



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

**TÜRKİYE'DE OKUL ÇAĞINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN  
EĞİTİM VE UYUM SORUNLARI:  
OKUL SOSYAL HİZMETİ MODEL ÖNERİSİ**

Murat AKYOKUŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2023



TÜRKİYE'DE OKUL ÇAĞINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM VE UYUM  
SORUNLARI: OKUL SOSYAL HİZMETİ MODEL ÖNERİSİ

Murat AKYOKUŞ

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2023

## TEŞEKKÜR

Hayatımda zorlu ve üzücü olayları yaşadığım tez çalışma sürecime denk gelen bu dönemde rehberliğiyle, anlayışıyla ve desteğiyle elimden tutan, akademik çalışma heyecanımın devam etmesinde beni motive eden, tez çalışma sürecimde çalışma içinde kaybolduğumda ışık tutup yol göstericiliğiyle farklı bakış açıları geliştirmeme destek olan ve tezime çok değerli katkıları olan değerli danışmanım Prof. Dr. Reyhan Atasü Topçuoğlu ve hayatımda örnek aldığım çok değerli hocam Prof. Dr. Kasım Karataş'a elimi bırakmadıkları için hayatım boyunca şükran duyacağım.

Tez izleme komitemde yer alıp yapıcı eleştirileriyle tez sürecimde katkı veren ancak emekli olduğu için tezimi tamamlama sürecimi göremeyen Prof. Dr. Murat Erdoğan' a, zor zamanda tez izleme komiteme katılmayı kabul edip desteklerini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Emrah Akbaş'a, savunma sınavımda yer alan Doç. Dr. Aslıhan Aykara ve Doç. Dr. Gonca Polat hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünün değerli hocalarına doktora öğrenimim boyunca bana alanı sevdirdikleri, akademik gelişimime katkı sağladıkları ve tüm emekleri için, bölümde görevli Havva Hanım, Bihter Hanım, Buket Hanım ve Vedat Bey'e ne zaman yardıma ihtiyacım olsa yanımda oldukları için ayrıca teşekkür ederim.

Çalışma verilerimi toplama sürecinde Altındağ Kızılay Toplum Merkezi çalışanlarına, zaman ayırıp samimi ve içten cevapları için değerli öğretmen ve okul yöneticilerine, araştırmama diğer katılan ailelere ve çocuklara, görüşmeler sırasında gönüllü tercümanlık yapan Iraklı Türkmen kardeşimize, teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresi boyunca çalıştığım iş yerimde destek olan tüm mesai arkadaşlarıma ve yöneticilerime, Kuzenim Şefika Özen ve Kardeşim Leonidas Pollakis'e tezimin yazım dilini düzenlememde verdikleri destek için teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca en kıymetlim canım aileme, anneme ve babama, ablalarıma yanımda oldukları her nefes için teşekkür ve dua ediyorum.

Son olarak hayata tutunma sebebim canım annem ve canım oğluma bu çalışmamı armağan ediyorum.

## ÖZET

AKYOKUŞ, Murat. *Türkiye’de Okul Çağındaki Suriyeli Çocukların Eğitim ve Uyum Sorunları: Okul Sosyal Hizmeti Model Önerisi*, Doktora, Ankara, 2023.

Bu araştırmada 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşından sonra Suriye’den Türkiye’ye başlayan yoğun göç neticesinde artan göçmen çocuk nüfusuyla birlikte eğitim çağındaki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları ve eğitim sistemine uyum süreçleri, John Berry’nin Uyum Teorisi ışığında azınlık ve dominant grup davranışları açısından incelenmiştir.

Nitel bir araştırma olan bu tez çalışmasında veriler 42 katılımcıdan; 5 devlet okulunda ve 1 Geçici Eğitim Merkezi’nde (GEM) bulunan öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve 4 farklı bölgeden Altındağ (Siteler), Keçiören, Çubuk ve Sincan ilçelerinde ikamet eden velilerle yapılan derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde ilk olarak Türkiye’de okul çağında Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları nitelik ve nicelik açısından incelenmiştir. İkinci olarak çocukların okullaşma süreçlerindeki eğitim sistemine uyum durumları incelenmiştir. Okullaşma ve uyum sürecinde azınlık grubu oluşturan göçmen çocuk ve ailelerinin Berry’nin Uyum Teorisi’ne göre *ayrışma ve marjinalleşme* davranışları sergilediği, dominant grubu oluşturan yerli çocukların ve ailelerin ise *dışlama ve ayrımcılık* davranışları gösterdiği yapılan saha çalışmasında tespit edilmiştir.

Bulguların üçüncü bölümünde ise okullaşma ve uyum sürecini artırmaya yönelik makro-mezzo ve mikro stratejiler incelenmiştir. Bu stratejiler analiz edildiğinde azınlık grubun *entegrasyon ve uyum* çabalarının yanında dominant grubun *eritme potası (melting point)* davranışını yoğun olarak sergilediği görülmüştür.

Son olarak tüm bu okullaşma ve uyum çabalarına yönelik stratejilerin daha kurumsal ve sistematik ilerleyebilmesi açısından sosyal hizmet mesleğinin neler yapılabileceği üzerinde durulduğunda okullarda birer “Okul Sosyal Hizmeti Birimi” kurulması önerilmiştir. Okul sosyal hizmet biriminde çalışacak uzmanlar ile okullaşma ve uyum sürecinde birimin makro-mezzo ve mikro düzeyde yapabileceği müdahaleler üzerinde durulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** *Göç Olgusu, Göçmenlerle Sosyal Hizmet, Okul Sosyal Hizmeti, Uyum, Kültürleşme*

## ABSTRACT

AKYOKUS, Murat. *Education and Integration Problems of School-Age Syrian Children in Turkey: School Social Work Model Proposal*. Ph.D. Dissertation, 2023.

In this research, with the ever increasing immigrant child population which resulted from the intense migration of Syrians to Turkey after the Syrian Civil War that began in 2011, the schooling status of Syrian immigrant children of educational age and their ability to adapt to the Turkish education system were examined in terms of minority and dominant group behaviors in light of Berry's Adaptation Theory.

In this qualitative research, data was collected from 42 participants through in-depth interviews with students, teachers, and school administrators from 5 public schools and 1 Temporary Research Center (TRC), with parents residing in 4 different regions: viz., Altındağ (Siteliler), Keçiören, Çubuk and Sincan districts.

Firstly, the schooling status of school-age Syrian immigrant children in Turkey was examined in terms of quality and quantity. Secondly, when the adaptation of children to the education system during their schooling process is examined. It was determined in this field study that immigrant children and their families, who constitute a minority group, exhibit segregation and marginalization behaviors during the schooling and adaptation process according to Berry's Adaptation Theory, while native children and families, who constitute the dominant group, exhibit exclusionary and discriminatory behaviors.

Thirdly, macro-mezzo and micro strategies for increasing the schooling and adaptation process were examined. When these strategies were analyzed, it was seen that the dominant group exhibited intense melting point behaviors, whereas the minority group displayed integration and harmony.

Finally, when addressing what the social work profession could do in order for all these schooling and adaptation efforts to progress more institutionally and systematically, it was suggested that a "School Social Work Unit" should be established in schools. The experts who will work in the school social work unit and the interventions that unit can make at the macro-mezzo and micro levels during the schooling and adaptation process are emphasized.

***Keywords: Immigration Phenomenon, Social Work with Immigrants, School Social Work, Integration, Acculturation***

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY .....</b>	<b>i</b>
<b>YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKKI.....</b>	<b>ii</b>
<b>ETİK BEYAN.....</b>	<b>iii</b>
<b>TEŞEKKÜR .....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>vii</b>
<b>ÇİZELGELER DİZİNİ.....</b>	<b>xiii</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ .....</b>	<b>xv</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE: TÜRKİYE-SURİYE GÖÇÜ VE ÇOCUKLAR .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. GÖÇ OLGUSU.....</b>	<b>6</b>
1.1.1. Göçmenlerin İhtiyaçları ve Karşılaştıkları Zorluklar .....	8
1.1.1.1. İhtiyaçlar .....	8
1.1.1.2. Zorluklar .....	10
<b>1.2. SURİYELİ GÖÇMENLERİN HUKUKİ DURUMU .....</b>	<b>14</b>
1.2.1. Uluslararası Mevzuat.....	14
1.2.2. Ulusal Mevzuat.....	16
<b>1.3. SURİYELİ ÇOCUKLARIN OKULLAŞMASIYLA İLGİLİ İSTATİSTİKLER VE YEREL ALANYAZIN .....</b>	<b>21</b>
1.3.1. Türkiye’deki Suriyeli Çocuklara Sunulan Eğitim Hizmetleri .....	25
1.3.1.1. Geçici Eğitim Merkezi (GEM) .....	26
1.3.1.2. GEM’lerden Devlet Okullarına .....	28
1.3.1.3. Devlet Okulları .....	30
1.3.2. Türkiye’deki Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar .....	33
1.3.3. Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitim Durumlarını Belirlemek için SWOT Analizi .....	36
1.3.4. Alanyazında Eğitim Çağındaki Suriyeli Göçmen Çocukların Okullaşma ve Uyum Durumlarını İnceleyen Çalışmalar .....	39

1.3.4.1. Eğitim ve Sosyal Uyum Sorunu.....	39
1.3.4.2. Çocuk İşçiliği Sorunu Üzerinde Yapılan Çalışmalar.....	47
<b>1.4. GÖÇMENLERE YÖNELİK SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUKLAR</b>	<b>50</b>
1.4.1. “Temel Teoriler ve Kavramlar”.....	53
1.4.2. “Tarihsel ve Siyasi Bağlamlar” .....	55
1.4.3. Göçmenlerle İlgili Sosyal Hizmette Çocuklarla İlgili Tartışmalar .....	58
<b>1.5. OKUL SOSYAL HİZMETİ VE GÖÇMEN ÇOCUKLAR.....</b>	<b>60</b>
1.5.1. Okul Sosyal Hizmet Tanımı .....	61
1.5.2. Okul Sosyal Hizmetinin Amacı.....	61
1.5.3. Okul Sosyal Hizmet Uygulaması .....	62
1.5.4. Okul Sosyal Hizmetinin İşlevleri .....	63
1.5.4.1. Yönetim ve Sosyal Politika Üreticiliği İşlevi ile İlişkili Etkinlikler.....	64
1.5.4.2. Çocuğa ve Ebeveynine Yönelik Vaka Çalışmaları.....	64
1.5.4.3. Çocuğa ve Ailesine Yönelik Eğitim Danışmanlığı.....	65
1.5.4.4. Koordinasyon ve İş Birliği.....	65
1.5.4.5. Okul Ortamında Savunucu.....	65
1.5.5. Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Sağladığı Bazı Özel Hizmetler.....	66
1.5.5.1. İlgili Hizmetler.....	66
1.5.5.2. Öğrenci Hizmetleri .....	66
1.5.5.3. Aile/Ebeveyn Hizmetleri .....	66
1.5.5.4. Okul Personeli Hizmetleri .....	67
1.5.5.5. Okul Toplum Bağlantısı.....	67
1.5.5.6. Bölge Hizmetleri.....	67
1.5.6. Okul Sosyal Hizmetinin Müdahale Dereceleri.....	69
1.5.6.1. Önlem.....	69
1.5.6.2. Erken Müdahale .....	69
1.5.6.3. Müdahale .....	69
1.5.7. Okul Sosyal Hizmet Uygulamasının Teorik Temeli .....	69
1.5.8. Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarındaki Karşılaşılan Yaygın Sorunlar .....	70
1.5.9. Okul Sosyal Hizmet Uygulamasının Bilgi ve Beceri Temeli.....	71
1.5.10. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti.....	73
1.5.11. Dünyada Okul Sosyal Hizmeti .....	76
1.5.11.1. Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Araştırması (2016) .....	80



1.5.11.2. Dünyada Okul Sosyal Hizmeti ve Göçmen Çocuklar .....	86
<b>1.6. GÖÇ, UYUM VE OKUL SOSYAL HİZMETİ .....</b>	<b>97</b>
<b>1.7. JOHN W. BERRY VE KÜLTÜRLEŞME (UYUM TEORİSİ) .....</b>	<b>98</b>
<b>2. BÖLÜM: ARAŞTIRMA .....</b>	<b>106</b>
2.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ/SORUNSAĞI .....	106
2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	110
2.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	111
2.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI/VARSAYIMI .....	111
2.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	112
<b>3. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....</b>	<b>113</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....	113
3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ: NİTEL ARAŞTIRMA .....	113
3.3. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI .....	114
3.4. ARAŞTIRMANIN ÖZNELERİ .....	115
3.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMA SÜRECİ .....	116
3.6. ARAŞTIRMA KATILIMCILARININ ÖZET BİLGİLERİ.....	117
3.7. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	119
<b>4. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN BULGULARI .....</b>	<b>126</b>
<b>4.1. OKULL(UL)AŞMA SADECE ÇOCUĞUN OKULA KAYIT YAPTIRMASI MI? OKULLULAŞMADAN NE ANLAMALİYİZ? .....</b>	<b>126</b>
4.1.1. Okul Devamsızlık ve Okul Terki Sorunu.....	127
4.1.1.1. Çocukların Okula Olan Ön Yargısının Okul Devamsızlığına Neden Olması .....	127
4.1.1.2. Çocuk İşçiliğinin Okullaşmaya Etkisi .....	128
4.1.1.2.1. Çocuk İşçiliğinin Nedenleri Nelerdir? .....	129
4.1.1.3. Çocuk Yaşta Zorla Evlendirilen Çocukların Okullaşamaması .....	132
4.1.1.4. Ekonomik Sorunların Okullaşmaya Etkisi .....	134
4.1.2. Uzman Personel Eksikliği ve Okulların Fiziki Yetersizliğinin Okullaşma Sürecine Etkisi.....	136

4.1.3. Eğitim Kalitesi ve Akademik Başarının Okullaşmaya Etkisi .....	139
4.1.3.1. Akademik Başarısızlığın Nedenleri .....	139
4.1.3.2. Aile Tutumları ve Medreseler ile Açık Liselerin Eğitim Kalitesini Etkilemesi .....	142
4.1.3.3. Planlama Yapılmadan Göçmen Çocukların Sınıflara Dağıtılması .....	143
4.1.4. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve GEM Sorunsalı .....	144
<b>4.2. SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM DURUMLARI .....</b>	<b>147</b>
4.2.1. Dil Sorunu Neden Devam Ediyor?.....	148
4.2.1.1. Öğretmenlerin Yanlış Tutumlarının ve Yanlış Eğitim Yöntemlerinin Dil Sorununu Devam Ettirmesi.....	149
4.2.1.2. Göçmenlerin Gettolaşmasının Bir Sonucu Olarak Dil Sorununu Devam Etmesi .....	151
4.2.1.3. Eğitim Sisteminin Çok Kültürlü Sınıfları Destekleyici Yapıda Olmaması .....	152
4.2.1.4. Göçmen Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi Nasıldır? .....	153
4.2.2. Tükenmiş Öğretmenlerin Olumsuz Tutumlarının Uyum Sürecini Olumsuz Etkilemesi.....	154
4.2.2.1. Yeterli Hizmet İçi Eğitim Alamayan Öğretmende Farkındalık Nasıl Oluşacak? Çok Kültürlü Sınıflarda Öğretmen Nasıl Çalışacak? .....	155
4.2.2.2. Öğretmelerin Tükenmesinin Nedeni Sistemsizlik mi? .....	157
4.2.3. Okullarda Akran Zorbalığının Uyum Sürecini Olumsuz Etkilemesi .....	158
4.2.3.1. Okullarda Akran Zorbalığının Nedeni Ailede Şiddet Öğrenen Çocuk.....	159
4.2.3.2. Okullarda Akran Zorbalığının Devam Etmesinin Nedeni Şiddeti Normalleştiren Öğretmenler Mi? Devam Eden Akran Zorbalığı Nasıl Uyum Biçimi Olarak Görülebilir? .....	159
4.2.3.3. Okullarda Akran Zorbalığının Okula Devam Sorununa Neden Olması...162	
4.2.4. Psikolojik veya Davranış Sorunlarının Uyum Sürecine Etkisi .....	163
4.2.5. Karşılıklı Güvensizliğin Uyumsuzluğa Neden Olması ve Irkçılık Sorunu (Toplumsal Dışlanma).....	165
4.2.6. Suriyeli Ailelerin Eğitimi Bir Zulüm Olarak Görmesi.....	169
<b>4.3. SURİYELİ GÖÇMEN ÇOCUKLARIN EĞİTİM SİSTEMİNE UYUMUNU ARTIRMAYA YÖNELİK ÇABALAR .....</b>	<b>170</b>
4.3.1. Eğitimde Birliktelik/Bütünlük ve Etkin Okul Yönetimi (Makro Strateji) .....	170

4.3.1.1. Sosyal Yardımların Sadece Göçmenlere Yönelik Yapılması (Makro Strateji).....	171
4.3.1.2. Kamu ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Desteği (Makro Strateji) .....	172
4.3.1.3. Okul Aile Birliğinin Desteği (Mezzo Strateji).....	173
4.3.2. Öğretmenlerin Çabaları ve Öğretmen-Öğrenci İletişimi (Mikro Stratejiler) ..	173
4.3.2.1. Sınıflarda Çocukların Karma Şekilde Oturtulması (Mikro Strateji).....	173
4.3.2.2. Veli Ziyaretleri ve Karşılıklı Paylaşımlar (Mikro Strateji).....	174
4.3.2.3. Öğretmenlerin Çabaları ve Rol Model Olmaları (Mikro ve Mezzo Stratejiler) .....	174
4.3.2.4. Akran Ara Buluculuğu (Mikro-Mezzo Strateji) .....	176
4.3.2.5. Akademik Destek (Mikro-Mezzo Strateji) .....	177
4.3.3. Akran Kabulü ve Desteğinin Uyum Sürecindeki Önemi Nedir? .....	178
4.3.3. 1. Akran Kabulünde Oyunun Rolü (Mikro ve Mezzo Strateji) .....	178
4.3.3.2. Akran Yardımlaşmasının ve Akran Öğrenmenin Akran Kabulündeki Etkisi (Mikro ve Mezzo Strateji).....	179
4.3.4. Aile Desteğinin Okullaşma ve Uyum Sürecindeki Önemi (Mikro Strateji)....	180
4.3.5. Toplum Desteğinin Karşılıklı Uyum Sürecindeki Önemi (Makro Strateji) ....	182
<b>4.4. BULGULARIN GENEL YORUMU .....</b>	<b>183</b>
<b>4.5. TÜRKİYE İÇİN NASIL BİR OKUL SOSYAL HİZMETİ OLABİLİR? .....</b>	<b>189</b>
4.5.1. Makro-Mezzo-Mikro Müdahaleler.....	193
4.5.2. Okul Sosyal Hizmet Birimi Görevlileri.....	202
4.5.2.1. Psikolojik Danışman .....	202
4.5.2.2.Okul Psikoloğu .....	202
4.5.2.3. Okul Sağlık Personeli .....	203
4.5.2.4.Öğretmenler .....	203
4.5.2.5. Okul Yöneticileri .....	203
4.5.2.6. Okul Aile Birliği .....	203
4.5.2.7. Diğer Birimler.....	204
4.5.2.8. Okul Sosyal Hizmet Uzmanı .....	204
4.5.3. OSYB'deki Okul Sosyal Hizmeti Uzmanının Görevleri.....	204
4.5.4. Mevzuat .....	207
4.5.5. Teorik Temel (Ekolojik Yaklaşım ve Uyum Teorisi) .....	207

<b>SONUÇ .....</b>	<b>209</b>
<b>REFERANSLAR .....</b>	<b>216</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>250</b>
<b>EK-1 : ETİK KURUL İZİN ONAYI .....</b>	<b>250</b>
<b>EK-2 : MEB ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ .....</b>	<b>251</b>
<b>EK-3 : TEZ ORJİNALLİK FORMU .....</b>	<b>252</b>
<b>EK-4 : VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>	<b>253</b>
EK-4.1. KATILIMCI BİLGİLENDİRME AÇIKLAMASI .....	253
EK-4.2. GÖNÜLLÜ ONAM FORMU .....	254
EK-4.3. VELİ- VASİ ONAM FORMU .....	255
EK-4.4. ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU .....	256
EK-4.5. ÇOCUK BİLGİ FORMU .....	257
EK-4.6. AİLE BİLGİ FORMU .....	259
EK-4.7. ÖĞRETMENLER İÇİN HAZIRLANMIŞ YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU .....	261
EK-4.8. OKULA GİDEN SURİYELİ ÇOCUKLAR İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU .....	263
EK-4.9. OKULU TERK EDEN SURİYELİ ÇOCUKLAR İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU .....	265
EK-4.10. SURİYELİ AİLELER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU .....	267
<b>EK-5: ULUSLARARASI MEVZUAT .....</b>	<b>269</b>
<b>EK-6: AVUSTRALYA OKUL SOSYAL HİZMET MODELİ .....</b>	<b>281</b>
<b>EK-7: OKUL SOSYAL HİZMETİ ÜLKELERİN KİYASLAMASI .....</b>	<b>321</b>
<b>EK-8: ÖZGEÇMİŞ SAYFASI .....</b>	<b>345</b>

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1: Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Uyruklu Öğrencilerin Sayısı.....	24
Çizelge 2: 2022 Ocak e-okul ve YÖBİS Öğrenci Verileri.....	25
Çizelge 3: Suriyeli Çocuklara Sunulan Eğitim Hizmetleri .....	26
Çizelge 4: İllere Göre GEM Sayıları (GİGM, 2016-2017) .....	27
Çizelge 5: 2014-2019 Arası Devlet ve GEM'lerine Giden Suriyeli Çocuk Verileri .....	30
Çizelge 6: MEB-2022 (Ocak e-okul ve YÖBİS Verisi).....	31
Çizelge 7:40 Farklı Ülkenin Okul Sosyal Hizmet Çalışma Alanları ve Uzmanların Çalışma Yöntemleri Hakkında Özet .....	83
Çizelge 8: Dünya'da Göçmenlere Yönelik Okul Sosyal Hizmet Modeller .....	87
Çizelge 9: Berry'ye Göre Azınlık ve Dominant Grupların Kültürleşme Davranışları .....	99
Çizelge 10: Çoğulcu Toplamların İki Davranış Modeli .....	100
Çizelge 11: Sistem Teorisi ve Berry'nin Uyum Teorisi Bağlamında Azınlık ve Dominant Grupların Davranışlarının İncelenmesi.....	104
Çizelge 12: Görüşmeye Katılan Öğrenci Verileri.....	117
Çizelge 13: Görüşmeye Katılan Veli Verileri.....	118
Çizelge 14: Görüşmeye Katılan Öğretmen Verileri.....	118
Çizelge 15: Tema Çizelgesi .....	123
Çizelge 16: Araştırma Bulgularında Tespit Edilen Sorunları Çözmeye Yönelik Örnek Okul Sosyal Hizmet Modeli Özet Çizelgesi.....	191
Çizelge 17: Okul Sosyal Hizmet Birimi .....	201

*“Ben şaşırdım. Diyor ki herkes ben Müslüman, ama o onu vuruyor o onu vuruyor. Arada bize oluyor. Biz arada kaldık. Ondan önce çok güzel hayatımız vardı. Ama DAES geldi dedi ki biz Müslüman. Esed geldi dedi ki biz Müslüman. Ama herkesin de bombası bizim kafamıza düştü, bizi öldürdüler (Halepli Abdullah).”*

## KISALTMALAR DİZİNİ

- AASW: Australian Association of Social Workers
- AB: Avrupa Birliği
- ABD: Amerika Birleşik Devletleri
- ABTŞ: Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı
- AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
- AIEJI: International Association of Social Educators.
- AİHS: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- ANAS: Association Nationale des Assistants Sociaux
- ANZASW: Aotearoa New Zealand Association of Social Workers
- ASPB: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
- ATV: Açık Toplum Vakfı
- BEKAM: Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi
- BM: Birleşmiş Milletler
- BMÇHB: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi
- BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
- CASW: Canadian Association of Social Workers
- CEWC: Central Economic Work Conference
- CS: Cenevre Sözleşmesi
- CWS: Church World Service
- ÇHS: Çocuk Hakları Sözleşmesi
- EASO: European Asylum Support Office
- ECPAT: Çocuklara Yönelik Ticari Cinsel Sömürüye Son Derneği
- EÇE: Erken Çocukluk Eğitimi
- GEM: Geçici Eğitim Merkezleri
- GEW: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
- HOSMER: Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi
- HRW: Human Rights Watch

- HÜ: Hacettepe Üniversitesi
- ICCPR: International Covenant on Civil and Political Rights,
- ICESCR: International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights
- IFSW: International Federation of Social Workers
- ILO: International Labour Organization
- INSSW: International Network for School Social Work
- IOM: International Organization for Migration
- İHEB: İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi
- İHH: İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı
- KASSW: Korea Association of School Social Workers
- MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- MSW: Master of Social Work
- NACOSSWEP: National Committee for School Social Work Education and Practice
- NASW: National Association Social Workers
- NASWE: National Association of Social Workers in Education
- NASWSA: National Association of Social Work South Africa
- NFFS: İskandinav Sosyal Hizmet Uzmanları Örgütü
- NSSK: Navjaat Shishu Suraksha Karyakram (Uluslararası Sosyal Eğitimci Derneği)
- OECD: Organization for Economic Cooperation and Development
- ORSAM: Ortadoğu Araştırmaları Merkezi
- OHSM: Okul Sosyal Hizmet Modeli
- OSHB: Okul Sosyal Hizmet Birimi
- OSYS: Okul Seçme ve Yerleştirme Sınavı
- PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
- PTSD: Post-Traumatic Stress Disorder
- RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi
- SETA: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
- SHÇEK: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
- SHU: Sosyal Hizmet Uzmanı
- SGDD: Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği



- SKOLFS: Sök F rordningar Och F reskrifter
- SSWAA: The School Social Work Association of America
- SSWAG: School Social Work Association of Ghana
- STK: Sivil Toplum Kuruluşu
- SUYE: Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi
- SWiS: Social Worker in Schools
- TASSW: Taiwan Association of Social Work
- TFCF: Taiwan Fund for Children and Families
- TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi
- TBSBK: Tampere Başkanlık Sonuç Bildirisi Kararları
- T I: Türkiye Uluslararası İlişkiler alıŐmaları
- TSSB: Travma Sonrası Stress Bozukluğu
- UN: United Nations
- UNHRC: United Nations Human Rights Council
- UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund
- YÖBİS: Yabancı  ğrenciler Bilgi İŞletim Sistemi
- YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
- WCRWC: Women's Commission for Refugee Women and Children

## GİRİŞ

2011 yılında başlayan Suriye iç savaşıyla birlikte milyonlarca Suriyeli çevre ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Türkiye Cumhuriyeti en çok göç kabul eden ülkelerin başında gelmektedir.

Türkiye'nin kabul ettiği göçmenlerin çoğunluğunu çocuklar ve kadınlar oluşturmaktadır. Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenlerin %54'ünü çocuklar oluşturmaktadır (UNICEF, 2016). Suriyeli göçmen çocukların %35'inin okula kaydının olmadığı belirtilmiştir (MEB, 2022). Bu rakam 400 bine yakın çocuk demektir ve bunların okula gidememesi büyük bir sorundur. Ayrıca okula kaydı olan çocukların okula devam edip etmedikleri hakkında güncel veri bulunmamaktadır. Zor şartlar altında yaşayıp eğitime erişemeyen çocukların gün geçtikçe suça sürüklenme, istismara uğrama ve sömürülme, toplumu tehdit edecek davranışlarda bulunma ihtimalleri oldukça yükselecektir (Kirişçi, 2014).

Türkiye'de Suriyelilerin okullaşma ve eğitime erişim sorunlarının başında Türkiye'den gidecekleri mi yoksa burada kalacakları mı konusunun net olmaması gelmiştir (Kirişçi, 2014). Savaşın kısa süreceğini tahmin eden Türk hükümeti Suriyeli göçmenlerin geri döneceğini düşünerek eğitim konusunda gerekli önlemleri zamanında almamıştır (Sandıklı, Semin, ve Bekir, 2015). Ancak, Suriyeli göçmenlerin ülkelerine geri dönüp-dönmemeleri meselesinden önce eğitimin bir insan hakkı olması ve her şeyden öte ertelenemeyeceği, ötekileştirilemeyeceği ve eksikliğinin telafi edilemeyeceğinin dikkate alınmaması üzerinde durulması gereken en önemli noktadır. 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesinde mülteci veya ülke içerisinde bir yerden başka bir yere göç eden çocukların evlerine geri dönmeleri haftalar, aylar veya yıllar alabileceği için hükümet ve kurumlar tarafından çocukların eğitiminin evlerine dönene kadar askıya alınmasının tartışmaya kapalı bir konu olduğu belirtilmiştir. Sözleşme ile hükümetler çocukların sosyal statülerine bakılmaksızın yaşadıkları bölgede eğitime erişimini sağlamak veya desteklemek zorundadırlar. Sözleşmeden de anlaşılacağı üzere eğitim alma hakkı göçmen çocuklar için de geçerlidir. Çocuk Hakları Sözleşmesine göre hükümetler uygun ortalama ile kapasiteleri ölçüsünde, çocuklara ilkokulda ücretsiz ve zorunlu eğitim vermek, çocukların orta ve yükseköğrenime ulaşabilmelerine fırsatı sunmak zorundadırlar (Sinclair, 2007).

Yukarıda bahsedilen çocukların eğitim haklarının yerine getirilmesi için sosyal hizmetin de önemli bir rolü vardır. Bu nedenle eğitim bilimleri, göç çalışmaları vb. gibi Suriyeli göçmen çocukların okullaşması ve eğitim durumlarıyla ilgili sosyolojik çalışmaların yanında sosyal hizmetin de bu konuda araştırma yapması gerekir.

Dünyanın pek çok yerinde göçmen çocukların eğitim haklarını almasıyla ilgili sosyal hizmet alanlarından okul sosyal hizmeti ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle okul sosyal hizmeti göçmen çocukların eğitim haklarına erişiminden, eğitim sistemine uyumundan doğmuş bir meseledir. Dolayısıyla sosyal hizmet bu meseleyi araştırır, bu uyumun nasıl sağlanacağına dair kafa yorar, pratik çözümler üretir. Bu nedenle göçmen çocukların eğitim haklarının sağlanması konusuna okul sosyal hizmetiyle bakmak önemlidir.

Nitekim bu tez çalışması Türkiye’de okul çağındaki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların analizini yapmak için yola çıkmış nitel bir sosyal hizmet araştırmasıdır.

Bu çalışmanın araştırma ve alanyazını içerisinde “Türkiye’de göçmen çocuklara yönelik eğitim politikalarında eksiklik var mı? Uyum politikalarında eksiklik var mı?” sorularına bakılacaktır. Eğitim ve uyum politikalarını sahada birbirine bağlayacak alan olarak da okul sosyal hizmetinin önemi tartışılacaktır.

Bu araştırma “Ankara’daki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları ve eğitim sistemine uyumları nasıldır? Okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir? Bu sorunlar üzerinden nasıl bir okul sosyal hizmet modeli önerilebilir?” sorularının cevabını aramaktadır. Bu çalışmada Suriyeli çocuklar, Suriyeli aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan derinlemesine görüşmelerde toplamda 42 katılımcı yer almıştır.

Araştırmanın teorik temelini Berry’nin (1997, 2011) Uyum Teorisi ve Kültürleşme Kuramı ve bu kuramla birçok noktada örtüşen sosyal hizmetin ekolojik perspektifi ve Sistem Teorisi oluşturmuştur. Araştırma bulguları Berry’nin (1997, 2011) azınlık (göçmen) ve dominant (yerli) grupların davranışları üzerinden incelenmiş ve üç ana tema üzerinde kurgulanmıştır.

İlk temayı okullaşma oluştururken Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumlarında öncelikle okul devamsızlığı ve terki sorunu alt nedenleriyle birlikte ele alınmıştır. Okul

terki nedenleri araştırıldığında altında yoksul ailelerin çocuklarını çalıştırmak zorunda kalması, yani çocuk işçiliği sorunu ilk olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan çocukların çocuk yaşta zorla evlendirilmeleri okul terkinin bir diğer önemli nedeni olarak görülmüştür. Ayrıca okullaşmanın sadece öğrencinin okul kaydı ve okula devamından ibaret olmaması göz önünde bulundurularak nitel ve nicel değerler üzerinde durulmuştur. Bu özellikler okulların fiziki yapısı, uzman ve öğretmen istihdamı gibi nicel değerlerin yanında eğitimin kalitesi, akademik başarı ve olumlu okul kültürünün oluşturulması okullaşmanın nitel değerleri arasında ele alınmıştır. Okullaşma teması ele alındığında Berry'nin grup davranışları incelendiğinde azınlık grup olan göçmen çocuk ve ailelerde "ayrışma" davranış stratejisi görülürken dominant grup davranışları incelendiğinde ise genellikle "ayrımcılık" davranış stratejisi sergilendiği görülmüştür.

Araştırma bulgularının ikinci temasını oluşturan okullaşma sürecini tamamlamış çocukların eğitim sistemine uyum durumları teması incelendiğinde ise uyum sürecinde ilk olarak dil sorununun günümüzde devam ettiği görülmüştür. Dil sorununun 10 yılı aşkın süredir devam etmesinin nedenleri araştırıldığında göçmen ailelerin şehirlerin belirli bölgelerinde toplanması diğer bir deyişle gettolaşması (TEPAV, 2019; Avşar, 2019<sup>1</sup>) sonucu okullardaki göçmen çocukların sayısının yerli çocukların sayısını bile geçecek düzeye gelmiş olması en büyük nedenlerin başında gelmektedir. Unutulmamalıdır ki çocuklar, dili en iyi okulda öğretmenlerinden ve akranlarından duyarak öğrenebilirler ancak bu olanak bazı yerlerde sağlanamamıştır. Öğretmenlerin olumsuz tutumları ve yanlış eğitim yöntemleri de yine dil sorununun devam etmesine neden olan diğer önemli nedenlerdir. Bunların üzerine sosyoekonomik düzeyi düşük göçmen ailelerin çocuklarının dil öğrenme ve eğitim sürecine olan ilgisizliği ve çocuklarını yeterince desteklememesi dil sorununun günümüzde hala devam etmesine neden olmuştur.

Uyum sürecinde öğretmenlerin olumsuz tutum geliştirmelerinin nedenleri incelendiğinde ise yeterli hizmet içi eğitim alamadıkları için farkındalıklarının gelişmediği ve çok kültürlü sınıflarda nasıl eğitim-öğretim vereceklerini bilememeleri durumu tespit edilmiştir. Ayrıca, mevcut eğitim müfredatı yoğunluğunun üzerine göçmen çocukları bir

---

<sup>1</sup> Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) "İstanbul'da Suriyeliler ve Savaş Sonrası Suriye Gettoları" Başlıklı Proje", İlderya Avşar (2019) "Getto ve örgüt kültürü: İstanbul'daki Suriye Gettoları Örneği"

anda sınıfında hazırlıksız gören öğretmenler tükenmişlik yaşamış, baskı ve stres altında göçmen çocuklara karşı olumsuz tutumlar geliştirmişlerdir.

Okullarda uyum sürecini olumsuz etkileyen bir diğer neden olarak akran zorbalığı konusu dikkat çekmiştir. Akran zorbalığının nedenleri üzerinde durulduğunda ise çocukların ailede şiddeti öğrenmesi, öğretmenlerin okullarda şiddeti normalleştirilmesi ve toplumda oluşan ırkçı tutumların çocuklara yansması dikkat çekmiştir.

Göçmen çocuklarda görülen psikolojik ve davranış sorunları, toplumdaki azınlık ve dominant grupların karşılıklı güvensizliği üzerine kurulan dışlama ve ırkçılık sorunlarının yanına göçmen ailelerin yoksullukla mücadele ederken eğitimi bir zulüm olarak görmesi çocukların okullaşma durumlarını ve eğitim sistemine uyum süreçlerini olumsuz etkileyen diğer nedenler olarak bu araştırmada öne çıkmıştır.

Uyum süreci teması ele alındığında Berry'nin grup davranışları incelendiğinde yine azınlık grup olan göçmen çocuklarda ve ailelerde "ayrışma" davranış stratejisi gösterildiği dominant grup davranışları incelendiğinde ise genellikle "ayrımcılık" davranış stratejisi gösterildiği tespit edilmiştir.

Son olarak araştırmanın bulguları analiz edilirken göçmen çocukların okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecini okullarda destekleyen stratejilerin olup olmadığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Üçüncü temayı oluşturan stratejiler incelendiğinde ise ilk sırada GEM'lerin kurulması ve daha sonra yıllar içinde bunların kapatılması ile birlikte göçmen çocukların devlet okullarına gidebilmesinin önünün açılması bu araştırmada dikkat çeken en önemli makro strateji olarak değerlendirilmiştir. Çünkü tüm araştırma bulguları Berry'nin Uyum Teorisi ışığında azınlık grup ve dominant grup davranışları değerlendirildiğinde "*ayrışma ve ayrımcılık*" davranış stratejileri görünürken burada ilk defa GEM'lerin kapatılması ve eğitim sistemine göçmen çocukların entegre edilebilmesinin sağlanması için gösterilen çaba bir "*eritme potası (melting point)*" davranış stratejisidir. Bu davranışı göçmen çocuklara yapılan sosyal yardımlar ve dil öğrenebilmeleri için açılan Türkçe kursları devam ettirmiştir. Bu çabalar çok kıymetli olsa da araştırma bulguları bu çabaların yetersiz kaldığını göstermiş ve yukarıda bahsedilen okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecinde karşılaşılan sorunların çözümü ve önlenmesi için sosyal hizmet perspektifinden bakılması gerektiği üzerinde

durulmuştur. Bu kapsamda bu tez çalışması göçmen çocukları da kapsayacak şekilde bir okul sosyal hizmet birimi kurulmasını önermiştir.

Bu tez çalışmasının yapısını özetlemek gerekirse birinci bölümü kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Bu çerçevede, “Türkiye ve Suriye Göçü ve Çocuklar” başlığı altında göç olgusu, göçmenlerin ihtiyaçları ve yaşadıkları zorluklar, Suriyeli göçmenlerin ulusal ve uluslararası mevzuatta yer alan hukuki durumları, Suriyeli göçmen çocukların okullaşmasıyla ilgili istatistikler ve yerel alanyazın; “Göçmenlere Yönelik Sosyal Hizmetler” başlığı altında göçmenlerle sosyal hizmetin temel teorileri ve kavramları, tarihi ve siyasi bağlamları, göçmenlerle ilgili sosyal hizmette çocuklarla ilgili tartışmalar; “Okul Sosyal Hizmeti ve Çocuklar” başlığı altında okul sosyal hizmetinin tanımı, amacı, işlevleri ve uygulamaları, teorik temeli, uygulamada karşılaşılan sorunlar, Türkiye ve Dünyadaki okul sosyal hizmeti, Dünyada okul sosyal hizmeti ve göçmen çocuklar; “Göç, Uyum ve Okul Sosyal Hizmeti” başlığı altında ise bu tez çalışmasının teorik temelini oluşturan göç ve uyum denklemi ile John Berry’nin Kültürleşme (Uyum Teorisi) yer almıştır.

Tez çalışmasının ikinci bölümünü araştırmanın sorunsalı, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları oluşturmuştur. Üçüncü ve dördüncü bölümlerde sırasıyla araştırmanın yöntemi, araştırmanın bulguları ve okul sosyal hizmet önerisi yer alırken son bölümde ise araştırmanın sonucu yer almıştır.

## 1. BÖLÜM

# KURAMSAL ÇERÇEVE: TÜRKİYE-SURİYE GÖÇÜ VE ÇOCUKLAR

### 1.1. GÖÇ OLGUSU

Göç edenler, genel olarak dört kategorideki kişileri kapsar: göçmenler, mülteciler, geçici yerleşimciler ve düzensiz ya da belgelenmemiş göçmenler. Göçmenler kendi ülkelerinden gönüllü olarak ayrılmış, başka bir ülkede kalıcı ya da geçici olarak yerleşmeyi seçmiş kişilerdir. Mülteciler, kendi ülkelerinin dışında olan, savaş, doğal afet ya da ırk/etnik yapı, millet ya da belli bir gruba üye olmalarından, zulüm görme korkusundan dolayı başka bir ülkeden korunma isteyen kişilerdir. Geçici yerleşimciler ise ziyaretçileri, öğrencileri, mevsimlik işçileri ve belirli bir süre ev sahibi ülkede kalmalarına izin verilmiş kişileri kapsar. Düzensiz ya da belgelenmemiş göçmenler de ülkeye geçerli belgeleri olmadan giren ya da vizelerinin süresi dolduktan sonra kalmaya devam eden kişilerdir (Usha, 2015).

Bazı ülkelerde bu sınıflandırmalar daha ayrıntılıdır. Örneğin Kanada’da, beceri ve niteliklerine göre belirlenmiş kriterlerde kazandıkları puanlara göre göçmenliğe hak kazanan “yetenekli” ve “ekonomik göçmenler” arasında bir ayrım vardır. Aynı şekilde, “aile birleşimi” (eşler/resmi nikâhsız eşler, bakmakla yükümlü olunan çocuklar veya yerleşimciler ya da vatandaşların kefil olduğu ebeveynler) de vardır. Amerika Birleşik Devletleri’nde göçmenler kalıcı yerleşimci (yeşil kart sahipleri), kalıcı veya geçici işçi, mülteci ya da sığınmacı olabilirken Avustralya’da göçmen kategorileri, işveren ve eyalet/bölge kefilli göç, aile kefaleti ve yüksek yeteneğe sahip iş sahipleri, yatırımcılar ve üst düzey yöneticilere yönelik seçenekleri içerir (Usha, 2015).

Çağdaş göç teorilerinden önce göç ve nüfus hareketleriyle ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bu teorilerin değerlendirilebilmesi için göç alanının temelini teşkil eden çalışmalar üzerinde durulmalıdır.

“Erken dönem teori ve analizlerine önemli katkıda bulunan ilk bilim insanları sırasıyla Thomas R. Malthus, William Farr ve Earnst G. Ravenstein’dir” (Sinha ve Ataullah, 1987, s. 25).

Ancak W.Farr'ın göç konusunda “kesin bir kanun olamayacağı” düşüncesine karşı çıkan diğer bir deyişle göç akımları hakkında “laws” kanunlar oluşturan ilk düşünür Ravenstein'dır (Yalçın, 2004).

Göç hareketlerini siyasi, sosyal ve ekonomik koşullara göre değerlendiren Ravenstein, göç modelini ampirik ve analitik olarak kurgulamıştır. Ravenstein, sosyal ve ekonomik olarak daha iyi olanaklar sunan taraflara doğru göçün yöneleceğini ve uzaklığın bu süreçte göç hareketini etkileyen ana unsur olduğunu belirtmektedir. Ayrıca diğer nedenler olarak da eğitim imkanları, göç edilen yerdeki yaşam şartları ve çevresel faktörlerin de ekonomik nedenler kadar etkili ve önemli olduğunu belirtmiştir (Topbaş, 2007,).

Göç konusunda Ravenstein'ın Göç Yasaları (1885) ilk kapsamlı teorik çalışma olarak kabul edilmektedir. İlerde bu yasalar daha sonra gelecek teorilerin oluşmasına da öncülük etmiştir. İlk göç çalışmalarında genellikle göçün kısa mesafeler arasında tercih edildiği hususunda bir görüş birliği olmasına rağmen ilerleyen yıllarda bu görüş değişmiş ve göç hareketlerinde sadece mesafelerin değil fırsatların da önemli olduğu düşüncesi yer almıştır. Stouffer (1940) “Kesişen Fırsatlar: Hareketlilik ve Mesafeye İlişkin Bir Teori” makalesini Amerikan Sosyoloji Dergisinde yayınlarken göçü matematiksel olarak açıklayan bir teori öne sürmüştür (Stouffer, 1940).

“Stouffer; daha önceki çalışmalarda itme ve çekme kavramlarının sıkça kullanıldığını, ancak kentlerin itme ve çekme potansiyelinin değerlendirilmesinde mesafe bileşenin kavramsal ve ampirik olarak göz ardı edilmesinin verimli olmayan analizler ortaya çıkardığını belirtmiştir. Kentlerin çekim merkezi olma etkisini dikkate almakla birlikte, göç kararını veren bireyler açısından önemli olan faktörün göç mesafesi olduğunu söylemiştir” (Stouffer, 1940, s. 846 akt. Ela Özcan, 2016, s.190).

İtme-çekme kavramları, geçmiş yıllarda da farklı bilim adamları tarafından ele alınsa da ilk olarak Lee tarafından 1965 yılında “Göç Teorisi” adlı (A Theory of Migration) çalışmasında formüle edilmiştir. Bu çalışmada Ravenstein'dan sonra iç göçle ilgili genelleme yapılmadığını öne sürmüştür. Sadece D. Thomas “Genç yetişkinler göç etmeye daha yatkındır.” tezinin iç göçle alakalı genellemelerden biri olarak kabul etmiştir (Lee, 1969).



En yaygın “itme-çekme” göç teorisi olarak kabul edilen Lee’nin Göç Teorisi (Lee, 1996) göçmenlerin zulüm, doğal afetler ve fırsat yokluğu gibi koşullardan dolayı kendi ülkelerinden “itildiklerini” ya da ev sahibi ülkedeki daha iyi iş fırsatları veya daha iyi siyasi/sosyal ortam gibi çekici özellikler tarafından “çekildiklerini” ileri sürer. Bu teorinin başka bir versiyonu da göçün büyük ölçekli düzeyde (uluslararası sosyoekonomik siyasi güçler gibi), bölgesel düzeyde (ev sahibi ülkedeki ve kendi ülkelerindeki potansiyel göçmenler arasındaki ilişki gibi) ve küçük ölçekli düzeyde (bireysel etmenler gibi) belli etkenlerin sonucu olduğunu ileri sürer (Potocky-Tripodi, 2002). Bu teoriye göre ekonomik küreselleşme, endüstrileşmiş milletlerde yoğun bir zenginlik ve zayıf istihdam şartlarının hâkim olduğu bölgelerde durgun ekonomiler ve devletin sosyal güvenlik konusunda yetersiz olmasını beraberinde getirir. Kitlesel göçün, küreselleşmenin (globalleşmenin) ihtiyacın yüksek olduğu ülkelerde istihdam yaratmadaki yetersizliğinin bir ürünü olduğu öne sürülür (Li, 2003).

### **1.1.1. Göçmenlerin İhtiyaçları ve Karşılaştıkları Zorluklar**

Göçmelerin ihtiyaçları ve karşılaştıkları zorluklar birbirleriyle alakalıdır ancak bu kısımda bahsedilecek olan ihtiyaçlar göçmenlerin ev sahibi ülkelere başarılı geçişlerini sağlamak için karşılamaları gereken gerekliliklerdir. Zorluklar ise göçmenlerin bu gereklilikleri aşarken karşılaştıkları sosyal düzeydeki engellerdir.

#### **1.1.1.1. İhtiyaçlar**

- *Bilgi ve Oryantasyon:* Alanyazın yeni göçmenler için bilgi ve oryantasyon ihtiyacının önceliğini göstermiştir (Valtonen, 2008; Segal, 2002). Göçmenler, davranış uygunluğu konusunda kültürel normlar gibi, resmi kurumlarla başa çıkma gibi ve hizmetlere nasıl ulaşacakları gibi ev sahibi ülkede yaşamının ve oraya alışmanın her yönüyle ilgili bilgiye ihtiyaç duyarlar. Pratikte göçmenler, resmi kaynaklardan ziyade gayri resmi kaynaklardan bu bilgi ve oryantasyona ulaşırlar.
- *Dil eğitimi:* Dil engeli sadece iş fırsatlarını değil; günlük etkileşim, sosyalleşme, öğrenme ve entegrasyonu da etkiler. Asıl adaylar için dil yeterliliği seçim kriterlerinden birisi olsa da adayların bakmakla yükümlü olduğu kişiler ve mülteciler dil yeterliliği gerekliliğine bağlı değildir. Ev sahibi ülkede en çok

konusulan dili konuşamamak göçmenleri iş fırsatları açısından dezavantajlı yapar (Kler, 2006; Dustmann ve Fabbri, 2003).

- *İstihdam*: Bir ailenin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli gelir önkoşuldur. Geçmiş eğitimleri ve mesleki deneyimlerine dayanarak göç etmiş ekonomik göçmenler kendi yeterliliklerine uygun işler ararlar ancak göçmenler, genelde meslek kurumları onların yeterliliklerini tanımadıklarından kendi alanlarında iş bulamazlar ve bu sebeple göçmenlerin tekrardan eğitim ya da stajyerlik yoluyla yeterliliklerini tanıtmaları gerekir. Göçmenlerin çalışacak uygun işler bulamamaları, düşük özgüven, anksiyete ve umutsuzluk hissinin (Cabral, 2000) yanı sıra ev sahibi ülkede yaşamdan memnun olmamaları ile bağdaştırılmıştır.
- *Konaklama*: Konaklama gelir ve iş bulmaya bağlı olduğundan göçmenler, istikrarsız konaklama şartlarında yaşamaya mecbur kalır (Ballay ve Bulthuis, 2004). Ekonomik etmenler söz konusu olduğunda yeterli gelirin olmayışı kendi ülkelerinde alışkın olduklarından daha düşük seviyelerde konaklama şartlarıyla sonuçlanır. Bir ailenin ihtiyaçlarına uygun ve güçlerinin yetecekleri ev bulma durumu her zaman zordur. Bu nedenle toplu taşımaya, okula ve hastanelere ulaşım çoğu göçmen için konaklayacakları yerleri seçmelerinde büyük bir etmendir.
- *İletişim Ağı ve Sosyal Destek*: Bütün göçmenler, ev sahibi ülkede yeni bir yaşama başlamak için arkalarında aile ve arkadaş ilişkilerini bırakırlar. Mülteciler söz konusu olduğunda bu ayrılmalar, gönülsüz ve hatta şiddetli ya da travmatik olmuş olabilir. Yeni bir sosyal sermaye oluştururken daha önceden var olan ve kendi oluşturdukları bir iletişim ağı göçmenlerin bilgi ve oryantasyon kaynakları açısından ve iş bulma açısından çok önemlidir (George ve Chaze, 2009). Yeni bir sosyal ortam oluşturmak yavaş bir süreçtir ve dil yeterliliği, gelir, ulaşım ağlarının etnik ve kültürel ağların varlığına bağlıdır. Ailelerinde şiddet gören göçmen kadınları için dil engeli, ırk, göçmen durumu, göçten dolayı geleneksel destek kaynaklarının kaybı ve resmi destek kaynaklarına güvensizlik gibi birçok etmen bir araya gelip onların mağduriyete olan hassasiyetlerini daha da artırır (Menjivar ve Salcido, 2002).
- *Akıl Sağlığı*: Mültecilerin geçmişlerindeki travmalarla başa çıkmalarında akıl sağlığı konusunda çok farklı ihtiyaçları olduğu kabul edilmiştir. Sosyal bağlantılarının kopmasının haricinde, çoğu göçmen en azından ev sahibi ülkeye

yerleşmelerinin ilk yıllarından sosyal ve ekonomik alanda bir düşüş yaşarlar. “Yabancı bir ortam ve kültürdeki göçmenler, dil ve inanç sistemlerinin dâhil olduğu tanıdık kültürel çevrenin kaybının yanı sıra dünya hakkındaki yargılarına ters düşen durumlarla da –kültür şoku– baş etmek durumundadırlar” (Berger ve Weiss, 2002, s. 24). Göç sürecinden dolayı göçmenin hayatını etkileyen ayrılma, kayıplar, karmaşa ve stres kaynakları travma olarak kavramsallaştırılmıştır (Berger ve Weiss, 2002). Sosyal ayırım, ekonomik yoksunluk ve sosyal bağlantıların yokluğu, alkol ve madde bağımlılığıyla bağdaştırılabilir (Balgopal, 2000). Hatta göçmen deneyimlerini sağlık belirteci olarak görenlerin sayısı gittikçe artmaktadır.

- *Aile ilişkileri*: Çocukların (IFSW, 2012) yanı sıra göçmenlerin de (Segal, 2002) karşılaştığı iki kültürlü kimlik çatışmaları ve çok kuşaklı evlerdeki değer çatışmalarından kaynaklanan aile içi gerilim stres ve gerginliğin artmasına neden olabilir. Göçmenlerin ve ev sahibi ülkedeki bireylerin disiplin gibi (Balgopal, 2000; Segal, 2002) çocuk yetiştirme alışkanlıklarındaki farklılıklar stresi artırmaya meyillidir. Yaşça büyük göçmenler, farklı derecelerde yetişkin çocuklarının desteğine ihtiyaç duyuyor olabilirler. Geleneksel sosyal bağlantıların ve yaşam tarzının kaybı aile içi istismar konusunda hassasiyetlerini artırır (Potocky-Tripodi, 2002). Ailevi ilişkiler, değişen cinsiyet rollerinden, kadının bakım sorumluluklarındaki artan talepten, tedarik ve iş aktiviteleri arasındaki dengeyi sağlama güçlükleri ve tecritten etkilenebilir (Potocky-Tripodi, 2002; Menjivar ve Salcido, 2002).

#### 1.1.1.2. Zorluklar

- *Vatandaşlık kavramı*: Vatandaşlık kavramı, yasal statü, haklar, katılım ve aidiyet gibi boyutları içine alır (Bloemraad ve diğerleri. 2008). Kimlerin vatandaşlık alabileceği, ev sahibi ülkenin çoğunluğundan farklı bir etnik yapıya sahip kişilere eşit vatandaşlığın verilip verilemeyeceği ve bu vatandaşlığın doğuştan mı (jus soli), yoksa ebeveynlerin ülkedeki vatandaşlık statülerine göre mi verileceği (jus sanguinis) ülkelerin vizyonlarına göre farklılık gösterir. Vatandaşlık kavramı, vatandaşlık hedefinin çok kültürlülüğe ve topluluk haklarına dayanan politikalar odaklı mı yürütüldüğüne yoksa topluluk/grup dayanaklı bağları koparıp tek bir

milli kimlik altında asimile etmeyi mi teşvik ettiğine göre de farklılık gösterir (Bloemraad ve diğerleri., 2008). Asimilasyon da olsa çok kültürlülük de olsa ev sahibi ülkenin vatandaşlık anlayışı, göçmelerin ev sahibi ülkelere alınması ve konaklamalarında ve daha sonra da entegrasyonlarında büyük önem taşır.

Göç kategorisi ve sınıfının, sadece göçmenlerin ev sahibi ülkede karşılaşacakları zorlukları değil aynı zamanda o ülkenin göçmenlerin ihtiyaçlarına nasıl karşılık vereceklerini de belirleme potansiyeli vardır. Bu kategoriler arasından mülteciler, sadece dil, kültür ve siyasi olarak çok farklı bir toplumdaki gelmeleri açısından değil, aynı zamanda travmatik göç öncesi deneyimlerle de başa çıkmak zorunda olmaları sebebiyle özellikle hassas bir noktadılar. Çoğu ülke mültecilerin haklarını geri alır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde belgelenmemiş göçmenlerin acil sağlık yardımı ve çocukların eğitimi hariç diğer hiçbir sosyal yardım programından faydalanma hakkı yoktur (Park ve Bhuyan, 2011). Koşullu yerleşim şartıyla göç eden kadın ve diğer bakıma muhtaç kişiler özellikle kefilleri tarafından istismar görmeye meyillidir. Mevsimlik işçiler de işe alındıkları yerlerde sömürülme tehlikesi altında olduklarından ve kalıcı göçmenlerin sahip olduğu korunma ve diğer hizmetlerden mahrum olduklarından korunmasız göçmen kategorisinde sayılabilirler.

- *Entegrasyon Politikaları:* Ülkeler göçmenlerin entegrasyonu konusundaki politika ve programları açısından büyük bir çeşitlilik gösterirler. Bunlar bir uçta asimilasyona kadar varanlardan (örn. Amerika Birleşik Devletleri) diğer uçta çoğulculuk ya da çok kültürlülüğe (örn. Kanada) kadar uzanır (George, 2006; Valtonen, 2008). Ev sahibi ülkenin göçmen entegrasyonuna yönelik politikası, göçmenlerin bir uçta kültürleşme ve asimilasyondan diğer uçta kültürün reddedilmesine kadar uzanan bir süreç ile ölçülebilecek uyumlarını etkileyen çok önemli bir faktördür (Segal, 2002). Örneğin Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler yabancı milletlerden insanların kalıcı oturma izniyle kalmaya başvurmalarına müsaade eden göç yasalarına sahiptir. Birleşik Devletlerde ise göç politikaları genel olarak ülkeye yapılan göçmen girişlerinin yönetimi ve denetimi ile alakalıdır ve entegrasyona yönelik hizmetler sadece mülteciler için mevcuttur (Potocky-Tripodi, 2002). Bazı diğer ülkeler gibi Kanada ve İsrail'in yeni gelenlerin yerleşimi ve entegrasyonunu kolaylaştıracak birçok hizmeti

bulunmaktadır. Ev sahibi ülkelerin yeni gelenlere yönelik hizmetlerinin faturasını kimlerin ödeyeceğine dair farklı düzenlemeleri vardır (devlet ya da yeni gelenlerin kendileri).

- *Kurumsal Hazır olma*: “Göçmenlerin ev sahibi ülkeye yerleşmeleri ve entegrasyonları büyük derecede ülkenin kurumsal yapısına–nüfusun içerisindeki ırk ve etnik yapılar arası ilişkiler, iş piyasası ve alakalı kurumlar; göçmenler ve ev sahibi ülkenin globalleşen ekonomideki pozisyonunu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen devlet politikaları gibi (Reitz, 2002) –bağlıdır ve “ev sahibi ülkenin toplumunun yabancıların içerisindeki yeri konusundaki inançlarını” ve devletin sivil toplumdaki rolünü de yansıtır” (Siemiatycki ve Triadafilopoulos, 2010, s. 21).

Göçmenler, genelde gittikleri ülkelerde elverişli ekonomik şartlara ulaşmada zorluk çekerler (OECD, 2013; Buzdugan ve Halli, 2009) ve kendi sahip olduklarından daha düşük seviyedeki işlerde çalışırlar (IOM, 2011; Stier ve Levenon, 2003). Ekonomik göçmenler, genelde dil becerileri ve geçmiş eğitimlerini ve iş deneyimlerini tanıyan işler bulma konusunda zorluklarla karşılaşabilirler (Valtonen, 2001; Tiisetto, 2011). Yerel iş deneyimi ile alakalı gereksinimler ve kısıtlı sosyal çevrelerinden dolayı referans sıkıntıları uygun işlere ulaşmalarını zorlaştırır. Diğer kategorideki göçmenlerin ev sahibi ülkede çalışma konusunda kısıtlamaları olabilir. Geçici ya da mevsimlik göçmenler yerleşim gereksinimi koşullarından baskı altında hissedebilirler ve bu da sömürülme eğilimlerini artırır (Amnesty International, 2012).

Ev sahibi ülkenin kurumsallık açısından hazır olmasının önemini örnekleyen başka bir alan da konaklamadır. Kanada’da örneğin göçmenler yeterli konaklama imkânlarına ulaşmada sık sık sıkıntılar yaşarlar (Teixeira, 2008) ve artan bir şekilde evsizler grubunda sayılmaya başlanmışlardır. Mülteciler, özellikle en kötü etkilenen gruplardandır (Ballay ve Bulthuis, 2004). Göçmenlerin konaklama bulmada karşılaştıkları diğer engeller, kefil bulma, çevre ve konaklama sistemi bilgisi, konaklama ararken hissedilen beceri eksikliği ve ev sahipleri ile pazarlık yaparken gerekli dil ve aksan sorunları ve sosyal konutlandırma bekleme listeleri gibi idari gereklilikler olarak tanımlanabilir (Hulchanski, 1997).

- *Ksenofobi (yabancı düşmanlığı)*: Dünyanın her tarafındaki göçmenler yerli nüfustan sık sık farklı seviyelerde ve farklı sonuçlanan düşmanlıkla karşı karşıya kalırlar (Bunar, 2007; Hale ve diğerleri, 2011; Henry ve Tator, 2005). Göçmenler, sıklıkla mal güvenliğine ve toplumun kültürel bütünlüğüne bir tehditmiş gibi algılanırlar ki bu çoğu zaman sağcı ya da ksenofobik siyasetçilerin üzerinde durduğu hatta teşvik ettiği bir duygudur (Mughan ve Paxton, 2006; Bunar, 2007). Bu düşmanlık, istihdam fırsatlarının azaldığı zorlu ekonomik dönemlerde göçmenlerin rakip olarak görüldüklerinden daha da artar (Mughan ve Paxton, 2006). Çoğu ülkede bu düşmanlığın üstü kapalıdır. Nüfusun çoğunluğun sahip olduğu eşit şartlara göçmenlerin kısıtlı ulaşımının olması (Segal, 2002) ve genelde kurumsal olarak dışlayıcı uygulamalarla sonuçlanan olağan ayrımcı davranışlar şeklinde meydana gelir (Henry ve Tator, 2005). Diğer ülkelerde ise göçmenlere karşı düşmanlık daha da hissedilirdir ve grup içi çatışmalar sözlü tacizden cinayete kadar giden nefret suçları şeklinde meydana gelir (Bunar, 2007; Hale ve diğerleri, 2011).
- *Hizmetlerin Eksik Kullanımı*: Hizmetlerin eksik kullanımı, sağlık ve akıl sağlığı hizmetlerinin özellikleri, göç alanyazınında sıkça karşılaşılan bir konudur (George, 2007; Guruge ve diğerleri, 2009). Göçmenlerin hizmetleri neden eksik kullandıklarına dair birçok sebep vardır: hizmetlere ulaşmaya dair dil ve finansal (gerçek ya da algısal) ya da kültürel engeller olabilir, göçmenler mevcut hizmetlerden ya da bu hizmetlere ulaşım hakları olduğundan bihaber olabilir. Aynı zamanda ev sahibi ülkedeki devlet politikalarına göre bu hizmetlerde hak sahibi olmayabilirler ya da hizmetlere ulaşım ile beraber statülerinin ortaya çıkmasından korkuyor olabilirler (Murray ve Skull, 2005).

Bu tez çalışmasında Suriye iç savaşı sonrası yaşanan göç olayı ile birlikte göçten en çok etkilenen çocukların eğitim sürecindeki okullaşma oranları ve uyum süreçleri ele alınacaktır. Bu bölümden sonra aşağıda sırasıyla Suriyeli göçmenlerin hukuki durumu, Suriyeli çocukların okullaşmasıyla ilgili istatistikler ve yerel alanyazın ele alınacaktır.

## 1.2. SURIYELİ GÖÇMENLERİN HUKUKİ DURUMU

Bu araştırmanın ana konusunun Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları ve eğitim sistemine uyum süreçleri olması nedeniyle bu bölümde Suriyeli göçmenlerin başta eğitim hakları olmak üzere temel haklarının uluslararası ve ulusal mevzuattaki yeri üzerinde kısa bilgiler verilecektir.

### 1.2.1. Uluslararası Mevzuat

Başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi olmak üzere aşağıda listesi verilen uluslararası sözleşmeler ve protokollerde mültecilere eğitim, sığınma, barınma, vatandaşlık, sosyal yardım vb. birçok temel hak ve özgürlükler için güvenceler verilmiştir.

*Uluslararası imzalanan sözleşmelerin listesi:*

- “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi”
- “İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme’ye Ek Protokol”
- “İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme’ye Ek 7 Numaralı Protokol”
- “Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi”
- “Mültecilerin Hukuk Statüsüne İlişkin Protokol (1967)”
- “Avrupa Birliği’ni Kuran Amsterdam Antlaşması’nın Vize, Sığınma, Göç ve Kişilerin Serbest Dolaşımı ile İlgili Kararları”
- “Amsterdam Antlaşması (1 Mayıs 1999)”
- “Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı”
- “Tampere Başkanlık Sonuç Bildirisi Kararları”
- “Seville Başkanlık Sonuç Bildirisi Kararları”
- “Lahey Programı”
- “Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi Yönergesi”
- “Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi Yönergesi 2001/55/Ec (At) (27 Ocak 2003)”
- “Çocuk Hakları Beyannamesi”
- “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi”
- “Kişisel ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi”
- “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme”

- “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”
- “Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi (182 Sayılı ILO Sözleşmesi)”
- “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Çocukların Satılmaları, Çocuk Fuhşu ve Pornografisi Konusundaki İsteğe Bağlı Protokol”
- “Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeleri (Riyad İlkeleri)”
- “Çocuk Adalet Sisteminin Uygulanması Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Pekin (Beijing) Kuralları)”
- “Özgürlüğünden Yoksun Bırakılmış Çocukların Korunmasına İlişkin BM Kuralları (Havana Kuralları)”

Yukarıda listesi verilen sözleşmeler ile mültecilere tanınan haklar arasında üzerinde durulması gereken en önemli haklardan biri eğitim hakkıdır. İnsan haklarının teşvikinde en etkili araçlardan biri olan eğitim önemli bir yere sahiptir. Eğitimin insanın kişiliği ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olması işlevi ve diğer haklarla bütüncül bir bağı olması nedeniyle kilit bir rolü vardır.

Eğitim hakkı ve diğer insan hakları birbiriyle karşılıklı ilişki halinde olmasının en önemli nedeni İnsan haklarının her insan tarafından bilinmesi, içeriğinin öğrenilmesi ve anlaşılması gerekmektedir.

Bu hakların özü insanların bir arada barış içinde yaşamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda insan hakları zalim ve barbar olmadan ayrılmanın çerçevesini de oluşturmaktadır. Bu haklar uluslararası ve ulusal düzeyde tam anlamıyla hayata geçmemiş olsa bile her toplumun hedefi olması gerekmektedir. Bu haklar eşitlik, dayanışma ve özgürlüğün gerçekleşmesi ve tüm insanların bunlara katılımının sağlanması için gereklidir.

İnsan hakları evrenseldir, bölünmez, devredilemez ve bir bütündür. En temel insan haklarından olan eğitim hakkı diğer insan haklarından yalıtılmış olarak tek başına ele alınamaz, örneğin eğitim hakkı sosyal güvenlik hakkı ile doğrudan bağlantılıdır. Nitekim İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 22-25. Maddelerine göre; “*Toplumun bir üyesi*



olarak her insanın sosyal güvenlik hakkı bulunmaktadır” (İHEB, 1948) hükmü yer almaktadır.

Sosyal destek hakkı iş hakkı ve işsizlik, malullük, hastalık, yaşlılık ve dulluk koşullarında da yer almaktadır. “İnsan onuruna yakışır bir yaşam” kişilik oluşumu için gereklidir ve eğitimsiz kişilik oluşumunun gerçekleşmesi mümkün değildir. Çünkü bireylerin kendileri hakkında kanıya varabilmeleri ve gerek kendileri gerekse de başkaları için eşitlik, dayanışma ve özgürlük bilinci oluşturma olanakları yalnızca eğitimle oluşturulabilir (Borst, 2016).

Eğitim alanı için, imzalanan evrensel belgeler çerçevesinde toplumların etik düzeye ulaşamadığı gerçeği göz önüne alınırsa insan haklarının hayata geçirilememesinin başlıca nedeninin diğer haklarla bağlantılı olan eğitim hakkının sağlanamaması olduğu görülmektedir. Uluslararası mevzuatta verilen sözleşmelerin ilgili maddeleri EK-5 bölümünde detaylı olarak verilmiştir. Suriyeli göçmenlerin hukuki durumuna yönelik aşağıdaki ikinci bölümde ulusal mevzuat yer almaktadır.

### 1.2.2. Ulusal Mevzuat

Türkiye'nin göçmenlere yönelik mevzuatında 1951 Cenevre Sözleşmesini kabul etmesinden önce yeterli olmasa da göçmen ve mülteci giriş, kabul, çalışma, vatandaşlığa alınma, iskân, ikamet ve sınır dışı edilme gibi bazı konularına yer verilmişti. Mülteciyi Türkiye’de yerleşmek için değil, bir zorunluluktan dolayı geçici oturmak için sığınanlar şeklinde tanımlayan 2510 sayılı İskân Kanunu’nun 3. maddesinin üçüncü fıkrası buna örnek olarak verilebilir.

Başka bir örnek vermek gerekirse, Pasaport Kanunu’nun 4. Maddesinde:

*“İskân hakkındaki mevzuat dışında yurt tutmak maksadıyla gelen yabancıların, pasaportları olsun olmasın Türkiye’ye kabulleri İçişleri Bakanlığı’nın kararına bağlıdır” (5682 Sayılı Kanun) hükmüne yer verilmiştir.*

*“Siyasi nedenlerle Türkiye’ye sığınan yabancıların ancak İçişleri Bakanlığı’nca müsaade edilecek yerlerde ikamet edebilecekleri” (5683 Sayılı Kanun) hükmü ise Yabancılar Kanununun 17. maddesinde yer almıştır.*

Türkiye, 359 sayılı (29 Ağustos 1961) Kanunla TBMM’de onaylayarak kabul ettiği 1951 Cenevre Sözleşmesinin (Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi) 42.

maddesine dayanarak içinde bulunduğu bölgeyi göz önüne alıp mülteciliğin belirlenmesi için seçme hakkını kullanıp coğrafi kısıtlamayı yalnızca Avrupa'dan gelip Türkiye'ye iltica etmek isteyenleri sözleşme kapsamında mülteci olarak kabul edeceğini deklare etmiştir.

Sonrasında Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Protokolü (1967 Protokolü) 1968'de kabul eden Türkiye, bu protokolde de coğrafi kısıtlamaya devam etmiştir. Son olarak sığınma ve iltica işlemlerini düzenlemek için 1994 tarihinde yayınlanan İltica Yönetmeliği yasal temelin oturmasını sağlamıştır.

Günümüze gelince (11 Nisan 2013 tarihli) 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu sığınma ve iltica konularında önemli bir dayanak olmuştur. Kanun ile birlikte yabancıların hayatının tehlike altında bulunma durumu olan yerlere geri gönderilmeyeceği kabul edilmiştir (Madde-4). Aynı kanun ile insani ikamet izinleri (Madde-46), vatansız kişilerin tespiti ve bu kişilere kimlik belgesinin düzenlenmesi (Madde-50), bu kişilere verilen hak ve güvenceler (Madde-51), sağlık sorunları olduğunda, gönderileceği ülkede hayati tehlikesi vb. durumlar olduğunda sınır dışı edilmeyecekleri (Madde-55), refakatsiz çocukların tanımı ve bu çocukların yüksek yararının gözetilmesi şartları (Madde-66), özel ihtiyaç sahiplerine sunulan haklar (Madde-67) ile Geçici Koruma (Madde-91) statüsünün şartları ele alınmıştır (6458 sayılı Kanun, 2013).

Millî Eğitim Temel Kanunu ile oluşturulan Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri'nin başında genellik ve eşitlik ilkesi yer almaktadır. Kanunda “eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu ve eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmayacağı” açıkça belirtilmektedir” (1739 sayılı Kanun, 1973).

Bir diğer önemli kanun ise 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu'dur. Bu kanun kapsamında çocuğun haklarının korunması için:

*“.....Çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının güvence altına alınması, çocuğun yarar ve esenliğinin gözetilmesi, çocuk ve ailesinin herhangi bir nedenle ayrımcılığa tâbi tutulmaması, ..... çocuğun yaşına ve gelişimine uygun eğitimini ve öğrenimini, kişiliğini ve toplumsal sorumluluğunu*

*geliştirmesinin desteklenmesi..... vb. ilkeler gözetilmiştir” (5395 sayılı Kanun, 2005, Madde-4) denmiştir.*

Yukarıdaki temel kanunların dışında T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli göçmenlere yönelik bazı genelgeler ve yönetmelikler çıkarmıştır. Suriye’den göçün başladığı 2011 yılında bu durumun geçici olacağını düşünen Türkiye, alt yapı hazırlıklarına ve uzun vadeli planlamalara hemen başlamamıştır. Bu alanların en önemlilerinin başında eğitim gelir. Şüphesiz ki eğitim temel insani bir ihtiyaçtır. Başka bir ifade ile Suriye kökenli göçmen çocukların eğitimleri hakkında ilk başlarda ülkelerine geri dönecekleri varsayılmış ve bu yönde politikalar izlenmiştir. Bu politikalar ise genellikle kamplarda kalan çocuklara yönelik kısa vadeli politikalarlardır. Durumu daha somutlaştırmak gerekirse 2012’de MEB göçmen çocuklara Türkçe öğretmek istememiş Arapça müfredatla GEM’lerde göçmen çocukların eğitimlerini desteklemeye çalışmıştır. Bu politika ile ülkelere döndüklerinde göçmen çocukların sorun yaşamamaları amaçlanmıştır. Ancak yıllar geçtikçe savaş uzamış göçmen çocuk sayısı artmıştır. Bunun üzerine ilk başlarda gündemde olmayan eğitim sorunları zamanla gündem olmaya başlamıştır (Emin, 2016.).

Bu çerçevede MEB, 2013’ün 26 Nisan ve 26 Eylül tarihlerinde genelgeler yayımlamış ve Suriyelilerin eğitim sorununa çeşitli faaliyetlerle çözüm üretmeye odaklanmıştır. MEB tarafından konu ile ilgili ilk resmî belge “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı Genelgedir. Bu Genelgenin en büyük eksikliği, kamp dışındaki Suriyeli çocukların eğitimleri için çözüm içerikli bir politika izlemek yerine Suriyeli çocuklara eğitim veren/verebilecek mekânların bulunması ve düzenlenmesine yönelik hazırlanmış olmasıdır (MEB, 2013a).

Şüphesiz ki bu konuyu MEB’in ele almış olması ve bu konu ile ilgili hazırlık yapması çözüm içerikli olmasa bile çok önemlidir. Nitekim bu Genelgeden sonra 26 Eylül 2013’te, “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı daha kapsamlı bir Genelge yayımlanmıştır (MEB, 2013b). Ancak, bu Genelgeden Suriyeli göçmen çocukların çoğunluğunu oluşturduğu, kamp dışında yaşayıp geçici oturma izni olmayan çocukların eğitim ihtiyaçlarının ulusal ve uluslararası gönüllü kuruluşlar ile yerel yönetimlere bırakıldığı görülmektedir.

2014 yılı Nisan ayına gelindiğinde 2 milyona yaklaşan Suriyeliler için ilk kapsamlı yasal düzenleme hazırlanmış ve “6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma

Kanunu”(YUKK) yürürlüğe girmiştir. Aynı yıl bu yasa kapsamında ekim ayında çıkarılan ve yürürlüğe giren “Geçici Koruma Yönetmeliği” Suriyelilerin faydalanabileceği hukuki statüsünün belirtildiği yasal çerçeveyi oluşturmuştur.

Bu Geçici Koruma Yönetmeliği sayesinde, kamp içi ve dışında yaşayan Suriyeliler eğitim, sağlık ve sosyal yardım hizmetlerine erişim hakkını elde etmişlerdir. Geçici koruma yönetmeliğine göre Türkiye’de kalma hakkına sahip olan Suriyeli göçmenler, bu yönetmelikle sağlanması gereken hizmetlerden faydalanmaya hak kazanmışlardır. Barınma ve gıda hizmetlerine ilaveten geçici koruma konumu olan Suriyeliler eğitim, sağlık, sosyal yardım ve iş gibi hizmetlerden de yararlanabilmektedirler. Olanaklar elverdiğince kamu kuruluşları tarafından bu hizmetler verilmiştir. Ayrıca bu hizmetler geçici barınma yerlerinden alınabildiği gibi, herhangi bir sakıncası olmadığı takdirde göç idaresince tespit edilen şehirlerde de verilmektedir (TÜİÇ, 2016). Bunlarla birlikte tüm Suriyeli göçmenleri içeren Geçici Koruma Kanunu, kimlik belgelerine sahip bulunmayanları da kapsam altına almış, benzer şekilde Türkiye’de bulunan diğer vatansız Suriyelileri de içermektedir (UNHCR, 2016).

Geçici Koruma Yönetmeliği kapsamındaki yabancılara bu yönetmelikle hem barınma merkezlerinde hem de merkez dışında MEB tarafından yürütülen eğitim faaliyetleri: 54–66 ay arası öncelikli olmak üzere çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti verilebilmesini, ilköğretim ve ortaöğretim yaşındaki çocuklara eğitim faaliyeti verilebilmesini, her yaş grubuna yönelik olarak dil eğitimi, meslek edindirme, beceri ve hobi kurslarının isteğe bağlı olarak düzenlenebilmesini sağlamıştır.

MEB Nisan 2014’te çıkardığı genelgeyi 23 Eylül’te çıkardığı başka bir genelge ile genişleterek eğitim hakkı elde eden geçici koruma statüsündeki göçmen çocuklara yönelik verilen hizmetlerin standartlarını oluşturup bu hizmetleri güvence altına almıştır (2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi).

“Ülkemize kitlesel olarak akın eden yabancıların eğitim-öğretim ihtiyaçları ile ilgili durumu gösterir raporlar hazırlamak, söz konusu durum ile ilgili çalışmalar yürüten ilgili diğer kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve/veya uluslararası kuruluşlar ile koordinasyonu sağlamak” (MEB, 2014, Madde-2) için bir Bakanlık Komisyonu’nun kurulması sağlanmıştır.

Ayrıca ilgili madde de “geçici barınma merkezlerinde geçici eğitim merkezleri oluşturulması, eğitim-öğretim faaliyetine gönüllü olarak destek olmak isteyen yabancıların da bu merkezlerde eğitim koordinatörü denetiminde çalışmalara destek olmalarının sağlanması” düzenlenmiştir (MEB, 2014)

“Türkiye’deki yabancı öğrencilere sunulan söz konusu genelge çerçevesinde bazı hizmetler şunlardır:

- “Öğrencilerin kayıt için gerekli şartları taşıyor ise öğrenim belge ve diplomalarına göre denklik verilerek okullara yerleştirilmeleri yapılmaktadır.
- Kimliği olan yabancıların veri girişleri e-okul ve mevcut otomasyon sistemleri aracılığıyla yapılmaktadır.
- Öğrenim belgesi olmayan öğrenciler beyana dayalı mülakat ile veya ihtiyaç durumunda yazılı ve sözlü sınavlar aracılığıyla sınıf seviyeleri belirlenerek eğitim-öğretim kurumuna yönlendirilmektedir.
- Ayrıca Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) üzerinden Suriyeli öğrencilerin ve öğretmenlerin kimliği olmadığı ancak yabancı tanıtma belgesi olduğu durumlarda veri girişleri yapılmaktadır.
- YÖBİS aracılığıyla öğrenci devamsızlık bilgileri ile ders notları girilmektedir; diploma, tasdikname veya karne sistem üzerinden verilmektedir. Zamanla kimlik numarası aldığı anda öğrencinin kaydı e-okula alınmaktadır.
- Yabancılar için Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulması için gerekli tedbirler alınmaktadır. (Not: GEM’ler 2020 yılına gelindiğinde kapanmıştır)
- MEB bünyesinde açılan GEM’lerde Türkçe derslerini sınıf, Türkçe ve yabancı dil öğretmenleri vermektedir.
- Yabancı öğrenciler için ayrıca okullarda takviye amaçlı kurslar okul müdürlüklerince açılmaktadır” (MEB, 2014; akt. Emin, 2016, s. 14).

Özetle bu genelge ile birlikte, Suriyeli göçmen çocuklar kendileri için açılmış Geçici Eğitim Merkezleri ya da MEB’e bağlı okullarda eğitim hizmetlerini almaya başlamıştır. Diğer bir deyişle bu genelge Suriyeli göçmen çocuklara sadece Suriyeli öğrencilerin devam ettiği GEM’lere değil, artık Türkiye’deki devlet okullarına yasal olarak kayıt olma hakkını kazandırmıştır. Bu sebeple devlet okullarında eğitim görmek için Suriyeli

çocuklara “ikamet izni” yerine “yabancı tanıtma belgesi” ile de kayıt yaptırabilmeleri hakkı tanınmıştır (MEB, 2014).

Daha sonra 2015–2019 yılları için oluşturulan MEB Stratejik Planında mültecilerin eğitimlerine yönelik planlar ilk defa yer almaktadır. 2015–2019 Stratejik Planını 8 Eylül 2015’te yayımlayan MEB Türkiye’deki Suriyeli göçmen çocukların eğitimleri konusuna yoğunlaşmış ve bu kapsamda göçmen çocukların eğitim sistemine uyumlarının sağlanmasına yönelik çalışmaların yapılacağını bildirmiştir (MEB, 2015).

Ayrıca bu stratejik planda engellerin aşılması için göçmen çocukların eğitimlerine yönelik uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapılacağı ifadesi de yer almış ve yaşanan denklik sorunların giderilmeye çalışılacağı da vurgulanmıştır (MEB, 2015). MEB’in mültecilerin eğitimleri için hazırladığı bu plan ileride Türkiye’nin mülteciler için geliştirilecek eğitim politikaları açısından ilk olması açısından oldukça önemlidir.

### **1.3. SURIYELİ ÇOCUKLARIN OKULLAŞMASIYLA İLGİLİ İSTATİSTİKLER VE YEREL ALANYAZIN**

2011 yılında Suriye’de iş savaşın başlamasıyla birlikte Türkiye’ye Suriyeli aileler göçmeye başlamış, yıllar içinde bu göç devam etmiş, milyonlarca göçmen Türkiye’ye yerleşmiştir. Suriye’deki savaştan kaçarak Türkiye’ye giriş yapanlar başlarda misafir statüsünde değerlendirilirken göç edenlerin sayısının artmasıyla birlikte EASO’daki Avrupa Geçici (Koruma Yönergesi) bazı hükümlere başvurulmuştur (EASO, 2016). Bunun sonucunda da Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü verilmeye başlanmıştır.

Ancak, İçişleri ve Dışişleri Bakanlığına bağlı Türk yetkilileri arasında konu gündeme geldiği ilk günden itibaren mülteci, geçici korunma konumundaki kişiler, şartlı mülteci veya misafir olarak kavram kargaşası süregelmiştir (Emin, 2016).

Sürdürülen açık kapı politikasıyla birlikte Suriyelilere geçici korunma konumu verilerek şartlar değişene kadar misafir statüsünde tutulmuş ve geriye gönderilmemişlerdir (Dizman, 2012). Diğer bir ifade ile Türkiye’deki Suriyeliler hukuki olarak ne mülteci ne de sığınmacı statüsündedir. “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” kapsamında Suriyelilere “geçici korunma statüsü” verilerek onların temel hizmetlerden yararlanmaları sağlanmıştır (GİGM, 2014; Kaya ve Eren, 2015). Ancak, bu araştırmada herhangi bir hukuki statü kastedilmeksizin, sadece ülkelerindeki savaş ortamından kaçıp Türkiye’ye

göç edip sığınma eylemine atıf yapmak için Suriyelilere “göçmen” veya “sığınmacı” kavramları kullanılmıştır.

BM, AFAD, GİGM, ORSAM, UNICEF, UNCHR gibi birçok ulusal ve uluslararası kuruluş ile ve Sivil Toplum Örgütü Suriyeli göçmenlere yönelik çalışmalar yapmakta, yapmış oldukları çalışma ve araştırmaların istatistiklerini paylaşmaktadır. Ancak, bu çalışmada her geçen gün değişkenlik gösteren göçmen rakamlarından genellikle GİGM, UNICEF ve UNHCR’in verdiği rakamlar üzerinden değerlendirmeler yapılacaktır.

Suriye’de yaşanan iç savaştan dolayı 2011 yılında Türkiye’ye ilk 252 kişilik grup göç etmiş ve sözü edilen bu tarihten itibaren de sayı her geçen gün artış göstermiştir (AFAD, 2013). 2014 yılına gelindiğinde, 9 milyonu aşkın Suriyelinin savaştan etkilendiği ve 5 milyondan fazla kişinin de vatanlarını terk etmek durumunda kaldığı ve zorunlu olarak göç ettiği söylenebilir. 2015 yılında 12 milyonu geçen bu göç verilerine bakıldığında ülkenin yaklaşık yarısının ülkesini terk ettiği görülmektedir. Göç edenlerin önemli bir kısmını komşu ülkeler Lübnan, Türkiye, Mısır ve Irak kabul etmiştir (UNHCR, 2016).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün “2016 Türkiye Göç Raporu” verilerine göre 2016 yılı sonu itibariyle (kamp içinde ve dışında) Türkiye’de toplam 2.834.441 Suriyeli göçmen bulunmaktadır. Aynı yıl kayıt altına alınan Suriyeli göçmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları bakıldığında; 2.834.441 Suriyeli göçmenin 1.323.054’ünün kadın, 1.511.387’sinin erkek olduğu görülmektedir. İllere göre dağılımlarına bakılırsa; ilk sırada 438.861 ile İstanbul gelmektedir. İstanbul’u sırasıyla 405.511 kişi ile Şanlıurfa, 379.141 kişi ile Hatay izlemektedir. İllere göre kayıt altındaki oranlara bakıldığında ise %93.50 oran ile Kilis ilk sırada yer alırken, Kilis’i sırasıyla %24.38 oranla Hatay ve %21.90 Şanlıurfa izlemiştir (GİGM, 2016).

2016 yılı sonu itibariyle yaşlara göre Suriyeli göçmenlerin dağılımları incelendiğinde 2.834.441 Suriyeli göçmenin 1.350,342’sini (%47.64) çocuklar oluşturmaktadır. Sırasıyla yaş aralıklarına göre dağılımlarına bakıldığında 0–4 yaş aralığında 321.460 (%11,34), 5–9 yaş aralığında 411.046 (%14,50), 10–14 yaş aralığında 308.862 (%10,90) ve 15–18 yaş aralığında 308.974 (%10,90) olduğu görülmektedir (GİGM, 2016). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün göç raporu verileri değerlendirildiğinde Suriyeli göçmenlerin 5–18 yaş aralığındaki dağılımı toplandığında 1.028.882 çocuğun okul çağında olduğu görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 29 Mart 2017 verilerine göre, toplam 459.521 kişiye eğitim hizmeti verilmiştir. Bakanlık verilerine göre; ülkemizde kamp dışında 401, kamp içinde 31 olmak üzere toplam 432 (GEM) Geçici Eğitim Merkezi bulunmaktadır. GEM'ler sırasıyla en çok Hatay, İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa illerinde açılmıştır (İlerleyen bölümlerde GEM'ler başlığı altında ve Çizelge-4'de detay verilecektir). GEM'lerde 293 bin 039, devlet okullarında ise 166 bin 482 Suriyeli çocuk eğitim almaktadır. Başka bir ifade ile 1 milyon 28 bin 882 çocuğun sadece 459 bin 521'inin eğitim alabildiği görülmektedir. Kısacası Suriyeli göçmen çocukların yüzde %44,66'sının eğitimden yararlanabildiği %55'inden fazlasının ise eğitimden yoksun olduğu görülmektedir (GİGM, 2016). Bu veriler, ülkelerinde eğitimlerini yarıda bırakarak gelen ve eğitimine devam etmesi gereken yüz binlerce Suriyeli çocuğun olduğunu göstermektedir (Erdoğan, 2015).

Günümüze gelindiğinde ise 19 Ocak 2023 tarihli T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı'nın yayınlamış olduğu verilere göre 3.513.776 Suriyeli göçmenin kaydı bulunmaktadır. Ancak bu rakamın günümüzde kayıt dışı göçmenlerinde göz önünde bulundurulduğunda 4 milyonu geçtiği söylenebilir. Göçmenler günümüzde tüm illerde ikamet etmesine rağmen büyük çoğunluğu başta 539.697 kişi ile İstanbul gibi büyük şehirler olmak üzere Gaziantep'te 459.751 kişi, Şanlıurfa'da 369.145 kişi, Hatay'da 354.549 kişi, Adana'da 250.679 kişi, Mersin'de 237.227 kişi, Bursa'da 182.572 kişi, İzmir'de 143.920 kişi, Konya'da 122.251 kişi ve Ankara'da 95.618 kişi yerleşmiştir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023).

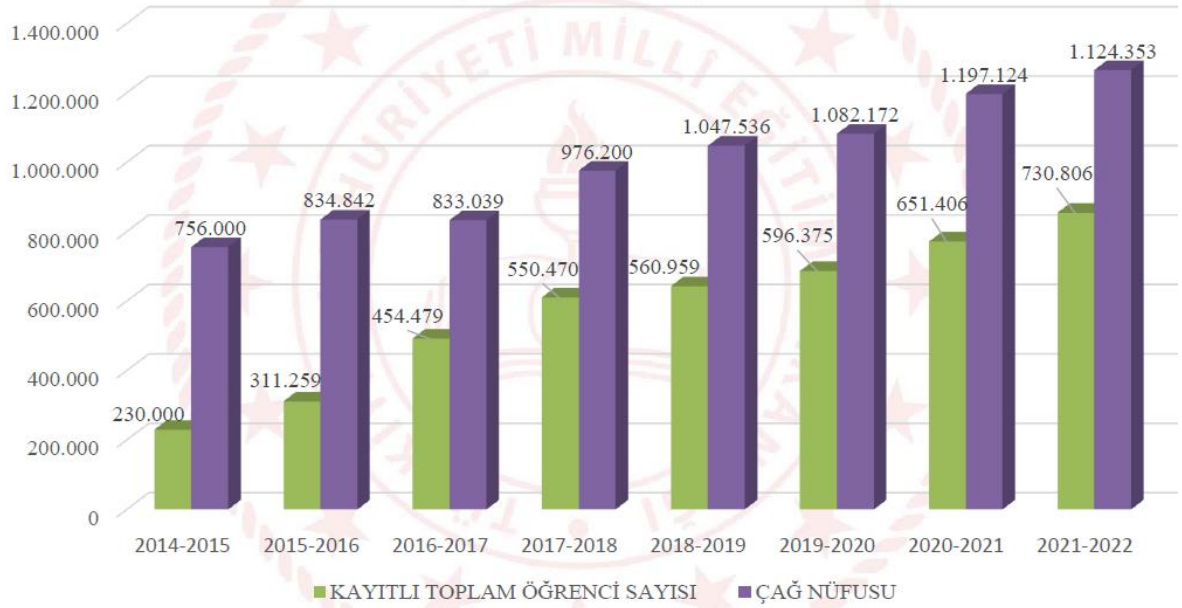
Suriyeliler için oluşturulan geçici barınma merkezlerinde ise artık çok fazla göçmen konaklamamaktadır. Geçici barınma merkezlerinde yalnızca 47.603 Suriyelinin barındığı, 3.466.173 Suriyelinin ise geçici barınma merkezlerinin dışında yaşadıkları Göç İdaresi Başkanlığı'nın 19 Ocak 2023 tarihli raporunda verilmiştir.

Verilen bu rakamların büyük çoğunluğunu çocukların ve kadınların oluşturduğu bilinmektedir. 0–18 yaş arası 1.671.997 çocuk göçmen koruma altına alınmışken bu oran toplam göçmen nüfusun yüzde 47.5 ini oluşturmaktadır. Okul çağına gelmiş çocuklar ise 1.228.282 olarak hesaplanmıştır. Bu rakamlar azımsanamayacak kadar yüksektir. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Ocak 2022 raporunda yıllara göre ülkemizde eğitime erişimi sağlanan geçici koruma altında bulunan Suriyeli



öğrencilerin bilgileri verilmiştir. Rapora göre 1.124.353 okul çağında kayıtlı çocuk varken bunların e-Okul ve YÖBİS sistemine kayıtlı 730.806 sınıf okula kayıt yaptırdığı bildirilmiştir.

### Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Geçici Koruma Altında Bulunan (SURIYE) Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sayısı



Açık okullara kayıtlı 34.073 öğrenci e-Okul sistemine dahil edilmiştir.  
\*\*Ocak 2022 e-Okul ve YÖBİS verileri

#### Çizelge 1: Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Uyruklu Öğrencilerin Sayısı

Okullaşan öğrencilerin eğitim kademelerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir. Okul öncesinde okullaşma oranı %34,34'te iken bu oran ilköğretim birinci kademedede %75,13, ikinci kademedede %80'dir. Orta öğretim kademesinde ise okullaşma oranı %42,65'e kadar düşmektedir. Genel ortalamaya bakıldığında okul çağındaki Suriyeli çocukların %65'inin okul kaydı olduğu %35'inin ise eğitimden mahrum kaldığı raporlarda belirtilmiştir. Okullaşan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında ise oranın yakın olduğu görülmektedir. 359.735 (%49,33) kız çocuğu okula devam ederken bu rakam erkeklerde 371.071 (%50,77)'dir. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Ocak 2022 raporuna göre eğitime erişimin sağlanamamasının nedenleri: Suriye'deki eğitim sisteminin 6+3+3 şeklinde olması ve lise eğitiminin zorunlu olmaması, ekonomik yetersizlikler yüzünden ilköğretim kademesinden sonra çocukların

aile ekonomisine katkıda bulunmak durumunda kalmaları, bazı ailelerin üçüncü ülkeye göç edebilme planları nedeniyle okula kayıt konusunda isteksiz olmaları ve direnç göstermeleri, dil sorunu, uzun süre okuldan ayrı kalmalar, Suriyeli ailelerin geleneksel yapıları ve buna bağlı davranışları olarak verilmiştir.

SINIF	E Okul Kayıtlı Öğrenci	YÖBİS Kayıtlı Öğrenci	Toplam	Eğitim Kademelerine Göre	Çağ Nüfusu Toplam	Kademelere Göre Toplam Çağ Nüfus	Kademeye Göre Yüzde
Okul Öncesi ( 5 yaş)	40.545	2	40.547	40.547	118.083	118.083	34,34%
1. Sınıf ( 6 yaş )	101.080	16	101.096	313.695	116.754	417.546	75,13%
2. Sınıf ( 7 yaş)	64.049	24	64.073		111.031		
3. Sınıf ( 8 yaş)	69.167	32	69.199		92.017		
4. Sınıf ( 9 yaş)	79.291	36	79.327		97.744		
5. Sınıf ( 10 yaş)	78.329	24	78.353	268.752	95.707	335.952	80,00%
6. Sınıf ( 11 yaş)	66.435	22	66.457		90.334		
7. Sınıf ( 12 yaş)	74.613	19	74.632		75.390		
8. Sınıf ( 13 yaş)	49.298	12	49.310		74.521		
9. Sınıf ( 14 yaş)	23.457	4	23.461	65.885	67.544	252.772	42,65%
10. Sınıf ( 15 yaş)	18.672	8	18.680		62.251		
11. Sınıf ( 16 yaş )	15.218	1	15.219		61.520		
12. Sınıf ( 17 yaş)	8.521	4	8.525		61.457		
Lise Hazırlık	19	0	19	19			
HEP (A, B, C ve D)	0	7.835	7.835	7.835			
Açık okullar	0	0	34.073	34.073			
<b>Toplam Öğrenci Sayısı</b>	<b>688.694</b>	<b>8.039</b>	<b>730.806</b>	<b>730.806</b>	<b>1.124.353</b>	<b>1.124.353</b>	<b>65,00%</b>

Okullaşan öğrencilerin 359.735(%49,33)'i kız, 371.071(%50,77)'i erkek öğrencidir.

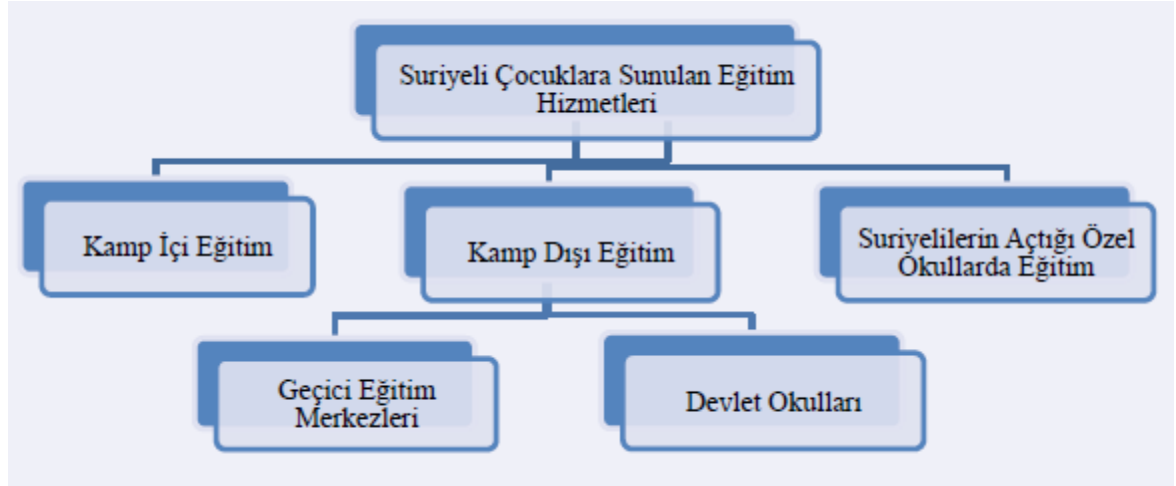
### **Çizelge 2: 2022 Ocak e-okul ve YÖBİS Öğrenci Verileri.**

#### **1.3.1. Türkiye'deki Suriyeli Çocuklara Sunulan Eğitim Hizmetleri**

Savaşın önce erkek ve kız çocuklarının benzer okullaşma oranlarına sahip olduğu Suriye'de %99 oranında ilkökula, %82 oranında ortaokula gitme oranı, savaşla birlikte yerle bir olmuş ve buna bağlı olarak da Suriye içinde ve dışında tahminlere göre okul dışında kalan yaklaşık 3 milyon Suriyeli çocuk bulunmaktadır (UNICEF, 2015b).

“Temel eğitim çağındaki Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitime erişim durumlarına bakıldığında, 2011 yılından günümüze, giderek artan Suriyeli sayısı ile birlikte Türkiye'deki Suriyeli çocukların okullaşma oranlarının da arttığı görülmektedir. Suriyelilerin ilk göç ettikleri 2011 yılında kamp içi ve dışında 34 bin Suriyeli çocuk eğitim hizmetlerinden yararlanabiliyorken, 2016 yılında bu sayı 290 bine çıkmıştır” (Emin, 2016, s.16).

2022 yılında gelindiğinde ise bu rakam 730.806'ya ulaşmıştır (MEB,2022).



*Çizelge 3: Suriyeli Çocuklara Sunulan Eğitim Hizmetleri*

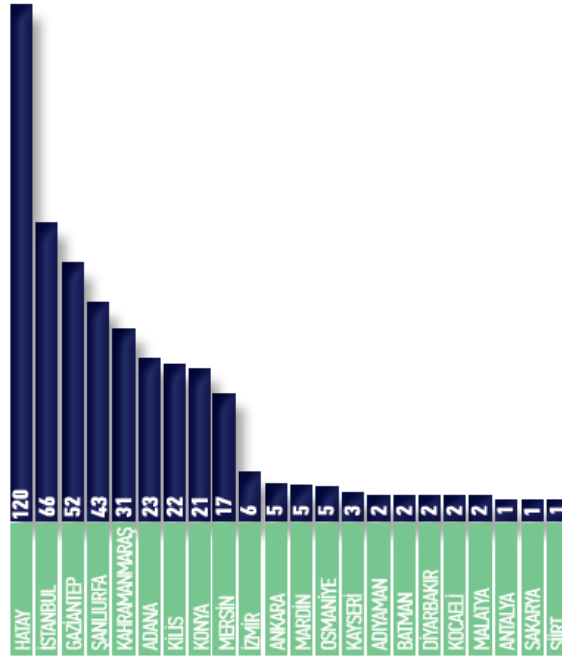
Kaynak: (Emin, 2016, s. 17)

Bu bölümde en fazla eğitim sorunu yaşayan ya da eğitimden yoksun olan Suriyeli çocukların çoğunluğunu kamp dışındakiler oluşturduğu göz önüne alınarak kamp dışı eğitim üzerinde durulacaktır.

#### **1.3.1.1. Geçici Eğitim Merkezi (GEM)**

Okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik açılan Geçici Eğitim Merkezleri AFAD tarafından başlangıçta 25 ilde kurulan kamplarda ve kamp dışında faaliyet göstermiştir. İlkokul, ortaokul ve lise öğretimi kapsayan bu eğitim merkezleri Suriye müfredatına göre oluşturulmuştur ve dili Arapçadır (MEB, 2014). Ancak, Suriye Eğitim Bakanlığı'nın ders kitaplarında yer alan Baasçılık ve Beşar Esed'i anlatan konular ile Suriye rejimini destekleyici ifadeler bu müfredattan çıkartılmıştır (BEKAM, 2015).

2014–2015 eğitim yılı içerisinde Türkiye'de bulunan birçok vakıf, dernek, duyarlı Türk veya Suriyeli, kamp içinde 34 kamp dışında da 232 GEM iş birliği içerisinde faaliyette bulunmuştur (HRW, 2015; UNICEF, 2015d).



**Çizelge 4: İllere Göre GEM Sayıları (GİGM, 2016-2017)**

2017 yılının başlarına gelindiğinde ise MEB verilerine göre ülkemizde kamplarda 31, kampların dışında ise 401 olmak üzere toplam 432 GEM bulunmaktadır. Bu kampların illere göre dağılımı yukarıda Çizelge-4'te verilmiştir (GİGM, 2016). 29 Mart 2017 tarihi itibariyle devlet okullarında 166.482, GEM'lerde ise 293.039 çocuk olmak üzere toplam 459.521 Suriyeli göçmen çocuk eğitim sistemine kaydolmuştur (MEB, 2017). 2019 yılına gelindiğinde ise devlet okullarında 659.450, GEM'lerde ise 25.278 olmak üzere toplam 684.728 Suriyeli çocuk okula devam kayıt yaptırmıştır (GİGM, 2019).

Geçici Eğitim Merkezlerinde okul öncesinden lise son sınıfa kadar eğitim gönüllü olarak görev yapan Suriyeli öğretmenler tarafından verilmektedir. MEB il milli eğitim müdürlükleri, idareciler ve öğretmenler tarafından oluşturulan komisyonlar aracılığıyla bu merkezlerde okuyacak öğrencilerin başvuruları incelenip seviye tespit sınavları yapılmaktadır. MEB, Türkiye Diyanet Vakfı ile birlikte bu merkezlerdeki Suriyeli gönüllü öğretmenlerin seçimini yapmaktadır.

Bugüne kadar Suriyeli göçmen çocukların eğitimleri için kamplarda yaklaşık 3 bin gönüllü öğretmen 1.211 derslikte görev almış ve 78.425 öğrenciye eğitim vermiştir. Ancak, dikkat edilmesi gereken önemli bir husus vardır. Bu husus, okula devam edebilen

lise çağındaki Suriyeli göçmenlerin sayısının az olmasıdır. Nitekim bunun sebebi ailelerinin düşük ekonomik seviyede olması, lise çağındaki gençlerin, çalışmak zorunda kalmalarıdır. Bu durum düşük ücretli çalışan çocuk işçiliği sorununun doğmasına neden olmuştur (HRW, 2015). Ayrıca, çalıştırılan lise çağındaki çocukların yanında, ekonomik sebepler yüzünden aileleri tarafından erken yaşta zorla evlendirilen kız çocuklarının sayısı artmıştır (Erdoğan, 2015; Kanat ve Üstün, 2015; ORSAM, 2016).

Eğitim merkezlerinin kamp içinde olması eğitime erişimi kolaylaştırmakla birlikte kamp içinde okul çağındaki çocukların bazılarının okula gitmediği belirtilmektedir.

“Örneğin Şanlıurfa’da Akçakale kampında yapılan müdür görüşmesinde, 8 bine yakın çocuk eğitime devam ederken 3 bine yakın çocuğun okula gitmediği belirtilmiştir. Türkiye’deki çocukların 12 yıllık zorunlu eğitime tabi olmasına karşın Suriyeli öğrencilerin eğitimlerinin ailenin inisiyatifinde olması, ailelerin ekonomik nedenlerden dolayı çocuklarının çalışmasını istemeleri ya da çocuğun uzun süre eğitime ara vermesinden kaynaklı okula gitmek istememesi bu durumun nedenleri arasında gösterilmiştir” (Emin, 2016, 2009, s.18).

### **1.3.1.2. GEM’lerden Devlet Okullarına**

Milli Eğitim Bakanlığı’nın almış olduğu en önemli değişiklik kararlarından biri GEM’lerin kademe kademe kapatılmasıdır. Bakanlığın valiliklere verdiği talimat ile bağlı bulunan tüm okul/kurumlar ile bunların dışındaki STK’ların da desteklediği GEM’lerin kapatılıp göçmenlerin eğitime erişimlerinin Bakanlık üzerinden yürütüleceği hususu bildirilmiştir. İlk olarak 2016–2017 eğitim ve öğretim yılı sonu itibariyle kapatma işlemlerinin hızlanması için gerekli tedbirlerin alınması ve geçiş süreci için gerekli hazırlıkların tamamlanması talimatı verilmiştir. 2017–2018 eğitim-öğretim dönemi ile de GEM’lere ait okul öncesi, ilkokul birinci, ortaokul beşinci ve lise dokuzuncu sınıf çağına gelen çocukların devlet okullarına kayıt edilmesi zorunlu tutulmuştur (MEB: Yabancı Uyruklu Öğrenciler Konulu Genelge, 2017). Devlet okullarının fiziki ihtiyaçlarını karşılamak ve var olan fiziki sorunları gidermek okul ve derslik inşaatı çalışmaları hızlandırılmıştır. Alınan karar ile GEM’ler 3 yıl içinde kademeli olarak kapatılacaktır. Aynı zamanda bu süreç içinde GEM’lerde Türkçe eğitime yoğunlaşılacaktır. Böylece, okul çağındaki Suriyeli göçmen çocukların devlet okullarına başlaması ve Türk eğitim sistemine dâhil edilerek uyumlarının kolaylaştırılması amaçlanmıştır. (MEB: Yabancı

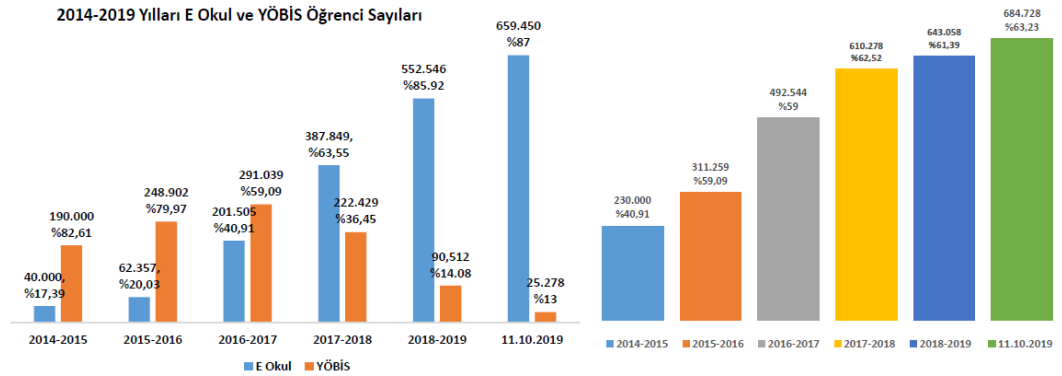
Uyruklu Öğrenciler Konulu Genelge, 2017). Bu kararlar ile geçici eğitim merkezlerinin kapatılma süreci ivme kazanmış, bu sürece kadar göçmen çocukların uyumu, eğitimleri ve rehabilitasyonları bu merkezler aracılığıyla sağlanmıştır.

Günümüzde, GEM'lerden veya liselerden mezun olmuş Suriyeli göçmen öğrenciler de diğer ülke öğrencileriyle birlikte lise denklik sınavına girebilmektedir. Başarı gösterenler üniversite eğitiminde devam etme imkânını elde etmektedir. 2017 itibariyle denklik sınavına giren 8 bin Suriyeli gençten yaklaşık 4 bin tanesine denklik verilmiş, böylece bu gençler eğitim hayatlarına devam edebilmişlerdir (Tanrıkulu, 2018).

Bunların dışında Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü bünyesinde Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı oluşturularak Suriyeli göçmenlere verilen eğitimlerin daha sağlıklı ve etkili yürütülmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Savaş sonrası duyuşsal sorunlar yaşamış veya maddi olanaksızlıklar nedeniyle eğitim hayatına devam edememiş veya başlayamamış göçmen çocukların okul kayıtları yapılarak eğitime devam etmelerini sağlamak için önemli adımlar atılmıştır. Bu süreçte çocukların ayrımcılığa maruz kalmamaları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sağlanması için yoğun çaba sarf edilmiştir (Tanrıkulu, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü koordinasyonu ile kendi dil ve kültürlerini yaşatabilmeleri için Suriyeli çocuklara isteğe bağlı olarak eğitim programları sunulmuştur. Ayrıca, Türkçesi zayıf olan çocukların dil bilgilerini geliştirebilmeleri için yoğunlaştırılmış dil kursları düzenlenmiş, okul müfredatıyla uyum sağlanması için ayrıca hafta sonları, yarıyıl ve yaz tatillerinde de ihtiyaç duydukları derslere yönelik ek dersler vermeye başlanmıştır. Çocukların sınıflara dağılımlarında dengeli olmaya özen gösterilmiştir. Ayrıca, valiliklerden yerel olanakları değerlendirerek yatılı bölge okullarının boş kapasitelerinin kullanılarak okullaşma oranlarını artırmak istenmiştir (MEB, 2017).

“Başta geçici olarak düşünölen GEM'lerin bir dönem ihtiyacı kısmen karşıladığı; ancak sürdürülebilir bir çözüm olmadığı zaman içerisinde anlaşılmıştır” (Tanrıkulu, 2018, s.11).



### Çizelge 5: 2014-2019 Arası Devlet ve GEM'lerine Giden Suriyeli Çocuk Verileri

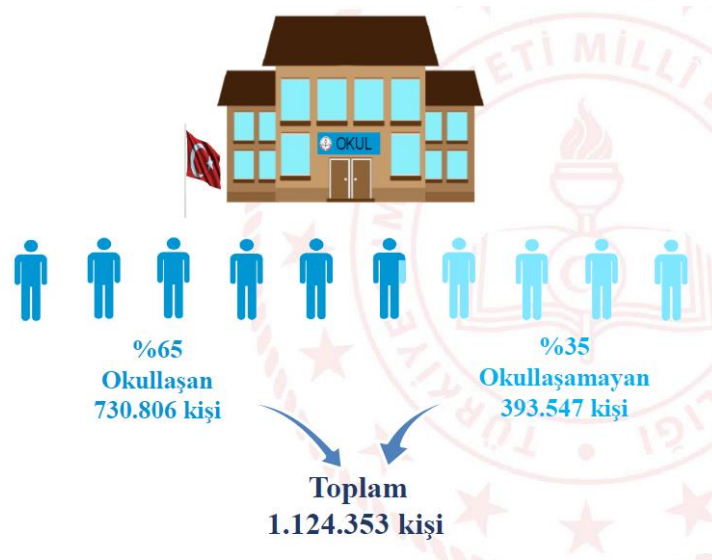
Yukarıdaki Çizelge-5 verileri incelendiğinde 2014 yılında okula kayıt yaptıran 230.000 Suriyeli göçmen çocuğun 190.000'inin yani %82,61'inin GEM'lerde eğitim aldığı, MEB'in eğitim stratejilerindeki makro değişiklikten sonra yani GEM'lerin 2019'a gelinceye kadar zamanla kapatılıp çocukların devlet okullarına devam etmesi kararından sonra çizelgeden de görüleceği üzere GEM'lere devam eden çocuk sayısı 25.278'e yani %13'lere kadar düşmüş, devlet okullarında eğitimde devam oranı ise %87'lere ulaşmıştır. Göçmen çocukların okullaşması açısından bu makro müdahale, rakamlardan da görüleceği üzere okullaşmaya olumlu yansımıştır.

#### 1.3.1.3. Devlet Okulları

Kamp dışında hayatını sürdüren Suriyeli çocukların eğitime erişim olanakları arasında önemli bir yeri devlet okulları almaktadır. Nitekim Suriyeli çocukların kendilerine verilen yabancı tanıtma belgesi ile herhangi bir devlet okuluna kayıt yaptıрма imkânı MEB'in 2014/21 numaralı genelgesi ile sağlanmıştır (MEB, 2014). Böylece devlet okuluna giden Suriyeli çocuklar da Türkiyeli yaşlıları ile birlikte eğitim alabilmekte Türkiye'deki çocuklara sunulan her türlü eğitim hizmetinden faydalanabilmektedir.

