik eğitim ortamı oluşturulmalı. Örgün eğitim yaşını geçen bireyler için kurslar, meslek eğitimleri ve aynı zamanda dil öğretim imkânı sağlanmalıdır.
- Aileler göçmen eğitimi sürecine birebir dâhil edilmeli. Ailelerin okuryazarlık kurslarına katılımları teşvik edilmelidir.
- Öğretim programları hazırlanırken alandaki eğitimciler yanında ihtiyaç halinde göçmenlerin ihtiyaç ve önerileri de dikkate alınmalıdır.
- Eğitim süreci, devamlılığı, sonuçları, erişimi sağlanan boyut sürekli olarak takibi sağlanması sürdürülen çalışmalar açısından faydalı olabilir. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yerel merkezler kurulmalıdır.

Kaynakça

- Avrupa Konseyi: Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler 2017 Sürümü
- Baldık, Y. (2018). Ana Dili Türkçe Olmayan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımında Türkçe Öğretiminin Önemi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çelik, Y. (2018). Türkiye'de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler, [Yüksek Lisans Tezi, Ankara]
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2021) İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı- İzleme ve Değerlendirme Raporu
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim ve Dil Politikalarının İncelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(2), 487-503.
- Kral, B. (2020). Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017). Geçici Koruma Statüsündeki Bireylerin Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkiye'de Temel Eğitim Programlarında Çok kültürlülüğün İzleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 177-197
- Tarhan, M. (2020, 17 Aralık) . *Dünya genelinde göçmen nüfusu 50 yılda 3 kattan fazla artış gösterdi.* <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/dunya-genelinde-gocmen-nufusu-50-yilda-3-kattan-fazla-artist-gosterdi/2079827>: Erişim Tarihi: 01.06.2021
- Taş, H. Y., Özcan, S. (2018). Suriyeli Göçmen Sorunlarının, Sosyal Politikalar Bağlamında Analizi. Emek ve Toplum
- T. C. İç İşleri Bakanlığı İl Göç İdaresi Genel Müdürlüğü: www.goc.gov.tr Erişim Tarihi: 25.05.2021
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri 24/09/2014 Tarihli Genelge
- Türkiye- UNICEF Ülke İş Birliği Programı 2016-2020: Yıllık Faaliyet Raporu: 2019
- UNESCO 2018. Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti 2019: Göç, Yerinden Edilme ve Eğitim – Duvarlar Değil Köprüler Kurmak. Paris, UNESCO
- UNHCR Türkiye. Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü <https://www.unhcr.org/tr/> Erişim Tarihi: 15.06.2021

GÖÇMENLERİN ÜLKEYE VE EĞİTİME ENTEGRASYONU: ALMANYA VE KANADA'NIN POLİTİKALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İlker DERE¹, Emine DEMİRCİ²

1 Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, idere@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0993-7812.

2 Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, emine.demirci@asu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4818-0621.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 27.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960198

Öz: Bu araştırma, Kanada ve Almanya'daki göçmen ve mültecilerin eğitime entegrasyon süreçlerini karşılaştırarak Türkiye için çıkarımlarda bulunmayı amaçlamaktadır. Kanada ve Almanya'nın entegrasyon politikalarını değerlendirmek için araştırmada karşılaştırmalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bunun için doküman analizi yöntemi kullanılarak makaleler, uluslararası raporlar, kitaplar, Kanada ve Alman hükümetlerinin resmi internet siteleri ve özellikle BM Mülteci Ajansı (UNHCR) belgeleri incelenmiştir. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz süreci için araştırma sorularından yola çıkarak bazı temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; "Almanya ve Kanada'nın göçmenlik ve vatandaşlık politikaları", "mültecilerin eğitime entegrasyon süreçleri" ve "göçmenlerin entegrasyon süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar"dan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, her iki ülkenin de göçmenlere yönelik olumlu ve çok kültürlü politikalar izlediğini ve göç politikalarında bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bir diğer sonuçta Almanya ve Kanada'nın vatandaşlığa alınma koşullarının benzer olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her iki ülkede de eğitime entegrasyon politikalarının eyaletlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte Kanada göçmenlere yönelik daha kapsayıcı bir eğitim politikası izlemektedir. Almanya'da ise bu süreç, mesleki eğitimle sınırlıdır. Son olarak göçmenlerin eğitime entegrasyon sürecinde karşılaştıkları en önemli sorunun dil öğrenmeyle ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuçlara dayalı olarak göçmenlerin Türkiye'deki eğitim süreçlerine entegrasyon politikalarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kanada, Almanya, Türkiye, göçmen eğitimi, entegrasyon, politika, vatandaşlık

INTEGRATION OF IMMIGRANTS INTO COUNTRY AND EDUCATION: COMPARING THE POLICIES OF GERMANY AND CANADA

Abstract:

The current research aims to make inferences for Turkey by comparing the integration processes of immigrants and refugees in education in Canada and Germany. We used the comparative case study design to evaluate the integration policies of Canada and Germany. We examined articles, international reports, books, official websites of Canada and German governments, and especially The UN Refugee Agency (UNHCR) documents by using the document analysis method. We analyzed the data with the descriptive analysis method. For the analysis process, we created some themes base on the research questions. These themes consist of "Germany and Canada's immigration and citizenship policies", "processes of integrating immigrants into education", and "problems in the integration processes of refugees and immigrants". The research results have shown that both countries follow positive and multicultural policies towards immigrants, and there are some differences in the immigration policies. In another result, it was determined that the naturalization conditions of Germany and Canada are similar. In both countries, education integration policies vary according to the states. However, Canada follows a more inclusive education policy towards immigrants. In Germany, this process is limited to vocational education. Finally, it has been concluded that the most important problem that immigrants face in the integration process into education is language learning. Base on the results, we give suggestions for integration policies of immigrants into education in Turkey.

Keywords: Canada, Germany, Turkey, immigrant education, integration policy, citizenship

Giriş

Dünyada eğitim ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak azalması beklenen anlaşmazlıklar ve savaşlar, azalmadığı gibi şekil değiştirerek gittikçe artmaktadır. Bu kaygı verici süreç, insanların zorunlu ya da isteğe bağlı olarak yer değiştirme taleplerini etkilemektedir. Son zamanlardaki mülteci krizleri, göç olgusuyla ilgili ciddi bir kavram kargaşasına neden olmuştur. Bu bağlamda öncelikle bu kavramlar arasındaki ayrımlara değinmek gerekmektedir. Bu araştırmada incelenen ülkeler, "mülteci", "sığınmacı" veya "göçmen" insanlar için ayrı ayrı entegrasyon politikalarından bahsetmemektedir. Göçmenlere yönelik geliştirilen politikalar, mülteciler için de ge-

çerli olduğu için hem göçmen hem mülteci kavramları, çalışma boyunca birlikte veya birbirinin yerine kullanılmıştır.

Göç olgusu, insanların yaşadığı ülkeden başka bir ülkenin sınırlarına geçmesini veya bir devlet içerisinde yer değiştirmesini ifade etmektedir (Perruchoud ve Cross, 2011). Hareketi gerçekleştiren kişiye ise göçmen denilmektedir. Göçmenler, göç ettikleri ülkede daha iyi yaşam koşullarına ulaşmayı hedefleyen, bilgiler toplayan, gidecekleri ülkeyi kendileri belirleyen, plan yapan ve göç ettikten sonra doğdukları topraklara tekrar geri dönebilme hakkına sahip olan kişilerdir (Bordignon, Góis ve Mariconi, 2016). Bu göçler, düzenli, planlı ve yasaldir. Bunun aksine “düzensiz göçmen” kavramı ise oldukça karmaşıktır. Bu kavramın birinci boyutundaki kişiler, kaçak yollardan çeşitli ülkelere giriş yaparlar. İkinci boyuttaki kişiler, vize süresi bittikten sonra aynı ülkede kalmaya devam ederler. Her ikisi de ülkelerin giriş veya çıkışlarını düzenleyen yasalar, yönetmelikler veya uluslararası anlaşmaların yükümlülüklerini ihlal ettiği için “düzensiz göçmen” olarak tanımlanmaktadır (Castles, Cubas, Kim ve Ozkul, 2012; International Organization for Migration [IOM], 2019).

Göçmen kavramında vurgulanan ‘gönüllü’ yer değiştirmenin ‘zorunlu’ hale geldiği kavramlar da bulunmaktadır. Bu kavramlardan biri olan mülteci; ırk, din, belirli bir sosyal gruba üyelik veya siyasi görüşüne sahip olma nedeniyle zulüm korkusuyla ülkesinden kaçmak zorunda kalan kişiyi tanımlamaktadır (The UN Refugee Agency [UNHCR], 2010). Mülteci statüsünün bir alt kategorisinde yer alan sığınmacı ise bir ülkede güvenliği tehlikede olan ve bu nedenle de uluslararası belgeler kapsamında mülteci statüsü başvurusunun kabulünü bekleyen kişidir. Mültecilik statüsü alamayan bu kişiler, sınır dışı edilir (IOM, 2019; Perruchoud ve Cross, 2011). Mülteciler, uluslararası hukuki statüsünü 28 Temmuz 1951 tarihinde imzalanan “Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Sözleşme ve Protokolü” ile kazanmıştır (UNHCR, 2010). Süreç içerisinde Avrupa Birliği ülkeleri, 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi’ni imzalayarak mültecilerin konumunu kabul etmiştir (Lifelong Learning Platform, 2016). Türkiye de sözleşmeyi imzalayan ilk ülkelerden biridir. İlgili sözleşme, 1961 yılında TBMM’de görüşülerek kabul edilmiştir (Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi, 1961). Mültecilerin hakları, dünya çapında 149 ülkenin dâhil olduğu bu sözleşmeyle korunmaktadır. Bu sözleşmeye göre mülteciler, ayrıldıkları ülkede güvenliklerini tehdit edici sebeplerden dolayı göç etmek zorunda kaldıkları için geldikleri ülkeye iade edilmemesi ve korunması gerekmektedir (Lücke, 2017).

Öte yandan göç sürecinin çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Olumlu olarak milletleri ve toplumları değiştiren ana unsur olan göç; sosyal, siyasal, toplumsal ve ekonomik alanları etkilemekte ve bu alanlardan etkilenmektedir (Hieronymi, 2005). Göçün toplumlarda ve ülkelerde kültürel çeşitliliği oluşturması ve bu çeşitliliğin şehirlerin gelişimine etki etmesi, yeni fikirler oluşturmaya, üretkenliği artırmaya, ekonomiyi geliştirmeye ve iş dünyasındaki eksik işgücünü tamamlamaya yardımcı olmaktadır (Malatinec, Urbancikova ve Hudec, 2020). Ayrıca göçmenler, sahip

oldukları beceri ve deneyimlerle göç ettikleri ülkelerin zenginleşmesine ve büyümesine katkıda bulunmaktadır (IOM, 2011).

Olumlu sonuçlarına karşın yoğun göçler, beraberinde birçok sorunu getirmektedir. İlk olarak göç edilen yere uyum sağlanamadığında toplumla bütünleşme gerçekleşmemektedir. Bunun yanında yoğun göç alan yerlerde çarpık yapılaşmalar, alt yapı sorunları ve buna bağlı gelişen sağlıksız yaşam koşulları oluşmaktadır (Genç, Usta-başı-Gündüz ve Çöpoğlu, 2019). Ayrıca göç edilen yerde bütünleşme, asimilasyon ve ayrışma olmak üzere üç süreç yaşanmaktadır. Göçmenlerin kendi kimlikleriyle içinde buldukları topluma uyum sağlama çabaları karmaşık bir yapıda olduğu için ekonomik, sosyal ve kültürel birçok soruna veya çatışmaya neden olabilmektedir (Günay, Atılğan ve Serin, 2017).

Göç, yalnızca yer değiştirmekle bitmediği için göç etme özgürlüğü günümüzde önemli ölçüde sınırlandırılmıştır. Göç, daha önceki yıllarda milletleri, ulusları ve kıtaları birbirine bağlayan bir araç olarak görülürken; son yıllarda insanların güvenliğini tehdit eden olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır. Teknolojik gelişmeler sonucunda ulaşımın da gelişmesiyle birlikte daha kolay olması gereken göç, günümüzde oldukça zorlaşmıştır. Bunun temel nedeni, ülkelerin göçmenleri kabul etmek istememesi ve onları tehdit olarak görmesidir. Özellikle iş dünyasında uluslar, birbirleriyle bütünleşmesi gerekirken ayrışmaya devam etmektedir (Hieronymi, 2005).

Tüm sınırlamalara rağmen dünyanın çeşitli coğrafyalarında yaşanan ve gittikçe artan savaşlar ve iç karışıklıklar, zorunlu göçlerde adeta bir patlamaya neden olmuştur. Dünyada UNHCR'nin 2020 yılı verilerine göre 80 milyon insan yerinden edilmiştir. Bunların 26,3 milyonu mülteci, 4,2 milyonu ise sığınmacı statüsündedir. Dünyada en çok Suriye (6,6 milyon), Venezuela (3,7 milyon), Afganistan (2,7 milyon), Güney Sudan (2,3 milyon) ve Myanmar (1 milyon) kökenli mülteci bulunmaktadır. Dünyanın çeşitli yerlerine göç eden mültecilerin %86'sı gelişmekte olan ülkelere gitmişlerdir. Dünyada en çok mülteci kabul eden ülkeler sırayla Türkiye (3,6 milyon), Kolombiya (1,8 milyon), Pakistan (1,4 milyon), Uganda (1,1 milyon) ve Almanya'dan (1,1 milyon) oluşmaktadır (UNHCR, 2020).

UNHCR'nin verilerine yansdığı gibi, mültecilerin önemli göç rotalarından birisi, gelişmiş Batılı ülkelerdir. Bu ülkeler içerisinde Almanya, istihdam olanaklarıyla 'işe alan ülke' olarak görülmektedir (Gesley, 2017). 1960'lı yıllardan itibaren Türkiye'nin de dâhil olduğu birçok ülkeden Almanya'ya işçi göçünün yaşanması, bu alının zeminini oluşturmaktadır. Almanya'nın yanında, 1978 yılında çıkardığı "Kanada Çokkültürlülük Yasası"ndan sonra (Canadian Multiculturalism Act, 1988) kademeli ve sistematik olarak göçmen kabul eden Kanada, istihdam odaklı göç edilen ülkeler arasında yer almaktadır. Bu göçlerin sonucu olarak Kanada ve Almanya, farklı kültür ve milletlerin bir arada yaşadıkları göç rotaları olmuştur (Korntheuer, Korn, Hynie, Shimwe ve Homa, 2018). Bir göçmen ülkesi olan Kanada'nın uyguladığı çok kültürlü politikalar

ve benimsediği olumlu tutumlar bilinmektedir. Almanya ise göçmenlere karşı “kazan-kazan” politikasıyla hareket etmektedir (Papademetriou ve Benton, 2016). Çekici bir göç rotası olan Almanya’nın nüfusu, 2015 yılında bir önceki yıla göre 978 bin kişi (%1,2) artmıştır. Bu artışla beraber toplam Alman nüfusu, 82,5 milyona ulaşmıştır. Bu, Almanya’da 1992 senesinden beri görülen en yüksek nüfus artışı olmuştur. 2016 yılının sonunda Almanya’da bulunan yabancı nüfusu 9,2 milyona ulaşmıştır (Federal Statistical Office of Germany [DESTATIS], 2018). 2016 yılının sonunda 669.500 mülteciye ev sahipliği yapmayı kabul eden Almanya (Hynie, 2018), 2019 yılında yaklaşık %23’lük göçmen ve sığınmacı talebiyle Avrupa Birliği’ne üye ülkeler arasında birinci olmuştur (European Statistics [EUROSTAT], 2017).

Bir diğer önemli göç rotası olan Kanada’nın, göç olgusunu kültürel, dini, dilsel ve toplumsal çeşitlilik kazandıran ve çok kültürlü ortam oluşturan bir unsur olarak kabul ettiğini söylemek mümkündür. Kanada’da “Çok Kültürlülük Yasası”ndan sonra farklı özelliklere sahip olan bireylere devlet yardımının yapılması mecbur kılınmıştır. Aynı zamanda bu kanunla kapsayıcı bir kimlik anlayışı geliştirmiştir. Ayrıca Kanada’da kurumlarda ve toplumda kültürel çeşitlilik teşvik edilerek göçmenlerin tam ve eşit katılımı ulusal entegrasyon vizyonunu oluşturmuştur (ILO, IPU ve UNHCR, 2015; Uberoi, 2016). Özellikle 2015 yılındaki federal seçimlerde çok kültürlülük vurgusu ön plana çıkmış ve daha kapsayıcı bir kimlik anlayışı benimsenmiştir (Banting, 2010; Gravelle, 2017).

Yaklaşık 37,59 milyon nüfusa (2019 verilerine göre) sahip olan Kanada’ya, her yıl 25 ila 35 bin arası mülteci gelmektedir. Bu mültecilerin yaklaşık %20’sini genç nüfus oluşturmaktadır (Guruge, Hynie, Shakya, Akbari, Htoo ve Abiyi, 2015). Kanada’da mültecilerin yarısına yakını, Toronto eyaletine yerleşmiştir (Hynie, Oda, Roche, Tuck, Agic ve McKenzie, 2017). Kanada’da 2001 yılında çıkarılan “Göçmenlik ve Mülteci Koruma Kanunu”, mültecilerin hukuki statüsünü ve haklarını göstermektedir (Kandemir, 2018). Ayrıca Kanada, 2020 yılında açıkladığı programla her yıl 400 binden fazla göçmen kabul edeceğini duyurmuştur (Euronews, 2020). Bu durum, Kanada’nın bir göçmen ülkesi olduğunu ve nüfusunu yeni göçmenler kabul ederek çeşitlendireceğini göstermesi açısından önemlidir.

Göçmenlerin Eğitime Entegrasyonu

Dünyanın farklı ülkelerine çeşitli sebeplerle göç eden insanları korumak ve topluma entegre etmek gerekmektedir (Lifelong Learning Platform, 2016). Göçmenlerin entegrasyonu, aynı zamanda göçlerin olası olumsuz etkilerini en aza indirmek ve potansiyel faydalarından yararlanmak için de önemlidir. Dünyada son 10 yılda daha fazla gündeme gelen entegrasyon kavramı; göçmenlerin göç ettikleri ülkede yaşayan birey ve toplum tarafından kabul görme sürecidir. Aynı zamanda entegrasyon, göç eden bireylerin göç ettikleri ülkede saygı görmesi ve çeşitli alanlara uyumlarının sağlanmasıdır. Ancak entegrasyon, kalıcı yerleşim anlamına gelmemektedir (Perruchoud ve Cross, 2011).

Göç sürecinin en çok yıprattığı gruplardan biri olan çocuklar açısından entegrasyon sürecinin en temel boyutu, eğitimidir. Eğitim, bir insan hakkıdır. Çocuklar ve gençler, eğitimle birlikte daha iyi koşullara erişebilmektedir. Eğitim; insanları bilinçlendirir, çocukların işçi olarak çalıştırılmasını engeller, insan hakları ve demokrasiyi savunur. İyi bir eğitim almış aktif bir birey, topluma kazandırılmış bir değerdir (UNHRC, 2016). Göçmenlerin göç ettikleri ülkeye uyum sağlamasında eğitimin önemi yadsınamaz. Eğitimin kapsayıcı olması ve yaşam boyu olması entegrasyonu da desteklemektedir (Lifelong Learning Platform, 2016). UNHCR verilerine göre ilkökul çağındaki mülteci çocukların %50'si ve ortaöğretim çağındaki mülteci çocukların %75'i okula gitmemektedir. Mülteci çocukların okula gitmeme oranları, göç ettikleri ülkelerde yaşayan yerli çocuklara göre 5 kat fazladır (UNHCR ve UNESCO, 2016). Bu duruma rağmen, mülteci ve göçmenlerin eğitime entegrasyonunun dünyada en çok tartışılan konulardan biri olmaması şaşırtıcıdır.

Hem Almanya hem de Kanada, göçmenlere sundukları eğitim imkânlarıyla onları sistemlerinin bir parçası haline getirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda her iki ülkede de göçmen çocukların eğitime entegrasyonunu sağlamayı amaçlayan özel politikalar bulunmaktadır (Korntheuer vd., 2018). Örneğin; Toronto'da ailesinin yanında kalma imkânı bulunmayan uluslararası öğrencilere ev ve aile ortamı sağlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilere dil eğitimi, danışmanlık, kültür vb. alanlarda sosyal destek verilmektedir (CDS Study Abroad, t.y.). Almanya'da ise eyaletlere göre değişen uygulamalar bulunmasına rağmen çoğunlukla göçmen veya mülteci çocuklar, hazırlık eğitimi aldıktan sonra dil seviyelerine göre eğitim sistemine dâhil edilmektedir (Homuth, Will ve Maurice, 2020; Korntheuer ve Damm, 2019; Tekin ve Yüksek, 2017). Buraya kadar bahsedilen yönleriyle Almanya ve Kanada göçmen ve mülteci çocukların eğitimi konusunda diğer ülkelerden nispeten farklılaşmaktadır. Almanya, mesleki eğitime odaklanması, Kanada ise bir göçmen ülkesi olması ve kalifiyeli göçmenleri teşvik etmesi yönüyle iki önemli örnektir. Bu özellikleri dikkate alınarak dünyadan göçmen ve mültecilerin eğitimi konusunda iki önemli örnek olarak seçilen Almanya ve Kanada politikaları bu çalışmada detaylı bir şekilde incelenmiştir.

İlgili Çalışmalar

Ele alınan konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, Kanada, Almanya ve Türkiye'nin göç, vatandaşlık ve eğitime entegrasyon politikalarıyla ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. İlgili çalışmaları Kanada'nın, Almanya'nın ve Türkiye'nin göç ve eğitim politikası ve ülkeler arası karşılaştırmalı politikalara yönelik yapılan araştırmalar olarak sınıflandırmak mümkündür. Bu kapsamda Kanada'daki (Gravelle, 2017; Cox, 2014; Hynie, Korn ve Tao, 2016; Hynie, 2018; Hynie vd., 2019), Almanya'daki (Gesley, 2017; Korntheuer ve Damm, 2019; Vogel ve Stock, 2017) ve Türkiye'deki (Emin ve Coşkun, 2016; Kılıç ve Özkor, 2019; Özcan, 2018; Şimşek, 2019; Tanrıku, 2017; Tanrıku, 2018; Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018) göçmenlerin veya mültecilerin eğitim süreçlerine ilişkin çeşitli çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Göç ve

eğitim politikaları açısından ülkelerin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalara bakıldığında; Kanada ve Almanya'nın (Homuth, Will ve Maurice, 2020; Korntheuer vd., 2018; Pritchard, Korntheuer, Wilkinson ve Maehler, 2020), Kanada ve Türkiye'nin (Aydın, 2020; Kandemir, 2018) ve Almanya ve Türkiye'nin (İli, 2020) göç ve eğitim politikalarının karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği görülmektedir. İlgili çalışmalar değerlendirildikten sonra bu araştırma, Kanada ve Almanya'da göçmenlerin ülkeye ve eğitime nasıl entegre ettiklerini inceleyerek Türkiye'ye yönelik çıkarımlar yapmak için tasarlanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın mevcut literatürü bir bütün olarak inceleyerek Türkiye'deki göçmenlerin eğitime entegrasyon süreçlerine güncel bir katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda her iki ülkenin uyguladığı eğitime entegrasyon politikaları, Türkiye'de geliştirilecek yeni uygulamalara fikir verebilir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Araştırma Soruları

1. Almanya ve Kanada'nın göçmen ve vatandaşlık politikaları nasıldır?
2. Kanada ve Almanya'nın göçmenleri ve mültecileri eğitime entegre etme süreçleri nasıl işlemektedir?
3. Almanya ve Kanada'da göçmenlerin ve mültecilerin entegrasyon sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Kanada ve Almanya'nın entegrasyon politikalarını incelemek için karşılaştırmalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Karşılaştırmalı durum çalışmaları; program, süreç, politika vb. alanlarda birimler arası karşılaştırma yapılmasına ve çoklu bakış açılarının oluşmasına imkân tanımaktadır (Jensen ve Rodgers, 2001). Bu kapsamda Almanya ve Kanada'nın entegrasyon politikaları ve süreçleri karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Kaynakları ve Veri Toplama Süreci

Her iki ülkenin entegrasyon politikalarıyla ilgili veri toplamak için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde durum çalışması doğrultusunda ele alınan konu, olgu ve olayla ilgili basılı ve elektronik kaynaklar sistematik olarak değerlendirilir. Bu değerlendirme; kaynakları inceleme, seçme, değerlendirme ve sentezleme süreçlerinden oluşur. Bu yöntem hem veri toplama yöntemini hem de veri analiz biçimini ifade etmektedir (Özkan, 2019). Bu kapsamda konu ile ilgili makaleler, uluslararası raporlar, kitaplar, Kanada ve Almanya'nın resmi internet siteleri ve özellikle Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) dokümanları

kullanılmıştır. Kanada'yla ilgili veri toplama sürecinde Michaela Hynie ve Almanya konusunda Annette Korntheuer tarafından yapılan çalışmalar, veri toplama sürecini hızlandırmış ve yönlendirmiştir. Bu bilgiler ışığında veri toplama sürecinde Web of Science, Scopus, EBSCO, Google Scholar, JSTOR, ProQuest, Springer, Sage, ScienceDirect, Taylor & Francis, ULAKBİM gibi platformlarından makalelere ve kitaplara erişilmiştir. Bu platformlarda arama yapılırken "integration policies", "immigrant education", "education of migrants", "refugees education", "immigrants integration", "migrants integration", "integration of refugees", "immigrant integration in Canada" ve "integration in Germany" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Veriler, yalnızca dokümanlardan oluştuğu için etik kurul izni alınmamıştır.

Verilerin Analizi

İlgili alanyazından toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde yapılan araştırmadan elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın konusu Almanya ve Kanada'nın göçmenlerin ülkeye ve eğitime entegrasyonu olduğu için temalar, araştırma sorularına uygun olarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda veriler, "Almanya ve Kanada'nın göçmen ve vatandaşlık politikaları", "göçmenleri eğitime entegre etme süreçleri" ve "göçmenlerin entegrasyon süreçlerinde karşılaştığı sorunlar" adlı temalara göre değerlendirilmiştir. Böylece toplanan veriler, öncelikle tanımlanmış, değerlendirilmiş ve belirlenen araştırma temalarına uygun bir şekilde özetlenmiştir. Elde edilen bulgular, okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Analizin güvenilirliğini ve tutarlılığını artırmak için veriler, iki araştırmacı tarafından önce bağımsız, ardından birlikte değerlendirilmiştir.

Bulgular

Betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilen verilerden elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun şekilde sırayla aşağıda sunulmuştur.

Almanya ve Kanada'nın Göçmen ve Vatandaşlık Politikaları

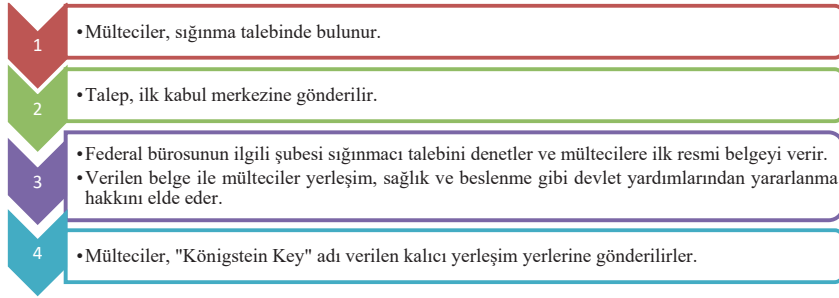
Ülkeler, göçmenlere yönelik çeşitli göç ve vatandaşlık politikaları uygulamaktadır. Kanada ve Almanya, farklı kültür ve milletlerin bir arada yaşadıkları ülkeler olduğu için göçmenlerin önemli rotaları arasındadır. Bu durum, bu ülkelerin göç ve entegrasyon politikalarını incelemeyi değerli kılmaktadır.

Almanya'nın Göçmen ve Vatandaşlık Politikaları

Almanya'ya mülteci veya göçmen olarak yerleşebilmek için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler arasında; ülke içerisinden sığınmacı talebinde bulunma, farklı ülkelerde yaşayan ailelerin birleşimini talep etme, yeniden yerleştirme ve insani kabul programları yer alır. Almanya'da iltica talebi başvurularının incelenmesi ve kabul veya ret konusunda karar verilmesi işlemi, Federal Göç ve Mülteciler Dairesi

(BAMF) tarafından gerçekleştirilmektedir. Sığınma ve mültecilik talepleri ve işlemleri şu şekilde yapılmaktadır (Korntheuer ve Damm, 2019):

Şekil 1. Almanya'nın Mülteci ve Sığınmacı Kabul Süreci



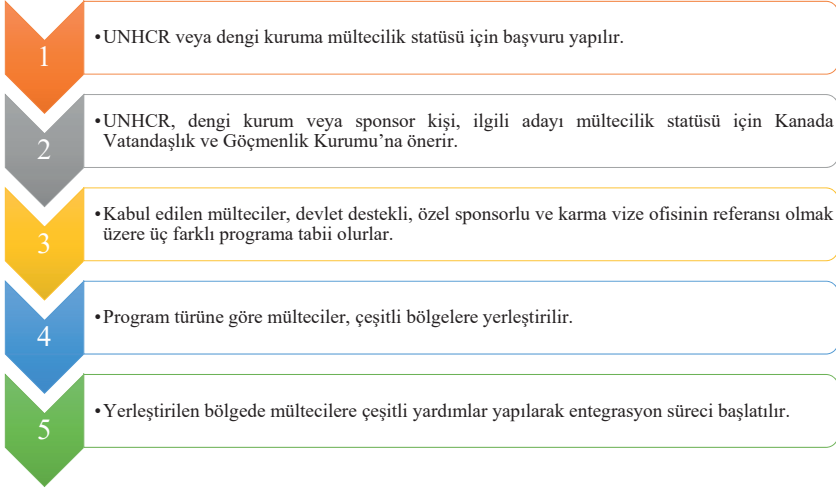
Almanya, göçmenlere karşı “kazan-kazan” yaklaşımını benimsemektedir ve göçmenleri ülkeyi zenginleştiren bireyler olarak değerlendirmektedir (Papademetriou ve Benton, 2016). Bu yaklaşımıyla birlikte Almanya, 2016 senesinde dünyanın en çok bireysel sığınmacı başvurusu alan ülkelerinden birisi olmuş ve ülkeye 280 bin sığınmacı gelmiştir. Göçmen ve sığınmacı sayısındaki artışla birlikte Almanya, göçmen ve sığınmacılara yönelik kısıtlayıcı yasalar çıkarmıştır. Ayrıca 2018 yılında aylık 1000 vize kota sınır getirmiştir (Pritchard vd., 2020).

Almanya’da soy temeline dayalı olarak kazanılan vatandaşlık, zamanla göçmenlere de verilmeye başlamıştır. 1999 yılında kabul edilen “Vatandaşlık Yasası” ile vatandaşlık hakkı elde edebilmek için ülkede kalınması gereken 15 yıllık süre, 8 yıla indirilmiştir. Tüm bunların yanında 2007 yılında yapılan bir değişiklikle Almanca dil düzeyi yüksek olan bireylerin kalma süre zorunluluğu 8 yıldan 6 yıla düşürülmüştür. 2014 yılında ise yapılan reformlarla birlikte göçmen çocuklara, ailelerinden en az birinin kalıcı oturma iznine sahip olması ve 8 sene Almanya’da yaşıyor olması şartıyla çifte vatandaşlık hakkı tanınmıştır. Göçmenlerin Alman vatandaşlığı elde edebilmesinin şartları arasında; kalıcı oturma izni, ekonomik bağımsızlık, dil zorunluluğu, vatandaşlığa kabul testinin başarılı bir şekilde tamamlanması ve vatandaşlık başvurusunda bulunan kişinin mahkûmiyetinin olmaması yer almaktadır (Bekaj, Antara, Adan, Casanova, El-Helou, Mannlx, Mpelwa, Opon, Ragab, Sharlfi ve Zakaryan, 2018).

Kanada'nın Göçmen ve Vatandaşlık Politikaları

II. Dünya Savaşı'ndan Suriye Krizi'ne kadar tarihsel bağlamda birçok zor dönemde mültecilere kapılarını açan Kanada’da (Kandemir, 2018) göçmen kabulü ve sınıflandırılması konusunda sorumluluk, Kanada Vatandaşlık ve Göçmenlik Kurumu’na aittir (Republic of Turkey Embassy in Ottawa, 2013). Ülke dışındaki mültecilerin Kanada’ya kabulü, yerleştirilmesi ve entegrasyonundaki temel aşamalar, aşağıda sırayla sunulmuştur.

Şekil 2. Kanada'nın Mülteci ve Sığınmacı Kabul Süreci



Yukarıda yer verilen kabul ve yerleştirme sürecinde 3 farklı program uygulanmaktadır. Bunlar; devlet destekli mülteciler, özel sponsorlu mülteciler ve karma vize ofisinin referansı ile yönlendirilen mültecilerdir. Devlet destekli mültecilere hükümet tarafından ekonomik yardım ve barınma desteği sağlanmaktadır. Özel sponsorlu mülteciler ise sınırlı bir yardımdan yararlanır. Son olarak karma vize bürosu tarafından yönlendirilen programda ise mültecilere hükümet ve özel sponsorlar birlikte (karma) maddi destek sağlamaktadır (Kandemir, 2018; UNHCR, 2018). Bu türlerden biri olan Özel Sponsorlu Mülteci Programı; sponsorluk sözleşmesi sahipleri, topluluk sponsorları ve beşli grup sponsorluğu olarak çeşitli türlere ayrılır. Sponsorluk sözleşmesi sahipleri, mültecileri yeniden yerleştirmek için hükümetle anlaşmalı olan, çoğunlukla inanç üzerine kurulan anonim kuruluşlardır. Topluluk sponsorları, mültecileri kendi toplumlarına yerleştirmek isteyen ve bunun için hükümetle anlaşma yapan kuruluşlardır. Beşli grup sponsorları ise 18 yaş üstü bireylerden oluşan beş veya üzeri vatandaşların birleşerek bir mültecinin sponsorluğunu üstlenmesini ifade etmektedir (Hynie vd., 2019). Bunun dışında kişilerin, Kanada sınırında veya içerisinde siyasi sığınma talebinde bulunması da mümkündür (Kandemir, 2018).

Devlet destekli mülteciler, sahip oldukları gelir durumu ve eğitim düzeyleri incelenerek belirli yerlere yerleştirilmektedir. Özel sponsor destekli mülteciler ise sponsorların yaşadıkları alanların yakınına yerleştirilirler. Kanada'da bulunan mülteci ve göçmenler; dil eğitimi, iş imkânları, rehberlik hizmetleri, akran desteği gibi çeşitli alanlarda hizmet alırlar. Sağlanan imkânlar dâhilinde mülteci ve göçmenlerin entegrasyon süreci kolaylaştırılır (Government of Canada, 2019). Bunlarla birlikte Kanada'da zor tıb-

bi koşullara ve geniş aile yapısına sahip ve tek ebeveynli mültecilerin işlemleri hızlandırılmaktadır. Kabul edilen bu mülteciler, yerleşim programlarının yürütüldüğü şehir merkezine yerleştirilmektedir. Kanada'da en çok mülteci yerleştirilen şehirler, Toronto ve Güney Ontario'dur (Perkins, 2019). Ontario'da mültecilere hizmet sağlamak üzere Destek Hizmetleri Programı mevcuttur. Bu hizmetlerin temel üç ana unsuru vardır. Bunlar; mülteci ailelerin ihtiyaçlarına uygun cevap verilmesini sağlamaya, hükümet desteğine erişimlerini kolaylaştırmaya, mültecilere yönelik yeni programların önünü açarak farklı yaklaşımlar getirmeye ve bu programların uygunluğunu yönetmeye yöneliktir (Hynie, Korn ve Tao, 2016).

Her ülkede olduğu gibi, Kanada'da da göçmenlerin vatandaşlık alabilmeleri için belirli şartları taşımaları gerekmektedir. Bunun için vatandaş adaylarından son üç yıldır ikamet etme, iyi vatandaş karakterine sahip olma, dil yeterliliğine sahip olma (İngilizce veya Fransızca), vatandaşlık testinden başarılı olma ve herhangi bir mahkûmiyetin olmaması gibi şartlar aranır (Government of Canada, 2021; Hansen, 2008). Bu özelliklerinin yanında kimi zaman bazı ek belgeler istenebilmektedir. Sonuç olarak tüm şartları sağladığından emin olunan kişiler, Kanada vatandaşlığının tüm haklarından (siyasi haklar da dâhil) faydalanmaya başlamaktadır.

Almanya ve Kanada'nın Göçmen ve Vatandaşlık Politikalarının Karşılaştırması

Buraya kadar değinilen Almanya ve Kanada'nın göçmenlik ve vatandaşlık politikalarında bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Öncelikle iki ülkenin politikaları benzerlikler açısından incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur (Banting, 2010; Bekaj vd., 2018; Gravelle, 2017; Hansen, 2008; ILO vd., 2015; Korntheuer vd., 2018; Korntheuer ve Damm, 2019; UNHCR, 2018).

- Çok kültürlü göçmen politikası uygulanır.
- Mültecilerin barınma, sağlık, eğitim gibi temel ihtiyaçları karşılanır.
- Vatandaşlık alabilmek için dil zorunluluğu vardır.
- Vatandaşlık başvurusunda bulunan bireyler, vatandaşlık testinden başarılı sonuç elde etmelidir.
- Vatandaşlığa kabul edilecek kişinin mahkûmiyeti olmamalıdır.
- Vatandaşlığa alınacak bireyler iyi vatandaş karakterine sahip olmalıdır.

Görüldüğü gibi, her iki ülkede göçmenlik ve vatandaşlık politikalarında çok kültürlülük, birincil ihtiyaçları karşılama, dil yeterliliği, vatandaşlık testi, mahkûmiyet durumu ve iyi vatandaş karakterine sahip olma gibi temel benzerlikler bulunmaktadır. Buna karşın bu politikalarda ve kabul süreçlerinde bazı önemli farklılıklar da vardır. Tespit edilen bu farklılıklar, Tablo 1'de sunulmuştur (Bekaj vd., 2018; Gesley, 2017; Hansen, 2008; Kandemir, 2018; Korntheuer vd., 2018; Korntheuer ve Damm, 2019; Pritchard vd., 2020; Republic of Turkey Embassy in Ottawa, 2013; UNHCR, 2018):

Tablo 1. Kanada ve Almanya'nın Göçmen ve Vatandaşlık Politikalarının Farklılıkları

KANADA	ALMANYA
Mültecilik talebi hem ülke içinden hem de dışından yapılabilir.	Mültecilik talebi, ülkeye ulaşıldıktan sonra yapılabilir.
Ülkeye mülteci olarak yerleşebilmek için devlet destekli mülteci, özel sponsorlu mülteci ve karma vize ofisinin yönlendirdiği mülteci şeklinde üç program vardır.	Ülkeye mülteci olarak yerleşebilmek için ülke içinden sığınmacı talebinde bulunmak, aileden ayrı yaşıyorsa aile birleşimini kanıtlamak, yeniden yerleştirme ve insani kabul programları ile başvuru yapmak gerekmektedir.
Kanada'da vatandaşların doğrudan mültecileri destekleyebilecekleri ve mültecilerle ilişkilerini geliştirebilecekleri özel sponsor programları vardır.	Almanya'da vatandaşların doğrudan mültecileri destekleyebilecekleri ve sponsor olacakları bir politika yoktur.
Mültecilere ve göçmenlere yönelik birleştirici ve bütünleştirici bir politika uygulanır.	Başta mültecilere ve göçmenlere yönelik olumlu politikalar uygulanırsa da artan sayı ile birlikte sınırlayıcı ve ayrıştırıcı bir politika izlenmeye başlamıştır.
Mülteci ve göçmenler iş odaklı değerlendirilmez.	Mülteci ve göçmenler, daha çok iş odaklı değerlendirilir.
Mülteci ve göçmenlerin vatandaşlık alabilmeleri için ülkede geçirmeleri gereken zaman 3 yıldır.	Mülteci ve göçmenlerin vatandaşlık alabilmeleri için ülkede geçirmeleri gereken zaman 8 yıldır. Bu süre, dil becerisi yüksek olanlar için 6 yıldır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere iki ülkenin mülteci ve göçmenleri yerleştirme politikaları, birçok yönden farklılaşmaktadır. İlk olarak Almanya, mültecilik talebini yalnızca ülke içinden kabul etmektedir. İkincisi, Kanada'nın mültecileri yerleşme konusunda çeşitli sponsorluk destekleri bulunmaktadır. Üçüncüsü, Kanada'da mültecileri toplum içinde entegre etme çabası vardır. Dördüncüsü, Almanya'da mültecileri hızlı bir şekilde iş hayatına katarak entegre etme politikası uygulanmaktadır. Son olarak Almanya'da vatandaşlık almak için ülkede geçirilmek istenen süre, Kanada'nın iki katından fazladır. Bu şartlar, iki ülkenin mültecilere ve göçmenlere uygulanan entegrasyon politikaları arasındaki farkları açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

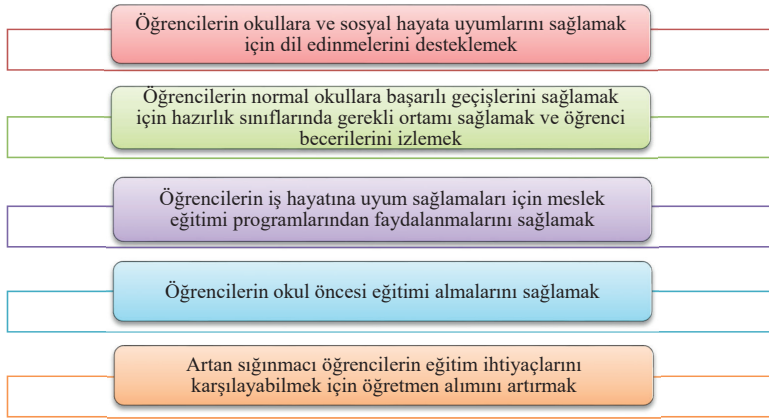
Almanya ve Kanada'nın Göçmenleri Eğitime Entegrasyon Politikaları

Göçmen çocukların eğitime dâhil olması, gittikleri ülkede uygulanan genel eğitim politikalarına bağlıdır. Kanada ve Almanya'nın göçmen çocukları eğitime entegre etmek için özel eğitim politikaları vardır (Korntheuer vd., 2018).

Almanya'nın Eğitime Entegrasyon Politikaları

Öncelikle uluslararası hukuk ve Avrupa hukuku uyarınca Almanya'da tüm çocuklar ve gençler eğitim hakkına sahiptir. Dolayısıyla göçmenlerin ve mültecilerin Alman vatandaşları ile aynı şartlar altında eğitim alabilmesi ve bu hakkın korunması devletin amaçlarından biridir (İli, 2020; Vogel ve Stock, 2017). Almanya'da eğitim sistemi, 16 federal eyalete göre farklılaştığı için bazı eyaletlerde göçmen çocuklar, Alman vatandaşlarıyla birlikte kapsayıcı eğitim görürken, bazılarında ise mültecilere ve göçmenlere özel sınıflar açılmaktadır. Bu durum, yalnızca eyaletler arasında değil, eyalet içerisinde bile farklılıklar gösterebilmektedir (Korntheuer ve Damm, 2019). Bu gerçekçyle Almanya'da tek bir göçmen eğitim sisteminden de söz etmek mümkün değildir (Vogel ve Stock, 2017). Örneğin; Almanya'daki Hamburg ve Saksonya eyaletlerine bakıldığında, mültecilerin eğitime entegrasyonlarının sağlanması için eğitimde öncelikli alanların belirlendiği görülmektedir. Öğrencilerin eğitime ve sosyal yaşama uyum sağlamaları için çeşitli eğitim politikalarını içeren öncelikli alanlara, Şekil 3'te yer verilmiştir (Korntheuer ve Damm, 2019):

Şekil 3. Mülteci Öğrencilerin Eğitime Entegrasyonu için Belirlenen Öncelikli Alanlar



Şekil 3'te değinilen öncelikli alanlara uygun olarak Hamburg ve Saksonya'da mülteci öğrenciler, ilk ve ortaöğretime bazı aşamalardan geçerek entegre edilir. İki eyaletin mülteci çocukları eğitime entegrasyon süreci, yalnızca ilk kabul merkezlerinde eğitim verilip verilmemesi konusunda farklılaşmaktadır. Bunun dışındaki tüm uygulamalar, neredeyse aynıdır. Bu kapsamda mülteci öğrencilerin eğitim durumlarını; kendi ülkelerinde aldıkları eğitim, sığınmacı durumunda kamplarda aldıkları eğitim ve Alman eğitim kurumlarında aldıkları eğitim olmak üzere üçe ayırmak mümkündür. Mültecilerin ilk iki türden eğitimleri çeşitli nedenlerle eksik kaldığı için Alman eğitim

sistemine dâhil olmadan önce ortalama 7 ay boyunca bir hazırlık sınıfında ders görürler. Hazırlık sınıflarının amacı, öğrencilere Alman dilini öğretmek, eğitim sistemi hakkında öğrencileri bilgilendirmek ve öğrencileri normal sınıflara hazırlamaktır. Zaten öğrenciler, dil durumlarına göre normal sınıflara daha erken de katılabilmektedir (Homuth vd., 2020). Almanya'da aynı zamanda mültecilerin eğitime entegrasyonunda mülteci öğretmenlerden faydalanmak için Potsdam Üniversitesi'nde "Mülteci Öğretmen Programı" geliştirilmiştir. Bu programın amacı, Almanya'da yaşayan mülteci öğretmenlerin mülteci çocukları okula entegre etmek için eğitim almasını sağlayarak onları işgücüne entegre etmektir. Program için 11 aylık bir zaman dilimi belirlenmiş ve mülteci öğretmenlere yoğun Almanca dersleri verilmiştir (Mendenhall, Gomez ve Vami, 2018).

Almanya'da göçmen ve mülteci öğrenciler için "yeni gelen" ve "hoş geldin" sınıfları açılmaktadır. Bu sınıflarda öğrenciler, eğitime uyum sağlayabilmek ve dil öğrenmek için yaklaşık bir yıl öğrenim görürler. Dil öğrenen öğrenciler, daha sonrasında karma (normal) sınıflarda akranları ile birlikte eğitimlerine devam ederler. Bazı okullarda ise öğrenciler, farklı sınıflarda yalnızca dil eğitimi görürler ve diğer alanlarda mevcut sınıflarda akranlarıyla eğitime devam ederler. Alman eğitim müfredatı, Almanca üzerine bina edildiği için hazırlık sınıflarında göçmen öğrencilere dil eğitimi, "yabancı dil olarak Almanca eğitimi sertifikası" olan öğretmenler tarafından verilmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olma şartı aranmayan bu öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha düşük ücret almaktadır. Bu durum, doğal olarak dil eğitiminin kalitesini düşürmekte ve verilen emeğin karşılığının alınmamasına neden olmaktadır (Tekin ve Yüksek, 2017). Bunların dışında Almanya'nın Münih şehrinde 16 yaşından büyük göçmen gençlere yönelik dil ve hazırlık kursları ile sivil toplum kuruluşlarının sürdürdüğü okul projeleri mevcuttur. Ancak bu uygulamalar, bütünleştirici değil, ayrıştırıcıdır. Göçmen genç çocuklara verilen mesleki eğitim hem sınırlıdır hem de orta-öğretime geçiş konusunda ciddi eksiklikler içermektedir (Korntheuer ve Damm, 2019).

Öte yandan Almanya, göçmen öğrencilerin yükseköğretime entegrasyonlarının sağlanabilmesi için onlara akademik danışmanlık, dil kursları ve ekonomik destek sağlamaktadır (Trines, 2019). Ayrıca göçmenlerin yükseköğretim kurumlarının istediği dil seviyesine ulaşabilmeleri için üniversitelerde ücretsiz dil kursları vermektedir (Sieg ve Streitwieser, 2019). Bu kapsamda göçmen öğrencilerin yükseköğretime entegrasyonlarının sağlanabilmesi için Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BAMF) tarafından 2015-2021 yılları arasında 27 milyon Euro maddi destek sağlanmıştır (Göbel, 2020).

Kanada'nın Eğitime Entegrasyon Politikaları

Kanada'ya gelen mülteci öğrenciler, şehirlerde bulunan göçmen ofislerine yönlendirilerek kalacakları yere bağlı olarak farklı okullara yerleştirilir. Yönlendirildikleri okulda öğrencilerin ülkenin resmi dilleri olan İngilizce ya da Fransızca dil seviyeleri

tespit edilir ve sınıflara kaydedilir. Bu süreçte göçmen öğrencilere okul dışında dil eğitimi veren kurslarla iş birliği yapılarak dil desteği de sağlanır. Ayrıca Kanada'da eğitim programları bölgelere göre farklılık gösterdiği için göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlar hazırlanır (Aydın, 2020). Örneğin; Kanada'nın Ontario eyaletinde K-12 seviyesindeki göçmen öğrencileri eğitime entegre etmek için bakanlık tarafından dört politika alanı (finansman, dil, toplum ve psikolojik destek) belirlenmiştir. Bu süreç içerisinde Eğitim Bakanlığı, bütüncül bir politika izleyerek kurumlar arası iş birliği yapmaktadır. Eyaletle yerleşen Suriyeli göçmen çocukların desteklenmesi için sosyal hizmetlerle iş birliği yapılmaktadır. Bununla birlikte bakanlık tarafından ülkeye gelen göçmen öğrencilerin psikolojik durumlarını gözlemlemek, öğrenci ve ailelere psikolojik destek sunmak ve öğrencilerin okula entegrasyonlarını kolaylaştırmak için "Okul Ruh Sağlığı Yeni Gelen Kaynak Grubu" kurulmuştur (Faubert ve Tucker, 2019).

Göçmenlere ve mültecilere sağlanan bir diğer önemli hizmet, okullarda uygulanan "Okullarda Yerleştirme (Uyum) Çalışanları (SWIS) Programı"dır. Bu program; göçmenler, mülteciler ve diğer yeni gelenlerin Kanada'ya geldikten sonra acil yerleşimlerini veya devam eden ihtiyaçlarını karşılamaları için okul tabanlı bir uyum hizmetidir (Vancouver School Board, t.y.). Bu hizmet, Kanada'nın Saskatchewan, Vancouver, Toronto, Ontario, British Columbia gibi birçok eyaletinde bulunmaktadır. Örneğin; Vancouver eyaletinde kayıttan sonra bir entegrasyon görevlisi, Vancouver Okul Kurulu tarafından sağlanan entegrasyon desteğinin bir parçası olarak öğrencilerin ve ailenin okula, topluma ve Kanada'daki yeni yaşamlarına uyum sağlamasına yardımcı olmak için irtibat kurmaktadır (Vancouver School Board, t.y.). Çok sayıda yeni gelen öğrencisi olan ilk ve orta dereceli okullarda yerleştirme (uyum) çalışmaları yapan SWIS çalışanlarının hizmetlerinden bazıları şunlardır:

- Okul kaydı, okul oryantasyonu, veli/öğretmen görüşmeleri ve toplantıları, ev ziyaretleri ve izleme toplantılarına yardımcı olmak
- Öğrencilere ve velilere pedagojik konularda bilgi ve rehberlik sağlamak
- Krizler sırasında pratik, kültürel açıdan duyarlı rehberlik, yönlendirme ve müdahale sağlamak için okul danışmanları ve yerel toplumla iş birliği yapmak
- Tüm öğrencilerin ve ailelerinin hak ve sorumluluklarını savunmak
- Aileleri uygun fiyatlı topluluk programlarına yönlendirmek (spor, çocuk diş kliniği, kütüphaneler, yaz ve ara tatil kampları, ergen ve gençlik programları), yeni aileleri okul etkinliklerine ve yerel toplumun eğlence etkinliklerine katılmaya teşvik etmek
- Okul personeline, velilere, öğrencilere ve yerel topluma yeni gelenlerle ilgili konularda çok kültürlü eğitim sağlayarak kültürel çeşitliliğe saygıyı teşvik etmek (Saskatchewan SWIS Coordination, t.y.).

Değınilen hizmetler, SWIS programı bulunan tüm eyaletlerde bu şekilde oldukça detaylı entegrasyon ve uyum süreçlerinde rol almaktadır. Bunun yanında Kanada'nın göçmenlere yönelik dil eğitimi eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Newfoundland eyaletinde göçmen öğrencilere özel dil eğitim programları bulunmazken, British Columbia, Alberta ve Nova Scotia eyaletlerinde göçmenlerin İngilizce becerilerini geliştirecek çeşitli programlar mevcuttur (British Columbia, t.y.; Yu, 2012). Yükseköğretim kademesinde ise öğrenciyi yalnızca bu kademeye değil, aynı zamanda mesleki yaşama adapte etmek amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda Kanada'da üniversite eğitimi alan göçmen öğrenciler, ekonomik açıdan değerlendirilmekte ve vasıflı göçmenlerin yetiştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmaktadır (Cox, 2014).

Almanya ve Kanada'nın Eğitime Entegrasyon Politikalarının Benzerlikleri

Eğitime entegrasyon politikaları incelenen iki ülkenin eğitime entegrasyon sistemlerinin göçmenleri ve mültecileri eğitime entegre etme konusunda bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. İlk olarak benzerlikler incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur (Aydın, 2020; CDS Study Abroad, t.y.; Cox, 2014; ILO, IPU ve UNHCR, 2015; Korntheuer vd., 2018; Korntheuer ve Damm, 2019; Tekin ve Yüksek, 2017; Vogel ve Stock, 2017).

- Eğitim sistemi eyaletlere göre farklılık göstermektedir.
- Çok kültürlü bir eğitim yapısı vardır.
- Mülteci ve göçmen çocuklar eğitim hakkına sahiptir.
- Farklı milletlere ait mülteci ve göçmen öğrenciler vardır.
- Mülteci ve göçmen çocukların eğitime entegrasyonlarını sağlamaya yönelik özel eğitim politikaları vardır.
- Her iki ülkede de göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik ikinci dil eğitimi verilmektedir.

Yukarıda görüldüğü gibi, her iki ülke de mülteci ve göçmen öğrencilerin resmi dillerini öğrenerek eğitim sürecine entegre olmaları için çeşitli destek ve yetiştirme kursları vermektedir.

Almanya ve Kanada'nın Eğitime Entegrasyon Politikalarının Farklılıkları

Almanya ve Kanada'nın mülteci ve göçmenlerin eğitime entegrasyon politikaları arasında çeşitli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, Tablo 2'de yer almaktadır (Aydın, 2020; Banting, 2010; Gravelle, 2017; Government of Canada, 2019; Homuth vd., 2020; ILO, IPU ve UNHCR, 2015; Korntheuer ve Damm, 2019; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011).

Tablo 2. Almanya ve Kanada Eğitime Entegrasyon Politikalarının Farklılıkları

KANADA	ALMANYA
Eğitime entegrasyon konusunda öncelikli alanlar bulunmamaktadır.	Eğitime entegrasyon konusunda öncelikli alanlar belirlenmiştir.
Mülteci öğrencilerin eğitiminde herhangi bir sınırlama yoktur. Eğitim politikası öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenir.	Mülteci öğrencilerin eğitimi, daha çok meslek eğitime yöneliktir.
Genel eğitimin dışında mültecilere akran rehberliği, oryantasyon etkinlikleri gibi bütünleştirici programlar uygulanır.	Genel eğitimin dışında mültecilere dil ve hazırlık kursları ve okul projeleriyle destek verilir.
Eşitlikçi uygulamalar esastır.	Ayrıştıncı uygulamalar esastır.
Bazı eyaletlerdeki okullarda uyum ve yerleştirme görevlileri bulunmaktadır.	Bu tür bir uygulama bulunmamaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Kanada’daki eğitime entegrasyon politikalarında “bütünleştirme” ve “eşitlik” kavramları; Almanya’da ise “ayrışma” ve “ekstra eğitim” kavramları ön plana çıkmaktadır. Önemli bir sanayi ülkesi olan Almanya’da eğitime entegrasyon sürecinde doğal olarak mesleki eğitim daha ön plandadır. Bu da mültecilerin meslek edinerek ülkeye daha kısa yoldan entegre olması manasına gelmektedir. Bu bakış açısı farklılığı, her iki ülkenin ilgilenmek zorunda olduğu mülteci sayısı da ilgili olabilir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin 2020 yılı verilerine göre Almanya, dünyada Türkiye (3,6 milyon), Kolombiya (1,8 milyon), Pakistan (1,4 milyon), Uganda ile birlikte en çok mülteci (1,1 milyon) barındıran ülkedir (UNHCR, 2020). Almanya, bu sayıya neredeyse 2015-2020 yılları arasında ulaşmıştır. Kanada ise 1980-2017 yılları arasında 1.088.015 mülteci kabul etmiştir (UNHCR, t.y.). Yoğun göçmenlik ve mültecilik talepleri, doğal olarak ülkeleri entegrasyon konusunda oldukça zorlamakta ve yeni arayışlara itmektedir.

Göçmenlerin Eğitime Entegrasyon Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar

Göç akımı ve entegrasyon süreci, göç alan ülkeler için çeşitli sorunları ve zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu zorluklar; eğitim, iş, siyaset, sağlık vb. birçok alanda meydana gelmektedir. Göçle birlikte yalnızca ülke değil, aynı zamanda göçmenler de çeşitli sorunlarla baş etmek durumunda kalmaktadır (Malatınc vd., 2020). Bu sorunların başında göçmen entegrasyonunun temel yapı taşı olan dil sorunu gelmektedir. Dil becerilerinin eksik olması, sosyal ağları genişletmeyi, eğitimi, işi, özgüveni (Giner, Ahlsten, Gouveia, Chahrokh, Davin, Billing, Schöff, Pinter, Maier, Thirode, Cronnelly, Magennis ve Chaigne, 2013) ve kısacası her şeyi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca özellikle göçmen statüsü ile ilgili hukuki engeller nedeniyle göçmenlerin sosyal yardım, istihdam, barınma, eğitim, sağlık hizmetlerine erişimi kısıtlanmaktadır. Göçmenlerin buldukları ülkenin sistemi hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmaması, temel

hizmetlere erişimlerini engellemektedir. Ayrıca göçmenlerin düzenli bir barınma ortamlarının olmaması, onların göç ettikleri ülkeye uyumunu daha da zorlaştırmaktadır (Haque, 2010). Bunlara ek olarak göçmenler, o ülkenin bireyleriyle ilişki ve dostluk kurmakta zorlanmaktadır. Bunun nedenleri arasında dil, kültürel farklılıklar, ayrımcılık, reddedilme korkusu, ekonomik durum, barınma ve psikolojik problemler ön plana çıkmaktadır (Giner vd., 2013).

Öte yandan mültecilerin özgürlük alanları kısıtlıdır. Göç ettikleri ülkelerde nerede yaşayacaklarına, günlük yaşamlarını nasıl geçireceklerine kendileri karar veremez, bir başkasının aldığı kararla yaşamları yönlendirilir (Cange, Brunell, Acartürk ve Fouad, 2018). Bu durum, eğitim imkânlarına ulaşma konusunda da çeşitli sorunlara neden olur. Zaten mülteciler, genellikle eğitim imkânlarına sınırlı bir şekilde erişebilmektedir (Evans, Lo Forte ve Fraser, 2013). Okullara erişen mülteci çocuklar, sosyalleşmelerine rağmen yeterince dil bilmemeleri sorun oluşturmaktadır. Bu da 'farklı' hissetme, özgüven eksikliği, arkadaş edinme güçlüğü, dışlanma, kültürel farklılıklar nedeniyle yanlış anlaşılma, öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerinin farkına varamaması gibi uyum problemlerini beraberinde getirmektedir. Üstelik yaşanan problemler, öğrencilerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir (Hyman, Vu ve Beiser, 2012; Korntheuer vd., 2018). Çocuk göçmenlerin yaşadıkları zorluklara göç ettikleri ülkelerde çalışmaya başlamalarıyla yenileri eklenmektedir. Göçmen çocuklar, ailelerine bakma yükümlülüklerinden dolayı düşük ücretlerle çalışmakta ve bu nedenle de okula daha az zaman ayırmaktadır (OECD, ILO, World Bank ve IMF, 2016). Dolayısıyla çocuk göçmenler, yerli çocuklarla eşit düzeyde eğitim fırsatlarına sahip değildir.

Bunların yanında mülteci çocukların eğitiminin önündeki engellerden biri de mülteci kamplarıdır. Bu kamplardaki yaşam koşulları elverişli düzeyde olmadığı gibi sığınmacı gençlerin ülkede kalıcılık durumlarının belli olmaması eğitime odaklanmalarını engellemektedir. Kampların dışında Almanya (Münih) ve Kanada (Toronto) örneklerinde mülteci çocuklar, ekonomik durumlarının iyi olmaması nedeniyle okula devam edememe veya bir üst kademeye geçememe, öğretmenlerin mülteci çocukların isteklerini ve deneyimlerini anlamakta zorlanması, dışlanma gibi çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır (Korntheuer ve Damm, 2019).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Kanada ve Almanya'nın göçmenlere yönelik eğitime entegrasyon politikaları incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak Almanya ve Kanada'nın göç ve vatanlaşma politikaları değerlendirilmiştir. Her iki ülkede göçmenlere yönelik olumlu ve çok kültürlü politikalar izlendiği ve ülkelerin uyguladıkları göç politikalarında bazı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Almanya'ya göç etmek için ülke içerisinde sığınmacı talebi, aile birleşimi, yeniden yerleşim ve insani kabul programları bulunmaktadır (Korntheuer ve Damm, 2019). Kanada'da ise devlet destekli, özel sponsorlu ve karma vize ofisi ile yerleştirme programları uygulanmaktadır (UNHCR, 2018; Hynie

vd., 2019). Bunun yanında bu araştırmada ulaşıldığı gibi, Bekaj vd. (2018) ve Hansen (2008) tarafından yapılan araştırmalarda Almanya ve Kanada'nın vatandaşlığa kabul şartlarının belirli bir süre ikamet etme, dil yeterliği, mahkûmiyetin bulunmaması gibi yönlerden benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar açısından bakıldığında, Kanada'nın mülteci ve göçmenlere daha ılımlı yaklaştığını söylemek mümkündür. Almanya ise 2015-2016 yılındaki mülteci akınından sonra sınırlayıcı tedbirler almıştır. Kanada'nın 1980-2017 yılları arasında kabul ettiği mülteci sayısına Almanya, birkaç yıl içerisinde ulaşmıştır. Ülkelerin politikalarını ilgillemek ve entegre etmek zorunda kaldığı mülteci veya göçmen sayısı, onları farklı politikalara itmektedir. Almanya gibi sanayileşmiş ve işgücüne ihtiyaç duyan ülke bile birkaç yıl içinde sınırlayıcı yasalar çıkarmıştır. Buna karşın Kanada'da bir göçmenler ülkesi olduğunu kabul etmekte ve bunu teşvik etmektedir. Ancak entegrasyonu kolaylaştırmak için yetenekli göçmen kabulüne ağırlık vermektedir. Bu yönüyle Kanada göçmenlere açık olduğu kadar da kapalıdır diyebiliriz. Seçici bir göçmen kabul politikasına sahiptir. Her şeye rağmen iki ülkenin entegrasyon politikaları dünyadaki iki önemli örnek olarak dikkat çekmektedir.

İkinci araştırma sorusunda Kanada ve Almanya'da eğitime entegrasyon politikalarının eyaletlere göre çeşitli farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Homuth vd. (2020) ile Tekin ve Yüksek (2017) araştırmalarında Almanya'da göçmenlerin eğitim yapısını anlamaları, dil becerilerini geliştirmeleri ve normal sınıflara uyum sağlayabilmeleri için öğrencilerin hazırlık sınıflarına alındıklarını belirtmişlerdir. Ancak Korntheuer ve Damm (2019), Almanya'da göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonlarının mesleki eğitimle sınırlı kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Kanada'da ise göçmen öğrencilere yönelik ayrıştırmacı bir politika uygulanmadığı, kapsayıcı anlayışıyla hareket edildiği görülmektedir (Banting, 2010; Gravelle, 2017). Ayrıca her iki ülke de göçmen öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmek için hazırlık sınıfları ve dil kursları aracılığıyla dil eğitimi verildiği sonucuna ulaşmıştır (Aydın, 2020; Homuth vd., 2020; Korntheuer ve Damm, 2019; Sieg ve Streitwieser, 2019; Tekin ve Yüksek, 2017; Trines, 2019). Kanada'nın göçmenleri eğitime daha kapsamlı bir şekilde, Almanya'nın ise meslek edindirme yoluyla daha hızlı bir ülkeye entegre etmeye daha fazla ağırlık verdiği görülmektedir. Sanayileşmiş ve işgücüne her zaman ihtiyaç duyan Almanya'nın bu yolu seçmesi, aslında beklenen bir durumdur. Bu yönüyle Almanya, göçmenlere 'işe alan ülke' imajı vermektedir. Kanada'nın daha kapsamlı ve kapsayıcı şekilde göçmenleri entegre etmeye çalışması, hem kabul ettiği göçmen (mülteci) sayısı hem de ekonomik öncelikleri açısından kabul edilebilir bir politikadır. Bunun yanında Kanada'da göçmenlerin zaman içerisinde ülkenin geleceğinde söz sahibi olması, çok kültürlü bir ortamın inşası için de bu politikaları daha anlamlı kılmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusunda Almanya ve Kanada'da göçmenlerin entegrasyon sürecinde karşılaşılan en önemli sorunun dil olduğu görülmüştür. Dil, göç edilen ülkeye uyum sağlamanın temel yapı taşı oluşturulmaktadır. Bu nedenle dil becerisinin geliş-

tirilmemesi bireylerin tüm yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Giner vd. (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda göçmenlerin dil becerilerinin geliştirilmemesinin sosyal yaşam, eğitim, iş, özgüven sahibi olma gibi çeşitli alanlarda olumsuzluklara yol açacağı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aydın (2020), Emin ve Coşkun (2016), Kılıç ve Özkor (2019), Süleymanov (2016), Şimşek (2018), Tanrıkulu (2017), Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin (2018) araştırmalarında Türkiye'de göçmenlerin yaşadıkları sorunların başında dil problemlerinin geldiğini vurgulamışlardır. Bu durum, eğitim sürecinde arkadaş edinememe, kendini ifade edememe, dışlanma gibi problemlere yol açmaktadır. Birinci ve ikinci araştırma sorularının bulgularında detaylı olarak sunulduğu gibi, her iki ülke de entegrasyonun temel anahtarının dil olduğunu bilmekte ve buna göre dil destekleri sağlamaktadır. Özellikle Kanada, dil konusuna daha fazla önem vererek bazı göçmen kabul programlarında kanıtlanabilir uluslararası bir dil puanı istemektedir. Almanya ise vatandaşlık kabulü için gerekli olan ülkede 8 yıldır yaşıyor olma şartını, dil becerisi yüksek kişiler için 6 yıla indirmektedir. Tüm bu sonuçlar, entegrasyon sürecinin en önemli engelinin dil becerisi olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında Türkiye'ye yönelik bazı çıkarımlar yapılabilir. Öncelikle Türkiye, Kanada ve Almanya gibi belirli bir kabul ve entegrasyon politikasını takip ederek göçmen öğrencileri hızlı bir şekilde eğitim sürecine entegre edebilir. Ayrıca bu entegrasyon sürecinde göçmenlerin kalıcı ya da geçici olup olmayacağı gözetilmeden önceki eğitim geçmişleri de tespit edilerek uygun kademelere dahil edilmesi faydalı olacaktır. Kanada ve Almanya'da olduğu gibi, Türkiye'de de göçmenlerin eğitime entegrasyonu konusundaki temel problemlerden biri dil öğrenmeyle ilgilidir (Tanrıkulu, 2017). Bu sorunun aşılması için hem okullarda hem de okul dışındaki destekleme kurslarında dil edinimleri artırılmalı ve dil konusunda başarılı olanların hızlıca uygun kademelere geçişi sağlanmalıdır. Bunların yanında diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'de de göçmenler çeşitli psikolojik problemlerle baş etmeye çalışmaktadır (Emin ve Coşkun, 2016; Tanrıkulu, 2017, Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018; Kılıç ve Özkor, 2019). Bu problemlerin aşılması ve hem ailelerin hem de çocukların göçmen/mülteci çocukları yakından tanımaları için okullarda empati ve tanışma etkinlikleri yapılması tavsiye edilebilir. Elbette burada sunacağımız hiçbir önerinin etkisi, sahada uygulaması test edilmeden anlaşılamaz. Bunun için süreçte yapılan denemelerin gözlemlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Almanya'nın yaptığı gibi, göçmen çocukların mesleki eğitime yönlendirilmesi de uyum sürecini hızlandıracak önlemlerden biri olabilir. Bunun yanında Kanada'da olduğu gibi, göçmenlerin entegrasyonunda sponsor aileler uygulaması değerlendirilebilir. Son olarak yine Kanada'da olduğu gibi, okullardaki göçmen ve mülteci çocuklara ve ailelerine rehberlik edecek ve entegrasyon sürecini hızlandıracak Yerleştirme (Uyum) ve Entegrasyon Görevlileri atanabilir. Bu görevliler, sosyal hizmet uzmanlarından ya

da psikologlardan seçilebilir. Ancak buradaki önerilerin Türkiye'nin karşı karşıya olduğu kitlesel göçün yönetiminde hızlıca etkili sonuç vereceğini iddia etmek mümkün değildir. Hem Almanya hem de Kanada, Türkiye'nin maruz kaldığı kadar büyük bir göç akınıyla karşılaşmadığı için değinilen uygulamalardan daha fazla verim almaları doğal bir sonuçtur. Buna rağmen bahsedilen uygulama örnekleri, Türkiye'deki mevcut uygulamaların iyileştirilmesinde ve yenilerinin geliştirilmesinde fikir verici olabilir ve zaman içerisinde verim alınmasına katkıda bulunabilir.

