



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

**COVID-19 SALGINI SIRASINDA SURİYELİ ÇOCUKLARIN
YAŞAM DENEYİMLERİ: GAZİANTEP ÖRNEĞİ**

Rahime YOLDAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

COVID-19 SALGINI SIRASINDA SURİYELİ ÇOCUKLARIN YAŞAM
DENEYİMLERİ: GAZİANTEP ÖRNEĞİ

Rahime YOLDAŞ

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

KABUL VE ONAY

Rahime YOLDAŞ tarafından hazırlanan ‘‘Covid-19 Salgını Sırasinda Suriyeli Çocukların Yaşam Deneyimleri: Gaziantep Örneği’’ başlıklı bu çalışma, 18.11.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Vedat IŞIKHAN (Başkan)

Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Kübra ARSLAN (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof.Dr. Uğur ÖMÜRGÖNÜLŞEN

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) 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 metinleri 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 tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

...../...../.....

Rahime YOLDAŞ

¹ “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 tezin 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 imkanı 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 ayı aşmamak üzere tezin 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.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, **Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

Rahime YOLDAş

TEŞEKKÜR

Bu süreçte öncelikle benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, yolumu her kaybedişimde sabır ve anlayışla bana ışık olan, umutsuzluğa düştüğüm anlarda ayağa kalkmam ve güçlenerek yoluma devam etmem için beni her zaman motive eden danışmanım Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA'ya ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez savunma jürimde yer alan ve tezimin geliştirilmesi için kıymetli eleştiri ve önerilerini sunan sayın Prof. Dr. Vedat IŞIKHAN ve Dr. Öğr. Üyesi Kübra ARSLAN'a,

Beni evlerine kabul eden, vakit ayıran ve bana güvenerek deneyimlerini paylaşan gözlerindeki ışıltıya hayran olduğum tüm çocuklara,

Araştırma sürecinde tanıştığım, çalışmamı yürütebilmem için büyük bir içtenlikle bana desteklerini sunan ve yol gösteren ismini sayamayacağım tüm iyi insanlara,

Omuz omuza verip birlikte öğrendiğimiz, birlikte çabaladığımız, birlikte yürüdüğümüz arkadaşlarım Sema KORÇ ve Aybike Betül MARAL'a çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın en başından sonuna, araştırma sahasından savunma sınavına kadar her aşamasında yanımda olan, beni bir an bile yalnız bırakmayan, birlikte ağlayıp birlikte güldüğüm, kıymetini kelimelerle anlatamayacağım canım dostum Ceylan YAŞAR'a sonsuz teşekkür ederim.

Son ve en çok teşekkürümü ise aileme etmek istiyorum. En başta bana inandığı ve hayallerimin peşinden koşmam için beni desteklediği, koşarken tökezleyip düştüğümde bana sevgiyle uzattığı elini her an omzumda hissettiğim canımın içi annem Özcan YOLDAŞ'a, babam Hakan YOLDAŞ'a, sevinçlerime ortak olan ağabeyim Taha YOLDAŞ ve Nurcan YOLDAŞ'a ve yaşama sevincimi, umudumu arttıran biricik yeğenim Emir Asaf'ıma... Minnettarım.

ÖZET

YOLDAŞ, Rahime. *Covid-19 Salgını Sırasında Suriyeli Çocukların Yaşam Deneyimleri: Gaziantep Örneği*, Yüksek Lisans, Ankara, 2022.

2019 yılında ortaya çıkan ve ilk kez Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan kentinde görülen virüsün yol açtığı hastalık olan koronavirüsün/Covid-19'un, 2020 yılının mart ayına gelindiğinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından bir pandemi olarak karakterize edildiği duyurulmuştur. Covid-19 salgını farklı toplumsal gruplar için farklı etki ve sonuçlar doğurmuştur. Bu fenomenolojik araştırmanın temel amacı Suriyeli çocukların pandemi sırasındaki yaşam deneyimlerinin keşfedilmesidir. Bu kapsamda Gaziantep'te yaşayan 12-14 yaş aralığındaki 20 Suriyeli çocukla yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde MAXQDA 2022 (22.2.1) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular hak temelli yaklaşım çerçevesinde, çocukların yaşama, gelişme, ayrımcılığa uğramama, eğitim, sağlık, katılım, doğru bilgiye erişim ve dinlenme, boş zaman değerlendirme ve oyun oynama hakları üzerinden tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, katılımcı çocukların pandemi sırasında öncelikle eğitim hakkına erişemediklerini; ekonomik zorluklar yaşadıklarını; pandemi sürecinde ev işleri ve kardeşlerinin bakımıyla ilgili sorumluluklar üstlendiklerini; boş zamanlarını etkin değerlendirme noktasında yeterli ebeveyn desteği alamadıklarını; oyun oynama ve kültürel, sanatsal faaliyetlere katılma hakkından yoksun kaldıklarını; okulda öğretmenleri ve arkadaşları tarafından ayrımcılığa uğradıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak her şeyden önce Covid-19 salgını gibi halk sağlığı krizi ve benzeri acil durumlar karşısında nüfusun incinebilir grupları için özelleştirilmiş eylem planları hazırlanmasının; Suriyeli çocuklar için kültürel olarak yetkin biçimde hazırlanan eylem planlarının başta biyo-psiko-sosyal sağlığın korunması ve geliştirilmesi olmak üzere çocukların ve ailelerinin ekonomik olarak desteklenmesine, eğitim ve eşitlik gibi temel haklarının gözetilmesine yönelik olmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler

Suriyeli çocuklar, göç, Covid-19 salgını, yapısal eşitsizlikler, hak temelli yaklaşım, göçmenlerle sosyal hizmet

ABSTRACT

YOLDAŞ, Rahime. *Life Experiences of Syrian Children During Covid-19 Pandemic: The Sample of Gaziantep*, Master's Thesis, Ankara, 2022.

It was announced that the coronavirus/Covid-19, the disease caused by the virus that emerged in 2019 and was first seen in Wuhan, China's Hubei province, was characterized as a pandemic by the World Health Organization in March 2020. The Covid-19 outbreak has had different effects and consequences for different social groups. The main purpose of this phenomenological research is to explore the life experiences of Syrian children during the pandemic. In this context, semi-structured in-depth interviews were conducted with 20 Syrian children aged 12-14 living in Gaziantep. The obtained data was analyzed with MAXQDA 2022 (22.2.1). The findings were discussed within the framework of the rights-based approach, through the rights of children to survival, development, non-discrimination, education, health, participation, access to correct information and rest, leisure time and playing.

The results reached within the scope of the research show that the children who are the participants of the research did not have access to the right to education during the pandemic, experienced economic difficulties, took on responsibilities for housework and the care of their siblings during the pandemic, could not get enough parental support in terms of using their spare time effectively. In addition to these they were deprived of the right to play games and participate in cultural and artistic activities, and they were discriminated by their teachers and friends at school.

As a result, first of all, it is necessary to prepare customized action plans for vulnerable groups of the population in the face of public health crisis and similar emergencies such as the Covid-19 epidemic. Action plans prepared in a culturally competent manner for Syrian children should be aimed at protecting and improving bio-psycho-social health, economic support of children and their families, and protecting their fundamental rights such as education and equality.

Keywords

Syrian children, immigration, Covid-19 outbreak, structural inequalities, rights-based approach, social work with refugees

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER	3
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	3
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. GÖÇ, GÖÇMEN VE GEÇİCİ KORUMA KAVRAMLARI	8
2.1.1. Göç	8
2.1.2. Göç Türleri	12
2.1.3. “İkinci Dünyanın Sakinlerinin Hareketliliği”: Zorunlu Göç	15
2.1.4. Göçmen, Mülteci, Sığınmacı Kavramları.....	16
2.1.5. Suriye’den Türkiye’ye Uzanan Göç ve Geçici Koruma Statüsü.....	18
2.1.6. Türkiye’de Suriyeli Çocuk Olmak	22

2.1.6.1.	Suriyeli Çocukların Eğitimi	24
2.2.	PANDEMİ	31
2.2.1.	Geçmişten Günümüze Pandemiler	31
2.2.2.	Covid-19 Salgını.....	31
2.3.	YAPISAL EŞİTSİZLİK KAVRAMI.....	32
2.3.1.	Hepimiz Aynı Gemide Miyiz? Fırtınada Sandallar ve Yatlar: Covid-19 Salgını ve Eşitsizlikler	34
2.3.2.	Covid-19 Salgını ve Suriyeliler	38
2.3.3.	Covid-19 Salgınında Suriyeli Çocuklar ve Eğitim.....	40
2.4.	HAK TEMELLİ YAKLAŞIM	44
2.4.1.	Çocuk Hakları.....	45
2.4.1.1.	Yaşama, Hayatta Kalma ve Gelişme Hakları	46
2.4.1.1.1.	Sağlık Hakkı	46
2.4.1.1.2.	Eğitim Hakkı.....	47
2.4.1.1.3.	Bilgi Edinme Hakkı	47
2.4.1.1.4.	Dinlenme, Boş Zaman Değerlendirme, Oyun Oynama, Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılma Hakkı	47
2.4.1.2.	Eşitlik ve Ayrım Gözetmeme İlkesi.....	48
3.	BÖLÜM: YÖNTEM.....	49
3.1.	ARAŞTIRMANIN MODELİ	50
3.2.	ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI	52
3.2.1.	Evren ve Örneklem.....	52
3.2.2.	Katılımcılar.....	54
3.3.	VERİ TOPLAMA SÜRECİ	54
3.4.	VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	56
3.5.	ETİK KONULAR.....	57

4. BÖLÜM: BULGULARIN ANALİZİ.....	59
4.1. SOSYODEMOGRAFİK BİLGİLER	59
4.2. SURİYELİ ÇOCUKLAR VE KORONAVİRÜS	60
4.2.1. Koronavirüse İlişkin Algılar: “Tüm dünyayı kaplayan bir virüs”	62
4.2.2. Koronavirüse İlişkin Bilgiler	64
4.2.2.1. Televizyon/haberler: “Ölü insanlar, bayılmış. Bunları görüyodum” .	64
4.2.2.2. Ebeveynler: “Ben de virüs ne olduğunu anlamamıştım, sonra annem bana anlattı”	65
4.2.2.3. Sosyal medya: “Instagram, Facebook”	65
4.2.2.4. Öğretmenler/okul: “Okuldan. Hepsini öğrettiler”	66
4.2.2.5. Doğru bilinen yanlışlar ve mitler: “Çin’de bulunan bir virüs. Onlar kendileri labaratuvarında yapmışlar”	66
4.2.3. Koronavirüse İlişkin Duygular	67
4.2.3.1. Korku: “Hasta olursam mezarıma yazın ki ‘virüsten korktuğu için öldü””	67
4.2.3.1.1. Virüse yakalanma korkusu: “Yani bi pencereyi açıp nefes alsaydık hasta olabilirdik”	68
4.2.3.1.2. Aileye bir şey olacağından korkma: “Onları kaybetmek istemiyorum”	69
4.2.3.1.3. Ölüm korkusu: “Yani düşünüyodum yani her saniyede ‘ölürüm””	69
4.2.3.1.4. Dışarıdan eve virüs taşınmasından duyulan korku: “Yani babamda varsa bize de geçerse”	70
4.2.3.2. Endişe: “Böyle mi kalıcaz diye soruyorduk”	70
4.2.3.3. Güvende hissetmeme: “Herkes ölücek sandım. Korona ilacı yoktu, güvenlik yoktu.”	71
4.2.3.4. Duyguların paylaşılması: “Arkadaşımla paylaştım. Annemle paylaştım”	71

4.2.4.	Koronavirüse Karşı Alınan Tedbirler	73
4.2.4.1.	Hijyen: “Meyve alıyorduk. Sirke suyuyla yapıyorduk onları”	73
4.2.4.2.	Maske-mesafe: “Maske, maske, maske. Ama ben boğuluyodum”....	73
4.2.4.3.	Sokağa çıkma kısıtlamaları: “Sanki bi ülke terk edilmiş gibi”	74
4.3.	PANDEMİ DENEYİMLERİ	75
4.3.1.	Pandemide Eğitim	76
4.3.1.1.	Uzaktan Eğitim	77
4.3.1.1.1.	Derslere katılamama	78
4.3.1.1.2.	Ders sürecinde yaşanan zorluklar	82
4.3.1.1.3.	Derslerden geri kalma: “Bütün derslerde geri kaldım. Çok kötü idi”	85
4.3.1.1.4.	Derslere katılan sınıf arkadaşları: “Hepsi derse katıldı. Sadece ben katılamadım.”	87
4.3.1.1.5.	Okuldan uzak kalmaya ilişkin duygular: “Okulu sanki unuttum” ..	89
4.3.1.1.6.	Öğretmenler: “Zaten biz önemli değiliz onların gözlerinden yani”	89
4.3.1.1.7.	Türkçenin gerilemesi: “Türkiye’den çıktım gibi.”	91
4.3.1.2.	Yeniden Yüz Yüze Eğitim: “Hayat geri geldi.”	93
4.3.2.	Pandemide Sağlık	94
4.3.2.1.	Korona Olma ve Test Yaptırma.....	95
4.3.2.2.	Sağlık Hizmetleri	96
4.3.2.2.1.	Türkçe ve tercümanlık: “Bazı kelimeleri anlamadım. Anneme söylemedim”	96
4.3.3.	Ekonomik Zorluklar	97
4.3.3.1.	Ebeveynler Ne İş Yapar?	99
4.3.3.2.	Geçim sıkıntısı	105

4.3.3.2.1. Ebeveynin işi bırakması/işten çıkarılması ve gelirin azalması: “Yani bara nerden getirecektik, nasıl yaşıcaktık?”	105
4.3.3.2.2. Kira, fatura, borçlar ve karşılanamayan ihtiyaçlar: “Kırayı hala ödemedik.”	107
4.3.3.2.3. Ders materyallerini satın alamama: “Hocalar kitap ister, ben almam çünkü paramız da yok.”	108
4.3.3.3. Sosyal yardımlar: “Yardım alıyoruz şimdiki, kırmızı kart filan. Yetmiyo o da”	108
4.3.3.4. Çalışma: “Sorumluluk...”	109
4.3.4. Pandemi Evinde Sığınan Hayatlar	111
4.3.4.1. Ev: “Evimiz küçük. Daha büyük olsa daha iyi olurdu.”	112
4.3.4.1.1. Evdeki kalabalık: “Evde üç oda bi de bir salon, 9 insan var evde.”	114
4.3.4.1.2. Sürekli evde kalmak: “Evde çok nefes alamıyordum”	115
4.3.4.2. Oda: “Ya banyo ya mutfak”	117
4.3.4.2.1. Ders çalışacak alan olmaması: “Benim odam olsun isterdim, orda ders çalışmak isterdim”	119
4.3.4.3. Boş zaman faaliyetleri	120
4.3.4.3.1. Elektronik cihaz kullanımı: “Bütün gün televizyon izlerdim.”	120
4.3.4.3.2. Aileyle vakit geçirme: “Evde oturuyorduk ailemle oyun oynuyorduk”	121
4.3.4.3.3. Kitap okuma, resim çizme: “Kitap okudum çok”	123
4.3.4.4. Evdeki sorumluluklar	124
4.3.4.4.1. Anneyle paylaşılan sorumluluklar: “Anneme yardım ederdim temizlik, yemek yapmaya”	124
4.3.4.4.2. Kardeşlerle ilgili sorumluluklar: “Kardeşıme yemek veriyordum, bazen de bezini değiştiriyordum.”	125

4.3.5.	Sosyal İlişkiler	126
4.3.5.1.	Arkadaşlık ilişkilerine karşı sosyal izolasyon: “Korona olduktan sonra hiç görüşemedik onlarla”	127
4.3.5.2.	Uzaktan arkadaşlık: “Çatıdan çatıya konuşuyoduk”	128
4.3.5.3.	Arkadaşlarla görüşememeye ilişkin duygular.....	128
4.3.5.3.1.	Özlem: “Arkadaşlarımı çok özledim”	128
4.3.5.3.2.	Üzüntü: “Üzgün oldum”	128
4.3.5.3.3.	Sıkıntı: “Sıkıldım da biraz. Çünkü arkadaşlarımla görüşemiyoduk”	129
4.3.5.3.4.	Yalnızlık: “Korona olduktan sonra hiç görüşemedik onlarla. Yalnızlık gibi böyle”	129
4.4.	AYRIMCILIK	129
4.4.1.	Okuldaki ayrımcılık: “Köpekler gibi davranıyorlar bize”	130
4.4.1.1.	Öğretmenlerin ifade ve davranışları: “Suriyeyi de bozdunuz burayı mı bozmak istiyosunuz?”	132
4.4.1.2.	Arkadaş ortamından dışlanma: “Ya bizi sevmiyollar, diyollar okuldan gidin gidin”	134
4.4.1.3.	Okuldaki ayrımcılığa ilişkin duygular: “Bu dünyada yabancı olduğumu hissettiriyor”	136
4.4.2.	Sosyal ortamlarda ayrımcılık: “Onlar Türk oldukları için nerdeyse bizden kaçıyorlar”	137
4.4.3.	Sen nasıl olmasını isterdin?: “Onlara sarılmak çok isterdim de olmaz”	138
5.	BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	140
5.1.	SONUÇ	140
5.1.1.	Suriyeli Çocuklar ve Koronavirüse İlişkin Sonuçlar.....	140
5.1.2.	Pandemide Eğitime İlişkin Sonuçlar	142

5.1.3.	Sağlığa İlişkin Sonuçlar.....	146
5.1.4.	Ekonomik Zorluklara İlişkin Sonuçlar	147
5.1.5.	Pandemide Evde Kalmaya İlişkin Sonuçlar	149
5.1.6.	Ayrımcılığa İlişkin Sonuçlar	150
5.1.7.	Sosyal İlişkilere İlişkin Sonuçlar.....	151
5.2.	ÖNERİLER.....	151
5.2.1.	Suriyeli Çocuklar ve Koronavirüse İlişkin Öneriler.....	152
5.2.2.	Pandemide Eğitime İlişkin Öneriler	152
5.2.3.	Sağlık Hizmetlerine İlişkin Öneriler	155
5.2.4.	Ekonomik Desteklere İlişkin Öneriler.....	155
5.2.5.	Ayrımcılığa İlişkin Öneriler	156
KAYNAKÇA	157	
EK 1. ORİJİNALLİK RAPORU	182	
EK 2. ETİK KURUL ONAYI	183	
EK 3. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME YÖNERGESİ.....	184	
EK 4. ÇOCUKLAR VE VELİLERİ İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (TÜRKÇE VE ARAPÇA).....	186	

KISALTMALAR DİZİNİ

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

ASHB: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

BM ÇHS: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

BM: Birleşmiş Milletler

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

IOM: Uluslararası Göç Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNHCR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

YÖBİS: Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Temalar ve Alt Temalar	57
Tablo 2. Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli Çocuklara İlişkin Tanıtıcı Bilgiler	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Koronavirüs	62
Şekil 2. Pandemi Deneyimleri.....	76
Şekil 3. Pandemide Eğitim.....	77
Şekil 4. Pandemide Sağlık	95
Şekil 5. Ekonomik Zorluklar.....	98
Şekil 6. Pandemide Eve Sığın Hayatlar.....	112
Şekil 7. Sosyal İlişkiler	126

GİRİŞ

İnsanlık, tarih boyunca pek çok salgın hastalıkla mücadele etmiş, bu salgınlar insanların sağlıklarını, sosyal ve toplumsal yaşamlarını, ülke ve dünya ekonomilerini ve hatta ulusal güvenliği derinden etkilemiş, politik ve sosyal bozulmalara ve kayıplara yol açmıştır. 2019 yılında ortaya çıkan koronavirüs 2020 yılının mart ayına gelindiğinde bir pandemi olarak karakterize edilmiş ve yayılma hızı çok yüksek; damlacık saçılması veya temas yoluyla kişiden kişiye bulaşan bir hastalık olan Covid-19'dan korunmak için çeşitli tedbirler hızla hayata geçirilmeye başlanmıştır. Sosyal mesafenin azaltılması adına okulların, işyerlerinin, eğlence mekanlarının kapatılması; maske ve hijyen uygulamaları, aşılama söz konusu tedbirler arasında yer almıştır.

Başlarda toplumun ortaya çıkan bu yeni virüs ve virüsten korunma yollarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması nedeniyle nüfusun tüm grupları virüsten etkilenirken Covid-19'un söz gelimi demokratik bir hastalık olup ayırım gözetmeksizin herkesi enfekte ettiği öne sürülse de ilerleyen süreçlerde toplumun farklı kesimlerinin yaşam koşulları, sosyoekonomik düzeyleri gibi farklılıkların virüsün bulaşıcılığının artması veya azalması üzerindeki etkileri açıkça görülmüştür.

Covid-19 pandemisi dünyanın dört bir yanındaki modern toplumlarda derinden kök salmış yaygın eşitsizlikleri de gün yüzüne çıkartmıştır. En büyük risk altındaki insanlar genellikle pandemi öncesi dönemde de yaşamını sağlıklı koşullarda sürdürme şansı olmayan, sağlık hizmetlerine erişme noktasında ayrımcılığa maruz kalan, tıbbi bakıma kısıtlı erişimi sağlayabilen, yaşamını gündelik işlerden elde ettiği kazançla sürdüren insanlar olmuştur. Bu gruplar arasında mülteciler de yer almaktadır.

Mülteciler göç ettikleri ülkede meydana gelen kriz durumlarından en önce ve en çok etkilenen gruplar arasındadır. Covid-19 salgını göçmen ve mültecilerin mevcut durumda maruz kaldığı eşitsizlikleri derinleştirmiş ve yeni eşitsizlikler üretmiş ve var olan sorunları arttırmıştır.

Türkiye'de geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocuklar da bu zorluklar ve eşitsizliklerle karşı karşıya kalmıştır. Çocukların bu dönemde hizmetlere kısıtlı erişim dolayısıyla başta

en temel hakları olan yaşama hakkı tehdit edilmiş, gerekli teknik donanım (bilgisayar, telefon, tablet vb. cihazlar ve internet bağlantısı) sağlanmadığı için gelişim haklarından olan eğitim hakları gerçekleştirilememiştir. Pandemiye yüz yüze eğitimin devam etmediği, okulların kapalı kaldığı süre boyunca eğitim faaliyetlerine hiçbir şekilde dahil olamayan, derslere devam edemeyen Suriyeli çocuklardan söz edilmektedir. Suriyeli çocuklar Covid-19'un sebep olduğu ekonomik etkilerden de en çok etkilenen gruplar arasındadır. Ebeveynleri gündelik, güvencesiz, kayıt dışı işlerde çalışan çocuklar, salgınla beraber işten çıkarmaların, iş yerlerinin kapanmasının bir sonucu olarak süreç boyunca ekonomik zorluklarla baş etmeye çalışmışlar, çalışmak zorunda kalmışlardır.

Sosyal hizmet uygulamalarının temelini oluşturan hak temelli yaklaşım, sosyal hizmet uzmanlarını olaylara adalet odaklı bir mercekten bakmaya yönlendirir ve sosyal adaletin sağlanması adına tüm adımları müracaatçılarla dayanışma ve işbirliği içerisinde atmaya davet eder. Dolayısıyla bu araştırma Covid-19 pandemisi sırasında çocukların deneyimleri ve anlatıları üzerinden karşılanamamış ihtiyaçlarını ve erişemedikleri hakları tespit etmeyi ve yine hak temelli yaklaşım ile bunları değerlendirip yapısal eşitsizlikler üzerinden mevcut durumun bir eleştirisini sunmak üzere gerçekleştirilmiştir.

1. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

2019 yılında ortaya çıkan ve ilk kez Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan kentinde görülen virüsün yol açtığı hastalık olan koronavirüsün/Covid-19'un, 2020 yılının mart ayına gelindiğinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından bir pandemi olarak karakterize edildiği duyurulmuştur. Virüsün ortaya çıkışının ilk dönemlerinde hiçbir farklılık tanımadan toplumun tüm gruplarını aynı biçimde etkilediği düşünülse de virüsten korunmak için alınması tavsiye edilen önlemleri (kalabalık ortamlarda uzun süre bulunulmaması, hijyene özen gösterilmesi, sağlıklı ve güvenilir gıdalarla beslenilmesi, evden çalışma vb.) alabilmek herkes için eşit derecede mümkün olmamıştır. Sağlıkta pek çok eşitsizlikle mücadele içinde olan birey, grup ve topluluklar hastalıkta da aynı eşitsizliklere maruz kalmıştır.

Bu bağlamda nüfusun söz konusu hassas gruplarından biri olan, ülkesindeki savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalan ve ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunan Suriyelilerin hali hazırda maruz kaldığı belirsiz göç politikaları, sınır dışı edilme korkusu, ayrımcılık ve damgalama, kayıt dışı çalıştırılma, emeğin istismarı, eğitime, en temel insani haklara ve kaynaklara erişimde yaşanan güçlükler gibi sorunlar derinleşmiş; bununla beraber salgın döneminde işten çıkarılma, gelir kaybına uğrama, dil ve kültür engelleri nedeniyle sağlık hizmetlerine erişememe, televizyon ve bilgisayar erişimi gibi teknik imkânların yetersizliği, bilgi eksikliği, öğretmenlerin yönlendirmemesi ve internet olmaması gibi sebeplerle uzaktan eğitimin dışında kalma, damgalanma gibi yeni eşitsizlikler üretilmiştir.

Salgın tedbirleri kapsamında okulların kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesi geçmiş yaşantı ve eğilimlerine bağlı olarak çocuklar üzerinde farklı etkilere yol açabilir (Şatıroğlu, 2021). Mülteci çocuklar için yüz yüze eğitimden ve okuldan uzak kalmak, psikososyal destek, topluma sosyal ve yapısal entegrasyon, sosyal hareketlilik, duygusal uyum, iyilik halinin desteklenmesi ve korunması gibi pek çok farklı anlam taşıyan bir

sistemin dışında kalmak anlamına gelebilir. Bununla beraber pek çok mülteci çocuk ailelerinin salgın sırasında çalışmamaları/işten çıkarılmaları ile hane gelirinin azalması sonucu çalışmak zorunda kalmıştır. Çocukların ekonomik yetersizlikler sebebi ile eğitime erişecek teknik imkanlarının (bilgisayar, telefon, tablet vb. cihazlar ve internet bağlantısı) olmaması, ev işlerinde sorumluluklar üstlenmeleri, yeni dijital sisteme dair bilgi eksikliği, ailelerinin uzaktan eğitim sürecinde dil, kültür engelleri ve maddi sebeplerle çocuklarına destek olamamaları gibi nedenlerden ötürü pek çok çocuk uzaktan eğitim sistemine entegre olamamıştır.

Dolayısıyla iç içe geçmiş birçok karmaşık sorunla ve yapılaşmış eşitsizliklerle mücadele etmekte olan, haklara erişimde güçlükler yaşayan mülteci çocukların eğitimleri uzaktan eğitim sürecinde bir kez daha kesintiye uğramıştır. Eğitimin yanında çocuklar salgın süresince sağlık hizmetlerine erişimde çeşitli zorluklar yaşamış, ekonomik zorluklarla baş etmeye çalışmış, giderek artan ayrımcılık ve damgalamalara maruz kalmıştır.

Literatürde Covid-19 salgını sürecinde göçmen ve mülteci çocuklarla ilgili çalışmaların daha çok ruh sağlığı (Browne, Smith, ve Basabose, 2021; Kiteki, Lou, ve Liu, 2022), eğitime erişim (Caarls vd., 2021; Özensoy, 2021), refakatsiz çocuklar (Barn, Di Rosa, ve Kallinikaki, 2021; Bhatti-Sinclair, 2021) gibi konular üzerinde şekillendiği görülmektedir.

Suriyeli çocukların pandemi döneminde erişemedikleri haklarına, karşılaştıkları zorluklara dair deneyimlerine, bu zorlukların yaşamlarını nasıl etkilediğine ve bunlarla ilgili duygu ve düşüncelerine ilişkin literatürdeki bilgi eksikliğinin giderilmesi bu araştırmanın temel problemdir.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı Covid-19 salgını sırasında Suriyeli çocukların yaşamının nasıl etkilendiği, salgın sürecinde neler deneyimlediklerini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Katılımcıların sosyodemografik (yaş, sınıf, cinsiyet vb.) özellikleri nelerdir?

2. Suriyeli çocuklar Covid-19 salgını sırasında neler deneyimlemiştir?
 - a. Suriyeli çocukların uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri nelerdir?
 - b. Suriyeli çocukların sağlık hizmetlerine ilişkin deneyimleri nelerdir?
 - c. Suriyeli çocukların salgının getirdiği ekonomik zorluklara ilişkin deneyimleri nelerdir?
 - d. Suriyeli çocukların evdeki yaşama ilişkin deneyimleri nelerdir?
 - e. Suriyeli çocukların sosyalleşmeye ilişkin deneyimleri nelerdir?
3. Suriyeli çocuklar Covid-19 salgını sırasındaki yaşam deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadır?
4. Covid-19 gibi acil halk sağlığı sorunları veya kriz durumlarında nüfusun incinebilir gruplarından olan Suriyeli çocuklar için ne gibi sosyal hizmet müdahaleleri geliştirilebilir?

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sosyal hizmetin nüfusu giderek artan bir müracaatçı grubu olarak göçmen çocukları ve sosyal politikaların bir konusu olarak onların gereksinimleri ile bu gereksinimlerin nasıl karşılanacağını konu alan akademik çalışmalar hem politika geliştirme süreçleri hem de sosyal hizmet sunumu açısından önem taşımaktadır.

Bu tez çalışması bir yandan Suriyeli çocukların bir halk sağlığı sorunu ve toplumsal bir kriz niteliği taşıyan Covid-19 salgını sırasındaki yaşam deneyimlerini sunarken diğer yandan da hem krize mülteci çocuklar açısından nasıl müdahale edildiği hem de daha fazla neler yapılabileceği noktasında önerilere yer vermesi bakımından gelecek için bir yol haritası çizebilecek, benzeri bir durumda tarihin geleceğe ışık tutması noktasında literatüre katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak 11 senenin sonunda en fazla çaba gösterilen alanlardan biri olan eğitim konusunda halen önemli eksiklikler olduğunu ve bunların pandemi ile beraber hem daha görünür olup hem de daha da yapılaşmış olduğunu ortaya koyması açısından yıllar içerisinde eğitim konusunda ne kadar yol alındığına ilişkin çıkarımlar yapma imkanı da sunmaktadır.

Ek olarak literatürde uzaktan eğitimin dışında kalan çocukların yüz yüze eğitime tekrar geçişte okula dönemeyeceklerine dair endişe verici istatistiklerden söz edilmektedir

(Dorn, Hancock, Sarakatsannis ve Viruleg, 2020; Sugarman ve Lazarin, 2020; UNESCO, 2020); eğitime devam edemeyen, sistemin dışında kalan, okulun sunduğu sosyo-duygusal destekten, birleştirici, normalleştirici, koruyucu ve destekleyici imkanlardan yoksun kalan mülteci çocukların eğitim sistemine tekrar dahil edilmesi, yüz yüze eğitimin başlaması ile okula dönüşlerinin sağlanması, okula tekrar uyumları için gereksinim duyulan hizmetlerin sunulması, elde edilen kazanımların kaybedilmemesi, akademik gerilemelerin yaşanmaması için gerekli müdahalelerin acilen hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Baskı ve ayrımcılığa maruz kalan gruplarla yapılan nitel çalışmalar bireylerin ifadelerine doğrudan yer verdiği için onları sessizliğe hapsedmeye ve susturmaya çalışan baskıcı dinamikler karşısında durmanın, seslerini duyurmanın ve sosyal hizmetin bir rolü olarak savunuculuğun gerçekleştirilmesinin de bir adımıdır.

Sosyal hizmet uygulamalarını “ihtiyaç temelli” bir bakış üzerine değil, “hak temelli” bir yaklaşım üzerine inşa etmektedir. Hak temelli yaklaşıma göre kişilerin ihtiyaçları aslında onların gerçekleştirilmemiş haklarıdır ve söz konusu ihtiyaçların belirlenmesi sürecinde hak sahibi kişiler aktif olarak yer almalıdır. Dolayısıyla Suriyeli çocukların karşılanamayan gereksinimleri, yani gerçekleştirilemeyen hakları üzerinden şekillendirilen bu çalışmada hak sahibi olan çocukların ifadelerine yer verilmesi bu araştırmanın önemini göstermektedir.

Bunlara ek olarak çocuk hakları ile ilgili en temel belge niteliğindeki Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları sözleşmesi, devletlere çocukların katılımının sağlanması ve bu hakkın korunması için gerekli önlemlerin alınması sorumluluğunu yükler. Bu bağlamda çocukların kendilerini ilgilendiren konularla ilgili düzenlemelerde söz sahibi olması gerekmektedir. Çocukların pandemi sürecindeki deneyimlerine, karşılanamayan gereksinimlerine, erişemedikleri haklara ve tüm bu sürecin çocukların gözünden nasıl görüldüğüne, nasıl algılandığına ışık tutan bu çalışma hak temelli sosyal hizmet uygulamalarına ilişkin literatüre sağlayacağı katkı açısından önem taşımaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Görüşmeler sırasında çocuklardan bazıları ile ev ortamında görüşülmesi, görüşmenin yapıldığı mevsimin kış olmasından dolayı aile üyelerinin genelde aynı odada oturması, görüşme sırasında çocuklarla yalnız kalmayı zorlaştırmıştır. Bu durum çocukların cevaplarının bazı noktalarda ebeveynlerinden (genellikle anne) etkilenmesine yol açtığı, bazı noktalarda da ise kendilerini daha rahat ifade etme konusunda kısmen sınırladığı söylenebilir.

Buna ek olarak genelde erkek çocuklarının duygularını ifade etme noktasında zorlandığı gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak hegemonik erkeklik pratiklerinin ataerkil bir toplum yapısı içerisinde yaşayan erkek çocuklarına duygular ve duyguları ifade etme noktasında koyduğu engeller olabileceği fikri öne sürülebilir.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle göç, göçmen ve geçici koruma kavramlarından bahsedilmiş, sonrasında pandemi başlığı altında geçmişten günümüze pandemiler ve Covid-19 salgınına değinilmiş, salgının Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocuklar için nasıl şekillendiğine ilişkin bir çerçeve çizilmiş ve son olarak yapısal eşitsizlik kavramı ile sosyal hizmetin temelini oluşturan yaklaşımlardan olan hak temelli yaklaşımın ilkelerine yer verilmiştir.

2.1. GÖÇ, GÖÇMEN VE GEÇİCİ KORUMA KAVRAMLARI

Bu bölümde göç, göçmen ve geçici koruma kavramlarının kapsamaları, 2011 yılından günümüze kadarki süreci kapsayan, Suriye’den Türkiye’ye uzanan göç hareketi ve Türkiye’deki Suriyeli çocuk olmak başlıkları detaylı olarak ele alınmıştır.

2.1.1. Göç

En genel anlamıyla insanların hareketliliği (Buz, 2002) olarak sözünü edebileceğimiz göç, tarih öncesi ve tarih boyunca dünyamızı şekillendiren, toplumları ve medeniyetleri oluşturan ve bu medeniyetlerin tarihlerinde büyük değişim ve dönüşümlere yol açan nüfus hareketleri her zaman insan davranışının bir parçası (Castañeda, 2017; Erkan, 2018) ve geçmişten günümüze antropoloji, sosyoloji, psikoloji, sosyal hizmet, iktisat, siyaset bilimi, coğrafya, tarih gibi pek çok farklı disiplinin inceleme konusu olmuştur. Özellikle son yıllarda bugünün toplumunun gündeminde hızla yer edinen göç hem akademik hem de gündelik yaşamda giderek daha da aşına olunan bir kavram haline gelmiştir. Akkayan (1979) “dini, iktisadi, siyasi, sosyal ve diğer sebeplerden dolayı insan topluluklarının hayatlarının tamamını veya bir bölümünü geçirmek üzere bir iskân ünitesinden, bir başkasına yerleşmek suretiyle yaptıkları coğrafi yer değiştirme hareketi” olarak tanımladığı ve tarihin her döneminde insanın sözü edilen nedenler ve farklı pek çoğu dolayısıyla öznesi olduğu göç hareketleri küreselleşme ile farklı bir boyut kazanmıştır.

1970’li yılların ortalarından itibaren kendini gösteren ve Soğuk Savaş sonrasında çift kutuplu dünya düzeninin çok kutuplu düzene evrildiği, karşılıklı bağımlılığın arttığı dönemde hiç olmadığı kadar ivme kazanan küreselleşmenin etkisiyle ulus devletlerin keskin sınırları gevşemeye başlamış, insanın yer değiştirme yolculuğunun varış noktası ulus ötesi bir nitelik kazanmış, uluslararası göç küreselleşme süreci içerisinde, hem bu süreci etkileyen hem de bu süreçten etkilenen kilit bir olgu olarak yerini almıştır. Bunun anlamı ise göç hareketlerinin bir devletin özel meselesi veya birkaç devletin ortak sorunu olmaktan çıkarak tüm dünya ülkelerinin ve vatandaşlarının, isteyerek veya istemeyerek muhatabı olduğu ve eşzamanlı etkilendiği bir olgu haline gelmesidir (Castles ve Miller, 2008; Çağlar, 2018; Çelikçi, 2021; Erkan, 2018).

Uluslararası göçmenlerin sayısı 1990 yılında 153 milyon iken 2000 yılında 173 milyona, 2010 yılında 220 milyona ulaşmıştır. 2020 yılı itibariyle ise dünya üzerindeki uluslararası göçmen sayısı 281 milyondur (UN DESA, 2019; IOM, 2021). 2009 yılında 740 milyon olduğu tahmin edilen iç göçmenler de dikkate alındığında dünya üzerinde her yedi kişiden birinin göç deneyimi yaşadığı söylenebilir (UNDP 2009). Bununla beraber kayıt altına alınamayan ve dolayısıyla resmi istatistiklere yansımaya dönüşmeyen düzensiz göçlerin varlığı da unutulmamalıdır. Göçleri ve boyutlarını anlamak ve yorumlamak, mevcut durumun tespitini yapmak, göç yönetimini sağlamak, uygun politika ve hizmetleri geliştirmek, bilimsel çalışmalara katkı sağlamak gibi amaçlara hizmet etmesi açısından istatistiksel veriler ve rakamlar büyük önem taşımaktadır. Ancak bunun yanında uluslararası göç akınlarının etkileri tahmin edilen rakamlardan çok daha fazlasıdır. “Göç çağı” olarak adlandırılan 21. yüzyılda doğrudan göç hareketinin bir aktörü olsun veyahut olmasın, tüm insanlar göçle ilişkilidir ve bu olgu yaşamlarımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Diğer bir deyişle göç yalnızca göçmenlerin, göçü birebir tecrübe etmiş insanların meselesi değil; bir bütün olarak dünya toplumunun evrensel bir deneyimidir (Castles ve Miller, 2008).

En yalın anlamıyla bireylerin çeşitli nedenler ve amaçlarla yer değiştirmesi olarak tanımlanan göç, nedenleri, sonuçları ve taşıdığı özellikler ile farklı alanlardaki çalışmalara konu olmuş; farklı boyutları üzerine tartışılmış, farklı açılardan yorumlanmıştır. Coğrafyadan sosyolojiye, siyaset biliminden psikolojiye pek çok disiplinin incelediği göç olgusu, her bir disiplinin katkısı olmadan tam olarak anlaşılabilir.

Bu da bizi göçe dair tanımlamaların zenginleşmesi ile beraber uluslararası tek bir tanımının yapılamaması sonucuna götürür. Temelinde insan, hareketlilik, mekan, kültür unsurlarının yer aldığı tanımları inceleyecek olursak; Uluslararası Göç Örgütü (IOM, 2013)'un Göç Terimleri Sözlüğü'nde göç “bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleri” olarak tanımlanır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde ise göç için “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi” şeklinde bir tanımlama yapılmıştır. Oral ve Çetinkaya'ya (2017) göre ise “evrensel bir olgu olan göç, insanların buldukları yerden ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel nedenlerden dolayı başka bir yere hareket etmelerine verilen genel bir ad olarak tanımlanabilir.” Bu tanımlarda göçe neden olabilecek faktörlere yer verilmiş ve bu faktörlerin temelinde sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel nedenler yatabileceği belirtilmiştir. Bu nedenleri biraz daha detaylandırarak olursak; işsizlik veya daha iyi şartlarda çalışma isteği, nüfus artışı, sınırların değişmesi, dini veya siyasi baskılar, savaş, çatışma, zulüm, doğal afetler, iklim krizi, eğitim vb. göçe neden olabilecek faktörler arasında yer almaktadır. Göç olgusunun insanın doğal yaşama alanından zorlayıcı birtakım sebeplerle kopması ile ortaya çıktığını ifade eden Gürel'in (2001'den aktaran Ziya, 2012) tanımında ise göçün nedenleri ayrıntılı olarak verilmemiş, ancak göç etme kararını etkileyen nedenlerin ortak özelliğinin göç edeni zorlayan durumlar olduğunun altı çizilmiştir.

Bir başka tanıma göre ise “göç, ekonomik, toplumsal ve siyasal nedenlerle insanların bireysel ve kitlesel olarak yer değiştirme eylemi ya da yaşanan yerin değiştirilmesi eylemidir (Şahin, 2001).” Bu tanımda ise göçün yoğunluğuna ilişkin terimlere yer verilerek insan hareketliliğinin bireysel düzeyde olabileceği gibi kitlesel bir akın şeklinde de gerçekleşebileceği ifade edilmiştir.

Öngör (1980) çalışmak ve daha iyi yaşam olanakları bulmak umuduyla, insanların oturdukları yeri bırakıp başka yörelere giderek orda kesin ya da geçici olarak yerleşmelerini göç olarak tanımlarken Marshall (2020) ise göçün bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesinde, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketini içerdiğini ifade eder. Lee (1966) ise göçe ilişkin olarak “ikamet

edilen yerin yarı kalıcı veya kalıcı olarak değiştirilmesi” şeklindeki tanımına mesafe, göçün isteğe bağlı yapılıp yapılmaması ve göçün yönü (iç veya dış) ile ilgili herhangi bir sınırlama getirmemiştir. Geçicilik veya kalıcılık, başka bir deyişle “memlekete geri dönme” veya yerleşme, göçün türüne bağlı olarak gelişen süreçlerdir. Bir sonraki bölümde de bahsedileceği üzere iş bulmak, okumak gibi ekonomik veya kültürel sebeplerle yapılan göçlerde geri dönüş göçmenin yolculuğunda bir olasılık, bir rota değişikliği olarak bulunabilirken zorunlu göçleri bu türden ayırmak gerekir.

Yalçın’ın (2004) tanımına göre ise “göç; ekonomik, siyasi, ekolojik veya bireysel nedenlerle, bir yerden başka bir yere yapılan ve kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden coğrafi, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir.” Bu tanımda da görüldüğü üzere göçün, yer değiştirme hareketinin, birbirinden farklı pek çok sebebi olmakla birlikte göç coğrafi, hukuki, ekonomik, psikolojik, sosyal ve kültürel anlamları olan, bireysel, toplumsal, kurumsal düzeylerde çeşitli sonuçlar doğurur. Atasü Topcuoğlu (2016) da göçün sadece tek yönlü bir hareket değil, mekân, zaman ve kültürlerin etkileştiği (...) bir yaşam mücadelesi olduğunu altını çizmiştir. Yer değiştirme hareketinin gerçekleştirilmesine karar verilmesi veya bu eylemin dayatılmasından da önce başlayan bu yaşam mücadelesi oldukça uzun ve karmaşık bir süreçtir. Nitekim Adıgüzel (2020) de aynı noktaya değinerek göçün sadece yaşanılan fiziksel mekânı değiştirmekten ibaret olmayıp sosyal yapının bütün unsurlarını dönüştürdüğüne, göç edenlerin yeni bir sosyalleşme sürecine girerek hayatlarındaki bütün ilişkileri yeniden kurmak zorunda kaldıklarına dikkat çekmektedir. Yalnızca sosyal ilişkiler bağlamında değil, aynı zamanda kişiyi yeni bir dil, farklı yaşam dinamikleri, sağlık, barınma, eğitim gibi temel haklara erişimi düzenleyen yeni bir sistem ve büyük bir bilinmezlik ile de karşı karşıya bırakan göç, bir taraftan kişilere yeni bir hayat sunarken, diğer taraftan da onları baş edilmesi ve aşılması gereken, kişinin daha önce hiç deneyimlemediği zorlukların tam merkezinde konumlandırmaktadır.

Castles’ın (2003) sosyal dönüşümün hem bir sebebi hem de bir sonucu olarak değerlendirdiği göç hareketi sonrasında göç edilen yerde yaşanan kültürel karşılaşmalar (Sağır, 2012) hem göç eden kişi, grup ve kitleleri hem göç edilen yerdeki toplumun kişi, kurum ve kuruluşlarını farklı yönlerden etkilemekte, hayatlarını değiştirmekte, girdikleri etkileşimler neticesinde her ikisini de köklü bir dönüşümle buluşturmaktadır.

Göçün, göç edene yeni bir hayat sunabileceğine ilişkin olarak Aydın (2015'ten aktaran Saridoğan), göçün yaşam bakımından sorunlu olan bir bölgeden, şartların daha iyi olduğu bir yere taşınma ve ekonomik, sosyal, siyasal, dinsel, bakımından daha iyi şart ve imkânlar bulma arayışını ifade ettiğini belirtir. Benzer şekilde Sağır (2012) da göçün yönünün, insanların bulunduğu yerdeki yetersiz fiziki ve sosyal şartlardan dolayı, şartları daha iyi olan mekanlara doğru olduğunu ifade eder. Bu ifadelere göre kişinin bulunduğu bölgeden ayrılarak göç etmeye karar vermesine neden olan itici faktörlerin yanında göç edilecek bölgedeki fırsatların ve imkanların varlığı da karar alma süreçlerini etkilemektedir.

Lee (1966) bu ilişkiyi 'bulunulan yer ile ilgili faktörler' ve 'gidilecek yer ile ilgili faktörler' başlıkları altında kuramsallaştırarak kişilerin yaşadıkları yerle ilgili olumsuz özellikler ile göç edilecek yerdeki çekici özellikler üzerinden bir hesaplama yaparak göç hareketine karar verdiklerini ileri sürer. "İtme-Çekme Kuramı" olarak anılan bu kuramın da öne sürdüğü gibi insan rotasını en temelde her zaman kötüden iyiye çevirir. İnsanlar daha iyi koşullarda yaşama arzusu ve umudu ile gönüllü olarak göç yolculuğuna çıkabileceği gibi savaş, kıtlık, iklim krizi, siyasal ya da dinsel baskılar gibi faktörler de bilinmezlikler, riskler ve tehlikelerle dolu göç yollarına çıkışı mecbur kılabilir. İçduygu, Sirkeci ve Aydınğün (1998) de bununla ilgili olarak göçün bir taraftan bireylerin kendi istekleri ile gerçekleştirdikleri bir hareket olabileceği gibi, diğer taraftan bireylerin istekleri dışında çok farklı etkenlerin zorlamasıyla oluşan gönülsüz bir hareket de olabileceğine değinmiştir.

Göçün farklı bağlamlardaki değerlendirmelerine ilişkin detaylı açıklamalara bir sonraki başlıkta yer verilecektir.

2.1.2. Göç Türleri

Göçün statik bir yapısı olmadığı için göçle ilgili kavramlar farklı bağlamlarda farklı şekillerde ifade edilmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda göç, mekânsal bağlamda iç göç-dış göç; nedenleri açısından gönüllü göç-zorunlu göç, ekonomik-siyasi göç; göçün yoğunluğu esasına göre bireysel-kitlesele göç; yasallık durumuna göre yasal-yasal

olmayan göç ya da düzenli göç-düzensiz göç ve süresine göre geçici ve kalıcı göç gibi kategorilere ayrılmıştır (Coşkun, 2019; Demirtaş, 2019).

İç göç ve dış göç arasındaki en temel fark iç göçün ülke sınırları içerisinde gerçekleştirilen yer değiştirme hareketleri olması iken dış göçün ulusal sınırları aşarak ulus ötesi bir nitelik kazanmasıdır. Yamak ve Yamak'ın (1999) iç göçlerin ekonomik, sosyal, kültürel, coğrafik, demografik ve siyasi nedenlerle gerçekleştirildiğini ifade eder. Ülke içerisinde bir bölgeden bir diğerine gerçekleştirilen göçlerin temelinde bölgelerarası gelişmişlik farklılıkları bulunmakta ve sosyo-ekonomik imkanların dağılımında, gelirden ve fırsatlardaki eşitsizlik öne çıkmaktadır. Türkiye'de iç göçün nedenlerini araştıran Başel (2007) ise çalışmasında ise tarım kesiminde görülen işsizlik, entansif tarıma geçiş, eğitim düzeyinin artması, eğitim yoluyla meslek edinme, ulaşım ve iletişim ağlarının gelişmesi, kitle iletişim araçlarının yaygınlık kazanması, kan davaları, doğal afetler, siyasi sebepler, terör ve mezhepsel çekişmeler gibi noktaları ortaya koyar.

Ulusal sınırların ötesine gerçekleştirildiği için uluslararası göç olarak da adlandırılan dış göçte ekonomik, demografik, sosyal ve siyasal sebepler öne çıkar. Uluslararası göçü gerçekleştiren kişi açısından bir yandan iş bulma, daha yüksek ücret düzeyi, daha iyi koşullarda yaşama, eğitim imkanları, bilim ve teknoloji politikaları; diğer yandan ise etnik farklılıklar nedeniyle maruz kalınan ayrımcılık, dışlanma, rejim değişiklikleri, siyasal istikrarsızlık, iklim değişiklikleri gibi faktörler göçe neden olabilir. Ülkelerin göç gereksinim duyduğu durumda ise demografik nedenler söz konusu olmaktadır. Doğum oranları ve nüfus artış hızının düşük olması dolayısıyla aktif yani çalışma çağındaki nüfusun az olduğu gelişmiş ülkeler, doğum oranları daha yüksek gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkelere gelecek işgücüne ihtiyaç duymakta ve bu durum da "işçi göçü"ne temel oluşturmaktadır. Buna ek olarak ülkeler arası imzalanan nüfus mübadelesi anlaşmaları da yine uluslararası göçün nedenleri arasındadır (Bayraklı, 2007).

Uluslararası göç özelinde ele alınması gereken bir diğer husus, yer değiştirme olgusunun sürekliliği ve geçiciliğinin kategorize edilmesidir. Bu durum ilk kez Cenevre Kongre'sinde ele alınmış ve bir yılı aşan göç hareketleri için sürekli göç, bir yılı aşmayan göç hareketleri için ise geçici göç olarak değerlendirilmesi yapılmıştır (Erayman, 2022).

Bugün bakıldığında nüfusun büyük bir bölümü doğduğu ülke sınırları içerisinde yaşamını sürdürmektedir ve ülke içinde göç edenlerin sayısı uluslararası göçe dahil olanlardan çok daha fazladır (IOM, 2022). Bununla beraber gelişmiş ülkelerde yaşayan göçmen nüfusun oranında yıllar içerisinde devamlı bir artış gözlenmiştir ve nüfus projeksiyonları bu artışın süreceğini işaret etmektedir (McCann vd, 2010; Jakovljevic vd., 2018).