Bu kapsamda MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda ana sınıftan lise son sınıfa kadar yabancı kimlik numarası edinen ve e-okul otomasyon sistemine kayıt yaptıran 11.515 Iraklı, 55.360 Suriyeli çocuk öğrenim görmektedir. Türkçe eğitim verilen bu okullardaki göçmen çocuk sayısı 2014'te 31.254 iken, 2014/21 sayılı genelge etkisiyle 2015 yılında çocuk sayısı 66.875'e ulaşmıştır (HRW, 2015). Ancak, konu ile ilgili yapılan araştırmalar

teoride devlet okuluna gitmek için hiçbir engeli olmayan Suriyeli göçmen çocukların devlet okulları yerine GEM'lere gitmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun en önemli nedeni, GEM'lerde verilen eğitimin Arapça olması ve Suriye müfredatının okutuluyor olmasıdır. Ayrıca devlet okullarındaki öğretmen ve göçmen çocukların akranlarının davranış ve tutumları da bu durumu etkilemektedir. (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; HRW, 2015). Bu durumun farkında olan MEB, devlet okullarındaki öğretmen, öğrenci, idareci ve velilere yönelik oryantasyon programları düzenlemiş ve bu uygulamanın olumlu sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir. Ancak, GEM'lerin tamamen kapatılmasıyla birlikte Ocak 2022'de e-okul ve YÖBİS verilerine göre okul çağında olan Suriyeli göçmen çocukların %65'i devlet okullarına gitmektedir (MEB, 2022).



**Çizelge 6: MEB-2022 (Ocak e-okul ve YÖBİS Verisi)**

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı'nın Ocak 2022 raporundan MEB bünyesinde Suriyeli çocukların eğitim sistemine entegre edilmeleri için hayata geçirilen projeler hakkında bilgiler yer almaktadır. Rapora göre:

*“EÇE PROJESİ: “Türkiye’de Suriyeli ve İhtiyaç Sahibi Türk Çocuklara Yönelik Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” ile (2020–2022) GIZ (Alman Uluslararası İşbirliği Kurumu) iş birliğinde erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve erken çocukluk eğitimine erişimin artırılması amaçlanmıştır. Proje kapsamında: Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) hizmeti sunan kurumların*



kapasitesinin gelişmesi, Anaokulu Öğretmenlerinin ve EÇE öğretmenlerinin yeterliliklerinin geliştirilmesi, Uzman ve yönetici MEB Personelinin mesleki gelişiminin teşvik edilmesi ve Ebeveyn eğitimlerinin güçlendirilmesi sağlanmıştır” (MEB, 2022).

“*SUYE: “Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi Programı”* ile (2019–2022) Göç İdaresi Başkanlığı iş birliğinde geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler başta olmak üzere “yasal kalış hakkına sahip olan tüm yetişkin yabancıların” ülkemizdeki sosyal, ekonomik ve kültürel hayata uyumunun kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Program kapsamında yabancıların toplumla uyumlarının ve ihtiyaçlarının karşılanması, toplumla bağlarını güçlendirilmesi sağlanmıştır” (MEB, 2022).

“*Okullara Nakit Desteği* kapsamında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve UNICEF iş birliğinde 2021–2022 eğitim öğretim yılı başında, yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördüğü okullara nakit desteği yapılarak okulların ve halk eğitimi merkezlerinin temizlik malzemesi ve tadilat ihtiyaçları karşılanmıştır” (MEB, 2022).

“*Suriyeli Eğitim Destek Personeli Programı*” Türk Kızılay ve UNICEF iş birliği ile 2022 Ocak’tan günümüze geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler başta olmak üzere “yasal kalış hakkına sahip olan tüm yabancı öğrencilerin, okul dışı faaliyetlerine destek vermek üzere Suriyeli Eğitim Destek Personeli görevlendirilmesi amacıyla açılmıştır. Program kapsamında 2.500’ü MEB bünyesinde 500’ü ise Türk Kızılay bünyesinde olmak üzere toplamda 3.000 Suriyeli Destek Personeli istihdam edilmiştir” (MEB, 2022).

*PİKTES-Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*: 3 Ekim 2016’da ilk çalışmaları yapılan bu proje Suriyeli çocukların, eğitim ve öğretimlerini Türkiye’de devam ettirmelerine yardımcı olmak için MEB’in Avrupa Birliği destekli bir destek programlarından biridir. Projenin temel amacı, yabancı çocukların, Türkiye’deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamıştır. Bu kapsamda, yabancı nüfus yoğunluğu yüksek 29 proje ilinde yabancı çocuklar için örgün eğitim sisteminde (okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonuna) kayıt, okula devamlılık ve bir üst kademeye geçişi artırma amaçlanmıştır. Bu projede eğitim veren kişiler, geçici süreli PİKTES öğretmenleri

olarak istihdam edilmektedirler. Toplamda 6000 civarında “Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Arapça” öğretmeni bu proje kapsamında çalışmaktadır (PİKTES, 2022).

Arapça öğretmenleri, Suriyeli çocuklar ve aileleri için çevirmenlik desteği sağlamaktadır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenleri PDR hizmetleri ile ailelere ve öğrencilere gerekli açılardan destek sunmaktadır. Türkçe öğretmenleri ise sadece küçük yaş gruplarındaki ilkokul öğrencilerine değil, aynı zamanda ortaokul ve lise öğrencilerine de eğitim vermektedir (PİKTES, 2022).

### **1.3.2. Türkiye’deki Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar**

- Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapmış olduğu analizde göçmen çocukların okula devam edememesini beş ana soruna bağlamıştır. Bunlar:<sup>2</sup> dil sorunu, sosyal uyum sorunu, ekonomik sorunlar, eğitim sistemlerinde farklılık ve yetersiz altyapı olarak belirtilmiştir.
- Açık Toplum Vakfı’nın 2015 yılında yapmış olduğu araştırmanın raporunda ise eğitime erişim sorunlarını önem derecesine göre üç sınıfa ayırmıştır (s.8).

<b>Birincil</b>	<b>İkincil</b>	<b>Diğer</b>
Psiko-sosyal etmenler	Okulların yetersizliği	Bilgiye ulaşmakta zorluk
Dil	Öğretmen açığı ve kalitesi	Kayıt sistemi
Ekonomik sıkıntılar	Müfredat	

#### *Eğitim Sorunlarının Birincil Etmenleri*

##### *1. Psiko-sosyal etmenler*

1. Ailede ölüme tanıklık etme
2. Tehlikeyle karşı karşıya kalma
3. Şiddet eylemine şahit olma
4. Şiddet eylemine maruz kalma

<sup>2</sup> MEB Eğitim Uzmanı Metin Çatar’ın 17.03.2016’da Ankara’da Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği’nce (SGDD) düzenlenen konferansta yaptığı sunumdan alınmıştır.

## 5. Travma sonrası stres belirtisi gösterme

### 2. Dil etmeni

1. Arkadaş edinememe
2. Okulda başarılı olamama
3. Türkçe Kursların Latin alfabesi bilmeyen çocukları zaman kaybı olarak görmesi
4. Türkçe öğretecek kalifiye personel sorunu.

Mart 2016'da SETA bu durumu yayınladığı raporda şöyle özetlemektedir:

*“... Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, yabancı dil dersi öğretmenlerinin Türkçe öğretmek üzere görevlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ancak bu alanlardaki öğretmenler, hem Arapçayı bilmedikleri hem de yabancılara Türkçe eğitimi konusunda uzman olmadıkları için, Suriyelilere Türkçe dersi vermeyi talep etmemektedir.”*<sup>3</sup> (SETA, 2016, s. 21)

### 3. Ekonomik Etmenler

1. Okulların veya GEM'lerin talep ettiği kayıt paraları,
2. İstenen malzeme paraları,
3. Dersler için gerekli kitap paraları,
4. Ulaşım giderleri
4. Okul-aile birliği parası gibi istenen gizli ücretler nedeniyle;

Suriyeli aileler çocuklarını okula göndermekte zorlanıyor ya da hiç gönderemiyor<sup>4</sup> (S.32)

Açık Toplum Vakfı'nın (2015) bu raporuna göre tek bir çocuğa harcanması gereken minimum ücret aylık 108 TL (37 USD)'dir. Bu durum düşük gelirli bir Suriyeli ailelerin birden fazla çocuğunun olduğu göz önüne alındığında büyük bir sorun teşkil etmektedir.

### Eğitim Sorunlarının İkincil Etmenleri

#### 4. Okulların yetersizliği

<sup>3</sup> [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf) (s.21)

<sup>4</sup> <https://www.hrw.org/report/2015/11/08/when-i-picture-my-future-i-see-nothing/barriers-education-syrian-refugee-children> (s.32)

1. GEM'lerin Suriyelilerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalması
2. Okulların büyük bölümünün apartman dairelerinin içine kurulmuş olması
3. Çocukların teneffüs alanlarının olmaması
4. Okulların masa, sandalye ve kırtasiye malzemesi eksikliği çekmesi
5. GEM'lerin büyük bölümünün kirada olması
6. Maddi destek alamadıkları için kapanma tehlikesi ile karşı karşıya kalan okulların bulunması
7. Sınıfların kalabalıklaşması

#### 5. Öğretmen açığı ve kalitesi

1. Yetkin öğretmen bulmanın zor olması
  2. Kolayca temin edilebilen sahte öğretmenlik belgelerinin olması (50–100 TL arasında değişen paralarla alınabilmesi)
  3. Suriyeli öğretmen seçiminde uygulanan yanlış yöntemlerin olması
- Örneğin geçen seçimlerde Türk Diyanet Vakfı'nın da rol almasından dolayı öğretmenlerin pedagojik formasyonundan çok öğretmenlerin dindarlık derecesine bakıldığı iddia edilmektedir.
4. Öğretmen maaşlarının düşük olması nedeniyle tercih edilmemesi<sup>5</sup>.
  5. Maaşların düşük olması nedeniyle öğretmenlerin görevden ayrılması,

#### 6. Müfredat

Türkiye'de henüz uluslararası toplumca kabul edilmemiş ve Suriye Geçici Hükümeti'nin yazmış olduğu müfredat kullanılmaktadır. Ayrıca okullarda din ağırlıklı eğitim verildiği ve farklı müfredatların okutulduğu iddia edilmektedir. Türkiye'nin Suriyeli göçmenlere hem kendi milli eğitim müfredatını hem de GEM'ler aracılığıyla Suriye müfredatını okutmakta olması bir ikicilik oluşturmaktadır.

---

<sup>5</sup> UNICEF'in desteğiyle MEB GEM'lerde görev yapan öğretmenlere kamp içinde 600 TL, kamp dışında 900 TL ödemektedir.

## Eğitim Sorunlarının Diğer Etmenleri

### 7. Bilgiye ulaşmakta zorluk ve Kayıt sisteminde yaşanan sorunlar

Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmenlerin başta okula kayıt yaptırmak üzere birçok haklarından yeterince haberdar olmaması, olanların da bilgi eksikliği ya da yanlış bilgilendirme sonucu erişime uzak kalması ve kayıt sisteminde yaşanan aksaklıklar ve prosedürler de çocukların okula erişim durumlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Son olarak Açık Toplum Vakfı’nın (ATV, 2015) hazırlanmış olduğu rapor göçmen çocukların sorunlarını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

*“Yerel sosyal ağların ortadan kalkması, insanlarla kötü deneyimler, hayal kırıklığı, duygusal şiddet, sosyal izolasyon, getto hayatı, dışlanma, yabancı düşmanlığı, reddedilme, oyun, spor gibi aktivitelerden yoksunluk, dili konuşamıyor olmak ve beraberinde gelen diğer sorunlar, okulda başarısızlık ve öğrenme zorluğu, yeni topluma uyum zorluğu, yoksulluk, travma sonrası stres (PTSD)”* (ATV, 2015, s.9).

### **1.3.3. Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitim Durumlarını Belirlemek için SWOT Analizi**

Alanyazında Suriyeli çocukların eğitim durumlarıyla ilgili yapılan çalışmalar analiz edilmiş. Bu çalışmalara göre Suriyeli çocukların eğitim durumlarının SWOT analizi aşağıda verilmiştir.

#### *Güçlü Yönler (Strengths)*

- Nüfusun gündelik yaşama uyum sağlama potansiyeli
- Nüfusun büyük ölçüde (farklılıklara daha hızlı uyum gösteren) çocuklardan ve gençlerden oluşması
- Eğitim hizmetlerinde kapasite artırma olanağı
- Kamplarda bulunanların eğitim hizmetlerine erişim olanağı
- Kamp dışındaki Suriyelilerin devlet okullarına gidebilme olanağı
- Pasaport ile ülkeye giriş yapan veya ikamet izni olan göçmenlerin eğitim alabilme olanağı
- Toplumun Suriyelilerin eğitim olanaklarına kavuşturulması konusuna olumlu yaklaşımı
-

### *Zayıf Yönler (Weaknesses)*

- Aynı coğrafi bölgede yaşama
- Dil farklılığı
- Kültür farklılığı
- Yaşam tarzı farklılıkları (Erken yaşta evlilik, çok eşlilik vb.)
- Eğitim olanaklarına sınırlı ulaşım
- Eğitimde ve iletişimde dil sorunu yaşanması
- Düşük eğitim seviyesi
- Türkiye’de sadece bir süreliğine kalacaklarını düşünmeleri nedeniyle eğitimi ve Türkçe öğrenmeyi gereksiz görmeleri,
- Suriyelilerin ekonomik sıkıntılar nedeniyle çocuklarının okul masraflarını karşılayamamaları

### *Fırsatlar (Opportunities)*

- Çok kültürlülük
- Sosyal destek
- Ulusal ve Uluslararası kuruluşlardan gelen destek
- Türk Hükümetinin ve bakanlıkların verdiği destek ve fırsatlar
- Sivil toplum örgütlerinin desteği
- Suriyelilerin büyük bölümünün (Kadınların %84’ü) Türkçe öğrenmek istemesi (sosyal uyum)

### *Tehditler (Threats)*

#### *Topluma yönelik tehditler*

- Sosyal, kültürel ve ahlaki dokuda değişme
- İllerin nüfus yoğunluğunun artması
- İllerin demografik yapısının değişmesi
- Etnik ve mezhepsel kutuplaşmaların artması
- Toplumda kaygı ve güvensizlik hissini artması

#### *Bireye yönelik tehditler*

- Çocuk yaşta zorla evlilikler

- Nüfusa kaydedilemeyen vatansız çocuklar
- Halkın Suriyeli kadın ve çocuklara yönelik artan tepkisi
- Dilendirilen çocuklar
- Fuhşa sürüklenen çocuklar

*Kentlere yönelik tehditler*

- Çarpık yapılaşmanın ve gecekondulaşmanın artması
- Okulların yetersiz kalması

*Suriyelilere yönelik tehditler*

- Resmi nikâhı olmayan Suriyelilerin hukuki statülerinin olmaması ve çocuklarının kimliksiz olması
- Kadın ve çocuk istismarı
- Çocukların evlendirilerek, çalıştırılarak ya da dilendirilerek maddi çıkar sağlama aracına dönüşmesi
- Evliliğin kurtuluş olarak görülmesi
- Çocuk işçiliği
- Kayıp nesil oluşma riski
- Uzun vadede Suriyelilerin eğitim almamasından dolayı sosyal açıdan riskler oluşturması
- Dil ve kültür farklılıklarının çocukların akranları tarafından dışlanmasına neden olması

**Kaynak:** AFAD (2014, s. 66-75); AFAD (2013, s. 26); Akalın (2016, s. 3); Dinçer et al. (2013, s. 33-35); Emin (2016, s. 20-22); Harunoğulları (2016, s. 52); Kanat ve Üstün (2015, s. 22-25); Mercan Uzun ve Bütün (2016, s. 76-77,80); Nasirova (2014, s. 32,48,104); Oytun ve Gündoğar (2015, s. 16-17-20); Sanduvac (2013, s.6); Seydi (2014, s. 267); Tunç (2015, s. 47,56-57); UN (2015, s. 23-28); Watkins and Zyck (2014, s. 5); Yıldırım (2010, s. 4,71); Zencir ve Davas (2014, s. 56).

Yukarıdaki analiz kurumlardan alınan resmi rakamlar, STÖ ve düşünce kuruluşları, konuyla ilgili rapor ve saha araştırmaları yapan merkezlerden alınan bilgilerden yararlanarak geliştirilmiştir.

### 1.3.4. Alanyazında Eğitim Çağındaki Suriyeli Göçmen Çocukların Okullaşma ve Uyum Durumlarını İnceleyen Çalışmalar

Alanyazında Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmenlere yönelik farklı konularda birçok çalışma yer almaktadır. Ancak, bu bölümde bu tez çalışmasının odak konusunu oluşturduğu için sadece Suriyeli göçmen çocukların eğitim sistemine uyumu ve okullaşmalarını etkileyen durumları içeren çalışmalar üzerinde durulacaktır.

#### 1.3.4.1. Eğitim ve Sosyal Uyum Sorunu

*“...Eğitim özellikle çocuklarının ve toplumun geleceği için evlerini, yurtlarını, akrabalarını terk eden Suriyeliler için hayati önem taşımaktadır. Sinclair’e göre “Acil durumlarda eğitim normalleşme duygusu ortaya çıkarmaya, eğitim merdivenine erişim yoluyla umudu tazelemeye ve güvenli bir alanda sosyal aktiviteler vasıtası ile travmatik deneyimlerden kaynaklanan fiziksel iyileşmeye yardımcı olabilir... (s. 52)”*

Suriyelilerin eğitim durumları ve sorunlarına yönelik en kapsamlı ve güncel çalışma 2016 yılında Emin tarafından yapılmıştır. Emin’in (2016) “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları” başlıklı çalışmasında;

“Ülkelerindeki savaş ortamından kaçıp Türkiye’ye sığınan temel eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişim olanaklarının neler olduğunu, nasıl bir eğitim faaliyetinin yürütüldüğünü, bu konuda ne tür politikaların uygulandığını, bu politikaların etkilerinin ve eksikliklerinin neler olduğunu tespit etmek ve bu konuda yapılması gerekenlere yönelik öneriler” (Emin, 2016, s.10) sunmayı amaçlamıştır.

“İlk olarak Türkiye’ye sığınan Suriyeli çocukların eğitim sorununun çözümüne yönelik, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında yayımlanan 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile birlikte bu konuda yayımlanan diğer resmi belgeler ve ilgili kamu görevlilerinin açıklamaları ele alınmıştır. Ayrıca konu ile ilgili ulusal ve uluslararası kurum ve STK’lar tarafından Suriyelilerle ilgili yapılmış olan çalışmalar, rapor ve makaleler de incelenmiştir” (Emin, 2016, s.10).



“İlgili dokümanların yanı sıra, Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim durumları ve sorunlarına yönelik daha detaylı bilgi edinmek için, 2014 Ocak ayı içerisinde gidilen Şanlıurfa Akçakale çadır kenti ve Harran konteyner kentindeki eğitim merkezi müdürleri ve öğretmenleri ile konu hakkında derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Ayrıca, Şanlıurfa ve Ankara illerinde kamp dışında bulunan birer geçici eğitim merkezine gidilmiş ve bu merkezlerin müdürleri ve öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplamda 4 okul müdürü ve 10 öğretmen, Başbakanlık Göç ve İnsani Yardımlar Koordinatörlüğü ve Milli Eğitim Bakanlığında üst düzey temsilciler, Diyanet Vakfı, İHH Eğitim Koordinatörlüğü, Bülbülzade ve Anadolu Platformu üst düzey yetkilileri ile görüşülmüştür. Bu görüşmelerde, Türkiye’nin şimdiye kadar nasıl bir eğitim politikası takip ettiği, bundan sonra neler yapacağı hususları ele alınmıştır” (Emin, 2016, s.10).

Yapılan bu çalışmada (Emin, 2016) Suriyeli göçmen çocukların eğitim durumları ve sorunlarını özetleyen 7 temel sorun alanı bulunmuştur. Bunlar sırasıyla:

1. Eğitime Erişim ve Katılım Sorunu (s.21)
2. Öğretmen Sorunu (s.21)
3. Dil Sorunu (s.21)
4. Koordinasyon Eksikliği (s.22)
5. Müfredat ve Öğretim Materyalleri (s.22)
6. Fiziksel Altyapı Sorunları (s.22)
7. Çocuk İşçiliği Sorunu (s.22,23)

Ayrıca, bu çalışmada çocuk işçiliğiyle birlikte ele alınması gereken bir başka sorun alanı olarak da çocuk dilenciliğinin oldukça yaygın olduğunun saptanmasıdır. Çalışma sonucunda araştırmacı Başbakanlık, İçişleri ve Milli Eğitim Bakanlıkları ile Uluslararası Kuruluşlara önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerin başında kamp dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına öncelik verilmesi ve Suriyeli çocukların okula gitmeme nedenlerinin araştırılması tavsiye edilmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da Suriyeli çocukların eğitime erişimde çok ciddi sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (UNICEF, 2015; Dinçer et al., 2013; Suriye’den İstanbul’a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu, 2013; İltica ve Göç Araştırmaları Merkezi, 2013)

Suriyeli göçmen çocuklara yönelik eğitim sorununu konu alan bir diğer önemli çalışmayı Seydi'nin (2014) "Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar" isimli makalesinde görebiliriz. Makalenin konusunu Suriyeli göçmenlerin eğitim sorunlarının çözümü için yapılan gelişmeler oluşturmaktadır. Bu çalışma bir doküman analiz çalışmasıdır. Göçmenlerle ilgili yayınlanan resmi belgeler ve açıklamalar ile haberler üzerinde yoğunlaşmıştır. Göçmenlerin kampların dışındaki sayılarının hızla artması ile eğitimde çözülmesi gereken sorunların artmasına neden olduğu görülmüştür. Seydi (2014) bu çalışmasında 2013'ten günümüze gelinceye kadar Türkiye'nin kamp içinde ve dışında eğitim üzerinde büyük çabalar gösterildiğini ancak toplumda yeterince kamuoyu oluşturulmadığını bu yüzden de toplumun endişeli ve mevcut durumu eleştirdiği üzerinde durmuştur.

Seydi'ye göre "Suriye'deki çatışmaların en fazla etkilediği konuların başında çocuk ve gençlerin eğitim süreçleri gelmektedir" (Seydi, 2014, s. 268). Ünal'a göre ise "Yerinden olmuş çok sayıda çocuk örgün eğitim imkânlarına ulaşmadan büyümektedir" (Ünal, 2013, s.107).

Ayrıca, "Göç alan toplumlarda göçmen nüfusta meydana gelen kayda değer artış, göçmenlerin sosyal hayattaki varlıkları belirginleşmiş, göçmen çocukların uyum güçlükleri ve akademik zorlukları fark edilir sorunlar şeklinde ortaya çıkmıştır"(Durgel ve Yağmurlu, 2014, s. 4).

Suriyeli göçmen çocukların eğitim durumları ve sorunlarını konu alan diğer önemli bir çalışma Mercan Uzun ve Bütün tarafından 2016 yılında yapılmıştır. Mercan Uzun ve Bütün "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmasında "okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden sığınmacı çocukların uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır" (Mercan Uzun ve Bütün, 2016, s. 74).

Araştırmada "Dil sorunu", "Suriyeli sığınmacı çocuklara yönelik tutumlar" ve "Destek ihtiyacı" üç temel tema olarak belirlenmiştir. Araştırmada Suriyeli sığınmacı çocukların buldukları eğitim kurumlarına uyum sağlamakta ciddi güçlükler yaşadıkları, yapılan görüşmelerde bütün katılımcıların birleştiği en önemli ortak noktanın çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıkları, çocuklar Türkçe bilmedikleri için hem

öğretmenleri hem de akranları ile iletişim kuramadıkları nedenleriyle sosyalleşemedikleri ve grubun dışında kaldıkları tespit edilmiştir. Dil farklılığının neden olduğu diğer bir olumsuzluk ise öğretmenlerin sığınmacı öğrencileri sınıfta istememesidir (Mercan Uzun ve Bütün, 2016, s. 76–77). Bir önceki çalışmada da yer alan (Emin, 2016) “Dil sorununun” burada da temel konuların başını çektiği görülmektedir.

“Katılımcılar sığınmacı ailelerin beslenme, barınma, temizlik gibi temel ihtiyaçlar noktasında sorunlar yaşadıklarını ve özellikle çocukların temizlikleri ile ilgili sorunların okul ortamında kolayca fark edilebildiğini belirtmişlerdir” (Mercan Uzun ve Bütün, 2016, s. 76–77).

“Yapılan çalışma sonucunda Suriyeli çocuklar yoksulluk, dil ve kültür farklılığı, dışlanma gibi birçok sorunla çok erken yaşlarda baş etmek zorunda kaldıkları, öğrencilerin buldukları çevreye yönelik olarak aidiyet duygusunun gelişmesi bir yana sahip oldukları farklılıkların daha da vurgulandığı, ailelerin göçmen çocuklarla çocuklarının aynı ortamda olmalarından rahatsız oldukları, Suriyeli çocukların akranlarıyla iletişim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir” (Mercan Uzun ve Bütün, 2016, s. 80).

Alanyazında yer alan diğer önemli bir çalışma da Aylin Tanay Akalın’ın Ağustos 2016’da yayınladığı “Türkiye’ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları” başlıklı yüksek lisans tezidir. Akalın’ın tez çalışmasının ana sorununu “Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen çocukların uyum sorunlarının belirlenmesi” (Akalın, 2016, s. 3) oluşturmaktadır.

“Bu çalışmada uygulanan anket 2010 yılında Ankara Üniversitesi Antropoloji Bölümü öğrencisi Tuğba Han’ın “Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Eğitim ve Öğretimde Karşılaştıkları Uyum Sorunları” isimli tezden alınmıştır. Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen çocukların uyum sorunları ve çözüm önerilerinin değerlendirildiği bu çalışmanın evrenini Suriyeli göçmen çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak da İstanbul Küçükçekmece ve Avcılar ilçesinde bulunan geçici eğitim merkezlerinde görev yapan 100 öğretmenden seçilmiştir” (Akalın, 2016, s. 41).

“Suriyeli göçmen çocukların uyum sürecinin değerlendirildiği bu çalışmada öğretmenlerden elde edilen verilere göre, öğretmenlerin sınıflarında, önemli bir bölümünün 1–50 kişi arasında değişen Suriyeli öğrenci sayısına sahip oldukları görülmektedir. Bu öğrencilerin aileden kaynaklı sorunları ise genel olarak göçle gelip anne babası işsiz olanlarla, akranlarından yaşça büyük olup okula geç gönderilenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ifadesine göre, öğrencilerin sınıflarda yaşadıkları sorunlar büyük oranda; arkadaşlarıyla kavga ve geçimsizlik, derse ilgisizlik ve ekonomik sorunlar şeklinde belirlenmiştir” (Akalin, 2016, s. 49).

“Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin tümü, sorunlarının çözümü için herhangi bir kurumdan yardım almamaktadırlar” “Araştırmanın diğer önemli bir sonucu ise öğretmenlerin konuşarak iletişim kurmasından ötürü öğrencilerinin mutlu olduklarını düşünmeleridir (Sizce öğrencileriniz mutlu mu? Sorusunun cevabı %90’ını evet mutlular olarak bulunmuştur)” (Akalin, 2016, s. 83).

“Türkiye’deki Suriyeli Sığınmacıların Eğitimi” başlıklı Kaya ve Aydın’ın (2016) makalesi Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorununun diğer nedenlerini de özetler niteliktedir. Araştırmacılar geçici eğitim merkezlerindeki Suriyeli göçmen çocukların Suriyeli öğretmenleri ve Türk yetkililerle görüşmeler düzenlemiş makalede onların sorunlarını dile getirmiştir. Bu sorunlardan en önemlisi olarak Suriyeli öğretmenlerin mesleklerinde yetersiz olmaları tespit edilmiştir. Örneğin görüşme yapılan Osmaniye-Düziçi ilçesindeki Suriyeli öğretmenlerin hiçbirinin daha önce Suriye’de öğretmenlik yapmadıkları hatta üniversite mezunu olmayan bazı öğretmenlerin bile olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Tabii eğitimin hiç verilmemesi büyük bir sorun olsa da yetkili kişiler tarafından verilmemesi de bir o kadar önemli bir sorundur (Kaya ve Aydın, 2016). UNICEF tarafından Suriyeli öğretmenlerin ücretlerinin ödendiği bilinmektedir ancak yetkililer öğretmen ücretlerinin Türkiye şartlarında yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Belki de bu nedenden dolayı yetkinlik sahibi öğretmen istihdam edilmekte sorun yaşanmaktadır. Ayrıca Türkiye’deki göçmenler arasında çok değişik bağlantıları olan farklı terör gruplarıyla ilişkisi bulunanların varlığı söz konusu olmakla birlikte, araştırmacılar bu şüphelilerden bazılarının da eğitimciler safında olduğuna dair duyular aldıklarından bahsetmektedir (Kaya ve Aydın, 2016).

Önemli bir diğer sorun ise öğrenci, öğretmen ve diğer okul çalışanlarıyla iletişim sorunudur. Hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemli olan dil, eğitimin en önemli aracıdır. GEM’lerde çalışan öğretmenler genellikle Suriyeli, yöneticilerse Türkiyeli yetkililerdir. Araştırmacıların Düziçi Geçici Eğitim Merkezi Müdiresiyle ile yaptıkları görüşmelerde, kendilerini ifade edecek kadar Türkçe bilmelerine rağmen Suriyeli öğretmenler genellikle Türkçe konuşmak istemedikleri, bunun sonucu olarak da merkezde iletişim sorunun doğmasına neden oldukları dile getirilmiştir. Ayrıca GEM’lerde Türkçe öğretmenin olmasına ve Halk Eğitim Merkezlerinin Türkçe dil kursları açmasına rağmen Suriyeli göçmenlerin çok fazla bu olanakları değerlendirmemesi Türkçeyi öğrenmek istemedikleri kanısının oluşmasına neden olmaktadır (Kaya ve Aydın, 2016).

Ayrıca, GEM’lerde eğitim müfredatıyla ilgili bazı sorunların olduğu da dile getirilmiştir. Bu sorunların başında Suriye’deki eğitim programlarına göre müfredat hazırlanmış olmasına rağmen hazırlanan müfredatın içeriğinin Suriye’deki eğitim müfredatlarına göre daha basit olduğu düşüncesidir. Bu sorun hem GEM’lerde hem de Türk okullarına giden Suriyeli göçmen çocuklar tarafından dile getirilmiş ve Türkiye’deki eğitimden Suriye’deki eğitimin daha zor olduğu iddia edilmiştir. Araştırmacılar bu durumu bir zorluk-kolaylık sorunundan ziyade bir sistem meselesi olduğunu savunmuşlardır. Çünkü Suriye’de ezber sistemine dayalı bir eğitimin olması, Türkiye’de ise daha çok yapılandırmacı felsefeye dayanan eğitimin denenmesinin Suriyeli göçmen çocukların eğitimlerinde karşılaştıkları önemli sorunlardan biri olduğu belirtilmiştir (Kaya ve Aydın, 2016).

Suriyeli öğretmenlerin belirttiği diğer bir sorun ise hazırlanan bu müfredatın Suriye eğitim sistemini temel alarak hazırlanmış olmasına rağmen bazı yönleriyle Suriye eğitim sistemiyle uyummadığı şeklindedir. Örneğin bu sorunlardan biri din eğitimi ve yabancı dil eğitiminin Türkiye’de birinci sınıfta başlatılmamasıdır. Oysa Suriye’de din eğitimi birinci sınıfta başlamaktadır ve bu durumun Suriyeli öğretmenler tarafından bir sorun olduğu savunulmaktadır. Bunu destekleyen başka bir durum da Suriyeli göçmen çocukların Türk devlet okullarında da eğitim alabilme imkânları olmalarına rağmen Türk okullarını tercih etmemelerinin nedeni olarak Türk okullarında Arapça öğretilmemesinin ve din eğitimi mevzu olunca kuşkularının olmasının Türk ve Suriyeli yetkililer tarafından belirtilmesidir (Kaya ve Aydın, 2016). Araştırmacıların yorumu ise Türkiye’de temel İslam bilimleri

dallarının eğitiminin verildiği Arapça öğretilen İmam-Hatip Liseleri'nin bu sorunun çözümünde değerlendirilebileceği şeklindedir. Araştırmacılar Suriyelilerin Türkiye'deki okulları tam anlamıyla tanımadıklarından bahsetmektedir. Ancak, gözden kaçırılmaması gereken önemli bir husus var ki araştırmacıların bahsettiği sorun ilkokul birinci sınıfta başlamaktadır oysaki buldukları İmam Hatip Liseleri formülü ilköğretim düzeyinde olmadığı için bu sorunu çözemeyecektir. Ayrıca bilinmesi gereken en önemli hususlardan biri de göçmenlerin içinde buldukları ülkelerin sisteminin ya da düzeninin bozulmasına karşı devletlerin önlem almasının gerekliliğidir. Türkiye, Atatürk'ün önderliğinde her türlü dini inanca saygılı laik bir eğitim sistemine sahiptir ve Suriyelilerin daha temel eğitim sorunlarının yanında bu konuyu çok fazla önemsemesi de düşündürücüdür.

Oysaki Dorman'in (2014) da belirttiği gibi Türk devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocuklar için dil sorunu en büyük sorundur. Küçük yaşlarda okula başlayan Suriyeli göçmen çocuklar okula uyum sağlamada ve Türkçeyi öğrenmekte daha rahat oldukları görülmüştür. Çocukların yaşları büyüdükçe de dil öğrenme daha da zorlaşacağı için bu sorunun devam etme ihtimali yükselmektedir. Bu sorunlar nedeniyle Suriyeli çocuklar kendi yaşlılarından daha küçük sınıflarda eğitime alınmaktadırlar. Bu durum ise Suriyeli ve Türk öğrenciler ile öğretmenlerin baş etmek zorunda kalacakları farklı sorunları doğurmaktadır. Kendini kötü hissetme, öğrencinin kendine olan güveninin zedelenmesi veya daha yoğun olarak dışlanmışlık hissi yaşamak bu sorunlara örnek verilebilir. Bu sorunlar, Suriyeli göçmen çocukların yaşları arttıkça bu çocukların eğitimini daha da zorlaştıracaktır (COÇA, 2015).

Sonuç olarak eğitimde yaşanan sorunlar ileri dönem eğitim kademelerinde daha fazla kendini göstermektedir. Bu nedenlerle Suriyeli göçmen çocuklar için üniversiteye gitmek, ulaşılması çok zor bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Dorman, 2014). Durumu özetlemek gerekirse yaş ilerledikçe Suriyeli göçmen çocukların okulu bırakma yüzdesi de artmaktadır (Dorman, 2014; Kaya ve Aydın, 2016).

Ayrıca Suriyeli göçmen çocukların geçmiş eğitimlerini belgeleyememeleri üniversiteye başlayamama konusunda en büyük etkenlerden biridir. Bazı üniversiteler geçmiş eğitimlerin belgelenmesini istemeseler de birçok üniversite belge almadan kabul etmemektedir (Ameer, 2015). Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) sınıra yakın illerde bulunan üniversitelere özel öğrenci statüsünde Suriyeli göçmen gençleri kabul etmeleri konusunda yetki vermesine rağmen üniversitelerde kabul alıp yükseköğrenim gören

göçmen öğrenci sayısı önemsenmeyecek kadar azdır (Sandıklı, Semin ve Bekir, 2015; Kaya ve Aydın, 2016).

Son olarak Doğutaş'ın 2016 yılında yapmış olduğu “Tackling with Refugee Children’s Problems in Turkish Schools” adlı Türk okullarında göçmen çocuk sorunlarıyla nasıl başa çıkılabilmesi üzerine yapılan önemli bir çalışma daha vardır. Bu çalışmanın temel amacı eğitimcilerin karşılaştıkları sorunları çözmek için sıkça başvurdukları sınıf içi eylem araştırması yaklaşımını kullanarak göçmen ve sığınmacı öğrencilerin Türk okul ve sınıflarına adaptasyonlarını geliştirmek için çözüm üretmektir. 2014–2015 akademik yılı içerisinde Denizli’de yapılan bu çalışma bir ilkokul ve 14 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, öğretmen ve müdür röportajlarını, öğrenci görüşmelerini, araştırmacı ve uygulayıcıların gözlemlerini içeren nitel veri toplama aracını kullanmaktadır.

Eğitimcilerin karşılaştıkları sorunları çözmek için sıkça başvurdukları sınıf içi eylem araştırması yaklaşımını kullanarak göçmen öğrencilerin Türk okul ve sınıflarına adaptasyonlarını geliştirmek için çözüm üretmek amacı doğrultusunda yürütülen eylem planı geliştirilerek 3 ay boyunca uygulanmıştır. Uygulanan eylem planı genel olarak yararlı bulunmuştur. Çalışma (öğrencilerden çoğu okula düzenli olarak katılım gerçekleştirmediği için) yalnızca bazı göçmen ve sığınmacı öğrencilerin okuma, yazma, Türkçe konuşma ve okula adaptasyonlarına yardımcı olmuştur.

Öğretmenler derslerin yüz yüze işlenmesinin bu çocuklar için çok verimli olduğu açıklamasında bulunmuşlardır. Okulda hiç arkadaşı olmadığı için sadece kendi uyuğundaki öğrencilerle konuşup oynayan göçmen öğrencilerin çalışmanın başlarında araştırmacılar ve eğitimcilerle konuşmaktan çekinmelerine rağmen çalışmanın sonunda Türk öğrencilerle konuşup oynadığı gözlemlenmiştir. Sonuçlar sınıf içi eylem araştırmasının kullanışlı olduğunu göstermiştir. Özel eğitime sahip olmak, göçmen ve sığınmacı öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı okuma, yazma ve konuşmalarına ve sınıf arkadaşları ve öğretmenlerine adaptasyonu ve onlarla daha kolay iletişim kurmalarına yardımcı olmuştur.

Çalışmanın diğer bulguları ise, kaliteli eğitimin en önemli unsuru öğretmenler olmasına rağmen öğretmenlerin birçoğu meslekte yeni oldukları için tecrübe ve güven eksikliği taşımakta oldukları; hatta tecrübeli öğretmenlerin de göçmen çocuklarla çalışma konusunda eğitimleri yetersizdir (Winthrop ve Kirk, 2005). Ayrıca çocuklar ve gençler

için bireysel programlara ihtiyaç duyulabileceği göz önünde bulundurulması, diğer taraftan genç eğitimciler, eğitimin öncelikli konular arasında yer alması ve gençlerin eğitim ihtiyacının daha iyi anlaşılması konularında büyük rol oynayabilmeleri, (WCRWC, 2001, 2002, 2005) kriz ve bunalım ortamına maruz kalmış çocuklarda konsantrasyon veya aileden yeterince destek alamama gibi zorluklar yaşanabileceği için sınıf boyutları da yakından takip edilmesi ve kalabalık sınıflardan kaçınılması, göçmen ve sığınmacı öğrencilerin gittikleri okullardaki eğitim müfredatının tekrar gözden geçirilmesi şeklinde araştırmacının önerileri olmuştur. Son olarak bu araştırma değerlendirilirse, göçmen ve sığınmacı çocuklar için düzenli ve özel eğitimin bir zorunluluk olduğu söylenebilir (Doğutaş, 2016).

#### **1.3.4.2. Çocuk İşçiliği Sorunu Üzerinde Yapılan Çalışmalar**

Yukarıda verilen en detaylı ve güncel çalışma bölümünde Emin'in 2016 yılında yaptığı çalışma da çocuk işçiliği sorununa değinilmişti. Suriyeli göçmen çocukların eğitimden yoksun olmalarının sebeplerine yönelik yapılan bir diğer önemli araştırma ise Harunoğulları'nın 2016 yılında yaptığı "Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği" başlıklı araştırmadır. Bu çalışmada Kilis kentinde bulunan Suriyeli sığınmacıların çocuk işçileri, onların sosyo-mekânsal ve sosyo-ekonomik durumlarını irdelenmiştir. Çalışma Suriyeli çocukların eğitimden uzak kalmalarının en önemli nedenlerinden biri olan çocuk işçiliği konusuna yoğunlaşmıştır. İlk çalışmada (Emin, 2016) da bahsedilen çocuk işçiliği sorununa Kilis örneğinin somut bir örnek olması açısından önemli bir çalışma olduğunu söyleyebilir.

"Kilis'te yaşayan Suriyeli sığınmacı işçi çocuklar ve sorunlarını belirlemek amacıyla Suriyeli sığınmacı çocuk işçilerin çalıştıkları yerler tespit edilmiş, küçük sanayi sitesi, büfeler, fırınlar, giyim mağazaları, tekstil fabrikaları gibi pek çok işte ve sokakta çalışan 62 Suriyeli çocuk işçinin her biriyle yüz yüze anket ve mülakat yapılmıştır" (Harunoğulları, 2016, s. 39).

"Özetle bu araştırmada Kilis şehrinde yaşayan Suriyeli göçmen çocuk işçilerin iş koşulları ve yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır. Araştırma büro ve saha çalışmalarını içermektedir. Büro çalışmasında geniş çaplı bir alanyazın taraması yapılmış, saha çalışmasında ise araştırma kapsamına alınan çocuk işçilerden anket, görüşme ve gözlem yöntemleri ile veri toplanmıştır. Veri toplamada nicel



araştırma yöntemlerinden anket tekniği, nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine mülakat tekniği ve katılımsız yoğun gözlem yöntemi kullanılmıştır” (Harunoğulları, 2016, s. 39).

Suriyeli çocuk işçiliği ile ilgili bir diğer araştırmayı (2016) Hayata Destek Derneği yapmıştır. Yapılan araştırma da en fazla çocuk işçilerin olduğu ilin Hatay olduğu tespit edilmiştir. Çocuk işçiliğinin diğer yaygın olduğu iller ise İstanbul, İzmir ve Ankara gibi büyükşehirlerdir. Araştırmanın en dikkat çeken sonucu Hatay ilinde bulunan Suriyeli göçmen çocukların neredeyse yarısına yakının (%48) çalışıyor olmasıdır. Çalışan çocukların yaş ortalaması ise 15'tir. Bu durum İstanbul'da ise, ailelerin (%26) en az bir çocuğunu çalıştırmak zorunda kalmıştır. Bu çocuklar genellikle tekstil (çalışan çocukların yarısı bu işte ) atölyelerinde, sanayi ve hizmet sektöründe çalıştırılmaktadır. Şanlıurfa'da ise bu oran %15'dir. Yaş ortalaması 14 olan bu çocukların %11'i çalıştıkları yerlerde istismara uğramakta ve fiziksel şiddet görmektedir. Araştırma bu çocukların haftada en az altı gün, sekiz saatten fazla çalıştıklarını tespit etmiştir. Bu çocuklar ailelerinin geçimi için ekonomik bir değer olmalarıyla birlikte çocukluklarını yaşayamamakta ve eğitim haklarını kaybetmektedirler.

2016 yılında “Bulanık Mekânlarda Gölgede Kalanlar: Suriyeli Mülteci Çocuklar ve Vatansızlık Riski Araştırma Raporu” Gündem Çocuk Derneği tarafından hazırlanmıştır. Raporunda mülteci olmanın kendisinin birçok hak ihlalini ve zorluğu beraberinde getirdiği düşünülürse, bilhassa çocukların çok boyutlu bir dezavantajlılığa maruz kaldıkları vurgulanmaktadır. Bu raporda da belirtildiği gibi, Türkiye Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye her ne kadar taraf olsa da çocukların yaşama ve güvenlik hakları gibi temel hakları korunmuş olsa da Suriyeli göçmen çocukların barınma, eğitim, cinsel istismar, ayrımcılıktan korunma, sömürüden korunma hakkı ve hareket özgürlüğü gibi temel insani haklarının ihlal edildiği tespit edilmiştir.

Ayrıca Suriyeli göçmen çocukların fuhsa zorlanması ya da zorla evlendirilmesi veya ikinci-üçüncü eş olarak satılması gibi cinsel sömürü amaçlı çocuk ticaretine maruz bırakıldığı Uluslararası Çocuk Merkezi ve ECPAT International birlikte hazırladıkları, “Çocuğa Karşı Ticari Cinsel Sömürü ile Mücadele Türkiye Durum Raporu”nda belirtilmiştir. Rapor Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmen çocukların evlendirilme oranının yaklaşık yüzde olduğunu tespit ederken, sömürü amaçlı çocuk ticaretine karşı

mücadelede Türkiye'nin yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır. Bu yetersizliği Kilis Belediye Başkanı Şubat 2016 tarihli açıklamalarında Suriyeli göçmen çocukların ikinci veya üçüncü eş olarak satılma eğiliminin arttığını vurgulaması bu durum karşısındaki acizliği ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan, değişik uluslararası ve ulusal sivil toplum kuruluşları yayımladıkları raporlarda, her geçen gün artarak devam eden çocuk işçiliği istismarı ile Suriyeli göçmen çocukların sağlık ve eğitime erişim hususlarında büyük güçlüklerle karşılaştıkları vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca raporlarda ucuz iş gücünden dolayı çocuk işçiliği özellikle Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları şehirlerde arttığı belirtilmiştir. Çocuk işçiliğine ek olarak Ankara gibi birçok büyük şehirde sokaklarda mendil satan veya kâğıt toplayan Suriyeli göçmen çocukların sayısının her geçen gün artmakta olduğunu bazı araştırmalarda belirtilmektedir (Seydi, 2014).

Yukarıdaki tablo özetlenirse, kampta yaşayan Suriyeli göçmen çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanması, kamp dışında yaşayanlara göre daha iyi durumda olsa bile (Suriyeli göçmenlerin %83'ünün Seydi (2014) kamp dışında yaşadığı düşünüldüğünde) kamp dışında yaşayan Suriyeli göçmen çocukların büyük bölümü eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamadıkları vurgusunun yapılması gerekmektedir. Yapılan tüm bu çalışmalar bu alanda çok fazla çalışma olmaması sebebiyle çok değerli olup ilerde yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır. Hem bu konuda çalışma yürütecek akademisyen ve ilgili sivil toplum örgütleri ile politika yapıcılara yol gösterecek hem de tespit edilen sorunların pratikte çözümlenmesine yardımcı olacaktır.

Yukarıda verilen olgusal ve bilimsel (alanyazın) incelemelerin yeterli olduğu düşünüldüğünden bu bölümde Suriyeli göçmenler gibi dezavantajlı gruplarla çalışan sosyal hizmet mesleği ve göç olgusu üzerinde durulacaktır.

## **1.4. GÖÇMENLERE YÖNELİK SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUKLAR**

Sosyal hizmet uzmanları göçmen ve mülteciler ile çalışma konusunda uzun bir maziye sahiptirler. Sosyal hizmetin kuruluşu, 19. yüzyılın başlarında ve sonlarında ilk olarak Londra’da Toynbee Hall daha sonra buradan esinlenerek Amerika Birleşik Devletleri’nde Jane Addams tarafından yapılan başlıca amacı göçmen ve yerleri değiştirilmiş kişilere hizmet ve yardım etmek amacıyla kurulmuş Toplum Merkezleri ile yakın zamanlara denk gelir (Brieland, 1990). Göçmenlerle yapılan sosyal hizmet tarihsel olarak yeni gelen kişilerin o toplumda iyi vatandaşlar olmalarını sağlama amacıyla yeni topluma alışmalarına yönelik yapılmıştır (Balgopal, 2000). Son yıllarda ise bu çalışmalar daha göçmen merkezli olmuş, meslek içinde göçmenlerin başarılı adaptasyonlarını sağlamanın ve ev sahibi ülkeye ait olmalarındaki engellerinin kaldırılmasının önemi vurgulanmaya çalışılmıştır (IFSW, 2012).

Göçmenlerin demografik profilleri son yıllarda önemli ölçüde değişmiştir. Sosyal hizmet uzmanları artık çok farklı kültürel ve etnik yapıya sahip bireylerle çalışmak durumundadır. Sosyal hizmet 1970-1980’lerde bu zorluklara hem bireysel hem yapısal seviyelerde uygun müdahaleleri yapma çağrısında bulunarak karşılık vermiştir (Tsang and George, 1998). Bunlar sorunların yapısal kökenlerine odaklanan (Mullaly, 1997) ırkçılık karşıtı (Dominelli, 2002; George, 2000) ve/veya baskı karşıtı (Dominelli, 2002) yaklaşımlardır.

Göçmenlere sosyal hizmet genellikle yeni göçmenler ile iskân çalışmaları yoluyla gerçekleşir. Bu hizmetlerin hedefi göçmenlerin ev sahibi ülkede en acil ihtiyaçları olan iskân konusunda yardım etmektir. Göçmen iskân alanında çalışan sosyal hizmet uzmanları genellikle iki tür hizmetle uğraşırlar. Doğrudan hizmetler iskân ihtiyaçları ile alakalı bilgi ve yönlendirmeyi ve danışmanlığı içerir. Mülteciler söz konusu olduğunda, bilgi vermenin yanında, sosyal hizmet uzmanlarının, göçmenlerin deneyimledikleri travma şiddetini uygun insancıl hizmetler yolu ile hafifletme rolleri de vardır (Drumm ve diğerleri, 2003).

Dolaylı hizmetler, aktif destek, planlama ve hizmet verimini artırmak için diğer organizasyonlarla koordinasyonu da kapsar (Potocky-Tripodi, 2002; IFSW, 2012). Aktif destekçiler olarak, sosyal hizmet uzmanları, göçmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve

onların ihtiyaçları ve aynı zamanda bu sıkıntıları gidermek için gereken kaynaklar konusunda kamuyu ve devleti eğitmelidir. Sosyal hizmet uzmanları göç politikalarındaki değişikliklerden ve bu değişimlerin uygulamayı nasıl etkilediğinden haberdar olmak zorundadır (Park ve Bhuyan, 2011). Aktif destek konusunda sosyal hizmet uzmanlarının sahip olduğu bir başka önemli rol de, göçmenlerin ev sahibi ülkelerde eşit vatandaşlık (en geniş anlamda) fırsatlarına sahip olduklarından emin olmaktır. “Çok kültürlü bir toplumda bunlar, eşit fırsatlara ulaşımı, ayrımcılığın ortadan kalkmasını, kendi kültürlerini sürdürmeyi ve devam ettirmeyi ve göçmenlerin toplumun birer bireyi olarak kabul görmesini içerir” (Valtonen, 2008, s. 144).

Sosyal hizmet müdahalesinin göçmenlerin karşılaştığı sorunların çoğunu engellemeye yönelik olması gerekmektedir. Sosyal hizmette engelleme üç çeşittir: sorunların daha en baştan ortaya çıkmalarını engelleme, artmalarını engelleme ve son olarak tekrardan oluşmalarını engelleme (Valtonen, 2008). Yukarıda bahsedilen bu tür doğrudan uygulama ve destekler göçmenlerin ev sahibi ülkelerde karşılaştıkları sorunları önlemeye hizmet edecektir. Sosyal hizmetin, az gelişmişlik, yoksulluk ve insan hakları ihlali konularına müdahale etmek ve insanların ülkeden ayrılmalarını engelleme amacıyla yeterli yaşam standartlarını sağlama gibi kendi ülkelerinde de sahip oldukları roller vardır (Eurodiaconia, n.d.).

Göçmenler ile yapılan görüşmeler ve hizmet sağlayıcılar göçmenlere müdahaleler için onların hem acil ihtiyaçlarına ve iş piyasası ihtiyaçlarına hem de ev sahibi ülkenin kültürel çevresiyle etkileşimlerinden ortaya çıkabilecek ihtiyaçları karşılamak için kapsamlı ihtiyaç odaklı bir model oluşturulmasına öncülük etmişlerdir (George, 2007). Model göçmenlerin ihtiyaçlarını müdahale merkezine koyar ve sosyal hizmet uzmanlarının belirli müdahale düzeylerinde uzmanlık oluşturmalarını önerir. Model üç müdahale seviyesi öne sürer: ilki göçmenlerin birincil iskân ihtiyaçlarını karşılama odaklı; ikincisi yüksek beceriye sahip göçmenleri iş piyasasında sıkıntı çekmemelerine, akreditasyon ve referans gereklilerine odaklı ve üçüncüsü de yerleşim sürecinde ortaya çıkan ebeveyn-çocuk çatışması, aile içi şiddet, akıl sağlığı gibi konularla başa çıkmalarında uygun müdahale sağlama odaklıdır (Fong, 2003).

Kültürlerarası uygulamalarda bütünleşmiş bir çerçeve program (Tsang ve George, 1998) çeşitli toplumlardan gelen müracaatçılarla yapılan çalışmalarda sosyal hizmet

müdahalelerine rehberlik açısından faydalıdır. Böyle bir çerçeve eğilimleri özelleştirmekten kaçınır ve kültürlerarası uygulamalarda uygun tavır, bilgi ve beceri ihtiyaçlarının önemini vurgular. İyi kültürlerarası uygulamalarda kolaylaştırıcı tavırlar, adalete bağlılık ve eşitlik, farklılıklara saygı, kültürel farklılığa ve müracaatçılardan bir şeyler öğrenmeye açık olma, eleştirel öz düşünmeyi kapsar. Aynı zamanda etkili kültürlerarası sosyal hizmet, sosyal hizmet uzmanının ev sahibi toplum kültürünün sistemsel bağlamı, kültürleşme ve kültürlerarası iletişim ve anlayış dinamiklerinin yanı sıra içselleştirilmiş kültür hakkında bilgi sahibi olmasıyla karakterize edilebilir. Gerekli beceriler kendi duygusal tepkilerini kontrol edebilmeyi, kurumsal bağlamda müdahale becerilerini, iletişim ve ilişki becerilerini kapsar. “Verimli kültürlerarası sosyal hizmet uzmanları için müdahalelerin etkilerini değerlendirmek ve değişim için etkili stratejileri kullanmak da ayrıca önemlidir” (Tsang ve George, 1998, s. 7).

Sosyal hizmet çalışmaları gün geçtikçe daha fazla uluslararası ve küresel bir platforma açılmaktadır (Chathapuram ve Link, 1999; Midgley, 2000; Powell, 2001). Bu özellikle göçmenler, mülteciler ve sığınmacılarla yapılan çalışmalarda daha da belirgindir. Küreselleşme ve sosyal hizmet üzerine alanyazın sosyal hizmet çalışmalarını bariz bir şekilde vatandaşlık, sivil topluma katılma ve dâhil olma gibi konularla bağdaştırır. Sosyal hizmet uzmanları devlete bağlı olarak ya da özel sektörde ya da gönüllü olarak meslek yaşamlarının bir kısmında bu bağlamda çalışacaklardır. Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) bize şunu hatırlatmaktadır: “Mültecilerle ilgili konular aslında adalet ve barış ile ilgili konulardır. Çoğu ülkedeki sosyal hizmet uzmanlarının mültecilerin karşılaştıkları sorunlara değinmeleri gerekecektir” (IFSW, 2012, s. 1).

Potocky-Tripodi (2002, s. 3) şunu ileri sürer: “Mültecilerle ve göçmenlerle yapılan sosyal hizmet çalışmaları bu kişilerin eşsiz durumları hakkında özel bilgiler gerektirir.” Bu yeni ve biraz da zor olan bu alandaki detaylı açıklamaları IFSW’nin duruşuyla tutarlıdır. Sosyal hizmet uzmanlarının müracaatçı grubun yaşamına ait bilmesi gereken birçok etkeni makro, mikro ve bölgesel düzeyde yansıtan bir analiz kullanarak incelemiştir. İyi uzmanların sosyal adalet ve insan hakları konularının yanı sıra göçmenleri ve mültecileri ilgilendiren uluslararası ve yerel yasalardan da haberdar olmaları gerektiğini düşünmüştür. Nash ve Trlin (2004, s.2), “Yeni Zelanda’da yapılan iki anketten edindiği bulgulara göre, uzmanların hizmet sunum sistemleri konusunda bilgilendirilmelerini ve fiziksel sağlık, akıl sağlığı, aile dinamikleri, kültürel çeşitlilik, dil, eğitim ve ekonomik

durumlar gibi anahtar alanlarda bilgili olmaları gerektiğini keşfetmiştir. Sosyal hizmet uzmanlarının aynı zamanda kültürel anlamda da yetkin olmaları ve göçmen ya da mülteci müracaatçılarla çalışmak için gerekli ön bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir”.

#### 1.4.1. “Temel Teoriler ve Kavramlar”

Bu alanda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının faydalı bulacağı birçok teorik çerçeve ve model vardır. Kunz (1981, s. 49-51 akt. Nash, 2015) mültecileri ülkelerinden ayrılma nedenlerine göre üç kategoriye ayrılmıştır. Bu ayırdığı üç grup; kendilerini vatanlarıyla özdeşleştiren ama devletleriyle özdeşleştirmeyen “çoğunlukla tanımlanan” grup, evlerine bir daha dönmek istemeyen dini ya da milli azınlıklardan oluşan “olayların soğuttuğu” grup ve kendilerini milletleriyle özdeşleştirmek istemeyen “özünden soğumuş” mülteci gruplarından oluşur.

George (2002) yerleşim hizmeti dağıtımını teori odaklı ve uygulama odaklı şeklinde gruplandırır. Teori odaklı modeller: kültürel yetkinlik modelleri, ırkçılık karşıtı modeller, ekolojik modeller ve güçlendirme yaklaşımlarını içerir. Uygulama odaklı modeller göçmen yerleşim ve uyumunun farklı aşamalarına ve adımlarına odaklanır.

Bunlardan en çok kullanılan teori odaklı model ekolojik modeldir. Sosyal hizmet uzmanları birçok bağlamda ekolojik modele aşinadır. Uygulamanın müdahalelerinde bütüncü bir yaklaşım sahibi olmasını sağlar. Mültecilerle çalışırken makro düzeyde analiz yapmanın önemi Yeni Zelanda’da bir araştırma projesi katılımcısı tarafından çok güzel ifade edilmiştir, bu ifade aşağıda verilmiştir:

“Yapısal bir analize sahip olmanız gerekir, küresel bir analize sahip olmanız gerekir, siyasal sebeplere hâkim olmanız gerekir. Çünkü böyle bir sektörde sadece sosyal çalışma becerileri ile işinize mikro düzeyde yaklaşım sergileyebilirsiniz. Bu da çok işe yaramaz, çok can sıkıcı bir hal alır” (Nash ve diğerleri, 2006, s. 350).

Bunun yanı sıra, George’un teori odaklı kategorisindeki güçlendirme yaklaşımı güçlü yönleri odaklı uygulamalar (Saleebey, 2006) ve sosyal adaletin dayanışma ve yardımlaşma prensipleri üzerine geliştirilebilir. Valtonen “Finlandiya’daki sosyal hizmeti, dolaylı sosyal hizmeti de içeren ve önemli bir bağlantı sağlayan ve gelişmekte

olan yeni bir uygulama alanı” olarak tanımlamıştır (2001, s. 959). Sosyal hizmet uzmanları müracaatçılarının dünyası, bürokrasi ve yerel toplum grupları arasında başarılı bir şekilde ilişki kurmaya çabalarlar. Valtonen çalışmalarında insancıl ve sosyal adalet çalışmaları için sosyal hizmet sorumluluklarına dikkat çeker ve sosyal hizmet uzmanları için önemli becerileri belirler, özellikle de kültürlerarası becerileri.

George’un (2002) ikinci yerleşim hizmeti dağılımı model kategorisi olan uygulama odaklı model, göç aşamalarını anlamaya önem verir ve belirli bir noktaya gelene kadar mültecilerin karşılaştıkları ve göğüs gerdikleri zorluklara değinir. Eğer sosyal hizmet uzmanları yeni bir ülkeye gelen mültecilerin bu süreçlerini kolaylaştırmak istiyorlarsa bu da dikkat etmeleri gereken noktalardan biridir. George, yeni gelenlerin alışma, uyum ve entegrasyon basamaklarını izlediği süreç modelinin (George ve Fuller-Thomson, 1997) yanı sıra Cox’un (1985, 1987) göç öncesi, geçiş, yerleşim ve entegrasyonu içeren aşama modeli örneklerinden de alıntılar yapmıştır. Aşama yaklaşımı sosyal hizmet uzmanlarının faydalı bir çerçeve olarak gördükleri bir yaklaşımdır. Bu çerçeve çalıştıkları insanlar için önemli olan konuları vurgular. Uygulama odaklı modeller, etnik toplumların kendi grupları için sunduğu hizmetler ile temel kurumların yeni gelenlere sunduğu hizmetler arasında ayırım yapar (George, 2002).

Bu çerçeveler mültecilerle yerleşim çalışmalarında ortaya çıkan birçok karmaşık değişkeni tanımlaması ve belirginleştirmesi açısından faydalıdır. Bu modellerin ve çerçevelerin yanıt bulmaları beklenen birçok sorun daha sonra Nash ve Trlin (2004) ve Ager ve Strang (2004) tarafından araştırmalarında ele alınmıştır. Ager ve Strang, Yeni Zelanda İçişleri Bakanlığının finanse ettiği bir araştırmaya dayanarak “entegrasyon göstergeleri” adında bir değerlendirme gereci geliştirmişlerdir. Bunun amacı mülteci yerleşimine yardımcı olmak için oluşturulan yerel projelerin planlamasını ve değerlendirmesini kolaylaştırmaktır.

“Araştırmadan faydalanarak gösterge çerçevesi, mültecilerle yapılan entegrasyon çalışmaları sürecine dahil olan ana etmenleri temsil eden 10 alan halinde yapılandırılmıştır. Bu alanlar dört başlık altında toplanmıştır. Her bir alanın altında da o özel alana ait entegrasyonu değerlendiren kriterlerin olduğu daha fazla gösterge vardır” (Ager ve Strang, 2004, s. 5).

Bu dört başlık şu şekildedir: ilki “araçlar ve belirteçlerdir” ve yerleşimden entegrasyona giden yolda önemli olan dört alanı kapsar. Bu alanlar konaklama, iş, eğitim ve sağlıktır. Bu alanları açıklamaya gerek yoktur ancak bunlar gerçekleşmeden mültecilerin yeni topluluklarına yerleştikleri söylenemez. İkinci başlık “sosyal bağlardır” ve sosyal ilişkileri, sosyal köprüleri ve sosyal bağlantıları kapsar. Bu bağlantılar ekolojik çerçeveyi akla getirir. Çünkü sosyal ilişkiler belirli (mikro düzeydeki) toplum, etnik, dini ya da diğer konulardaki bağlantıları kapsarken sosyal köprüler dış ve farklı toplumdaki (bölgesel düzeydeki) üyelerle kurulan bağlantılardır. Sosyal bağlantılar yerel ya da ulusal düzeyde kurumlarla kurulan (makro düzeydeki) bağlantılardır ve devlet hizmetlerini de kapsar. Bu sosyal alanlar Valtonen’in (2001) yukarıda bahsedilen çalışmalarıyla bağlantılıdır.

Üçüncü başlık “kolaylaştırıcılarıdır” ve iki alanı kapsar. Bunlar “dil ve kültürel bilgi” ve “güvenlik ve istikrardır.” Bu alanların da aynı şekilde açıklamaya ihtiyacı yoktur. Dördüncü başlığın adı “temeldir” ve adından da anlaşılacağı gibi önemli bir başlıktır. “Haklar ve vatandaşlık” adlı tek bir alanı kapsar. Yazarlar alanların uygulama ve politika seviyelerinden nasıl kullanılabileceğini faydalı örneklerle açıklarlar. Bu da uygulamacıların ve politika yapanların işini kolaylaştırır. Bu dikkatlice yapılandırılmış çerçeve, araştırmalar ve sosyal hizmet rollerini ve uygulamalarıyla birleştirmede kullanılabilir. Ager ve Strang (2004) farklı zaman ve yerlerde mültecilerle yapılan sosyal hizmetlerde tekrar tekrar karşılaşılan konular olduğunu görmüştür. Sonuç olarak bulgular mültecilerin benzer ihtiyaçları ve gereklilikleri olduğunu göstermektedir. Bu da sosyal hizmet uzmanlarının çalışmalarına yaklaşımlarında farklı seviyelerdeki bilgi, kaynak ve müdahalelere ihtiyaçları olduğu sonucunu doğurur.

#### **1.4.2. “Tarihsel ve Siyasi Bağlamlar”**

1951 Cenevre Anlaşması mültecileri 1951’den önceki olaylara göre tanımlamıştır; bu yüzden de 1967’de, 1951 sonrası ülkesine dönemeyen ya da dönmek istemeyen insanları da dâhil etmek için bir protokol eklenmiştir (Lacroix, 2006). Lacroix evrensel insan hakları ve sığınmacılar ya da mülteci tepkileri arasındaki huzursuz ilişki konusundaki düşünceleri destekleyen faydalı gözlemlerde bulunmuştur. Gözlemlerini şu şekilde özetlemiştir:

“Anlaşma ’ya sadık kalan devletler vatandaşı olmayanlarla kendi tarihsel, siyasi, politik, ideolojik ve sosyal ilişkilerine göre kendi mülteci rejimlerini kurmuşlardır.



Bu yüzden de batı dünyasında mültecileri belirleme sistemleri arasında ve kimlerin mülteci olduğuna dair düşüncelerde farklılık ve çatışmalar vardır” (Lacroix, 2006, s. 21).

Sainsbury'nin (2006) üç ülkedeki göçmenlerin sosyal hakları üzerinde yaptığı karşılaştırmalı analiz üç farklı refah rejimlerine örnek vermiştir. Sainsbury Amerika Birleşik Devletleri'ni, hakların ihtiyaçlara ve doğum yerine göre (jus soli) belirlendiği kapsamlı bir göç politikasına sahip liberal bir refah rejimi olarak tanımlar. Almanya'ya ise, hakların çalışma ve soya göre (jus sanguinis) belirlendiği ayrımcı bir göç politikasına sahip tutucu bir refah rejimine sahip olarak tanımlar. Üçüncü refah kategorisini ise hakların vatandaşlığa ve ikamete dayalı (jus domicili) olduğu sosyal demokrat bir refah rejimine sahip İsveç'i örnekler (Sainsbury, 2006, s. 231). Hak tanıma konusunda her biri farklı kriterlere sahip olan bu üç refah rejimi, farklı ulus devletlerinin evrensel yasaları nasıl yorumladıklarını, nasıl geliştirdiklerini ve göçmenlere, özellikle de sığınmacılar ve mültecilere nasıl uyguladıklarını anlamak için faydalı bir taslak oluşturur. Hem Hugman ve arkadaşları (2010) hem de Pirjola (2009) uluslararası ve ulusal insan hakları konularındaki uyumsuzlukları incelemek için bu analizi kullanırlar. Hugman ve diğerleri, bunu sosyal hizmet uzmanlarının içinde buldukları duruma uygularlar ve “bütün insanların haysiyetli bir yaşam sürme hakkı ve ayrımcı ulusal sosyal vatandaşlık kavramları arasındaki çelişkiye” dikkat çekerler (Hugman ve diğerleri, 2010, ss. 637–638).

Sosyal hizmetin profesyonelleşmesi artan taleplerden, sosyal hizmet uzmanlarının ve meslektaşlarının beklentilerinden bağımsız bir şekilde gerçekleşemez (Maidment, 2013). 2001'de IFSW ve Okul Sosyal Hizmetleri Uluslararası Derneği, sosyal hizmeti “sosyal hizmet insanların çevreleri ile etkileşime geçtikleri noktalarda olaya dâhil olur. İnsan hakları prensipleri ve sosyal adalet sosyal hizmetin temelidir.” şeklinde tanımlamıştır (IFSW, 2012, s. 1). İşte bu yüzden iyi bir sosyal hizmet uzmanının, mültecilerle ilgili olduğu için ve devlet politikalarını anlamak için insan hakları yasaları hakkında bilgi sahibi olması beklenir. Bu onlara alanlarındaki uygulamalar konusunda yasal bir dayanak sağlayacaktır. Uzmanların uluslararası anlaşmalardan, toplantılardan ve mültecilerin durumunu ilgilendiren durumlardan haberdar olmaları gerekmektedir. Böylece onları daha iyi ve etkili savunabileceklerdir.

İnsan hakları yasaları, sosyal hizmet uzmanlarının müracaatçıları savunmalarında temel bir kaynaktır. Hugman ve diğerleri (2010) tarafından da öne sürüldüğü gibi özellikle mülteciler söz konusu olduğunda, sığınmacıları ve mültecileri dışarıda bırakmaya çalışacak ulusal ya da bölgesel yasa ve politikalara karşı sosyal hizmet uzmanları güçlü bir destek oluşturacaktır.

Öncelikli olarak sorunlarla ve özel ilgi grupları ile çalışan Sosyal Hizmet mesleği göçmen ve sığınmacı birey ve gruplarla yoğun olarak çalışmalıdır. Çünkü bu birey ve gruplar da özel gereksinime ihtiyaçları vardır. Hayatlarını kendi başlarına sürdürmek için güçlükler yaşayan bu dezavantajlı grubun desteğe ihtiyacı vardır. (Demirbilek ve Keskin, 2016). Tomanbay'a (2013) göre sosyal sağlıklarını kaybeden göçmenlerle çalışabilecek en uygun meslek sosyal hizmettir.

“Sosyal hizmet aynı anda hem birey hem de bireyin çevresi (kişiyi çevreleyen sosyal ve fiziksel yapılar, insanı ve diğer canlıları etkileyen süreçler) ile ilgilenir” (Sheafor ve Horejsi, 2014, s. 27),

Bu anlamda diğer yardım mesleklerinden ayrılmaktadır. Tomanbay' a göre sosyal hizmet uzmanlarının birbiriyle bağlantılı birçok boyutu bir arada ele almalarını gerekmektedir. Uzmanlar göçmenlerin sorunlarının çözümünde diğer müracaatçılarda olduğu gibi her türden destek ve koruma, gerekli rehabilitasyon, tedavi ve bakım hizmetlerini belirli insani değerler, bilimsel ve mesleki kural, ilke ve bilgiler doğrultusunda yerine getirirler (Tomanbay, 2013).

“Göçmenler için sosyal hizmetler kendi kendilerine yetebilme, karşılaştıkları acil sorunları çözebilme ve aynı zamanda da emniyet duygusu inşa edebilme becerilerini geliştirmeye odaklanır” (BMMYK, 1994, s. 7–8).

Türkiye’de Suriyeli göçmenler için henüz sistemli bir sosyal hizmet sunumu oluşturulamamıştır. Suriyeliler Türkiye’de çok boyutlu sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sebeple sistemli bir müdahaleye ihtiyaç vardır. Sistemli bir müdahale ise konuyla ilgili farklı meslek gruplarının birlikte çalışmasıyla gerçekleştirilebilir. Bu hususta, hukukçulara, siyaset bilimcilerine, doktorlara, psikologlara, eğitimcilere, sosyologlara ve sosyal hizmet uzmanlarına büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

Suriyeli göçmenlerle çalışırken hak temelli yaklaşım benimsenmelidir. Göç edip sığınmak bir insan hakkıdır ve Suriyeli göçmenlerin tüm insanlar gibi onurlu muamele görmeye ve kimseye muhtaç olmadan korunarak insanca yaşamaya hakları vardır.

“Hak temelli yaklaşımda söz konusu olan; bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak bir anlamda haklarını yerine getirmektir. Böylece hak temelli yaklaşım adaletsizliği, eşitsizliği ve ihmal edilmişliği ortadan kaldırır. Hak temelli bir yaklaşım bu hizmeti *hayır* için yapmaz, o kişinin buna *hakkı* olduğu için yapar” (Tufan ve diğerleri, 2009, s. 77).

### 1.4.3. Göçmenlerle İlgili Sosyal Hizmette Çocuklarla İlgili Tartışmalar

Uygulamalı bir bilim olan sosyal hizmetin ruhuna uygun olarak göçmen çocukların ihtiyaçları tespit edilerek ihtiyaçlarına yönelik müdahaleler yapılır. Bu ihtiyaçlar ise eğitim sistemine ve sağlık hizmetlerine erişim, hukuki ve psiko-sosyal destek ihtiyacı, asgari beslenmenin ve güvenli bir yerde barınmanın sağlanması ihtiyacı, çocukların gerek aile içi ve dışındaki her türlü şiddete karşı korunması ihtiyacı, çocuk işçiliğinin önlenmesi ve çocukların mesleki eğitime dâhil olarak kaçak çalıştırılmasının önlenmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi ihtiyacı olarak sıralanabilir (Atasü-Topcuoğlu, 2014).

Göçmen çocuklarla ilgili sosyal hizmetin temel amacı çocuğun iyilik halinin sağlanmasıdır. Göçmenlerle sosyal hizmette çocuklara yönelik saha çalışmalarının temelinde ise çocukların okullaşması ve çocuk işçiliği konuları yer almaktadır.

Türkiye’deki göçmen çocukların sorunlarının başında çocuk işçiliği yer almaktadır. Çocuk işçiliği okullaşma durumunu olumsuz etkileyen ana faktörlerden biridir.

“Özellikle çocuk, refakatsiz göçmense ve tespit edilip hakkında koruma kararı alınmamış ise, yani tek başına hayatta kalmaya çalışıyor ise, çocuk işçiliği, bir yoksullukla mücadele ve hayatta kalma stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayatta kalmak için çalışmak zorunda kalan çocuklar, en kötü koşullardaki çocuk işçiliğine ve istismara çok daha açık bir risk grubu oluşturmaktadırlar” (Atasü Topcuoğlu, 2014, s. 96).

Türkiye’de çocuk işçiliğinin yanında tartışılan bir diğer önemli konu ise göçmen çocukların okullaşma durumudur. Eğitim hakkından yararlanan göçmen çocukların sayısının düşük olması, okula gidebilen çocukların ise dil sorunu yaşamaları ya da diğer

sorunlardan kaynaklı eğitimleri aksadığı için genellikle yaşlarının gerektirdiğinden daha küçük sınıflara devam etmek durumunda kalmaları okullaşma sürecinde karşımıza çıkan sorunlardır. Diğer yandan eğitime katılamamak genel bir sorun olmakla birlikte eğitime katılmak tek başına sorunları çözmektedir. Bu sorunları çözmek için genellikle öğretmenler bireysel inisiyatifleriyle sınırlı çabalar göstermektedirler. Göçmen çocuklar için Türkçe öğretimi, öğretmenlerin ise çok kültürlü ortamlarda çalışma gibi çeşitli konularda programlara ihtiyacı vardır (Atasü Topçuoğlu, 2014).

“Göçmen çocukların, gelişim ve yetişkinlik dönemlerindeki bio-psiko-sosyal sağlığı ve açık oldukları riskler, ilişkide oldukları sistemler ve yararlanabildikleri korunma mekanizmalarına göre değişmektedir” (Atasü Topçuoğlu, 2014, s.101).

Bu mekanizmalar sistem kuramına dayandırıldığında göçmen çocuklar çocuk, aile ve topluluk sistemi içinde ele alınmalıdır. Bu nedenle göçmen çocuklar için sosyal hizmet müdahalesi bu üç sistemi güçlendirecek şekilde tasarlanmalıdır (Atasü Topçuoğlu, 2014).

Göçmen çocuklarla çalışan sosyal hizmetin temel hedefi göçmen çocukları güçlendirmektir. Her çocuğun farklı boyutlarda ihtiyaçları vardır. Bu nedenle uygulamalarda tüm çocuklar için özel vaka bazlı değerlendirmeler yapılmalıdır. Müdahale stratejileri de çocukların en yüksek yarını gözeterek şekilde geliştirilmelidir. Diğer yandan çocuk haklarının sağlanması için göçmen çocukların aile sisteminin güçlendirilmesi gerekmektedir. Ailelerin güçlenmesi için de psiko-sosyal ve hukuki danışmanlık mekanizmaları oluşturulmalıdır.

Diğer yandan aile sistemi çocuklar için önemli olmasına rağmen ancak göçmen çocuklar aile içinde istismar veya ihmal gibi olumsuz durumlara maruz kaldıklarında tespit edilip korunmalarına yönelik mekanizmalar oluşturulmalıdır (Atasü Topçuoğlu, 2014).

Sosyal hizmet bireyin çevresiyle de ilgilenir. Göçmen çocukların ailelerinin yanında daha geniş çevreleri, yaşadıkları göçmen topluluklar da ele alınmalıdır. Göçmen toplumunun güçlenebilmesi, haklarının bilincinde olması, kendi sesini sivil toplumda duyurabilmesi önemlidir (Atasü Topçuoğlu, 2014). Göçmenlerle çalışan sosyal hizmet uzmanları: 1.) çocuk, aile, toplum sistemleri ve göçmenlerle ilgilenecek kurumlara yönelik bilgilendirme kampanyaları yapabilir. Böylece göçmen çocukların hakları ve bu haklara nasıl erişebilecekleri konusunda göçmenler bilgilendirilebilir. Göçmen çocukların hali

hazırdaki imkânlardan yararlanmaları sağlanabilir. 2.) Sosyal hizmet uzmanlarının göçmenler hakkında duyarlılıkların artırılması ve göçmen çocukların hakları konusunda bilgilendirilmesi ile kanunlar çerçevesinde aile-içi şiddetten çocukların korunabilmesi sağlanabilir, buna yönelik sosyal hizmet müdahaleleri gerçekleştirilebilir. 3.) Uzmanlar ve ilgili göçmenlere yönelik STK'lar aracılığıyla rehabilitasyon desteğine ihtiyacı olan çocuklara bu hizmetler sağlanabilir. 4.) Göçmen çocukların eğitim sistemine entegre edilmesi önemlidir. Bu nedenle okullardaki öğretmenlerin çok-kültürlü ortamlar konusunda bilgilendirilmeleri ve ilgili desteklenmeleri sağlanabilir (Atasü Topçuoğlu, 2014).

Diğer yandan yerel ve göçmen toplum arasında uyum sağlanması sosyal hizmet ve sosyal politika açısından önemlidir. Çünkü sosyal hizmet ve sosyal politika birey ve toplumun refahı ve yaşam kalitesi için çalışır. Bu nedenle entegrasyon, çok kültürlülük, birlikte yaşama başta göçmen çocuklar olmak üzere tüm toplumun haklarının sağlanması için sosyal hizmet ve sosyal politika gereklidir. Göçmen çocuklar için geliştirilecek sosyal politika ve hizmetler, mikro olarak göçmen çocuklara, mezzo olarak göçmen ailelere, makro olarak göçmen topluluklara hitap edebilecek şekillerde uygulanabilir olmalıdır.

Göçmen çocuklara yönelik sosyal hizmette yapılan tartışmaların temelini çocuğun iyilik hali olması yukarıda bahsedilmiştir. Çocuğun iyilik hali için de en önemli tartışmalar arasında çocuk işçiliği ve okullaşma sorunu olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu sorunların çözülebilmesi için en önemli yol okul sosyal hizmetidir. Bu nedenle bu tez çalışmasının bundan sonraki kuramsal tartışması okul sosyal hizmeti ve göçmen çocuklar üzerinde devam edecektir.

## **1.5. OKUL SOSYAL HİZMETİ VE GÖÇMEN ÇOCUKLAR**

Okul sosyal hizmeti uygulaması henüz Türkiye'de kamu okullarında uygulanmadığı için okul sosyal hizmetine ilişkin mevzuat ve alanyazın henüz gelişmemiştir. Bu nedenle bu doktora tezinde yoğun olarak dünyadaki uygulamalar üzerinde konu ele alınacaktır.

Gelişim ve psikoloji kuramlarına dayalı uygulamalar okul sosyal hizmetinin temel çerçevesinde yararlanılan uygulamalardır. Türk eğitim sisteminde okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri verilir ancak bu hizmetten farklı olarak okul sosyal

hizmeti ekolojik yaklaşım perspektifinde uygulamalar yapar (Ercan, 2018; Yeşilkayalı ve Meydan 2017; Yeşilkayalı, 2017; Yeşilkayalı ve Bölükbaşı, 2017; Özkan ve Kılıç, 2014).

### **1.5.1. Okul Sosyal Hizmet Tanımı**

Sosyal hizmet mesleği, başta sosyal adalet olmak üzere bireylerin yaşam kalitesini artırarak bireylerin, grupların ve toplumların potansiyelini geliştirmeye adanmıştır. Sosyal hizmet çalışanları bu hedefleri toplumda bulunan engellere, eşitsizliklere, adaletsizliklere karşı çalışmalar yaparak kişisel sıkıntı ve kriz anlarına aktif müdahaleler yoluyla ulaşmaya çalışır. Bunları sosyal, ekonomik ve siyasi kaynaklara eşit ulaşabilmeyi başarmak için bireyler, gruplar ve topluluklarla çalışarak kişilerle kendi entelektüel, fiziksel ve duygusal potansiyellerini gerçekleştirmek için çalışmalar yaparlar (Sosyal Hizmet Hakkında, AASW, 2004).

Okul sosyal hizmeti ise “eğitim olanaklarından çocuğun en üst düzeyde yararlanması, psiko-sosyal açıdan sağlıklı bir gelişme gösterebilmesi ve kapasitesini mümkün olan en iyi düzeyde kullanmasına olanak yaratılması amacıyla okullarda çocuklara ve ailelerine yönelik yürütülen sosyal hizmet uygulamaları olarak tanımlanmaktadır.” (Duman, 2014).

### **1.5.2. Okul Sosyal Hizmetinin Amacı**

Sosyal hizmet mesleğinin uygulama amaçları, ABD Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW)<sup>6</sup> tarafından 4 madde ile kavramsallaştırılmıştır (National Association Social Workers 2002). Tüm sosyal hizmet uygulama alanları için bu maddeler geçerli amaçlardır. İnsanların gelişimsel süreçlerini onların potansiyellerini açığa çıkaracak şekilde destekleyerek yaşamlarındaki karşılaştıkları sorunlarla karşı dayanaklıklarını artırmak ve bunlarla başa çıkmalarını sağlamak bu amaçların başında gelir. İkinci amaç, ihtiyaç halinde kaynak ve hizmetler ile bireyleri buluşturmadır. İnsanlığa hizmet verip onlara kaynak sağlayan kuruluşların insan hak ve onuruna yaraşacak ve daha etkili bir biçimde çalışmalarını sağlamak üçüncü amaçtır. Son amaç ise özgürlüklerin, insan haklarının, eşitliğin ve toplumun iyilik halinin gerçekleşip daha fazla sağlanması için sosyal politikaları geliştirerek bireylerin haklarının ve onlara sağlanan kaynakların genişletilmesidir (Ercan, 2018; Turner, 2017; Özkan ve Selcuk, 2016; Adams ve ark ,2015; Sheafor ve Horejsi, 2014; Zastrow, 2013).

---

<sup>6</sup> ABD’de sosyal hizmet mesleğinin gelişimindeki en önemli örgüt

### 1.5.3. Okul Sosyal Hizmet Uygulaması

Okul sosyal hizmeti yıllar boyunca sosyal değişimlere, değişen kaynak ortamlarına sahip yeni hükümet politikalarına ve profesyonel teori ve uygulama gelişimlerine ayak uydurmuştur ancak temelinde her zaman öğrencilerin okulda akademik ve kişisel öğrenme potansiyellerini her yönden desteklemeyi barındırmıştır.

Okul sosyal hizmeti, başarılı öğrenme sonuçlarına ulaşmayı kolaylaştırmak için engel ve eşitsizlikleri kaldırarak okul içinde öğrencilere odaklanır. Bu rolü yönüyle eşsiz bir meslektir. Okullardaki öğrencilerin farklı ve çeşitli becerileri ve ihtiyaçları vardır. Bütün öğrencilerin fiziksel, duygusal, entelektüel ve sosyal yaratıcı gelişimlerinin bütününe destekler. Gençlerin toplumdaki rollerinden memnun olmalarını sağlamayı ve toplumdaki kaynaklara adil ulaşmalarına sahip olmalarını sağlamaya çalışır.

Okul sosyal hizmet uzmanlarının, öğrenci, okul kurumu ve müfredat, akranlar, aile, çevre ve daha geniş toplum ara yüzündeki bireylere, gruplara ve topluluklara erişimlerinin ve çalışma fırsatlarının olması açısından eşsizdirler. Okulda verilen her sosyal hizmet okul sosyal hizmeti olarak düşünülmemelidir. Verilen bir hizmet sadece birincil amacı öğrencinin öğrenme potansiyelini geliştirmek olduğunda ve belirli uygulama yöntemleri kullanıldığında okul sosyal hizmeti olur. “Bu yüzden okul sosyal hizmet uzmanlarından bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenir.” (AASW, 2008, s.8) (EK-6 da detaylı olarak bu bilgi ve beceriler Avusturalya Okul Sosyal Hizmeti Başlığı altında verilmiştir). Bunlar;

- “Öğrenci/Aile/Okul Personeli ile Doğrudan Uygulama” (AASW, 2008, s.16),
- “Okul Sosyal Hizmet Yönetimi” (AASW, 2008, s.22),
- “Okul Gelişimi ve Sistem Değişimi” (AASW, 2008, s.27),
- “Eğitim, Okul ve diğer Politikalar” (AASW, 2008, s.32),
- “Eğitim, Aile, Çocuk/Genç Konularında Araştırma” (AASW, 2008, s.36),
- “Eğitim ve Profesyonel Gelişim” (AASW, 2008, s.38).

Okul sosyal hizmeti, mesleğin özelleştirilmiş alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul sistemi ve öğrenci hizmetleri ekibine eşsiz bilgi ve beceri kazandıran okul sosyal hizmet uzmanları, olumlu davranış desteği sunarak davranış sorunlarıyla ve

akıl sağlığı sorunlarıyla ilgilenir, öğrencilere akademik ve sınıf desteği ile ailelere, öğretmenlere ve idarecilere danışmanlık hizmeti verirler. Ayrıca bireysel ya da grup terapisi sağlayabilen eğitimli akıl sağlığı çalışanları olarak da adlandırılırlar. Okul sosyal hizmet uzmanları, okulun öğretmeyi, öğrenmeyi ve yeterlilik ve özgüvene ulaşmayı sağlamak olan misyonunu daha da ileriye taşımada faydalıdırlar. Okul sosyal hizmet uzmanları, okul bölgeleri tarafından özellikle ev, okul ve toplum iş birliğinin öğrenci başarısında anahtar rol oynadığı yerlerde bölgelerin akademik misyonlarına ulaşmalarını sağlamak için tutulurlar (School Social Work Association of America, 2017).

Günümüzde çocukların öğrenci rollerini olumsuz etkileyen birçok sosyal etken mevcuttur. Aile değişim içerisindedir ve istikrarlı bir hale gelene kadar da çocukların, ne şekilde olursa olsun, karşılanmayan fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını öğrenme ve okula alışma becerilerini engellemeye devam etmektedirler. Bu yüzden günümüzde okullarda sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul Sosyal Hizmet Uzmanları, kişilere okullarına ve/veya topluma sosyal, duygusal ve yaşam açısından ayak uydurmaları konusunda hizmetler sunan, sosyal hizmet alanında diploma sahibi eğitimli akıl sağlığı çalışanlarıdır. Okul sosyal Hizmet Uzmanları, ev, okul ve toplum arasında öğrencilere, ailelere ve okul personeline öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarını desteklemek ve artırmak için doğrudan ya da dolaylı hizmetler sağlayan bağlantıdır (School Social Work Association of America, 2017).

#### **1.5.4. Okul Sosyal Hizmetinin İşlevleri**

Çocukların okuldaki başarısını artırmak için çocukları destekleyici uygulamalar yapan Okul sosyal hizmeti çocukların akademik ve sosyal gelişimlerin sağlıklı bir ortamda gerçekleşmesini, tüm çocukların kaynak ve imkânlarla ulaşabilmeleri için çalışır. Okullarda önemli işlevlere sahip olan okul sosyal hizmeti öğrencilerin kaynaklarla ulaşmasını sağlayarak eğitim hayatları boyunca potansiyellerini artırmaya yönelik çalışmalar yapar. Genç müracaatçıların yaşamlarına dokunan okul sosyal hizmeti öğrencileri çevresi içinde ele alıp ihtiyaç durumunda özel müdahaleler gerçekleştirir. Öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarını artırmak için okulların fiziki koşullarını, okulların eğitim ortamlarını ve yönetim yapısını organize eden okul sosyal hizmeti öğrencilerin aile, akran ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini düzenlemelerinde aktif rolleri vardır. Sosyo-ekonomik kaynaklara ulaşmaları için öğrencilere aracılık yapar. Okul



sosyal hizmetinin temel hedeflerinde öğrencilerin okula devam etmeleri, okul başarılarının ve iyilik hallerinin artırılması yer almaktadır. Özellikle okul ortamında uyum sorunları yaşayan, risk altındaki, ekonomik güvencesi olmayan, desteklenmeye ve savunulmaya ihtiyacı olan çocuklar için gereklidir (Ercan, 2018; Roth ve ark., 2016; Costin, 1969; Aktan, 2016; Özkan ve Kılıç, 2014; Dupper, 2011; Özbesler ve Duyan, 2009; Openshaw, 2008; Duman, 2000; Fraser ve ark.,1999; Costin, 1969).

Okul sosyal hizmetinin işlevleri genel olarak 5 başlık altında özetlenirse;

#### **1.5.4.1. Yönetim ve Sosyal Politika Üreticiliği İşlevi ile İlişkili Etkinlikler**

- Hizmet sürecinde öğretmen-yönetici desteklemek (Jarolmen, 2017),
- Araştırma projelerine öğretmen-yönetici katılımını sağlamak (Costin, 1969),
- İhtiyaç durumunda ders müfredatlarına içerik eklemek (Openshaw, 2008),
- Aktivite ve program düzenlemek (okul sonrası) (Ercan, 2018; Dupper, 2011),
- Öğrenci, aile ve okul çalışanları için çok yönlü hazırlanan eğitim programı planlandığında, değerlendirildiğinde ve uygulandığında süreç için görüş bildirerek katkı vermek (Ercan, 2018; Özbesler ve Duyan, 2009),
- Yeni perspektif ve bulgulara ilişkin okul ortamında yayınlar yapmak (Ercan, 2018; Özbesler ve Duyan, 2009),
- Başta öğretmenler olmak üzere okul çalışanlarının çalışma ortamlarının iyileştirilmesi için çalışmalar yapmak (Ercan, 2018; Dupper, 2011; Costin, 1969),
- Biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan gerekli olan destekleyici ve eğitici program uygulanması ve yapılandırılması görevlerinde aktif olmak (Özbesler ve Duyan, 2009; Ercan, 2018, s. 39).

#### **1.5.4.2. Çocuğa ve Ebeveynine Yönelik Vaka Çalışmaları**

“Okul sosyal hizmet uzmanı, uygun sosyal hizmet yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencinin eğitim-öğretim sürecine etki edebilecek yaşam durumları ile çalışarak, bireysel ve sosyal grup çalışmaları uygulayarak öğrenciye direkt olarak hizmet sağlar.” (Özbesler ve Duyan, 2009, akt. Ercan, 2018, s. 39).

Bir sorun tespit edildiği zaman, sosyal hizmet uzmanları psikolojik, sosyal veya psikiyatrik vaka durumlarında konsültasyon yapmakla, gelişim sürecinde çocuğun

deneyimi ve evdeki davranışları hakkında ebeveynlerin bilgisini almakla, çocuğun durumuna ilişkin olarak okul çalışanları ve diğer uzmanlar ile konsültasyon yapmakla ve vaka durumuna göre müdahale planı geliştirmekle yükümlüdürler (Ercan, 2018; Yeşilkayalı ve Meydan, 2017; Aktan, 2016; Aykara, 2010; Openshaw, 2008; Duman, 2000; Costin, 1969).

#### **1.5.4.3. Çocuğa ve Ailesine Yönelik Eğitim Danışmanlığı**

Eğitim danışmanlığı kapsamında: 1) çocukların dersi anlayıp öğrenmesi ve değerlendirebilmesiyle ilişkili olarak akademik başarıyı etkileyen duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının mesleki görüşme teknikleriyle ele alınıp değerlendirilmesi, 2) çocuk doğası üzerinde okul otoritesinin etkisinin yorumlanması, 3) çocuk üzerinde ebeveyn otoritesinin tanımlanması, 4) okulun çocuk üzerindeki akademik ve sosyal beklentisinin netleşmesi, 5) eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için çocuğun yönlendirilmesi ve 6) çocukta kendisi hakkında duygusal ve bilişsel farkındalık kazanmasına yardımcı olunması için çalışılır (Özbesler ve Duyan, 2009; Costin, 1969; Openshaw, 2008; Dupper, 2011; Jarolmen, 2017; Ercan, 2018).

#### **1.5.4.4. Koordinasyon ve İş Birliği**

Okul SHU ev, okul ve toplum sistemleri arasında bulunan ilişki bağına dikkat ederek çocuk üzerindeki etkisi olan bu bağlar arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışıp bu bağlar arasında iş birliğini sağlamaya çalışır (Ercan, 2018; Costin, 1969; Özbesler ve Duyan, 2009; Openshaw, 2008; Özkan ve Kılıç, 2014).

#### **1.5.4.5. Okul Ortamında Savunucu**

Okul sosyal hizmet uzmanları karmaşık sistemleri anlayarak okul bürokrasisinde çocukların haklarını koruyarak savunuculuk yaparlar. Ayrıca, çocukların aile sisteminde olan sorunlarının çözümünde ailelerle kamu ve sivil toplum kuruluşları arasında aracılık yaparak çocukların sağlıklı koşullar altında yetişmesinin sağlanması için çalışır. Çocukların yasalara, kurallara ve düzenlemelere uyum sağlayabilmesi ve bu uyumu sağlayabilecek duygusal, eğitsel, sosyal veya maddi ihtiyaçlarının sağlanması için savunucu role bürünerek maksimum seviyede çocukların uyumu için mesleki çalışmalar yapar (Ercan, 2018; Costin, 1969; Openshaw, 2008; Zastrow, 2013; Aktan, 2016; Özbesler ve Duyan, 2009).

### **1.5.5. Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Sağladığı Bazı Özel Hizmetler**

#### **1.5.5.1. İlgili Hizmetler**

- Bireysel Eğitim Planlama Toplantıları'nın yanı sıra özel eğitim değerlendirme toplantılarına katılmak
- Çocuğun yaşam koşullarında (okul, ev, toplum) okula alışmasını etkileyen sorunlar üzerine çalışmak
- Engelli çocuklar için sosyal ve gelişimsel bir tarihçe hazırlamak
- Danışmanlık (grup, bireysel ve/ve ya aile)
- Çocuğa dâhil olduğu eğitim programında mümkün olduğunca verimli bir öğrenme sağlamak için aile, okul ve toplum kaynaklarını harekete geçirmek
- Olumlu davranış stratejileri geliştirmede yardımcı olmak

#### **1.5.5.2. Öğrenci Hizmetleri**

- Kriz müdahalesinde bulunmak
- Akademik başarıyı artırmak için müdahale stratejileri geliştirmek
- Anlaşmazlıkların çözümü ve öfke kontrolü konusunda yardımda bulunmak
- Çocuğun uygun sosyal etkileşim becerileri geliştirmesine yardım etmek
- Çocuğa kendisini ve diğerlerini anlamada yardımcı olmak

#### **1.5.5.3. Aile/Ebeveyn Hizmetleri**

- Çocuklarının okula alışmalarındaki desteklerini kolaylaştırmak için ailelerle beraber çalışmak
- Çocuğun okul ve toplumda daha verimli olmasını sağlamak için aile için stresi hafifletmek
- Özel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik programlara ulaşmalarında ailelere yol göstermek
- Ailelere okul ve toplum kaynaklarına ulaşmalarında ve onları kullanmalarında yardım etmek

#### **1.5.5.4. Okul Personeli Hizmetleri**

- Personele öğrencinin performansını ve davranışını etkileyen faktörleri (kültürel, toplumsal, ekonomik, ailesel, sağlık gibi) daha iyi anlamaları için gerekli bilgileri sağlamak
- Akıl sağlığı sorunları olan öğrencileri değerlendirmek
- Personel hizmet içi eğitim programları geliştirmek
- Davranış yönetimi konusunda öğretmenlere yardım etmek
- Personele doğrudan destek sağlamak

#### **1.5.5.5. Okul Toplum Bağlantısı**

- Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için toplum kaynaklarını edinmek ve koordine etmek
- Okulların sosyal kurumlar ve akıl sağlığı kurumlarından yeterli desteği almalarına yardım etmek
- Öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni ve iyileştirilmiş toplum/okul hizmetlerini desteklemek
- Sistemin her bir çocuğun ihtiyacına verimli bir şekilde karşılık vermesine yardım etmek

#### **1.5.5.6. Bölge Hizmetleri**

- Üstün zekâlı öğrenciler için eğitim programları geliştirmek ve uygulamaya yardım etmek
- Okulu bırakan, okuldan kaçan, ihmalkâr öğrenciler için alternatif programlar geliştirmek
- Çocuk istismarı ve ihmali belirleyip bildirmek
- Okul yasaları ve okul politikaları konusunda danışmanlık sağlamak
- Çoklu kaynak gereken öğrenci ve aileler için vaka yönetimi sağlamak

Günümüzde okul sosyal hizmet uzmanlarının uluslararası etkinlikleri takip edebilmeleri için oluşturulmuş “International Network for School Social Work” isimli uluslararası bir ağ mevcuttur. Bu ağa üye 53 ülke bulunmaktadır. Bu ülkeler arasında ABD, Bulgaristan, Curaçao, Çin, Gana, Guyana, Güney Afrika, Güney Kore, Hindistan, İsveç, İsviçre, İzlanda, Jamaika, Litvanya, Liechtenstein, Lüksemburg, Macaristan, Makedonya, Malta, Mauritius, Moğolistan, Suudi Arabistan, Vietnam, Yeni Zelanda ve Yunanistan gibi ülkeler bulunur.

Okul Sosyal Hizmet Uzmanları için Uluslararası Ağ’ın hedefleri:

1. Dünya genelinde okul sosyal hizmeti ile ilgili bilgi sağlamak,
2. Okul sosyal hizmet birlikleri arasında bir bağ oluşturmak ve bu bağı kuvvetlendirmek.

International Network (Uluslararası Ağ) okul sosyal hizmet uzmanlarını öğrencilerin okula devam edip iyi birer öğrenci olmalarına yardım eden profesyoneller şeklinde tanımlamıştır. Uluslararası Ağ da okul sosyal hizmet uzmanlarının vermiş olduğu hizmetleri aşağıdaki gibi özetlemiştir.

1. Özel eğitim alması gereken öğrencilerin değerlendirmek ve teşhislerini yapmak,
2. Sosyal sorunları ve akıl sağlık sorunları yaşayan öğrencilerin bireysel ve grup terapilerini/danışmanlıklarını/rehberliğini yapmak,
3. Öğrenci destek programları hazırlamayı ve tüm öğrenciler için destek sağlamak,
4. Kriz yönetimi,
5. Yoğun olan ebeveynleri telefon ve ev ziyaretleri ile sürece katılımlarını teşvik etmek,
6. Sistemlerin başarıyla ilerlemesini sağlamak, sistemlere yol göstermeyi ve öğrenci ve ailesi için kaynak erişimini sağlamak,
7. Öğretmenlerle iş birliği yapmak.

Okul sosyal hizmet uzmanlarının okuldaki çocuk üzerine özel bir eğitimden geçerek istihdam edilmeleri gerektiğini savunan Ulusal Ağ, okul sosyal hizmet uzmanlarını çocuklara okul, aile ve toplum içindeki sorunlarını çözmelerine yardım eden bir meslek olarak lanse etmiştir. Karşılaşılan sorunları çözmek için de çocuklarla, ergenlerle, ailelerle, öğretmenlerle ve diğer okul çalışanlarıyla birlikte çalışmalarda bulunarak hizmet verilmektedir. Ulusal Ağ; ayrıca okul sosyal hizmet uzmanlarının, öğrencilerin

akademik başarılarına ve sosyalleşmelerine yardım eden, okul ve aile arasında bir bağlantı/köprü gibi hareket eden, gerektiğinde sivil toplum kuruluşlarını yönlendiren, kriz durumlarında yardım eden ve krizi önleyici programlar sağlayan bir meslek olarak mesleğin özelliklerini sıralamıştır.

### **1.5.6. Okul Sosyal Hizmetinin Müdahale Dereceleri**

Aşağıdaki okul sosyal hizmeti kapsamında verilen bazı hizmet örnekleri verilmiştir ancak çoğu okul sosyal hizmet etkinliğini herhangi bir derecede kullanmak gerekebilir.

#### **1.5.6.1. Önlem**

Ebeveyn bilgilendirmeleri ve eğitim; öğrenci refah politikalarını, rehberlik çerçevelerini, programlarını, stratejilerini ve etkinliklerini geliştirme, öğretmenler için profesyonel gelişim sağlama, öğrenci sıkıntılarını araştırma, toplum hizmet planlaması.

#### **1.5.6.2. Erken Müdahale**

Grup çalışması (özel gereksinimi olan öğrencilerle); aile ve öğretmen danışmanlığı, sosyal hizmet ve danışma, ihtiyaçları karşılamak için yenilikçi programlar geliştirme, öğrenci destek uygulamaları, okul politikalarını gözden geçirilme.

#### **1.5.6.3. Müdahale**

Öğrenci-öğretmen için danışmanlık ve sosyal hizmet; okul için politika geliştirme, krize müdahale, kritik olay yönetimi, topluluğa özgü kriz yönetimi, diğer hizmetlere yönlendirme.

### **1.5.7. Okul Sosyal Hizmet Uygulamasının Teorik Temeli**

Okul sosyal hizmet uzmanları, mesleğinin temelindeki bilgi ve anlayışlara sahip olmalıdır. Örneğin; eğitim süreci hakkında özel bilgi ve anlayış, okul ve okul sistem politikaları ve düzenlemeleri hakkında bilgiler.

Okul sosyal hizmetinin teori temelini sürekli gelişen sosyal hizmet mesleği ve diğer disiplinlerden edinilen bilgiler oluşturmaktadır. Alanla ilgili araştırma ve bilgiler okul sosyal hizmet eğitiminin ve okul sosyal hizmet uzmanlarının profesyonel gelişimleri için oldukça önemlidir. Bu faaliyet alanları şunlardır:

- Toplum, toplumun nasıl geliştiğini ve organize olduğu konusunda bilgi sahibi olmak. Bu bilgiye sahip olmak için başta sosyoloji ve sosyal teori olmak üzere

antropoloji, ekonomi, tarih ve siyasal bilimlerin sağladığı ana kavramları anlayabilmek ve bu kaynakların siyasi-ekonomik dağılımlarına nasıl katkı sağladıklarının farkında olmak gerekir. Örneğin Güneydoğu Anadolu Bölgesinin kültür ve tarihini anlamak bu toplum bilgisinin önemli bir bileşenidir.

- Sosyal refah düzenlemeleri, bunların tarihleri ve organizasyonları ile yaşadığımız ülkenin yasaları hakkında bilgi sahibi olmak. Sosyal hizmetin hedefi yaşam kalitesini artırmak ve her bir bireyin, grubun ve topluluğun tam potansiyelini geliştirmek olduğu için dezavantajlı gruplara, toplumda özellikle de ırk, etnik yapı, kültür, cinsiyet, yaş, engellilik, sınıf ve cinsel yönelim konusunda dezavantaj ve baskılara neden olan sosyal yapı ve ideolojilere ayrıca ilgi gösterilir ve dikkat edilir.
- Eğitim tarihi, uygulamaları ve politikaları konusunda bilgi sahibi olmak. Bu konu şu anki işveren politikalarını ve düzenlemeleri, öğrencilerin eğitim seçeneklerine etki eden hükümetlerin kanunları, mevcut müfredat, öğretme ve öğrenme yaklaşımları, okul ortamında profesyonel ekip çalışması süreçleri, çeşitli örgütsel yapılar ve okullar ile işveren kurumlar içerisindeki yetkililerin işlevlerini kapsar.
- İnsanların büyüme, gelişime ve davranışlarını etkileyen biyolojik etmenler, sosyal öğrenme teorileri, sosyal etkileşim teorileri, engelli ya da sakat öğrencilere ait özel ihtiyaçları bilmek, grup ya da birey psikolojisi/terapisi konusunda bilgi sahibi olmaktır.
- Özellikle de insan davranışı ve kişilik gelişimini de kapsayan çocuk ve genç bireylerle alakalı psikoloji, yaşam döngüsünün aşamaları, değişimleri ve geçişleri, aile ve sosyal ağ, fiziksel sağlık ve hastalıklar, akıl sağlığı ve hastalıkları, engellilik, hassasiyet ve güçlü olma konularında bilgi sahibi olmak.
- Sosyal hizmet müdahalesinin değer temeli ve ana yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmak: bireysel ve aile sosyal çalışmaları, grup çalışmaları, politika geliştirme, okul ve toplum organizasyonu, araştırma ve bunların okul sosyal hizmetine yönelik nasıl bir derleme yaklaşımı altına alınabileceğini bilmek.

#### **1.5.8. Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarındaki Karşılaşılan Yaygın Sorunlar**

Okul öğrenimleri boyunca öğrenciler birçok değişim yaşarlar; örneğin, büyümeleri süresince çocukluk ve ergenlik gelişimlerinin aşamaları, ilk ve ortaokul öğrenimlerinin ilk yılları, yeni bir okula gitme, aileden ayrılma, değişen roller ya da yer değiştirmeler,

değişen öğretmenler. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin öğrenme ortamına alışma becerilerini etkileyebilecek değişimlerle başa çıkmalarına yardımcı olacak bir ortam oluşturmaya çalışırlar.

Okul sosyal hizmet uygulaması müdahale alanlarındaki sorunlar aşağıda verilmiştir:

### **1. Kişisel, Duygusal ve Sosyal Gelişim**

Aile değişimi, keder ve kayıp, akıl sağlığı, anti-sosyal davranışlar, sosyal ilişkiler; akran zorbalığı, çocuk adaleti, kültürel ve etnik farklılıklar, mülteci/göçmen öğrenciler, travma ve kriz müdahalesi, çocuk adaleti, kişisel gelişim becerileri, örneğin, öfke kontrolü, sorun çözme.

### **2. Aile Sorunları**

Fakirlik, konut sorunu, ihmal veya istismar, aile içi şiddet, okul ve evde sorunlu davranışlar, kısıtlı topluluk bağlanmaları, alkol ve diğer ilaç bağımlılığı, geçici durumlar.

### **3. Okul Sorunları**

Engel durumu, devamsızlık, müfredat, ev-okul-topluluk bağlantı kopuklukları.

#### **1.5.9. Okul Sosyal Hizmet Uygulamasının Bilgi ve Beceri Temeli**

Okul sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmet bilgi ve becerilerini okul ortam alanında uygularlar. Her bir öğrencinin eğitimde başarı sonuçları elde etmesinin kişisel, ailesel, sosyal, siyasal ve ekonomik etmenlerden etkilendiğinin farkında olmak okul sosyal hizmetinin bir gerekliliğidir. Bölgesel ve sistemik; kişisel ve ortak gibi etkileşimli ikili odak analizleri, sosyal hizmet uygulamaları ve teorisini yardım odaklı diğer mesleklerden ayırır.

Sosyal hizmet uygulamalarının özel bir alanı olan okul sosyal hizmet uygulamaları bilgisi doğal olarak aşağıdakileri kapsar:

- Ekolojik sistem çerçevesi açısından insan yaşamı üzerindeki nedensel etkileri çevreleyen çoklu analiz dereceleri,
- Hem öğrenci zorluklarına hem de kamu sorunlarına değinen aşağıdakileri de kapsayan bütün sosyal hizmet müdahale yöntemleri:



### **1. Sosyal Çalışma**

Çocuk ya da genç birey, ebeveyn/koruyucu, okul personeli ile bireysel danışmanlık; aile danışmanlığı, savunma, danışma, öğrenci ve aileleri toplum kaynaklarına bağlama, kişisel/aile kriz müdahalesi.

### **2. Grup Çalışması**

Ebeveyn eğitimi, terapötik grup çalışması, kişisel ya da sosyal beceriler, öğrencilere yönelik eğitim grupları.

### **3. Topluluk Gelişimi**

Öğretmenler için mesleki gelişimi sağlama, sosyal eylemler, daha büyük topluluklarla bağlantı kurma, öğrenci refahı, okul müfredatı ve sosyal politika analizi ve geliştirmesi.

### **4. Kritik Olay Yönetimi**

İnsanları travmatik olaylardan ya da olağanüstü durumlardan nasıl etkilendiklerinin farkında olma, okul acil durum planlaması, danışmanlık ve destek sağlama, iyileşmeyi kontrol etme ve planların evrilmesi.

### **5. Araştırma**

Uygulamalar konusunda alanyazında bilgi taraması yapma; araştırma çalışmalarının değerlendirilmesi, sosyal politikaların değerlendirilmesi, araştırma projelerinin planlanması ve uygulanması ve okul sosyal hizmet uzmanlarının kendi uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri.

### **6. Yönetim**

Kayıtların tutulması, yönetim, program geliştirme ve koordinasyon, bireysel uygulamaların ve verilen örgütsel hizmetlerin değerlendirilmesi, personel alımı, eğitimi ve teftişi.

- Okul sosyal hizmeti, çocukların ya da genç bireylerin kendi dünyaları içindeki deneyimlerini onların bakış açılarından görebilmek için onlarla iyi iletişim kurabilme ve özellikle onları iyi dinleyebilme becerisini; çocuk ya da genç bireyin alt kültür etkilerini anlayabilmeyi ve yetişkinlerin baskın olduğu okul, aile ve diğer sistemlerde çocuk ve genç bireyleri savunabilme becerisini gerektirir.

- Uygulama becerileri, çocuk ve yetişkinler konusunda kişiler arası ve iletişimsel becerileri; eleştirel ve yansıtıcı düşünme ve analiz becerilerini, veri toplama ve veri yönetimini, uzlaşma ve aracılık becerilerini içerir. Ayrıca okul sosyal hizmet becerileri için öğretmen, idareci veya diğer meslek çalışanlarıyla görüşmeye ihtiyaç duyulur.
- Değerlendirme yaparak özel öğrenci durumlarına hitaben en uygun müdahale yöntemine karar verebilme ve sosyal hizmetin özünde olan bu tür yargıları verebilme becerisi gereklidir.
- Sosyal hizmet mesleğinin etik kurallarına bağlılığı da kapsayan ve sosyal hizmet uygulamalarının temel bir bileşeni olarak etik sorunlarını bilme ve bunlara uygun düşünebilmek gerekir.
- Okul sosyal hizmet uygulama bağlamlarına uluslararası ve ulusal düzeyde hâkim olunmalıdır. Siyasal, sosyal, tarihsel, ekolojik, ekonomik ve kültürel özellikler okul sistemlerini ve bireysel öğrenci öğrenme sonuçlarını etkilerler. Bu nedenle eleştirel bakma, analiz etme bilgi ve becerisine ihtiyaç duyulur. Okul değişimi süreçleri, bu süreçleri yöneten faktörleri ve kısıtlamaların ve okul sistemlerindeki trendlerin ve evrimlerin anlaşılması gerekir. Ayrıca, okul sosyal hizmet uzmanlarının, toplumun ve bir sosyalleştirme kurumu olan okulların yapılarını güç ve dezavantaj, sınıf, cinsiyet, yaş, entelektüel ve fiziksel beceriler, heteroseksüelizm, ırk, etnik yapı ve kültürel farklılıklar gibi konulara özellikle dikkat ederek analiz edebilmeleri gerekmektedir. Öğrencileri güçlendirici ve baskıcı olmayan uygulamalara odaklanılmalıdır.

#### **1.5.10. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti**

Beş yıllık kalkınma planı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013–2017) Türkiye’de okul sosyal hizmetinin günümüzdeki ilk yasal dayanakları olarak değerlendirilebilir.

Beş yıllık kalkınma planında çocuk özel ihtisas komisyonunda okul sosyal hizmeti ile ilgili olarak:

“Okullar bünyesinde, çocukların her türlü gelişimlerine katkı sağlayacak ve olabilecek olumsuzluklara karşı önleyici, koruyucu ve destekleyici nitelikte

hizmetler verebilecek okul sosyal hizmeti çalışmaları başlatılmalıdır” (8. Beş yıllık kalkınma planı, çocuk özel ihtisas komisyonu, 2001, s. 70).

