



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

MÜLTECİLERİN SOSYAL İÇERİLMELERİ BAĞLAMINDA EĞİTİME
ERİŞMELERİNDE YAŞANILAN PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Hakan TOPALOĞLU

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

MÜLTECİLERİN SOSYAL İÇERİLMELERİ BAĞLAMINDA EĞİTİME
ERİŞMELERİNDE YAŞANILAN PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

PROBLEMS IN AND SOLUTION PROPOSALS FOR ACCESSING EDUCATION
IN THE CONTEXT OF SOCIAL INCLUSION OF REFUGEES

Hakan TOPALOĞLU

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Hakan TOPALOğLU'nun hazırladığı "M¼tecilerin Sosyal İçerilmeleri Bağlamında Eğitime Erişmelerinde Yaşanılan Problemler ve öz¼m Önerileri" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Sait AKBAşLI

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Ebru OğUZ

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Serkan KOşAR

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Pınar AYYILDIZ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 28 / 12 / 2020 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı Samsun'da farklı milliyetlere tabi öğrencilerin öğrenim gördüğü eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve yöneticilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerileri ile beraber sosyal içerilmelerine yönelik düşüncelerini açığa çıkarmaktır. Aynı zamanda mülteci öğrenci velilerinin eğitime erişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentileri de araştırmanın diğer amacıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseniyle tasarlanan çalışmada, araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma, Samsun ili İlkadım, Atakum ve Canik ilçelerinde yürütülmüştür. Araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan mülteci öğrencilerin yoğun olduğu okullardaki yönetici, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve öğretmen toplam 37 katılımcı ile farklı milliyetlerden 14 mülteci öğrenci velisi ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada literatür araştırmaları sonucunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların göç ve mülteciliği daha çok duygusal ve maddi temelli kavramlarla ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların mülteci öğrencilerle öğretim sürecinde disiplin, derslere ilgisizlik, şiddet, akademik yetersizlik, dil ve iletişim problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar mültecilerin sosyal içerilmelerine genel olarak olumlu yaklaşımlar, mültecilere istihdam imkanları sunulmasını, toplumsal uyumun sağlanması noktasında kamu kurumlarının daha etkin rol almasını ve Türk toplumunun değerlerini ve kültürünü öğrenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda mülteci ve Türklerin bir arada katılacakları etkinlikler düzenlenmesi ve öğrencilerin okullara dengeli dağıtılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Mülteci velilerin ise devletten Türk vatandaşlığı, güvenceli çalışma, ücretsiz sağlık ve eğitime erişim, toplumdan ise iyi komşuluk, hor görülmemesi ve kendilerine saygı duyulmasını bekledikleri belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Mülteci, sosyal içerme, öğretmen, öğrenci, yönetici, sığınmacı, eğitime erişim.

Abstract

The purpose of this research is to reveal the problems faced by and solution proposals of teachers, counselors/psychological counselors and managers working in educational institutions with students of different nationalities in Samsun, Turkey along with their ideas about social inclusion in the education process. Also, the examination of the problems faced by the parents of refugee students in accessing education and of their expectations of social inclusion are amongst the other purposes of the research. The research was designed with phenomenological method, one of the qualitative research methods, and the study group was determined by criterion sampling method, one of the purposeful sampling techniques. The research was conducted in İlkadım, Atakum and Canik districts of Samsun. 37 participants consisting of administrators, guidance counselors/psychological counselors and teachers working in primary schools, secondary schools, and high schools with the majority of refugee students, and parents of 14 refugee students with different nationalities were interviewed in the research. A semi-structured interview form was created by the researcher as a result of the literature review conducted for the research. Content analysis and descriptive analysis approaches were used in analyzing the data. As a result of the research, it was seen that the participants expressed the notion of migration and refugee mostly through emotional and financial concepts. It was determined that the participants experienced discipline, indifference to the lessons, violence, academic inadequacy, language, and communication problems pertinent to instructional processes involving refugee students. It was observed that the participants generally approached the social inclusion processes of refugees positively and stated that employment opportunities should be provided to refugees, public institutions should take a more active role in ensuring social cohesion and refugees should learn the values and culture of Turkish society. As a result of the research, it was concluded that activities should be organized for both refugees and Turkish citizens to participate in together and ensuring a balanced distribution of refugee students to schools is necessary. It has been determined that refugee parents expect Turkish citizenship from the state as well as secure employment, access to free health and education, and good neighborliness. They also expect not to be excluded and to be respected by the members of the society.

Keywords: Refugee, social inclusion, teacher, student, manager, asylum seeker, access to education

Teşekkür

Doktora eğitimime başladığım günden tezimi teslim edeceğim bu güne değin, hem ders hemde tez aşamamda beni sürekli motive eden, yol gösteren, samimi insancıl tavır ve davranışlarla bir arkadaş gibi dostluğunu esirgemeyen, özellikle tez döneminde her sıkıştığım da mutlaka bir çözüm ve alternatif yöntemler önererek sıkıntılarım dan beni kurtaran ve en önemlisi sürekli ulaşılabilir olan, akademik yaşamımda örnek alacağım danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Doktora tez izleme komitesinde yol göstericilikleri ile tezimin şekillenmesinde ve sonuçlanmasında desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Sait AKBAŞLI ve Doç. Dr. Serkan KOŞAR'a tez savunmamda jüri üyeliği yapan Prof. Dr. Ebru OĞUZ ve Dr. Pınar AYYILDIZ'a çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinin tüm aşamalarını birlikte tükettiğim, soğuk Ankara sabahlarında otagardan Hacettepe'ye, Hacettepe'den otagara yoldaşlık yapan dostum Duran Mavi'ye,

Verileri toplama sürecine değerli görüşleriyle katkı sunan eğitim emekçilerine ve mülteci öğrencilerin velilerine,

Eğitim hayatımın temel motivasyon kaynağı Annem ve Babama, tüm akademik yaşamımda beni destekleyen sevgili eşim Arzu'ya ve tabi ki büyüeseler de her zaman biricik çocuklarım Deniz ve Can'a,

Ve benimle beraber mutlu olan herkese...

Sevgi ve saygılarımla...

İçindekiler

Öz	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür	v
İçindekiler	vi
Tablolar Dizini	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi.....	7
Sayıtlar	8
Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	10
Göç Olgusu	10
Zorunlu Göçlerin Bir Boyutu Olarak Mültecilik	22
Mültecilerin Hakları.....	30
Eğitim Hakkı	35
Eğitime Erişim ve Eşitlik	38
Sosyal İçerme	43
Sosyal Dışlanma	50
İlgili Araştırmalar.....	55
Bölüm 3 Yöntem.....	68
Araştırmanın Modeli	68
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	69

Veri Toplama Araçları.....	76
Verilerin Toplanması	77
Verilerin Analizi.....	79
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	81
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	84
Okul Yöneticilerinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumu.....	84
Rehber Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumu	130
Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumu	161
Mülteci Velilerin Sosyal İçerilme Beklentilerine Dair Bulgular ve Yorumu.....	211
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	220
Sonuçlar	220
Öneriler	224
Kaynaklar	226
EKLER DİZİNİ	252
EK-A: Okul Yöneticisi Görüşme Formu	253
EK-B: Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Görüşme Formu	256
EK-C: Öğretmen Görüşme Formu.....	259
EK-D: Mülteci Öğrenci Velisi Görüşme Formu	262
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	264
EK-F: Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	265
EK-G: Etik Beyanı	266
EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	267
EK-İ: Thesis/Dissertation Originality Report	268
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	269

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Dünya'daki göçmen nüfusun görünümü</i>	14
Tablo 2 <i>Sosyal dışlanmanın ve içermenin unsurları</i>	54
Tablo 3 <i>Okul yöneticilerine ilişkin kişisel veriler</i>	72
Tablo 4 <i>Rehber öğretmenlerin kişisel özellikleri</i>	73
Tablo 5 <i>Öğretmenlerin kişisel özellikleri</i>	74
Tablo 6 <i>Mülteci velilere ilişkin veriler</i>	75
Tablo 7 <i>Okul yöneticilerinin göç ve mültecilik algıları</i>	84
Tablo 8 <i>Okul yöneticilerinin mültecilerle eğitim sürecine yönelik deneyimleri</i>	87
Tablo 9 <i>Okul yöneticilerinin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik görüşleri</i>	112
Tablo 10 <i>Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşleri</i>	122
Tablo 11 <i>Rehber öğretmenlerin göç ve mültecilik algıları</i>	130
Tablo 12 <i>Rehber öğretmenlerin mülteci öğrencilerle eğitim deneyimleri</i>	132
Tablo 13 <i>Rehber öğretmenlerin sosyal içerilmeye yönelik görüşleri</i>	144
Tablo 14 <i>Rehber öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüşleri</i> ..	154
Tablo 15 <i>Öğretmenlerin göç ve mültecilik algıları</i>	161
Tablo 16 <i>Öğretmenlerin mültecilerle birlikte eğitim sürecine ilişkin deneyimleri</i>	164
Tablo 17 <i>Öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine dair görüşleri</i>	189
Tablo 18 <i>Öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin çözümüne dair önerileri</i>	202
Tablo 19 <i>Mülteci velilerin sosyal içerilme beklentileri</i>	211

Şekiller Dizini

Şekil 1: Yıllara göre yakalanan düzensiz göçmenlerin uyrukları ve dağılımı	12
Şekil 2: Göçlerin nedenleri. (Özdal, 2018).	17
Şekil 3. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler	28
Şekil 4: Yıllara Göre İkamet İzni ile Türkiye’de Bulunan Yabancılar (GİGM, 2020). .	29
Şekil 5: Sosyal içirme süreçleri. (UNDESA, 2009’dan uyarlanmıştır).	45
Şekil 6: Entegrasyon, İçerme ve Uyum. (UN, 2016’dan uyarlanmıştır).	47

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

BM: Birleşmiş Milletler

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

HEP: Hızlandırılmış Eğitim Programı

HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

IOM: Uluslararası Göç Örgütü

PİKTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

SUY: Sosyal Uyum Yardımı

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

ŞEY: Şartlı Eğitim Yardımı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNCHR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

UNICEF: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Fonu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaçları ve önemi tartışılmış, araştırmanın sınırlılıklarına ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Türkiye toprakları tarih boyunca ülkelerinden ayrılarak gelen insanlara kapılarını açmış, daha çok akraba topluluklarından olan göçmenlere ev sahipliği yapmıştır. Fakat özellikle 2011 yılında, önce Irak'ta başlayan daha sonra Suriye topraklarına yayılan terör örgütleri kaynaklı iç savaşlardan dolayı çatışmaların ortasında kalan insanlar ülkelerini terk ederek kendileri için daha güvenli olarak gördükleri komşu ülkelere sığınmışlardır (Emin, 2016; Erdoğan, 2017). Bölgedeki diğer ülkelere göre daha istikrarlı ve güvenli bir ülke olan Türkiye bu sığınmacıların en çok tercih ettiği ülke konumundadır. Üstelik son yıllarda sadece Suriye ve Irak'tan değil Afganistan ve İran'dan da ülkeye yönelik göç dalgaları yaşanmaktadır. 2011 yılından itibaren sürekli artan bir ivmeyle devam eden sığınmacı sayısındaki artış ülkenin yapısında ciddi değişimlere neden olmaktadır. İlk zamanlarda savaş mağduru ve misafir olarak görülen sığınmacıların sayısının 2020 yılı itibariyle dört milyonu aşması ve misafirlikten kalıcılığa geçmeleri yönündeki çabaları toplumda tartışmalara neden olmaktadır.

Sığınmacı ve mülteci sayısının artması ekonomik kaynakların belli oranda mültecilere aktarılmasını gerektirmekte bu ve diğer nedenlerden kaynaklı olarak yerel halkta mültecilere yönelik tepkiler artmaktadır (Büyükkız ve Çangal, 2016; Seydi, 2014). Öyle ki, en küçük kıvılcım taraflar arasında kitlesel çatışmaya dönüşmektedir. Bu durum toplumsal bütünleşmenin sağlanmasını engellemekte ve huzur ortamının bozulmasına yol açmaktadır. Oysa ülkelerin toplumsal huzuru ve bütünlüğü sağlamaları için sınırları içerisinde yaşayan tüm insanlara herhangi bir ayırım yapmadan ve hak ihlallerine maruz bırakmadan, kamusal, sosyal, siyasal ve iktisadi alanda yer açma sorumlulukları vardır. Bunun için tüm toplumsal kesimlerin milliyet bağı olsun veya olmasın dışlanmaması, kapsayıcı politikalarla içerilmeleri için politikalar üretilmesi gerekmektedir. Çünkü dışlanmaya maruz kalan ya da kendini dışlanmış hissedenden birey ya da topluluklarda dışlanma halinin süreklilik haline gelmesi, psikolojik sorunlara neden olabileceği gibi bu kişilerin diğer insanlara ve toplumsal

kurumlara olan güvenleri de kalmayacaktır. Bununla beraber dışlanmaya maruz kalan birey veya kesimlerin isyan duygularının yoğunlaşması ve suça eğilimlerinin artması toplumsal patlamalara yol açabilmektedir (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015; Çakır, 2002). Bu çalışmada Türkiye'deki mültecilerin eğitim boyutuyla sosyal içerilmeleri bağlamında yaşanan problemlerin açığa çıkarılması, katılımcıların sorunlara ilişkin çözüm önerileri ve birlikte yaşamının önemine vurgu yapılacaktır.

Türkiye'ye çoğunlukla zorunlu nedenlerden kaynaklı göçle gelen yabancıların statüleriyle ilgili son olarak yapılan düzenleme 2013 yılında yapılan "6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu" (YUKK) isimli düzenlemedir. Bu kanunla yapılan düzenlemeye göre Türkiye'ye kitlesel olarak sığınan Suriyelilere "geçici koruma statüsü" verilmiştir. Diğer ülkelerden gelenlere uluslararası koruma kapsamında ikamet izni, ikincil koruma, şartlı mülteci ve sığınmacı statüsü verilmektedir. Fakat literatür araştırması ve yapılan akademik çalışmalarda ülkeye göçlerle gelen yabancıların genellikle "mülteci" ve "sığınmacı" (Akkaya, 2013; Deniz, Hülür ve Ekinci, 2016; Erdoğan, 2017; Öztürk, 2017; Saklan, 2018; Yavuz ve Mızrak, 2016) olarak ifade edildiği görülmektedir ve bu çalışmada da "mülteci" olarak isimlendirilmektedir. Ayrıca Türkiye'de YÖK Tez arama motorunda konu başlığına göre arama yapıldığında göç ve göçmenlik konu başlığında toplam 612 tez çalışması olduğu, bunların 193'ünün 2011 yılına kadar çalışıldığı, 2011 yılından sonra yapılan doktora tez sayısının ise 71 olduğu görülmektedir. Mültecilik konu başlığında yapılan aramada 477 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 49'unun doktora düzeyinde olduğu ve 44'ünün ise 2011 yılından sonra yayımlandığı görülmektedir. Yasal kabullerde Türkiye'ye (Ortadoğu'dan) giren yabancıların "mülteci" statüsüne sahip olmasalar da yapılan çalışmalarda mülteci olarak adlandırıldıkları görülmektedir.

İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olan göç olgusu, bireylerin, grupların, toplulukların, isteyerek veya herhangi zorlayıcı bir nedene dayalı olarak yaşadıkları yerden başka yaşam alanlarına doğru kalıcı veya yarı kalıcı hareketlerini içeren süreçtir (Lee, 1966; Sezgin ve Yolcu, 2017). İnsanlar tarih boyunca ya zora dayalı nedenlerle ya da ekonomik, siyasal, sosyal, kültürel etkenlerden dolayı göç etmişlerdir. Göçler, göç alan ülke, bölge veya yerleşim yerlerini etkilediği gibi göç veren yerleşim yerlerini ve ülkeleri de etkilemektedir. Göç hareketleri yaşandığı coğrafyalarda nedenleri ve sonuçlarıyla ciddi değişimler meydana getirmektedirler (Adıgüzel, 2016; Özer, 2004).

1960'lı yıllardan sonra başta Almanya'ya olmak üzere sürekli göç veren ülke konumunda olan Türkiye, özellikle son 15 yılda Ortadoğu'da yaşanan trajik gelişmeler neticesinde göç alan ülke konumuna gelmiştir. Göç alan ülke konumuna gelmesiyle göçlerin meydana getirdiği ekonomik, politik, kültürel ve sosyal sonuçlarıyla da yüzleşmeye başlamıştır (Çizel, 2018). Sürekli çatışmaların yaşandığı bir bölge haline gelen Ortadoğu ülkelerinden Türkiye'ye gelen düzensiz göç dalgaları göçmenlerin yoğunlaştığı bölgelerde ciddi ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlere neden olmakta, göçmenlerin ülkeye entegrasyonu sorunu ile karşı karşıya kalınmaktadır. Göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde ucuz iş gücü olarak değerlendirilmeleri ve emek piyasasının değerini düşürmeleri, sermaye açısından maliyetleri düşürse de, emek alanına yoksullaşma, alım gücünün düşmesi ve işsizlik olarak yansımakta, bu da göçmenlere karşı bir refleks geliştirilmesine neden olmaktadır. Türkiye'de son dönemlerde diğer milliyetlere göre sayıları bir hayli fazla olan Suriyeli mültecilere yönelik olumsuz söylem ve davranışların artmasının bir nedeni de emek piyasalarında ucuz iş gücü olarak değerlendirilmeleridir.

Türkiye 2011'de Suriye'de başlayan iç savaştan kaçarak gelen Suriyeli mültecilere ilk etapta "misafir" muamelesi yapmış, bir an önce geri dönecekleri varsayımıyla ciddi eğitsel tedbirler almamıştır. Bu dönemde gelen mülteci öğrencilere Türkçe müfredat Arapça olarak öğretilmiştir. Fakat 2013 yılında gelen mültecilerin sayısı milyonlara varınca ve misafir değil de kalıcı oldukları anlaşılınca ciddi tedbirler alınmaya başlanmıştır. Suriye ve Iraklı öğrenciler kamplarda, şehir merkezlerinde kurulan Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) ve devlet okullarında eğitime tabi tutulmuşlardır. Devlet okullarında Türkçe müfredata dil sorunu dolayısıyla uyum sağlayamayan mülteci öğrenciler GEM'lere yönelmiş bu durum bir arada yaşam için gerekli olan uyum ve entegrasyonu engellemiştir (Kızıl, 2017; Seydi, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), GEM'lerde yaşanan sorunlar ve entegrasyonun sağlanabilmesi amacıyla 2016-2017 yılından itibaren yeni kayıt yaptıracak öğrencileri devlet okullarına yönlendirme kararı almıştır (MEB, 2016). Türkiye'ye önümüzdeki dönemlerde hem Irak hem de Afganistan'dan ciddi sayılarda yaşanacak göçler de (Kasapoğlu, 2018) göz önüne alındığında eğitim alanında yaşanacak problemler de artacaktır.

Türkiye son verilere göre yaklaşık 4 milyon mülteci-göçmen veya geçici sığınma kapsamında yabancı ile dünya'da en fazla mülteci bulunduran ülke konumundadır (Avrupa Komisyonu, 2019). Bunların yaklaşık 3.640.000'i Suriye, 175.000'i Afganistan,

145.000'i Irak, 40.000'i İranlıdır (UNCHR, 2019b). Geri kalanı ise diğer milliyetlere mensuptur. 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaştan dolayı ülkelerini terk ederek Türkiye'ye yerleşen Suriye vatandaşlarının ülkenin büyük bir kısmında güvenliğin sağlanmasına rağmen ülkelerine dönmemeleri Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısını da olumsuz etkilemektedir. Özellikle Suriyeli sığınmacıların 405.521'inin Türkiye'de doğdukları ve her gün yaklaşık 300 Suriyeli bebeğin dünyaya geldiği (Girit, 2019) göz önüne alındığında durumun önemi açığa çıkmaktadır. Ülke nüfusunun yaklaşık %6'sı yabancılardan oluşmaktadır. Özellikle Suriyeli mültecilerin yarısının eğitim çağı olarak kabul edilen 0-18 yaş aralığında olması sosyal içerme politikalarında eğitim boyutunun önemini artırmaktadır (Kızılay, 2017).

Bütün bu ayrıntılar Türkiye'deki yabancıların yaşadıkları süre içerisinde toplumla bütünleşmelerinin sağlanabilmesi için bazı politikaların hayata geçirilmesi zorunluluğunu açığa çıkarmaktadır. Bu politikalardan biri de *sosyal içerme* (social inclusion) politikalarıdır. Sosyal içerme kavramı 1990'lı yıllarda özellikle özel eğitim alanında çalışmalar yapan eğitim uzmanlarının girişimleriyle gündeme giren bir kavramdır. Kavramın ilk ortaya çıkışında okullardaki engelli öğrencilerin durumu ve tüm engellilerin eğitim süreçlerine katılarak sosyal içermeleri çalışmalarının önemli etkisi vardır (Bullock, Brestovansky ve Lenčo, 2015). Sosyal içerme, yoksulluk, yoksunluk ve sosyal dışlanma riski ile karşı karşıya olan bireylerin, yaşadıkları toplumda, toplumun genelinin sahip olduğu yaşam standartlarına sahip olmalarını sağlamak, bu bireylerin ekonomik, kültürel ve sosyal hayata katılımlarını artırarak refah düzeylerini yükseltmek için onların ihtiyaç duyduğu fırsatları elde etmelerini sağlayan bir süreçtir. Bununla beraber bu bireylerin veya grupların sahip oldukları temel haklara ulaşmaları için karar mekanizmalarına daha fazla katılmalarını sağlamaktır (Kılınç, Janevski, Bozhanova ve Dersan, 2016).

Sosyal içerme politikalarının amacı, toplum ortalamasının altında gelire sahip olan veya hiç geliri olmayan, inançları, toplumsal cinsiyetleri, eğitim durumları, etnik kökenleri ve fiziksel–zihinsel engelleri nedeniyle içerisinde yaşadıkları toplumda eşit muamele görmeyen birey ve grupların bu durumlarını iyileştirmeye yönelik kurumsal düzenlemelerin yapılmasını ve tüm bireylerin kendilerini etkileyen karar süreçlerine etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktır (Collins, 2003). Yabancıların ve göçmenlerin dışlanmalarının önlenmesi, bütünleşmenin sağlanabilmesi ve toplumsal hayata dâhil olabilmelerinin yegâne yolu eğitimden geçmektedir. Esasen sadece öğrenim çağında

olanların değil tüm mülteci ve göçmenlerin eğitim sürecinden geçirilmeleri onların entegrasyonlarının sağlanması ve sosyo-ekonomik yaşama dâhil olabilmelerini hızlandırması açısından önemlidir.

Türkiye’de Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığının verilerine göre 1.234.439 eğitim çağında olan şartlı mülteci statüsünde yabancı öğrenci bulunmaktadır. Okula erişimi sağlanan öğrenci sayısı ise 731.564’tür. Bu öğrencilerin 493.250’si Suriye, 56.358’i Irak, 28.710’u ise Afganistan uyruğuna tabidir (MEB, 2019a). Eğitim çağındaki Suriyeli sayısı 1.082.172 iken, eğitime erişenlerin sayısı GEM’lerde eğitim alanlarla birlikte 684.919’dır (MEB, 2020a). Bu durumda Suriyelilerin okullaşma oranı %63 civarındadır. Devlet okulunda öğrenim görmekte olan öğrenciler Türkiye müfredatına tabi eğitim alırken, GEM’lerde eğitim alanlar ise Arapça müfredata tabi eğitim almaktadırlar (Kızıl, 2017). GEM’lerde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu Suriyelidir (Coşkun ve Emin, 2018). Türkiye’deki öğrenci sayısının yaklaşık % 7’sini oluşturan mülteci öğrencilerin eğitimi sürecinde çok sayıda problem yaşanmaktadır. Bu sorunların açığa çıkarılması ve sorunlara çözüm önerileri üretilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın uygulamasının yapılacağı il olan Samsun, Orta Karadeniz bölgesinde yer almasına rağmen göçmen ve mültecilerin tercih ettikleri iller arasına girmiştir. Samsun’da 2019 yılı Mayıs ayı verilerine göre ikamet izni alan, izin için başvuran ve geçici koruma kapsamındaki yabancı olarak ifade edilen mülteci sayısı 36 bini geçmiştir (Habertürk, 2018). Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 2020 Eylül ayı verilerine göre de 45.973’e ulaşmıştır (TÜİK, 2020). Bu yerleşimcilerin büyük çoğunluğunu ikamet izni alan Iraklılar oluşturmaktadır. Samsun’da aynı zamanda iltica başvurusu yapan Afganistan vatandaşları ve geçici koruma kapsamında Suriye vatandaşları da bulunmaktadır. Samsun’da yaşayan mülteci nüfusu arttıkça öğrenci sayısında da belirgin artış görülmektedir. Şöyle ki; 2015 yılında 1000 civarında olan mülteci öğrenci sayısı, 2017 yılında 2293’e (Samsun’da ne kadar mülteci, 2017), 2019 Mayıs ayı itibarıyla 5855’e, 2019 Aralık ayında ise 6520’ye ulaşmıştır (Samsun, MEM). Göçmen ve mültecilerin Samsun’a yerleştiği ilk yıllarda belli başlı bazı okullarda öğrenim gören mülteci öğrenciler bugün itibarıyla merkez ilçelerin (İlkadım, Atakum ve Canik) kapsamındaki tüm okullarda öğrenim görmektedirler.

Göç, göçmenlik ve mültecilikle ilgili alanyazın incelendiğinde mültecilerin sosyal içerme politikaları bağlamında eğitime erişmeleri ve karşılaşılan problemlerle ilgili çalışmaların sınırlı sayıda (Akdeniz, 2018; Ateşok, 2018; Karaağaç, 2018; Kultaş, 2017) olduğu görülmüştür. Mültecilerle ilgili yapılan çalışmaların odağında ise daha çok Suriyeli mülteciler ve onlarla derse giren öğretmenler yer almıştır (Akkaya, 2013; Deniz, Hülür ve Ekinci, 2016; Erdem, 2017; Erdoğan, 2017; Dillioğlu, 2015; Levent ve Çayak, 2017; Öztürk, 2017; Saklan, 2018; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Tamer, 2017; Uzun ve Bütün, 2016; Yavuz ve Mızrak, 2016; Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017). Bu çalışma ise Suriyeli, Iraklı, İranlı ve Afgan mülteci öğrencilerin birlikte öğrenim gördüğü eğitim kurumlarını kapsamına alması bakımından diğer çalışmalardan farklıdır. Aynı şekilde mülteci velilerin sosyal içerme bağlamında eğitim ve sosyal içerme beklentilerine yönelik çalışmalar (Apak, 2015; Topaloğlu, 2020, Türk, 2020) ise sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışma sosyal içerme ve mültecilerin eğitime erişmelerinde yaşanan problemler ve çözüm önerileri ile beraber mülteci velilerin eğitim ve sosyal içerilme beklentilerini ortaya koyarak alandaki eksikliğı giderecektir. Bu çalışmada mülteci öğrencilerle eğitim öğretim sürecinde birlikte olan ve süreci işletmeye çalışan eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin karşılaştığı problemler irdelenmiş ve onların sürece ilişkin çözüm önerileri sosyal içerme politikaları bağlamında ele alınırken, mülteci velilerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemler ve sosyal içerilme beklentileri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye özellikle 2011 yılında Suriye'de başlayan ve daha sonra Ortadoğu'yu da kapsayan karışıklıklar ve iç savaş halinden kaynaklı çoğunluğu Suriyeli olmakla beraber Afganistan, Irak ve İran'dan ciddi göç dalgalarına maruz kalmıştır. Türkiye'ye gelen yabancıların eğitim hakları hem Türk yasalarında hem de uluslararası hukukta korunmaktadır ve düzenlenmektedir. Gelen yabancıların büyük bir çoğunluğunun Türkiye'de kalıcı olacakları varsayıldığında toplumsal uyumun sağlanması için bu göçmen ve mültecilerin topluma uyumlarının sağlanması gerekmektedir. Bunun için bu kesimlerin sosyal içerilmeleri için bazı politikalara gereksinim duyulmaktadır. Bu politikaların başında da eğitim gelmektedir. Bununla beraber gelen yabancıların eğitim süreçlerinde ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Bu çalışmada göçmen ve mültecilerin eğitim gördüğü okullardaki sorunların muhatapları olan öğretmen, rehber öğretmen ve

yöneticilerin karşılaştıkları sorunların açığa çıkarılması noktasındaki deneyimleri ile beraber, yaşanan sorunlara ilişkin kendi çözüm önerilerini açığa çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın bir diğer amacı ise, mülteci velilerin eğitime erişim ve sosyal içerilme beklentilerine yönelik görüşlerini tespit etmektir.

Türkiye’de mülteciler, göçmenler ve sığınmacılarla ilgili yapılan çalışmalarda özellikle son yıllarda belirgin bir artış olmasına rağmen sosyal içerme, kapsayıcılık ve eğitim boyutlarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalar sınırlıdır. Yapılan çalışmaların ise ekonomi, sosyoloji, çevre ve kamu yönetimi alanlarında yapıldığı görülmektedir. Mülteciler boyutuyla incelendiğinde ise var olan az sayıdaki yüksek lisans düzeyindeki çalışmaların da çoğunlukla Suriyelileri kapsadığı görülmüştür. Bu açılarından bakıldığında mültecilerin sosyal içerilmesi ve eğitime erişmeleri sürecini inceleyen bir çalışma olması açısından alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülen bu araştırmanın aynı zamanda eğitim bilimine, eğitim yönetimine ve mültecilerle ilgili araştırma yapanlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’ye diğer ülkelerden gelen yabancıların sosyal içerilmeleri ve eğitime erişme süreçlerinde yaşanan sorunların yerinde tespit edilip çözüm önerilerini ortaya çıkarmasının bu alandaki literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır. Çalışmanın bir diğer önemi de mültecilerin eğitime erişmeleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentilerine yönelik politika yapıcılara katkı sağlayacak olmasıdır.

Araştırma Problemi

Türkiye’ye yerleşen farklı milliyetlere ait mültecilerin dışlanmadan huzurlu bir şekilde yaşayabilmeleri için gerekli olan temel sosyal içerme politikalarından eğitim hizmetlerine erişmelerinde eğitimcilerin karşılaştıkları belli başlı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ile beraber mülteci öğrenci velilerinin eğitime erişim problemleri ve sosyal içerilme beklentileri nelerdir?

Alt problemler. Araştırma probleminde ifade edilen genel amaca ulaşmak için yanıtı aranacak alt problemler şunlardır;

1.Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki öğretmen, rehber öğretmen ve okul yöneticileri göç ve mülteciliği nasıl anlamlandırmaktadırlar?

2. Mülteci öğrencilerin eğitime erişimleri sürecinde öğretmen, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları temel problemler ve güçlükler nelerdir? Katılımcılar bu konulardaki deneyimlerini nasıl betimlemektedirler?

3. Katılımcıların mültecilerin sosyal içerilmelerine dair görüşleri nelerdir?

4. Yaşanan problemlerin çözümü noktasında katılımcıların görüşleri nelerdir?

5. Mülteci öğrenci velilerinin devletten ve toplumdan sosyal içerilme beklentileri nelerdir?

Sayıtlar

Araştırmaya katılan katılımcıların yapılandırılmış formdaki sorulara ilişkin deneyimlerini herhangi bir etki altında kalmadan ve içten bir şekilde görüş bildirdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Araştırma Samsun ilindeki mülteci öğrencisi olan kamu okullarıyla sınırlıdır.

2. Araştırma Samsun ilindeki mülteci öğrencilerin devam ettikleri okullardaki yönetici, öğretmen, rehber öğretmen ve mülteci öğrenci velilerin görüşleri ile sınırlıdır.

3. Araştırma Samsun ilindeki mülteci öğrencilerin yaklaşık % 95'inin yaşadığı merkez ilçeler (İlkadım, Atakum ve Canik) ile sınırlıdır.

4. Araştırma 2019-2020 öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal İçerme: Ortadoğu'daki savaş, kargaşa ve kendi ülkelerindeki kötü yaşam koşullarından kaynaklı Türkiye'ye gelen mültecilerin sosyal dışlanma riskine karşı toplumun genelinin sahip olduğu yaşam standartlarına sahip olmaları için ihtiyaç duydukları ekonomik, kültürel ve sosyal hayata katılımlarını sağlayacak fırsatlara erişebilmeleri sürecidir.

Öğretmen: Samsun ilinde mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda mülteci öğrencilerle en az bir yıl birlikte çalışma deneyimi olan eğitimcilerdir.

Rehber Öğretmen: Samsun ilinde mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda mülteci öğrencilerle en az bir yıl birlikte çalışma deneyimi olan rehberlik ve psikolojik danışmanları ifade eder.

Yönetici: Samsun ilinde mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda en az bir yıl yöneticilik yapmış olan okul yöneticilerini kapsar.

Mülteci: Mülteciler, savaş çatışma ve zulümden kaçan kişilerdir. Bu çalışmada mülteci; Suriye, Irak, Afganistan ve diğer ülkelerden, savaş, zulüm, din, siyasi görüş, vb. nedenlerden dolayı yaşamlarının tehlikede olduğuna kanaat getirerek ülkelerini terk edip Samsun'a yerleşen, yasal olarak farklı statülere sahip (mülteci, şartlı mülteci, uluslararası koruma, geçici koruma, ikamet izni) olan kişilerdir.

Sığınmacı: Göç ettikleri ülkelerde mülteci statüsü almak için başvuran kişilerdir.

Eğitime Erişim: Bir ülkede yaşayan ve birbirinden farklı özelliklere sahip tüm kesimleri herhangi bir ayrımcılığa uğramadan eğitim hakkından eşit olarak yararlanmasıdır.

Göçmen: Daha iyi bir yaşam beklentisiyle yaşadıkları ülkeleri terk ederek başka ülkelere yerleşen kişileri ifade eder.

PIKTES: 2016 tarihinde uygulanmaya konan ve "Project for Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System (PICTES)", "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)" olarak adlandırılan projedir. Proje ile Türkiye'de bulunan Geçici Koruma Altındaki çocukların eğitime erişmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Projenin bütçesi AB tarafından karşılanmakta, yürütücülüğünü ise Milli Eğitim Bakanlığı yapmaktadır. 2018 yılında Projenin ikinci aşaması imzalanmıştır ve PİKTES-II olarak bilinmektedir. Projenin 2021 Aralık ayına kadar devam etmesi planlanmıştır. Proje ile sadece Suriyeli çocukların eğitime erişmeleri değil Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu tüm öğrencilere eğitim imkanı sunmak, eğitim sonunda bu öğrencileri diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazır hale getirmek amaçlanmaktadır. Proje Samsun ilinin de aralarında olduğu 26 ilde yürütülmektedir. Proje kapsamında ihtiyaç duyulan okullarda Türkçe öğretimi için "uyum sınıfları" açılmaktadır. Fakat tez kapsamında yapılan görüşmelerde uyum sınıflarının eğitimciler tarafından PİKTES sınıfı olarak adlandırıldığı görülmüştür. Bu çalışmada da uyum sınıfları PİKTES olarak ifade edilmiştir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Göç Olgusu

Başlangıcı yazılı tarihin ilk aşamalarına kadar dayanan göç olgusu 21. yüzyılın en çok tartışılan ve tüm ülkelerde kamuoyunun gündeminde olan bir konudur (Giddens, 2013). Göç insanların yaşadıkları yerleşim yerinden çeşitli nedenlerden dolayı bir başka yerleşim yerine hareket etmeleri, yerleşmeleridir (İçduygu ve Ünalın, 1998). İnsanların yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim yerlerinden, sosyal ve kültürel ilişkilerinden, sahip oldukları ekonomik olanaklardan, çeşitli nedenlerden kaynaklı uzaklaştırılarak veya kendi isteğiyle ayrılarak başka yaşam alanlarına gitmesidir. Göç sadece bir yer değiştirme olayı değil aynı zamanda toplumları ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi olarak da etkileyen bir nüfus hareketliliğidir (Özer, 2004). Uluslararası Göç Örgütü (IOM, 2009), göçü; “yaşanılan ülke içerisinde veya ülke sınırlarını aşarak, geçici veya daimi olarak herhangi bir nedene dayalı insanların ikamet ettikleri yerleri terk edip başka yerleşim yerlerine gitmeleri” şeklinde tanımlamıştır.

Göç kavramı ile ilgili birbirinden farklı tanımlar olması, kavramın çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Göç olgusunda ortak olan nokta, göç hareketliliğinin toplumların kültürel, sosyal, ekonomik, siyasi yapısını etkileyen dinamik bir sürece sahip olmasıdır. Sadece bu boyutlarla sınırlı olmayan göç hareketlerin bir diğer etkisi de göç sürecine katılan kesimlerin insan haklarından ve can güvenliğinden mahrum bırakılmalarıdır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015).

Tarihsel boyutlarıyla ele alındığında kitlesel göçlerin genellikle zorunlu nedenlerden kaynaklı gerçekleştiği görülmektedir. Tarihte ilk büyük kitlesel göçün 4. yy'da Çin devletinin egemenliğinden kurtulmak isteyen Hunların, batıya doğru hareket edip Karadeniz'in kuzeyine yerleşmeleri ve bu bölgelerde yaşayan Cermen kavimlerinin de Hunlardan kaçarak Avrupa'yı istila etmeleriyle sonuçlanan ve bugünkü Avrupa'nın temellerinin atıldığı “Kavimler Göçü” olduğu bilinmektedir (Kınık, 2010; Bayraktar, 2013).

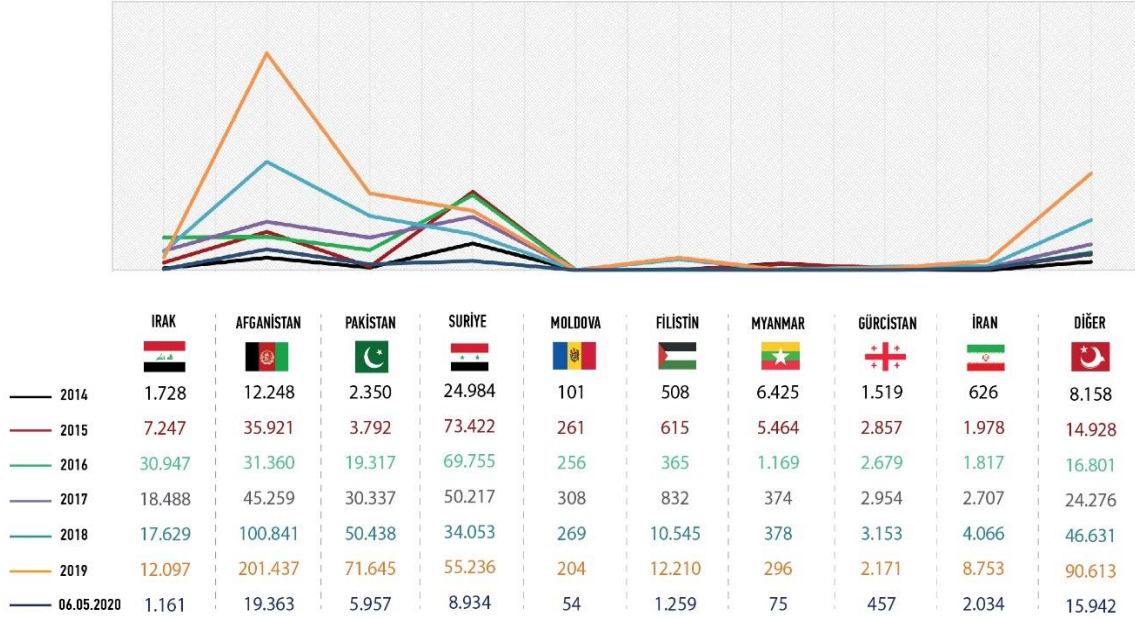
Göç hareketliliği 16. yy.'da ABD'nin keşfiyle farklı bir boyut kazanmış kıtalar arası göçler başlamıştır. Bu dönemde insanlık yeni bir hayat ve daha çok ekonomik beklentilerle ABD'ye göç etmeye başlamıştır. 16. ve 18. yüzyıl arasında Afrika

kıtasından yaklaşık 15 milyon insanın ABD'ye köle olarak çalıştırılmak üzere götürülmesi önemli dönüm noktalarından biridir. Yine 19. yy.'da Çin ve Hindistan vatandaşlarının Amerika ve Avrupa'ya sözleşmeli çalıştırılmak üzere götürülmeleri, benzer şekilde ikinci Dünya savaşı sırasında ve sonrasında milyonlarca insanın yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda kalarak başka ülkelere yerleşmeleri göç hareketlerinin tarihsel boyutunda önemli eşiklerdir. İkinci Dünya savaşı sonrasında ise özellikle Almanya'ya, Yunanistan, İspanya ve Türkiye'den yoğun göçler yaşanmıştır (Giddens, 2010).

İlk çağlarda coğrafi nedenler, savaşlar, açlık-kıtlık ve iklim koşulları gibi zorunlu nedenlerle yaşanan göç hareketleri son yüzyılda da daha çok siyasi, iktisadi, dini, savaş, eğitim ve sanayileşme gibi nedenlerle yaşanmaktadır (Deniz, 2014). Özellikle 20. yy.'ın başlarında bir yandan Ortadoğu ve Afrika ülkelerinde yaşanan savaşlar ve yükselen işsizlik diğer yandan gelişen batı endüstrilerinin ihtiyaç duyduğu ucuz iş gücü ihtiyacının karşılanması amacıyla, kölelik, sözleşmeli işçilik ve planlı-plansız göçler yaşanmıştır. Fakat 1980'li yıllara gelindiğinde ise batı ülkelerinin iş gücüne olan ihtiyaçlarının ortadan kalkmasıyla beraber sıkı göçmen politikaları uygulamaya başladıkları da görülmektedir (Yılmaz, 2014).

Göç hareketliliği eğer ülke içerisinde bir bölgeden başka bir bölgeye doğru ise "*iç göç*" olarak adlandırılmaktadır (Sağlam, 2006). İç göçler genellikle ülkelerde yaşanan ekonomik, toplumsal ve siyasal değişiklikler sonrasında daha çok kırsaldan kentlere doğru yapılan yerleşim hareketleridir. İç göçler daha çok ekonomik gelişmişlikleri diğer yerleşim yerlerine göre yüksek düzeyde olan illere ve turistik bölgelere doğru yapılmaktadır (Özdal ve Tutan, 2018). İç göçler ülke içerisinde hareketlilik yarattığı için nüfusta herhangi bir artış olmamaktadır. Göç hareketliliği uzun süreleri kapsayan, çalışma amaçlı veya göç edilen yere yerleşme maksadıyla bulunulan ülkenin sınırlarını aşarak başka ülkelere yönelik yapılıyorsa "*uluslararası göç*" ve ya "*dış göç*" olarak ifade edilir (Saydam, 1997). Dış göç hareketliliği daimi yani uzun süreli olabileceği gibi kısa süreli, mevsimlik nitelikte de olabilmektedir (Sağlam, 2006). Uluslararası göç, ülkelerin göç kanunlarına uygun bir şekilde yani, pasaport, vize vs. alınarak gerçekleşirse "*düzenli göç*" (yasal), bu kanunların ihlal edilmesiyle gerçekleşirse "*düzensiz göç*" (yasa dışı) olarak iki kısımda incelenmektedir (TBMM, 2018; Kaya, Ebru ve Demirağ, 2016). Şekil 1'de Türkiye'de yakalanan düzensiz (yasadışı) göçmenlerin sayısı ve yıllara göre dağılımı verilmiştir.

YILLARA GÖRE YAKALANAN DÜZENSİZ GÖÇMENLERİN UYRUK DAĞILIMI



Şekil 1: Yıllara göre yakalanan düzensiz göçmenlerin uyrukları ve dağılımı

Kaynak: Göç idaresi. Düzensiz göçler (2020). <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>.

Şekil 1 incelendiğinde özellikle son yıllarda Türkiye'ye doğru yoğun bir kaçak göçmen akışı olduğu görülmektedir. Öyle ki 2005 yılında 57.428 olan düzensiz göç yani kanunsuz yurda giriş sayısı 2019 yılında 454.662'ye çıkmıştır. Yaklaşık 9 kat artan düzensiz göçlerin nedeni Ortadoğu ve Asya'da yaşanan bitmek bilmeyen çatışmalardır denilebilir. Şekil 1'de dikkat çeken bir başka veri ise, kaçak yollarla ülkeye giren Afganistan uyruklularının sayısıdır. Ülke verilerinde toplamda 170 bin olarak tespit edilen Afganistan uyruklularının sayısından daha fazla kişinin gayri nizami yollarla ülkeye girmeye çalıştıkları görülmektedir.

Göç hareketliliği birey veya grupların yaşadıkları bölgelerdeki sosyo-ekonomik koşulların ağırlaşması veya doğal afetler, savaşlar, sürgünler gibi bir dayatmaya bağlı gerçekleşiyorsa "zorunlu göç", birey veya grupların herhangi bir baskıya maruz kalmadan kendi istekleriyle daha iyi bir hayata ulaşma ümidiyle gerçekleşiyorsa "gönüllü göç" olarak tanımlanmaktadır (Özdal ve Tutan, 2018; Yılmaz, 2014). Gönüllü göçleri diğer göç türlerinden ayıran faktör, göç kararının kişinin kendisinin herhangi bir

nedene dayalı veya nedensiz olarak macera amaçlı olarak da yapabilmektedir (Yalçın, 2004).

Göçler yerleşme süreleri açısından geçici ve kalıcı göçler olarak tanımlanmaktadır. Göç hareketliliği eğitim, kısa süreli çalışma veya turistik amaçlarla yapılırsa “geçici göç” olarak ifade edilir. Geçici göçlerde ülkesinden ayrılan kişi er ya da geç anavatanına geri dönmektedir. Göç hareketliliğine dâhil olan kişi veya grupların kabul edildikleri ülkelerde belirlenen veya izin alınan sürenin sonunda geri dönmeleri halinde göç kalıcı hale gelmiş olur. Göç olgusunun kalıcı hale gelebilmesi için vatandaşlık hakkının alınması gerekmektedir (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014).

Göç olgusunun bir diğer türü, bireysel ve toplu göçlerdir. Göç hareketliliği göç sürecine katılan kişilerin kendileri veya aileleriyle aldıkları bir karar ile gerçekleşiyorsa “bireysel göç”, bir topluluk veya bir bölgede yaşayan insanların çeşitli sebeplerle (ekonomik, siyasi, kültürel, dini) yer değiştirmelerine dayanıyorsa “toplular göç” olarak ifade edilmektedir (Tümertekin ve Özgüç, 2004). Toplu göçler nadiren yaşansa da yaşandığı dönemin ruhunu yansıtması açısından önemlidir ve genellikle iç savaşlar, darbeler, belirli toplumsal yapının kıyımına uğraması ve tabii afetler gibi olayların sonucunda yaşanır (Saydam, 1997).

Yukarıda açıklanmaya çalışılan göç türleri yanında araştırmamızla doğrudan bağlantısı olmasa da özel göç türleri olarak da ifade edilen “işçi göçü” ve “beyin göçü” kavramlarının da açıklanması gerekir. Bir bölge ve ya ülkede işsizliğin yaygınlaşması ve yoksulluğun artması sonucunda iş gücünün sanayi ve ticarete gelişmiş ülkelere doğru göçmesine iş gücü göçü denir. İşçilerin kendilerinin ve ailelerinin daha rahat ve daha iyi koşullar altında yaşama arzularından kaynaklanan iş gücü göçleri “gönüllü” göçler kapsamında da değerlendirilebilir (Özdal, 2018). İyi yetişmiş nitelikli insan sermayesinin gelişmemiş veya gelişmekte olan ülke veya bölgelerden gelişmiş ülke veya bölgelere göç etmesine ise “beyin göçü” denir. Beyin göçü kaynak ülke için bilim ve teknolojik alandaki yüksek nitelikli insan kaynağının kaybı anlamına gelmektedir (Davenport, 2004; Özdal, 2018).

Göç hareketliliği hem göçün yöneldiği hem de başladığı yerlerdeki toplumsal yapı ve kurumları ciddi oranda etkilemekte, özellikle göçmen alan veya kaçak yollarla ülkelere giren insanlara yönelik ırkçı, ayrımcı uygulamalar artmaktadır. Küreselleşme çağı olarak ifade edilen yüzyılımızda göçmenlere yönelik ayrımcı, ötekileştirici,

asimilasyoncu politikaları uygulamak yerine, çok kültürlü bir yapıyı kabul edip kültürel uyumu sağlayacak politikaların hayata geçirilmesi gerekir.

Birleşmiş milletler raporuna göre, uluslararası göçmenlerin sayısı 2000 yılından 2019 yılına kadar geçen 19 yılda yaklaşık %57'lik bir artış göstererek 271 milyona ulaşmıştır (IOM, 2020). Bu rakam Dünya nüfusunun yaklaşık %3,5'ine tekabül etmektedir. Aşağıda Tablo 1'de yıllar itibarıyla Dünya'daki göçmen nüfusunun artışı verilmiştir.

Tablo 1

Dünya'daki göçmen nüfusun görünümü

Yıllar	Göçmen Sayısı	Dünya'daki göçmenlerin Dünya nüfusuna oranı
1970	84.460.125	2.3%
1975	90.368.010	2.3%
1980	101.983.149	2.3%
1985	113.206.691	2.3%
1990	153.011.473	2.3%
1995	161.316.895	2.3%
2000	173.588.441	2.3%
2005	191.615.574	2.3%
2010	220.781.909	2.3%
2015	248.861.296	2.3%
2019	271.642.105	2.3%

Kaynak: UN. (2009). International migrants, 1970–2019.

Dünya'daki göçmenlerin de yaklaşık 50 milyonu (%20) ABD'de yaşamaktadır. Uluslararası göçmenlerin sayısının 2050 yılında 405 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir. Benzer bir şekilde Dünya'da 70,8 milyon insanın zorla yerinden edildiği ve 25 milyonu aşkın bir mültecinin olduğu Birleşmiş Milletler Mülteci Komisyonu tarafından açıklanmıştır (Ayaz, 2019). Bütün bu rakamlar dünyada savaş, yoksulluk, ötekileştirme, küresel ve neoliberal politikaların uygulanması sonucunda insanların maruz bırakıldığı sefaletin göstergesidir. Bu oranların yıllar içerisinde yükselmesi de dünya barışı açısından tehlikeli bir olgudur.

Türkiye ve Göç. İnsanlık tarihinin başlangıcından beri var olan göç hareketliliği son yıllarda en yoğun dönemini yaşamakta, Türkiye de bu süreçten etkilenmektedir. Türkiye, bulunduğu coğrafya itibariyle Ortadoğu, Afrika ve Yakın Asya ülkelerinden, Avrupa'ya gitmek isteyen kişiler için tarihin her döneminde önemli kavşaklardan biri olmuştur. Komşu ülkelerde yaşanan her türlü istikrarsızlık ve çatışmalardan kaçan insanlar sadece transit geçiş maksadıyla değil, yerleşmek amacıyla da Türkiye'ye göç etmektedirler. Bu durum doğal olarak Türkiye'nin siyasal, ekonomik ve sosyal yapısında ciddi değişimlere neden olmuş ve olmaya da devam edecek gibi gözükmektedir. Özellikle Ortadoğu ülkelerinden Türkiye'ye yönelen göçler düzensiz göç özelliği göstermektedir (Deniz, 2014). Türkiye coğrafi konumunun yanı sıra bölgesinde yaşanan krizlerden kaynaklı göç etmek zorunda kalan insanlara kucak açan politikaları uygulamaya koyması dolayısıyla da göç hareketliliğinden en çok etkilenen ülkelerin başında bulunmaktadır (Göç İdaresi, 2016).

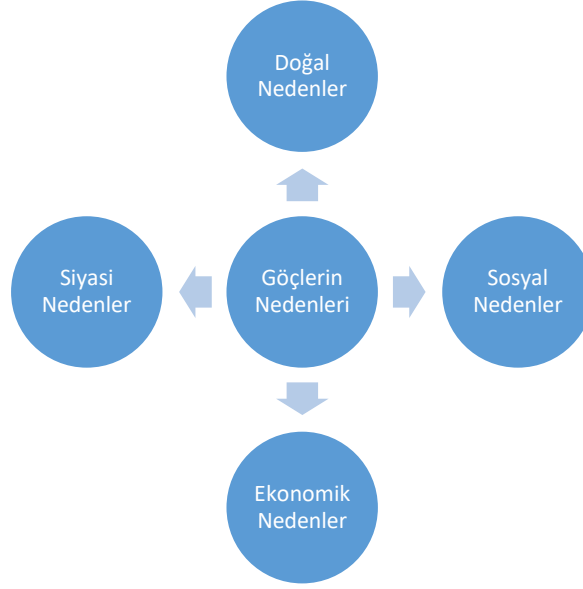
Tarihsel süreç içerisinde Anadolu toprakları göçmenlerle ilk olarak 1492 yılında İspanya'da zulme uğrama tehlikesi bulunan Yahudilerin gemilerle Osmanlı topraklarına getirilmesiyle tanışmıştır. Daha sonra 1709 yılında İsveç kralı iki bin kişiyle Osmanlı İmparatorluğuna sığınmış ardından 1848 de Macaristan'da özgürlük savaşını kaybeden Prens Lajos ve beraberindeki 3 bin Macar Osmanlı İmparatorluğuna sığınmıştır (Göç İdaresi/Göç tarihi 2019). 1850-1900 yılları arasında Rus ordularının zulmünden kaçan yaklaşık 3 milyon insan Kırım ve Kafkasya'dan Anadolu topraklarına yerleşmişlerdir (Tepekaya, 2006). 1917 yılında Rusya'daki Bolşevik devriminden kaçan yaklaşık 135 bin kişi Rus General Vrangel ile birlikte Osmanlı topraklarına göç etmişlerdir (Karadoğan, 2011). Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren de özellikle Balkan ülkelerinden Türkiye'ye yönelik ciddi göç akımları olmuştur. 1923-1940 yılları arasında Bulgaristan, Yunanistan, Yugoslavya ve Romanya'dan Türkiye'ye 918.690 kişi göç etmiştir. Türkiye'ye yönelik göç dalgaları Soğuk Savaş döneminde de devam etmiş yukarıda ifade edilen ülkelere Türkiye'ye 866.818 kişi 1950-1991 yılları arasında göç etmiştir (Özlem, 2018). 1988 yılında Halepçe katliamından sonra Irak'tan 51.542 kişi, 1991 yılında başlayan 1. Körfez savaşından sonra yine Irak'tan Türkiye 467.489 kişi göç ederek Orta Doğu ülkelerinden Türkiye'ye yapılan göçe ivme katmıştır. 1992 yılından 2001 yılına kadar Bosna, Kosova ve Makedonya'da yaşanan olaylar sonrasında Türkiye'ye bu ülkelere yaklaşık 50.000 kişi göç etmiştir (Göç İdaresi/Göç tarihi, 2019). 2001 yılından 2010 yılına kadar Türkiye'ye farklı ülkelere toplam

517.408 kişi göç etmiştir. Bu kişilerin yaklaşık %37'si düzensiz göçle Türkiye'ye giriş yapmışlardır (Dönmez Kara, 2015).

Deniz'e (2014) göre göçmenler Türkiye'yi dört ana nedenden dolayı tercih etmektedirler. Birincisi; kendi ülkelerinde yaşanan siyasi belirsizlikler ve sürekli yaşanan çatışmalardan bıkkınlık hali nedeniyle rahat ve huzurlu bir yaşam arzusu. İkincisi; gelişmiş batı ülkelerine gitmek isteyenler için geçiş hattı üzerinde olması. Üçüncüsü; Avrupa ülkelerinin sınır kapılarında uyguladığı sıkı göçmen politikalarından kaynaklı kontrollerden dolayı Türkiye gibi Avrupa'nın çeperindeki ülkeleri tercih etmeleri, sonuncusu ise; bulunduğu coğrafyada kısmen de olsa komşularına göre daha iyi ekonomik şartlara sahip olmasıdır.

Türkiye göç almanın yanı sıra aynı zamanda göç veren bir ülkedir. 1964-1980 yılları arasında Almanya'ya yaklaşık 2.261.000 kişi çalışmak amacıyla göç etmiş bunlardan 1.183.000 kişi aynı tarihler arasında geri dönüş yapmış, sonuçta 1.077.000 kişi Almanya'da göçmen olarak kalmıştır (Tekin, 2007). Bugün Almanya'da yaklaşık 3 milyon Türk yaşamaktadır ve bu rakam Dünya'daki toplam Türk göçmen sayısının hemen hemen yarısına tekabül etmektedir. Türk göçmenler Almanya'daki en büyük göçmen topluluğudur ve Almanya'daki göçmen Türklerin yaklaşık yarısı Almanya doğumludur (Sirkeci ve Erdoğan, 2012).

Göçlerin nedenleri. Literatür incelendiğinde tarihin başından bugüne yaşanan göç hareketliliklerinin, her dönemin kendi koşullarına göre çok sayıda nedene bağlı olduğu görülmektedir. Genel olarak göçlerin nedenleri incelenirken iki faktörün daha çok öne çıktığı görülmektedir. Bu faktörler itme ve çekme faktörleridir (Lee, 1966). Ülkeler arası gelir dağılımındaki uçurumlar, gelişmemiş ülkelerdeki istihdam sıkıntıları, etnik çatışmalar, dini baskılar ve diğer politik nedenler göçlerin itme-çekme nedenlerini oluşturmaktadır (Kolukırmık, 2014). Genel olarak ifade edilen faktörler/nedenler ise Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2: Göçlerin nedenleri. (Özdal, 2018).

Şekil 2'den de anlaşılacağı gibi göçler dört başlık altında toplanmaktadır. Bu genel başlıklar açıldığında göçlerin onlarca nedeninden bahsedilebilmektedir. Fakat göçler her ne şekilde meydana gelirse gelsin Lee'nin (1996) ifade ettiği gibi yaşanılan yerdeki itici faktörler ve gidilecek yerdeki çekici faktörler göçlerin yaşanmasının esas nedenidir.

Göçlerin doğal nedenleri. İnsanların yaşamlarını sürdürdükleri çevrelerde meydana gelen deprem, sel, kuraklık, kıtlık ve çevresel patlamalar, insanların buldukları yerleri terk ederek başka yerleşim yerleri aramaya iten nedenlerden biridir. Doğal nedenlerden dolayı meydana gelen göç hareketlilikleri daha çok toplu ve kalıcı nitelikte yaşanan göçlere dönüşür (Özdal, 2018). İnsanların sürekli yaşadıkları yerlerdeki doğal dengenin bozulması onların doğal açıdan yaşanabilir yerlere göç etmelerine yol açmaktadır (Pirages, 1997). Tarihin en önemli göç olaylarından sayılan “*kavimler göçü*” de Orta Asya’da yaşanan kuraklık dolayısıyla başlamıştır (Günay, Atılğan ve Serin, 2017).

İnsanların buldukları yerlerden göç etmek zorunda kalmalarına neden olan doğal nedenlerin bir kısmı da insan faaliyetleri sonucunda doğanın dengesinin bozulması neticesinde yaşanmaktadır. Yani insanların doğayı aşırı tüketmeleri ekolojik dengenin bozulmasına yol açmaktadır. Örneğin ormanların tahribi, erozyon ve sel felaketlerine yol açmakta, iklim değişimi, çölleşme ve suların çekilmesi gibi durumlar insanların faaliyetleri sonucunda meydana gelmektedir. Küresel ısınma neticesinde

yaşanan doğal ve biyolojik değişimler, yağışların artması, fırtına ve tsunami felaketleri insanları yaşadıkları yerlerden başka yerlere göç etmelerine neden olmaktadır (Günay vd, 2017).

Tarihin ilk zamanlarından günümüze göçlerin sosyal nedenlerinin başında din olgusu gelmektedir. Yahudilerin Filistin'e yaptıkları göçler, Mekke'den Medine'ye yapılan göçler, Avrupa'da mezhep çatışmalarından kaynaklı göçler din eksenli aynı zamanda kitlesel göç niteliği taşımaktadır (Özdal, 2018). Bir diğer sosyal neden ailevi etkenlerdir. Çeşitli nedenlerden kaynaklı göçlerle parçalanmış ailelerin yeniden bir araya gelmek için tersine göç etmeleri de sosyal etkidir. Bununla beraber son yirmi yılda eğitim amaçlı göçlerin de epey arttığı görülmektedir Uluslararası eğitime katılan öğrenci sayısı 1975 yılında 800.000 iken 2015 de 6 milyona yaklaşmış ve 2020 yılında 8 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (YÖK, 2017).

Henüz tam olarak gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkeler statüsünde bulunan ülkelerde iyi eğitim almış ve alanında ilerlemek, yüksek statü ve gelir beklentisine ulaşmak isteyen insanların kendi ülkelerinde karşılık bulamamaları da onları göçe yönelten bir etkidir. Göçün bu türüne beyin göçü denmektedir. Günümüzde özellikle Asya, Afrika ve Orta Doğu'dan Avrupa ve Amerika'ya yoğun beyin göçü yaşanmaktadır (Aksoy, 2012).

Göç hareketliliğine neden olan sosyal etkenlerden bir diğeri de kültürel ve sanatsal etkinliklerdir. Bu tür etkinliklerin yoğun olarak düzenlendiği yerler kültürel ve sanatsal faaliyetlere ilgi duyan kesimlerin göç ettiği bölgelerdir. Kültürel ve sanatsal etkinliklere ilgili duyan kısmen ekonomik durumu iyi olan kesimler kültür sanat merkezlerine göç etmektedirler. Yine özellikle otoriter ve totaliter rejimler altında yaşayan insanların yaşadığı sosyal baskı, kan davaları gibi etkenler de bir diğer sosyal göç nedenidir (Seyitvan, 2017: 65-66).

Göçlerin ekonomik nedenleri. Ekonomik nedenlerle yapılan göç hareketlilikleri çoğunlukla insanların kendi istekleriyle yani herhangi bir zorlamaya dayanmadığı için gönüllü göç kapsamında değerlendirilmektedir. Aynı zamanda Dünya'daki göç hareketliliklerinin en önemli etkenlerinden biri de ekonomik temelli hareketliliklerdir. Bireyler veya topluluklar yaşadıkları ülke veya bölgelerdeki ekonomik olumsuzlukları aşmak ve daha iyi yaşam şartlarına kavuşmak amacıyla buldukları ülkeleri/bölgeleri terk etmektedirler.

1960'larda Avrupa Birliği ülkeleri hızlı gelişmeleri ve sanayileşmeleri sonucu yaşadıkları istihdam sıkıntısını Afrika ve Türkiye'den iş gücü alımıyla aşmışlardır. Gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin yaşadıkları ekonomik bunalım, bu ülkelerde yaşayanları göçe itmekte iken gelişmiş ülkelerin ekonomik durumları geri kalmış ülke insanlarını göçe çekmektedir (Günay vd. 2017).

Küreselleşme olgusunun da uluslararası göçlerin yaygınlaşması üzerinde önemli etkisi olduğu ifade edilmektedir. Küreselleşme sadece uluslararası ticareti yaygınlaştırmamış aynı zamanda küresel göçü de hızlandırmıştır. Küreselleşme ile beraber ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, uluslararası göçün hacmini, çeşitliliğini ve coğrafi kapsamını da genişletmiştir (Czaika ve de Haas, 2015).

Bununla beraber İçduygu ve Aksel'in (2012) yapmış oldukları araştırmada göçmenlerin yaklaşık üçte ikisinin menşe ülkede çalıştıklarını, sadece % 4'lük kesiminin herhangi bir gelire sahip olmadıkları için göç ettiklerini ortaya koymasından önemlidir. Araştırma ekonomik temelli göçlerin sadece istihdam yetersizliği veya herhangi bir gelire sahip olmama kaynaklı yapılmadığını, aynı zamanda yüksek gelir beklentisiyle de yapıldığını göstermektedir. Ekonomik temelli göçlerin bir diğer özelliği, göçe katılacak kişilere fazlaca maliyetli olmasıdır ki; aynı çalışmada göçmek için göçmenlerin %45'inin insan kaçakçılarına rüşvet veya kaparo ödedikleri ifade edilmiştir. Ayrıca göçmenler seyahat masraflarını karşılayacak ve kaçak olarak gittikleri ülkelerdeki yaşamlarını belirli bir süre idame ettirecek miktarda birikime de sahip olmaları gerekmektedir. Bu durum göç hareketliliğine katılacak kişilerin menşe ülkede belli bir ekonomik gelire sahip olmaları gerekliliğini açığa çıkarmaktadır.

Göçlerin siyasi nedenleri. İlk çağlardan bugüne kadar ve bugün hala devam eden göç hareketliliklerinin önemli nedenlerinden biri de siyasi nedendir. Siyasal nedene dayalı göçlerin başında da savaşlar gelmektedir. Siyasal nedenli göçler zorunlu göç kapsamında değerlendirilmektedir. I. ve II. Dünya savaşı, Afrika, Ortadoğu ve Balkanlar'da yaşanan çatışmalar neticesinde insanlar kitleler halinde zorunlu olarak ülkelerini terk etmek zorunda kalmaktadırlar (Özdal, 2018).

Demokratik olmayan yönetimler nedeniyle ülke içlerinde yaşanan etnik, mezhepsel, dinsel çatışmalar ve ya bazı grup ve yapıların diğerlerine üstünlük kurma amaçlı faaliyetleri bu ülkelerde baskı ve siyasi zorbalıklara yol açmakta ve buna maruz

kalan birey ve topluluklar göç ederek ülkelerini veya bölgelerini terk etmektedirler. Demokratik bir ortamda yaşama arzusu siyasal göçlerin önemli nedenlerinden biri olmuştur (Dönmez Kara, 2015).

Göçlerin etkileri ve sonuçları. Bugün Dünya'da 272 milyonun üzerinde göçmen mülteci ve sığınmacı bulunmaktadır ve bu rakam Dünya nüfusunun yaklaşık % 3'üne tekabül etmektedir (IOM, 2020). Bu kadar geniş bir alana yayılan göç hareketlerinin Dünya'nın tüm ülkelerini etkilediğini ifade etmek çok iddialı bir söylem olmasa gerek. Çünkü göç olgusu sadece göç alan ülkeleri değil göç veren ülkeleri de etkilemekte, onlar açısından da bir sonuç yaratmaktadır. Göç hareketlilikleri hem göç alan hem de göç veren ülkeleri toplumsal, kültürel, siyasal, ekonomik ve güvenlik boyutlarıyla olumlu ve olumsuz olarak etkilemektedir (Saraçlı, 2011).

Birbirinden farklı dil, kültür, etnik köken ve dine mensup olan göçmen ve mültecilerin aynı yerleşim yerlerinde yaşamaya başlamaları farkı etnik yapıdaki bu toplulukların hem kendi aralarında hem de yerleştikleri bölgelerdeki insanlar arasında sorunlara neden olmaktadır (Orhan ve Gündoğar, 2015; Yalçın, 2004). Mülteci ve göçmenlerin sosyo-kültürel yaşama dair olumsuz etkilerinden biri de yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde ahlaki dezenformasyonun yaygınlaştığı, kadın ve çocuk istismarı gibi toplumu olumsuz etkileyen olayların sıkça yaşanmasıdır. Bununla beraber çok eşliliklerin de artış gösterdiği tespit edilmektedir. Bu sebeplerden dolayı aile içi çatışmalar ve boşanmaların arttığı da gözlemlenmektedir (Kaypak ve Bimay, 2016; Orhan ve Gündoğar, 2015).

Bu olumsuz etkiye karşın birbirinden farklı etnik kökenlerden gelen göçmen ve mültecilerin gittikleri ülkelerdeki sosyal ve kültürel zenginliklere olumlu katkı yaptıklarını da ifade etmek gerekir. Bu bölgelerde farklı kültürlerin birbirlerini tanımaları, bir arada yaşama kültürünü geliştirmeleri ve hoşgörü ortamının sağlanması toplumun geleceği ve kaynaşması açısından önemli sonuçlar ortaya koymaktadır (Saraçlı, 2011).

Göç hareketliliğine katılanların çoğunluğunun çok genç yaşta olmaları göç alan ülkelerin toplumsal ve kültürel yapılarında değişikliklere neden olmaktadır. Çünkü göç alan ülkeler gelişmiş ülkelerdir ve nüfus artış hızları oldukça düşüktür. Bu açıdan bakıldığında farklı kültürlerden gençlerin gelmesi bu ülkelere dinamizm katmaktadır (Saraçlı, 2011).

Ekonomik boyutuyla değerlendirildiğinde, mülteci ve göçmenlerin gittikleri ülkelerin ekonomilerini olumlu anlamda etkiledikleri ifade edilebilir. Çünkü itme-çekme teorisinde de ifade edildiği gibi, göç hareketliliğine katılan insanları buldukları/yaşadıkları yerden iten şey; kıtlık, politik baskı, zorbalık, nüfus baskısı, düşük yaşam standartları ve ekonomik yoksulluklar gibi nedenlerdir. Bu nedenlerle insanlar yaşadıkları yerleri geçici ve ya kalıcı olarak terk ederler. Buna karşın bu insanları çeken varış ülkelerinin özellikleridir. Bu özellikler ise iş gücü piyasalarının yüksek kazanç getirisi, daha iyi yaşam koşulları, daha az nüfus, demokratik ortamlar gibi cezbedici etkenlerdir (Castles ve Miller, 1993). Göçmenler, aynı zamanda küresel rekabetin yoğun yaşandığı günümüz Dünya ticaretinde gelişmiş sanayi ülkelerinin ihtiyaç duyduğu ucuz iş gücü ihtiyacını gidererek ve bu ülkelerde üretilen mal ve hizmetlere olan talebi artırarak ekonomilerinin büyümesine katkıda bulunmaktadır (Saraçlı, 2011).

Göçmen ve mültecilerin gittikleri ülkelerde yaşamlarını sürdürebilmeleri için genellikle vasıfsız işlerde, kaçak ve ucuz iş gücü olarak çalıştırıldıkları görülmektedir ve bu durum yerel halk tarafından olumsuz karşılanmakta ve göçmen ve mültecilere karşı bir düşmanlık beslenmesine neden olmaktadır. Fakat araştırmalar özellikle Avrupa'ya giden göçmen ve sığınmacıların yerel iş gücünün rağbet göstermediği alanlarda ve sektörlerde ucuz iş gücü olarak çalıştıklarını ortaya koymaktadır (Silj, 2001). Ayrıca ucuz iş gücü olarak çalışmalarını işverenlerin de işine gelmektedir. Çünkü işverenler hem düşük ücret ödemekte hem de sosyal güvenlik için devlete yapacağı ödemeyi yapmamaktadırlar (Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016). Ayrıca işverenler işçilik maliyetlerini azaltmak amacıyla yerli çalışanları işten çıkararak yerlerine göçmen çalıştırmaya başlamışlardır. Bu durum yerel halkta göçmen ve mültecilere karşı bir düşmanlık beslenmesine neden olmaktadır.

Göçmen ve mülteciler ilk etapta yerleştikleri ülkelere beraberlerinde getirdikleri paraları harcayarak ekonomiye geçici rahatlık sağlamaktadır. Örneğin Türkiye'ye gelen göçmen ve mültecilerin yoğun olarak yerleştikleri bölgelerde konut talepleri artmış, gıda, tekstil gibi sektörlerde gelişme sağlanmıştır. Bununla beraber bu bölgelerdeki alt gelir grubunda yaşayan yerli vatandaşlar ise fiyat artışlarından olumsuz etkilenmişlerdir (Kaypak ve Bimay, 2016).

Göç hareketliliğine katılan göçmenler gittikleri ülkelere genellikle vasıfsız işçi olarak gitmektedirler. Gittikleri ülkelerde çalışmaya başlamadan önce ve çalışma

süreçleri içerisinde almış oldukları eğitim ve kazandıkları deneyimlerle vasıflı hale gelmektedirler. Vasıflı olma durumu göçmenlere sadece yüksek maaş olarak değil aynı zamanda kendi ülkelerine döndüklerinde daha iyi bir pozisyonda çalışma olarak da dönmektedir (Chimhowu, Piesse ve Pinder, 2005).

Göçlerin menşe ülkeye ekonomik sosyal kültürel etkisi kaçınılmazdır. Göçmenler göç ettikleri ülkelerde kazandıkları paraları kendi menşe ülkelerine göndererek geride bıraktıkları ailelerine destek olurken, aynı zamanda ülke ekonomisine de önemli katkı sağlamaktadırlar. Buna karşın göç ettikleri ülkelerdeki politika yapıcılar göçmenlere nasıl harcama yapacakları noktasında bir şey diyemezken onları sermaye birikimine ve yatırım yapmaya katkıda bulunmaya teşvik ederler (Ratha, 2013).

Göçün ekonomik boyutunda olumlu etkilerden bir diğeri de yeni pazarlarla ilgilidir. Kendi ülkelerinden ayrılan iş insanları göç ettikleri ülkelerde ticari hayata devam ettiklerinde daha önce erişim halinde oldukları pazarlarla ticaretlerini devam ettirerek göç ettikleri ülkenin ekonomisine katkı yapmaktadırlar. Yeni pazarlara girişi kolaylaştırmaktadırlar. Örneğin, Suriyeliler Ortadoğu pazarına Türk ürünlerinin satışını kolaylaştırmışlardır. Aynı şekilde Iraklı ve Suriyeli yatırımcılar, kafeler restoranlar, ayakkabı üretimi, fırınlar vs. gibi küçük işletmeler açarak ekonomiye katkı sunmaktadırlar (Güleç, 2014). Türkiye'deki mülteciler içerisinde önemli bir sayıya ulaşan (%80'i) Suriyelilerin Türkiye'de çoğunluğu toptan, ticaret, inşaat, imalat ve gayrimenkul gibi sektörlerde yaklaşık 10 bin küçük ve orta boy şirket kurdukları ve bu şirketlerde yaklaşık 100 bin kişiye istihdam imkânı sağladıkları görülmektedir (Yağcı, 2018). Fakat bu firmaların büyük çoğunluğunun ticari kayıtları olmaksızın kaçak olarak işletilmeleri dolayısıyla vergi yükümlülüklerini yerine getirmedikleri ifade edilmektedir. Bu durum yerel işletmelerle aralarında rekabette haksızlıklara neden olmakta ve şikâyet konusu olmaktadır (Güleç, 2014).

Zorunlu Göçlerin Bir Boyutu Olarak Mültecilik

Mültecilik, zorunlu göç ve *iltica* dünya tarihi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bireyler veya topluluklar bazen zorunlu nedenlerle bazen de daha güzel yaşam umuduyla buldukları/yaşadıkları yerlerden ayrılarak başka yerleşim yerleri aramaya koyulurlar. Umut edilerek çıkılan göç ve iltica yolları çoğu zaman zorluklar, trajediler ve hatta ölümlerle sonuçlanmaktadır. Göç, iltica, mültecilik ve sığınma amaçlı

hareketlilikler bugün de devam etmektedir. Öyle ki; 2020 yılı itibariyle Dünya’da 272 milyon insan yaşadığı ülkeden ayrılarak başka bir ülkeye giriş yapmıştır. Zorunlu olarak yerlerinden edilen kişilerin sayısı ise 70,8 milyon civarındadır. Bu insanların 25,9 milyonu Mülteci konumunda, 3,1 milyonu ise Sığınmacı’dır. Sadece 2018 yılında ve sadece Akdeniz’de Avrupa’ya geçmek isterken hayatını kaybeden mülteci sayısı ise 2275’dir (UNCHR, 2019c).

Mülteci kelimesinin kökeni Arapça *iltica* kelimesine dayanmaktadır ve bir yere kaçan, iltica eden anlamında kullanılmaktadır (Etimolojiturkçe.com). İngilizce: refugee, Almanca: der Emigrant, Fransızca da ise refugee/e olarak tanımlanmaktadır (Sözlük.net). Türk Dil Kurumu’nun büyük Türkçe sözlük sayfasının internet erişiminde ise “sığınmacı” olarak ifade edilmektedir (tdk.gov.tr). Mülteci kelimesinin sığınmacı olarak tanımlanmasının mülteciliği tam olarak ifade etmediğine dair görüşler de alan yazında yer almaktadır. Çünkü sığınmacı ifadesiyle tüm sığınma arayanlar ifade edilmekte, kişinin sığınma talebinin haklı nedene dayanıp dayanmadığının ise talepte bulunduğu ülke makamlarınca tespit edileceği vurgulanmaktadır. Mülteciliğin ise uluslararası genel kabul görmüş kuralları vardır (Taneri, 2012). Mülteci, kendi devletine karşı güvenini kaybettiği için ülkesini terk edip, yabancı bir ülkeye sığınma isteğinde bulunan ve bu isteği yabancı ülke tarafından onaylanan kişidir. Sığınmacı ise gittiği ülkeye sığınma talebi soruşturma evresinde olan kişidir (Saraçlı, 2011).

Mülteciler çoğunlukla ülkelerindeki çatışma ve zulümden kaçan kişilerdir (UNCHR, 2019a). İnsanların zorla yerlerinden edilmeleri veya yaşadıkları ülkeleri terk etmeleri hali tarihin her döneminde yaşanmıştır. Çağdaş uluslararası ilişkilerin temelini atıldığı 1648 yılında imzalan Vestfalya Barış Anlaşması’ndan bugüne mülteci rejimi, devlet sistemleri ve işleyişine paralel olarak sürekli bir değişim yaşamaktadır (Barnett, 2002). Özellikle 1. Dünya Savaşı’na çok sayıda ülkenin dâhil olması mülteci sayısının yüksek rakamlara ulaşmasına neden olmuş ve mülteci ve sığınmacılarla ilgili bir düzenleme yapılması gerekliliği açığa çıkmıştır. Milletler Cemiyeti’nin kurulmasına müteakip kurulan Milletler Cemiyeti Mülteciler Yüksek Komiserliği, ilk uluslararası mülteci örgütü olması bakımından önemlidir. Fakat mülteciliğin hukuki boyut kazanması 1933 yılında yapılan Mültecilerin Uluslararası Statüsüne İlişkin Sözleşme ile gerçekleşmiştir (Öner, 2015). Bu dönemde mültecilere yardım ve koruma sağlayacak kuruluşlar kurulması planlanmış fakat 2. Dünya Savaşı’nın patlak vermesiyle bir ilerleme sağlanamamıştır. 2. Dünya Savaşı sonunda Birleşmiş

Milletler'in kurulmasıyla beraber mültecilik sorunu BM'nin gündemine girmiş ve Uluslararası Mülteci Örgütü ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) kurulmuştur (Odman, 1995).

Birey veya topluluklar göç hareketliliğine kendi öznel istekleri doğrultusunda katıldığında "göçmen", zorunlu nedenlerle katıldığında "mülteci" olarak statülendirilirler (Çalışkan, 2013). Uluslararası hukukta mültecilerin tanımı yapılmıştır ve mültecilerin korunması uluslararası hukuk tarafından güvence altına alınmıştır. Mültecilere uluslararası anlamda hukuki güvence sağlayan en önemli kanuni düzenlemelerden biri "Mültecilerin Hukuki Statülerine İlişkin 1951 Sözleşmesi" (Cenevre Sözleşmesi, 1961) diğeri de "Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü"dür (Ergüven ve Özturanlı, 2013). 1951 yılında kabul edilen Cenevre Sözleşmesinde "mülteci";

"1 Ocak 1951'den önce Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı, 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 kişi" olarak tanımlanmıştır (Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme, 1961).

Cenevre'de 1951 yılında kabul edilen Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Sözleşme'de bulunan yıl ve coğrafi sınırlamanın (Avrupa'da 1951 yılından önce meydana gelmiş olaylar), sözleşmeyi evrensel olmaktan ziyade yerel bir boyuta indirgediği ve mültecilik sorununa çözüm üretmediği görülmüştür. Uluslararası koruma fikrinin evrensel bir olgu ve mülteci sorununun evrensel boyutlarda çözülmesi gereken bir sorun olmasından kaynaklı 1951 sözleşmesinde değişikliğe ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle bütün mültecilerin yıl ve coğrafi sınır ayrımı olmaksızın eşit haklardan yararlanmalarının sağlanması amacıyla 1967 yılında "Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü" taraf devletlerce kabul edilerek daha evrensel bir niteliğe büründürülmüştür (Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair 1967 Protokolü, 1968; Çiçekli, 2009).

Uluslararası Göç Örgütü (IOM) de, mülteci tanımını, Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü'ne uygun olarak şöyle revize etmiştir; "İrk, din, milliyet, belirli bir sosyal gruba ya da siyasi görüşe üyelik nedenleriyle haklı sebeplere dayanan zulüm korkusuna bağlı olarak kendi ana vatanının dışında olan ve bu korku nedeniyle

o ülkenin korumasından faydalanamayan ya da faydalanmak istemeyen kişi” (IOM/Mülteci, 2019).

Türkiye 1951 yılında kabul edilen Cenevre Sözleşmesi’ni “1 Ocak 1951’den önce Avrupa’da cereyan eden hadiseler” olarak kabul edip zaman ve coğrafya sınırlaması koyduğunu taraf devletlere ifade etmiştir. Daha sonra 1967 Protokolünü 1968 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla kabul etmiştir. Fakat protokolün esasında yer alan “1951 yılından önce meydana gelen olaylar” koşulunun kaldırılmasını kabul etmekle beraber coğrafi kısıtlama koşulunu devam ettirmiştir (Çalışkan, 2013). Yani sadece Avrupa’dan gelenleri mülteci olarak kabul edeceğini beyan etmiştir. Avrupa Birliği coğrafi sınırlamayı kaldırması için Türkiye ye yoğun baskıda bulunmakta, birliğe giriş için gerekli ön şartlardan biri olarak görmektedir. Türkiye ise Asya ve Afrika’dan Avrupa ya geçiş noktası olması, Ortadoğu ve Asya ülkelerinde yaşanan siyasi istikrarsızlıklar ve güvenlikle ilgili birçok nedenden kaynaklı olarak coğrafi sınırlama koşulunu kaldırmamaktadır (Çiçekli, 2009; Ekşi, 2012).

1951 Cenevre Sözleşmesi ve 1967 Protokolü Türk Anayasa’sının 90. maddesi gereği bağlayıcıdır. Türkiye ayrıca 1994 yılında “İltica ve Sığınma Yönetmeliği”ni çıkararak iç hukukta da düzenleme yapmıştır. Bununla beraber, iltica, göç ve mültecilikle ilgili önemli gelişmeler kaydetmesine karşın AB ile uyumlu yasal düzenlemelerin yapılmadığı gerekçesiyle sıklıkla AB tarafından eleştirilmiştir (Ekşi, 2012). AB’ye üyelik müzakereleri doğrultusunda 2005 yılında hazırlanan “ İltica ve Göç Alanındaki Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Eylem Planı” Türkiye’nin iltica, göç ve yabancılar mevzuatını AB ile uyumlu hale getirme amacını taşımaktadır (Özkan, 2013). Bu doğrultuda 2008 yılında İçişleri Bakanlığı’na bağlı olarak Göç ve iltica Bürosu, göç ve iltica konusunda yasal zemini hazırlamak ve AB ile uyumlu strateji geliştirmek amacıyla kurulmuştur (Ekşi, 2012). Göç ve İltica Bürosu Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun (YUKK) hazırlık çalışmalarına 2009 yılında toplumun resmi, özel kuruluşları ile hükümetler arası kuruluşların katılımıyla çalıştaylar ve seminerler düzenleyerek başlamıştır. Çalışmaların sonunda 2012 Mayıs ayında Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu Taslağı TBMM’ye sevk edilmiş ve 2013 Nisan ayında resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Özkan, 2013; YUKK, 2013).

YUKK'taki mülteci tanımı 1967 Protokolü'ne uygun olarak değiştirilmeden yasanın 61. Maddesinde yerini almıştır. Yasadan yararlanarak mülteci statüsü alabilmek için aşağıdaki beş koşulun birlikte gerçekleşmesi gerekmektedir;

1. Mülteciliğe neden olan olayın Avrupa ülkelerinde meydana gelmesi,
2. Başvuruda bulunacak yabancının ırk, din, tabiiyet, belli bir toplumsal yapıya mensubiyet ve siyasi düşüncesinden dolayı zulme uğrayacağı endişesi
3. Bu endişesinde haklı olması,
4. Mülteci olabilmek için başvuruda bulunacak kişinin ülkesi dışında bulunması,
5. Son olarak da mültecilik başvurusunda bulunacak kişinin ülkesinin diplomatik korumasından yararlanamaması veya yararlanmak istememesi (Ekşi, 2012).

Bu açıklamalar ışığında bir değerlendirme yapıldığında Türkiye'de sadece Avrupa ülkelerinden gelenler mülteci statüsüne sahip olabilirler. Avrupa ülkeleri dışından gelip mülteci olma şartlarına sahip olanlara ise sığınmacı statüsü verilmektedir. Bu kişilere üçüncü bir ülkeye yerleştirilene kadar "geçici koruma" sağlanmaktadır (Hacettepe Rapor, 2017).

Sığınmacı veya şartlı mülteci kavramı. Uluslararası Göç Örgütü'ne (IOM) göre "sığınmacı" yaşadığı ülkenin dışındaki herhangi bir ülkeden kendi ülkesinde zulme uğrayacağı kaygısıyla korunma isteyen ve bunu da ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde yapan ve bu başvuru sonucunu bekleyen kişi olarak ifade edilmiştir. Bir ülkeye mülteci olduğu iddiasıyla sığınmış olup, sığınma başvuruları henüz yetkili merciler tarafından kabul edilmemiş kişiler sığınmacı olarak kabul edilmektedirler (IOM, 2019). Türkiye'de ise 2013 yılında 6458 sayılı kanunla yürürlüğe giren Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'na kadar sığınmacı olarak adlandırılan kişiler, kanunun yürürlüğe girmesiyle hukuken şartlı mülteci olarak kabul edilmişlerdir. Kanun ile sığınmacı tanımının içeriği aynen korunmuş, fakat sığınmacı yerine şartlı mülteci ifadesi yer almıştır. YUKK'un 62. Maddesine göre şartlı mülteci;

"Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişi" (YUKK, 2013).

olarak tanımlanmıştır. Bu durumdaki kişilere statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verileceği ve üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecilerin Türkiye’de kalmasına izin verileceği güvence altına alınmıştır. Türkiye’ye giriş yapan yabancılara “şartlı mülteci” statüsü verilebilmesi bu kişilerin aşağıdaki koşulları karşılıyor olmaları gerekir.

1. Şartlı mülteciliğe neden olan olayın Avrupa ülkeleri dışında meydana gelmesi,
2. Şartlı mülteciliğe başvuruda bulunacak yabancıların ırk, din, tabiiyet, belli bir toplumsal yapıya mensubiyet ve siyasi düşüncesinden dolayı zulme uğrayacağı endişesi,
3. Bu endişesinde haklı olması,
4. Şartlı mülteci olabilmek için başvuruda bulunacak kişinin ülkesi dışında bulunması,
5. Şartlı mültecilik başvurusunda bulunacak kişinin ülkesinin diplomatik korumasından yararlanamaması veya yararlanmak istememesi,
6. Değerlendirmeler sonrasında şartlı mülteci statüsünü kazanan yabancıların üçüncü ülkeye yerleştirilmeleri
7. Şartlı mülteci statüsünü alan kişilerin üçüncü ülkelere yerleşene kadar Türkiye’de “geçici ikamet izni” ile kalabilmeleri için yabancı kimlik numarasını içeren birer yıl süreli kimlik belgesi düzenlenir (Ekşi, 2012).

Bu koşullar değerlendirildiğinde, şartlı mülteci statüsüne sahip olanlar veya bu hakkı elde edenler üçüncü bir ülkeye yerleşene kadar Türkiye’de sığınmacı olarak kalabilirler. Başvuru için de kendi ülkeleri dışında bulunuyor olmaları gerekmektedir.

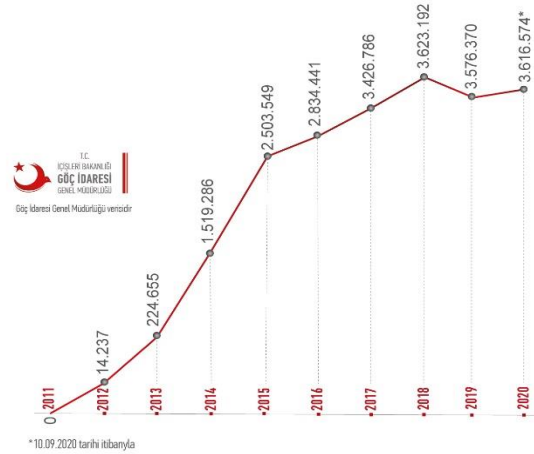
Geçici koruma. Geçici koruma uygulaması, BM kararlarına uygun olarak devletlerin ülkelerine kitlesel olarak sığınan yabancıları geri göndermeme yükümlülükleri çerçevesinde, vakit kaybetmeden acil çözümler bulmak amacıyla geliştirilen bir koruma şeklidir. Türkiye’ye kitleler halinde gelen Suriyelilere sağlanan koruma yasal olarak “Geçici Koruma”dır. Geçici korumanın a) açık sınır politikası ile topraklara kabul edilme, b) geri göndermeme c) gelenlerin temel ve acil ihtiyaçlarının karşılanması gibi üç unsuru vardır (Göç İdaresi, 2015). Türkiye’de 04/04/2013 tarihinde yürürlüğe giren 6448 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)’un

91'inci maddesine dayanarak 2014/6883 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre geçici koruma aşağıdaki gibi tanımlanmıştır;

“Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılardan haklarında bireysel olarak uluslararası koruma statüsü belirleme işlemi yapılamayan yabancılara uygulanır” (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

Sığınmacıların geçici koruma kapsamına alınması ya da statü verilmesi uygulamasıyla devletler kendi ülkelerine gelen sığınmacılara devamlı yerleşme izni vermeyeceklerini, sınırlı bir süre kendi ülkelerinde kalabileceklerini ifade etmektedirler. Geçici koruma statüsü verilmesi sığınmacılar için belirsizlik yaratırken aynı zamanda (diğer yandan) yerel halkın onları misafir olarak görmelerine yol açarak onlara yönelecek tepkiyi de ötelemektedir (Taneri, 2012). Geçici koruma Türkiye'deki Suriyelilere verilmektedir. Şekil 3'de geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin yıllara göre dağılımı verilmektedir.

YILLARA GÖRE GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURIYELİLER



Şekil 3. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler

Kaynak: Göç idaresi (2020). <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.

Şekil 3 incelendiğinde, Türkiye'ye geçici koruma statüsü kapsamında gelen Suriyelilerin sayısının bölgede yaşanan çatışmaların şiddetiyle paralel bir şekilde arttığı, 2012 yılından 2016 yılına kadar geçen sürede 2.834.441'e kadar çıkmış, diğer yıllarda artış hızı yavaşlamakla beraber 2018 yılında en yüksek rakam olan 3.623.192 kişiye ulaşmıştır. Suriye'de savaşın şiddetinin azalması ile kısmen de olsa geri

dönüşlerin başlamasıyla 2019 yılında 3.576.370'e düşen Suriyeli sayısı, 2020 Eylül ayı itibariyle yeniden 3.616.574'e çıkmıştır.

İkamet izni. Türkiye YUKK'da yapılan düzenlemeyle 90 günden fazla Türkiye'de kalacak yabancıları ikamet iznine tabi tutmaktadır. İkamet izni uygulaması uluslararası hukuk kuralları ile paralelliğin sağlanması, ülkeye sığınanların hak ihlallerine maruz kalmamaları ve yabancıların Türkiye'de kalmalarının yasal zemine oturtulması amacıyla düzenlenmiştir. İkamet izni kamusal düzenin sağlanması ve sürdürülmesi açısından önem arz etmektedir. İkamet izni alabilmeleri için yabancıların gerekli evraklarını tamamlayarak sistem üzerinden başvuru yapmaları ve kendilerine verilen randevu günü ve saatinde yaşamak istedikleri yerleşim yerindeki göç müdürlüğünde görüşmeye katılarak ikamet izni almaları gerekmektedir. İkamet izinleri; kısa dönem ikamet izni, aile ikamet izni, öğrenci ikamet izni, uzun dönem ikamet izni, insani ikamet izni ve insan ticareti mağdurlarına verilmektedir. Türkiye'de yaşayan yabancılar ikamet izni almak zorundadırlar. İkamet izni ile kalanlara bakıldığında 104.444 kişi ile Irak vatandaşları ilk sırayı almaktadırlar. Ardından 99.643 Suriye, 39.283 Afganistan, 67.522 Türkmenistan ve 65.027 Azerbaycan vatandaşları gelmektedir. Türkiye'de ikamet izni alan kişi sayısı diğer uyruklularla beraber 1.107.934 kişiye ulaşmıştır (Göç İdaresi, 2019b). Türkiye'de yıllara göre ikamet izni ile bulunan yabancıların sayısı şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 4: Yıllara Göre İkamet İzni ile Türkiye'de Bulunan Yabancılar (GİGM, 2020).

Mültecilerin Hakları

Mülteci haklarının Dünya’da güvence altına alınması girişimleri İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile yaygınlaşmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu tarafından 10 Aralık 1948 yılında kabul edilen 30 maddelik bir bildiridir. Bildirinin içeriğindeki maddelerin soyut olması ve bireysel özgürlükleri yeterince ifade etmediğini düşündüklerinden dolayı Sosyalist 6 ülke ile Suudi Arabistan ve Güney Afrika Birliği bildiriye imzalamamış diğer ülkelerin tamamı bildiriye imzalamıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra devletlerin bireylere tanınan hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması konusunda ortaklaşması bildirgenin kabulünde etkili olmuştur. Türkiye beyannameyi 6 Nisan 1949 yılında Bakanlar Kurulu kararı ile kabul etmiştir. Bildirge bütün insanların hür ve eşit doğduklarını, hiç kimsenin ırk, renk, cinsiyet, dil, din ve siyasi nedenlerle bu haklarından mahrum bırakılmayacağını güvence altına almıştır. Bildirgenin 14. maddesi mültecilikle ilgilidir ve “herkesin zulüm karşısında başka ülkelere sığınma ve bu ülkelerce sığınmacı işlemi görme hakkı” olduğunu vurgulamaktadır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu 1951 yılında “Mültecilerin Statülerine İlişkin Birleşmiş Milletler Anlaşması” ile mültecilerin haklarını ve onlara uygulanacak asgari standartları belirlemiştir (Bozbeyoğlu, 2015). Anlaşma ile mültecilerin hakları sosyal haklar, kültürel haklar ve sivil/politik haklar olarak üç başlıkta toplanmıştır. Fonteneau (1992), bu hakları aşağıdaki gibi ele almıştır;

Sosyal haklar; çalışma hakkı, eşit işe eşit ücret hakkı, adil ücret, katılma hakkı, sosyal güvenlik ve yeterli yaşam standardı hakkı, sağlık hizmetlerine erişim hakkı, işsizlik yardımlarına erişim hakkı, istihdam büroları tarafından verilecek mesleki eğitim hakkı, oy kullanma, sendikal haklar, dinlenme ve boş zaman hakkı, konut ve aile birleşimi hakkı ve göçmen işçilerin kazanç ya da birikimlerinin bir kısmını kendi ülkesine transfer etme hakkı, serbest çalışan göçmen işçilerin korunma ve bakım hakkıdır. Kültürel haklar; düşünce ve vicdan özgürlüğü hakkı, dini haklar, eğitim ve kültürel yaşamda özgürce yer alma hakkı, sanat ve bilimsel etkinliklere katılma hakkı ve bunlardan yarar elde etme hakkı olarak belirlenmiştir. Sivil ve politik haklar ise; yaşam hakkı, keyfi olarak göz alıntına alınmama, seyahat özgürlüğü ve yerleşeceği yeri istediği gibi seçme hakkı, herkesin birey olarak tanınması hakkı, barışçı bir şekilde dernekleşme ve temsil hakkı, ırk, milliyet ya da din konusunda herhangi bir kısıtlama olmaksızın evlenme hakkını içermektedir.

Yine sözleşmenin 33. Maddesine göre; taraf devletlerin bir mülteciyi, ırkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba aidiyeti veya siyasi görüşleri nedeniyle hayatı ya da özgürlüğünü tehlikeye atacak ülkelerin sınırlarına geri gönderemeyecek veya iade edemeyecektir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) bürosu kurulduğu 14 Aralık 1950 yılından itibaren mültecileri korumayı, onların haklarını savunmayı ve Dünya çapındaki mülteci sorunlarını çözmekle yetkilendiren bir kuruluştur (UNCHR, 2020). Mültecilerin eğitimine yönelik faaliyetler ile ilgili çalışmalar yine BMMYK tarafından çeşitli ülkelerde sürdürülmüştür. Bununla beraber BM Genel Kurulu'nun 1989 yılında iki üyesi dışında kalan 192 ülke tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların ve gençlerin haklarının savunulmasına yönelik hazırlanan temel sözleşmedir (Ateşok, 2018). Sözleşmeye göre; ırk, dil, din, yetenek farkı gözetilmeksizin tüm çocukların insan haklarını korumak ve geliştirilmesini sağlamak üzere taraf devletler üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmek durumundadır. Sözleşmeye taraf olan devletler, topraklarında bulunan mülteci veya sığınmacı tüm çocukların bu haklardan yararlanmasını garanti eder. Türkiye sözleşmeyi 1990 yılında imzalamış ve 1995 yılında da yürürlüğe koymuştur.

Tüm mülteciler güvenli sığınma hakkına sahiptirler. Fakat uluslararası koruma fiziksel güvenlikten fazlasını içerir. Mültecilere sığındıkları ülkelerde yasal olarak ikamet eden diğer yabancılara sağlananlarla eşit haklar verilmelidir. Böylelikle, mülteciler düşünce ve dolaşım özgürlüğü, işkenceye ve onur kırıcı muameleye tabi olmama gibi temel medeni haklardan yararlanmış olurlar. Aynı şekilde, sosyal ve ekonomik haklar da diğer bireylere olduğu gibi mültecilere de tanınır. Her mülteci sağlık hizmetlerinden yararlanabilmeli, çalışma hakkına sahip olmalıdır. Hiçbir mülteci çocuk okula gitmekten alıkonulmamalıdır. Mültecilerle ilgili devletlerin yetersiz kaldığı durumlarda BMMYK gerekli desteği vermekte, bu kişilerin mali, gıda ve temizlik malzemeleri, barınak vs. gibi ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bununla beraber mültecilerin de sığındıkları ülkelerin yasalarına uymaları gerekmektedir (UNCHR, 2020).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 2019 yılında BMMYK'nın üye devletler, uluslararası kuruluşlar, mülteciler, sivil toplum, özel sektör ve uzmanlarla yaptığı iki yıllık kapsamlı istişarelerden sonra, Mülteciler için Küresel İlkeler Sözleşmesi'ni onaylamıştır. "Mülteciler için Küresel İlkeler Sözleşmesi" mültecilerin yaşadıkları

olumsuzlukların sürdürülebilir bir çözümün, uluslararası işbirliği olmadan gerçekleşmeyeceğini kabul ederek, daha öngörülebilir ve sorumlulukların eşit paylaşımını gerekli kılan bir çerçeve metindir. Ev sahibi toplulukların ihtiyaç duydukları desteği almalarını ve mültecilerin üretken yaşamlar sürdürebilmelerini sağlamak için hükümetler, uluslararası kuruluşlar ve diğer paydaşlara bir taslak sunmaktadır. Bu sözleşme Dünya'nın mülteci sorunlarına tepki verme biçimini dönüştürmek, hem mültecilere hem de onları barındıran topluluklara fayda sağlamak için önemli bir çalışmadır (UNCHR, 2020).

Türkiye, 1994 yılına kadar mülteci ve sığınmacıların statüleri ile ilgili ulusal mevzuatta herhangi bir düzenleme yapmamış, süreci 1934 tarihli İskân Kanunu çerçevesinde yürütmüştür. Fakat uluslararası eleştirilerin artması ile beraber sığınmacı sayısındaki artış, bu alandaki esas ve usullerin yeniden düzenlenmesini gerekli kılmış ve 1994 yılında İltica Yönetmeliği yayımlanmıştır. Yönetmeliğe göre ülkeye yasal yollarla giriş yapanların sığınma başvurusu yapmak için yerel yetkililere, yasadışı yollarla giriş yapanların ise sınır görevlilerine başvuru yapmaları kararlaştırılmıştır. Sığınma talep eden kişilere de üçüncü bir ülkeye yerleştirilene kadar geçici ikamet izni verilmiştir (Mülteci-Der, 2015) . Eğitim alanına yönelik olarak ise Ortadoğu'da yaşanan krizden hemen önce 2010 yılında MEB sığınmacı ve mülteci çocukların eğitimi ile ilgili düzenlemeleri içeren ilk genelge olan "Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi"ni yayımlanmıştır. Fakat 2011 yılında yaşanan göç dalgaları ve gelen mülteci sayısının hızla artması nedeniyle hazırlanan genelge ihtiyacı karşılayamaz duruma gelmiştir. Mültecilerin eğitimine yönelik kapsamlı düzenleme 2013 yılında çıkarılan 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununa binaen çıkarılan 2014/21 sayılı "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" genelgesidir (MEB, 2014).

Mültecilerin hakları noktasında imzalanan ilk sözleşme olan Cenevre sözleşmesinin 22. maddesi taraf devletlerin kendi vatandaşlarına verdiği temel eğitimin aynısını mültecilere uygulamak zorunda olduğunu güvenceye alır. Yine Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 2. maddesi ile taraf devletlerin sözleşmede yazılı olan hakların kendi sınırları içerisindeki tüm çocuklara ırk, renk, cinsiyet, dil, etnik köken, sakatlık veya başka statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeden taahhüt edileceği kabul edilmiştir. Aynı sözleşmenin 28. maddesinde ise çocukların eğitim hakkının fırsat eşitliği temelinde kabul edilmesi gerekliliği ve ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız

olması güvenceye alınmıştır. Benzer birçok sözleşme mültecilerin eğitim hakkını güvenceye almış ve Türkiye bu sözleşmeleri kabul etmiştir (Ateşok, 2018).

Suriye'den göçü ilk zamanlarda geçici bir sorun olarak gören Türkiye, 2013 yılında sığınanların sayısının 600 bini geçmesi ile sorunun ciddiyetinin farkına varmış ve bir takım önlemler alınmaya başlanmıştır. Gelenlerin yarısından fazlasının eğitim çağında olması nedeniyle eğitim alanına yönelik düzenlemelere ihtiyaç duyulmuş ve MEB, 26 Nisan 2013 tarihinde "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" başlıklı genelge yayınlamıştır. Genelge bir politika belirlenmesinden ziyade kamp dışında yaşayan çocuklara eğitim veren kurumların durumlarının tespitiye yöneliktir. Ardından 26 Eylül 2013 tarihinde "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" isimli daha geniş kapsamlı bir genelge yayımlanmıştır. Genelge ile Suriyeli çocukların eğitim faaliyetleri ile ilgili bir standart oluşturulması amaçlanmış ve bir çerçeve çizilmiştir (MEB, 2017).

YUKK'un 2013 yılında yürürlüğe girmesiyle birlikte ona dayanarak 22.10.2014 tarihinde Geçici Koruma Yönetmeliği yayımlanmış ve Suriyelilere Geçici Koruma Statüsü verilmiştir. YUKK'a dayanılarak hazırlanan "Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" genelgesi ile bugün uygulanan eğitim sistemin temelleri atılmıştır. Bu yönetmelikle yabancıların sadece GEM'lerde değil devlet okullarında eğitim almalarının önü açılmıştır. Mülteci öğrencilerin devlet okullarında eğitime alınmaları, entegrasyonun sağlanması açısından önemli bir adım olmuştur. 2016 yılının sonunda yabancı öğrencilerin yaklaşık %60'ının MEB'e bağlı okullarda kayıtlı olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2017). Bu kanunla başta Suriyeliler olmak üzere Türkiye'ye gelen diğer mültecilere sağlık, eğitim ve sosyal yardımlardan yararlanma hakkı verilmiştir. Geçici Koruma Yönetmeliğinin yabancıların eğitimi ile ilgili maddeleri aşağıdaki gibidir;

Madde 28 (1) Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülür. Bu kapsamda;

- a) 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilebilir.
- b) İlköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülür.
- c) Her yaş grubuna yönelik dil eğitimi, meslek edindirme, beceri ve hobi kursları talebe bağlı olarak düzenlenebilir.