Göçler nedenleri açısından ise gönüllü ve zorunlu olarak sınıflandırılabilir. Tarihten günümüze bakıldığında kitlesel göç hareketlerinin zorunlu göç niteliği taşıdığı görülmektedir. Çin devletinin egemenliğinden kurtulmak amacıyla yönünü batıya çeviren ve Karadeniz'in kuzeyine yerleşerek burada yeni bir devlet kurup yerleşik düzene geçen Hun'lar tarihin ilk büyük kitlesel göç hareketi olan Kavimler Göçü'nü gerçekleştirmiştir. Kitlesel göç olayları Amerika kıtasının keşfinin ardından 16. Yüzyıldan itibaren Avrupa'dan Amerika'ya yola koyulan büyük insan kitlelerinin göçü ile devam etmiştir. 15. ve 18. yüzyılları arasında Afrika'dan 15 milyon insan köle olarak çalıştırılmak üzere Amerika kıtasına getirilmiş, 19. Yüzyılda yine milyonlarca insan sözleşmeli işçi olarak Hindistan ve Çin'den Amerika'ya gönderilmiş, 20. yüzyılda yaşanan dünya savaşları milyonlarca insanı yerinden etmiştir (Aksoy, 2012). 21. yüzyılın en önemli olaylarından biri olarak tarihte yerini alan Arap Baharı ile Ortadoğu ülkelerinde meydana gelen karışıklıklar ve iç savaşlar sebebiyle milyonlarca insan ülkesini terk etmek ve başka ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır.

Belli faktörlerin baskısı sonucu zorunlu olarak gerçekleştirilen kitlesel göçlerin yanında kişilerin yer değiştirmesinde bireysel tercihlerinin belirleyici olduğu, kendi istekleriyle daha iyi çalışma, eğitim ve yaşam koşulları, aile veya akrabalarının yanında yaşama gibi nedenlerle gerçekleştirdikleri göç hareketleri yer alır (Erkmen, 2021).

Haas (2011) gönüllü göç ve zorunlu göç arasındaki farkı seçme özgürlüğü üzerinden ele alır. Politik nedenler ve kişisel özgürlüklerin ihlali gibi, ekonomik olmayan faktörlerin göçü etkileme biçimlerinin daha karmaşık olduğunu belirtir. Onun ifadesine göre gönüllü göç kararının verilmesinde kişinin kendi iradesi ön plandayken söz konusu zorunlu göç olduğunda göç edenin seçme şansı veya göç etmeye karar verme hususunda herhangi bir özgürlüğü bulunmamaktadır.

Erder (2017) ise nedenleri açısından göçler arasındaki ayrımı “daha iyi yaşamak” ve “sadece yaşamak” için göç edenler ifadeleriyle ortaya koyar. Yaşamın devamlılığı baskı, şiddet, can güvenliğinin olmaması, beden bütünlüğünün tehlikede olması tarafından tehdit altındaysa kişi en temel gereksinimi olan yaşamını sürdürme ihtiyacı ve hayatta kalma güdüsü ile bulunduğu yeri terk etmek zorunda kalacaktır. Dolayısıyla savaş, doğal afet, siyasi baskılar, iklim değişikliği ve bunun neden olduğu kuraklık, sel, su ve gıda yetersizliği gibi nedenleri olan zorunlu göçün en temel motivasyonu hayatta kalmaktır.

2.1.3. “İkinci Dünyanın Sakinlerinin Hareketliliği”: Zorunlu Göç

“... gizlice, çoğu kez yasadışı yollarla seyahat ederler ve bazen tıkiş tıkiş içine doluştukları battı batacak pislik içindeki gemilere ... para öderler; vardıkları yerde ise çatılmış kaşlar onları beklemektedir ve şansları yaver gitmezse, tutuklanıp hemen sınır dışı edilirler.”¹

Bauman küresel ve hareketliliğin hakim olduğu iki farklı dünyadan söz eder. Ona göre kendi seçimimizle ya da başka seçeneğimiz olmadığı için ister istemez hepimiz hareket halindeyizdir. Ancak hareket herkes için geçerli olsa da hareket biçimlerimiz oldukça farklıdır. “Küreseller” ve “yereller” olarak iki gruba ayırdığı dünya insanlarından bazen “yukarıdakiler” ve “aşağıdakiler” bazen de “birinci dünyanın sakinleri” ve “ikinci dünyanın sakinleri” olarak bahsetmiş ve aradaki ayrımı, eşitsizliği çarpıcı ifadeleriyle gözler önüne sermiştir. Tam da altını çizdiği gibi “hareket”, birinciler için canları istediği zaman özgürce gerçekleştirebilecekleri seyahatleri ifade etmekten ikinciler hareket etmese de ayaklarının altındaki toprak çekilmekte, onlar oturmayı tercih ettikleri yerlerden tekrar tekrar *sökülip atılmaktadır*.

Zorunlu göç; insanların çatışma, zulüm, ölüm riski, siyasi baskılar, özgürlüğü kısıtlayan durumlar, kıtlık ve doğal afetler gibi nedenlerle yaşadıkları ülkeden kendi özgür iradeleri dışına göç etmeye mecbur bırakılmaları olarak tanımlanabilir. Zorunlu göçler bireysel veya küçük gruplar halinde gerçekleşebileceği gibi kitlesel bir biçimde de gerçekleşmektedirler. Dünyada yaşanan savaşlar, ekonomik bunalımlar, sosyal ve

¹ Zygmunt Bauman - Küreselleşme

siyasal baskılar, çatışmalar, şiddet ve insan hakları ihlalleri sonucu milyonlarca insan, hayatta kalabilmek için ve daha iyi şartlarda yaşayabilmek umuduyla yaşam alanını terk etmek ve kendi ülkesi dışında yaşamak zorunda bırakılmış ve kitlesel göçe zorlanmıştır (Coşkun, 2019; Kan, 2013; Şemşit, 2018).

Göçün biçimi ne olursa olsun (iç göç-dış göç- gönüllü göç-zorunlu göç) bilinmeyen sulara yelken açmak olarak nitelendiren Adıgüzel (2020) bireyin doğup büyüdüğü, aşına olduğu yerleri terk ederek yabancısı olduğu yerlere gitmesini gerektirdiği için göç sürecinin içerisinde birçok riski barındırdığını belirtir. Ancak göç hareketliliği zorunlu olduğu zaman özellikle göç yolları sadece bilinmezliğin getirdiği risklerle değil, can güvenliğini ve beden bütünlüğünü tehdit eden tehlikeler, insan haklarına ve onuruna aykırı muameleler ile doludur. Savaş, çatışma ve zulüm görme tehlikesiyle karşı karşıya olduğu ülkelerini terk etmek zorunda kalan insanlar başka bir ülkeye uzanan yolculuklarında ekonomik, cinsel, fiziksel sömürüye, insan kaçakçılığına, terör örgütlerinin saldırılarına, geçmek istedikleri ülke sınırında havaya açılan ateşe, zorlu iklim şartlarına, açlık ve susuzluğa maruz kalabilir, sevdiklerinin ölümüne şahit olabilir, yaralanabilir, deniz ya da nehirler üzerinden kalabalık botlarla geçmeye çalışırken ölüm tehlikesi ile karşı karşıya kalabilirler (Ben Farhat ve diğerleri, 2018; Deniz, Ekinci ve Hülür, 2016; Gencer, 2019).

2.1.4. Göçmen, Mülteci, Sığınmacı Kavramları

“Göçmen” dendiğinde, nedeni, türü, şekli ne ve nasıl olursa olsun, akla göç eylemini gerçekleştiren kişi gelmektedir. Görgün de (2021) “göçmen”in şemsiye bir terim olarak kullanılabileceğini öne sürmüştür. Buradan hareketle göçün sebeplerine, göç eden kişinin ulaştığı yerde tabii olacağı yasal düzenlemelere bakılmaksızın hareketliliğin öznelere göçmen denilebilir. Ancak devletlerin bu hareketliliği göç eden özne açısından değil, göç alan/ev sahibi ülke açısından ele alması, buna paralel biçimde literatürde de göç ve göçmenlik olgusunun göçmenin çoğunlukla, “vatandaş olduğu ülkeden göç eden kişi” (*emigrant*) olarak değil, “vatandaş olmadığı bir ülkeye göçle gelen kişi” (*immigrant*) varsayılarak çalışılması (Atasü Topcuoğlu, 2016), göçmenliğin ev sahibi ülke dediğimiz devletlerin yasaları ve uluslararası düzenlemeler çerçevesinde sınıflandırılmasına yol açmıştır. Bu bağlamda Ekşi (2016) de göçmen teriminin ülkede bulunan tüm yabancıları kapsayan genel bir kavram olduğunu ifade ederken kişilerin içinde buldukları hukuki

statü, yani tabii oldukları yasal düzenlemelere göre tanımlamaların farklılaştığını belirtmiştir.

Uluslararası tek bir tanımı olmayan göçmen kavramı Göç Terimleri Sözlüğü'nde (IOM, 2013) göçmen teriminin genellikle “*bireyin göç etme kararını, zorlayıcı dış faktörlerin müdahalesi olmaksızın kendi özgür iradesiyle ve 'kişisel uygunluk' sebepleriyle aldığı tüm durumları kapsar şekilde*” kullanıldığı belirtilmiş ve bu ifade “*maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek ve kendileri ve ailelerine ilişkin beklentilerini geliştirmek amacıyla başka bir ülkeye veya bölgeye hareket eden kişiler ve aile fertleri için geçerli kabul edilmiştir.*” Buradan hareketle göçmen teriminin herhangi bir kişi, kurum ya da şartların zorlaması, baskısı olmaksızın kendi özgür iradesi ile gönüllü göç olarak adlandırdığımız hareketi gerçekleştiren kişiler için kullanıldığını söylemek mümkündür.

Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme'ye (1951 Cenevre Sözleşmesi) göre mülteci kavramı;

1 Ocak 1951'den önce meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahsa uygulanacaktır.

Bu tanımlamada öne çıkan noktalar kişinin vatandaşı olduğu ülkede ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncesi sebep gösterilerek zulme maruz bırakılmaktan korkması ve vatandaşı olduğu ülkenin korumasından çeşitli nedenlerle yararlanamaması ve ülkesine geri dönememesi veya dönmek istememesidir.

Türkiye Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme'yi 1961 yılında coğrafi sınırlama ile onaylamıştır. Buna göre mülteci tanımı, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda (YUKK, 2013) başına “Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle” ibaresi eklenerek yer almıştır. Şartlı mülteci ise kanunda;

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 kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statü olarak tanımlanır.

Sığınmacı kavramı ise Göç Terimleri Sözlüğünde (IOM, 2013) “zulüm veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi” olarak tanımlanmaktayken Türk Hukuk sisteminde bu terim yer almamaktadır.

Mülteci, sığınmacı ve yerinden edilmiş kişilerin sayısının ise 2000 yılında 14 milyon olduğu tahmin edilirken, 2016 yılına gelindiğinde bu sayı 60 milyona² ulaşmıştır. 2020 yılının sonunda ise dünyada yerinden edilmiş 89,4 milyon kişinin olduğu görülmektedir (UNHCR, t.y.; IOM, 2021).

2.1.5. Suriye’den Türkiye’ye Uzanan Göç ve Geçici Koruma Statüsü

*Şunu anlamak zorundasın
kimse çocuğunu bir kayığa bindirmez
su karadan daha güvenli olmadıkça
Kimse kamyonların kasasında günler geceler geçirmez
gazete parçalarını yemez
gidilen onca yolun bir anlamı olmadıkça
Kimse dikenli tellerin altında sürünmez
kimse dövülmek istemez
acınmak istemez³*

2010 yılında Tunus’ta hükümet politikalarına isyan eden gencin⁴ kendini yakması ve bu eylemlerin Mısır, Libya, Suriye, Cezayir, Ürdün gibi diğer ülkelere sıçraması ile eylemler

² UNHCR verilerine göre mülteciler, sığınmacılar, vatansızlar, ülke içinde yerinden edilmiş kişiler, Venezuelalılar ve diğerleri.

³ Warsan Shire “Yurt” şiiri.

⁴ Muhammed Buazizi, 26 yaşında, üniversite diploması olmayan ancak annesinin ifadesine göre liseye eşdeğer bir seviyeye ulaşan, yedi yıldır sebze satışı ile gelir elde eden Tunuslu bir gençti. Hayali yeteri kadar para biriktirip bir kamyonet almaktı. 17 Aralık günü sebze arabasına ve eşyalarına el koyduğunda Buazizi'nin onu hayaline kavuşturabilecek geçim kaynağı elinden alınmış ve para cezası kesilmişti. Cezayı ödediği sırada ise polis tarafından hakarete uğradı. Uğradığı haksızlık karşısında belediye yetkililerine şikayette bulunmak isteyen Buazizi'nin yetkililerle görüşme talebi reddedildiğinde ise genç ailesine haber vermeden belediye binasının önünde zerine benzin döktü ve kendini ateşe verdi. 18 gün hastanede ağır yaralı yaşam savaşı verdikten sonra hayatını kaybetti ve Buazizi'nin yaşamının sonu Tunus'taki 23 yıllık Bin Ali yönetiminin de sonu oldu (Abouzeid, 21 Ocak 2011)

bir halk hareketine dönüşmüş ve uluslararası ilişkiler literatüründe Arap Baharı olarak isimlendirilmiştir. Arap ülkelerinde uzun yıllardır süren iktidarların sona ermesi ile devam eden Arap Baharı'ndan Suriye halkı da etkilenmiş ve 2011 yılının ilk çeyreğinde Esad rejimine karşı başlayan protestolar önce çatışmaya, sonrasında ise terör örgütlerinin devreye girmesi ve yönetimin sivilleri hedef alan saldırıları ile iç savaşa evrilmiştir. Binlerce insanın ölümüne neden olan, şehirleri yerle bir eden bu savaştan canlarını kurtarmak için kaçan milyonlarca insan ülke içinde, birçoğu da sınırları geçerek kitleler halinde komşu ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. 2011 yılında Suriye nüfusunun %30'undan fazlası Lübnan, Irak, Ürdün, Mısır ve Türkiye'ye göç etmiştir (Bostan, 2018; Çiçek ve Taylan, 2021).

Ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle göç etmek zorunda kalan Suriyeliler 29 Nisan 2011 tarihinden itibaren Türkiye'ye giriş yapmaya başlamışlardır (Bostan, 2018). Türkiye sınır komşusunda yaşanan zulme sessiz kalmamış, ülkesindeki savaştan, çatışma ortamından, şiddetten ve insan hakları ihlallerinden kaçıp sınırlarına sığınan insanlara sırtını dönmemiş; kültürel ve tarihsel bağların da etkisiyle bu göç karşısında açık kapı politikası izlemiştir. Bunun sonucunda Suriye'den Türkiye'ye uzanan kitlesel göç hareketi dünyanın ikinci en büyük göç koridoru⁵ olurken Türkiye 2022 itibarıyla 3,7 milyon Suriyeliye ev sahipliği yaparak dünyanın en büyük ev sahibi ülkesi olmuştur (IOM, 2021; Göç İdaresi Başkanlığı, 2022).

Türkiye 2011 yılında başlayan kitlesel göç hareketinden önce yabancıların ülkeye girişlerini ve kalışlarını 5682 sayılı Pasaport Kanunu, 5543 sayılı İskân Kanunu, 5683 sayılı Yabancıların Türkiye'de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun, “25.03.2005 tarihli Başbakanlık Oluru ile yürürlüğe giren Türkiye'nin İltica ve Göç Ulusal Eylem Planı ve farklı tarihlerde merkez ve taşra teşkilatına gönderilen Emniyet Genel Müdürlüğü (Yabancılar, Hudut, İltica Daire Başkanlığı) değerlendirmelerini içeren iç yazışmalar/genelgeler eli ile (Şeker, Sirkeci ve Arslan, 2014, s. 108)” düzenlemekteydi.

⁵ Büyük göç koridorları gelişmekte olan ülkelerden daha büyük ekonomilere doğru şekillenme eğilimindedir. Bununla beraber Suriye-Türkiye örneğindeki gibi koridorlar uzun süreli çatışmayı ve buna bağlı yerinden edilmeyi de yansıtabilir (IOM, 2021).

Ancak Suriye'den Türkiye'ye yönelen kitlesel göç ile ülkeye giren yabancıların statüsünün belirlenmesi için mevzuat yetersiz kalmaktaydı. Suriye'den gelen ve zulme uğrayacağından korktuğu için ülkesine geri dönemeyecek ve ülkesinin sağlayacağı korumadan yararlanamayacak olan yabancılara, Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme'nin coğrafi çekince ile imzalanması ve mülteci statüsünün ferdi nitelikte olması dolayısıyla *mülteci* statüsü verilememiştir. Benzer şekilde şartlı mültecilik statüsünde de ferdilik söz konusu olduğu için kitlesel akın halinde uygulanamamıştır (Ekşi, 2015).

Bu gelişmeler sonucu Türkiye'ye yönelen göç hareketine cevap verecek kapsamlı bir yasal düzenlemeye duyulan ihtiyaç 04.04.2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun oluşturulmasına ve bu kanun çerçevesinde yeni kurumların işleyiş kazanmasına zemin hazırlamıştır. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu genel olarak yabancılarla ilgili iş ve işlemleri, düzenli ve düzensiz göçü, uluslararası ve geçici koruma ile ilgili usul ve esasları düzenler.

Kanununun 91. Maddesinde yer alan “*ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir*” ibaresi ile Suriyelilere geçici koruma statüsü sağlanmış, 13.10.24 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği ile de bu statünün kapsamı ve uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar düzenlenmiştir. İlgili kanun ve yönetmelik uyarınca Türkiye'deki Suriyeliler geçici koruma statüsündedirler.

“Geçiciliğin sürekliliği”⁶

Marshall (2020) göçün bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesinde, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketini içerdiğini ifade eder. Castles ve Miller (2008) de göç eden kişinin hareketliliğe dair başlangıçtaki niyetinin geçici ya da kalıcı olması fark etmeksizin göç ettiği yerde kalıcı olacağına işaret etmiştir. Alpman (2020) ise bunu daha kesin bir dille ifade ederek göçün bir kere başladıktan geri döndürülemeyecek bir süreç olduğunu ileri sürmüştür.

⁶ Biner (2016)

Alpman (2020) bu duruma örnek olarak Bosna Savaşı'nı ve zorunlu göçe maruz kalan Bosnalıları göstermiştir. 1992 yılında Bosna'nın bağımsızlığını ilan etme sürecinde Sırplarla yaşanan çatışmaların savaşa dönmesi ile 1992-95 yılları arasında iki milyondan fazla insanın ülkesini terk etmek zorunda kaldığı Bosna Savaşı yaşanmıştır (Bağcı, 1994, s. 268). 1995 yılında imzalanan ve savaşı sona erdiren Dayton Antlaşması ile belirlenen öncelikli hedef savaştan kaçarak başka bir ülkeye sığınan ve ülke nüfusunun neredeyse yarısına tekabül eden mültecilerin ülkeye geri dönüşü olmuştur. Ancak ülkeler tarafından çeşitli teşvikler sağlanmasına rağmen ülke içerisinde yerinden edilen ve yurt dışına giden Bosnalıların yalnızca %10'u yerlerine geri dönmüştür (Alpman, 2020; Bağcı, 1994; Şafak, 2010; Valtenta ve Strabac; 2013). Tarih sadece geçmiş anlatısı değildir, etkili okunabildiğinde geleceğe yön verir.

Göç hareketinin geçicilikten kalıcılığa evrilen örüntüsü Türkiye'den Almanya'ya uzanan işgücü göçünde de açıkça görülebilir. 1960'lı yıllardan itibaren Almanya'ya çalışmak ve Ünver'in (2003) ifadesiyle "*ekmek parası kazanmak*" için giden Türk işçiler "*en fazla bir ev, bir araba almaya yetecek tasarrufu yaptıktan sonra ... yurda geri dönmeyi düşlemişlerdir.*" 1980'li yılların ortalarından itibaren ise yurda geri dönmek düşüyle Almanya'ya çalışmaya giden Türklerin ülkeye belirgin bir şekilde yerleşmeye başladıklarını söyleyebiliriz. 2021 yılı itibariyle Almanya'da neredeyse 2,8 milyon Türk yaşamaktadır (Statistisches Bundesamt, 2021).

Savaştan, şiddetten ve çatışmadan kaçarak Türkiye'ye gelen Suriyelilerin kitlesel göçü ile Türklerin Almanya'ya iş gücü göçü nedenleri ve türleri açısından bir benzerlik göstermemekle beraber burada değinilmek istenen nokta, göçün nedeni, yoğunluğu, yapısı, türü ve hedef mekan ne olursa olsun göç edenin göç ettiği yerde, baştaki niyeti bu olmasa da -nitekim Suriyeliler de savaşın başladığı ilk zamanlarda, bu durumun kısa sürede sona ereceği ve ülkelerine geri dönebilecekleri umudunu taşımaktaydı (Çiçek ve Taylan, 2021; Güneş, 2013)- kalıcı olma ihtimalinin yüksek olduğu ve bu ihtimalin göz önünde bulundurulması gerektiğidir.

Göz ardı edilen bu ihtimal ile "misafir", "geçici" anlayışı Suriye göçünün yönetimi noktasında hem ülkemize sığınan Suriyelilere hem de yerel toplum ve kurumlarına önemli kayıplar ile geri dönmüştür. Nitekim başlarda "misafirperverlik" üzerinden şekillenen söylemler zamanla etkisini yitirmiş, geçiciliğin süreklilik kazanması (Biner,

2016) ile ilişkiler gerilmiş, aradaki iletişim kanalları kapanmış, yabancı düşmanlığı ve sosyal dışlanma önemli bir sorun alanı haline gelmiştir (Bkz: Budak vd., 2017; Deniz, Ekici ve Hülür, 2016, Öztürk, 2020; Yıldız ve Uzgören, 2016). Castles ve Miller'in (2008) de belirttiği gibi göç gerçeğini reddeden politikalar sosyal marjinalizasyona, azınlık oluşumuna ve ırkçılığa yol açmıştır.

Bu bağlamda Suriye kitlesel göçüne “geçici” gözüyle bakmak, göç gerçeğini reddetmek ve sonuçlarını göz ardı etmek doğabilecek sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi için önceden geliştirilmesi gereken plan, program, politika ve hizmetlerin ertelenmesine, sorunların derinleşmesine, karmaşıklaşmasına ve yapılaşmasına yol açmıştır.

2.1.6. Türkiye’de Suriyeli Çocuk Olmak

İçerisinde pek çok zorluk barındıran göç süreci karşısında çocuk en incinebilir gruplar arasındadır. Göç süreci çocuğun iyilik hali ve refahı açısından çeşitli risk faktörlerini barındırır veya mevcut sorunları derinleştirir (Gencer, 2021). Bugün dünyada UNHCR verilerine göre zorla yerinden edilmiş ve ülkesini terk etmek zorunda kalmış göçmenlerin %40’ından fazlası çocuktur (UNHCR, 2021a). Son olarak Rusya’nın Ukrayna’ya saldırıları sonucunda 1,8 milyon çocuk savaş yüzünden evini geride bırakmak ve komşu ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır (UNICEF, 2022). Suriye’de ise savaşın başladığı yıl olan 2011’den bu yana ülkesini terk etmek zorunda kalan 5,7 milyon Suriyelinin neredeyse yarısının (%46,9) çocuk olduğu görülmektedir (UNHCR, 2022). Ülkemizde ise benzer oranlar söz konusu olup Türkiye’deki Suriyelilerin yarısından fazlası (1,7 milyon çocuk) 18 yaşın altındadır (Mülteciler Derneği, 2022). Verilerden de anlaşılacağı gibi, hali hazırda ve hızla artan şekilde bir çocuk göçü olgusu söz konusudur.

Aileleri ile göç eden çocuklar genelde kendilerinin aktif bir söz haklarının olmadığı bir sürecin içine sürüklenirler. Zorunlu göç de olsa göç etme kararını veren kendileri değil, anne babaları ya da diğer büyükleridir. Dolayısıyla göç etme sebepleri de anne babalarının göç etme sebepleri ile aynıdır. Bugün Türkiye’deki çocuk göçmenlerin geliş nedenleri arasında politik baskı, etnik -dini çatışma ve savaşlar yer almaktadır (Atasü Topcuoğlu, 2013).

Çocuklar, etkili baş etme mekanizmalarının henüz yeteri kadar gelişmemiş olması, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin tamamlanmamış olması gibi nedenlerle (Gencer, 2021) savaşın etkilerine; şiddet, duygusal yoksunluk ve sosyal sorunlar gibi sayısız sonuçlarına karşı daha savunmasızdır. Kendi ülkelerinde savaşı yaşayan çocuklar, savaşın vahşetine tanık olmuş, bombalar, patlamalar, silah sesleri arasında, kurşun deliklerinden ışık sızan evlerde yaşamak zorunda kalmış, yiyecek ve temiz içme suyundan yoksun bırakılmış ya da aile üyelerinden ayrılmak durumunda kalmış, anne ya da babalarını kaybetmiş olabilirler. Bulaşıcı hastalık, gıda güvencesizliği, aile içi şiddet, cinsel istismar, çocuk evliliği ya da zorla çalıştırılma gibi durumlardan ötürü çocukların fiziksel güvenlikleri tehlike altında kalabilir; eğitimleri aksayabilir, sağlık hizmetlerine erişimleri kısıtlanabilir (Elsafti ve diğerleri, 2016; Hamdan-Mansour, Abdel Razeq, AbdulHaq, Arabiat ve Khalil, 2017; Hassan, Ventevogel, Jefee-Bahloul, Barkil-Oteo ve Kirmayer, 2016; Measham ve diğerleri, 2014).

Savaş, yerinden edilme, kendi ülkesini terk etmek durumunda kalmanın getirdiği zorluklar, travmatik deneyimler, sosyal destek sistemlerinden yoksun kalma, yeni bir çevre yeni insanlar, yabancı bir kültür ve tüm bunlar içerisindeki yalnızlık duygusu, korku, dışlanma, uyum sorunları, dil engelleri, iletişimsizlik, kaygı, depresyon gibi birçok faktör henüz gelişim çağında olan çocukların psikososyal sağlıklarını olumsuz etkilemekte; çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, kaygı ve stres belirtileri görülmesine yol açmaktadır (Özdemir ve Budak, 2017; Özer ve Şirin, 2012; Jabbar ve Zaza, 2014; Feldman ve Vengrober, 2011).

Çocuk göçünü sadece göç açısından değerlendirmek de göçün beraberinde meydana gelen sorunların tek sorumlusunu göç olarak görmek de eksik bir bakış olacaktır. Öncelikle çocuk göçü bir göç sorunundan ziyade bir çocuk hakları meselesidir. Bununla beraber günden güne artan ekonomik eşitsizlikler, ülkeler arasındaki sosyal adaletsizlikler, insan hakları ihlallerinin derinleştiği bir ortamda insan hareketliliğinin de artması beklenen bir durum olmalıdır. Yani sorunların sebebi en temelde göç değil, sosyal adaletsizlik ve insan hakları ihlalleridir (Atasü Topcuoğlu, 2013; Atasü Topcuoğlu, 2014). İnsan hakları ihlallerinden kurtulmak üzere bir yerden başka bir yere hareket eden/bu harekete dahil olan, bu hareketlilik sırasında psikososyal sağlığını, beden bütünlüğünü, hayatını tehdit eden tehlikelerle karşı karşıya kalan çocuklara yerleştikleri

ülkede sömürüden, adaletsizlikten, ihlallerden uzak refah içinde yaşayabilecekleri bir hayat sunulmalıdır. Bunu yapmak, sınırları içerisinde yaşayan, vatandaşı olan ve olmayan çocukların ve genelde tüm bireylerin refahını arttırmak, ekonomik, sosyal ve kültürel haklarını korumak, geliştirmek, özgürlüklerini güvence altına almak, eşit yaşam şartları sunmak devletlerin görevidir (Dummett, 2001; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989).

Bugün Türkiye’de Suriyeli çocuklar ile ilgili, sosyal politikaya ilişkin olarak eğitim, çocuk işçiliği, uyum, ayrımcılık, sosyal dışlanma, fırsat eşitsizliği, refakatsiz çocuklar gibi alanlar öne çıkmaktadır.

2.1.6.1. Suriyeli Çocukların Eğitimi

Eğitim her şeyden önce bir insan hakkıdır ve bu hakka din, dil, ırk, renk, cinsiyet, etnik köken, cinsel yönelim, siyasi görüş, inanç vb. fark etmeksizin herkes sahiptir. Sosyal hizmet de bir meslek ve akademik bir disiplin olarak tüm uygulamalarında, kuram ve yaklaşımlarında insan haklarını esas alır (Zengin ve Altındağ, 2016). Bunun anlamı mevcut tüm hizmetlerden hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm insanların yararlanmaya hakkı olması ve politikaların da tüm insanların haklarını kapsayacak şekilde geliştirilmesidir.

Türkiye’de eğitim hem ulusal hem de uluslararası düzenlemeler ile herkes için güvence altına alınmıştır. İnsan Hakları konusundaki en temel belge niteliğinde olan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde (1948) “*herkes, eğitim hakkına sahiptir.*” ifadesine yer verilmiştir. Herkes ifadesi ile hiçbir ırk, renk, cinsiyet, etnik köken, cinsel yönelim, dini inanç, siyasi görüş vb. ayrımı gözetmeksizin tüm insanların bu hakka sahip olduğunun altı çizilmiştir. Tüm dünya çocuklarının eğitim hakkı ise Türkiye Cumhuriyeti’nin taraf olduğu 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile güvence altına alınmış, bu hak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı ve ilköğretimin devlet okullarında parasız olduğuna dair madde (m. 42) ile düzenlenmiştir.

Türkiye’deki göçmen ve mültecilerin eğitimine dair ilk resmi belge 1994 tarihli Türkiye’ye İltica Eden veya Başka Bir Ülkeye İltica Etmek Üzere Türkiye’den İkamet İzni Talep Eden Münferit Yabancılar ile Topluca Sığınma Amacıyla Sınırlarımıza Gelen

Yabancılara ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik'tir. Buna göre “mülteci ve sığınmacıların ülkemizde kalacakları süre ile sınırlı olarak öğrenim görmeleri ve çalışmaları genel hükümlere tabidir” (m. 27). İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda (1961) da “ilköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır.” maddesine yer verilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) ise genellik ve eşitlik ilkesi başlığı altında eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu vurgulanmıştır. Çocuk haklarının tanınması, korunması ve geliştirilmesi konusunda evrensel belge niteliğinde olan BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ışığında ve ülkemiz mevzuatından hareketle Türkiye Cumhuriyeti Devleti çatısı altında yaşayan tüm çocukların hiçbir ayırım gözetilmeksizin eğitim alma, eğitime erişme hakkı olduğu ve bunu sağlamanın da devletin sorumluluğu olduğu söylenebilir.

2002 yılında yürürlüğe giren Göçmen İşçi Çocukların Eğitimine İlişkin Yönetmelik'te ise öğrencilerin ülkemiz çocuklarına sunulan eğitim olanaklarından yararlandırılmalarının sağlanacağı ve Türkçe bilmeyen öğrencilere Türkçe'nin öğretilmesi konusunda gerekli önlemlerin alınacağı ifade edilmiştir.

2010 yılına gelindiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerine ilişkin Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi yayımlanmıştır. Bu genelgede “*vatansız, sığınmacı/mülteci ve sığınma/iltica başvuru sahibi durumundaki yabancı uyrukluların kayıt-kabullerinde en az altı ay süreli ikamet izinlerinin bulunması şartı aranacaktır*” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2010). Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de eğitim sistemine dahil olabilmek için ikamet iznine sahip olması gerekmektedir. Genelge 25.01.2018 tarihinde yürürlükten kaldırılmıştır.

2011 yılında ise ülkelerinde iç savaş sebebiyle kitlesel akın ile Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan Suriyeli çocukların eğitimi gündeme gelmiştir. Başlarda Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine yönelik politikalar onların ülkelerine geri dönecekleri düşüncesiyle ve kendi ülkelerindeki eğitimden uzak kaldıkları süre boyunca herhangi bir kayıp yaşamamaları amacıyla geliştirilmiştir ve ilk etapta çocukların eğitimi Arapça müfredatla, mülteci kamplarında desteklenmiştir. 2013 yılına gelindiğinde ise Suriye'deki iç savaş ve şiddet azalmamış, aksine artarak devam etmiş ve Türkiye'ye gelen

Suriyeli göçmenlerin sayısı da artmıştır. Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013 yılında yayımladığı genelgeler ve AFAD ile yürütülen çeşitli faaliyetlerle Suriyelilerin eğitim sorununa çözüm üretmeye çalışmıştır. Bu bağlamda karşımıza çıkan ilk resmi belge, MEB tarafından hazırlanan “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı genelgedir. Sonrasında daha kapsamlı olacak şekilde “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı bir genelge çıkarılmıştır. 2014 yılında Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı tarafından yayımlanan Geçici Koruma Altındaki Yabancılara İlişkin Hizmetlerinin Yürütülmesi konulu genelgede de eğitim hizmetlerine yer verilmiştir (Emin, 2016; Kesgin, 2017).

Bu genelgelerde geçici koruma statüsündeki Suriyelilere sunulacak eğitim hizmetlerine ilişkin şunlara değinilmiştir:

- Suriyeli öğrencilere yönelik yürütülecek eğitim öğretim faaliyetlerinin, öğrencilerin ara vermek zorunda kaldıkları eğitimleri telafi etmeye yönelik olacak şekilde ülkelerine veya herhangi bir üçüncü ülkeye gittikleri zaman sene kaybı yaşamamalarını sağlayacak nitelikte olması amaçlanmaktadır.
- Geçici koruma altında olan yabancılara eğitim-öğretim hizmeti verilmesinde yabancılardan kayıtlı oldukları iller esas alınacaktır.
- Geçici koruma altında olan yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri Türkiye’deki eğitim öğretim müfredatıyla çelişmeyecek şekilde verilecektir (AFAD, 2014; Emin, 2016).

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda (2013) ise başvuru sahiplerinin veya uluslararası koruma statüsü sahibi kişi ve aile üyelerinin ilköğretim ve ortaöğretim hizmetlerinden faydalanacaklarına; yabancı ile başvuru sahibinin veya uluslararası koruma statüsü sahibi kişilerin ülkemizde toplumla olan karşılıklı uyumlarını kolaylaştırmak adına eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılacağına ve idari gözetime alınan yabancılardan tutulduğu geri gönderme merkezlerinde çocukların eğitim ve öğretimden yararlandırılmaları hususunda, Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirlerin alınacağına değinilmiştir. Geçici Koruma Yönetmeliği’ne (2014) göre yabancılardan eğitim

faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülür.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılında yayımlanan Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi'ne göre kitlesel akın ile ülkemize gelen ve eğitim öğretim çağında olan yabancıların MEB'e bağlı kurumlara kayıtlarının yapılabilmesi için Türk makamları tarafından verilen "yabancı tanıtma belgesi"ne sahip olması gerekmektedir (MEB, 2014). Genelgeyle beraber "vatansız, sığınmacı/mülteci ve sığınma/iltica başvuru sahibi durumundaki yabancı uyruklulardan öğrenim belgesi bulunmayanların, okul ve sınıf seviyelerini beyanlarına dayalı olarak mülakat, gerektiğinde yazılı veya sözlü sınav yoluyla ülkelerinde öğrenim gördükleri sınıf seviyesi üzerinden denkliğini belirleyerek ilgili okul/kurumlara yönlendirilmesine" karar verilmiştir. Ayrıca kitlesel akın ile Türkiye'ye gelen yabancılar için illerde barınma merkezleri oluşturulması halinde buralarda Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulması için gerekli tedbirler alınacağına değinilmiştir. Bu genelgeyle Suriyeli çocukların, MEB'e bağlı okullarda ya da Suriyelilere yönelik oluşturulmuş GEM'lerde eğitim hizmeti alması sağlanmıştır. Yani Türkiye'deki Suriyeli çocuklar Türkiye'deki devlet okullarına yasal olarak kaydolma hakkı kazanmıştır. Bu sayede MEB'e bağlı okullara kayıt yaptırmak isteyen Suriyeli çocuklar için "ikamet izni" değil "yabancı tanıtma belgesi"nin yeterli olduğuna karar verilmiştir. Yabancı tanıtma belgesi veya herhangi bir kimlik numarasına sahip olmayan öğrencilere ise Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) üzerinden kayıt hakkı tanınmıştır (Emin, 2016; MEB, 2014).

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)

Geçici eğitim merkezleri, okul çağındaki Suriyeli çocuk ve gençlere yönelik, hem AFAD tarafından 25 ilde oluşturulan kamplarda hem de kampların dışında faaliyet gösteren, Suriye müfredatının uygulandığı, eğitim dili Arapça olan ilk ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir. 2014/21 sayılı Genelgede bu merkezlerde verilen eğitimin amacının, kitlesel olarak ülkemize akın etmiş yabancı öğrencilerin ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini sağlayacak, ülkelerine döndüklerinde veya Türkiye'deki resmi okullara devam etmek istemeleri halinde sene kaybını önleyecek nitelikte olduğu ifade edilmiştir (Emin, 2016; MEB, 2014).

MEB, 8 Eylül 2015'te yayımladığı MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda da Türkiye'deki mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların eğitimleri hususunu ele almış ve bu kapsamda öğrencilerin eğitim sistemine uyumlarının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir. Bu çocukların eğitimlerine yönelik var olan engellerin aşılması için, uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapılacağı ifadesi yer almıştır. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmeye çalışılacağı da vurgulanmıştır (Emin, 2016; MEB, 2015).

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 19.08.2016 tarihli ve 8902788 sayılı Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitime Erişimi konulu yazısı ile MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı" oluşturulmuştur. Yazıda;

- Hiçbir ayırım gözetilmeksizin her çocuğun eğitim hakkı, ülkemizin taraf olduğu uluslararası sözleşmeler ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası tarafından garanti altına alındığı için göçmenlik statüsüne bakılmaksızın ülkemizde yaşayan tüm çocukların nitelikli eğitime erişimi için gerekli tedbirlerin alınacağına değinilmiş,
- Çocukların okullara kaydı ve uyumlarının sağlanması, hiçbir şekilde baskı ve ayrımcılığa uğramamaları için personelin hizmet içi eğitim vb. faaliyetlerle bilinçlendirileceği, farkındalıklarının arttırılacağına ve bu yönde tedbirlerin alınacağına değinilmiş;
- Ana sınıflar ve ilkokul birinci sınıflarda Milli Eğitim Bakanlığı Müfredatına geçileceği ifade edilmiş;
- Diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerden Türkçe dil becerileri zayıf olan öğrencilere yönelik Halk Eğitim Merkezleri tarafından Türkçe dil kursları düzenlenmesine karar verilmiş;
- Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranlarının artırılması için Yatılı Bölge Ortaokullarındaki boş kapasitelerin kullanılacağı ve çocukların yatılı yerleştirileceği okulların çocukların ailelerinin buldukları şehirde olmasına dikkat edileceğini, gerekli sosyal ve kültürel uyum süreci de göz önünde bulundurularak çocukların kaynaştırılmasına özen gösterileceği vurgulanmıştır (MEB, 2016a).

Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı

Başkanlığın görevleri arasında şunlar yer almaktadır:

- Bakanlığa bağlı örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumlarında göç ve acil durumlarda Bakanlığa bağlı kurumlarda yürütülen eğitim faaliyetlerinin ilgili birimlerle iş birliği içerisinde planlanmasına ve uygulanmasına yönelik çalışmaları yürütmek.
- Acil durumlarda geçici olarak oluşturulacak eğitim merkezlerinde yürütülecek faaliyetleri planlamak, izlemek ve raporlama çalışmalarını yürütmek.
- Göç ve acil durumlarda yürütülecek eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik olarak ulusal ve uluslararası kuruluşlarla yapılacak çalışmaları yürütmek (MEB, 2020).

2017 yılına gelindiğinde ise 17.03.2017 tarihli “STK’ların Desteklediği Geçici Eğitim Merkezlerinin Kapatılması” konulu yazıyla eğitim öğretim hizmetlerinden MEB’in sorumlu olduğu ve bu bağlamda Bakanlığa bağlı okul/kurumlar ile ilişkilendirilmemiş, kamu binaları dışında STK’lar tarafından desteklenerek açılan GEM’lerin kapatılması için gerekli hazırlıkların yapılmasına karar verilmiştir (MEB, 2017).

2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi çıkarılmıştır. Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitim gören veya hali hazırda resmi okullarda eğitimine devam eden çocukların topluma uyumlarının desteklenmesi ve bu sürecin kolaylaştırılmasının sağlanması adına çocukların Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uyum sınıfları açılmıştır. Eğitim sonunda bu öğrencileri diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazır hale getirmek amaçlanmıştır (MEB, 2019).

Bugün Türkiye’de yaşayan göçmen, mülteci ve geçici koruma statüsündeki çocukların eğitimine dair yasal olarak ilk etapta iyiden iyiye bir noktada olduğumuz, halen devam etmekte olan çalışmalar, projeler, iyileştirmeler ile göçmen ve mülteci çocukların okullaşma oranlarının arttırıldığı söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün 2020 verilerine göre 2014-2015 eğitim öğretim yılında ülkemizde eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrenci sayısı 230.000 ve oran %30 iken

2019-2020 eğitim öğretim yılında bu oran %63,29'a yükselmiştir. Bununla beraber 397.253 çocuk okul dışı durumdadır. (MEB, 2020).

Okullaşma oranlarının artması bir başarı olarak görülebilecek olsa da çocukların yaşamları rakamlardan ötedir. Eğitime erişimi olmayan, eğitim sisteminden uzakta kalan, uzakta bırakılan her bir çocuk için ivedilikle harekete geçilmelidir. Bunun için ise öncelikle çocukların eğitim sisteminden uzakta kalmasının sebepleri üzerinde durulmalıdır. Yapılan araştırmalar Türkiye'de göçmen, mülteci ve geçici koruma statüsündeki çocukların okullarda akran zorbalığına maruz kaldığını, maddi sorunlar ya da ulaşım sorunları dolayısıyla okula devam edemediklerini, çalışmak zorunda oldukları için ya hiç okula başlayamadıklarını ya da ayrılmak zorunda kaldıklarını, dil ve uyum problemleri yaşadıklarını, kendi seviyelerinden daha alt sınıflara yerleştirildikleri için akranlarıyla sosyalleşemediklerini, ailelerin çocuklarının Türkiye'de eğitimlerini nasıl sürdürebilecekleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, kız çocuklarının aileleri tarafından evlendirilmek istendiği için okuldan alındığını ya da anne babasının çalışması halinde evde bakım görevini üstlenmek zorunda kaldığını göstermektedir (Çelik ve Erdoğan, 2017; Duman, 2019; Gencer, 2017; SETA, 2017; Taştan ve Çelik, 2017).

Yapılan bir araştırma, Hatay ve Urfa'daki Suriyeli göçmen çocukların %70'ten fazlasının haftada 6 ya da 7 gün çalıştığını göstermektedir. Aynı çalışma kapsamında çocuklarla yapılan odak grup görüşmelerinde çocuklar günde yaklaşık 12 saat çalıştıklarını ifade etmiş; ebeveynlerle yapılan odak grup görüşmelerinde ise çocukların okula gitmeme sebepleri sorulduğunda en sık verilen cevaplardan bir tanesinin çocukların çalışıyor olması olduğu görülmüştür (Yalçın, 2016). Kaya ve Kıraç'ın (2016) yaptığı bir başka çalışmada ise ankete katılanlara çocuklarını okula gönderememelerinin nedeni sorulmuş ve %26,6'sı çocuklarının çalışarak aile gelirine katkıda bulunmak zorunda olduğunu, %20,3'ü eğitim masraflarını karşılama güçlerinin olmadığını söylemiştir.

İstatistiki verileri kız ve erkek çocukları açısından ele aldığımızda ise kayıtlı kız çocuklarının oranı %49,18, erkek çocuklarının oranı ise %50,82 olduğunu görmekteyiz (MEB, 2020). 12 ile 14 yaş arasındaki kız çocuklarının %60'ı, erkek çocuklarının %44'ü okula gitmekteyken 15 ile 17 yaş arası kız çocukları için bu oran %23, erkek çocukları için ise %17'dir. Kız çocukları için eğitimi yarıda bırakmanın esas sebepleri erken yaşta evlilik, aile baskısı, çalışma, ev işleri ve bakım sorumlulukları iken erkek çocukları için

yukarıda da belirtildiği üzere ev geçindirme görevini üstlenmek ve çalışmak zorunda kalmalarıdır (Birleşmiş Milletler Kadın UN Women, 2018).

Bunlara ek olarak altyapısal birtakım engellerden bahsetmek mümkündür. Öncelikle Türkiye'nin eğitim sisteminin, okullarının, öğretmenlerinin, müfredatının başka bir ülkeden gelecek kitlesel bir göçe hazırlıklı olmadığı söylenebilir, özellikle Suriyeli nüfusun yoğun olduğu illerde okulların kalabalıklaştığı, eğitim materyallerinin de yetersiz kalabildiği görülmektedir (Duman, 2019; Taştan ve Çelik, 2017).

2.2. PANDEMİ

Pandemi, Eski Yunan dilinde “tüm” anlamına gelen “pan” ve “insanlar” anlamına gelen “demos” sözcüklerinden oluşan “tüm insanları etkileyen” anlamında bir kavramdır (Aslan, 2020). Belirli bir alanda, belirli bir grup insan arasında, belirli bir süre boyunca beklenenden daha fazla vaka görülmesi olarak tanımlanan salgının söz konusu alanın dışına taşarak büyük bir nüfusu hatta tüm insanlığı etkilemeye başlaması halinde pandemiden söz edilmeye başlanır (Budak ve Korkmaz, 2020; TÜBA, 2020). Pandemi, “dünya çapında veya çok geniş bir alanda meydana gelen, uluslararası sınırları aşan ve genellikle çok sayıda insanı etkileyen bir salgın” olarak tanımlanır (Last, 2001).

2.2.1. Geçmişten Günümüze Pandemiler

Tarihin ilk yıllarından günümüze kadar insanlık pek çok pandemi yaşamış, bunlar insanların sağlıklarını, sosyal ve toplumsal yaşamlarını, ülke ve dünya ekonomilerini ve hatta ulusal güvenliği derinden etkilemiş, politik ve sosyal bozulmalara ve kayıplara yol açmıştır. Bu pandemilerden en bilinenleri “Büyük Veba Salgını” olarak da bilinen “Kara Veba”, Kolera”, “İspanyol Gribi”, “Çiçek Hastalığı”, “Domuz Gribi” ve “Kuş Gribi” , “HIV/AIDS” ve “Koronavirüs Pandemisi”dir (Aslan, 2020; Qiu, Rutherford, Mao ve Chu, 2017).

2.2.2. Covid-19 Salgını

2019 yılında ortaya çıkan ve ilk kez Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan kentinde görülen virüs SARS-CoV-2 (severe acute respiratory syndrome coronavirus 2) olarak, virüsün yol açtığı hastalık ise koronavirüs/Covid-19 olarak adlandırılmıştır (WHO, 2020a). 2020 yılının mart ayına gelindiğinde ise koronavirüsün bir pandemi olarak karakterize edildiği duyurulmuştur (WHO, 2020b).

Koronavirüs yayılma hızı yüksek; damlacık saçılması veya temas yoluyla kişiden kişiye bulaşan bir hastalıktır. Virüsün yayılması ve bulaşın önlenmesi için sosyal mesafe, maske, kapalı ve kalabalık ortamlarda uzun süre bulunulmaması, hijyene azami özen gösterilmesi, sağlıklı ve güvenilir gıdalarla beslenilmesi tavsiye edilmektedir (Aslan, 2020; Seidlein, Alabaster, Deen ve Knudsen, 2020; WHO, 2021).

Koronavirüsün bulaşıcılığını ve virüs kaynaklı ölüm riskini arttıran pek çok çevresel etken vardır. Bu etkenler arasında iklim, demografi, önceden var olan sağlık durumu/alta yatan hastalıklar, işe gidiş geliş ve sosyo-ekonomik durum olduğu kaydedilmiştir. (Seidlein, Alabaster, Deen ve Knudsen, 2020; Luo, Yan ve McClure, 2021). Dolayısıyla virüsten korunmak için yukarıda belirtilen ve hayati önem taşıyan tavsiyelere uymak, gerekli önlemleri almak ve risklerden kaçınmak toplumun her kesimi için aynı düzeyde mümkün olmamıştır. Bir başka deyişle koronavirüs pandemisi farklı toplumsal gruplar için farklı etki ve sonuçlar doğurmuştur.

2.3. YAPISAL EŞİTSİZLİK KAVRAMI

Birbiri ile aynı olmayan iki şey arasındaki farkın bir ayrıcalığa yol açtığı durumda eşitsizlikten söz edilebilir. Eşitliğin sağlanabilmesi ise en temelde bu ayrıcalığın ortadan kaldırılması ile mümkündür. (Alpman, 2020). Yapısal eşitsizlikler ise toplumsal düzeyde, büyük ölçekli ve süregendir (Carlsen, Doerr ve Toubøl, 2022). Yoksulluk ve ona ilişkin açıklamaları ele aldıkları çalışmada Royce (2019) yapısal perspektifin yoksulluğa bakışını şöyle açıklar; yoksulluk bireysel yetenek ve çabalarındaki farklılıkların bir yansımastan çok geçmiş ve şimdiki ekonomik ve politik mücadele ile süregelen güç eşitsizliklerinin bir sonucudur. Yapısal perspektif, yoksulluğun nedenlerini bireyin doğrudan kontrolü dışındaki ekonomik, politik, kültürel ve sosyal kurumlarda arar. Bu bağlamda yapısal eşitsizlikler de söz konusu kurumlardaki eşitsiz güç dağılımlarının yol

açtığı toplumsal bir sorundur. Benzer şekilde Mendoza ve diğerleri de (2021) yapısal eşitsizliğin toplumsal kurumlar (hukuk, hükümet, medya gibi) ve onlarla ilişkili normlar ve politikalar (sağlık, eğitim, istihdam gibi) tarafından oluşturulan bir imtiyaz sistemi olduğunu ifade eder.

Yapısal eşitsizlik teorisi literatürde farklı etnik gruplardan gelen öğrencilerin eğitime erişimlerini (Huffman, 2010; Lewis, vd., 2008), mülteci öğrencilerin yüksek öğretime katılımlarını (Naylor, 2019), mülteci kadınların aile içi şiddete maruz kalmalarını (Tartakovsky ve Mezhibovsky, 2012), azınlık grup kadınlarına yönelik şiddeti (Sokoloff ve Dupont, 2005) incelemek için kullanılmıştır. Teori, mevcut sosyal düzenlemelerin eleştirel değerlendirmelerini sunar ve sonucunda eyleme geçilmesini gerekli kılar (Huffman, 2010, s. 64).