Ayrıca “Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi ve Eylem Planı (2013–2017) okul sosyal hizmet sisteminin gerekçesini şöyle açıklanmaktadır” (ASPB, 2013, s. 53–54):

*“Şiddet eğilimleri ve şiddete karışma olasılıkları akranlarına göre daha fazla olan çocuk ve gençlerin aile yapıları incelendiğinde genellikle çok çocuklu, göç eden, göç geldiği yerde uyum problemi olan, psikolojik hastalığa sahip bireyi olan, aile içi geçimsizlik ve şiddet sorunu olan, alkolün kötüye kullanıldığı ve madde kullanımı olan ve/veya olumsuz sosyal çevre içinde yaşayan aileler olduğu tespit edilmiştir”* (ASPB, 2013, s. 53).

*“Bu tür ailelerden gelen risk altındaki çocukların tespit edilerek, aileleri ile çalışan bir okul sosyal hizmet biriminin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu servislerde sosyal çalışmacı, psikolog, sosyolog gibi meslek elemanlarının çalıştırılması ve servisin, rehber öğretmenler ve okul aile birlikleriyle koordineli olarak çalışması faydalı olacaktır”* (ASPB, 2013, s. 54).

Milli Eğitim Bakanlığının sorumlu kurumun olduğu, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığının da ilgili kurumlar olduğu da yine Eylem Planında belirtilmiştir. Ancak, Eylem Planı “okul sosyal hizmet biriminin” kurulma planında: sosyal çalışmacı, sosyolog, psikolog gibi meslek uzmanlarının görevlendirilmesi; birimin rehber öğretmen ve okul çalışanlarıyla koordineli olarak çalışması hususunun ortaya konması ve ekip çalışmasının okulda uygulanma pratiğinin göstergesi olan bu önemli belgeye rağmen Türkiye’de okul sosyal hizmetinin kurulması için henüz somut bir adım atılmamıştır (Tunç, 2019).

Okul sosyal hizmet uygulaması Türkiye’de resmi olarak henüz uygulanmamakla birlikte geçmişte bazı çabaların olduğu görülmektedir. İstanbul Üniversitesi, öğrencilerinin kişisel gelişim ve akademik başarılarını olumsuz etkileyen sağlık sorunlarının, sosyal, ekonomik ve kültürel sorunlarının çözümlenmesi için 1961 yılında medikososyal merkez kurmuştur. Bu merkeze başlangıçta psikiyatri uzmanı görevlendirilmiş, daha sonra psikolog ile sosyal hizmet uzmanı görevlendirilecek öğrencilerin sorunları ile ilgilenilmeye başlanmış ve yardım hizmetlerinin kapsamı genişletilmeye çalışılmıştır (Aktan, 2016; Özbesler ve Duyan, 2009; Tan, 2000).

“Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu *okul sosyal hizmeti* adı altında psikolog, hekim, rehberlik ve psikolojik danışman ile sosyal hizmet uzmanından kurulu bir ekip tarafından danışmanlık ve rehberlik hizmeti verilmesi ve bu yönde hazırlık yapılması öngörülmüştür” (Duman, 2000, s.100).

Ayrıca, “Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) sosyal hizmet uzmanlarının görev almasına ilişkin bir düzenleme yapılmış ancak bugüne kadar sosyal hizmet uzmanlarının devlet okullarında istihdamı söz konusu olmamıştır<sup>7</sup>” (Özbesler ve Duyan, 2009, s. 21). “Diğer bir deyişle Türkiye’de okul psikoloğu ve sosyal hizmet uzmanı geleneğinin henüz kurulmadığını belirtilmektedir” (Kepçeoğlu,1987; akt. Duman, 2001, s.100).

Ancak, o güne kadar sosyal hizmet uzmanları genellikle Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı ve SHÇEK kuruluşlarında görev almakta olmaları ile yeterli sayıda uzmanın olmamasının da bu alanda görevlendirilmelerine engel olduğu söylenebilir (Özbesler ve Duyan, 2009, s. 21). Bunun yanında üniversitelerde sosyal hizmet bölümlerinin yaygınlaşması ve sosyal hizmet mezunlarının sayısının artmasıyla okul sosyal hizmet uygulamasının başlatılması düşüncesi Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 2013–2017 Stratejik Planı’na alınmasıyla sonuçlanmıştır (Aktan, 2016). Bu düşünce ile birlikte, 2016 yılında Ankara Keçiören Belediyesi ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bir protokol imzalayarak “Keçiören Belediyesi Sosyal Yardım İşleri Müdürlüğü bünyesinde Okul Sosyal Hizmet Birimi” kurulmuştur. Okul sosyal hizmeti uygulamaları için pilot okul olarak Keçiören Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu seçilmiş ve uygulamalara başlanmıştır (Aktan, 2016).

Ayrıca Resmi Gazete/12 Kasım 2015’te yönetmelik yayınlanarak “Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi (HOSMER)” faaliyete başlatılmıştır. Pilot okul olarak “Sokullu Mehmet Paşa İlk Okulu” seçilerek HOSMER uygulamaları başlamıştır (Tunç, 2019).

Türkiye Çocukları Yeniden Özgürlük Vakfı, İstanbul Gelişim Üniversitesi ve Küçükçekmece Belediyesi ortaklığı ile Kanarya Ortaokulu ‘‘ Kanarya Hayat Buldu’’ projesi bir diğer pilot okul olarak seçilmiş ve okul sosyal hizmet uygulamaları

<sup>7</sup> 17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği

başlanmıştır. Bu pilot uygulama ile okul sosyal hizmet uygulaması 7. Sınıf öğrencileri için denenmiş ve uygulamaların olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Bu örneklerle birlikte Türkiye’de pilot çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmalarda olumlu sonuçlar alındığı görülmektedir (Tunç, 2019).

Son olarak, 2014 yılında Sosyal hizmet uzmanları derneği tarafından çıkarılan “okul sosyal hizmeti özel sayısı” dergisi, 2015’te ‘Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu’nun Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği bünyesinde kurulması ve 2016’dan itibaren İstanbul, Ankara ve Konya’da pilot çalışmalar yapılması Türkiye’de okul sosyal hizmetinin başlamasına ve gelişmesine katkı sağlayacak önemli bir çalışma olarak değerlendirilebilir (Kalkan, 2019).

### **1.5.11. Dünyada Okul Sosyal Hizmeti**

19. yüzyılda dünyada zorunlu eğitimin başladığı dönemde dünya çocuklarının büyük bir bölümü eğitim hakkından yoksundu. Çocuklar ek gelir kaynağı olarak kullanılmakta, çocukların karşılaştıkları sosyal ve fiziksel sorunlar ile ailelerin önemsiz gördüğü eğitim anlayışı çocukların okullaşmasında en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktaydı. (Huxtable ve Blyth, 2002; Aktan, 2016). Çocukların eğitim haklarının sağlanmasına yönelik duyulan sorunların giderilmesi için başlatılan girişimler okul sosyal hizmetini de beraberinde getirmiştir. Diğer bir deyişle okul sosyal hizmeti ilk olarak zorunlu eğitimin başlamasıyla ortaya çıktığı söylenebilir (Huxtable ve Blyth, 2002). 1870’lerde Kanada’da başlayan, 19. Yüzyıl sonlarına doğru İngiltere’de görülen ve 1918 yılına gelindiğinde ABD’nin tüm eyaletlerinde zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte sürecin başladığı söylenebilir (Aktan, 2016; Huxtable ve Blyth, 2002; Allen-Meares). Ancak, Kanada’dan çok İngiltere ve ABD okul sosyal hizmetinin gelişmesini sağlamışlardır (Aktan, 2016). Özetle okul sosyal hizmeti ABD ve İngiltere’nin öncülüğü ile ortaya çıkmış ve gelişmiştir.

İlk olarak ABD tarihi incelendiğinde, sosyal hizmet uzmanları 1900’lü yılların ilk çeyreğinde ilk defa “visiting teacher” ziyaretçi öğretmen unvanıyla istihdam edilmişlerdir.

*“Ziyaretçi öğretmen rolü aynı zamanda okul sosyal hizmetine ilişkin ilk gerçekçi yaklaşımın gelişmesini sağlamıştır” (Huxtable ve Blyth, 2002, s. 9).*

Zorunlu eğitime erişim ve bazı refah hizmetlerini sunmak için görevlendirilen bu öğretmenler; suça sürüklenen çocuklarla, yoksul ailelere ekonomik yardımların yapılmasıyla ve göçmenlerin ABD'nin kültürel ve toplumsal yapısına uyum sağlamalarına yönelik hizmetler vermişlerdir. Bu ziyaretçi öğretmenler genellikle yoksul ve sorunlu çocuklar ile onların aileleri üzerinde çalışmışlardır. 1900'lü yılların ikinci çeyreğine gelindiğinde bu öğretmenler tüm çocuk davranış ve duygusal sorunları üzerinde çalışmaya başlamışlardır. 1960'lardan sonra ise savunuculuk rolü zikredilmeye başlanmıştır. Sosyal hizmet uzmanları ile birlikte vakıflar, dernekler, öğrenci velileri, yerel idare ve kuruluşlar çalışmalara katılmışlardır. Genel olarak ırk üzerinden yapılan ayrımcılığa karşı çıkmış ve öğrenci hakları savunulmuştur. Böylece dezavantajlı grupların eğitim hakları da savunulmuştur. 1980'lere gelindiğinde davranış sorunları ve öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, yoksul-evsiz-tek ebeveynli-göçmen veya sığınmacı vb. dezavantajlı olan ve riskli grup içinde yer alan çocuklar için önleyici, destekleyici ve koruyucu çalışmalar yapılmıştır. Yıllar içinde okul sosyal hizmeti toplumsal değişim ve gelişimle birlikte evrilmiş ve gelişmiştir (Ercan, 2018; Jarolmen 2017; Aktan 2016; Dupper 2011; Allen-Meares 2010; Openshaw 2008).

Dupper, (2013; akt. Dağ, 2017) ABD okul sosyal hizmeti tarihindeki önemli olayları kronolojik olarak aşağıda sıralamıştır:

- “1906-1907’da okul sosyal hizmeti ilk kez New York, Boston ve Hartford’da başladı” (Dağ, 2017, s. 9–10).
- 1913’de “Rochester, New York okul sosyal hizmetini finanse eden ilkökul sistemi oldu” (Dağ, 2017, s. 9–10).
- 1921’de “Ulusal Misafir Öğretmenler Birliği kuruldu” (Dağ, 2017, s. 9–10).
- 1923’de “New York Refah Fonu gençlerde suça karışma oranlarını düşürmek için Amerika çapında kırsal bölgelerde ve şehir okullarında 30 tane okul sosyal hizmet uzmanının işe alınmasını içeren bir program için finansal destek sağlayarak okul sosyal hizmet uzmanlarının varlıklarının hissedilmesine katkıda bulundu” (Dağ, 2017, s. 9–10).
- 1945’de “Amerikan Eğitim Bürosu profesyonel okul sosyal hizmet uzmanı olmak için sosyal hizmet alanında (MSW) en az yüksek lisans derecesine sahip olunması gerektiği önerisinde bulundu” (Dağ, 2017, s. 9–10).

- 1955’de “NASW kanunları okul sosyal hizmet uzmanlığının oluşturulması için bir temel sağladı” (s. 9–10).
- 1959’da “Amerikan Eğitim Dairesi’nde okul sosyal hizmeti alanı için uzman pozisyonu oluşturuldu” (s. 9–10).
- 1969’da “Sosyal değişim ve okul sosyal hizmeti” adlı ulusal çalışma atölyesi Pennsylvania Üniversitesi’nde gerçekleştirildi ve burada yapılan sunumlar Toplumda Okul (The School in the Community–1972) adlı kitapta yayınlandı” (Dağ, 2017, s. 9–10).
- 1973’de “Sosyal Hizmet Konseyini NASW okullarda ilk kez topladı” (Dağ, 2017, s. 9–10).
- “Costin’in okul sosyal hizmeti uygulamasının, okul-toplum–öğrenci ilişkileri modeli yayınlandı” (Dağ, 2017, s. 9–10).
- 1975’de “ilk defa NASW tarafından okul sosyal hizmeti için standartlar oluşturuldu. Bu standartlar “önlemeyi” önemli bir konu olarak ele aldı” (s. 9–10).
- 1992’de “NASW, Allen-Meares tarafından geliştirilen okul sosyal hizmet uzmanı olma sınavı ilk kez uygulandı” (Dağ, 2017, s. 9–10).
- 1992’de “Okul sosyal hizmet standartları NASW Eğitim Komisyonu tarafından gözden geçirildi” (Dağ, 2017, s. 9–10).
- 1994’de “ilkokullarda NASW okul sosyal hizmetini başlattı” (Dağ, 2017, s. 9–10).
- 1994’de “Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Birliği (SSWAA) NASW’dan bağımsız olarak oluşturuldu” (Dağ, 2017, s. 9–10).

İngiltere’ye gelince 19. yüzyılın sonlarına doğru “school attendance officer” (okul katılım görevlisi) olarak tanımlanmaya başlanmış daha sonra “education welfare officer” (eğitim refah görevlisi) olarak tanımlanmış ve sonrasında “education social worker” (eğitim sosyal hizmet uzmanı) ve “school social worker” (okul sosyal hizmet uzmanı) kavramları kullanılmaya başlanmıştır. “Okul sosyal hizmeti adının 1930’larda ortaya atıldığı bilinmektedir” (Costin, 1969; akt. Huxtable ve Blyth, 2002, s.9).

Dünyadaki diğer ülkelerdeki okul sosyal hizmetinin gelişimi incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 1970’lerde başladığı görülmektedir. Bu ülkelerde okul sosyal hizmeti

başlangıçta danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini içererek sosyal hizmetin daha çok önleme rolü üzerinde odaklanmıştır. Diğer bir deyişle, İskandinav ülkeleri okul sosyal hizmetini okula devam vurgusu yapmadan geliştirmiştir. Bunun yerine potansiyellerine ulaşmaları için tüm çocukların sosyal bakımına odaklanılmıştır.

İsveç'teki okullarda 1.500–2.000 arası skolkuratorer (okul sosyal hizmet uzmanı) çalışmaktadır (International Network for School Social Work, 2016). İlgilenen kişi olarak da tanımlanan skolkuratorun rolü, hem rehberlik/danışmanlık hem de sosyal hizmet içeren, geniş bir müdahale ve önleme yelpazesini kapsayan, diğer uzmanlarla da ekip çalışmasını sağlayan kişilerin rolünü vurgulamaktadır. Finlandiya, Norveç, Danimarka ve İzlanda, İsveç'ten daha düşük bir sosyal hizmet uzmanı öğrenci oranına sahiptir, ancak sağlanan hizmetler benzerdir. Finlandiya'daki Çocuk Esirgeme Yasası, okul psikologlarının ve okul sosyal hizmet uzmanlarının belediyeler tarafından istihdam edilmesini zorunlu kılmıştır (Kişisel görüşme, Hanna Gråston-Salonen, 28 Temmuz 2010 akt. Huxtable, 2013). Ayrıca İskandinav ülkelerinde okul sosyal hizmet uzmanları üniversite eğitimlerini sosyal hizmet alanında almak zorundadırlar (Anderson ve diğerleri, 2002).

1970'lerde Almanya'da “Schulsozialarbeit” diğer bir deyişle okul sosyal hizmeti, Avrupa'nın genelinde sosyal pedagojinin (geleneksel bir meslek) bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır. Eyaletten eyalete büyük farklılıklar gösteren okul sosyal hizmet uzmanlarının sayısı, özellikle Nordrhein-Westphalen eyaleti ve eski Batı Berlin'de çok sayıda olduğu bilinmektedir. Ancak, 1990'daki Çocuk ve Gençlik Esirgeme Yasası gençlerin okul ortamında hizmet almaları fikrini desteklemiştir, bu da okul sosyal hizmetine büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Okullar ve yardım kuruluşları (Jugendhilfe) arasında iş birliği hizmetleri artırmıştır (Wulfers, 2002).

Polonya'da ise 1975 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, sosyal pedagoji mesleğini (pedagog skolny) kurmuştur. Sunulan hizmetler, değerlendirme, materyal desteği, sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği, vaka çalışması, grup çalışması ve engelli öğrencilere yönelik tipik sosyal hizmet hizmetleridir. Pedagog skolnylerden psikoloji/sosyoloji/pedagoji alanlarından birinde yüksek lisans yapması istenmektedir (SSWAA, 1999). Hollanda'da 1940'larda başladığı bilinen okul sosyal hizmeti birkaç yıl boyunca, esas olarak özel eğitim alanında hizmet vermiştir, ancak günümüze gelinceye kadar okul sosyal hizmeti



school maatschappelijk werk'teki çok sayıda web sitesinde görülebileceği gibi kapsamlı bir hizmet sunmaktadır.

“Okul sosyal hizmeti 1950’lerde Gana’da gelişmeye başlamıştır. Okullara sosyal refah personeli olarak atanmaya başlanan Gana’da 1960’larda Gana Eğitim Servisleri kurulmuş, eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için çocuklara yönelik refah hizmetleri hayata geçirilmiştir. Aynı yıllarda Arjantin’de de verilmeye başlanan okul sosyal hizmetleri 1970’lerde Almanya, Avustralya ve Polonya’da; 1980’lerde Kore de uygulanmaya başlamıştır. Bu ülkeleri Avusturya, Yeni Zelanda, İsviçre ve Japonya gibi ülkeler takip etmiştir” (Huxtable ve Blyth, 2002, s. 9).

1960'larda Arjantin'de okul sosyal hizmeti Buenos Aires'de başlamıştır. Ekonomik dalgalanma ve hızlı sosyal değişim mesleğin gelişim potansiyelini gerçekleştirecek kaynaklardan yoksun bırakmıştır. Okul sosyal hizmet uzmanı yerine sosyal asistan unvanı kullanılmış, alan dışından gelenlerin bu rolü doldurmasına izin veren düzenlemeler yüzünden meslekte profesyonelleşme gerçekleştirilememiştir (Tonon, 2002).

20. yüzyılla birlikte okul sosyal hizmeti başta ABD, Hollanda gibi ülkeler olmak üzere giderek yaygınlaşmakta ve gelişmektedir. “ABD’de 2005 yılında (otuzdan fazla eyalette) 20 binin üzerinde okul sosyal hizmet uzmanı istihdam edilirken bu rakam 2012 yılına gelindiğinde 246 bin aktif sosyal hizmetinin istihdam edildiği rapor edilmiştir” (Kelly, 2008, s.3).

Yukarıda bahsedilen ülkelerde okul sosyal hizmetinin gelişmesine rağmen, hala pek çok dünya ülkesinde okul sosyal hizmetinin sosyal hizmette karşılaştırmalı çalışmaların azlığı nedeniyle gelişmediği bilinmektedir (Huxtable ve Blyth, 2002). Örneğin Türkiye, Asya, Afrika Orta ve Güney Amerika’daki birçok ülkede ve bazı Akdeniz ülkelerinde okul sosyal hizmeti hakkındaki alanyazın sınırlıdır.

#### **1.5.11.1. Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Araştırması (2016)**

Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Ağı’nın yapmış olduğu Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Araştırması 2016 yılında 56 ülkeye gönderilen anketin sonuçlarını içermektedir (Huxtable, 2016). Dünya çapında okul sosyal hizmet uzmanları ile iletişim ağı oluşturan bu kuruluş günümüze kadar 6 uluslararası konferans gerçekleştirmiştir. Bunlar sırasıyla Chicago (1999), Stockholm (2003), Pusan (Pusan), Auckland (2009), Gana (2012) ve

(2015) Accra'dır Bu araştırma, ulusal okul sosyal hizmeti derneklerinin iletişim bilgilerini, okul sosyal hizmetinin durumuna ilişkin verileri ve okul sosyal hizmeti uygulaması hakkındaki özet bilgileri içermektedir (Huxtable, 2016).

40 farklı ülkeden gelen araştırma sonuçlarını özetlemek gerekirse, araştırmada ülkelerde okul sosyal hizmeti uzmanlarının çalışma alanları temel olarak 7 başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar sırasıyla “*devamsızlık, duygusal sorunlar, davranış sorunları, motivasyon sorunu, engelli çocuklar için özel eğitim, yiyecek ve giyecek gibi temel ihtiyaçlar ile çocuk koruma çalışmaları*”dır. Araştırma sonuçlarına göre 40 ülkeden gelen bilgiler doğrultusunda 39 ülkede okul sosyal hizmet uzmanları devamsızlık ve davranış sorunları üzerine çalıştığı belirtilirken sadece Suudi Arabistan’da bu konular üzerinde çalışılıp çalışılmadığı bilinmemektedir. Devamsızlık ve davranış sorunlarından sonra en çok üzerinde durulan konu motivasyon sorunları olduğu görülmektedir. Arjantin, Japonya, Estonya ve Suudi Arabistan dışında kalan 36 ülkede uzmanlar motivasyon sorunları üzerinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Diğer çalışılan temel konu duygusal sorunlardır. 35 ülkede uzmanlar duygusal sorunlar üzerinde çalışırken Arjantin, Fransa, Laos, Suudi Arabistan ve Birleşik Arap Emirlikleri’nde duygusal sorunlar üzerinde yapılan çalışmalar hakkında bilgi bulunmamaktadır. 30 ülkede okullarda çocuklara yiyecek, giyecek ve kırtasiye gibi yardımların sosyal hizmet birimlerince yapıldığı belirtilirken İsviçre’de bu yardımların nadiren yapıldığı, Almanya’da ise ara sıra yapıldığı belirtilmiştir. Finlandiya, Lihtenştayn, Norveç, Slovakya, Güney Afrika, İsveç, Suudi Arabistan ve Birleşik Arap Emirlikleri’nde ise bu maddi yardımların okullar aracılığıyla yapılıp yapılmadığı hakkında bilgi bulunmamaktadır. 29 ülkede engelli çocuklar için özel eğitimi destekleyici çalışmalara okul sosyal hizmet uzmanlarının katıldığı belirtilirken Sri Lanka’da sadece görme engelli çocuklar için bu hizmetin verildiği, Birleşik Krallıkta ise okul sosyal hizmet uzmanının engelli çocukların eğitimine yönelik sınırlı rolü olduğu belirtilmiştir. Çin, Fransa, Macaristan, Kore, Laos, Lihtenştayn, Yeni Zelanda, Estonya ve Birleşik Arap Emirlikleri’nde verilen hizmetler hakkında bilgi bulunmamaktadır. Araştırmada okul sosyal hizmet uzmanlarının çocuk koruma çalışmalarına 24 ülkede doğrudan dâhil olduğu belirtilirken Macaristan’da dolaylı olarak çalışmalara katıldıkları; Arjantin, Avusturya, Avusturalya, Hırvatistan, Fransa, Almanya, Hong Kong, Makedonya, Estonya ve Suudi Arabistan’da çocuk koruma çalışmalarına uzmanların

dâhil olmadığı belirtilmiştir. Bulgaristan, Malta, İsveç, İsviçre ve Birleşik Krallık hakkında ise bilgi verilmemiştir.

Aynı araştırmada ülkelerde okul sosyal hizmet uygulamaları yine 7 başlık altında ele alınmıştır. Bunlar: “ *değerlendirme çalışmaları, grup çalışması, vaka çalışması, önleyici faaliyetler, ev ziyaretleri, danışmanlık ve konsültasyon çalışmaları*” olarak ele alınmıştır. 38 ülkede vaka çalışması yapıldığı, sadece Vietnam’da vaka çalışması yapılmadığı belirtilirken İsveç’te ise vaka çalışması yapıp yapılmadığı hakkında bilgi verilmemiştir. Danışmanlık ve öğretmenlere konsültasyon uygulamalarının 37 ülkede yapıldığı belirtilmiştir. Fransa, Vietnam ve Estonya da konsültasyon çalışması yapılmadığı, aynı şekilde Fransa ve Vietnam’da sosyal hizmet uzmanlarının okullarda danışmanlık hizmeti vermediği belirtilmiştir. Arjantin’de ise danışmanlık hizmetinin verilip verilmediği hakkında bilgi verilmediği görülmüştür. Grup çalışmaları ve önleyici faaliyetlerin yapıldığı ülkelerin aynı olduğu görülmüştür. 36 ülkede bu çalışmalar yapılırken sadece Vietnam’da yapılmadı belirtilmiştir. Japonya, Malta ve Estonya hakkında ise bilgi verilmemiştir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının bir diğer uygulaması olan değerlendirme çalışmalarının ise 35 ülkede yapıldığı, Almanya’da ara sıra yapıldığı, Vietnam’da yapılmadığı, Japonya, Birleşik Krallık ve Estonya’da ise yapıp yapılmadığı hakkında bilgi olmadığı belirtilmiştir. Son olarak 33 ülkede okul sosyal hizmet uzmanlarının ev ziyareti yaptığı belirtilmiştir. Ayrıca ev ziyaretlerinin Almanya’da ara sıra yapıldığı, İsviçre de nadiren yapıldığı, Vietnam’da ise yapılmadığı; İzlanda, Makedonya, Slovakya ve Suudi Arabistan hakkında bilgi verilmediği görülmüştür. EK-7 de bu ülkeler daha detaylı verilmiştir.

Aşağıdaki çizelgede araştırmaya katılan ülkeler hakkında özet bilgi verilmiştir.

**Çizelge 7:40 Farklı Ülkenin Okul Sosyal Hizmet Çalışma Alanları ve Uzmanların Çalışma Yöntemleri Hakkında Özet**

Okul sosyal hizmet uzmanları aşağıdakiler üzerinde çalışıyor mu:	Arjantin (Arjantin)	Avustralya (Australia)	Avusturya (Austria)	Bulgaristan (Bulgaria)	Kanada (Canada)	Çin (China)	Hrvatistan (Croatia)	Finlandiya (Finland)	Fransa (France)	Almanya (Germany)	Gana (Ghana)	Yunanistan (Greece)	Hong Kong	Macaristan Hungary
Okula Devam Sorunları? (Attendance problems)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Duygusal Problemler? (Emotional problems)	-	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Davranış Problemleri? (Behavioral problems)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Yiyecek ve Giyecek Gibi Maddi İhtiyaçlar? (Material needs, such as food and clothing)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-	Evet	Ara sıra	Evet	Evet	Evet	Evet
Motivasyon Sorunları? (Motivational problems)	-	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Engelli Çocuklar için Özel Eğitim? (Special education for children with disabilities)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-	Evet	Evet	-	Evet	Evet	Evet	Evet	-
Çocuk Koruma (Child protection)	Yok	Yok	Yok	-	Evet	Evet	Yok	Evet	Yok	Yok	Evet	Evet	Yok	Dolaylı olarak
Okul sosyal hizmet uzmanları aşağıdakileri yapıyor mu:														
Değerlendirmeler? (Evaluations)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Ara sıra	Evet	Evet	Evet	Evet
Grup Çalışması? (Group-work)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Vaka Çalışmaları? (Casework)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Önleyici faaliyetler? (Preventive activities)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Ev ziyaretleri? (Home visits)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Ara sıra	Evet	Evet	Evet	Evet
Danışmanlık? (Counseling)	-	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Yok	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Öğretmenlerle Konsültasyon? (Consultation with teachers)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Yok	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet



Okul sosyal hizmet uzmanları aşağıdakiler üzerinde çalışıyor mu:	İspanya (Spain)	Sri Lanka	İsveç (Sweden)	İsviçre (Switzerland)	Tayvan (Taiwan)	Birleşik Krallık (United Kingdom)	Amerika Birleşik Devletleri (United States of America)	Vietnam	Estonya (Estonia)	Hindistan (India)	Suudi Arabistan (Saudi Arabia)	Birleşik Arap Emirlikleri (United Arab Emirates)
Okula Devam Sorunları? (Attendance problems)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-	Evet
Duygusal Problemler? (Emotional problems)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-	-
Davranış Problemleri? (Behavioral problems)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-	Evet
Yiyecek ve Giyecek Gibi Maddi İhtiyaçlar? (Material needs, such as food and clothing)	Evet	Evet	-	Nadiren	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-	-
Motivasyon Sorunları? (Motivational problems)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-	Evet	-	Evet
Engelli Çocuklar için Özel Eğitim? (Special education for children with disabilities)	Evet	Evet sadece görme engelli öğrencilerle	Evet	Evet	Evet	Sınırlı rol	Evet	Evet	-	Evet	Evet	-
Çocuk Koruma (Child protection)	Evet	Evet	-	-	Evet	-	Evet	Evet	Yok	Evet	Yok	Evet
Okul sosyal hizmet uzmanları aşağıdakileri yapıyor mu:												
Değerlendirmeler? (Evaluations)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-	Evet	Yok	-	Evet	Evet	Evet
Grup Çalışması? (Group-work)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Yok	-	Evet	Evet	Evet
Vaka Çalışmaları? (Casework)	Evet	Evet	-	Evet	Evet	Evet	Evet	Yok	Evet	Evet	Evet	Evet
Önleyici faaliyetler? (Preventive activities)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Yok	-	Evet	Evet	Evet
Ev ziyaretleri? (Home visits)	Evet	Evet	Evet	Nadiren	Evet	Evet	Evet	Yok	Evet	Evet	-	Evet
Danışmanlık? (Counseling)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Yok	Evet	Evet	Evet	Evet
Öğretmenlerle Konsültasyon? (Consultation with teachers)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Yok	Yok	Evet	Evet	Evet

Yukarıdaki tabloda verilen ülkelerin okul sosyal hizmet müdahaleleri incelendiğinde özellikle göçmen çocuklara yönelik okula devam sorunu olduğu bilinmektedir. Bu çocuklarda duygusal sorunlarının, uyum ve davranış sorunlarının olması beklenmektedir. Ayrıca yoksulluktan kaynaklı sorunları olduğu da bilinmektedir. Özellikle motivasyon sorunları ve okul terklerinin çok olduğu bilinmektedir. Türkiye'deki yapılan çalışmalarda da benzer sorunların olduğuna daha önce değinilmişti. Dolayısıyla Türkiye'deki göçmen çocukların bilinen sorunlarıyla aslında dünyadaki okul sosyal hizmetinin yaptığı çalışmalar örtüşmektedir. Okul sosyal hizmetli bağlamında göçmen çocukları en çok dert edinen ülkelerden örnekler aşağıda verilecektir.

#### **1.5.11.2. Dünyada Okul Sosyal Hizmeti ve Göçmen Çocuklar**

Bu bölümde dünyada göçmenlere yönelik okul sosyal hizmeti neler yapıyor, nasıl bir model izleniyor onlar üzerinde durulacaktır. En fazla göç politikası üreten ve göçmen kabul eden gelişmiş ülkelere Almanya, Kanada, İsveç, İtalya ve ABD refah rejimlerine göre eğitim sistemlerindeki göçmen çocuklara yönelik okul sosyal hizmeti çalışmaları karşılaştırılacaktır.

## DÜNYA'DA GÖÇMENLERE YÖNELİK OKUL SOSYAL HİZMET MODELLERİ

OSH MODELİ	REFAH SİSTEMİ	DÜZEY	BAKIŞ AÇISI	ÇALIŞMA ALANI	MÜDAHALELER	GÖREVLER	KULLANILAN YÖNTEMLER
ABD MODELİ	LİBERAL	Makro, Mezzo, Mikro	Bütüncül (Ev-Okul-Topluluk Sistemlerinin Bağlantısı/Çevresi İçinde Birey) Ekolojik Perspektif-Sistem Kuramı	Disiplinlerarası İş birliği, Sistem Koordinasyonu	Veriye Dayalı Karar Verme, Önleyici Müdahaleler (Risk Faktörlerini Engelleyici)	Eğitim Hakkı ve Savunuculuk, Okul Kültürü ve İklimi Oluşturmak, Okul ve Topluluk Kaynaklarını En Üst Seviyeye Çıkarmak, Çok Boyutlu Uygulamalar Yapmak, İlerlemeyi İzlemek, Kapasite Geliştirmek, Hizmetlerin Sürekliliğini Sağlamak, Kaynakları En Etkili Şekilde Kullanmak,	Etik Değerler, Görüşme, Gözlem, Kayıt tutma, Tarama, Tanım, Önleme, Müdahale, Destekleyici, Toplum Katılımı, Danışma Yaklaşımı, Profesyonel Danışmanlık, Aracılık, Araştırma
KANADA MODELİ	LİBERAL	Makro, Mezzo, Mikro	Bütüncül Kapsayıcı, Sistem Kuramı	Çok Boyutlu	Çok Kültürlü Politikalar, Krizde Müdahale	Göçmenlerin Tam ve Eşit Katılımı Ulusal Entegrasyon Vizyonunu	Önleme, Müdahale, Destekleyici, Toplum Katılımı, Danışma Yaklaşımı, Profesyonel Danışmanlık, Aracılık, Araştırma
ALMANYA MODELİ	MUHAFAZAKAR (Korporatist)	Makro, Mezzo, Mikro	Bütüncül Sistem Kuramı	Sınırlı	Veriye Dayalı Karar Verme, Önleyici Müdahaleler	Mesleki Eğitimle Sınırlı, Sosyal Yardımların Adaletli Dağılımı	1. Submersives Model 2. Integratives Model 3. Teilintegratives Model 4. Parallel Model 5. Parallelmodell mit Schulabschluss Model Akademik Danışmanlık, Dil Kursları ve Ekonomik Destek
İSVEÇ MODELİ	SOSYAL DEMOKRAT	Makro, Mezzo, Mikro	Bütüncül Sistem Kuramı	Kurumiçi ve kurum dışı İş birliği	Kanıt Dayalı Psikososyal Müdahaleler Teşvik Edici, Önleyici Müdahaleler	Danışmanlık, Savunuculuk, Sosyal ve psikososyal Değerlendirmeler, Konsültasyon, Okul Personeli Süpervizörlük, Krizde Müdahale, Okul Yapısı ve Organizasyonla Çalışma, Toplum Kaynaklarıyla İşbirliği	Okul Operasyonel Planı, Süpervizyon, Dokümantasyon (Kayıt Tutma) Mentörlük, Sürekli eğitim, Okul Sosyal Hizmetinde Araştırma
İTALYA MODELİ	GÜNEY AVRUPA	Makro, Mezzo, Mikro	Bütüncül Sistem Kuramı	Sınırlı	Veriye Dayalı Karar Verme, Önleyici Müdahaleler	Kilise ve Aile İçi Dayanışma İlişkilerini Geliştirme, Sosyal Yardımlar, Ş Arabuluculuk, Rehberlik, Danışma	Doğrudan Uygulama, Denetim

*Çizelge 8: Dünya'da Göçmenlere Yönelik Okul Sosyal Hizmet Modelleri*



Yukarıdaki çizelgede örnek olarak farklı refah rejimlerine sahip ülkelerden ABD, Kanada, Almanya, İsveç ve İtalya okul sosyal hizmet modellerinin göçmenlere yönelik çalışmaları incelenmiştir.

Tüm okul sosyal hizmet modellerinde okullarda birer okul sosyal hizmet birimi bulunmaktadır. Bu birimlerde alanında uzman sosyal hizmet meslek çalışanları ile birlikte öğretmenler ve diğer meslek çalışmaları koordineli olarak çalışmaktadır. Bütüncül bir bakış açısını temel alan modeller bireyi çevresi içerisinde ele almaktadır. Çocuk, aile, toplum sistemlerinin bağlantısının sağlıklı işlemesi üzerinde çalışılmaktadır. Verilen hizmetler kanıta dayalı müdahalelerle gerçekleştirilirken ABD, Kanada ve İsveç modelleri sorun odaklı olup sorunları önleyici müdahaleler üzerinde yapılandırılırken, Almanya ve İtalya modellerinde ise çözüm odaklı müdahaleler ağırlıklı olarak kullanılmaktadır.

ABD, Kanada ve İsveç modelleri eğitim hakkı ve savunuculuk temelli oluşturulmuş modellerdir. İtalya ve Almanya modellerinde ise daha çok rehberlik hizmetleri temel alınmıştır. Toplum kaynaklarını harekete geçirmek, kayıt tutma, danışmanlık, süpervizörlük, araştırma tüm modellerde yöntem olarak kullanılırken ABD, Almanya ve İtalya modellerinde ara buluculuk ve müzakereler kullanılan diğer yöntemlerin başında gelmektedir. Tüm modellerde çocuk, aile ve topluma yönelik makro, mezzo ve mikro düzeyde hizmetler sunulmaktadır.

Ülkelerin göçmenlere yönelik okul sosyal hizmet geçmişi biraz daha detaylı incelendiğinde Almanya’da

“1969 yılında Federal Sosyal Yardım Yasası ile her yurttaşa *insan onuruna yakışır bir yaşam sürebilmesi* hakkı sunulmuş ve kitlesel göç hareketiyle ülkeye gelen yabancı uyruklular bile bu yasa kapsamında değerlendirilmiştir” (Tomanbay ve diğerleri, 1991, s.26).

2009 yılında Almanya’da 30.000 Suriyeli bulunurken bugün ise 818.000 göçmen bulmaktadır (Alman Göç ve Mülteci Merkezinin Raporu, 2020 akt. Statista, 2020).

Almanya göçmenlere yönelik beş farklı eğitim modeli kullanır Bunlar:

“Submersives Model, Integratives Model, Teilintegratives Model, Parallelmodel ve Parallelmodel mit Schulabschluss'dir” (Massumi, vd., 2015, s. 45).

*Submersiv Modelle* göre göçmen öğrenciler okulun ilk günü ile birlikte bütün derslere katılmak zorundadırlar. Bu model diğer modellere göre en keskin olanıdır. Çocuğun Almanya'da ne zamandan beri ikamet ettiği veya Almanca bilip bilmediğine bakılmaksızın tüm çocukların akranlarıyla kaynaşmaları için okulun ilk günü ile birlikte göçmen çocuklar eğitime başlatılırlar. Burada göçmen çocuk diğer çocuktan ayırt edilmez bu da bu modelin en büyük avantajıdır (Massumi vd., 2015).

*Integrativ Modeli* ise “göçmen gençler submersiv modelde de olduğu gibi okulun ilk gününden itibaren bütün derslere katılmak zorundadır.” (Von Dewitz ve Massumi, 2017, s. 32). Bu iki model arasındaki fark ise Integrativ Modelde dil öğrenimini hızlandırmak için destekleyici Almanca dersleri de sunulur. Bu dersler okul derslerinden bağımsız olarak tüm göçmen çocuklar için ekstra verilir. Genel amacı dil öğrenimini destekleyip hızlandırmak olan bu ekstra derslerin saati ve hangi konularda verildiği ise okul ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu modelin avantajı ise çocuklara ilk günden itibaren normal derslere girerek okuldan geri kalmalarını önlemesi hem de ekstra dersler vererek dil öğrenimini teşvik etmesidir (Tan, 2021). Türkiye'de şu an bu modele benzer bir uygulama söz konusudur. Devlet okullarında diğer öğrencilerle aynı derslere giren göçmen çocuklara ayrıca halk eğitim merkezleri aracılığıyla ek Türkçe kursları ile destek sağlanmaya çalışılmaktadır.

*Teilintegrativ Model* ise göçmen çocukların diğer modellerdeki gibi ilk günden başlayarak tüm derslere katılması zorunlu değildir, sadece bazı belirlenmiş derslere normal öğrencilerle birlikte girdikleri bir sistemdir. Sadece bazı temel derslere giren göçmen çocuklar için ayrıca özel sınıflar kurulmuştur. Bu çocuklar burada eğitim almaya devam ederler. Bu özel sınıflara “hoş geldin sınıfları” denir. Öğrenciler bireysel başarılarına göre bu sınıflarda devam ederler veya diğer programlara alınırlar (Massumi vd., 2015). Bu modelde öğrencilerin eğitim sistemine yavaş geçerek motive olmaları amaçlanmıştır. Çocuklar yavaş yavaş uyum sürecini tamamlar ve normal sınıflara dahil edilirler (Massumi vd., 2015).

Paralel Modelde ise göçmen çocuklar okulun ilk gününden itibaren kendileri için oluşturulmuş özel sınıflarda eğitim alırlar (Von Dewitz ve Massumi, 2017). Burada da Teilintegrativ Model’de olduğu gibi “hoş geldin sınıfları” vardır. Bu iki model birbirine benzemekle birlikte Paralel Model’de Teilintegrativ Model’de olduğu gibi temel derslere girme zorunluluğu yoktur. İki model arasındaki en büyük fark budur. “Hoş geldin sınıfları” nda Almanca öğrendikten sonra göçmen çocuklar normal sınıflardaki çocuklarla aynı eğitim almaya başlarlar (Tan, 2021).

En son olan Parallelmodel mit Schulabschluss Modeli’nde ise çocuklar tüm eğitim yılı boyunca kendileri için açılmış özel sınıflarda paralel eğitim alarak eğitimlerini sürdürürler. Diğer bir deyişle bu model kapsamında göçmen çocuklar hiçbir şekilde normal sınıflarda eğitim görmezler. Hatta eğitimlerini bu sınıflara hiç katılmadan tamamlarlar. İlk bahsedilen Submersiv Model’de göçmen çocuklar tamamen normal sınıflarda diğer çocuklarla ayırım yapılmaksızın eğitim görürken radikal bir model olan Parallelmodel mit Schulabschluss Modeli’nde ise göçmen çocuklar tamamen ayrı eğitim görürler (Massumi vd., 2015). Türkiye’deki GEM’ler bunlara örnek olarak verilebilir.

Önemli göç ülkelerinden biri olan Kanada’ya 2019 International Migrant Stock ve 2019 UN verilerine göre 156.582 göçmen kabul edilmiştir (Ustabaşı Gündüz ve Çiftçi, 2021).

Kapsayıcı bir kimlik anlayışı geliştiren Çok Kültürlülük Yasasını çıkardıktan sonra Kanada, farklı kültürel özellikler gösteren bireylerin devlet yardımı almasının önünü açmıştır. Ülkenin ulusal vizyonunu kurumlar ve toplum bazında kültür çeşitliliğini sağlayarak entegrasyonu gerçekleştirmek oluşturmuştur (Uberoi, 2016; ILO, IPU ve UNHCR, 2015). 2015 ülke seçimlerinde de çok kültürlülüğe dikkat çekilerek kapsayıcı kimlik anlayışına vurgu yapılmıştır (Dere ve Demirci, 2021; Gravelle, 2017).

Kanada ve Almanya göçmen ve vatandaşlık politikaları, eğitim sistemine göçmenleri entegre etme süreçleri karşılaştırıldığında bazı farklılıklar olmasına rağmen iki ülke de olumlu ve çok kültürlü politikalar izlemektedir. Ayrıca vatandaşlığa alma koşulları benzerlik gösteren bu iki ülkenin göçmenleri eğitime entegre politikaları eyaletlerine göre farklılaşmaktadır. Ancak Kanada Almanya’ya göre daha kapsayıcı bir eğitim politikası izlerken Almanya daha çok mesleki eğitim üzerine yoğunlaşmıştır. İki ülkede de göçmenlerin en çok dil sorunu yaşamaları entegrasyon sürecindeki en önemli sorundur (Dere ve Demirci, 2021).

Hem Kanada hem de Almanya göçmen çocukları eğitim sisteminin bir parçası olması için tüm olanaklarını kullanırlar. Bu bağlamda bu ülke de eğitim sistemine göçmen çocukların entegre edilmesi için özel politikalar geliştirmektedir (Korntheuer vd., 2018). Kanada'dan bir örnek vermek gerekirse, Toronto'da uluslararası öğrencilerin ailelerinin yanında kalma şansları olmadığı durumlarda bu çocuklar için ev ve aile ortamları sağlanmakta, bu çocuklara dil öğretimi, danışmanlık hizmetleri ve kültürleşmeleri için sosyal destekler sağlanmaktadır (CDS Study Abroad, t.y). Almanya ise eyaletlerinde farklılıklar olmakla birlikte genellikle göçmen çocuklara hoş geldin eğitimleri sunulduktan ve dil seviyeleri belli olduktan sonra çocukları normal eğitim sistemine almaktadır (Tekin ve Yüksek, 2017; Homuth, Will ve Maurice, 2020). Kanada ve Almanya göçmen çocukların eğitimlerine yönelik geliştirmiş oldukları politikalar açısından iki önemli ülkedir. Mesleki eğitime önem veren Almanya'nın yanında Kanada daha çok göçmen ülkesi olma yolunda göçmenlerin kalifiye olanlarını ülkelere teşvik etmektedir (Dere ve Demirci, 2021).

Kanada göçmenlere rehberlik hizmetleri, dil eğitimleri, akran desteği ve iş olanakları gibi hizmetler sağlamaktadır. Böylece göçmenlerin entegrasyonunun gerçekleşmesi hedeflenmektedir (Government of Canada, 2019). Ülkede göçmenleri desteklemek ve göçmenlerin mevcut vatandaşlarıyla olumlu ilişkiler gerçekleştirebilmeleri için özel programlar hazırlanmaktadır. Kanada, Almanya gibi göçmenleri iş odaklı değerlendirmek yerine onları toplumla bütünleştirmek ve birleştirmek için politikalar gerçekleştirir. Almanya ise göçmenlerin Kanada gibi desteklendiği politikalar üretmez. Genel olarak göçmenlere karşı olumlu politikalar gerçekleştiren Almanya göçmen sayısının artmasıyla birlikte politikalarında ayrıştırıcı ve sınırlayıcı bir yol izlemeyi tercih etmiştir (Korntheuer ve Damm, 2019).

Kanada göçmenlerin sosyal hayat ve okul sistemine uyumlarını gerçekleştirmek için dil öğrenmeleri başta olmak üzere eğitim sistemine geçişlerinin başarılı bir şekilde sağlanması için ortam hazırlar. Göçmen çocukların becerilerini izler. İş hayatına uyum sağlayabilmeleri için meslek eğitim programları verir. Göçmen çocukların okul öncesi eğitimine ağırlık verir ve artan göçmen nüfusunun ihtiyaçlarını karşılayabilecek sayıda öğretmen istihdamı gerçekleştirir (Banting, 2010).

Kanada okul sosyal hizmet birimlerine ait bazı mesleki uygulamalar ve görevler aşağıda paylaşılmıştır:

- Okul kaydı takibi,
- Okul oryantasyon programları,
- Ev ziyaretleri ve izleme toplantıları ile öğretmen-veli görüşmeleri,
- Pedagojik konularda veli ve öğrenciye rehberlik yapmak ve bilgi vermek,
- Krizler sırasında pratik olmak,
- Rehberlik hizmetlerini verirken kültürel açıdan duyarlı olmak,
- Yerel toplum ve okul danışmanları ile iş birliği yaparak müdahaleler gerçekleştirmek,
- Hak ve sorumlulukları savunmak (Tüm öğrenciler ve aileleri için)
- Ara tatil ve yaz kampları, spor etkinlikleri, ergen ve gençlik programları, kütüphane olanakları gibi fiyatları uygun topluluk programlarına yönlendirmeler yapmak,
- Yeni göçmüş ailelerin yerel toplum, eğlence ve okul etkinliklerine katılmalarını teşvik etmek,
- Çokkültürlülük eğitimleri vererek öğrenci, veli, okul personeli ve yerel toplumun kültürel çeşitliliğe saygı duymasını sağlamak (Saskatchewan SWIS Coordination, t.y.)

Kanada'da göçmen çocukların eğitime katılımlarında bir sınırlama bulunmamaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim politikaları geliştirilir. Göçmen çocuklara oryantasyon ve akran rehberliği gibi etkinlikler verilerek eğitim sisteminde akran sistemiyle bütünleşmeleri sağlanır. Almanya ise eğitim sistemine göçmen çocukları entegre etmek için öncelikli alanlar belirlenmiştir. Bu alanlar göçmen çocukların daha çok mesleki eğitimlerine yöneliktir. Göçmen çocuklara genel eğitimin yanında hazırlık ve dil kurs programları ve okul projeleri aracılığıyla destekler verilir. Diğer yandan Almanya yükseköğretime göçmen çocukları entegre edebilmek için çocuklara dil kurslarının yanında akademik danışmanlık ve ekonomik destek vermektedir (Trines, 2019).

Güney Avrupa Refah Rejimi Örneği Olarak İtalya da en fazla göç alan ülkelerden biridir.

“Güney Avrupa Refah Rejimi gelişmemiş kurumsallaşma ve yetersiz sosyal olanaklarla bilinmektedir. Bu modelde refahın sunumunda kilise ve aile içi dayanışma ilişkileri önem arz etmektedir” (Özdemir, 2005, s. 258–259).

Güney Avrupa Refah Rejimine sahip olan İtalya’da bölgesel farklılıklar ön plana çıkmaktadır. Ülkedeki merkezîyetçi anlayış 90’larda bırakılarak yerel ve bölgesel yönetimlerin yetkileri genişletilmiştir. Bu kapsamda sosyal refah ve sağlık hizmetlerini bölgesel ve yerel makamlar sağlamaktadır (Küçük, 2019). 2019 International Migrant Stock ve 2019 UN verileri İtalya’da 354.698 göçmenin kabul edildiğini göstermektedir (Ustabaşı Gündüz ve Çiftçi, 2021).

İtalya’da Sosyal Hizmetlere gelince ise göçmenlere yönelik eğitim ve çalışma olanaklarının sağlanması, iş merkezlerinde ara buluculuk, uluslararası koruma, refakatsiz küçük çocuklar için hizmetler bulunmaktadır. İşsizlere rehberlik ve bilgi sağlayarak desteklenmeleri iş ara buluculuğu kapsamında verilirken diğer bir deyişle göçmenlerin desteklenerek iş kollarına entegre edilmelerinin kolaylaştırılması için çalışmalar yapılmaktadır.

Ayrıca sosyal hizmet belediyelerin göçmenlerin eğitimi ve çalışma olanaklarının sağlanması için okul kurslarına destek vermelerini sağlayarak okul kurslarında oryantasyon etkinlikleri sağlar. İtalya’daki üniversitelere göçmen çocukların erişimlerinin ve kayıtlarının gerçekleşmesi için danışmanlık yapar. Göçmenlerin yurt dışında elde ettikleri akademik ve mesleki yeterliliklerinin tanınmaları için süreçle ilgili bilgi ve danışmanlık yapar. Göçmenlere istihdam mevzuatıyla ilgili bilgiler verir (Ustabaşı Gündüz ve Çiftçi, 2021).

İtalya’da göçmenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla sosyal yardımlar verilmektedir. Bu modelin özelliklerinden biri de yerel sosyal yardım uygulamaları Milano Belediyesi tarafından sunulmaktadır. Bunun yanında Belediye istihdam ve mesleki eğitim sağlayarak göçmenlerin geçimlerini kendilerinin sağlayabilmesi için yol gösterici rol üstlenmiştir. Bu uygulama göçmenlerin sosyal uyumlarının inşası için önemli bir uygulamadır (Günel, 2009).

2019 International Migrant Stock ve 2019 UN verilerine göre İsveç, 292.479 göçmen kabul etmiştir (Ustabaşı Gündüz ve Çiftçi, 2021). İsveç'te kılavuz belge olarak Regeringens önermesi Hälsa, Lärande och Trygghet (2001/02:14) (Sağlık, Öğrenme ve Güvenlikle ilgili Hükümet Yasa Tasarısı) kabul edilmiştir (Ustabaşı Gündüz ve Çiftçi, 2021).

İsveç'te göçmen çocuklarla çalışan okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin öğrenimini ve gelişimini teşvik etmek için bireysel, grup, organizasyon ve topluluk düzeylerinde sosyal ve psiko-sosyal çalışmalar yapar. Çalışmaları hem öğrencilere bireysel hizmet sağlamada hem de genel önleme ve sağlığı geliştirme programlarında bütüncül bir bakış açısıyla değişim ve büyüme için fırsatlar yaratmayı içerir. Okul sosyal hizmet uzmanları, kuruluş içindeki ve dışındaki diğer kişilerle iş birliği ve iş birliği yoluyla hedeflerine ulaşır.

İsveç'te okul sosyal hizmet uzmanları, tüm öğrencilere duygusal ve sosyal olarak gelişme fırsatı verilen bir öğrenme ortamı yaratmak için kanıta dayalı psiko-sosyal müdahaleler kullanır. Tüm öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşması için öğrencilerle, bireysel veya gruplar halinde teşvik edici ve önleyici müdahalelerle en iyi uygulamaları gerçekleştirir.

İsveç Okul sosyal hizmet uzmanları:

- Göçmen öğrenciler ve aileleri ile kriz ve çatışma konuşmaları gibi profesyonel konuşmaların yanı sıra destekleyici, motive edici, değerlendirme, danışmanlık ve terapötik konuşmalar yaparlar.
- Özel ihtiyaçları olan öğrencileri onların adına savunuculuk yaparak temsil ederler.
- Öğrenciler adına okullarda sosyal ağ oluşturmayı başlatır ve buna katılırlar.
- Göçmen öğrenciler için bireysel bir eğitim programı oluşturmak için sosyal ve psiko-sosyal değerlendirmeler yaparlar.
- Göçmen öğrenciler için çocuk koruma hizmetleri, kolluk kuvvetleri, psikiyatri servisleri, işsizlere yönelik kurulan örgütler, gençlik sağlık merkezleri vb. araçlar ile temas kurarak gerektiğinde raporlar oluşturarak bu kuruluşlarla raporları paylaşırlar.
- Okul personeline çok kültürlü ortamlarda çalışabilmeleri için süpervizörlük ve danışmanlık sağlarlar.

- Göçmenlerin sınıflara ve okullara dağılımı, planlanması konferanslarına katılırlar.
- Okulun acil durum planlamasının/krizinin müdahale ekibi üyesidirler.
- Müdahale planları oluştururlar, uygularlar ve gözden geçirirler.
- Temel değerleri geliştirmek ve göçmen çocuklarla birlikte tüm çocuklara eşit muameleyi teşvik etmek okulun yapısı ve organizasyonu ile çalışırlar.
- Güvenli bir okul ortamı için değiştirilmesi gereken hususlara dikkat çekerler.
- Eğitim ortamının sosyal ve psiko-sosyal gelişimine yeni bakış açıları getirirler.
- Sosyal ve psiko-sosyal alanda personel arasında beceri gelişimine katkıda bulunurlar.
- Toplumsal kaynaklarıyla iş birliği yaparlar (sosyal hizmetler, psikiyatri hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, eğlence hizmetleri, kolluk kuvvetleri, gençlik sağlık bakım merkezleri vb.) (Stokholm Ocak 2022).

ABD, 2019 International Migrant Stock ve 2019 UN verilerine göre 929.762 göçmen kabul etmiştir (Ustabaşı Gündüz ve Çiftçi, 2021). ABD’de zorunlu eğitime erişim ve bazı refah hizmetlerini sunmak için okul sosyal hizmet uzmanları görevlendirilirler. Suça sürüklenen çocuklarla, yoksul ailelere ekonomik yardımların yapılmasıyla ve göçmenlerin ABD’nin kültürel ve toplumsal yapısına uyum sağlamalarına yönelik hizmetler verirler (Ustabaşı Gündüz ve Çiftçi, 2021).

ABD okul sosyal hizmet modeli; topluluk kaynaklarının en üst düzeye çıkarılmasını, öğrenmeye elverişli okul kültürü ve iklimi teşvik etmeyi hedeflemektedir. Bu hedefler doğrultusunda okul temelinde sosyal hizmet uzmanlarının bilimsel olarak desteklenmiş eğitim ve ruh sağlığı hizmetleri sağlamasını gerçekleştirir (Strategic Planning Grant, 2011). Bu uygulama özelliğinin uygulanması: “1) çok boyutlu uygulamalar yapmakla, 2) ilerlemeyi izlemekle ve 3) etkinliklerin değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilir.

“Öğrenmeye yardımcı olan okul iklimini ve kültürünü teşvik etmek, akademik katılımı ve başarıyı teşvik eden psiko-sosyal çevre anlamına gelir. Öğrenmeye elverişli bağlamlara sahip okullar: 1) Güvenli ve düzenli ortamlar üreten politikalar ve prosedürlere 2) Öğrenciler, okul personeli, aileler ve topluluk ortakları arasında destekleyici ilişkilere 3) Etkili uygulamaların kapasite geliştirme çabalarına sahiptir” (Strategic Planning Grant, 2011, s. 6).



“Okul sosyal hizmet uzmanları, göçmen çocukların ev-okul-toplum sistemi bağlantılarının yapısına uygun olarak, akademik ve davranışsal yetersizliğin nedeninin yalnızca bir bireyde (yani bireysel özellikler) değil, aynı zamanda çocuğu çevreleyen etkileşimler ağında da olduğunu varsayarlar” (Strategic Planning Grant, 2011, s.5). “Bu nedenle, okul sosyal hizmet uzmanları okul personelinin ve göçmen ailelerinin inanç, tutum ve davranışlarındaki değişiklikler gibi çevresel faktörlerdeki değişiklikleri ele alan hizmetlere öncelik verirler” (Strategic Planning Grant, 2011, s.5).

Bu model göçmen öğrencilerin ve ailelerinin topluma katılımını kolaylaştırmayı, okul personelinin kapasitesinin artırılmasını, etkili politika ve prosedürleri teşvik etmeyi gerçekleştirmek için çalışır (Strategic Planning Grant, 2011). Öğrenmeyi iyileştirmeyi amaçlayan okul sosyal hizmet uzmanı, kapasite geliştirmeye çalışır (Kelly ve ark., 2010). Kapasite geliştirme, çaba ve zamanın verimli kullanılmasını ister.

Genellikle ABD’de okullar araştırma, çocuk refahı ve ruh sağlığı ile ilgili bilgiye sahip personele ve yeterince kaynağa sahip değiller. Tek başına çalışmaktansa, okul sosyal hizmet uzmanları başkalarının kapasitelerini geliştirmek için becerilerini kullanırlar. Böylece daha verimli olurlar. Bu nedenden dolayı, danışma yaklaşımı benimseyerek eğitimcilerle (öğretmen vb.) mesleki gelişim sağlanmasında katkıda bulunmaları açısından okul sosyal hizmet uzmanlarının oldukça kritik görevleri vardır (Sabatino, 2009).

Okul sosyal hizmet uzmanları çeşitli ihtiyaç seviyelerine sahip göçmen çocuklar için birçok hizmet sağlarlar. Göçmen çocukların tedavi ve bakım yaklaşımı gerektiren önemli ruh sağlığı bozuklukları olduğunda, okul sosyal hizmet uzmanları, okul çalışanları tarafından sağlanan hizmetlerin, toplum kuruluşlarındaki uzmanlar tarafından sağlanan yoğun hizmetlerle desteklenmesini sağlarlar (Strategic Planning Grant, 2011).

Yukarıda göçmenlere yönelik okul sosyal hizmet model örnekleri verilmiştir. Bundan sonraki bölümde ise bu tez çalışması göç, uyum ve okul sosyal hizmeti üçlü sacayağı üzerinde inşa edilecek, bu tez çalışmasının teorik temeli ve bulgularının yorumlanması aşağıdaki denklem üzerine kurulacaktır.

## 1.6. GÖÇ, UYUM VE OKUL SOSYAL HİZMETİ

Göç olgusu, göç eden toplumlar için gereklilik haline gelen “uyum” kavramı ile birlikte ele alınmalıdır. Göçmen toplumların yerleştikleri ülkeye uyum sağlamaları hem kendilerinin huzuru ve güvenliği hem de birlikte yaşadıkları üst toplumla/kimlikle birlikte yaşama kültürü oluşması ve üst toplumdan kabul edilmeleri sürecini kolaylaştırması açısından oldukça önemlidir (Yılmaz, 2019).

Uyum, yalnızca tek bir grubun sorumluluğunda değildir, çift taraflı bir süreci gerektirir. “Göçmenlerin uyum süreçlerinin tam olarak gerçekleşebilmesi için göçmenlerin uyum sağlamak için yoğun çaba göstermesiyle birlikte ev sahibi ülkenin kurumları ve yerel halkıyla birlikte adımlar atması gerekmektedir” (Uluslararası Göç Örgütü, 2009, s.17).

“Heckmann (2005) uyumu yeni bir toplumsal grubun mevcut sosyal yapılar aracılığı ile topluma kazandırılmasının yanı sıra, bu süreçte bu yeni grubun, içinde yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik, hukuki ve kültürel ilişkilerine nasıl dâhil edileceğini ifade eden bir olgu olarak tanımlamaktadır” (Heckmann, 2005 akt. Haksever, 2014, s. 22).

Göç eden birey ve toplumlar, yerel kültürlerine veya göç ettikleri toplumdaki baskın kültüre ağırlık verebildikleri gibi hem kendi kültürüne hem de içinde bulunduğu baskın kültürün gerektirdiği norm ve değerlere entegre olabilmektedir. Tüm bu seçenekler içinde *Kültürel uyum*, baskın kültürel değerlere göçmenlerin adapte olup sosyokültürel olarak yeni bir edinim kazanmalarıdır (Gül ve Kolb, 2009). *Sosyal uyum* ise göçmenlerin eğitim ve sağlık gibi sosyal haklardan yararlanmaları, *Ekonomik uyum* ise istihdam alanları bularak ülkede üretim süreçlerine katılmalarıdır, özlük haklarının ve çalışma koşullarının iyi durumda olmasıdır (Yılmaz, 2019).

Alanyazındaki uyum tartışmaları genel olarak H. Esser ve W. Heitmeyer’e aittir. “Esser uyumu bir bütün içindeki parçaların birliğine atıf yaparken segmentasyon ise bunun karşısı olarak ilişki kurulmaksızın yan yana bulunma durumunu tanımlamaktadır.” (Esser, 2001, s. 2–32). Genel olarak etnik kesimler biçiminde farklılaştığından segmentasyon eşit düzeyde her zaman olmayabilir. Doğal olarak, farklılaşma etnik gruplar arasında eşitsizliğe yol açabilir. Kültürün, medeniyetin ve etnik kimliğin farklılaşması toplumların salt olarak birbirlerine entegre olma ihtimalini düşürmektedir. Bu nedenle sosyal uyumun gerçekleşmesi için asimilasyon yöntemine başvurulur (Esser, 2001). Asimilasyon

görüşüne göre farklı kültürlerin birlikte yaşaması zordur. Bu nedenle azınlık grupların dominant gruba uyum sağlayabilmesi için yaşadığı dominant grubun kültürünü, yaşam biçimini ve değerlerini daha keskin politikalarla benimsemesinin sağlanması gerekmektedir.

Klasik uyum teorilerine göre göçmenlerin etnisiteleri veya ırkları dominant topluma uyum sağlamalarında belirleyicidir. Doğuştan gelen bu özellikler çoğunluk kültüre uyum sağlamanın ya da sağlayamamanın temel nedeni olarak görülmektedir. Bu nedenle birey ya da grupların ait olduğu gruptan ayrılarak yeni bir gruba entegrasyonu zaman aldığı kadar zor bir süreçtir. Kötü amaçla söylenirse bile yerli-yabancı, Türk-Arap veya biz-onlar gibi ayrımların yapılması toplumların sosyalizasyon ve uyum sürecini etkileyerek “asimilasyonu” ya da “dışlanmayı” beraberinde getirmektedir (Hekmann, 1995).

Artan ırkçılık ve asimilasyon bakış açılarına karşı ise toplumda çok kültürlülük tezi ileri sürülmüştür, Türkiye gibi çok göç alan toplumlarda birlik ve beraberlik içinde yaşamayı öne süren bu düşünce dünyada zamanla önem kazanmıştır. Başka bir deyişle “çok kültürlülük farklı din, dil, ırk ve kökene sahip grupların haksızlık ve adaletsizlik yaşamadan aynı şekilde yüceltilmeden birlikte yaşamalarıdır” (Acar, 2014, s. 87).

“Uluslararası göç hareketleri nedeniyle oluşan çokkültürlü ortamlardaki bireyler arasında diyalogun sağlıklı olarak yürütülmesi için kültürler arasındaki çatışmaların önüne geçilip etkili iş birliği ağlarının oluşturularak kültürel uyumun sağlanması gerekmektedir” (Aksoy, 2012, s. 298).

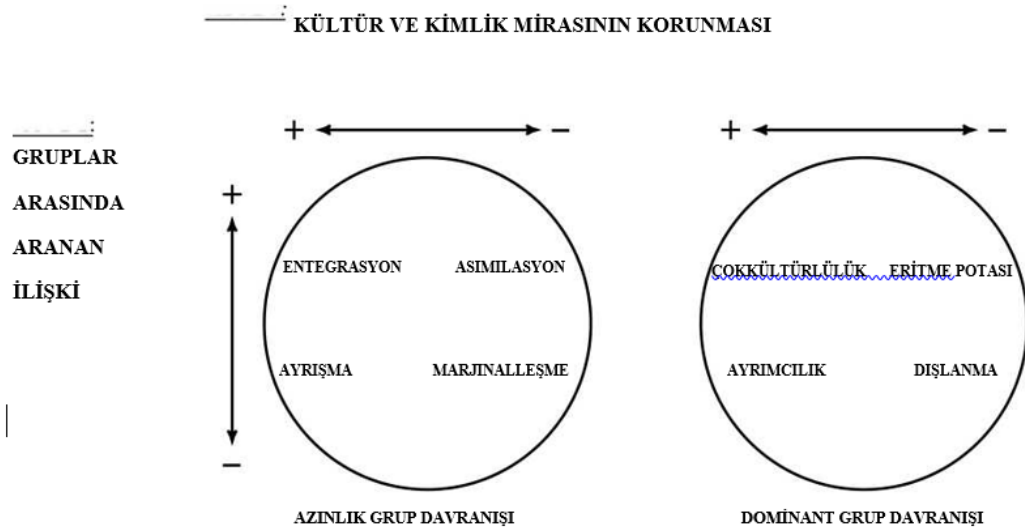
Göçmenlerin uyum düzeyinde göç etme sebepleri ve kültürler arası iletişim yeterlilikleri belirleyici rol oynar. Göçün sebebi siyasi, güvenlik, iklim değişikliği gibi zorunlu nedenlerden kaynaklı ise kültürel uyumun yerli toplum ile sağlanması daha zordur. Diğer bir deyişle “zorunlu nedenlerle göç edenlerin, gönüllü olarak göç eden insanlara nazaran daha karmaşık ve zor uyum sürecinden geçtikleri görülmektedir” (Aksoy, 2012, s. 301).

### **1.7. JOHN W. BERRY VE KÜLTÜRLEŞME (UYUM TEORİSİ)**

Uyum olgusunu Bery, bireyin yaşadığı toplumda kendi kültürünü, kimliğini ve değerlerini korumasının yanında, içinde bulunduğu toplum yapısına ayak uydurması ve uyumlu bir iletişim stratejisi izlemesi olarak tanımlamaktadır (Berry, 1997). Diğer bir deyişle uyum bireyin içinde bulunduğu azınlık grubu ile dâhil olduğu çoğunluk grubuna

karşı aidiyet duygusu geliştirmesi ve olumlu tutum geliştirmesidir (Türker ve Yıldız, 2015).

Berry'nin uyum teorisinin temelini "kültürleşme" ya da "kültürlenme" kavramı oluşturmaktadır. Kültürleşme, farklı kültürlerin birbiriyle temas ederek kendi kültür kalıpları içinde farklı açılardan yaşadıkları değişim olarak tanımlanır. "Kültürleşme sadece bireylerde kültür değişikliği değil aynı zamanda süreç içinde bireylerin psikolojisindeki farklılaşmalardır" (Berry, 1997, s. 7). Bir süreç olan kültürlenme "bireyin sosyalleştiği kültürel topluluktan başka bir topluluğa girmesiyle birlikte yaşanan süreçtir" (Gezici Yalçın, 2017, s. 73). Diğer bir deyişle kültürleşme kültürlerin karşılıklı etkileşime girmesidir (Bilgin, 2003). Kültürleşme iki farklı kültürel grup arasında sosyal yapının çeşitli belirleyicileri ile bağ kurmaktır. Bu bağ değişim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişim ise biyolojik/fiziksel, kültürel, sosyal, politik ve ekonomik ilişkilerde kendini göstermektedir. Berry kültürleşmeyi azınlık grup (göçmen) ile baskın grup (yerli) arasındaki etkileşim olarak tanımlamıştır (Berry, 1992; Berry, 2001).

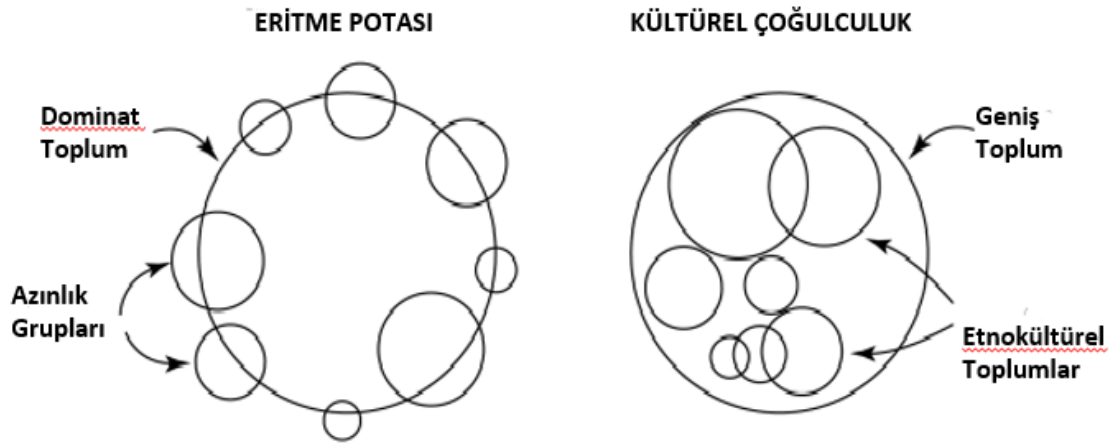


**Çizelge 9: Berry'ye Göre Azınlık ve Dominant Grupların Kültürleşme Davranışları (2011:5)**

Berry kültürleşmeyi 4 farklı bağlamda ele almaktadır. Bunlardan ilki asimilasyondur. Asimilasyon; dominant olmayan grupların kültürel yapısını korumayarak içinde yaşadığı dominant kültüre entegre olmasıdır. Burada kendi kültürel kimliğini sürdürme eğilimi yerine yeni toplumun değerlerinin benimsenmesi söz konusudur. Kendi istekleriyle yeni

kültüre uyum sağlamanın tersine dominant olmayan grubun kendi kültürel kimliğini sürdürüp diğer kültürleri reddederek benimsememesi ise “ayrılma” olarak tanımlanmaktadır. Ayrılmayı tercih eden gruplar çoğunluk toplumdan izole olarak yaşamayı sürdürürler. Entegrasyon ise grupların kendi kültürel yapılarını sürdürmekle birlikte içinde buldukları kültürle uyum gösterirse, kültürler arasında bir denge oluşursa gerçekleşir. Bu durumun aksine “gruplar mevcut kültürlerini kaybederken mevcut dominant kültürü de reddedip yeni bir kültür sürecine girerse bu duruma ise marjinalleşme” denir (Berry, 2011, s. 6).

Yukarıda bahsedilen kültürleşme durumları azınlık grubun kendi isteği ve iradesiyle ortaya çıkmaktadır. Ancak dominant gruplar azınlık grubu zorlar ise kültürleşme oluşumu değişmektedir. Berry tarafından bu durumlar: dominant grubun azınlık grubu asimile etmeye çalışması “eritme potası (melting pot)”, eğer dominant grup azınlığı ayrılmaya zorlarsa bu duruma “ayrımcılık”, dominant grubun zorlamasıyla marjinalleşen azınlık grubun oluşmasına “dışlanma”, bunun aksine dominant grup azınlık grubu kabul ederek onların kültürel farklılıklarını da kendi bünyesine almasına “çok kültürlülük (multiculturalism)” olarak tanımlanmıştır (Berry, 2011, s. 7).



**Çizelge 10: Çoğulcu Toplulukların İki Davranış Modeli (Berry, 2011:4)**

Çoğulcu toplumlar uluslararası göç hareketleri sonucu oluşurlar. Kültürel olarak çoğulcu toplumlar birden fazla farklı kültürel veya etnik grupların ortak bir siyasi ve sosyal çevrede bir arada yaşadıkları toplumdur (Brooks, 2002). Bütün çağdaş toplumlar artık kültürel olarak çoğuldur. Hiçbir toplum aynı kültüre, tek dile ve tek kimliğe sahip

insanlardan oluşmaz (Sam ve Berry, 2006). Zamanla toplumlarda kültürel çeşitliliğin kaybolacağı varsayılmaktadır. Çünkü kültürler arası temas reaktif bir süreçtir. Kültürel çoğulculuğun süregelen gerçekliği meselesinin merkezinde yer alan nihai sonuç kültürel homojenleşmedir. Çoğul toplumlarda ve kurumlarda kültürel grup ilişkileri anlatan ve birbiriyle çelişen, genellikle örtülü olan iki model vardır (Çizelge-10). Çizelge 10 da yer alan her iki model de toplumlardaki düzenlemelere atıfta bulunur. Ana akım-azınlık görüşü kültürel çoğunluğun bir sorun olduğunu ve azaltılması gerektiğini savunurken çok kültürlü görüş ise kültürel çoğunluğun bir kaynak olduğunu ve kapsayıcı ve destekleyici politikalarla beslenmesi gerektiğini savunur (Berry, 2009; Berry, 2011).

Gruplar gönüllü olarak göç ettiklerinde dâhil oldukları yeni toplum ile kültürel ilişkiler geliştirerek kültürleşme deneyimi edinebilmektedirler. Ancak zorunlu göçler nedeniyle farklı toplumlarla yaşamak zorunda kalan göçmenlere kültürel kaynaşmada sorunlar yaşayabilmektedirler. “Gönüllü göç etme kararı alan grupların kültürleşme süreci bu kararı aldıklarında başlarken mecburiyetten dolayı grupların göç etmesi uyum noktasında bazı zorlukları beraberinde getirmektedir.” (Şeker, 2006, s. 5).

Göçmenlerin uyum sürecini ekonomik alanda yaşadıkları rekabet de zorlaştırmaktadır. Genellikle göçmenler, “alt sınıf” (underclass) olarak ifade edilen bir hiyerarşik konuma konurlar. Göçmenler iş piyasasında genellikle kol gücü isteyen, güvensiz ve riskli işlerde kullanılmak için tercih edilirler ve yaşanan toplumun emek piyasasında masa başında düşünülmezler. Ayrıca “göçmenler genellikle yerli işçilere kıyasla daha düşük ücret alırlar ve daha olumsuz koşullarda yaşamak durumunda kalırlar. Yerli işçiler ve göçmenler arasında bu durum zaman zaman çatışmalara bile neden olabilmektedir” (Erder, 2006, s. 30–31). Zamanla yerli halkta işlerinin ellerinden alınması veya kamu hizmetlerindeki yükün artması algısını oluşturabilir. Bu nedenle göçmenlere karşı yerel halk olumsuz tutum geliştirebilir. Bu durum da göçmenlerin topluma uyum sorununun artmasına neden olabilir.

Göçmenlerin uyum sorunu yaşamalarının bir diğer nedeni ön yargılardır. Etno-merkezci yaklaşımlar, algısal farklılıklar ve olumsuz stereotipiler farklı kültürlere sahip birey ve grupların birlikte yaşamasını ve topluma entegre olmalarını engelleyebilmektedir (Haksever, 2014). Ayrıca yerel toplumların ön yargı ve kültürel değerlerine olan bağlılıklarının yanında göçmenlerin de toplumun modern gerekliliklerine uymamasının

da topluma uyum sağlayamamalarına neden olduğu görülmektedir. Bu durum göçmenlerin marjinalleşmelerine topluma ait ağların normlarından dışarı doğru itilmelerine neden olabilir. Bundan dolayı dominant toplumdaki yerel bağların gerektirdiği düzenlemeler ve sınırlamalardan ayrılarak göçmenler izole olarak yaşamlarını sürdürmeyi tercih edebilirler (Park, 1929).

Uyum sorunu her zaman çift taraftan kaynaklanmaktadır. Yerel halkta oluşan etno-merkezcilik, ahlaki yapının bozulması endişesi, işsizlik kaygısı ve sosyal haklardan mahrumiyet düşüncesi yanında göçmenlerin devam eden dil sorunları, savaştan kaynaklı oluşan travmalar, emek sömürsüne maruz kalmaları, güvensizlik gibi sorunlar her iki toplumda da uyum sorununun devam ettiğini, tam kapasiteli bir uyum sürecinin gerçekleşmediğini göstermektedir (Yılmaz, 2019).

Bütün bunların dışında göçmenlerin en önemli uyum araçlarından biri olan eğitim sistemine dâhil olma sürecinde yaşadıkları sorunlar uyum sürecini olumsuz etkilemektedir. Örneğin Suriye iç savaşından dolayı Türkiye'ye göç eden ve Türk eğitim sistemine dâhil olmaya çalışan Suriyeli göçmen çocuklar eğitim sürecine uyum sağlamalarını olumsuz etkileyen birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır.

Öncelikle, 2011'de başlayan Suriye iç savaşıyla birlikte ülkelerini terk edip Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmenlerin "geçici misafir" düşüncesiyle kabul edilmesi ve bu yönde eğitim politikaları (GEM kurulması ve zorunlu eğitimin olmaması gibi) geliştirilmesi göçmen çocukların eğitim sistemine uyum sürecini geciktirmiştir. Aynı şekilde Suriye'deki karışıklığın on yılı aşacağını tahmin etmeyen göçmenler Türkiye'de misafir olduklarını düşünmüş ve uyum sağlamak için yeterince çaba göstermemişlerdir. Bu nedenlerle Suriyeli göçmen aileler çocuklarını eğitim sistemine dâhil etme hususunda yeterince istekli olmamışlardır. Dolayısıyla ilk yıllarda çocukların kültürleşme süreçlerinde oldukça zayıf kalmışlardır.

Ancak, iç savaşın uzamasıyla birlikte zaman geçtikçe misafirlik durumunun kalıcı olduğu görülünce Suriyeli göçmenler geri dönme düşüncesini tamamen yerleşme ve vatandaşlık alma istekleri almıştır. Bu durumun zamanla göçmenlerde zorunlu veya bilinçli olarak uyum sağlama çabalarını artırdığı görülmüştür. Göçmenlerin sadece kimlik kazanma çabaları değil toplumda statü edinerek kendilerine istihdam alanları yaratma girişimleri

başlamıştır (Yılmaz, 2019). Bu durum yıllar içinde çocuklarını da eğitim sistemine daha fazla dâhil etmelerini ve göçmen çocukların okullaşma oranlarının artmasını sağlamıştır.

Genel olarak savaşla birlikte Türkiye'ye göç eden Suriyeliler ve yerel halk arasındaki uyum sorunları incelendiğinde sorunların temelinde kamu hizmetlerindeki yükün artması, işsizliğin artması ve kira artışları gibi ekonomik kaynaklı nedenler ile birlikte etnik ve kültürel farklılıklar, mevcut ön yargılar, göçmen çocukların eğitim sistemine tamamen entegre edilememesi gibi durumların olduğu görülmektedir.

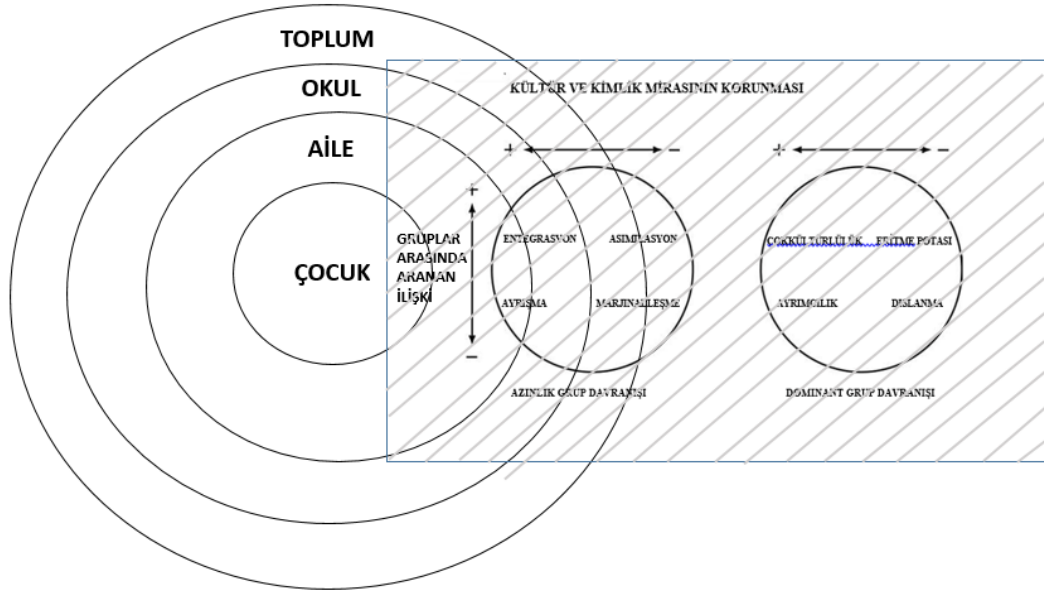
Ayrıca göçmenlerin yıllar içinde dil sorunlarının devam etmesi başlı başına bir sorun olmakla birlikte savaştan etkilenen göçmenlerin yaşadıkları topluma karşı güvenememesi, zaman içinde Türk halkında oluşan olumsuz tutumlar ve ön yargılar “sosyal dışlanma” gibi etkenler karşılıklı kabul ve uyum sürecini olumsuz etkileyen faktörler olmuştur.

Yukarıda Türkiye'ye yerleşen Suriyeli göçmenlerin yerel topluma uyum sağlama süreçleri, bu süreçlerde karşılaşılan sorunlar tartışılmıştır. Diğer yandan göçmenlerin uyum sağlama süreçlerinin sosyal hizmet bağlamında ele alınması gerekirse göçmen çocukların ekolojik çevresine odaklanmak gerekir. Çünkü göçmen çocukların uyum sağlama süreçlerini etkileyen çocuk, aile, okul ve toplum gibi tüm sistemlerin incelenmesi ve bütüncül bir yaklaşımla konunun ele alınması gerekmektedir.

“Bütüncül bakış açısını destekleyen ekolojik perspektif, sistemlerin birbirleri ile olan bağlantılarına dayalı olarak ortaya çıkan ekolojik yapı, doğa süreçlerine benzer olarak insan ilişkilerini açıklamakta kullanılmaktadır. Bu bağlamda bireyin çevresiyle olan etkileşimlerini geniş bir bakış açısıyla ele almak önemlidir” (Özkan ve Kılıç, 2014a; Özkan ve Kılıç, 2014b, akt. Karataş ve ark. 2014, s. 77).

Bu yaklaşım, denge ve uyumun sürdürülebilmesi için müdahaleler yapar, çocukların çevresiyle birlikte güçlendirilmeleri için çalışır. Çocukların çevreleriyle bağımlılıklarını, bağlarını ve ilişkilerine atfettikleri anlamı inceler. Çocukların uyum kapasitelerini artırıp onların yaşam döngülerindeki zor olan geçişleri kolaylaştırmak için onlara ve çevrelerine müdahaleyi gerekli görür (Teater, 2015; Zastrow 2013).





**Çizelge 11: Sistem Teorisi ve Berry'nin Uyum Teorisi Bağlamında Azınlık ve Dominant Grupların Davranışlarının İncelenmesi**

Yukarıdaki çizelgede (Çizelge-11) görüldüğü üzere dominant ve azınlık grup davranışlarının çocuk, öğretmen, aile, okul çevresi, sosyal çevre veya toplum, sosyal yardımlar ve sosyal hizmet yaklaşımları gibi tüm alanlarda gözlemlenmek mümkündür.

Sosyal hizmet bireyi çevresi içinde ele alır. Dolayısıyla okul sosyal hizmetinde bir ekolojik perspektif vardır. Bu ekolojik yaklaşımın içinde okul sosyal hizmeti çocuk sistemi, aile sistemi, okul sistemi ve toplum sistemini birlikte ele alarak planlamalar yapar. Bu tez çalışmasında Berry'nin uyum/kültür teorisi bakışı ile okul sosyal hizmetindeki bu sistemler birleştirilerek bulguların analiz edilmesi planlanmıştır. Çünkü bireyler kültürlerin karşılaştığı alanlardır, dolayısıyla birey olarak çocuk Berry'nin kültürleşme teorisinde azınlık ve dominant grup içinde yer alan bir alt sistemdir. Aynı şekilde Berry'nin incelediği grup davranışlarına bakınca aile sistemi ve bu sistemin uyum matrisindeki davranışları, bu sisteme karşı geliştirilen davranışlar ile birlikte ikinci grubu oluşturan okul sistemi içerisindeki akran gruplarının davranışları ve etkileşimleri göçmen çocukların uyum süreçlerinde ve okullaşma durumlarında ele alınacaktır.

Diğer yandan okul-aile sistemlerinin etkileşimine bakıldığında kültürleşme sürecinde entegrasyon veya ayrışma davranışları olabilir. Bu davranışlar ileride bulgular bölümünde stratejilerde tartışılacaktır.

Çocuk okulda öğretmenlerle nasıl etkileşime giriyor, aileler okul sistemiyle ve toplum sistemiyle nasıl etkileşime giriyor, çocuklar akranlarıyla nasıl etkileşime giriyorlar soruları üzerinde durulduğunda tüm bu sistemlerin etkileşiminde Berry'nin bahsettiği stratejileri görmek mümkündür. Nitekim ileride bu stratejiler gösterilecektir. Bulgular bölümünde tamamen bu sistemlerin davranışları üzerinde durulacağı için burada daha fazla bahsedilmeyecektir.

Aynı şekilde makro düzeyde yine göçmen çocukların GEM ve devlet okullarında eğitim görme süreçleri incelendiğinde sosyal politikalar ve genel eğitim politikası bağlamında toplum sistemi davranışları yine bu tez çalışmasının bulgular bölümünde Berry'nin uyum stratejileri bağlamında ele alınacaktır.

Özetle yukarıdaki matrise göre çevresi içinde birey ve bütün bu sistemlerin bir etkileşimi vardır. Bu nedenle bu tez çalışmasının bulgular ve tartışma bölümlerinde eğitim çağındaki Suriyeli göçmen çocukların eğitim sistemine uyum süreçleri ve okullaşma durumları “John W. Berry’e ait Kültürleşme (Uyum Teorisi)” kuramı ışığında ele alınacaktır. Uyum süreçleri azınlık ve dominant grup davranışı açısından incelenecektir.

## 2. BÖLÜM

### ARAŞTIRMA

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ/SORUNSALI

Mart 2011'de başlayan ve giderek büyüyen Suriye iç savaşı ile birlikte milyonlarca insanın göç etmek zorunda kalmasıyla başlayan göç krizinden en çok etkilenen ülkelerin başında Türkiye Cumhuriyeti gelmektedir. On iki yılı aşan bu sürede milyonlarca insan yıllar içinde kitleler halinde Türkiye'ye gelmiştir. Gelen göçmenler başlarda kamplara yerleştirilirken zaman içinde büyük bir bölümü başta büyük şehirler olmak üzere ülke geneline yayılmıştır. Zamanla göçmenlerin bir bölümü Avrupa Birliği ülkeleri ve diğer ülkelere sığınmak için Türkiye'den ayrılırken bir bölümü ise ülkelerine geri dönmüştür. Özetle 2011'den günümüze gelinceye kadar 10 milyondan fazla insan göçü yaşanmıştır. Günümüzde ise Türkiye, 3.5 milyondan fazla göçmene ev sahipliği yapmaktadır (Göç İdaresi, 2023). Bir kısmının vatandaşlık aldığı göçmenlerin ağırlıklı olarak statüleri geçici koruma yönetmeliği kapsamında değerlendirilmekle birlikte ülkede azımsanmayacak oranda kayıt dışı göçmenin bulunduğu da düşünülmektedir.

Türkiye'ye göçün başladığı yıllardan günümüze gelinceye kadar göçmenlerin uyum ve entegrasyonlarını sağlayabilmek için başta çocuklar olmak üzere göçmenlerin eğitimi her zaman önemli bir gündem olmuştur. Süreç içinde çocukların eğitimi konusunda farklı modeller denenmiştir. Bu modellere yukarıda verilen teorik analiz çerçevesinde bakıldığında MEB'in toplum ve okul sistemi düzeyinde uyum açısından nasıl stratejiler izlediğini okumak önemlidir.

Göçmen çocukların eğitimleri ilk yıllarda Geçici Eğitim Merkezleri ve dini eğitim veren medreselerde tamamen kendilerine özgü eğitimlerle sağlanmaya çalışılmıştır. Burada daha sonra üzerinde de durulacağı üzere MEB ayrımcı bir tutum sergilemiştir. Bu durumda çocukların, ailelerin, öğretmenlerin içinde bulunduğu okul sisteminin de ayrımcı bir stratejiye göre hareketlendiği görülmektedir.

Ancak, zaman içinde GEM'lerde verilen bu eğitimlerin çocukların uyum sağlama süreçlerine hiçbir katkısı olmadığı ve ülkelerine döndüklerinde aldıkları eğitimin bir geçerliliğinin olmayacağı anlaşılmıştır. Bu nedenle GEM'ler kapatılmış, çocukların

devlet okullarında yerli çocuklarla birlikte eğitim almaları sağlanmıştır. Bu kaybolan yıllar içinde ve sonrasında çocuklar eğitim sistemi içerisinde birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Özellikle Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim alan çocuklar bu süreçten en olumsuz etkilenen nesil olmuştur. Öncelikle dil öğrenemeyen çocukların birçoğu sosyal hayatta da zorluklarla karşılaşmış, eğitim hayatlarına devam edememiş, çocuk işçi olarak varlıklarını sürdürmeye çalışmış veya ne işte ne eğitimde olan çocuk grubuna dâhil olmuşlardır. Çünkü göçmenler ne kadar az eğitim alırsa yerel toplumla da uyumu o kadar zorlaşır. Oysa eğitim herkes için bir çözümdür, kurtarıcıdır.

Tüm bu süreç içerisinde sorunların başlangıcında; göçmenlerin hangi şehirlere, ilçelere, mahallelere nasıl ve ne oranda yerleştirileceği planlanın olmaması yer almaktadır. Akraba veya tanıdık yanına toplu olarak göçlerin gerçekleşmesi nedeniyle göçmenler buldukları yerlerde yoğun kümeler oluşturmuş, bu durum okullara çocukların orantılı olarak dağılmasını engellemiştir. Durum böyle olunca göçmen çocuklar buldukları okullarda kalabalıklaşmış bazı okullarda ise yerli çocuklar azınlıkta kalmıştır. Yukarıda bahsedildiği üzere burada MEB'in okul sisteminde bir ayrımcı stratejisi vardır. Diğer yandan ailelerin de yaşadıkları toplumda kümelenmeleriyle ayrımcı bir topluluk sistemi oluşturmaya başladıkları görülmektedir. Dolayısıyla geliştirilen mikro stratejilerin hepsi de makro sistemin getirdiği ayrımcı stratejiler arasında şekillenmiştir.

Göçmen çocukların başta dil öğrenme süreçleri olumsuz etkilenmiş ve yerli öğrencilere uyum sağlama süreçleri yavaşlamıştır. Aynı sorun yerli öğrencilerin göçmen çocukları kabullenme süreçlerini de olumsuz etkilemiş, yerli ve göçmen çocuklar arasında gruplaşmalar, akran çatışmaları ve dışlanma olayları gerçekleşmiştir.

Ayrıca mevcut eğitim sisteminde okullarda devam eden okulların fiziki sorunları, öğretmen istihdam sorunları, araç ve gereç yetersizliği vb. sorunlar devam ederken Geçici Eğitim Merkezlerinin kapatılmasıyla göçmen çocukların devlet okullarına topluluklar halinde yönelmesiyle birlikte bu sorunlar artmıştır. Başlarda göçmen çocukların kayıt ve eğitim seviyelerinin tespit edilip sınıflara yerleştirilme süreçleri de oldukça sancılı olmuştur.

Eğitim sürecinde göçmen çocuklar akranlarıyla uyum sorunu yaşarken öğretmenler zaman zaman çocukları kaynaştırmada yetersiz ve çaresiz kalmışlardır. Öğretmenlerin çok kültürlülük ve farkındalık gibi göçmen çocukları tanımaya ve göçmen çocuklarla

çalışmaya yönelik hizmet içi eğitimlere ihtiyaçları vardır. Günümüzde öğretmenler, okullarda öğrencilerle uyum, koşulsuz kabul, dil sorunu, akademik yetersizlikler, akran çatışmaları, toplumdaki dışlanma ve baskı sorunlarıyla, çocukların okula devam ve okul terki gibi sorunlarla mücadele etmektedirler. Bu sorunlarla mücadelede öğretmenler kilit roledir. Ancak olumsuz öğretmen tutumları olduğunda ise bu sorunlar daha da büyümektedir.

Göçmen çocukların velilerinin eğitime bakış açıları, kültürel farklılıklar, kız çocuklarının okula gönderilmek istenmemesi, çocuk yaşta zorla evliliklerin yaşanması, çocukların okula uyum sürecinde ve akademik gelişim durumlarının takibi konularında göçmen ailelerin oldukça ilgisiz kalması, çocuklarının okullaşma süreçlerinde yeterince aktif rol oynamamaları göçmen çocukların eğitim sistemine ve toplum sistemine uyumlarını zorlaştırmakta okullaşma süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Diğer yandan okullaşma oranlarının düşmesi yukarıda bahsedilen sorunların artmasına neden olmaktadır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı'nın Ocak 2022 raporunda Türkiye'de 1.124.353 okul çağında çocuğun kaydının olduğu, bunların e-Okul ve YÖBİS sistemi ile 730.806 sının okula kayıt yaptırdığı bildirilmiştir. Bu rakamlara göre Suriyeli göçmen çocukların okullaşma oranları %65'lerde kalmaktadır. Bu oran oldukça düşüktür. Bu durumun nedenleri yukarıda tartışılmıştır ve üzerinde detaylı araştırılması gerekmektedir.

MEB ileriki aşamalarda daha alt sistemlere yansımalarının görüldüğü, önce GEM'leri kurarak Berry'nin uyum teorisine göre bir ayrıştırma stratejisi geliştirmiş, yıllar içinde GEM'leri kapatarak ve göçmen çocukların devlet okullarına geçişini sağlayarak bir eritme potası (melting point) davranış stratejisi geliştirmiştir. MEB'in genelgelerle yapmış olduğu bu strateji değişiklikleri Berry'nin uyum teorisi açısından okunursa bu çocukların nasıl bir okul ve toplum sistemiyle karşı karşıya kaldıklarını, çocukların, ailelerin, öğretmenlerin bu durumda geliştirdiği farklı stratejileri anlamak daha mümkün olur. Dolayısıyla makro stratejilerde bir değişiklik yapıldığında buna sistem yaklaşımı ve Berry'nin uyum perspektifini birleştirerek bakmak aslında bir sonraki önerileri de geliştirmeyi kolaylaştıracak bir analiz çerçevesi sağlayacaktır.

Özetle, bu araştırmanın konusunu eğitim çağındaki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları ve eğitim sistemine uyum süreçleri oluşturmaktadır. Öncelikle

çocukların eğitim haklarına ulaşırken ve bu haklarını kullanırken, eğitim sistemine giriş ve eğitim sistemi içindeki süreçte karşılaştıkları sorunlar bilinmelidir. Çünkü temel bir hak olan eğitim, telafisi olmayan bir süreç olmakla birlikte kayıp nesillerin oluşmasını engelleyebilecek en temel faktördür. Her şeyden öte bu çocukların eğitim hakları ister kalıcı olsunlar ister misafir her koşulda sağlanması gereken bir insani ihtiyaçtır. Çocukların eğitim sistemine dâhil olması ve eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların önlenmesinde ve çözümünde sosyal hizmet disiplinin aktif olarak rol oynamasına ihtiyaç vardır.

Ne zaman dönecekleri veya ne kadar daha Türkiye’de kalacakları belli olmayan Suriyeli göçmenlerin eğitim sistemine uyumu büyük bir sorundur. Çocukların uyumunun sağlanmasında, okullaşma ve okullaşmanın sağlanmasında ve sürdürülmesinde okul sosyal hizmeti meselesi çok önemlidir. Bunlar olmazsa göçmenlerin entegrasyonu da olmaz. Bu, Berry’nin (1997) uyum teorisine dayanılarak söylenebilir. Bunun nedenleri teorik çerçevede bahsedilmiştir. Mikro grup davranışları ve makro stratejileri okul-aile sistemi içerisinde anlaşılırsa ve yurt dışı örneklerine de bakılırsa bir okul sosyal hizmeti modeli de önerilebilir. Hem sosyal hizmeti hem de Berry’nin (1997) uyum teorisini bir araya getiren bu analiz çerçevesinde durum bu şekilde sorunsallaştırılmıştır. Dolayısıyla aktörlerin ne yaptığı ve araştırmanın mülakatları bu çerçevede değerlendirilirse her aktörü kendi sistemi içinde görüp onların stratejilerini ve buldukları durumları, iyi uygulama örneklerini ve yaşanan zorlukları anlayıp nasıl bir sosyal hizmet modeli olmalı sorusu cevaplanabilir.

Bu çalışmanın Ankara ilinde yapılmasının nedeni ise Ankara’nın araştırma yapmak için uygun bir yer olmasıdır. Ankara kaynaklara ve Bakanlıklara yakın, göçmenlerin yoğunlaştığı ama bürokrasinin olduğu, sanayinin az olduğu, tarımın nispeten çeperde kaldığı bir yerdir. Dolayısıyla Ankara bir Gaziantep gibi hem tarım hem sanayide (kaçak çalışma) gelişmiş bir yer değil, iş gücü az ama okul ve sosyal olanaklar açısından zengin bir yerdir. Biraz da araştırmacının kısıtlarından dolayı Ankara ili tercih edilmiştir. Ancak Ankara da Türkiye için bir model çıkartmaya uygun bir şehirdir. Bütün bunları birleştirildiğinde bu araştırmanın sorunsalı ışığında üç tane temel araştırma sorusu vardır. Bunlar: *“Ankara’daki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları ve eğitim sistemine uyumları nasıldır? Okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecinde yaşadıkları*

*sorunlar nelerdir? Bu sorunlar üzerinden nasıl bir okul sosyal hizmet modeli önerilebilir?”*

## **2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı Ankara’da okul çağındaki Suriyeli çocukların okullaşma durumları eğitim sistemine uyum süreçlerindeki karşılaştıkları sorunları ve bazı başarılı uygulamaları tespit ve analiz etmektir. Dünyadaki okul sosyal hizmet modelleriyle de bilgileri birleştirerek Türkiye’ye özgü göçmen çocukları da kapsayacak şekilde bir okul sosyal hizmet modeli önermektir.

Temel araştırma soruları: *“Ankara’daki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları ve eğitim sistemine uyumları nasıldır? Okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir? Bu sorunlar üzerinden nasıl bir okul sosyal hizmet modeli önerilebilir?”*. Bunların da 11 tane alt sorusu vardır. Bu soruların cevaplarına analizde bakılacaktır.

Bu çerçevede araştırmanın sorduğu alt sorular şöyledir:

1. Suriyeli çocukların okullardaki sorunları nelerdir?
2. Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçları nelerdir?
3. Suriyeli çocukların akademik durumları nelerdir?
4. Suriyeli çocukların akranlarıyla ilişkisi nasıldır?
5. Suriyeli çocukların öğretmenleriyle ilişkisi nasıldır?
6. Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitim durumlarına yaklaşımları nasıldır?
7. Suriyeli ailelerin öğretmenlerle iletişimi nasıldır?
8. Okul yönetimlerinin göçmen çocuklara yönelik tutumları nasıldır?
9. Suriyeli çocukların eğitim süreçlerindeki durumları nasıldır? ( Okula nasıl kayıt yapıldı, okula devam etmeyi sağlayan faktörler, okul yaşantıları, okuldan ayrılma nedenleri...)
10. Suriyeli çocukların okullaşma oranlarının düşük olmasının nedenleri nelerdir?
11. Suriyeli çocuklara yönelik okullarda sosyal hizmet uygulaması nasıl olmalıdır?

### 2.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Suriyeli göçmenlerle ilgili pek çok araştırma yapılmasına rağmen Suriye'den Türkiye'ye göç eden ve eğitimlerini burada sürdüren göçmen çocukların gittikleri okullardaki sorunları ve bu sorunların çözümünde okul sosyal hizmetinin rolü bilinmemektedir. Bu araştırma bu konu üzerinde bir model önererek bir sosyal hizmet müdahalesi geliştirme imkânı sağlaması açısından önemlidir. Diğer bir deyişle ülkemizde gelişen okul sosyal hizmetine farklı boyutlarda (göçmen çocuklarla olan ilişkiye) katkı sağlayacağı için önemlidir.

Alanyazında yer alan araştırmaların birçoğunun verileri göçmen çocukların sorunlarını göçmen çocuklardan öğrenmek yerine çocukların öğretmenlerinden, politika yapıcılardan ve uzmanlardan edinilen bilgiler oluşturmaktadır. Bu çalışma çocukları doğrudan temel alması açısından, böylece birincil kaynaktan toplanan verilere dayanmasından dolayı oldukça önemlidir. Ayrıca alanyazında dil sorunu, okul terki vb. sonuçlar üzerinde durulurken bu tez çalışması sonuçlardan çok sürecin kendisiyle ve sorunların temelleri üzerinde yoğunlaştığı için ayrıca önemlidir.

Ayrıca, bu araştırma okullardaki öğretmenler, Suriyeli aileler ve çocuklarının arasındaki ilişki ile okullardaki yaşam deneyimleri hakkındaki bilgi eksikliğini tamamlayacağından, sosyal hizmet ve eğitim bilimlerine katkı sağlayacağından önemlidir.

Suriyeli çocukların sorunlarına dair çok taraflı görüşe (çocuk, aile, öğretmen, yönetici) başvurulacağı ve farklı bakış açıları ve deneyimleri birleştiren bir analiz geliştireceği için de bu araştırma önemlidir.

### 2.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI/VARSAYIMI

Ankara'dan toplanan veriler ile çocukların okullaşma ve eğitim sistemine uyum sorunlarının Türkiye geneline dair bir fikir verdiği varsayılmaktadır. Diğer bir deyişle, Ankara dışındaki 80 ilde de Suriyeli çocukların okullaşma ve eğitim sistemine uyumları ile ilgili burada tespit edilen sorunlardan çok daha büyük bir sorun olmadığı varsayılmaktadır. Bu araştırma bir nicel çalışma değildir ancak bu varsayımı güçlendirmek için göçmen çocuklar üzerine yapılan çok fazla araştırma vardır. Dolayısıyla onlara da bakılmıştır. Araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen çok farklı bir durum



görülmemiştir. Nitel bir araştırma genellenemez, ama Ankara’da tespit edilen sorunların genelde de yaşandığı varsayılmaktadır.

## **2.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Araştırma uygulaması için Hacettepe Üniversitesi’nden Etik Komisyon Onayı alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne araştırma izni için başvurulmuş; Müdürlük, Ankara veya Şanlıurfa illerinde araştırma yapılmasını uygun görmüştür. Ancak, Şanlıurfa’da veri toplama süreci zahmetli ve maliyetli olacağından araştırmanın Ankara ili sınırlarıyla sınırlandırılması tercih edilmiştir.

Araştırma için gerçekleştirilen görüşmeler sırasında karşılaşılan en önemli sorun dil sorunudur. Araştırma boyunca Türkçe bilmeyen veli veya öğrencilerle iletişim sağlayabilmek için Türkiye’de vatandaşlık almış Irak Kökenli bir Türkmen’den tercümanlık hizmeti alınmıştır. Tercüman kullanmak görüşmelerin uzun sürmesine, görüşmelerin metne dönüştürülmesi ve analizinin daha fazla zaman almasına neden olmuştur. Tercümanın profesyonel olmaması da ayrıca araştırma verilerinin toplanmasında araştırma sorularının doğru anlaşılıp cevaplanması sürecinde zorluklar oluşturmuştur. Tercümanın profesyonel olmamasından dolayı çevirilerde bir miktar kayıp da olmuştur. Ayrıca görüşmenin yarıda bırakılması veya görüşme talebinin reddedilmesi diğer sorunlardır. Bu nedenle yarım bırakılan görüşmeler araştırma değerlendirilmesine alınmamıştır. Araştırmada uygulaması okullarda öğrencilerle ve öğretmenlerle verimli bir şekilde gerçekleştirilirken görüşmelerin velilerle olan bölümlerinde zaman zaman kesintiler olmuştur. Görüşmeyi kabul eden velilerin farklı ilçelerde yaşaması nedeniyle velilerle tercümanın uygunluğunun aynı zamana denk getirilmesi zaman zaman sorun olmuş ve görüşmelerin gecikmesine neden olmuştur.

## 3. BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, araştırma öznelerine, verilerin toplanma sürecine, verilerin toplama araçlarına ve verilerin çözümlenmesi süreçlerine değinilecektir.

Araştırmada Ankara’da okul çağındaki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları ve eğitim sistemine uyum süreçlerinin tespit edilebilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmış derinlemesine mülakatlar yapılmıştır.

#### 3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ: NİTEL ARAŞTIRMA

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada fenomenolojik çalışma yöntemi ile nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

“Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur.” (Morgan, 1996; akt. Baltacı, 2019, s. 70).

Görüşme tekniğinde araştırmanın örnekleminde bulunan kişiler, araştırma konusuyla ilgili bilgilerini, duygularını, düşüncelerini ve yaşam öykülerini aktif olarak açıklarlar. Katılımcıların iç dünyalarına erişerek onların özgün bakış açılarını belirlemeyi amaçlayan görüşme ile araştırılan konu hakkında bireyin yaşanmışlıkları, düşünceleri, tepkileri, tutumları, farklı deneyimleri, niyetleri, zihinsel algıları ve yorumları gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılır (Seidman, 2006; Bengtsson, 2016; Baltacı, 2019).

“İçerik analizi, araştırmanın özüne ilişkin kalıpları, temaları, ön yargıları ve anlamları belirlemek hedefiyle verilerin dikkatli, detaylı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır” (Baltacı, 2019, s. 377).

“İçerik analizi tümevarımcı bir analiz türü olması sebebi ile araştırılan olgu veya olayın kökenlerine odaklanır. Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır. Nitel araştırmada araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak probleme ilişkin temaları

keşfetme, elde ettiği verileri anlamlı ve sistematik yapılara dönüştürme, yani bu verilerden hareketle bir kuram oluşturma veya bir kuramı doğrulama çabası içindedir. İncelenen olay veya olguya esas oluşturabilecek bir kuramın olmaması durumunda tümevarımcı analiz, yani kodlamaya dayalı içerik analizi gereklidir” (Baltacı, 2019, s. 377–378).

Araştırma fenomenolojik çalışmaya göre tasarlanmıştır. Fenomenolojik çalışmanın seçilmesinin nedeni Suriyeli göçmen çocukların okulda karşılaştıkları (olumsuz deneyimleri) sorunları keşfetmektir. Çünkü Fenomenoloji insan deneyimini anlamayı amaçlar (van Manen, 2007).

“Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir” (Rose, Beeby ve Parker, 1995, s. 1124).

“En kapsamlı anlamıyla fenomenoloji, tek bir kişiye ait olan yaşanmış deneyimlerin toplamına atıfta bulunmaktadır” (Giorgi, 1997, s. 236).

Araştırmada, bir katılımcıdan çalışmayı diğer katılımcılara tavsiye etmesini isteyerek örneği genişletme yöntemini kullandığı kartopu stratejisi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların isimleri ve onları doğrudan tanımlayabilecek bilgileri değiştirilerek anonimlik sağlanmıştır.

### **3.3. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI**

Araştırma verilerinin toplanmasından önce kuramsal araştırma yapılmış ve araştırma konusu hakkında detaylı bilgi toplanmıştır. Öncelikle Suriyeli göçmenlerin hukuki durumlarını incelemek için ulusal ve uluslararası mevzuat incelenmiş, göç olgusu, göçmenlerin karşılaştıkları sorunlar, göçmenle sosyal hizmet, okul sosyal hizmeti, Türkiye’deki göçmenlerin durumu, sorunları, ihtiyaçları araştırılmış, Suriye göçmenlerle ilgili yazılmış alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırma soruları oluşturulmuştur.

Araştırma verilerinin toplanmaya başlangıç noktası olarak Ankara-Altındağ’da bulunan Kızılay Toplum Merkezi ziyaret edilmiş, Suriyeli göçmen çocukların eğitim gördükleri okullar sorulmuş ve göçmen ailelere ulaşabilmek için ailelerin yaşadığı mahallelerin bilgisi alınmıştır.

Araştırma verileri Kızılay Toplum Merkezi'nin yönlendirmesiyle Fatih Sultan Mehmet İlkokulu'nda toplanmaya başlanmıştır. Daha sonra bu okul yöneticilerinin yönlendirmesiyle aynı bölgedeki diğer bir okul ve GEM merkezinde devam etmiştir. Bu okullardaki öğrencilerden ve ailelerinden akrabalarının yaşadığı diğer bölgeler tespit edilmiş ve araştırma verileri diğer bölgelerde toplanmaya devam edilmiştir. Aile ziyaretleri sırasında okul çağında olup okula gitmeyen ve çalışmak zorunda kalan çocuklar tespit edilmiş, göçmen çocuk görüşmelerinin ikinci bölümünü de bu çocuklar oluşturmuştur.

Araştırma verileri toplamda 4 farklı bölgeden toplanmış, bu bölgelerde bulunan devlet okulları ve aileler ziyaret edilmiştir. Araştırma verileri 5 devlet okulunda ve 1 Geçici Araştırma Merkezi'nde bulunan öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve Altındağ (Siteler), Keçiören, Çubuk ve Sincan ilçelerinde ikamet eden velilerle yapılan derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

■ Siteler Bölgesi:

1. GEM,
2. Fatih Sultan Mehmet İlkokulu,
3. Şehit Mesut Acı Ortaokulu,

■ Keçiören Bölgesi:

1. 23 Nisan Ortaokulu,
2. Paşalı Necati İlkokulu

■ Çubuk Bölgesi

1. Türk Telekom Ortaokulu

■ Sincan Bölgesi (Aile ziyareti)

### 3.4. ARAŞTIRMANIN ÖZNELERİ

Araştırma öznelerini Ankara'da yaşayan okul çağındaki Suriyeli göçmen çocuklar, aileleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma, Altındağ Kızılay Toplum Merkezi'nin yönlendirmesiyle Siteler Bölgesindeki okullarda başlamıştır. Daha sonra

kartopu yöntemi kullanılarak bu okullarda bulunan çocukların akrabaları ve tanıdıkları öğrenilmiş Keçiören, Sincan ve Çubuk bölgelerinde araştırma sürdürülmüştür. Araştırma veri toplama süreci katılımcıların cevaplarının tekrarlanması ve yeni bilgilerin elde edilememesi üzere yeterli doyuma ulaşıldığı anlaşıldığında sonlandırılmıştır. Bu kapsamda araştırma öznelere 18 Suriyeli göçmen çocuk (9 okula giden ve 9 okula gidemeyen), 14 öğretmen ve 10 Suriyeli veli olmak üzere toplam 42 katılımcı oluşturmaktadır.

### **3.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMA SÜRECİ**

Hacettepe Üniversitesi (H.Ü) Senatosu Etik Komisyonu'na 19.04.2018 tarihinde H.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla izin başvurusu yapılmış, 31.05.2018 tarihinde Etik Komisyon onayı alınmıştır. 16.05.2018 tarihinde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne araştırma uygulama çalışması için izin başvurusu yapılmıştır. Bakanlık bünyesinde gerçekleştirilen araştırma önerisinin ve veri toplama aracının incelenmesinden sonra 28.05.2018 tarihinde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne araştırma izin başvurusuna onay verilmiştir.

Yasal izinlerin alınmasından sonra araştırma verileri 2018 yılının Mayıs, Haziran, Temmuz, Ağustos aylarında toplanmıştır.