(2) Geçici korunanların ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleriyle ilgili usul ve esaslar Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenir.

(3) Bu Yönetmelik kapsamında ülkemizde eğitim alan yabancılara, aldıkları eğitimin içeriğini ve süresini gösteren belge verilir. Farklı müfredatta eğitim alınmış ve belgelendirme yapılmış ise bu belgeler, Millî Eğitim Bakanlığı veya Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının ilgili birimleri tarafından değerlendirilir ve uygun bulunan seviyelere denklikleri yapılır.

(4) Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleriyle ilgili diğer usul ve esaslar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir.

GEM'ler okul çağındaki mülteci öğrencilere yönelik eğitim-öğretim hizmetlerinin verilmesi amacıyla Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve MEB tarafından 2014-2015 öğretim yılında kurulmuş, kamp içi ve dışı olmak üzere 25 il ve 404 âdete ulaşmış ilk ve ortaöğretim veren Suriye müfredatına bağlı ve Arapça eğitim veren eğitim merkezlerdir. GEM'lerin kurulmasındaki amaç ilk etapta Suriye krizi bitinceye kadar çocukların okuldan uzaklaşmamalarının sağlanmasıdır. GEM'lerde Arapça öğretim yapılmaktadır. Ayrıca haftalık 15 saat, Türk öğretmenler tarafından Türkçe dersleri verilmektedir. Yoğun Türkçe dersleri mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesini ve uyum sürecinin hızlandırılmasını amaçlamaktadır. MEB, 2016 yılında, Suriyelilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak amacıyla 1. 5. ve 9. sınıf düzeyine gelen öğrencileri devlet okullarına yönlendirerek 2020 yılına kadar GEM'leri aşamalı olarak kapatmayı planlamıştır (Erdoğan, 2017: 24). MEB'in 2017 verilerine göre sayıları 404'e ulaşan GEM'lerin 228'i MEB tarafından, 46'sı AFAD, 84'ü kiralık binalarda, 11'i belediyeler aracılığıyla, 20'si diğer kamu kurumları ve 152'si Sivil Toplum Kuruluşları (STK) tarafından idare edilmektedir (MEB, 2017). 2020 yılında kapanacağı öngörülse de 2019 dönem sonu itibari ile 199 GEM'de ara sınıflarda toplam 40 bine yakın öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2019b).

Yine 2016 yılında MEB, AB ile işbirliği yaparak "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi-PICTES" ile Suriyelilerin eğitime erişimlerinin sağlanması ve onlara verilen eğitimin kalitesinin artırılması amaçlanmıştır. Proje kapsamında okullarda sadece Suriyeli öğrenciler değil diğer milliyetlerden dil sorunu olan bütün öğrenciler yararlanmaktadır. Proje ile mülteci çocukların Türkçe öğrenmelerini sağlayarak, onları okula kazandırmak hedeflenmiştir. Çeşitli açılardan dezavantajlı konumda olan mülteci öğrencilerin kayıp nesiller olmamaları onların gereksinimlerinin karşılanması, onların aileleriyle birlikte topluma kazandırılması ile

sağlanabilir. Aralık 2018’de projenin ikinci kısmı olan PİKTES-II hayata geçirilmiş, bu kapsamda MEB ile AB arasında 400 milyon Avroluk işbirliği protokolü imzalanmıştır. Proje ile 23 ilde, “Türkçe dil eğitimi, ders kitapları, Arapça eğitimi, telafi eğitimleri, destekleme eğitimleri, kırtasiye, taşıma hizmetleri, Türkçe dil sınav sistemi geliştirilmesi, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, giyim yardımları, GEM’lere güvenlik ve temizlik personeli istihdamı, eğitim ekipmanlarının temini, öğretmen, idari personel ve diğer personelin eğitimleri, izleme değerlendirme” çalışmaları planlanmış ve yürütülmektedir (ERG, 2019).

Eğitim Hakkı

Bir ülkede yasalarca garanti altına alınmış olan yetkilere ve çıkarlara hak denilmektedir. Eğitim öğretim hakkının 1789 Fransız devrimiyle toplumların gündemine girdiği görülmektedir. 1791 yılında hazırlanan Fransız Anayasası’nda da eğitimin bütün vatandaşlar için zorunlu ve parasız olarak sunulması için eğitim örgütü kurulması karara bağlanmıştır (Altunya, 2003, s, 33). Buradan bakınca eğitim hakkı kavramının yaklaşık 230 yılı aşkın bir zamandır tartışıldığı görülmektedir.

Eğitim, en temel insan haklarından biridir. Eğitim, tüm yurttaşların dil, din, ırk, cinsiyet, sosyal köken, politik görüş yaş ve ya engellilik durumlarına bakılmaksızın temel eğitim imkânlarından yararlandırılmasını ifade eden bir haktır (Ataman, 2008). Yurttaşların insan onuruna yaraşır yaşam standartlarına ulaşmaları ve kişiliklerini koruyup geliştirmelerini sağlayan temel haklardan olan eğitim, aynı zamanda bireylerin refahının sağlanmasında temel bir araçtır. Eğitim, hem bireye hem de topluma olumlu katkısı olması nedeniyle genellikle kamu hizmeti niteliğinde sunulur. Eğitim hakkı, eğitimin zorunlu ve ücretsiz olmasının yanında, nitelikli ve kapsayıcı olmasını da içerir. Özellikle II. Dünya savaşından sonra sosyal devlet anlayışının yaygınlaşmasıyla beraber devletlerin asli sorumlulukları arasında yer almıştır (Yıldız, 2008). Eğitim hakkı, çağdaş ve demokratik bir toplumda düşüncelerini özgürce ifade edebilen, kendi haklarına sahip çıkarken başkalarının haklarına da saygılı olabilen, bireyin dogmalardan kurtulup özgürleşmesini hedefleyen, ruhsal ve zihinsel gelişmesini sağlamasını hedefleyen ve sağlıklı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir haktır (Altunya, 2003, s. 28-33).

Eğitim, siyasal haklara erişim, demokratik katılım ve ekonomik haklara erişim konularında da belirleyici bir rol oynar. Eğitim, sadece seçkinler için değil, çeşitli

ayrımcılık ve eşitsizliklere uğrayan tüm toplum kesimlerinin uğradıkları mağduriyetlerin giderilmesi için önemli bir etkidir. Toplumda yaşayan farklı kesimlerin daha demokratik, adil ve eşitlikçi, özgürlükçü bir dünya hayalini gerçekleştirecek bir eğitim sisteminin kurulabilmesi için karar vericiler üzerinde baskı kurmak hedeflenmelidir (Gök ve Derince, 2013). Çünkü eğitim aynı zamanda bireyleri üretim sürecine hazırlar ve ülkelerin beşeri sermayelerinin üretilmesini sağlar (Gök, 1999). Farklılıklarına rağmen tüm toplum kesimlerini beşeri sermayenin üretimine katkı koymalarını sağlamak için eğitim hakkı başat rol oynamaktadır.

Eğitim hakkı aynı zamanda sosyal bir haktır. Anayasanın 42. maddesi sosyal ve ekonomik hakları düzenler ve bu maddede ilköğretimin devlet okullarında zorunlu ve parasız olduğunu belirtir. Anayasa ile aynı zamanda, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin devlet tarafından desteklenerek öğrenimlerini sürdürmeleri de güvenceye alınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Bireyler eğitim hakkını kullanamazsa özgürlük hakkını da kaybederler. Çünkü özgür olmak, bireyin kendine sunulan bilgi ve yargıları sorgulayarak oluşturmayı, gerekirse kendine sunulan ya da dayatılanı eleştirebilmeyi ve ne düşündüğünü ifade edebilme yetisini gerektirir. Bu süreçlerin tümü eğitimle kazanılacak becerilerdir (Yıldız, 2008).

Eğitim, 1951 tarihli Mülteci Sözleşmesi ve 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan temel bir insan hakkıdır. Mülteci çocukları ve gençleri, silahlı gruplara, zorla askere alınmaya, çocuk işçiliğine, cinsel sömürüye ve çocuk evliliğine karşı korur. Eğitim ayrıca toplumun esnekliğini de güçlendirir. Eğitim, mültecilere verimli, doyurucu ve bağımsız yaşamlar için bilgi ve beceriler kazandırarak güçlendirirken, onların hayatlarını aydınlatır, kendileri ve çevrelerindeki dünya hakkında bilgi edinmelerini sağlar (UNCHR, 2019d).

İnsanlar için temel bir hak olarak kabul edilen eğitim hakkı, insan hakları ile ilgili pek çok belgede garanti altına alınmış bir haktır. 1948 tarihli BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi eğitim hakkını temel bir hak olarak düzenleyen ilk uluslararası belgedir (Büyükhan, 2019). Bununla beraber, BM Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, UNESCO, Avrupa Sosyal Şartı, Afrika İnsan Hakları Şartı ve Ayrımcılığa Karşı Sözleşme gibi pek çok uluslararası sözleşme eğitim hakkının kutsallığına ve ayrımsız tüm çocukların bu haklardan yararlanmasını güvence altına almaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin eğitim hakkı ile ilgili 26'ncı maddesi şöyledir;

"Her insanın eğitim görme hakkı vardır ve parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evresinde böyle olmalıdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmelidir. Yükseköğrenim herkese, yeteneklerinin ve başarılarının elverdiği ölçüde tam bir eşitlikle açık olmalıdır. Eğitim, insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaçlamalıdır. Bütün uluslar ırk ve dinler arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Anne ve babalar, çocuklarına verilecek eğitimin türünü seçmek hakkına sahiptirler" (İnsan Hakları Evrensel Beyanname, 1949).

Mültecilerin göç süreci genel olarak üç aşamalı gerçekleşmektedir; kendi ülkelerinden ayrılma, hedefledikleri ülkeye varma ve kabul edilme ile mültecinin vardığı ülkede yaşamaya başlamasıdır. Bu süreçlerde en dezavantajlı grup ise çocuklardır. Uluslararası sözleşmeler mülteci çocukların göç sürecinde yaşadıkları sorunları en aza indirmeyi amaçlamaktadır (Yılmaz, 2019). Mülteci çocukların sadece cinsel değil her türlü istismara açık olmaları bununla beraber, şiddet, ihmal ve sömürüden korunmaları amacıyla uluslararası sözleşmeler yürürlüğe konulmakta ve süreçler takip edilmektedir (Çobaner, 2015).

Türkiye mülteci çocukların hakları ile ilgili uluslararası düzeyde kabul edilmiş sözleşmeleri imzalayarak güvence altına almıştır. Bu güvencenin kapsamında, eğitimin mevcudiyeti, erişilebilir olması, kabul edilebilir ve çocuğun ihtiyaçlarına cevap verebilir olması bulunmaktadır (Yıldız, 2008). Türkiye eğitim hakkının sunulması ve korunmasına ilişkin uluslararası yükümlülüklerini Anayasanın 90. maddesi gereği yerine getirmektedir. 90. madde, usulüne uygun yürürlüğe konulmuş uluslararası antlaşmaların kanun hükmünde olduğu ve o kanunlarla ilgili Anayasaya aykırılık iddiasıyla dava açılmayacağını vurgulayarak milletlerarası antlaşma hükümlerini uygulayacağını taahhüt etmiştir. Hatta temel hak ve özgürlüklere ilişkin uluslararası antlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi halinde, uluslararası antlaşmaların öncelikli olarak uygulanacağını belirterek uluslararası antlaşmaların uygulanmasına yönelik anayasal koruma sağlanmıştır (ERG, 2009).

Türkiye'de mülteci çocukların eğitim hakkı, YUKK ile yapılan düzenleme ile yürürlüğe konulan MEB genelgesi (2014/21 sayılı) ile güvence altına alınmış olup, tüm mültecilere, il milli eğitim müdürlüklerine bağlı okullar ve geçici eğitim merkezlerinde eğitim imkânı tanınmıştır. Genelgeye göre yabancıların eğitim hizmetleri MEB'in kontrolüne ve sorumluluğuna verilmiş olup, hazırlanan mevzuat çerçevesinde yürütülmektedir.

Eğitim hakkı, okula erişimle sınırlanabilecek bir hak olmaktan öte, yoksulluğun azaltılması, toplumsal adaletin sağlanması, ekonomik kalkınmanın hızlanması, istihdamın nitelikli hale getirilmesini de sağlayan bir haktır. Bütün bunların olabilmesi için eğitim hakkının ölkedeki tüm çocuklara eşit olarak sunulması gerekir. Ayrıca bir ölkede çoğulcu demokrasinin gelişmesi, insanların farklılıkları kabul ederek bir arada yaşayabilmeleri de verilecek eğitimle mümkün olacaktır (ERG, 2009). Eğitim, öğrenim hakkı hiç kimsenin mahrum bırakılamayacağı ve herkesin yararlanacağı bir hak olup, devlet bu hakkı herkese tanımak ve herkesin bu haktan faydalanmasını temin etmek zorundadır. Dolayısı ile bu hak kişi tarafından devlete karşı ileri sürülebilecek temel bir haktır (Büyökhán, 2019).

Eğitime Erişim ve Eşitlik

Tüm bireyler eşdeğerdir. Eşitlik, toplumların koruyucusudur, çağdaş toplumlar için elzendir ve toplumları birleştiren bir rolü vardır. Eşitliğe dikkat etmeyen toplumlarda düzensizlik ve kuralsızlık hâkim olur. Eşitlik aynı zamanda toplumda adaletin gelişmesini sağlar. Bütün bunların olabilmesi için bir toplumda eğitimde eşitliğin olması gerekir. Demokratik bir toplum devletin vereceği demokratik bir eğitimle sağlanır. Bir toplumda eşitlikten bahsedebilmek için öncelikle yasalarda eşitliğin sağlanmış olması gerekir. Bununla beraber katılımıda eşitliğin sağlanması, statüde eşitlik, fırsat eşitliği ve öğrenmede eşitliğin sağlanması da önemlidir (Özerk, 2008).

Eğitime erişim, bireylerin eğitim hakkını kullanmalarının en temel adımıdır. Eğitime erişim bir toplumda birbirinden farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip bireylerin herhangi bir ayrımcılığa uğramadan eşit bir şekilde tüm eğitim süreçlerine ulaşabilmeleridir (ERG, 2015-2016). Eğitime erişimin ücretsiz ve herkes için ulaşılabilir olması yaklaşık iki yüz yıldır tartışılan bir konu olmuştur. Ulus devlet yapılanması içerisinde ise daha da önem kazanmıştır.

Bireylerin eğitime erişim hakkının sağlanması devlete ait yükümlölüklerden birisi olmasıyla beraber, devletin toplumdaki eşitsizliklerin önüne geçmesi ve dezavantajlı gruplara yönelik pozitif programlar geliştirmesini de gerekli kılmaktadır (Yıldız, 2008). Eğitimde eşitsizliklerin temelinde çocukların ailelerinin sahip oldukları ekonomik yetersizliklerle beraber sosyal ve kültürel yapı da bulunmaktadır. Yoksulluk kaynaklı beslenme ve büyüme sorunlarının yanında eğitimin öneminin yeterince algılanmaması veya ekonomik nedenlerle ertelenmesi eşitsizliği derinleştirmektedir. Bununla beraber,

bireylerin eğitime erişimi sağlandığı zaman dahi eşitsizlikler devam edebilmektedir. Özellikle toplumsal cinsiyet, sosyoekonomik durum, mültecilik veya göçmenlik, engellilik, etnisite, kültürel farklılıklar, bölgesel farklılıklar gibi nedenler de eğitime erişimin önündeki engellerden bazılarıdır. Tüm bireylerin ve grupların okullaşması önemli bir veridir. Aynı zamanda okul terkinin ve devamsızlıkların da önlenmesi gerekmektedir (Tüzün, 2017).

Eğitim sisteminin tüm farklılıkları tanıyan bir şekilde yapılandırılması, dönüştürücü politikaların uygulamaya konulması önemlidir. Zengin-fakir ayrımının olmadığı okul ve sınıflar, engellilerle engelsiz öğrencilerin aynı okullarda okuması ve mültecilerle birlikte eğitim almak gibi. Bir bireyin herhangi bir nedenle eğitim sürecinin dışında kalması dışlanma duygusunun derinleşmesine neden olmakta ve beraberinde başka sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Bununla beraber, özel okulların toplumda öğrenme eşitliğine katkısının olması gerekir. Özel okullar, göçmenleri, kızları ve alt gelir grubundan olan çocukları kendi bünyesinde eğitime alma noktasında daha fazla çaba göstermelidirler. Özel okullar ve üniversiteler yukarıda sayılan kesimlerin ülkenin sosyal hareketliliğine daha fazla katkıda bulunabilmeleri için burslar vermelidirler. 21. yy.'da öğrenme, kendini geliştirme, kariyer mesleklere sahip olma ve yükselme olanakları sadece yüksek gelir grubuna verilecek olanaklar değildir. Bir toplumda dayanışmadan, etik değerlerden, saygıdan bahsedilebilmesi için eşitlik olmazsa olmazdır. Toplumda birarada yaşayan bireylerin birleştirici ve bağlayıcı olabilmeleri için gelir dağılımında da adaletin sağlanmış olması gerekir ki; bu da ancak eğitimle olur (Özerk, 2008).

Bireylerin eğitim süreçlerinin içerisinde yer almalarını etkileyen faktörler iki başlıkta toplanabilir. Eğitim sisteminin işleyişini temel alan birinci başlıkta; okullar, sınıflar, ders araç gereçleri, eğitimciler gibi daha çok sistemin yapılandırılmasından kaynaklı eşitsizlik yaratan olgular varken, ikinci başlıkta ise; toplumsal sistemdeki yapısal eşitsizliklerden kaynaklı faktörler yer almaktadır. Bu faktörler daha çok ailenin içerisinde olduğu sosyo-ekonomik yapı, kültürel etmenler, bölgesel eşitsizlikler, öğrencilerin aldıkları eğitim süresi gibi etkenlere odaklanmaktadır (Aygül, 2018).

Ekonomik durumu iyi olan ailelerin eğitimi önemsedikleri için bu ailelerin çocukları eğitimde uzun süre kalabilmekte veya üst öğrenime devam etme imkânına sahip iken, ekonomik durumu iyi olmayan aileler ise genellikle çocuklarını bir işe

yerleşebilecekleri veya meslek öğrenebilecekleri iş alanlarına yönlendirmektedirler (Gürel ve Kartal, 2015). Türkiye’de ailelerin gelirlerinin artmasıyla çocukların eğitime erişim ve katılım oranları artmaktadır. Fakat yapılan çalışmalarda, kültürel yapının eğitime erişimi nasıl etkilediğine örnek olarak, aynı gelir düzeyine sahip batı bölgelerindeki ailelerin eğitime katılım oranlarının doğu bölgelerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bu farklılık erkek ve kız çocukların eğitime erişiminde de görülmektedir. Doğu bölgelerinde kız çocuklarının eğitime erişimi batı bölgelerinden daha düşüktür. Bu veriler toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin boyutlarını göstermesi açısından da önemlidir (Tomul, 2007).

Türkiye’de eğitime erişim hakkı, Anayasa’nın 42. Maddesi, 222 sayılı İlköğretim Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile güvenceye alınmıştır (Mevzuat.gov.tr.) Türkiye’deki ulusal mevzuat, aileleri uluslararası koruma talebinde bulunmuş çocuklar dâhil olmak üzere, tüm çocukların eğitim alma hakkını desteklemektedir. Devlet okulları ücretsizdir ve tüm mülteci çocukların bu okullara gitme hakkı vardır. Ayrıca, MEB’in eğitime erişim oranlarının artırılmasına yönelik çabalarına rağmen, özellikle anadili Türkçe olmayanların, çalışan çocukların, kırsalda yaşayan kız çocuklarının, mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının, özel gereksinimli çocukların, Romanların, mültecilerin, yoksul çocukların ve çoklu ayrımcılığa uğrayan çocukların eğitime erişimi önünde hala engeller olduğu görülmektedir (ERG, 2015-2016).

Eğitime erişimle ilgili hedefler, daha çok niceliksel boyutta olsa da, (okul öncesi eğitimin artırılması, özel eğitime gereksinim duyanların eğitime katılımının artırılması ve ortaöğretime ilişkin hedefler gibi), esasen okullaşma oranlarıyla beraber devamsızlıkların engellenmesi, okul tamamlama oranlarının artırılması ve bir üst öğrenime geçişlerin de dikkatle izlenmesi gerekir. Türkiye’de okullaşma istatistiklerine bakıldığında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okul öncesinde beş yaş grubu çocuklarda net okullaşma oranı % 71,22, ilkokulda net %93,62, ortaokulda 95,90 ve ortaöğretimde ise 85,01 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2020b).

Eğitime erişememe, göç yollarında bulunan çocuklar arasında özellikle yaygın görülen bir durumdur ve Dünya’daki çocuk mültecilerin yarısı eğitime başlayamamakta ya da kaldığı yerden devam edememektedir (UNICEF, 2017). Türkiye’de bulunan yabancılardan geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere ilişkin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün (HBÖGM) açıkladığı verilere bakıldığında, 2014-2015 eğitim

öğretim yılında eğitim çağı nüfusunun 750.000 olduğu ve bunun 230 bininin okula erişmiş olduğu görülmektedir (oransal olarak % 30). Eylül 2019-2020 öğretim yılında ise eğitim çağı nüfusunun 1.082.170 olduğu ve eğitime erişenlerin sayısının ise 684.919'a ulaştığı görülmektedir (oransal olarak %63). Mülteci öğrencilerin 2019-20 eğitim-öğretim yılındaki kademelere göre okullaşma oranlarına bakıldığında ise, okul öncesi 5 yaş grubunda %33,86 ilkokul kademesinde %96,50, ortaokul kademesinde %57,66 ve ortaöğretimde %26,77 olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 39.178'i 11 ilde bulunan ve sayıları 199'a kadar azalan GEM'lerde öğrenim görmektedir. GEM'lerdeki öğrencilerin % 95'ise Suriyelidir. Türkiye'de Suriyelilerden sonra sayısal olarak en kalabalık kesim 170 bin kişi ile Afganlılar ve 142 bin kişi ile Iraklılardır. Fakat Afgan uyruklu öğrenci sayısı 30.634 iken Türkiye'deki nüfusu Afganlılardan daha az olan Iraklıların öğrenci sayısı ise 58.811'dir (MEB, 2019c).

MEB, statülerine bakılmaksızın Türkiye'de yaşayan tüm çocukların eğitime erişmeleri için gerekli tedbirleri almak ve uygulamak için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde düzenlemeler yapmıştır. Bu kapsamda; öğrencilere ders saatleri dışında kendi dillerinde eğitim alma imkânı sunulmuş, Türkçe dil becerileri zayıf olan öğrencilere ilk başlarda Halk Eğitim Merkezleri aracılığı ile daha sonra PİKTES kapsamında Türkçe öğretimi yapılması kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda akademik yetersizlikleri olan öğrencilerin hafta sonu, yarıyıl veya yaz tatillerinde yetiştirme kurslarına alınması, dil becerisi zayıf olan öğrencilerin sınıflara dengeli dağıtılması ve çocukların kaynaştırılmasına yönelik çalışmaların yapılması yönünde kararlar alınmıştır (Gencer, 2017).

Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF), mülteci, göçmen ve en güç durumdaki çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocukların şiddetin, istismarın ve sömürünün her türlüsüne karşı korunması ve ulusal çocuk koruma sistemlerinin güçlendirilmesini desteklemek için 1946 yılında BM'ye bağlı olarak kurulan Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu'dur. UNICEF ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı arasında, Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018) ve Birleşmiş Milletler 2016-2020 Kalkınma İşbirliği Stratejisi kapsamında Türkiye-UNICEF 2016-2020 Ülke Programı çalışmaları planlanmıştır. Bu kapsamda 2003 yılından itibaren dezavantajlı çocuklar için uygulanan *Şartlı Eğitim Yardımı* (ŞEY) programı, MEB, Türk Kızılay'ı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve UNICEF tarafından mülteci çocukları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Böylelikle dezavantajlı

mülteci çocukların eğitim süreçlerine dahil edilmesi sağlanmıştır. 2017 yılından itibaren eğitime devam şartını yerine getiren çocuklar nakit yardımlardan yararlanmıştır. Şartlı destek yardımı 8. sınıfa kadar erkeklere aylık 35, kızlara 40, 12. sınıfa kadar ise erkeklere 50, kızlara 60 TL olarak belirlenmiştir. Bununla beraber okul dışı kalmış çocukların örgün eğitime yönlendirilmelerinde bir geçiş aşaması olarak öngörülen *Hızlandırılmış Eğitim Programı*'na (HEP) katılan öğrenciler de ŞEY'den yararlandırılmıştır. 2017 yılında ŞEY'den yararlanan öğrenci sayısı devam mecburiyetini sağlamaları koşuluyla 410.740 iken, 2018 yılında 608.082'ye çıkmıştır. HEP'ler, 12 ildeki 70 Halk Eğitim Merkezlerinde uygulamaya konulmuştur (UNICEF, 2018-2019). MEB ve UNICEF'in bu çabalarına rağmen yaklaşık 400 bin mülteci öğrencinin eğitime erişimi sağlanamamıştır.

Eğitime erişimde başarıya ulaşmak için öncelikle zorunlu eğitim çağındaki tüm çocukların sisteme dahil edilmesi gerekir. Özellikle bölgesel eşitsizlikler, kız çocukları, göçmen çocuklar, sokak çocukları, engelli çocuklar, yoksul ve kırsal kesimde yaşayan çocuklar sisteme katılmazsa eğitime erişim tam olarak sağlanamamış olur. Kavak ve Ergen'in (2007) eğitime erişimde istenen oranlara ulaşılabilmesi için önerileri şunlardır;

a. MEB, eğitimle doğrudan veya dolaylı olan tüm kamu kurumları, sivil toplum örgütleri, çocuklarla ilgili uluslararası örgütlerle ortaklıklar geliştirmeli ve güçlerini birleştirmelidir.

b. Eğitim sürecinin dışında kalan çocukların hangi toplumsal kesim ve gruplardan oluştuğunu, bu grupların gereksinim ve özellikleri analiz edilerek her kesimin eğitime erişiminin sağlanması için özel müdahale stratejileri geliştirilmelidir.

c. Özellikle yoksul ve erişim engeli olan ailelere düşen eğitim maliyetlerinin doğrudan desteklerle azaltılması eğitime erişimlerini artırabilir.

d. Okul takvimlerinin ve eğitim programlarının daha esnek hale getirilmesi bundan etkilenen kesimlerin eğitime erişimini artırabilir.

e. Tüm çocukların en az bir yıl okul öncesi eğitim almalarının sağlanması ve eğitim kurumlarının öğrenciler için daha çekici hale getirilmesi eğitime erişimi artırır.

Sosyal İçerme

Sosyal içerme (social inclusion) kavramı, sosyal dışlanma kavramının tersi olup sosyal dışlanma riski ile karşı karşıya kalan yoksullar ve dezavantajlı grupların sosyal yaşama dahil olmalarını (Genç ve at, 2013) ve bu grupların ekonomik, sosyal, kültürel hayatla bütünleşmeleri gerekliliğini ifade eden kavramdır. Sosyal içerme, hiç geliri olmayan veya düşük gelirli, farklı inanç ve etnik kökene sahip olan, cinsiyet, eğitim durumu veya eğitim düzeyi gibi nedenlerle toplumla bütünleşemeyen kişi veya grupları dışarıdan müdahale yoluyla toplumla bütünleştirmeye çalışılan bir süreçtir. Sosyal içerme politikaları aynı zamanda bireylerin toplumda işleyen süreçlere ilişkin karar alma mekanizmalarına katılmalarını destekleyen bir yaklaşımdır (Sapancalı, 2005).

Sosyal içerme kavramı 1990'lı yıllarda özellikle özel eğitim alanında çalışmalar yapan eğitim uzmanlarının girişimleriyle gündeme giren bir kavramdır. Kavramın ilk ortaya çıkışında okullardaki engelli öğrencilerin durumu ve tüm engellilerin eğitim süreçlerine katılarak sosyal içerilmeleri çalışmalarının önemli etkisi vardır (Bullock, Brestovansky ve Leno, 2015).

Sosyal içerme düşüncesinin gelişiminde felsefenin ve dinin de önemli etkisi vardır. İnsanların onurlu bir yaşam sürdürmeleri hem dinsel hem felsefi hem de evrensel olarak kabul görmüş bir düşüncedir. Evrensel insani standartlar genel olarak tüm insanların eşit olduğu ve onurlu bir yaşam hakkına vurgu yapmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi de bu değerler üzerine temellendirilmiştir (Bullock vd, 2015). Günümüz insanlığı (Nazi uygulamalarında olduğu gibi) savaşlar, totaliter rejimler ve neoliberal politikalar nedeniyle sosyal olarak dışlanmakta, ayrımcılığa uğramakta, katledilmekte, insan onurunun kabullenemeyeceği davranışlara maruz kalmaktadır. İnsanlık Dünya'nın farklı bölgelerinde büyük trajedilerle yüz yzeder. Bunun için savunulması gereken düşünce, insanlığın hiçbir ötekileştirici ve ayrımcı uygulamalara maruz bırakılmadığı, eşitlikçi, zgrlk, bir yaşamı tüm insanlık için talep etmektir. Bu yüzden sosyal içerme çalışmaları yaygınlaştırılmalı ve desteklenmelidir. İmmanuel Kant'ın insanları "amaçlara hizmet eden bir araç değil, aynı zamanda "kendileri" oldukları için sayđı görmesi gereken varlıklar" olarak görmesi ve bu nedenle kişi ya da birey olarak insani değerlere uygun muamele görmeleri gerektiğine ilişkin görüşü çok kıymetlidir (Bullock vd, 2015).

Sosyal içirme bir bütünleşme teorisi ve bütünleşmenin temel dinamiklerini açığa çıkarmayı hedefler. Bütünleşme ve uyumlu bir toplum yaratılabilmesi için, toplumda yaşayan herkesin tüm süreçlere katılımının yabancılaşmayı engelleyeceğini ve toplumsal kurallara uyumu kolaylaştıracağını iddia eder. Teorinin amacı sadece bireyler için adaletin sağlanması değil aynı zamanda istikrarlı bir sosyal düzenin sağlanmasıdır (Collins, 2003).

Das (2016), sosyal içermeyi bir süreç olarak ifade etmiştir. Şöyle ki; toplumda yapılan reform çalışmaları, fakirliği azaltmış olabilir, eğitim ve sağlığa erişimi sağlamış da olabilir. Yani eşitliği sağlamış olabilir. Bu durumda bile sosyal içirme başarıya ulaşmış olmayabilir. Ölçülebilir sonuçların eşitlenmesi sosyal içermenin sağlandığı anlamına gelmeyebilir. Sosyal içirme eşitliğin sağlandığı süreçlerle de ilgili bir kavramdır. Siz bir şehrin varoşlarında yaşayan evsiz, yoksul, mülteci, göçmenler için konutlar inşa edip, oralarda bir yaşam inşa etseniz de sosyal dışlanma devam edecektir. Çünkü aslolan uyumlu ve bütünleşmiş bir toplum olabilmektir. Donnelly ve Coakley (2002), sosyal içermeyi desteklemek için genel olarak aşağıdaki beş kritik adımın atılmasının önemini vurgulamıştır.

Değerleri tanıma: Bireylere ve gruplara saygı göstermek. Kültürel farklılıklar ve cinsiyet farklılıklarına duyarlı topluluk okullarının desteklenmesi ve sağlık hizmetleri gibi evrensel programlar yoluyla ortak değeri tanıma nosyonunun genişletilmesi.

İnsani gelişme: Yetenekleri beslemek. İçerilme noktasında olan kesimlerin değer verdikleri bir hayatı yaşama, hem kendilerine hem de başkalarına faydalı olma için beceri ve kapasitelerini geliştirmeyi teşvik etme programları.

Katılım ve angajman: Kendini, aileyi ve toplumu etkileyen kararları alma noktasında dahil etmek. Toplum hayatına dahil olmak için gerekli desteği sağlamak. Örneğin, okul müfredatına ebeveyn katkısı veya çocuğunu etkileyecek kararlara katılım, yerel yönetimlerin, belediyelerin alacakları kararlara katılım.

Yakınlık: İstenirse etkileşimler için fırsatlar sağlamak ve insanlar arasındaki sosyal mesafeleri azaltmak için fiziksel ve sosyal alanları paylaşmak. Bu, parklar ve kütüphaneler gibi ortak kullanım alanlarını içerir. Aynı zamanda mahalleleri gelir durumuna göre ayırmamak gerekir. Aynı konutlarda yaşamayı teşvik etme. Bütünleşmiş okullar ve sınıflar oluşturmak.

Maddi refah: Çocukların ve ebeveynlerinin toplum yaşamına tam olarak katılmalarını sağlayacak maddi kaynaklara sahip olmaları. Bu boyut güvenli bir şekilde yerleştirilmeyi ve yeterli bir gelire sahip olmayı içerir.

Therborn (2007: 2), ise sosyal içirme sürecini anlayabilmek ve bu süreci desteklemek için kademeli olarak aşağıdaki beş aşamanın takip edilmesi gerekliliğini öne sürmüştür. İlk basamaktaki görünürlük ile başlayan bu adımlar hiyerarşik bir sıraya sahiptir. Bir bireyin alt basamaklardaki aşamaları yerine getirmeden üst basamağa geçişi imkansız hale gelir. Bu basamaklardan her birine hem süreç hem de içerik açısından yaklaşılabılır. Therborn'un beş aşaması Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 5: Sosyal içirme süreçleri. (UNDESA, 2009'dan uyarlanmıştır).

Görünürlük: İçirme sürecinin ilk ve en önemlisidir. Bireyler fark edilmeli, tanınmalı ve söz sahibi olmalıdır. Bir birey veya grup, toplumu oluşturan süreçlerin dışında bırakılır veya bu süreçlerde temsil edilmez ise söz sahibi olamaz. Yerel düzeylerde bile ortaya çıkmakta olan en büyük sorunlardan bir tanesi gerçek nüfus sayımıdır. Bireyler sayıma dahil edilmez ve bu sebepten görünürlükleri ortadan kalkar.

Dikkate Alınmak: Bireylerin ve grupların sorunlarının ve endişelerinin, politika üreticileri tarafından dikkate alınmasıdır. Genellikle politika üreticileri yoksulları ve diğer marjinal grupları önem sahibi bir topluluk olarak görmezler ve bu yüzden onların ihtiyaçlarına ve sorunlarına çözüm getirmeye yönelik hareket etmezler.

Sosyal Etkileşimlere Erişim Sağlamak: Bireyler günlük hayatlarında, ekonomik, sosyal, kültürel, dini ve politik aktiviteler de dahil olmak üzere, toplumsal faaliyetlere katılabilmeli ve sosyal ağlara erişim sağlayabilmelidirler.

Haklar: Bireylerin, eyleme geçme ve talep etme hakları, farklı olma hakları, konaklama, eğitim, taşıma ve sağlık hizmetleri gibi sosyal servislere erişim hakları gibi yasal hakları olmalıdır. Bireyler, çalışma ve sosyal, kültürel ve politik hayata katılma haklarını ellerinde bulundurmamalıdır. Ayrımcılığa uğrayan bireyler bu hakları kullanamazlar.

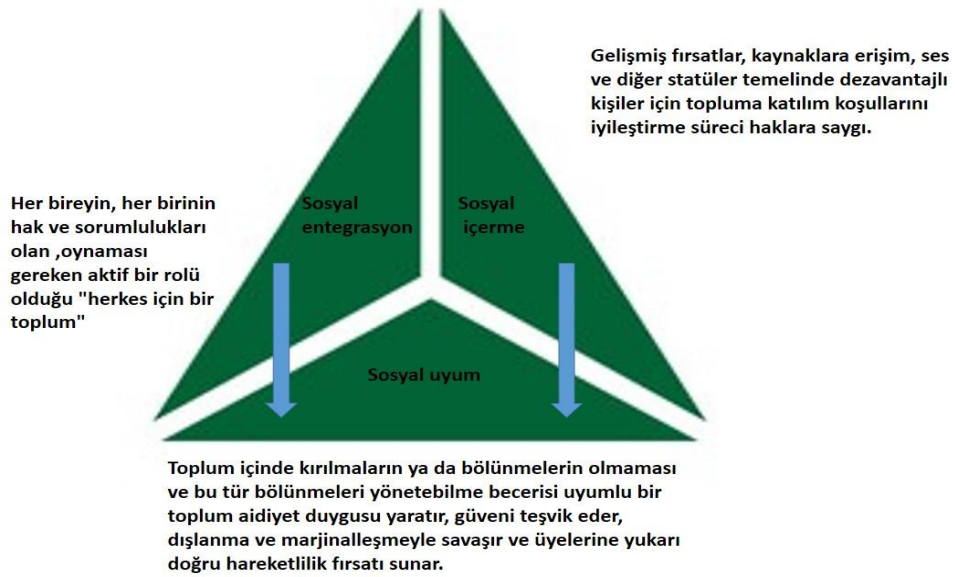
Topluma Tam Katılım İçin Kaynak Sağlanması: Yasal haklarını kullanamayan birey, toplumda tam olarak var olamaz. İnsanlar bu haklara sahip olsalar bile, yeterli kaynakların sağlanmaması durumunda topluma katılım gerçekleştirmeleri mümkün olamaz. Bu nedenle bireylerin, toplumsal aktivitelerde tam anlamıyla var olmaları için yeterli kaynağın sağlanması, başarılı bir sosyal içerme için atılacak en kuvvetli adımdır. Bireyleri topluma katılmaktan alıkoyan faktörler yalnızca maddi faktörler değil, zaman yetersizliği veya yeterli enerjiye sahip olmamaları, yerleşim yerlerinin toplumsal etkinliklere olan uzaklığı, toplum tarafından tanınmamaları ve saygı görmemeleri veya fiziksel durumları gibi faktörler de olabilmektedir. Bu unsurların her biri ayrı ayrı ele alınmalıdır.

Sosyal içerme politikalarının belirlenmesi ve atılacak adımların siyasi iradeye bir maliyeti de vardır. Çünkü toplumda sosyal içermeye ayrılacak kaynaklar toplumun kısmen de olsa avantajlı kesimlerinden elde edilecek kaynaklarla yaratılacaktır. Bu kesimler de içermeye ve değişime direnç göstererek bu politikaları onaylamayabilir. Her bir birey, her topluluk ve bir bütün olarak toplum için eşitsizlik, eşitlik ve dışlama, dahil etmenin maliyetlerini ve faydalarını dikkatle analiz edersek, sosyal içermenin sağlayabileceği yarar son derece açıktır. Sosyal içerme, sürdürülebilir kalkınma için gerekli bir anahtar süreçtir. Bu nedenle, sosyal içerme maliyeti sürdürülebilir kalkınma için uzun vadeli bir yatırım olarak görülmelidir. (UN, 2009: 38). Sosyal içerilememenin toplumlara uzun vadeli süreçlerde bir maliyeti de vardır. İçerilmeyen yani dışlanan kesimlerde güvensizlik artışı, yüksek suç oranları, beyin göçü, sosyal çatışmalar, gecekonduların genişlemesi, istikrarsızlık, kentsel şiddet, bölünmüş toplumsal yapı toplumsal ayrışmayı körükleyen bir sonucu vardır.

Sosyal içerme politikalarını bazı toplumlar için bir gider maliyeti olarak gören sosyal bilimciler olmakla beraber sosyal içermeyi fırsat maliyeti olarak gören sosyal bilimciler de vardır. Bassett ve Loyd (2005) toplumda bazı kesimlerin dışlanmasının sosyal maliyetleri daha yükselteceğini ifade etmektedirler. Küreselleşmiş bir dünyada farklı geçmişlere sahip olan insanları, kültürlerini, geleneklerini ve değerlerini anlamak

toplumlara katma değer ekleyecektir. Farklı görüşleri anlayan ve kabul eden bireyler, işverenler ve ya kurumlar çok çeşitli nüfus kesimlerine hitap ederler ve başarı şansları daha yüksek olur. Örneğin, küresel bir pazarda, farklı bir iş gücünü kullanan bir şirket, daha yaratıcı, yenilikçi ve hizmet verdiği pazarın demografik özelliklerini daha iyi anlayabilen iş gücüne sahip olacaktır (Bassett ve Lloyd, 2005).

Sosyal entegrasyon, sosyal içerme ve sosyal uyum: Literatürde “sosyal içerme”, “bütünleşme” (Integration) ve “uyum” kavramları genellikle eşdeğer görülmektedir. TDK büyük sözlükte de “entegrasyon” bütünleşme ve uyum olarak tanımlanmaktadır. Kısa bir literatür taramasında ise konuyla ilgili bir ortaklaşma olmadığı görülmektedir. Kavramlar birbirine yakın anlamları ifade etse de aralarında belirgin farklılıklar olduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Şekil 6’da bu kavramların farklılıkları tanımlanmıştır.



Şekil 6: Entegrasyon, İçerme ve Uyum. (UN, 2016’dan uyarlanmıştır).

Sosyal entegrasyon (bütünleşme): Herkesin haklar, eşitlik ve haysiyet temelinde sosyal, ekonomik, kültürel ve politik yaşama katılmasını sağlayan, değerleri, ilişkileri ve kurumları teşvik eden dinamik ve ilkeli bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Toplumların daha istikrarlı, güvenli ve adil olmasına, tüm insan haklarının korunmasına ve her bireyin onuruna ve değerine dayanan toplumsal yapıyı savunur. Entegrasyon aynı zamanda çoğulculuk, hoşgörü, ayrımcılık yapmama, şiddetsizlik, fırsat eşitliği, dayanışma, güvenlik ve dezavantajlılar da dahil olmak üzere tüm insanların katılımı, savunmasız gruplar, kişiler ve toplumları geliştirmek için çaba sarf edilen bir süreçtir.

Tanınımın kısaltılmış şekli ise herkesin eşitlik ve haysiyet temelinde sosyal, ekonomik ve siyasal yaşama katılımıdır (UN, 2009).

Entegrasyon toplumun birlikte hareket etme kabiliyetini geliştiren bir dayanışma süreci olarak da ifade edilmekte, topluma katılan grupların birbirleriyle dengeli iletişimini de ifade etmektedir. Mültecilerin sığındıkları ülkelerin toplumsal yaşayışlarına, kurallarına uymaları anlamında da kullanılan entegrasyon, asimilasyon kavramıyla iç içe bir kavramdır. Entegrasyonun temel koşulu dışarıdan katılan grubun veya toplumun kendi özelliklerini koruyarak çok kültürlü bir toplumda diğer kültürlerle birlikte o yapının işleyişine katılımıdır. Bütünleşmesidir (Perşembe, 2009). Entegrasyon kavramına çok yakın bir kavram olan asimilasyon (assimilation) ise dışarıdan katılan toplumun veya grubun, hakim kültürün hegemonyasına girmesine zorlanması veya bireyin kendinin bunu kabul etmesidir. Entegrasyon sürecinde sonradan dahil olan grup kendi yapısından taviz vermezse süreç zorlamaya dönüşebilir. Örneğin, bir grubun kendi dilini öğrenmesi veya ibadetini yapması gibi etkinliklerin yasal süreçlerle engellenmesi onların zaman içerisinde asimile olmasına neden olur. Bundan dolayı uluslararası alanda sosyal içirme kavramı tercih edilmektedir (UN, 2009). Sosyal entegrasyon, insanların topluma uyum sağlama girişimini değil, toplumun tüm insanları kabul etmesini sağlama girişimini temsil eder.

Sosyal içirme, geçmişlerinden bağımsız olarak herkes için eşit fırsatlar sağlamak için çaba sarf edilen ve böylece yaşamdaki tam potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri bir süreç olarak da tanımlanmaktadır. Toplumun her üyesinin, sivil, sosyal, ekonomik ve politik faaliyetler de dahil olmak üzere yaşamın her alanında tam ve aktif katılımını ve karar verme süreçlerine katılımını sağlayan koşulları yaratmayı amaçlayan çok boyutlu bir süreçtir. Sosyal içirme, toplumların yoksulluk ve sosyal dışlanma ile mücadele etme süreci olarak da anlaşılabilir (Wotherspoon, 2002).

Bazen sosyal içirme, öncü bir süreç olarak tanımlanır. Ancak toplumsal farklılıkların varlığının kaçınılmazlığını fark etmek gerekir. O zaman bir toplumda kabul edilemez farklılıkları ortadan kaldırmak yerine en aza indirmek hedeflenmelidir. Esasen, sosyal olarak uyumlu toplum farklılıkları ortadan kaldırmak yerine bunlara uyum sağlayan toplumdur.

Sosyal uyum, (social cohesion) birçok açıdan sosyal bütünleşmeye paralel bir kavramdır. Sosyal uyum, insanları toplumda bir araya getiren ve bir arada tutan

unsurları ifade eder. Sosyal olarak uyumlu bir toplumda tüm bireyler ve gruplar aidiyet, katılım, içirme, tanıma ve meşruiyet hissine sahiptir. Sosyal uyumlu toplumlar demografik olarak homojen değildir. Aksine, çeşitliliğe saygı göstererek, toplumsal çeşitliliklerde (fikirler, görüşler, beceriler vb.) bulunan bu potansiyelden yararlanırlar. Bu nedenle, farklı çıkarlar çarpıştığında yıkıcı gerilim ve çatışma kalıplarına girmeye daha az eğilimlidirler (UNDESA, 2009:3).

Sosyal uyum genellikle sosyal içermenin daha geniş nüfus sonucu olarak görülür; yani, tüm insanlar (ya da en azından çoğu) sosyal olarak içerildiklerinde ortaya çıkan daha büyük sosyal uyumu ya da dayanışmayı temsil eder. Sosyal içirme bireylerin, grupların deneyimlediği şeydir; sosyal uyum ise bir toplum ölçüsüdür. Ancak her iki kavram da güçlü bir aidiyet duygusu yaratan politikalar ve süreçlerle bir nüfusa (şehir, bölge, ulus) sosyal katılım için eşit fırsatlar yaratan bir uygulamayı paylaşmaktadır. İki terim bazen literatürde birbirinin yerine kullanılmaktadır (Labonte, Hadi ve Kauffmann, 2011).

Sosyal entegrasyon, sosyal içirme ve sosyal uyumun güçlü göstergelerinin geliştirilmesi de önemli bir politika sorunudur. Bazı ekonomik entegrasyon türleri (örneğin, istihdam ve gelir verileri) için nicel ve istatistiksel göstergeler mevcutken, yaşamda daha niteliksel olan ve sosyal entegrasyonu ölçen diğer göstergelerin (örneğin, yaşam doyumu, sivil katılım, güven düzeyleri ve kültürel katılım) ölçümü daha zordur. Bununla birlikte, daha sorunlu olan, sosyal bütünleşmeye katkıda bulunan çeşitli ekonomik, politik, sosyal ve kültürel değişkenler arasındaki bağlantıların teorik olarak modellenmesini sağlayan açık bir kavramsal temelin olmamasıdır.

Toplumun tüm üyelerinin sosyal, ekonomik ve politik olarak sosyal içirilmesini güçlendirmek ve teşvik etmek amacıyla, “yaş, cinsiyet, engellilik, ırk, etnik köken, köken, din veya ekonomik veya diğer statüye bakılmaksızın” herkesin dahil edilmesi gerektiği Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri’nde hükümetlerden açıkça istenmektedir. Bu özellikler çok kapsamlı olmasa da, tarihsel olarak bireyleri dışlama riskine sokan nedenlerin büyük bir çoğunluğudur denilebilir (Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, 2019).

Sosyal içirme aynı zamanda topluma katılım koşullarını iyileştirme sürecini de ifade eder. Sosyal içirme süreçleri, belirli politika ve kurumlar da dahil olmak üzere ayrımcı tutum ve davranışlar içeren dışlamanın itici güçlerine hitap ederken, aktif

olarak da “insanları içeri sokmayı” gerektirir. Bazı kurumların sistematik olarak belirli insan gruplarının topluma tam olarak katılmalarını engelledikleri görülmektedir. Ayrımcı tutum ve davranışlar, tek nedeni olmasa da dışlanmayı daha da ileri götürür. Uzak bölgelerde yaşayan insanlar, örneğin yasalar veya toplumun geri kalanı tarafından ayrımcılığa uğramasalar da sosyal, kültürel veya siyasi yaşama tam olarak katılamayabilirler. Ayrımcılık mallara, hizmetlere, adalete, fırsatlara ve kültüre erişimi ve bu kültürden yararlanmayı engelleyebilir, (Hickey ve Du Toit, 2007). Sosyal içerme çağdaş demokrasilerde sosyal problemlerin ortaya çıkmadan engellenmesi politikasıdır aynı zamanda. Ayrımcılıkla mücadele etmenin de bir aracıdır. Sosyal içerme ile insanların eğitim ve öğretim almaları sağlanarak herkesin belli yeteneklere sahip olması sağlanır ve işverenlerin gereksiz dışlayıcı tutumları engellenmiş olabilir.

Bir iş, bilgi ve beceri kazanma, işyeri topluluğuna katılma, anlamlı hedeflere ulaşma, toplulukta statü veya kimlik kazanma ve arkadaşlıklar kurma fırsatı sunar. Sosyal içerme politikası, bu maddi olmayan malları toplumun tüm üyelerine sunmak istemektedir. İş, maddi zenginliklerin bir sonucu değil, kendi içinde bir amaç olarak kabul edilir. Çünkü “refahın” hayati bir bileşenidir. Ve tüm gruplar için 'refah' başarısı, sivil ve güvenli bir topluluk oluşturmada önemli bir unsurdur (Colins, 2003).

Sosyal içerme, adaletin bir amacı veya ilkesidir. Sosyal içerme, vatandaşlar için aynı veya genel olarak eşdeğer sonuçları aramamaktadır. Dikkatini, gruplar arasındaki göreceli dezavantajlara değil, toplumdaki belirli grupların mutlak dezavantajlarına yoğunlaştırmaktadır. Sosyal içerme ile refahta eşitlik değil, her vatandaş için asgari düzeyde bir refah seviyesini güvence altına almak amaçlanır. Sosyal içermenin hedefi, refahın eşitlenmesi değil, “çocuk yoksulluğu”, “işsiz gençlik” veya “yoksul mahallelerde ırksal azınlıklar”dır. Kaynakların eşitliği fikri, bireylerin toplumdaki hedeflerine ulaşmalarına mümkün olduğunca eşit bir şans vermeleri veya fırsat eşitliği olması gerektiği konusunda güvence altına alınmaları gerektiğidir (Colins, 2003).

Sosyal Dışlanma

Sosyal içerme kavramını bireylerin bir toplumda dışlanmalarının engellenmesi ve ortadan kaldırılması için yapılması gereken çalışmalar şeklinde tarifleyen sosyal bilimciler olduğu gibi (Erdoğan, 2004; Genç ve Çat, 2013; Güler, 2014; Sapançalı, 2005; Şahin, 2009) sosyal içermeyi daha kapsamlı, birey ve toplumların dışlanmasının ortadan kaldırılmasından daha geniş bir uygulama alanı olarak ifadelendiren (Atkinson,

2004; Beland, 2007; Bullock vd, 2015; Collins, 2003; Das, 2016; Donnelly ve Coakley, 2002; Morrison, 2003; Chiappe, Siegel ve Woolley, 2002) sosyal bilimciler de vardır. Sosyal içerme kavramının anlaşılabilmesi için bu bölümde sosyal dışlanma kavramı açıklanacaktır.

Sosyal dışlanma (social exclusion) kavramı; tek bir tanımı olmamakla birlikte ekonomik, kültürel, mekânsal ve politik boyutları olan bir kavram olarak kabul edilmektedir. Dışlanmaya maruz kalan kesimlerin daha çok yoksul olan kesimler olmalarıyla beraber yoksulluk temel dışlanma nedeni olarak da görülemez (Adaman ve Keyder, 2006). Sosyal dışlanma kavramının yoksullukla eş değer görülmesinin ve temel faktör olarak tanımlanmasının nedenini Sapançalı (2005), yoksulluğun ölçülebilir, hesaplanabilir veriler üzerinde ortaya konulabilmesine bağlamıştır.

Sosyal dışlanma kavramı ilk olarak 1960'lı yıllarda Fransa'da içlerinde politikacılar, aktivistler, resmi kurum çalışanları, akademisyenler ve gazetecilerden oluşan gruplar tarafından tartışılmıştır. Kavramın mimarı ve kalıplaşmasını sağlayan kişinin Chirac hükümetinin sosyal işler bakanı olan Rene Lenoir olduğu kabul edilmektedir. Lenoir'e göre Fransa'nın onda biri dışlanmaya maruz kalmaktaydı; zihinsel ve fiziksel engelliler, intihara meyilli bireyler, yaşlı yatalak bireyler, istismara uğrayan çocuklar, uyuşturucu bağımlıları, çocuk suçlular, dullar, problemlili aileler, marjinal ve asosyal kişiler ve diğer uyumsuz kişiler bunların arasındaydı. Bu kişiler aynı zamanda sosyal sigorta kapsamının dışında kalmaktaydı. 1980'li yıllardan sonra ise ekonomik krizle beraber başka sosyal gruplar da dışlanan kesimlere eklenmiştir (Silver, 1994).

Sosyal dışlanma; dışlanan sosyal kesimlerin toplumsal kaynaklardan eşit yararlanamamaları ile açığa çıkan, sermaye birikim sürecinin dışında kalmalarını da kapsayan ekonomik, kültürel, siyasal, hukuki ve kişisel boyutları olan bir kavramdır (Sapançalı, 2005). Sosyal dışlanma birey ve grupların maddi ve manevi olarak yaşadıkları toplumdan itilmelerine neden olan, bu grupları haklarını koruma ve kullanma noktasında da sosyal desteklerden mahrum bırakan dinamik bir süreçtir (Castillo, 1994). Marshall (1999) sosyal dışlanmayı; bireylerin veya sosyal grupların buldukları konumlarından kaynaklı olarak, içerisinde yaşadıkları çevreden soyutlanmaları onlarla sosyal ilişki geliştirmede sorun yaşamaları olarak tanımlamaktadır. Tania, Julian ve David (1999)'e göre ise sosyal dışlanma; aynı coğrafi sınırlar içerisinde yaşayan birey ve grupların kendilerinden kaynaklanmayan

nedenlerden dolayı toplumsal faaliyet ve etkinliklerin dışında bırakılmalarıdır. Dışlanan kesimler istihdam olanaklarına erişemez, gelir, sağlık, eğitim ve sosyal güvenlik gibi devletin vatandaşlarına sunması gereken haklardan yararlanmakta sorun ve eşitsizlik yaşarlar.

Sosyal dışlanmanın genel olarak 4 nedeninden bahsedilebilir. Birincisi, bireyin iktisadi olarak toplumdan dışlanması, yani ihtiyaçlarını karşılayabilecek gelire sahip olamamasıdır. Bunun nedeni de işsizliktir. Bununla beraber düşük ücretle, güvencesiz ve kötü koşullarda çalıştırılma da iktisadi dışlanmadır (Şahin, 2009). İkincisi sosyal ve siyasal ilişkilerin zayıflaması ve bireylerin sosyal desteklerden yoksun bırakılmasıdır. Toplumdaki bireylerin, özellikle gençler, kadınlar, engelliler, azınlıklar ve mülteciler/göçmenler gibi grupların karar alma süreçlerine dahil edilmemeleri dışlanma göstergesidir (Güler, 2014). Sosyal dışlanmanın üçüncü nedeni yukarıda bahsedilen grupların kurumsal desteklerden yoksun bırakılmasıdır. Özellikle devletin sunduğu eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi hizmetlere dezavantajlı grupların erişememesidir. Sosyal dışlanmanın dördüncü nedeni de dezavantajlı grupların yeterlilikten yoksun bırakılmaları yani mal varlığı sahibi olabilmelerinden ve iyi yaşam standartlarından yoksun olmalarıdır (Şahin, 2009).

Sosyal dışlanmanın nedenlerine ilişkin bir diğer sınıflandırma Littlewood, Glorieux, Herkommer ve Jönsson, (1999) tarafından yapılmıştır. Yazarlara göre sosyal dışlanmayı yaratan nedenler; İş piyasasında değişimler, iş gücünün niteliğine göre arz ve talepte yaşanan değişiklikler, refah devletinde yoksullar aleyhine yaşanan değişiklikler, işte, evde ve mahalledeki sosyal ilişkilerde yaşanan değişim, etnik, ulusal ve kültürel açıdan farklı olan grupların birbiriyle ilişkileri, vatandaşlık haklarının yeniden tanımlanması, işsizlik ve güvencesiz işler, vasıflı eleman ihtiyacının artması, teknolojik yenilikler ve yaklaşık 270 milyonu aşan göçler olarak tespit edilmiştir.

Sen (2000: 31), sosyal dışlanmayı bireylerin istihdam, eğitim, sağlık, beslenme, sosyal güvenlik, barınma ve siyasal süreçlerden yoksunlukları olarak ifade etmekte, sosyal dışlanmayı aktif ve pasif olarak iki boyutta incelemektedir. Aktif boyut, kurumsal olarak bilerek ve istenerek bireylerin bu süreçlerden dışlanmasını kapsamaktadır. Örneğin, göçmen ve mültecilere siyasi statü verilmemesi aktif bir dışlanmadır. Pasif dışlanma ise, kasıtlı olmaksızın sosyal problemlerle ilgili önlemlerin alınmamasıdır. Pasif dışlanmada ekonominin küçülmesinden dolayı yoksulluk, izolasyon ve dolaylı olarak dışlanmanın yaygınlaşmasıdır. Sen, aynı zamanda sosyal dışlanma çeşitlerini;

eşitsizlik ve ilişkisel yoksulluk, iş gücü piyasasına erişememe, kredi piyasasından dışlanma, toplumsal cinsiyete ilişkin dışlanma ve eşitsizlikler, sağlık ve eğitim hizmetlerine erişememe ve gıda pazarlarından yoksunluk olarak çeşitlendirmiştir. Atkinson (1998), ise sosyal dışlanmanın türlerini yedi başlıkta ele almıştır. Bunlar; ekonomik alanda dışlanma, mal ve hizmet piyasalarından dışlanma, tüketim toplumundan dışlanma, iş gücü piyasalarından dışlanma, istihdamdan dışlanma, yoksulluk ve toplumsal alandan dışlanmadır.

Kilmurray (1995: 36), sosyal dışlanma sürecine giden nedenleri; gelir, vergileme ve sosyal koruma kaynaklı, tüketim ve borçlanma kaynaklı, eğitime erişeme kaynaklı, istihdam ve işsizlik süreçlerinden kaynaklı, barınma ve evsizlik, çalışma koşulları, sağlık, sosyal hizmetlerden yararlanamama ve komşuluk desteğinden yoksunluk olarak sıralamıştır.

Sosyal dışlanma hem bireysel hem de toplumsal açıdan bazı sonuçlar doğurmaktadır. Sosyal dışlanmanın bireysel sonuçları; dışlanmaya maruz kalmış bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamaması, bireyde özsaygı yitimi, stres ve bireyin toplumla bağlarını yitirmesidir. Dışlanmanın süreklileşmesi neticesinde birey fiziksel ve ruhsal çöküntüye girer, aile ilişkileri yıpranır ve beraberinde birçok sağlık problemiyle karşı karşıya kalır (Çakır, 2002). Sosyal dışlanmaya maruz kalan bireylerin, alkol, madde bağımlılığı, hırsızlık yapma ve suç işleme eğilimlerinin yüksek olduğu da saptanmıştır (Seyyar, 2003).

Sosyal dışlanmanın toplumsal sonuçları; toplumu ve toplumun geleceğini tehdit edecek boyutlarda gerçekleşir. Bireylerin dışlanma nedeni ile topluma olan güvenini yitirmesi sonucunda, sosyal ve toplumsal düzenlemelerin dışında hareket etme eğiliminde olmaları kaçınılmazdır. Toplumsal yapıdan dışlanan bireylerin her türlü düzene ve kurumsal yapılara karşı itiraz ve isyan geliştirme duygusuyla hareket etmeleri, bu davranışların da sosyal patlamalara neden olabileceği dışlanmanın önemli tehlikelerinden biridir (Çakır, 2002).

Ulus devlet anlayışının geri çekilmesi ve daralması, yeni küresel ilişkiler ve rekabet sosyal devlet olgusunu geri plana itmiş, 2. Dünya Savaşı'ndan sonra hakim ideoloji olan sosyal devlet veya refah devleti sürecinde, güvence altında yaşayan bireyler bu desteği kaybederek yalnızlaşma ve dışlanma tehlikesi yaşamaya başlamıştır. Küresel rekabet çalışma refahı, sosyal diyalog, sosyal dayanışma, fırsat

eşitliği, yoksullukla mücadele, kavramlarını ve tutumlarını geri plana atarken, bireyler yalnızlaşma ve dışlanma içerisine düşmüştür. Bireyler evsizleşmekte, eğitimden yararlanamamakta, artan mikro milliyetçilik, yabancı düşmanlığı, ırk ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığı vs. ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum var olan sosyal ve ekonomik yapıdan memnun olmayan, toplum içerisinde kendine yer arayan fakat bulamayan umutsuz insanların sayısını artırırken beraberinde ciddi toplumsal sıkıntılar da getirmektedir (Hekimler, 2012). Özellikle yakın zamana kadar Avrupa'da başta göçmenler, mülteciler, kadınlar, işsizler, yoksullar vs. gibi sistemin işleyişinde kendilerine hakça yer bulamayan kesimlerin huzursuzluklarının isyana dönüştüğü görülmektedir. Bu durum çok seslilik, farklılıkların hoş görülmesi, çoğulculuk, fırsat eşitliği, adalet kavramları üzerine bina edilen AB'de politika üreticilerini farklı önlemler almaya yöneltmiştir. Tablo 2'de Sosyal içerme ve sosyal dışlanmanın unsurları ve boyutları bütünlüklü bir şekilde gösterilmektedir.

Tablo 2

Sosyal dışlanmanın ve içermenin unsurları

<u>Sosyal Dışlanma Unsurları</u>		<u>Sosyal İçerme Unsurları</u>
-Dışlayıcı politikalar ve kanunlar	<i>Kültürel</i>	-Dahil edici politikalar ve kanun düzenlemeleri
-İnsan haklarına saygı duyulmaması	<i>Ekonomik</i>	-Temiz ve Güvenli konaklama imkanı, çalışma ve yeterli istirahat imkanları
-Ayrımcılık, Hor Görme, Hedef gösterme,	<i>Sosyal</i>	-Bilgiye ve iletişim araçlarına erişim
Kalıp yargılar, cinsiyetçilik, ırkçılık, ve homofobi	<i>Çevresel</i>	-Kamusal Alanlara erişim
-Korku ve mental huzursuzluk	<i>Yasal</i>	-Kaynaklara erişim
-Eğitim, sağlık hizmetleri, temizlik ve temiz su gibi temel servislere erişim eksikliği	<i>Fiziksel</i>	-Eğitim, sağlık hizmetleri, temizlik ve temiz su gibi temel servislere erişim
-Kabul edilebilir bir iş ve istihdamın sağlanmaması	<i>Politik</i>	-Ulaşım hizmetlerine erişim
-Yeterli geçim kaynağı oluşturulmaması	<i>İlişkisel</i>	-Uygun bir gelir ve istihdam fırsatları
-Yerleşim yerlerine ulaşımındaki eksiklikler		-İnsan haklarının tasdiklenmesi
-Kredilere erişimde zorluklar		-Kişisel gelişim olanakları
-Karar verme mekanizmalarının yeterince şeffaf olmaması		-Çeşitlilik ve farklılığa saygı gösterilmesi
-Politik süreçlere erişimde zorluklar		-Özgürlük (Seçme özgürlüğü, din özgürlüğü ve benzeri)
-Bilgiye ve iletişim araçlarına erişimde zorluklar		-Karar mekanizmalarına dahil olma imkanı
-Ulaşım Hizmetleri eksikliği		-Sosyal Koruma
-Kamusal alanlara erişim zorlukları		-Birlik beraberlik, dayanışma
-Fiziksel güvensizlik		
-İrk Ayrımı Yapılması		
-İhlal ve Suistimal		

Tablo 2: (UNDESA, 2016'dan uyarlanmıştır).

Sosyal dışlanma ve sosyal içermenin unsurlarının sadece bir boyutta sınırlanmayacağı Tablo 2’de ayrıntılı olarak ifade edilmektedir. Ayrımcılık, hor görülme, yeterli geçim kaynağına sahip olamama sadece toplumsal boyutla değil, aynı zamanda kültürel, yasal, çevresel ve politik boyutlarla da ele alınabilir. Sosyal içirme hedeflerinin yaygınlaştırılması gereken kilit alanlardan biri olan yoksulluğun ortadan kaldırılması stratejileri, makro-ekonomik, istihdam, sosyal koruma, barınma, eğitim, sağlık, bilgi ve iletişim, hareketlilik, güvenlik ve adalet, eğlence ve kültürel alanlarda hayata geçirilmelidir. Örneğin, toplumsal hareketliliğin incelenmesi sürecinde, bir mahallede toplu taşıma sisteminin olup olmadığını inceleyerek, dışlanan kesimlerin sosyal, politik, kültürel ve ekonomik hayata erişim derecesini değerlendirerek sonuca ulaşılabilir. Eğer eğitim sürecini değerlendirmek gerekiyorsa, toplumdaki dışlanmış kesimlerin örgün ve yaygın eğitime eşit oranlarda (etnik köken, din, cinsiyet açısından) erişip erişemediklerini değerlendirmek gerekir. Aynı şekilde sağlığa erişimle ilgili bir karşılaştırmada, dışlananlarla ana akım gruplar arasındaki yaşam beklentileri veya ölüm oranları üzerinden bir karşılaştırma yapılarak değerlendirmeler yapılabilir (UNDESA, 2009: 17).

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde hem mültecilerin eğitime erişmeleri ile ilgili yurt dışı ve yurt içi çalışmalar, hemde sosyal içirme ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmaların bir kısmına yer verilmiştir.

Mültecilerin eğitime erişmeleri ile ilgili yurt dışı çalışmalar. Massfeller ve Hamm (2019) New Brunswic’te büyük bir liseye kaydolan Suriye ve Irak uyruklu yedi mülteci öğrencinin uyum deneyimlerini araştırmışlardır. Araştırmanın verilerini yarı yapılandırılmış form, okul ve topluluk belgeleri ve saha notları aracılığıyla toplanan çalışmada, Kuzey Amerika ve Kanada’da eğitimcilerin, danışmanların, eğitim psikologlarının ve yöneticilerin topluluklarındaki ve okullarındaki demografik değişikliklerin daha fazla farkına varmaları gerekliliğini ifade etmişlerdir. Çalışmalarında göçmen, mülteci ve uluslararası öğrenciler, aileleri ve eğitimcilerin, okullarında artan çeşitlilikle ilgili karşılaşacakları karmaşıklıklara daha etkin bir şekilde yanıt verebileceklerini vurgulamışlardır. Araştırmacılar aynı zamanda yeni Kanadalı öğrencilerin Kanada’daki yeni yaşamlarına yeniden uyum sağlarken ne kadar güçlü ve dirençli olduklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Çalışmalarında mülteci

öğrencilerin üç şey istediklerini belirtmişlerdir. Kendilerini güvende hissetmek, ait olmak ve öğretmenleriyle ve akranlarıyla otantik ilişkiler içerisinde olmak. Esasen geldikleri ülkede daha iyi hayatlar istedikleri vurgulanan araştırmada Kanada'daki eğitimcilerin sınıflarındaki çeşitliliğe daha duyarlı olmalarını ve onları farklı bir dünyaya hazırladıklarını unutmamaları gerekliliğini vurgulamışlardır.

Graham, Minhas ve Paxton (2016) mülteci çocuklarda öğrenme sorunlarının yaygınlığı ve belirleyicileri üzerine yapılan 34 çalışmayı derledikleri makalelerinde, mültecilerin % 86'sının gelişmekte olan ülkelerde yaşamalarına rağmen, gelişmekte olan ülkelere yerleşen çocukları tanımlayan neredeyse hiçbir çalışma bulunmadığını, öncelikle mülteci kökenli çocukların akranlarıyla karşılaştırılabilir okul sonuçları elde etmelerinin beklenmesi ve desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yazarlar mülteci öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunların, göç sonrası travma, ırk ayrımcılığı, ebeveynlerin yanlış anlamaları, düşük öğretmen beklentileri, zorbalık ve yaygın algılama ve öğrenme sorunu, öğretmen basmakalıplığı olarak bulmuşlardır. Eğitimde başarının mülteci çocuklar ve aileleri için refah açısından kritik bir önem taşıdığı vurgulanan çalışmada, eğitimciler ve okulların kapsayıcı ve kültürel olarak güvenli okul ortamları sunması gerektiği, bunun başarılması durumunda mülteci öğrencilerin bir üst öğrenime geçiş oranlarında ve not ortalamalarında akranlarıyla benzer oranlarda olduklarının görüldüğü vurgulanmıştır.

Mülteci öğrencileri başarıya götürecek kaynak faktörlerin ise; yüksek akademik beklenti ve yaşam tutkusu, ebeveynlerin motive edici anlatıları ve eğitime katılımı, aile uyumu ve destekleyici ev ortamı, eğitim süreçlerinin iyi değerlendirilmesi ve not verme, dilsel ve kültürel mirasın doğru kavranması uygun okul geçişi, destekleyici akran ilişkileri ve başarılı kültürel olarak tespit etmişlerdir. Ayrıca olumlu destekler arasında özel geçiş programları, öğretmenlerin dilsel ve kültürel anlayışlarının geliştirilmesi, zorbalık ve ırk ayrımcılığının proaktif olarak ele alınması, uygun sınıf yerleştirme ve bireyselleştirilmiş öğrenme planları için geçmiş eğitim ve yaşam deneyimlerinin birleştirilmesi ve uygun şekilde yüksek akademik beklentilerin teşvik edilmesi yer almaktadır. Bulgular, mülteci kökenli öğrencilerin yüksek düzeyde akran temelli ırksal istismar ve ayrımcılık yaşadıklarını, bunun sadece öğrenmeyi değil, sağlığı, refahı ve entegrasyonu da olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Ingleby, Kramer ve Merry (2013) mülteci ve sığınmacı çocukların Hollanda'daki durumlarını inceledikleri çalışmalarında, genel olarak Hollanda eğitim sisteminin

1990'larda entegrasyonu kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. 1990'ların sonlarında Hollanda'daki sığınmacıların sayısındaki artışın, bu alanda 'iyi uygulamaların' geliştirilmesine yol açtığını, fakat mülteci akınının 1999'dan sonra yavaşladığını belirtmişlerdir. Geliştirilen iyi uygulamaların ise genişleyen AB'den Hollanda'ya gelen diğer genç göçmenlerde uygulandığına vurgu yapılan çalışmada bu süreçte olumlu sonuçlar alındığına vurgu yapılmıştır. Çalışmada, geçmiş yıllarda herkesin kendi dilinde eğitim alması yaklaşımı benimsenmişken artık ana vurgunun Hollandaca konuşma ve öğrenmeye odaklandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, göçmen çocukların hem okullarda hem de mahallelerde ayrılmasının endişe yaratmaya devam eden bir konu olduğu vurgulanan araştırmada, eğitimciler ve yardım etmeyi amaçladıkları çocuklar (aileleri gibi) arasındaki uçurumun giderek arttığının bunun da tedirgin edici olduğu vurgulanmıştır. Çok az öğretmenin göçmenlik geçmişi olduğu ve bundan dolayı kültürlerarası meselelere daha az önem verdiklerine dikkat çekilen araştırmada göçmen öğrencilerin ve ebeveynlerin hakları konusunda da yetersiz bilgilendirildiklerinin görüldüğü ifade edilmiştir. Belçika'da olduğu gibi "Kültürlerarası arabulucuların" Hollanda'daki okullarda istihdam edilemediğine dikkat çekilmiştir. Hollanda'da eğitim alan mülteci çocukların eğitimsel başarılarının çok değişken olduğu, özellikle Iraklı ve Afgan çocukların diğerlerinden daha başarılı oldukları vurgulanan araştırmada, mültecilere yönelik siyasi tutumlarının sertleşmesinin yeni gelenlerin eğitim sistemine uyumlarını zorlaştırdığı belirtilmiştir. Araştırmada, 1980'lerin ve 1990'ların 'çok kültürlülüğüne' karşı, bugün yabancı kökenli insanları (özellikle Müslümanlar) damgalayan ve günah keçisi kılan kamuya açık açıklamaların yaygın olarak görülebildiği ve göçmenlerin entegrasyonu için devletin daha az yardım yaptığı ifade edilmiştir. Araştırmada şu haliyle entegrasyon kavramının asimilasyondan ayırt edilemediği ve göçmenlerin iş gücü piyasasında ayrımcılığa uğradıkları, eğer önlem alınmazsa Hollanda'da yabancı düşmanlığı, ırkçılık ve adaletsizliğin artacağı vurgulanmıştır. Batılı olmayan göçmen çocukların eğitim dezavantajına sahip oldukları, eğitimsel niteliklerinin düşük olduğu, ebeveynlerinin de dezavantajlı olduğu, mevcut kriz koşullarının onları daha çok etkilediği, bunun istihdama da yansıdığı ifade edilen çalışmada bunun nedeninin yetersiz ve tanınmayan eğitimsel yeterliliklerin ve zayıf dil yeteneği olduğu vurgulanmıştır.

Karanj (2010) Kenya Nairobi'deki Sudanlı mülteci öğrencilerin yabancı düşmanlığı, ayrımcı politikalar ve ebeveynlerinin yetersiz sosyo ekonomik

durumlarından kaynaklı olarak devlet okullarına kaydolmalarının engellenmesi sonucunda kendi çabalarıyla kurdukları okuldaki deneyimlerini araştırdığı çalışmada, okulun birçok Sudanlı çocuğa eğitime erişim fırsatı verdiğini belirtmiştir. Ancak okul koşullarının kötü olması, yetersiz kaynaklardan dolayı nitelikli eğitim noktasında sorunlar yaşandığını tespit etmiştir. Öğrencilerin yeterli kaynaklara sahip olamamalarının gerçek potansiyellerine erişimini de engellediği vurgulanan çalışmada, bu koşullarda eğitime devam etmeleri durumunda yükseköğrenime devam etmeleri şanslarının da kalmayacağını tespit etmiştir. Ayrıca mülteci çocukların kariyer imkânlarını gerçekleştirmelerinden de uzaklaşacaklarını ifade etmiştir. Sorunun çözümü ve Sudanlı mülteci öğrencilerin eğitime erişmelerinin önündeki engellerin aşılması için, öğrenme imkanlarının ve gelecek beklentilerinin UNCHR, Kenya hükümeti ve topluluklar arasındaki işbirliği oluştuğunda aşma potansiyeli olduğu vurgulanmıştır.

Taylor (2008) Avustralya'da mültecilerin yerleşim ve okullaşmaları isimli çalışmada, mültecilerin kültürel ve tarihsel arka planlarının etkisinde kalmalarının eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini, bununla beraber yaşadıkları travma ve işkencenin izlerinin görüldüğünü vurguladığı çalışmada, kültürel farklılıkların ve dil sorunlarının da eğitim süreçlerinde önemli etken olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber Libya ve Sudan'dan gelen mültecilerin aynı olmadıkları gibi geldikleri ülkelerde farklı bölgelerden gelenlerin bile aralarında farklar olduğu, anadillerini dahi okuyup yazamadıkları belirtilmiştir. Eğitimde başarıyı belirleyen etkenin mültecilik veya Afrikalılık olmadığı vurgulanan çalışmada, mültecilerin yerleşim öncesi ve sonrası sorunların ve ihtiyaçlarının tespit edilip ele alınarak çözümler üretilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada ayrıca mülteci gençlerin huzursuzluklarının eğitim süreci ile dengelenebileceği, eğitimin kişisel gelişimin yanı sıra entelektüel gelişimi de kolaylaştıracağı ve toplumsal entegrasyonun böylelikle sağlanabileceği belirtilmiştir. Fakat okullarda ırkçı söylemlerin henüz tamamen ortadan kalkmadığı, toplumda mültecilere yönelik olumsuz bakış açısının bulunduğu, bundan sebeple ayrımcılığa uğrayan mültecilerin çeteleşme eğiliminde olabilecekleri algısının da olduğu ifade edilmiştir. Bununla beraber mülteci öğrencilerin sınıflarda, oyun alanlarında, trenlerde ve otobüslerde farklı muameleye alışmakta oldukları ve okulların da bu ayrımcılığın çözülebileceği noktasında etkili politikaların geliştirilebileceğine inanmadıklarını vurguladıkları ifade edilmiştir. Çalışmada ırkçılığın ve ayrımcılığın engellenmesi için

sosyo-ekonomik ve tarihsel temelleri de dikkate alan yapıcı ve karşı stratejiler geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Mültecilerin eğitime erişmeleri ile ilgili yurt içi çalışmalar. Eren (2019) yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerilerini irdelediği çalışmasında, devlet okulları ve Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) görevli 12 yönetici ve 71 öğretmenden görüş almıştır. Çalışmada göçmenlerle ilgili yaşanan en önemli problemin dil problemi olduğu, bununla beraber öğretim materyallerinin yetersizliği, kitaplar ve diğer kaynakların mülteci öğrencilerin düzeyine göre hazırlanmamasının önemli sorun yarattığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda toplumsal algıdaki olumsuzluğun eğitim süreçlerine yansıdığı ve öğrencilerin psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını açığa çıkarmışlardır. Göçmenlerin entegrasyonu için batı ülkelerinde olduğu gibi gönüllüler aracılığıyla toplumsal bütünlüğü sağlayıcı etkinlikler düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca eğitimin sadece öğrencilerin yetiştirilmesi için değil aynı zamanda entegrasyonun sağlanması için de önemli bir araç olduğu belirtilmiştir.

Şimşir ve Dilmaç (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunları irdeledikleri çalışmalarında, yaşanan problemleri; dil ve iletişim, akademik problemler ve sosyal problemler olmak üzere 3 başlıkta toplamışlardır. Dil ve iletişim sorunları olarak da, Türkçeyi anlayamama, Türk arkadaşları ile iletişim kuramama ve öğretmenlerin öğrenci aileleriyle iletişim kuramamaları olarak açığa çıkarmışlardır. Akademik sorunlar olarak; dersleri anlayamama, okuma-yazma sorunu, ödev yapmama, derslere ilgisizlik ve müfredat farklılığı olarak belirlemişlerdir. Araştırmalarının son teması sosyal problemlerle ilgili olarak yaşanan problemler ise dışlanma, kurallara uymama, kavga etmeleri, sadece kendi milliyetlerindeki öğrencilerle arkadaşlık ilişkisi geliştirmeleri olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise akranları ile nasıl iletişim kuracaklarını bilemeyen mülteci öğrencilerin yalnızlık ve dışlanmışlık yaşadıklarıdır.

Taşkın ve Erdemli (2018) Suriyeli öğrencilerin eğitiminde, öğretmenlerin yaşadığı problemleri araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları en önemli sorunun dil engeli olduğu, bununla beraber kültürel sorunlar ve disiplin sorunlarının da eğitim sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Çözüm önerileri olarak da birlikte eğitim alacak öğrencilerin öncelikle Türkçe eğitim almaları, ardından sınıflara yerleştirilmeleri gerekliliğini önermişlerdir. Okullarda Türkçe öğretimi

ile ilgili materyal eksikliği olduğu, bununla beraber Suriyelilere yönelik bir müfredat geliştirilmesi gerekliliği de vurgulanan çalışmada Suriyeliler için ayrı sınıflar açılması gerektiği belirtilmiştir.

Başar, Akan ve Çiftçi (2018) çalışmalarında, mülteci öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önceki yaşamlarında karşılaştıkları çatışmalı ortamdan kaynaklı travma içerisinde oldukları sınıf ve arkadaşlık ilişkilerinde şiddet içeren vurmaları ve öldürmeli oyunlar oynadıklarını tespit etmişlerdir. Mülteci öğrencilerin devamsızlık yaptıkları ve disiplin sorunlarına yol açtıkları ifade edilen çalışmada, ayrıca velilerden kaynaklı sorunlar da yaşandığı belirtilmiştir. Çalışmada velilerin dil yetersizliğinden dolayı kendilerini ifade edememeleri, kavramları anlayamamaları ve kendilerini dışlanmış hissetmeleri sonucunda okuldan ve eğitimden uzaklaşmalarının çocuklarının eğitimlerini de olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

İmamoğlu ve Çalışkan (2017) yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretimine dair öğretmen görüşlerine ulaşmak için yaptıkları çalışmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle iki okulda 20 öğretmenle görüşmeler yapmışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin, mültecilerin eğitimiyle ilgili eğitim almadıkları, mülteci öğrencilerle izlenecek müfredat ile ilgili bilgisiz olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Çalışmada, görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kuramama sorunları olduğu, mevcut öğrencilerin ve sorunlarının iyi analiz edilerek uyum sürecinin başlatılması için politikalar üretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmanın yapıldığı yerelde okullar arasında farklı uygulamalar olduğu, bunun sıkıntılı bir durum olduğu, oysa tüm birimlerin ortak bir programla hareket etmesi gerektiği ve bunun da tüm ülke sathına yayılması gerekliliği vurgulanmış, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik desteğe ihtiyaçları olduğu bulgulanmıştır. Bununla beraber öğretmenlerin hizmet içi eğitime bir an önce alınması gerekliliği de vurgulanan çalışmada mülteci öğrencilerin eğitiminde uzmanlardan yararlanılması ve mülteci ailelerin de eğitim sürecine katılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017)'nin Eskişehir özelinde yaptıkları nitel çalışmada, mülteci ve sığınmacıların öncelikle psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği, öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gerekliliği ifade edilmiştir. Eğitim süreçlerinde etkinliğin sağlanması için kurumlar arası eşgüdüm ihtiyacı olduğu vurgulanan çalışmada mülteci öğrencilerin Türkçe hazırlık sınıflarına alındıktan sonra ara sınıflardaki eğitimlerine devam etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Uyumun sağlanması

için halk eğitim merkezlerinin mültecilerin katılımıyla etkinlikler düzenlemesinin önemli bir ihtiyaca cevap verecek bir uygulama olabileceği belirtilen çalışmada düzenlenecek sosyal faaliyetlerin entegrasyon sürecini hızlandıracağı ifade edilmiştir. Bununla beraber eğitim süreçlerinde tüm paydaşlarının bütüncül politikalar çerçevesinde işbirliği yapmaları gerektiği, tüm okullarda toplumsal farkındalık eğitimleri verilmesinin önemli bir eksikliği gidereceği vurgulanmıştır.

Levent ve Çayak (2017) Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, yeterli imkânların olmaması ve alt yapı sorunlarından kaynaklı sıkıntılar yaşandığını ifade etmişlerdir. Eğitim sürecinde yaşanan sorunları, dil farklılığından kaynaklanan iletişim engelleri, kayıt sisteminde yaşanan sıkıntılar, uyum sorunları başlıkları altında toplamışlardır. Bununla beraber, uyumun sağlanması için rehberlik ve araştırma servislerinin etkin çalışmadığı ve etkin çalışan okul sayısının az olduğu vurgulanan araştırmada Suriyeli öğrencilerin kayıt sistemleri ile ilgili düzenleme yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Aksi takdirde bazı okullarda yığılma olduğu ve bunun süreci olumsuz etkilediği belirtilen araştırmada, mültecilerin eğitimine yönelik planlamaların ulusal ve yerel olarak düzenlenmesinin uygulama birliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın bulguları içerisinde bazı okul yöneticilerinin Suriyeliler için ayrı okul veya okul içerisinde ayrı bir sınıf açılmasını da önerdikleri görülmüştür. Araştırmada aynı zamanda özellikle sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencileri sınıflarına almada çok istekli olmadıkları vurgulanmıştır.

Börü ve Boyacı (2016) göçmen öğrenciler ve bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda göçmenlerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla 13'ü göçmen öğrenci, 10'u öğretmen ve 1 okul yöneticisi ile nitel olarak yaptıkları çalışmada, göçmen öğrencilerin, dil ekonomik ve ailesel sorunlarının olduğu vurgulanmıştır. Göçmen öğrenci velilerinin istenilen ilgiyi göstermedikleri, öğrencilerin sık devamsızlık yaptıkları ve sıklıkla izin istedikleri vurgulanmıştır. Öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için akademik başarılarının düşük olduğu ve bundan dolayı derslere ilgilerinin az olduğu ifade edilen çalışmada, göçmen öğrencilerin bazı öğretmenlerin ayrımcılık yaptıklarını da belirttikleri görülmüştür. Bununla beraber bazı katılımcıların okul veli işbirliğine okul yöneticilerinin gereken ilgiyi ve çabayı göstermediklerini de ifade ettikleri görülmüştür.

Beltekin (2016) Suriyeli mültecilerin deneyimleri üzerinden Türkiye'nin mültecilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamadaki gelişimini incelediği araştırmasında; Türkiye'nin mülteci eğitimini mültecilerin bulunduğu kamplarda okullar açarak ve gönüllü mülteci okulların ihtiyaçlarını karşılayarak desteklediğini belirtmiştir. Fakat, araştırma sonucunda elde ettiği verilere dayanarak eğitime erişim, entegrasyon, eğitimin kalitesi, katılım, ortaklık noktalarında mültecilerin eğitim ihtiyaçlarının yeterli bir şekilde karşılanmadığını ve Türkiye'nin mülteci eğitimi için bir sistemi olmadığını bulgulamıştır.

Sosyal içirme ile ilgili yurt dışı çalışmalar. Fahd ve Venkatraman (2019) Avustralya'da ırk ayrımcılığını araştırmak için ulusal düzeyde ve okullardaki mevcut uygulamaları ele aldıkları çalışmalarında; Avustralya eğitim sisteminin kapsayıcılığı kabul etmekle birlikte dışlanma ve ayrımcı uygulamaların devam ettiğini, öğrenci nüfusunda kültürel çeşitliliğin artmasıyla beraber okulların daha fazla kapsayıcı eğitim politikaları geliştirmesi gerekliliğini, bunun için makro, mezo ve mikro düzeylerde anahtar stratejiler kullanılmasını önermişlerdir. Belirlenen stratejilerin nasıl uygulanacağına politika yapıcılar ve eğitimciler karar vermelidir. Örneğin makro düzeyde belirlenen Avustralya'nın çok kültürlü politikasına paralel ırkçılıkla mücadele stratejisi, mezo düzeyde okullarda çok kültürlü etkinlere katılımı teşvik etme ve iyi davranışlar için sertifika verilmesi şeklinde uygulanacak, mikro düzeyde ise öğrencilerin kendilerine ve diğer öğrencilere eşit saygı duymalarını sağlamaya yönelik bir strateji belirlenmesi gerekecektir.

Yazarlara göre, sürekli iyileştirmelerde ırksal uyum konularını mega-ulusal düzeyde, mezo-örgütsel düzeyde ve mikro-bireysel düzeyde hafifletmek için sürekli bir değerlendirme ve stratejiler döngüsü gereklidir. Bireysel refahı düzeltmenin önemli olduğu ve ırkçılığa karışmış veya etkilenen insanlarla ilgili herkese gerekli destek sağlanmalı ve koşulları sürekli olarak izlenmelidir. Öğretmenler, personel ve veliler, bu tür tekrarlanan olaylardan kaçınmak için zaman zaman eğitim sisteminde iyileştirmeler önermek için teşvik edilmelidir. Eğitim sistemi, öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler ve okul topluluğunun, ırksız bir okul ortamı oluşturmada, rollerini ve sorumluluklarını mikro-birey düzeyinde dikkate almaları için elverişli olmalıdır. Örneğin, ırkçılık karşıtı politikalar üretme konusunda okullar üzerinde büyük bir baskı olmasına rağmen, tüm okullar bunlara uymamaktadır. Sosyal içermeci eğitim hakkında ortak bir anlayışın teorik düzeyde kabul edilmekle birlikte kâğıt üzerinde kaldığı uygulama noktasında

bazı eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, bu çalışma, ağırlıklı olarak Avustralya eğitimi bağlamında ırksal katılımı ele almak için pratik yaklaşımlara odaklanmıştır.

Alexiadou, Dovemark, Arreman, Holm, Lundahl ve Lundström (2016), İsveç ve İngiltere’de pazarlama ve rekabete dayalı okullaşma reformlarını ve bu reformların bu ülkelerde ortaöğretimde sosyal içermeye etkilerini araştıran bir araştırma projesine dayandırdıkları çalışmalarında, piyasa odaklı eğitim sisteminin benimsenmesiyle; her iki ülkede okullar arası rekabetin arttığı, bunun okulların ebeveynlere ve öğrencilere pazarlanmasına yol açtığı, halk eğitimi ve okul kurumunun son birkaç on yılda ciddi bir şekilde liberalize edildiğinin görüldüğü, okul sistemlerinin özel aktörlere açılmasıyla birlikte eski dayanışmacı, eşitlikçi ve içermeci değerlere dayanan anlayışın ortadan kalkmaya başladığı vurgulamışlardır. İngiltere’de eğitim sisteminin çok fazla ayrıştırıldığı, eğitimde başarının büyük ölçüde sosyo-ekonomik arka plan, etnik köken ve dine dayandığı, bununda eğitimde eşitliği zedelediği ifade edilmiştir. İsveç’te 2000’li yıllarda öğretmenlerin, öğretimin içeriği ve yöntemlerini seçme ve karar verme noktasında diğer ülkelere nazaran daha fazla özerkliğe sahip olduğu, kolektif katılım ve okulda eşitliğin sağlanması konusundaki geleneksel vurgunun merkeziyetçilikten uzaklaşma ve piyasalaştırma ile zayıfladığı, buna rağmen İsveç’te eğitimin işlevleri, değerleri ve yönetiminde sosyal demokrat ethosun güçlü unsurlarını koruduğu vurgulanmıştır.

Islam ve Sharmin (2011) Bangladeş’te toplumsal kalkınma için faaliyette bulunan STK’ların dar geliri insanlara ekonomik fayda sağlayarak toplumsal kalkınmayı nasıl etkilediklerini belirlemeye çalıştıkları araştırmada, bu STK’ların esasen sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmadığı gibi derinleştirdiğini, bu kurumların sadece verdikleri kredileri geri ödeyebilecek kişileri destekledikleri, desteğe ihtiyacı olan “ultra fakir” kesimleri hizmetlerinden hariç tuttukları oysa bu kesimlerin sosyal olarak içermeleri sağlanmadan sosyo-ekonomik kalkınmanın sağlanmayacağını ifade etmişlerdir.

Diemer ve Ortega (2010) Avustralya’da sosyal içermeye politikaları ve eleştirel bilincin sosyal içermeye katkısını irdeledikleri çalışmalarında, yerli nüfusunun, refah, kendi kaderini tayin etme ve sosyal içermeyi kolaylaştıran bir dizi fırsat, deneyim ve olanaktan hariç tutulduğunu vurgulamışlardır. Yazarlar eleştirel bilincin sosyal dışlanmayı teşvik eden sosyal yapıları ve uygulamaları değiştirmek için gerekli olduğu, Avustralyalı yerli gençlerin sosyal içermelerinin bu nedenle çok önemli olduğu, bunun

için eğitime erişimlerinin sağlanması gerektiğini, böylelikle yerli gençlerin kariyer gelişimlerinin de sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Yerli Avustralyalıların ve anadili İngilizce olmayanların dışlanmaları nedeniyle mesleki beklentilerinin düşük kaldığı, bu nedenle okulda ve iş gücü piyasasında beklenen katkıyı yapamadıklarını belirtmişlerdir. Avustralya'da ancak eğitim ile sosyo-ekonomik eşitsizliklerin azalabileceği ve sosyal içermenin daha kolaylaşacağı ifade edilmiştir. Çalışmada, kendilerini yetiştiremeyen yerli halkların, sosyal dışlanmadan dolayı düşük ücretli işlerde çalıştıkları, bunula beraber yüksek seviyede tutuklanma oranlarına sahip oldukları ve uyuşturucu madde kullanımının yerli halkta yaygın olduğu ve siyasi katılım oranlarının da diğer toplumsal kesimlere göre çok düşük kaldığı vurgulanmıştır.

Oudenhoven ve Eisses (1998) İsrail'deki Yahudi Faslıların ve Hollanda'daki İslami Faslıların entegrasyonları ve asimilasyonlarının sonuçlarını ve çoğunluk halkın mülteci/göçmenlere verdikleri tepkileri araştırdıkları çalışmalarında; iki ülkedeki yerel halkların asimile edilen ve entegre olan göçmenlere yönelik bakışlarını karşılaştırmışlardır. Hollandalıların asimile edilen mültecileri entegre edilenlerden daha iyi karşıladıkları, saygı ve sempati duyduklarını bulgulamıştır. İsrail'de ise yerel halkın Faslı mültecilere karşı asimilasyon veya entegre olup olmadıklarına bakılmaksızın daha az ön yargılı yaklaştıklarını, bunun nedeninin İsrail'deki Faslıların Yahudi olmalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bir başka nedeni de Faslıların 29 yıl önce İsrail'e yerleşmiş iken Hollanda'ya mülteci göçünün devam ediyor olması olarak tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda tamamen asimile olan toplulukların sosyal içermelerinin daha benimsenebilir olduğu ifade edilmektedir. Her durumda önyargının mülteciler için bir tehdit oluşturduğu vurgulanmıştır.

Sosyal içirme ile ilgili yurt içi araştırmalar. Bir İZ Derneği tarafından hazırlanan YanYana - Suriyeli Çocuklar İçin Psikososyal Destek Projesi (Sümbüloğlu, 2019) kapsamında yapılan çalışmada ilköğretim seviyesindeki okullarda Suriyeli mülteci çocukların, bu çocukların öğretmenlerinin, sınıf arkadaşlarının ve okul yöneticilerinin ihtiyaçlarını tespit etmek için nitel araştırma yöntemlerini temel alan bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Analiz sonucunda;

a. öğretmenler tarafından dile getirilen sorunlar;

1. Suriyeli öğrencilerin daha çok kendi kültürlerinden olan çocuklarla gruplaştıklarının görüldüğü vurgulanmıştır.

2. Öğretmenler Türkiye ve Suriyeli toplum arasındaki nüfus artış hızının Suriyeliler lehine olmasına dikkat çekmişlerdir.
3. Sorun alanlarında ise, birleştirilmiş sınıf uygulamasından vazgeçilmesine, okullardaki rehberlik servilerinin güçlendirilmesine, Suriyeli öğrencilerin yararlanabileceği ders araç-gereçlerinin yetersizliğine dikkat çekmişlerdir.

b. Okul sisteminde yaşanan sorunlar;

Yaşanan sorunların çözümü noktasında öğretmenler arasındaki kişisel ve mesleki farklılıkların önemli rol oynadığı ve Suriye kültürünün bilinmemesinin ailelerle iletişimde sorun yarattığı vurgulanmıştır.

c. Eğitici eğitimlerine ilişkin görüşler;

1. Öğretmenlere verilecek eğitimlerin Suriyelilerin kültür ve değerleriyle ilgili olması,
2. Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmesini sağlayacak programlarda Suriyeli eğitimcilere ait deneyimlerin paylaşılmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

d. Suriyeli çocukların başta dil problemi olmak üzere, içe kapanma eğilimi gösterdikleri, haklarını aramaktan vazgeçme eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

e. Çözüm önerileri kapsamında; dil öğretimi için ayrı sınıfların açılmasına gerek olduğu, mülteci öğrencilere misafir gözüyle bakılmaması gerekliliği, Türk öğrencilerin sürece ilişkin bilgilendirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Gündüz (2018) Konya'nın şehir merkezine uzak, dağınık bir yerleşime sahip, içerisinde göçlerle gelen farklı sosyal grupları barındıran, sosyo-ekonomik olarak düşük düzeydeki bir yerleşim yeri olan Tatlıcak mahallesinde yaptığı doktora çalışmasında, mahallede yaşayanların her türlü sosyal dışlanmayı yaşadıklarını, bunun yanında sosyal refah ve kaynak hizmetlerine erişim sorunları, sosyal adalet ve barıştan uzak yaşamın sürdürüldüğü bir yerleşim yerinde bütünleşmenin sağlanmasının mümkün olmadığını belirtmiştir. Araştırma kapsamında 358 mahalle sakiniyle yüz yüze anket yapılmış, ayrıca mahallede görev yapmış meslek elemanı 32 kişiyle derinlemesine görüşmeler yoluyla ulaşılan verilere dayanan çalışmasında mahallenin kozmopolit yapısına uygun sosyal içerme çalışma süreci planlanmış ve mahalle sakinlerinin toplumla bütünleşebilmeleri için sosyal içerme politikaları önerilen çalışmasında;

1. Eğitim öğretim sorununun çözülmesiyle, işsizlik, yoksulluk, suç ve madde bağımlılığı sorunlarının da çözülebileceği,
2. Mahalleye yerleşen farklı gruplar içerisinde sadece Afganistan'dan gelenlerin mahallenin sorunlarının çözümüne dair olumlu beklentilere sahip oldukları diğer kesimlerin umutsuz oldukları görülmüş, meslek elemanları mahallenin ancak sosyal uyum programları ile iyileştirilebileceği,
3. Kamu kurumları ile beraber STK ve diğer refah kurumlarının mahalleye duyarsızlığının had safhada olduğu, bu kurumların mahalleliye karşı mesafeli davrandığı ve hatta "unutulmak istenen bir mahalle" yaratıldığını bulguladıkları çalışmada, esasen mahallenin normale dönmesi için bu aktörlerin sorumluluk alması gerektiği,
4. Mahallede yaşayanların öncelikle maddi yoksunluklarının giderilmesi gerekliliği,
5. Sosyal dışlanmanın önlenmesi ve içerilmenin başarılabilmesi için hizmetlere erişimin sağlanmasının önündeki engellerin kaldırılması,

Gündüz (2018), mahalledeki temel sorunların uyuşturucu kullanımı ve ticareti, işsizlik, eğitimsizlik, yoksulluk, sağlıksız konutlarda yaşam, herhangi bir mesleğe sahip olamama, yaşam tarzından dolayı dışlanma olduğunu belirttiği araştırmasında, içermeci sosyal politikalar uygulanarak istihdam ve güvenlik sorunlarına odaklanması gerekliliği vurgulamıştır. Bununla beraber uygulamaya konulacak sosyal içerme politikalarının mahalledeki uyuşturucu madde ticareti ve kullanımını engelleyecek şekilde planlanmalıdır. Ayrıca toplumda farklı sosyal gruplar ve mültecilere karşı var olan önyargıların kırılmasının önemli olduğu belirtilen çalışmada tüm hedeflenenlerin yapılabilmesi için kamu müdahalesinin kaçınılmaz olduğu vurgulanmıştır.

Sakız (2016) Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki okullarda, göçmen çocukların içerilmelerine yönelik olarak okul yöneticilerinin düşünce, inanç ve tutumlarını incelediği araştırmasında 18 okul yöneticisi ile görüşmesinin sonucunda, okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerin kendi okullarında eğitim almalarına yönelik olumsuz tutum beslediklerini ve mülteci öğrencilere ayrıştırılmış ortamlarda eğitim verilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Mültecilerin toplumdaki kabul düzeylerinin düşük olmasının, mülteci öğrencilerin eğitime yönelik olumsuz davranışları etkilediğini

bulgulamıştır. Ayrıca okul yöneticileri, bütünleşik okul kültürlerinin oluşması için eğitim bileşenlerinin psiko-sosyal ve yapısal anlamda desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerin okullarındaki işleyişi bozukları ve mevcut öğrencilerin bu durumdan rahatsız olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmada bütünleştirici okul kültürünün inşa edilmesinin mülteci öğrencilerin eğitimi için bir fırsat olduğu, bunun için onlara yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ve mültecilerin toplumsal kabul düzeyinin artması gerekliliği vurgulanmıştır. Mülteci öğrencilerin diğer öğrenciler gibi okulun eşit birer üyeleri olduğunun kabulünden hareket edilerek, onların bireysel beceri ve yeteneklerinin sınıf ortamına yansıtılmasının okula aidiyetlerini ve başarılarını artıracaktır. Okullardaki işbirliği ve yönetim desteğinin farklı kültürlerden öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda eğitimin niteliğini artırıcı rol oynayacağına vurgu yapılmıştır. Okul yönetimlerinin bütün kaynaklarını tüm çocukların öğrenmelerini sağlayacak şekilde işlevsel kullanmalarını bunun için sınıfların büyüklüğünden, öğretmenlerin yeterliliğine kadar planlayarak, tüm çocukların başarısını hedefleyen, saygı, eşitlik ve işbirliğine dayalı ayrımcılığın olmadığı okul sistemlerinin inşa edilmesinin sosyal içermeyi kolaylaştıracağı belirtilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılacak verilerin toplanması için veri toplama aracının hazırlanması, geliştirilmesi verilerinin toplanması süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin nasıl sağlandığına dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Mülteci öğrencilerin sosyal içerilmeleri bağlamında eğitime erişmelerinde yaşanan sorunlar ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini açığa çıkarmaya çalışılan bu araştırma “nitel araştırma” yaklaşımına dayalı incelenmiştir. Nitel araştırmalar katılımcıların araştırılan olguya ilişkin algılarının ve içerisinde buldukları doğal ortamın olduğu gibi (gerçekçi bir şekilde) ortaya konulmasına yarayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalar bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve bu deneyimlere ne anlam yüklediklerini (Merriam ve Tisdell, 2015) gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleriyle (Patton, 2014) açığa çıkaran ve bu verilerden elde edilen deneyimlere anlamlar yükleyerek alana özgü teori geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Nitel veriler araştırmaya çalışılan olguya ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerden gözlem ve görüşme vasıtasıyla toplanırlar (Özden ve Saban, 2017).

Nitel araştırmalarda sosyal hayatın bir kesitindeki birey, grup, toplum ve örgütlerin gündelik hayatlarına bütüncül bir şekilde bakılır. Araştırmacılar verilere titiz ve empatik bakış açılarıyla ulaşmaya çalışır. Nitel araştırma sonucu elde edilen verilerin devam eden bir zaman kesitinde doğal yollarla toplanmış olması ve gerçek yaşama dair araştırmacıya bir resim sunması nitel verilerin güçlü özelliklerinden biridir (Miles ve Huberman, 2016). Bu araştırmamızda da mülteci öğrencilerle eğitim süreçlerinde bir arada olan okul yöneticileri, rehber öğretmenlerin ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, çözüm önerileri ve sosyal içermeye yönelik düşünceleri görüşme tekniği yoluyla toplanmaya çalışılmıştır. Bununla beraber mülteci öğrenci velilerinin de sosyal içerilme beklentileri kendi bakış açılarıyla elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çerçevesi nitel araştırma yöntemlerinden “fenomenolojik araştırma deseni” temel alınarak oluşturulmuştur. Fenomenoloji olgu bilim olarak da isimlendirilen bir araştırma desendir. Fenomenoloji aynı zamanda felsefi ve psikolojik bakışları temel alan bir araştırma desendir (Ersoy, 2017). “Deneyimlerimizin anlamı” (Patton, 2014) ve “görünenlerin betimlenmesi” (Hasselgren ve Beach, 1997) olarak da adlandırılan fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açılarından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlar (Lester, 1999). Fenomenolojik araştırmalarda, üzerinde çalışılan fenomene ilişkin deneyimler sorgulanarak deneyimin özüne ulaşılmaya çalışılır (Ersoy, 2017).