Andersen ve Collins (2001, akt. (Sokoloff ve Dupont, 2005) yapısal bir yaklaşımı, mevcut güç ve ayrıcalık sistemlerinin analizini ve eleştirisini gerektiren bir yaklaşım olarak ayırt eder. Andersen ve Collins'e (2016) göre ırk, sınıf, cinsiyet eşzamanlı ve kesişen sosyal yapısal ilişki ve anlam sistemleridir. Bunlar toplumun kurumsal yapısında yerleşik durumdadır. Bunlara ek olarak yaş, din, cinsel yönelim, fiziksel kapasite, etnik köken de ayrıcalık ve eşitsizlik sistemlerini şekillendirir. Yapısal perspektif bu yapıların nasıl birer güç sistemi olarak işlediğiyle ve toplumdaki belirli gruplara sosyal konumlarına göre avantaj ve dezavantaj sağladığıyla ilgilenir. Ancak bu yapılardan hiçbiri tek başına bir konum belirleyemez, bunun için ırk, sınıf, cinsiyet, etnik köken, yaş, cinsel yönelim, mültecilik statüsü vb. yapıların karmaşık, dinamik ve çok boyutlu sosyal düzen içerisindeki iç içe geçmiş, yapısal ilişkilerine odaklanmak gerekir. Buradaki en önemli husus ise söz konusu yapıların toplumsal inşa süreci ve toplum tarafından bunlara yüklenen anlamlar bütündür. Bu anlamlar toplumdan topluma, zamandan zamana değişiklik gösterir. Yapısal perspektif bu sosyal gerçekliklerin “tabii” olmadığını, tarihsel ve toplumsal süreçlerin bir sonucu olduğunu kabul eder. Aynı zamanda bu sosyal yapılar arasındaki anlam ilişkilerinin zaman içerisinde değişebileceğini, yani sosyal değişimin mümkün olduğunu savunur. Eşitlik fikri de aslında toplumsal inşa süreçlerinde oluşturulan hegemonyaların bir eleştirisi olarak karşımıza çıkar. Eşitlik fikri bir itiraz, bir hak talebi, bir mücadeledir (Alpman, 2020).

Toplumdaki eşitsizlikler ve tabakalaşma sosyal sermaye kavramı üzerinden de açıklanabilir. Sosyal sermayenin geliştirilmesi, kişinin nitelikli sosyal ilişki ve ağlara sahip olması onun kaynaklara erişimde sahip olduğu fırsatları genişletecektir. Bu durumda Marksist anlayışın da kabul ettiği üzere eşitsizliği yaratmak, korumak ve yeniden üretmek için sosyal sermaye ile bir ekonomik sermayenin bir araya geldiği göz önünde bulundurulduğunda kişinin sosyal ilişkiler ağını ve sahip olduğu sosyal kaynakları geliştirmesinin önünde yapısal ekonomik eşitsizliklerin durduğunu söylemek mümkündür (Ağcasulu, 2017)

Bununla beraber bu sosyal ilişkiler ağı bireye hazır olarak sunulabilecek bir sermaye değildir, bu ağların kurulması ve sürdürülebilmesi için sürekli bir sosyalleşme çabasına gerek duyulmaktadır. Söz konusu sosyalleşme çabalarının çekirdeğinde ise iletişim yer alır. İletişim için temel araç olan dile hakimiyetin olmaması yerel topluma mensup, Bourdieu'nun tanımında öne çıkan nitelikli ağlara da erişimin olmaması demektir. Marksist anlayış çerçevesinde sosyal sermayenin ekonomik sermaye ile yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde dil öğretimine yönelik politikadaki eksikliklerin kişilerin ekonomik sermayelerini geliştirmeleri, başka bir deyişle daha iyi koşullarda yaşamaları, daha iyi bir eğitim almaları, toplumun sorgulayan, eleştiren, düşünen, sosyal sorunlara çözümler üreten bireyleri haline gelmeleri, yaşamlarını “sadece hayatta kalabilmek” üzerine şekillendirmek yerine gündemlerine sosyal, kültürel tartışmaları alabilmelerinin önündeki yapısal bir engel halinde olduğu görülebilir (Ağcasulu, 2017).

Okul ve eğitim, eşitsizliklerin azaltılması ve uzun vadede diğer yapısal düzenlemeler ve dönüşümlerle tamamen ortadan kaldırılması için en önemli araçtır (Göktürk ve Ağın, 2020).

2.3.1. Hepimiz Aynı Gemide Miyiz? Fırtınada Sandallar ve Yatlar: Covid-19 Salgını ve Eşitsizlikler

“Dünyanın her yerinden birçok insan aynı fırtınayı yaşıyor

olsa da bindikleri tekneler çok farklı.”⁷

IOM’un (2021) raporuna göre pandemi dünyanın dört bir yanındaki modern toplumlarda derinden kök salmış yaygın eşitsizlikleri gün yüzüne çıkartmıştır. Eşitsizliklerin en belirgin olduğu ve en derinden hissedildiği alanlardan biri mevcut sosyoekonomik farklılıkların yol açtığı ayrımdır. Toplumun alt sosyo-ekonomik grubunda yer alan bireylerin pandeminin getirdiklerinden daha çok etkilendiklerini söylemek mümkündür. Tarihsel olarak bakıldığında da önemli salgınlar arasında yer alan veba, çiçek hastalığı, kolera ve grip salgınları öncelikle toplumun alt sosyo-ekonomik düzeyinde yer alan insanları etkilemiştir. En büyük risk altındaki insanlar genellikle pandemi öncesi dönemde de yaşamını sağlıklı koşullarda sürdürme şansı olmayan, sağlık hizmetlerine erişme noktasında ayrımcılığa maruz kalan ve tıbbi bakıma kısıtlı erişimi olan azınlık gruplar ve yoksullukla mücadele edenlerdir (Wade, 2020).

Toplumlarda derinden kök salmış eşitsizlikler bulaşıcılığı zaten yüksek olan Covid-19 virüsünün daha hızlı ve daha zararlı yayılmasına yol açmıştır (IOM, 2021; Süslü, 2021). Wadhera ve arkadaşları tarafından (2020) New York'un her biri birbirinden farklı demografik, sosyoekonomik ve toplumsal özellikleri olan beş ilçesinde yürütülen çalışmada (Bronx, Brooklyn, Manhattan, Queens ve Staten Island) diğer dört ilçeye göre gelir ve eğitim düzeyi en düşük bireylerin ve ırksal/etnik azınlık grupların en çok yaşadığı Bronx'ta Covid-19'a bağlı hastaneye yatış ve ölüm oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık ilçeler arasında en yüksek gelir düzeyine sahip ve yoksulluk sınırı altında yaşayan insanların oranı Bronx'a göre iki kat daha az olan, çoğunluk olarak ise beyaz nüfusun yaşadığı Manhattan'da Covid-19'a bağlı hastaneye yatış ve ölüm oranlarının Bronx'un yarısı olduğu kaydedilmiştir.

Tavares ve Betti (2020) tarafından yapılan araştırma Brezilya'da Covid-19'a yakalanma, iyileşme ve ölüm oranları ile yoksulluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Yoksulluk "Çok Boyutlu Yoksulluk Endeksi (ÇBYE)" temel alınarak belirlenmiştir. Bu endekse göre on göstergenin (beslenme, çocuk ölümleri, okula kayıt yaptıran çocuk sayısı, okula devam,

⁷ Jenna Norman'ın Nisan 2020 tarihli "Gender and Covid-19: the immediate impact the crisis is having on women" başlıklı yazısından alıntı.

yemek pişirmede kullanılan yakıt cinsi, elektrik, temiz su, tuvalet, oturulan evin koşulları ve varlıklar) üçte birinden yoksun olanlar yoksul kabul edilmektedir. ÇBYE'ye göre endeksin göstergelerinin en az üçte birinden yoksun kişilerin ve Covid-19'dan korunmak için alınması önerilen tedbirlerin tam olarak uygulanamadığı, sosyal koşulların ve sağlık sisteminin koronavirüs kaynaklı ölümleri önlemek için sağlaması gereken temel koşulların sağlanamadığı bölgelerin incinebilir olarak nitelendirildiği çalışmada Covid-19 kaynaklı ölüm oranlarının en yoksul ve incinebilir olarak nitelendirilen bölgelerde görüldüğü saptanmıştır.

Ülkemize ise Aykaç ve Etiler (2021) İstanbul Büyükşehir Belediyesi Mezarlıklar Müdürlüğü'nün verilerinden derlediğine göre sosyoekonomik durumu "iyi" olarak nitelendirilen ilçede bulaşıcı hastalıkların tüm hastalıklar arasındaki payı %15,4 iken "çok fakir" olarak nitelendirilen ilçede bu oran %25,2'dir. 65 yaş üzerinde bulaşıcı hastalıkların tüm hastalıklar arasındaki payına bakıldığında ise sosyoekonomik durumu "iyi" olan ilçede %13,9, "çok fakir" olan ilçede ise %24,4 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle de sosyoekonomik düzeyin düşmesi ile bulaşıcı hastalıklara bağlı ölümlerin artması arasında bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde Hayat Eve Sığar (HES) uygulamasının sağladığı veriler üzerinden de İstanbul'da semtler arasındaki sınıf farkı ile COVID-19'un yayılma oranı arasında bağlantı kurulabilir (Çıtak, 2021).

Söz konusu ilişki ve bağlantıların nedenlerine bakıldığında ise toplumsal eşitsizlikler bağlamında pandemi sürecinde virüsten korunmak için "evde kalabilme" imkanının olmaması, ön saflarda, hijyen koşulları iyi olmayan ortamlarda çalışmak, kalabalık evlerde yaşamak ve kalabalık ulaşım araçlarını kullanmak zorunda olmak, sağlıklı beslenme ve sağlık hizmetlerine erişimde eşitsizliklere maruz kalmak gibi faktörlerin öne çıktığı görülmektedir (Aykaç ve Elbek, 2020; Blau, Koebe, Meyerhofer, 2020; Doğan ve Pekasıl, 2021; Seidlein, Alabaster, Deen ve Knudsen, 2020).

Tüm bunlardan hareketle pandeminin toplumun tüm kesimlerini aynı şekilde etkilemediğinin, COVID-19 virüsü karşısında herkesin eşit olmadığına bir kez daha altı çizilmeli ve bu bağlamda nüfusun daha incinebilir ve hassas; özel ve farklı ihtiyaçları olan grupları (evsizler, geçici koruma altındaki Suriyeliler, kronik hastalar, engelliler, yaşlılar) için daha farklı hizmet sunumlarının gerçekleştirilmesi gerekliliği vurgulanmalıdır (Doğan ve Pekasıl). Bu bağlamda nüfusun söz konusu hassas

gruplarından biri olan, ülkesindeki savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalan ve ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunan Suriyelilerin COVID-19 öncesinde maruz kaldığı eşitsizliklerin ve hizmetlere erişimlerdeki kısıtlamaların pandemi sürecinde nasıl derinleştiği ve yeniden üretildiği; elde edilen kazanımların yeni bir kriz durumunda kaybedilip kaybedilmediği, krizin Suriyeliler açısından nasıl yönetildiği ve pandemi sonrası dönemde neler yapılabileceği üzerine çalışılmalıdır.

2022 yılının Haziran'ına gelindiğinde COVID-19 salgını bir halk sağlığı sorunu olarak önemini yitirmeye başlamış ve toplum kontrollü olarak normalleşmiş olsa da geleceğimizin çeşitli salgın hastalıklara, ekolojik ve ekonomik krizlere gebe olduğu ve COVID-19 benzeri kriz senaryolarına hazırlıklı olunması gerektiği açıktır. Castles ve Miller'in (2008) 21. Yüzyıl için kullandığı "Göçler Çağı" ifadesine benzer biçimde içinde bulunduğumuz çağın "Krizler Çağı" olarak anılma olasılığında, yaşamın normal akışını bozacak ve toplumun tüm kurumlarının işleyişini kesintiye uğratabilecek ve hatta durdurabilecek olaylar ve süreçler karşısında kapsayıcı eylem planları oluşturulmalıdır. Kriz durumlarında engellilerin, göçmenlerin, evsizlerin, yaşlıların, işsizlerin vb. dezavantajlı birey ve grupların hali hazırda mücadele içerisinde oldukları eşitsizlik dinamikleri iyi anlaşılmalı ve tüm toplumu etkisi altına alacak zorlayıcı yaşam olayları karşısında derinleşmemeleri, daha karmaşık hale gelmemeleri için gerekli düzenlemeler hayata geçirilmelidir. Var olan sorunlar tespit edilmeli ve çözüme kavuşturulması yolunda önemli adımlar atılmalıdır.

Bunun yanında Covid-19'un yalnızca bir sağlık krizi değil, aynı zamanda siyasal, ekonomik ve toplumsal bir kriz niteliğinde olduğu unutulmamalıdır. Salgının fiziksel sağlığı tehdit eden yanı sıra aşı ve geliştirilen tedavilerle çözüme kavuşturulmuş gibi görünürken toplumsal ve ekonomik etkilerinin sürdüğünü söylemek zor değildir. Salgın ve beraberinde uygulanan tedbirler toplumdaki eşitsizliklerin şiddetini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Bulaşıcılığı yüksek bir hastalık olan koronavirüs tüm dünyaya, söz konusu eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasının sadece onlarla mücadele eden gruplar için değil toplumun tamamı için hayati bir öneme sahip olduğunun anlaşılması noktasında önemli dersler çıkarılacak bir süreç yaşatmıştır.

Covid-19 ve benzeri, tüm dünyayı tehdit eden kriz durumlarının üstesinden ancak küresel bir yaklaşımla gelinebilir. Bulaşıcı hastalıklar örneğinde, bir bölge veya daha büyük

ölçekte bir ülke virüsten tamamen arındırılmış ve bu süreçte her ne kadar sınırlar kapatılmış, ülkelere giriş çıkışlar büyük ölçüde sınırlandırılmış dahi olsa insanın hareketliliğinin tamamen yok edilemeyeceği bir dünyada “kurtarılmış/arındırılmış” bir bölgeden söz etmek mümkün değildir. Kolektif bir bağışıklığın (co-immunism) (Sloterdijk, 2020) sağlanamadığı hiçbir ihtimal, toplumlara ve dünyaya sürdürülebilir bir kurtuluş sağlamayacaktır. Bu anlayış salgının sosyal boyutuna da uyarlanabilir. Roemer’in (1998’den akt. Ferreira ve Gignoux, 2010) fırsata erişmede birey iradesinden tamamen bağımsız belirleyiciler olarak tanımladığı ‘koşullar’ın avantaja erişim sürecinde kişinin bireysel çabasından ve başarısından daha önemli olduğu bir sistemde, var olan ve salgınla daha da derinleşen hiçbir eşitsizliğin, uzun vadede yalnızca ona maruz kalan grubun bir dezavantajı olarak kalmayacağını, toplumun tüm üyeleri ve kurumlarını yapısal bir dönüşümün eşiğine getireceği tarihsel deneyimlerden de yola çıkarak rahatlıkla söylenebilir.

2.3.2. Covid-19 Salgını ve Suriyeliler

Şahin ve Güloğlu (2021) göçmenlerin göç edilen ülkede meydana gelen kriz durumlarından en önce ve en çok etkilenen gruplar olduğunu belirtmiştir. Covid-19 krizinin göçmen ve mültecileri nasıl etkilediğine dair yapılan araştırmalar kişilerin mevcut durumda maruz kaldığı eşitsizliklerin derinleştiğini ve yeni eşitsizliklerin üretildiğini, “pandeminin var olan sorunları arttırdığını (Carillon vd., 2020)” ortaya koymaktadır. Çalışmalarda göçmen nüfusun Covid-19 kaynaklı ölüm olasılıklarının diğer nüfus gruplarına oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (New York City Department of Health and Mental Hygiene. 2020). Göçmen gruplarda yüksek düzeyde kronik hastalık, stres ve koruyucu sağlık hizmetlerine daha az erişimin olmasının Covid-19 enfeksiyonu için riski arttırdığı kaydedilmiştir. Bununla beraber Covid-19 teşhisi konan birçok göçmen hastanın yaşadığı evlerde izole olma imkanının bulunmaması, evdeki yaşlı, astım ya da benzeri rahatsızlıkları olan bireylerle aynı ortamı paylaşmak zorunda kalmaları da elde edilen veriler arasındadır (Ross, Diaz ve Starrels, 2020).

Carillon vd.’nin (2020) ülkelerindeki çatışmalardan veya zorlayıcı yaşam koşullarından dolayı Fransa’ya göç etmek zorunda kalan, 13 (10 erkek, 3 kadın) Sahraaltı Afrikalı göçmenle derinlemesine telefon görüşmeleri yaparak gerçekleştirdiği çalışmada da

benzer noktalar vurgulanmıştır. Göçmenlerin çoğunun zaman zaman enformel sektörde gündelik işerde çalıştığı, ikisinin düzenli, kayıt dışı, yarı zamanlı bir işi olduğu ve Covid-19 tedbirleri kapsamındaki kapanmalar sırasında hiçbirinin çalışmadığı kaydedilmiştir. Pandemi öncesinde çoğu bir vatandaş tarafından sağlanan evlerde, ikisi ise izinsiz olarak yerleştikleri yerlerde yaşamaktayken kapanma sırasında akrabaları veya bir tanıdıklarının yanına yerleştirilen göçmenler, mesafenin korunması, kalabalık ortamlarda bulunulmaması, izolasyona azami önem verilmesi gereken dönemde diğer insanlarla aynı odayı paylaşmak ve aşırı kalabalık mekanlarda yaşamak zorunda kalmıştır.

Ayrıca ön saflarda ve düşük ücretlerle (Blau, Koebe ve Meyerhofer, 2020) çalışmak zorunda olan “evinde kalıp” işini uzaktan yapma imkanı olmayan göçmenler, kalabalık toplu taşıma araçlarında yolculuk etmiş ve birçok insanla temasta bulunmuştur ki bu virüsün yayılmasını arttıran faktörlerden biridir. Bu duruma örnek olarak, ilk Covid-19 vakasının görülmesinden itibaren sosyoekonomik açıdan farklılıklar gösteren bölgelerde vaka artışının seyrini incelemeyi amaçlayan bir çalışmada, pandeminin ilk zamanlarında yüksek gelirli kişilerin yaşadığı ilçelerde vaka sayılarının daha çok olduğu, ancak virüsten korunmak için önlemler alınmaya başlandıkça, daha yüksek gelirli bireylerin dahil olabileceği biçimde halk sağlığı yanıtı gelişmeye başladıkça bu durumun tersine döndüğü saptanmış; inceleme döneminin sonunda sosyoekonomik durumun daha yüksek olduğu bölgelerde vaka artışının, sosyoekonomik durumun düşük olduğu bölgelere oranla daha az olduğu görülmüştür (Clouston, Natale ve Link, 2021). Bu durumun sebepleri arasında daha öncede belirtildiği üzere gelir düzeyi yüksek kişilerin daha ferah yaşam koşullarını karşılayabilecek ekonomik güce, bir kez enfekte olduklarında kendilerini izole etmek için daha fazla kaynağa ve imkana sahip olmaları ve bu sayede virüsün kendi sosyal çevrelerine yayılmasının önüne geçebilmeleri, sağlık hizmetlerine erişimlerinin daha kolay olması, daha hızlı test yaptırabilmeleri; gelir düzeyi düşük kişilerin ise söz konusu kaynak ve imkanlara sahip olamayıp daha kalabalık ortamlarda bir arada yaşamak zorunda kalması gösterilebilir (Çıtak, 2021; Jung, Manley, Shrestha, 2021; Seidlein, Alabaster, Deen ve Knudsen, 2020).

Sosyoekonomik durumun yanında göçmenlik, olumsuz geçmiş yaşam deneyimleri, kayıtsız olma, sınır dışı edilme, ailesinden uzak kalma ve işten çıkarılma korkusu, kaynaklara erişememe, geçim kaynaklarını kaybetme, kalabalık ortamlarda yaşamının

neden olduğu riskler, sağlıklı ve yeterli beslenememe, temel hakların kesintiye uğraması, temel hizmetlerin kısıtlanması veya kesilmesi, gelir kaybı, dil engelleri, bilgiye erişimde yaşanan güçlükler (Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği, 2020) gibi iç içe geçmiş sorunlar ise sığınmacı, göçmen ve mültecilerin Covid-19'un olumsuz etkilerini daha derinden hissetmesi ve deneyimlemesine neden olmuştur.

Uluslararası Göç Örgütü (IOM) de 2021 yılında yayımladığı Dünya Göç Raporu'nda göçmenlerin ve/veya zorla yerinden edilmiş kişilerin pandemiden doğrudan etkilenme olasılıklarının daha yüksek olduğuna dikkat çekmiş ve sağlıkla ilgili etkilerin yanı sıra, birçoğunun gelir desteği veya diğer sosyal koruma mekanizmaları olmaksızın hareketsizliğe ve işsizliğe hapsedildiğini belirtmiştir.

Covid-19 salgını sırasında Türkiye'de geçici koruma statüsündeki Suriyeliler ekonomik, psikolojik, sosyal konularda, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimde çeşitli zorluklar yaşamıştır. Gelir kaynaklarını kaybettikleri, sosyal yaşamlarının ve psikolojilerinin olumsuz etkilendiği, tıbbi desteğe ve eğitim hizmetlerine erişmeye gereksinim duydukları kaydedilmiştir (Bozdağ, 2021).

2.3.3. Covid-19 Salgınında Suriyeli Çocuklar ve Eğitim

“Kampta bir okul olduğunu öğrendiğimde çok rahatladım. Derslere başlamak ve diğer öğrencilerle tanışmak için çok heyecanlıydım. Her şeyin belirsiz olduğu bu yerde dahi derslerim her gün gidebileceğim bir yer olduğunu, öğrenme ve dünyayı gezme hayallerime odaklanabileceğimi ifade ediyordum.” - Muzun (Yersiz Yurtsuz - Malala Yusufzay)

Pandemi sırasında çocukları en çok etkileyen, salgının yayılmasını engelleme kapsamında alınan önlemler dahilinde okulların kapatılması, yüz yüze eğitime ara verilerek eğitim faaliyetlerinin uzaktan sürdürülmeye başlanması olmuştur. Eğitimin kesintiye uğraması şüphesiz ki tüm öğrencileri olumsuz etkilemiştir. Fakat eğitim, gelişim dönemindeki tüm çocuklar için büyük önem arz etmekle birlikte, psikososyal destek, topluma sosyal ve yapısal entegrasyon, sosyal hareketlilik, duygusal uyum, iyilik halinin desteklenmesi ve korunması noktalarında okulun ve eğitim sistemine dahil olmanın göçmen çocuklar için anlamı ve önemi daha farklı düzeydedir. Zorunlu göçe maruz kalmanın krize yol açabilecek bir durum olduğunu göz önünde bulundurursak eğitimin bu krize müdahalede eşsiz bir yöntem ve enstrüman olduğunu söylemek mümkündür.

Nitekim Nicolai (2003) özellikle kriz durumlarında eğitimin acil desteklerin önemli bir bileşeni olması gerektiğini ifade eder. Eğitim, kısa vadede çocukların temel gereksinimlerini karşılamada rol oynar, uzun vadede kriz durumuna karşı savunmasızlıklarını azaltmaya ve yeni hayatlar kurmalarına yardımcı olur. Eğitim, mülteci çocuklardan travmanın izlerini silmek, onların sosyal hareketliliği sağlamak ve topluma sosyal ve yapısal entegrasyonlarını artırmak için en önemli araçtır (Çelik ve Erdogan, 2017).

Kriz durumları çocukları çeşitli nedenlerle savunmasız bırakabilir; çocuklar zorla yerinden edilmiş, şiddete tanık olmuş ya da maruz kalmış, aile üyelerini kaybetmiş ya da bir doğal afete maruz kalmış olabilirler. Eğitim çocuklara öncelikle güvenli ve denetlenebilir bir ortam sağlayarak çocukların korunmasında önemli bir rol oynar. Kriz durumunun sebep olabileceği çeşitli travmalardan çocukların beden ve zihinlerinin korunmasını sağlar (Nicolai, 2003).

Eğitim psikososyal destek için önemli bir araçtır; çocuklar gelişim süreçleri itibari ile içinde buldukları durumu tam olarak anlamlandıramayabilirler. Bu sebeple zorunlu göçün etkileri onlar için daha fazla olabilir. Bu noktada eğitim, çocukların bu anlamdaki bilgi gereksinimini karşılayarak hem olayı hem de kendi tepkilerini anlamalarına ve böylece kriz ile başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Bununla beraber, eğitimin normalleştirici bir güç olduğunu söyleyebiliriz; okula devamı içeren günlük rutinler çocukların ve ailelerin “normallik” hissini geri kazanmalarını sağlayabilir (Nicolai, 2003). Akranlarla sosyal iletişim, okul personeli tarafından sunulan destek ve öğrenme faaliyetleri, çocukların düzenli gelişim örüntüsüne dönmesine yardımcı olur. Nitekim, duygusal uyum, daha iyi akademik başarı ve davranışlar, daha az psikosomatik semptomları içeren iyilik hali ile öğretmenlerin desteği arasında pozitif bir ilişki vardır (Chu ve Saucier, 2010; Nicolai, 2003).

Dolayısıyla yüz yüze eğitim ve okul ortamında mahrum kalmanın anlamının göçmen çocuklar için çok daha ağır olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber pandemi döneminde eğitimin çevrimiçi ortamlarda veya Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden devam etmesi, bunun da internet altyapısı, bilgisayar, telefon, tablet, televizyon gibi elektronik cihazlara sahip olunmasını gerekli kılması ve göçmen çocukların önemli bir çoğunluğunun bu imkanlara sahip olmadığı, ebeveynlerinin ise gerekli donanımı

sağlayacak gelirden yoksun oldukları (İzmir Kent Konseyi, 2020; Karyelioğlu, 2020) göz önünde bulundurulduğunda çocukların derslere devamlarının da mümkün olamaması riski ve gerçeğiyle karşı karşıya kalmaktayız.

Covid-19 tedbirleri kapsamında eğitimin uzaktan, online olarak sürdürülmesi ve göçmen öğrencilerin eğitime katılma oranlarını araştıran Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği'nin (2020) (SGDD-ASAM) verileri okula kayıtlı çocukların %48'i ebeveynlerinin ifadelerine göre televizyon ve bilgisayar erişimi gibi teknik imkânların yetersizliği, bilgi eksikliği, öğretmenlerin yönlendirmemesi ve internet olmaması nedeniyle uzaktan eğitimden faydalanamadıklarını ortaya koymuştur.

Ilić ve Dedanski (2020) Sırbistan'da yaşayan göçmen çocukların haklarını korumaya yönelik mevcut sistemi, çocukların bu sisteme adaptasyonunu ve özellikle pandemi sırasında çocukların karşı karşıya kaldığı sorunların çözüm yöntemlerini analiz etmeyi amaçlayan çalışmalarında çocukların en temel haklardan biri olan eğitimden yoksun kalmalarının yol açabileceği sorunlara değinmişlerdir. Tüm öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde arkadaşlarıyla sosyalleşme fırsatından yoksun kaldıklarını, öğretmenlerin öğrencilerinin çalışmalarını takip edemediklerini, öğretmen-ebeveyn iletişiminin zorlaştığını vurgulamışlardır. Bunlarla beraber, ebeveynleri yüz yüze eğitim sürecinde dahi dil ve kültür engelleri gibi nedenlerle çocuk-okul-aile sistemine yeteri kadar dahil olamayan göçmen çocukların dijital teknolojiler konusunda yeterli bilgiye sahip olamayabilecekleri, Sırpçayı yeteri kadar bilmedikleri, akranlarıyla sosyalleşme fırsatından yoksun oldukları, göz önünde bulundurulduğunda Covid-19 salgınının eğitimde yarattığı sorunların göçmen çocuklar için daha da katlandığını, zorlaştığını ve karmaşıklaştığını görmekteyiz.

Popyk (2021) Polonya'da yaşayan göçmen çocukların uzaktan eğitim sürecinde yaşamlarında, akademik ve sosyal pratiklerinde meydana gelen değişiklikleri incelemek, uzaktan eğitimin etkililiğine dair çocukların deneyimlerini keşfetmek üzere gerçekleştirdiği çalışmasında akademik pratikler açısından öğrencilerin dijital öğrenme yöntemine tanıdık olmadıkları için zorlandıkları, ekran karşısında dersleri anlamayı zor buldukları, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik gerilemeler yaşamaması amacıyla çok fazla ödev verdiğini ancak verilen ödevleri yapmanın dili anlamada yaşanan güçlükler nedeniyle çok uzun zaman aldığı, ders yükünün ağırlığı ve göçmen çocukların

ebeveynlerinden destek alamamaları nedeniyle bilgi eksikliklerinin ortaya çıktığı, bu durumun da göçmen çocukları hayal kırıklığına uğrattığı ve motivasyon kaybına yol açtığı sonuçlarına ulaşmıştır. Sosyal pratikler açısından ise salgın sürecinde akranlarla kişisel temaslardan ve sosyalleşme fırsatından yoksun oldukları için çocukların sosyal yaşamlarının olumsuz etkilendiği, sanal dünyayla sınırlandıkları, bunun yalnız hissetmelerine neden olduğu, sanal iletişim imkanı olmayan çocukların ise sosyal yaşam düzenlerinin bozulduğu tespit edilmiştir.

Çıtak (2021) COVID-19 salgını ile çocuklar arasındaki eşitsizliğin artacağını vurgulamıştır. Mevcut durumda göçmen çocukların eğitimde maruz kaldığı eşitsizlikler henüz tam anlamıyla giderilememişken pandemi tedbirleri çerçevesinde okuldan uzak kalmaları ve eğitime erişimlerinin sekteye uğraması yüz yüze eğitime geçilmesi ile çocukların okula devamlarının sağlanmasına ilişkin gerekli çalışmaların özveri ile yürütülmesi gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde ise Çelik ve Kardaş İşler (2020) zorunlu göçe maruz kalmış Suriyeli öğrencilerin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim sürecine dair deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları, fırsatları ve bunlara ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında göçmen çocukların okuldan uzak kalma durumuna ilişkin “mutsuzluk, özlem, üzüntü, sıkılma” gibi duygulara sahip olduğu, eğitim etkinliklerini evden EBA TV üzerinden dersleri izleyerek, öğretmenlerinin verdikleri ödevleri yaparak gerçekleştirdikleri, çok az sayıda öğrencinin EBA üzerinden verilen derslerin tekrarını yaptığı ve aileleriyle birlikte kitap okuma ve resim yapma gibi etkinlikleri gerçekleştirdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bununla beraber uzaktan eğitim sürecinde aile üyelerinin Türkçe bilmemesi dolayısıyla çocukların derslerini ve öğretmenlerle iletişimlerini destekleyememesi, ev nüfusunun fazla olması sebebiyle çocukların çalışmak için uygun ortama sahip olamaması, EBA’daki derslerin göçmen çocuklar için anlaşılır olmaması (Türkçeye yeterince hakim olmadıkları için), televizyon dillerinin Arapça olması nedeniyle EBA’ya hiç erişim sağlayamamaları veya EBA’ya erişmek için televizyon ya da internet gibi araçlara sahip olmamaları, öğretmenlerinden ödevlerine ilişkin geri bildirim alamamaları ve sınıf ortamında arkadaşlarıyla birlikte olamamanın getirdiği olumsuz duyguların motivasyon kaybına yol açması gibi durumlar karşılaşılan zorluklar arasında yer almaktadır.

Sugarman ve Lazarin (2020) ABD'deki okullarda İngilizce eğitimi alan göçmen çocukların Covid-19 salgını süresince karşılaştıkları zorlukları inceledikleri çalışmalarında öncelikle derslere devam noktasında salgın öncesinde devamsızlığın göçmen çocuklar özelinde ciddi bir sorun olmadığı, uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte ise göçmen çocukların derslere devamlarının önemli oranda azaldığı, yarısından daha azının çevrimiçi eğitime dahil olabildiği gözlenmiştir. Çocukların derslere katılımını engelleyen en belirgin faktörlerin dijital cihazlara erişim eksikliği, ebeveynlerin evde eğitimi destekleyememesi, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda eğitilmemeleri ve yetersiz kaynaklar ile okul-aile arasındaki dil engelleri olduğu kaydedilmiştir. Bununla beraber, salgın sürecinde öğrencilerin öğrenme pratiklerinin gerileyebileceği, akademik kayıpların yaşanabileceği endişelerinin de altı çizilmiştir.

Üzerinde en çok durulması gereken noktalardan biri ise öğrencilerin okula geri dönmeme riskidir. Sugarman ve Lazarin (2020), pandemiden önce de okulu bırakma riski yüksek olan öğrencilerin, mezuniyet için gerekli katı şartları sağlama noktasında karşılaştıkları engellerin üzerine eğitime ara verilmesi ve bunlara ek olarak sağlık sorunları ve ekonomik güçlükler yaşamalarının okulu tamamen bırakmalarına neden olabileceğini vurgulamıştır. Dorn, Hancock, Sarakatsannis ve Viruleg (2020) de benzer şekilde lise öğrencilerinin yüzde 2 ila 9'unun yani en kötü senaryoda 1,1 milyon çocuğun okulu bırakabileceğini tahmin etmektedir. UNESCO'nun (2020) projeksiyonlarına göre de dünya genelinde pek çok çocuk pandemi sonrasında okula geri dönmeme riski ile karşı karşıyadır. Bu riskin altında gelir üretme ihtiyacı, artan ev işleri ve bakım sorumlulukları, bazı durumlarda erken evlilik ve/ya istenmeyen gebelik gibi sosyo-ekonomik faktörler ya da virüsün tekrar ortaya çıkması korkusu yatmaktadır. Bununla beraber uzaktan eğitim sürecine dahil olamayan, bu süreçte eğitime erişemeyen öğrencilerin de pandemi sonrasında okula geri dönmeme riskinden söz edilmektedir.

2.4. HAK TEMELLİ YAKLAŞIM

Sosyal hizmetin temelinde hak, adalet, eşitlik ve özgürlük kavramları yer alır. Bir insan hakları mesleği olarak sosyal hizmet, uygulamalarını, her insanın doğuştan insanlıklarının bir parçası olarak onlara bağlı olan bu hakların korunması, güvence altına alınması ve

gerçekleştirilmesi gerektiği anlayışıyla yürütür. Başka bir ifadeyle, insan hakları çerçevesi tüm sosyal hizmet uygulamalarının merkezinde yer alır (Ife, 2017).

İnsan haklarının temelinde yer alan “hak” kavramının kesin bir tanımını yapmak güçtür. “Hak”, farklı bakış açıları ve bilimsel çevrelerce farklı şekillerde tanımlanmıştır (Zengin ve Altındağ, 2016). Türk Dil Kurumu “hak” kelimesini, “adalet, adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç, dava veya iddiada gerçeğe uygunluk, doğruluk, verilmiş emekten doğan manevi yetki” şeklinde tanımlamıştır. Akyüz’e (2018, s. 5) göre en temel anlamıyla hak “bir şeyi yapma veya başkalarından bir şeyi yapmalarını, belirli bir şekilde davranmalarını isteme yetkisidir.” Hak ve hukuk arasında da yakın bir ilişki vardır. Hukuk literatüründe hak “kişilere hukuk düzeni tarafından verilen bir irade kudreti, bir isteme yetisi (Gözler, 2011; 320)” olarak tanımlanmıştır.

Sosyal hizmet bireyleri ihtiyaç sahibi olarak değil, hak sahibi olarak görmeye eğilimlidir. İhtiyaçların tanımlanması süreçlerinde karşı karşıya kalınan subjektif değerlendirmelerden doğabilecek farklılıkların yol açtığı endişeler ve insanların ihtiyaçlarının onlar yerine başkaları tarafından tanımlanmasının yol açtığı etkisizleştirme ve güçsüzleştirme sosyal hizmet uygulamalarının temelini insan haklarından almasında etkili olmuştur. Hak temelli yaklaşıma göre ihtiyaçlar aslında gerçekleştirilmemiş haklardır. Kişinin eğitim, sağlık, barınma, istihdam gibi konulardaki ihtiyaçları bu alanlardaki haklarına erişememesinden doğmaktadır. Dolayısıyla sosyal hizmetin birincil amacı bireylerin haklara erişimlerinin sağlanması, hakların gerçekleştirilememesinden doğan ve insan hakları ihlali olan “ihtiyaç sahipliği” halinin bu sayede sonlandırılması ve bu uygulamaların sorumluluk sahibi aktör olan devlet aracılığıyla yerine getirilmesinin sağlanması, fırsat ve kaynaklara eşit biçimde ulaşılmasının sağlanması için savunuculuk faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve böylece insanın iyilik halinin sürekliliğinin ve makro düzeyde sosyal adaletin sağlanmasıdır (Afyonoğlu, 2021).

2.4.1. Çocuk Hakları

Çocuk hakları veya diğer bir ifadeyle çocukların insan hakları “çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimini henüz tamamlamamış olmalarından hareketle özel korumaya gereksinim duymalarının bir sonucu olarak uluslararası kuruluşların girişimleriyle

geliştirilmiş ve ulusal mevzuatlarca da tanınmış temel haklardır (Karakaş ve Çevik, 2016).” Güçlü’ye (2016) göre de “çocuk hakları, kanunen ve ahlaki olarak dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu, eğitim, sağlık, barınma, fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi haklarının tanımlanmasında kullanılan evrensel bir kavramdır.”

Çocuk haklarıyla ilgili en temel belge olan veya diğer bir deyişle çocuk haklarının en iyi ifadesi olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nden (ÇHS) hareketle çocuk hakları dört ana kategoride incelenmektedir: yaşama, korunma, gelişim ve katılım. Bu bağlamda bu bölümde ÇHS maddeleri temel alınarak çocukların yaşama ve hayatta kalma hakkına (sağlığa ilişkin haklar), gelişme haklarına (eğitim hakkı, doğru bilgiye erişim hakkı ve dinlenme, boş zaman değerlendirme, oyun oynama, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakları) ile eşitlik ve ayrımcılık gözetmeme ilkesi üzerinden eşit muamele görme/ayrımcılığa uğramama hakkına değinilecektir.

2.4.1.1. Yaşama, Hayatta Kalma ve Gelişme Hakları

Yaşama ve hayatta kalma hakkı en temel insan hakkıdır. Yaşama hakları, çocuğu yaşama ve yaşama uygun standartlara sahip olmasını, beslenme, barınma, tıbbi bakım gibi temel hakların gerçekleştirilmesini öngörür. ÇHS bunu sözleşmenin altıncı maddesinde çocuğun temel yaşam hakkına sahip olduğunu belirtir ve devletlere bu hakkın tanınması, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için gerekli eylemleri gerçekleştirmesi ve her türlü çabayı özveriyle göstermesi konusunda sorumlu tutmuştur (Akyüz, 2018).

2.4.1.1.1. Sağlık Hakkı

ÇHS’nin 24. Maddesine göre Devletler çocuğun mümkün olan en yüksek sağlık standardına kavuşma, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerini veren kuruluşlardan yararlanma hakkını tanıy ve hiçbir çocuğun bu tür tıbbi bakım hizmetlerinden yararlanma hakkından yoksun bırakılmamasını güvence altına almak için çaba gösterir.

Gelişme hakları ise çocuğun kendini gerçekleştirebilmesi, kapasitesinin en üst düzeyde gelişebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı

gibi hakları içerir (Akyüz, 2018). ÇHS çocukların maddi-manevi gelişme haklarını da çeşitli hükümlerle güvence altına almış ve sözleşmeye taraf olan devletleri bu konuda özverili bir biçimde çaba gösterme konusunda sorumlu kılmıştır. Burada gelişme hakları içerisinde yer alan eğitim, bilgi edinme ve dinlenme, boş zaman değerlendirme, oyun oynama, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma haklarına değinilecektir.

2.4.1.1.2. Eğitim Hakkı

Sözleşmenin 28. maddesine göre devletler çocukların eğitim hakkını kabul eder ve bu hakkın fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesi için gerekli önlemleri alırlar. Bu bağlamda en azından ilköğretimi her çocuk için ücretsiz ve zorunlu hale getirirler. Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar. Gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar.

2.4.1.1.3. Bilgi Edinme Hakkı

Sözleşmenin 17. maddesine göre devletler öncelikle kitle iletişim araçlarının önemini kabul eder ve çocukların özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlâki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar. Buna ek olarak her çocuğun kendi dilinde ve anlayabileceği bir şekilde kendilerini ilgilendiren konularda bilgilendirilme hakkı vardır (İnsan Hakları Derneği, vd., 2013).

2.4.1.1.4. Dinlenme, Boş Zaman Değerlendirme, Oyun Oynama, Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılma Hakkı

Çocukların dinlenme, boş zaman değerlendirme, oyun oynama, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakkı sözleşmenin 31. maddesinde düzenlenmiştir. Buna göre devletler,

Çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.

Çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.

2.4.1.2. Eşitlik ve Ayrım Gözetmeme İlkesi

Sözleşmenin 2. maddesinde eşitlik ve ayrım gözetmeme ilkesine yer verilmiştir. Buna göre öncelikle devletler her çocuğa din, dil, ırk, cinsiyet, renk, etnik köken, engellilik, siyasal veya başka düşünceler ile sahip oldukları diğer statüler üzerinden hiçbir şekilde ayrım gözetilmeyeceğini taahhüt ederler ve çocukların eşitlik ilkesi gereğince muamele görme haklarını tanırlar. Aynı zamanda çocukların ebeveynleri veya yasal vasilerinin, akrabalarının çeşitli eylemleri, açıkladıkları düşünceleri veyahut inançları dolayısıyla herhangi bir şekilde ayrımcılığa maruz kalmalarının önüne geçmek üzere gerekli tüm önlemleri alırlar.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Covid-19 salgını tüm dünyayı etkisi altına alan, küresel ölçekte ülkelerin sağlık, eğitim, sosyal güvenlik ve istihdam sistemleri ile ekonomileri açısından benzer sonuçlar doğuran bir salgındır. Buradan hareketle herkesi eşit derecede etkilediği ve bu yüzden “demokratik” bir virüs olduğu iddia edilse de (Aykaç ve Elbek, 2020) kişi, grup ve toplulukların Covid-19 virüsünden etkilenme düzeylerini farklılaştıran pek çok durum söz konusudur. Sosyoekonomik durum, göçmenlik, mültecilik, işsizlik, engellilik, evsizlik, yaşlılık, kronik hastalıkların da arasında bulunduğu bu durumlar ve kaynaklara erişimdeki dengesizlikler (Şatıroğlu, 2021) nüfusun farklı gruplarının Covid-19 salgınına ilişkin deneyimlerinin farklılaşmasına yol açmıştır.

Salgınla beraber eğitim faaliyetlerinin de kesintiye uğraması ve önlemler çerçevesinde okulların kapatılması da yaşları, geçmiş yaşam deneyimleri, sosyal destek sistemleri ve sahip oldukları kaynaklara bağlı olarak çocuklar üzerinde farklı etkilere yol açmıştır. Kapanma çocukların arkadaşları, öğretmenleri ve okula olan bağlılığını zedeleyebilir, bununla beraber akademik kayıplara, gerilemelere ve zaten risk altında olan çocukların okuldan uzaklaşmalarına ve hatta okulu bırakmalarına neden olabilir. Türkiye’de geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocuklar için ise durumun daha karmaşık olduğu ve diğer sistemlerle de ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda yapılaşmış sorunların varlığından söz edilebilir. Söz konusu sorunlar, Covid-19 salgınının eğitime etkisi, yol açabileceği olası krizler ve yüz yüze eğitime dönüş sürecinin Suriyeli çocuklar tarafından nasıl deneyimlendiğinin araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu araştırma, Covid-19 salgını sırasında Suriyeli çocukların uzaktan eğitime, sağlık hizmetlerine, salgının yol açtığı ekonomik zorluklara, uzun süre evde kalmaya ve sosyalleşmeye ilişkin deneyimlerini, bu deneyimlere nasıl anlamlar atfettiklerini ve bunları nasıl ifade ettiklerini ve bunlar karşısındaki algı ve tutumlarını keşfetmek, anlamak ve bunları derinlemesine incelemek, onların anlamları ile oluşturdukları dünyanın ve onların gerçekliklerinin yaşayan bir resmini oluşturmak (Kümbetoğlu, 2019, s. 30) amacı taşıdığı için insan deneyiminin daha derin anlamlarını kavramayı amaçlayan

ve sosyal olanın bilgisinin kişilerin kendi ifade ve anlatılarından derlendiği bir araştırma yöntemi olan (Krysiak ve Finn, 2015, s. 187; Kümbetoğlu, 2019, s. 38) nitel araştırma ile tasarlanmıştır.

Nitel araştırma sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin ve grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2017 s. 4). Bununla beraber nitel araştırma kişilerin hikayelerini paylaşmalarına, seslerini duyurmalarına, yaşadıkları deneyimleri önyargılardan arınmış bir biçimde birincil kaynak olarak ifade etmelerine olanak verdiği için onların güçlendirilmesinde, araştırmacı ile katılımcı arasındaki mevcut güç ilişkilerinin en aza indirgenmesinde de önemli bir rol oynar (Creswell, 2020, s. 49). Dolayısıyla bireylerin güçlendirilmesi, toplumun farkındalığının artırılması ve bilincinin yükseltilmesi en temel amaçları arasında yer alan, baskı karşıtı, insan hakları ve sosyal adalet savunucusu bir disiplin olan sosyal hizmet alanında, mevcut durumda yapılaşmış eşitsizlikler ve kalıplaşmış yargılarla mücadele etmekte olan Suriyeli çocuklarla yapılan ve onların uzaktan eğitime dair deneyimlerini keşfetme amacı taşıyan bir çalışma için nitel araştırmanın uygun bir yöntem olacağı söylenebilir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

“Fenomenoloji görerek, aydınlatarak, anlam belirleyerek yol alır (Husserl, 1973, çev. 2010).”

Suriyeli çocukların Covid-19 salgını sırasındaki yaşam deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmeyi, bütüncül bir anlam evreni kurmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırmanın temellerini oluşturan bakış açılarından biri olan (Creswell, 2020, s. 79; Çağlıyan, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 71) fenomenolojik (olgubilimsel) araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Fenomenoloji, Almanya'da Husserl, Heidegger ve Jaspers dahil olmak üzere bir dizi bilim insanı ile başlatılan ve Fransa'da Merleau-Ponty ve Sarte tarafından sürdürülen tarihsel hareketin adıdır (Orbe, 2003). Fenomenoloji, söylendiği üzere Edmund Husserl'in felsefi çalışmalarına dayanır. Bu felsefenin altında yatan varsayımlardan biri her deneyimde gerçek bir öz veya yapı olduğudur. Husserl'in (1973, çev. 2010) ifadesiyle bir yöntem ve felsefi bir düşünme biçimi olan fenomenoloji insanların belirli bir fenomeni/olguyu nasıl

deneyimlediklerine odaklanır ve bu yöntemi kullanan araştırmacılar bireylerin deneyimlerine atfettikleri anlamları nasıl yapılandırdıklarını, bu bireysel anlamların sosyal ya da kültürel anlamları nasıl şekillendirdiğini araştırır (Scott ve Johnston, 2009, s. 206). “Fenomenoloji, insanların kendi yaşam dünyalarının bilinçli deneyimi; yani gündelik hayat ve sosyal eylemidir (Schram, 2003, s. 71’den akt. Merriam, 2018, s. 24).”

Fenomen kavramı felsefede algılanabilir veya gözlemlenebilir herhangi bir nesne, olgu veya olay olarak tanımlanır (Britannica, Ansiklopedi Editörleri, t.y.). Heidegger (1927, çev. 2018) fenomen kavramının etimolojisini şöyle ele alır: “Fenomen teriminin dayandığı Yunancadaki phainomenon ifadesi “kendini gösterme” anlamına gelen phainesthai fiilinden türetilmiştir. Dolayısıyla phainomenon şu demektir: kendini gösteren, görünür olan, apaçık olan.” Husserl’in fenomenolojisinden yola çıkan Zahavi (2018), fenomenin şeyin kendisinin tezahürü olarak anlaşılacağını ve bu nedenle fenomenolojinin de nesnelerin kendilerini gösterme biçimi ve bu görüşünün olanak koşulları üzerine felsefi bir düşünüm olduğunu ifade eder. Bununla beraber fenomenolojinin yalnızca görünen hakkında bir teori olmadığına ve nesnenin hakiki doğasının kavranabilmesi için onun nasıl tezahür ettiğine ve kendini nasıl açığa vurduğuna dikkat edilmesi gerektiğini vurgular.

Yıldırım ve Şimşek (2018) ise fenomenolojiye ilişkin olarak farkında olduğumuz, bize tümüyle yabancı olmayan ancak hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız ve anlamını tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçladığı ifadelerini kullanır. Kısaca, fenomenoloji (olgubilim) etrafımızda gerçekleşen, görünür olan, kendini gösteren ve varlığının farkında olduğumuz ancak hakkında derin bir kavrayış ve anlayışa sahip olmadığımız olguları keşfetmeyi, anlamayı ve yorumlamayı amaçlayan araştırmalar için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir.

Fenomenoloji sosyoloji (Snodgrass, 2002; Whiting, 2004), sosyal psikoloji (Asiedu, 2010; Martyr, 2018;), sosyal hizmet (Kim, 2010; Nadir, 2017; Erükçü Akbaş, 2020; Gencer, 2019), eğitim (Aras, 2016; Beaven, 1990; Lester, 2004), iletişim (Orbe, 2003; Pierson, 2007) gibi pek çok alanın araştırmacıları tarafından kullanılan bir araştırma yöntemidir.

Bu çalışmada araştırılan olgu “Covid-19 salgını”dır. Bu bağlamda Suriyeli çocukların salgına dair yaşamış deneyimleri ve fenomenle ilgili öznel ve diğer insanlarla ortak olan nesnel deneyimleri (Creswell, 2020, s. 80) keşfedilmeye çalışılmıştır. Merriam (2018) fenomenolojik yaklaşımın etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygun olduğunu ifade eder. İlgili yazında okuldan uzak kalan öğrencilerin bu deneyime ilişkin olarak mutsuzluk, özlem, üzüntü (Çelik ve Kardaş İşler, 2020) gibi hislere sahip oldukları, stres ve kaygı deneyimledikleri (Hu 2021; Tang, Xiang, Cheung ve Xiangd, 2021) belirtilmektedir. Dolayısıyla çocukların söz konusu deneyimleri ve bunları algılama biçimleri, sürece atfettikleri anlam ve ifade ediliş şekillerini keşfetmek, anlamak ve yorumlamak için fenomenolojik yaklaşımın uygun bir yöntem olduğu söylenebilir.

3.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Bu başlık altında öncelikle araştırmanın evrenine, örnekleme ve örneklemin belirlenmesine, katılımcıların dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine yer verilmiştir.