Toplamda 42 katılımcıyla gerçekleştirilen görüşmeler ortalama bir buçuk saat sürmüştür. 3 devlet okulunda bulunan sınıfta Suriyeli göçmen çocuklarla çalışan 9 öğretmen, 1 GEM de bulunan 2 öğretmen ve 3 okul müdür yardımcısı öğretmen ile (toplam 14 öğretmen ile) çocukların genel durumlarını değerlendirmeye yönelik, çocukların aile durumlarını anlamaya yönelik, çocukların uyum durumlarını anlamaya yönelik ve çocukların eğitim durumlarını anlamaya yönelik toplam 21 soru yöneltilmiştir.

Ankara Altındağ Siteler Bölgesi, Keçiören, Sincan ve Çubuk ilçelerinin farklı bölgelerinde yaşayan 10 farklı aile ziyaret edilmiş ve ailelerin günümüzdeki ve Suriye'deki yaşamlarını değerlendirmelerine yönelik, birlikte yaşadıkları topluma uyum durumlarını anlamaya yönelik, çocuklarının eğitim durumlarını anlamaya yönelik 23 soru yöneltilmiştir.

Ayrıca, 4 devlet okuluna giden 9 çocuk ve okula devam edemeyen 9 çocuk olmak üzere 18 Suriyeli göçmen çocukla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocukların günümüzdeki ve

Suriye’deki yaşamlarını değerlendirmelerine yönelik, birlikte yaşadıkları topluma uyum durumlarını anlamaya yönelik, çocuklarının eğitim durumlarını, beklentilerini anlamaya yönelik ve çocukların eğitimden ayrılma süreçlerini anlamaya yönelik okula devam edemeyen çocuklara 26 soru, okula devam eden çocuklara 30 soru yöneltilmiştir.

Görüşmeler hafta içleri okullarda çocuklarla ve öğretmenlerle, hafta sonları velilerle ve okula devam etmeyen çocuklarla ev ziyaretleri sırasında gerçekleştirilmiştir.

*Not: Bu tez çalışması sürecinde öğretmenlerde farkındalık oluşması tezin alana katkılarından biri olarak görülebilir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden birine örnek verilmiştir.*

*“Güzel bir çalışma olmuş, sorduğumuz sorular gerçekten bizim de düşünmemiz gereken sorular. İnşallah daha güzel olur diyorum. Ve bize de bir farkındalık oluşturuyor aslında, biz Suriyeli öğrencilere ne yapıyoruz? Gibi. Bende bundan sonra bu dönem bitti ama bir dahaki dönem Suriyeli öğrencilere yaklaşım olarak daha fazla böyle hani onların eksiklerini giderme anlamında, eğitim anlamında zaman ayıracağım, sadece dil diyoruz ama belki çocuğun başka bir problemi var. Ailenin ya da bir arkadaşından akran zorbalığı var zaten dilini de anlamıyor. Bunlara uygun bir şekilde biz de hareket edersek, devletimiz de bu yönden planlar yaparsa daha iyi olur diye düşünüyorum.” (Öğretmen-6, Kadın, Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

### 3.6. ARAŞTIRMA KATILIMCILARININ ÖZET BİLGİLERİ

Araştırma verilerinin toplandığı 42 katılımcıya ait özet bilgiler aşağıda verilmiştir.

KATILIMCI SAYISI	GÖRÜŞMECİ	DURUM	CİNSİYET	OKUL ADI	KARDEŞ SAYISI	BABA MESLEK	ANNE MESLEK
1	ÇOCUK (Ç-1)	OKULA GİDİYOR	KIZ	FATİH SULTAN MEHMET İLKOKULU	5	İŞSİZ	EV HANIMI
2	ÇOCUK (Ç-2)	OKULA GİDİYOR	ERKEK	FATİH SULTAN MEHMET İLKOKULU	10	TAMİRCİ	EV HANIMI
3	ÇOCUK (Ç-3)	OKULA GİDİYOR	KIZ	TÜRK TELEKOM ORTAOKULU	5	VEFAT	EV HANIMI
4	ÇOCUK (Ç-4)	OKULA GİDİYOR	ERKEK	TÜRK TELEKOM ORTAOKULU	5	VEFAT	EV HANIMI
5	ÇOCUK (Ç-5)	OKULA GİDİYOR	ERKEK	23 NİSAN ORTAOKULU	3	TEMİZLİKÇİ	EV HANIMI
6	ÇOCUK (Ç-6)	OKULA GİDİYOR	KIZ	23 NİSAN ORTAOKULU	3	TEMİZLİKÇİ	EV HANIMI
7	ÇOCUK (Ç-7)	OKULA GİDİYOR	KIZ	23 NİSAN ORTAOKULU	3	TEMİZLİKÇİ	EV HANIMI
8	ÇOCUK (Ç-8)	OKULA GİDİYOR	ERKEK	PAŞALI NECATİ İLKOKULU	4	İŞSİZ	EV HANIMI
9	ÇOCUK (Ç-9)	OKULA GİDİYOR	KIZ	PAŞALI NECATİ İLKOKULU	4	İŞSİZ	EV HANIMI
10	ÇOCUK (Ç-10)	OKULA GİTMİYOR	KIZ	İŞ ARIYOR	5	İŞSİZ	EV HANIMI
11	ÇOCUK (Ç-11)	OKULA GİTMİYOR	ERKEK	ÇALIŞIYOR	7	SERAMİK	EV HANIMI
12	ÇOCUK (Ç-12)	OKULA GİTMİYOR	KIZ	ÇALIŞIYOR	5	VEFAT	EV HANIMI
13	ÇOCUK (Ç-13)	OKULA GİTMİYOR	ERKEK	ÇALIŞIYOR	5	İŞSİZ	EV HANIMI
14	ÇOCUK (Ç-14)	OKULA GİTMİYOR	KIZ	İŞ ARIYOR	5	İŞSİZ	EV HANIMI
15	ÇOCUK (Ç-15)	OKULA GİTMİYOR	ERKEK	ÇALIŞIYOR	5	İŞSİZ	EV HANIMI
16	ÇOCUK (Ç-16)	OKULA GİTMİYOR	KIZ	İŞ ARIYOR	5	İŞSİZ	EV HANIMI
17	ÇOCUK (Ç-17)	OKULA GİTMİYOR	KIZ	İŞ ARIYOR	5	İŞSİZ	EV HANIMI
18	ÇOCUK (Ç-18)	OKULA GİTMİYOR	ERKEK	İŞ ARIYOR	5	İŞSİZ	EV HANIMI

#### Çizelge 12: Görüşmeye Katılan Öğrenci Verileri

18 çocuğun 10’u kız 8’i erkektir. Çocukların yarısının babası işsizken çalışanlar temizlikçi, tamirci ve seramikçi olarak iş olanağı bulabilmiştir. 3 çocuk babasını savaşta kaybetmiştir. Çocukların tamamının annesi ev hanımıdır. Çocuklar ortalama 5 kardeşe

sahiptir. Okula devam edemeyen 9 çocuktan 4'ü hâlihazırda çalışırken diğer 5 tanesi ise iş aradığını belirtmiştir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde çocuklar sırasıyla Çocuk-1 ile Çocuk-18 arası, veliler Veli-1 ile Veli-10 arası, öğretmenler Öğretmen-1 ile Öğretmen-11 arası ve okul müdür yardımcıları Müdür Yrd-1 ile Müdür Yrd-3 olarak adlandırılacaktır.

KATILIMCI SAYISI	GÖRÜŞMECİ	MESLEK	CİNSİYET	GELİR DURUMU	EV/KİRA	ÇOCUK SAYISI	TÜRKİYE YE GELİŞ YILI
1	VELİ (V-1)	CAMI GÖREVLİSİ	ERKEK	1000 TL	400 TL	3	2014
2	VELİ (V-2)	MOBİLYACI	ERKEK	1400 TL	500 TL	5	2013
3	VELİ (V-3)	BULAŞIKÇI	ERKEK	900 TL	300 TL	5	2016
4	VELİ (V-4)	EV HANIMI	KADIN	1200 TL(KIZI ÇALIŞIYOR)	500 TL	4	2014
5	VELİ (V-5)	İŞSİZ	ERKEK	DÜZENLİ GELİRİ YOK (YARDIMLARLA)	500 TL	4	2014
6	VELİ (V-6)	EV HANIMI	KADIN	1400 TL (KOCASI ÇALIŞIYOR)	500 TL	3	2014
7	VELİ (V-7)	EV HANIMI	KADIN	1200 TL (KOCASI ÇALIŞIYOR)	550 TL	X	2015
8	VELİ (V-8)	EV HANIMI	KADIN	1200 TL (KOCASI ÇALIŞIYOR)	550 TL	2	2014
9	VELİ (V-9)	TEKSTİL	ERKEK	1500 TL	500 TL	3	2012
10	VELİ (V-10)	İŞSİZ	ERKEK	DÜZENLİ GELİRİ YOK (YARDIMLARLA)	AKRABA YANI	6	2015

### *Çizelge 13: Görüşmeye Katılan Veli Verileri*

10 veli ile yapılan görüşmelerde Türkiye'ye 2012–2016 tarihleri arasında geldikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların 5'i erkek 5'i kadındır. Kadınların tamamı ev hanımıdır. Erkekler ise, camide görevli, mobilyacı, bulaşıkçı ve tekstilci olarak tanıtırken 2 erkek işsiz olduğunu belirtmiştir. Kadınlardan biri savaşta kocasını kaybettiği için kızını çalışmaktadır. Katılımcılardan bir aile akraba yanına kalırken diğerleri kirada oturmaktadır. Katılımcıların çocuk ortalaması ise yaklaşık 4'tür.

KATILIMCI SAYISI	GÖRÜŞMECİ	OKUL ADI	CİNSİYET	MESLEK/BRANŞ	GÖÇMEN ÇOCUKLARLA ÇALIŞMA YILI
1	ÖĞRETMEN (Ö-1)	GEM/SİTELER	KADIN	SINIF ÖĞRETMENİ	4 YIL
2	ÖĞRETMEN (Ö-2)	GEM/SİTELER	KADIN	ELEKTRİK BL.	4 YIL
3	ÖĞRETMEN (Ö-3)	FATİH SULTAN MEHMET İLKOKULU	ERKEK	REHBERLİK	2 YIL
4	ÖĞRETMEN (Ö-4)	ŞEHİT MESUT ACU ORTAOKULU	ERKEK	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ	1 YIL
5	ÖĞRETMEN (Ö-5)	ŞEHİT MESUT ACU ORTAOKULU	KADIN	GÖRSEL SANATLAR	3 YIL
6	ÖĞRETMEN (Ö-6)	ŞEHİT MESUT ACU ORTAOKULU	KADIN	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİGİSİ	5 YIL
7	ÖĞRETMEN (Ö-7)	ŞEHİT MESUT ACU ORTAOKULU	KADIN	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ	3 YIL
8	ÖĞRETMEN (Ö-8)	ŞEHİT MESUT ACU ORTAOKULU	KADIN	İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ	3 YIL
9	ÖĞRETMEN (Ö-9)	23 NİSAN ORTAOKULU	KADIN	ANAOKULU ÖĞRETMENİ	1 YIL
10	ÖĞRETMEN (Ö-10)	23 NİSAN ORTAOKULU	KADIN	FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİ	3 YIL
11	ÖĞRETMEN (Ö-11)	23 NİSAN ORTAOKULU	KADIN	REHBERLİK	3 YIL
12	MÜDÜR YRD. (Y-1)	FATİH SULTAN MEHMET İLKOKULU	KADIN	SINIF ÖĞRETMENİ/MÜDÜR YRD.	4 YIL
13	MÜDÜR YRD. (Y-2)	ŞEHİT MESUT ACU ORTAOKULU	ERKEK	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ/MÜDÜR YRD.	4 YIL
14	MÜDÜR YRD. (Y-3)	23 NİSAN ORTAOKULU	ERKEK	TEKNOLOJİ VE TASARIM/MÜDÜR YRD.	13 YIL

### *Çizelge 14: Görüşmeye Katılan Öğretmen Verileri*

11 öğretmen, 3 müdür yardımcısı 14 katılımcının 4'ü erkek iken 10'u kadındır. Göçmen çocuklarla öğretmenlerin ortalama çalışma süresi 3,7 yıldır.

Öğretmenlerin branşları sırasıyla;

- 2 Sınıf Öğretmeni,
- 2 Rehber Öğretmen (PDR),
- 2 Türkçe Öğretmeni,
- 1 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni,
- 1 Anaokulu Öğretmeni,
- 1 Fen Bilimleri Öğretmeni,
- 1 Görsel Sanatlar Öğretmeni,
- 1 Sosyal Bilgiler Öğretmeni,
- 1 İngilizce Öğretmeni,
- 1 Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni,
- 1 Elektrik Bölümü

Ayrıca öğretmenlerden üçü okul müdür yardımcısı (yönetici) olarak çalışmaktadır.

### 3.7. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu aşamada görüşmecilerle yapılan kayıtlar metine dönüştürülmüş içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizinde kodlamalar yapılarak alt temalar oluşturulmuştur. Alt temaların gruplandırılmalarıyla da genel temalar oluşturulmuştur. Tema haritası 3 ana tema ve 15 alt temadan oluşmaktadır.

Birinci bölümü “Okul(lu)laşma” ana teması oluşturmuştur. Ana temayı oluşturan dört alt tema vardır.

#### “1. Ana Tema: Okullulaşma: **Okull(ul)aşma Sadece Çocuğun Okula Kayıt Yaptırması Mı? Okullulaşmadan Ne Anlamalıyız?** ”

- 1. Okul Devamsızlık ve Okul Terki Sorunu
  - Çocukların Okula Olan Ön Yargısının Okul Devamsızlığına Neden Olması
  - Çocuk İşçiliğinin Okullaşmaya Etkisi (Devamsızlık/Okul Terki)
    - Zor Şartlar Altında Çalışmak,
    - Sosyal Güvenceleri Olmadan Çalışmak,
    - Fiziksel Yorgunluk,
    - Eksik Ücret Alma ya da Ücreti Alamama,



- Kalabalık Ortamlarda Çalışma,
- Uzun Çalışma Saatleri,
- İzin Alıp Dinlenememe
- Parasına El Konulması
- Çocuk Yaşta Zorla Evlendirilen Çocukların Okullaşamaması
- Ekonomik Sorunların Okullaşmaya Etkisi (Devamsızlık/Okul Terki)
- 2. Uzman Personel Eksikliği ve Okulların Fiziki Yetersizliğinin Okullaşma Sürecine Etkisi
  - Yeterli Öğretmen ve Rehberlik Servisleri Yok
  - Okulların Fiziki Yapılarının Yeterli Değil
- 3. Eğitim Kalitesi ve Akademik Başarının Okullaşmaya Etkisi
  - Akademik Başarısızlık Nedenleri
  - Aile Tutumları ve Medreseler ile Açık Liselerin Eğitim Kalitesini Etkilemesi
  - Planlama Yapılmadan Göçmen Çocukların Sınıflara Dağıtılması
- 4. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Gem Sorunsalı
  - GEM'lerin Kurulması
  - GEM'lerin Kapatılması
  - Özel Eğitime İhtiyacı Olan Göçmen Çocukların Bundan Mahrum Kalması

İkinci bölümü “Eğitim Sistemine Uyum Durumları” ana teması oluşturmuştur. Ana temayı oluşturan altı alt tema vardır.

#### “2. Ana Tema: Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sistemine Uyum Durumları”

- 1. Dil Sorununun Devam Etmesi: **Dil Sorunu Neden Devam Ediyor?**
  - Öğretmenlerin Yanlış Tutumlarının ve Yanlış Eğitim Yöntemlerinin Dil Sorununu Devam Ettirmesi
  - Göçmenlerin Gettolaşmasının Bir Sonucu Olarak Dil Sorununu Devam Etmesi
  - Eğitim Sisteminin Çok Kültürlü Sınıfları Destekleyici Yapıda Olmaması
  - İlgisiz Göçmen Ailelerin Dil Gelişimine Etkisi: **Göçmen Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi Nasıldır?**

- 2. Tükenmiş Öğretmenlerin Olumsuz Tutumlarının Uyum Sürecini Olumsuz Etkilemesi
  - Yeterli Hizmet İçi Eğitim Alamayan Öğretmende Farkındalık Olmaması, Çok Kültürlü Sınıflarda Öğretmen Nasıl Çalışacağını Bilmemesi: **Yeterli Hizmet İçi Eğitim Alamayan Öğretmende Farkındalık Nasıl Oluşacak? Çok Kültürlü Sınıflarda Öğretmen Nasıl Çalışacak?**
  - Öğretmelerin Eğitim Sisteminin Getirdiği Ağır İş Yükü: **Öğretmelerin Tükenmesinin Nedeni Systemsizlik mi?**
- 3. Okullarda Akran Zorbalığının Uyum Sürecini Olumsuz Etkilemesi
  - Çocuğun Ailede Şiddet Öğrenmesi: **Okullarda Akran Zorbalığının Nedeni Ailede Şiddet Öğrenen Çocuk**
  - Öğretmenlerin Şiddeti Normalleştirmesi: **Okullarda Akran Zorbalığının Devam Etmesinin Nedeni Şiddeti Normalleştiren Öğretmenler Mi? Devam Eden Akran Zorbalığı Nasıl Uyum Biçimi Olarak Görülebilir?**
  - Akran Zorbalığının Okul Devam Sorununa Neden Olması
- 4. Psikolojik veya Davranış Sorunlarının Uyum Sürecine Etkisi
  - Çocuklarda Görülen Psikolojik Sorunlar: Depresif Davranışlar, Travma Sonrası Stres Bozukluğu, Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite, Anti-Sosyal Davranışlar, Saldırganlık, Suça Dönük Dürtüsel Davranışlar, Sorumsuzluk ve Pişmanlık, Düşük Benlik Saygısı, Akademik Başarısızlıktan Kaynaklanan Duyusal Sorunlar, Suça ve Şiddete Eğilim
  - Çocuklarda Görülen Davranış Bozuklukları: Saldırganlık, Hırçınlık, İnatçılık, Karşı Gelme, Küfürlü Konuşma, Sinirlilik, Yalan Söyleme, Yeme Bozukluğu, Saç Koparma, Tırnak Yeme
- 5. Karşılıklı Güvensizliğin Uyumsuzluğa Neden Olması ve Irkçılık Sorunu (Toplumsal Dışlanma)
  - Çok eşlilik, Çocuk Yaşta Evlendirilmiş Çocuklar ve Kültürel İnançlardan Kaynaklı Kız Çocuklarına Karşı Bakış Açısından Dolaylı Taciz veya Sapıkça Davranışlar Sergilenmesi Düşüncesi ve Yerelde Yaşanmış Olumsuz Olaylar
  - Yardımlar Sadece Göçmenlere Yapılıyor Düşüncesi
  - Okullarda Akran Zorbalığının Aileler Arasında Olumsuz Tutum Geliştirmesi

- 6. Suriyeli Ailelerin Eğitimi Bir Zulüm Olarak Görmesi
  - Suriyeli Velilerin Eğitim ve Sosyoekonomik Düzeylerinin Düşük Olduğu için Eğitime Karşı Hiçbir İlgi ve Alakalarının Olmaması
  - Sadece Yardım Parası Kesilmesin Diye Çocukların Okula Gönderilmesi

Üçüncü bölümü “Uyum Artırmaya Yönelik Çabalar” ana teması oluşturmuştur. Ana temayı oluşturan beş alt tema vardır.

“3. Ana Tema: Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sistemine Uyumunu Artırmaya Yönelik Çabalar”

- 1. Eğitimde Birliktelik/Bütünlük ve Etkin Okul Yönetimi (Makro Strateji)
  - Sosyal Yardımların Sadece Göçmenlere Yönelik Yapılması (Makro Strateji)
  - Kamu ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Desteği (Makro Strateji)
  - Okul Aile Birliğinin Desteği (Mezzo Strateji)
- 2. Toplum Desteğinin Karşılıklı Uyum Sürecindeki Önemi (Makro Strateji)
- 3. Öğretmenlerin Çabaları ve Öğretmen-Öğrenci İletişimi (Mikro Stratejiler)
  - Sınıflarda Çocukların Karma Şekilde Oturtulması (Mikro Strateji)
  - Veli Ziyaretleri ve Karşılıklı Paylaşımlar (Mikro Strateji)
  - Öğretmenlerin Çabaları ve Rol Model Olmaları (Mikro ve Mezzo Stratejiler)
    - Akran Ara Buluculuğu (Mikro-Mezzo Strateji)
    - Akademik Destek (Mikro-Mezzo Strateji)
- 4. Akran Kabulü ve Desteğinin Uyum Sürecindeki Önemi Nedir? (Mikro Ve Mezzo Stratejiler)
  - Akran Kabulünde Oyunun Rolü (Mikro ve Mezzo Strateji)
  - Akran Yardımlaşmasının ve Akran Öğrenmenin Akran Kabulündeki Etkisi (Mikro ve Mezzo Strateji)
- 5. Aile Desteğinin Okullaşma ve Uyum Sürecindeki Önemi (Mikro Strateji)

Aşağıda oluşturulan temaların çizelgesi verilmiştir.

**ÇİZELGE 15: TEMA ÇİZELGESİ**

1. ANA TEMA	ALT TEMALAR	KODLAR
OKULLULAŞMA	Okul Devamsızlık ve Okul Terki Sorunu	Çocukların Okula Olan Ön Yargısının Okul Devamsızlığına Neden Olması
		Çocuk İşçiliğinin Okullaşmaya Etkisi (Devamsızlık/Okul Terki) <u>Alt Sorunlar:</u> Zor Şartlar Altında Çalışmak, Sosyal Güvenceleri Olmadan Çalışmak, Fiziksel Yorgunluk, Eksik Ücret Alma ya da Ücreti Alamama, Kalabalık Ortamlarda Çalışma, Uzun Çalışma Saatleri, İzin Alıp Dinlenememe ve Parasına El Konulması
		Çocuk Yaşta Zorla Evlendirilen Çocukların Okullaşamaması
		Ekonomik Sorunların Okullaşmaya Etkisi (Devamsızlık/Okul Terki)
OKULLULAŞMA	Uzman Personel Eksikliği ve Okulların Fiziki Yetersizliğinin Okullaşma Sürecine Etkisi	Yeterli Öğretmen ve Rehberlik Servislerinin Olmaması
		Okulların Fiziki Yapılarının Yeterli Olmaması
OKULLULAŞMA	Eğitim Kalitesi ve Akademik Başarısının Okullaşmaya Etkisi	Akademik Başarısızlık
		Aile Tutumları, Medreseler ve Açık Liselerden Eğitim Kalitesini Etkilenmesi
		Planlama Yapılmadan Göçmen Çocukların Sınıflara Dağıtılması
OKULLULAŞMA	Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Gem Sorunsalı	GEM'lerin Kurulması
		GEM'lerin Kapatılması
		Özel Eğitime İhtiyacı Olan Göçmen Çocukların Bundan Mahrum Kalması

2. ANA TEMA	ALT TEMALAR	KODLAR
EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM DURUMU	Dil Sorununun Devam Etmesi	Öğretmenlerin Yanlış Tutumlarının ve Yanlış Eğitim Yöntemlerinin Dil Sorununu Devam Ettirmesi
		Göçmenlerin Gettolaşmasının Bir Sonucu Olarak Dil Sorununu Devam Ettirmesi
		Eğitim Sisteminin Çok Kültürlü Sınıfları Destekleyici Yapıda Olmaması
EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM DURUMU	Tükenmiş Öğretmenlerin Olumsuz Tutumlarının Uyum Sürecini Olumsuz Etkilemesi	İlgisiz Göçmen Ailelerin Dil Gelişimine Etkisi
		Yeterli Hizmet İçi Eğitim Alamayan Öğretimde Farkındalık Olmaması, Çok Kültürlü Sınıflarda Öğretmen Nasıl Çalışacağını Bilmemesi
EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM DURUMU	Okullarda Akran Zorbalığının Uyum Sürecini Olumsuz Etkilemesi	Öğretmelerin Eğitim Sisteminin Getirdiği Ağır İş Yükü
		Çocuğun Ailede Şiddet Öğrenmesi
		Öğretmenlerin Şiddeti Normalleştirmesi
EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM DURUMU	Psikolojik veya Davranış Sorunlarının Uyum Sürecine Etkisi	Akran Zorbalığının Okul Devam Sorununa Neden Olması
		Çocuklarda Görülen Psikolojik Sorunlar: Depresif Davranışlar, Travma Sonrası Stres Bozukluğu, Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite, Anti-Sosyal Davranışlar, Saldırganlık, Suça Dönük Dürtüsel Davranışlar, Sorumsuzluk ve Pişmanlık, Düşük Benlik Saygısı, Akademik Başarısızlıktan Kaynaklanan Duyusal Sorunlar, Suça ve Şiddete Eğilim
		Çocuklarda Görülen Davranış Bozuklukları: Saldırganlık, Hırçınlık, İnatçılık, Karşı Gelme, Küfürlü Konuşma, Sinirlilik, Yalan Söyleme, Yeme Bozukluğu, Saç Koparma, Tırnak Yeme
EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM DURUMU	Karşılıklı Güvensizliğin Uyumsuzluğa Neden Olması ve Irkçılık Sorunu (Toplumsal Dışlanma)	Çok eşlilik, Çocuk Yaşta Evlendirilmiş Çocuklar ve Kültürel İnançlardan Kaynaklı Kız Çocuklarına Karşı Bakış Açısından Dolaylı Taciz veya Sapıkça Davranışlar Sergilenmesi Düşüncesi ve Yerelde Yaşanmış Olumsuz Olaylar
		Yardımlar Sadece Göçmenlere Yapılıyor Düşüncesi
		Okullarda Akran Zorbalığının Aileler Arasında Olumsuz Tutum Geliştirmesi
EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM DURUMU	Suriyeli Ailelerin Eğitimi Bir Zulüm Olarak Görmesi	Suriyeli Velilerin Eğitim ve Sosyoekonomik Düzeylerinin Düşük Olduğu için Eğitime Karşı Hiçbir İlgisi ve Alakalarının Olmaması
		Sadece Yardım Parası Kesilmesin Diye Çocukların Okula Gönderilmesi

<b>3. ANA TEMA</b>	<b>ALT TEMALAR</b>	<b>KODLAR</b>
UYUM ARTIRMAYA YÖNELİK ÇABALAR	Eğitimde Birliktelik/Bütünlük ve Etkin Okul Yönetimi (Makro Strateji)	Sosyal Yardımların Sadece Göçmenlere Yönelik Yapılması (Makro Strateji)
		Kamu ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Desteği (Makro Strateji)
		Okul Aile Birliğinin Desteği (Mezzo Strateji)
UYUM ARTIRMAYA YÖNELİK ÇABALAR	Toplum Desteğinin Karşılıklı Uyum Sürecindeki Önemi (Makro Strateji)	
UYUM ARTIRMAYA YÖNELİK ÇABALAR	Öğretmenlerin Çabaları Ve Öğretmen-Öğrenci İletişimi (Mikro Stratejiler)	Sınıflarda Çocukların Karma Şekilde Oturtulması (Mikro Strateji)
		Veli Ziyaretleri ve Karşılıklı Paylaşımlar (Mikro Strateji)
		Öğretmenlerin Çabaları ve Rol Model Olmaları (Mikro ve Mezzo Stratejiler)
		Akran Ara Buluculuğu (Mikro-Mezzo Strateji)
		Akademik Destek (Mikro-Mezzo Strateji)
UYUM ARTIRMAYA YÖNELİK ÇABALAR	Akran Kabulü ve Desteğinin Uyum Sürecindeki Önemi (Mikro Ve Mezzo Stratejiler)	Akran Kabulünde Oyunun Rolü (Mikro ve Mezzo Strateji)
		Akran Yardımlaşması ve Akran Öğrenme Akran Kabulündeki Etkisi (Mikro ve Mezzo Strateji)
UYUM ARTIRMAYA YÖNELİK ÇABALAR	Aile Desteğinin Okullaşma ve Uyum Sürecindeki Önemi (Mikro Strateji)	

## 4. BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu tez çalışmasının bulgularını üç ana tema ve on beş alt tema oluşturmaktadır. Yukarıdaki tema çizelgesinde bunlar görülmektedir. Birinci bölümde Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları (ilk tema), ikinci bölümde Suriyeli göçmen çocukların eğitim sistemine uyum süreçleri (ikinci tema), üçüncü bölümde ise Suriyeli göçmen çocukların eğitim sistemine uyum sağlayabilmelerini ve okullaşma durumlarını destekleyen çabalar/stratejiler (üçüncü tema) “John W. Berry’e ait Kültürleşme (Uyum Teorisi)” kuramı ışığında ele alınmıştır. Tüm bu temalar azınlık ve dominant grup davranışı açısından incelenmiştir. Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları, eğitim sistemine ne kadar uyum sağladıkları, uyum süreci boyunca okul sisteminde yaşanan sorunlar ile Türkiye’deki paydaşların göçmen çocukların kültürleşme (uyum) sürecine dâhil etmek adına nasıl bir politika izlediği yapılan saha araştırması çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır. Son olarak çocukların uyum sürecine katkı sağlamak için bulgular ve teorik temel kapsamında bir okul sosyal hizmet modeli önerilmiştir.

#### 4.1. OKULL(UL)AŞMA SADECE ÇOCUĞUN OKULA KAYIT YAPTIRMASI MI? OKULLULAŞMADAN NE ANLAMALIYIZ?

MEB’in 2022 raporunda Suriyeli çocukların %65’inin okul kaydı olduğu %35’inin ise eğitim sisteminde kaydının olmadığı belirtilmiştir. Okullaşma oranları nicel olarak gün geçtikçe düzelmiş görünen göçmen çocukların okullaşma durumları incelenirken sadece bu rakamlara bakılması yetersiz ve hatalı olacaktır; çünkü okullaşma sadece okul yapmak veya çocukların okula devam etmesi demek değildir. Nitelik olmadan nicelik iyi hali eksik kalır. Bu nedenle çocukların okula gitmesinin ve okula devam etmesinin öneminin yanında okullaşma için eğitimin nitelikli olması, eğitim programının içeriği, yeterli ve nitelikli öğretmen istihdamı, yeterli kaynak ayrımı ve eğitim ortamının fiziksel çevresi de bir o kadar önemlidir.

Bu bağlamda aşağıda Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları Berry’nin azınlık ve dominant grup davranışları çerçevesinde niteliksel ve niceliksel olarak incelenecektir.

Okullaşmanın nicel durumu incelendiğinde ilk olarak **okul devamsızlığı ve okul terki** sorunları aşağıda ele alınmıştır.

#### 4.1.1. Okul Devamsızlık ve Okul Terki Sorunu

Okullaşma kapsamında her bölgede eğitimin çocuklar için nitelikli hale getirilip onların eğitim sistemine katılımlarının istikrarlı bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Eğitimde, çocuklara cinsiyet ayrımı yapılmadan fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitimde nitelik sağlanabilmesi için etkili ve bütüncül eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir (Ateşçi, 2023).

Okullaşmanın nicelik ve niteliğinin artması çocukların eğitim sistemine uyum sağlamasına dolayısıyla toplumsallaşmasına ve kültürleşmesine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Suriyeli çocukların okullaşma durumları incelendiğinde okula uyum sorunu yaşamalarının önemli nedenlerinden biri **okula devamsızlık veya okul terki** sorunudur. “Sizin sınıfınızda hiç okulu terk eden ya da yoğun devamsızlık yapan Suriyeli öğrenci var mı? Varsa hiç ulaşmaya çalıştınız mı?”, “Öğrencinin okulu terk etme ya da devamsızlık yapma nedenlerini biliyor musunuz?” sorularına karşılık öğretmenler farklı noktalara değinmişlerdir. Okula devamsızlık veya terkin birçok nedenleri olduğu yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir. Okula devamsızlığın nedenlerinden ilki olarak **çocukların okula karşı ön yargıları oldukları** belirtilmiştir.

##### 4.1.1.1. Çocukların Okula Olan Ön Yargısının Okul Devamsızlığına Neden Olması

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çocukların okula alışamadıkları, umutlarının olmadığı, okumak için çabalarının olmadığı ve okula olan ön yargılarından dolayı devamsızlık yaptıkları belirtilmiştir.

*Örn: “Benim dersine girdiğim öğrenciler zaten devamsız olduğu için uyum sağlamaları da zor. Devamsızlık yapma nedenleri alışamadılar ve aslında arkadaşları da hani çok fazla böyle uyum sorunu olacak kişiler de değil. Ama yani alışamadılar. Dediğim gibi çok fazla umutları yok. Burada çok fazla okumaya istekleri yok. Zaten yapamayacaklarını düşünüyorlar. Ön yargılılar. Bu konulardan dolayı devamsızlık yapıyorlar, gelmiyorlar.” (Öğretmen-6, Kadın, Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

Okul müdür yardımcısı ile yapılan görüşmede “Kendini toplumun bir parçası olarak görmeyenler çocuklar var.” (Müdür Yrd-2, Erkek, Türkçe, Altındağ) olduğu belirtilmiş ancak çocukların kendilerini neden bu şekilde gördükleri üzerinde durulmamıştır. Oysa



yapılan saha araştırmasında çocukların okul korkusu veya okula olan ilgisizlik nedenlerinden dolayı devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Ailelerin, öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin çocukları okullara özendirmek için çok fazla çaba göstermedikleri fark edilmiştir. Ailelerin, çocuklarının devam durumlarını takip etmediği görülmüştür. Okula gitmek için evden çıkan çocukların sokaklarda dolaştıkları, derse geç girdikleri veya izin almaksızın teneffüste okuldan kaçtıkları yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir.

*“İkinci saate girse sonra beşinci saate geliyor. Sınav gününü söylüyoruz sınav günü gelmiyor. Aralarda ne yapıyorlar bilmiyoruz. Yani arada eve gidiyor, geri geliyor. Gidiyoruz öğrenciyi soruyoruz. Çocuğumu bende bilmiyorum diyorlar (Öğretmen-6, Kadın, Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ).*

İlgisiz anne ve baba tutumları, okul eğitim ortamının çocuklar için yeterince ilgi çekici hale getirilmemesi (olumsuz akran ve öğretmen tutumları, yetersiz eğitim müfredatı ve uygulamaları, akademik yetersizlikler) çocukların okula gitme motivasyonlarını düşürmektedir.

Çocukların okula karşı ilgisiz veya ön yargılı olmalarının nedenlerinden bir diğeri göçmen çocukların genellikle ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması bu nedenden dolayı da çocukların çalışıp ailelerine destek olmak zorunda hissetmeleri okula devam motivasyonunu düşürmekte, okul terkinini artırmaktadır.

Berry'nin uyum teorisi kapsamında burada azınlık grubun okula olan ilgisizliği, dominant grupla etkileşime girmek istememesi, azınlık grubun ailesinin eğitime olan ilgisizliği bir *ayrışma* davranışdır. Aynı şekilde dominant grubun sergilemiş olduğu davranışlar da (olumsuz akran ve öğretmen tutumları, eğitim müfredatına göçmenlerin dâhil edilmemesi) Berry'nin kültürleşme stratejilerine göre ev sahibi baskın grubun *ayrımcılık* davranışı sergilediğini göstermektedir.

#### **4.1.1.2. Çocuk İşçiliğinin Okullaşmaya Etkisi**

Okula devamsızlık ve okul terkinin en temel sebeplerinin başında çocuk işçiliği sorunu yer almaktadır. Çocuk yaşta omuzlarına ağır yükler yüklenen bu çocuklar eğitim sisteminden uzaklaşmakta akranlarıyla birlikte topluma uyum sağlayıp doğru bir şekilde kültürleşmeleri beklenirken topluma çalışma hayatına atılarak akranlarından ziyade yetişkinlerle etkileşime girerek topluma uyum sürecine girdikleri görülmektedir. Ancak, göçmen çocukların kültürleşmesinden beklenen ideal ortam okuldur. Erken yaşta göçmen çocukların düşük seviyede işlerde çalıştırılarak iş ortamında öğrenebilecekleri

istenmeyen davranış ve alışkanlıklarla (sigara ve alkol, küfür söyleme, vb.) kültürleşmesi kaçınılmaz olmaktadır.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesinde herkesin eğitim hakkı olduğu kabul edilmiştir. Aynı şekilde Cenevre Sözleşmesi'nin 22. maddesinde taraf devletlerden kendi vatandaşlarına temel eğitim konusunda verdiği olanakları sunması istenmiştir. Türkiye'de çıkan yönetmelikler ve kabul edilen bu kanunlar doğrultusunda göçmen çocuklara devlet okullarında eğitim hakkı sunulmasına rağmen çocukların çalışmak zorunda kalmalarından dolayı okula devam edememelerinin önüne geçilemediği görülmektedir. Oysa Türkiye'nin de dâhil olduğu gerek Avrupa Birliği Temel Şartında gerekse Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve 182 Sayılı ILO Sözleşmesi çocuk işçiliğinin yasaklanması hususunda uluslararası düzeyde önemli anlaşmalar olmasına rağmen yaptırımların veya çocuk işçiliği hususundaki takibin yetersiz olması nedeniyle günümüzde çocuk işçiliği sorununun yoğun olarak devam ettiği görülmektedir.

#### 4.1.1.2.1. Çocuk İşçiliğinin Nedenleri Nelerdir?

Çocuk işçiliğinin temelini **ailenin yoksulluğu** oluşturmaktadır. Sigortasız ve ucuz çalıştırılan Suriyeli aileler geçimlerini sürdürebilmek için çocuklarını da çalıştırmak zorunda kaldıkları velilerle yapılan görüşmelerde ifade edilmiştir.

*“Hayır kaydettirmedim. Çünkü babaları hasta çalışmak zorundalar. Anca ekmek parası bulmak için okula vermedim. Ben çocuklarımın okula gitmesini istiyorum mutlu olsunlar ama çalışmak zorundalar.” (Veli-3, Erkek, Bulaşıkçı, Keçiören)*

*“Valla geçimimde zorlan zorlan elhamdulillah. Allah a şükür yine borçlu kalmıyım ama idaret ediyem. Ben idaret ediyem. Çocuklar çalışıyor. Kızım çalışıyor, oğlum çalışıyor. Parayı bana veriler ben idaret ediyim.” (Veli-3, Erkek, Bulaşıkçı, Keçiören)*

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de bunu desteklemekle birlikte “*Bir öğrenciden bahsedeyim, hem kalabalık hem de fakir bir ailesi vardı ondan dolayı okulu terk etti, çalışmaya başladı*”(Öğretmen-1, Kadın, GEM, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)” aile tarafından **eğitim hayatının uzun olarak görülmesi** çocukların kısa yoldan iş bulup aileye destek verilmesi gerektiğini düşünmeleri, böyle bir aile tutumu sergiledikleri belirtilmiştir.

*“Ama belli yaş grubu, özellikle 14-15 yaş grubu, özellikle erkeklerde eve para getiren çocuk gözüyle baktıkları için okula çok gönderme taraftarı olmayabiliyorlar. Sitelerde ya da sağda solda cüzi miktarda da olsa para kazansınlar istiyorlar” (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)*

*“Kalabalık olmaları, ailelerinin bakış açıları, olumlu yönde olmaması, burayı bir zorunluluk olarak görmesi yani eğitim uzun bir süreç ve belki insan yaşamında 20-25 yılı*

*alacak bir süreç, bunlar için çok uzun bir süre bu.” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)*

*“Çalışmak istiyorlar. Bir an önce refaha kavuşup rahat etmek için çalışmak istiyorlar. Sebep bu.” (Müdür Yrd-2, Erkek, Türkçe, Altındağ).*

*“Var. Geldi görüştük. Niye devam etmediğini de sorduk. İşte çalışmam gerekiyor dedi”.* (Öğretmen-3, Kadın, Sosyal Bilgiler, Altındağ).

GEM de çalışan Suriye kökenli öğretmenle yapılan görüşmede de ailelerin çocuklarını çalıştırmak isteme nedeni yukarıdaki nedenleri destekler şekilde gerçekleşmiştir.

*“Türk aileler daha çok ilgili. Çünkü çocuk burada okuyor, sonuçta üniversiteye girecek, bir iş bulacak burada, ama bizimkiler öyle düşünmüyor. Çünkü okuyacak, dil fazla bilmiyor, bilmediği için, aile Türkçe hiç bilmediği için pek ilgilenmiyorlar okulla çünkü sonra şey düşünüyorlar, işe gidecek. Sonra üniversiteye ne bileyim Türkiye’de okuduktan sonra bir iş bulma fırsatı çok az olduğu için yani pek okula pek şey yapmıyorlar. Suriyeli aileler yani eskisi gibi yani savaştan önce Suriye’dekinden çok farklı. Orada çok ilgileniyorlardı. Suriye’den bahsediyorum, çocukların durumu nasıl iyi mi kötü mü bakıyorlardı burada bu kadar olmuyor. Dediği gibi çocuk geliyor ilkokul ya da ortaokulu bitirip liseyi bitirsin sonrası ne? Geleceği çok belli olmadığı için iş daha, yani işi daha çok düşünüyorlar, işe gitsin. Yani ne bileyim mobilyacı olsun, bir şey olsun.” (Öğretmen-1, Kadın, GEM, Sınıf Öğretmeni, Altındağ).*

Çocuklarla yapılan görüşmelerde de ailelerini desteklemek zorunda hissetmeleri ya da ailelerinden baskı gördükleri için çalıştıkları ifade edilmiştir.

*“Suriye de okula gidiyordum hayatım güzeldi. Savaşta tüm mallarımızı kaybettik arabamızı her şeyi. Kampta okula gittim sadece. Burada okula gitmiyorum. Niçin bende istiyorum aileme yardım edem. Sevmediğim şeyler burada daha evim yok. Beraber yaşıyoruz. Ben de iş bulsam beraber eve çıksak.” (Çocuk-17, Okula Gitmiyor, İş Arıyor, Erkek, Keçiören)*

*“İşten eve evden işe. İnşaatta çalıştım burada. Ondan sonra abimin yanında çalışıyorum burada abimin yanında. Yok, abi yapamıyorum. Suriye de okula gidiyordum burada gidemiyordum. Seviyordum. Derslerim çok güzeldi. Çalışkandım. Savaştan dolayı okulu bıraktım. Burada okula gitmedim anca çalışıyorum. Burada anca çalışıyorum. Mesela araba kullanmak istiyorum. Ama kullanamıyorum. Ehliyet alamıyorum.” (Çocuk-10, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Erkek, Sincan)*

*“En mutlu yaşadığım zaman çalıştığım zaman eve para getiriyorum. Abilerim kızmıyor bana. Bende elimde parayla öyle giriyorum. Hiç bir şey istemiyorum. Sadece isterim çalışsam, eve para getirem, abilerim bana bağırmasın.” (Çocuk-17, Okula Gitmiyor, İş Arıyor, Erkek, Keçiören)*

*“Kampta 2 sene okula gittim. Sonra müşkilat oldu başıma geldi ben o yüzden bıraktım. Orada hayat çok zordu. O onun kızın bakıyordu. Dilencilğe gönderiyordu. Okulda bir gün kavga oldu beni dövdüler. Bazı insanlar var kötü işler yapıyor. Babam birde dedi okuma çalış.” (Çocuk-18, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Erkek, Keçiören )*

*“Ben şu an da mobilyacıda çalışıyorum hem de şoförlük yapıyorum. Okula gitmeyi seviyordum. Eğitime devam etmek istedim. Orada (Suriye) hem Arapça hem İngilizce öğretiyorlardı, ama bir de Fransızca öğretiyorlardı. Fazla değil ama bunları konuşabiliyorum.” (Çocuk-11, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Erkek, Altındağ)*

*“Ben okula gidiyordum. 7 sınıfına gidiyordum ben. Okuyordum işte. İyi geçiyordu. Şimdi ben çalışıyorum. Lokantada çalışıyorum. Garsonluk yapıyorum. Öyle işte. Önceden çok zordu şimdi kolay Allah a şükür geçiyor, yani. S. usta lokanta Çubukta. Orada okul gidiyordum ben burada yapamıyorum. Çünkü burada zor. Babam öldü. Çalışan birisi yok. Annem hasta ben ve abim evin geçimini yapıyoruz işte. 12 kişi biz orada lokantada çalışıyoruz. Sabah 8 de gidiyorum ben. Akşam 9 da çıkıyorum. Her gün çalışıyorum. İzimli olduğum günler Pazar. Bazen oluyor bazen olmuyor.” (Çocuk-12, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Kız, Çubuk)*

Çocukların çalışmak zorunda kalmaları büyük bir sorun iken çalışan çocukların çalışırken birçok farklı sorunla da karşı karşıya kaldıkları hem aileleri hem de kendileri tarafından dile getirilmiştir. Zor şartlar altında çalışmak, sosyal güvenceleri olmadan çalışmak, fiziksel yorgunluk, eksik ücret alma ya da ücreti alamama, kalabalık ortamlarda çalışma, uzun çalışma saatleri, izin alıp dinlenememe ve parasına el konulması başlıca karşılaştıkları sorunlar olarak tespit edilmiştir. Aşağıda bu sorunları dile getiren çocukların ifadelerinden örnekler verilmiştir.

*“Orada (Kampta) biber fabrikasında çalıştım, ama kamptan çıkarken bir buçuk iki saat bekliyordum, çünkü kalabalıktı. Bir de paralarımı alıyorlardı. İzin almak çok zordu, çünkü çıkamıyorduk. Çalıştığım yerde de çok yoruluyordum. Paramı da tam alamıyordum.” (Çocuk-18, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Erkek, Keçiören )*

*“Kampta iken Biber fabrikasında çalıştım orada. İlk başladığımda 25 lira ondan sonra 35 liraya başladım. Fazla çalıştırıyordu bizim çavuş Suriyeliydi ve paraları az veriyordu. Sigorta vermedi. Sadece maaş verdiler.” (Çocuk-18, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Erkek, Keçiören )*

*“Önceden çalıştım ben Sitelerde 3 ay beni çalıştırdılar ondan sonra benim maaşımı vermediler. Ver dedim beni döveceklerdi. Küfür ettiler bana. Çıktım bıraktım gittim. Allah a havale ettim.” (Çocuk-11, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Erkek, Altındağ)*

*“Bazı günler biz çalışıyoruz, paramızı vermiyorlar o bizim çok çok sorunumuz. Bize siz yabancısınız sigorta yok çalışma izniniz yok hadi gidin diyorlar. Bizde korkuyoruz hakkımız gider diye. Şikâyet edemiyoruz.” (Çocuk-17, Okula Gitmiyor, İş Arıyor, Erkek, Keçiören)*

Çocuk işçiliği sorunu sadece göçmen çocukların yaşadığı bir sorun değildir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan aileler de özellikle ortaöğretim seviyesindeki çocuklarda çalışma oranları azımsanmayacak kadar yüksektir. TÜİK’in 2022 yılı verilerine göre 15-17 yaş aralığındaki çocukların işgücüne katılım oranlarına bakıldığında bu oran %18,7’dir. Cinsiyetlerine göre bu orana bakıldığında ise erkek çocukların %27, kız çocukların ise iş gücüne katılım oranları %10 şeklinde açıklanmıştır. TÜİK’in 2022 bu raporunda, kayıt dışı çalıştırılmaların çocuğun iş gücüne katılım oranında yer almadığı özellikle de çalışan göçmen çocukların olmadığı göz önüne alınırsa bu durumda çocuk işçiliğine ait verilerin eksik hesaplandığı söylenebilir (Ateşçi, 2023).

Nitekim çocuk işçiliği geçmişten günümüze çocukların yaşadığı temel sorunlardan biridir. Ancak artan yoksulluk, ucuz işçi gücü, göç gibi nedenler ile günümüzde çocuk işçiliği güncelliğini arttırarak devam ettirmektedir. Özellikle Suriye'den göç eden çocuklarda ailenin ekonomik durumunun iyi olmamasından dolayı çalışmak zorunda kalmaları okullaşma sürecini olumsuz etkilemektedir. Oysa çocukların yeri iş yerleri değil okullardır, oyun alanlarıdır, kütüphanelerdir ve gelişimine katkı sağlayan yerlerdir. Dolayısıyla çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Çocuk işçiliğinden kaynaklı okul devamsızlığı sorunu azınlık ve dominant grup davranışı olarak incelenirse iki grubun da benzer davranış sergilediği görülmektedir. Çünkü iki grubun da bu davranışı gösterme nedenleri aynıdır. Ekonomik nedenlerden dolayı ailesine destek olmak zorunda kalan çocukların okul devamsızlığı veya okul terki sorunu üzerinde durulduğunda gruplar arasında bir ayrışma davranışı görülmemektedir. Gruplar benzer davranışlar sergilemektedir. Diğer bir deyişle, burada Suriyeli göçmenlerin ait oldukları ekonomik katmandan topluma entegre olduğu görülmektedir. Berry'nin uyum teorisine göre burada uyumla çelişen bir durum olmamasına rağmen bu durum aslında arzu edilen, istenen bir durum değildir. Ancak çocuk işçiliğinin genel olarak çözülmesi beklenirken burada dezavantajlı durumlarda dominant grup ve azınlık grubun benzer davranış stratejileri sergiledikleri görülmektedir.

Suriyeli çocukların okullaşma süreçlerini olumsuz etkileyen bir diğer sorun ise çocuk yaşta zorla evlendirilen çocuklardır.

#### **4.1.1.3. Çocuk Yaşta Zorla Evlendirilen Çocukların Okullaşamaması**

Çocuk işçiliğinden sonra çocukların ailelerinden olumsuz olarak etkilendiği ve okulu terk etmelerine neden olan bir diğer sorun ise **çocuk yaşta zorla evliliklerdir**. Kültürel faktörlerin de etkili olduğu kabul edilse de çocuklar özellikle de kız çocukları ailelerin okula karşı olumsuz tutumları, gelenekleri ve bir diğer neden olarak ailelerin çocuklarının güvenliğinden korkmalarından dolayı çocuklarını bir an evvel uygun bir ailenin çocuğuyla evlendirip güvenli, huzurlu, ekonomik sorun çekmeden hayat kurabilmeleri için başvurdukları yol olarak görülmektedir. Yapılan saha araştırmasında çocukların reşit olmadan evlendirildikleri tespit edilmiştir.

*“Ben evlendim, ama okula gidemiyorum. Okulu çok seviyorum. Ama gidemedim. Bir de evlenmek için kimlik alamadım çok sıkıntı yaşıyorum şu an. Görücü usulü evlendim (Ç.5)*

*“Burada babam kabul etmedi okula gitmemi çünkü zor çektik. Suriyeliler yollarda sokaklarda duruyordu, laf deydi, kötü şeyler deydi, el uzatıyor, taciz ediyor. Kampta dört duvar arasında geçti bütün Suriyeliler. Çıkarken birbirlerinin kızlarına şey yapıyorlardı. Rahatsız. Kampta okula gitmedim, babam kabul etmedi. Çünkü yolda duruyorlardı diğer Suriyeliler kötü kötü şeyler diyorlardı. Burada da arkadaşım yok dört duvar arasında yaşıyorum.” (Çocuk-15, Okula Gitmiyor, Kız, Keçiören)*

Çocuk yaşta zorla evlendirilen yukarıdaki iki göçmen kız çocuğu ile yapılan görüşmelerde çocukların diğer Suriyeli çocuklarla zorla evlendirildikleri ve evlendirilen diğer çocukların da okuldan ayrılıp çalışmak zorunda bırakıldıkları tespit edilmiştir. Erkek çocuklarının toplumsal cinsiyet baskısından dolayı çalışmak zorunda kalmaları, kız çocuklarının da evlendirilip eğitim alma ve gelecekte meslek edinme şansının elinden alınarak ev hanımı olmak için zorlanması, çocuk yaşta anne olup bir de bu denli ağır bir sorumluluğa maruz bırakılmaları başlı başına bir araştırma sorunudur. Bu durum ancak makro düzenlemelerle, mevcut yasaların uygulanma ve denetimleriyle sağlanabileceği gibi göçmen toplumun dominant topluma entegrasyonunun sağlanması sürecinde özellikle kız çocuklarının okullaştırılması, eğitim sistemine dâhil olması hususunda adımlar atılmalıdır.

Öğretmenlerin yukarıdaki örneklere benzer gözlemleri vardır. Okul müdür yardımcısı *“Kız çocukları açısından da erken yaşta evliliği benimsedikleri için ya da kültürleri ona müsait olduğu için okullaşmama oranı oradan düşük olabiliyor.” (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)* diyerek okullaşma oranlarını belirtirken çocuk yaşta zorla evlendirilen kız çocuklarına vurgu yapmaktadır.

Oysa Çocuk Hakları Sözleşmesi çocukların her türlü cinsel sömürsüne karşı çıkmaktadır. Çocuk yaşta zorla evlilik her ne kadar Suriyeli aileler arasında kültürel olarak benimsenmiş olsa da Türk yasalarına göre çocuk yaşta evlilik bir suçtur. Çocuk evlilikler çocuk işçiliğiyle birlikte çocuk haklarının en temel ihmallerinin başında yer almaktadır. Eğitim hakkından mahrum kalmalarına neden olan çocuk yaşta zorla evlilikler maalesef kız çocuklarında daha yoğun olarak yaşanmaktadır. Bu durumda kalan çocuklar topluma uyum sağlama, dil öğrenme, akademik gelişimlerini sağlama hususlarında mağdur edilmektedirler. Yasalarla yasaklanmış olmasına rağmen günümüzde azımsanmayacak kadar çocuk evliliğin gerçekleşmekte olması toplumsal düzenin de bozulmasına neden olmaktadır.

Yapılan saha çalışmasında Suriyeli göçmen ailelerin yaşadığı mahallelerdeki yerel toplumun da sosyoekonomik düzeylerinin göçmen ailelerle benzer olmasından dolayı okullaşma, okula ilgi, çocukların okul terki ve çalıştırılması ile birlikte çocuk yaşta zorla evlendirilmeleri sorunları benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda göçmen ailelerin yaşadıkları bölgelerdeki ailelerle benzer kültürel özellikler gösterdikleri yerelle bu bağlamda uyum sağladıkları düşünülebilir. Ancak, Berry'nin ideal kültürleşme tanımında toplumların yaşadıkları mevcut yasa ve düzenlemelere uyum sağlayarak mevcut sistemin gerekliliklerini yerine getirmesi beklenmektedir. Bu nedenle yaşadıkları mahallelere mikro düzeyde yakın çevrelerine uyum sağlamış görünmelerine rağmen aslında makro düzeyde genel çevrede dominant toplumdaki kopuk yaşadıkları görülmektedir. Diğer bir deyişle azınlık grup burada da Berry'nin uyum stratejisine göre *ayrışma* davranışı sergilemektedir. Bu noktada dominant grup davranışı olarak mevcut yasalara azınlık grubun uymasının sağlanması yani *asimilasyon* davranışını sergilemesi için dominant grubun bir *eritme potası (melting point)* oluşturması gerekmektedir.

Okula devam sorununun nedenlerinden biri de ailelerin sosyoekonomik durumunun düşük olmasıdır. Sosyoekonomik düzey düştükçe aileler yoksullaştıkça ailelerin eğitime bakış açısı da değişmekte, çocuklar çalışmak zorunda kalmakta, okula devam eden çocukların eğitim ihtiyaçlarının yeterince karşılanamamasından kaynaklı ya da çocuk yeterince beslenemediği için okula uyum sağlayamamakta dersini dinleyememektedir. Tüm bu etkenler incelendiğinde okullaşma oranlarına ailenin sosyoekonomik durumunun etkisi üzerinde durulmalıdır.

#### **4.1.1.4. Ekonomik Sorunların Okullaşmaya Etkisi**

Çocukların ve ailelerin diğer yaşadığı önemli sorunlardan biri de *ekonomik sorunlardır*. Ülkesinde evi, arabası, düzenli bir geliri olan aile savaş sonrası tamamen yoksullaşmıştır. Göçmenler hayatlarını sosyal yardımlarla veya Türkiye'de ucuz işçi olarak yoğun çalışma şartları altında sürdürmektedir. Aile fertlerinin geçinmek için birkaçının birden çalışmak zorunda kalmasından dolayı çocuklar ya işçi olarak çalışmakta ya da okula gitse bile eğitim ihtiyaçları yeterince giderilememektedir. Okula gittiklerinde bazı okul ihtiyaçlarının sosyal yardım kuruluşları veya okul yönetimince karşılanmasına rağmen ihtiyaçlarının birçoğu yeterince karşılanamadığı için çocuklar yoksulluk sorunuyla yüzleşmek zorundadırlar. Aşağıda çocuklarla yapılan görüşmelerden sosyoekonomik durumları tespit edilmiştir.

*“Suriye de önce yaşadıklarım çok güzel idi ama sonra savaş olduğu zaman bütün şeylerimizi kaybettik. Eskiden hayat çok güzeldi. Orada babamın dükkânları vardı. Hayat güzel ama bütün mallarımızı kaybettik.” (Çocuk-10, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Erkek, Sincan)*

*“Durumumuz çok değişti. Okula gidemiyorum. Babam çalışıyor. Bazen kardeşlerim çalışıyor. Ama Suriye’deki gibi olmuyor.” (Çocuk-14, Okula Gitmiyor, Kız, Keçiören)*

*“Burada her şeyi yapamıyorum parasızlıktan. Sevmediğim şey yok ama para yok şey yok sıkıntıdayız.” (Çocuk-18, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Erkek, Keçiören)*

*“İhtiyaçlarım oluyor, babama söylüyorum ama babam param kalmadı kızım, alamıyorum.” (Ç-1)*

*“Bilgisayar almak çünkü arkadaşlarımın hepsinde bilgisayar var. Morfa kampüs açıyorlar. Ben açamadım onun için üzüldüm.” (Çocuk-6, Okula Gidiyor, Erkek, Keçiören)*

*“Mesela ben annemden pasta istemiştim. Ama annem bana paramız yok alamam demişti.” (Çocuk-2, Erkek, Okula Gidiyor, Altındağ)*

Öğretmenler de ailelerin ekonomik durumlarının iyi olmadığını üzerinde yapılan görüşmelerde durmuştur.

*“Ailelerin durumları pekiyi değil gördüm kadarıyla hani sosyo-kültürel yapıları da oldukça düşük.” (Öğretmen-3, Kadın, Sosyal Bilgiler, Altındağ)*

*“Anneler genellikle ev hanımı, babalar serbest meslek çalışanı. Okula yakın bölgelerde, Siteler bölgesinde mobilya işiyle uğraşıyorlar veya bazılarının babaları işsiz. Devletten aldıkları aylık yardımlarla geçiniyorlar.” (Öğretmen-8, Kadın, İngilizce, Altındağ)*

Velilerle yapılan görüşmelerde ise savaş sonrası ekonomik kayıpları açıkça ifade edilmiştir. Bu durum çocuklarını okula gönderememelerine veya çalıştırmak zorunda kalmalarına sebep olarak gösterilmektedir. Aşağıda görüşmelerde bazı örnekler verilmektedir.

*“Durumumuz kötü olduğu için sıkıntı çektik. Kimseyi göndermedim okula.” (Veli-1, Erkek, Cami Görevlisi, Keçiören)*

*“Ben geçen sene göndermedim çocuklarımı para için. Çünkü param yoktu. Oğlum bana dedi ki baba sende bana para ver, herkes para getiriyor baba. Herkesin babası para veriyor, benimde param yoktu, dedim vazgeç oğlum. Onu göndermedim okula. Ne ben sıkılam ne de oğlum sıkılsın. Öyle.” (Veli-8, Kadın, Ev Hanımı, Keçiören)*

Suriyeli göçmenlerin savaşla birlikte varlıklarını kaybedip yoksullaşması birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Başta çocukların çalışıp ailelerine yardım etmek zorunda kalması, ailelerin barınma, sağlık, temel gıda vb. temel ihtiyaçlarını karşılamada zorlanması, kalabalık aile nüfuslarını geçindirmek için ebeveynlerin dil sorunundan kaynaklı iş bulamaması, bulanların ise genellikle sigortasız ve düşük ücretler karşılığında çalışmak zorunda kalması gibi birbirini etkileyen sorunlar yumağıyla karşılaşmak



zorunda kalan göçmenlerin büyük bir kısmı yoksuldur. Ulusal ve uluslararası kuruluşlardan gelen yardımların dağıtımındaki adalet sorunu ise üzerinde durulması gereken başka bir husustur ancak burada tartışılmayacaktır.

Aileler savaş sonrası göç ve Türkiye’de yerleşim sırasında birçok zorlukla yüzleşmektedirler. Bu zorlukların birçoğu hala günümüzde de devam etmektedir.

*“İlk önce ben çok zengin bir insandım. Fabrikalarım vardı. Esed hepsini yıktı. Bomba attı. Mahvetti. Ben ilk önce geldiğim zaman Gaziantep’te yerleştik. Ama nasıl yerleştik. Bir binaya 200 aile girmiştik. Her odada 2 aile yaşardı. Paranın sıkıntısı vardı bizde, para sıkıntısı. O yüzden 2 aile aynı odada yaşadık. 3 ay orada kaldık. İçim içime sığmadı artık. Sonra Gaziantep’ten Ankara’ya geldik.” (Veli-1, Erkek, Cami Görevlisi, Keçiören)*

*“Ben normal hayatımı yaşıyordum orada çok güzel idi. Durumum iyiydi. Ben mühendistim. Elektrik mühendisi. Savaş çıktıktan sonra durumumuz çok kötü oldu. Hatta bir ekmek bile bulamıyorduk. Uçaklar vurdular, ezdiler döktüler bizi. Yani mahvettiler bizi. Malımız, maaşımız gitti o yüzden çocuk çocuğumu aldım, bu tarafa kaçtım Türkiye’ye. Bana yardımcı olsalar ev verseler. Burada Sami’nin evinde çok kalabalık 18-19 kişi olduk. Çok zor oluyor bize. Keşke bana destek olalardı ev verelerdi.” (Veli-2, Erkek, Mobilyacı, Keçiören)*

Velilerle yapılan görüşmelerde geçim sıkıntısından çocukları çalıştırmak zorunda kaldıkları görülmüştür. Eğitime devam edebilme şansına sahip çocukların ise aileleri eğitim durumlarını takip edemediklerini belirtmektedirler. Ailelerle yapılan görüşmelerde ailelerin geleceğe yönelik çok fazla umutlarının olmadığı kısa yoldan erkek çocuklarının iş bulup aile ekonomisine katkı vermesi, kız çocuklarının evlenip kendi ailesini kurarak mevcut aile düzeninden ayrılması ailenin genel beklentileri olduğu gözlenmiştir. Böylece çocuklar çalışarak doğrudan aile ekonomisine katkıda bulunacak ya da evlenerek aile giderlerini azaltarak dolaylı yoldan aile ekonomisine katkı vereceklerdir. Azınlıkların bu davranışları Berry’nin uyum stratejilerinden yine *ayrışma* davranışı sergilediklerini göstermektedir.

#### **4.1.2. Uzman Personel Eksikliği ve Okulların Fiziki Yetersizliğinin Okullaşma Sürecine Etkisi**

Okullaşma için yeterli öğretmen, rehberlik servisleri ve okulların fiziki yapılarının yeterli ve donanımlı olması gerekmektedir. Yapılan saha çalışmasında okul ziyaretlerinde okullarda yeterli personel istihdam edilmediği ve okulların fiziki yapılarının yetersiz kaldığı görülmüştür. “Okulunuzda göçmen çocuklarla çalışan bir uzman (psikolog, sosyal hizmet uzmanı vb.) var mı?” sorusuna okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden

alınan bilgilere göre okullarda rehber öğretmen de dâhil olmak üzere uzun bir süre uzman bir personel bulunmadığı tespit edilmiştir.

*“Maalesef yok. Hatta öyle ki bizim okulumuz kurulalı, eğitim öğretime başladığımız yıl 2009-2010. O dönemden beri böyle bir mahallede Türk öğrencilere rehber öğretmen yoktu. Ve çok kalabalık bir mahalle burası. Suriyeliler geldikten sonra da rehber öğretmene daha çok ihtiyaç olduğu halde yine rehber öğretmenimiz yoktu. Ta ki işte bu eğitim öğretim yılında (2018-2019) nihayet bir rehber öğretmenimiz geldi Türkler için. Bir de Suriyeli öğrencilere yönelik sözleşmeli bir rehber öğretmen atandı. (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)*

*“İşin ilginç yanı Türkiye de ilk GEM i yani Geçici Eğitim Merkezinin uygulandığı okul burası. 2015 yılından bu yana devam ediyor ve 2015 yılından bu yana kadrolu rehber öğretmen olarak atanan benim. Bu yıl başladık oraya (2019), bu da aslında mülteci çocuklara, göçmen çocuklara, burada yaşanabilecek sorunlara ne derece ciddi bakıldığının bir göstergesi. (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)*

Göçmen çocukların eğitim sistemine ve okula uyumlarını sağlamak için rehber öğretmenlere çok fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan okul ziyaretlerinde okullarda rehber öğretmenlerin yeterli sayıda istihdam edilmediği süreç içerisinde sorunların devam etmesine neden olduğu görülmektedir. Altındağ bölgesinde yapılan okul ve GEM’den sorumlu rehber öğretmen ile yapılan görüşmede 2015 yılından itibaren atanan tek kadrolu rehber öğretmenin kendisinin olduğu oysa okulun en az iki rehber öğretmen devlet okulu için bir rehber öğretmen de ayrıca GEM için ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu durum makro düzeyde yetersiz personel istihdamından kaynaklı sorunların devam ettiğini, özellikle uyum süreçlerinde çocukların psiko-sosyal olarak desteklenmesinin yetersiz kaldığını göstermektedir.

Yukarıdaki örnekten de anlaşılacağı üzere okulların temel sorunlarından birinin çocukların biyo-psiko-sosyal gelişimlerini destekleyecek yeterli sayıda uzmanlara sahip olmadığı görülmektedir. Bu durum çocukların okullarda karşılaştıkları sorunların önlenmesini geciktirmiştir. Ayrıca çocukların akademik gelişimlerinin desteklenmesini engellemiş, topluma ve okula uyum sağlama süreçlerini olumsuz yönde etkilenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde rehberlik hizmetleri dışında daha çok çocukların psikolojik olarak desteklenebileceği öğretmenlerle ve rehberlik servisiyle birlikte sorunları ele alabilecek, çocukların entegrasyonuna katkı sağlayabilecek biyo-psiko-sosyal desteklerin verildiği bir birime ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda öğretmenlerden biri ifadelerinde bu desteğe ihtiyaç olduğunu dile getirmeye çalışmıştır.

*“Ben şunu istiyorum. Rehberliklerin her okuldaki, daha profesyonel yaklaşmasını istiyorum. Tek bir öğretmen değil ya da RAM lar dışında farklı gerçekten psikolojik destek sağlayan kurumların kurulmasını istiyorum. Öğrencilerimizin çok ihtiyacı var. Biz bu engelleri aşamadığımız için eğitim öğretimde de geri kalıyoruz. Maalesef bu bölgede özellikle sosyo kültürel yapısı düşük olan yerlerde bu tarz sorunlara çok rastlanıyor. Eee aile bilinçsiz. Okul yetersiz, çocuk zaten çocuk. O yüzden pek bir yere varamıyoruz. Onun için desteğe ihtiyacımız var yani ben öyle hissediyorum. (Öğretmen-3, Kadın, Sosyal Bilgiler, Altındağ)*

Yukarıda öğretmenin istediği profesyonel destek birimine olan ihtiyaç bu tez çalışmasının bir sonraki bölümünde ele alınacak başta sosyal hizmet olmak üzere eğitim alanına akademik ve pratik katkılar sağlaması için makro, mezzo ve mikro uygulamalar üzerinde durulacaktır.

Okullaşma sürecinin bir diğer konusu okulların fiziki durumlarıdır. Suriyeli göçmen çocukların devlet okullarına entegre edilmeye başlanmasıyla birlikte okullarda artan öğrenci popülasyonuna okulların fiziki olanaklarının da yeterli gelmediği saha araştırması sırasında gözlemlenmiştir. Sınıfların oldukça kalabalık olduğu (sıralarda en az üç genellikle dört çocuğun oturduğu sınıflar gözlemlenmiştir), okul bahçelerinde çocukların serbest zamanlarda rahatça oynayabilecekleri alanların yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Okul yönetimlerinin bu durumu çözmek için yeni dersliklerin yapılması hususunda çalışmaları olmakla birlikte yapılan yeni binaların sınıfların nüfusunun azalmasına katkısı olmakla birlikte bu durumun yetersiz oyun alanlarının daha da azalmasına yol açtığı gözlemlenmiştir.

*“Şimdi bizim okula özgü olarak söylemiyorum. Genel anlamda eğitime bakış açım ilkokulun fiziki olanakları bu şekilde olmaz bana göre. Kum havuzu olur, çim alanı olur, bir oyun alanı olur, bir etkinlik alanı olur. Bakın okulun 4 tarafı betonlarla çevirili. Bu çocuklar 10 dakika teneffüse çıkıyor. 10 dakika o betonun üzerinde koşup kuşup geliyor. Enerjilerini boşaltmadan sınıflara giriyor. Yani bir defa bizim okullarımızın fiziki koşullarını yeniden gözden geçirmemiz gerekiyor. Yani oturduğu sıradan, tahtasından, kullandığı tuvaletten, oyun bahçesine kadar her şeyi gözden geçirmemiz gerekiyor. Eğer biz buradan gerçekten öğrencinin ilgisine, isteğine ve yeteneklerine göre bir yaşam alanı ortaya çıkartabilirsek çocukların uyum sorunları de kendilerini gerçekleştirme yetileri de o derece sağlıklı olur diye düşünüyorum” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)*

Yukarıda Rehber öğretmen okulun beklenen ideal fiziki yapısını anlatmaktadır. Bu konuda MEB’e önemli sorumluluklar düşmektedir. Okullaşmanın sadece okul sayısı olarak değil okulların fiziki şartlarının da verimli ve uygun eğitim alanlarına dönüştürülmesinin sağlanmasıyla yakalanması gerekmektedir.

Alanyazında Açık Toplum Vakfı'nın 2015 yılında yapmış olduğu araştırmanın raporunda (s.8) da “eğitime erişim sorunlarını etkileyen faktörler derecelendirilirken okulların yetersizliği, öğretmen açığı ve eğitim kalitesi dil sorunundan sonra ikinci derece etken olarak değerlendirilmiştir.” Göçmen çocukların eğitim sistemine entegre olup kültürleşme süreçlerinin olumlu ve daha kısa süre gerçekleşmesi için bu süreçte en fazla ihtiyaç duydukları öğretmenleri ve okul eğitim ortamının iklimi ve kalitesidir. Ancak bu tez çalışmasının bulguları bizlere Türkiye’de göçmenlere yönelik kapsayıcı bir entegrasyon politikasının olmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle azınlık grubun *entegrasyon*, çoğunluk grubun da *çok kültürlülük* davranışı sergilemediği görülmektedir.

#### 4.1.3. Eğitim Kalitesi ve Akademik Başarının Okullaşmaya Etkisi

Okullaşmanın okula kayıt, okul sayısı, uzman personel sayısı, okulun fiziki yapısı gibi nicel değerlerinin dışında eğitim kalitesi ve çocukların akademik gelişimleri okullaşmadan beklenen niteliklerdir. Yapılan saha çalışmasında okuldaki çocukların akademik durumları incelenmiş öğretmenlerin eğitim yöntemleri üzerinde durulmuştur. Çocukların akademik başarılarını etkileyen en temel nedenler olarak dil öğrenme, yetersiz veya yanlış eğitim yöntemleri ve okula devam konusu dikkat çekerken eğitim kalitesini etkileyen nedenler arasında ailelerin eğitime olan tutumları sonucu çocuklarını daha çok dini eğitim veren medrese tarzı yapılara göndermesi, örgün eğitim yerine açık liselerin oldukça yüksek sayıda tercih edilmesinin eğitim kalitesini düşürmesi sonuçları saha çalışmasında dikkat çekmiştir.

##### 4.1.3.1. Akademik Başarısızlığın Nedenleri

Bir sonraki ana temada tartışılacak uyum sorunlarının ve okullaşma sürecindeki sorunların birbirini tetiklediği yaşanan olumsuzlukların sorunların artmasına neden olduğu görülmektedir. Örneğin okula devamsızlık ve dil sorununun olduğu çocuklarda doğal olarak *akademik başarısızlık* sorunu karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Öğretmenlere “Sizce Suriyeli öğrencilerin başarılı/başarısız olmalarını etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna dil sorununun ve okula devamsızlığın akademik başarısızlığa neden olduğu belirtilmiştir.

*“Tabi ki en büyük etken dil yani. Dil sorununu çözemedikleri için dilin olmadığı bir yerde eğitim olması çok zor.” (Öğretmen-3, Kadın, Sosyal Bilgiler, Altındağ)*

*“Temeli dildir hani dilde bir problem varsa bu yaşamın her yanına yansıyor. Dolayısıyla akademik anlamda istenilen düzeyde değiller. Türk öğrencilerinden daha gerideler. Ve bunun temelinde yatan da dil.” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)*

*“Genellikle okuldan sonra Kuran kursuna gidiyorlar. Devamsızlık sorunları çok büyük sorun, derse düzenli girmiyorlar.” (Öğretmen-8, Kadın, İngilizce, Altındağ)*

Akademik başarısızlığın temelinde okula devamsızlık ve dil sorunu olduğu görülmüştür. Özellikle Türkçe derslerinde çocuklar zorlanmaktadır. Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde çocukların işlem gerektiren sorularda diğer çocuklarla aynı düzeyde olduğu sadece yazıyla sorulan soruları anlayamadıkları için yapamadıkları, işlemle sorulan soruları ise rahat yapabildikleri belirtilmiştir. Resim, müzik, beden eğitimi veya İngilizce derslerinde çocukların akademik başarılarının yakın olduğu öğretmenler tarafından belirtilmekle beraber dil sorununu çözen çocukların diğer derslerde de oldukça yeterli ve başarılı oldukları aldıkları sınav sonuçları incelendiğinde görülmüştür.

*“Eğitim ortamında yani söyle dediğim gibi dil bizim için çok büyük bir problem. Matematik olsa yapıyorlar. Ben bakıyorum matematikten 100 alan öğrenci Türkçe den 10 almış.” (Öğretmen-6, Kadın, Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ).*

*“Bu çocuklara baktığımız zaman genelde notları iste 30, 20. Biraz testlerde artıyor. Yani hiçbirinin ben uyum sağlamadığını düşünüyorum.” (Öğretmen-6, Kadın, Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ).*

*“Türkçe bilen çocuk sayısı arttıkça biraz daha başarı yükseliyor. Mesela ben gözlemliyorum matematikte çocuğa dört işlem sorarsam dört işlem yapabiliyor. Ama problem sorarsam probleme gelince problemi anlayamazsa yapamıyor. Ki bunu Türk çocuk da zaten anlayamazsa yapamıyor.” (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ).*

Yukarıda öğretmenlerin deneyimleri üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Çocukların bilişsel gelişimlerinde aslında bir sorun görülmemektedir. Yereldeki akranlarından zihinsel olarak bir farklılıkları yok denebilir. Çünkü Matematik dersinde sayı ile sorulan soruları rahatça yapabilen çocuklar veya İngilizce gibi diğer derslerde yerel ve göçmen çocukların akademik gelişimleri arasında farklılık görülmemesi aslında üzerinde durulması gereken başka önemli bir sorunu karşımıza çıkarmaktadır.

Burada Türkçe eğitimindeki kalite sorunu ve yetersizliği karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda Türkçe öğretmenlerinin çalışma yöntemleri, Türkçe dersinin eğitim müfredatı ve ders saati üzerinde çalışma yapıp gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin dil öğretme çabası yeterli değildir. Sadece yazı yazdırarak çocukların dersi geçmelerini sağlayan öğretmenlerin bu eksik ve kalitesiz eğitim yöntemleri, çocukların dil sorununun devam etmesine dolayısıyla da akademik başarısızlıkları yaşamalarına yol

açmaktadır. Dil sorununun nedenleri ve öğretmen tutumları bir sonraki uyum teması altında ele alınacağından burada daha fazla üzerinde durulmayacaktır.

Çocukların akademik başarıları gelecek hayatlarını inşa etmelerinde oldukça önemlidir. Bu yüzden okullaşmanın nicel gelişimin yanında nitel gelişimi de göz ardı edilmemelidir. Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Teorisi (1950)'ne göre okul çağındaki çocuklar (özellikle 7-11 yaş arası) eğitim dönemlerinde akademik başarı duygusunu tatmadıklarında çalışkanlık duygusunu edinmediklerinde, bu dönemde anne-baba ve öğretmenlerinden çocukların başarı ihtiyaçları doyurulmadığında çocuklarda başarılı olmaya karşı yetersizlik duygusu gelişmektedir. Bu duygu çocukların gelecek akademik ve iş hayatlarında başarısız olmalarına neden olacaktır. Bu nedenle okullaşma sürecinde eğitimin kalitesi oldukça önemlidir.

Diğer yandan dil gelişimi uzmanları 0-10 yaş arasındaki çocukların yabancı dili anadili gibi öğrenebildiklerini yapılan araştırmalarla ortaya koymuşlardır (Ghasemi ve Hashemi, 2011). Özellikle anaokulu ve ilkökul düzeyinde çocukların dil öğrenme süreçleri daha hızlıdır. Bu durum aslında bir fırsattır. Çocukların dil öğrenip eğitim sistemine ve topluma uyum sağlamaları açısından bu kritik dönemler iyi değerlendirilmelidir. Yapılan saha çalışmasında çocukların bu kritik dönemlerinin verimli geçirilmediği görülmektedir.

*"Yapamıyorum. Okula gitmek istiyorum, ama. Burada Türkçe zor geliyor bana o yüzden. Kursa da gitmedim. Okula devam edemedim"*(Çocuk-16, Okula Gitmiyor, Kız, Sincan)

Yukarıdaki çocuk deneyimi gösteriyor ki çocuklarda yetersizlik duygusu oluştuğunda, okula gitmek, yeni şeyler öğrenmek için yeterli motivasyon ve destek sağlanmadığında, okulda kaliteli eğitim alamayınca kendisini başarısız hissedip okuldan uzaklaşmaktadırlar. Dolayısıyla okulda dil öğrenemeyip akademik olarak başarısız olan çocuklar okula soğumakta, devam etmek istememektedirler. Diğer yandan okula devamsızlık ve akademik başarısızlık birbirini doğrusal olarak etkilemektedir. Bu etkiyi aşağıdaki öğretmen deneyimleri de desteklemektedir.

*"Materyal olarak herhangi bir eksikleri yok. Ama dediğim gibi şöyle çok fazla devamsızlar. Yani burada anlamadıkları için kimi zaman gelmiyorlar."* (Öğretmen-5, Kadın, Görsel Sanatlar, Altındağ)

*"Çocuklar sınavdan düşük not aldığında kendisini verimsiz hissedip hem devamsızlık yapar, hem okulu bırakır. Böyle öğrencilerimiz de oldu. Benim hiç görmediğim, listede adı yazan ama hiç gelmeyen öğrencim var."* (Öğretmen-6, Kadın, Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)

Azınlık ve dominant grup davranışları değerlendirildiğinde akademik başarısızlık sonucu okuldan uzaklaşan veya okuldan soğuyan çocuklarda *ayrışma* davranışının görüldüğü söylenebilir.

#### 4.1.3.2. Aile Tutumları ve Medreseler ile Açık Liselerin Eğitim Kalitesini Etkilemesi

Çocukların devamsızlık ve akademik başarısızlıklarında öğretmenler kadar ailelerin de ilgisiz, isteksiz, ön yargılı ve olumsuz tutumları önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, yapılan görüşmelerde çocuklarını okula gönderen ailelerin ilkokuldan sonra daha çok medrese dedikleri dini eğitim veren yapılara yöneldiği fark edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Bazı öğrenciler ilk dönem birkaç gün geliyordu, ama şimdi gelmiyorlar. Medrese diye bir şey varmış. Çocukları okula göndermek yerine medrese gibi bir yerlere gönderiyorlarmış. Onu ben öğrendim. Medrese ama nasıl bir medrese? Çünkü neresi bilmiyoruz. Kendi açımdan endişe ettiğim için deyim. (Öğretmen-4, Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

*“Çok fazla okula devam etmediler. Daha çok cami de eğitim almaya şey yaptılar, Soruyoruz velisine biz gittiğimizde oldu idareciyle öğrenci nerede şu anda, okula da gelmiyor diye. Kendisi şu an camide, ya da öğleden sonra camiye gidiyor.” (Öğretmen-6, Kadın, Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

Velilerle yapılan görüşmeler de öğretmenlerin tespitlerini doğrular niteliktedir. Veliler okullarda çocuklarının en çok dini eğitim almalarını tercih etmektedirler.

*“Birisi bilmedi okumak. Çünkü bir kere ortaokula oturtular. Ne yazı ne okumak bilmiyorlar. Sadece Türkçe anlayırlar. Türkçe öğrenciler. Valla isterim Kuran öğrensiner, Arapça öğrensiner. Sadece Kuran okumak bilseler, işte kendilerini ilerletseler okumak yazmak bunları isterem. Ama istemiyem yanı doktor çıksınlar istemiyem bu kadar.” (Veli-4, Kadın, Ev Hanımı, Çubuk)*

Yukarıda medrese tarzı eğitim kurumlarına yönelmenin eğitimdeki bütünlüğe vereceği zarar üzerindeki endişeler dile getirilmişti. Bu durumu önleyebilmek için öncelikle ailelerin bakış açılarını değiştirmek, aileleri çocuklarını devlet okullarına göndermeleri hususunda cesaretlendirmek gerekmektedir. Aileler burada çocuklarını okullara göndermek yerine dini eğitim veren yerlere göndermek istemesi yine bir *ayrışma* davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde olumsuz, ilgisiz öğretmen tutumları dominant grubun *ayrımcılık* davranışı sergilediğini göstermektedir.

Okullaşma üzerinde durulması gereken bir diğer husus ise açık liselerdir. Çocukların açık lise vb. eğitim kurumlarına kayıtlarının yaptırılarak zamanlarını cami ve medrese gibi

sadece dini eğitim veren yerlere gönderilmesi okullaşmanın niteliği konusu üzerinde durulması gereken önemli bir sorundur. Bu konu sadece göçmen çocukların yaşadıkları bir sorun değil aynı zamanda Türkiye de yaşanan genel bir eğitim sorunudur.

Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2020-2021” verilerine göre 1 milyon 452 bin 331 öğrenci örgün öğretimin dışında yer almış ve açık öğretim liselerinde okumuştur (MEB, 2021). Bu azımsanmayacak rakam göz önüne alındığında okullaşmanın nitelik açısından olumsuz etkilendiği söylenebilir. Kaliteli eğitimden beklenen ne açık lise ne medrese ne de camidir, örgün eğitim veren okullardır. Bu kalitesiz eğitim kuruluşları göz önüne alındığında gerek göçmen gerekse yerel çocukların okul aracılığıyla kültürleşme şansı ellerinden alınmış olmaktadır.

Çocukların dini eğitim veren medrese tarzı kurumlara ve açık liselere yönlendirilmesi, azınlık grupta *ayrışma ve marjinalleşme* davranışları görülmesine neden olmaktadır. Diğer yandan dominant grubun örgün eğitim veya açık lise sistemine azınlık grubu yönlendirmesi bir *eritme potası (melting point)* davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### 4.1.3.3. Planlama Yapılmadan Göçmen Çocukların Sınıflara Dağıtılması

Akademik başarısızlık, eğitim kalitesinin düşmesi veya okullaşma sorununu tetikleyen önemli bir tespit ise *öğrencilerin sınıflara dağılımının plansız veya sorunlu olarak yapılması*dır. Öğrencilerin akademik geçmişleri ve becerileri bilinmediği için öğretmenler çocukları dil becerileri ve dört işlem yapma becerilerine göre gruplandırıp sınıflara dağıtmışlardır. Bu durum da çocukların okula uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Akademik olarak verimli bir değerlendirme de yapılamadığı için çocukların başarısız olmalarına neden olmaktadır.

*“Mesela bizim okulumuza geldiler biz burada 1 saat içinde karar verdik hangi sınıfa gireceklerine. Onu ölçmeye çalıştık, tahtaya yazı yazdırdık, matematik hocası sordu, fen hocası sordu, ama hanı geçmişini hiç bilmiyoruz.” (Öğretmen-6, Kadın, Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

Veli deneyimlerinde de çocuklarının sınıflara dağılımı yapılırken yaş kriteri dışında bir değerlendirme yapılmadığı görülmektedir. Aşağıda mevcut durumdan memnun olmayan veli çocuğunun bir şey öğrenemediğini, öğretmenlerin ne öğrenirse öğrensinler bakış açısında olduklarını vurgulamıştır.

*“Vallahi ben gittim müdüre. Türk Telekom Ortaokulu. Ben razı olmadım neden müdüre dedim, çünkü ilk marhaliye otursun belki ilkin bilirler yazmak okumak, müdür kabul*



*etmedi ikinci merhaleye verdi. Dedi yaşları büyük, bende razı oldum. Dedi abla bu sınıfa otursunlar, dedi ne öğrenirse öğrensinler. Hiçte öğrenmediler bir şey.” (Veli-4, Kadın, Ev Hanımı, Çubuk)*

Okul yönetiminin öğrencileri sınıflara dağıtırken kullandığı davranış yöntemi karşımıza *eritme potası (melting point)* olarak çıkarken yine veli davranışları incelendiğinde *ayrışma* davranışı sergiledikleri görülmektedir.

#### **4.1.4. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve GEM Sorunsalı**

Okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik açılan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) AFAD tarafından başlangıçta 25 ilde kurulan kamplarda ve kamp dışında faaliyet göstermiştir. İlkokul, ortaokul ve lise öğretimi kapsayan bu eğitim merkezleri Lübnan ve Suriye müfredatına göre oluşturulmuştur ve dili Arapçadır (MEB, 2014). Zaman içerisinde GEM’lerde eğitim alan göçmen çocukların toplum sistemine uyum sağlamadıkları görülmüştür. Bunun üzerine MEB kademeli olarak GEM’leri kapatıp göçmen çocukların devlet okullarına devam etmesini sağlamıştır.

MEB; Uyum çalışmalarının daha sağlıklı ilerleyebilmesi, göçmen çocukların uyum sorununun aşılabilmesi, Suriyeli göçmen çocukların ve Türk öğrencilerin karşılıklı kaynaşmalarının gerçekleşmesi için beraber eğitimi zorunlu kıldı. Geç fark edilen ve zamanla düzeltilmeye çalışılan bu makro düzeydeki eğitim politikasının sonuçları ağır olmuştur. GEM’lerden mezun olan çocukların birçoğu eğitim hayatına devam edememiştir. MEB geç de olsa eğitimdeki farklılığı kaldırıp göçmen çocukların da devlet okullarına gitmelerini sağlayarak eğitimde fırsat eşitliğini hayata geçirmiştir.

Ancak bu fırsat eşitliği ile birlikte bu kez de yerli çocuklara farklı eşitsizlikler olmaya başlamıştır. Bunların başında çocuklara yapılan sosyal ve eğitim yardımları gelmektedir. Göçmen öğrencilere Hayat Boyu Genel Müdürlüğünden ve Avrupa Birliği Fonundan maddi anlamda; çanta yardımı, kırtasiye yardımı, okul gezileri vb. yardımlar geldiği veya geziler, tiyatroya katılımları vb. etkinlikler rehber öğretmen (Öğretmen-7) tarafından bildirilmiştir. Ancak rehber öğretmenle yapılan görüşmede okulun çevresinin de sosyoekonomik olarak yetersiz düzeyde velilerden oluştuğu, göçmen çocuklara gelen yardımların bu veliler arasında da bir kırgınlığa neden olduğu belirtilmiştir. Velilerde *“Bütün yardımlar Suriyeli öğrencilere, biz bu ülkenin insanları değil miyiz? Niye bizim çocuklara yardım yok bizim de alım gücümüz yok denecek kadar az?”* (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ) söylemlerinin geliştiği belirtilmiştir. Bu durumdan dolayı evde

başlayan Suriyeli göçmenlere yönelik ön yargının çocuklara da sirayet etmesi, dolayısıyla okullardaki akranlarıyla ilişkilerinin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Bu durum Türkiyeli çocuklarda göçmen akranlarını kabullenme sürecini ve karşılıklı uyum ve etkileşim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle rehber öğretmenin de belirttiği gibi “*Klikleşmeler okulumuzda bundan önceki süreçte çok keskin bir biçimde yer almış. Dolayısıyla işte Suriyeliler bir arada geziyor, Türkler bir arada geziyor.*” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ) görülmektedir. Okuldaki çocuklar arasındaki gruplaşmalar uyum sürecini olumsuz etkilemekle birlikte akran çatışmalarını ve şiddetini de artırmaktadır. Bu durum akran çatışması bölümünde tartışılacağından burada üzerinde daha fazla durulmayacaktır.

MEB’in makro düzeyde eğitim politikasına göre göçmen çocukların devlet okullarına devam etmeleri ve mevcut eğitim istemine dâhil edilmesi gerçekleştirilirken başta yereldeki eğitim sorunlarının yeterince çözülmediği görülmektedir. Bunların başında yoksul olan yerel çocukların eğitim ihtiyaçlarının da gerçekleştirilmesi, okulların ve sınıfların fiziki ihtiyaçlarının yeterli düzeye getirilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilerek farkındalık düzeylerinin artırılması, çok kültürlü sınıflarda çalışma ile göçmen çocukların ve yerel çocukların karşılıklı uyum süreçlerini destekleyici ve kültürlenmelerini sağlayıcı eğitim müfredatının hazırlanması gerekmektedir. MEB’in bu konularda çalışmaları olduğu bilinmekle birlikte bu çalışmaların yetersiz olduğu yapılan saha çalışmaları ve öğretmen deneyimleri göz önüne alındığında yetersiz kaldığı görülmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması düşüncesini hayata geçirmeye çalışırken bir diğer önemli okullaşmanın niteliksel durumunu incelediğimizde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların durumu hakkındaki belirsizlikler dikkat çekmektedir. Aşağıda okul rehber öğretmenin bu durumdan rahatsızlığını açıkça dile getirdiği görülmektedir.

*“Şimdi işin ilginç yanı, örnek veriyorum: bir öğrenci duygusal yönden, psikolojik yönden, sosyal yönden, akademik yönden, zihinsel yönden ya da fiziksel bir yönden bir problemi varsa biz bu öğrenciyi incelemek için Rehberlik ve Araştırma Merkezine yönlendiriyoruz. Hani bu çocuğun problem alanı nedir? Ve neler yapılabilir diye. Bu mülteci öğrencilere yönelik mesela yönlendirmeyi gerçekleştiriyoruz tanıyoruz. Ama o tanının çözümüne yönelik bir çalışmayı biz hayata geçiremiyoruz. Çünkü bununla ilgili bir ödenek yok. Örnek veriyorum özgül öğrenme problemi çıktı bir çocuğun bu çocuğun özel eğitim kurumuna gitme şansı yok. Çünkü onunla ilgili ödenek ayrılmamış. Böyle olmamalı yani bizim Rehberlik Araştırma Merkezine gönderdiğimiz ve tanısı konan öğrenme güçlüğü*

*olabilir, isteksiz olabilir herhangi bir şey işte her neyse bu çocuk özel eğitim kurumlarından yardım alabilmeli.” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)*

*“Geziye ayrılmış, çantaya ayrılmış ama oraya ayrılmamış. Çünkü ben buranın da politik olduğunu düşünüyorum. Çünkü çanta bunun reklamı yapılabilir. Gezinin reklamı yapılabilir. Ama eğitimin içeriğine yönelik, niteliğine yönelik bir çalışmayı kimse umursamaz. Hani velinin de umursayacağını ben düşünmüyorum, o yönden biraz siyasi kaygıların öne çıktığını düşünüyorum.” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)*

Yukarıda rehber öğretmenin haklı eleştirisinden görüldüğü üzere eğitimde okullaşmanın niceliksel yanının öne çıkartıldığı ancak niteliksel yanına yeterince önem verilmediği söylenebilir. Oysa eğitim sürecinden beklenen çocukların sadece maddi ihtiyaçlarının karşılanması değil eğitim hayatları boyunca onları etkileyen gelişimsel, duygusal ve sosyal sorunlarının da çözüldüğü ve önlendiği bir eğitim ortamının verilebilmesidir. Bu süreçte okul rehberlik servislerinin işlevlerinin genişletilerek sosyal hizmet mesleğinin de aktif rol aldığı daha kapsayıcı bir sistem geliştirilmesinin bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan, hiperaktif veya kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan otistik ve akranlarından zihinsel gelişimi daha yavaş olan göçmen çocukların da diğer çocuklarla birlikte kaynaştırma eğitimlerini alabilmeleri eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli duyulan önemli adımlardan biridir. Diğer bir deyişle temel insan haklarından olan eğitim hakkının dünyanın her yerinde tüm bireylere sağlanabilmesi gerekmektedir. İster özel eğitime ister kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyulsun, göçmen olsun olmasın tüm çocukların ihtiyaç durumlarında Özel Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alabilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Diğer yandan GEM’lerin kapatılmasının geç de kalınmış olsa bile eğitimde bütünlüğe ve birlikteliğe oldukça katkı sağlandığı söylenebilir. Ancak, bazı ailelerin devlet okulları yerine dini eğitim verilen medreselere yönelip çocuklarının eğitimlerini bu yapılardan karşılamak istemeleri ve Türk yasalarında bunu engelleyecek ya da yaptırım yapacak yeterli düzenlemenin olmaması, ailelerin çocuklarının eğitime devlet okullarında devam ya da medrese tarzı eğitim kurumlarına göndermelerine müsaade etmesi eğitimde tam anlamıyla bütünlüğün sağlanamadığını göstermektedir. Oysa temel eğitimin zorunlu olmasının bir gereklilik olduğu bilinmelidir.

Yukarıdaki tartışma Berry’nin uyum stratejileri açısından ele alındığında azınlık grup ve dominant grup davranışları şöyle özetlenebilir. Öncelikle MEB’in başlangıçta göçmenlerin geri döneceğini düşünerek GEM’leri açması ve ayrı bir eğitim modeli

denemesi dominant grup davranışı için *ayrımcılık ve dışlama* davranışı olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan zamanla göçmenlere karşı daha ılımlı bir politika sergilenmesiyle birlikte GEM'lerin kapatılıp devlet okullarına göçmenlerin erişiminin sağlanması zaman içinde dominant grup davranışının değiştiğini artık *eritme potası (melting point)* davranışının sergilendiğini göstermektedir. Ancak sosyal yardımların yoğun olarak azınlık gruba yapılması sonucu dominant gruba mensup olan yerli ailelerin bu durumdan rahatsız olması yine dominant grupta *ayrılıkçı ve dışlama* (ırkçılık vb.) davranışlar sergilenmesine neden olmuştur. Dominant grup davranışları her ne kadar eğitim sistemine göçmenleri *entegre* etmeye çalışılması olarak görülse de özgül öğrenme gücü yaşıyan göçmen çocukların eğitim sistemine dahil edilip RAM'lardan yararlanamaması yine dominant grubun *ayrımcı* davranışlarına örnek olarak verilebilir.

Azınlık grup davranışları incelendiğinde ise GEM'ler ile birlikte başlarda *ayrılma* davranışı gösterirken zamanla dominant grubun zorlamasıyla *asimilasyon* davranışı sergilediği söylenebilmektedir. Diğer yandan eğitim sisteminin tüm olanaklarından yararlanamamaları (öğrenme gücü olan çocukların özel eğitimden yararlanamaması) kısmen de olsa *ayrışma* davranışı sergilemelerine neden olmakla birlikte yerli ailelerden dışlanmaları onları *marjinalleşme* ye doğru itmektedir. Okullarda çocuklar arasındaki klikleşmelerin, gruplaşmaların da yine azınlık grup için *ayrışma* ve dominant grup için *dışlama ve ayrımcılık* davranışlarını sergiledikleri söylenebilir.

Bu tez çalışmasının bulgularının ilk bölümünde göçmen çocukların okullaşma durumları üzerinde durulmuştur. Bundan sonraki bölümde ise ikinci ana temayı oluşturan göçmen çocukların okullaşma sonrası eğitim sistemine uyum durumu ele alınacaktır.

## 4.2. SURIYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM DURUMLARI

Suriyeli göçmen çocukların eğitim sistemine ve eğitim sistemi aracılığıyla kültürleşerek topluma uyum sağlamaları eğitim politikalarının temel hedeflerinden biridir. Bu bağlamda çocukların hayatının büyük bir kısmını geçirdiği okul sisteminin iyi çalışıyor olması gerekmektedir. Çünkü okul çocukların sadece beşerî sermayesini geliştirdiği bir yer değil aynı zamanda çocukların sosyal yaşam alanıdır. Kendi örgüt iklimi olan okullar kültürel uyumun sağlanmasında diğer bir deyişle kültürleşmenin gerçekleşmesinde çok etken olabilecek bir sistem mekanizmasıdır. Bu bağlamda Suriyeli göçmen çocukların

eğitim sistemine entegre olmaları, okullaşmaları, yerel gruplarla etkileşerek topluma uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu tez çalışmasında Suriyeli göçmen çocukların eğitim sistemine uyum durumları onlarla ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ile okul ve aile ziyaretleri aracılığıyla gerçekleştirilen gözlemler analiz edilmiştir. Analiz sonucu okul ortamında bu çocukların uyum süreçlerini etkileyen etmenler tespit edilmiş Berry'nin kültürleşme sürecindeki azınlık ve dominant grupların davranışları doğrultusunda aşağıda tartışılmıştır.

#### 4.2.1. Dil Sorunu Neden Devam Ediyor?

Türkiye'de eğitim çağındaki Suriyeli göçmen çocukların **uyum sorununun** temelini **dil sorununun** hala çözülememiş olması oluşturmaktadır. "Sınıfınızda diğer çocukların göçmen arkadaşlarıyla ilişkisini tarif edebilir misiniz?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde uyum sorununun temelinde **dil sorunu** olduğu belirtilmiştir. Dil sorunu yaşayan çocuklarda **iletişim sorunları** da oluşmakta, derste öğretmenlerini anlamakta zorluk çektikleri görülmektedir. Ancak burada üzerinde durulması gereken husus dil sorununun göçmenlerin yerleşimlerinin üzerinden on yılı geçmesine ve çocukların eğitim sistemine dâhil edilmesine rağmen hala devam ediyor olmasıdır. Savaş sonrası yerleşimin ilk yıllarında dil sorununun olması doğal bir süreç iken ve yıllar geçtikçe bu sorunun büyük bir oranla çözülmüş olması beklenirken okullarda her kademedен tüm öğretmenlerin tamamının dil sorununu temel sorun olarak belirtmeleri başlı başına sorundur.

Dil sorununun temel sorun olduğunu vurgulayan okul rehber öğretmeni bu durumu şöyle özetlemektedir:

*"Tabi. Burada yaşamış olduğumuz en büyük sıkıntı iletişim. Dil problemi var. Yani biz örnek veriyorum çocuğu yaşadığı herhangi bir problemi işte duygusal olabilir, psikolojik bir problemi olabilir, akademik bir yetersizliği olabilir, uyum problemi olabilir, evdeki olaylarla ilgili okula taşıdığı sıkıntılar olabilir yani problem alanlarını çoğaltabiliriz. Yaşadığı bu sorunları önce anlamamız gerekiyor. Ama dil yok. Bazı öğrenciler Türkçe hiç bilmiyor. Biz kimden yardım alıyoruz. Türkçe bilen üst sınıftaki çocuklardan. Ya da aynı sınıf içerisinde Türkçe bilen çocuklardan. Düşünün ben çocuğun problemini öğrenmem için kendi sınıftaki arkadaşın ne dedi diyorum. O bana anlatıyor, ben ona söylüyorum, o arkadaşına anlatıyor. Takdir edersiniz ki bir çocuğun tercümanlık yaptığı bir psikolojik danışmanlığın ne kadar verimli olabileceğini siz takdir edin. Dolayısıyla burada bizim öğretmenlerimizin de yaşadığı en büyük sıkıntı dil problemi. Ve biz hep şunu önerdik. Önce bu çocuklara dil eğitimi verilmeli. Dil eğitimini gerçekleştirdikten sonra örgün eğitime dâhil edilmeli. Yani Türkçeleri geliştirilmeden özellikle anlama ve ifade becerileri geliştirilmeden yani bu çocuklara mevcut müfredatı yüklemek hem*

*çocuklara hem de beraber eğitim öğretimi sürdürdüğü Türk çocuklara bir zulüm.”*  
(Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)

#### **4.2.1.1. Öğretmenlerin Yanlış Tutumlarının ve Yanlış Eğitim Yöntemlerinin Dil Sorununu Devam Ettirmesi**

Yukarıda rehber öğretmenin zulüm olarak gördüğü dil sorunun temelinde öğretmenlerin yanlış bakış açısı olduğu görülmektedir. Çocukların dil öğrenip daha sonra eğitim sistemine dâhil edilmesini isteyen öğretmenler çocukların dili en iyi öğrenebilecekleri ortamın okul ve çevresi, dil öğrenmek için en iyi örneğin öğretmenleri ve akranları olduğu gerçeğini göz ardı etmektedirler. Kendilerine ve çocuklara bir zulüm olarak gördükleri bu ortamda öğretmenlerin olumsuz tutumları, isteksizlikleri ve kurumsal olarak desteklenmedikleri için göçmen çocuklarla çalışırken zorlanmaları tükenmişliğe yol açmakta bu durum da öğretmen-öğrenci iletişimini, etkileşimini ve güvenini olumsuz etkilemektedir.

*“Buraya gelmelerinin onlara bir faydası yok”* (Öğretmen-5, Kadın, Görsel Sanatlar, Altındağ) şeklinde öğretmenlerin birçoğu okullarda çocukların zaman kaybettiğini, okula boşa geldiğini düşünmektedir. Bu olumsuz tutumların yanında *“Devlet attı bunları ortaokullara liselere ki kaynaşsın. Şimdi bunu toplum da kabul etmedi bu çocuklar da kabul etmedi. Sorun oradan kaynaklandı.”* (Müdür Yrd-2, Erkek, Türkçe, Altındağ) düşüncesine sahip devletin eğitim politikasını eleştiren okul yöneticileri ve öğretmenleri bu durumun hem yerli çocuklarda hem de toplumda aileler tarafından kabul edilmediğini dile getirmektedir. Devlet mekanizmalarının toplumda ailelerin, okullarda öğretmenlerin ve çocukların bu duruma kabul sürecinin olumlu yönde ilerleyebilmesi için daha kapsamlı makro eğitim politikaları geliştirmesi, farkındalık ve entegrasyon çalışmalarına ağırlık vermesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin olumsuz tutumlarının yanında dil öğretme sürecindeki çabaları ve kullandıkları yöntemler de yetersiz kalmaktadır. Örneğin bir öğretmen deneyiminde *“Sadece bunların yazma ödevleri vardı, onları yazıp okuyacaklardı. O şekilde ben onlara not verdim.”* (Öğretmen-3, Kadın, Sosyal Bilgiler, Altındağ) diye bahsetmektedir. Sınıflarda sadece yazma ödevleri vererek göçmen çocukların oyalandığı bir süreçte dil becerisinin gelişmesi de beklenemez. Ayrıca öğretmenlerde uyum sağlamış çocuğun sınıfta sessizce oturup dersi dinleyen çocuk olduğu şeklinde bir algı oluşması aslında uyum sağlamaktan çok çocukların dil öğrenme isteğini bıraktığının belirtileridir. Oysa olabildiğince

çocukların konuşmaya cesaretlendirildiği ortamlar dil becerisini dolayısıyla uyum sürecini olumlu etkileyecektir.

Öğretmenlerin bu tutum ve davranışları, yanlış veya eksik öğretim yöntemleri değerlendirildiğinde dominant grubun *dışlama* davranışı sergiledikleri, azınlık grubu oluşturan göçmen çocukların ise dil öğrenme süreçlerinin yavaşlamasıyla birlikte *ayırışma* davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Dil sorununun uyum sorununun temelini oluşturduğuna vurgu yapan diğer öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Geçen sene biz dil problemini oldukça fazla yaşadık ve bir öğrencim hiç konuşamıyordu Türkçe, onun kardeşi vardı o anlatıyordu bir şekilde ben bunlara birinci sınıf kitapları verdim. O kitapları yazdırdım sürekli, her derste bunlar ders dışında hani dersimi dinlemiyorlardı, yazı yazıyorlardı. (Öğretmen-3, Kadın, Sosyal Bilgiler, Altındağ)*

*“İşte tek karşılaştığımız problem iletişim problemimiz. Tam olarak ben kendimi onlara ifade edemiyorum, anlatamıyorum, yani.” (Öğretmen-5, Kadın, Görsel Sanatlar, Altındağ)*

*“Uyum sağlayamama sebepleri bir kere Türkçeyi iyi kavrayamadıkları için” (Müdür Yrd-2, Erkek, Türkçe, Altındağ).*

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) geçici koruma altındaki Suriyeli göçmen çocukların eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır (MEB, 2015). Geçici Eğitim Merkezlerini (GEM) kapatarak tüm çocukların devlet okullarında eğitim görme olanağının tanınmasıyla birlikte, MEB okul sonrası dil öğrenme sürecini hızlandırmak için halk eğitim merkezlerinde hem çocuklara hem de ailelerine Türkçe kursları düzenlemektedir. Bu çocuklar için önemli bir fırsat ve olumlu bir destek olmasına rağmen yapılan gözlem ve değerlendirmelerde yeterli gelmediği söylenebilir. Bunun yetersiz gelmesindeki en büyük neden ise bu dil kurslarının zorunlu olmamasından dolayı yeterli katılım ve devam olmamasıdır. Çalışarak ailelerine yardım etmek zorunda ya da ailelerinin eğitime olan isteksizlikleri ve eğitimi gereksiz görmelerinden kaynaklı düzenli dil kursuna gidemeyen çocuklar bu fırsattan da yeterince yararlanamamış dil sorununun devam etmesi durumuyla karşı karşıya kalmışlardır.

Daha önce de bahsedildiği üzere MEB’in GEM’leri kapatması, göçmen çocukların entegrasyonunu sağlamak için devlet okullarında eğitim fırsatı vermesi, halk eğitim merkezlerinde Türkçe eğitimler vererek dil sorununu çözme çabaları *eritme potası*

(*melting point*) davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak göçmen ailelerin çocuklarını bu eğitime göndermekte olan isteksizlikleri ise yine bir *ayırışma* davranıştır.

#### **4.2.1.2. Göçmenlerin Gettolaşmasının Bir Sonucu Olarak Dil Sorununu Devam Etmesi**

Çocukların dil öğrenmesinin önündeki en büyük engellerden biri de göçmen çocukların okullara dağılımının plansız yapılmasıdır. Bazı okullarda göçmen çocuk sayısı Türk öğrenci sayısından fazladır. Durum böyle olunca çocukların dil öğrenebilecekleri, pratik yapabilecekleri ortam yeterli gelmemektedir. Çünkü dil en iyi duyarak ve pratik yaparak öğrenilir. Makro düzeyde MEB'in okullardaki göçmen çocukların dağılımını kontrol etmesi veya planlaması gerekmektedir ancak bunun yapılmaması dil sorununun devam etmesine zemin hazırlamıştır.

Diğer bir deyişle Suriyeli göçmenlerin belirli bölgelerde yerleşerek gettolaşması nedeniyle bu bölgelerdeki okullardaki göçmen çocukların sayısı yerli öğrencileri geçmiştir. Örneğin Altındağ bölgesindeki Fatih Sultan Mehmet İlkokulundaki 30 kişilik sınıflarda 18 Suriyeli 12 Türkiyeli çocuğun birlikte eğitim görmesi üzerinde tartışılması gereken önemli bir sorundur. Bu durum makro düzeyde yapılan plansız yerleşimden kaynaklanmaktadır. Durum böyle olunca temelde göçmenlerin yerele (çoğunluğun azınlığa) uyum sağlaması ve dil öğrenmesi istenmesine rağmen bu durum mümkün olmamaktadır.

Bütün uyum teorilerinin ana mantığı azınlığın çoğunluğa uyumu üzerinedir. Ancak, Türkiye'ye plansız ve kontrolsüz göç eden Suriyeli göçmenlerin belirli bölgelere yerleşerek yoğunlaşmaları oralarda çoğunluk durumuna gelmelerine neden olmuştur. Göçmenlerin akraba veya tanıdıklarının göç ettiği yerlere yerleşmeyi tercih etme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durum kısa vadede göçmenler için yeni yerleştikleri ortama daha kolay alışmalarını sağlamış olsa da uzun vadede özellikle yerel topluma uyum sağlayıp kültürleşme süreçlerini olumsuz etkilemiş ve bu süreci uzatmıştır. Okullardaki kalabalıklaşmalar çocukların uyumlarını değil uyumsuzluklarını sürdürmelerine neden olmuştur.

Bu durumda dominant grup olarak göçmenler, azınlık grup olarak yerli çocuklar düşünülebilir. Dominant grup ve azınlık grup davranışları incelendiğinde MEB'in *eritme*



*potası (melting point)* davranışı sergilemeyi amaçlamasına rağmen okullardaki göçmen ve yerli çocuk dağılımının plansız olması yine gruplar arasında *ayrışma* davranışının görülmesine neden olmaktadır.

#### 4.2.1.3. Eğitim Sisteminin Çok Kültürlü Sınıfları Destekleyici Yapıda Olmaması

Diğer önemli bir sebep ise eğitim müfredatlarının göçmen çocukların uyum süreçlerinde ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde çok kültürlü sınıflara özgü, destekleyici eğitim müfredatlarının yapılmamış olması okullarda çocukların eğitim sistemine uyum sağlamalarını destekleyecek sistemlerin yeterince çalışmadığını da göstermektedir.

Uyum sorununun temelini Türkçeyi doğru anlayıp konuşamamaları olarak değerlendiren öğretmenlere göre dil sorunu çözüldüğünde uyum sorunu da çözülecektir.

*“Evet, öncelikle dil problemi. Mutlaka eğer bu ülkede yaşayacaksa bu aileler ki yanılmıyorsam birçoğu Türk vatandaşı yapıyor. Yani dil sorununun mutlaka aşılması gerekiyor. Bu çocuklara akademik eğitim vermeden önce dil eğitiminin mutlaka hayata geçirilmesi gerekiyor.” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)*

*“Bence uyum sağlamış olmaları kendi duygu ve düşüncelerini dile getirebilmeleri, çekinmemeleri, sadece yani hiç konuşmayan şimdiki kadar öğrencim var. Böyle zorla konuşturmaya çalışıyorum. Bazen sorduğum şeyleri, cümleleri anlamıyor. Daha yavaş söylemem gerekiyor. Arkadaşları Arapça söylemek zorunda kalıyor. Arapça söyleyince Arapça cevap veriyor, ama Türkçe konuşmuyor. Yani hiç konuşmayıp öyle köşede bekliyor ya da oturuyor olması uyum sağladığı anlamına gelmiyor. Ben dile getirsin, işte kabul etsin ya da etmiyorum şu şu sebeplerden dolayı desin diye mesela sınıfta bazı şeyler yaptığımızda onu istiyorum. Eğer bunu yapabiliyorsa çocuk bana göre uyum sağlamıştır. Kendisini ifade edebiliyorsa, istediği ya da istemediği şeyleri dile getirebiliyorsa uyum sağlamıştır.” (Öğretmen-4, Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

Suriyeli göçmenlerin yaşadıkları sorunları ele alan geçmiş dönemlerde yapılan araştırmalarda temel sorun olarak dil sorunu olduğu ve dil sorunundan kaynaklı uyum sorununun yoğun olarak yaşandığı belirtilmiştir. Yapılan bu saha çalışmasında da yıllar içinde dil sorunu ve dolayısıyla uyum sorununun devam ettiği görülmektedir.

Eğitim müfredatının dışında, farklı alfabe kullanımının göçmen çocukların dil sorununa etkisi olabileceği düşünülebilir. Ancak ne saha çalışmasında ne de alanyazında yer alan araştırmalarda dil sorunu incelerken geçmişte Arap alfabesiyle eğitim almış göçmen çocukların (Türkiye’de anaokulunda ve ilkokul birinci sınıfta eğitime başlayanlar hariç) Türk eğitim sisteminde kullanılan Latin alfabesi kullanırken özellikle yazı dilinde zorlanmış olabilecekleri konusu hiç gündeme gelmemiştir. Bu tez çalışmasında bu durum ayrıca dikkat çekmiştir.