Fenomenolojik araştırmalar “betimleyici” ve “yorumlayıcı” olarak iki farklı yaklaşımla ele alınmaktadır. Betimleyici fenomenoloji bireylerin bildikleri şeyin ne olduğu ile ilgilenir. Yani insanların algı ve deneyimleri betimlenir. Yorumlamacı fenomenoloji ise insan ilişkilerinde ve deneyimlerinde normal olarak gizlenmiş olan şeyleri ortaya çıkarmak amaçlanır. Katılımcıların öykülerinden türetilir (Ersoy, 2017). Araştırmada mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde yer alan öğretmen ve diğer katılımcıların yaşadıkları olguya ilişkin deneyimleri betimleyici fenomenolojik yaklaşımla elde edilmiştir. Mülteci öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda herkesin farkında olduğu fakat derinlemesine bilgiye sahip olmadığı sorunların yaşandığı bilinmektedir. Bu eğitim kurumlarındaki eğitimcilerin ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin süreçlere yönelik deneyimlerini açığa çıkarmak amacıyla fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir.

Veri toplama stratejilerinden biri olan “görüşme tekniği” ile verilerin toplandığı bu araştırmada görüşme yapılacak katılımcıların mülteci öğrencilere ilişkin duygu, düşünce ve bakış açılarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Aynı şekilde mülteci velilerin çocuklarının eğitime erişim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bir arada yaşam için sosyal içerilme beklentilerini açığa çıkarmak da çalışmanın bir diğer amacıdır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde mülteci öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördüğü okullarda çalışan yöneticiler, rehber öğretmenler, öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören mülteci öğrencilerin velileri oluşturmuştur. Samsun’da mülteci/göçmen statüsünde 6520 öğrenci bulunmaktadır (MEM, 2020). Araştırma

kapsamındaki üç merkez ilçede (İlkadım, Atakum, Canik) mülteci öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ilkokul, ortaokul ve liseler seçilmiş, seçilen okullardan on iki okul yöneticisi, yedi rehber öğretmen, on sekiz öğretmen ve ondört mülteci öğrenci velisi ile görüşmeler yapılmıştır.

Nitel araştırmalar çoğunlukla amaçlı bir şekilde belirlenmiş örneklem hatta kişilerle yapılabilen araştırmalardır (Patton, 2014). Bu araştırmanın çalışma evreni de amaçlı örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur. “Amaçlı örnekleme” herhangi bir olasılığa dayanmaz. Araştırmanın amacının gerçekleştirilmesinde en fazla katkı sunabilecek kişilerin belirlenmesinde ihtiyaç duyulan, belli başlı bazı ölçütleri karşılayan veya araştırmanın amacına ulaşılmasını sağlayacak belli özelliklere sahip kişilerle çalışma yapıldığında tercih edilen tekniktir (Başaran, 2017). Ayrıca araştırmada amaca ulaşmayı kolaylaştıracak verilere ulaşmak için araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere uygun kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu anlamda aynı zamanda “Ölçüt örnekleme” tekniği de araştırmada kullanılmıştır. Bununla beraber araştırmacı önceden belirlediği önemli sayılabilen ölçütleri karşılayan bireylerle çalışır. Bu araştırmada görüşme yapılacak katılımcıların en az bir yıl aynı okulda çalışıyor olmaları, mülteci öğrencilerle çalışmış olmaları, birden fazla milliyetten olan mülteci öğrencilerle derse girmiş olma ölçütleri belirlenmiştir. Görüşme yapılacak mülteci öğrenci velilerinin seçiminde ise; bir yıldan daha fazla süre önce Türkiye’ye gelmiş olmaları, kendilerini ifade edebilecek derecede Türkçe biliyor olmaları, en az bir çocuklarının öğrenci olması gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Ayrıca araştırmada amaçlı örneklem tekniklerinden “maksimum çeşitlilik” örnekleme tekniği de kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik incelenen olguyla ilişkili birden fazla (çok sayıda) farklılığı kapsayan ana temaları ortaya çıkarmak ve tanımlamayı amaçlar. Maksimum çeşitlilik örnekleme yapılırken araştırılan olgu ile ilgili en fazla bilgi edinmeyi olanaklı kılacak etkenler belirlenir (Neuman ve Robson, 2014). Maksimum çeşitlilik örneklem alınmasındaki esas amaç farklı gruplardan ortak görüşleri ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada tüm okul düzeylerinden (ilk, orta, lise) yöneticiler, rehber öğretmenler, öğretmenler ve mülteci öğrenci velileri örnekleme alınarak maksimum çeşitliliğe ulaşılmıştır.

Araştırmada çalışma grubu araştırmanın amacına uygun olarak verileri elde etmek amacıyla;

- Birden fazla milliyete ait (Irak, Suriye, İran, Afganistan vs.) öğrencilerin bulunduğu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri, bu öğrencilerle derse giren öğretmenler ve rehber öğretmenlerden oluşturulmuştur.
- Araştırmanın çalışma grubundaki kişilerin buldukları okullarda en az bir yıl görev yapmış olmaları araştırmanın amacına ulaşılması açısından önemlidir. Çünkü deneyimleri ve çözüm önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Araştırmanın katılımcısı olan mülteci öğrenci velilerinin, üç ilçeden, farklı okul türlerinden, farklı milliyetlerden ve farklı ekonomik düzeyden olmasına özen gösterilmiştir.
- Araştırmada farklı sınıf düzeyindeki öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çünkü her sınıf düzeyinin farklı özellikleri ve sorunları olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırma Samsun ilindeki yabancı/mülteci/göçmen öğrenci sayısı en fazla olan okullarda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada belirlenen ilkokullardan sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve bir rehber öğretmen, ortaokullardan, sınıfların mevcutları ve çeşitlilikleri baz alınarak farklı milliyetten en çok öğrencilerin olduğu sınıflarda derse giren öğretmenler, rehber öğretmenler ve bir yönetici, ve merkezde en fazla mülteci öğrenciye sahip bir lise de görev yapan yönetici, rehber öğretmen ve mülteci öğrencilerin olduğu sınıflarda derse giren öğretmenler ile görüşmeler yapılması planlanmıştır. Fakat görüşmeler başladıktan sonra lise düzeyinde en çok öğrencinin tüm ilçelerde de imam hatip liselerinde olmasının araştırmanın çeşitliliğini zedeleyebileceği gerekçesi ile tez izleme komitesi ve tez danışmanının önerisiyle mülteci öğrenci sayısı diğerlerinden fazla olan bir genel lise (Anadolu lisesi) ve iki teknik lisedeki okul yöneticileri ve öğretmenler çalışma grubuna eklenmiştir.

Araştırma katılımcılarının çalıştıkları okullar ve isimleri araştırma etiği açısından gizli tutulmuş her bir katılımcı kendi çalışma alanı ile kodlanmıştır. Bu kodlamada okul yöneticilerine YÖN1, YÖN2 gibi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri PDR1, PDR2 gibi, öğretmenler de ÖĞRT1 ve ÖĞRT2 gibi kodlanmıştır. Mülteci veliler

ise milliyetleri üzerinden, IMV1 (Iraklı mülteci veli), SMV1 (Suriyeli mülteci veli) ve AMV1 (Afgan mülteci veli) olarak kodlanmıştır.

Araştırma Katılımcılarına İlişkin Demografik Veriler

Okul yöneticilerine ilişkin veriler. Tablo 3'de araştırma kapsamındaki okul yöneticilerinin yaş, cinsiyet, görev yaptıkları okul düzeyleri, kıdemleri, branşları ve kendileriyle yapılan görüşme süreleri dakika olarak verilmiştir.

Tablo 3

Okul yöneticilerine ilişkin kişisel veriler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Okul Düzeyi	Kıdem	Branş	Yöneticilik kıdemi	Görüşme süresi (dk)
Yön1	K	36	İlkokul	13	Sınıf öğrt.	4	60
Yön2	E	41	İlkokul	18	Sınıf öğrt.	15	41
Yön3	E	34	İlkokul	12	Sınıf öğrt.	9	33
Yön4	E	56	Ortaokul	34	Tarih	7	39
Yön5	E	40	Ortaokul	18	Sosyal Bilg.	8	33
Yön6	E	46	Ortaokul	26	Edebiyat	14	45
Yön7	E	56	İHL	31	Din Kült.	27	45
Yön8	E	58	İHL	10	Din Kült.	10	60
Yön9	E	38	İHL	20	Edebiyat	6	42
Yön10	E	45	And.Lis.	24	Tarih	9	24
Yön11	E	33	End.Mes	10	Muhasebe	5	22
Yön12	K	61	End.Mes	38	Kimya	30	28

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde araştırma kapsamında veri toplanan 12 okul yöneticisinin sadece ikisinin kadın olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin 5'i 30-40 yaş aralığında, 3'ü 41-50, 3'ü 51-60 yaş aralığında ve biri de 61 yaşındadır. İlkokul yöneticilerinin nisbeten diğer okul yöneticilerine göre daha genç oldukları görülmektedir. İlkokul yöneticilerinin tümü aynı zamanda sınıf öğretmenliği kadrosundan yöneticiliğe atanmışlardır. Ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin ise farklı branşlarda oldukları görülmektedir. Üç yöneticinin öğretmenlik kıdemlerinin 30 yılın üzerinde olduğu, iki yöneticinin kıdemi 20-30 yıl aralığında, geri

kalan sekiz yöneticinin kıdeminin ise 20 yıl ve altında olduğu görülmektedir. Yöneticilik kıdemlerine bakıldığında 8 yöneticinin 10 yıl ve altında kıdeme sahip oldukları, 4'ünün ise 11 yıl üzerinde kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın görüşmelerinin 40 dakika civarında süreceği randevu sürecinde katılımcılara bildirilse de, diğerlerinden daha az öğrenmeye sahip olan Anadolu lisesi ve Endüstri meslek lisesi yöneticileriyle yapılan görüşmelerin 22-28 dakika aralığında sürdüğü, diğer yöneticilerle yapılan görüşmelerin ise 30-60 dakika aralığında sürdüğü görülmüştür. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerin toplam 472 dakika olduğu ve ortalamanın 40 dakika olduğu tesbit edilmiştir. Tablo 3'te görüşme yapılan okul yöneticilerine ilişkin demografik veriler sunulmuştur.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlere dair veriler. Rehber öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, çalıştıkları okul düzeyleri, görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri ve herbiriyle yapılan görüşme süreleri dakika olarak Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Rehber öğretmenlerin kişisel özellikleri

<i>Katılımcı Kodu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Kıdem</i>	<i>Branş</i>	<i>Çalışılan Okul Düzeyi</i>	<i>Bulunduğu okuldaki çalışma süresi/Yıl</i>	<i>Görüşme süresi(dk)</i>
<i>PDR1</i>	<i>E</i>	<i>36</i>	<i>11</i>	<i>PDR</i>	<i>İlkokul</i>	<i>9</i>	<i>42</i>
<i>PDR2</i>	<i>K</i>	<i>40</i>	<i>19</i>	<i>PDR</i>	<i>İlkokul</i>	<i>7</i>	<i>43</i>
<i>PDR3</i>	<i>K</i>	<i>25</i>	<i>4</i>	<i>PDR</i>	<i>İlkokul</i>	<i>2</i>	<i>33</i>
<i>PDR4</i>	<i>K</i>	<i>41</i>	<i>20</i>	<i>PDR</i>	<i>Ortaokul</i>	<i>10</i>	<i>40</i>
<i>PDR5</i>	<i>K</i>	<i>42</i>	<i>19</i>	<i>Sosyoloji</i>	<i>Ortaokul</i>	<i>8</i>	<i>32</i>
<i>PDR6</i>	<i>E</i>	<i>43</i>	<i>17</i>	<i>Felsefe</i>	<i>Lise</i>	<i>6</i>	<i>44</i>
<i>PDR7</i>	<i>K</i>	<i>50</i>	<i>27</i>	<i>PDR</i>	<i>Lise</i>	<i>24</i>	<i>43</i>

Tablo 4'te yer aldığı gibi, araştırmaya katılan 7 rehber öğretmenin 5'i kadın, 2'si erkektir. Rehber öğretmenlerin sadece biri 25 yaşında, diğerleri 36 ile 50 yaş aralığındadır. Rehber öğretmenlerden biri felsefe, ortaokulda görev yapan diğeri sosyoloji branşından geçiş yapmıştır. Biri hariç rehber öğretmenlerin kıdemleri 11-27 yıl aralığındadır. Toplam 277 dakika süren görüşmelerin ortalaması okul yöneticilerinde olduğu gibi 40 dakikadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, branşları, çalıştıkları okul düzeyleri, çalıştıkları okullardaki çalışma süreleri ve görüşme süresi dakika olarak Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin kişisel özellikleri

<i>Katılımcı Kodu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Kıdem</i>	<i>Branş</i>	<i>Çalışılan Okul Düzeyi</i>	<i>Bulunduğu okuldaki çalışma süresi/Yıl</i>	<i>Görüşme süresi(dk)</i>
Öğrt1	K	48	21	Sınıf	İlkokul	7	55
Öğrt2	K	49	25	Sınıf	İlkokul	2	56
Öğrt3	E	45	25	Sınıf	İlkokul	13	45
Öğrt4	K	45	25	Sınıf	İlkokul	5	53
Öğrt5	K	60	37	Görsel San.	Ortaokul	33	23
Öğrt6	K	45	20	Matematik	Ortaokul	8	26
Öğrt7	K	49	25	Matematik	EndM.Lise	10	30
Öğrt8	E	45	22	İngilizce	AndLise	10	49
Öğrt9	K	45	21	Edebiyat Din	İmam H. Lise	18	46
Öğrt10	E	37	13	Kültürü Türkçe	Ortaokul	7	46
Öğrt11	E	40	15	Öğ.	Ortaokul	4	40
Öğrt12	K	49	15	Biyoloji	İmam H. Lise	15	50
Öğrt13	K	35	9	Edebiyat	İmam H. Lise	3	26
Öğrt14	K	38	15	Sınıf	İlkokul	10	35
Öğrt15	K	45	21	Edebiyat	EndM.Lise	11	50
Öğrt16	K	43	16	Matematik	Ortaokul	8	51
Öğrt17	K	50	26	Sınıf	İlkokul	8	27
Öğrt18	E	60	40	Din Kültürü	İmam H. Lise	3	37

Amaçlı, ölçüt ve maksimum çeşitlilik kriterlerine uygun, deneyimleri en etkin aktarabileceği düşünülen 18 öğretmene ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir. 18 öğretmenin 6'sı sınıf öğretmeni, 5'i ortaokul branş, 4'ü İHL branş ve 2'si Endüstri Meslek Lisesi (mesleki ve teknik Anadolu lisesi) 1'i genel lise öğretmenidir. Tablo 5'te yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine bakıldığında; görüşmeye katılan öğretmenlerin 5'i erkek, 13'ü kadındır. Sınıf öğretmenlerinin 5'i kadın 1'i erkektir.

Katılımcı öğretmenlerin ikisi 60 yaşında, diğerleri 35-50 yaş aralığındadır. Öğretmen katılımcılar ile yapılan görüşmelerin en kısa süreni Göresel sanatlar öğretmeni ile yapılmış ve 23 dakika sürmüştür. En uzun görüşme ise sınıf öğretmeni ile 56 dakika sürmüştür. Toplamda 745 dakika süren görüşmelerin ortalaması 41 dakikadır.

Araştırmaya katılan mülteci velilere ilişkin veriler. Mülteci velilerin cinsiyet, yaş, uyruk, eğitim durumları, toplam çocuk sayıları ve okula giden çocuk sayıları, meslekleri, gelir durumları ve görüşme sürelerinin yer aldığı demografik veriler Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6

Mülteci velilere ilişkin veriler

<i>Katılımcı Kodu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Uyruğu</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>Çocuk sayısı/ öğrenim gören çocuk sayısı</i>	<i>Mesleği</i>	<i>Gelir Durumu (000 TL)</i>	<i>Görüşme Süresi (dk)</i>
MV1	E	40	Suriye	Lise	6/4	İnşaat Ustası	3-4	40
MV2	K	29	Suriye	Üniversite	2/1	Ev hanımı	2-3	45
MV3	K	58	Suriye	Üniversite	3/1	Öğretmen	5+	35
MV4	E	41	Suriye	Ortaokul	4/3	Tesisatçı	Kızılay Yrd.	50
MV5	E	31	Suriye	Lise	3/1	Mobilyacı	2-3	35
MV6	K	38	Irak	Üniversite	4/4	Avukat	Kızılay Yrd.	37
MV7	K	58	Irak	Lise	6/3	Satış Danış.	2-3	30
MV8	K	35	Irak	Üniversite	4/4	Doktor	8+	37
MV9	K	41	Irak	Üniversite	4/4	Öğretmen	12+	33
MV10	K	40	Irak	Ortaokul	5/3	Terzi	3-4	30
MV11	K	46	Irak	Ortaokul	6/6	Ev hanımı	Kızılay Yrd.	41
MV12	E	36	Afganistan	Doktora	3/2	Akademisyen	Kızılay Yrd.	43
MV13	K	40	Afganistan	Yok	5/4	Ev hanımı	Kızılay Yrd.	32
MV14	K	40	Afganistan	Yüksek Lis.	5/5	Akademisyen	3-4	46

Araştırmaya 5'i Suriyeli, 6'sı Iraklı ve 3'ü Afganistanlı olmak üzere toplam 14 mülteci öğrenci velisi katılmıştır. Velilerin 10'u kadın, 4'ü erkektir. Çalışmaya katılan

mülteci velilerin sadece biri okuryazar değil iken, yedi katılımcının üniversite mezunu olduğu Tablo 6'da görülmektedir. Katılımcı velilerden beşinin çalışmadıkları ve Kızılay kart üzerinden ödenen Sosyal Uyum Yardımı'ndan (SUY) aylık kişi başı 120 TL olarak yaşamlarını sürdürmeye çalıştıkları görülmektedir. Diğer 7 katılımcının ise Türkiye'de belirlenen asgari geçim ücretinin üzerinde gelire sahip oldukları görülmektedir. İki katılımcının ise Türkiye ortalamasının bile üzerinde gelirleri olduğunu beyan ettikleri görülmektedir.

Bir Iraklı ve Afgan katılımcının dışında kalan tüm veliler birinci dereceden yakın akrabalarını (anne, baba, kardeş, çocuk) kaybettiklerini ifade etmişlerdir. Üç ailenin evinde internet bağlantısı olmadığı, 11 ailenin ise evinde internet bağlantısı olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan velilerden iki Afganistanlı ve iki Iraklı veli Türkiye'ye gelme nedenlerini, Türkiye'nin bir İslam ülkesi olmasına bağlamışlardır. Diğer katılımcıların Türkiye'ye gelme nedenleri ise; güvenli bir ülke olması (n=4), sınır komşusu ve yakın oluşu (n=3) ve ekonomisinin iyi olması (n=3)'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma fenomenolojik bir desenle yürütüldüğü için görüşme yapılacak bireylerle derinlemesine görüşmeler yoluyla verilere ulaşılmıştır (Ersoy, 2017). Nitel araştırmalarda görüşme formu hazırlanması, araştırmacıya görüşme sürecinde temel noktaların konuşulmasını ve zamanı dikkatli kullanmasında yardımcı olur (Patton, 2014). Aynı zamanda esas konudan sapılmasını engeller. Fakat görüşme sürecinde kendiliğinden açığa çıkan/söylenen ifadelerin de engellenmemesi gerekir (Ersoy, 2017). Bu amaçla araştırmacı tarafından, araştırma konusu ve alanı ile ilgili güncel makaleler, kitaplar, tezler, MEB rapor ve istatistikleri, STK rapor ve çalışmaları ve yasal düzenlemeler gözden geçirilerek/incelenerek yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur (EK A, EK B, EK C, EK D). Oluşturulan taslak form kapsam, içerik, basitlik, anlaşılabilirlik (Creswell, 2013) edebi söylem vs. açılarından incelenmek üzere tez izleme komitesi üyelerine ve eğitim bilimleri alanında görev yapan uzman akademisyenlere gönderilmiştir. Bu süreçteki katkılarından dolayı Prof. Dr. Sait AKBAŞLI, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Prof. Dr. Ebru OĞUZ, Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ ve Dr. Öğr. Üyesi Yener AKMAN'a katkılarından dolayı teşekkür ederim. İlk hazırlanan görüşme formunda tüm katılımcılara (okul yöneticisi, rehber öğretmen ve öğretmen) yönelik

hazırlanan 20 soru, uzman görüşleri doğrultusunda (kısa cevaplı olabileceği, kapsam dışı olduğu, bazı soruların çok uzun olduğu ve cevapların çok uzun süre alabileceği vs gerekçesiyle) 12 soruya düşürülmüştür. Hazırlanan form biri akademisyen, diğeri edebiyat öğretmeni Türkçe dil uzmanları tarafından okunarak son haline getirilmiştir. Son şekli verilen görüşme formu 25-26-27 Şubat 2020 tarihlerinde çalışma grubunda olmayan bir okul yöneticisi, bir rehber öğretmen ve bir öğretmene uygulanarak kapsam ve biçim açısından yeterli olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu kontrolde tüm katılımcılara sorulan a) “Arapça biliyor musunuz?” ve b) “eğitim programında ne gibi değişiklikler yapılabilir?” Soruları çıkarılarak görüşme soruları 10’a düşürülmüştür. Tüm katılımcılar için hazırlanan görüşme formları üç bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde görüşmenin numarası, tarihi ve görüşmenin yapıldığı okul ve görüşme yeri, ikinci bölümde katılımcıların branşları, kıdemleri, görevleri ve okul düzeyleri, üçüncü bölümde ise araştırma soruları ve sonda soruları bulunmaktadır.

Veliler için hazırlanan görüşme formu da aynı şekilde tez danışmanı ve bir uzmanın öneriyle düzenlenmiş, araştırmacının çalıştığı okulda öğrenim gören biri Suriye diğeri Irak uyruklu iki mülteci öğrenci velisine ön uygulama amaçlı uygulanmıştır. Veli görüşme formu da üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde görüşme tarihi, numarası, görüşme yeri, ikinci bölümde, velilerin uyrukları, yaş, cinsiyet, eğitim durumları gibi demografik bilgileri, üçüncü bölümde ise araştırma soruları bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcıların deneyimlerine ulaşmak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda “görüşme” temel veri toplama araçlarından biridir (Ersoy, 2017). Görüşme araştırmacı ve katılımcının birlikte oluşturduğu bir etkileşim sürecidir. Bu sürecin etkili sonuçlanması için görüşmenin rahat ve güven verici bir ortamda gerçekleşmesi önemlidir.

Araştırmanın bizzat araştırmacı tarafından katılımcılarla yüz yüze görüşerek yapılması planlanmıştır. Fakat 2019 yılının son dönemlerinde başlayan ve 2020 yılının başlarında yayılan Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırmanın verileri planlanan şekliyle toplanamamıştır. Öğrenci velileri ile yapılan görüşmelere 2 Ocak 2020 tarihinde başlanmış, 23 Şubat 2020 tarihinde ise tamamlanmıştır. Mülteci öğrenci velileri ile yapılan görüşmelerin tamamı yüzyüze gerçekleştirilmiştir. Diğer katılımcılarla

yapılan görüşmelere ise 25.03.2020 tarihinde başlanmış 15.07.2020 tarihinde tamamlanmıştır.

Araştırmanın etik süreçlere uygunluğunun sağlanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon'undan izin alınmıştır (EK E). Daha sonra araştırmanın Samsun'da ki okullarda uygulanabilmesi için Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni için başvuru yapılmış ve alınmıştır (EK F). Uygulama izinlerinin alınmasından sonra görüşmelerin yapılacağı okullara gidilerek görüşme izni çerçevesinde öncelikle okul yöneticileri ile görüşülerek, araştırmanın ölçütlerini karşılayan katılımcılar belirlenmiştir. Görüşme yapılacak öğrenci velilerin belirlenmesinde sınıf ve rehberlik öğretmenleri yardımcı olmuştur. Pandemi dolayısıyla okulların tatil olmasından dolayı katılımcılara telefon ile ulaşılarak randevular alınmaya çalışılmıştır. Belirlenen katılımcılardan üç öğretmen çeşitli gerekçelerle (Samsun'da bulunmama, araştırma konusunda görüş beyan etmek istememe ve çevrim içi görüşmenin sağlıklı olmayacağı) görüşme yapmak istememişlerdir. Bu kişilerin yerine aynı okullardan ölçütleri karşılayan başka öğretmenler katılımcı olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde rehber öğretmenler tarafından belirlenen mülteci öğrenci velilerinden de dördü görüşmeye başlamamışlardır.

Görüşme yapılacak katılımcılarla telefon aracılığıyla ön görüşme yapılmış ve araştırma ile ilgili ön açıklamalar yapılmış (araştırma amacı, sosyal içerme vs.), gönüllü olarak görüşmeye katılıp katılmayacağı sorulmuştur. Kabul edenlerden randevu alınmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin tümüyle görüşmeler yüz yüze (okul müdürü odasında) yapılmıştır. Çünkü pandemi sürecinde okul yöneticileri haftanın belirli günlerinde okullarında bulunmuşlardır. Rehber öğretmenlerden 2'si ile yüz yüze, 5'i ile internet üzerinden çevrim içi programlar aracılığı ile görüşme yapılmıştır. Benzer şekilde 6 öğretmen ile yüzyüze görüşülmüş, 12 öğretmen ile de çevrim içi programlar üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yüzyüze görüşme yapılan katılımcılara görüşmenin kayıt altına alınmasına yönelik kaygıları olup olmadığı sorulmuş, tüm katılımcılar görüşmelerin kayıt altına alınmasına onay vermiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri, olgulara yönelik gerçek görüşlerini ifade etmeleri için samimi bir görüşme ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşme sürecinde katılımcıların görüşlerine müdahale edilmemiş, sonda sorular katılımcının ifadeleri sonlanınca sorulmuştur. Görüşme sürecinde bazı görüşmeler çevrim içi olsa

bile katılımcıların duygu ve düşünceleri, jest, mimik ve el hareketleri (örneğin boğaz kesme, aşırı şaşkınlık, gülümseme) not alınmıştır.

Verilerin toplanmasında özellikle lise düzeyinde mülteci öğrenci sayısının az olması dikkat çekmiştir. Yoğunluğun ise imam hatip liselerinde olduğu görülmüştür. Görüşmelerin yapıldığı diğer liselerdeki öğrenci sayısının az olmasından dolayı bu okullardaki görüşmeler bir okul yöneticisi ve birer öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Çünkü öğretmen ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun olgulara ilişkin görüşleri olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Hatta sohbet sırasında bazı öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrenci olup olmadığını dahi fark etmedikleri görülmüştür.

Verilerin toplanmasında etik ilkelere de dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılanların kimlikleri açık edilmeyecek şekilde raporlanmıştır. Çalışmanın amacı görüşme sürecinin başında katılımcılara açık bir şekilde ifade edilmiş ve araştırma izni için alınan izinler gösterilmiştir. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil olmuş kişilerden ses kayıt cihazı ve çevrim içi görüşme kayıtları aracılığıyla elde edilen veriler bilgisayara aktararak deşifre işlemi yapılmıştır. Elde edilen veriler katılımcıların deneyim ve beklentilerine dair birebir görüşme ile elde edilmiş bilgilerdir ve araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında metin haline getirilerek ve yorumlanmıştır. Görüşmelerde katılımcılardan elde edilen sözlü ifadeler araştırmanın sorularına cevap arama odaklı değerlendirilerek metin haline getirilmiştir. Toplam 51 katılımcıya ait verilerin Microsoft Word dosyası haline getirilmesi sonucunda; okul yöneticilerine ait 35 sayfa, rehber öğretmenlere ait 22 sayfa, öğretmenlere ait 60 sayfa ve mülteci velilerine ait 29 sayfa olmak üzere toplam 146 sayfalık veri setine ulaşılmıştır. Yapılan derinlemesine görüşmelerde her bir katılımcı ile aynı sorular etrafında diyalog kurulmuş ve öne çıkan bulgular dikkate alınarak nitel yöntemle uygun yorumlamaya gidilmiştir.

Katılımcılardan elde edilen veriler deşifre edilip metin dosyası haline getirildikten sonra büyük bir çoğunluğuna (Okul yöneticileri, rehber öğretmen ve öğretmen) anlık mesajlaşma araçları ile gönderilmiş, ifadelerin kontrol edilmesi istenmiş, isterlerse değişiklik yapabilecekleri ifade edilmiştir. İki okul yöneticisinin “ben bayağı rahat

konuşmuşum hocam” diyerek ifadelerinde kısmi değişiklikler yaptıkları görülmüştür. Araştırma sürecinde katılımcıların deneyimleri ifade ederken bir birinden kopuk ve uzun olan cümleleri öze bağlı kalarak ve orijinal ifadeleri korunarak araştırmacı tarafından net ve anlaşılır hale getirilmiştir. Mülteci velilerle yapılan görüşmelerin sonunda da görüşme sürecinde alınan notlar ve kaydedilen ifadeler doğrultusunda katılımcılara ve beraberindeki çocuklarına (tercüman olarak çocuklarını yanında getirdikleri) özetlenmiş ve onay alınmıştır.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplandıktan sonra analize geçmeden önce verilerin genellenebilir, yaygınlaştırılabilir ve doğrulanabilirliğinden emin olunmalıdır (Baltacı, 2017). Bunun için verilerin çözümlenmesi aşamasına geçilmeden ses cihazı ile elde edilen veriler bilgisayar veri tabanına girilmiş ve analize hazır hale getirilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde *betimsel çözümlene* yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara/konulara göre kategorize edildiği analiz türüdür (Özdemir, 2018). Dört basamaktan oluşur; (i)*betimsel analiz için çerçeve oluşturma*, (ii) *tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi*, (iii) *bulguların tanımlanması ve (iv) yorumlanmasıdır*. Betimsel analizde asıl amaç olayı olduğu gibi özetlemek olduğu için alıntılara da yer verilmektedir. Çalışmada daha ayrıntılı veri çözümlenmesi gerektiğinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde ise araştırmada toplanan verileri açıklayabilen kavramlara ulaşılmaya çalışılır ve bu kavramlarla tüme varım yöntemine göre kuram inşa edilir (Özdemir, 2018).

Fenomenolojik analizde alanyazında daha çok Moustakas (1994) tarafından belirlenen yaklaşımların tercih edildiği görülmektedir (Creswell, 2013). Bu yaklaşımda öncelikle fenomenle ilgili olarak araştırmacının kendi görüşlerinden arınarak betimlemeye başlanması vurgulanmaktadır. Yani araştırmacı kendi deneyimlerini bir kenara bırakmalı katılımcının deneyimlerine odaklanmalıdır. Daha sonra araştırmacı katılımcıların ifadelerinde araştırma için önemli bulduğu ifadelerin listesini oluşturmalıdır. Ardından görüşmelerden elde edilen kayıtlardan katılımcıların konuyu nasıl deneyimledikleri ile ilgili ifadelerin içerisinden anahtar kelimeleri seçer. Sonrasında ise önemli addedilen ifadeler temalandırılır. Bir sonraki aşamada araştırmacı katılımcıların neyi betimlediklerini yani dokusal ve yapısal betimlemesini (koşul, içerik, ve durum açısından) genel bir “öz” e ulaşmak amacıyla birleştirir. Son olarak araştırmacı dokusal ve yapısal betimlemelerden elde ettiği verilerden fenomenin

karma betimlemesini yazar (Creswell, 2013). Bu araştırmada da bu yöntemle verilerin analiz edilmesine çalışılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Genel olarak yapılan çalışmaların bilimsel niteliğe sahip olabilmeleri için bazı ölçütlere uygun olarak analiz edilmeleri gerektiği noktasında yaygın bir inanış olmasına karşın, özellikle nitel araştırmalarda ölçüt geliştirmenin ya da bir ölçüte bağımlı olarak çalışma yapmanın nitel araştırmanın doğasına aykırı bir durum olduğuna dair de çok sayıda görüş bulunmaktadır (Miles ve Huberman, 2016; Patton, 2014). Bununla beraber yapılan çalışmaların bazılarının diğerlerinden üstün olduğu da aşıkârdır. Bu nedenle bir kısım araştırmacının ortak ölçütler geliştirilmesinin araştırmaların niteliğini artıracadıına dair ifadeleri de mevcuttur (Howe ve Eisenhart, 1990).

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliklerinin belirlenmesi için yapılan analizler nicel araştırmalardan bir hayli farklıdır. Aynı zamanda çok sayıda araştırmacının bir birinden farklı ölçütler geliştirdiği de görölmektedir. Nitel araştırmacılar tekil doğrulardan ziyade farklı bakış açıları ile görüşmelerin yapılmasını önemserler (Patton, 2014; Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda araştırmacının statik değil dinamik bir sürecin içerisinde olması nitel araştırmanın önemli özelliklerinden biridir. Yani araştırmacı araştırma süreci içerisinde yeni teknikler geliştirebilir, farklı sorular sorabilir ve ya görüşmeleri planladığı şekilde değil de farklı bir şekilde de yapabilir (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Geçerlik. Nitel araştırmalarda araştırmacının alandan elde ettiği verileri ayrıntılı bir biçimde raporuna yansıtması ve ulaşılan sonuçlara nasıl, hangi yöntemlerle ulaşıldığının belirtilmesi araştırmanın geçerliğinin gereğidir. Bireylerin kendi bakış açılarını, farkındalıklarını ve deneyimlerini kendi ifadeleriyle doğrudan alıntılarla rapora yansıtmak geçerlilik için önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2013; Patton, 2014). Nitel araştırmanın geçerliği araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir ve araştırmacının üzerinde çalıştığı konuyu kendi yargılarından bağımsız ve tarafsız olarak gözlemlenmesi ile sağlanır. Nitel araştırmalarda geçerlik katılımcı teyidi, meslektaş onayı ve uzman incelemesi ile sağlanır. Nitel araştırmalarda geçerlik iç ve dış geçerlik olmak üzere ikiye ayrılır.

İç Geçerlik. İç geçerlik; araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği tutarlı bir şekilde ve olduğu gibi ortaya çıkarmadaki yeterliliğidir. Araştırmacının verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması süreçlerinin kendi içinde tutarlı olması ve bunun nasıl sağlandığına ilişkin açıklamaların ifade edilmesi gerekir. Araştırmalarda iç geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacının araştırmayla ilgili bazı sorulara cevap vermesi gerekir (Koşar, 2018). Araştırma sürecinde iç geçerliği sağlayacak etkenlerden “uzun süreli etkileşim”in sağlanması için, randevu ve görüşme süreçlerinde samimi ortam yaratılmış, araştırmacının amacı katılımcılara açık bir şekilde anlatılmıştır. Bu süreçte araştırma verilerinin kimseyle paylaşılmayacağına dair güven verilmiştir. Bununla beraber tüm veriler uzmana gönderilerek “uzman incelemesi” koşulu ve metinler çözümlendikten sonra katılımcılara gönderilerek “katılımcı teyidi” koşulu sağlanarak iç güvenilirlik sağlanmıştır.

Dış Geçerlik. Dış geçerlik araştırma sonuçlarının benzer gruplara uygulandığında aynı sonuçların alınabilmesidir. Yani genellenebilirliğidir. Dış geçerlik nitel araştırmalarda aktarılabirlik olarak ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Nitel araştırmalarda araştırılan sosyal olguların içerisinde buldukları ortama göre değiştiği kabulünden hareketle araştırma sonuçlarının genellenebilirliği oldukça zordur. Araştırma kapsamında dış geçerliğin sağlanabilmesi için; araştırmacı metinlerin doğasına sadık kalarak doğrudan aktarım yapmış, örneklem, ortam ve süreçler başka örneklerle karşılaştırma yapılacak düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (Koşar, 2018).

Güvenirlik. Güvenirlik, nitel araştırmalarda güvenilebilirlik olarak adlandırılmaktadır (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018) ve araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğiyle ilgili bir kavramdır. Yani araştırmacının tekrar edildiğinde aynı sonucun alınıp alınmayacağıyla ilgilidir. Yapılan bilimsel araştırmaların bir değerinin olabilmesi için güvenirliliğinin yüksek olması gerekir. Nitel araştırmalarda genellikle kullanılan 3 ölçüt bulunmaktadır. Bunlar; zamana göre değişmezlik, kodlayıcılar arası görüş birliği ve iç tutarlılıktır (Creswell,2013). Güvenirlik ölçütü araştırmacının bulguları ve yorumlarının tutarlı bir sürecin ürünü olmasını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle bulguların elde edildiği sürecin mümkün olduğu ölçüde açık ve tekrarlanabilir olması gerekmektedir. Bu husus nitel araştırma desenlerinin esnekliğiyle yakından ilgilidir. Zira nitel araştırma desenleri önceden belirlenmiş katı sınırlamalar içinde tasarlanmazlar. Aksine araştırma süreci olgunlaştıkça belirginleşen ve saha

koşullarına göre şekillendirilebilen esnek bir tasarıma sahiptir. Çalışmada bu ölçütler baz alınarak araştırmanın alınarak güvenilirliği artırılmıştır. Güvenirlik kavramı 2 şekilde kullanılmaktadır.

İç güvenirlik. Nitel araştırmalarda iç güvenirliğin sağlanması aynı alanda araştırma yapan diğer araştırmacıların aynı verileri kullanarak aynı sonuca ulaşım ulaşılamayacağı ile ortaya çıkar. Fakat bu durum nitel araştırmalar için çok zordur. Çünkü iki farklı araştırmacının aynı olguyu aynı şekilde değerlendirmeleri ve açıklamaları çok zordur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bununla beraber nitel araştırmalarda iç güvenirliğin sağlanmasına yönelik olarak da bazı önlemler vardır. Araştırmada iç güvenirliğin artırılması amacıyla veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Dış güvenirlik. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği vurgusu yapan kavram “doğrulanabilirlik” olarak da adlandırılmaktadır. Dış güvenirliğin sağlanabilmesi için araştırmacının araştırma sürecinde çalışılan durumla ilgili kendi konumunu açık hale getirmesi ve görüşme yapılan bireylerin açık olarak tanımlanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Araştırmanın dış güvenirliğinin sağlanması için verilerin toplanması, işlenmesi, analiz edilmesi, yorumlanması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Verilerin raporlaştırılmasında (sunulmasında) doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bununla beraber dış güvenirliğin sağlanması için verilerden elde edilen bulgular, yargılar, yorumlar ve sonuçların ham verilerle karşılaştırılıp teyit edilme olasılığına karşı araştırmacıların çalışmalarında kullandıkları tüm materyal ve verileri saklaması gerekir (Koşar, 2018). Bu araştırmada kullanılan tüm veriler, görüşme kayıtları ve elle tutulan notlar gerektiğinde tekrar incelenebilmesi için arşivlenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularının analizi yoluyla elde edilen bulgular yerli ve yabancı çalışmalarla ilişkilendirilerek ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır. Her bir problem okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve öğretmenler açısından ayrı ayrı incelenerek, çözümlenmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemi olan mülteci öğrenci velilerinin sosyal içerilme beklentileri de aynı şekilde yerli ve yabancı çalışmalarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Okul Yöneticilerinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumu

Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki okul yöneticilerinin göç ve mülteciliği nasıl anlamlandırdıklarına yönelik bulgular ve yorumu. Bu araştırmanın birinci araştırma sorusuna okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar, *maddi temelli*, *duygusal temelli* ve *metaforik* ifadeler olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Okul yöneticilerinin göç ve mültecilik algıları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Okul yöneticilerinin göç ve mültecilik algıları

Tema	Kategori	Kod	n
Okul yöneticilerinin göç ve mültecilik algıları	Duygusal temelli ifadeler	Acı ve gözyaşı	4
		Çaresizlik	2
		Kötü kader	2
		Yürek burkulması	1
		Tedirginlik	1
		Acı hikâyeler	1
	Maddi temelli ifadeler	Savaşlar	6
		İşsizlik	3
		Dışlanmışlık	3
		Felaket	1
	Metaforik ifadeler	Özgürlük	1
		Döllenme	1
		Medeniyet	1

Okul yöneticilerinin araştırma sorusuna verdikleri cevaplardan Tablo 7’deki kodlar üretilmiştir. Katılımcılar göç ve mültecilik kavramlarının kendilerine daha çok savaşlar (n=6), acı ve gözyaşı (n=4) işsizlik ve dışlanmışlık durumlarını hatırlattıklarını kendi ifadelerinden yapılan alıntılarla şu şekildedir;

“Bu soruyu bu kadar yabancı insanla karşılaşmadan önce sorsaydınız, daha farklı şeyler söylerdim. Ama şimdi tabii ki savaş ve kötü koşullarda yaşayan mülteciler akla geliyor (YÖN1).”

“Tedirginlik hissediyorum ben. İlk başlarda yani çok sıcak bakmıyorduk, bakmıyordum açıkçası, niye bakmıyordum, niye tedirginlik diyorum. Şimdi biz Kadıköy (Samsun’da mahalle) tarafı ben doğma büyüme oralıyım. Dedem 150 senedir orda, biz oraların çocuğuyuz arkadaş. Tamam, geldiniz başımızın üstünde yeriniz var dedik. İçlerinden büyük bir kısmı ya ortam değişikliğinden ya rahatlıktan buraların sahibi gibi oldular. Biz miyiz yerli, onlar mı belli değil (YÖN2).”

“(..).Şöyle söyleyeyim bir ara liseyi bitirdiğimde benim de Avusturya’ya gitme durumum olmuştu. Ama ben istememiştim. Ailem istemişti. O zaman gitseydim diyorum, burada gelenlerle aynı muameleyi ben görecektim. Bize de bu şekilde bakarlardı. Çünkü gidiyorsun hiçbir yerde bir şey yok, iyi davranılmıyor. İş yok ekmek, yok ne yapacaksın? Yani bu insanlar hep mağdurlar. Gitseydim ben de öyle olacaktım demek ki (YÖN3).”

“Olumsuz olan ne varsa (epey bir düşünüyor, duygusal), sorun, yalnızlık, dışlanmışlık, çaresizlik.... (YÖN4).”

“Zorla vatanlarını toprağını terk etmek zorunda kalan insan topluluğu. Çaresiz kalmışlar ama aynı konumda olsam herhalde ben vatanımı terk etmezdim. Orduya katılıp vatanım için mücadele ederdim. Tabii bu eş çocuk yaşlılar için değil. Çocukları güvenli bir yere sığdırıp geri dönerdim. Korkup kaçtılarından ziyade imkânsızlıktan kaçtılar diyelim. Ya da onların vatan sevgisi o kadar hassas değil (YÖN5).”

“Göç değil güç. Üzgünlük herhalde. Tutsak bir ağaç gibi yanlış yerde büyüyen çocuklar aklıma gelir her zaman (YÖN6).”

“Göçmenlik, mültecilik çok farklı bir şey yani, felaketler afetler olabilir savaşlar olabilir. Daha değişik insanın yaşadığı coğrafyayı terk etmek zorunda olduğu bir hadisedir. Ben onları görünce her zaman için bir yüreğim burkulmuştur (YÖN7).”

“İnsanlık tarihinin başlangıcına kadar giden bir hikâyedir. Anadolu da tarihin en çok göçe şahit olan coğrafyasıdır. Bu coğrafya din kaynaklı da göçlere şahit olmuştur. İnsanlar da oradan oraya istemese de göçüyor. Biz tarım toplumuyuz, oradan bir örnek vereyim. Şu bahçedeki fındığın ilacı diğer bahçeye tesir ediyor, o bahçedeki çiçek diğer bahçeyi etkiliyor. Yandaki ürünler iyiye oradan gelen döllmeler sizin ürünlerinizin de kalitesini artırıyor. Aksi halde sizin kaliteniz düşüyor. İnsanlar da öyle, farklı türler birbirinden etkilenerek yeni türleri oluşturuyor... İnsanın ülkesinden sürülmesi için illa da kötü biri olmak gerekmiyor. Peygamberimiz de göç etmiştir. Empati yapma sebebim, din boyutunda insanlığın böyle bir kaderi vardır. Göç insanın içini de acıtıyor ama olumlu yönleri de var. Irklar yenileniyor, kültür yenileniyor, zihniyetler değişiyor. Bana göre göçler bir anlamda insanı medenileştiriyor (YÖN8).”

“Zorunluluk aklıma geliyor ve acıma duygusu... İnsanın içinden daha fazla yardım yapası geliyor onları görünce. Ama İranlı öğrencilerim de var. Onların ki özgürlük arzusu ama (YÖN9).”

“Gurbet, garip olmak, her şeye yabancı olmak. İnsan üzülüyor tabii. Çok kötü kaderleri var bu insanların. Allah yardımcıları olsun zor bir süreç (YÖN10).”

“Göç demek, acı demek, gözyaşı demek. Hele yaşlılar kadınlar ve çocuklar

olunca kötü tabi. Ama ben asla ülkemi terk edip başka ülkeye sığınmam. Ölürüm. Çocuklarımla beraber savaşırım (YÖN12)”.

Katılımcılardan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, göç, göçmen ve mültecilik algılarında olumsuz bir söylem veya nefret diline rastlanmamıştır. Sadece YÖN2 kodlu katılımcı *Türkiye’ye yerleşenlerin tavır ve davranışlarından dolayı tedirginlik hissine kapıldığını* ifade etmiştir. Diğer katılımcıların daha çok duygusal ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu bulgular Çiftçi (2018)’nin 1614 kişi ile yaptığı “Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlarının Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Tutum, Algı ve Empatik Eğilimlerinin Analizi” isimli çalışmasında elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. Araştırmacı yaptığı çalışmaya katılanların Suriyelilerle kaynaşma, onlara karşı önyargılı olmama ve çalışma hakkı verilmesine olumlu yaklaştıklarını bulgulamıştır. Benzer şekilde Vural (2018), çalışmasında, göçlerin Türk toplumunun yaşayışında önemli yeri olduğunu ve göç eyleminin toplumsal kaynaşmaya yol açtığını vurgulamıştır. Katılımcılardan YÖN8 *“Anadolu tarihin en çok göçe şahit olan coğrafyasıdır. Bu coğrafya din kaynaklı da göçlere şahit olmuştur. İnsanlar da oradan oraya istemese de göçüyor. İnsanın ülkesinden sürülmesi için illa da kötü biri olmak gerekmiyor”* söylemi de bulgularla örtüşmektedir.

Bununla beraber yapılan pek çok çalışmada da bu bulguların tam karşıtı bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Alp (2018), medyada ki, Suriyeli sığınmacılara yönelik nefret söylemlerini ve nedenlerini yedi bölge üzerinden araştırdığı çalışmasında, medyanın Suriyeli sığınmacıları potansiyel suçlu olarak gösterdiğini ve çoğunlukla suçla ilişkilendirdiğini, bundan dolayıda toplumun Suriyelileri tehdit unsuru olarak gördüğünü bulgulamıştır. Erdoğan (2019) ise Türk toplumunun Suriyelileri kabulünün yıllar geçtikçe azaldığını ve tahammül boyutuna geldiğini, endişe ve tedirginliğin ise artış eğiliminde olduğunu bulgulamıştır. Ünal’da (2014) çalışmasında, Türkiye’nin yakın gelecekte uluslararası göç sorunu ile daha fazla uğraşacağını, misafirperverlik ve konukseverlik temelli bakışın değişerek kentlerde gündelik yaşam pratiklerinde çatışma boyutuna geldiğini, öteki kategorisinde algılanmaya başlandığını ve endişe duyulacak olayların yaşanabileceğine vurgu yapmıştır. Bu çalışmada göçmen ve mülteci algılarına yönelik ifadelerin olumlu olması ve nefret dili barındırmamasının altında yatan neden araştırma yapılan grubun eğitim seviyesi ve sağduyusundan kaynaklanıyor olabilir.

Mülteci öğrencilerin eğitime erişimleri sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları temel problemler ve deneyimlere ilişkin bulgular ve yorumu. Çalışma grubundaki okul yöneticilerine mülteci öğrencilerin eğitime erişim sürecinde bir arada eğitim almalarından kaynaklı okul yöneticisi olarak ne tür problemler yaşadıkları, sürece ilişkin gözlemleri ve yaşadıkları deneyimleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar kendi ifadeleri doğrultusunda özetlenmiştir. İfadelerden elde edilen tema, kategori ve kodlar ise Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Okul yöneticilerinin mültecilerle eğitim sürecine yönelik deneyimleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>n</i>
<i>Okul yöneticilerinin mültecilerle birlikte eğitim süreçlerine ilişkin deneyimleri</i>	<i>Öğretim sürecinde yaşanan deneyim ve sorunlar</i>	<i>Dil ve iletişim</i>	10
		<i>Disiplin</i>	10
		<i>Eğitime ilgi-ilgisizlik</i>	10
		<i>Devamsızlık</i>	4
		<i>Şiddet sarmalı</i>	8
		<i>Hırsızlık ve kirlilik</i>	2
		<i>Türk akranlarıyla ilişkileri</i>	9
		<i>Kültürel sorunlar</i>	7
		<i>Ayrımcılık</i>	12
		<i>Velilerle ilişkiler</i>	11
	<i>Yönetmel-yasal uygulamalardan kaynaklı deneyim ve sorunlar</i>	<i>Uyum sınıfları</i>	9
		<i>Aşırı yığılma ve dağıtım sorunları</i>	9
		<i>Eğitimcilerin eğitim ihtiyacı</i>	10
		<i>Öğretmen kaynaklı sorunlar</i>	5

Okul yöneticilerinin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde en çok yaşadıkları sorunların dil ve iletişim problemi (n=10), öğrencilerin eğitime ilgisizliği (n=10) ve disiplin (n=10) problemi olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerin yaşadıkları *dil ve iletişim problemi* kendi ifadeleriyle şu şekildedir;

(...) Onlar konuşuyor ama karşı taraf bir şey anlamıyor, siz onu anlamıyorsunuz. O da sizi anlamıyor. Veli kaydını yaptırıp gidiyor bir saat sonra çocuk sizin yanınıza geliyor, siz de onu alıp bahçede onun yanında duruyorsunuz, alışana kadar. Çocuk ilk benimle karşılaştığı için teneffüste direk benim kapıma geliyor. Gözler yarı buğulu, soruyorsun acıktın mı, nasıl anlaşıyorsun. Biz de artık üst sınıflardan birilerini tercüman olarak kullanıyoruz. Ancak öyle anlaşıyoruz (YÖN1)”.

“En büyük sıkıntı dil problemi tabii, Bir türlü çözemedik. Ama Almanya mesela önce 6 ay kadar dil eğitim veriyorlar o sınavı verirse hayatının içine sokuyormuş, e bu doğru bir örnek, niye almalıyım doğru örneği. Olmuyor, olmadı yani şöyle olmadı

anlamadığın bir dil konuşuluyor. 30 kişilik sınıftasın, 10 tane Iraklı diyelim o dili anlamıyor, öğretmen anlatıyor eee napcak, 10 dk, 15 dk, sonra illaki bir şeylerle uğraşacak. İstemese de sabote etmiş olacak, e bu sefer benim çok öğrencim nakil gitmeye başladı azıcık işini uydurabilen azıcık bilinçli velilerim adres değiştirdi, bilmem ne yaptı nakil aldı bu sefer benim okul başarım düşüyor. Olduk yabancı uyruklular okulu (YÖN2)”.

“Öğretmenlerin en büyük şikayeti dil problemi. Şimdi bunları bana verme başkasına ver diyenler var. Çünkü sınıfta 5-6 tane var. İstemiyor kaldıracak yer yok. Her sınıfta ortalama 5 6 tane... 1 - 2 taneyken kimsede sıkıntı yoktu. Ama bir sınıfta 5 6 tane olunca onlar bizimkilere ihtiyaç duymuyorlar. Kendi ihtiyaçlarını kendi içlerinde görüyorlar. Kaynaşmıyorlar. Çünkü dil öğrenme ihtiyaçları yok. Yerlilere ihtiyaçları yok ki. Kendi arkadaşları var (YÖN3)”.

“Bize gelen en büyük sıkıntı dil. Öğretmen arkadaşların kazanımları vermeye çalışırken onlara ulaşamadıklarını, doğal olarak da onların kendilerini dışlanmış hissettiklerini, onların arka sıralarda birlikte oturup ders dinlemediklerini, böylelikle sınıfın ortamını da bozdukları yönünde şikayetler çoktu. Ama PİKTES olunca sınıflarda kalanlar dil bildikleri için, böylece sorunlar azaldı. Yaşanan tüm sorunlarının temeli Türkçe sorunları yani, dil ve uyum, sosyalleşme sorunları (YÖN4)”.

“Bizdeki en büyük sıkıntı geçmişte de dildi yine dil. Biz bunlara Türkçe öğretiyoruz ama kendi vatandaşını gördüğü an hemen Arapça konuşuyor. Sürekli Türkçe konuşturamıyoruz. Kendi dillerini de unutmasınlar, ama bu topraklarda yaşayacaklarsa bu toplumun kültürünü yaşayacaklarsa Türkçe öğrenmeleri lazım (YÖN5)”.

“Eğer çocuk 1. sınıfa geldiğinde (ortaokul 5. sınıf yani) karşı taraftaki ilkokuldan buraya geliyorsa, dili öğrenerek geldiği için, Türkçeyi fark edemezsiniz, bazılarının yabancı mı? Türk’ mü olduğunu. Çünkü onlar dili iyi kullanıyorlar, hatta notları çoğu öğrenciden yüksek... Dili bilerek geldikleri zaman o problemlerin neredeyse yüzde 80’i çözülüyor zaten (YÖN6)”.

“En büyük problem dil. Tabii bunun yanında ikinci sırada eğitim hakkından nasıl istifade edebilirler. Bunun için de dil lazım. İletişim kurmak için araçlara ihtiyaç duyuyorlardı, kendileri dil problemi olduğundan dolayı hep aracı getiriyorlar (YÖN7)”.

“Bizim yabancı öğrencilerle ilgili yaşadığımız sıkıntı öncelikle dil ve iletişim sıkıntısı... Birde buna karşılık öğrencilerin Türkçe bilmedikleri savıyla derslerle ilgilenmemeleri öğretmenleri huzursuz ediyor. Aynı öğrenci idareye gelince konuşuyor mesela... Bunlar da bir de Türkçeye karşı direnç var. Hepsı şakır şakır İngilizce biliyor. Onu öğreniyor, ama Türkçe öğrenmiyor. Oğlum bak İngiliz değilsin, İngilizceyi öğrenmişsin. Biz sana kucak açmışız hala Türkçe öğrenmeye direniyorsun diyorum. Biz size daha yakınız, elinizden tutup kaldırmaya çalışıyoruz diyorum (YÖN9)”.

“Yine en büyük problem iletişim sorunu. Onu çözebilsek diğerleri peşinden geliyor. Çocuk geliyor, ben bilmiyorum o da Türkçe bilmiyor, tercümanla anlaşmaya çalışıyoruz. Bazen telefonla konuşurken lazım oluyor, ben ona anlatıyorum, o tercümana anlatıyor, tercüman bana anlatıyor. Çok zor yani. Bence iletişimi halledebilsek hiç sorun olmaz. Bazen buradaki hepsini bir araya getiriyoruz. Hepsı 20-25 kişi zaten devam eden. Ama tercümanla ne kadar olur (YÖN10)”.

“Çocuklar dil bilmedikleri için anlamıyorlar, anlamadıkları için dinlemiyorlar ve başarı onlar adına suni oluyor. (hak etmeden geçiyorlar yani) (YÖN12)”.

Alanyazın incelendiğinde, pek çok araştırmada mülteci öğrencilerle eğitim sürecinde karşılaşılan en önemli sorunun dil ve iletişim kaynaklı olduğu görülmektedir (Deniz, Hülür ve Ekinci, 2016; Erdem, 2017; Levent ve Çayak, 2017, Kardeş ve Akman, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Kardeş ve Akman (2018), çalışmalarında öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönerge vermekte zorlandıklarını çünkü çocuklarla iletişime geçemediklerini bulgulamışlardır. YÖN4 kodlu katılımcı da *“Bize gelen en büyük sıkıntı dil. Öğretmen arkadaşların kazanımları vermeye çalışırken onlara ulaşamadıklarını, doğal olarak da onların kendilerini dışlanmış hissettiklerini, onların arka sıralarda birlikte oturup ders dinlemediklerini, böylelikle sınıfın ortamını da bozdukları yönünde şikayetler çoktu”* şeklinde görüş belirtmiştir. Gün ve Baldık (2017), Kayseri’de Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranlarını incelediği çalışmasında, eğitim çağında olmalarına rağmen okula devam etmeyen çocukların okula gitmeme nedeni olarak dil engelini gösterdiklerini bulgulamıştır. Bu bulgulardan dil ve iletişim sorununun sadece eğitim süreci içerisinde değil aynı zamanda sürecin dışında kalanları da etkilemekte olduğu görülmektedir. Bununla beraber YÖN9 kodlu katılımcı öğrencilerin Türkçe öğrenme noktasında direnç gösterdiklerini, isteseler öğrenebileceklerini ifade etmiştir. Bu bulgu Akbaşı ve Mavi (2019)’nin çalışmalarında ifade ettikleri, sığınmacıların Türkçe öğrenme noktasında direnç gösterdikleri bulgusuyla örtüşmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisindeki ikinci kod olan *disiplin sorunları* ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

“Teneffüslerde çocukları kontrol edemiyoruz, bildiğiniz... Hiçbir kural yok onlarda... Bu okulda disiplin sorununu çözmek için bir okul polisi olursa çocuklar biraz çekinir belki, aileleri de (YÖN1)”.

“Öğrenci dil bilmediği için kuralı anlatamıyorsun ki. Öğretmenler sınıf içinde disiplini sağlamakta çok zorlandılar. Çünkü çocuk kural bilmiyor.... Ben, benim dilimi kullanmayan çocuğa nasıl anlatabilirim kuralı... Bu çocuklar ve aileleri savaştan kaçmış, çoluk çocuk yanlarına hiçbirşey almadan kaçıp kamplara kadar gelmiş, oradan da dağılmışlar. Kuralı nereden öğrenecek (YÖN2)”.

“Disiplin sorunu çok aşırı olmamakla beraber yaşanıyor tabii. Ben şunu söylüyorum. Eğer çocuk okul öncesinden itibaren bu okula gelirse, o çocukla ilgili dil dahil hiçbir sıkıntı olmaz. Ama çocuk 2. sınıfta dil bilmeden gelince sorunlar başlıyor (YÖN3)”.

“En büyük sıkıntı kazanımları vermeye çalışırken onlara ulaşamadıklarını, doğal olarak da onların kendilerini dışlanmış hissettiklerini, onların arka sıralarda birlikte oturup ders dinlemediklerini, böylelikle sınıfın ortamını ve disiplinini de bozdukları yönünde şikayetler çoktu (YÖN4)”.

“Disiplin sorunları deniyor... Başka şekilde anlatmayı denediniz mi örneğin. Çocuğun doğum gününü kutladınız mı mesela. Ailelerini çağırıp beraber oldunuz mu? Dışarıda pide yemeğe götürdünüz mü? Bunlara emek sarfettiğiniz zaman disiplin problemlerinin zaten, e tabii hallededeceksiniz. Ben bunu mesleki tecrübemle görebiliyorum. Çünkü öğrenciye dokunduğunuz andan itibaren disiplin problemleri yok olmaya başlıyor. Yoksa çıkın bahçeye yapmayın! (bağırarak) Durun! Etmeyin (yüksek sesle) Bunu ömrünüz boyunca duyuyorsunuz zaten. Mesele farklı olanı söylemekte (YÖN6)”

“Hem öğrencilere hem velilere dokunmak lazım. Diyalog içinde olursanız disiplin sorununu da halledersiniz. Biz öyle yapıyoruz (YÖN7)”

“Mesela kavga oluyor, hocalar diyor ki atalım gitsin. Ben hep direndim, konuştum çocuklarla, iki tarafla da, velilerle de, ve barışı sağladım. Atmıyorum diye hocalar okulun disiplinini bozacağını düşündüler. Disiplin defteri 150-200 civarında olayla doluydu. (Göreve başladığında) Ben bunu azalttım. Bu atmosfer içinde bazı hocaların “sizin atalarınız bize ihanet etti” demesi doğru değildi. Konuştum hocayla; böyle bile olsa bunlar çocuk ve onu algılayamaz” dedim. Ben kimsenin fikrini değiştirmekle mükellef değilim. Ama fikrimi de söylerim. Örneğin arkadaşlar bu çocukların disiplinsiz davranışlarından bunalmışlardır. Çünkü bu çocuklar sakalla gelmiştir okula, küpe ile gelmiştir, önlüğünü giymemiştir. Sınıfta sıkıntı olmuştur. Taytla gelen bile oluyor. Müdürsün idare etmek lazım (YÖN8)”

“Bizim yaşadığımız sorunlardan biri de okul disiplininin sağlanamaması oldu. Çünkü çocukların okulun verdiği akademik eğitimden beklentileri yok... Öğrenciler derslere karşı ilgisizler. Öğretmenlerin de en büyük şikayeti bu disiplinsizlikler... Ayrıca okula gelme-gitme, giriş-çıkış, sınıfta düzgün oturma onlara pek uygun gelmiyor. Ya da şuna alışılmış, orada asan kesen bir tavırla ve şiddetle yaşamışlar ve alışmışlar. Buraya gelince buradaki rahatlığı görünce böyle davranmaya başladılar (YÖN9)”

“Disiplin ile ilgili abartı bir sıkıntı yaşamıyoruz. Diyelim yabancı öğrencilerden 3 sorun geldiyse, yerli öğrencilerden on katı daha fazla sorun gelmiştir. Bu da normal yani, ergenlik çağında olan çocuklar bunlar (YÖN10)”

“Bu okulda bizim çocuklar onların disiplinsiz davranmasına müsaade etmezler. Bizimkiler göz açtırmıyor zaten onlara (YÖN11)”

Alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerle beraber disiplin sorununu şiddetli bir şekilde yaşadıkları görülmektedir (Demir, 2020; Altıntaş ve Gelişli, 2015). Altıntaş ve Gelişli'nin çalışmalarında, öğrencilerin sigara ve benzeri bağımlılık yapıcı maddeler kullandıkları, kavga ettikleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin disiplin sağlama noktasında zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda YÖN9'un görüşleri disiplin sorunlarının boyutlarını açığa çıkarma açısından önemlidir. YÖN9; “... Ayrıca okula gelme-gitme, giriş-çıkış, sınıfta düzgün oturma onlara pek uygun gelmiyor. Ya da şuna alışılmış, orada asan kesen bir tavırla ve şiddetle yaşamışlar ve alışmışlar. Buraya gelince buradaki rahatlığı görünce böyle davranmaya başladılar” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine buradaki sonuçların tersine araştırma sonuçlarına da ulaşılmıştır. Örneğin, Karaağaç ve Güvenç (2019), çalışmalarında araştırmaya katılan

öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mülteci öğrencilerin sınıf ve okul kurallarına genellikle uyduklarını bulgulamışlardır. YÖN6 bu konuda şu çarpıcı değerlendirmeyi yapmıştır; *“Disiplin sorunları deniyor. Başka şekilde anlatmayı denediniz mi örneğin. Çocuğun doğum gününü kutladınız mı mesela. Ailelerini çağırıp beraber oldunuz mu? Dışarıda pide yemeğe götürdünüz mü? Bunlara emek sarfettiğiniz zaman disiplin problemlerinin zaten- e tabii hallededeceksiniz. Ben bunu mesleki tecrübemle görebiliyorum. Çünkü öğrenciye dokunduğunuz andan itibaren disiplin problemleri yok olmaya başlıyor”*. Öğretmenlerin öğrencilerle yakın temas ve diyalog içerisinde olup onları da anlamaya çalışan yerden davrandıklarında sorun yaşanmayacağını belirtmiştir.

Okul yöneticileri öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan *eğitime ilgi-ilgisizlik* problemine ilişkin deneyimlerini şu şekilde özetlemişlerdir.

“Şimdi aileleri için öncelik karınlarını doyurmak olduğu için çocuklarını dilenmeye gönderiyorlar. Bazı öğretmenlerimiz çocukları kavşaklardan alıp geliyor vallahi. Şimdi bu çocuk nasıl ilgili olsun okulla, dersle. Tabi böyle ilgilenen de çok az öğretmen var. Öğretmenler de kendilerini düşünüyor biraz. O çocuklardan dolayı başarısız olmak istemiyorlar. O nedenle de mülteci öğrenci almak istemiyorlar. E işte iyi aile çocuğu olursa ve biraz Türkçe bilen almak istiyorlar ki başarıları yüksek olsun (YÖN1)”.

“Eee, ilgisiz tabi çocuklar derslere. Beni de koy hiç bilmediğim bir dilde ders anlatılan bir sınıfa bende ilgisiz olurum, ne yapacam (YÖN2)”.

“Bu bölgede yaşayanların (nisbeten diğer bölgelere göre SED düşük) önceliği beslenme ve karın doyurma. O nedenle eğitim ilk sırada değil. İlk zamanlarda Türkçe öğrensinler diye kurslar açtık. Ama başlangıçta 20 olan sayı 2 hafta içinde 2 kişiye düştü. Olumsuz anlamda Türk eğitim sistemine kolay adapta oluyorlar veliler (YÖN5)”.

“Bu bölge ekonomik olarak iyi ailelerin yaşadığı bölge. Mühendis, eczacı, akademisyen velilerimiz var. Çoğu da buradan gitmek için (daha çok Kanada'ya) başvuru yapmış kişiler. Şimdi böyle olunca velilerin eğitime ilgisi iyi, doğal olarak da çocuklarda ilgililer yani (YÖN6)”.

“Okul hem aileler hemde veliler için sosyalleşme yeri. Türk veliler gibi elinden tutup çocuğun okula geliyorlar. Dışarıda sohbet ediyorlar. Çocuk için de okul mutluluk yeri. Siz ona uygun ortamı hazırlamalısınız. Ortamı hazırlarsanız çocuk da veli de ilgi gösteriyor (YÖN7)”.

“Bu bölge biliyorsunuz varoş olarak tanımlanıyor. Ekonomik durumları da kötü. Eğitimden beklentileri de düşük ve çok da ilgilenmiyorlar. Ama bizim çocuklar da aynı zaten (YÖN8)”.

“Bunların akademik eğitimden bir beklentileri yok. O yüzden derslere karşı ilgisizler. Öğretmenler de bundan çok şikâyetçi. Burası Fen Lisesi olsaydı ilgilenirlerdi belki. Biz onları burada rehabilite ediyoruz. Gerçi kendi öğrencimizden de bir şey beklemiyoruz. Esasen tüm meslek liseleri öyle değil mi? En iyi ihtimal okul birincimi bir yere yerleştireyim (YÖN9)”.

“Örneğin, öğretmenin müfredat derdinin olması için çocukların eğitim derdinin olması

lazım. Ama çocukların eğitim derdi yok ki. Öğretmenlerin de yok, çünkü iletişim kuramıyor. Çocuklar ellerini bağlayıp arkada oturuyor... Çocuk Türkçe bilmiyor, siz ona nasıl matematik anlatacaksınız? (YÖN10)”.

“Biz bu çocukların beklentilerini biliyor muyuz? Zorunlu Almanya’ya gittiniz. Öğrenci olsaydınız eğitimden ne beklerdiniz? Çocukların beklentilerini öğrenmek bizim ne düşündüğümüzden daha önemli diye düşünüyorum. Hiç sorduk mu, siz Türkiye’deki eğitimden ne bekliyorsunuz diye. Siz burda oturun, bizsize veriyoruz bir şeyler. O da uyuyor arkada. Bunun insani olarak da yapılması lazım. Yazıktır yani bu çocuklara (YÖN11)”.

“Çocuklar dersleri anlamadıkları için dinlemiyorlar ve ilgisiz kalıyorlar. Sonra sıkılıyor, dikkati dağılıyor. E birde nasılsa geçiyorlar, hak etmeden. Başarı onlar için suni oluyor yani (YÖN12)”.

Mülteci öğrencilerin eğitime ve derslere ilgisizliği noktasında alanyazın incelendiğinde diğer çalışmalarda da görülmektedir (Ateşok, 2018; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Şimşir ve Dilmaç (2018), mülteci öğrencilerin derslere ilgisiz kaldıklarını bunun nedeninin de dersleri anlamamaları olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticilerinden YÖN2, öğrencilerin ilgisizliğinin dil bilmemelerinden kaynaklandığını *“Eee, ilgisiz tabi çocuklar derslere. Beni de koy hiç bilmediğim bir dilde ders anlatılan bir sınıfa bende ilgisiz olurum, ne yapacam (YÖN2)”* şeklinde ifade ederken, YÖN9 *“Bunların akademik eğitimden bir beklentileri yok. O yüzden derslere karşı ilgisizler. Öğretmenler de bundan çok şikâyetçi”* diyerek akademik beklentileri olmadığı için eğitime ilgisiz kaldıklarını ifade etmiştir.

Bununla beraber mülteci öğrencilerin derslere ilgi gösterdiklerini ifade eden YÖN6, ekonomik durumun eğitime ilgiyi ve ilgisizliği belirleyen bir faktör olduğunu şöyle ifade etmiştir; *“Bu bölge ekonomik olarak iyi ailelerin yaşadığı bölge. Mühendis, eczacı, akademisyen velilerimiz var. Çoğu da buradan gitmek için (daha çok Kanada’ya) başvuru yapmış kişiler. Şimdi böyle olunca velilerin eğitime ilgisi iyi, doğal olarak da çocuklarda ilgililer yani ”.* YÖN6 Samsun’un sosyo ekonomik düzeyi diğer ilçelerden daha iyi olan ilçesi Atakum’da görev yapmaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan *devamsızlık* problemine ilişkin dört okul yöneticisi görüş belirtmiştir. Diğer okul yöneticilerinin devamsızlık problemine değinmemeleri de önemli bir veridir. Görüş belirten okul yöneticilerinin şu şekildedir;

“Şimdi savaştan çıkıp gelmişler, evlerde çok kalabalık yaşıyorlar, yokluk bir yandan, aile içi şiddet bir yandan. Aileler çok kalabalık olduğu için dilendiyorlar çocukları geçinmek için. Çocuklarda okula okula gelmiyorlar, ya da gelip öğlen olunca kaçıp kavşaklara dilenmeye gidiyorlar (YÖN1)”.

“Bazıları kayıtlarını yaptırıyor, sonra gelmiyor. Bulamıyoruz. Mesela sınıflara eşit dağıtıyoruz, sonra bakıyoruz bazı sınıflarda hiç gelmeyen, devamsızlık yapan çocuklar oluyor (YÖN4)”.

“Okula kayıtlı 50 civarında öğrencimiz var ama devam eden 25-30’u geçmez. Bu çocuklar okula kayıtlı olmalarına rağmen okula hiç gelmiyorlar. Bizde telefon ve adreslerinden ulaşmaya çalışıyoruz ama ulaşamıyoruz. Para için kaydoluyorlar deniyor, ben kesin bilmiyorum ama. Nerdeler, ne yapıyorlar bilmiyoruz yani (YÖN10)”.

“Devamsızlık ve başarısızlık bizim en büyük problemimiz. Iraklılar çalışıyor, o nedenle okula devamsızlık yapıyor. Afganlar’da çalışıyor. Suriyeliler çalışmıyorlar ama onlar da gelmiyor okula. Suriyeliler yardımcı, (yardım istiyorlar sürekli) dilenciler... Okullaşma da yok onlarda. Ve en sorunlu da onlar (YÖN11)”.

Devamsızlık olgusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde mülteci öğrencilerin ya ailelerini geçindirmek için çalışmalarından kaynaklı olduğu veya dil bilmedikleri için devamsızlık yaptıkları görülmüştür (Altıntaş ve Gelişli, 2015; Ateşok, 2018; Karaağaç ve Güvenç, 2019). Devamsızlıkların nedeni konusunda farklı bir neden Başar, Akan ve Çiftçi, 2018’in çalışmasında belirlenmiştir. Araştırmacılar çalışmalarında mülteci öğrencilerin devamsızlıklarının mevzuat yetersizliğinden kaynaklı olduğunu, bu konuda bir düzenleme olmamasının öğrencileri devamsızlığa cesaretlendirdiklerini bulgulamışlardır. Devamsızlıklar konusunda YÖN1 şu çarpıcı açıklamayı yapmıştır; *“Şimdi savaştan çıkıp gelmişler, evlerde çok kalabalık yaşıyorlar, yokluk bir yandan, aile içi şiddet bir yandan. Aileler çok kalabalık olduğu için dilendiriyorlar çocukları geçinmek için. Çocuklarda okula okula gelmiyorlar, ya da gelip öğlen olunca kaçıp kavşaklara dilenmeye gidiyorlar (YÖN1)”.* Araştırmanın yapıldığı ilçeler içerisinde sosyo ekonomik açıdan en yoksul olan Canik ilçesinde yöneticilik yapan YÖN1 öğrencilerin ve ailelerin ciddi anlamda yoksulluk içerisinde olduklarını ve o nedenle hem kendilerinin hemde çocuklarının dilencilik yaptıklarını belirtmiştir. Katılımcıların ifadelerinden sürekli devamsızlıkların daha çok lise düzeyinde gerçekleştiği, ilkökul düzeyinde sadece Canik bölgesinde dilencilik amaçlı, geçici süreli devamsızlık yapıldığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan *şiddet eğilimi* problemine ilişkin görüşleri şöyle özetlenmiştir;

“Şimdi gelenler savaştan çıkıp gelmişler, hafif bir dokunursan, travmadan çıkıp gelmişler zaten, hemen çete, kavga başlıyor. Yaşadıkları travma bence savaştan kaynaklı değil. Açlık, yokluk ve aile içinde yaşadıkları şiddetten kaynaklı. Aileleri çok kalabalık, dileniyor bu çocuklar yani. Buradakiler açlığa sefalete doğuyorlar. Evde çok kalabalık yaşıyorlar, dede babaanne, hala, amca oooo çok kalabalık yani. Çocuk bir şey yapınca hani ona anlatılmıyor yaptığı yanlış, hemen şiddet uyguluyor evdekiler, onlar da alışmış şiddete. Mesela bizim bir Ö...’imiz (öğrenci) vardı. Geldi, oturdu, kendi başına ben kayıt olacağım dedi. Süper bir zekâyâ sahip çocuk, ama aynı derecede de saldırgan ve şiddet eğilimli bir çocuktü. Yani her türlü

tehlikenin gelebileceği de bir çocuktü, 11 yaşında, 4'e gidiyordu ama korkuyorduk başlarda. Ö...ile iletişim kurmaya başladık. Öğretmenler her ders ve her teneffüs yanımıza getiriyordu Ö'i, başka çocukları dövmesin diye. Öğretmenler ve veliler bir baktık sürekli şikayet var. Kaç tane veli geldi mesela, bıktık diye. Ö... bir çocuğa vurmuş, yerlerde sürüklemiş ama ben öyle bir şiddet, öyle bir yara görmedim gerçekten. Televizyonda görürüz ya öyle. Çocuğun buraları (göz ve yanaklarını işaret ediyor) mosmor olmuş, ezilmiş. Onlarda çok bilgili iyi aileler de var tabi ki. İki adam geldi "Allahınızı severseniz bu çocuğumun hali nedir? Diye soruyor. Çocuk o kadar masum, o kadar üzgün duruyor ki (vurduğu da Suriyeli). Allahtan Türklere bulaşmıyordu. Türklere vurduğunda Türklere burayı kafamıza yıkıyordu zaten. Çok şikayet olunca aile bunu çok dövdü, zincire falan bağlamışlar (YÖN1)".

"Bazı çocuklar vardı bu çocuklar dünyaya gelmişler savaş, Suriye'den Irak'tan neyse buraya gelene kadar sadece savaş biliyorlar, bu çocukların kavga etmesi bizim kavgamız gibi değil. Birden bire taş alır eline, kesici bir şey alır birbirlerine, bir de sadece bizim Türk çocuklarına karşı değil, kendi aralarında çok acımasızlar, savaştan başka bir şey görmemişler ondan.... Çok iyi bir çocuk Türkçeyi de biliyor, öğrenmiş. Türkçe sular seller gibi. Otur saatlerce sohbet et. Hiç sıkılmazsın. Ama çocuk en ufak şeyde öyle bir saldırgan ki, ne öğretmen tanır, ne öğrenci tanır ne ana tanır, böyle çocuklar vardı. Özellikle ama yaşı küçük olan savaştan başka ortam görmemiş çocuklarda bu vardı. Acımasızlardı. İstisna olaylar dışında yabancı Türk kavgaları çok yaşamadım ben. Ama kendi aralarında çok acımasızca kavga ederlerdi ve kendi kendilerine çok zarar verdiler (YÖN2)".

"Suriyelilerden daha çok var. 5, 6 taneler ama 200 Iraklıya bedeller. Orada demek ki olaylar daha şiddetli geçiyor. Şiddet uyguluyorlar. Birbirlerine de acımasızlar. Aile içinde de. Evet. Şiddet eğilimliler direkt. Bir tanesi geldi kemerle çocukları dövüyordu. 1.sınıf çocuğu ya. Şu an 3'e gidiyor. Her yıl katlanıyor bu şiddet sarmalı (YÖN3)".

"İlk zamanlarda Iraklı öğrenciler teneffüslerde koridorlarda öbek öbek kümeleşiyorlardı. Çeteleşme diyebiliriz buna. Beraber olup, bizim öğrencilerle iletişimleri az olduğu için kavgalar çok çıkıyordu. Çok uğraştık şiddeti azaltmak için (YÖN4)".

"Ama son 2 yılda gelenler biraz şiddete meyilliydi. İlk gelenler şiddeti tam yaşamadıkları için belki iyidiler. Son gelenler çok şiddete meyilli (YÖN7)".

Kavga çıkmasın diye sürekli teneffüslerde bahçeyi takip ediyoruz. Kazara bir yerde kümeleşme, gruplaşma olursa hemen müdahale ediyoruz. Okul içinde organize olup dışarıda kavga edeceklerini anladığımızda da tarafları toplayıp sakinleştiriyorum (YÖN8)".

Şiddete eğilimleri çok fazla. Özellikle Iraklılarda. Nedeni sosyal yapıları da olabilir. Çünkü ailede şiddet var. Kendi aralarında da çok şiddetli kavga ediyorlar. Kızlar da birbirleriyle çok şiddetli kavga ediyor (YÖN9)".

"Ben bugüne değin bir kez kavga duydum, o da kendi aralarında. Sünni-Şii ayrımından olmuş o da. Aksi takdirde bizim çocuklar onlara göz açtırmıyor (YÖN11)".

Mülteci öğrencilerin şiddete eğilimli olmaları ve akranlarına şiddet uygulamalarına yönelik alanyazına bakıldığında, bu öğrencilerin şiddet oratmında doğdukları, büyüdükleri ve kültürel olarak şiddete yatkın oldukları yönünde çalışmalara

rastlanmıştır (Altıntaş ve Gelişli, 2015; Çelik, 2019; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Kılıç ve Özkor, 2019; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Çelik (2019) çalışmasında, mülteci öğrencilerin fiziksel şiddet uygulamalarına yönelik öğretmenlerin çok fazla şikâyetleri olduğunu, öğrencilerin koridorlarda, bahçede ve okulun genelinde şiddet uyguladıklarını bulgulamıştır. Daha da kötüsünün şiddetin öğrenciler tarafından normal bir davranış olarak görülmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Altıntaş ve Gelişli (2015)'de mülteci öğrencilerin kavgaya ve küfre yatkın olduklarını, sorunları şiddet kullanarak çözdüklerini bulgulamışlardır. Katılımcılardan YÖN2 çocukların yaşlarının henüz küçük olmasına rağmen uyguladıkları şiddeti şöyle ifade etmiştir; *“Bazı çocuklar vardı bu çocuklar dünyaya gelmişler savaş, Suriye’den Irak’tan neyse buraya gelene kadar sadece savaş biliyorlar, bu çocukların kavga etmesi bizim kavgamız gibi değil. Birden bire taş alır eline, kesici bir şey alır birbirlerine, bir de sadece bizim Türk çocuklarına karşı değil, kendi aralarında çok acımasızlar, savaştan başka bir şey görmemişler ondan”*. YÖN9 kodlu katılımcı ise; *“Şiddete eğilimleri çok fazla. Özellikle Iraklılarda. Nedeni sosyal yapıları da olabilir. Çünkü ailede şiddet var. Kendi aralarında da çok şiddetli kavga ediyorlar. Kızlar da birbirleriyle çok şiddetli kavga ediyor”* ifadesiyle şiddetin nedeninin daha çok sosyal yapılarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan mülteci öğrencilerin *hırsızlık alışkanlığı ve kirli olma* hallerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Eğitimde bizim yönetim olarak en çok karşılaştığımız sıkıntı hırsızlık ve pis olmaları. Zaten dilendiriliyorlar. Kokuyorlar görseniz (yüzünü ekşitiyor). Ama % 5 diyelim. Kameralara da yakalandılar hırsızlık yaparken. Aileler bizim gibi çocuklara değer vermiyorlar, az değer verseler, çocuklar belki böyle olmaz (YÖN1)”.

“Bu vücut dili ve duruşu ister istemez karşısındakinin onu anlamasına izin vermiyor. İzin vermediği için de problem orada ortaya çıkıyor. Hâlbuki basit bir mesele belki, kalemi neden çaldın, çantamı çaldın (biraz hırsızlık eğilimleri var bu arada) şunun bunun gibi basit şeyler söyleyebiliriz (YÖN6)”.

İki okul yöneticisinin değindiği hususlardan olan, bazı öğrencilerin hırsızlık yapma davranışları ve genel olarak kirli elbiselerle okula gelmeleri ile ilgil görüşlerin görüşme yapılan okulların bulunduğu semtten kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Çünkü sadece iki okul yöneticisi tarafından ifade edilen görüşlerle ilgili alanyazında bulguya rastlanamamışsa da, Saklan (2018)'in çalışmasında katılımcılardan birinin bu eğilimden bahsettiği, Kardeş (2018), ise mülteci çocukların yaşadıkları travmalardan kaynaklı olarak hırsızlık ve yalancılık gibi davranışların ortaya çıkabildiğini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan *Türk akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri şöyle özetlenmiştir;*

“Bizim çocuklarla ilişkileri sayıları azken çok iyiydi. Mesela hiç dil zorluğunu oyun oynarken yaşamıyor. Oyun evrensel herhalde. O dil bilmeyen çocuk, bahçede futbol oynayabiliyor, ip atlayabiliyor, seksek oynayabiliyor, kavga dövüş te yok. Ama sayıları azken. Sayıları artınca biraz daha 4. Sınıflar ağırlık kazanınca, ister istemez kümeleştiler. Kendi aralarında oynamaya başladılar. Kendi aralarında oynayınca Türkçeye ihtiyaç kalmıyor, sıkıntı orda. Mesela 50 tane yabancı uyruklu öğrenci varken, o 50 kişi diğer çocuklara dağılıyor, oyun oynarken de Türkçe kelimeler duyuyor. Ama sayıları 150’ye çıkınca herhalde kendini daha rahat hissediyor, kendi milletinden olunca. Kimisi gine devam ediyor Türk çocuklarıyla oynamaya ama kimisi kendi oyununu oynuyor ve kendi diliyle kendi ırkdaşıyla devam ediyor (YÖN2)”

“Burada öğretmen çok önemli. Her sınıf aynı değil. Bazı öğretmenler sınıf ortamını öyle düzenliyor ki, arkadaşlıklar çok iyi. Aslında okul iklimi varsa, sınıf iklimi de var. Bazısı bakıyor, sınıfta bazı şeyler daha iyiyken, zamanla kötüleşmiş. Bazılarında hiçbir yol kat edilememiş (YÖN3)”

“Araları çok iyidir diyemem. Zamanla sorunlar azalıyor. Özellikle Iraklı öğrencilerin çok olması bazı sıkıntıları beraberinde getiriyor. 4 öğrencimizden biri Iraklı bu sayı 10 da bir olsaydı daha kolay eğitim verilebilirdi (YÖN4)”

“Birinci sınıftan beraber başlamışlarsa hiçbir fark yok. Çünkü ikisi de yazma bilmiyor. Hiçbir fark olmadan 4, 5, 6, 7’ye gidiyor. Ama arada gelmişse, 7’de, 8’de gelmişse, o zaman kötü işte. Tabii ki arkada oturuyor. Bunu yıllardır gördüm, kimse konuşmak istemiyor onlarla. Ama aralarında sivrilipli dili öğrenip çalışkan olursa, kendini sınıfa kabullendiriyor. Onun haricinde özellikle Türkçeyi bilmiyorsa, derdini anlatamıyorsa bizimkiler de hiç ilgilenmiyor. Yokmuş gibi davranıyor. Ama 1. sınıftan başlamışsa inanın veli de öğrenci de öğretmen de Türkçeyi öğrendiği için hiçbir fark olmadan devam ediyorlar (YÖN5)”

“Bizimkilerle aralarında sıkıntı var tabii ki. Özellikle liselerde falan daha fazla belki. Ortaokul yaş grubu itibarıyla isyanlarını daha çok 7 ve 8. sınıflarda ergenliğin getirmiş olduğu bir şeye isyan etme meselesi. Hâlbuki normalde öyle bir problem yokken, diğer bir sürü etkenin birleşmesiyle- aile-çevre, medya,-çocuklar kavga ediyorlar yani. İşte tam da bu nedenle öğretmen yeterliliğinden bahsediyorum. Biz entegrasyonu eğitim ile sağlayacaksa nitelikli öğretmenlerimiz olmalı (YÖN6)”

“Çok iyi ilişkiler kurabiliyorlar. Buradaki odalar bahçeye bakıyor. (iyönetici odalarını kastediyor). Hepimiz bahçeyi izliyoruz, kazara bir yerde kümeleşme, gruplaşma olursa hemen müdahale ediyoruz. Nöbetçi öğretmenim de orada oluyor. Okulun içinde organize olup dışarıda kavga edeceklerinde bile, tarafları toplayıp, siz kardeşsiniz diyordum. Bir kez Türk Iraklı kavgası çıktı, bu kadar zaman içinde. O da biraz büyük kavgaydı (YÖN8)”

“Dil sorununu çözen 11’lerdeki çocuklar bizimkilerle çok iyi anlaşılıyorlar. Birlikte etkinlik falan yapıyorlar. Yan yana oturuyorlar Türklerle espiri yapıyorlar (YÖN9)”

“Tenefüste genelde bir araya gelmeye çalışıyorlar, ayrı ayrı yani. O zaman biraz sıkıntı çıkıyor. Mesela bazı sıkıntılı tipler var, onlarda da var, bizimkilerde de var. Ne oluyor zaman zaman birbirlerine karşı horozlanmalar oluyor. Ama bunlarda gençliğin verdiği şeyler, çok da sıkıntı değil (YÖN10)”

“Sayıları az olduğu için iyi ilişkiler içerisinde olduklarını görüyorum. Hatta ben dolaşırken bizim çocuklara diyorum ki, “sakın sizi ikinci plana attığımı düşünmeyin, aman ha çocuklar onlara yabancı olduklarını hissettirmeyin, ben de misafirperverliğin gereğini yapıyorum” diyorum. “Yarın bu süreçler bitince onların kafasında bizimle ve ülkemizle ilgili olumlu düşünceler olsun istiyorum”. Haklısınız hocam diyorlar. Bir gün bizim çocuklardan biri şamarlamış onlardan birini. Babası gelmiş çocuğun. Ben de bizimkini çağırdım, niye yaptın diye. Bayrağa saygısızlık yaptı hocam dedi. Ben de Suriyeli çocuğa niye öyle söyledin, saygısızlık yaptın dedim. Çocuk bana yok söylemedim dedi. Aslında kabul ediyor hatasını, öyle deyince de daha üstelemeye gerek yok bence. Ben de ona o bayrağın altında ve Türklerin vatanında yaşadığınızı unutmayacaksınız dedim. Velisini de çağırdım. Hem ülkemizin nimetlerinden yararlanacaksınız, ülkem size kucak açacak. Ülkemizin gençlerinin çocuğunun geleceğinin payından alacaksınız, hain, nankör olmayacaksınız, küfretmeyeceksiniz. Saygılı olacaksınız diye hem öğrencilerimize hem de velilerimize sürekli uyarılarda bulunurum (YÖN12)”.

Okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerle Türk öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri alanyazın ile karşılaştırıldığında benzer bulgulara (Altıntaş, 2018; Çelik, 2019; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Yüce ve Doğan, 2020)'in çalışmalarında rastlanmıştır. Altıntaş (2018), öğretmen ve öğrencilerin ilk zamanlarda mülteci öğrencilere karşı dışlayıcı ve önyargılı baktıklarını fakat yapılan uyum çalışmaları ile etkileşimin artmasıyla artık bu olumsuz bakışın ortadan kalktığını bulgulamıştır. Yüce ve Doğan (2020), çalışmalarında Suriyeli öğrenci sayısının okullarda az olması durumunda öğrenciler arasındaki ilişkinin daha olumlu olacağını, mülteci öğrenci sayısının artmasının ise Türk öğrencilerle aralarındaki arkadaşlık ilişkisini olumsuzla evrilttiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular YÖN4 kodlu katılımcının görüşleriyle paraleldir. Şöyle ki; *“Araları çok iyidir diyemem. Zamanla sorunlar azalıyor. Özellikle Iraklı öğrencilerin çok olması bazı sıkıntıları beraberinde getiriyor. 4 öğrencimizden biri Iraklı bu sayı 10 da bir olsaydı daha kolay eğitim verilebilirdi”* şeklinde görüş açıklayarak öğrenci sayısının az olmasının önemine vurgu yapmıştır. Lise’de okul yöneticiliği yapan YÖN12 kodlu katılımcı ise daha net ifadelerle *“Sayıları az olduğu için iyi ilişkiler içerisinde olduklarını görüyorum”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bununla beraber Yüce (2018), Türk öğrencilerin genel olarak mülteci öğrencilerle arkadaşlık yapmak istemedikleri bundan dolayı okullarda gruplaşmalar yaşandığını bulgulamıştır. Genel lisede yöneticilik yapan YÖN10 bu durumu şöyle ifade etmiştir; *“Tenefüste genelde bir araya gelmeye çalışıyorlar, ayrı ayrı yani. O zaman biraz sıkıntı çıkıyor. Mesela bazı sıkıntılı tipler var, onlarda da var, bizimkilerde de var. Ne oluyor zaman zaman birbirlerine karşı horozlanmalar oluyor. Ama bunlarda gençliğin verdiği şeyler, çok da sıkıntı değil”*. Bu ifadelerden lise düzeyinde öğrenciler arasındaki ilişkilerin daha gergin olduğu ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin mültecilerle eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve deneyimlere ilişkin görüşlerinden *kültürel farklılıklardan* kaynaklı sorunlarla ilgili ifadeleri şu şekilde özetlenmiştir;

“Aileleri çok kalabalık... Aynı evde dede, babaanne, hala, amca, dayı, oooo çok kalabalık yani. Çocuk yanlış bir şey yapınca ona anlatılmıyor yaptığı yanlış, hemen şiddet uyguluyor evdekiler. Çocuklarda zaten alışmış şiddet görmeye. Onlara için normal bir şey olmuş dayak ve şiddet (YÖN1)”.

“Arkadaş tamam geldiniz, savaştan kaçtınız, hadi hepiniz de değil. Iraklıların bir kısmı keyiften gelmiş. Adamların rahatlığı öyle acayip ki. Sanki biziz ülkesini terk edip gelen. Saçlarını jöleleyip köşe başlarını tutuyorlar. Ulan taşı sıksan suyunu çıkarırsın. Dur, toprağında savaş, niye geldin. Hadi kadın ve çocuklar geldi, eyvallah. Biz olsak otururuz efendiliğimizle. Adamlar, bağır çağır dolaşüyor sokaklarda (YÖN2)”.

“... Çünkü Irak kültürünü ne kadar Müslüman da olsalar, kültür farklılığı başka bir şey. Kaynaşamıyor insan bir anda. Hissettiryolarlar. Yani bizim toplumumuzun alışkın olmadığı davranışlar var. En azından burada çok dile getirmezler benim en çok kafama takılan şey tuvalet alışkanlığı. Ben bu çocukları kaç okul çıkışında duvara işerken yakaladım. Sen yukardan aşağı iniyorsun okuldan çıkıyorsun ve duvara yapıyorsun... Şimdi bir de şu var. Bu ülkeye geliyorsa, bu ülkeyi ve değerlerini kabullenecek, marşına bayrağına saygı duyacak. (özellikle Suriyeliler diyeyim) Biz burda istiklal marşını okuyoruz, adam (veli) önümüzde volta atıyor. Onlar tepkiyi bu yüzden alıyorlar. (muhtemelen bizim veliler de görüyor). Söylüyoruz, uyarıyoruz gene yapıyor. Bayrağa dil çıkaran çocuklar var bu okulda. Gel de bunları kabul et. Bunlar milli değerleri bilmiyorlar. Hiç görmemişler. Ama onlarda yoksa bu ülkede var. (sinirli). Kilit cümle esasen (YÖN3)”.

“Bu toplum Arap kültürüne yabancı değil. Bence %90' bu topluma uyum sağlayacak. Bu toplumun değerlerine kültürüne çok da yabancı değiller. Oralar daha önce Osmanlı vilayeti idi yani (YÖN5)”.

“Ben sabahları ve akşamları ders çıkışlarında hem bizimkilere hem onlara yönelik konuşmalar yapardım. Tüm veliler beni dinlerdi, aşağı yukarı 800 kişi. Çoğu konuşmalarda da bazen duygusal, bazen dini, yani orada benim şimdi kültürel birlikteliğimiz den bile bahsettiğim de olmuştur. Sonunda inanın öğrenci ve veli orada beni alkışladığı da olmuştur. Böyle böyle alışacağız birbirimize. Ama şunu da es geçmemek lazım. Suriyelilerin kültürel ve eğitim durumları Iraklılara göre daha kötü (YÖN7)”.

“Şimdi kültürel farklılığa bir örnek vereyim. Biz bunlarla bir gün geziye gittik. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün projesi kapsamında kuş cennetine götürdük. 25 yabancı, 25 Türk. Ama çok zorlandık. Hep birbirlerinin en iyi arkadaşlarından oluşturduk. Bir de öğretmen arkadaş görevlendirildi. Masrafları da proje karşıladı. Çok ciddi anlayış ve kültür farklılıkları var. Gelenlerinde aileleri çoğu maddi açıdan çok iyi değil. Bir kaç tane maddi durumu iyi öğrenci var. Hedeften çok yoksunlar. Günü yaşamaya çalışıyorlar, Öncelikleri kesinlikle eğitim olamıyor, başka sıkıntıları var, anne yok, bazılarında baba yok, bazılarında hiç kimse yok, kardeşlerinde kalıyorlar. Uzaktan akrabalarının yanında kalanlar var (YÖN10)”.

“Bir olaydan bahsedeyim. Bir şehit haberi gelmiş. Bizim çocuklar kantinde haberi izlerken bu çocuklarda bir gülüşme oluyor. Bizimkilerden biri gidip soruyor ne gülüyorsunuz bizim şehidimiz var diye. Onlarda sizin şehidinizden bize ne, türünden

cevap veriyorlar. Bu nasıl yetişme, nasıl kültür. Tabii bizim çocuklar bizden çekindikleri için orada bir şey söyleyememişler, ama dışarıda biraz sıkıştırmışlar (dövmüşler) (YÖN12)”.

Okul yöneticilerinin kültürel farklılıklar ve bu farklılıklardan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri alanyazınla karşılaştırıldığında Altıntaş'ın (2018), dil engelinin birlikte yaşama kültürünü engellediğini ve bazı öğrencilerin kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak mülteci öğrencileri ötekileştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yüce (2018)'de mülteci öğrencilerin farklı bir kültürden gelmelerinin onların okula uyumunu olumsuz anlamda etkilediğini ifade etmiştir. YÖN3 kültür farklılığının davranışlara nasıl yansıdığını şu çarpıcı cümlelerle açıklamıştır; “...Çünkü Irak kültürünü ne kadar Müslüman da olsalar, kültür farklılığı başka bir şey. Kaynaşamıyor insan bir anda. Hissettiryolar. Yani bizim toplumumuzun alışkın olmadığı davranışlar var. En azından burada çok dile getirmezler benim en çok kafama takılan şey tuvalet alışkanlığı. Ben bu çocukları kaç okul çıkışında duvara işerken yakaladım. Sen yukardan aşağı iniyorsun okuldan çıkıyorsun ve duvara yapıyorsun”. Bununla beraber Irak ve Suriye toplumu ile farklı bir kültürden gelmediğimizi ve kültürel uyum noktasında sorun olmadığı noktasında araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Özcan (2019) araştırmasında mülteci öğrencilerin kültürel uyum seviyelerinin olumlu noktada olduğunu, yerel yapıya uyma noktasında başarılı olduğu şeklinde yorumlanabileceğini bulgulamıştır. Bu bulgu YÖN5'in ““Bu toplum Arap kültürüne yabancı değil. Bence %90' bu topluma uyum sağlayacak. Bu toplumun değerlerine kültürüne çok da yabancı değller. Oralar daha önce Osmanlı vilayetiymiş yani” görüşüyle örtüşmektedir.

Okul yöneticilerinin mültecilerle eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve deneyimlere ilişkin görüşlerinde ifade ettikleri mülteci öğrencilere yönelik *ayrımcı davranışlarla* ilgili ifadeleri şu şekildedir;

“İnsanlar siyasi görüşlerine göre öğrencilere davranıyor. Ben görüş olarak da anne olarak da onlara yardım edilmesi taraftarıyım. Bir de empati yeteneğim benim iyi. Ya, mesela ben şöyle ayrımcılık yaptım; O çocuklardan biri bizim çocuklara vurunca hele küçük çocuğa vurunca dayanamıyorum ve diyorum ki sen asla misafir olduğun bir ülkenin çocuğuna varamazsın diyorum. Bu ayrımcılıksa yaptım. Ama bu okulda ayrımcılık yok. Onları sevmeyen nefret eden bir öğretmenimiz vardı. O da Antalya'ya eğitime gittikten sonra düzeldi (YÖN1)”.

“Hayır, kesinlikle pozitif ayrımcılık yapılıyordu. Farklı bir şey yapılmıyor, en azından benim yaşadım 5 sene içersinde pozitif ayrımcılık yapılıyor. Fakat aksi yapılmadı. Buna duygusallık de, hoşgörü de, hani acıma de, adını ne koyarsan koy ama pozitif ayrımcılık yapıldı aksi yapılmadı (YÖN2)”.

“Dedim ya bazı görüş farklılığı olsa ayrımcılık daha önceki senelerde bu sınıfta birebir

şahit olmadım ama toplantılarda karşı çıkan öğretmenler var, ses çıkarmayan var, destekleyen var ama sınıfta ben bunun çok büyük bir şekilde hissedildiğini açıkçası düşünmüyorum. Şimdi ondan ufak tefek şikayetler oluyor (YÖN3)”.

”Tabi, mutlaka, geçen yıl çok yoğun hissettim. Hem öğrencilerden, hem öğretmenlerin yabancı öğrencilerin niye bu okula bu kadar yoğun verildiğine yönelik şikayetler çoktu (YÖN4)”.

“Hiçbir şekilde ayrımcılık yapıldığını düşünmüyorum. Ben ayrımcılık yapıldığını kesinlikle düşünmüyorum. Yani ayrımcılık yapılmadı ama ilk başta biraz kabullenmekte sıkıntılar oluştu, o da ayrımcılıktan dolayı değil. Bu bazı toplumda bazı kesimler, bazı şeyleri siyaset yapacağız diye bunu körüklediler. Seviyesizce ve de deyim yerindeyse yürek sızlatan şekilde. Bunun kamuoyunda lakırdısını yaptılar. Halen görüyoruz medyada bunu diyen zavallı tipler çıkabiliyor gitsinler diye. Hâlbuki bu ülkeye her yerden gelenler var. Balkanlardan, Çeçenistan’dan da, başka yerlerden de gelen var. Balkanlardan gelince oluyor da Ortadoğu’dan gelince olmuyor. Halbuki Osmanlı, hem balkanların hem ortadoğunun babasıydı (YÖN5)”.

“Bu okul özelliği için onu söylemem çok zor olur yanlış olur en azından. Ama pozitif ayrımcılık var, evet ben çoğu zaman o çocuklarla daha fazla ilgileniliyor. Ekstra ilgileniliyor. Çoğu çocuğun ailesini de bilirim. Onlardan çevirmen olarak yararlanıyoruz (YÖN6)”.

“Onlara (mülteci çocuklara demek istiyor) çok yardım da geliyor. Ben hep gelen yardımları eşit dağıttım. 10 tane mülteciye verdimsem 10 tane de bizimkilere verdim. İşin başında benim. Sıkıntıyı çeken de benim. Esnekleştirdim ben. Yoksa bizim velileri tutamazdık... Bu bir özveri işi. Sınıfını gayet iyi düzenleyen, hiç ayırım yapmadan kaynaştıran öğretmende var. Öğrencileri birlikte oturtan öğretmende var, ayrımcı davranan da. İdareci denetleyecek. İdareci bunu, ani baskın mı olur, bir şekilde denetleyecek. Benim iki öğretmenim de böyle bir ortam yarattı. Benim tavrım bu konuda sert ve tavizsiz oldu. Bir daha da görmedim ayrımcı davranış. Not anlamında pozitif ayrımcılık da var. Öğretmenlerin ve çalışanların yaklaşık %20 sinde vardır ayrımcılık. Gördüğüm sadece bazı öğretmenler yaptırımdan çekindiği için ayrımcı davranmıyor, ama gizli kapaklı ayrımcılık yapmışsa bilmem. Ayrımcılık şikayetleri de vardı ama bunun çoğunun nedeni dilden kaynaklı, anlaşılammaktan kaynaklıydı (YÖN7)”.

“Ben ayrımcılık yapmışımdır. Disiplinden bunalmıştır arkadaşlar, sakalla gelmiştir çocuk, küpe ile gelmiştir. Önlüğünü giymemiştir. Sınıfta sıkıntı olmuştur. Taytla gelenler oluyor. Bizde ki çocuklar gibi onlarda da sorun var. Müdürün idare etmek lazım, arkadaşları da korumak lazım. Onları koruma manasında ben ayrımcılık yapmışımdır. Ceza vermemişimdir(YÖN8)”.

“Ayrımcılıkla ilgili münferit olaylar oluyor. Mesela öğretmenin sorun yaşadığı öğrenci Türk olunca çağırır, konuşur, sorunu halleder. Ama yabancı olunca anlatamayacağı için belki bağırarak, çağırarak halletmeye çalışıyor öğretmen. Iraklı velilerden de birkaç şikayet aldım, çocuklarına ayrımcı davranışlarda bulunduğu dair. Mesela beden eğitimi dersinde Türk öğrenciler 100 almış, bizim çocukların hepsine 90 verilmiş diye şikayet eden veliler oldu. Sordum hocaya, ama zaten onlar gidici, napacaklar notu dedi (YÖN9)”.

“Bu okulda ayrımcılık yok, kısmen pozitif ayrımcılık yapılıyor. Ama burada öğretmen biraz da kendini düşünüyor not anlamında. Bıraksam yine başıma kalacak diyor. Aslında bizimkiler içinde böyle. Geçirmek en azından ona faydalı olacak. Bizimkilere

de yapıyor(YÖN10)”.

“Ayrımcılık kısmen yapılıyor, bazı hocalar sevmiyor. Ama bazıları hiç sınıfta olup olmadığını da bilmiyor. Pozitif ayrımcılık da var. Geçsin diye not veriliyor. Ama bizimkilere de veriliyor (Yön11)”.

“(…) Yo, yo, yoooo, asla. Bu okulda ayrımcılığa izin vermem. Hatta bu çocuklar gariban diye onlarla daha fazla ilgilenildiğini diyebilirim. Not yükseltme konusunda pozitif ayrımcılık da yapılıyor yani (YÖN12)”.