3.2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada amaçlı örneklem tekniği kullanılmış ve katılımcılara kartopu örnekleme yolu ile ulaşılmıştır. Bu çalışmanın evrenini Gaziantep’te yaşayan ve okula devam eden 12-14 yaş aralığındaki Suriyeli çocuklar oluşturmaktadır. İlgili alanyazında yüz yüze eğitime dair projeksiyonlar incelendiğinde pek çok çocuğun uzaktan eğitim sonrası dönemde okula dönememe riskiyle karşı karşıya olduğu görülmektedir (Dorn, Hancock, Sarakatsannis ve Viruleg, 2020; Sugarman ve Lazarin, 2020; UNESCO, 2020). Geçici koruma kapsamında Türkiye’de bulunan öğrencilerin okullaşma oranının ilkokul ve ortaokulda (6-14 yaş) liseye (15-18 yaş) nazaran daha iyi olduğu bilinmektedir. Okullaşma oranı ilkokulda %79,77, ortaokulda %79,13 iken lisede %43,40’a düşen (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020) Suriyeli çocukların önemli çoğunluğunun liseye geçişte eğitim sisteminden koptuğunu, okulu bıraktığını ve/ya bırakmak zorunda kaldığını görmekteyiz. Söz konusu düşüşün hali hazırda endişe verici olduğu, çocukların liseye geçişte okuldan kopmalarının engellenmesi ve eğitime devam

etmeleri için gerekli çalışmalarının yapılmasının önemi bilinmektedir. Bununla beraber uzaktan eğitim sürecine dahil olamayan çocukların okula dönememe riski, özellikle ortaokul öğrencilerinin okula devamının sağlanması için çocuklarla işbirliği içerisinde çalışmanın; bunun yapılabilmesi için ise öncelikle uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimlerinin anlaşılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ortaokula devam eden çocukların katılımı ile yürütüleceği ve Türkiye’de ilköğretim dönemi (ilkokul ve ortaokul) 6-14 yaş grubunu kapsadığı için (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961) çalışma grubunun üst yaş sınırı 14 yaş olarak belirlenmiştir.

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları söz konusu olguyu deneyimlemenin yanında ona dair deneyimlerini dışa vurabilecek, yansıtabilecek birey ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 71). Piaget’ nin “Bilişsel Gelişim Kuramı”na göre on bir on iki yaşlarında başlayan formel işlemler döneminde çocuklar sayısız değişkeni hesaba katmaya, nesnelerin nasıl işlediği, şeylerin neden bu şekilde geliştiği hakkında hipotezler üretmeye başlarlar; çok yönlü değerlendirme yetileri bu dönemde gelişir, çocuğun düşüncesine ve sorunlara yaklaşmasına bir düzenlilik, formel yapı, akıl yürütme süreci gelmiştir (Cüceloğlu, 2002, s. 352; Zastrow ve Krist Ashman, 2014, s. 190). Buradan hareketle çalışma grubu için alt yaş sınırı çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak 12 yaş olarak belirlenmiştir.

Geçici koruma kapsamında Türkiye’de bulunan Suriyeli çocukların uzaktan eğitim sürecine dair deneyimleri ve bunları ifade ediş şekilleri, yaşadıkları sürece ilişkin algılamaları ve atfettikleri anlamlar ile bunlara dair tanımlamalarını ayrıntılı bir biçimde ve derinlemesine anlaşılması amacına yardımcı olması için çalışmanın örnekleme Türkiye’de Suriyeli çocukların okullaşma oranlarının en yüksek olduğu illerden olan Gaziantep (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020) ilinden ulaşılmasına karar verilmiştir.

Creswell (2017) fenomenolojik yöntemle tasarlanan araştırmalarda genellikle üç ila on kişinin incelendiğini ifade eder. Benzer şekilde Dukes (1984) da fenomenolojik bir çalışmanın üç, beş veya on kişiyle yürütülmesini önerirken Haase (1987) fenomenolojik bir araştırmasında dokuz kişiyle, Riemen (1983) ise on kişiyle çalışmıştır. Kullanılan nitel desene göre değişiklik gösterebileceği varsayılan örneklem büyüklüğünün belirlenmesine

yönelik bir başka yaklaşım da verilerin doygunluğa ulaşması düşüncesidir (Creswell, 2017).

3.2.2. Katılımcılar

Bu çalışma kapsamında Gaziantep’te yaşayan 12-14 yaş aralığındaki 20 Suriyeli çocukla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların on üçü kız, yedisi erkek çocuğudur. Katılımcıların hepsi okula devam etmektedir. Bu sayede araştırmanın amaçları arasında yer alan çocukların pandemi deneyimlerinden olan uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin keşfedilmesi ve sonrasındaki süreçte yüz yüze eğitimin onlar için nasıl şekillendiğinin, eşitsizliklerin nasıl derinleştiğinin anlaşılabilmesinin sağlanması hedeflenmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu çalışmada Suriyeli çocuklara Covid-19 salgınına ilişkin yaşam deneyimleri ve bunlara ilişkin algıları ile söz konusu olgunun onlara hissettirdikleri açık uçlu sorular aracılığı ile derinlemesine inceleneceği için veriler derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Patton (2001, s. 340-341) her şeyi gözlem yolu ile öğrenemeyeceğimizi, kişilerin duygu, düşünce ve niyetlerini, geçmiş yaşantılarını, dünyayı nasıl organize ettikleri ve olup bitenlere yükledikleri anlamları gözlemleyemeyeceğimizi; bu verilerin elde edilebilmesi için ise insanlara sorular sormamız gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı göz önünde bulundurulduğunda verilerin toplanması için derinlemesine görüşmelerin en iyi araç olduğu söylenebilir.

Bir paylaşım ve deneyim aktarımı olarak şekillenen veri toplama sürecinde az sayıda insanla yoğun biçimde (Kümbetoğlu, 2019, s. 29) görüşülmek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu kullanmak araştırmacıya görüşme sırasında kısıtlı zamanını nasıl daha etkin kullanacağına karar verebilme olanağı sağlar (Patton, 1988, s. 200).

Araştırma için öncelikle Gaziantep’in Şahinbey ilçesinde kişisel bağlantılar aracılığı ile kendisine ulaşılan 12-14 yaş aralığındaki Suriyeli çocuklarla pilot görüşmeler yapılmıştır.

Yapılan pilot görüşmelerin her birinin ardından görüşmelerin gidişatı yeniden planlanmış, içerik revize edilerek araştırma sorularına yanıtlar bulunabilmesi amaçlanmıştır. Bu görüşmeler sırasında çocukların yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan bazılarına (pandemi senin için nasıl geçti, pandemi sürecindeki eğitim senin için nasıldı gibi) yanıt vermede zorlandıkları gözlemlenmiştir. Buradan hareketle, çocukların deneyimlerini aktarmalarına destek olmak amacıyla soruların biraz daha detaylandırılmasına karar verilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme yönergesine, orijinal hali korunarak, eklemelerde (bkz. Ek. 3) bulunulmuştur. Görüşme formunda araştırmanın da amaçları doğrultusunda, pandemide eğitim, sağlık hizmetlerine erişim, ekonomik zorluklar, evdeki yaşam ve sosyal ilişkilere ilişkin deneyimleri, karşılaşılan zorluklar karşısındaki hisleri keşfetmeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Sorulara ek olarak hem görüşülen grubun göç süreci ve bunun getirdiği travmaları deneyimleyen çocuklar olarak incinebilirliklerinin yüksek olması hem de görüşmelerin daha verimli geçmesi adına veri toplama süreci öncesinde görüşmelerin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin detaylı okumalar yapılmıştır. Pilot görüşmeler sırasında da edinilen teorik bilgiler uygulama zemininde kendine yer bularak yetkinliğin gelişmesinde rol oynamıştır.

Bunlarla beraber çocukların görüşmeler sırasında kendilerini daha rahat ve güvende hissetmesi, paylaşım noktasında motivasyonlarının arttırılabilmesi amacıyla görüşmeler öncesinde çocuklarla “Jenga” adlı oyun veya isteklerine göre “taş, kağıt, makas” benzeri oyunlar oynanmıştır. Bu oyunlar sırasında hem çocuk hem de araştırmacı kendileriyle ilgili paylaşımlarda ve anlatılarda bulunmuştur (en sevilen yemek, ders, renk, oyun gibi). Bu sayede araştırmacı ile çocuk arasındaki yabancı/dışarıdan gelen kimse hissi giderilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında tercüman desteği alınmakla beraber çocuklara görüşmelerin hangi dilde ilerlemesini istedikleri sorusu yöneltilmiş ve bu konuda tercih çocuklara bırakılmıştır.

Görüşme yapılacak çocuklar, arkadaşlık, komşuluk ilişkileri aracılığıyla kimi zaman evlerinde ziyaret edilmiş, kimi zaman ise göçmenlere hizmet sunan sivil toplum kuruluşlarının desteği ile çocuklarla görüşme olanağı elde edilmiştir. Çocuklara ulaşma noktasında araştırmada desteği alınan tercümanların kişisel bağlantılarından da faydalanılmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde araştırmanın pandemi sürecinde yürütülmesinin getirdiği birtakım zorluklar da deneyimlenmiştir. Bunların başında maske kullanımını gelmektedir. Bulaşın önlenmesi açısından en önemli tedbirler arasında yer alan maskenin iletişimin etkililiğini önemli oranda azalttığı fark edilmiştir. Çocukların, evde olmalarının da etkisiyle, görüşmeler sırasında maske takmamakla beraber ev içerisinde maske takılması da onlar açısından gerekli görülmemektedir. Ancak araştırmacının çocukların en güvenli gördükleri alan olan evlerinde maske takıyor olması hem jest ve mimikleri gizlemesinin etkili iletişimi engelleyeceği hem de onlara kendisiyle, ailesiyle, yaşamıyla ilgili soruları soranın yüzünün yarısı görünmeyen bir kişi olmasının güven vermeyeceği düşüncesinden hareketle görüşmeler sırasında maske kullanılmamasına karar verilmiştir. Bununla beraber hem çocukların hem de araştırmacının herhangi bir riskle karşı karşıya kalmaması amacıyla görüşmeler beş günde bir gerçekleştirilmiştir. Beş günlük periyotlarda araştırmacı kendini ve virüsün semptomlarını izlemiş, böylece olası risklerin önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın kapsamı, görüşmelerin içeriği, araştırmacı ile ilgili bilgilerin sunulması amacıyla katılımcı çocuklara ve velilerine Arapça ve Türkçe olmak üzere Aydınlatılmış Onam Formu ve ebeveynlere yarı yapılandırılmış görüşme formunun Arapça versiyonu sunulmuş, çocukların ve velilerinin onayları doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sırasında katılımcı çocuklardan ve velilerinden alınan izin ile görüşmeler ses kaydına alınmış ve görüşme sırasında araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Veriler Ocak 2022 ile Mart 2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları ve notlar görüşmelerden sonra deşifre edilmiş ve yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki örüntülerin yani temaların tespit ve analizi ardından da raporlanması için kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2019). Tematik analizin aşamalarını belirten Braun ve Clarke'a göre araştırmacı önce verilerine aşina olmalıdır. Bunun için elde edilen veriler araştırmacı tarafından çok kez okunmuştur. Bu okumalar neticesinde oluşan ilk fikirler not edilmiştir.

Bu aşamanın ardından MAXQDA 2022 (22.2.1) ile veriler sistematik biçimde kodlanmış ve hem bu doğrultuda hem de araştırma amaçlarından yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Son olarak da analiz akademik bir dille raporlaştırılmıştır. Analiz sonucunda ortaya üç ana tema çıkmıştır. Araştırmanın ana temaları ve alt temalar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Temalar	Alt Temalar
1. Suriyeli Çocuklar ve Koronavirüs	Koronavirüse İlişkin Algılar Koronavirüsle İlgili Bilgilere Ulaşma Koronavirüse İlişkin Duygular Koronavirüse Karşı Alınan Tedbirler
2. Pandemi Deneyimleri	Pandemide Eğitim Pandemide Sağlık Ekonomik Zorluklar Pandemide Eve Sığın Hayatlar Sosyal İlişkiler
3. Ayrımcılık	Okuldaki Ayrımcılık Sosyal Ortamlardaki Ayrımcılık Sen Nasıl Olmasını İsterdin?

Tablo 1. Temalar ve Alt Temalar

3.5. ETİK KONULAR

Araştırmanın etik izni için Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu Sosyal Beşeri Bilimler Kuruluna başvuruda bulunulmuş, 28 Aralık 2021 tarihli toplantıda incelenen başvuru etik açıdan uygun bulunmuştur.

Görüşmeler öncesinde katılımcı çocuklara ve velilerine hem Arapça hem Türkçe olarak sunulan Aydınlatılmış Onam Formu aracılığı ile araştırmanın konusu, amacı, görüşmeler sırasında sorulacak sorular, görüşmelerde elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiler sunulmuş ve kişilerin onayı alınmıştır.

Görüşmeler sırasında ses kaydı ve notların alınması için katılımcılardan ve velilerinden onay alınmıştır.

Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu katılımcılara belirtilmiş, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı, görüşme sırasında istedikleri anda görüşmeyi sonlandırabilecekleri veya görüşme sonrasında talep etmeleri halinde elde edilen verilerin hiçbir şekilde, hiçbir yerde kullanılmayacağı bilgisi sunulmuştur.

Çalışmada araştırmaya katılan çocukların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, gerçek isimlerine yer verilmemiş, araştırmacı tarafından belirlenen rumuzlar kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULARIN ANALİZİ

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların analizine yer verilmiştir. Öncelikle katılımcılara ilişkin tanıtıcı bilgiler sunulmuş, sonrasında araştırmının amaçları arasında yer alan Suriyeli çocukların Covid-19 salgını sırasında eğitime, sağlık hizmetlerine, ekonomik zorluklara, evdeki yaşama ve sosyalleşmeye ilişkin deneyimlerinin neler olduğu sorusu doğrultusunda ve derinlemesine görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulguların sistematik biçimde kodlanması ile oluşan temalar altında bulgular analiz edilmiştir.

4.1. SOSYODEMOGRAFİK BİLGİLER

Tablo 2. Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli Çocuklara İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

İsim	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Kardeş Sayısı	Anne/baba çalışıyor mu?
Acar	E	13	8.	2	Hayır
Aram	E	12	4.	3	Evet
Aren	K	12	7.	4	Evet
Aynur	K	13	6.	4	Evet
Behiç	E	12	5.	7	Hayır
Beşir	E	13	7.	6	Evet
Birgen	K	13	8.	5	Hayır
Ezra	K	14	9.	5	Evet
Firuz	K	14	7.	3	Evet

Gökhan	E	13	7.	8	Evet
Kavin	K	13	5.	5	Hayır
Nurfer	K	12	7.	3	Hayır
Özgür	E	14	8.	6	Hayır
Reha	E	12	6.	3	Evet
Saye	K	14	5	6	Evet
Selika	K	13	6.	7	Hayır
Sema	K	12	5.	3	Evet
Suveyda	K	12	7	5	Hayır
Vakar	K	14	6.	5	Hayır
Zara	K	12	6.	6	Evet

Tablo 2 incelendiğinde araştırma kapsamında görüşme yapılan Suriyeli çocukların 13'ünün kız, 7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Çocuklardan 9'u anne ve/veya babasının çalışmadığını belirtirken 11'i ebeveynlerinden en az birinin çalıştığını söylemiştir. Kardeş sayıları 2-8 arasında değişkenlik göstermektedir. Tabloda dikkat çeken bir nokta Saye ve Vakâr'ın 14 yaşlarında olup sırasıyla beşinci ve altıncı sınıfta okuyor olmalarıdır. Bunun nedeni çocukların göç süreci ve sonrasında eğitimlerinin aksaması dolayısıyla sene kaybına uğramaları olabilir.

4.2. SURİYELİ ÇOCUKLAR VE KORONAVİRÜS

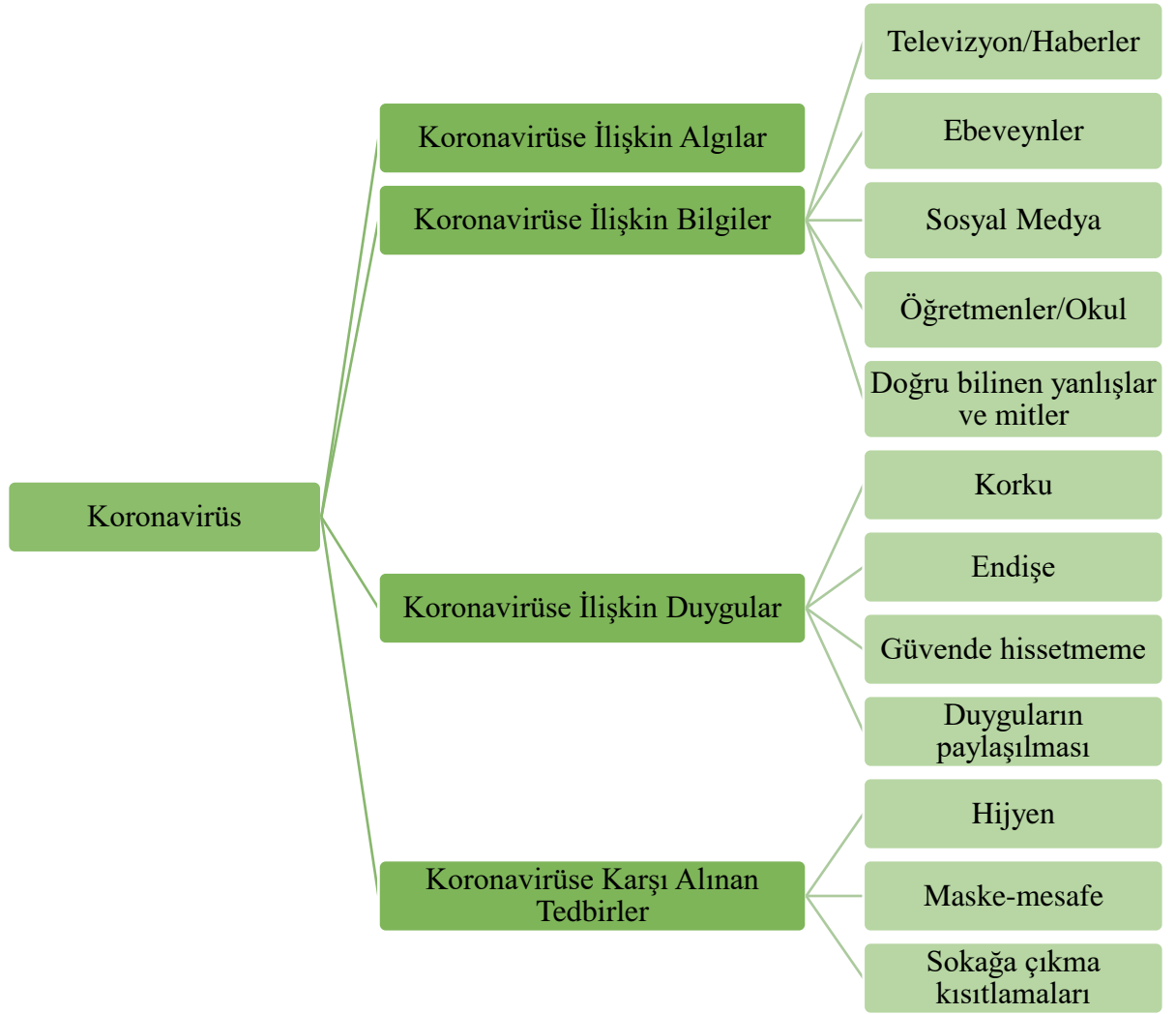
“Koronavirüs” ana teması kapsamında çocukların ilk kez Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan kentinde görülen SARS-CoV-2 (severe acute respiratory syndrome coronavirus 2) virüsünü ve virüsün yol açtığı hastalık olan “Covid-19/koronavirüs”e ilişkin algıları, bu hastalığa yükledikleri anlamlar ve hastalığa ilişkin duyguları ele alınmıştır. Bunlar

“koronavirüse ilişkin algılar”, “koronavirüse ilişkin bilgiler”, “koronavirüse ilişkin duygular” ve “koronavirüse karşı alınan tedbirler” olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir.

Virüs ile ilgili bilgilere ulaşma kategorisi altında beş alt tema oluşmuştur: “televizyon/haberler”, “ebeveynler”, “sosyal medya”, “öğretmenler/okul” ve “doğru bilinen yanlışlar ve mitler”.

Virüse ilişkin duygular kategorisi altında ise dört alt tema oluşmuştur: “korku”, “endişe”, “güvende hissetmeme” ve “duyguların paylaşılması”. Çocukların en yoğun yaşadığı duygu korkudur. Çocuklar virüse yakalanmaktan, ailelerine bir şey olacağından, ölümden ve dışarıdan eve virüs taşınmasından duydukları korkuları dile getirmiştir.

“Virüse karşı alınan tedbirler” kategorisi altında ise “hijyen”, “maske-mesafe” ve “sokağa çıkma kısıtlamaları” olmak üzere üç alt tema oluşmuştur.



Şekil 1. Koronavirüs

4.2.1. Koronavirüse İlişkin Algılar: “Tüm dünyayı kaplayan bir virüs”

Çocukların korona denince akıllarına gelen şey “virüs”, “bulaşıcı hastalık”, “mikrop” ve “ölüm” olmuştur:

Virüs. Hastalık. (Aren, 12, K)

Virüs. Hastalık. (Reha, 12, E)

Tüm dünyayı kaplayan bir virüs. (Birgen, 13, K)

Hastalık. Bulaşıcı. Mikrop. (Aynur, 13, K)

Virüs. Hastalık. Ölüm. (Nurfer, 12, K)

Hasta, ee... Yani bazılar hasta olur, ölürler, bazılar da ölmezler. (Beşir, 13, E)

Özgür koronavirüsü kansere benzetmiş ve virüsten korunmak için tüm dünyada uygulanan tedbirler kapsamında okulların, iş yerlerinin ve benzeri kurumların kapatılmasına ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Kötü bir hastalık. Kanser gibi böyle. Tüm dünyayı iptal etti. (Özgür, 14, E)

Benzer şekilde korona denince aklına virüs ve hastalık geldiğini söyleyen Vakar, bu virüsün Allah'ın gönderdiği bir şey olduğunu ve insanların kendini temiz tutması gerektiğini düşünmektedir:

Virüs geliyo zaten hastalık geliyo. Benim için ifade eden virüs, Allah gönderen bi şey zaten, ondan insanlar kendini temizlemeye bakması gerekiyor diye, öyle aklıma geliyor. (Vakar, 14, K)

Zorlayıcı yaşam olayları karşısında bireyin sisteminin devamlılığını ve dengesini korumak için baş etme mekanizmalarını hayata geçirmesi gerekmektedir. İçinde bulunduğu durumu anlamak, açıklamak, anlamlandırmak, onunla baş edebilmek ve psikolojik dayanıklılığını korumak için bireyin başvurduğu yollardan biri de manevi metotlardır. İnsanın kendi gücü ve imkanları ile baş edemeyeceği veya aklının sınırlarını zorlayan bir durum karşısında aşkın bir güce yönelmesi, diğer bir deyişle sığınması olağan ve anlaşılırdır (Gürsu ve Bayındır, 2021). Örneğin Marmara Depremi sonrasında camilerde alışılmadık kalabalıklar gözlenmiş, insanlar namaz kılmak, dua etmek ve orada yatmak için camilere yönelmiştir (Okumuş, 2002). Kaplan, Sevinç ve İşbilen (2020) de Covid-19'u algılama, anlamlandırma ve baş etme biçimleriyle ilgili araştırmalarında katılımcıların çoğunun manevi bir desteğe gereksinim duyduklarını ve dua, zikir gibi dini ritüellere yönelim oranının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Acar ve Behiç için ise koronavirüs okuldan, arkadaşlardan ve dışarıdaki hayattan ve aktivitelerden kopuşu ifade etmektedir. Acar pandeminin hiç bitmeyeceğini düşünmüştür:

Böyle kalıcaz gibi. Arkadaşlarımla görüşmicem. Bi de okula gitmicez, bu kadar. (Acar, 13, E)

Yani okuldan uzaklaştırdı. Dışarda, şey, Cumartesi pazarlar bahçeye gidiyoduk ama artık gitmiyoruz. (Behiç, 12, E)

Türkiye’de görülen ilk koronavirüs vakası ile çocukların hayatı bir anda değişmiştir. Bir önceki gün okulda arkadaşlarıyla oyun oynayan çocuklar ertesi gün resmen sokağa çıkamaz hale gelmiştir. Bu durum, örneğin, Özgür’ün gözünden şöyle gelişmiştir:

Biz okuldaydık. (...) Okula gidip her gün okula gidip. Sonra da 1 saniyede okul yok. (Özgür, 14, E)

Aren’in ifadeleri ise çocukların gözünden pandemi sürecinin tamamının nasıl görüldüğünü özetlemektedir. Çocukları en çok etkileyen dışarı çıkamamak, okula gidememek, arkadaşlarıyla görüşmemek, ebeveynin işe gitmemesi, evde kalmak zorunda olmak yani kısaca hayatın olağan akışının durması olmuştur.

Arkadaşım ile görüşmüyordum, okula gitmiyordum, ders çalışmıyordum. Annem işe gitmiyordu, ablam üniversiteye gitmiyordu, çalışmıyordu. Çok korkuyorum, sıkıldım evde, okula gitmek istiyorum, dışarı çıkmak istiyorum, arkadaşım ile görüşmek istiyorum. Öyle... (Aren, 12, K)

4.2.2. Koronavirüse İlişkin Bilgiler

Koronavirüs teması altında öne çıkan kategorilerden bir diğeri olan “virüsle ilgili bilgilere ulaşma” kategorisi altında çocukların koronavirüsle, pandemiyle, virüsten korunmak için alınması gereken tedbirlerin neler olduğu ve nasıl uygulanacağına ilişkin bilgilere nereden, kimler ve hangi kanallar aracılığıyla ulaştıkları ve ulaşılan bilgilerin neler olduğuna dair bulgulara yer verilmiştir. Çocuklar koronavirüs belirtileri ve korunma yolları ile ilgili bilgilere sahiptir.

4.2.2.1. Televizyon/haberler: “Ölü insanlar, bayılmış. Bunları görüyordum”

[Haberlerde] görüyorum bazen. Hep yani bi insanları görüyoruz nasıl hastanede yatıyollar, öksürüyollar ve şey bi de şey Erdoğan ve karısı korona oldu. İki defa belki de. Evet ama iyileştiler. (...) (Beşir, 13, E)

Ölü insanlar, bayılmış. Bazı insanlar sınır dışına kaçmaya çalışıyorlar, içeri girmeye çalışıyorlar. Bunları görüyordum [haberlerde]. (Gökhan, 13, E)

Haberlerde. Biz televizyonumuz Türkçe. Ben de şey ordan şey öğreniyorum. (Beşir, 13, E)

Yani televizyonu izlerdim. Haberde çıkar. (Aren, 12, K)

Biz hiç çıkmadık. Ama haberlerde gördük, nasıl, şey, bara cezası veriyolar, şey bakkallar da açıklar. Para cezası veriyollar. Biz çıkmadık. Çünkü eğer çıksak polisler bize şey ceza parası alıyollar bizden. (Beşir, 13, E)

Bazen de televizyona bakıyoruz, hani vaka sayılarını hep veriyolardı (Selika, 13, K)

4.2.2.2. Ebeveynler: “Ben de virüs ne olduğunu anlamamıştım, sonra annem bana anlattı”

Çocuklar salgın döneminde pek çok farklı kanal aracılığıyla bir kısmı asılsız, kanıta dayanmayan söylemlere dayanan pek çok bilgiyle aynı anda karşı karşıya kalmıştır. Bu durumun çocuklarda kafa karışıklığına yol açması, çocukların duyduklarını ve gördüklerini anlamlandıramamaları normaldir. Bu noktada ebeveynlerin sağlayacağı, açık, anlaşılır ve çocuğun yaşına uygun açıklamalar çocuğun doğru bilgiye ulaşabilmesi ve kafa karışıklığının giderilmesi ve dolayısıyla çocuğun korku ve kaygılarının azaltılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Nurfer koronavirüsün ortaya çıktığı ilk zamanlarda çevresinde, televizyon programlarında ve haberlerde bu konu hakkında konuşulduğunu ancak kendisinin konuşulanları anlamadığını ve annesinin ona gerekli bilgileri aktardığını şöyle ifade etmiştir:

İlk başta böyle konuşuyorlardı ben de virüs ne olduğunu anlamamıştım, sonra annem bana anlattı. Hatta televizyonlarda da konuşuyorlardı ben de hiçbi şey anlamadım. (...) [Annem] işte virüs böyle hastalık grip- gripten daha çok ağır, öldürüyor filan dedi. Maske koymalıyız filan. (Nurfer, 12, K)

Aren de benzer şekilde annesinin telefon aracılığıyla edindiği bilgileri kendisine aktardığını söylemiştir:

Annem telefonu açıyordu. Ordan öğreniyodu, bana söylüyodu. (Aren, 12, K)

4.2.2.3. Sosyal medya: “Instagram, Facebook”

Çocuklar kendilerinin ve ebeveynlerinin sosyal medya üzerinden de koronavirüsle ilgili bilgilere ulaşabildiğini belirtmiştir.

Sosyal medyadan. Instagram, Facebook. (Özgür, 14, E)

Selika da annesinin Facebook üzerinden kaç hasta olduğuna/vaka sayılarına baktığını ifade etmiştir.

Hep annem Facebook'a bakıyordu, hani, nasıl, yani, kaç, hani- nası diyim? (...)
(Selika, 13, K)

4.2.2.4. Öğretmenler/okul: “Okuldan. Hepsini öğretiler”

Aynur ve Selika koronadan korunma yollarına ilişkin bilgilere okul ve öğretmenleri aracılığıyla ulaştıklarını belirtmiştir:

Haberlerden. Öğretmenlerden. Rehberlik öğretmeninden. (Selika, 14, K)

Okuldan. Hepsini öğretiler. (Aynur, 13, K)

4.2.2.5. Doğru bilinen yanlışlar ve mitler: “Çin’de bulunan bir virüs. Onlar kendileri laboratuvarında yapmışlar”

Covid-19 salgını insanlığın son yıllarda gördüğü en geniş çaptaki pandemilerden biri olmuştur. Böyle bir durum karşısında bilgisel bir hazırlığı ve temeli olmayan ve virüs tüm dünyayı etkisi altına alırken çaresiz kalan insanlık süreç boyunca koronavirüsle ilgili bilimselliğe dayanmayan çeşitli iddialar öne sürmüştür ve birçok söylenti elektronik ortamlarda dolaşıma sokulmuştur. Bunlardan bazıları komplo teorileriyken bazılarının ise asılsız olduğu ispatlanmıştır. Fakat yine de aynı anda ortaya atılan sayısız bilgi doğruluğu teyit edilmeksizin insanlara ulaşmış ve başa çıkılmaz bir bilgi kirliliği ile karşı karşıya kalınmıştır (Akın Çelebi, 2022). Covid-19 gibi salgın durumlarında yanlış bilgilerin tıpkı virüs gibi yayılım göstermesine, yani “infodemi”ye karşı yetişkinlerin farkındalığı ve çocukların bilgi okur yazarlığı eğitimleriyle bilinçlendirilmesi onların doğru bilgiye erişme haklarının teslim edilmesi noktasında büyük önem taşımaktadır (Çit ve Yavuzdemir, 2021).

Behiç aşından korkma sebebinin annesinin izlediği haberler olduğunu aktarmıştır. Bu haberlerden, kişi daha önce koronavirüs hastalığını atlatmamış dahi olsa koronavirüs aşısı olduktan sonra hastalığı geçireceği bilgisini edinen Behiç, bu bilgiler dolayısıyla aşından korkmaktadır.

Annem haberleri izliyo telefondan yani birileri aşı olmuş sonra da öyle olmuş böyle olmuş ben de korkuyorum ondan. (...) Yani bazılarının başı ağrıyo, daha çok şey oluyo. Yani korona yoksa oluyo. Ben de korktum. (Behiç, 12, E)

Koronavirüs aşısının yan etkileri arasında aşının yapıldığı bölgede şişlik, hafif kızarıklık ve ağrı görülmesi; yorgunluk, hafif ateş, titreme, kas/eklem ağrısı gibi baş ağrısı da yer almaktadır. Bununla beraber aşilar vücutta bağışıklık sistemini uyararak vücudu, hastalığa neden olan mikroba karşı daha iyi savaşması için eğitir (T.C. Sağlık Bakanlığı Covid-19 Aşısı Bilgilendirme Platformu). Yani aslında koronavirüs semptomlarına benzer şekilde görülebilecek yan etkiler kişinin hasta olması demek değildir. Bu noktada Behiç'in koronavirüs aşısı ile ilgili daha kapsamlı ve doğru bilgilere gereksinim duyduğu söylenebilir.

Benzer şekilde çocukların korona denince akıllarında gelenler arasında virüsün ortaya çıktığı yer, çıkış nedeni gibi bilgiler ve haberlerde, televizyon programlarında konuşulan virüsün ortaya çıkışıyla ilgili doğruluğu ispatlanmamış tezler yer almaktadır.

Çin'de bulunan bir virüs. Daha yeni bi şey de açıkladılar. Onlar kendileri laboratuvarında yapmışlar. (Gökhan, 13, E)

Korelilerden çıkmış. Şey yiyolarmış... Yarasa yiyince böyle çıkmış virüs. Onlardan çıkmış sonra bütün dünyaya yayılmış. Annem anlattı. (Nurfer, 12, K)

4.2.3. Koronavirüse İlişkin Duygular

Çocukların koronavirüse ilişkin en yoğun duygusu “korku”dur. Bu korkular arasında virüse yakalanmak, aile üyelerinin hastalanması, ölmek, dışarıdan eve virüs taşınması yer almaktadır.

4.2.3.1. Korku: “Hasta olursam mezarıma yazın ki ‘virüsten korktuğu için öldü’”

İnsanın hakkında bilgi sahibi olmadığı bir duruma karşı korku hissetmesi olağandır. Çocuklar ise salgın hastalıklar, doğal afetler, göç vb. travmatik durumların karşısında henüz duygusal ve bilişsel gelişimleri tamamlanmadığı, etkili baş etme mekanizmaları gelişmediği için daha savunmasız ve incinebilir haldedirler. Çocuklar aylarca televizyon programlarında, haber kanallarında, sosyal medya araçlarında Covid-19’la ilgili

haberleri, yoğun bakımda yatan hastaları, koronavirüsten dolayı hayatını kaybedenleri izlemiş, birebir şahit olmuş veya yakınlarını hastalıktan dolayı kaybetmişlerdir.

Görüyorum televizyonlarda korona olduklarında ölüyorlar falan. Ay ben bayılıyodum yani. (Kavin, 13, K)

Okullar açıldıktan sonra, dokuzuncu sınıfta bi de benim arkadaşım babası koronadan öldüğünü duyunca ben onun için çok üzuldüm. (Ezra, 14, K)

Mesela komşumuzda oldu [korona]. Komşumuz, yani, 3 ay ya 4 ay kaldı, bitirdi. (Saye, 14, K)

Koronavirüs olmasaydı, amcam ölmeseydi. (Aren, 12, K)

Akrabalarımız [korona] oldu. Biz de onlara gidecektik ama korktuk biraz, gidemedik. (Behiç, 12, E)

İki gün önce bir erkek var korona geçirdi. Çok korktum çünkü o benim önümde oturuyodu. Maskeni hiç takmıyodu. Bi de iki arkadaşı onunla şey korona var. (Aren, 12, K)

Sınıf arkadaşlarım, bazıları korona oldu. Öğretmenlerim... (Beşir, 13, E)

Kavin koronavirüsten ne kadar çok korktuğunu şu sözlerle anlatmıştır:

Korona geldiğinde ben çok korktum aslında. Çok korktum, aşırı korktum. (...) Onlara [annem ve arkadaşım] diyom ki hasta olursam mezarıma yazın ki “virüsten korktuğu için öldü” yazın. İşte onlardan çok korkuyorum (Kavin, 13, K)

Aren de korkusunu belirtmiştir:

Hocam virüs deyince çok korkarım. (Aren, 12, K)

Ezra ise koronadan ilk zamanlar korktuğunu ancak bu korkusunun zamanla azaldığını belirtmiştir:

İlk zamanlar korkuyodum koronadan. (Ezra, 14, K)

4.2.3.1.1. Virüse yakalanma korkusu: “Yani bi pencereyi açıp nefes alsaydık hasta olabilirdik”

Çocuklar koronavirüse yakalanıp hasta olmaktan korktuklarını söylemişlerdir:

Korona geldiğinde ben çok korktum aslında. Çok korktum, aşırı korktum. Yani mesela bi yere mi çıkıyorum, üç tane maskemi takıyodum, eldiven takıyodum, böyle dezenfektan hep elimde falan, yani çok korkuyodum. Yani annem de bi yere gittiğinde

hemen geldiğinde ellerini falan dezen- yani hemen şeyaparım. Yani o günler çok korkmuştum. (Kavin, 12, K)

Ben çok- öyle çok korkuyorum koronadan. Bazı kişiler hasta oluyo. (Zara, 12, K)

Hastalık var bulaşır diye korkuyoduk. (Aynur, 13, K)

Yani her saniye hastalık olabilirdi yani bi pencereyi açıp nefes alsaydık hasta olabilirdik. (Vakar, 14, K)

4.2.3.1.2. Aileye bir şey olacağından korkma: “Onları kaybetmek istemiyorum”

Çocuklar hastalanmanın yanında ailelerinin korona olmasından ve bu yüzden onları kaybetmekten de korktuklarını ifade etmişlerdir:

Ben çok korkuyodum mesela ailemden biri [korona olacak] diye. Çünkü yani kardeşlerimi seviyorum, annemi seviyorum. Onları kaybetmek istemiyorum. (Suveyda, 12, K)

Ben çok- öyle çok korkuyorum koronadan. Korkunç. Kardeşlerim ve anneme (...) Onlara bi şey olsun... [olacak diye] öyle korktum. (Zara, 12, K)

Yani ben hayatımı kaybedebilirim. Benim babam da hayatını kaybetmiş olabilir. (Ezra, 14, K).

Annem hastalandı. Ateşi çıktı. (...) İşte korkmaya başladım. (...) İşte korona oldu annem ya da ölücek bişey. (Acar, 13, E)

Abim vardı, abim dışarı çıkıp geliyordu. Biraz korkuyodum. Onlara bi şey olacak diye. (Birgen, 13, K)

Üstündağ (2021) da pandeminin çocukların gündelik hayatına olan etkisini ve alışkanlıklarında ne gibi değişikliklere yol açtığını incelediği çalışmasında çocukların temel korkusunun aile bireylerinin koronavirüs ile hastalanması olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

4.2.3.1.3. Ölüm korkusu: “Yani düşünüyodum yani her saniyede ‘ölürüm’”

Çocukların yoğun olarak yaşadıkları bir diğer duygu ise “ölüm korkusu” olmuştur.

Annem hastalandı. Ateşi çıktı. (...) Ateş çıkmaya başladı, ondan sonra hafifledi. Sabah hastaneye gidecektik, ondan sonra bi şey yok dedi annem. (...) İşte korkmaya başladım. Yalnız kalma- İşte korona oldu annem ya da ölücek bişey. (Acar, 13, E)

Korkunç bi şey ya. Bi şey korkmak. Yani ben hayatımı kaybedebilirim. Benim babam da hayatını kaybetmiş olabilir. Şey okullar açıldıktan sonra, dokuzuncu sınıfta bi de benim arkadaşım babası koronadan öldüğünü duyunca ben onun için çok üzülüm. (Ezra, 14, K)

Hastalıktan dolayı. Yani insanlar bu hastalıktan ölürdü. Böyle korkardım. (Özgür, 14, E)

Korktum. (...) Ölmek. Virüs olduğu için. (...) Bi de o zaman da amcam öldü. (...) Bilmiyorum yani düşünüyordum yani her saniyede “ölürüm.” (Aren, 12, K)

Pandemide bir terzinin yanında çalışan Özgür ise dükkanda maske takmadıklarını, evdekilerin ise kendisi dışarıda çalıştığı için bundan korktuklarını söylemiş, korona olmaları halinde ise neler olabileceğine dair düşüncelerini şöyle anlatmıştır:

Korku. Virüsten. Yani bizden biri koronavirüs olduysa ya ölecek ya da hayatta kalacak. (Özgür, 14, E)

4.2.3.1.4. Dışarıdan eve virüs taşınmasından duyulan korku: “Yani babamda varsa bize de geçerse”

Çocuklar dışarıya alışverişe veya çalışmaya gidip gelen ebeveyn veya kardeşlerinin dışarıdan eve virüs getirebileceğinden endişe duymuşlardır:

Ablam çıkıyo ekmek alıyo, geliyor. Ordan bulaşmış olabilir diye korkuyoruz o yüzden. (Gökhan, 13, E)

Babam işe gidiyordu, biz o zamanlarda çok korkuyorduk yani babamda varsa bize de geçerse o zaman, o anlar çok kötüydü. (Saye, 14, K)

Komşularımız falan geliyolardı. Ya onlardan virüs falan varsa diyorum. İşte ondan korkuyorum. (Kavin, 13, K)

Annem sadece çıkıyordu, bize yiyecekler falan getiriyodu. Sonra geri geliyodu. (...) Bence anneme “korkuyom, maske tak” diyodum. Ondan sonra annem geldiğinde ellerini yıkıyodu, kolonya koyuyodu, bitiyodu. (Vakar, 14, K)

Abim vardı, abim dışarı çıkıp geliyodu. Biraz korkuyodum. Onlara bi şey olacak diye, onlar virüs kapıcak, sonra da bana bulaştıracaklar, ben de başkasına... falan... (Birgen, 13, K)

4.2.3.2. Endişe: “Böyle mi kalıcaz diye soruyorduk”

Ezra 18 yaş ve altına sokağa çıkma kısıtlamasının uygulanmasıyla beraber bir daha hiçdışarı çıkamamaktan endişe duymuştur:

Tehlike olduğunu hissettim. Özellikle çocuklara. Mesela 18 ve altı yaşlara çıkmama yaşağı başladığı zaman ben korktum ondan. Bi de endişelendim ya, “hiç çıkmıcam mı” dedim kendime. (Ezra, 14, K)

Acar da bir daha dışarı çıkamamak ve böyle kalmak konusunda Ezra’yla benzer duyguları paylaşmaktadır:

Böyle kalıcaz gibi. Arkadaşlarımla görüşmicem. Bi de okula gitmicez. (...) Böyle mi kalıcaz diye soruyorduk [anneme]. (Acar, 13, E)

Çocukların bu dönemde belirsizliğe karşı bir tahammülsüzlük içerisinde olması ve bu belirsizlik karşısında kaygı ve korku hissetmesi, stres yaşaması olağandır (Aral, Aysu ve Kadan, 2020).

4.2.3.3. Güvende hissetmeme: “Herkes ölücek sandım. Korona ilacı yoktu, güvenlik yoktu.”

Çocuklar pandemi döneminde dışarıda güvende hissetmediklerini belirtmiştir.

Ablam çıkıyo ekmek alıyo, geliyor. Ordan bulaşmış olabilir diye korkuyoruz, o yüzden. (...) Çıkmanızı istemiyorum, korkuyorum. Dışarıya da güvenilmiyo. Bunu söyledim. (Gökhan, 13, E)

Hepsiler hasta belki ben de hasta olabilirim. ben de korona olabilirim yani bilmiyoruz. Yani kendimi güvenmedim [güvende hissetmedim]. (Beşir, 13, E)

Acar da virüsün ortaya çıktığı ilk zamanlarda henüz virüse karşı bir ilaç veya aşı geliştirilmediği için kendini güvende hissetmediğini aktarmıştır:

Hasta gibi olucam mesela. Herkes ölücek sandım. Korona ilacı yoktu, güvenlik yoktu. (Acar, 13, E)

Amcasını koronavirüsten dolayı kaybeden Aren ise amcası vefat ettikten sonra artık güvende hissetmediğini ifade etmiştir:

Bi de o zaman da amcam öldü. (...) Bilmiyorum yani düşünüyordum yani her saniyede “ölürüm.” (...) Amcam ölmeseydi güvenliydim [güvende hissediyordum], ama amcam öldüğü zaman güvenli değildim. (Aren, 12, K)

4.2.3.4. Duyguların paylaşılması: “Arkadaşımla paylaştım. Annemle paylaştım”

Çocukların salgın döneminde korku, endişe, stres ve sıkıntı duygularını hissetmesi olağandır. Çocukların bu duygularla ve içinde bulunulan durumla baş edebilmesi ve bu süreçte ruh sağlıklarının korunması için duygularının anlamlandırılması, dile getirilmesi, paylaşılması ve üzerine konuşulması gereklidir. Çocuklar kaygı, korku ve stresle baş başa bırakılmamalıdır. Bu noktada ise ebeveyn desteği ön plana çıkmaktadır. Ebeveynler çocuklarının duygu ve düşüncelerini paylaşmasını teşvik etmeli, bu paylaşımları dinlemeye istekli olmalı ve doğru yönlendirmelerde bulunmalıdır. Ayrıca ebeveynler kendi duygularını ve baş etme yollarını da çocukların anlayacağı dilde onlarla paylaşmalıdır. Yeterli ve doyurucu aktarımlar ve paylaşımlar çocukların kriz durumu ile baş etmesini kolaylaştıracaktır (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020; UNICEF, 2020).

Çocukların duygularını ebeveynleri, arkadaşları veya kardeşleri ile paylaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Acar pandemide hissettiği yalnızlık duygusunu ve pandeminin bitmeyeceğine dair endişesini annesi ile paylaştığını ifade etmiştir. Annesi ise pandeminin “yakın zamanda biteceği”ne dair bir beklenti oluşmasına sebep olabilecek bir yanıt vermiştir.

Yalnızlık böyle işte. Yani arkadaşlarımla şey yapamamak- böyle kalıcaz diye. Bu kadar. (...) Annemle biraz [paylaştım]. İşte böyle mi kalıcaz diye soruyorduk. Yo çok yakın zamanda bitecek diyordu. (Acar, 13, E)

Kavin pandemi döneminde hasta olmaktan korktuğunu ve bu duygusunu arkadaşı ve annesi ile paylaştığını aktarmıştır:

Hasta olmak mesela, görüyorum televizyonlarda korona olduklarında öliyorlar falan. Ay ben bayılıyodum yani. (...) Arkadaşımla paylaştım. Annemle paylaştım. (Kavin, 13, K)

Saye de kendini mutsuz hissettiği zamanlarda bunu öğretmeni veya ailesi ile paylaştığını aktarmıştır:

Okuldayken rehberlik öğretmenine söylüyorum. Ya da eve geldiğimde kardeşlerimle ya da babaannemle ya da annemle babamla paylaşıyoruz. (Saye, 14, K)

Aren de sıkıldığını ve korktuğunu ablasıyla paylaştığını söylemiştir.

Sıkıldım çok evde. Korktum. (...) Ablamla [paylaştım]. (Aren, 12, K)

Nurfer ve Behiç de kötü hissettikleri zaman bunu anneleriyle paylaştıklarını belirtmiştir.

Özgür ise pandemi sürecinde dışarı çıkamadığı için bağımsızlığının ve özgürlüğünün kısıtlandığını hissetmiştir. Duygularını ise sözel olarak kimseyle paylaşmadığını belirtirken resim çizerek bunları anlatmaya çalışmıştır:

Bağımsız değilim. Özgürlü değilim. Dışarı çıkamamak, arkadaşlarla oynamamak... [Hislerimi] paylaşmıyordum. (...) Kendimi biraz.. ev içinde mesela resim ile iletirdim. (Özgür, 13, E)

Gökhan da pandemi sürecinde ablasının dışarı gidip gelmesiyle ilgili korku yaşadığını ancak bu korkusunu ailesiyle paylaşmadığını belirtmiştir. Birgen de evde geçirdiği zamanın kendisine vakit kaybediyormuş gibi hissettirdiğini ifade ederken bu hislerini ailesiyle paylaşıp paylaşmadığı sorusuna olumsuz yanıt vermiştir.

4.2.4. Koronavirüse Karşı Alınan Tedbirler

Çocuklar virüse karşı alınması gereken tedbirlerle ilgili genel olarak yeterli bilgiye sahiptir. Örneğin Suveyda virüsten nasıl korunulabileceğini şöyle anlatmıştır:

Dezenfek, temiz olmak, maske takmak, dışarıya çıkmamak... Bi de yani toplanmamamız gerek. İnsanların birlikte olmaması gerek. (Suveyda, 12, K)

4.2.4.1.Hijyen: “Meyve alıyorduk. Sirke suyuyla yapıyorduk onları”

Çocuklar virüse yakalanmamak için oldukça titiz davrandıklarını ve hijyene dikkat ettiklerini aktarmışlardır:

İlk zamanlar her zaman deterjan bilmem de neymiş, mesela meyve alıyorduk. Sirke suyuyla yapıyorduk onları. (Ezra, 14, K)

Evin mesela kapının şey... açısı [kapı kulpunu kastediyor] şey... kolonya getirdim böyle temizlerdim. Korona olmasın diye. (Özgür, 14, E)

Elimizde kolonya, dezenfektan gibi şeyler kullanmalıyız. (Aynur, 13, K)

4.2.4.2.Maske-mesafe: “Maske, maske, maske. Ama ben boğuluyodum”

Koronavirüsten korunma yollarından bir diğeri olarak çocuklar “maske ve mesafe”den bahsetmiştir.

Maske tarak [takarak], fazla iletişim kurmayarak, iletişim kurcağsak da uzaktan kuralım. (Aynur, 13, K)

Yani kimse dışarı çıkmamalı. Yani çıktığında mesela çok acil bir durum varsa maske takmalı, maskeni çıkartmamalı bence. Yani böyle kalabalık yerlerde çok bulunmamalılar. Mesela arkadaşlarımla falan okuldayken ya da şey yaparken hep maskemi takarım. Arkadaşımdan uzaklaşıyorum. (Kavin, 12, K)

Ben dışarı çıktığım zaman her zaman maske takıyorum. İlk önce garip geliyordu nefes almama başlıyordum ondan. Ama sonrasında her zaman takıyordum yani, şu an hiç çıkarmıyorum dışarda. (Ezra, 14, K).

[Maske] koruyabilir. Hasta olmamızı sağlamaz böyle, korur. (Suveyda, 12, K)

Firuz ve Gökhan sürekli maske takmanın burunları acıdığı, nefes almayı güçleştirdiği için kendilerini zorladığını belirtmiştir:

İşte şimdi çok zor maskeyle, hep burnum acıyo. Diyoruz hep teneffüste kaldırmak yok, sınıfta. Yani bi de hatta hiç kaldırmak yasak (Firuz, 14, K).

Okulda biraz zorlanıyoruz, çünkü maskeleri indirmekten nefes darlığı oluyo. (Gökhan, 13, E)

Selika ise maskelerin okul tarafından dağıtıldığını ancak kendisi maskeyle nefes almakta zorlandığı için derslerde maske takmadığını anlatmıştır:

Maske takıyoruz, hep dezenfektan- hep alıyorum ben dezenfektan. Bi de, hani, okuldaki kadın- hizmetçi kadın da bize hep dezenfektan veriyo yani bütün sınıflara. Maske felan. Maskeler vermişlerdi. Bi de böyle hep hoca hep “maske, maske, maske.” Ama ben boğuluyodum, çok giymiyodum okulda. (Selika, 13, K)

Nurfer ise derslerde maske takmakta zorlandığı için maskesini indirdiğini, ancak öğretmenin buna izin vermediğini söylemiştir:

Maskemi indirdiğimde hemen hoca bakıyo. Maskeni neden indirdin diye bağıriyor. (Nurfer, 12, K)

Gökhan ise sürekli sosyal mesafe tedbirinin uygulanmasının öğütlenmesi ile sınıflarındaki kalabalık arasındaki tezatlığa dikkat çekmiş ve sınıf nüfusunun fazla olup alanın dar olmasından şikayetçi olduğunu aktarmıştır:

Okulda sınıflarda 50 kişi oluyo. O biraz çok kötü oluyo. Çünkü sıralar dip dibe kötü oluyo. Sınıf nüfusu 30 kişi olmalıydı. Şimdik her sınıfa 50 kişi olduğu için, sınıf da dar olduğu için çok sıkışıyoruz, çok kötü. (Gökhan, 13, E)

4.2.4.3.Sokağa çıkma kısıtlamaları: “Sanki bi ülke terk edilmiş gibi”

Virüse karşı alınan tedbirler arasında yer alan sokağa çıkma kısıtlamaları çocukları pandemi sürecinde en çok zorlayan konulardan biri olmuştur. Selika sokağa çıkma kısıtlamalarından dolayı evde kalmayı “hapishane”ye benzetmiştir.