#### 4.2.1.4. Göçmen Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi Nasıldır?

Bu tez çalışmasında anaokulu düzeyindeki ve ilkokulun erken dönemlerindeki çocukların dil sorununu daha hızlı çözdüğü, bu çocukların sınıf arkadaşlarına uyumlarının daha yoğun olduğu gözlemlenmiş ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu gözlemler doğrulanmıştır. Ancak, veli ziyaretlerinde çocukların aile ortamında Türkçe konuşulmamasından dolayı dili de sadece okul ortamında kullandıklarını, bu durumunun dil gelişimini yavaşlattığı fark edilmiştir. Ailelerin çok fazla Türk toplumuyla ilişkiye girmemesi genel olarak Suriye'den gelen diğer göçmenlerle ilişkilerini sürdürüp gruplar halinde yaşaması ailenin dil gelişimi ve topluma uyum sürecini yavaşlatmaktadır. Bu aile davranışları incelendiğinde azınlık grupların sadece azınlık gruplarla etkileşim halinde olmayı seçmeleri çocukların okullarda *ayrışma* davranışı sergilediği gibi toplumda da ailelerin aynı şekilde yoğun olarak *ayrışma* davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Okul veli toplantılarında ailelere çocuklarının tercümanlık yaptığı belirtilmektedir. MEB'in 54-66 ay arası öncelikli olmak üzere çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti verilebilmesi, ilköğretim ve ortaöğretim yaşındaki çocuklara eğitim faaliyeti verilebilmesi, her yaş grubuna yönelik olarak dil eğitimi verilmesini planlanması ve bu yönde olumlu çabaların da gösterilmesine rağmen (*dominant grubun eritme potası davranışı*) 11 yılı aşkın sürede Suriyeli göçmenlerin özellikle de uyumu en kolay gerçekleştirebilecek göçmen çocukların geçen zaman içinde en yoğun yaşadığı sorunun dil sorunu olarak devam etmesi ve uyum sorunlarının günümüzde de temel sorun olması düşündürücüdür. Çünkü diğer sorunların temelinde yer alan uyum sorununun çözülmesi elzemdir.

Seydi'nin (2014) ve daha sonra Emin'in (2016) Türkiye'nin Suriyeli göçmenlerin eğitim sorununun çözümüne yönelik uyguladığı eğitim politikaları çalışmalarında uyum sürecini etkileyen en önemli faktörün dil sorunu olduğu belirtilmiştir. Yıllar için uygulanan olumlu eğitim politikaları (*dominant grubun eritme potası davranışı*) olmasına rağmen dil sorununun günümüzde de devam etmesi çocukların uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.

Dil sorununun devam etme nedenleri: öğretmen tutumları, öğretmenlerin eksik ya da yanlış eğitim yöntemleri, ailelerin ilgisizliği, sınıflarda çocukların dağılımı, gettolaşmalar, okula devamsızlık, uygun eğitim müfredatlarının olmaması, destekleyici

eğitimlerin yetersizliği, eğitim politikalarının yetersiz olması gibi yukarıda tartışılan nedenler olarak özetlenebilir. Bu nedenlerden dolayı dil sorununun günümüze kadar geldiği görülmektedir. Bu süreçte de makro eğitim politikaları (okul ihtiyaçlarının, uzman eksikliklerinin giderilmesi, okullarda öğrenci dağılımının ayarlanması ve uygun eğitim müfredatının hazırlanması) geliştirilmeli, öğretmenlerin ve yerel toplumun olumsuz tutumlarının değiştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar yapılırsa dil sorunu zulüm olmaktan çıkacak ve çözülecektir. Çünkü kültürün temel taşlarından biri olan dil geliştikçe kültürleşme hızlanacaktır. Aksi durumda bu süreç uzadıkça okullarda olumsuzluklar devam edecektir.

Yukarıda dil sorununun devam etmesinin nedenleri Berry'nin kültürleşme stratejileri kapsamında azınlık ve dominant grup davranışları açısından tartışılmıştır. Çocukların eğitim sistemine uyum sağlama süreçlerinde dil sorununun dışında yaşadıkları sorunlardan bir diğeri olumsuz öğretmen tutumlarıdır. Aşağıda bu sorun ele alınmıştır.

#### **4.2.2. Tükenmiş Öğretmenlerin Olumsuz Tutumlarının Uyum Sürecini Olumsuz Etkilemesi**

Suriyeli göçmen çocukların okula uyum sağlayamamasının nedenlerinden biri de *olumsuz öğretmen tutumlarıdır*. Öğrencilerin okullarda dili en iyi şekilde öğrenebileceğini, sosyalleşip topluma uyum sağlayabileceğini göz ardı eden öğretmenler, göçmen çocukları kabullenmekte zorlanmaktadırlar. Öğretmenler farkında olmadan çocukları dışlamakta öğrenciler arasında ayırım yapmaktadırlar. Okullarda çocuklara rol model olan ilk faktör öğretmenlerdir. Öğretmenlerin geliştirmiş ve göstermiş oldukları olumsuz tutumlar diğer çocuklar tarafından örnek alınmakta bu durum da çocukların dışlanmalarına neden olmaktadır. Burada temel sorun öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin düşük olmasıdır. Hiçbir öğretmenden bilerek ve isteyerek çocukları dışlaması beklenemez ancak bazen öğretmenler tutum ve davranışlarının çocuklar üzerindeki etkilerinin farkında olamamaktadırlar. Öğretmenlerin olumsuz tutum geliştirmesinde farkındalıklarının olmamalarının yanı sıra çok kültürlü sınıflarda nasıl eğitim verileceğini bilememeleri de gelmektedir. Öğretmenler çoğu kez çaresiz kalmakta durumlarını kabullenemedikleri için sistemin ve eğitim müfredatının getirmiş olduğu yük karşısında tükenmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerde oluşan bıkkınlık ve yorgunluk karşısında çalışmış oldukları kurum ve MEB'den yeterince destek görmeyince

öğretmenlerde ön yargı oluşmaktadır. Göçmen çocukların eğitim sistemine uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara karşı tepkisiz kalmaktadırlar.

#### 4.2.2.1. Yeterli Hizmet İçi Eğitim Alamayan Öğretmende Farkındalık Nasıl Oluşacak? Çok Kültürlü Sınıflarda Öğretmen Nasıl Çalışacak?

Saha çalışmasında öğretmenlerin tamamına hizmet içi eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. “MEB ya da başka bir kurum veya kuruluştan göçmen çocuklara yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı? Ne eğitimi aldınız? Eğitim içeriğinde ne öğrendiniz?” sorularına öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar incelenmiş hizmet içi eğitimlerin sadece okul yöneticilerine ve GEM’lerde çalışan öğretmenlere verildiği tespit edilmiştir.

Görüşme yapılan beş okuldan sadece birinde okul müdür yardımcısı öğretmenlere farkındalık eğitimi verildiğini belirtilmiştir. “Sınıfında Suriyeli olan öğretmenlere farkındalık eğitimi yapıldı. Sonra müdürlere yapıldı. Müdürümüz katıldı. Bundan bir ay önce de müdür yardımcılara yapıldı. Okulunda Suriyeli öğrencileri olan idarecilere farkındalık eğitim adı altında yapıldı.” (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ).

Eğitimin sadece bu okulda verilmiş olmasının nedeni bu okulun MEB tarafından pilot okul olarak seçilmesidir. Aynı okulun sabah 704 çocuktan yaklaşık 250 Suriyeli öğrencinin Türk öğrencilerle birlikte karma eğitim aldığı, öğleden sonra ise 1100 Suriyeli çocuğun aynı okul çatısı altında okulun GEM olarak kullanılması nedeniyle bu okula özgü eğitim ve materyal desteğinin sağlandığı fark edilmiştir. Ancak bünyesinde azımsanmayacak kadar göçmen çocuklara eğitim veren diğer okullar incelendiğinde herhangi bir **hizmet içi eğitim desteği** verilmediği görülmüştür.

Geçici Eğitim Merkezinde görevli Suriyeli öğretmenlere ise hizmet içi eğitimlerde Türk Eğitim Sistemi yanında çocuklarla pozitif iletişim kurma yöntemleri verilmiştir. Aşağıda GEM’lerde çalışan öğretmenlerin aldıkları eğitimlerle ilgili görüşleri yer almaktadır.

*“Kurslar aldık. Çocuklarla öğretmen nasıl davranması lazım, savaştan gelenlere özellikle. Biraz tecrübe, daha fazla tecrübeli olduk, daha fazla tecrübe aldık. (Öğretmen-1, Kadın, GEM, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)*

*“Şey aldık, üç kurs açıldı burada hepsi Suriyeliler için. Şey öğrendik, yani çocuklar savaştan gelmişler. Nasıl onlarla eğitim görebiliriz. Normal yani, çok bir şeyler öğrendik. O kurslar, üç kurs oldu. Ve her kursun sonunda bir belge aldık. Onu yani dediğim gibi yani çocuklar için, çocuklara nasıl bir eğitim görmesi lazım, Türkiye de eğitim seviyeleri nasıl, şeyin mesela üniversiteye nasıl girebiliyor çocuklar, her şeyi eğitim sistemiyle ilgili aldık” (Öğretmen-2, Kadın, GEM, Elektrik Bl., Altındağ)*

Diğer okullarda ise öğretmenlere yönelik destekleyici herhangi bir eğitimin verilmediği tespit edilmiştir.

*“Hayır. Hayır. Sadece okul yöneticilerine verildi. Hayır, öğretmenlere verilmedi. Okul yöneticilerine verildi. (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ),*

*“Herhangi bir eğitim almadım.” (Öğretmen-6, Kadın, Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ),*

*“Almadım daha önce.” (Öğretmen-8, Kadın, İngilizce, Altındağ)*

Öğretmenler kendilerini okul sisteminde kendi başlarına sorunların üstesinden gelmek zorunda kaldıklarını hissetmektedirler. Öğretmen deneyimleri incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadıkları için sorunları kendi aralarında yardımlaşarak çözmeye çalıştıkları görülmektedir.

*“Şöyle, hizmet içi eğitim olarak herhangi bir faaliyetimiz olmadı okul içerisinde. Diğer öğretmenlerle iş birliği yapıyoruz kendi aramızda bilgi alışverişi yapabiliyoruz sadece” (Öğretmen-5, Kadın, Görsel Sanatlar, Altındağ)*

Yapılan incelemede öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda göçmen çocuklarla çalışmaya yönelik hazırbulunuşluklarının olmadığı görülmektedir. MEB ise süreç içerisinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler sağlamıştır. Ancak buradaki deneyim açıkça gösteriyor ki göçmen çocuklarla çalışabilmek için hizmet içi eğitimler okullarla yeterli düzeyde ve tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde verilmemiştir. Sadece okul yöneticilerine veya GEM’lerde çalışan öğretmenlere verilmesi diğer öğretmenlerin zaman içinde birçok zorlukla karşılaşmalarına neden olmuştur. Bu durum öğretmenlerin olumsuz tutum geliştirmesine neden olmuştur. Ayrıca bu durum eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara başka zorluklar da getirmiş ve tükenmişliğe yol açmıştır.

Hizmet içi eğitimlerle desteklenmeyen öğretmenler Suriyeli göçmen çocuklarla çalışırken nasıl iletişim kuracakları, onlara nasıl davranacakları, sorunları nasıl çözecekleri konularında çok zorlanmışlardır. Özellikle kaynaştırma ve dil sorunundan kaynaklı akademik yetersizlikleri telafi edebilmek için ellerinden gelenleri yapmalarına rağmen, öğretmenler zaman zaman bu durumlar karşısında çaresiz kalmışlardır. Çocukların akademik gelişimlerini değerlendirmede de her öğretmen kendi kriterlerine göre değerlendirme yapmıştır. Bazı öğretmenler sadece yazı yazdırarak, bazı öğretmenler

sadece konuşma becerilerine bakarak, bazı öğretmenlerse sadece sınıfta sessiz kalıp dersi bölmeyen çocukları sözlü notlarıyla destekleyerek bir üst sınıfa geçmelerini sağladığı görülmüştür. Aşağıda öğretmen deneyimlerinden konu ile ilgili örnekler verilmektedir.

*“Kendi kızımın kitaplarını getirdim. Aldım getirdim hepsine dağıttım. Sadece bunların yazma ödevleri vardı, onları yazıp okuyacaklardı. O şekilde ben onlara not verdim.”* (Öğretmen-3, Kadın, Sosyal Bilgiler, Altındağ)

*“Ben geçen sene ilk defa göçmen çocuklarla karşılaştım. Daha önce bir çalışma yapmadım bunlarla ilgili. Bu sene de yapmadım.”* (Öğretmen-8, Kadın, İngilizce, Altındağ)

*“Yeni geliyor fen bilgisi dersinde yazıyor okuyor anlamıyor ve sınavdan da kırk alıyor kırk beş bir şekilde artık öğretmeni geçiriyor. Çünkü artık kalma yok yani. Böyle böyle mezun olacaklar yani”.* (Öğretmen-5, Kadın, Görsel Sanatlar, Altındağ)

Öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda çalışma ve farkındalık becerilerinin düşük olmasının öğretmenlerde olumsuz tutumların oluşmasına neden olması Berry'nin kültürleşme stratejilerine göre *dışlama* davranışının gelişmesine neden olmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin göçmen çocukları eğitim sistemine dâhil etmek için çaba göstermeleri ise *eritme potası* (*melting point*) davranışının sergilendiğini göstermektedir. Bu noktada entegrasyon sürecini hızlandırmak için göçmen çocuklarla çalışan öğretmenlere akademik dönemlerin başlamasından önce ve ara dönemlerde olabildiğince destekleyici hizmet içi eğitimler verilerek eksik ya da yanlış eğitim yöntemlerinin önüne geçilebilir.

#### **4.2.2.2. Öğretmelerin Tükenmesinin Nedeni Sistemsizlik mi?**

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde genellikle öğretmenlerin göçmen çocuklara yönelik nasıl bir eğitim-öğretim planlaması yapacağı ve uygulayacağı hususunda büyük bir bilgi eksikliği ve bu durum karşısında da öğretmenlerin endişeli olup genellikle sınıflarında göçmenlerle çalışmak istemedikleri gözlemlenmiştir. Özellikle yeni istihdam edilen genç öğretmenler sınıflarda oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle okul yönetiminin ve rehberlik servislerinin öğretmenlere farkındalık eğitimlerinin sağlanması hususunda öncülük etmeleri beklenmektedir.

Araştırma süresince öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bazı öğretmenlerin çocukların uyum sağladıklarını düşündükleri fark edilmiştir. Bir öğretmenin deneyimine göre uyum sağlamayan çocuk yok çünkü *“Uyum problemi yaşayan yok. Tek olsalardı, bir sınıfta mesela bir tek öğrenci olsaydı belki sıkıntı yaşarlardı, ama her sınıfta birkaç tane*

öğrencimiz olduğu için, en azından kendi dillerinde konuşup anlaşabilecekleri insanlar olduğu için, bu çevrede de çok var zaten. Bu yüzden yabancılık çekmiyorlar (Öğretmen-5, Kadın, Görsel Sanatlar, Altındağ)” düşüncesi öğretmenlerin ne kadar farkında olmadıklarını göstermektedir. Burada öğretmen gözünden uyum sağlamış çocuk yalnız kalmayan çocuktur. Öğretmen Suriyeli çocukların diğer çocuklara veya eğitim sistemine, yaşadıkları yeni çevreye, topluma uyum sağlayıp sağlamadıklarının bilincinde değil, sadece kendi aralarında konuşabildikleri diğer göçmen çocukların olmasının uyum sağlamış olduğunun göstergesi olarak görmektedir. Öğretmenin bu bakış açısının ve bilinçsizliğinin göçmen çocukların eğitim istemine entegre olması önünde bir engel olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin olumsuz tutumlarının nedenlerinden biri de kültürel farklılıklara alışık olmamalarıdır. Ailelerle ve çocuklarla yapılan görüşmelerde bazı öğretmenlerin çocukları yerel kıyafetlerinden dolayı dışladığı düşünülmektedirler.

*“Sorunları neydi. Sorunları mesela elbiseydi. Farklı gidiydiler. Üzerlerine hakaret geliyordu. Müdür, öğretmen dedi üzerinize böyle giymeyin böyle giyin. Buydu. Ben hiç beğenmedim bu giyimleri.” (Veli-4, Kadın, Ev Hanımı, Çubuk)*

Öğretmenlerin kıyafetinden dolayı öğrenciyi dışlama davranışı sergilemesi yine dominant grubun azınlık grubun kimliğini ve kültürünü kaybederek dominant grubun kimliğini ve kültürünü kazanmaya zorlamasıdır. Bunun temel nedeni altında da daha önce de bahsedildiği üzere öğretmenlerin çok kültürlülük, farklı kültürlere saygı, farklılıklar gibi temel beceri ve değerleri kazanmamış olması, bu konularda da hizmet içi eğitimlerle desteklenmemiş olması gelmektedir.

Okullarda uyum sürecini öğretmenlerin olumsuz tutumlarının dışında etkileyen bir diğer faktör de öğretmenlerin akranların birbirine olan şiddet ve zorbalıkların karşısında tepkisiz kalmaları ve şiddeti normalleştirmeleridir. Akran zorbalığı ve bunun normalleştirilmesi bir sonraki başlık altında ele alınmıştır.

#### **4.2.3. Okullarda Akran Zorbalığının Uyum Sürecini Olumsuz Etkilemesi**

Öğretmenlerin olumsuz tutumlarının ve tükenmişliklerinin çocukların dil gelişimini olumsuz etkilemesinin dışında okullarda yoğun olarak akran zorbalığının gerçekleşmesi çocukların uyum ve kültürleşme sürecini olumsuz etkilemesi açısından üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konudur. Akran zorbalığının temelinde çocukların ve ailelerin olumsuz tutumlarından dolayı birbirlerine şiddet göstermeleri, ailesinde şiddet

ortamında büyüyen çocukların okul ortamında bu şiddet davranışlarını yansıtması, öğretmenlerin okullarda gerçekleşen akran zorbalıklarına karşı duyarsız olmaları ve şiddeti normalleştirerek çocuklar arasındaki şiddeti bir uyum şekli olarak görmeleri akran zorbalığının nedenleri olarak bu tez çalışmasında tespit edilmiştir.

#### **4.2.3.1. Okullarda Akran Zorbalığının Nedeni Ailede Şiddet Öğrenen Çocuk**

Rehber öğretmenle yapılan görüşmede göçmen ailelerin iletişimlerinin şiddete dayalı olduğu, asla çocuklarını dinlemedikleri, anlama ve empati kurma gibi bir çabaları ve sabırları olmadığı, çocuklarına karşı isteklerini bağırarak yaptıkları, şiddet yoluyla çocuğun üzerinde hükmettikleri ve bu şiddet yönteminin de çocuklarda alışkanlık haline geldiği vurgulanmıştır.

*“Öğretmenlerimizin de bizimde yaşadığımız sıkıntuların en büyük nedenleri de bu. Yani bunu yapmamalısınız dediğimiz zaman, böyle bir yönerge verdiğimiz zaman dikkate almıyor. Ne zaman sesimizi yükselttik o zaman çocuk hemen irkilmeye başlıyor. Çünkü iletişimden anladığı bu. İlk dönem çok yoğun olarak yaşadık. Dışarı çıktıkları zaman birbirine tokat atıyor, tekme atıyor. Biz kavga ediyor diye düşünürdük ben sonradan işte onların oyun... biz kavga etmiyoruz ki oyun oynuyoruz diyor. Yani oyun anlayışları da bu” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)*

Teknik olarak çocukların birbirine şiddet göstererek anlaşmaları uyum sağladıklarını göstermiş olsa bile uyumdan beklenen aslında olumlu yönde bir davranış değişikliğidir. Çocukların şiddetinin devam etmesi ise aslında uyumsuzluğun sürdürülmesidir.

Burada azınlık grup davranışları incelendiğinde aileden şiddet gören göçmen çocuğun okulda bunu yansıtması Berry'nin uyum stratejilerinden *ayırışma* davranışının gerçekleştiğini göstermektedir. Diğer yandan akran zorbalığının gerçekleşmesinin nedenlerinden bir diğeri ise yerel ailelerin ırkçı ve dışlayıcı tutumlarının çocuklarına yansımalarıdır. Okullarda yerli çocukların göçmen arkadaşlarına *dışlama* davranışı bir dominant grup davranışıdır. Bu konu ilerleyen bölümlerde tekrar ele alınacağı için burada daha fazla üzerinde durulmayacaktır.

#### **4.2.3.2. Okullarda Akran Zorbalığının Devam Etmesinin Nedeni Şiddeti Normalleştirilen Öğretmenler Mi? Devam Eden Akran Zorbalığı Nasıl Uyum Biçimi Olarak Görülebilir?**

Okul müdür yardımcısı ile yapılan görüşmede şiddetin öğretmenler arasında normalleştirildiği anlaşılmaktadır.



*“Oyun oynamaktan çok birbirlerine saldırıyorlar. Mesela biz hep neydi ne konuştuk bugüne kadar? Türk çocuklarla Suriyeli çocukların çatışması. Ama Suriyeli çocuk kendi içinde de çatışıyor. Suriyeli çocuk Suriyeli çocuğa vuruyor. Oyun anlayışları bu. Özellikle ben bunu Geçici Eğitim Merkezinde gözlemleyerek konuşuyorum. Geçici Eğitim Merkezindeki çocuklara baktığımda garip bir şekilde bahçede, sırada, teneffüste birbirlerine tekme, tokat, yumruk saldırıyorlar. İlk zamanlar daha da şiddetliydi bu. Şimdi hala var. Azaldı, ama bitecek gibi de görünmüyor. Garip bir şey de Suriyeli öğretmenlerin de bunlara tepkisiz kalması. Çok duyarsızlar.” (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ).*

Görüldüğü üzere **akran zorbalığı** Suriyeli çocukların okullarda karşılaştıkları temel sorunlardan biridir. Akran zorbalığının temelinde çocukların ailesinde ve çevrelerinde gördüğü şiddeti normalleştirdikleri, öğretmenlerin de bunu kabullendikleri tespit edilmiştir. Diğer öğretmen deneyimlerinde de benzer sorun dile getirilmektedir.

*“Mülteci çocuklar oldukları için ve açıkçası küçük çocuklar da birbirlerine zorba oldukları için bu zorbalıkları da birbirleri üzerinde kullanıyorlar. İşte Suriye’den geldiniz, niye geldiniz, geri gidin falan gibi gerçekten akran zorbalığı çok yüksek seviyede bizim okulumuzda.” (Öğretmen-5, Kadın, Görsel Sanatlar, Altındağ)*

*“Uyum sorunu yaşayan 6. Sınıflarda bir öğrencim var. Devamlı arkadaşlarıyla kavga ediyorlar. Suriyeli olduğu için birazcık kendisinin dışlandığını hissediyor. Bunu da böyle öfkeyle, kavgayla, arkadaşlarına sataşarak yansıtıyor.” (Öğretmen-8, Kadın, İngilizce, Altındağ)*

Alanyazında agresif akran ilişkilerini Eisenberg, zorbalık, taciz ve mağduriyet dahil olmak üzere birkaç farklı terim kullanmaktadır. Bu terimler arasında ince farklar olsa da hepsinin 1) saldırgan veya zarar verme amaçlı, 2) tekrar tekrar ve zamanla gerçekleştirilmesi ve 3) güç dengesizliğinin olduğu kişiler arası bir ilişkide ortaya çıkmasıdır. Doğrudan ve dolaylı davranışlar arasında da bir ayrım yapılır. Doğrudan zorbalık, fiziksel ve sözlü saldırıları veya saldırganlığı (tekme, itme, isim takma) içerirken, dolaylı zorbalık, genellikle üçüncü bir tarafa dayanan görmezden gelme ve dedikodu yapma gibi davranışları içerir. Dolaylı zorbalık, “sosyal bir ilişkiye zarar vermeye yönelik saldırganlık” olduğu için ilişkisel zorbalık olarak da adlandırılır (Eisenberg, 2005).

Gürhan, (2017) zorbalığı güç ilişkisi bağlamında değerlendirmiş; güçlü olanın güçsüz olana karşı psikolojik, zihinsel, sosyal veya fiziksel olarak zarar verme eylemini gerçekleştirilmesi olarak tarif etmiştir. Bu durumda güç dengesizliği, saldırganlık veya şiddetin (diğer bir deyişle zorbalığın) gerçekleşmesinde önemli bir faktördür.

Olweus, (2005) bir öğrenci veya öğrenci grubunun kendini savunacak yeterliliği olmayan diğer bir öğrenci veya öğrenci grubunu sürekli rahatsız ederek baskı altına alması olarak tanımlamıştır. Furniss (2000) de benzer şekilde akran zorbalığının bir öğrenci veya grubun diğer öğrenci veya grup tarafından sürekli ve kasıtlı olarak baskı altında tutulması olarak belirtmiştir. Smith ve Sharp ise (1994) gücün olumsuz kullanımına bağlı, bilinçli şekilde diğerlerine (kurban) olumsuz duygular yaşatmak olarak tarif etmiştir. Ayrıca Bridge aralıklı veya düzenli bir şekilde diğerlerini rahatsız ederek onların huzuru kaçırmının akran zorbalığı olduğu belirtmiştir (Bridge, 2003).

Yapılan saha çalışmasında yoğunlukla doğrudan zorbalık yapıldığı görülmektedir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde de doğrudan akran zorbalığına maruz kaldıklarına dayak, vurma, küfür gibi eylemler yapıldığını gösteren ifadeler dikkat çekmektedir. Çocuk deneyimlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Ben ve Suriyeli arkadaşım, bazı öğrenciler bize dayak atıyorlar. Biz onları öğretmene şikâyet ediyor.” (Çocuk-6, Okula Gidiyor, Erkek, Keçiören)*

*“Oğlanlar kötü davranıyor ama şey kızlar iyi davranıyor. Bilmem vuruyorlar.” (Çocuk-7, Okula Gidiyor, Kız, Keçiören)*

*“Çok iyi geçiyor ama Hüseyin olmasa daha iyi olur. Arkadaşım, çok kötü. Hep dövüyor. Herkesi dövüyor, erkeklerle kızları. Sadece maç yapıyor. Hiç kimseyle oynamıyor. O Türkiyeli.” Ama Hüseyin çok kötü. Bilmiyoruz neden böyle davrandığını. (Çocuk-8, Okula Gidiyor, Erkek, Keçiören)*

*“Kampta biz birbirimizin arasında paramızı çalıyorlardı. Kavga oluyordu. Kalabalıktı. Kalemim defterim çalınıyordu sürekli.” (Çocuk-18, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Erkek, Keçiören)*

Çocuklarla yapılan görüşmelerde çocuklar, okullarda yoğun olarak akran zorbalığının yaşça veya fiziksel olarak büyük çocukların fiziksel şiddetine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çocuklar arasında fiziksel şiddetle birlikte damgalayıcı, aşağılayıcı ve alay edici söylemler ve davranışlar sergiledikleri de belirtilmiştir. Çocukların sadece kendilerine yapılan dayak vb. fiziksel şiddetten bahsedip diğer şiddet eylemlerinden bahsetmemeleri muhtemelen psikolojik olarak onlar için daha yıkıcı olduğundan kendilerine yapılan aşağılayıcı, damgalayıcı söylemleri dile getirmek istememiş olabilirler.

Rehber öğretmen *“Suriyeli öğrencilerle Türk öğrenciler arasında özellikle 4. Sınıflardaki klik dediğimiz gruplaşmaları ve fırsat buldukça birbirlerine şiddet göstermelerine tanık olduğumuz olaylar.” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)* yaşandığını dile getirmiştir. Okullarda

yaşanan bu şiddetin yaygın olması, çocuklar arasındaki gruplaşmalar, bölünmeler ve çeteleşmelerin kültürleşme sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Berry'nin uyum teorisine göre Suriyeli göçmen çocukların okullarda eğitim sistemine ve yerel kültüre uyum sağlamasından çok *ayrışma* davranışı sergilediği yerel kültüre sahip çocukların ise göçmenleri kabullenemeyip *dışlama* eylemi gerçekleştirdiği görülmektedir. Rehber öğretmen ayrışmayı “*Klikleşmeler okulumuzda bundan önceki süreçte çok keskin bir biçimde yer almış. Dolayısıyla işte Suriyeliler bir arada geziyor, Türkler bir arada geziyor.*” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ) sözleriyle ifade etmektedir.

Tüm bu sorunların çözümü için başta öğretmenlerin akran zorbalığı ve bunun önlenmesi konusunda farkındalığının artırılması gerekmektedir. Çünkü akran zorbalığı okullarda her yaşta çocuğun göçmen olsun olmasın yaşadığı en büyük sorunlardan biridir. Bu sorunun önlenmesinde birçok paydaş (eğitim politikası, okul yönetimi, rehberlik servisleri, aileler, öğretmenler gibi) rol almalıdır.

#### 4.2.3.3. Okullarda Akran Zorbalığının Okula Devam Sorununa Neden Olması

Yapılan incelemede akran zorbalığından kaynaklı çocukların okula devam etmek istememesi ve okul terkine varan diğer sorunların da yaşandığı öğretmen görüşmelerinde tespit edilmiştir. Aşağıdaki öğretmen deneyiminde okula devamsızlık sorununa neden olan sorunlardan birinin **akran zorbalığı** olduğu belirtilmiştir.

*“Girdiğim sınıflarda var. Hiç gelmeyenlerde var. Bir hafta iki hafta gelip de bırakan öğrenciler de var. Geçen yıl mesela benim çok üzüldüğüm, içime çok oturuyor. Çok başarılı bir öğrenci vardı. Yani eğer devam etseydi şimdi yedinci sınıf olacaktı. Çok gerçekten terbiyeli, düzgün, başarılı bir çocuktur. Ama birkaç böyle kavga olmuş. Böyle Türkiyeli öğrenciler dövmüşler, bir sorun yaşamışlar, yanındaki çocuklar evet kavgacıydı, ama arada hep o da harcandı işte. Bir daha hiç gelmedi, okulu bir bıraktı. Hiç gelmedi. Okula geliyorum diye çıkıyormuş, ama parkta falanmış, sonra tümünden hiç şey yapmadı. Ben birkaç kez diğer öğrenciler olsun, Türkler olsun muhakkak gelsin beni görsün dedim, ama hiç gelmedi.”* (Öğretmen-4, Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)

Yukarıdaki deneyimde öğrencinin evden okula gidiyorum diye çıkıp gelmemesi okul ve aile tarafından çocuğun düzenli takip edilmediğini göstermektedir. Berry'nin grup davranışları incelendiğinde burada da hem azınlık grubun hem de dominant grubun yani ailenin ve okulun çocuğu takip etmemesi aslında birer *ayrışma* davranışının devam ettiğini göstermektedir.

Okul devamsızlığı konusu okullaşma teması altında işlendiği için burada üzerinde daha fazla durulmayacaktır. Ancak tez çalışmasında okul devamsızlığına akran zorbalığının da neden olduğu sonucu çıkarılmıştır.

#### 4.2.4. Psikolojik veya Davranış Sorunlarının Uyum Sürecine Etkisi

*Psikolojik ve davranış sorunları* çocukların uyum sağlamalarını zorlaştıran nedenler arasında görülmektedir. Savaşta yakınlarını, evini, okulunu, kısacası her şeyini kaybeden, savaş sonrası korku içinde ve stres altında hayatını sürdüren, umutsuz ve hayattan beklentisi kalmayan çocukların okula ve topluma uyum sağlamakta zorlandıkları görülmüştür. Çocuklarla yapılan görüşmelerde savaştan ve göçten psikolojik olarak ne kadar çok etkilendikleri anlaşılmaktadır.

*“Zor çektik gelirken. Yarı yolu yürüyerek yarı yolu arabayla geldik. Yolumuzu kesti kaçakçılar. Yolda PKK var İŞİD var. Tüm her şeyimizi aldılar.” (Çocuk-18, Okula Gitmiyor, Çalışıyor, Erkek, Keçiören )*

*“Babamla oynuyordum. Ama şimdi oynayamıyorum. Çünkü babam öldü.”(Çocuk-4, Erkek, Okula Gidiyor, Çubuk)*

*“Ben insanları öldürmek istiyorum. Başar Esadı. Onun Allah cezasını versin. Keşke babam yanımda olsaydı. Keşke Suriye de Irakta savaş olmasaydı hiçbir yerde olmasaydı savaş. Yani böyle olmasaydı babamdan ayrılmasaydım ben.” (Çocuk-13, Okula Gitmiyor, İş Arıyor, Erkek, Keçiören)*

*“Ellerim ayaklarım titriyor. Ben Allah a şükür gittim hastaneye ayaklarımı düzelttiler. Ama ellerim gitmiyor hala titriyor.” (Çocuk-17, Okula Gitmiyor, İş Arıyor, Erkek, Keçiören)*

Öğretmenlerde yapılan görüşmelerde de çocukların travmaları, şiddete-öfkeye yönelmeleri ya da hiperaktif davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir.

*“Suriyeli öğrenci de çok böyle kavgacı, sorunlu. Şey yani herhalde onu da yaşadıkları şeyden dolayı, travmadan kaynaklı diye düşünüyorum.” (Öğretmen-4, Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

*“Birkaç öğrenci çok hiperaktif, sürekli böyle konuşmak, şey yapmak istiyor. Birkaç tane öğrencimiz gerçekten sürekli böyle kavga halindeler diğer öğrencilerimizle. Yalnız zaten normalde de yerlerinde duramayan öğrenciler.” (Öğretmen-4, Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

Yapılan saha çalışmasında çocuklarda depresif davranışlar, travma sonrası stres bozukluğu, dikkat eksikliği, hiperaktivite, anti-sosyal davranışlar, saldırganlık, suça dönük dürtüsel davranışlar, sorumsuzluk ve pişmanlık gibi psikolojik sorunların olduğu gözlemlenmiştir. Bunların yanında çocuklarda akranlarıyla ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar, düşük benlik saygısı, akademik başarısızlıktan kaynaklanan duygusal sorunlar,

suça ve şiddete eğilim gibi okul ve sosyal yaşantılarını olumsuz etkileyecek duygusal sorunlar görülmektedir.

Diğer yandan psikolojik sorunlar **davranış bozukluklarına** da neden olmaktadır. Çocukların okula uyum durumunu etkileyen bazı davranış bozuklukları bu tez çalışmasında tespit edilmiştir. Yapılan saha çalışmasında göçmen çocuklarda genel olarak tespit edilen davranış bozuklukları sırasıyla: saldırganlık, hırçınlık, inatçılık, karşı gelme, küfürlü konuşma, sinirlilik, yalan söyleme, yeme bozukluğu, saç koparma, tırnak yeme gibi davranışlardır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çocukların davranış bozuklukları gösterdikleri belirtilmiştir. Bunlara örnekler aşağıda verilmiştir.

*“En büyük sorunumuz bizim davranış bozukluğu. Sınıf içerisindeki davranış bozukluğu, o da Suriyeli öğrenci sayısı sınıfta çok olursa, Türk öğrenci sayısı az olursa daha fazla oluyor.” (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)*

*“Bizim kendi Türk vatandaşı öğrencilerimizin sınıfta yemek yeme, sınıfta ders esnasında yemek yeme bizim böyle bir alışkanlığımız yok, öğrencilerimizde ama onlarda var. Yemek yeme, sürekli bir şeyler atıştırma halindeler. İzin alma yok kesinlikle, tuvalete gidecekse izin almıyor. Yani ihtiyaçlarını her an her yerde giderebilme alışkanlıkları var. Özellikle yemek yeme alışkanlığı yani. Onu bir türlü kesemedik” (Öğretmen-5, Kadın, Görsel Sanatlar, Altındağ)*

*“Ders süresince birbirlerini şikâyet etmeleri bir de birbirlerine Arapça küfür, Türk çocuklarına Arapça küfür öğretmeleri, derste Arapça konuşmaları. Arapça konuştukları içinde Türk çocukları bundan çok rahatsız oluyor yani bize bir şey mi diyor, bizim hakkımızda mı konuşuyor falan.” (Öğretmen-8, Kadın, İngilizce, Altındağ)*

Dominant grup ve azınlık grup davranışları değerlendirildiğinde burada *ayrışma* davranışının sergilendiği görülmektedir. Öğretmenlerin “*nihayetinde hepsi çocuk*” tutumu sergileyerek bu sorunları ve davranışları göz ardı etmesi, diğer yandan çocukların birbirlerinden rahatsız olması, küfür öğrenip karşılıklı birbirlerine söyleme davranışı yine *ayrışma* ve *dışlama* davranışlarının sergilendiğini göstermektedir. Bu süreçler uyum ve entegrasyon sürecini olumsuz etkilemekte kültürleşme sürecini yavaşlatmaktadır.

Özetle psikolojik ve davranış bozukluklarının uyum sorununu devam ettirdiği bilinmektedir. Bu sorunları çözmek için öğretmenlerin sabırlı, ilgili ve anlayışlı olması göç durumu hakkında duygu paylaşımı yapması, çocuklara yapılandırılmış basit görevler vererek sorumluluk almalarına yardımcı olması, ailelerin ve öğretmenlerin çocukların gündelik yaşantılarında spor yapmalarına teşvik ederek rahatlamalarını sağlaması,

akranlarıyla birlikte oyun oynamalarına teşvik etmesi, çocukların duygu ve düşüncelerini ailelerine ve arkadaşlarına paylaşmalarına yardımcı olmaları çocukların duygusal sorunlarının çözümünde katkı sağlayacak bazı uygulamalar olarak verilebilir.

Aynı şekilde çocuklarının duygusal sorunları karşısında ne yapacağını bilemeyen ailelere başta profesyonel destek almaları yanında çocuklarına göçten kaynaklanan belirsiz durumun etkilerini en aza indirebilmeleri için ailecek günlük rutinler oluşturmaları, çocuklara bu oluşumlarda söz hakkı vermeleri, medya ve çevreden duyulan olumsuz haber ve duyuları, göçün olumsuz etkilerini çocuklarının yanlarında konuşmamaları, çocuklarının özellikle göçle ilgili sorduğu soruları geçiştirmeksizin uygun bir dille açıklamaları ve başta kendileri ve çocukları için olumsuz duygusal yaşantı ve sorunları azaltabilmek için psiko-sosyal destek almaları çocukların psikolojik ve davranışsal sorunlarının çözümünde faydalı olacaktır.

#### **4.2.5. Karşılıklı Güvensizliğin Uyumsuzluğa Neden Olması ve Irkçılık Sorunu (Toplumsal Dışlanma)**

Göçmen ailelerin mevcut topluma olan güvensizlikleri çocuklarını okula gönderme konusunda isteksiz ve şüpheli yaklaşımlarına neden olmuştur. Bu durum özellikle kız çocuklarının okullarını olumsuz etkilemiştir. Keçiören bölgesinde yaşayan bir veli ile yapılan görüşmede veli, yaşadıkları kampta yaşanan olumsuz olaylardan dolayı kız çocuğunu korktuğu için okula göndermediğini belirtilmiştir.

*“Kampta sadece 2 erkek gönderdim, ama kızları göndermedim. Korktum, çünkü gençler dolaşıyordu okulun yanında, okul değil bina değil çadır. Çadırdan kız çalıyorlardı. Onun için okula kız gönderemiyorduk. “(Veli-2, Erkek, Mobilyacı, Keçiören)*

Azınlık toplumun yaşadığı dominant topluma uyum sağlayıp entegre olabilmesi için öncelikle toplumlar arasında karşılıklı güven bağlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu bağ iki yönlü kurulmalıdır. Göçmen veli deneyimi bizlere ailenin uyum sürecinde en önemli araçlardan biri olan eğitim sistemine dâhil olma aracının yeterince sağlıklı işlemediğini göstermektedir. Diğer yandan dominant toplumun (yerel halkın) da göçmenlere karşı geliştirmiş olduğu güvensizlik duygusu; özellikle çok eşlilik, çocuk yaşta zorla evlendirilmiş çocuklar ve kültürel inançlardan kaynaklı kız çocuklarına karşı bakış açısından dolayı taciz veya sapıkça davranışlar sergilenmesi düşüncesi ve yerelde yaşanmış olumsuz olaylar karşılıklı kültürleşme ve uyum sürecini olumsuz

etkilemektedir. Burada azınlık grup *ayrışma* davranışı sergilerken, dominant grup ise *ayrımcılık* ve *dışlama* davranışları sergilemektedir.

“Diğer velilerin Suriyeli çocuklara yönelik geliştirmiş olduğu tutumu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde Türk ailelerin Suriyeli göçmen çocuklara karşı geliştirmiş oldukları olumsuz tutumlar ve bu tutumlardan etkilenen çocuklarının akranlarını dışlaması, akran zorbalığına varacak boyutta şiddete yönelmelerine neden olduğu tespit edilmiştir.

*“Başlangıçta aileler çok ön yargılıydılar. İstemediler. Neden bizim okul? Neden bizim mahalle? Neden bu çocuklar bizim okulda olacak diye. Büyüklerinden etkilendikleri için küçük çocuklar da kabullenmekte çok zorlandılar (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ).*

*“Rahatsızlar, hatta sürekli soruyorlar ne zaman gidecekler işte Türkiye'nin Afrin operasyonu bitince oraya dönecekler mi? Gibi hani istenmeyen kişiler şu an sınıfta. Maalesefiyi olanlar dahi böyle.” (Öğretmen-3, Kadın, Sosyal Bilgiler, Altındağ)*

*“Geçen yıl baya bir sorun yaşıyorduk. Sürekli kavga oluyordu, işte Suriyeli-Türkiyeli gitsinler, para veriliyor vesaire öyle bir algı var. Büyüklerinden duydukları şeyler vardı (Öğretmen-4, Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

Yapılan görüşmelerde **ırkçılığa** varan aile ve ailelerinden etkilenen çocuk tutumları olduğu da belirtilmiştir.

*“Birkaç tane ırkçılık olayı yaşadık çocuklara karşı. Öğrenciler Suriyeli oldukları için dışlandıklarını söylüyorlar. Irkçılık olabiliyor bazen. Niye bizim ülkemizdeler algısı, düşüncesi öğrencilerde ve velilerde fazla” (Öğretmen-8, Kadın, İngilizce, Altındağ)*

Yerli ailelerin okullarda Suriyeli çocuklara olan olumsuz tutumlarının nedenlerinden biri de çocuklarının Suriyeli çocuklar tarafından **akran zorbalığına maruz kalması** olarak belirtilmiştir. GEM’de çalışan Suriye kökenli öğretmen bu durumu şöyle ifade etmektedir.

*“Ne bileyim bizim çocuklar biraz şiddetli oldukları için savaş çıktıktan sonra, eee oyun, mesela okulda bir Suriyeli çocuk bir Türk’le oynadığı zamanda bazen vurabilir, bazen şiddet gösterebilir. Ondan dolayı bazı aileler yani biraz tepki gösteriyor.” (Öğretmen-1, Kadın, GEM, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)*

Bunların dışında yerel aileleri rahatsız eden ve ayrımcılığa, ırkçılığa varan davranışlar sergilemelerine neden olan başka etkenler de vardır. Bunların başında **yardımların sadece göçmenlere yapılıyor olması düşüncesi** yer almaktadır. Türk ailelerin olumsuz tutumları derinlemesine incelendiğinde, temelinde kendilerine ayırım yapıldığı, yardıma kendilerinin de ihtiyacı olmasına rağmen sadece Suriyeli çocuklara yardım yapıldığı

düşüncesi ailelerde öfkeye dolayısıyla da olumsuz tutum gelişmesine neden olmuştur. Bu durumu öğretmenler şöyle ifade etmektedir.

*“Veliler Suriyeli çocukların devlet tarafından işte daha fazla ilgi gösterildiklerini düşünüyorlar ve maddi açıdan onlara para verildiklerini düşünüyorlar ve bu yüzden de kendi çocuklarının kayıldıklarını düşünüyorlar.” (Öğretmen-8, Kadın, İngilizce, Altındağ)*

*“Diğer velilerle bu konuda çok şey yapmadım, ama bazı çocuklardan yansıyor velilerin görüşü. Çocuklara yani diyorlar ki “onlar sürekli bedava para alıyorlar, yatıyorlar, kalkıyorlar, şöyleler, böyleler” on bir yaşında bir çocuğun bunu böyle düşünebileceğini şey yapmıyorum. Muhakkak anne, bana bunu evde konuşuyor ki çocukta bunu dile getiriyor. “savaş olsa bunlar burayı da terk eder, bizi bırakır. Biz öyle yapmayız, biz savaşırız” falan bazı bilindik büyüklerin konuştuğu cümleleri çocuklar burada söylüyorlar tartışmaları olduğunda.” (Öğretmen-4, Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

Diğer yandan toplumda oluşan ırkçı düşünceler de Suriyeli aileleri dolayısıyla da okullarda ve toplumda çocukları olumsuz etkilemektedir. Velilerle yapılan görüşmelerde bu durum belirtilmektedir.

*“Ev arıyorum bana ev vermiyorlar. Eğer de birisine gitsem kiralık beni görseler ki Arap. Bu ev 400 se beni görünce diyorlar 800, 900 belki de vermesin bana diye. Ya da bana diyor ki sana ev vermiyorum sen Arap’sın diye. Böyle çok sıkıntı çekiyorum.” (Veli-2, Erkek, Mobilyacı, Keçiören)*

Diğer göçmen ailelerle yapılan görüşmelerde de her ne kadar komşularından memnun olduklarını dile getirirler de detaylı olarak komşuluk ilişkileri sorulduğunda selamlaşma dışında aslında bir ilişkileri olmadığı gibi daha çok toplum tarafından dışlandıklarına yönelik ifadeler yer almıştır.

*“En önemlisi geçen gün oğlumun kafasını kırdılar. Komşumuz. Arka taraftan komşumuz. Dedim olmaz öyle oğlumun kafasını kırdınız en azından bir özür dileyeydiniz. Bize dediler ki siz yabancısınız neyiniz var burada, çıkın gidin buradan” (Veli-8, Kadın, Ev Hanımı, Keçiören)*

*“Türkiyeli hepsi. Valla hepsiyle çok iyiyiz, ama üstteki karılar çok fena. Benim çocuklarıma bağırmasınlar, bir de her şeye karışıyor. Mesela çocuklarım balkona çıkınca diyor hemen geç içeri. Bir de diyor Allah korusun çocuklarını alırlar giderler. Bunun için bana çok sıkıntı oluyor. Korkutuyorlar.” (Veli-9, Kadın, Ev Hanımı, Çubuk)*

Çocuklarla yapılan görüşmelerde okul dışında yaşadıkları mahallelerde çok fazla arkadaşları olmadığı gibi genellikle mahallelerinde akranlarından veya büyüklerden dışlandıkları anlaşılmıştır. Bu durumu anlatan ifadeler aşağıda örnek olarak verilmiştir.



*“Biz Mertle top oynarken onlar bize laf attı şuradaki dairedekiler. Kötü laf attılar. Bizde bize değil size gidecek dedik. Sonra oradaki çocuk kafama taş attı. Kafam kanadı.” (Çocuk-2, Erkek, Okula Gidiyor, Altındağ)*

*“Var. Bizi buradan kovuyorlar. Bina içi buradaki aileler. Mesela sabahtan akşama kadar burada pencerenin yanında oturuyorlar çekirdek çitliyorlar. Çekirdek çitledikten sonra pisliklerini bizim olduğumuz yere atıyorlar. Sonra da çok konuşuyorlar.” (Çocuk-3, Kız, Okula Gidiyor, Çubuk)*

*“Sevmediğim kötü insanlar. Sevmeyen bir insanlar,.. böyle bize dayak atan insanlar. Büyük insanlar geliyor bize dayak atıyor.” (Çocuk-6, Okula Gidiyor, Erkek, Keçiören)*

Çocuk deneyimleri ve öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde okullarda çocukların karşılıklı olarak akran zorbalığına başvurduğu, yerel ve göçmen ailelerinde toplumda bu şiddeti tetikleyen tutum ve davranışlarda bulunduğu görülmektedir. Karşılıklı şiddet olaylarının yaşanması kültürleşme sürecinde istenilen uyumdan ziyade uyumsuzluğun sürdürülmesi olarak değerlendirilebilir. Burada dominant grubun Berry'nin de uyum stratejilerinde yer alan *ayrımcılık* ve *dışlama* davranışlarını sergiledikleri görülmektedir.

Toplumsal dışlanmanın ve dışlanmanın daha sert biçimde gösterildiği ırkçılığın okullarda çocukların davranışlarına nasıl yansıdığını anlatan bir örnek olayı öğretmenlerden biri şöyle anlatmaktadır:

*“Geçen yıl iftar yaptık mesela ilk etapta o geldi aklıma, bir Suriyeli öğrencimizde katıldı iftara, ondan sonra yemek yapıp getirmiş. Herkes şey dedik bir parça herkes bir şey getirsin beraber karışık yiyelim. Bizim öğrenciler hemen hemen hepsi Suriyeli öğrencinin yemeğini yemek istemedi. İşte onlar evleri garip kokuyor, onlar böyle tuhaf, yemeklerini yemek istemiyoruz falan gibi şey yaptı. Bizim müdür falan yiyince, ondan sonra bende yiyince hatta çok güzel tarifini verin falan deyince birkaç öğrenci falan istedi ama yine de çoğu falan şey yapmadı.” (Öğretmen-4, Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

Yukarıdaki ifade en somut örnek olarak okullardaki *ırkçılık* ve *ayrımcılığı* göstermektedir. Antropolojik olarak yemek kültürünün paylaşılması ve karşındakinin yemeğini yemek aslında bireyin karşındakinini kabul ettiğini, onu içine aldığı gösteren önemli bir eylemdir. Burada yerel çocukların gerek ailelerinden gerekse toplumdan edindikleri ayrımcı ve ırkçı bakış açısının değişmesi için okul müdürünün ve öğretmenin rol model olarak göçmen çocukların yemeklerini yiyerek diğer çocuklara örnek olması karşılıklı uyum ve kültürleşme sürecinde münferit olumlu bir çaba olarak kalmıştır. Toplumda buna benzer ayrılıkçı duygu ve düşüncelerin yaygın olduğu gerçekliği göz önüne alındığında çocuklar arasında köprü görevi gören öğretmenlerin ne derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlere bu konuda önemli roller düşmekle birlikte

toplumdaki olumsuz algıyı yıkmak için Berry'nin (1997) de dediği gibi karşılıklı kültürleşme sürecinin yaşanması için makro düzeyde politikalar geliştirilmeli, toplumda olumlu ilişkiler kurulması için kültür geceleri ve etkinlikleri gibi birleştirici uygulamalar artırılmalı, kamu spotu oluşturulmalı ve toplum çok kültürlülüğe geçiş için istekli hale getirilmelidir. Farklılıkların birer zenginlik olduğu üzerinde durulmalı, karşılıklı kazanımları ve olumlu etkileşimin sonucunda toplumda oluşacak güven ve huzur duygusu aşılmalıdır.

#### 4.2.6. Suriyeli Ailelerin Eğitimi Bir Zulüm Olarak Görmesi

Fatih İlkokulu Rehber öğretmeni ile yapılan görüşmede Suriyeli velilerin eğitim ve sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması nedeniyle eğitime karşı hiçbir alakalarının olmadığı, eğitimi kendilerine bir zül olarak gördükleri belirtilmiştir. Bu durum, çocukların eğitim sistemine uyum süreçlerinde ailelerinden yeterince destek görmediklerini, okula devam ve akademik gelişimlerini tamamlama sürecinde yeterli motivasyon oluşturmadığını göstermektedir. Okuldaki 704 öğrencinin sadece 2 tanesinin memur çocuğu olduğu okul yöneticileri, rehberlik servisi ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Suriyeli göçmen öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yapılan değerlendirmede sadece bu 2 öğrencinin başarılı olduğu bilgisi paylaşılmıştır. Bu 2 öğrencinin de GEM'deki öğretmenlerin çocukları olması bir tesadüf değildir. Bunun nedeni Suriyeli göçmen ailelerin ekseriyetle serbest işçi olarak tanımlanan diğer bir deyişle nerede iş varsa orada geçici, gündelik, sigortasız ve düşük ücretle çalıştırıldıkları bir durumda ailelerin geçim sıkıntısı derdine düştüğü ve eğitim düzeylerinin de düşük olmasının da getirmiş olduğu dezavantajlar bir araya geldiğinde çocuklarının eğitim sistemine dâhil olması, dâhil olan çocukların gelişim durumları hakkındaki farkındalık, ilgi ve destek oldukça düşüktür. Durum böyle olunca çocukların çoğu ailelerine ekonomik destek verme kaygısıyla okula devam etmemekte ya da okul sonrası çalışmaktadır.

Burada okullaşmanın sağlanması için devlet politikasının tüm çocukların eğitim sistemine dâhil etme davranışı *eritme potası (melting point)* bir dominant grup davranışı iken, Suriyeli ailelerin eğitimi bir zulüm olarak görme davranışı ise azınlık grubun *ayrışma* davranışına bir örnektir.

Göçmen ailelerin eğitimi bir zulüm olarak görmesinin nedeni ise ailenin yoksul olmasıdır. Yeterince beslenemeyen yoksul aile çocuklarının derslere yoğunlaşp katılması oldukça

güçleşmektedir. Bu nedenlerle hem çocukların hem de ailelerinin okuldan beklentileri oldukça düşük kalmakta bu da çocukların eğitim sistemine uyumunu olumsuz etkilemektedir. Yapılan saha çalışmasında birçok ailenin çocuklarını sadece okula **yardım parası kesilmesin** diye gönderdikleri fark edilmiştir.

“Şartlı nakil sistemi gibi bir şey var. 4 gün okula gelmezse parası kesilen Suriyeli öğrencileri bu da biraz bağlayıcı olabiliyor, okula geliyorlar.” (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)

“Devamsızlık yapıldığı zaman ailesine maddi olarak yapılan yardım kesiliyor. Bu yüzden okula devam ediyorlar. Kökü eğitime verdikleri önem değil maddi kayıp.” (Öğretmen-7, Erkek, Rehberlik, Altındağ)

Yukarıda öğretmen deneyimlerine göre çocuğunu okula gönderen ailelerin devletten maddi yardım almasının okula devam konusunda olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu bir dominant grup davranışıdır. Devlet politikasıyla yine *eritme potası (melting point)* davranışı dominant grup tarafından sergilenmektedir.

### 4.3. SURIYELİ GÖÇMEN ÇOCUKLARIN EĞİTİM SİSTEMİNE UYUMUNU ARTIRMAYA YÖNELİK ÇABALAR

Bu tez çalışmasının bulgular bölümünde ilk olarak Suriyeli göçmen çocukların okullaşması, ikinci bölümünde okullaşan çocukların okula uyum durumları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde ise göçmen çocukların okullaşması ve okula uyumunu artırmaya yönelik çabaları yukarıdaki bulgularla bağlantılı olacak şekilde Berry'nin dominant ve azınlık grup davranışları içerisinde okunacaktır. Ayrıca okullarda gözlemlenen iyi uygulamalar üzerinden öneriler geliştirilecektir. Uyumu artırmaya yönelik makro, mezo ve mikro stratejilerin neler olduğu üzerinde durulacaktır.

#### 4.3.1. Eğitimde Birliktelik/Bütünlük ve Etkin Okul Yönetimi (Makro Strateji)

Çocukların okullarda karşılaştıkları sorunları önlemek için öncelikle GEM'lerin kapatılması, tüm çocukların devlet okullarında karma bir şekilde eğitime geçmesi, **eğitimde bütünlük** sağlanması ve uyum sorunlarının azaltılması açısından olumlu bir gelişmedir. Bu bir dominant grup davranışının makro stratejisidir. Burada *eritme potası (melting point)* davranışı sergilenmiştir. GEM'lerin kapatılması konusu daha önce işlendiğinden burada üzerinde daha fazla durulmayacaktır.

#### 4.3.1.1. Sosyal Yardımların Sadece Göçmenlere Yönelik Yapılması (Makro Strateji)

Göçmen çocuklara yönelik maddi desteklerin sağlanması bir makro strateji olarak değerlendirilebilir. Okullarda tüm göçmen çocukların eğitim malzemesi ihtiyaçları karşılanmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de Suriyeli çocuklara okullarda maddi destekler verildiği, eğitim ihtiyaçlarının giderildiği belirtilmiştir. Bu da yine dominant grubun *eritme potası (melting point)* davranışına örnektir.

Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden göçmen çocuklara verilen desteğe ait örnekler verilmektedir.

*“Valla her türlü ihtiyacın biz okul olarak, çevre olarak karşılıyoruz. Yani okul ihtiyaçları olarak herhangi bir ihtiyaçları yok. Fazlası var eksikliği yok. Valla kitabında, defterinden, giysisinden hatta bireysel olarak ben çok yapıyorum yiyeceklerine kadar. Öğrenci yiyeceklerine kadar” (Müdür Yrd-2, Erkek, Türkçe, Altındağ).*

*“Eğitim yaşantısına hani ben dediğim gibi görmedim herhangi bir eksiklikleri materyal olarak yok.” (Öğretmen-6, Kadın, Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ).*

*“Okul materyalleri konusunda valla bir sıkıntı görmedim ben. Bazılarının bizim öğrencilerden daha iyi seviyede olduğunu söyleyebilirim maddi açıdan.” (Öğretmen-8, Kadın, İngilizce, Altındağ)*

*“Okul gereksinimlerini tam karşılayabiliyorlar. Mesela benim dersim biraz külfetli bir ders. Ama malzemesiz gelen Suriyeli bir öğrencim yok. Malzemelerini temin edebiliyorlar. Demek ki ekonomik durumları iyi. Ama Türk öğrencilerimizden malzeme temin edemeyecek olan öğrencilerimiz var.” (Öğretmen-5, Kadın, Görsel Sanatlar, Altındağ)*

Velilerle yapılan görüşmelerde okullardan maddi olarak destek gördükleri dile getirilmiştir.

*“Valla Allah razı olsun bu müdür beyden. Bize defter verdi, kitap verdi, kalem verdi. Her şey verdi. Burada da bir zengin vardı. Allah ondan razı olsun. Dedi okul kıyafetleri benden, dedi ben alırım. Müdür bey dedi o zaman ikimizden beraber olsun. Dedi bunlar bizim misafirlerimiz. Onlar aldı. Yoksa ben alamazdım. Burada okul kıyafetleri biraz pahalı. (Veli-8, Kadın, Ev Hanımı, Keçiören)*

Her ne kadar bu çocukların desteklenmesi topluma uyum sağlamaları için olumlu bir çaba olsa da benzer sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan yoksul Türk aile çocuklarının ihtiyaçlarının da olması ve desteklenmemeleri bu çabaları yarım bırakmaktadır.

Okullarda göçmen çocuklara verilen maddi desteklerin okul genelinde tüm ihtiyaç sahibi çocuklara verilmesi de birliktelik sağlayacak, olumsuz aile ve çocuk tutumlarını önleyecek, çocukların birbirlerini kabullenip uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Unutulmamalıdır ki sadece Suriyeli çocukların ve ailelerin Türk toplumuna uyum

sağlaması yeterli değildir aynı şekilde Türk toplumunun da göçmenleri kabul etmesi, benimsemesi ve toplumun bir parçası olarak görmesi gerekmektedir. Bu nedenle toplumsal kaynaşmanın iki taraflı sağlanması açısından çalışmaların iki taraflı yürütülmesi gerekmektedir.

#### 4.3.1.2. Kamu ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Desteği (Makro Strateji)

Yapılan saha çalışmasında Göçmen çocuklarının ihtiyaçlarının giderilmesi için kamu ve sivil toplum kuruluşlarının da büyük bir desteğinin olduğuna dikkat çekilmiştir. Okullarda göçmen çocuklara başta MEB olmak üzere birçok kamu ve sivil toplum kuruluşundan kırtasiye, giyim, sağlık ürünleri, beslenme gibi birçok konuda maddi destek verilmektedir. Bu destekler bazı sorunların çözümünde olumlu yönde etki etmektedir. Okul müdür yardımcıları ile yapılan görüşmelerde yapılan yardımlar ile ilgili detaylı bilgiler elde edilmiştir.

*“Kaynaştırmak için bir kere kendi öğrencilerimizi bilinçlendirmek lazım bir. İki bunlara Kızılay veriyor mesela, Kızılay’da eğitim kursları var ve bu şeyleri veren okullar var, ilkokullar ortaokullar var.” (Müdür Yrd-2, Erkek, Türkçe, Altındağ).*

*“Farklılık var tabii ki, şöyle, bir kere hijyen anlayışları farklı. Suriyeli çocuklarda biz onun çok sıkıntısını yaşadık. İlk geldikleri zaman daha kötüydü. Bunlara çeşitli hijyen eğitimleri aldirdik. Ondan sonra malzemelerle sağ olsunlar her yer bizi destekledi o anlamda. Belediyeler, UNICEF, PİKDES, Mili Eğitim Bakanlığı hepsinde malzeme sıkıntısı çekmedik temizlik konusunda. Eğitimlerle destekleyerek, velileri bilinçlendirmeye çalışarak Türk kültürüne adapte olmalarına biz okulca destek olmaya çalıştık. (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)*

Yukarıdaki örneklerde çocuklara yapılan sosyal yardımların okullaşmanın niceliksel olarak gelişmesini dolayısıyla da uyum sürecine katkı sağladığı görülmektedir. Çünkü okullaşma arttıkça uyum da artacaktır. Burada yine dominant grubun makro stratejileri *eritme potası (melting point)* davranışında görülmektedir.

Ancak yukarıdaki örnekte dikkat çeken bir başka dominant grup *eritme potası (melting point)* davranışına örnek olarak okul yönetiminin hijyen kültürünü çocuklarda oluşturmak için göstermiş olduğu çaba da dikkat çekmektedir. Berry’nin (2011) uyum teorisine göre dominant kültürün azınlık kültürü asimile etmek için çabalaması *eritme potası (melting point)* olarak bu örnekte karşımıza çıkmaktadır. Kendi kültürünü kabul ettirme çabası sergileyen okul yönetimi bir noktada göçmen çocukları mevcut yerel kültüre uyum sağlamaya zorlamaktadır.

### 4.3.1.3. Okul Aile Birliğinin Desteği (Mezzo Strateji)

Okullarda okul aile birliğinin de destek vermesi Suriyeli çocukların uyum sağlamalarında, ailelerine ulaşım onları daha iyi anlama konusunda etkili olabileceği düşünülmelidir. Öğretmenlere “Okul aile birliğinin göçmen çocuklara yönelik çalışmalar yapıyor mu? Yapıyorsa neler yapıyor? Katkıları neler?” sorusu yöneltildiğinde aile birliğinin maddi olarak destek verdiği dile getirilmiştir.

*“Okul aile birliğinin çalışması zaten bu anlamda bir çalışması yok bizde. Sadece mali yönden okula katkıda bulunuyorlar ya da işte alım-satımlarda, kararlarda yani sosyal aktivitede sadece şu olabiliyor. Tiyatro, sinema gösterisi geliyor okula. Bunu organize ediyor okul aile birliği. O da aynen daha önce dediğim gibi hiç Suriyeli Türk öğrenci ayrımı gözetmeksizin, gayet güzel de katılım oluyor onlarda, onu yapıyorlar.” (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)*

Okul aile birliğinin göçmen çocukların uyum sürecinde rol alması bir mezzo stratejidir ve yine dominant grubun *eritme potası (melting point)* davranışına örnektir.

### 4.3.2. Öğretmenlerin Çabaları ve Öğretmen-Öğrenci İletişimi (Mikro Stratejiler)

Çocukların uyum süreçlerinin desteklenmesinde öğretmenler önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin deneyimlerine göre uyum sağlamış çocuklar şöyle tanımlanmaktadır: “Eğer çocuklar beraber iş yapabiliyorsa, sorunları birlikte çözebiliyorsa, paylaşabiliyorsa diğer bir deyişle bir kalemi ortak kullanabiliyorsa, kendi aralarında ekip kurduklarında Suriyeli veya Türk diye ayırım yapmaksızın yeteneklerine göre takımlarına oyuncu almak istiyorlarsa yani ortak hareket ediyorlarsa bu çocuklar uyum sağlamıştır.” Aşağıda öğretmenlerin mikro düzey davranış stratejileri okullarda göçmen çocukların okullaşma ve okula uyum sürecinde güzel örnekler olarak verilmiştir.

#### 4.3.2.1. Sınıflarda Çocukların Karma Şekilde Oturtulması (Mikro Strateji)

Okullarda ve sınıflarda göçmen çocukların ayrı ayrı gruplar halinde bulunmaları, Türk öğrencilerin ayrı grupları oluşturması uyum sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu durumu azaltmak için bazı öğretmenlerin sınıflarda öğrencileri *karişık olarak (kız-erkek ve göçmen-yerli) yan yana oturtması çocukların birbirlerine yakınlaşması, aynı sırayı paylaşması* uyum sağlamaları ve kültürleşmeleri açısından atılan ilk adımlardan biridir. Öğrenci deneyimlerinde silgisini, kalemini paylaşan çocukların paylaştıkça arkadaşlık bağlarının kuvvetlendiği, karşılıklı kabul sürecinin geliştiği görülmektedir. Diğer yandan kız ve erkek öğrencilerin birlikte oturması göçmen çocukların aileleri ve çocuklar

açısından başlarda sorun olarak görülse de zamanla yerel kültüre uyum sağlanması ve adaptasyon sürecine katkısı olduğu görülmektedir. Burada öğretmen davranışı dominant grubun *eritme potası (melting point)* davranışı sergilediğini göstermektedir.

Ancak göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husus ise özellikle göçmen kız çocukların ailelerinin karma eğitim verilmesi nedeniyle devlet okullarına çocuklarını göndermek istememeleri veya sadece kız imam hatip okullarına göndermeleri de dikkat çekmektedir. Kısmen yerel toplumda da kız çocuklarının eğitime yönelik benzer tutumlar görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarda bu tutumları değiştirmek için daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir. Azınlık grubun kız çocuklarını okula göndermeme davranışı ise bir *ayrışma* davranışıdır.

#### 4.3.2.2. Veli Ziyaretleri ve Karşılıklı Paylaşımlar (Mikro Strateji)

Öğretmenlerin veli ziyaretleri veya velilerle olan diyalogları da uyum sürecinde oldukça önemlidir. Aşağıda bir öğretmenin uyumu artırmaya yönelik çabası güzel bir örnek olarak verilmiştir.

*“Yedilerde geçenlerde bir öğrenci çok hastaydı, ameliyat olmuştu. Çocukları topladım gönüllü hadi herkes birer lira koysun ziyarete gidelim. Ev ziyaretine gittik. Kadın çok şaşırıldı. Beklemiyordu böyle bir şey. Çok mutlu oldu. Ailelerle mesela iletişim haline girmeye çalışıyoruz. En azından güvenleri olsun okula dair” (Öğretmen-4, Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altındağ)*

Berry (2011)'nin de bahsettiği gibi uyum süreci karşılıklı etkileşim ile gerçekleşir ve iki taraflı olur. Yukarıdaki örneklerde de yer aldığı üzere çocukların birbirleriyle yemeklerini, eşyalarını vb. paylaşması, birbirlerini ziyaret edip hastalık, doğum günü, vb. özel günleri hatırlaması başta kültürel uyumun gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir.

#### 4.3.2.3. Öğretmenlerin Çabaları ve Rol Model Olmaları (Mikro ve Mezzo Stratejiler)

Yine yukarıda daha önce örneği verilen iftar programında Türk öğrencilerin göçmen çocukların getirdikleri yemekleri yememeleri üzerine öğretmenin ve okul yöneticisinin yemekleri yiyerek örnek olup çocuklardaki ön yargıyı kırmaya çalışması münferit olmasına rağmen güzel bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Uyum ve okullaşma sorunları içinde öğretmenlerin bu çabaları çok güzel bir örnek olmuştur. Bu örnekte ise dominant grup davranışı *çok kültürlülüğe geçiş* davranışına örnek olarak verilebilir.

Çünkü burada dominant grubun azınlık grubun kültürünü de kabul etmesi ve benimsemesi davranışı vardır. Bu davranışta üst kültür olan mutfak kültürünün kabul edilmesi, benimsenmesi vardır. Örnek öğretmen davranışları mikro strateji olarak uyum sürecinde olumlu bir çaba olarak değerlendirilebilir.

Diğer yandan bazı öğretmenlerin derslerde drama etkinlikleri yaparak çocuklarda karşılıklı empati becerisini geliştirilmesi için çaba gösterdiklerini görmek kültürleşme sürecinde oldukça değerlidir. Burada da bir mikro strateji görülmektedir.

Uyum sürecini destekleyen olumlu öğretmen davranışlarına başka bir örnek de çocukların okuldaki etkinliklere ayırım gözetilmeksizin öğretmenleri tarafından teşvik edilmesi ve etkinliklere dâhil edilmesi verilebilir. Böylece göçmen çocuklar diğer akranlarıyla uyum sürecinde daha aktif ve güdülenmiş olacaklardır. Saha çalışması yapılan okullardaki gözlem ve görüşmelerde Suriyeli öğrencilerin yıl içinde gezilere, tiyatrolara diğer öğrencilerle birlikte katıldığı, ilçe genelinde müzik ve şarkı yarışmalarına katıldığı, yedinci sınıftaki göçmen bir öğrencinin Gesi Bağları Türküsünü söyleyerek yarışmada derece aldığı bilgileri edinilmiştir. Okul yönetimi, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından yarışmada desteklenip takdir edilen bu öğrencinin akranlarıyla oldukça olumlu bir bağ kurması, çocuklar arasında karşılıklı olumlu tutum geliştirilmesi ve karşılıklı kabul ve uyum sürecinin gerçekleşmesi açısından mezzo stratejiye örnek olarak verilebilir.

Tüm bu öğretmenler ve okul yönetimi dominant davranışları azınlık grup ile dominant grup arasında entegrasyonu gerçekleştirmek için yapılan münferit çabalar olmasına rağmen oldukça kıymetlidir.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere Suriyeli göçmen çocukların sorunlarının önlenmesinde, uyum sağlama süreçlerinin desteklenmesinde okul sistemi içerisinde öğretmen kabulü ve desteğinin oldukça önemi vardır. Yapılan saha çalışmasında **öğretmenini ve okulunu seven çocuğun** sisteme daha kolay uyum sağladığı görülmektedir. Bu noktada **öğretmen öğrenci iletişiminin gelişmesi** oldukça önemlidir. Akran zorbalığının önlenmesinde çocuklarda **akran ara buluculuğu** yapabilen, **empati becerisi** geliştirebilen ve **ikna becerileri** yüksek olan öğretmenlerin çocukların uyum sağlama süreçlerinde oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca çocuklara **akademik destek** verilmesinde öğretmenler en önemli kaynaklardır. Okulunu,



öğretmenini ve arkadaşlarını seven çocukların daha kısa sürede uyum sağladığı görülmektedir.

Çocukların “En çok kendini nerede mutlu hissediyorsun?” sorusuna en çok verdikleri cevap okul olmuştur. Aşağıda çocukların cevaplarından bazı örnekler verilmiştir.

*“En mutlu olduğum okulda.” (Çocuk-6, Okula Gidiyor, Erkek, Keçiören)*

*“Mutluyum. Çünkü burada okul var.” (Çocuk-7, Okula Gidiyor, Kız, Keçiören)*

*“Çok mutluyum. Mutlu hissediyorum. En çok kendimi okulda mutlu hissediyorum.” (Çocuk-8, Okula Gidiyor, Erkek, Keçiören)*

*“Çünkü okula gidiyorum.” (Çocuk-4, Erkek, Okula Gidiyor, Çubuk)*

Çocukların öğretmenlerini ve okullarını sevebilmeleri ve okulda mutlu olabilmeleri için öğretmenleriyle etkileşimlerinin olumlu yönde olması gerekmektedir. Çocuklarla sağlıklı ve etkili iletişim kurabilen öğretmenler başta çocukların uyum sağlamaları olmak üzere, okula devam etmeleri, motivasyonlarının artması, akademik gelişimlerinin ilerlemesi ve akranlarıyla etkili iletişim kurabilmelerinde örnek olması açısından oldukça önemli role sahiptir. Çocukların karşılaştıkları sorunları atlatıp olumlu yaşantılar ve tutumlar geliştirmelerinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Koşulsuz kabul, empati, problem çözme ve rol model olma becerilerini geliştirebilen öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların daha hızlı uyum sağlayacakları kuşkusuzdur. Bu nedenle toplum ve aile sistemlerinin öğretmen sistemlerini desteklemesi, öğretmen sistemlerinin de aynı şekilde çocuk, aile ve toplum sistemlerini beslemesi karşılıklı uyum sürecinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

#### **4.3.2.4. Akran Ara Buluculuğu (Mikro-Mezzo Strateji)**

Saha çalışmasında çocukların uyum süreçlerinde öğretmenlerin önemli rollerinden biri de öğretmenlerin akran ara buluculuğu rolünü kullanmaları olarak görülmüştür. Özellikle öğrencilerin uyum sorunlarına neden olan ve okullarda en çok karşılaşılan akran zorbalığı sorununun çözümünde öğretmenlerin akran ara buluculuğunu kullanması ve çocuklarda empati becerilerini geliştirebilmesi olumlu sonuçlar vermektedir. Öğretmenlere okuldaki uyum sorunlarının çözümünde neler yapılabileceği sorulduğunda akran etkileşiminin ve empati becerisinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının olması oldukça önemlidir. Uyum sürecinde Akran ara buluculuğu oldukça etkili bir yöntemdir. Akranlarla yaşanan sorunların çözümünde yine akranlardan

destek alınması ile birlikte çocuklarda empati becerileri de gelişecektir. Akran ara buluculuğu yöntemi de hem mikro bir strateji olarak kullanılabilceği gibi hem de okullardaki gruplaşmaların çözümünde mezzo düzeyde de çalışmalar ve görüşmeler yapılarak gerçekleştirilebilir. Bu da yine dominant ve azınlık gruplar arasında *entegrasyon* sürecinde ve karşılıklı olumlu ilişkiler geliştirilip kabul sürecinin gerçekleşmesi açısından önemlidir.

#### 4.3.2.5. Akademik Destek (Mikro-Mezzo Strateji)

Son olarak okullarda çocukların uyum sağlamasına, devamsızlık sorunlarının azaltılmasına, okulu ve öğretmenlerini sevmelerinde öğretmenlerin akademik destek vermeleri oldukça önemlidir. Başarı duygusunu tatmak her çocuğun psiko-sosyal gelişimi için kritik değere sahiptir. Akademik başarı gösterebilen çocuklar geleceğe daha umutlu ve motive olarak hazırlanmaktadır. Erikson'un psiko-sosyal kuramında da bahsettiği gibi başarı duygusunu tatmayan çocuklar yetersizlik duygusuyla hayatlarını devam ettirmektedirler. Bu nedenle okul çağındaki bu çocukların akademik destekleri üzerinde oldukça durulmalıdır. Aşağıda Suriyeli göçmen çocuklara verilen akademik desteklerden bazı örnekler verilmiştir.

*“Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli çocuklar için Türkçe öğreticisi atadı. Okulumuzda 16 tane Türkçe öğreticisi var. Bu çocuklara haftada 15 saat dil eğitimi veriyor. Hatta biz sınıf sayısını azaltarak, bölerek, daha çok eğitim öğretim vererek, Arap öğretmen veriyoruz hepsi birden çocukları yetiştirerek bugün okuma yazma bilmeyen öğrencimiz bir elin parmağını geçmez, Suriyeli öğrencilerden birinci sınıflar için konuşuyorum. Yani tamamen bölgesel çözümler üretiliyoruz (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)*

*“Öğretmenlerimiz destek eğitimleri veriyorlar. Derslerden sonra özel olarak çalışanlar var. Dil konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciye mesela Türkçe öğretmenimiz işte ekstra yazma, okuma, konuşma o şekilde çalışıyorlar.” (Öğretmen-5, Kadın, Görsel Sanatlar, Altındağ)*

*“Fark var. Kapatmak için ekstradan ödevler veriyorum. Yazma yönelik ödevler veriyorum. Türkçe anlamları veya kendi dersim için Türkçe kelimelerin karşılaştırmalarını sağlıyorum.” (Öğretmen-8, Kadın, İngilizce, Altındağ)*

Okul ders saatleri dışında çocuklar ayrıca kurslar aracılığıyla desteklenmektedir.

*“Biz TÖMER var kurs. Biz okul bittiği zaman o kursa gidek. 6 da geliyoruz evde. Ders veriyorlar. Türkçe dersi. Türkçe öğrenmek için.” (Çocuk-6, Okula Gidiyor, Erkek, Keçiören)*

*“Destekleme bizim okulumuz da yokta diğer okullarda destekleme kursları var. Mesela İmam Hatipte bunlara birebir Türkçe destek kursları veriliyor. Kızılay tarafından destekleme kursları veriliyor gibi. (Müdür Yrd-2, Erkek, Türkçe, Altındağ).*

Okullarda öğretmenlerden, evlerde ailelerden ve çocukların akranlarından alacağı akademik destek göçmen çocukların akademik gelişimlerinde oldukça önemli yere sahiptir. Bu destek akranlarından geri kalmamalarına, uyum sağlama süreçlerine pozitif katkı sağlamasına, çocukların kendi öz benlik saygılarının gelişmesine ve okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu şekilde devam sorunu, uyum sorunu, okullarda akran zorbalığı vb. davranış sorunlarının da önüne geçilmiş olunacaktır. Okullarda göçmen çocuklara verilen akademik destek çabaları dominant grup davranışlarından *eritme potası (melting point)* örnek olarak verilebilir. Mevcut eğitim sisteminde göçmen çocukların diğer akranlarına yetişebilmesi için akademik olarak destek görmeleri uyum sürecinde olumlu bir dominant grup davranışıdır.

Çocukların uyum sürecinde öğretmenlerin önemi üzerinde yukarıda durulmuştur. Çocukların akranlarıyla olumlu etkileşimleri de kültürleşme sürecinde oldukça önemlidir. Akran kabulü ve desteğinin uyum süreçleri üzerine etkisi aşağıda ele alınacaktır.

#### **4.3.3. Akran Kabulü ve Desteğinin Uyum Sürecindeki Önemi Nedir?**

Öğretmen kabulü ve desteği ile birlikte çocukların akranlarının olumlu tutumları, birbirlerini kabul etmeleri ve desteklemeleri çocuklar üzerinde oldukça önemlidir. Akranlarıyla pozitif yaşantılarla ve paylaşımlarla etkili iletişim gerçekleştiren çocukların uyum sağladıkları görülmektedir. Çocuklar arasındaki *en etkili iletişim aracı ise oyundur*. Oyun aracılığıyla çocukların kaynaşması birbirlerine karşı olumlu tutum geliştirmesi sağlanabilir. Diğer yandan *çocukların yardımlaşması* veya birbirinden öğrenmesi *akran öğrenme* olarak adlandırılan bu etkileşim çocukların uyum sorunlarının çözümünde etkin bir yol olarak kullanılabilir.

##### **4.3.3. 1. Akran Kabulünde Oyunun Rolü (Mikro ve Mezzo Strateji)**

Yapılan saha çalışmasında ve gözlemlerde çocuklar arasındaki uyum sürecini hızlandıran ve akran kabulünün gerçekleşmesini sağlayan en önemli aracın *oyun* olduğu görülmüştür. Oyun çocuklar arasındaki en güçlü iletişim yöntemlerinden biridir. Azınlık grubun *entegrasyon* davranışı gerçekleştirme sürecini hızlandıran oyun, dominant grubun da *çokkültürlülüğe* alışmasını sağlayabilmesi için oldukça etkili bir yöntemdir. Çünkü çocuklar farklı kültürlerden oyunları birbirlerinden öğrenerek birbirlerini tanıma ve uyum sağlama davranışlarını gerçekleştirme olanağı bulmaktadırlar.

Oyun, çocukların gelişim dönemlerinde çocuklar arasında bağ kurmaya, birbirlerini anlamalarına, destek olmalarına, birlikte hareket etmelerine aracılık edecek en önemli araçlardan biridir. Çocuklar oyun aracılığıyla birbirlerini tanıyıp kabullenebilirler. Öğretmenlerle ve çocuklarla yapılan görüşmelerde de oyunun çocukların kaynaşmalarının ve birbirlerine karşı olumlu tutum geliştirmelerinin uyum süreçlerini hızlandırması açısından önemli olduğu görülmüştür.

*“Suriyeli çocuğun elinde bir top olursa mesela Türk çocuk ona yaklaşabiliyor ya da aynı şekilde Türk çocuk da. Ortak dilleri aslında oyun biliyor musunuz? (Müdür Yrd-1, Kadın, Sınıf Öğretmeni, Altındağ)*

*“Evet, kalbimden hissediyorum. Mutluyum çünkü oyun oynayabiliyorum (Çocuk-2, Erkek, Okula Gidiyor, Altındağ)*

*“Sevdiğim şeyler, top oynamaktan, arkadaşlarımla vakit geçirmekten seviyorum. Mesela lunaparka gitmeyi seviyorum. (Çocuk-2, Erkek, Okula Gidiyor, Altındağ)*

*“Oynadığım için mutlu oluyorum. Bir de arkadaşlarım bana çok değer verdiği için mutlu oluyorum. Ders çalışıyorum. Arkadaşlarımla oynuyorum. Sonra da dışarı çıkıyoruz geziyoruz. Yakalamaca oynuyoruz. Arkadaşlarımla geziyorum, yani.” (Çocuk-3, Kız, Okula Gidiyor, Çubuk)*

*“Okulda ilk gün ilk arkadaşım yanımda oturdu çok sevdim, hatta o beni çok sevdi.” (Çocuk-6, Okula Gidiyor, Erkek, Keçiören)*

Örneklerde de görüldüğü üzere hem mikro hem de mezzo strateji olarak kullanılabilen oyun dominant ve azınlık grup davranışlarını etkileyebilecek bir yöntemdir. Yerli çocukların fazla olduğu okullarda göçmen çocukların dominant grubun oyunlarına ve oyun kurallarına uyma çabası bir *eritme potası (melting point)* davranışı olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan azınlık grubun dominant gruptan fazla olduğu bazı okullarda dominant grubun azınlık grup davranışlarını, oyun ve oyun kurallarını öğrenme çabası ise *çok kültürlülük* davranışına örnek olarak verilebilir.

#### **4.3.3.2. Akran Yardımlaşmasının ve Akran Öğrenmenin Akran Kabulündeki Etkisi (Mikro ve Mezzo Strateji)**

Çocuklar arasındaki etkileşimin, uyum sağlayıp birbirlerini kabullenmenin bir diğer yolu da *akran öğrenme ve yardımlaşmadır*. Çocuklarla yapılan görüşmelerde akranlarına yönelik olumlu tutumlar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Özellikle Suriyeli çocukların akranlarından akademik destek alması kaynaşmaları açısından olumlu değerlendirilmektedir.

*“Okulun ilk günün de bizim beden günümüz vardı. Top oynadık arkadaşlarla bana her şeyi öğrettiler, iyi geçindik. Mesela dersler böyle anlatılıyor. Mesela beni çalıştırıyorlar. (Çocuk-2, Erkek, Okula Gidiyor, Altındağ)*

*“İyi geçiyor. Arkadaşlarım bana her şeyi öğretti. Sınavı da akşam öğrettiler. (Çocuk-1, Kız, Okula Gidiyor, Altındağ)*

*“Yeni gelmişim de okuma bilmiyordum, yazma bilmiyorum onlar öğretti. Öğretmenim bazı kere bazı kere de arkadaşlarım öğretti. Bana arkadaşlarım öğretiyor. (Çocuk-7, Okula Gidiyor, Kız, Keçiören)*

*“Sonra bana sınav kağıtlarını gösterip bana sınıfa çalıştırıyorlar.” (Çocuk-3, Kız, Okula Gidiyor, Çubuk)*

Velilerle ve çocuklarla yapılan görüşmelerde de çocukların arkadaşlarından sadece akademik destek görmedikleri diğer alanlarda da paylaşma ve yardımlaşma olduğu görülmüştür. Tüm bu etkileşimler uyum sürecine katkı sağlayacak adımlardır.

*“Okulda arkadaşları var. Türk vatandaşı arkadaşı var. Onlarla çok güzel ama işte. Geçen gün biri ayakkabı vermişti oğluma. Arkadaşı vermişti. Allah peygamber razı olsun. Ayakkabısı çok kötüydü demiş benim 2 tane ayakkabım var ben sana veririm. (Veli-7, Kadın, Ev Hanımı, Sincan)*

*“Arkadaşlarım bana destek olunca, bana kütüphaneyi gösterdiler. Yardım ettiler. Kitap verdiler.” (Çocuk-1, Kız, Okula Gidiyor, Altındağ)*

*“Babam, annem alıyor, ama şey bazı eşyalarım yok da yapıştırıcı, makas orada lazım oluyor ama arkadaşlarım bana yardım ediyor.” (Çocuk-2, Erkek, Okula Gidiyor, Altındağ)*

Dominant grup davranışları incelendiğinde akranlarına yardım etme davranışının bir *eritme potası (melting point)* davranışı olduğu görülmektedir. Saha çalışmasında yapılan görüşmelerde genellikle bir mikro düzey strateji gerçekleştirilmiş, bazı çocuklar akranlarından akademik veya başka konularda yardım alarak yaşadıkları mevcut okul sistemine uyum sağlamaya çalışmışlardır. Mezzo düzeyde de öğretmenlere okullarda grup etkinlikleri yaparak çocukların birbirleriyle yardımlaşmalarını, takım olmalarını sağlayarak akran öğrenme davranışı gerçekleştirmelerini sağlayabilir. Bu yöntemle öğretmenler karşılıklı kültürleşme sürecine katkıda bulunabilir.

#### **4.3.4. Aile Desteğinin Okullaşma ve Uyum Sürecindeki Önemi (Mikro Strateji)**

Öğretmen-akran kabul ve desteği kadar çocukların ailelerinin de destek vermesi, ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik olumlu tutum geliştirmesi önemlidir. Eğitimciler öğrenmeyi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı, istendik bir değişim meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yani öğrenme bir davranış

değişikliğidir. Okul çağında davranış değişikliğinin gerçekleşebilmesi anne-baba, öğretmen ve okul arasındaki üçlü bağ ile ilgilidir. Bu bağ ne kadar güçlü ise var olabilecek uyum sorunlarının da aşılması o kadar kolaydır. Bu nedenle ailelerin de öğretmenlerle iletişim halinde olması çocuklarının gelişim sürecini takip etmesi, yaşadıkları sorunların çözümünde öğretmenlerle birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Böylece çocuklar birbirlerine, öğretmenlerine, okula, topluma, eğitim sistemine uyum sağlayabileceklerdir.

Savaş sonrası ailesini ve sevdiklerini kaybetme korkusu yaşayan çocuklarla yapılan görüşmelerde ailelerinin varlığının ve desteğinin onlar için ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Saha çalışmasında çocuklara onları en çok mutlu eden şeyin ne olduğu sorulduğunda ailelerinin yanlarında olması cevabı bu durumu özetlemektedir. “En çok kendini nerede mutlu hissediyorsun?” sorusuna çocukların ailelerinin yanında olmaları ve eğitimlerini desteklemesi uyum sürecinde oldukça önemlidir.

*“Annemin yanında, babamın yanında”.*” (Çocuk-1, Kız, Okula Gidiyor, Keçiören)

*“En çok kendimi babamla annemim yanında”* (Çocuk-2, Erkek, Okula Gidiyor, Altındağ)

Ailelerin çocuklarını çalıştırmak ya da çocuk yaşta zorla evlendirmek yerine okula göndermek istemesi çocukların uyumu açısından oldukça kritik öneme sahiptir. Çünkü her ne kadar okul, öğretmen, akran kabul ve desteği sağlanmış olsa bile aile desteği olmadan bu destekler yetersiz kalacaktır. Ailenin çocuklarının topluma uyum sağlayabilmeleri ve yerel toplumun bir parçası olabilmeleri için eğitim sistemine dâhil olmaları gerektiğinin bilincine sahip olmaları gerekmektedir. Bu konuda gerek MEB yetkililerinin gerekse okul yönetimleri ve öğretmenlerin, medya araçlarının göçmen ailelerde eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli görevler düşmektedir.

Berry'nin uyum teorisine göre azınlık grubun yani göçmen ailelerin çocuklarının eğitim sistemine dahil olmasını istemesi davranışı bir tür *entegrasyon* davranışıdır. Aynı şekilde yukarıda bahsedilen MEB, Okul yönetimi gibi dominant grubun göçmen ailelerin (azınlık grubun) eğitim sistemine olumlu tutum geliştirmesi çabası makro strateji olmakla birlikte bir *eritme potası* (*melting point*) davranışıdır. Diğer yandan çocukların kültürleşme ve uyum sürecinin tamamlanması için okul-aile-akran desteğinin yanında yerel toplumun da kabul ve desteğine ihtiyaç vardır. Aşağıda bir makro strateji olan toplum desteğinin uyum sürecindeki önemi üzerinde durulacaktır.

#### 4.3.5. Toplum Desteğinin Karşılıklı Uyum Sürecindeki Önemi (Makro Strateji)

Her çocuğun çevresi içinde birey olarak ele alındığı ekolojik perspektiften bakıldığında; çocukların uyum sürecinde toplumun desteğini kazanmak, toplumdaki olumsuz tutumların yerine olumlu tutumlar gerçekleştirebilmek, göçmen çocukların uyum sorunlarının çözümünde önemli olan bir diğer sac ayağıdır. Toplum desteğini kazanabilmek için öncelikle toplumda farkındalık duygusunun geliştirilmesi gerekmektedir. Toplumda geçmişten gelen olumsuz tutumları değiştirmek için toplumun empati yapabilmesi gerekir. Bu nedenle başta medya aracılığıyla sonra öğretmenler, okul yöneticileri veya sivil toplum kuruluşların toplumla çalışmalarıyla toplumun empati yapması sağlanabilir. Toplumda olumlu tutum gerçekleştiğinde sadece çocuklar değil toplumun bir parçası olma yolunda aileler de topluma uyum sağlayabilir, topluma karşı olumlu tutum gerçekleştirebilir. Aşağıda Suriyeli çocuklar ve ailelerinin Türkiye’de birlikte yaşadıkları topluma karşı geliştirdikleri olumlu tutumları gösteren örnekler verilmiştir.

*“Buranın halkı ve milleti bize destek çıkıyor. (Çocuk-9, Okula Gidiyor, Kız, Keçiören)*

*“Arkadaşım var. Apartmanda komşularım. Türkiyeliler. Çok iyi aramız. Komşumuz. Aramız iyi.” (Çocuk-13, Okula Gitmiyor, İş Arıyor, Erkek, Keçiören)*

*“Türkiye devletinden Allah razı olsun. Bize yer verdiler, ekmek verdiler, bakıyorlar. Millet de bakıyor, halk da bakıyor. (Veli-1, Erkek, Cami Görevlisi, Keçiören)*

*“Türkiyeliler. Çok iyiler vallah. Çok çok iyiler. Özleri bizi seviyor bizde özleri seviyok. Anlaşıyok işte konuşmak biliyok, anlaşıyok, işte bizden de bir şey görmüyorlar. Zaten diyorlar bize siz çok iyisiniz. Evin sahibinin ablası benim aşağıda oturuyor. Aşağı katta. İnan ki bana kaç defadır bana diyor hiç buradan çıkma abla. Burası sana çok iyidir. Bizde seni çok seviyok. Sende başka yerler olsa da işte ama burada kal. Çok seviyorlar bizi. (Veli-3, Erkek, Bulaşıkçı, Keçiören)*

Toplum desteğini kazanmak için başta öğretmenlerin Türk velilerle yaptıkları görüşmeler, okullarda velilerin izleyebileceği farkındalık geliştirecek etkinlikler, geliştirilecek kamu spotları ve medya destekleri, STK’ların desteği, yöneticilerin ve bilinçli ailelerden alınacak destekler toplumun olumlu tutum geliştirmesinde oldukça faydalı olacaktır. Aynı şekilde mahallelerde komşuluk ilişkilerinin gelişmesi karşılıklı uyum ve kabule katkı sağlayacaktır. Toplum desteği makro bir stratejidir ve Berry’nin uyum teorisine göre dominant grubun kendi kültürünü kabul ettirme veya empoze etme çabasının olduğu yerde bir *eritme potası (melting point)* davranışı, dominant grubun kendi

kültürüyle birlikte azınlık kültürün de varlığını sürdürmesine olanak vermesi ise bir *çok kültürlülük* davranışı olarak tanımlanmıştır. Türkiye’deki dominant toplum davranışları incelendiğinde ise toplumun genellikle *eritme potası (melting point)* davranışı sergilendiği görülmektedir.

#### 4.4. BULGULARIN GENEL YORUMU

Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen çocukların Türk eğitim sisteminde okullaşma durumlarının, okula uyum süreçlerinin ve uyum süreçlerini artırmaya yönelik gerçekleştirilen stratejilerin değerlendirildiği bu tez çalışması Berry’nin uyum teorisi ışığında dominant ve azınlık grup davranışları incelenerek göçmen ve yerli çocukların kültürleşme süreçleri analiz edilmiştir.

Tez çalışmasının ilk ana teması okullaşmadır. Bu temada okullaşmanın niteliksel ve niceliksel olması üzerinde durulmuştur. MEB’in okulların fiziki ihtiyaçları, öğretmen istihdamı, uzman personel yetiştirilmesi, çocukların okul kayıtları ve okula devamlarının takibi niceliksel olarak oldukça önemli olmakla birlikte eğitimin kalitesinin ve akademik başarının artırılması gibi okullaşmanın niteliksel gelişiminin önemi üzerinde durulmuştur.

Okullaşma teması incelenirken: ilk olarak *okul devamsızlığı ve okul terki sorunun nedenleri* üzerinde durulmuştur. Okul devamsızlık ve terkinin nedenleri olarak: 1) Çocukların okula olan ön yargıları ve olumsuz tutumları Berry’nin uyum teorisi bağlamında incelendiğinde azınlık grup davranışı olarak *ayrışma*, dominant grup davranışı olarak ise *ayrımcılık* davranışı sergilendiği tespit edilmiştir. 2) Çocuk işçiliğinin okullaşma sürecinde okul devamsızlık ve terkine neden olması üzerinde durulmuş, çocuk işçiliğinin nedenleri arasında ise ailenin yoksulluğu, eğitim hayatının uzun olarak görülmesi görülürken, çocuk işçiliğinin de getirdiği diğer sorunlar üzerinde durulmuştur. Bu sorunlar: çocukların zor şartlar altında ve sosyal güvenleri olmadan çalıştırılması, eksik ücret veya hak edilen ücreti alamamaları, fiziksel yorgunluk, uzun çalışma saatleri, izin alamamaları ve dinlenememeleri, paralarına el konulması ve kalabalık ortamlarda çalıştırılmaları gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Azınlık grup davranışları incelendiğinde ise yine *ayrışma* davranışının görüldüğü tespit edilmiştir. 3) Okul terki veya okul devamsızlığının bir diğer önemli nedeni olarak çocuk yaşta zorla evlilikler olması tez çalışmasında tespit edilen bir diğer önemli sorundur. Temelinde kültürel



farklılıklardan kaynaklı çocuk yaşta zorla evlilik sorunun da azınlık davranışı olarak karşımıza yine *ayrışma* davranışı olarak çıkmaktadır. Dominant grup ise yasalara aykırı olan bu kültürel eylemin değişmesi için *eritme potası (melting point)* davranışı sergilemektedir. 4) Son olarak ekonomik sorunların tüm yukarıdaki nedenlere etkisi üzerinde durulmuştur. Burada da yine azınlık grup *ayrışma* davranışı göstermektedir.

Okullaşma temasının ikinci alt teması olarak ise uzman personel eksikliği ve okulların fiziki yetersizliğinin okullaşma sürecindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Okullarda hala yeterli uzman personel olmamasının, okulların fiziki olanaklarının yetersiz olmasının, göçmen çocukların eğitim sistemine entegre edilme süreçlerinde Türkiye’de hala tam anlamıyla bir entegrasyon politikasının oluşmadığını göstermektedir.

Okullaşma temasının bir diğer alt teması olarak eğitim kalitesi ve akademik başarının okullaşmanın nitelik olarak gerçekleşmesi açısından önemi üzerinde durulmuştur. Saha çalışmasında akademik başarısızlığın okullaşmayı olumsuz etkilediği görülmüştür. Akademik başarısızlığa ise okula devamsızlığının, dil sorununun devam etmesinin, Türkçe eğitimindeki kalitesizliğin ve yetersizliğin neden olduğu görülmüştür. Diğer yandan Suriyeli ailelerin tutumlarının, medrese gibi sadece dini eğitim veren yerlere ağırlık verilmesinin, açık liselerin sayısının artmasının eğitimin kalitesini düşürmesinin ve doğal olarak akademik başarısızlığa kaçınılmaz bir sonuç olmasının üzerinde durulmuştur. Ailelerin çocuklarını dini eğitim veren yerlere veya açık liselere göndermek istemesi yine azınlık grubun bir *ayrışma ve marjinalleşme* davranışı olarak karşımıza çıkarken aynı şekilde olumsuz, ilgisiz öğretmen tutumları ise dominant grubun *ayrımcılık* davranışı sergilediğini göstermektedir. Son olarak akademik başarısızlık veya eğitim kalitesinin düşmesinin bir diğer nedeni olarak göçmen çocukların hiçbir planlama yapılmadan sınıflara dağılımının yapılması tespit edilmiştir. Bu durum azınlık grup çocuklarında *ayrışma* davranışı olarak değerlendirilirken okul yönetimlerinin çocukları sınıflara dağıtması bir *eritme potası (melting point)* davranışı olarak değerlendirilebilir.

Okullaşma temasının dördüncü alt temasını ise eğitimde fırsat eşitliği ve GEM sorunu oluşturmaktadır. GEM’ler açarak ve farklı eğitim müfredatları deneyerek azınlık gruba *ayrımcılık ve dışlama* davranışı sergileyen dominant grup davranışı zamanla GEM’lerin kaldırılması ve göçmen çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesi çabalarıyla birlikte dominant grubun artık *eritme potası (melting point)* davranışı sergilemesi olarak

karşımıza çıkmıştır. Azınlık grup ise zaman içinde yoğunlukla *ayrışma* davranışı sergilemiştir.

Okullaşma teması incelenirken azınlık ve dominant grup davranışlarını genel olarak özetlemek gerekirse azınlık grubun genellikle *ayrışma* davranışı bazı durumlarda ise *marjinalleşme* davranışı sergilerken, dominant grubun ise makro düzeyde devlet politikalarında *eritme potası (melting point)* davranışı, makro düzeyde toplumda *dışlama ve ayrımcılık*, mikro ve mezzo düzeyde okullarda yine *dışlama ve ayrımcılık*, davranışı sergilediği görülmüştür.

Okullaşma sürecinde okul devamsızlığı ve terki, göçmen ailelerin çocuklarını çalıştırmak zorunda kalmaları ve çocukların zorla evlendirilmesi sorunları üzerinde durulmuştur. “Maslow’un Temel İhtiyaçlar Piramidi” nin en alt basamaklarındaki güvenlik ve temel ihtiyaç sorunlarıyla savaşıyor aileler içerisindeki çocukların bu durumdan etkilenme düzeyleri düşünüldüğünde yeni yaşantılarında, okullarda ve toplumda yukarıda bahsi geçen sorunları yaşamaları kaçınılmazdır. Yetişkinlerin bile oldukça etkilendiği bu değişim sürecine kırılabilir gruplardan çocukların uyum sağlaması için okullaşmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu tez çalışmasının ikinci ana temasını ise okullaşma sürecinde çocukların eğitim sistemine uyum durumları oluşturmaktadır. Çocukların okula ve eğitim sistemine uyum süreci incelendiğinde uyum sürecini olumsuz etkileyen etkenlerin başında dil sorununun hala devam ediyor olması görülmektedir. Dil sorununun devam etmesinin nedenleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin dil sorununu bir zulüm olarak görmeleri diğer bir deyişle öğretmenlerin yanlış tutumlarının ve yanlış eğitim yöntemlerinin dil sorununun devam etmesine neden olduğu tespit edilmiştir. Burada dominant grubun *dışlama* davranışı gösterdiği, azınlık grubun ise dil öğrenme süreçlerinin yavaşlamasıyla birlikte *ayrışma* davranışı sergilediği görülmüştür.

Dil sorununun devam etmesinin diğer nedenleri ise sırasıyla: göçmenlerin gettolaşmasının sonucu olarak çocukların dil öğrenememesi, eğitim sisteminin çok kültürlü sınıfları destekleyici yapıda olmaması, göçmen ailelerin dil öğrenme sürecindeki direnci tespit edilmiştir. Tüm bu nedenler dil sorununun devam etmesine sebep olurken azınlık grup davranışı genellikle *ayrışma* davranışı iken dominant grup davranışı ise bazı

alanlarda *dışlama* davranışı göstermesine rağmen genellikle *eritme potası (melting point)* davranışı gösterildiği tespit edilmiştir.

Uyum durumları incelenirken dil sorununun devam etmesi dışında bir diğer önemli tespit ise öğretmenlerin olumsuz tutumlarının temelinde tükenmişlikleri uyum sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu tükenmişliğin nedeni ise öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitimler alamadığı, öğretmenlerde farkındalık oluşmadığı ve çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin nasıl eğitim-öğretim vereceklerini bilmemeleri yer almaktadır. Bu yetersizlik durumu öğretmenlerde baskı oluşturmakta tükenmişliğe zemin hazırlamaktadır. Diğer yandan mevcut eğitim sisteminin öğretmenlere yüklediği sorumluluklar ve ek iş yükü diğer bir deyişle sistemsizlik de öğretmenlerin tükenmelerine bunun sonucu olarak da göçmen çocuklara karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Berry'nin uyum stratejileri üzerinden bu durum okunduğunda dominant grubun *dışlama* davranışı gösterdiği bunun sonucu olarak da azınlık grubun *ayrışma* davranışı gösterdiği söylenebilir.

Okula ve eğitim sistemine uyum sürecini etkileyen üçüncü alt tema ise okullarda akran zorbalığının yaşanmasıdır. Uyum sürecini olumsuz etkileyen akran zorbalığının temelinde azınlık grup davranışları incelendiğinde aile içinde şiddet ortamında büyüyen çocukların şiddeti bir davranış olarak geliştirip okullarda akranlarına yansıtması akran zorbalığının birinci nedeni iken okullarda öğretmenlerin akran zorbalığını normalleştirmesi, bunu bir uyum biçimi olarak görmesi de akran zorbalığının devam etmesine neden olan bir diğer ana etkidir. Diğer yandan akran zorbalığı okullarda devamsızlık sorununu da tetiklemektedir. Tüm bu süreç incelendiğinde azınlık grup ve dominant grup arasında karşılıklı gerçekleştirilen şiddet davranışları sonucu *dışlama*, *ayrılma*, *ayrımıcılık* ve *ırkçılık* gibi kültürleşme sürecini diğer bir deyişle karşılıklı uyum sürecini olumsuz etkileyen faktörler tespit edilmiştir.

Uyum sürecini etkileyen dördüncü etken olarak ise psikolojik ve psikolojik sorunlardan kaynaklı davranış sorunlarının uyum sürecine olumsuz etkisi ele alınmıştır. Çocuklarda depresif davranışlar, travma sonrası stres bozukluğu, dikkat eksikliği, hiperaktivite, anti-sosyal davranışlar, saldırganlık, suça dönük dürtüsel davranışlar, sorumsuzluk ve pişmanlık gibi davranışlar gözlenirken bu davranışların kültürleşme sürecindeki olumsuz etkisi üzerinde durulmuştur.

Okullarda göçmen çocukların uyum sürecini etkileyen bir diğer önemli başlık dominant ve azınlık grup arasındaki karşılıklı güvensizlik duygusu ve bunun sonucu olarak toplumsal *dışlanma* ve *ırkçılık* sorunları göze çarpmaktadır. Azınlık grup *ayrışma* davranışı sergilerken dominant grup ise *ayrımcılık* ve *dışlama* davranışları sergilemektedir. Son olarak Suriyeli ailelerin eğitimi bir zulüm olarak görmeleri uyum sürecini olumsuz etkileyen son ana neden olarak dikkat çekmektedir. Okullaşmanın sağlanması için devlet politikasının tüm çocukların eğitim sistemine dâhil etmeye çalışması *eritme potası (melting point)* bir dominant grup davranışı iken, Suriyeli ailelerin eğitimi bir zulüm olarak görme davranışı ise azınlık grubun *ayrışma* davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu tez çalışmasının son ana temasında ise okula ve eğitim sistemine uyum sürecinde uyumu artırmaya yönelik makro, mezo ve mikro stratejiler ele alınmıştır. Eğitimde birlik ve beraberlik yanında etkin okul yönetiminin, sosyal yardımların sadece göçmen çocuklara değil tüm çocukları kapsayacak şekilde verilmesinin makro düzey strateji, okul aile birliğinin desteğinin mezo düzey strateji, kamu ve sivil toplum kuruluşlarının desteklerinin makro düzey strateji, öğretmenlerin bireysel çabalarının ve rol model olmasının mikro ve mezo düzey strateji, sınıflarda çocukların karma ve karışık oturtulması mikro düzey strateji, veli ziyaretleri ve karşılıklı paylaşımların mikro düzey strateji, akran ara buluculuğu mikro ve mezo düzey strateji, akademik destek mikro ve mezo düzey strateji, akran kabulü için oyun, akran öğrenme ve yardımlaşma yöntemleri ile mikro ve mezo düzey strateji, aile desteği ile mikro ve son olarak toplum desteği ile makro düzey strateji örnekleri bu bölümde verilmiştir. Dominant ve akran grup davranışları da bu stratejiler açısından okunduğunda genellikle dominant grup için *eritme potası (melting point)* ve kısmen de olsa *çok kültürlülüğe* geçme çabaları olarak değerlendirilebilirken azınlık grup davranışları ise genellikle *uyum sağlama, entegre olma* davranışı çabaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Suriyeli göçmen çocukların okullaşması, okullaşma sürecindeki uyum durumları ve uyumları için gösterilen stratejiler ele alındığında “Okulda ne olmalı sorusu” akıllara gelmektedir. Bu tez çalışmasında bu soruya verilebilecek cevaplar açısından Türkiye’nin bir okul sosyal hizmeti modeline ihtiyacı olduğunu düşünülmektedir. Çünkü gerçekleştirilen stratejiler işlenirken bu stratejilerin birbirinden kopuk, birbirinden bağımsız, bireysel çabalar olduğu, sistematikleştirilmediği, kurumsal bir yapıya ihtiyaç

olduğu görülmüştür. Bulgularda okullaşma ve uyum sürecindeki sorunlara bakılmıştır, neden hala devam ettiklerine bakılmıştır, bunlara sosyal hizmet açısından cevap verilebilecek şeyler olmalı diye düşünölmüştür. Yapılan iyi çabalar ve stratejiler de görülmüştür, bunları bir araya getirip bir okul sosyal hizmeti olsa ne olur sorusu sorulmuştur. Bir sonraki bölümde bulgular ışığında okul sosyal hizmeti için neler olabilir tartışılacaktır.