Okul yöneticileri genel olarak ayrımcı davranışlarda bulunmadıklarını ve okullarında ayrımcılık yapılmadığına dair görüşler belirtmişlerdir. Hatta büyük çoğunluğu pozitif ayrımcılık yapıldığını savunmuşlardır. Alanyazında mülteci öğrencilere ayrımcı davranıldığına ilişkin çalışmalar olduğu gibi özellikle medyada ayrımcı bir dil kullanıldığı gözlerden kaçmamaktadır. Saklan (2018), mülteci öğrencilerin buldukları okul ve sınıf ortamında ayrımcılığa uğradıklarını ve bundan dolayı üzgün olduklarını ve bu duygunun kendilerinde yetersizlik duygusunun oluşmasına yol açtığını ifade ettiklerini bulgulamıştır. Bu bulgulara paralel ifadeyi YÖN9 kodlu katılımcı şöyle anlatmaktadır; *“Ayrımcılıkla ilgili münferit olaylar oluyor. Mesela öğretmenin sorun yaşadığı öğrenci Türk olunca çağırır, konuşur, sorunu halleder. Ama yabancı olunca anlatamayacağı için belki bağırarak, çağırarak halletmeye çalışıyor öğretmen. Iraklı velilerden de birkaç şikayet aldım, çocuklarına ayrımcı davranışlarda bulunulduğuna dair. Mesela beden eğitimi dersinde Türk öğrenciler 100 almış, bizim çocukların hepsine 90 verilmiş diye şikayet eden veliler oldu. Sordum hocaya, ama zaten onlar gidici, napacaklar notu dedi. Yüce (2018)’de okullarda yaşanan ayrımcı davranışların mülteci çocukların uyumunu zorlaştırdığını bulgulamıştır. Bununla beraber Kardeş (2018), Suriyeli öğrencilere pozitif ayrımcılık yapıldığına dair Türk velilerin yakınmaları olduğunu da ifade etmektedir. Bu bulgu pozitif ayrımcılık yapıldığı noktasında okul yöneticilerinin ifadeleriyle uyumlanmaktadır. Örneğin YÖN7 kodlu okul yöneticisi *“Onlara (mülteci çocuklara demek istiyor) çok yardım da geliyor. Ben hep gelen yardımları eşit dağıttım. 10 tane mülteciye veriysem 10 tane de bizimkilere verdim. İşin başında benim. Sıkıntıyı çeken de benim. Esnekleştirdim ben. Yoksa bizim velileri tutamazdık...”* ifadesiyle Türk velilerin pozitif ayrımcılık yapılmasına karşı çıktıklarını vurgulamıştır.*

Okul yöneticilerinin mültecilerle eğitim sürecinde mülteci öğrenci velileri ile olan ilişkilerine yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle şu şekilde özetlemişlerdir.

“Aileler okula çağırdığımızda geliyorlar. Ama gelince bir şey vereceğimizi düşünüyorlar, yardım yani. Biz de yardım projesi yaptık. Mesela “iyilik kutusu”. Mobilyacıya bir dolap yaptırdık, 1200 kişinin yarısı kendine olmayan ayakkabıyı ve

eşyaları getirirse, isteyen gıda malzemesi getirdi, o iyilik kutusu doldu taşı. Öğretmenlerimiz de yardım etti, yardım kolileri yaptık. Aileleri çağırdık ve göçmenlere verdik. Ama vere vere alma alışkanlığı oluştu. Çağırmasak da geldiler bir şey alabilir miyiz diye (YÖN1)”.

“Ya, öyle velilerim vardı ki; Irakta öğretmenmiş mesela kadın. Türkçe’yi de biliyor, her konuda yardımcı oluyor. Veli toplantısı yaptık sırf onlara özel. 150’ye yakın yabancı veliyi topladım o salona. O bayandan yardım aldım İngilizce öğretmeniymiş. Tercüman amaçlı ben anlatıyorum, o çeviriyor, onlar soruyor o bana çeviriyor. O şekilde. Ama hiç yüzünü görmediğim yabancı velilerde var. Aynı şekilde benim Türkler’de de hiç yüzünü görmediğim veliler var. Bunu garipsemiyorum (YÖN2)”.

”İlk başlarda gelen öğrenciler de veliler de iyiydi. Sonradan gelenler zaten çocuğun özeti aile. Bir bakıyorsun kardeşler. Tahmin bile edebiliyorsun. Şimdikiiler ilgisiz. Yazdırıp kaydedip ortadan kayboluyorlar (YÖN3)”.

“Veliler eğitime ve okula sıcaklar. Biz velilere yönelik seminer çalışması yaptık. Bir velimiz bir seminerde hiç Türkçe bilmediği için her slaytın fotoğrafını çekip hemen arapçaya tercüme ederek seminere katıldı. Bu benim çok dikkatimi çekti. Veliler eğitime hevesliler ve istekliler yani. Ama daha çok kadın veliler okulla ilgileniyor. Çocukların eğitimine ve gelişimine daha ilgililer. Ama Suriyeli ve Afganlar o kadar ilgili değil. Çocuklar hafta sonları kurslara bile erkenden geliyorlar. Çünkü burada eğleniyorlar (YÖN4)”.

“Velilerle genellikle aracı kullanarak (tercüman) şu anda iletişim halindeyiz. Türkçe bilen öğrencimizi üstten çağırıyoruz. O şekilde iletişime geçiyoruz. Diğer türlü kısa kelimelerle. Nam evet, la hayır, kısa net cümlelerle. Uzun cümleler yok. Rehber öğretmenlerimiz velilere kurslar açtı. Burada onlar Türkçe öğrensinler gelsinler ama velilerimiz ilk açtığımızda geldiler, bir hafta sonra kapattık kursu (YÖN5)”.

“Türk öğrenciler ve aileleriyle göçmen öğrenci ve velilerinin buluşturulduğu Düş bahçesi projesi yaptık, Milli Eğitim Müdürlüğü ile beraber. Birlikte kahvaltı organizasyonu, Bandırma Vapuru gezisi yapıldı. Gayet iyiydi. Veliler, burada bizimkilerden daha ilgililer. Belki de yabancı bir ülkede olmanın etkisidir bu bilemem (YÖN6)”.

“Daha önce çalıştığım okulda (Samsun’da en fazla öğrenciye sahip okul) çağırdığımızda hepsi gelirdi. Orada aramızda bir güven ilişkisi oluşmuştu. Çünkü okul onlar için de bir sosyal alan olmuştur. Aynı Türk veliler gibi, çocukların ellerinden tutup okula geliyor, dışarıda sohbet ediyor. Orası onlar için bir terapi merkezi gibiydi. Çocuk için okul mutluluk yeri. Uygun ortamı bulunca çocuk koşu koşu geliyor (YÖN7)”.

“Velilerimiz davet edildiğinde geliyorlar. Çocuklarıyla da ilgililer. Dil sorunu yaşayanlar da var. Erken gelenler 5-6 yıl öncesinden gelenler daha iyi tabi. Onlarda hiç sıkıntı yok (YÖN8)”.

“(…) Ama biz bunları dil sınıflarına gönderince anne babaları kıyameti kopardı. Aslında ne güzel, çocuklarımıza dil öğretiliyor diyecekleri yerde, “zaten biz bu dili bilmiyoruz, biz bu okula dil öğrensin diye göndermedik, niye yokuşa sürüyorsunuz” diye bize sitem ediyorlar. Alın normal sınıflara bildiği kadar yapsın geçsin istiyorlar. Ciddi bir kısmı böyle düşünüyor. Toplantılar yapıyoruz velilerle anlatıyoruz, burada kalacaksanız bu dili öğreneceksiniz diyoruz. Hem burada kalacağız diyorlar, ee dil öğrenmeden nasıl olacak bu. Velilerin de dili çok zayıf. Onlara kurs açmayı düşündük ama veliler gelmez diye açmadık. Biliyoruz gelmezler. Problemliler öğrenciler ailelerini hiç getirmiyorlar. Yok diyorlar, hasta diyorlar, Irakta diyorlar falan. Belli ki

ailesi ile bir sıkıntı yaşayacağı için aileyi okuldan uzak tutuyorlar. Aile de merak edip gelmiyor (YÖN9)”.

“Aileleri çok az gelip gidiyor. Çoğu da dil bilmiyor (YÖN10)”.

“Çok ilgililer. Hatta bizimkilerden daha ilgililer. Aramızda da bir güven ilişkisi oluştu. Ben bu okuldaki çocukların, özellikle kızların mutlu olduklarını ve okulu sevdiklerini düşünüyorum (YÖN12)”.

Okul yöneticilerinin mülteci velilerin eğitime ve okula ilgilerine yönelik birbirinden farklı görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Bazı okul yöneticileri (YÖN4, YÖN6, YÖN7, YÖN8, YÖN10) mülteci velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili olduklarını belirtirken bir kısmı ise (YÖN3, YÖN5, YÖN9, YÖN10) velilerin ilgisiz olduğunu ifade etmişlerdir. Çelik (2019), mülteci öğrenci velilerinin çocukların eğitimiyle ilgilenmedikleri bundan dolayı işbirliği kuramadıklarını, tercüman aracılığı ile gelenlerle ilişki içerisinde olduklarını bulgulamıştır. YÖN1 ise *“Aileler okula çağırdığımızda geliyorlar. Ama gelince bir şey vereceğimizi düşünüyorlar, yardım yani... Ama vere vere alma alışkanlığı oluştu. Çağırmasak da geldiler bir şey alabilir miyiz diye”* ifadesi ile genellikle velilerin okula yardım almak için geldiklerini vurgulamıştır. Karabağ ve Oğuz (2018) çalışmalarında, velilerin çocuklarının eğitime ilgisiz kalmalarının nedenini “geçim sıkıntısı” kaynaklı olduğunu ileri sürdükleri, Türkiye gelen toplulukların gelmeden önceki yaşadıkları yerlerin de kırsal bölgeler olmasının eğitime ilgisizliğin nedenlerinden olabileceğini bulgulamışlardır. YÖN2 ise bazı velilerin çok ilgili olduklarını bazılarının ise hiç ilgilenmediklerini, bunda garipsencek bir durum olmadığını çünkü yüzünü görmediği Türk velilerin de olduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin mültecilerle eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin yönetsel-yasal uygulamalardan kaynaklı sorunlar kategorisinde yer alan *uyum sınıflarına* yönelik görüşleri şu şekildedir;

“Bakanlık bugüne kadar aman uyum, entegrasyon olsun, bunu sağlayın, bunun için çocukları alın, sınıflara koyun diyordu. PİKTES ile bu olmadı bence. N’aaptık PİKTES 2’de, onları aldık. İki dönemde olsa uyum sınıfına koyduk. Çocukları izole ettik. Çocuk oradaki olumsuz davranışlarına devam etti. Entegrasyondan uzaklaşıldı. Hep birlikte gezdiler, oynadılar, uyum falan kalmadı. Ama sınıflara verme işi de çok sağlıklı sonuçlar vermedi onu da belirtmek lazım. Burada iş öğretmende bitiyor. İşini idealistçe yaparsa işe yarar ve öğretir. Ama maaşımı alayım, amaaaan ne yaparsa yapsınlar derlerse bir şey öğretemezler tabi... Öğretmenler bu sene mesela uyum sınıfı olunca biraz rahatladı. Çünkü çocuklar uyum sınıfına gidince büyük bir kısmı sınıflar da bir iki tane kaldı ve rahatladılar. (3-4 ler tabi). PİKTES’liler gelmeden tedirgin oldular hatta bazıları, PİKTES’leri ne zaman dağıtacaksınız diye sorup da duruyorlar. Çünkü uyum sınıfına (PİKTES) giden çocuklar kopuyor (YÖN1)”.

“PİKTES (uyum sınıfları) belki bizim istediğimize yakın bir şeydi, ama yapılmaya

çalışıyo, ama yapılamıyor. Yani bunun için imkan, kaynak, yer, derslik belki bunlarda müsait değil ama, şu da yapılabilir gibi geliyor bana. Okullar tam gün artık tüm Türkiye’de. 14.30 da okul boşalıyor, kurslar, şunlar bunlar ama 30 tane sınıfım var benim, 5 sınıfta kurs var. E geri kalan 25 tane sınıfta kurs ver, sınıfa 30 çocuk değil de 10’ar çocuk koy sınıfa. o öğretmen daha çabuk hakimiyet sağlar, 5 değil 15 öğretmenle daha kısa sürede sınıfa entegre edebilirsin çocuğu. Şimdi öğretmen derse giriyor, sınıfta derse giriyor. Müdürüm gel, e noooldu, işte şu kavga etti, bu dinlemedi, şu şöyle yaptı, Arapça konuştu, bilmem ne. e geliyim ben gelmesine de sıkıntı yokta. Benlik iş değil ki bu. Ben geldim bağırdım çağırdım, nasihat ettim, belki gözünü korkuttum, ee n’oldu, 1 ders etki etti (YÖN2)”.

“Bence bu PİKTES iyi bir olay ama 3. sınıflardan (ilkokul) itibaren başlıyor. 1 ve 2’lerimiz de var bizim. Dahil olması lazım veya da, PİKTES şu an biraz üst seviyeden gidiyor. Biraz daha seviye küçültülerek 1. sınıflara uygun, hatta anasınıfına uygun içerik hazırlatılıp kapsam genişletilmeli. Evet. Çünkü çocuk 1. ve 2. sınıfta küçükken sen eğiteceksin ki 3 ve 4’te biraz daha hazır gelecek. 1’de bir şey yok, 2’de yok 3’te hadi... Biz daha önce bunlara dil öğretimi için kurs açmıştık, ama çocuk yine sınıfında, o zamanlar daha uyumluydular, arkadaşlarıyla oynuyordu, birlikte geziyordu. Şimdi PİKTES le beraber bu çocuklar bizimkilerle oynamayı bıraktılar, kendi aralarında oynamaya başladılar. Okulda kavga yokken kavga çıkmaya başladı (YÖN3)”.

“PİKTES ile elimiz rahatladı. Sınıflarımızda daha çok Iraklılar var, dil sıkıntısı olan ve olmayanlar var. Bir değerlendirme yapıp bir seviyenin altına düşenleri uyum sınıflarına aldık. Onlara PİKTES öğretmeni geldi. Sınıflarda kalanlar da nispeten iyi olduğu için öğretmenler rahatladı. Derslerde hem akademik hem pedagojik yardımları oldu. Ve uyum sınıfındakilerde temel Türkçe öğrenmeye başladılar ve öğrendikçe de mutlu oldular. Gelişimlerini gördükçe de özgüvenleri yükseldi. Gözlemledik biz bunu (YÖN4)”.

“Dur susla geçiyorsa PİKTES öğretmenin dersi, şunu sormak lazım öğretmene (sinirli bir tavrıyla ifade ediyor) peki öğrenmeye çalıştınız mı sorusunu sormak lazım. Örneğin, siz hiç Arapça kelime kullandınız mı derslerde? (Empati) Aynı şeyi söyleyebilirim. Bugün beni alsanız götürseniz İngiltere’de herhangi bir yere, Türkçe çat pat Türkçe kelime bilen öğretmenle karşılaşsam harika olurdu. Bana günaydın demiş olsa; good moorning değil de- ama ben onu çevirebilseydim. Tabii yani biraz şuna hazırlıklı olmakla ilgisi var. Bu sadece PİKTES’le ilgili değil. Belki Türkiye’nin personel kaynağının aslında sorunu. Öğretmen kaynağının da sorunu. Çünkü siz kendinizi geliştirmedığınız sürece sorunu çözemezsiniz... PİKTES öğretmeni diyor ki “Bu sınıflar çok kalabalık”. Bir çözümü olmalı... Sizin varlık nedeniniz onu çözmek zaten. Formasyonu bunun üzerine aldınız. Meseleyi, 3 yıllık yeni mezun çocuğu sınıfa sokuyoruz onun yerine sınıf öğretmenini soksam çok daha verimli olur. Örneğin, PİKTES öğretmenin göç ile ilgili akademik kaç tane makale okuduğunu merak ediyorum. Örneğin, ben bir müdür yardımcısı olarak göç ve güç üzerine bir tübitak araştırma projesiyle ilgili çalışma yaptım. Söylemeye çalıştığım şey bu (YÖN6)”.

“PİKTES’i sadece AB den gelen parayı yeme mekanizması olarak görüyorum. Diyeceğim çok önemli. 1 yıl Sözleşmeli öğretmenlerle ve hiçbir tecrübesi olmayan kişileri sadece AB parası almak için kullanılacak bir alan olmamalı. Bu projenin başında olanlar nasıl düşünmez, PDR nasıl müsaade ediyor, anlamıyorum. Bu mülteci çocukları nasıl teslim ediyorsun. Rehberlik 1. sırayı almalı Amaç entegrasyon değil mi? Yılların Türkçe öğreten sınıf öğretmenin zorlandığı bir durumda hiç tecrübesi olmayan bir alanı bu çocuklara veriyoruz. Hemde en önemli konuda onlara veriyoruz. Bir de hiç güvenceleri yok. Yeni bitirmiş, formasyon yönünden de

çok eksik deneyimsiz. PİKTES'te yer alacak öğretmenleri önce çok yönlü bir eğitim verilmeliydi. Öyle basit hizmet içi eğitimle olmaz. Her türlü kültürel feodalitelere uygun eğitim verilip sınıflara koyulmalı (YÖN7)”.

“PİKTES sınıfından netice aldık diyemem. Ama lise düzeyinde uyum sınıflarının verimli olacağını düşünmüyorum. Ama 3-5 kişiyi geçmeyecek şekilde olursa belki verimli olur (YÖN8)”.

“Normal sınıfta okumak istiyorsan, al devlet sana bir fırsat vermiş, 50 ve üzeri Türkçe notu alacaksın. Biz sana bir fırsat tanıdık, bunu kullan ve sınıfına dön. Geçen yıl oldu mesela, geçer not alanlar sınıflara döndü. Bunu diğerleri de gördü. Geçilebildiğini gördüler. Diğerleri de geçilebildiğini ve işi yokuşa sürme amacımız olmadığını da gördüler. Ama hala direnenler var tabii. Uyum sınıflarını zaman kaybı, yıl kaybı olarak görüyorlar. O nedenle gitmek istemiyorlar çocuklar. Veliler de istemiyor (YÖN9)”.

“Zaten az öğrencimiz var. PİKTES sınıfı açılın dediler. Biz de öğretmeni PİKTES'ten isteyince elimizde öğretmen yok dediler. Edebiyat öğretmeninidense sok diyorlar. Edebiyat öğretmeni olmak başka bir şey, dil öğretmek başka bir şey (YÖN11)”.

Okul yöneticileri Suriyeli çocuklara Türkçe öğretimi için hazırlanan daha sonra tüm yabancı öğrencileri kapsamına alan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES) ile ilgili olarak genellikle (n=7) olumsuz görüş belirtmişlerdir. PİKTES sınıflarında Türkçe dil yetersizliği olan, yapılan baraj sınavından başarısız olmuş mülteci öğrenciler bulunmaktadır. Bu proje kapsamında Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuş öğretmenler sözleşmeli olarak görevlendirilmektedirler. PİKTES sınıflarına devam eden öğrenciler sadece Türkçe eğitimi almaktadırlar. Bu uygulama tüm mülteci öğrencilerin (30 kişilik sınıflar) aynı sınıfa toplanması, Türk arkadaşlarından ayrılıp kendi başlarına kalmaları, grup oluşturmaları ve uyumun gecikmesine neden olması bakımından okul yöneticileri tarafından eleştirel karşılanmaktadır. Örneğin YÖN1 *“Bakanlık bugüne kadar aman uyum, entegrasyon olsun, bunu sağlayın, bunun için çocukları alın, sınıflara koyun diyordu. PİKTES ile bu olmadı bence. N'aaptık PİKTES 2 de, onları aldık. İki dönemde olsa uyum sınıfına koyduk. Çocukları izole ettik. Çocuk oradaki olumsuz davranışlarına devam etti. Entegrasyondan uzaklaşıldı. Hep birlikte gezdiler, oynadılar, uyum falan kalmadı”* şeklinde görüş belirterek PİKTES sınıflarının uyumu geciktirdiğini ifade etmiştir. YÖN7 ise daha farklı bir bakış açısı ile *“PİKTES'i sadece AB den gelen parayı yeme mekanizması olarak görüyorum. Diyeceğim çok önemli. 1 yıl Sözleşmeli öğretmenlerle süreli öğretmen ve hiçbir tecrübesi olmayan kişileri sadece AB parası almak için kullanılacak bir alan olmamalı”* şeklinde görüş belirterek proje kapsamında görevlendirilen öğretmenlerin daha tecrübeli öğretmenlerden seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

PİKTES uygulamaları ile ilgili olumlu görüş belirten YÖN4 kodlu katılımcı *“PİKTES ile elimiz rahatladı. Sınıflarımızda daha çok Iraklılar var, dil sıkıntısı olan ve olmayanlar var. Bir değerlendirme yapıp bir seviyenin altına düşenleri uyum sınıflarına aldık. Onlara PİKTES öğretmeni geldi. Sınıflarda kalanlar da nispeten iyi olduğu için öğretmenler rahatladı”* şeklinde görüş belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Karaman (2018) PİKTES projesi ile mülteci öğrencilerin eğitim hakkına erişimleri sürecinde karşılaştıkları sorunların ortadan kaldırılmasının amaçlandığını ve yasal alt yapının oluşturulduğunu, proje ile mülteci öğrencilerin dil problemini çözerek eğitim hayatlarını sürdürebileceklerini ifade etmiştir. Diğer yandan Küçüksüleymanoğlu ve Kurt (2020) ise PİKTES öğretmenlerinin sözleşmeli olarak çalıştıklarını, iş yüklerinin çok olduğunu, fiziki donanım, araç gereç noktasında ciddi eksiklikler yaşadıklarını, yeterli ders materyali olmamasından kaynaklı öğrenmenin tam olarak gerçekleştirilemediğini ve bundan dolayı PİKTES öğretmenlerinin motivasyonların düşük olduğunu bulgulamışlardır.

Okul yöneticilerinin mültecilerle eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin yönetsel-yasal uygulamalardan kaynaklı sorunlar kategorisinde yer alan belli okullarda *aşırı yığılmaların olması ve dağıtım kaynaklı sorunlara yönelik şu şekildedir;*

“Okulların esasen kayıt bölgesindeki çocuğu almaları gerekiyor. Ama almıyor, biz de almıyoruz, ama çocuk ortada mı kalacak. Sonra mecburen alıyoruz biz. Zaten göçmenler için sınır da yok. Veli derse ki beni almıyor, ceza yer o müdür. Ama nasıl oluyorsa almıyor bazı okullar. Milli Eğitim Müdürleri bu konuya eğilmeliler. Bir de Çocukların okullara yerleştirilmelerinde de sorun var. Çocuğun boyuna, yaşına bakıyor komisyon, gönderiyor 3'e 4'e. Ama çocuk hiç okuma yazma bilmiyor (YÖN1)”

“Öğrencilerin okullara dağılımında büyük sıkıntılar var. 30 kişilik sınıftasın, 10 tane Iraklı diyelim o dili anlamıyor, öğretmen anlatıyor, e napcak, 10 dk 15 dk, sonra çocuk illaki bir şeylerle uğraşacak, istemese de sabote etmiş olacak. Ee bu sefer benim çok öğrencim nakil gitmeye başladı. Azıcık işini uydurabilen, azıcık bilinçli velilerim adres değiştirdi, bilmem ne yaptı, nakil aldı, bu sefer benim okul başarısı düşüyor. Olduk yabancı uyruklular okulu. Dengeli dağıtılsa böyle mi olur. Bak, inan Türkçe bilmeyen 30 kişilik sınıfa 10 tane yabancı uyruklu çocuk koy. O geri kalan 20 Türk çocuğu o öğretmen alacağı verimin yüzde 50'sini alabiliyor. Günah değil mi? Parasız yatılılık sınavını derece ile kazanabilecek çocuğun kazanamıyor. Niye? Çünkü öğretmenin eforu, dur, sus, hadi seni eğlendircek bir şey bulim bir şey yaptırıyım, eforu bölünüyor... Uyum okulda başlar hocam. Onun için de okullarda az öğrenci olması lazım. Onu niye yapamıyor biliyor musun? Onu da biz ilk başta direttik, hani işte atıyorum niye ben de 200 kişi var da, falancı okulda 20 kişi var, ya da bazılarında yok. Yerleştirilirken bunlar dengeli dağıtıldı aslında. Bu işin başlangıcında şehirlerin kotası vardı, yani göç idaresi ile biz çok muhattap olduğumuz için Samsun'un nüfusu kaç 1 milyon, işte atıyorum 150.000 göçmen kotası var ve bunların kimlik belgelerinin arkasında Samsun valiliği göç idaresi falan yazardı. Ben kayda geldiğinde çocuk, kimliğinin arkasında Sinop yazıyorsa kaydetmezdim. Güzel bir uygulamaydı (YÖN2)”

“Bizim istediğimiz şu, herkese eşit dağılsın. Ben de burada 200 küsür yukarıda okulda 20-25 tane yoktur bile. Dengeli dağıtım olmalı. Olursa uyumlaşma ve entegrasyon daha kolaylaşır. Çünkü bunlar yerlilerle iletişime zorunlu olmalılar (YÖN3)”.

“Hocam bir de okullara dengeli dağıtımın sağlanması lazım. Şu anda benim öğrencilerimin 4’te biri yabancı. Bu oran 10’da bir olursa hiçbir yerde hiçbir sıkıntı yaşanmaz. Daha kolay eğitim verilir (YÖN4)”.

“Biz entegrasyon kolaylaşsın diye eşit dağıtılsın dedik. Civardaki okullar daha önce kendileri almıyordu, şurada (kendi okulu) okulu var, oraya gideceksiniz diyorlardı. Bana gelmesin diyen (okuluna mülteci öğrenci almayan demek istiyor) sorun bana gelmesin başkasına gitsin diyor. Çözümün bir parçası olmayan yöneticilerin hemen görevden alınması lazım. Bir de bizim okulda mültecilere iyi davranılıyor, fısıltı gazetesi hemen yayıyor mülteciler arasında. Ondan dolayı da çok öğrenci geliyor bize. Ama artık diğer müdürler de almıyoruz diyemiyorlar. Şimdi eskisine göre biraz rahatız (YÖN5)”.

“Atakum’daki en kalabalık okullardan biri benim. Öğretmenlerin de en büyük şikâyeti bu. Orantısız bir uygulama var burada. Ama diyelim ki az öğrenci geldi, şimdikininki üçte biri. Yine sorun konuşuyor olacaktık. “Çok mülteci öğrenci var ondan başarılı olamıyoruz”. Ha öncesinde LGS sınavında Türkiye birincisi çıkardın da şimdi mi çıkaramadın. Ben mesela çıkaracaktım belki de. 1 yanlışı çıktı. Geçen yıl 15 öğrencisini Fen Lisesine yerleştirdi bu okul. Mesele var olan problemi çözme konusunda irade ve donanıma sahip olma meselesi. Evet, orantısız bir dağılım var kabul ediyorum; ama başarıda belirleyici değil diyorum (YÖN6)”.

“Önceki çalıştığım okulda %50’nin üzerinde mülteci çocuk vardı. Sürekli anlattım ben Milli Eğitim Müdürüne. Sonra anladı olayın zorluğunu da “hakkını helal et” dedi. MEB’ de hazırlıksız yakalandı. Ankara’da da duydum, bir okulun tamamen Somalililer okulu olduğunu. Böyle olmamalı yani. Belli bir ağırlığı geçmemeli mülteciler. Bu birinci yanlıştı. İkincisi; dağıtım komisyonunun kararları. Çocuk 11 yaşında, komisyon diyor ki; 4. sınıfa gidecek. Daha merhaba demesini bilmiyor çocuk. Öğretmen ne yapacak o çocukla (YÖN7)”.

“Eskiden bizde az öğrenci vardı ve sorun yaşamazdık. Ama iki yıldır 120-130 civarı geliyor (toplam 500 öğrenci var), her sınıfta da 7-8 öğrenci. Şimdi İmam-Hatip, Arapça var diye geliyorlar ama sınıfın üçte biri olunca da öğretmenler çıldırıyor bazen (YÖN9)”.

“1600 öğrenci içinde 40-50 öğrenci normaldir. Bir sorun olmaz. Ama müdürler toplantısında duyuyoruz bazı okullarda 150-200 öğrenci var. Çok tabii. Biraz dengeli dağıtılması gerekir. Bir diğer düzeltilmesi gereken husus, denklik komisyonlarının kararları. Komisyon Mart ayında 12.sınıfa çocuk gönderiyor. Hiç notu yok, Türkçe hiç yok. Ne yapabilirsiniz. Biraksanız bir dert, geçerseniz bir dert (YÖN10)”.

Okul yöneticilerinin sorunların temel kaynağı olarak gördükleri hususlardan biri de mülteci öğrencilerin okullara dengesiz dağıtılmasıdır. Yöneticiler, bazı okulların öğrenci almadığını ve dağıtım komisyonunun vermiş olduğu kararların hatalı olduğu noktasında görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşünü YÖN1 “Okulların esasen kayıt bölgesindeki çocuğu almaları gerekiyor. Ama almıyor... Bir de çocukların okullara yerleştirilmelerinde de sorun var. Çocuğun boyuna, yaşına bakıyor komisyon, gönderiyor 3’e,

4'e. Ama çocuk hiç okuma yazma bilmiyor" şeklinde ifade etmiştir. YÖN3 ise "Bizim istediğimiz şu, herkese eşit dağılsın. Ben de burada 200 küsur yukarıda okulda 20-25 tane yoktur bile. Dengeli dağıtım olmalı. Olursa, uyumlaşma ve entegrasyon daha kolaylaşır. Çünkü bunlar yerlilerle iletişime zorunlu olmalılar" şeklinde görüş belirtirken mülteci öğrencilerin kalabalık oldukları okullarda uyum sağlanmasının zor olduğunu ifade etmiştir.

Dağılımla ilgili başka bir boyutu ifade eden YÖN2 kodlu katılımcı, mülteci öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı okulun adının yabancılar okuluna çıktığını ve başarılı öğrencilerin velilerinin çocukları okuldan alıp başka okullara kaydettiklerini ifade etmiştir. Buna ek olarak şu çarpıcı değerlendirmeyi yapmıştır; "Bak, inan Türkçe bilmeyen 30 kişilik sınıfa 10 tane yabancı uyruklu çocuk koy. O geri kalan 20 Türk çocuğu o öğretmen alacağı verimin yüzde 50'sini alabiliyor. Günah değil mi? Parasız yatılılık sınavını derece ile kazanabilecek çocuğun kazanamıyor. Niye? Çünkü öğretmenin eforu, dur, sus, hadi seni eğlendirecek bir şey bulim bir şey yaptırıyım, eforu bölünüyor... Uyum okulda başlar hocam. Onun için de okullarda az öğrenci olması lazım".

Okul yöneticilerinin mültecilerle eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin yönetsel-yasal uygulamalardan kaynaklı deneyim ve sorunlar kategorisinde yer alan eğitimcilerin eğitim ihtiyacına yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir. Araştırma katılımcısı okul yöneticileri özellikle öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunlarla daha kolay başedebilmeleri için eğitim almaları gerekliliğini şöyle ifade etmişlerdir;

"Ben eğitim almadım, ama herkesin eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Bizim bir öğretmenimiz gitti, çok yararlı oldu. Özellikle idari kadronun hepsinin gitmesi gerekir. Öğretmenlerin de eğitim alması gerekir. Bizim eğitim alan öğretmenimiz, bu okulda göçmen öğrencilere en çok sinir olan, onlara kızan, onlar ölsünler bile diyebilen biriydi... Eğitime gitti, Antyalara, geldi. O kadar güzel ilişki kurdu ki çocuklarla inanamazsınız. Çocuklar da onu o kadar sevdiler. Eğitime gittikten sonra sorunlu çocukları hep bana bana verin dedi (YÖN1)".

"Öğretmenlerin eğitime ihtiyaçları var tabii. Entresan bir şey var. Çok şikayet ederlerdi, ama çok fazla da çırpınırlardı öğreteyim öğreteyim diye. Kimisi bunu rahat etmek için yapardı, bi an önce öğrensin de, bir Türkçeyi, en azından ben kurtulayım. Kimisi de merhamet duygusuyla de, acıma duygusuyla de, sahiplenirdi. Eğitim de alsalardı nasıl olurdu (YÖN2)".

"Herkesin eğitime ihtiyacı var, ben de dahil. Evet. Çünkü nasıl yaklaşacağımızı bilmiyoruz ki. Bunlar öyle ortamlardan çıkıp gelenler var ki, nasıl müdahale edeceğini bilmiyorsun. Onun için de eğitim ihtiyacımız var yani. (YÖN3)".

"İl içinde yapılan kapsayıcı eğitim seminerine katıldım sadece. Bildiğimiz şeyler işte (YÖN4)".

“Kesinlikle öğretmenlerin eğitime, hatta eğitimden çok algıyı değiştirmeye, şeye ihtiyacı var. Önyargıyı yıkmaya ihtiyaçları var. Çocuk, öğretmen mülteciyi kabullendikten sonra zaten eğitimini -Türkçe konuşması karşılığında söylüyorum bunu- Bir şekilde hallediyor. Çünkü öğretmen şöyle bakıyor. Sınıfıma sorun teşkil edecek Türkçe bilmeyen öğrenci, profiline artık gerisinde kalmış bir grup öğrenci geliyor. Bu öğretilerde bir üzüntü umutsuzluk doğuruyor. Moral bozukluğu ortaya çıkarıyor. O nedenle eğitim almaları gerekiyor (YÖN5)”.

“Herkesin eğitime ihtiyacı var. Kapsayıcı eğitim bağlamında yine AB'nin finanse ettiği o eğitimlerden Erzurum'dakine geçen yaz gitmişim. Yöneticilere öğretmenlere büyük ölçekte eğitimler verilmişti. Ama temel problem şu; Belki ülkemizdeki problemlerden bir tanesi. Şimdi bu eğitimi alıyorsunuz, devamında sorunlarla baş başa kalıyorsunuz, ama orada anlatılan öykülerle, yerel kodlar birbirleriyle örtüşmüyor. Öğretmen orada anlatılan öykünün devamındaki problemlerle ilgili, özgün sorunlar beraberinde özgün içeriklerle desteklenmeli. Şimdi orada bir kavram çiziliyor. Genel çerçeve çiziliyor. O çerçeve buradakiyle ne kadar uyumlu olabilir ve sürdürülebilir. Önemli olan onun sürdürülebilir hale getirilmesi. Siz şimdi onu sürdürülebilir hale getirmediğiniz zaman öğretmenler o eğitimle sadece ve yalnızca “evet çok iyiydi”. Yani “türkü dinlemiştim harikaydı” ama etkisi kayboldu. Bende karşılığı artık yok... Şimdi siz hiçbir şeyden beslenmezseniz, örneğin mülteci çocuklarla derse giren öğretmenlere kaç tane göçle ilgili film seyrettin diye sormak lazım. Dünya kadar film örneği var dijital platformlarda. Peki, kaç tane seyrettiniz? Kaç tane resim gördünüz? Kaç tane tiyatro izlediniz? yok. Bu sürdürülebilir bir şey değil. Ben bunları çok iyi yapıyorum diye anlatmıyorum. Bir yönetici olarak aslında gördüğüm yerin bu olduğunu söylüyorum. Bunların hiçbir tanesinden faydalanmadan orada başarı sağlamak mümkün değil. Standart verili koşullarda öğretmen derse girdi, anlattı, çıktı. Bunun birçok örneği var. O zaman siz sınıfınızdaki otizm öğrencisine de aynı şekilde yaklaşmalısınız. “Yerdeki yıldızlar” filmini izletirseniz çocuklara, disleksi hakkında fikir sahibi olur. Filmin sonunda bağırarak, çağırarak, ağlayarak Aamir Khan'ın müthiş görsel sanatlar öğretmenliğindeki modelini çizmeye çalışırsınız. Orada da aynı şey aslında. Olabilirliğine biraz inanmak lazım (YÖN6)”.

“Bakanlık bazen çok gereksiz kurs ve seminerler yaptı. Boşa zaman. Bana Mevzuatı tanıtıyor. Ya ben onları zaten geçmişte öğrenmişim. Gittiğimiz eğitimler de boşa gitti hep. Gitmeyenler gitsin, bilgi yine bilgidir (YÖN7)”.

“Kesinlikle öğretmenlere eğitim gerekiyor. Bende kurul toplantılarında, küçük görüşmelerde bu konularda hep konuşurdum. Örneğin; bir öğretmen arkadaşım çocuklara “siz İşid'çisiniz” demiş. Aldım konuştum. O çocuk bile bilmez İşid'i. Bunlar küçük olaylar, bunları da kâğıda dökmedim ben. (şikayet yada soruşturma demek istiyor). Ama zamanla 2 yıl 3 yıl bu çocuklarla çalışınca onlar da zamanla sevmeye başladılar. Ama zorlandık mı, evet zorlandık. Ama başta eğitim verilseydi belki yaşamazdık böyle sıkıntılar (YÖN8)”.

“İdarecilere kapsayıcı eğitim verdiler burada gittim, yeterli değildi ve kesinlikle zaman kaybıydı. Bana ne kaldı, kesinlikle hiç bir şey kalmadı bana. Ciddi manada bir eğitim olursa öğretmenlere yarar. Bazı öğretmenler arkadaşlar bazen çıldırıyor, “toplama kampı mı burası? Falan diyorlar. Hepimizin bazen sınırları geriliyor, evet kapsayıcı eğitime gidince dedik ki bunları kapsamalıyız ama bazen de olmuyor. Geliyor çocuk velisiyle anlatamıyor, sen anlamıyorsun, veli anlamıyor, diğer yandan işler seni bekliyor zamanın gidiyor (YÖN9)”.

“Bizim okuldaki öğretmenlerin ve benim bunlarla ilgili eğitime ihtiyacımız yok. Çok ciddi manada öğretmenlerimin bir ihtiyaçları olduğunu zannetmiyorum. 9.sınıflarda zaten biraz çok öğrenci var, 30 tane. Her sınıfa 3-4 tane düşüyor. O nedenle sıkıntı olmuyor (YÖN12)”.

Okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan eğitimcilerin, öğrencilere nasıl eğitim verilmesi ve onlara nasıl davranılmasına yönelik eğitime ihtiyaçları olup olmadığı sorusuna verdikleri yanıtlardan çoğunluğunun (n=7) kendilerinin ve öğretmenlerin eğitim ihtiyacı duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Eğitim ihtiyacı gerekliliğini ifade eden YÖN1 kodlu katılımcı *“Ben eğitim almadım, ama herkesin eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Bizim bir öğretmenimiz gitti, çok yararlı oldu. Özellikle idari kadronun hepsinin gitmesi gerekir. Öğretmenlerin de eğitim alması gerekir. Bizim eğitim alan öğretmenimiz, bu okulda göçmen öğrencilere en çok sinir olan, onlara kızan, onlar ölsünler bile diyebilen biriydi... Eğitime gitti, geldi. O kadar güzel ilişki kurdu ki çocuklarla inanamazsınız. Çocuklar da onu o kadar sevdiler. Eğitime gittikten sonra sorunlu çocukları hep bana bana verin dedi”* şeklinde görüş belirterek eğitim alan öğretmenin yaşadığı olumlu değişimi vurgulamıştır. YÖN5 kodlu yönetici de *“Kesinlikle öğretmenlerin eğitime, hatta eğitimden çok algıyı değiştirmeye, şeye ihtiyacı var. Önyargıyı yıkmaya ihtiyaçları var”* diyerek, öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı önyargılı yaklaşıklarını eğitime alınarak bu yargılarından kurtulabileceklerini ummaktadır. Kendisinin eğitime ihtiyacı olup olmadığı ile ilgili ise görüş belirtmemiştir.

Bununla beraber kendilerine verilen eğitimin gereksiz ve yetersizliği noktasında görüş belirten YÖN7 kodlu katılımcı *“Bakanlık bazen çok gereksiz kurs ve seminerler yaptı. Boşa zaman. Bana mevzuatı tanıtıyor. Ya ben onları zaten geçmişte öğrenmişim. Gittiğimiz eğitimler de boşa gitti hep”* şeklinde görüş belirterek verilen eğitimlerin gereksiz olduğunu ve başka bir formatta olması gerekliliğine vurgu yapmıştır. YÖN9 ise *“İdarecilere kapsayıcı eğitim verdiler burada gittim, yeterli değildi ve kesinlikle zaman kaybıydı. Bana ne kaldı, kesinlikle hiç bir şey kalmadı bana. Ciddi manada bir eğitim olursa öğretmenlere yarar”* şeklinde görüş belirterek almış olduğu eğitimde geçirdiği sürenin zaman kaybı olduğunu ve verilecek eğitimin daha ciddi olması gerekliliğini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin mültecilerle eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin yönetsel-yasal uygulamalardan kaynaklı sorunlar kategorisinde yer alan *öğretmen kaynaklı deneyim sorunlara* yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin süreci olumlu yönetmediklerini ve bunu istemediklerini çeşitli bahaneler ileri sürdüklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir.

“3 rehber öğretmenimiz var. Bir rehber öğretmenimiz o çocuklarla çok ilgilendi, özgül öğrenme zorluğu çeken çocuklarla çalıştı, onları da aldı 5 kişi, 5 kişi de Türk alıyordu. Akşam eve gitmiyordu resmen. Onları birbirleriyle çalıştırıyordu. O kadar iyi oluyordu ki o.Şimdi sınıf öğretmenleri kendi çocukları gecikmesin, engellenmesin diye bu çocuklarla çok ilgilenemediler haklı olarak. Şimdi diğer 2 öğretmen de bir şeyler

yapsaydı, çocuklarla, velilerle çalışsaydı, seminerler yapsaydı daha iyi olmaz mıydı? Sürekli bir bahane buldular, yok öyle yok böyle. Türlü bahanelerle hiç iş yapmadılar (YÖN1)”.

“Öğretmenlerin en büyük şikâyeti, bana verme başkasına ver. Eee nasıl olacak, onu düşünmüyor (YÖN3)”.

“Öğretmenlerin bu çocuklara zaman ayırması gerekiyor. Ayırınca da kendi çocukları yavaşlamış oluyor yani. Çok çabalaması gerek. Bu da öğretmenden öğretmene değişiyor. Bazı öğretmenler bu çocukları her an pencereden kapıdan şutlayacakmış gibi davranırken, öbürlerinin de gerçekten sahiplendiğini gördük (YÖN5)”.

“Benim babam öğretmendi. Ben birleştirilmiş sınıflarda okudum. 40 öğrencili birleştirilmiş sınıflardan mezun olmuş insanlardan inanılmaz başarı hikâyeleri var. Ben meselenin özünün bir sınıfa kapalı olmayla ilgili olduğunu düşünmüyorum. Öğretmene sormak lazım. Onları anlamaya çalıştınız mı diye. Örneğin siz hiç derste Arapça kelime kullandınız mı? Empati yaptınız mı? Bu sorun Türkiye'nin personel kaynağının sorunu. Öğretmen kaynağının sorunu. Öğretmen sorun değil çözüm üretecek. Formasyon aldınız. O zaman gerekeni yapın. Başka şekilde anlatmayı deneyin. Çocuğun (mülteci) doğum gününü kutladınız mı? Mesela. Çünkü öğrenciye dokunduğunuz andan itibaren sorunlar ortadan kalkar (YÖN6)”.

“İlahiyatçı kimliğim bu meseleye olumlu bakmamı gerektirir. Ama göçmen karşıtı öğretmenlerim var. Niye geliyor diyenler. Onlar arkadan vurdu diyenler var. Ben bu arkadaşlarla konuştum. Özellikle hükümet karşıtları özellikle güncel siyasetin etkisiyle, eğitilmiş insanların söylemeyeceği şeyleri ifade edenler oluyor. Örneğin xx öğretmenim Arapların İngilizlerle iş tutup bizi arkadan bıçakladıklarını söylemiş ve mülteci çocuklar ağlamışlar. Şimdi bu çocuklara bir öğretmenin “sizin atalarınız bize ihanet etti” demesi doğru mudur? Konuştum hocayla. Öyle olsalar bile bunlar çocuk ve bunu algılayamaz dedim (YÖN8)”.

Okul yöneticilerinden bir kısmı (n=5) öğretmenlerin çeşitli nedenlerden kaynaklı olarak süreci olumlu yönetmediklerini, eksik ve yanlı davrandıklarını ve bundan dolayı sorunlar yaşandığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin mülteci çocukları anlama noktasında yetersiz olduklarını ve kendilerini geliştirmediklerini vurgulayan YÖN6 kodlu katılımcı görüşünü “Öğretmene sormak lazım. Onları anlamaya çalıştınız mı diye. Örneğin siz hiç derste Arapça kelime kullandınız mı? Empati yaptınız mı? Bu sorun Türkiye'nin personel kaynağının sorunu. Öğretmen kaynağının sorunu. Öğretmen sorun değil çözüm üretecek. Formasyon aldınız. O zaman gerekeni yapın. Başka şekilde anlatmayı deneyin. Çocuğun (mülteci) doğum gününü kutladınız mı? Mesela. Çünkü öğrenciye dokunduğunuz andan itibaren sorunlar ortadan kalkar” şeklinde ifade etmiştir. Okulundaki öğrenci sayısının artmasından endişe duymayan, hatta daha fazla öğrenci alabileceğini MEM'e ilettiğini vurgulayan ve bundan kaynaklı olarak öğretmenlerinden eleştiri aldığını da belirten YÖN8 kodlu katılımcı, sorunların kaynağı olarak bazı öğretmenleri gördüğünü şu çarpıcı cümlelerle ifade etmiştir; “İlahiyatçı kimliğim bu meseleye olumlu bakmamı

gerektirir. Ama göçmen karşıtı öğretmenlerim var. Niye geliyor diyenler. Onlar arkadan vurdu diyenler var. Ben bu arkadaşlarla konuştum. Özellikle hükümet karşıtları, özellikle güncel siyasetin etkisiyle, eğitimli insanların söylemeyeceği şeyleri ifade edenler oluyor. Örneğin xx öğretmenim Arapların İngilizlerle iş tutup bizi arkadan bıçakladıklarını söylemiş ve mülteci çocuklar ağlamışlar. Şimdi bu çocuklara bir öğretmenin “sizin atalarınız bize ihanet etti” demesi doğru mudur? Konuştum hocayla. Öyle olsalar bile bunlar çocuk ve bunu algılayamaz dedim”. Katılımcı, bazı öğretmenlerin güncel siyasetin etkisinde kaldıklarını ve niyetlerini öğrencilerle paylaştıklarını fakat mülteci öğrencilerin bu durumdan incindiklerini vurgulamıştır.

Okul yöneticilerinin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik görüşlerine dair bulgular ve yorumu. Çalışma grubunda bulunan okul yöneticilerine “mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik görüşleriniz nelerdir” sorusuna ilişkin değerlendirmeleri bir ana tema, iki kategori ve sekiz kod altında toplanmış ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul yöneticilerinin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>n</i>
<i>Okul yöneticilerinin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik görüşleri</i>	<i>Sosyal içermeye olumlu yaklaşım</i>	<i>Zorunlu eğitim</i>	8
		<i>Kamusal destek</i>	6
		<i>İstihdama katılım</i>	5
		<i>Değerler ve kültür eğitimi</i>	6
		<i>Zamana yayma</i>	5
		<i>İçermeye gerek yok, olmasın</i>	2
	<i>Sosyal içermeye olumsuz yaklaşım</i>	<i>Veli istemiyor</i>	5
		<i>İstihdam yetersiz</i>	4

Mültecilerin sosyal içerilmeleri ile ilgili olumlu görüş belirten okul yöneticileri (n=8), eğitim süreçlerinin daha etkin planlanarak yürütülmesinin mültecilerle bütünleşme ve uyumlaşma süreçlerini kolaylaştıracağını şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

“Biz uyumu esasen burada (okulda) halledebiliriz. Çocukların büyük zamanı burada geçiyor, biz yaparsak olur. Öğrenci sayısı azalırsa öğretmen biraz daha fazla ilgilenilebilir, ilgilenirse uyum daha rahat sağlanır. Bu da önemli (YÖN1)”

“Uyum okulda başlar. Onları iyi yetiştirmek lazım. Onun için de okullarda az

öğrenci olması lazım (YÖN2)”.

“Okullar sadece kültür ve dil eğitimi ve sosyalleşme eğitimi için olmalı. Yemek yemekten, gezerken, tozarken nasıl davranılıyor, aileleri de hatta almalı eğitim. Gelen aileye uyum eğitim verecen, sonra oturma izni vermek lazım (YÖN3)”.

“Niye bunlara eğitim veriyoruz diye, bizim velilerimizden de şikayet oldu. Biz de uygun bir dille anlattık. Bizde devletlerarası politikalara çare üretmemizin mümkün olmadığını, bunların çocuk olduğunu, çocukların nereli olurlarsa olsunlar eğitim alma hakları olduğunu ve bizimde Türkiye Cumhuriyeti devleti olarak bu çocuklara eğitim verme görevimiz olduğunu anlatmaya çalıştık. Bu çocukların yarın burada yetişkin oldukları zaman daha büyük problemler yaşatacaklarını ifade etmeye çalıştık. Hem öğretmenlere, hem velilere ve hem de öğrencilere (YÖN4)”.

“Bir çocuk planlı programlı 1. sınıftan başlar, kesintisiz 8. sınıfa kadar giderse bunlarla hiçbir sorun olmaz. Zaten 8 yıl sonra otomatik düzelecek sorun. Entegrasyon için eğitim olmazsa olmaz. Türkçeyi öğrenmesi için özellikle mültecilerin 1. sınıfta Türkçeyi öğrenme zorunluluğu olmak zorunda. Sistemin içerisine giren bir şekilde uyum sağlayacak. %90 diyorum bu topluma uyum sağlayacak (YÖN5)”.

“Entegrasyonun sağlanmasında tamam okulun rolü çok ama bütün yük okulun üzerine yıkılmamalı (YÖN6)”.

“Eğitimde mevzuatı alt yapıyı halletmek lazım. Sonra içerme, uyum kendiliğinden sağlanır (YÖN7)”.

“Öncelikle eğitimle Türkçe'yi öğretip iyi eğitim vermeliyiz. Dil bilmeyince kendi dünyalarını kuruyorlar. Ama bu da kaçınılmaz bir şey (YÖN8)”.

Okul yöneticilerinin mültecilerin sosyaleşmeleri ve uyumun sağlanması için öncelikli olarak daha nitelikli eğitim verilmesi ve eğitim ortamlarının bu doğrultuda düzenlenmesi gerekliliğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu konudaki ifadelerle bakıldığında *“Biz uyumu esasen burada (okulda) halledebiliriz. Çocukların büyük zamanı burada geçiyor, biz yaparsak olur (YÖN1), “Uyum okulda başlar YÖN2”, “Eğitimde mevzuatı, alt yapıyı halletmek lazım. Sonra içerme, uyum kendiliğinden sağlanır (YÖN7)”* şeklindeki ifadeler eğitim sürecinin önemine vurgu yapmaktadır. Bununla beraber sosyal içerme için eğitimin önemli olduğunu vurgulamakla beraber YÖN6 kodlu katılımcı *“Entegrasyonun sağlanmasında tamam okulun rolü çok ama bütün yük okulun üzerine yıkılmamalı”* şeklindeki ifadesiyle bütün yükün de okulların üzerine yıkılmaması gerektiğini belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde Yıldırımalp (2014) eğitimin, aktif sosyal içerme politikalarından biri olarak kabul edildiğini, AB'nin istihdamın sağlanması noktasında eğitime erişimin desteklenmesi gerekliliğini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin bir kısmı (n=7) sosyal içermenin sağlanması için *devlet kurumlarının daha fazla rol alması* gerekliliğine ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu ifadeler şu şekilde özetlenmiştir.

“Zaten kaymakamlıklar yardım yapıyor. Esasen mültecilerin toplumsal uyumlarının sağlanması için yerel yönetimler rol almalı. Ama yerel yönetimler bu kriz hallerinde hiçbir şey yapamazlar. Ama krizde olmasalar sosyal kültürel faaliyetlerin hepsini belediyelerin yapması gerekir. Belediyelerin bunların barınma ihtiyaçlarını karşılamaları gerekir. İşsizlere iş yaratmalı, iş gücünde kullanabilir yani. Çok fakirler var, giyim yardımı yapabilir (YÖN1)”

“Belediyeler onlarla Türkleri ortak etkinliklere katabilir. Biz şunu yaptık mesela; Milli Eğitim olarak o çocukların aileleriyle birlikte Türk ailelerini de kattık işin içine, kahvaltı düzenledik. Katılım oldu bayağı ve işe de yaradı yani. İlişki kuruluyor, onlara bir aidiyet hissettirebilir, onlara “bak bunlar da (Türkler) kabullendiler bizi, öcü gibi görmüyorlar bizi” duygusu sağlar. Belki bunu sağlarsa onarın illegal yollara sapsınları önleyebiliriz. Belediyeler o bayanlara dil kursları, nakış kursları sağlayabilir (YÖN2)”

“Uyum faaliyetlerini, gençlik spor merkezleri, halk eğitimler, belediyeler yapmalıdır (YÖN3)”

“Belediyeler de bunlarla ilgili etkinlikler, kültürel etkinlikler, geziler yapabilir. Özellikle çocuklarla ilgili çok şey yapılabilir. Gençlik spor bizim çocuklarla onları birlikte etkinliğe, şiir dinletileri, şarkılar türküler, onların kendi kültürlerini de öğrenmeliyiz. Biz de yapacaktık ama korona girdi... Biraz hazırlıksız yakalandık devlet olarak. Şimdi bu sorunları en aza indirmek için bayağı çaba var (YÖN4)”

“Bütünleşme, içerme ve kapsama konusu kuşkusuz bütün dünyanın ilgilendiği bir konu. Ama bunu sağlama gereken esas unsur yerel yönetimler; muhtarlıklar, belediye. Kaynaşma ve etkinlikler belediyeler aracılığı ile yapılabilir. Göçmen, mülteci olan yerelerde “Göç ve Uyum Başkanlığı” gibi bir birim olmalı. Bunlara yönelik halkla ilişkiler birimi olmalı. Örneğin Vali yardımcılarının birinin görevi sadece mülteciler olmalı. Çocuklarla ve ailelerle ilgili ortak sosyal yaşam alanları oluşturulmalı. Olmayacak şeyler değil ama biraz kafa yormalı neyi nasıl yapacağımıza dair (YÖN6)”

“Yerel yönetimler şu anda şu anda hiçbir şey yapamazlar. Organizasyon ve insan kaynakları açısından zaten yetersiz ve hiçbir şey yapacaklarını zannetmiyorum. Ayrıca yerel yönetimler sadece mültecilere yönelik bir şey yaparsa düşmanlık artar. 10 aile mülteci 10 aile Türk götürecekse olur. Ama öyle yapmıyorlar. Göç idaresi yerleştirme yaparken nereye (hangi il, ilçe) yerleştireceğine karar vermeli, ona göre göndermeli. Kontrollü bir şekilde Türkiye’ye dağıtılmalı. Nüfus müdürlüğü mülteci yerleştikten sonra haberdar oluyor. Devletin planladığı yere yerleşmeli yani. Hepsi aynı yere yerleşirse toplumsal sıkıntılar başlıyor. En önemli şey mültecilerle diyalog içerisinde olacak herkesin çok yönlü bir şekilde eğitilmesi gerekir. Yoksa içerme falan olmaz (YÖN7)”

Okul yöneticilerinin ifadeleri incelendiğinde esasen yerel yönetimlerin sosyal içerme politikalarına aktif destek vermeleri gerekliliğini ifade ettikleri görülmüştür. Bununla beraber yerel yönetimlerin bugün içerisinde oldukları ekonomik krizden dolayı gereken desteği veremeyeceklerini de belirtmişlerdir. Bu durumu YÖN1 “Zaten kaymakamlıklar yardım yapıyor. Esasen mültecilerin toplumsal uyumlarının sağlanması için yerel yönetimler rol almalı. Ama yerel yönetimler bu kriz hallerinde hiçbir şey yapamazlar. Ama krizde olmasalar sosyal kültürel faaliyetlerin hepsini belediyelerin yapması gerekir. Belediyelerin bunların barınma ihtiyaçlarını karşılamaları gerekir” şeklinde ifade etmiştir. Bir

okul yöneticisi de yerel yönetimlerin sadece mültecilere yardım etmesinin toplumda daha büyük sıkıntılara yol açacağını şu şekilde ifade etmiştir; “Yerel yönetimler şu anda şu anda hiçbir şey yapamazlar. Organizasyon ve insan kaynakları açısından zaten yetersiz ve hiçbir şey yapacaklarını zannetmiyorum. Ayrıca yerel yönetimler sadece mültecilere yönelik bir şey yaparsa düşmanlık artar”.

Sosyal içerme olgusuna olumlu yaklaşan okul yöneticilerinin sosyal içermenin önemli bileşenlerinden biri olan *istihdama katılım ile ilgili görüşleri* şu şekildedir;

“Hocam onların bizden faydalanmasına kadar bizim onlardan faydalanmamız lazım. Bizim onları direk istihdama katmamız lazım. Bedavadan al bu parayı demeyeceksin, gel bakalım, dikiş atölyesine, ayakkabı atölyesine, kumaş dikim atölyesine. Zaten para veriyoruz biz. Bedavacılığa alıştırmamak lazım (YÖN1)”.

“Her şeyi devlet planlamalı, istihdam, barınma, beslenme, eğitim ve iş gücüne katılımı planlamalı. Sosyal uyumları için birtakım etkinlikler yapılmalı. Ben bizim toplumun yakınmaları olsa da çok da dışlama yaptığını zannetmiyorum (YÖN4)”.

“Bunların zor durumlarından faydalanan bazı işadamlarımız oldu, kurnazlık yapıyorlar. Onları çalıştırmak işine geliyor, sigorta ödemiyor, bizimkine 2000 verirken yabancıya 500 veriyor. Bizimkiler de bunlar bizim işimizi aldılar diye feveran ediyor. Hâlbuki o paraya çalış dersin çalışmaz bizimki... Devlet insanların aç kalmasına seyirci kalmaz. Tabi iş verecek. Ama bazı kararlara da onlar uyacak. Mesela orada tampon bölgede bunlara iş, istihdam sağlayabilir. Toprağı işleyin der (YÖN5)”.

“Çalışma alanlarında yabancılara da yer açılmalı ama sömürmeden çalıştırılmalı. Hafta sonu sanayiye arabayı götürüyorum. Adamın (patronun) söylediği şey şuydu. “Bizimkiler dediği Türkler, ellerinde cep telefonu çırak bide. Eleman meselesi üzerinden iraklılara iş veriyoruz, onlar çalışıyorlar” dedi. Ben de iraklı çalıştırıyorum dedi. Ha onlar da bir süre sonra parayı vermiyormuş, az para veriyormuş. Entegrasyon sağlanmış aslında. İçerme olmuş. (gülüyor) Bize benzemiş yani (YÖN6)”.

“Bizim ucuz iş gücünü yabancılar oluşturuyor. Sanayide, fırınlarda çalışacak adam bulamayınca onları çalıştırıyorlar iş adamları. Almanya’da bizimkilerin yaptıkları gibi. İşimi elimden aldılar diyen insanlar kuru laf yapıyor. Pidecide fırında, berberde, markette çalışmıyor ki bizimkiler. Bizimkiler o paraya çalışmıyor ki. Bir şekilde dengeye oturacak böyle. Bizimkiler sınıf atladı Iraklılar gelince (YÖN8)”.

Mültecilerin istihdama katılımı ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde beş (n=5) yöneticinin olumlu ifadelerde bulunduğu görülmüştür. Bu konudaki görüşlerin en çarpıcı olanı YÖN1 kodlu katılımcının “Hocam onların bizden faydalanmasına kadar bizim onlardan faydalanmamız lazım. Bizim onları direk istihdama katmamız lazım. Bedavadan al bu parayı demeyeceksin, gel bakalım, dikiş atölyesine, ayakkabı atölyesine, kumaş dikim atölyesine. Zaten para veriyoruz biz. Bedavacılığa alıştırmamak lazım” şeklindeki ifadesidir denilebilir. Bu tarzın göçmenler bedava geçiniyor

algısını da ortadan kaldıracığı söylenebilir. YÖN6 ve YÖN7 kodlu katılımcılar da mültecilerin ucuz iş gücü olarak çalıştırıldıklarını ve patronların sömürüsüne maruz kaldıklarını belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde Giare, Ricciardi ve Borsotto (2020)'nin mülteci ve göçmenlerin yerel tarım kuruluşlarında istihdam edilerek, sosyal içerilmelerini teşvik etmek, yenilikçi misafirperverlik biçimleri geliştirerek, çiftlikler, sosyal kooperatifler, dernekler, yerel hizmetler ve okullar arasında sağlam ve etkili bir işbirliğini kullanarak göçmenlerin sömürülmesinin önüne geçilebileceği vurgulanmıştır.

Sosyal içerme olgusuna olumlu yaklaşan okul yöneticileri, mültecilerin sosyal içerilmeleri ve toplumda kabul görmeleri için, öncelikle *Türk toplumunun değerlerini ve kültürünü* öğrenmeleri gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Okul yöneticilerinin bu noktadaki görüşleri şöyledir;

“Şimdi öncelikle biz kendi öz şeyimizi (benlik-kültür demek istedi sanırım) koruyalım. Ama onlarda aynı şeyi söylerse bu iş olmaz. Aidiyet sağlamadığı zamanda da, yarın bir gün en ufak karışılıktaki sıkıntı, ama bir şekilde büyük bir kısmı aidiyet sağlayacak diye düşünüyorum. En azından kendiliğinden asimile olmak var ya, ya da uyum sağlamak var ya, bunlar kendiliğinden bir kısmı entegre olacak. Yani kabul edecek bir şekilde burda hayatını sürdürcekse onu yapması daha doğru onun için. Benim kültürümü öğrenecek bir şekilde. Öğrenir ve uyum sağlarsa benim onu kabullenmemi kolaylaştırır (YÖN2)”.

“Okullar sadece kültür ve dil eğitimi ve sosyalleşme eğitimi için olmalı. Yemek yemekten, gezerken, tozarken nasıl davranılıyor, aileleri de hatta almalı eğitim. Gelen aileye uyum eğitim vericen, sonra oturma izni vermek lazım. Benim teyzemler Avustralya'ya gittiler, çocuklar falan. Onları bir sene okula almadılar. Sosyalleştiler, dil öğrendiler, ondan sonra vatandaşlık alıp okula başladılar. Şimdi değişti mi bilmiyorum ama.(aynı, en az 4 yıl kalmak gerek: araştırmacı yorumu). Uyum ile ilgili çok rahat oldukları için sıkıntı oluyor. Sanki ben yabancıyım o buralı. Biraz davranış ve kültürümüzü öğretmek lazım bunlara. Bunlara şiddet uygulanmasına da karşıyım. Zorunlu olarak gelmiş sonuçta. Adam banka müdürü gelmiş aç. Keyfinden gelmemiş ki... Birde şu var; bu ülkeye geliyorsa, bu ülkeyi ve değerlerini kabullenecek, marşına bayrağına saygı duyacak. (özellikle Suriyeliler diyeyim) Biz burda istiklal marşını okuyoruz, adam önümüzde volta atıyor. Onlar tepkiyi bu yüzden alıyorlar (YÖN3)”.

“Ailelere yönelik de eğitimler yapılmalı. Onlara kültürel ve mesleki anlamda da eğitimler verilmeli. Çünkü bilmiyorlar bizim kültürümüzü (YÖN4)”.

“... Bu nedenle onların toplumsal uyum açısından, değerler açısından, ahlak açısından çöküntüye uğramamaları için eğitilmesi gerektiğine inanıyorum. Türkiye'de bir sürü bebek dünyaya geldi. Bunlar eğitilecek ki ahlaklı olacak. Devlet bu noktada kararlı durdu. Ama zaten bu toplumun değerlerine kültürüne de çok yabancı değiller. Halep'ten Şam'dan gelen adam, bu ülkenin, Adana'nın Hatay'ın tapu senetleri bile orada (Halepte) duruyordu zaten (YÖN5)”.

“Dışarıdan gelenleri de yerel yönetimler, halk eğitim aracılığı ile uyum, oryantasyon eğitimine almalıyız. Bizim kültürümüzü öğrenmeleri lazım. Örneğin, bir mahallede

oturuyorsunuz, uzak bir yerden bir akrabanız geliyor size ve arabadan bağıyor, "oo hala, dayı nasılsınız ve ya başka bir şey diye. Ya bi dur dersiniz değil mi? Ben daha bağıramadım bu mahallede böyle. Sen nasıl bağıyorsun" dersiniz. Bu da bizim toplumu gıcık ediyor yani (YÖN9)".

"Eğitim noktasında yaptıklarımızı veliler için de yapmamız lazım. Problem yaşadığım veli ile önce kendi kurallarını işleteceğim. Okul açıldığında yapacağım ilk şey, 9. sınıf velilerini rehber öğretmenlerimle seminere alıp, onlara kuralları ve haklarını anlatmak olacak. Tercüman aracılığıyla bir 10-15 gün kurs planlıyorum. Ve milli eğitim de bu desteği verir. Onlar da eğer bizim velimiz ise biz bu programı onlara vermeliyiz. Onları da normalleştirmeliyiz. Çocuğu her şeyden alınganlık yapıp da bizi şikayet etmeyecek o zaman. Onlarda böyle bir kültürü oluşmuş. Her şeyden alınganlık yapabiliyorlar çünkü. Yaşadıkları travmalardan kaynaklı bu kadar agresif olabiliyorlar. En ufak bir şeyde kendini koruma ve kavga içgüdüleriyle davranıyor. Mahallelerdeki Iraklı ya da Suriyeli ailelerle zaman zaman bir araya gelerek, ülkemizin nimetlerinden yararlanırken, ülkemizin asayışı ve kuralları ile bilgilendirmeler yapmak gerekiyor. Hem onlara da haklarını öğretmek gerekir. Mahalle muhtarları halkın içinde olan insanlar. Herkesi tanıyorlar. Çünkü bunlar biraz barbarlar ve kavgayı seviyorlar (YÖN12)".

Okul yöneticilerin Türkiye'ye gelen yabancılara yönelik, bu toplumun kültürel değerlerini anlamalarına yardımcı olacak şekilde oryantasyon eğitimine almak gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda YÖN6 "*Benim kültürümü öğrenecek bir şekilde. Öğrenir ve uyum sağlarsa benim onu kabullenmemi kolaylaştırır*" şeklindeki ifadesiyle Türkiye'de kalmanın koşulu olarak Türk kültürünü öğrenmeyi koymuştur. YÖN5 kodlu katılımcı ise olaya biraz daha farklı bir noktadan bakmış ve şu çarpıcı değerlendirmeyi yapmıştır; "*... Bu nedenle onların toplumsal uyum açısından, değerler açısından, ahlak açısından çöküntüye uğramamaları için eğitilmesi gerektiğine inanıyorum. Türkiye'de bir sürü bebek dünyaya geldi. Bunlar eğitilecek ki ahlaklı olacak*". Bu değerlendirmenin okul yöneticilerinin eşitsizlikle mücadele etmeleri, tüm farklılıkları tanımaları ve sosyal adeleti sağlaması gereken kişiler olması gerektiği düşünüldüğünde içerisinde tehlike barındırdığı açıktır. Bu noktada eğitimcilerin de kültürel uyum eğitimine alınması gerekmektedir. Alanyazında Nayir ve Sarıdaş (2020), Türkiye'de farklı kültürlere sahip çok sayıda insan olduğunu, bu kişilerin evrensel değerlere sahip ve farklılıkları kabullenen bir yapıya sahip olmaları için kültürel değerlere duyarlı eğitime alınmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada eğitimcilere de kültürel değerlere dayalı eğitim verilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Bununla beraber okul yöneticilerinin kurumlarında sosyal adeleti sağlayan liderler olarak dezavantajlı tüm öğrencilerin desteklenmesi ve toplumsal eşitsizlikleri gideren kişi olma sorumlulukları da vardır (Özdemir, 2017).

Okul yöneticileri mültecilerin sosyal içerilmelerine ilişkin acele edilmemesini,

toplumun mültecileri kabul etmesi için bir zamana ihtiyaç olduğunu kendi cümleleriyle şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Duyduğum kadarıyla kız alış-verişi başlamış Canik tarafında. Muhtemelen iki seneye kadar kendiliğinden bütünleşmeye başlayacağız. O neslin çocuğu hani sıkıntı yaşamayacak. Uyum olarsa, bence kendiliğinden olacak ve bence öyle de olmalı. Ve öylelikle entegrasyon sağlanmış olacak... “Kervan yolda düzülür” diye saçama bir atasözümüz var ya... El mahkûm kervan yolda düzülcek. Yani zaman lazım hocam (YÖN2)”

“Şimdi uyum için zaman lazım. Bizim millet komşusu ölünce de başın sağolsuna gitmiyor komşusuna. Suriyeli, Iraklı değil, orada İngiliz de olsa ona da gitmez. Gitmiyorsa gitmez. Bunu doğal karşılız yani. Herkes herkesle uyum sağlayamaz. Bu beklenti de yanlış. Yani adam evlenip ayrılıyor uyum sağlayamadım diyor. Demek ki uyumsuzluk olacak. Büyük oranda olmasın, sorun teşkil edecek oranda olmasın. Bunun çözümü anlamında konuşmakta yarar var (YÖN5)”

“Toplum yavaş yavaş entegre olacak sanırım. Şimdi bazı durumlarda linç ve provakasyon oluyor ve toplum da buna yatkın gibi. Geçen yıl bazı gerilimli zamanlarda göç idaresi göçmen çocukları uyardı ve okula gelmemelerini sağladı. Gaza gelmemek lazım. Boşluk bulsalar yine kışkırtacak kişiler var, okullarda da, mahallelerde de. (YÖN8)”

“Ben sosyal içerme olayına şöyle bakıyorum. Bu bir anda olacak bir şey değil. Bu bayağı zor olacak ama dil sorununu halledemedikleri için kendilerini yabancı hissediyorlar. Onlarla bizim aramızda şu anda anlayış farklılıkları da çok. Bizim onları kabul etmemiz biraz zaman alacak yani (YÖN10)”

Okul yöneticileri sosyal içerme olgusuna olumlu baksalar da, bunun için belli bir zamana ihtiyaç olduğunu ve kendiliğinden olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı en yoksul ilçede mültecilerle Türklerin evlenmeye başladığını ifade eden YÖN2 kodlu katılımcı *“Duyduğum kadarıyla kız alış-verişi başlamış Canik tarafında. Muhtemelen iki seneye kadar kendiliğinden bütünleşmeye başlayacağız. O neslin çocuğu hani sıkıntı yaşamayacak. Uyum olarsa, bence kendiliğinden olacak ve bence öyle de olmalı”* şeklinde duygularını ifade etmiştir. YÖN5 kodlu katılımcı da Türk toplumunun birbiriyle de pek uyumlu olmadığını şu cümlelerle ifade etmiştir; *“Şimdi uyum için zaman lazım. Bizim millet komşusu ölünce de başın sağolsuna gitmiyor komşusuna. Suriyeli, Iraklı değil, orada İngiliz de olsa ona da gitmez. Gitmiyorsa gitmez. Bunu doğal karşılız yani. Herkes herkesle uyum sağlayamaz*

Sosyal içerme olgusuna olumsuz yaklaşan iki okul yöneticisi mültecilerin sosyal içerilmelerine ve toplumla bütünleşmelerine gerek olmadığı paydasında bulmuşlardır. Okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

“Entegrasyon, içerme, kapsama kelimeleri, babası 27 sene Almanya’da kalan biri

için (kendisi) çok kabullenebileceğim bir cümle değil. Entegrasyona gerek yok. Zamanla çocuklar büyür gelişir, kız alıp vermeler artarsa belki o zaman kültürlerde entegrasyon ve içerme sağlanabilir. Ama şu anda bir uçurum var arada. Bir Türk ailenin şu anda göç etmiş ailelerden,.. empati kuruyorum şimdi, ee kendi çocuğuma onun kızını alır mıyım, almam diyorum mesela. Ama ilerde olacak bu. Almanla evleniyor, İngilizle evleniyor da Suriyeli ile niye evlenmeyecek. Ama bu toplumun Araplara da bir antipatisi var. Gitsek Mısır'a, Suudi Arabistan'a, orada da Türklere yönelik bir antipati vardır (YÖN5)".

"Bütünleşme ve onları içerme noktasında ben biraz farklı düşünüyorum. Ben, benim çocuğumun kendi kültürümden biriyle evlenmesini isterim. Bu konuda ben ketumum. Çocuklarımın evlenmesini istemem. Belki yanlış düşünüyorum ama böyle. Ben bunu batı ülkeleri için de düşünüyorum. Almanla da evlenmesini istemem. Bir de ülkemin bütün nimetlerinden faydalanıp bu ülkeye ihanet içerisinde olunca da tahammül edemiyorum. Onları hemen geri göndermek lazım ülkelere. Ayrıca burada kalmalarından yana da değilim. Ama ihtiyaç duyan herkese ülkemizin kucak açması tamam, ama geçici olması gerekir. Şu anda başımızın üstünde yerleri var, ama zamanı gelince de ülkelere dönmelerini sağlamak gerekir. Herkes kendi ülkesinde yaşamalı (YÖN12)".

Sosyal içerme olgusuna karşı olduğunu ifade eden okul yöneticilerinden YÖN5 kendi babasının Almanya'da 27 yıl yaşadığını ve entegrasyonu kabullenemediğini, kendisinin çocuğuna bir mülteci kızını almayacağını fakat ilerleyen zamanlarda bunun gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Ama Türk toplumunda Araplara karşı da bir antipati olduğunu vurgulamıştır. YÖN12 kodlu katılımcı da mültecilerin sosyal içerilmesine karşı olduğunu şöyle ifade etmiştir; *"Bütünleşme ve onları içerme noktasında ben biraz farklı düşünüyorum. Ben, benim çocuğumun kendi kültürümden biriyle evlenmesini isterim. Bu konuda ben ketumum. Çocuklarımın evlenmesini istemem. Belki yanlış düşünüyorum ama böyle... Ayrıca burada kalmalarından yana da değilim".* Katılımcı ayrıca herkesin kendi ülkesinde yaşaması gerektiğini ifade ederek ülkelere dönmeleri gerekliliğini vurgulamıştır. Bellardi, Busch, Hassemer, Peissl ve Scifo (2018) çalışmalarında, Avrupa'nın yüzyıllar boyunca göçlerin odağında olduğunu ve çokkültürlülüğün Avrupa kimliğinin bir parçası olmasına rağmen, son dönemlerde Suriye ve diğer ülkelere gelen mültecilerin sayısının artması sebebiyle artık istenmediklerini bulgulamışlardır.

Sosyal içerme olgusuna olumsuz yaklaşan okul yöneticilerinin sosyal içermenin temel bileşenlerinden olan *istihdam* boyutuna ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

"Bizdeki en büyük sıkıntı istihdam sıkıntısı. Benim işsizim bana yetiyor, zaten. Bu da uyumun önündeki en büyük engel bence. Tabii kimisi şöyle düşünüyor, ulan diyor "benim yapacağım işi bu yapıyor". O da düşmanlığa neden oluyor. Öbür taraftan kayıt dışı çalışıyorlar işverenin işine geliyor. Saçma bir şekilde ordan 3 kuruş kar edecem diyor. Bence gereksiz. Bunlara istihdam sağlayalım bir şekilde ama kayıt dışı olmasın. Ama denetleme lazım, sanayii de çok fazla çalışan var (YÖN2)".

"Şimdi şöyle söyleyim. Bizim vatandaşlarımız esasen iş-güç meselesinden

dolayı mülteci-göçmenlere tepki duyuyor. Konuştuğum esnafların söyledikleri, "adam diyor geliyor, dükkânı açıyor, ne tabela vergisi veriyor, ne diğer vergileri veriyor. Bir sürü de indirimleri de var. Gel de sen onla yarış". Peki, nasıl olacak. Devlet bunlara sözleşme karşılığı iş versin. Tarla versin. Boş yerleri versin. Onlar da bi işe yaradığını düşünsün. Vatandaş da o zaman tepki göstermeyebilir. Yavaş yavaş içerme kendiliğinden başlar zaten (YÖN3)".

"Öncelikle uyum sağlanması, sosyal içerme olması için Türkiye'nin iki gömlek daha ekonomisinin büyümesi lazım. Ekonomik anlamda Türk vatandaşlarının seviyesini yükseltmeden bunların içerilmesi, entegrasyonun sağlanması çok zordur. Yani top yekün yükselince kendiliğinden uyum olur zati. Bizim insanımızın da bunları kabullenebilmesi için, bazı duyguları yok eden yaşadığı sıkıntılardır. Bizim insanımız o kadar acımasız, vicdansız, merhametsiz insafsız değil. Ama kendisi sıkıntı içerisinde iken başkasına bir şey veremez. Dinimizde zaten böyle yapma der. Zengin değilsen zekat veremezsin. Allah böyle derken... ya bunlar hassas konular (YÖN7)".

"Şimdi bunlar geldiler iş piyasasındaki ücret kalitesini de düşürdüler. Çalışmaları da karşılık yaratıyor. Bizim elemanlarımız (insanlarımız, işsizlerimiz demek istiyor) da mağdur oluyor. Çünkü işini elinden alıyor. Ben sürecin normalleşmesi için dua ediyorum. Herkes kendi ülkesinde yaşamalı (YÖN12)".

Sosyal içerme olgusuna olumsuz yaklaşan okul yöneticileri mültecilerin Türkiye'de istihdam edilmelerine karşı çıkmaktadırlar. Zaten verili durumda Türklerin işsizlikle mücadele ettiği ve iş bulamadığı bir durumda mültecilerinde istihdam edilmelerinin doğru olmadığını belirten YÖN2 kodlu katılımcı *"Bizdeki en büyük sıkıntı istihdam sıkıntısı. Benim işsizim bana yetiyor, zaten. Bu da uyumun önündeki en büyük engel bence"* şeklindeki ifadesiyle mültecilerin istihdamının uyumun önündeki engel olarak görmüştür. Türk ekonomisinin mültecilerin istihdamını kaldıramayacak durumda olduğunu belirten YÖN7 kodlu katılımcı *"Öncelikle uyum sağlanması, sosyal içerme olması için Türkiye'nin iki gömlek daha ekonomisinin büyümesi lazım. Ekonomik anlamda Türk vatandaşlarının seviyesini yükseltmeden bunların içerilmesi, entegrasyonun sağlanması çok zordur. Yani top yekün yükselince kendiliğinden uyum olur zati. Bizim insanımızın da bunları kabullenebilmesi için, bazı duyguları yok eden yaşadığı sıkıntılardır"*. Alanyazın incelendiğinde Yılmaz ve Güler (2020) Y ve Z kuşağında yer alan bireylerin Suriyelilerin istihdamına bakışını inceledikleri araştırmalarında, bu kuşaklardaki kişilerin göçmenlerin mevcut iş gücü pazarında Türklerle rekabet oluşturacakları, kendi iş olanaklarını kısıtlayacaklarını düşündüklerini bulgulamışlardır. İş hayatına henüz başlamamış olan Z kuşağının mültecilerin il piyasasında yer almalarına karşı olma oranlarının daha yüksek olduğu da Türk toplumunun gelecek beklentisini açığa çıkarması açısından önemlidir.

Mültecilerin sosyal içerilmelerine olumsuz yaklaşan okul yöneticilerinin, bu

görüşlerini *Türk velilerin de istemediklerine* dayandırmışlardır. Bu ifadeler şu şekilde özetlenmiştir;

“Öğretmen isyanda, veli isyanda veli gelip diyor ki her gün bunlar çiftlikte caka satıyor, benim çocuğum burada eğitim alamıyor diyor. Yani belki de bunların gelmesine karşı çıkmayacak insanlar bile karşı çıktı (YÖN2)”.

“Türk veliler çok tepki koyuyor bazen. Mesela en ağırı geçen sene yerli vatandaş gelip çok büyük tepki gösterdiklerini biliyorum. Yabancılar niye burada diye. Hatta epey oluyor yani. Yani çoğu zaman biz sadece işin resmi prosedürünü anlatıyoruz. Adresin burada olduğunu en yakın okulun burada olduğunu. Bu durumda bizim yasal olarak elimizde bir şey olmadığını söylüyoruz, ama çocuğunu alıp gidenler de oldu yani. E biraz da haklılar yani (YÖN3)”.

“Okulda mülteci öğrencilerin sayısı artınca bizim veliler tarafından bazı serzenişler oldu. Bunlardan dolayı bizim çocuklarımızla ilgilenemiyoruz diye. Niye bunlara eğitim veriyoruz diye. Bizim velilerimizden de şikâyet oldu. Biz de uygun bir dille anlattık Bizimkilerle çocuklar arasında onların arasında kavga olduğunda bizim veliler bunları niye besliyoruz diye itirazları oluyordu. Biz de bunların çocuk olduğunu ve misafir olduklarını anlattık (YÖN4)”.

“Ama okul boyutuyla bakıldığında okul başarısını düşürdüğü için kimse onları istemiyor, herkes İmam-Hatip’e gitsin diye bakıyor. Hepsini aynı sınıfa sokmanın daha çok sıkıntısı var ama (YÖN10)”.

Okul yöneticilerinden bazılarının Türk velilerin mülteci öğrencilerin okullarda eğitim almalarının kendi çocuklarının daha iyi eğitim almasını engellediklerini ifade ettikleri ve kendilerinin de bu düşünceye katıldıklarını, dolayısıyla sosyal içerme olgusuna karşı olduklarını belirttikleri görülmüştür. Bu ifadelerden biri YÖN3 kodlu katılımcıya aittir. Katılımcı *“Türk veliler çok tepki koyuyor bazen. Mesela en ağırı geçen sene yerli vatandaş gelip çok büyük tepki gösterdiklerini biliyorum. Yabancılar niye burada diye... Bu durumda bizim yasal olarak elimizde bir şey olmadığını söylüyoruz, ama çocuğunu alıp gidenler de oldu yani. E biraz da haklılar yani”* şeklinde duygularını ifade etmiştir. Diğer yöneticiler de velilerin benzer şikâyetleri olduğunu ve bu nedenle olumsuz yaklaşıkları ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin yaşanan problemlerin çözümü noktasında önerileri ile ilgili bulgular ve yorumu. Okul yöneticilerine eğitim sürecinde yaşadıkları problemlerin çözümü için neler yapılması gerektiği sorulmuştur. Verilen cevaplardan Tablo 10’da da görüldüğü gibi ana temaya bağlı olarak *Personele yönelik düzenlemeler, Kurumsal düzenlemeler* ve *öğretime yönelik düzenlemeler* kategorileri altında sekiz koda ulaşılmıştır.

Tablo 10

Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Okul yöneticilerinin yaşanan sorun çözümüne ilişkin görüşleri	Personele yönelik düzenlemeler	Arap öğretmenler	2
		Öğretmenlere ek ücret	2
		Öğretmenlerin eğitimi	4
	Kurumsal düzenlemeler	Ayrı okullarda eğitim	6
		İl/bölge/okul kontenjanı	10
		Ara dönem kayıtların engellenmesi	4
		Öğretime yönelik düzenlemeler	4
	Öğretime yönelik düzenlemeler	Ortak etkinlikler	4
		Dil öğretimine yönelik planlama	7

İki okul yöneticisi yaşanan sorunların çözümü noktasında Ortadoğu'dan Türkiye'ye gelenler arasında bulunan eğitimcilerden yararlanılmasının daha etkili olacağını şu şekilde ifade etmişlerdir.

“İletişim ile ilgili sıkıntılarımız oluyor. Çocuklar dersleri anlamıyor dil bilmedikleri için. Eğitim süreçlerinin sorunsuz başlaması ve yürütülebilmesi için Türk kültürünü de iyi bilen Arap öğretmenlerin her düzeyde görevlendirilmesi iyi olur. Bizim de Irakta öğretmenlik yapmış velilerimiz var. Bunlardan da yararlanılabilir mesela (YÖN4)”

“Bence Suriyeli ya da Iraklı ama Türkçe bilen öğretmenleri bunların derslerine sokmak lazım. Sanırım yurt dışında bazı ülkelerde öyle yapılıyor. Türkiye'den öğretmen istemiyor ama orada kalmış kişilerden öğretmen yapıyor (Belçika da)(YÖN11)”

Okul yöneticilerinin ifade ettikleri Arap öğretmenlerin derslere girmesi ile ilgili alanyazında Aytekin ve Öktem (2019) eğitim süreçlerinin sorunsuz yürümesi için sınıflarda Arapça bilen öğretmen veya yardımcı personel olması gerekliliğini ifade ederken, Şimşir ve Dilmaç (2018)'da Arapça bilen öğretmenlerden yararlanabileceğini bulgulamışlardır.

Okul yöneticileri öğretmenlere ek ücret ödenmesi durumunda onların daha fazla motive olacaklarını ve böylelikle daha istekli görev yapabileceklerini şöyle ifade etmişlerdir.

“Bunlara (mültecilere öğrencilere) yönelik kurslarda kimse görev istemiyordu. Ama ders ücretini söyleyince çok kişi istedi kurslarda görev almak. Yani biraz öğretmenlerin ek dersleri ya da sınıfında mülteci olan öğretmenlere biraz fazla para verilerek desteklenebilirler (YÖN1)”

“Bir sınıfta mülteci öğrenci olması öğretilerde bir üzüntü umutsuzluk şey doğuruyor. Moral bozukluğu ortaya çıkarıyor. Bunu da şöyle ortadan kaldıracakız; Öğretilere bir ekstrası olmalı. Bunu devlet yapabilir, yani şu kadar mülteci sınıfında olan öğretilere ben 2 hizmet puanı veriyorum. Atıyorum 2 saat fazladan ek ders veriyorum. Bakın o zaman öğretmenler mülteci istiyor mu istemiyor mu (YÖN5)”

Okul yöneticilerinden ikisi öğretmenlere ek ücret ödenmesinin onları rahatlatabileceğini ve sınıflarında mülteci öğrenci olmasını problem etmeyecekleri noktasında görüş belirtmişlerdir. Bu görüşü YÖN1 kodlu yönetici mülteci öğrencilere kurs vermeyi istemeyen öğretmenlerin alacakları ek ders ücretini duyunca gönüllü oldukları örneğine dayandırmaktadır. Alanyazında çözüm önerisi olarak böyle bir bulguya rastlanamamıştır.

Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların çözümü noktasında “personelere yönelik düzenlemeler” kategorisinde yer alan *öğretmenleri hizmet içi eğitime alınmalarının onların daha etkili ders yapmalarına neden olacağını* belirtmişlerdir. Bu doğrultudaki görüşler şöyle özetlenmiştir;

“Bunlara nasıl davranacağını bilmiyor ki öğretmen. Eğitime giderse mutlaka yararlı olur. Her öğretmeni eğitime göndermek lazım. Biz bir arkadaşını gönderdik, o kadar şey öğrendi ki. Gelince görecektiniz (YÖN1)”

“Ben dahil bunlara nasıl yaklaşacağımızı bilmiyoruz. Öyle ortamlardan çıkıp gelenler var ki, nasıl müdahale edeceğini bilmiyorsun (YÖN3)”

“Öğretmenlerin birçoğunun sınıfında karşılaştığı sorunları çözme konusunda ne donanıma ne de iradeye sahip olduklarını düşünmüyorum. Bugün elimizdeki insan kaynağının karşılaştığı sorunları çözme noktasında sıkıntıları olduğunu düşünüyorum. Onlarla nasıl ilişki kuracağımızı bilmediğimiz için belki de disiplin problemi çıkıyor (YÖN6)”

“Kesinlikle öğretmenlerin göç ve mültecilikle ilgili eğitime alınmaları gerekiyor. Onlarla nasıl diyalog kurmaları gerektiğini bilmiyorlar. Bende kurul toplantılarında, küçük görüşmelerde bu konularda hep konuşurdum (YÖN8)”

Okul yöneticilerinin mültecilerle derse giren öğretmenlerin onlara nasıl davranmaları ve eğitim vermeleri noktasında yetersizlikleri olduğunu ve bu nedenle eğitim almaları gerekliliği olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. YÖN1 kodlu yönetici daha önce mülteci çocuklardan nefret eden, sınıfına almak istemeyen bir öğretmenlerinin Antalya’da eğitime gittikten sonra nasıl değiştiğini şu cümlelerle açıklamıştır; *“Bunlara nasıl davranacağını bilmiyor ki öğretmen. Eğitime giderse mutlaka yararlı olur. Her öğretmeni eğitime göndermek lazım. Biz bir arkadaşını gönderdik, o kadar şey öğrendi ki. Gelince görecektiniz”*. YÖN8 kodlu yönetici de öğretmenlerin mülteci çocuklarla nasıl diyaloga gireceğini bilmediklerini ve kesinlikle eğitim almaları

gerekliliğini vurgulamıştır. Alanyazın incelendiğinde Eren (2019), yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin mülteci öğrencilerle çalışma yeterliliğine sahip olmak için eğitim ihtiyacı duyduklarını ifade ettiklerini bulgulamıştır.

Kurumsal düzenlemeler kategorisinde yer alan *mülteci öğrencilerin ayrı okullarda öğrenim görmelerine* yönelik okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

“En azından belli bir seviyeye gelene kadar ayrı okullarda eğitim görebilirler. Türk kültürüne uyana kadar, dil öğrenene kadar. Belli bir seviyeye gelince de devlet okuluna başlar (YÖN3)”.

“Ben daha çok ayrı okullar yerine ayrı kurslar düzenlenmesinin daha yararlı olacağını düşünüyorum (YÖN4)”.

“Bence doğru olmaz, ama müdürler toplantısında “bunlara ayrı okul yapılsın, o okullara gitsinler diyenler oldu. Çoğunluk değil ama (YÖN8)”.

“Ayrı okul olması, öğretmenler ve idareciler için iyi olur. Ama uyumlaşma açısından doğru olmaz (YÖN9)”.

“Bu çocuklara sormak lazım. “Siz Türkiye’de kalıp, uyum sağlamak istiyor musunuz” diye. İstemeyeni niye zorla eğitime alıyoruz. Belki başka ülkeye geçmek için Türkiye’de. İstiyorum diyorsa da diyeceğiz ki, en baştan başlayacaksın kardeşim (YÖN11)”.

“Bizimle beraber yaşayacaklarsa olmaz ama kendi memleketlerine dönecekler ayrı okullarda eğitim verilebilir (YÖN12)”.

Mülteci öğrencilerin ayrı okullarda eğitim almaları konusunda okul yöneticileri çoğunlukla tamamen olmasa bile belli bir dönem ayrı okullarda omalarının daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. YÖN3 kodlu katılımcı “dil konusunda belli bir seviyeye gelene kadar” şeklinde ifade etmiş, YÖN9 kodlu katılımcı “ayrı okul uygulamasının okul yöneticileri ve öğretmenler için iyi bir rahatlama sağlayacağını fakat uyumun sağlanmasında daha fazla soruna yol açabileceğini” ifade etmiştir. YÖN12 kodlu katılımcı da “eğer Türkiye’de yaşamaya karar vermişlerse ayrı okul uygulamasının iyi olmayacağını fakat belirli bir süre sonra kendi ülkelerine dönecekler ise ayrı okullarda eğitim alabileceklerini” belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde Şimşir ve Dilmaç (2018) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin bir kısmının sorunların çözümü noktasında ayrı okullarda eğitim verilebileceğini ifade ettiklerini bulgularken, Eren (2019), ayrı okul veya sınıf uygulamaları olabileceğini fakat dezavantajlarının iyi hesaplanması gerektiğini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileri temasına bağlı kurumsal düzenlemeler kategorisinde yer alan “il/bölge ve okul kontenjanlarının dengeli bir şekilde belirlenmesine yönelik görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

“Esasen tüm okulların kendi kayıt bölgesindeki çocukları almaları gerekiyor. Ama almıyor. Bu bölgedeki çocukların hepsi bize geliyor. O zaman da dengesizlik oluyor. Öğrenci sayısı okullara dengeli dağıtıldığında azalacağı için öğretmende rahatlar, biraz daha fazla ilgilenilebilir, ilgilenirse de uyum daha rahat sağlanır (YÖN1)”.

“İlk başta Samsun içinde ve Türkiye’ye girenlere kontenjan konulmalı. Biz bu kadara bakabiliriz. Bunları söylesek artık nereye istiyorsanız oraya gidin. Türkiye’ye yapılması gerek ilk başta. Sonra illere ne kadar kaldırabilirse o kadar. Çünkü belli bir seviyeyi aştığında istediğin kadar iyiliksever ol. Sabır kalmıyor artık. Tükeniyor. Çünkü bunlar hep bir yerde toplanıyorlar (YÖN2)”.

“Bu işin en baştaki çözümü dengeli dağıtım. Yükü çok olanların yükü hafifletilmeli. Benim okulum mülteciler okulu olarak niye anılıyor. Herkes buraya geliyor, neymiş mahalle. Çocuk nerede oturursa otursun, dağıtılmalı, tüm okullara ilçedeki. Bir okula toplandığında benim velim kaçıyor. Geçen yıl norm eridi, sınıf kapattık (YÖN3)”.

”Okullara dengeli dağıtım bugün yaşanan sorunların büyük bir kısmını çözer (YÖN4)”.

“Bunlar ilk geldiklerinde kalabalık olmadıkları için bir sorun yoktu. Gelsinler, olumsuzluk yoktu. Ama zamanla ilçe içerisinde eşit dağılmayıp hep bizim okula yönlendirilince, işin zorluklarıyla hep bir okul üstesinden gelmeye, zorluk aşaması eşit dağıtılmayınca, bu sefer biz kendi enerjimizi hep yabancılara harcamaya başladık. Tabii ki bu direnç sadece bizde değil. Öğretmenin bize karşı direnci, çocuğun mülteci çocuğa karşı direnci, bu sosyalleşme aşaması bizi bayağı bir uğraştırdı. Okullara dengeli dağıtılırsa belki çözüm olabilir. Ama o zamanda çocuklar yalnız kaldıkları için mutsuz olabilirler. Şimdi tüm akrabalar, yakınlar hep aynı okula geliyorlar. Dengeli dağıtımda yalnız kalacakları için mecburen Türklere arkadaşlık yapacaklar ve Türkçeyi daha çabuk öğrenecekler. Bence devlet, özel okullara da belli kontenjan vermeli, mülteci öğrencileri almaları noktasında. Ama almazlar. Niye? Çünkü zengin okulunda ne öğretmen, ne veli, ne öğrenci kabul eder bunları. İlk zamanlarda biz de yaşadık bu sıkıntıyı. Öğretmen de, veli de kabul etmedi okulda, sınıfta mülteci olmasını. Ben çocuğumu alıp götüreceğim deyip aldılar çocuklarını (YÖN5)”.

“... XXX (okulunun adını söylüyor) bu bölgenin yükünü çekiyor. Öğretmen arkadaşlarım bundan yakınıyor. Diyelim ki PR çalışmamı aşağı çekiyor. Reklamım azalıyor. Orantısız bir uygulama var burada. Ama başarıda tamamen belirleyici bir durum olarak da görmüyorum (YÖN6)”.

“Biz bu sorunların çözümü için epey girişimde de bulunduk. Öğrencileri dağıtmak ve taşınmaları için görüşmeler yaptık. Ama E-okul mücade etmiyor. Bakanlığa yazışmalar yaptık. Göze alamadılar. Çocuklar tüm okullara dağıtılsın, bir okulda çok olmasın dedik. Uygulansaydı bu yaşanan sıkıntılar bu kadar olmazdı (YÖN7)”.

“Bu sorunu çözmek için okullardaki mülteci öğrenci sayısını azaltmak lazım (YÖN9)”.

“Tüm okullara az sayıda, dengeli dağıtılması lazım. Aksi takdirde entegrasyon olmaz. Yerleşim yerlerinde de buna dikkat etmek lazım. Hep aynı mahalle olmaz. Hep aynı il olmaz (YÖN11)”.

“Bazı okullardaki yığılmayı önlemek için, bakanlığın yabancı öğrencilerle ilgili

okullara kontenjan vermesi gerekir. Aksi takdirde bu günkü gibi herkes adrese kayıt sistemine göre yerleşince bazı okullarda yığılma oluyor. Ama şunu da ifade etmem gerek, bir çocuk için en güzel okul evine en yakın okuldur (YÖN12)”.

Okul yöneticilerinin sorunların çözümü noktasında çoğunluğunun (n=10) hemfikir olduğu konu mülteci öğrencilerin okullara dengeli dağıtılması aksi halde çok fazla sayıda sorunla yüzyüze kalındığıdır. Dağıtım ile ilgili YÖN1 “*Esasen tüm okulların kendi kayıt bölgesindeki çocukları almaları gerekiyor. Ama almıyor. Bu bölgedeki çocukların hepsi bize geliyor. O zaman da dengesizlik oluyor”* derken YÖN2 daha farklı olarak “*İlk başta Samsun içinde ve Türkiye’ye girenlere kontenjan konulmalı”* ülkeye girenlerin hangi ile yerleştirilmesine de kontenjan uygulanmasını, isteyeninin istediği yerleşim yerine gitmesinin engellenmesi gerekliliğini vurgulamıştır. YÖN3 kodlu veli de mülteci öğrenci sayısının fazla olduğu okullardan Türk velilerin çocuklarını aldığını ve okul normunun azaldığını şu cümlelerle ifade etmiştir, “*Bu işin en baştaki çözümü dengeli dağıtım. Yükü çok olanların yükü hafifletilmeli. Benim okulum mülteciler okulu olarak niye anılıyor. Herkes buraya geliyor, neymiş mahalle. Çocuk nerede oturursa otursun, dağıtılmalı, tüm okullara ilçedeki. Bir okula toplandığında benim velim kaçıyor. Geçen yıl norm eridi, sınıf kapattık”.* YÖN11 ise entegrasyonun sağlanması için okula az sayıda ve dengeli bir dağıtım politikası izlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Okul yöneticilerinin yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileri temasına bağlı kurumsal düzenlemeler kategorisinde yer alan *ara dönemlerde veya herhangi bir zamanda okula/sınıflara öğrenci kaydedilmesine* yönelik görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

“Bazen öğretmenlere de şöyle de hak veriyorsun. Öğrencilerin geliş zamanlarıyla alakalı. Bakıyorsun Eylül’de, Kasım’da geliyorlar. Nisan’da geliyorlar. Bakıyorsun okulun kapanmasına 1 hafta kala gelmişler. 2’de geliyor 3’te 4’te geliyor. 4. Sınıfa gelmiş hiçbir şey bilmiyor. Okulun kapanmasına 1 ay var. Öğretmen ne yapsın. Bazen 2 tane aynı anda geliyor... Bizde iraklı yok sadece. Suriyeli, Iraklı, İranlı, Afgan, Ürdün, Somali, Fildişi Sahili, Azeri hepsi var bizde. Çeşitlilik çok. Ve hepsinin kültürü farklı (YÖN3)”.

“Ama sıkıntı şu yılın belli dönemlerinde öğrenciler Türkiye’ye göç ettikleri için diyelim ki sadece denklik belgesi alarak geliyor ama ne zaman geliyor örneğin kasım ayında geliyor. Türkçe biliyor mu hayır. Kaçınıcı sınıfta 7. Mart ayında geliyor 8. Sınıf ve sıfır Türkçeyle geliyor. Takdir edersiniz dünyanın her yerinde geçerlidir. Örneğin siz bugün İngiltereye gitseniz sıfır İngilizceyle. Bir denklik belgesi alıp orada herhangi bir 7. 8. Sınıfa yerleşme imkânınız yok. Ama bizde var (YÖN6)”.

“Bir de ara dönem öğrenci gelişleri bizi çok sıkıntıya sokuyor. Ne yapacak öğretmen. O da bize geliyor, biz de ne yapacağımızı bilmiyoruz ki. Sanırım devlet şöyle düşünüyor. Mart ta geldi, nisanda geldi çocuk. Okula almazsak, yerini

bilemeyiz. Alarak kendini ve ebeveynini tanıyoruz. Sokağa salarsak daha tehlikeli olacak. Böylelikle tehlikeli olmaktan çıkacak (YÖN9)”.

“Bir de şöyle problemlerimiz var. Mart ayında 12.sınıf düzeyinde bir çocuk geliyor. Bu çocuğun hiç notu yok. Türkçe hiç yok. Ne yapabilirsiniz bu çocuklara. Bıraksanız bir dert geç irirsen bir dert. Bu problemler çözülsürse hem biz hem öğretmenler biraz daha rahatlar (YÖN10)”.

Mülteci öğrencilerin okullara dağıtılması ve yönlendirilmesinde illerde MEM bünyesinde kapsamında oluşturulan komisyonlar karar vermektedir. Bu komisyonlar mülteci öğrenciler kendilerine başvurduğu herhangi bir zamanda yerleştirme işlemi yapmaktadırlar. Okul yöneticileri bu durumun kendilerini ve öğretmenleri çok zorladığını ifade etmektedirler. Bu konuda en çarpıcı değerlendirmeyi YÖN6 kodlu katılımcı *“Ama sıkıntı şu yılın belli dönemlerinde öğrenciler Türkiye’ye göç ettikleri için diyelim ki sadece denklik belgesi alarak geliyor ama ne zaman geliyor örneğin Kasım ayında geliyor. Türkçe biliyor mu hayır. Kaçınıcı sınıfta 7. Mart ayında geliyor 8. sınıf ve sıfır Türkçeyle geliyor. Takdir edersiniz dünyanın her yerinde geçerlidir. Örneğin siz bugün İngiltereye gitseniz sıfır İngilizceyle. Bir denklik belgesi alıp orada herhangi bir 7., 8. sınıfa yerleşme imkânınız yok. Ama bizde var”* şeklinde açıklamıştır.

Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların çözümü noktasında “öğretime yönelik düzenlemeler” kategorisinde yer alan *ortak etkinlikler düzenlenmesiyle* öğrencilerin ve velilerin birbirlerini daha iyi tanıyacakları ve daha az sorun yaşanabileceğine dair görüşleri şöyle özetlenmiştir;

Biz “düş bahçesi” isimli bir proje ile Türk aile ve çocukları göçmenlerle birlikte iki hafta da bir ya da ayda bir kere tiyatroya, parka, sinemaya, gönderdik. Otellerde, birlikte iftar yemekleri yapıldı. İyiydi yani, bizimkiler de mutlu oldu, onlar da mutlu oldu. Gerçi yemeklerden sonra masalardaki fantalar, yiyecekler çantalara dolduruldu ama (gülüyor), yine de epey sosyalleşme sağlanmıştır (YÖN1)”.

“Belediyeler onlarla Türkleri ortak etkinliklere katabilir. Biz şunu yaptık mesela, Milli eğitim olarak o çocukları aileleriyle birlikte, Türk ailelerini de kattık işin içine kahvaltı düzenledik. Katılım oldu bayağı ve işe de yaradı yani. İlişki kuruluyor, onlara bir aidiyet hissettirebilir, onlara “bak bunlar da (Türkler) kabullendiler bizi, öcü gibi görmüyorlar bizi” duygusu sağlar. Belki bunu sağlarsak onların illegal yollara sapmasını önleyebiliriz. Hani belediye napabilir belediye o bayanlara dil kursları, nakış kursları sağlayabilir (YÖN2)”.

“Uyumun sağlanmasının temeli birlikte birşeyler yapmaktan geçer. Bunun için de illa AB’den para gelmesine gerek yok (Genelde projelerin AB’den gelen paraların yenmesi için yapıldığını düşünüyor). Yani buraya gelinip diyelim ki yabancı öğrencilerin aileleriyle velileriyle herhangi bir organizasyonun, herhangi bir toplantının seyahatin karşılanmasıyla da olur. Tüm etkinlikler birlikte planlanmalı ama. Yani çoktur mesela, biz öğrencileri sinemaya da götürdük, ben bizzat götürdüm. Çok zor muydu zordu, sinir de ettiler, ama geri döndüğüm zaman şunu dedim. Evet, orada olmam gerekiyordu.

Eğer ben orada olmasaydım, kim olacak sorusunun cevabı da yok o zaman. Bu etkinlikler yaygınlaştırılmalı. Bunu belediyede, valilikte ve milli eğitimde kurulabilecek “göç ve uyum başkanlığı” ile yapabiliriz. Valilikte bir vali yardımcısı veya milli eğitimde bir şube müdürü sorumlu olabilir (YÖN6)”.