Kaynakça

- Aydın, S. (2020). *Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları*. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 2(2), 1-18.
- Banting, K. (2010). *Is there a progressive's dilemma in Canada? Immigration, multiculturalism and welfare state*. Canadian Journal of Political Science, 43(4), 797-820.
- Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi. (1961). *Cenevre'de 1951 tarihinde imzalanmış olan Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşmenin tasdiki hakkında kanun tasarısı ve Dışişleri Komisyonu raporu* (1/125). Sayı: 71-1448/1444, 1-53.
- Bekaj, A., Antara, L., Adan, T., Casanova, J. T., El-Heolu, Z., Mannix, E., Mpeiwa, M., Opon, C.O., Ragab, N.J., Sharifi, S. ve Zakaryan, T. (2018). *Political participation of refugees: Bridging the gaps*. International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- Bordignon, M., Góis, P. ve Moriconi, S. (2016). *Vision Europe —The EU and the Refugee Crisis*. In *Improving the responses to the migration and refugee crisis in Europe*. 21-22 November, 70-93.
- British Columbia, (t.y.). *K-12 funding- newcomer refugees*. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/educaion-training/k-12/administration/legislation-policy/public-schools/k-12-funding-newcomer-refugees>
- Canadian Multiculturalism Act, (1988). *Canadian Multiculturalism Act*. <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-18.7/page-1.html>
- Cange, C. W., Brunell, C., Acartürk, C. ve Fouad, M. F. (2018). *Considering chronic uncertainty among Syrian refugees resettling in Europe*. The Lancet Public Health, 4(1). DOI: 10.1016/S2468-2667(18)30261-5
- Castles, S., Cubas, M. A., Kim, C. ve Özkul, D. (2012). *Irregular migration: Causes, patterns and strategies*. I. Omelaniuk (Eds.), *In Global perspectives on migration and development* (s. 117-151). Springer.
- Cox, C. R. (2014). *International students in Canada: Policies and practices for social inclusion* (Yüksek lisans tezi). Ryerson University, Toronto, Canada.
- CDS Study Abroad (t.y.). *Central Toronto academy*. <https://www.cds.com.tr/egitim-programlari/liseler/kanada/central-toronto-academy-tdsb/>

Göçmenlerin Ülkeye ve Eğitime Entegrasyonu: Almanya ve Kanada'nın Politikalarının Karşıla...

- Emin, M. N. ve Coşkun, İ. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. İstanbul: SETA.
- Euronews. (2020). *Kanada üç yıl içinde bir milyondan fazla göçmene ikamet ve çalışma izni verecek*. <https://tr.euronews.com/2020/11/01/kanada-uc-yil-icinde-bir-milyondan-fazla-gocmene-ikamet-ve-cal-sma-izni-verecek>
- European Statistics [EUROSTAT]. (2017). *Asylum statistics*. Lüksemburg: European Commission.
- Evans, R., Lo Forte, C., ve Fraser, E. M. (2013). *UNHCR's engagement with displaced youth: A global review*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- Faubert, B. ve Tucker, B. (2019). Leading K-12 refugee integration: A gentle approach from Ontario, Canada. K. Arar, J. Brooks, ve I. Bogotch. (Eds.), *In Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (s. 53-71). Emerald Publishing.
- Federal Statistical Office of Germany [DESTATIS]. (2018). *Statistisches bundesamt*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/01/PD18_019_12411.html
- Genç, Y., Ustabaşı-Gündüz, D. ve Çöpoğlu, M. (2019). *Göç ve kalkınma ilişkisi*. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7(18), 479-498.
- Gesley, J. (2017). *Germany: The development of migration and citizenship law in postwar Germany*. The Law Library of Congress.
- Giner, C., Ahlsten, M., Gouveia, D., Chahrokh, H., Davin, K., Billing, K. L., Schöff, R., Pinter, C., Maier, S., Thirode, M., Cronnelly, L., Magennis, S. ve Chaigne, P. (2013). *A new beginning refugee integration in Europe*. UNHCR.
- Government of Canada. (2019). *Syrian refugee resettlement initiative- looking to the future*. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/refugees/welcome-syrian-refugees/looking-future.html#integrate>
- Government of Canada. (2021). *Apply for citizenship: Who can apply*. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/canadian-citizenship/become-canadian-citizen/eligibility.html>
- Göbel, J. (2020). *Hope at university*. <https://www.deutschland.de/en/topic/knowledge/refugees-new-hope-at-university>
- Gravelle, T. B. (2017). *Partisanship, local context, group threat, and Canadian attitudes towards immigration and refugee policy*. Migration Studies, 6(3), 448-467.
- Guruge, S., Hynie, M., Shakya, Y., Akbari, A., Htoo, S. ve Abiyo, S. (2015). *Refugee youth and migration: Using arts- informed research to understand changes in their roles and responsibilities*. Forum Qualitative Sozialforschung, 16(3), 1-36.
- Günay, E., Atılğan, D. ve Serin, E. (2017). *Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(2), 37-60.
- Hansen, R. (2008). *A new citizenship bargain for the age of mobility? Citizenship requirements in Europe and North America*. Migration Policy Institute.

- Haque, Z. (2010). *What works with integrating new migrants? Lessons from international best practice*. Runnymede.
- Hieronymi, O. (2005). *Identity, integration and assimilation: Factors of success and failure of migration*. *Refugee Survey Quarterly*, 24(4), 132-150.
- Homuth, C., Will, G. ve Maurice, J. (2020). Broken school biographies adolescent refugees in Germany. A. Korntheuer, P. Pritchard, D. B. Maehler ve L. Wilkinson. (Eds.). *In Refugees in Canada and Germany: From research to policies and practice* (s. 123-142). GESIS- Leibniz- Institut für Sozialwissenschaften.
- Hyman, I., Vu, N. ve Beiser, M. (2012). *Post-migration stresses among southeast Asian refugee youth in Canada: A research note*. *Journal of Comparative Family Studies*, 31(2), 281-293.
- Hynie, M., Guruge, S. ve Shakya, Y. (2012). *Family relationships of Afghan, Karen and Sudanese refugee youth*. *Canadian Ethnic Studies*, 44(3), 11-28.
- Hynie, M., Korn, A. ve Tao, D. (2016). Social context and social integration for government assisted refugees in Ontario, Canada. M. Poteet ve S. Nourpanah. (Eds.), *In After the flight: The dynamics of refugee settlement and integration* (s. 183-227). Cambridge Scholars.
- Hynie, M., Oda, A., Roche, B., Tuck, A., Agic, B. ve McKenzie, K. (2017). *Health care needs and use of health care services among newly arrived Syrian refugees: A cross-sectional study*. *Canadian Medical Association Journal*, 5(2), 354-458.
- Hynie, M. (2018). *Refugee integration: Research and policy*. *Journal of Peace Psychology*, 24(3), 265-276.
- Hynie, M., McGrath, S., Bridekirk, J., Oda, A., Ives, N., Hyndman, J., Arya, N., Shakya, Y. B., Hanley, H. ve McKenzie, K. (2019). *What role does type of sponsorship play in early integration outcomes? Syrian refugees resettled in six Canadian cities*. *Refuge*, 35(2), 36-52.
- ILO, IPU ve UNHCR, (2015). *Migration, human rights and governance*. Geneva: Inter Parliamentary Union.
- International Organization for Migration [IOM]. (2011). *World migration report*. Geneva: International Organization for Migration.
- International Organization for Migration [IOM]. (2019). *Glossary on Migration*. Geneva: IOM.
- İli, K. (2020). *Göçmenlerle ilgili eğitim politikaları: Türkiye ve Almanya örneği* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Jensen, J. ve Rodgers, R. (2001). *Cumulating the intellectual gold of case study research*. *Public Administration Review*, 61(2), 235-246.
- Kandemir, M. (2018). *Türkiye ve Kanada mülteci politikalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, İstanbul.

- Korntheuer, A. ve Damm, A. C. (2019). *Policy report: Legal status and education of refugees in Germany (Hamburg and Saxony)*. *Refugee*, 36(2), 30-44. DOI: <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40719>
- Korntheuer, A., Korn, A., Hynie, M., Shimwe, B. ve Homa, L. (2018). Education pathways: Policy implications for refugee youth in Germany and Canada. S. Pashang, N. Khanlou, ve J. Calarke (Eds.), *In Today's youth and mental health* (s. 287-304). Cham: Springer.
- Lifelong Learning Platform. (2016). *Integrating refugees and migrants through education*. European Civil Society for Education.
- Lücke, M. (2017). The protection of refugees as a global public good and its global governance. M. Lücke., M. Akgüç., M. Barslund., A. Bartolomeo., D. Bencek., D. Groll., R. Hoxhaj., M. Lanati., N. Laurensyeva., L. Ludolph., A. Rahim., R. Thiele., C. Schneiderheinze., T. Stöhre., A. Venturini. (Eds.) *In 2017 MEDAM assessment report on asylum and migration policies in Europe sharing responsibility for refugees and expanding legal immigration* (s. 30-35). MEDAM (Mercator Dialogue on Asylum and Migration): Kiel Institute for the World Economy.
- Malatinec, T., Urbancikova, N. ve Hudec, O. (2020). *Perceptions of migration and diversity by local public administrators*. *International Migration*, 58(2), 98-117.
- Mendenhall, M., Gomez, S. ve Varni, E. (2018). *Teaching amidst conflict and displacement: Persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers*. UNESCO: Global Education Monitoring Report.
- OECD, ILO, World Bank ve IMF. (2016). *Towards a framework for fair and effective integration of migrants into the labour market*. ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-berlin/documents/genericdocument/wcms_556988.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2011). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.
- Özcan, A. S. (2018). *Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası*. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem.
- Papademetriou, D. ve Benton, M. (2016). From fragmentation to integration: Towards a "whole-of-society" approach to receiving and settling newcomers in Europe. *In Improving the responses to the migration and refugee crisis in Europe* (s. 54-69). 21-22 November, Vision Europe Summit.
- Perkins, P. (2019). *Local and global climate Justice: Activism in the great lakes watershed*. Routledge.
- Perruchoud, R. ve Cross, J.R. (2011). *Glossary on migration*. International Organization for Migration.
- Pritchard, P., Korntheuer, A., Wilkinson, L. ve Maehler, B. D. (2020). Forced migration, integration and resettlement in Canada and Germany: From research to policies and practice. A. Korntheuer, P. Pritchard, D. B. Maehler ve L. Wilkinson. (Eds.). *In Refugees in Canada and Germany: From research to policies and practice* (s. 9-22). GESIS- Leibniz- Institut für Sozialwissenschaften.

- Republic of Turkey Embassy in Ottawa. (2013). *Kanada devletinin göçmenlik uygulamalarına genel bakış*. <http://ottawa.emb.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/183468>
- Saskatchewan SWIS Coordination. (t.y.). *Our objectives*. <https://swissask.ca/our-objectives/>
- Sieg, M. ve Streitwieser, B. (2019). *Inclusion via education: Integrating refugees in German society*. <https://www.eaire.org/blog/inclusion-via-education-integrating-refugees-in-german-society>
- Süleymanov, A. (2016). *Suriyeli mülteci çocuklarla el ele projesi: Sultanbeyli ilçesindeki Suriyelilerin yaşam deneyimleri sonuç raporu*. <https://uuyayinlari.com/uploads/content/files/sultanbeyli-ilcesindeki-suriyelilerin-yasam-deneyimleri-45.pdf>
- Şimşek, D. (2019). *Transnational actives of Syrian refugees in Turkey: Hindering or supporting integration*. *International Migration*, 57(2), 268-282.
- Tanrıku, F. (2017). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri*. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- 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), 2585-2604.
- Tekin, U. ve Yüksek, D. (2017). *Göç ve eğitim: Türkiye’de ve Almanya’da aile dili okul dilinden farklı olan çocukların okullaşması*. *Anadolu Kültür Derneği*.
- The UN Refugee Agency [UNHCR] ve UNESCO (2016). *No more excuses: Provide education to all forcibly displaced people*. Paris: UNESCO.
- The UN Refugee Agency [UNHCR]. (t.y.). *Refugees in Canada*. <https://www.unhcr.ca/in-canada/refugees-in-canada/>
- The UN Refugee Agency [UNHCR]. (2010). *Convention and protocol relating to the status of refugees*. <https://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html>
- The UN Refugee Agency [UNHCR]. (2015). *Global trends forced displacement in 2015*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- The UN Refugee Agency [UNHCR]. (2018). *UNHCR resettlement handbook*. United Nations High Commissioner for Refugees.
- The UN Refugee Agency [UNHCR]. (2020). *Refugee data finder*. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- Trines, S. (2019). *The state of refugee integration in Germany in 2019*. <https://wenr.wes.org/2019/08/the-state-of-refugee-integration-in-germany-in-2019>
- Uberoi, V. (2016). *Legislating multiculturalism and nationhood: The 1988 Canadian Multiculturalism Act*. *Canadian Journal of Political Science*, 49(2), 267-287.
- Usta, M. E., Arkan, İ., Şahin, Y. ve Çetin, M. S. (2018). *Suriyeli eğitimcilerin gözünden geçici eğitim*. *Mukaddime*, 9(1), 171-188.

Göçmenlerin Ülkeye ve Eğitime Entegrasyonu: Almanya ve Kanada'nın Politikalarının Karşıla...

Vancouver School Board. (t.y.). *Settlement workers in schools*. <https://www.vsb.bc.ca/site/nwc/support-Services/swis/Pages/Default.aspx>

Vogel, D. ve Stock, E. (2017). *Opportunities and hope through education: How German schools include refugees*. Education International.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yu, H. (2012). *The language learning of refugee students in Canada public elementary and secondary schools* (Postdoctoral thesis). The University of Western Ontario, Canada.

SURİYELİ GÖÇMENLERİN EĞİTİM FİNANSMANI VE KÜRESEL SORUMLULUK PAYLAŞIMI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Samed KURBAN¹

1 Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kamu Yönetimi Bölümü, samed.kurban@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6002-1573.

Geliş Tarihi: 30.04.2021 Kabul Tarihi: 24.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.930575

Öz: Suriyeli göçmenlerin eğitimi, yirmi birinci yüzyılın en büyük göçmen krizinin temel meselelerinden biridir. Göçmenlerin eğitimine ilişkin başlıca politika hedefi okul çağındaki çocukların ev sahibi ülkelerin ulusal sistemlerine dahil edilmesidir. Tüm çocukları içeren kapsamlı bir öğrenim sürecinin oluşturulması buldukları ülkeler için büyük bir mali yük oluşturmaktadır. Suriyeli göçmenlerin sırasıyla en fazla bulunduğu üç ülke Türkiye, Lübnan ve Ürdün'dür. Hane halkının yoksulluğu ve maddi yaşam koşulları, okul çağındaki göçmen çocukların eğitime erişimini doğrudan etkilemektedir. Ülkelerin üstlendiği eğitim maliyetinin hafifletilmesi uluslararası müdahaleler aracılığıyla sorumluluğun paylaşılmasını gerektirmektedir. Ancak çeşitli yardım programları ve fonlar aracılığıyla parasal yardım sağlayan Birleşmiş Milletler'in ve Avrupa Birliği'nin desteği yetersizdir. Doğru politikaların uygulanması ve yeterli düzeyde kaynağın tahsis edilmesi göçmenlerin eğitime erişimini artıracaktır. Çalışma, Suriyeli göçmen çocukların eğitiminde sorumluluk paylaşımını geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Göçmen çocukların eğitiminin finansmanına ilişkin doküman analizi aracılığıyla elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: göç, Suriyeli göçmenler, eğitim finansmanı, sorumluluk paylaşımı

EDUCATIONAL FINANCING OF THE SYRIAN IMMIGRANTS AND GLOBAL DIVISION OF RESPONSIBILITY

Abstract:

The education of Syrian immigrants is one of the major issues of the biggest immigrant crisis of the 21st century. The principal political objective regarding the education of the immigrants is to integrate the school-age children into the national system of the host countries. Developing a comprehensive education system that includes all children is a financial burden for the countries that host the immigrants. The countries with the utmost immigrant number are Turkey, Lebanon, and Jordan, respectively. Household poverty and material life conditions directly adversely affect school-age immigrant children's access to education. In order to reduce the burden of the education cost for the host countries, the responsibility must be shared by means of international interventions. However, the financial support of the United Nations and the European Union is insufficient despite various aid programs and funds. Implementing right policies and providing sufficient funds will increase the immigrants' access to education. This study offers suggestions for developing the division of responsibility for the education of Syrian immigrant children. In this study, qualitative research method is used. Data obtained with the analysis of the documents concerning the educational financing of the immigrant children are evaluated comparatively.

Keywords: immigration, Syrian immigrants, educational financing, division of responsibility

Giriş

İnsan hareketliliği, günümüz dünyasında giderek artan bir şekilde "zorla yerinden edilme" ile tanımlanmaktadır (Türk, 2016). Bu durumun nedenlerinden biri de Suriye'de 2011 yılında başlayan çatışmaların ardından oluşan kitlesel göç hareketleridir. 2021 yılı verilerine göre, Suriye içerisinde 13,4 milyon kişinin insani yardıma ihtiyacı vardır ve 6,7 milyon kişi yerinden edilmiştir. 6,6 milyon Suriyeli ise Suriye'ye yakın ülkelerde ağırlandırmaktadır (UNHCR, 2021b). Dünya çapında belgelenen 26 milyon mülteci ve sığınmacının dörtte birinden fazlası Suriyelidir (World Bank ve UNHCR, 2021). Geride kalan on yıllık sürede yaşananlar yüzbinlerce insanın hayatını kaybetmesine ve yaralanmasına yol açmıştır. Çatışma ortamının Suriyeliler üzerindeki fiziksel ve psikolojik etkisi devam etmektedir. Suriye'deki iç savaş, telafisi mümkün olmayan kayıplara neden olmuştur.

Suriyelilerin yaşam koşullarına ilişkin sorun alanlarından biri de eğitim hizmetidir. Gerek Suriye’de gerekse göçmenlerin hayatını sürdürdüğü ülkelerde, birçok okul çağındaki çocuk öğrenme sürecinin dışındadır. Suriyeli göçmenler için daha nitelikli bir eğitimin sunulması yönünde ulusal ve uluslararası düzeyde çaba gösterilmektedir. Bu çerçevede öncelikli hedef, tüm çocukların eğitime erişiminin sağlanmasıdır. Daha fazla sayıda göçmen çocuğun eğitime erişimi, etkili politikaların uygulanmasına ve yeterli düzeyde kaynak kullanımına bağlıdır. Bu bağlamda, sürecin politika-bütçe ilişkisi çerçevesinde başarılı yönetimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Suriyeli çocukların eğitimi yönetim meselesi olmakla birlikte, sürece ilişkin sorumluluğun paylaşılması gerekmektedir. Zira, göçmenler ağırlıklı olarak Suriye’ye sınır komşusu ülkelerde bulunmaktadır. 2021 yılı verilerine göre, Türkiye, Lübnan ve Ürdün kayıtlı tüm Suriyeli göçmenlerin yüzde 90’ından fazlasına ev sahipliği yapmaktadır (Operational Portal Refugee Situations, 2021). Bu ülkeler, farklı uyruklardaki göçmenlerin misafir olduğu diğer ülkelerin kaderine ortaktır. Çünkü göçmenlerin sayıya en fazla olduğu ilk 15 ülke, gelişmekte olan ülkeler sınıfındadır (World Bank ve UNHCR, 2021). Bu durum, gerek göçmenlerin kendisini gerekse onları misafir eden ülkeleri birçok açıdan olumsuz yönde etkilemektedir.

Yaklaşık 5,1 milyon Suriyelinin yaşadığı Türkiye, Lübnan ve Ürdün insani yardım başta olmak üzere, göçmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermek için aktif müdahaleci bir politika izlemektedir. Bu ülkeler içinde en fazla Suriyeli Türkiye’de bulunmaktadır. Lübnan ve Ürdün ise nüfuslarına oranla daha fazla sayıda Suriyeliyi misafir etmektedir. Suriye’de yaşanan insani krizin büyümesi sonucu oluşan hareketlilik karşısında, Türkiye başta olmak üzere, ev sahibi ülkeler cömert bir yaklaşım sergilemektedir. Göçmenlere sağlanan fiziksel koruma yanında, önemli oranda kamu kaynağı tahsis edilmektedir. Bu süreçte uluslararası örgütler, çeşitli yardımlar ve bağışlar ile destek vermektedir. Özellikle Birleşmiş Milletler (BM) ve Avrupa Birliği (AB) gerek Suriye’deki gerekse ev sahibi ülkelerdeki göçmenlere en fazla finansal destek sağlayan oluşumlardır.

Finansman, bir tür sorumluluk paylaşımıdır (Martin, Davis, Benton ve Waliy, 2018). Bu bağlamda, Suriyeli göçmenlere yönelik müdahalelerin sorumluluğunun kaynak kullanımı üzerinden paylaşılması gerektirmektedir. Çalışmada, Türkiye, Lübnan ve Ürdün’de mevcut politikalar ve kaynak kullanımı üzerinden Suriyeli öğrencilerin eğitim finansmanına ilişkin sorumluluğun paylaşımı incelenecektir. Bu ülkelerin eğitimde finansman ihtiyaçları, BM ve AB tarafından yapılan bağışlar çerçevesinde ele alınacaktır. Çalışmada, öncelikle Suriyeli göçmenlerin eğitimi için gereken finansman desteği ve uluslararası mevzuatta sorumluluk paylaşımına değinilecektir. Suriyelilerin eğitiminde kaynak kullanımına ilişkin sorun alanları, ev sahibi ülkeler ve BM ile AB politikaları üzerinden ortaya konulacaktır. Daha sonra Türkiye, Lübnan ve Ürdün’de Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin sorunlar, finansman ihtiyacı ve yapılan bağışlar bütüncül şekilde değerlendirilecektir.

Çalışmanın araştırma sorusu “göçmenlerin eğitiminde sorumluluk paylaşımının kaynak kullanımı üzerinden nasıl sağlanacağı”dır. Çalışmada, Suriyeli göçmenlerin eğitimine yönelik finansman sorununun çözümüne katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Sorumluluk paylaşımını konu alan çalışmalar, Türkçe literatürde oldukça sınırlıdır. Çalışma, sorumluluk paylaşımını, Suriyeli göçmenlere sunulan eğitim hizmeti üzerinden ele alarak literatüre katkı sunmayı beklemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, nitel araştırma yöntemini kullanılmıştır. Nitel araştırma, “neden ve nasıl” sorularını yanıtlamaya odaklanarak, zengin verilerin üretilmesine ve gerçek yaşam davranışının keşfedilmesine imkân sağlar (Kuper, A., Reeves, S. ve Levinson, W., 2008). Bu kapsamda, Suriyeli göçmenlerin eğitiminin finansmanına ilişkin veriler genel olarak ve incelenen ülkeler açısından bütüncül şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada, doküman incelemesi yöntemi ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. İncelenen ülkelerde, Suriyeli göçmenlere BM ve AB tarafından yapılan bağışlara, BM İnsani Yardım Koordinasyon Ofisi Finansal İzleme Servisi (OCHA) ve BM Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı (3RP) Finansal İzleme Servisi veri tabanları üzerinden ulaşılmıştır. Aynı zamanda, Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan raporların sonuçları kullanılmıştır. Araştırma konusu bütçe rakamlarına ilişkin Dünya Bankası, UNESCO, UNICEF gibi uluslararası kuruluşların ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının yayınladığı raporlardan faydalanılmıştır. Bunun yanında, incelenen ülkelerdeki kamu kurumlarının yayınlarına ve bürokratların beyanlarına başvurulmuştur.

Çalışmada, ülkelerini terk ederek Türkiye, Lübnan ve Ürdün’e gelen Suriyeliler “zorunlu göç” kapsamında inceleme konusu yapılmıştır. Zorunlu göç, insanların doğal yaşam alanlarından kendi iradeleri dışında bir sebepten dolayı koparılmaları olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Eren, 2014). Zorunlu göç, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma gibi statüleri ifade eden bir tanımlamadır (Karaman ve Bulut, 2018). Mülteci, sığınmacı ve geçici koruma kavramları ise yerlerinden edilmiş Suriyeliler için genellikle birbirleri yerine kullanılmaktadır (Topal, 2015). Buna karşın, mülteci ve sığınmacı terimleri, Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair 1951 Cenevre Konvansiyonu’nun coğrafi sınırlandırması ve koşulları sebebiyle Suriyeliler için doğru bir nitelendirme değildir (Ekşi, 2012).¹ Örneğin, Türkiye’ye gelen Suriyeliler için daha çok mülteci kavramı kullanılmakla birlikte, Suriyeliler, Geçici Koruma Yönetmeliği’ne göre “geçici kuru-

1 1951 Cenevre Konvansiyonu sadece Avrupa’dan gelenlere uygulanması yanında, ırkları, dinleri, tabiiyetleri, belli bir toplumsal gruba mensubiyetleri veya siyasi düşünceleri yüzünden zulme uğrama korkusu ile yerinden edilmeyi koşul olarak belirlemiştir.

ma” statüsü kapsamındadır (Topal, 2015). Bu bağlamda, çalışmada, Türkiye, Lübnan ve Ürdün’de bulunan Suriyelileri ifade etmede kavramsal bütünlüğü sağlamak için zorunlu göç kapsamında “göçmen” terimi kullanılacaktır.

Araştırma problemi çerçevesinde, belirtilmesi gereken bir diğer konu Suriyelilerin eğitim hakkıdır. Buna göre, Suriyeli göçmenlerin buldukları ülkelerin eğitim sistemlerine katılması hedeflenmektedir. Eğitime katılım; okullaşma oranı, sınıf tamamlama, okur yazarlık oranı gibi göstergeler bağlamında insan sermayesi kuramının eğitimin niteliğine ilişkin göstergeleridir (Aksoy vd., 2011). İnsan sermayesi kuramı, eğitim ekonomisi kuramlarından biridir. Eğitim ekonomisi; ne tür eğitimsel niteliklerin üretileceği, söz konusu niteliklerin nasıl üretileceği ve toplumun farklı kesimleri arasında nasıl dağılacığı sorularına cevap aramaktadır (Tural, 2002). İnsan sermayesi kuramı ise eğitim ve yetiştirme yanında, işgücünün verimlilik ve kalitesinin artırılmasına yönelik gelecekteki gelir düzeyini yükselten herhangi bir etkinlikle ilişkilendirilebilen bir konudur. Bu çerçevede, göçle ilgili harcamalar da insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak görülebilir (Woodhall, 1994).

İstatistiki bilgilerin elde edilmesinde başvuru finansal izleme servislerinin; göçmen çocukların uzun vadeli eğitim ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, bazı verilerin ve bağış yapan kuruluşların zamanında ihtiyaç planına dahil edilememesi, veri tabanlarının bağışçıların ve alıcıların gönüllü raporlamasına dayanması (Human Rights Watch, 2017) araştırmaya ilişkin sınırlılıkları ifade etmektedir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, ele alınan araştırma sorusu kapsamında, Suriyeli göçmenlerin eğitiminde finansman sıkıntısı ve uluslararası mevzuata göre sorumluluk paylaşımına ilişkin durum irdelenecektir. Bunun yanında, göçmen krizinde önemli rol oynayan Türkiye, Lübnan ve Ürdün, Suriyelilerin eğitiminde yaşanan parasal sorunlar ve yapılan bağışlar çerçevesinde inceleme konusu yapılacaktır.

Göçmenlerin Eğitiminde Finansman İhtiyacı ve Uluslararası Mevzuata Göre Sorumluluk Paylaşımı

Suriye’de iç çatışmanın başlamasının ardından, büyük bir göç dalgası başlatan Suriyeliler ağırlıklı olarak belli ülkelere sığınmıştır. Bu süreçte, göçmen krizine karşı açık kapı politikası uygulamaları, Suriyelilerin Türkiye, Lübnan ve Ürdün’de yoğunlaşmasına neden olmuştur. Yaklaşık 5,6 milyon Suriyeli göçmenin yüzde 92’si bu ülkelerde yaşamaktadır. Bölgedeki Suriyeli göçmenlerin yüzde 95’i kentsel alanlarda, yüzde 5’i ise kamplarda barınmaktadır (UN High Commissioner for Refugees, 2020a, 5).

Göçmenlerin buldukları yerleşim yerleri bakımından gösterdikleri dengesiz dağılım, ülkeler için önemli bir maliyet oluşturmaktadır. Bunun en önemli sebebi, kamusal hizmetlerden faydalananların sayısında yaşanan artıştır. Eğitim hizmeti, kaynak kullanımının fazla olduğu hizmet alanlarından biridir. Suriyeli öğrenciler için

ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılan kamu harcamalarının toplam kamu harcamalarına oranı; Türkiye için yüzde 6.3, Ürdün için yüzde 16.1, Lübnan için yüzde 58.2 düzeyindedir (World Bank ve UNHCR, 2021). Lübnan, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kamusal kaynakların yarısından fazlasını Suriyeli göçmenlere ayırmaktadır. Türkiye, Ürdün ve Lübnan'da, göçmenlere kapsamlı eğitim sağlamak için gereken yıllık finansman ihtiyacının 2,13 milyar dolar olduğunu tahmin edilmektedir. Suriyeli öğrencilerin eğitiminin ortalama birim maliyeti Lübnan ve Ürdün'de birbirine oldukça yakın olmakla birlikte, Türkiye'de daha fazladır. Ülkelerin tamamında, göçmenlerin eğitimi için ihtiyaç duyulan toplam tutar, yıllık ihtiyaç desteğinin yüzde 44'üne denk gelmektedir (World Bank ve UNHCR, 2021).

Suriye'de yaşanan insanlık krizine müdahalede büyük bir sorumluluk üstlenen ülkeler, yeterli finansman desteği alamamaktadır. Konuyla ilgili son yaşanan gelişmelerden biri, Avrupa Birliği² ve Birleşmiş Milletler eş başkanlığında düzenlenen Suriye ve Bölgenin Geleceğini Destekleme konulu Beşinci Brüksel Konferansı'dır. Konferansta, 2021 yılı ve sonrası için Suriye ile ev sahibi ülkelere yönelik 5,3 milyar Euro yardım taahhüt edilmiştir (Brussels V Conference, 2021d). Taahhüt edilen tutar, 2021 yılını ve sonraki yılları kapsamakla birlikte, Suriyeliler için kullanılması planlanmaktadır. Göçmenlere yönelik; insani yardım, barınma, besin güvenliği, sağlık hizmeti gibi kaynak kullanımı gerektiren müdahale alanları da vardır. Dolayısıyla sadece Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de yaşayan göçmenlerin eğitimi için ihtiyaç duyulan miktarın dışında tüm bu ihtiyaçlar için yaklaşık 3 milyar Euro'luk bir tutar kalmaktadır.

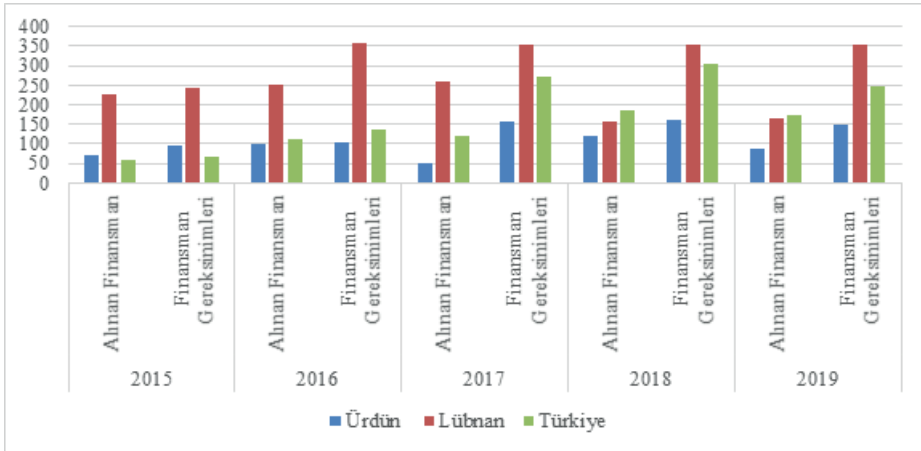
Dış finansman, ülkenin kaynak düzeyinin ve okul çağındaki göçmenlerin mevcut çocuklara oranının bir işlevidir. Göçmen eğitime destek, tüm çocukların öğrenme çıktılarını iyileştirmeye ve ev sahibi ülkelerde öğrenme yokluğunu azaltmaya yönelik genel çabanın bir parçası olmalıdır (World Bank ve UNHCR, 2021). Siyasi çatışma ortamı, ekonomik belirsizlik ve COVID-19 salgını gibi durumlar ev sahibi ülkelere düzenli destek verilmesini gerektirmektedir (UN High Commissioner for Refugees, 2020a). Bu çerçevede, Suriye krizine müdahale, 2016 yılından itibaren beri her yıl düzenlenen Suriye'nin ve Bölgenin Geleceğini Destekleme Konferansları aracılığıyla koordine edilmektedir (World Bank ve UNHCR, 2021).

Uluslararası örgütler başta olmak üzere, birçok ülke ve yardım kuruluşu, Suriyeli göçmenler için finansal destek sağlamaktadır. Ancak eğitim hizmeti ihtiyaç duyulan düzeyin altında finanse edilmektedir. Örneğin, 2016 yılında, bağışçılar eğitim için 1,4 milyar dolar yardım sözü vermelerine rağmen, yüzde 70'inden biraz fazlası tahsil edilmiştir. 2017'de finanse edilen miktar, ihtiyaç duyulan kaynağın yüzde 52'sine denk gelmektedir. 2019 yılında eğitime yönlendirilen toplam 619 milyon dolar Türkiye, Ürdün ve Lübnan'daki tüm göçmen çocukları eğitmek için gereken yıllık finansman desteğinin yüzde 30'undan daha azdır (World Bank ve UNHCR, 2021). Şekil 1'de, BM

2 2011 yılından bu yana geçen on yıllık sürede, 24,9 milyar Euro'luk insani yardım ile istikrar ve dayanıklılık yardımı üzerinden AB'nin en büyük bağışçı olduğu ifade edilmektedir.

güdümlüdeki Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı (3RP) çerçevesinde, 2015-2019 yılları arasında Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de Suriyeli öğrenciler için finansman ihtiyacı ve mevcut finansman desteği verilmektedir.

Şekil 1. Eğitimde Finansman Gereksinimleri ve Mevcut Finansman Desteği, 2015-2019, milyon dolar



Kaynak: UN High Commissioner for Refugees, 2016-2020b

Şekil 1'deki veriler, 2015-2019 yılları arasında, eğitim hizmetinin ihtiyaç duyduğu finansman desteğinin altında bir bağış yapıldığını ortaya koymaktadır. Ev sahibi ülkelerdeki eğitim sistemlerinin okul çağındaki tüm göçmen öğrencileri tam anlamıyla özümleme kapasitesi, eğitim sunumunun kalitesini tehdit etmektedir. Dil engeli, öğrencilerin kayıtlarına ve durumlarına ilişkin verilerin eksikliği, mali sıkıntıların sebep olduğu materyal eksikliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı psikososyal sıkıntılar öğrenmeye yönelik olumsuzluklardan bazılarıdır (The No Lost Generation, 2021). Bu çerçevede, ev sahibi ülkelerin daha yüksek oranda finanse edilerek, göçmenlerin eğitimi için ihtiyaç duyulan düzeye ulaşılması gerektiği açıktır.

Yapılan araştırmalar, okula katılımın eğitim kalitesinden çok erişime ve düşük maliyete bağlı olduğunu göstermektedir (Christopherson, 2015). Kuzey Batı Suriye, Ürdün ve Lübnan'da yaklaşık 400 ergen ve genç yetişkin ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; çocukları ve gençleri okullardan ve öğrenmekten uzak tutan ana neden parasızlıktır. Bunu, COVID-19 salgını nedeniyle okulların kapatılması izlemektedir (Frontier Economics ve World Vision International, 2021). 2019 yılı sonunda, okul çağındaki göçmen çocukların yaklaşık üçte ikisi eğitime kaydolmasına rağmen yüzde 36'sı erişim sağlayamamıştır (UN High Commissioner for Refugees, 2020a). 2021 yılında yayınlanan araştırmanın sonuçlarına göre, 800.000'den fazla Suriyeli çocuk okula gitmemektedir (World Bank ve UNHCR, 2021).

2019 yılı sonunda ortaya çıkan COVID-19 salgını, göçmen çocukların dezavantajlı grup kimliğini daha da belirginleştirmiştir. Pandemi ilan edilen hastalık, eğitime bütüncül bir yaklaşım için kritik ihtiyacı vurgulamaktadır. Pandeminin kısa ve uzun vadeli etkileri hem eğitime erişim hem de nitelikli öğrenme sonuçlarının elde edilmesiyle ilgili önceden var olan eşitsizlikleri şiddetlendirmektedir (UN High Commissioner for Refugees, 2020a). Suriyeli çocuklar, on yıldır devam eden çatışma ve gerilimden dolayı eğitimlerini, güvenliklerini, ailelerinin gelirlerini ve barışçıl bir gelecek için umutlarını kaybetmişlerdir (Frontier Economics ve World Vision International, 2021). Ancak Suriye krizinin uzun süren doğasına rağmen, göçmen çocuklar ve gençler muhtemelen ülkenin geleceğinin inşasında merkezi bir rol üstlenecektir (Christopherson, 2015). Onlar için inşa edilecek yeni geleceğin daha büyük fon kaynağı gerektirdiği açıktır. Bu bağlamda, eğitimin oynayacağı rol etkili finansman politikalarının bir işlevidir.

Suriyelilere ev sahipliği yapan ülkelere yapılacak mali yardım, sorumluluk paylaşımı için en yaygın ve kolay paylaşım şekli olarak görülebilir. Mali yardımın, ağırlıklı olarak Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne bağışlar yoluyla sağlanması, genellikle gelişmiş ülkeler için ev sahibi ülkeleri desteklemenin en geleneksel yoludur (Dowd ve Mcadam, 2017). Göçmen eğitimi için uluslararası finansmanın önemine rağmen, bunu takip etmek kolay değildir. Bunun için genellikle iki uluslararası veri tabanının sağladığı bilgiler dikkate alınmaktadır: BM İnsani Yardım Koordinasyon Ofisi (OCHA), Mali İzleme Hizmetini sürdürürken; OECD Kalkınma Yardım Komitesi Alacaklı Raporlama Sistemi, insani yardım ve kalkınma yardımı hakkında veri sağlamaktadır (UNESCO, 2018). Bununla birlikte, insani müdahalelerin finansmanı dengersiz bir görünüm sergilemektedir (UNICEF, 2020). Finansman açıklarının kaynağına ve etkisine ilişkin temel problemlerden bazıları şunlardır (Human Rights Watch, 2017):

- Bağışçılar tarafından tutarlı, ayrıntılı, zamanında raporlama yapılması. Bu durum bireysel bağışçıların ev sahibi her ülkede eğitime ne kadar destek verdiğini belirlemeyi genellikle zor veya imkânsız hale getirmektedir.
- Bağışçıların finanse ettiği projeler ve zamanlamaları hakkında bilgi eksikliği. Kamu fon izleme raporları, veri tabanları ve diğer mekanizmalar, fonların Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin engelleri ele alıp almadığını değerlendirmek için genellikle yeterli bilgiye sahip değildir.
- Okula kayıt hakkında tutarsız bilgiler, eğitime ilişkin ilerlemeyi değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Veriler, genellikle farklı zamanlarda toplanan farklı kriterlere dayalıdır veya devamlı katılımdan ziyade sadece okul yılının başlangıcındaki kaydı açıklayabilir.³

3 Ürdün'de hükümet, Londra konferansından sonra okullaşma rakamlarının önemli ölçüde arttığını bildirmiştir. Ancak veriler, 2015-2016 öğretim yılında daha önce tahmin edilenden daha az Suriyelinin okula gittiğini ortaya koymuştur.

– Bağışçılar ve ev sahibi ülkeler tarafından belirlenen tutarsız eğitim hedefleri ve amaçları.⁴

Yetersiz iç finansman desteği, göçmen sayılarına ilişkin verilerin düzensizliği ile göçmen eğitim programlarını, etkili planlama ve koordinasyonu artırmanın maliyeti nedeniyle Suriyelilerin eğitim ihtiyaçları büyük ölçüde ev sahibi ülkelerin bütçe kalemleri içinde yer almamaktadır (World Bank ve UNHCR, 2021). Bu durum, göçmenlere yönelik kaynak kullanımının performans hedefleriyle ilişkilendirilmesini engellemektedir. Dahası, harcanan paranın miktarı ve hizmet alanları arasındaki dağılımına ilişkin durum net olarak ifade edilememektedir. Ülkeler, politika-bütçe ilişkisi kapsamında şeffaf, güvenilir ve zamanında sağlanacak veriler eşliğinde hedefler belirlemektedir.

Uluslararası kuruluşlar, Suriyeli çocukların eğitime yönelik ihtiyaçları için hem ulusal hem de bölgesel düzeyde planlar geliştirmek üzere koordine olmuştur. Planlar, krizin ilk yıllarında kısa vadeli insanî programlar şeklindedir (Culbertson ve Constant, 2015). 2015 yılından itibaren, ulusal planlar ve öncelikler, BM Mülteci Yüksek Komiserliği ve BM Kalkınma Programı'nın eş liderliğinde tek bir planda birleştirilmiştir. Bu kapsamda Suriye krizine yönelik stratejik bir koordinasyon, planlama, savunma, kaynak yaratma ve programlama platformu olan 3RP (Regional Refugee & Resilience Plan) - Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı hayata geçirilmiştir (<http://www.3rpsyriacrisis.org/>). 3RP, göçmen krizine yönelik yaklaşımı kendisinin dayanıklılık⁵ olarak adlandırdığı bir anlayış ortaya koyarak değiştirmiştir (Culbertson ve Constant, 2015). Sistem, verileri alıcı ülkeye göre analiz etmektedir. Dolayısıyla bağışçı ve projeye göre bir sınıflandırma yapılmamaktadır (Human Rights Watch, 2017).

Büyük ölçekli göçmen akınlarının etkisiz bir şekilde yönetilmesi, devletler arasında gerilime yol açmakta ve koruma ve desteğe en çok ihtiyaç duyanların yeniden suçlanmasıyla sonuçlanmaktadır (Türk, 2016). Göçmenlere ve yerlerinden edilmiş kişilere yardımla ilgili maliyet, devletler arasında eşitsiz bir şekilde paylaştırıldığı için sorumluluk paylaşımı esastır. Sorumluluk paylaşımı kavramı, uluslararası göçmen rejiminin temelini oluşturur (Martin vd., 2018). Uluslararası iş birliği ve sorumluluk paylaşımının önemi, BM Anlaşması'ndan 1951 Sözleşmesinin önsözüne, BM Genel Kurulu ve BM Mülteci Yüksek Komiserliği Yürütme Komitesi'nin kararlarına kadar çeşitli alanlarda yinelenmiştir (Türk, 2016).

4 Londra konferansının ortak ev sahipleri, tüm katılımcıların 2017 yılına kadar tüm Suriyeli çocukları eğitim sürecine dahil etmeyi kabul ettiğini açıklamıştır. Ancak Lübnan hükümeti, konferansta 156.000'den fazla Suriyeli çocuğu 2021 yılına kadar devlet okullarının dışında bırakacak beş yıllık bir eğitim planı açıklamıştır.

5 Planın göçmen bileşeni, göçmenlerin koruma ve insani yardım ihtiyaçlarını ele alırken; dayanıklılık bileşeni, ulusal aktörlerin kapasitelerini güçlendirmeyi amaçlayarak, etkilenen bireylerin, toplulukların ve kurumların dayanıklılık, istikrar ve kalkınma ihtiyaçlarını ele almaktadır. Detaylı bilgi için bkz. <http://www.3rpsyriacrisis.org/>. The 3RP Model.

2016 tarihinde, BM üyesi ülkeler tarafından oybirliğiyle kabul edilen Göçmenler ve Mülteciler için New York Deklarasyonu, göçün öncelikli bir küresel politika meselesine dönüştüğünün uluslararası toplum tarafından somut olarak anlaşıldığı yeni bir süreç başlatmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2018). 2018 yılında ise BM Genel Kurulu, Mültecilere Yönelik Küresel Mutabakat'ı onaylamıştır. Mutabakat, sorunlara ilişkin sürdürülebilir bir çözümün uluslararası iş birliği olmadan elde edilemeyeceğini kabul ederek, daha öngörülebilir ve adil sorumluluk paylaşımı için çerçeve oluşturmaktadır (UNHCR, t.y.). Mutabakatta sorumluluk paylaşımını işlevsel hale getirecek düzenlemelerin temelini oluşturacak araçlar (United Nations, 2020): finansman, kaynakların etkin ve verimli kullanımı, çok paydaşlı yaklaşım, güvenilir, karşılaştırılabilir ve zamanında sağlanan veriler ve kanıtlar olarak belirtilmektedir.

Sorumluluk paylaşımı ilkesi, uluslararası göçmen hukukunun kritik bir normu olmasına rağmen devletlere yasal olarak bağlayıcı yükümlülükler getirmemektedir (Dowd ve Mcadam, 2017). 2018 tarihli Mutabakat'ın hukuki bağlayıcılığı yoktur. Söz konusu durum, takip ve gözden geçirme mekanizmalarının büyük bir ciddiyetle işletilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Çolakoglu, 2018).⁶ Bu bağlamda cevaplanması gereken soru, sorumluluk paylaşımını somut pratik taahhütlere dönüştürmek için ilkedeki uygulamaya nasıl geçileceğidir (Türk, 2016). Çünkü göçmen krizine ilişkin destek fonları ile çeşitli kuruluşlar ve ülkelerden gelen maddi yardım, dengesiz ve istikrarsız bir görünüm sergilemektedir. Bununla birlikte, göçmenlere yönelik sorumluluk paylaşımının sadece maddi destek ile sınırlandırılmayacağı açıktır. Uluslararası kamuoyunun, ev sahibi ülkeler gibi daha misafirperver bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir. Bu konuda özellikle Avrupa ülkeleri katı bir tutum içindedir. 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi'nin kabul edilmesinin ardından, geçmişte göçmen korumasından büyük ölçüde yararlanan bazı ülkeler, şimdi sınırlarını kapatmaktadır (Türk, 2016). Bu konuda AB, göçmen krizine yönelik güvenlik temelli bir politika benimseyerek kendi sınırlarının güvenliğini esas almıştır (Akkaya, 2019). Fiziksel koruma, sorumluluk paylaşımının temel bir bileşenidir (Dowd ve Mcadam, 2017). Buna karşın, AB'nin Suriyeli göçmenlere yardım politikası onların finansal olarak desteklenmesi şeklindedir.

2014 yılında kuruluşundan bu yana, AB'nin insani yardım dışında desteği, Madad Fonu olarak bilinen Suriye Krizine Müdahale için AB Bölgesel Güven Fonu aracılığıyla sağlanmaktadır (European Commission, 2018). Fon; ekonomik ve sosyal ihtiyaçlar yanında, göçmen çocukların örgün eğitim ve öğretime, yaygın eğitim planlarına, hızlandırılmış öğrenme ve telafi kurslarına, iyileştirme ve ev ödevi destek faaliyetlerine erişim sağlamasına yöneliktir. Güven Fonu aracılığıyla Lübnan, Ürdün, Türkiye, Irak ve Batı Balkanlar'da 470.000'den fazla çocuk desteklenmektedir (European Commission, t.y.). Güven Fonu, 2021 yılına kadar, 21 AB üye ülkesi, Türkiye ve Birleşik Krallık'tan gelen gönüllü katkılar da dahil olmak üzere 2,3 milyar Euro finansal destek sağlamış-

6 Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu, sözleşmenin tam anlamıyla uygulanıp uygulanmadığını Türkiye'nin yakından takip edeceğini vurgulamıştır.

tır. Finansal destek sağlanan faaliyetlerin sektöre göre dağılımına bakıldığında, yüzde 28'inin eğitim için ayrıldığı görülmektedir (The European Commission, 2021a). Fonun kuruluşundan bu yana geçen yedi yıllık sürede, eğitime sağlanan destek yaklaşık 645 milyon Euro'dur. Bu tutarın, Birleşmiş Milletler tarafından sağlanan finansal destek gibi ihtiyaç duyulan miktarın altında olduğu açıktır. Üstelik, göçmenlerin ağırlıklı olarak bulunduğu Ortadoğu'daki ülkelerin sunmuş olduğu eğitim hizmeti homojen bir görüntü sunmamaktadır. Bu da ihtiyaçların farklılaşmasına neden olmaktadır.

Göçmenlerin Eğitiminde Türkiye'nin Rolü ve Üstlendiği Mali Sorumluluk

Türkiye, Suriye'de yaşanan insanlık krizi karşısında en fazla fiziksel koruma ve finansal destek sağlayan ülkedir. 2021 yılı Nisan ayında açıklanan verilere göre, 3 milyon 670 binden fazla Suriyeli ülkede misafir edilmektedir (Operational Portal Refugee Situations, 2021). Bu sayı Lübnan'da ve Ürdün'de bulunan Suriyeli göçmenlerin sayısının iki buçuk katına yakındır. Eğitimde çözüm bekleyen sorunların varlığı karşısında, çok sayıda Suriyeliye ev sahipliği yapılması birtakım eleştirileri beraberinde getirmektedir. Çünkü öğrenci başına yapılan harcamaların artırılması, ikili eğitimin sonlandırılması, erken çocukluk eğitimi ve bakımına erişimin artırılması gibi önemli düzeyde kaynak kullanımı gerektiren sorun alanları vardır. Bununla birlikte, Türkiye, yirmi birinci yüzyılın en büyük insanlık krizine doğrudan aktif müdahalede bulunmaktadır. Dünya Bankası, 2015 yılında yayınladığı araştırmada, kamp dışı yaklaşım ve kamusal finansman desteği dolayısıyla Türkiye'nin müdahalesinin benzersiz olduğunu ifade etmiştir (World Bank, 2015).

Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin "geçici koruma altındaki tüm çocukların eğitime erişimini sağlayarak Türk öğrencilerle aynı şartlarda ve kalitede öğrenim görmelerini temin etme" başlıca hedef olarak belirlenmiştir (MEB, 2021). Bu kapsamda, eğitim hizmetine yaklaşım üç temel hedef çerçevesinde ele alınmaktadır (World Bank, 2015): Suriyeli çocukların; Türk eğitim sistemine entegre edilmesi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenen geçici eğitim merkezlerine katılmalarının kolaylaştırılması ve toplum temelli eğitim programlarının yürütülmesine izin verilmesi.

11 Nisan 2014 tarihinde yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, Türkiye'de bulunan Suriyelilere yönelik geçici koruma düzenlemesini getirmiştir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, t.y.). Suriyelilerin yasal statülerini resmileştiren yasa ile eğitim hakkının da içinde olduğu temel haklara erişim hakkı tanınmıştır (Şimşek, 2019). Geçici koruma altındaki çocukların Türkiye'ye göç ettiği ilk yıllarda, eğitimlerinden geri kalmamaları amacıyla, geçici barınma merkezlerinde ve Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı illerde geçici eğitim merkezleri kurularak eğitim ihtiyaçları karşılanmıştır. Öğrencilerin resmî okullara aktarılma süreci, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı sonu itibarıyla tamamlanmıştır (MEB, 2021). 2021 yılı mart ayı verilerine göre, erken çocukluk eğitimi ve bakımında 34.696, ilkökulda 353.612, ortaokulda 274.209 ve lisede 111.740 Suriyeli öğrenci kayıtlıdır (UNHCR, 2021c).

Ülkeler arası veya iç savaş sebebiyle gerçekleşen göç hareketleri, yerinden edilen çocukları çevre değişikliği ve gelişim problemleriyle baş başa bırakabilmektedir (Karaman ve Bulut, 2018). Suriyeli çocukların eğitime erişimini artırma çabasına rağmen, 460.000'den fazla okul çağındaki çocuk öğrenme sürecinin dışındadır. Okul dışındaki çocuklar; psikososyal sıkıntı, çocuk işçiliği, çocuk evliliği gibi risklerle karşı karşıyadır (UN High Commissioner for Refugees, 2020a). Ayrıca geçici koruma altındaki Suriyelilerin iş gücü piyasasına erişimindeki sınırlılıklar, kimi okullarda Suriyeli çocuklara yönelik yapılan ayrımcılık, okula eğitim ve öğretim sistemi ile ilgili bilgi eksikliği eğitime erişimin önünde engel oluşturmaktadır (Şimşek, 2019). Suriyeli çocukların eğitime erişimde karşılaştıkları sorunlardan biri de Türkçe dil yeterliliğinin olmamasıdır. Bu sorunun çözümüne yönelik, 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe dil kazanımı altyapısının ülke çapında iyileştirilmesi yoluyla, Suriyeli çocukların okullaşmasını iyileştirmek için bir proje başlatmıştır (Crul, Lelie, Biner, Bunar, Keskiner, Kokkali, Schneider ve Shuayb, 2019).

Küresel düzeyde, en fazla sayıda Suriyeliye ev sahipliği yapılmasının ulusal politikalar açısından en önemli sonucu kaynak kullanımudur. Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu 2020 yılında yaptığı açıklamada, Türkiye'de bulunan 4 milyona yakın yabancı (3,6 milyonu Suriyeli) için 40 milyar doları aşan harcama yapıldığını söylemiştir (Erdem, 2020). 2018 yılında, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından yayınlanan Göç ve Uyum Raporu'nda, "Suriyeliler için gerçekleştirilen faaliyetlerin bir maliyeti olduğu ancak bu maliyetin faturalandırılmasının mümkün olmadığı" ifade edilmektedir. Bunun sebebi, yapılan harcamaların sadece merkezi yönetim kapsamındaki kamu idareleri tarafından gerçekleşmemesidir. Ayrıca birçok harcama kalemi dolaylı maliyet oluşturmaktadır (TBMM, 2018). Dolayısıyla, Suriye'de iç karışıklıkların başladığı 2011 yılından bugüne geçen on yıllık sürede, eğitim hizmeti için ne kadar kaynak kullanıldığı net olarak bilinmemektedir.

BMMYK ve BMKP eşgüdümünde yayınlanan göçmenlere yönelik müdahale planları, Türkiye'nin üstlendiği mali sorumluluk karşısında yeterince desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Lübnan ve Ürdün karşısında, en dengesiz ve yetersiz bağışlar Türkiye'ye yapılmaktadır. 2015, 2016 ve 2018 yıllarında, finansman desteği ihtiyaç duyulan kaynağın yarısından fazladır. 2013, 2014, 2017, 2019 ve 2020 yıllarında, fon desteği ihtiyacın yarısından daha az oranda sağlanmış, 2020 yılında ise üçte birin altına düşmüştür (UNOCHA, 2020c). Suriye Krizine Müdahaleye Yönelik Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı'na göre, Türkiye'de eğitim hizmeti, 2020 yılında 258,7 milyon, 2021 yılında ise 247,2 milyon dolara ihtiyaç duymaktadır (UNHCR Turkey, 2020).

2016 yılında, Türkiye-AB Zirvesi'nde varılan mutabakat çerçevesinde, AB, Türkiye'deki Suriyeliler için Mali Yardım Programı kapsamında toplam 6 milyar Euro (2016-2017 için 3 milyar Euro ve 2017-2018 için 3 milyar Euro) vaat etmiştir (Heukeling, 2021). Ancak finansal destek taahhüdü belirtilen takvime uygun gerçekleştirilmemiştir. Buna göre, toplam 6 milyar Euro tutarındaki desteğin ilk dilimi en geç

2021 ortasına kadar, ikinci dilim ise en geç 2025 ortasına kadar devam eden projelere yönelik fon sağlayacaktır. Taahhüt kapsamında, 2021 yılına kadar toplamda 4 milyar Euro'dan fazla ödeme yapılmıştır (European Commission, 2021b).

AB, bugüne kadar, Türkiye'deki Mülteciler için AB Mali Yardım Programı kapsamında, 6 milyar Euro ve Suriyelilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmak için 792 milyon Euro ek yardım sağlamıştır (Brussels V Conference, 2021c). Suriyeli öğrencilere sunulan destek kapsamında, 660 binden fazla çocuğun okula kaydı yapılmış ve 170 binden fazla eğitim personeline eğitim verilmiştir. 365 yeni okul inşa sürecindedir ve 90 binden fazla çocuk destek ve telafi kurslarından yararlanmaktadır (European Commission, 2021b). Bunun yanında, Şarh Eğitim Yardımı (ŞEY) aracılığıyla 668.900 çocuğa okula gitmeleri için destek verilmiştir. Ayrıca öğretim kadrosunun maaşları, okul ulaşımı, gerekli eğitim materyalleri için yardım yapılmıştır (Brussels V Conference, 2021c). Diğer taraftan, Avrupa Birliği ve Türkiye'nin çok yıllık finansman desteği içeren yeni bir çerçeve tasarlamasına ihtiyaç vardır. Bunun sebebi, birçok Suriyeli ailenin Türkiye'de yaşamını kurmasının varlıklarını kalıcı hâle getirmesidir (Heukeling, 2021).

ŞEY Programı; Türk Kızılay, Millî Eğitim Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve UNICEF tarafından ortaklaşa yürütülmektedir. Yapılan ödemeler, anaokulundan 8. sınıfa kadar kız çocuklarına aylık 50 TL, erkek çocuklarına aylık 45 TL olarak gerçekleştirilmektedir. Lise (9. – 12. sınıf arası) çağındaki kız çocuklarına aylık 75 TL, erkek çocuklarına ise aylık 55 TL ödeme yapılmaktadır (Türk Kızılay, t.y.). Kızılaykart ŞEY Programı kapsamında ve son ödeme dönemi 2021 yılı itibarıyla, yapılan toplam ödeme tutarı 981.505.570,00 TL'dir. Programdan 534.233 geçici koruma altındaki çocuk düzenli olarak yararlanmaktadır. 682.822 kişi en az bir kere yardım alırken, Hızlandırılmış Eğitim Programı kapsamında, toplamda 2.146 öğrenciye ödeme yapılmıştır (Türk Kızılay Göç Hizmetleri Direktörlüğü, 2021). ŞEY Programı'nın üçüncü aşamasının, AB'den gelecek 81,5 milyon Euro tutarındaki ilave destek ile uygulanacağı ifade edilmiştir. Böylece program kapsamında, AB tarafından Suriyeli çocuklara sağlanan toplam finansman desteğinin 239 milyon Euro'ya ulaşacağı belirtilmiştir (European Union, 2021).

Türkiye, geçici koruma altındaki Suriye halkına yönelik, uluslararası kamuoyunun tam anlamıyla gerçekleşmeyen yardım taahhütleri karşısında milyonlarca dolar harcama yapmıştır. Üstelik, pandemi koşullarının eğitime erişimde mevcut eşitsizlikleri daha fazla derinleştirdiği bu süreçte kaynak kullanımı devam etmektedir. Gerek fiziksel koruma gerekse kamusal kaynakların tahsisi bakımından, Türkiye'nin bölgedeki diğer ülkelerden benzersiz durumda olduğu açıktır. Buna rağmen, Lübnan ve Ürdün'den daha az oranda dış destek almaktadır. Mali destek, kendi içinde genel bir başarı olarak görülebilirse de Türkiye'nin üstlendiği sorumluluk karşısında yetersiz kalmaktadır (Heukeling, 2021).

Lübnan'da Ekonomik Kriz ve Göçmen Çocukların Eğitiminde Zorluklar

Lübnan, 2020 yılında açıklanan verilere göre, kişi başına en fazla Suriyeliye ev sahipliği yapan ülkedir (UN High Commissioner for Refugees, 2020a). 2011'den beri, bir milyondan fazla Suriyeli göçmenin gelişi, halihazırda yaklaşık yarım milyon Filistinli ve Iraklı göçmeni ağırlayan ülke üzerinde büyük bir demografik baskı yaratmıştır (Beaujouan ve Rasheed, 2020).

Lübnan'da, Suriyeli çocukların okullaşmasına yönelik iki temel politika belgesi yayınlanmıştır. Eğitim ve Yüksek Öğretim Bakanlığı tarafından yayınlanan Tüm Çocuklara Eğitimle Ulaşmak Stratejisi'nin (2014-2016) uygulanmasının ardından, uluslararası toplumla iş birliği içinde Tüm Çocuklara Eğitimle Ulaşmak II (2017- 2021) başlıklı beş yıllık bir plan hayata geçirilmiştir. Politika belgeleri, 3 ila 18 yaş arasındaki tüm çocuklar için kaliteli ve uygun bir eğitime eşit şekilde erişim sağlamayı amaçlamaktadır (Government of Lebanon ve UN Resident and Humanitarian Coordinator for Lebanon, 2019). Tüm Çocuklara Eğitimle Ulaşmak Stratejisi (2014-2016), hükümeti ve ortaklarını, 2016 yılına kadar yaklaşık 200.000 Suriyeli çocuğun eğitime erişimini sağlamaya adanmıştır (Crul vd., 2019). 2021 yılında yayınlanan araştırmanın sonuçlarına göre, ülkedeki Suriyeli çocuklar, örgün eğitime kayıtlı tüm çocukların üçte birini oluşturmaktadır. (World Bank ve UNHCR, 2021).

Tüm göçmen çocukların eğitime erişiminin sağlanmasına yönelik hedeflere rağmen, 2018-2019 öğretim yılında, ülkede okul çağındaki 660.000 Suriyeli çocuğun sadece yüzde 42'si öğrenim görmüştür. 2019 yılı ekim ayında, hükümet yolsuzluğuna karşı yaygın grevler ve protestolar nedeniyle okulların kapatılmasının ardından, 2019-2020 döneminde eğitime erişim daha da kötüleşmiştir (Human Rights Watch, 2021). Bu çerçevede, ülkedeki ekonomik kriz mevcut yaşam koşulları kötü olan göçmenler için ayakta kalmayı daha da zor bir hâle getirmiştir.

2019 yılı sonunda derinleşen ekonomik kriz, özellikle savunmasız olanlar için kötüleşen bir sosyoekonomik durum yaratmıştır (OCHA Lebanon, 2020). Lübnanlıların tahmini yüzde 55'i, Filistinlilerin yüzde 70'i ve Suriyelilerin yüzde 90'ından fazlası yoksulluk⁷ içindedir. Bu durum, çocukların okula dönüşünün önündeki en önemli zorluklardan biridir (Save the Children, 2021). 2019 yılında, Norveç Mülteci Konseyi'nin yapmış olduğu araştırma, okula kaydolmanın önünde, çocukların ve ebeveynlerin kendi kendilerine çözemeyecekleri bir dizi yapısal engeli ortaya koymaktadır. Bunlar finansal kısıtlamaları, sınıf kapasitesini ve gerçek ve algılanan idari engelleri içermektedir (Norwegian Refugee Council, 2020). Lübnan'da, 200.000'den fazla Filistinli ve diğer milletlerden 20.000 göçmen benzer ekonomik zorluklarla karşı karşıyadır (Hall, 2020). Çocuklar, eğitim açısından dezavantajlı bir durum içinde

7 Suriyeli hanehalkına yönelik yapılan bir çalışmada, okula ulaşım masrafları ve eğitim materyallerinin maliyeti okula gitmemenin en yaygın nedenleri olarak sunulmuştur (World Bank ve UNHCR, 2021).

pandemiyi tecrübe etmektedir. Ülkede ortalama eğitim yılı 10,2 yıl olmasına rağmen, çocukların okulda yeterince öğrenim gördükleri gerçek yıl sayısının yalnızca 6,3 yıl olduğu tahmin edilmektedir (Save the Children, 2021).

Son ekonomik krize kadar, Lübnanlıların çoğu özel sağlık hizmetlerine ve okullara yönelim göstermiştir. Ülkedeki hastanelerin yüzde 80'inden fazlası ve okulların yüzde 70'i özeldir. (Hall, 2020). 2020 yılında, birçok göçmen öğrencinin özel okullardan devlet okullarına geçmesi, özel okullar için finansman sorunları yaratarak kamu düzenine baskı yapmıştır. Aynı yıl, 700.000 öğrenciye eğitim veren (kamusal eğitim kurumlarında 490.000 öğrenci öğrenim görmektedir) ülkedeki özel okulların yüzde 80'i, ekonomik nedenlerden dolayı kapandıklarını bildirmiştir (UN High Commissioner for Refugees, 2020a). Suriyeliler için örgün eğitim fırsatlarının sınırlı kapasitesi dikkate alındığında, sektör üzerinde daha fazla baskı beklenmektedir. Bu eğilim, göçmenlerin gelecekte okullara kaydolma veya mevcut yerlerini koruma becerilerini potansiyel olarak olumsuz etkileyebilecektir (Norwegian Refugee Council, 2020). Uzaktan eğitim planının yokluğu, çevrimiçi yaklaşımları yönetmek için teknik becerilerden yoksun öğretmen ve idarecilerin varlığı, güvenilir bir internet bağlantısı için ödeme yapamayanlar ve özel ihtiyaçları olanlar için öğrenmeye erişilememesi ise pandemi sürecinde karşılaşılan sorunlardır (UN High Commissioner for Refugees, 2020a). Millî Eğitim Bakanlığı, vatandaşların herhangi bir tepkisini önlemek için, devlet okullarında Lübnanlılara öncelik verileceği konusunda güvence vermiştir (Hall, 2020). Karar alıcıların bu tercihi, göçmen çocukların eğitime erişiminin artırılmasına yönelik hedeflerden uzaklaştığını ortaya koymaktadır.

Suriyeli çocukların eğitim maliyetleri, esas olarak devlet tarafından karşılanmakta ve kamu maliyesi üzerinde baskı oluşturmaktadır (Beaujouan ve Rasheed, 2020). Müdahale planları kapsamında sağlanan finansal destek ise ihtiyaç duyulan miktarın uzağında kalmaktadır. Özellikle, 2017 yılından itibaren sağlanan maddi yardım, ihtiyaç duyulan düzeyin yarısının altındadır (UNOCHA, 2020b). 2011 yılından itibaren AB, Lübnan'a toplam 2,4 milyar Euro maddi yardım sağlamıştır. 2015'ten beri gerek Lübnan'da gerekse Suriye'de 372.000'den fazla çocuk ve gencin eğitime erişiminin sağlandığı bildirilmektedir (Brussels V Conference, 2021b). Buna karşın, sadece Suriyeli göçmenlere yönelik bölgesel müdahale planları, yaklaşık 15,7 milyar dolarlık bir finansal ihtiyacı ortaya koymaktadır. BM ve AB tarafından sağlanan bağışlar, bu düzeyin oldukça altındadır. Üstelik Lübnan'daki ekonomik kriz ve iç karışıklıklar, göçmenlerin yaşam koşulları için benzersiz zorluklar oluşturmaya devam etmektedir.

Çocukların çoğu, eğitimlerini sürdürmeleri için onları destekleyebilecek kuruluşlar olduğunun farkında değildir. Öğrenimden yoksun çocukların yüzde 60'ı mümkün olursa tekrar kayıt yaptıracaklarını belirtmektedir. Bu durum, eğitim aktörlerinin öğrenimden yoksun çocuklar ve aileleri ile yeniden etkileşime girme gerekliliğini göstermektedir (Norwegian Refugee Council, 2020). Aynı zamanda, bölgedeki diğer ülkeler

gibi zamanında sağlanan, güvenilir, şeffaf ve kapsamlı bir veri sistemine ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Ürdün'de Göçmen Çocukların Eğitime Erişimi ve Finansal Sıkıntılar

Suriye krizi başladığından beri, Ürdün'e gelen Suriyelilerin sayısı bir milyondan fazladır (OCHA, 2019). BMMYK'nin 2021 yılı mart ayı sonunda açıkladığı verilere göre, ülkede yaklaşık 665 bin Suriyeli göçmen yaşamaktadır (Operational Portal Refugee Situations, 2021). Aynı tarihli verilere göre, okul çağındaki göçmen çocukların sayısı kentlerde 194.153 iken kamplarda 43.885'dir (UNHCR, 2021a). Bu durum, bölgede yer alan diğer ülkelerde olduğu gibi Ürdün için de büyük bir maliyet oluşturmaktadır.