## 4.5. TÜRKİYE İÇİN NASIL BİR OKUL SOSYAL HİZMETİ OLABİLİR?

ANA HEDEF	SORUN?	NEDENLER/GÖSTERGELER	BERRY UYUM STRATEJİLERİ AZINLIK VE DOMİNANT GRUP DAVRANIŞLARI	MEVCUT STATEJİ VAR MI?	OSH MÜDAHALESİ NE OLABİLİR?	MÜDAHALE DÜZEYİ	OSHB SORUMLUSU	DESTEK SAĞLAYICILAR	SONUÇ VEYA GÖSTERGELERİ	
OKULLUŞMA	OKUL DEVAMSIZLIK VE OKUL TERKİ SORUNU	Çocukların Okula Olan Önyargısının Okul Devamsızlığına Neden Olması	Dominant grup: Ayrımcılık davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	. Öğrenci Görüşmeleri . Önyargı Nedenleri Üzerinde Birebir Çalışma (Örn. Okul Korkusu Yaşayan Çocuklarla Cesaretlendirici Görüşmeler Yapılır)	Mikro	Sosyal Hizmet Uzmanı, Okul Yönetimi	MEB, Aile	Çocuk Okula Gitmek İster. Gösterge: Okula Giden Çocuk Sayısı.	
		Çocuk İşçiliğinin Okullarıya Etkisi (Devamsızlık/Okul Terki) ALT SORUNLAR: Zor Şartlar Altında Çalışmak, Sosyal Güvenceleri Olmadan Çalışmak, Fiziksel Yorgunluk, Eksik Ücret Alma ya da Ücreti Alamama, Kalabalık Ortamlarda Çalışma, Uzun Çalışma Saatleri, İzin Alıp Dinlenememe ve Parasız Eİ Konulması	Dominant grup: Ayrımcılık davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	. Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi İçin Savunuculuk Yapılır. . Politika Geliştirilir, Uygulanması Sağlanır. . Aile Yasalar ve Çocuk Hakları Konusunda Bilgilendirilir. . Çalıştırılan Çocuklar Tespit Edilir, Müdahale Edilir. . Çocuk Koruma Sistemi Harekete Geçirilir.	Makro, Mikro	Sosyal Hizmet Uzmanı	Okul Yönetimi	Çocuk Çalışmaz, Okula Gider. Gösterge: Okula Giden Çocuk Sayısı, Ara Verip Tekrar Okula Gelen Çocuk Sayısı.	
		Çocuk Yaşta Zorla Evlendirilen Çocukların Okullarıya Gitmemesi	Dominant grup: Eritme Potası (Melting Point) davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	. Aile Yasalar ve Çocuk Hakları Konusunda Bilgilendirilir. . Çocuk Koruma Sistemi Harekete Geçirilir. . Çocuk Yaşta Zorla Evlendirilen Çocuklar İçin Hak Savunuculuğu Yapılır. . Kız Çocuklarının Okullarıya Gitmesi İçin MEB Danışmanlık Yapılır.	Makro, Mikro	Okul Yönetimi, Okul Aile Birliği	MEB, Sosyal Hizmet Uzmanı	Çocuk Yaşta Evlilikler Yaşanmaz. Göstergeler: Kız çocuklarının okullarıya ve okula devam eden sayısı. Adölesan hamileliklerde azalma.	
		Ekonomik Sorunların Okullarıya Etkisi (Devamsızlık/Okul Terki)	Dominant grup: Ayrımcılık davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	KISMEN (Sosyal Yardımlar)	. Aileye Sosyal Güvenlik Sisteminden Yararlanması İçin Danışmanlık Yapılır. . Sosyal Yardımların Planlı ve Koordineli Dağıtımını İçin Araçlık Yapılır.	Mikro	Sosyal Hizmet Uzmanı	Okul Aile Birliği	Devamsızlık Sorunu Giderilir, Çocuk Okula Devam Eder.	
OKULLUŞMA	UZMAN PERSONEL EKSKİKLİĞİ VE OKULLARIN FİZİKİ YETERSİZLİĞİNİN OKULLUŞMA SÜRECİNE ETKİSİ	Yeterli Öğretmen ve Rehberlik Servisleri Yok	Dominant grup: Eritme Potası (Melting Point) davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	KISMEN (Yeni Atamalar)	. Okul Yönetimi İhtiyaç Duyulan Uzman Personel İçin MEB den Talepte Bulunur.	Makro	Okul Yönetimi	MEB, Çalışma Bakanlığı	Yeterli sayıda Öğretmen ve Uzman Personel İstihdam Edilir. Gösterge: Azami Her 30 Çocuğa Bir Öğretmen Düşmesi	
		Okulların Fiziki Yapılarının Yeterli Değil	Dominant grup: Eritme Potası (Melting Point) davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	KISMEN (Yeni Binalar)	. Okul Yönetimi İhtiyaç Duyulan Malzeme, Derslik, Güvenlik vb için MEB den Talepte Bulunur.	Makro	Okul Yönetimi	MEB	Okul Fiziki Yapısı Eğitim Öğretim Ortamı İçin Yeterlidir.	
	OKULLUŞMA	EĞİTİM KALİTESİ VE AKADEMİK BAŞARISININ OKULLUŞMAYA ETKİSİ	Akademik Başarısızlık	Dominant grup: Eritme Potası (Melting Point) davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	KISMEN (Halk Eğitim Kursları)	. Akademik Destek Kursları Okullarda Verilir. . Verilen Kursların Kalitesi ve Süresi Arttırılır. . Akran Öğrenmeden Yararlanmak İçin Akran Çalışma Grupları Oluşturulur. . Akademik Başarı İçin Eğitim Öğretime Devam, Takip Sistemi Oluşturulur. . Modern Eğitim Yöntemleri Kullanılır. Akademik Başarısızlık veya Düşük Benlik Saygısı Yaşayan Çocuklara Psiko-sosyal Destek Verilir. . Ailelere Çocuklarının Akademik Gelişimlerinde Destek Verilir	Mezzo, Mikro	Öğretmenler	Okul Yönetimi	Akademik Başarı Sağlanır. Gösterge: Çocukların Notları.
			Aile Tutumları, Medreseler ve Açık Liselerden Eğitim Kalitesini Etkilemesi	Dominant grup: Ayrımcılık davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	. Ailelerle Görüşmeler Yapılır. (Mezzo) . Medreselerdeki Eğitim Denetlenir, Gerekirse Yasaklanması (MEB) Sağlanır. (Makro) . Çocuk ve Aile Açık Lise Yerine Örgün Eğitim Sistemine Devam Edilmesi İçin Cesaretlendirilir. (Mikro)	Makro, Mezzo, Mikro	Okul Sosyal Hizmet Uzmanı, Okul Yönetimi	MEB	Çocuk Örgün Eğitime Devam Eder.
OKULLUŞMA	EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ, GEM SORUNLARI VE KAYIP NESİL!	Planlama Yapılmadan Göçmen Çocukların Sınıflara Dağıtılması	Dominant grup: Eritme Potası (Melting Point) davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	. Sınıflara Çocukların Dağılımı Yapılırken Planlama Yapılır. . Göçmen- Yerli Çocuk Sayılarına Dikkat Edilir.	Mikro	Okul Yönetimi	MEB	Sınıflara Göçmen Çocuklar Homojen Dağılır. Gösterge: Okullardaki Göçmen Çocuk Dağılımı	
		GEM lerin Kurulması	Dominant grup: Ayrımcılık ve Dışlama davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	. GEM gibi Ayrılmış Kurumlar Tekrar Açılmaz	Makro	Okul Yönetimi	MEB, SKTlar	Her Çocuk Aynı Eğitim İmkanlarından Yararlanır.	
		GEM lerin Kapatılması	Dominant grup: Eritme Potası (Melting Point) davranışı Azınlık grup: Entegrasyon davranışı	VAR	. Eğitime Erişim ve Fırsat Eşitliği Tüm Çocuklara Verilir	Makro	Okul Yönetimi	MEB	Özel Eğitim Desteği Olan Her Çocuğa Bu Destek Verilir. Gösterge: RAM'dan Yararlanan Göçmen Çocuk Sayısı	
OKULLUŞMA	EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ, GEM SORUNLARI VE KAYIP NESİL!	Özel Eğitime İhtiyaç Olan Göçmen Çocukların Bundan Mahrum Kalması	Dominant grup: Ayrımcılık ve Dışlama davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	. Eğitime Erişim ve Fırsat Eşitliği Tüm Çocuklara Verilmesi İçin Hak Savunuculuğu Yapılır. . Özgül Öğrenme Sorunları İçin Psikolojik Anışmanlık Hizmetleri Sağlanır.	Makro, Mikro	Sosyal Hizmet Uzmanı	MEB	Özel Eğitim Desteği Olan Her Çocuğa Bu Destek Verilir. Gösterge: RAM'dan Yararlanan Göçmen Çocuk Sayısı	

ANA HEDEF	SORUN?	NEDENLER/GÖSTERGELER	BERRY UYUM STRATEJİLERİ AZINLIK VE DOMİNANT GRUP DAVRANIŞLARI	MEVCUT STRATEJİ VAR MI?	OSH MÜDAHALESİ NE OLABİLİR?	MÜDAHALE DÜZEYİ	OSHB SORUMLUSU	DESTEK SAĞLAYICILAR	SONUÇ VEYA GÖSTERGELERİ
UYUM	DİL SORUNU NEDEN DEVAM EDİYOR?	Öğretmenlerin Yanlış Tutumlarının ve Yanlış Eğitim Yöntemlerinin Dil Sorununu Devam Ettirmesi!	Dominant grup: Dışlama davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	KISMEN (Bireysel Öğretmen Çabaları)	Öğretmenlere Olumlu Tutum Geliştirmek için Hizmetçi Eğitimler Verilir. Dil Eğitimi için Türkçe Öğreticisi Atanır. Çocuklara Ek Dil Kursları Verilir. Dil Gelişimi için Okuma ve Konuşma (Sohbet) Grupları Oluşturulur.	Mikro, Mezzo, Makro	Sınıf Öğretmenleri, Türkçe Öğretmenleri, Okul Sosyal Hizmet Uzmanı, Rehber Öğretmen	MEB, İş İşleri Bakanlığı, Göç İdaresi Aile, Akranlar	Öğretmenlerde Olumlu Tutum Gelişir.
		Göçmenlerin Gettolaşmasının Bir Sonucu Olarak Dil Sorununu Devam Ettirmesi!	Dominant grup: Eritme Potası (Melting Point) davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	Yeni Göçmenlerin Mahallelere Dağılımı Planlanır. Aile Görüşmeleri Yapılır, Ailenin Çocuğunun Eğitimine Olan Desteği Artırılır.				Her Çocuk Okuduğunu Anlar.
		Eğitim Sisteminin Çok Kültürlü Sınıfları Destekleyici Yapıda Olmaması!	Dominant grup: Dışlama davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	Sosyal Etkinlikler Artırılarak Çocuklarda Etkileşim Artırılır. Göçmen Çocuklar Sınıflarda Derse Katılım İçin Cesaretlendirilir.				Her Çocuk Akıcı Şekilde Konuşur.
		İlgisiz Göçmen Ailelerin Dil Gelişimine Etkisi!	Dominant grup: Dışlama davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	Öğretmenlere İhtiyaç Duyduğu Eğitim Materyalleri Sağlanır.				Her Çocuk Aktif Dinler.
UYUM	TÜKENMİŞ ÖĞRETMENLERİN OLUMSUZ TUTUMLARININ UYUM SÜRECİNİ OLUMSUZ ETKİLEMESİ	Yeterli Hizmet İçi Eğitim Alamayan Öğretmenlerde Farkındalık Yok. Çok Kültürlü Sınıflarda Öğretmen Nasıl Çalışacağını Bilmiyor.	Dominant grup: Dışlama ve Eritme Potası (Melting Point) davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	KISMEN (Müdür Yardımcılarına)	Öğretmenlere Farkındalık ve Çok Kültürlülük Eğitimleri Verilir. Eğitim Müfredatları Çok Kültürlü Sınıflarda Eğitime Uygun Olarak Hazırlanır ve Uygulanır	Mezzo, Makro	Okul Yönetimi	MEB, Üniversiteler ve STK'lar	Çok Kültürlü Sınıflarda Öğretmen Tüm Çocuklarla Etkili İletişim Sağlar.
		Öğretmenlerin Eğitim Sisteminin Getirdiği Ağır İş Yükü	Dominant grup: Dışlama davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	Öğretmenlerin Eğitim Sistemindeki Rollerini Açıkça Belirlenir. Ağır Eğitim Müfredatı Yüklenmez.	Makro	Okul Yönetimi	MEB	Öğretmenler Doğru Eğitim Müfredatını Uygular
UYUM	OKULLARDA AKRAN ZORBALIĞININ UYUM SÜRECİNİ OLUMSUZ ETKİLEMESİ	Çocuğun Ailede Şiddet Öğrenmesi	Dominant grup: Dışlama davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	Aile ile Görüşme Yapılarak Şiddet Üzerinde Çalışmalar Yapılır. Gerektiğinde Çocuk Koruma Sistemi Aktif Edilir. Okul Akran Zorbaliğının Önlenmesinde Harekete Geçirilir.	Makro, Mezzo, Mikro	Sosyal Hizmet Uzmanı	ReHber Öğretmen	Okullarda Akranlar Arası Olumlu İlişkiler Gelişmiştir
		Öğretmenlerin Şiddeti Normalleştirilmesi	Dominant grup: Dışlama davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	KISMEN (Bazı öğretmenler empati becerisi geliştirme çabası var. Drama etkinlikleri yapılıyor)	Öğretmenlere Akran Zorbaliği Nedir? Nasıl Önlenir? Konularında Farkındalık ve Biliçlendirme Eğitimleri Verilir. Çocuklarla Akran Zorbaliği ve Şiddet Konularında Grup Çalışması Yapılır.			Çocuk Sağlığı Uzmanları	Okullarda Şiddet Olayları Görülmez
		Akran Zorbaliğinin Okul Devam Sorununa Neden Olması	Dominant grup: Dışlama davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	Akran Çatışmasının Olduğu Ortamlarda Çocuk Arasında Olumlu Tutum Gelişmesi İçin Akranlardan Destek Alınır. Akran Arabuluculuğu Yöntemi Kullanılır. Çocuklarla Ofke Kontrolü Grup Çalışmaları Yapılır. Çocukların Akranlarını Anlama ve Empati Yapma Becerisini Geliştirmek İçin Çalışmalar Yapılır			Akranlar	Okullarda Gruplaşmalar ve Öteleştirmeler Olmaz
UYUM	PSİKOLOJİK VEYA DAVRANIŞ SORUNLARININ UYUM SÜRECİNE ETKİSİ	Çocuklarda Görülen Psikolojik Sorunlar: Depresyon Davranışlar, Travma Sonrası Stres Bozukluğu, Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite, Anti-Sosyal Davranışlar, Saldırganlık, Suça Dönük Dürtüsel Davranışlar, Sorumsuzluk ve Pısmanlık, Düşük Benlik Saygısı, Akademik Başarısızlıktan Kaynaklanan Duyusal Sorunlar	Dominant grup: Dışlama, Ayrımcılık, Irkçılık davranışı Azınlık grup: Ayrışma, Marjinalleşme davranışı	YOK	Çocuklara Biyo-Psiko-Sosyal Destek Verilmesi İçin Aracı Olunur. Bu Desteğin Verilmesinin Sağlanması. Terapötik Çalışmalarla Çocuklar Desteklenir. Çocuk Ruh Sağlığını Destekleyici Sosyal Etkinlikler, Sportif Uygulamalar Düzenlenir.	Mikro	Sosyal Hizmet Uzmanı, Öğretmenler	Çocuk Sağlığı Uzmanları, Çocuk Gelişimcileri, Aile	Çocukta Okul Korkusu Kalmaz. Psikolojik Sorunlar Geçer.
		Çocuklarda Görülen Davranış Bozuklukları: Saldırganlık, Hırçnılık, İnatçılık, Karşı Gelme, Küfürlü Konuşma, Sınırlılık, Yalan Söyleme, Yeme Bozukluğu, Saç Koparma, Tırnak Yeme	Dominant grup: Dışlama, Ayrımcılık, Irkçılık davranışı Azınlık grup: Ayrışma, Marjinalleşme davranışı	YOK	Her Çocuğun Sağlıklı Beslenebilmesi İçin MEB okullarda Ücretsiz Yemek Hizmeti Verilir. İhtiyaç Durumlarında Çocuklara Uzman Desteğinin Sağlanması İçin Yönelendirme Yapılır.	Mezzo, Mikro	Öğretmenler, Rehber Öğretmen, SHU	Çocuk Sağlığı Uzmanları, Çocuk Gelişimcileri, Aile	Çocukta Benlik Saygısı ve Akademik Başarı Gelişir. Davranış Bozuklukları Düzeldir
UYUM	KARŞILIKLI GÜVENİSİZLİĞİN UYUMSUZLUĞA NEDEN OLMASI VE İRKÇILIK SORUNU (TOPLUMSAL DIŞLANMA)	Çok eşlilik, Çocuk Yaşta Evlendirilmiş Çocuklar ve Kültürel İnançlardan Kaynaklı Kız Çocuklarına Karşı Bakış Açısından Dolaylı Taciz veya Sapıkça Davranışlar Sergilenmesi Düşüncesi ve Yerelde Yaşanmış Olumsuz Olaylar	Dominant grup: Dışlama, Ayrımcılık, Irkçılık davranışı Azınlık grup: Ayrışma, Marjinalleşme davranışı	YOK	Toplumda Karşılıklı Güven Ortamının Oluşabilmesi Ailelerle Görüşmeler Yapılır. Bilgilendirme ve Danışmanlık Hizmetleri Verilir. Taciz ve Şiddet Olaylarının Önlenmesi İçin Hak Temelli Sosyal Hizmet Uygulamaları: Savunuculuk, Güçlendirme Rollerini Hayata Geçirilir.	Mezzo	Sosyal Hizmet Uzmanı, Rehber Öğretmen	Okul Yönetimi, Okul Aile Birliği	Çocuk-Aile-Okul Bağlı Güçlenir
		Yardımlar Sadece Göçmenlere Yapılıyor Düşüncesi	Dominant grup: Dışlama, Ayrımcılık, Irkçılık davranışı Azınlık grup: Ayrışma, Marjinalleşme davranışı	KISMEN (Bazı okullar yardımı tüm okula geneline çevirmiş)	Eğitim Yardımları Tüm Çocukları Kapsayacak Şekilde Verilir.	Makro	MEB	Okul Yönetimi	Çocuk-Aile-Okul Bağlı Güçlenir
		Okullarda Akran Zorbaliği Aileler Arasında Olumsuz Tutum Gelişmesini Sağlıyor	Dominant grup: Dışlama, Ayrımcılık, Irkçılık davranışı Azınlık grup: Ayrışma, Marjinalleşme davranışı	YOK	Akran Zorbaliği Üzerinde Sosyal Hizmet Müdahaleleri Geliştirilir. Ailelerin Desteği Alınır.	Mezzo, Mikro	Sosyal Hizmet Uzmanı	Okul Yönetimi	Çocuk-Aile-Okul Bağlı Güçlenir
UYUM	SURIYELİ AİLELERİN EĞİTİMİ BİR ZULÜM OLARAK GÖRME Sİ	Suriyeli Velilerin Eğitim ve Sosyoekonomik Düzeylerinin Düşük Oluşu İçin Eğitime Karşı Hiçbir İliği ve Alakaları Yok	Dominant grup: Eritme Potası (Melting Point) davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	YOK	Aile Ziyaretleri ve Aile Görüşmeleri Yapılarak Aileye Destek Verilir	Mezzo, Mikro	Sosyal Hizmet Uzmanı, Rehber Öğretmen	Okul Yönetimi	Çocuk-Aile-Okul Bağlı Güçlenir
		Sadece Yardım Parası Kesilmesinin Diye Çocukları Okula Gönderiyorlar	Dominant grup: Eritme Potası (Melting Point) davranışı Azınlık grup: Ayrışma davranışı	VAR	Ailelere Yardım Paraları Verilmeye Devam Edilir.	Makro	MEB	Okul Yönetimi	

***Çizelge 16: Araştırma Bulgularında Tespit Edilen Sorunları Çözmeye Yönelik Örnek Okul Sosyal Hizmet Modeli Özet Çizelgesi***

Yukarıdaki özet çizelgelerde araştırmanın bulguları doğrultusunda Berry'nin uyum teorisi çerçevesinde göçmen çocukların kültürleşme sürecinde okullaşması, okula uyum durumları ve mevcut yapıda uyum sağlamaya yönelik okullarda strateji geliştirilip geliştirilmediğine bakılmıştır.

Suriyeli göçmen çocukların ilk olarak okullaşma durumları incelendiğinde okula devamsızlık ve okul terki sorunu ilk dikkat çeken konu olmuştur. Okul devamsızlığı ve terkinin nedenlerine bakıldığında çocukların okula karşı ön yargı oluşturmaları, çocuk işçiliğinin azımsanmayacak kadar yüksek olması, çocukların çocuk yaşta zorla evlendirilmesi, ekonomik sorunların okullaşmaya olan olumsuz etkileri en çok üzerinde durulan sorunlar olmuştur. Bu sorunlara karşı azınlık ve dominant grup davranış stratejileri Berry'nin uyum teorisine göre analiz edildiğinde dominant gruplarda ayrımcılık, azınlık gruplarda ise ayrışma davranışları sergilendiği görülmüştür. Bu tespit edilen sorunların çoğu ile ilgili okullarda bir strateji bulunmamaktadır. Sadece ekonomik sorunları çözmeye yönelik sosyal yardımların varlığı kısmen olumlu bir strateji olarak belki değerlendirilebilir, ama okul devamsızlığı ve okul terkini çözmeye yönelik bir strateji görülmemektedir. Diğer yandan göçmen çocukların okullaşmasının nitel ve nicel durumu analiz edilmiştir. Okullarda uzman personel eksikliği ve okulların fiziki yetersizlikleri nicel, eğitim kalitesi ve akademik başarısızlıkların da nitel olarak ideal eğitim ortamının olması gerekenin çok altında olduğu görülmüştür. Yine bu durum değerlendirildiğinde sadece akademik destek amaçlı halk eğitim merkezlerinde kurslar verilmesi dışında herhangi bir strateji tespit edilmemiştir. Burada da yine Berry'nin uyum teorisine göre azınlık grup yani göçmen çocuklar ve aileleri ayrışma davranışı sergilerken dominant grup yani yerel baskın kültüre ait toplumun ayrımcılık davranışı sergilediği görülmektedir. Okul(lu)laşma teması incelenirken sadece GEM'lerin kapatılıp geç de olsa göçmen çocukların devlet okullarında eğitim görebilmesinin önünün açılması olumlu görülen makro düzeyde tek strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu strateji ile de dominant grubun eritme potası (melting point) davranışı sergilediği, azınlık grubun ise eğitim



sistemine dahil olarak entegre olma çabası görülmektedir. Özetle görüleceği üzere okullaşma ile ilgili durumların neredeyse tamamında bir strateji bulunmamaktadır.

Yukarıdaki çizelgenin ikinci bölümünde ise okullaşması sağlanmış çocukların eğitim sürecine uyum durumları incelenmiştir. Uyum sürecinde karşımıza ilk olarak dil sorununun hala devam ettiği görülmektedir. Bunun da nedenleri arasında öğretmenlerin yanlış tutumları, yanlış eğitim yöntemleri, göçmenlerin gettolaşarak belirli bölgelerde toplanması, eğitim sisteminin çok kültürlü sınıfları destekleyici yapıda olmaması ve göçmen ailelerin ilgisizliği dikkat çekmektedir. Okullarda kısmen öğretmen çabaları görülse de yine burada da kurumsal bir strateji görülmemektedir. Bunun sonucunda da azınlık grubu oluşturan göçmen çocuklar ayrışma, dominant grubu oluşturan yerli çocuklarda ise ayrımcılık davranışları devam etmektedir.

Diğer yandan uyum sürecinde karşımıza çıkan diğer önemli sorunlar sırasıyla öğretmenlerin tükenmesi ve göçmen çocuklara karşı olumsuz tutum geliştirmesi, okullarda akran zorbalığının uyum sürecini olumsuz etkilemesi, göçmen çocuklarda görülen psikolojik ve davranış sorunlarının uyum sürecini zorlaştırması, toplumda ırkçılığa varan dışlayıcı davranış durumları ve göçmen ailelerin eğitimi bir eziyet olarak görmesi bu araştırmada dikkat çekmiştir. Bu sorunlar detaylı olarak incelendiğinde yine makro, mezo ve mikro düzeyde herhangi bir strateji görülmemektedir. Bu da bize Türkiye’de kapsamlı bir entegrasyon politikasının, eğitim politikasının olmadığını göstermektedir.

Durum böyle olunca yukarıdaki sorunların çözümü, okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecinde stratejilerin geliştirilerek, sistematikleştirilerek, kurumsal bir yapı alması için makro bir stratejiye, yani okullarda bir okul sosyal hizmet birimine ihtiyaç vardır.

Bu nedenle yukarıda tespit edilen sorunlara karşı nasıl bir okul sosyal hizmet müdahalesi olabilir sorusu sorulmuş, her bir sorunun karşısına müdahalenin ne olabileceği yazılmıştır. Türkiye için gerekli olan okul sosyal hizmet modelinin mevcut dağınık stratejilerin devamı veya geliştirilmesi, olmayan stratejilerin ve sosyal hizmet müdahalelerinin oluşturulması için hem araştırma bulguları hem de dünyadaki okul sosyal hizmet modellerinde kullanılan

müdahale örnekleri göz önünde bulundurularak aşağıda makro-mezzo ve mikro sosyal hizmet müdahaleleri verilmiştir.

#### 4.5.1. Makro-Mezzo-Mikro Müdahaleler

##### *Mikro-Mezzo Düzey (Öğrenci)*

- Okula gitmeyen Türk veya göçmen çocukların okul sosyal hizmet uzmanları tarafından tespit edilerek okula kaydettirilmesi,
- Yeni okula başlayan çocuklar için oryantasyon ve okula uyum çalışmaları yapılması,
- Göçmen ve Türk çocuklar birbirleri hakkındaki ön yargılarının kırılması için kaynaştırma faaliyetleri yapılması,
- Bu öğrencilerin devamsızlık takiplerinin yapılması,
- Okula gitmeyen veya devam problemi yaşayan çocukların eğitime katılımları önündeki engeller (çalıştırılma, evlendirilme gibi.) tespit edilmesi ve bu engellerin kaldırılması için mesleki müdahaleler yapılması,
- Türk ve göçmen öğrencilerin birbirlerine karşı gösterdikleri olumsuz tutum ve davranışları ortadan kaldırmak için grup çalışması, farkındalık çalışmaları ve sosyal faaliyetler gibi çalışmalar yapılması,
- Akran zorbalığı ve okuldaki diğer şiddet türleri ile çalışılması,
- Göçmen ve Türk öğrenciler arasında sosyal uyumu sağlamaya yönelik çalışmalar yapılması,
- Göçmen öğrencilerin ana dilinde sorunlarını ifade edebilecekleri bir mekanizmanın inşa edilmesi,
- Çocukların kendilerine güven duymaları sağlanması ve yetersizlikten dolayı suçlu olmadıklarının fark ettirilmesi,
- Çocukların duygularının etiketlenmeden kabul edilmesi,
- Gelecekle ilgili pozitif yönleri görmelerine yardımcı olunması,

- Göçmen ve Türk arasında güven ortamı oluşmasının gerçekleştirilmesi ve çocuklarla birebir ve grup görüşmeleri yapılması,
- Çocuklara, okul sosyal hizmet biriminin ihtiyaç duydukları her an başvurabilecekleri bir destek mekanizması olduğunun hissettirilmesi,
- Bireysel Eğitim Planlama Toplantılarının yanı sıra özel eğitim değerlendirme toplantılarına katılması,
- Çocuğun okuldaki uyumunu etkileyen yaşam koşullarındaki sorunlarla çalışması (ev, okul ve toplum),
- Engelli bir çocuğun sosyal veya gelişimsel öyküsünün hazırlanması,
- Danışmanlık hizmetleri (grup, birey veya aile),
- Olumlu davranışsal müdahale stratejileri geliştirmeye yardımcı olması,
- Kriz müdahalesi sağlamaı,
- Akademik başarıyı artırmak için müdahale stratejileri geliştirmesi,
- Öfke yönetimi ve çatışma çözümüne yardımcı olması,
- Çocuğun uygun sosyal etkileşim becerilerini geliştirmesine yardımcı olması,
- Çocuğa kendini ve başkalarını anlama ve kabul etmede yardımcı olması,
- İstisnai çocuklar için çocuklara yönelik eğitim programlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına yardımcı olması,
- Devam endişeleri olan veya işçi olarak çalıştırılan öğrenciler için alternatif programlar geliştirmesi,
- Çocuk ihmal ve istismarlarının belirlenerek raporlanması,
- Öğrencilerin özel eğitim için uygunluğun belirlenmesine yardımcı olunması, özel eğitime yönlendirilen öğrencilerin sosyal/gelişimsel değerlendirmelerinin yapılması,

- Geçişler ve diğer yüksek stresli durumlarda öğrencilere yardımcı olmak için kısa süreli bireysel veya grup danışmanlığı sağlanması,
- Öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal işlevlerini geliştirmelerine yardımcı olunması,
- Sosyal beceriler, öfke yönetimi, stres azaltma veya diğer benzer eğitimleri öğrencilere sağlaması,
- Kendi öğrenmelerini veya başkalarının öğrenme yeteneklerini engelleyen sosyal/duygusal/davranışsal öğrenci sorunlarını tespit edip müdahale planlarının yapılması ve uygulanması,
- Sosyal/duygusal/davranışsal deneyimler yaşayan öğrencilere kısa süreli bireysel ve grup danışmanlığı sağlaması,
- Okul başarısızlığı riski altında olan ve/veya okul ortamında sosyal/duygusal/davranışsal sorunlar gösteren öğrencilere okul sosyal hizmeti hizmetlerin sağlanması,
- Özel eğitimin desteklenmesinde ilgili bir hizmet olarak doğrudan ve dolaylı okul sosyal hizmet hizmetleri sunulması,

*Mezzo Düzey (okul, aile, öğretmen)*

Okul

- Okullarda oluşturulacak okul sosyal hizmeti biriminin farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilir olması,
- Birimin çok kültürlü ve çok dilli bir yapıda olması,
- Bu birimde göçmen öğrencinin yaşadığı sorunları ana dilinde ifade edebilmesi ve yaşadığı sorunun sahip olduğu sosyo-kültürel özellikler çerçevesinde değerlendirilmesi,
- Çokkültürlü eğitimin nasıl verileceği hakkında öğretmen/idarecilere destek olunması,
- Okul iç hukuku ve okul politikası ile ilgili danışmanlık sağlaması,

*Mezzo Düzey (okul, aile, öğretmen)*

Aile

- Suriyeli çocukların ailelerinin okulla ve toplumla iletişiminin güçlendirilmesi,
- Suriyeli çocukların ailelerini eğitim süreci içerisine katabilmek için düzenli aralıklarla sosyal incelemeler yapılması,
- Ev ve okul arasındaki açık iletişim hattını koruması, ev ziyaretleri yapılması ve okul-aile iş birliği sağlanması,
- Okul sosyal hizmet uzmanları okul ve göçmen aile arasında “köprü” görevi üstlenmesi,
- Okul sosyal hizmet uzmanları “eğiticilik” rolleri ile göçmen aileleri ve öğrencileri Türk eğitim sistemi hakkında ve kendi mesleki görevleri hakkında bilgilendirmesi,
- Okul sosyal hizmet uzmanları “aracılık” rolleri gereği, göçmen ailelerin güçlendirilmesi için okul dışındaki kurum ve kişilerle çalışması,
- Ailelerin sorun ve endişelerini okul yetkilileri ile görüşmeleri için yönlendirilmesi,
- Göçmen öğrencilerin ailelerine yönelik bilgilendirici seminerler verilmesi,
- Ailelerin, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olması,
- Ailelere, çocukları ile ilgili düzenli bir şekilde bilgi verilmesinin sağlanması,
- Okul sisteminin üyesi olabilmek için ailelerin desteklenmesi,
- Çocuklara evde destek olunması için ailelerinin teşvik edilmesi,
- Göçmen ve Türk ailelerin eğitim, kermes, seminer vb. etkinlikler düzenlenerek bir araya getirilmesi ve aralarındaki iletişimin sağlanması,
- Çocuklarının okula uyumunda desteklerini kolaylaştırmak için ebeveynlerle birlikte çalışması,

- Çocuğun okulda ve toplumda daha etkili bir şekilde çalışmasını sağlamak için aile stresini hafifletmesi,
- Özel ihtiyaçları olan öğrencilere sunulan programlara erişmeleri için velilere yardımcı olması,
- Ebeveynlere okul ve toplum kaynaklarına erişmede ve bunları kullanmada yardımcı olması,
- Birden fazla kaynağa ihtiyaç duyan öğrenciler ve aileler için vaka yönetimi sağlaması,
- Ailelere, çocuklarının eğitimsel engelini anlamalarına ve donanımlarını sağlamalarına yardımcı olmak için bilgi ve yardım sağlaması,
- Çocuklarının eğitimsel ve/veya davranışsal ilerlemesini desteklemek için gerekli araçlarla Ebeveyn eğitimi sağlaması ve gerektiğinde aileyi desteklemesi,
- İl veya ilçe bünyesinde mevcut olan özel eğitim hizmetlerine yönlendirmesi, yönlendirme/değerlendirme süreci hakkında velilere bilgi sağlaması, özel eğitimle ilgili hakları konusunda danışmanlık yapması,
- Kendi öğrenmelerine veya başkalarının öğrenme yeteneklerine müdahale eden çocukların ailelere bilgi verilmesi ve yardımcı olunması,
- Gerektiğinde uzun süreli veya yoğun danışmanlık hizmetlerine verilmesi,
- Topluluk içinde mevcut olan hizmetler hakkında öğrencilere ve velilere bilgi sağlaması,

*Mezzo Düzey (okul, aile, öğretmen)*

### Öğretmen

- Okul sosyal hizmet uzmanları göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümü için okullarda çalışan öğretmen, idareci, psikolojik danışman gibi meslek elemanları ile ekip çalışması yapması,
- Göçmen çocukların eğitiminde öğretmenlere büyük bir görev yüklendiğinden öğretmenleri güçlendirecek çalışmalar yapılması,

- Öğrencilerin yaşadıkları mahalle koşulları (yaşam alanı) hakkında öğretmenlere danışmanlık yapılması,
- Farklı kültürden insanlara karşı nasıl yaklaşılması gerektiği öğretmenlere ve idarecilere öğretilerek farkındalık eğitimlerinin verilmesi,
- Öğrencinin performansını ve davranışını etkileyen faktörleri (kültürel, toplumsal, ekonomik, ailevi, sağlık vb.) daha iyi anlamak için personele gerekli bilgileri sağlaması,
- Akıl sağlığı sorunları olan öğrencilerin değerlendirilmesi,
- Personel hizmet içi eğitim programları geliştirmesi,
- Davranış yönetimi konusunda öğretmenlere yardımcı olması,
- Personele doğrudan destek sağlaması,
- Sosyal becerilerin tasarlanması ve uygulanmasında, öfke yönetiminde özel eğitim personeli ile iş birliği içinde çalışması,
- Okul personeline, engelli öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak için müdahaleler geliştirme ve uygulamada yardımcı olması,
- Sorunu çözmek için davranış yönetimi planlarını geliştirmede ve uygulamada öğretmenlere ve velilere yardımcı olunması,
- Öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimi hakkında personel, yönetim ve velilerle iletişim kurulması,
- Değişen gelişmeleri, trendleri, öğretim ve eğitim teknolojilerini yakından takip edilmesi ve uygulamaya alınması,

*Mikro-Mezzo ve Makro Düzey (öğrenci ve toplum)*

- Risk altındaki öğrencileri ve ailelerini savunması,
- Çocuk hakları konusunda toplumda farkındalık çalışmaları yapılması,
- Toplum kuruluşlarına öğrenci veya ailelerin yönlendirilmesi, eğer öğrenciler birden fazla kuruluşa katılıyorsa takiplerinin yapılması,

- Öğrenci ve ailenin risk altında olduğu durumlarda onların ihtiyaçlarının daha iyi karşılanabilmesi ve gerekli kaynakların tanımlanabilmesi için daha büyük topluluklarla çalışılması,
- Kültüre duyarlı bir yaklaşım sergilenmesi,
- Göçmen çocuklarla çalışan sivil toplum kuruluşları ile okulların iş birliği içerisinde çalışılmasını sağlaması,
- Farklılıklar hakkında Türk ve göçmen öğrencileri ve ailelerini bilgilendirerek farklılıklara saygı duyulması için çalışmalar yapılması,
- Sosyal dışlanma, akran zorbalığı, istismar, uyum sorunları, ekonomik yetersizlikler, bağımlılık, okul terki, akademik başarısızlık, suça sürüklenme, şiddet gibi birçok farklı sorunların çözümünde diğer meslek uzmanlarıyla, sivil toplum örgütleriyle, bu sorunların temelini çalışan akademisyenlerle konsültasyon oluşturulması,
- Eğitim ve öğretimde aksa olmaması, yaşanan sorunların çözülmesi, özellikle dezavantajlı gruptakilerin korunması, öğrenci (göçmen ve Türk)-aile öğretmen/ idareci arasındaki iletişimin sağlam temellere oturtulması, güven iklimi yaratılması ve ihtiyaç duyanlara destek teşkil etmesi,
- Verilen hizmetin sadece okulla sınırlı kalmayarak okul dışında verilmesi,
- Ölüm, ayrılma ve göç vb. çeşitli yaşamsal olaylar ile ilgili çocukların ve ailelerin bilinçlendirilmesi ve başa çıkma yöntemleriyle ilgili bilgi sahibi olmalarının sağlanması,
- Kaynaklara ve diğer hizmetlere ihtiyaç sahiplerinin ulaşımının sağlanması,
- Çocuğun eğitim programında olabildiğince etkili bir şekilde öğrenmesini sağlamak için aile, okul ve toplum kaynaklarını harekete geçirmesi,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için topluluk kaynaklarını elde etmek ve koordine etmesi,



- Okul bölgelerinin sosyal ve zihinsel sağlık kurumlarından yeterli desteği almasına yardımcı olması,
- Öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni ve geliştirilmiş toplum/okul hizmetini savunması,
- Sistemin her çocuğun ihtiyaçlarına etkin bir şekilde yanıt vermesine yardımcı olması,
- Diğer toplum sosyal hizmet birimleriyle, ruh sağlığı ve diğer toplum sağlayıcılarıyla istişarelerde bulunur ve iş birliği yapılması,
- Risk değerlendirmeleri yapılması,
- Kriz durumunun ele alınmasında ev, okul ve toplum kaynaklarını koordine edilmesi,
- Gerektiğinde takip hizmetlerini koordine edilmesi,
- Hizmetlere erişmek, bunları harekete geçirmek ve koordine etmek için ev, okul ve toplum sağlayıcıları arasında bir bağlantı görevi görülmesi,
- Eğitim oturumlarına, konferanslara, seminerlere, bölüm ve bölge toplantılarına katılması,
- Gerektiğinde bölge komitelerinde, görev güçlerinde, çalışma gruplarında vb. görev yapılması.

Yukarıda okul sosyal hizmet müdahale örnekleri verilmiştir. Bunlar okullardaki ihtiyaç durumlarına göre geliştirilebilir. Yukarıdaki bulgular, bulguların analizi ve bu analiz üzerinden “nasıl bir okul sosyal hizmet düşünülebilir”i bir model haline getirebilmek için okullarda birer Okul Sosyal Hizmet Birimi kurulması gerektiği düşünülmektedir.

Aşağıda Okul Sosyal Hizmet Birimi'nin yapılandırılması, birim çalışanlarının görevleri, birimi oluşturmak için kullanılacak yasal mevzuat ve birimin teorik temeli hakkında özet bilgiler verilecektir.

Öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Merkez Teşkilatında “Okul Sosyal Hizmet Daire Başkanlığı” ile tüm Taşra teşkilatlanmasında Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı “Okul Sosyal Hizmet Şubesi”nin açılması gerekmektedir. Bu yapılanma Okul Sosyal Hizmetinin mevzuatının, personel istihdamının, verilen hizmetlerin ve tüm uygulamaların plan,

uygulama ve denetim mekanizmasından sorumlu olmalıdır. Her okulda bir “Okul Sosyal Hizmet Birimi” (OSHB) kurulmalıdır.

<b>OKUL SOSYAL HİZMET BİRİMİ (OSHB)</b>		
<b>BİRİM ÇALIŞANLARI</b>	<b>MEVZUAT</b>	
Sosyal Hizmet Uzmanı	MEB Okul Sosyal Hizmet Birimi Yönetmeliği	
Psikolojik Rehberlik Danışmanı & Okul Psikoloğu	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı	
Sınıf Öğretmenleri		
Okul İdarecileri		
Okul Sağlık Personeli ve Okul Aile Birliği		
<b>KOORDİNELİ ÇALIŞILAN DİĞER BİRİMLER</b>	<b>TEORİK TEMEL</b>	
İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri	Ekolojik Yaklaşım, Uyum Teorisi	
İlçe Sosyal Hizmetler Müdürlükleri		
Rehberlik Araştırma Merkezleri		
Toplum Sağlığı Merkezleri	<b>VERİLEN HİZMETLER</b>	
Aile Sağlığı Merkezleri	Çocuklara Yönelik Hizmetler	Mikro ve Mezzo Düzey
Sivil Toplum Kuruluşları	Ailelere Yönelik Hizmetler	Mikro ve Mezzo Düzey
Üniversiteler	Okul Çalışanlarına Yönelik Hizmetler	Mezzo Düzey
	Topluma Yönelik Hizmetler	Makro Düzey
<b>Çizelge 17: Okul Sosyal Hizmet Birimi</b>		
<u>MEB bünyesinde kurulacak Okul Sosyal Hizmeti Dairesi ' bağlı olarak tüm okullarda birer Okul Sosyal Hizmet Birimi kurulacaktır.</u>		

## 4.5.2. Okul Sosyal Hizmet Birimi Görevlileri

### 4.5.2.1. Psikolojik Danışman

Okul sosyal hizmet biriminin bir üyesi olan Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmen öğrenciyi akademik olarak destekleyen ve öğrencinin okul başarısını artırmaya yönelik rehberlik eden uzman kişidir. Diğer bir deyişle öğrencilere çalışma programları hazırlayan, öğrencilerin yeteneklerine göre kariyer planlamalarına rehberlik eden OSHB ekip üyesidir. Bu ekip üyesinin üç temel rolü vardır. Bunlar psikolojik danışma, koordinasyon ve konsültasyondur. Sınıflarda öğrencilere çeşitli yeterlilikler kazandırmak için psikolojik danışmanlar etkinlikler hazırlar. Buna bir tür eğitsel danışmanlık da denebilir (Ercan, 2018; Yayıcı, 2012; Çam, 2009; Özgüven, 2007; Güven, 2004; Yeşilyaprak, 2002).

“Bireyin yetenek, ilgi, ihtiyaç, değer, kişilik özellikleri, imkân ve koşullarıyla uyumlu eğitsel kararlar alması; eğitime ilişkin olumlu tutum geliştirmesi ve hayat boyu öğrenme sürecinde bireyin gelişimine destek olunması amacıyla bireye ve ailesine sunulan hizmet” sunarlar (Resmi Gazete, 2017).

Mesleki danışmanlık yapan rehber öğretmen öğrencinin kendisini ve meslekleri tanımasını; ilgi, değer, yetenek, kişilik özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda mesleğe yönelik seçimler yapmasını; mesleğe hazırlanmasını, başlamasını, mesleğini sürdürmesini ve kendini hayat boyu öğrenme sürecinde geliştirmesini sağlamak için danışmanlık yapar (Resmi Gazete 2017). İlgili kişilerle öğrenci ihtiyaçlarına yönelik konsültasyon yapar (Ercan, 2018; Yayıcı, 2012; Çam, 2009; Özgüven, 2007; Güven, 2004; Yeşilyaprak, 2002).

### 4.5.2.2. Okul Psikoloğu

Okul sosyal hizmet biriminin bir diğer üyesi okul psikoloğudur. Çocukların öğrenme güçlüğü ve psikolojik sorunları üzerinde çalışırlar. En az yüksek lisans mezunu olan (Openshaw, 2008) okul psikoloğu okul sosyal hizmet birimi içinde çalışmalarda uygulamacı, eğitimci ve katılımcı olarak görev alır. Öğrencilerle bireysel ve grup terapileri yapmak, çocuk-aile-öğretmen arası ilişkilerde konsültasyon okul psikoloğunun başlıca görevleridir (Ercan, 2018).

#### **4.5.2.3. Okul Sağlık Personeli**

“Öğrencilerin ve okul personelinin sağlığının değerlendirmesi ve geliştirilmesi; sağlıklı okul yaşamının sağlanması ve sürdürülmesi, öğrencilere, ailelere ve topluma sağlık eğitiminin verilebilmesi için çalışmalar yapan görevlilerden oluşmaktadır” (Hezer, 2018, s. 20).

#### **4.5.2.4.Öğretmenler**

Okul sisteminde öğrencilerle sürekli iletişim halinde olan öğretmenler okul sosyal hizmet biriminin önemli üyelerindedir. Çocukları gözlemleyip davranışlarındaki değişimleri fark etme veya çocukların mevcut sorunlarını öğrenme hususunda birincil ve en önemli kaynak öğretmenlerdir. Öğretmenler ile okul sosyal hizmet uzmanları ne kadar iyi iletişim halinde olurlarsa ve ekip olarak hareket ederlerse çocuğu fark edip müdahalede bulunma hızı ve etkililiği o kadar iyi olacaktır. Diğer bir deyişle çocukla ilk temas eden ve en sık temas halinde bulunan öğretmenleri okul sosyal birimleri ile iş birliği içerisinde çalışmalarını çocuklarla ilgili fark ettikleri tüm değişkenleri hızlı bir biçimde sosyal birime rapor etmeleri çocukların yaşadıkları veya yaşamaları muhtemel birçok sorunun erken tespiti ve hızlı bir müdahale konusunda oldukça yardımcı olacaktır. Bu nedenle, öğretmenler ile okullarda görevlendirilecek sosyal hizmet uzmanları birbirinden bağımsız düşünülmemeli, uzmanların ve öğretmenlerin karşılıklı kuracakları iletişimin niteliğinin oldukça önemli olduğu bilinmelidir (Aktan, 2018).

#### **4.5.2.5. Okul Yöneticileri**

Okullarda yönetim, eğitim-öğretim, personel, öğrenci, beslenme, temizlik, koruma, bakım ve sosyal etkinliklerde sorumlu olan okul yöneticileri okuldaki eğitimin kalitesinin artması, okul sorunlarının çözümü ve planlı değişimin sağlanması için okul sosyal hizmet birimiyle koordineli olarak çalışırlar ve bu birimin önemli üyelerinden biridirler.

#### **4.5.3.6. Okul Aile Birliği**

Gönüllülük esasına dayanan ve okula ve öğrenciye hizmet etmeyi amaçlayan okul aile birliği, öğrenci-veli-okul ilişkilerinin güçlenmesinde, okul sosyal sorumluluk projelerinde okul sosyal hizmet birimine destek sağlar. Kaynakların öğrenci ve aileye ulaştırılmasında OSHB’de görev alır.

#### 4.5.2.7. Diğer Birimler

Okul sosyal hizmet birimi ihtiyaç duyulduğunda İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, İlçe Sosyal Hizmetler Müdürlükleri, Rehberlik Araştırma Merkezleri, Toplum Sağlığı Merkezleri, Aile Sağlığı Merkezleri, Sivil Toplum Kuruluşları ve Üniversiteler ile koordineli çalışır.

#### 4.5.2.8. Okul Sosyal Hizmet Uzmanı

Üniversitelerin Sosyal Hizmet bölümlerinden mezun olan ve okullarda çocukların-gençlerin ve ailelerinin biyolojik, ekonomik ve psiko-sosyal sorun ve ihtiyaçlarına yönelik olarak çalışmalar yürüten (Duman ve ark. 2014) sosyal hizmet uzmanları OSHB'nin başkanıdır.

*“Okul sosyal hizmeti veren sosyal hizmet uzmanları, öğrenciye hizmet veren ekibe ve okul sistemine kendi özgün bilgi ve becerisi ile katılırlar. Sosyal hizmet uzmanları, okulların amaçlarının yaşama geçirilmesinde önemli katkılar sunarlar. Bunlar yeterli ve güvenli eğitim-öğretim ortamı sağlamak, akademik başarıyı yükseltmek, okul terklerini önlemek, okula etkin davama sağlamak, akran zorbalığı ile baş etmek, madde bağımlılığı ile mücadele etmek gibi uzun bir liste oluşturmaktadır. Bu amaçların başarılmasında öğrenciler, okul yönetimi, öğretmenler, aile ve sosyal çevre (toplum) iş birliğinin sağlanmasının vaz geçilmez bir önemi bulunmaktadır” (Karataş ve ark., 2014, s. 78).*

#### 4.5.3. OSYB'deki Okul Sosyal Hizmeti Uzmanının Görevleri

Okul ortamında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının yürüttükleri mesleki görevler ve çalışmalar şu şekilde aktarılabilir:

1. *Öğrencinin Gereksinimlerini Değerlendirme:* Sosyal hizmet mesleğinin yöntem ve tekniklerini kullanarak ve gelişim dönemlerinin özelliklerini göz önüne alarak öğrencinin psiko-sosyal ve ekonomik yönlerden özel gereksinimlerini değerlendirir. Öğrencilerin öğrenmeleri, derslerini anlamaları, değerlendirebilmeleri ile ilgili okul başarısı üzerinde etkisi olan duygusal ve sosyal gereksinimleri ve sorunları mesleki görüşme teknikleri ile aracılıyla ele alınır ve değerlendirilir (Hare, 1988, s. 422; s. 452; Jonson-Reid ve diğ. 2004, s. 6; akt.; Duayan ve Özbesler, 2009, s. 23; akt: Duman, 2014, s. 16-17).

2. *Program Planlama ve Değerlendirme:* Ekip çalışması çerçevesinde, sosyal hizmet uzmanı okul ortamında okul personeline, öğrencilere ve ailelere yönelik hazırlanacak olan çeşitli eğitim programların planlanması, değerlendirilmesi ve uygulanması sürecine mesleki görüşleri ile katkı sağlayabilir. Biyo-psiko-sosyal açıdan gerekli olacak eğitici ve destekleyici programların yapılandırılması ve uygulanmasında aktif olarak görev alabilir (Hare, 1988, s. 418; akt. Duyan ve Özbesler, 2009, s. 23; akt: Duman, 2014, s.16-17).

3. *Direkt Hizmet Etme:* Okul ortamında öğrenciye yönelik direkt hizmetler sosyal hizmetin bir müdahale biçimidir (Chavkin 1985). Bu direkt uygulamalar, hem normal gelişimi hem de özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik müdahaleleri içerir. Uygun yöntem ve teknikleri kullanarak sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerini etkileyebilecek yaşam durumlarıyla çalışırlar. Bireysel veya sosyal grup çalışması yaparak öğrencilere doğrudan hizmet verirler. Okul ortamında ortaya çıkan sorunların çözümünde sistematik önleyici ve iyileştiren özellikleri olan programların oluşturulmasında ekip çalışmaları çerçevesinde mesleki olarak katkı sağlar (Barth, 1988, s. 462; Kurtz, 1988, s. 45; akt. Duyan ve Özbesler, 2009, s. 23; akt: Duman, 2014, s. 16-17).

4. *Savunuculuk:* Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencilerin kurallar, yasalar ve düzenlemeler çerçevesinde uyumlarına ve bunu doğrudan etkileyebilecek duygusal, sosyal, eğitimsel ve maddi ihtiyaçlarını savunan bir rol ile ele alıp maksimum düzeyde öğrencilerin uyumlarını sağlamak için mesleki çalışmalar yürütürler (Altshuler ve Kopels, 2003, s. 324; Duyan ve Diğ., 2008, s. 32; akt. Duyan ve Özbesler, 2009, s. 23; akt: Duman, 2014, s.16-17).

5. *Konsültasyon / Liyezon:* Okul sosyal hizmet uzmanı, eğitim sürecinde öğretmenler, okul yönetimi ve okul psikoloğu, okul hekimi, okul hemşiresi gibi diğer profesyonellerle karşılıklı bilgi alışverişi yaparak çalışır. Öğrencinin sorununu ve nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili mesleki görüşlerini ekip üyelerine aktarır ve toplumsal kurumlarla okul arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlamaya yönelik çalışmaları yürütür (Barth, 1988, s. 463; Kurtz, 1988, s. 54; akt. Duyan ve Özbesler, 2009, s. 23; akt: Duman, 2014, s.16-17).

6. *Koordinasyon ve İş birliği:* Okul sosyal hizmet uzmanları, ev, okul ve toplum arasında ilişkileri değerlendirerek iş birliği ve koordinasyonu sağlayarak hizmet verirler (Costin,

1982, s. 2; Hare, 1988, s. 422; Barth, 1988, s. 468). Etkili kaynak kullanımı için diğer kurumların kaynaklarından etkin biçimde yararlanılması ve diğer özel okullar ve kurumlarla pozitif ilişkilerin geliştirilmesi yönünde mesleki çalışmalar yapar (Kurtz, 1988, s. 54; akt. Duyan ve Özbesler, 2009, s. 23; akt: Duman, 2014, s.16-17).

*7. Yönetim / Organizasyon:* Okul sosyal hizmet uzmanı, sorumlulukların paylaşılması, vaka kayıtlarının ve dokümanların düzenlenmesi, zaman, kaynaklar, iş yükü gibi durumların organize edilmesi yönünde çalışmalarda bulunur (Duyan ve Özbesler 2009:24; akt: Duman, 2014, s. 16-17).

Ayrıca, Bolley (2015) “okullarda sosyal hizmet uzmanlarının sunduğu hizmetleri: okul yönetimi, öğretmenler, psikolojik danışman ve ailelerle konsültasyonda bulunma, öğrenciler için bireysel danışmanlık ve sosyal destek sağlama, öğrencilerle grup çalışmaları yapma, öğrenci aileleri için aile danışmanlığı ve sosyal destek sağlama, aile ve okul personelinin eğitimi (öğrencinin eğitimine katkı sunma yönünde), aile ve okul arasındaki olumlu ilişkileri geliştirme, topluluğu geliştirme yönünde çalışmalar yürütme, toplumsal kaynaklara yönlendirme, topluluğa ilişkin programlarla iş birliğinde bulunma ve öğrencilerin bireysel olarak gereksinim duyduğu hizmeti biçimlendirme” (Bolley, 2015, akt. Karataş ve ark. 2014, s. 79) olarak belirtilmektedir.

“Okul sosyal hizmet uzmanı çoklu sorunların etkisi altındaki çocukları öncelikli olarak ele almaktadır. Bu kapsamda okul sosyal hizmet uzmanı, okula uyum güçlüğü yaşayan, okul devamsızlığı olan, akademik başarısı düşük olan, gelişim sorunu yaşayan, okulda ya da sosyal yaşamında sosyal, duygusal ve davranışsal güçlükler yaşayan, bağımlılık sorunu bulunan, ihmal ve istismar mağduru, yoksul, ekonomik nedenlerle çalışmak zorunda bırakılan öğrencilerle sıklıkla çalışmaktadır. Bununla birlikte sosyal hizmet uzmanı yalnızca çeşitli sorunlar yaşayan öğrencilerle çalışmaz, bir bütün olarak eğitim ortamında olumlu iklim yaratmayı amaçlayan çalışmalar da yaparlar; bütün öğrencileri destekleyen ve gelişimlerine katkıda bulunan etkinlikler yürütürler” (Karataş ve ark. 2014, s. 79).

Okul sosyal hizmet uzmanının görevlerini özetlemek gerekirse:

“Sistem içerisinde çocuk, arkadaşlarıyla, ailesiyle, öğretmenleriyle, çevresiyle sorunlar yaşıyorsa; bu sorunların çözülmesi için mikro, mezo ya da makro düzeyde müdahaleler gerçekleştirmek sosyal hizmet uzmanının görevidir. Bu müdahaleleri rehber öğretmenler ve ders öğretmenlerinin katkılarıyla bir ekip çalışması anlayışıyla planlamak ve uygulamak, okul sosyal hizmetinin özünü teşkil eder” (Aktan, 2018, s. 281).

#### **4.5.4. Mevzuat**

Türkiye’de öncelikle okul sosyal hizmetinin meşru bir yere sahip olduğunu doğrulayan ideal bir mevzuat gerekmektedir. Ayrıca mesleki standartların oluşturulması ve kurumsallaşması, eğitim ve sertifikalandırma gerekmektedir. Temsil edilebilmeleri için bir meslek birliğine de ihtiyaç vardır.

Bu tez çalışması, Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin yasal mevzuatının başlangıç noktası olarak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nı kabul etmektedir. Okul Sosyal Hizmetinin yasal mevzuatının tamamlanması için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı katılımlarıyla çocuk hakları ve sosyal adalet temelli çocuğun yararını başat alan bir “Okul Sosyal Hizmet Birimi Yönetmeliği” oluşturulması gerekmektedir. Bu yönetmelik, okul sosyal hizmeti biriminin tanımını, birim çalışanları ve bunların görevlerini, verilecek hizmetler, personel istihdamı, bu birimlerin denetimi gibi konuları kapsayacaktır. Yönetmeliğin hazırlanmasında; sosyal hizmet uzmanlarının, akademisyenlerin, okul rehberlik çalışanları ve öğretmenlerin, sosyologların, psikologların, hukukçuların ve ilgili uzmanlardan oluşturulacak bir komisyonun yönetmeliğin hazırlanmasında görev alacak, bu yönetmelik çocuk-okul-veli-toplum sistemlerinin tamamını kapsayacak şekilde oluşturulacaktır. Ayrıca, OSYB’ler bağlı buldukları il veya ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde kurulacak Okul Sosyal Hizmeti Şubelerince Okul Sosyal Hizmet Birimi Yönetmeliği’ne göre denetleneceklerdir.

#### **4.5.5. Teorik Temel (Ekolojik Yaklaşım ve Uyum Teorisi)**

“Bütüncül bakış açısını destekleyen ekolojik perspektif, sistemlerin birbirleri ile olan bağlantılarına dayalı olarak ortaya çıkan ekolojik yapı, doğa süreçlerine benzer olarak insan



ilişkilerini açıklamakta kullanılmaktadır. Bu bağlamda bireyin çevresiyle olan etkileşimlerini geniş bir bakış açısıyla ele almak önemlidir” (Özkan ve Kılıç, 2014a; Özkan ve Kılıç, 2014b, akt. Karataş ve ark. 2014, s. 77).

Bu yaklaşım, denge ve uyumun sürdürülebilmesi için müdahaleler yapar, çocukların çevresiyle birlikte güçlendirilmeleri için çalışır. Çocukların çevreleriyle bağımlılıklarını, bağlarını ve ilişkilerine atfettikleri anlamı inceler. Çocukların uyum kapasitelerini artırıp, onların yaşam döngülerindeki zor olan geçişleri kolaylaştırmak için onlara ve çevrelerine müdahaleyi gerekli görür (Teater, 2015; Zastrow 2013).

Bu tez çalışmasında oluşturulan Okul Sosyal Hizmet Birim Modeli ekolojik bir perspektif üzerine kurulmuştur. “Çevresi içinde birey” argümanına dayanan bu yaklaşıma göre çocukların sosyal, kültürel ve fiziki çevreleri birbirlerini etkilemekte, değiştirip dönüştürmektedirler. Çocuklar çevreleri içinde değerlendirilmelidir, çünkü çocuk; ailesinden, akranlarından, öğretmenlerinden ve çevresindeki diğer insanlarla ilişki halinde olduğu tüm gruplardan hem etkilenmekte hem de onları etkilemektedirler.

Ekolojik yaklaşımı temel alan Türk Okul Sosyal Hizmet Modeli (OSHM)’nin amacı çocukların potansiyellerini açığa çıkararak olumlu yönde gelişmeleri için çevreleriyle ilişkilerini geliştirmelerine ve ilişki ağlarında uyumu sağlamalarına yardımcı olmaktır.

Okul sosyal hizmet modelinin bir diğer teorik temel dayanağı Berry’nin Uyum Teorisidir. Göçmen (azınlık) ve yerli (dominant) çocukların davranışları üzerine odaklanan bu modelin hedefinde entegrasyon ve çok kültürlülüğün okullarda sağlanması için müdahaleler geliştirmektir. Böylece okullarda uyum ve kültürleşme süreci tamamlanmış olacak, okullar toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim ve öğretim verebilen kurumlar haline gelecektir.

## SONUÇ

Nitel bir araştırma olan bu tez çalışmasında Ankara’da okul çağındaki Suriyeli göçmen çocukların okull(ul)aşma durumlarının ve eğitim sistemine uyum süreçlerinin tespit edilebilmesi için 5 devlet okulunda ve 1 Geçici Araştırma Merkezi’nde bulunan öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ile Altındağ (Siteler), Keçiören, Çubuk ve Sincan ilçelerinde ikamet eden velilerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın öznelere 18 Suriyeli göçmen çocuk (9 okula giden ve 9 okula gidemeyen), 14 öğretmen ve 10 Suriyeli veli olmak üzere toplam 42 katılımcı oluşturmuştur.

*“Ankara’daki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları ve eğitim sistemine uyumları nasıldır? Okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir? Bu sorunlar üzerinden nasıl bir okul sosyal hizmet modeli önerilebilir?”* araştırma sorularına cevap arayan bu tez çalışmasının bulgularını üç ana tema oluşturmaktadır. Bunlar sırasıyla: göçmen çocukların okullaşması, okullaşan çocukların eğitim sistemine uyum durumları ve okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecini destekleyen çabalar ve stratejilerdir. Bu bulguların incelenmesinde Berry’nin uyum teorisi temel alınmış, okul sosyal hizmetindeki sistemlerle (çocuk-aile-okul ve toplum sistemleri) göçmen çocukların ekolojik çevresi incelenmiş ve azınlık (göçmen) ve dominant (baskın-yerli) grup davranışları açısından bu bulgular analiz edilmiştir.

Araştırmada ilk olarak göçmen çocukların okullaşma durumları incelendiğinde okula devamsızlık ve okul terki sorunu dikkat çeken ilk konu olmuştur. Okul devamsızlığı terkine neden olan etkenler incelendiğinde ise yoksulluk başta gelmektedir. Ekonomik sorunlar yaşayan aileler çocuklarını okula gönderememekte aile ekonomisine katkı sağlamak için çocuklarını çalıştırmaktadırlar. Çocuk işçiliğinin dışında çocukların zorla erken yaşta evlendirilmesi ve çocukların okula karşı ön yargılarının olması okul terki ve devamsızlığını etkileyen diğer etkenler olarak karşımıza çıkmıştır. Bu sorunlar incelenirken göçmen çocuk ve ailelerin toplumda ayrışma davranışı sergiledikleri dominant veya baskın kültüre sahip yerli aile ve çocuklarının ise göçmen topluma karşı ayrımcılık davranışı sergilediği görülmüştür. Diğer yandan okullaşma teması sadece nicel bir konu olmaktan ziyade bu araştırmada nitel boyutu üzerinde de durulmuştur. Okula devam, okulun fiziki yapısı, yeterli

öğretmen ve uzman istihdamı gibi niceliksel ihtiyaçların yanında eğitim kalitesi, akademik başarı ve ılımlı okul iklimi oluşturulmasının da okullaşma sürecinde niteliksel değerlerinin önemi de ele alınmıştır. Burada da yine azınlık ve dominant grup davranışları incelendiğinde ayrışma ve ayrımcılık davranış stratejileri görülmüştür.

İkinci bölümde ise okullaşan çocukların eğitim sistemine olan uyum durumları incelenmiştir. Eğitim sistemine uyum sürecinde birçok sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Uyum sürecinde ise Suriyeli göçmenlerin Türkiye'ye yerleşmeye başlamasının üzerinden 10 yılı geçmesine ve bu süre içinde binlerce çocuğun Türkiye'de doğup, büyüüp eğitim hayatına burada başlamasına rağmen dil sorununun hala devam etmesi oldukça dikkat çekmiştir. Bunun da nedenleri araştırıldığında karşımıza ilk olarak okullarda öğretmenlerin yanlış tutumlar sergiledikleri, yanlış eğitim yöntemleri kullandıkları görülmüştür. Diğer yandan göçmen toplumun belirli bölgelerde toplanarak gettolaştıkları bu nedenle okullarda Suriyeli çocukların azınlık değil aksine çoğunluğu oluşturduğu görülmüştür. Oysa dil öğrenmek için en ideal ortamın okul ve çevresi olması, akranlarından ve öğretmenlerinden dil öğrenebilecek ve okullarda dil becerisini geliştirmek için uygulama yapabilecek göçmen çocukların bu olanaklarının olmaması dil öğrenme süreçlerini yavaşlatmış ve olumsuz etkilemiştir. Çocukların dil öğrenememe nedenleri arasında ayrıca eğitim sisteminin çok kültürlü sınıfları destekleyici yapıda olmaması ve göçmen ailelerin çocuklarının dil öğrenmesi konusunda ilgisizliği de dikkat çekmiştir. Bu olumsuz etkenlerin sonucunda azınlık grubu oluşturan göçmen çocuklarda ve ailelerinde yine ayrışma, dominant grubu oluşturan yerli toplumda da ayrımcılık davranışları devam etmektedir.

Dil sorununun devam etmesi dışında uyum sürecinde karşımıza öğretmenlerin tükendiği ve göçmen çocuklara karşı olumsuz tutum geliştirdiği, okullarda akran zorbalığının uyum sürecini olumsuz etkilediği, göçmen çocuklarda görülen psikolojik ve davranış sorunlarının uyum sürecini zorlaştırdığı, toplumda ırkçılığa varan dışlayıcı davranış durumları ve göçmen ailelerin eğitimi bir eziyet olarak gördüğü bu araştırmada dikkat çeken diğer önemli sorunlar olarak tespit edilmiştir. Bu sorunlarda da azınlık ve dominant grupların benzer davranışları sergiledikleri görülmüştür.

Son bölümde okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecinde gerçekleşen çabalar ve stratejiler üzerinde durulmuştur. MEB'in GEM'leri kapatıp göçmen çocukların devlet okullarında eğitim görmesinin önünü açması, göçmen çocuklara yapılan sosyal yardımlar, EÇE ve PİKTES gibi yabancı çocukların eğitim sistemine uyumunu sağlamak için gerçekleştirilen pilot çalışmalar yapılması ve okullarda öğretmenlerin bireysel çabaları göçmen çocukların (azınlık grubun) entegre olma davranışı ile MEB ve okul sisteminin (dominant grubun) eritme potası (melting point) davranışı göstermesi kısmen strateji geliştirildiğini gösterse de yapılan bu araştırma göstermiştir ki aslında Türkiye'de göçmen çocukların eğitim sistemine uyum sağlaması ve okullaşmasına yönelik yeterince kurumsal ve planlı stratejiler bulunmamaktadır. Diğer bir deyişle Türkiye'de kapsamlı bir entegrasyon politikasının ve eğitim politikasının olmadığı görülmüştür.

Oysa çocukların kaliteli eğitime ulaşmasını destekleme sorumluluğu öncelikli olarak ulusal hükümetlerin sorumluluğundadır (Sinclair, 2007). Bu yüzden, Türkiye göçmen ve sığınmacı çocuklar için kaliteli eğitimi desteklemelidir. Her ne kadar Türkiye göçmen ve sığınmacı çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunları çözmeye çalışsa da araştırmalar ve bu tez çalışmasının bulguları gösteriyor ki çocuklar okullarda ve aynı zamanda aileleri de toplumda birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır (Kartal ve Basci, 2014; Seydi, 2014; Yıldız, 2013; Atasu Topcuoglu, 2012; Atasu Topcuoglu, 2016).

Yukarıda bahsedilen sorunların başında yer alan dil sorununun çözümü en iyi okullarda olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerde bu farkındalığının oluşturulması gerekmektedir. Oysa öğretmenlerin olumsuz tutumlarının altında ise zorlu çalışma şartlarından dolayı tükenmişlik yaşadıkları, yeterli destek görmedikleri ve hizmet içi eğitim eksiklerinden kaynaklı öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda eğitim-öğretim hizmeti verebilme, çocuklarla iletişim kurma becerilerinin kazandırılması hususlarında zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlere yeterli destek verildiğinde bu konudaki kaygı ve sorunlarının azalacağı bilinmelidir. Burada MEB'e ve okul yönetimlerine büyük iş düşmektedir. Bütün çocukların gereksinimleri doğrultusunda eğitim almaları sağlanmalıdır. Diğer bir deyişle, MEB göçmen çocukların eğitim sistemine entegrasyonlarının gerçekleşmesi için "Kapsayıcı Eğitim" politikası

sürdürmelidir. Çünkü sadece “Kapsayıcı Eğitim” ile okullar çocuklar için nitelikli bir hale dönüşebilir; okula katılım, çocukların dikkat ve ilgi oranları bu şekilde geliştirilebilir.

Dil sorunundan kaynaklı uyum sorununun devam etmesinin bir diğer nedeni olarak çocukların okullardaki plansız dağılımı yine yukarıda bahsedilmiştir. Göçmen çocukların dil öğrenip yerli çocuklarla kaynaşıp eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için okullardaki yoğunluklarına dikkat edilmelidir. Azınlık durumunda kalan yerli çocukların olduğu sınıflarda uyum ve kültürlenme süreci oldukça yavaş ilerleyecektir. Bu konu da devlet otoritelerinin günümüzde de devam eden göçmen kabulleri ve göçmenlerin yerleşiminde şehirlere ve mahallelere oturma izinlerini verirken çok dikkatli, planlı ve kontrollü dağılım yapması gerekmektedir. Mevcut düzende de göçmenlerin yoğunlaştıkları mahallelerden diğer mahallelere taşınmaları böylece yerel topluma daha homojen dağılımları teşvik edilebilir. Ayrıca MEB’in okul kayıt dönemlerinde çocukları okullara dağılımını yaparken sınıflardaki yerli ve yabancı yoğunluklarını göz önüne alarak okullaşma sürecinde daha planlı rol alması gerekmektedir. MEB’in eğitim müfredatını göçmen çocukların uyum süreçlerini destekleyici, çok kültürlü sınıflar için yapılandırılmış özel eğitim müfredatlarını planlaması bir ihtiyaçtır, üzerinde durulmalıdır.

Öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitim aldığı, farkındalık ve iletişim becerilerinin geliştirildiği sınıf ortamlarında çocukların uyum süreçleri hızlanacaktır. Göçmen ve yerli çocukların karşılıklı uyum ve kültürlenme süreçlerinde öğretmenler çocukların birbirleriyle kaynaşabilmeleri için sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler planlamalıdır. Sınıflarda çocukların sık sık sıra arkadaşlarının değiştirilmesi, sınıf içinde özellikle sosyal aktivite gerektiren derslerde öğretmenlerin gruplaşmaların önüne geçerek çocukları başta oyun yoluyla birbirleriyle kaynaştırması, takımlar, ekipler kurarak, grup etkinlikleri ve grup ödevleri vererek çocukların birbirlerine yakınlaşmaları sağlanmalıdır. EÇE ve PİKTES (2022) kapsamında çocukların eğitim sistemine uyum sürecini artırmaya yönelik öğretmenlere verilen eğitimler tüm öğretmenlere verilerek çok kültürlü sınıflarda eğitim-öğretim verilmesinin sağlanması böylece “Kapsayıcı Eğitim”in hayata geçirilmesi hedeflenmelidir.

Uyum sürecini olumsuz etkileyen diğer önemli sorunlar ise çocukların psikolojik ve davranış sorunlarının olması, akran zorbalığının okullarda yaygın olması, toplumda ırkçılığa varan

ayrımcılık ve dışlama davranışının artması gibi nedenler bu tez araştırmasında dikkat çekmiştir. Çocukların psikolojik ve davranış sorunlarının önlenmesinde uzman desteğine ihtiyaç vardır. Bu aşamada sosyal hizmet mesleğinden destek alınmalıdır. Akran zorbalığı ve ırkçılık konularında da birey, aile ve toplum bağlamında sosyal hizmet mikro ve mezzo düzeyde görüşmeler, vaka çalışmaları ve grup çalışmaları yaparak sorunların önlenmesinde, makro düzeyde politika yapıcıların sorunları ele almasında ara buluculuk ve savunuculuk yaparak bu konularda rol alması faydalı olacaktır.

Çocukların çalıştırılmasının önüne geçebilmek için öncelikle (makro düzeyde) yasalar düzenlenmeli, mevcut yasaların uygulanması denetlenmeli, göçmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi ve ücret adaletsizliklerinin önüne geçilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde çocukların çalıştırılmasına olan ihtiyaç azalacak ailelerin de geçim derdinden çocuklarının geleceğine ve akademik gelişimlerine odaklanabilmelerinin önü açılacaktır. Ayrıca çocuk işçiliğini önlemek ve ortadan kaldırmak için çocuk işçiliğini normalleştirmenin önüne geçmek adına farkındalık ve bilinci arttıracak çalışmalar yapılmalıdır. Tüm kamu kurum ve kuruluşları ile STK'lar koordineli olarak çalışmalıdır. Bütüncül politikalar geliştirilmeli, yasalar ile caydırıcılık sağlanmalıdır. Çocukların eğitim ve sağlık hizmetine ulaşmalarını sağlayan hizmetler uygulanmalıdır.

Çocukların zorla evlendirilmesinin önüne geçmek için caydırıcı, yaptırımları olan politikalar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Diğer bir deyişle çocukların iyi ve güvenli hallerinin sağlanması, ruhsal ve fiziksel gelişimleri, yaşadıkları hak ihlallerinin önlenmesi ile çocuk dostu önleyici politikalar geliştirilmesi ve mevcut politikaların iyileştirilmesi gerekmektedir.

Ayrıca nitelikli okullaşmanın sağlanabilmesi için okulların çocukların sadece okuma yazmayı öğrendikleri, dört işlem becerisini kazandığı bir alan olmaktan çıkıp özgüven duygusunun geliştiği, başkalarıyla birlikte yaşama becerilerinin geliştiği, farklılıkları kabul edebildikleri, buna yönelik çocukların çocuk olarak yaşamını devam ettirebileceği bir yaşam alanı olarak okullar tasarlanmalıdır. Okulların çocukların farklılıkları kabul edebilmeyi, farklılıklarla bir arada yaşayabilmeyi, sorununu ifade edebilmeyi, soru sorabilmeyi, düşündüğünü korkmadan cesaretle ifade edebilmeyi geliştirdiği ortamlar olması

gerekmektedir. Böylece gerçek anlamda uyum ve karşılıklı kültürlenme süreci gerçekleşecektir.

Bu tez çalışmasında “Türkiye’de göçmen çocuklara yönelik eğitim politikalarında eksiklik var mı? Uyum politikalarında eksiklik var mı?” sorularına bakılmıştır. Eğitim ve uyum politikalarını sahada birbirine bağlayacak alan olan okul sosyal hizmetinin önemi tartışılmıştır. Okul sosyal hizmetinin önemi tartışılırken de her iki politikadaki eksiklikler daha iyi tespit edilmiş, eğitim ve uyum politikalarında yeterli bir birleşim olmadığı görülmüştür. Diğer bir değişle eğitim alanında göçmen çocukların entegrasyonu arzu edilen seviyede görülmemektedir. Bunun görülebilmesi için birincisi iyi eğitim politikaları, ikincisi de bunu hayata geçirebilecek sosyal hizmete ihtiyaç vardır. Bu noktada eğitim ve uyum politikalarındaki eksikliklerin giderilmesi için okul sosyal hizmet modeli bu tez çalışmasında çözüm olarak sunulmuştur.

Bu araştırma alanyazında yer alan diğer araştırmalarda (Emin, 2016; Seydi, 2014 vd.) yer alan dil sorunu, uyum sorunu vb. sonuçlar üzerinden genellemeler yapılmasından ziyade tüm sürece odaklanılarak, eğitim ve entegrasyon politikalarındaki eksikliklerden kaynaklanan bu sorunların nedenleri ile bireylerin ve grupların bu süreç içindeki değişen davranışları üzerinde durarak yukarıda bahsedilen sorunların sürmemesi için bir okul sosyal hizmet perspektifinin önemine dikkat çekilmiştir. Kısacası yukarıdaki sorunların çözümü, okullaşma ve eğitim sistemine uyum sürecinde stratejilerin geliştirilerek, sistematikleştirilerek, kurumsal bir yapı alması için makro bir stratejiye, yani okullarda bir okul sosyal hizmet birimine olan ihtiyaç üzerinde durulmuştur.

Yukarıdaki bütün bu araştırma bulguları ve elde edilen bilgiler süzülüp aynı zamanda dünyadaki okul sosyal hizmet modellerini inceleyip göçmen çocuklara yönelik ne gibi müdahaleler yapılıyor Berry’nin (1997) uyum teorisi ışığında kültürleşme ve uyum sürecinin sağlanabilmesi için elde edilen tüm bu bilgiler harmanlanıp bir okul sosyal hizmet birimi kurulması önerilmiştir. Kurulacak bu birimde sosyal hizmet, psikoloji, rehberlik ve danışmanlık uzmanların koordineli olarak öğretmenlerle, okul yönetimiyle, ailelerle, okul aile birliği ve ihtiyaç durumundan kamu ve sivil toplum örgütleriyle birlikte çalışması tavsiye edilmiştir. Bu birim koruyucu, önleyici, düzenleyici, güçlendirici, danışmanlık ve rehberlik

hizmetlerinin verildiği, tamamlayıcı bütüncül ve çocukları çevresi içinde değerlendirip çocuk, aile, okul ve toplum sistemlerinin farkında olan bir yapıdan oluşmalıdır.

Okul sosyal hizmet biriminin temelini hak temelli yaklaşım, sosyal adalet ve insan haklarına saygı oluşturmalıdır. Birim, temel hak ve özgürlüklere saygılı bireylerin yetişip topluma uyum sağlamasına, çocukların geleceğe hazırlanmasına yardımcı olmakla, onların suça sürüklenmesinin önlenmekle, çocuğun sömürülmesinin, ihmal ve istismarının önlenmesinin sağlamak için savunucu kimliğiyle hareket etmekle görevli olmalıdır. Ayrıca nihayetinde çocuğun kendini gerçekleştirebilmesi için sosyal hizmetin bilgi, beceri ve değer temellerine uygun makro, mezzo ve mikro çalışmalar yapılmalıdır.

Bu tez çalışması ayrıca toplumda göçmen çocukların uyum sürecinde farkındalık oluşturulması ve Türkiye’de okul sosyal hizmetinin gelişmesine yönelik alana katkı sağlamaya çalışmıştır. Yapılan saha çalışmasında çalışmanın Suriyeli göçmen çocuklarla çalışan öğretmenlerde bir farkındalık oluşturması açısından öğretmenlerden olumlu dönüşler alınması gelecekte yapılacak akademik çalışmalar için oldukça motive edicidir.

Son olarak göç, okul sosyal hizmeti, entegrasyon politikaları ve uyum konularında gelecekte daha çok araştırma yapılması alana ve uygulamada okullara, ayrıca MEB’in de bu alanda duyulan ihtiyacı fark etmesi açısından faydalı olacaktır.



## REFERANSLAR

1. AASW Practice Standards for School Social Workers, (2008):  
<http://www.aasw.asn.au/document/item/814>
2. ACAR, M. (2014). “Almanya’da Bir Yaşam Süreci Olarak Göçmenlik ve Uyum Sorunu”. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (12): 83-97.
3. AÇIK TOPLUM VAKFI, (2015). “Kayıp Neslin Eşiğinde” Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocuk ve Gençlerin Eğitime Erişimde Karşılaştıkları Zorluklar, 1-72.
4. ADAMOWITSCH, M, LEHNER, L, FELDER-PUIG, R (2011): Schulsozialarbeit in Österreich: Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Wien: LBIHPR Forschungsbericht. [School Social Work in Austria: Outlining Different Models of Implementation. Vienna: LBIHPR Research Report.]
5. ADAMS R, DOMINELLI L, PAYNE M, (2015). Sosyal Hizmet: Temel Alanlar ve Eleştirel Tartışmalar, Ankara, Nika Yayınevi.
6. AFAD, (2015). “Afet Raporu I Suriye”.  
<https://www.afad.gov.tr/tr/IcerikListele1.aspx?ID=16> (25.05.2017).
7. AFAD, (2014). “Türkiye’deki Suriyeli Kadınlar Raporu”. Ankara.
8. AFAD, (2013). “Türkiye’deki Suriyeli Sığınmacılar, 2013 Saha Araştırması Sonuçları”.  
[https://www.afad.gov.tr/Dokuman/TR/60-2013123015491-syrianrefugees-intuFrkey-2013\\_baski\\_30.12.2013\\_tr.pdf](https://www.afad.gov.tr/Dokuman/TR/60-2013123015491-syrianrefugees-intuFrkey-2013_baski_30.12.2013_tr.pdf) (25.05.2017).
9. AGER, A., STRANG, A., (2004). “Indicators of Refugee Integration: Final Report. Report to the Home Office Immigration Research and Statistics Service”.  
<http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs04/dpr28.pdf> (accessed 19.04.17.).
10. AKALIN, A.T. (2016). “Türkiye’ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları” Yüksek Lisans Tezi.
11. AKSOY, Z. (2012). “Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(20): 295-298.
12. AKTAN M. C. (2016). Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılmasına İlişkin Nitel Bir Araştırma: Sorunlar, Gereksinimler ve Çözüm Önerileri, Yüksek

Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.

13. AKTAN M. C. (2018). Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılması: Gereksinimler Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Gece Kitaplığı. Ankara.
14. AKYÜZ, Z. (2018). İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmeti. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, İstanbul.
15. ALLEN-MEARES P, (2010). Social Work Services in Schools, Allyn & Bacon.
16. AMEER, M. (2015). “The Challenge of Educating Syrian Refugees in Turkey”. <http://muftah.org/educating-syrian-refugees-turkey/> -.Vowq867hBZ1 (25.12.2017).
17. AMNESTY INTERNATIONAL, (2012). “Exploited Labour: Migrant Workers in Italy’s Agricultural Sector”. *Amnesty International Press*, London.
18. ANDERSON, G., POSO. P., VAISANEN, E. and WALLIN, A. (2002). School social work in Finland and other Nordic countries: Cooperative professionalism in schools. In Huxtable, M. & Blyth, E. (Eds.) *School Social Work Worldwide*. NASW Press: Washington, DC.
19. ARIKAN, P. (2019). İlköğretim Düzeyinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocuklar ile Ailelerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunların Okul Sosyal Hizmeti Temelinde Değerlendirilmesi: Keçiören İlçesi Örneği. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
20. ATASU TOPCUOPĞLU. R. (2012). “Türkiye’de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması”. Uluslararası Göç Örgütü (International Organization of Migration), İsviçre (Sweden).
21. ATASU TOPCUOPĞLU. R. (2014). “Hayatı Değiştirmek İçin Yola Çıkanlar Yola Çıkınca Değişen Hayatlar: Bir Müracaatçı Grubu Olarak Göçmen Çocuklar” *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 25(1). 89-107.
22. ATASU TOPÇUOĞLU, R. (2016). “Düzensiz Göç Küreselleşmede Kısıtlanan İnsan Hareketliliği”, (Ed. S. Gülfer Ihlamur-Öner ve N. Aslı Şirin Öner), Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar ve Tartışmalar (3.baskı), *İletişim Yayınları*, İstanbul. (501-518).

23. ATEŞÇİ, K. (2023). “TÜİK Verileri İle 2022’de Türkiye’de Çocuk Olmak”  
<https://www.reportare.com/kose-yazilari/tuik-verileri-ile-2022de-turkiyede-cocuk-olmak/> (03.11.2023)
24. AUSTRALIAN ASSOCIATION OF SOCIAL WORKERS  
<https://www.aasw.asn.au/> (25.12.2017).
25. AVRUPA İNSAN HAKLARI SÖZLEŞMESİ. *İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme’ye Ek Protokol* Paris, 20.III.1952, 31-34  
[http://www.goc.gov.tr/icerik6/sozlesmeler\\_327\\_340\\_341\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/sozlesmeler_327_340_341_icerik) (25.12.2017).
26. AVRUPA İNSAN HAKLARI SÖZLEŞMESİ. *İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme’ye Ek 7 Numaralı Protokol* Strasburg, 22.XI.1984, 44-50  
[http://www.goc.gov.tr/icerik6/sozlesmeler\\_327\\_340\\_341\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/sozlesmeler_327_340_341_icerik) (25.12.2017).
27. AVŞAR, İ. (2019).”Getto ve örgüt kültürü: İstanbul'daki Suriye Gettoları Örneği”.  
Ankara: TOBB ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
28. AYKARA A, (2010). Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
29. AYNACI C. (2020). Lise Öğrencilerinde Anne-Baba-Ergen İlişkilerinin Benlik Saygısı ve Davranış Sorunlarına Etkisinin Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sakarya.
30. BALGOPAL, P., (2000). “Social Work Practice with Immigrants and Refugees”.  
*Columbia University Press, New York.*
31. BALLAY, P., BULTHUIS, M., (2004). “The Changing Portrait of Homelessness. In: Andrew, C. (Ed.)”, *Our Diverse Cities*. Spring, 119–123.
32. BALTACI, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
33. BALTACI, A. (2019). . Nitel araştırma süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?.  
*Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

34. 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.
35. BECK, K. (2017). The Diversity of School Social Work In Germany: A systematic review of the literature. *International Journal of School Social Work* 2(1).
36. BEKAM. (2015). "Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışmaları Raporu". <http://bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufredat-raporu.pdf> (25.05.2017).
37. BEKCE ÇAVUŞ, F.Ö. (2019). Yıkıcı Davranışlar Gösteren İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Okul Sosyal Hizmet Müdahalesi Etkililiğinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
38. BENGTTSSON, M. (2016). How to Plan and Perform A Qualitative Study Using Content Analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.
39. BERGER, R., WEISS, T., (2002). "Immigration and Post Traumatic Growth-A Missing Link". *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 1 (2), 21-39.
40. BERRY, J.W. (1974). Psychological Aspects of Cultural Pluralism. *Culture Learning*, 2, 17-22.
41. BERRY, J.W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
42. BERRY, J.W. (1992). Berry, J.W. (1992). Acculturation and Adaptation In A New Society. *International Migration*, 30, 69-85.
43. BERRY, J.W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.
44. BERRY, J.W. (2003). Conceptual Approaches to Acculturation. In K. Chun, P. Balls-Organista, & G. Marin (Eds). *Acculturation: Advances in theory, measurement and application* (pp. 17-37). Washington: APA Books.
45. BERRY, J.W. (2005). Acculturation: Living Successfully In Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.

46. BERRY, J.W. (2006). Mutual Attitudes Among Immigrants and Ethnocultural Groups In Canada. *International Journal of Intercultural Research*, 30, 719-734.
47. BERRY, J.W. (2008). Globalisation and Acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*. 32, 328-336.
48. BERRY, J.W. (2011). Integration and Multiculturalism: Ways Towards Social Solidarity, *Peer Reviewed Online Journal ISSN 1021-5573*. 20, 1-21
49. BİLGİN, N. (2003). Kollektif Kimlik. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
50. BİRLEŞMİŞ MİLLETLER ÇOCUK HAKLARI BİLDİRGESİ (20 Kasım 1959)
51. 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.
52. BMMYK. (1994). “Kentsel Mülteciler İçin Sosyal Hizmetler”. Cenevre: UNHCR
53. BOLLEY, B. (2015). Social Work Practice In Schools. Canadian Association of Social Workers: <http://www.casw-acts.ca/en/social-work-practice-schools>
54. BORST, E. (2016) “İnsan Hakkı olarak Eğitim Hakkının Etkisizleştirilmesi Üzerine” 12 Aralık 2016, *Sosyal Demokrat Dergi* (14.12.2017).
55. BRIDGE, B. (2003). “Zorbalık Bilinmeyen Çeşitleri ve Çözümleri”. BeyazYayınları
56. BRIELAND, D., (1990). “The Hull House Tradition and Contemporary Social Worker: Was Jane Addams Really A Social Worker”. *Social Work*, 35 (2), 134–138.
57. BROOKS, S. (Ed.) (2002). The Challenge of Cultural Pluralism. Westport: Praeger
58. BUNAR, N., (2007). “Hate Crimes Against Immigrants In Sweden and Community Responses”. *American Behavioral Scientist*, 51 (2), 166–181.
59. BUZDUGAN, R., HALLI, S.S., (2009). “Labor Market Experiences of Canadian Immigrants With Focus On Foreign Education and Experience”. *International Migration Review* , 43 (2), 366–386.
60. CABRAL, V., (2000). “Settlement Services for Newcomers and Access to Family Services”. The Multicultural Coalition for Access to Family Services, Toronto.
61. CANKURTARAN Ö, BEYDİLİ-GÜRBÜZ E, (2016). Ayrımcılık Karşıtı Sosyal Hizmet Uygulamasının Gerekliliği Üzerine. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27 (1), 145-60.

62. CDS STUDY ABROAD (t.y.). Central Toronto Academy.  
<https://www.cds.com.tr/egitim-programlari/liseler/kanada/central-toronto-academy-tdsb/>
63. CEYHAN KILIÇ E. (2018). Anne Baba Ergen İlişkileri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
64. CEYHAN, A., MÜGE, VE KOÇBAŞ, D. (2011). “Göç ve Çok dillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi” (İstanbul, LAS Projesi Türkiye Raporu), 1-64. Retrieved from <http://goc.bilgi.edu.tr> (25.12.2017).
65. CHATHAPURAM, S.R., LINK, R.J., (1999). “All Our Futures: Principles and Resources for Social Work Practice in a Global Era”. *Wadsworth Publishing Company*, Belmont.
66. CHIU, S. & WONG, V. (2002). School Social Work in Hong Kong: Constraints and Challenges for The Special Administrative Region. In Huxtable, M. and Blyth, E. (Eds.) *School social work worldwide*. NASW Press: Washington, DC.
67. COÇA, (2015). Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye’deki Devlet Okullarındaki Durumu. Retrieved from İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Araştırmaları Birimi <http://www.cocukcalismalari.org/wpcontent/uploads/2015/09/SuriyeliCocuklarEgitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf> (25.12.2017).
68. COSTIN LB, (1969). An Analysis of Tasks in School Social Work. *Social Service Review/The University of Chicago Press Journal*, 43 (3) 274-84.
69. COX, D., (1985). “Welfare Services for Migrants: Can They Be Better Planned?” *International Migration*, 23, 73–94.
70. COX, D., (1987). “Migration and Welfare: An Australian Perspective”. Prentice Hall, New York.
71. ÇALIŞ N. (2019). Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.

72. ÇAM S. (2009). Okullarda Rehberlik Hizmet Alanları-Birimleri. In: Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Eds: Can G. Ankara: Pagem Akademi, 50-75.
73. ÇETİNTAŞ, E. (2017) Lise Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Okul Sosyal Hizmeti Odağında İncelenmesi: Erzincan İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
74. ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME, (25 Mayıs 2000) *Çocukların Satılmaları, Çocuk Fuhşu ve Pornografisi Konusundaki İsteğe Bağlı Protokol*
75. ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME. (20 Kasım 1989). *TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu*, 137-160
76. DAĞ, A. (2017). Lise Öğrencilerinin Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanmasının Okul Sosyal Hizmeti Açısından Analizi: Sakarya Örneği. Doktora Tezi, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yalova.
77. DEMİRBİLEK, M., KESKİN, E. (2016) “Türk Göçü Seçilmiş Bildiriler” 1, 56-66
78. DERE, İ. ve DEMİRCİ, E. (2021). “Göçmenlerin Ülkeye ve Eğitime Entegrasyonu: Almanya ve Kanada’nın Politikalarının Karşılaştırılması” *Milli Eğitim, Özel Sayı 50* (1), 1055-1080
79. DIZMAN, A.O. (2012). “Geçici Koruma Politikası ve Türkiye’ye Sığınan Suriyeliler” TEPAV.  
[http://www.tepav.org.tr/upload/files/13462214340.Gecici\\_Koruma\\_Politikasi\\_ve\\_Turkiye\\_ye\\_Siginan\\_Suriyeliler.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/13462214340.Gecici_Koruma_Politikasi_ve_Turkiye_ye_Siginan_Suriyeliler.pdf) (25.05.2017).
80. DİNÇER, Ö. (2012). “Oyunun Kuralı Değişmemeli”, *Dünya Bülteni*, 31 Temmuz, <http://www.dunyabulteni.net/servisler/haberYazdir/221066/haber> (25.05.2017).
81. DİNÇER O. B., FEDERICI, V., FERRIS, E., KARACA, S., KİRİŞÇİ, K. ve ÇARMIKLI, E.O. (2013). “Suriyeli Mülteciler Krizi ve Türkiye Sonu Gelmeyen Misafirlik”. Brookings Enstitüsü – Uluslararası Stratejik Araştırma Kurumu (USAK), Ankara.
82. DOGUTAS, A. (2016). “Tackling with Refugee Children’s Problems in Turkish Schools” *Journal of Education and Training Studies* 4 (8), 1-8.

83. DOMINELLI, L., (2002). “Anti-Oppressive Social Work: Theory and Practice”. *Palgrave Macmillan*, London.
84. DORMAN, S. (2014). “Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey” Retrieved from [file:///Users/yeliz/Downloads/YUVANeeds-assessmentreport-Final%20\(3\).pdf](file:///Users/yeliz/Downloads/YUVANeeds-assessmentreport-Final%20(3).pdf) (25.12.2017).
85. DRUMM, R.D., PITTMAN, S.W., PERRY, S., (2003). “Social Work Interventions In Refugee Camps: An Ecosystem Approach”. *Journal of Social Service Research*, 30, 67–92.
86. DUMAN N, (2000). Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
87. DUMAN, N. (2001). “Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Kapsamı ve Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri”. A. M. Aktaş, (Ed.). Prof. Dr. Nihal Turan’a Armağan: Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları (içinde). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını
88. DUMAN, N., ÖNAL DÖLEK, B., GÖKÇEASLAN ÇİFTÇİ, E., KARAKUŞ, B., AKTAN, M. C. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı’nda Sosyal Hizmet Mesleği ve Okul Sosyal Hizmetinin Görev ve Sorumlulukları Raporu. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını. Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı. Ocak- Haziran \ Temmuz – Aralık.
89. DUMAN N. (2014). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı. Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını. Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı.
90. DUMAN N. (2014). Türkiye’de Düünden Bugüne Okul Sosyal Hizmeti Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını. Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı.
91. DUPPER, D. R. (2003). *School Social Work: Skills And Interventions For Effective Practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
92. DUPPER D. R. (2011). *Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler*, Ankara, Maya Akademi.



93. DUPPER, D. R. (2013): “Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler”. (Y.Özkan ve E.G.Çifci, çev.). İstanbul: Kapital Yayıncılık.
94. DURGEL, E., YAĞMURLU B. (2014). “Türk Göçmen Ailelerde Sosyalleştirme Hedefleri ve Ana Babalık: Okul Öncesi Döneme Detaylı Bakış”. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17 (34), 3-12.
95. DUSTMANN, C., FABBRI, F., (2003). “Language proficiency and labour market performance of immigrants in the UK”. *The Economic Journal*, 113, 695–717.
96. EKONOMİK, SOSYAL VE KÜLTÜREL HAKLAR ULUSLARARASI SÖZLEŞMESİ. (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights), (ICESCR) (16 Aralık 1966).
97. ELA ÖZCAN, E.D. (2016). “Çağdaş Göç Teorileri Üzerine Bir Değerlendirme”. *İş ve Hayat*, 2(4) 183-215
98. EMİN, N.M. (2016). “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları”. *Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETAV)*. Şubat (153), 1-25.
99. ERCAN, F.Z. (2018). Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitim Durumları ve Okul Sosyal Hizmeti, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Konya.
100. ERDER, S. (2006). “Refah Toplumunda Getto. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları”.
101. ERDOĞAN, M. (2015). “Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum”. *Bilgi Yayınları*. İstanbul
102. ERIKSON, E.H. (1950). “Childhood and Society”. W.W. Norton and Co
103. ESSER, H. (2001). “Integration und ethnische Schichtung”. *Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, 40, 1-77.
104. EURODIACONIA, n.d. Policy Paper: Social Services and Migration. [http://www.eurodiaconia.org/files/Migration/Policy\\_Paper\\_Social\\_services\\_and\\_migration.pdf](http://www.eurodiaconia.org/files/Migration/Policy_Paper_Social_services_and_migration.pdf) (accessed 12.10.17.).
105. EUROPEAN ASYLUM SUPPORT OFFICE, (2016) L 212/12 Council Directive 2001/55/EC of 20 July 2001, *Official Journal of the European Communities*,

- <https://www.easo.europa.eu/sites/default/files/public/Temporaryprotection-EN.pdf>  
(25.05.2017).
106. FLEMING, M. (2014). How to Help Refugees Rebuild Their World. TED Global.  
[https://www.ted.com/talks/melissa\\_fleming\\_let\\_s\\_help\\_refugees\\_thrive\\_not\\_just\\_survive](https://www.ted.com/talks/melissa_fleming_let_s_help_refugees_thrive_not_just_survive) (25.12.2017).
107. FONG, R., (2003). “Culturally Competent Practice with Immigrant and Refugee Children and Families”. *The Guildford Press*, New York.
108. FRANKLIN, C., & HARRIS, M. B. (2007). The Delivery of School Social Work Services. In P. Allen Meares (Ed.), *Social Work Services In Schools* (5th Ed., Pp. 317–360). Boston: Pearson Education.
109. FRASER MW, GALINSKY MJ, RICHMAN JM, (1999). Risk, Protection, and Resilience: Toward A Conceptual Framework For Social Work Practice. *Social Work Research*, 23 (3) 131-43.
110. FRASER, M. W., KIRBY, L. D., & SMOKOWSKI, P. R. (2004). Risk And Resilience In Childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk And Resiliency In Childhood: An Ecological Perspective* (2nd Ed., Pp. 13-66). Washington, DC: NASW Press.
111. FRASER, M. W., & TERZIAN, M. A. (2005). Risk And Resilience In Child Development: Practice Principles And Strategies. In G. P. Mallon & P. M. Hess (Eds.), *Handbook Of Children, Youth, And Family Services: Practices, Policies, And Programs*. New York, NY: Columbia University Press.
112. FREY, A., and DUPPER, D. R. (2005). A Broader Conceptual Approach to Clinical Practice For The 21st Century. *Children & Schools*, 27, 33-44.
113. FREY, A. J., LINGO, A., & NELSON, C. M. (2008). Positive Behavior Support: A Call For Leadership. *Children & Schools*, 30, 5–14.
114. FURNISS, C. (2000). “Bullying in Schools: It’s Not A Crime - is it”. *Education and The Law* 12 (1), 9-29. <https://doi.org/10.1080/713667559>
115. GARRETT, K. J. (2006). Making The Case For School Social Work. *Children & Schools*, 28, 115–121.

116. GEORGE, U., (2000). "Toward Anti-Racism In Social Work In The Canadian Context. In: Calliste, A., Dei, Sefa G.S. (Eds.), *Anti-Racist Feminism*". *Fernwood Publishing, Halifax*, 111–122.
117. GEORGE, U., (2002). "A Needs-Based Model for Settlement Service Delivery for Newcomers To Canada". *International Social Work*, 45 (4), 465–480.
118. GEORGE, U., (2006). "Immigrant Integration: Simple Questions, Complex Answers". *Canadian Diversite*, 5 (1), 3–6.
119. GEORGE, U., (2007). "Immigration and Settlement in Canada". *Booksurge Publishers*.  
<http://www.amazon.ca/Immigration-Settlement-Canada-Usha-George/dp/1419674528> (accessed 12.10.17.).
120. GEORGE, U., CHAZE, F., (2009). "The Role of Social Capital In Settlement: Employment". *Affilia* 24, 394–405.
121. GEORGE, U., FULLER-THOMSON, E., (1997). "To Stay or Not To Stay: Characteristics Associated With Newcomers Planning To Remain In Canada". *Canadian Journal of Regional Science*, 20 (1 and 2), 181–194.
122. GEZİCİ YALÇIN, M. (2017). "Göç Psikolojisi", Pharmakon Yayınevi, Ankara.
123. GHASHEMİ, B. And HASHEMİ, M. (2011). " Foreign Language Learning During Childhood" *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 28 (2011) 872 – 876
124. GİGM. (2014). "Geçici Koruma Yönetmeliği".  
<http://www.goc.gov.tr/files/files/20141022-15-1.pdf> (25.05.2017).
125. GİGM. (2016). "Geçici Koruma".  
[http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik) (25.05.2017).
126. GİGM. (2017). "Göç Terminolojisi".  
[http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-terminolojisi\\_363\\_381](http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-terminolojisi_363_381) (25.12.2017).
127. GITTERMAN, A. & GERMAIN, C. B. (2008). *The Life Model of Social Work Practice* (3rd ed.). New York: Columbia University Press.
128. GIORGI, A. (1997). "The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure". *Journal of Phemomenological Psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>

129. GOREN, S. G. (2002). The Wonderland of School Social Work In The Schools, Or How Alice Learned To Cope. In R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn (Eds.), *School Social Work: Practice, Policy, and Research Perspectives* (5th ed., pp. 53–60). Chicago: Lyceum Books.
130. 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>
131. GÖÇ İDARESİ BAŞKANLIĞI, (2023). <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (25.10.2023).
132. GÖKGÖZ E.A. (2014). İlkokul Eğitiminin Kalitesini Artırmada Okul-Aile İşbirliği Ve Okul Sosyal Hizmeti. Yüksek Lisans Tezi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yalova.
133. GRAVELLE, T. B. (2017). “Partisanship, Local Context, Group Threat, and Canadian Attitudes Towards Immigration and Refugee Policy”. *Migration Studies*, 6(3), 448-467.
134. GURUGE, S., BERMAN, R., MURPHY-KILBRIDE, K., TYYSKÄ, V., WOUNGANG, I., EDWARDS, S., CLUNE, L., (2009). “Implications of English Proficiency On Immigrant Women’s Access To and Utilization of Health Services”. *Women’s Health and Urban Life*, 8 (2), 21–41
135. GÜL, V. ve KOLB, S. (2009). “Almanya’da Yaşayan Genç Türk Hastalarda Kültürel Uyum, İki Kültürlülük ve Psikiyatrik Bozukluklar”. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 20(2): 13
136. GÜNAL, P. (2009). “Avrupa Birliği’nin Sosyal Politikası Çerçevesinde Güney Avrupa Sosyal Devlet Modeli Ve Türkiye”. *Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi*, Ankara: Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.
137. GÜNDEM ÇOCUK DERNEĞİ (2016). Bulanık Mekanlarda Gölgede Kalanlar Suriyeli Mülteci Çocuklar ve Vatansızlık Riski Araştırma Raporu
138. GÜRHAN, N. (2017). “Her Yönü İle Akran Zorbalığı”. *Türkiye Klinikleri J PsichiatriNurs-Special Topics*, 3(2), 175-81.

139. GÜVEN M. (2004). Okullarda Rehberlik Servisleri ve Hizmetleri. In: Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Eds: Kaya A. Ankara: Anı Yayıncılık.
140. HAKSEVER, A. (2014). “Federal Almanya’da Göç ve Entegrasyon Politikaları”. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Ankara: T.C. Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
141. HALE, M., KRANS DORF, M., HAMER, L., (2011). “Xenophobia in Schools”. *Educational Studies*, 47, 317–322.
142. HARUNOĞULLARI, M. (2016). “Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler ve Sorunları: Kilis örneği”. *Göç Dergisi*, 3 (1), 29-63.
143. HASANONIC, M. (2011). “Psychological Consequences of War-Traumatized Children And adolescents in Bosnia and Herzegovina”. *Acta Medica Academica*, 40, 45-66.
144. HAYATA DESTEK DERNEĞİ (2016). Türkiye’de Çocuk İşçiliği Sorunu: Suriye’den Gelen Mülteciler Sonrası Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri. Konferans
145. HENRY, F., TATOR, C., (2005). “The Colour of Democracy: Racism in Canadian Society”. Thomson Nelson, Toronto.
146. HEZER, K. (2018). 6-12 Yaş Arası Öğrencilerin Sosyal Uyum Sorunu ve Okul Sosyal Hizmeti: Sancaktepe Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, İstanbul.
147. HOBBS, N. (1960). *The Troubled and Troubling Child*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, P.L. 108-446, 118 Stat. 2647 (2004).
148. 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* (123-142). GESIS- Leibniz- Institut für Sozialwissenschaften.
149. HRW. (2015). “Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımında Hiçbir Şey Göremiyorum” *Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller– Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek*. (Human Rights Watch. ABD)

- [https://www.hrw.org/sites/default/files/report\\_pdf/turkey1115tu\\_web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf)  
(25.05.2017).
150. HUGMAN, R., MOOSA-MITHA, M., MOYO, O., (2010). “Towards a Borderless Social Work: Reconsidering Notions of International Social Work”. *Journal of International Social Work*, 53 (5), 629–643.
151. HULCHANSKI, D., (1997). “Immigrants and Access to Housing: How Welcome Are Newcomers to Canada?. In: Metropolis Year II Conference”. *Summary of Keynote Presentation to the “Housing and Neighborhoods” Workshop* [ceris.metropolis.net/research-policy/doc%20listS/000.htm](http://ceris.metropolis.net/research-policy/doc%20listS/000.htm) (accessed 01.11.17.).
152. HUMPHRIES, B., (2004). “An Unacceptable Role for Social Work: Implementing Immigration Policy”. *British Journal of Social Work*, 34, 93–107.
153. HUXTABLE, M. VE BLYTH, E. (Ed.) (2002): “School Social Work Worldwide” Washington: NASW Press.
154. HUXTABLE, M (2013). A Global Picture of School Social Work in 2013. International Network for School Social Work. 1-16
155. HUXTABLE, M (2016). The 2016 International Survey of School Social Work. 1-83.
156. HUXTABLE, M. (2022) "A Global Picture of School Social Work in 2021," International Journal of School Social Work: Vol. 7: Iss. 1. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1090>
157. IFSW (International Federation of Social Workers), (2012). Migration. Policy Issue. Retrieved from: <http://ifsw.org/policies/migration/> (accessed 01.12.17.).
158. IFSW, (2012). Refugees Policy Issue. IFSW General Meeting, Hong Kong, 21–23 July 1998. <http://ifsw.org/policies/refugees/> (accessed 06.08.17.).
159. IOM (International Organization for Migration), (2011). World Migration Report 2011: Communicating Effectively About Migration. [http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2011\\_English.pdf](http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2011_English.pdf) (accessed 01.11.17.).

160. ILO 182 NOLU SÖZLEŞME “Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi” (Worst Forms of Child Labour Convention) (1999).
161. ILO, IPU ve UNHCR, (2015). Migration, Human Rights and Governance. Geneva: Inter Parliamentary Union.
162. İLTİCA VE GÖÇ MEVZUATI (2005). ISBN-975-6964-05-7. Ankara (Şubat)
163. İLTİCA VE GÖÇ ARAŞTIRMALARI MERKEZİ (2013). “Sivil Toplum Örgütlerinin Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler İçin Yaptıkları Çalışmalar İle İlgili Rapor”.<http://www.igamder.org/wp-content/uploads/2012/06/Suriye-STK-Raporu.pdf> (25.05.2017).
164. İNAN, A.N. (1968), “Çocuk Hukuku”, *Ankara Ün. Eğitim Fak. Yayınları*, İstanbul 3, (96-98)
165. İNSAN HAKLARI EVRENSEL BEYANNAMESİ (10 Aralık 1948). *TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu*, 203-208
166. INTERNATIONAL NETWORK FOR SCHOOL SOCIAL WORK <http://internationalnetworkschoolsocialwork.htmlplanet.com/International%20Network/Index.html> (25.12.2017).
167. INTERNATIONAL NETWORK FOR SCHOOL SOCIAL WORK, (2016). 2016 International Survey of School Social Work.
168. INTERNATIONAL NETWORK NEWSLETTER (Special Issue April 2020).
169. INTERNATIONAL NETWORK NEWSLETTER (May 2020).
170. İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ. (2015). “Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri”. <http://www.cocukcalismalari.org/wpcontent/uploads/2015/09/SuriyeliCocuklarEgitimSistemi-Politika-Notu.pdf> (25.05.2017).
171. JAROLMEN J, (2017). Okul Sosyal Hizmeti: Bir Uygulama Klavuzu, Ankara, Nika Yayınevi. Jeffrey.
172. KALKAN, K. (2019). Okul Sosyal Hizmetinin Türkiye’de Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, İstanbul.

173. KANAT, K. B. ve ÜSTÜN, K.. (2015). Turkey's Syrian Refugees. Report no: 49. [http://file.setav.org/Files/Pdf/20150428153844\\_turkey%E2%80%99s-syrian-refugees-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20150428153844_turkey%E2%80%99s-syrian-refugees-pdf.pdf) (25.05.2017).
174. KARAKAYA, S. (2012). İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı Ve Okul Sosyal Hizmeti. Yüksek Lisans Tezi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Yalova.
175. KARAMAN, B. ÖZÇALIK, M. (2009). "Türkiye'de Gelir Dağılımı Eşitsizliğinin Bir Sonucu: Çocuk İşgücü". *Yönetim ve Ekonomi*. 14 (1), 25-41.
176. KARTAL, B., ve BASCI, 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>
177. KARATAŞ, K., GENCER, T. E., ÇALIŞ, N. ve EGE A. (2014). Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi. Okul Sosyal Hizmeti Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını. Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı.
178. KAYA Y. , AYDIN, H., (2016). "Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Eğitimi" *Eğitime Bakış:Eğitim-Öğretim Ve Bilim Araştırma Dergisi*, 12 (36), 53-58.
179. KAYA, İ. , EREN, E. Y. (2015). "Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu: Arada Kalanların Hakları Ve Yükümlülükleri". *SETA Yayınları*. Rapor no: 50. İstanbul. [http://file.setav.org/Files/Pdf/20151230134459\\_turkiyedeki-suriyelilerin-hukuki-durumu-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20151230134459_turkiyedeki-suriyelilerin-hukuki-durumu-pdf.pdf) (25.05.2017).
180. KELLY, M. (2008): "The Domains and Demands of School Social Work Practise". London: Oxford Workshop Series.
181. KELLY, M. S., RAINES, J. C., STONE, S., & FREY, A. (2010). School Social Work: An Evidence Informed Framework For Practice. New York: Oxford University Press.
182. KIRIŞCI, K. (2014). "Misafirliğin Ötesine Geçerken Türkiye'nin "Suriyeli Mülteciler" Sınavı (Karaca, S. tarafından çevrilmiştir)". Retrieved from The Brookings Institution & International Strategic Research Organization (USAK) [http://www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2014/05/12turkeysyrianrefugees\\_kirisci/syrian\\_refugees\\_and\\_turkeys\\_challengeskirisci\\_turkish.pdf](http://www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2014/05/12turkeysyrianrefugees_kirisci/syrian_refugees_and_turkeys_challengeskirisci_turkish.pdf) (25.12.2017).



183. KİŞİSEL VE SİYASAL HAKLAR ULUSLARARASI SÖZLEŞMESİ (International Covenant on Civil and Political Rights, (ICCPR) (16 Aralık 1966).
184. KHAMIS, V. (2005). “Post-traumatic Stress Disorder Among School Age Palestinian Children”. *Child Abuse and Neglect*, 29, 81–95
185. KLER, P., (2006). “Graduate Over Education and Its Effects Among Recently Arrived Immigrants to Australia: A Longitudinal Study”. *International Migration*, 44 (5), 93–128.
186. KORNTHEUER, A. ve DAMM, A. C. (2019). “Policy Report: Legal Status and Education of Refugees in Germany (Hamburg and Saxony)”. *Refuge*, 36(2), 30-44. DOI: <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40719>
187. KORNTHEUER, A., KORN, A., HYNIE, M., SHIMWE, B. ve HOMA, L. (2018). “Education Pathways: Policy İmplications 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.
188. KULİ, G. (2018). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti İle İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Manisa
189. KÜÇÜK, H. (2019). “Yerel yönetim sistemlerinde İtalya örneği”. *Journal of Political Administrative and Local Studies*, 2 (1), 1-26.
190. LACROIX, M., (2006). “Social Work with Asylum Seekers In Canada: The Case for Social Justice”. *International Social Work*, 49 (1), 19–28.
191. LEE, E.S., (1996). “A Theory of Migration”. University of Pennsylvania, Philadelphia.
192. LEE, E. S. (1969) “A Theory of Migration”. J.A. Jackson (der.) *Migration içinde. Great Britain: Cambridge University Press*, 283-297.
193. LI, P., (2003). “Destination Canada: Immigration Debates and Issues”. Oxford University Press, Toronto.
194. MAIDMENT, J., (2013). “ANZASW President’s Report”. Notice board Issue 10. [anzasw.org.nz](http://anzasw.org.nz) (accessed 15.04.17.).

195. MARTINEZ-BRAWLEY, E.E., ZORITA, P.M.B., (2010). “Immigration and social work: contrasting practice and education”. *Social Work Education: The International Journal*, 30 (1), 17–28.
196. MASSUMİ, M.; VON DEWITZ, N.; GRIEBBACH, J.; TERHART, H.;WAGNER, K.; HIPPMANN, K.; ALTINAY, L. (2015). Neu Zugewanderte Kinder Und Jugendliche İm Deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme Und Forderung. Unter Mitarbeit von Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim. Hrsg. v. Mercator-Institut fur Sprachforderung und Deutsch als Zweitsprache. Koln.  
[[https://www.mercatorinstitutsprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](https://www.mercatorinstitutsprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf), (19.08.2023 tarihinde alındı).
197. MEB. (2013a). “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler”.  
[http://melikgazi.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_05/03024558\\_suriye.pdf](http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf)  
(25.05.2017).
198. MEB. (2013b). “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi”.  
[http://fethiye.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_10/02093016\\_scannedimage24.pdf](http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf)  
(25.05.2017).
199. MEB. (2014). “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri”.  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1/yabyonegiogr\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html) (25.05.2017).
200. MEB. (2015). “MEB Stratejik Plan (2015-2019)”.  
[http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf) (25.05.2017).
201. MEB. (2021) Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/21
202. MEB. (2022) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı Ocak 2022 Raporu (Erişim: 14.03.2023)
203. [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/26165737\\_goc2022sunu.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf)

204. MENJIVAR, C., SALCIDO, O., (2002). “Immigrant Women and Domestic Violence: Common Experiences In Different Countries”. *Gender & Society* 16 (6), 898–920.
205. MERCAN UZUN, 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. <http://dergipark.gov.tr/ijeces/issue/22947/175325> (25.05.2017).
206. MIDGLEY, J., JULY (2000). “Social Work and Globalization”. *Social Work*, 13–28.
207. MORGAN, D. L. (1996). *Focus Groups As Qualitative Research* (C. 16). New York: Sage publications.
208. MUGHAN, A., PAXTON, P., (2006). “Anti-immigrant Settlement, Policy Preferences and Populist Party Voting in Australia”. *British Journal of Political Science*, 36, 341–358.
209. MULLALY, B., (1997). “Structural Social Work: Ideology”, *Theory, and Practice*. Oxford University Press, Ontario.
210. MURRAY, S.B., SKULL, S.A., (2005). “Hurdles to Health: Immigrant and Refugee Health Care in Australia”. *Australian Health Review*, 29 (1), 25–29.
211. MÜLTECİLERİN HUKUKİ STATÜSÜNE İLİŞKİN CENEVRE SÖZLEŞMESİ (28 Temmuz 1951) [http://www.goc.gov.tr/icerik6/sozlesmeler\\_327\\_340\\_341\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/sozlesmeler_327_340_341_icerik) (25.12.2017).
212. MÜLTECİLERİN HUKUKİ STATÜSÜNE İLİŞKİN 1967 PROTOKOLÜ [http://www.goc.gov.tr/icerik3/protokoller\\_327\\_340\\_343](http://www.goc.gov.tr/icerik3/protokoller_327_340_343) (25.12.2017).
213. NASH, M., (2015). “International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences”, 2nd edition, 22, 769-774.
214. NASH, M., TRLIN, A., (2004). “Social Work with Immigrants, Refugees and Asylum Seekers in New Zealand. New Settlers Programme School of Sociology”. *Social Policy and Social Work*, Massey University, Palmerston North.