“İlk zamanlarda okulda, bahçede kümeleşmeler, gruplaşmalar oluyordu. Zamanla aynı takımda oynamaya başladılar, diğer arkadaşlarıyla kaynaştılar. Ama bu bir süreç gerektiriyor (YÖN8)”.

Mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının sağlanması ve sorunsuz bir eğitim alabilmeleri için öncelikli olarak dil sorununu çözmeleri gerekliliği noktasında daha önce bir görüş belirten okul yöneticileri, bunun için öğrenciler ve velilerle birlikte etkinlikler düzenlenmesinin önemine vurgu yapmışlardır. YÖN1 kodlu katılımcı ortak etkinliklere katılımın önemini “*Biz düş bahçesi isimli bir proje ile Türk aile ve çocukları göçmenlerle birlikte iki hafta da bir ya da ayda bir kere tiyatroya, parka, sinemaya, gönderdik. Otellerde, birlikte iftar yemekleri yapıldı. İyiydi yani, bizimkiler de mutlu oldu, onlar da mutlu oldu*” şeklinde ifade etmiştir. YÖN2 kodlu katılımcı ise şu çarpıcı değerlendirmeyi yapmıştır. “*Belediyeler onlarla Türkleri ortak etkinliklere katabilir. Biz şunu yaptık mesela, Milli eğitim olarak o çocukları aileleriyle birlikte, Türk ailelerini de kattık işin içine kahvaltı düzenledik... İlişki kuruluyor, onlara bir aidiyet hissettirebilir, onlara “bak bunlar da (Türkler) kabullendiler bizi, öcü gibi görmüyorlar bizi” duygusu sağlar. Belki bunu sağlarsak onların illegal yollara sapmasını önleyebiliriz*”. Alanyazın incelendiğinde Şimşir ve Dilmaç (2018), mülteci öğrenciler ve velilerle beraber, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve Türk velilerin de katılımıyla birlikte etkinlikler düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. Eren (2019) ise mülteci öğrencilerin daha fazla Türkçe’ye maruz kalabileceklerini sağlayan kültürel etkinlikler düzenlenmesinin ve Türk öğrenci ve velilerinin de kabulünün sağlanması gerekliliğini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların çözümü noktasında “öğretime ilişkin düzenlemeler” kategorisinde yer alan *dil öğretimine yönelik planlama* yapılmasıyla, eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunların çözümü noktasında önemli katkı sağlayacağına ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

“Öncelikle bunların dil sorunlarını halletmemiz lazım. Biz bunu amirlerimizle konuştuk. Bu çocukları alalım, almıyalım demiyoruz. Öyle bir şansımız yok. Sokakta bırakırsak daha kötü ve içlerinde zeki çocuklarda var, az da olsa var. Benim tek bir isteğim var. Kendi okulumda arkadaş, benim 180 tane yabancı uyruklu öğrencim var. Ben bunları önce sınıflara sokmayayım. Boş sınıflar var, bunlar için yer yaptım. Bunlara bir dönem dil öğretiyim. Türkçe öğrendikten sonra, okulun kurallarını öğrendikten sonra sınıflara dağıtayım. Ha o zaman sosyalleşemezler kaynaşamazlar. Yav bunların teneffüsleri var, öğle arası var, aynı binada, aynı saatler içerisinde okuyacaklar.

“Sadece onların sınıfı ayrı olacak. Sadece ve sadece Türkçe öğreticem çocuklara. Sonra alacam sınıflara (YÖN2)”.

“Dil öğretimi için PİKTES bence iyi bir olay. Ama 3. sınıflardan itibaren başlıyor. 1 ve 2’lerimiz de var bizim. Dâhil olması lazım veya da PİKTES şu an biraz üst seviyeden gidiyor. Biraz daha seviye küçültülerek 1. sınıflara uygun, hatta anasınıfına uygun içerik hazırlatılıp kapsam genişletilmeli. Çünkü çocuğu 1. ve 2. sınıfta, küçükken sen eğiteceksin ki, 3’te, 4’te biraz daha hazır gelecek. Dil öğretmek için yeni bir planlamaya ihtiyaç var (YÖN3)”.

“Çocuk 1. sınıfta Türkçeyi öğrenmek zorunda. Kesintisiz 8. sınıfa kadar giderse bir sorun da kalmaz (YÖN5)”.

“Ben göçmenlerle yaşanan sorunların, özellikle öğretmenlerden gelen şikayetlere istinaden uzun bir rapor yazdım o dönemde. Okula başlamadan çocuğun bir yıl dil eğitimi alması gerekliliğine ilişkin. 3-4 yıl sonra bu haliyle uygulanmaya başladı. Şimdi PİKTES öğretmenlerinin yapabileceği bir iş değil dil öğretmek. Yılların Türkçe öğreten sınıf öğretmeninin zorlandığı bir durumda hiç tecrübesi olmayan birine bu çocukları veriyoruz. Yeni bitirmiş okulu. Hemde hiç güvenceleri de yok. Pratik yollar bulmak lazım dil öğretimi için. Başka yol yöntemler olmalı (YÖN7)”.

“Eğer çocuk akademik eğitim almak istiyorsa dil sorununu o çözecek. Şimdi lise 3 düzeyinde çocuk geliyor, ne yapalım? Kurs yok bir şey yok. Lise düzeyinde kurs da yok sanırım. Lise düzeyinde devam eden öğrenci sayısı da az zati. Lise düzeyinde değil ama ilkokul, ortaokula alınırken dil sorununu halledenleri almalı (YÖN8)”.

“Bir defa sorun yaşanmaması için, çocuk dil bilmeden de okula alınmamalı. Bu hem o çocuklar açısından kötü, hem bizimkiler açısından kötü. Dil bilmediği için çocukla iletişime geçilemiyor. Almanya gibi yapılmalı. Dil bilmeyeni okula almayacaksın. Gitsin dil öğrensin, dil sertifikası alsın, öyle gelsin (YÖN10)”.

“Onlara diyeceğiz ki, madem burada okumak istiyorsun, önce dil problemini hallet. Bu belki bir sene sürecektir, belki iki sene. İlk, orta, lise’de gelmiş farketmez. Dil öğretimi konusunda uzmanlardan eğitim alacak. Ben en iyi öğretmenimi koydum, Türkçe öğretsin diye kurslara, o bile üstesinden gelemedi. Edebiyat öğretmeni olmak başka bir şey, dil öğretmek başka (YÖN11)”.

Okul yöneticilerinin öğretim sürecinde yaşanan sıkıntıların giderilmesi ve öğretmenlerin daha verimli ders yapabilmeleri için önceliki olarak gelen mülteci öğrencilerin dil problemini çözmüş olarak gelmeleri gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Şimşir ve Dilmaç (2018) mülteci öğrencilerin dil problemini çözmeleri noktasında okul öncesi eğitim zorunluluğunun getirilebileceğini belirtmişlerdir. YÖN8 kodlu katılımcı şu çarpıcı görüşü belirtmiştir. *“Eğer çocuk akademik eğitim almak istiyorsa dil sorununu o çözecek. Şimdi lise 3 düzeyinde çocuk geliyor, ne yapalım? Kurs yok bir şey yok”.* Katılımcı her isteyen öğrencinin istediği zaman, istediği dönemde dil bilmeden herhangi bir düzeyde bir okula kaydolmaması gerekliliğini vurgulamıştır. Alanyazında İşigüzel ve Baldık (2019), mülteci öğrencilere dil öğretiminde en etkili yolun onları ayrı okul ve sınıflarda eğitime alma yerine doğrudan

örgün eğitime alınmaları olduğunu ve her seviye için ayrı eğitim programları uygulanması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bununla beraber Avrupa ülkelerinin mültecilere yönelik eğitim politikalarını incelediği çalışmada Avusturya’da dil becerisi yeterli olmayan öğrencilerin yeterliliği sağlayana kadar dil destek sınıflarında eğitime aldıklarını bulgulamıştır.

Rehber Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumu

Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehber öğretmenlerin göç ve mülteciliği nasıl anlamlandırdıklarına yönelik bulgular ve yorumu. Mülteci öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördüğü okullardaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinde görev yapan rehber öğretmenlerin göç ve mülteciliğe ilişkin algıları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Rehber öğretmenlerin göç ve mültecilik algıları

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>n</i>
<i>Rehber öğretmenlerin göç ve mültecilik algıları</i>	<i>Duygusal temelli ifadeler</i>	<i>Acıma, üzüntü</i>	3
		<i>Dramatik hayatlar</i>	2
		<i>Karamsarlık, çaresizlik</i>	2
	<i>Maddi temelli ifadeler</i>	<i>Sıfırdan hayata başlama</i>	1
		<i>Suriyeliler</i>	1
		<i>Vatansızlık</i>	1
		<i>Ülkesini terk eden insanlar</i>	1

Okul rehber öğretmenleri göç ve mülteciliğe ilişkin algılarını şu cümleler ile ifade etmişlerdir;

“Yaşadığı alandan zorunlu yer değiştirme ihtiyacı duyan insanlar, zorunlu terk etme durumu. Bir zorlantı (zorlama) hissediyorum. Zorluk, mücadele hissediyorum. Duygu olarak üzüntü ve karamsarlık daha çok ağır basıyor. Bir arayış çabası ağır basıyor. Sonuç olarak çaresizlik içerisinde hayata tutunmaya çalışan insanlar. Göç kelimesini düşündüğün zaman bu insanlar durup dururken göçmedi. Kimse durup dururken kendi yaşama alışkanlığını terk etmedi. Tabii, mesela kendi adıma düşününce, ben göç etme zorunda olsaydım yaşamak için göç ederdim. Yoksa insan durup dururken yaşama alanını bozup başka bir yere gitmez. O insanlar da evet yaşama hakkını arıyorlar bir yerde (PDR1)”

“Bunların hepsi kendi vatanından ayrılmak zorunda kalmış insanlar. Bu çocukları görünce insan üzüyor, acıma duygusu sarıyor insanı. Merhamet duygusu ile yardımcı olmaya çalışıyoruz (PDR2)”.

“Sıfırdan hayata başlamak gibi bir şey benim için. Ki onlar içinde öyle. Zorluk içerisinde insanlar, çocuklar geliyor aklıma. Mesela, Konya benim için ilk şehir dışıydı, benim üniversiteyi de ailemin yanında okudum yani yeni bir şehre alışmak farklı insanlar tanımak tekrardan hayat kurmak çok zor. Kaldı ki onların dil problemi de var. Ben Türkiye’de başka bir şehirden başka şehre gidiyorum onlar ülke değiştirdiler ve ülkemizde olumsuz bir bakış açısı var. Ona da üzüyorum (PDR3)”.

“Zorunlu nedenlerle ülkelerini terk edenler. Bu kavramlar kampları, gözyaşını, akan kanı, üzüntüyü anımsatıyor. Allah kimsenin başına vermesin. Çamur içinde yaşıyor insanlar. ... İlk geldiklerinde ben de hiç istemedim. Hatta hiç kimse istemedi (PDR4)”.

“Bu kavramlar bana Suriyelileri anımsatıyor açıkçası... ama antipatik bakıyoruz toplum olarak da. Aslında öğrencilerin içine girmiş olduğunuz zaman yaşamış olduğu dramı gördüğünüz zaman özellikle Suriye’den gelenleri. - Iraktakiler biraz daha keyfi geldiği için-. Çok üzüyorsunuz, durumu çok daha kötü onların. Zorunlu oldukları için geliyorlar (Suriyelilerden bahsediyor). Zorunluluk olduğu için. Babam göçmen. Yunanistan, Selanik göçmeni. Ben de göçmüşüm ama en azından milliyetim aynı. Mübadilim daha doğrusu. O yüzden kendini, hani Türk olarak hissediyorsun ya. Onların hissettiği şey birazcık daha farklı tabii ki, kolay değil onlarınki (PDR5)”.

“Kimse memleketini isteyerek bırakmaz. Vatansız kalıyorsun sonuçta. Zorunluluk hali... Bunlar da öyle (PDR6)”.

“Esasında yani böyle bu olaylara girince sanki hükümet politikalarını eleştirmek gibi yaklaşım içerisine giriyorum. Ama zor süreçler yani. Bana çok dramatik geliyor açıkçası. Zorunluluklar sebebiyle burada olan kapsam için söylüyorum, ya da ülkesinin dışında olanlar için. Ya da travmatik sebeplerle gelenler için söylüyorum. Hayatları da çok dramatik. Tabii ki farklı amaçlar içinde göç etmiş insanlar da vardır ama zorunluluktan gelenler bana çok dramatik geliyor ve açıkçası ben farklı bir merhamete bürünüyorum. Enteresan bir şey oluyor bakış açımda benim, öyle bir şey var. Okulda da çok fazla yansıtıyorum bunu diğer öğrencilerimden daha duygusal anlarım olabiliyor onlarla birlikteyken. Bir parça acıma öyle hissediyorum evet. Evet. Evet (PDR7)”.

Katılımcılardan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerinde olduğu gibi göç, göçmen ve mültecilik algılarında olumsuz bir söylem veya nefret diline rastlanmamıştır. Genel olarak ifadelerin duygusal içerikli olduğu YÖN4’ün “Zorunlu nedenlerle ülkelerini terk edenler. Bu kavramlar kampları, gözyaşını, akan kanı, üzüntüyü anımsatıyor. Allah kimsenin başına vermesin. Çamur içinde yaşıyor insanlar” şeklindeki ifadesinde net olarak da görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde rehber öğretmenlerin görüşlerinin Çiftçi (2018), Vural (2018) ve

Dokuyucu (2020)'nin bulgularında olduğu gibi genel olarak acıma, misafir olarak görme, aynı dine mensup din kardeşi olarak görme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bununla beraber, Erdoğan (2017), medyadaki bazı medya organları ve gruplar tarafından kullanılan art niyetli dilin toplumdaki olumsuz bakış açısını artırdığını ifade etmiştir.

Mülteci öğrencilerin eğitime erişimleri sürecinde rehber öğretmenlerin karşılaştıkları temel problemler ve deneyimlere ilişkin bulgular ve yorumu.

Rehber öğretmenlerin mülteci öğrencilerle birlikte öğretim sürecinde yaşadıkları problemler ve deneyimlerine ilişkin ifadelerinden bir ana temaya bağlı dört kategori ve on iki kod elde edilmiş ve Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Rehber öğretmenlerin mülteci öğrencilerle eğitim deneyimleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>n</i>
<i>Rehber öğretmenlerin mültecilerle birlikte eğitim süreçlerindeki deneyimlerine ilişkin bulgular</i>	<i>Öğrencilerin davranışlarına yönelik deneyimler</i>	<i>Hırsızlık, temizlik</i>	7
		<i>Şiddet-çeteleşme</i>	5
		<i>Eşyalara zarar verme</i>	3
		<i>Ukalalık</i>	2
	<i>Sınıf içi deneyimler</i>	<i>Dil ve iletişim</i>	5
		<i>Akademik yetersizlik</i>	4
		<i>Devamsızlık</i>	2
	<i>Etkileşimsel deneyimler</i>	<i>Öğrenciler arası etkileşim</i>	7
		<i>Ebeveyn ilişkileri</i>	7
		<i>Ayrımcı davranışlar</i>	6
	<i>Eğitim süreçlerindeki uygulamalara ilişkin</i>	<i>PİKTES uygulamaları</i>	4
		<i>Proje uygulamaları</i>	5

Rehber öğretmenlere öğretim sürecinde yaşanan deneyimlere ilişkin görüşleri ve eğitim kurumlarında kendilerine yansıyan problemler sorulduğunda verilen cevaplar “öğrencilerin davranışlarına yönelik deneyimler”, “sınıf içi deneyimler”, etkileşimsel deneyimler” ve “eğitim süreçlerindeki uygulamalara ilişkin bulgular” başlıkları altında dört kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin davranışlarına yönelik rehber öğretmen görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Bana en çok şey geldi işte (öğrencilerin şikâyetleri) “eşyalarımızı izinsiz alıyorlar”. Bizimkiler şikâyet ediyor. Sonra yine bizimkilerin şikâyetlerinden; “Bize vurup kaçıyorlar, bizle kavga ediyor oyunumuzu bozuyorlar” gibi şikâyetler geldi bizimkilerden. Onlar da şikâyet ediyor “bizi oyunlarına almıyorlar, bizi dışlıyorlar hep”

bu tarz şikayetleri vardı yani. Öğretmenlerden, daha çok öğretmenlerden geliyordu şikâyet. Çocuklardan çok öğretmenler şikâyetçiydi. Temizlik anlamında özellikle kokuyor ve benzeri gibi şikâyetler vardı... Daha çok oradan gelip de hiçbir gelir kaynağı edinemeyen mülteciler bizim oraya geliyor... Hatta bir keresinde ben de buna şöyle şahit oldum. Şimdi seviye belirleme sınavı için tüm mültecileri (öğrencileri) bir sınıfta toplamışlardı. Bize dediler siz ilgilenin gözetmen olarak diye. Gerçekten camı açma ihtiyacı hissettim. Öğretmenlerle daha sonra bunla ilgili konuştuk, yani ne yapılabilir. Sadece şikâyet ediyoruz ama ne yapmamız gerekiyor diye (PDR1)”.

“... Davranış problemi oluyor. Mesela temizlik alışkanlığı, beslenme alışkanlığı, belki kıyafetleriyle ilgili... Bu tarz şeylerle ilgili şikâyetler de tabii sık geliyor. Bir de çok fazla şiddete eğilimliler evet. Birbirlerine karşı çok acımasızca şiddet uygulayabiliyorlar acımasızca vurabiliyorlar. Gerçekten şiddete eğilimliler. Çocuklar çok şiddet görmüş yani savaş görmüş bombalar patlamış yanlarında ölen akrabaları olmuş. Bir sürü sıkıntıyla karşılaşmışlar ve çoğu geldikleri ülkede okula gitmemiş. Hiç okula gitmemiş, okul ortamı görmemiş olanlar var. Geldikleri yerdeki eğitim sisteminde de mesela bizim ülkemizde böyle bir şey yok tabii ama onların ülkesinde biraz daha çocuklara karşı anladığım kadarıyla okullarda da şiddet uygulanıyormuş çocuklara. Aile içi ya da eğitimde de davranış değişikliği oluştururken de şiddetin ön planda olduğunu düşünüyorum. Mesela biz bunu yapsaydık öğretmen bizi döverdi diyor mesela. Şiddet biraz model de alınıyor. Kültürel olarak okulda da belki ailelerinde de şiddet var zaten. Savaş ortamından da gelmişler, bir öfke de var çocuklarda. İster istemez yani bilinçdışı bir şekilde bir öfke de var çocuklarda dolayısıyla şiddet var (PDR2)”.

“En çok temizlik konusunda... pis diyorlar, kokuyo, ben bu çocuğu sınıfta istemiyorum diyor... Bazı öğrencilerimizin saçları ciddi anlamda, fiziksel olarak anlaşılıyor bu, baya, yani velisini çağırırım ben artık bıktım bundan uğraşmak istemiyorum hocam, sen napıyorsan yap oluyo. Ya da, hani hocam gel bir eğitim ver, gel sen öğret biz anlatamıyoruz, sen daha iyi iletişim kurarsın oluyor. İkincisi, hocam şey mesela ciddi anlamda davranış problemi var. Şiddet özellikle, yabancı uyruklu çocuklar bu şiddet olayını ailelerinde alıştıkları için, oyun olarak görüyorlar, normal görüyorlar yani. Hani ben karşımdakine zarar veririm bakış açısıyla bakmıyorlar... Tabii sınıfta kabul edilmeyen çocukta bir şekilde kendini kabul ettirmek, dikkat çekmek amacıyla bunu gösteriyor. Isırma mesela, ısırma davranışıyla çok karşılaştım. Eşyalara zarar verme. Çeteleşme var, kendi aralarında tabii... Türk öğrenciler bir grup oluyolar, onlardan birini dövdüğü zaman yabancı uyruklardan bu sefer onlarda kendi aralarında grup olmuşlar teneffüslerde bahçenin kameranın görmediği tarafta nöbetçi öğretmenin olmadığı yerde birbirlerini dövüyorlar. Ya da şey, basket potası, kale falan var, onlarda bile oynarken birlikte oyun kuruyorlar (PDR3)”.

“İlk geldiklerinde çok sıkıntı yaşandı. İlk geldiklerinde gruplaşmalar çok oluyordu. Kendi aralarında ekişleşip kavga ediyorlardı. Şimdi o kadar kalmadı. O zamanlar alanda en çok sıkıntıyı biz yaşadık. Tüm sorunlar bize getirildi... İnanılmaz şiddet eğilimi var çocuklarda. Acaip vuruyorlar. Kızınca da şaka diyorlar, nasıl şaka, ağız burun kırıyorlar. Ama öğreniyoruz ki evlerinde de şiddet var. Veli gelip diyor ki yaramazlık yapınca sizi dinlemeyince dövün. Biz dövüyoruz sizde dövün diyor veliler. Kültürde de var şiddet zaten (PDR4)”.

“En büyük sıkıntımız özellikle Türk öğrencilerle çatışmaları oluyor mülteci çocukların.. Tabii yapılan uyum projelerinin de etkisi ile biraz azaldı. Şimdi artık kendi aralarında çok çatışıyorlar. Anladığım kadarıyla kendi içlerinde sen şusun, sen busun (mezhep farklılığı) şeklinde çatışma çıkıyor. Birde bu çocuklarda işte ben sizlerden farklıyım

havası var ve bunu dayatıyor. Değişmeye direnmiyor, öğrenmeye direnmiyor ve beni böyle kabul edeceksiniz der gibi. Gayet ukalaca. Onlar öyle yapınca bizimkiler de karşı refleks gösteriyor. Bazılarında ben burada gezeceğim yaşayacağım ve siz de bana bakacaksınız edası var. Bu ailelerinde olduğu için bence çocuklarda böyle davranıyor. Bu dediğim tabi hepsi için geçerli değil (PDR5)”.

“Daha çok kendi aralarında kavga ediyorlar artık (PDR6)”.

“Bir kere bu öğrencilerle ilgili birkaç değişik noktada sıkıntı yaşadık hocam. Bir grup var. Bu grup, “bizi devlet destekliyor, devlet gönderiyor size ne oluyor ki, siz bizi kabul etmek zorundasınız” gibi bir yaklaşım içerisinde olabiliyorlar. Evet, mülteci öğrenciler. Yani “bizim paramızı zaten Amerika tabanlı dünya örgütleri falan karşılarken size bile bunun için para verirlerken bizi niye dışlama yoluna gidiyorsunuz” gibi sıkıntılar yaşadık. Alınganlıkları çok yüksek olabiliyor. Her şeyi mülteci olmalarına onlara karşı davranışlarda objektif olursa bile objektif olmadığını düşünüyorlar. Aşırı ukalalık yapanlar var. Bir grup öğrenciler de gerçekten bize Iraklı ağırlıklı geldiği için çok ciddi ekonomik sıkıntısı olan öğrencimiz yok. Yani ailelerin maddi durumları iyi az miktarda da geçim sıkıntısı çekenler var. Onlar da zaten yeterince destekleniyorlar (PDR7)”.

Çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin tümü (n=7) mülteci öğrencilerin davranışlarına yönelik problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu istenmeyen davranışları daha çok şiddet ve çeteleşme, okul araç gereçlerine zarar verme, hırsızlık ve kötü kokma ve öğretmenlerine karşı ukalalık olarak tanımlamışlardır. PDR1 kodlu katılımcı kendilerine en çok gelen şikayetleri “eşyalarımızı izinsiz alıyorlar, bize vurup kaçıyorlar, bizle kavga ediyor oyunumuzu bozuyorlar, temizlik anlamında özellikle kokuyor ve benzeri gibi şikâyetler vardı” şeklinde ifade etmiştir. PDR2 kodlu katılımcı “Davranış problemi oluyor. Mesela temizlik alışkanlığı, beslenme alışkanlığı, belki kıyafetleriyle ilgili. Birbirlerine karşı çok acımasızca şiddet uygulayabiliyorlar acımasızca vurabiliyorlar. Gerçekten şiddete eğilimliler” gibi ifadelerle şiddet ve davranış problemlerine vurgu yaparken YÖN3 kodlu katılımcı “...En çok temizlik konusunda... pis diyorlar, kokuyo, ben bu çocuğu sınıfımda istemiyorum diyor... Hocam, şey mesela ciddi anlamda davranış problemi var. Şiddet özellikle, yabancı uyruklu çocuklar bu şiddet olayını ailelerinde alıştıkları için, oyun olarak görüyorlar, normal görüyorlar yani. Eşyalara zarar verme. Çeteleşme var, kendi aralarında tabi” şeklinde ifade ederek daha çok eşyalara zarar verdiklerini ve ciddi davranış problemleri olduğunu ve öğretmenlerin onları sınıflarında istemediklerini ifade etmiştir. PDR4 kodlu katılımcı şiddete yatkınlıklarını “İnanılmaz şiddet eğilimi var çocuklarda. Acaip vuruyorlar. Kızınca da şaka diyorlar, nasıl şaka, ağız burun kırıyorlar. Ama öğreniyoruz ki evlerinde de şiddet var” şeklinde ifade etmiştir. PDR5 kodlu katılımcının diğer olumsuz davranışlara ek olarak “Değişmeye direnmiyor, öğrenmeye direnmiyor ve beni böyle kabul edeceksiniz der gibi. Gayet ukalaca. Onlar öyle yapınca bizimkiler de karşı refleks

gösteriyor. Bazılarında ben burada gezeceğim yaşayacağım ve siz de bana bakacaksınız edası var” gibi yaklaşımlara sahip olduklarını ifade ettiği görülmektedir. PDR7 kodlu katılımcı da PDR5 kodlu katılımcı gibi benzer düşüncelerini “Bir grup var. Bu grup, “bizi devlet destekliyor, devlet gönderiyor size ne oluyor ki, siz bizi kabul etmek zorundasınız”. Yani “bizim paramızı zaten Amerika tabanlı dünya örgütleri falan karşılarken, size bile bunun için para verirlerken bizi niye dışlama yoluna gidiyorsunuz” gibi aşırı ukalalık yapanlar var” şeklinde ifade etmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde benzer problemlerin diğer çalışmalarda da bulgulandığı görülmektedir (Altunay ve Dede, 2019; Aslan, 2019; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Saklan, 2018). Başar, Akan ve Çiftçi (2018), mülteci öğrencilerin istenmeyen davranışlara sahip olduklarını ve derse odaklanmadıklarını, kurallara uymadıklarını, şiddete yatkın olduklarını ve vurmali öldürmeli oyunları oynadıklarını bulgulamışlardır. Karaağaç ve Güvenç’de (2019), araştırmalarında, olumsuz davranışlara sahip olan öğrenciler olduğunu, fakat bunların sayısının olumlu davranış sergileyen ve temizlik alışkanlığı iyi olan öğrencilerden daha az sayıda olduklarını bulgulamışlardır.

Mülteci öğrencilerle derse giren öğretmenlerin rehber öğretmenlerden yardım talep ettikleri ve onlara sorun olarak ilettikleri konular içerisinde olan kodlar, dil ve iletişim, akademik yetersizlik ve mülteci öğrencilerin devamsızlık yapmalarına ilişkin deneyimleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri şey söylediklerimi anlamıyor, ihtiyaçlarını söyleyemiyor (PDR1)”.

“Davranış problemlerinin yanı sıra akademik problemler olabiliyor, öğrenme ile ilgili problemler ve dil ile ilgili problemler, akademik problemler. Anlamıyor ve başarısız oluyor çocuklar (PDR2)”.

“Uygulama yanlış. Dil bilmeden verilmeleri çok kötüydü. Onlar çocuk ama onlara kızmıyoruz. Sistem çok kötü kurgulanmış. Çocuklara karşı değiliz yani. Şu anda bana hala mektup yazan çocuklarım var. İlk geldiklerinde bizim çocuklara da çok büyük haksızlık oldu. Bizimkiler çok zarar gördü akademik anlamda. Öğretmenler de onları en arkalara attılar. Hiçbir şey bilmiyorlar. Yatıp uyudular. Öğretmen de onlara bir şey diyemedi, demedi. Sonra bizim öğrenciler baktı öğretmen onlara bir şey demiyor. Onlar geçerse bende geçerim dedi ve çok çalışmaya gerek görmediler. Yazılıya da girmiyor çoğu. Hiç bilmeden geçiyorlar nasılsa. Bizimkiler çalışmayı bıraktı... Bireysel görüşmelerde de çok sıkıntı çektik. Resimlerle, şekillerle. Sonraları birkaç tane iyi Türkçe bilenden rehberlik yapmasını istedik. Fakat bireysel görüşmeyi tercüman aracılığı ile yapmak çok zordu. Çünkü anlatırken ifadeler ve göz teması çok şey anlatır. Ne demek istiyor diye sorduk. İletişim kurmakta zorlandık. Veliler de hiç bilmiyordu. Tembihledik Türkçe bilen biriyle gelsin diye. Ama çözüm de olmadı çok. Sonra

öğretmende bıraktı zaten her şeyi kendi haline. Bize de bir şey gelmez oldu. Çünkü iletişim kuramayınca sorunlar da çözülemedi. Bu çocuklara beden müzik resim dersleri daha fazla verilmeli ilk etapta. (PDR4)”.

“Türkçe öğrenme ile ilgili sıkıntı oluyor. İletişim kurma ile ilgili. Elimizden geldiğince sınıflardaki sayıyı azaltmak, ayırmak istiyoruz, dağıtmak istiyoruz sınıflara. Yoksa öğretmenler çok problem getiriyor. Eğer çocuk anaokulundan başlamışsa ve dönem başında gelmiş ise ve 1.sınıftan başlamışsa bir sıkıntı yaşanmıyor. Ama çocuğa yaşı itibarıyla 8. sınıf denkliği verilmiş, o çocuk hiçbir şey öğrenemiyor ve öyle sınıfta oturuyor. Ama bazıları da var inat ediyor öğrenmemek için.. (PDR5)”.

“Öğretmenler dersleri anlamakta zorlandıklarını, sınavlarda başarısız olduklarını ve başarı seviyelerinin bunlar yüzünden düşük olduğundan daha çok şikâyetçiler. Aralarında istisnalarda var, 10 da ve 11 de en başarılılar mülteci mesela... Devamsızlık sıkıntımız var. Çünkü çoğu kardeşine bakıyor, okula gelemiyor. Bir de bunlarda erken yaşta evlilikler var. Çocuk okula gelmiyor, bir duyuyoruz evlenmiş... Sınıf geçme noktasında sorunları oluyor hem de... (PDR6)”.

Rehber öğretmenlere, öğretmenler tarafından iletilen problemlerden dil probleminden kaynaklı iletişim kuramadıkları ve bundan dolayı akademik başarılarının düşük olduğu ve devamsızlık yapmaları ile ilgili olarak PDR2 kodlu katılımcı “Davranış problemlerinin yanı sıra akademik problemler olabiliyor, öğrenme ile ilgili problemler ve dil ile ilgili problemler, akademik problemler. Anlamıyor ve başarısız oluyor çocuklar” şeklinde görüş belirtirken, YÖN6 kodlu katılımcı ise şu çarpıcı değerlendirmeyi yapmıştır, “Öğretmenler dersleri anlamakta zorlandıklarını, sınavlarda başarısız olduklarını ve başarı seviyelerinin bunlar yüzünden düşük olduğundan daha çok şikâyetçiler. Devamsızlık sıkıntımız var. Çünkü çoğu kardeşine bakıyor, okula gelemiyor. Bir de bunlarda erken yaşta evlilikler var. Çocuk okula gelmiyor, bir duyuyoruz evlenmiş”. Öğrencilerin devamsızlık yapmalarının bir nedeninin de erken yaşta evlendirilmeleri olduğunu vurgulamıştır. Kodlar ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde Ekici (2015), Bulut, Soysal ve Gülçiçek, (2018), Börü ve Boyacı, (2016)’nın çalışmalarında dil ve iletişim problemleri ve bundan dolayı akademik başarılarının düşük olduğu ve öğrencilerin devamsızlık oranlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin dil sorununa bağlı iletişim sıkıntısı yaşadıklarını ve özellikle devlet okullarında sınıfların kalabalık olmasından dolayı etkileşim sağlanmasının zor olduğunu bulgulamışlardır. Demir (2019) ise mülteci öğrencilerin daha yoğun olarak devam ettikleri İmam hatip liselerinde yaşanan eğitim sorunları arasında dil ve iletişim, devamsızlık ve kız çocuklarının erken evliliği olduğunu bulgulamıştır.

Öğretim sürecinde yaşanan deneyimlere ilişkin “etkileşimsel deneyimler” başlığı altında belirlenen kodlardan biri olan öğrencilerarası etkileşime ilişkin rehber

öğretmenlerin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir.

“Türk öğrencilerle arkadaşlık ilişkisi kuran öğrenciler oluyor, fakat gözlemlediğim şu. Kendi arkadaşlarıyla olan ilişkileri gibi olmuyor hiçbir zaman. Yani şöyle mesela, bizimkilerle kendi aralarında arkadaşlıklar kuruyorlar ya onlarla aralarında arkadaşlık kurduğunda kendi arkadaşlıkları gibi olmuyor yani yapay olduğunu hissediyorsun (PDR1)”.

“Bizim çocuklar çok çabuk kabul ediyorlar artık onları. Bir farklılık yok. Yani böyle çocuklarda ailenin tabii şeyi yoksa,, spesifik bazı çocuklar oluyor ben Suriyeliyle oturmam annem istemiyor diyen. Onlarla da konuşuyoruz tabii, sınıf öğretmenleriyle beraber. Bundan bağımsız olarak da çocuk zaten birbiriyle hemen kaynaşiyor. Mesela 1. sınıftan itibaren aynı sınıftaysa, ailenin de bir baskısı yoksa çocuklar zaten birbirini kabul ediyor da biraz veliyi değiştirmek gerekiyor. Böyle bir problem yaşandığında biz çocukla konuşuyoruz. Eğer ailenin ciddi bir tutumu yoksa çocuğu etkileyebiliyoruz. Ama birkaç tane mesela, değiştirmekte güçlük yaşadığım çocuk var. Ama ona rağmen yani bunu illa ki zorlu oturma şeklinde değil ama sistematik bir duyarsızlaştırma belki. Zaman zaman oturtma, yakınında oturtma şeklinde alıştırtıyoruz (PDR2)”.

“Öğrencilerin birbirleri ile ilişkilerinde sınıf öğretmenin tutumu çok etkili. Öncelikle mesela bu okuldaki 4.sınıflar da bir öğrencimiz vardı güzel Türkçe konuşuyo, güzel kendini ifade ediyodu ki sınıftaki bütün öğrenciler şey olarak görüyor artık (o çocuğu içlerinden biri olarak görüyor-yazar açıklaması). Mesela onun nasıl diyim hani şey vardı güvendiğimiz insan vardı akıl danışırız orta bulur ya o öğrenci öyle olmuştu artık çok seviyorlardı. Ama diğer taraftan baktığımda mesela bazı sınıflarda, “öğretmenim bu niye bizim sınıfta”, “biz onu istemiyoruz”, “o hep sorun çıkartıyor, bize vuruyor, bize küfür ediyor” türünde de çok şikâyetlerde geliyor. Bence eğer öğretmen ve çevre, aile tutumları çok önemli. Eğer o öğretmen sınıfta daha öğretmenimiz bizim için önemlidir ya, özellikle ilkokul zamanında o öğretmen ne veriyosa o çocuk alıyo (PDR3)”.

“Türklerde onlarla, onlarda Türklerle arkadaşlıklar kuruyor artık. Çocuklar şunu anladı bence; iyi mülteci kötü mülteci değil, iyi insan kötü insan var. Bizde de var kötü onlarda da. Ama önceden böyle değildi. Mülteçiden arkadaş olmaz dı. En kavgalı iki Türk çocuk onlara karşı birleşiyordu (PDR4)”.

“Türk çocuklarla da arkadaşlıkları iyi. Buradaki (okulun karşısını gösteriyor) Tokilerde oturuyor çoğu. Veli profilimiz de kısmen iyi (maddi olarak). Çocuklar birlikte yaşıyorlar (PDR5)”.

“Suriyeli biri Iraklı biriyle anlaşamayabiliyor. Daha çok sözlü tartışma ve hakaret boyutuna gelebiliyor. Kendi aralarında da olabiliyor buna benzer şeyler veya Türk öğrencilerle de olabiliyor. Özellikle son süreçte Suriyedeki olaylardan ve şehitlerden dolayı bunun yansıması Türk öğrencilerde oldu. Öğrenciler o anki olayın ve medyanın gazına gelip, Suriyeli veya iraklılara suçlayıcı tavırlar takındılar. Bunları arkadaşlar arasında aynı sınıfın öğrencileri arasında birbirlerine söyleyebiliyorlar veya sosyal medyada söyleyebiliyorlar. Iraklılar kendi arasında gruplar oluşturuyorlar. Sosyal medya üzerinden birbirlerine hakaret edebiliyorlar ve bu bize yansıyor. Şikâyet ediyorlar. Okul idaresi olumsuz davranışlar doğrultusunda disiplin kurulu aracılığıyla öğrencileri uyarıyor. Bu şekilde mülteci öğrencilerle bizim öğrenciler arasında sorunlar çıkıyor. Daha çok kendi milliyetlerinden olanlarla arkadaşlık yaptıklarını gözlemledim ben. Çünkü daha iyi anlaşılıyorlar. Tenefüslerde daha çok birlikte kümeleşiyorlar. Biraz daha aşırı milliyetçi yaklaşma taraftarı olan öğrenciler de var (PDR6)”.

“Gençlik bunlar, klasik bütün dünya gençlerini nasıl etkileyen sorunlar varsa

burada işte duygusal meseleler oluyor. Birbirleriyle ilişkileri oluyor, bunları tolere edemeyenler oluyor, farklı şeyden (ırk, milliyet-yazar yorumu) diye. Sen Iraklıyla nasıl çıkarsın, burası bize aitti, niye geldiniz tarzında bu şekilde bir gerginlik var. Ama şunu söyleyebilirim. Karamsar bir tablo oluşturmak istemiyorum ama öğretmenlerimizin birçoğunun olumsuz bakmasına rağmen gerçekten kavgasız bir süreç yaşıyoruz (PDR7)”.

Rehber öğretmenlerin mülteci öğrencilerle Türk öğrenciler arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinden bir kısmı olumlu olduğuna dair görüş belirtirken (PDR1, PDR2, PDR4, PDR5) bazı rehber öğretmenlerin öğrenciler arasındaki ilişkilerin iyi olmadığını ifade ettikleri görülmüştür (PDR3, PDR6, PDR7). Alanyazın incelendiğinde Karaağaç ve Güvenç (2018), öğretmen görüşlerine dayandırdıkları bulgularında, öğrenciler arası ilişkilerin olumlu yönde olduğu ve Türk öğrencilerin mülteci öğrencileri zamanla kabul ettikleri ifade edilmiştir. Bulut, Soysal ve Gülçiçek, (2018), (Çelik, 2019), (Eren, 2019) ise çalışmalarında öğrenciler arasında olumlu ilişki olmadığını, daha çok sorun yaşandığını, bunun nedeninin dil ve iletişim kaynaklı olduğunu ve bu nedenle mülteci öğrencilerin yalnızlaştıklarını bulguladıkları görülmüştür.

Rehber öğretmenlere mülteci öğrenci velilerinin okul ile ve kendileriyle olan ilişkileri sorulduğunda verdikleri cevaplar kendi ifadeleriyle şu şekildedir;

“Velilerle genelde anlaşamıyoruz. Çünkü bizim dil problemimiz var. Onlar bize kendilerini biraz zor ifade ediyorlar. Veliler çoğunlukla ilgililer diyemeyeceğim ama ilgilenenler de her çağırdığınızda mutlaka geliyorlar çok ilgililer yani. İlgilenmeyenler okula hiç gelmiyorlar hani ulaşamıyorsunuz bazen aileye (PDR1)”.

“Eğitim düzenliyoruz. Bizim okulumuzda şöyle bir şey var. Ben herhangi bir eğitim düzenleyince tüm okula davet gönderiyorum bizimkilerden çok yabancıların velileri geliyorlar. Oturuyorlar dinliyorlar ama birçoğunu anlamıyorlar belki, ama birbirlerine bir şekilde anlatmaya çalışıyor. Ama bakıyorum ısrarla geliyorlar yani. Onlarda da herhalde bir şekilde bir uyum sağlama, yeni şeyler öğrenme çabası var yani. Benim kendi Türk velilerimden daha fazla çabaları var onu söyleyebilirim. Ama tabii hani dili çok anlayamadıkları için ne derece faydası oluyor onu bilmiyorum. Ama gelip dikkatle sonuna kadar dinliyorlar. Tercüman şöyle çocuklardan kullanıyoruz bazen tercüman ya da o veli kendi veli grubunda tercüman varsa onu kullanıyoruz. Şöyle bir şey yaptım ben; genel olarak tüm velileri çağırıyorum geliyorlar, ama Türk ve yabancı veli bir araya geldiği zaman ben tercüman kullanınca Türk veli sıkılıyor. O yüzden bazı şeylerde bazı durumlarda onlar için ayrıca yapıyorum toplantı. Yani sadece yabancı uyrukluların velilerine ayrıca davetiye gönderip onlara tercüman aracılığıyla sunum yapma şeklinde ilerlediğim oluyor. Ya da sadece onları ilgilendiren bir konu olunca sadece onları topluyorum ya da bireysel bir problem olunca çağırıyorum. Tercüman bulmak çok kolay bir şey değil. Onların bir dernekleri var galiba dernekten bir defa profesyonel diyebileceğim bir tercümanla sunum yapmıştım. Onun dışında genelde tercüme için velileri kullanıyoruz(PDR2)”.

“Çoğu aileyi zaten göremiyorum. Tabii Türkler daha ilgililer. En ufak bir şeyde hemen gelip kapıyı çalıyorlar yani. Ama tabii babalara çok ulaşamıyoruz. Yine annelerle

iletişim halindeyiz. Yabancı uyruklu ailelerimde yani çok böyle şey olmuyor, okula gelmeye pek istekli değiller genelde. Çocukların problemleriyle ilgilenmeye pek istekli değiller, daha geri planda duruyorlar. Türkler de aynı ya eşit yani ikisi de aynı. Onu da şuna bağlıyorum; eğitim onlar için son basamakta geliyor önemsedikleri bir şey değil (PDR3)”.

“Projeler dolayısıyla ilişkimiz var ailelerle. Ama çok da gelmiyorlar. Çok da ilgili değiller. Derslere geç geliyor çocuklar. Aile erken getirmeli. Aileler burayı çocuklara vakit geçirme yeri görüyor. Bari Türkçe öğrensinler diye gönderiyor çoğu. Çoğu okula oynamak için geliyor (PDR4)”.

“İşte en büyük sıkıntımız velilerimizle olan ilişkilerimiz. Çoğu Türkçe bilmiyor halaaa. Çocuklar daha çabuk ve iyi öğreniyorlar. Velilere yönelik de çok şey yaptık. Okuma yazma kursları açtık onlara yönelik bir sürü etkinlik yapıyoruz. Çok azı geliyor. Bir kısmı öğrendi. Gelmeyenler sanırım öğrenemeyiz diye gelmiyorlar. Aradığımızda geliyorlar. Ama onun altında sanırım bu okuldan yapılan yardımlar olabilir. Çünkü çok yardım yapılıyor onlara yönelik. Sadece onun için geliyor da denmez belki ama onun da farkındalar yani. Bunlar bize yardım ediyor duygusu hakim olmaya başladı. Güveniyorlar bize. O nedenle de geliyor veliler. Tek sıkıntıları sürekli Arapça konuşmaları ve tercümanla gezmeleri. İhtiyaç duymuyorlar Türkçeye. Bir de hep birbirlerine yakın oturuyorlar, Türklerle kaynaşmaya ihtiyaç duymuyorlar, kendi aralarında da hep Arapça konuşuyorlar (PDR5)”.

“Dil sorunu yaşadıkları için geçen yıl onlar için kurs açtık. Ama yeterli katılım olmadı. Çünkü bunların sosyal yapıları bizden çok farklı. Aynı evde birden çok aile kalabiliyor. Veya birden çok eşlilik var. Çok çocuklu aileler var. Ekonomik olarak farklı sorunları var. Dolayısıyla kurslara katılmak sanırım öncelikleri arasında olmuyor. Ahlaki boyutta da sıkıntılı olanlar var yani (PDR6)”.

“Biz tercüman kullanarak çoğunlukla onlarla iletişim kuruyoruz. Şöyle söyleyebilirim. Biz ailelerle genellikle herhangi kavga, çatışma olduğu zaman, disiplin boyutuyla bir görüşmemiz olabiliyor. Adaptasyonlarıyla ilgili veli toplantıları veya sınıf toplantıları yapınca görüşebiliyoruz. Yaptığımız eğitimlere enteresan bir şekilde en çok onlar geliyor, dilimizi bilmeseler de. Velileri kendi okulunun sosyoekonomik kültürel çevredeki veliyle kıyaslayınca okula verdikleri değer ilgi ve geliş gidiş hızları bizimkilerden çok daha iyi (PDR7)”.

Katılımcıların mültecilerin okulla ve eğitime olan ilgilerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin bir kısmının (PDR3,PDR4, PDR5, PDR7) mülteci velilerin dil engeline kaynaklı olarak pek okula gelmek istemediklerini ifade ettikleri görülmüştür. PDR3 kodlu katılımı bu durumu şöyle ifade etmiştir; “Çoğu aileyi zaten göremiyorum... Yabancı uyruklu ailelerimde yani çok böyle şey olmuyor, okula gelmeye pek istekli değiller genelde... Çocukların problemleriyle ilgilenmeye pek istekli değiller, daha geri planda duruyorlar”. PDR6 kodlu katılımcı velilerin okula gelmeleri ve dil problemini çözmeleri için onlara yönelik dil kursu açtıklarını fakat yine katılım olmadığını belirtmiştir. Günlü, Sağlam, Gürat ve Uz Baş (2020) çalışmalarında, mülteci velilerin kendileri için yapılan eğitimlere katılmadıklarını bulgulamışlardır. Başar, Akan ve Çiftçi (2018)’de çalışmalarında velilerin dil bariyerinden kaynaklı olarak

eğitime ve okula ilgisizliklerinin öğrencilerin de ilgisizliğini beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir.

Rehber ğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik okullarında ayrımcılık olup olmadığına ilişkin soruya verdikleri cevaplar kendi ifadeleri ile şöyle özetlenmiştir.

“Ayrımcılık ve ayrımcı davranışlarda bulunma noktasında herkesin aynı yerde olduğunu düşünmüyorum. Ayrımcılık yapanlar evet var, zaten dediğim gibi bir politik yaklaşımla hareket edenler var... Onun dışında dini açıdan bakanlar var, din kardeşiyiz diye kayıranlar falan var yani. Bir şey yapılacağı zaman vatandaşı yerine dini açıdan bakıp sadece onu (mülteci öğrenciyi –yazar yorumu) ağırın gibi kayırmacılık durumları söz konusu olabiliyor. Bir de hümanist yaklaşanlar var. Kesinlikle eşit tutmaya çalışanlar var. Hümanist yaklaşanlardan şikayet gelmiyor. Bir bakıyorsunuz başarı da sağlanıyor. Belli bir noktaya da gelmiş ocuk, hem kabul de görmüş ve bir yapaylık da yok. Bir de istemeyen politik yaklaşan, “niye buradalar, neden geldiler ki, ne işleri var” şeklinde yaklaşanlar var. Sanki ocuğun bir suçuymuş gibi yaklaşanlar var (PDR1)”.

“Bu okulda sistematik bir ayrımcılık olduğunu düşünmüyorum, ama mevcut şartların insanların sinirlerini bozduğu sabrını taşırdığı için, bu çocukların mağdur olabildiğini düşünmüyorum. Dil bilmiyorlar, ğretmen de dil bilmiyor. Bir sürü ocuk, bazen ğretmen bunalıyor ve artık f diyor, yeter diyor yani. O anlamda belki zaman zaman belki sıkıntılar olabilir, ama gerçekten sistematik bir ayrımcılık olduğunu düşünmüyorum (PDR2)”.

“Ayrımcılık yapıldığına Konya’da sanki daha çok karşılaştım. Hem olumlu hem olumsuz anlamda aslında. Yani mesela okula yardım gelirdi, yani Türk ocuklarımızdan da var yardıma ihtiyacı olan, ya da şöyle projemizin içinde şöyle bir şey vardı, atıyorum Afgan ğrenci de var, Iraklı da var, Suriyeli de var. Ama biz tutuyorduk mesela sadece Suriyeliye veriyoduk. Bu doğru değil. Çünkü diğer çocuğun da ihtiyacı var. Ama işte sırf Suriyeli diye biz durumu iyi olsa da olmasa da ona veriyorduk onlara geldi diye. Yabancı ocuklar da ayrımcılığı çok hissediyor. Fazla şey gibi hani, böyle nasıl diyim; “kirlili bir şey olur da iğrenirsiniz ya, hani böyle dokunmak yaklaşmak istemezsiniz o şekilde ya böyle”... Daha çok bunu yüz ifadelerinden anlıyorum, ya da mesela ocuk söz dinlemiyor, şöyle şurdan çekiştiriyor (omzunun köşesini gösteriyor) ama bakıyorum diğer çocuğa davranışı öyle değil (PDR3)”.

“Onların lehine ayrımcılık var. Boş kğıtlarla sınıf geçiyor (PDR4)”.

“ğretmenlerimiz her hangi bir ayırım yapmıyor. Hele ki eğer ocuk hafiften öğrenme isteği gösteriyor ve ğretmen bunu hissediyorsa, el üstünde tutuluyor ocuklar. Ben ğretmen arkadaşlarımızın ayrımcılık yaptığını düşünmüyorum. Bazen dışarıdan öyle gözüküyor, ama bu çocuklardan kaynaklanıyor, uzak duruyorlar yaklaşmıyorlar. Sen yaklaştıkça kendisini çekenler var (PDR5)”.

“şimdi hocam bazı hocalarımız ve idareciler bunlara Müslüman kardeşlerimiz gözü ile bakıldıkları için, onlara orada işte bazen olaylarda kavgalarda ben objektif olmalarını sağlamakta zorlanıyorum. Çünkü hemen önyargı ile diğer çocukları tutuyorlar, yabancıları. Onlar misafir, misafire hürmet diye pozitif ayrımcılık yapıyor zaten zorunlu geldiler diye. şimdi o birşey bilmeden sınıfı geçiyor. 50’yi basıp veriyorsunuz, ben 20-30 almışım beni bırakıyorsunuz diyor ocuklar. Düşmanlık beslemenin altyapısını oluşturuyorlar aslında. Esasında tüm öğrencilerin geçirilmesi konusunda bir çaba var. Biz ğrenci yitiriyoruz sürekli, çünkü azalan eksilen öğrenciler var her an okul kapanabilir kaygısıyla norm fazlası olursunuz, elimizde ğrenci kalmadı.

Hocam Türkü de yabancı da mümkün merteye bunları biz geçirelim en azından sosyalleşsin, dil öğrensün, kaynaşsın. Bu gençleri sokağa atmamalym yaklaşımı var. Bir parça haklı olduklarını düşünüyorum. Dışarı atsanız ne yapacaklar. Burada, çünkü gerçekten kontrollü bir düzen içindeler. O açıdan bakınca evet. Atılmamalılar. O süreyi ne kadar geçirebiliyorlarsa okulda daha iyi (PDR7)”.

Mülteci öğrencilere ayrımcılık yapıp yapılmadığı ile ilgili soruya rehber öğretmenlerin genellikle bir ayrımcılık yapılmadığı yönünde görüş belirttikleri hatta mülteci öğrencilerin lehine pozitif ayrımcılık yapıldığını ifade ettikleri görülmüştür. PDR5 kodlu katılımcı “Öğretmenlerimiz her hangi bir ayırım yapmıyor. Hele ki eğer çocuk hafiften öğrenme isteği gösteriyor ve öğretmen bunu hissediyorsa, el üstünde tutuluyor çocuklar” şeklinde görüş belirtirken, PDR4 kodlu katılımcı “Onların lehine ayrımcılık var. Boş kâğıtla sınıf geçiyor” ifadesi pozitif ayrımcılık yapıldığını belirtmiştir. Alanyazında Şimşir ve Dilmaç (2018) mülteci öğrencilere hiçbir önyargı ve ayırım yapılmadan eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. PDR1 kodlu katılımcı ise okullarda mülteci öğrencilere yönelik ayrımcılık yapanlar olduğunu, diğer yandan din kardeşimiz bakışı ile onlara pozitif ayrımcılık yapanların da olduğunu belirtmiştir.

Rehber öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki uygulamalardan biri olan mülteci öğrencilere Türkçe öğretme projesi kapsamında uygulamaya konulan PİKTES (uyum) sınıflarına ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

“PİKTES ile birlikte öğretmenlerin şikayetleri kesildi, ama ne oldu... PİKTES ile bir tane sınıf kurdular, o sınıfa o çocukların hepsini koydular. Tabi orda daha sonra o sınavdan geçen çocukları diğer sınıflara kaynaştırmaya devam ettiler. Aslında hepsini almadılar PİKTES'e. Sınavdan geçemeyenleri aldılar. Orada Türkçe eğitimi ve benzeri kaynaştırmaları kolaylaştırmak için. Ama şimdi ilk başta yerleştirilen çocuklar daha sonra PİKTES'e geçince kendilerini izole edilmiş hissettiler. Bir anda diğerleriyle kaynaşan çocuklar bile izole oldular ve kendi aralarında gruplaşmaya başladılar. Yani o kaynaşma süreci birden kesildi PİKTES sınıfıyla birlikte. Bozuldu evet o gruplaşmayı gördük yani. O bakımdan iyi olmadı yani (PDR1)”.

“PİKTES ile sorunların aksine çoğaldığını düşünüyorum. Yani PİKTES sınıfları açıldıktan sonra ilk etapta sorunlar çoğaldı. Bence, ya zaten bu sene hani geçen sene de vardı sınıfımız ama PİKTES adı altında bizde ilk defa bu sene açıldı sınıflar. Yani bir önceki sene mülteci çocuklardan sadece okuma yazma bilmeyenlere halk eğitimden görevlendirilen öğretmenler Türkçe öğretiyordu. Çocuk hani okuma yazmayı öğrenince ya da bir problem yaşandığında o sınıfta uyum problemi yaşadığında zaman zaman kendi sınıfına gidiyordu. Ama şimdi bunlar PİKTES ile birlikte tamamen böyle bir soyutladıkları için artık kendi sınıflarından alınıp ayrı bir sınıfta ve sadece mülteci çocuklar o sınıfta eğitim görmeye başladıktan sonra o uyumda da bazı sıkıntılar oldu. Çünkü dili öğrenmek diğer çocuklarla birlikteken daha kolaydı. Daha kolay öğrenebiliyorlardı mesela dili, daha kısa sürede öğrenebiliyorlardı. Yani normal sınıf ortamında belki davranışlarını kontrol etmek daha kolay olabiliyordu, ya da etkileşim oluyordu çocukların birbirleriyle aralarında (PDR2)”.

“Geleli kaç yıl olmuş. Şimdi uyum sınıfı mı olur. Kavga dövüş bitti, tam uyum sağladılar derken, şimdi sınıftan alınıp uyum sınıfına verdik. Yine kopacak çocuk. Çok geç kalınmış bir uygulama. Tamam, Türkçe bilmiyorlar ama ilk geldiklerinde tamam bağımsız bir sınıf değil ama bir sınıfı onlara ayırabilirdik. Bu sadece benim görüşüm değil herkes böyle düşünüyor. Toplantılarda arkadaşların serzenişi bu görüşler (PDR4)”.

“PİKTES uygulaması bence iyi olmadı. Neden böyle söylüyorum. Yani hepsi bir arada aynı sınıfta olunca uyum sağlamaları zorlaşıyor. Ben aslına bakarsanız Almanya’da ki gibi olmasını isterim. Hani Türklere 1 yıl sadece Almanca öğretiyorlar ya, aynen öyle olmalı. Önce gelir gelmez, 1 yıl 2 yıl Türkçe öğretimi yapılacak bunlara, sadece Türkçe. Bir dil kursu olacak sadece bunlara. Ondan sonra düzeylerine göre okullara gönderilecekler. Bu süreçte ortaokulda bir uyum sınıfının olması hiç uygun değil. Çünkü yine bir araya geliyorlar, yine hep arapça konuşuyorlar. Yani dil öğrenmesi zor oluyor. PİKTES öğretmenimiz de iyi ama (PDR5)”.

Mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi için PİKTES projesi kapsamında açılan uyum sınıfları ile ilgili görüş belirten rehber öğretmenlerin (PDR1, PDR2, PDR4, PDR5) uyum sınıfları uygulamasını geç kalınmış ve uyumu daha engelleyici bir uygulama olarak gördükleri ifade edilebilir. PDR1 kodlu katılımcı görüşünü *“Ama şimdi ilk başta yerleştirilen çocuklar daha sonra PİKTES’e geçince kendilerini izole edilmiş hissettiler. Bir anda diğerleriyle kaynaşan çocuklar bile izole oldular ve kendi aralarında gruplaşmaya başladılar. Yani o kaynaşma süreci birden kesildi PİKTES sınıfıyla birlikte. Bozuldu evet o gruplaşmayı gördük yani. O bakımdan iyi olmadı yani”* cümleleriyle ifade etmiştir. Buldukları sınıflarda sayıları 5-6 civarında olan mülteci öğrencilerin 30 kişilik uyum sınıflarına alınmaları ile tekrar hem dil hem de uyum açısından sorun yaratacak duruma geldiklerini belirtmiştir. PDR4 kodlu katılımcı ise görüşünü *“Geleli kaç yıl olmuş. Şimdi uyum sınıfı mı olur. Kavga dövüş bitti, tam uyum sağladılar derken, şimdi sınıftan alınıp uyum sınıfına verdik. Yine kopacak çocuk. Çok geç kalınmış bir uygulama”* şeklindeki ifadesiyle uyum sınıflarının mülteci öğrencilerin ilk geldikleri dönemde açılmasının daha yararlı olacağını belirtmiştir. Alanyazında Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018)’in yaptıkları çalışmada, PİKTES projesinin MEB ve AB fonları ile desteklendiğini ve mülteci öğrencilerin dil sorununu çözmek amacıyla uygulanmaya koyduğunu belirtmişlerdir.

Rehber öğretmenlerin mültecilerin uyumlanmaları için daha çok üst yönetimler (Valilikler, MEM) tarafından yapılması istenen projeler ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

“Bir de projeler falan girdi işin içine. Sanki öğrenciler şöyle bir noktada kaldılar, yani onlarla (mülteci öğrencilerle) arkadaşlık kurmaları gerekiyor, yani kendiliğinden olmadı. Çocuğa bir gereklilik olarak sunuldu. Kaynaştırma sürecinde o kadar çok projeler şunlar bunlar, o kadar çok şey yapıldı ki, bunlar bırak bizi, çocuklar üzerinde de şöyle bir yapı oluştu; hani onlarla arkadaşlık kurmamız gerekiyor. Böyle bir durum ortaya çıktığında da haliyle arkadaşlık ilişkisi yapay oluyor, hem de projeler bizi yoruyor (PDR1)”.

“Şimdi MEM sürekli proje yapıyor ve istiyor. Belki AB projeleridir ve kaynak aktarılmıştır.

Ama yapılan projelerin çoğunun biraz gösterişe dayalı olduğunu düşünüyorum ben. Yapılan projelerin çok da geneli etkileyecek genelin fikrini değiştirecek ya da genelin uyumunu kolaylaştıracak bir şey olarak görmüyorum (PDR2)”.

“Biz bu yıl bir proje yaptık. “Yabancı kalma” projesi. Ergenlikten, temizliğe, istismara her şeyi anlattık. Gerçek tercüman çağırdık. Velilerin o kadar ihtiyacı varmış ki anlaşılmaya, orada gördük. Ciddi bir iletişim kurduk ondan sonra. Fotoğraf çekilmek bile istediler. Onlar açısından bir düşünün, başka bir ülkedesiniz, sizi anlayan, size sistemi anlatan kimse yok, çok acı bu. Çok hasretlermiş anlaşılmaya (PDR4)”.

“Okulda İl Milli eğitim Müdürlüğünün öncülüğündeki tüm projeleri uyguladık. Hatta mülteci ve Türk öğrencilerden oluşturulan bir müzik grubu çıkardık. Hatta ilde konser falan verdiler. Kaynaşmaları açısından. AB projesi yaptık uyum ve entegrasyon için. Bu yıl tekrar yazdık ama koronadan dolayı kaldı (PDR5)”.

“Hocam bizim okuldaki rehberlik servisi olarak başımızı en çok ağrıtan konulardan biri bu proje dayatması. Şimdi milli eğitimin malumunuz projelerle ilgili son yıllarda coşkulu bir çalışma temposu var. Projeler sunuluyor, proje var. Hatta bizim maarif hareketi Samsunun var. Ama biz nedense bazı şeyleri çok nitelikli yürütmek yerine göstermelik şova dönük, fotoğraflık, videoluk yaptık. Çok açık konuşuyorum. Her şeyin fotoğrafını çekip atmaktan ibaret oldukları için bu projelerden yeterince faydalanamıyoruz. Örneğin müdür yardımcımızın “kardeşimsin” adlı projesi vardı çok da mantıklı bir projeydi, yabancı öğrencilerle bizim öğrencilerin velilerini öğretmenleri hepsini kaynaştırmayı hedefleyen bir projeydi bu. Ama projede somut olarak yapılması gereken hiçbir şey yapılmadan toplandı dağıldı. Bir iki kahvaltı yapıldı o kahvaltıya da 20-30 öğrenci geldi. Yeterince fotoğraflar çekildi, yeterince gösterge konuldu, ama sonuçları yeteri kadar olumlu olmadı. Ha bir çalışmadır bir başarıdır elbette. Biz de içindeydik zaten. Biz de yardımcı olduk ama şunu söylüyorum somut şeylere ihtiyacımız var bizim. Onları üretmeliyiz (PDR7)”.

Mülteci öğrencilerin Türk öğrenciler tarafından kabulü ve uyumlarının sağlanması için pek çok kuruluş proje çalışmaları yaparak sürece destek sunmaktadır. İllerde de valilikler ve Milli Eğitim Müdürlükleri bu tip projelerin yapılması noktasında okulları yönlendirmektedirler. Bu uygulamaya yönelik olarak rehber öğretmenlerin çarpıcı ifadeleri olmuştur. Örneğin PDR1 kodlu katılımcı “*Kaynaştırma sürecinde o kadar çok projeler şunlar bunlar, o kadar çok şey yapıldı ki, bunlar bırak bizi, çocuklar üzerinde de şöyle bir yapı oluştu; hani onlarla arkadaşlık kurmamız gerekiyor*” şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin istemeseler bile bu projelerden dolayı onlarla arkadaşlık yapmak zorunda hissettiklerini ifade etmiştir. Benzer bir görüşü PDR2 kodlu katılımcı da belirtmiştir. Katılımcı “*Şimdi MEM sürekli proje yapıyor ve istiyor. Belki AB projeleridir ve kaynak aktarılmıştır. Ama yapılan projelerin çoğunun biraz gösterişe dayalı olduğunu düşünüyorum ben*” ifadesi ile projelerin gösteriş amaçlı yapmış olmak için yapıldığını belirtmiştir. PDR5 kodlu katılımcı ise “*Hocam bizim okuldaki rehberlik servisi olarak başımızı en çok ağrıtan konulardan biri bu proje dayatması. Şimdi milli eğitimin malumunuz projelerle ilgili son yıllarda coşkulu bir çalışma temposu var. Projeler sunuluyor, proje var. Hatta bizim maarif*

hareketi Samsunun var. Ama biz nedense bazı şeyleri çok nitelikli yürütmek yerine göstermelik şova dönük, fotoğraflık, videoluk yaptık. Çok açık konuşuyorum. Her şeyin fotoğrafını çekip atmaktan ibaret oldukları için bu projelerden yeterince faydalanamıyoruz” şeklinde görüş belirterek projelerin gösteriş amaçlı yapıldığını belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde Eren, (2019) çalışmasında, uyum için yürütülen proje çalışmalarının etkin yapılandırılmadığı, çok sayıda farklı kurumdan proje talebi geldiğini ve bunun gereksiz bürokrasi ve dağınıklığa yol açtığını bulgulamıştır.

Rehber öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik görüşlerine dair bulgular ve yorumu. Rehber öğretmenlere mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik görüşleri sorulmuş ve sonda sorularla içermenin sağlanması için ne tür çalışmalar yapılabileceği ve genel olarak sürece ilişkin deneyimlerini anlatmaları istenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13

Rehber öğretmenlerin sosyal içermeye yönelik görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>n</i>
<i>Rehber öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik görüşleri</i>	<i>Sosyal içermeye olumlu yaklaşım</i>	<i>Kamusal sorumluluklar</i>	5
		<i>Çift yönlü kabul</i>	2
		<i>Psikolojik destek</i>	2
		<i>Etkinlik planlanma</i>	4
	<i>Sosyal içermeye olumsuz yaklaşım</i>	<i>Dengeli yerleşim politikaları</i>	2
		<i>İstihdam</i>	5
		<i>İçerme-bütünleşme olmasın</i>	5
		<i>Ekonomimiz kötü</i>	2

Rehber öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik olumlu görüşleri kapsamında kamu kurumlarının daha fazla sorumluluk almalarına ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

“Şimdi devletin bazı uygulamaları var düşmanlığı körüklüyor. Mesela bazı yerlerde en çok şikâyetlerden birisi hatta geliyor diyor ki hastanelerde ben sıra alıyorum bekliyorum 1 saat ama bir mülteci pat diye geçiyor muayenesini olabiliyor. Sadece hastanelerde de değil. Yani ekstra ayrıcalık da verme. Çünkü bu birtakım düşmanlık duygusunu artıracaktır ama diğer taraftan geri de bırakma biraz daha eşitlikçi

davranabilirsen toplumda kabullenmeyi de artırabilirsin. Yapılan işler bu olacak temelde göstermelik değil. İşin özüne inmek gerekiyor (PDR1)”.

“Şimdi devlet de madem almış, bu insanlara bakması gerekiyor. İstismar ediliyorlar. Bunların esas sorumluluğu devlette aslında (PDR2)”.

“Belediyelerin de devreye girmesi lazım. Mahallede yaşayan herkesi eğitime almak gerek. Sadece MEB ile olacak şey değil bu. Her mahallede kuran kursu var. Oralarda öğleden önce veya sonrayı mülteciler için dil eğitim merkezi yapsınlar. Dil bilmeden bütünleşme olmaz ki... Birde devlet sosyal yardım dağıtıyor ya, onda adaletli olmalı. Bizim de yoksullarımız var. Onlara da vermeli. Şimdi bir de toplumun yanlış bildiği şeyler var mesela. Çocuklar onlar da üniversitelere sınav olmadan ya da kolay sorularla giriyorlar diye biliyor. Benim de kızım var 12. sınıfta. Ben de öyle biliyordum ama öyle değilmiş. O çocukların kaygısı acaba bizi engeller mi mülteciler diye. İşte bunları iyi bilgilendirmek lazım. Yoksa 11 ve 12’ler düşman olmuş yabancılara. Kızımın dersanesinde öyle biliyorlarmış (PDR4)”.

“(…) Bir de şu var, son sınıfa gelen ya da üst öğrenime devam noktasında yaşanan sorunlar da var. Bu öğrencilerin başarılı olma noktasında, mesela yabancı öğrenciler yös (yabancı öğrenci sınavı-yükseköğretim) sınavına giriyorlar. Bu sınavda başarılı olmak belki öğrenciler için oldukça zor. Ösym sınavlarına girme noktasında hani. Bunların beklentilerini karşılamak için biraz kontenjanları artırmak biraz da kolay sormak lazım herhalde. Bir de çok az tercih yeri varmış sanırım. Çok da okullarımız da, çocuklar da millet de bilgili değil, bu da var. Bizimkilerde yanlış biliyor. Bizim yerimize giriyorlar zannediyor. Öğretmenler odasında öğretmenler de bunlar bizim çocukların hakkını yiyor diyor yani (PDR6)”.

“(…) Şöyle bir şey de var üniversitelere öğrenci yerleştirilmesi konusunda. Üniversitelerde bunlara ait kontenjan olması, onlara farklı sınav olması, daha kolay sorular üzerinden hareket edilmesi gibi ki onun çok gerçekliği olmadığını da gelişen süreç içerisinde zaten araştırmalarımızda ulaştık. Ama millet hep öyle biliyor. O yüzden de çocuklar sevmiyor bunları. Daha çok bilgilendirmek lazım insanları, evet bizimkileri. Kolay değil yani. Tüm dünya ülkelerinden gelenlere kontenjan var hâlbuki. Devlet yetkilileri neyin ne olduğunu anlatmalı topluma (PDR7)”.

Mültecilerin sosyal içerilmeleri noktasında araştırmaya katılan rehberler öğretmenlerden çoğunluğu (n=5) kamu kurum ve kuruluşlarının daha fazla sorumluluk alması gerektiği görüşündedirler. Bu görüşü PDR1 kodlu katılımcı *“Şimdi devletin bazı uygulamaları var düşmanlığı körüklüyor. Mesela bazı yerlerde en çok şikâyetlerden birisi hatta geliyor diyor ki hastanlerde ben sıra alıyorum bekliyorum 1 saat ama bir mülteci pat diye geçiyor muayenesini olabiliyor. Sadece hastanelerde de değil. Yani ekstra ayrıcalık da verme. Çünkü bu birtakım düşmanlık duygusunu artıracaktır”* şeklinde ifade etmektedir. Katılımcı kamudaki bazı uygulamaların düşmanlıkları artırdığını ifade etmektedir. PDR2 kodlu katılımcı ise mültecilerin sorumluluğunun devlete ait olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir. *“Şimdi devlet de madem almış, bu insanlara bakması gerekiyor. İstismar ediliyorlar. Bunların esas sorumluluğu devlette aslında”.* PDR4 kodlu katılımcı devletin sosyal

yardımları adaletli dağıtması gerekliliğini, mültecilere verilen destek ve yardımlarla ilgili toplumun yanlış bilgilere sahip olduğunu ifade etmiştir. PDR7 kodlu katılımcı ise “*Şöyle bir şey de var üniversitelere öğrenci yerleştirilmesi konusunda. Üniversitelerde bunlara ait kontenjan olması, onlara farklı sınav olması gibi. Ki onun da çok gerçekliği olmadığını da gelişen süreç içerisinde zaten araştırmalarımızda ulaştık. Ama millet hep öyle biliyor. O yüzden de çocuklar sevmiyor bunları. Daha çok bilgilendirmek lazım insanları. Tüm dünya ülkelerinden gelenlere kontenjan var hâlbuki. Devlet yetkilileri neyin ne olduğunu anlatmalı topluma*” cümleleri ile yanlış bilgilerin insanları yanılttığını vurgulamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde Aktaş (2015), göçmen ve mültecilere Türkiye’de düzenli hizmet verilemediğini, hizmetlerin kamu kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum, uluslararası kuruluşlar aracılığı ile verildiğini ifade etmiştir. Bununla beraber eğitim ve sağlık hizmetlerinin kamu kuruluşları tarafından sunulduğunu belirtmiştir. Ayrıca mültecilerle ilgili yanlış bilinenler ile ilgili olarak Mülteciler Derneği broşürler yayınlamaya, mültecilerin devletten maaş almadığını, üniversiteye tüm yabancı öğrencilere uygulanan standartlara uyarak girdiklerini, mülteci esnafın vergi verdiğini, elektrik ve su faturası ödedikleri konularında toplumun bilgilenmesini sağlamaktadır (Mülteci-Der, 2020).

Rehber öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik olumlu görüşleri kapsamında *toplumlar arasında karşılıklı kabul ve kaynaşma* olması gerekliliğiyle ilgili görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

“(…) Çünkü bir çocuğun kabul etmesi yetişkinin kabul etmesine bağlıdır. Yetişkin kabul etmemişken çocukları bütünleştirmeye çalışmak zor. Çünkü sen okulda bütünleştirmeye çalışıyorsun, o mahallede ayrıştırıyor. İşe zeminden girmek gerekiyor bana sorarsan. Onun için önce yetişkinlere kabul ettirmeliyiz bütünleşmeyi (PDR1)”

“Kapsama, bütünleşme dediğimiz şey çift yönlü bir şey esasen. Bunları, hani toplum içerisinde gerekli kapsayıcılık olması için bizim toplumumuz da bu insanların böyle bir göçe ihtiyacı var mıydı? Bu konuyla ilgili kafalarındaki şüpheleri gidermek lazım. Çünkü mesela bizim bölgemizde özellikle Iraktan geliyor çocuklar ve tatilde, bayramda gidiyor mesela. Sen de diyorsun ki bu çocuk tatilde bayramda gidebiliyorsa şu anda da Irakta bir sorun yok diyorsun. Turist vizesiyle geliyorlar mesela tekrar gidiyorlar. 6 aylık turist vizeleriyle neden diye insanların kafasında soru işareti oluyor o anlamdaki soru işaretlerini gideremezsek toplumun bunu kapsamıyla ilgili sıkıntı olacağını düşünüyorum (PDR2)”

Sosyal içermenin temel boyutlarından olan toplumsal kabul olmadan sosyal içermenin sağlanamayacağı konusunda iki rehber öğretmen görüş belirtmişlerdir. PDR1 kodlu katılımcı “*Çünkü bir çocuğun kabul etmesi yetişkinin kabul etmesine bağlıdır.*

Yetişkin kabul etmemişken çocukları bütünleştirmeye çalışmak zor” ifadesi ile çocuğun ailesinin mültecileri kabul etmeden çocuğun kabulünün zor olacağını belirtirken PDR2 kodlu katılımcı, kapsayıcılığın olabilmesi için toplumun mülteciler konusunda ikna edilmesi gerekliliğini ifade etmiştir. Bu konuda Göç Araştırmaları Derneği kurucularından Didem Danış (2020)’ın “Suriyeli mültecilerin önemli bir kesimi bu topraklarda yaşamaya devam edecek. Burada doğanlar geri gitmeyecek. Dolayısıyla bir arada yaşamı savunmanın yollarını bulmak zorundayız” ifadeleri bulgularla örtüşmektedir.

Rehber öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik olumlu görüşleri kapsamında içermenin sağlanması ve bütünleşmenin olabilmesi için mültecilere psikolojik destek verilmesine ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

“Birlikte yaşamaya gönlü yoksa onlarla boşa uğraşmayalım. Ama birlikte yaşamak isteyenlerle bir şeyler yapalım. Bunlara sosyal hizmetler verilmeli, ev ziyaretleri yapılmalı, göçmen dernekleri bütünleşme ve içerme için daha aktif rol almalı. Çok yetenekli uzmanlar var, raporlar hazırlanmalı, toplumsal ruh sağlığı hizmetleri verilmeli. Bence bundan sonra Arapça bilen Psikiyatristler devreye girmeli. Ağır travma yaşayanlar var. Önce onları iyileştirmeliyiz, sonra dil öğretimi ve toplumun tüm semtlerine dağıtılmalı, bu planlanmalı, her mahalleye eşit dağıtım yapılmalı. Okulda ayrı sınıf, ayrı okul yapmakla onları aynı yere yerleştirme arasında bence bir fark yok (PDR4)”.

“Mahallelerde yaşayan, bireysel tespit edilmiş kişiler var psikolojik olarak onlar desteklenip bu kışkırtıcılık pozisyonundan düşmeleri sağlanabilir. Mesela (PDR2)”.

Mültecilerin sosyal içerilmelerinin sağlanması için onların psikolojik olarak desteklenmeleri gerektiği noktasında görüş belirten iki rehber öğretmenden biri olan PDR4 kodlu katılımcı *“toplumsal ruh sağlığı hizmetleri verilmeli. Bence bundan sonra Arapça bilen Psikiyatristler devreye girmeli. Ağır travma yaşayanlar var. Önce onları iyileştirmeliyiz, sonra dil öğretimi ve toplumun tüm semtlerine dağıtılmalı”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüş aynı zamanda kendilerinin dil engeli nedeniyle mülteci çocuklara ulaşamadıklarının da göstergesidir denilebilir. PDR2 kodlu katılımcı ise yerleşim yerlerindeki kışkırtma yapan kişilerin de psikolojik desteğe ihtiyaçları olduğunu vurgulamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde Levent ve Çayak (2017) okul yöneticileri ile yaptıkları çalışmada, mülteci öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri verilerek savaşın izlerinin silinmesi gerekliliğini bulgulamışlardır. Erdem (2017)’de dil engelinden dolayı öğretmenlerin mülteci öğrencilere psikolojik ve akademik olarak yardımcı olamadıklarını belirtmiştir. Diğer çalışmalara benzer bir şekilde, Günlü, Sağlam, Gürat ve Uz Baş (2020) çalışmalarında, mülteci öğrencilerin eğitim almalarının

sağlanmasının yanısıra yakınlarını kaybetmiş bu çocuklara psikolojik destek verilmesinin önemli olduğunu çünkü bu haliyle diğer problemlerle beraber uyum sağlama noktasında da sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Rehber öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik olumlu görüşleri kapsamında içermenin sağlanması ve bütünleşmenin olabilmesi için *mültecilerle birlikte etkinlikler düzenlemesi* gerekliliğine ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

“Birtakım sosyokültürel olarak birtakım etkinlikler planlanmalı, ama devlet zemininde birtakım politikalar belirlenmeli ve somut olmalı (PDR1)”.

“Şimdi ben çok etkinlik yapmak gerekir diyeceğim ama... Hani bizde olan gibi, fotoğraf çekelim, etkinlik yapalım değil ama. Genelde bu çerçevede ilerliyor ya bizdeki etkinlikler. Bir şeylerin içini daha doldurarak ilerlememiz lazım. Görüntü olarak yapmamalıyız. ve ben yani mesela Konya’da biz yemek yapıp getirelim onlar yemek yapıp getirsin. Onların da bir halk oyunları vardır bizimde mesela oyunlarımız var bunların sergilendiği bir şey olabilir iki tarafta birbirinin kültürünü tanırsa neyin niçin olduğunu bilirse işler daha kolay yürücek. Yoksa diğer türlü mesela ön yargılı yaklaşırsa o insan bilmeden tanımadan tabii onlar da mesela asimile olmaktan korkanlar var içinde. Kendi o kimliklerini korumak adına bence öğrendikçe ve birbirimize alıştıkça bir şeylerin yoluna gireceğine inanıyorum (PDR3)”.

“Sosyokültürel faaliyetlere biraz daha fazla ağırlık verilebilir. Özellikle mülteci öğrenciler de katılabilir. Mülteci öğrencilerin içinde buldukları durumu şartları daha iyi anlatmak için onlara daha fazla söz hakkı verilebilir. İçinde buldukları durumu tam anlamıyla bizim anlamamız da mümkün değil. Geçen dönem de biz bir program yapmıştık dünya insan hakları gününde bir mülteci öğrencimize de söz vermiştik başından geçen olayları anlat şeklinde. Biz bunları bilmiyorduk bu kadar olacağını bilmiyorduk dolayısıyla dinleyince insan ister istemez daha fazla etkilenebiliyor. Ve onları anlama noktasında onların içinde bulunduğu durumu, göç etmelerinin sebeplerini daha net anlayabiliyoruz. Bu faaliyetlere yer verilebilir ya da mültecilerin göç etme sebeplerinin daha iyi anlaşılması için bir şeyler yapılmalı, Türk ailelere de anlatılmalı (PDR6)”.

“Ama eğer bir bütünleşme olacaksa, klasik önce kağıt üzerinde, planı programı geçerliliği teslim edildikten sonra, kabulü sağlandıktan sonra, öyle göstermelik projelerle değil, daha somut günlük, haftalık, aylık şeyle, etkinlikler programlanmalı ki, insanlar birbirini tanısin, güvensin (PDR7)”.

Mültecilerin sosyal içerilmeleri için onların bu topluma uyumlanmaları gerekliliğini ve bunun da birtakım sosyo-kültürel faaliyetler yapılarak sağlanabileceğini ifade eden PDR3 kodlu katılımcı *“Şimdi ben çok etkinlik yapmak gerekir diyeceğim ama... Hani bizde olan gibi, fotoğraf çekelim, etkinlik yapalım değil ama. Genelde bu çerçevede ilerliyor ya bizdeki etkinlikler. Bir şeylerin içini daha doldurarak ilerlememiz lazım. Görüntü olarak yapmamalıyız”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Katılımcı yapılacak faaliyetlerin göstermelik değil, iyi planlanarak yapılması gerekliliğini ve bu faaliyetler aracılığı ile

toplumun birbirine alışacağını ve kabulleneceğini ifade etmiştir. *PDR6* kodlu katılımcı da mültecilere yapılacak etkinliklerde daha fazla söz hakkı verilerek kendilerin bu topluma daha iyi anlatma fırsatı verildiğinde karşılıklı uyumun daha kolay sağlanabileceğini ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Yanar ve Erkut (2020) belediyelerin mültecilere yönelik yapmış oldukları etkinlikleri ve uyum politikalarını araştırdıkları çalışmalarında, belediyelerin bu etkinlikleri yeterinde sistematik olarak yürütemediklerini, sürecin organizasyonunun kişisel insiyatiflerle yürüdüğünü tespit etmişlerdir. Bununla beraber İstanbul ve ilçeleri özelinde yapılan çalışmada, belediyelerin sosyal hizmet birimleri aracılığı ile çok sayıda etkinlikler düzenlendiği, karşılıklı sosyal uyum çalışmalarında belediyelerin STK'lar ile proje bazlı etkinlikler düzenleyerek Suriyeli ve Türkiyeli toplulukları biraraya getirmeye çalıştıklarını bulgulamışlardır.

Rehber öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik olumlu görüşleri kapsamında mültecilerin sosyal içerilmelerinin sağlanması için yerleşim yerlerine *dengeli ve kontrollü bir şekilde yerleştirilmesi* gerekliliğine ilişkin şu aşağıdaki şekilde özetlenmiştir;

“Bu belli bölgelerde yoğunlaşmalarının önüne geçmek gerekir. Dediğim gibi yani. Negatif bakış açısını artırıyor. İnsanlar da birbirini etkiliyor onlara yönelik olumsuz bakış açısını artırıyor daha az insan olsa onlarla daha az problem yaşayacaksınız dolayısıyla kendi yakın çevrendekileri olumsuz etkilemeyeceksin. Ama şimdi ne oluyor, sen yoğun problem yaşıyorsun dolayısıyla negatif duygularla çevrendeki insanları etkiliyorsun, ya da bu sefer bütün göçmenlerle bakışında sıkıntı yaşıyor (PDR2)”.

“(…) Bu yabancıları bi de şehir olarak da paylaşılmalı, paylaştırmalı devlet. Tüm şehirlere yönlendirilmeli. Bir yerde fazla olunca dikkat çekiyor. Bizim halkımız da sıkıntı yaşıyor, sevmiyor bunları. Sevmeyince de birlikte yaşamak istemez tabi... Bu mahalle mesela (okulun olduğu mahalle), eskiden –ilk başlarda-azlardı, kimsenin dikkatini çekmiyordu. Şimdi mahalle onların oldu sayılır, millet nefret ediyor hocam (PDR4)”.

Mültecilerin sosyal içerilmeleri, kabul edilmeleri için toplumun onlara bakışının olumlu olması gerekir. Olumlu bakışın sağlanması için olumsuz algı yaratacak etmenlerin ortadan kaldırılması gerekir. Bu olumsuzluk algısı yaratan etmenlerden biri de mültecilerin belli bölgelerde yoğunlaşmalarıdır. Bu konuda *PDR2* kodlu katılımcı belli bölgelerde toplanılmasının mültecilere yönelik negatif bakış açısını artırdığını, daha az olsalar bu kadar problem yaşanmayabileceğini ifade etmiştir. *PDR4* kodlu katılımcı ise *“Bu yabancıları bi de şehir olarak da paylaşılmalı, paylaştırmalı devlet. Tüm şehirlere yönlendirilmeli. Bir yerde fazla olunca dikkat çekiyor. Bizim halkımız da sıkıntı*

yaşıyor, sevmiyor bunları. Sevmeyince de birlikte yaşamak istemez tabii” şeklindeki ifadesi ile devletin kontrollü bir olarak tüm illere dağıtılması gerektiğini, aksi takdirde Türk halkının onlarla birlikte yaşamak istemeyebileceğini belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Yıldırımalp, İslamoğlu ve İyem (2017)’in araştırmasında, göçmenlerin kalabalık olarak yaşadıkları bölgelerde yerel toplumun bu yoğunluktan rahatsızlık duyduğu ve yerel demografik yapıyı değiştirecekleri kaygısı taşındığı bulgulanmıştır. Bu durumun göçmenlerin dışlanması ve toplumda kabul edilmeleri sürecini olumsuz etkileyeceği vurgulanmıştır.

Rehber öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik olumlu görüşleri kapsamında içermenin sağlanması ve bütünleşmenin olabilmesi için mültecilere istihdam imkânlarının sağlanması gerekliliğine ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir;

“Geçim sıkıntılarından bahsetmiştim şimdi gidiyorsun bizimkilerden biri yevmiye 150 iken o gidiyor ki 75 lira tamam ben çalışırım diyor bir kere sosyal eşitlik vermemiz gerekir. Yani eğer ben sigortalıysam o zaman o insan da sigortalı yaşaması gerekir. İşverenin önünü bu şekilde kesmesi gerekir devletin. O insanlara koşulları sağlaması gerekir aynı zamanda eşitlikçi olunması gerekir (PDR1)”.

“Şimdi devlet de madem almış, bu insanlara bakması gerekiyor. İstismar ediliyorlar, çok az ücretle çalıştırılıyorlar. Merhamet duygusu güçlü bir milletiz. o duygularla kendimizi zorlayarak kabul etmeye çalışıyoruz diye düşünüyorum ben yoksa rahat rahat içimize sindire sindire kabul ettiğimiz bir durum değil bence. Ama belki onlar da iş imkanları olsa belki daha güzel şartlarda yaşayabilecekler, belki çocuklarına geleceğe dönük daha fazla umut aşılayabilecekler, belki bu kendi kişisel bakımlarına dikkat edebilecekler, yemelerine içmelerine daha fazla dikkat edebilecekler o anlamda belki oryantasyonları da, daha kolay olacak dolayısıyla şimdi bu insanların işi gücü olmayınca ne oluyor perişan şekilde ortada dolaşıyorlar, diğer durumda da durumları çok daha iyi olup boş boş sahillerde gezenleri görünce insanlar buna da sinir oluyorlar belki ama yani tabii ki bu işin insani tarafı, almışsak, eğer bu insanları ülkemize, daha iyi şartlarda yaşam imkanı sunabilmek adına alınmıştır. Yoksa sen aynı şartlar burada devam edecekse onları göçmen olarak ülkeye almanın bir anlamı yok... Yani geldikleri yerde barınma güvenlik sağlığa erişim problemleri varsa, sen ondan almışsan bunları oraya burada da aynı problemler devam ediyorsa o zaman burada toplumu karıştırmaktan başka işe yaramaz bu. Böylelikle bütünleşmenin sağlanması tabii ki daha zor olur. O yüzden onların da bir şekilde istihdama katılması gerekir insani olarak yani. İnsani olarak ihtiyaçlarını giderebilecek bir gelir elde etmeleri şart. Yoksa ne yapacak çöpten beslenecek ya da hırsızlık yapmak zorunda kalacak canına kastetmek zorunda kalacak o zaman toplumda kargaşa çıkacak (PDR2)”.

“Sigortasız çalıştırılanlar çok fazla. Yani bizim insanımız da ucuz iş gücü diye şey yapmıyor artık kabul ediyor bunu ama ben buna karşıyım nasıl bir Türk vatandaşı hangi şartlarda çalışıyorsa, sigortası falan hangi haklara sahipse bu insan hayatını devam ettirecek karnını doyuracak ihtiyaçlarını karşılamak zorunda ve çalışması gerekiyor (PDR3)”.

“Aslında bu insanların işe de ihtiyacı var. Ama işverenlerimiz bunları sömürüyor, bunun olmaması gerekiyor. Onlar mecburlar çalışmaya, ama bu sefer bizimkiler iş

bulamıyorlar, karşı karşıya geliniyor bu durumlarda. Aynı işi yapanlara da farklı paralar veriyorlar. Onlara çok az veriyorlar. Belediye aslında bunlara iş verme organizasyonu organize edebilir (PDR5)”.

“Öncelikle belediyeler sokaklarda dilencilik yapan el açan o yani yabancı kesimi bir şekilde oradan çekmenin yolunu bulmak lazım yani. Maddi olarak desteklenerek eğitilerek, iş verilerek. Başka bir boyutu da çok ucuza çalışıyorlar, bizimkilerden daha kolay iş buluyor, asgari diyoruz onlar 600 700 liraya çalışanlarının olduğunu biliyoruz. İş verilmeli tabii ki çalışmak üretmek isteyen insan her yerde emek vermeli. İş verilmesine karşı değilim (PDR7)”.

Rehber öğretmenlerin sosyal içermenin bir boyutu olan istihdam unsuruna ilişkin olarak genellikle (n=5) olumlu yaklaştıkları görülmektedir. Mültecilerin istihdam edilmeleriyle ilgili olarak katılımcıların daha duyarlı yaklaştıkları, mültecileri sömürüye varan istihdam şekline vazgeçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin PDR1 kodlu katılımcı milliyet ayrımı yapmadan herkese eşit ücret ve sigortalı çalışma imkanı verilmesini ifade ederken, PDR2 kodlu katılımcı *“Ama belki onlar da iş imkanları olsa belki daha güzel şartlarda yaşayabilecekler, belki çocuklarına geleceğe dönük daha fazla umut aşılayabilecekler, belki bu kendi kişisel bakımlarına dikkat edebilecekler, yemelerine içmelerine daha fazla dikkat edebilecekler o anlamda belki oryantasyonları da, daha kolay olacak dolayısıyla şimdi bu insanların işi gücü olmayınca ne oluyor perişan şekilde ortada dolaşıyorlar”* cümleleriyle istihdam edilmelerinin mültecilerin oryantasyonuna olumlu katkı yapacağını vurgulamıştır. PDR7 kodlu katılımcı ise sokaklarda dilenmelerinin önüne geçilebilmesinin ancak onların istihdam edilmesiyle sağlanacağını belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde Erçetin ve Mavi (2019)’nin yapmış oldukları çalışmada, mültecilerin yasal çalışma iznine sahip olmamalarından kaynaklı zor şartlarda yaşamlarını sürdürdüklerini, onlara kendi yaşamlarını sürdürebilecek iş imkânlarının sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır. Aynı şekilde Şeker, Sirkeci ve Yüceşahin (2015) göçmenlerle eğitim ve istihdam gibi her alanda birlikteliğin sağlanmasının uyum için kaçınılmaz olduğunu vurgulamışlardır.

Rehber öğretmenlerin mültecilerin sosyal içermelerine yönelik olumsuz görüşleri ve bunların nedenleri arasında yer alan *içerme ve bütünleşmeye gerek olmadığı*, buradaki işleri bittiğinde gitmeleri gerekliliğine ilişkin görüşleri şöyle özetlenmiştir;

“Birlikte yaşamaya gönlü yoksa onlarla boşa uğraşmayalım. Ama birlikte yaşamak isteyenlerle bir şeyler yapalım. Bazıları da öyle, istemiyor ama burada... Git istemiyorsan (PDR4)”.

“Bir defa öncelikle şunu söylemek isterim. Gerçek görüşlerimi mi söylesem. (aslında tedirgin oluyor gibi), olması gerekeni mi acaba? (derin nefes alıyor). Göçle gelenlerden yaşlılar kadınlar ve çocuklar için hiçbir sakınca yoktur. Gelebiller, her zaman da kucak açmışızdır. Acıyoruz hep birilerine. Ama acıya acıya da acınacak hale düşüyoruz. Bazen şunu düşünebiliyorum, eli silah tutan bir insan neden benim ülkeme geliyor, kalabilirdi. Ülkesini savunamayan bir insan beni ne kadar savunabilir. Bunlar benim bireysel düşüncelerim... Bazılarında ben burada gezeceğim yaşayacağım ve siz de bana bakacaksınız edası var (PDR5)”.

“Bunlarla bütünleşme işi gerçekten de zor yani. Çünkü insanlar arasındaki algı “biz onları korumaya, onların ülkelerinde güvenliği sağlamak için şehitler veriyoruz, onlar da burada geziyorlar tozuyorlar eğleniyorlar” gibi bir algı da var, bizim kendi insanlarımızda. Öğretmenler odasında da böyle konuşuluyor. Bu da haklı ifadeler yani. Özellikle şehit haberleri sonrasında belli dönemlerde bu olayların yaşandığı hemen sonrasında serzenişler var (PDR6)”.

“Ümit ediyorum gidicidirler kaynaşma, bütünleşme falan olmaz (PDR7)”.

Sosyal içerme olgusuna kendi politik ideolojik görüşlerinden, mültecilerin Türkiye’ye gelme nedenlerinden veya buradaki davranış ve eylemlerinden kaynaklı olarak karşı olan rehber öğretmenler esasen bu görüşleri ile onları dışlama eğilimindedirler. En çarpıcı görüşü PDR7 kodlu katılımcı “Ümit ediyorum gidicidirler kaynaşma, bütünleşme falan olmaz” şeklinde ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Sarıer (2020)’in çalışmasına katılan katılımcıların (mülteciler) Türk velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine yönelik davranışlarından dışlanma duygusu yaşadıkları ve bundan dolayı uyum sorunu yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Koç, Görücü ve Akbıyık (2015) ise sığınmacıların toplumsal her türlü olumsuzluklarda sık sık günah keçisi olarak görüldüklerini ve bundan dolayı dışlanma hissettiklerini, Saklan (2018) araştırmasının sonucunda Suriyeli öğrencilerin okullarda ve sınıflarda dışlanmaya uğradıklarını, öğretmen, yönetici ve yardımcı personelin dışlayıcı uygulamalarının Türk öğrenciler açısından da olumsuz örnek oluşturduğunu bulgulamıştır.

Rehber öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik olumsuz görüşleri ve bunların nedenleri arasında yer alan *Türkiye’nin ekonomisinin zaten iyi olmadığı, o nedenle mültecilere iş ve kaynak aktarmanın olmaması* gerekliliğine ilişkin görüşleri şöyle özetlenmiştir;

“Bizim ekonomimiz de iyi değil ki zaten. Nasıl bakacağız onlara. O kadar çok kendi işsizimiz varken. Ülke olarak ekonomik sorun olmasaydı onların yaşamı daha kolay olurdu. Şimdi bizimkiler zaten zor geçiniyor ve bu halimizle biz onlara bakıyoruz. Ondan biraz da sıkıntı. Ha bir de çoğalmaya böyle devam ederseler ilerde farklı çatışmalar olacaktır (PDR4)”.

“Son dönemde vatandaşlarda şöyle bir algı da oluştu. Biz kendi kendimize yetemiyoruz bir de bunlara mı bakacağız gibi bir algı. Öğretmenlerde konuşuyor; “şimdi bunlardan dolayı senin çocuğun da işsiz kalacak” diyor. Öğrenciler arasında da olabiliyor. Tekrar döneceklerini tahmin ediyorum ama oradaki şartların uygun olduğunda, ümid ediyorum ya da. Ama yakın zamanda gözüküyor. Kaç senedir bakıyoruz biz bunlara, yeter daa. Bu süreç devam ediyor. Bunu sağlayacak sadece Türkiye midir, Türkiye'nin bunu tek başına sağlaması mümkün değil (PDR6)”.

Mültecilerin sosyal içerilmelerine engel teşkil eden belki de en önemli etkenlerden biri Türkiye'nin genel ekonomik durumudur. Araştırmada iki rehber öğretmen ekonomik nedenden dolayı mültecilerin Türkiye'de yaşamalarından kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. PDR4 kodlu katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir; *“Bizim ekonomimiz de iyi değil ki zaten. Nasıl bakacağız onlara. Şimdi bizimkiler zaten zor geçiniyor ve bu halimizle biz onlara bakıyoruz... Ha bir de çoğalmaya böyle devam ederseler ilerde farklı çatışmalar olacaktır”.* PDR6 kodlu katılımcı da öğretmenlerin de ekonomik kaygıları olduğunu *“Öğretmenler de konuşuyor; şimdi bunlardan dolayı senin çocuğun da işsiz kalacak” diyor* cümleleriyle ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde Erdoğan ve Çorabatır (2019) yaptıkları çalışmada Türkiye'de çalışma izni olan Suriyeli sayısının yaklaşık 31 bin civarında iken kayıt dışı çalışanların yaklaşık 1,2 milyon civarında olduğunu belirtmişlerdir. İşsizlik oranının %14'lere ulaştığı Türkiye'de, mültecilerin ucuz iş gücü olarak bile çalışmaları tepkiye neden olmaktadır. Ayrıca Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları yerlerdeki halkın, kamu hizmetlerine ulaşımında eski seviyenin altına inilmesi de tepkileri artırırken belediyelerin de hizmet vermesini zorlaştırmakta olduğu vurgulanmıştır.

Rehber öğretmenlerin yaşanan problemlerin çözümü noktasında önerileri ile ilgili görüşlerine dair bulgular ve yorumu. Rehber öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin çözümü noktasında kendilerine sorulan soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 14'de görülmektedir.

Tablo 14

Rehber öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>n</i>
<i>Rehber öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri</i>		<i>Dil eğitimi</i>	5
		<i>Eğitim süreçlerinin sağlıklı yürütülmesine yönelik öneriler</i>	6
		<i>Okul öncesi eğitime alınma</i>	2
		<i>Dengeli dağıtım</i>	4
		<i>Öğrencilerin dağıtım politikalarına yönelik öneriler</i>	4
		<i>Ayrı eğitim</i>	4
	<i>Öğrenci ve ailelerin desteklenmesine yönelik öneriler</i>	<i>Yerel yönetim desteği</i>	2
		<i>Mali ve sosyal yardımlar</i>	4

Rehber öğretmenleri yaşanan sorunların çözümüne ilişkin olarak verdikleri ifadelerden elde edilen “eğitim süreçlerinin sağlıklı yürütülmesine yönelik öneriler” kategorisine ait dil eğitimi koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Sorunların çözülmesi noktasında en önemli şey dil sorununun çözülmesi. Ama bunun okul dışında gerçekleşmesi lazım. Ha şu var kendi dillerinde eğitim alma noktasına bakacak olursak her insanın temel hakkıdır fakat şu anki durumda bu çocuklara Türkçe eğitim verilmesi gerekiyorsa bu ihtiyaçlarının giderildikten sonra eğitime entegre edilmesi gerekiyor. Ama yok bu çocuklara sadece kendi dillerinde eğitim verilebilir o şekilde ülke içerisinde gelecek kaygıları giderilecek şekilde eğitim aldırılabilirse o da mümkün olabilir (PDR1)”.

“Esas sorun dil hocam. Kesinlikle. Dille ilgili sorun yaşanmaması için, normal okula gelmeden önce yeterliliklerinin belli bir düzeyde olması lazım... Dil bilmeden gelince de bizim çocuklarla birlikte aynı sınıflara gitmeliler. Çünkü dili öyle öğrenmeleri daha kolay, hem de sınıf ortamında davranışlarını kontrol edebiliyorsun. PİKTES iyi olmadı yani (PDR2)”.

“Türkçe olmadan ne yapılırsa nasıl yapılırsa yapılsın olmaz bir şey. Hiç dil bilmeyen birini bir yere gönderiyorsunuz. Onun için yıkım oluyor. Psikolojik olarak da kötüleşiyor. Uyum için de gerekli zaten... Dil öğrenme işini de onların keyfine bırakmamak lazım. Dil almadan okula mı geldi. O zaman bu çocuklara beden müzik resim dersleri verilmeli ilk etapta. Eğer burada yaşayacaksa dil öğrenmesi gerektiğini bilsinler. Ücretli öğretmenler atanmamış öğretmenler var onları görevlendirmek lazım (PDR4)”.

“Ben aslında şunu istiyorum. Hani Almanya’da olduğu gibi, gelince önce dil öğrenecekler, sonra okula gelecekler. Ben aslına bakarsanız Almanya’da ki gibi olmasını isterim. Hani Türklere 1 yıl sadece Almanca öğretiyorlar ya, aynen öyle olmalı. Önce gelir gelmez, 1 yıl 2 yıl Türkçe eğitimi yapılacak bunlara, sadece Türkçe... Bir dil kursu olacak sadece bunlara. Ondaki sonra düzeylerine göre okullara gönderilecekler. Bu süreçte ortaokulda bir uyum sınıfının olması hiç uygun değil. Çünkü yine bir araya geliyorlar, yine Arapça konuşuyorlar. Yani dil öğrenmesi zor oluyor (PDR5)”.

“Dil sorununu çözmek belki çok daha önemli. Dil sorunu çözmek için de özellikle

geçtiğimiz sene bir hazırlık kursu gibi... (PİKTES) adımlar atıldı. O da iyi oldu (PDR6)”.

Araştırmanın katılımcısı rehber öğretmenler yaşanan sorunların çözümü için öncelikli olarak mülteci öğrencilere dil eğitimi verilmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir. Dil öğretiminin nasıl verilmesi gerekliliğine ilişkin ise farklı görüşler vardır. *PDR1* ve *PDR5* kodlu katılımcılar dil öğretiminin okul dışında verilmesi gerekliliğini ifade ederken, *PDR2*, *PDR4* ve *PDR6* kodlu katılımcılar ise okullarda da verilebileceğini belirtmişlerdir. *PDR4* kodlu katılımcı dil öğretiminin mültecilerin isteğine bırakılmaması, zorunlu olarak verilmesini ifade etmiştir. Alanyazında mülteci öğrencilerle eğitim sürecinde yaşanan en önemli sorunun dil sorunu olduğu noktasında pek çok çalışma vardır (Erdem, 2017; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Yavuz ve Mızrak, 2016). Nimer, (2019) çalışmasında dil öğrenmenin olumsuz sonuçları önlediği, uzun vadede göçmenlerin kendilerini toplumdan izole etmesini engellediğini ve dil bilmemenin vereceği psikolojik rahatsızlıkları da ortadan kaldıracağını belirtmiştir.

Rehber öğretmenleri yaşanan sorunların çözümüne ilişkin olarak verdikleri ifadelerden elde edilen “eğitim süreçlerinin sağlıklı yürütülmesine yönelik öneriler” kategorisine ait *öğretmenlerin eğitimi koduna* ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“ilk geldiklerinde kaynaştırma zordu. Neden zordu? Çocuk kendini ifade edemiyordu. Kendini sınıf ortamına kaynaşması uzun zaman alıyordu. Sınıf öğretmenleri ciddi anlamda sorun yaşıyorlardı. İlk geldiklerinde eğitim verselerdi en azından ne yapacağını bilirdi öğretmen (PDR1)”.

“Türk öğrenciden de fazla olacak bu gidişle bazı sınıflarda. Çok fazla oldukları için, şimdi öğretmene de bir şey diyemiyorsunuz. Yani öğretmen zaten dili bilmiyor, iletişim kuramıyor, çocukla ailesi ile de iletişim kuramıyor. Böyle bir ortamda öğretmen çocukta nasıl bir davranış değişikliği meydana getirebilir. Yani yine de öğretmenleri ben çok takdir ediyorum (PDR2)”.

“Öğretmenlerin ve bu alanda çalışan herkesin eğitime ihtiyacı var. Eğitime ihtiyacı var. Bizde çok şey yok ya... Çok kültürlülük diyoruz. Biz eğitimde bu açıdan bizlerin eğitim alması lazım. Çünkü çalışmak çok zor, farklı bir kültüre adapte olmak çok zor ve biz bu konuda bir şey bilmiyoruz. Bizim öğretmenimiz genelde şunu yapıyor. Hani onlar bizim ülkemize geldi, onlar bize uysunlar. Ama teorik derslerin ben çok işe yaradığı düşünmüyorum. Uygulamaya dönük eğitimler olmalı (PDR3)”.