Ürdün yönetimi, neredeyse göçmen akınının başlangıcından itibaren, eğitim hizmetinin çok sayıda Suriyeli çocuğu özümseme kapasitesinin olmamasıyla mücadele etmektedir. 2013 yılında, devlet okullarındaki göçmen çocukların oranı yüzde 41'dir (Carrier, 2018). Bununla birlikte, herkes için öğrenme deneyimi oluşturulmasına yönelik bir irade gösterilmektedir. 2018-2022 Ürdün Eğitim Stratejik Planı doğrultusunda; eğitime erişim, eşitlik, kalite, okul öncesi eğitim, engelli çocuklar için kapsayıcı eğitim ve güvenli bir öğrenme ortamına öncelik verilmiştir (Regional Refugee and Resilience Plan in Response to the Syria Crisis, 2020). Kentlerdeki göçmen çocuklar içinde 111.577 kişi, kamplarda ise 34.062 Suriyeli göçmen çocuk örgün ve yaygın eğitime kaydolmuştur (UNHCR, 2021a).

Göçmen çocukların önemli bir kısmının temel eğitime erişimine rağmen, 10 yaş ve üstü çocukların kayıtlarında gözle görülür bir düşüş vardır (World Bank ve UNHCR, 2021). İnsan Hakları İzleme Komitesi, 16 yaşındaki Suriyeli çocukların yüzde 15'inin ve 17 yaşındaki çocukların yüzde 21'inin ortaokula kayıtlı olduğunu, buna karşılık her iki yaştaki Ürdünlü çocukların ortaokula erişiminin yüzde 80'den fazla olduğunu belirtmiştir (Istaiteyeh, 2020). Suriyeliler için 7-10. sınıfı tamamlama oranı yüzde 41,2 düzeyinde olmasına rağmen, Ürdünlüler için yüzde 91,5'dir (The Hashemite Kingdom of Jordan Ministry of Planning and International Cooperation, 2020). Buna göre, özellikle ortaokul düzeyinde eğitime erişim ve eğitimi tamamlama bakımından, göçmen ve Ürdünlü çocuklar arasında çok büyük bir fark olduğu görülmektedir.

Ürdün'de, eğitime erişimi etkileyen en önemli konu maddi yaşam koşulları olarak görülebilir. Zira ülkedeki Suriyelilerin yüzde 78'inden fazlası ulusal yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır (OCHA Jordan, 2020). Yoksulluk, çocuk işçiliği ve çocuk evliliği göçmenlerin eğitiminin önündeki kısıtlamalardır (Younes ve Morrice, 2019). Eğitim sisteminin kapasitesi ise göçmenlere yönelik eğitimin önündeki temel engeldir. Devlet okulları aşırı yük altındadır. Eğitimin önündeki ikinci bir engel hanehalkı ekonomisi ile ilgilidir. Devlet okulları ücretsiz olmasına rağmen ulaşım, üniforma ve okul malzemeleri maliyet oluşturmaktadır (Christopherson, 2015). Diğer taraftan COVID-19 salgını, yoksulluğu Ürdünlüler için yaklaşık yüzde 38, Suriyeliler için yüzde 18 oranında artırmıştır (UN High Commissioner for Refugees, 2020a). Pandemi süreci

ve ülkedeki ekonomik sıkıntılar göz önüne alındığında, göçmenlerin sosyal refah politikaları ile önceki yıllardan daha fazla desteklenmesi gerektiği açıktır.

2017 yılında, UNICEF, okula kaydolmayı artırmak ve okul terklerini azaltmak amacıyla Hajati nakit desteğini başlatmıştır (UNICEF, 2020). Bu nakit programı için uygunluk kriterlerinden biri, en az biri temel eğitimi bitirmeden okulu bırakma riski yüksek olan üç okul çağındaki çocuğa sahip olmaktır (Younes ve Morrice, 2019). Finansman sıkıntısı, Hajati desteğinin 2018-2019 döneminde azalmasına neden olmuştur. Buna göre; 2017-2018 döneminde 55.000 çocuk desteklenirken, 2018-2019 döneminde 10.000 çocuk destekten faydalanmıştır (UNICEF, 2020).

Göçmenler için ihtiyaç duyulan finansman desteğine rağmen, ülkenin yeterli yardımı alamadığı görülmektedir. 2016 yılında, BMMYK, Ürdün'deki 136.000 Suriyeli göçmene 85 milyon dolarlık nakit yardımda bulunmuştur (Her bir göçmen için 625 dolar). 2019'da ise göçmenlerin yoksulluk oranı artmasına rağmen, 126.000 Suriyeliye 59,6 milyon dolar (her bir göçmen için 470 dolar) finansman desteği sağlanmıştır (Human Rights Watch, 2020). 2013-2020 yılları arasında müdahale planlarındaki destek çağrısına rağmen, belirlenen ihtiyaç tutarının altında maddi destek verilmiştir. Üstelik sekiz yıllık sürede, finanse edilen tutarın ihtiyaç duyulan miktar karşısında oranı düzenli olarak azalma eğilimindedir (UNOCHA, 2020a). Bölgesel insani müdahale çerçevesi hakkındaki yıllık raporlara göre, Ürdün'ün 2013'ten bu yana eğitime yönelik finansman talepleri 800 milyon dolar tutarındadır. Bağış yapanlar, 2016 yılından 2019'un sonuna kadar, eğitim için talep edilen 522,5 milyon dolara rağmen, 356,4 milyon dolar destek vermiştir (Human Rights Watch, 2020). 2021 yılında ise Ürdün Planlama ve Uluslararası İş Birliği Bakanlığı'nun verilerine göre, eğitimde 221,6 milyon dolara ihtiyaç vardır.

AB, 2011'den bu yana, Ürdün'e toplamda yaklaşık 3,3 milyar Euro maddi destek vermiştir. 2015 yılından bu yana, Ürdün ve Suriye'den 109.000'den fazla çocuk ve gencin eğitime erişimi sağlanmıştır (Brussels V Conference, 2021a). Göçmenlere yönelik müdahale planlarına bakıldığında, 2013 yılından 2020 yılına kadar ihtiyaç duyulan miktar yaklaşık 9 milyar dolardır. BMMYK tarafından yapılan bağışlar da dikkate alındığında finansman desteğinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, insani yardım ve kalkınma programları genellikle parçalı ve birbirini tekrar etmektedir. Ürdün'de göçmenlere yönelik insani yardım uluslararası kuruluşlardan gelirken, kalkınmaya yönelik hedefleri içeren programlar hükümet tarafından yönetilmektedir (UNICEF, 2020). Diğer taraftan, Suriyeli öğrenciler kamusal eğitim sistemine dahil edilirken, onların dahil edilmesini desteklemek için sağlanan fonların çoğu, resmi Ürdün hükümeti bütçe doğrusuna veya bütçe performans göstergelerine entegre edilmemiştir (Istaitieh, 2020). Eğitim düzeylerine göre, kayıtlı Suriyeli göçmen öğrenci sayısı ve eğitimi tamamlama oranı gibi değişkenlere yönelik şeffaf ve zamanında sağlanan verilerin yokluğu önemli bir sorundur. Ürdün'de gerek yerel halkı gerekse göçmenleri zorlayan maddi yaşam koşulları karşısında, devlet güncel ve güvenilir veriler ve

dokümanlar tahsis etmelidir. Böylelikle hedeflenen düzeye uygun kaynak kullanımı sağlanacak ve eğitimde ihtiyaç duyulan fonun daha net ifadesi mümkün olabilecektir.

Sonuç ve Tartışma

Dünya tarihi, yirmi birinci yüzyılın en büyük göçmen krizine tanık olmaktadır. Kriz yönetimine ilişkin aktif müdahalede sorumluluk, Ortadoğu’da Türkiye’nin başını çektiği birkaç ülkenin sırtına yüklenmektedir. Suriye halkı, savaşın ve yerinden edilmenin fiziksel ve psikolojik etkisini ağır bir şekilde tecrübe etmektedir. Bununla birlikte, fiziksel korunma ve finansal yardım bakımından büyük çaplı bir desteğe ihtiyaç vardır. Söz konusu destek, Suriyeli göçmenlerin bugüne dair maddi yaşam koşulları ve geleceğe ilişkin umutları için gereklidir.

En fazla Suriyeliyi misafir eden Türkiye, Lübnan ve Ürdün, uluslararası kamuoyundan yeterli finansal yardımı alamamaktadır. Gerek Suriye’de gerekse ev sahibi ülkelerde, insani yardım programları aracılığıyla, çeşitli fonlar üzerinden en fazla maddi desteği iki uluslararası organizasyon sağlamaktadır. Bu konuda, BM ve AB sorumluluk paylaşımının parasal destek bileşenini kullanmayı tercih etmektedir. Bununla birlikte, söz konusu desteğe ilişkin üzerinde durulması gereken iki husus vardır. Birincisi gerek BM gerekse AB tarafından eğitime yönelik yapılan bağışlar yetersizdir. İncelenen üç ülkede de, eğitim hizmetini finanse eden bağışlar ihtiyaç duyulan düzeyin altında kalmaktadır. Göçmenlerin asgari yaşam koşullarını oluşturan barınma, besin güvenliği, sağlık hizmeti gibi öncelikli ihtiyaçları vardır. Bölgesel müdahale planları bu ihtiyaçların dış kaynak kullanımından yeterince faydalanamadığını ortaya koymaktadır. İkincisi, yapılan bağışların düzensizliğidir. BM, AB ve ev sahibi ülkelerin öncelikli hedefi okul çağındaki tüm göçmen çocukların eğitime erişimidir. Kapsamlı bir öğrenme deneyimi, her şeyden önce beşerî ve maddi sermaye yatırımı gerektirir. Özellikle son yıllarda, Türkiye, Lübnan ve Ürdün’ün ihtiyaç duyduğu yardım miktarı ile mevcut finansman desteği arasındaki fark giderek açılmaktadır.

Türkiye, Lübnan ve Ürdün’de, göçmenlere yönelik sunulan eğitim hizmetinin önündeki en önemli engel hane halkının yoksulluğu çerçevesinde maddi yaşam koşullarının zorluğudur. Okula erişim; eğitim materyali, üniforma, beslenme, ulaşım gibi kalemler üzerinden belirli bir maliyet oluşturmaktadır. 2019 yılında, Lübnan’da yaşanan ağır ekonomik kriz, göçmenlerin eğitim hakkı üzerinde oldukça olumsuz bir etki yaratmıştır. Ürdün ve Türkiye’de de göçmenlerin ekonomik sıkıntılardan etkilendiği görülmektedir. Üstelik COVID-19, eğitime erişimde fırsat eşitsizliklerinin daha belirgin şekilde görüldüğü yeni bir öğrenme deneyimini zorunlu kılmaktadır. Dijital eğitimin gerektirdiği teknoloji kullanımı, hanehalkları için yeni harcama kalemleri oluşturmuştur. Bu durum, Suriyeli göçmenler ile ilgili müdahale planlarının ve insani yardım programlarının, kapsayıcı ve daha büyük kaynak kullanımı gerektiren bir süreçte yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Özellikle, AB üyesi ülkelerin, göçmenlerin fiziksel korunmasından ziyade maddi olarak desteklenmesine yönelik tercihleri, finansal yardım politikalarına ilişkin bu durumu tek seçenek hâline getirmektedir. Bu-

nun yanında, Suriye’de başlayan iç savaşın onuncu yılına girilmiştir. Birçok Suriyeli, sığındıkları ülkelerde kendilerine yerleşik bir düzen kurmuştur. Dolayısıyla geçmiş yıllara göre, kurdukları düzeni değiştirme ihtimalinin daha az olduğunu söylemek mümkündür.

Suriyeli göçmenlere yönelik geniş katımlı, şeffaf ve denetlenebilir bir sorumluluk paylaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Uluslararası mevzuat gerek uluslararası kuruluşların gerekse ülkelerin göçmen krizine yönelik taahhütlerinin yerine getirilmesi için herhangi bir denetim mekanizması öngörmemektedir. Bu durum, bağışların düzensiz ve istikrarsız olmasının en önemli nedenlerinden biridir. BM tarafından göçmenlere yapılan bağışların takibini mümkün kılan 3RP VE OCHA, bütünüyle şeffaf bir finansal izleme hizmeti sunmamaktadır. Bağışçıların hangi proje kapsamında ve ihtiyaç için finansal destek sağladığının net olarak bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca yardım programları da parçalı bir görünüm sergilemektedir. Aynı hizmet alanları, farklı fonlar tarafından finanse edilebilmektedir. Bu çerçevede, göçmenlerin ve ev sahibi ülkelerin dayanıklılığını artıracak bütüncül ve eşgüdümlü müdahaleye ihtiyaç duyulmaktadır.

Göçmenlere yönelik politikaların etkili sonuçlar ortaya koyması, zamanında ve şeffaf olarak sağlanan veri ve doküman sistemini zorunlu kılmaktadır. Bu ihtiyaç özellikle Suriyelileri misafir eden üç ülke için de gereklidir. Suriyeli çocukların eğitime erişiminin artırılmasına ilişkin politikalara bağlı olarak okula kayıt, eğitimi tamamlama, sınıf tekrarı gibi durumlar belirli ve kısa süreler üzerinden ulusal ve uluslararası kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Böyle bir yaklaşım, politika önceliği olan konulara zamanında ve uygun şekilde gerekli müdahalenin yapılmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca Türkiye, Lübnan ve Ürdün; okul çağındaki göçmenlerin sayısı, kamusal kaynak kullanımını, ülkenin siyasal ve ekonomik durumu, toplumsal yapı gibi dinamikler üzerinden benzersiz koşullarda ev sahipliği rolünü üstlenmektedir. Veri ve doküman sistemi, bu konuda yapılan bağışların nedenlerine ilişkin detaylı bir izah sunabilecektir.

Göçmen krizi, ulusal ve uluslararası alanda yönetim becerisi gerektiren bir meseledir. İnsani yardım kapsamında, göçmenlere ilişkin sorumluluk üstlenen ülkeler için stratejik yönetimin önemi açıktır. Bütçe ve politika arasındaki bağın güçlendirilmesi gerek bütçe kullanımına etkinlik kazandırılması gerekse bütçeyi etkin kullanarak politikaların başarısının geliştirilmesi açısından gereklidir. Dolayısıyla stratejik plan, performans programı ve faaliyet raporları üzerinden göçmenlerin eğitime ilişkin politika belgelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye, Lübnan ve Ürdün, göçmen çocukların eğitim hizmetini ağırlıklı olarak kamusal kaynaklar üzerinden gerçekleştirmektedir. Bu husus, diğer kamu hizmetleri de düşünüldüğünde, kamu yönetimi ve kamu maliyesi açısından fazladan maliyet oluşturmaktadır. Göçmenlerin eğitime ilişkin performans hedeflerinin bütçe rakamları ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Böylelikle, öngörülebilir hedeflere uygun harcamaların gerçekleştirilmesi mümkün olabilecektir. Düzenli olarak yayınlanan faaliyet raporlarının çıktıları ile desteklenecek bu durum, ihtiyaçların ve beklentilerin de daha gerçekçi ve kapsamlı şekilde belirlenmesine imkân sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akkaya, A. Y. (2019). *Avrupa'nın mülteci politikalarına oryantalist yaklaşımı: Suriye krizi sonrası Avrupa ve Türkiye ilişkileri*. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 74 (2), 357-380.
- Aksoy, H. H., vd. (2011). *Eğitimde nitelik: eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi*. Eğitim Bilim Toplum, 9 (33), 60-99.
- Beaujouan, J. ve Rasheed, A. (2021). *Syrian crisis, Syrian refugees*. In Beaujouan J. ve Rasheed (Eds.), *A. Syrian crisis, Syrian refugees voices from Jordan and Lebanon (7-26)*. Palgrave Macmillan.
- Beaujouan, J. ve Rasheed, A. (2021). *An overview of the Syrian refugee crisis in Lebanon and its socio-economic impact*. In Beaujouan J. ve Rasheed (Eds.), *A. Syrian crisis, Syrian refugees voices from Jordan and Lebanon (35-46)*. Palgrave Macmillan.
- Brussels V Conference (2021a). *Responding to the Syrian crisis EU support in Jordan*. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/default/files/factsheet_eu_support_jordan_en.pdf.
- Brussels V Conference (2021b). *Responding to the Syrian crisis EU support in Lebanon*. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/default/files/factsheet_eu_support_lebanon_en.pdf.
- Brussels V Conference (2021c). *Responding to the Syrian crisis EU support in Turkey*. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/default/files/factsheet_eu_support_turkey_en.pdf.
- Brussels V Conference (2021d). *Supporting the future of Syria and the region*. https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/93313/brussels-v-conference-%E2%80%93-supporting-future-syria-and-region_en.
- Carlier, W. (2018). *KidsRights report 2018 - the widening educational gap for Syrian refugee children*. KidsRights Foundation.
- Christophersen, M. (2015). *Securing education for Syrian refugees in Jordan*. International Peace Institute.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. ve Shuayb M. (2019). *How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey*. Comparative Migration Studies, 7 (10), 1-20.
- Culbertson, S. ve Constant, L. (2015). *In education of Syrian refugee children: managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. RAND Corporation.
- Çolakoğlu, Ö. M. (2018). *BM'nin yeni 'Küresel Sözleşmesi' mülteci krizine çözüm olacak mı?* <https://www.aa.com.tr/tr/analiz-haber/bm-nin-yeni-kuresel-sozlesmesi-multeci-krizine-cozum-olacak-mi/1316455>.
- Dowd, R. ve Mcadam, J. (2017). *International cooperation and responsibility-sharing to protect refugees: what, why and how?* International & Comparative Law Quarterly, 66, 863-892.

- Ekşi, N. (2012). *Türkiye’de bulunan Suriyelilerin hukukî statüsü*. Legal Hukuk Dergisi, 10 (119), 3-22.
- Erdem, U. (2020). *Mülteci açıklaması: 4 milyon yabancıya 40 milyar dolar harcandı*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/multeci-aciklamasi-4-milyon-yabanciya-40-milyar-dolar-harcandi-41594662>.
- European Commission (2018). *Europe’s support to refugees and their host countries EU regional trust fund in response to the Syrian crisis*. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/eutf_syria_factsheet-english.pdf.
- European Commission (2021a). *EU regional trust fund in response to the Syrian crisis*. https://ec.europa.eu/trustfund-syria-region/state-play_en.
- European Commission (2021b). *The EU facility for refugees in Turkey*. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/frit_factsheet.pdf.
- European Commission (t.y.). *Basic education*. https://ec.europa.eu/trustfund-syria-region/sectors/basic-education_en.
- Frontier Economics ve World Vision International (2021). *Too high a price to pay the cost of conflict for Syria’s children*. World Vision International.
- Government of Lebanon ve UN Resident and Humanitarian Coordinator for Lebanon (2019). *Lebanon crisis response plan 2017-2020 (2019 update)*. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/68651>.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (t.y.). *Geçici koruma yönetmeliği ve getirdiği yenilikler*. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/gk_yon_getirdigi_yenilikler.pdf.
- Hall, N. (2020). *The importance of marginalized communities in Lebanon*. Center for Strategic and International Studies (CSIS).
- Heukelingen, N. (2021). *A new momentum for EU-Turkey cooperation on migration*. Clingendael Institute.
- <http://www.3rpsyriacrisis.org/>. *The 3RP model*.
- Human Rights Watch (2017). *Following the money lack of transparency in donor funding for Syrian refugee education*.
- Human Rights Watch (2020). *“I want to continue to study” barriers to secondary education for Syrian refugee children in Jordan*.
- Human Rights Watch (2021). *Lebanon: action needed on Syrian refugee education crisis most Syrian refugee students denied access to learning*. <https://www.hrw.org/news/2021/03/26/lebanon-action-needed-syrian-refugee-education-crisis#:~:text=About%20190%2C000%20Syrian%20children%20in,with%20groups%20involved%20with%20education>.
- Istaiteyeh, R. (2020). *The economic impact of Covid-19 on Syrian refugees in Jordan*. World Refugee & Migration Council.
- Kalkınma Bakanlığı (2018). *On birinci kalkınma planı (2019-2023) dış göç politikası özel ihtisas komisyonu raporu*.

Suriyeli Göçmenlerin Eğitim Finansmanı ve Küresel Sorumluluk Paylaşımı

- Karaman, H.B. ve Bulut, S. (2018). *Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma*. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 40 (2), 393-412.
- Kaya, İ. ve Eren, E.Y. (2014). *Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki durumu arada kalanların hakları ve yükümlülükleri*. Ankara: SETA Yayınları.
- Kuper, A., Reeves, S. ve Levinson, W. (2008). *Qualitative research: an introduction to reading and appraising qualitative research*. British Medical Journal, 337 (7666), 404-407.
- Martin, S. F., Davis, R., Benton, G. ve Waliyany, Z. (2018). *International responsibility-sharing for refugees*. KNOMAD Working Paper No.
- MEB (2021). *2021 yılı bütçe raporu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUNUYU.pdf.
- Norwegian Refugee Council (2020). *The obstacle course: barriers to education for Syrian refugee children in Lebanon executive summary and key recommendations*. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/executive-summary---the-obstacle-course_barriers-to-education.pdf.
- OCHA (2019). *Annual report 2019*. Office for the Coordination of Humanitarian Affairs Palais des Nations.
- OCHA Jordan (2020). *Jordan humanitarian fund annual report 2019*. Jordan Humanitarian Fund.
- OCHA Lebanon (2020). *Lebanon humanitarian fund annual report 2019*. Lebanon Humanitarian Fund.
- Operational Portal Refugee Situations (2021). *Total persons of concern by country of asylum*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>.
- Regional Refugee and Resilience Plan in Response to The Syria Crisis (2020). *2019 annual report*. http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2020/05/annual_report.pdf.
- Save the Children (2021). *Lebanon education in crisis: raising the alarm*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Lebanon%20Education%20crisis%20spotlight.pdf>.
- Şimşek, D. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi: engeller ve öneriler*. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 17 (65), 10-32.
- TBMM (2018). *Göç ve uyum raporu*. https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf.
- The Hashemite Kingdom of Jordan Ministry of Planning and International Cooperation (2020). *Jordan response plan for the Syria crisis 2020-2022*. <http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2020/08/JRP-2020-2022.pdf>.
- The Hashemite Kingdom of Jordan Ministry of Planning and International Cooperation (2021). *Jordan response plan for the Syria crisis 2021*. <http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2021/03/NewNarrat.pdf>.
- The European Commission (2021). *Breakdown by sector*. https://ec.europa.eu/trustfund-syria-region/state-play_en.

- The No Lost Generation (2021). *Syria crisis education information management (IM) package review*. <https://www.nolostgeneration.org/media/2161/file/revised-im-package-2020.pdf>.
- Topal, A.H. (2015). *Geçici koruma yönetmeliği ve Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki statüsü*. İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 2 (1), 5-22.
- Tural, N.K. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk, V. (2016). *Prospects for responsibility sharing in the refugee context*. Journal on Migration and Human Security, 4 (3), 45-59.
- Türk Kızılay (t.y.). *Yabancılarla yönelik şartlı eğitim yardımı programı (ŞEY)*. <https://platform.kizilaykart.org/tr/SEY.HTML>.
- Türk Kızılay Göç Hizmetleri Direktörlüğü (2021). *Suriye insani yardım operasyonu*. <https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/subat-2021-suriye-krizi-insani-yardim-operasyonu-raporu-29-03-2021-98097072.pdf>.
- UNESCO (2018). *Global education monitoring report 2019: migration, displacement and education – building bridges, not walls*. UNESCO.
- United Nations (2018). *Report of the United Nations High Commissioner for Refugees part II global compact on refugees*.
- Un High Commissioner for Refugees (2016). *3RP regional refugee and resilience plan in response to the Syria crisis | 2015 annual report*.
- Un High Commissioner for Refugees (2017). *3RP regional refugee and resilience plan in response to the Syria crisis | 2016 annual report*.
- Un High Commissioner for Refugees (2018). *3RP regional refugee and resilience plan in response to the Syria crisis | 2017 annual report*.
- Un High Commissioner for Refugees (2019). *3RP regional refugee and resilience plan in response to the Syria crisis | 2018 annual report*.
- Un High Commissioner for Refugees (2020a). *Regional refugee and resilience plan (3RP) regional needs overview 2021*.
- Un High Commissioner for Refugees (2020b). *3RP regional refugee and resilience plan in response to the Syria crisis | 2019 annual report*.
- UNHCR (t.y.). *The global compact on refugees*. <https://www.unhcr.org/the-global-compact-on-refugees.html>.
- UNHCR (2021a). *Jordan: education dashboard (Q1 2021)*. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/86232>.
- UNHCR (2021b). *Syria emergency*. <https://www.unhcr.org/syria-emergency.html>.
- UNHCR (2021c). *Turkey: education sector monthly dashboard - march 2021*. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/86194>.

Suriyeli Göçmenlerin Eğitim Finansmanı ve Küresel Sorumluluk Paylaşımı

- UNHCR Turkey (2020). *Türkiye ülke bölümü bölgesel mülteci ve dayanıklılık planı 2020-2021*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/74180.pdf>.
- UNHCR ve UNDP (t.y.). *An introduction to the regional refugee and resilience plan (3RP)*. http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2020/06/brochure_final.pdf.
- UNICEF (2020). *The difference a dollar a day can make lessons from UNICEF Jordan's hajati cash transfer programme*. UNICEF Office of Research-Innocenti.
- UNICEF (2021). *UNICEF ve AB, Türkiye'deki mülteci çocuklara yönelik "şartlı eğitim yardımı" (ŞEY) programının üçüncü aşamasını duyurdu*. <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-ve-ab-t%C3%BCrkiyedeki-m%C3%BClteci-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-%C5%9Fartl%C4%B1-e%C4%9Fitim-yard%C4%B1m%C4%B1-%C5%9Fey>.
- UNOCHA (2020a). *Financial tracking services Jordan 2013-2020*. <https://fts.unocha.org/countries/114/summary/2020>.
- UNOCHA (2020b). *Financial tracking services Lebanon 2013-2020*. <https://fts.unocha.org/countries/124/summary/2020>.
- UNOCHA (2020c). *Financial tracking services Turkey 2013-2020*. <https://fts.unocha.org/countries/229/summary/2020>.
- Woodhall, M. (1994). *Eğitim ekonomisi: toplu bir bakış*. Yüksel Kavak and Berrin Burgaz (çev.). M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6, 281-293.
- World Bank (2015). *Turkey's response to the Syrian refugee crisis and the road ahead*. The World Bank.
- World Bank ve UNHCR (2021). *The global cost of inclusive refugee education*. The World Bank.
- Younes, M. ve Morrice, L. (2019) *Summary of challenges relevant to refugees' education in Jordan*. Centre for International Education and Development. University of Sussex, Brighton UK.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMENLERE YÖNELİK TUTUMU

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Burhan PARSAK¹, Leyla SARAÇ²

1 Öğretmen, Nacarı Ortaokulu, bparsak@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5007-1286.

2 Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Beden Eğitimi Öğretmenliği, lsarac@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8593-6873.

Geliş Tarihi: 29.06.2021 Kabul Tarihi: 10.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.959434

Öz: Bu araştırmanın amacı kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutumlarını karşılaştırmak ve öğretmenlerin tutum puanları ile öğretmenlik deneyimleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya 47 kadın 88 erkek olmak üzere toplam 135 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Göçmenlere Yönelik Olumsuz Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları dijital formda hazırlanmış ve çeşitli dijital iletişim uygulamaları aracılığı ile öğretmenlere ulaştırılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney-U ve Spearman's Korelasyon analizi testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ve öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik tutum puanları ile öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı da elde edilen bulgular arasındadır. Araştırma sonuçları beden eğitimi öğretmenlerinde göçmenlere yönelik olumsuz tutumun varlığını ve bu tutumda cinsiyet değişkeninin fark yaratmadığını ve bu tutumun öğretmenlik deneyimi ile ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: beden eğitimi, öğretmen, göçmen, tutum

ATTITUDES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TOWARD IMMIGRANTS

Abstract:

The purpose of this study is to compare the negative attitudes of female and male physical education teachers towards immigrants and to examine whether there is a relationship between teachers' attitude scores and their years of teaching experience. A total of 135 physical education teachers, 47 women and 88 men, participated in the study. To obtain research data, A Demographic Information Form, which was developed by researchers, and the Negative Attitude Toward Immigrants was used. The data collection instruments were prepared in a digital form and delivered to the teachers through various digital communication applications. Mann Whitney-U and Spearman's Correlation analysis tests were used in the analysis of the data. The findings showed that there was no significant difference between female and male physical education teachers' negative attitudes towards immigrants, and teachers' attitude scores were above the average. The results also indicated that there is no significant relationship between the attitude scores of female and male physical education teachers towards immigrants and their years of teaching experiences. The results of the research revealed that there is a negative attitude in physical education teachers towards immigrants and that the gender variable does not make a difference in the attitude, and attitude is not related to the teachers' years of teaching experience.

Keywords: physical education, teacher, immigrant, attitude

Giriş

Göç; genel olarak kişilerin vatandaşı olduğu veya ikamet ettiği ülkeden başka bir ülkeye taşınma eylemi, göçmen ise bu eylemi gerçekleştiren, devletlerin hukuku ve taraf olduğu anlaşmalar uyarınca bir devlete girme veya o devlette kalma yetkisi olan kişi olarak literatürde yer almıştır (United Nations [UN], 2019). Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GOC] (2016) ise göçü "yabancıların, yasal yollarla Türkiye'ye girişi, Türkiye'de kalışı ve Türkiye'den çıkışı"; göçmeni ise "yasal yollarla Türkiye'ye giren, Türkiye'de kalan ve Türkiye'den çıkan veya yasal yollarla girip yasal süresi içinde çıkan kişi" olarak tanımlamıştır (GOC, 2016, ss. 37). Bu özellikler dışında farklı statülerde ve ülkelere yasal olmayan yollarda giriş ve çıkışlar bulunmakla birlikte (düzensiz göçmen, mülteci, vatansız vb.), bu araştırma yukarıdaki tanımlarda ele alınan göç ve göçmen özelliklerine bağlı olarak tasarlanmıştır.

Küresel ölçekte 2019 yılına gelindiğinde göçmen nüfusu, dünya nüfusunun %3.5'ini oluşturacak biçimde 272 milyona ulaşmıştır (UN, 2020). Avrupa'daki göç ve göçmen nüfus istatistikleri incelendiğinde, Avrupa Birliği (AB) üye ülkelere, üye olmayan ülkelere 2019 yılında 2.7 milyon kişinin göç ettiği, AB ülkelerinde 2020 yılındaki göçmen sayısının 23 milyona ulaştığı görülmektedir (EUROSTAT, 2021). Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK] verilerine bakıldığında ise 2019 yılında Türkiye'ye göç edenlerin sayısının 2018 yılına oranla %17.2 artarak 677 bin 42 kişiye ulaştığı (TUİK, 2020); güncel veriler incelendiğinde ise 2021 yılı Haziran ayında Türkiye'de ikamet izni ile bulunan yabancı sayısının 1.138.187 kişi olduğu rapor edilmiştir (GOC, 2021). Belirtilen bu göç akışları ile birlikte ülkelerdeki ani popülasyon artışlarının beraberinde ev sahibi ülkeler ve vatandaşları için çeşitli zorluklar getirdiği; bununla birlikte göçmenlerin, çeşitli sektörlerde değişimin önemli aktörleri olmak da dâhil olmak üzere gittikleri ülkelerde önemli sosyokültürel (toplumdaki farklı insan gruplarının alışkanlıkları, gelenekleri, inançların paylaşımı vb.), sivil-politik (devletin kabul edilmiş otoritesi bağlamında yurttaşlık görevlerine katılım vb.) ve ekonomik (ticaret, endüstri veya para ile ilgili katılım vb.) katkılarda buldukları belirtilmektedir (International Organization for Migration [IOM], 2020). Ülkelerin ve üzerinde yaşayan toplulukların bu büyük göç akışlarının yarattığı sosyal uyum üzerindeki baskılara dayanabilmeleri için, göçmenlerin uzun vadeli sosyokültürel ve ekonomik entegrasyonu ve adaptasyonun sağlanması gerektiğine literatürde sık sık vurgu yapılmaktadır (Berry, 1997; Carens, 2005; Gurieva, Koiv ve Tararukhina, 2020; Şimşek, 2018).

Göç ve göçmen nüfusun entegrasyon ve adaptasyonuna yönelik atılacak adımlar dikkate alındığında, göçmenlerin işgücüne katılım ve katkılarını sağlayacak bilgi ve beceriler kazanarak donanımlı olmalarına katkı sağlaması açısından eğitim, genellikle uzun vadeli entegrasyon süreçlerini teşvik etmek için önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Borgonovi ve Pokropek, 2018; Dustman ve Glitz, 2011). Eğitim; aynı zamanda göçmenlere yeni bir ülkenin kültürünü ve geleneklerini anlamada, bu kültür ve geleneklere uyum sağlamada, ev sahibi ülke toplulukları içinde sosyal ilişkiler kurmada yardımcı olurken yerli nüfusun göçmenlere yönelik tutumlarını şekillendirmede de önemli bir rol oynar (Card, Dustman ve Preston, 2005; Constant, Kahanec, ve Zimmermann, 2009; Dempster ve Hardgrave, 2017; European Union [EU], 2021; Karreth, Singh ve Stojek, 2015; Prokhoda ve Kurbanov, 2019). Literatürde yerli toplulukların göçe yönelik tutumlarının altında yatan oluşumlar sosyopsikolojik kaygılara ek olarak işgücü piyasası ve sosyal refahın paylaşımına yönelik kaygılar olarak rapor edilmiştir (Hainmueller ve Hiscox, 2007; Javdani, 2020; Mayda, 2006). Bu kaygılara bağlı olarak da eğitim bireylerin ekonomik tehdit, kültürel tehdit ve önyargı algılarını ve bireylerin göç ve göçmenlere yönelik tutumlarını önemli ölçüde şekillendirebilecek bir faktör olarak literatürde ele alınmıştır (Esses, Hamilton ve Gaucher, 2018). Eğitim aynı zamanda bireylere eleştirel düşünce ve demokratik değerleri aşılması ve tüm dünya vatandaşlarına yönelik olumlu duygu, düşünce ve davranış eğilimi kazandır-

ması açısından tutum değişiminde önemli bir faktör olarak vurgulanmaktadır (Dennison ve Dražanova, 2018; Gorinas ve Pytlikova, 2017; Ha, 2010; Jolly ve DiGiusto, 2013).

Göç ve göçmenlere yönelik tutumu inceleyen bazı araştırmalar göçmenlere yönelik olumsuz tutumun varlığını, bu olumsuz tutumun nedenleri arasında katılımcı bireylerin eğitim düzeyinin önemli bir etken olduğunu, eğitim düzeyi daha yüksek olanların olumsuz tutumlarının eğitim düzeyi daha düşük olanlara kıyasla daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur (Blom, 2010; d’Hombres ve Nunziata, 2016; McCollum, Nowok, ve Tindal, 2014; Níkleva ve Rico-Martín, 2017; Prokhoda ve Kurbanov, 2019; Zorlu, 2017). Göçmenlerin adaptasyon ve entegrasyonları sürecinde, eğitimin önemli katkısı çerçevesinde öğretmenlerin anahtar rol üstlendiği vurgulanmış (DeMulder, Stribling ve Day, 2014; Garcia ve Lopez, 2006; Rong ve Brown, 2002; Rubinstein-Avila, 2017) ancak öğretmen adayları ve öğretmenlerin göç ve göçmenlere yönelik olumsuz tutumları araştırmalarla rapor edilmiştir (Alesina, Carlana, La Ferrara ve Pinotti, 2018; Eres, 2016; Hain-Jamall, 2021; Leix, 2015; Tarman ve Gürel; 2017). Bu araştırmalarda öğretmenlerin göç ve göçmenlere yönelik tutumunu etkileyen faktörler arasında cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi de yer almıştır. Bu araştırmalardan birinde Terzi, Göçen ve Altun (2019) kadın ve öğretmenlik mesleğinde 5 yılını tamamlamamış öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduklarını; bunun yanında öğretmenlik mesleğinde 6 yıl ve daha fazla süredir görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretmenlerin tutum puanlarında fark olmadığını ortaya koymuştur. Yapılan diğer bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin tutumlarının cinsiyet (Köse, Bülbül ve Uluman, 2019; Sağlam ve İlksen-Kambur, 2017) ya da öğretmenlik deneyimi süresine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Çifçi, Arseven, Arseven ve Orhan, 2019; Köse vd., 2019). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi değişkenlerine göre öğretmenlerin göç ve göçmenlere yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu ile ilgili bulguların netlik kazanmadığı göze çarpmaktadır. Eğitim alanında göçmenlere yönelik tutum araştırmaları incelendiğinde, araştırmaların farklı alanlarda yoğunlaştığı ancak beden eğitimi ve spor alanında yok denecek kadar az olduğu görülmektedir (Akman, 2020; Dolapçı ve Kavgacı, 2020; Güler, Sarıcalı ve Yelpaze, 2021; Kaya, 2019; Keskin ve Okçu, 2021; Sakız, 2016; Tanrıku, 2019). Sayısı sınırlı olmakla birlikte beden eğitimi alanında göç ve göçmenlere yönelik tutumları inceleyen çalışmalardan birinde İspanya’daki beden eğitimi öğretmen adaylarının olumsuz tutum düzeyinin düşük olduğu, göçmenlere karşı hoşgörülü ve olumlu bir tutuma sahip oldukları, göçmenlerin eğitim veya sosyal çevreden dışlanmalarını içerecek herhangi bir bakış açısını reddetmeye eğilimli oldukları ortaya konmuştur (Pastor-Vicedo, Contreras-Jordan, Gil-Madrona ve Cuevas-Campos, 2016).

Türkiye’de eğitim çağına bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı, Türkiye’nin kapılarını açması ile 2011 yılından itibaren Suriye’de yaşanan iç savaş nedeni ile Suriye’den kitlesel göç hareketi kapsamında gelen ve geçici koruma hukuki statüsü sağlanan Suriyeliler de dahil olmak üzere, Eylül 2018 tarihi itibarı ile 1 milyon 234 bin

439'dur (Tekgöz, 2020). Bu çocukların eğitim sistemi içine dâhil edilmesi sürecinde önemli görevler üstlenecek olan öğretmenlerin göçmenlere yönelik olumsuz tutumlarının ortaya konması olası olumsuz tutumların ortadan kaldırılması için tedbirler alınması ülkenin geleceği açısından önemlidir (Brenner ve Fertig, 2006; Facchini ve Mayda, 2008; Verkuyten, Mepham ve Kros, 2018). Yapılan bu araştırmanın, özellikle beden eğitimi literatüründeki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden ve tutumların davranışları da etkilediği bulgusundan yola çıkılarak beden eğitimi alanında öğretmenlerin göçmenlere yönelik olumsuz tutum düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu tutumun öğretmenlik deneyimi ile aralarında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar elde olan durumu olabildiğince net ve açık bir şekilde tanımlarken, ilişkisel çalışmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi herhangi bir dış değişkenden etkilenmeden belirler (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2011).

Katılımcılar

Bu araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adana ve Mersin illerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaokul ve liselerde görev yapan ve kolayda örnekleme yolu ile ulaşılmış olan %34.8'i kadın, %65.2'si erkek olmak üzere toplam 135 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların yaş ve öğretmenlik deneyimlerine yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlik Deneyim Süreleri

Cinsiyet	Yaş			Öğretmenlik Deneyimi	
	N	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Kadın	47	38.90	6.86	13.04	6.38
Erkek	88	40.09	7.85	14.33	7.96
Toplam	135	39.67	7.52	13.88	7.45

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Göçmenlere Yönelik Olumsuz Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu'nda öğretmenlerin cinsiyetleri, yaş ve öğretmenlik deneyimi sürelerine yönelik sorular yer almıştır.

Göçmenlere Yönelik Olumsuz Tutum Ölçeği

Beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik tutum düzeyini belirlemek amacı ile Varela, Gonzales, Clark, Cramer ve Crosby (2013) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Günay, Ersoy, Aydınler-Boylu ve Kılıç (2019) tarafından uyarlanan “Göçmenlere Yönelik Olumsuz Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek faktörlü bir yapıya sahip olmakla birlikte toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipindedir ve ölçekte “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, ve “Kesinlikle katılıyorum (5)” biçiminde görüş içeren beş seçenek bulunmakta, katılımcılardan bu ifadeler arasında kendilerine en uygun olanı seçmeleri istenmektedir. Ölçeğin hesaplanması her bir maddeye verilen puanın toplanması sonucu elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 12, maksimum puan 60’tır. Ölçekten alınan yüksek puan göçmenlere yönelik olumsuz tutumun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach’s alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır (Günay vd., 2019). Bu araştırma kapsamında elde edilen güvenirlik katsayısı .84’tür.

Veri Toplama İşlemi

COVID-19 salgını nedeni ile öğretmenlerden yüz yüze veri toplanması yoluna gidilmesi bulaş sayısını artırabileceğinden Kişisel Bilgi Formu ve Göçmenlere Yönelik Olumsuz Tutum Ölçeği dijital form hazırlanmasına olanak sunan bir uygulama ile hazırlanarak öğretmenlere çeşitli dijital iletişim yolları aracılığıyla (e-posta, sohbet uygulamaları vb.) gönderilmiştir. Geri dönüşlerdeki artışı sağlamak için, öğretmenlere veri toplama araçlarının doldurulmasına yönelik iki kez hatırlatma yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistikler (frekans, yüzdelere, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılarak hesaplamaları yapılmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacı ile Mann Whitney-U Testi, katılımcıların öğretmenlik deneyimi ile göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacı ile de Spearman’s Korelasyon Katsayısı Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi/Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Versiyon 11.5 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacı ile uygulanan Mann Whitney-U testi, kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur, $U=2006.00$, $p=.77$. Tablo 2’de de görüldüğü gibi kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanları benzer ve ortalamanın üzerindedir.

Tablo 2. Katılımcıların Göçmenlere Yönelik Olumsuz Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Med.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Kadın	47	40.96	6.66	41.00	2006.00	.77
Erkek	88	41.47	8.48	41.00		
Toplam	135	41.29	7.87	41.00		

Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimi süreleri ile göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacı ile yapılan Spearman's Korelasyon testi analiz sonuçları öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri ile göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretmenlik Deneyimleri ile Göçmenlere Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişki

		Göçmenlere yönelik tutum puanı
Öğretmenlik deneyimi	<i>Spearman's Korelasyon</i>	.123
	<i>p</i>	.15
	<i>N</i>	135

Tartışma

Küreselleşme ile artan hareketlilik, iş gücü piyasası değişiklikleri, hızlı teknolojik gelişmeler, savaş ve doğal afetlerin birkaç on yıldır insanların göç etmesine neden olduğu ve bu durumun göç edilen toplumlarda hızlı ve beklenmedik değişikliklere yol açtığı (Güllüpınar, 2012; Jalkanen, Pitkänen-Huhta ve Taalas, 2012), göç alan toplumları çok dilli, çok kültürlü hale dönüştürdüğü belirtilmekte ve tüm bu değişimlere hızlı ve esnek bir şekilde en iyi eğitim yoluyla ayak uydurulabileceği literatürde vurgulanmaktadır (Jalkanen vd., 2012). Yapılan araştırmalarda çok sayıda eğitim sisteminin farklı etnik azınlıklardan gelen öğrencilerle ilgilenme ve onlara eşit fırsatlar sunmanın zorluklarıyla karşı karşıya kaldığı belirtilmektedir (Kleen, Bonefeld, Glock ve Dickhauser, 2019). Bu zorluklardan bir tanesi öğretmenlerin göçmen bireylere karşı tutumudur (Eres, 2016; Cruz, 2014; Maatta, 2008; Wong, Eccles ve Sameroff, 2003). Bu araştırma bulguları kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını, bununla birlikte hem

kadın hem erkek beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanlarının benzer ve ortalamanın üzerinde olduğunu, öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi ile göçmenlere yönelik olumsuz tutumu arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Literatüre bakıldığında bu bulguları destekleyen birçok araştırmaya rastlanmıştır. Etnik olarak azınlık olan gençlerin öğretmenleriyle ilişkilerinin sorunlu olduğu, kendileriyle daha az ilgilenildiği, yerli öğrencilere daha çok rehberlik edildiği çalışmalarla rapor edilmiştir (Rosenbloom ve Way, 2004; Wong vd., 2003). Benzer şekilde, öğrencilerin göçmenlik geçmişinin öğretmen adaylarının yargılarında bir değişikliğe uğrayıp uğramadığını belirlemek için yapılan bir çalışmada, 12 hayali öğrencinin sanal bir matematik testi sonuçları öğretmen adaylarına sunulmuş; öğretmen adaylarının göçmenlik geçmişi olan öğrencileri daha az olumlu olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir (Bonefeld, Dickhauser ve Karst, 2020). Monreal ve Mccorkle (2020) sosyal bilgiler öğretmenlerinin göçmen öğrencilere karşı tutumunu inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik tutumlarının kaygı verici durumda olduğunu, göçmenlerle ilgili yanlış anlatılara ve güvenilir olmayan sorunlu bilgilere inandıklarını tespit etmiştir. Alman ilkökul öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada iyi yazılan bir kompozisyonu Alman öğrencinin yazdığı söylendiğinde Alman öğretmen öğrenciyi daha başarılı, iyi bulduğu; iyi kompozisyonu yazanın Türk öğrenci olduğu söylendiğinde ise Türk öğrenciye daha kötü notlar ve tavsiyeler verdiği tespit edilmiştir (Sprietsma, 2013). Yine Almanya’da öğretmenlerin Türk öğrencilere yönelik örtük ve açık tutumlarının incelendiği araştırmada hem Türk hem farklı etnik gruptan olan öğretmenlerin açık tutumlarında herhangi bir farklılık tespit edilmezken örtük tutumlarında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Türk kökenli öğretmen adayları Türk öğrencilere karşı olumlu örtük tutum sergilerken diğer etnik azınlık kökenli öğretmen adaylarının daha nötr tutumlar sergilediği, Alman öğretmen adaylarının ise Türk öğrencilere yönelik olumsuz örtük tutum sergilediği tespit edilmiştir (Kleen vd., 2019). Glock, Kneer ve Kovacs (2013) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının göçmen olan öğrencilere karşı ikircikli örtük tutumlar sergiledikleri, yerli öğrencilere karşı olumlu örtük tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir. Literatürdeki bu bulgular bu araştırmadaki beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutumu ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar göçle gelen öğrencilerin ciddi dil problemi yaşadıklarını ve bu durumun göçmen öğrencilerin gerek öğrencilerle gerek öğretmenlerle iletişim konusunda sorunlara yol açtığını, bu durumun da göçmen öğrencilerin eğitim-öğretimi takip etme konusunda uyum sorunu yaşamalarına neden olduğunu ortaya koymuştur (Kağnıcı, 2017; Levent ve Çayak, 2017). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitim durumu hakkındaki görüşlerinin incelendiği araştırmada sınıf öğretmenlerinin Suriyelilere yönelik hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almadıklarını, büyük bir çoğunluğunun Suriyeliler hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir (Aykırı, 2017). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik yeterliliklerinin düşük olduğu ve mülteci çocukların eğitimlerini sorunsuz bir şekilde gerçekleştiremeyeceklerine inandıkları tespit edilmiştir (Er ve

Bayındır, 2015; Sağlam ve Kanbur, 2017). Söz konusu bu durumların öğretmenlerin göçmenlere yönelik tutumunu etkilemiş olabilir. Çoğu toplumda artan yabancı karşıtlığının arkasındaki asıl sebebin güvenlik kaygısı olduğu düşünülmektedir (Burns ve Gimpel, 2000; McLaren, 2003; Meç, 2018). Ülkelerin siyasi politikaları eğitim sistemini de etkileyeceği gerçeğinden (Özgür, 2005) yola çıkarak beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutumlarının nedeni dersin akışında ve düzeninde olumsuzluklar yaşanabileceği kaygısını taşıyor olmaları olabilir (Düzel ve Alış, 2018; Sakız, 2016; Uzun ve Bütün, 2016).

10 Aralık 1948 tarihinde imzalanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde bireylerin özgürlüklerinden ve temel haklarından fark gözetmeksizin faydalanmaları; dil, din, milliyet farkı gözetmeksizin tüm insanların eşit olduğu ve güvenliklerinin sağlanması gerektiği ilan edilmiştir (Birleşmiş Milletler, 1948). Buradan yola çıkarak söz konusu olan göç durumunda sosyal bütünleşme ve uyum düzeyinin artırılmasına yönelik rasyonel politikaların oluşturulması; bununla birlikte göç edilen ülkede etnik ön yargıların önüne geçilerek toplumsal düzende kültürel zenginliklerin rahatça sunulabilmesi de ülkenin kültürüne katkıda bulunabilmek açısından oldukça önemlidir. Öyle ki devletler göç olayları gerçekleştiğinde gerekli planları yapmakla ve toplumları etkileyecek olan olası olumsuzlukları en aza indirmekle sorumludurlar (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Hollanda ve Finlandiya'da göçmenlere yönelik resmi olarak çok kültürlü ve çoğulcu politika benimsenmiş olmasına rağmen yerli halkın göçmenleri daha az takdir edilen, daha düşük maaşlı ve daha az sosyal prestijli mesleklerde görmeyi tercih ettiği; göçmenlerin göç ettikleri ülkelerdeki toplumun merkezi kurumlarına katılımlarının beklendiği, merkezi kurumlara entegre olmuş göçmenlerin başarılı sayılacağı, başarılı olmayan göçmenlerin toplum için bir sorun oluşturacağı düşünüldüğü için göçmenleri "kültürel özrü" olarak tanımladıkları tespit edilmiştir (Bingöl ve Özdemir, 2014; Pitkanen ve Kouki, 2002). Eğitim politikalarının genel politikalarından bağımsız düşünülemediği gerçeğinden yola çıkarak beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutum sergilemelerinin nedeni göçmenlere yönelik eğitim politikalarından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Eres (2016), göçmen çocukların öğretmenlerinin yaşadığı sorunları belirlemek için yaptığı araştırmada; göçmenlerin eğitimi konusunda öğretmenlerin hazırbulunuşluk seviyelerinin çok düşük olduğunu, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının göçmen pedagojisi konusunda eğitilmesi ve okul ile göçmenler arasında iyi ilişkiler geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış olması ortaya çıkan sonuç hakkında fikir vermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Cruz'un (2014) yapmış olduğu araştırmada 2040 yılına kadar sınıfta olan her üç çocuktan birinin ikinci nesil göçmen olacağını öngörülmesine rağmen bu çocukları eğitecek öğretmenlerin göçmenlerle alakalı yeterli donanıma sahip olmadığı vurgulanmış olması da yukarıdaki durumu açıklar niteliktedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını, bununla birlikte hem kadın hem erkek beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik olumsuz tutum puanlarının benzer ve ortalamanın üzerinde olduğunu, öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi ile göçmenlere yönelik olumsuz tutumu arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin göçmenlerle ilgili bir çalışmaya katıldıktan sonra göçmenler hakkındaki genel bilgilerinin ve göçmenlik politikası hakkındaki bilgilerinin arttığı; bununla birlikte öğretmenlerin göçmenlere karşı tutumlarında iyileşme olduğu tespit edilmiştir (Cruz, 2014). Buradan yola çıkarak öğretmen yetiştirme programına göç ve göçmenler konusunda öğretmen adaylarının farkındalığını artıracak dersler konulabilir. Halihazırda öğretmenlik yapanlara ise konuyla alakalı farkındalığı artırmak için hizmet içi eğitim kursları verilebilir. Üniversitelerde öğretmen adaylarına yönelik çok kültürlü eğitim konularının ders olarak okutulması bu anlayışın ülke geneline yayılmasını sağlayacağı; böylece göçmenlere karşı tutumun da olumlu anlamda gelişeceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik tutumu nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının göçmenlere yönelik tutumunu belirlemek için benzer çalışmalar beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yapılabilir. Bu araştırma farklı şehirlerdeki beden eğitimi öğretmenleriyle yapılabilir.

Kaynakça

- Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-83.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262.
- Alesina, A., Carlana, M., Ferrara, E. L., & Pinotti, P. (2018). Revealing stereotypes: Evidence from immigrants in schools. National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 25333.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Bingöl, A. S., ve Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 134-157.

- Birleşmiş Milletler. (1948). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1949, 27 Mayıs). T.C. Resmi Gazete, 7217.
- Blom S. (2010). Attitudes towards immigrants and immigration, in: K. Henriksen, L. Østby, D. Ellingsen (eds), *Immigration and Immigrants 2010*, pp. 133–150. Oslo–Kongsvinger: Statistics Norway.
- Bonefeld, M., Dickhauser, O., & Karst, K. (2020). Do preservice teachers' judgments and judgment accuracy depend on students' characteristics? The effect of gender and immigration background. *Social Psychology of Education*, 23(1), 189-216.
- Borgonovi, F., & Pokropek, A. (2018). The role of education in promoting positive attitudes towards migrants at times of stress (No. JRC112909). Luxembourg: Joint Research Centre. Publications Office of the European Union.
- Brenner, J., & Fertig, M. (2006). Identifying the determinants of attitudes towards immigrants—a structural cross-country analysis. RWI Discussion Papers, 47. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp2306.pdf>
- Burns, P., & Gimpel, J. G. (2000). Economic insecurity, prejudicial stereotypes, and public opinion on immigration policy. *Political Science Quarterly*, 115(2), 201-225.
- Card, D., Dustman, C., & Preston, I. (2005). Understanding attitudes to immigration: The migration and minority module of the first European Social Survey. CReAM Discussion Paper, CDP No. 03/05, 2005. Retrieved from http://www.ucl.ac.uk/~uctpb21/Cpapers/CDP_03_05.pdf
- Carens, J. (2005). The integration of immigrants. *Journal of Moral Philosophy*, 2(1), 29-46.
- Constant, A. F., Kahanec, M., & Zimmermann, K. F. (2009). Attitudes towards immigrants, other integration barriers, and their veracity. *International Journal of Manpower*, 30(1/2), 5-14.
- Cruz, E. (2014). *Examining teachers' knowledge and attitudes towards immigration and undocumented immigrants* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Purdue University, West Lafayette.
- Çifçi, T., Arseven, İ., Arseven, A., & Orhan, A. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas ili örneği). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1082-1101.
- D'Hombres, B. & Nunziata, L. (2016). Wish you were here? Quasi-experimental evidence on the effect of education on self-reported attitude toward immigrants. *European Economic Review*, 90, 201-224.
- Dempster, H., & Hargrave, K. (2017). *Understanding public attitudes towards refugees and migrants*. London: Overseas Development Institute & Chatham House
- DeMulder, E. K., Stribling, S. M., & Day, M. (2014). Examining the immigrant experience: Helping teachers develop as critical educators. *Teaching Education*, 25(1), 43-64.
- Dennison, J., & Drazanova, L. (2018). *Public attitudes on migration: Rethinking how people perceive migration. An analysis of existing opinion polls in the Euro-Mediterranean region*. European Union: Observatory of Public Attitudes to Migration.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Göçmenlere Yönelik Tutumu

- Dolapçı, E. & Kavgaçı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Examining the relationships school climate and refugee students]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52, 687-707.
- Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Migration and education. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 327-439). Elsevier.
- Düzel, B., & Alış, S. (2018). Düzensiz göçle gelen Suriyeli mülteci çocuklar bağlamında Türkiye’de refakatsiz göçmen çocukların durumu ve başlıca risklerin değerlendirilmesi. *Asia Minor Studies*, 6(AGP Özel Sayısı), 258-274.
- Er, A. R., & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 175-185.
- Eres, F. (2016). Problems of the immigrant students’ teachers: Are they ready to teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Esses, V. M., Hamilton, L. K., & Gaucher, D. (2018). The role of attitudes in migration. In D. Albarracín & B. Johnson (Eds.), *Handbook of attitudes: Vol. 2* (pp. 455-487). Abingdon, UK: Routledge.
- European Union [EU]. 2021. Education and migrants. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/education-and-migrants_en
- EUROSTAT. (2021). Statistics Explained: Migration and migrant population statistics. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics
- Facchini, G., & Mayda, A. M. (2008). From individual attitudes towards migrants to migration policy outcomes: Theory and evidence. *Economic Policy*, 23(56), 652-713.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education* (Eighth Edit). United State of America: Mc Graw Hill Companies, Inc.
- Garcia, O. M., & Lopez, R. G. (2005). Teachers’ initial training in cultural diversity in Spain: Attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16(5), 433-442.
- Glock, S., Kneer, J., & Kovacs, C. (2013). Preservice teachers’ implicit attitudes toward students with and without immigration background: A pilot study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 204-210.
- Gorinas, C., & Pytlikova, M. (2017). The influence of attitudes toward immigrants on international migration. *International Migration Review*, 51(2), 416-451.
- Gurieva, S., Koiv, K., & Tararukhina, O. (2020). Migration and adaptation as indicators of social mobility migrants. *Behavioral Sciences*, 10(1), 30.
- Güler, D., Sarıcalı, M., & Yelpeze, İ. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal adalet ve kişisel biriciklik algıları ile mültecilere yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 349-366.

- Güllüpinar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-85.
- Günay, G., Ersoy, A. F., Boylu, A. A., & Kiliç, C. (2019). Göçmenlere yönelik olumsuz tutum ölçeğinin Türkçe geçerlilik güvenilirliği. *Third Sector Social Economic Review*, 54(4), 1827-1843.
- Ha, S. E. (2010). The consequences of multiracial contexts on public attitudes toward immigration. *Political Research Quarterly*, 63(1), 29-42.
- Hain-Jamall, D. A. (2021). Integrated threat theory: Immigration perspectives and teachers' attitudes (unpublished doctoral dissertation). University of the Pacific, California.
- Hainmueller, J., & Hiscox, M. J. (2007). Educated preferences: Explaining attitudes toward immigration in Europe. *International Organization*, 61(2), 399-442.
- International Organization for Migration [IOM]. (2019). World migration report 2020. No: PU-B2019/006/L WMR 2020. Geneva: Switzerland.
- Jalkanen, J., A. Pitkänen-Huhta, & P. Taalas 2012. Changing society – changing language learning and teaching practices? In M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman, & K. Sjöholm (eds.), *Global Trends Meet Local Needs*. Vaasa: Åbo Akademi Press, 219-241.
- Javdani, M. (2020). Public attitudes toward immigration-Determinants and unknowns. *IZA World of Labor*, 473, 1-11.
- Jolly, S. K., & DiGiusto, G. M. (2014). Xenophobia and immigrant contact: French public attitudes toward immigration. *The Social Science Journal*, 51(3), 464-473.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *Elementary Education Online*, 16(4), 1768-1776.
- Karreth, J., Singh, S. P., & Stojek, S. M. (2015). Explaining attitudes toward immigration: The role of regional context and individual predispositions. *West European Politics*, 38(6), 1174-1202.
- Kaya, Ö. S. (2019). Çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık suriyelilere yönelik tutumu etkiler mi? Öğretmen adayları gözünden bir çalışma. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 86-100.
- Keskin, A., & Okçu, V. (2021). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 311-332.
- Kleen, H., Bonefeld, M., Glock, S., & Dickhauser, O. (2019). Implicit and explicit attitudes toward Turkish students in Germany as a function of teachers' ethnicity. *Social Psychology of Education*, 22(4), 883-899.
- Koca, Ş. N. (2019). Suriyeli sığınmacıların Türk emek piyasasına katılım süreçlerinin toplumsal boyutları. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 314-357.
- Köse, N., Bülbül, Ö., & Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Göçmenlere Yönelik Tutumu

- Leix, A. (2015). No prejudice-free society means no prejudice-free teachers, but better times are coming: Teachers and cultural diversity. *Human Affairs*, 25(3), 302-316.
- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Maatta, S. (2008). -Experience matters-: teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Mayda, A. M. (2006). Who is against immigration? A cross-country investigation of individual attitudes toward immigrants. *The Review of Economics and Statistics*, 88(3), 510-530.
- McCullum, D., Nowok, B., & Tindal, S. (2014). Public attitudes towards migration in Scotland: Exceptionality and possible policy implications. *Scottish Affairs*, 23(1), 79-102.
- McLaren, L. M. (2003). Anti-immigrant prejudice in Europe: Contact, threat perception, and preferences for the exclusion of migrants. *Social Forces*, 81(3), 909-936.
- Meç, S. N. (2018). Göçün güvenikleştirilmesi: Almanya'da AFD'nin yükselişi ve Suriyeli mülteci krizi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.
- Monreal, T., & McCorkle, W. (2020). Social studies teachers' attitudes and beliefs about immigration and the formal curriculum in the United States South: A multi-methods study. *The Urban Review*, 53(1), 1-42.
- Níkleva, D. G., & Rico-Martín, A. M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. *Educación XX1*, 20(1), 57-73.
- Özgür, E. (2005). Türkiye'nin kalkınmaya yönelik eğitim politikaları ve eğitim yatırımlarının geri dönüşü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Pastor-Vicedo, J. C., Contreras-Jordán, O. R., Gil-Madrona, P., & Cuevas-Campos, R. (2016). Stereotypes and prejudices in pre-service physical education teachers towards immigrants. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 123-136.
- Pitkanen, P., & Kouki, S. (2002). Meeting foreign cultures: A survey of the attitudes of Finnish authorities towards immigrants and immigration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(1), 103-118.
- Prokhoda, V. A., & Kurbanov, A. R. (2019). The impact of education on the attitudes of the local population towards migrants (the case of European countries). *Revista ESPACIOS*, 40(12).
- Rong, X. L., & Brown, F. (2002). Socialization, culture, and identities of black immigrant children: What educators need to know and do. *Education and Urban Society*, 34(2), 247-273.
- Rosenbloom, S. R., & Way, N. (2004). Experiences of discrimination among African American, Asian American, and Latino adolescents in an urban high school. *Youth & Society*, 35(4), 420-451.
- Rubinstein-Avila, E. (2017). Immigration and education: What should K-12 teachers, school administrators, and staff know?. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(1), 12-17.

- Sağlam, H. İ., & İlksen-Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 65-81.
- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics*, 45(1), 523-538.
- Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40/2), 367-392.
- Tanrıkulu, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğretmenlerin mültecilere yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 380-393.
- Tarman, B., & Gürel, D. (2017). Awareness of social studies teacher candidates on refugees in Turkey. *The Journal of Social Studies Research*, 41(3), 183-193.
- Tekgöz, N. (2020). Türkiye'de Göçmen Eğitimi Bilgi Notu. International Migration and Refugee Association (IMRA). Retrieved from <http://www.im-ra.org/gocmen-egitimi.pdf>
- Terzi, R., Göçen, A., & Altun, B. (2019). Investigating attitudes towards refugee students based on several variables: Revised version of refugee student attitude scale. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 476-494.
- Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GOC]. (2016). 2016 Türkiye göç raporu. (Yayın No: 40). Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GOC]. (2021). İstatistikler: Geçici koruma (Yayın No: 40). Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK]. (2020). Uluslararası göç istatistikleri, 2019. Haber bülteni, sayı: 33709. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2019-33709> adresinden alınmıştır.
- United Nations [UN]. (2019). International Migration Law. Glossary on Migration. International Organization for Migration. Retrieved from https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf
- United Nations [UN]. (2020). International Migration 2020: Highlights. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (ST/ESA/SER.A/452).
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Göçmenlere Yönelik Tutumu

- Varela, J. G., Gonzalez Jr, E., Clark, J. W., Cramer, R. J., & Crosby, J. W. (2013). Development and preliminary validation of the Negative Attitude Toward Immigrants Scale. *Journal of Latina/o Psychology, 1*(3), 155-170.
- Verkuyten, M., Mepham, K., & Kros, M. (2018). Public attitudes towards support for migrants: The importance of perceived voluntary and involuntary migration. *Ethnic and Racial Studies, 41*(5), 901-918.
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality, 71*(6), 1197-1232.
- Zorba, H. (2016). AB'nin göçmenlere yönelik politikalarını etkileyen faktörler. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi, 4*(1), 1-17.
- Zorlu, A. (2017). Attitudes toward asylum seekers in small local communities. *International Migration, 55*(6), 14-36.

THE IMPACT OF SCHOLARSHIP STATUS ON THE EXPERIENCES OF INTERNATIONAL GRADUATE STUDENTS IN THE U.S.

RESEARCH ARTICLE

CebraİL KARAYİĞİT¹

¹ Assistant Professor, Pittsburg State University, Psychology & Counseling, ckarayigit@pittstate.edu, ORCID: 0000-0002-9920-9642.

Geliş Tarihi: 13.05.2021 Kabul Tarihi: 22.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.936918

Abstract:

Each year, different countries around the world spend millions of dollars to sponsor thousands of international students to enroll in graduate programs in the United States. However, little is known as to whether, how, and under what conditions their scholarship status may influence their overall experiences. Drawing on a survey completed by international graduate students (N=107), the effect of government-sponsored scholarship programs on international graduate students' overall experiences is discussed. The findings of this study revealed that government-sponsored scholarship students were less competent in their level of perceived English proficiency and face more challenges in their studies compared to non-scholarship students. This study informs both practitioners in international student services offices of U.S. universities and Turkey's Ministry of National Education scholarship program to be better equipped with the knowledge of whether/how scholarship status can impact international graduate students' overall experiences.

Anahtar Kelimeler: Turkish international graduate students, English proficiency, scholarship status

BURS DURUMUNUN AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDEKİ ULUSLARARASI LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİNE ETKİSİ

Öz: Her yıl, dünyanın farklı ülkeleri binlerce uluslararası öğrencinin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki lisansüstü programlara kaydolmasına sponsor olmak için milyonlarca dolar harcıyor. Bununla birlikte, burs durumlarının genel deneyimlerini etkileyip etkileyemeyeceği, nasıl ve hangi koşullarda etkileyebileceği konusunda çok az şey bilinmektedir. Uluslararası lisansüstü öğrenciler tarafından tamamlanan bir anketten (N=107) yola çıkarak, devlet destekli burs programlarının uluslararası lisansüstü öğrencilerin genel deneyimleri üzerindeki etkisi tartışılmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, devlet destekli burslu öğrencilerin algılanan İngilizce yeterlilik düzeylerinde daha az yetkin olduklarını ve burslu olmayan öğrencilere kıyasla çalışmalarında daha fazla zorlukla karşılaştıklarını ortaya koydu. Bu çalışma, hem ABD üniversitelerinin uluslararası öğrenci hizmetleri ofislerindeki uygulayıcıları hem de Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı burs programını, burs durumunun uluslararası lisansüstü öğrencilerin genel deneyimlerini etkileyip etkileyemeyeceği/nasıl etkileyebileceği konusunda daha iyi donanımlı olmaları konusunda bilgilendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk uluslararası lisansüstü öğrencileri, İngilizce yeterlilik, burs durumu

Introduction

A report by the Institute of International Education (2015) found that 74% of prospective international students worldwide reported the U.S. as their top choice of country in which to pursue their studies. The majority of these students showed a more positive view of studying in the U.S. than in other countries because of several reasons such as opportunities in many different fields that are oftentimes not afforded in their home countries, a wide range of schools and programs, and high quality higher education system (IIE, 2015; IIE, 2019). Although the pandemic has contributed to a decrease in international student enrollment at American colleges and universities recently (Dennis, 2020), the number of international in the United States set an all-time high in the 2018-2019 academic year (Institute of International Education, 2019). Given the increasing participation and attainment of international students in higher education in the U.S., the unique nature of the experiences and challenges of international students in graduate programs in the U.S. are particularly worthy of investigation and better understanding.

Despite the numerous challenges associated with leaving the home country and cross-cultural transitions (Lee, 2013), many international graduate students enroll in graduate programs in the United States each year (Council of Graduate Schools, 2018). International graduate students' experiences have been studied extensively (Click, 2018; Burkholder, 2014; Ku, Lahman, Yeh & Cheng, 2008; Kuo, 2011; Lee, 2013; Zhai, 2002), but the literature on how their scholarship status can impact their experiences is limited. It is important to highlight that scholarship students make up a sizable portion of the international graduate student body in the United States. These sponsored students are frequently those students who receive a scholarship from their home government. Interestingly, the level of motivation to adapt to American culture can be low among these students because of the intention of returning to their home country (Sumer, 2009). This study examines whether scholarship students and non-scholarship students differ in their levels of perceived English proficiency and perceived challenges faced.

It is important to understand that being a government-sponsored scholarship student can be a very stressful experience because of the requirement and context of the scholarship program (Arbona, Bullington & Pisecco, 2001; Karayigit & Joseph, 2020). For example, while the required period to complete a doctoral degree is four years, some doctoral programs require a significantly longer degree process. Many doctoral students have failed to complete their program within four years due to having significantly more demands placed on them than ever before. Therefore, being an international graduate student in the U.S. might be highly challenging and complex due to government-sponsored scholarship programs' requirements.

As a subgroup of the international student population, Turkish international graduate students are typically not an exception in the concept of facing unique challenges (Gertzog, 2011; Karayigit & Joseph, 2020; Tatar, 2005; Turan, 2012). In her study with Turkish graduate students in social sciences, Turan (2012) found that the language barrier is one of the major issues Turkish graduate students face in their studies. Similarly, another study examined the experience of six Turkish international graduate students at a Midwestern U.S. university and found that the language barrier is one of the most common issues the participants face in the U.S. (Burkholder, 2014). In this study, some participants reported that their class preparation is five times more than a native speaker's class preparation time because of language challenges.