215. NASH, M., WONG, J., TRLIN, A., (2006). "Civic and Social Integration: A New Field of Social Work Practice With Immigrants, Refugees and Asylum Seekers in New Zealand". *International Social Work*, 49 (3), 345–363.
216. NASİROVA, A. (2014). "Şartlı Mültecilerin Yerel Halka Yönelik Görüşleri: Afyonkarahisar Örneği" Yüksek Lisans Tezi.
217. NATIONAL ASSOCIATION SOCIAL WORKERS, (2002). NASW Standarts for Social Work Services. Washington, DC, National Association of Social Worker.
218. NATIONAL ASSOCIATION SOCIAL WORKERS, (2008). Code of Ethics of the National Association of Social Workers. Washington, DC: Author.
219. NATIONAL ASSOCIATION SOCIAL WORKERS, (2012). Standards for School Social Work Services. Washington, DC: Author. No Child Left Behind Act of 2001, P.L. 107-110, 115 Stat. 1425 (2002).
220. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), (2013). International Migration Outlook 2013. <http://www.oecd.org/els/mig/imo2013.htm>. (25.15.2017).
221. OLWEUS, D. (2005). "Bullying At School. What We Know and What We Can Do" (24. Baskı). Blackwell Publishing Ltd.
222. OPENSHAW L, (2008). Social Work in Schools: Principles and Practice, New York, The Guilford Press.
223. ORSAM, (2016). "Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler: Uzun Vadeli Entegrasyon İçin Fırsatlar ve Zorluklar", [http://www.orsam.org.tr/files/T\\_Degerlendirme/1/1tr.pdf](http://www.orsam.org.tr/files/T_Degerlendirme/1/1tr.pdf) (25.05.2017).
224. OYTUN, O. ve GÜNDOĞAR, S. S. (2015). "Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri Raporu", *ORSAM- TESEV Rapor No: 195*, Ankara.
225. ÖZBESLER C, DUYAN V, (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (154) 17-25.
226. ÖZER, S., ŞİRİN, S. and OPPEDAL B. (2013). "Bahçeşehir Study of Syrian Refugee Children in Turkey". Oslo, Norway: Folkehelseinstituttet. 1-40. Retrieved from [www.fhi.no/dokumenter/4a7c5c4de3.pdf](http://www.fhi.no/dokumenter/4a7c5c4de3.pdf) (25.05.2017).

227. ÖZGÜR Ö, (2009). Çok Kültürcü Sosyal Hizmet Uygulamasına Eleştirel Bir Bakış: Londra'dan Bir Örnek, Hacettepe, Ankara.
228. ÖZGÜVEN İ.E. (2007). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ankara, Pdrem Yayınları
229. ÖZKAN Y, KILIÇ E, (2014). Çocuk ve Aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk ve Ailelerle Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler. TSA, 18 (3), 397-412.
230. ÖZKAN Y, KILIÇ E, (2014). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşımın Önemi. In: Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma Eds. Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği.
231. ÖZKAN Y, SELCUK O, (2016). Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Roller ve Sorumlulukları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (46), 431-7.
232. ÖZTÜRK H. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akran Zorbalığı İlişkisinde Zorba Ve Kurban Olma Durumlarını Etkileyen Faktörler ve Okul Sosyal Hizmeti. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
233. PARK, R. E. (1929). "Human Migration and Marginal Man". *American Journal of Sociology*. 33(6): 891.
234. PARK, Y., BHUYAN, R., (2011). "Whom Shall We Serve? A Discourse Analysis of Social Workers' Commentary on Undocumented Immigrants". *Journal of Progressive Human Services*, 23 (1), 18-40.
235. PIRJOLA, J., (2009). "European Asylum Policy: Inclusions and Exclusions Under The Language of Universal Human Rights Language". *European Journal of Migration and Law*, 11 (4), 347-366.
236. PİKTES (2022). <https://piktes.gov.tr/cms>
237. POTOCKY-TRIPODI, M., (2002). "Best Practices for Social Work with Immigrants and Refugees". Columbia University Press, New York.
238. POWELL, F.W., (2001). "The Politics of Social Work". *Sage Publications*, London.
239. POWELL, D., FIXSEN, D., DUNLAP, G., SMITH, B., & FOX, L. (2007). A Synthesis of Knowledge Relevant to Pathways of Service Delivery for Young

- Children With or At Risk Of Challenging Behavior. *Journal of Early Intervention*, 29, 81–106. doi: 10.1177/105381510702900201
240. RAINES, J. C. (2008). *Evidence-Based Practice In School Mental Health*. New York, NY: Oxford University Press.
241. RAINES, J. C. & DİBBLE, N. T. (2011). *Ethical Decision Making In School Mental Health*. New York, NY: Oxford University Press.
242. RAPP CA, SALEEBEY D, SULLIVAN WP, (2005). The Future of Strengths-Based Social Work. *Advances in Social Work*, 6 (1), 79-90.
243. RAVENSTEIN, E. G. (1885) “The Laws of Migration”, *Journal of the Statistical Society of London*, 48(2), 42 - 43.
244. REITZ, J.G., (2002). “Host Societies and The Reception of Immigrants: Research Themes, Emerging Theories and Methodological Issues”. *International Migration Review*, 36 (4), 1005–1019.
245. RESMİ GAZETE (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, Ankara, MEB.
246. ROGERS- ŞİRİN, S. and ROGERS- ŞİRİN, L. (2015). “The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children”. *National Center On Immigrant Integration Policy*. 1-26.
247. ROTH BJ, SCHLING F, BRAKE A, (2016). Recentring Our Tendencies: Immigrant Youth Development and the Importance of Context in Social Work Research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 26 (6) 509-20.
248. ROMER, D., and HELLER, T. (1983). Social Adaptation of Mentally Retarded Adults In Community Settings: A Social-Ecological Approach. *Applied Research In Mental Retardation*, 4, 314.
249. ROSE, P., BEEBY, J. and PARKER, D. (1995). “Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing”. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129.  
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
250. SABATINO, C. A. (2009). School Social Work Consultation Models And Response To Intervention: A Perfect Match. *Children & Schools*, 31(4), 197-206.

251. SAINSBURY, D., (2006). "Immigrants' Social Rights in Comparative Perspective: Welfare Regimes, Forms in Immigration and Immigration Policy Regimes". *Journal of European Social Policy*, 16 (3), 229–244.
252. SALEEBEY, D., (2006). "The Strengths Perspective in Social Work Practice", fifth ed. Pearson Education, Australia.
253. SALEEBEY D, (1996). The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions *Social work*, 41 (3), 296-305.
254. SAM, D.L. ve BERRY, J.W. (2006) (Eds.). "Cambridge Handbook of Acculturation Psychology". Cambridge: Cambridge University Press.
255. SANDIKLI, A., SEMİN, A., & BEKİR, Ü. (2015). "Irak ve Suriye'deki Gelişmelerin Türkiye'ye Etkileri". Retrieved from BİLGESAM (Bilge Adamlar Stratejik Araştırmalar Merkezi) <http://www.bilgesam.org/incele/2084/-irak-ve-suriye-deki-gelismelerinturkiye-ye-etkileri/-VjiN4q7hA6g> (25.12.2017).
256. SANDUVAC, Z.M.T. (2013). "Kamp Dışında Yaşayan Suriyeli Sığınmacılar için Durum Analiz Raporu". *Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği*.
257. SASKACHEWAN SWIS COORDINATION. (t.y.). *Our objectives*. <https://swissask.ca/our-objectives/>
258. SCHOOL SOCIAL WORK ASSOCIATION OF AMERICA. (2008). Ethical Guidelines Series. Retrieved August 21, 2012 at <http://sswaa.org/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=102>.
259. SCHOOL SOCIAL WORK ASSOCIATION OF AMERICA. (1999). The state of school social work around the world. International School Social Work Conference. Unpublished paper.
260. SCHOOL SOCIAL WORK ASSOCIATION OF AMERICA <http://www.sswaa.org/> (25.12.2017).
261. SEGAL, U., (2002). "Framework for Immigration: Asians in the United States". *Columbi University Press*, New York.
262. SEIDMAN, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press

263. SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı), (2016). “Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları”, Müberra Nur Emin, [2016http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf) (25.12.2017).
264. SEYDİ, A.R. (2014). “Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
265. SHEAFOR, B.W. ; HOREJSI, C.J. (2014). “Social Work Practice: Basic Techniques and Principles”. First Edition, Edit. Durdu Baran Çiftçi. Ankara: Nika Publications. In Turkish. From Techniques and Guidelines for Social Work Practice 9th Edition, Pearson, Boston, 2012. In English.
266. SHEAFOR BW, HOREJSI SJ, (2014). Sosyal Hizmet Uygulaması: Temel Teknikler ve İlkeler, Ankara, Nika Yayınevi.
267. SIEMIATYCKI, M., TRIADAFILOPOULOS, T., (2010). “International Perspectives on Immigrant Service Provision. Mowat Centre for Policy Innovation Paper”. *School of Public Policy & Governance*, Toronto.
268. SINCLAIR, M. (2007). Education in Emergencies in Increasing Access and The Right to Quality Education. Commonwealth Education Partnerships.
269. SINHA, V.N.P. and ATAULLAH MD. (1987) *Migration- An Interdisciplinary Approach*, (First Edition), Delhi: Seema Publications.
270. SMITH, P.K., and SHARP, S. (1994). “School Bullying: Insights and Perspectives”. Routledge.
271. STATISTA (2020). Anzahl der im Jahr 2020 nach Deutschland Zugewanderten nach Herkunftsländern. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/157446/umfrage/hauptherkunftslaender-der-zuwanderer-nach-deutschland-2009/> (20.08.2023 tarihinde alındı)
272. STIER, H., LEVENON, V., (2003). “Finding An Adequate Job: Employment and Income of Recent Immigrants to Israel”. *International Migration*, 41 (2), 81–107.
273. STOUFFER, S.A. (1940) “Intervening Opportunities: A Theory Relating Mobility and Distance”, *American Sociological Review*, 5(6), 845-867.



274. STRATEGIC PLANNING GRANT (2011) School Social Work Association of America. The development of the National Model for School Social Work Practice was supported in part, by Minnesota State University, Mankato 1-9.
275. SURIYE'DEN İSTANBUL'A GELEN SIĞINMACILARI İZLEME PLATFORMU (2013). "Yok Sayılanlar; Kamp Dışında Yaşayan Suriye'den Gelen Sığınmacılar İstanbul Örneği".  
[http://www.gocder.com/sites/default/files/projephoto/Yok\\_Sayilanlar\\_Suriyeliler\\_Raporu.pdf](http://www.gocder.com/sites/default/files/projephoto/Yok_Sayilanlar_Suriyeliler_Raporu.pdf) (25.05.2017).
276. ŞEKER, B. D. (2006). "Kente Göç Etmiş Bir Örneklemede Kültüre Uyum (kültürlenme) Süreçleri". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 3(2): 1-31.
- 277.ŞİMŞEK, H. ve YILDIRIM, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
278. TAN, N. (2021). "Okul Çağında Göç Eden Çocuk ve Gençler - Almanya ve Türkiye'deki Eğitim-Öğretim Modelleri" *Alman Dili Ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*. 3(6). 82-99
279. TANRIKULU, 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. doi: 10.17218/hititsosbil.450208
280. TANRIKULU, F. (2017). Türkiye'de Yaşayan Suriyelilerin Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi* 22, Sayı: 86, Bahar, 127-144.
281. TEATER, B. (2015). Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri: Uygulama İçin Bir Giriş, Ankara, Nika Yayınevi.
282. TEKİN, U. ve YÜKSEKER, D. (2017). "Göç ve eğitim: Türkiye'de ve Almanya'da Aile Dili Okul Dilinden Farklı Olan Çocukların Okullaşması". *Anadolu Kültür Derneği*.
283. TEIXEIRA, C., (2008). "Barriers and Outcomes in The Housing Searches of New Immigrants and Refugees: A Case Study of 'Black' Africans in Toronto's rental market". *Journal of Housing and the Built Environment*, 23, 253-276.

284. TEPAV (2019). “İstanbul’da Suriyeliler ve Savaş Sonrası Suriye Gettoları Final Raporu - Mart 2019  
[https://www.tepav.org.tr/upload/mce/2019/haberler/tepav\\_istanbulda\\_suriyeliler\\_ve\\_savas\\_sonrasi\\_suriye\\_gettolari.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/mce/2019/haberler/tepav_istanbulda_suriyeliler_ve_savas_sonrasi_suriye_gettolari.pdf) (06.11.2023)
285. THABET, A.A.M., ABED, Y. and VOSTANİS, P. (2004). “Comorbidity of PTSD and Depression Among Refugee Children During War Conflict”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45-53.
286. THOMPSON, N. (2014). Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak, Ankara, Dipnot Yayınları.
287. THISETO, R., (2011). “I am a lawyer! Am I a lawyer? The Experiences of Foreign Trained Black Lawyers in Ontario”. *Race, Gender & Class*, 18 (3/4), 198–216.
288. TOMANBAY, İ. (2013). “Uluslararası Göç, Sığınma ve İnsan Kaçakçılığı/Ticareti Sorunları ve Sosyal Çalışma”. *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet: Temelleri ve Uygulama Alanları içinde*. Yayına Hazırlayanlar: Hakan Acar, Nilüfer Negiz, Elvettin Akman. Birinci Basım. Ankara: Maya Akademi.299-327.
289. TOMANBAY, İ., KELEŞ, R., NOWAK, J. (1991) “Türkiye’de ve Almanya’da Sosyal Hizmetler: Ansiklopedik Sözlük”, Selvi Yayınları.
290. TONON, G. (2002). School Social Work in Argentina: The Challenge of State Reform. In Huxtable, M. and Blyth, E. (Eds.) *School Social Work Worldwide*. NASW Press: Washington, DC.
291. TOPBAŞ, F. (2007) *İç Göçün Belirleyicileri Üzerine Ekonometrik Bir Model Çalışması: 2000 Türkiye Örneği*, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
292. TOR, H. (2010). “Türkiye’de Çocuk İşçiliğinin Boyutları, Zeitschrift für die Welt der Türken”. *Journal of World of Turks, ZfWT*. 2 (2), 25-42.
293. 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>
294. TSANG, A.K.T., GEORGE, U., (1998). “Towards An Integrated Model for Cross-Cultural Social Work Practice.” *Canadian Social Work Review*, 15 (1), 73–93.

295. TUFAN, B., ÖZGÜR, Ö.S., KOÇYILDIRIM, G. (2009). “Sosyal Bir Hak Olarak Sosyal Hizmet”. (Ed/ Mütevellioğlu, N., Zambak,M.,Belek,İ ve diğ.). *Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu Bildiriler*, Antalya: Belediye-İş Yayınları, 76-86
296. TUNCAY T, İL S, (2006). Sosyal Hizmette Baskı Karşıtı Uygulama: Sosyal Adalet Paradigması Çerçevesinde Bir Özgürleştirme Pratiği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17, 2, 59-71.
297. TUNÇ, B. (2019). Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Hayata Geçirilmesinin Önemi Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, İstanbul
298. TUNÇ, A.Ş. (2015). “Mülteci Davranışı Ve Toplumsal Etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme” *Tesam Akademi Dergisi-Turkish Journal of Tesam Academy*. 2 (2). 29 – 63.
299. TURNER, FJ. (2017). *Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches*, Oxford University Press.
300. TÜİÇ. (2016). (Türkiye Uluslararası İlişkiler Çalışmaları), “Suriyeli Sığınmacılar: Hukuki Haklar, Sorunlar, Entegrasyon Süreci”.  
<http://www.tuicakademi.org/suriyeli-siginmaci-melek-gedikbas/> (25.05.2017).
301. TÜRKER, D. ve YILDIZ, A. (2015). “Göçmenlerde Sosyo-Psikolojik Entegrasyon Analizi”. *Göç ve Uyum*. (23-34). Ed. B. Dilara Şeker, İbrahim Sirkeci ve M. Murat Yüceşahin. UK: Translational Press London.
- 302.UBERIO, V. (2016). “Legislating Multiculturalism and Nationhood: The 1988 Canadian Multiculturalism Act”. *Canadian Journal of Political Science*, 49(2), 267-287.
- 303.UĞURLU, N. (2015). “Suriyeli Göçmen Çocuklarda Sanat Terapisinin Travma, Depresyon Ve Anksiyete Semptomlarına Etkisi” Yüksek Lisans Tezi.
304. ULUSLARARASI ÇOCUK MEVZUATI (2013). *Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeleri* (Riyad İlkeleri), 21-30.
305. ULUSLARARASI ÇOCUK MEVZUATI (2013). *Çocuk Adalet Sisteminin Uygulanması Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları* (Pekin (Beijing) Kuralları), 31-48.

306. ULUSLARARASI ÇOCUK MEVZUATI (2013). *Özgürlüğünden Yoksun Bırakılmış Çocukların Korunmasına İlişkin Birleşmiş Milletler Kuralları (Havana Kuralları)*, 49-61.
307. ULUSLARARASI GÖÇ HUKUKU, (2009). “Göç Terimleri Sözlüğü” Perruchoud,R. (Ed.) IOM Uluslararası Göç Örgütü, No:18, 1-75.
308. ULUSLARARASI GÖÇ ÖRGÜTÜ (2009). Göç Terimleri Sözlüğü. Sayı:18.
309. UN, (2015). “Regional Refugee ve Resilience Plan 2015-2016 Regional Strategic Overview”.
310. UN, (2017). “Regional Refugee ve Resilience Plan 2017-2018 Regional Strategic Overview”.
311. UNHCR. (2016) “Çocuk Mültecilere İlişkin Türkiye’deki Yasal Çerçeve” <http://www.unhcr.org/turkey/home.php?page=16> (25.05.2017).
312. UNHCR. (2016) “Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler: Sık Sorulan Sorular” [http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/s%C4%B1k\\_sorulan\\_sorular.pdf](http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/s%C4%B1k_sorulan_sorular.pdf) (25.05.2017).
313. UNHCR. (2017) “Syria Regional Refugee Response” <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224> (29.12.2017).
314. UNICEF. (2017). “Türkiye’deki Suriyeli Çocuklar Bilgi Notu Ocak 2017” [http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria\\_01.2007\\_TR.pdf](http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf) (25.05.2017).
315. UNICEF. (2016). “Türkiye’deki Suriyeli Çocuklar”. UNİCEF Türkiye Bilgi Notu. [http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar\\_Bilgi%20Notu%20Subat%202016\\_3.pdf](http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016_3.pdf) (25.05.2017).
316. UNICEF. (2015). “Suriye İnsani Yardım Operasyonu”. <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=72&mnid=134&d=1&dil=tr> (25.05.2017).
317. UNICEF. (2015a). Türkiye’deki Suriyeli Çocuklar Bilgi Notu. [http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar\\_Bilgi%20Notu%20Kas%C4%B1m%202015.pdf](http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kas%C4%B1m%202015.pdf) (25.05.2017).
318. UNICEF. (2015b) Education Under Fire: How Conflict in the Middle East is Depriving Children of Their Schooling. New York: UNICEF.

- [http://www.unicef.org/mena/Education\\_Under\\_Fire.pdf](http://www.unicef.org/mena/Education_Under_Fire.pdf) (25.05.2017).
319. UNICEF, (2015d), Curriculum, Accreditation, and Certification for Syrian Children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt. New York: UNICEF.  
[http://www.ooscimena.org/uploads/1/wysiwyg/150527\\_CAC\\_for\\_Syrian\\_children\\_report\\_final.pdf](http://www.ooscimena.org/uploads/1/wysiwyg/150527_CAC_for_Syrian_children_report_final.pdf) (25.05.2017).
320. UNITED NATIONS EDUCATION, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. (2020) Covid-19 Impact on Education. [Online]. Available: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
321. USHA, G. (2015), "Migration and Social Work", *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition*, Volume:15, 416-421
322. USTABAŞI GÜNDÜZ, D. ve ÇİFCİ, H.K. (2021). "Yerel Yönetimlerin Göçmenlere Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamalarının Karşılaştırılması: G20 Ülkeleri ve Türkiye". *Göç Araştırmaları Dergisi* 7 (1), 10-58.
323. ÜNAL, A. Z. (2013). "Yerinden Olmuşlar"ın Yoksulluğunu Yeniden Üreten Habitus". *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15 (25),105-112
324. VALTONEN, K., (2001). "Social Work with Immigrants and Refugees: Developing A Participation-Based Framework for Anti-Oppressive Practice". *British Journal of Social Work*, 31, 955–960.
325. VALTONEN, K., (2008). "Social Work and Migration". Ashgate, Surrey.
326. VAN MANEN, M. (2007). "Phenomenology of Practice". *Phenomenology and Practice*. 1(1), 11-30. <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>.
327. VON DEWITZ, N.; MASSUMI, M. (2017). Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: Nele, McElvany/ Wilfried, Bos/Heinz, Günter Holtappels/ Jungermann, Anja (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster/New York: Waxmann. 27-40.

328. WATKINS, K. and ZYCK, S.A. (2014). “Living on Hope, Hoping for Education: The Failed Response to The Syrian Refugee Crisis”. *Overseas Development Institute (ODI) Report*. September.
329. WCRWC (2001). *Against All Odds: Surviving The War on Adolescents – Providing The Protection and Capacity of Ugandan and Sudanese Adolescents in Northern Uganda*. New York: Women’s Commission for Refugee Women and Children.
330. WCRWC (2002). *Precious Resources: Adolescents in The Reconstruction of Sierra Leone*. New York: Women’s Commission for Refugee Women and Children.
331. WCRWC (2005). *Learning in A War Zone: Education in Northern Uganda*. New York: Women’s Commission for Refugee Women and Children.
332. WEN, J. & LIU, Y. (2009). *School Social Work Practice*. In CASW (Ed.) *Reports on Development of Social Work in China (1988-2008)*. Beijing: Social Sciences Academic Press (China). [In Chinese].
333. WILLIAMS C, (1999). *Connecting Anti-racist and Anti-oppressive Theory and Practice: Retrenchment or Reappraisal*. *The British Journal of Social Work*, 29 (2), 211-30.
334. WINTHROP, R., and KIRK, J. (2005). “Teacher Development and Student Well-Being”. *Forced Migration Review*, 22, 18-21.
335. WULFERS, W. (2002) *School Social Work in Germany: Help for Youth in A Changing Society*. In Huxtable, M. and Blyth, E. (Eds.) *School social work worldwide*. NASW Press: Washington, DC.
336. YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLER (2017,19 Temmuz). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü. Erişim adresi: [http://reyhanli.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/28132658\\_19072017-10969431\\_5ve9siniff\\_kayit.pdf](http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/28132658_19072017-10969431_5ve9siniff_kayit.pdf)
337. YALÇIN, C. (2004) *Göç Sosyolojisi*, (1. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
338. YAN, M.C., CHAN, S., (2010). “Are Social Workers Ready to Work with Migrants? Settlement of Newcomers to Canada”. *Canadian Social Work*, 12 (1), 16–23.
339. YAYCI, L. (2012). *Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri*. In: *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Eds: Güven M. Ankara: Anı Yayıncılık.

340. YELBOĞA, K. (2018). Liseli Öğrencileri Akran Zorbalığına İten Nedenlerin Değerlendirilmesi Ve Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Çözüm Önerilerinin Sunulması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, İstanbul.
341. YEŞİLKAYALI, E. (2017). Okul Sosyal Hizmetinde Okul Bağlantılı Hizmetler. MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (3)169-87.
342. YEŞİLKAYALI, E. BÖLÜKBAŞI, H. D, (2017. Özel Eğitim Hizmetleri Ekibinin Bir Parçası Olarak Okul Sosyal Çalışmacıları. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (43) 248-60.
343. YEŞİLKAYALI, E. MEYDAN, S. (2017). Bir Ortaokul Özelinde Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Belirlenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (53) 206-21.
344. YEŞİLYAPRAK, B. (2002). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Ankara, Nobel Yayıncılık, 7-12.
345. YILDIRIM, D. (2010). “Türkiye’de Bulunan Geç Adölesan Dönemindeki Sığınmacıların Psikososyal Sorunları ve Sosyal Hizmet Müdahalesi” Yüksek Lisans Tezi.
346. YILDIZ, H. (2017). Öğrencilerin Okul Dışı Vakitlerinin Değerlendirilmesinde Ailelerin Rolü Ve Okul Sosyal Hizmeti. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sakarya.
347. YILDIZ, O. (2013). “Türkiye Kamplarında Suriyeli Sığınmacılar: Sorunlar, Beklentiler, Türkiye ve Gelecek Algısı”. *Journal of Sociological Research*, 16(1), 141-169.
348. YILMAZ, E.A. (2019). “Uyum Teorileri Çerçevesinde Suriyelilerin Türkiye’ye Entegrasyon Süreci” *Turkish Studies CUDES 2019*. 14(5), 287-302
349. ZASTROW C, (2013). Sosyal Hizmete Giriş, Ankara, Nika Yayınevi, 465-487.
350. ZENCİR, M. ve DAVAS, A. (2014). “Suriyeli Sığınmacılar ve Sağlık Hizmetleri Raporu”. Ankara:Türk Tabipleri Birliği ISBN 978-605-5867-79-9.
351. 182 SAYILI ILO SÖZLEŞMESİ. *Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi* (17 Haziran 1999).

352. 1739 SAYILI MİLLÎ EĞİTİM TEMEL KANUNU  
[www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf) (25.12.2017).
353. 2510 SAYILI İSKÂN KANUNU  
[http://www.goc.gov.tr/icerik6/kanunlar\\_327\\_333\\_334\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/kanunlar_327_333_334_icerik) (25.12.2017).
354. 5395 SAYILI ÇOCUK KORUMA KANUNU
355. [www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf) (25.12.2017).
356. 5682 SAYILI PASAPORT KANUNU
357. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/kanunlar\\_327\\_333\\_334\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/kanunlar_327_333_334_icerik) (25.12.2017).
358. 5683 SAYILI YABANCILARIN TÜRKİYE'DE İKAMET VE SEYAHATLERİ HAKKINDA KANUN
359. [www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5683.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5683.pdf) (25.12.2017).
360. 6458 SAYILI YABANCILAR VE ULUSLARARASI KORUMA KANUNU
361. <http://resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm> (25.12.2017).
362. [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf)
363. <https://www.hrw.org/report/2015/11/08/when-i-picture-my-future-i-see-nothing/barriers-education-syrian-refugee-children>
364. ALMANYA OKUL SOSYAL HİZMETİ KONGRESİ (2015):  
<http://www.bundeskongress-schulsozialarbeit.de/1024/>
365. <http://www.haberlerankara.com/kecioren-okul-sosyal-hizmet-birimi-calismalarini-araliksiz-surduruyor329003h.htm> Erişim Tarihi: 10.10.2020
366. <http://www.hosmer.hacettepe.edu.tr>. Erişim tarihi 01.09.2021
367. [www.shudernegi.org](http://www.shudernegi.org). Erişim Tarihi 01.09.2021



*National School Social Work Organizations*

1. American Council of School Social Work. <https://www.acssw.org>.
2. Association for School Social Work in Switzerland. <http://www.ssav.ch/>.
3. Canadian Association of School Social Workers and Attendance Counsellors.  
<http://www.casswac.ca/>.
4. Hungarian School Social Workers Association. <http://www.miszme.hu/>.
5. International Network for School Social Work.  
<http://internationalnetworkschoolsocialwork.htmlplanet.com/>.
6. Korea Association of School Social Workers. <https://www.kassw.or.kr>.
7. Korean Society of School Social Work. <http://www.schoolsocialwork.org>.
8. National Association of Support Workers in Education. <http://www.naswe.org.uk/>.
9. Norwegian Union of Social Educators and Social Workers, FO. <https://www.fo.no/>.
10. Ontario Association of Social Workers – School Social Work Committee Web site address:  
<http://www.oasw.org>
11. School Social Work Network Germany. <http://www.schulsozialarbeit.net>.  
<http://www.schulsozialarbeit-nds.de/>, <http://www.netzwerk-schulsozialarbeit.de>  
<http://www.schulsozialarbeit-nrw.de/>  
<http://www.springer.com/de/book/9783658014216>
12. School Social Work in France Web site address: <http://www.anas.fr>
13. School Social Work Association of America. <http://www.sswaa.org/>.
14. School Social Work Association of Finland.  
<http://www.talentia.fi/koulukuraattorit/index.php>.
15. School Social Work Association of Japan. <http://sswaj.org/index2.html>.
16. School Social Work in Australia Web site address: [www.aasw.asn.au](http://www.aasw.asn.au)

17. Schulsozialarbeit Liechtenstein. <http://www.schulsozialarbeit.li/>.
18. School Social Work in Norway Web site address: <http://www.fo.no>
19. School Social Work in United Kingdom Web site address: [www.naswe.org.uk](http://www.naswe.org.uk)
20. School Social Work in China Web site address:  
[translate.google.com.hk/translate?hl=zhTW&sl=zhCN&tl=en&u=http%3A%2F%2Fcncasw.schina.org%2F%2Fhxhj%2F](http://translate.google.com.hk/translate?hl=zhTW&sl=zhCN&tl=en&u=http%3A%2F%2Fcncasw.schina.org%2F%2Fhxhj%2F)  
<http://translate.google.com/translate?sl=zh-CN&tl=en&js=n&prev=t&hl=zh-TW&ie=UTF8&layout=2&eof>
21. Social Workers in Schools New Zealand.  
<https://www.orangatamariki.govt.nz/working-withchildren/schoolprogrammes/social-workers-in-schools/>  
<http://www.cyf.govt.nz/working-withothers/swis-services/index.html>  
 ANZASW website address: <http://my.anzasw.org.nz/>  
 New Zealand Registration Board website: <http://www.swrb.govt.nz/>
22. Swedish School Social Workers Association. <http://www.skolkurator.nu/>.

**EKLER****EK-1 : ETİK KURUL İZİN ONAYI**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Tarih: 31.05.2018 18:35  
Sayı: 35853172-755.02.06-  
E.00000069756



Sayı : 35853172-755.02.06  
Konu : Murat AKYOKUŞ Hk.

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 19.04.2018 tarihli ve 3408 sayılı yazı.

Enstitünüz Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi **Murat AKYOKUŞ'un Doç. Dr. Reyhan ATASÜ TOPÇUOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**Türkiye'de Eğitime Devam Eden Suriyeli Göçmen Çocukların Karşılaştıkları Sorunların ve İhtiyaçların Analizi: Okul Sosyal Hizmeti Açısından Bir Değerlendirme**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **15 Mayıs 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 81dcb387-62da-475e-ae46-aa78027d9321 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr



**EK-4.4. ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU**

OKUL ADI : .....

<b>Adı Soyadı</b>		
<b>Cinsiyeti</b>		
<b>Doğum Tarihi</b>	/ / 19	
<b>Medeni Durumu</b>		
<b>Eğitim Durumu</b>		
<b>Branşı</b>		
<b>Bildiği Diller</b>		
<b>Çocuk Sayısı ve Eğitim Durumu</b>	Çocuk Sayısı:      Okul Öncesi :      İlkokul :      Ortaokul:	
	Lise :      Yükseköğretim:      Okula gitmiyor:	
<b>Mesleğe Başlama Yılı</b>	/ / 19	
<b>Göçmen Çocuklara Eğitim Vermeye Başladığı Yıl</b>	/ / 19	
<b>Eğitim Verilen Şube (1A, 5C vb.)</b>		
<b>Bu Yıl Sınıfında Kaç Öğrenci Var</b>	<b>Suriyeli:</b> <b>Türkiyeli:</b> <b>Diğer( varsa ülke adı):</b>	
<b>Okuldaki Öğrenci Sayısı</b>	<b>Suriyeli:</b> <b>Türkiyeli:</b> <b>Diğer( varsa ülke adı):</b> <b>Toplam:</b>	

### EK-4.5. ÇOCUK BİLGİ FORMU

**OKUL ADI :** .....(Okula gitmiyorsanız boş bırakınız)

<b>Adı Soyadı</b>		
<b>Cinsiyeti</b>		
<b>Doğum Tarihi</b>	/ /	
<b>Aile Bilgileri</b>	Anne Adı:	
	Yaşı:	
	Mesleği:	
	Eğitim Durumu:	
	Baba Adı:	
	Yaşı:	
	Mesleği:	
	Eğitim Durumu:	
	<b>Hane Bilgisi (Nerede Yaşıyorsunuz?)</b>	
	Semt adı:	
	Kamp:      Gecekondu:      Müstakil:      Apartman:      Diğer:	
	<b>Kardeş Bilgileri</b>	
	Kardeş Sayısı ve Yaşları:	
	<u>Eğitim Durumları</u>	
	Okul Öncesi :      İlkokul :      Ortaokul:	
	Lise :      Yükseköğretim:      Okula gitmiyor:	
	Ailede Kimler Çalışıyor	

	Ailede Çalışanlar Ne İş Yapıyor	
<b>Türkiye'ye Geldiği Yıl</b>	/ /	
<b>Türkiye'de Okula Başlama Yılı</b>	/ /	
<b>Sınıf Şube Adı: (1A, 5C vb.)</b>		
<b>Sınıfınızda Kaç Öğrenci Var</b>	Suriyeli Türkiyeli: Diğer(varsa ülke adı):	
<b>Türkiye'de Eğitime Başlayıp Ayrıldı ise Ayrılma Yılı ve Nedeni</b>		

## EK-4.6. AİLE BİLGİ FORMU

<b>Adı Soyadı</b>	
<b>Cinsiyeti</b>	
<b>Doğum Tarihi</b>	/ /
<b>Medeni Durumu</b>	
<b>Meslek</b>	
<b>Eğitim Durumu</b>	
<b>Aile Bilgileri</b>	Eşinin Adı: Yaşı:      Mesleği:      Eğitim Durumu:
	<b>Hane Bilgisi (Nerede Yaşıyor?)</b> Semt adı: Kamp:      Gecekondu:      Müstakil:      Apartman:      Diğer:
	<b>Çocuk Bilgileri</b> Çocuk Sayısı ve Yaşları: <u>Eğitim Durumları</u> Okul Öncesi :      İlkokul :      Ortaokul: Lise :      Yükseköğretim:      Okula gitmiyor:
	<b>Ailede Kimler Çalışıyor</b>
	<b>Ailede Çalışanlar Ne İş Yapıyor</b>

	<b>18 Yaşının Altında Evli Kaç Çocuk Var?</b>  <b>Bu Çocuklar Ne İş Yapıyorlar?</b>	
<b>Türkiye'ye Geldiği Yıl</b>		/ /
<b>Türkiye'de Akrabası Var Mı? Varsa Ne Sıklıkta Görüşüyor?</b>		Birlikte yaşıyor:      Sık sık görüşüyor: Ara sıra görüşüyor:      Yılda birkaç defa: Hiç görüşmüyor:      Diğer:
<b>Eş ve Çocuklar Dışında Yaşadığı Evde Kaç Kişi Var Ne iş yapıyorlar</b>		



## EK-4.7. ÖĞRETMENLER İÇİN HAZIRLANMIŞ YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU

28.05.2018

### ÖĞRETMENLER İÇİN HAZIRLANMIŞ YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU

#### Genel Değerlendirme Soruları

1. MEB ya da başka bir kurum ya da kuruluştan göçmen çocuklara yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı? Ne eğitimi aldınız? Eğitim içeriğinde ne öğrendiniz? Almış olduğunuz eğitimi sınıf ortamına nasıl aktarabiliyorsunuz?
2. Okulunuzda göçmen çocuklara yönelik ne tür faaliyetler mevcut? Siz bu faaliyetlere ne oranda katıldınız? Okuldaki faaliyetler dışında sizin bir faaliyetiz var mı? Sınıfınızdaki çocukların uyum sağlayabilmeleri için ne tür etkinliklerde bulundunuz/bulunuyorsunuz? Varsa bilgi verebilir misiniz?
3. Okulunuzda göçmen çocuklarla çalışan bir uzman (psikolog, sosyal hizmet uzmanı vb.) var mı? Varsa ne gibi hizmetler vermekteler? Ortak çalışmalarda bulundunuz/bulunuyor musunuz? Çalışmalarınızdan bahsedebilir misiniz?
4. Okul aile birliğinin göçmen çocuklara yönelik çalışmalar yapıyor mu? Yapıyorsa neler yapıyor? Katkıları neler?

#### Çocukların Aile Durumlarını Anlamaya Yönelik Sorular

5. Göçmen çocukların aileleriyle nasıl ilişki kuruyorsunuz? İlişkilerinizi anlatabilir misiniz?
6. Göçmen çocukların ailelerini tarif edebilir misiniz?
7. Göçmen çocukların aileleriyle Türkiye vatandaşı çocukların aileleri arasında nasıl benzerlik ve farklılıklar var?
8. Diğer velilerin Suriyeli çocuklara yönelik geliştirmiş olduğu tutumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

#### Çocukların Uyum Durumlarını Anlamaya Yönelik Sorular

9. Sınıfınızdaki diğer çocukların göçmen arkadaşlarıyla ilişkisini tarif eder misiniz?
10. Çocukların arkadaşlarıyla ilişkisinde bir sorun tespit ettiyseniz çocukları kaynaştırmak için sizce neler yapılabilir?
11. Sınıfınızdaki göçmen çocukların ihtiyaçları nelerdir, bunlardan biraz bahsedebilir misiniz?



28.05.2018

12. Sınıfınızda veya Okulunuzda uyum sorunu yaşayan çocuklar var mı? Uyum sorunu yaşayan çocukların uyum sağlayamamalarının nedenleri hakkında bir tespitiniz var mı? Varsa anlatabilir misiniz?
13. Sınıfınızda bulunan göçmen çocukların uyum sağlamış olmaları sizce ne demek? Sizce uyum sağlamış olmanın unsurları nelerdir? Bu duruma göre sınıfınızdaki göçmen çocukların uyum durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Uyum sağlamayı başaran öğrenciler nasıl başarılı oluyorlar?
14. Uyum sorunları sizce nasıl çözülebilir?

### Çocukların Eğitim Durumlarını Anlamaya Yönelik Sorular

15. Göçmen çocuklarla çalışırken eğitim ortamında karşılaştığınız problemler nelerdir? Bu sorunlarla nasıl başa çıkıyorsunuz?
16. Suriyeli öğrencilerinizin eğitim başarısı nasıl?
17. Sizce Suriyeli öğrencilerin başarılı/başarısız olmalarını etkileyen faktörler nelerdir?
18. Suriyeli ve diğer çocukların başarı durumları arasında bir fark var mı? Varsa bu farkı kapatmak için neler yapıyorsunuz?
19. Suriyeli öğrencilerle Türkiyeli öğrenciler açısından diğer farklılıklar neler? Bu farklılıklar okul eğitim yaşantısında nasıl etkili oluyor? Sizce bu farklılıklar nasıl yönetilmelidir?
20. Sizin sınıfınızda hiç okulu terk eden ya da yoğun devamsızlık yapan Suriyeli öğrenci var mı? Varsa hiç ulaşmaya çalıştınız mı? Öğrencinin okulu terk etme ya da devamsızlık yapma nedenlerini biliyor musunuz?
21. Sizce Türkiye'deki Suriyelilerin eğitim sorunu için neler yapılabilir?



## EK-4.8. OKULA GİDEN SURİYELİ ÇOCUKLAR İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU

28.05.2018

### OKULA GİDEN SURİYELİ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANMIŞ YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU

#### Günümüzdeki ve Suriye'deki Yaşamı Değerlendirmek İçin Hazırlanan Sorular

1. Suriye'de yaşadığın dönemden bir gününü anlatabilir misin?
2. Türkiye ye nasıl geldiniz?
3. Türkiye'de bir günün nasıl geçiyor?
4. Türkiye de yaşamaktan mutlu musunuz? Mutlu/mutsuz olduğunuzu nasıl anlıyorsunuz?
5. Kendi ülkende yaptığın şeyleri burada da yapabiliyor musun? Bunlar neler? Türkiye'ye geldiğinden sonra yapmak istediğin ama yapamadığın şeyleri paylaşmak ister misin?
6. Türkiye'de sevdiğin şeyler neler? Sevmediğin şeyler neler?

#### Çocukların Uyum Durumlarını Anlamaya Yönelik Sorular

7. Annenle-babanla aran nasıl?
8. Kardeşlerinle aran nasıl?
9. Mahallede arkadaşın var mı? Arkadaşların kim? Neler yapıyorsunuz? Aranız nasıl?
10. Mahallendeki insanlar sana nasıl davranıyor?
11. Mahallede yaşadığın sorunlar var mı? Anlatmak ister misin?

#### Çocukların Eğitim Durumlarını Anlamaya Yönelik Sorular

12. Suriye'deki okul yaşantından biraz bahsedebilir misin? Okula gidiyor muydun? Orada okula gitmeyi seviyor muydun?
13. Türkiye'de okula başlama öykünü anlatır mısın?
14. Okuldaki ilk gününü anlatabilir misin?
15. Şimdilerde okulda bir günün nasıl geçiyor?
16. Okulda herhangi bir sorunla karşılaştın mı? Karşılaştıysan çözebildin mi? Nasıl çözdün? Bu sorunu çözmende öğretmeninden ya da arkadaşlarından yardım aldın mı?
17. Okula nasıl gidip geliyorsun? Ulaşım sorunları yaşıyor musun?
18. Okula devamsızlık yapıyor musun? Neden?
19. Okulda hiç arkadaşın var mı? Kimler? Suriyeli olmayan arkadaşlarınla nasıl anlaşıyorsun?
20. Arkadaşlarınla oyun oynuyor musun? Ne oynuyorsunuz?
21. Sınıf arkadaşların sana karşı tutumu nasıl?
22. Öğretmenini seviyor musun?



28.05.2018

23. Derslerinde başarılı mısın? En çok hangi dersleri seviyorsun? En az hangi dersleri seviyorsun?
24. Derste kalem, defter vb. ihtiyaçların var mı? Bu eksiklerini kim alıyor?
25. Okul dışında neler yapıyorsun? Boş zamanlarını neler yaparak değerlendiriyorsun?

**Çocukların Beklentilerini Anlamaya Yönelik Sorular**

26. En çok kendini nerede mutlu hissediyorsun?
27. Sen, mutsuz/mutlu bir prens / prensessin. Neden mutsuz/mutlusun?
28. Sana sihirli bir değnek verilseydi ve sen bu değnekle istediğin her şeyi yapabilseydin neler yapmak isterdin?
29. İleride ne olmak istiyorsun?
30. İleride Suriye ye geri dönmek ister misin? Nasıl ve ne zaman?



## EK-4.9. OKULU TERK EDEN SURİYELİ ÇOCUKLAR İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU

28.05.2018

### OKULU TERK EDEN SURİYELİ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANMIŞ YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU

#### Günümüzdeki ve Suriye'deki Yaşamı Değerlendirmek İçin Hazırlanan Sorular

1. Suriye'de yaşadığın dönemden bir gününü anlatabilir misin?
2. Türkiye ye nasıl geldiniz?
3. Türkiye'de bir günün nasıl geçiyor?
4. Türkiye de yaşamaktan mutlu musunuz? Mutlu/mutsuz olduğunı nasıl anlıyorsun?
5. Kendi ülkende yaptığın şeyleri burada da yapabiliyor musun? Bunlar neler? Türkiye'ye geldikten sonra yapmak istediğin ama yapamadığın şeyleri paylaşmak ister misin?
6. Türkiye'de sevdiğin şeyler neler? Sevmediğin şeyler neler?

#### Çocukların Uyum Durumlarını Anlamaya Yönelik Sorular

7. Annenle-babanla aran nasıl?
8. Kardeşlerinle aran nasıl?
9. Türkiye'de kaç tane arkadaşın var? Kimler? Suriyeli olmayan arkadaşlarınla nasıl anlaşıyorsun?
10. Mahallede arkadaşın var mı? Arkadaşların kim? Neler yapıyorsunuz? Aranız nasıl?
11. Mahallendeki insanlar nasıl davranıyor?
12. Mahallede yaşadığın sorunlar var mı? Anlatmak ister misin?
13. Çalıştığın yerdeki insanlarla ilişkin nasıl?
14. İş dışında neler yapıyorsun? Boş zamanlarını neler yaparak değerlendiriyorsun?

#### Çocukların Eğitim Aldığı ve Eğitimden Ayrıldığı Dönemleri Anlamaya Yönelik Sorular

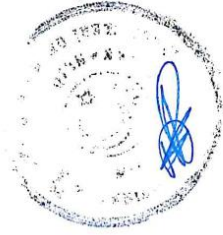
15. Suriye'deki okul yaşantından biraz bahsedebilir misin? Okula gidiyor muydun? Orada okula gitmeyi seviyor muydun?
16. Türkiye'de okula gitti isen başlama öykünü anlatır mısın?
17. Okuldaki ilk gününü anlatabilir misin?
18. Eğer okula gidip ayrıldıysan okuldan nasıl ayrıldın?
19. Derslerinde başarı mıydın?
20. Okuldaki arkadaşlarla aran nasıldı?
21. Okul ya da okul dışında seni üzen bir olay yaşadın mı? Yaşadıysan paylaşmak ister misin?



28.05.2018

**Çocukların Beklentilerini Anlamaya Yönelik Sorular**

22. En çok kendini nerede mutlu hissediyorsun?
23. Sen, mutsuz/mutlu bir prens / prensessin. Neden mutsuz/mutlusun?
24. Sana sihirli bir değnek verilseydi ve sen bu değnekle istediğin her şeyi yapabilseydin neler yapmak isterdin?
25. İleride ne olmak istiyorsun?
26. İleride Suriye ye geri dönmek ister misin? Nasıl ve ne zaman?



## EK-4.10. SURİYELİ AİLELER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU

28.05.2018

### SURİYELİ AİLELER İÇİN HAZIRLANMIŞ YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT FORMU

#### Günümüzdeki ve Suriye'deki Yaşamı Değerlendirmek İçin Hazırlanan Sorular

1. Suriye'deki yaşamınızı anlatır mısınız? Buraya nasıl geldiniz?
2. Türkiye'de ilk nereye yerleştiniz? Daha önce kampta kaldınız mı? Kaldıysanız nerede kaldınız? Neden ayrıldınız? Hiç kampta kalmadıysanız neden kalmadınız?
3. Türkiye'de kaydınızı yaptırdınız mı? Yaptırdıysanız nasıl yaptırdınız? Kayıt sırasında yaşamış olduğunuz bir sorun oldu mu? Olduysa bu sorunu nasıl çözebildiniz?
4. Türkiye'deki durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Geçiminizi nasıl sağlıyorsunuz?
6. Türkiye de karşılaştığımız problemler nelerdir? Bu problemleri nasıl çözdünüz/çözüyorsunuz? Çözemediyseniz neden çözemediğinizi düşünüyorsunuz?
7. Başka bir ülkede yaşamının zorluklarını anlatabilir misiniz?
8. İleride ülkenize dönmek istiyor musunuz yoksa Türkiye'ye tamamen yerleşmeyi mi planlıyorsunuz?

#### Uyum Durumlarını Anlamaya Yönelik Sorular

9. Komşularınız da sizin gibi göçmen mi yoksa yerli mi? Komşularınızla olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Yakın çevrenizle nasıl anlaşıyorsunuz?
10. Çalışıyorsanız iş ortamınız nasıl tarif edersiniz?
11. Yaşadığınız mahallede karşılaştığınız problemler neler? Bu problemleri nasıl çözebileceğinizi düşünüyorsunuz?

#### Eğitim Durumlarını Anlamaya Yönelik Sorular

12. Bu savaş olmasaydı çocuklarınız Suriye'de okula gider miydi? Suriye de nasıl bir eğitim alırdı? Çocuğunuzun ne tür eğitim sorunları/ihtiyaçları olurdu?
13. Çocuklarınızı Türkiye'de okula nasıl kayıt ettirdiniz? Kayıt sırasında hiç sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız bu sorunları ve nasıl çözdüğünüzü anlatabilir misiniz?
14. Çocuklarınızın okulu sevdiğini/sevmediğini nasıl anlıyorsunuz?
15. Çocuklarınız okul hayatında sorun yaşıyor mu?
16. Çocuklarınız okuldan hiç arkadaşı var mı? Çocuklarınızın arkadaşlarıyla olan ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
17. Çocuklarınızın öğretmenleriyle olan ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?



28.05.2018

18. Çocuklarınızın eğitim ihtiyaçları neler? Bunları ne oranda karşılayabiliyorsunuz?
19. Okula devam eden çocuklarınızın giderleri nelerdir? Aile bütçenizden çocuklarınızın eğitimine ne kadar ayırabiliyorsunuz?
20. Çocuklarınızın eğitim başarıları hakkında ne düşünüyorsunuz? Çocuklarınızla hiç eğitim başarıları hakkında konuştunuz mu? Çocuklarınızın ne olmasını istersiniz? Eğitime devam etmesini istiyor musunuz?
21. Çocuklarınızın okula devam durumu nasıl? Devamsızlık yapıyorlarsa bunun nedenlerini açıklayabilir misiniz?
22. Okuldan hiç davet aldınız mı? Okul aile birliği ya da okuldan hiç kimse sizinle irtibata geçti mi? Ne sıklıkta çocuklarınızın okullarına gidiyorsunuz? Çocuğunuzun öğretmenleriyle hiç görüştünüz mü?
23. Mahallenizde okula gitmeyen ya da okulu terk eden çocukları olan Suriyeli komşularınız var mı? Varsa terk etme nedenlerini biliyor musunuz? Bu ailelerle görüşmemizde bize yardımcı olabilir misiniz?





## **EK-5: ULUSLARARASI MEVZUAT**

### **1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi**

“İHEB’nin 14. maddesinde siyasal nitelikli suç veya BM’nin amaç veya ülkelerine aykırı eylemleri dolayısıyla kovuşturma durumunda olanlar hariç zulüm altında kalan her insanın başka ülkelerde sığınması ve sığınma imkanlarından yararlanması hakkı bulunmaktadır hükmü yer almaktadır” (İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu,1948, s.205). İHEB’nin 26. Maddesinde ise “1. Herkesin eğitim hakkı olduğu, eğitimin azami ilk ve temel eğitim döneminde parasız olması gerektiği, zorunlu ilköğretimin olması, teknik ve mesleksi eğitim herkese açık olması, yükseköğretimin de yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olması gerektiği kabul edilmiştir. Ayrıca, İHEB ye göre eğitim insan kişiliğini tam olarak geliştirmeli, insan haklarıyla ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmelidir. Tüm ırk, ulus ve dinsel topluluklar arasındaki dostluk, anlayış ve hoşgörünün özendirilmesi gereklidir. İHEB, barışın korunması için BM’nin çalışmalarını geliştirmesinin gerekliliği belirtilmiştir” (İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, 1948).

### **2. İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme’ye Ek Protokol**

20 Mart 1952 tarihli bu sözleşmeye göre:

*“Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılmayaak, devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterecektir” (AİHS, 1952, 32)*

hükmü yer almaktadır. Bu madde eğitimin her şeyden öte bir insan hakkı olduğunu güvence altına almış olur.

### **3. İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme’ye Ek 7 Numaralı Protokol**

İnsan Hakları Evren Beyannamesi’ne ek olarak 22 Kasım 1984’de İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme’de de yabancıların sınır dışı edilmelerine ilişkin usuli güvenceler verilmiştir.

*“Bir devletin ülkesinde kurallara uygun olarak ikamet eden bir yabancı, yasaya uygun şekilde verilmiş bir kararın uygulanması dışında sınır dışı edilemeyeceği ve bu durumda*

*bir kimse, sınır dışı edilmesine karşı gerekçeler öne sürebileceği, durumunu yeniden inceletme hakkının olduğu ve bu amaçlarla, yetkili bir merci önünde veya bu merci tarafından tayin edilecek biri ya da birileri önünde kendini temsil ettirme hakkını haiz olacağı” (AİHS,1984, s. 44)*

*“Sınır dışı edilmenin kamu düzeni yararı ya da ulusal güvenlik nedenleri açısından gerektiği hallerde, bu öngörülen haklarını kullanmadan sınır dışı edilebileceği” (AİHS,1984, s.45).*

hükümleri yer almaktadır.

#### **4. Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi**

Sığınma hakları açısından imzalanmış en önemli sözleşme olan (28 Temmuz 1951) Cenevre Sözleşmesi "mülteci"<sup>8</sup> kavramını tanımlamaktadır:

*“1 Ocak 1951’den önce meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahsa uygulanacaktır” (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005, s. 59-60).*

Cenevre Sözleşmesi’nin ikinci, üçüncü ve dördüncü maddelerinde mültecilerin buldukları ülkedeki yasalara ve kamusal düzene uymak zorunda olduğu, sözleşmeye taraf olanların mülteciye geldiği ülkesi, dini, ırkı vb. ayrımlar yapmaksızın uygulaması gerektiği, taraf devletlerin mültecilerin dini vecibelerini yapabilme, çocuklarına dini eğitim verebilme hürriyetini kendi vatandaşına uyguladığı muameleyle aynı şekilde muamele etmesi” konusu hükme bağlamıştır (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005). Aynı sözleşmenin 22. maddesi ile eğitim aşağıdaki tanımlamayla tamamen güvence altına alınmıştır:

*“Taraf Devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklar; mültecilere, temel eğitimin dışındaki eğitim*

---

<sup>8</sup> Cenevre Sözleşmesi 1. madde

*konusunda ve özellikle çalışmalardan yararlanma, yabancı ülke okullarından alınmış eğitim sertifikalarının, üniversite diplomalarının ve derecelerinin tanınması, harç ve resimlerden muafiyet ve eğitim bursları alanlarında mümkün olduğu kadar müsait ve her halde genel olarak aynı şartlar içindeki yabancılara tanınanlardan daha az müsait olmayan şekilde muamele edeceklerdir” (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005, s. 64).*

### **5. Mültecilerin Hukuk Statüsüne İlişkin Protokol (1967)**

1951 yılında imzalanan “Mültecilerin Hukuki Durumuna ilişkin Cenevre Sözleşmesi”

1 Ocak 1951 tarihinden önce gerçekleşmiş olaylardan sonra mülteci olan insanları kapsamaktaydı. Ancak Cenevre Sözleşmesi'nin kabulünden sonra, yeni mülteci durumlarının oluşması ve bu mültecilerin Cenevre Sözleşmesi'nin kapsamına giremeyebileceği durumu hasıl olduğundan, Sözleşme kapsamındaki tüm mültecilerin, 1951 Ocak sınırlamasına bakılmaksızın eşit hukuki statüden yararlanmalarının gerekliliği üzerine 1967 yılında Mültecilerin Hukuk Statüsüne İlişkin Protokol imzalanmıştır. Protokolün birinci maddesinde Taraf Devletlerin, hiç bir coğrafi sınırlama yapılmaksızın sözleşmeyi uygulayacaklarını taahhüt etmektedir (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005, s. 71).

### **6. Avrupa Birliği’ni Kuran Amsterdam Antlaşması’nın Vize, Sığınma, Göç ve Kişilerin Serbest Dolaşımı ile İlgili Kararları**

Yürürlüğe giren Amsterdam Antlaşması’nda alınan kararlarda Cenevre Sözleşmesi, 1967 Protokolü ve diğer ilgili anlaşmalar benimsenecektir. Üye devletlerden birine üçüncü bir ülkeden başvuru yapıldığında başvurunun kimin sorumluluğunda olduğu, sığınmacı kabulü için gerekli standartlar ve mültecilik statüsü verilebilmesi için gerekli usuller ve asgari şartlar belirtilmiştir. Ayrıca, “yerinden edilen veya mülteci olan kişiler için uluslararası korumaya ihtiyacı oldukları durumlarda geçici koruma sağlanması için gerekli asgari şartlar ile üye olan devletlerin yerinden edilen veya mülteci olan kişileri kabul etmesinden doğan sonuçları üstlenmesine yönelik dengenin teşvik edilmesi tedbirleri alınmıştır (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005, s. 75).

### **7. Amsterdam Antlaşması (1 Mayıs 1999)**

2 Ekim 1997 tarihinde imzalanan ve 1 Mayıs’da yürürlüğe giren Amsterdam Antlaşması ile BMMYK (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği) Avrupa Birliği (AB) (Bundan

sonra “Birlik” diye kullanılacaktır) Üye Devletlerini korumaya ihtiyacı olan insanların korumasının sağlanması için Avrupa düzeyinde uyumlu ve tutarlı sığınma politikaları geliştirmek için çağrıda bulunmaktadır. Amsterdam Antlaşması’nın Birlik’te mülteci koruması için önemli bir fırsat teşkil ettiğine inanan BMMYK, Birlik’in sığınma sistemleri arasında bulunan büyük farklılıkların ortadan kaldırılması için çalışılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sığınmadan dolayı oluşan maliyeti yüklenme hususunda gün geçtikçe daha fazla isteksiz davranan Avrupa’daki devletler, tüm dünyada olduğu gibi, sınırlarını güçlendirmeye ve tedbirler almaya başlamışlardır. Zulümden kaçıp sığınan mülteci insanlar ve daha iyi ekonomik koşulların peşinde koşan (ekonomik göçmenler) insanlar arasındaki farkı ayırt etmekte ki başarısız durum kamusal tepkileri, yaklaşımları ve resmi politikaları oldukça etkilemektedir.

Bir yandan Birlik, önemli derecede mülteci koruması hususunda etkili olmaya devam ederken, Hükümetler ise kademeli bir şekilde çeşitli caydırma ve kontrol tedbirleri almaya başlamışlardır. Bu durum, uluslararası korumaya ihtiyacı olanları olmayanlardan ayırt etmek için gerekli duyarlılık aracı olmak yerine, genellikle düzensiz göçmenler ve koruma ihtiyacı bulunan kişiler açısından yakalamaca serüvenleri şeklini almıştır. Sınır geçişlerindeki düzensizlikle mücadele etmek için Birlik ortak tedbirler almıştır ancak bu tedbirler sığınmak isteyenlerin Birlik üyelerinin topraklarına girişlerine engel olmamalıdır. Bu durumu çözmek için öncelikle Cenevre Sözleşmesi’nde yer alan mülteci tanımında Birlik üyelerinin ortak bir yorum üzerinde anlaşmış olmaları gerekmektedir.

Günümüzde yaşanan iç savaş ve iç çatışmadan mağdur olanlara, Birlik’in geleceği için de sığınma rejiminin ana ögesi olması gereken Cenevre Sözleşmesi kapsamında koruma sağlanmalıdır; çünkü dini, ırkı, siyasi görüşü, tabiiyeti veya herhangi bir sosyal grubun üyesi olmalarından dolayı haklı olarak zulme uğrama korkusu ile yaşayan kişilere, söz konusu zulme sadece devlet dışı bir etkenin uygulamış olmasıyla veya kişiyi hedef almayan, topluluğa karşı olmasından dolayı uluslararası düzeyde koruma sağlanmazsa Cenevre Sözleşmesi’nin amacı ve ruhu önemli derecede zarar görür. Bu durumu BMMYK, Cenevre Sözleşmesi’nin, -devlet tarafından veya devlet dışı bir aktör tarafından kaynaklanmasına

bakılmadan- zulmün her türüne karşı duran ve çatışmaların zulümle olan yapısını tanıyan bir nitelikle uygulanması gerektiği hususunda tavsiyede bulunmaktadır.

Ayrıca BMMYK, savaştan dolayı veya genel olarak şiddet nedenleriyle yerinden edilen aniden ve büyük çapta sığınmacı akınları karşısında, var olan statü prosedürlerinin belirlenmesine uygun olmadığı durumlarda geçici koruma sağlanması gerektiğini savunmakla birlikte geçici koruma düzenlemesinden faydalananların Cenevre Sözleşmesi statüsündeki tüm ölçütlere uygun oldukları gerçeğinin dikkate alınarak, Birlik içinde tutarlı olarak bu kişilerin haklardan yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Birçok Birlik üyesinde sığınma başvurularının incelemelerine yönelik uygulamalar kriz halindedir. BMMYK'ye göre, korumaya ihtiyaç duyan kişilerin belirlenmesinde ve onların korumaya ihtiyacı olmayan ve güvenli olarak ülkelerine gönderilmesi gereken kişilerden ayırabilecek etkili ve adil sığınma prosedürleri geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, Birlik Üyelerinin prosedürle ilgili uygulama ve mevzuatla arasında önemli farklılıkların olması büyük bir problemdir. Ancak bu farklılıklar giderildiğinde, şu anda bu durum mümkün olmamakla birlikte, sığınmacılar Birlik'in her yerinde korumadan faydalanacak eşit şanslara sahip olabileceklerdir.

Nitekim büyük oranda sığınmacıya kapısını açan devletlerin sığınma sisteminde daha fazla aşınma oluşmaması için, diğer devletlerinde sorumluluklardan kaçmayarak diğerleriyle sorumlulukları paylaşması ve Birlik ülkelerine kabul koşullarında düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Mülteciler ve sığınmacılar tarafından olası ikincil hareketleri önlemek için de sosyo-ekonomik haklar, yasal güvence ve hareket özgürlüğünün de bulunduğu paydaş işlem standartları oluşturulmalıdır. Ayrıca, sığınma sistemlerinde bütünlüğü sağlamak için yeterli ve adil bir prosedür oluşturarak ortak bir Birlik sığınma politikası hazırlanmalıdır (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005).

### **8. Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı**

Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı (ABTŞ); insanlık onuru, yaşama hakkı, insanlık dışı ve aşağılayıcı muamele, işkence veya cezaların yasak olması, kölelik ve zorla çalıştırmanın yasak olması, özgürlük ve güvenlik hakkı, aile hayatına saygı ve özel hayata, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü, sığınma hakkı, kanun önünde eşitlik, ayrımcılık yapılmaması, çocuk hakları ve çocukları çalıştırmanın yasaklanması ve çalışan gençlerin korunması gibi birçok

temel hak ve özgürlükleri güvence altına almıştır. Bu haklar mülteci, sığınmacı ya da herhangi bir durumda olan tüm insanlar için geçerli olduğundan burada kısaca bahsedilecektir.

Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nın 61-67 maddelerinde “yaşam hakkına, insanlık onuruna, özel ve aile hayatına saygı” vurgulanmıştır. İnsanlık dışı ceza, kölelik, insan ticareti ve zorla çalıştırma gibi konular yasaklanmıştır. 70. madde de inanç özgürlüğü, inanca göre özgürce yaşama hakkı koruma altına alınmıştır. 80-81 maddelerinde ise kanun önünde herkese eşitlik ilkesi benimsenmiş, her türlü ayrımcılık yasaklanmıştır.

Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nın en önemli maddelerinden biri de 84. maddede belirtilen çocukları için en iyi refah düzeyinin sağlanması şartlarının yerine getirilmesidir. Çocuklara özgürce düşüncelerini ifade edebilmeleri güvence altına alınmıştır. Bir diğer önemli madde ise “çocuk işçiliğini yasaklayan” 94. maddedir. Aynı madde gençlerin çalışma koşullarının onların zihinsel ve fiziksel gelişimlerini ve eğitim hayatlarını olumsuz etkilemeyecek şekilde korunmaları şartıyla sağlanabilmesine izin verilmiştir. Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı öğrenim hakkını güvence altına almıştır. (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005).

### **9. Tampere Başkanlık Sonuç Bildirisi Kararları**

Cenevre Sözleşmesi ve diğer kabul edilen sözleşmelerin hükümlerine bağlı kalmak şartıyla TBSBK topluma üçüncü dünya ülkelerinden gelen vatandaşların uyumlarının geliştirilmesi için 15-16 Ekim 1999 tarihlerinde toplanmıştır. AB üyesi devletlere sığınmacıların AB vatandaşlarına yakın haklara sahip olarak yaşamaları ve topluma entegre olabilmeleri için sosyo-kültürel ve ekonomik olarak güçlendirilmeleri ayrımcılığa ve ırkçılığa karşı tedbir almaları şartını getirmiştir (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005).

### **10. Seville Başkanlık Sonuç Bildirisi Kararları**

Bildirgenin “Sığınma ve Göç” başlıklı 3. bölümünde yasa dışı göç ile mücadele için alınacak tedbirler ile “dış sınırların eşgüdümlü, entegre yönetiminin aşamalı olarak yürürlüğe konması ve Birlik'in üçüncü ülkelerle ilişkilerine entegre edilmesine yönelik göç politikaları” başlıkları değerlendirilmiştir (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005, s. 115-118).

### 11. Lahey Programı

Brüksel Başkanlık Sonuç Bildirisi Kararları'na ek olarak 4-5 Kasım 2004 tarihlerinde Lahey Programı ele alınmıştır. Programda:

*“Uluslararası göçün devam ettiği, göçün temelinde yatan sebepler dahil olmak üzere göçün tüm aşamalarını, giriş ve kabul politikalarını, entegrasyon ve dönüş politikalarını da içeren kapsamlı bir yaklaşıma gerek duyulduğu ikinci aşamada bulunan Ortak Avrupa İltica Sistemi'nin amaçları, ortak bir iltica prosedürünün oluşturulması ve iltica statüsü veya ek koruma tanınanlara tek tip bir statü verilmesinin gerekliliği, Cenevre Sözleşmesi ile diğer ilgili sözleşmelerin tam ve kapsayıcı uygulanışına dayalı olup ilk aşamada kullanılan yasal araçların detaylı ve bütünlümesine incelenmesi üzerine inşa edilmesinin”* kararlaştırıldığı bildirilmiştir (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005, s. 119).

### 12. Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi Yönergesi

20 Temmuz 2001 tarihli 55 sayılı yönerge ile:

*“Yurdundan ayrılmaya zorlanmış kimselerin kitlesel sığınma durumunda geçici koruma sağlamak için asgari standartlar hakkında ve Üye Devletler arasında bu tür insanları ülkeye kabul etmesi ve sonrasında bunun sonuçlarına katlanması çabalarında denge sağlayacak önlemler hakkında”* hazırlanan geçici koruma kavramıyla birlikte tanımlamalar yapmıştır” (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005, s.130).

Konsey geçici koruma kavramının yanında yurdundan ayrılmaya zorlanan kişi, kitlesel sığınma, mülteci, reşit olmamış refakatçisi olmayan kişi, oturma hakkı ve sponsor kavramlarını açıklamıştır (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005).

### 13. Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi Yönergesi 2001/55/Ec (At) (27 Ocak 2003)

Yönergenin 10. maddesi ile çocukların eğitim ve öğretimi güvence altına alınmıştır. Yönerge ile sığınmacı çocukların veya küçüklerin ev sahibi ülke çocuklarına benzer şartlar altında eğitim sistemine dahil olabilmeleri sağlanacaktır hükmü karar altına alınmıştır. Ayrıca, çocuklar reşit olduklarında ortaöğretim imkanlarından da yararlanabileceklerdir. Eğitime erişim sığınma başvurusu yapıldıktan sonra en geç üç ay içinde gerçekleşecektir.

Yönergede, çocuğun özel eğitime ihtiyacı olması nedeniyle eğitim sistemine erişemediği durumlarda ise Üye Devletler özel eğitim ihtiyacını karşılayacak şekilde eğitimler sunması tavsiye edilmiştir (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005, s.154).

#### **14. Çocuk Hakları Beyannamesi**

Milletlerarası Çocuklara Yardım Birliği Beyannamesi 1923’de yayınlanmıştır. Beyanname çocukların temel ihtiyaçlarının (beslenme, sağlık, güvenlik gibi) giderilmesini, her türlü istismardan korunmasını güvence altına almıştır (İnan, 1968).

#### **15. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi**

Bildirge, çocukların doğum öncesinde korunma ve bakıma ihtiyacı olduğu gibi doğum sonrasında da yasal olarak korunmaya, özel ilgi ve bakıma ihtiyaçları olduğunu kabul etmektedir. İHEB yer alan eşitlik ilkesini baz alan Bildirge çocuğun çocukluk döneminde mutlu bir hayat sürme hakkını temel almış tüm insanları bu hakkı tanımaya davet etmiştir (BMÇHB, 1959). Bildirgenin temel ilkelerini;

- Çocukların hiçbir ayırım yapılmaksızın (din, ırk, cinsiyet, renk, dil, köken, görüş veya mülkiyet ayrımı) bu haklara sahip olduğunu, çocukların özel korunma hakkı olduğu,
- Zihin, beden, manevi, ahlaki ve toplumsal gelişimleri için çocukların her türlü kolaylık ve fırsatlardan yararlanması, bu nedenle her yasada çocuk çıkarının önde gelmesi gerektiği,
- Doğumla birlikte isim ve vatandaşlık hakkı olduğu,
- Toplumda sağlıklı ve güvenli bir şekilde yetişip gelişme hakkı olduğu,
- Barınma, yeterli beslenme, sağlıklı yaşama ve sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı olduğu,
- Özel desteğe veya eğitime ihtiyacı olan çocukların desteklenmesi ve bakımlarının sağlanması,
- Sevgi ihtiyacının giderilmesi,
- Ailesi olmayan çocukların kamu ve toplum tarafından desteklenmesi,
- Çocuğun korunması için çok çocuğa sahip ailelerin devlet ve diğer kaynaklarca korunması,



- Anne-babanın çocuğun eğitim ve rehberliğinden sorumlu olması,
- Her türlü yardımı ilk kollanacak, her türlü zulümden ilk korunması oluşturmaktadır<sup>9</sup> (BMÇHB, 1959).

### **16. Kişisel ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi**

Sözleşme 23. ve 24. Maddesinde *Ailenin korunması ve Çocuk Hakları* üzerinde durur. Toplumun temel yapı taşı olan ailenin devlet tarafından korunması gerektiğini kabul eden sözleşme evlenip aile kurma hakkını güvence altına alır ve evlenecek kişilerin hür iradeleriyle ancak evliliklerinin gerçekleşebileceğini söyler. Diğer evlilikleri geçersiz kabul eder. Evliliğin devamlılığı boyunca ve boşanma durumlarında eşlerin eşit haklara sahip olmaları ve çocukların korunabilmesi için hükümler konmasını savunur. Tüm çocukların hiçbir şekilde ayrımcılığa maruz kalmaksızın ailesiyle birlikte yaşadıkları devlet tarafından korunur. Doğumla birlikte çocuk isim ve vatandaşlık hakkına sahip olur (ICCPR, 1966).

### **17. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme**

Sözleşme *çocuğu, genci, anneyi ve aileyi koruma* kavramları üzerinde durur. Toplumun temel yapı taşı olan ailenin kurulması aşamasından başlamak üzere çocuk bakımı ve eğitimi sürdüğü sürece ailenin korunması ve en geniş şekilde yardım alması sağlanır. Sözleşme, rıza ile ancak evliliğin gerçekleşmesi, annenin doğum öncesi ve sonrası özel olarak korunması, çalışan annenin hamilelik süresince ve belirli bir dönem sonrasında ücretli izinli olup sosyal güvenlik hakkından yararlanması, ayırım yapılmaksızın tüm çocukların ve gençlerin korunması, ekonomik olarak sömürülmelerinin engellenmesi, buna neden olanların cezalandırılmasını ve asgari çalıştırılma yaş sınırları hükümlerini içermektedir. (ICESCR, 1966).

### **18. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme**

Çocukların yaşam koşullarını geliştirmek için hazırlanan sözleşmeyi Türkiye, 14 Eylül 1990 de imzalamıştır. Sözleşmenin ilk on maddesinde reşit olma yaşı 18 olarak kabul edilmiş bu yaşın altında olan her bireyin çocuk olarak kabul edildiği belirtilmiştir. Diğer sözleşmelerde yer aldığı gibi çocuğun veya ailesinin her türlü ayrımcılığa maruz kalmaksızın tüm

<sup>9</sup> Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi İlke:1,2,3,4,5,6,7,8,9 ve 10

çocukların aynı haklara sahip olduğu kabul edilmiştir. Yapılan kamu veya özel tüm faaliyetlerde *çocuğun yararı* ilkesi temel alınmıştır. Çocuğun bakımından ailesi sorumludur. Çocuğun yaşam hakkı ve hayatta kalması için tüm çabanın taraf devletlerce gösterileceğini belirtir. Çocuğun doğumuyla birlikte nüfus kaydının yaptırılacağı hükmü yer alır (ÇHS,1989).

Sözleşmenin 19. maddesinde şiddet, ihmal, istismar ve ihmalkâr durumlarından çocuğun korunması önlemleri alınır. 22. madde de mülteci statüsünü almaya çalışan çocukların her türlü insani yardımını alabilmesi ve korunması güvence altına alınmıştır ve BM ile taraf devletler bunun için iş birliği yaparlar.

Sözleşmenin 28-35 maddeleri çocuğun eğitim hakkını koruma altına alır. Parasız ve zorunlu ilköğretim, her çocuga açık ortaöğretim ve yükseköğretim, eğitimde her çocuga rehberlik, okula devam için önlemler ile çağdaş eğitim yöntemlerinin kullanılması hükümleri kabul edilmiştir.

Sözleşme ile mümkün olduğunca çocukların kişilik, yetenek, zihin ve beden gelişiminin sağlanması, çocukların insan hakları, temel özgürlük ve farklılıklara (kimlik, dil vb.) saygısının gelişmesi, hoşgörü ve anlayış içinde çevre saygısının geliştirilmesi, çocuk işçiliği ve emek sömürüsünün yasaklanması, çalışan gençlerin çalışma şartlarının belirlenmesi, her türlü cinsel sömürüye karşı çocuğun korunması amaçlanmıştır (ÇHS,1989).

### **19. Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi (182 Sayılı ILO Sözleşmesi)**

Çocuk işçiliğinin yasaklanması ve çalışan gençlerin çalışma şartlarının belirlenmesi için imzalanan Sözleşme çocuk işçiliğinin temelinde ailenin yoksulluğunun olması nedeniyle çocuk işçiliğinin önlenmesinde ailenin yoksulluğunun azaltılması gerektiğini vurgular (ILO,1999). Sözleşmenin 1-7 maddelerinde çocuk işçiliğinin yasak olması ve ortadan kalkması için ülkelerin acilen tedbir ve önlem almasını gerektiğini açıklar. Çocuk tanımı (18 yaş altındaki birey) yapılan sözleşmede çocukların zorla çalıştırılması, alınıp satılması, köle olarak kullanılması, pornografik amaçlar için kullanılması, uyuşturucu kullanımı ve tedariki yasaklanmıştır (ILO,1999).

Üye ülkelerce çocuk işçiliğinin önlenmesinin yanında işçi olarak çalıştırılan çocukların korunması, rehabilitasyonu, eğitim almalarının sağlanması, risk altında olanların veya kız çocuklarının özel olarak korunması şartları kabul edilmiştir (ILO,1999).

## **20. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Çocukların Satılmaları, Çocuk Fuhşu ve Pornografisi Konusundaki İsteğe Bağlı Protokol**

ÇHS'ye ait Protokol ile çocukların satılması, cinsel amaçlarla kullanılması veya maddi amaçlarla çocuk pornosunun yapılması ve kullanılması yasaklanmıştır. Hiçbir surette herhangi bir nedenle çocukların cinsel organlarının fiilen veya betimlenme yoluyla teşhir edilmesi kabul edilemez (ÇHS, 2000, Madde-2).

## **21. Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeleri (Riyad İlkeleri)**

Riyad İlkeleri'nin 20-31 maddelerinde eğitim bölümü yer almaktadır. Bu maddelere göre devletler tüm gençler için resmi eğitim sağlamakla yükümlüdür. Çocukların kültür, gelenek ve değerlerinin, insan hakları ve temel özgürlük saygılarının geliştiği eğitim ortamları sağlanmalıdır.

Sözleşme, gençlerin kişilik, zihin, beden, yetenek durumlarına göre kendilerini gerçekleştirebilecekleri eğitim ortamının sağlanmasının, topluma ait olma duygusunun verildiği gençlerin farklılıklara saygı anlayışının geliştirilmesinin, gençlerin meslekleri ve iş imkanlarını tanımaları için bilgi ve danışmanlık hizmetleri aldıkları okul ortamlarının, psikolojik veya fizyolojik olarak etkilenebilecekleri cezaların olmadığı okul ortamlarının önemini vurgular. Okullarda gençler için anne-baba-öğretmen-toplum iş birliğini, madde bağımlılığının önlenmesi için önlemler alınmasını, okulda kurallara uyma sorunu yaşayan çocuklara ve gençlere yardımcı olunmasını, adil ve eşitlik temeline dayanan okul politikalarını savunur (Uluslararası Çocuk Mevzuatı, 2013).

## **22. Çocuk Adalet Sisteminin Uygulanması Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Pekin (Beijing) Kuralları)**

*“Çocuk adalet sisteminde daima çocuğun iyileştirilmesi ön plana alınmalıdır ve çocuk suçlulara gösterilecek tepki hem suçun hem de suçlunun içinde bulunduğu koşullarla orantılı olmalıdır”(Uluslararası Çocuk Mevzuatı, 2013, s.35).*

## **23. Özgürlüğünden Yoksun Bırakılmış Çocukların Korunmasına İlişkin BM Kuralları (Havana Kuralları)**

Havana Kuralları'nın “Eğitim, Mesleki Öğrenim ve Çalışma” başlıklı bölümlerinde önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlardan en önemlileri (madde 38-46 arası) aşağıda verilmiştir.

Kurallar ile birlikte her çocuğun kabiliyeti ve ihtiyacına göre eğitim alma hakkı olduğu, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara bu eğitimi alma hakkı olduğu, zorunlu eğitim dışında da isteyen çocukların eğitimlerini sürdürebilme hakkı olduğu, çocukların yeterli kitap vb. eğitim malzemesine sahip olma hakkının olduğu, çocukların gelecek yaşamları için mesleki öğrenim görme haklarının olduğu, gençlerin çalışma yaşamlarına hazırlanma ve çalıştıklarında adil ücret haklarının olduğu kabul edilmiştir (Uluslararası Çocuk Mevzuatı, 2013).

## **EK-6: AVUSTRALYA OKUL SOSYAL HİZMET MODELİ**

Okul sosyal hizmetleri sosyal hizmetler uygulamalarının özel bir alanıdır ve eğitim alanlarındaki okul sosyal hizmet uygulamalarının başlıca bölümlerini kapsar. Bu bölümler şunlardır:

1. “Doğrudan Uygulama”
2. “Hizmet Yönetimi
3. “Örgütsel Gelişim ve Sistem Değişikliği”
4. “Politikalar”
5. “Araştırma”
6. “Eğitim ve Profesyonel Gelişim” (AASW, 2008, s.8)

### SSWAA ve AASW Uygulamaların Formatı

Okul sosyal hizmet standartları sonuçlar çevresinde şekillendirilmiştir.

Okul sosyal hizmet uygulamalarının başlıca altı alanından her birinde şunlar vardır:

- Sonuç olarak belirtilmiş bir *Amaç*,
- Okul sosyal hizmet uygulamalarının ilgili alanına dair gerekli profesyonel ve uygulama konuları ve endişelerinin *Özeti*,
- *Ana bakış açısı ve kavramların* listesi,
- Sosyal Hizmet Uzmanları Uygulama Standartları: Başarı Sonuçlarının gerektirdiği gibi uygulamanın her bir ana bakış açısı için sonuç *Standartları*,
- En düşük okul sosyal hizmet uygulaması performans sonucu *Göstergesi*,

Sonuçlara bu kadar odaklanılması okul sosyal hizmet uzmanlarının kendi uygulamalarına bakıp etkilerini değerlendirmesinin önemini ve okul sosyal hizmetlerinin varlığının öğrencilerin öğrenme potansiyellerini en yükseğe çıkarmadaki etkisini görebilmenin önemini gösterir.

Bu standartların amacı;

- Sosyal hizmet alanının özel bir bölümü olan okul sosyal hizmet uygulamalarına bir rehberlik,
- Okul ortamlarında müdahale yöntemlerine dair bir anlayış,
- Okul sosyal hizmet uzmanları için sorumluluk ölçeği,
- Ülke genelinde okul sosyal hizmet uygulamaları standartları için bir temel,
- Müracaatçı, işveren okullar ve okul sistemleri ve diğer profesyoneller için kalite garantisi, beklentiler ve sorumluluk temeli,
- Okul sosyal hizmet uygulamalarının değerlendirilmesi için bir kalite testi,
- Okul sosyal hizmetlerinde gelişim planlamaları için rehberlik ve
- Zaten sürmekte olan Profesyonel gelişim planlaması için rehberlik sağlamaktır.

### **Doğrudan Uygulama ve Sonuç Göstergeleri**

#### Amaç

Doğrudan okul sosyal hizmetinin sonucu pratikte şudur:

- okul öğrencilerinin ihtiyaçları karşılanır;
- potansiyelleri geliştirilir;
- öğrenme çıktıları maksimize edilir ve
- hayatları üzerindeki kontrolleri teşvik edilir;

Tüm bunlar sosyal hizmet uzmanının bilgi ve becerileri ile öğrenci, aile ve okulun karşılıklı etkileşimi yoluyla elde edilir.

## Özet

Doğrudan uygulama standartları, okul sosyal hizmeti uygulamasının her yönüyle ilgilidir. Sosyal hizmet bilgisinin tüm temel alanları ve becerilere odaklanmakla birlikte özetle şunlara odaklanır:

- müdahale yöntemleri,
- kişiler arası iletişim becerileri, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve analizi, veri toplama ve yönetimi, istişare, müzakere ve ara buluculuk,
- öğrencinin durumu hakkında en uygun sosyal hizmet müdahalesine değerlendirmeler yapmak ve karar vermek.

Öğrencinin ve/veya ailesinin sağlanan okul sosyal hizmeti ile ilgili kararlara mümkün olduğunca tam katılımı sağlanmalı ve sağlanan bu hizmetin düzenli olarak gözden geçirilmesi gerekir. Süreç içerisinde kayıt tutma ve rapor yazma gizlilik gereksinimlerine göre yönetilmelidir. Doğrudan uygulamadaki endişeleri gidermek için öğrenciye ve/veya ailesine müracaatçı haklarıyla ilgili olarak bilgi verilmeli (örneğin bir hizmeti reddetme, itiraz etme veya sorgulama hakkı olarak) gerektiğinde öğrenciye verilen hizmet durdurulmalı; öğrencinin ve/veya ailenin sevki yapılarak başka bir servise yönlendirilmeli ve etik gereklilikler ve sorumluluklar yerine getirilmelidir (AASW, 2008).

## Anahtar Yönler ve Kavramlar

1. Okul sosyal hizmet uzmanının bilgi, beceri ve kaynakları (s.17)
2. Okul sosyal hizmet servisinin açıklaması (s.17)
3. Müracaatçı katılımı (s.17)
4. Doğru okul sosyal hizmetini planlama, değerlendirme, müdahale ve sonuçlar (s.18)
5. Hizmet geliştirme (s.18)
6. Kayıt etme ve kayıt tutma (s.19)
7. Rapor yazma (s.19)

8. Çok disiplinli çalışma ortamları (s.20)
9. Denetim (s.20)
10. Sevk / sonlandırma / hizmetin kesilmesi (s.20)
11. Hizmet sorgulama hakkı tavsiyesi (s.21)
12. Sosyal hizmetinin değerlendirilmesi (s.21)

### **1. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Bilgi, Beceri ve Kaynakları**

#### *Standart 1.1*

*“Müracaatçının durumu ile ilgili; sosyal hizmet uzmanı gerekli bilgi, beceri ve kaynaklara sahiptir”(AASW, 2003, s.8).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet uzmanı (SHU), öğrencilerin öğrenme ortamıyla ilgili kapsamlı değerlendirmeler yapar.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencinin durumu hakkında çalışabilmek için gerekli bilgi, beceri, kaynak ve niteliklere sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirme yapar.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanının öğrenciye ve aileye uygun hizmet verebilecek gerekli bilgi, beceri veya kaynaklara sahip olmadığı veya hizmet veremeyeceği durumlarda öğrenci ve aile başka bir sosyal hizmet servisine havale edilir.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, mesleki gelişimleri ile bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri için (gerektiği gibi ilgili eğitim ve profesyonel denetimler de dahil olmak üzere) mesleki faaliyetlere katılır ve diğer uzmanlardan danışmanlık hizmetleri alır” (AASW, 2008, s.17).

### **Okul Sosyal Hizmet Servisinin Açıklaması**

#### *Standart 1.2*

*“Müracaatçıya verilecek sosyal hizmet hizmetinin kapsamı hakkında bilgi verilir ve bu bilgiler kayıt altına alınır” (AASW, 2003, s.8).*



Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet uzmanı hizmeti öğrenciye ve/veya verilecek hizmeti ve bu hizmetin sınırlarını açıklar.”
- “Öğrenci kendisi için hangi hizmetlerin uygun olduğundan mümkün olduğunca haberdar edilir.”
- “İlgili kişi kayıtları, sunulan hizmetin açıkça belirtildiğini ve hizmetle ilgili herhangi bir sınırlama olup olmadığını, bunların öğrenci ve/veya aile tarafından anlaşıldığını gösteren belirli ayrıntıları içerir” (AASW, 2008, s.17).

**Müracaatçı Katılımı**

*Standart 1.3*

*“Müracaatçı, sosyal hizmet uzmanı ile birlikte, mümkün olduğu kadar, hizmet planının geliştirilmesine dâhil olur ve uygulamada müracaatçının güçlü yönlerine odaklanılır (AASW, 2003, s.8).*

Göstergeler:

- “Verilen hizmet süresince öğrenci ve ailesine bilgi paylaşımı yapılır ve hizmet hakkında karar alma imkânı sağlanır.”
- “Öğrenciye hangi hizmetin verileceğinin belirlenmesine katılması için (verilebilecek hizmetlerin limitler dahilinde) yardım edilir.”
- “Okul sosyal hizmetin müracaatçısı olan öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda hizmet planlamasına katılıp katılmamayı seçme fırsatı verilir ve kararlarına saygı duyulacağı konusunda bilgilendirilirler. Bir öğrencinin okul sosyal hizmetini almayı reddetmesi durumunda, okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencinin durumunun iyileştirilmesi ile ilgili olarak aileye ve/veya okul personeline durumu bildirir.”
- “Mümkün oldukça sosyal hizmet planı öğrenci ile birlikte hazırlanır.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, eylem planının anlaşılması için öğrenciye yardım eder.” (Çocuğun yaşı, hizmet planlamasında plan ile ilgili karar vermelerini engellediği kabul edilmektedir.)

- “Plan; sunulacak hizmetin ana hatlarını, hedeflerini, planlanan sonuçlarını, bunlara nasıl ulaşılabileceğini ve bunların plana dahil edilme nedenlerini ana hatlarıyla verir.”
- “Plan, ilerlemenin düzenli olarak gözden geçirilmesi, her bir gözden geçirmenin sonuçlarının not edilmesi ve yeni amaçlar veya sonuçlar ve bunlara nasıl ulaşılabileceğine ilişkin herhangi bir kararın değiştirilmesi, kaldırılması veya eklenmesini de içerir” (AASW, 2008).

### **Okul Sosyal Hizmeti Değerlendirmesinin, Müdahalesinin ve Sonuçlarının Uygunluğu**

#### *Standart 1.4*

*“Sosyal hizmet değerlendirmesi ve yapılan müdahale, etik ve yasal gerekliliklere uygun olarak müracaatçının durumuna uygun yapılır ve mümkün oldukça müracaatçı ile anlaşmaya varılarak ulaşılan uygun sonuçlar almaya yöneliktir (AASW, 2003, s.9).*

#### Göstergeler:

- “Öğrencinin durumu ilgili bilgiler toplanır.”
- “Öğrencinin durumu aşağıdaki bilgiler üzere değerlendirilir”
  - ✓ “Gelişim geçmişi, sağlık durumu gibi fiziksel faktörler” (s.18)
  - ✓ “Sosyal faktörler: geniş aile, arkadaşlıklar dahil diğer önemli ilişkiler, okuldaki akranlar ve yetişkinlerle ilişkiler, sosyal temaslar ve destekler, kültürel faktörler, ayrımcılık deneyimi, baskı ve topluluk katılımı” (s.18)
  - ✓ “Psikolojik faktörler: gelişimsel ve yaşam süresi faktörleri, aile öyküsü, önemli yaşam olayları, yas ve kayıp, şiddete, istismara veya ihmale maruz kalma” (s.18)
  - ✓ “Eğitim faktörleri: akademik ilerleme, okul geçmişi, özel öğrenme ihtiyaçları, engellilik, belirli güçlü yönler, tercih edilen öğrenme stilleri, kişisel eğitim hedefleri” (s.18)
  - ✓ “Çevresel faktörler: okul, spor, eğlence, istihdam, finans, konaklama ve öğrencinin iletişim halinde olduğu diğer hizmetler gibi” (s.18)

- ✓ “Öğrenciyi etkileyen veya öğrencinin dahil olduğu hukuk, eğitim, sağlık, istihdam ve sosyal güvenlik sistemleri” (s.18)
- ✓ “Duruma göre yararlanılabilecek kişiler ve diğer kaynaklar” (s.18)
- “Öğrenci için riskin niteliği, okul sosyal hizmet uzmanı ve diğer uzmanlar tarafından değerlendirilir ve risk düzeyine göre uygun müdahaleler yapılır.”
- “Öğrencinin durumu anlaması ve bununla başa çıkma güçleri değerlendirilir.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, karşılıklı oluşturulan planın gelişiminde ve değerlendirme sinde öğrencinin güçlü yönlerini ve kapasitelerini kabul eder ve saygı duyar.”
- “Okul sosyal hizmet bilgi ve teorisi ile verilen sosyal hizmet, bir okul sosyal hizmeti sunmanın temeli olarak tanımlanır.”
- “Sunulan hizmetin/hizmetlerin olası veya olası sonuçları belirlenir, öğrenci ile tartışılır ve mümkün olduğunca üzerinde anlaşmaya varılır.”
- “Yasal ve organizasyonel gereklilikler belirlenip öğrenciye anlatılır.”
- “Uygun olduğunda, tavsiye edilen ilgili diğer kişiler önerilen plana dahil olur” (AASW, 2008, s.18).

### **Hizmet geliştirme**

#### *Standart 1.5*

*“Müracaatçı ile sosyal çevresi arasındaki ilişkinin farkında olan okul sosyal hizmet uzmanı uygun önlemleri alır” (AASW, 2003, s.9).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet uzmanı, (pratik ve mümkün olduğu ölçüde) okul, aile ve diğer sistem değişikliklerini ele almak için uygun adımları atar.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı politik durumları tanımlar, (pratik ve mümkün olduğu ölçüde) politika geliştirme ve değişimine katkıda bulunur.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, (pratik ve mümkün olduğu ölçüde) öğrencilere uygun destek ve refah hizmetlerinin planlanmasına yönelik bilgi ve becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunur” (AASW, 2008).

## **Kayıt Etme ve Kayıt Tutma**

### *Standart 1.6*

*“Sosyal hizmetin sunulduğu kayıtlar, kayıt tutma, mahremiyet ve bilgi edinme özgürlüğü hükümlerine ilişkin etik ilkelere ve ilgili mevzuata uygun olarak tutulur ve muhafaza edilir” (AASW, 2003, s.9).*

### Göstergeler:

- “Uygun bir kayıt tutma sistemi mevcuttur.” (s.19)
- “Kayıtlar etik kurallar ve hükümlerine uygun olarak tutulur.” (s.19)
- “Kayıtlar, ilgili mevzuata ve okul sistemine veya hizmet verilen okul politikasına uygun olarak tutulur. Mevzuatın olmadığı durumlarda kayıtlar yedi yıl boyunca güvenli bir şekilde tutulmalı ve saklanmalıdır.” (s.19)
- “Öğrenci ve/veya aile, kayıtları kimlerin görebileceğini veya kullanabileceğini bilir.” (s.19)
- “Öğrencinin ve/veya aileleri erişim talepleri, politika ve mevzuata uygun bir şekilde ele alınır. Aile, mahremiyet ve mevzuata uygun olarak bir öğrencinin kayıtlarına erişebilir. Uygun görülen öğrencinin de durumu ve hizmet planı kayıtlarına ulaşmasına izin verilebilir. Ayrıca belirli yaşın üzerinde olanlar için kendileri hakkında kararlarını bilinçli verebilmeleri için ailelerinin kayıtlara erişimini kısıtlamalarına da izin verilebilir.”
- “Öğrenciye kayıtlarına ve izin verilen kayıt yorumlarına erişme fırsatı verilir. “Bunun mümkün olmadığı veya uygulanabilir olmadığı durumlarda, sınırlamanın ne ölçüde geçerli olduğu da dahil olmak üzere nedeni öğrenciye açıklanır” (AASW, 2008, s.19).

## **Rapor Yazma**

### *Standart 1.7*

*“Müracaatçı koşullarını doğru ve objektif bir biçimde, etik ilkelere ve yasal hükümlere uygun olarak Raporlar yansıtılmalıdır” (AASW, 2003, s.10).*

Göstergeler:

- “Raporlar yalnızca raporun amacı ile ilgili konularda gerekli olan bilgileri içerir.”
- “Raporlarda ilgili ve gerekli bilgiler atlanmaz.”
- “Raporlarda ilgili bilgileri destekleyen değerlendirmeler, tavsiyeler ve kararlar objektif bir şekilde sunulur.”
- “Yasal zorunluluklar veya gereksinimler ilgili müracaatçı bilgileri ve alınacak önlemlerle birlikte açıkça tanımlanır ve belirtilir.”
- “Öğrenci ve/veya aileye rapor gösterilir, yorum yapma fırsatı verilir. Bunun mümkün veya uygulanabilir olmadığı durumlarda, sınırlamanın ne ölçüde olduğu ve nedeni açıklanır. Sınırlamalar; yasal sınırlamalar ve okul sistemi veya okula özgü okul yönetsel politikalarından kaynaklanıyor olabilir” (AASW, 2008, s.19).

**Çok Disiplinli Çalışma Ortamları**

*Standart 1.8*

*“Çok disiplinli ekip içerisinde sosyal hizmet uzmanı, diğer disiplinlerin uygulama temellerini kabul ederken sosyal hizmet ilkelerini, değerlerini ve uygulamalarını sürdürür” (AASW, 2003, s.10).*

Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet uzmanı aşağıdaki gibi tanımlanabilir”:  
“Okul sosyal hizmet uzmanı, Sosyal hizmet uygulamasının alanı ve okul sosyal hizmet uygulamasının özel alanı olarak eğitimi ana hedef ve öğretmenin kilit meslek olduğunu ifade edebilir.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı bilgiye ulaşmak için başvurulacak ana kaynaklardan olan okul personeli ile profesyonel bir ilişki yönetir.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı sosyal hizmet disiplinine özgü değerlere, ilkelere ve uygulamalara katkıda bulunur, ekip üyelerinin paylaşımlarını kabul eder ve ekip faaliyetlerinde ekibe saygı duyar.”

- “Okul sosyal hizmet uzmanı diğer disiplinlerden uzmanlarla (ör. psikologlar, öğretmenler, gelişim uzmanları vb) müzakere eder ve meslektaşlara saygı duyar” (AASW, 2008).

### **Denetim**

#### *Standart 1.9*

*“Sosyal hizmet uzmanı, denetim ihtiyacını kabul eder ve gerektiğinde tavsiye alır”(AASW, 2003, s.11).*

#### Göstergeler:

- “Gerektiğinde müracaatçı durumlarıyla ilgili olarak uygun kişilerden denetim, danışma ve tavsiye alınır.”
- “Denetleme süreçlerinde işveren kurum/kuruluş içinden veya dışarıdan düzenli denetim yapılır.”
- “Doğrudan uygulamada süpervizyon, bilgi ve becerileri geliştirmek için profesyonel gelişimin bir parçası olarak kullanılır.”
- “Doğrudan uygulama ile ilgili olarak, okul sosyal hizmet uzmanlarına süpervizyon sağlayan sosyal hizmet uzmanları uygun, deneyimli ve nitelikli süpervizyon eğitimi almış kişilerdir” (AASW, 2008).

### **Sevk, Sonlandırma Hizmetin Kesilmesi**

#### *Standart 1.10*

*“Gerektiğinde sosyal hizmet uzmanı, sosyal hizmetini sona erdirir veya ilgili bir hizmet sağlayıcıya duyulan ihtiyacın farkına vardığında sorumluluğu ona sevk eder veya hizmetin herhangi bir nedenle kesintiye uğradığı durumlarda uygun geçici hizmetleri ve diğer düzenlemeleri devreye sokar” (AASW, 2003, s.11).*

#### Göstergeler:

- “Sevk sürecinde öğrenci ve ailesinin merkez rolde kalmaları için okul sosyal hizmet uzmanı tarafından cesaretlendirilir.”

- “Okul sosyal hizmet uzmanı öğrenciye ve/veya aileye sevk ile ilgili karar alma sürecinde bilgilendirme yapar ve maksimum seçeneği sunar.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı hizmetin devam etmediği veya öğrencinin ilgi ve ihtiyacını karşılamadığı zamanı fark eder.”
- “Verilen hizmet öğrenci yararına hizmet etmediği fark edildiği durumlarda öğrenciyle ve ailesiyle ile görüşülerek hizmet veya mesleki ilişki yeniden değerlendirilir ya da hizmet sonlandırılır.”
- “Gerektiğinde öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için diğer seçenekler belirlenir ve sağlanır, öğrenci ve aile bilgilendirilir.”
- “Herhangi bir nedenden dolayı verilen sosyal hizmet kesintiye uğrarsa öğrenciyle ve ailesiyle görüşülerek hizmet yeniden düzenlenir.”
- “Gerektiğinde okul sosyal hizmet uzmanı, uygun hizmetin devreye alınması ihtiyacını okul yönetiminin dikkatine sunar” (AASW, 2008).

### **Okul Sosyal Hizmetini Sorgulama Hakkı Tavsiyesi**

#### *Standart 1.11*

*“Sosyal hizmet uzmanı, müracaatçıya sağlanan hizmeti sorgulama hakkını ve eğer müracaatçı isterse takip etmesi gereken yol ve prosedürleri tavsiye eder” (AASW, 2003, s.11).*

#### Göstergeler:

- “Öğrenci ve aileye verilen okul sosyal hizmetinin düzeyini ve uygunluğunu sorgulama hakkı anlatılır bunun için izlenecek yol anlatılır.”
- “Okul sosyal hizmetinin verilmesi sırasında öğrenci veya ailesinden herhangi biri endişelendirecek bir durum söz konusu olduğunda öğrenci veya aileye sorgulama hakları olduğu ve nasıl ilerleyebilecekleri hatırlatılır.”
- “Uygun olduğunda, öğrenci veya aile ile görüşmede okul sosyal hizmet uzmanı, okul sosyal hizmeti ve hizmetlerle ilgili müracaatçı haklarına ilişkin yazılı bilgiler sağlar” (AASW, 2008).

## Okul Sosyal Hizmetinin Değerlendirilmesi

### Standart 1.12

“Sosyal hizmet uzmanı, hizmetin sunumunun değerlendirilmesinde müracaatçıdan geri bildirim ister ve bunu gelecekteki uygulamalarını geliştirmek için kullanır”(AASW, 2003, s.12).

### Göstergeler:

- “Öğrenciyle ve ailesiyle düzenli olarak hizmet sunumu ve ilerleme gözden geçirilir.”
- “Hizmet sunumunun sonunda öğrenci ve/veya aileden görüşme veya anket yoluyla geri bildirim alınır.”
- “İlerlemenin düzenli olarak gözden geçirilmesi öğrenci ve/veya aile ile görüşme sırasında geliştirilen hizmetler plana dâhil edilir.”
- “Öğrenciden ve ailesinden gelen geri dönüşler gözden geçirilir. Gerektiğinde mesleki hizmet sunumunda ve uygulamada değişiklik yapılır” (AASW, 2008).

## 2. Hizmet Yönetimi ve Sonuç Göstergeleri

### Amaç

Öğrenci destek servisinde öğrenci ihtiyaçları, kurumsal hedefler ve toplum beklentileri sosyal hizmet bilgi, beceri ve kaynaklarıyla birleştirilerek en uygun şekilde karşılanır.

### Özet

Örgütsel konuları veya uygulamalarının bağlamı ne olursa olsun, tüm okul sosyal hizmet uzmanlarının şu sorumlulukları vardır:

- Verilen hizmeti okul sosyal hizmet uygulamalarının standartlarıyla tutarlı bir şekilde yönetmek,
- Bu standartlarla tutarlı hizmet sağlama modellerini destekleyecek şekilde okul sosyal hizmet servisinin işleyişini etkilemek.

“Bu ikili sorumluluk, her zaman kişinin kendi mesleki uygulamasının yönetimini gerektirir ve personelin ve diğer kurum kaynaklarının yönetimini içerebilir. Bu



anlamda, tüm okul sosyal hizmet uzmanları 'sosyal hizmet yöneticileridir' ve bir öğrenci destek servisi içinde en kaliteli okul sosyal hizmet sunumuna yönelik çalışmak için kişisel ve örgütsel sorumluluğa sahiptir”(AASW, 2008, s.22).

### Anahtar Yönler ve Kavramlar

1. “Okul sosyal hizmet hizmetinin odak noktası olarak sosyal hizmet değerleri” (s.22)
2. “Etik kurallarla tutarlı hizmet çerçevesi” (s.22)
3. “Ayrımcı olmayan politikalar, uygulamalar ve kaynak tahsisi” (s.22)
4. “Personel kaynaklarının ve çalışma koşullarının yeterliliği” (s.22)
5. “Ekip çalışması ve iletişim” (s.22)
6. “Verimli ve etkili okul sosyal hizmet servisi” (s.22)
7. “Personel denetimi” (s.22)
8. “Eğitim ve mesleki eğitim ve gelişim” (s.22)
9. “Zor durumlarda bilgilendirme” (s.22)
10. “Açıklanabilir kaynak kullanımı” (s.22)
11. “Kaliteye bağlılık ve sürekli gelişme” (s.22)
12. “Politikalar ve prosedürler” (AASW, 2008, s.22).

### **Okul Sosyal Hizmet Hizmetinin Odak Noktası Olarak Sosyal Hizmet Değerleri**

#### *Standart 2.1*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, okul sosyal hizmet servisini sosyal hizmet uygulamasının beş temel değeriyle tutarlı politikalar geliştirmeye teşvik eder. Bu değerler: insan onuru ve değeri, sosyal adalet, insanlığa hizmet, dürüstlük ve yetkinlik”(AASW,2003, s.13).*

#### Göstergeler:

- “Tüm hizmet misyon beyanlarında ve iş planlarında beş sosyal hizmet değeri açıkça ifade edilir.” (*Değerler: insan onuru ve değeri, dürüstlük, sosyal adalet, insanlığa hizmet ve yetkinlik*)
- “Prosedür ve politika sosyal hizmet ilke ve değerlerini yansıtacak şekilde geliştirilir.”

- “Okul sosyal hizmeti servisi başkanı ve üst düzey yöneticiler, sosyal hizmetin değer ve ilkeleri hakkında bilgi sahibidir” (AASW, 2008).

### **Etik Kurullarla Tutarlı Hizmet Çerçevesi**

#### *Standart 2.2*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, kurum yönetimini etik kurallar ve bunun sosyal hizmet uygulaması üzerindeki etkileri hakkında bilgilendirir. Okul Müdürü, kuralların ilkelerini ve hedeflerini tanımaya ve koşullarına bağlı kalmayı yasaklayan veya kısıtlayan iş yeri faktörlerini ortadan kaldırmaya teşvik edilir” (AASW, 2003, s.14).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet servisi başkanı, etik kuralların, ilkelerin, hedeflerin ve verilen her bir hizmet biriminin çıkarımlarının farkındadır.”
- “Süreçler etik kurallara uyumsuz, yasaklayıcı veya kısıtlayıcı iş yeri faktörlerini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yöneliktir” (AASW, 2008).

### **Ayrımcı Olmayan Politikalar, Uygulamalar ve Kaynak Tahsisi**

#### *Standart 2.3*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, ayrımcı olmayan politikaları ve uygulamaları teşvik eder ve müracaatçı haklarını ve ihtiyaçlarını karşılayacak kaynakları savunur” (AASW, 2003, s.14).*

#### Göstergeler:

- “Düzenli olarak hizmet politikaları ve uygulamalar ayrımcı olup olmamaları açısından gözden geçirilirler.”
- “Ayrımcı olmayanlar geliştirilir ve uygulanır.”
- “Müracaatçı odaklı uygulamalar şu şekilde teşvik edilir”:
  - ✓ Öğrenci ve ailesi karar alma sürecine katılır,
  - ✓ Öğrenci ve ailesinin bilgiye erişimi vardır.

- “Süreçler öğrencinin ve ailesinin ihtiyaç ve tercihleri ele alınarak yönetilir” (AASW, 2008).

### **Personel Kaynaklarının ve Çalışma Koşullarının Yeterliliği**

#### *Standart 2.4*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, yeterli personel seviyeleri ile kabul edilebilir çalışma koşulları elde etmeyi ve sürdürmeyi savunur”(AASW, 2003, s.14).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmeti servis yönetimince, personel sayısı gereksinimlerini karşılamak için düzenli olarak süreçler gözden geçirilir.”
- “Personel sayısını korumaya yönelik tutarlı çabalar gösterilir.”
- “Okul sosyal hizmet servisi başkanı ve üst düzey yöneticiler, okul sosyal hizmet yöntemlerinin çeşitliliği (bireysel vaka çalışması, grup çalışması, topluluk gelişimi, yönetim ve araştırma vb.) ve destekleyici program politikaları hakkında yeterli bilgiye sahiptir.”
  - ✓ Okul sosyal hizmet uzmanının çalıştığı bireysel vaka yükü ortalama günde 5 danışanı geçmemelidir. Ayrıca uzman, öğrenci ve ailesi ile günde beş saatten fazla iletişim kurmamalıdır.
  - ✓ Vaka çalışması, öğrenciler ve/veya aileleriyle toplantıları, aileyle ve onlarla ilgili diğer çalışanlarla telefonla iletişim kurmayı, diğer kurumlarla irtibatı ve onları yönlendirmeyi, müdürler ve öğretmenlerle istişareyi, okulda veya başka bir yerde toplantıları koordine etmeyi, bilgi toplamayı, topluluk kaynakları, vaka notları ve rapor yazma ile bağlantılar oluşturmayı, öğrenci adına savunuculuk yapmayı içerir.
  - ✓ Grup çalışması, araştırma ve toplum geliştirme faaliyetlerinin planlanması için yeterli zaman ayrılmalıdır.
  - ✓ Okul sosyal hizmet uzmanının; kayıt tutabilmek, idari sorumluluklarını yerine getirebilmek, toplum hizmeti sunumunun geliştirilmesinde sivil toplum çalışanları ile ağ oluşturabilmek, okul sosyal hizmet servisi içinde ve okul

sistemleri genelinde diğer okul sosyal hizmet uzmanlarıyla toplantılar yapabilmek, okul sosyal hizmet birimi toplantılarına ve okul sosyal etkinliklerine katılmak için yeterli zamanı olmalıdır.

- “Okul sosyal hizmeti servisi çalışanların çalışma koşulları şöyle özetlenebilir”:
  - ✓ Mevcut ortamlarında iş sağlığı ve güvenlik gereksinimlerini karşılayan,
  - ✓ Kendi iş ortamında mahremiyete uygun görüşme odalarına sahip,
  - ✓ Kendi kişisel masası dâhil uygun ofis mobilyalarına, bilgisayara, e-posta ve internete, telefona ve idari desteğe sahip,
  - ✓ Her türlü öğrenci destek hizmeti aracına erişime sahip,
  - ✓ İşle ilgili tüm seyahatlerde dahil yaptığı tüm masraflar için geri ödeme alabildiği çalışma koşullarıdır.
- “Sosyal hizmeti sürecinde planlama, öğrencilerin katılımı için okulda uygun koşullar (özellikle özel ve uygun görüşme odaları) sağlandığında çalışmanın verimliliğini sağlar” (AASW, 2008).

### **Ekip Çalışması ve İletişim**

#### *Standart 2.5*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, iletişimi ve etkili ekip çalışmasını teşvik eder”(AASW, 2003, s.14).*

#### Göstergeler:

- “Etkili ve yeterli iletişim sistemleri, kurum içinde ve kurum dışında verilen hizmetler doğrultusunda tanımlanır.”
- “Etkili iletişim sistemleri, düzenli olarak gözden geçirilir ve uygulanır.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanları arasında ve okul sosyal hizmet servisi genelinde ekip çalışmasının değeri teşvik edilir.”
- “Etkili ekip çalışması için stratejiler belirlenip uygulanır” (AASW, 2008, s.24).

## **Verimli ve Etkili Okul Sosyal Hizmet Servisi**

### *Standart 2.6*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, verimli ve hesap verebilir bir hizmet sunma sorumluluğunu üstlenir” (AASW, 2003, s.15).*

#### Göstergeler:

- “Verimli ve etkin hizmet sistemleri belirlenir.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, verimli ve etkili hizmet sistemlerinin uygulanmasını savunur.”
- “Hesap verebilirlik süreçleri de dahil olmak üzere organizasyon ve meslek değerlendirme, program geliştirme ve uygulamanın profesyonelce gözden geçirilmesi belirlenir ve uygulanır.”
- “Çalışma süresinin uygun ve verimli kullanımı vardır” (AASW, 2008, s.25).

## **Personel Denetimi**

### *Standart 2.7*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, personelin uygun şekilde denetlenmesi için düzenlemeler yapar veya savunur” (AASW, 2003, s.15).*

#### Göstergeler:

- “Yeni göreve başlayacak okul sosyal hizmet uzmanlarının verimli ve etkin hizmet sistemlerine adapta olabilmesi ve okul sosyal hizmet servisine uyumlarını kolaylaştırmak için göreve başlama programı sağlanır.”
- “Süreç içinde profesyonel denetim ihtiyaçları, okul sosyal hizmet personeli ile istişare edilerek belirlenir.”
- “Her bir okul sosyal hizmet uzmanı için bir denetim planı geliştirilir, süpervizörlerinden gelen girdiler planlarında uygulanır.”
- “Profesyonel süpervizyon ihtiyaçlarını karşılamak için süreçler mevcuttur.”
- “Okul sosyal hizmet personeli düzenli olarak denetime tabi olur” (AASW, 2008).

## **Eğitim ve Mesleki Eğitim ve Gelişim**

### *Standart 2.8*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, tüm personelin eğitim ve mesleki eğitim almasını sağlar ve personel gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli kaynakları savunur” (AASW, 2003, s.15).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet personelinin mesleki eğitim ve ğretim ihtiyaçları yıllık bazda belirlenir ve ihtiyaçlarını karşılamak için süreçler oluşturulur.”
- “Eğitimi ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayan kaynaklar belirlenir.”
- “Okul sosyal hizmet personelinin eğitim ve ğretim ihtiyaçları ele alınır.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanları, lisans mezuniyetlerinden sonra mümkün olan yerlerde eğitim fırsatlarını takip eder” (AASW, 2003).

## **Zor Durumlarda Bilgilendirme**

### *Standart 2.9*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, çalışmalar sırasında zor veya travmatik durumlarla karşılaştıklarında kriz çözümü için personeli bilgilendirir ve sürekli destek sağlar” (AASW, 2003, s.15).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet personelinin ihtiyaçları belirlenir.”
- “Okul sosyal hizmet personelinin bilgi alma ihtiyacı karşılanır.”
- “Bilgilendirmeler zamanında sağlanır.”
- “Okul sosyal hizmet personelinin destek ihtiyaçları, organizasyon içinde rutin olarak ele alınmaktadır” (AASW, 2003).

## **Açıklanabilir Kaynak Kullanımı**

### *Standart 2.10*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, servis bütçesini ve diğer kurum kaynaklarını verildikleri amaçlar için kullanır ve harcamalarını doğru bir şekilde hesaplar”(AASW, 2003, s.16).*

#### Göstergeler:

Okul sosyal hizmetine ait:

- “Bütçe planda açıkça ifade edilir ve bütçedeki harcama kalemleri belirlenir.”
- “Bütçe ve diğer kaynak harcamaları net bir şekilde tanımlanır.”
- “Bütçe ve diğer kaynak gereksinimlerinin zamanında ele alınıp belirlenmesini sağlamak için süreçler oluşturulur.”
- “Bütçe, diğer kaynak gereksinimleri ve süreçler incelemeye açık olacak şekilde açıkça tanımlandıktan sonra muhasebeleştirilir” (AASW, 2008).

## **Kaliteye Bağlılık ve Sürekli Gelişme**

### *Standart 2.11*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, sürekli kalite güvencesi ile uygulama araştırması ve iyileştirme taahhüdünü verir” (AASW, 2003, s.16).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet sunumunda; kalite güvencesi ve sürekli iyileştirme için gerekli stratejiler belirlenir.”
- “İyileştirme gerektiren konular kalite güvencesiyle birlikte belirlenir.”
- “İyileştirme faaliyetleri ve kalite güvencesi okul sosyal hizmet sunumunda belgelenir.
- Uygulama yapmak için gerekli stratejiler okul sosyal hizmetinde yapılan araştırmalarda belirlenmiştir.”
- “Okul sosyal hizmet uygulama araştırması için gerekli kaynaklar belirlenir.”