“Öğretmenlerin eğitimden çok onlara sarılma, sevme ve duygudaşlığa ihtiyaçları var (PDR4)4”.

“Ben eğitime gittim ama hiçbir işe yaramadı. Kanun maddeleri şöyle böyle. Bu benim ya da öğretmenin işine yaramıyor ki. Bunu bilmek ya da yapmak benim işim değil, öğretmenin işi değil, kanun maddesini bilse ne olacak. Orada verilecek eğitim de öğrenciye birebir anlamda nasıl fayda sağlayabileceğime, nasıl davranış göstereceğimi öğretmenleri gerekiyor. Ama ilde eğitim verilmek için veriliyor. Birileri olsun otursun, para alsın diye veriliyor (PDR5)”.

“ (...) Hatta bazı sınıflarda yoğunlukları 3’te2’ye 3’te1’e çıktı. Bizimkiler azınlıktı. Evet. evet.evet.evet. 20 tane öğrenci var, 6,7 tanesi Türk diğerleri mülteci. Çünkü sayılar çok fazla diğer sınıflarda da var ama lise 1’de daha belirgin, öğretmen n’aapsın... İnsani süreçler açısından bakıldığında öğretmenlerimizin tamamını merhametli görüyorum. Ama sorun yaşayınca sizin merhametinizin önüne geçiyor bazı şeyler. O problemin kaynağı siz değilsiniz ve problemi çözme noktasında zorunlu hissediyorsunuz kendinizi. Yaşadıkları sorunları çözmekte de zorlanınca bu sefer sitem başlıyor. Dolayısıyla bunun eğitimle çok çözülebilir olduğunu düşünmüyorum. Biraz da yabancıyı reddetme tavrı var esasında (PDR7)”.

Mültecilerin eğitim süreçlerinde yaşanan sorunların çözümü veya asgariye indirilmesi için eğitimcilerin bu sürece yönelik eğitim ihtiyaçlarının olup olmadığı ile ilgili soruya rehber öğretmenlerden PDR4 ve PDR5 eğitim ihtiyacı olmadığına dair görüş belirtmişlerdir. PDR4 *“Öğretmenlerin eğitimden çok onlara sarılma, sevme ve duygudaşlığa ihtiyaçları var”* diye ifade ederken PDR5 ise *“Ben eğitime gittim ama hiçbir işe yaramadı. Kanun maddeleri şöyle böyle. Bu benim ya da öğretmenin işine yaramıyor ki... Orada verilecek eğitim de öğrenciye birebir anlamda nasıl fayda sağlayabileceğime, nasıl davranış göstereceğimi öğretmeleri gerekiyor. Birileri olsun otursun, para alsın diye veriliyor”* şeklinde görüşünü ifade ederken verilen eğitimlerin çözüm odaklı olmadığını vurgulamıştır. Diğer rehber öğretmenler (PDR1, PDR2, PDR3, PDR7) eğitim ihtiyacına vurgu yapmışlardır. Alanyazın incelendiğinde (Eren, 2019 ve Yavuz ve Mızrak 2016) mültecilerin eğitiminde görev alan eğitimcilerin öğrencilerle eğitim süreçlerinde kendilerine gerekli yeterlilikler konusunda eğitim verilmesi gerekliliğini belirtmişlerdir.

Rehber öğretmenleri yaşanan sorunların çözümüne ilişkin olarak verdikleri ifadelerden elde edilen *“eğitim süreçlerinin sağlıklı yürütülmesine yönelik öneriler”* kategorisine ait okul öncesi eğitime ağırlık verilmesi koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Dil sorununu halletmek için onları Türkçe öğrenmeye zorlamalıyız. Ben şimdi küçük çocuğu olan velilerime diyorum çocuklarınızı kreşlere gönderin diye. Giden de epey öğrenci var (PDR4)”.

“Bizim okulumuzda uyum sınıfına (PİKTES) giden öğrenci sayısı 12 civarında. Çünkü çoğu sınavı geçiyor. O yüzden bu kadar az. Çünkü bu çocukların çoğu küçüklükten itibaren burada oldukları için ve anaokuluna gittikleri için Türkçeyi iyi konuşuyorlar ya da anlıyorlar. Aileler artık anaokulundan itibaren gönderiyorlar biliyor musunuz? Onlar da öğrenmiş. Tümü değil tabi. Ama çoğu anaokulundan itibaren geliyor. Eğer çocuk anaokulundan başlamışsa ve dönem başında gelmiş ise ve 1.sınıftan başlamışsa hiçbir bir sıkıntı yaşanmıyor. Derece yapıyor o çocuklar. Ama çocuğa yaşı itibarıyla 8. Sınıf denkliği verilmiş, o çocuk hiçbir şey öğrenemiyor ve öyle sınıfta oturuyor. Biz bu okulda anaokulunda bir uyum sıkıntısı yaşamıyoruz. Benim çocuğumda burada devam ediyor anaokuluna. O gelen ablalar 2-3 kişi çok güzel iletişim kuruyor çocuklarla (PDR5)”.

Mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunların çözümü ve uyumlarının sağlanabilmesi için rehber öğretmenlerin önerdiği çözüm önerilerinden biri de çocukların okul öncesi eğitime almalarının sağlanmasıdır. Alanyazın incelendiğinde Kardeş ve Akman (2018) mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının hem uyum hemde eğitim süreçleri açısından daha yararlı olacağını ifade etmişlerdir.

Rehber öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak verdikleri ifadelerden elde edilen “öğrencilerin dağıtım politikalarına yönelik öneriler” kategorisine ait kodlardan *dengeli dağıtım* koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Mesela 20 kişilik bir sınıfta 15 tane yabancı oluyor mesela, 5 tane Türk öğrenci oluyor. O zaman olmuyor bu iş. Bu hani 20 kişilik bir sınıfta 3-4 tane öğrenci olsa çok sıkıntı olmaz. Uyum süreci daha kolay olur. Onu kabullenmek de daha kolay olur. Ona bir şeyler öğretmek de daha kolay olur. Bak şöyle düşünün; sistem içerisinde bir okula çok fazla çocuk verdiğiniz zaman, öğretmen bununla mücadele edemiyor. Çünkü dil kavramı var içerisinde, farklı bir kültürden gelmiş çocuk aynı zamanda kendi Türk çocuklara da eğitim vermek zorunda kalıyor, yani öğretmen ne yapacağını şaşırıyor çünkü bizim okulda sayı çok fazla yani. Bu belli bölgelerde yoğunlaşmalarının önüne geçmek gerekir. Dediğim gibi yani. Negatif bakış açısını artırıyor. Yoğunluğun çok fazla olduğuna bunun biraz yayılması gerektiğini diğer Okullarla da paylaşılması gerektiğini Söyledik. Ama tabii onlarda farklı şeyler sunuyor işte adrese dayalı sistem olduğunu söylüyorlar o yüzden bizim okulun bulunduğu yani adres çevresinde de o bu İnsanlar yaşadıkları için yapabilecekleri bir şey olmadığını söylüyorlar ve sorunlar çözülüyor (PDR2)”.

Şehir olarak da paylaşılmalı, tüm şehirlere yönlendirilmeli. Okul olarak da paylaşılmalı. Bizim halkımız da sıkıntı yaşıyor (PDR4)”.

“Ben toplantılarda da sıklıkta dile getiriyorum. Bu çocukları tüm okullara yayarsak daha iyi olur. Bizim bölgemizde oturuyorlar, tamam. Her şeye servis sağlanıyor da bu çocukların taşınmasına mı sağlanamıyor. Bakın her sınıfta bir tane 2 tane olsa hiç sıkıntı olmaz ve uyum da sağlanır. Ama çok olunca herkes kendi ülkesinden olanla arkadaşlık yapıyor, kümeleşiyorlar birbirleriyle, bu da normal değil mi? Siz gittiniz yabancı bir ülkeye, kendinizi nerede güvende hissedersiniz. Tabi ki Türklerle arkadaşlık yaparsınız. Onlar da öyle hissediyorlar. Bu bölgede zaten birbirinden farklı çok kültür var. Dağılıma dikkat etmek lazım (PDR5)”.

“Sorunun çözümü için okullara dengeli dağıtım olması gerekir. Ama okulumuz açıkçası hocam ben çok net konuşucam. XXX hocam (okul müdürü) belki kızıcak ama çok fazla mülteci öğrenci çocukların okulumuza alınması konusunda müdür beyin destek vermek anlamında baktığımızda çok fazla hoşgörülü bir kabulü oldu. O nedenle biraz yığılma oldu diye düşünüyorum. Bu da bizim Türk öğrencilerimizin yeni kayıtlarını ciddi anlamda düşürdü. Yani ben bu sene yeterli sayıda sınıf açılabilir miyiz bilemiyorum. Kayıt sayılarını düşürdü. Yani önceden biz aynı anda 15 tane 16 tane lise 1 açabiliyorken, bu sayıyı kalanlarla tekrar 2. Yılı devam edenlerle falan derken çok sınırlı 3, 4 falan 5 oralarda falan kaldı. Evet. Potansiyel bir problem oluştu evet. Ama çözüm bence okullara çok yığılmamaları, daha az olurlarsa eğer onlar için yapılan çalışmalar da daha kuvvetli oluyor. Dengeli dağıtılmaları gerek. Ama orada farklı şeyler etkili oluyor hocam... maalesef birtakım okullar bu öğrencileri bilmiyorum almıyorlar. Almak istemiyorlar. Kontenjanla sınırlı

tutuyorlar. XXX hocam gibi merhametli sevgi dolu onlar da Müslüman kardeşlerimiz gözü ile baktıkları için onlara, orada işte bazen olaylarda kavgalarda, ben objektif olmalarını sağlamakta zorlanıyorum. Çünkü hemen önyargı ile diğer çocukları tutuyorlar, yabancıları (PDR7)”.

Rehber öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik önerilerinden biri de öğrencilerin okullara ve sınıflara dağıtılmalarında adaletin sağlanmasıdır. Bilindiği gibi Milli Eğitim kayıt sisteminde adrese dayalı kayıt uygulaması söz konusudur. Öğrenciler ikametgâh adreslerinin bulunduğu bölgedeki okullara kayıt olmaktadır. Mültecilerin genellikle birbirlerine yakın yerleşim yerlerinde yerleştikleri göz önüne alındığında bazı okullara daha fazla öğrenci kaydolmaktadır. Bu uygulama öğrenci yoğunluğu olan okullarda sorunlara neden olmaktadır. Örneğin İlkadım bölgesinde bir ilkokulda sınıf mevcutlarının yarısından fazlası mülteci öğrenci iken, kayıt bölgesi dışında olduğu için yakınındaki bir okulda mülteci öğrenci bulunmamaktadır. Bu uygulamanın bazı rehber öğretmenlerin (PDR2, PDR4, PDR5, PDR7) dikkatini çektiği görülmektedir. Aynı sorun okul yöneticileri tarafından da dile getirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Kubilay (2020), araştırmasında, bazı okullarda öğrenci sayısının kalabalıklığının hem velilerin tepkisini çektiğini hem de istenmeyen davranışları artırdığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin okullara ve sınıflara eşit dağıtılması ile hem okul kültürüne adapte olmaları kolaylaşacak hem de gruplaşmalarının önüne geçilmiş olacağını belirtmiştir.

Rehber öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak verdikleri ifadelerden elde edilen *“öğrencilerin dağıtım politikalarına yönelik öneriler”* kategorisine ait kodlardan *ayrı binalarda eğitim koduna* ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Bu çocuklara sadece kendi dillerinde eğitim verilebilir. O şekilde ülke içerisinde gelecek kaygıları giderilecek şekilde eğitim aldırılabilirse o da mümkün olabilir... Kendi okulları içerisinde yarısı Türkçe yarısı Arapça eğitim de verilebilir ama tamamen ayrı okul açarsan bu bütünleşme yerine toplumsal ayrılmaya yol açar. Fakat şu anki durumda bu çocuklara Türkçe eğitim verilmesi gerekiyorsa bu ihtiyaçlarının giderildikten sonra eğitime entegre edilmesi gerekiyor (PDR1)”.

“Ayrı bir okul değil ama en azından bir dil okulu, tamamen onların gittiği bir dil okulu. Çocuk okula gittiğinde kendini asgari düzeyde ifade edebileceği, karşısındaki insanın asgari düzeyde anlayabileceği bir dil seviyesinde dil becerisini geliştirebilecek bir destek olması lazım (PDR2)”.

“Ayrı okul düşüncesine katılmıyorum. Çünkü geçici eğitim merkezinde de çalıştım mesela. Sınıfta sadece yabancı uyruklu öğrenciler vardı. Çocuk böyle olunca dil öğrenmeye gereksinim duymuyor. Çünkü kendi aralarında sürekli Arapça konuşuyorlar ve Türkçe konuşmaya ihtiyaç duymuyorlar (PDR3)”.

“Ayrı bir binada önce bunlar güzelce Türk eğitim sistemine katılacaklar da bütün alttaki diğer sıkıntıları halledilip öyle alınmalılar. Veya ayrı bir okul açılsın, onların müfredatları ona göre düzenlensin, e bu çocuklara da yazık deniliyor. Veya çok daha sert eleştirenler de var. Akademik olarak öğretmenleri olumsuz etkiliyor. Kesinlikle. Artı bizim öğrencilerimizin de olumsuz etkilenmemesi açısından ayrı okullarda eğitim alsınlar (PDR7)”.

Mülteci öğrencilerle eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik rehber öğretmenlerin bir kısmı çözüm olarak ayrı okullarda eğitim almalarını (PDR1, PDR2, PDR7) önerirken PDR3 kodlu katılımcı ayrı okullarda eğitim verilmesine katılmadığını belirtmiştir. Ayrı okul yaklaşımı içerisinde olan katılımcılar da bu fikri dil öğrenene kadar ayrı okullarda veya dil kurslarında eğitim almaları gerekliliği olarak ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde Şimşir ve Dilmaç (2018) mülteci öğrencilerin birlikte veya ayrı eğitim görmeleri noktasında öğretmen görüşlerinin farklılaştığını, katılımcılardan bir kısmının uyum açısından birlikte eğitim verilmesi taraftarı olduklarını ve eğer okul öncesinden eğitime başlanırsa sorun kalmayacağını ifade ettiklerini bulgulamıştır. Ayrı eğitim verilmesi taraftarı olan katılımcıların da mülteci öğrenciler için ayrı sınıf veya ayrı okul uygulaması olabileceğini ve bu sınıflarda Arap öğretmenlerin görevlendirilebileceğini ifade ettiklerini bulgulamıştır.

Rehber öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak, verdikleri ifadelerden elde edilen “öğrenci ve ailelerin desteklenmesine yönelik öneriler” kategorisine ait kodlardan *yerel yönetim desteğine* ilişkin görüşleri şöyledir;

“Belediyelerin de devreye girmesi lazım. Mahallede yaşayan herkesi eğitime almak gerek. Sadece MEB ile olacak şey değil bu. Her mahallede kuran kursu var, Oralarda öğleden önce veya sonrayı mülteciler için dil eğitim merkezi yapsınlar. Belediyelerin sadece mültecilerle ilgilenen onların sorunlarını çözmeye çalışan bir birimi olmalı (PDR4)”.

“Buradaki yabancı uyrukluların mali durumu bayağı kötü. Her tür yardımı da yapıyoruz, öğretmen arkadaşlar evleri dolaşp kötü durumda olanları tespit edip onlara yardım yapıyorlar. Evi çok kötü, yardım ediyoruz. Belediye aslında bu yardımları da organize edebilir (PDR5)”.

Mültecilerle birlikte eğitim sürecine yönelik sorunların çözümüne yönelik iki katılımcı (PDR4 ve PDR5) öğrenci ve ailelerin yerel yönetimler tarafından desteklenmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların görev yaptıkları okullar araştırmanın yapıldığı en yoksul ilçede bulunmaktadır. Katılımcılardan PDR4 sadece Milli Eğitimin çabalarının yetersiz kalacağını yerel yönetimlerin mültecilere yönelik çalışma birimleri oluşturmaları gerekliliğini belirtmiştir. Alanyazında yerel yönetimlerin

mültecilere yönelik uygulamaları ile ilgili Alvanazoğlu ve Ateş'in (2020) Gaziantep Büyükşehir Belediyesi örneği üzerinden yaptıkları çalışmada yerel yönetimlerin mültecilerle ilgili olarak yetki eksikliği nedeniyle politika üretmedikleri, bu bağlamda yasal değişikliklere ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Rehber öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak, verdikleri ifadelerden elde edilen “öğrenci ve ailelerin desteklenmesine yönelik öneriler” kategorisine ait kodlardan mali ve sosyal haklara ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Çok zor şartlarda da yaşıyorlar. Tamam, göçmen olarak onları bir sıkıntılı ortamdan kurtarıp ülkemize almışız ama burada hangi şartlarda yaşıyorlar, o da çok zor şartlarda 15-20 kişi aynı evde. Mesela öğretmen arkadaş kapıdan içeri giremiyor, kokudan, kalabalıktan... Tabii ki o insanları içeri (Türkiye'ye) alıyorsan bir şekilde onlara iş imkanı sağlaman lazım. Belki onlara imkan sağlansa, belki daha güzel şartlarda yaşayabilecekler, belki çocuklarına geleceğe dönük daha fazla umut aşılayabilecekler, belki bu kendi kişisel bakımlarına dikkat edebilecekler, yemelerine, içmelerine daha fazla dikkat edebilecekler. O anlamda belki oryantasyonları da, daha kolay olacak. Yoksa ne yapacak çöpten beslenecek ya da hırsızlık yapmak zorunda kalacak, insanların canına kastetmek zorunda kalacak. O zaman toplumda kargaşa çıkacak. Bunlara madem almışız her türlü para ya da diğer sosyal yardımlar olabilir, yapmak lazım (PDR2)”.

“Veliler tercih yapıyor burayı istiyor ama çocuklar hiç başlamıyor veya şu da olabiliyor veliler çocukları eğitime devam ettiği süre içerisinde birtakım sosyal yardımlar alıyorlar, tamam alsınlar ama çocukları da devam etsinler, resmiyette öyle davranıyorlar ama öğrenci devam etmeyebiliyor... Okula devam etmeyenlerden de kesmek lazım sosyal yardımları (PDR6)”.

“Sosyal yardımlar da adaletli dağıtılmalı. Çocuk başına para alıyorlar, devam devamsızlıklar araştırılarak verilmeli. Aileler gelmeyince zorlayacak bir sistem kurulmalı. Barınma ve sağlık ihtiyaçları karşılanmalı. Çocukların korunmaya ihtiyacı var (PDR4)”.

“Bunlara sosyal hizmetler verilmeli, ev ziyaretleri yapılmalı, göçmen dernekleri bütünleşme ve içerme için daha aktif rol almalı. Çok yetenekli uzmanlar var, raporlar hazırlanmalı. Ekonomik destekler sağlanmalı, ne yiyecekler ne içecekler (PDR7)”.

Mültecilerin karşı karşıya kaldığı en önemli sorunlardan biri de ekonomik olarak kendilerini geçindirecek gelire sahip olmamalarıdır. Mültecilerin yaşadığı ekonomik sorunlar nedeniyle fizyolojik ve biyolojik ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını ifade eden katılımcılar bu nedenlerden kaynaklı olarak temizlik ve beslenme sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunula beraber mülteci öğrencilere, öğrenimlerine devam ettikleri sürece ödenen yardımlar ile ilgili olarak da PDR4 kodlu katılımcı “Sosyal yardımlar da adaletli dağıtılmalı. Çocuk başına para alıyorlar, devam devamsızlıklar araştırılarak verilmeli. Aileler gelmeyince zorlayacak bir sistem kurulmalı” şeklinde görüş belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde Aslan (2019), mülteci aileler ve öğrencilerin

maddi imkamsızlıklardan dolayı temizlik, beslenme ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını bulgularken, Akpınar (2017) ise çalışmasında, mültecilerin yaşamlarını idame ettirebilmeleri için her türlü önlemin alınması gerekliliğini, çoğunluğunun çocuk ve kadın olduğu göz önüne alınarak sömürü ve istismarın engellenmesi, özellikle erkek çocukların ailelerini geçindirmek için eğitim hayatından koparılmalarının engellenmesi gerekliliğini, bu nedenlerden dolayı burs olanaklarının artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Göçmen öğrencilerin temel ihtiyaçlarından kaynaklanan sorunların eğitime yansması arasında da ilk sırada maddi imkansızlık bulunmaktadır. Maddi imkansızlık yaşayan göçmen aileler temizlik, beslenme, giyim, sağlık gibi problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşisine göre de temel ihtiyaçlar karşılanmadan diğer gereksinimlerin giderilebileceğinden söz etmek mümkün olamayacaktır.

Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumu

Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki öğretmenlerin göç ve mülteciliği nasıl anlamlandırdıklarına yönelik bulgular ve yorumu. Öğretmenlerin bu araştırma sorusuna yönelik olarak verdikleri cevaplar, *maddi temelli*, *duygusal temelli* ve *metaforik* ifadeler olmak üzere üç kategori altında toplanmış ve Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin göç ve mültecilik algıları

Tema	Kategori	Kod	n
Öğretmenlerin göç ve mültecilik algıları	Duygusal temelli ifadeler	Korku, panik	3
		Üzüntü, hüzün	2
		Ölümler, ölüm korkusu	2
		Çaresizlik	2
	Maddi temelli ifadeler	Savaşlar, felaketler	7
		Zorunluluk, mecburiyet	6
		Antipati	1
		İstenmemek	1
		Kadınlar ve çocuklar	1
	Metaforik ifadeler	Bilinmez yolculuklar	1
		Almanya'daki Türkler	1
		Yeni hayatlar	1

Öğretmenlere göç ve mültecilik kavramlarının kendileri için ne anlam ifade ettiği

ve bu kavramlara ne anlam yükledikleri sorulmuş, verilen cevaplar kendi ifadeleri ile şöyle özetlenmiştir.

“Göç hep korku ve panik yaratır bende. Farklı bir yer, kültüre gidiyorsunuz. Tanımadığınız mahalle yerleşim yeri, bir çocuksanız daha farklı. Hele köyden geldiysen daha korkunç (ÖĞRT1)”.

“Zorunluluktan kaynaklanan bir olgu olarak düşünüyorum. Mülteciler de bu zorluklar karşısında ülkelerinde yaşama imkânı bulamayan insanlar... (ÖĞRT2).

“Göç, mülteci, zorunlu yer değiştirme. Şu anda Suriyelilerin yaşadığı üzüntü, hüznü, yaşamını sürdürdüğü bir yeri terk edip başka bir yere gidiyorsun. Felaket yani (ÖĞRT3)”.

“Tabii ki talihsizlik, çaresizlik, istem istem dışı, isteksizlik, korku insanlarda, yani olumsuz duygular. Babamın babası Selanik göçmeni. Biz de yaşamışız yani (ÖĞRT4)”.

“(...) Zorunluluk yani. İnsanlar isteyerek bir yerden bir yere gitmezler. Zorunlu oldukları için ülkelerini yaşadıkları yerleri terk ediyorlar (ÖĞRT5)”.

“Çok iyi şeyler çağrıştırmadığı kesin. Ama üzülüyorum da, yani onlara hani ne kadar çocuklara sezdirmesek de bir önyargı var yani antipatik bir durumları var görünüş olarak. Aslında ilk başlarda böyle bakmadım onlara, ama daha ben açıkçası acıyarak baktım geldiler burada sığıntı gibi falan. Ama şimdi dağdan gelmiş bağdakini kovuyor edasındalar. Antipatik geliyor artık bu kavram yani (ÖĞRT6)”.

“İlk aklıma Almanya’ya giden Türkler geliyor. Genelde burada öğrencileri Almanya’daki Türklerle karşılaştırırım. Hep Almanya’ya giden Türkler aklıma gelir. Bizimkiler de böyle muamele görmüşler demek ki (ÖĞRT7)”.

“Göç ve mültecilik deyince korkmuş ve mecbur kalmış insanlar aklıma geliyor. Her gün empati yapıyorum. Çünkü çok uzun zamandır 5 yıldır yabancı öğrencilerin olduğu sınıflara derse giriyorum. Empati yapmama gibi bir şansım da yok. Çünkü sürekli karşı karşıyayım. Her zaman düşünürüm ben onların yerinde olsam n’aapardım diye... Çok korkunç. Onlar oysa çocuklar ve savaşın en mağduru olanlar onlar (ÖĞRT8)”.

“Ailemde de göçmenlik var, Bulgar göçmeniyiz, mübadiliz yani. Mecbur kaldıkça karşılaşılan bir durum bu. Kimse mecbur kalmadıkça toprağını bırakmaz. Bir ülkede mülteci olarak yaşamak kimsenin tercihi olamaz. Sürekli mağdursun çünkü (ÖĞRT9)”.

“Zorunluluk aklıma geliyor. Kimse durup dururken kendi yaşadığı yeri terk ederek başka diyarlara gitmez. Bunun sebebi geldikleri yerin geleceklere yerden daha güvenilir olmasıdır (ÖĞRT10)”.

“(...) Şimdi farklı şeyler, kime sorarsanız göç deyince, göçmen deyince, mülteci deyince ölüm korkusundan dolayı, ülkelerindeki savaşlardan dolayı, işgallerden dolayı çoğu tabii ailesini kaybetmiş, kendi can güvenliğinden dolayı ülkelerinde sığınacak hatta evleri olmadığından dolayı bir ülkeden başka bir ülkeye yer değiştirmek zorunda kalmış insanlar... Ben de Tatar asıllıyım. Bizde göçmüşüz yani. O nedenle çok sıcak bakarım (ÖĞRT11)”.

“Zor bir süreç ama bizim için amacını aşmışmış bir durum. Bazıları için de artık zorunluluk değil artık. Ama çocukların bir suçu da yok. Acıyorsun onlara bakınca. Karşında gariban gariban oturuyorlardı ilk başlarda tabii (ÖĞRT12)”.

“Savaş, çaresizlik, savunmasızlık, istenmemek gibi kavramları ifade ediyor. Ama çevremde göçle gelenlere kızan, bağıran, hor gören, düzenimizi bozdular diyen çok sayıda insan var açıkçası. Onlarla derse girmeden önce bende öyle düşünüyordum sanırım. Ama derse girmeye başladıktan sonra ve çocukları tanıyınca sevmeye başladım ve çok fazla sevgiye ihtiyaçları olduğunu fark ettim (ÖĞRT13).

“Şu anki koşullarda göç diyince ilk aklımıza gelen savaş oluyor. Savaş mağduru insanların, mecburen evlerini topraklarını bırakıp başka ülkeye bir bilinmezliğe yolculuğunu ifade ediyor bana. Zor, çok zor düşünmesi bile (ÖĞRT14)”.

“(…) Savaşın en çok zarar verdiği kişiler ve özellikle kadınlar ve çocuklar aklıma geliyor. (cephede en çok erkekler gibi görünse de). Çocukların hak etmedikleri bir yaşama düştüklerini düşünüyorum. Hep ötekiler bu çocuklar. Dünyadaki en zor şey doğup büyüdüğün topraklardan ait olduğun yerden zorla başka bir yere gitmektir bence. Bu çocuk ve kadınların çok zor onarılacak bir yaraları var bence (ÖĞRT15)”.

“Mecburiyet, yep yeni bir hayat ve yaşam, zor bir süreç. Çekip gitmek istersin ama gittiğin yerde hep Türk’sün. Gelenler için de aynı şey geçerli, hep Iraklı, hep Suriyeli kalacaklar yani. Diliniz dininiz hep peşinizden gelir. Dışarda nasıl yaşanır diye hep düşünmüşümdür. Ne kadar onlara karşı olumlu davranırsak da onların kendi içlerinde yaşadıkları ezilmişlik ve beni eziyorlar algısı içerisindedir. Ve bu da sinir bozucu oluyor. Ben üste çıkıyım algısı da var. Ben öğrencilerimde bunu görüyorum. Bi üste çıkma ve kendini kabul ettirme çabası içerisindedir sürekli. Halbu ki sen ona kötülük de yapmıyorsun. Hayvanlarda olur ya sevmeye çalışırsın da ürker kaçır. Neden? Başkası ona eziyet etmiştir, şiddet kullanmıştır, onun gibi. Göç etmek o yüzden zor bir süreç gibi geliyor (ÖĞRT16)”.

“Çok farklı bir şey ifade etmiyor. Urfa da görev yaptım. Bu kavramlara uzak değilim. İnsanlar yaşam alanlarını seçmede özgür olmalılar. Yardıma muhtaç insanlar. Karşı değilim (ÖĞRT17)”.

“Ben her şeyden önce göçmen bir ailenin çocuğuyum. Annem, babam Kafkas göçmeni. Onların hikayelerini ve yaşadıkları zorlukları dinleyerek büyüdüm. Karadeniz’de gemileri batmış, çocukları ölmüş, tayfalar yaralıları denize atmış vb. yaşantıları dinleyerek büyüdüm. Çerkesim. Yıllarca Çerkesler Karadeniz’den çıkan balığı yememişler, akrabalarımızın kanı var diye. Öyle çileli bir göç süreci yaşamış büyüklerim. İnsanın yurdu olması, bayrağının olması vatanının olması çok güzel. Biz Suriye’de yaşanan dramı görüyoruz. Göç ve göçmenlik benim için bir dramdır her zaman (ÖĞRT18)”.

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde ilk etapta iki katılımcının olumsuz bir yargıya sahip oldukları diğer katılımcıların genel olarak, duygusal, maddi temelli ve bir metafor içeren ifadelerle göç ve mülteciliğe anlam yükledikleri görülmektedir. Antipatik olarak niteleyen ÖĞRT6 kodlu katılımcı “... yani onlara hani ne kadar çocuklara sezdirmesek de bir önyargı var yani antipatik bir durumları var görünüş olarak” şeklinde düşüncesini açıklarken, diğer olumsuz yaklaşım gösteren ÖĞRT16 kodlu katılımcı ise “... Ne kadar onlara karşı olumlu davranırsak da onların kendi içlerinde yaşadıkları ezilmişlik ve beni eziyorlar algısı içerisindedir. Ve bu da sinir bozucu oluyor. Ben üste çıkıyım algısı da var. Ben öğrencilerimde bunu görüyorum” cümleleriyle düşüncesini

açıklamıştır. Alanyazında mültecilere yönelik olumsuz söylemlerin yıllar geçtikçe artmaya başladığı, Türk toplumunun Suriyelilerin sayısının artışından kaygı duymaya başladığı Erdoğan (2019) tarafından bulgulanmıştır. Araştırmanın diğer katılımcılarının ifadelerinin mültecileri yaşadıkları durumdan kaynaklı olarak acıma ve destek verme yönünde olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde Yazıcı, ekşi sözlük üzerinden medyadaki nefret dilini analiz ettiği çalışmasında mültecileri savunan ve destekleyen yani nefret söylemi içermeyen yorumların sayısının nefret söylemi içerenlerden daha fazla olduğunu bulgulanmıştır (2016). Bu bulgu bizim araştırmamızdaki bulgularla örtüşmektedir.

Mülteci öğrencilerin eğitime erişimleri sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları temel problemler ve deneyimlere ilişkin bulgular ve yorumu. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitime erişim sürecinde bir arada eğitim almalarından kaynaklı yaşanan sorunlar ve deneyimlerine ilişkin ifadelerden bir ana temaya bağlı iki kategori ve on üç koda ulaşılmıştır. Katılımcıların ifadelerinden oluşan görüşler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin mültecilerle birlikte eğitim sürecine ilişkin deneyimleri

Tema	Kategori	Kod	n
Öğretmenlerin mültecilerle birlikte eğitim süreçlerine ilişkin deneyimleri	Öğretim sürecinde yaşanan sorunlar	Dil ve iletişim problemi	13
		Disiplin ve davranış	13
		Eğitime ilgi-ilgisizlik	10
		Devamsızlık	6
		Şiddet eğilimi	14
		Temizlik alışkanlığı	3
		Ebeveyn kaynaklı sorunlar	18
		Ayrımcılık	18
		Türk akranlarıyla ilişkiler	12
	Yönetmel-yasal uygulamalardan kaynaklı sorunlar	Eğiticilerin eğitimi	16
		Eğitim programları kaynaklı	13
		Dağıtım kaynaklı	8
		Uyum sınıfları	6

Tablo 16'daki kodlardan biri olan, öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan *dil ve iletişim* problemine ilişkin görüşleri şöyle özetlenmiştir;

“(…) İlk geldiklerinde çok zor oluyor. Hiçbir şey bilmiyorlar. İletişim sorunu yaşıyoruz. Defter, kalem, silgi, kitap, tuvalet diyemiyor çocuk. Derdini anlatamıyor. İlk zamanlarda resimlerle iletişim kurduk. Bu tip araç gereçler gerek (ÖĞRT1)”.

“Türkçe bilmedikleri için ilk geldiklerinde herhangi bir iletişime geçemedik. Sonra sonra biraz çözdüler, şöyle diyorlardı; "öğretmen, öğretmen tuvalet" bu şekilde konuşuyorduk. Ama zaman içerisinde gayet de güzel Türkçeleri çok akıcı bir şekilde konuşmaya başladılar. Şöyle bir şey vardı mesela hocam çok enteresan mesela bir öğrencim konuşuyor, benimle anlaşıyor, anladığını zannediyorum sonradan bir şey oldu. Sen beni anlamıyor musun dedim, anlamıyorum dedi. Hani biz anlamını bilmeden İngilizce okuyoruz ya, onun gibiler işte. Aslında çok zor o çocuklar için. Çok zor bir durum. Çünkü anneler Türkçe bilmiyorlar, evde zaten Arapça konuşuyorlar. Çok zor yani o çocuklar nasıl Türkçe öğrenecekler (ÖĞRT2)”.

“Şimdi kendinizi o çocukların yerine koyun. Dil anlamıyorsun konuşanı anlamıyorsun ve 40 dakika boyunca onları dinlemek zorundasın. İster istemez sıkılırsın bir yere kadar. Bizim içinde çok zordu ilk başlarda (ÖĞRT3)”.

“Dil ve iletişim sorunuyla ilgili çok sıkıntı yaşadım tabii. Tabii ki çok yaşadım. Yani çocuk konuşuyor ve siz de bir şey anlamıyorsunuz. Çocuk size anlatıyor, siz ona anlatıyorsunuz, anlamadığını işaret diliyle anlatıyor, çaresiz kalıyorsunuz sınıfta. Düşünün hiç bilmediğiniz bir yere gittiniz, etrafınızda bir sürü şey oluyor, konuşuluyor ve siz hiç bir şey anlamıyorsunuz. N'aaparsınız (ÖĞRT4)”.

“İlk etapta dillerini anlayamamak en büyük sıkıntımız oldu. Birer kişi vermişlerdi, o zaman yavaş yavaş katılıp derslere öğrendiler. Zaten resimlerle iletişim kuruyorsunuz. Resim iletişimi kolaylaştırıyor (ÖĞRT5)”.

“Dil sıkıntıları var ve bunu da kullanıyorlar. Türkçe bilmiyoruz diye çekiliyorlar ama patır patır kullanıyorlar. Tabii tabii yüksek not olmasa bile derste sıkıştırmıyoruz yani bilmiyorum diyor çıkıyor işin içinden (ÖĞRT6)”.

“İlk karşılaştığım da, iletişimsiz kaldık. Zorlandık. Hangi programı uygulayıp yetiştireceğim noktasında endişe taşıdım ilk başta. Ama onlara hiç antipatiyle yaklaşmadım. Ama derslerde en çok iletişim sıkıntısı yaşadık. Dil bilenlerle sıkıntı olmadı ama hiç. Dil bilmiyorum diye geçip arkaya uyuyor çocuklar (ÖĞRT9)”.

“En büyük sıkıntı dil ve anlaşamamak. Farklı seviyelerde olmaları. Şimdi buraya gelenler orada eğitim alıp gelmemişler çoğu. 3-4 yıl orada kalıp okula gidememişler. Şimdi buraya geliyorlar, yaşları ve boylarına bakarak denklik veriliyor. 8 de olması gereken çocuk yaşına göre ama orada okula hiç gitmemiş. Nasıl anlayacak (ÖĞRT10)”.

“En büyük sıkıntı dil sıkıntısı, dil problemi. Mesela gerçekten çok derece yapmış öğrencilerim var. Ama burada dil sıkıntısı olduğu için, ne kadar konuşsa da yazabiliyor olsa da, çat pat anlıyor olsa da, bir matematik bir fen bilgisi işte bu tip derslerde zorlanıyorlar. Zorlandıkları için sınıfta sıkılıyorlar. Benim derste de oluyor nadiren derse katılıyorlar, metni okuyabiliyorlar, soruları çözebiliyorlar ama diğer derslerde mesela öğretmenlerle konuştuğumuzda dersten sıkıldıkları için hani bizim öğrenciler gibi yaramazlık yapmıyorlar ama sıkılırlar arka tarafa geçip kendilerini sınıftan soyutluyorlar (ÖĞRT11)”.

“ (...) Çocuk hiç Türkçe bilmiyor, ailesi ilgisiz. Neden direkt sınıfa veriyorlar ki? 4. sınıf seviyesinde değil, yaş olarak olsa bile değil. Çocuk hiçbir şey bilmiyor. Bana saf saf bakıyor. O zaman tek öğrencimdi ve tercüme ettirebileceğim kimse yoktu. Çocuk öyle

geldi gitti, bir şey de yapamıyorsunuz, ilerleme kaydedemiyorsunuz. Başarısızlık duygusu hakim oluyor (ÖĞRT14)”.

“İlk problemimiz iletişim, ama sadece onlarla iletişim problemim yok. Biraz İngilizce ve azıcık Arapçam var, bir şekilde iletişim kurmaya çalışıyorum. Ama arkada oturtmadım hiç. Alfabeyi veriyorum yazsınlar diye. İlkokul gibi. Küçük metinler verip okutturuyorum. Parça parça öğreniyorlar (ÖĞRT15)”.

“İlk zamanlarda iletişim kurmaya çalışıyordum. Uğraşıyordum. Ama baktım onların umurunda değil, artık bende umursamıyorum (ÖĞRT16)”.

“İlk büyük sıkıntı dil sorunu ve sınıfa intibakları. Anlaşamama, Türkçe öğretmeye çalışma. Dil sorununu çözmek için de halk eğitime Türkçe kurs açtırdık. Müdürlük yaptığım sürede bir biyoloji hocası arkadaşşıma 1 yıl ücret almadan Suriyelilere kurs mahiyetinde ders verdirdim (ÖĞRT18)”.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle eğitim sürecinde yaşadıkları en önemli problemin dil ve iletişim problemi olduğunu, bu problemin çözülmeden eğitim ve öğretimde sorun yaşayacaklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda ÖĞRT4 kodlu katılımcı *“Dil ve iletişim sorunuyla ilgili çok sıkıntı yaşadım tabii... Yani çocuk konuşuyor ve siz de bir şey anlamıyorsunuz. Çocuk size anlatıyor, siz ona anlatıyorsunuz, anlamadığını işaret diliyle anlatıyor, çaresiz kalıyorsunuz sınıfta. Düşünün hiç bilmediğiniz bir yere gittiniz, etrafınızda bir sürü şey oluyor, konuşuluyor ve siz hiç bir şey anlamıyorsunuz. N'aaparsınız”* cümleleriyle çaresizliği ifade etmiştir. ÖĞRT16 kodlu katılımcı ise *“İlk zamanlarda iletişim kurmaya çalışıyordum. Uğraşıyordum. Ama baktım onların umurunda değil, artık bende umursamıyorum”* ifadesiyle ilk zamanlarda gösterdiği çabayı artık göstermediğini ifade etmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde dil ve iletişim probleminin mültecilerin geldiği ilk dönemlerden itibaren yaşandığı görülmektedir. Karaağaç ve Güvenç (2019) ve Yurdagül ve Tok (2018) öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini araştırdıkları çalışmalarında başat problemin dil ve iletişim problemi olduğunu bulgulamışlardır.

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan *disiplin ve davranış problemlerine* ilişkin ifadeleri şöyle özetlenmiştir;

“Ben hiç disiplin sorunu yaşamadım. Çünkü 1'den alıyorsunuz. Bizimkiler neyse onlar da o (ÖĞRT1)”.

“Onlarda ki davranış bozulmalarının nedeni bizim çocuklar aslında. İlk geldiklerinde onlar çekingendiler. Ama bizimkileri gözlemledik ve onlar da başladılar söz dinlememeye. Bi de dediğim dedik bunlar. Evde çok baskı gördüklerinden dolayı okulda çok özgür davranıyorlar. Hani anne yok, baba yok, istediğimi yaparım tarzı davranıyorlar... Bizimkiler laftan anlıyor ama onlar hiç laftan da anlamıyorlar (ÖĞRT2)”.

“Ben kendi sınıfımda bir disiplin sorunu yaşamadım. Ama bazı arkadaşlar sıkıntı yaşadılar, biliyorum (ÖĞRT3)”.

“Ara sınıfta öğrenci gelirse ve dil sorunu olursa biraz hırçın oluyor ve davranış problemi oluyor (ÖĞRT4)”.

“Ben disiplin sorunu yaşadığımı hatırlamıyorum (ÖĞRT5)”.

“(…) Ama mesela şey oluyor ya, derste mesela kızıyorum, şey tipler var. Böyle yaramaz cıvık onlardan. Kızdığım zaman da böyle şey durumları var, sürekli bir hak arama niye sadece bana bağıyorsunuz o da konuşuyor dikleniyorlar yani. Zaten bizi en çok kızdıran da o galiba. Artan bir grafik ilk zamanlardan beri... Kurallara çok uymuyorlar... En kızdığımız şeylerden biri, yeni bir ortama gittiğinde göze batmak için daha çok kurala uyarsın ya hani, çekinirsin... yani atıyorum formasız geliyor mesela. Forma giymek zorundasın diyorsun, gözünün önünde çöpünü yere atıyor mesela. Umursamıyor. Nöbetçiymen mesela içeri geç diyorsun, umursamıyor. Ben olsam daha çok şey yapardım yabancı bir yerdeyim ne de olsa. O şey yok onlarda. Tabi tabi büyükler hatta ortaokul çağından büyükler de vardır belki. Bir süre sonra bizimkiler de şey diyorlar, birkaç öğrenciden duydum işte. Forma giy diyorsun o da giymiyor diyor (mülteci öğrenciler için). Ona da söyledim diyorsun. Bu sefer şey gibi düşünüyor ben ondan ayrıcalıklı olmalıyım, Çünkü ben Türküm, o dışarıdan geldi gibi bir şey sezdirmeye çalışıyor çocuk (ÖĞRT6)”.

“Bizim okulda silikler zaten. Arkada sessizce oturup derslerin bitmesini bekliyorlar. Disiplinsizliğe cesaret bile edemezler (ÖĞRT7)”.

“Ben hiç disiplin problemi duymadım onlardan kaynaklı. Sadece bir öğrenci bir hocaya diklenmiş diye duydum o kadar... Bu kadar yılda (ÖĞRT8)”.

“Sınıf içinde olumsuz bir durumla hiç karşılaşmadım. Çünkü ben onlara hep sempatik yaklaştığım için onlardan hiç saygısızlık görmedim. Benim onlar için bir şeyler yapma çabamı gördüklerinden herhalde asla bir sıkıntı problem yaşamadım (ÖĞRT9)”.

“Bunlarda kural yok. Normalde ne yaparız bizim çocuklara devamsızlık yapınca bırakırız. Ama bunlar gelmez, sabah gelir, öğleden sonra gelmez, yukarısı ne diyor bırakma diyor. Benden korkuyorlar mesela, benim derslerime girmiyorlar, bakıyorum bahçede geziyor, oooohhh benim için de o kadar iyi oluyor ki açıkçası. Dersimi yapıyorum. 9 sınıf çocuğu lakayt bildiğin. Umursamıyor. Derste olmayınca çok rahat ediyorum bende. Yoksa dur susla ders geçiyor (ÖĞRT12)”.

“Disiplinle ilgili bir sıkıntı olmadı hiç. Bizimkilerle ne kadar sıkıntı yaşıyorsa onlarla da o kadardır sanırım (ÖĞRT13)”.

“Belki şansına bana gerçekten iyi aile çocukları geldi. İyi aile derken mevkii ya da maddi gelirden bahsetmiyorum karşılıklı diyalog kurabileceğim insanların çocukları geldi. İçlerinde hiperaktif de vardı. İlaç kullanıyordu, ona rağmen sıkıntı yaşamadık (ÖĞRT14)”.

“Şimdi bu çocuklar çok saygısız yetişmişler hocam... Tramvayda yayılmış oturuyor, hamilelere, yaşlılara yer vermiyor. Çok terbiyesiz yetişmişler. Ben çocuklarla konuşuyorum, siz de Müslümansınız, bu hareketleriniz olumsuz imaj oluşturuyor dedim. Zorla yer verdiler. Bu tipler çok, vatandaşların da bir kısmı bu davranışlarından dolayı onlardan nefret ediyor (ÖĞRT18)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (ÖĞRT2, ÖĞRT4, ÖĞRT6,

ÖĞRT12, ÖĞRT18) mülteci öğrencilerle birlikte eğitim sürecinde disiplin ve davranış problemleri yaşadıklarını ifade ederken bir kısmı (1,3, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 15) ise sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer öğretmenlerin konu ile ilgili bir değerlendirmesi olmamıştır. ÖĞRT6 kodlu katılımcı duygularını şu şekilde ifade etmiştir; *derste mesela kızıyorum, şey tipler var. Böyle yaramaz civık onlardan. Kızdığım zaman da böyle şey durumları var, sürekli bir hak arama niye sadece bana bağıyorsunuz o da konuşuyor dikleniyorlar yani. Zaten bizi en çok kızdıran da o galiba. Artan bir grafik ilk zamanlardan beri... Kurallara çok uymuyorlar...*. Katılımcı, öğrencilerin öğretmenlere diklendiklerini ve kurallara uymadıklarını vurgulamıştır. Daha çarpıcı ifadeyi ÖĞRT7 kodlu öğretmen *“Bizim okulda silikler zaten. Arkada sessizce oturup derslerin bitmesini bekliyorlar. Disiplinsizliğe cesaret bile edemezler”* şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadelerden lise düzeyindeki öğrencilerin disiplinsiz davranış göstermedikleri anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde; Börü ve Boyacı (2016) ve Şimşir ve Dilmaç, (2018) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin mülteci öğrencilerle eğitim süreçlerine ilişkin disiplin sıkıntısı yaşamadıklarına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Altıntaş ve Gelişli'nin (2015) çalışmalarında, öğretmenlerin yöneticilere göre daha fazla disiplin problemi yaşadıklarını bulgulanmıştır. Bu bulgular bizim araştırmamızla örtüşmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan *alan eğitime ilgi-ilgisizlik koduna* ilişkin görüşleri kendi ifadeleri üzerinden şu şekilde özetlenmiştir;

“ (...) Şimdi öğretmenlerde şöyle bir şey var, çocuk ilgili olduğu zaman biz de öyle oluyoruz. Kazanmak için elimizden geleni yapıyoruz karşılığında bir şey göremeyince maalesef çok şey yapamıyoruz. Bazıları ama hepsi ilgisiz değil (ÖĞRT3)”.

“Akademik anlamda çok büyük bir beklenti içinde değil belki arkadaşlar ama bizde kalma da yok. Bir şey öğrenmeden geçiyor. Bence öğrenmeden geçiyor. Kıyaslayınca bizimkilerde yüzde 20 ise diğerine 80 diyeyim ben. Öğrenme çabaları yok. Çok az sayıda çıkıyor. Boş kağıt veriyor diyor arkadaşlarımız. Sınav yapıyor şimdi ders süresince bomboş kağıt. Sadece adını yazıp veriyor yani, belki de geri döncem şeyinde hala. O yüzden bu ilgisizlik (ÖĞRT5)”.

“Derslerle çok ilgili olmadıkları için, programla ilgili de bir sıkıntı olmuyor açıkçası. Değişiklik yapılırsa da çok zannetmiyorum bir faydası olacağını, ilgili değiller yani (ÖĞRT6)”.

“Çocuklarla bire bir ilgilendiğimiz yok, onların talepleri de yok, hiçbir şeye karıştıkları da yok. Arkada oturuyorlar, bir ilişkileri de yok, ilgilileri de yok. Onlar öyle olunca biz de bırakıyoruz (ÖĞRT7)”.

“Öyle öğrencilerimiz vardı ki; hiç Türkçe bilmedikleri için sürekli arka tarafta yatıp uyuyorlardı. Kesinlikle ders falan işleyemedik. Birkaç tanesine Türk alfabesini

öğretmeye falan çalıştım, çok mutlu oluyorlar mesela. Arkada oturan öğrencilere var ama yoklarmış gibi davranmak insanı üzüyor. Onlarda gittikçe ilgilerini yitiriyorlar (ÖĞRT9)”.

“Şimdi benim dersimde Türkçeyi, metni okuduğunu anlayabilir, çok zorlanmaya bilir. Bir matematik, bir fen bilgisinde işte bu tip derslerde zorlanıyorlar. Zorlandıkları için sınıfta sıkılıyorlar. Benim derste de oluyor nadiren derse katılıyorlar metni okuyabiliyorlar, ama diğer derslerde mesela öğretmenlerle konuştuğumuzda dersten sıkıldıkları için hani bizim öğrenciler gibi yaramazlık yapmıyorlar ama sıkılırlar arka tarafa geçip kendilerini sınıftan soyutlayarak öyle bir şeylerle oyalanıyorlar (ÖĞRT11)”.

“Çoğu derslere ilgisiz. Ama 11’lerde kızlarım var Iraklı. Görsen ne kadar gayretli (ÖĞRT12)”.

“... Hatta çoğu zaman onlara kızıyoruz da. Derste sürekli yatan tipler bunlar. Kimisi de artık Türkçe’yi çat pat anlasa bile, öğretmenlere anlamıyor muamelesi yapıyorlar ki öğretmenler onlara bir şey sormasın. Elleşmesin. Dokunmasın diye (ÖĞRT13)”.

“Eğitime ve okula ilgisizlik durumu genel bir şey. Yani biraz orayı karıştırıyoruz biz. Yaş grubu olarak yaşanan genel bir durum bu. Çocuk 16 yaşında bir ergen olduğu için öyle ilgisiz davranıyor. Çoğu sorun göçmenlikle ilgili değil, gençlikle ilgili. Ya da çocuk diyor ki ben okumak istemiyorum. Bunu diyen bizim öğrencimiz de var, mülteci öğrenci de var. Bir de şu var tabi; düşünsene Çocuk Suriye’den Iraktan geliyor ve diyor ki Fuzuli kim, Kaşgarlı Mahmut kim. O çocuğa bi şey ifade etmiyor ki. Çok zor yani. Nasıl ilgi duysun (ÖĞRT15)”.

“Belki onlarda öğrenme istemeyişi gördüğüm için artık ben de umursamıyorum herhalde. Herkes matematiği anlamak zorunda değil. Ama ilgilenmesini de bekliyorum. Benim için Türk yabancı ayrımı yok. Dersimi anlamaya çaba gösteren her öğrenciye ben de ilgi gösteriyorum. Arka sıralarda oturup dersle ilgilenmeyen profil oldular. Dersle mersle alakaları yok. Birkaç tane iken çok çaba gösteriyordum. Ama çok olunca hepsi ile ayrı ayrı ilgilenilmiyor tabi (ÖĞRT16)”.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, mülteci öğrencilerin çoğunluğunun dersleri anlamadıkları veya umursamadıkları için derslere ilgi göstermedikleri arka sıralarda derslerin sonuna kadar uyduklarını belirttikleri görülmektedir. ÖĞRT3, ÖĞRT12 ve ÖĞRT16 kodlu katılımcılar kısmen de olsa içlerinde ilgili olan öğrenciler olduğunu ifade etmişlerdir. İlgisizlik durumlarını ÖĞRT5; “Akademik anlamda çok büyük bir beklenti içinde değil... Bir şey öğrenmeden geçiyor... Boş kağıt veriyor”, ÖĞRT13 ise; “Derste sürekli yatan tipler bunlar. Kimisi de artık Türkçe’yi çat pat anlasa bile, öğretmenlere anlamıyor muamelesi yapıyorlar ki öğretmenler onlara bir şey sormasın” şeklinde ifade ifade etmiştir. Öğrencilerdeki ilgisizlik hallerinin kendilerini de olumsuz etkilediğini ifade eden ÖĞRT7 kodlu katılımcı “Çocuklarla bire bir ilgilendiğimiz yok, onların talepleri de yok, hiçbir şeye karıştıkları da yok. Arkada oturuyorlar, bir ilişkileri de yok, ilgilileri de yok. Onlar öyle olunca biz de bırakıyoruz” ifadesiyle öğrencilerden öğrenme yönünde bir talep gelmediği için kendilerinin de ilgilenmediğini belirtirken, ÖĞRT16 kodlu katılımcı ise “Belki onlarda

öğrenme istemeyişi gördüğüm için artık ben de umursamıyorum” şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Alanyazın incelendiğinde Börü ve Boyacı (2016), mülteci öğrencilerin dil bilmedikleri için arkaya geçip yatıp uyduklarını veya dersle alakalı olmayan şeylerle ilgilendiklerini, Şimşir ve Dilmaç (2018)’in araştırmasına katılan öğretmenlerden biri (ö7) öğrencilerin ilgisizliğinin temel nedeninin, öğretmenlerin “nasılsa bunlar anlamıyorlar” diye öğrencilerle ilgilenmedikleri şeklinde vurgulamıştır. Yurdakul ve Tok (2018)’da ilgisizliklerin nedeninin dil bilmemeleri olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar yaptığım çalışmadaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Tablo 16’da yer alan öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde bulunan *devamsızlık problemine* ilişkin görüşleri şöyle özetlenmiştir;

“Devamsızlık çok. Bazen hiç gelmiyor. Sonra geliyor. Daha çok Cuma günleri. Adaptasyon zorlaşıyor. Bundan dolayı da disiplin problemi az da olsa yaşanıyor (ÖĞRT1)”.

“Bunların en çok devamsızlık yaptıkları gün Cuma. Çünkü dilenmeye gidiyorlar ve okula gelmiyorlar o gün. Ve onlar okul bittiğinde de derslerden sonra dilenmeye gidiyorlardı. Çünkü anne baba dilendiriyordu onları. Hatta benim evin yakınlarındaydı. Birkaç defa beni gördüler utanıyorlar. Saklanacak yer arıyorlar. Anne ne yapalım böyle diyor. O kadar da vahşi yani. Anne baba beni görünce mecburuz anlamında diyor. Velhasıl çocuklar okuyamadı (ÖĞRT3)”.

“Devamsızlıkları vardı sürekli gelmeyen öğrenci çıkıyordu. Gelmiyorlardı okula (ÖĞRT5)”.

“Bizde sıkıntı devam devamsızlık meselesi. Ben olsam bende gitmem okula. Sabahtan akşama kadar otur, uyu. Bu nedir. Niye gelsin okula (ÖĞRT8)”.

“Zaten öğrencilerinde büyük kısmı gelmiyorlar, devamsızlık çok, dil bilmedikleri için gelmiyorlar. O noktada zaten pozitif ayrımcılık yapıyoruz, bırakmıyoruz (ÖĞRT9)”.

“ (...) Normalde ne yaparız bizim çocuklara, devamsızlık yapınca bırakırız. Ama bunlar gelmez, sabah gelir, öğleden sonra gelmez, yukarısı ne diyor bırakma diyor. Benden korkuyorlar mesela, benim derslerime girmiyorlar, bakıyorum bahçede geziyor. Öğleden sonra okula gelmiyen çocuğu devamsız yazmazsan onlar da devamsızlık yapar. Lakayıt olur, bir şey demeyen hocanın dersine girer, az kızan hocanın dersinden kaçar. Ben bakıyorum derste camdan çocuk dışarıda geziyor, ama derse gelmiyor, idare bırakmıyor ve bir şey demiyorsa bana ne. Ben o zıpırlar olmadan daha iyi işliyorum dersi. “Arkadaşlar, devamsızlıktan öğrenci bırakmayın, öğrenci sayısı azalır ve okul kapanabilir” diyebilen bir idare var (ÖĞRT12)”.

Araştırmanın katılımcısı öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlardan biri olan mülteci öğrencilerin devamsızlık yapmalarına yönelik görüşleri incelendiğinde ilkokulda yapılan devamsızlıkların, sosyo ekonomik düzeyi diğerlerinden kötü olan Canik ilçesindeki okullardan olduğu görülmektedir. Üstelik katılımcılar devamsızlıkların daha çok Cuma günleri çocukların dilendirilmeleri için yapıldığını ifade etmişlerdir.

Diğer bölgelerdeki ilkokullardan devamsızlık sorunu iletilmemiştir. Araştırma süresinde lise düzeyindeki okullarda öğrenci sayılarının az olması dikkat çekmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin okula kaydolmaması veya kaydolsa bile çalışmak için okula devam etmemeleridir. Bununla beraber ilkokulu ve ortaokulu Türkiye’de okumayan öğrencilerin dil bilmedikleri için lise düzeyinde devamsızlık yaptıkları da tespit edilen bir diğer nedendir. Bu görüşü ÖĞRT8 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir; *“Bizde sıkıntı devam devamsızlık meselesi. Ben olsam bende gitmem okula. Sabahtan akşama kadar otur, uyu. Bu nedir. Niye gelsin okula (ÖĞRT8)”*. Aynı duruma vurgu yapan bir diğer katılımcı ÖĞRT9 ise *“Zaten öğrencilerinde büyük kısmı gelmiyorlar, devamsızlık çok, dil bilmedikleri için gelmiyorlar. O noktada zaten pozitif ayrımcılık yapıyoruz, bırakmıyoruz”* ifadesiyle devamsızlık yapan öğrencileri bırakmadıklarını ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde Çelik (2019), çalışmasında devamsızlıkların daha çok sosyo ekonomik düzeyi kötü olan ailelerin çocukları tarafından yapıldığını, bu çocukların ailelerinin geçimlerini sürdürmek için eğitim hayatının dışına çıkmak zorunda kaldıklarını, bunun yanında evde çocuk bakmak, dil problemi ve disiplin sistemine adapte olamama gibi nedenlerin de devamsızlık nedeni olduğu bulgulamıştır. Eren (2019) ise devamsızlık yapan mülteci çocukların kötü koşullarda çalışmak durumunda kaldıklarını, devamsızlıklarından kaynaklı niteliksiz iş gücü olmaya devam edeceklerini ve her türlü istismara açık hale geldiklerini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan *mülteci öğrencilerin şiddet eğilimlerine* ilişkin görüşleri şöyle özetlenmiştir;

“Aileler çok şiddet uyguluyor çocuklara. Evde şiddet gördükleri için kendileri de şiddeti çok normal karşılıyorlar. 1.sınıfta uslu olan çocuk 4. sınıfa gelince hemen çete kurup kavga etmeye başlıyor. Özellikle nöbetlerde hep onların kavgalarını engellemeye çalışıyoruz. Hem de öldüresiye vuruyorlar birbirlerine (ÖĞRT1)”.

“(…) Çok kavga ediyorlar. Kavga ettikleri zaman (boğaz kesme işareti yapıyor) acaip şiddetli davranıyorlar. Bir öğrencim şey yaptı babası hapse girmiş Salih çok sakin bir çocuktu ama yaşadığı travmadan kaynaklı nasıl agresifleşmiş. Yani mesela işte arkadaşlarına şiddet uygulaması oldu, sürekli şikâyet geldi Türklerden de Iraklılardan da geldi şikâyet. Şey yapıyorlar mesela, bir şey olduğu zaman kafanı keserim tarzı hareket yapıyorlar. Benim çok tuhafıma gitmişti tedirgin oldum yani. Hepsi birbirini şikâyet ediyor zaten. Türkler de çok yapıyor (ÖĞRT2)”.

“(…) İç dünyaları çok farklı geçen yıl gördüğüm grupta anlatamam yani öyle radikal şeyler yaşadık ki. Sınıfta kavgadan tutun da sokak ortasında kavgaya kadar, taşlar havada uçuşuyor. Mesela çok kavgacı olanlar vardı. Mesela bir öğrenci vardı, amcası kemerle dövüyormuş çocuğu. Çocuk o şiddeti sınıfta başka çocuklara uyguluyordu. Rehberliğe gönderdik, onu yaptık bunu yaptık ama kazanamadık çocuğu. Bu çocuk

birebir şiddet görüyor. Okulda da onu uyguluyordu. Maalesef o çocuk sıkıntılıydı yani (ÖĞRT3)”.

“(…) Çok saldırgan olanlar var. Saldırganlıkları herkese karşı, ama kendi gruplarına karşı daha acımasızlar. Gelip şöyle bir okul bahçesine çıktığınız zaman görürsünüz şiddeti, kavgayı (ÖĞRT4)”.

“Yalnız kendi aralarında biraz şeyleri vardı. Bir şeyi tartıştıkları anda öfkeyi kontrol edemediklerini görüyordum ben. Bir de çok küfürlü konuşuyorlardı (diğer öğrencilerin ifadelerinden vardığı yargı) (ÖĞRT5)”.

“(…) Bu çocuklarda şiddet çokça var. Ortamdan olabilir. Bi şey olunca ilk başvurdukları şey şiddet aslında böyle vuruyorlar. (el hareketiyle şiddeti ifade ediyor). Çünkü şiddet normal bir şey olmuş onlar için. İşte evet alışılmış bir şey var çocuk da öyle alışmış. Bir aradayken kendi aralarında daha çok kavgalaşıyorlar (ÖĞRT6)”.

“İnanılmaz bir mezhep çatışması var bunlarda. Birbirleriyle konuşmuyorlar, uzak duruyorlar ve kavga ediyorlar. Çoğu zaman hepsini bir odaya topluyorum (12 öğrencisi var bir sınıfta). Bakın diyorum, ayıp oluyor, Iraklısınız, Suriyelisiniz birbirinizle kavga ediyorsunuz, yakışık almıyor diyorum. Türk arkadaşlarınıza karşı ayıp oluyor diyorum. Ama yine de bence bizimkiler şiddete daha yatkın (ÖĞRT8)”.

“Ayrıca bir şiddet eğilimi görmedim ben bunlardan. Bizim kendi öğrencilerimizde olduğu kadar onlarda da şiddet eğilimi vardır herhalde. Ama geçmiş yaşadıklarını sorduğunuzda konuşunca çok kötü şeyler anlatıyorlar tabi ve ağlıyorlar. Genelde içe kapanıklar zati (ÖĞRT9)”.

“Acıma duyguları zayıf, sert kültürden gelmeleri ve bedevi olmalarının etkisiyle beraber şiddet kültürünün içinden gelmelerinin de etkisi olabilir şiddet eğilimlerinin. Sürekli savaş ve şiddet, ölüm korkusuyla büyümüşler çünkü (ÖĞRT10)”.

“Çocukların kendi aralarında acayip şiddet var. Çünkü bunların kültürleri böyle. En küçük bir şeyde atalım, vuralım, kiralım. Nöbette neler çekiyoruz bir bilerseniz. Kendi içlerinde ama (ÖĞRT12)”.

“Ben kız öğrencilerle daha çok ilgilendiğim için şiddet eğilimi görmedim. Ama erkeklerde olduğu söyleniyordu öğretmenler odasında (ÖĞRT13)”.

“Bana gelenler küçük yaştan geldikleri için şiddet eğilimi yoktu (ÖĞRT14)”.

“Derslerimde ve sınıflarımda görmedim şiddete yönelik davranış. Nöbette gördüm ama. Birbirlerine karşı bir gruplaşma ve kavga oluyor sık sık. Ve kavgaları çok sert. Aralarına girip ayırmaya cesaret edemedim. Hele kızlar saç, baş dinlemiyor, çok şiddetli kavga ediyorlar. Bunun nedeni psikolojik yaşamlarından kaynaklanıyor olabilir (ÖĞRT16)”.

“Çok fazla şiddet eğilimliler. Belki de bu tamamen savaştan kaynaklı olmayabilir. Bende çok güzel bir öğrenci vardı ama çok sıkıntı yaşattı bana. Suriyeli olan. Müdür bey bile başka okula nakillerini alsınlar dedi. O kadar yani. Ben oturup hüngür hüngür ağladım. Yani ama çocuk çok tatlı bir çocuk. Özünde çok sağlam bir çocuk. Aile yapısı ve yaşantıları çocuk çok fazla şiddete maruz kalmış ve bunu okulda bize yaşattı. H herkese şiddet uyguluyordu, vurmalar, ısırılmalar, morartmalar. Ve ben çok uğraşım. Ama hala da seviyorum çünkü özünde iyi çocuktu (ÖĞRT17)”.

Mülteci öğrencilerin şiddete eğilimli olmaları konusunda öğretmenlerin görüşleri

incelendiğinde üç katılımcının (ÖĞRT9, ÖĞRT13, ÖĞRT14) öğrencilerin şiddet uygulamalarına şahit olmadıklarını ifade ettiklerini, diğer görüş belirten öğretmenlerin çok ciddi boyutlarda, çocuklarda şiddete eğilim olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenler çocuklardaki şiddet eğiliminin nedeninin kültürel nedener, yaşadıkları savaş ve mezhep farklılıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Şiddet eylemlerinin büyük bir çoğunluğunun kendi aralarında yaşandığına da dikkat çekmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde Kardeş ve Akman (2018), mülteci öğrencilerde şiddet eğilimi olduğu, daha çok kendilerini ifade etmeye çalışıp edemediklerinde öfkelenediklerini ve şiddete başvurduklarını ifade ederken, Ersoy ve Turan (2019) ise şiddete eğilimli bu çocukların çeteleşmeleri yönünde riskler bulunduğunu ve okulların bu sorunu çözme noktasında rol almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 16'da öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde ifade ettikleri mülteci öğrencilerin *temizlik alışkanlıklarına* ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“İlk gelince ben bizimkilerin yanına oturttum. Ama çocuklar da aileleri de karşı çıktı (Türk ailelerden bahsediyor). Kokuyorlar, pisler diye. Evet, öyleler ama fakir oldukları için. Temizlik malzemesi verdik biz, o kadar fakirler (ÖĞRT1)”.

“Hayat dolu insanlar. Mağarada yaşar gibi bu insanlar ama. Pisler bide. Biraz fakirlikleriyle alakalı ama kesinlikle o savaşın da etkisi var. Ve bence şu anda onlar hayat mücadelesi veriyor... Düşünsenize küçücük bir kız çocuğu Samsun meydanında dileniyor gecenin bir yarısına kadar dışarıdalar. , evde banyo yok, su yok, kanepeler yok, Çok vahim bir durum (ÖĞRT3)”.

“Mesela öğrenci Türk, onlarla oturmasını istemiyor. Neden? Kokuyor, Doğrudur evet, kokuyor çocuklar. Ama temizlik mümkün. Biz onlar Müslüman diye biz biraz daha sıcak davrandık ya. Müslümanlar diye temizliği biliyorlar anlamına gelmiyor. Ne olur? Bu öğrenciler için okullarda birtakım kuruluşlar faaliyete geçebilir, bu öğrenci velilerini toplayıp bu anne babalara temizlik eğitimi verilebilir (ÖĞRT14)”.

Katılımcıların görüşleri dikkatle incelendiğinde, mülteci öğrencilerin temizlik alışkanlıkları ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Temizlik konusunda sorun yaşanan okulların ilkokul olduğu ve sosyo ekonomik düzeyi düşük olan bölgede olduğunu ifade etmek gerekir. Örneğin ÖĞRT1 kodlu katılımcının şu ifadesi çarpıcıdır; *“İlk gelince ben bizimkilerin yanına oturttum. Ama çocuklar da aileleri de karşı çıktı (Türk ailelerden bahsediyor). Kokuyorlar, pisler diye. Evet, öyleler ama fakir oldukları için. Temizlik malzemesi verdik biz, o kadar fakirler”* ifadesi ile ailelere temizlik malzemeleri verildiğini belirtmiştir. ÖĞRT3 kodlu öğretmenin ifadesi ise *“Düşünsenize küçücük bir kız çocuğu Samsun meydanında dileniyor gecenin bir yarısına kadar dışarıdalar. , evde banyo yok, su yok, kanepeler yok, Çok vahim bir durum”* şeklindedir ve çocuklara dilencilik yaptırıldığını

daha dramatik bir şekilde ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde Uzun ve Bütün (2016) yaptığı çalışmada mülteci çocukların ailelerinin içerisinde buldukları ekonomik zorluklar nedeniyle temizlik ihtiyaçlarını karşılama noktasında sorunlar yaşandığını bulgulamıştır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan kodlardan biri olan ebeveyn kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri şöyle özetlenmiştir;

“Aileleri tamamen ilgisiz. Dil bilmiyorlar, evden çıkmaları eşleri tarafından yasaklandığı için kurslara da katılmıyorlar. Telefon no veriyorlar, ulaşılmıyor. Çoğunda baba yok, akraba yanın da ve ya aile ilişkilerini biz çözemiyoruz. Amca, dayı var, kalabalıklar bir evde 15-20 kişi yaşıyor (ÖĞRT1)”

“Aslına bakarsanız benim Iraklı velilerim iyi. He evet yani insani olarak iyi insanlar ve şeyler yani çocuklarının eğitim almasını gerçekten istiyorlar, çünkü artık onlar da gitmek istemiyorlar kendi ülkelerine. Tabii ki mesela benim dediğim gibi Türkçe iyi konuşan velilerim var, konuşamayan velilerim de var ama konuşamayan velilerimle çocuklarla biz iletişime geçiyoruz (ÖĞRT2)”

“Çocuklar İsteyerek severek okula gelmek istiyor ama dediğim gibi benimkiler aileden dolayı gelemiyordu. Çünkü aileleri onları dilenmeye götürdükleri için. Bizimkiler gibi, iyi çocukların velileri geliyor (ÖĞRT3)”

“Hocam velilerle ilişkileri aslında sınıf hocası dizayn eder. Yani tabii ki yani paylaşım zenginliktir, ben kendi velilerimden biliyorum. Biz de şöyle bir uygulama vardı. Bizde her gün 2 veli yemek yapar getirir. Bizim beslenmemiz için tabağımız çanağımız her şey var. Veliler yemeği bırakır gider. İşte biz öğlen arası çocuklarımız sıra olur, herkes ne kadar alır, tabağına yemeğini alır, yer, sonra da kirli sepetinin içine koyarız. Akşam yıkamaya götürür. Türkü yabancıları her gün iki velimiz yapar getirir, sene başında sınıf toplantısı yaptık, velilerimiz de bu düşünceye katıldı. Velilerin de onayını alarak ben 4 yıldır böyle yaptım. Şimdi pek çok öğretmen arkadaşım bana direkt şey sordu mesela yabancı veliler de yemek getiriyor mu? Evet, yabancı velilerimde getirdi. Sadece 2 tanesini almadım çünkü 1 tanesinin annesi Haftada iki gün Diyalize gidiyor, Çok genç bir bayan böbrek kaybı var böbreklerinde rahatsız olduğu için onu almadım. Diğer velinin de temizliğine çok fazla güvenmediğim ve bilmediğim için onu da saf dışı bıraktım, zaten maddi olarak da durumu el vermiyordu. Ama yabancı velilerim de getirdi ve dört beş tanesinin işte ilk önce pilavları var değişik pilavları lahmacunları, önce öğrencilerimiz bu neymiş falan dediler, Biz bunu yemeyiz. Ben bir tattım, Çok değişik safranlı pilavları var, sebzeli pilavlı, Aaaa dedim işte Meryem bu ne kadar güzelmış. Ben tarifini istiyorum. İşte ben akşam bunu evde yapacağım dedim. O çocuk ertesi gün böyle bir gururla pilavın tarifini getirdi. Ben önce oturup önce ben yedim hocam. Aaa dedim çok ilginç rengi sarı ama değişik bir tadı varmış dedim. Tadı da güzelmış derken, yani yavaş yavaş çocuklar da yemeye başladı, onlar da tarif istediler hocam. Evde yaptım çocuklarıma yedirdim reklamını yaptım. N'oldu, yemeklerimizi öğrenmeye başladılar, biz de onların yemek kültürünü öğrendik. Mesela onlar yoğurtlu makarnayı hiç sevmiyorlar. Öyle mantı falan hiç sevmiyorlar bunu öğrendim. Öğretmenim ben bir kaşık alsam olabilir yani yemek kültürümüzü bile öğrenmeye başladık birbirimizde etkileşim halinde. Biz bunu bir zenginlik olarak gördük. Yadırgamadık. Ben yadırgamadım, öğrencilerim de yadırgamadı (ÖĞRT4)”

“Aileleriyle çok bir şeyimiz olmadı bizim birkaç öğrencinin velisi geldi çağırdığımızda. Dilimizi anlamadıkları için belki de gelmiyorlardı. Ama çoğunun velisini hiçbir zaman görmedik onları. Gelmediler yani çağırdığımızda. 7 de de 8 de de hiç görmedim velileri (ÖĞRT5)”.

“Aileleri inanılmaz ilgili. Şöyle ilgili; benim karşılaştıklarım veli toplantısı olur, Türklerin velisi gelmez onlarınki gelir. Bilmiyorum 8’lerle ilgili toplantı yaptık Mart ayında çocuk lgs’ye girmeyecek ama velisi gelmişti yani. Çok şahit oldum veli toplantılarında. Geliyor ve çocuğunun durumunu soruyor. Durumu nasıl şimdi ne diyeyim Türkçe bilmiyor yapamıyor. Mesela kitap aldırıyorsun alıyor bazısı. Bir defa şey olmuştu...fotokopi çektirdim birkaç tane eksik çıktı vermiyim dedim bunlara.. Yapmazlar zaten... Hemen hesap soruyor. Hemen gittim çektirdim bir daha haksızlık yapmak da olmuyor. İdare çağırdığında da geliyorlar (ÖĞRT6)”.

“Burası endüstri ya, aynı bizimkiler gibi, veliler hiç ilgili değil. Ben daha kaç yıldır hiç veli görmedim (ÖĞRT7)”.

“Çok enteresan şeyler var. Bazen çevirmen öğrenci kullanıyoruz aile ile iletişimde. Çevirmen öğrenci ve ailenin mezhebi farklı ise konuşmuyor, biliyor musun? Taktıkları, yüzük, bileklik, kolyelerden anlıyor ve konuşmuyor. Yeşil kurdele mesela. Yâda ne oluyor, doğru düzgün çevirmiyor. Veliler geliyor diyebilirim. Eğitime inançları bizimkilerden daha fazla. Öğretmene çok saygılılar. Bizim 20 yıl önceki halimiz gibi. Önünü ilikliyor (ÖĞRT8)”.

“Aileleriyle hiç iletişim kurduğumu söyleyemem. Gelmiyorlar çünkü. Zaten öğrencilerinde büyük kısmı gelmiyorlar, devamsızlık çok onlarda dil bilmedikleri için gelmiyorlar (ÖĞRT9)”.

“Veliler çekiniyorlar gelmiyorlar. Bir de dil bilmiyorlar. Akşam yemeği yok, çocuğun eğitimiyle mi ilgilensin. Çalışıyorlar. E... bizim velilerimiz de öyle. Bir veli toplantısı yapıyoruz 3-5 veli ile. Sadece mülteciler eğitime duyarsız dersek yanlış olur (ÖĞRT10)”.

“Hiç velileri gelmiyor. Özellikle sıkıntılı çocukların velileri hiç gelmiyor. Diğer iyi olanların kiler geliyor arada. Bizimkiler gibi işte. Bizimkiler de çok gelmiyor ki (ÖĞRT12)”.

“Okulda birkaç tanesiyle 5 dakika falan görüştüm. Ama Türk velilerin daha ilgili olduğunu söyleyebilirim. Ama hiç Türkçe bilmemeleri de bunda etkendir. Bir de çok çocukları var. Kendi dertleri de var. Hangi biriyle ilgilenecekler ki. Para, geçim onlar için daha önemli sanki (ÖĞRT13)”.

“Benim velilerimle aram iyi minnet duyuyorlar. Allah razı olsun der. Bir tane Minan var ana babası da okumuş emekli olmuşlar annesi hep toplantıda minnetini dile getirir her zaman emeğimin karşılığını kat kat alabildiğim aileler (ÖĞRT14)”.

“Aileleri çok zor. Benim aram iyi. Beni seviyorlar. İlgililer. Haber verirsen gelirler. Kitap söylersen alırlar. Bunun nedeni bizim okuldakilerin maddi durumu da iyi olduğu için. Ama onların dil sorunu var. Dil bilen biri ile geliyorlar mutlaka. Ama çok minnettarlar ve bunu hissettiriyorlar. Diyelim ki oğlun çok iyi diyorsun, bi ağlamadıkları kalıyor. Ama ilgililer onu deyim (ÖĞRT15)”.

“Gelmiyorlar ve ilgilenmiyorlar. Ben rastlamadım en azından. Çocuklar bence aynı bizimkiler gibi. Ödev yapmıyorlar ama. Nasıl olsa biz geçiyoruz rahatlığı var onlarda (ÖĞRT16)”.

“Aileler gayet iyiler. İlgililer. Ama bende 2 kardeş vardı aile ile de konuştum. Ekonomik durumları çok iyiydi. Ama çalma durumları vardı. Her şeyi çalıyorlardı. Aile bayağı ilgilendi, onlar da utandı ama çocuklar çalıyordu. Sonra kayıt aldıldılar. Ev aldılar ve adres değiştirdiler. Kalabalık aileler var. Ama alo deyince mutlaka geliyorlar. Ama Türk veliler kadar düzenli gelmiyorlar (ÖĞRT17)”.

“Çağırdığımızda gelen velilerde var, hiç gelmeyenler de var. Bizimkilerde de ilgisiz olanlar var (ÖĞRT18)”.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin mülteci çocukların velileri ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde hiç çocuklarıyla ilgilenmedikleri yönünde görüş belirtenler (n=7) olduğu gibi, çok ilgilendiklerini ve öğretmenlere minnet duyduklarını ifade edenler (n=7) olmuştur. Dört velinin ise Türk ve mülteci öğrenci velilerinin çocukları ile ilgilenmeleri arasında bir fark göremedikleri yönünde görüş belirttikleri, eğer öğrencinin akademik durumu iyi ise velilerin ilgilendikleri, öğrencinin akademik durumu kötü ise ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde Başar, Akan ve Çiftçi (2018) mülteci öğrenci velilerinin dil engeli kaynaklı yeterli ilişki kuramamaları nedeniyle öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde sıkıntı yaşadıklarını bulgulamışlardır. Kardeş ve Akman (2018) da öğretmenlerin mülteci velilerle görüşmek için çok çaba sarfettiklerini ancak dil problemi nedeniyle ilişki kurulamadığını çünkü velilerin önceliğinin eğitim olmadığını belirtmişlerdir. Bununla beraber Börü ve Boyacı (2016) çalışmalarında, velilerin eğitime ilgilerinin istenilen düzeyde olmadığı fakat bazı velilerin okul yönetimi ve öğretmenlerle yakın ilişki ve işbirliği içerisinde oldukları, çocuklarının eğitimi ile ilgilendiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 16’da öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan kodlardan biri olan ayrımcı davranışlara ilişkin görüşleri şöyle özetlenmiştir;

“Çoğu öğretmenin ayrımcı davrandığını, konuştuğuna şahit oluyorum tabi. Çok üzücü bu durum. Davranışlarına da yansıtıyorlar. Örneğin ödev yapmayan mülteci çocuklara daha fazla bağırınca hem onlar korkuyor hem bizimkiler şımıyor. Öğretmen rol model olacak ki, öğrenciler de uyuma yardımcı olsun. Bir diğer ayrımcılık ve ya bizim çocukları ve aileleri kinlendiren AB den herhalde mültecilere gelen yardımlar meselesi. Çocuklar arasında acaip huzursuzluk yaratıyor. Bizim ülkemizde niye bize verilmiyor diyorlar. Aileler de bilmez ki AB yardımı. Bizim devlet bize vermiyor diyor (ÖĞRT1)”.

“Hani onlara başka diğer öğrencilerime başka anlatmıyorum hepsi benim için eşit mesafede hepsi benim öğrencim sonuçta. Bütün onları sevabıyla günahıyla benim öğrencilerim başarıları benim başarımdır başarısızlıkları da benim başarısızlığım olur. Hiç ayrımcı davrandığımı düşünmüyorum. Bağırıyorum ama hepsine bağırıyorum (ÖĞRT2)”.

“Şimdi bu çocuklar bizim okulu bitirince ortaokula gitmek istediler. Yani okumak istiyor çocuklar. Ortaokul yöneticileri bu çocukları işte mülteci diye almadı. İmam hatibe gitsin

diyorlar. Ve çocukların çoğu eğitimi bıraktı. 50'ye yakın öğrenci bizim mezun ettiğimiz. Bizim okulda verdiğimiz her şey gitti. Çocukları dışladılar. Yapılan projeler falan hikaye yani. Biz bu çocuklarla sosyal hayatta karşılaşacağız yani her zaman (ÖĞRT3)”.
“Ben asla ayrımcılık yapmıyorum. Benim sınıfımda yabancı kelimesi hiç kullanılmamıştır. Gelin kaç tane yabancı öğrenci var deyin herkes şaşırır, yabancı öğrenciler nerede deyin, hiç biri gösteremez. Bir hocamız veli toplantısını haber vermek için sınıfıma girdi bir gün. Benden yabancı öğrencilere veli toplantısı yapacaklarını söyledi. Hocam dedi bu evrakları sadece yabancı öğrenci velilerine verilecek dedi. Çocuklar şaşırды, kim onlar, herkes etrafına bakıyor. Acaba kim yabancı, ben miyim yabancı diye. Ben sınıfımda kaynaştırma öğrencimde var, asla ayrımcılık yapmam, yaptırmam. Biz o kelimeyi hiç kullanmadık. Öğrencilerim de velilerim de kullanamaz o kelimeleri. Diğer okullarda da var. Neler duyuyoruz neler. Hocam direk zaten öğretmen bunlar niye geldi gözüyle bakıyorsa, zaten veli toplantılarında ya da diğer velilerle konuşurken “ben zaten sizden daha çok şikayetçiyim” bunlar niye geldi illallah ediyorum dediğiniz zaman, zaten velide önyargı var, iki kat 3 kat artıyor. Ama biz bu okulda şunu yaptık. Ben hep velilere şunu söyledim “sıkıntı yaşamıyoruz, sıkıntıyı Türk velilerimizden de yaşıyoruz, Türk çocuklarımızdan da yaşıyoruz”. Yani bunları Türk yabancı diye ayırmayalım. ben şuna katılıyorum Eğer bunlar bizimle beraber buradalarsa, ne kadar çabuk entegre edersenem toplum o kadar düzelir. eğer biz eğitim olarak bunları dışlarsak, Bunlar iki 3 yıl sonra başımızda sıkıntı olacak... (ÖĞRT4)”.
“Ben bu okulda hiç ayrımcılık görmedim. Hatta pozitif ayrımcılık var (ÖĞRT5)”.
“Ayrımcılık bence yok öğretmenler ve idarede. Yok. Ama içten içe yapıyor musunuz dersiniz somut olarak yaptığım bir şey yok. Ama mesela işte fotokopi çektiyoruz onlar içinde, hiç bir şey yapmadıkları için vermesem mi acaba diyorum bazen. Yani buna verdiğim emeğe yazık boşa gidiyor. Yapmasak diye de düşünmüyor değilim yani. Pozitif ayrımcılık meselesi: şimdi bunu ilk geldiği zamanlarda kayırma durumu oldu. Bunu daha çok öğrenciler sezdi. Forma giymiyor saçını bağlamıyor. Bir arada şöyle bir hava oldu bunlar Türkçe hiç bilmiyor o zamanlar sınıf geçiriyoruz biz bunları sanki geçirmeye mecburmuşuz gibi bir hava esti böyle. Yani bir şey olmadı ama şey oldu ara ara. Bu niye forma giymiyor falan. Ama şu an yok. Şu an gayet eşit davranılıyor (ÖĞRT6)”.
“Ben ayırım yapmadan tüm çocuklara ders anlatırım, almıyorum demem. Sınıfta hiçbir problem yaşamam ben öğrenciyle, bizimkilerle de onlarla da. Başarım 100 de 100 dür zaten. Çocuklar matematiği anlamıyor ki zaten. Türkçe ifadeyi de anlamıyor ki. N'aapsin. Ama genel olarak okuldaki hocalarda bunlara karşı bir olumsuz bakış var. Kimse Arapları sevmiyor. Niye sevsin ki, sizi satmışlar zamanında... (ÖĞRT7)”.
“Benim gözlemlediğim kadarıyla ayrımcılık yok. Görsem zaten müdahale ederim (ÖĞRT8)”.
“Sınıfta öğretmenlerin ayrımcılık yaptığını düşünmüyorum. Ama bunlara iyi bakmayan çok arkadaşım olduğunu düşünüyorum. Sınıfta ayırım yapmıyorlardır. Devamsızlık noktasında pozitif ayrımcılık olabilir. Ben bir şeyler yapanı, gayret göstereni geçiriyorum. Türklere de aynısını yapıyorum zati. Ama üniversite sınavında pozitif ayrımcılık yapılıyor bunlara herhalde. Çünkü bizimkiler çok şikayetçi bu durumdan (ÖĞRT9)”.
“Benim fikrim çocuklar arasında binde 5, idare ile yüzde 1, ama öğretmenlerin ayrımcı davranışı biraz daha fazla. Uğruyorlar yani ayrımcılığa. Bazı öğretmenlerin düşünce

yapısı itibariyle ayrımcı davrandıklarını biliyoruz. Ama ilk zamanlardaki gibi değil tabii. Ama önceden burada ne işiniz var gidin buradan diyenler vardı bu çocuklara. Okul idaresi ümmet gözüyle bakıyorsa o zaman onlara ayrımcılık yapılmasına izin vermez. Bir okulda yardım yaparken bir öğretmen; mültecilere mi yerlilere mi diye sorar mı bir öğretmen. Mülteci ise vermiyor adam. Yani sesini çıkarmıyorsa da yine de ayrımcılık yapıyor (ÖĞRT10)”.

“Bazı arkadaşlar tabii okulumuzda da olsun çevremizde de olsun bunlara biraz şey bakıyorlar. Böyle gelmemelerini istiyorlar, gelenlerin gitmelerini istiyorlar. Gelenlerin sanki onların yerlerini dağıttığı gibi veya işte aşlarını azalttı gibi bir algıya kapılıyorlar. Ama öyle değil, biz onlara yuvamızı, kucağımızı, ülkemizi açarsak, bu başlangıçta azalıyor gibi görülür ama bizim hakkımızdan ama aslında artar. Tabii bu biraz bu konuya ait inançla da alakalı... Ben bu kişilere yapılan masraflar olsun, harcamalar olsun, birçok kişinin gördüğü gibi israf olarak görmüyorum. Lüzumsuz harcama olarak görmüyorum yani. Bunlar yardımı olan insanlara yapmamız gereken şeyler zaten. Harcamaların belli bir kısmını da sadece Türkiye yapmıyor. Birleşmiş Milletler gönderiyor. Mesela en basitinden okulumuzdaki mülteci öğrencilerle ve bazı Türk öğrencilerle biz birçok proje falan yapmıştık. İl Milli Eğitim bünyesiyle kardeş aileler belirlemiştik, bunlarla pikniklerle gittik, ramazan da iftar yaptık. Samsun gezisi falan yaptık gemilerle. Biz bunları yapınca hem çevremizdeki bazı aileler, hem okuldaki öğretmen arkadaşlar bile buna Türkiye'nin parasının har vurup harman savrulduğu gibi laflar ettiler. Arkadaşlara söylüyoruz bakın bunların masrafı Türkiye'den çıkmıyor birleşmiş milletler ödüyor. Ha çıkarsa n'olur, çıkmadığı halde böyle davrananlar çıktığını bilirse napa lar bilmiyorum açıkçası. Yani şimdi kendi okulumda idarecilerden yok öğretmenlerin çoğundan da yok ama zaten göz göre göre ayırım yapamazlar tepki görecekları için ama içlerinden böyle bir şeyleri olabilir ama çokta bütün öğretmenlerimiz de iyi davranıyor karşı olsalar da kötü de davranmıyorlar (ÖĞRT11)”.

“Bu çocuklara ayrımcılık yapılmıyor, ama pozitif ayrımcılık yapılıyor. Bir çocuğun bıyığını kestiremedik düşünün. Çocuk bıyıklı geliyor ve kimsenin uyarılarına dikkat etmiyor. Bizimkilerden olsa ooooo (işlem yapıldı demek istiyor) (ÖĞRT12)”.

“Siyasi düşüncelerinden dolayı mültecileri sevmeyenler olduğunu biliyorum, ama çocuklara yansıtacaklarını zannetmiyorum... Ama pozitif ayrımcılık ben dahil hemen hemen her öğretmen yapmıştır. 3 yıl öncesine kadar... Hiç bir şey bilmemelerine rağmen tüm mülteci çocukları sınıf geçirdik. Tabii bunda önceki müdürümüzün de etkisi vardı. Ama artık kimse geçirmiyor hiçbir şey bilmeden, idare de baskı yapmıyor... Öğrenciler arasında da onlara yönelik olumsuz söylemler var tabii.. İşte ülkelerini bırakmışlar, gelmişler, onların yüzünden bizim askerlerimiz ölüyor diye, onlara karşı bir serzeniş var tabii, ama çok abartılacak kadar değil (ÖĞRT13)”.

“Okulda ayrımcılık yapan yani yüzde 5'lik diyebilirim. O da kendi kişisel görüşünden ötürü sevmeyip... mesela şuna tanık oldum aşırı derecede Arap olduğu için o çocuğa bağırma yaptığı davranışlar. Bana çok iğreti gelmişti. O benim senin çocuğun olsa yapmazdı. Çok çirkin geldi. Sonuçta çocuk o da ve düşünsenize siz bir çocuğa düşmanca davranıyorsunuz ve bu çocuk ilerde bu ülkede kalacak. Bunların yüzde 90ı gitmicek, kim ne derse desin. Aslında biz nasıl ki toplumumuza gelecek yetiştiriyorsak bu kuşakta şu anki mülteciler de var. Aslında şu an milliyetçilik babında bu çocuklara düşmanca davranan eğitimci aslında geleceğe düşmanca davranıyor düşman nesil yetiştiriyor. Bu çocuk büyüyünce bir Türkü ne kadar sevebilir ki, ayırım yaparak bunu yetiştirince çocuk büyüyecek benim çocuklarımla okula gidecek lisede üniversitede ve iş yerinde aynı ortamdalar. Ben buna iyi eğitim veremezsem benim çocuğumun

geleceğinde iyi ortam olmayacak. Nasıl ilgisiz aile çocukları gelecekte suça meyilli olur ya bir toplumda dışlanarak büyüyen bir çocuktan düzgün biri olmasını bekleyemezsiniz (ÖĞRT14)”.

“İki türlü ayrımcılık var. Pozitif ayrımcılığın dozunu kaçıranlar da var. Biri İslami düşünceden kaynaklı cihat ülküsünden kaynaklı din kardeşim anlayışı ile hareket edenler ve milliyetçilik duygularından kaynaklı bir ayrımcılık var (hor gören). Bana göre ikisi de çok rahatsız edici. Şu da var. Ben çocuklara alfabe yazdırıyorum, ödev veriyorum, kısa paragraflar yazdırıyorum, bütün bunları yaparken ben bunları yapanlara + yapmayanlara – veriyorum ve bırakıyorum. Çünkü herkesin elinden geleni yaptığını görmek istiyorum. Ama bazı öğretmen arkadaşların amaaaan geçirelim gitsin tavrı da çok rahatsız edici. Ve bu bizim çocuklarda çok rahatsızlık yaratıyor. Öğrenci birkaç kez gelip bana söyledi; hocam ben de çalışmıyorum, ödevimi yapmıyorum xxx (isim) de yapmıyor ben kalıyorum o geçiyor. Adalet mi bu? Diye soruyor çocuk. Hocam Zeynel yaptı ve çalıştı tamam ona bir şey diyemem ama xxx hiçbir şey yapmadan geçiyor diyor. Ama yüzde 80’i hocaların böyle yapıyorlar, ben tasvip etmiyorum (ÖĞRT15)”.

“Şimdi geçtiklerini biliyorlar. Bu ayrımcılık mesela. Pozitif ayrımcılık. Sanırım onlar için Türkiye de eğitim almak çok önemli bir şeymiş. Mesela İran da çok önemli bir şey Türkiye de eğitim. Sanırım Avrupa ya geçiş için önemli herhalde. Sanırım o yüzden buradan mezun olmaları önemliymiş diye duydum. Bazıları kaynaştırma öğrencisi gibiler zaten. Öğretmenlerin sevmedikleri bir gerçek yani. Ben dahil çok bıktık ama. Çok kalabalıklar çünkü. Bir gün Iraklı bir çocuğun genç bir ablası okulu bastı, öğretmene kafa tuttu. Ben avukatım falan diyor. Olay polise yansıdı, polis de pozitif ayrımcı davranıyor yani. Biz de bayağı sinirlendik o durumda. Şöyle jiple geliyor ve posta koyuyor. Sinir bozucu değil mi (ÖĞRT16)”.

“Yok, hocam, ben okulda ayrımcılık yapıldığını düşünmüyorum. Öyle bir şeye de şahit olmadım. Ama mesela ben pozitif ayrımcılık yapıyorum. Maddi kaynaklarımı aktarıyorum. Biliyoruz ki onlar zor durumdadır (ÖĞRT17)”.

“Ben okulda ayrımcılık hissetmedim. Özellikle Hükümetin politikasına karşı olanların kinlerini çocuklara yansıttıklarına öğretmenler odasında şahit oluyorum. Ama pozitif ayrımcılık yapıyorum. Geçme noktasında, çocuk terbiyeli ise geçiriyorum (ÖĞRT18)”.

Mülteci öğrencilerin okullarda ayrımcı davranışlara uğrayıp uğramadıklarına ilişkin katılımcıların görüşleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun (n=10) kendilerinin de ayrımcılık yapmadıklarını, çalıştıkları okullarda da ayrımcılık yapılmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Dört katılımcının ise ayrımcı davranışlarda bulunduğu yönünde görüşleri olduğu, kalan dört katılımcının ise mülteci öğrencilere pozitif ayrımcılık yapıldığını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar mülteci öğrencilere yapılan pozitif ayrımcı davranışların genellikle başarısız öğrencilere yüksek not verme, devamsızlıklarını görmezden gelme şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde Börü ve Boyacı (2016) yaptıkları çalışmada göçmen öğrencilerin bazı öğretmenlerinden memnuniyetlerini ifade ederken bazılarının da ayrımcılık yaptıklarını ileri sürdüklerini bulgulamışlardır. Bununla beraber (Ersoy ve Turan, 2019; Kağnıcı,

2017; Karaağaç ve Güvenç, 2019) yaptıkları çalışmalarda mültecilere öğrencilere yönelik ayrımcılığa vurgu yapmışlardır. Erdoğan (2019), Topaloğlu ve Özdemir'in (2020) araştırmalarında da mülteci öğrenci velileri çocuklarının Türk okullarında ayrımcılığa uğradıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 16'da görülen, öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ve deneyimler kategorisinde yer alan *mülteci öğrencilerle Türk öğrenciler arasındaki etkileşime* ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“İlk zamanlarda çok sıkıntı yaşadık, 3.yıl oldu hala kabul etmeyen nefret edenler var. Çocuklar arasındaki ilişkinin kötü olmasının temel nedeni daha önce söylediğim gibi aileleri ve onların mültecilere yönelik nefret dili (ÖĞRT1)”.

“Eskiden sayıları çok azmış ve çocuklar mecbur kalıyorlarmış Türk çocuklarla oyun oynamaya ve Türkçe öğrenmeye. Gruplaşma diye bir şey yoktu... Çok olunca hep kendi aralarında gruplaşarak oynuyorlar. Çok fazla göç aldığı için tabii ki kendi aralarında da gruplaşmalar var. Mesela çocuk teneffüslerde Iraklılarla, Suriyelilerle oynuyorlar. Asla Türkçe konuşmuyorlar kendi dilleriyle anlaşıyorlar (ÖĞRT2)”.

“Araları iyiydi kendi yaş gruplarıyla uyumlu oldukları için onlarla beraber büyüdüler. Ama ara sınıfta gelen olunca ister istemez uyum problemi, hem bizim çocuklarla hem de onlarla sıkıntı yaşanıyor... Ara sınıfta gelince ister istemez sıkıntı yaşanıyor. Zaten en son şey oldu mesela, mülteci çocuk sayısı bizim okulda bayağı var onlar kendi aralarında oynamaya başladı. Herkes kendi şeyine (milletinden olanla oynamaya başladı- araştırmacı yorumu) çekildi. Sorun da yaşanmadı ama bir araya da gelinmedi. Kalabalık olmalarıyla ilgisi var yani (ÖĞRT3)”.

“Zaman her şeyin ilacı hocam. Birden olmuyor yani. Bir iki ay zaman lazım. Hele de ara sınıflarda geldiyse çocuk, ben mesela birçok sınıfta buna denk geldim; yani arkadaşını istemeyen, teneffüste işte arkadaşına çelme takan, sıkıştıran çocuklar oluyor. Ama ara sınıflarda bu oluyor. Ama hani 1. sınıftan geldiği zaman zaten kendisi de (mülteci öğrenci) sınıfa yabancı herkes yabancı. Daha kolay aşabiliyorsunuz sıkıntıları. Burada öğretmenin yaklaşımı da önemli. Sınıfa alış tarzı çok önemli hocam, mimik bile çok önemli bir şey çocuklar arasında iyi ilişki kurulması için (ÖĞRT4)”.

Türk çocuklarda benimsedi gelen çocukları, sorun yapmadılar. Ama yani bizimkilerin onları onların bizimkileri kabullenmedikleri durumlar var (ÖĞRT5).

“ (...) Evet, çok yakın arkadaşlık ilişkisine şahit olmadım ama böyle bir sınıfta gördüm tek tük samimi kızlar ama böyle çok yakın arkadaşım bu benim söylemine de şahit olmadım. İster istemez Türkmen dediklerimde bile normal Türkçe konuşuyor hiçbir şey anlamıyorsun o bile bir tık dışlanmış yani. Yakın arkadaş yok yani bizimkilerden (ÖĞRT6)”.

“Türk çocuklarla arkadaşlık meselesinde sınıf öğretmenlerine iş düşüyor. Ama şu da var, Türk çocuklarda birbiriyle konuşmuyor ki (ÖĞRT8)”.

“İlk zamanlarda bizim çocuklar onları dışladı. Bu dışlamanın sebebi çocuksu nedenler. Birbirini tanımama falan siyasi bir şey aramamak lazım. Rengi, dili hoşuna gitmedi belki çocukların ilk zamanlarda ama şimdi sıkış tepiş top oynuyorlar (ÖĞRT10)”.

“Şimdi bir şehit olayı oldu. Sınıfta da konuşulmuş, biraz Araplara laf edilmiş herhalde. (başka birinin dersinde) kızlar çok üzölmüşler ağlamışlar falan. Bizim çocuklar da biz onlara demiyoruz ki demişler. Biz-onlar ayrımı belirgin... Çocuklar arasında öyle ciddi sıkıntı yaşandığını görmedim. Çocuklar sonuçta. Ders bitince bakıyorsun, bizimkilerle beraber çıkıyorlar. Ama mülteci çocukların hepsi PİKTES sınıfına gitmek istiyor. Niye? Çok arkadaşları orada çünkü (ÖĞRT12)”.

“ (...) Bir de çok Türkçölük yapan ailelerin çocuklarıyla mülteci çocukların daha çok sürekli bir sıkıntı yaşadıkları dikkatimi çekti. O çocuklar daha bi tahammölsüz oluyor onlara karşı. Ama genelde bizimkilerle oynuyorlar ve eğleniyorlar. Bir ayrım görmüyorum. Ama bazılarında bir ezme eğilimi var (ÖĞRT16)”.

“Benim sınıfımdakiler ayırt edilemeyecek kadar kaynaşmış durumdalar. Hiç sorun yaşamadım. Şu anda okulda bir sorun yok, ama 2 yıl önce çok sıkıntı yaşadık. Yalnız ben şöyle bir şey yaşadım. Bir Suriyelim öğrencim Atatürk’e karşı, bayrağa karşı, İstiklal marşımıza karşı, Türk milletine karşı, biz onunla çok uğraştık sınıfça. Küçücük çocuk nasıl böyle olmuş anlamadım, ama bunlar aile de konuşulmadan olmaz tabi. Biz de sınıfımızda çok uğraştık, çocuklarım da tepki verdiler tabi. Ama son yıla geldiğinde (4.sınıf) istiklal marşını okumak için can atan bir çocuk haline gelmişti (ÖĞRT17)”.

“Mülteci çocuklardan paralı olanların arkadaşları çok. O dikkatimi çekti. Herhalde onlar para harcıyor bizimkiler onlara takılıyorlar (gülüyor) (ÖĞRT18)”.

Mülteci öğrenciler ile Türk akranlarının arkadaşlık etkileşimlerine dair öğretmen görüşleri incelendiğinde görüş belirten katılımcılardan (n=12) bir kısmı (n=4) öğrenciler arası etkileşimin kötü olduğunu ve genelde aralarında mesafe olduğunu belirtmişlerdir. Dört katılımcı ise öğrencilerin iyi bir arkadaşlık ilişkisi sürdürdüklerini belirtmiştir. ÖĞRT1 ve ÖĞRT16 kodlu katılımcılar bazı çocukların ailelerinden kaynaklı olarak mülteci öğrencilerden nefrete varan sevgisizlik beslediklerini belirtmişlerdir. ÖĞRT3 kodlu katılımcı ise mülteci öğrencilerin okuldaki sayıları az iken bereber oynadıklarını fakat sayıları artınca artık gruplaştıklarını ve kendi aralarında oynadıklarını ifade etmiştir. ÖĞRT4 kodlu katılımcı ise eğer mülteci öğrenci birinci sınıftan gelirse hiçbir sorun olmadan arkadaşlık yaptıklarını ama ara sınıflardan gelenlerle sorun olduğunu ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Kardeş ve Akman (2018) mülteci öğrencilerin dil sorunlarından kaynaklı Türk öğrencilerle arkadaşlık yapamadıklarını ve dışlanma yaşadıklarını Uzun ve Bütün (2016) ise akranlarla ilişki kuramadıkları için sosyalleşememe sorunu yaşadıklarını bulgulamışlardır.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle birlikte öğretim sürecinde yaşadıkları deneyimler ile ilgili yönetsel yasal uygulamalardan kaynaklanan sorunlara ilişkin kodlarda yer alan *eğitimcilerin eğitim* almaları gerekliliğine dair görüşleri şu şekildedir;

“Hani ben iyi öğretmenim, eğitime ihtiyacım yok diye düşünüyordum. Ama keşke gitseydim diyorum şimdi. Eğitime gitseydim tabi ki daha rahat olurum. Onları ve kültürlerini tanımaya yönelik eğitim verilmeli (ÖĞRT1)”.

“Eğitim almadım. İhtiyaç da duymuyorum. Hepsi 1. sınıf nasılsa. 25 yıllık öğretmenim (ÖĞRT2)”.

“Eğitim aldım ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Seminere gitmeyenler benim eski halim gibi bakıyorlar. Her şey eğitimle alakalı. O öğretmenin de eğitilmesi lazım ki o çocuğa nasıl davranacağını bilsin. Dediğim gibi çok büyük travmalar bomba, ölüm görmüş çocuklar. Slaytlarda bomba sesinden etkilenen çocuklar. Bunlara nasıl eğitim vereceğini bilmen lazım. Yoksa zorda kalıyor insan (ÖĞRT3)”.

“Kapsayıcı eğitim seminerine katıldım. Faydalı değildi. Eğitim de çok faydalı değildi. Bu çocuklar geldi, geri gitmeyecek, bunları kabul edin, sorun çıkarmayın eğitimi idi. Bu çocuklara nasıl yaklaşmalıyız, sınıf içerisinde nasıl davranış göstermeliyiz vs. eğitimi değildi. Teorik anlamda göç nedir? Mülteci nedir? Hakları nelerdir? Falan. Ben bu mesajı aldım. Bunlar gitmeyecek, kabul edelim eğitimi idi (ÖĞRT4)”.