Previous studies also focused on Turkish international scholarship students' decision to home country after completing their studies (Güngör & Tansel, 2008; Karayigit & Joseph, 2020; Kurtuluş, 1999; Tansel & Güngör, 2003; Tuzcu, 2003). For example, in a recent study, more than half of Turkish graduate students indicated they intended to return to their home countries upon graduation (Karayigit & Joseph, 2020). While Turkey's Ministry of Education has sponsored many students to pursue graduate studies in U.S. universities (see Celik, 2012), students have to come back to fulfill an obligatory

service equal to twice they have spent abroad. In order to avoid losing their scholarship status and paying compensation to their government, government-sponsored scholarship students are also required to complete their master's or doctoral degree in a restricted period. Previous studies show that Turkish scholarship students studying in the U.S. are found to experience more adjustment problems because of the pressure to be successful and not to lose their scholarship (Arbona, Bullington & Pisecco, 2001). Therefore, a better understanding of the impact of scholarship status on international graduate students' perceived English proficiency and the level of perceived challenges is also warranted.

To these ends, the present study addresses the following two research questions: (a) among international graduate students, are there differences between scholarship and non-scholarship students in their levels of perceived English proficiency and perceived challenges faced? And (b) among Turkish international graduate students, are there differences between scholarship and non-scholarship students in their levels of perceived English proficiency and perceived challenges faced?

Method

This study employs a descriptive research method intended to examine differences between scholarship and non-scholarship students. The population for this study was international graduate students currently enrolled in U.S. universities. Data were collected via online surveys with graduate students who were enrolled in masters and doctoral level programs at universities in the U.S. Potential participants were contacted by forwarding the survey link through selected online listserv (e.g., CESNET) and sent an email to the personal list of contacts who meet the study criteria. This latter approach also involved convenient sampling, through including participants who are easy to reach. Demographic information such as gender, country of origin, their perception of their English proficiency level, their perceptions of the challenges they face in their studies, and scholarship status was requested.

Sample

To address the research questions that pertain to different subgroups of types of international graduate students, the researcher aimed to have participants from two broad groups: scholarship students and non-scholarship students. Within the group of international graduate students, subsamples of Turkish and non-Turkish students, as well as scholarship and non-scholarship students, were obtained. The present study included a sample of N=107 international graduate students enrolled in higher educational institutions from across the United States. The sample was 63% male, with 50% identified as a government-sponsored scholarship student. Participants anonymously completed an online survey comprising a demographic questionnaire, including the question "Are you sponsored by your home government?" (with response options of "Yes, I am a scholarship student by my government" and "No, I am not a scholarship

student by my government”). As shown in Table 1, 53 participants were sponsored by their home government, and 54 students were not sponsored by their home government. Participants were also asked to rate their perception of their level of English proficiency and the challenges they face in their studies on a scale of 1 to 5. While 1 represented very low proficiency and very little challenge (respectively), 5 represented very high proficiency and too much challenge (respectively).

Table 1. Demographic data of the population

Value	Frequency	Percent
Participants by Scholarship Status		
Scholarship	53	49.5
Non-Scholarship	54	50.5
Participants by Gender*		
Male	67	63.2
Female	39	36.8
Turkish International Graduate Students		
Scholarship	38	59.4
Non-Scholarship	26	40.6
Total	107	100.0

*One participant did not identify his/her gender

For this research, permission was obtained from the Institutional Review Board of the ethics committee of Duquesne University, Pittsburgh, PA, under the rules for expedited review (Protocol #2016/02/13).

Data Analysis

The results were analyzed with SPSS (version 24). Frequencies and t-tests were utilized. Specifically, a series of independent sample t-tests were conducted to examine research questions one and two. First, an independent t-test was conducted to assess if the level of English proficiency and challenges faced differ between scholarship and non-scholarship international graduate students. Another independent t-test was used to determine whether there was a significant difference in English proficiency and challenges faced between Turkish scholarship students and non-scholarship students.

Results

Participants were asked to rate their perception of their English proficiency and their perception of challenges faced in their graduate studies (using a scale from 1=not at all proficient to 5=extremely proficient). Independent sample t-tests were conducted to examine differences in levels of English proficiency and challenges faced as a func-

tion of current scholarship status (sponsored by the home government or not) among international graduate students. Scholarship graduate students ($M = 3.57, SD = 0.66$) were significantly lower in their mean level of perceived English proficiency than non-scholarship graduate students ($M = 4.04, SD = 0.77$), $t(105) = -3.367, p = 0.00$. On the other hand, the difference between scholarship international graduate students and non-scholarship international graduates appeared to be marginally significant in their levels of perceived challenges faced ($t(104) = 1.897, p = 0.06$). Further, the effect size for the level of perceived English proficiency and level of perceived challenges faced were at $d = .66$ and $d = .37$, which are considered a medium effect size using Cohen's (1988) criteria. Overall, findings revealed non-scholarship international students had a higher level of perceived English proficiency and a lower level of challenges than scholarship students.

Table 2. T-Test

	Scholarship		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Status								
English Proficiency	Yes		53	3.57	0.665	0.091	-3.367	105	0.00
	No		54	4.04	0.776	0.106			
Challenges Faced	Yes		53	3.34	0.758	0.104	1.897	104	0.06
	No		53	3.04	0.876	0.120			

Finally, to examine research question two, independent sample *t*-tests were conducted to examine differences in levels of English proficiency and challenges faced as a function of current scholarship status (sponsored by the home government or not) among Turkish international graduate students. Turkish scholarship graduate students ($M = 3.58, SD = 0.68$) were significantly lower in their mean level of perceived English proficiency than Turkish non-scholarship graduate students ($M = 4.00, SD = 0.75$), $t(62) = -2.330, p = 0.02$. On the other hand, the difference between Turkish scholarship international graduate students and Turkish non-scholarship international graduates appeared to be marginally significant in their levels of perceived challenges faced ($t(62) = 1.742, p = 0.08$). Further, the effect size for the level of perceived English proficiency and level of perceived challenges faced were at $d = .59$ and $d = .43$, which are considered a medium effect size using Cohen's (1988) criteria.

Table 3. T-Test

	Turkish Students	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
English Proficiency	Scholarship	38	3.58	0.683	0.111	-2.330	62	0.02
	Non-Scholarship	26	4.00	0.748	0.147			
Challenges Faced	Scholarship	38	3.39	0.755	0.122	1.742	62	0.08
	Non-Scholarship	26	3.04	0.871	0.171			

Discussion, Conclusion, and Future Directions

This article was one of the few studies that examine the differences between scholarship and non-scholarship international graduate students in their levels of English proficiency and challenges faced. Scholarship international graduate students are usually expected to face fewer challenges (e.g., reducing financial burden) and finding more energy and time to enhance their learning and focus on their studies. However, the notion that scholarship international graduate students were expected to have a higher level of English proficiency and lower level of challenges faced compared to non-scholarship international graduate students was not supported. Although scholarships can provide great benefits (e.g., reducing the financial burden, finding more energy/time to focus on studies rather than working part-time), these benefits are only one piece of a bigger puzzle that shapes the experiences of scholarship students.

The major findings of this study are that scholarship students were less competent in their level of perceived English proficiency than non-scholarship students, and scholarship students had a higher mean level of challenges compared to non-scholarship students. This finding is consistent with Sumer's (2009) study that has shown that students who intend to return home country after graduation may have a lower level of motivation to adapt to American culture, which might affect their level of perceived challenges and perceived English proficiency. In other words, since international students' motivation is significantly associated with their sociocultural adaptation (Sumer, 2009; Hsu, 2011), scholarship students have more tendency to go into survival mode (e.g., not to lose the scholarship, avoid failure), which possibly influence the quality of their overall experiences (e.g., English proficiency, challenges faced). These findings also support the assertion by Celik's (2014) study that the effectiveness of government-sponsored scholarship programs is questionable. Unfortunately, scholarship status does not seem to be promoting better outcomes because of fear of failure (e.g., lose scholarship status). However, scholarship programs should encourage students to challenge themselves to broaden their potential in their studies. This article suggests that government-sponsored scholarship programs need to be well-structured to encourage students to move from simply surviving to thrive in their studies actively.

The current findings suggest the possibility that government-sponsored scholarship students have some unique challenges and needs that are not oftentimes faced by non-scholarship international graduate students. The finding of this study is consistent with Poyrazli, Arbona, Bullington & Piscecco's (2001) study highlighting that scholarship students typically have stressful experiences because of the pressure to keep their scholarship status. This pressure may lead them to focus on surviving instead of thriving in their studies. More specifically, scholarship international graduate students are typically required to fulfill specific obligations (e.g., completing their education in a restricted period, paying compensation to their government in the event of failure), whereas non-scholarship students graduate students typically do not have such requirements. The quality of experiences for students who have a requirement to complete their degree in a restricted period or under stress for fear of failure might be different from students who do not have such a requirement. Such requirements could have a negative impact on their overall experiences and lead to more stressful experiences. Overall, their motivation and experiences could be negatively affected when they study out of fear of failure (Elliot & Murayama, 2008).

While this article outlines the role and impact of scholarship status on international graduate students' experiences, an in-depth analysis of the scholarship program's effectiveness is necessary to provide a greater understanding of specific issues that are of particular concern to international graduate scholarship students' experiences. Turkey's Ministry of National Education study-abroad program can take further steps to ensure scholarship students are fully prepared for the rigor and demands of their studies and equipped with all the skills needed for their success and social integration in the new culture. While the most exceptional scholars are accepted to the study-abroad program (Celik, 2012), this program should consider having more rigorous language proficiency standards in accepting students into this program. However, the challenges scholarship students face should not be looked at solely in terms of English proficiency. Other factors such as signing an official contract pledging that they would return to Turkey after their education (Celik, 2012), being undecided about returning to one's home country (Karayigit & Joseph, 2020), fear of finding themselves in an unproductive environment after returning country (Tansel & Gungor, 2002) should also be considered when evaluating the effectiveness of the study-abroad program. Overall, this study's findings call for effective intervention programs, policies, and practices focused on intentionally preparing scholarship students for a smooth transition and successful educational experiences abroad.

The self-report nature of instruments was a major limitation because of possible response bias. For example, international graduate students were asked to rate their level of English proficiency and the perception of challenges faced in their studies. In this case, some participants may have altered their responses to appear more favorable. According to Antin and Shaw (2012), survey self-reports can indicate a potential

presence of social desirability bias. Therefore, response bias, a threat to internal validity, could have been an issue for this study. Another potential limitation of this study is the researcher, a scholarship international graduate student in the U.S. Although the researcher made every attempt to maintain objectivity and not bring his own attitudes and values into the study, there may nonetheless have been inadvertent researcher bias. Also, it is possible that the knowledge of some of the participants that the researcher shared the characteristic of being an international student himself may have biased how they reported their data. This is because some participants may feel they want to respond to the survey to fulfill their role for the study's success. One recommendation for future researchers would be to employ qualitative research designs to examine in more depth and, in their own words, graduate students' overall experiences. For example, interview methods and open-ended questionnaires can allow respondents to provide more details in their responses.

References

- Antin, J., & Shaw, A. (2012, May). Social desirability bias and self-reports of motivation: A study of Amazon Mechanical Turk in the US and India. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2925-2934). Austin, TX: ACM. <https://doi.org/10.1145/2207676.2208699>
- Burkholder, J. R. (2014). Reflections of Turkish international graduate students: Studies on life at a US midwestern university. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(1), 43-57. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9189-5>
- Celik, S. (2012). Turkey's Ministry of National Education study-abroad program: Is the MoNE making the most of its investment? *The Qualitative Report*, 17(20), 1-31. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/celik.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Click, A.B. (2018). International graduate students in the United States: Research processes and challenges. *Library & Information Science Research*, 40(2), 153-162. <https://doi.org/10.1016/J.LISR.2018.05.004>
- Dennis M. J. (2020). COVID-19 will accelerate the decline in international student enrollment. *Recruiting & Retaining Adult Learners*, 22(12), 1-7. <https://doi.org/10.1002/nsr.30639>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Gertzog, R. (2011). *Non-linguistic challenges for Turkish students in American higher education* (Master Thesis). <https://eric.ed.gov/?id=ED525728>
- Güngör, N. D., & Tansel, A. (2008). Brain drain from Turkey: The case of professionals abroad. *International Journal of Manpower*, 29(4), 323-347. <https://doi.org/10.1108/01437720810884746>

The Impact of Scholarship Status on the Experiences of International Graduate Students in the...

- Hsu, C. H. (2011). *Factors influencing international students' academic and sociocultural transition in an increasingly globalized society (Doctoral Dissertation)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3455443)
- Institute of International Education. (2019). "International Student Enrollment Trends, 1948/49-2018/19." Open Doors Report on International Education Exchange. Retrieved from <https://www.iie.org/opendoors>
- Karayigit, C., & Joseph, M. (2020). The role of motivational orientations and returning home country: Turkish international graduate students in the U.S. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020063850>
- Ku, H. Y., Lahman, M. K., Yeh, H. T., & Cheng, Y. C. (2008). Into the academy: Preparing and mentoring international doctoral students. *Educational Technology Research and Development*, 56(3), 365-377.
- Kurtuluş, B. (1999). *Amerika birleşik devletleri'ne Türk beyin göçü* [Turkish brain drain to the United States]. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kuo, Y. H. (2011). Language challenges faced by international graduate students in the United States. *Journal of International Students*, 1(2), 38-42. <https://doi.org/10.32674/jis.v1i2.551>
- Lee, K. C. G. (2013). Training and educating international students in Professional psychology: What graduate programs should know? *Training and Education in Professional Psychology*, 7(1), 61-69. <https://doi.org/10.1037/a0031186>
- Okahana, H., & Zhou, E. (2018). International graduate applications and enrollment: Fall 2017. Washington, DC: Council of Graduate Schools. https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/Intl_Survey_Report_Fall2017.pdf
- Poyrazlı, S., Arbona, C., Bullington, R., & Pisecco, S. (2001). Adjustment issues of Turkish college students in the United States. *College Student Journal*, 35(1), 52-62.
- Sumer, S. (2009). *International students' psychological and sociocultural adaptation in the United States* (Doctoral Dissertation). http://scholarworks.gsu.edu/cps_diss/34
- Tansel, A., & Güngör, N. D. (2003). 'Brain drain' from Turkey: Survey evidence of student non-return. *Career Development International*, 8(2), 52-69. <https://doi.org/10.1108/13620430310465453>
- Tatar, S. (2005). Classroom participation by international students: The case of Turkish graduate students. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 337-355. <https://doi.org/10.1177/1028315305280967>
- Turan, E. (2012). *Language Anxiety Among Turkish Graduate Students in Social Sciences in the US* (Master Thesis). <https://uh-ir.tdl.org/bitstream/handle/10657/671/TURAN-THE-SIS-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci göndermenin planlanması [Planning of sending students abroad for graduate studies]. *Millî Eğitim Dergisi*, 16(3), 324-340. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/tuzcu.htm
- Zhai, L. (2002). *Studying International Students: Adjustment Issues and Social Support*. San Diego, CA: Office of Institutional Research, San Diego Community College District, 1-20.

AN IMMIGRANT-FRIENDLY SCHOOL ACCORDING TO THE VIEWS OF STUDENTS, TEACHERS AND PRINCIPALS

RESEARCH ARTICLE

Yusuf ALPAYDIN¹, Abdussamet AKTAŞ²

1 Doç. Dr., Marmara University, Faculty of Education, yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8263-8793.

2 Doctoral Student, Marmara University, Faculty of Education, asametaktas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8363-0053.

Geliş Tarihi: 28.06.2021 Kabul Tarihi: 26.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.958429

Abstract:

The aim of this research is to detect the problems that immigrant students experience during adaptation process; to demonstrate efforts made in the adaptation process to school and society and to provide a definition for immigrant-friendly school while also listing the qualities of this school. To achieve that objective, qualitative research method was adopted and via administering phenomenological approach, participants' views were analyzed in-depth. Semi-structured interview questions designed by researchers themselves were used as data collection tool. Population was determined through purposeful sampling method. The group consists of 8 immigrant students studying in high school grade during 2020-2021 academic year in Beykoz district of İstanbul city; 5 principals from high schools where immigrant students study and similarly 5 high school teachers having taught in immigrant students' lessons. Descriptive analysis method was administered to obtained data. Attained findings were examined within the framework of the theory of organizational socialization and interpreted by conducting immigrant-friendly city and immigrant-friendly hospital analogies. According to these findings during adaptation process immigrant students were exposed to academic, social, cultural and domestic(family-related) problems, and that immigrant-friendly schools put efforts in academic, social, cultural and parental support categories by harnessing varied organizational socialization tactics. Accordingly, immigrant-friendly school concept has been defined as; "an academic institution which-by making efforts needed- in academic, social, cultural support and parental support categories, expediting immigrant students' and their parents' adaptation to school and society". According to findings, qualities of an immigrant-friendly school are; enabling social participation, cultural interaction, facilitating access, financial assistance, family participation; offering academic support, psychological support; welcoming immigrant students and equality.

Keywords: Immigrant, Education, Friend, School

ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE GÖÇMEN DOSTU OKUL

Öz: Bu araştırmanın amacı; göçmen öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmek, okula ve topluma uyumları sürecinde gerçekleştirilen çabaları ortaya koymak ve böylece göçmen dostu okul tanımını yaparak, bu okulun özelliklerini belirlemektir. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, katılımcıların görüşleri fenomenolojik bir yaklaşımla derinlemesine analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Çalışma grubu; amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beykoz ilçesinde lise kademesinde öğrenim görmekte olan 8 göçmen öğrenci, göçmen öğrencisi bulunan lise kademesi okullardan 5 yönetici ve benzer şekilde lise kademesinde göçmen öğrencilerin derslerine girmiş 5 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen verilerin incelenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulgular örgütsel sosyalizasyon teorisi çerçevesinde değerlendirilmiş, göçmen dostu şehir ve göçmen dostu hastane analogileri yapılarak yorumlanmıştır. Bulgulara göre göçmen öğrenciler uyum sürecinde akademik, sosyal, kültürel ve ailevi sorunlarla karşılaşmakta, göçmen dostu okullar ise çeşitli örgütsel sosyalizasyon taktiklerini kullanarak akademik, sosyal, kültürel destek ve ebeveyn desteği kategorilerinde çaba göstermektedirler. Bu doğrultuda göçmen dostu okul kavramı; “akademik, sosyal, kültürel destek ve ebeveyn desteği kategorilerinde gereken çabaları göstererek göçmen öğrencinin ve ebeveynin okula ve topluma uyumunu kolaylaştıran eğitim örgütleri” olarak tanımlanmıştır. Bulgulara göre göçmen dostu okulların özellikleri; sosyal katılım, kültürel etkileşim, erişimi kolaylaştırma, ekonomik destek, aile katılımı sağlama, akademik destek, psikolojik destek, göçmen öğrenciyi kabul, eşitlik şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen, Eğitim, Dost, Okul

Introduction

Since the dawn of history, migration has always existed in the lives of humankind. It can be claimed that migrations that were either voluntary or forced, temporary or permanent depending on underlying causes- have been a main source of interest in antique legends. Regardless of its causes or forms, migration has at all times existed as a tough process that resulted in a number of cultural, historical, psychological, economic and emotional interactions between individuals and communities.

Conceptually, migration is the act of moving from residential site to another one either individually or collectively and those who move (migrate) from one place to

another are defined as immigrant (Turkish Language Society, 2020). Being forced to leave their homeland in pursuit of a better life, job and education opportunities, life security, due to famine, civil war and many other personal, societal, political, geographical, climatic and economic reasons, immigrants still face novel problems and challenges while leaving behind original problems. Fear of losing their job, viewing immigrants as potential criminals, reluctance to share national resources (Miller, 2020), concerns that life would be tougher, emotional and psychological feelings, xenophobic behaviors personally or politically among the members of host country (Betz & Simpson, 2013) negatively affect the viewpoint of natives towards immigrants. In parallel with this viewpoint, immigrants experience discrimination, ostracization, physical, emotional, psychological and social violence; lack of access to vital services such as education, healthcare and security; financial troubles and housing problems in their newly-arrived society (Enoksen, 2019).

Negative attitude and behaviors exposed to immigrants are not limited with social life and adults only; but extend towards academic settings as well (Stevens, Boer, Titzmann, Cosma & Walsh, 2020). Among the most pervasive problems at schools is negative reactions of parents in host country. Farre, Ortega and Tanaka (2018) claim that due to increased student population and student number per teacher, parents in host country avoid choosing schools with dense immigrant-student populating but rather favor private schools and they fear that quality of education would degrade in classrooms and schools in homeland. Jensen (2015) attributes these fears to; limited language skill and poor academic background of immigrant students, being have to share already-limited school resources, adverse behavioral and academic effects that grow among the students of the host country.

One of the most pervasive problems that immigrant students face at schools is discrimination. Discrimination, which initially takes place by segregating immigrant students in a different school or classroom (Yan, Wu, Liu & Jiang, 2020), is exposed to immigrant students either by their peers in host state or even by teachers in certain instances (McCorkle, 2018). Other problems that immigrant students face at schools are; peer bullying, xenophobia, physical, social, emotional, psychological violence, language problem, cultural differences, fear and withdrawal (Omelchenko, 2019).

Such negative attitudes and behaviors faced at schools by immigrant students impede and even prevent adaptation to school and society; result in academic failure and trigger psychological and emotional problems. In here, it is detected that schools develop a number of solutions to stop problems faced by immigrant students and speed up their adaptation to school and society. For instance; partnering with various establishments (Koch, Gin & Knutson, 2015), raising cultural awareness of school members (Schiff, 2008), conducting practices to integrate immigrant parents to education process (Albornoz, Cabrales and Hauk, 2018), accentuating the efforts to boost language learning (Bossavie, 2018), backing up immigrant students' academic background via

supplementary works (Crosnoe & Turley, 2011) are some of these efforts. Solutions administered in schools expedite immigrant students' adaptation to both school and society while also bolster their academic performance (Raol, 2020). In that case immigrant students' and parents' adaptation to school and society and minimizing potential negations will be proportional to the solutions applied by schools.

Immigrant-friendly School

In order to continue their life in a new community, immigrants take part in this new life by working in a job, shopping and benefiting from healthcare, education, transportation services etc.; therefore become a member of society. Within that context, building immigrant-friendly school model points at the necessity to form an immigrant-friendly society at first. Accordingly, the approach towards an immigrant-friendly school model will be branched from general to specific; from an immigrant-friendly society, immigrant-friendly city, immigrant-friendly organization to an immigrant-friendly school (Figure 1).

Figure 1. Immigrant-Friendly School From General To Specific



According to Figure 1, in order for an immigrant-friendly school to exist, in recognition of the problems faced by immigrants, it is essential to build a social structure that is named as immigrant-friendly society which is humanistic towards immigrants, which does not turn a blind eye on them and which adopts a philosophy of tolerance. An immigrant-friendly society provides equal rights with citizens of host state to immigrants in all dimensions of life, offers the same means and opportunities like the citizens of host state to immigrants, ensures safety of immigrants, develops immigrant-friendly practices and policies, enhance native citizens' educational and cultural level and as a result of these efforts, not many problems are witnessed in their acceptance by native society (Nukpezah, 2017). Besides, in such societies, religious and humanistic values are foregrounded to facilitate acceptance process of immigrants within the members of community (McDaniel, Nooriddin & Shortle, 2011).

On the other hand as immigrant-friendly cities are examined it is witnessed that these places are valued as a safe haven by immigrants and these cities unconditionally welcome immigrants and are much experienced in adapting newcomers to urban life. According to Shepard (2016) qualities which help us define immigrant-friendly cities are such: Administrative leadership, Equal access, Civil participation, Affiliated organizations, Education, Economic development, Security.

Such qualities steer generic policies of the city towards immigrants and allow the policies to be shaped as immigrant -friendly or anti-immigrant policies. Via immigrant-friendly policies immigrants are endowed with physical, emotional, social, and financial security; and they can also possess rights of equal access like the citizens of host state (Mitnik, Finnerty & Vidal, 2008). Hostile policies on the other hand are the kind of policies that demotivate immigrants to live in the city and trigger locals to engage in violent acts towards immigrants and lead them to treat newcomers as potential criminals who would eventually increase crime ratios in their city (Hummel, 2015; Mitnik et al., 2008).

As we delve into the concept of immigrant-friendly organizations it is detected that researches foreground the kind of practices applied in hospitals. For instance; within the context of research conducted by Hudelson, Dao, Perneger and Paillard (2014) to build the culture of immigrant-friendly hospitals, practices listed below were conducted in selected hospitals as the sampling;

- ✓ Assigning a reference nurse to provide information and support for hospital staff about the care of immigrant patients,
- ✓ Rapid detection of patients in need of translator and meeting this need,
- ✓ In cases when face-to-face access to translators is infeasible due to time and program restrictions, providing call on translation service,
- ✓ Staff orientation days and demonstrating the nature of immigrant-friendly services to hospital staff,
- ✓ Preparing and distributing informative brochures to spread healthcare awareness, acceptance and adoption among all staff,
- ✓ To instill healthcare awareness among all staff, organizing musical entertainments, dinner parties, panels against anti-immigrant policies and racism in the hospital open to public; brochure distribution, video demos on local TV channels and websites; film demonstration to all staff and holding various cultural events.

In another research it was reported that in order to develop an immigrant-friendly approach in healthcare system and raise the awareness of healthcare staff, it is suggested to form several partnerships between healthcare employees and candidates in host country and healthcare establishments in the homelands of immigrants (Hickey, Gagnon & Merry, 2010). Via such partnerships required information on the past experiences and healthcare background of immigrants could be gathered; hence immigrants could be better understood and a more functional communication could thus be established.

Another research related to creating a hospital endowed with immigrant-friendly qualities was conducted by Jaeger, Kiss, Hossain and Zimmerman (2013). Findings of this research are deemed valuable for the immigrant-friendly school model; immigrant children have concerns and fears about the safety, immigrant children experience great cultural dilemma, various events is organized in order to ease immigrant children's adaptation, thus, immigrant children feels themselves more comfortable and safe, immigrant families ask to understand and be understood, employing a translator played quite a vital role in communicating with the immigrants without losing information.

Although immigrant-friendly organization practices are yet limited with hospitals, one other domain that needs such practices most is academic settings. Upon realizing the significance of education which was, for many long years, manipulated as a tool to assimilate immigrants or train unqualified laborer (Oktik & Değer, 2013), in securing social order and immigrants' adaptation to society researches on education gained impetus. Through such studies it is detected that the first and foremost solution for helping immigrant students' and parents' adaptation to school and society could be offered by schools.

In here, immigrant-friendly schools that would be established on the basis of the theory of organizational socialization draw attention. Organizational socialization is a process in which various actions are performed to help the new member of organization be acquainted with the organization, adapt to the system and integrate to the organizational culture and in this process, both the organization and newcomer offer contribution (Malik & Manroop, 2017). In this process the first stage is presocialization which is formed through the expectations of individual, meeting which indicates eagerness of the individual and organization in the adaptation to organization, change and gain stage which takes place if the process ends successfully and disassociation stage if it fails (Calik, 2003). A successfully socialized person is eager to stay in the organization and achieve high performance but if the socialization process ends in failure, the person encounters with negative physical, emotional, social, and psychological results and disassociates from the organization. In socialization process efforts that organizations make to swift new member's adaptation are executed via using certain tactics which can briefly be summarized such (Van Maanen & Schein, 1979):

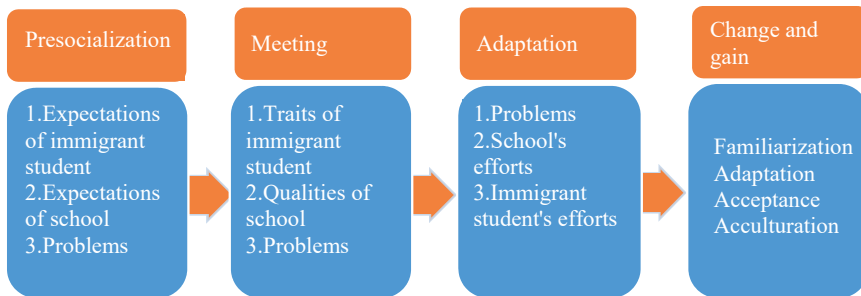
- ✓ Collective-Personal; Socialization process that takes place as a group or in person.
- ✓ Formal-Informal; Socialization process that takes place formally and planned or via informal methods.
- ✓ Consecutive-Random; Socialization process that takes place either in a consecutive or random order until the target is attained.
- ✓ Stable-Unstable; Binding (or not)socialization process to a preset timetable.

- ✓ Series-Alternative; Receiving or not receiving support from an experienced member during socialization process.
- ✓ Assignment-Discharge; Unconditionally accepting or rejecting the new member will all his/her traits during socialization process.

Organizational socialization process which indicates change, acculturation, transformation in feelings, thoughts, behaviors and attitudes which are necessary in organizational adaptation is impacted by a list of factors (Araza, Aslan & Bulut, 2013). Bauer and Erdogan (2011) grouped these factors below three headings such as; personal traits, personal efforts and organizational efforts and explained them such; personal traits; assertiveness, interest in discovering the environment, rules and culture; personal efforts; willingness to learn what is expected from the person, asking questions and forming communication; organizational efforts; holding events and orientation programs to expedite socialization and applying organizational tactics during that process.

Immigrant-Friendly School Model which theoretically originates from organizational socialization approach accepts immigrant student as the individual and school as the organization. In that case; to help immigrant student manage socialization process brilliantly, problems experienced during the process, students' traits, students' efforts and school's efforts play a salient role. An immigrant student enters adaptation process under the effect of several factors and a number of problems and provided that efforts from both parties are sufficient, the process is then completed successfully. To that end, socialization process experienced in an immigrant-friendly school which observes theory of organizational socialization is as shown in Figure 2.

Figure 2. Socialization Process in Immigrant-friendly School within the Framework of Organizational Socialization Theory.



Resource: Adapted from Bauer & Erdogan (2011), Calik (2003), Malik & Manroop (2017).

In an immigrant-friendly school socialization process taking place within the framework of the theory of organizational socialization comprises of four stages which

are; presocialization, meeting, adaptation, change and gain. Presocialization process relates to problems that an immigrant student copes with before starting school, expectations from school and school's expectations from immigrant students. Meeting process means that immigrant student can access school and refers to immigrant student's traits, school's qualities, emerging problems. During adaptation process it is possible to encounter new problems but school's and immigrant student's efforts are the anchor points. Change and gain, on the other hand, relates to the last stage in which socialization is completed successfully and problems are solved.

In an immigrant-friendly school, key point of socialization is immigrant student's efforts and school's efforts. Immigrant student's efforts can be defined as eagerness to form communication and partake in events and responding to school's efforts. School's efforts relate to events and activities that could minimize process related conflicts, offer problems to problems and expedite adaptation. At this point it is clear that school's efforts play a more vital role than student traits and student efforts since it offers solutions to problems. Hence, it is suggested to emphasize the efforts of model-school mentioned in researches.

Because of the new environment and new peers, contacting with a different language and culture, anxiety due to not being mature and a broken family environment at times; immigrant students are deeply in need of social, emotional and academic support. Schools which can offer these supports should firstly give a welcoming impression for immigrant students to help them feel safe in school environment. To create this environment Cardoza (2019) stated that hanging flags of different countries in corridors, posting informative texts written in native language in different places at school, enriching the library with publications written in native language, visiting immigrant students' homes are seemingly small but quite effective gestures in reality. Such efforts play a vital role in students' adaptation to society and school considering the hardships these students faced in their road to migration, assaults they faced, having lost some of their family members, being stranger in the country, culture and classroom, being the breadwinner in certain cases, being forced to work rather than attend school.

On the other hand these experiences also boost immigrant students' relentlessness, courage, persistence and problem-solving skills and increase their self-confidence. By implementing friendly practices, host school will expedite adaptation process and by revealing students' skills, experiences and cultural differences the school will gain more power (Lander, 2018). That being said, immigrant-friendly school practices will not only contribute to students' adaptation to school and society but will also allow the school and society to benefit from students' strengths.

With the practices immigrant-friendly schools conduct, they will offer psychosocial support to immigrant students and by actively conducting peer counseling, school will create a sense of safe environment and shorten integration process (European

Commission, 2020; Konings, 2017). Another quality of immigrant-friendly schools in making the environment secure and create a sense of safe school is detecting students' private information, parental information and accommodation information by observing confidentiality (Koski, 2019). Thus, parents will be more eager to cooperate in sharing students' former experiences and feel at ease while sending their kids to school.

Leaving their home, family, friends, relatives and school behind after migration; students, in their new settlement, cope with language problem, ostracization, lack of family support and financial troubles. Solis (2016) reports that in order to solve problems, ensure adaptation and increase academic success schools should multiply finance resources, offer linguistic and academic support, employ immigrant teachers and conduct studies in boosting tolerance towards cultural differences, therefore make immigrant students feel valued. However discriminating immigrant students by the system or teachers prevents their healthy development and integration to society. Within that context, another practice expected from an immigrant-friendly school is to conduct trainings that focus on honing teachers' skills to work with immigrant students (Eren, 2019; OECD, 2015).

In their research reporting that schools hosting immigrant students are aware of the efforts they should make, Manzoni and Rolfe (2019) emphasized efforts made in Britain schools in order to solve immigrant students' problems and expedite adaptation to school and society as below;

- ✓ Employing immigrant origin teacher or assistants at schools; These teachers knowing culture and language first-hand build a functional bridge between school and parents and be the source of knowledge and advice.
- ✓ Assigning a delegate parent; Parents assigned by school convey school's expectations and education system of the country to immigrant families and by finding immigrant families in need, they organize relevant works.
- ✓ Multilingual presentation of materials and employing translator; Materials that promote the school and society are printed in different languages and if needed, a translator is employed. In parent meetings and face-to-face interviews, translators play a role in raising immigrant families' interest to school.
- ✓ Inclusion of immigrant parents to school life; events that cause no language barrier are held; In all cases communication and interaction is formed with immigrants, workshops, language courses, breakfast programs, fun events and various organizations are conducted.
- ✓ Collecting data about immigrant family and student; Understanding the value of collecting data on students' academic background and home conditions, schools gather information on students and organize activities in light of gathered data. In the adaptation of newcomer students and families, immigrant

families and students with the same background are included to the process, hence immigrant student and family can regard school as a safe environment.

- ✓ Organizing extracurricular activities; Almost all schools organize extracurricular activities and events to offer social and academic support for immigrant students and build cooperation with public establishments and state foundations.

Another practice that would be exemplary of immigrant-friendly school model is practicing Sanctuary School Label and reward system. Sanctuary school means an embracing place for the student and families where immigrant students feel themselves safe and receive full acceptance (Education Authority, 2020). These schools train all of their shareholders about human rights, create a safe setting for immigrant students, promote cultural diversity, allow the immigrants' integration to society and raise empathy and intercultural awareness. By conducting related studies schools apply to a defined authority center and be awarded after evaluations (Schools of Sanctuary, 2020).

After all, it is known that immigrant students face language and culture friction, discrimination, verbal, emotional, physical and psychological pressure, financial lacks and adaptation problems at school. In this respect, the research draws attention to the problems experienced by immigrant students and parents, on the one hand, and on the other hand, the definition of immigrant-friendly school offers examples that can be applied in immigrant-friendly schools. Although there are some studies related to problems faced by immigrant students and solving adaptation problem, there has not yet been a study that presents immigrant-friendly school model within the framework of organizational socialization; thus this research is significant as it detects problems faced in socialization process, identifies efforts of immigrant student and immigrant-friendly school and demonstrates immigrant-friendly school model. In addition, this research is also deemed valuable as it examines the views of immigrant students, course teachers of immigrant students and principals of schools hosting immigrant students. It is expected that by the findings it showed this research would offer direct contribution to literature, school principals, teachers and indirect contribution to policy-makers by presenting a model of immigrant-friendly school. It is thought that this research will be a guide especially for school administrators, teachers and parents who experience immigrant student density and will contribute to minimizing the adaptation problems of immigrant students. Accordingly, within the framework of the theory of organizational socialization, objectives of this research are;

- a) Spotting the problems faced by immigrant students in socialization process,
- b) Spotting immigrant students' and schools' efforts made in socialization process,
- c) By defining immigrant-friendly school, exhibiting its qualities so as to present an immigrant-friendly school model.

Methodology

Research Model

The aim of this research is to detect problems that immigrant students experience during adaptation process, demonstrate efforts made in the adaptation process to school and society in order to provide a definition for immigrant-friendly school and identify the qualities of this school. To achieve that objective, qualitative research method was adopted and via administering phenomenological approach, participants' views were analyzed in-depth. Qualitative researches are geared at exploring and explaining the meaning people attribute to a social or human problem (Creswell, 1998). In phenomenology pattern a state, experience, event, perception or concept can be phenomena and an emerging state, experience and event is interpreted via participants' views (Groenewald, 2004). In phenomenological researches, the aim is to unveil examples, explanations and experiences that can allow us to collect detailed information on a phenomenon about which we are aware of but lack a deeper understanding (Yıldırım & Simsek, 2013).

Population and Sampling

Population of the research was selected via purposeful sampling method. Unlike selecting a random sampling, in purposeful sampling method, it is aimed to conduct an in-depth research by selecting situations and individuals that offer extensive data (Buyukozturk et al., 2018). Based on this fact, population consists of 8 immigrant students studying in a high school in Anatolian part of İstanbul, Beykoz district during 2020-2021 academic year and 5 principals and 5 teachers employed in that school. Sanders (1982) claims that in a phenomenological research lower limit of participants is 3, Yıldırım and Simsek (2016) reports that upper limit of participants is 10. In that case number of participants in this study is appropriate. Demographic information on participant students is as tabulated in Table 1.

Table 1. Information on Participant Students

<i>Nickname</i>	<i>Home country</i>	<i>Grade level</i>	<i>Educational background *</i>
S1	Russia	10	9
S2	Moldova	10	2
S3	Turkmenistan	10	1
S4	Syria	10	5
S5	Uzbekistan	10	2
S6	Yemen	11	3
S7	Syria	12	1
S8	Afghanistan	9	2

*Not including current grade/number of years

The research involved 8 students from 7 different nationalities and students' nicknames were coded as S1, S2. Although many of the students were tenth graders, it is detected that they have been in Turkish Education system for minimum 1, maximum 9 years. Demographic information on the interviewed teachers and school principals can be seen in Table 2.

Table 2. Data on Participant Teachers and School principals

<i>Nickname</i>	<i>Gender</i>	<i>Employment length with Immigrant Students*</i>
T1	F	2
T2	F	2
T3	F	3
T4	F	3
T5	F	4
P1	M	2
P2	M	5
P3	M	4
P4	M	15
P5	M	4

*Year

In this study participant teachers are coded as T, school principals as P. 5 of the participant teachers are female, 5 school principals (all) are male and this is not a reflection of researcher's choice. That could be explained such; female gender teachers are the ones mostly in close contact with immigrant students or female teachers tend to be more eager to be a part of this research that focuses on immigrant students. The fact that all school principals in the research are male gender is that in proportion, men constitute nearly one hundred percent of all high school principals. It is seen that teachers have no long-term experience in teaching immigrant students and that school principals have longer time of work experience with immigrant students.

Data Collection

One of the qualitative research methods, interview technique and semi-structured interview form, was administered in the research. Semi-structured interview is an interview method that progresses in line with preset questions, avoids guiding the participant in line with responses, offering more flexibility for the participant than structured interview in terms of topic and responses and this method aims to attain in-depth information (Buyukozturk et al., 2018).

During the preparation of the interview questions, first of all, a literature review was conducted on the research topic. Then, the questions to be used in the semi-structured interview were formed by consulting the opinions of two academicians who are experts in their fields. Before the interview participants were informed that the interview would last 45-60 minutes; their identity information would not be disclosed and obtained results would solely be used to serve the aims of this scientific research. Interviews were conducted and recorded by using tools for digital-communication technology.

Data Analysis

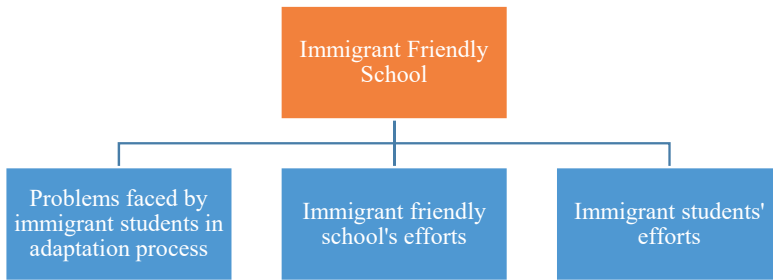
In the analysis of collected data descriptive analysis method was employed and in this method the aim is to organize, interpret obtained findings and come to a solution (Yıldırım & Simsek, 2013). Recorded interviews were then transferred to Word processor with every detail recorded. Hence data were analyzed on Word processor. By employing straight-line coding method obtained data were analyzed one by one and solved by dividing below subthemes of; problems faced by immigrant students in adaptation process, immigrant students' efforts, immigrant-friendly school's efforts. During data analysis responses of participants for the same question were examined collectively and as obtained findings at the end of the analysis were transferred, participants' views were coded with nicknames: "S1, S2., T1, T2., P1, P2..".

Credibility, transferability, consistency and confirmability criteria are considered important to ensure the validity and reliability of qualitative research (Guba & Lincoln, 1982). At the point of the credibility of the research; A semi-structured interview form was used as a data collection tool, the data obtained were evaluated by descriptive content analysis method, the analysis results were evaluated by experts, and the data obtained from the participants were compared with the data obtained by the literature review method. At the point of the transferability of the research, detailed information was given about all the stages of the research. At the point of the consistency of the research; The processes followed in the research were explained in detail, and the data obtained from the participant was also supported by the information obtained through the literature review method. In this way, comprehensive data on the subject have been obtained, and similar and different aspects of these data have been revealed. At the point of confirmability of the research, the data obtained in the research were presented clearly and the views of the participant were conveyed as they were.

Findings

At the end of the descriptive analysis on the obtained data from student, teacher and school principal views, findings were grouped below 1 theme and 3 subthemes. In the end, obtained subthemes from the analysis are as demonstrated in Figure 3.

Figure 3. Themes detected in the research



As shown in Figure 3 findings were grouped under three subthemes; problems faced by immigrant students in adaptation process, immigrant-friendly school's efforts and immigrant students' efforts after the descriptive analysis of data below immigrant-friendly school main theme. These subthemes which are based on the theory of organizational socialization were designed after the analysis of the views of immigrant students, school teachers and school principals and explained with their codes as can be seen below.

Subtheme 1: Problems Faced By Immigrant Students In Adaptation Process

Participants were asked; "What are the problems faced in adaptation process?" Codes that were created after analyzing obtained responses are as listed in Table 3.

Table 3. Problems faced by Immigrant Students in Adaptation process

<i>Subtheme</i>	<i>Category</i>	<i>Code</i>
<i>Problems Faced in Adaptation Process</i>	<i>Academic</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Language problem • Academic Failure • Having no Access to Education
	<i>Cultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Differences between School Rules • Differences between Society Rules
	<i>Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Self-expression • Lack of trust to the Environment • Making Friends • Peer- Inflicted Discrimination • Teachers and School Staff- Inflicted Discrimination • Society- Inflicted Discrimination • Worry, Fear and Withdrawal • Physical , Social, Emotional , Psychological Intervention and Oppression
	<i>Domestic(family)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Financial Problems • Many Numbers of Siblings • Housing Problem • Loss of a Parent • Obligation to Work • Parents' language problem

Obtained responses to the questions directed at participants so as to determine problems faced by immigrant students in adaptation process were coded and these codes were listed below four categories such as academic problems, cultural adaptation, social relations, domestic problems.

In adaptation process immigrant students listed language problem, academic failure and having no access to education and narrated the academic problems they faced. Participants' views in this category are such;

In my homeland I was very successful and I was even the best student at school but since I started this school here, I have faced academic failure for the first time in my life because of language problem...(S7).

For me, the biggest challenge was not knowing the language and not making friends...(S2).

These students experience many challenges but as we take a closer look at the problems, we realize that language is the main problem. Students are not able to converse or understand their surrounding, or socialize before learning the language and they fail to focus on lessons...(P3).

With immigrant students having been here for long years there is not a language problem but with students who are still in adaptation process in their very first year it may be impossible to form communication at times...(T3).

At the end of data analysis it was detected that immigrant students underwent cultural adaptation problems that stemmed from the difference in school and society rules, values and beliefs. Participants' views in this category are such;

When I started school because of differences in school rules and my family life, I felt much confused...(S8).

In adaptation process immigrant students waver between their own culture, what they've learnt from their parents and our own culture. Quick reactions, hygiene habits, behavioral norms in society etc... (T3).

I can say that I had trouble in adopting school rules. In my homeland, we did not have to attend all lessons, we could skip some lessons if we wanted, we could go home early and also, lesson hours in our school were not the same as here...(S7).

In our culture jewelry has a special and unique place but here when I put on jewelry it was seen as breaking the rules...(S5).

Problems most widely experienced by immigrant students in adaptation process were "coded" below social problems category which came the first. That could be attributed to the fact that immigrant students want to interact with their surrounding, take part in peer groups and feel valued as an individual. These problems were seemingly attributed to the language problem faced by immigrant students and attitudes of peers in host state and school staff in host country towards immigrant students. In this category, participants' views are as reported below;

Until they learn to speak the language and complete adaptation process students choose to spend time alone, of course discrimination exposed by the peers, despise and similar behaviors are also responsible in making them feel that way...(P5).

No matter how well I knew Turkish language and could express myself clearly in that language, it was still quite worrying to settle in a totally strange country and strange school where I didn't know anyone at all and getting used to the environment, friends took quite a long time indeed(S1).

During the first days of school, everyone in class turned to me and laughed. Because of language problem I couldn't understand what was said. I felt terribly sorry and hoped to quit school as soon as possible. And if there was a planned event and no one else was willing to do it only after then would they ask me to do it...(S8).

Many times I feel like invisible in class since they treat me like that, I think they don't want to include me in their group...(S7).

Shoulder punch, side-eyeing and mocking my eye form. I thought they wanted to make me feared and crash...(S5).

Because of different reasons some colleagues may be prejudiced and discriminatory towards immigrant students...(T1).

Crowded family, loss of a parent and obligation to work stand before us as domestic problems of immigrant students and it was detected that to cope with such problems immigrant students were forced to choose work rather than school to maintain family. Within that context participants' views are such;

Language was not the one and only problem of immigrant students. They had family problems as well. Some families don't want to send kids to school while other families exert violence and some others go through money issues...(T1).

One of my immigrant classmates had to go to work rather than school since he had no father and he was the sole breadwinner at home...(S4).

Since I have no mother I am in charge of my family members, my siblings' care and house chores, it was so hard for me to get dad's approval so that I could continue education...(S7).

Because of living in a foreign land and exposure to natives' discrimination these families believe that they will be treated the same at school too...(T3).

Subtheme 2: Immigrant-Friendly School's Efforts

Participants were asked; "In the face of problems related to adaptation process what are the efforts made by your school?". At the end of an analysis on obtained responses, designed codes are as displayed in Table 4.

Table 4. Immigrant-Friendly School’s Efforts During Adaptation Process

<i>Subtheme</i>	<i>Category</i>	<i>Code</i>
<i>Immigrant-Friendly School’s Efforts</i>	<i>Academic Support</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntary teacher support in extracurricular time • Language course • Inclusion of immigrant students in projects that require taking responsibility
	<i>Cultural Support</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informative texts printed in native language Communication via translator teacher • Promoting the region • Briefing on school rules and host society
	<i>Social Support</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Weekly meeting and inclusion events, • Peer support • “Value” based education for host students Psychological support • Events to raise awareness on the presence of other immigrant students at school • Sports events • Inclusive -education trainings for teachers
	<i>Parental Support</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Financial Support • Psychological Support • Language course • Cooperation with state establishments and NGOs • Delegate parent • House visits

According to socialization theory, adaptation problems are quite natural and in overcoming such problems corporate efforts play a vital role. To that end, obtained responses to the questions asked to participants in order to detect school’s efforts in solving the problems faced by immigrant students in adaptation process were coded and these codes were listed below four categories such as; academic support, cultural support, social support, parental support.

In the face of academic problems faced by immigrant students it was seen that schools implemented solutions such as language course, voluntary teacher support and assigning academic responsibility to immigrant students. Participants’ views below academic support category which is detected to have direct contribution to elevate immigrant students’ academic success are as below listed;

Outside of class hours, we offer language courses for immigrant students because a student who improves language starts to be more successful in other domains...(P3).

Because I am not very good at language yet, there are some topics I cannot understand in lessons. At break time my teachers assisted me by explaining them to me again... (S3).

I assigned these students to promote their own country in a national project and they were very successful. Immigrant students felt more confident in academic topics, our own students' attitude towards them changed and they started to respect and treat them in courtesy. I could never imagine that would be so helpful...(P2).

It was detected that by preparing texts written in immigrant students' native language, schools practiced cultural support by presenting school rules, region, host society and employing immigrant teacher or translator teacher. These efforts played a vital role in facilitating immigrant students' cultural adaptation and forming healthy communication with students and it was also witnessed that presence of a teacher speaking their native language made immigrant students feel most comfortable. In that sense, reported views of participants are such;

Until the time students learnt Turkish, we communicated with them through teachers who could speak students' native language. We introduced our school to them and paid publicity visits to school region and district...(P3).

We organized events and projects that allowed immigrant students to learn other cultures aside from ours. Instead of promoting our own culture only, exchanging information about other cultures speed up their adaptation to others... (P2).

On school walls there were notifications, rules, directives on certain parts of the school and they were written in my own language. Also as I was enrolling in school, they gave me informative texts in my native language... (S6).

In certain times, school bell is played in their mother tongue. We should let them feel that we are aware of their presence and we appreciate their participation...(T5).

In order to offer solutions to social problems category which represents the group in which immigrant students have greater problems in adaptation process, it was detected that schools organized; meeting events, gaining peer support, value-based trainings for host students, inclusive-education trainings for teachers, sports activities, psychological support and activities to achieve interaction with immigrant students. It is seen that schools' efforts mostly focus on social support. That could be related to the idea that by preventing exposure of immigrant students to discrimination, ost-

racization, physical, social, emotional, psychological interventions only then helping them to complete their adaptation process as quickly and successfully as can be viable. Participants' views from this category named as social support are such;

On specific days every week, they organized chat room events after school. Immigrant students were invited and other students could also participate if they wanted. Thanks to these rooms, our affection for classmates as well as teachers and also school has climbed...(S6).

In school football tournament they included me to the team. Soon after I became a forward player in class...(S4).

Depending on the season and conditions we hold events in the school yard or make trips to different places...(P1).

My classmates were really interested in me. On my first day, they asked me questions about my nationality, name etc. after learning that I was a foreigner. They shared with me course notes and explained to me the topics I couldn't understand well in class...(S3).

Students and teachers can really be mean at times. We organized informative meetings for teachers on immigrant students. By cooperating with some NGOs and universities, we offered our teachers inclusive- education trainings...(P3).

Counselor teacher in our school is both quite accomplished and active in matters of psychological support. We ask for her support while still undergoing adaptation process...(T3).

Another problem experienced by immigrant students is domestic problems in their family. It was observed that due to financial burden, being forced to be the mom or dad at home due to loss of a parent or accommodation-related problems; some of the immigrant students could no longer continue school. In that sense it was detected in this study that for immigrant parents schools provided financial assistance, psychological support and language support; formed cooperation with several establishments; conducted house visits and selected delegate parent and all these efforts play a salient role in the inclusion of immigrant parents to education while helping them feel that school is a safe environment which can be trusted. Also it was monitored that practicing delegate parent model boosted communication with immigrant families. Participants' views below this category named as Parental support are as reported below;

We paid visits to these students' homes. We informed Turkish parents about immigrant families and motivated them to visit immigrant families at home to spark a sense of comfort and trust...(T3).

For a while, we offered financial assistance to immigrant families and next, we helped a student's dad get a job...(T2).

My teacher found my dad a job and started to pay the rent of our home. Dad adopted a new perspective to school then and no longer had worries. Thanks to that, both me and my sibling can now continue education...(S3).

By cooperating with governmental and nongovernmental organizations we offered psychological support and financial assistance for families. Besides, we delegated an immigrant mother who could speak Turkish better than other moms to communicate with immigrant families and thanks to this delegate mom, we managed to reach and contact immigrant parents, sent our donations easily, included these families to education and helped them feel at peace...(P1).

As we were aware of the language problem of families, we offered language courses for these families...(P3).

When I started school first, they took me and my family to a healthcare institute where we got physical examination. Throughout the period we were there, they said we were more than welcome to use all services freely... (S2).

Subtheme 3: Immigrant Students' Efforts

Immigrant students were asked the question; "In order to speed up adaptation process, what are the efforts you make?". Codes that were formed as a result of the analysis on obtained responses can be seen in Table 5.

Table 5. Immigrant Students' Efforts in Adaptation Process

<i>Subtheme</i>	<i>Category</i>	<i>Code</i>
<i>Immigrant Students' Efforts</i>	<i>Academic</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Asking for support from teachers • Peer communication to boost language development • Active participation in extracurricular supplementary practices
	<i>Cultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Communication with teachers and school principal • Willingness to adapt to cultural variances of the host school and society
	<i>Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Active participation in organized events and activities • Initiating conversation with native peers /responding positively to an initiated talk • Initiating conversation with other immigrant students
	<i>Domestic</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Teaching Turkish language to parents • Playing an active role in parent-school communication

Socialization theory asserts that adaptation process can attain success through mutual efforts of both parties. Within that context it was aimed to detect the efforts made by immigrant students having completed adaptation process with success. Obtained responses in the conducted interviews were coded which were categorized below four titles as; academic effort, cultural effort, social effort, domestic effort.

Responses of immigrant students who stated that they were eager to learn Turkish and adapt to lessons with no delay can be defined as academic efforts in adaptation process. Participants' views in this category are as below;

To learn the language of my host nation, I was trying to converse with friends all the time and soon after I started to be understood by listeners...(S8).

During lesson break, I was asking about clarification to course teachers on the unclear topics for me...(S3).

Immigrant students reported their willingness and motivation to adapt to school and society, Turkish culture, school and society rules better. Participants' views in this category, which is named as cultural effort, are as below listed;

I participated in meeting events and in such occasions I had a chance to introduce my own culture and also to learn more about Turkish culture...(S6).

Immigrant students stated that they put efforts to make friends, mingle with peers, be a group member and expedite adaptation process. Participants' views in this category named as immigrant students' social effort are as shown below;

I realized that I had the similar music taste with two friends sitting near my chair. That gave me encouragement and made it easier for us to become friends...(S3).

There was another immigrant student in class and it helped me feel more confident. I was introduced to everyone during the meeting events held in our classroom. One week later there was class presidency election and I was one of the candidates...(S5).

Helping immigrant families to feel themselves secure, trusting to school, supporting their kids' education play a significant role in ensuring students' academic, cultural and social adaptation. Immigrant students have undertaken greater responsibility to motivate their families learn the language, adapt quickly to society and participate more to trainings so that families could adapt to society better. Participants' views below this category named as Domestic effort can be seen below;

My family also undergoes the same language problem like me and I try to teach them the language to the best of my knowledge...(S4).

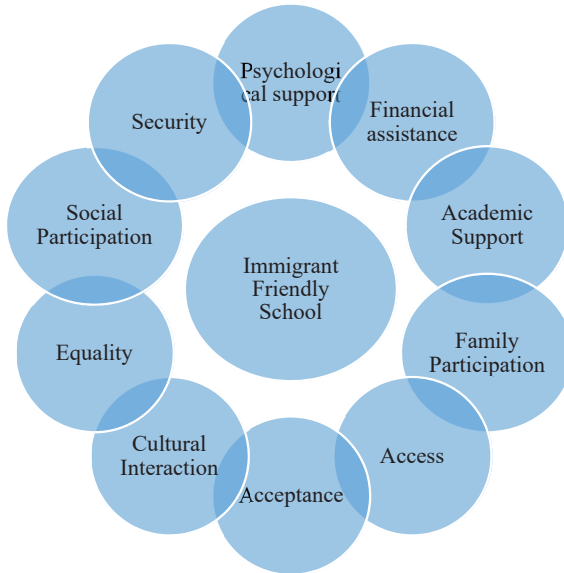
When my parents need to talk to teachers or school principal, I try to translate as much as I can...(S7).

Conclusion and Discussion

The aim of this research is to detect problems faced by immigrant students in school adaptation process and efforts made by immigrant students and schools to ensure adaptation while also listing the qualities required by defining the nature of an immigrant-friendly school. Within that scope the topic was examined within the framework of the theory of organizational socialization and analogies were drawn regarding to an immigrant-friendly society, city and hospital. In addition interviews were held to collect research findings among a sampling composed of eight immigrant students from different nationalities, five teachers and five school principals.

In accordance with research findings, definition of an immigrant-friendly school can be outlined such; "An academic establishment putting in effort to expedite successful adaptation of immigrant students to school and society and solve the problems experienced in adaptation process." In a school with immigrant-friendly nature there is academic, social, cultural and domestic support given to immigrant students to help them adapt to school and society; hence there is a minimum level of adaptation problems among immigrant students. In that sense by referring to research findings, qualities of an immigrant-friendly school were specified and displayed as seen in Figure 4.

Figure 4. Qualities of an Immigrant-Friendly School



As seen in Figure 4 qualities of an immigrant-friendly school can be outlined as below;

- ✓ Security; Physical, social, emotional and psychological security of immigrant students is secured and these students feel themselves safe at school.
- ✓ Social Participation; Required opportunities and events to help socialize immigrant students are diversified.
- ✓ Equality; Without discrimination immigrant students are all provided with the same means for equal access to every process and activity held at school.
- ✓ Cultural Interaction; In order to expedite cultural interaction between host students and immigrant students and allow immigrant students' adaptation to host culture, a myriad of events are organized.
- ✓ Acceptance; With all the traits and features they possess, immigrant students are unconditionally accepted by host students and school personnel and by exercising a culture of tolerance, they are integrated to peer groups, classroom setting and school environment.
- ✓ Access; Efforts are made to solve the problems that block immigrant students' access to education.
- ✓ Financial assistance; Financial assistance is provided to immigrant students and families.
- ✓ Family Participation; Efforts are made to hold activities which involve parents to ensure that immigrant families communicate more with the teachers and parents in host country and to render support for students' academic, social and cultural adaptation.
- ✓ Academic Support; In order to help immigrant students learn the language and boost academic success, extracurricular activities are planned.
- ✓ Psychological Support; Offering practices that render psychological support for immigrant students and parents.

Findings have demonstrated that in the process of school adaptation, immigrant students experience language and culture difference, academic failure, difficulty in social relations, financial troubles, ostracization, loss of a parent, obligation to be the breadwinner at home, housing problems which are grouped below the categories of academic, cultural, social and domestic. In literature same problems have also been reported by other researchers (Albornoz et al., 2018; Bossavie, 2018; Farre et al., 2018; Hu and Wu, 2020; Jensen, 2015; Schiff, 2008). It is quite normal that problems are expected for any individual when entering a foreign setting of which language and cultu-

re is enigma. Theory of organizational socialization mandates that to overcome these problems, both the school and students are obliged to make efforts. Findings show that during socialization process schools mostly prefer socialization tactics listed as personal, informal and random tactics. That being said, it can be argued that in adaptation process schools opt for personal and random efforts rather than implementing planned, systematic and group-based efforts. As a result it is witnessed that immigrant students' adaptation to school and society is delayed.

According to research findings, in order to complete adaptation process in success and offer solutions to problems seen in adaptation process, schools put in efforts within the categories of academic, cultural, social and parental support. Provided services below these categories are; language course, extracurricular academic support, printed materials in native language, employing a translator teacher, meeting events, sports activities, psychological support, peer support, trainings for the host members of school, financial assistance for the parents etc. and these efforts are reported to be identical with researches in literature (Cardoza, 2019; Konings, 2017; Lander, 2018; Manzoni & Rolfe, 2019). It has been observed that through these efforts immigrant students' academic success and parents' involvement with education climbed whereas immigrant family' problems in adaptation to society went down.

To ensure that organizational socialization is completed in success, there is need for both organizational efforts and personal efforts. In that context efforts made by immigrant students in their adaptation process were examined. Findings were examined below four categories as academic effort, cultural effort, social effort and domestic effort. Accordingly, in and outside of class hours immigrant students communicate with teachers and school principals and feel eager to partake in organized events, act courageously in interacting with native peers and other immigrant students and play an active role in teaching the language to their parents and asking them to participate in trainings. As exhibited by these findings, immigrant students who put sufficient efforts in adaptation process are much quicker in adapting to the school and society. This research finding is congruent with the theory of organizational socialization.

As efforts of school and immigrant students were analyzed together, it was seen that these efforts mostly accumulated in academic and social category. That finding can be related to the assumption that once problems in these two categories are solved, problems in other categories could automatically be solved. Indeed it was observed that immigrant students mostly repeated their language problem and exclusion from peer groups and paid more heeds to academic and social problems ongoing. Therefore, witnessing that both the school and students put more efforts in academic and social category is on the same line with existing problems.

Findings demonstrate that immigrant students hold expectations from schools to make greater efforts. Having felt valuable though these efforts, students also recognize

the fact that these efforts work well in expediting their adaptation to school. Within that context the most noteworthy finding of the research is that interviewed immigrant students demand to get in touch with other immigrant students at school and ask the school management to enable their interaction with other immigrant peers. Thanks to these practices, immigrant students feel more relaxed and confident. That sense of comfort could be that the moment immigrant students realize that there are other people undergoing the same experiences with them in the same environment and communicate with these students, they would solve problems more quickly and confide their troubles to these students who, they believed, could understand them much better than others.

School efforts obtained from conducted interviews and literature review play a vital role in being an immigrant-friendly school. Accordingly, to exemplify the efforts that an immigrant-friendly school should make, obtained findings have been provided in Table 6.

Table 6. Examples of Academic, Cultural, Social and Domestic Support at Immigrant Friendly Schools

<i>Academic</i>	<i>Cultural</i>	<i>Social</i>	<i>Domestic</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Including in projects that require assuming responsibility • Printing course materials in native language • Distributing immigrant students in equal numbers to classrooms 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparing promotional materials in native- language that introduce school and school rules and host society • Posting informative texts and statements in native language to different areas at school 	<ul style="list-style-type: none"> • Employing translator teacher • Conducting periodical, planned and systematic meetings • Holding events to facilitate interaction among immigrant students themselves • Offering psychosocial support via school counselor 	<ul style="list-style-type: none"> • Holding periodical events that enable all parents in a classroom/ school form interaction and communication; breakfast programs etc. • Organizing humanistic-values based trainings for parents in host country • Opening language courses and vocational courses
<ul style="list-style-type: none"> • Learning and using statements in immigrant students' own language by teachers • In extracurricular hours organizing language course and supplementary trainings for lessons • In extracurricular hours organizing native language course • Conducting exams in native language. 	<ul style="list-style-type: none"> • Providing books in native language in school library • Trainings and cultural awareness raising events for host members at school • Holding promotional events for the members of host society to introduce immigrant students' language and culture • Introducing school region via physical trips etc. • Employing immigrant teachers. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizing humanistic-values based activities and trainings for students in host society • Organizing sports activities, trips, festivals in which immigrant students can take an active role • Including immigrant students to extracurricular club activities. 	<ul style="list-style-type: none"> • Financial support through their own budget or benefactors, NGOs • Giving psychosocial support through cooperating with state foundations and NGOs, • By cooperating with health-care institutes providing access to healthcare services • House visits • Appointing delegate parents to set the bridge with immigrant parents

Another finding of the research presents that school principals and teachers gave their approval to undergo immigrant-friendly school audits and certification process on a voluntary basis by following preset criteria. Yet, in addition to certification, participants suggested getting financial aids so that they would hold greater means of activities for immigrant students at schools. This finding of the research can be interpreted such; a mandatory immigrant-friendly school certification process would result in unforeseen effects. In addition it is realized that there is need for financial support so as to enrich adaptation efforts of immigrant-friendly schools.

In conclusion, as we analyze the increasing number of immigrants each day and problems faced by immigrant students at schools, it becomes more vital to prioritize the role of immigrant-friendly schools in adaptation process to school and society. Immigrant-friendly schools symbolize academic settings where immigrant students feel themselves safe like home; where immigrant families are treated as a whole and solutions are offered to their problems and in which immigrant students are supported in terms of academic, cultural, social and domestic aspects. Through their efforts immigrant-friendly schools can allow immigrant students and parent to be valued and protected at school and society and by motivating them to exhibit their true potential, these schools will let them offer contribution to community, be joyful and unite with host society. From this point of view it can be suggested to school principals and teachers to acknowledge the significance of efforts that immigrant -friendly schools would make in socialization process; thus make the required efforts to achieve smooth adaptation of immigrant students to society and school. By paying heeds to increasingly-growing mobility of immigrants globewide, policy-makers should value the role of immigrant-friendly schools and implement actions to evaluate the programs immigrant-friendly schools for certification process.

References

- Albornoz, F., Cabrales, A. & Hauk, E. (2018). Immigration and the school system. *Econ Theory*, 65, 855-890. <https://doi.org/10.1007/s00199-017-1041-4>
- Araza, A., Aslan, G. & Bulut, Ç. (2013). Organizational socialization: a literature review. *Journal of Yasar University*, 8(32), 5556-5582.
- Arsrangilay, A. S. (2018). The reflection of immigration on school culture: a qualitative study. *International Journal of Instruction*, 11(2), 585-602. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11240a>
- Bauer, T. N. & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In *APA Handbook of I/O Psychology, Volume III Chapter: 2*. S. Zedeck., A. Aguinis., W. Cascio., M. Gelfand., K. Leung., S. Parker ve J. Zhou.
- Betz, W. & Simpson, N. (2013). The effects of international migration on the well-being of native populations in Europe. *IZA Discussion Paper No. 7368*. Retrieved October 1, 2020 from <http://ftp.iza.org/dp7368.pdf>

- Bossavie, L. (2018). The effect of immigration on natives' school achievement. *The Journal of Human Resources*. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.1017-9151R2>
- Buyukozturk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Scientific Research Methods*. Pegem Akademi.
- Calik, T. (2003). Adaptation of employees to the organization (Organizational socialization). *Turkish Journal of Educational Sciences*, 1(2), 1-17.
- Cardoza, K. (2019). How schools are responding to migrant children? *Education Week*. Retrieved October 1, 2020 from <https://www.edweek.org/leadership/how-schools-are-responding-to-migrant-children/2019/04>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Crosnoe, R. & Turley, R. N. L. (2011). K–12 educational outcomes of immigrant youth. *Future Child*, 21(1), 129-152.
- Education Authority. (2020). Schools of Sanctuary. Retrieved October 1, 2020 from <https://www.eani.org.uk/school-management/intercultural-education-service-ies/schools-of-sanctuary#:~:text=The%20School%20of%20Sanctuary%20award,where%20they%20are%20fully%20accepted>
- Enoksen, E. (2019). Perceived injustice in organizations: reasons for segregation of immigrants. *Change Management: An International Journal*, 19(1): 1-9. <https://doi.org/10.18848/2327-798X/CGP/v19i01/1-9>
- Eren, Z. (2019). Educational problems of immigrant children and solution proposals according to the opinions of administrators and teachers. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 213-234.
- European Commission. (2020). Education and migrants. Retrieved October 1, 2020 from https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/education-and-migrants_en
- EURYDICE. (2019). Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures. *Eurydice Report*. Retrieved October 1, 2020 from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf
- Farre, L., Ortega, F. & Tanaka, R. (2018). Immigration and the public–private school choice. *Labour Economics*, 51, 184-201. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.01.001>
- Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 1-26. <https://doi.org/10.1177/160940690400300104>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.