Yani hep dışarı çıkamıyoduk, hapishane gibi kapanıyoduk eve. Hiç çıkamıyoduk. Kötüydü yani. (Selika, 13, K)

Acar da Selika ile aynı benzetmeyi yapmış ve dışarı çıkamamanın ve dolayısıyla arkadaşlarıyla görüşmemenin kendisine yalnız hissettirdiğini aktarmıştır:

Yalnızlık böyle işte. Yani arkadaşlarımla şey yapamamak- mesela şey hapishanede gibi. (Acar, 13, E)

Ezra sokağa çıkma yasağıyla beraber tehlike olduğunu hissettiğini ve endişelendiğini söylemiştir:

Tehlike olduğunu hissettim. Özellikle çocuklara. Mesela 18 ve altı yaşlara çıkmama yasağı başladığı zaman ben korktum ondan. Bi de endişelendim ya, “hiç çıkmıcam mı” dedim kendime. (Ezra, 14, K)

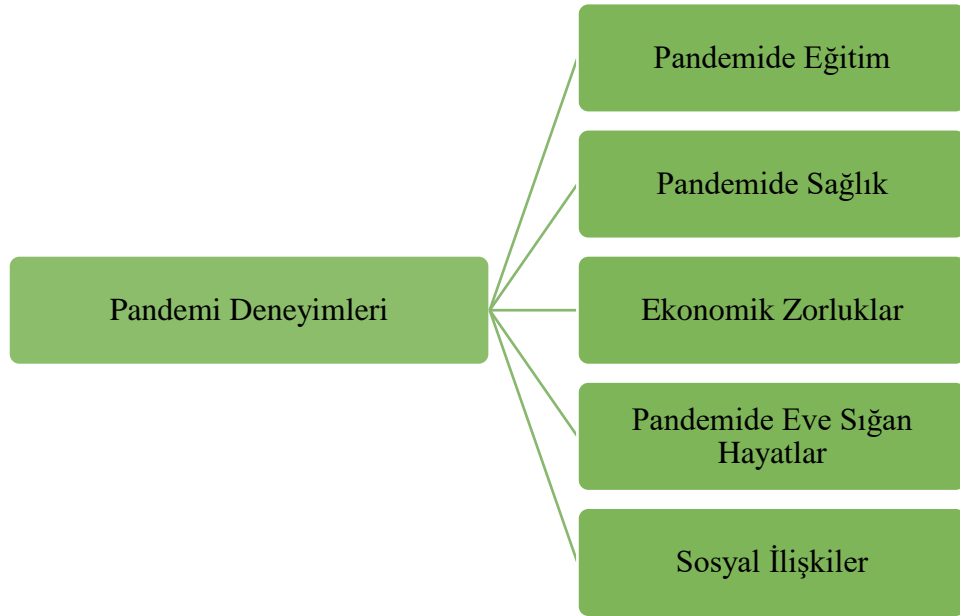
Parka gidemiyoruz, oyun oynamıyoruz. Sadece evde kaldık, korona olmamak için. (Zara, 12, K)

Aynur ise sokağa çıkma kısıtlamaları yüzünden bomboş kalan sokakları “terk edilmiş bir ülkeye” benzetmiştir:

Herkes dışarıya çıkmayarak yalnız bi sokak, boş bi sokak... sanki bi ülke terk edilmiş gibi. (Aynur, 13, K)

4.3. PANDEMİ DENEYİMLERİ

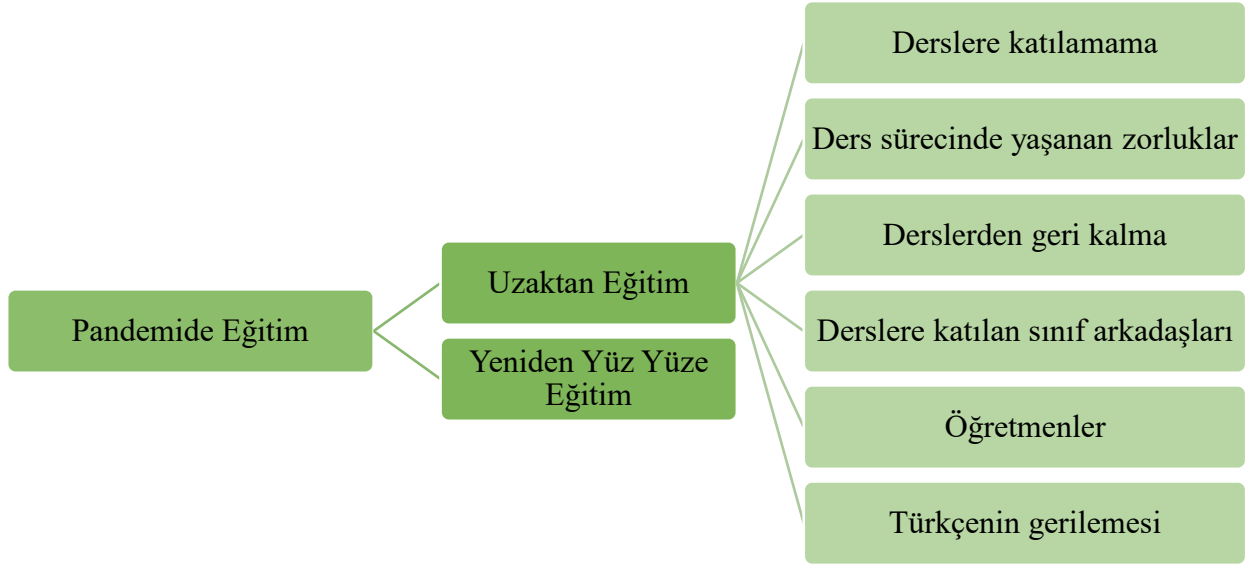
“Pandemi Deneyimleri” ana teması araştırmanın temel amacı olan Suriyeli çocukların Covid-19 pandemisi sırasındaki deneyimleri, bu deneyimlere ilişkin algıları, attettikleri anlamlar ve bunlara dair hislerinin neler olduğunun keşfedilmesi ile ilişkilidir. Bu ana tema altında 5 alt tema oluşmuştur: “pandemide eğitim”, “pandemide sağlık”, “ekonomik zorluklar”, “pandemide eve sığın hayatlar” ve “sosyal ilişkiler”.



Şekil 2. Pandemi Deneyimleri

4.3.1. Pandemide Eğitim

“Pandemide Eğitim” teması, araştırma sorularından biri olan “Suriyeli çocukların Covid-19 pandemisi sırasında eğitime ilişkin deneyimlerinin neler olduğu” ile ilişkilidir. Bu soruya yanıtlar “uzaktan eğitim” ve “yeniden yüz yüze eğitim” olmak üzere iki kategori altında incelenmiş ve uzaktan eğitime ilişkin “derslere katılamama”, “ders sürecinde yaşanan zorluklar”, “derslerden geri kalma”, “derslere katılan sınıf arkadaşları”, “öğretmenler” ve “Türkçenin gerilemesi” şeklinde altı alt tema oluşmuştur.



Şekil 3. *Pandemide Eğitim*

Pandemi sırasında çocukları en olumsuz etkileyen gelişme, bulaşın artmasını ve virüsün yayılmasını engellemek amacıyla alınan önlemler kapsamında okulların kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesi olmuş, çocuklar, bilgi gereksinimleri yanında sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da karşılayan okul ortamından uzun süre uzak kalmıştır.

Özgür okulların kapatılmasına ilişkin duygu ve düşüncelerini şu sözlerle aktarmıştır:

Biz okuldaydık. Çok hani alıştık. Okula gidip her gün okula gidip. Sonra da 1 saniyede okul yok. Güçsüz [hissettim]. (Özgür, 14, E)

Göçmen çocuklar için eğitim yeni bir dünyayla kurulacak ilişkide bir köprü, köklerinden koparılmış bir çocuğun yeni topraklarla bağını güçlendirecek en temel kaynaktır. Eğitimin verimli olabildiği, çocuğun yaşamına dokunabildiği ölçüde yeni topraklara salınacak kökler güçlenir ve aidiyet hissi kuvvetlenir. Eğitimden çeşitli sebeplerle uzak kalmak göçmen çocukların yaşamında sosyalleşme, normalleşme, duygusal destek, koruma işlevleri olan, sosyal hareketlilik için en başat araç konumunda yer alan bir sistemin dışında kalmak anlamına gelebilir.

4.3.1.1. Uzaktan Eğitim

“Uzaktan eğitim” kategorisi araştırma sorularından “Suriyeli çocukların Covid-19 pandemisi sırasında eğitime ilişkin deneyimlerinin neler olduğu” ve “uzaktan eğitime katılımlarını nasıl değerlendirdikleri” ile ilişkilidir.

Pandemi sürecinde Türkiye’de eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve çeşitli dijital kanallar üzerinden sürdürülmüştür. Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim faaliyetlerine ilişkin deneyimleri genel olarak eğitim süreçlerinin dışında kaldıklarını, uzaktan eğitimin gerektirdiği bilgisayar, tablet, televizyon gibi teknik donanıma sahip olmadıkları ve internet bağlantısına erişemedikleri için dijital ortamda yürütülen eğitim faaliyetlerinden verimli bir biçimde yararlanamadıklarını göstermektedir. Ünal (2022) da yaptığı araştırmada Suriyeli çocukların uzaktan eğitim sürecinde derslere katılımının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.3.1.1.1. Derslere katılamama

Derslere katılamamanın nedenleri altında iki başlık karşımıza çıkmaktadır: “teknik imkansızlıklar” ve “kardeşlerle derslerin çakışması”.

4.3.1.1.1.1. Teknolojik cihaz ve internet: “Ne internet var ne de tablet var”

Araştırmaya katılan çocukların uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında EBA’da yayınlanan dersler ve öğretmenlerinin yaptığı canlı derslere katılamama veya düzenli olarak devam edememe sebepleri arasında öne çıkan ilk nokta “teknolojik cihaz ve internet” olmuştur. Arslanoğlu, Demirci, Arıcı ve Bolat (2021) çalışmalarında geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların “elektronik cihaz eksikliği” nedeniyle derslere katılamadıklarını belirtmiştir. Teknik gereklilikler telefon, tablet ve internet bağlantısı olarak karşımıza çıkmaktadır:

Hem internet yoktu burda, yani çok canlı derslere giremiyodum. (...) Yani ne kardeşlerim girebiliyodu ne de ben giriyodum. (Selika, 13, K)

Bi de ben böyle canlı derslere giremiyodum. EBA’dan hoca ödev gönderiyodu ben de ona da bakamıyodum, çünkü EBA’m yoktu, telefonum da yoktu. (Nurfer, 12, K)

Okula gitmedim, şeye [canlı derslere] giremedim, yani internet yoktu. İnternet olsaydı girebilirdim de. İnternet... internetimiz yok. (Aram, 12, E)

Ya evet, internet çok zayıf. Yani internetimiz yok annem hep doldururdu. Yani Zoom çok fazla şey aldığı için, internet aldığı için. (Kavin, 13, K)

Çocuklar derslere anne ya da babalarının telefonlarından girmektedir. Ancak ebeveynlerinin telefonlarının bozuk olduğu, kendilerinin evde olmadığı veya telefonu ebeveynin kullandığı durumlarda çocuklar derslere katılım sağlayamamışlardır:

Online derslere de hiç katılmadım. Ne internet var ne de tablet var. Annemin de telefonu bozuktuk o anlarda. Yoktu telefonu. (Behiç, 12, E)

Babam köye gitti çalışmaya (...) Bi de tek babamın telefonu var. Onun için giremedim. (Aram, 12, E)

Sadece babamın telefonu vardı. O da işe gittiği için yanında alıyordu. (...) Ben daha giremedim. (Aynur, 13, K)

Mesela benim babamın çok... sürekli araması geliyordu. ben de falan yani giremiyodum. Annemin de sürekli kullanıyordu. (Birgen, 13, K)

Çocuklar derslere katılma noktasında istekli ve yüksek motivasyona sahip olmalarına rağmen internet ve/ya telefon/tablet olmamasından dolayı derslere devam edememişlerdir:

Ya girmek istiyorum. İnternet bazenleri çok çöküyor. Bi de elektrik kesintileri oluyo, o yüzden, santralde, o yüzden. (Gökhan, 13, E)

Anneme hep diyodum, “[derslere] girmek istiyorum, girmek istiyorum” diye. Diyo ki annem “e internet yok” diyo. (Kavin, 13, K)

Ezra evlerinde internet bulunduğunu, ancak yine derslere katılmadığını ifade etmiştir. Canlı derslere katılmama nedeninin ise Lise Giriş Sınavı (LGS) hazırlık kursuna devam etmesi olduğunu belirtirken öğretmenin derse devam konusunda kararı kendisine bıraktığını söylemiştir:

Düzenli bir şekilde değil. Bazen katılıyordum bazen katılmıyordum. Bi de şey eskiden internetimiz aşağıdan alıyorduk ama şimdi bizim kendi internetimiz var çünkü online’a geçtiğimiz için. Ama her zaman katılmıyordum. (...) bazen uyuyakalırdım. Ama hoca hiçbi şey demezdi yani. “Girmek istiyorsan gir, girmek istemiyorsan girme,” gibi şeyler. Bu yüzden ben çok önemsemedim. ... Kursum [LGS hazırlık kursu] olduğu için çok ilgilenmedim okulla, online derslerle. (Ezra, 14, K)

4.3.1.1.1.2. Kardeşlerle derslerin çakışması: “Evde sadece bir telefon var biz de altı kardeşiz”

Teknolojik cihaz ve internet bağlantısına ek olarak canlı derslere hiç katılamama veya düzenli devam edememenin bir diğer önemli sebebi ise çocukların ders saatlerinin kardeşleriyle çakışıyor olmasıdır. Evde canlı derslere bağlanabilecekleri tek bir cihaz bulunduğu için çocukların kardeşleriyle aynı anda derslere katılım sağlaması mümkün olmamıştır:

İzledim onları [EBA'dan -televizyon üzerinden- bahsediyor]. Telefonda şu yüzden izleyemedim. Kardeşim var ya, bizim evde sadece bi tane telefon var. Kardeşim girdi, ben giremedim. (Sema, 12, K)

Bi de şöyle biz, benim kardeşim de canlı dersleri vardı. Ablamın da. Yetiştmesi çok zor oluyodu. Giremiyoduk bazen. Ama ben olabildiğince girmeye çalıştım. (Birgen, 13)

Bazen çünkü bizim şey, evde sadece bir telefon var biz de altı kardeşiz. Annem sadece bir telefon var. Yetmiyor yani. Ben bi ders katılıyorum bazen, onlar da bi ders. Kötü yani. Ben de okumak istiyorum. (Beşir, 13, E)

Kardeşlerle derslerin aynı saatlere denk gelmesi halinde çocuklar derslere sırayla girdiklerini belirtmişlerdir:

Annemin telefonundan katıldım. Ablam da katılıyodu. Biraz zor oluyodu, çok zor oluyodu yani. Bi o girerdi, bi ben girerdim. (Kavin, 13, K)

Üst katımız interneti var. Onlardan aldık işte annemin telefonuyla katıldık. Ama biraz zor oldu çünkü kardeşimle benim derslerim aynı denk oluyodu bazı günler. Ya ben girmiyodum ya da o girmiyodu. (Vakar, 14, K)

Derslere kimin katılacağına karar vermenin bir diğer yolu ise hangi dersin daha önemli olduğunun belirlenmesinden geçmektedir:

Mesela ben bi ders katılıyorum. Önemli dersleri katılıyorum. Onlar da önemli dersleri katılıyorlar. Bazen ben katılmıyorum çünkü kardeşlerim de abimlerim katılıyollar. (Beşir, 13, E)

Derse kimin katılacağına kararını kimi zaman ise ebeveynler almaktadır. Altıncı sınıfa devam eden Aynur'un ailesi, kardeşi henüz birinci sınıfta olduğundan onun eğitiminin ve temelini iyi olmasının daha önemli olduğuna kanaat getirdiği için Aynur derslere katılamamıştır:

Sadece babamın telefonu vardı. O da işe gittiği için yanında alıyordu. Kardeşim katılabiliyordu. O birinci sınıfa gidiyordu. Annem de “o girsin, daha birinci sınıf olduğu için eğitimini geliştiresin,” dedi. Ben daha giremedim. (Aynur, 13, K)

4.3.1.1.1.3. Derslere katılamamaya ilişkin duygular: “Bi derse girmediğimde ağlardım”

Derslere katılamamanın ve buna bağlı olarak notların düşmesinin yol açtığı olumsuz duygular arasında üzüntü ve öfke ön plana çıkmaktadır:

Çok böyle sinirlendim. Çünkü arkadaşlarım giriyodu ben giremiyodum. (Nurfer, 13, K)

Beşinci sınıfta derslerim yani o kadar kötüydü ki hep ağlıyodum, hep ağlıyodum yani. Gece gündüz ağlıyodum. Annem sus diyodu, uyuyamıyoruz diyodu. Ben hep ağlıyodum yani notlarım kötüydü, hiç sevmiyodum notlarımı. (Selika, 13, K)

Canlı dersler ben girmediğim için çok üzgündüm. Çünkü telefonumuz yoktu, tabletimiz yoktu. (Saye, 14, K)

Bi derse girmediğimde ağlardım. Anneme hep diyodum, “girmek istiyorum, girmek istiyorum” diye. (Kavin, 13, K)

Okulların kapatılması ve derslere devam edememe konusunda çocuklarda öne çıkan bir diğer duygu ise endişe olmuştur; çocuklar gelecekleri için endişelidir. Behiç derslere katılanların daha başarılı olup kendisinin kötü olacağını söylemiş, kendisi için başarılı olmanın ne anlama geldiğini “yani yolunu gösterir, gitceğim yolu bi de geleceğimi” şeklinde ifade ederken duygularını da şu sözlerle anlatmıştır:

Geleceğime çok üzöldüm. (Behiç, 12, E)

Aren doktor, Özgür ise mühendis olmak isterken okulların kapatılması ile gelecekte yapmak istedikleri mesleğe nasıl ulaşacakları konusunda endişeye kapılmışlardır. Özgür “benden hiçbir şey çıkmayacak” şeklinde düşüncesini ifade ederken Aren de “nasıl doktor olacağım?” sorusuyla endişesini dile getirmiştir:

Çok kötü yani mesela ben doktor olmak istiyodum. Nasıl doktor olucam okul kapattığı zaman? Böyle... (Aren, 12, K)

Biz okuldaydık. Çok hani alıştık. Okula gidip her gün okula gidip. Sonra da 1 saniyede okul yok. (...) Benden... Ben hiçbir şey çıkmıcam. Mühendis olamıcam falan böyle. (Özgür, 14, E)

Saye ise pandemi döneminde ara ara okulların açıldığı zamanlarda okula gitme kararı almasını etkileyen faktörün gelecekte ulaşmak istediği hedefler olduğunu ifade etmiştir:

Öğretmen dedi ki isteyenler gelebilir, istemeyenler gelmeyebilir ben dördüncü sınıftayken o zaman. Ben kabul ettim, ben ve kardeşim kabul ettik. (...) Benle kardeşim dedik ki “gidelim yani en azından, onlar bildikleri için gelmiyolar.” (...) Çünkü okumamızı çok istiyorum. Ben yani büyüdüğümde bir rehber öğretmeni olmak istiyorum. (Saye, 14, K)

4.3.1.1.2. Ders sürecinde yaşanan zorluklar

Görüşülen çocuklardan evlerinde televizyon bulunanlar EBA’da yayınlanan dersleri izleyebilmiş, telefon, internet veya bilgisayar gibi elektronik ve dijital araçlara sürecin tamamında veya bir bölümünde sahip olanlar da canlı derslere düzenli veya aralıklarla katılma imkanına sahip olmuştur. Ancak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerini bir anda tamamen yabancı oldukları bir sürecin ve sistemlerin içinde bulmasıyla birlikte, sistemleri öğrenmeleri, kullanmaları, bunlara uyum sağlamaları zaman almıştır. Bununla beraber uzaktan eğitim süreci içerisinde teknik aksaklıklar sebebiyle derslerin sürekli bölünmesi ve buna bağlı olarak dikkat dağınıklıklarının ve dersten kopuşların yaşanması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanamaması ve öğrenme için gerekli unsurların bir arada bulunmaması gibi pek çok riski de barındırmaktadır.

Ders sürecinde yaşanan zorlukları elde edilen bulgular ışığında dört başlık altında incelemek mümkündür: “teknik aksaklıklar”, “dersleri anlamada zorlanma”, “evdeki okul” ve “ders süreleri”.

4.3.1.1.2.1. Teknik aksaklıklar: “İnternet gidiyo geliyo, gidiyo geliyo”

Araştırmaya katılan çocukların canlı dersler ve EBA’ya ilişkin deneyimlerinde öne çıkan ilk husus teknik aksaklıklar olmuştur. Çocuklar internet dolayısıyla yaşanan sorunlara ve elektrik kesintilerinin derslerini de kesintiye uğrattığına değinirken canlı derslerden memnun olmadıklarını da belirtmişlerdir:

Canlı derslerde, sözleri bazen şey çekmiyollar. Mesela bi kelime konuşuyollar duruyollar böyle bi dakika. Eğer, şey, canlı dersler olmadığı [zaman] çok güzel yani. Okulda gidiyorum. (Beşir, 13, E)

İyi değil, yani anlamıyorum. İnternet gidiyo geliyo, gidiyo geliyo. Bi de ellerimi kaldırdığım zaman, yani hoca görmez beni, çünkü yani internet yok. (...) Yani canlı ders olmasaydı daha iyiydi. (Aren, 12, K)

Derse girmek çok zordu. Arkadaşlarım da giremiyor, bazenleri EBA çöküyor o yüzden. (...) Bi de elektrik kesintileri oluyo, o yüzden, santralde, o yüzden. (Gökhan, 13, E)

Ya ben canlı dersin işini hiç beğenmedim. (...) Yani daha da ders anlaşılmıyo. Hoca mesela birden atlıyo, internet zayıf falan. Bazen hoca giremiyor elektrik falan kesik olduğunda. Yani böyle hiç beğenmedim ben bu işi. (Kavin, 13, K)

4.3.1.1.2.2. Dersleri anlamada zorlanma: “Yüz yüze gelince anlarım ama online derslerde bi şey anlamıyodum”

Araştırmaya katılan çocukların canlı derslerle ve EBA’ya ilişkin deneyimlerinde öne çıkan bir diğer nokta ise dersleri anlamada zorluklar yaşadıkları olmuştur. Çocuklar yüz yüze eğitimin çok daha iyi olduğunu, canlı derslerde hocayı anlamadıklarını, konuları kavrayamadıklarını ifade etmişlerdir:

Dersleri iyi kavrayamıyodum yani. Uzaktan olunca yani tabii yüz yüze gibi değil. (Birgen, 13, K).

Bence okula gidip gelip daha dersleri iyi anlayabilirdik. Bence okul olduğu zaman daha iyi olurdu. Fazla bazı dersleri anlamıyoduk, hoca birden fazla anlatırsa bile anlamıyoduk. Bence bu kadar yani anlamamız zor olurdu biraz. (Vakar, 14, K)

Canlı ders işliyorduk. Ama şey anlamıyordum. Yüz yüze gelince anlarım ama online derslerde bi şey anlamıyodum. (Özgür, 14, E)

Yanii çok kötü zoom’da ders işlemek. Dersleri çok anlamıyodum zoom’da. (Reha, 12, E)

Ezra ise bununla ilgili olarak öğretmenlerinin tekrara gerek duymadığını, ders videoları kaydedildiği için anlamadıkları yerleri tekrar izleyebileceklerini söylediğini ifade etmiştir:

Anlaşılmaz bi şekilde. Kötüydü. İlk önce- okulda daha iyi anlıyorduk. Ama sonrasında online eğitime geçtiğimiz zaman çok anlamıyoruz yani dersleri. Kötüydü ya bilmiyorum. Okulda olduğumuz zaman daha iyiydi. Mesela dersle ilgileniyorduk. Bilmediğimiz şeyler sorardık, tekrar ederlerdi. Ama onlineda şöyle derler, mesela bu zoom kayıtlı olduğu için bi daha baştan izleyin. (Ezra, 14, K)

4.3.1.1.2.3. Evdeki okul: “Hoca anlatıyo ama böyle kardeşim ağılyo benim de dikkatim dağılıyo”

Pandemi sürecinde evler hem bir çalışma ortamı hem de bir okula dönüşmüştür. Ancak eğitim faaliyetlerinin sınıf ortamındaki gibi verimli bir şekilde gerçekleştiğinden söz etmek güçtür. Akbal & Akbal (2020) çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan en önemli sorunun fiziksel koşullarla ilgili olduğunu vurgulamış; öğrencilerin etkili ve verimli bir eğitim hizmeti alabilmesi için ise çalışma ortamının eğitim öğretim faaliyetlerine uygun biçimde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Özellikle hane nüfusunun fazla olması, çocukların kendilerine ait bir odalarının bulunmayışı gibi nedenler, eğitim öğretim için gerekli fiziksel koşulların sağlanması ve öğrenme süreçlerinin sağlıklı ilerlemesinin önündeki en büyük engeldir.

Bazen şey onlar [kardeşlerim] hani telefonda şey EBA'dan izliyollar, ses geliyor. Kardeşlerim de ders çalışıyollar. Hani birisi test çözüyor, çok yani biraz yüksek sesle konuşuyollar. Çünkü bilmiyollar. (...) Mesela büyük evimiz olmak isterim. Benim odam olsun isterdim, orda ders çalışmak isterdim. (Beşir, 13, E)

[Yüz yüze eğitim] online derslerden daha iyi. Daha iyi olmasının sebebi, eee, yani işte derse odaklanabiliyosun yani. (...) [Canlı derslerde] evde çok gürültü oluyodu. (...) şey isterdim böyle, kendi alanım. Yani hiç kimsenin gireyemeceği bir alan. Bi masa, üstünde bi kitaplık, kitaplarım, masanın önünde çalışma program. (Birgen, 13, K)

Suveyda evde kardeşleri de olduğu için çok ses olduğunu, bu sebeplere derslere katılıp konuşamadığını belirtmiştir:

Çok kötüydü. Yani kardeşlerimizden ses çok yüksekti, yani konuşamıyodum, katılamıyodum. (...) Çok ses olduğu için çok anlamıyodum. (Suveyda, 12, K)

Annesi ve küçük kardeşiyle yaşadığı ev, girişte bulunan mutfak ve bir odadan ibaret olan Nurfer, derslerine odaklanmasının önündeki engeli şu sözlerle anlatmıştır:

EBA'dan böyle hiçbi şey anlamıyoruz, hoca anlatıyo ama böyle kardeşim ağılyo benim de dikkatim dağılıyo filan diye düşünüyorum. (...) Sessiz, sakın, böyle kendi odam olsaydı daha iyi yapardım. Çünkü böyle buraya oturup canlı derslere girince böyle işte ses çıkıyo falan hoca da sessiz bi ortama git diyodu. (Nurfer, 12, K)

Çelik ve Kardaş İşler (2020) de çalışmalarında dersler açısından zorlanılan durumlar arasında “evde yaşayan kişi sayısının fazlalığından dolayı ders çalışma için uygun ortam bulunamaması” bulgusunu elde etmiştir.

4.3.1.1.2.4. Ders süreleri: “Hemen anlatıyorlar, geçiyorlar”

Ders sürecinde yaşanan zorluklardan bir diğeri ise canlı derslerin yeterli olmaması ve ders sürelerinin çok kısa tutulması olmuştur. Çocuklar tarafından belirtildiği şekliyle iki saat içerisinde müfredatta yer alan konuların işlenmesi mümkün olmamıştır:

Çok faydalı değildi, çünkü okuldaki gibi öğretmen bize sık sık anlatmıyo. Canlı dersler 8'den başlıyo ya 10'da bitiyö ya 11'de. Onda yani öğretmen fen mi anlatıcak Türkçe mi? Onun için hemen anlatıyorlar, geçiyorlar. (Saye, 14, K)

[Canlı dersler] yeterli değildi. Okulda 8 saat işliyorduk. Burada 2 saat. Böyle. (Özgür, 14, E)

Beşir ise bu durumlardan farklı olarak EBA'dan faydalandığına ancak oradaki derslerin tam anlamıyla yeterli olmadığına değinmiş, okulda işledikleri konularla EBA'da anlatılanların eşzamanlı ilerlemediğini belirtmiştir:

Mesela test çözüyordum, eee, EBA'dan ders çalışıyordum. (...) Televizyonda TRT ortaokul 7. Sınıf çıkıyor. Ben de saat 9'da kalkıyom ve izliyorum onlar. Bazen dersleri kaçıyorum, EBA'dan anlıyorum. (...) Yeterli değildi. Bazen- yani, orta. Yeterli/yeterli değildi. Bazen şey bizim konumuz, şey, başka, onlar başka konu, şey, yapıyollar. (Beşir, 13, E)

Ezra ise internetteki ders içeriklerinin canlı derslerden daha faydalı ve anlaşılır olduğunu düşündüğünü ve pandemi sürecinde öğretmenlerinin yaptığı derslerden ziyade YouTube ve diğer internet sitesi üzerinden yayınlanan ders içeriklerinden faydalandığını ifade etmiştir:

Online'da YouTube kanallarında daha iyiydi. Okuldan daha anlaşılırdı. YouTube'a girdiğimiz zaman mesela “Bizim Hoca” bi de “Tonguç”. Onları tanıdım. Daha iyi bence. Ya mesela zoom dersini boşverirdim ve onları dinlerdim. Daha yararlı olduğunu düşünürdüm. Onlar daha iyi anlattıkları için. (Ezra, 14, K)

4.3.1.1.3. Derslerden geri kalma: “Bütün derslerde geri kaldım. Çok kötü idi”

Uzaktan eğitim sürecinde araştırmaya katılan çocukların yoğun duygular eşliğinde yaşadığı deneyimler arasında derslerden geri kalmak da yer almaktadır. Çocuklar pandemi sürecinde derslere katılamadıkları dönemlerde işlenen konularda eksik olduklarını, yüz yüze eğitim devam ederken öğrendiklerini ise unuttuklarını ve geride kaldıklarını belirtmiştir:

Mesela ben koronadan önce çok çalışırdım mesela, böyle derslerimde çok- baya ileride giderdim. Ama korona geldikten sonra birazcık geride kaldım. (Sema, 12, K)

Yani, geride kaldım biraz. Yani Türkçe dersinde, bütün derslerde geri kaldım. Çok kötü idi. (...) Bence olmasaydı yani o canlı dersler. Hiç olmasaydı daha güzel. Yani hem arkadaşlarımı unuttum bi yandan, bi yandan canlı derslere giremiyordum, geride kaldım. (Selika, 13, K)

Okumam biraz gelişmesi çok durdu. Okuyorum ama bazı şeyleri okuyamıyorum. Okuyorum ama yavaş, tam okuyamıyorum. (Aram, 12, E)

Şimdi derslerimi artık yani çok anlamıyorum. 6'yı kaçırdığım için. Mesela matematik. Artık zorluk çekiyorum. (Suveyda, 12, K)

Çocuklar konulardaki eksiklikleri veya uzun süre okuldan uzak kaldıklarından bildikleri konuları da unutmaları dolayısıyla yüz yüze eğitimde derslere aktif biçimde katılamamakta, derslerde sorulan soruları yanıtlayamamakta veya verilen ödevleri yapamamaktadırlar:

Bazen bi şey yazıyo öğretmenimiz “beşinci sınıf gördünüz” diyodu. Ben bilmediğim için susuyodum. (Aynur, 13, K)

Mesela hani hoca sormuştu bi soru, hani “maddelerimiz nelerdir?” demişti. Hani canlı derslere girmediğim için soruyu anlamadım yani. Hani gazı- gaz, sıvı, onları beşinci sınıfta anlatmıştı. Unuttuğum için yani. (Selika, 13, K)

Okulda... Birinci sınıfta iyi gidiyodum. İkincide de biraz iyi. Üçüncüde devamlı hiç gidemedik korona yüzünden. Dördüncüye geçtim, İngilizceyi hiç bilmiyorum, İngilizce harfleri hiç bilmiyorum. İngilizcede kötüyüm yani, çok kötüyüm. Ödev veriyor İngilizce öğretmeni, yapamıyorum. (Aram, 12, E)

İki senedir okumadım. Bütün işte çalıştıklarımı unuttum. Çok zordu. (...) Böyle beşinci sınıftayken rakamlardaydık sonra birden harfler çıktı. (...) Hiçbir şey anlamıyorum, çünkü çok ders kaçırdım. (Nurfer, 12, K)

Reha ve Ezra'nın derslerindeki eksiklerine ilişkin algısı “hiçbir şey bilmedikleri” yönündedir:

Türkçe hepsini unuttum, hiçbir şeyini hatırlamıyorum. Hiçbir şey bilmiyor [gibi hissediyorum]. Yanii korona girmese 5. Sınıf da böyle olmazdı. (Reha, 12, E)

Yani ben iki yıl gittim, beşinci ve altıncı sınıf hiçbi şey öğrenmedim onlarla. Yani geliyoruz ben şimdi yedinci sınıf hiçbi şey bilmiyorum (Ezra, 14, K)

Ezra eksiklerini tamamlamak için okulda verilen dersler dışında desteğe gereksinim duyduğunu ifade etmiştir:

Mesela yarım kaldı, 1 sene yarım kaldığını... şimdi ben 9. Sınıftayım, mesela 8. Sınıftan devam eden mesela köklü sayılar gibi şeyler, mesela ben şu an köklü sayılar hocayla devam etmiyorum tamam mı? Eski dersleri dinliyorum, sonrasında köklü sayılara geçiyorum. (Ezra, 14, K)

Gökhan ise bir sonraki sene gireceği Lise Giriş Sınavı'nda (LGS) sorumlu tutulacağı konular arasında pandemi döneminde anlatılan derslerde işlenen konuların olmasının endişesini yaşamaktadır:

Şu 6. Sınıfa gitmedik ya o kötü oldu biraz. Çünkü 6. Sınıfın konularını bilmiyoruz... LGS'de 6. Sınıflar çıkacakmış ama 6. Sınıfları işlemediğimiz için o kötü. (Gökhan, 13, E)

Aren ise pandemi döneminde internet olmamasından ve dil ile ilgili güçlükler nedeniyle dersleri takip edemediğini belirtirken eksiklerini kapatmak için öğretmeninden yardım alamadığını ve bununla ilgili düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir:

7. sınıfa girdim. Ben 6. Sınıftan hiçbi şey bilmiyodum, 7. sınıfa girdim. (...) mesela 6. sınıfta konular veriyodu. Şimdi onunla yani- o konuları görüyorum. E onları bilmiyorum. Hoca çok kızar. (...) Yani "ben o konuları verdim, neden çalışmıyorsunuz?" (...) E ben konuları nerden bilecem ki? E ben dil bilmiyorum, internetim yok. (...) Kötü. Arkadaşıma soruyorum – de arkadaşım bile bilmiyor. Hocaya söylerim, "ben bunları anlattım" diye söyler. (...) Yani yeniden anlatmak [anlatmalı]. (Aren, 12, K)

4.3.1.1.4. Derslere katılan sınıf arkadaşları: "Hepsi derse katıldı. Sadece ben katılamadım."

Uzaktan eğitimle ilgili en endişe verici öngörülerden biri eğitimdeki mevcut eşitsizlikleri daha da derinleştirmesi olmuştur. Uzaktan eğitimin gerektirdiği dijital altyapı, elektronik cihazlar ile eğitim faaliyetlerinin verimli gerçekleşmesi için ev içinde öğrenmeye uygun fiziksel şartlar ve ebeveyn desteği gibi faktörlerin bir arada bulunuşunun tüm çocuklar için mümkün olmadığı göz önüne alındığında söz konusu eşitsizliklerin derinleştiğini söylemek güç olmayacaktır. Nitekim Çıtak (2021) da COVID-19 salgını ile çocuklar arasındaki eşitsizliğin artacağını vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan çocuklar ise pandemi sürecinde derslere katılım sağlayabilen arkadaşlarının kendilerinden iyi ve başarılı olduğunu, kendilerinin onlardan geride kaldığını düşünmektedir:

Canlı dersler ben girmediğim için çok üzgündüm. Çünkü telefonumuz yoktu, tabletimiz yoktu. Ben şimdi yani arkadaşlarım şimdi canlı derslerde hepsi ders işliyo, sadece ben... (...) Bütün arkadaşlarım gitti, girdiler. (Saye, 14, K)

Hepsi derse katıldı. Sadece ben katılamadım. Yani onlar daha başarılı olurlardı. Ben de çok kötü olurdum. (Behiç, E, 12)

Onlar benim önümdeler. Onlar katılabildiler, dersleri çalıştılar. Ben de çalışmadım boş zamanlarımda. Onların dersleri bana göre çok yüksek. (Aynur, 13, K)

Ben girmedim, ama bazı arkadaşlarım da girmedi. Ama giren de var. ... Onlar bizden iyi yani. matematik, okumaları biraz daha iyi. Okumalarda iyiler. Öğretmen tahtaya yazıyo çarpma falan. Onlar yapabiliyor, bazılarımız yapamıyo. (Aram, 12, E)

Beşir sınıf arkadaşları ile arasında oluşan akademik farklılıkların nedenlerini arkadaşları tüm derslere katılırken kendisinin katılamaması ve sınıf arkadaşlarının kendisinden daha iyi Türkçe bilmesi olarak sıralamaktadır:

Hani ben bazen girmiyorum. Eee, şey, onlar giriyollar, arkadaş- sınıf arkadaşlarım. Onlar anlıyollar. Çünkü gittiler, şey, aldılar derslerini. Ben bazen anlamıyorum, hocaya söylüyorum, anlamadım. O da beni tekrar anlatıyor. Kötü yani. Ben nasıl anlamıyorum, onlar anlıyollar. Çünkü onlar Türkçe daha iyi biliyollar. Ve onlar her derse girdiler. Ben girmedim. (Beşir, 13, E)

Sema sınıf arkadaşları ile arasında oluşacak akademik farklılıklara ilişkin endişesini şu sözlerle paylaşmıştır:

Onlar derslerinde ileriye gitti, ben geri kaldım. Dedim “acaba şimdi okullar açıldığında onlar konuları işlerken ben nasıl anlıcam bu konuları?” Öyle düşündüm. (Sema, 12, K)

Aren ise öğrenme konusunda istekli olduğunu belirtirken canlı derslere katılmadığından dersleri anlamamasına ilişkin üzüntüsünü şöyle ifade etmiştir:

Evet yani bazıları [canlı derslere katılanlar] anlıyorlar, [derse] katılıyorlar, bazıları [canlı derslere katılmayanlar] hiç katılmıyorlar. (...) Yani canlı derste bazı konular anlıyorlardı, şimdi onları yani hatırlıyorlar. Üzüliyorum yani “neden ben öğrenemiyorum?”. Öğrenmek istiyorum. (Aren, 12, K)

Nurfer’in arkadaşları derslere katılabilirken kendisinin katılamıyor olmasına ilişkin duygusu ise “öfke”dir:

Çok böyle sinirlendim. Çünkü arkadaşlarım [canlı derslere] giriyodu ben giremiyodum. (Nurfer, 13, K)

4.3.1.1.5. Okuldan uzak kalmaya ilişkin duygular: “Okulu sanki unuttum”

Çocuklar için okula gidememek sadece derslerden değil, arkadaşlarından da uzak kalmak anlamına geldiği için okuldan uzak kalmaya ilişkin duyguları arasında “arkadaşlara duyulan özlem” ön plana çıkmaktadır.

Arkadaşlarımı çok özledim, öğretmenleri çok özledim. (Saye, 14, K)

Yani öğretmenleri çok özledim. Derslerde yani onlar veriyollar, çok özledim yani. Teneffüste biz oyun oynuyorduk, bunları da özledim. (Beşir, 13, E)

Ya özledim. Öğretmenlerimi özledim. Arkadaşlarımı özledim. Sınıf ortamındaki çalışmalarımı özledim. (Kavin, 13, K)

Arkadaşlarımla birlikte kalsak, okula gitsek daha iyi olurdu. Ama geride kaldım, ya, biraz özledim yani. Özledim, okulda oynuyoduk falan, öyle bi şeyleri özledim yani. Okula gitmek istedim, gidemedim ama. Okullar kapalıydı. (Aram, 12, E)

Yanii onları özliyorum. Onlarla top oynamak çok keyifli. Yani onlarla bi şey yapmak. (Reha, 12, E)

Gökhan bu durumun onu üzdüğünü, Aren ise okulunu çok sevdiğini ve okula gitmemenin kendisi için çok zor olduğunu ifade etmiştir:

Yani üzgün oldum, üzüldüm. Onları özledim. Öyle... (Gökhan, 13, E)

Yani okula gitmemek benim için çok zordu. Ben okula çok severim. Onunla- ona gitmeyi severim. Ben evde kalmayı çok sevmedim, dışarı çıkmak istiyorum. (Aren, 12, K)

Selika da okulunu sevdiğini, okuldan uzun süre uzak kalmanın ise kendisine “okulu unutmuş gibi” hissettirdiğini ifade etmiştir:

Okulumu severdim. Ama korona zamanında böyle, okulu sanki unuttum (Selika, 13, K)

4.3.1.1.6. Öğretmenler: “Zaten biz önemli değiliz onların gözlerinden yani”

Uzaktan eğitim sürecinin çocuklar için verimli ilerlemesi noktasında öne çıkan unsurlardan biri çocukların öğretmenlerle kurdukları ilişkiler olmuştur. Öğretmenlerin pandemi sürecinde çocuklara desteği ve çocukların öğretmenlerinin desteğini nasıl algıladığı öğrenme süreçleri üzerinde etkili olmuştur. Bu bağlamda araştırmaya katılan

çocuklar öğretmenlerinin kendileriyle iletişime geçtiğini ve derslere katılımları ile ilgili sorular yönelttiğini belirtmiştir:

Gökhan neden derslere giremiyosun dediler, yardımcı olmaya çalıştılar. (...) Bazenleri girdirmek için iki üç defa yeni şey açıyolar, yeni EBA şeyi açıyolardı. (Gökhan, 13, E)

Valla bi derse girmedeğimde ağlardım. Anneme hep diyodum, “girmek istiyorum, girmek istiyorum” diye. Diyo ki annem “e internet yok” diyo, “ablan da giriyo” falan. Çok zor oluyodu yani. Öğretmenime anlattım. Öğretmenim diyo ki ben sizin durumunuzu biliyorum, istersen girme diyo. Ben arkadaşlarına anlatırım. İnternet olduğunda arkadaşlarını arayıp sorabilirsin diyo. (...) [Öğretmenlerim] destek oldular. Mesela okula çok yardım geldiğinde hemen benim adımları falan yazarlardı. Yani benim öğretmenlerim çok iyi. İlkokulda da ortaokulda da. (Kavin, 12, K)

Behiç pandemi döneminde öğretmeniyle ilişkisini ve öğretmenin ilgisini anlatmıştır; öğretmenin kendisini ziyaret ettiğinden, derslere katılamamasının sebebini sorduğundan, ancak sürecin ilerleyen dönemlerinde bir daha görüşemediklerinden bahsetmiştir:

Bi kere bizi aramıştı, annemin telefonundan, “noldu Behiç, niye derslere katılmıyosun?” Anlattım. Öğretmen de üzülde yani. Sonra da telefonu kapattı. Sonra da buraya geldi. Onunla biraz konuştuk. (...) Yani “online derse neden gelmiyosun, derslere neden katılmıyosun, etkinliklere neden katılmıyosun, whatsapp grubundan neden çıktın?” O anlarda annemin telefonu bozuktu. Sonra da hemen tamir ettik. Ama hocanın şeyi, numarası gitti. Sonra da hiç gelemedi numara. (...) Beni geçirdi yani dördüncü sınıfı geçirdi. Hiç göremedim ben sonradan. Sadece bi kere gelmişti, sonra da hiç yani görmedim onu. Arkadaşlarım gitti karnelerini aldı. Ben de alamadım, sadece e-okuldan baktım. (Behiç, 12, E)

Kendisine öğretmenlerinin onu derslerden geçirmek dışında onun için başka neler yapabileceğine ilişkin düşüncesi sorulduğunda “onun yapacağı en iyi şey” şeklinde cevap vererek öğretmeninden başka bir beklentisi olmadığını ifade etmiştir.

Aren ve Suveyda ise Behiç’ten farklı olarak öğretmeninden beklediği desteği göremediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Ben internet yok diyorum, yani, ee, “canlı derslere girmen lazım”, “bi şey bul, canlı dersine gir.” (...) Yani, öyle söylemesinler. Mesela tablet versinler, internet koymak mesela... (Aren, 12, K)

Destek olmalarını isterdim. Mesela yani onlar beni anlasın isterdim. Mesela yani ben kamerayı açamıyodum, bi de sesi açamıyodum. Yani katılamıyodum derslere. (...) “Suveyda neden katılmıyosun? Neden kamerayı açmıyosun?” diyorlardı. (...) Eğer sesi açarsam çok gürültülü olacak, bi de yani onlar dersi anlamıyacak, arkadaşlarım. (Suveyda, 12, K)

Pandemi sürecinde öğretmenlerinin kendisini hiç aramadığını belirten Firuz ise öğretmenleri tarafından önemsenmediğini düşünmektedir:

[Öğretmenin] zaten numarası benimde yoktu. Vermiyodalar bize. Sadece bizim numarası alıyolar. Hiç aramadılar. Zaten biz önemli değiliz onların gözlerinden yani. (Firuz, 14, K)

Ezra da benzer şekilde öğretmenlerinin pandemi sürecinde, herhangi bir ihtiyaçları olup olmadığına dair bilgi almak veya derslerin nasıl gittiğini sormak için kendisiyle hiçbir iletişime geçmediğini belirtmiştir. Bunun nedeninin ise öğretmenin kendisini aidiyetleri dolayısıyla farklı görmesi olduğunu düşünmektedir.

Şimdi online dersler çok iyi değildi ya. Onların dersine katılmadığım için mesela sınıfta katılmadığım için zoom dersinde aynısı oldu, hiçbi şey yoktu. Aramızda hiçbi şey yoktu. Onlarla aramız iyi değildi açıkçası. (...) Onların bizi başka gördüğü için. Başka bi millet, bi şeyler... (Ezra, 14, K)

Öğretmenler konusunda öne çıkan bir diğer nokta ise görüldüğü üzere ayrımcılık olmuştur. (*Ayrımcılık teması altında (bkz. 4.7.) öğretmenlerin ayrımcı tutum ve davranışlarına ilişkin bulgular detaylı olarak analiz edilmiştir.*) Acar da Suriyelileri sevmeyen bir öğretmeni olduğunu belirtirken bu durumun devamsızlık yapmasına yol açtığını söylemiştir:

Mesela bi hoca vardı. O da böyle Suriyelileri sevmiyodu. Biz de onu sevmiyoruz. O teneffüste nöbetçi olduğu günlerde [okula] gitmiyodum. (Acar, 13, E)

Araştırmaya katılan çocukların okuldan ve öğretmenlerinden ayrı kalmaya ilişkin en yoğun duygusu “özlem” iken ve uzaktan eğitim sürecinde öğrenme faaliyetlerinin başarıya ulaşmasındaki en önemli unsurlardan biri öğretmen-öğrenci iletişimi (Vatansever Bayraktar, 2015) çocukların öğretmenlerinden bekledikleri ilgi, alaka ve desteği görememelerinin, öğrenme süreçlerini de olumsuz etkilemesi muhtemeldir.

4.3.1.1.7. Türkçenin gerilemesi: “Türkiye’den çıktım gibi.”

Uzaktan eğitim sürecinde geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların uğrayacağı akademik kayıplarla ilgili öne çıkan noktalardan biri Türkçenin unutulması olmuştur. Aileleriyle ve Türkçe bilmeyen ebeveynleri ile evde Arapça iletişim kuran çocuklar Türkçeyi unutma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır:

Alfabeyi, bazı kelimeler unuttum (Aren, 12, K).

[Okullar açıldığı] ilk gün şey oldu, biraz unutmuşum gibi. Artık yazı bile yazamıyodum. Online olduğu için. ... Biraz da okumam zayıflamıştı. Türkçem de gitti biraz. [Önceden] daha iyi konuşuyodum. (Birgen, 13, K).

Okuldayken tüm vaktim Türkçe konuşurdum. Ama evdeyken Arapça konuşurum. Yanii Türkçem gitti. ... Türkiye'den çıktım gibi. (Özgür, 14, E)

Gülerce, Kaçar ve Kablan (2022) da geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların, pandemi sürecinde evde Arapça konuştukları için, Türkçede ilerleme kaydedemedikleri hatta geriledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Okuldan ve derslerden uzun süre uzak kalmak Suriyeli çocuklar için yalnızca bilgi gereksinimlerini karşılayamamak değil, aynı zamanda toplumun aktif birer üyesi olmalarında en çok ihtiyaç duydukları beceri olan Türkçe dil becerisinin gerilemesi anlamına da gelmektedir. Çocuklar okulda arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, dersler sırasında ve sosyalleşirken Türkçe dil pratiği yapma olanağı bulabilirken pandemi sürecinde evlerinde bu olanaktan yoksun kalmışlardır.