“Kapsayıcı eğitim seminerine katıldık. Şöyle oldu, yani oradaki konuşulan şeyler bilmediğimiz şeyler değildi aslında çok etki etti mi bana bir nebze diyelim. Biraz insan daha böyle objektif düşününce onlar da insan, onlar da çocuk bir şey olmuştur yani... Problemlili çocuklara nasıl yaklaşacağımızı az çok biliyoruz. Onunla ilgili eğitim almamız lazım (ÖĞRT6)”.

“Herhangi bir eğitime gitmedim bugüne kadar. Yabancı dil öğretmeni olduğum için onlarla ders yapmayla ilgili eğitime ihtiyacım olduğunu düşünmüyorum. Yıllar içinde onların ihtiyaçlarını iyi anladığımı düşünüyorum. O açıdan deneyimlendim. Kültürlerini anlamaya yatkınım. En azından onlara soru sormamam gerektiğini anladım. İstemiyorlar mesela. İnanılmaz bir mezhep çatışması var bunlarda. Birbirleriyle konuşmuyorlar, uzak duruyorlar ve kavga ediyorlar (ÖĞRT8)”.

“Eğitim almadım. Alınması gerektiğini düşünüyorum. Bence herkese kısa süreli de olsa eğitim verilmeliydi. Çünkü biz hiç bir şey bilmeden öğrenciler geldi, napacağımızı bilemeden bunlarla karşılaştık, biz de bildiğimizi okuduk yani. Ne biliyorsak onu uyguladık yani (ÖĞRT9)”.

“Öğretmenler ve topluma bunların da insan olduğunu, insanların her zaman göç etmeye zorlanabileceğini kabul etmeleri konusunda eğitim vermek gerekir. Yani şunu demek istiyorum, öğretmenlerin her konuda yardıma ihtiyacı vardır. Kültürler, dinler, yaşamlar konusunda (ÖĞRT10)”.

“Antalya’daki eğitime bende gittim. İnsanları bir yere toplayıp eğitim vermekle olmuyor her şey. İnsanların kafalarındaki kalıpları yıkmalarına gerek var. Buraya göçen insanların doğru dürüst suyu, evi olmadığını anlatmak lazım. Öyle powerpointten kaç kişi gelmiş, hangi şehirde ne kadar varmış eğitimine gerek yok yani (öfkeli). Görsel ve gerçek içeriklerle bu insanların yaşamlarını göstermek lazım (ÖĞRT11)”.

“Eğitim dediğin de ne. “e arkadaşlar çocukları görsellerle destekleyelim” eğitimi. Bir de ben branş öğretmeniyim, benden iyi mi bilecek gelen anlatıcı eğitimci. (Ders verenlerin yetersizliğinden bahsediyor). Dostlar alış verişte görsün eğitimi. Etkinlik yapalım eğitimi. Hiçbir işe yaramadı (ÖĞRT12)”.

“Halk eğitimde bir seminere çağırdılar bizi. Bu çocuklara kurs verecek öğretmenleri çağırdıkları bir seminerdi. Orada da bildiğimiz şeyleri verdiler bize. Sınıf yönetimi şu,

bu zaten bildiğimiz şeyler. Bana adam gibi bir eğitim vermeli, bu çocuklara nasıl eğitim vereceğimle ilgili (ÖĞRT13)”.

“Eğitimin içeriği çok önemli. Mesela bize göç sorunları ile ilgili bir eğitim var dediler. 5 gün iş çıkışı eğitime aldılar. Biz de sandık ki bu çocuklarla ilgili yapabiliriz. Ama bakınca saçma sapan dramalı, öğretmenlere kazandıracak hiçbir şey yoktu eğitimde (ÖĞRT14)”.

“O çocukların burada bulunmasının o çocukların suçuymuş gibi yaklaşanlar var. Bizim ülkemizde bir sorun olursa bende giderim belki başka bir ülkeye. İnsanlar çocuklarının ölmesini istemeyebilir. Herkes ölümü istemeyebilir. Bazı öğretmenlerin böyle bir tavrı var. Mülteci çocukları bu sorunun kaynağı değil ki. Bu anlamda eğitim verilebilirdi. Bu çocuklara nasıl yaklaşılabileceğine ilişkin bir eğitim iyi olurdu bence. Fakat verilecek eğitim uzman kişiler tarafından verilecek olmalı ve giderim. Aksi takdirde hiç gitmek istemiyorum. Birilerine ücret vermek için yapılacak eğitim olmaması gerekiyor eğitimin. Çünkü gittiğin eğitim yetkin kişi tarafından verilmezse dinlemezsin ve eğitimler hep öyle oluyor (ÖĞRT15)”.

“Öğretmenlerin eğitime ihtiyacı olabilir aslında. Eğitimin bir zararı olmaz... Ama eğitimi verenin de uzman olması lazım (ÖĞRT16)”.

“Eğitime herkesin ihtiyacı olabilir. Ben mesela şunda çok zorlandım. Bu çocuğa ben her şeyi birden öğretemem. Neyi öncelikle vermeliyim. Önce neyi vermeliyim ki sıkıntı yaşamayayım. Mesela bu konuda sıkıntı yaşadım. Eğer eğitim almış olsaydım belki nasıl davranacağımı nereden başlayacağımı bilirdim (ÖĞRT17)”.

“Kesinlikle öğretmenlerin eğitime ihtiyacı var. Hangi konuda? Öncelikle İslam kardeşliğinin öğretilmesi noktasında ihtiyaç var. Ortadoğu halklarının birlik beraberliğinin gerekliliği noktasında eğitime ihtiyaçları var. Kültürel yönden, kaynaşmaya ihtiyaç var. Olumsuz havayı ortadan kaldırmak için onları ikna etmeye, bu çocukların gerçek durumlarını, neden bu duruma düştüklerini, buraya gelmelerinin keyfi olmadığını, bu politikaların nedenlerinin anlatılması noktalarında eğitilmeleri gerekir (ÖĞRT18)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mültecilerle birlikte eğitim sürecine yönelik eğitim alıp almadıkları veya ihtiyaç duyup duymadıkları ile ilgili sorulan soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, herhangi bir eğitime katılmadıklarını fakat kendilerine ihtiyaç duydukları şekilde nitelikli bir eğitim verilirse alabileceklerini ifade eden yedi katılımcı (n=7) eğitimcilerin uzman olması gerektiğini vurgulamışlardır. İki katılımcı ise herhangi bir eğitime ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın önemli bulgularından biri de sürece ilişkin eğitim alan yedi (n=7) katılımcıdan beşinin (n=5) aldıkları eğitimin işe yaramadığını, nitelikli olmadığını ve zaman kaybı olduğunu ifade etmeleridir. Alanyazın incelendiğinde Çelik (2019) ve Eren (2019) mültecilerle derse girecek öğretmenlerin dersler başlamadan hizmet içi eğitime alınmaları gerekliliğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle birlikte öğretim sürecinde yaşadıkları

deneyimler ile ilgili yönetsel yasal uygulamalardan kaynaklanan sorunlara ilişkin kodlarda yer alan eğitim programlarından kaynaklı sorunlara yönelik görüşler şu şekildedir;

“Zor da olsa, uyguluyoruz, ama uygun değil. Dil bilmeden geldikleri sürece ne yapılırsa aynı olur (ÖĞRT1)”.

“Eğer çocuk 1. sınıftan sizinle başlamışsa hiç bir sıkıntı olmuyor programın uygulanmasında. Bakın şu an 4 den mezun olacak çocuklarım matematikte de olsun Fen’de olsun sosyalde olsun diğer arkadaşları ile başa baş gidiyor Hatta daha üst olanlar da var (ÖĞRT4)”.

“Eğitim programı uygun değil onlara. Onlara göre ayarlandığı zaman da bizimkiler sıkıntı yaşar. Ama şunu söyleyim, benim sınıflarımdaki mülteci öğrenciler bizimkilerden daha üst seviyede resim çıkartıyorlar (ÖĞRT5)”.

“Eğitim programı onlara uygun değil ama bir değişiklik yapmanın da faydası olacağını zannetmiyorum. Çok ilgili değiller yani (ÖĞRT6)”.

“Özel olarak onlara yönelik bir çabamız olmadığı için, bir değişikliğe de gerek yok, kimse de umursamıyor açıkçası (ÖĞRT7)”.

“Doğruyu söylemek gerekirse onlara zaman ayırmadığım için bir gecikme yaşamıyorum. Çünkü onlara göre bir şey yapmıyorum. Ha bir kaç tanesi iyi, onlarla bir şeyler yapıyoruz. Ama açıkçası bizimkilerde iyi olmadığı için bir şey fark etmiyor yani. Şöyle durumlarda var. İçlerinde çok başarılı olanlar da var. Derece yapanlar. Ama 3-5’i geçmez yani (ÖĞRT9)”.

“Bu aynen üniversite gibi. Biz anlatıyoruz, soru soruyoruz, alan alır almayan almaz. Ama ilk geldikleri gibi değiller. İlkokulu burada okuyorlar dereceye bile giriyorlar (ÖĞRT10)”.

“Öğretim programını onlara göre değiştiremeyiz. Yani o olmaz. Şundan dolayı olmaz yani; müfredatı onlara göre düzenlersek biz 5. sınıfı 1. 2. sınıf düzeyinde bir müfredat haline getirmemiz gerekir. Çoğunluğu için mesela daha başarılı öğrenciler bizim müfredata ayak uyduruyor ama bazı öğrenciler biz de 5. sınıf denkliği almış gelmiş bizde aslında 1. 2. 3. sınıflarla derse girebilecek kapasitede. Ama yaş itibarıyla denkliği 5’e verilmiş 6’ya verilmiş 8’e verilmiş. Onlara göre müfredat düzenlenmesi olmaz bence (ÖĞRT11)”.

“Zaten anlamadıkları için eğitim programıyla oynamaya gerek yok bence. Değişse de bir şey olmaz (ÖĞRT12)”.

“Bu konuda açık konuşayım; bütün arkadaşlarım gibi ben de açıkçası onlarla çok ilgilenemiyorum... Kimse de aman onları da yetiştirelim diye çaba sarf etmiyor. Çünkü onlarla ilgilenirsek kendi öğrencilerimize zaman kalmaz. Bizimkilere yazık olur. Kaldı ki biz kaynaştırma öğrencilerine bile zaman bulamıyoruz (ÖĞRT13)”.

“Birinci sınıftan geldiği zaman çocuk çok daha sıkıntısız götürüyorsunuz. 2. sınıfta dil oturmuş oluyor, ama ara dönemde geldiğinde zaten sizin ilk dönemki bir 3 4 aylık programınız bu çocuğa okuma yazma öğretmek, matematik 4 işlemi öğretmek. Çocuk o 1 yılı geçirecek de 1 yılı oturtacak da ondan sonra sizi anlamaya gelecek (ÖĞRT14)”.

“Ben uyguluyorum ve devam ediyorum. Sıkıntı şu ki; bu çocukların liseye gelmeden önce mutlaka dil problemini halletmeleri gerek. Ben onlara üzülüyorum çünkü müfredat onlar için ağır. 1 yıl hazırlık lazım. Şimdi sen kendini bir düşün. İngiltere’ye göç etmişsin ve 16. Yüzyıl Shakespeare okutuluyor sana. (gülüşme) bu korkunç bir azap. Şimdi 16. Yy. İngilizcesini de bilmen gelmek. Şimdi aynı yani. N’aaparsın sen de uyursun. Ha ben anlatırım, ama sen yatarsın. Ama ben bir şeyler bulup onları da derse katmaya çalışıyorum. İşte bir iki kelime açıklatıyorum falan (ÖĞRT15)”.

“Uygulayamadığımız bir gerçek hocam, yetişmesi mümkün değil. Tam anlamıyla yaparsak. Bu işi iyi yaparsak bu saatler bize yeterli değil, yabancıların olmadığı zamanda bile yetersiz zaman var ki, bir de yabancı öğrenciler varken yetiştirmek mümkün değil. İnanın ben işimi çok severim. İnanın akşamları bir saat geç gidiyorum eve ben buna rağmen sıkışıyorum, yetiştiremiyorum, yoruluyorum ve hedeflediğim şeyleri yapamıyorum. Aileme zaman ayıramıyorum. İnanın çok yorucu oluyor (ÖĞRT17)”.

Mülteci öğrencilerle derse giren öğretmenlerden onüçü (n=13) işlenen öğretim programı ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan ilkokul öğretmenleri, eğer öğrenciler dil bilerek birinci sınıftan başlamış iseler sıkıntısız bir şekilde öğretim programını uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Diğer öğretmenlerin genel olarak çocukların dil engelinden dolayı derslere çok ilgili olmadıkları için programların değişse bile çok yararlı olmayacağını ifade ettikleri görülmüştür. Bir kısım öğretmenin çocukların derslerdeki durumlarıyla, dersi anlayıp anlamadıklarıyla pek de ilgilenmediklerini ifade ettikleri de görülmektedir. ÖĞRT15 kodlu katılımcı ise programı uyguladığını ve çocukları derse katmaya çalıştığını fakat öğrencilerin hem dil hem de derslerin (edebiyat) içerikleri açısından çocukların dikkatini çekmediğini belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde (Çelik, 2019; Eren, 2019; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Şimşir ve Dilmaç, 2018)’in çalışmalarında müfredat ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Çelik (2019) çalışmasında öğretmenlerin tüm öğrenciler için aynı müfredatı takip etmek zorunda kalmalarının onlar için çok zorlu olduğunu ifade etmiştir. Sakız ise (2016) çalışmasında hazırlanacak öğretim programlarının dil, sosyal beceri ve yetenekler açısından esnek olması gerektiğini vurgulamıştır.

Tablo 16’da yer alan, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle birlikte öğretim sürecinde yaşadıkları deneyimler ile ilgili yönetsel yasal uygulamalardan kaynaklanan sorunlardan *aşırı yığılma ve dağıtım* kaynaklı sorunlara yönelik görüşler şu şekildedir;

“Sınıflarda az olurlarsa çok daha etkin eğitim verilir (ÖĞRT2)”.

“İlk gelen çocuklar sanki diğerlerinden bir iki yaş daha büyüklerdi, ama dil bilmedikleri için ne yaptılar nasıl yaptılar bilmem, onlar herhalde bir testten geçiriyorlar, boyuna posuna bakıyorlar, işte diline bakıyor, işte sen 3 e git, sen 2 ye git diye komisyon karar

veriyor. Böyle dağıtım olunca tabi ki biz yaşıyoruz sıkıntıyı. Bizim okul karar vermiyor ama (ÖĞRT4)”.
“Eğitim seviyesinden yaş olarak onlar nasıl böyle büyük geliyorlar ilk etapta ben anlamıyorum. Evet, lise düzeyinde olması gereken öğrenci de buraya geldi. Son dönemde belki şey ama ilk gelenler hep büyüktü. Komisyonlar nasıl, neye göre gönderiyor bu çocukları anlamıyorum (ÖĞRT5)”.
“Çocukları okullara dağıtan komisyon bakıyor çocukların yaşına, boyuna, bakıyor 16 yaşındaki çocuk nerde olur diyor, sen diyor git Endüstri meslek lisesine, hiç Türkçe bilmiyor zaten gelen çocuk. En büyük sıkıntı bu oluyor (ÖĞRT7)”.
“Çocukların bir suçu yok aslında. İlk girdiğim sınıfta 4 Türk vardı, gerisi Iraklı, Suriyeli ve başka milletlerden yabancı. Düşünebiliyor musunuz (ÖĞRT12)”.
“Tabi çocukları okullara yönlendirme oluyor mu? Evet oluyor. Biraz toleranslı davranınca sayı alıp başını gidiyor. Emlakçılar bile okul belirlemeye başladı. Bizim okula yoğunlaşınca Türk veliler çocuklarını almaya başladı. Gruplaşma ve kavgalar olunca okul antipatik olmaya başladı. Okul mülteci okulu olarak anılmaya başladı. Ve okulun başarısı ciddi oranda düşmeye başladı. Devlet bunlarla ilgili bir strateji belirlemeli. Yerleştirmeye ilgili kararlı olmalı. Herkes çalıştığı kurumun en iyisi olmasını ister öyle bir hale gelmiş ki yabancıların okulu haline gelmiş bizim okul ama onda da geçmiş dönemdeki idarenin sorgusuz sualsiz her geleni kabul ettiğinden. Başka okullarda atıyorum sayı 60 iken bizde 150 falan bu da her sınıfta 5-6 tane yabancı olduğu anlamına geliyor çoğu ara dönemden geldiği için belli seviyede farklı ortamlardan gelmiş çocuklar bakıyorsunuz okul bahçesinde çeteleşme var. 4. Sınıf seviyesinde çocuk ama 5 6 sınıf boyunda posunda. Birbirlerine dalaşıyorlar (ÖĞRT14)”.
“Okulda sayıları artmaya başlayınca, bizim öğrencilerde onlara karşı tepkiler oluşmaya başladı. Çok kalabalıklar çünkü. Birkaç tane iken çok çaba gösteriyordum. Ama çok olunca hepsi ile ayrı ayrı ilgilenilmiyor tabi. Onlar çoğalmaya başlayınca kendi aralarındaki ilişki de arttı ve dil öğrenmeyi bıraktılar doğal olarak dersi anlamayı da bıraktılar (ÖĞRT16)”.
“Bizim okulumuza aşırı bir yüklenme oldu hocam. Birazda önceki müdürümüzün politik bakışı yüzünden oldu. Her geleni aldı okula (ÖĞRT17)”.
Mülteci öğrencilerin belli okullarda yığılmaları ve dağıtım komisyonunun verdiği kararlara ilişkin katılımcıların görüşleri incelendiğinde; katılımcılar kendi okullarının çok fazla sayıda öğrenciye eğitim verdiğini oysa bu yükün tüm okullar tarafından paylaşılmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca dağıtım komisyonlarının dil ve eğitim düzeyi araştırmadan öğrencileri yaşlarına ve boylarına bakarak okullara yönlendirmelerinin yaşanan sıkıntıları ve sorunları artırdığına işaret etmişlerdir. Konu ile ilgili ÖĞRT2 kodlu katılımcı “İlk gelen çocuklar sanki diğerlerinden bir iki yaş daha büyüklerdi, ama dil bilmedikleri için ne yaptılar nasıl yaptılar bilmem, onlar herhalde bir testten geçiriyorlar, boyuna posuna bakıyorlar, işte diline bakıyor, işte sen 3 e git, sen 2 ye git diye komisyon karar veriyor. Böyle dağıtım olunca tabi ki biz yaşıyoruz sıkıntıyı” şeklinde

görüşünü ifade etmiştir. ÖĞRT14 kodlu katılımcı ise daha çarpıcı şekilde görüş belirtmiştir; *“Tabi çocukları okullara yönlendirme oluyor mu?...Emlakçılar bile okul belirlemeye başladı. Bizim okula yoğunlaşınca Türk veliler çocuklarını almaya başladı. Geçmiş dönemdeki idarenin sorgusuz sualsiz her geleni kabul ettiğinden... Gruplaşma ve kavgalar olunca okul antipatik olmaya başladı. Okul mülteci okulu olarak anılmaya başladı. Ve okulun başarısı ciddi oranda düşmeye başladı.... Herkes çalıştığı kurumun en iyisi olmasını ister... Başka okullarda atıyorum sayı 60 iken bizde 150 falan, bu da her sınıfta 5-6 tane yabancı olduğu anlamına geliyor. Çoğu ara dönemden geldiği için belli seviyede farklı ortamlardan gelmiş çocuklar bakıyorsunuz okul bahçesinde çeteleşme var. 4. Sınıf seviyesinde çocuk ama 5 6 sınıf boyunda posunda. Birbirlerine dalaşıyorlar”.* İlgili alanyazın incelendiğinde Sakız (2016) çalışmasında mülteci öğrencilerin okullar arasında eşit dağıtılarak iş yükünün paylaşılması gerekliliğini belirtmiştir.

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle birlikte öğretim sürecinde yaşadıkları deneyimler ile ilgili yönetsel yasal uygulamalardan kaynaklanan sorunlara ilişkin kodlarda yer alan *uyum sınıflarına yönelik görüşler* şu şekildedir;

“Daha önce bu çocuklara Türkçe öğretmek için Halk Eğitim Merkezi’nden gelen öğretmenlerimiz ne kadar başarılı oldu tartışılır... Sene sonunda çocuklar sınıflara gelince hiçbir ilerleme kaydetmediklerini, oturup oturup gelmiş diyen öğretmenlerimiz oldu. Biz kendimiz hallettik yani. Bu senekiler Hatay’dan gelmişler. Onlar daha farklı çalıştılar, hani çünkü onlar bakanlıkla sözleşme imzalıyorlarmış bu sene daha profesyoneldi Türkçe eğitimi işi bana göre.. Hocamız ve diğerleri iletişim olarak çok iyilerdi çocuklarla (ÖĞRT2)”.

“PİKTES yararlı ama ben şunu da görüyorum PİKTES’te. Öğretmenlerin çoğu acemi stajyer yeni öğretmen. Yani biraz bu gönülle alakalı buraya seçilecek öğretmenin biraz insan sevgisi olması lazım. Yani çocuklara farklı bakması lazım. Bunu iş olsun diye, yani ben PİKTES öğretmeniyim atandım, gideyim böyle değil. Farklı yaklaşabilecek, kokudan tiksineyecek, bazı şeyleri görmezden gelecek insan biri olması lazım. Yoksa sıradan bir öğretmense inanın yapacağı şey değil. Bakın okul bitiyordu biz arabaya biniyorduk bunlar gene dilenmeye mi gitti diye merak edip peşlerine dolanıyorduk. Böyle bir bağ oluşmuştu biraz öyle öğretmenlerin uğraşması lazım (ÖĞRT3)”.

“Bence PİKTES uygulaması matematik kursu ne kadar faydalı ise PİKTES’te o kadar (ÖĞRT8)”.

“PİKTES sınıflarına giren hocaların yaşadığı trajedi resmen. En fazla 24-25 yaşında çocuklar. Bunlar da ergenlik döneminde ki çocuklar. Artık düşün kız (öğretmen) dayanamadı ve psikolojisi bozuldu ve 2 ay rapor aldı. Sonra müdür bey edebiyat hocaları girecek dedi ve okul ayağa kalktı. Kimse istemedi PİKTES sınıfına derse girmeyi. Bir de şöyle bir durum var, bazı öğrenciler sanırım Türkçeleri biraz iyi olanlar var sınıflarda. Onlar da PİKTES sınıfına gitmek istiyor, neden? Çünkü hepsi aynı sınıfta olacaklar. Bir de kızlar da o sınıfta birlikte okuyorlar. Normalde imam hatip kız-erkek

ayrı ama PİKTES’te birlikteler ya, herkes PİKTES’e gitmek istiyor o nedenle (ÖĞRT12)”.
“PİKTES bence hiç iyi olmadı. Teneffüslerde bakıyorum 20 kişilik Araplar hep beraber ve daha çok gruplaşmalar olmuş. Diyelim ki PİKTES’ten çıktı ve benim sınıfıma geldi. Ama gene teneffüste aynı eski sınıftaki arkadaşlarını bulacak ve onlarla arkadaşlık yapacak. O nedenle bu öğrencilerin devlet okullarındaki PİKTES sınıflarında değil de, ayrı okullarda ve binalarda eğitim alıp, o çocuklar orada parçalanıp oturdukları mahallelerdeki devlet okullarına bölünmeleri uyumun sağlanması ve hızlandırılması açısından daha mantıklı olur (ÖĞRT14)”.
“Mesela dil (Türkçe) bilmeyenleri PİKTES sınıflarına toplayınca ben rahatladım. Sınıfta Türkçe bilmeyen kalmadı. Ama bir taraftan da hep kendi aralarında ilişki kurdukları için amaca uymuyor bence. Ha, biz rahat ettik. Ama o sınıf öğretmeni bağırımdan mahvoldu. Çok gürültü yapıyorlar ve öğretmeni de susturamıyor. Çünkü hepsi bir arada olunca daha kural tanımıyorlar. Her okula ve sınıflara 1-2 öğrenci dağıtılırsa o çocuklardan çok başarılı çocuklar çıkar. Benim ilk öğrencilerim 2 tane idi ve gerçekten çok başarılı idiler (ÖĞRT16)”.
Mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi için uyum sınıfı olarak ifade edilen PİKTES projesi kapsamında açılan ve öğretmenlerinin bir kısmı proje kapsamında istihdam edilen ve genellikle öğrenci sayısı fazla olan okullarda açılan sınıflar ile ilgili görüşleri incelendiğinde; katılımcıların birbirinden farklı görüşler ifade ettikleri görülmektedir. ÖĞRT2 ve ÖĞRT16 kodlu katılımcılar uygulama ile kendilerinin rahatladığını belirtirken, diğer katılımcıların genel olarak görevlendirilen öğretmenlerin yeni mezun olmuş ve deneyimsiz oldukları yönünde görüş belirttikleri ve PİKTES sınıflarının çok kalabalık olmasının istenilen amaca ulaşmayı engellediğini ifade etmişlerdir. ÖĞRT16 kodlu katılımcı şu çarpıcı açıklamayı yapmıştır; “Mesela dil (Türkçe) bilmeyenleri PİKTES sınıflarına toplayınca ben rahatladım. Sınıfta Türkçe bilmeyen kalmadı. Ama bir taraftan da hep kendi aralarında ilişki kurdukları için amaca uymuyor bence... Çok gürültü yapıyorlar ve öğretmeni de susturamıyor. Çünkü hepsi bir arada olunca daha kural tanımıyorlar”. Katılımcı aynı sınıfa toplanan mülteci öğrencilerin kontrolünün daha zor olduğunu ve istenilen amaca uymadığını ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde benzer bulgular Esen’in (2020) çalışmasında görülmektedir. Esen, mülteci göçmen öğrencilerin belli ortamlarda yoğunlaşmalarının sürekli kendi aralarında iletişim kurarak kendilerini dış çevreye kapatmalarına yol açtığını ve bundan dolayı uyum sağlama ihtiyacı hissetmediklerini, bu nedenle belli okullarda ve sınıflardaki yoğunlaşmanın engellenmesiyle uyum sürecinin hızlandırılabilceğini belirtmiştir.
Öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik görüşlerine dair bulgular ve yorumu. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlere “mültecilerin sosyal

içerilmelerine yönelik görüşleriniz nelerdir” ve sonda soru olarak da “neler yapılabilir” sorularına verdikleri cevaplar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine dair görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmelerine yönelik görüşleri	Koşullu olumlu yaklaşımlar	İstihdam ve manevi destek	10
		Ortak etkinlikler	8
		Değerler ve kültür eğitimi	6
		Zorunlu eğitim	5
		Türklerin ikna edilmesi	5
	Sosyal içermeye olumsuz yaklaşımlar ve nedenleri	Dengeli yerleşim	5
		İçerme olmasın	7
		İstihdam zorluğu	4

Tablo 17’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=10) mültecilerin içerilmeleri için öncelikli olarak istihdama katılımlarının sağlanması ve manevi destek verilmesi gerekliliğini kendi ifadeleri ile şöyle belirtmişlerdir;

“Bunlara bi el uzatmak lazım. Çünkü bu adamın hiçbir geliri yok. Dilenmeyle geçinen insanlar bunlar. Mesela ikizler vardı, arabayla geldiler. Belli bir süre sonra dilenmeye başladılar. Çünkü paraları bitti. Bunların bir şekilde finanse edilmesi gerekiyor veya bunların hayata entegre edilmesi gerekiyor. Ekmek elden su gölden yaşayacak insanlar değil. Bu insanları adam yerine koymalıyız, iş vermeliyiz, ondan sonra çok şeyin aşılacağına inanıyorum (ÖĞRT3)”.

“ (...) Yani maddi destek, para desteği, iş vesaire ihtiyacı olana destek verilmeli, iş bulunmalı, ama denetimlerle kontroller ile kötüye kullanılmayacak şekilde iş imkanları sunulmalı. Çünkü çaresizlik insana her şeyi yaptırır. Çaresizlik imkânsızlıklar, ben asla böyle olumsuz kelimeleri kullanmam ama insanız. Çaresiz kalınması çok kötü bir şeydir hocam. Hele ki anne baba iseniz, o zaman bakışınız daha da çok değişiyor. Tabii ki her insan gerekli, yani insani şartlarda yaşamalı. Yani asgari şartlar her insana sağlanmalı (ÖĞRT4)”.

“... Çok mağdur insanlar var bakıyoruz yardım edilmeli. Ekonomik anlamda çok sıkıntılı insanlar var, onlara yardım edilmeli. Şey durumda olan öğrencileri görüyorum, derste belli oluyor zaten. Bunların maddi durumları iyi olanlar da var kötü durumular da var. Özellikle Suriyeliler çok mağdur... (ÖĞRT5)”.

“ (...) Diğer taraftan da dediğim gibi insanca düşününce... Yaşayacak bunlar da. Yani bunlara bir nebze imkan verilmesini de normal buluyorum. O ki Aldın buraya madem,

yaşatacaksın yani. Hiç alınmasaydı galiba doğru olabilirdi. Ya da belli bir sayıda alınıp orada bir kent kurulabilirdi. Onlara ayrı yaşam alanları kurulması (kamplar gibi sanırım) öyle olabilirdi (ÖĞRT6)”.

“Şimdi bunların çalışmaya ihtiyaçları var. Ve çalışıyorlar. Her türlü iş imkanı sağlanacak bunlara. Yoksa nasıl yaşayacaklar. Çalışma ahlakları bizden kat kat iyi. Daha az para veriliyor bunlara. Benim evimde çalıştı birkaç tane. Bahşış veriyorum almıyor, zorla verdim. Ayağında ayakkabısı yok ama almıyor. Patron benim paramı veriyor diyor. Dürüst çalışıyorlar yani (ÖĞRT8)”.

“İstihdam edilmeleri sağlanması gerekir. Oradaki mesleklerinin burada sürdürmeleri için gerekli çaba gösterilmesi gerekir. Ama devletin işe alması sıkıntı olur. Dışarıda bekleyen o kadar öğretmen imam varken, sen kalkıp dışarıdan geleni imam olarak atarsan sıkıntı olur. O zaman kışkırtma çok olur (ÖĞRT10)”.

“Ya şimdi muhtarlık olsun belediye olsun iş bu tip yöneticilere siyasilere şey yaptığı zaman bazen art niyetli anlaşabiliyor... Bunu insanlara bırakmak lazım. İstihdam için Türk zenginleri devreye sokmak lazım... Yani ben öyle düşünüyorum. Hani belediye yardım eder, hangi belediye mesela İzmir’deki belediye bunlara yardım etse, o parti şey altında kalabilir. Buradaki (Samsun belediyesi) yardım etse o kalır belediye olduğu zaman için içinde siyaset olduğu zaman şey oluyor sıkıntı oluyor, insanlar yanlış anlayabiliyor (ÖĞRT11)”.

“Şimdi bunlar bizi sevsin ve ülkeye yararlı insan olsun istiyorsak, bunları kazanmalıyız. Eğitim, etkinlik iş, güç vererek onları kazanmalıyız. Bu faaliyetleri toplum gönüllüleri ve dernekler, işte muhtarlıklar falan yapabilir (ÖĞRT13)”.

“Bazen çok üzülüyorum. Çünkü çok ucuza çalışıyorlar. Bir kısmı zengin ama bir taraf da çok fakir. Onlara para gelmediği için çalışmak zorunda ve bunu bilen işverenler çok ucuza çalıştırıyorlar. Yerel yönetimler bu konularda bir şeyler yapabilir. İstihdam yaratabilir bunlara. Şimdi bu insanlar Arapça biliyorlar, İngilizce biliyorlar ve Türkçe öğreniyorlar. 3 dil bilen Ortadoğu’ya hakim bireyler olacaklar. Bu çok iyi bir şey. Biz bunların bu özelliklerini kullanmalıyız. O nedenle onları kazanmalıyız. Türk olmak, doğmak başka bir şey. Bu ülkede yaşıyorum, bu ülkeye hizmet etmeliyim. Dışarıya gittiğim zamanda Irakta doğdum ama Türkiye’de eğitildim ve onlara karşı bir görevim var, ve onlara da yardımcı olmalıyım bilinciyle yetiştirmeliyiz biz bu çocukları (ÖĞRT16)”.

“İstihdam edilmelerine gayret gösterilmeli. Ben bu ülkenin herkese yeteceğini düşünüyorum. Düşmanlık yaratılmamalı. Mahallelerde ben extra bir çabaya gerek görmüyorum. Bu kaynaşma kendiliğinden olacaktır. Kötü insanlar bizde de yok mu? Onlarda da var, bizde de var (ÖĞRT17)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmeleri noktasındaki ifadeleri incelendiğinde farklı görüşler olsada olumlu olduğudur. Örneğin ÖĞRT10 ve ÖĞRT11 kodlu katılımcılar mültecilerin bir şekilde istihdam edilmeleri gerekliliğini ama bunun devlet ve kamusal kurumlar aracılığı ile olmaması gerekliliğini belirtmişlerdir. ÖĞRT10 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir; “İstihdam edilmeleri sağlanması gerekir... Ama devletin işe alması sıkıntı olur. Dışarıda bekleyen o kadar öğretmen imam varken, sen kalkıp dışarıdan geleni imam olarak atarsan sıkıntı olur. O zaman kışkırtma çok olur”

Katılımcının görüşünü olumlu olarak ifade edilsede bunu koşula bağlamadığı görülmektedir. Mültecilere istihdam imkânının mutlaka sağlanması gerekliliğini ÖĞRT1 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir; *“Bunlara bi el uzatmak lazım. Çünkü bu adamın hiçbir geliri yok. Dilenmeyle geçinen insanlar bunlar... Bunların bir şekilde finanse edilmesi gerekiyor veya bunların hayata entegre edilmesi gerekiyor... Bu insanları adam yerine koymalıyız, iş vermeliyiz, ondan sonra çok şeyin aşılacağına inanıyorum”*. ÖĞRT16 kodlu katılımcı ise daha farklı bir noktadan bakarak, içlerinde nitelikli olanlar ve üç dil bilenler olduğunu, doğal olarak onlardan iş piyasasında yararlanılması gerekliliğini ve mültecilerin kazanılmasının ülkenin geleceği için iyi olacağını ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde; Türk (2019) çalışmasında, mültecilerin ekonomiye yük olarak görülmeden katkı sağlamalarının önünün açılması, tersi durumda ülke ekonomisine daha fazla zarar verebileceklerini, fakat bu konuda Türk vatandaşlarının bu konudaki hassasiyetlerinin de gözardı edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, mültecilerin sosyal içermeleri ve toplumsal kabulün sağlanması için okullarda ve birlikte yaşanan mahallelerde *ortak etkinlikler yapılmasının* bütünleşme sürecini olumlu etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir;

“Belediye ve halk eğitim mahallelerde etkinlik planlayabilir. Ama beraber katılacağımız etkinlikler olacak bunlar (ÖĞRT1)”.

“Bir sürü aktivitelerimiz var her sınıfa uygun etkinlikler var. Bayramlarımız mesela... Sizin bayramınız bizim bayramımız demeden çok zevkle katılıyorlar çok istekli çocuklar. Bu etkinlikler yaygınlaştırılmalı bence. O zaman birbirini daha iyi anlar çocuklar (ÖĞRT2)”.

“Yani onlarla da tabii ki paylaşımın artırılması lazım. Paylaşım zenginliktir, ben kendi velilerimden biliyorum. Biz de şöyle bir uygulama vardı. Bizde her gün 2 veli yemek yapar getirir. Bizim beslenmemiz için tabağımız çanağımız her şey var. Veliler yemeği bırakır gider. İşte biz öğlen arası çocuklarımız sıra olur, herkes ne kadar alır, tabağına yemeğini alır, yer, sonra da kirliliğin içine koyarız. Akşam yıkamaya götürür. Türkü yabancı her gün iki velimiz yapar getirir. Sene başında sınıf toplantısı yaptık, velilerimiz de bu düşünceye katıldı. Velilerin de onayını alarak ben 4 yıldır böyle yaptım. Şimdi pek çok öğretmen arkadaşım bana şaşırarak direkt şey sordu. Mesela yabancı veliler de yemek getiriyor mu? Evet, yabancı velilerimde getirdi. Mesela geçen sene şöyle bir şey yapmışlardı; düş bahçesi diye. İşte Türk velilerle yabancı velileri eşleştirdiler, sinemaya gittiler, lokantaya yemeğe falan götürüldü, piknikler yapıldı. Bunlar daha da yaygınlaştırılabilir. Gönüllülük esasıyla tabii. Belki bu tarz şeyler biraz daha artırılabilir. Birlikte olunca sen ben ayrımı olmuyor hocam. İşte geziler olabilir hocam geziler (ÖĞRT4)”.

“Yaşadıkları yerlerde ve mahallelerde bir şekilde bir araya getirip etkinlikler yapılması kaynaşmayı sağlar belki ama ben gider miyim... (gülüyor). Ben şey için giderim, görev

olarak giderim, örnek olmak açısından yaparım ama zannetmiyorum yaaa. Dediğim gibi zamana bırakmak lazım. Kaynaşma olacaksa kendiliğinden olmalı (ÖĞRT6)”.

“Birlikte sosyal etkinlikler yapılırsa entegre olurlar ancak böyle olur. Yoksa bizimkiler onlara güvenmez (ÖĞRT7)”.

“Şimdi entegrasyonu, uyumu nasıl yapıyorum ben. Birlikte oturtuyorum, her ay yerli malı gibi yemek getiriyorum hepsine, herkes birbirinin yemeğini yiyor, yüz yüze oturuyor. Şimdi eğer eşit davranıldığını görürse herkes o zaman hiç sıkıntı çıkmaz, ve uyum entegrasyon da kendiliğinden sağlanır (ÖĞRT8)”.

“Maddi olarak BM projeleri var, para var onlar da. Fonları çeşitli projelerle kullandık biz de. Mesela düş bahçesi projesini bizde uyguladık. Fakat bu projeler çok işlevli projeler değildi, bugüne kadar ki. O ilk zamanlardaydı. Şimdi hala bakıyorum, proje yapılıyor, 20 yerli, 20 yabancı çocuğu sinemaya götür. O iş ilk zamanlardaydı. Sevdirme döneminde. Bu parayı boşa harcamaktır şimdi. İlla bir para harcanacaksa bu çocukların dil ve akademik eğitimlerine bu paralar harcanmalı. Biz mesela okulumuzda velilere de yönelik yaz kursları yaptık. Böyle olmalı. Bir de proje yapıp para harcanacaksa, aileler ve çocukların evlerde ne yiyecekleri ne de yatacakları yatakları yok. Sen o çocuğu sinemaya götürüyorsun. İnsanların birbirlerini iyi tanıyacak projeler yapmak lazım yani (ÖĞRT10)”.

“Bir Türk ve bir Suriyeli aileyi bir etkinliğe beraber katma projesi vardı, işte beraber yemeğe falan gideceklerdi. Hem Türk aileyi hem de Suriyeli aileyi ikna edene kadar çok uğraşım. Zor da olsa yaptım ama zorla yani. Ama sonra çok iyi anlaştılar o insanlar biliyor musunuz (ÖĞRT13)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmeleri ve toplum tarafından kabullenilmeleri için tarafların birlikte katılacağı etkinliklerin hem okullarda hemde yaşadıkları yerlerde planlanması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar mültecilerle paylaşımların artırılarak toplumun daha iyi kaynaşabileceğini, yerel yönetimlerin ve hazırlanan projelerin günün ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu konuda ÖĞRT10 “Maddi olarak BM projeleri var, para var onlar da... Mesela düş bahçesi projesini bizde uyguladık. Fakat bu projeler çok işlevli projeler değildi... O ilk zamanlardaydı. Şimdi hala bakıyorum, proje yapılıyor, 20 yerli, 20 yabancı çocuğu sinemaya götür. O iş ilk zamanlardaydı. Sevdirme döneminde. Bu parayı boşa harcamaktır şimdi. İlla bir para harcanacaksa bu çocukların dil ve akademik eğitimlerine bu paralar harcanmalı. Bir de proje yapıp para harcanacaksa, aileler ve çocukların evlerde ne yiyecekleri ne de yatacakları yatakları yok. Sen o çocuğu sinemaya götürüyorsun” şeklinde ifadesiyle yapılacak projelerin daha gerçekçi olması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Alanyazın incelendiğinde; Altıntaş ve Balçık (2019) öğrencilerle okullarda yapılacak sosyal faaliyetlerin sanatın evrensel etkisiyle mültecilerle Türk toplumu arasındaki uyumu ve kabul sürecini kolaylaştıracağına vurgu yapmıştır. Yanar ve Erkut (2020) çalışmalarında İstanbul’daki belediyelerin sosyal hizmet birimleri aracılığı ile çok

sayıda etkinlikler düzenleyerek göçmen ve Türkiyeli toplulukları biraraya getirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer faaliyetlerin tüm yerel yönetimlere yaygınlaştırılması toplumların birbirini kabülünü kolaylaştıracak ve uyumun sağlanması sürecini hızlandıracaktır. Bu açıdan bakıldığında literatürdeki çalışmalar bizim bulgularımızı doğrulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler mültecilerin sosyal içermelerinin sağlanabilmesi için, mültecilerin Türk toplumunun değerleri ve kültürü konusunda eğitim almaları gerekliliğini şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

“Türkiye de yaşayacaklarsa buranın kurallarını, örf adetlerini, değerlerini öğrenmeliler ya da öğretmelimiz. Aksi takdirde çok problem çıkar. Bizimkilerin kabullenmesi zor olur (ÖĞRT1)”.

“ (...) Ama çaresiz olanlara siz git diyemezsiniz. Kalmak isteyenler de buranın şartlarına uyacak. Ben buranın şartlarına, buranın insanlarına, buranın kültürüne ve değerlerine uyum sağlarım diyenler kalmalı (ÖĞRT4)”.

“Biraz da onların dikkat etmesi lazım. Akşama kadar Çiftlik’te (Samsun’un merkezi caddelerinden biri) oturup çekirdek çitlersen, insanlar da tepki koyar. Onlara da bir şeyler öğretmesi lazım birilerinin. Kültürel uyuma dikkat etmeliler. Davranışlarına dikkat etmeliler. Sonuçta 5 yıldır buradalar, bi şeyleri öğrenmeleri gerekiyor. Davranışlarına dikkat etmeli yani onlarda. Entegrasyon olacaksa böyle olur, gönüllü olur (ÖĞRT8)”.

“Şimdi bütünleşme olsun istiyorlarsa, öğrenci velilerini toplayıp bu anne babalara temizlik, Türk kültürü ve değerlerimiz hakkında bilgi verilebilir. Ben mesela müdürle yapılan kurul toplantısında demiştim; bu tarz velilere siz anlatacaksınız o tercüme edecek. Yani farklı bir kültürün içinde olduklarını bu insanların bilmesi gerekiyor. İlk yıllarda ben hatırlıyorum, sokaklarda, yolda başıra başıra kahkahalarla Arapça konuşarak geçiyorlar, gecenin 12’sinde. Tuhaf karşılıyorsun, neden bu yaşadıkları kültüre daha uyum sağlayamamışlar rahat adamlar. Böyle olunca da sıkıntı. Burada kalacaksın öğreneceksin bu ülkenin kültürünü ki kabul etsin bu millet seni. Bu demek değil ki kendi kültürünü, dilini, özünü unutsun. Sonuçta biz bir Arap’tan Türk çıkarmaya çalışmıyoruz. O yüzden buraya gelen mültecilerin de Türk kültürüne uyum sağlamaları gerektiğini düşünüyorum. Türklerin onlara uyum sağlamalarını beklemek saçma olur. Onlar bize uyum sağlayacaklar ki dışlanmayacaklar. (ÖĞRT14)”.

“Mültecilerle de bazı şeylerin konuşulması gerekiyor bence. Şöyle ki, bazen farklı bir gelenek göreneğimiz var bizim, ne kadar onlara din kardeşlerimiz olarak bakılsa da, kadın erkek ilişkileri gibi hususlarda onların biraz gözlem yapması gerekiyor. Ya da öğretilmesi gerekiyor. Tamam, bütünleşelim ama önce sen bi bu kültürü tanı bakalım (ÖĞRT15)”.

“Onlar bize adapte olmazlarsa bu davranışımız ve önyargımız devam edecek diye düşünüyorum. O nedenle onlar bize uyum sağlamalılar. Biz onları eğitmezsek durum hiç pozitif gelmiyor. Öğrensin madem burada kalacak kültürümüzü kalsın (ÖĞRT16)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mültecilere değerler ve kültür eğitimi verilmesi noktasındaki görüşleri incelendiğinde; Türk toplumunun onları kabul

etmesinin önemli koşullarından biri olarak bu toplumun değerlerini ve kültürünü bilmeleri gerekliliğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda ÖĞRT1 “Türkiye de yaşayacaklarsa buranın kurallarını, örf adetlerini, değerlerini öğrenmeliler ya da öğretmeliyiz. Aksi takdirde çok problem çıkar. Bizimkilerin kabullenmesi zor olur” şeklinde görüş belirtirken, ÖĞRT14 kodlu katılımcı “Burada kalacaksan öğreneceksin bu ülkenin kültürünü ki kabul etsin bu millet seni. Bu demek değil ki kendi kültürünü, dilini, özünü unutsun” ifadesiyle kendi kültürünü unutmaya da şuanda içerisinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenmesinin kendileri açısından daha olumlu olacağını ifade etmiştir. Alanyazında Nayir ve Sarıdaş (2020), Türkiye’de farklı kültürlerle sahip çok sayıda insan olduğunu, bu kişilerin evrensel değerlere sahip ve farklılıkları kabullenen bir yapıya sahip olmaları için kültürel değerlere duyarlı eğitime alınmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada eğitimciler de kültürel değerlere dayalı eğitim verilmesi gerekliliğini belirtmiştir. AB ülkelerindeki uygulamaların da benzer olduğu görülmektedir. Örneğin mültecilerin yaşadığı ülkelerden biri olan Danimarka’da Dışişleri Bakanı 02.07.2017 tarihinde “ülkeye yerleşen mültecilerin eğer burada kalmak istiyorlar ise bu ülkenin değerlerini öğrenmek ve kabul etmek durumundadırlar” şeklinde açıklama yaptığı görülmüştür (Elçin, 2018).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmeleri için gerekli gördükleri koşullardan biri olan *hem mülteci çocukların hem de ailelerin zorunlu olarak eğitime* tabi tutulmaları gerekliliğine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Sınıfta, okulda, biraz zorlama olması lazım. Örneğin Canik’te hanımlar konağı var. Anneleri toplayıp ya da boştakileri eğitim vermek gerekli. Zor değil kayıt olup kural koyup uygulamak lazım. Ülkelerinde barış sağlanıncaya kadar bunlara destek vermeliyiz (ÖĞRT1)”.

“Onların ailelerine seminerler düzenleniyor, veriliyor onlar veriliyor hani bize uyum sağlamaları, okula uyum sağlamaları için. Okulda rehberlik öğretmenimiz belirli zamanlarda Iraklı, Suriyeli annelere seminerler düzenleniyor bizim çok amaçlı salonda. Sadece onların anneleri gelecek diye Arapça şeyler dağıtıyoruz, hani okula geliyorlar hani. Katılım aynı Türkler gibi. Düşünün mesela Türkler hani çok katılım sağlamıyor ya toplantılara, bunlar da öyle. Böyle bir sorun var. Kalacaksan öğreneceksin, o kadar (ÖĞRT2)”.

“Bir kere bu gelen bu kesim Suriye’nin fakir eğitimsiz kesimi. Bunu kabul edelim. Anne babalar dahil olmak üzere bu halkı topyekün eğitmemiz lazım. Eğer biz bu insanlarla yaşayacaksak, biz bu insanlarla markette, şurada burada karşılaşacaksak bir kere bunları kadın erkek yaşlı genç hepsini entegre etmemiz lazım. Onun içinde mutlaka eğitilmesi gerekiyor bu insanların ve bu insanlar tıpkı mağarada yaşar gibi. Bakın 16 yaşına gelmiş çocuk Türkçe bilmiyor ve 5 yıldır Türkiye’de. Oğlum diyorum sen sokağa çıkmadın mı? Sen kimseyle konuşmadın mı? Düşünün 5 yıldır Türkiye’de, 1 kelime

Türkçe bilmiyor. Bir kere bu olamaz yani hükümet bu çocukları veya aileyi eğitmesi lazım zoraki. Almanya gibi (ÖĞRT3)”.

“Ben şuna katılıyorum. Eğer bunlar bizimle beraber buradalarsa, ne kadar çabuk entegre edersem toplum o kadar düzelir. Eğer biz eğitim olarak bunları dışlarsak, bunlar iki-üç yıl sonra başımızda sıkıntı olacak. Her türlü çocuk, büyük onun davranış bozukluğunu düzeltmez isek, liseye geldiğinde, orta okula geldiğinde hocam hepimizin başına sıkıntı olmayacak mı? Ne kadar çabuk Entegre edip ne kadar çabuk aramızda alıp ilişki kanallarımızı yaşayış tarzımızı ve eğitimimizi iyi verebilirsek, daha kolay bir arada yaşarız. Çünkü seçim hakkımız yok, var mı hocam yok (ÖĞRT4)”.

“Entegrasyonun, bütünleşmenin başı dil. Dili öğretmemiz lazım çocuğuna, büyüğüne. Almanya 30 sene sonra anladı bunu. Benim amcam 40 küsür yıldır orada. Almanca bilmiyor. Çünkü etrafındaki herkes Türk. Gerek duymamış ki. Oğlunu ehliyet kursuna yazacakmış, çevirmen tutmuş, olur mu bu şimdi. Şimdi dil öğrenimini onlar da zorunlu tutmaya başlamış, biz de zorunlu tutucaz (ÖĞRT8)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mülteci öğrenci ve ailelerinin zorunlu olarak eğitime tabi tutulmaları noktasında görüşleri incelendiğinde; eğer bu ülkede kalacak ve burada yaşayacaklarsa eğitim almalarının zorunlu tutulması gerekliliği belirtilmiştir. Kendileri istemese de eğitim almaları zorlanmalı şeklinde görüş belirten ÖĞRT4 kodlu katılımcı *“Eğer bunlar bizimle beraber buradalarsa, ne kadar çabuk entegre edersem toplum o kadar düzelir. Eğer biz eğitim olarak bunları dışlarsak, bunlar iki-üç yıl sonra başımızda sıkıntı olacak. Her türlü çocuk, büyük onun davranış bozukluğunu düzeltmez isek, liseye geldiğinde, ortaokula geldiğinde hocam hepimizin başına sıkıntı olmayacak mı? Ne kadar çabuk entegre edip ne kadar çabuk aramızda alıp ilişki kanallarımızı yaşayış tarzımızı ve eğitimimizi iyi verebilirsek, daha kolay bir arada yaşarız”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde Şimşir ve Dilmaç (2018) çalışmasında dil öğretiminin anaokulundan itibaren zorunlu tutulmasını belirtirken, Karaağaç ve Güvenç (2019) ise mültecilere eğitim verilmesi sürecinde Türkçe dil öğretme yeterliliğine sahip Arapça bilen Türk öğretmenlerin ve devlet okullarında yaş dikkate alınmadan hazırlık sınıfı açılabileceğini vurgulamışlardır. Eren (2019)'in çalışmasında görüşlerini ifade eden katılımcı öğretmen, “mülteci velilere uzman kişiler tarafından dil eğitimleri ve seminerler verilebileceği ve velilerin katılımının zorunlu tutulması gerekliliğini” belirtmiştir (Öğretmen-18, Kadın, Türkçe öğreticisi, GEM).

Araştırmaya katılan öğretmenler, mültecilerin sosyal içerilmeleri ve toplumsal kabulün sağlanması için öncelikle Türklerin ikna edilmesi gerektiğini şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

“Bizimkiler duygusal bir millet, ben bir öğretmenim ben bile farklı bakıyordum ama eğitime gittim eğitimde gördüm bunların ne şartlar altında yaşadığını ve neler

yaşadıklarını gördükten sonra benim fikrim böyle değişti. Gerektiğinde bu halkı da eğitelim bir şekilde. Dikkat ederseniz herkes 3 maymunu oynuyor. Bir şekilde bizim insanlarımızın da şunu kabul etmesi lazım; biz bu insanlarla yaşamak zorundayız (ÖĞRT3)”.

“Toplum olarak içimize sindirmeliyiz okulda zaten kaynaştırma adına bir şeyler yapıyoruz (ÖĞRT5)”.

“Mesela ben bizim binada yönetim toplantısı yapıldı, baktım yönetici çağırıyor bunları, aile var. Çağırın dedim, geldiler, gayet de iyi oldu. Konuştuk, tanıştık, binadakiler de iyi baktı yani. Yani böyle böyle olacak. Tanıdıkça birlikte yaşamayı içselleştirecek herkes. Bizimkilere de bunların zorunluluğu anlatılmalı (ÖĞRT8)”.

“Toplumsal uzlaşa için kaynaştırmak gerekiyor. Bizim velileri alıp seminer vermek gerekiyor bence. Bunların zorunluluktan geldiklerini anlatmak gerekiyor. Hangi psikolojik durumda olduklarını anlatmak gerekiyor. Bir de insanların vicdani ve ahlaki bakış açılarını değiştirmek lazım. Yerel yönetimler bizimkilere yönelik bu tip etkinlikler yapmalı (ÖĞRT9)”.

“Şuan zaten çoğunlukla sağlandı ama bunun tam olarak sağlanması için insanlarda şu şey olması lazım. Şu bilinç şu anlayış olması lazım; bu insanlar ülkemize geldiğinde beni maddi olarak herhangi bir olumsuzluğa sürüklemediler. Bunlar geldikleri zaman bizim yememizde içmemizde eksilme olmadı. İşte ekonomik olarak olsun, bizden eksilmeyeceğini bilmemiz lazım. Tabii artıları var. Bu yabancı uyruklu insanlara ülkemizde karşı çıkanların çoğu şundan dolayı karşı çıkıyor; özellikle parasal maddi olarak gelirimizin belli bir kısmını onlara ayırdığımızı, bizim vatandaşlarımızı işsiz bıraktığı gibi düşüncelerden dolayı karşı çıkıyorlar. Bunlar olmasaydı bizde işsizlik daha az olurdu, işte sanki yeme içme şeyimiz artardı gibi bir şey var. Aslında böyle değil. Bu konularda bilgilendirilmeleri lazım yani. Zor durumda olan birini misafir ettiğimiz de biz de ekonomik olarak çöküyor muyuz? Bu ülkemiz içinde böyle. Bu insanlara bize ekonomik olarak oluyorlar gözüyle bakmamak lazım. Yük gözüyle bakmadığımız zaman ve zor durumda olan insanlara da yardımcı olmamız gerektiği bilinci herkeste olduğu zaman bu şey kalkar zaten ortadan, herkes kabullenir birbirini (ÖĞRT11)”.

Mültecilerin sosyal içerilmeleri için öncelikle Türklerin ikna edilmeleri gerekliliğini ifade eden öğretmenleri görüşleri incelendiğinde; katılımcılar Türk toplumun esasen duygusal ve misafirperver bir millet olduğunu, mültecileri iyi tanıdığına ve neden burada oldukları iyi bir şekilde anlatıldığında ikna olabileceğini ve o aşamadan sonra bütünleşmenin sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. ÖĞRT8 kodlu katılımcı bu doğrultudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir; “Mesela ben bizim binada yönetim toplantısı yapıldı, baktım yönetici çağırıyor bunları, aile var. Çağırın dedim, geldiler, gayet de iyi oldu. Konuştuk, tanıştık, binadakiler de iyi baktı yani. Yani böyle böyle olacak. Tanıdıkça birlikte yaşamayı içselleştirecek herkes. Bizimkilere de bunların zorunluluğu anlatılmalı”. İlgili alanyazın incelendiğinde Erdoğan (2019) uyumun sağlanması noktasında üç temel faktörden birinin de yerel halkın ikna edilmesi gerektiğini, yerel halkın ikna olmadığı ve gelenleri kabul etmediği bir durumda uyumun gerçekleşmesinin çok zor olacağını,

devletin tek başına insiyatif alarak bütünleşmeyi sağlayamayacağını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, mültecilerin sosyal içerilmeleri ve toplumsal kabulün sağlanması için okullara ve yerleşim yerlerine dengeli bir dağıtım politikası izlenmesi gerekliliğini şöyle ifade etmişlerdir;

“Canik zaten çok problemlili, suç ve uyuşturucunun çok olduğu bir yer. Onlar da bu işe karışıyor çünkü işleri güçleri yok. Paraları da yok. Buraya yerleşen aynılaşıyor. Millet de bunları kötü belliyor. Aslında aç oldukları için yapıyorlar. Devlet bunları kontrol ederek yerleştirmeli (ÖĞRT1)”.

“Hocam, ilk başta ister mahalle olsun, ister okul olsun, ister sınıf olsun, bir kere gruplaşmalara çok fazla izin verilmemeli. Yani çok fazla bir mahallede, çok fazla bir okulda, çok fazla bir sınıfta olmamalı ki sizinle iletişime geçebilsin. Yani mahallede de atıyorum bir mahalleyi boşaltıp da hadi burası sizin mahallemiz olsun, bu da bir çözüm değil. Samsun’da bir iki mahalle öyle oldu biliyorsunuz. Çünkü o zaman kendi kültürlerini aynen yaşatmaya devam ediyorlar. Biz nasıl uyumlaşacağız o zaman. Bizim onları tanımamız, onların bizi tanınması samimiyeti daha perçinleştir değil mi yani. Sadece bizimkini onlara öğretmekten ziyade hani onların kültürlerini de, ya da şarkıları, örneğin yani şarkılarını türkülerini onlar da yani çok rahatlıkla paylaşır. Böyle böyle güvenecek insanlar birbirine (ÖĞRT4)”.

“Ama gelenlerin hep aynı mahallelerde toplanmaları kaynaşmayı engeller. Çünkü ne yapacak kendisinden olan kişiyle sürekli iletişim kuracaklar. Ve öyle de oluyor bizim okulda da (ÖĞRT5)”.

“ (...) Ama biz gettolar oluşturulmasına müsaade edersek daha büyük sorunlarla yüz yüze kalırız. Şöyle örnek vereyim ben size; vaktinde, doğu ve güneydoğu Anadolu’da köyler yakıldı, teröre destek veriyorlar diye, gitsinler büyük şehirlere dendi. Sonra nooldu, gittiler büyükşehirlere, akademileri oralara taşıdılar, Sultanbeyli, Sultan Gazi terör örgütün eğitim ve lojistik merkezi oldu. Şimdi diyorlar ki köye geri dönüş başlasın. Ama insanlar büyükşehri gördü geri gider mi? İnsanlar çeşmeden su taşımaktansa musluğu açıyor su geliyor, geri döner mi? Şimdi bunlar da aynı, bataklığa mı dönecek. Ama diğerlerinin aynısı yaparsa n’olur. Millet esas bundan korkuyor. Yoksa yaşarız akıllı olurlarsa beraber (ÖĞRT7)”.

“Kendi aralarında çok olurlarsa biraz gruplaşma oluyor. Ve bu sefer çatışmalar oluyor. Ama toplu halde olmaları bir sorun. O nedenle okullarda da yerleşim yerlerinde de biraz dengeli dağılmaları lazım. Öyle çok kalabalık olunca bizimkilerin dikkatini çekiyorlar ve nefret, korku başlıyor (ÖĞRT17)”.

Araştırmanın katılımcısı öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmeleri ve toplum tarafından kabul görmeleri için ifadeleri incelendiğinde; sınıflarda, okullarda ve yerel mahallelerde aşırı yığılmalarının Türklerin tepkisini çektiğini, aynı zamanda kalabalıklaşmalarının kendi aralarında gruplaşmalarına neden olduğunu ve uyumu geciktirdiğini vurguladıkları görülmektedir. Esen (2020) mültecilerin ülkeye girişlerinden itibaren kontrollü bir şekilde hem dil hemde uyum eğitimine alınmaları

gerektiğini ardından şehirlere ve okullara dağıtımlarının yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Akman ise Almanya’da her eyaletin nüfusu oranında sığınmacı kotası olduğu ve mültecilerin bu kotalara göre şehirlere dağıtımının yapıldığını vurgulamıştır (2018). Bu bulgular bizim araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı ise mültecilerin sosyal içerilmelerine ve toplumsal bütünleşmeye olumsuz yaklaşmaktadırlar. Katılımcı öğretmenler mültecilerin sosyal içerilmelerin zor olduğunu ve buna gerek olmadığını şu cümlelerle ifade etmişlerdir.

“Sosyal içerme çok zor. Yani bence bizim onlarla bütünleşmemiz çok zor. Yine bizde bitiyor benimsememiz lazım belki, kime sorarsanız sorun, apartmanında bir Suriyeli istemiyor kimse mesela. Şimdi onların ayrı durmasından ziyade bizim insanımız da dışlıyor onları. Davranışlarımıza ve konuşmalarımıza da işliyor bu istememe hali... Bir şey anlatmak istiyorum bu konuda beni de çok üzen. Benim kızım ilkokul birinci sınıfa giderken şöyle bir şey demişti bana. Hatta gözlerim dolmuştu. Dedi ki kızımı “anne bir şey diyeceğim sana ama n’olur bana kızma” dedi. Çok korktum tabi n’oldu diye. Ben bugün Suriyelilerle oyun oynadım dedi. O kadar üzüldüm ki. Yani kızım oynayabilirsin onlar da çocuk, kötü değiller onlar falan dedim. Ama işte işlemiş bir yerden çocuğa. Belki benden belki ailemden. Ama çok üzülmüştüm (ÖĞRT6)”.

“Bizim Arapları sevmeyişimizin en büyük nedeni şöyle bakıyoruz, biz Türk olduğumuz için kendi vatanımızı asla bırakıp bir yere gitmezdik, ya orada ölürdük, ya da biz bu işi hallederdik. Bunların vatan duyguları yok. Kimse Arapları sevmiyor, niye sevsin ki, sizi zamanında satmışlar... Niye şimdi ben bunları kabul edeyim (ÖĞRT7)”.

Bence hiçbir zaman tam bütünleşme olmaz hocam. Çünkü bunun altında siyasi nedenler var. Bizim sıkıntımız tarihsel. Mesela Samsun’da bir İngiliz’in ev aldığını duydunuz mu? Hayır değil mi. Almışsa bile duymadınız çünkü mesele olmuyor. Ama bir Arap’ın ev alması olay oluyor. Adamlar Toki’den ev, almış oooooo büyük mesele. Bodruma Kraliyet ailesi gelebilir ama petrol zengini Arap gelirse olay. Bu anlayış değişmeli. Değişmediği sürece bütünleşme olmaz. Bizim sosyal bilgiler dersinde Arapların bizim sırtımızdan vurduğunu öğreniyoruz. Buradan geliyor. Batı’dan hep medeniyet almışız diye onları affetmişiz. Biz mülteci ailelere okuldan hocalarla yardım götürürken mobilyacı biri, “biz kolumuzu kemirelim aılıktan siz hep onlara yardım edin” diyor. Tanıyorum adam patron, ama onlara verilmesine karşı. O nedenle bu ülkede içerme falan olmaz hocam (ÖĞRT10)”.

“Benim çocuğum olsa yetişkin, bunlarla karışmasını istemem kesinlikle. Ama batılılarla isterim. (Alman-İtalyan). Bir de Iraklılar niye geliyor onu anlamıyorum. Savaş Suriye de niye Iraklılar geliyor... Düzgün olanlar da var. Ama bir tiplerini görsen tam İŞİD’çi. Onları kapsayacağız diye, ayrı sınavlar yapıp bizimkilerle aynı haklarla üniversiteye girmesinler isterim. Ben açıkçası onlarla bütünleşme taraftarı değilim. Bütünleşmeyelim gitsinler (ÖĞRT12)”.

“Düşünün sahile gittiniz ve çevrenizde hep Çinliler olsun. Şu anda böyleyiz. Araplar hep birlikte ve gruplar halinde geziyorlar ve irite ediyorlar insanları. Öğrenciler bile birbirlerine kin duyuyorlar. Bazen bakıyorsunuz ve diyorsunuz ki bu çocuk

kazanılmamış, yüksek sesle bağılıyor belki de küfrediyor. Ve diyorsunuz ki bu çocuk tehlikeli. Bunları mı kapsayacağız (ÖĞRT14)”.

“Birinci Dünya savaşından kaynaklı Araplara karşı bir önyargı var. Araplar Türkleri sırtından bıçakladı bakışı var. Genetiğimize de işlemiş bu artık. Bunu değiştirmek bayağı zaman alacaktır mutlaka. Doğu da Güneydoğuda Suriye’de bir şey olduğunda, bir asker şehit olduğunda direkt hedef mülteciler oluyor maalesef. Bizim okulda da yaşandı böyle bir şey. Mülteci çocuklar tehdit edildi okula gelemezsiniz diye şehit cenazesi gelince. Okul grubu üzerinden örgütlenmişler. Olay büyüdü, mülteci çocuklar okula gelemedi falan. Eğer kamplarda kalmış olsalardı böyle sorunlarla karşılaşmayacaktık. Buraya da alışmayacaklardı (ÖĞRT15)”.

“Onlara karşı bir önyargımız var. Ne düşünürsek düşünelim. Bir örnek vereyim. Annemin evini satıyorduk. Iraklılar talip olmuş. Annem binadakilere sormak lazım dedi. Ben ilk etapta ne alaka dedim. Ama sonra düşündüm; ben yan komşumun Iraklı olmasını ister miyim? Hayır dedim. Çünkü Iraklılar pis, bencil ve umursamaz insanlar. İşte önyargılı bakıyoruz hepimiz. Sonra hak verdim binadakilere. Onlar bize adapte olmazlarsa bu davranışımız ve önyargımız devam edecek diye düşünüyorum (ÖĞRT16)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden mültecilerin sosyal içermelerine olumsuz yaklaşan ve istemeyen (n=7) öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; çoğunlukla (n=4) toplumda (kendilerinde de esasen) Araplara karşı bir nefret olduğunu o deneye bütünleşme sağlanmasının zor olduğunu, Arapların Türkleri sırtından bıçakladığını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla beraber nedenini bilemeden de kendiliğinden bir hoşgörüsüzlük halinin de olduğu ifade edilebilir. Örneğin ÖĞRT6 kodlu katılımcının şu değerlendirmesi önemlidir. “Bir şey anlatmak istiyorum bu konuda beni de çok üzen. Benim kızım ilkokul birinci sınıfa giderken şöyle bir şey demişti bana. Hatta gözlerim dolmuştu. Dedi ki kızım “anne bir şey diyeceğim sana ama n’olur bana kızma” dedi. Çok korktum tabi n’oldu diye. Ben bugün Suriyelilerle oyun oynadım dedi. O kadar üzüldüm ki. Yani kızım oynayabilirsin onlar da çocuk, kötü değiller onlar falan dedim. Ama işte işlemiş bir yerden çocuğa. Belki benden belki ailemden. Ama çok üzülmüştüm”. ÖĞRT12 kodlu katılımcının ifadeleri de Araplara karşı yargıyı anlamak açısından önemlidir. “Benim çocuğum olsa yetişkin, bunlarla karışmasını istemem kesinlikle. Ama batılılarla isterim. (Alman-İtalyan=kendi ifadesi). Bir de Iraklılar niye geliyor onu anlamıyorum. Savaş Suriye de niye Iraklılar geliyor... Düzgün olanlar da var. Ama bir tiplerini görse tam İŞİD’çi. Onları kapsayacağız diye, ayrı sınavlar yapıp bizimkilerle aynı haklarla üniversiteye girmesinler isterim. Ben açıkçası onlarla bütünleşme taraftarı değilim. Bütünleşmeyelim gitsinler. Alanyazın incelendiğinde; Sakız (2016), Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde okullarında göçmen öğrenci bulunan yöneticilerle yaptığı çalışmasında okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerin kendi okullarında eğitim almalarına yönelik olumsuz tutum beslediklerini ve mülteci

öğrencilere ayrıştırılmış ortamlarda eğitim verilmesi gerektiğini ifade ettiklerini bulgulamıştır. Ersoy ve Turan (2019) çalışmalarında mülteci ve sığınmacı öğrencilerin okullarında öğretmenleri tarafından dışlayıcı tutumlara maruz kaldıklarını bulgulamıştır. Bu bulgular araştırmamızla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mültecilerin sosyal içerilmesine karşı çıkmalarının altında yatan bir neden de onların istihdam süreçlerinde yer almalarıdır. Katılımcılar ülke kaynaklarının onların istihdamına yetmeyeceğini şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

“Onların yerleşmeleri ve iş gücü sahibi olmaları noktasında belki biraz milliyetçi bir bakış olacak ama, bizim işsizler var biliyoruz onlar önce istihdam edilsin (ÖĞRT6)”.

“(…) Bir diğer mesele aldığı eğitimle burada doktor olacaksa haksızlık. Ama kendi ülkesinde işini mesleğini yapacaksa olur bence. Ama bizde zaten işsizlik var, bir de bunlar çok fazla çocuk yapıyorlar, bu da bence sorun olacak ilerde. Şimdi bu insanlar şimdi yardımla geçiniyor ama nereye kadar bakacağız biz bunlara. Ekonomik olarak bizim üzerimizde bir yükler zaten (ÖĞRT9)”.

“(…) Ama devletin işe alması sıkıntı olur. Dışarıda bekleyen o kadar öğretmen, imam varken, sen kalkıp dışarıdan geleni imam olarak atarsan sıkıntı olur. O zaman kışkırtma çok olur. Olmaz yani (ÖĞRT10)”.

“Bir de yabancıların burada çalışmaları bunlara kötü bakılmasına neden oluyor. Biz de maalesef kardeş kardeşe bakmıyor, kalmış ki Suriyeli ye Iraklıya baksın. Kardeş kardeşi evden kovuyor. Baba evladını evden kovuyor. Evlat babasını huzur evine atıyor. Biz böyle bir toplum olmaya başladık. O nedenle onlarla uyumlaşma falan olmaz. Bu işin temeli sosyal devlet olmakta. Kendi vatandaşına da yetecek bir ülke olmadığımız için onlara tepki çok, en küçük bir şeyde linç ediliyor insanlar. Adana da ve Suriye sınırındaki şehirlerde hep duyuyoruz linçleri. Nerde kaldı istihdam (ÖĞRT18)”.

Mültecilerin sosyal içerilmeleri ve toplumsal bütünleşmeye olumsuz yaklaşan öğretmenlerin Türkiye'nin istihdam imkanlarının yetersiz olduğu, kendi vatandaşlarının bile istihdam sıkıntı yaşadığı bir durumda mültecilere istihdam imkanı yaratılmasının doğru olmayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda ÖĞRT6 “bizim işsizimiz var önce onlar istihdam edilsin” derken ÖĞRT9 kodlu katılımcı “... Aldığı eğitimle burada doktor olacaksa haksızlık. Ama kendi ülkesinde işini mesleğini yapacaksa olur bence. Ama bizde zaten işsizlik var, bir de bunlar çok fazla çocuk yapıyorlar, bu da bence sorun olacak ilerde. Şimdi bu insanlar şimdi yardımla geçiniyor ama nereye kadar bakacağız biz bunlara. Ekonomik olarak bizim üzerimizde bir yükler zaten” şeklinde görüşünü ifade ederken mültecilerin çoğalmasından kaynaklı gelecek kaygısı taşıdığını da ima etmektedir. Alanyazın incelendiğinde Koç, Görücü ve Akbıyık, (2015) mültecilerin genellikle istihdam

problemi yaşadıkları ve kayıtdışı çalıştıkları, bundan dolayı düşük ücretle çalıştırıldıkları ve sürekli iş değiştirdikleri bulgulanmıştır. Ayrıca Suriyedeki çatışmalı ortamdan kaynaklı ne zaman geri döneceklerinin belirsiz olması ve ucuz iş gücü olarak değerlendirilmeleri ve ücretler genel seviyesini düşürmeleri yerel halkta onlara karşı öfke oluşmasına yol açmaktadır.

Katılımcıların sosyal içermeye olumsuz yaklaşımlarının diğer birkaç nedeni de toplumda onlara yönelik aşırı korumacı uygulamalar ve mülteci topluluklara güvensizlik olarak ifade edilmiştir. Bu görüşler katılımcıların kendi ifadeleriyle şöyledir;

“Şimdi bazı yanlışlar var. Eşimin okulunda mesela, Dünya Bankası mülteci çocuklara kırtasiye yardımı yapmış. 3. sınıflara cafcıflı paketlerde hediyeler, düşün sen de o sınıfta Türk’sün. Ve alamıyorsun. Ayrımcılığı körüklüyor bu gibi durumlar. Yapma işte, git evinde ver. Düşmanlığı körüklüyorsun. Reklam yapmamak lazım. Kontör verme sadece onlara (ÖĞRT8)”

“Biz ne yaparsak yapalım, ilerisi açısından bunlar bizim gibi hisseder mi, zannetmiyorum. Bunlar kendi aralarında bile ayrımcılık yapıyorlar. Arap kökenliler kendi milliyetçiliklerini yapıyorlar. Dolayısıyla kendilerini bizim gibi hissedeceklerini zannetmiyorum ve ilerde sıkıntı çıkaracaklarını düşünüyorum açıkçası. Örneğin, milli törenlerimizde bunu çok açık görüyoruz zaten. Saygısızlık yapıyorlar. Bizimkiler de şimdi önemsemiyorlar gibi ama ilerde nasıl olur, sorun yaratır mı evet yaratır (ÖĞRT9)”

“Geldikleri andan itibaren bir varoş mahallelere yerleşmeye başladılar, orada zaten hayatlar berbat, bunlar da onlara eklendiler.. Oralarda nasıl yaşadıklarını da bilmiyoruz. Belki de bize düşmanlık besliyorlardır. Ben faşist bir insan değilim ama, 20-25 yıl sonra Kürt sorunu gibi bir sorunla karşıma çıkabilirler diye düşünüyorum. Yani Suriye sorunu çıkabilir... Valla etrafımda insanlar “devlet hep bunlara yardım yapıyor, trafik cezalarını bunlara veriyormuş devlet, o nedenle çok ceza kesiliyor falan diyorlar. Yani bizimkilerde pek bütünleşmek istemiyor bunlarla... (ÖĞRT13)”

“Bir devlet için; Mültecileri kabul etmek, yardım etmek, iyi davranmak ayrı bir şey, insani olarak. Mültecilere kendi halkından daha fazla avantaj vermek, hastanelerde önce girmeleri gibi, çok kötü bir şey. Bu onlara iyilik olmuyor, nefret ettiriyor insanları. Mesela göçmen kişi otobüse biniyor ve para verecek miyiz diye soruyor. İşte otobüste, tramvayda, dolmuşta para vermemeye o kadar alışmışlar ki, şaşırıyoruz doğal olarak. Ve bu bizimkileri çok irite ediyor (ÖĞRT15)”

Öğretmenlerin yaşanan problemlerin çözümü noktasındaki önerilerine dair bulgular ve yorumu. Öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin çözümü noktasında kendilerine sorulan soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18

Öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin çözümüne dair önerileri

Tema	Kategori	Kod	n
Öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüşleri	Öğrencilerin iyi oluş hallerine yönelik öneriler	Psikiyatrik destek	6
		Sportif-sanatsal etkinlikler	4
		Oryantasyon	3
	Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına yönelik öneriler	Dil barajı ve öğretimi	8
		Türkçe öğretimi ve PİKTES	5
		Müfredat düzenlemesi	2
	İnsan kaynağının etkili kullanımına yönelik öneriler	Öğretmenlerin eğitimi	6
		Öğretmen ataması	2
	Yönetmelik-yasal uygulamalara yönelik öneriler	Dengeli dağıtım	8
		Ayrı okullarda eğitim	1
	Birbiriyle karşıt görüşler	En iyi çözüm gitmeleri	1
		En iyi çözüm sosyal devlet olmak	1

Tablo 18’de öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin çözümlerine dair önerileri görülmektedir. Bu tema altında yer alan öğrencilerin iyi oluş hallerine yönelik öneriler başlığı altında yer alan öğrencilerin psikiyatrik desteğe alınmaları gerekliliği ile ilgili görüşler kendi ifadeleriyle şöyledir;

“Bu çocukların psikolojik sorunu var, her hallerinden belli. Önce tedavi edilmeleri gerekiyor (ÖĞRT1)”

“... Şimdi şöyle diyeyim. Psikolojik rahatsızlıklarını hissediyorsunuz. Renklerine yansıyor. Siyahı çok kullanıyorlar mesela. En son kullanacağınız renk diyorum ben. Siyah olması gerekirken onlar ilk etapta siyahı kullanıyorlar. Ve geri dönüşü olmuyor onu hissediyorsunuz çalışmalarda. Tabi tedaviye alınmaları gerekir (ÖĞRT5)”

“Bu işin çözümü önce bu çocuklara toplu profesyonel terapi yapılabilir, sonuçta yıkımdan gelmişler. İçe kapalı ve silikler. Çocukların psikolojik sorunu var desek, veriyorlar ilacı, çocuklar sınıfta uyuyor zati (ÖĞRT7)”

“Psikolojik olarak da çok derin izler, yaralar aldıklarını düşünüyorum. Ve bu yaraları da gittikleri ülkelerde de kolay kolay düzelterebileceklerini düşünmüyorum. ...Bir de bu çocuklara psikologlar tarafından terapi yapılmalı, o süreçte yani hazırlık sürecinde terapi yapılırsa o travmayı da üzerlerinden atmış olurlardı (ÖĞRT15)”

“Yaşadıkları psikolojik sıkıntılardan kaynaklı şiddete eğilimli olduklarını düşünüyorum. O açıdan durumları kötü ve tedaviye ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum (ÖĞRT17)”

“Yaşadıkları süreçleri derin eden çocuklar psikolojik sıkıntı yaşıyor, ağlıyorlar. Aslında tedavi olsalar iyi olur (ÖĞRT18)”

Katılımcı öğretmenlerin çözüm önerisi olarak ifade ettikleri mülteci öğrencilerin psikiyatrik destek almaları gerekliliğine ilişkin ifadeleri incelendiğinde; öğrencilerin yaşadıkları travmadan kaynaklı desteğe ihtiyaçları olduğu ve bu tedavinin toplu terapi şeklinde de olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları psikolojik rahatsızlığı renklerine yansıttıklarını belirten ÖĞRT5 kodlu katılımcı bu düşüncesini şöyle açıklamıştır; *“Şimdi şöyle diyeyim. Psikolojik rahatsızlıklarını hissediyorsunuz. Renklerine yansıyor. Siyahı çok kullanıyorlar mesela. En son kullanacağınız renk diyorum ben. Siyah olması gerekirken onlar ilk etapta siyahı kullanıyorlar”*. ÖĞRT17 kodlu katılımcı ise şiddet eğilimlerinin yaşadıkları psikolojik rahatsızlıklardan kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Kara ve Tüysüzer (2017) çalışmalarında mülteciler için önceliğin eğitim değil psikolojik sorunları için destek verilmesi olduğunu, onların iyi oluşlarının sağlanması için uygun koşulların sağlanması gerekliliğini vurgulamıştır. Demirbaş ve Bekaroğlu (2013) ise sığınmacıların ruhsal bozukluklar, dikkat eksikliği, depresyon vb. rahatsızlıklar yaşadıkları, yaşadıkları psikolojik sorunların; kadınlar, ergenler ve çocuklar arasında farklı boyutlarda olduğunu ifade etmiş ve tedavilerin yapılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca çocuk ve ergen sığınmacılara verilecek tedavilerde uzmanlar tarafından sanat ve oyun tekniklerinden yararlanılmalı bununla beraber çocukların deneyimleri hakkında konuşmalarına izin verilmelidir.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle öğretim sürecinde yaşanan sorunlara dair önerdikleri çözüm önerileri arasında yer alan sportif ve sanatsal etkinlikler yapılması ile ilgili görüşleri şöyledir;

“Yani maddi imkanlarımız okulun şartları daha iyi olsa, oyun alanlarımız, spor salonlarımız olsa.. (bakın oyunla eğitim veriyoruz dedim), spor salonumuz yok daha. Bahçemiz olsa (büyük demek istiyor) çıkarabilsen, oyunlar oynatıp daha çabuk çocuklarla kaynaştırma yapabilsem daha iyi olmaz mı? Spor salonu çok zor değil aslında. Milli Eğitimi’de çok aşan şeyler değil (ÖĞRT4)”.

“Yani mesela çok sınıfta tutamıyorduk çocukları top oynatıyorduk. Top oynamasın diyorlardı. Bu çocuklar 15 16 yaşında büyük çocuklar yani. Kalem dayandıramıyorduk yani. Ve biz bu işler sonuna geldiğinde her şeyi yoluna oturttuk. Çocuk takım oyunu oynamayı öğrendi, şarkı söylemeyi öğrendi, nasıl davranması gerektiğini öğrendi, tuvalet alışkanlığını öğrendi. Önce oryantasyon sonra eğitim lazım yani (ÖĞRT3)”.

“Ne yapıyoruz okulda, beden eğitimi öğretmeni sportif faaliyetlerle ilgili kurslar açıyor çalışmalar açıyor. Okul boyutuyla bir şeyler yapıyoruz. Akademik bir şey yapamıyoruz zaten. Resime çok yatkınlar (ÖĞRT5)”.

Katılımcılar öğretim sürecinde yaşanan sorunların çözümü noktasında bu öğrencilerle daha çok sanatsal ve sportif faaliyetler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Samsun'daki en kalabalık mülteci öğrencinin olduğu okulda öğretmenlik yapan ÖĞRT4 kendisi de oyunla öğretim projesinin de yürütücüsü olmasına karşın, spor salonlarının olmadığını, oysa spor salonlarında yapılacak etkinliklerle çocuklar arasındaki kaynaşmanın daha kolay olacağına vurgu yapmıştır. ÖĞRT3 kodlu katılımcı ise “Çocuk takım oyunu oynamayı öğrendi, şarkı söylemeyi öğrendi, nasıl davranması gerektiğini öğrendi, tuvalet alışkanlığını öğrendi” cümleleriyle okulun bahçesinde yaptıkları sportif etkinliklerin yararlarını ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Tosun, yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018), öğrencilerin okul kültürüne adaptasyonlarının sağlanması için okulun kütüphane, spor salonu gibi fiziki imkanlarının kullanımının önemli olduğunu bulgulamışlardır. Sağın ve Güllü (2020) göçmen çocukların uyumlarının sağlanması ve kişiliklerinin olumlu yönde gelişebilmesi için sportif faaliyetlere katılmalarının sağlanmasının önemli olduğunu, sporun birbirinden farklı toplum kesimlerinin kaynaşmasını ve işbirliği yapmalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle öğretim sürecinde yaşanan sorunlara dair önerdikleri çözüm önerileri arasında yer alan oryantasyon eğitime alınmaları ile ilgili görüşleri şöyledir;

“El becerileri çok kuvvetli, çok güzel yazıyor ve çiziyorlar. Önce böyle yazı çizi işinden başlamak lazım oryantasyonda. İlk zamanlarda resimlerle iletişim kurduk. Bu tip araç gereçler gerek (ÖĞRT1)”

“Eğitimde de yurt dışındaki gibi önce gelince oryantasyona alınmaları, başarılı olanların okula başlatılması bence daha iyi olur (ÖĞRT9).”

“Şöyle eğer bu çocukları daha öncesinden bir oryantasyondan geçirseler, hiçbir şeye ihtiyaç kalmaz. En azından çocuk geldiğinde dil bilirse, okuma bilirse, çocuğun akademik zekasını da ölçebiliriz. Çocuk hemen sınıfa uyum sağlayabilir. Ama böyle bişey olmadığından çocuk dili bilmediğinden Türkçe okuma bilmeden sınıfa verildiği için zor bir süreç yaşıyoruz. Onların dilini bilen onları bilen öğretmenlerin olduğu bir okula vermeleri gerekir. Yarım dönem de olabilir (ÖĞRT14)”

Katılımcı öğretmenlerin çözüm önerileri arasında yer alan gelen mülteci öğrencilerin öncelikli olarak oryantasyon eğitime alınmalarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde Türkiye'ye geldikleri dönemde oryantasyon eğitime alınmalarının kendilerini daha rahatlatacaklarını ifade ettikleri görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Erdem (2017) ve Yurdakul ve Tok (2018)'un çalışmaları görülmektedir. Yurdakul ve Tok (2018) hem öğretmenlerin hemde öğrencilerin

duygusal ve kültürel programlarına yönelik oryantasyon eğitimine alınmaları gerekliliğini ifade etmişlerdir. Köse ve Özsoy (2019) Almanya’da mülteci ve göçmen öğrencilerin öncelikli olarak dil kursu ardından 60 saatlik değerler, kültür, hukuk ve toplum içinde birlikte yaşama ile ilgili oryantasyon eğitimine alındıklarını bulgulamışlardır.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle öğretim sürecinde yaşanan sorunlara dair önerdikleri çözüm önerileri arasında yer alan mülteci öğrencilerin hazır bulunuşluklarının sağlanmasına yönelik çözüm önerileri kapsamında dil barajı ve öğretimi ile ilgili görüşleri şöyledir;

“Çocuklara önce dil, kültür, toplum kuralları öğretilmeli, ailelere de. Bizim çocuklara da verilmeli uyum eğitimi. Biz nasıl davranırsak çocuklarda onlara öyle davranıyor. Ben kendim yemeğimi veriyorum onlara, öğrenciler görüyor, onlar da veriyor... Baştan alınca çok sıkıntı olmuyor. Ama biraz dil öğrenerek gelseler daha rahat oluruz. İlk geldiklerinde sağdan sola doğru yazıyorlardı. Çok zorlandılar ÖĞRT1”.

“Şimdi Almanya zaten dışarıdan gelenleri önce dil sınavına alıyor sonra okula gönderiyor ya, biz de öyle yapmalıyız. Dil barajını geçeni okula almak lazım (ÖĞRT7)”.

“Bence eğitim şöyle olmalı bunlara. Ya akşam ya sabah açacaklar dil sınıfı, önce Türkçeyi öğretecekler. Dil öğrenmeden derse gelmeyecekler (ÖĞRT8)”.

“Bu iş dil öğretmeden olmaz. Hem çocuklara hem annelerine dil öğretmek lazım. Yoksa okula almıyoruz diyeceğiz (ÖĞRT11)”.

“... Hani dil barajı koysa, geçemeyeni almasa, en iyi çözüm o (ÖĞRT12)”.

“En azından çocuk geldiğinde dil bilirse, okuma bilirse, çocuğun akademik zekasını da ölçebiliriz. Çocuk hemen sınıfa uyum sağlayabilir. Ama böyle bişey olmadığından çocuk dili bilmediğinden Türkçe okuma bilmeden sınıfa verildiği için zor bir süreç yaşıyoruz (ÖĞRT14)”.

“Bu işin çözümü şu kii; bu çocukların liseye gelmeden önce mutlaka dil problemini halletmeleri gerek (ÖĞRT15)”.

“... Dil bilmeden alınmamalı. Gerisini biz hallederiz (ÖĞRT16)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çözüm önerilerinden olan gelen öğrenciler için dil barajı konulması, aksi taktirde okullara başlatılmamasına yönelik görüşleri incelendiğinde; katılımcılardan ÖĞRT1 “...Ama biraz dil öğrenerek gelseler daha rahat oluruz”, ÖĞRT7 kodlu katılımcı “Şimdi Almanya zaten dışarıdan gelenleri önce dil sınavına alıyor sonra okula gönderiyor ya, biz de öyle yapmalıyız”, ÖĞRT12 kodlu katılımcı ise “... Hani dil barajı koysa, geçemeyeni almasa, en iyi çözüm o” şeklindeki cümlelerle ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde Şimşir ve Dilmaç (2018) mülteci öğrencilerin

okula başlamadan önce mutlaka dil sorunlarını çözümlemiş olmaları gerekliliğini vurgularken, Başar, Akan ve Çiftçi (2018)'in çalışmasına katılan öğretmenlerin de bu öğrencilerin okula başlamadan dil eğitimi sürecini tamamlamış olmaları gerekliliğini belirtmişlerdir. Dğer yandan İli (2020) Almanya'ya yerleşen mülteci göçmenlere 201 dil öğretim merkezinde eğitim alacak öğrencilerin dersleri kavrayabilmeleri için 600 saatlik temel Almanca eğitimi almaları gerekliliğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin çözüm önerileri arasında yer alan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi için açılan PİKTES (uyum) sınıflarına yönelik görüşleri kendi ifadeleri ile şöyle özetlenmiştir;

“PİKTES yararlı, ama ben şunu da görüyorum PİKTES’te öğretmenlerin çoğu acemi stajyer yeni öğretmen. Yani biraz bu gönülle alakalı buraya seçilecek öğretmenin biraz insan sevgisi olması lazım. Şimdi dil öğretimi PİKTES’in üzerine yıkıldı. PİKTES onla kendi içerisinde uğraşiyor (ÖĞRT3)”

“Türkçe öğretmek için ayrı PİKTES sınıfımız var. Orada 20-25 öğrenciyle ders yapıyorlar. Sınıfta yaptığımız dersle oradaki çok farklı. Oradakilerin hepsi Suriyeli, Iraklı, ama sınıfta bizimle olsaydı daha verimli olurdu (ÖĞRT5)”

“Ama dil öğretmek için bir sınıfa 30-40 kişi alırsanız hiçbir işe yaramaz (PİKTES için diyor) (ÖĞRT7)”

“Bence eğitim şöyle olmalı bunlara. Ya akşam ya sabah açacaklar dil sınıfı, önce Türkçeyi öğretecekler. Dil öğrenmeden derse gelmeyecekler (ÖĞRT8)”

“Bu işin çözümü şu anda PİKTES ile kısmen hallediliyor. İlk geldiklerinde de olabilirdi aslında. Bir de her ilde ilçede depo öğretmenler var, norm fazlası öğretmenler var, atanmayan öğretmenler var. Onlar bu çocuklara Türkçe öğretmek için görevlendirilebilirlerdi. Ondan sonra sınıflara yerleştirilebilirdi (ÖĞRT10)”

Araştırmanın katılımcıları çözüm önerileri içinde uyum sınıflarının yapısal sorunlarına yönelik de çözüm belirtmişlerdir. Bu kapsamda uyum sınıflarında görevli öğretmenlerin daha deneyimli olanlardan seçilmeleri, uyum sınıflarındaki öğrenci sayılarının azaltılması gibi öneriler sunmaktadırlar. Ayrıca dönemlik olan uyum sınıfları yerine diğer öğrencilerle birlikte sınıflara alınıp sabah veya akşam Türkçe dersi almalarının daha yararlı olabileceği noktasında da görüş belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde Alan (2020)'nin meta-sentez yöntemiyle 64 çalışmayı incelediği çalışmasında uyum sınıflarının disiplin, elverişsiz ortam ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının dolayı istenilen amaca hizmet etmede yetersiz kaldığı bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin çözüm önerileri arasında yer alan mülteci öğrencilere yönelik uygulanan öğretim programına (müfredat) yönelik görüşleri kendi ifadeleri ile şöyle özetlenmiştir;

“Önceliklere onlara ara sınıfa gelenlere basit öğretim programları uygulanmalı (ÖĞRT1)”.

“2 müfredat olmalı onlar için. Biri Türkçeyi bilmeyenler için, önce onlara en baştan başlamalı. Önce dili öğretilir onlara (onu da onlara iyi eğitim almış kişiler vermeli. Ben sınıf öğretmeni değilim ve öğretemem doğal olarak) Ben ortaokuldaki çocuğa da anlatamam. Çünkü ben edebiyatçıyım. Ben soyut kavramları bilenlere bir şey anlatırım (ÖĞRT13)”.

Araştırma katılımcısı iki öğretmen (ÖĞRT1 ve ÖĞRT13), mültecilerle birlikte öğretim sürecinde istenilen başarıya ulaşabilmek için kullanılan öğretim planının değiştirilmesi, mülteci öğrencilere yönelik ayrı bir öğretim planı hazırlanması gerekliliğini belirtmişlerdir. Alan (2020) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilere yönelik bir müfredatın olmadığı ve hedef kitleye uygun öğretim planlarının geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Öğretmenlerin çözüm önerileri arasında yer alan insan kaynağının etkili kullanımına yönelik yapılabileceklerle ilgili öğretmenlerin hizmet içi eğitim gibi ek eğitim süreçlerine alınması ile görüşleri kendi ifadeleri ile şöyle özetlenmiştir;

“Hani ben iyi öğretmenim, ihtiyacım yok diye düşünüyordum. Ama okulumuzdan bir öğretmen Antalya ya gitti. Dönünce çok değişmişti. Şimdi ben sürekli araştırmak durumunda kalıyorum. Gitseydim eğitime tabi ki daha rahat olurum (ÖĞRT1)”.

“... Nasıl ki hani 1. sınıf öğrencilerine oryantasyon yapıyoruz ya biz öğretmenlere de bu okullarda madem bu kadar çok çocuk var kesinlikle bir hizmet içi eğitim olmasına ben yürekten inanıyorum (ÖĞRT2)”.

“Her şey eğitimle alakalı. O öğretmenin de eğitilmesi lazım ki o çocuğa nasıl davranacağını bilsin (ÖĞRT3)”.

“Bence herkese kısa süreli de olsa eğitim verilmeliydi. Çünkü biz hiç bir şey bilmeden öğrenciler geldi, napacağımızı bilemeden bunlarla karşılaştık (ÖĞRT9)”.

“Trauma ile ilgili bir eğitim verilebilirdi. O çocukların yaşadıklarından çok uzak olan eğitimci arkadaşlar var (ÖĞRT15)”.

“Eğer eğitim almış olsaydım belki nasıl davranacağımı nereden başlayacağımı bilirdim (ÖĞRT17)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümüne dair önerilerinden biri de mültecilerle derslere giren eğitimcilerin hizmet içi eğitim almaları gerekliliğine ilişkindir. Bu konuda ÖĞRT2 şu değerlendirmeyi yapmıştır; *“Nasıl ki hani 1. sınıf öğrencilerine oryantasyon yapıyoruz ya biz öğretmenlere de bu okullarda madem bu kadar çok çocuk var kesinlikle bir hizmet içi eğitim olmasına ben yürekten inanıyorum”.* ÖĞRT1, ÖĞRT3, ÖĞRT9 ve ÖĞRT17 kodlu katılımcılar ise mülteci öğrencilere nasıl davranılması gerekliliği ile ilgili eğitime gitmiş olsalardı kendileri açısından daha iyi

olacağını ifade etmişlerdir. ÖĞRT15 ise eğitimcilere verilmesi gereken eğitimin farklı bir boyutunu şöyle ifade etmiştir; *“Travma ile ilgili bir eğitim verilebilirdi. O çocukların yaşadıklarından çok uzak olan eğitimci arkadaşlar var”*. (Çelik, 2020, Eren, 2019 ve Yavuz ve Mızrak 2016) mültecilerin eğitiminde görev alan eğitimcilerin öğrencilerle eğitim süreçlerinde derslere başlamadan önce gerekli yeterlilikler konusunda hizmet içi eğitim almaları gerekliliğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çözüm önerileri arasında yer alan insan kaynağının etkili kullanımına yönelik yapılabileceklerle ilgili ek öğretmen atama yapılması ile görüşleri kendi ifadeleri ile şöyle özetlenmiştir;

“İrakil öğretmenlerimiz olsa, ya da zaten bizim atanamayan öğretmenlerimiz var ama çözüm olabilir yani dil öğretmek için (ÖĞRT2)”.

“Bir de her ilde ilçede depo öğretmenler var, norm fazlası öğretmenler var, atanmayan öğretmenler var. Onlar bu çocuklara Türkçe öğretmek için görevlendirilebilirlerdi. Ondan sonra sınıflara yerleştirilebilirdi (ÖĞRT10)”.

Araştırmaya katılan iki öğretmen (ÖĞRT2 ve ÖĞRT10), mülteci öğrencilere yönelik dil öğretiminde görev almak üzere atanamayan öğretmenlerin görevlendirilmesi veya illerde Milli Eğitim Müdürlüklerinde bulunan depo öğretmeni olarak tabir edilen norm kadro fazlası olan öğretmenlerin değerlendirilmesini önermektedirler. Böylelikle dil öğretim sorumluluğunun kendi üzerlerinden alınmış olmasıyla kendilerinin daha rahat çalışabileceğini ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin çözüm önerileri arasında yer alan yönetsel-yasal uygulamalarda yapılabilecek değişiklik veya düzenlemelere yönelik önerileri kapsamında yer alan öğrencilerin okullara dengeli dağıtımının sağlanması ile ilgili görüşleri kendi ifadeleri ile şöyle özetlenmiştir;

“... Bir de sınıflarda çoklar (3 Suriye, 2 Irak, 1 Afgan olmak üzere 6 öğrencisi var). Sınıflarda az olurlarsa çok daha etkin eğitim verilir (ÖĞRT2)”.

“Yani esas mesele dengeli dağıtım. Bir okula belli bir sayının üstünde verilmemeli, okullara da sınıflara da atıyorum 5 tane 6 tane eyvallah çok güzel, ama bir sınıfa 10 tane 15 tane olduğu zaman artık çocuk sınıf içerisinde kendi sınıfını oluşturuyor. 25 kişilik bir sınıfta 5-6 tane öğrencinin yabancı uyruklu olması hiçbir zaman dezavantaj getirmez tam tersine derse çeşitlilik getirir (ÖĞRT4)”.

“... Bi de sınıflardaki sayı 1-2 öğrenciyi geçmemeli (ÖĞRT5)”.

“Sınıflarda bir iki öğrenci olmalı en fazla (ÖĞRT7)”.

“Mültecilerin okuyacak olanları her yerde okur. Okullara dengeli dağıtılsın. Ve okumak isteyen okusun. Okumak istemeyeni zorla okula almayalım yani (ÖĞRT12)”.

“... Okullara paylaştırılmaları, uyumu daha hızlandırır. Bizim okulda diyelim ki her sınıfa 4 kişi. Sonra diyelim ki 60 kişi oldu ve kapasite doldu. Biz diyebilmeliyiz ki artık öğrenci almıyoruz, kapasitemiz doldu. Bunun düzenlemesi yapılabilir. Başka okullara da gitmeli çocuklar. Milli eğitim de bazı okulları kayırıp bazı okullara mülteci öğrencileri yönlendirmemeli (ÖĞRT14)”.

“Çözüm az öğrenci olması. Bir sınıfta 1 en fazla 2 öğrenci olmalı (ÖĞRT16)”.

“Her sınıfa en fazla 2 öğrenci verirseniz, hiçbir sıkıntı yaşanmaz. Ben kendi açımdan söylüyorum ama. Her sınıfta 5-6 öğrenci inanın çok zor (ÖĞRT17)”.

Katılımcıların büyük bir kısmı (n=8) yaşanan sorunların çözümü noktasında mülteci öğrencilerin okullara ve sınıflara dengeli dağıtılması gerekliliğini belirtmişlerdir. Okullarda veya sınıflarda az öğrenci olması durumunda daha etkin öğretim yapılabileceğini ifade etmektedirler. Fakat az öğrenci kriteri katılımcılar arasında farklı sayılara tekabül etmektedir. Şöyle ki; ÖĞRT1, ÖĞRT5, ÖĞRT7, ÖĞRT16 ve ÖĞRT17 için az öğrenci kriteri 1-2 öğrenci iken, Samsun’da en çok öğrenciye sahip okulda görev yapan ÖĞRT4 için 5-6 öğrenci çok gözükmemektedir. Sınıfında 15 öğrenci olan (toplam 26) ÖĞRT4 kodlu katılımcı bu konu ile ilgili şunları ifade etmektedir; *“Yani esas mesele dengeli dağıtım. Bir okula belli bir sayının üstünde verilmemeli, okullara da sınıflara da atıyorum 5 tane 6 tane eyvallah çok güzel, ama bir sınıfa 10 tane 15 tane olduğu zaman artık çocuk sınıf içerisinde kendi sınıfını oluşturuyor. 25 kişilik bir sınıfta 5-6 tane öğrencinin yabancı uyruklu olması hiçbir zaman dezavantaj getirmez tam tersine derse çeşitlilik getirir”.* Alanyazın incelendiğinde; Çelik, 2020; Erdem, 2017; Eren, 2019; Kaypak ve Bimay, 2016; Sakız, 2016 ve Yavuz ve Mızrak, 2016, çalışmalarında mülteci öğrenci sayılarının oldukça yükseldiğini ve öğretmenlerin bazı bölgelerde yetersiz kaldığını vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin çözüm önerileri arasında yer alan yönetsel-yasal uygulamalarda yapılabilecek değişiklik veya düzenlemelere yönelik önerileri kapsamında yer alan mülteci öğrenciler için ayrı okullar yapılması veya ayrı binalarda eğitim almalarına yönelik görüşleri kendi ifadeleri ile şöyle özetlenmiştir;

“Çözüm ne olabilir onların dilinde eğitim verilebilir. Biraz absürt bir düşünce ama bence madem bu çocuklar buraya geldiyse bence bu çocuklara ayrı okul yapılmalı. Mesela yani bir okul Arapların Okulu, o çocuklar hep orda olsunlar bazen biz çok yoruluyoruz ya, kendimizi ifade edemiyoruz, anne babaya ulaşamıyoruz (ÖĞRT2)”.

“Önce kendi aralarında bir eğitim almalılar (ÖĞRT3)”.

Araştırma katılımcısı iki öğretmen (ÖĞRT2 ve ÖĞRT3) mülteci öğrencilerin ayrı okullarda eğitim almalarını bir çözüm olarak ifade etmişlerdir. Bu görüşleri ÖĞRT1

kodlu katılımcı “Araplar okulu” şeklinde tariflerken ÖĞRT2 kodlu katılımcı “önce kendi aralarında eğitim almaları gerektiğini ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde; mültecilerin eğitimine ayrı okullarda devam edilmesi noktasında net bir tutum olmasada, Şimşir ve Dilmaç (2018) ve Eren (2019) çalışmalarında ayrı okul uygulamasını öneren katılımcılar olduğu fakat bu konunun avantaj ve dezavantajlarının iyi değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin çözüm önerileri arasında yer alan ve birbiriyle ilgili karşıt görüşler içeren söylemlere sahip oldukları da görülmektedir. Bu kapsamdaki görüşlerden biri en iyi çözümün mültecileri kendi ülkelerine dönmek olduğunu ifade eden ÖĞRT6 kodlu katılımcının görüşleri kendi ifadeleri ile şöyledir;

“Tabii ki ben isterim gitmelerini, tabii ki şunu istiyorum ilerisi için... Evlenir de bunlar bizimkilerle (Yüzünü ekşitiyor, hoşnutsuz)... Tasvip ettiğim bir şey olmaz tabii ki bu. En iyi çözüm gitmeleri”

Alanyazın incelendiğinde; Kırmızıgül (2019) mültecilerin Türkiye’ye ilk geldikleri dönemdeki misafirlik ve geçicilik algısının değiştiğini, mültecilerin Türkiye’de kendi ülkelerinden daha rahat yaşadıklarını için dönmeyeceklerini fakat yerel halkın çatışmalı ortamlar sonra erdiğinde mültecilerin kendi ülkelerine dönmelerini beklediği yönünde olduğunu belirtmiştir. Tosun ve Azizi (2019) ise Balıkesir’deki yöneticilerle yaptıkları çalışmada çalışmada yer alan yöneticilerin yarısının mültecilerin üçüncü bir ülkeye geçmek istediklerini ve kendi ülkelerine geri dönmeyeceklerini vurgularken, kalan yarısının ise eğer kendi ülkelerinde güven ortamı sağlanırsa geri döneceklerini bulgulamışlardır.