- “Uygulama araştırması ve kalite iyileştirme sonuçları okul sosyal hizmetinde uygulanmaktadır.”
- “Uygulama araştırması okul sosyal hizmeti için devam eden uygulamanın ayrılmaz bir parçası olarak yürütülür” (AASW, 2008, s.26).

### **Politikalar ve Prosedürler**

#### *Standart 2.12*

*“Sosyal hizmet yöneticisi, politikaların ve prosedürlerin belgelenmesini ve erişilebilir olmasını sağlar” (AASW, 2003, s.16).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet sunumuna ilişkin politika ve prosedürler belgelenmiştir.”
- “Müracaatçıların (öğrenci-aile-okul personeli), tüm servis personelinin ve diğer ilgili tarafların erişimine okul sosyal hizmeti sunumunda kullanılan prosedürler ve politikalar açıktır.”
- “Okul sosyal hizmet sunumuna ilişkin politika ve prosedürler gözden geçirilir ve gerektiğinde güncellenir.”
- “Okul sosyal hizmet sunumuna ilişkin politika ve prosedürler ilgili mevzuata uygundur” (AASW, 2008).

### **3. Organizasyonel Gelişim, Sistem Değişikliği ve Sonuç Göstergeleri**

#### Amaç

Okul sosyal hizmet uzmanının eğitim sistemleri ve süreçleri ile toplumsal sistemler hakkındaki bilgisi, eşitsizliklerin belirleneceği ve uygun önlemlerin alınacağı ve bunun sonucunda sosyal engellerin, eşitsizliklerin ve adaletsizliğin azalması amaçlanmaktadır.

#### Özet

Bu standart, aşağıdaki organizasyonel sistemleri ve süreçleri kapsar:

- Kamu ve özel eğitim kuruluşları,



- Sosyal hizmet uzmanı ve danışanların temasa geçtiği okulun birlikte çalıştığı diğer kuruluşlar,
- Sağlık, hukuk, refah, dinlenme ve dini sistemler gibi daha geniş toplumsal sistemler.

Örgütsel sistemler ve süreçler hakkında bilgi ve anlayışa sahip olması beklenen okul sosyal hizmet uzmanından bilgileri eğitim bağlamında tanımlayabilmesi ve bunların müracaatçı üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini analiz edebilmesi beklenir (AASW, 2008). Okul sosyal hizmet uzmanı, değişim ihtiyacını belirleyebilir ve daha sonra değişim yönetimi süreçleri ve uygun organizasyonel gelişim yaklaşımları hakkında makul adımları atabilmelidir. Kurumsal gelişime-değişime uygun ve etik olarak müracaatçıları yetkilendirme ve güçlendirme yeteneği önemli bir konudur.

Bir okul sosyal hizmet uzmanı, çalıştığı organizasyonlar ve sistemler dışındaki organizasyonların ve sistemlerin dahil olduğu durumlarda endişeleri yönlendirmek veya değişimi başlatmak için uygun insanları ve mekanizmaları belirlemelidir.

“Bir okul sosyal hizmet uzmanının birlikte çalıştığı organizasyonların ve sistemlerin karmaşık ve dinamik olduğu kabul edilmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanının, eğer etkili bir şekilde uygulama yapabilmesi bir dizi bilgi ve beceriden yararlanmasını gerektirir. Okul sosyal hizmet uzmanının bunu tek başına yapması beklenmez, ancak değişimi başlatmak ve müracaatçı için daha iyi sonuçlar elde etmek için başkalarıyla birlikte çalışma becerisine sahip olması beklenir” (AASW, 2008, s.27).

#### Anahtar Yönler ve Kavramlar

1. “Karar verme süreçleri dahil olmak üzere eğitim sistemleri, süreçleri ve daha geniş toplumsal sistemler hakkında bilgi ve anlayış” (AASW, 2008, s.27).
2. “Öğrenci ve/veya aile ihtiyaçlarını karşılamada eğitim sistemlerinin ve süreçlerinin yanıt verebilirliğinin ve bunların öğrenciler ve/veya aileleri üzerindeki etkisinin analizi” (AASW, 2008, s.27).
3. “Öğrenciler, aileler, eğitim sistemleri ve süreçleri arasındaki iletişimin kolaylaştırılması” (AASW, 2008, s.27).
4. “Organizasyonel değişim ve gelişim hakkında bilgi ve anlayış” (AASW, 2008, s.27).

5. “Değişim ve gelişim için ihtiyaç ve seçeneklerin belirlenmesi” (AASW, 2008, s.27).
6. “Değişim için uygun eylemin başlatılması ve geliştirilmesi” (AASW, 2008, s.27).
7. “Öğrencilerin ve ailelerin organizasyonel değişim ve gelişime uygun katılımı” (AASW, 2008, s.27).
8. “Okul sosyal hizmet uzmanının çalıştığı veya okul sosyal hizmet uzmanının ve müracaatçılarının temas kurduğu kuruluş içindeki ilgili kurumsal sistemlerin ve süreçlerin gözden geçirilmesi” (AASW, 2008, s.27).
9. “İç-dış inceleme ve itiraz süreçleri (kurum içi inceleme, şikayet ve itiraz süreçlerinin kullanımı ve idari karar inceleme süreçlerinin yanı sıra bilgi edinme özgürlüğü, uygulandıkları yerlerde gizlilik ve mahremiyet hükümlerini sağlama)”,
10. “Daha geniş toplumsal sistemlerde değişiklik ihtiyacının belirlenmesi ve değerlendirilmesi” (AASW, 2008, s.28).

### **Karar Verme Süreçleri Dahil Olmak Üzere Eğitim Sistemleri, Süreçleri ve Daha Geniş Toplumsal Sistemler Hakkında Bilgi ve Anlayış**

#### *Standart 3.1*

*“Sosyal hizmet uzmanı, örgütsel sistemler ve süreçler ile daha geniş toplumsal sistemler hakkında bilgi ve anlayış sergiler” (AASW, 2003, s.18).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencilerin ve ailelerin refahını etkileyen veya etkileme potansiyeline sahip olan çalıştıkları eğitim organizasyonundaki kilit sistemlerin ve süreçlerin; daha geniş toplumsal sistemlerde ise özellikle eğitim kurumu veya eğitim kurumunun işlevleriyle ilgili olanların, bunların sosyal adalet ve kaynakların dağıtımını açısından hizmetlere erişim ihtiyaçları karşılamak için danışanlar üzerindeki etkisini ana hatlarıyla çizebilir.”

“Okul sosyal hizmet uzmanı, sosyal hizmet değerleri, ilkeleri ve uygulamaları bağlamında çeşitli geniş toplumsal sistem örnekleri ve bunların rolleri ile genel sistemleri ve süreçlerini açıklar” (AASW, 2008, s.28).

### **Kurumsal Sistemlerin ve Süreçlerin Yanıt Verebilirliği**

#### *Standart 3.2*

*“Sosyal hizmet uzmanı, örgütsel sistemlerin ve süreçlerin müracaatçının ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verdiğinin analizini yapar” (AASW, 2003, s.18).*

#### Göstergeler:

- “Verilecek hizmet için uygunluk kriterlerini içeren prosedürler; başvuru süreçleri; sevk prosedürleri; yönergeler; karar verme, inceleme ve itiraz süreçleri; mülakat ve diğer idari formlar; bunları destekleyen tutumlar ve değerler dahil olmak üzere diğer ilgili resmi ve gayri resmi uygulamalar, prosedürlerle ilgili organizasyonel yapılar tanımlanır.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarının nasıl karşılandığını, verilen hizmetlerin hangilerinin öğrenci ve aile ihtiyaçlarına cevap verdiğini analiz edip açıklayabilir” (AASW, 2003).

### **Öğrenciler, Aileler, Eğitim Sistemleri ve Süreçleri Arasındaki İletişimin Kolaylaştırılması**

#### *Standart 3.3*

*“Sosyal hizmet uzmanı, müracaatçının kuruluşlardan en uygun ve etkili hizmeti alması için kuruluşlarla ve müracaatçıyla birlikte çalışır” (AASW, 2003, s.18).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet uzmanı, ilgili kuruluşların bilgilerine kolay erişilebilmek ve kuruluşlardan müracaatçıya hizmeti alabilmek için öğrenciler, aileler, diğer okul çalışanları ve kuruluş çalışanlarıyla birlikte çalışır.”
- “Okul personeli ve diğer ilgililer, öğrencilerin ve ailelerin doğrudan yönlendirilmesine izin vermek için okul sosyal hizmet uzmanı tarafından diğer kuruluşların prosedürleri ve işlevleri hakkında bilgilendirilir.”

- “Öğrenciler, aileler ve diğer kuruluşlar arasındaki ilişki için uygun kanallar belirlenir ve iletişim kolaylaştırılır.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, herhangi bir zorluk karşısında kurumlar tarafından öğrenciye ve aileye verilecek hizmetin sınırlarını açıklayarak iyileştirmeler yapabilmelerini kolaylaştırır.”
- “Sosyal hizmet uzmanı, kuruluşların müracaatçı geri bildirim süreçlerinin (rutin olan) geliştirilip kullanılmasını teşvik ederek katkıda bulunur” (AASW, 2008).

### **Organizasyonel Değişim ve Gelişim Hakkında Bilgi ve Anlayış**

#### *Standart 3.4*

*“Sosyal hizmet uzmanı, örgütsel değişim ve gelişim süreçleri hakkında bilgi ve anlayış gösterir”(AASW, 2003, s.19).*

#### Göstergeler:

- “Okulun temel unsurları ile diğer organizasyonel değişim süreçleri tanımlanır.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, farkında oldukları veya dahil oldukları okul ve diğer örgütsel değişim ve gelişim süreçlerine ilişkin örnekler verebilir” (AASW, 2008, s.29).

### **Değişim ve Gelişim İçin İhtiyaç ve Seçeneklerin Belirlenmesi**

#### *Standart 3.5*

*“Sosyal hizmet uzmanı, değişime ne zaman ihtiyaç duyulduğunu ve uygun değişimin elde edilebileceği yolları belirleyebilir ve değişim sürecine aktif olarak katkıda bulunabilir”(AASW, 2003, s.19).*

#### Göstergeler:

- “Sosyal adaletin, eşitlikçi ve adil süreçlerin ortaya çıkabilmesi için okul sosyal hizmet uzmanı, hizmetlere erişim sorunlarının olduğu durumlarda değişimi belirleyerek müzakere etme ve danışma kapasitesini gösterir.”

- “Okul sosyal hizmet uzmanının öğrenci ve aile ihtiyaçlarına yönelik örgütsel yanıt verme analizinden elde edilen bilgiler gözden geçirilir ve değişim alanları belirlenir.”
- “İlgili diğer bilgi kaynakları belirlenir.”
- “Öğrenci ve aile geri bildirim analizinin yönetimi için okul sosyal hizmet uzmanı aktif olarak bu bildirimlerin gözden geçirilmesi ve bildirimlere göre harekete geçilmesi için teşvik edilir.”
- “Daha fazla araştırma veya bilgi toplama ihtiyacı olduğu uygun durumlarda yönetim ile görüşülerek bu ihtiyacın karşılanabilmesi için düzenlemeler yapılır.”
- “Değişim süreçlerine okul sosyal hizmet uzmanı aktif olarak katkıda bulunur ve bu süreçlere katılır. Diğer bir deyişle, eğitim, gelişim, prosedürler ve yönergelerdeki değişiklikleri ve kültürel değişimi gerçekleştirmek için yollar arar. Gelişim ve organizasyonel değişim için seçenekler sunar” (AASW, 2008).

### **Değişim İçin Uygun Eylemin Başlatılması ve Geliştirilmesi**

#### *Standart 3.6*

*“Sosyal hizmet uzmanı, müracaatçıları örgütsel değişim ve gelişimle ilgili konulara ne zaman ve nasıl dahil edeceğini belirler” (AASW, 2003, s.19).*

#### Göstergeler:

- “Öğrencileri ve aileleri okula ve diğer kurumsal değişim, gelişim ve inceleme süreçlerine dahil etmenin uygun yolları belirlenir.”
- “Öğrenciler ve aileler bu yollara uygun şekilde dahil edilir.”
- “Etik hususlar belirlenir ve bu hususlara uygun şekilde yönetilir.”
- “Öğrencilere ve ailelere sonuçlarla ilgili geri bildirim sağlanır” (AASW, 2008, s.30).

### **Kurumsal Sistemlerin ve Süreçlerin Gözden Geçirilmesi**

#### *Standart 3.7*

*“Sosyal hizmet uzmanı, çalıştığı veya kendisinin ve müracaatçılarının temas kurduğu kuruluşdaki kurumsal sistemlerin ve süreçlerin gözden geçirilmesini başlatabilir ve katkıda bulunabilir” (AASW 2003, s.20).*

Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet uzmanı, okulun ve diğer kurumsal sistemlerin ve prosedürlerin düzenli olarak gözden geçirilmesini teşvik eder” (AASW, 2008, s.30).
- “Okul sosyal hizmet uzmanı gözden geçirme sürecinin geliştirilmesine katkıda bulunur, öğrenci ve aile katılımını teşvik eder, gözden geçirme sürecine katılarak bulguların analizine ve değişim planlarının geliştirilmesine katkıda bulunur” (AASW, 2008, s.30).

### **İç-Dış İnceleme ve İtiraz Süreçleri**

*Standart 3.8*

*“Sosyal hizmet uzmanı, gerektiğinde kurum dışı idari ve diğer itiraz süreçlerinin yanı sıra kurum içi organizasyonel inceleme, şikâyet ve itiraz süreçlerinin farkındadır ve müracaatçıların bunları uygun şekilde kullanmalarına yardımcı olur” (AASW, 2003, s.20).*

Göstergeler:

- “İnceleme, inceleme süreçleri, şikâyet, uygun karar alma okul içinde teşvik edilir.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, müracaatçılara okul ve diğer örgütsel kararların alınması, incelemesi, itiraz ve şikâyet süreçlerinin yanı sıra bunların uygulandıkları yerlerde gizlilik hükümleri hakkında bilgi sağlar.”
- “İdare hukuku etkenlerine okul sosyal hizmet uzmanının farkındalığı vardır. Diğer temyiz ve inceleme süreçleri, müracaatçıya bunlarla ilgili bilgileri sağlar ve müracaatçının bunlara erişmesine yardımcı olur” (AASW, 2008).

### **Daha Geniş Toplumsal Sistemlerde Değişiklik İhtiyacının Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi**

*Standart 3.9*

*“Sosyal hizmet uzmanı, daha geniş toplumsal sistemlerde değişim ihtiyacını tanımlar ve bunu dikkate almak ve olası eylemler için gündeme getirir” (AASW, 2003, s.20).*

### Göstergeler:

- “Değişim ihtiyacı, bu sistemlerdeki diğer sosyal hizmet uzmanlarıyla birlikte dile getirilir ve diğer ilgili organlar tarafından dikkate alınır”(AASW, 2008, s.31).

## **4. Politika ve Sonuç Göstergeleri**

### Amaç

Okul sosyal hizmet uzmanı, özellikle savunmasız, ihmal edilmiş, özel ihtiyaçları olan veya dezavantajlı öğrencilerin refahı için aşağıdaki iyileştirme uygulamalarını yapar:

- “Sosyal kaynakların adil, eşitlikçi ve etkili bir şekilde tahsis edilmesini sağlayacak politika ve uygulamaların teşvik edilmesi ve uygulanması; uygunsuz veya adaletsiz politika hedeflerinin ve sonuçlarının belirlenmesi” (AASW, 2008, s.32).

### Özet

Okul sosyal hizmet uygulamalarının tamamında bu standart geçerlidir (AASW, 2008).

“Okul sosyal hizmet uzmanı, içinde çalıştıkları eğitim ortamının temelini oluşturan politikayı belirlemelidir” (AASW, 2008, s.32.)

Eğer bu politikalar;

- ✓ Sosyal hizmet ilkeleriyle ve değerleriyle tutarlı değilse,
- ✓ Müracaatçı ihtiyaçları ile tutarlı değilse,
- ✓ Sosyal adalet temeline dayanmıyorsa,
- ✓ Ya da bunları uygunsuz ya da yetersiz bir şekilde yerine getiriyorsa, bunu mümkün olduğunca değiştirmek için adımlar atar.

Düzenli olarak, politika uygulamasından kaynaklanan etkiler gözden geçirilmelidir. Gerektiğinde ise adımlar atılarak uygun değişiklikler gerçekleştirilir.

Politika standardı; okullarda sosyal hizmeti destekler, okullar için daha geniş çaplı iç organizasyonlar sağlar, devlet-özel fark etmeksizin tüm okulların program ve hizmetlerinin

temelini oluşturur. Ayrıca bu standart; kamuda insan hakları, sosyal adalet ve sosyal ihtiyaçlar üzerinde farkındalık oluşturur.

Bu standart, okul sosyal hizmet uzmanının uygulama bağlamıyla ilgili politikaya atıfta bulunur. Ayrıca, sosyal hizmet değerleri ve ilkeleri, müracaatçı ihtiyaçları ve sosyal adalet ilkeleri ile tutarlı olmayan durumlarda okul sosyal hizmet uzmanının, diğer alanlardaki politikanın yönleriyle ilgili olarak uygun eylemi belirleme ve gerçekleştirme konusunda daha geniş bir kapasiteye sahip olmasını beklemektedir.

### Anahtar Yönler ve Kavramlar

1. Sosyal hizmet değerleri ile tutarlılık ve etik temel
2. Mevcut politikaların tanımlanması (öğrenci ve aile ihtiyaçlarını, sosyal adalet ilke ve konularını yansıtan politikanın ifade edilmesi)
3. Uygun politikaların belirlenmesi
4. Pratik olan bilgilerin ve deneyimlerin kullanılması
5. Politika geliştirme, uygulama ve değişim için eylem (politikanın sosyal hizmet uygulama bilgisi ve deneyiminden yararlanması)
6. Uygun adımların atıldığına dair kanıt
7. Politikaların incelenmesi ve değerlendirilmesi (politikanın ve uygulama sonuçlarının gözden geçirilmesi)
8. Kamu Farkındalığı (öğrenci ve aile ihtiyaçları ile insan hakları ve sosyal adalet konularına ilişkin kamuoyu bilinci)
9. Etik hususlar
10. Müracaatçı katılımı (öğrenci ve aile katılımı)

### **Sosyal Hizmet Değerleri ile Tutarlılık ve Etik Temel**

#### *Standart 4.1*

*“Uygulamalarının bir parçası olarak sosyal hizmet uzmanı, içinde çalıştığı politika bağlamını tanımlar ve bunun sosyal hizmet değerleri ve ilkeleri ile tutarlı olup olmadığını belirler”(AASW, 2003, s.22).*



Göstergeler:

- “Okul bağlamıyla ilgili okul sosyal hizmet uzmanı temel politika konularını ve hükümlerini belirleyebilir.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, sosyal hizmet değerleri ve ilkeleri bağlamında ilgili ana politika hükümlerinin öğrencileri ve aileleri nasıl etkilediğini ve bunun nedenlerini tanımlayabilir” (AASW, 2008).

**Mevcut Politikanın Tanımlanması**

*Standart 4.2*

*“Sosyal hizmet uzmanı, uygulama bağlamıyla ilgili olarak politikanın uygunsuz, tutarsız veya yetersiz yönlerini tanımlayıp bunun neden böyle olduğunu açıklayabilir (AASW, 2003, s.22).*

Göstergeler:

- “Tutarsız, uygun olmayan veya yetersiz politikalar ve bunların nedenleri belirtilir.” (AASW, 2008).

**Uygun Politikanın Belirlenmesi**

*Standart 4.3*

*“Sosyal hizmet uzmanı, uygulama bağlamında, sosyal hizmet değer ve ilkelerini, müracaatçı ihtiyaçlarını ve sosyal adalet ilkelerini ve konularını yansıtan politikayı belirtir” (AASW, 2003, s.22).*

Göstergeler:

- “Uygun politika konuları belirlenir.” (s.33)
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, politikanın arkasındaki mantığı ve uygunluğunu açıklayabilir.” (s.33)
- “Politika konularının değerlendirildiği veya ele alınması gerektiği durumlarda, okul sosyal hizmet uzmanı uygun seçenekleri belirleyebilir.” (s.33)

- “Okul sosyal hizmet uzmanı, bu seçenekleri ve bunların gerekçesini, yararlarını ve olası sonuçlarını açıklayabilir.” (AASW, 2008, s.33)

### **Pratik Bilgi ve Deneyimin Kullanılması**

#### *Standart 4.4*

*Sosyal hizmet uzmanı, uygulama bağlamı için uygun politikayı belirlemede uygulama bilgisinden ve deneyiminden yararlanır (AASW, 2003, s.22).*

#### Göstergeler:

- “Deneyim ve uygulama bilgisine dayanarak politika konularını okul sosyal hizmet uzmanı belirleyebilir.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı mevcut politika ile bağlantılı olarak ele alınması gereken sorunları belirleyebilir” (AASW, 2003).

### **Politika Geliştirme, Uygulama ve Değişim için Eylem**

#### *Standart 4.5*

*“Uygulama bağlamında politikanın geliştirilmesi, uygulanması veya değiştirilmesi için sosyal hizmet uzmanı tarafından uygun eylem başlatılır”(AASW, 2003, s.23).*

#### Göstergeler:

Okul sosyal hizmet uzmanı:

- “Daha fazla değerlendirilmek üzere okul sorunlarını gündeme getirir.”
- “Gerekirse konuların daha fazla araştırır veya araştırılmasını teşvik eder.”
- “Uygun politika seçeneklerinin geliştirilmesi için alınabilecek tüm kaynakları kullanır. Bunu konuları daha fazla araştırarak ve ilgili kişilerle istişare ederek gerçekleştirir.”
- “Uygun politikanın uygulanmasını teşvik etmek için aktif katılımı sürdürür” (AASW, 2003).

### Uygun Adımların Atıldığına Dair Kanıt

#### Standart 4.6

*“Sosyal hizmet uzmanı, uygun politikanın geliştirilmesi, kabul edilmesi ve uygulanması için ilgili ve makul adımları atmıştır”(AASW, 2003, s.23).*

#### Göstergeler:

- “Okulun sosyal hizmet uzmanı, politika konularını ele almak için uygun ve makul adımlar atar” (AASW, 2008, s.34).

### Politikaların İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

#### Standart 4.7

*“Politikanın sonuçlarının gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi için hazırlık yapılır ve bu, zamanında yapılır” (AASW, 2003, s.23).*

#### Göstergeler:

- “Okul sosyal hizmet uzmanı politikanın sonuçlarını değerlendirme ve gözden geçirme ihtiyacını tespit eder.”
- “Uygun plan ve mekanizma oluşturarak okulda uygulamaya koyan okul sosyal hizmet uzmanı bunları savunmaya çalışır.”
- “Süreçler, belgeler ve sonuçlara bakılması politikanın gözden geçirilmesi standardının göstergesidir” (AASW, 2008).

### Kamu Bilinci

#### Standart 4.8

*“Sosyal hizmet uzmanı, müracaatçı ihtiyaçları ve sosyal adalet konuları hakkında halkın farkındalığının artmasına katkıda bulunur” (AASW, 2003, s.23).*

#### Göstergeler:

- “Halkın bilinçlenmesine katkıda bulunmak için okul sosyal hizmet uzmanı inisiyatif alır.”

- “Okul sosyal hizmet uzmanı, ilgili organlar tarafından değerlendirilmek ve olası eylemler için ihtiyaçları ve sorunları belirler.”
- “Politika konularıyla alakalı yorum veya bilgi taleplerine gerektiğinde okul sosyal hizmet uzmanı yanıt verir” (AASW, 2008).

### **Etik Hususlar**

#### *Standart 4.9*

*“Sosyal hizmet uzmanı, uygulama bağlamındaki politika gerekliliklerinin veya yönergelerinin sosyal hizmet etik sorunları ortaya çıkardığı durumları belirleyebilir ve bunlarla başa çıkabilir” (AASW, 2003, s.24).*

#### Göstergeler

Okul sosyal hizmet uzmanı;

- “Etik sorunlar oluştuğunda bunları fark eder.”
- “Okul sosyal hizmeti servisinde sorunu gündeme getirerek çözümler önerilerini sunar.”
- “Sorun devam ederse, başka olası çözümler aramak için sosyal hizmet meslektaşlarına danışır veya diğer uzmanların tavsiye ve yardımlarını alır.”
- “Eğer sorun hala çözülememiş ve oldukça ciddi ise Etik Kurallara göre bu durumda kalmanın onları kabul edilemez bir konuma getirip/getirmeyeceğini belirleyerek gerekli önlemi alır” (AASW, 2008).

### **Müracaatçı Katılımı**

#### *Standart 4.10*

*“Sosyal hizmet uzmanı, müracaatçı katılımını ve katkısını maksimize eden politika geliştirme, gözden geçirme ve değiştirme yaklaşımlarını kullanır ve teşvik eder”(AASW, 2003, s.23).*

### Göstergeler

- “Okul sosyal hizmet uzmanı politika geliştirmek için müracaatçının katılabileceği uygun yolları bulur.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı okul bağlamında müracaatçı katılımı için gerekli adımları atarak müracaatçı katılımını teşvik eder.”
- “Sosyal hizmet uzmanı tarafından öğrenci ve aile katılımının yönetilmesi üstlenilir” (AASW, 2003).

## **5. Araştırma ve Sonuç Göstergeleri**

### Amaç

Öğrenci ihtiyaçları, örgütsel hedefler ve sosyal politika, okul sosyal hizmet uzmanının değerlerinin, bilgi ve becerilerinin araştırma sürecinde uygulanması yoluyla ele alınır.

### Özet

“Araştırma, genel olarak, okul sosyal hizmet uygulamasına bilgi sağlamak için sistematik bilgi araştırması olarak tanımlanır” (AASW, 2008, s.36). Uygulamayı bilgilendirmek için literatür temellerini araştırmak, araştırma çalışmalarının değerlendirilmesi, sosyal politikanın değerlendirilmesi, araştırma projelerinin planlanması ve uygulanması ile okul sosyal hizmet uzmanının kendi uygulamasının eleştirel değerlendirmesi dahil olmak üzere bir dizi faaliyetler içerir.

### Anahtar Yönler ve Kavramlar

1. Araştırma yöntemleri (nitel ve nicel)
2. Araştırmanın etik kuralları (etik kurallar ve diğer resmi etik yönergelerle tutarlı sosyal hizmet araştırması)
3. Yetkinlik (uygulamanın eleştirel analizi)
4. Kanıta dayalı uygulamalar ve araştırma literatürü
5. Araştırma bulgularının yaygınlaştırılması

## Araştırma yöntemleri

### Standart 5.1

*“Sosyal hizmet uzmanı, araştırmanın tüm yönlerini sosyal hizmet uygulamasının beş temel değeriyle tutarlı olarak yürütür: insan onuru ve değeri, sosyal adalet, insanlığa hizmet, dürüstlük ve yeterlilik” (AASW, 2003, s.25).*

### Göstergeler

- “Okul sosyal hizmetinde seçilen araştırma soruları beş temel değere (*insan onuru ve değeri, sosyal adalet, insanlığa hizmet, dürüstlük ve yetkinlik*) dayanmaktadır. Politikada ve uygulamada araştırma, okul sosyal hizmet sorunlarının çözümüne yöneliktir.”
- “Okul sosyal hizmet araştırmacısı, diğer araştırmacılar ve araştırma konuları arasındaki ilişki bu beş temel değere dayanmaktadır” (AASW, 2008, s.36).

### **Etik Kurallar ve Diğer Resmi Etik Yönergelerle Tutarlı Sosyal Hizmet Araştırması**

### Standart 5.2

*“Sosyal hizmet uzmanı, araştırmanın tüm yönlerinde etik kuralların kısıtlamalarına uyar ve araştırmayı etik konuların yönetimine ilişkin yasal çerçeve dahilinde yürütür” (AASW, 2003, s.25).*

### Göstergeler

- “Okul sosyal hizmetindeki araştırma faaliyeti, insanları içeren araştırmalarda insan deneklerle araştırma yürütülmesi için çerçeve sağlayan etik davranış beyanları ile tutarlıdır.”
- “Çocuklarla ilgili araştırmalar yapılırken, çocukların yararının korunmasına özel bir özen gösterilmektedir” (AASW, 2003).

## Yetkinlik

### Standart 5.3

*“Araştırma faaliyetleri, araştırma ilkelerinin ve araştırma yöntemlerinin sağlam bir şekilde anlaşılmasına dayanmaktadır”(AASW, 2003, s.2).*

### Göstergeler

- “Okul sosyal hizmet araştırmacıları, uygulama için bilgi aramada bir dizi beceri sergilerler. Bunlar, veri tabanlarında ve diğer kütüphane kaynaklarında arama yapma becerilerini içerir” (AASW, 2008, s.37).
- “Okul sosyal hizmeti araştırmacıları, bir dizi özel araştırma yöntemi, bunların sınırlamaları ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olduklarını gösterirler” (AASW, 2008, s.37).

## Kanıt Dayalı Uygulamalar ve Araştırma Literatürü

### Standart 5.4

*“Okul sosyal hizmet uzmanının uygulaması, kanıt dayalı araştırmalara dayanır”(AASW 2003, s.26).*

### Göstergeler

- “Okul sosyal hizmet uygulaması ile uygulama için bilgi tabanı arasındaki bağlantılar açıkça ifade edilmektedir” (AASW, 2008, s.37).
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, bir dizi mesleki gelişim faaliyetleri (araştırmanın sistematik olarak okunması, literatür taraması, konferanslara, seminerlere ve çalıştaylara katılım gibi) aracılığıyla uygulama için bilgi ve becerilerini düzenli olarak günceller” (AASW, 2008, s.37).

## **Araştırma Bulgularının Yaygınlaştırılması**

### *Standart 5.5*

*“Sosyal hizmet uzmanı, araştırma ürününün diğer uygulayıcılar tarafından kullanılabilir olması için araştırma sonuçlarını meslektaşlarıyla paylaşır” (AASW, 2003, s.26).*

### Göstergeler

- “Okul sosyal hizmet uzmanı, araştırma raporlarını yazıp profesyonel dergilerde yayınlanmak ve uygun profesyonel forumlarda araştırmayı sunmak gibi bir dizi faaliyetler yoluyla meslektaşlarının incelemesine araştırmayı sunar” (AASW, 2008, s.37).

## **6. Eğitim, Mesleki Gelişim ve Sonuç Göstergeleri**

### Amaç

“Okul sosyal hizmet uzmanı, bilgi ve becerilerini sürekli olarak artırmanın önemini kabul eder ve sürekli bir eğitim sürecine kendini adanmıştır” (AASW, 2008, s.38).

### Özet

Sosyal hizmet eğitimi hem lisans hem de lisansüstü düzeyde Sosyal Hizmet Okullarında alınan örgün eğitimi, bir sosyal hizmet uzmanının çalışma hayatı boyunca üstlendiği çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerini ve süpervizyon yoluyla gerçekleşen öğrenmeyi kapsar. Bu standart, Sosyal Hizmet Eğitiminin Temelini Oluşturan İlkeler üzerine kurulmuştur. Sosyal hizmet uzmanı çalışma hayatı boyunca bu ilkeleri genişletmeye çalışır.

### Anahtar Yönler ve Kavramlar

1. “Bilgi ve becerilerin sürekli olarak geliştirilmesi taahhüdü” (AASW, 2008, s.38).
2. “Okul sosyal hizmet uzmanları için süpervizyonun önemi” (AASW, 2008, s.39).
3. “Okul sosyal hizmetinde uygulama üzerine düşünme” (AASW, 2008, s.39).
4. “Etik uygulamanın geliştirilmesi” (AASW, 2008, s.39).
5. “Araştırma ve öğrenme arasındaki ilişki” (AASW, 2008, s.39).



6. “Değişen bir toplumun talepleriyle ilgili bilgi ve becerilerin geliştirilmesi” (AASW, 2008, s.40).
7. “Öğrenci eğitimi” (AASW, 2008, s.40).

### **Bilgi ve Becerilerin Sürekli Olarak Geliştirilmesi Taahhüdü**

#### *Standart 6.1*

*“Sosyal hizmet uzmanı, seçtikleri uygulama alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirilmek, toplumun karşı karşıya olduğu sorunları anlamalarına yardımcı olmak için mesleki eğitim süreciyle sürekli meşgul olur” (AASW, 2003, s.27).*

#### Göstergeler

Okul sosyal hizmet uzmanı;

- “Sosyal hizmet genelinde okul sistemiyle ilgili gelişmeleri takip eder.”
- “Uygulamanın belirli yönleri için gerekli eğitimi tanımlayarak eğitimin gerçekleştirilmesini sağlar.”
- “Gelişen bilgi ve becerilerini buldukları okul sistemi ile ilişkilendirebilir.”
- “Çalıştıkları politik, ekonomik ve sosyal bağlamla gelişen bilgi ve becerilerini ilişkilendirebilir.”
- “Uygulamada daha geniş sosyal meseleler hakkında gelişen anlayışları da araştırır.”
- “Geliştiği belirli uzmanlık alanıyla ilgili gelişme ihtiyacı duyan diğer uygulayıcılara eğitim ve süpervizyon sunarlar” (AASW, 2008).

### **Okul Sosyal Hizmet Uzmanları İçin Süpervizyonun Önemi**

#### *Standart 6.2*

*“Süpervizyon sosyal hizmet uzmanlarının mesleki eğitiminin önemli bir parçasıdır” (AASW, 2003, s.28).*

#### Göstergeler

Okul sosyal hizmet uzmanı;

- “Düzenli denetime katılarak katkıda bulunur.”

- “Bilgi ve becerilerini geliştirmek için süpervizyon kullanır.”
- “Mesleki eğitim gereksinimlerini belirlemeye yardımcı olmak için süpervizyon kullanır.”
- “Süpervizyonu, çalıştıkları sosyal, örgütsel, politik ve ekonomik bağlamları daha iyi anlamak için kullanır.”
- “Uygulamalarında yapılan müdahalelerin uygunluğunu ve etkililiğini değerlendirmek için süpervizyon kullanır” (AASW, 2008).

### **Okul Sosyal Hizmetinde Uygulama Üzerine Düşünme**

#### *Standart 6.3*

*“Bilgi, becerileri ve anlayış gelişimini artırmak için sosyal hizmet uzmanı uygulama üzerinde sürekli düşünür” (AASW, 2003, s.27).*

#### Göstergeler

- “Süpervizyon, okul sosyal hizmet uzmanının uygulamalarında (özellikle sosyal hizmetin değerleri ve ilkeleri ile ilgili olduklarında) ortaya çıkan sorunların çözümüne odaklanır.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, uygulama üzerindeki eksiklerin giderilmesini gelişen beceri ve bilgileriyle ilişkilendirebilir.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, uygulamalarının yürütüldüğü bağlam üzerinde daha detaylı düşünebilir.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanının uygulama üzerine düşünmesi, uygulamanın sosyal hizmetin değer ve ilkeleriyle giderek daha fazla tutarlı hale gelmesini ve gelişmesini sağlar” (AASW, 2008).

### **Etik Uygulamanın Geliştirilmesi**

#### *Standart 6.4*

*“Sosyal hizmet uzmanı, etik bir uygulayıcı olarak kendi gelişimini temel olarak görür” (AASW, 2003, s.28).*

### Göstergeler

- “Etik ikilemler uygulamalarda ortaya çıktığında okul sosyal hizmet uzmanı üzerinde derinlemesine düşünür.”
- “Etik karar verme kapasitesinin gelişmesine uygulamadaki bu ikilemler katkıda bulunur.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı etik bir ikilemle karşılaştığında uygun kaynaklardan (etik kodlar, süpervizyon vb) yararlanır.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı etik kararlar vermede deneyim kazandıkça yetkinleşir” (AASW, 2008).

### **Araştırma ve Öğrenme Arasındaki İlişki**

#### *Standart 6.5*

*“Sosyal hizmet uzmanı, uygulamalarını bilgilendirmek, bireylerin ve toplulukların karşı karşıya olduğu sorunların anlaşılmasına katkıda bulunmak için araştırmalar yürütür veya bu araştırmalara katılır” (AASW, 2003, s.29).*

### Göstergeler

- “Okul sosyal hizmet uzmanı, teorik bilgi ve anlayışın yanı sıra, uygulama standartlarının gelişmeye devam etmesini sağlamak için araştırmadaki gelişmeleri takip eder.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, bir okul sisteminde en iyi uygulamanın gelişmesine yol açacak olan uygulama üzerinde sürekli düşünür.”
- “Araştırma sürecine doğru veriler sağlamak için okul sosyal hizmet uzmanı, araştırma bileşenlerini mümkün oldukça çalışmalarına dâhil eder.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, sunduğu sosyal hizmetin mümkün olduğunca ilgili ve uygun olmasını sağlayacak şekilde kendi toplumunda yapılan sosyal araştırmaların sonuçlarıyla birleştirir” (AASW, 2008).

## Değişen Bir Toplumun Talepleriyle İlgili Bilgi ve Becerilerin Geliştirilmesi

### Standart 6.6

*“Sosyal hizmet uzmanı, toplumlarının değişen ihtiyaçlarına ilişkin bilgi, anlayış ve araştırmayı sosyal hizmet uygulamalarına dahil eder” (AASW, 2003, s.29).*

### Göstergeler

Okul sosyal hizmet uzmanı;

- “Bir toplulukta yer alan değişiklikler ve bu değişikliklerin topluluk içindeki bireylerin ve grupların ihtiyaçları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olabileceğinin farkındadır.”
- “Toplumunu etkileyen politik, ekonomik ve sosyal faktörlerin farkındadır.”
- “Topluluk içindeki bireylerin ve grupların karşı karşıya olduğu sorunların anlaşılmasına katkı sağlar.”
- “Etik Kurallardaki ilke ve değerler ışığında adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri giderme amacı ile sosyal politikanın geliştirilmesine katkıda bulunur” (AASW, 2008).

## Öğrenci Eğitimi

### Standart 6.7

*“Deneyimli sosyal hizmet uzmanı, mümkün oldukça sosyal hizmet öğrencilerine alan eğitimi öğrenme deneyimleri sağlar” (AASW, 2003, s.29).*

### Göstergeler

- “Öğrenci alan eğitimi için okul sosyal hizmet uzmanı okul sisteminde uygun fırsatları tanımlar.”
- “Okul sosyal hizmet uzmanı, Sosyal Hizmet Okulları ile ilgili eğitim fırsatlarını müzakere eder.”
- “Etik Kurallar ve ilkelerle tutarlı süveryizyonluk okul sosyal hizmet uzmanı tarafından öğrencilere verilir” (AASW, 2008, s.40).

## **EK-7: OKUL SOSYAL HİZMETİ ÜLKELERİN KİYASLAMASI**

40 farklı ülkeden alınan bilgiler doğrultusunda yapılan yukarıdaki çalışma içerisinde en çok dikkat çeken ülkelerle ilgili özet bilgiler aşağıda verilmiştir.

- Arjantin

Okul sosyal hizmet uzmanları Arjantin’de ilk olarak 50’lerde ve 60’larda çalışmaya başlamıştır. Ülkede istihdam edilen okul sosyal hizmet uzmanı sayısı ile ilgili bir istatistik yoktur, ancak toplam sosyal hizmet uzmanı sayısının yaklaşık %20’si olduğu kabul edilmektedir. Arjantin’de örgütlenmiş bir okul sosyal hizmet birliği olmamakla birlikte devlet veya özel okullarda uzmanlar yerel yasalara göre istihdam edilmektedir. Sosyal hizmet lisans derecesi veya öğretmenlik sertifikası alan uzmanların mesleki tanımları "okul sosyal hizmeti uzmanı" olarak kullanılmaktadır. Diğer çalışanlar “sosyal eğitim asistanı” olarak adlandırılır. Bunlar ise sosyolog, antropolog veya uzman öğretmenler gibi diğer profesyonel derecelere sahip kişiler tarafından istihdam edilir ( Huxtable, 2016).

- Avusturalya (Australia)

Devlet ve Katolik okul sistemleri ve özel okullarda istihdam edilen okul sosyal hizmet uzmanları dört yıllık sosyal hizmet lisansı veya iki yıllık sosyal hizmet lisansüstü eğitimi almış ve Avusturalya Sosyal Hizmet Uzmanları Birliğine üyeliğine üye olmak zorundadır. 2016 yılı itibariyle ülkede yaklaşık 400 adet okul sosyal hizmet uzmanı çalışmaktadır ([www.aasw.asn.au](http://www.aasw.asn.au)).

Avusturalya Okul Sosyal Hizmet Birliği başkanı Chris Barrett, Avusturalya okul sosyal hizmet tarihini şöyle anlatmaktadır: 1939-1945 yılları arasında kadınlar ve gençler, silahlı kuvvetlere katılan çok sayıda erkek ve 18 yaşından büyük kadınlar fabrikaya adım atarak evde savaş çabalarını desteklediler. Avustralya topraklarını savundular ya da denizaşırı ülkelerde savaştılar, birçoğu öldü, savaş esiri olarak hapsedildi ya da şekil bozukluğu ya da sakatlıkla evlerine döndüler. Savaşın bitmesiyle, genel olarak yoksullukla ve barınma sorunlarıyla yüzleşmek zorunda kaldılar. Destekten yoksun erkekler sosyal rollerine, ailelerine ve işlerine geri döndüler. Gençler için, değişen sosyal amaçları ve aile rolleri, işlerini kaybetmeleri kafa karışıklığına ve suç işlemeye katkıda bulundu ([www.aasw.asn.au](http://www.aasw.asn.au)).

Ülke genelinde bu kişilerin eğitimlerini desteklemek için seferber olundu. Eğitim Bakanlığı Victoria'da sosyal hizmet uzmanları ve psikologların birlikte çalışabilmeleri için destek birimi kurdu.1940'ların başlarından itibaren sunulan sosyal hizmet eğitimi nitelikleriyle birlikte sosyal hizmet gelişti. 1947'de ilan edilen pozisyonlar yayınlandığında aralarından seçim yapabileceğiniz tam nitelikli sosyal hizmet uzmanları havuzu vardı. Bu sosyal hizmet uzmanları o kadar değerliydi ki Sağlık Bakanlığı sosyal hizmet uzmanlarının eğitimde istihdam edilmelerini engellemek için verdiği hukuk mücadelesini kaybetti. 1948'den itibaren okul sosyal hizmet uzmanları, Victoria Eyaletindeki öğrenci destek sisteminin bir parçası olmuştur. Günümüzde ise yedi eyaletin ve anakara bölgesinin tamamında şu anda ilk ve ortaokulların (devlet ve özel), yerel okul ortamlarındaki belirli ihtiyaçların düzeyini ve karmaşıklığını karşılamak için kendi sosyal hizmet uzmanlarını istihdam etme eğilimi vardır ([www.aasw.asn.au](http://www.aasw.asn.au))

- Avusturya (Avusturya)

Avusturya'da erken okul terkinin azaltmayı hedefleyen Eğitim Bakanlığı okul sosyal hizmeti modellerini yenileyip test etmek için pilot çalışmalar başlatmıştır. Çalışmanın finansörleri arasında Bakanlıkla birlikte Avrupa Sosyal Fonu vardır (Adamowitsch ve ark, 2011).

Okul sosyal hizmetinin temel hizmetleri arasında yer alan okul çağındaki duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuklara danışmanlık ve ara buluculuk hizmeti sunulur. Yeni modellerde müdahalenin yanında önleme yöntemlerine de eşit değer verilmiştir. Uzmanlar çocuk ve gençlik hizmeti veren kurumlar ile yasal vasileri arasında aracılık yapmaktadırlar. Okul sosyal hizmet programları, öğrencileri eğitim görevlerini yerine getirmede ve eğitim hedeflerine ulaşmada destekler. Çocukların motivasyon sorunlarının altta yatan sorunları üzerinde çalışır. Engelli öğrenciler için ayrımcılık yapmama ve kaynaştırma ilkeleri çalışmaları için yol gösterici ilkeler olarak benimsenmektedir. Ancak özel eğitime ihtiyacı olan bireylere verilecek hizmetlerde okul sosyal hizmet uzmanları yerine özel olarak eğitilmiş personeller görev almaktadır (Adamowitsch ve ark, 2011).

Gençlik refahına ilişkin federal yasaya tabi olan okul sosyal hizmet uzmanları tehlike durumlarında, yerel çocuk ve gençlik hizmetleri veren kuruluşlara rapor vermek

zorundadırlar. Genel olarak danışmanlık, ara buluculuk sağlamak ve önleme okul sosyal hizmetinin amaçlarıdır. Esas olarak çocuklara/gençlere danışmanlık verilirken, öğretmenlere ve ebeveynlere/velilere daha az sıklıkla danışmanlık verilir. Öğretmenlerin en yakın işbirlikçileri arasında okul sosyal hizmet uzmanları bulunur (Adamowitsch ve ark, 2011).

Okul sosyal hizmet uzmanları tarafından istihdamı için federal eyaletler arasında farklılık gösteren dört farklı model mevcuttur. Okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam şekilleri:

1. Okul yönetim kurulu (sadece Viyana'da bulunmaktadır),
2. Doğrudan yerel çocuk ve gençlik hizmetleri kurumu (sadece Yukarı Avusturya'da bulunmaktadır),
3. Yerel çocuk ve gençlik hizmetleri kurumları tarafından yetkilendirilmiş özel bir kurum (en yaygın model, 2010/11'den beri 14 farklı kurum),
4. Özel kuruluşlar (2010/11'den beri 2 kurum),
5. Belediyeler ve federal eyalet kaynakları tarafından finansları sağlanmaktadır.

Günümüzde, uzmanların genelini (sertifikalı) sosyal hizmet uzmanları oluşturmaktadır; daha azını ise sosyal pedagoji veya eğitim bilimleri eğitimi alanlar oluşturmaktadır. Özel nitelikler resmi olarak gerekli değildir ve okul sosyal hizmet uzmanlarının eğitim geçmişi ülke çapında tek tip değildir (Avusturya'da kabul görmüş kalite standartlarının olmaması). Bununla birlikte, yalnızca nitelikli sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesine vurgu yapmaktadır: 2015/2016 öğretim yılında Avusturya'da yaklaşık 225 okul sosyal hizmet uzmanı çalışmaktadır. Uzmanlar “Okul Sosyal Çalışanı” “Schulsozialarbeiter (erkek), Schulsozialarbeiterin (kadın)” olarak adlandırılır. Günümüzde, Avusturya genelinde okul sosyal hizmetini ilerletmeye ve yaygınlaştırmaya artan bir ilgi vardır (Adamowitsch ve ark, 2011).

- Bulgaristan (Bulgaria)

Bulgaristan'da okul sosyal hizmet uzmanlarına özgü bir örgütlenme yoktur. Sosyal hizmet uzmanları okullarda doğrudan istihdam edilmez. Avrupa Psikologlar Derneği Federasyonu üyesi Bulgaristan Psikologlar Derneğine bağlı okulda sosyal hizmet ile ilgili bir bölüm bulunmaktadır. Ayrıca, anaokullarında ve ilkokullardaki ruh sağlığıyla ilgilenmek için

kurulmuş bir Ruh Sağlığı Uzmanları Derneği vardır ancak bu dernek şu anda aktif değildir (Huxtable, 2016).

Bulgaristan eğitim sistemindeki tarihsel sürece bakıldığında 1989'dan beri ülkedeki siyasi değişimlerden sonra okulda "okul psikologları" vardır. Birkaç yıl sonra ise okul psikoloğu Eğitim ve Bilim Bakanlığı'ndan "pedagojik danışmanlar" olarak değiştirilmiştir. Bu danışmanlar psikoloji veya sosyal hizmet alanında lisans veya yüksek lisans derecelerine sahiptirler (Huxtable, 2016).

1950'lerde okullarda "okul rehberliği/ school guidance" denen çocuklara yardım etme görevi olan farklı bir personel vardır. Bu personel totaliter devlet döneminde ise okul tatillerinde ve kutlamalarda çocuklara özgü aktiviteleri organize etme görevi olan "grup lideri/ group leader" adıyla kullanılır. Günümüze gelindiğinde pedagojik danışman ve okul psikoloğu kadroları kullanılmaktadır (Huxtable, 2016).

Okulun ihtiyaçlarına ve eğitimine bağlı olarak, bu pozisyonlar için uygun uzman istihdam edilir. Günümüzde yaklaşık 830 okul uzmanı vardır ancak ülkede 3000 okul var. Okul müdürlerinin kararı ile psikolog veya pedagojik danışman atanabilir. Okulun mali kaynakları, okuldaki öğrenci sayısına bağlı olarak tahsis edilen bütçe temelinde oluşturulduğundan, daha küçük okullar böyle bir profesyonel atamayı karşılayamaz veya bir psikolog bu tür iki veya üç okula hizmet vermesi için istihdam edilir (Huxtable, 2016).

2016 yılında, temel yeterlikler için Avrupa stratejik belgeleriyle senkronize olan okul öncesi ve okul eğitimine ilişkin yeni kanun uygulanmaya başlanır. Çocuk hakları ve kişisel gelişim Kanununun temel ilkelerini oluşturmaktadır. Kişisel gelişimi destekleyen iki seviye bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrenmeyi desteklemek ve öğrencilerle önleyici çalışmadır. Diğeri ise savunmasız dört çocuk grubunu desteklemek için oluşturulmuştur. Bu gruplar, özel eğitime ihtiyacı olan, kronik hastalığı olan, risk altında olan veya yetenekli çocuklardır. Çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için destek çalışmaları anaokulu ve ilkokulda başlar. Eğitimin kapsayıcılığını sağlamak için uzmanlaşmış birimlerce kişisel gelişimi destekleme çalışmaları yapılır. Kanun, ekip çalışmasını, vaka çalışmasını, uzmanları



(psikolog, konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni, yardımcı öğretmeni) düzenlemiştir (Huxtable, 2016).

Sınıf öğretmenleri çocukların okula devamını takip etmekle yükümlüdür. Devamsızlıkların takibinden pedagojik danışmanlar ve okul psikologları doğrudan sorumlu değildir. Öğretmenler devamsızlık sorunu yaşadığını düşündüğü bir çocuğun durumu bu uzmana yönlendirilebilir. Daha sonra uzman bu sorunun nedenleri üzerine yoğunlaşır ve çözüm üretmeye çalışır (Huxtable, 2016).

Okullarda psikolog ve pedagojik danışmanın geleneksel rolü danışmanlıktır. Eğitim danışmanları sosyal pedagoji, sosyal hizmet alanlarında eğitim alırlar ve okullarda verilen hizmetin adı “sosyal aktiviteler”dir. 2016 yılı itibariyle eğitim sisteminde 830 okul psikoloğu ve pedagojik danışman görev almaktadır (Huxtable, 2016).

Bulgaristan'da uzmanların %40'ı psikoloji veya klinik psikoloji eğitimi almıştır. Bu uzmanlar genellikle öğrencilerin duygusal sorunları ile çalışırlar. Okul psikologlarının çalışmalarının ana sorunlarından biri öğrenciler arasında sık görülen saldırganlık vakaları olmakla birlikte öğrencilerin davranış sorunları da çalışma alanlarını oluşturmaktadır. Çocukların ihtiyaçlarına ve uzmanların eğitimlerine göre okul psikologların rolü belirlenmektedir. Çünkü ülkede eğitimde ruh sağlığı politikası eksiktir (Huxtable, 2016).

Eğitim Bakanlığı, ilköğretim okullarında öğrencilerin bakımıyla ilgili "Bir bardak ılık süt" programını uygulamaktadır. Çocuklara sabah ve öğleden sonraları atıştırmalıklar verilir. Çoğu okulda öğle yemeği için yemekhane vardır, ancak öğrenciler yemeklerini ebeveynlerinin parasıyla satın alır. Bununla birlikte, ihtiyaç sahibi olarak tanımlanan öğrenciler için okul, öğle yemeğini ücretsiz verir. Ayrıca bu çocuklara hayır kurumlarından gelen kıyafetler dağıtılır (Huxtable, 2016).

Köylerde veya yoksul bölgelerde pedagojik danışmanlar ev ziyaretleri yaparak çocukları okula gitmeye teşvik etmeye çalışırlar. Uzmanların eğitimlerine ve çocukların ihtiyaçlarına göre grup çalışması yapılır. Vaka çalışmaları için okul psikologları eğitilmediğinden STK'larda görev alan sosyal hizmet uzmanları bu çalışmalarda görevlendirilir (Huxtable, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir politikası olan “Kapsayıcı Eğitim” üzerinde çalışan okul psikologları özel eğitimle ilgili de eğitilir ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların değerlendirilmesine katılırlar. Bölgesel kaynak merkezleri çatısı altında özel eğitime ihtiyacı olan çocukları değerlendiren psikologlar bölgelerindeki okullara hizmet vermektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara ise pedagojik danışmanlar destekleyici ortamının bir parçası olarak destek oluşturur ancak çocukların değerlendirmesinde bulunmazlar (Huxtable, 2016).

Engelli çocuklar, ebeveynlerinin kararına bağlı olarak devlet okullarında veya özel okullarda eğitim alabilirler. Okulun kaynağı varsa eğer okulda engelli çocuk uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından desteklenir. Son 12 yılda, bu çocukların devlet okullarına entegrasyonları sağlanmakta ve geliştirilmektedir (Huxtable, 2016).

Ayrıca, risk altında bulunan çocukları korumak için okulların bu çocukları sisteme bildirmeleri gerekmektedir. Okul kendi okul politikasını oluşturmadığı sürece, kimin ne yaptığına dair bölünmüş sorumluluklar yoktur. Okul psikologları veya pedagojik danışmanlar çocuk koruma sistemi ile genellikle iletişim halindedirler. Ancak okulda, çocukların korunmasıyla ilgili açık bir iş tanımları yoktur (Huxtable, 2016).

- Kanada (Canada)

1900'den önce devam danışmanı “truancy officers veya attendance counsellors” olarak adlandırılan okul sosyal hizmeti 1940'lara geldiğinde ancak tanımlanabilmiştir. Günümüzde ise Kanada Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Danışmanları Derneği ülkedeki profesyonel birliğin adıdır. Ayrıca, Ontario Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği'ne bağlı Okul Sosyal Hizmet Komitesi bulunmaktadır. Okullarda istihdam edilen okul sosyal hizmet uzmanları “School Social Worker/Okul Sosyal Hizmet Çalışanı” olarak kullanılır. 2002 yılında Sosyal Hizmet Uzmanları Derneğinin Bildirisine göre yedi ilde 750 okul sosyal hizmet uzmanı vardır (Huxtable, 2016). İllerin her biri eğitimin nasıl yönetileceği konusunda özerkliğe sahip olduğundan, okul sosyal hizmet ülke genelinde hem kapsam hem de düzenlenme biçimleri bakımından farklılık göstermektedir. En büyük yoğunluk Ontario'dadır. Burada 450 okul bulunmaktadır. Kanada da 10 milyonluk bir nüfusa hizmet

veren okul sosyal hizmet uzmanlarının çoğunun Sosyal Hizmet Yüksek Lisans derecesi bulunmaktadır (International Network for School Social Work, 2016, s. 12,13).

- Çin (Hong Kong ve Macau dışındaki)

Okul sosyal hizmetine yönelik bir örgütlenme bulunmayan Çin’de CASW (Çin Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği) ülkedeki sosyal hizmet uzmanlarını temsil eden örgütlenmenin başında gelir (Wen, J. ve Liu, Y., 2009).

Çin’deki sosyal hizmet uzmanları ve profesyoneller tarafından sağlanan hizmetlerin başında engelli çocuklar yer almaktadır. Son zamanlarda bu hizmetler daha da gelişmektedir. 2001 yılından itibaren otizm ve serebral palsi hastalarına hizmet veren One Foundation adlı kuruluş özel ihtiyaçları olan bu çocukları destekleyen kuruluşlara örnek olarak verilebilir. Ayrıca genel olarak çocuk koruma hizmetleri de verilmektedir. Ancak, dava suç teşkil ediyorsa veya medyayı endişelendiriyorsa, artık okul sosyal hizmet uzmanları tarafından süreç takip edilmemektedir (Wen, J. ve Liu, Y., 2009).

Çin’in çeşitli yerlerinde gelişim programları ergenlere yönelik uygulanmaktadır (Shek, Han, Lee, ve Yu, 2013). Okul sosyal hizmet uzmanları genellikle sivil toplum kuruluşları STK’lar tarafından istihdam edilmekle birlikte çoğunlukla ilkokul ve ortaokullara atanırlar. Bazı sosyal hizmet uzmanları, okullarda yalnızca bazı özel konularda (örneğin, zorbalıkla mücadele, kariyer planlama ve cinsel eğitim vb.) okullar ve kurumlar arasında iş birliği olduğunda çalışmaktadır. Guangdong eyaletindeki yerel yönetimler tarafından desteklenen özel okul sosyal hizmet programlarının sayısı artmaktadır. Qi Chuang Sosyal Hizmet Merkezi buna örnek olarak verilebilir. Devlet desteğiyle okul sosyal hizmet programını sağlayan Merkez hizmet verdiği okul sayısı bakımından en büyük ölçekteki (Wen, J. ve Liu, Y., 2009).

Sosyal hizmet eğitimi lisans düzeyinde olması tercih edilirken, okul sosyal hizmet uzmanı olmak için “sosyal hizmet uzmanı” mesleki düzeydeki sınavını geçmek zorunludur. Okul sosyal hizmet uzmanı Çin’de Sosyal Çalışmacı, (Social Worker); Büyük abla/abi (Big Elder Brother / Sister); Öğretmen (Teacher) (Shegong; Gege / Jiejie; Laoshi) olarak da kullanılır. Resmi kaynaklara göre, Çin Halk Cumhuriyeti’nin çağdaş okul sosyal hizmet hizmetleri,

Şangay'ın Pudong semtinde 2002 yılından itibaren başlatılmıştır (Wen, J. ve Liu, Y., 2009). Ülke genelinde sosyal hizmet uzmanlarının sayısına ilişkin resmi bir istatistik bulunmamaktadır. Hong Kong'a yakın Guangdong eyaletinde yer alan Shenzhen'de 144 okul sosyal hizmet uzmanının görev aldığı 2010 yılı Sosyal Hizmetin Geliştirilmesi Raporlarında yer almıştır. Bununla birlikte artık sosyal hizmet eğitimi alan lisans düzeyindeki öğrenciler ülkenin değişik bölgelerinde projelerde yer alarak hizmet vermektedirler. Bu nedenle, bugünlerde Çin'de binden fazla okul sosyal hizmet uzmanı çalıştığı tahmin edilmektedir (Wen, J. ve Liu, Y., 2009).

- Hırvatistan (Croatia)

Hırvatistan'da yer alan kurumsallaşmış okul sosyal hizmet örgütlenmesinin adı “Hırvat Sosyal Hizmet Uzmanları Derneğine” bağlı “Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Bölümü”dür. İstihdam edilmek için tercihen yüksek lisans derecesi beklenirken asgari sosyal hizmet lisans diplomasına sahip olmak gerekmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanı Hırvatçada Skolski Socijalni Radnik. 1970 yılından beri okul sosyal hizmet uzmanları istihdam edilmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları okula devam sorunları, duygusal sorunlar, davranış sorunları, motivasyon sorunları, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, çocuk koruma hizmetleri gibi temel konularda çalışırlar. Bunları ise ev ziyaretleri, vaka ve grup çalışmaları, danışmanlık ve önleyici faaliyetler yoluyla gerçekleştirirler (Huxtable, 2016).

- Fransa (France)

Ülkedeki okul sosyal hizmet derneğinin adı Association Nationale des Assistants Sociaux (ANAS)'dır. Okul sosyal hizmet uzmanları, yalnızca ikinci kademe, 11 ila 18 yaşındaki öğrencilere müdahale eder. Çoğu genellikle ortaokulda (11 ila 14 yaş arası öğrencilerle) çalışmaktadır. Uzmanların istihdamını Eğitim Bakanlığı üstlenir. İstihdam edilmek için lise diplomasını aldıktan sonra sosyal hizmet okulunda 3 yıl eğitim almak gerekir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının tamamının sosyal hizmet lisans diploması vardır. Sosyal hizmet uzmanları, Sosyal Çalışmacı/ Social worker for students, Assistant social en faveur des élèves olarak adlandırılır. 1945 yılından beri istihdam edilen 2991 sosyal hizmet uzmanı vardır (Huxtable, 2016).

Milli Eğitim Bakanının önceliklerinden biri devam sorunudur. Okul sosyal hizmet uzmanları ailelerle ve diğer okul çalışanlarıyla birlikte devam sorunlarının nedenleri üzerinde çalışmaktadırlar. Sosyal hizmet uzmanları genellikle sosyal ve duygusal sorunları olan çocukları gördüklerinde doktora veya dış servislere başvururlar. Okulda görevli doktor veya hemşire engelli çocuklar ve öğrencilerin duygusal sorunlarıyla ilgilenirken okul sosyal hizmet uzmanları davranış sorunları olan öğrencilerle tanışır ve onları takip eder. Okuldaki ekip, öğretmenler, yöneticiler ve velilerle birlikte çalışmalarını yürütür. Öğrenciler öğle yemeği veya okul materyallerine ihtiyaç duyduğunda ise okul sosyal hizmet uzmanları bu ihtiyaçların karşılanması için maddi yardım talebinde bulunurlar. Ayrıca okul dışındaki hizmetlere ihtiyaç sahibi çocukları yönlendirirler. Sosyal hizmet uzmanları ailenin prosedürlerde yardıma ihtiyacı olursa danışmanlık eder, engelli çocukların ailevi veya sosyal bir sorunu varsa müdahale ederler (Huxtable, 2016).

Eğer çocukların eğitim motivasyonunun nedeni sosyal veya ailevi zorluklarla ilgiliyse okul sosyal hizmet uzmanları devreye girer. Motivasyon sorunu sadece öğrenme sorunuyla ilgiliyse, o zaman öğretmenler bu sorunla ilgilenir. Okul terki ve akran zorbalığı okul sosyal hizmet uzmanlarının eğitimde önlenmesi için çalıştığı konular olmakla birlikte rehberlik danışmanları aracılığıyla öğrenciler ihtiyaç durumlarında diğer eğitim kurumlarına uzmanların yardımıyla yönlendirebilir (Huxtable, 2016).

Çocuk ihmal ve istismarı uzmanların diğer çalışma konularıdır. Çocuk koruma soruşturmasına katılırlar. Uzmanlar eyalet savcılarına gerektiğinde çocuk istismar raporu yazabilir. Tehlikeyi değerlendiremezlerse, çocuk ve aile departmanının soruşturma yapmasını isterler. Önleyici faaliyetlere katılan okul sosyal hizmet uzmanları öğrenci ve aile ile bireysel olarak görüşür (Huxtable, 2016).

- Almanya (Germany)

Almanya'da eyaletlere göre değişmekle birlikte okul sosyal hizmeti 1968 den sonra başlamıştır. Federal Almanya Cumhuriyeti'nde birçok okul sosyal hizmeti dernekleri vardır. Okul Sosyal Hizmeti İş Birliği Derneği (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit) bunların başında gelmektedir. Ayrıca, Almanya'nın federal bazı eyaletlerinde (Bundesländer):

Niedersachsen, BadenWürttemberg veya Nordrhein-Westfalen birlikler de mevcuttur. 2015'te Almanya'da Okul Sosyal Hizmetinin sistematik olarak profesyonel genişlemesi için "Dortmunder Erklärung" kongresi düzenlenmiştir. Okul sosyal hizmet uzmanları, 16 federal eyaletin her birinde sosyal hizmet birliği altında örgütlenmiştir (Huxtable, 2016).

Okul sosyal hizmet uzmanları öncelikle federal eyaletlerdeki her okulun ihtiyacına bağlı olarak çalışır. Tematik örnekler olarak:

- ✓ Tüm gün eğitim veren okullarda boş zamanı önleme eğitimi
- ✓ Dezavantajlı gençlerin eğitimi için "Bildungs-und Teilhabepaket" (BuT Programı) (eğitim ve katılım programı) okul sosyal hizmeti (ancak çoğu federal eyalette bu program 2014'te sona ermiştir. Ancak yine de öğrenciler için özel ihtiyaçlar programından maddi destek alınmaktadır)
- ✓ Okuldan iş hayatına geçişte yardım programları
- ✓ Yeni Mülteciler için destek programları verilebilir.

Engelli çocuklar için ise Almanya'da kaynaştırma okullarında çoğunlukla özel eğitimli ve donanımlı öğretmenler ve bakıcılar çalışmaktadır (Huxtable, 2016).

Okul sosyal hizmet uzmanlarını okullar kendileri istihdam eder. Ancak, diğer kamu kuruluşları veya gençlik refahı kuruluşları da sosyal hizmet uzmanlarını istihdam edebilir. Ancak genellikle tercih edilen kurum, her federal eyalette gençlik refahı kuruluşlarıdır. Sosyal hizmet uzmanı, Almanya'da da Sosyal Çalışmacı/Social Worker gibi veya başka farklı adlarla kullanılmakla birlikte çoğunlukla "Schulsozialarbeit" olarak kullanılır. Ülkede 16 federal eyalet bulunmaktadır. Bunların ayrı ayrı okul sosyal hizmet sistemleri bulunmaktadır. Bu nedenle çalışan sosyal hizmet uzmanının toplamı bilinmemektedir. Ancak "okul sosyal hizmeti istatistikleri" üzerine "Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft-GEW" (Eğitim ve Bilim Sendikası) araştırma da başlatmıştır (Huxtable, 2016).

- Gana (Ghana)

Gana'da II. Dünya Savaşı'ndan sonra Sosyal Refah Dairesi'ne bağlı Gana Eğitim Servisi bünyesinde okul sosyal hizmeti resmi olarak, diğer bir deyişle okul sosyal yardım hizmetleri 1967'de başlamıştır. Gana Okul Sosyal Hizmet Derneği (SSWAG) (School Social Work

Association of Ghana) ülkedeki aktif kuruluştur. Okul sosyal hizmet uzmanlarını okullar kendileri istihdam etmektedir. Gana'da okul sosyal hizmet uygulamasına ilişkin asgari düzeyde "sosyal hizmet " yeterlilik diploması gerekmektedir. Ancak, günümüze gelindiğinde Gana Eğitim Servisi bünyesinde bulunan okul sosyal hizmet uzmanlarının çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitimi bulunmaktadır. Ancak, Gana'nın okul sisteminde nitelikli okul sosyal hizmet uzmanları yaklaşık %40'tır. Okul sosyal hizmet uzmanlarının (sosyal yardım görevlileri) yaklaşık %60'ı sosyal hizmet diplomasına sahipken, %10'u yüksek lisans diplomasına sahiptir. Ayrıca, Okul sosyal hizmeti veren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleki sosyal hizmet niteliklerine sahip değildir (Huxtable, 2016).

Ülkede üç meslek grubunun çalışma alanları birbiriyle ilişkilidir. Her gruba ait farklı bir tanımlama mevcuttur. Bunlar: “The welfare Office” (school social workers) “Refah dairesi” (okul sosyal hizmet görevlileri), “Guidance and counselling officers” “Rehberlik ve danışma görevlileri” ve “Special education/ special needs officers” “Özel eğitim/özel ihtiyaç görevlileri”dir. Tüm bu gruplar öğrencilere sosyal hizmet vermektedir. Ayrıca, okul sağlığı eğitim görevlileri veya kız çocuk eğitim görevlileri şeklinde de kullanıldıkları yerler mevcuttur. Ülkede yaklaşık 400 civarında uzman bulunur (Huxtable, 2016).

- Laos

Laos'ta örgütlenmiş sosyal hizmet uzmanları dernekleri bulunmamaktadır. Laos'da sosyal hizmet uzmanlarını uluslararası bir STK olan “Global Ministries Care of Church World Service Office” istihdam etmektedir (Huxtable, 2016).

Laos'ta sosyal hizmetin geliştirilmesi için uzun yıllar çalışmış Xuyen Dangers'dan (Global Ministries, Church World Service'den emekli) ülkedeki okul sosyal hizmetinin gelişimi hakkında alınan bilgiler aşağıda verilmiştir (Huxtable, 2016).

Laos'ta 1998'den sonra Donkoi Köyü'nde bir ilkokulda Okul Sonrası programın başlatılmasına ve bir Çocuk Gelişim Merkezi kurulmasına yardım eden Xuyen Dangers sayesinde okul sosyal hizmeti gelişmeye başlar. Laos'un başkentindeki birkaç ilkokula bu program daha sonra yayılmıştır. Bu Çocuk Gelişim Merkezi'nin kurulması günümüzdeki sosyal hizmet öğrencilerinin ve gönüllülerin çocuklarla çalışabileceği dört beş benzer

merkezin kurulmasına öncülük eder ve bunun diğer köylere yayılması ile sosyal hizmet gelişmeye başlar (Huxtable, 2016).

Laos'da okullar yetersiz materyale sahiptir, ezbere dayalı eğitim vardır, yoksulluk, eğitimin öneminin anlaşılması ve ailede çocuk yardımına ihtiyaç duyulması okul devamsızlığın başlıca nedenleridir. Çocuklar, özellikle de evde yardıma ihtiyaç duyan geniş ailelerin kız çocukları okulu bırakma riski altındadır. Çocukların erken yaşta okulu bırakmaları çocuk işçiliği, cinsel istismar, aile içi şiddet, madde kullanımı veya kaçakçılığa yönlendirilmeleri açısından oldukça risklidir. Okulda sosyal hizmetler veya psikolojik danışmanlık hizmetleri olmadığı için, duygusal ve davranışsal sorunlar okullarda çalışılması gereken başlıca sorunlardır (Huxtable, 2016).

Dar gelirli ailelerin çocuklarına okul sosyal hizmeti verilmektedir. Çocukların % 30-40'nın okul katkı payının ödenmesine, bir okul formasına ve defter gibi kırtasiye malzemelerine ihtiyacı vardır. Okul katkı payı ile sınıfların kapı kilitleri, süpürgeler, çöp kutuları alınır. Okulların çoğunda sınıflarda öğrencilere ait yeterli miktarda masa ve sıra bulunmamakta, öğretmenler kullanabileceği tahta vb. malzemelerin eksikliği ve sanitasyon<sup>10</sup> eksikliği vardır. Masaları ve sıraları genellikle aileler yapmak zorunda kalır. Dersten önce ve sonra sınırları çocuklar temizlemek durumunda kalmaktadır. Bazen sivil toplum kuruluşları çocukların okula devamını sağlayabilmek için okul katkı payını yoksul aileler adına öderler ve bu ailelerin çocuklarına kıyafet, çanta ve kırtasiye malzemesi sağlarlar. Çoğunlukla ailelerin okul yemeklerine ayıracak bütçeleri yok ve okulda yetersiz beslenmiş çocuklar mevcuttur. STK'lar uzak bölgelerdeki bazı okullar için öğle yemeği sağlamaktadır. Birleşmiş Milletler'e bağlı Dünya Gıda Programı, ailelere un ekmek yapmaları için temin etmektedir. Ayrıca Birleşmiş Milletler, çocukların tıbbi ihtiyaçları için de destek vermektedir (Huxtable, 2016).

Church World Service adına çalışan Xuyen Dangers bu sorunları gördüklerini, birkaç okulda doğrudan hizmet verdiklerini, Ulusal Uyuşturucu Rehabilitasyon Merkezi ile 10 yıl çalıştıktan sonra, 2005-2006 akademik yılında Laos'da Devlet Üniversitelerinde sosyal hizmet eğitiminin verilmesine yardımcı olduklarını belirtmektedir. Ebeveynler, engelli

---

<sup>10</sup> (Temiz içme suyu ve insan dışkı ve kanalizasyonunun artırılması ve bertarafı ile ilgili halk sağlığı koşullarını ifade eder.)



çocukların şehirdeki sağır ve engelli çocukların var olan okullara gidebileceğini bilmedikleri için bu çocuklar evde kalmaktadır. Ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması veya hiç okuma yazma bilmemeleri için de çocuklarını okula gitmeye teşvik etmedikleri görülmektedir. Çocuklar okulu kolayca bırakabilmektedirler, özellikle özel ihtiyaçları olan çocuklarda bu oran daha fazladır. Xuyen Dangers, ilkokullarda okul sosyal hizmetleri bulunmadığından, işitme, görme veya ortopedik engelli çocukları Ulusal Rehabilitasyon Merkezlerine yönlendirmeye yardımcı olmak için personel ve gönüllüleri eğittiklerini belirtmektedir (Huxtable, 2016).

Laos'ta okul sosyal hizmet tarihi incelendiğinde, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) hakkında ancak 1995 yılına gelindiğinde konuşulmaya başlandığı görülmektedir. 1997'de üç kuruluş (Church World Service, UNICEF and Save the Children UK) hükümete bağlı Sosyal Refah Bakanlıklarında, Kadın Birliklerinde, Gençlik Birliklerinde, Sendikalarda bulunan personeller ile polis memurlarına eğitim vermeye başlamıştır. Bu personelin çocuk haklarına ilişkin Uluslararası ilkeleri anlamasına çalışılmıştır (Huxtable, 2016).

Church World Service (CWS) bünyesindeki sosyal hizmet uzmanları öğretmenlere atölye çalışması ve ÇHS eğitimi sağlamaktadır. Laos Devlet Üniversitesi'ndeki (NUOL) Sosyal Bilimler fakültesinin Sosyal Hizmet ve Sosyal Gelişim Bölümü, 2012 yılında sosyal hizmet öğrencilerinin okullarla çalışan uluslararası STK'lara yerleştirilmesine katkıda bulunmak için ÇHS üzerine bir kurs başlatır. 2013 yılında, ilk eğitimli sosyal hizmet uzmanı yerel bir STK olan özel bir otistik çocuklar için kurulmuş merkez tarafından işe alınmıştır. Ayrıca Church World Service, Otizmli çocuklarla Otizm Çocuk Merkezi ile ağ oluşturarak çalışmaktadır, otizm merkezindeki stajyerlere okulda otistik çocuklarla nasıl çalışılacağını öğrenmeleri için çocuk gelişimi personellerini göndermektedir, sosyal hizmet öğrencilerini saha çalışması için otizm merkezinde yerleştirmektedirler. Ayrıca cinsel istismara uğramış çocuklarla, fiziksel engelli çocuklarla, uyuşturucu bağımlısı gençlerle çalışmaktadırlar (Huxtable, 2016).

Church World Service tarafından yetiştirilmiş sosyal hizmet uzmanları, çocuk gelişim merkezlerinde tüm personele hizmet verir. Sosyal hizmet öğrencilerine ve gönüllülere danışmanlık, yoksul, hasta ve özel ihtiyaçları olan çocuklara ev ziyaretleri yaparlar (Huxtable, 2016).

Sosyal hizmet öğrencileri okul sonrası programda gönüllü olmaya ve denetimli stajlar yaparlar. Özellikle ihtiyaç sahibi çocukların okul sonrası programa katılmaları için teşvik edilir, böylece sosyal hizmet uzmanı okul dışında bir ortamda da onlara rehberlik edebilir ve ailesi hakkında daha fazla bilgi edinebilir, sınıfta motivasyonlarının olmamasının nedenlerini öğrenebilir. Önleyici faaliyetlere Lao klasik dansı, hikâye anlatımı, şarkı söyleme, sanat, tiyatro, palyaço ve zanaat dokuma, marangozluk, bahçe işleri, gübreleme ve spor gibi yaratıcı etkinliklerin yer aldığı iki aylık yıllık yaz kampları, bazı etkili örnekler olarak verilebilir (Huxtable, 2016).

Öğretmenlerle düzenli olarak istişareler yapılmaktadır. Tüm çocuk gelişim merkezlerinin öğretmenleri, personeli ve gönüllülerine “Yeni Öğretim Yöntemleri” üzerine atölye çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmenler risk altındaki çocukları Church World Service’e bildirirler, ayrıca öğretmenler ihtiyaç sahibi bazı çocuklar için burs da talep etmektedirler (Huxtable, 2016).

Ülkede henüz herhangi bir okulda çalışmak üzere devlet tarafından istihdam edilen sosyal hizmet uzmanı bulunmamaktadır, ancak Milli Eğitim Bakanlığı, Laos'un profesyonel olarak sosyal hizmet mezunları yetiştirdiğinin farkındadır ve onları bakanlıkta çalışmak üzere işe almaya başlamıştır. 2015 itibariyle, (dünyanın en az gelişmiş ve en fakir 10 ülkesinden birinde 6 milyondan fazla kişiye hizmet etmek için) 500'den fazla sosyal hizmet uzmanı ve kalkınma çalışanı, Laos Devlet Üniversitesinden mezun olmuştur. Sosyal hizmet uzmanları Eğitim Bakanlığınca “school social worker”, “education social worker” “nak sang khom song kho” olarak adlandırılmaktadır (Huxtable, 2016).

Ayrıca, uluslararası bazı STK'lar, insan ticareti ve uyuşturucu kullanımı gibi çocuk ve gençlik sorunları için sosyal hizmet uzmanları istihdam etmektedirler. Ayrıca rehabilitasyon merkezlerinde görme, işitme veya ortopedik engeli olan çocuklarla çalışmak için yeni (sosyal hizmet) mezunlar istihdam edilmekle birlikte devlete bağlı çocuk hastanelerinde de uzmanlar görevlendirilmektedir (Huxtable, 2016).

- Yeni Zelanda (New Zealand)

Henüz okul sosyal hizmete özel bir dernek bulunmamasına rağmen ülkede ANZASW (Aotearoa Yeni Zelanda Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği) ile Sosyal Hizmet Kayıt Kurulu gibi pek çok derneğe üye okul sosyal hizmet uzmanları bulunmaktadır. Çocuk, Genç ve Aile Bakanlığı tarafından sözleşmeli olarak görevlendirilen Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının kayıtlı sosyal hizmet uzmanı olması veya buna yönelik çalışma yapması planlanmaktadır. Çocuk, Gençlik ve Aile Bakanlığı tarafından finanse edilen okul sosyal hizmet hizmetleri, devlet tarafından istihdam edilen danışmanlar tarafından denetlenmektedir (Huxtable, 2016).

Yeni Zelanda'daki çeşitli sosyal hizmet kuruluşları bulunur. Hükümet tarafından hizmetler fonlanır. Kalkınma Bakanlığı sivil toplum kuruluşlarıyla sözleşmeler yaparak uzmanların istihdamını ve verilen hizmetleri yönetmeye çalışır. Yeni Zelanda Sosyal Hizmet Uzmanı olmak bir sosyal hizmet yeterlilik kriterlerini karşılamak gerekir. Genellikle alanda lisans eğitimi alınmış olması gerekir ancak personel istihdamı için bu zorunlu tutulmamıştır. Bu çalışmayı kısmen tamamlamış bir sosyal hizmet uzmanı istihdam ediliyorsa, yeterlilik için aktif olarak çalışması ve yeterlilik sınavlarını geçmesi gerekir. Uzmanlar (SWiS) Social worker in Schools olarak adlandırılırlar (Huxtable, 2016). 1999 yılından itibaren okullarda SHU'ları görev almaya başlamıştır. Ülke çapında Okullarda Sosyal Hizmet Uzmanı yetiştiren 41 kuruluş vardır. 30 Haziran 2016 tarihi itibarıyla, Yeni Zelanda'da istihdam edilen 274 okul sosyal hizmet uzmanı SWiS vardır. 718 okulda yaklaşık 142.000 çocuğa ulaşılmaktadır. SWiS'in maliyeti 2015/16 mali yılında 21,15 milyon dolardır. Uzman başına yaklaşık 700 çocuk düştüğü ülkede uzmanlar aktif olarak 20 vakaya kadar ilgilenir (Huxtable, 2016).

Okul sosyal hizmet uzmanları diğer eğitim uzmanlarıyla birlikte devam sorunlarını takip eder. Uzmanlara yönlendirilen sorunların çoğunu davranışsal ve duygusal sorunlar oluşturmaktadır. Öğrenme kaynaklı davranış bozukluklarını öğretmenler çalışır, çünkü bu sorunlar öğrenme odaklıdır, ancak davranış sorunları olan çocuklar okul sosyal hizmetine sevk edilir. Maddi ihtiyacı olan aileleri ise genellikle uzmanlar diğer kuruluşlara yönlendirirler. Okul sosyal hizmet uzmanları engelli çocuklarla doğrudan çalışmaz ancak müracaatçı ailelerin engelli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği duygusal sorunlar ve stresle

başta çıkmakta zorlandıkları durumlarda, sosyal hizmet uzmanları ailelere destek sağlar. Topluluk temelli ve sadece gönüllü olan müracaatçılarla çalışan sosyal hizmet uzmanları, çocuklara karşılaşılabilecekleri riskler söz konusu olduğunda bu durumları değerlendirir ve ihtiyaç halinde diğer sosyal hizmet birimlerinden yardım alırlar (Huxtable, 2016).

Diğer yandan ailenin değişim hedefleriyle de çalışan okul sosyal hizmet uzmanları, ailelerin desteklerini almaya ihtiyaç duyduğu diğer sosyal hizmet birimleriyle de iş birliği yaparlar. Aileler kendilerini doğal ortamlarında daha rahat hissettikleri için genellikle uzmanlarla evlerinde görüşmeyi tercih ederler. Uzmanlar gerektiğinde ailenin diğer üyeleriyle de görüşür. Çünkü hizmet, sadece çocuklarla değil gerektiğinde kardeşleriyle ve aileleriyle birlikte çalışmayı da gerektirebilir. Riskli sorunlar geliştirme ihtimali olduğu görülen durumlarda ise çocuklarla grup çalışması da yapılabilir. Bireysel vaka çalışmalarının bir parçası olarak danışmanlık hizmeti verilir, ancak okul sosyal hizmet uzmanları danışman olarak istihdam edilmemektedir. Danışmanlık genellikle ihtiyaç duyulduğunda uzman servislere yönlendirilir (Huxtable, 2016).

İhtiyaç duyulduğunda müracaatçının izniyle öğretmenlerle ilişki kurulur, iş birliği yapılır ve ağ oluşturulur. Çocukların sorunlarının okul ortamında kaynaklandığı durumlarda ise öğretmenler de değişim planına dâhil olmaları için teşvik edilirler (Huxtable, 2016).

- Norveç (Norway)

“Norwegian Union of Social Educators and Social Workers” (FO) (Norveç Sosyal Eğitimciler ve Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği) ülkede aktif olarak çalışır. Norveç’te okul sosyal hizmet uzmanları okul yönetimi tarafından istihdam edilirler. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullar kamuya ait olmakla birlikte belediyeler tarafından yönetilmektedirler. Bazen belediyeler, örneğin belediyenin çocuk esirgeme hizmetleri veya çocuklar ve gençler için sağlık hizmetleri gibi, diğer kurumlarda da sosyal hizmet uzmanlarından da yararlanılır (Huxtable, 2016).

Uzmanlar üç yıllık bir lisans eğitimi sonrası:

- ✓ Sosyal Hizmet Uzmanları “Social Workers (sosionom)”

- ✓ Çocuk Esirgeme Hizmetleri çalışanları” Child Welfare workers (barnevernpedagog)
- ✓ Sosyal Eğitimiçi “Social Educator (vernepleier)”

Unvanlarıyla istihdam edilirler. Ancak, öğretmenler eğer ileri düzeyde sosyal eğitim veya özel eğitim almışlarsa, sosyal hizmet uzmanlarının görevlerine benzer şekilde çalışabilirler (Huxtable, 2016).

Okul sosyal hizmet uzmanı istihdam etmenin zorunlu olmadığı ülkede, FO okullarda çalışan uzmanların istihdam edilmesi için çalışır. Hâlihazırda okul sisteminde çalışan sosyal hizmet uzmanları, yerel okulların veya belediyelerin inisiyatifiyle işe alınmıştır. Okul sisteminde uzmanların farklı görevleri bulunur. Ancak, temelinde çocuk grupları, risk altındaki bireyler ve bu bireylerin aileleri uzmanların çalışma grubunu oluştururlar. İşlerinin önemli bir kısmı öğrenciler, aileleri, öğretmenleri ve psikiyatri hizmetleri, çocuk esirgeme hizmetleri ve sosyal hizmetler gibi okul dışındaki hizmetler arasında iyi ilişkiler kurmak ve birlikte çalışmaktır (Huxtable, 2016).

Okullarda sosyal hizmet uzmanları için kullanılan bazı unvanlar aşağıda verilmiştir:

- ✓ “Miljøterapeut”-“Social Environment Eherapist”-“Sosyal Çevre Terapisti”,
- ✓ “Miljøarbeider”-“Social Environment Workers”-“Sosyal Çevre Çalışanları”,
- ✓ “Vernepleier”-“Social Educator”- “Sosyal Eğitimiçi”,
- ✓ “Barnevernpedagog”-“Child Welfare Workers”- “Çocuk Refahı Çalışanları”,
- ✓ “Sosionom”-“Social Worker”- “Sosya Çalışmacı”,
- ✓ “Sosiallærer”-“Social Teacher”- “Sosyal Öğretmen”,
- ✓ “Sosialkurator”-“Social Caseworker”- “Sosyal Vaka Çalışanı”,
- ✓ “Assistent”-“Assistants”- “Asistan”.

2015 yılı itibariyle okullarda yaklaşık 650 uzman istihdam edilmiştir. 525 uzman ilkokul düzeyinde, 125 uzman ise ortaokul düzeyinde görev almıştır. Bunların dışında, ülkede istihdam edilen yaklaşık 325 sosyal eğitimci, 230 çocuk refahı çalışanı ve 95 sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır. Anaokullarında 285, 6-10 yaş arası okul çocuklarına yönelik etkinlik merkezlerinde 70, gençlere yönelik eğitim sisteminin bir parçası olan psikolojik ve pedagojik

destek hizmetlerinde 50 uzman görev yapmaktadır. Ayrıca 25 sosyal hizmet uzmanı da danışmanlık hizmeti vermek için kamuya ait yeterlilik merkezlerinde çalışmaktadır (Huxtable, 2016).

1950'lerden günümüze okul sisteminin bir parçası olarak çalışan sosyal hizmet uzmanları 50'lerden sonra davranış sorunları olan veya fiziksel ve zihinsel engelli çocuklar ve gençler için özel okullarda istihdam edildiler (Huxtable, 2016). 1990'ların başında ekstra bakıma muhtaç çocuklar normal okul sistemine entegre edildiğinden beri (bu tür okullar artık mevcut değil) bu kurumların içinde bakım, yetiştirme ve eğitimden sorumlu oldular. Son 30 yılda ise okul sistemi değişen Norveç'te, geçmişte disipline dayandırılan katı politikalardan ve eğitimin okul sisteminde tek rol olduğu hedeflerden sosyal farklılıkların azaltılması üzerinde odaklanılan bir okul sistemine evrilme mevcuttur. Artık okul sisteminin görevi tüm çocukları ve gençleri kapsayacak şekilde onların yeteneklerine göre ayarlanarak okul sistemine dahil olmalarını sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenlik dışında başka mesleklere ihtiyaç vardır. Son 10-15 yılda ise resmi bir zorunluluk olmamasına rağmen, bazı okullar ve topluluklar sosyal hizmet uzmanlarını çalıştırmamanın değerinin farkında olduklarından, okul sisteminde daha sık görülmektedirler (Huxtable, 2016).

Ülkede Norveç Sosyal Eğitimciler ve Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (FO) yaklaşık 23.000 üyesi olan gönüllü bir Profesyonel Dernek ve Sendikadır. Bu birliğin üyesi olduğu kuruluşlar sırasıyla - (IFSW) "Uluslararası Sosyal Hizmet Çalışanları Federasyonu"; (AIEJI) "Uluslararası Sosyal Eğitimci Derneği"; (NSSK) "İskandinav Sosyal Hizmet Uzmanları Örgütü" ve (NFFS) "İskandinav Sosyal Pedagoglar Örgütü" dür. FO, en az lisans düzeyinde eğitim almış sosyal hizmet uzmanlarını işe alır. Ayrıca mesleklere üye olarak öğrenci de kabul edilmektedir (Huxtable, 2016). Bu meslekler:

- ✓ Barnevernpedagog-Child Welfare Workers- Çocuk Refahı Çalışanları

Mesleğin amacı tedavi ve yetiştirme sağlamanın yollarını bularak risk altındaki çocukların, gençlerin ve ailelerin bakımını kaliteli şekilde yapmaktır.

- ✓ Sosionom-Social Worker- Sosya Çalışmacı

Birey ve grupla çalışan mesleğin amacı sosyal sorunlara çözüm bulmak, bireylerde ve çevrelerinde olası değişiklikler oluşmasına hizmetler aracılığıyla katkı vermektir (Huxtable, 2016).

✓ Vernepleier-Social Educator- Sosyal Eğitimi

Mesleğin kökeni zihinsel engellilerin bakımındır. Yetkili bir sağlık çalışanı olan sosyal eğitimcinin mesleki işlevi işlevsel engelleri ve gelişimsel bozuklukları olan bireylerin bakımları ve sosyal eğitimleri üzerine çalışmaktır (Huxtable, 2016).

✓ Velfedsviter- Welfare Administration Workers-Refah İdaresi Çalışanları

Ülkede yeni bir meslek olan ve kökeni sağlık sorunlarından dolayı çalışamayan veya sosyal desteğe ihtiyacı olup işsiz kalan yetişkin insanlara yardım vermek için yapılandırılan kaynaklardan gelmektedir. Refah İdaresi Çalışanları henüz okul sistemi içinde çalışmamaktadır. FO üyelerinin büyük bir bölümü kamu sektöründe istihdam edilir. Örneğin; belediye düzeyinde Sosyal Hizmetler, Çocuk Esirgeme, Engelli Bakımı (Zihinsel), Rehabilitasyon ve Evde Bakım gibi alanlarda çalışırlar. Ayrıca, önemli sayıda uzman hastane ve psikiyatri merkezlerinde çalışmaktadır. Bazıları ayrıca üniversiteler, cezaevleri, STK'lar vb. yerlerde de çalışır (Huxtable, 2016).

• Slovakya (Slovakia)

Slovakya'da okul sosyal hizmet uzmanlarının örgütlendiği bir kuruluş bulunmamaktadır. Okullarla müdürler okul ihtiyaçları doğrultusunda faaliyetlerini belirlediğinden sosyal hizmet uzmanları her okulda farklı faaliyetlerde bulunurlar. Örneğin, Trencin kasabesindeki sosyal hizmet uzmanlarının uygulaması, boş zaman etkinliklerine ve acil davranış sorunlarına yöneliktir. Ayrıca uzmanlar sosyal patolojinin önlenmesi, bireysel konsültasyonlar, CAN sendromu durumunda müdahaleler (çocuk istismarı ve ihmali), akran zorbalığı (çocuklar arasında zorbalık), siber zorbalık (bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da gruba yapılan teknik ya da ilişkisel tarzda zarar verme davranışları), multidisipliner ekipte yönetim yardımı konularında da çalışır (psikoloji, doktor, sosyal yerel yetkililerden çalışanlar vb.) (Huxtable, 2016).

Sosyal öğretmenler (okul sosyal hizmet uzmanları) okulda istihdam edilmektedir, ancak finansman hükümetten (eğitim sistemi), yerel yönetimden veya okul bütçesinden sağlanmaktadır. Ülkede okul sosyal hizmeti karışık bir hal almıştır. 2006 yılında Trnava'da (Barbora Ciuttiova) ve Povazska Bystrica (Peter Lengyel) okul sosyal hizmeti için iki pozisyon açılmıştır ancak 2009 yılına gelindiğinde değişen yeni eğitim yasasıyla birlikte meslek sosyal pedagoji ile birleştirilmiştir. Böylece “okul sosyal hizmet uzmanı” unvanı ortadan kalkmıştır. Ancak etkinlikler Sosyal Öğretmen “social teacher” başlığıyla devam etmektedir. “Sosyal öğretmen-sociálny pedagóg” olarak çalışmak için yasaya göre “Sosyal pedagoji” veya “sosyal pedagoji” bölümlerinden mezun olmak gerekmektedir. Ülkede kaç tane sosyal hizmet uzmanının eğitim alarak sosyal öğretmeni olduğu bilinmemektedir. Sosyal öğretmen olabilmek için Sosyal Hizmet alanında yüksek lisans çalışma programını tamamlamak gerekmektedir. Artık kanunen sociálny pedagóg olarak bilinen okul sosyal hizmet uzmanı Slovak dilinde: “školský sociálny pracovník” dir (Huxtable, 2016).

- Güney Afrika (South Africa)

Ulusal Okul Sosyal Hizmet Eğitimi ve Uygulama Komitesi “National Committee for School Social Work Education and Practice (NACOSSWEP)” ve Güney Afrika Ulusal Sosyal Hizmet Derneği “National Association of Social Work South Africa (NASWSA)” ülkenin alanda başlıca kuruluşlardır. Okul sosyal hizmet uzmanlarının bazıları İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından istihdam edilirken genelde Okul Yönetim Kurulu aracılığıyla doğrudan okul tarafından istihdam edilmektedir. “The South African Council for Social Service Professions (Güney Afrika Sosyal Hizmet Uzmanları Konseyi)’ne kayıt yaptırılmalı ve alanda çalışmak için lisans (sosyal hizmet alanında) derecesine sahip olunmalıdır” (Huxtable, 2016).

Eğitim Bakanlığı Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarını her düzeyde istihdam etmektedir:

- ✓ “National level”-“Ulusal seviye”
- ✓ “Provincial level”- “İl düzeyi”
- ✓ “District / Ward level”- “Bölge/Mahalle seviyesi”
- ✓ “School level”- “Okul seviyesi”



Ayrıca, özel okullarda da okul yönetimleri sosyal hizmet uzmanlarını istihdam edebilmektedir. Ayrıca, Eğitim Bakanlığına bağlı Sosyal Gelişim Departmanı tarafından istihdam edilen Sosyal Hizmet Uzmanları da belirli okullarda çalışmak üzere geçici olarak da atanmaktadır (Örn. Gauteng Eyaleti). Okul destek ekibinin bir parçası da okul sosyal hizmet uzmanıdır. Okullarda genellikle yas, travma, depresyon, intihar teşebbüsü, stres ve kaygı, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı, ilişkiler, madde bağımlılığı, HIV&AIDS; genç hamilelik, şiddet ve sağlıkla ilgili diğer konular üzerinde çalışırlar (Huxtable, 2016).

- Tayvan (Taiwan)

Okul sosyal hizmet uzmanları için ulusal bir dernek olan Tayvan Okul Sosyal Hizmeti Derneği (TASSW) 2013'ten itibaren örgütlenmiştir. Tayvan'daki özel eğitim okullarında çalışan 22, metropol veya ilçe hükümetleri tarafından işe alınan yaklaşık 220 okul sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır. Ayrıca, 19 ortaokulda çalışan 50'den fazla okul sosyal hizmet uzmanı, yerel STK'ların önceliğinde okulu bırakan öğrencilere alternatif eğitim hizmetleri sunmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları Metropol veya ilçe hükümetleri ile özel eğitim okulları tarafından istihdam edilebilirler. İstihdam için uzmanlardan mesleki sınavları geçmeleri, alanda lisans veya yüksek lisans eğitimini tamamlamış olmaları istenmektedir. Okullarda yarı zamanlı istihdam edilen okul sosyal hizmet uzmanları ise en azından üniversitelerden lisans mezunu olmak zorundadır. Yaklaşık 300 okul sosyal hizmet uzmanı eğitim sisteminde istihdam edilmektedir (Huxtable, 2016).

Tayvan tarihine bakıldığında 1978 yılında 8 belediyede “Tayvan Çocuklar ve Aileler Fonu eski adıyla Çin Çocuklara Yardım Fonu” (TFCF) kurulmuştur. Hükümetin görevlendirdiği STK'lar tarafından okul sosyal hizmeti programları verilmeye başlanmıştır. Bu programlar Hong Kong'da verilen programlara benzer. Aslında bu programlar (1906) ABD Hartford'da modellenmiş olan “Second North School'daki” programdan esinlenerek oluşturulmuştur. Ancak okullar ve STK arasındaki iş birliğindeki zorluklar nedeniyle bu program 1985'te sonlandırılmıştır. Taipei Şehrindeki Chengyuan Ortaokulunda öğrenci gruplarının cinsel istismarına neden olan “1997 yılı İlk ve Ortaokul Yasası” değişikliklerine dayanarak, Lider Yuan, 100 profesyonel okul danışmanı (okul sosyal hizmet uzmanları veya okul danışmanları) ulusal bir pilot projeyi onaylamıştır (Huxtable, 2016).

Uzmanlar yasayla birlikte artık devlet okullarında görev almaya başlamıştır. 2011’de, başka büyük bir çocuk istismarı vakası olmuştur. Taoyuan İlçesinde bulunan Bade Ortaokulunda gerçekleşen bu vakadan sonra “İlk ve Orta Okul Yasası”nı tekrar revize edilmiş okullarda çalışan uzmanların (okul danışmanı veya okul sosyal hizmet görevlisi) sayısı artırılmıştır (Huxtable, 2016).

Yasaya göre;

- ✓ 55 veya üzerinde sınıfı olan okullarda tam zamanlı olarak en az bir uzmanın istihdam edilmesi zorunludur.
- ✓ 20'den fazla ilkokul ve ortaokula sahip olmayan ilçeler/şehirlerin en az bir tam zamanlı uzman tutması gerekmektedir.
- ✓ 21 ile 40 arasında ilkokul ve ortaokul bulunan ilçeler/şehirler en az iki tam zamanlı uzman istihdam etmek zorundadır.
- ✓ 41 veya daha fazla ilkokul ve ortaokula sahip ilçeler/şehirler en az üç tam zamanlı uzmana sahip olmak zorundadır.

Sonuç olarak, Tayvan genelinde toplam 590 tam zamanlı uzman istihdam edilmiştir. Ancak, Tayvan'daki okul yöneticilerinin çoğu, okul sosyal hizmetinin ne olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından okul sosyal hizmet uzmanlarıyla çalışmak yerine psikolojik danışmanlarla çalışmayı tercih etmişlerdir (Huxtable, 2016).

- Birleşik Krallık (United Kingdom)

Okul sosyal hizmet tarihinin 1871'i zorunlu eğitimin yasalaştığı tarihlerde başladığı düşünülmektedir. 1884'te Ulusal Okul Sosyal Hizmeti Birliği National Association of Social Workers in Education (NASWE) kurulmuştur (Huxtable, 2016).

Okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilme şekli çeşitlidir. Yerel makamlar veya doğrudan okullar, özel şirketler veya kar amacı gütmeyen kuruluşlar tarafından uzmanlar öğrencileri desteklemek amacıyla okullarda istihdam edilebilirler. Günümüzde sadece yerel makamlar tarafından görevlendirilen uzmanlar okuldan kaçan çocuklar için icra takibi başlatma yetkisine sahiptir. Hizmetler için okula verilen bütçenin büyük bir kısmı okul tarafından kullanılırken küçük bir kısmı ise yerel otorite uygulama için kullanılır. Bazı

memurlar, yerel makamlar tarafından görevlendirilmelerine rağmen okullarda bir hizmet sözleşmesiyle çalışırlar. İstihdam için herhangi bir giriş yeterliliği veya devam eden eğitim ve gelişim için herhangi bir düzenleyici gereklilik yoktur. Ulusal meslek standartlarına sahip olmadan sektörde faaliyet gösterilemez. “Eğitim sosyal hizmet uzmanı” veya “okul sosyal hizmet uzmanı” olarak tanımlanan kişilerden nitelik ve düzenleyici kurum tarafından kayıtlarının olması beklenir (Huxtable, 2016).

Birleşik Krallık Hükümeti verileri toplamadığı için istihdam edilen okul sosyal hizmet uzmanı sayısı bilinmemektedir. Uzmanlar genellikle bu tür verilerin toplanması gerekmeyen veya özerkliği olan okullarda görevlendirilirler. Ancak, 2010 yılında Birleşik Krallık çocuk ve genç medyasının bilgi edinme özgürlüğü talebinde bulunmasının ardından, yerel makamlar tarafından istihdam edilen 2.214 eğitim sosyal hizmet uzmanı/refah görevlisi olduğu tespit edilmiştir. Okulların finanse edilme biçimindeki büyük değişiklikler ve önemli kamu hizmet kesintilerini takiben, bu sayının günümüzde daha azının hala yerel makamlar tarafından istihdam edildiği tahmin edilmektedir (Huxtable, 2016).

- Vietnam

Ülkede okul sosyal hizmet uzmanlarının örgütlendiği bir yapı bulunmamaktadır. Günümüzde, Vietnam'da okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarını işe alma politikası yoktur. Bununla birlikte, bazı okullar okul sosyal hizmet uzmanlarını kendi başlarına işe alma gereksinimlerine dayalı olarak istihdam ederler. Sosyal hizmet uzmanları genellikle danışman veya öğrenciler denetçilerden korktuğu için disiplin amiri rolü oynarlar. Ülkede "okul sosyal hizmet uzmanı" "school social worker" veya "okul danışmanı" "school counselor" terimleri en sık kullanılan terimler olmasına rağmen bazı okullarda "danışman" "counselor" olarak da kullanılmaktadırlar (Huxtable, 2016). Okul sosyal hizmet uzmanı görev alabilmek için öncelikle sosyal hizmet ve okul sosyal hizmet bilgisi, psikoloji mezunu olması veya psikolojik danışma eğitimi almış olması gerekir. Ayrıca uzmanlardan öğrenme psikolojisi, okul ortamı ve eğitim yönetimi hakkında bilgi, öğrencilerin sorunlarını teşhis edebilme bilgi ve becerisi beklenirken ev ziyaretleri yapmaları, dokümantasyon (kayıt tutma becerisi) ve farklı kuruluşlarda eğitim sürecinde iyi ilişkiler kurması istenir (Huxtable, 2016).

Okulu bırakan öğrenci ve aileleriyle çalışan okul sosyal hizmet uzmanları öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle derse geç gelen öğrencilerle ilgilenememektedirler. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin okulu bırakma nedenlerini anlamak için öğrenciler ve öğretmenlerle konuşur; danışmanlık yaparak onları destekler. Okul sosyal hizmet uzmanları duygusal sorunları olan veya depresif olan öğrencilerle ilgilenir. Özellikle mental sorunlar yaşayan öğrencilerin duygularıyla ilgilenirler. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin davranış sorunlarıyla da ilgilenir, güvensiz cinsel ilişkiye girmelerinden kaçınmalarına yardımcı olmak için danışmanlık hizmeti verir. Cesareti kırılmış, intihar eğilimi gösteren ve şiddete karışan öğrencilerle çalışır. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencileri okul önlerinde satılan sağlıksız yiyecekleri alıp yememeleri ve sağlık açısından gıdaları nasıl tüketmeleri konusunda bilgilendirir (Huxtable, 2016). Yoksul öğrencilere vermek için giysiler toplarlar. Okul sosyal hizmet uzmanları ayrıca öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını bilmek ve onlara yardımcı olmak, özellikle tembel veya çabuk sıkılan çocukları cesaretlendirmek için öğrencilerin öğrenme yollarını araştırır. Okul sosyal hizmet uzmanları kapsayıcı eğitim kapsamında engelli öğrencilere engelliliklerine uygun sandalye veya masa gibi malzeme desteği sağlar. Onlara psikolojik destek verir, başkalarıyla bütünleşmelerine yardımcı olur, onları teşvik eder. Öğrenciler için yönlendirme yapan uzmanlar sembol dilini öğrenerek işitme engelli öğrencilerle iletişim kurmaya çalışırlar. Ayrıca uzmanlar, öğrencileri korumak için Gençlik Birlikleri ile (Çocuk Hakları ve Çocuğun Korunması, Bakımı ve Eğitimi Yasasına dayanarak) çalışırlar. Uzmanlar, çocuk ihmal ve istismar vakalarında, şiddet ve çocuk işçiliği gibi durumlarda savunuculuk yaparlar. Ayrıca uzmanlar yasa ihlallerini önlemek ve riskleri azaltmak için öğrencilerle bilgi ve birikimlerini paylaşırlar (Huxtable, 2016).

<b>WORK EXPERIENCES</b>				
<i>YEARS</i>	<i>INSTITUTION / COMPANY NAME</i>	<i>TITLE</i>	<i>LOCATION</i>	<i>UNIT OR TASK</i>
<i>2021-</i>	<i>Turkish Petroleum Corporation</i>	<i>Senior Logistics Specialist</i>	<i>ANKARA</i>	<i>Directorate of Procurement and Logistics</i>
<i>2018-2021</i>	<i>Turkish Petroleum Corporation</i>	<i>Logistics &amp; Shorebase Manager</i>	<i>ANTALYA-MERSIN (TASUCU)</i>	<i>Directorate of Procurement and Logistics</i>
<i>2019-2020</i>	<i>Turkish Petroleum Corporation</i>	<i>Logistics Chief</i>	<i>ANKARA</i>	<i>Directorate of Procurement and Logistics</i>
<i>2018-2019</i>	<i>Turkish Petroleum Corporation</i>	<i>Logistics Specialist</i>	<i>ANKARA</i>	<i>Directorate of Procurement and Logistics</i>
<i>2017-2018</i>	<i>Turkish Petroleum Corporation</i>	<i>Senior HR Specialist</i>	<i>ANKARA</i>	<i>Human Resources Department Education Directorate</i>
<i>2016-2017</i>	<i>Turkish Petroleum Corporation</i>	<i>HR Specialist</i>	<i>ADIYAMAN</i>	<i>Human Resources Department Industrial Relations Directorate</i>
<i>2013-2016</i>	<i>Turkish Petroleum Corporation</i>	<i>HR Specialist</i>	<i>ANKARA</i>	<i>Human Resources Department Education Directorate &amp; Industrial Relations Directorate</i>
<i>2010-2013</i>	<i>Turkish Petroleum Corporation</i>	<i>Scholar</i>	<i>LONDON</i>	<i>Human Resources Department</i>
<i>2009-2010</i>	<i>Baskale Primary School</i>	<i>Teacher</i>	<i>VAN</i>	<i>Primary School Teacher and Başkale District Directorate R&amp;D</i>
<i>2007-2008</i>	<i>Icadiye Primary School</i>	<i>Intern</i>	<i>ISTANBUL</i>	<i>Primary School Teacher</i>
<i>2007-2008</i>	<i>Galatasaray Sports Club Summer School</i>	<i>Trainer</i>	<i>ISTANBUL</i>	<i>Group Leader, Creative Drama and Plastic Arts Teacher</i>

<b>DEGREE</b>	<b>UNIVERSITY NAME</b>	<b>DEPARTMENT</b>	<b>PLACE</b>	<b>YEAR OF GRADUATE</b>
Ph.D.	<i>Hacettepe University</i>	<i>Social Work</i>	<i>Ankara/TR</i>	<i>2023</i>
Master	<i>Kings College London University</i>	<i>MBA (Master of Business Administration)</i>	<i>London/UK</i>	<i>2013</i>
International PreMaster Diploma	<i>Kings College London University</i>	<i>International Pre-Master / Business Management</i>	<i>London/UK</i>	<i>2012</i>
Master	<i>Marmara University</i>	<i>Faculty of Education Primary School Classroom Teacher</i>	<i>Istanbul/TR</i>	<i>(Not Completed)</i>
Undergraduate	<i>Anadolu University</i>	<i>Logistics</i>	<i>Eskisehir/TR</i>	<i>2022</i>
Undergraduate	<i>Anadolu University</i>	<i>Sociology</i>	<i>Eskisehir/TR</i>	<i>2021</i>
Undergraduate	<i>Marmara University</i>	<i>Faculty of Education Primary school Classroom Teacher</i>	<i>Istanbul/TR</i>	<i>2008</i>

<b>LANGUAGE SKILLS (Last exams scores)</b>	
<b>FOREIGN LANGUAGE EXAM (YDS)</b>	88/100
<b>IELTS ACADEMIC</b>	7.5 (Writing) 7.5 (Reading) 7.0 (Listening) 6.5 (Speaking)

<b>PROJECTS&amp;RESPONSIBILITIES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsible for procurement, import, export, all customs process, insurance and transportation for Fatih, Yavuz and Kanuni Drillships (2018-Present)</li> <li>• Offshore Projects</li> </ul> <p>Mediterranean Sea- Deep Water Projects: (Alanya-1, Karpaz-1, Narlıkuyu-1, Finike-1, Güzelyurt-1, Selcuklu-1 Wells) Shorebase Manager (2018-2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Project Manager of Moving Antalya Coastal Logistics Center to Taşucu Coastal Logistics Center (2019)</li> <li>• Program Manager of Management Trainee (2018)</li> <li>• Project Manager of Corporate Memory and Digital Archive (2018)</li> <li>• Project Manager of Competence Management (2017)</li> <li>• Project Manager Overseas Scholarship Students Cost Improvement (2015)</li> <li>• 2013-2014 Collective Labour Agreement</li> <li>• 2015-2016 Collective Labour Agreement</li> </ul>
<p><b><u>EDUCATION AND PUBLICATIONS</u></b></p> <p>PhD Thesis : “ Education and Integration Problems of School-Age Syrian Children in Turkey: School Social Work Model Proposal ”</p> <p>Master Thesis :“The Trend of Multidimensionalisation: An Overview and Analysis of International Competency-Influenced Typifications of Vocational Education and Training (CIVET) and the Competencies Required by Employers”</p> <p>Other Publications:</p> <p>“The Theoretical Ambiguity of Competence: An Analysis and Solution”</p> <p>“ Continues Professional Development: A Literature Review and Analysis”</p> <p>“ A Critical Exploration of Faith Schools and What is Involved in Realsising Social Justice in Practice in Relation to Faith Schools”</p>

## **CERTIFICATIONS, COURSES AND CONFERENCES**

- Certificate of Completion, The 5-Day MBA in HR, London
- Certificate of Training, Onshore Site Lifting Supervisor, ASCO, North Sea Lifting Course, Aberdeen
- Certificate of Training, Lifting Operations Planning and Risk Assessment, ASCO, North Sea Lifting Course, Aberdeen
- TMIE'12-International Conference on Turkish Migration in Europe: Projecting the Next 50 Years, Regent's Centre for Transnational Studies and University of Oxford
- Human Resources Seminars, London
- Marmara University, Certificate of Language Education Programme, (January 03 to June 22, 2011)
- Certificate of Accounting and Financial Management Course
- Customs Legislation and Practices Course
- Foreign Trade and Customs Practices Course
- Information Security Awareness Training
- Competence Management Programme
- Environmental Awareness Course
- First Aid Training Course
- Occupational Health and Safety Course
- Zero Waste Project Information Training
- Earth Sciences and Hydrocarbon Trainings
- Disaster Awareness Training
- Ethical Behavior Principles Training
- Ethics in the Framework of Human Rights
- Management Principles in the Context of Human Rights and Ombudsman Institution
- Gender Equality at Work Based on Human Rights
- Developing Motivation at Work Course
- Integrated Management System Course
- Neurolinguistic Programming Education Course (NLP)
- Web Programmer Course
- Quality Circle and Kaizen Awards Conference
- 16th and 18th Public Quality Symposium
- Project, Ethics for the Prevention of Corruption in Turkey
- Summit of Corporate Training Management
- "PEMT 20" National Technologies in the Oil Industry

### Management Systems Trainings

ISO 9001 Quality Management Systems

ISO 14001 Environmental Management Systems

ISO 45001 Occupational Health and Safety Management Systems

ISO 50001 Awareness Training



**Awards / Scholarships**

- Ministry of National Education; Fully Scholarship for Master Degree in the UK
- Ministry of National Education; Teacher of the Year Certificate of Appreciation
- Anadolu University, High Honor Certificate
- Certificate of Appreciation, Galatasaray Spor Club Summer School

**Skills and Interests**

*Deepwater Drilling, Warehouse Management, Logistics, Procurement, Business Management, Business Objectives, Business Analysis, Transportation Management, Insurance, Export-Import-Customs Processes, Offshore, Employee Relations ,Planning and Project Management, Supply Chain Management, Competency Based Education, Vocational Education, Further Education, Higher Education, HR.*

**Computer Skills**

*Proficient-Enterprise Resource Planning (ERP)*

*Proficient-Microsoft Word, Excel, Outlook and Powerpoint*

*Proficient-Social Media*

*Knowledge of SQL*

**Date:** 20.12.2023