Türkçe bilmemek Suriyeli çocuklar için eğitim yaşamlarında derslere sosyal yaşamlarında ise hayata katılamamak sonucunu doğurmaktadır:

O dönemde [pandemi] çok Türkçe bilmiyodum. Ondan sonra bu kadar. Yani konuşmayı, cevap vermeyi, derse katılmayı çok bilmiyodum. O anda derste arkadaşlarım vardı. İşte onlar biraz tercüme ediyolardı. Benden daha çok Türkçe biliyolardı. (Acar, 13, E)

Ben nasıl anlamıyorum, onlar anlıyollar. Çünkü onlar Türkçe daha iyi biliyollar. Ve onlar her derse girdiler. Ben girmedim. (Beşir, 13, E)

Mesela otobüste çıkacaz, ama nasıl konuşacağımı bilmiyorum. Mesela markete gircem. Mesela ekmek getircem, ekmeğin ismini bilmiyorum. Nasıl getireceğimi bilmiyorum. (Aren, 12, K)

Burası da yani ilk geldiğimizde Türkçe çok bilmediğimiz için çok zordu. Mesela bir bakkala gittiğimde ekmek, su söylüyorum, anlamıyolar. (...) Çok kötü hissediyordum, çünkü Türkçeyi bilmediğim için onlar bazıları- hatta okula giderken ben Türkçe çok bilmiyordum, arkadaşlarım saçma saçma şeyler söylüyordu ben de anlamadığım için duymazlıktan geliyordum. (Saye, 14, K)

Pandeminin ilerleyen süreçlerinde ve okulların tekrar açılmasıyla ise çocuklar Türkçe dil becerilerini kaybetmemek için önlemler almaya, kendi çabalarıyla Türkçelerini geliştirmeye devam etmeye çalıştıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

[Pandemi sürecinde] ben şey televizyon izliyorum. Onlar Türkçe şey konuşuyollar. Ben de şey anlıyorum, yani daha çok anladım. (Beşir, 13, E)

Şimdi dil biliyorum. Çok kitap okuyodum. Youtube'dan açıyodum yani 'dil öğrenmek', bazı kelimeleri bilmiyodum Gugleden [Google] bakıyodum. Yani Türk arkadaşım oldu, onla çok konuşuyodum dil öğrenmek için. (Aren, 12, K)

4.3.1.2. Yeniden Yüz Yüze Eğitim: “Hayat geri geldi.”

Pandemi sonrasında okulların tekrar açılmasıyla yüz yüze eğitim yeniden başlamış, çocuklar okullarına, sınıflarına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine kavuşmuştur. Okul çocuk için “normallik” hissini, hayatın olağan akışının devam etmesini sağlayan başat unsurdur:

Hayat geri geldi. Normal hayat. (Özgür, 14, E)

Çok heyecanladım. Çok güzeldi birinci gün. Ders çalıştık bi de ders aldık. Çok iyi anladım. (Beşir, 13, E)

Hem mutlu hem heyecanlı... Mutluydum, hani artık eski dersler dönüyo, artık Zoom yok. Evet böyle. Mutluydum, neşeliydim. (...) Yeni arkadaşlarım oldu. (Suveyda, 12, K)

Arkadaşlarımla pandemiye konuştuk. Hocalarla biraz sohbet ettik. Okul bana çok değişik geldi. Yani iki yıl, iki buçuk yıl görmedim. Böyle biraz değişik geldi. Artık “sonunda be” dedim. (Birgen, 13, K)

İşte hocalar ders vermedi ilk gün. Bize “naptınız” falan ... Bize böyle soruyolardı. Arkadaşlarımı çok sarıldım, çok oynadık, çok güldük işte. Böyle çok mutluydum. Çok mutluyduk yani. (Firuz, 14, K)

Çocuklar okulların açılmasına ilişkin duygularının “mutluluk” olduğunu ifade etmişlerdir. Reha ise 1 sene boyunca okula gitmediği için ilk günkü belirsizliğin onu korkuttuğunu söylemiştir:

Çok korktum. Yanii ilk kez gidiyorum 1 sene boyunca. 1 sene boyunca evde kaldım. İlk gün oldu gittim. Arkadaşlarım yoktu. Öğretmenleri bilmiyordum. (Reha, 12, E)

Pandemide ve pandemi sonrası dönemde mülteci çocukların eğitimi ile ilgili önemli noktalardan bir diğeri ise çocukların okulu bırakma ihtimalleridir. Pandemi döneminde mülteci çocukların eğitimleri üzerine yapılan çalışmalarda bazı çocukların okulu bırakma eğiliminde olduğuna ulaşılmış, pandemiden sonra çocukların okula devam etmeyebileceğine ilişkin endişeler vurgulanmıştır (Dorn, Hancock, Sarakatsannis ve

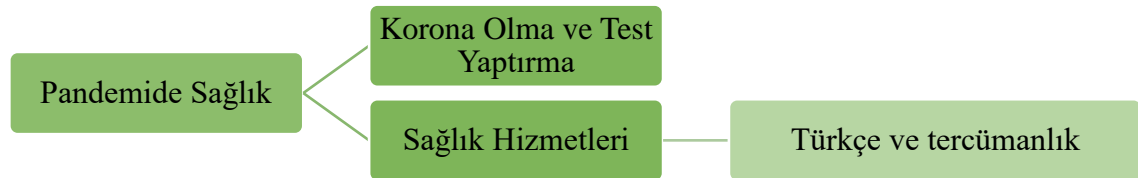
Viruleg, 2020; Sugarman ve Lazarin, 2020; UNESCO, 2020). Bu araştırma kapsamında benzer bir bulguya ulaşılammıştır, ancak Vakar'ın okulu bırakma düşüncesine ilişkin ifadeleri dikkat çekicidir:

[Okulu] seviyom da ama şu anda bırakmayı düşünüyom. (...) Ben 2008'liyim, 15'e girecem zaten. Hala 6. Sınıfta okuduğum için yani biraz zorluk yaşıyom. (...) 8. Sınıf olmam gerekiyse 6. Sınıfı okuyorum. (...) Utanıyom yani herkesten büyük olduğum için. (Vakar, 14, K)

Vakar görüşme sırasında okulunu çok sevdiğini, derslerinin çok iyi olduğunu, öğretmenlerinin kendisini çok sevdiğini, bütün derslere katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Okulu bırakma düşüncesini ifade ederken ise duygusal yoğunluğunun arttığı gözlenmiştir. Suriyeli çocukların Türkiye'ye göç sonrasında eğitimlerinin yarım kalması ve sene kaybı yaşamalarının yol açtığı sonuçlar, okulunu çok sevdiği halde sınıf arkadaşlarından büyük olduğu için onlardan utanan ve bu yüzden okulu bırakmayı düşünen Vakara'ın ifadelerinden açıkça görülebilir.

4.3.2. Pandemide Sağlık

“Pandemide Sağlık” teması araştırmanın temel amacı olan Suriyeli çocukların pandemi dönemindeki deneyimlerinin neler olduğu sorusuna cevap olarak oluşmuştur. Bu tema altında çocukların deneyimleri “korona olma ve test yaptırma” ve “sağlık hizmetleri” başlıkları altında incelenmiştir. Sağlık hizmetleri başlığı altında ise “Türkçe ve tercümanlık” olarak bir alt tema oluşmuştur.



Şekil 4. Pandemiye Sağlık

4.3.2.1. Korona Olma ve Test Yaptırma

Görüşülen çocukların çoğu kendisinin ve aile üyelerinin korona geçirmediklerini ifade etmiştir. Bununla beraber genellikle Covid-19 testi de yaptırmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Acar annesinin ateşli bir hastalık geçirdiğini, ertesi güne iyileştiğini ve test yaptırmadığını ifade etmiştir:

Annem hastalandı. Ateşi çıktı. (...) iki gün sonra geçti. Ateş çıkmaya başladı, ondan sonra hafifledi. Sabah hastaneye gidecektik, ondan sonra bi şey yok dedi annem. (Acar, 13, E)

Suveyda ise korona geçirmediklerini ancak hastalık atlattıklarını, bu hastalığın korona olup olmadığını bilmediklerini ve test yaptırmadıklarını söylemiştir:

Korona olmadık. Ama yani hasta olduk, bilmiyoruz korona olduğunu ya da... (Suveyda, 12, K)

Firuz ise annesinin korona geçirdiğini ve buna ilişkin deneyimleri ile duygularını şöyle aktarmıştır:

Annem olunca, korona olunca çok korktum. Hepimiz korktuk. (...) Çok kötüydü. Ağladık. (...) Annem gitti. Test yaptı, korona çıktı. Annem odada kaldı, çünkü yaklaşmıyoduk onun yanına. Bir hafta bitti. (Firuz, 14, K)

Nurfer de korona geçirdiklerini, annesinin test yaptırdığını, ancak ilaç kullanmadan hastalığı atlattıklarını ifade etmiştir:

Evet bi kere olmuşuk, ama çok az, sonra bir iki hafta sonra iyileştik. (...) [Test] yaptırdık ama ilaç filan kullanmadık sadece aşı olduk başka bi şey yok. Sonra iki hafta sonra geçti. (...) Annem [hastaneye] gitmişti, sonra böyle korona olduğunu söylediler. Sonra biz de korona olduğumuzu anladık. (Nurfer, 12, K)

Reha da koronavirüs atlatmıştır. Test yaptırmadıklarını ancak belirtilerden korona olduklarını anladıklarını, hastalığı hafif geçirdiğini, hastaneye gitmediğini anlatmıştır:

[Korona] oldum ama hafif. Hastaneye gitmedik. Evde kaldık. (...) test de yaptırmadık. 1 haftadır öksürüyorum. Hapşuruyordum. 1 haftadır yataktayız hepimiz. (...) 1 buçuk haftadır evde kaldık. Evden çıkmadık. (...) Yanii saat 3'e kadar kalkmıyorduk. Çok yorgunduk. Kahvaltı ediyolar sonra hemen de yatıyoruz. (Reha, 12, E)

4.3.2.2. Sağlık Hizmetleri

Reha pandemi döneminde dişleriyle ilgili bir sağlık problemi yaşadığını, ancak koronavirüs kaynaklı sokağa çıkma yasakları dolayısıyla hastaneye gidemediklerini aktarmıştır:

Dişlerimle ilgili [sıkıntı yaşadım]. Korona var diye [hastaneye gidemedim]. Evden çıkmak yasaktı. (Reha, 12, E)

Çocukların sağlık hizmetlerine erişimde belirgin bir engelle ya da sorunla karşı karşıya kalmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Karaman ve Vesek (2021) de buna benzer şekilde araştırmalarında pandemi sürecinde Suriyelilerin sağlık hizmetlerine erişimde veya tedavi olma noktasında herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları, bu anlamda Türk vatandaşlarıyla benzer imkanlara sahip oldukları ve eşit muamele gördükleri bulgusuna ulaşmıştır.

Pandemi döneminde hastaneye giden Birgen hastanenin bunaltıcı olduğunu aktarmıştır:

Doktora girdim, muayene oldum yani ilaçlar, reçete falan... Biraz şey ya sıkıcı. Bi de bunaltıcı. (Birgen, 13, K)

Pandemi döneminde annesiyle beraber hastaneye giden Beşir de hastaları görünce hasta olmaktan duyduğu kaygıyı şöyle aktarmıştır:

İlaç almak için annemle [hastaneye] gittim. (...) Eee, böyle, hepsi kötüler. Grip var, hastalar. Hepsi böyle... Kötü yani nasıl dayanıyorlar? Böyle hissettim. çok korktum. Hastalar ben eğer böyle, düşündüm ben "eğer böyle hasta oldum napardım?" Böyle... (Beşir, 13, E)

Özgür de pandemi döneminde hastaneyi "hapishane" olarak nitelemiş ve orada özgür hissetmediğini ifade etmiştir:

Herkes koronası var. Böyle herkes ölecek gibi. (...) Hapishane gibi. Tüm hastalar hastalıktalar. Böyle herkes maske... maskeli. Özgürsüz. (Özgür, 14, E)

4.3.2.2.1. Türkçe ve tercümanlık: "Bazı kelimeleri anlamadım. Anneme söylemedim"

Sağlık hizmetleri başlığında öne çıkan bir nokta çocukların dil ve iletişim konusundaki deneyimleridir. Örneğin Suveyda kulağındaki ağrıdan dolayı hastaneye gittiklerini ancak

Türkçeyi çok iyi bilmedikleri için hem doktorla anlaşmakta hem de hastane içindeki yönlendirmeleri anlamakta zorlandıklarını aktarmıştır:

Benim bi kulağım ağrıyodu, ona baktırcaktık. (...) Bi doktorlar yani biz Türkçe bilmediğimiz için onlarla yani konuşmamız zor oluyodu. (...) Yani [hastane] çok karışık, yani nereye gitceğimizi bilmiyoruz. (...) Türkçe yani bilmediğimiz için, çok bilmediğimiz için bi de yani korona var. (Suveyda, 12, K)

Beşir ve Özgür ise hastane ve eczanede ebeveynleri için tercümanlık yaptıklarını ifade etmiştir. Çocuklar günlük hayatta, gündelik işlerde aileleri için çeviri yapabilseler de sağlıkla ilgili terimsel ifadeleri çevirmek için yeterli dil bilgisine sahip olmayabilirler. Bu noktada doktorun söylediklerini ebeveynlerine yanlış veya eksik aktarmaları gibi durumlar söz konusu olabilir. Nitekim Beşir de bu eksiklikten dolayı yaşadıkları zorlukları şöyle aktarmıştır:

İlaç almak için annemle gittim. Annem ya Türkçe bilmiyor için ben gittim onunla. (...) Orda Türkçe konuştum ilaç için. Ve onlar da şey bana kağıt verdi. Eczaneden alıp git dedi. (...) Bazı kelimeleri anlamadım. Anneme söylemedim, çünkü anlamadım. (...) Yani gittik eczaneye diyor ki şey yok, adı ne, kağıt... reçete yok. Sonra gittik hastaneye var diyollar. Eczaneye gittik yok diyollar. Sonra şey bi daha şey sisteme girdiler ve vardı diyollar. Sonra ilaçlar aldık. Böyle... Güzel. Yani bizi iyi davranıyollar ve böyle. (Beşir, 13, E)

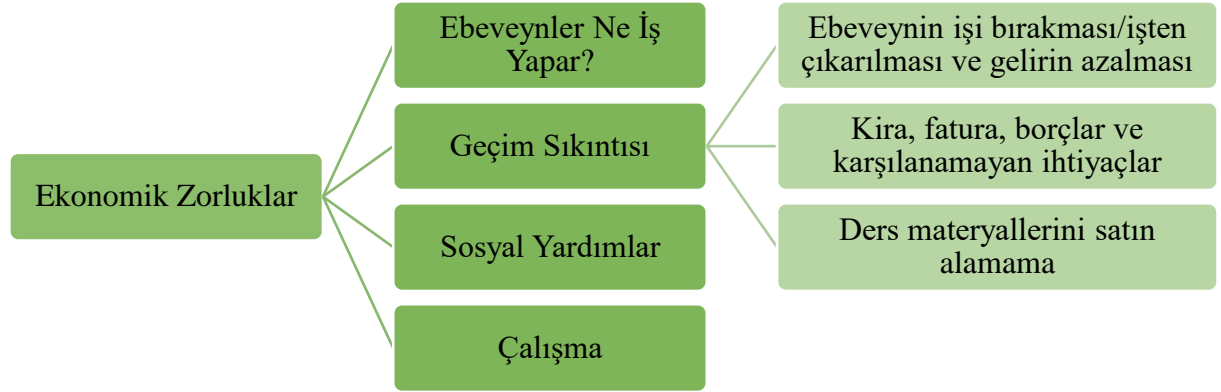
Özgür de benzer şekilde bilmediği terimleri tercüme edemediğini ifade etmiş, bunun için hastanelerde bir tercüman olmasının, yapacakları işlemleri kolaylaştıracağını söylemiştir:

[Hastanede] mesela hastalıkla bi şeyler ben bilmediğim için tercüman olmadı. Ben mesela zorlanırım. (...) Ben [çeviri] yaparım annemle gidince. Mesela bilmediğim şeyleri söyleyemiyorum. (...) Çevirici olması, hastanede olması [isterdim]. Yani kolay. Hastaneye gidip de kolay işlemler yapması [isterdim] (Özgür, 14, E)

4.3.3. Ekonomik Zorluklar

“Ekonomik Zorluklar” teması, araştırmanın temel amacı olan Suriyeli çocukların pandemi dönemindeki deneyimlerinin neler olduğu sorusuna cevap olarak oluşan temalardan bir diğeridir. Ekonomik zorluklar “ebeveynler ne iş yapar?”, “geçim sıkıntısı”, “sosyal yardımlar” ve “çalışma” olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. “Geçim sıkıntısı” teması altında oluşan alt temalar ise şöyledir: “ebeveynin işi bırakması/işten çıkarılması ve gelirin azalması”, “kira, fatura, borçlar ve karşılanamayan ihtiyaçlar” ve “ders materyallerini satın alamama”. Bu tema altında öncelikle çocukların

ebeveynlerinin ekonomik faaliyetlerine değinilmiş ve bu faaliyetler göçmenlerin ekonomik uyumunu açıklamada sıklıkla kullanılan Beşeri Sermaye Teorisi ve İkili İşgücü Piyasası Teorisi üzerinden değerlendirilmiştir.



Şekil 5. Ekonomik Zorluklar

Geçim sıkıntısı başlığı altında pandemi sırasında ise ebeveynin işi bırakması, işten çıkarılması, iş yerinin kapanması, iş bulamaması gibi nedenlerle ailenin uğradığı gelir kaybının ve bu sebeple ev kirasının, faturaların, borçların ödenememesinin çocuklar için neler ifade ettiği, onları nasıl etkilediği incelenmiştir.

Sosyal yardımlar başlığı altında çocukların ifadeleri üzerinden Suriyelilere sağlanan maddi desteklerle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Burada öne çıkan nokta, ailesi maddi destek alan çocukların neredeyse tamamının bu desteği yeterli görmediğidir. Genelde ailelerin nüfusunun kalabalık olması, tek ebeveynin çalışması, pandemiye yaşanan gelir kayıpları nedeniyle bir dönem ailenin tek geçim kaynağının sosyal yardımlar olması bu düşünceler üzerinde etkili olmuştur.

Son olarak çalışma başlığı altında ise pandemi döneminde ailesinin yaşadığı gelir kaybı nedeniyle çalışmak zorunda kalan çocukların deneyimlerine yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında görüşülen 20 çocuktan yalnızca ikisi bu hususta deneyimlere sahiptir. Ek olarak çocuklardan hiçbiri pandemi döneminde çalışmak zorunda kaldığı için okuldan uzaklaşıp eğitimlerini yarıda bırakmamıştır. Söz konusu bulgular benzer araştırmalarda ulaşılan mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dahil olamadığı, bu süreçte eğitime

erişemediği ve evin geçimiyle ilgili sorumluluklar üstlendiği için pandemi sonrasında okula geri dönmediği bulgularıyla uyumsuzdur. Bunun sebebi ise bu araştırmanın örnekleme kartopu örnekleme ile ulaşıldığı için görüşme yapılan çocukların genellikle sınıf arkadaşlarına veya aynı mahallede/aynı binada yaşadığı ve okula devam eden komşularına yönlendirme yapmasıdır. Araştırma kapsamında hali hazırda okula devam etmeyen bir çocukla görüşme yapılmamıştır.

4.3.3.1. Ebeveynler Ne İş Yapar?

Beşeri Sermaye Teorisi'ne göre kişinin beşeri sermayesine yaptığı yatırım arttıkça elde ettiği gelir de artış gösterecektir. Becker'a (1993) göre kişiler beşeri sermayelerini geliştirebilmek için eğitimlerini, mesleki bilgi ve deneyimleri ile sağlıklarına yatırım yapmalıdır. Böylece gelişen yetenekleri sayesinde verimlilikleri ve gelirleri artacaktır. Beşeri Sermaye Teorisi göçmenlerin göç ettikleri ülkeye ekonomik uyumlarını açıklamak için de kullanılmıştır. Chiswick'e (1978) göre göçmenlerin sahip olduğu beşeri sermaye (eğitim, iş deneyimi, mesleki eğitim, göç edilen ülkenin dilini bilme ve işgücü piyasası hakkında bilgi sahibi olma) göç edilen ülkeye ekonomik uyumlarını ve gelirlerini etkileyecektir. Bu teoriye göre göçün hemen sonrasındaki süreçte göçmenler işgücü piyasasında dezavantajlı konumdadırlar ancak zamanla göç edilen ülkenin dilini öğrenmekte, deneyim kazanmakta, mesleki eğitim almakta, ve becerilerini işe aktarmaktadırlar. Böylece elde edilen gelirden de artış gözlenmektedir. Bunların yanında Chiswick işgücü piyasasındaki ayrımcılık nedeniyle de göçmenlerin dezavantajlı konumda olabileceğine değinmiştir (Ciğerci Ulukan, 2008).

Kahveci (2019) tekstil sektöründe çalışan Türk ve Suriyeli işçiler arasındaki ücret farklılığına dikkat çektiği çalışmasında Suriyeli işçilerin aynı iş yerinde çalışmaya devam ettikçe gelirlerinin arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde dil yeterliliğindeki gelişme de gelirden artış ile ilişkilendirilmiştir. Beşeri Sermaye Teorisinin kabulleriyle benzeşen bu bulgular göçmenlerin göç ettikleri toplumun dilini öğrendikçe ve iş deneyimi kazandıkça, yani beşeri sermayelerine yaptıkları yatırım arttıkça kazançlarının da arttığına işaret etmektedir.

2015 yılında Mardin’de Özkarslı tarafından yapılan bir araştırmada ise Suriyelilerin enformel işgücü piyasasına dahil olma süreçleri incelenmiştir. Bu araştırmanın verileri incelendiğinde göçmenlerin genel olarak eğitim düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Verilere göre okuma yazma bilmeyenler, sadece okur-yazar olanlar ve ilkokul mezunu olanların toplam oranı %44’tür. Katılımcıların %21’i ise üniversite mezunudur. Bununla beraber araştırmaya katılan Suriyelilerin mesleki bir kursa katılmadıkları ya da sertifikalı bir eğitim programına sahip bir mesleği icra etmedikleri kaydedilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun anadili Kürtçe iken sadece %8’i Türkçe konuşabildiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan Suriyelilerin Mardin’de yerli işçilere göre daha düşük gelir seviyesinde ve daha ağır koşullarda çalıştıkları görülmüştür. İnşaat ve tarım gibi kısa süreli, yüksek nitelik ve eğitim düzeyi gerektirmeyen işler; ev hizmetleri, temizlik işleri, tekstil ve bebek bakımı gibi enformel sektörler ön plana çıkmaktadır. Araştırma verilerine bakıldığında Beşeri Sermaye Teorisi’nin hipotezi ile paralel biçimde Suriyelilerin beşeri sermayesi ile ekonomik faaliyetleri ve gelirleri arasında bir ilişki vardır. Ancak araştırmaya katılanların %21’i üniversite mezunu olmasına rağmen Suriyelilerin genellikle enformel sektörde istihdam edilmeleri, düşük ücretlerle ağır koşullarda çalıştırılmaları yalnızca onların bireysel beceri ve yetenekleri ile açıklanamaz. Bu noktada ekonomik sebeplerle göç kararını kendi iradesiyle veren gönüllü göçmenler ile politik nedenler dolayısıyla ülkesini terk etmek zorunda kalan mülteciler arasındaki ayrıma da dikkat çekilmelidir. İlk durumda göçmen kendisi için en iyi şartları seçme özgürlüğüne ve iradesine sahipken çeşitli sebeplerle ülkesinden uzaklaştırılan kişilerin göç edecekleri ülkeyi seçme imkanları yoktur veya oldukça kısıtlıdır (Kahveci, 2019).

Araştırma kapsamında yapılan bir görüşmenin ardından aile ile yapılan sohbet sırasında *anne üniversite mezunu olduğundan, savaştan önce Suriye’de bir devlet dairesinde görev yaptığından, eskiden İngilizce konuşabildiğinden, kendi ülkesinde iyi bir sosyo-ekonomik konuma sahipken Türkiye’de zorlayıcı koşullarda yaşamak zorunda olduğundan, iş bulamadığından ve ayrımcılığa maruz kaldığından* bahsetmiştir. Benzer şekilde Suveyda da annesinin mesleğinin Suriye’de iken öğretmenlik olduğunu belirtmiştir.

Annem bi matematik hocası Suriye’de. (...) Türkçe bilmiyo, yani iş yapmıyor şu anda. (Suveyda, 12, K)

Buradan hareketle de göçmenlerin göç ettikleri ülkede yüksek kazançlı işlerde çalışabilmelerinin yolunun yalnızca iyi bir eğitim almış olmaktan, yabancı dil bilmekten veya kendi ülkesinde iş deneyimine sahip olmaktan geçmediğini belirtmek gerekir. Göç edilen ülkenin dilini bilmenin yanında ev sahibi ülke toplumunun bakış açısı, göçmenlere yaklaşımı, hükümet politikaları ve hukuki statü de ekonomik uyum noktasında büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Çetin (2016) Suriyelilerin Türkiye’de işgücüne katılımlarına ilişkin araştırmasında Suriyelilerin kendi ülkelerinde bir meslek sahibi olup belirli bir alanda uzmanlaşmışken Türkiye’de işsiz kaldıklarını veya meslekleri dışında, gündelik, geçici işlere yöndikleri bilgisini kaydetmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan Suriyeliler tarafından iş bulma konusunda yasal statünün önemine de değinilmiş ve çalışma izni ile ilgili problemlerin istihdamın önündeki en büyük engel olduğuna dikkat çekilmiştir.

Göçmenlerin göç edilen topluma ekonomik anlamda dahil olmasını açıklayan teorilerden bir diğeri ise “İkili İşgücü Piyasası Kuramı”dır. Ekonomik temelli göçlerin sanayileşmiş ülkelerin sürekli işgücü gereksinimi ile açıklayan bu kurama göre işgücü piyasaları sermaye ve emek arasındaki içsel ikilikten dolayı ikiye ayrılmıştır: sermaye yoğun birincil sektör ve işgücü yoğun ikincil sektör. Sermaye yoğun birincil sektör ileri teknolojinin kullanıldığı, bu işin gerektirdiği eğitim, bilgi düzeyi ve becerilere sahip vasıflı işçilerin istihdam edildiği, profesyonelleşme ve sendikalaşma eğiliminin yaygın olduğu sektördür. Bu sektördeki işçileri işten çıkarmak işveren için oldukça maliyetlidir.

Emek yoğun ikincil sektörde çalışan işçiler ise istikrarsız ve nitelikli olmayan işleri, düşük ücretler karşılığında, ağır koşullar altında yerine getirirler. Herhangi bir yatırım yapmadığı veya tazminat ödemeyeceği işçileri işten çıkarmak işveren için maliyetli değildir. Dolayısıyla ikincil sektörde çalışan işçiler ekonomik kriz veya gerileme dönemlerinde işsizlikle karşı karşıya kalırlar. Bu teoriye göre ikincil sektör; istikrarsızlığı, dikey hareketlilik imkanının kısıtlılığı, düşük ücretler ve kötü çalışma koşulları nedeniyle yerli işçiler tarafından tercih edilmemektedir. Bu durumda işverenler yönlerini göçmen işçilere çevirmektedir. Göçmenler ise temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve hayatlarını devam ettirebilmek için bu işleri kabul etmek zorunda kalır (Ciğerci Ulukan, 2008; İnce, 2018 ve Massey vd., 2014 ; Piore, 1979).

2013 yılında yapılan bir çalışmada çalışma izni olmayan Suriyelilerin tekstil fabrikalarında, giyim mağazalarında, restoranlarda, inşaat ve tarım gibi alanlarda kayıt dışı çalışarak kazandıkları ücretin yalnızca geçim masraflarını karşılamaya yettiğine dikkat çekilmiştir (Çagaptay, 2014). Çetin (2016) işgücü piyasasına dahil olan Suriyelilerin çoğunluğunun kayıt dışı olarak imalat sanayisinde, tekstil sektöründe, lokanta ve gıda marketleri gibi alanlarda ücretli işçi olarak veya mevsimlik tarım işçiliği, inşaat ve atık kağıt-plastik toplayıcılığı, çiftlik işçisi gibi yoğun emek gerektiren düşük kazançlı geçici işlerde çalıştığını kaydetmiştir.

Araştırma bulguları da İkili İşgücü Piyasası Teorisi ile Beşeri Sermaye Modeli'nin hipotezleri ve benzer araştırmaların verileri ile benzerlik göstermektedir. Görüşülen çocuklar genelde ebeveynlerinin evde gündelik işler yaptığını, sanayide çalıştığını, temizlik, bakım veya ev işlerine gittiğini ifade etmiştir:

[Annem] şey sanayide [çalışıyor]. (...) Şey saçın... fırçası yapıyo. (...) Dışarı çıkmadığı zaman, işe gitmediği zaman evde iş yapıyodu. Yani eve getirir, evde iş yapar. (...) Önceden, şey, ee, çiçek yapıyodu. Sonra da şimdi yeni bi işe gitti. Saçının fırçası yapıyo. (Aren, 12, K)

Bazı anlar da annem çalışıyo. Evde iş getiriyo dayım. (Aram, 12, E)

Bi tane abim terzi, babam ayakkabıcı. (Aynur, 13, K)

[Annem] temizlik yapıyo, bir kütüphanede- kütüphane değil, ofis, muhasebeci. Orda çalışıyodu. (Nurfer, 12, K)

Babam köye gitti çalışmaya. (...) Babam burda işleseydi daha iyidi ama burda işi yok. Ev sıvıyor. (Aram, 12, E)

Annem çok iyi bi insan. Bize çalışıyo. (...) . Abim de çok iyi bi abi. Çalışıyo bizim için. (...) Annem, çamaşırta. Abim çadır falan yapıyolar. (Firuz, 14, K)

Babam çalışıyo ayakkabıcıda. (Sema, 12, K)

Annem çalışıyodu. (...) yani yaşlı kadında [yanında] çalışıyodu. (...) Ya mesela hani yemeğini veriyodu. (Selika, 13, K)

[Annem] biraz çalışıyo. Sonra ayakları çok ağrıyo. Onun için birkaç gün çalışıyo. (...) Ev işi [yapıyor]. Başka bir eve gidiyo ve temizlik yapıyo. (Zara, 12, K)

Ezra annesinin ev hanımı olduğunu ve ilahiyat bölümünde okuduğunu ifade etmiştir. Babasının mesleğinin ise öğretmenlik olduğunu, Türkiye'ye geldiklerinde Suriye okullarında mesleğini yapmaya devam ettiğini, ancak Suriye okulları kapatılıp öğrenciler

Türk okullarına kaydedildikten sonra öğretmenlik yapmadığını ve şu an oturdukları binanın yönetimi ile ilgilendiğini ifade etmiştir:

Şimdi benim annem ev hanımı bi de şimdi okuyor, ilahiyat okuyor. Babam da öğretmen, ilk önce Suriyeli okullarda okutuyordu, ama sonrasında bittiği için... onlar Türkçe okullarından başladılar. Bi de şu an durdu tamamen. (...) Şimdi... aşağıda [binadan sorumlu]. (Ezra, 14, K)

2014 yılında açılan, eğitim dili Arapça olan, eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalan çocukların eğitimlerine devam etmelerini sağlamayı, ülkelerine döndüklerinde veya üçüncü ülkeye yerleştiklerinde sene kaybı yaşamalarını önlemeyi amaçlayan geçici eğitim merkezlerinde (GEM) Suriye müfredatıyla Suriyeli öğretmenler tarafından eğitim verilmekteydi. 2016 yılına gelindiğinde ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD) tarafından veya sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle açılan GEM'lerin aşamalı olarak kapatılmasına ve çocukların MEB'e bağlı okullara uyumunun sağlanmasına karar verilmiştir. Suriyeli öğrencilerin GEM'lerden MEB bünyesindeki okullara geçişinin sağlanması ile GEM'deki öğretmenlerin de ders verme gibi bir rolü kalmamıştır. MEB il ve ilçe müdürlükleri tarafından yıllık olarak hazırlanan Gönüllü Eğitici Taahhütnamesi ile Suriyeli öğretmenler "gönüllü eğitici" olarak nitelendirilmiş ve okullardaki rolleri bu çerçevede çizilmiştir. Söz konusu taahhütnamenin yıl sonunda yenilenebilmesi için ise öğretmenlerin Türkçe dil bilgisi düzeylerine ilişkin birtakım şartlar getirilmiştir. Buna göre ilk aşamada ilk yılın sonunda başlangıç düzeyinde, ikinci yıl sonunda ise B2 seviyesinde Türkçe dil bilgisi aranmıştır. Dolayısıyla istenen Türkçe düzeyine sahip olmayan Suriyeli öğretmenlerin taahhütnameleri yenilenmemiştir (Özdemir ve Aloklaç, 2022).

Ezra'nın babası ile görüşme öncesi ve sonrasında yapılan sohbet ile kendisinin Türkçe bilmediği görülmüştür. Ezra'nın ifadelerinde kastettiği Suriyeli okullar, yani eğitim dili Arapça olan GEM'lerin kapatılmasının ardından babası öğretmenlik mesleğini devam ettirememiştir. Bu durum bizi tekrar Beşeri Sermaye Teorisine yönlendirmektedir. Teoriye göre göçmenin kendi ülkesindeki eğitimi veya iş deneyimleri göç edilen ülkenin sistemlerine uymadığı takdirde kişinin beşeri sermayesi için bir katkı sunamayacaktır. Aynı şekilde Ezra'nın annesinin ilahiyat bölümünde eğitim almasını da beşeri sermayesini geliştirmeye yönelik bir faaliyet olarak değerlendirebiliriz.

Saye ise babasının gıda sanayisinde bir işte çalıştığını, bu sırada geçirdiği iş kazası nedeniyle çalışmaya devam edemediğini ve bu sebeple ekonomik zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir:

(...) eskiden [pandemi döneminde] babam elini kesti makinede. T... 'da çalışıyo, elini kesti. Birkaç ay sonra eli iyileşmediği için yani işe giremedi, zor duruma kaldı. (Saye, 14, K)

Lordoğlu ve Aslan 2015 yılında yaptıkları ve Suriyelilerin işgücüne katılımı ile iş piyasasındaki koşullarını değerlendirdikleri çalışmalarında bu duruma dikkat çekmiştir. İşverenlerin işçileri sigortasız bir şekilde yerli işçilerin yapmak istemediği işlerde istihdam ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu işlerde güvencesiz çalışmanın en büyük riskinin ise göçmen işçinin iş kazasına uğraması halinde herhangi bir şekilde bildirimde bulunamaması ve tedavi alma hakkının olmamasıdır. İşçi bildirimde bulunması halinde kayıt dışı çalışmaktan sınır dışı edilme endişesi taşımaktadır. Çalışmada bu durum bir iş danışmanı tarafından şöyle örneklendirilmiştir: *“Diyelim işçi çalışırken bir parmağını makineye kaptırdı. Bu iş kazasını bildirip başına iş açacağına, kalan dokuz parmağıyla çalışıp ekmeğini kazanmayı tercih ediyor.”*

Çolakoğlu ve Kaya (2021) da Suriyelilerin toplumsal uyumu konusunda yaptıkları çalışmalarında kayıt dışı ve güvencesiz şartlarda çalışma sorununa değinmiş, sigortasız çalışan Suriyeli işçilerin sosyal haklardan mahrum oldukları üzerinde durulmuştur. Suriyeli bir işçi bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Sigortasız olarak çalışıyorum, kimyasal maddeleri soluyoruz gerekli temizlik sağlanmıyor. Bundan dolayı hasta oldum doktora gitmek istedim işveren izin vermedi. İşten atmasın diye ses de çıkaramıyorsun.”

“İşten atmasın diye ses de çıkaramıyorsun” ifadesi işgücü piyasasındaki yapılaşmış sorunları açıkça gözler önüne sermektedir. Suriyeli işçiler evlerinin geçimini sağlamak, ihtiyaçlarını karşılamak, çocuklarını okutmak için çalışmak zorundadır. Ancak yasal süreçlerin uzun olması, sigortasız işçi çalıştırmanın işveren için daha az maliyetli olması gibi sebeplerle işçiler güvencesiz, olumsuz şartlar altında düşük ücretlerle çalışmaya mahkum edilmektedir. İşten çıkarılmamak için en temel haklarını dahi talep edemeyen işçilere sağlıklarını ve hatta yaşamlarını hiçe sayarak, emekleri sömürülerek, insan onuruna yakışmayacak şartlarda çalışmak dışında bir seçenek bırakılmamaktadır.

4.3.3.2. Geçim sıkıntısı

Bu başlık altında pandemi sırasında çocukların evin geçimiyle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin deneyimlerine yer verilmiştir. Uluslararası Göç Örgütü (IOM) 2021 yılında yayımladığı Dünya Göç Raporu'nda göçmenlerin ve/veya zorla yerinden edilmiş kişilerin pandemiden doğrudan etkilenme olasılıklarının daha yüksek olduğuna dikkat çekmiş ve sağlıkla ilgili etkilerin yanı sıra, birçoğunun gelir desteği veya diğer sosyal koruma mekanizmaları olmaksızın hareketsizliğe ve işsizliğe hapsedildiğini belirtmiştir.

4.3.3.2.1. Ebeveynin işi bırakması/işten çıkarılması ve gelirin azalması: “Yani bara nerden getirecektik, nasıl yaşıcaztık?”

Pandemi sırasında bazı çocukların ebeveynleri sağlıkla ilgili endişelerinden dolayı kendileri işten ayrılmış, bazılarının ise işine son verilmiştir:

Annem çalışıyordu, sonra geri bıraktı işi, hani korona var diye. Yakın burasına yakın da... yani yaşlı kadında çalışıyordu. Sonra korona olduğu için annem çok titiz olduğu için artık çalışmayı bıraktı. Ondan sonra hiç çalışmadı... (Selika, 13, K)

[Annem] çalışıyordu sonra virüs geldiği zaman... işin... ustası kapattı. Sonra işe gitmedi. (...) Çok kötü. (...) Yani bara [para] nerden getirecektik, nasıl yaşıcaztık? (...) Annem ustayla konuştu, yani işe gitmesi için. Ama usta izin vermedi, yani kapattı. (Aren, 12, K)

Firuz'un ise annesi ve abisi evin geçiminden sorumludur. Ancak pandeminin başlarında annesinin, pandemi sırasında ise abisinin iş olmadığı için çalışamamasından dolayı zorluklar yaşadıklarını Firuz şöyle anlatmaktadır:

Çalışmadı ama 1 ay 2 ay sonra çalışabildi. Korona zamanında bir zaman abim de çalışmadı. Zaten iş yoktu. Annem... Bütün şeyler annem üstüne geldi. Çok zordu. (Firuz, 14, K)

Nurfer'in bir ofiste temizlik işleriyle ilgilenen annesi ise farklı olarak pandemi süresince çalışabilmiş ancak pandemi sonunda işten çıkarılmıştır:

Temizlik yapıyo, bir kütüphanede- kütüphane değil, ofis, muhasebeci. Orda çalışıyordu. Korona bitince annemi işten attılar, sonra iş aramaya başladı. Daha bulamadı. (...) hala iş arıyo, öyle... (Nurfer, 12, K)

Aram'ın babası ise pandemiden önce yaptığı işe devam edemediği için gelir kaybına uğramış ve ailesinden uzakta çalışmak durumunda kalmıştır:

[Babam] koronada çalıştı da çok değil. Biraz kötüydü. (...) babam köye gitti çalışmaya. Köye gitti, çalıştı. (...) Çünkü durumumuz çok kötüydü babam gitmesi lazımdı. Onun için gitti. (...) Babam burda işleseydi daha iyidi ama burda işi yok. Ev sıvıyor. İş yok burda. Amcamgile gitti, orda işlemeye. (Aram, 12, E)

Acar'ın annesi ise pandemiden önceki mesleğini pandemi sırasında bırakmak zorunda kalmış, evde el emeğine dayalı bir iş yapmaya başlamıştır. Gelirin azalması dolayısıyla kaldıkları kuruluştan destek aldıklarını ve yaşadıkları zorlukları Acar şöyle anlatmıştır:

Annem Kuran okuyodu. Kuran öğretmeni o da. (...) [Pandemide] biraz öğretti çocuklara, aşağıya da indik. Burda birkaç ay öğretti, ondan sonra bıraktı. (...) Ondan sonra şey iş açtı, ama evde olarak açtı, mesela mekkar satmaya başladı. Böyle bi şeyler. Hala var ama çok – yani mesela alıyo ondan sonra biraz satıyo. (...) [Ekonomik zorluklar] eskiden korona zamanında biraz vardı, annem dışarı alışverişe çıkmıyodu. (Acar, 13, E)

Reha da annesinin pandemi döneminde 2 sene çalışmadığını aktarmış, geçimlerini ise bir miktar birikmişle sağlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

2 sene [çalışmadı]. (...) Yemek. Paraya [ihtiyacımız oldu]. (...) Birazcık [birikmiş] parası vardı. (Reha, 12, E)

Diker ve Karan (2021) Suriyelilerin maruz kaldığı sosyal dışlanma üzerine yaptıkları çalışmada kişilerin pandemi koşullarındaki deneyimlerine de yer vermiştir. Çalışmada bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde pandeminin ekonomide yol açtığı sorunlar nedeniyle Suriyelilerin maaşlarında gecikmeler olduğu, geçinmekte, masrafları karşılamakta zorluklar yaşadıkları, pandemiden dolayı işler azaldığı için işten çıkarıldıkları gibi bulgulara ulaşılmıştır. Yine kadınların evde el emeğine dayalı işlerle gelir sağladığı bulgusu da bu araştırma kapsamında görüşülen çocukların annelerinin evde gerçekleştirdikleri ekonomik faaliyetler ile benzeşmektedir.

Bozdağ da (2021) Covid-19'un Suriyeliler üzerindeki etkilerini değerlendirdiği çalışmasında Suriyelilerle yaptığı görüşmeler ile araştırma bulguları ile paralel sonuçlara ulaşmıştır. Katılımcılar pandemi nedeniyle işlerini kaybettiklerini, iş bulma imkanlarının kısıtlandığını ve pandeminin ekonomide yarattığı olumsuzluklardan ev sahibi ülke vatandaşlarından iki kat daha fazla etkilendiklerini ifade etmiştir.

Sığınmacı ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği'nin (SGDD-ASAM) 2020'de Türkiye'de yaşayan Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ve Uluslararası Koruma Statüsü'ne sahip kişilerle yaptığı çalışmada elde edilen verilere göre pandemiden önce işsizlik oranı %18'ken pandemiye bu oran %88'e yükselmiştir. Katılımcıların çalışmama sebepleri arasında ise çalıştıkları şirket/kurum faaliyetlerini durduğu için işlerini kaybetmeleri, COVID-19 salgını sebebi ile işten çıkarılmaları, iş bulamamaları veya salgın sebebiyle çalışmamayı tercih etmeleri yer almaktadır.

4.3.3.2.2. Kira, fatura, borçlar ve karşılanamayan ihtiyaçlar: “Kirayı hala ödemedik.”

Pandemide yaşanan gelir kayıplarından ötürü çocuklar, ebeveynlerinin evlerinin kirasını ödeyemediğinden, mevcut kazancın ancak faturaları ödemeye yettiğinden, akrabalarından borç aldıklarından veya bakkaldan ihtiyaçlarını borçla aldıklarından, geçinemediklerinden bahsetmiştir:

Biz yani korona zamanında zor bi hayat yaşadık. Yani ihtiyaçlarımızı zorla şey, çok zor. Ve paramız çok azaldı o zamanlarda. Bakkaldan biz borç alıyoruz ve geri ödüyoruz. Yani çok almıyoruz, sadece ihtiyaçlarımızı alıyoruz. Zor hayat... (Beşir, 13, E)

Yani biz şey, ihtiyaçlarımızı çok, yani almıyoruz. Çünkü yetmiyor. Kırtasiye malzemeleri, eee, yemek, şey, malzemeleri. Bazen de şey, eee... elbise mi, şey. Yani, bazen de var bazen yok. Yani eğer yoksa şey yaparız, adı neydi... Kahvaltı şey yaparız. (Beşir, 13, E)

Kirayı geçiriyoduk. Ödemiyoduk çünkü paramız yoktu. Şimdi de böyle zaten. Kirayı hala ödemedik. (Nurfer, 12, K)

Mesela babamın eli kesildiğinde çok zor durumdaydık, diğer evdeydik o zaman. Babam işe gidemiyordu, kardeşim sadece. Biz okula gidiyorduk. Diğer kardeşim sadece evin kirasını hepsini o ödüyo. ... Ancak yani gücümüz elektriğe, faturaya bunlara yetiyordu. ... Mesela biz yalnız başı- yani ailem fatura geliyordu. Faturayı ödeyemediğimiz zamanlar yani teyzemgilden borç alıyorduk ödemek için. Onlar da zor durumdaydı biz de yani. Onlar bize veriyö biz de faturaları ödüyorduk. (Saye, 14, K)

Borç çok oldu bize korona yüzünden. Onun için babam köye gitti çalışmaya. Köye gitti, çalıştı. (...) Çünkü durumumuz çok kötüydü babam gitmesi lazımdı. Onun için gitti. (...) Babam burda işleseydi daha iyidi ama burda işi yok. Borcumuz da çoktu. (Aram, 12, E)

Karaman ve Vesek (2021) de araştırma bulgularıyla benzer şekilde, Covid-19 salgınının Suriyeliler üzerindeki toplumsal ve ekonomik etkilerini araştırdıkları çalışmalarında pandemide işsiz kalan ve geçim sıkıntısı yaşayan katılımcıların bu ihtiyaçlarını gidermek için yakın çevrelerinden borç para aldıkları veya borç yazdırarak temel ihtiyaç maddelerini temin etmek durumunda kaldıkları, kiralarnı ödeyemedikleri ve bu yüzden evlerinden olma tehlikesiyle karşı karşıya kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

4.3.3.2.3. Ders materyallerini satın alamama: “Hocalar kitap ister, ben almam çünkü paramız da yok.”

Çocukların bahsettiği karşılanamayan ihtiyaçlar arasında ders materyalleri de yer almaktadır. Çocuklar okul defterlerini veya öğretmenlerinin istediği kitapları satın alamamıştır:

Biz yani korona zamanında zor bi hayat yaşadık. (...) Bazı şey günlerde yani defterim biter. 1 hafta kalır almak için. Bazı hocam okulda, hocalar kitap ister, yani, şey, kitap... ben almam çünkü paramız da yok. (Beşir, 13, E)

Kitaplar çok pahalı oluyo bazen alamıyorum. Ama bazılarını aldım, diğerlerini alamadım. Hoca ödev verdiğinde ben yapamıyorum, deftere yazıyorum. Böyle soruları ben kitaba yazamıyorum deftere yazıyorum. O da çok yorucu geliyor. Elim çok... (Nurfer, 12, K)

4.3.3.3. Sosyal yardımlar: “Yardım alıyoruz şimdik, kırmızı kart filan. Yetmiyo o da”

Ekonomik zorluklar teması altında oluşan alt temalardan bir diğeri ise “sosyal yardımlar” başlığıdır. Anne veya babası çalışmayan, çalıştığı halde yeterli geliri olmayan veya kayıt dışı çalışan çocukların aileleri maddi desteğe gereksinim duymaktadır. Bu noktada ise “Kızılaykart” ön plana çıkmaktadır:

Kızılay var onu alıyoruz sadece. Bi de okul şeyi var bizim, okulun verdiği para var. Aileme veriyorum bizim maddi durumumuzu karşılamaları için. (Aynur, 13, K)

Kızılaykart Türk Kızılayı tarafından yürütülen nakit temelli destek programıdır. İlk olarak 2011’de Türk vatandaşları için uygulanmaya başlanmış, sonrasında Suriye’de başlayan karışıklıklar nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriyelilere acil gıda desteği ile devam etmiştir. Bugün Kızılaykart bünyesinde yürütülen farklı temalarda devam eden

beş program/proje bulunmaktadır. Bunlar: Sosyal Uyum Yardımı (SUY), Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) Programı, Kamp İçi Gıda Destek Programı, Kurs Harcırah Desteği (KHD) Projesi ve Günlük Harcırah Desteği (GHD) Projesi'dir (Kızılaykart, t.y.)

Çocuklar Kızılaykart ile yapılan yardım miktarının ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bunun sebepleri arasında ise ailenin kalabalık olması, masrafların çok, verilen miktarın az olması yer almaktadır:

Ya bence o [Kızılaykart] bizim için faydalı değil. Yani, çok az para veriyö. Annem fatura ödiyo işte elektrik faturasını, kirayı ödiyo, yemek falan getiriyo, yani bitiyo. ... Kömürümüz de zaten çok az kaldı, zaten kış ayındayız. Nasıl diyebilirim, böyle daha da böyle yardım edenler isterdim. (Kavin, 13, K)

Bi de Kızılaykartla, yani çok geçinmiyoruz. Hem altı kişiyiz biz. Kötüydü. (Selika, 13, K)

Yo yeterli değil [Kızılaykart]. Yani biz şey, ihtiyaçlarımızı çok, yani almıyoruz. Çünkü yetmiyor. (Beşir, 13, E)

Yardım alıyoruz şimdiki, kırmızı kart filan. Yetmiyo o da. (Aram, 12, E)

Bir dernek var. Adı da Kızılaykartımız var. Biz 6 kişi olduğumuz için yeterli değil. (Özgür, 14, E)

Vakar ise farklı olarak Kızılaykartın kendisi ve ailesi için faydalı olduğunu düşünmektedir:

Şu bize bara veriyolar Ziraat Banktan. Ondan sonra Kızılaykartımız var, onla geçiniyoruz. O olmasaydı yani biz geçinemiyoduk, ondan sonra baramız kalmıcağı. Hem de yiyeceklerimiz kalmıcağı. Bence iyi, faydalı. (Vakar, 14, K)

Aren ise koronavirüs yüzünden kaybettiği amcasının vefatından önce ondan destek aldıklarını, vefatından sonra ise kimsenin kendilerine yardım etmediğini ifade etmiştir:

Amcam bize yardım ediyodu, sonra öldüğü zaman yani kimse bize yardım etmedi. (Aren, 12, K)

SGDD-ASAM'ın (2020) çalışmasında da araştırma bulgularıyla benzer şekilde katılımcıların yarısı pandemi sırasında geçimlerini destekler, aldıkları borçlar ve birikimleri ile sağlamaya çalıştığını belirtmiştir.

4.3.3.4. Çalışma: "Sorumluluk..."

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve UNICEF'in 2021'de yayımladığı rapora göre dünya genelinde 160 milyon çocuk, çocuk işçi olarak çalışmaktadır. 79 milyon çocuk ise sağlığına, güvenliğine veya ahlakına zarar verebilecek işler olarak tanımlanan tehlikeli işlerde çalışmaktadır. Çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini sekteye uğratan, potansiyellerine ve saygınlıklarına zarar veren, çocukluklarını yaşamalarını engelleyen çocuk işçiliğinin (ILO) nedenlerini detaylı biçimde analiz ettiği çalışmasında Tunçcan (2000), ebeveynlerin işsizlikle karşı karşıya kalmasına dikkat çekmiştir. Ailede yetişkinler düzenli bir iş ve gelirden yoksun olduğunda evin geçiminin sağlanabilmesi için tüm kaynaklarını harekete geçirmek zorunda kalmaktadır. UNICEF-ILO'nun (2021) raporundaki tahminlere göre pandemi ile düşük gelirli hane sayısının 142 milyondan 582 milyona yükselmiştir ve 2022 yılı sonunda 8,9 milyon çocuk daha çalışmak zorunda kalacaktır. Türkiye'de çocukların işgücüne katılması ile ilgili istatistikler Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından sağlanmaktadır. Hanehalkı İşgücü Araştırması 2020 yılı sonuçlarına göre 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılma oranı %16,2 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2021).

Gelir kaybının yanında eğitimin sekteye uğraması da çocukları çalışmaya iten faktörler arasında yer almaktadır. Uzaktan eğitim sırasında internet erişimi olmayan, uzaktan eğitimin gerektirdiği cihazlara sahip olmayan çocuklar eğitime devam edememiş, okuldan uzaklaşmış ve çalışmak durumunda kalmıştır (Yüceol, 2022). Suriyeli çocukların da pandemi döneminde işsizlik-yoksulluk-eğitimin sekteye uğraması üçgeni içerisinde çalışmak zorunda kalması; onların hak ihlallerine, emek sömürüsüne maruz kalmasına, korunmasız ortamlarda onları tehlikelere açık hale gelmelerine, eğitimden uzaklaşmalarına hatta tamamen kopmalarına ve en nihayetinde toplumdan dışlanmalarına yol açabilir.