Araştırmada çözüm önerisi olarak sosyal devlet olabilmeyi öneren ÖĞRT18 kodlu katılımcı ise görüşlerini ÖĞRT6 kodlu katılımcının aksine şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Keşke sosyal devlet olabilseydik. Avrupa geçinecek kadar para veriyor ve verdikleri parayla araba alacak duruma geliyorlar. Maaş veriyorlar, dil okuluna gönderiyorlar. Keşke biz de böyle yapabilsek. Eğer biz onlara bakarsak onlar bize ihanet etmez”.

Alanyazın incelendiğinde Tosun ve Azazi (2019) Türk vatandaşlarıyla mülteciler arasındaki ayrımcılığın sosyal devlet ve eşitlik ilkesine aykırı olduğunu ifade etmiştir. Mültecilere verilen çalışma izinlerinin sosyal güvenlikten yoksun olmasının mültecilerin

düşük ücretlerle çalışmasına yol açtığını vurgulamıştır. Sosyal devlet uygulamaları noktasında sıklıkla örnek gösterilen AB ülkelerine yönelik çalışma yapan Özgür (2012) özellikle 2008 krizinden sonra sosyal devlet uygulamalarında örnek gösterilen AB ülkelerinde işsizlik yardımlarının kesintiye uğramasıyla toplumdaki korunmaya muhtaç kesimlerin dışlanmaya itildiklerini belirtmiştir. Yakın zamana kadar bu durumun düzelmesinin zor görüldüğünü belirtmiştir. Bununla beraber Akarçay (2019) ise İsveç'in göçmenlere uyguladığı sosyal devlet uygulamalarında daha eşitlikçi, hoşgörülü ve insancıl bir konumda olduğunu belirtmiştir. İsveç'in diğer AB ülkelerine göre çokkültürlü entegrasyon sürecini uygulamada başarılı olduğu vurgulanan çalışmada sosyal ve ekonomik gelişmişliği ile sosyal devlet anlayışını etkin uygulayan ülke olması nedeniyle göçmenlerin daha çok yerleşme talebinde bulunduğu ülke konumunda olduğu belirtilmiştir.

Mülteci Velilerin Sosyal İçerilme Beklentilerine Dair Bulgular ve Yorumu

Mülteci öğrenci velilerinin devletten ve toplumdaki sosyal içerilme beklentilerine dair bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Mülteci velilerin sosyal içerilme beklentileri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>n</i>
<i>Mülteci velilerin devletten ve toplumdaki beklentileri</i>	<i>Devletten beklentileri</i>	<i>Türk vatandaşlığı</i>	12
		<i>Güvenceli iş</i>	11
		<i>Sağlık</i>	8
	<i>Toplumdan beklentileri</i>	<i>Eğitim</i>	6
		<i>Nakit yardımlar</i>	6
		<i>İyi komşuluk</i>	9
		<i>Saygı</i>	9
		<i>Hor görülme</i>	8

Görüşme yapılan velilerden elde edilen veriler analiz edildiğinde mülteci velilerin büyük bir çoğunluğunun (n=12) Türk vatandaşlığı talep ettikleri Tablo 19'da görülmektedir. Mülteci velilerden bir Suriyeli ve bir Afganistan uyruklu velinin dışında tümünün Türk vatandaşlığına geçmek istedikleri görülmüştür. Velilerin sosyal içerilme beklentileri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Kendi ekonomik durumunun Suriye’de çok iyi olduğunu ifade eden, 6 çocuklu inşaat işçiliği yapan SMV1 kodlu veli, Türkiye’de ev satın aldığını, Türk devletine kendilerine kapıları açtığı için minnettar olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca beklentilerini şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Çocukların okula devam etmesini istiyoruz. Aynı Türkler gibi olmasını istiyoruz. Okulu bitirince işe girsinler. Sigortalı olsunlar. Meslek öğrensinler... Bizim çocuklar ayrı okumasın, aynı sınıfta okusun (PİKTES sınıfına gitmesini istemiyor), Türklerle beraber olsun, oynasın, arkadaş olsun... Ben hastaneye gidiyorum, sıkıntı yok, öyle istiyorum (kendisine sunulan sağlık hizmetinden memnun)... Az kişi olsa belki vatandaşlık da olur, çok olursa olmuyor, ama ben vatandaşlık istiyorum. Kızım okulu (üniversite) bitirince sigortalı işe girsin. Kaçak çalışmak istemiyorum, bize izin versinler. Biz mülakata gittik. Burada vatandaşlık alacağız, dönmeyeceğiz inşallah. Sokaklarda bazen kötü bakıyorlar, bakmasınlar, yeter (SMV1)”

Çalışmanın ikinci katılımcısı olan Irak’ta iken avukatlık yapan fakat Türkiye’de çalışmayan, saaşta çok sayıda yakını kaybetmiş, 2 çocuk annesi veli, Türkiye’de çok fazla dışlandıklarını ve Irak’ta biraz düzelme olursa mutlaka geri döneceklerini, o nedenle vatandaşlık istemediklerini belirtmiştir. Ayrıca kendisinin iş beklentisi olmadığını, sadece kocasının işi olmasına iş verilmesini istemektedir. Beklentilerini ise şu cümlelerle ifade etmiştir;

“İlk geldiğimizde az kişi vardı. O zaman komşuluk iyiydi. Şimdi çok oldu, kimse bizimle konuşmuyor, çocuğuma kötü davranıyor, okulda veliler kötü bakıyor, gidin diyor, biz onlara bir şey yapmadık, her yerde kötü bakıyorlar, sokakta, pazarda, alışverişte. Ama okulda öğretmenler çok iyi, onlar haksızlık yapmıyor... Kocam için rahat iş istiyoruz, kayıt istiyoruz (sigorta istiyoruz demek istiyor), bize yardım istiyoruz, eşim çalışıyor diye para yardımını kestiler. 2 çocuk olunca yardım yapmıyor. Komşular iyi olsun, selam yok, bakmıyor hiç (gözleri, doluyor, ağlamaklı)... Oğlum öğretmenin istediklerini alamıyor parası olmadığı için, para istemesinler... Hastaneler iyi, oğlumda taş vardı, ameliyat ettiler (SMV2)”

Türkiye’ye esasen akademik kariyer için geldiğini ifade eden Afgan katılımcı (Özbek asıllı), aynı zamanda doktora eğitimini sürdürmeye çalıştığını, Türkiye’de geçinmenin çok zor olduğunu ifade etmiştir. Devletin Iraklılara ve Suriyelilere yardım etmesine gerek olmadığını, onların zaten zengin olduklarını, kendilerinin ise çok yoksul olduklarını vurgulamıştır. Kendisinin doktoralı inşaat işçisi olarak çalıştığını ifade eden katılımcı beklentilerini şöyle ifade etmiştir;

“Vatandaşlık vermiyorlar. Avrupaya gidenler vatandaşlık aldı. Şimdi bize gülüyorlar (Kendileri de gidebiliyorken Avrupa’ya, Türkiye Müslüman diye gitmemişler). Ben de vatandaşlık istiyorum. İngilizce, Arapça, Farsça, Peştunca biliyorum. Bana tercümanlık versin. Suriyelilere öğretmenlik veriyor, bana da versin. Akademisyenlik yaparım. Ben İmam-Hatip’te de çalışırım. Ben çalışmadan para istemiyorum... Ben gitmek isterim (Afganistan’a dönmek) ama çocuklarım gitmek istemiyor. Onlar burada okuyup doktor

ve Türk polisi olmak istiyorlar... Burada bizi çok hor görüyorlar. Bizde insanız. Bazıları yırtık ayakkabı getiriyor yardım için. Onur kırıcı bunlar (AMV1)”.

Araştırmanın dördüncü katılımcısı olan Iraklı, kadın öğrenci velisi, hukuk fakültesi mezunu olduğunu, 4 çocuğunda öğrenci olduğunu, 2013 yılından itibaren Türkiye’de yaşadığını ve ilk gelenlerden olduğunu, o zamanlarda çok fazla dışlanma hissetmediğini ifade etmiştir.

“Biz ilk geldiğimizde selam veren komşular, şimdi kötü bakmaya başladı. Kimse selam vermiyor artık. Ben de saygı istiyorum, ben de insanım. İlk geldiğimizde korkmuyorduk, şimdi artık çok korkuyoruz, sokağa çıkmıyoruz. Ben de istiyorum çocuklarımız okusun, iş sahibi olsun. Biz burada yaşayacağız. Bizim artık vatanımız yok, biz buranın bizim vatanımız olmasını istiyoruz. Şimdi bizim çok paramız yok, ama okuldan hep para istiyorlar, biz de hepsini veremiyoruz. Ya da bazı Iraklılar veremiyor. Hemen kötü konuşmaya başlıyorlar. İngilizce bir kitap sadece İngilizce kitabı 160 lira. Para yok, para yok deyince de ayıp oluyor. 4 tane çocuğum var. Yani hepsine kitap almak zorunda kalıyorsun, çok para tutuyor. Maaşımız olmadığı için de bir çocuğun bile masrafı çok oluyor. Biz de Müslümanız. Doktora gidiyoruz doktorlar bakmıyor, kötü konuşuyor, 4 doktor var diyelim hep diyor git diğeri baksın, diğeri baksın. Sonra gidiyoruz diyor ne var. Özel gidiyoruz ama çok pahalı, ilaçlar da çok para. Burası rahat çocuklarda burada kalmak istiyorlar... Yaşamak istiyorum. Öyle ama... Biz devletten kimlik istiyoruz, vatandaşlık istiyoruz (IMV1).

Iraklı Türkmen katılımcı, 58 yaşında, 6 çocuğundan 3’ü eğitimde olan kadın veli, kendilerinin Türkmen olmalarından kaynaklı geri dönme şanslarının olmadığını, çünkü can güvenliklerinin olmadığını belirtmiştir. Türklerle akrabalık bağımız var diyen katılımcı, devletten ve toplumdaki içerilme beklentilerini şöyle ifade etmiştir;

“Türkler bizi anlamalı, sonuçta keyfimizden gelmedik, kimse toprağını bırakıp gelmez. Ama ben Türk olmayı seviyorum. Türk’e benzediğimiz için sıkıntı yaşamıyoruz zaten. Ama Suriyelilere gösterilen ilginin yarısını bile bize göstermiyorlar. Devlet işlerinde bize zorluk çıkarıyorlar. Suriyelilerin işi hemen oluyor. Çocuklarım okulda sıkıntı yaşamıyor. Ama çocuklarım iş yapıyor (çalışıyor demek istiyor). Onlara sigorta yapmıyorlar, niye vatandaş değil. Biz Türk’üz zaten, vatandaşlık istiyoruz. Sigorta istiyoruz (IMV2)”.

Dört çocuğundan üçü Iraklıların özel okuluna, biri ise Türk okuluna giden, Iraklı aynı zamanda doktor olan veli, maddi olarak herhangi bir beklenti içerisinde olmadığını, ölmek istemedikleri için Türkiye’ye geldiğini belirtmiştir. Çocuklarının daha güzel hayat sürmeleri için geldiklerini ifade eden katılımcının beklentileri aşağıdaki gibidir;

Önce Türklere teşekkür ederim. Bizim canımızı kurtardı. Ama biz zorunlu olduğumuz için geldik. Eşim de mühendis ve iyi gelirimiz vardı Irakta. Bunu bilsin Türkler. Sokakta Arapça konuşan duyunca çok sert bakıyorlar. Yapmasınlar. Ben devletten para istemiyorum. Bize çalışma imkanı versin. Ama okumuş ve mesleği olanlara vatandaşlık versin. Kötü olanları ve suç işleyen herkesi geri göndersin. Ama bizi zorla göndermesinler. Bir ikamet bir de kimlik versin istiyoruz (IMV5)”.

Üniversite mezunu olan katılımcılardan biri olan Suriyeli, daha önce Kanada'da yaşayan, ekonomik nedenlerle Türkiye'ye gelen kadın veli, Suriye'de 2 kız kardeşini kaybettiğini ve sonra ailesinin dağıldığını ifade etmiştir. Devletten yardım ve para istemediklerini belirten katılımcı beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir.

"Biz zaten Türke benziyoruz, giyim kuşam olarak. (eliyle başından ayaklarına kendini gösteriyor) Sadece Arapça konuşunca anlaşılıyor. Ama Arapça konuştuğum duyulunca başlıyor hakaretler. Ben isim bile değiştirdim. (Türkçesi iyi). Biz devletten para istemiyoruz. Birlikte yaşamak istiyoruz. Vatandaşlık ve sigortalı çalışma istiyoruz. Arap ve Türkler aslında aynı kültürden geliyorlar (SMV3)".

Araştırmanın katılımcılarından tek okuryazar olmayanı olan Afgan veli, Kızılaydan aldıkları yardımlarla geçindiklerini ve 5 çocuğundan 4'ünün okula gittiğini, harçlık veremediğini ve bundan utandığını ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir;

"İlk geldiğimizde kayıt sıkımız oldu. Kaydımız çıkmadı, okul okul gezdik. Hiçbir okul kabul etmedi bizi. Ama şimdi çok şükür hepsi okuyor. Biz Türkmen olduğumuz için belki bize kötü bakmıyorlar, dışlamıyorlar. Kimse kapımıza gelmedi. Çocuk diyor ki ilk geldiğimizde niye geldiniz gidin demişlerdi, okulda sınıfta. Şimdi öyle demiyorlar. Kimseye muhtaç olmadan yaşamak istiyoruz. Kocam çok çalışmak istiyor ama çok hasta olduğu için çalışmıyor. İlaç almak için para istiyorlar, paramız yok alamıyoruz... Biz Türk kimliği istiyoruz... Afganistan'a dönmek istemiyoruz. İnsanlar bize iyi davransınlar. Bize yabancı gözüyle bakıyorlar. Hor görüyorlar bizi... Yardımlarla yaşamak istemiyoruz. Biz fakiriz, biz biliyoruz kendimizi (AMV2)".

Özellikle kız çocuklarını DAESH terör örgütünden kaçırmak için Suriyeyi terk eden inşaat işçisi veli, 4 çocuğundan 3'ünün okula devam ettiğini, inşaattan düştüğü için belinin kırıldığını (röntgen filmini gösteriyor telefonda) ve Kızılay yardımlarıyla geçinmeye çalıştığını ifade etmiştir. Devletten ve toplumdan beklentilerini ise şu cümlelerle ifade etmiştir;

Daha önce (belediye seçimlerinden önce) belediye ekmek veriyordu. Seçimden sonra o uygulama da kalktı. Sonra Atakum belediye biraz verdi, şimdi hiç kimse vermiyor ekmek. Burada en önemli sıkıntı iş yok. Devlet bize iş versin. Bazen parça parça iş buluyorum. Ama uzun zamandır iş yok, belim de sakat ya her iş olmuyor. Simit satıyorum, gelip bağıyorlar satamazsın diye. İş olunca sigorta olmuyor. Hastane bedava ama ilaçlar çok para. Çocuklar ile ilgili hiç sıkıntı yok. Hepsi eve yakın okullar. Arapça bildikleri için imam hatip onlar için daha kolay oluyor. Ben çocuklarıma dedim hiç kimseye karışmayın, hep dikkatli ol dedim. Çünkü biz buradan bir yere gidemeyiz. Bize kötü davranmasınlar, kötü konuşmasın komşular yeter (SMV4)".

Savaş ve çatışmalardan kaynaklı eşinin Irak'taki işlerinin bozulduğunu, daha çok ekonomik nedenlerden kaynaklı olarak Türkiye'ye geldiklerini ifade eden, aynı zamanda üniversite mezunu olan Iraklı veli, eşinin burada iş kurduğunu ve işlerinin iyi olduğunu belirtmiştir. Dört çocuğunun dördü de öğrenci olan katılımcı beklentilerini

şöyle ifade etmiştir.

“Irakta hep savaş çatışma var. Burada hürriyet var tehdit yok, dışlama yok. Devlet bizi geri göndermesin, vatandaşlık versin. Başka hiçbir şey istemiyoruz (IMV4)”.

Son anlara kadar yaşadıkları bölge olan Kerkük’ü terk etmediklerini ifade eden Türkmen asıllı kadın veli diğer Türkmen veli gibi artık geri dönmelerinin mümkün olmadığını, 5 çocuğu olduğunu ve 3’ünün okula devam ettiğini belirtmiştir. Devletten ve toplumdan beklentilerini ise şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Türkmen olduğumuz için Irakta hep dışlandık. Saddam zamanında Irakta ev bile alamıyorduk, şimdi burada da alamıyoruz. Biz oralarada Türklük için mücadele ettik. Burada bizi Araplarla bir tutuyorlar, vatandaşlığa kabul etmiyorlar. Herşeye para ödüyoruz, hastaneye, ilaca. Devletin bizi görmesi lazım. Çocuklarımla Türkçesi iyi olduğu için eğitim ile ilgili hiçbir sıkıntı yaşamadım, yaşamıyorum, çok başarılılar... Bir de devlet dairelerinde dışlanmış hissediyorum... Ben işe girince sigorta istiyorum. Bizden normal sigortadan daha çok para kesiyorlar. Bu adaletsizlik. Türk olduğumuz için göçmen statüsünü bile kabul etmedik oysa biz (IMV5)”.

Araştırmadaki diğer Iraklı Türkmen veliler kadar özgüvenli olmayan, 6 çocuğunun 6’sı da öğrenci olan veli, savaşta eşini ve akrabalarını kaybettiğini, çocuklarının güvenliği için Türkiye’ye sığındıklarını ifade etmiştir. Hem Müslüman hem de Türkmen olmalarına rağmen kendilerine kötü bakıldığını belirten katılımcı veli beklentilerini şöyle ifade etmiştir.

Benim çocuklarımla hepsi okuyor. Altı çocuk. Kitap ve başka okul ihtiyaçları çok para tutuyor, masraf çok oluyor. Okulda kitap parası istemeleri çok kötü. Veremiyoruz, o zaman da çocuklarımız üzüyor, okula gitmek istemiyor, utanıyor. Bir kızım okul birincisi, çok çalışkan, diğerleri de takdir aldı, yıldız aldı (cep telefonundan ilkokula giden küçük oğlunun hediye aldığı resmi gösteriyor, gözleri doluyor). Türkmeniz ama bize gidin, çok kalabalık oldu diyorlar. Biz Arapça konuşmuyoruz zati. Sokakta kötü baktıkları için (dışlanmış) dışarı çıkmıyoruz, çocuklarımla da çıkmıyor, parka gitmiyor, biri dışarıda olursa ben çok tedirgin oluyorum, sürekli arıyorum nerede kaldın diye. Biz devletten Türk kimliği, vatandaşlık istiyoruz. Çocuklarımla okul bitince normal çalışsınlar. Sigorta büyük problem, bende sinüzit var hastaneye gidince çok para ödüyoruz. O yüzden gitmiyorum. Eczaneden kendim ilaç alıyorum. Komşularımız da bizimle konuşmuyor, gidip gelmiyor, biz de gitmedik (IMV6)”.

Araştırmanın son Suriyeli veli katılımcısı olan, 2014 yılında gelmesine rağmen çok iyi derecede Türkçe konuşan, 3 çocuğundan 1’i okula giden veli, Avrupa’ya gitme imkanları olduğunu, ama Türkiye’nin dini anlamda kendilerine yakın olduğu için kaldıklarını ifade etmiştir. Araştırmanın genç katılımcılarından biri olan velinin beklentileri şöyledir;

“Kendi vatanımızı bıraktık geldik, çok üzüldük tabii. Suriyede hürriyet yok (çoğu hürriyet diyor) önceden de yoktu. Devlet, hükümet zengin ama bize vermiyor. Burada da

bazıları kötü davranıyor, kötü bakıyor. Dışlıyorlar bizi. Sokakta yolda görenler niye buradasınız diye bağıyor, gidin diyor. Ne zaman gidiyorsunuz diyor. İş yerinde çalışanlar da konuşuyor öyle, ama hepsi değil. 3 kişi falan, 15 kişi çalışıyoruz. Bizim askerlerimiz orada sizin ülkeniz için ölüyor, siz burada keyf yapıyorsunuz, sahillerde mangal yapıp nargile içiyorsunuz diyorlar. Şehit cenazesi olunca daha kötü. Bizimkilerinde (Suriyelilerin) hatası var, niye nargile içiyorsun ki. Aslında yapanların belki çoğu da Iraklı, ama Türkiyede çok Suriyeli olduğu için kötü bir şey olunca hemen bunlar Suriyeli diyorlar. Bazen iş yerine gelen müşteriler de yabancı olduğumu anlayınca hemen soruyor nereli sen? Suriyeli hıı. Ne zaman dönüyorsun diye soruyor. Savaş bitince tabiki döneceğiz. Ben döneceğim ama evim olursa. Ama Suriyede savaş bitmez... Ama patronum çok iyi. Hiç ayırım yapmıyor. Ama bazı Türkler de bizi anlıyor, biliyor. Biz keyfimizden gelmedik. Ben devletten maaş almıyorum, istemiyorum da. Bir defa kömür verdiler. Şimdi 3. Çocuk olunca da 120 tl almaya başladım. Allah razı olsun. Bir çocuğum okula gidiyor, geldiğimizde 3 yaşındaydı şimdi 9 yaşında ve güzel Türkçe konuşuyor. Benim devletten isteğim, Türk kimliği olsa çok güzel olur. Vatandaşlık versinler ama iyi olanlara. Takip etsinler herkesi. İyi olanlara versinler. Sigorta olsun. Çalışma izni olmadan sigorta olmuyor (bazılarında varmış). Türkler çok iyi insanlar, vatandaşlık olursa iyi olur. Millet de (Türk toplumu demek istiyor) çocuklarına bizden iyi bahsettin. Kötü bahsedince o çocuklar bizim çocuklara okulda, dışarda kötü davranıyor, düşman oluyor, şiddet uyguluyor, yazıktır (SMV5)”.

Mülteci veli katılımcılarının sonuncusu, kendiside Afganistan'dan 5 kardeşiyle eğitim amaçlı Türkiye'ye gelen ve aynı zamanda yüksek lisans öğrencisi olan kadın katılımcı, kızların Afganistan'da okumalarının çok zor olduğunu ifade etmiştir. Türkiye'de yabancılara kötü davranıldığını ifade eden katılımcı şu çarpıcı değerlendirmeyi yapmıştır;

“Biz buraya gelmeden önce Afganistan'da Türkçe kursuna gittik (Türkçesi çok iyi), öğrendik geldik. Türkleri biraz anlıyorum, 6 milyon yabancı var diyorlar, çok yabancı. Nasıl yetsin. Ama biz de yaşamak istiyoruz. İnsanlar doğacakları yerleri kendileri seçmiyor ki. Düşmanlık neden. Ayrımcılığı tramvayda görün. Bir Türk ayakta iken bir Arap koltuklarda oturamaz, hemen kaldırırılar. Biz devletten parasız sağlık isteriz, çünkü çok pahalı. Mültecilere üniversitede kontenjan koyuyorlar, koymasınlar. Herkese eğitim hakkı verilmeli. Okulu bitiren herkese de iş imkanları sağlanmalı. Yani Türk olanların ne hakkı vara bizim de olmalı. Vatandaşlık da isteriz ama vermezler ki (AMV3)”.

Mültecilerin vatandaşlık beklentileri ile ilgili alanyazın incelendiğinde; mülteci veya göçmenlerin vatandaşlık beklentilerine ilişkin çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Apak, 2015; Bostan, 2018; Gülyaşar, 2017; Türk, 2020; Yıldız, 2018). Yaklaşık 5 milyon mültecinin bulunduğu Türkiye'de yerel halkın da gündeminde olan bir konu olan mültecilere vatandaşlık verilmesine dair Türk halkının çok gönüllü olmadığı, ortadoğuda yaşanan savaşlar ve çatışmalı ortamın son bulmasıyla kendi ülkelerine dönmelerini arzuladığı görülmektedir (Gülyaşar, 2017). Apak (2015) Mardin özelinde yaptığı çalışmada Suriyelilerin %76,5'inin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına

geçmek istediklerini belirttikleri bulgulamıştır. Fakat Sosyo politik saha araştırmaları merkezinin yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise Türk halkının %77'sinin mültecilerin biran önce kendi ülkelerine dönmesini arzuladığı görölmektedir (sahamerkezi.org). Klasen (1999) uzun süre bir ülkede yaşayan insanlara vatandaşlık verilmemesinin dışlanma sayılabileceğini ifade ederken, sayıları yaklaşık 3 milyon 650 bin civarında olan Suriyelilerden vatandaşlık verilenlerin sayısının 31 Aralık 2019 tarihi itibariyle 110 bin olduğu İçişleri Bakanı tarafından açıklanmıştır (Türkiye'deki Suriyeli sayısı Kasım, 2020). Bununla beraber Suriyelilerin vatandaşlık taleplerinin karşılanması noktasında çok beklenti içerisinde olmadıkları, devletin herkese vatandaşlık veremeyeceğine olan inançları da artmıştır. Bundan dolayı herkese değil sadece iyi olanlara vatandaşlık verilmesi noktasında görüş belirttikleri görölmektedir. Sorun çıkaranların geri gönderilmesini istediklerini ifade ettikleri görölmektedir (Gülyaşar, 2017). Bu bulgular bizim araştırmamızdaki bulguları doğrulamaktadır.

Mültecilerin *güvenceli iş sahibi olmak istemeleri talebi* ile ilgili alan yazın incelendiğinde; mültecilerin çalışma yaşamında ucuz iş gücü olarak, eşişsiz koşullarda çalıştıkları (Alpman, 2018), düzenli ücret almadıkları ve herhangi bir neden aranmaksızın işlerine son verildiğini ifade ettikleri görölmektedir. Mültecilerin iş gücü piyasasında genel olarak vasıf gerektirmeyen emek emek yoğun işletmelerde çalıştıkları (Lewis, Dweyer, Hodkinson ve Waite, 2015) bu nedenle de pazarlık güçlerinin sınırlı olduğu bilinmektedir. Bununla beraber göçmen ve mültecilerin çalıştıkları iş alanlarında arz fazlalığı yaratmaları dolayısıyla iş gücü piyasasının değerini düşürdüğü ve bu nedenle yerel iş gücünün tepkisi ile karşılaşmaları ve ucuz iş gücü oldukları için yerel halkta işlerini ellerinden alacak kesim olarak görüldükleri için kaygı ve nefret uyandırdıkları bulgulanmıştır (Gemici, 2016). Gemici (2016) göçmenlerin gittikleri ülkelerde kayıtdışı ve güvencesiz olarak çalıştırılmalarının sadece Türkiye'de geçerli olmadığını, tüm ülkelerde karşılaşılan bir sorun olduğu, bunun göçmenlerin entegrasyonunda önemli bir sorun yarattığını belirtmiştir.

Mültecilerin *ücretsiz sağlık hizmetlerine erişim beklentilerine* yönelik alanyazın incelendiğinde; Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında yabancıların sağlık giderleri koruma başvurusu kaydından başlayarak bir yıl süre ile Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından karşılanmaktadır. Bir yılını dolduran uluslararası koruma sahiplerinin ise sağlık giderlerini kendilerinin karşılaması gerekmektedir. Fakat sağlık

güvencesi olmayan ve ihtiyaç durumu olanların müracat etmeleri halinde sağlık güvenceleri devam etmektedir (Göç İdaresi/Sağlık, 2020). Koşulları sağlayan tüm yabancılara ücretsiz sağlık hizmetleri sağlanmaktadır. Görüşme sürecinde katılımcıların bazılarının özel sağlık kuruluşlarından hizmet aldıkları ve bu nedenle ücret ödenmesi talep edildiği anlaşılmıştır. Ayrıca sağlık hizmetlerine erişim ücretsiz olsa da ilaç katılım paylarından rahatsızlıklarını dile getiren katılımcılardan SMV1 ve bir yıllık süre aştığı için eşinin sağlık giderlerini karşılayamayan AMV2 kodlu katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çaçılma kapsamında dikkat çekilmesi gereken nokta geldikleri ülkelerde türlü bulaşıcı hastalıklara sahip veya taşıyıcı olan göçmen ve mültecilerin sağlık taramalarının düzenli olarak yapılabilmesini sağlamak gerekmektedir. Bunun yanında dil engeli ve sağlık personelinin olumsuz tutumlarından kaynaklı olarak yaşadıkları sıkıntıların sağlık hizmetlerine erişimi engellediği görülmektedir (Beşer ve Kerman, 2017).

Mültecilerin ücretsiz eğitime erişim talebi ile ilgili alanyazın incelendiğinde; sadece Suriyeli öğrenci sayısının 686.581 (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise), üniversitelerde ise 73.750 olduğu, öğrenci ikamet izni ile diğer ülkelere 79.884 (Göç idaresi, 2020) kişinin eğitime eriştiği görülmektedir. Araştırmanın katılımcılarından IMV1 ve IMV6 kodlu katılımcıların eğitim ücreti olarak ifade ettiklerinin yardımcı ders kitapları olduğu ifade edilmiştir. Yardımcı ders kitapları Türk öğrenciler için de ücretlidir. UNCHR (2017) raporunda Türkiye'nin mültecilerin eğitime erişimleri için azami gayretin sarf edildiği ve eğitim için herhangi bir ücret talep edilmediği belirtilmektedir. Bunun dışında 320 bin mülteci çocuğun ŞEY (Şartlı eğitim desteği) yardımlarından yararlandığı belirtilmiştir. Raporda ayrıca Türkiye'nin göçmen ve mültecilerin eğitiminde diğer ülkelere göre olumlu bir durumda olduğu belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan mülteci öğrenci velilerinin devletten beklentileri arasında yer alan kendilerine nakit yardımı yapılmasına yönelik alanyazın değerlendirildiğinde; Apak (2015) çalışma kapsamındaki mültecilerin de kendilerine nakit yardım yapılmasını talep ettiklerini bulgulamıştır. Araştırma katılımcısı velilerin bir kısmı ise çalışma izni verildiği sürece nakit yardım istemediklerini ifade ettikleride görülmüştür. Türkiye'de mülteci ve göçmenlere yapılan nakit yardımlar AB tarafından Kızılay üzerinden Sosyal Uyum Yardımı (SUY) kapsamında yapılmaktadır ve tutarı 120 tl'dir. AB ülkelerinde ise mültecilere yapılan nakit yardımları 75 euro (İtalya) ve 408 euro

(Fransa) arasında değişmektedir (AVİM, 2018).

Araştırmaya katılan mülteci velilerinin *toplumdan beklentileri* ile ilgili görüşleri incelendiğinde; katılımcıların kendileriyle iyi komşuluk ilişkileri kurulmasını, saygı gösterilmesini ve hor görülmemelerini belediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Beklentiler insani olarak her bireyin beklentileriyle örtüşmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Tunç (2015) çalışmasında göç alan toplumlarda genel olarak mültecilere yönelik mesafeli olunduğu, onlardan kaynaklı genel olarak ekonomik kaygılar taşındığını belirtmiştir. Çünkü toplumda fiyatların yükselmesinin, kamu hizmetlerindeki aksamaların ve suç oranlarının genellikle mültecilerden kaynaklandığına dair düşünceler olduğu belirtilmiştir. Gözübüyük Tamer'in (2016) Trabzon özelinde yaptığı araştırmada katılımcıların % 52'sinin ülkeye daha fazla Suriyeli alınmamasını istediği, yarısının ise Suriyelilerin sadece kamplarda yaşaması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Bununla beraber katılımcıların Suriyelilerin huzuru ve düzeni bozacağına ve Türliye'ye ekonomik olarak yük olacaklarına dair inanç taşıyanların oranın ise sadece % 3'ler düzeyinde kaldığı görülmektedir. Bununla beraber Erdoğan (2019) yaptığı araştırmada ise Türk toplumunun tüm kaygı, rahatsızlıklar ve gitmelerini istemelerine rağmen Suriyelilere karşı toplumsal kabul düzeyinin yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular alt problemler bağlamında değerlendirilerek tartışılmış, sonuçlardan yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

1. Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki öğretmen, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin göç ve mülteciliği nasıl anlamlandırdıklarına dair sonuçlar. Araştırma kapsamındaki katılımcıların, göç ve mülteciliği nasıl anlamlandırdıklarına dair görüşlerinden yola çıkarak;

- Katılımcıların çoğunluğunun göç ve mülteciliği daha çok duygusal ve olumlu kelimelerle ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç toplumun bir arada yaşama yönünde irade gösterdiğinin belirtisi olabilir.
- Katılımcıların göç ve mülteciliği, acı ve gözyaşı, dramatik yaşamlar, karamsarlık, üzüntü, hüznün, çaresizlik gibi daha çok duygusal olarak ifade edilebilecek kavramlarla ifade ettikleri,
- Katılımcıların göç ve mülteciliği, savaş, işsizlik, dışlanma, felaket, ölüm, vatansızlık, ülkesini terk etme zorunda kalma gibi maddi temelli anlamlar da yükledikleri,
- Okul yöneticilerinin metafor kavramları özgürlük, dölleme ve medeniyet iken, öğretmenlerin bilinmez yolculuklar, Almanya'daki Türkler ve yeni hayat kavramları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar literatürdeki diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında bu çalışmadaki katılımcıların mültecilere yönelik algılarının nefret ve dışlayıcılık boyutlarında olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Mülteci öğrencilerin eğitime erişimleri sürecinde öğretmen, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları temel problemlere ilişkin sonuçlar. Araştırma kapsamındaki katılımcıların karşılaşılan temel problemlere ilişkin bulgulardan yola çıkarak;

- Tüm katılımcıların en çok dil ve iletişim konusunda sıkıntı yaşadıkları,

- Katılımcılar, öğrencilerin disiplinsiz davranışları olduğu, özellikle ortaokul ve liselerde olmak üzere devamsızlık yaptıkları, okul kurallarına uymadıkları, çünkü kurallı bir yaşamlarının olmadığı ve okul araç gereçlerine zarar verdikleri,
- Katılımcıların PİKTES adı altında açılan uyum sınıflarının amaca ulaşmada yetersizliği,
- Öğrencilerin akademik beklentilerinin olmaması ve dil engeli dolayısıyla eğitime ilgisizlik oldukları,
- Şiddetin öğrenciler arasında yaygın olduğu ve kültürel kaynaklı olduğu
- Öğrenci velilerinin daha çok geçim sıkıntısı, dil ve akademik beklentileri olmadığı için çocuklarının eğitimi ile ilgilenmedikleri,
- Uyum sağlamak için yapılan projelerin göstermelik olduğu ve amaca ulaşmada yetersiz kaldığı,
- Katılımcıların mülteci öğrencilere okullarında ayrımcılık değil pozitif ayrımcılık yaptıkları,
- Öğrencilerin ilgisizliği ve akademik yetersizliklerinin öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü ve mülteci öğrencilerle ilgilenmeyi bıraktıkları,
- Öğrencilerin ilkokul 1. sınıftan başladıklarında dil sorunu yaşamadığı,
- Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin aileleriyle ilişkilerinin rehber öğretmenler ve okul yöneticilerinden daha iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

3. Mültecilerin sosyal içerilmelerine dair sonuçlar. Araştırma kapsamında mültecilerin sosyal içerilmesine olumlu yaklaşan katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak;

- Tüm mültecilerin (öğrenci-veli) zorunlu olarak eğitime alınmaları gerektiği,
- Mültecilerin sosyal içerilmelerinde öncelikli olarak kamu kurumlarının-bakanlıkların, belediyelerin- rol alması gerektiği,
- Mültecilerin yaşamlarını idame ettirmeleri, dilencilğin önüne geçilebilmesi için istihdam edilmeleri gerektiği, fakat sömürülmelerinin de engellenmesi gerektiği,
- Mülteci öğrenci ve velilere Türk kültürünü ve değerlerini tanımaları için oryantasyon eğitimi verilmesi,

- Sosyal içermenin olabilmesi için toplumların çift yönlü birbirini kabulüne gerek olduğu, sadece mültecilerin değil, Türklerin de ikna edilmesine gerek olduğu, bu nedenle toplumların birbirini daha iyi tanıyabileceği ve güven ortamının sağlanabileceği ortak katılımlı etkinlikler, organizasyonlar programlanması gerektiği,
- Mülteci öğrencilerin ve velilerin psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları,
- Mültecilerin okullara, sınıflara ve yerleşim yerlerine dengeli dağılımlarının sağlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mültecilerin sosyal içirilmesine ve toplumsal bütünleşme fikrine karşı olan katılımcıların temel argümanlarının ise; Türkiye'nin ekonomik olarak ancak kendine yetebildiği bir konumda iken dışarıdan gelen mültecileri kapsayacak durumu olmadığını ve istihdam edilmelerinin Türkiye'deki işsizliği daha derinleştireceğini belirtmişlerdir. Bununla beraber bu katılımcılar, herkesin kendi ülkesinde yaşaması gerektiği savıyla ülkelerine dönmeleri gerektiğini, toplumun bütünleşmesine gerek olmadığını belirtmişlerdir.

4. Yaşanan problemlerin çözümüne dair ulaşılan sonuçlar. Mülteci öğrencilerle eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözümü noktasında katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak;

- Eğitim-öğretim sürecinde dil ve iletişim sorunu yaşanmaması için, dil sorunu olmayan öğrencilerin okullara kaydedilmesi, dil sorunu yaşayanların, ayrı binalarda veya kurslarda eğitime alınmaları, başarılı olanların okullara yönlendirilmeleri gerektiği,
- Mülteci öğrencilerin eğitimi için Arap kültürünü de bilen Arap kökenli eğitimciler veya Arapça bilen öğretmenlerin görevlendirilebileceği,
- Mülteci öğrencilerle derse giren eğitimcilere ek ücret verilerek onların motive edilebileceği, aksi takdirde öğretmenlerin pek de ilgilenmediği,
- Eğitim-öğretim sürecinde yer alan tüm eğitimcilerin sürece ilişkin deneyim ve uzmanlıkları olan kişilerden almaları koşuluyla iyi programlanmış hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu,
- Ağırlıklı bir görüş olmasa da alternatif bir görüş olarak, mülteci öğrencilere ayrı okul veya kurslarda eğitim verilebileceği,

- Her ile, bölgeye ve okula kontenjan uygulamasına gidilerek dengeli dağıtım politikaları izlenmesi ile onlara yönelecek tepkilerin azalacağı, kaygı ortamının ortadan kalkabileceği, aksi takdirde belli bölgelerde ve okullarda artan mülteci sayılarının velilerde ve yerel halkta karşıtlık duygularını perçinleştirdiği,
- İllerde mülteci öğrencilerin okullara yerleştirilmelerini sağlayan eğitim komisyonlarının, dönem ortalarında veya sonunda okullara öğrenci yönlendirmemeleri,
- Mülteci ve Türk öğrencilerin birlikte katılacağı, öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanıyabileceği sportif, sosyal ve kültürel etkinlikler ve faaliyetler planlanması gerektiği,
- Mülteci öğrenci veya ailelere yerel yönetimler veya devlet tarafından yoksulluklarını giderecek maddi ve manevi desteklerin verilmesi gerektiği,
- Mülteci öğrencilere yaşadıkları travmaları atlatabilmeleri için psikolojik destek verilerek veya toplu terapilerle uyumlanmalarına destek olunabileceği,
- Türkçe öğretiminde daha az sayıda öğrenci ile uyum sınıfları açılabilmesi ve bu sınıflarda uzman öğretmenlerin görevlendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5. Mülteci öğrenci velilerinin devletten ve toplumdan sosyal içerilme beklentilerine dair sonuçlar. Araştırmanın bir diğer katılımcısı mülteci velilerin devletten ve Türkiye toplumundan beklentilerine dair görüşlerinden yola çıkarak; Mülteci velilerin devletten beklentilerinin en önemlisinin Türk vatandaşlığına sahip olmak olduğu, bununla beraber güvenceli istihdam ve ücretsiz eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim olduğu sonucuna varılmıştır. Mülteci velilerden bir kısmının nakit yardım talebinin olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber velilerin toplumdan beklentilerinin ise iyi komşuluk ilişkilerinin geliştirilmesi, kendilerine saygı duyulması ve horgörülmemek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler. Bu araştırmanın başlangıcında çalışma grubunda olan fakat covid-19 pandemisi nedeniyle görüşme grubundan çıkarılan Türk öğrencilerle benzer çalışma yapılabilir.

Mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi için istihdam edilen PİKTES sınıflarında derse giren öğretmenler ile yaşadıkları sorunlar ve sosyal içermeye yaklaşımları konusunda çalışma yapılabilir.

Samsun'da diğer sınır illerinden ve batı bölgelerinden daha az sayıda mülteci bulunmaktadır. Nüfus yoğunluğu yüksek olan illerde çalışmanın benzeri yapılabilir.

Bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Bu çalışma benzer katılımcı grupları ile daha geniş kapsamlı olarak nicel yapılabilir.

Türk velilerin mültecilerin sosyal içermelerine yönelik görüşleri araştırılabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler. Araştırma katılımcılarından elde edilen bulgular doğrultusunda mültecilerin eğitim sürecinde görev alan veya alabilecek tüm düzeydeki eğitim çalışanları, amacına uygun olarak, iyi planlanmış ve uzmanlar tarafından verilecek hizmet içi eğitime alınabilirler.

Araştırmada bulgulardan elde edilen sonuçlardan biri de PİKTES sınıfları ile ilgilidir. Türkçe öğretimi noktasında eğitimcilerin önerileri doğrultusunda başka yöntemler uygulanmaya konulmalıdır. Çünkü uyum sınıfları adı altında açılan (uyum) PİKTES sınıflarının uyumu sağlama noktasında zaafılar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yoksul mahalle ve semtlerde yaşayan mültecilere öncelikle fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi için ve temizlik malzemeleri verilmesi gerekmektedir. Çünkü bu semtlerde yaşayan çocukların temizlik alışkanlıkları noktasında sorunlar olmakta, öğrenciler aileleri tarafından ihtiyaçlarının karşılanması için dilendirilmektedirler.

Okullarda öğrencilerin ve velilerin birbirlerini daha iyi tanımaları ve uyumun sağlanması için etkinlikler yapılması noktasında projeler yapılmalıdır.

Mültecilere zorunlu oryantasyon programları planlanmalıdır. Çünkü araştırman elde edilen bulgulardan ulaşılan bir diğer sonuç, mültecilerin yaşadıkları yerlerin değer ve kültürüne uygun olmayan davranışlarda buldukları, bunun da uyumun sağlanması noktasında sorun yarattığı görülmüştür.

Öncelikle sınıf öğretmenlerine olmak üzere, sınıflarında mülteci öğrenci olan öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için ek ücret verilebilir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlardan, mülteci öğrencilerin ve velilerin ciddi psikolojik rahatsızlıklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kişilere psikiyatrik tedavi verilmelidir.

Sınıflarında mülteci öğrenci olan öğretmenlere esnek müfredat uygulayabilmeleri için hafifletilmiş müfredatlar hazırlanmalıdır.

Öğrenci velilerinin okulla ve çocuklarının eğitimleriyle ilişkilerinin geliştirilebilmesi için düzenli çalışmalar programlanmalı ve katılımları noktasında çaba gösterilmelidir.

Kaynaklar

- Adaman, F. ve Keyder, Ç. (2006). Türkiye’de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma. Avrupa Komisyonu, Sosyal Dışlanma ile Mücadelede Mahalli Topluluk Eylem Programı 2002–2006 Raporu. İnternet Adresi: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr.pdf Erişim Tarihi: 15.12.2020.
- Adıgüzel, Y. (2016). Göçmenlerin kültürel entegrasyonu. Esen, A., Duman, M.(Ed.), *Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler içinde* (s. 171-194).
- Akarçay, P. (2019). İsveç’te göçmen politikaları ve entegrasyon. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 207-222.
- Akbasli, S. ve Mavi, D. (2019). Conditions of Syrian asylum seeker students in a Turkish university. *International Journal of Inclusive Education*. DOI:10.1080/13603116.2019.1572796
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Aktaş, İ. (2015). Suriyeliler: Sınırlar ötesindeki yaşam mücadelesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 5, 92-114.
- Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*. 17(56), 179-190.
- Akman, K. (2018). Göç yönetiminde yerel yönetimler ve STK işbirliği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 1(3), 452-466.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.

- Alan, Y. (2020). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe ğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi:10.9779/pauefd.748162.
- Alexiadou, N., Dovemark, M., Arreman, I. E., Holm, A.S., Lundahl, L. ve Lundström U. (2016). Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative & International Education*, 11(1),13-33.
- Altıntaş, B. ve Balık, Y. T. (2018). Göçmen ğrencilerin sanatla etnegrasyonunun sağlanması. *Black Sea Journal of Public and Social Science* 1(1), 26-29.
- Altıntaş, M., E. (2018). DKAB ğretmenlerine göre Suriyeli ocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar. *Marife, Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.
- Altıntaş Y, E. ve Gelişli, Y. (2015). İ göçün yaşandığı bölgelerdeki ilköğretim okullarında karşılaşılan disiplin sorunları (Esenyurt rneği). *Ulakbilge*, 3(6), 1-18.
- Altunay, E. ve Dede, M. (2019). Göçmen ğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 127-144.
- Altunya, N. (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye’de Eğitim ve ğretim Hakkı*. Milli Eğitim Bakanlığı yayınları:3754. Devlet Kitapları Müdürlüğü. İstanbul.
- Alp, H. (2018). Suriyeli sığınmacılara yönelik ayrımcı ve ötekileştirici söylemin yerel medyada yeniden retilmesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(15), 22-37.
- Alpman, S. (2018). Göçmen kimliği ve emeği, sığınmacı kimliği ve iş gücü piyasası. *Toplum ve hekim dergisi*. 33(5), 337-347.
- Alvanazoğlu, S. ve Ateş, H. (2020). Yerel yönetimlerin mültecilere yönelik yenilikçi uygulamaları: Gaziantep Büyükşehir Belediyesi rneği. *Tesam Akademi Dergisi*, 7(2), 375-400.
- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin rneği. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(9), 125-142.

- Arastaman, G., Fidan, Ö. İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Ataman, H. (2008). *Eğitim hakkı ve insan hakları eğitimi*, İzmir: İnsan Hakları Gündemi Derneği Yayını.
- Aslan, F. (2019). *İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Ateşok, Z, . (2018). *Karşılaştırmalı perspektiften uluslararası mülteci rejimi bağlamında mülteci eğitimi ve Türkiye rneği*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). İstanbul niversitesi sosyal bilimler enstitüsü siyaset bilimi anabilim dalı. İstanbul.
- Atkinson, A. B. (1998). Social exclusion, poverty and unemployment, exclusion, employment and opportunity. (ed: Atkinson A.B.), Hills, J., *London School of Economics*, 14-20.
- Atkinson, A.B., E. Marlier ve B. Nolan (2004). Indicators and targets for social inclusion in the EU. *Journal of Common Market Studies*, 42(1), 47–75.
- Avrupa Komisyonu. (2019). *Avrupa Sivil Koruma ve İnsani Yardım*. http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/turkey_syrian_crisis_tr.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ayaz, A. (2019). *Uluslararası göçmenler günü kutlaması*. http://www.goc.gov.tr/icerik6/18-aralik-uluslararasi-gocmenler-gunu-buyuk-bir-coskuyla-kutlandi-350-359_11830_icerik.
- Aygül, H. H. (2018). Eğitime erişim, yoksulluk ve formel/enformel iş-gücü olarak niversite gençliği: “İstihdam için mi eğitim? Eğitim için mi istihdam?”. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8, (Gençlik Araştırmaları zel Sayısı), 58-87.
- Aytekin, . ve Ektem, S. . (2019). Sınıflarında bulunan Suriyeli göçmen çocuklar ile ilgili okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi (Hatay ili rneği). *Turkish Studies*, 14(5), 2557-2580.

- AVİM. (2018). Avrasya incelemeleri merkezi. Mültecilere hangi ülke ne kadar yardım yapıyor? <https://avim.org.tr/tr/Bulten/MULTECILERE-HANGI-ULKE-NE-KADAR-YARDIM-YAPIYOR>.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1),1-15.
- Barnett, L. (2002). Global Governance and The Evolution of the International Refugee Regime. *International Journal of Refugee Law*, 14, 238- 262.
- Bassett-Jones, N. and Lloyd, G. (2005) 'The paradox of diversity management'. *Journal of Creativity and Innovation Management*, 14(2), 169-175.
- Başar, M., Akan, D., ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578.
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(47), 480-495.
- Bayraktar, R. (2013). Zorunlu göçten ulus-ötesi yurttaşlığa. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(24), 109-126.
- Béland, D. (2007). The social exclusion discourse: Ideas and policy change. *Policy and Politics*, 35(1), 123–139.
- Bellardi, N., Busch, B., Hassemer, J., Peissl, H. ve Scifo, S. (2018). *Council of Europe report*. <https://rm.coe.int/dgi-2018-01-spaces-of-inclusion/168078c4b4>
- Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs: The example of Syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 175-190.
- Beşer, A. ve Kerman, K. T. (2017). Göç eden bireylerin öncelikli sağlık sorunları ve sağlık hizmetine ulaşımındaki engeller. *Türkiye Klinikleri*, 3(3), 143-148.
- Bostan, H. (2018). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin uyum, vatandaşlık ve iskân sorunu. *Göç Araştırmaları dergisi*, 4(2), 38-88.
- Bozbeyoğlu, E. (2015). Mülteciler ve insan hakları. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(1), 60-80.

- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies Dergisi*, 11(4), 123-158.
- Bullock, S., Brestovansky, M. and Lenčo, P. (2015). Gençlik çalışmalarında sosyal içerme, çeşitlilik ve eşitlik. İlkeler ve Yaklaşımlar. *University of Gloucestershire Francis Close Hall campus*. <http://rideproject.eu/media/ride-the-principles-approaches-tr.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyükhan, M. (2019). *Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engeller: Ankara ili örneği*. (Doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Büyükkız, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Castles, S. ve Miller, J. M. (1993). *Modern Dünya'da uluslararası göç hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Castillo, Y.D (1994). A comparative approach to social exclusion; Lessons from France and Belgium. *International Labour Review*, 133, 613-633.
- Chiappe, P., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6(4), 369–400. doi:10.1207/s1532799xssr0604_04
- Chimhowu, A., Piesse, J. ve Pinder, C. (2005). *The Socioeconomic Impact of Remittances on Poverty Reduction, Remittances: Development Impact And Future Prospects*, Edited by Samuel Munzele Maimbo ve Dilip Ratha. Erişim adresi: <http://documents.worldbank.org/curated/en/435901468139206629/pdf/32598a.pdf#page=105>
- Collins, H. (2003). Discrimination, equality and social inclusion. *Modern Law Review*, 66(1), 16–43.

- Coşkun, İ. ve Emin, M, N. (2018). *Türkiye’de göçmenlerin eğitimi: Mevcut durum ve çözüm önerileri*. İlke Politika Notu 3.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Czaika M., de Haas, H. (2015). The Globalization of migration: The world become more migratory?, *International Migration Review*, 48(2), 283–323.
- Çakır, Ö. (2002). Sosyal Dışlanma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3). 83-104.
- Çalışkan, E, A. (2013). *Mülteciler ve sığınmacılar hakkında idarenin görevleri-yetkileri ve yargısal denetim*. (Doktora tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçekli, B. (2009). *Uluslararası hukukta mülteciler ve sığınmacılar*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Çiftçi, H. (2018). Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının Suriyeli sığınmacılara yönelik tutum, algı ve empatik eğilimlerinin analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3). 2232-2256.
- Çizel, B. (2018). *Ortadoğu’dan göçün Türkiye üzerine etkileri raporu* <http://welcommunitiesproject.akdeniz.edu.tr/wpcontent/uploads/2017/03/RAPO R -compressed.pdf>.
- Çobaner, A. A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 27-54.
- Danış, D. (2020). Mehmet Emin Kurnaz tarafından gerçekleştirilen röportaj. 16.03.2020 tarihli Birgün gazetesi. <https://www.birgun.net/haber/bir-arada-yasamin-formulu-bulunmali-291910>
- Das, M. B. (2016). Social Inclusion in Macro-Level Diagnostics: Reflecting on the World Bank Group's Early Systematic Country Diagnostics. *Policy Research Working Paper;No. 7713*. Washington, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/24630>.

- Davenport, S. (2004). "Panic and panacea: Brain drain and science and technology human capital policy", *Research Policy*, 33, 2004, s. 618. <https://www.researchgate.net/publication/4929576>. (Son erişim: 04.05.2020).
- Demirbaş, H. ve Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/Mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi* 21(1-2-3),11-24.
- Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 280-306.
- Demir, O. Ö. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (Ed: Kaan Böke). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Demir, R. (Ed). (2020). Çeşitli açılardan göç ve eğitim: multidisipliner bir çalışma. İksad yayınevi. <https://iksadyayinevi.com/product/cesitli-acilardan-goc-ve-egitim-multidisipliner-bir-calisma/>
- Deniz, A, Ç., Hülür, A, B. ve Ekinci, Y. (2016). Göç, strateji ve taktik: Suriyeli sığınmacıların gündelik hayat deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1077-1087. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi42_pdf/4sosyoloji_psikoloji_felsefe/denizcaglar_banuhulur_yusufekinci.pdf
- Deniz, T. (2014). *Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye*, Tsa / yıl: 18 S: 1, Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/200514>.
- Diemer, M. A., & Ortega, L. (2010). Social Inclusion and Critical Consciousness in Australia. *Australian Journal of Career Development*, 19(1),13–17. doi:10.1177/103841621001900104
- Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli mültecilerin entegrasyonu: Türkiye'nin eğitim ve istihdam politikaları. *Akademik Orta Doğu Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Dokuyucu, H. (2020). *Çorum halkı gözüyle göçmenler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Donnelly, P, Coakley, J. (2002). *The Role of Recreation in Promoting Social Inclusion*. ISBN0-9730740-8-6.https://laidlawfdn.org/wp-content/uploads/2014/08/wpso-si2002_december_the-role-of-recreation.pdf

- Dönmez Kara, C, Ö. (2015). *Göç bağlamında uluslararası işbirliği ve Türkiye'nin politikaları*.(Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekşi, N. (2012). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu* (Tasarısı). Beta. İstanbul.
- Elçin, I. (2018). Danimarka'da asimilasyon politikası. (gazete haberi). <https://medyascope.tv/2018/07/02/danimarkada-asimilasyon-politikasi-getto-cocuklarına-1-yasından-itibaren-zorunlu-değerler-egitimi-verilecek/>
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. (Analiz, Sayı: 153) *Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı* (SETA). İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş.
- Ekici, F. Y. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. Disiplinlerarası göç ve göç politikaları sempozyumu. 29-30 Mayıs 2015. İstanbul, Türkiye, Bildiriler içinde (s.179-199). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi sosyal Hizmet Bölümü.
- Erçetin, Ş.Ş. ve Mavi, D. (2019). Effects of Syrian refugees on demography and economics and education. In: Ş. Ş. Erçetin, N. Ray, S. Sen (Eds.), *Economic Growth and Demographic Transition in Third World Nations* (pp.341-365). New York: Apple Academic Press.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M. M. (2019). Türkiye'deki Suriyeli mülteciler. *Konrad Adenauer Stiftung*. <https://www.kas.de/documents/283907/7339115/T%C3%BCrkiye%27deki+Sur+iyeliler.pdf/acaf9d37-7035-f37c-4982c4b18f9b9c8e?version>.
- Erdoğan, M. M., Çorabatır, M. (2019) *Suriyeli mülteci nüfusunun demografik gelişimi, Türkiye'deki eğitim, istihdam ve belediye hizmetlerine yakın gelecekte olası etkileri*. GIZ Quadra Programı.
- Erdoğan, M.M. (2017). *Suriyeliler barometresi. Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Erdoğdu, S. (2004). Sosyal politikada Avrupalı bir kavram: Sosyal dışlanma. *Çalışma Ortamı Dergisi*, 75.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- ERG (2009). Eğitim hakkı ve eğitimde haklar raporu 2009. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2016). Eğitim izleme raporu 2015-16. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2019). Eğitim izleme raporu 2019. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ergüven, S. ve Özturanlı, B. (2013). *Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye*. AÜHFD, 62(4),1007-1061.
- Ersoy, A. F. (2017). *Fenomenoloji*. Saban, A. Ve Ersoy, A. (Ed.). Eğitimde Nitel Araştırma desenleri içinde.(2.baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. F. ve Turan, N. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828-840
- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksekisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Fonteneau, G. (1992). The rights of migrants, refugees or asylum seekers under international law. *International Migration Special Issue*, 30, 57-68.
- Fahd, K. ve Venkatraman, S. (2019). Racial inclusion in education: An Australian context. *Economise*. <https://www.researchgate.net/publication/332173235> RacialInclusioninEducationAnAustralianContext.
- Geçici Koruma Yönetmeliği, (2014).www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_409546_552.
- Gemici, N. B. (2016). Çalışma hayatında dezavantajlı bir grup: Göçmenler. *İş ve Hayat*, 2(4), 239-261.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.

- Genç, Y. ve Çat, Y. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal İçerme İlişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1). 363-393.
- Giare, F., Ricciardi, G. ve Borsotto, P. (2020). Migrants workers and processes of social inclusion in Italy: The possibilities offered by social farming. *Sustainability* 12, 3991; doi:10.3390/su12103991
- Giddens, A. (2010). *Göçmenlerin Emek Piyasası Üzerindeki Etkisi, Sosyoloji Başlangıç Okumaları*, (Ed.) Anthony Giddens, Ankara: Say Yayınları, 522-527.
- Giddens, A. (2013). *Sosyoloji*. (7. Edisyon). Kırmızı Yayınları.
- Girit, S. (2019). Türkiye'deki Suriyeliler: *Gidenler ve kalanlar ne düşünüyor, onları istemeyenler ne diyor?* BBC Türkçe. Erişim adresi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-46744287>.
- Göç İdaresi/sağlık. (2020). Uluslararası koruma kapsamındaki yabancıların genel sağlık sigortaları hakkında. <https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-kapsamindaki-yabancilarin-genel-saglik-sigortalari-hakkinda>
- Göç İdaresi, (2015). *Geçici Koruma*. http://www.goc.gov.tr/icerik3/toplu-siginma--gecici-koruma_409_558_1094. (son erişim tarihi: 10.10. 2020).
- Göç İdaresi, (2016). 2016 *Türkiye göç raporu*. http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf
- Göç İdaresi/Göç tarihi. (2019).http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-tarihi_363_380
- Göç İdaresi/İkamet. (2019). http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri_363378_4709_icerik (Erişim tarihi, 05.06.2019).
- Göç İstatistikleri/Geçici Koruma. (2019). (http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713).
- Göç İdaresi, (2020). Düzensiz göçler. <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>.
- Gök, F. ve Derince, M. Ş. (2013). *Çok dilli eğitim yoluyla toplumsal adalet*. Eğitim Sen Yayınları. Ankara.
- Gök, F. (1999). *75 yılda insan yetiştirme eğitim ve devlet (75. Yılda eğitim içinde)*. Tarih Vakfı Yayınları. İstanbul.

- Gözübüyük Tamer, M. (2016). Trabzon kamuoyunun geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere bakış açısı. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 180-211.
- Gülyaşar, M. (2017). Suriyeliler ve vatandaşlık: Yerel halk ve Suriyeli sığınmacılar çerçevesinde bir değerlendirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 678-705.
- Gün, M. ve Baldık, Y. (2017). Türkiye’de kamp dışında misafir edilen Suriyeli sığınmacı gençlere yönelik eğitim hizmetleri (Kayseri Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.
- Günlü, A., Sağlam, A., Gürat, C. ve Uz Baş, A. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının mülteci öğrencilere yönelik sundukları hizmetlerin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 168-205.
- Graham, HR., Minhas, RS. ve Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A Systematic Review. *Pediatrics*. 137(6). e20153994.
- Güleç, D, E. (2014). “Vergi vermeyen Suriyeli esnaf haksız rekabet yaratıyor”. Dünya haber. <https://www.dunya.com/yurttan-haberler/vergi-vermeyen-suriyeli-esnaf-haksiz-rekabet-yaratiyor-haberi-251317>.
- Güler, M. A, (2014). *Sosyal dışlanma bağlamında yeni toplumsal hareketler; Arap baharı, İspanya ve ABD örnekleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Günay, E, Atılgan, D, Serin, E. (2017). Dünya’da ve Türkiye’de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 37-60.
- Gündüz, D. U. (2018). *Farklı sosyokültürel değerlere sahip birey ve gruplara yönelik sosyal içerme politikaları: Konya Tatlıcak mahallesi örneği*. (Doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gürel, N. ve Kartal, S. (2015). Türkiye’de eğitime erişimin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 593-608.

- Habertürk, (2018). *Samsun'da Yabancı Sayısı 30 bini geçti.*
<https://www.haberturk.com/samsun-haberleri/64884943-samsunda-yabanci-sayisi-30-bini-gecti30-bin-495-yabancidan-21-bin-699u-irakliturkiyeye>
- Hacettepe Rapor. (2017). *Türkiye'de Afganistan uyruklu uluslararası koruma başvurusu ve statüsü sahipleri üzerine analiz: Türkiye'ye geliş sebepleri, Türkiye'de kalışları, gelecek planları ve amaçları.* Hacettepe Üniversitesi Basımevi. Yayın No: NEE-HÜ.17.01. Ankara.
- Hasselgren, B., ve Beach, D. (1997). Phenomenography: A good for nothing brother of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191-202.
- Hekimler, O. (2012). Yoksunluk mu? Yoksulluk mu? Sosyal dışlanma üzerine bir değerlendirme. *Tekirdağ S.M.M.M. Odası, Sosyal Bilimler Dergisi*, 1.
- Hickey S. ve du Toit, A. (2007). Adverse incorporation, social exclusion and chronic poverty. *Working Paper 81, Chronic Poverty Research Centre, Manchester.*http://www.chronicpoverty.org/uploads/publication_files/WP81_Hickey_duToit.pdf
- Howe, K., ve Eisenhardt, M. (1990). Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational Researcher*, 19(4), 2-9.
- IOM, Uluslararası Göç Örgütü, (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. 10.01.2020 tarihinde http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_terimlerisozlugu.pdfden erişilmiştir.
- IOM/Mülteci, (2019). https://turkey.iom.int/sites/default/files/sitreps/MCOF_TR.pdf
- IOM, (2020). *Dünya göç raporu*. <https://www.iom.int/wmr/>
- İçduygu, A. ve Ünalın, T. (1998). *Türkiye'de içgöç: Sorunsal alanları ve araştırma yöntemleri*. A. İçduygu (Ed.), Türkiye'de içgöç konferansı. Bolu-Gerede, (s. 38-55). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- İçduygu, A., Aksel D, B. (2012). *Türkiye'de düzensiz göç*. Ankara. IOM. <http://madde14.org/images/1/15/IOMTurkiyeDuzensizGoc.pdf>
- İçduygu, A., Erder, S, Gençkaya, F. (2014). *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023: Ulus devlet Oluşumundan Ulus-ötesi Dönüşümlere*, (TÜBİTAK Projesi, Proje No: 106K291). İstanbul.

- İli, K. (2020). *Göçmenlerle ilgili eğitim politikaları: Türkiye ve Almanya örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- İmamoğlu, H. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretimine dair öğretmen görüşleri. (Sinop ili örneği). *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Ingleby, D., Kramer, S. ve Merry, M. S. (2013). Educational challenges raised by refugee and asylum-seeking children and other newcomers. *Migrants and Refugees: Equitable Education for Displaced Populations, Information Age Publishing*. 29–50.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1949). Resmi Gazete sayısı: 7217 <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>
- İslam, M. R. Ve Sharmin, K. (2011). Social exclusion in Non-Government Organizations' (NGOs') Development Activities in Bangladesh. *Sociology Mind*, 1(2), 36-44.
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kara, S. B. K. ve Tüysüzer, B. Ş. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 236-250.
- Karaağaç, F. C. (2018). *Resmi ilköğretim okullarına devam eden Suriyeli mülteci çocukların eğitim sorunlarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Karaağaç, F. C. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilköğretilere devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.

- Karabağ, S. N. ve Oğuz, E. (2018). Sığınmacı öğrencilerin eğitim sorunları. Y. K. Kepenekçi ve P. Taşkın (Ed). *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan. Akademisyenlikte 50 yıl içinde* (s. 265-275). Ankara: PegemA
- Karadoğan, U. C. (2011). İşgal Döneminde İstanbul ve Gelibolu'da Bolşevik Aleyhtarı Wrangel Ordusu. *Bilig. Türk sosyal bilimler dergisi*, 52, 135-157.
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873087.pdf>
- Karaman, S. (2018). *Eğitim hakkının korunması açısından PICTES Projesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karanja, L. (2010). The educational pursuits and obstacles for urban refugee students in Kenya. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(3), 147-155.
- Kardeş, S. ve A kman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim online*, 17(3), 1224-1237.
- Kardeş, S. (2018). *Mülteci çocukların psikososyal gelişimeyönelik program uyarlanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kasapoğlu, Ç. (2018). *İran üzerinden Türkiye'ye geçen Afgan göçmenlerin sayısı neden arttı?* BBC Türkçe. Erişim adresi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-43668567>
- Kaya, M., Ebru, H. ve Demirağ, O. (2016). *Türkiye'deki kadın sığınmacıların iş piyasasındaki çalışma koşullarına sosyolojik bir bakış: Şanlıurfa örneği*. II. Uluslararası Ortadoğu Konferansları: Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu, Kilis, 155-171.
- Kaypak, Ş. ve Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1). 84-110.
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Türkiye'de ilköğretime katılım ve okula gidemeyen çocuklar. *Milli Eğitim Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(173), 8-26.

- Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu. İstanbul: *Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği*.
- Kılınç, A. Ç. (2016). *Nitel araştırmaya giriş*. Nitel veri analizi içinde. Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (Çeviri editörleri: Altun, S. A. ve Ersoy, A.) Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, B., Janevski, V., Bozhanova., Dersan, N. (2016). *Romanların yoğun olarak yaşadığı yerlerde sosyal içermenin desteklenmesi*. <http://www.iesob.org.tr/uploads/dosyalar/duyurular/07032017.pdf> Son erişim: 28.03.2019.
- Kilmurray, A.(1995). *Beyond the Stereo-types, Social Exclusion and Social Inclusion*. Democratic Dialogue Report No: 2, Belfast ESRC Pres, 32– 38.
- Kınık, K. (2010). *Göç, sürgün ve iltica*, <http://keremkinik.com/wp-content/uploads/2017/10/G%C3%B6%C3%A7-S%C3%BCrg%C3%BCn-ve-%C4%B0ltica.pdf>.
- Kırmızıgül, Ç. M. (2019). Komşudan yabancıya, misafirden mülteciye: yerel halkın gözünden Türkiye'de mülteciler. *Nüfusbilim Dergisi*, 41, 84-102.
- Kızıl, Ö. (2017). Pan-Arabizm'den Atatürk milliyetçiliğine: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi meselesine sosyal bilgiler perspektifinden bir bakış. *Sahipkıran Stratejik Araştırmalar Merkezi (SASAM)*.
- Kızılay, (2017). *Göç İstatistik Raporu*. (https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/38492657_2017-yili-goc-istatistik-raporu-ocak-2018.pdf).
- Klasen, S. (1999). Social exclusion, children, and education: conceptual and measurement issues. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/1855901.pdf>.
- Koca, A. E., Saillard, E. K., ve Karabey, S. (2019). YanYana Projesi. (Ed. İnanç Sümbüloğlu). <http://www.yanyana.biz/>
- Koç, M., Görücü, İ. ve Akbıyık, N. (2015). Suriyeli sığınmacılar ve istihdam problemleri. *Birey ve Toplum*, 5(9), 63-93.
- Kolukırık, S. (2014). Uluslararası göç ve Türkiye: yerel uygulamalar ve görünümler. *Türk Dünyası Dergisi*, 6(2), 37-53
- Koşar, S. (2018). *Geçerlik ve Güvenirlilik*. Beycioğlu, K, Özer, N. Ve Kondakçı, Y. (Ed.). Eğitim Yönetiminde Araştırma. Ankara: PegemA

- Köse, D. ve Özsoy, E. (2019). Göçmenlere dil öğretimi Almanya ve Türkiye örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 112-125.
- Kubilay, S. (2020). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde okul ve iklimin rolü: holistik bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitim sorunu* (Van ili örneği). (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçüksüleymanoğlu, R. ve Kurt, A. (2020). Suriyeli öğrenciler için görevlendirilen PICTES öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri: Bursa örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 24-45
- Labonte, R., Hadi, A. ve Kauffmann, X. E. (2011). Indicators of social exclusion and inclusion: A critical and comparative analysis of the literature. Globalization and health equity research unit, *Institute of Population Health*, University of Ottawa.
- Lee, E, S. (1966). *A theory of migration*. 3(1). 47-57. University of Pennsylvania. https://www.jstor.org/stable/2060063?seq=2#metadatainfo_tab_contents.
- Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. Stan Lester Developments, Taunton. <http://www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf>.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), s.21-46.
- Littlewood, P., Glorieux, I., Herkommer, S., Jönsson I. (1999), *Social Exclusion in Europe: Problems and Paradigms*, Ashgate, Aldershot.
- Lewis, H., Dwyer, P., Hodkinson, S. ve Waite, L. (2015), Hyper precarious lives: Migrants, work and forced labour in the global North. *Progress in Human Geography*, 39(5), 580-600
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü* (Çeviri: O. Akınhay ve D. Kö-mürücü), İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Massfeller, H. ve Hamm, L. (2019). I'm thinking I want to live a better life: Syrian refugee student adjustment in New Brunswick. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 33-54.
- MEB, (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim- Öğretim Hizmetleri konulu genelge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>. Erişim tarihi: 14.09.2020.
- MEB, (2016). Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belir-lendi/haber/11750/tr>. Erişim tarihi: 21.07.2019.
- MEB, (2017). Rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/mebiys/dosyalar/201712/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf
- MEB, (2019a). 2019 İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/201909/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf
- MEB, (2019b) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı. <http://hbogm.meb.gov.tr/>
- MEB, (2019c). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. *Geçici koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri*. (https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys/dosyalar/2019_01/29143928_18-01-2019_Ynternet_BYIteni.pdf)
- MEB, (2020a). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf
- MEB, (2020b). Resmi istatistikler, 2018-2019. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Merriam, S. B.ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (2. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pagem Akademi.
- Morrison, Z. (2003). Recognising "recognition": Social justice and the place of the cultural in social exclusion policy and practice. *Environment and Planning A*, 35(9), 1629–1649.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mülteci-Der. (2020). Mültecilerle ilgili doğru bilinen yanlışlar. (2 baskı). <https://multeciler.org.tr/wp-content/uploads/2020/01/dogru-bilinen-yanlislar-2020-2.pdf>
- Mülteci-Der. (2015). *Türkiye’de mültecilerin kabul koşulları, hak ve hizmetlere erişimleri*. Uydu kentler izleme ve raporlama projesi raporu. Egeus Matbaacılık. İzmir. ISBN: 978-605-65304-1-8.
- Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair 1967 Protokolü. (1968). Resmi Gazete. Sayı 12968. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12968.pdf>
- Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme. (1961). Resmi Gazete. Sayı 10898. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10898.pdf>
- Nayir, F. ve Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 769-779.
- Neuman, W. L. ve Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.
- Nimer, M. (2019). *Türkiye’de Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitimi deneyimleri ve kurumsal yapılar*. İstanbul Politikalar Merkezi, Sabancı Üniversitesi.
- Odman, M. T. (1995). *Mülteci hukuku*. AÜ. Sbf. İnsan hakları merkezi yayınları, no: 15, Ankara.
- Orhan, O. ve Gündoğar, S, Ş. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye’ye etkileri*. Orsam rapor no:195. ISBN: 978-605-4615-95-7.
- Oudenhoven, J. P. V. ve Eisses, A. M. (1998). İntegration and assimilation of Moroccan immigrants in İsrail and the Netherlands. *Intercultural Rel.*11(2), pp. 182-296.i
- Özcan, Z. (2019). Mülteci öğrencilerin kültürel uyumları ile dinî başa çıkmaları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(1), 127-147.
- Öner, A. Ş. (2015). *Göç çalışmalarında temel kavramlar. Küreselleşme çağında göç: Kavramlar, tartışmalar* (ss. 13-27), (Ed. S. Gülfer İhlamur Öner, N. Aslı Şirin Öner), İstanbul: İletişim Yayınları.

- Özdal B. (2018). *Göç ve nüfus hareketliliği ile ilgili kavramlar ve olgular*. Barış Özdal (Ed.), Uluslararası Göç ve Nüfus Hareketleri Bağlamında Türkiye, 1. Baskı, Bursa: Dora Yayınları.
- Özdal, B. ve Tutan, E. V. (2018). *Göç ve nüfus hareketliliğiyle ilgili temel kavramlar ve olgular*. Barış Özdal (Ed.), Uluslararası Göç ve Nüfus Hareketleri Bağlamında Türkiye, 1. Baskı, Bursa: Dora Yayınları.
- Özdemir, M. (2018). *Veri analiz yöntemleri: Nitel ve Nicel veri analizi*. Beycioğlu, K, Özer, N. Ve Kondakçı, Y. (Ed.). Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özden, M. ve Saban, A. (2017). *"Nitel araştırmada paradigma ve teorik temeller"*. Saban, A. Ve Ersoy, A. (Ed.). Eğitimde Nitel Araştırma desenleri içinde. (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, Kentlileşme Ve Kentsel Değişme*. Ekin Kitabevi.
- Özerk, K. (2008). *80. Yıl uluslararası eğitim forumu. Eğitim hakkı ve gelecek perspektifleri*, Türk Eğitim derneği. Ankara: ss, 70-80.
- Özgür, E. (2012). Genişleyen Avrupa Birliğinin göçmen ikilemi ve yaşlanan iş gücü. <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/39931/073-085.pdf?Sequence=1&isAllowed=y> (son erişim: 13.12.2020)
- Özkan, I. (2013). *Göç, iltica ve sığınma hukuku*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özlem, K. (2018). *"Cumhuriyet döneminde balkanlar'dan Türkiye'ye yönelik göç hareketleri"*. Barış Özdal (Ed.), Uluslararası Göç ve Nüfus Hareketleri Bağlamında Türkiye, 1. Baskı, Bursa: Dora Yayınları.
- Öztürk, N. (2017). *Genel olarak yasal entegrasyon ekseninde vatandaşlığın kazanılması ve Suriyeli mültecilerin vatandaşlığa erişiminin yasal çerçevesi*, "Entegrasyon ve Sınır Politikaları Çerçevesinde Mültecilerin İçselleştirilmesi ve/ya Dışsallaştırılması" Toplantı Notları içinde. İzmir. Sade Matbaacılık.
- Patton, M, Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. 3. Baskıdan çeviri. (Ed.).Bütün, M., Demir, B Ş. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Perşembe, E. (2009). Almanya'da çokkültürlü yapının ayrıştırılan unsuru olarak Müslümanlar ve entegrasyon deneyimleri, *Milel ve Nihal*, 6(2), 233-263.
- Pirages, D. (1997). *Demographic Change and Ecological Security*, Environmental Change and Security Program (ECSP), Washington, United States, 37- 38.
- Ratha, D. (2013). *The Socioeconomic Impact of Remittances on Poverty Reduction*, Remittances: Development Impact And Future Prospects, Migration Policy Institutie. No 8.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme. *H.Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 5.
- Sağın, A. E. ve Güllü, M. (2020). Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreci; sportif etkinliklerin rolü. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(3)
- Sosyo politik araştırmalar merkezi. Sahamerkezi.org. Suriyeli mültecilerin yüzde 56'sı ülkesine dönmek istiyor <https://sahamerkezi.org/suriyeli-multecilerin-yuzde-56si-ulkesine-donmek-istiyor/>
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümlenme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Samsun'da ne kadar mülteci öğrenci var? (Haber Gazetesi, 13 Şubat 2017). <https://www.habergazetesi.com.tr/haber/410499/samsunda-ne-kadar-multeci-ogrenci-var>
- Sapancalı, F. (2005). *Sosyal Dışlanma*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Saraçlı, M. 2011. *Uluslararası hukukta yerinden edilmiş kişiler*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde yeni yaklaşımlar dergisi*, 3(1), 80-111.

- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25)1, Sayfa 208-229.
- Saydam, A. (1997). *Kırım ve Kafkas göçleri (1856-1876)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ankara.
- Sayın Y., Usanmaz, A. Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- Sen, Amartya K. (2000). Social exclusion: Concept, application and scrutiny. Asian Development Bank Social Development Papers, 1, *Asian Development Bank Publishing*, Manila.
- Seydi, A. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305
- Seyitvan, B. (2017). *Çağdaş sanat bağlamında göç ve mültecilik*. (Yüksek lisans tezi). Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mardin.
- Seyyar, A. (2003). Sosyal siyaset açısından yoksulluğa karşı mücadele". *Deniz Feneri Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği*, 1(1), İstanbul.
- Sezgin, A, A., Yolcu, T. (2017). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas. Uluslararası sosyal bilimler dergisi*, 4(7), 419-438.
- Silj, A. (2001). *Globalization and migration*. Draft-Work in progress. June, 2001.
- Silver, H. (1994). *Social exclusion and social solidarity: three paradigms*. Int'l Lab. Rev.531-578.
- Sirkeci, İ. ve Erdoğan, M, M. (2012). Göç ve Türkiye. *Migration Letters*, 9(4), 297-302.
- Sözlük. <https://www.almancasozluk.net/index.php?q=m%C3%BClteci>
- Sözlük. <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/m%C3%BClteci>.

- Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları. (2019). *Nitelikli Eğitim*. https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Degerlendirme-Raporu_13_12_2019-WEB.pdf.
- Şahin, T. (2009). *Sosyal Dışlanma ve Yoksulluk İlişkisi*. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Şeker, B. D., Sirkeci, İ. ve Yüceşahin, M. M. (drl.) (2015). *Göç ve uyum* (Turkish migration series). London, UK: Transnational Press London.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3),1719-1737.
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119 – 152.
- Taneri, G. (2012). *Uluslararası hukukta mülteci ve sığınmacıların geri gönderilmemesi ilkesi*. Ankara: Bilge Yayınevi.
- Tania, B., Julian, L. G., and David P. (1999). Social exclusion in Britain 1991-1995. *Social Policy & Administration*. 33(3), 227-244.
- Taşkın, P. ve Erdemli, O. (2018). Education for syrian refugees: problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178.
- Taylor, Sandra C. (2008) Schooling and the settlement of refugee young people in Queensland: ' the challenges are massive'. *Social Alternatives*, 27(3), 58-65.
- TBMM, (2018). Göç ve Uyum Raporu. İnsan haklarını inceleme komisyonu mülteci hakları alt komisyonu. https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf
- Tekin, U. (2007). Avrupa'ya göç ve Türkiye. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 37, 43-56.
- Tepekaya, M. (2006).Yüzyılın ikinci yarısında Kırım ve Kafkasya'dan göç hareketleri ve Saruhan (Manisa) Sancağı'na göçler. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*. 6(2), 463-480.

- Therborn, G. (2007). *Presentation. Expert group meeting on creating and inclusive society: Practical strategies to promote social integration*. Paris, France. <https://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf>
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2),122-131.
- Topaloğlu, H., Özdemir, M. (2020). Mültecilerin eğitime erişmeleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentileri. *Turkish Studies*, 15(3), 2033-2059.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133
- Tosun, S. ve Azazi, H. (2019). Yerel’de mülteci ve sığınmacılara yönelik sosyal politika uygulamaları: Balıkesir örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 14(2), 213-234.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- TÜİK, (2020). İstatistik göstergeler. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1067
- Tümertekin, E., Özgüç, N. (2004), *Beşeri coğrafya: İnsan kültür mekân*, Çankaya Kitabevi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük (2019). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cb23c6f2f2117.61451034.
- Türk, E. (2020). Suriyeli göçmenlerin Türk vatandaşlığı hakkındaki görüş ve beklentileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 162-176.
- Türk, E. (2019). Türk basınında Suriyeli göçmenlere ilişkin haberlere yapılan yorumların incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 17-30.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Resmi Gazete (Sayı:17863). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/178631.pdf> adresinden 20.09.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Türkiyedeki Suriyeli Sayısı Kasım 2020. (15.12.2020). Erişim adresi <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- Tüzün, I. (2017). Türkiye’de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar. https://www.liberalforum.eu/wp-content/uploads/2018/09/publication_final.pdf
- UNDESA (2009). *Creating an inclusive society: practical strategies to promote social integration*. 22.12.2020 tarihinde <https://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf>’den erişilmiştir.
- UNDESA (2016). *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development. Report on the World Social Situation 2016*. 22.12.2020 tarihinde <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>’den erişilmiştir.
- UNCHR, (2019a). İltica ve göç. <https://www.unhcr.org/asylum-and-migration.html>
- UNCHR, (2019b). Türkiye istatistikleri <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri>.
- UNCHR, (2019c). UNHCR raporuna göre 2018 yılında her gün ortalama altı kişi Akdeniz’i geçmeye çalışırken hayatını kaybetti. <https://www.unhcr.org/tr/21386-unhcr-raporuna-gore-2018-yilinda-her-gun-ortalama-alti-kisi-akdenizi-gecmeye-calisirken-hayatinikaybettih.html>.
- UNCHR, (2019d). Stepping up: Refuge education in crisis. <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>.
- UNCHR, (2020). Küresel İlkeler Sözleşmesi. <https://www.unhcr.org/the-global-compact-on-refugees.html>.
- UNCHR, (2020). Mültecilerin hakları nelerdir? <https://www.unhcr.org/tr/11081-multecinin-haklari-nelerdir.html>.
- UNICEF, (2017). Eğitim. <https://www.unicefturk.org/yazi/egitimcalismalarimizdunyadan>
- Uzun, E. M., ve Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: "Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Journal of World of Turks*, 6(3), 65-89.
- Wotherspoon, T. (2002). The dynamics of social inclusion: public education and Aboriginal people in Canada. *The Laidlaw Foundation*.
- Vural, T. (2018). Türkülerdeki göç algısı. *Sahne ve Müzik Eğitim - Araştırma e-Dergisi*, 6.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (YUKK). (2013). Resmi Gazete, (Sayı 28615) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf>
- Yağcı, G. (2018). "Türkiye'de işyeri açan Suriyeliler 100 bin kişiye istihdam sağlıyor". Euronews, <https://tr.euronews.com/2018/09/26/turkiye-de-isyeri-acan-Suriyeliler-100-bin-kisiye-istihdam-sagliyor>.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanar, B. ve Erkut, G. (2020). Belediyelerin Suriyeli mültecilere yönelik politikaları: İstanbul örneği. *Şehir ve Medeniyet dergisi*, 6(12),190-214
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175–199
- Yaylacı, F. G., Serpil, H., Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların Gözünden Mülteci Ve Sığınmacılarda Eğitim: Eskişehir Örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Yazıcı, T. (2016). Yeni medyanın nefret dili: Suriyeli mültecilerle ilgili ekşi sözlük örneği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(13), 115-136.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Dokuzuncu baskı. Ankara.
- Yıldırım, S. (2014). Sosyal dışlanma ve Avrupa Birliği yaklaşımı. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 91-108.
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E. ve İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi*, 35, 107-126.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 13-32.

- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(2), 1685-1704.
- Yılmaz, A. (2019). Dünya mülteci çocukları: Haklar ve ihlaller. *TASAM (Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi)*. [https://tasam.org/tr-TR/Icerik/51427/dunya multecicocuklarihaklarve_ihlaller](https://tasam.org/tr-TR/Icerik/51427/dunya-multecicocuklarihaklarve_ihlaller)
- Yılmaz, B. ve Güler, U. Ç. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin istihdamına Y ve Z kuşağının bakışı: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 9(1), 21-42.
- YÖK, (2017). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi: 2018-2022*. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf
- Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), Sayfa: 46-58.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüce, E. ve Doğan, T. (2020). Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin okula uyumları (Türk ve Suriyeli öğrencilerin gözünden). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2020058048

EKLER DİZİNİ

EK-A: Okul Yöneticisi Görüşme Formu

Görüşme No:

Görüşme Tarihi:

Görüşmenin Yapıldığı Okul:

Sayın katılımcı,

Bu görüşme formu “Mültecilerin Sosyal İçerilmeleri Bağlamında Eğitime Erişmelerinde Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri” isimli doktora tez çalışmamda kullanılacak verilere kaynaklık etmesi için mülteci öğrencilerin bulunduğu (eğitim aldığı) eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini açığa çıkarmak amacıyla düzenlenmiştir.

Bu görüşme okulunda mülteci öğrencisi olan okul müdürleriyle yapılmaktadır. Görüşme sürecinde benimle paylaşacağınız görüş ve düşünceleriniz gizli kalacak olup sadece benim tarafımdan ve sadece bu tez çalışması için değerlendirmeye alınacaktır. Yani görüşleriniz ile ilgili herhangi bir kaygıya düşmeyiniz lütfen. Görüşmenin hiçbir aşamasında kimlik bilgileriniz istenmeyecektir.

Tahminen 40 dakika civarında sürmesi planlanan görüşmeleri eğer sizin için de bir sakıncası yoksa kaydetmek istiyorum. Bana bu çalışmamda zaman ayırdığınız için teşekkür ediyorum.

Hakan TOPALOĞLU

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve

Ekonomisi

Doktora Öğrencisi

hakant08@hotmail.com

I. Bölüm

Okul yöneticisi kişisel bilgi formu

1. Cinsiyet: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız.....
3. Görev yaptığınız okul düzeyi
() a. İlkokul () b. Ortaokul () b. Lise
4. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz:
5. Okul yöneticisi olarak çalışma süreniz:
5. Görev yaptığınız bu okuldaki çalışma süreniz:.....
6. Mezun olduğunuz öğretmenlik alan/branş/dalı.....
7. Görev yaptığınız öğretmenlik alan/branş/dalı.....

II. Bölüm

A. Göç ve Mülteciliğe İlişkin görüşler

1. Göç, göçmenlik ve mültecilik kavramları sizin için ne ifade ediyor? Bu kavramları nasıl anlamlandırıyorsunuz? İlk karşılaştığınızda neler hissettiniz?
 - a. Sizin veya yakınlarınızın göç deneyimi oldu mu?
 - b. Onlarla empati yaptığınızda neler hissediyorsunuz?
2. Mülteci öğrencilerle eğitim sürecinde ne tür deneyimler ve sorunlar yaşanmaktadır? Örnek verebilir misiniz?
 - a. Mülteci öğrencilerin okul kültürü ve ikliminde yarattığı değişimle ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - b. Yaşanan sorunlar ile ilgili üst yönetimden (il veya ilçe MEM) nasıl destek alıyorsunuz?
 - c. Sizde öğretmenlerin mülteci öğrencilerle eğitim süreçlerine yönelik eğitime ihtiyaçları var mıdır?
 - d. Yaşanan problemlerle ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Mülteci öğrencilerle Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrenciler arasındaki etkileşim nasıldır? Olumlu ve olumsuz yönleriyle ifade edebilir misiniz?
4. Mülteci aileleriyle etkileşiminiz nasıl?
 - a. Ailelerin çocukların eğitimi ile ilgisi nasıl?
 - b. Mülteci çocuklar okula kendi istekleriyle mi geliyorlar yoksa ailelerinin zoruyla mı geliyorlar? Size, okula ve derslere yansımaları nasıl oluyor?
5. Okulda ve ya sınıfta mülteci öğrencilere ayrımcılık yapıldığını düşünüyor musunuz?
 - a. Örnek verebilir misiniz? (İdareci, öğretmen, öğrenci tarafından).
 - b. Mülteci öğrencilere ayrıcalıklı davranıldığına yönelik izleniminiz oldu mu?
7. Sizde mülteciler için nasıl bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir?
 - a. Ayrı okul olması daha iyi olur mu? Nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - b. Öğretim programında nasıl düzenlemeler yapılabilir? Gerekli mi?

B. Mülteci öğrencilerin sosyal içerilmelerine yönelik sorular

8. Mültecilerin sosyal içerilmeleri (toplumla bütünleşmelerinin sağlanması) konusunda ne düşünüyorsunuz?

a. Nasıl uyum sağlanabilir?

b. Mülteci öğrencilerin sosyal içerilmeleri (toplumla bütünleşmelerinin sağlanması için) için sınıfta, okulda, yerelde (belediye) ve Türkiye’de neler yapılabilir? Açıklayabilir misiniz?

9. Yaşanılan problemlerin çözümü için okulda, yerelde ve Türkiye’de neler yapılabilir?

10. Ayrıca bahsetmek istediğiniz hususlar var mı?

EK-B: Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Görüşme Formu

Görüşme No:

Görüşme Tarihi:

Görüşmenin Yapıldığı Okul:

Değerli katılımcı,

Bu görüşme formu “Mültecilerin Sosyal İçerilmeleri Bağlamında Eğitime Erişmelerinde Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri” isimli doktora tez çalışmamda kullanılacak verilere kaynaklık etmesi için, mülteci öğrencilerin bulunduğu (eğitim aldığı) eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini açığa çıkarmak amacıyla düzenlenmiştir.

Bu görüşme mülteci öğrencilerin bulunduğu okullardaki rehber öğretmenler ile yapılmaktadır. Görüşme sürecinde benimle paylaşacağınız görüş ve düşünceleriniz gizli kalacak olup sadece benim tarafımdan ve sadece bu tez çalışması için değerlendirmeye alınacaktır. Yani görüşleriniz ile ilgili herhangi bir kaygıya düşmeyiniz lütfen. Görüşmenin hiçbir aşamasında kimlik bilgileriniz istenmeyecektir.

Tahminen 40 dakika civarında sürmesi planlanan görüşmeleri eğer sizin için de bir sakıncası yoksa kaydetmek istiyorum. Bana bu çalışmamda zaman ayırdığınız için teşekkür ediyorum.

Hakan TOPALOĞLU
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Doktora Öğrencisi
hakant08@hotmail.com

I. Bölüm

Rahber öğretmen/psikolojik danışman kişisel bilgi formu

1. Cinsiyet: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız.....
3. Görev yaptığınız okul düzeyi
() a. İlkokul () b. Ortaokul () b. Lise
4. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz:
5. Rehber öğretmen/psikolojik danışman olarak çalışma süreniz:
5. Görev yaptığınız bu okuldaki çalışma süreniz:.....
6. Mezun olduğunuz öğretmenlik alan/branş/dalı.....
7. Görev yaptığınız öğretmenlik alan/branş/dalı.....

II. Bölüm

A. Göç ve Mülteciliğe İlişkin görüşler

1. Göç, göçmenlik ve mültecilik kavramları sizin için ne ifade ediyor? Bu kavramları nasıl anlamlandırıyorsunuz? İlk karşılaştığınızda neler hissettiniz?
 - a. Sizin veya yakınlarınızın göç deneyimi oldu mu?
 - b. Onlarla empati yaptığınızda neler hissediyorsunuz?
2. Mülteci öğrencilerle eğitim sürecinde ne tür deneyimler ve sorunlar yaşanmaktadır?
 - a. Örnek verebilir misiniz?
 - b. Mülteci öğrencilerin okul kültürü ve ikliminde yarattığı değişimle ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - c. Sizin veya öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik bir eğitime ihtiyacı var mıdır?
 - d. Yaşanan problemlerle ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Size göre mülteci öğrenciler psikolojik olarak bir zorluk yaşıyor mu?
 - a. Gözlemlerinizi nasıl?
 - b. Sizce yaşadıkları travmalardan kaynaklı şiddete eğilim gösteriyorlar mı?
 - c. Rehberlik servisine yansımaları nasıl oluyor? Nasıl çözüm üretiyorsunuz? Örnekleyebilir misiniz?
4. Mülteci öğrencilerle Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrenciler arasındaki etkileşimi olumlu ve olumsuz yönleriyle ifade edebilir misiniz?
5. Mülteci aileleriyle etkileşiminiz nasıl?
 - a. Çocuklarıyla ilgililer mi?
 - b. Mülteci çocuklar okula kendi istekleriyle mi geliyorlar yoksa ailelerinin zoruyla mı geliyorlar? Size, okula ve derslere yansımaları nasıl oluyor?
6. Okulda ve ya sınıfta mülteci öğrencilere ayrımcılık yapıldığını düşünüyor musunuz?
 - a. Örnek verebilir misiniz? (İdareci, öğretmen, öğrenci tarafından).
 - b. Mülteci öğrencilere ayrımcılıklı davranıldığına yönelik izleniminiz oldu mu?
7. Sizce mülteciler için nasıl bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir?
 - a. Ayrı okul olması daha iyi olur mu?
 - b. Nasıl değerlendiriyorsunuz?

B. Mülteci öğrencilerin sosyal içerilmelerine yönelik sorular

8. Mültecilerin sosyal içerilmeleri (toplumla bütünleşmelerinin sağlanması) konusunda ne düşünüyorsunuz?

a. Nasıl uyum sağlanabilir?

b. Mülteci öğrencilerin sosyal içerilmeleri (toplumla bütünleşmelerinin sağlanması için) için sınıfta, okulda, yerelde (belediye) ve Türkiye’de neler yapılabilir? Açıklayabilir misiniz?

9. Yaşanılan problemlerin çözümü için okulda, yerelde ve Türkiye’de neler yapılabilir?

10. Ayrıca bahsetmek istediğiniz hususlar var mı?

EK-C: Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme No:

Görüşme Tarihi:

Görüşmenin Yapıldığı Okul:

Değerli katılımcı,

Bu görüşme formu “Mültecilerin Sosyal İçerilmeleri Bağlamında Eğitime Erişmelerinde Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri” isimli doktora tez çalışmamda kullanılacak verilere kaynaklık etmesi için mülteci öğrencilerin bulunduğu (eğitim aldığı) eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini açığa çıkarmak amacıyla düzenlenmiştir.

Bu görüşme sınıfında mülteci öğrencisi olan ve mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerle yapılmaktadır. Görüşme sürecinde benimle paylaşacağınız görüş ve düşünceleriniz gizli kalacak olup sadece benim tarafımdan ve sadece bu tez çalışması için değerlendirmeye alınacaktır. Yani görüşleriniz ile ilgili herhangi bir kaygıya düşmeyiniz lütfen. Görüşmenin hiçbir aşamasında kimlik bilgileriniz istenmeyecektir.

Tahminen 40 dakika civarında sürmesi planlanan görüşmeleri eğer sizin için de bir sakıncası yoksa kaydetmek istiyorum. Bana bu çalışmamda zaman ayırdığınız için teşekkür ediyorum.

Hakan TOPALOĞLU

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Doktora Öğrencisi

hakant08@hotmail.com

I. Bölüm

Öğretmen kişisel bilgi formu

1. Cinsiyet: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız.....
3. Görev yaptığınız okul düzeyi
() a. İlkokul () b. Ortaokul () b. Lise
4. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz:
5. Görev yaptığınız bu okuldaki çalışma süreniz:.....
6. Mezun olduğunuz öğretmenlik alan/branş/dalı.....
7. Görev yaptığınız öğretmenlik alan/branş/dalı.....

II. Bölüm

A. Göç ve Mülteciliğe İlişkin görüşler

1. Göç, göçmenlik ve mültecilik kavramları sizin için ne ifade ediyor? Bu kavramları nasıl anlamlandırıyorsunuz? İlk karşılaştığınızda neler hissettiniz?
 - a. Sizin veya yakınlarınızın göç deneyimi oldu mu?
 - b. Onlarla empati yaptığınızda neler hissediyorsunuz?
2. Mülteci öğrencilerle eğitim sürecinde ne tür deneyimler ve sorunlar yaşanmaktadır?
 - a. Örnek verebilir misiniz?
 - b. Sınıfınıza mülteci öğrenci verilirken size soruldu mu?
 - c. Size bırakılsaydı almak ister miydiniz?
 - d. Mülteci öğrencilerin eğitim süreçleri ile ilgili eğitim aldınız mı? İhtiyaç duyuyor musunuz?
 - e. En çok yaşadığınız problemler nelerdir? Üstesinden nasıl geliyorsunuz?
 - f. Sınıfınızda mülteci öğrenci olması sizi ve diğer öğrencileri nasıl etkiliyor?
 - g. Size göre mülteci öğrenciler psikolojik olarak bir zorluk yaşıyor mu? Gözlemlerinizi nasıl?
 - h. Sizce yaşadıkları travmalardan kaynaklı şiddete eğilim gösteriyorlar mı? Size ve sınıfa yansımaları nasıl oluyor? Örnekleyebilir misiniz?
 - i. Eğitim programı uygun mu? Sizce nasıl olmalı?
 - j. Mülteci öğrencilerin okul kültürü ve ikliminde yarattığı değişimle ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - k. Yaşanan problemlerle ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Mülteci öğrencilerle Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrenciler arasındaki etkileşimi olumlu ve olumsuz yönleriyle ifade edebilir misiniz?
4. Mülteci aileleriyle etkileşiminiz nasıl?
 - a. Çocuklarıyla ilgililer mi?
 - b. Mülteci çocuklar okula kendi istekleriyle mi geliyorlar yoksa ailelerinin zoruyla mı geliyorlar? Size, okula ve derslere yansımaları nasıl oluyor?

5. Okulda ve ya sınıfta mülteci öğrencilere ayrımcılık yapıldığını düşünüyor musunuz?
a. Örnek verebilir misiniz? (İdareci, öğretmen, öğrenci tarafından).
b. Mülteci öğrencilere ayrıcalıklı davranıldığına yönelik izleniminiz oldu mu?
6. Sizce mülteciler için nasıl bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir?
a. Ayrı okul olması daha iyi olur mu? Nasıl değerlendiriyorsunuz?
b. Öğretim programında nasıl düzenlemeler yapılabilir? Gerekli mi?

B. Mülteci öğrencilerin sosyal içermelerine yönelik sorular

8. Mültecilerin sosyal içermeleri (toplumla bütünleşmelerinin sağlanması) konusunda ne düşünüyorsunuz?
a. Nasıl uyum sağlanabilir?
b. Mülteci öğrencilerin sosyal içermeleri (toplumla bütünleşmelerinin sağlanması için) için sınıfta, okulda, yerelde (belediye) ve Türkiye’de neler yapılabilir? Açıklayabilir misiniz?
9. Yaşanılan problemlerin çözümü için okulda, yerelde ve Türkiye’de neler yapılabilir?
10. Ayrıca bahsetmek istediğiniz hususlar var mı?

EK-D: Mülteci Öğrenci Velisi Görüşme Formu

Görüşme No:

Görüşme Tarihi:

Görüşmenin Yapıldığı Okul:

Sayın katılımcı,

Bu görüşme formu “Mültecilerin Eğitime Erişmeleri Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Sosyal İçerilme Beklentileri “ isimli makale çalışmamda kullanılacak verilere kaynaklık etmesi için herhangi bir okulda öğrenim gören çocuğu olan mülteci velilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları problemleri ve sosyal içerilme beklentilerini açığa çıkarmak amacıyla düzenlenmiştir.

Görüşme sürecinde benimle paylaşacağınız görüş ve düşünceleriniz gizli kalacak olup sadece benim tarafımdan ve sadece bu makale çalışması için değerlendirmeye alınacaktır. Yani görüşleriniz ile ilgili herhangi bir kaygıya düşmeyiniz lütfen. Görüşmenin hiçbir aşamasında kimlik bilgileriniz istenmeyecektir.

Tahminen 40 dakika civarında sürmesi planlanan görüşmeleri eğer sizin için de bir sakıncası yoksa kaydetmek istiyorum. Bana bu çalışmamda zaman ayırdığınız için teşekkür ediyorum.

Hakan TOPALOĞLU

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Doktora Öğrencisi

hakant08@hotmail.com

1. Bölüm: Mülteci Öğrenci Velisi kişisel Bilgi Formu

1. Uyuşgunuz:
2. Yaşınız:
3. Cinsiyeti () a. Kadın () b. Erkek
4. Eğitim durumu: () Okur-yazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu
5. Mesleğiniz:
6. Oturduğunuz evde kimlerle yaşamaktasınız?
7. Evinizin mülkiyet durumu? () a. Kira () b. Kendi evimiz () c. Akraba yanında () d. Diğer
8. Kaç çocuğunuz var? Kaçı öğrenci:
9. Anadiliniz:
10. Ailenizde savaştan dolayı kaybınız var mı?
11. Türkiye'ye ne zaman geldiniz?
12. Türkiye'yi tercih etme nedeniniz nedir? a. BM yerleştirdi () b. Yakın olması () c. Akrabaların olması () d. Güvenli olması () e. Ekonomik olanakları () f. Diğer ()
12. Ekonomik açıdan sıkıntı yaşıyor musunuz?
13. Evinizde internete erişim imkanınız var mı?
14. Evinizde çocuğunuza ait oda var mı?:
15. Ailenizin toplam geliri ne kadardır?
a. () 1000 TL'den az b. () 1000-2000 TL c. () 2000-3000 TL d. () 3000- 4000
e. () 4000-5000 TL f. () 5000 TL üstü

II. Görüşme Soruları

1. Sizi göç etmeye iten temel etmenler nelerdir? Bu süreçte yaşadıklarınızı ve sizde bıraktığı etkileri anlatabilir misiniz?
2. Türkiye'de yaşadığınız belli başlı problemleri sıralar mısınız? Bu problemleri önem sırasına göre örnekler vererek belirtir misiniz?
3. Çocuklarınızın eğitim süreciyle ilgili ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
4. Çocuklarınız daha çok ne tür sorunlar yaşıyor? Size nasıl yansıtıyorlar? Çocuklarınızın eğitiminden beklentileriniz nelerdir?
5. Kendinizi ve ailenizi dışlanmış hissediyor musunuz? Bu duyguya kapılmanıza neden olan yaşantılarınızı açıklayabilir misiniz? Bu durumu ortadan kaldırmak için neler yapılmasını beklersiniz?
6. Kendinizi Türkiye'ye ait hissetmeniz için Türk devletinden beklentileriniz nelerdir? Türk toplumundan beklentileriniz nelerdir? Bütünleşme/entegrasyonun sağlanması için eğitim alanında neler yapılmalı?

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 12/11/2019
Sayı: 35853172-300-E.00000856983

0000856983

Sayı : 35853172-300
Konu : Hakan TOPALOĞLU (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21.10.2019 tarihli ve 51944218-300/00000829256 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi **Hakan TOPALOĞLU**'nun **Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü “**Mültecilerin Sosyal İçerilmeleri Bağlamında Eğitime Erişmelerinde Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **05 Kasım 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-izmalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden b1954876-3137-458087640-82748628204 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

Sevda TOPAL



EK-F: Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554-605.01-E.25096342
Konu :Hakan TOPALOĞLU

17.12.2019

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E. 12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,
b) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 03/12/2019 tarihli ve 51944218-300-E.00000891553 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Doktora programı öğrencisi Hakan TOPALOĞLU'nun İlimiz Atakum, İlkadım, Canik ilçesine bağlı resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde okuyan öğrencilere yönelik "Mültecilerin Sosyal İçerilmeleri Bağlamında Eğitime Erişimlerinde Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri " başlıklı tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, uygulama sorularını çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Celalettin SULA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler :

- 1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri (29 sayfa)
- 2-16/12/2019 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:
İlkadım, Atakum ve Canik Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adres : Atatürk Blv. Yeni Hükümet Konağı Kat:3
Elektronik Ağ <http://samsun.meb.gov.tr>
e-posta: samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.SUZUKİ Yükseköğretim ve Yurtdışı Şubesi
Tel: 0 (362) 435 80 63 (340)
Faks: 0 (362) 43248 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a7e3-7024-3b15-a96c-94ac kodu ile teyit edilebilir.

EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

11.01.2021



(İmza)

Hakan TOPALOĞLU

EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

11/01/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Mültecilerin Sosyal İçerilmeleri Bağlamında Eğitime Erişmelerinde Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
11/01 /2021	280	605,198	28/12/2020	%3	1485644646

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Hakan TOPALOĞLU

Öğrenci No.: N152493335

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi-Doktora

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report

11/01/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational sciences

Thesis Title: Problems in and solution Proposals for Accessing Education in the Context of Social Inclusion of Refugees

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
11/01/2021	280	605,198	28/12/2020	%3	1485644646

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Hakan TOPALOĞLU
Student No.: N152493335
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration Supervision Planning and Economy
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature



ADVISOR APPROVAL



APPROVED
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-J: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

11 / 01 / 2021

(imza)
Hakan TOPALOĞLU

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