An Immigrant-Friendly School According to the Views of Students, Teachers and Principals

- Hickey, J., Gagnon, A. J. & Merry, L. (2010). Partnering with migrant friendly organizations: A case example from a Canadian school of nursing. *Nurse Education Today*, 30, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.06.001>
- Hu, B & Wu, W. (2020). Parental support in education and social integration of migrant children in urban public schools in China. *Cities*, 106, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2020.102870>
- Hudelson, P., Dao, M. D., Perneger, T. & Paillard, S. D. (2014). A "Migrant friendly hospital" initiative in Geneva, Switzerland: Evaluation of the effects on staff knowledge and practices. *Plos One* 9(9), 1-7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0106758>
- Hummel, D. J. (2015). Immigrant friendly and unfriendly cities: Impacts on the presence of a foreign-born population and city. *Journal of International Migration and Integration*. <https://doi.org/10.1007/s12134-015-0464-7>
- Jaeger, F. N., Kiss, L., Hossain, M. & Zimmerman, C. (2013). Migrant-friendly hospitals: a paediatric perspective - improving hospital care for migrant children. *BMC Health Services Research* 13(1), 389. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-13-389>
- Jensen, P. (2015). Immigrants in the classroom and effects on native children. *IZA World of Labor*, 194. <https://doi.org/10.15185/izawol.194>
- Koch, J. M., Gin, L. & Knutson, D. (2015). Creating safe and welcoming environments for immigrant children and families. *APA Changing communities and schools*, 12. Retrieved October 1, 2020 from <https://www.apa.org/pi/families/resources/newsletter/2015/12>
- Konings, P. (2017). Protecting immigrant children's right to education. Retrieved October 1, 2020 from https://www.americanbar.org/groups/public_interest/child_law/resources/child_law_practiceonline/child_law_practice/vol-36/mar-apr-2017/protecting-immigrant-childrens-right-to-education/
- Koski, W. (2019). Advice on keeping immigrant students safe at school. Retrieved October 1, 2020 from <https://law.stanford.edu/2019/07/19/advice-on-keeping-immigrant-students-safe-at-school/>
- Lander, J. (2018). The strengths of immigrant students. *Harvard Graduate School of Education*. Retrieved October 1, 2020 from <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/18/04/strengths-immigrant-students>
- Malik, A. & Manroop, L. (2017). Recent immigrant newcomers socialization in the workplace roles of organizational socialization tactics and newcomer strategies. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 36(5), 382-400.
- Manzoni, C. & Rolfe, H. (2019). How schools are integrating new migrant pupils and their families. *National Institute of Economic and Social Research*. Retrieved October 1, 2020 from <https://www.niesr.ac.uk/publications/how-schools-are-integrating-new-migrant-pupils-and-their-families>

- McCorkle, W. D. (2018). *The awareness and attitudes of teachers towards educational restrictions for immigrant students*. (Doctoral Dissertation). Clemson University. ProQuest Number: 10843981
- McDaniel, E. L., Nooruddin, I. & Shortle, A. F. (2011). Divine boundaries: how religion shapes citizens' attitudes toward immigrants. *American Politics Research* 39(1), 205–233. <https://doi.org/10.1177/1532673X10371300>
- Miller, B.B. (2020). *Experiences of immigrant students and the challenges of accessing the community college*. (Doctoral Dissertation). The Temple University. ProQuest Number: 27834032.
- Mitnik, P. A., Finnerty, J. H. & Vidal, M. (2008). Cities and immigration local policies for immigrant-friendly cities. *Cities and Immigration*. Madison, WI: Center on Wisconsin Strategy. Retrieved October 1, 2020 from http://www.cows.org/_data/documents/1164.pdf
- Nukpezah, J. A. (2017). Creating an immigrant-friendly society: What drives feelings toward immigrants? *Journal Of Policy Practice*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/15588742.2017.1344605>
- OECD. (2015). Helping immigrant students to succeed at school and beyond. Retrieved October 1, 2020 from <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Oktik, N. & Değer, F. (2013). An essay on the role of education in the formation of immigrant identity. *Journal of Sociology*, 28, 107-123.
- Omelchenko, E. A. (2019). Education of international migrants' children: a contribution to the sustainable development? *Vestnik RUDN. International Relations*, 19(2): 306-316. <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2019-19-2-306-316>
- Raol, A. R. (2020). *“But what if you just listened to the experience of an immigrant teacher?”: learning from immigrant/transnational teachers of color in early childhood teacher education*. (Doctoral Dissertation). Teachers College, Columbia University. ProQuest Number: 27997864.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. *Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.
- Schiff, M. (2008). *Immigrant students in public schools: to what extent do school leaders recognize, promote, and utilize their cultural diversity?* (Doctoral Dissertation). Southern Connecticut State University. ProQuest LLC.
- Schools of Sanctuary. (2020). What is a School of Sanctuary? Retrieved October 1, 2020 from <https://schools.cityofsanctuary.org/about>
- Shepard, E. A. (2016). *The emerging “immigrant-friendly” city: how and why cities frame themselves as welcoming places to immigrants*. (Published Thesis). Department of Geography College of Arts & Sciences, University of Vermont. Burlington. ABD.
- Solis, L. (2016). Why refugee education is a problem – and six solutions. *World Economic Forum*. Retrieved October 1, 2020 from <https://www.weforum.org/agenda/2016/05/why-refugee-education-is-a-problem-and-six-solutions/>

An Immigrant-Friendly School According to the Views of Students, Teachers and Principals

- Stevens, G., Boer, M., Titzmann, P., Cosma, A. & Walsh S. (2020). Immigration status and bullying victimization: Associations across national and school contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101075. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101075>
- Tsapenko, I. P. (2015). Social effects of immigration. *Herald Of The Russian Academy Of Sciences*, 85(5), 443-452. <https://doi.org/10.1134/S101933161505010X>
- Turkish Language Society. (2020). Migration. Retrieved October 1, 2020 from <https://sozluk.gov.tr/>
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. Retrieved October 1, 2020 from <https://core.ac.uk/download/pdf/4379594.pdf>
- Yan, K., Wu, L., Liu, S. & Jiang, L. (2020). The distinction of elementary education for migrant children in Beijing: a multiple-case study. *The Australian Educational Researcher*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00377-w>
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2013). *Qualitative Research Methods*. Seçkin Publishing.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2016). *Qualitative research methods in the social sciences*. Seçkin Publishing.

SCHOOLING CONTEXTS OF REFUGEES AT PRIMARY SCHOOLS IN TWO HOTSPOTS: COMPARISON OF ITALY AND TURKEY*

RESEARCH ARTICLE

Ceyda ŞENSİN¹, Dilara YILMAZ²

* This article is based on part of a larger study by Şensin (2019) conducted during her doctoral program.

1 Dr., MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, ceyda.sensin@uniroma1.it., ORCID: 0000-0002-3036-0221.

2 Arş.Gör, Kocaeli Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, dilara.yilmaz@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5539-8261.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 02.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960452

Abstract:

This study aimed to investigate refugee pupils' schooling contexts, their social relationships with teachers and native peers in math, social studies, and native language courses at primary schools. The research is a combination of two parts that originated from the observations in Italy to highlight the refugees' schooling contexts in classrooms, then followed by the part that took place in Turkey in order to make comparisons and address the bullets to learn from each other to make improvements. The data were collected within the frame of a descriptive phenomenological research design. Results were analyzed in general and in terms of the aforementioned courses and determined the refugees' and teachers' strengths, weaknesses, opportunities, and threats known as SWOT. One of the notable results showed that respecting justice and equality, and peer support were the common strengths in Turkey and Italy. There were further results concerning focusing on the differences and familiarities between these two hotspots.

Keywords: Refugee, children, primary school, SWOT analysis.

İLKOKULLARDAKİ MÜLTECİLERİN EĞİTİMSEL BAĞLAMLARI: İTALYA VE TÜRKİYE KARŞILAŞTIRMASI

Öz: Bu çalışma, ilköğretim okullarındaki matematik, sosyal bilgiler ve anadil derslerinde mülteci öğrencilerin okullaşma bağamlarını, öğretmenleri ve yerel akranlarıyla sosyal ilişkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, mültecilerin sınıflardaki okullaşma bağamlarını vurgulamak için İtalya'daki gözlemlerden yola çıkan iki bölümün ve karşılaştırmalar yapmak için Türkiye'de gerçekleşen bölümün bir birleşimidir. Veriler betimsel fenomenolojik araştırma deseni çerçevesinde toplanmıştır. Sonuçlar genel olarak ve söz konusu dersler açısından analiz edilmiş; mültecilerin ve öğretmenlerin SWOT olarak bilinen güçlü, zayıf yönleri, fırsatları ve tehditleri belirlenmiştir. Dikkate değer sonuçlardan biri, adalet ve eşitliğe saygı ve akran desteğinin Türkiye ve İtalya'daki ortak güçlü yönler olduğunun görülmesidir. Ele alınan diğer derslerdeki benzerlik ve farklılıklara ilişkin araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ilkökul öğrencileri, SWOT analizi, mülteci öğrenciler

Introduction

Migration is a powerful population movement that has social, economic, political, and cultural effects. In recent years, there have been many migrations due to war, famine, and political reasons. Refugees may have difficulties in interacting with local people in the regions they migrate to and they may feel marginalized due to different cultural structures and situations (Grech & Cheng,2010). Especially children who are exposed to migration have certain risks in terms of their social-emotional state, health, and education (Vedder & Horezcyk,2006). The ongoing conflict and violence in the Middle East and other parts of the world are causing large-scale displacement and refugees are seeking safety beyond the immediate region. The difficulty of using the legal pathways prompt refugees fleeing persecution with few choices, including many trying to reunite with family members in Europe. Refugees fled from their countries take their chances abroad to reach the Mediterranean countries, such as Turkey, Greece, and Italy due to their strategic location as gates to Europe. Some countries like France is not a frontline country. As a result, the government has received far fewer asylum petitions than these other, poorer countries. If anything, France's role is usually as a pathway for refugees to other countries, like Germany (Cockcroft & Provox, 2017).

Sweden, Germany, Netherlands and Turkey have received the highest numbers of refugees and thus also have the highest numbers of refugee children entering their

education systems (Koehler & Schneider, 2019). They tend to settle in a nation where they left as they have no chance of returning home because to the continued chaos in Syria, and they fully understand that they must start a new life where they have relocated. And refugees either register to the schools which native peers exist or receive education in seperated classrooms due to the language barrier. In practically all European countries, the right to enter compulsory education is protected by law (Europa, 2011). Students have as soon as feasible access to education.

The statistics published by The Italian Ministry of Education, University and Research [MIUR], only 3.4 million out of 7.1 million refugees of school-age were enrolled in primary or secondary education in 2018 (MIUR,2019). Besides, Italy is composed of many different linguistic, religious, ethnic, and cultural groups and is home to many civilizations due to its strategic location in Southern Europe. Young immigrants are a rapidly growing population which constitutes a structural reality of Italy, as well as an important segment of the youth population (Colombo,2007; Caponio & Schmoll,2011). As for Turkey, over 3.5 million Syrians are living in Turkey and many of them (46,26%) are children or young adults. 568,491 of these children are of school age and enrolled in a school. The number of refugee children studying in the same schools to which the Turkish children attend is approximately 100,000 and the primary education level is the highest level of enrollment with 98%. (UNICEF,2019). In light of this information, the educational experiences of primary school refugees in Turkey and Italy where high immigration occur were examined. It is expected readers to been enlighten concerning to refugees in these two countries.

Studies revealed that language problems are the most common problem faced by refugees (Şensin, 2016; Uzun & Bütün,2016; Akay et al.,2017; Şimşir & Dilmaç,2018). Languages differ not only in pronunciation, vocabulary and grammar, but also the different 'cultures of speaking' (Bussi & Sun, 2018). In some cases, it is known that host students have less communication with different groups and have negative thoughts about them (Spencer Rodgers & McGoven,2002). For this reason, schools are also useful if they demonstrate the essential role of social and emotional skills and implement comprehensive and coordinated programs that are relevant to reality (Elias & Weissberg,2000). Tropp and Prenovost (2008) highlighted the importance of integrated classrooms and schools where both groups were together and it's effect on communication. Thus, schools play a key role in the process of settling migrants into their new environments and it is assumed that positive and hospitable behaviors would have positive effects (Dooley,2009). Since children spend an enormous amount of their days in schools, teachers can affect their mental health (Roysircar,2009) through refugees' instructional judgments and actions (Knopp & Smith,2005). Herein, schools have missions of representing the ideal setting for refugees and immigrant students to build their cultural identities and provide them with support to address the acculturation that they are experiencing.

The actions of teaching and learning in cultures greatly vary in societies, schools, and even in classrooms. Culturally responsive teaching enhance the educational experience and academic achievement of culturally diverse students (Gay,2002). The pedagogy of culturally sensitive teaching reflects relevant cultural and experiential perspectives of culturally diverse groups of students; moreover, using cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of these students make learning more relevant to and effective for them (Gay,2010). Given that the growing cultural diversity in schools, the urgency for intercultural sensitivity is raising. Intercultural sensitivity is largely understudied in education, especially among teachers who are the most important component that can bridge the gap between students with different backgrounds. Teachers should be aware of diverse cultures represented in their classrooms and incorporate culturally responsive practices into their instruction (Anderson-Pence,2013).

It is necessary to understand the complex associations of teachers' intercultural sensitivity with students from diverse cultural backgrounds, particularly refugee ones. Thus, it is essential that critical implications for teacher education programs be prepared for teachers who are interculturally sensitive before they encounter refugee students in their classrooms (Strekalova-Hughes,2017). The relationship between teachers and children has an impact on the child's behavior (Graves & Howes,2011). As the emotional support of teachers increases, children's social skills also improve (Mashburn, et al.,2008). Teachers must objectively convey attitudes and personal points of view about the classroom subject matter and their values about learning, diverse populations of students, community, and society.

Considering present research, the role of classroom teachers, and the determination of the problems experienced by them, their opinions and suggestions will contribute to the education of refugees. In this study we examined refugees' status, their relationship with the teacher, native and citizen peers in math, social studies, and native language courses. To address these, the following research questions were asked:

What are the schooling contexts of refugee pupils in mathematics, social studies, and native language courses?

How is the relationship between native and refugee pupils in those three courses?

How is the relationship between teachers and refugees in those three courses?

This study aimed to contribute to the literature including the refugee children in Turkey and Italy, making the best for children's education and improving the quality of education provided. In literature, there is so much research focused on the refugees, or determining the opinions and suggestions of classroom teachers about refugees' problems. This research is also functional with the feature of identifying the problems experienced by the classroom teachers who spend a considerable amount of time with

the refugee students. It is considered that this research is necessary and important in terms of contributing not only to the improvement of the practices of placing refugee students in education systems but also the studies to be made to bring them into society as happy and benignant individuals.

Methodology

Research Design

This study of refugee students' educational experiences in mainstream primary schools in Turkey and Italy used a qualitative research design: descriptive phenomenology. Phenomenological studies, for their purposes, want to grasp the essence of a phenomenon and therefore focus on groups of people who have fully experienced a phenomenon which aim to achieve the basic structure and reality underlying the experiences (Yıldırım&Şimşek,2011; Merriam,2013; Silverman,2015). The aim was to examine a phenomenon as it is experienced by individuals and to directly describe it without considering its psychological genesis or causal explanations. The focus was on the subjective experience of the pupil who is a refugee when trying to obtain educational services. Phenomenology requires a new way of looking at things; it requires researchers to step out of their own experience with all of its predispositions and prejudices and to learn to see what stands before them with fresh, naive eyes. This phenomenological study provides thick, rich descriptions of refugee pupils's educational service experiences that foster an understanding of this phenomenon.

Participants

In qualitative research, the selection of the sample size is based on the level of saturation and excess (Merriam,2013). The participants of the study were selected using the purposeful sampling provides an opportunity to study a situation with a rich content (Merriam,2018) and to obtain potential contributions of the participants (Balci,2015). We aimed to investigate as many occasions with refugee students in mainstream primary schools as possible during the observations; and therefore, a convenient sampling technique was used which gives researchers the chance to identify a situation that is close and easy to access (Merriam, 2018). The number of participants in each study group is determined as 2-4 refugee pupils. The identities were kept confidential and the data were used only by the researchers.

The first study group consists of 20 fourth grade students and one primary school teacher in a public school in Turkey. Four of them were Syrian refugees receiving education with their native classmates for three years. Likewise, the data were collected in Italy. The Italian sample of this study consists of five refugee students and an immigrant student in the larger study; however, in this study, the focus group is two refugee students from Pakistan and Egypt, their 19 Italian classmates at fifth grade and Italian primary school teacher. Both of the refugees have been recently transferred to

the refugee camp nearby, which means that they started attending lessons right after the beginning of the 2017-2018 academic year. Table 1 demonstrates the descriptive properties of the participants.

Table 1. Participants in Study Groups

Study Group	Refugee Students	Classmates
Turkey	Syrian refugees(x4)	Turkish citizen and native classmates (x16)
Italy	Paki and Egyptian refugees (x6)	Italian citizen and native classmates (x19)

Data Collection

Data were collected by the observations in which refugee students, their native and citizen classmates and teachers from different branches. The activities to address the educational issues of refugee children were observed with non-participatory observation technique that gives the observer the freedom to collect and record information without pre-observation structuring (Cerrocchi & Martini,2005). The observation form (see Appendix) requires filling information on timing of activities, some categories concerning the manner of teaching and specially to describe the educational relationship (focus-teacher and focus-pupil, between focus pupils, focus-pupil and native peers). The live description, through annotations were enriched in the reflection/re-construction phase of the activity prior to the researchers.

Researchers have not interfered with the classes and tasks in the classrooms. All note-worthy verbal expressions and behaviors of the teachers’ and students’ curricular/extra-curricular activities were written down in research diaries and recorded as video. Before observing, the researchers have met with the teachers and introduced themselves that they were the researchers to make observations without participating which was aimed to spend time in order to ensure that the focus-teachers’ behaviors were not affected by the observer. The observations took place about 12 hours for each subject, depending on the timetables. Each one of the researchers collected the data from the countries separately. The observations took place firstly in Italy, and then, to make a comparison, in Turkey in order to conclude the study to compare the two Mediterranean countries with the increasing refugee population.

Data Analysis and Interpretation

The data were analyzed through descriptive analysis to prevent the loss of the richness of the data by using categorical analysis within the frame of SWOT which enables evaluation of the environment with negative and positive effects. SWOT is the analysis of the current and future situation, it firstly used in business by Heinz Weihrich (1982)

then spread to other areas such as education. SWOT stands for 'strengths', and 'weaknesses' are internal; 'opportunities' and 'threats' are external factors (Thompson et al.,2007). In this study, SWOT analysis was used to examine the relationship between refugees, natives and teachers, and the situation of them within the frame. Thus, it provides insights for researchers interested in the educational stance of refugee pupils. Once it is identified the internal and external factors of their education, then new policies can be implemented both for refugee pupils and their native and citizen peers in relation to their education and social life.

While strengths indicate the emphatic, powerful sides of the situation; weaknesses, that is the challenging sides of the situation, stress the negative attitudes, feelings, behaviours and outcomes of teachers and students. Opportunities, one of the external factors of the SWOT analysis, are advantages offered not only to individuals but also to the society in general. Opportunities offer progressive occasions, new openings and chances to improve collectively for teachers and students. Lastly, threats that are mostly in the future indicate a lack of development and advance, leading to exclusion and jeopardy between teachers and students (Helms & Nixon,2010).

One part of the study that took place in Turkey followed the initial study that took place in Italy earlier that year. Each one of the researchers analyzed the data together by using the main and sub-categories that explain the codes which specified before the analyzing. The categories of expressions and behaviors were independently assigned by the researchers and then their consistency was assessed. Sample expressions related to the categories were directly transferred (Patton, 2002; Büyüköztürk et al.,2008; Miles & Huberman, 2015). The codes created as a result of the observations were also examined by three experts who were not included in this study. As a result, the final evaluation is obtained from all codes and categories. Thus, the reliability of the research was intended to be increased.

Native language, social science and mathematics courses were chosen for this study as these courses are the most time-consuming courses in the weekly course hours both in the Italian and the Turkish primary schools (MIUR,2009; MoNE 2018). The native language course is considered as the most important one since it is essential to learn a native language and communicate with others. All other courses depend on this course (Platteel et al.2008). Social science involves basic life rules and moral education. Mathematics is one of the courses that children tend to make more mistakes (Hansen, Drews, Dudgeon, Lawton & Surtees,2017); on the other hand, the international numbering system in mathematics does not require language skills and thus it is expected that mathematics can provide important insights into refugee students' points of view. From a broader perspective, the aim of this study is to have a deeper look at the refugee pupils in these three courses.

Results

According to general results, strengths for native students were identified as gaining insights into different cultures through refugees, meeting students with different backgrounds, and having the motivation to participate in activities. On the other hand, the language barrier led to difficulties in socializing with peers, getting along, and acknowledging each other, which can be considered as weaknesses. Opportunities were the chance given to students to learn to live with differences, with a possibility of bilingual education. Given that threats are things that may occur in the future, they are predictable in this case since they fled from war and lost their family members in their hometowns. This study also explored the teachers as well in all aspects and which aspects they attach importance to. Being able to make teaching appropriate to the constructivist approach, determining the interests and needs of students, giving opportunities to students can be considered as strengths. Discrimination between refugees and natives, not being able to detect level differences and expecting the same success from all children, lack of specific training in PTSD, traditional stringency of the curriculum are among the examples of weaknesses. Opportunities can be exemplified as follows: introducing and embracing Italian and Turkish cultures to refugees, revealing the innovative side of students by emphasizing the distinctive features of different countries, curricular reform processes, refugees' contribution to creating school culture and teachers' crisis management. Besides, racism, discrimination, material and moral constraints and situations where negative decisions can be made, clinical and academic demands, resistance to change the knowledge given in the lessons and the skills tried to be acquired can be illustrated as the instances of threats. The SWOT results of all the courses are comparatively presented in the following Tables.

Results of the Native Language Course

Table 2 indicates the SWOT results of native language course for teachers and students in two countries.

Table 2. SWOT Results of Native Language Course

	STRENGTH	WEAKNESS
Turkey	Teacher's reachability, tidiness and predictiveness Time management Respected justice and equality Peers' supporting each other Class size	Traditional teaching methods Grammar, idioms: culture Traditional stringency of the curriculum Adaptation problems Refugees' relatives in the classroom
Italy	Teacher's reachability Teaching experience Time management Respected justice and equality Support from colleagues Efficient time spending to teach language Respected diversity Class size	Traditional teaching methods Grammar Traditional stringency of the curriculum Already existing clicks between peers Physical arrangements in the classroom
	OPPORTUNITIES	THREATS
Turkey	Emotionally and academically ready refugee students to be successful Refugee students being accepted in the society Good communication with parents Establishment of educational opportunities	Emotionally instability of refugee students: Overreacting and aggressive behaviours Subversion of class order Verbal abuse between peers Integration
Italy	Growing networks Experience sharing between colleagues Cultural diversity in the classroom Language classes provided by school administrators	Lack of motivation Lack of parental involvement Disobedience Negative culture creation

As seen in Table 2, the results are very similar in the two countries. It is revealed that the classroom teachers' reachability, predictiveness, justice and equality, and time management were the major strengths in the one-to-one activities performed by teachers with the refugee students. Class size can be also seen as a strength in the Italian case since the Italian classroom consists of 17 native and three refugee students. It is easy to integrate the students, enable them to get along with each other and manage the classroom. Unlike Turkey, teaching experience and efficient time spending to teach language items are regarded as strengths in Italy. This finding means that the teachers in Italy are more experienced as they started teaching earlier than the teachers in Turkey (Bonazza, Pasetti & Severoni, 2012; Sensin, Benvenuto & Mérac, 2020)

It was a weakness that both of the classroom teachers were following traditional teaching methods, prioritized to keep up with the weekly schedule that was provided by the Ministries. The tendency to traditional education processes is not acceptable for effective and constructive education (Khalid & Azeem,2012). However, teachers are concerned about the time to convey the subjects. Another noteworthy weakness was that the teachers performed grammar-based education in native language education. Considering that the refugee students are foreign to this new language, it is an expected result that they will have difficulty in this course. To learn both of the languages of the host countries, it is first essential to learn the Latin alphabet. Considering that the Pakistani students speak and write in Hindi written in Devanagari based on the vocabulary from Sanskrit and Syrians and the Egyptian students speak a language written from right to left, it is a prerequisite to teach the language from the beginner level regardless of the age of the students. Further, using idioms or proverbs can be confusing due to the unfamiliarity with the host cultures. Indeed, it was observed that the refugees had difficulties in understanding Turkish idioms, which reflect the culture but may have different meanings. This was also the case for the Italian sample where the idioms were mostly about food or religion during the lessons (*noted in the research diary as "essere buono come il pane/To be as good as bread means to be a really good person" or "A chi bene crede, Dio provvede/God listens to those who have faith"*)

The presence of the relative peers of the refugee pupils in the classroom was a weakness for Turkey. Since this means that refugees can easily communicate in their native language whenever they want. This is undesirable for the process of learning a new language. It is necessary to limit the contact of students with their mother tongue so that they can adapt and learn the new one. The language barrier and its effect led to communication problems as well.

It was noted on the observation form that the Egyptian student in Italian classroom had difficulties to maintain her concentration during the lessons and was constantly staring outside of the classroom's window. The researcher's diary also reported that the researcher caught her yawning each lesson, especially the Italian language. The first thing that comes to mind is whether this was because of her lack of language and interest in participating in the activities. As it was stated in the researcher's diary, the classroom teacher shared her opinion with the researcher that the student's problem was caused by a disrupted sleep pattern due to the lack of having a room of her own in the refugee camp, and the dense population at the refugee camp. All these things should be taken into consideration as the factors affecting the psychological well-being of refugee children (Ajduković & Ajduković,1993).

Due to the presence of the relatives of the refugee students in the Turkish case, the focus students spent time together, which supports the Argument that race is a stronger barrier rather than gender barriers to clique membership (Hallinan & Smith,1989). This weakness boosted another weakness, that is, the already created cliques in the

classroom. In short, these weaknesses are labelled as the challenges of social integration and inclusion. Indeed, building a community is an important ingredient to classroom success (Goodlad,2006). In Italy, a great weakness was that the classroom teacher failed to do any physical arrangements within the class to weaken the cliques and offer the refugee pupils opportunities to socialize and integrate with their peers. The focus students were sitting at the back row, making them invisible and away from the teacher's help on their educational needs. Moreover, the Turkish students were sitting intertwined with each other. They seem to fully acknowledge each other, which may emerge as an opportunity instead of a weakness. Knowing that the seating arrangement affects the extent and nature of student interaction, creating such an environment through physical layout of the seating would support achievement of learning goals (Haghighi & Jusan,2012).

In the Turkish case, the refugee students' emotional and academic readiness to be successful and in need of being accepted in the society were deemed as opportunities. This need of acceptance is a great opportunity for pupils to build themselves according to the third step in the Maslow's hierarchy (Lonn and Dantzler,2017). The threat posed by this situation, which leads to verbal abuse within the class, should be stepped in immediately. The provision of educational opportunities and good communication with parents are also opportunities given that the refugees with deficiencies may attend language courses in the meantime and their families have the chance to be involved or support this activity.

As for Italy, growing networks and sharing experience between teachers (based on the anecdotes shared with the researcher by the focus teachers about Facebook groups, in-service teacher training activities by expert teachers etc.) and cultural diversity were richnesses in the classroom and atmosphere was also considered as an opportunity. That cultural richness refers to growing networks and may even go to solidarity in the future. These results mean that the refugee students can adapt to the new society and this makes things easier in the future. They are disposed to learn the native language to integrate into the community in their life.

Another threat in the Turkish case was that the refugees were emotionally unstable and aggressive with overreacting behaviors, disobeying class orders and verbal abusing their peers. It also affects the daily and academic life of refugees. In the Italian case, threats were lack of motivation, parental involvement, physical exclusion, clinical and academic demands. And it can be incurred that all of these are valid for other courses as well. Lack of motivation and physical exclusion can push the student to loneliness. This may make that student prone to danger in the future. For this reason, it is imperative to integrate refugees into their environment at the primary school level.

Results of the Mathematics Course

Table 3 indicates the SWOT results of mathematics course for teachers and students in two countries.

Table 3. SWOT Results of the Mathematics Course

	STRENGTH	WEAKNESS
Turkey	Equality Native peers' support Students' enrollment long time ago Refugees' responsibility and self improvement	Traditional teaching methods Refugees tendency to stay together Teachers' lack of technological inadequacy
Italy	Motivated classroom Problem solving skills Native peers' support Teacher's support Visual materials	Traditional teaching methods and stringency of the curriculum Already existing clicks between peers Physical arrangements in the classroom Teachers' lack of knowledge about pupils Refugees lack of language knowledge
	OPPORTUNITIES	THREATS
Turkey	Refugees' requirement to be motivated to participate in the curricular activities Curricular reform process Provision of innovative learning	The attendance to the activities are slightly worse than other subjects Teacher's high expectations from all students Poor communication with students and parents
Italy	Refugees' readiness to participate but lack of language challenges	Resistance to change The effects of refugee camps' circumstances

As seen in Table 3, strengths were identified as students' enrollment to school a long time ago, refugees being supported by their native peers, equality, refugees' responsibility and self-improvement. The students got used to each other and grew to accept each other because they spent a long time together. This situation was reflected in the lessons as well. It was noted that the refugee students had more difficulty in mathematics compared to other courses. Thus, refugees' responsibility and self-improvement appear to be important in mathematics. However, it was also observed that the students supported each other when they had difficulties not only in mathematics-related problems but also in other tasks. Equality means that the teacher treats all students identically; it gives even the student who fails in the course a chance to express himself/herself. For instance, it was observed that when the refugee students did not understand a subject in mathematics, they did not hesitate asking the teacher

questions. In the Italian case, all pupils were eager to learn, creating a motivated classroom. In that way, peers had a way to show their support for each other when one of them fails. While the class was solving a mathematical problem, the teacher stood near the refugee students to help them and to explain the steps to follow in order to solve the problem.

Weaknesses in the mathematics course were similar to those in other courses and almost the same for the two countries. The traditional teaching methods used by the teacher were a major problem for the mathematics course, which most challenging course for the students. One another weakness was the tendency of the refugees to stay together and this can be considered either as a strength or as a weakness, depending on the situation. In this case, the tendency of the students to remain together as a group was a weakness. This can be explained as follows: when refugees face a difficult situation, they may prefer to get closer to their citizens with a sense of empathy. Further, the technological inadequacy of teachers is substantial especially for mathematics, a course requiring more attention due to the negative attitudes of students towards mathematics. Therefore, teaching mathematics with traditional teaching methods is not ideal.

Weaknesses identified for the mathematics course in Italy were very similar to those in the native language course. The existing cliques between the native peers against inclusion strategies and physical arrangements in the classroom are regarded both as weaknesses and as threats. Yet, the Italian language challenged the refugee students in a way where some numbers have pronunciations moderately similar (i.e. quattordici:14, quaranta:40, quindici:15, cinquanta:15). Even if the lack of efficient competency in Italian language is a weakness, it might be considered as an opportunity to improve also Italian language and problem-solving skills in mathematics.

The participation of the refugee students in Turkey in the activities in the curriculum, curricular reform as well as encouragement towards innovative learning were considered as opportunities. This allows for the implementation of new teaching methods and enables more pupils to participate in mathematics activities. The Mathematical Dictionary was created by Solidarity Now as part of a project supported by UNICEF and aimed to teach refugees based math rules. It is anticipated that these developments will increase the interest and knowledge of refugees in mathematics. Curricular reform process and provision of innovative learning enable math program makers for ethnomathematics, which contains cultural effects on math. And that is an opportunity for progress in an international way.

The participation in math activities was slightly lower compared to other subjects; the high expectations of the teacher regarding all students and her poor communication with the students and parents were regarded as threats. In the Italian case, the refugees were ready to participate but the language barrier prevented them. Other

threats included the unwillingness of the refugees to change and the effect of the circumstances in the refugee camps on the students. The effect of these circumstances on the students can occur under any circumstances but they manifest themselves more especially in challenging situations such as math courses or any other subjects. Thus, teachers have a great responsibility to engage the student in the courses.

Results in the Social Sciences Course

Table 4 indicates the SWOT results of Social Sciences course for teachers and students in two countries.

Table 4. SWOT Results of the Social Sciences Course

	STRENGTH	WEAKNESS
Turkey	Students’ willingness to attend Teachers’s preparation Using smartboard Homework check Acknowledgement by peers	Lack of language/ nomenclature Lack of culturel knowledge
Italy	Students’ willingness to attend Effective using of virtual materials Teaching experience Extra effort on designing materials for refugee students	Cultural difference Already existing clicks between peers
	OPPORTUNITIES	THREATS
Turkey	Material using Openness to pupils own lives Creating intercultural balance Good communication with parents	Nationalism between peers Adaptation problem Meaningless examples and explanations Conflicts about values
Italy	Bilingual education Cultural difference led to curiosity Family support	Already existing clicks between peers Lack of parental involvement More students with special needs require also effort

As evident in Table 4, the results are slightly different relative to other courses. It is surprising that there were more strengths in this course in Turkey. The students were more willing to attend the lesson and accept the culture by way of this course, acknowledged by school stakeholders and peers. Besides, the teacher was more prepared and interested, reviewing the homework from the previous lessons, and willing to use the smartboard during the lessons. There were some weaknesses as well, including the lack of culture and language knowledge.

In Italy, the effective use of virtual materials and the experience of the teacher were distinctive compared to the case in Turkey. It was observed that the teacher was prepared for the lesson and explained at the beginning of the course what the pupils would have learned by the end of the lesson. While every Italian student had their own materials, the teacher gave the copies of the materials to the refugee students. Prior to the lesson, the teacher reminded what was covered in the previous lesson. Then, she provided the Italian students clear instructions about the book and the page number and provided the same materials to the refugees. She gave the first blind map to the refugees and asked key questions to guide each student to find out the answer by themselves. She not only stood near the refugee pupils to explain what to do for the activity and also took her time while describing the steps of the activity. It was also noted that the teacher tried to encourage the students in the classroom to use the terminology firstly in English and sometimes in their own mother tongues and this created multilingual education. In general, it was observed that when the teacher or a peer paid attention to a refugee student, that refugee student with a lack of concentration on the course attended the lesson. The difference in the findings in Italy is that the participation of the students in this course was not enabled by the closeness of the cultures, but by the competence of the teacher. Also, the teacher focused on visual materials, bridging the gap and spending extra time for the refugees.

In Turkey, the teacher's openness, material using, the intercultural balance created by the teacher and the good communication established with the parents of the students were the most notable opportunities. In general, the involvement of the parents and their relationship with the educators were much more explicit in this course as it involved similar culture and real-life practices. With the support of the parents, the Turkish teacher integrated the lesson to real life more easily and enabled the refugees to succeed. In the Italian case, the teacher's approach to emphasize bilingual education and cultural difference led to curiosity (that is, it was noted in the researcher's diary that the refugee students were asked to translate some of the terminology learned at the lesson in their native languages and this created a classroom atmosphere that allows for understanding the origins of the words where every pupil was brainstorming) but the cultural difference was regarded as a weakness (there was an anecdote describing that the native students' with their parents had a past experiences like vacation together in a North African country, which ended up being a stigma and blocked some other classmates to learn more about these new cultures). Therefore, it is a must to emphasize multiculturalism and interculturality in classrooms.

The adaptation problem is one of the most common problems of the refugees and a threat from a cultural perspective based on the case in Turkey. Conflicts about values and the complicated descriptions of these values were considered as threats because the lesson aims to explore social values and needs expected by people. The Social Science Programme presents many learning outcomes associated with values. It was

observed that when the teacher mentioned the culturally important rules and explained it is rude to speak loudly, the refugees shut their ears to the teacher. It was noted in the researcher's diary that the refugee students kept speaking loudly, thinking that there was nothing wrong about it. As for Italy, the cliques between the native peers against inclusion strategies provided by teachers were a weakness and also the lack of parental involvement and the presence of a higher number of students with special needs required more effort.

Conclusion and Discussion

Various studies on the education of refugees have been conducted in the literature. This study investigated the educational status of the refugee students, their relationships with teachers, their native and citizen peers in mathematics, social sciences, and native language courses in Turkey and Italy. These two countries have been home to a large scale of immigrants and lately for refugees on their territory throughout history that foreign people have been settled temporarily or permanently. The notable results of this study can be summarized as follows: Respected justice and equality, and peer support were the common strengths in both. The effective use of materials is an important strength in all of the three courses in Italy. A prominent finding is that the students were willing to attend the course and the teacher was prepared for the social science course in Turkey. Some research in the literature has focused on the cultural differences between refugees and natives (Arabacı et al.,2014; Uzun & Bütün, 2016). The long-term stay and acceptance of refugees in the society may not be a problem for the teacher personally, but this is certainly a problem for the social sciences course which focuses on social norms as well as moral and values. The reason for the engagement of the refugees with this course and the Turkish culture in general may be the cultures of similar nature and the common religion shared by Syrians and Turkish people.

Traditional teaching methods, traditional stringency of the curriculum, and language refugees' obstacles were the common weaknesses for almost all courses in Turkey and Italy. Emin (2016) and Arabacı et al.,(2014) emphasized the incompatibility of curricula and material deficiencies in teaching Turkish lessons to primary school students. Uzun & Bütün(2016) and Yiğit(2015) determined that refugee students are failing due to cultural adaptation problems and their incompetencies regarding the Turkish language. Textbooks of the courses exist in all the national languages, though harder to access in the smaller minority language groups (Bussi & Sun, 2018). And it provides great convenience to the refugees. It is also known that refugee students had problems due to their lack of knowledge regarding the language spoken in the country they migrated to (Deveci & Gürbüz,2012; Bozan,2014; Er & Bayındır,2015). These findings are largely congruent with the results of this study. Furthermore, the technological inadequacy of the teachers in Turkey as well as the lack of knowledge of the teachers about the pupils and the already existing cliques between the native peers against inclusion strategies in Italy are the major findings of this study. Teachers are expected

to have knowledge and to effectively deal with the psychological status of refugees. Otherwise, it would be quite difficult for the teacher to enable refugees to adopt a new culture through a new language (Taurino et al.,2012).

Opportunities identified in the Turkish case are the social acceptance of the refugee students and good communication with their parents. But for the mathematics course, the communication with the parents was more poor and the attendance in the activities was slightly lower compared to other subjects, which can be considered as threats since mathematics is more difficult than other courses. This course, in particular, entails an effective lecture within a structured program. Failing that may demotivate students and decrease their interest in the course. Even if mathematics is considered the universal language, the language of doing mathematics within the classroom was far from universal. Students must learn to associate mathematical symbols with concepts and the language used to express those concepts (Caniglia,2018). While creating intercultural balance can be considered as an opportunity in the social sciences course, adaptation problems and aggressive behaviors appear to be threats since the social sciences course involves the social rules and ethics. For that reason, the refugees are confused about the social values. It is known that refugee students may have disciplinary and behavioural problems (Bozan,2014). The lack of parental involvement and negative culture creation are threats while cultural diversity richness in the classroom is an opportunity for Italy. The lack of encouragement from the parents can cause lack of motivation to learn (Szente, et. al.,2006). Additionally, the teacher in Italy needed to pay extra attention to the native pupils with special needs (Anderson, et. al.,2012; Busbt, et. al. 2012). Teaching is seen not only as delivering knowledge to students but also as acting as multicultural agents by helping students from different ethnic groups work together. Since children tend to bring their experiences of structural inequities around race, class, culture, abilities and language into the classroom; teachers are responsible for helping pupils with diverse cultural backgrounds find a middle way between home and school (Maasum et. al.,2014). All these results mean that refugee students can get used to the new society they are in, making things easier for them in the future. Zannoni and Sirotti (2019) conducted a study in Italy where 14% of the students were migrated. They found the students in their study enjoyed discussing other cultures, other countries, and different ways of thinking. Another study that was conducted to address the educational needs of unaccompanied minors in Sicily found out that integration could lead Italy to have a greater cultural and linguistic heritage in the coming future (Di Rosa, et al.,2019). These findings are in line with the results of this study.

Suggestions

As the education received by refugees cannot be considered independent from the whole of the host country's education system, the study concludes with suggestions. Because of the integrability of school, differences can be seen as sources of wealth

in that school and in this way it is possible to support positive views and attitudes towards differences. Therefore, it is important to implement multicultural education in schools. In such an educational setting, the presence of various languages, religions, races, classes, and genders in the classroom acclimatizes students (Acar Çiftçi & Aydın,2014). An education system that recognizes the diversity of the students represents a progressive curriculum where the future society can gain an understanding of the social and cultural issues in inclusive and multicultural lifelong learning programmes (Race, 2015). Curricula and educational materials should be designed to promote multiculturalism, respect for diversity, gender equality, freedom of thought, and ideas of equality. It is useful to examine the education systems of these countries to improve the education policies applied to all children, especially disadvantaged groups such as refugees.

Considering the continuous immigration to Italy and Turkey, a comprehensive and systematic education policy should be established for the education of foreign students. Firstly, compulsory additional language courses in two countries should be provided prior to the start of the school year or during the school year considering the age of the child. In Turkey, a project named PICTES was carried out to promote the integration of Syrian kids into the Turkish education system. The project aimed to support the access of Syrian citizens into education services in Turkey for a period of two years. Such projects should be prioritized and implemented considering the needs of children. Not only the children's linguistic needs but also other learning and emotional needs should be taken into consideration (PICTES,2018).

It is essential for the children, who are future adults, to be more sensitive towards "those who are different from them" and to make prosocial skills a way of life (Güdük & Yılmaz,2019). Therefore, it is believed that teachers, families, school administrations, and other collaborators should address this issue in a more effective way. Teachers in particular should not ignore students' past life experiences and make students feel that they are important. It is known that adaptation problems are one of the biggest problems for refugees (Yiğit, 2015; Uzun & Bütün,2016) and language problems can be overcome (Matthews & Ewen,2006; Kardeş & Akman,2018). To achieve this, children need to receive pre-school and primary education. The good upbringing of students depends on the quality of education provided by teachers. It is often hard to communicate with refugees, and teachers know little about these children. One of the major problems of teachers working with refugee students is that there is usually no plan or curriculum to guide them in a way that the students can understand culturally (Feuerherm,2013). Teachers may not be sufficient to educate refugee children and they need to be supported (Wagner,2013; Bacakova,2011). They have a significant role to support the social-emotional development and other areas of development of refugee children in school (Pumariega, Rothe & Pumariega,2005; Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey,2012). The in-service training should seek to improve non-verbal communication

skills, ensure that teachers know the proper way to approach a refugee student with mental health issues and learn about the history of the Middle Eastern countries. This training should be periodically conducted from kindergarten to higher levels. At this point, researchers and teachers need to solve some questions. What kind of intervention we should take into account so that native students and refugees integrated each one of the courses? What tools we can use to reveal the refugees difficulties else? How can we foster the students adaptation for school and courses? Although this study has started to grapple with these questions, we are still a long way away from resolving these tensions and finding satisfying solutions. We hope other researchers can build on our efforts and continue to seek solutions.

Notes

Refugees and immigrants have different meanings. We accordingly used refugee term in this study since a majority of children are refugees rather than immigrant. There were some immigrants in Italy only, but we disuse this term since to get compatibility for the whole article.

References

- Acar Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). A study on the necessity of multicultural education in Turkey. *SDU Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences* (33), 197-218.
- Ajduković, M., & Ajduković, D. (1993). Psychological well-being of refugee children. *Child abuse & neglect*, 17(6), 843-854.
- Akay, S., Hamamcı, Z. & Kurt, M. (2017). Examining the problems faced by the psychological counsellors who work with the syrian children and the solutions applied to encounter the problems. *GAUN JES*, 2(1), 23- 47.
- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.
- Anderson-Pence, K. (2013). Ethnomathematics: The Role of Culture in the Teaching and Learning of Mathematics. *Utah Mathematics Teacher*.
- Arabacı, İ. B., Başar, M., Akan, D., & Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: Condition analysis. *International Journal of Social Sciences & Education*, 4(3), 80-94.
- Bačáková, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education*, 22(2), 163-175.
- Bonazza, V., Pasetti, P., & Severoni, C. (2012). Fare programmazione. Indagine sulle competenze professionali degli insegnanti nella scuola primaria di Bologna. *Italian Journal Of Educational Research*, 214-229.

Schooling Contexts of Refugees at Primary Schools in Two Hotspots: Comparison of Italy and Turkey

- Bozan, İ. (2014). *Internal migration movements in Turkey and effect of migration on education: A case study* (Unpublished Master thesis) Akdeniz University, Antalya.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *Rural educator*, 33(2), 27-35.
- Bussi, M. G. B., & Sun, X. H. (2018). Building the foundation: Whole numbers in the primary grades. New York: Springer.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caniglia, J. (2018). Teaching function mathematics skills to refugees. *Adults Learning Mathematics: An International Journal*, 13(1), 7-16.
- Caponio T., Schmoll C. (2011). Lo studio delle seconde generazioni in Francia e in Italia. Tra transnazionalismo e nazionalismo metodologico, in Stranieri in Italia. La generazione dopo, Barbagli M., Schmoll C., *Il Mulino, Bologna*, 103-146.
- Cerrocchi L. E Martini B. (2005). Gli strumenti della ricerca. In F. Frabboni e F. Pinto Minerva, Pianeta delle scienze umane, Roma-Bari, Laterza Edizioni Scolastiche, 249-277.
- Cockcroft, Sarah & Provox, Nicole, "The European Union's Response to the Syrian Refugee Crisis: National Factors that Affect Compliance in France and Spain" (2017). Senior Theses. 198. https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/198
- Colombo E. (2007). Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini degli di immigrati in un contesto di crescente globalizzazione, *Mondi Migranti*, 1, 63-85.
- Deveci, A., Gürbüz, H. B. (2012). Educational and administrative problems encountered at schools by Turkish students in Denmark. *Social & Behavioral Sciences*, 46, 5805-5810.
- Directorate General of Migration Management (2019). Immigration. *Retrieved from*: <https://en.goc.gov.tr/>
- Di Rosa, R. T., Gucciardo, G., Argento, G., & Leonforte, S. (2019). Leggere.
- Dooley, K. (2009). Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching: Practice and Critique*, 8 (1), 5-22.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. SETA.
- Er, A. R., & Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children. *International Journal of Social & Educational Sciences*, 2(4), 175-185
- European Union (2018). Mathematical Dictionary For The Refugees. *Retrieved from*: <https://ec.europa.eu/migrantintegration/librarydoc/mathematical-dictionary-for-the-refugees>

- Feuerherm, E. (2013). *Language Policies, Identities, and Education in Refugee Resettlement*. Dissertation thesis. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1/2), 143–152.
- Goodlad, J. (2006). What schools are for: Stimulating necessary dialogue for the reconstruction of schools in our democracy.
- Grech, H. & Cheng, L. L. (2010). Communication In The Migrant Community In Malta. *Folia Phoniatr Logop*, 62, 246–254.
- Graves Jr, S. L., & Howes, C. (2011). Ethnic differences in social-emotional development in preschool: The impact of teacher child relationships and classroom quality. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 202-214.
- Güdük, A., H. & Yılmaz, D. (2019). Investigation of prosocial behaviors of typically developing students who have been in inclusion classes. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(1), 22-37.
- Haghighi, M. M., & Jusan, M. M. (2012). Exploring students behavior on seating arrangements in learning environment: Review. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 36, 287-294.
- Hallinan, M. T., & Smith, S. S. (1989). Classroom characteristics and student friendship cliques. *Social forces*, 67(4), 898-919.
- Hansen, A., Drews, D., Dudgeon, J., Lawton, F., & Surtees, L. (2017). *Children's errors in mathematics*. Learning Matters.
- Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis—where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy And Management*, 3 (3), 215-251.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Teachers' views on the education of syrian refugees. *Elementary Education Online*, 17(3), 1224-1237.
- Khalid, A., & Azeem, M. (2012). Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 170-177.
- Knopp, T. Y., & Smith, R. L. (2005). A brief historical context for dispositions in teacher education. *The passion of teaching: Dispositions in the schools*: 1-13.
- Koehler, C., Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. CMS 7, 28. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Lonn, M. R., & Dantzer, J. Z. (2017). A practical approach to counseling refugees: Applying Maslow's hierarchy of needs. *Journal of Counselor Practice*, 8(2), 61-82.
- Maasum, T. N. R. T. M., Maarof, N., & Ali, M. M. (2014). Addressing student diversity via culturally responsive pedagogy. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 134, 101-108.

Schooling Contexts of Refugees at Primary Schools in Two Hotspots: Comparison of Italy and Turkey

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732.
- Maslow, A., & Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated, 987*.
- Matthews, H., & Ewen, D. (2006). Reaching all children? Understanding early care and education participation among immigrant families. *Center for Law and Social Policy*.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan, (Tra) Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). [*Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*.] Nitel veri analizi. (Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy). Ankara: Pegem Academy.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications, 4.
- Piktes (2018). Promoting Integration of Syrian Kids Into The Turkish Education System. Retrived from: <https://piktes.gov.tr/Home/IndexENG>.
- Platteel, T. L., Hulshof, H. A. N. S., & Van Driel, J. H. (2008). Teachers of mother-tongue education in action. *L1 Educational Studies in Language and Literature, 8*, 21.
- Pumariega, A. J., Rothe, E., & Pumariega, J. B. (2005). Mental health of immigrants and refugees. *Community Mental Health Journal, 41*(5), 581-597.
- Race, R. (2015). *Multiculturalism and education*. Bloomsbury Publishing.
- Republic of Turkey Ministry of National Education [MEB]. (2018). İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>. February 27, 2018. Ankara.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712.
- Roysircar, G. (2009). Evidence-based practice and its implications for culturally sensitive treatment. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 37*(2), 66-82.
- Roxas, K. C. (2011). Creating communities: Working with refugee students in classrooms. *Democracy and Education, 19*(2), 5.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data* (5th Ed.). London: Sage.
- Spencer-Rodgers, J. & MCGovern, T. (2002). Attitudes Toward the culturally different: the role of intercultural communication barrier, affective responses, consensual stereotypes and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations, 26*, 609-631.
- Strekalova-Hughes, E. (2017). Comparative analysis of intercultural sensitivity among teachers working with refugees. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(4), 561-570.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 15-20.

- Şensin, C. (2016). *The evaluation of primary school teachers' views regarding the education of Syrian immigrant students* (Unpublished Master thesis). Uludağ University, Bursa.
- Şensin, C., Benvenuto, G., & Du Mérac, E. R. (2020). Teaching Non-Italian Students: Italian Adaptation of the Questionnaire on Teachers' Perspectives. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 201-214.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Press.
- Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Problems teachers' face and solution proposals in the schools where the foreign students are educated. *Elementary Education Online*, 17(2), 1116.
- Taurino, A., Vergatti, L. V., Colavitto, M. T., Bastianoni, P., Godelli, S., & Del Castello, E. (2012). I minori stranieri non accompagnati tra trauma e riparazione. Uno studio su disturbo post-traumatico da stress, ansia, depressione e tendenze dissociative in giovani migranti residenti in comunità. *Infanzia e adolescenza*, 11(1), 47-64.
- The Italian Ministry of Education, University and Research [MIUR]. (2009). Press Office. *Retrieved from: <https://www.miur.gov.it>*
- Thompson, A. A., Strickland, A. J. & Gamble, J. E. (2007). *Crafting and Executing Strategy-Concepts and Cases*, (15th Edition), USA: McGrawHill/Irwin.
- Tropp, L. R., & Prenovost, M. A. (2008). *The role of intergroup contact in predicting children's interethnic attitudes: Evidence from metaanalytic and field studies*. NY: Oxford University Press.
- UNICEF. (2019). Turkey April 2019 Humanitarian Situation Report.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1(1), 72-83.
- Vedder, P., & Horenzcyk, G. (2006). Acculturation and The School Context. In D. L. Sam, & J. W. Berry (Eds.), *Psychology of Acculturation; International Perspectives*, 419-438. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seckin Press.
- Yiğit, T. (2015). *The education of refugee children in Turkey in the context of applications and issues: The sample of Kırşehir and Nevşehir* (Unpublished Master thesis) Ahi Evran University, Kırşehir.
- Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools* (Unpublished Doctoral dissertation), University of Pittsburgh, USA.
- Zannoni, F., & Sirotti, A. Nuovi italiani crescono. La letteratura migrante come strumento didattico nella scuola superiore di secondo grado.

Appendix: Observation Form

Date:	Course:	Observer:
Hour:		Activity code:
Objective observations:		
Personal notes:		

TASARIM BECERİ ATÖLYELERİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİNDEKİ ETKİSİ VE ÖNEMİ: ALMANYA ÖRNEKLERİ

DERLEME MAKALESİ

Zehra ÖZTÜRK¹

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Açık Öğretim Daire Başkanlığı, zehra.ozturk@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0002-9364-5734.

Geliş Tarihi: 24.06.2021 Kabul Tarihi: 13.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.957189

Öz: Millî Eğitim Bakanlığının 2018 yılında yayımladığı “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu” Türk eğitim sistemine yeni bir yol çizmektedir. Buna göre ilkokuldan başlamak üzere tüm öğretim kademelerinde Tasarım Beceri Atölyeleri kurulması hedeflenmektedir. Çocukların bu atölyelerde özellikle el becerilerini kullanarak yeni beceriler edinmesi, ürün tasarlaması ve üretmesi amaçlanmaktadır. Tasarım Beceri Atölyeleri ülkemizde yeni olmasına karşın bu yapıların dünyanın farklı yerlerinde uzun süredir var olduğu bilinmektedir. Atölye konusunda öncü ülke olan Almanya, atölyeleri çeşitli projeler kapsamında göçmen çocukların dil gelişimini desteklemek amaçlı kullanmaktadır. Bu araştırmanın amacı Tasarım Beceri Atölyeleri’nin özellikle erken yaştaki göçmen çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisi ve önemini Almanya’dan örneklerle ortaya koymaktır. Bu kapsamda Almanya’da yürütülmüş olan iki farklı çalışma tanıtılmıştır. Almanya’daki örnekler Tasarım Beceri Atölyeleri’nde yürütülen müzik ve hareket çalışmalarının göçmen çocukların yalnız Almanca dil bilgisini geliştirmede aynı zamanda onların bütünsel gelişimini (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) de desteklediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tasarım Beceri Atölyeleri, TBA, göç, göçmen çocuklar, dil gelişimi

THE IMPORTANCE AND EFFECT OF DESIGN AND SKILL LABS ON LANGUAGE SKILLS OF MIGRANT CHILDREN: INSTANCES FROM GERMANY

Abstract:

2023 Education Vision: Happy Children, Powerfull Turkey; ushers a new way for Turkish education system. Starting with elementary school, setting up Design and Skill Labs are being targeted, so children are being expected to gain new skills by using their hand-skills, to design new products and to produce them. Despite the fact that Design and Skill Labs are new in our country, it's come to be known for a long time. Germany, which is the leading country regarding the Design and Skill Labs, uses them to back up improvement of language skills of migrant children. The primary object of this survey is to put forward the importance and effect of Design and Skill Labs as to improvement of migrant children's language skills with instances from Germany. Instances from Germany puts forward that musical and some other activities in Design and Skill Labs are not only contribute to language skills of migrant children but also their total progress (cognitive, emotional, psychomotor).

Keywords: Design and Skill Labs, migration, migrant children, language development

Giriş

Dil, iletişim aracı olarak kullanılan, sesler, işaretler (semboller) ve sözcükler gibi temel birimleri olan bir sistemdir (Baykoç, 1986). Öte yandan dil, düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlatmada ve öğrenmede, görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullandığımız bir araçtır (Çakır, 2013). Başka bir deyişle dil, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dil gelişimi ile zihin gelişimi farklı zamanlarda gerçekleşen süreçler değildir. Zekânın geliştiği yıllar, dilin de geliştiği yıllardır (Binbaşıoğlu, 1995). Çünkü algı, bellek gibi beceriler gelişmeden dil de gelişemez.

Dilin öğrenilmesiyle ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bunlar psikolinguistik (üretme) kuram, davranışçı kuram, bilişsel kuram ve pragmatik yaklaşımlardır. Psikolinguistik kuram, insanların doğuştan dil öğrenme yeteneğiyle doğduğunu kabul eder. Bu kurama göre insan, hangi çevrede ve hangi koşulda olursa olsun etrafında konuşan biri olduğu sürece konuşmayı öğrenir. Davranışçı kurama göre ise bireyin dil gelişiminde çevrenin etkisi biyolojik temelden çok daha baskındır. Birey taklit, alıştır-

ma ve pekiştirme yoluyla dili kazanır. Bilişsel kuram; çocuğun dil gelişiminin onun algılama, anlama, dikkat, imgeleme, hafıza, akıl yürütme gibi kavramlarla zihinsel gelişimine bağlı olarak ilerlediğini savunmaktadır (Aydın, 1997). Kalıtım, olgunlaşma ve çevrenin karşılıklı etkileşimi dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Pragmatik yaklaşımda ise bireyin dili öğrenmesi sosyal süreçte gerçekleşmekte, çocuk ancak isteklerini dile getirmeye çalışırken dili öğrenmektedir.

Dil gelişimini etkileyen farklı faktörler bulunmaktadır. Çakır (2013) bunları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Sağlık,
2. Zekâ,
3. Sosyoekonomik durum,
4. Cinsiyet,
5. Aile ilişkileri,
6. Konuşmaya teşvik,
7. İkizlerin ve “tek çocukların” dili.

Çakır, 2013 yılında yayınladığı makalesinde ağır ve uzun süreli hastalıkların çocuğun dil gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Öte yandan dilin zekâyâ bağlı olarak geliştiğini vurgulayan araştırmacı, erkek çocukların kız çocuklarına göre konuşmalarında her zaman geride kaldıklarının da altını çizmektedir. Dil gelişimini etkileyen bir diğer önemli unsur da ailenin sahip olduğu sosyoekonomik durumdur. Çakır’a göre sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları daha iyi konuşmaktadır. Üstelik anne ve babanın çocuklarıyla geçirdikleri zaman bile çocukların düzgün konuşmasını etkilemektedir. Bir diğer önemli husus ise çocukların büyüdüğü ortamdır. Aile içinde büyüyen çocuklar bakımevinde büyüyen çocuklardan daha erken konuşmaktadır. Bunun yanı sıra konuşmaya teşvik edilen çocuklar konuşmak için cesaretlendirilirken, ikizlerin genel olarak ailelerin tek çocuklarına göre daha yavaş bir dil gelişimi gösterdikleri Çakır tarafından ortaya konmuştur.

Eryılmaz ve arkadaşları (2019) dil gelişimini etkileyen faktörleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Zekâ,
2. Cinsiyet,
3. Beyin,
4. Sosyal çevre ve aile,
5. Sosyoekonomik etmenler,

6. Ailenin eğitim durumu,
7. İki dillilik,
8. Oyun,
9. Sağlık durumu.

Çakır'dan farklı olarak Eryılmaz, çocuğun dil gelişiminde beynin, iki dilliliğin ve oyunların etkisinden bahsetmektedir. Temel, Bekir ve Yazıcı'ya (2014) göre bireyin "doğuştan getirdiği bilişsel dil bilgisinin işlenebilmesi için diğer destekleyici beyin yapılarının da tamamlanması gerekmektedir" (aktaran Eryılmaz vd., 2019). Öte yandan iki dilli yetişen çocukların, önceleri tek dilli yetişen çocuklara göre daha yavaş bir gelişim gösterdiği bilinmektedir (Eryılmaz vd., 2019). Ayrıca Eryılmaz (2019) tarafından oyunların çocuklara ses bilimi, söz dizimi ve anlambilim kurallarını keşfetme olanağı sunduğu ifade edilmiştir. Çocukların, oyun oynarken farklı kişilerle çeşitli duygu, ton ve ritimde konuşması onların kendilerini kontrol etme ve öz düzenleme becerileri konusunda farkındalıklarının geliştiğini göstermektedir (Aksoy, 2014; aktaran Eryılmaz, 2019).

Normal gelişim gösteren çocuklar yaklaşık 4-5 yaşlarında ana dillerini tam olarak öğrenmiş olurlar (Arkonç, 1993). Çocuklar, ikinci bir dili ise yetişkinlerden farklı olarak ana dilini öğrenir gibi öğrenmekte (Jersild, 1979) ve o dili konuşanlar gibi konuşabilmektedirler. Yetişkinler yabancı bir dili öğrenirken dilbilgisi, kavram ve anlam üstünde durduklarından çocuklara göre yabancı bir dili daha geç öğrenmektedirler (Çakır, 2013). Bu tezi destekleyen Penfield ve Roberts (1959) "*Speech and Brain Mechanisms*" adlı kitabında "beynin çocukluk döneminde esnek bir yapıya sahip olduğunu ve yaş ilerledikçe beynin daha sert bir yapıya büründüğünü; sağ ve sol beyin yarımkürelerin birbirlerinden daha bağımsız hale geldiğini belirtmişlerdir" (aktaran Altmışdört, 2013). Bu durum dil öğretiminde kritik bir dönemin olabileceğini göstermektedir.

Türkiye, her ne kadar son on yıldan beri göç alan bir ülke olarak görülse de aslında özellikle 19. yüzyıldan beri bu konumdadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun zamanında fethettiği topraklara yerleştiği kendi halkı, fethedilen toprakların tek tek kaybedilmesinin ardından zorunlu olarak Osmanlı topraklarına göç etmeye mecbur kalmıştır. 1783'te Osmanlı İmparatorluğu'nun Kırım'ı kaybetmesiyle başlayan kitlesel göç dalgaları 93 Harbi (1877-1878) ve Balkan Savaşları'yla (1912-1913) devam etmiştir. Yeni Türk devletinin 1923'te imzaladığı Lozan Barış Antlaşması birtakım mübadele maddeleri içermektedir. Antlaşma İstanbul, Gökçeada ve Bozcaada'da oturan Rumlar ile Batı Trakya'da oturan Türkler dışında Anadolu ve Doğu Trakya'daki Rumlar ile Yunanistan'daki Türklerin mübadele edilmelerini öngörmektedir. Böylelikle karşılıklı olarak yeni bir göç dalgası başlatılmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra özellikle 1950'de Doğu Türkistan Cumhuriyeti'nin Çin tarafından, 1979'da Afganistan'ın Sovyet Rusya tarafından işgal edilmesi ve 1979'da İran Devrimi'nin gerçekleşmesinin ardından Tür-

kiye büyük ölçüde göç almıştır. Bunun yanı sıra 1989 yılından itibaren Bulgaristan'ın Türk kökenli vatandaşlarına gerçekleştirdiği etnik baskı sonucu Türkiye yeniden kitlesel olarak göç almaya başlamıştır. Irak'ta 1988 yılında Halepçe Katliamı ve 1991 yılında başlayan Körfez Savaşı sonrasında Türkiye, kapılarını göçmenlere tekrar açmıştır. 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı ile birlikte ülkeye bugüne kadar 3.665.946 Suriyeli göçmen gelmiştir (Mülteciler-Derneği, 2021).

Türkiye'de göçmen sayısı her geçen gün artmaktadır. Ülkenin pek çok farklı bölgesinde (il, ilçe, mahalle) göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı yerler bulunmaktadır. Göçmen sayısının artmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de yaygınlaşmıştır. Türkçe; halk eğitim merkezleri, özel dil kursları, üniversiteler ve benzeri kurumlarda yabancılara öğretilmeye çalışılmaktadır. Bunun yanı sıra her geçen gün Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kitapların sayısı artmaktadır. Öte yandan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2019 yılında kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimini sağlayan farklı düzeylerde (A1, A2 ve B1) üç kitap yayınlamıştır.

Ayrıca göçmenlerin ülkeye uyumunu sağlamak için ülke çapında birtakım projeler gerçekleştirilmektedir. Bunlardan bir tanesi PİKTES olarak bilinen “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi”dir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında başlatılan ve 2021 yılında sonlandırılacak olan bu proje Avrupa Birliği tarafından finanse edilmektedir. Proje kapsamında Türkçe dil eğitimi, Arapça dil eğitimi, erken çocukluk eğitimi, telafi ve destekleme eğitiminin yanı sıra kişilere taşıma hizmeti, kırtasiye yardımı, mesleki ve teknik eğitim bursu gibi olanaklar da sunulmaktadır.

Alanyazına bakıldığında, *Tasarım Beceri Atölyeleri* ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Bu araştırma çalışmalarından ikisinin okul paydaşlarının *Tasarım Beceri Atölyeleri*'ne yönelik beklentileri (Gülhan, 2021) ile ilkökul öğretmenlerinin *Tasarım Beceri Atölyeleri*'nin etkililiğine ve uygulanabilirliğine yönelik görüşleri alınmıştır (Gündüz, 2020). Bir diğer çalışma ise *Tasarım Beceri Atölyeleri*'nin içeriğine yön verecek niteliktedir. Öztürk (2020) tarafından *Tasarım Beceri Atölyeleri*'ne yönelik uygulamalar Almanya örnekleri ile ele alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından *Tasarım Beceri Atölyeleri*'nin içeriği ile ilgili yayınlamış olduğu iki tane rehber mevcuttur. Bunlardan ilki Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün hazırlanmış olduğu ve 2021 Ocak ayında tanıtımı yapılan “*Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı*”dır (MEB OGM, 2021). Bu kitapta *Tasarım Beceri Atölyeleri*'nin kuramsal çerçevesi, öğretmen rolü, atölyelerde güvenlik ve atölyeleri etkin kullanmak için öneriler bulunurken aynı zamanda akademisyenler tarafından hazırlanan örnek atölye çalışmaları da yer almaktadır. İkinci rehber “*Tasarım Beceri Atölyesi: Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Rehber*” (MEB, 2021) ise 2021 Nisan ayında yayınlamıştır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne hem de Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne

bağlı okullar için öngörülen *Tasarım Beceri Atölyeleri*'nin ayrıntılı tanımı, *Tasarım Beceri Atölyeleri*'ni destekleyen yaklaşımlar ve okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin atölyelerdeki rolleri belirlenmiştir.

Bu çalışmada *Tasarım Beceri Atölyeleri*'nin Almanya'da gerçekleştirilen uygulamaları incelenerek, atölyelerin göçmen çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisi ve önemi belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarının ülkemizde sonraki araştırmalar ve uygulamalar için rehber olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, 2019 yılından itibaren ülkemizde kurulmaya başlanan ve hızla yaygınlaşan *Tasarım Beceri Atölyeleri*'nin özellikle göçmen çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini ve önemini Almanya'daki örnekleriyle ortaya koymaktır. Çalışmanın ilk bölümünde Almanya'daki göçmen çocukların eğitim durumları ayrıntılı bir şekilde ortaya konmaktadır. Ardından müzik ile dil gelişimi ve hareket ile dil gelişimi arasındaki ilişki incelenip Almanya'da yürütülmüş olan iki farklı atölye uygulaması ve bu uygulamaların sonuçları tanıtılmıştır. Son olarak örnek atölye uygulamalarından yola çıkılarak *Tasarım Beceri Atölyeleri*'nin ülkemizde bulunan göçmen çocuklarının dil gelişimi üzerindeki etkisi ve önemi açıklanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada konusu ve amacı nedeniyle alanyazın incelenmesi metodu kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasıdır (Karataş, 2015). 2000'li yıllarda Almanya'da gerçekleştirilen göçmen çocukların dil gelişimini amaçlayan atölye çalışmaları incelenmiştir. Buna göre 2.110 çalışmaya ulaşılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde elde edilen dokümanlara internet aracılığı ile ulaşılmıştır. Elektronik veri kaynakları, erişimi mümkün olmayan farklı coğrafyadaki kaynaklara erişimi mümkün kılması farklı ülkelerdeki farklı kaynaklara ulaşabilmeyi sağlayan esnek yapıya sahip olması nedeniyle tercih edilebilir bir formattır (Baş & Akturan, 2013). Mevcut araştırmada dokümanlara ulaşmak amacıyla Google akademik veri tabanı kullanılmıştır. Veri tabanında, "Lernwerkstatt", "Migration", "Kinder mit Migrationshintergrund", "Sprachförderung", "Sprachförderung durch Musik" ve "Bewegung und Sprachförderung" gibi anahtar kelimeler kullanılarak dokümanlara ulaşabilmek için tarama yapılmıştır. Buna göre 2.110 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmada, ulaşılan çalışmalardan "müzik ile dil gelişimi" ve "hareket ile dil gelişimi" konularını en iyi betimleyen, en kapsayıcı ve somut veriler sağlayan iki çalışma belirlenip incelenmiştir.

Göçmen Çocukların Almanya'daki Eğitim Durumu

Almanya çok uzun zamandan beri işçi göçlerinin farklı sonuçlarını yaşamaktadır. Almanya'ya ilk göçler yaklaşık 60 yıl önce başlamıştır. Almanya, bu işçilerin belirli bir süre sonra ülkeyi terk edeceklerini düşündüğünden göçmen ailelerin ülkeye uyumunu ve göçmen çocukların Alman okullarında eğitim görmelerini uzun süre gereksiz görmüştür. Göçmen işçilerin ülkelerine geri dönmek yerine ailelerini yanlarına getirmelerinden ardından bile Almanya yıllarca göç ülkesi olduğunu görmezlikten gelmiştir (Hunn, 2003). Bundan dolayı göçmen çocukların eğitimine uzun süre önem verilmemiştir. Göçmen işçiler ve onların çocukları entegrasyonlarından ve okul başarılarından kendileri sorumluydular (Ramsauer, 2011). Almanya Kültür Bakanlığı'nun ancak 1996 yılında vermiş olduğu “*Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*” (Okulda Kültürler Arası Eğitim ve Öğretim) kararıyla, entegrasyon açık bir şekilde okulların bir görevi sayılmıştır (Gomolla, 2009).

Bugün Almanya'nın gündeminden hiç düşmeyen konuların başında göçmenlerin eğitimi gelmektedir. Alman kamuoyu başarılı bir entegrasyonun başarılı bir eğitim ve göçmenlerin iş hayatına yüksek katılımıyla gerçekleşebileceğinde hemfikiridir (Ramsauer, 2011). Aksi takdirde Alman toplumunun “aptallaşacağından” endişe edilmektedir (Bartsch, 2010).