Pandemi döneminde Firuz evde çok sıkıldığı için annesiyle beraber sadece bir iş gittiğini, bir ay çalıştığını; Aram ise dayısının yanında ayakkabı işi yaptığını söylemiştir. Firuz için ekonomik bir kaygıyla çalışma söz konusu değilse de Aram, Nurfer ve Özgür evin geçimine katkı sağlamak adına çalışmıştır:

Bir kere annemle gittim. Bir ay çalıştım. Ben gitmek istedim. Dedim, nasıldı... Hep oturuyoduk evde, çok sıkıldım. Dedim, ben gidiyim seninle, biraz tanıştım insanlara. (Firuz, 14, K)

Dayımın yanında [çalıştım]. Ayakkabı. (...) Tek iş kesiyordum. Sonra makineye dikmeye başladım. Makineye dikiyom işte. (Aram, 12, E)

Nurfer ve 11 yaşındaki erkek kardeşi pandemi döneminde çalışmıştır. Kardeşi halen çalışmaktadır:

Korona bitince annemi işten attılar, sonra iş aramaya başladı. Daha bulamadı. Kardeşim [11 yaşında] çalışıyo. Benle kardeşim de su satıyoduk. Annem de hala iş arıyo, öyle... (Nurfer, 12, K)

Özgür ise korona döneminde tam zamanlı olarak bir terzide çalışmıştır, çalışmanın zorluklarını, deneyimlerini ve çalışıyor olmanın ona neler hissettirdiğiyle ilgili şunları aktarmıştır:

Özgür: Terzide çalıştım. (...) Korona halinde. [Sabah] 8'den [akşam] 7'ye.

Görüşmeci: Nasıldı senin için çalışmak?

Özgür: Sorumluluk. ... Sorumluluk mesela bi şeyin hissetmek. Çalışmadığım zamanda annem alıyor şeyleri ben hissetmiyorum. Ama çalıştığım zamanda annem "bunu getir, bunu getir" felan böyle para bitiyor yani. ... Yani tüm günüm işte [geçiyor]. Bel çok ağrıyor. (...) Ölücem gibi. (...) 150 [kazanıyordum]. Hiç yeterli değildi. Yani. Tüm şeyler pahalı oldu. Yani 150 TL'ye hiçbir şey yapamazdım. (Özgür, 14, E)

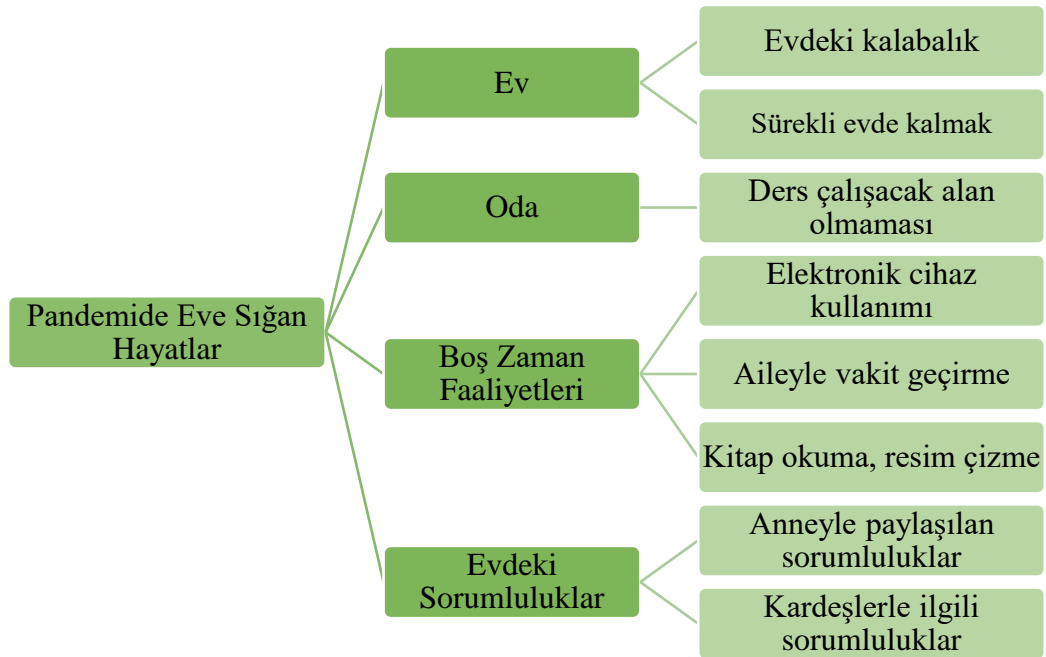
Özgür için çalışıyor olmak "sorumluluğu" ifade etmektedir. Evin geçimiyle, ihtiyaçların karşılanmasıyla ilgili sorumlulukları çok erken yaşta üstlenmek zorunda kalmıştır. Zor şartlarda, uzun saatler boyunca çalışmanın, para kazanmak zorunda olmanın yükü fiziksel olarak bedenine, psikolojik olarak omuzlarına yüklenmiştir. Fiziksel acısını "ölecekmiş gibi" sözcükleriyle ifade eden Özgür, 14 yaşında bir çocuk olarak çalışmanın zorluklarının yanında uzun saatler boyunca çalışmasının karşılığında kendisine verilen ücretin mevcut ekonomik koşullarda ne kadar yetersiz olduğundan da yakınmıştır.

4.3.4. Pandemide Eve Sığın Hayatlar

"Pandemide Eve Sığın Hayatlar" teması, araştırmanın temel amacı olan Suriyeli çocukların pandemi dönemindeki deneyimlerinin neler olduğu sorusuna cevap olarak oluşan temalardan bir diğeridir. Covid-19 salgını süresince insan hayatı, bireyin fiziksel çevresi bir evin, hatta bir odanın içine sığınmış; bulaşın önlenmesi veya azaltılması için fiziksel mesafenin korunması amacıyla insanların bir arada bulunduğu alanlar tedbirler

kapsamında kapatılmış, evlerimiz okul, işyeri, eğlence mekanı ve çok daha fazlası olmuştur. Şumnu (2020) bu durumu “*dışarıya ait ne varsa artık evin içinde*” diyerek tarif etmiştir. Dolayısıyla Suriyeli çocukların pandemiye ilişkin deneyimlerini evlerinden, evde geçirdikleri zamandan bağımsız ele almak mümkün değildir. Bu sebeple görüşmeler sırasında çocuklarla evleri ve evin dinamikleri üzerine konuşulmuştur.

Bu çerçevede “ev”, “oda”, “boş zaman faaliyetleri”, “evdeki sorumluluklar” gibi başlıklar öne çıkmıştır. “Ev” başlığı altında oluşan alt tema “evdeki kalabalık”, “sürekli evde kalmak”; “oda” başlığı altında oluşan alt tema “ders çalışacak alan olmaması” olurken “boş zaman faaliyetleri” başlığı altında “elektronik cihaz kullanımı”, “aileyle vakit geçirme” ve “kitap okuma, resim çizme” alt temaları oluşmuştur. Son olarak ise “evdeki sorumluluklar” başlığı altında “anneyle paylaşılan sorumluluklar” ve “kardeşlerle ilgili sorumluluklar” olmak üzere iki alt tema yer almaktadır.



Şekil 6. *Pandemide Eve Sığın Hayatlar*

4.3.4.1. Ev: “Evimiz küçük. Daha büyük olsa daha iyi olurdu.”

Çocuklar evleriyle ilgili genel olarak evin küçük olduğunu, daha büyük olsa daha iyi olabileceğini ifade etmiştir:

2 odamız var. Salonu da- mutfak salonun içinde. (...) Evimiz küçük ama rahat yani, oturabiliriz. Daha büyük olsa daha iyi olurdu. (...) Yani çok küçük, o rahat değil. Ama rahat olduğunda mesela yerler, oturacağımız yer... öyle işte... ama küçüklüğünü hiç sevmedim. (Behiç, 12, E)

İki oda bi de mutfak, bu kadar. Biraz küçük geliyor. (Acar, 13, E)

Bizim evimiz iki odalı. Balkon var. Çok büyük değil. Bu kadar. (Aren, 12, K)

Annesi ve beş kardeşiyle birlikte iki oda ve bir salon bir evde yaşadığını aktaran Beşir, odaların ve mutfağın küçük olduğunu, eve sığmadıklarını, gece hep beraber uyumanın onun için kötü olduğunu ve daha büyük bir evi olmasını istediğini ifade etmiştir:

Evin 2+1, odalar çok küçük, mutfak da çok küçük, ee, eğer yani uyumak- yani gece uyuruz çok kötü yani. Yani şey sığmıyoruz. Evet böyle... (...) Büyük olsa... yani odalar daha büyük ve birkaç oda fazla olur isteriz. (Beşir, 13, E)

Kavin ise sobalı bir evde oturduklarını, lavabonun evin dışında olduğunu, görüşmeler kış mevsiminde yapıldığı için vaktini hep sobanın olduğu odada geçirdiğini aktarmıştır:

Burası iki odalı, mutfak. Lavabo dışarda, kapının hemen dışarısında yani. Burda hepimiz, burda (sobalı odadan bahsediyor) oturuyoruz. Orası (soba olmayan diğer odayı işaret ediyor) hava soğuk olduğu için orda kimse oturmuyor. Oraya bazen gittiğimde üşüyorum, hemen geri buraya geliyorum. (Kavin, 13, K)

Salgın boyunca okulların tedbirler kapsamında kapalı tutulmasıyla çocukların birincil sosyalleşme alanlarından uzak kalmaları, arkadaşları ve akranlarıyla vakit geçirebilecekleri açık alanlara ihtiyacı arttırmıştır. Behiç evlerinin nasıl olmasını istediğini tarif ederken bununla ve evlerinin konumundan dolayı bu ihtiyacın karşılanamamasıyla ilgili şunları söylemiştir:

Böyle büyük. Benle kardeşimin bi odası olurdu, ablalarımın da bi odası, annemin de bi odası... güzel olurdu. Yani aşağıda bize yakın oynacak bahçe olurdu. Ama burda biraz uzak. (Behiç, 12, E)

Tek odalı bir evde annesi ve iki kardeşiyle birlikte yaşayan Nurfer ise evlerini, öncekine göre daha iyi durumda olduğu için sevdiğini, büyük olsa daha da iyi olabileceğini aktarmıştır:

[Evimiz] güzel. Çünkü eski evimizde ısıtma yoktu. Güzel ama küçük. Bi de rahat. (Nurfer, 12, K)

Özgür de benzer şekilde eski evlerinin sobalı olduğunu, sobayı kendisinin yaktığını ve bu işten çok yorulduğunu söylemiş, şu an yaşadıkları ev ise doğalgazla ısındığı için daha rahat olduğunu şöyle anlatmıştır:

Biraz rahatlıydım [rahatım]. Mesela eski evimizde soba, çok- ben kömürü koycam, odunu... çok yoruldum bu işlerden. Buraya gelince yani çok rahatladım. (Özgür, 14, E)

4.3.4.1.1. Evdeki kalabalık: “Evde üç oda bi de bir salon, 9 insan var evde.”

Covid-19 salgını ve mültecileri konu alan çalışmalarda, göçmen ve mülteci nüfusun koronavirüs karşısında daha savunmasız olduğu, enfeksiyon riskinin ve ölüm olasılıklarının diğer nüfus gruplarına oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebepleri arasında ise Covid-19 teşhisi konan birçok göçmen hastanın yaşadığı evlerde izole olma imkanının bulunmaması, evdeki yaşlı, astım ya da benzeri rahatsızlıkları olan bireylerle aynı ortamı paylaşmak zorunda kalmaları, kalabalık mekanlarda bir arada yaşamaları gösterilmektedir (Carillon vd., 2020; New York City Department of Health and Mental Hygiene. 2020; Ross, Diaz ve Starrels, 2020).

Görüşme yapılan çocuklar pandemi sırasında evde kimlerin bulunduğu konusunda genelde aileleriyle (anne, baba ve kardeşler) kaldıklarına değinmiştir:

Annemle kardeşlerim. Dört kişi. (Vakar, 14, K)

Anne, baba, kardeşim, abim bi de ben. (Sema, 12, K)

Annem, kardeşlerim. (Kavin, 13, K)

Aynur annesi, babası ve kardeşleriyle birlikte yaşadığını, görüşmeler sırasında büyükannesinin de onların evinde yaşadığını, ancak pandemi sırasında evde sadece ailesinin bulunduğunu ifade etmiştir:

Babam işe gidiyo, annem de evde. 3 erkek 1 kız. (...) Nenem de hep bayramdan bayrama bize ziyarete gelir. Şimdi bizde nenem. (...) [Pandemide] sadece biz vardık nenem yoktu. (Aynur, 13, K)

Firuz ise farklı olarak literatürdeki araştırma bulgularıyla paralel şekilde pandemi sırasında dedesinin ve dayısının evlerinde, akrabalarıyla birlikte, dokuz kişi beraber kaldıklarını şöyle anlatmıştır:

Ondan sonra gidiyoduk yani dedem evine, dayım evine. Kaldık orda hep beraber bir hafta, bir hafta, öyle gidiyoduk. İşte hep beraber kaldık, yani, evde üç oda bi de bir salon, 9 insan var evde. (Firuz, 14, K)

Saye de benzer şekilde pandemide annesi, babası ve beş kardeşiyle birlikte kaldıklarını, babaannesinin de ara sıra onlarla beraber yaşadığını ifade etmiştir:

Biz 8 kişiyiz, üç kız üç oğlan, annem, babam. (...) [Pandemide] ailemle, annem, babam, abilerim, kardeşlerimle birlikte [kaldık]. Ara sıra babaannem geliyo. (Saye, 14, K)

4.3.4.1.2. Sürekli evde kalmak: “Evde çok nefes alamıyodum”

Pandemiyle çocukların hayatları aniden değişmiş, kısıtlanmış ve yaşamları bir ev hatta bir oda içine sığdırılmıştır. Çocuklar genel olarak evde kalma süresinin uzamasından hoşnut olmamışlardır. Sürekli evde kalmaya ilişkin öne çıkan duygu ise “sıkıntı”dır. Hayatlarının evde geçtiğini düşünen çocuklar, dışarıdaki hayata ve aktivitelerine özlem duymuş, evde olmaktan ve evdeki hiçbir faaliyetten keyif almamaya başlamıştır:

Bi de sıkılıyodum. Sadece evde ya ödev ya da oyun oynuyodum. (Nurfer, 13, K)

Biraz sıkıcı hissettiriyodu. Çünkü sıkılıyodum evde. Öyle... (Gökhan, 13, E)

Hem sıkıldık hem yani artık neşemiz bozuldu. (Suveyda, 12, K)

Vakar ise can sıkıntısının sebebinin telefonunun olmaması olduğunu ifade etmiştir. Bir telefonu olsaydı arkadaşlarıyla konuşup mesajlaşabileceğini söyleyen Vakar, bu sayede can sıkıntısından kurtulabileceğini düşünmüştür:

Benim canım sıkılıyodu ara sıra. Telefonum olmadığı için de canım zaten fazla sıkılıyodu. Zaten 24 saat evdeydik çıkmıyoduk dışarıya. Yani canımız her zaman sıkıldı. Yani şu anda bir telefonum olsaydı arkadaşlarımla mesajlaşabilirdik, ondan sonra konuşabilirdik. Televizyon vardı ama fazla istediğimiz şeyler çıkmıyor onun içinden. (Vakar, 14, K)

Çocuklar ev içerisinde gerçekleştirilebilecek tüm aktiviteleri tüketmiş, vakit geçirmek ve can sıkıntısından kurtulmak için içeriğinde “kavga, dövüş” olan oyunlar oynamaya başlamışlardır. Çocukların ifadelerinden bunun onlar için sıradan hatta rutin bir eyleme dönüştüğü görülmektedir:

Yani hani sıkılmıyım diye televizyon izliyodum bazen. Bazem de kardeşlerimle ablalarımlla kavga ediyoduk, yani oyun olsun diye. Sıkıldığımız için. Bu kadar yani. (Selika, 13, K)

İşte, ablalarımlla konuşurum ya da dövüşürüz. İşte bi şeye inat olduğumda ya hemen ablamla dövüşürüm. (Kavin, 13, K)

Evdeki hiçbir şeyin kendisine eğlenceli gelmediğini ifade eden Ezra, bir yandan dışarı çıkmak isterken diğer yandan dışarıdaki hayatın da artık kendisine garip geldiğini, dışarda gördüklerinin anlamsızlaştığını şöyle anlatmıştır:

Sıkıcı. Telefondan da sıkılmışım. Telefondan çok sıkılmışım. Hatta hiçbir şey bana eğlence gelmemeye başladı. Oyunlar oynadık- ya her şey sıkıcı olmaya başladı. Dışarı çıkmayı istemişim. Dışarı artık garip geliyor bana. Gördüğüm her şey bomboş yani. (Ezra, 14, K)

Nurfer ise evde artık nefes alamadığını hissettiğini, dışarıda aldığı nefesin “bir başka” olduğunu ifade etmiş, evin terasına çıkmanın, açık havada olmanın, temiz hava solumanın kendisini rahatlattığını söylemiştir:

Çok sıkıcı. Çünkü evden çıkmıyoduk ... bi de böyle çok nefes çok yok. Evde çok nefes alamıyodum filan. (...) dışarıya çıkınca başka bir nefes alıyoruz. Hatta bi de terasa çıkıyoduk, orda oynuyoduk, daha rahat hissediyodum. (Nurfer, 12, K)

Özgür evde kalmanın bağımsızlığını ve özgürlüğünü kısıtladığını düşünmektedir. Sürekli evde olup hiçbir şey yapamamanın kendisi için çok sıkıcı olduğunu şöyle ifade etmiştir:

Çok sıkıcı bi şey. Yani bi şey yapamıyoruz. Parka gidemiyoruz. (...) Bağımsız değilim. Özgürlü [özgür] değilim. (...) Yani. Hiçbir şey yapamamak çok kötü. (Özgür, 14, E)

Aram ise sürekli evde kalmanın bir yandan iyi diğer yandan iyi olmadığını; dışarı çıkmayarak virüsten korunabileceğini, ama dışarı çıkamamanın da iyi olmadığını söylemiştir:

İyiydi, iyi değildi. (...) İyi değil, çünkü dışarı çıkarsam korona bulaşır, hastalanırım. Evde kalıyorum daha iyi. Evde kalırsam oturuyorum, oynuyorum, ama dışarı çıkamıyoruz. Onun için iyi, iyi değil. (Aram, 12, E)

4.3.4.1.2.1. Uyku düzeninin bozulması: “Hatta saat 2’ye kadar yatabilirim.”

Özgür ve Nurfer evde kaldıkları süre boyunca uyku düzenlerinin bozulduğunu söylemişlerdir. Özgür gece geç uyuduğunu, sabah da geç saatlerde uyandığını ifade

ederken Nurfer de pandemi sonrasında sabah okula gittiği için erken yatıp erken kalkması gerektiğini ancak pandemide okullar kapalı olduğu için geç saatlere kadar uyuyabildiğini belirtmiştir:

Yani çok geç uyurdum, çok geç uyanırdım. Hayatım evde evde evde... sıkıldım yani. ... Yani bi şey yapamıyoruz. Parka gidemiyoruz. (...) Bağımsız değilim. (Özgür, 14, E)

Sabah işte okula gidiyorum, sabah uyanmam lazım. Erken yatmam lazım. (...) [Pandemide] ne zaman istersem yatıyodum. Böyle hatta saat 2'ye kadar yatabilirim. (Nurfer, 12, K)

Özyürek ve Çetinkaya (2021) pandeminin aile yaşamına etkilerini inceledikleri çalışmalarında, araştırma bulgularına benzer şekilde, çocukların çoğunluğunun uyku düzeninin bozulduğuna veya pandemiden etkilendiğine ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Buna ek olarak çocukların yeme alışkanlıklarında da değişimler olduğuna değinilmiştir. Bu sonuçla Firuz'un pandemide fazla yemek yemeye dair ifadeleri uyuşmaktadır:

Böyle oturuyoduk sadece. Yemek yiyoduk. Çizgi film- sadece yemek yemek...(...) Sadece böyle. Çok şişman olduk. (Firuz, 14, K)

4.3.4.2. Oda: “Ya banyo ya mutfak”

“On iki yaşındayken evde kendime ait bir köşem olsun istemiş, böyle bir köşenin yokluğu yüzünden hüzünlenip acı çekmişim.”⁸

Covid-19 salgını sırasında uzun ve belirsiz sürelerde uygulanan karantinalar boyunca, ailenin bütün üyeleriyle evde kalmasıyla çocukların kendilerine ayırdıkları özel zamanlarında mecburi bir azalma görülmüş olması olasıdır. Bu olasılık evde kendine ait bir alanı veya bir odası olmayan çocuklar için daha yüksektir.

Görüşülen çocuklar genelde iki, üç veya daha az odalı evlerde yaşarken hemen hemen hepsi kardeşleriyle aynı odayı paylaşmaktadır:

⁸ Simone de Beauvoir - Kadınlığının Hikayesi

Benim odam yok, maddi durumumuz yok. Eee, üç oda. Bi tane annemgil kalıyo, bi tane sobamız var. Orda da kardeşlerimle ben yatıyorum. Annemin kaldığı odada soba yok. (Aynur, K, 13)

Diğer odada abim, ablam, bi de kardeşim [ile kalıyorum]. (Birgen, K, 13).

Ablamın- ablam hemen eve girdiğimizde bi oda kendine kaptı, diğer oda da bizim [annem ve kardeşlerimle]. (Behiç, 12, E)

Ben ve ablam otururuz [kalırız]. (Firuz, 14, K)

Çocukluktan yetişkinliğe geçişe ilişkin değişimi yansıtan pek çok simgeyi barındıran bir dönem olan ergenlikte (12-25 yaş arası dönem) yaşanan bilişsel ve fiziksel gelişimin, sosyal ilişkilerin gelişmesinin ve ortaya çıkan yeni haklar ve sorumlulukların bir sonucu olarak özerklik gelişimi hızlanmakta, bağımsızlık ihtiyacı artmaktadır. Özerklik, bir yandan çocukluk bağımlılıklarından kurtulurken diğer yandan aile ile bağların korunduğu, bununla beraber bireyin kendi kararlarını kendisinin aldığı ve kendini güdüleyebildiği bir dönemdir (Özdemir ve Çok, 2011).

Ergenlikle gelişen özerklik sürecinin bir boyutu olarak artan yalnız olma, kendi kendine kalma isteğinin karşılanamaması, böyle bir dönemde tüm aile üyelerinin evde olması ve fiziksel çevrenin daralması ergenlerin pandemide karşı karşıya kaldığı zorluklardan biri olmuştur. Görüşülen çocukların kendilerine ait bir odalarının olmadığı düşünüldüğünde bu durumun onlar için daha zorlayıcı olduğu söylenebilir. Örneğin Birgen'in yalnız kalma ihtiyacı ile ilgili aktarımları dikkat çekicidir. Evde kendine ait bir odası olmadığını söyleyen Birgen, yalnız kalabileceği bir alana duyduğu ihtiyacı şu sözlerle anlatmıştır:

Ee... Galiba şey isterdim böyle, kendi alanım. Yani hiç kimsenin gireyemeceği bir alan. (Birgen, K, 13)

Birgen yalnız kalmak istediği anlarda kışın mutfak daha sıcak olduğunu için oraya gittiğini ancak annesi kendisini mutfaktan kovduğu için bu anlarda banyoda olduğunu ifade etmiştir:

Diğer odada. Abim, ablam, bi de kardeşim[le kalıyorum]. (...) [Koronada yalnız kalmak istediğim anlar] çok oluyodu. (...) Ya banyo ya mutfak[ta olurdum]. Mutfak daha sıcak olduğu için. Kış zamanında annem beni ordan kovuyodu falan. Ben de banyoya gidip orda yani kendimle konuşurdum. Aynaya bakıyodum, kendimi destekliyodum yani kendi kendimi. (Birgen, K, 13)

4.3.4.2.1. Ders çalışacak alan olmaması: “Benim odam olsun isterdim, orda ders çalışmak isterdim”

Çocukların kendilerine ait bir odalarının olmamasının onlar açısından yol açtığı en büyük zorluk tek başına ders çalışacak, sessiz, sakin, rahat bir ortamlarının olmayışıdır. Pandemiden önce çocukların ders çalışma alanı okulları iken okulların kapanması ve okulun evle birleşmesiyle evdeki ders çalışma alanının önemi artmıştır.

Çocuklar genellikle oturma odasında, salonda, ailelerinin yanında ders çalışmaktadır:

Burda [oturma odasından bahsediyor] çalışıyodum ailemle. (Vakar, 14, K)

Bu odada [oturma odasında] ders çalışıyorum. (Aram, 12, E)

Sobalı evlerde ise mevsimler çocukların ders çalışma alanlarını belirlemektedir. Örneğin, Aynur evde ders çalışma alanına sahiptir, kardeşiyle “*kitap yeri*” dedikleri bir çalışma odasında ödevlerini yapmaktadır. Ancak “*kitap yeri*”nde soba olmadığı için Aynur kışın oturma odasında ders çalışmaktadır:

Bizim bi tane odamız var. Kardeşimle kitap yeri diyoruz ona. Orda ödev yapıyoruz. Şimdi kış olduğu için orda yapamıyoruz. Soğuk oluyo, oturduğumuz odada yapıyorum. (...) ses yok, annem oturuyo, bazen Kuran okuyo. Kardeşim ödevini yapıyo, ben de ödevimi yapıyorum. (Aynur, 13, K)

Çocuklar ders çalışabilmek için kendilerine ait sessiz, sakin bir alana; bir odaya duydukları ihtiyacı şöyle anlatmaktadır:

Yani tek olsaydım daha iyi olurdu. Ama tek olamıcağım bi yer. (...) Ya bence tek başına ders çalışır- ders tek başına sessiz bir odayı çalışırsan daha iyi anlayabilirsin zaten. (Vakar, 14, K)

Böyle sakin çalıştım, kitap okuyum filan diye. Çünkü böyle oturunca herkes böyle gelip beni rahatsız ediyö. Kitap okurken bu [küçük kardeşinden bahsediyor] bağırtıyor gelip kitabı benim elimden çekiyo. Oda olmalı yani. (Nurfer, 12, K)

Büyük evimiz olmak isterim. Benim odam olsun isterdim, orda ders çalışmak isterdim (Beşir, 13, E)

Sakin, yani, uygun bi yer olsun mesela çalışmak için. (Suveyda, 12, K)

Özgür evleri 2 odalı olduğu için evde kendi odası olmadığını ancak insanın özel eşyalarının, kendine ait bir bilgisayarının ve kütüphanesinin olması gerektiğini ve kendi odasında ders çalışırken daha rahat olacağını düşündüğünü ifade etmiştir:

Özel eşyaları olması. Kendi bilgisayarını, kendi kütüphanesi. Böyle. Ders çalışırken kendi kafası rahat olması. Evet. (Özgür, 14, E)

4.3.4.3. Boş zaman faaliyetleri

“Pandemide Eve Sığınan Hayatlar” teması altında oluşan alt temalardan bir diğeri de “boş zaman faaliyetleri” olmuştur. Çocuklar genel olarak evde kaldıkları dönemde çok fazla boş vakitleri olduğunu belirtmiş, hatta Ezra neredeyse tüm zamanlarının boş olduğunu ifade etmiştir:

Her şey boş zamandı benim için. Bi de bazen mesela şey benim derslerim sabah olduğu için zamanım hepsi boştu gerçekten. (Ezra, 14, K)

Pandemiyle birlikte okulların kapatılması, çocukların bir araya gelip sosyalleşebilecekleri, birlikte zaman geçirip boş vakitlerini değerlendirebilecekleri alanlar kapatılmış veya sokağa çıkma kısıtlamaları ile bu alanlarda bulunabilecekleri süreler oldukça azalmıştır. Dolayısıyla çocuklar dersleri ve eğitim faaliyetlerinin dışında kalan vakitleri de diğer tüm etkinlikleri gibi ev içerisinde değerlendirmek durumunda kalmıştır. Bu vakitlerin değerlendirilmesinde ise en çok televizyon, sanal oyunlar, sosyal medya rol oynamıştır. Çocukların fiziksel aktivitelerinde azalma, teknolojik alet kullanımında ise bekleneceği üzere artış görülmüştür.

4.3.4.3.1. Elektronik cihaz kullanımı: “Bütün gün televizyon izledim.”

Görüşmeler neticesinde boş zaman faaliyetleri altında oluşan ilk başlık “elektronik cihaz kullanımı” olmuştur. Bu cihazlar arasında ise televizyon, tablet, bilgisayar, telefon yer almaktadır. Telefonda ise sanal oyunlar, sosyal medya kullanımı oldukça yaygındır:

Boş zamanlarım olduğunda biraz telefonla oynuyordum. Bi de televizyon izliyorum. (Aynur, 13, K)

Kardeşimle telefon oynuyorduk. (...) Bi de televizyon izliyordum. (Acar, 13, E)

Telefonla oynuyordum. Televizyon izliyordum. (Özgür, 14, E)

Yani hani sıkılmıyım diye televizyon izliyordum bazen. (Selika, 13, K)

Telefonla. Her zaman sosyal medya. (Ezra, 14, K).

Bütün gün televizyon izledim. (Nurfer, 12, K)

Okatan ve Tagay (2021) ilkokula devam eden çocuğu olan ebeveynlerin pandemiye ilişkin görüşlerine yer verdikleri çalışmalarında, araştırma bulgularına benzer şekilde, pandemi döneminde velilerin de çocukların da teknoloji kullanımında belirgin artışlar gözleendiğı bulgusuna ulaşmıştır. Çocukların hem eğitimin elektronik cihazlar üzerinden yürütülmesi hem de boş zamanlarını değerlendirmek için telefon, tablet, bilgisayar gibi cihazlara yönelmeleri ekran başında geçirdikleri süreyi arttırmıştır.

Başaran ve Aksoy (2020) da koronavirüs salgınına ilişkin ebeveyn görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, araştırma bulgularıyla benzer şekilde, pandemiye çocukların telefon ve televizyon gibi cihazları sıkça kullanmaya başladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu artışı sürekli evde olmaya bağlayan ebeveynler, bu durumu teknoloji bağımlılığı olarak görmektedir. Çocukların ekran sürelerinin azaltılması ve teknoloji kullanımlarının bağımlılık derecesine ulaşmaması için en büyük görev de yine ebeveynlere düşmektedir. Örneğin Kavin bu noktada annesinin, kendisinin telefon kullanımına belli sınırlamalar getirdiğini söylemiştir:

...telefonla oynarım bazen. Ama annem fazla vermiyor telefonu gözlerim için. Rahatsız falan olabilirsin, diyo. İşte yarım saat falan veriyo. (Kavin, 12, K)

Çocuklar bunların dışında boş zamanlarını değerlendirmek için çizgi film, film izlediklerini belirtmiştir:

Çizgi film izliyodum. (Firuz, 14, K)

Film izliyodum. Korku filmleri. Yeni çıkan filmler izliyoduk. (Gökhan, 13, E)

Kardeşlerimle toplanırız, işte, ben ortada ya da ablam ortada tutar işte bi film falan izleriz. O da koyar ablam işte izleriz. (Kavin, 12, K)

Genel olarak fiziksel aktivitelerde azalma görülmesine karşın Kavin evde spor yapmayı sevdiğini ve müzik eşliğinde oynadığını aktarmıştır:

Müzik açarım, oynarım. (...) Ben çok spor yapan bi kızım hem de. Ne biliyim işte boy uzatma şeyleri yapıyorum, sporları. Bacak açma şeyleri yaparım. Böyle ben bacağımı açmayı çok severim. (Kavin, 12, K)

4.3.4.3.2. Aileyle vakit geçirme: “Evde oturuyorduk ailemle oyun oynuyorduk”

Çocukların boş zamanlarında kardeşleriyle ve/veya aileleriyle oyunlar oynadıklarını, aileleriyle sohbet ettiklerini aktarmaları üzerine “boş zaman faaliyetleri” alt teması içerisinde “aileyle vakit geçirme” başlığına yer verilmiştir. Çocuklar evde kardeşleriyle fiziksel aktivitelere dayalı oyunlar veya birlikte sanal oyunlar oynadıklarını ifade etmiştir:

Ablamla taş kağıt makas ya da böyle parmak şeyi yaparım. Bazen de küçük kardeşimle oynarım. Mesela böyle körebe oynarım. Böyle... Yani, atlarız bi yerlere, turmanırız böyle şeylere işte. Ya da bi, işte neydi onun adı, yastık koyarız böyle üst üste oynarız öyle işte. Böyle ev gibi yaparız. (...) Annemle sohbet ederim. (Kavin, 12, K)

Korona zamanında... İlk zamanlar çok eğlenceliydi. (...) Şimdi ilk zamanlarda evde oturuyorduk ailemle oyun oynuyorduk. Mesela eskiden oynadıkları oyunları bize anlatırlar. Üç taş bilmem ne neymiş... Keyifliydi. (Ezra, 14, K)

Bazen de kardeşlerimle ablalarımınla kavga ediyorduk, yani oyun olsun diye. (Selika, 13, K)

Kardeşimle oyun oynuyordum. Mesela saklambaç oynuyorduk, resim yapmak oynuyorduk. Sonra şey kardeşimle annemin telefonundan oyun oynuyorduk. Öyle. (Sema, 12, K)

Bazen gece yani ben, annem, kardeşlerim oyun oynardık, kağıt, şey... Mesela isimleri yazardık. Dört isimleri yapanlar, o kazanır ve santraç şey oyunu oynardık ve şey, şey, adı ne... Topu alıyorduk, böyle birbirinizi şey... atıyorduk ve şarkıyı kapattığın zaman o yarıyor. (Beşir, 13, E)

Kardeşimle oynardım sadece. (...) Annem otururdu bizimle, biraz sohbet ederdik. Sonra da hemen kalkardım, oynardım kardeşimle. (Behiç, 12, E)

Mesela sohbet ederdik annemle. Mesela bazen o bize bi hikaye okur. (Suveyda, 12, K)

Buna benzer şekilde Mart ve Kesicioğlu (2020) da pandemide ebeveynlerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşlerine yer verdikleri çalışmalarında pandemi döneminde, pandemi öncesine oranla ebeveynlerin evde çocuklarıyla oyun oynayarak geçirdikleri vakitte artış gözlemlendiği bulgusuna ulaşmıştır. Yani pandemiyle birlikte ebeveyn ve çocukların etkileşimlerinde artış gözlenmiştir. Burada etkili olan husus birlikte geçirilen vaktin artmasıdır. Ezra da bununla ilgili olarak aile ilişkilerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir:

Evet ilk zamanlar çok eğlenceliydi. Ya evde oturduğumuz için rahat, hiçbir şey yapmıyoruz. İlk önce ailemle şey kaynaştık ya. Eskiden öyle değildi. Her zaman okuldaydık. Korona öncesinde- şimdi biz beş kardeşiz, her zaman okuldaydık. Çok toplanmıyorduk, birisi sabahçı birisi öğlenci. ... Ama ilk iki haftalık oyun oynadık ailemle. Keyifliydi. (Ezra, 14, K)

Firuz da benzer şekilde bütün ailenin beraber daha fazla vakit geçirmesinin aile üyelerinin birbirlerini anlaması açısından iyi olduğunu düşünmektedir:

Bir taraftan ailene gördü, oturdu onlarla. Anladı, anlaşıldı onlarla. Hepsi bütün aile beraber oturdu daha fazla. Yani insan nasıl... Yani... iyi bi şey oldu. (Firuz, 14, K)

Çocukların aileleriyle, anne, baba ve kardeşleriyle, vakit geçirmesi bu dönemde yalnız hissetmemeleri açısından büyük öneme sahiptir. Çocuklar pandemi sürecinde okulların kapanmasıyla, arkadaşlarıyla bir arada olma, onlarla etkileşime geçme, paylaşımında bulunma ve bu sayede sosyal gereksinimlerini karşılama olanağından yoksun kalmıştır. Bu yoksunluğun giderilmesi adına ebeveynlerin çocuklarına, kardeşlerin birbirlerine destek sağlaması gerekmektedir. Örneğin Gökhan bu hususta deneyimlediği tek başlılığı şöyle aktarmıştır:

Kendi kendimi eğlendirmeye çalışıyodum. Oyun oynuyodum. Tek başıma dörtlü oyunlar oynuyodum, öyle... (Gökhan, 13, E)

Saye ise boş zamanlarında annesine yardım ettiğini anlatmıştır:

Boş zamanlarımda bazen annem yemek yaparken ben ona yardım ediyom. Ben 14 yaşındayım zaten çok şeyleri biliyorum, yani mesela çay yapmayı, kahvaltı yapmayı. (Saye, 14, K)

Öztürk, Yılmaz, Demir-Erbil ve Hazer (2020) de pandemi döneminde aile içi ilişkileri ve hanehalkının birlik-beraberlik ile çatışma durumlarını araştırdıkları çalışmalarında aile üyelerinin ev işlerini paylaşmalarında pandemi öncesi döneme göre artış yaşandığı bulgusuna ulaşmıştır.

4.3.4.3.3. Kitap okuma, resim çizme: “Kitap okudum çok”

Çocukların boş zamanlarını değerlendirmek için gerçekleştirdikleri faaliyetlerden öne çıkanlar arasında kitap okumak ve resim çizmek de yer almaktadır:

Evde oturuyodum. Kitap okudum çok. (Aren, 12, K)

Bi de bir kitap okuyodum. Okuma kitapları, hep okuyodum onları. (Firuz, 14, K).

Ödevlerim varsa ödevlerimi yaptım sonra birazcık da kitap okudum. (Sema, 12, K)

Kitap okurdum, ders çalışırdım. (...) Yani sadece ders çalışmak, kitap okumak bi de yani çok bi şey yoktu. (Behiç, 12, E)

Kitap okudum evde olurken, resim de çizdim. Aslında ben çizmiyordum, teyzem öğretti bana, o anda sevmeye başladım. (Acar, 13, E)

Resim çiziyordum. (Özgür, 14, E)

Bu dönemde Suriyeli çocuklar için Türkçe kitaplar okumanın dilin unutulmaması ve geliştirilmesi açısından önemi büyüktür. Örneğin Aren, pandemide Türkçesini geliştirdiğini belirtmiş, bunda çok kitap okumasının da katkısı olduğunu aktarmıştır:

Önceden çok Türkçe bilmiyordum. (...) Şimdi dil biliyorum. (...) [Pandemide] çok kitap okuyordum. Youtube'dan açıyordum yani 'dil öğrenmek', bazı kelimeleri bilmiyordum Y..'den bakıyordum. Yani Türk arkadaşım oldu, onla çok konuşuyordum dil öğrenmek için. (Aren, 12, K)

4.3.4.4. Evdeki sorumluluklar

“Pandemide Eve Sığın Hayatlar” ana teması altında oluşan alt temalardan bir diğeri de “evdeki sorumluluklar” olmuştur. Evde geçirilen vaktin artmasıyla birlikte ev işlerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak ebeveynlerin çocuklarından beklentilerinde artışlar gözlenmiştir. Bununla beraber kendisinden küçük kardeşi olan çocuklar kardeşlerinin bakımında, derslerine yardım etme gibi noktalarda da sorumluluk üstlenmişlerdir.

4.3.4.4.1. Anneyle paylaşılan sorumluluklar: “Anneme yardım ederdim temizlik, yemek yapmaya”

Çocuklar genelde evde annelerine evin temizliği, bulaşıkların yıkanması, yemek yapmak gibi konularda yardım ettiklerini aktarmıştır:

Anneme ev işlerinde yardım etmek mesela annem odaları toplayıp süpürdüğünde ben bulaşıkları yıkıyordum. (Aynur, 13, K)

...işte anneme yardım ederdim temizlik, yemek yapmaya. Başka bi şey yapmıyordum. (Nurfer, 12, K)

Şey, sebzeleri almak ve anneme götürmek işte bi şeyler. Annem her zaman bağırıyordu mesela kapıların kulplarını klorla yapmak bi şeyler. Evet bu benim görevim. (Ezra, 14, K)

Yemek mesela. Ekmek getirmek, yemek getirmek, evi temizlemek. (Aren, 12, K)

Vakar sabahları dersten önce kahvaltıyı hazırladığını, evin işlerini yaptığını, bunların ardından ders işlemeye başladığını söylemiştir:

Sabah kalkıyorum işte evi topluyorum, kahvaltıyı hazırladım. Annem rahatsız olduğu için ben hazırlıyorum. Ondan sonra evi topluyorum yeniden oturuyoruz, ders işliyoruz. (Vakar, 14, K)

Bu konuda Birgen Ramazan ayında iftardan sonra bulaşıkları yıkamanın kendisi için zor olduğunu aktarmıştır:

İşte ablamla ben bi gün birisi evi temizler, birisi bulaşıkları yıkar böyle falan. Ramazan ayında bulaşıkları iftardan sonra yıkamak çok zordu. Ben es geçiyordum, anneme bırakıyordum. (Birgen, 13, K)

Kavin ve Saye ise annelerinin rahatsızlıklarından dolayı evdeki sorumlulukları paylaştıklarını anlatmıştır. Kavin annesine yardım etmenin zevkli olduğunu belirtmiştir:

Ben mesela anneme yardım ediyorum. Sofra kurmakta, ne biliyim, temizlik falan, ablama da yardım ederim. Ya annem biraz böyle rahatsız olduğu için ona yardım etmek bence benim için çok zevkli. (Kavin, 13, K)

Annemin zaten belinde bel fıtığı olduğu için ev işini ben, kardeşim, bazen annem yardım ediyor. Böyle gidiyor yani günlerimiz. Sabah kalktık, kahvaltımızı yaptık, mutfığa girdim bulaşıklarımızı yıkadık. Oturduk işte. (Saye, 14, K)

Pandemide ev işleriyle ilgili sorumlulukları genelde kız çocuklarının üstlendiği görülmektedir. Annelerine temizlik, yemek, bulaşık gibi konularda yardım etmektedirler. Farklı olarak ise Beşir ve Aram bu konularda annelerine yardım ettiklerinden bahsetmiştir. 12 yaşındaki Aram evdeki sobaları kendisinin yaktığını aktarmıştır:

Annemle şey yemek yapıyorum. Ben bazı yemekleri de biliyorum yani. Kardeşlerime ben yapıyorum onları. Makarna yapıyorum. Eee, patates yapıyorum ve şey, adı ney, yumurta. Bunlardı. (...) yani eğer ben annem diyorsa yap, ben yaparım. (Beşir, 13, E)

İki sobayı ben yakıyorum. Ev toparlıyorum annemle. Sonra iş bitiyö, oturuyoruz. (Aram, 12, E)

4.3.4.4.2. Kardeşlerle ilgili sorumluluklar: “Kardeşime yemek veriyordum, bazen de bezini değiştiriyordum.”

Çocukların evdeki sorumluluklarına ilişkin olarak oluşan başlıklardan bir diğeri de “kardeşlerle ilgili sorumluluklar” olmuştur. Çocuklar annelerinin olmadığı zamanlarda

kardeşleriyle ilgilendiklerini, onlara ödevlerinde yardım ettiklerini veya onları beslediklerini anlatmışlardır. Aram ve Nurfer henüz bebek olarak kardeşlerine yemek/süt vermekte, bezlerini değiştirmekte ve onları uyutmaktadırlar:

Kardeşimi çalıştırdım. Kardeşim, en küçük olan 7 yaşında, 1. Sınıfa gidiyo. Ona bazı harfleri öğretiyorum. (Saye, 14, K)

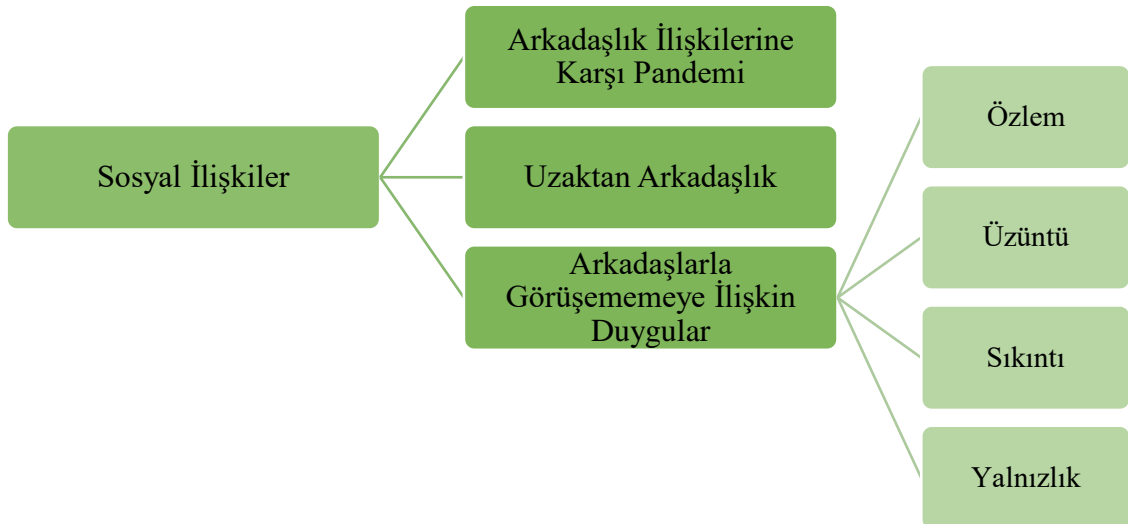
Ben bazı yemekleri de biliyorum yani. Kardeşlerime ben yapıyorum onları. Makarna yapıyorum. Eee, patates yapıyorum ve şey, adı ney, yumurta. Bunlardı. (Beşir, 13, E)

...bazen ders çalıştığımızda “bu ne?” diye soruyolardı ben de söylüyodum. Kardeşim de böyle daha çok küçüktü. Bağırıyodu, çağırıyodu. (...) kardeşime yemek veriyodum, bazen de bezini değiştiriyorum. (Nurfer, 12, K)

Annem bazı günler gidiyo misafirliğe. Soğuk oluyo kardeşimi götürmüyor, ben burda kalıyorum. Kalıyorum, ağlayınca südünü veriyorum, yatıyo. (Aram, 12, E)

4.3.5. Sosyal İlişkiler

“Sosyal ilişkiler” teması araştırmanın temel sorusu olan “Suriyeli çocukların Covid-19 salgını sırasında neler deneyimlediği” ile ilişkilidir. Bu tema altında çocukların pandemide arkadaşlık ilişkilerine dair deneyimleri ve arkadaşlarıyla görüşememeye ilişkin algılarına ilişkin üç alt tema oluşmuştur: “arkadaşlık ilişkilerine karşı pandemi”, “uzaktan arkadaşlık” ve “arkadaşlarla görüşememeye ilişkin duygular”.



Şekil 7. Sosyal İlişkiler

Erik Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre insan gelişiminin sekiz evresi vardır: temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku, girişkenliğe karşı suçluluk, becerikliliğe/başarılı karşı yetersizlik duygusu, kimlik kazanmaya karşı rol karışıklığı, yakınlığa karşı yalıtılmışlık, üretkenliğe karşı durgunluk, bütünlüğe karşı umutsuzluk. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş evresi olan ergenlik döneminde (12-18 yaş) kişilerarası ilişkiler yoluyla olumlu uçta çocuk kimlik duygusuna ulaşır veya olumsuz uçta rol karışıklığı yaşar. Bu dönemdeki kişilerarası ilişkilerde anne baba etkisi önceki dönemlere göre önemli ölçüde azalmış, akran ilişkileri ön plana çıkmıştır. Çocuk için arkadaşlarıyla vakit geçirmek, onlarla bir arada olmak, sohbet etmek, arkadaşlardan alınacak sosyal ve duygusal destek daha önemli hale gelmiştir (Elkind, 1979).

Akranlarla kurulacak sosyal ilişkiler, insan gelişiminin beşinci evresi olan kimlik kazanmaya karşı rol karışıklığı evresinde kimlik oluşumu, toplumsal becerilerin kazanılması ve ergenin kendisini yalnız ve yetersiz hissetmemesi gibi açılardan büyük öneme sahipken pandemiyle beraber çocukların arkadaşları ile yüz yüze ilişkilerinin kesilmesi, hatta arkadaş bağlarının kopma noktasına gelmesi çocukların psikososyal iyilik hallerini, gelişimlerini, okul başarılarını olumsuz etkileyebilir (Bayhan ve Işıtan, 2010; Gifford-Smith ve Brownell, 2002).

4.3.5.1. Arkadaşlık ilişkilerine karşı sosyal izolasyon: “Korona olduktan sonra hiç görüşemedik onlarla”

Çocukların pandeminin hayatlarına olan etkilerinden bahsederken en çok yakındıkları konu arkadaşlarıyla görüşmemeleri olmuştur.

Arkadaşımla görüşmüyodum, okula gitmiyodum. (Aren, 12, K)

Eskiden okula giderdim, daha iyi olurdu. Arkadaşımla oynardım. Ama şimdi oturuyorum evde. (Behiç, 12, E)

İlk hafta okulum kapandığı için biraz sevindim ama sıkıldım da biraz. Çünkü arkadaşlarımla görüşemiyoduk. (Birgen, 13, E)

Pandemi dönemi benim için çok- biraz kötü geçti. Dışarı çıkamıyoduk, arkadaşlarımı göremedim. O yüzden. (Gökhan, 13, E)

Mesela korona olmadan önce her gün arkadaşlarımla dışarıya çıkıp oyun oynardım böyle ama korona olduktan sonra hiç görüşemedik onlarla. (Sema, 12, K)

4.3.5.2. Uzaktan arkadaşlık: “Çatıdan çatıya konuşuyoduk”

Pandemide uzaktan eğitim ve uzaktan çalışma gibi sosyal ilişkiler de uzaktan kurulmuştur. Çocuklar bu ilişkiyi ya telefonun bir ucundan bir ucuna ya da pencereden pencereye kurarak arkadaşlıklarını devam ettirmişlerdir:

Telefonla konuşurduk işte. (Kavin, 13, K)

Telefonla görüşüyorduk bazen. Ama bazı konuşmuyorduk yani numaraları yok olduğu için. (Ezra, 14, K)

Yani telefonla falan oldu. (Birgen, 13, K)

Yok hiç görüşmedik. Fakat telefonla ben onu arıyodum, konuşuyoduk kapattıyoduk. (Aren, 12, K)

Çatıdan- çatıya çıkıyodum, onların çatıdan da çağırıyodum, onlar da çıkıyodu. İşte böyle çatıdan çatıya konuşuyoduk. [Bunun dışında] çok konuşmadık. Hatta telefonum da yoktu hiçbi şey yoktu konuşuyum. (Nurfer, 13, K)

[Arkadaşım] görüşemedim. Ara sıra sadece pencereden bakıyoruz. (Saye, 14, K)

4.3.5.3. Arkadaşlarla görüşememeye ilişkin duygular

4.3.5.3.1. Özlem: “Arkadaşlarımı çok özledim”

Çocukların bu konudaki en yoğun duygusu özlem olmuştur.