Almanya'da göç, mülteci ve entegrasyondan sorumlu komisyonun (*Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*) yayınladığı 12. raporunda ailenin sahip olduğu finansal, sosyal ve kültürel kaynakların çocuğun gelişiminde etkili olduğunu belirtilirken aynı raporda risk durumlarından da bahsedilmektedir (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, 2019). Göçmen çocukların daha çok eğitim seviyesi düşük ailelere sahip olmaları, bu ailelerin çok azının bir işte çalışıyor olması ve ailelerin aylık gelirinin de az olması gibi etkenler risk durumu olarak görülmektedir. Üç risk durumuna aynı anda maruz kalan Alman çocuklarının oranı %2 iken göçmen çocukların oranı %8'dir. Bu eşitsizliğin göçmen çocukların gelişme imkânını ve şansını daha erken yaşta engellediği söylenebilir. Göç, mülteci ve entegrasyondan sorumlu komisyonun 12. raporuna göre bu eşitsizliğin olumsuz sonuçları ancak erken yaşta eğitim ve bakımla azaltılabilir. 2005 yılında kabul edilen “*Tagesbetreuungsbaugesetz*” (Gündüz Bakım Kanununun Genişletilmesi) kanunu ile Ekim 2010 yılına kadar gündüz bakım evlerinde 230.000 ek kontenjan oluşturulması hedeflenmiştir. Öte yandan 2013 yılından itibaren üç yaşından küçük tüm çocukların gündüz bakım evlerinden yararlanma hakları vardır. Yapılan tüm çalışmalara rağmen göçmen çocukların okul öncesi eğitimdeki oranı Alman çocukların oranının altında kalmayı sürdürmektedir (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, 2019).

2018 yılında üç yaş altı Alman çocuklarının %41'i gündüz bakım evlerinden yararlanırken aynı yaşta göçmen çocuklarının sadece %20'si bu kurumlardan yararlanmıştır (2015 yılında bu oran %22'ydi) (SVR, 2019). Bu oranın da düşme eğilimi gösterdiği

gözlemlenmektedir. 3-6 yaş arasındaki çocukların okul öncesi bir eğitim kurumunu ziyaret etme oranları benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Almanya genelinde 2013 yılından itibaren Alman çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına katılma oranları %96 ila %99 arasında değişirken göçmen çocukların 2015 yılında katılma oranları %90, 2018 yılında %82 olarak kaydedilmiştir (SVR, 2019). Bu durumda da göçmen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına katılma oranlarında düşüş olduğu gözlenmektedir.

Göçmen çocukların gündüz bakım evlerine ve okul öncesi eğitim kurumlarına Alman çocuklarına göre daha az katılım göstermesinin sebepleri henüz net olarak belirlenmemiştir. Gerek göç, mülteci ve entegrasyondan sorumlu komisyonun 12. raporuna (2019) gerekse de Ramsauer'ın (2011) raporuna göre birtakım tahminlerde bulunmaktadır. Bu tahminler:

1. Gündüz bakım evlerinin ve okul öncesi eğitim kurumlarının talebi karşılayacak kadar kontenjanı bulunmaması,
2. Gündüz bakım evlerinin ve okul öncesi eğitim kurumlarının ücretleri aileler tarafından karşılanamaması,
3. Gündüz bakım evlerinin ve okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ailelerin beklentisini karşılamaması,
4. Ailelerin bu kurumlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması,
5. Ailelerin, çocuklarının henüz çok küçük olduklarını ve en iyi bakımın ve eğitimin evde gerçekleştiğini düşünmesi,
6. Bu kurumların göçmen ailelerin geldikleri ülkelerde yaygın olmaması olarak sıralanmaktadır.

Farklı koşullara sahip Alman ve göçmen çocuklar ilkokulda aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Göçmen çocukların ilkokul kademesindeki başarısını değerlendirmek için her beş senede bir dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan *PIRLS* araştırmasının sonuçlarından yararlanılacaktır. *PIRLS* araştırması öğrencilerin okuma yeteneğini ölçmektedir. En son 2016 yılında *PIRLS* araştırmasına katılan Almanya'nın sonuçları 2001 yılından itibaren istikrarlılık göstererek uluslararası ortalamanın üzerinde yer almaktadır (BMBF, Pressemitteilung, 2017). Almanya Eğitim Bakanlığının (BMBF) Almanya'nın 2016 *PIRLS* araştırma sonuçlarına yönelik yaptığı değerlendirmede gerek Alman çocukların gerekse göçmen çocukların okuma becerilerinde ilerleme gösterdikleri kaydedilmektedir (BMBF, Pressemitteilung, 2017). Buna rağmen bakanlık, göçmen çocukların yaşadığı sorunlardan kaynaklı farkın sürdüğünü belirtmektedir. 2016 yılında göçmen çocukların eğitim açığı yarım eğitim-öğretim yılı (ebeveynin biri yurtdışı doğumlu) veya bir eğitim-öğretim yılı (her iki ebeveyn yurtdışı doğumlu) olarak belirlenmiştir (BMBF, Pressemitteilung, 2017). Unutulmamalıdır ki Alman çocuklar ile göçmen çocuklar bu araştırmalarda eşit başarı gösterebilirler bile göçmen çocuklar öğret-

menleri tarafından “*Gymnasium*” okullarına (akademik ağırlıklı eğitim veren ortaokul ve lise türü okul) daha az yönlendirilmişlerdir (Ramsauer, 2011).

Ortaokullarda Alman ve göçmen çocuklar arasındaki makas daha da açılmaktadır. “*Sachverständigenrat deutscher Stiftung*” (Alman Vakfı Danışma Konseyi) 2019 yılında yayınladığı raporda (SVR, 2019) göçmen çocukların durumu ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Raporda göçmen çocuklar; birinci nesil ve ikinci nesil olarak ayrı ayrı incelenmekte ve hem kendi aralarında hem Alman çocuklarıyla karşılaştırılmaktadır. Birinci nesil göçmen çocuklar yurtdışında doğmuş, çocuk yaşlarında Almanya’ya gelmiş bireyler olarak tanımlanırken; ikinci nesil göçmen çocuklar ise Almanya’da doğmuş, ebeveynlerinin en az bir tanesi yurtdışı doğumlu olan bireyler olarak tarif edilmektedir. Buna göre 2017’de her beş göçmen gençten biri (birinci nesil) “*Hauptschule*”de öğrenim görmektedir (Bu oran 2013 yılında %8,9 idi). İkinci nesil göçmen öğrencilerde bu oran 2013 yılında %13,5 iken 2017 yılında bu oran %8,9’a gerilemiştir. Alman çocuklarında bu oran 2017 yılında %4,4 olarak kaydedilmiştir (Bu oran 2013 yılında %7,3 idi). Sonuç olarak göçmen çocuklar “*Hauptschule*” gibi herhangi bir meslek sahibi olabilmek için temel eğitim veren okul türünde Alman çocuklarına kıyasla daha fazla yer almaktadır. Buna karşılık “*Gymnasium*” gibi akademik ağırlıklı eğitim veren okullara gerek Alman gerekse de göçmen çocukların talebi artmaktadır. “*Sachverständigenrat deutscher Stiftung*” raporuna göre 2017 yılında Alman çocukların %41’i “*Gymnasium*”da öğrenim görürken, bu oran ikinci nesil göçmen çocuklarında %35,3 ve birinci nesil göçmen çocuklarında %23,8 olarak belirlenmiştir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından her üç senede bir 15 yaş çocuklarına uygulanan *PISA* testi (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki yeterliliklerinin yanı sıra okuma becerilerini de ölçmektedir. *PISA* testi en son 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. *PISA* 2018’de okuma becerisi üçüncü kez ağırlık verilen alan olmuştur (Daha önce 2000 ve 2009 yıllarında bu alan ana alan olarak seçilmiştir). Almanya’nın *PISA* 2018’deki başarısı önceki senelere göre artmıştır ve OECD ortalamasının üstünde yer almıştır (BMBF, *PISA* 2018: Deutschland stabil über OECD-Durchschnitt, 2019).

T. Mostafa ve M. Schwabe’nin raporuna göre 2018 yılında *PISA* testine katılan öğrencilerin %22’si göçmen çocuklarından oluşmaktadır (Bu oran 2009’da %18’di) (Mostafa & Schwabe, 2019). Bu rapora göre teste katılan göçmen çocukların %50’si sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı durumdadır. Yine raporda yer alan bilgilere göre okuma becerisi alanında Alman öğrenciler göçmen çocuklarına (birinci ve ikinci nesil) göre daha yüksek puan (ortalama 65 puan) elde ederken, ikinci nesil göçmen çocukları ise birinci nesil göçmen çocuklarına göre daha başarılı (ortalama 21 puan) olmuşlardır.

Alman İstatistik Kurumunun 2019 yılına ait verilerine göre 18-25 yaş arasındaki Alman gençlerin yaklaşık %1,9’u okulu terk ederken bu oran göçmen gençlerde yaklaşık %7,4 olmuştur (DESTATIS, 2020). Öte yandan aynı yaş aralığındaki (18-25 yaş)

Tasarım Beceri Atölyelerinin Göçmen Çocukların Dil Gelişimindeki Etkisi ve Önemi: Almanya..

Alman gençlerin %2,6'sı "*Hauptschule*"den mezun olurken, göçmen gençlerin yaklaşık %7,9'u "*Hauptschule*" diploması elde etmiştir.

Yine Alman İstatistik Kurumunun 2019 yılına ait verilerine göre 18-25 yaş arasındaki Alman gençlerin yalnız %12,8'i lise mezunu iken, göçmen çocuklarda bu oran %13,5 olarak kaydedilmiştir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak göçmen çocukların Alman eğitim sisteminde dezavantajlı durumda oldukları açıkça söylenebilmektedir. Ailelerin finansal, sosyal ve kültürel kaynakları göçmen çocukların geleceğini daha erken yaşlarda olumsuz etkilemektedir. Uluslararası alanda yapılan farklı testler göçmen çocukların Almanca dil becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Bu çocukların Almanca bilgisine sınırlı düzeyde sahip olmaları onların ilerleyen yaşlarda nitelikli bir okula girmelerinde bir engel olarak görülmektedir. Bunun farkında olan Almanya, son yıllarda göçmen çocukların topluma kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu anlamda Almanya göçmen çocukların dil gelişimlerini destekleyici adımlar atmaktadır. Bunlardan iki tanesi aşağıda tanıtılacaktır:

1. "Durch Musik Zur Sprache" (Müzikten Dile)

Müzik ve Dil Gelişiminin İlişkisi

Pathe (Pathe, 2008) araştırmasında dilsel ve müziksel gelişimlerdeki paralelliği ortaya koymaktadır. Araştırmada müziğin normal şartlarda insanlar arasında bir iletişim aracının olmamasına rağmen dile benzer özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir. Öte yandan Pathe, araştırmasında müzik öğrenmenin dil öğrenmeyle ve müziksel gelişimin de dil gelişimiyle kıyaslanabileceğini belirtmiştir. Müzik öğrenmenin dil öğrenme gibi doğal süreçlerden geçtiği belirtilen çalışmada iki sürecin de doğum öncesi başladığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra iki süreç de dinleme, şarkı söyleme/konuşma, okuma ve yazı yazmanın gelişim ve öğrenme alanlarıyla ilgilidir. Ayrıca ses ile yapılan farklı şekillerde müzikler (örneğin şarkı söylemek, ses oyunları, ritmik konuşma, doğaçlama ses çıkarma gibi) birçok dilsel yaşantı ve deneyimlere olanak sağlamaktadır. Pathe; metin, ritim ve melodinin birbiriyle kurduğu sıkı bağlantı şarkının ana özelliği olarak belirtmiştir.

"Durch Musik Zur Sprache" (Müzikten Dile) Projesi

Keller bireylerin dilde yaşadıkları sorunların psikolojik ve duygusal alanlarda da sorunlar yarattığını belirtmektedir (Keller, 2013). Bu yüzden Keller, yalnız çocuğun dil gelişimini değil, çocuğun konuşabilmesi için bütünsel gelişimini ele almak gerektiğini savunmaktadır.

Keller'in hipotezinden ve Pathe'nin araştırmasından yola çıkarak Münster Üniversitesinde görevli Prof. Dr. Rosemarie TÜPKER ve arkadaşları tarafından 2009 yılında "*Durch Musik zur Sprache – ein Projekt zur Förderung der Sprachfähigkeit von Vorschulkindern*" (Müzikten Dile – Okul Öncesi Çocukların Dil Becerisini Geliştirme Projesi)

adlı atölye çalışması başlatılmıştır. Projenin amacı okul öncesi çağındaki çocukların dil becerilerini geliştirmek olmuştur. Projeye çocukların müziksel yaşantılar yoluyla dili bir ifade biçimi ve başkasıyla iletişim kurma aracı olarak kullanmaları hedeflenmiştir (Kitschke, 2015). Bunun yanı sıra çocuklar müzik çalışmalarlarıyla kendini ifade edebilme, bir bütünün parçası olabilme, başkaları tarafından dinlenilme ve anlaşılma deneyimi edinmeleri amaçlanmıştır (Kitschke, 2015). Kitschke, çocukların kişiliklerinin güçlendirilmesi ve uygulamaların “güvenli” bir ortamda (“Safe Place”) gerçekleştirilmesinin dil gelişimini olumlu etkilediğini belirtmektedir.

Bu proje dokuz farklı okul öncesi eğitim kurumunda bir yıl boyunca gerçekleştirilmiştir (Tüpker, 2009). Çalışmalardan olumlu sonuç elde edildiğinden proje ilkökula da uyarlanmıştır. Tüpker ve arkadaşları 2011 yılında bir sene boyunca, okul imkânları dâhilinde gerçekleştirilen çalışmalarla toplam 38 ilkökul öğrencisinin dil gelişimini desteklemiştir (Tüpker, 2009).

Çalışmalar, başarılı bir dil gelişiminin duyuşsal (konuşmaktan zevk alma, motive olmak ve kendine güvenme gibi) ve iletişimsel yönlerini ele almaktadır. Proje yürütücüleri çalışmalarını pedagojik dil gelişiminin bir yedeği olarak görmediklerini, aksine pedagojik dil gelişiminin bir tamamlayıcısı olarak değerlendirdiklerini belirtmektedirler (Tüpker, 2009). Projenin en dikkat çekici özelliği bu çalışmanın göçmen çocukların dil gelişimi için kullanılabileceği gibi göç geçmişi bulunmayan Alman çocukların da sosyal açıdan gelişimlerini destekleyebilecek özelliğe sahip olmasıdır. Çocukların birlikte müzik çalışmaları gerçekleştirmesi kadar müzikten esinlenmesi, onların yaratıcılığını geliştirmekte, kendilerini ve başkalarını dinlemelerini teşvik etmekte ve çocuklar arasındaki etkileşimi arttırmaktadır (Menerbröcker & Jordan, 2014).

Proje esnek olarak değerlendirilebilecek bir programa sahiptir. Uygulamalar, çocukların çalışma esnasında istediklerinin ve ihtiyaç duyduklarının tekrarlarına dayanmaktadır (Menerbröcker & Jordan, 2014). Öte yandan çalışmalar sırasında öğretmen tarafından konulan veya grupların belirledikleri ritüeller, yapılacak faaliyetlerin gidişatını belirlemektedir (Tüpker, 2009). Bu sayede özellikle çekingen ve içe kapanık öğrenciler kendilerini daha güvende hissetmektedirler. Çocuklara, müzik pedagojisinin belirli bir yaş için ön gördüğü oyun şekilleri sunulmaktadır. Oyunlar bir buçuk senelik çalışmanın ardından araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve bir rehberde yayınlanmıştır (Tüpker, 2009). Oyunlar çocukların dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunun yanı sıra bu oyunların katı kuralları bulunmamaktadır. Oyun kuralları çocuklar tarafından değiştirilebilir ve geliştirilebilir niteliktedir. (Menerbröcker & Jordan, 2014). Çocuklar haftada bir kez 45 dakikalığına 6-8 kişilik gruplar halinde bir araya gelmektedir. Çalışmalar için eğitim kurumlarının müzik atölyeleri ve orff aletleri kullanılmaktadır (Menerbröcker & Jordan, Abschlussbericht 2014, 2014).

Her iki proje gerek niceliksel gerekse de niteliksel açılardan değerlendirilmiştir (Menerbröcker & Jordan, 2014). Okul öncesi öğrencilerinin gelişimini değerlendirmek

için “*Sprachtest SET 5-10*” testi ve “*PERIK*” gözlem formları kullanılmıştır (Mayr & Ulich, 2006). “*Sprachtest SET 5-10*” testi 5-10 yaşları arasındaki çocuklar için Franz PETERMANN tarafından geliştirilmiştir. Yüksek güvenilirliğe sahip bu test (Cronbachs Alpha $\alpha = .71$ ila $.91$) çocukların sahip olduğu söz dağarcığını, anlamsal ilişki kurabilme, anlama ve dinleme becerilerini, dil bilgisi gibi alanları ölçmektedir (testzentrale, 2018). “*PERIK*” testi Toni MAYR ve Michaela ULICH tarafından geliştirilmiş olup 10 gözlem formundan oluşmaktadır. Bu test çocukların sosyal ve duyuşsal açıdan gelişimlerini ölçmektedir (Mayr & Ulich, 2006).

İlkokul öğrencilerinin dil becerilerindeki ilerlemelerini analiz etmek için de “*Sprachtest SET 5-10*” testinin yanı sıra Menebröcker ve Jordan tarafından geliştirilen “*Beobachtungsbogen zum sozialen-emotionalen Entwicklungsstand und Sprechverhalten des Kindes*” gözlem formları kullanılmıştır (Menebröcker & Jordan, Musiktherapie, 2011). Bu gözlem formları “*PERIK*” testine dayanmaktadır (Menebröcker & Jordan, Abschlussbericht 2014, 2014).

Her iki proje de benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bir senelik çalışmanın ardından çocukların dil becerisindeki ilerlemelerinin sosyal-duyuşsal alana göre daha az olduğu, buna rağmen dili kullanmada ise olumlu sonuçlar elde edildiği kaydedilmiştir (Menebröcker & Jordan, Abschlussbericht 2014, 2014). “*Durch Musik zur Sprache*” projesi özellikle öğrencilerin kendilerini kanıtlama, stresi dengeleme, konuşmalardan keyif alma ve konuşurken kendilerine güvenme alanlarında önemli etkileri gözlemlenmiştir (Menebröcker & Jordan, 2014).

2. “Die Offene Bewegungshalle” (Serbest Hareket Salonu)

Hareket ve Dil Gelişiminin İlişkisi

Bireyin hareket etmesi doğumundan çok önce başlar. Embriyonun hareketleri yedi haftalıkken ultrasonografik olarak görüntülenebilir (Dündar, 2020). Yeni doğan bebeğin motor hareketleri gelişmemiş ve birbirinden ayırt edilemezken bu yeni doğan bebek birtakım reflekslere sahiptir (Emme veya kavrama gibi). Sadece birkaç hafta içerisinde bebeğin hareketleri belirginleşmeye, ayırt edilebilir hâle gelmeye başlamaktadır. Daha sonra bebeğin çevreye karşı ilgisi artmakta ve dünyadaki ilk yılı içerisinde daha karmaşık hareketler yapmaktadır. Gerek hareket gelişimi gerekse de dil gelişimi birbirinden bağımsız süreçler olmadığı gibi bunlar çocuğun bütüncül gelişiminin birer parçasıdır (Dorner, 2010). Hareket ve algı, çocuğun çevreyle önceleri sözsüz ilerleyen, zamanla sözlü olarak iletişime geçmesini sağlayan temel taşlardır (Zimmer, 2010).

Dil gelişimi çocuğun ilk çıkardığı sözcüklerle başlamamaktadır. Çocuk çevresiyle sözlü olmayan şekillerde de iletişime geçmektedir. Bunun için mimik ve beden dilini kullanmaktadır. İleride sözlü iletişim kurarken de beden dili ve mimik önemli bir yere sahip olacaktır. Dorner dil gelişimi için karmaşık bir süreçten bahsetmektedir (Dorner, 2010). Bu süreçte bireyin motor gelişimi (konuşma ve yazma), duyu gelişimi (duyma,

görme, dokunma), duyuşsal ve sosyal gelişimi (iletişim kurmaya istekli olma) ve bilişsel gelişimi (anlama ve işleme) yer almaktadır (Dorner, 2010). Dorner'e göre dil ve hareket birbirinden ayrılmaz iki unsurdur.

Çocukluk dönemindeki algılama, hareket ve dil ilişkisini ortaya koyan deneysel çalışmalar çok olmasa da bazı çalışmalar öncelikle çocukların motor gelişimini dil gelişimiyle karşılaştırmaktadır. Rentz ve arkadaşlarının yaptıkları bir çalışmada konuşma bozukluğu tespit edilen çocukların ince ve kaba motor gelişimlerinde sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Rentz, Niebergall, & Göbel, 1986). Nickisch'e göre konuşmada zorluk yaşayan çocukların yaklaşık üçte ikisi yaşlarına göre daha beceriksizdir (Zimmer, 2010). Öte yandan bazı araştırmalar okuma ve yazma becerisi gelişmemiş çocuklarda algılama ve hareket etme kabiliyetlerinde gerilik gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Roderic NICOLSON'un araştırmasında okuma ve yazma konusunda geri kalmış çocukların sıklıkla çeşitli şiddetteki sesleri ayırt edemediklerini belirtmektedir (Warnke & Hanser, 2004). Bunun yanı sıra Nicolson görme ile motor becerisi arasındaki ilişkiye de dikkat çekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre okuma ve yazma konusunda zorluk yaşayan çocukların belirli bir işaretin ardından bir tuşa basmaları gerektiğinde sıklıkla yavaş tepki verdiklerine yöneliktir (Warnke & Hanser, 2004).

Daha yeni bir çalışma Janet MANDLER ve Renate ZIMMER tarafından 2006 yılında dört ila beş yaş arasındaki çocuklara uygulanmıştır. Üçte biri göçmen çocuklardan oluşan 126 çocuğun motor becerileri ve dil gelişimleri test edilmiştir (Mandler & Zimmer, 2006). Araştırma kapsamında ebeveynlere ve öğretmenlere çocukları değerlendirmeleri için anket dağıtılmıştır. Anket çocukların oyunları sırasında gösterdikleri davranışları ile sosyal davranışları; ilk kelime ve ilk iki kelimelik cümleler kurdukları ve yürümeyi öğrenmeye başladıkları zaman; gelişimlerinde dikkat çeken unsurlar hakkında sorular içeriyordu (Mandler & Zimmer, 2006). Çalışmanın sonucu çocukların sahip oldukları motor beceriler ile dil gelişimi arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Mandler & Zimmer, 2006).

Azberger ve Erhorn'a göre dili öğretecek kişi çocukların hareketlerine özellikle sözel olarak eşlik etmeli; öğretici objeleri, kişileri ve etkinlikleri adlandırmalı; çocuklar arasındaki sözlü iletişimi gerekli kılacak etkileşimi oluşturmalı, çocukların sergilediği hareketler hakkında konuşmalı ve çocukları konuşmaları için teşvik etmelidir (Arzberger & Erhorn, 2013).

“Die Offene Bewegungshalle” (Serbest Hareket Salonu) Projesi

Çalışma, Almanya Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen “Die Offene Bewegungshalle” (Serbest Hareket Salonu) projesi kapsamında yürütülmüştür. Çalışmanın hedef kitlesi 3-6 yaş arasındaki ikinci dil olarak Almanca öğrenen çocukları kapsamaktadır (Erhorn, Axt, & Brandes, 2019). Yapılan araştırmalardan biliniyor ki ne kadar

erken yaşta dil öğrenimine ve gelişimine başlanırsa Almancayı öğrenme süreci o kadar sorunsuz gerçekleşmektedir (Tracy, 2008) (Kniffka & Siebert-Ott, 2009).

Proje kapsamında 3-6 yaş arasındaki, göç geçmişi bulunan ve herhangi bir okul öncesi kuruma gitmeyen kırk çocuğa hareketlerle dil gelişimine yönelik beş haftalık bir program hazırlanmıştır (Axt & Brandes, 2019). Haftada üç gün bir araya gelen çocuklar, Almanya'nın Flensburg şehrinde bulunan Avrupa Üniversitesinde (Europa Universität Flensburg) beş yüksek lisans öğrencisi (Master of Education) tarafından hazırlanan ve yürütülen hareket dizilerini yerine getirdiler (Axt & Brandes, 2019). Bunun yanı sıra üniversite öğrencileri projeye yönelik yarım günlük bir workshop kapsamında eğitim almışlardır (Axt & Brandes, 2019).

Çocukların sözel ve sözel olmayan etkileşimlerini kaydedebilmek için çalışmalar esnasında video çekimleri yapılmıştır. Her oturum 30 ila 60 dakika boyunca, kapalı salonun herhangi bir yerine yerleştirilen kamera ile kayıt altına alınmıştır (Axt & Brandes, 2019). Bu sayede beş hafta boyunca 15 farklı oturumda yaklaşık 21 saatlik çekim elde edilmiştir.

Erhorn ve arkadaşları, sonuçların Strauss ve Corbin tarafından geliştirilen gömülü teori ("Grounded Theory") metodolojisine göre değerlendirildiğini belirtmiştir (Axt & Brandes, 2019). Gerekçe olarak bu tip deneysel çalışmanın (hareket odaklı dil gelişimi) yeteri kadar yapılmadığı gösterilmiştir. Gömülü teori, "Sosyoloji içerisindeki mevcut bir teorinin testine dayanan tümdengelimci anlayışa karşı, teori keşfetmeye yönelik olarak tümevarımcı mantığa dayalı olarak oluşturulan nitel bir metodoloji" olarak tanımlanmaktadır (Arık & Arık, 2016).

Çocukların aracı kişiyle (yüksek lisans öğrencisi) olan etkileşim anlarının hareket odaklı dil gelişimine etkisinin önemini ortaya koymak için önceden kaydedilen çekimler incelenmiştir. Bu incelemelerden yola çıkılarak 154 durum karşılaştırılmış, kategorilere ayrılmış, özelliklerine ve boyutlarına göre sıralanmıştır (Axt & Brandes, 2019). Tablo 1 ve Tablo 2'de çocuk ile aracı kişinin dil gelişimine yönelik etkileşim anları gösterilmektedir.

Tablo 1. “Oh, nereye?” Hareket anı¹

1	Ç (Çocuk): <i>[Büyük atlama kasasının içerisinden tırmanır, orta büyüklükte bir atlama kasasına gider ve bunu itmeye çalışır, bu arada aracı kişiye bakar.]</i>
2	A (Aracı Kişi): <i>[Çocuğa onu cesaretlendirecek şekilde kafa sallar]Evet ÇEK. [Atlama kasasına gider ve çocuğa kasayı çekmesinde yardım eder.] Dikkat! Tütütütütü [çocukla beraber atlama kasasını bisikletli iki çocuğun önünden çekmektedir.]</i>
4	Ç: <i>Tütütütütü</i>
5	A: <i>[Büyük atlama kasasına varınca] Oh, NEREYE?</i>
6	Ç: <i>Oraya [Büyük atlama kasasının yanını göstermektedir.]</i>
7	A: <i>Devam?</i>
8	Ç: <i>DEVAM, devam, devam. [Büyük atlama kasasının içerisinden kafasını uzatan başka bir çocuğa seslenerek] ÇEKİL, ÇEKİL. [Gider ve başka bir çocuğun içinde bulunduğu büyük atlama kasasının içine tırmanır.]</i>

1 (Erhorn, Axt, & Brandes, 2019) Zehra ÖZTÜRK tarafından tercüme edilmiştir.

Tablo 2. “Sizden bir şey satın alabilir miyim?” Hareket anı²

8	A: [Delikten atlama kasasının içine bakar.] Şimdi evinizin içinde misiniz?
9	Ç: Gel!
10	A: Ben içine sığmam ki. [Güler.] Baksana, ben dışarıdan içeriye bakıyorum. Merhaba! [Güler ve atlama kasasında bulunan deliğin önüne diz çöker.]
11	BÇ (Başka Çocuk): MERHABA, demen lazım [Elleriyle aracı kişinin üst bacağına vurmakta]
12	A: Sizden bir şey satın alabilir miyim? Sizde (...) ELMA var mı?
13	Ç: Evet.
14	A: Elma var mı? [Elini açar.]
15	Ç: YOK!
16	A: Elma yok?
17	Ç: Evet, burada [Aracı kişinin eline bir şey koyar gibi yapar.] İşte!
18	A: Ah, TEŞEKKÜR ederim!
19	A: Bunun için bir şey ÖDEMEM gerekiyor mu?
20	Ç: On.
21	BÇ: [O da aracı kişinin eline bir şey koyar gibi yapmaktaki] Elma!
22	A: Teşekkür ederim!
23	Ç: [Elini uzatır.]
24	A: [Çocuğun eline bir şey koyar gibi yapar.] Buyur!
25	BÇ: [Aracı kişinin eline bir şey koyar gibi yapar.] Ye!
26	A: [Ellerini sanki bir şey tutar gibi göğsünün önüne getirir, ve arkaya doğru geri çekilir.] TEŞEKKÜR EDERİM! (...) Çikolatanız da var mı? [Öne eğilir ve delikten içeriye bakar.]
27	BÇ: Evet.
28	A: Ah, ben çikolataya BAYILIRIM. [İki elini açar.]
29	Ç: [A'nın ellerine bir şey koymuş gibi yapar.] BİTTİ.
30	A: Ah, teşekkür ederim!
31	Ç: [Tekrar A'nın ellerine bir şey koymuş gibi yapar.] BİTTİ. [Ellerini kaldırır ve uzatır]
32	A: Oh, ödeme de yapmalı mıyım?
33	Ç: Evet.
34	A: [Çocuğun uzatmış olduğu ellerine vurur ve tekrar iki elini çanak şekline getirir.]
35	BÇ: [Elini atlama kasasından uzatır, aracı kişinin elini uzatmasını bekler ve aracı kişinin eline bir şey koymuş gibi yapar.]
36	A: Daha fazla çikolata? [İki elini ağızına götürür, ellerini yüzünün önünde çanak gibi tutar ve ağzını şapırdatır.] Mmh! Çok lezzetli. [Bu esnada karnını ovalar.]

2 (Erhorn, Axt, & Brandes, 2019) Zehra ÖZTÜRK tarafından tercüme edilmiştir.

Erhorn ve arkadaşlarının araştırma sonuçlarına göre dil gelişimini destekleyici bir ânın oluşabilmesinin temel şartı çocuk ile aracı kişinin iletişime geçme aşamasıdır (Axt & Brandes, 2019). Erhorn bunun ancak aracı kişinin çocukla aynı ortamda bulunması ve onun hareketlerini gözlemlemesi yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Aracı kişi, çocukla göz göze geldiği ânı (Tablo 1, Satır 2) fırsata çevirip çocuğa sözlü olmayan (örneğin kafa sallama gibi) ileti gönderir veya onunla sözlü iletişime geçer ve beraber yapacakları bir hareketi (atlama kasasını itme gibi) başlatır (Tablo 1, Satır 3-5). Aracı kişinin bu şekilde çocukla iletişime geçmesi ve çocukla anlamlı bir işi paylaşması, Erhorn'a göre, aracı kişinin "yardımcı" rolünü üstlenmesi anlamına gelmektedir. Bu arada gerçekleşen diyaloglar olaylardan bağımsız değildir. Aksine aracı kişi ve çocuk, atlama kasasına uygun bir yer aramaktadırlar. Erhorn, aracı kişinin kullandığı kelimelerin çocuk tarafından tekrarlanmasını olumlu olarak değerlendirmektedir. Bu, aracı kişinin çocuğun dikkatini dile çekebildiğini göstermektedir. Ayrıca aracı kişi çocuğun seviyesine uygun, basit bir dil kullanmaktadır. Bunun yanı sıra aracı kişi konuşmalarını kısa tutmakta ve cümlelerini tam kurmamaktadır. Dahası çocuk ile aracı kişinin konuşmalarında nesnelere (atlama kasası) ve mekânlara (atlama kasasının götürülmesi istenilen yer) değinilmektedir.

Erhorn, Tablo 2'de de görüldüğü üzere, aracı kişinin atlama kasasını ev olarak göstermesiyle çocukla tekrar iletişime geçtiği ânı dikkat çekmektedir. Burada da çocuk konuşmaya cesaretlendirilerek aracı kişiyi yanına çağırılmaktadır. Daha sonra atlama kasası markete dönüşmektedir. Çocuğun dil yeterliliğinin düşük olmasına rağmen canlandırılan oyun çocuk tarafından anlamlı bulunmakta ve iletişim her iki taraf bakımında da sürdürülmektedir. Erhorn, canlandırma sırasında aracı kişinin hareketleri ve mimikleri sayesinde sözlü ifadelerin çocuklar tarafından anlaşılır bulunduğunu belirtmektedir. Bu durumda da aracı kişi canlandırmalar sayesinde çocuğun dikkatini dile çekmektedir. Aracı kişinin cümleleri kısa olmasına rağmen kullandığı dilin seviyesi çocuğun seviyesinin biraz üstünde tutulmuştur. Erhorn, bu durumu dil gelişimi açısından olumlu değerlendirmektedir. Çocuk bu sayede aracı kişiye mantıklı cevaplar vermeye çalışmaktadır. Her iki taraf sözel sorunlar yaşasa da beden dili ve mimikleri sayesinde her şeye rağmen iletişimdeki bütünlüğü koruyabilmişlerdir.

Erhorn ve arkadaşlarının raporunda hareket odaklı dil gelişimi için çocuğun iletişime geçmeyi bir gereksinim olarak görmesinin gerekliliği belirtilmektedir (Axt & Brandes, 2019). İletişime geçildikten sonra ortaklaşa hareket etmek ve bunu sürdürebilmek gerekir. Bu ise sözlü ve/veya sözlü olmayan iletişim yoluyla gerçekleşebilmektedir. Hareketler ve bunun için kullanılan materyaller iletişime geçmek için birer araçtır. Hareket odaklı dil gelişimi sürecinin çocuk ve aracı kişinin yaratıcı hareketlerinden yola çıkarak pek çok potansiyeli barındırdığı düşünülmektedir. Çocuğun ve aracı kişinin birlikte gerçekleştirdikleri çalışmalar, yaptıkları hareketler ve buna bağlı konuşma etkinlikleri ile önem kazanmaktadır.

Tasarım Beceri Atölyeleri'nde Müzik ve Hareket

Millî Eğitim Bakanlığının 2018 yılında yayınladığı “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde “İlkokuldan başlanarak tüm öğretim kademelerinde, çocukların sahip oldukları yetenek kümeleriyle ilişkilendirilmiş becerilerin uygulama düzeyinde kazandırılabilmesi için okullarda ‘Tasarım Beceri Atölyeleri’ kurulacaktır.” denilmektedir (MEB, 2018). *Tasarım Beceri Atölyeleri* için “İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde ortak bir amaç doğrultusunda tasarlanmış, çocuğun özellikle elini kullanmasını önemseyen, mesleklerle ilişkilendirilmiş işlikler olacaktır. Bilmekten çok tasarlamanın, yapmanın, üretmenin ön plana çıkacağı bu atölyeler çocuğun kendisini, meslekleri, çevresini tanmasına yardımcı olacaktır. Bununla beraber bu atölyeler yeniçağın gerektirdiği problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için somut mekânlar olarak düzenlenecektir.” ifadeleri kullanılmaktadır.

Temel eğitim seviyesindeki okullar için beş alandan (bilim, sanat, kültür, yaşam ve spor) on farklı atölye türü düzenlenmiştir. Bunlar sırasıyla aşağıdaki gibidir:

1. FETEMM Atölyesi,
2. Yazılım ve Tasarım Atölyesi,
3. Ahşap ve Metal Atölyesi,
4. Görsel Sanatlar Atölyesi,
5. Müzik Atölyesi,
6. Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi,
7. Tabiat ve Hayvan Bakımı,
8. Yaşam Becerileri Atölyesi,
9. Açık Hava Sporları,
10. Salon Sporları.

Müzik ve hareket denilince öncelikle Müzik Atölyesi, Açık Hava ve Salon Sporları akla gelse de her iki kavram Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi'ni de doğrudan kapsamaktadır. Müzik Atölyesi'nde, çocukların dinleme ve söyleme becerisinin yanı sıra çocuklardaki müziksel algı, müziksel yaratıcılık, müzik kültürü gibi alanlarında da geliştirilmesi öngörülmektedir. Çocuklara müzik çalışmaları yapması için özel bir alan sunan Müzik Atölyesi, onlara orff aletlerinin yanı sıra pek çok farklı müzik enstrümanlarını da tanıma ve kullanma fırsatı vermektedir. Atölyede bulunan enstrümanlar eşliğinde okunan bir hikâyeye melodi oluşturmak, dil becerisinin yeterli olmadığı özellikle göçmen çocukların metni daha iyi anlamasını sağlayacağı gibi, hayvan veya nesnelerin çıkardığı sesleri taklit etmek, birlikte şarkı söylemek ve tekerleme okumak

gibi faaliyetler de özellikle göçmen çocukların dil gelişimini destekler nitelikte olacaktır. Almanya örneğinde olduğu gibi Müzik Atölyesi, haftalık düzenlenecek olan çalışmalarla göçmen çocukların dil gelişimini destekleyecektir. Ayrıca onlara kendilerini güvende ve rahat hissedebilecekleri birer ortam yaratacaktır. Geleneksel sınıflardan farklı olarak müzik aletleriyle zenginleştirilmiş bir ortamda, aynı durumda olan diğer çocuklarla bir arada müzik yapmak hem eğlenceli hem geliştirici bir çalışma olacaktır.

Açık Hava Sporları ve Salon Sporları gerek bireysel oyunlara gerek takım oyunlarına uygun ortamlar sağlamaktadır. Çocukların rahat hareket edebilmelerine imkân tanıyan bu alanlar göçmen çocukların dil gelişimine de katkı sağlayıcı niteliktedir. Çocuklar, atölyelerde bulunan malzemeleri tanımlarının yanı sıra bedenlerini bir bütün olarak algulamakta, hareketlerini tanımlamakta ve yeni hareketler keşfetmektedirler. Almanya örneğinde de görüldüğü gibi bu esnada kurulan diyaloglar çocuklar tarafından anlamlı ve gerekli görülecek, çocuklarda ise iletişime geçme ve iletişimi sürdürme isteği oluşturacaktır. Dil becerisi düşük olan öğrenciler kendilerini hareketleri ve mimikleriyle kolaylıkla ifade edebilmekte ve aynı zamanda diğer öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilirler. Bu durum çocuğun duyuşsal alanda da gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öte yandan yine Almanya örneğinde olduğu gibi atölyede bulunan malzemelerin gerçek amacı dışında kullanılabilmesi her iki atölyenin drama etkinliklerine ve teatral faaliyetlere imkân sağladığı da söylenebilmektedir. Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi'nde bulunan malzemeler bu alanlarda bulunmalarına rağmen çocuklar ve aracı kişinin yaratıcılığı sayesinde başarılı bir şekilde dil gelişimi çalışmalarını için kullanılabilir. Böylelikle bu malzemeler çocuklar arasında ve çocuk ile aracı kişi arasında yeni iletişim olanaklarının kurulmasını sağlamaktadır.

Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi müziği, hareketi ve aynı zamanda dili bir arada temel alıp buradan yola çıkarak çocuklara pek çok iletişim fırsatları sunmaktadır. Bu atölyede başta yaratıcı drama ve tiyatro çalışmaları olmak üzere gölge oyunu, kukla gösterisi, müzikal gösteriler, masal ve fıkra anlatma gibi çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar çocukların dil gelişimine katkıda bulunurken aynı zamanda çocuklar çalışmalar sırasında bedenlerini bir iletişim aracı olarak kullanmayı da öğrenmektedirler. Diğer atölyeler gibi Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi de malzemelerle zenginleştirilmiş bir ortam olarak çocukları büyülemekte, onları iletişim kurmak için teşvik etmekte, sınıf ortamının dışında çocukların özgürce hareket edebilmelerini sağlamak ve çocuklara güvende olduklarını hissettirmektedir.

Altmışdört (2013), okuyarak öğrenmeye eğilimli olan kişilerin beyinlerinin sol yarım küresini kullandıklarını, görerek ve deneyerek öğrenen kişilerin ise beyinlerinin sağ yarım küresini kullandıklarını belirtmektedir. Öte yandan Altmışdört (2013) beynin her iki yarım küresinin sinirsel olarak bir bağ kurduğunda hem sağ hem sol yarım kürenin öğrenmeyi etkilediği, bu durumun da dil öğrenimi için oldukça önemli olduğunu vurgulamış ve "dil girdileri görsel, işitsel, işitsel-görsel her türlü durumda" verilmesini önermiştir. Almanya örneklerinde görüldüğü üzere yapılan çalışma-

lar beynin her iki yarım küresini de çalıştıracak niteliktedir. Sağ ve sol yarım küreler birlikte çalıştığı zaman, beş on kat daha etkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Korkmaz & Mahiroğlu, 2007). *Tasarım Beceri Atölyeleri* de çocuklara bu imkânı sunmaktadır. Hazırlanan *Tasarım Beceri Atölyeleri*'ne uygun çalışmalarla dil girdileri gerek görsel, gerek işitsel gerekse de görsel-işitsel olarak verilebilmekte ve çocuklar edindikleri bilgileri deneme fırsatı bulabilmektedir.

Öğrenilen yeni bilgilerin çocuklar için kalıcı olması çok önemlidir. Bilgilerin kalıcılığı da bellekle ilgili bir unsurdur. Yapılan araştırmalar öğrenilen bilgilerin çok tekrar edilmesine rağmen unutulabileceğini ortaya koymaktadır (Altıışdört, 2013). Bu sebeple bilgilerin daha kolay hatırlanabilmesi için çalışmalarda kodlamaya ve örgütlemeye imkân tanınmalıdır. "Kodlama, bilginin belleğe yerleştirme süreci; örgütlemeye ise, bilginin başka bilgilerle işlenerek anlamlı duruma getirilmesi sürecidir." (Altıışdört, 2013). Almanya örneklerinde görüldüğü üzere çalışmalarda tekrara sık sık yer verilmiştir (müzikli oyunlarının tekrarı veya aracı kişinin üst üste elma demesi gibi). Bunun yanı sıra çalışmalarda bilinen bir sözcükten yola çıkılarak elde edilen yeni sözcük bu bilinen sözcüğe bağlanarak somutlaştırılmaktadır. Örneğin Almandada "weg" kelimesinin birden çok anlamı vardır. "Weg" kelimesi bir yandan yol anlamına gelirken diğer taraftan da çekilmek, gitmek, bitmek veya kaybolmak anlamlarını da taşımaktadır. Örnekte görüldüğü üzere çocuk bu kelimeyi önceleri "çekil-" anlamında kullanırken (Tablo 1, Satır 11) daha sonra bu kelimeyi gitmek anlamında kullanmaktadır (Tablo 2, Satır 38, 40).

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki dil gelişimi ile zihin gelişimi paralel gerçekleşmektedir (Binbaşıoğlu, 1995). Öte yandan bilinmektedir ki çocuklar ikinci bir dili öğrenirken ana dilini öğrenir gibi öğrenmekte (Jersild, 1979) ve o dili konuşanlar gibi konuşabilmektedir. Ayrıca yetişkinlerin ikinci bir dili çocuklara göre daha geç öğrendikleri kanıtlanmıştır (Çakır, 2013).

Türkiye özellikle 19. yüzyıldan beri Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak kaybetmesi ile birlikte göç alan bir ülke haline gelmiştir. Bilhassa son on yıldır gündemden düşmeyen bir konu olan göç ve onun sonuçları Türkiye'yi yeni sorunlarla karşı karşıya getirmektedir. Önemli sorunlardan biri göçmenlerin ülkemizde Türkçe diline hâkim olmadıkları için günlük hayatlarında yaşadıkları iletişim problemidir. Dil; düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlatmada ve öğrenmede, görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullandığımız bir araçtır (Çakır, 2013). Yetersiz dil bilgisi göçmenlerin Türkiye'ye uyumlarını ve buldukları çevrede yeni bir hayat kurmalarını zorlaştırmaktadır.

Bu durum Türkiye'de yeni uygulamalar gerçekleştirme ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmaların en önemlilerinden biri *PIKTES* olarak bilinen "*Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*"dir. Proje kapsamında Suriyeli

çocuklara Türkçe ve Arapça dil eğitimi verilirken erken çocukluk eğitimi, telafi ve destekleme eğitimi de sunulmaktadır. Proje belirli bir süre uygulanacağından ve yalnızca bir etnik grup hedeflendiğinden sınırlılıklar içermektedir. Projenin daha etkili, tüm etnik grupları kapsayıcı ve sürdürülebilir hale gelebilmesi için farklı yöntemler geliştirilmelidir.

Dünyanın farklı ülkelerinde uygulanan göçmen çocukların dil gelişimini amaçlayan çalışmalar incelendiğinde Almanya’da yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Almanya, yaklaşık 60 yıl önce göç alan bir ülke haline gelmiştir. Uzun süre topraklarında yaşayan göçmenlerin dil sorunlarını görmezden gelse de 90-lı yılların sonuna doğru bu gerçeği kabul ederek somut adımlar atmaya başlamıştır. Almanya öncelikle göçmen ailelerin sahip olduğu finansal, sosyal ve kültürel kaynakların çocuğun gelişimi üzerindeki etki ve risk durumlarından bahseden bir rapor hazırlamıştır (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, 2019). Daha sonra bu raporu temel alarak göçmen çocukların özellikle okul öncesi eğitime katılımını arttırmayı hedefleyen çeşitli kanunlar çıkarılmıştır. Ayrıca müziği ve hareketi kullanarak göçmen çocuklara dil gelişimlerini destekleyecek atölye çalışmaları da sunulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde müzik ile dil gelişimi ve hareket ile dil gelişimi arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Müzik öğrenmenin, dil öğrenme gibi doğal süreçlerden geçtiğini belirten Pathe (Pathe, 2008) her iki sürecin de doğum öncesi başladığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra Pathe şarkı söylemenin, ses oyunlarının veya ritmik konuşmaların çeşitli dilsel deneyimlere fırsat sunduğunu dile getirmektedir. Öte yandan bireyin hareket etmesinin de doğum öncesi başladığı bilinmektedir (Dündar, 2020). Dorner’e (Dorner, 2010) göre hareket gelişimi ile dil gelişimi çocuğun bütüncül gelişiminin birer parçası olduğunu ve birbirinden bağımsız süreçler olmadığını ifade etmektedir. Çocuk, önceleri çevresiyle hareket ve algı ile sözsüz, zamanla sözlü olarak iletişime geçmektedir (Zimmer, 2010). Hareketler bu sürecin temelini oluşturmaktadır.

Almanya’da yürütülen iki farklı çalışma göçmen çocukların dil gelişimi bakımından oldukça önemlidir. İlk uygulamada çocukların dil becerisinin müzik aracılığıyla geliştirilmesi yanında onların kişiliklerinin de güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmalarda çocuğun bütünsel gelişimi ele alınmıştır. Bir bütünün parçası olmak, dinlemek ve kendini dinletmek gibi çocuğun edinebileceği deneyimler onun öz güvenini arttırmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmalar esnek bir programa göre hazırlanmış, çocukların isteğine bağlı olarak tekrarlanmıştır. Uygulamalar hem görsel hem işitsel hem de görsel-işitsel olarak çocuklara sunulmuştur. Bu sayede beynin her iki yarım küresinin işlevi artırılarak yeni öğrenmelerin kalıcılığı sağlanmıştır (Altmışdört, 2013). Çalışmaların geleneksel sınıfların dışında bir atölyede gerçekleştirilmesi çocukların bu mekânları güvenli birer ortam olarak algılamalarına, kendilerini rahat hissetmelerine ve bu sayede dil gelişimlerinin olumlu etkilenmesine katkıda bulunmuştur. Bir yıl boyunca düzenli aralıklarla bir araya gelen gruplar çalışmanın sonunda değerlendiril-

miştir. Değerlendirme sonuçları müzik çalışmalarının göçmen çocukların dil becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

İncelenen ikinci örnek Almanya Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen “*Die Offene Bewegungshalle*” projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi dönemde olan göçmen çocukların hareketler yoluyla Almanca öğrenmelerinin yanında bütünsel gelişimleri de hedeflenmiştir. Hareketler ve bunun için kullanılan materyaller iletişime geçmek için birer araçtır. Hareketler için gerekli malzemeler çocukları iletişim kurmaya teşvik etmekte ve onları cesaretlendirmektedir. Çalışmalar sırasında kurulan diyalogların çocuklar tarafından anlamlı bulunması ve diyaloglarda yer alan soruların cevaplandırılması gerekli görülmektedir. Bu esnada ortamda bulunan malzemeler öngörülen amacın dışında da kullanılabilir. Bu durum yaratıcı drama çalışmalarına da uygun bir zemin hazırlamaktadır. Bunun yanı sıra çalışmalar süresince gerek aracı kişilerin gerekse de çocukların çeşitli mimikleri ve beden dilini kullanmaları kendilerini anlaşılır kılmaktadır. Mimikler ve beden dili sayesinde karşıdaki kişiyi anlamak ve kendini karşı tarafa daha etkili anlatabilmek çocuğun duyuşsal gelişimini olumlu etkilemektedir. Çalışmaların gerçekleştirildiği mekân, aracı kişiye çocukların hareketlerini gözlemlene, her fırsatı diyaloga çevirme imkânı sunmaktadır. Çocuklar bildikleri sözcüklerden yola çıkarak konuşmalar sırasında öğrendikleri yeni kelimeleri de bir arada kullanabilmektedir.

Yukarıda bahsedilen bulgulardan yola çıkarak Türkiye’de geliştirilecek yöntem ve uygulamalar daha önce de bahsedildiği gibi tüm etnik grupları kapsayıcı nitelikte ve her zaman uygulanabilir olmalıdır. Ayrıca geliştirilen yöntem ve uygulamalar göçmen çocukların ailelerinden kaynaklı finansal, sosyal ve kültürel dezavantajları ortadan kaldıracak nitelikte olmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2018 yılında temelini attığı *Tasarım Beceri Atölyeleri* kalıcılık, kapsayıcılık ve uygulanabilirlik bakımından en gelişmiş uygulamadır. Temel eğitim kurumlarından ortaöğretim kurumlarına kadar her düzeyden okulda kurulması hedeflenen *Tasarım Beceri Atölyeleri* fiziki bir mekân olarak tüm okulların bir parçası, Türkiye’de eğitim gören tüm çocuklara hitap eden ve müfredatla ilişkili olan tek somut girişimdir. *Tasarım Beceri Atölyeleri* geleneksel eğitimin ötesinde çocuklara beceri, müzik ve hareket temelli deneyimler yaşatmaktadır. Müzik eşliğinde ve hareketler aracılığı ile özellikle göçmen çocukların Türkçe dil becerileri geliştirilebilmektedir. *Tasarım Beceri Atölyeleri* fiziki mekân, mobilya ve donatım malzemeleri açısından yeterli olup Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her atölye için ayrı teknik şartname hazırlanmış olmasına rağmen içerik bakımından henüz yeterli düzeyde çalışma bulunmamaktadır. Yapımına 2019 yılından itibaren başlanan *Tasarım Beceri Atölyeleri’nin* Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 de yayınlanan “*Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu*” belgesinde çocukların her ne kadar el becerisi kazanması hedeflenmiş olsa da bununla birlikte ülkemizde yaşayan göçmen çocukların dil gelişimine de katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. *Tasarım Beceri Atölyeleri’nin* öncelikli hedefleri arasın-

da çocukların özellikle elini kullanması, ürün tasarlaması ve üretmesi sayılmaktadır. Almanya örneklerinde de görüldüğü üzere atölyeler, üretim alanı olmakla birlikte ülkede yaşayan göçmen çocukların dil gelişimlerini önceden planlanan çalışmalarla destekler niteliktedir. Ülkemizde *Tasarım Beceri Atölyeleri*'nin içeriği hakkında henüz yeterli düzeyde çalışmalar mevcut olmasa da yukarıda tanıtılan projeler ve sonuçları ilham vericidir. Yürütülen çalışmaların her ne kadar göçmen çocuklar için düşünülmüş olsa da göç geçmişi bulunmayan fakat sosyalleşme açısından sorunlar yaşayan çocuklara da uygulanabileceği proje sonuçlarında görülmektedir. Bu da atölyelerin eğitim sistemindeki tüm çocukları kapsadığı ve onlara eğitimde fırsat eşitliği tanıdığı anlamına gelmektedir.

Tasarım Beceri Atölyeleri'nde özellikle göçmen çocukların Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi hedefleniyorsa öncelikle bunun ders saatlerine yansıtılması gerekmektedir. Göçmen çocuklar için ders saatleri dışında *Tasarım Beceri Atölyeleri*'nde onların dil gelişimine yönelik çalışmaların yürütülebilmesi amacıyla planlanmalar yapılması gerekmektedir. Hem eğitici hem eğlendirici olan bu tür çalışmaların sadece eğlence unsuru olarak algılanmaması için ders içeriklerinin, kullanılacak şarkıların, metinlerin vb. çalışmaların amacına uygun olarak önceden seçilmiş olması ve kişilere konuşma fırsatı yaratabilecek belli hareketlerin önceden belirlenmiş olması önerilmektedir. Saha çalışmalarının planlı yürütülebilmesi ve çalışmaların verimliliğinin arttırılabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı'nın akademik destek de alarak Türkçeyi geliştirici oyunlar ve hareketlerin yer aldığı, yaş gruplarına uygun bir kitapçık hazırlaması önemli görülmektedir.

Bir başka önemli husus ise yürütülen çalışmaların sonuçlarını görmek ve niteliğini arttırmak için sürecin belli aralıklarla değerlendirilmesidir. Geliştirilecek gözlem formlarıyla başta öğretmenler olmak üzere velilerin görüşleri de alınarak değerlendirme sonuçlarına göre çalışmaların revize edilmesi önerilmektedir.

Bunun yanı sıra bahsedilen çalışmaların kimler tarafından yapılacağı belirlenmesi ve bu kişiler için gerekli olan eğitimlerin sağlanması önemlidir. Türkçe dil gelişimine yönelik çalışmaların öncelikli olarak okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki öğrencilere kendi öğretmenleri tarafından uygulanması önerilmektedir. Bilindiği üzere bu yaşlardaki çocuklar yabancı bir dili kendilerinden büyük çocuklara göre daha kolay ve neredeyse o dili konuşanlar kadar iyi öğrenebilmektedirler. Öte yandan bu branştaki öğretmenlerin aldıkları pedagojik formasyonun oyun temelli öğrenmeyi temel alması hedeflenen çalışmaların uygulanmasını da kolaylaştırmaktadır. Unutulmamalıdır ki yürütücü öğretmenin, branşı ne olursa olsun, göçmen çocuklar ile çalışmalara başlamadan önce hareket odaklı ve müzik temelli dil eğitimi konusunda hizmet içi eğitim alması gerekmektedir.

Tasarım Beceri Atölyelerinin Göçmen Çocukların Dil Gelişimindeki Etkisi ve Önemi: Almanya..

Kaynakça

- Aksoy, A. B. (2014). *Her yönüyle okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitimde oyun (Birinci baskı)*. Hedef CS Basın Yayın.
- Altmışdört, G. (2013). *Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış*. Ege Eğitim Dergisi, 14 (2), 41-62.
- Arik, F. & Arik, I. A. (2016). *Grounded Teori Metodolojisi ve Türkiye’de Grounded Teori Çalışmaları*. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (58), 285-309.
- Arkoc, S. (1993). *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*. Alfa Yayınları.
- Arzberger, C., & Erhorn, J. (2013). *Sprachförderung in Bewegung. Bewegungsangebote für Klein und Vorschulkinder*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. M.U. Vakfı Yayınları.
- Bartsch, M. (2010). *Bündnis der Weggucker*. Der Spiegel, 37, 20-28.
- Baykoç, N. (1986). *Çocuklarda Dilin Kazanılması. Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ya-Pa Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Binbaşıoğlu Yayınları.
- BMBF, B. f. (2017, 12 5). *Pressemitteilung*. Mart 18, 2021 tarihinde Bundesministerium für Bildung und Forschung: <https://www.bmbf.de/de/stabile-ergebnisse-bei-zunehmenden-herausforderungen--lesen-muss-gestaerkt-werden-5232.html> adresinden alındı
- BMBF, B. f. (2019, 12 3). *PISA 2018: Deutschland stabil über OECD-Durchschnitt*. Mart 20, 2021 tarihinde BMBF: <https://www.bmbf.de/de/pisa-2018-deutschland-stabil-ueber-oecd-durchschnitt-10349.html> adresinden alındı
- Çakır, T. (2013). *Çocukta Dil Gelişimi ve Kuramsal Yaklaşımlar*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (7), 110-134.
- DESTATIS, S. B. (2020, Temmuz 28). *Migration und Integration*. Mart 20, 2021 tarihinde DESTATIS, Statistisches Bundesamt: <file:///C:/Users/Zehra%20OZTURK/Downloads/migrationshintergrund-2010220197004.pdf> adresinden alındı
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, F. u. (2019). *Deutschland kann Integration: Potenziale fördern, Integration forndern, Zusammenhalt stärken*. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Dorner, M. I. (2010). *Deutsch bewegt: Vorstellen-Darstellen-Verstehen. Dramapadagogische Förderung der Vorstellungsbildung bei SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*, Universität Graz, Graz.
- Dündar, P. D. (2020, Mayıs 14). *Hamilelikte Bebeğin Hareketleri Ne Anlam İfade Ediyor?* Grup Florence Nightingale Hastaneleri: <https://www.florence.com.tr/hamilelikte-bebegin-hareketleri-ne-anlam-ifade-ediyor#:~:text=Anne%20karn%C4%B1nda%20bebek%207.%20haftadan,%20hamilelik%20haftalar%C4%B1%20aras%C4%B1nda%20hissederler>. adresinden alındı

- Erhorn, J., Axt, K., & Brandes, B. (2019). *Sprachförderung mit Bewegung: Eine videografische Untersuchung der Interaktion zwischen Bezugspersonen und drei- bis sechsjährigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Bewegungsangeboten*. Frühe Bildung, 1-8.
- Eryılmaz, D. , Uladı, G., Geyik, M. & Öztürk, M. (2019). 36-72 Aylık Çocukların Dil Gelişim Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (1) , 265-277.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. S. Fürstenay, & M. Gomolla içinde, *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (s. 21-49). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gülhan, F. (2021). *Okul Paydaşlarının Tasarım Beceri Atölyelerine Yönelik Beklentilerine Dayalı Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 7 (15), 235-260.
- Gündüz, G. F. (2020). *Opinions of Primary School Teachers in Relation to Effectiveness and Applicability of Design Skill Workshops*. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 11 (4), 533-570.
- Hunn, K. (2003). "Nachstes Jahr kehren wir zurück..." Die Geschichte der türkischen "Gastarbeiter" in der Bundesrepublik. Philosophische Fakultät der Adalbert-Ludwigs-Universität.
- Jersild, A. (1979). *Çocuk Psikolojisi (Çev.: Gülseren Günce)*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Keller, B. (2013). *Zur Sprache kommen. Konzeptualisierung und Evaluierung eines musiktherapeutischen Sprachförderangebots*. Books on Demand.
- Kitschke, S. (2015, 08 10). Variationen zur Durchführung des Konzeptes "Durch Musik zur Sprache Masterarbeit [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Universität Münster, Münster.
- Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Schöningh.
- Korkmaz, Ö. & Mahiroğlu, A. (2007). *Beyin, Bellek Ve Öğrenme*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1), 93-104.
- Mandler, J., & Zimmer, R. (2006). *Sprach- und Bewegungsentwicklung bei Kindern. Motorik*. Zeitschrift für Motorpadagogik und Motortherapie, 33-40.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2006). *perik.Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag.Beobachtungsbogen*. Herder.
- MEB, M. E. (2018). *Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu*. MEB.
- MEB, M. E. (2021). *Tasarım Beceri Atölyesi: Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Rehber*. MEB.
- MEB, O. G. (2021). *Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu - UNICEF*.
- Menebröcker, E., & Jordan, A.-K. (2011). *Musiktherapie*. Mart 12, 2021 tarihinde Uni Münster: <http://www.uni-munster.de/Musiktherapie/Literaturdienst/bestellservice.html> adresinden alındı
- Menebröcker, E., & Jordan, A.-K. (2014). *Abschlussbericht 2014*. Münster Üniversitesi, Münster.

Tasarım Beceri Atölyelerinin Göçmen Çocukların Dil Gelişimindeki Etkisi ve Önemi: Almanya..

- Menerbröcker, E., & Jordan, A.-K. (2014). *Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis*. S. Sallat, & M. Speer (Edt.), *Sprache professionell fördern, kompetent-vernetzt-innovativ* (s. 444-453). Schulz-Kirchner.
- Mostafa, T., & Schwabe, M. (2019). OECD. Mart 19, 2021 tarihinde PISA: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf adresinden alındı
- Mülteciler-Derneği. (2021, Nisan 10). *Türkiyedeki Suriyeli Sayısı Mart 2021*. Mülteciler Derneği: <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> adresinden alındı
- Öztürk, Z. (2020). *Tasarım ve Beceri Atölyelerine Yönelik Uygulamalar - Almanya Örneği*. Millî Eğitim Dergisi, 49 (227), 141-158.
- Pathe, R. (2008). *Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens*. Conbrio.
- Ramsauer, K. (2011). *Bildungserfolge von Migrantenkindern: Der Einfluss der Herkunftsfamilie*. Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Rentz, R., Niebergall, G., & Göbel, D. (1986). *Feinneurologische Befunde bei sprachgestörten Schulkindern*. Klinische Padiatrie, 107-113.
- SVR, S. d. (2019). *Ungleiche Bildungschancen: Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH*.
- Temel, F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Vize Basın Yayın.
- testzentrale. (2018). *testzentrale*. Mart 14, 2021 tarihinde Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren: <https://www.testzentrale.de/shop/sprachstandserhebungstest-fuer-kinder-im-alter-zwischen-5-und-10-jahren.html> adresinden alındı
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Narr.
- Tüpker, R. (2009). *Durch Musik zur Sprache. Handbuch*. Books on Demand.
- Warnke, F., & Hanser, H. (2004). *Nachhilfe ade? Gehirn & Geist*, 64-67.
- Zimmer, R. (2010). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Herder.

YABANCILARA DİL ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİNİN KULLANIMI: BİR KARMA-META YÖNTEMİ

DERLEME MAKALESİ

Veli BATDI¹

1 Doç Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, EPÖ, veb_27@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7402-3251

Geliş Tarihi: 25.05.2021 Kabul Tarihi: 13.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.942631

Öz: Bu çalışmada, yabancılar dil öğretiminde teknolojinin kullanımına yönelik uygulamaların karma-meta ile analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, karma-meta yöntem, meta-analiz ve meta-tematik analiz süreçlerinden yararlanılarak doküman analizine dayalı nicel ve nitel verilerin incelenmesini içermektedir. Meta-analiz için belirli veri tabanlarından dâhil edilme kriterleri çerçevesinde ulaşılan çalışmalar CMA ve MetaWin programlarıyla analiz edilmiştir. Analiz kapsamına alınan 7 çalışmadaki 28 verinin etki büyüklüğü $g = 1.196$ olarak muazzam düzeyde bulunmuş ve ilgili teknoloji destekli uygulamaların yabancılar dil öğretimini pozitif yönde etki ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Meta-analiz sürecinin güvenilirliğine ilişkin çeşitli hesaplamalar yapılarak güvenilirlik değerleri elde edilmiştir. Meta-tematik analiz bağlamında ise yine belirlenen kriterler çerçevesinde doküman analizine dayalı olarak ulaşılan 9 çalışma, içerik analizine göre Maxqda programıyla analiz edilmiş, belli tema ve kodlar elde edilmiştir. Yabancılar dil öğretiminde teknolojinin kullanımına yönelik uygulamaların dil becerilerine, başarıya ve öğrenme ortamına etkisi ile bu uygulamalara ilişkin engeller ve çözüm önerileri temalarına ulaşılmıştır. İlgili temalar altındaki kodlara ilişkin uyum değerleri hesaplanarak iyi düzeyde uyum bulunmuştur. Araştırma bulguları, meta-analiz ve meta-tematik analiz bulgularının ortak noktada buluştuğunu ve teknoloji destekli uygulamaların yabancılar dil öğretimi üzerinde çeşitli yönlerde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, yabancılar dil öğretiminde kullanılan teknolojik uygulamalardaki sorunlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: teknoloji destekli uygulamalar, yabancılar dil öğretimi, karma-meta yöntemi, meta-analiz, meta-tematik analiz, etki.

THE USE OF TECHNOLOGY IN LANGUAGE TEACHING TO FOREIGNERS: A MIXED-META METHOD

Abstract:

In this study, the applications for the use of technology in language teaching to foreigners are examined through mixed-meta method. In this context, mixed-meta includes the examination of quantitative and qualitative data based on document analysis by using meta-analysis and meta-thematic analysis processes. For meta-analysis, studies reached within the framework of inclusion criteria from certain databases were analyzed with CMA and MetaWin programs. The effect size of 28 data in 7 studies included in the analysis was found to be $g = 1.196$ at a great level, and it was interpreted that the relevant technology-supported applications positively affected the process of language teaching to foreigners. Reliability values were also obtained by making various calculations regarding the reliability of the meta-analysis process. In the context of meta-thematic analysis, 9 qualitative studies, which were reached based on document analysis within the framework of determined criteria, were analyzed with Maxqda program according to content analysis and certain themes and codes were obtained. The themes included the effect of using technology-supported applications in language teaching on foreigners' language skills, success and on learning environment. It was also seen that there are certain obstacles and solution offers of using technology in language teaching to foreigners. A good level of consistency was found by calculating the agreement values for the codes under the relevant themes. Research findings revealed that meta-analysis and meta-thematic analysis findings converge at a common point and technology-supported applications have positive effects on language teaching to foreigners in various aspects. In the study, suggestions regarding the problems in technological applications used in language teaching to foreigners are presented.

Keywords: technology-supported applications, language teaching to foreigners, mixed-meta method, meta-analysis, meta-thematic analysis, impact.

1. Giriş

1.1. Teknoloji ve Eğitim

20. yüzyılın sonlarıyla 21. yüzyılın ortalarında gerçekleşen teknolojik ve bilimsel gelişmeler hayatın her alanına etki etmeye başlamıştır. Yaşanan teknolojik gelişmelerin, eğitim alanına da yansdığı görülmüştür. Teknolojinin eğitim hayatına girme-

sinde önemli materyallerden biri olan bilgisayar, eğitim-öğretimde; sınıf içi öğretim etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme, eğitim ve yönetim araştırmaları, psikolojik ve rehberlik gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Karaağaç, 2017, s.28). Eğitim alanındaki kullanımıyla birçok avantaj sunan bilgisayarlar, öğrencilere anlayamadıkları konuları kendi başlarına tekrar edebilme imkânı sunmakta, konunun işlenişini ve ilerleyişini öğrencilerin kendilerinin ayarlayabilmelerini sağlamaktadır (Dinçer, 2006, s. 65-68). Bilgisayar desteği ile yapılan eğitim, ayrıca bireysel farklılıkları dikkate alarak içeriği öğrencinin geçmiş yaşantılarına göre ayarlayabilmeyi sağlayan etkili ve verimli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Çalışkan ve Şimşek, 1999, s. 247). Dönüt sağlama, bol tekrar etme, kendi öğrenme hızlarına göre öğrenebilme imkânları sağlayan bilgisayar destekli eğitim, her kademede kullanılması önerilen bir uygulama olarak belirtilebilir. Kademeler açısından değerlendirildiğinde, özellikle küçük yaş gruplarında soyut kavramların öğretiminde somutlaştırmanın büyük bir öneme sahip olduğu (Okur Akçay ve Halmatov, 2015, s.45) ve bu sebeple okul öncesi dönemde dâhil tüm kademelerde bilgisayarların kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Yabancılara Dil Öğretimi

Yabancılar için öğrenme ortamları oluşturmada yeni yollarla düşünmeye, varsayılan kültürel kalıplardan uzak ve pedagojik değerleri yeniden gözden geçirmeye dikkat edilmelidir (Orellana, 2015, s.6). Konu dil öğretimi olunca ise, yabancı/ikinci bir dilin herhangi bir yönünü öğrenmek için ne kadar çok zaman harcanırsa, öğrenmenin o denli etkili olabileceği belirtilebilir. Ayrıca yabancıların dil öğrenimi sırasında, yabancı (hedef) dile maruz kalma ve hedef dilde pratik yapma, ikinci dil öğrenimi için “gerekli” koşullar olarak kabul edilmektedir. Öğrenme eyleminin, maruz bırakma ve uygulama olmadan etkili ve kalıcı olarak ilerleyemeyeceği düşünülmektedir. Daha fazla maruz kalma ve uygulamada, yabancı dil öğrenenler daha yetkin hale gelebilmektedir (Peirce, 1994, s.5). Diğer yandan yabancılara dil öğretimi sürecinde motivasyonunun da çok büyük bir faktör olduğu bilinmelidir (Kondo, 1999, s.78). Yabancıların ana dillerinin dışında yaşadıkları ülkenin dilini (hedef dil) çeşitli sebeplerden dolayı öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeyleri dil öğrenimini farklı açılardan etkileyebilmektedir. Ancak bütün bunların yanı sıra, günümüzde dijital teknolojilerin bu alanda da büyük bir rol üstlenerek farklı şekillerde yabancıların dil öğrenmelerine etki etmesidir. TV, bilgisayar, akıllı tahta, cep telefonu gibi araçlar ile çevrimiçi ve çevrimdışı uygulamalar, Web 2.0 araçları yabancıların dil öğretiminde yararlanılan kaynakların başında gelmeye başlamıştır.

Bu noktada literatüre bakıldığında, yabancılara dil öğretimine ilişkin farklı örneklerle rastlanmıştır. Yabancıların Avrupa'nın bazı şehirlerinde dil öğrenmelerine ve sosyalleşmelerine yardımcı olmak amacıyla bir dizi akıllı telefon araçları ve hizmetleri içeren uygulama (MApp) geliştiren ve Avrupa tarafından finanse edilen MASELTOV adlı projenin Birleşik Krallık'ta gerçekleştirilen bir uygulamayı içeren çalışması bu örneklerden biridir. Proje kapsamında kullanılan “MApp” araçları olarak bilinen teknolojik

destekle, durum merkezli dil ihtiyaçları, akran desteği için sosyal bir forum, kültürel bilgiler, yorumlar ve uygulamalar sunulmaktadır. Ayrıca MApp, günlük yaşantılarında kolaylık sağlayan ve resmi olmayan öğrenmeye yardımcı olmak için tasarlanmış dil dersleri de içermektedir. Araştırma sonucu, MApp'ın yabancılara, güven konusunda yardımcı olduğunu; dil öğrenimi ve farklı dil becerilerinin pratiğini sağladığını; sosyal öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Sosyo-duygusal destek ve geri bildirim imkânı sunması, sosyal bir forumla iletişimi sağlaması ve öğrencinin tercih ettiği yerlerde ve zamanlarda dil becerilerini geliştirme fırsatı vermesi bu projede kullanılan ve resmi olmayan ilgili mobil dil öğreniminin güçlü bir yanı olarak belirtilmiştir (Jones vd., 2017, s.228). Yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 tabanlı teknolojilerin kullanımı ise motivasyon ve yaratıcılık düzeyini arttırmaktadır. Yabancılara dil öğretimi yapan öğretiler, bu imkânlarla daha esnek öğrenme ortamları oluşturabilmektedirler (Baş ve Yıldırım, 2018, s.827). Bu sebeple, yabancılara dil öğretimi sürecinde, zengin materyallerle oluşturulmuş ortam ve durumların yaratılmasında dil öğrenme başarısı açısından büyük fayda olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, teknolojinin yabancılara dil öğretimi sürecine iyi entegre edilerek kullanılması önemsenmektedir.

1.3. Yabancılara Dil Öğretimi ve Teknoloji Kullanımı

Yabancılara eğitim sürecinde, dijital teknolojilerin çocukların deneyimlerini belirtmeleri ve ifade etmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanıldığı bilinmektedir (Dunn, Bundy ve Woodrow, 2012, s.481). İleri teknolojilerin yaratmış olduğu gelişmelerle veri, ses, müzik, metin, fotoğraf, görüntü biçimindeki her türlü bilgi ve belge bilgisayar diline dönüştürülebilmektedir (Törenli, 2005, s.98). Dolayısıyla bu dönüşüm ile ulaşılabilen olanakların yabancılara dil öğretimi konusunda oldukça yarar sağlayabileceği belirtilebilir. İnsanlar arasında teknoloji odaklı iletişimin önemli olduğu düşünüldüğünde ve tüm toplumun bu tür gelişmelerin dışında kalmaması gerektiği ifade edildiğinde yabancılara eğitimi sürecinde de teknolojinin kullanımının ne denli önemli olduğu ifade edilebilir. Prensky'e (2004, s.2) göre insanlar arasındaki iletişim, dünya çapındaki teknolojinin kullanımı ile birlikte radikal bir şekilde değişmiştir. İletişimin yanı sıra, günümüz gençleri hayatlarının çok azını okuyarak geçirirken zamanlarının çoğunu video ve bilgisayar oyunları, e-posta, internet, cep telefonları ve mesajlaşma gibi teknolojik araçları kullanmaya ayırmaktadır. Tüm bu bilgiler yabancılara dil öğretimi sürecinde de teknolojinin kullanımının vazgeçilmez olduğunu göstermektedir.

Yabancılara yönelik politika ve düzenlemeler bir ülkenin sadece eğitim alanını değil, sosyoloji, ekonomi, psikoloji gibi birçok disiplini de ilgilendiren bir süreci kapsamaktadır (Dunn, 2004, s.65; Vandeyar ve Catalano, 2020, s.9). Ancak eğitim alanı açısından bakıldığında, farklı değişkenlerin göz önünde bulundurulması sürecin planlanması gerekmektedir. Bu noktada önemli değişkenlerden biri de dilsel boyutta teknolojik gelişmelerin yansımalarının büyük olmasıdır. Özellikle son yıllarda yabancılara için uygulanan programların iyi planlanmış ve teknolojik içeriklerle zenginleştirilmiş oldukları görülmektedir. Bu noktada Biçer (2012, s.107) yabancılara dil öğretimi süre-

cinde, Türkçe öğretiminde yapılan çalışmaların beklenen işlevi gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bu sonucu destekler bir uygulama da, Ankara Üniversitesi TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) Birimi tarafından online düzenlenen programlarda görülmektedir. Teknoloji desteği olarak canlı dersler aracılığıyla yürütülen bu programda, Ankara Üniversitesi TÖMER uygulamaları bağlamında Türkçenin yabancılar için öğretimine yönelik kuramsal ve uygulamalı bilgiler verilmesi amaçlanmıştır (TÖMER, 2021). Diğer taraftan, yabancılar için dil öğretiminde yaşanan engellerin ortadan kaldırılmasında da teknolojik desteğin büyük etkisi olduğu görülmüştür. Sadece kâğıt-kalem etkinlikleri yerine, 3 boyutlu görsellerin öğrenme sürecinde kullanılması, dil becerileri kapsamında dinleme ve telaffuz pratiği yapabilmek imkânları sunulması, video ve görsellerle kalıcı öğrenme sağlanabilmesi bu avantajlardan bazılarıdır. Teknolojik araçlar kapsamında, akıllı telefon, tablet, bilgisayar, laptop, akıllı tahta gibi birçok araç sayılabilir. Bu teknolojiler ile öğrenme motivasyonunun artırılması, arkadaş ve gruplarla kolay iletişim kurulabilmesi, istenilen bilgiye kolay ve kısa zamanda ulaşılabilmesi sağlanabilmektedir (Ghavifekr, & Rosdy, 2015, s.177-184). Kara (2010, s.409), yabancılar için verilen eğitimde, içeriğin devamlılık özelliğinin olması ve konuların zaman zaman tekrar edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Başaran, Akar ve Ulu (2015, s.26) bu konuda, dijital ders içeriklerinin istenen yer ve zamanda izlenebilmesi, anlaşılmayan konulara ilişkin derslerin tekrar edilebilmesinin öğrenmeyi kolay ve etkili kıldığını belirtmiştir.

Teknolojinin yabancılar için dil öğretiminde sağladığı katkıların yanı sıra bazı sınırlılıkların da olduğu belirtilmelidir. Teknolojik cihazlara erişebilme, teknolojiyi kullanma becerisine sahip olma, teknik problemlerle karşılaşma gibi sınırlılıklardan ötürü, sosyal, dilsel, kültürel, akademik ve mesleki alanlarda ciddi sorunlar yaşanabilmektedir. PISA verileri de bu noktada yabancı çocukların diğerlerine kıyasla okulda daha geriden takip ettiklerini ve uyum konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir (EU, 2012). Yabancılar için verilen eğitim konusunda yürütülen bir çalışmada, göçmen bir ailenin bir şekilde temin edebildikleri bir bilgisayardan online işlemleri kullanmada yararlanamadıkları, çünkü internet faturasını ödemediği zorluk çektikleri belirtilmiştir (Nogueron-Liu, 2017: 394). Benzer durumlara her yerde rastlanabilmektedir. Bu açıdan, yeterli ekonomik, sosyal ve kültürel destek sağlanarak yabancılar için dil öğretiminde teknolojinin kullanımı sonucu ülkede daha uyumlu ve verimli bir süreç yakalanabilir. Mevcut araştırmanın amacı, yabancılar için dil öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin kapsamlı bir inceleme yaparak literatürde nitel ve nicel boyutta yürütülmüş bulguları meta-analiz ve meta-tematik analiz çerçevesinde bütüncül bir perspektifle birleştirerek sunmaktır. Bu bağlamda, erişilen çalışmaların incelenmesi sonucunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Analize dâhil edilen çalışmalarda, teknoloji destekli uygulamaların yabancılar için dil öğretimine ilişkin etki düzeyi nedir?

2. Teknolojinin dil öğretimindeki kullanımının,

- a. Akademik başarı,
- b. Dil becerileri ve
- c. Öğrenme ortamına etkisi ile
- d. Sınırlılıkları ve çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Mevcut araştırma, yabancılar dil öğretiminde teknolojinin kullanımının etkililiğini belirlemeye yönelik karma-meta yöntemli bir araştırma sürecinden geçirilmiştir. Araştırma yabancılar dil öğretiminde teknolojinin kullanımıyla sınırlı tutulmuştur. Yabancılar dil öğretimi ve teknolojinin kullanımı dışında yabancıların eğitime yönelik farklı değişkenlerin dikkate alınarak incelenmesi sağlanabilir. Ayrıca, bu çalışma kapsamı dışında olan fakat ilerdeki çalışmalar için önerilen teknolojik uygulamaların deneysel süreç sonundaki çıktılarının değerlendirilmesi yapılabilir. Ayrıca, mevcut araştırmada, genel başlık olarak yabancılar dil öğretimi şeklinde yapılan taramaların, belli yaş aralığı veya kademe düzeyi dikkate alınması durumunda, belli gruplara ilişkin daha detaylı verilere ulaşılabileceği belirtilebilir.

2. Yöntem

Bu çalışmada yabancılar dil öğretiminde teknolojik uygulamaların kullanımının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla iki aşamadan oluşan karma-meta yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, yabancılar dil öğretiminde bu uygulamaların etkililiğinin belirlenmesi nicel boyutta meta-analiz ve nitel boyutta meta-tematik analiz aracılığıyla karma-meta yöntemi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Karma-meta yöntem, doküman incelemesine dayalı nicel ve nitel verilerin bütüncül bir perspektifle analizini içeren bir yöntem olarak tanımlanabilir. Daha detaylı açıklanırsa, karma-meta yöntemi, CMA/ MetaWin gibi programlarla nicel verilerin; Nvivo/Maxqda gibi programlarla nitel verilerin analiz edilmesini sağlayarak bu programların sunduğu ürünlerin bir çalışmada birleştirilip incelenmesine imkân veren kapsamlı, zengin içerikli bir yöntem şeklinde ifade edilebilir (Batdı, 2020, s.3). Kısacası, karma-meta yöntemi, doküman analizine dayalı meta-analiz+meta-tematik analiz şeklinde formüle edilerek tanımlanabilir. Karma-meta çalışması yürütülürken, analize dâhil edilecek çalışmaların bilimsel nitelikli ve yayımlanmış/kabul görmüş özellikteki nicel (meta-analiz) ve nitel (meta-tematik analiz) verileri kapsamına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca bu şekilde karma-meta yöntemiyle yürütülen çalışmaların analiz süreci, meta-analiz ve meta-tematik analiz açısından farklı iki türde gerçekleştirildiği için yöntem iki temel başlık altında gerçekleştirilen işlemler ile aktarılacaktır.

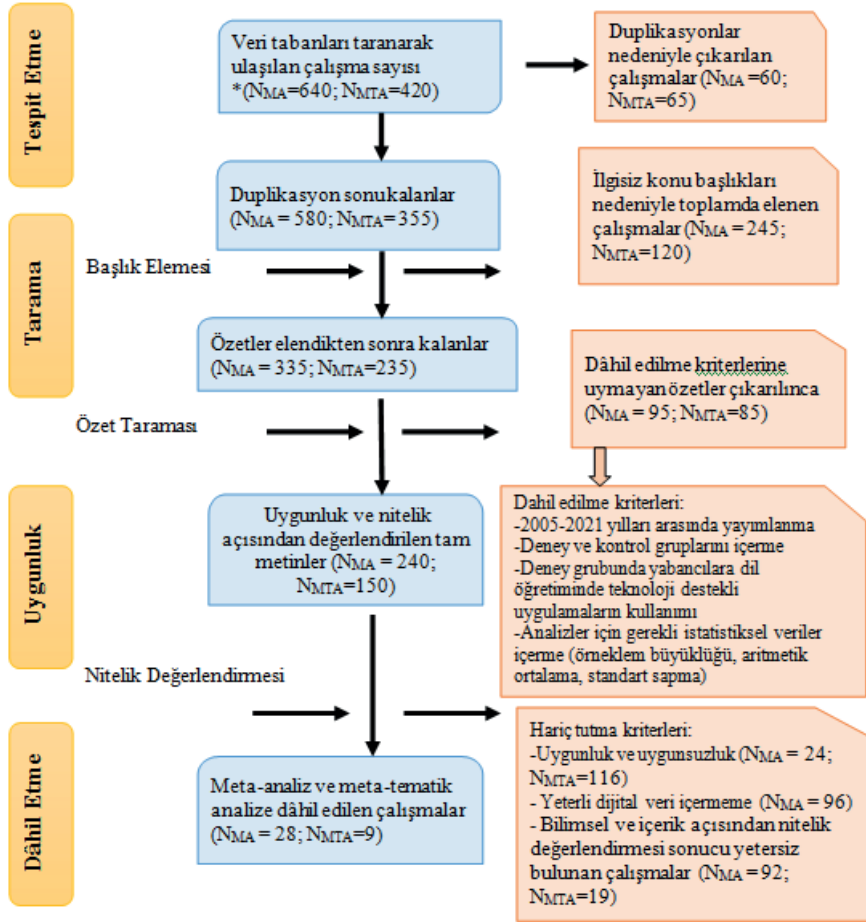
2.1. Meta-analiz Süreci

Meta-analiz, belli konularda yapılmış çalışma bulgularının birleştirilmesini içeren istatistiksel bir teknik olarak açıklanabilir. Ayrıca bireysel yürütülmüş araştırmalarda

ulaşılan verilerin daha geniş kapsamda yeniden analiz edilmesini kapsayan bir süreç şeklinde de tanımlanabilir (Glass, 1976, s.3). Meta-analiz, Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein (2009, s.4) tarafından nicel çalışmaların istatistiksel bulgularının birleştirilmesi ile araştırma sentezi elde edilmesi şeklinde açıklanırken, Becker (2000, s.1) tarafından ise belirlenen bir konuda yürütülen bağımsız çalışma sonuçlarının birleştirilmesi ve yeniden değerlendirilmesi süreci olarak açıklanabilir. Meta-analiz aracılığıyla yapılan literatür taramaları sürecinde elde edilen bağımsız çalışmaların bir araya getirilerek tek başına bir çalışmanın elde edilmesi, çok büyük istatistiksel güce ulaşılmasını sağlamaktadır (L'Abbe, Detsky ve Q'Rourke, 1987, s.224). Bu bağlamda, meta-analizin aynı konudaki çalışmaları sistematik olarak birleştirip çok güçlü sonuçlara ulaşılmasına olanak sunduğu söylenebilir (Cumming, 2012, s.3). Ayrıca meta analiz, bağımsız çalışmaların sınırlamalarını azaltarak bireysel çalışma bulgularını karşılaştırıp birleştirerek objektif sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009, s.6). Dolayısıyla, farklı araştırma sonuçlarının tek bir araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre daha zengin, geniş kapsamlı ve genellenebilir de olduğu belirtilebilir (Borenstein, Hedges, ve Rothstein, 2007, s.5).

2.1.1. Verilerin Toplanması

Bu kapsamda teknoloji destekli yabancılara dil öğretimine ilişkin literatürde yürütülmüş çalışmalara ulaşmak amacıyla "teknoloji destekli yabancılara dil öğretimi, göçmenlere yabancı dil öğretimi, göçmenlere/yabancılara Türkçe öğretimi" gibi anahtar sözcüklerle İngilizce ve Türkçe olarak YÖK, Google, Web of Science, Taylor & Francis Online, Science Direct, ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanlarından tarama yapılmıştır. Yapılan taramalarda belli dâhil edilme kriterleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, ulaşılan çalışmaların, ulusal ve/veya uluslararası yayın olması, teknoloji destekli yabancılara dil öğretimine ilişkin uygulamalar içermesi, yabancı öğrenenlerin akademik başarıları üzerindeki etkiyi incelemesi önemsenmiştir. Ayrıca çalışmaların, 2005-2021 yılları arasında yürütülmüş olması, Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış olması ve meta-analiz için uygun verileri (x, n, ss) içermesi şeklindeki kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterlere uygun çalışmalar analize dâhil edilmiş; uygun olmayanlar hariç tutulmuştur. Sonuç olarak meta-analiz için 7 çalışmadan 28 verinin analize dahil edilmesine karar verilmiştir. Bu çalışmaların analize dahil edilme süreci meta-tematik analize dahil edilen çalışmalarla birlikte Şekil 1'deki PRISMA akış diyagramında sunulmuştur.



Şekil 1. Analize Dâhil Edilen Çalışmalar

Not: * N_{MA} =Meta-analiz, N_{MTA} =Meta-tematik analize dâhil edilen çalışma sayısı

Farklı veri tabanlarının taranması sonucunda yabancılar dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların kullanımına ilişkin çok sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Meta-analiz bağlamında toplamda 640, meta-tematik analiz için ise 420 çalışmaya ulaşıldığı görülmektedir. Meta-analiz kapsamında dikkate alınan veri tabanları, yıl aralığı, çalışma yayım durumu meta-tematik analiz açısından da dikkate alınmıştır. Ancak meta-tematik analizde, göçmen eğitiminde teknoloji uygulamalarının kullanımına ilişkin katılımcı görüşlerine dayalı nitel çalışmalar analiz kapsamına alınmıştır.

Ulaşılan çalışmalardan meta-analiz için 65 çalışma duplikasyon nedeniyle elenmiştir. Geriye kalan 60, meta-tematik analiz için 245_{MA} ve 120_{MTA} çalışması ilgisiz konu başlıklarına sahip olması nedeniyle analiz sürecinden çıkarılmıştır. Kalan çalışmalar, meta-analiz ve meta-tematik analiz açısından Şekil 1’de sunulduğu gibi belirlenen uygunluk, yeterli veri içerme, bilimsel nitelik gibi farklı çalışma kriterleri çerçevesinde değerlendirilerek seçilmiştir. Bu aşamada, kaliteli düzeyde çalışma sonuçlarına ulaşmak ve alana orijinal ve özgün katkılar sunmak amacıyla çalışmaların nitelik değerlendirmesinin yapılması ve bilimsel yeterlik düzeyine uygunluklarına bakılması gerekmektedir. Bu bakımdan çalışmaların yansız, sistemli ve organize sunulmasına, anlamlı ve orijinal olmasına (Mack, 2012, s.1) dikkat edilmesi ve niteliklerinin belli özellikler açısından değerlendirilmesi gerekir (Greenland ve Q’Rourke, 2001, s.463-464). Bu doğrultuda detaylı değerlendirmeler sonucunda, meta-analiz ve meta-tematik analiz için uygun çalışmalar analiz sürecine dâhil edilmiştir.

2.1.2. Verilerin Analizi

Mevcut çalışmadaki meta-analiz, MetaWin ve CMA 2.0 programıyla yapılarak elde edilen Hedges g değeri Thalheimer ve Cook’un (2002, s.4-9) düzey sınıflamasına göre yorumlanmıştır. Meta-analiz sürecine ilişkin işlemlerin etki büyüklüklerinin belirlenmesi sabit etkiler modeli (SEM) veya rastgele etkiler (REM) modeline göre analiz edilmektedir (Ried, 2006, s.638). Bu noktada, Erez, Bloom ve Wells (1996, s.275) meta-analizdeki tüm çalışmalar için sadece bir tane gerçek etki büyüklüğü öngören sabit etkiler modelinin temel varsayımının birçok durum için gerçekçi olamayacağını belirtmiştir. Schmidt, Oh ve Hayes (2009, s.101) ise SEM’in uygun olacağı koşulların çok sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, araştırmada REM kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmada çalışmaların bireysel etki büyüklükleriyle birlikte genel etki büyüklüklerine de ulaşılmıştır. İlgili etki büyüklükleri hesaplanırken etki düzeyi sınıflandırılması şu şekilde yapılmıştır: $-0.15 \leq \text{Cohen } d < 0.15$ önemsiz düzeyde, $0.15 \leq \text{Cohen } d < 0.40$ küçük düzeyde, $0.40 \leq \text{Cohen } d < 0.75$ orta düzeyde, $0.75 \leq \text{Cohen } d < 1.10$ geniş düzeyde, $1.10 \leq \text{Cohen } d < 1.45$ çok geniş düzeyde, $1.45 \leq \text{Cohen } d$ mükemmel düzeyde (Thalheimer ve Cook, 2002, s.3-9). Karma-meta yöntemi bağlamında, meta-analiz boyutunda kullanılan etki büyüklüğü önemlidir. Bu kavram etki genişliği olarak da bilinmektedir. Etki büyüklüğü, bağımsız bir değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki değerini belirlemede yararlanılmaktadır. Bu değer hesaplanmasında “Cohen’s d” ve “Hedge’s g” katsayılarına bakılmaktadır.

2.2. Meta-tematik Analiz Süreci

Karma-meta yöntemiyle yapılan çalışmanın ikinci boyutunda meta-tematik analiz çerçevesinde belli bir konuda yürütülmüş nitel türdeki çalışma bulgularının birleştirilerek daha geniş kapsamda ve zengin veri sunan araştırma sonuçlarına ulaşılması amaçlanmaktadır. Meta-tematik analiz, doküman analizine dayalı olarak belli konu-

daki nitel türü çalışmalara ulaşılması ve çalışmalardaki ham verilerin yeniden analize tabi tutularak tema ve kodlar oluşturulmasını içeren bir süreç olarak açıklanabilir (Batdı, 2019, s.11: 2020, s.3). Meta-tematik analiz sonucunda, yeniden analiz edilen çalışmaların verilerinin bir araya getirilmesi ile genel ve bütüncül özellikte sonuçlara ulaşılması hedeflenmektedir. Meta-tematik analiz sürecinde, en göze çarpan özellik, nitel türde yürütülmüş çalışmalardaki ham verilere ulaşarak güvenilirliği yüksek araştırma çıktıları sunmak olarak belirtilebilir (Batdı, 201, s.11). Sonuç olarak mevcut çalışmada, karma-meta araştırması çerçevesinde yürütülen meta-tematik analiz ile meta-analiz bulguları karşılaştırılarak ilgili araştırma konusuna ilişkin farklı ve ortak yönler bulunmaya ve bütüncül sonuçlar elde edilmeye çalışılmaktadır.

2.2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, yabancılar dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların kullanımının etkililiğinin belirlenmesine yönelik ulaşılan veriler *doküman incelemesiyle* elde edilmiştir. Doküman analizi, basılı veya elektronik materyaller olmak üzere ilgili belgeleri detaylı incelemeyi sağlayan, belgelerden bilgi toplamayı ve ulaşılan bilgelere anlam vermeye olanak sağlayan sistematik, planlı bir süreç olarak tanımlanabilir (Corbin ve Strauss, 2008, s.155-156). Ayrıca doküman incelemesi, yalnız ve/ya gözlem, görüşme yoluyla toplanan bilgilere destek vermek amacıyla yararlanılan veri toplama yöntemi şeklinde de tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1999, s.10). Ancak doküman analizi sürecinde ulaşılan belgelerin, araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş belgeler olması gerekmektedir (Bowen, 2009, s.27). Bu bağlamda ulaşılan veriler, belirtilen veri tabanlarından ulaşılan tez ve makalelerden elde edilen dokümanları kapsamaktadır. Doküman analizine dayalı teknoloji destekli yabancılar dil öğretimine ilişkin toplanan nitel türdeki veriler, *içerik analiziyle* çözümlenmiştir. İçerik analizi, izlenimsel, sezgisel ve yorumlayıcı analizlerden sistematik (Downe-Wamboldt 1992, s.314; Sandelowski, 1993, s.213), planlı, yoğun ve detaylı metinsel analizlere kadar (Rosengren, 1981, s.11) tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlara ulaşmayı sağlayan analitik bir yaklaşım şeklinde ifade edilebilir (Krippendorff, 2004, s.18). Ayrıca içerik analizinin geçmişinin birkaç yüzyıl öncesine uzandığı ve bu tekniğin önceleri hem nicel hem de nitel çalışmalarda kullanılmasına rağmen son zamanlarda özellikle nitel çalışmalarda kullanıldığı söylenebilir. İletişim, gazetecilik, sosyoloji, psikoloji ve iş dünyasında uzun bir kullanım geçmişi söz konusu olduğu belirtilmiştir (Neundorf, 2002, s.1). Nitel içerik analizinin kullanıldığı çalışmalarda, metnin içeriğine veya bağlamsal anlamına özen gösterilerek dilin iletişim özelliklerine odaklanılır (Hsieh ve Shannon, 2005, s.1278). Dolayısıyla karma-meta yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın meta-tematik analiz sürecinde, içerik analizi yapılarak metinsel verilerin içeriğinde ulaşılan kod ve temaların yeniden yorumlanması sağlanmıştır. Bu bağlamda, nitel anlamda kriterlere uygun çalışma metinlerinin içerikleri detaylı bir şekilde incelenerek ortak yönler tespit edilmiştir. Bu süreçte yapısal ve anlamsal ortaklık dikkate alınarak ilgili veriler yeniden sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Kısacası, nitel boyutta doküman analizine

dayalı ham veri içeren ilgili uygulamalara dayalı çalışmaların verileri içerik analizi bağlamında yeniden yorumlanmıştır. Bu aşamada, analiz sürecine dahil edilen çalışmalar Maxqda-11 nitel veri analiz programı ile analiz edilmiştir.

2.2.2. Kodlama

Meta-tematik analiz sürecinde çalışmaların kodlanması süreci önemlidir. Kodlama, verilerin belirli bir anlam bütünlüğüne ulaşmasını sağlayan ve daha kolay kavramsallaştırılmasına etki eden bir aşamadır (Keller, 1995, s.42-43). Merriam (2009, s.194), kodlama sürecinin hem manuel hem de bir bilgisayar programı aracılığıyla yapılabileceğini belirtmekle birlikte analiz sürecinde kullanılabilecek kapsamlı ve güçlü paket programlarından da yararlanılabilirliği vurgulamıştır. Bu bağlamda, meta-tematik analiz süreci Maxqda-11 bilgisayar paket programdan yararlanılarak yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yabancılara dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların kullanılmasının “dil becerilerine, akademik başarıya ve öğrenme ortamlarına katkısı” ile “teknoloji destekli yabancılara dil öğretimindeki engeller ve engellere ilişkin çözüm önerileri” şeklinde 4 tema oluşturulmuş ve bu temalar gruplandırılıp modelleştirilmiştir. İlgili tema ve kodların oluşturulmasında araştırmacının dışında başka bir araştırmacı da kodlayıcı olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar analiz dâhilindeki çalışmaları birbirinden bağımsız olarak değerlendirmiş ve çalışmalardan kod ve temalar çıkarmışlardır. Kod ve tema oluşturma süreci tamamlandıktan sonra her iki kodlayıcı arasındaki uyuma bakılmıştır. Birbirinden farklılık içeren durumlar için iki kodlayıcı arasındaki karşılıklı görüşmeler çerçevesinde uyum sağlanıncaya dek tartışmalar devam etmiştir. Bu aşamada, kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği sağlayan Cohen Kappa uyum değerleri (Cohen, 1960, s.38-39) hesaplanmıştır. Kappa değerinin +1 ile -1 arasında yer aldığı ve değer 1'e yaklaştıkça uyumun çok iyi düzeyde olduğu bilinmektedir (Sim ve Wright, 2005, s.259). Mevcut araştırmada ilgili temalara ilişkin uyum değerleri, yabancılara dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların dil becerilerine/akademik başarıya etkisi .809; öğrenme ortamlarına katkısı .826; teknoloji destekli yabancılara dil öğretimindeki engeller .891; engellere ilişkin çözüm önerileri .930 şeklinde hesaplanmıştır. Landis ve Koch (1977, s.165) .800 üzerindeki değerlerin mükemmel uyum olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla, mevcut araştırmadaki ilgili temaların uyumunun çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Ek-1).

2.2.3. Meta-tematik Analiz Sürecinde Güvenirlik

Nitel çalışmalarda güvenirlilik yerine inandırıcılık kavramının kullanıldığı söylenebilir (Guba ve Lincoln, 1982, s.376). Bu sebeple, çalışmanın meta-tematik analizinin nitel araştırmalar içermesinden dolayı inanılrlık kavramıyla ifade edilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu noktada inanılrlığı sağlamak amacıyla *araştırmacı üçgenlemesi* vurgulanmıştır (Denzin, 1978, s.301). Araştırmanın başından sonuna kadar, veri toplama, analiz, yorumlama ve raporlama süreçlerinde iki araştırmacı birlikte hareket ederek analiz sürecinde sürekli karşılıklı görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Ayrıca yine meta-tematik analiz gibi nitel araştırmalarda *uzman incelemesi* işleminin verileri doğru yorumlama noktasına etki ederek araştırmanın inanılabilirliğine katkı sağladığı belirtilmiştir (Creswell, 2003, s.223). Bu noktada, ikinci bir araştırmacıdan çalışmaların seçimi, analizi, kodlanması, yorumlanması aşamalarında sürekli görüşler alınarak dönütler çerçevesinde araştırmada gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Buna ek olarak, meta-tematik analizde, tema ve kod oluşturma sürecinde yararlanılan çalışmalardan doğrudan alıntılar yapılarak bulguların yorumlanması sürecinde bu alıntılara yer verilmiştir. Wolcott (1994, s.404), verilerin analizi sürecinde elde edilen bulguların mümkün olduğunca orijinal formuyla verilmesinin önemli olduğunu belirtmiş ve ilgili araştırmadaki katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarını okuyucuya sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Doğrudan alıntılar, meta-tematik analiz gibi nitel değerlendirmelerde temel ham veri kaynağı olduğu söylenebilir (Labuschagne, 2003, s.102). Bu bağlamda, alıntılarla katılımcıların duygu, düşünce, deneyim ve temel algıları ortaya çıkmaktadır (Patton, 2005, s.8). Bu çerçevede, kod ve temaların alındığı kaynaklar kodlanmıştır. Çalışmada “M” makaleyi; “TFO” Taylor & Francis Online, “PQDT” ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanlarından alınan çalışmaları temsil etmektedir. Sadece numara verilen kaynaklar ise YÖK ulusal tez merkezinden taranan tezlerin numaralarıdır. Örneğin, ‘M7-s.1581’ 7 nolu makalenin 1581 nolu sayfasından bir alıntı yapıldığını göstermekte ve ‘524803-s.81’ YÖK’teki 524803 numaralı tezin 81. sayfasından yapılan alıntıyı yansıtmaktadır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yabancılara dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamalara ilişkin karma-meta yöntemi kapsamında ulaşılan bulguları sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu bölümde nicel veriler meta analiz; nitel veriler ise meta-tematik analiz bağlamında sunulmuştur.

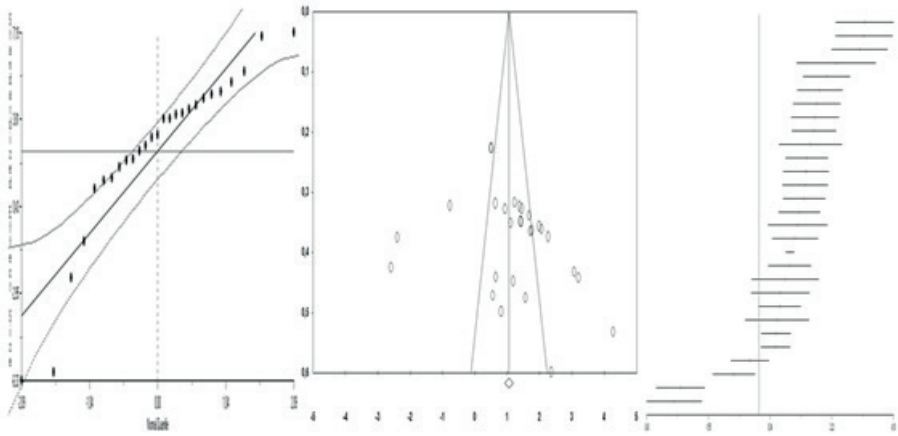
3.1. Meta-analiz Sürecine İlişkin Bulgular

Tablo 1’de meta-analiz bulguları verilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde, yabancılara dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin yabancı **öğrencilerin** akademik başarı puanlarının, REM’e göre yapılan hesaplamalara göre etki düzeyi 1.196 [.726; 1.666] olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 1. Meta-Analiz Bulguları

Models	n	g	95% Confidence interval		Heterogeneity		
			Lower	Upper	Q	p	I ²
SEM	28	1.054	0.922	1.186	334.690	0.000	91.933
REM	28	1.196	0.726	1.666			

Analiz sonucunda ulaşılan bu etki düzeyinin Thalheimer ve Cook'un (2002, s.3-9) sınıflamasına göre muazzam düzeyde olması, yabancılara dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların öğrenenlerin akademik başarısına etkisinin olumlu ve pozitif yönde olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yine Tablo 1'deki analiz sonucunda elde edilen heterojenlik test türü değeri incelendiğinde, akademik başarıya ait (Q=334.690; p .05) etki büyüklüğünün heterojen dağıldığı görülmektedir.

**Şekil 2.** Normal Quantile Plot, Funnel Plot ve Effect Size CI Plot

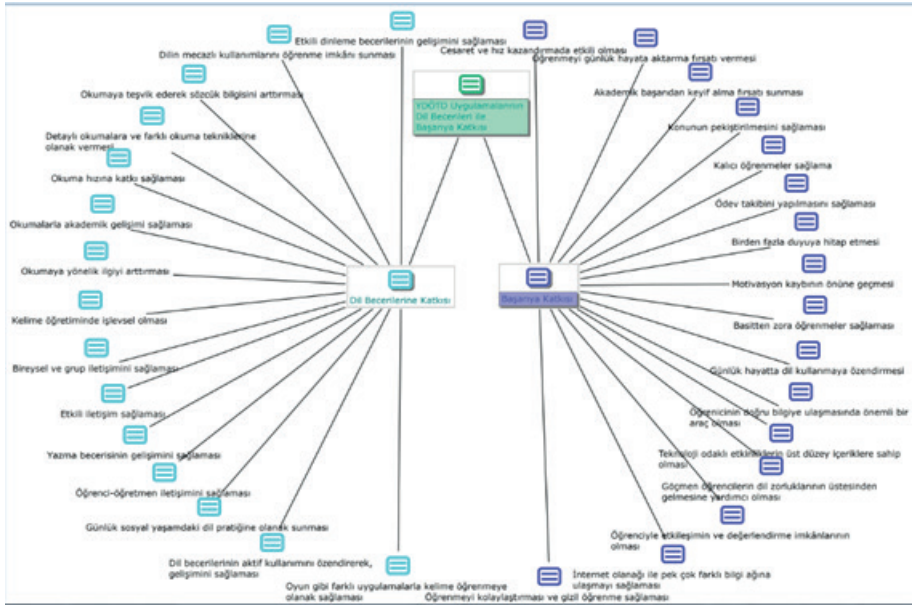
Şekil 2'de MetaWin ve CMA veri analiz programlarıyla ulaşılan, meta-analiz veri setinin görsel bir özeti olarak da değerlendirilen (Cooper vd., 2009, s.428) ve yayın yanlılığı olasılığını gösteren huni saçılım grafiği (Funnel Plot) görülmektedir. Bu tür analiz programları ile hesaplanan ilgili durumlar, hesaplanan etki büyüklüğünde bazen sapmalara yol açabilir (Borenstein vd., 2009, s.278). Ayrıca çalışmada yayım yanlılığı olup olmadığını incelemek amacıyla Normal Quantile Plot, Funnel Plot ve Classic Fail Safe N sonuçları incelenmiştir. Hesaplamalar sonucunda elde edilen 1791 değeri, meta-analiz sürecinde karşılaşılan yayım yanlılığını en aza indirmeyi veya ortadan kaldırmayı sağlayacak hata koruma sayısıdır [fail-safe (FS_N)] (Rosenthal, 1979,

s.638). FS_N değerini hesaplamayı sağlayan analiz sonucunda, mevcut çalışma için 1791 çalışmanın daha analize dâhil edilmesi durumunda anlamlılık oluşmasına neden olan anlamlı etkinin sifıra düşebileceği anlaşılmıştır. Ancak analize dâhil edilen çalışmaların sayısı ile hesaplanan 1791 değeri değerlendirildiğinde, bu değer araştırma çerçevesinde son derece yüksek bir rakam olduğu anlaşılmıştır. Bu sebeple, ilgili değer ulaşamayacak kadar çok sayıda çalışmayı gerekli kılmaması yayım yanlılığı etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanarak (Cheung ve Slavin, 2011, s.288) meta-analiz işlemlerinin oldukça güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Diğer yandan, MetaWin analiz programıyla ulaşılan Şekil 2'deki Normal Quantile Plot çizelgesine bakıldığında, analize dâhil edilen çalışmaların iki çizgi arasında dağıldığı görülmüş ve bu şekilde bir dağılımın güvenilir bir dağılım anlamına geldiği belirtilmiştir (Rosenberg, Adams, ve Gurevitch, 2000, s.36). Effect size CI Plot değerleri (Şekil 2) incelendiğinde ise, analiz dâhilindeki çalışmaların çoğunun pozitif ve anlamlı sonuçlar içerdikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda, yabancılar dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamalara ilişkin analize dâhil edilen çalışmaların güvenilir aralıkta yer aldığı söylenebilir.

3.2. Meta-tematik Analiz Kapsamında Ulaşılan Bulgular

Çalışmanın meta-tematik analiz aşamasında, yabancılar dil öğretiminin teknolojiye dayalı uygulamalarla desteklenmesi kapsamında yürütülen nitel çalışmalardan elde edilen tema ve kodlar modeller şeklinde sunulmuştur. Bu kapsamda “yabancılar dil öğretiminin teknolojiye dayalı uygulamalarla desteklenmesinin dil becerilerine, başarıya ve öğrenme ortamlarına katkısı” ile “teknoloji destekli yabancılar dil öğretimindeki engeller” ve “engellere ilişkin çözüm önerileri” biçiminde temaların ve bu temaların altında kodların oluştuğu görülmüştür.



Şekil 3. Yabancılar Dil Öğretiminde Teknoloji Destekli (YDÖTD) Uygulamalarının Dil Becerileri ile Başarıya Katkısı

Şekil 3'te yabancılar dil öğretiminin teknolojiye dayalı uygulamalarla desteklenmesinin dil becerileri ile başarıya katkısı, iki alt tema olarak verilmiştir. Bu bağlamda, yabancılar dil öğretiminde teknolojik uygulamaların *dil becerilerine katkısına* ilişkin "Oyun gibi farklı uygulamalarla kelime öğrenmeye olanak sağlama, Okumalarla akademik gelişimi sağlama, Etkili iletişim sağlama" şeklindeki kodlar örnek gösterilebilir. Referans alınan cümleler ise "Bence oyun daha fazla olursa mesela yabancılar için Türkçe öğrenmek daha kolay olurdu. Mesela yeni kelimeler öğrenmek, yeni sözcükler öğrenmek bence daha kolay olurdu (488550-s.152); "Okuma metinleri ile karşılaşan her öğrencinin gelişimi bir adım daha ileriye gidiyor. O yüzden okumayı teşvik etmesi, eğlendirici okuma metninin olması, sosyal içerikli metinler olması sebebiyle öğrenciler hem günlük sosyal yaşamdaki dil ile tanıştılar, hem de bir nevi gazete diline aşina oldukları için okumalarında, buna paralel olarak da akademik gelişimlerinde ilerleme görüldü (488550-s.166) şeklinde verilebilir. Ayrıca metinde belirtilen kodların dışında Şekil 3'teki modelde ilgili uygulamaların;

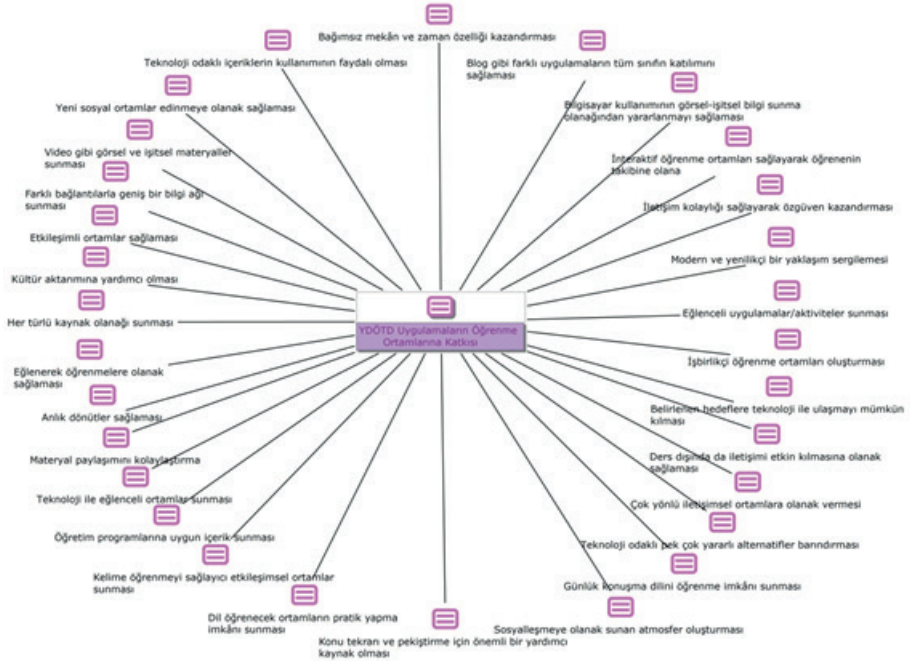
- Dil becerilerinin aktif kullanımını özendirerek gelişim sağlama,
- Detaylı ve farklı okuma tekniklerine olanak vermesi,

- Okuma hızına katkı sağlaması,
- Okumaya teşvik ederek sözcük bilgisini arttırması,
- Günlük sosyal yaşamdaki dil pratiğine olanak sunması,
- Okumaya yönelik ilgiyi arttırması,
- Kelime öğretiminde işlevsel olması,
- Öğrenci-öğretmen iletişimini sağlaması,
- Yazma becerisinin gelişimini sağlaması,
- Bireysel ve grup iletişimini sağlaması,
- Dilin mecazlı kullanımlarını öğrenme imkânı sunması,
- Etkili dinleme becerilerinin gelişimini sağlaması şeklinde dil becerilerine katkı sağladığı görülmektedir.

Yabancılara dil öğretiminin teknolojiye dayalı uygulamalarla desteklenmesinin *başarıya* katkısına ilişkin bazı kodlar ise “Akademik başarıdan keyif alma fırsatı sunması, Kalıcı öğrenmeler sağlama, Günlük hayatta dil kullanmaya özendirme, Göçmen öğrencilerin dil zorluklarının üstesinden gelmesine yardımcı olması” şeklinde belirtilebilir. Bu kodlara yönelik alıntılar ise “*I find myself interested in learning English so I can use it at work* [İş yerinde kullanabilmek için İngilizce öğrenmeye ilgi duyuyorum.] (PQDT-6-s.76); “*ICT tools helped the youths overcome language difficulties* [BIT araçları, gençlerin dil zorluklarının üstesinden gelmesine yardımcı olmuştur] (TFO-7-s.9)” şeklinde gösterilebilir. Başarıya ilişkin ayrıca;

- Basitten zora öğrenmeler sağlaması,
- Öğrenciyle etkileşim ve değerlendirme imkânının sunması,
- Konuyu pekiştirmesi, birden fazla duyuya hitap etmesi,
- İnternet olanağı ile pek çok farklı bilgi ağına ulaşmayı sağlaması,
- Teknoloji odaklı etkinliklerin üst düzey içeriklere sahip olması,
- İsteklendirme kaybının önüne geçmesi,
- Öğrencinin doğru bilgiye ulaşmasında önemli bir araç olması,
- Ödev takibini yapılmasını sağlaması,
- Öğrenmeyi günlük hayata aktarma fırsatı vermesi,
- Cesaret ve hız kazandırmada etkili olması,
- Öğrenmeyi kolaylaştırması ve gizil öğrenme sağlaması

gibi pek çok fayda sağlayıcı özelliğinin olduğu söylenebilir. Genel olarak ifade edildiğinde, yabancılar dil öğretiminin teknolojiye dayalı uygulamalarla desteklenmesinin dil becerileri ile başarıya pek çok yönde katkı sağladığı görülmüştür.



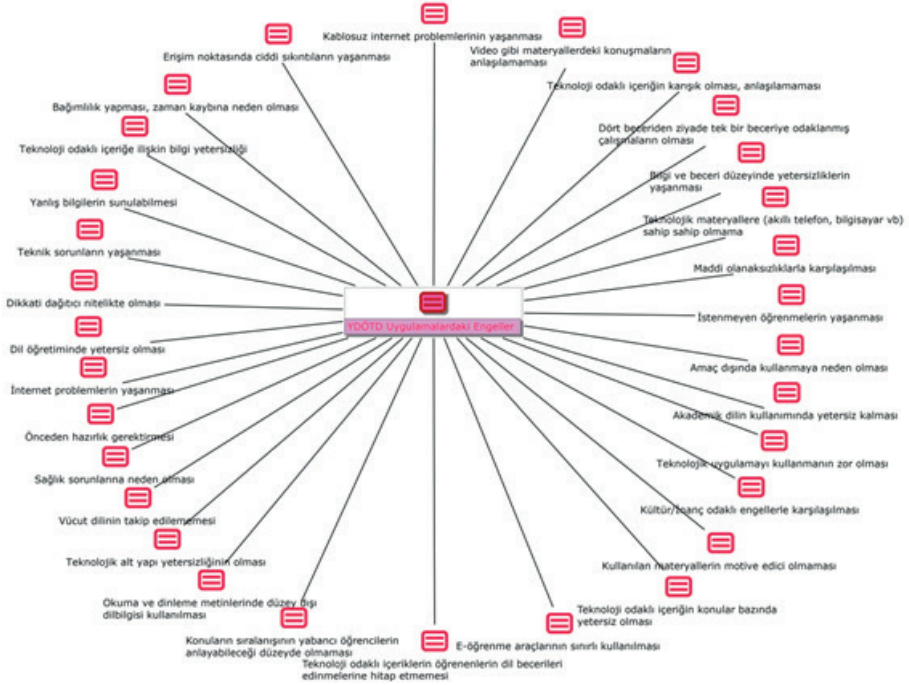
Şekil 4. YDÖTD Uygulamalarının Öğrenme Ortamlarına Katkısı

Şekil 4 incelendiğinde yabancılar dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların öğrenme ortamlarına katkısı bağlamında ulaşılan kodlar görülmektedir. Kodlardan bazıları “Bağımsız mekân ve zaman özelliği kazandırması, Çok yönlü iletişimsel ortamlara olanak vermesi, Belirlenen hedeflere teknoloji ile ulaşmayı mümkün kılması” şeklinde belirtilebilir. Bu kodlara referans olabilecek ifade ve alıntılındıkları çalışmalar ise “... benim için blog kitaptan daha iyi. Çünkü hocam telefonla her yerde biz okuyabiliriz. Ama kitap böyle değil. Mesela kantinde, mesela yolda yürürken bizde okuyabiliriz, bu yüzden hocam daha iyi (488550-s.157); “Dört temel beceriye hitap eden zengin bir içerik sunması Etkinlikler çok güzel. Dört temel beceride öğrenciye hitap eden, görsellerle süslenen etkinliklerin olması daha etkileyici (636694-s.81); “I can use technology to help me reach my goals. For example, I can ask them to do a task as a group and assign them different duties according to their skills [Hedeflerime ulaşmama yardımcı olması için teknolojiyi kullanabilirim. Örneğin öğrencilerin grup olarak bir görev yapmalarını isteyebilir ve onlara

yeteneklerine göre farklı görevler verebilirim] (PQDT-6-s.90) şeklinde belirtilebilir. Ayrıca modelde belirtilen diğer kodlar

- Teknoloji ile eğlenceli ortamlar sunması,
- Farklı bağlantılarla geniş bir bilgi ağı sunması,
- Video gibi görsel ve işitsel materyaller sunması,
- Blok gibi farklı uygulamaların tüm sınıfın katılımını sağlaması,
- Her türlü kaynak olanağı sunması,
- Kültür aktarımına yardımcı olması,
- Eğlenerek öğrenmelere olanak sağlaması,
- Eğlenceli uygulamalar/aktiviteler sunması,
- Etkileşimli ortamlar sağlaması,
- İşbirlikçi öğrenme ortamları oluşturması,
- Teknoloji odaklı içeriklerin kullanımının faydalı olması,
- Konu tekrarı ve pekiştirme için önemli bir yardımcı kaynak olması,
- Öğretim programlarına uygun içerik sunması,
- Materyal paylaşımını kolaylaştırma,
- Anlık dönütler sağlaması,
- Modern ve yenilikçi bir yaklaşım sergilemesi,
- Ders dışında da iletişimi etkin kılmasına olanak sağlaması,
- Dil öğrenecek ortamların pratik yapma imkânı sunması,
- Günlük konuşma dilini öğrenme imkânı sunması,
- Sosyalleşmeye olanak sunan atmosfer oluşturması,
- Teknoloji odaklı pek çok yararlı alternatifler barındırması,
- Kelime öğrenmeyi sağlayıcı etkileşimsel ortamlar sunması,
- İletişim kolaylığı sağlayarak özgüven kazandırması,
- Bilgisayar kullanımının görsel-işitsel bilgi sunma olanağından yararlanmayı sağlaması,
- Yeni sosyal ortamlar edinmeye olanak sağlaması,
- İnteraktif öğrenme ortamları sağlayarak öğrenenin takibine olanak sağlaması

şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda, teknolojik uygulamaların yabancılar dil öğretimindeki kullanımının aktif ve kalıcı öğrenme ortamları oluşumunu sağlama, öğrenme çevresini eğlenceli kılma gibi pek çok konuda fayda sağladığı söylenebilir.

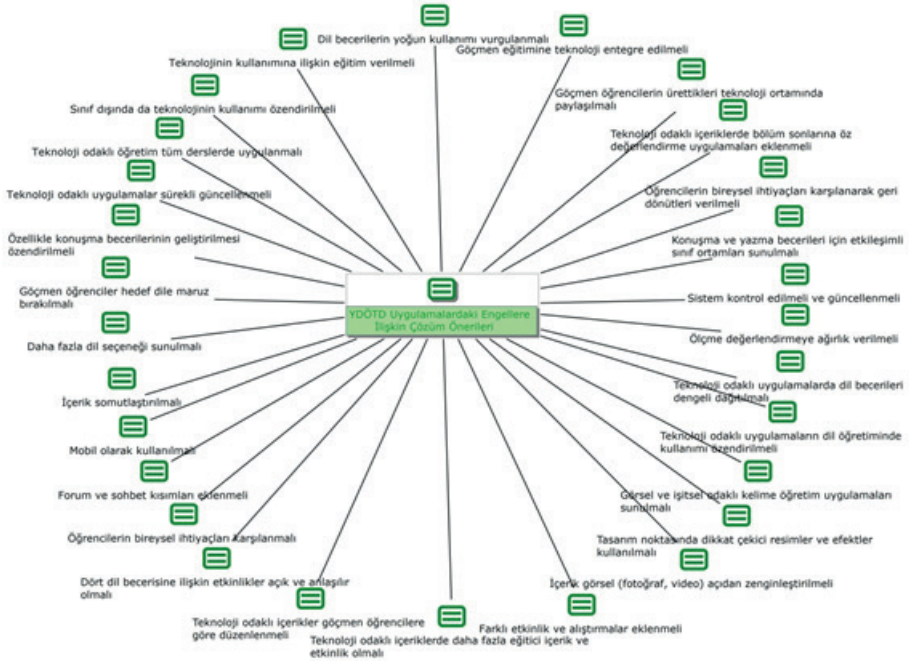


Şekil 5. YDÖTD Uygulamalarındaki Engeller

Yabancılar dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların farklı açılardan sağladığı avantajların dışında, bu konuda birtakım engellerin de olduğuna verilerin analiziyle ulaşılmıştır. Şekil 5'te yabancılar dil öğretimi sürecinde teknoloji destekli uygulamalara ilişkin karşılaşılan engeller konusundaki kodlar görülmektedir. Bu kodlardan bazıları "İnternet problemlerinin yaşanması, Kullanılan materyallerin motive edici olmaması, Bilgi ve beceri düzeyinde yetersizliklerin yaşanması, Kablosuz internet problemlerinin yaşanması, Video gibi materyallerdeki konuşmaların anlaşılabilmesi" şeklinde belirtilebilir. Bu kodlara referans olabilecek ifadeler "Benim için hocam çok zor bir sorun değildi ama bazen internet çalışmıyordu. Bu yüzden biraz zor oldu benim için (488550-s.152)", "Videolarda konuşulan dil hedef kitleye uygun değildir, videolar çok hızlı ve içerik yetersizdir geliştirilmesi gerekir (636694-s.89)", "Teknolojik bilgilerinin olmaması ve bir bilgisayara sahip olmamaları (M4-s.66)" şeklinde belirtilebilir. Model detaylı incelendiğinde, teknoloji destekli yabancılar dil öğretimindeki engellerden diğerleri;

- Teknolojik materyallere (akıllı telefon, bilgisayar vb) sahip olmama,
- Vücut dilinin takip edilememesi,
- Teknoloji odaklı içeriğe ilişkin bilgi yetersizliği,
- Teknoloji odaklı içeriklerin öğrenenlerin dil becerileri edinmelerine hitap etmemesi,
- Teknik sorunların yaşanması,
- Dil öğretiminde yetersiz olması,
- Teknoloji odaklı içeriğin konular bazında yetersiz olması,
- Teknoloji odaklı içeriğin karışık olması, anlaşılabilmesi,
- Konuların sıralanışının yabancı öğrencilerin anlayabileceği düzeyde olmaması,
- Erişim noktasında ciddi sıkıntıların yaşanması,
- Okuma ve dinleme metinlerinde düzey dışı dilbilgisi kullanılması,
- Dört beceriden ziyade tek bir beceriye odaklanmış çalışmaların olması,
- Teknolojik uygulamayı kullanmanın zor olması,
- Maddi olanaksızlıklarla karşılaşılması,
- Teknolojik alt yapı yetersizliğinin olması,
- E-öğrenme araçlarının sınırlı kullanılması,
- İstenmeyen öğrenmelerin yaşanması, önceden hazırlık gerektirmesi,
- Amaç dışında kullanmaya neden olması, bağımlılık yapması,
- Zaman kaybına neden olması,
- Sağlık sorunlarına neden olması,
- Akademik dilin kullanımında yetersiz kalması,
- Dikkati dağıtıcı nitelikte olması, yanlış bilgilerin sunulabilmesi,
- Kültür /inanç odaklı engellerle karşılaşılması şeklinde belirtilebilir.

Yukarıda araştırma bağlamında yabancılara dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların kullanılmasında karşılaşılabilecek sorunlar sunulmuştur. Ancak ifade edilen bu sınırlılıkların giderilmesine katkı sunabilecek çözüm önerileri de araştırmada sorgulanmıştır. Buna ilişkin öneriler Şekil 6'da modellenmiştir.



Şekil 6. YDÖTD Uygulamalarındaki Engellere İlişkin Çözüm Önerileri

Şekil 6’da göçmen eğitimindeki ilgili uygulamaların sınırlı yönlerine ilişkin öneriler bağlamında “Göçmen eğitime teknoloji entegre edilmeli, Teknoloji odaklı içerikler göçmen öğrencilere göre düzenlenmeli, Teknoloji odaklı öğretim tüm derslerde uygulanmalı, Göçmen öğrenciler hedef dile maruz bırakılmalı, Teknoloji odaklı içeriklerde daha fazla eğitici içerik ve etkinlik olmalı, Mobil olarak kullanılmalı, Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları karşılanarak geri dönütler verilmeli” şeklindeki ifadeler dikkat çekmiştir. Bu öneri kodlarının oluşturulmasına referans olabilecek ifadeler ve bilimsel çalışmalara ait kodlar “*Yabancı dil öğrencisi kesinlikle öğrendiği dile gün içinde maruz kalmalı, tekrar etmelidir. Günümüz teknolojisi buna imkân tanımaktadır ve kesinlikle bu yönde kullanılması gerekmektedir (659364-s.151)*” şeklinde gösterilebilir. Modelde sunulan önerilere yönelik diğer kodlar ise

- Teknolojinin kullanımına ilişkin eğitim verilmeli,
- Sınıf dışında da teknolojinin kullanımı özendirilmeli,
- Göçmen öğrencilerin ürettikleri teknoloji ortamında paylaşılmalı,

- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları karşılanmalı,
- Teknoloji odaklı içeriklerde bölüm sonlarına öz değerlendirme uygulamaları eklenmeli,
- Özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesi özendirilmeli,
- Göçmen öğrenciler hedef dile maruz bırakılmalı,
- Dört dil becerisine ilişkin etkinlikler açık ve anlaşılır olmalı,
- Dil becerilerin yoğun kullanımı vurgulanmalı,
- Teknoloji odaklı uygulamalar sürekli güncellenmeli,
- Farklı etkinlik ve alıştırmalar eklenmeli,
- Teknoloji odaklı uygulamalarda dil becerileri dengeli dağıtılmalı,
- Görsel ve işitsel odaklı kelime öğretim uygulamaları sunulmalı,
- Forum ve sohbet kısımları eklenmeli,
- Ölçme değerlendirmeye ağırlık verilmeli,
- İçerik somutlaştırılmalı,
- Tasarım noktasında dikkat çekici resimler ve efektler kullanılmalı,
- İçerik görsel (fotoğraf, video) açıdan zenginleştirilmeli,
- Daha fazla dil seçeneği sunulmalı,
- Teknoloji odaklı uygulamaların dil öğretiminde kullanımı özendirilmeli,
- Konuşma ve yazma becerileri için etkileşimli sınıf ortamları sunulmalı,
- Sistem kontrol edilmeli ve güncellenmeli şeklinde belirtilebilir.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, karma-meta yöntem doğrultusunda yürütülen doküman analizine dayalı nicel (meta-analiz) ve nitel (meta-tematik) verilerin analizini içeren bir çalışma sürecinden oluşmuştur. Bu bağlamda yabancılara dil öğretiminin teknoloji destekli uygulamalarla desteklenmesinde ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmaların karma-meta yöntemiyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan veriler bu bölümde alan yazındaki sonuçlarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Doküman analizine dayalı çalışmanın birinci aşamasında meta-analiz ile nicel veriler, ikinci aşamasında ise meta-tematik analiz ile nitel veriler ele alınarak sunulmuştur. Karma-meta çalışmasının sağladığı bu işlemler sayesinde tamamlayıcı ve bütüncül bir perspektifle çalışma yürütülmeye çalışılmıştır.

Meta analiz verileri incelendiğinde yabancılara dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların farklı disiplinler üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, ilgili çalışma sonuçlarının öğrenenlerin akademik başarılarını pozitif ve anlamlı yönde etkilediği ($g=1.196$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan teknoloji odaklı uygulamaların kontrol grubunda uygulanan geleneksel uygulamalara göre akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca bu değer Thalheimer ve Cook'un (2002, s.4-9) düzey sınıflamasına göre değerlendirildiğinde, etki değerinin pozitif yönde ve muazzam düzeyde pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür. Uluslararası alanda Dunn vd. (2012, s.477) ile Ginossar ve Nelson, (2010, s.339-341) yayımladıkları çalışmalarda teknolojinin göçmenlerin eğitimleri üzerinde çeşitli açılardan pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etki ettiğini göstermiştir. Ayrıca Leek (2020, s.1) tarafından yapılan çalışmada yaşlı yetişkinler ile göçmen gençlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) destekli nesiller arası öğrenme ile farklı kültürel geçmiş ve dil zorluklarına rağmen aralarındaki etkileşim ve iletişimin kolay olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla nesiller arası öğrenme kapsamındaki BİT'in kültürlerarası desteği ve bireyler arasındaki iletişimi (yabancı dili kullanma) güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Göçmen çocuklar için öğretim teknolojileri konulu Rusya'daki ilkökul öğretmenleri üzerine keşif niteliğinde yürütülen bir çalışmada (Gromova, Khairutdinova, Birman ve Kalimullin (2019, s.495), Rus ilkökul öğretmenlerinin etno-kültürel grup, iletişim teknolojileri, teknolojik oyunlar, bireyselleştirilmiş öğretim ile farklılaştırılmış öğretim kullandıkları ve sonuç olarak da öğretim sürecinde kullanılan bu uygulamaların öğrenmeyi olumlu şekilde etkilediği anlaşılmıştır.

Meta-analiz sonucunda ulaşılan çalışma sonuçlarını destekleyici ve tamamlayıcı amaçlı nitel araştırma bulgularını içeren meta-tematik analiz bulguları değerlendirildiğinde ise, yabancılara dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların etkililiğine ilişkin taranan çalışmalardan ulaşılan tema ve kodlar olmuştur. Bu temalardan biri, ilgili uygulamaların dil becerilerine ve başarıya katkısını belirlemeye yöneliktir. Yabancılara dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların kullanılmasının dil becerilerine katkısına ilişkin okuma, dinleme, konuşma, yazma ve diğer alt beceriler noktasında kodlara rastlanmıştır. Bu bağlamdaki bulgular değerlendirildiğinde, teknoloji odaklı uygulamaların dil becerilerini aktif kullanmaya özendirdiği, günlük sosyal yaşamdaki dil pratiğine olanak sunduğu, bireysel ve grupça iletişim ve etkileşim imkânları içerdiği anlaşılmıştır. Bu noktada Türker'in (2018, s.viii) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi ile Çangal'ın (2020, s.vi) yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi konulu doktora tezleri, teknoloji odaklı uygulamaların okuma ve yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulgusunu desteklemektedir. Bu çalışmalar, mevcut araştırma sonucunun literatürle tutarlı olduğu anlamına gelmektedir.

Yabancılara dil öğretiminin teknolojik uygulamalarla desteklenmesinin akademik başarıya etki ettiğine ilişkin sonuçlar da elde edilmiştir. Bu bağlamda, öğrenenlerin il-

gili uygulamalar sayesinde akademik başarılarından keyif alabildikleri, kalıcı öğrenebildikleri, öğrenmeyi kolay ve zevkli gördükleri, gizil öğrenmeler gerçekleştirdikleri kodların yorumlanmasında anlaşılmaktadır. Aleissa (2017, s.ix) bu noktada yürüttüğü çalışmasında teknolojinin ikinci dil öğreniminde Suudi kız öğrencilerin başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmada ilgili uygulamaların özellikle günlük hayatta dil kullanmaya özendirildiği sonucuna rastlanmaktadır. Diğer yandan, göçmen gençlerin bilişim teknolojilerine ilişkin uygulamalar sonucunda öğrenme sürecindeki deneyimleri sayesinde dil zorluklarının üstesinden geldikleri (Leek, 2020, s.10) görülmüştür. Literatürde ulaşılan bu sonuçlara göre yabancılara dil öğretiminin teknoloji destekli uygulamalarla desteklenmesi dil becerilerinin yanı sıra başarıya da katkı sağlayıcı düzeydedir.

Meta-tematik analiz sonucunda yabancılara dil öğretiminin teknoloji odaklı uygulamalarla desteklenmesinin öğrenme ortamlarına etkisi bağlamında, eğlenceli ortamların oluştuğu, eğlenerek öğrenmelerin sağlandığı, çok yönlü iletişimsel ortamlar elde edildiği, anlık dönütlerin sunulduğu ortamların oluştuğu belirtilen görüşler arasındadır. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçlarından Kahoot'un kullanıldığı bir çalışmada (Tıraşoğlu, 2019, s.2) mevcut araştırmaya benzer şekilde eğlenceli öğrenme ortamların oluştuğu sonucu elde edilmiştir. Modern ve yenilikçi bir yaklaşım içermesi, pratik yapma olanağı sunması, sosyalleşmeye olanak sağlaması gibi göçmen eğitiminde teknolojiyle öğrenmenin pozitif yönleri Çangal'ın (2020, s.237-238) doktora tezinde de vurgulanmıştır. Ayrıca dil becerileri kapsamında kelime öğretimini destekleyici etkileşimsel ortamların oluşmasını sağladığına ilişkin bir sonuç da Aleissa (2017, s.113) tarafından yapılan çalışmada belirtilmiştir. Sonuç olarak, yabancılara dil öğretiminde teknoloji içerikli uygulamaların öğrenme ortamına pozitif yönde etki ettiği hem mevcut çalışmada hem de ilgili literatürdeki çalışma sonuçlarından anlaşılmıştır.

Olumlu yönlerinin ve öğrenmeye sağladığı katkıların yanı sıra, karma-meta çalışmasında meta-tematik analizi doğrultusunda elde edilen temalardan biri de teknoloji destekli yabancılara dil öğretimindeki engellerdir. Bu bağlamda, yabancı öğrencilerin teknolojik materyallere (akıllı telefon, bilgisayar, tablet, vb) yeterince sahip olmamaları, zaman zaman teknik sorunların yaşanması, teknoloji destekli içeriğin konular bazında yetersiz olması, düzeylerine uygun olamayan bilgilendirmelerin yapılması, maddi imkânsızlıklar gibi sınırlılıkların öğrenmeyi engelleyen faktörler olduğu belirtilebilir. Ayrıca, internete erişim problemleri, video veya yazılı materyallerdeki konuşmaların yeterince anlaşılabilmesi, teknik alt yapı yetersizliği gibi sorunlarla da karşılaşıldığı anlaşılmakta ve bu sorunların öğrenenlerde isteksizlik, motivasyon eksikliği veya beklenen hedef davranışları kazanamama gibi olumsuzluklar yaratabilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu tür sorunların dil öğrenimi, sosyal ve kültürel boyut, uyum, akademik başarı gibi göçmen eğitimi ve yabancılara dil öğretimindeki birçok faktörü olumsuz etkileyebileceği belirtilebilir. Bu açıdan, yabancıların içinde yaşadıkları ülkede, belli alanlarda kendilerini geliştirmeleri, geleceğe dair bir meslek

edinmeleri, yaşadıkları kültüre ve sosyal çevreye uyum sağlamaları o ülkede alacakları eğitimle de doğrudan ilişkilendirilebilir. Hem kendileriyle hem içinde buldukları ülke ile hem de toplumla uyumlu bir şekilde yaşayabilmelerinde eğitimin önemi yadsınamaz. Dolayısıyla yabancılara dil öğretimi ile göçmen eğitiminin teknoloji ile desteklenmesi sonucunda elde edilecek çıktılardan ulusal düzeyde de tutarlı, anlaşılır, yaşam şartları daha iyi düzeyde olan bir ortam oluşmasına katkı sağladığı belirtilebilir. Bu nedenle, daha sağlıklı ortamların oluşturulabilmesi amacıyla yabancılara dil öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesi ve engellerin ortadan kaldırılması önerilmektedir. Uslu ve Öztürk (2019, s.70) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de geçici koruma statüsünde olan Suriyeli yetişkinlere verilen dil eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisi incelenmiş ve göçmenlere verilen eğitim sürecinde kültür/inanç konularına da dikkat edilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu sonuç, göçmenlere verilen eğitimin tek yönlü, sadece dil öğretimi veya ders başarısı olarak düşünülmemesi; farklı değişkenlerin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışma sonucunda teknoloji destekli yabancılara dil öğretimindeki uygulamalar sürecinde karşılaşılan sınırlılıklara ilişkin öneriler de sunulmuştur. Bu bağlamda, yabancılara dil öğretiminin teknolojiyle entegre edilmesi, teknoloji destekli öğretimin tüm derslerde uygulanması ve dört dil becerisine ilişkin etkinliklerin açık ve anlaşılır olması önerilebilir. Literatürdeki ilgili çalışmalarda da teknoloji destekli uygulamaların daha etkili olması ve yabancılara dil öğretiminin hedeflenen düzeyde başarıya ulaşması amacıyla teknolojik içeriklerin yabancı öğrencilere göre düzenlenmesi (Türker, 2018, s.21), teknoloji destekli uygulamaların tüm derslere uygulanabilmesi (Tıraşoğlu, 2019, s.74) gerektiği önerilmiştir. Ayrıca yabancı öğrencilerin hedef dile maruz bırakılması, ölçme değerlendirmeye ağırlık verilmesi, içeriğin görsel (fotoğraf, video) açıdan zenginleştirilmesi ve teknoloji destekli uygulamaların kullanımının özendirilmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, belirtilen önerilerin teknolojik içerikli uygulamalarla çok rahat bir şekilde hayata geçirilebileceği anlaşılmaktadır. Öğrenme sürecinde sunulan görsel ve içerik zenginliği, öğrenme ortamlarına erişim kolaylığı, etkileşim ve iletişim gibi imkânların teknolojik uygulamalarla çok rahat sağlanabildiği bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınması ve geri dönütleri verilmesinin (Grant, 2017, s.85) de önemli olduğu bilinmelidir. Araştırmanın verilerinden ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde, teknoloji destekli uygulamalarda karşılaşılan engeller giderildiğinde, teknoloji destekli yabancılara dil öğretiminde öğretim sürecinde verimli ve istendik öğrenme sonuçlarının oluşmasını sağlayacağı anlaşılmıştır. Araştırmanın yöntemsel boyutu dikkate alındığına ise, karma-meta çalışması ile araştırma konusunun iki farklı veri türünü tek çalışmada sentezleyerek geniş kapsamlı sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Literatürdeki nicel ve nitel verilerin birleştirilmesinin araştırma alanına fayda sunduğu (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s.24), farklı veri toplama yöntemleri ve analiz süreçleri içeren çalışmaların literatüre geniş yelpazede ulaşılan araştırma sonuçları kazandırdığı belirtilmiştir (Creswell, 1999, s.455). Dolayısıyla, araştırmacıların karma-meta yöntemli çalışmalarla farklı konuları ve farklı değişkenleri incelemeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Achcar, J., Fortulan, V., & Mazucheli, J. (2001). Meta analysis: A Bayesian approach. *Brazilian Journal of Probability and Statistics*, 15(1), 33-47. Retrieved May 3, 2020, from www.jstor.org/stable/43600983
- *Akdemir, A. (2017). Dijital göçmen sınıf öğretmenlerinin webquest tekniği kullanım durumlarının incelenmesi. *The Intenational Journal of Innovative Approaches in Education*, 1(1), 21-34.
- *Aleissa, D. (2017). *The effect of technology on saudi female Students learning English as a foreign/second language*. (Master's Dissertation). King Abdulaziz University, Suudi. ProQuest Number: 10685253.
- *Alyılmaz, S. & Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dilbilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Dil Dergisi*, 169(1), 67-110.
- *Aydın, E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya*.
- *Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Başaran, M., Akar, C. ve Ulu, M. (2015). İlkokullarda dil becerilerinin öğretimi amacıyla bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 16-32.
- Batdı, V. (2019). Meta-tematik analiz. V. Batdı (Ed.), *Meta-tematik analiz: örnek uygulamalar*. (ss. 10-76). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batdı, V. (2020). Introduction to meta-thematic analysis. V. Batdı (Ed.), *Meta-thematic analysis in research process*. (pp. 1-38). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batdı, V. (2020). İlköğretim ikinci kademedede matematik dersinde oyunusal uygulamaların karma-meta ile analizi. 4.Asia Pacific International Modern Sciences Congress'te Sunulan Sözlü Bildiri. (12-13 December). College of Subic Montessori, Subic Bay Freeport Zone, Philippines.
- Becker, L. A. (2000). Effect size (ES). Retrieved April, 30, 2020 from <https://www.uv.es/~friasnav/EffectSizeBecker.pdf>
- Biçer, N. (2012).. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., ve Rothstein, H. R. (2007). Meta-analysis: fixed affect vs. random effects. https://www.meta-analysis.com/downloads/Meta-analysis_fixed_effect_vs_random_effects%20072607.pdf adresinden 15.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex, UK: John Wiley.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- *Campos-Lopez, M. (2015). *Empowering immigrant spanish-speaking parents through the use of instructional technology*. (Master's Dissertation). The University of Arizona, USA. ProQuest Number: 10133048.
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292. DOI:10.3102/0013189X16656615
- Cohen, J. A. (1960). Coefficient of agreement for nominal scales. *Education and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cooper, H., Hedges, L. V., ve Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.
- Corbin, J., ve Strauss, A. (2008). *Techniques and procedures for developing grounded theory*. Basics of Qualitative Research, (3rd ed). Sage: Thousand Oaks, CA, USA.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of Educational Policy* (pp. 455-472). Academic Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and metaanalysis*. New York: Routledge.
- *Çakır, A. & Kana, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 50-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.278>.
- Çalışkan, H. ve Şimşek, A. (1999). Bilgisayar destekli öğretimin tasarılmasında öğrenme bağlamı. *Kurgu Dergisi*, (16), 243-253.
- *Çangal, Ö. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara*.
- *Çetin, D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kelime vurgulama becerisine etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla*.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.
- Dinçer, S. (2006). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. Denizli: Akademik Bilişim.
- Downe-Wamboldt, B. (1992) Content analysis: method, applications and issues. *Health Care for Women International* 13, 313– 321.

- Dunn, J., Bundy, P. & Woodrow, N. (2012). Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: a classroom case study, *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 477-499, DOI: 10.1080/13569783.2012.727622
- Dunn, W. N. (2004). *Public policy analysis*. Upper Saddle River: New Jersey.
- Erez, A., Bloom, M. C., ve Wells, M. T. (1996). Using random rather than fixed effects models in meta-analysis: Implications for situational specificity and validity generalization. *Personnel Psychology*, 49(2), 275-306. <https://www.proquest.com/docview/220146629?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar>
- EU (2012). Migration and education. Conference Proceeding Book, Larnaca, 15-17 October.
- *Filho, E. J. M. A., Gammarano, I. J. L. P. & Barreto, L. A. (2021). Technology-driven consumption: digital natives and immigrants in the context of multifunctional convergence. *Journal of Strategic Marketing*, 29(3), 181-205, DOI:10.1080/0965254X.2019.1656278.
- Ghavifekr, S. & Rosdy, W.A.W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 175-191.
- Ginossar, T. & Nelson, S. (2010) *La Comunidad Habla: Using internet community-based information interventions to increase empowerment and access to health care of low income Latino/a immigrants*. *Communication Education*, 59 (3), 328-343, DOI: 10.1080/03634521003628297
- Glass, G. V. (1976). Primary secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- *Gök, V. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretimi için oluşturulmuş eğitsel web sitelerinin kullanılabilirlik ve öğretici görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce*.
- Grant, K.-L. (2017). *Transformative leadership: eliciting equity and excellence in the education of immigrant students from caribbean countries where English is the medium of instruction*. (Doctoral Dissertation). Northcentral University, USA. UMI Number: 10277104.
- Greenland, S., ve O’rourke, K. (2001). On the bias produced by quality scores in meta-analysis, and a hierarchical view of proposed solutions. *Biostatistics*, 2(4), 463-471.
- Gromova, C., Khairutdinova, R., Birman, D. ve Kalimullin, A. (2019). Teaching technologies for immigrant children: an exploratory study of elementary school teachers in Russia. *Intercultural Education*, 30(5), 495-509, DOI: 10.1080/14675986.2019.1586215
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 233-252.
- Hsieh, H. F., ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9),1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Johnson, R. B. ve A. J. Onwuegbuzie (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26.

- Jones, A., Kukulska-Hulme, A., Norris, L., Gaved, M., Scanlon, E., Jones, J., & Brasher, A. (2017). Supporting immigrant language learning on smartphones: A field trial. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 228-252.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 407-421.
- Karaağaç, H. (2017). *Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenleri'nin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Keller, U. (1995). *Qualitative data analysis: theory, methods and practice for researchers*. London: Sage.
- Kondo, K. (1999). Motivating bilingual and semibilingual university students of Japanese: An analysis of language learning persistence and intensity among students from immigrant backgrounds. *Foreign language annals*, 32(1), 77-88.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- L'Abbe, K. A., Detsky, A. S., ve Q'Rourke, K. (1987). Meta-analysis in clinical research. *Annals of Internal Medicine*, 107, 224-233.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. *The qualitative report*, 8(1), 100-103.
- Landis, J. R., ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Leek, J. (2020): The Role of ICT in Intergenerational Learning between Immigrant Youth and Non-related Older Adults: Experiences from Sweden, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2020.1833238.
- *Leek, J. (2020). The Role of ICT in intergenerational learning between immigrant youth and non-related older adults: experiences from Sweden, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2020.1833238.
- Mack, C. A. (2012). How to write a good scientific paper: acronyms. *Journal of Micro/Nanolithography, MEMS, and MOEMS*, 11(4), 1-124.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Third edition). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Neundorf, K. (2002) *The content analysis guidebook*. Sage Publications Inc., Thousand Oaks, CA.
- Nogueron-Liu, N. (2017) Expanding notions of digital access: parents' negotiation of school-based technology initiatives in new immigrant communities, *Equity & Excellence in Education*, 50, (4), 387-399, DOI: 10.1080/10665684.2017.1395301.
- Okur Akçay, N., ve Halmatov, M. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 44-50.

- Orellana, M. F. (2015). *Immigrant children in transcultural spaces: Language, learning, and love*. Routledge. http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2018/11/Carrillo_JoLLE2018.pdf
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. In *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science* (Eds B. S. Everitt & D. C. Howell), John Wiley & Sons, Ltd doi:10.1002/0470013192.bsa514
- Peirce, B. N. (1994). Language learning, social identity, and immigrant women. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (28th, Baltimore, MD, March 8-12).
- Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it. Retrieved 13 Ocak 2009 (Erişim tarihi: 2.05.2021).
- Ried, K. (2006). Interpreting and understanding meta-analysis graphs: a practical guide. *Australian Family Physician*, 35(8), 635-638.
- Rosenberg, M., Adams, D., ve Gurevitch, J. (2000). *MetaWin statistical software for meta-analysis*. Version 2.0, Massachusetts, MA: Sinauer Associates Inc.
- Rosengren, K. E. (1981). Advances in Scandinavia content analysis: An introduction. In K. E. Rosengren (Ed.), *Advances in content analysis* (pp. 9-19). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rosenthal, R. (1979). The "file drawer problem" and tolerance for null results. *Psychol Bull*, 86, 638-41.
- *Saltourides, E. (2009). The sociocultural impact of technology on adult immigrant English as a second language learners, (Doctoral Dissertation). The University of Arizona, USA. ProQuest Number: 3387392.
- Sandelowski M. (1993) Theory unmasked: the uses and guises of theory in qualitative research. *Research in Nursing & Health* 16, 213-218.
- Schmidt, F. L., Oh, I.-S., ve Hayes, T. L. (2009). Fixed- versus random effects models in meta-analysis: Model properties and an empirical comparison of differences in results. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 62, 97-128.
- Sim, J., ve Wright, C. C. (2005). The kappa statistic in reliability studies: use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85(3), 257-268.
- *Tarhan, Z. (2020). Sanal gerçeklik araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğrenimine etkisi ve akılda tutmadaki verimliliği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Thalheimer, W. ve Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology.
- *Tıraşoğlu, C. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları: Kahoot örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya*.
- TÖMER. (2021). Uzaktan (online) 'Yabancı dil olarak Türkçe' öğretim sertifikası programı. Ankara Üniversitesi. http://tomer.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/109/2021/03/TOMER-OYP-INFO_2021.pdf

- Törenli, N. (2005). *Bilişim teknolojileri temelinde haber medyasının yeniden biçimlenişi: Yeni medya, Yeni iletişim ortamı*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- *Türker, M. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- *Uslu, A. ve Öztürk, T. (2019). Türkiye’de geçici koruma statüsünde olan suriyeli yetişkinlere verilen dil eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeri. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 57-77.
- Vandeyar, S., ve Catalano, T. (2020). Language and Identity: Multilingual Immigrant Learners in South Africa. *Language Matters*, 51(2), 106-128.
- Wolcott, H. F. (1994) *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Newbury Park, CA:Sage
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

Yabancılarla Dil Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı: Bir Karma-Meta Yöntemi

Ekler

Ek-1: Kappa Uyum Değerleri

	YDÖTD Uygulamalarının Dil Becerileri ile Başarıya Katkısı			YDÖTD Uygulamalarının Öğrenme Ortamlarına Katkısı			YDÖTD Uygulamalarındaki Engeller			YDÖTD Uygulamalarındaki Engellere İlişkin Çözüm Önerileri									
	K2			K2			K2			K2									
	+	-	Σ	+	-	Σ	+	-	Σ	+	-	Σ							
K1	+	31	3	34	K2	+	29	2	31	K3	+	30	0	30	K4	+	28	1	29
	-	2	19	21		-	2	16	18		-	2	12	14		-	0	9	9
	Σ	33	22	55		Σ	31	18	49		Σ	32	12	44		Σ	28	10	38
	Kappa: .809		p: .000			Kappa: .824		p: .000			Kappa: .891		p: .000			Kappa: .930		p: .000	

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE SURİYELİ MÜLTECİLER

DERLEME MAKALESİ

Haluk GÜNGÖR¹, Taşkın SOYSAL²

1 Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi TÖMER, halukgungor1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4111-4106.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, taskinsoysal@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2753-5905.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 28.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960083

Öz: İnsanın başlangıcından bu yana dünya tarihine yön veren büyük küçük tüm savaşların sosyal ve toplumsal alanlarda çok büyük etkileri olmuştur. İnsanlar, savaşlar nedeniyle yaşadıkları toprakları gerek kalıcı gerekse de geçici olarak terk edip yeni bölgelere, yeni ülkelere yerleşmek durumunda kalmışlardır. Bu durum hem göç edenler hem de göç edenlerin yaşadıkları topraklardaki yerli halklar için birtakım yeni ihtiyaçların doğmasına yol açmıştır. Suriye iç savaşıyla birlikte ortaya çıkan göçmen krizinden Türkiye de doğrudan etkilenmiş, 2021 yılı itibarıyla Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen sayısı üç buçuk milyonu geçmiştir. Türkiye, iç savaş sebebiyle Suriyeli göçmenlerin gelmeye başladıkları andan itibaren her alanda çeşitli tedbirler almaya başlamıştır. Bu tedbirlerin ilk ve en önemlilerinden biri Suriyeli mültecilerin eğitime katılımıdır. İç savaş sebebiyle göçmenlerin kesintiye uğrayan eğitim yaşamlarının Türkiye’de en verimli şekilde devam etmesi için gerekli çalışmalar yapılmış, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm seviyelerde Suriyeli göçmenlerin eğitime katılımı sağlanmıştır. Bu çalışma, Türk yükseköğretiminde Suriyeli mültecilerin durumlarının ele alındığı bir derleme çalışmasıdır. Çalışmada öncelikle yükseköğretimde Suriyeli mültecilerin durumlarını ele alan kaynaklarla ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda göç, eğitim ve göç, Suriyeli mültecilerin topluma kazandırılması, yükseköğretim çağındaki ve diğer öğretim kademesindeki Suriyelilerin durumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemede her bir çalışmada elde edilen bulgular üzerinde durularak Türk yükseköğretiminde Suriyeli mültecilerin durumları üzerine bir senteze gidilmiştir. Eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin, okul öncesinden yükseköğretime kadar okulların ve başarılı olmaları yaşanan birçok sorunun da çözümünü sağlayacaktır. Özellikle üniversite çağındaki genç nüfusun nitelikli bireyler olarak yetişmeleri, kendi açlarından faydalı olacağı gibi Türk toplumunun mültecilere bakış açısının olumlu anlamda değişmesini de beraberinde getirecektir.

Anahtar Kelimeler: Göç, göçmen, Suriyeli mülteciler, Türk yükseköğretiminde Suriyeliler

SYRIAN REFUGEES IN TURKISH HIGHER EDUCATION

Abstract:

All the wars, big and small, that have shaped world history since the beginning of humanity, have had great effects on social and societal fields. Due to wars, people had to leave their lands permanently or temporarily and settle in new regions and new countries. This situation has led to the emergence of some new needs for both the immigrants and the indigenous peoples in the lands where the immigrants live. Turkey was also directly affected by the migrant crisis that emerged with the Syrian civil war, and as of 2021, the number of Syrian immigrants living in Turkey exceeded three and a half million. Turkey has started to take various measures in every field since the Syrian immigrants started to arrive due to the civil war. One of the first and most important of these measures is the participation of Syrian refugees in education. Necessary studies were carried out to ensure that the education life of immigrants, which was interrupted due to the civil war, continues in the most efficient way in Turkey, and Syrian immigrants at all levels from primary education to higher education were provided with education. This study is a compilation study that deals with the situation of Syrian refugees in Turkish higher education. In the study, first of all, a comprehensive literature review was carried out on the sources dealing with the situation of Syrian refugees in higher education. In this context, national and international studies on migration, education and migration, reintegration of Syrian refugees into society, the situation of Syrians at the age of higher education and at other education levels, the problems they experience and solution proposals have been examined. In the study, a synthesis was made on the situation of Syrian refugees in Turkish higher education by emphasizing the findings obtained in each study. The schooling and success of the Syrian refugees in the education age, from pre-school to higher education, will also provide solutions to many problems. The fact that especially the young population of university age will be raised as qualified individuals will be beneficial from their own perspective and will also bring about a positive change in the perspective of the Turkish society towards refugees.

Keywords: Migration, immigrants, Syrian refugees, Syrians in Turkish higher education

Giriş

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan yeni dünya düzeninde, Batılı ülkeler Afrika ve Kuzey Afrika'daki birçok Arap devletini kendi sömürgesi hâline getirirken yerel halk kendi ülkesinin zenginliklerinden yeterince kazanç sağlayamamaktadır. Ayrıca bu ülkeler gelir dağılımında da ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Demokrasi değil, diktatörlüğün hâkim olduğu bu ülkelerde işsizlik, kötü yaşam koşulları, insan haklarının olmayışı, eğitim-öğretim hakkından yararlanamama gibi nedenlerden dolayı, 2010 yılının Aralık ayında Tunus'ta bir gencin kendini yakmasıyla bütün Arap ülkelerini etkisi altına alacak bir olayın fitili ateşlenmiştir.

"Arap Baharının ilk halkasını oluşturan Tunus, kısa ancak kanlı bir geçişe sahne olmuştur. 'Yasemin Devrimi' adı verilen bu geçiş, yerleşik iktidarın muhalefete geçişi ile sona ermiştir. Bu olaylar, ekonomik sebeplerle patlak verse de demokrasi ve insan hakları taleplerini beraberinde getirmiştir" (Akar Yüksel ve Bingöl, 2013: 310). İlk bakışta Tunus'ta yaşanan ve sadece Tunus'u ilgilendirebilecek bir olay, sonraki günlerde Kuzey Afrika ve Orta Doğu'da bulunan Arap ülkelerine de (Cezayir, Lübnan, Ürdün, Moritanya, Sudan, Umman, Yemen, Suudi Arabistan, Mısır, Suriye, Cibuti, Fas, Irak, Bahreyn, İran, Libya, Kuveyt, Batı Sahra) sıçramıştır. Adı geçen ülkelerin bazılarında küçük çaplı olaylar yaşanırken önemli bir bölümünde ise olaylar neticesinde yönetimler el değiştirmiş; halkın başarılı olamadığı durumlarda dikta yönetimlerle halk arasındaki mücadele bir iç savaşa dönüşmüştür. Bu savaşın en yıkıcı, yoğun ve en uzun süre devam edeni Suriye iç savaşıdır. (Tuygan, 2011; Akar Yüksel ve Bingöl, 2013; Nebati, 2019; Sayın, 2019; Ansarian, 2020; Yılmaz, 2020)

"Arap Baharı"nın etkisiyle diktatörleri devrilen bazı ülkelerden ilham alan Suriyeli muhalifler, Beşşar Esad'a karşı demokratik bir yönetim talebini dile getirmişlerdir. Ancak bu talep, Esad tarafından dikkate alınmayıp tam tersine muhalif hareketi ortadan kaldırmaya yönelik bir katliama evrilmiştir. Başta Türkiye olmak üzere Birleşmiş Milletler, uluslararası oluşumlar ve birçok ülkeden yapılan "barış" ve "demokrasi" çağrıları sonuçsuz kalmıştır. Böylece olaylar, Suriye rejimi ile halk arasında bir iç savaş dönüşmüştür. Bu iç savaş sırasında yüz binlerce insan hayatını kaybetmiş ve milyonlarca insan vatanını terk etmek zorunda kalmıştır.

Suriye'deki olaylar, zaman geçtikçe önü alınamayan bir iç savaşa dönüşerek belki de "Arap Baharı"nu yaşayan ülkeler arasında en kanlı örneği teşkil etmiştir. Uzayan bu süreç, ülkeyi dış müdahalelere açık ve hatta mecbur hâle getirmiştir. Özellikle Suriye'nin kuzeyinde kaybolan devlet otoritesi bazı terör örgütlerinin kendilerine alan bulmalarına neden olmuştur. Rejimin zulmüne maruz kalan bölge halkı, bu acımasız terör örgütleriyle de mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bu durum, uluslararası müdahaleyi kaçınılmaz kılarak özellikle Suriye ile en uzun kara sınırına sahip ülke olan Türkiye'nin askerî müdahalesini zorunlu hâle getirmiştir. Bütün bu olaylar yaşanırken barışın tesis edilmesine yönelik yapılan toplantılar sonuçsuz kalmıştır. Devletlerin böl-

gedeki çıkarlarının da çatışması, Suriye iç savaşının uzamasının başka bir nedenidir. Bütün bu olayların en ağır faturasını yine Suriye halkı psikolojik, ekonomik, eğitim ve hatta yaşam haklarının elinden alınmasıyla en ağır biçimde ödemiştir.

Yaklaşık on yıldır süregelen Suriye iç savaşında, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin son verilerine göre, Suriye içerisinde yardım ihtiyacı olan kişi sayısı 13,1 milyon; Suriye içinde yerinden edilmiş kişi sayısı 6,6 milyon; ulaşması zor ya da kuşatılmış yerlerde hayatını sürdüren kişi sayısı 2,98 milyona ulaşmış durumdadır (UNHCR, 2018). Bunun yanı sıra, 6 Ocak 2021 itibarıyla güncellenen verilere göre, ülke dışına göç etmek zorunda kalan kayıtlı Suriyeli sayısı 5.588.753'tür. Bu insanların 3.643.769'unu Türkiye tek başına barındırmaktadır. Türkiye'den başka Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır; Suriyeli mültecilere ev sahipliği yapmaktadır. Bununla ilgili güncel veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Suriyeli Mültecilerin Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Güncelleme Tarihi	Yüzde	Nüfus
Türkiye	06.01.2021	%65,2	3.643.769
Lübnan	30.09.2020	%15,7	879.529
Ürdün	04.11.2020	%11,8	661.997
Irak	30.11.2020	%4,3	241.682
Mısır	31.10.2020	%2,3	130.187
Diğer (Kuzey Afrika)	31.01.2020	%0,6	31.657

Kaynak: <http://data2.unhcr.org/en/situations/syria>, 2021.

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye'nin Suriyeli mültecilere 06 Ocak 2021 tarihi itibarıyla ev sahipliğinde lider ülke olduğu görülmektedir. Suriyeli mültecilerin %65,2'sini Türkiye tek başına ağırlamaktadır. Savaştan kaçan Suriyelilerin %15,7'si Lübnan'a; %11,8'i Ürdün'e; %4,3'ü Irak'a ve %2,3'ü Mısır'a sığınmıştır. %0,6'lık az bir kesim ise Kuzey Afrika ülkelerinde yaşamaktadır.

Coğrafi yakınlık, kültürel benzerlik gibi ögeler, savaştan kaçan Suriyelilerin büyük bir çoğunluğunun (%65,2) Türkiye'ye sığınmalarının belki de en önemli nedenlerinden biridir. Tarih boyunca Anadolu coğrafyası Avrupa kıtasına ulaşmak için önemli bir geçiş güzergâhı olmuştur. Suriyeli sığınmacıların Türkiye'yi, Avrupa ülkelerine ulaşmak için transfer bir ülke olarak görmeleri de Türkiye'deki sığınmacı sayısını artıran önemli bir etkidir. Ancak Avrupa ülkelerinin bu yükü paylaşmak istememeleri, mültecileri Akdeniz üzerinden tekneler veya şişme botları kullanarak kaçak yollarla Avrupa'ya geçmeye itmektedir. Bu geçişler sırasında ise birçok insan boğularak haya-

tını kaybetmiştir. Ne yazık ki uluslararası kamuoyunun sessizliği, bu tür olayların artmasına neden olmaktadır (Efe, Pandır ve Paksoy, 2018). 2 Eylül 2015 tarihinde cesedi Bodrum kıyılarına vuran “Aylan Bebek” bu olayların bir simgesidir.

Suriye iç savaşından dolayı beklenmedik bir yoğunlukta göç dalgasına maruz kalan Türkiye, birçok sorunla da baş etmek zorunda kalmaktadır. Suriyeli mültecilerin barınma ihtiyaçları sağlandıktan sonra, bu insanların kültürel uyumlarının sağlanması ve her kademede eğitim hayatlarından geri kalmamaları için acil önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada, Suriyeli mültecilerin Türkiye’de eğitim açısından yaşadıkları sorunlar; yükseköğretim kurumlarındaki Suriyeli mülteci öğrencilerin karşılaştıkları problemler bağlamında ele alınmaktadır. Dil sorunları ve hedef kültüre uyum gibi değişkenler analiz edilerek sorunun çözümüne yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Yöntem

Çalışma, konuyla ilgili alanyazının taranmasıyla hazırlanan bir derleme makalesidir. Derleme çalışmaları, bir araştırma problemine odaklanmak yerine belirli bir konuyu alanyazın bağlamında inceleyen çalışmalardır (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017). Bu araştırma yönteminde, bir konu hakkında birden çok araştırmanın bulguları bir araya getirilerek, bunların eleştirel bir analizi yapılır (Karaçam, 2013). Çalışmada göç, eğitim ve göç, Suriyeli mültecilerin topluma kazandırılması, yükseköğretim çağındaki ve diğer öğretim kademesindeki Suriyelilerin durumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda var olan durum ayrıntılı bir şekilde betimlenerek çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Eğitim ve Göç

“Göçler sosyo-ekonomik sebeplerle olabileceği gibi aynı zamanda sosyo-politik nedenlerden dolayı da gerçekleşebilmektedir. Göç hareketleri ülke içi veya uluslararası sınırları aşarak herhangi bir nedenle gerçekleşen bir nüfus hareketidir” (Harunoğulları, Süzülüş ve Polat, 2019). Dünya genelinde çeşitli nedenlerden dolayı ülkelerinden göç eden insan sayısı her geçen yıl artmaktadır. Bu göçler kimi zaman bireylerin daha iyi bir hayat yaşama arzusu ile *gönüllü göç* iken kimi zaman da *zorunlu göç* olma özelliği taşımaktadır. *Zorunlu göçler*, bireylerin göç kararlarını kendi istekleriyle al(a)madıkları savaş, siyasal baskılar, doğal afetler gibi engellenemeyen olaylar karşısında yapılan göçlerin tamamı, bu kategoride değerlendirilir (Battır, 2020). *Sığınmacı* ya da *mülteci* gibi nitelendirmelere ilişkin sorunlar, zorunlu göçün getirdiği kavram kargaşalarından biridir. 20. yüzyılın başlarında çok uluslu imparatorlukların dağılmaya başlaması, insanlık tarihi kadar eski olan *yerinden* edilmeyi, mültecilik kavramı bağlamında tartışılmasını sağlamıştır (Soguk,1999). Göçe zorlanan insanların yasal statüleri kadar sığındıkları ülkelerdeki sosyal statüleri de ilk karşılaşılan sorunların başında gelmektedir. Ancak nedeni ve türü ne olursa olsun, zorunlu olarak göç eden bireylere hangi

tanımlama yapılırsa yapılırsın, bireylerin doğup büyüdüğü ülkelerden yakın kültür olarak algılanan başka bir ülkeye tamamen yerleşmeleri bile birçok zorluğu beraberinde getirmektedir. *Zorunlu göçe* itilen Suriye halkının yaklaşık 10 yıldır yaşadıkları; bunun en iyi, en güncel ve mültecilik bağlamında çözülmesi gereken acil bir durum örneğidir.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında evlerinden kaçan, kaçıma zorlanan ya da evlerini kaybeden milyonlarca Avrupalı mülteciye yardım etmek amacıyla 1950 yılında kurulan Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK), 3 yıllık bir görev süresi ön görülerek kurulmuştur. Başlangıçta İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı toplumsal sorunların çözümü için 3 yıllık bir sürenin yeteceği ön görülmüştür ancak Birleşmiş Milletler çatısı altında kurulan bu kurum, dünya genelinde artan mülteci krizlerinde günümüzde de yardım sağlayan kurumlardan biridir. BMMYK'nin verdiği güncel sayılara göre, 2019 yılı itibarıyla 79,5 milyondan fazla insan yerinden edilmiş, 26 milyon mülteci, 45,7 milyon kendi ülkeleri içinde yerinden edilmiş insan ve 4,2 milyon sığınmacı bulunmaktadır (UNCHR, 2018). BMMYK'nin "*Coming Together For Refugee Education. Education Report 2020*" adlı raporunda, dünya genelinde eğitim çağındaki mülteci çocukların ilkokula kayıt oranı %77'dir. Ortaokula katılım oranı %31 iken yükseköğretime katılım oranı ise yalnızca %3'tür. 12 ülkenin (Çad, Etiyopya, Irak, Ürdün, Kenya, Lübnan, Pakistan, Ruanda, Güney Sudan, Tanzanya, Türkiye, Uganda) örneklem olarak alındığı bu raporda 1,8 milyon çocuk okul dışındadır (UNCHR, 2018).

Göç gerçeği, mültecilerin gittikleri ülkelere her anlamda uyum sağlamalarını gerektirmektedir. Bu alanlardan biri de kuşkusuz eğitim olmaktadır. Mültecilerin toplumsal hayata katılmasının en önemli basamaklarından biri eğitim-öğretim ortamlarıdır. "2014-2015 eğitim öğretim döneminde Türk idaresindeki 25 kampta yaşayan okul çağındaki çocukların %90'ı okula kayıt yaptırmışsa da kamplardaki çocuk sayısı, okul çağındaki Suriyeli çocuk nüfusun sadece %13'ünü teşkil etmektedir. Kamp dışında yaşayan Suriyeli mültecilerin ise eğitim durumları son derece kötü durumdadır. Burada Türkiye, devreye girerek çocuklarının eğitimi için geçici eğitim merkezlerine olur vererek çocukların devlet okullarında eğitim alması için gerekli adımların önünü açmıştır" (Öztürk ve Çoltu, 2018). "Türkiye sığınma ve mülteci hareketleri yönünden oldukça tecrübeli bir ülke konumundadır. Nitekim sınır komşularında ve yakın çevresinde çeşitli nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan göç hareketlerinden çok defa birebir etkilenmiş ve bu sürecin içerisinde yer almak durumunda kalmıştır" (Paksoy, 2017). Aynı tecrübe Suriyeli mültecilerin eğitime katılımında da yol gösterici olmuştur ancak Suriyeli mültecilerin eğitime katılımları devlet eliyle kolaylaştırılmış olsa da eğitime katılımında etkili olan birçok farklı etkenin varlığı söz konusudur.

Eğitim ve Toplumsal Uyum

Birleşmiş Milletler çatısı altında faaliyet gösteren "Uluslararası Göç Örgütü"nün (International Organization for Migration) "Dünya Göç Raporu 2020" başlıklı çalış-

masında yer alan 2019 yılına ait verilere göre, dünya nüfusunun yaklaşık %3,5'i, yani 272 milyon insan uluslararası göçmen konumundadır (World Migration Report, 2020). Bu durum; kültürlerarası iletişim, toplumların birbirini yakından tanması, var olan ön yargıların kırılması gibi faydalı durumlar doğursa da oldukça zor durumları da barındırmaktadır. İki farklı kültürün birbirini tanması sürecinde var olan ön yargılar kırılmayacağı gibi, farklı alanlara ilişkin ön yargılar karşılıklı olarak azaltılabilir. Bu açıdan bakıldığında hedef ülkeye göç eden birey, dezavantajlı konumdadır. Özellikle zorunlu göçe mecbur bırakılan kitleler, sığındıkları ülkelerin halkları tarafından birçok olumsuz algıyla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunların başında hedef kültüre uyum süreci, eğitim sorunu, dil sorunu, ekonomik ve psikolojik sorunlar mültecilerin baş etmek zorunda kaldığı sorunların sadece birkaçıdır. Bu durum Türkiye'deki Suriyeli mülteciler için de aynı şekilde geçerlidir. "Gittikçe içinden çıkılmayan bir hâl hâline gelen Suriyeli mülteci sorunları artarak devam etmektedir. Özellikle dil, kültür, yaşam tarzı farklılıkları toplumsal uyumu güçleştirmektedir" (Öztürk ve Çoltu, 2018).

Mültecilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik alınan tedbirlerin ve geliştirilen projelerin başarıya ulaşmaları için onların hedef kültüre *psikolojik ve sosyokültürel* açıdan uyum sağlamaları gerekmektedir. *Psikolojik uyum*, göçmen bireylerin yeni toplumda kendilerini nasıl hissettikleriyle ilgilenirken *sosyokültürel uyum* ise hedef kültürü benimseme (hedef kültürün dilini öğrenme vb.) ya da etnik kültürü devam ettirip ettirmeme durumu ile ilgilenmektedir (Künüroğlu, 2020). Temelde kendi kültürlerini korumak ve hedef kültüre uyum sağlamak arasında sıkışan göçmen ya da mültecilerin, mevcut arada kalmışlığın getirdiği sorunları aşmak için en iyi yol sığındıkları topluma uyum sağlamaları, yani hedef kültürle bütünleşmeleridir. Bu bütünleşme, etkili şekilde ancak eğitimle sağlanabilir. Herhangi bir eğitim kurumunda, herhangi bir kademedeki öğrenci olan bir mülteci çocuk ya da genç, sosyal çevresinde kabul edilen, başarılı bir öğrenci olduğunda hedef kültürü daha çok benimsemeye çalışır. Böylece bireyin, *psikolojik ve sosyokültürel* uyumu daha kolay ve hızlı bir şekilde sağlanabilir.

Eğitime katılım, mültecilerin sosyo-ekonomik ve psikolojik açıdan hedef kültüre ya da topluma uyumlarını sağlamada bir katalizör işlevi görür. Eğitim, mülteciler açısından daha kıymetli ve mutlaka katılmayı gerektiren önemli bir süreçtir. Çünkü ancak eğitim sayesinde hedef toplumun dili ve kültürü öğrenilebilir, ekonomik hayata ancak eğitimle katılım sağlanabilir. Topraklarına ayak bastığı ülkenin belki de en alt konumunda görülen mülteciler, kendilerine sunulan eğitim imkânlarını, toplumda yer edinebilmek ve toplumsal gereksinimlerini karşılayabilmek için her kademedeki eğitime katılmayı bir fırsat olarak görmektedirler. Yani eğitim, mültecileri hedef toplumda birey hâline getirir, en alt statüde bulunurken süreç sonunda toplumsal açıdan üst basamaklara doğru ilerletir. Birey olarak var olma mücadelesi, uygun ve nitelikli bir eğitim sonucunda gerçekleştirilebilir.

Ülke yönetimlerinin ülkelerine olan ve ön görülen mülteci hareketlerini iyi yönetmesi gerekmektedir. İyi yönetilen göç sürecine bağlı olarak oluşturulan kapsamlı

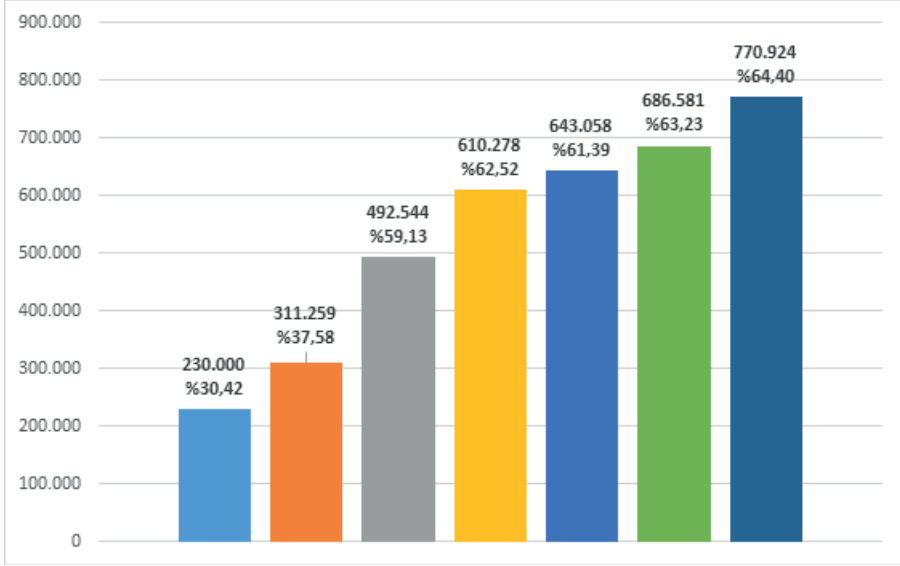
göç politikaları, ülkelerin içinde buldukları durağanlıklarını aşmalarını sağlayarak verimli bir ekonomik alanın oluşmasında önemli bir işlev görür (Dağ, 2020). Mülteci çocukların eğitim sürecine kazandırılması onların gelecekları ve hedef toplumla uyum sağlamaları açısından oldukça önemli ve gereklidir. Ancak, eğitimi sadece çocukların ve ergenlerin eğitimi olarak (ilkokul-ortaokul-ortaöğretim) ele almak, sürecin yükseköğretim aşamasının eksik kalmasına neden olabilir. Bu nedenle, özellikle Suriyeli mülteci çocukların eğitime katılımlarının sağlanması ne kadar önemliyse yükseköğretim çağındaki gençlerin de bu sürece dâhil edilmesi o kadar önemlidir.

Suriyeli Mültecilerin Eğitim Sürecine Katılım Durumları

Suriye iç savaşı ile ortaya çıkan mülteci akınları, son yıllarda yaşanan en büyük insani krizlerin başında gelmektedir. Bu krizden en çok etkilenen ülkenin, Avrupa ve bölge ülkeleri arasında Türkiye olduğu bilinmektedir. Suriyeli mülteciler, ilk yıllarda "misafir" olarak tanımlanmıştır. Yani bu insanların, ülkelerindeki kriz çözüldüğünde geri dönecekleri beklentisi hâkimdi. Fakat giderek uzayan iç savaş, Suriye'nin çeşitli devlet ve örgütlerin bir çıkar devşirme sahasına dönüşmesi, "misafir" tanımlamasının "mülteci"ye, son zamanlarda da bu insanların Türk toplumuna "entegrasyon"larının sağlanması gerektiğine dönüşmüştür.

İşgalden kurtarılan bölgeler başta olmak üzere kendi rızalarıyla dönmek istemeyen mültecilerin, toplumun bir parçası hâline gelmeleri ve toplumsal yaşamın her alanına uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu kapsamda Türkiye, hem taraf olduğu uluslararası sözleşmelerden de doğan yükümlülüklerinin bir gereği olarak hem de konuya insani açıdan yaklaşarak başta eğitim olmak üzere birçok projeyi ilgili kurumlar aracılığıyla hayata geçirmiştir. Bu proje ve uygulamalarla, okul öncesinden ortaöğretim kadar eğitim çağındaki çocuk ve gençlerin eğitime katılımları sağlanmıştır.

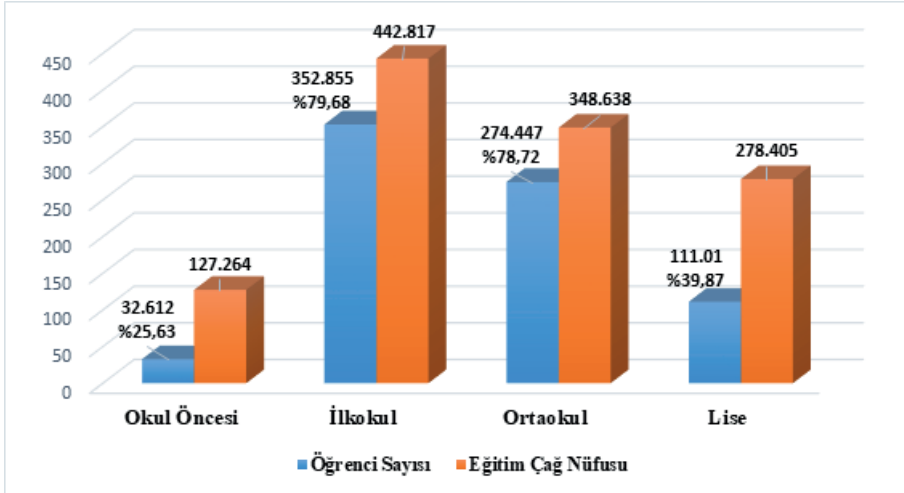
Türkiye'de geçici koruma altında yaşayan Suriyelilerin eğitimleri, kamplardaki geçici eğitim merkezlerinde, kamp dışında ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında ve özel okullarda yürütülmektedir. Göç idaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre, 5-17 yaş aralığındaki eğitim çağı nüfusu her yıl artış göstermektedir. 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi itibarıyla bu yaş aralığındaki nüfus, 1.197.124'tür (MEB, 2021). Yıllara göre bu nüfusun eğitime erişim sayıları ve oranları, Grafik 1'de verilmiştir.

Grafik 1. Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayısı

Kaynak: MEB, 2021.

Millî Eğitim Bakanlığının verilerine göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, ülkemizde eğitime erişimi sağlanan geçici koruma altındaki öğrenci sayısı 230.000; bu sayının okul çağındaki nüfusa oranı %30,42 iken 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenci sayısı, 770.924'e, okul çağındaki nüfusa oranı ise %64,40'a yükselmiştir. Yani 5-17 yaş aralığındaki Suriyeli nüfusun 2021 yılı itibarıyla %64,40'ının eğitime erişimi sağlanmıştır. 2014 yılından itibaren uygulanan politikalar sonucunda, geçici koruma altındaki eğitim çağındaki çocukların büyük bir bölümü, eğitim olanaklarından yararlanmaya başlamıştır. Eğitim çağındaki nüfusun eğitim kademelerine göre okullaşma oranları ve sayılarına ilişkin bilgiler, Grafik 2'de verilmiştir.

Grafik 2. Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma



Kaynak: MEB, 2021.

Grafik 2 incelendiğinde geçici koruma altındaki eğitim çağına gelen nüfusun 127.264'ü okul öncesi çağındaki çocuklardır. 32.612 çocuk (%25,63), okul öncesi eğitim kurumlarına gitme olanağı bulmuştur. Eğitim çağındaki toplam nüfus içerisinde ilkokul çağındaki çocukların sayısı, 442.817 ile eğitim kademelerinde en fazla sayıya sahip kademedir. Bu öğrencilerin 352.855'i (%79,68) ilkokula kayıtlıdır. Ortaokul çağındaki nüfus 348.638 iken 274.447'si (%78,72) ortaokul kademesinde eğitim hayatlarına devam etmektedir. Lise çağındaki genç nüfusun sayısı 278.405'tir. Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı 111.01 (%39,87)'dir. Grafik 2'ye göre, en az okullaşma oranı %25,63 ile okul öncesi kademesinde, en fazla okullaşma oranı ise %79,68 ile ilkokul kademesindedir. Lise çağında okullaşma oranında ise ilkokul ve ortaokula göre azalma olduğu görülmektedir.

5-17 yaş aralığındaki eğitim çağına gelmiş Suriyeli mültecilerin okullaşma oranlarının veriler doğrultusunda her geçen yıl arttığı görülmektedir. Bu artış, Türkiye'nin uyguladığı mültecilerin topluma uyum kapsamındaki projelerinin somut çıktılarıdır. İlkokul ve ortaokul düzeylerindeki okullaşma oranlarının okul öncesi ve lise kademelerinde de yakalanması gerekmektedir. "Kayıp nesil" oluşmaması ve bu insanların eğitim, ekonomi ve hayatın diğer alanlarına kazandırılması ancak bu şekilde gerçekleştirilebilir. Yükseköğretim çağındaki bireylere, üniversite olanaklarının kazandırılması da ayrıca önem taşımaktadır.

Suriyeli Genç Nüfusun Yükseköğretim Kurumlarına Katılım Durumları

18 yaş ve üzeri yetişkin bireylerin yükseköğretime kazandırılması; toplumsal uyum, psikolojik iyi oluş, kabul edilme süreçleri, sosyal dışlanmanın en aza indirilmesi, nitelikli birey hâline gelme gibi pek çok açıdan konunun her iki tarafı için de gereklidir. Yükseköğretim çağındaki Suriyeli mültecilerin akademik hayatlarına devam edebilmeleri için Yurt Dışı Türkler Akarba Topluluklar Başkanlığı (YTB) ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversite çağındaki nüfusun eğitime erişiminde önemli olanaklar sunmuşlardır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 3 Eylül 2012 tarihinde yayımladığı “Özel Öğrenci” konulu genelge ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılına mahsus olmak üzere Suriyeli mültecilere, ülkelerinde yarım kalan üniversite öğrenimlerini sınıra yakın 7 ilde [Gaziantep, Kilis 7 Aralık, Harran (Şanlıurfa), Mustafa Kemal (Hatay), Osmaniye Korkut Ata, Çukurova ve Mersin Üniversitesi], öğrencilik durumlarını gösteren belge ile başvurumaları ya da belgeleri yoksa beyanlarının dikkate alınması yoluyla özel öğrenci olarak ders almalarına olanak tanımıştır. İlgili genelgede 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı kalması planlanan bu durum, Suriye’de yaşanan iç savaşın ve insani krizlerin uzun yıllar süreceğinin anlaşılması üzerine, yine Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) yatay geçiş işlemlerine ilişkin esaslardaki “EK Madde-2” ile düzenlenmiştir (YÖK, 2021). Buna göre yatay geçiş için istenen belgelere sahip olmayan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarından özel öğrenci olarak ders alabilmelerinin önü açılmıştır. Ancak üniversitelerden mezun olabilmek için özel öğrenci olarak asil öğrenci olmak zorunludur. Bu nedenle Suriyeli mülteciler, üniversite öğrenimlerine devam edebilmek için bazı belgeleri ibraz etmek ve birtakım şartlara sahip olmak zorundadırlar.

Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) tanıdığı bu imkânın yanı sıra her yabancı uyruklu öğrenci gibi Suriyeli mülteciler de Yabancı Öğrenci Sınavı’na (YÖS) katılarak Türkiye’de bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görme hakkına sahiptirler. Önceki yıllarda sınav dili Türkçe ve İngilizce iken Suriye’den ülkemize başlayan göç akımından bağımsız olarak ülkemizin yükseköğretimde bölge ülkeleri Afrika, Rusya, Orta Asya ve Uzak Doğu ülkeleri arasında bir çekim merkezi hâline gelmesi sonucunda, YÖS sınavlarında Arapça, Rusça, Fransızca ve Almanca dilleri kullanılmaya başlanmıştır. YÖS’ün genel olarak uluslararası öğrenciler, özelden de mülteci öğrenciler açısından sınırlılığı, her üniversitenin bu sınavı uygulamaması ve üniversitelerin sınavları kabul etme noktasında aralarında birlik olmaması gösterilebilir. Ancak özellikle sınav dilinin çeşitlendirilmesi, başta ülkemizdeki mülteciler olmak üzere dünya genelinde Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim görmek isteyenler açısından oldukça önemli bir adımdır.

Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) yayımladığı genelgeler ve ilgili yönetmeliklerde yapılan düzenlemelerle Suriyeli mülteci gençler, ülkelerinde bırakmak zorunda kaldıkları akademik hayatlarına Türkiye’de devam etme ya da başlama imkânına ka-

Türk Yükseköğretiminde Suriyeli Mülteciler

vuşmuşlardır. Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) yanı sıra Yurt Dışı Türkler ve Akra-
ba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye Bursları kapsamında dış paydaşlarıyla geliştirdiği
burs projelerini hayata geçirmiştir. İlgili kurumda Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik
3 farklı burs programı bulunmaktadır. Bu programlar ve ilgili paydaşlar Tablo 2’de
verilmiştir.

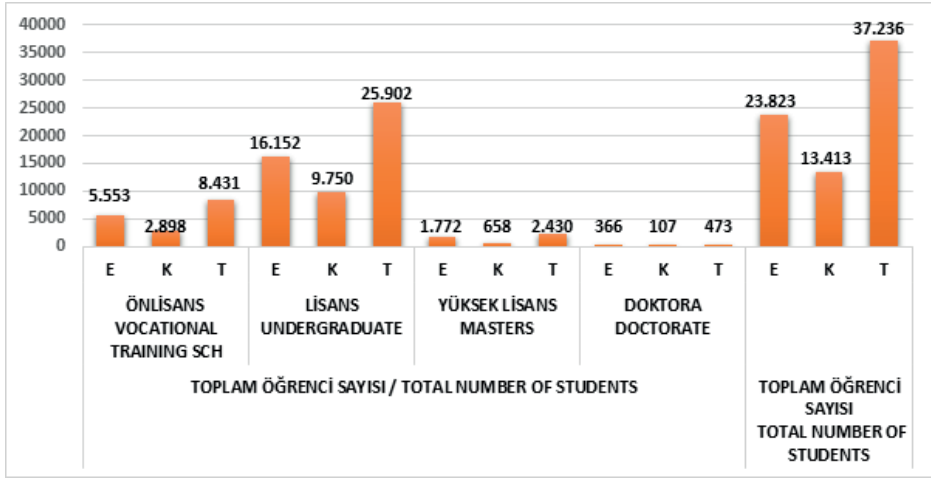
Tablo 2. Suriyeli Mültecilere Yönelik Burs Programları

Burs Programının Adı	Türk Ortaklar	Uluslararası Ortaklar
Suriyeliler İçin Yüksek ve İleri Öğrenim İmkanları ve Perspektifleri (HOPES)	HOPES	BM, DAAD, Nuffic, Campus France ve British Council.
Albert Einstein Alman Akademik Mülteci Girişimi (DAFI)	UNHCR Türkiye	Almanya Dışişleri Bakanlığı
Birleşmiş Milletler Bursları	UNHCR Türkiye	Birleşmiş Milletler

Kaynak: Veriler <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/tr/sayfa/aday-ogrenciler/burs-programlari> adresinden alınarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde Suriyeli mülteci öğrencilere sağlanan bursların aslında Avrupa Birliği ülkeleri, Birleşmiş Milletler ve uluslararası faaliyet gösteren çeşitli sivil toplum kuruluşlarının sosyal ve ekonomik katkıları ile verildiği görülmektedir. “Suriye Destek Bursu” adı altında 2015 yılının sonlarında başlatılan programın mali kaynağının %15’i ulusal, %85 gibi önemli bir bölümü ise Avrupa Birliği tarafından sağlanmaktadır (YTB, 2021). Burs imkânı, belirlenen şartları sağlayan Suriyeli öğrencilere tahsis edilmektedir. 2020 yılı haziran ayı itibarıyla, 27.606 Suriyeli üniversite öğrencisinin yaklaşık 3.556’sı tam burslu ve yaklaşık 16.000’i ise kısmi burslu olarak öğrenim hayatlarına devam etmektedirler (Hürriyet, 2021).

İlgili kurumların uluslararası destekler ve kurdukları iş birliği sonucunda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sonunda üniversitelerde öğrenim gören Suriyeli öğrenci sayısında önemli bir artış yaşanmıştır. Bununla ilgili veriler Grafik 3’te bulunmaktadır.

Grafik 3. Yükseköğretim Kurumlarına Kayıtlı Suriyeli Öğrenci Sayıları

Kaynak: Veriler <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alınarak hazırlanmıştır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre 2020 yılı itibarıyla ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki Suriyeli mülteci öğrencilerin sayısı toplam 37.236'ya ulaşmıştır. Bu öğrencilerin 15.894'ü, 2019 yılında üniversitelere kayıt yaptıran öğrencilerden oluşmaktadır. En fazla öğrenci sayısı 25.902 ile lisans, en az öğrenci sayısı ise 473 ile doktora düzeyinde gerçekleşmiştir.

Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğrenim hayatlarına devam edebilmelerine yönelik yasal düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Ayrıca uluslararası kuruluşlarla yapılan ortak projelerle, diğer uluslararası öğrencilere olduğu gibi belirlenen koşulları taşıyan Suriyeli mültecilere de burs imkânı sağlanmaktadır. Bütün bu girişimler sonucunda, üniversiteye gitmek isteyen veya öğrenim hayatlarına kaldıkları yerden devam etmek isteyen Suriyeli mülteci gençlere bu olanak sağlanmıştır. Böylelikle sayıları artık milyonlarla ifade edilen Suriyeli mülteci gençlerin önemli bir bölümünün "kayıp nesil" olmaktan kurtarıldığını söylemek mümkündür.

Suriyeli Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar

Suriyeli mültecilerin eğitim çağındaki genç nüfusun eğitime erişim/okullaşma oranları; onların topluma uyumlarının sağlanması, nitelikli bireyler olarak yetişmeleri ve iş gücüne katılımları gibi birçok açıdan büyük önem taşımaktadır. Yükseköğretim çağındaki Suriyeli gençlerin, ilk yıllarda yaşadıkları eğitim kurumlarına erişememe sorunu, ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşları ile devlet kurumlarının bu sorunu

Üniversitelerde akademik düzeyde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten birimler TÖMER'lerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki birçok sorun, mültecilere Türkçe öğretimini de etkilemektedir. İlgili alanda henüz bir akreditasyon kuruluşu bulunmamaktadır. Yani özel veya resmî, yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla kurulacak olan yerlerin, hangi ölçütlere sahip olması gerektiğini belirleyen bir kurum henüz yoktur. Bu durum her bir TÖMER'in kendi programını, kendi öğretim aracını, kendi ölçme-değerlendirme sürecini oluşturmasına neden olmaktadır. Bu nedenle TÖMER'lerden C1 Türkçe yeterliğine sahip olduğunu gösteren belgeyi alan öğrenciler, fakülteye geçtiklerinde çok büyük sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca günlük iletişim, sosyalleşememe, uyum sorunlarının da en önemli kaynağı dil sorunudur. Esasında dil sorunu çift yönlüdür. Suriyeli mültecilerin Türkçe bilmemesi, Türklerin de İngilizce veya Arapça iletişim becerilerinin olmaması, ülkeye ilk gelişte uyum sorunlarının yaşanmasının ve bu sorunların uzun süre devam etmesinin başlıca nedenlerindedir.

Yapılan araştırmalar (Coşkun ve Emin, 2016; Yıldız, 2019; Şahin ve Çelik, 2020), yükseköğretim aşamasındaki Suriyeli mülteci öğrencilerin en fazla yaşadıkları sorunun dil sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorun birçok sorunun da kaynağıdır. Örneğin sosyal dışlanma, psikolojik ve sosyal uyum sorunları, akademik başarısızlık, resmî kurumlarda iletişim kuramama gibi hayatı ve geleceği doğrudan etkileyen birçok sorun, dili yeterince öğretememe ve dil becerilerinin yeterli düzeyde edindirilememesinden kaynaklanmaktadır. TÖMER'deki Türkçe kurslarını başarıyla tamamlasalar bile öğrencilerin özellikle konuşma ve yazma becerilerinde desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Yıldız, 2019). Öğretim sürecinin niteliği kadar Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin alan yeterlikleri ve bilgileri de tartışmalıdır. Birkaç haftalık sertifika programları ile yabancı dil öğreticisi yetiştirilmesi mümkün değildir. Bir yıl boyunca Türkçe öğrenen bir insanın akademik hayatında çok başarısız olması, yabancılarla Türkçe öğretimi alanında birçok uygulamanın gözden geçirilmesinin zamanının geldiğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Mültecilerin toplumsal hayata kazandırılması, nitelikli iş gücüne ve eğitime sahip insanların keşfedilmesi, karşılıklı faydayı beraberinde getirecektir. Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan milyonlarca Suriyeli ile Türkiye, daha önce üzerinde durulmayan birçok sosyal, ekonomik, psikolojik vb. alanlarda farklı sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Bu sorunların çözülmesi için hızla harekete geçen ilgili devlet kurumları ve sivil toplum kuruluşları birçok proje geliştirmiştir. Böylece Suriyeli mültecilerin Türk toplum hayatına uyumları hızlandırılmış, eğitimin her kademesinde yer bulmaları sağlanmıştır.

Eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin, okul öncesinden yükseköğretime kadar okullaşmaları ve başarılı olmaları yaşanan birçok sorunun da çözümünü sağlayacaktır. Özellikle üniversite çağındaki genç nüfusun nitelikli bireyler olarak yetişmeleri,

kendi açılarından faydalı olacağı gibi Türk toplumunun mültecilere bakış açısının değişmesini de sağlayacaktır. “Türkiye’de kalmayı düşünen Suriyeli üniversite öğrencileri aldıkları üniversite eğitimi doğrultusunda meslek edinmeyi amaçlamakta ayrıca gerekli şartları sağladıkları takdirde Türk vatandaşlığına geçmeyi düşünmektedirler. Bazı öğrenciler Türkiye’de kendi alanlarıyla ilgili akademik hayata yönelik planlar da yapmaktadırlar” (Harunoğulları, Süzülmüş ve Polat, 2019).

Yükseköğretim kurumlarındaki Suriyeli mülteci öğrenci sayısı, Suriyeli toplam genç nüfusa oranlandığında oldukça düşük bir oranı işaret etmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, üniversiteye kabul edilmeleri için belli şartlara sahip olmaları ve ekonomik nedenlerden dolayı çalışmayı tercih etmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, dil kursuna gitmiş olsa dahi Türkçesinin yetersiz olduğunu düşünüp okulu bırakanlar ya da başlamaya cesaret edemeyenler de bulunmaktadır. Bu noktada, gerek toplumsal uyum ve birçok sorunun çözümünde gerek akademik hayatın devamlılığı/başarısı için nitelikli bir Türkçe öğretiminin gerekliliği görülmektedir. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), Halk Eğitim Merkezleri (HEM) ve TÖMER’ler bünyesinde açılan Türkçe kurslarının süreç-sonuç açısından bütün bileşenleriyle ele alınması gerekmektedir.

2011 yılından bu yana belki de binlerce Suriyeli mülteci öğrenci TÖMER’lerde Türkçe kurslarına katılmıştır. Ancak Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler arasında öğrenci sayılarının, öğrencilerin akademik başarılarının ve diğer konulara doğrudan ulaşılabilir bir veri tabanının olmaması, durumun tarafsız bir şekilde analiz edilmesini güçleştirmektedir. Bu nedenle özellikle akademik amaçlarla Türkçe öğrenen Suriyeli mülteci öğrencilerin takibi oldukça güçtür. Öğretimde, ders araç-gereçlerinde ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin dağınıklıklarının giderilmesi ve yalnızca Suriyeli mültecilerin değil, diğer uluslararası öğrencilerin akademik durumlarının takibi açısından bu istatistiklerin üniversiteler tarafından kayıt altına alınıp Yükseköğretim Kuruluna bildirilmesi araştırmacılara ve politika yapıcılara yol gösterici olacaktır.

TÖMER’lerde ve diğer kurumlarda Türkçe öğrenenlerin, akademik ve sosyal hayatlarında yaşadıkları sorunların en aza indirilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yetişmiş öğreticilerin istihdamı öncelenmelidir. Çok kültürlü, çok dilli sınıflarda öğretim yapacakların sahip olması gereken birçok özellik bulunmaktadır. Bu bağlamda,

- Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesinde ilgili alana yönelik bölümler kurulmalıdır. Bu bölümler, sınırlı sayıda öğrenci olarak mezunlarının mülteci öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda istihdam edilmeleri gerekmektedir. Çünkü Türkçe öğretimi yalnızca yabancılara değil, yurt dışındaki Türk çocuklarına, mültecilere/göçmenlere ve diğer birçok gruba öğretilmektedir. Türkçe öğretmenliğinin lisans programında yer alan, bir dönemde iki saat verilen *Yabancılara Türkçe Öğretimi* dersi, alana yönelik öğretmen ihtiyacına cevap vermekten oldukça uzaktır. İlgili bölümün lisans programına iki dillilik, mültecilere/göçmenlere Türkçe öğretimi gibi dersler de eklenmelidir.

- Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, Yunus Emre Enstitüsü ve TÖMER'lerden destek alınmalıdır. Hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenler, içeriği iyi belirlenmiş bir hizmet içi eğitime tâbi tutulmalıdır. Bu eğitimler, alanında uzman akademisyenler ve sahanın içinden gelen uygulayıcılar tarafından verilmelidir. Süreç sonunda da tarafsız ve uygun bir ölçme ile bu hizmet içi eğitimlerin işe yararlığı belirlenmelidir. Böylece sonraki kurslar daha iyi duruma getirilebilir.

- TÖMER'lerde yapılan Türkçe öğretiminin niteliği; öğretici, materyal, öğretim programı, ölçme-değerlendirme açısından geliştirilerek dilden kaynaklı sorunlar en aza indirilebilir. Bunun için YÖK ya da YTB bünyesinde, uluslararası öğrencilere yönelik bir birim ihdas edilerek ya da var olan ilgili birimler tarafından, TÖMER'lerde yapılan Türkçe öğretiminin standartları, ilgili paydaşların da görüşleri alınarak belirlenmelidir. Böylece öğretim açısından birlik sağlanmalıdır.

- YTB her yıl binlerce uluslararası öğrenciye burs sağlamaktadır. Türkçe öğretimi açısından benzer sorunlar, bu öğrenciler için de geçerlidir. Özellikle ölçme-değerlendirme açısından TÖMER sınavları birbirinden oldukça farklıdır. Bir kurumun yaptığı sınavdan C1 sertifikası alan bir öğrenci başka bir kurumun sınavından daha alt seviyelerde sertifika alabilmektedir. Bu durum öğretimde de ölçme-değerlendirme açısından da büyük sorunlar olduğunu göstermektedir. Bunun çözümüne yönelik adımların ivdikle atılıp uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir.

- Sivil toplum kuruluşları bu konuda daha fazla sorumluluk üstlenmelidir. Suriyeli mültecilerin yükseköğretimde karşılaştıkları sorunların en aza indirilmesi için devlet kurumları ile ortak hareket edilmelidir.

10. yılını dolduran Suriye iç savaşından kaçarak ülkemize sığınan Suriyelilerin Türkçe öğretim süreçlerine ve yeterliklerine ilişkin birçok araştırma yapılmış ve çeşitli kuruluşlar tarafından raporlar hazırlanmıştır (Büyükkız ve Çangal, 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Emin, 2016; Özarslan, 2018; Ayvazoğlu ve Kunuroğlu, 2019; Gaziantep Üniversitesi 2019; Anis, 2019; Kiremit, 2019; Açikel, 2019; Yıldız, 2019; Erdoğan, 2020). Bu çalışmalara farklı disiplinlerde yapılmış birçok çalışma eklenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde Suriyeli mültecilere ilişkin yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun toplumsal uyum, mülteci çocuklar, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde eğitim gören nüfusa yönelik olduğu görülmektedir. Suriyeli mülteci gençlerin yükseköğretime kazandırılması, eğitim süreci ve süreç sonrasını inceleyen çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Yükseköğretimde başarının sağlanmasında, özellikle genç nüfusun buldukları ülkeye uyum sağlamaları ve yeni bir hayat kurabilmeleri açısından kuramsal ve deneysel çalışmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

Cumhurbaşkanlığı tarafından "Yunus Emre ve Türkçe Yılı" ilan edilen 2021 yılı, Türkçe öğretiminin her anlamda ilgili paydaşlarla niteliğinin artırılmasına yönelik yol haritalarının belirlenmesi, ilgili kurumların güçlendirilmesi, dilimizin "Dünya Dili" olması yolunda önemli bir fırsattır.

Kaynakça

- Açıkel, N. (2019). İstanbul'daki Suriyeli üniversite gençliği üzerine nitel bir araştırma [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akar Yüksel, B. & Bingöl, Y. (2013). The Arab spring in Tunisia: A liberal democratic transition? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 310-327.
- Anis, R. (2019). Devlet ilkokullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ansarian, M. (2020). Arap Baharı'nın ekonomik etkileri. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(1), 43-51.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, Orhan ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Ayvazoğlu Şafak, A. ve Künüroğlu, F. (2019). Being a Syrian university student in Turkey: intergroup relations, psychosocial issues, and boundary formation. *Refugee Survey Quarterly*, 38, 425-447.
- Battur, O. (2020). *Dünden bugüne uluslararası göç-kuram, algı ve siyasa*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Büyükkiz, Kadir K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Coşkun, İ., Emin, Nur M. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: fırsatlar ve zorluklar*. SETA Yayınları.
- Dağ, A. (2020). Göç ve Eğitim, T. Y. Kardeş, F. A. Gök, A. S. Serpen (Eds.), *Göç: Sosyal ve Ekonomik İncelemeler*, içinde (s. 141-158). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Efe, İ., Pandır, M., Paksoy, F. Alaaddin (2018). *Algılar ve gerçekler arasında Türk basınında Suriyeli sığınmacılar*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Emin, Nur M. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları*. SETA Yayınları.
- Erdoğan, Z. (2020). Birleşik Krallık'ta mülteci entegrasyon politikaları ve ulusaşırı bağların rolü: yükseköğretimde Suriyeliler (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gaziantep Üniversitesi Göç Enstitüsü (2019). *Suriyeli öğrencilerin yükseköğretime entegrasyonu proje raporu*. Gaziantep Üniversitesi Yayınları.
- GİGM (2020). "Geçici Koruma". <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Harunoğulları, M., Süzülmüş, S. ve Polat, Y. (2019). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 816-837.

- Hürriyet. (2021). Üniversitelerde 27 binden fazla Suriyeli öğrenci var. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/universitelerde-27-binden-fazla-suriyeli-ogrenci-var-41550989> (Erişim tarihi: 02.02.2021)
- IOM (2020). "World Migration Report". https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- IOM (2020). World migration report. International Organization for Migration.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kiremit, Rahime F. (2019). Geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocukların CLIL yöntemine dayalı verilen Türkçe eğitiminin alıcı dil gelişimlerine etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Künüröğlü, F. (2020). Göç, Kültürleşme Süreçleri ve Psiko-Sosyal Uyum, A. Doğan, D. Y. Kağnıcı (Eds.), *Göçmen, Çocuk ve Ergenler-Kültürleşme, Uyum ve Eğitim* içinde (s. 1-25). Nobel Yayıncılık.
- MEB(2021).https://hbgom.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/23104924_ocak_2021__yinternet_bulteny_Sunu.pdf (Erişim tarihi: 30.01.2021).
- Nebati, N. (2019). Ortadoğu'da demokrasiyi geliştirme hareketi olarak Arap Baharı. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC*, 9(2), 178-190.
- Özarslan, A. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öztürk, S. ve Çoltu, S. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkiye ekonomisine etkileri. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 188-198.
- Paksoy, S. (2017). Suriyeli sığınmacıların Kilis ekonomisine etkisi. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 4(9), 56-79.
- Sayın, Y. (2019). Arap Baharı ve Tunus'un Yasemin Devrimi'ni yeniden anlamak. *International Journal of Politics and Security*, 1(2), 104-121.
- Soguk, N. (1999). *States and strangers: Refugees and displacements of statecraft*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Şahin, Sümeyye A. ve Çelik, Z. (2020). Dışlanma ve umut arasında: Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 494-503.
- Tuygan, A. (2011). Arap Baharı ve Libya örneği. *Mülkiye*, XXXV(272), 151-162.
- UNHCR (2018). *Suriye Acil Durumu*. <https://www.unhcr.org/tr/suriye-acil-durumu>
- YTB (2021). *Suriyeli Öğrenciler İçin Destek Bursları*. <https://www.ytb.gov.tr/duyurular/suriyeli-ogrenciler-icin-destek-burslari-2> (Erişim tarihi: 25.01.2021).

Türk Yükseköğretiminde Suriyeli Mülteciler

- Yıldız, A. (2019). *Suriye uyruklu öğrencilerin Türkiye’de yükseköğretime katılımları*. Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, F. M. (2020). Arap baharının Türkiye ile Ortadoğu devletleri arasındaki ekonomik ilişkilere etkisi. *Ahi Evran Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 10-36.
- YÖK, (2021). Ek madde-2 uyarınca mısır ve Suriye’den yapılabilecek yatay geçiş işlemlerine ilişkin esaslar. <https://www.yok.gov.tr/ogrenci/ek-madde-2-uyarinca-misir-ve-suriye-den-yapilabilecek-yatay-gecis-islemlerine-iliskin-esaslar> (Erişim tarihi: 2.02.2021).

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özleredeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve

niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açından Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınuncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınmazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön

inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun “Yazım Kılavuzu”nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi yay araç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre...

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvaci ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvaci ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)...

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, *makalenin başlığı (italik)*, süreli yayının adı (kısıtlanmamalı), *cilt numarası (italik)*, (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T. ve Kaya, B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Millî Eğitim, 48 (224), 59 - 73. [https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686](https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686)

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik)*, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esneklik (örneğin “[Konferans oturumu],” “[Bildiri sunumu],” “[Poster oturumu],” “[Sözlü bildiri],” “[Konferans sunum özeti]”).

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı* (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik), yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Bayatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda “içinde” ifadesi yerine “in” kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (<https://apastyle.apa.org> adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission, the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the “Blind Referee System” section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BİM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal’s article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from “1”, each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from “1” and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, “and” should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author’s surnames are included for the first time, in the following citations, the

name of the first author should be specified as follows, for the others “et al.” statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only “citing” information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü’s (1911) (as cited in Çelik, 1998)...

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article (*italic*), name of the periodical (not abbreviated), volume number (*italic*), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., & Kaya, B. (2019). *Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design*. Millî Eğitim, 48 (224), 59-73. <https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686>

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper (in italics)*, name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg “[Conference session],” “[Paper presentation],” “[Poster session],” “[Oral presentation]”, “[Conference presentation summary]”).

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic)*, publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome*. Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, “in” should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitime Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master’s thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication* (in italics). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal’s personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.