Arkadaşlarımla birlikte kalsak, okula gitsek daha iyi olurdu. Özledim yani. Özledim, okulda oynuyoduk falan, öyle bi şeyleri özledim yani. Okula gitmek istedim, gidemedim ama. Okullar kapalıydı. (Aram, 12, E)

Arkadaşlarımı çok özledim, öğretmeni çok özledik. (Saye, 14, K)

Yanii onları özliyorum. Onlarla top oynamak çok keyifli. Yani onlarla bi şey yapmak. (Reha, 12, E)

Ya, özledim. (...) Arkadaşlarımı özledim. Sınıf ortamındaki çalışmalarımı özledim. (Kavin, 13, K)

4.3.5.3.2. Üzüntü: “Üzgün oldum”

Ezra, Beşir ve Gökhan ise arkadaşlarıyla görüşmemenin onları üzdüğü, onlara kötü ve mutsuz hissettirdiğini aktarmıştır:

Üzücü bi şey. Onlara ben paylaşırdım mesela sorunlarımı. Onlar sadece beni dinledikleri için seviyorum. (Ezra, 14, K)

Yani arkadaş güzel bi şey ve görüşmezsek kötü hissederim. Kötü benim için mutsuz. Eee, güzel değil. (Beşir, 13, E)

Yani üzgün oldum, üzüldüm. Onları özledim. (...) Onlarla oyun oynuyoduk hep. Öyle... (Gökhan, 13, E)

Kötü, üzgün, böyle yani... (Suveyda, 12, K)

4.3.5.3.3. Sıkıntı: “Sıkıldım da biraz. Çünkü arkadaşlarımla görüşemiyoduk”

Öne çıkan bir diğer duygu ise “can sıkıntısı” olmuştur.

İlk hafta okulum kapandığı için biraz sevindim ama sıkıldım da biraz. Çünkü arkadaşlarımla görüşemiyoduk. (Birgen, 13, E)

Okul olmadığı için [arkadaşlarımla] görüşemedik. (...) Benim canım sıkılıyordu ara sıra. (...) Yani şu anda bir telefonum olsaydı arkadaşlarımla mesajlaşabilirdik, ondan sonra konuşabilirdik. (Vakar, 14, K)

4.3.5.3.4. Yalnızlık: “Korona olduktan sonra hiç görüşemedik onlarla. Yalnızlık gibi böyle”

Arkadaşlarla görüşmemenin hissettirdikleri arasında yalnızlık da yer almaktadır:

Mesela korona olmadan önce her gün arkadaşlarımla dışarıya çıkıp oyun oynardım böyle ama korona olduktan sonra hiç görüşemedik onlarla. (...) Yalnızlık gibi böyle. (Sema, 12, K)

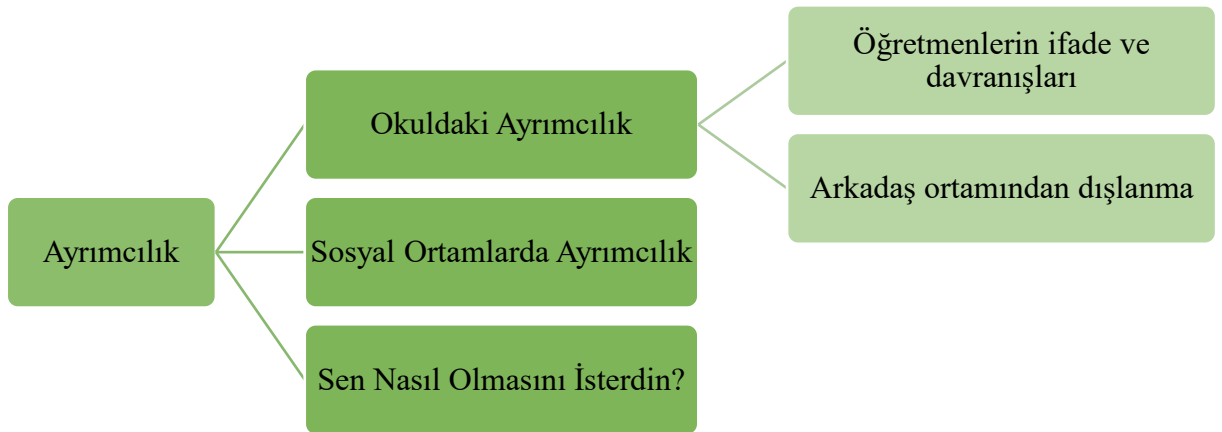
Acar pandemi sürecinin kendisine nasıl hissettirdiği sorusuna yalnızlık cevabını vermiş, yalnızlığın ise arkadaşlarıyla bir şeyler yapamamak ve/veya görüşmemek anlamına geldiğini söylemiştir:

Yalnızlık böyle işte. (...) Yani arkadaşlarımla şey yapamamak. (Acar, 13, E)

4.4. AYRIMCILIK

“Ayrımcılık” ana teması, araştırmanın temel amacı olan Suriyeli çocukların pandemi dönemindeki deneyimlerinin neler olduğunun araştırılmasına ilişkin oluşturan temalardan bir diğeridir. Çocukların deneyim ve duygularının neredeyse en yoğun olduğu konu ayrımcılık olmuştur. Görüşmeler sırasında uzun uzun anlattıkları, anlatırken gözlerinin dolduğu veya gözlerini kaçırdıkları bir konudur. Okulda, sınıfta, mahallede, alışverişte ayrımcılığın farklı yüzleriyle karşı karşıya kalan çocuklar kendilerine yönelen ayrımcı bakışların ve söylemlerin nedenlerini anlamakta ve bu davranışları anlamlandırmakta zorluk çekmektedir. En çok sordukları soru, “neden”dir, “Bize neden böyle davranıyorlar?”

Çocuklar Suriyeli oldukları ve Türkçe bilmedikleri için kimi zaman okulda öğretmenleri ve arkadaşları kimi zaman ise dışarda komşular veya esnaflar tarafından ayrımcılığa, dışlanmaya veya ötekileştirici söylemlere maruz kalmaktadır. Bu tema üç kategoride incelenmiştir: “okuldaki ayrımcılık”, “sosyal ortamlarda ayrımcılık” ve “sen nasıl olmasını isterdin?”. “Okuldaki ayrımcılık” kategorisi altında ise “öğretmenlerin ifade ve davranışları”, “arkadaş ortamından dışlanma” ve “okuldaki ayrımcılığa ilişkin duygular” olmak üzere üç alt tema oluşmuştur.



Şekil 6. Ayrımcılık

4.4.1. Okuldaki ayrımcılık: “Köpekler gibi davranıyorlar bize”

Çocukların ayrımcılığa ve dışlanmaya en çok maruz kaldıkları ortam, en çok vakit geçirdikleri yer olan okuldur. Behiç okulda başına bir olay geldiğinden, olayla bir bağlantısı olmadığı halde suçlu görüldüğünden ve haksızlığa uğrayacak olduğundan bahsetmiştir:

Mesela bazen beni suçluyor bi şeyi. Öğretmen de (...) biraz yani kim yaptı diye düşünmüyo. Hemen- mesela hepsi suçu benim üstüme attılar. Sonra da sadece beni suçluyo hoca. Bi kere olmuştu. Sonra da herkes benden özür diledi. (Behiç, 12, E)

Söz konusu olay ise şöyle gerçekleşmiştir:

Ya bi çocuğu ittiler o yüzden düştü, kafası kanadı biraz. O yüzden beni suçladılar. Ben de çok uzaktaydım, top oynuyodum. Önünde beni gördüler. Sonra da gerçeği öğretmene dediler, sonra da tutanak oldu. (...) Yani gözünde sadece ben vardım o yüzden. (Behiç, 12, E)

“Arkadaşı sayesinde” yani arkadaşının kendisi için tercümanlık yapması ile gerçeğin ortaya çıktığını söyleyen Behiç’e göre, herhangi bir şekilde olaya dahil olmamasına rağmen kendisinin suçlu görülmesinin nedeni ise “hafif” olması, yani Türkçe bilgisi iyi olmadığı için, çevresi tarafından “hiçbir şey bilmiyor” olarak görülmesiydi. Yani Türkçe bilmemesi, kendisini savunma şansı olmadığı için kolaylıkla yapmadığı bir eylemden sorumlu tutulabilmesi anlamına gelmektedir.

O anlarda ben Türkçe hiç bilmiyodum, daha yeni gelmiştim. O yüzden yani konuşamıyodum, o yüzden beni suçladılar. (...) Yani beni hafif gördüler. Hiç Türkçe bilmediğim için beni suçladılar. (...) Hafif, hiçbi şey bilmiyor mesela. (Behiç, 12, E)

Firuz ise okuldaki ayrımcılıktan dolayı yaşadığı zorlukları anlatmıştır. Ders başlamadan önce sınıf arkadaşlarının konuştuğunu, oynadığını ama sınıf başkanının Suriyeli öğrencilerin bunları yapmasına izin vermediğini; Suriyeli öğrencilerin sınıf başkanı seçilmediklerini, sınıfı hiç Türk öğrencilerin temizlemeyip her zaman kendilerinin temizlediğini, temizlememeleri halinde ise haklarında tutanak tutulacağını şu sözlerle ifade etmiştir:

Bi de zorluk görüyorum okulda çok. Ben biliyorum da yani, sanki biz... köpekler gibi davranıyorlar bize. Yani, biz konuşmamız... hiç konuşmayalım. İşte bütün öğrenciler kalkıyorlar, oynuyorlar öğretmen gelmeden önce. Biz kalkınca “oturun siz, kalkmayacaksınız”, başkan falan. İşte sadece Türkiyeliler başkan oluyor, Suriyeli hiç olmasını gerekmiyor. İşte, Türkiyeliler hiç temizlemiyorlar sınıfı biz temizliyoruz, hep yani. Temizlemesek tutanak tutulacaklar bizim hakkımızda. (Firuz, 14, K)

4.4.1.1. Öğretmenlerin ifade ve davranışları: “Suriyeyi de bozdunuz burayı mı bozmak istiyosunuz?”

Firuz, okulda öğretmenlerinin Suriyelilerden nefret ettiğini, kendisinin de öğretmenine bu nefretinin nedenini sorduğunu ve öğretmenin cevabını şu sözlerle anlatmıştır:

Bi de öğretmen, öğretmenler yani. Bize çok nefret ediyolar, bi de bi öğretmene sordum ben, “siz neden bize de böyle davranıyorsunuz, yani biz sizin ülken- sizin koynunuzda oturmadık. Yani, geldik, siz evinizde, biz evimizde. Size dokunmuyoruz, hiç yaklaşmıyoruz sizin yanına. Neden nefret ediyosunuz ki bizden?” Öyle dedim. Dediler ki “siz Suriyeliler burda yaşamanız yasak. Gidin ülkenize.” Böyle dedi hoca. Ben de sustum, oturdum. Ne diyecem ki? Hocam... İşte böyle... Yani böyle davranıyolar bizimle. (Firuz, 14, K)

Firuz öğretmenin cevabı karşısında hiçbir şey söyleyemediğini, nihayetinde karşısındaki kişi öğretmen olduğu için de bir şey söyleyemeyeceğini ifade etmiştir. Yani esasında, çocukların eşit muamele görme haklarına yapılan saldırı sonucu kendilerini ve haklarını savunma şanslarının bile olmadığını görüyoruz. Benzer şekilde Selika da öğretmenin yaptığı ayrımcılığı ve Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrencilere farklı davrandığını anlatmış, kendisinin ise bu durum karşısında kızgınlık hissettiğini, ancak bunu kendi içinde yaşadığını, bu duygusunu dışa vuramadığını belirtmiştir:

Mesela hani o [öğretmen] bizden üstün olmadığını bence yani akıl etmeli. Hani mesela ayrımcılık yapıyordu Suriyeli-Türklerle. Ama ben açtım [başörtüden bahsediyor]. Beni Türk zannediyolardı yani, o kadar Suriyeli zannetmiyolardı da. Yani Suriyeli olduğumda ayrımcılık yapıyolar. (...) Derslerde. Mesela ben bi keresinde test çözmemiştim. Her gün yani her gün değil de haftada 50 soru çözmeme lazımdı. Ben çözmemiştim yani, internet üzerindeydi. Çözmemiştim hoca ondan kızmıştı. (Selika, 13, K)

Selika öğretmenin Suriyeli öğrenciler ve Türk öğrencilere karşı davranışları arasındaki farklılıkları yaşadığı bir deneyim üzerinden örneklendirmiştir. İnternet üzerinden yapılması gereken bir ödevi yapamadığı için öğretmenin kendisine kızdığını söylemiş, kendisine bunun nedeninin ne olabileceği sorusu yöneltildiğinde ise şu cevabı vermiştir:

Hep Suriyelilere kızyodu hoca. (Selika, 13, K)

Öğretmenin ödevini yapmayan Türk öğrencilere ise “kızmadığını” söyleyerek bu durum karşısında hissettiklerini şöyle ifade etmiştir:

Böyle kızyodum hocaya ama tabii kalbimden yani. kızyodum. (Selika, 13, K)

Firuz da öğretmenlerin ödev kontrolü sırasında Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrencilere karşı farklı davranışları konusunda Selika'yla benzer bir deneyimi paylaşmaktadır. Öğretmenlerinin sınıfın ödevlerini kontrol ederken Suriyeli öğrencilerin ödevlerine üstten, ilgisiz biçimde baktığını, Suriyeli bir öğrenci ödevini yapmazsa sert karşılıklar verdiğini, bağırdığını ifade ederken aynı durum Türk bir öğrenci için söz konusu olduğunda öğretmenin anlayışla yaklaştığını belirtmiştir.

Bi de şey ödevleri görünce bize görmüyolar. Sadece Türkiyeliler... Şey “yaptınız mı?” Böyle soruyolar [üstten bakarak, ilgisiz bir tavı taklit ediyor]. “yaptınız mı?” “Yapmadık” derken bağıırıp çağırıp... Yaptın da hiçbi şey konuşmuyolar, gidiyolar yani. Şey bi de “siz yaptınız mı” yapmadan, Türkiyeli yani, yapmamış. “Tamam belki bir durum vardır” böyle yani [güler yüzle ve daha anlayışlı bir tavırla ifade ediyor]. Ama Suriyelilere bağııyo çağırıyor. (Firuz, 14, K)

Bunlara ek olarak sınıf içerisinde, ders sırasında, ders dışı sohbetler konusundaki ayrımcı davranışlardan da bahseden Firuz öğretmenlerin kendilerinden nefret ettiğini düşünmektedir:

İşte hocalar için, bize nefret ediyolar gibi... Bir yandan yani bize öğretiyolar, bu iyi. Kötüsü hiç öğretmenler bize böyle insanlar gibi davranmıyolar. Hatta dersi anlatırken bize göz koymuyolar. Zaten bütün Suriyeli bir sıraya koymuşlar, hiç kimse yaklaşmıyolar bize. Sanki biz çok kötüyüz. (Firuz, 14, K)

Kavin ise öğretmenlerinin genel olarak herkese eşit davrandığını ancak bir öğretmenin Suriyeli öğrencilere kötü davrandığını, ayrımcılık yaptığını şu sözlerle anlatmıştır:

Ya öğretmenlerimiz herkese eşit davranıyor. Ama bi öğretmenim var. Böyle Suriyelilere biraz kötü davranan bi hocam. Ayrımcılık yapıyor. Sen Türksün mesela diyo, sen Suriyelisin buraya geldin, orda da savaş oldu, buraya da savaş mı yaptırmak istiyosun, böyle. Bizim sınıfımızda erkekler, Suriyeliler, çok fazla kavga falan yaparlar. Suriyeyi de bozdunuz burayı mı bozmak istiyosunuz falan diyo. (Kavin, 13, K)

Saklan ve Karatürk (2022) Suriyeli çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları Suriyeli öğrenciler ve öğretmenlerin görüşleri üzerinden değerlendirdikleri çalışmalarında, Selika, Firuz ve Kavin'in öğretmenlerinin ayrımcı tutumları konusundaki algıları ile benzer şekilde, öğrencilerin ders sırasında bazı öğretmenlerinin ayrımcı davranışlarda bulunduğunu, konuları anlamamaları halinde anlayışsız davranabildiklerini ifade ettiklerini kaydetmişlerdir. Bunun yanında çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmenlerden bazıları da öğretmenlerin ayrımcı tutumlarını vurgulamış, bazı öğretmenlerin sınıflarında Suriyeli öğrenci istemediklerini dile getirdiklerini aktarmıştır.

Kavin, sınıfta kimsenin kendisinin Suriyeli olduğunu bilmediğini, bilirlerse “çok kötü” olacağını düşündüğünü ifade etmiştir:

...kimse benim sınıfımda Suriyeli olduğumu tanımadığı için bana böyle bi şey yapmıyolar ama bilseler çok kötü olur bence. (...) Ya, hocalarım şimdi benim çok çalışkan olduğumu bildikleri için herkes benimle iyi davranıyor. Ama Suriyeli olduğumu bilince kötü davranıyor o hocam. (Kavin, 13, K)

Behiç’in başından geçen olayda (bkz. 4.7.5.) öğretmen Behiç’in üstüne atılan suç sorgulamadan kabul etmiştir; Behiç’e göre öğretmeni gerçeğin ne olduğunu, söz konusu eylemi kimin gerçekleştirdiğini öğrenmek için çabalamamıştır. Böylesi bir durum öğretmenlerin önyargılarının etkisinde kaldığını göstermektedir.

Mesela bazen beni suçluyor bi şeyi. Öğretmen de (...) biraz yani kim yaptı diye düşünmiyo. Hemen- mesela hepsi suçu benim üstüme attılar. Sonra da sadece beni suçluyo hoca. Bi kere olmuştu. (Behiç, 12, E)

Acar ise öğretmenlerinin ayrımcı davranışlarıyla ilgili olarak Suriyelileri sevmeyen bir öğretmenleri olduğunu, kendisinin de onu sevmediğini ve o nöbetçi olduğu günlerde okula gitmediğini aktarmıştır:

Mesela bi hoca vardı. O da böyle Suriyelileri sevmiyodu. Biz de onu sevmiyoruz. O teneffüste nöbetçi olduğu günlerde [okula] gitmiyodum. (Acar, 13, E)

Bir öğretmenin ayrımcı tutumları bir çocuğun okuldan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Eğitime erişimde ve katılımda hali hazırda birçok sorunla (maddi imkansızlıklar, çocuk işçiliği, erken yaşta evlendirilme, aile tutumları, yapısal eşitsizlikler vb.) mücadele etmek zorunda olan Suriyeli çocukların, tüm bu engelleri aşarak okulun kapısından içeri girip sınıflarındaki sıralarına oturduklarında dahi onları eğitimin dışında bırakmaya çalışan mekanizmalardan kurtulmaları mümkün olmamaktadır.

4.4.1.2. Arkadaş ortamından dışlanma: “Ya bizi sevmiyollar, diyollar okuldan gidin gidin”

Çocuklar okulda maruz kaldığı ayrımcılıkla ilgili en çok aktarımda buldukları bir diğer konu arkadaş ortamından dışlanma olmuştur. Saye okuldaki arkadaşlarının, kendisi Suriyeli olduğu için onunla oynamadıklarını ve Suriyeli olduğu için onu sevmediklerini söylediklerini aktarmıştır. Suriye’de doğmanın, Suriyeli olmanın ise onun elinde olan bir

şey olmadığını söyleyen Saye'ye göre nasıl ki o bir ülkenin sınırları içerisinde doğduysa ve oralı olduysa onunla dalga geçen Türkler de bir ülkenin vatandaşdır ve bu iki aidiyet arasında hiçbir fark yoktur:

Okuldakiler çok kötüler. Neden? Ben Suriyeliyim diye benimle oynamazlar. Önce birkaç gün oynarlar benimle dalga geçerler ben Türkçe çok bilmediğim için. Onlar derler: "Ay sen Suriyeli olduğun için biz seni sevmiyoruz." Ben de derim yani: "Elimde bir şey değil. Ben Suriyeliysem siz Türkseniz ben sizinle neden dalga geçmiyim?" (Saye, 14, K)

Ezra ise öğretmenlerinin herhangi bir ayrımcı davranışına maruz kalmadığını, ancak öğrencilerin ayrımcılık yaptığını, kendileriyle konuşmadıklarını aktarmıştır:

Bize ayrımcılık yoktu öğretmenlerde ama öğrencilerde oluyodu. Bizimle konuşmuyolardı bi şeyler. (Ezra, 14, K)

Firuz'a göre ise sınıf arkadaşları Suriyeli öğrencileri öğretmenlere kötülediği için öğretmenler bu sözlerden etkilenip kendilerinin "kötü insan" olduğunu düşünmektedir:

Böyle bi konu açıyo hoca öğrenciyle, Türk öğrenciyle, bi konu açıyo falan gülüyolar. Gülüyolar onlar konuşuyolar. Hocalar bize soruyolar yani biz konuşacaz, ama Türkiyeliler konuşuyolar "onlara sorma hocam, onlar çok kötü insanlar, olmuyo çalışmıyolar." Böyle söylüyolar bütün hocalara. Öyle bütün hocalar ne düşünüyolar "biz kötü bi insanız". (Firuz, 14, K)

Beşir kendisinin ve arkadaşlarının okulda maruz kaldığı fiziksel şiddetin sebebinin ne olduğunu bilmediğini, ancak büyük öğrencilerin, Suriyeli oldukları için kendilerini sevmediklerini ve bu yüzden fiziksel şiddete maruz kaldıklarını düşünmektedir:

Okulda bir şey, eski okulda. Hep bizi dövüyollar 8'ler 9'lar. Yani biz kaçarız, ama dövüyollar. Ya bizi sevmiyollar. Diyollar okuldan gidin gidin. Evet sonra burda okul vardı. Gittik orada, şey, okuduk. (...) [Sebebini] bilmiyorum. Sebep yok. Yani biz... belki de ben böyle, şey, düşündüm yani biz Suriyeliler için... (Beşir, 13, E)

Çocuklar başta da söylendiği üzere ayrımcı davranışlara ve söylemlere, ötekileştirmeye ve dışlanmalara anlam verememektedir. Firuz da bu konudaki düşüncelerini Beşir'le benzer sözlerle ifade etmiştir:

Biz hayvan değiliz sonunda yani. Siz insanız, biz de insanız. İşte yani... siz eliniz var bize de elimiz var, siz yüzünüz var biz de yüzümüz var. Yani hiç fark etmiyo. Sadece cilt, sadece ruh fark ediyö. Yani siz bizim aynısınız sonunda. Siz insanız biz de insanız. (Firuz, 14, K)

Çocuklara göre hepimiz insanız ve bir arada yaşayabilmemiz için başka bir özelliğe sahip olmamıza gerek yok. Bu ifadelerden ve sorulardan anlaşılacağı üzere ırk, etnik köken, dil, din, siyasi görüş ve benzeri aidiyetlerin hiçbirinin çocukların gözünde bir anlamı da önemi de yoktur. Bu aidiyetlere yüklenen anlamlar ve bu anlamlar üzerinden oluşturulan ayrımların onların dünyasında bir karşılığı bulunmamaktadır. Dolayısıyla karşı karşıya kaldıkları durumları anlamlandırmakta güçlük çekmektedirler.

Şimşek (2019) Suriyeli çocukların eğitime erişimleri önündeki engelleri araştırmayı amaçlayan çalışmasında İstanbul ve Gaziantep'te ikamet eden Suriyelilerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler neticesinde Suriyeli çocukların okulda ayrımcılığa maruz kaldığı, arkadaşları tarafından kendileriyle alay edildiği, eve ağlayarak gelen, bu yüzden okula devam etmek istemeyen çocuklar olduğu gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4.4.1.3. Okuldaki ayrımcılığa ilişkin duygular: “Bu dünyada yabancı olduğumu hissettiriyor”

Selika öğretmenin ödevler konusunda hep Suriyelilere kızdığını düşünürken ona karşı duygularını şöyle aktarmıştır.

Böyle kızıyodum hocaya ama tabii kalbimden yani. kızıyodum. (Selika, 13, K)

Beşir ve arkadaşları okulda üst sınıflar tarafından zorbalığa uğramıştır. Suriyeli oldukları için böyle bir muameleye maruz kaldığını düşünen ve bu zorbalığa anlam veremeyen Beşir, bu konuda kötü hissettiğini ve düşüncelerini şu sözlerle anlatmıştır:

Çok kötü hissediyorum. Çünkü yani, biz insanız onlar da insan. Ne fark var ki? (Beşir, 13, E)

Behiç Türkçe bilmediği ve kendisini savunamadığı için okulda yapmadığı bir eylemden sorumlu tutulduğu ve üzerine suç atıldığını, öğretmenin ise buna sorgulamadan inandığını anlatmıştır (bkz. 4.7.5). Türkçe bilmediği için çevresi tarafından “hafif” yani “hiçbir şey bilmiyor” olarak görüldüğünü düşünen Behiç arkadaşının kendisi için tercümanlık yaptığını ve bu sayede gerçeğin ortaya çıktığını ve ardından ilgili kişiler için tutanak tutulduğunu aktarmıştır. Başından geçen bu olaya ilişkin duygularını ise şöyle ifade etmiştir:

Çok kötü bi histi. Okuldan atılmayı [atılmaktan] çok korktum. (Behiç, 12, E)

Çalışkan olduğu için herkesin kendisine iyi davrandığını ancak Suriyeli olduğunu bilseler bu davranışların kötüye evrileceğini düşünen Kavin, bunun kendisine hissettirdiklerini ise şöyle anlatmaktadır:

Ben, yani, çok üzülüyorum. (...) Beni böyle... Bu dünyada yabancı olduğumu hissettiriyor. Evet yani böyle bana, diğer arkadaşlarıma karşı bana davranırlarsa çok k- yani ağlarım hemen. Ben bi şey olduğunda hemen ağlıyorum yani. (Kavin, 13, K)

Kavin içine doğduğu topraklardan küçük yaşta ayrılmak zorunda kalmış, Türkiye’de bir hayata başlamış, Türkçe öğrenmiş, Türkiye’den arkadaşlar edinmiştir. Dolayısıyla, aslına bakılırsa Kavin’in ve diğer katılımcı çocukların bildikleri tek yaşam Türkiye’deki yaşamdır denebilir. Örneğin Birgen eviyle ilgili sorulan soruya verdiği yanıtta 8-9 senedir şu anki evlerinde oturduklarını, o evde arkadaşları, ailesi ve akrabalarıyla pek çok anı biriktirdiğini anlatmıştır.

İlk geldiğimizde önce köye gitmiştik, sonra buraya geldik ve dokuz yıl- sekiz yıl olcak burda. Burda oturuyoruz. Yani çocukluğumu anlatıyo yani. Burda arkadaşlarımla, ailemle, akrabalarımla çok anı var. (Birgen, 13, K)

Birgen’in anlattıkları, bilinen tek yaşamın Türkiye’deki yaşam olduğu ifadesini doğrular niteliktedir. Bu durumda çocuklar kendilerini ne tam olarak kendi memleketleri olan Suriye’ye ne de yaşamlarının neredeyse yarısını ve hatta fazlasını geçirdikleri Türkiye’ye ait hissedememekte, karmaşık duygular yaşayabilmektedir. Hal böyle iken bir de kimliklerinin yarısı olarak görebilecekleri ülkede uğradıkları ötekileştirme ve dışlanmalar aidiyet hislerini daha da zedelemektedir. Suriye’de yabancı, Türkiye’de yabancı, “*bu dünyada yabancı*”...

4.4.2. Sosyal ortamlarda ayrımcılık: “Onlar Türk oldukları için nerdeysem bizden kaçıyolar”

Saye aynı mahallede yaşadığı okul arkadaşlarının kendilerine karşı ayrımcı davranışlarını anlatmıştır. Kendisinin, kardeşinin ve teyzesinin kızının okula birlikte gittiğini söylemiş, aynı zamanda komşuları olan okul arkadaşlarının da annesinin onu okuldan almaya gelmediği zamanlarda Saye, kardeşi ve kuzeni ile eve döndüğünü; ancak durum tam tersi

olduğunda, yani Saye tek başına giderken komşusuyla beraber gitmeyi teklif ettiğinde bu teklifin sert bir şekilde reddedildiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Çıkışta yani biz yalnız gidiyoruz, paramız yok olduğu için otobüsle gitmiyoruz, üç kız gidiyoruz. Ben kardeşim bi de teyzemin kızı var. Birlikte gidiyoruz, birlikte geliyoruz. Komşularımız var birlikte gitmeye çalışıyoruz. Ama onlar Türk oldukları için hiç yani nerdeyse bizden kaçıyolar. (...) Çok kötü yani neden ayrımcılık yapıyorsunuz? Yani mesela şimdi bazı günler annesi onu almıyo, biz onu alıyoruz yani birlikte gidiyoruz, evine ulaştırıyoruz, biz evimize geliyoruz. Ama biz tek başımıza gittiğimizde, birlikte gidelim diyoruz. Hayır “gitme gitme bizimle, defol git yanımızdan” böyle diyorlar. Bizi her zaman kötülüyorlar. Ama biz onlara ne kadar yapsak iyilik onlar gene de yaramıyo. (Saye, 14, K)

Saye'nin bu deneyimlerini ifade ederken kullandığı ifadelerle bakılacak olursa, ona göre yaptığı iyilikler karşılık bulmamakta ve hatta tam aksi biçimde kendisine yansımaktadır. Türk komşusu ile etkileşim kurmak isteyen Saye bu girişiminden sonuç alamamıştır. Bu gibi durumların bir kez veya sıkça tekrarlanması halinde, yani Suriyeli çocukların Suriyeli çocuklarla arkadaşlık kurması halinde belirgin gruplaşmaların meydana gelmesi kaçınılmazdır. Ezra'nın ifadeleri bu durumun yaşandığına örnektir:

Bize ayrımcılık yoktu öğretmenlerde ama öğrencilerde oluyodu. Bizimle konuşmuyolardı bi şeyler. Ama ben de onlarla takılmadım yani. Suriyeli öğrencilerle takılıyordum bu yüzden onları boşverdim. (Ezra, 14, K)

Firuz da Suriyelilerle kardeş gibi olduklarını ifade ederken Türklerle arkadaş olmayı istediğini ama olmadıklarını söylemiştir:

Biz kardeş gibiyiz. Suriyeliler yani, bütün Suriyeliler, böyle kardeş gibiyiz. Hiç yani iki Suriyeli kavga etmiyolar. (...) [Türk] birisiyle, tek birisiyle kavga edersen bütün sınıf geliyo senin üstüne. (...) Yani böyle arkadaş olalım çok isterdim, ama olmuyoruz. (Firuz, 14, K)

Beşir alışveriş yaparken maruz kaldığı ayrımcı davranışları anlatmıştır, bakkalların kendilerine kötü davrandıklarını, bir şey almak istediklerinde vermediklerini ve kendilerini dükkandan kovduklarını söylemiştir:

Mesela bakkalar bizi kötü davranıyollar. (...) Biz bi şey almak isteriz. Onlar da gidin burdan diyollar. Yani biz sizi vermeyiz gidin, böyle diyollar. (Beşir, 13, E)

4.4.3. Sen nasıl olmasını isterdin?: “Onlara sarılmak çok isterdim de olmaz”

Bu alt tema, “ayrımcılık” ana teması altında, çocukların ayrımcılığa ilişkin aktarımlarından ardından “sen nasıl olmasını isterdin?” sorusunun yönetilmesi ile oluşmuştur. Çocukların istekleri eşitlik, arkadaşlık, kardeşlik, birliktelik olmuştur:

Tüm herkese eşit davranmalarını isterdim. Yani dini başka olan, ülkesi başka olan herkesle eşit davranmalarını isterim. (...) Hiç kimse de ayrımcılık yapmasın. Ben ayrımcılık işinden çok böyle şey oldum, etkilendim yani. Ondan böyle tek isteğim şu. Ve fakirleri zenginle ayırt etmelerini istemiyorum. (Kavin, 13, K)

Arkadaş olalım. Yani hiçbi şey olmayacaktı zaten yani, biz hayvan değiliz sonunda yani. Siz insanız, biz de insanız. İşte yani... siz eliniz var bize de elimiz var, siz yüzünüz var biz de yüzümüz var. Yani hiç fark etmiyo. Sadece cilt, sadece ruh fark ediyö. Yani siz bizim aynısınız sonunda. Siz insanız biz de insanız. Yani böyle arkadaş olalım çok isterdim, ama olmuyoruz. (Firuz, 14, K)

Firuz’un yeniden yüz yüze eğitime geçildiği dönemde arkadaşları ve öğretmenleriyle bir arada olmanın nasıl olduğuna ilişkin aktarımlarına burada yer verilebilir. Firuz pandemiden sonra öğretmenleri ve arkadaşlarına sarılmak, onlara yaklaşmak istediğini ancak yalnızca Suriyeli arkadaşlarına yaklaşılabildiğini söylemiş, diğer arkadaşlarının kendileriyle ilgili kötü düşündüklerini hissettiğini bu yüzden onlara yaklaşmadıklarını şöyle anlatmıştır:

Onlara sarılmak çok isterdim de olmaz. Bize yaklaşmıyorlar. Yani Suriyeliler sadece. İşte izin vermiyorlar, biz onun yaklaşmayı için- izin vermiyorlar bize. Yani hep bize kötü insanlar hissediyorlar. Bize hissettiyorlar. Böyle hissediyoruz yani, yaklaşmıyoruz hiç. Ama yaklaşmayı çok isterdim. (Firuz, 14, K)

Saye de Suriyelileri ve Türkleri kardeş olarak gördüğünü, özellikle pandemi gibi zor durumlarda birbirimize destek olmamız gerektiğini, bu sayede her şeyin yolunda olabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir:

Biz nerdeyse kardeşiz yani ne Suriyeli ne Türk. Biz yani nasıl, birbirlerimize destek olmamız gerekir. Mesela bu anlarda birbirlerimize destek olmamız gerekir ki yani her şey olabilsin yani. (Saye, 14, K)

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

2019 yılında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını, benzeri tüm kriz durumları gibi hali hazırda yapısal eşitsizliklerle mücadele etmekte olan nüfus gruplarını daha çok etkilemiş, haklara erişimlerini engellemiş veya kesintiye uğratmış, mevcut sorunları derinleştirmiştir. Bu gruplardan biri olan Türkiye’deki Suriyeli çocukların pandemi sırasındaki ve sonrasındaki yaşam deneyimlerini keşfetmeyi amaçlayan bu çalışmada 3 ana tema oluşmuştur: “koronavirüs”, “pandemi deneyimleri” ve “ayrımcılık”. Çocukların pandemi deneyimleri 5 kategoride incelenmiştir: “pandemide eğitim”, “pandemide sağlık”, “ekonomik zorluklar”, “pandemide eve sığın hayatlar” ve “sosyal ilişkiler”.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, katılımcı çocukların pandemi sırasında öncelikle eğitim hakkına erişemediklerini; ebeveynlerinin işten çıkarılmaları, iş yerlerinin kapanması veya işi bırakmaları nedeniyle ekonomik zorluklar yaşadıklarını; yaşadıkları evlerin küçük, hane nüfusunun fazla olması sebebiyle evde kendilerine ait bir alanları olmamasından dolayı yalnız kalma ve sessiz bir ortamda ders çalışma gereksinimlerini karşılayamadıklarını; ev işleri ve kardeşlerinin bakımıyla ilgili sorumluluklar üstlendiklerini; boş zamanlarını etkin değerlendirme noktasında yeterli ebeveyn desteği alamadıklarını; oyun oynama ve kültürel, sanatsal faaliyetlere katılma hakkından yoksun kaldıklarını; okulda öğretmenleri ve arkadaşları tarafından ayrımcılığa uğradıklarını göstermektedir.

5.1.1. Suriyeli Çocuklar ve Koronavirüse İlişkin Sonuçlar

“Koronavirüs” ana teması kapsamında çocukların “Covid-19/koronavirüs’e ilişkin algıları, bu hastalığa yükledikleri anlamlar ve hastalığa ilişkin duyguları ele alınmıştır. Bunlar “çocukların “korona’yı algılama biçimleri”, “virüsle ilgili bilgilere ulaşma”,

“virüse ilişkin duygular” ve “virüse karşı alınan tedbirler” olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir.

Koronavirüs denince çocukların aklına “virüs”, “hastalık” ve “ölüm” gelmektedir. Koronavirüs çocuklar için okuldan, arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve dışarıdaki hayattan uzak kalmayı ifade etmektedir. Çocukların içinde buldukları gelişim döneminin, ergenliğin, en önemli olayı arkadaşlık ilişkileridir. Bu dönemde çocuklar ebeveynlerinin desteği yanında arkadaşlarıyla kuracakları yakın ilişkilere, onlarla paylaşımda bulunmaya, konuşmaya, vakit geçirmeye gereksinim duyar. Covid-19 tedbirleri kapsamında okulların kapatılmasıyla arkadaşlarından uzun süre ayrı kalan çocuklar için virüs onları arkadaşlarından ayıran kötü bir hastalıktır. Çocukları en çok etkileyen dışarı çıkamamak, okula gidememek, arkadaşlarıyla görüşmemek, ebeveynin işe gitmemesi, evde kalmak zorunda olmak yani kısaca hayatın olağan akışının durması olmuştur.

Çocuklar virüsle ilgili bilgileri televizyonda yayınlanan haberler veya sosyal medya aracılığıyla öğrenmiş ya da ebeveynlerinin veya öğretmenlerinin aktarımları ile bilgi gereksinimlerini karşılamışlardır. Çocuklar haberlerde insanların yoğun bakımda tedavi altında olduklarını, hastalık semptomlarını ve ölümleri görmüşlerdir. Virüsten korunma yollarını öğretmenleri, haberler ve sosyal medya aracılığıyla öğrenen ve gelişmeleri yine televizyondan, haberlerden ve sosyal medya üzerinden takip eden çocuklar bu yoğun ve karmaşık bilgi akışı ve bununla beraber yaşanan infodemi karşısında zaman zaman kafa karışıklığı yaşamış, haberlerde gördüklerinden korkmuşlardır.

Bu noktada ebeveynlerden gelecek doğru bilgi desteği büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin sağlayacağı, açık, anlaşılır ve çocuğun yaşına uygun açıklamalar çocuğun doğru bilgiye ulaşabilmesi, kafa karışıklığının giderilmesi ve dolayısıyla çocuğun korku ve kaygılarının azaltılması açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuklardan yalnızca ikisi ebeveynlerinin kendilerine bilgi aktarımında bulunduğunu belirtirken diğer çocuklar böyle bir paylaşımda bulunmamıştır.

Virüsle ilgili bilimsel temeli olmayan veya doğruluğu kanıtlanmamış çeşitli bilgilere sahip çocuklar da vardır. Bu bağlamda çocukların doğru bilgiye erişme hakkının ve onları

ilgilendiren konularda, kendi dillerinde ve anlayabilecekleri biçimde bilgilendirilme haklarının gözetilmediği çıkarımı yapılabilir.

Virüse ilişkin duygular kategorisi altında ise dört alt tema oluşmuştur: “korku”, “endişe”, “güvende hissetmeme” ve “duyguların paylaşılması”. Çocukların en yoğun yaşadığı duygu korkudur. Çocuklar virüse yakalanmaktan, ailelerine bir şey olacağından, ölümden ve dışarıdan eve virüs taşınmasından korkmaktadır. Çocuklar pandemi sürecinin hiç bitmeyeceğinden, bir daha dışarı çıkamayacaklarından ve arkadaşlarıyla görüşemeyeceklerinden dolayı endişe duymuştur. Ayrıca çocuklar için uygulanan sokağa çıkma kısıtlamaları da kaygıya yol açan sebepler arasında yer almaktadır.

Duyguların paylaşılması noktasında ise ebeveynler ön plana çıkmaktadır. Çocukların bir kısmı duygularını aile üyeleri, arkadaş veya öğretmenleri ile paylaşabilmiştir ancak önemli bir kısmı bununla ilgili bir aktarımda bulunmamış veya duygularını paylaşmadıklarını belirtmişlerdir.

“Virüse karşı alınan tedbirler” kategorisi altında “hijyen”, “maske-mesafe” ve “sokağa çıkma kısıtlamaları” olmak üzere üç alt tema oluşmuştur. Çocuklar genel olarak virüsten nasıl korunacakları hakkında bilgi sahibidirler. Dezenfektan, kolonya kullandıklarını, hijyene dikkat ettiklerini, maske taktıklarını ve sosyal mesafe kurallarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla beraber maske takmakta zorlandıklarını, nefes almayı güçleştirdiği için takmak istemediklerini belirten çocuklar da olmuştur.

5.1.2. Pandemide Eğitime İlişkin Sonuçlar

“Pandemide Eğitim” ana teması, araştırmanın ilk sorusu olan “Suriyeli çocukların Covid-19 pandemisi sırasında eğitime ilişkin deneyimlerinin neler olduğu” ile ilişkilidir. Bu soruya yanıtlar “uzaktan eğitim” ve “yeniden yüz yüze eğitim” olmak üzere iki kategori altında incelenmiş ve uzaktan eğitime ilişkin “derslere katılamama”, “ders sürecinde yaşanan zorluklar”, “derslerden geri kalma”, “sınıf arkadaşlarıyla aralarında oluşan akademik farklılıklar”, “öğretmenler” ve “Türkçenin gerilemesi” şeklinde altı alt tema oluşmuştur.

Çocukların çoğu pandemi döneminde çevrimiçi derslere hiçbir şekilde katılım sağlayamamış veya imkan buldukça katılabilirler de düzenli devam edememişlerdir. Bunun sebepleri arasında öncelikle teknik imkansızlıklar, yani kendilerine ait telefon, tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazların ve internet bağlantısının olmaması yer almaktadır. Derslere ara ara katılım sağlayabilen çocukların neredeyse hepsi derslere ebeveynlerinin telefonundan bağlanmıştır. Ancak ebeveynlerin çalışmak için evden çıkması veya yine çalışmak üzere haftalarca başka bir yerde bulunması çocukların devamlarını olumsuz etkilemiştir. Ayrıca ders sırasında ebeveynin telefonunun çalması çocuk için dersin kesintiye uğramasına ve haliyle dikkatin dağılmasına yol açabilmektedir.

Çocukların derslere düzenli devamını engelleyen bir diğer faktör ise kardeşleriyle aynı anda derse girmek zorunda olmaları fakat bunun için yeterli cihaz bulunmamasıdır. Kardeşiyle dersi çakışan çocuklar kimi zaman dersler arasında önem sıralaması yapmış ve herkes sadece en önemli derslere katılabilmiş, kimi zaman ise kimin derslere katılacağına ebeveynler karar vermiştir. Kardeşi birinci sınıfa giden Aynur'un annesi onun derslerinin, temel oluşturması açısından, daha önemli olduğuna kanaat getirmiş ve Aynur derslere katılamamıştır.

Sadece babamın telefonu vardı. O da işe gittiği için yanında alıyordu. Kardeşim katılabiliyordu. O birinci sınıfa gidiyordu. Annem de "o girsin, daha birinci sınıf olduğu için eğitimi geliştirisin," dedi. Ben daha giremedim. (Aynur, 13, K)

Derslere katılamamanın ve buna bağlı olarak notların düşmesinin yol açtığı olumsuz duygular arasında üzüntü ve öfke ön plana çıkmaktadır. Bununla beraber ileride doktor, mühendis, öğretmen olmak istediklerini aktaran çocuklar gelecekte için üzüntü duymuş, derslere giremedikleri için başarısız olduklarını düşünmüş ve gelecekte seçmek istedikleri mesleklere nasıl ulaşacakları konusunda endişe duymaya başlamışlardır.

Görüşülen çocuklardan evlerinde televizyon bulunanlar EBA'da yayınlanan dersleri izleyebilmiş, telefon, internet veya bilgisayar gibi elektronik ve dijital araçlara sürecin tamamında veya bir bölümünde sahip olanlar da canlı derslere düzenli veya aralıklarla katılma imkanına sahip olmuştur. Ancak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerini bir anda tamamen yabancı oldukları bir sürecin ve sistemlerin içinde

bulmasıyla birlikte, sistemleri öğrenmeleri, kullanmaları, bunlara uyum sağlamaları zaman almıştır.

Ders sürecinde yaşanan zorluklar, elde edilen bulgular ışığında dört başlık altında incelenmiştir: “teknik aksaklıklar”, “dersleri anlamada zorlanma”, “evdeki okul” ve “ders süreleri”. İnternet ve elektrik kesintileri dolayısıyla dersler zaman zaman kesintiye uğramış, EBA sisteminde çökmeler meydana gelmiş, çocuklar için dersler aktif ve verimli bir şekilde ilerleyememiştir.

Teknik aksaklıkların yanında çocuklar dersleri anlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimde anlatılan konuları gayet iyi anlayabilirken çevrimiçi derslerde bu durumun tam tersi olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenler konuyu tekrar tekrar anlatsa dahi çocuklar dersi anlayamazken bazıları da nasılsa derslerin sisteme kaydedileceğini öne sürerek tekrar anlatmaya gerek duymamıştır. Bu da çocukların dersleri anlamada zorlanmalarına yol açan faktörlerden biri olmuştur.

Çocukların ders sürecinde yaşadığı ve dersleri anlamada zorlanmalarına yol açan faktörlerden bir diğeri ise okulun evin içerisinde olması veya diğer bir tabirle okulun eve sığmaması olmuştur. Pandemi sürecinde ev, sadece ev olarak fonksiyon göstermemiş, kamusal yaşamdaki birçok kurumun rolünü de üstlenmiştir. Bazen bir okul, bazen bir işyeri, bazen ise bir eğlence mekanına dönüşmüştü ancak tahmin edileceği üzere eğitim faaliyetleri okul atmosferinde, sınıf ortamındaki gibi verimli bir şekilde gerçekleşmemiştir. Evde kendilerine ait bir odası bulunmayan çocuklar evdeki nüfusun fazla olmasından, gürültüden, okul çağındaki kardeşlerinin de aynı anda derste olmasından veya ders çalışırken yüksek sesle konuşmalarından, küçük kardeşlerinin zaman zaman ağlamasından dolayı derslere odaklanamamış, aktif biçimde katılım sağlayamamış ve dikkat dağınıklığı yaşamışlardır.

Çocuklar açısından ders sürecine ilişkin öne çıkan olumsuz noktalardan bir diğeri ise ders süreleri olmuştur. Okulda sekiz saat ders işlenirken çevrimiçi derslerde aynı müfredatın iki saat içerisinde sığdırılmaya çalışılması derslerin niteliğini olumsuz etkilemiş, konuların yetişmemesine yol açmıştır. Bu durumda çocukların uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri olumsuz yönde şekillenmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin ortak kanı derslerin verimli olmadığı ve bu sistemin yeterli olmadığı yönündedir.

Suriyeli çocukların, pandemi sürecinde uzaktan eğitim sürecinin dışında kalmış olmalarıyla ilgili en çok üzüldükleri noktalardan biri derslerden geri kalmaları olmuştur. Çocuklar pandemi sürecinde derslere katılmadıkları dönemlerde işlenen konularda eksik kalmış, yüz yüze eğitim devam ederken öğrendiklerini ise unutmuşlardır. Bu durum onların “hiçbir şey bilmiyor” gibi hissetmelerine neden olmuştur.

Uzaktan eğitimle ilgili en çarpıcı dezavantajlardan biri eğitimdeki mevcut eşitsizlikleri derinleştirmesi olmuştur. Uzaktan eğitimin gerektirdiği dijital altyapı, elektronik cihazlar ile eğitim faaliyetlerinin verimli gerçekleşmesi için ev içinde öğrenmeye uygun fiziksel ortam ve ebeveyn desteği gibi faktörlerin bir arada bulunmasının tüm çocuklar için mümkün olmadığı göz önüne alındığında söz konusu eşitsizliklerin derinleştiğini söylemek güç olmayacaktır.

Çocuklar sınıf arkadaşlarının derslere katıldığını, derslere düzenli katılım sağlayan arkadaşlarının kendilerinden başarılı olduğunu ifade etmiştir. Arkadaşları derslere devam ederken kendilerinin girememesi çocuklarda üzüntü ve öfke gibi duygulara yol açmış, aynı zamanda yüz yüze eğitime geçildiğinde aralarında oluşacak akademik farklılıklar onları endişeye sürüklemiştir.

Okul ve eğitim, eşitsizliklerin azaltılması ve uzun vadede diğer yapısal düzenlemeler ve dönüşümlerle tamamen ortadan kaldırılması için en önemli araçtır (Göktürk ve Ağın, 2020). Yapısal eşitsizlik teorisine göre eğitim sistemi ekonomi, aile, medya ve hükümet gibi diğer kurum ve sistemlerle bir arada işler (Lewis, Hancock, James ve Larke, 2008). Dolayısıyla eğitim sisteminde görülen akademik ve/ya sosyal farklılıkların nedenleri okulla beraber sözü edilen diğer kurumlarda da aranmalıdır. Salgın sırasında Suriyeli öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında büyüdüğü tahmin edilen akademik farkların altında yapısal eşitsizlikler yatmaktadır. Ailelerinin salgın sırasında çalışmamaları/işten çıkarılmaları nedeniyle gelirin azalması sonucu çocukların çalışmak zorunda kalması, ekonomik yetersizlikler sebebi ile eğitime erişecek teknik imkanlarının (bilgisayar, tablet, telefon vb. cihazlar ve internet bağlantısı) olmaması, yeni dijital sisteme dair bilgi eksikliği, çocukların ev işlerinde sorumluluk üstlenmeleri, ailelerinin uzaktan eğitim sürecinde dil kültür engelleri ve maddi sebeplerle çocuklarına destek olamamaları gibi durumlar ortaya çıkmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinin çocuklar için verimli ilerlemesi için en önemli gerekliliklerden biri öğrenci-öğretmen iletişimidir. Çocuklardan bazıları bu noktada öğretmenlerinden yeterli desteği aldığını, öğretmenlerinin kendileriyle iletişime geçtiğini ve derslere katılımları ile ilgili çeşitli sorular yönelttiklerini belirtirken bazıları da bu destek konusunda beklentilerinin karşılanmadığını söylemiştir. Öğretmenlerinin kendilerini ve içerisinde buldukları imkansızlıkları anlamadığını ve öğretmenleri tarafından önemsenmediğini, onların gözünde değerli olmadığını düşünen çocuklar da vardır. Buna ek olarak çocuklardan ikisi kendileri Suriyeli olduğu için öğretmenlerinin onları önemsemediğini düşünmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde Suriyeli çocukların uğrayacağı akademik kayıplarla ilgili öne çıkan noktalardan biri Türkçenin unutulması olmuştur. Aileleriyle ve Türkçe bilmeyen ebeveynleri ile evde Arapça iletişim kuran çocuklar Türkçeyi unutma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır. Çocuklar okulda arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, dersler sırasında ve sosyalleşirken Türkçe dil pratiği yapma olanağı bulabilirken pandemi sürecinde evlerinde bu olanaktan yoksun kalmışlardır. Bu durum onların sosyal yaşantılarını da olumsuz etkilemiş, ulaşımda, alışverişte, arkadaşlarıyla ilişkilerinde, Türkçe iletişim kurma konusunda zorlanmalarına yol açmıştır.

5.1.3. Sağlığa İlişkin Sonuçlar

“Sağlık” ana teması araştırmanın temel amacı olan Suriyeli çocukların pandemi dönemindeki deneyimlerinin neler olduğu sorusuna cevap olarak oluşmuştur. Bu tema altında çocukların deneyimleri “korona olma ve test yaptırma” ve “sağlık hizmetleri” başlıkları altında incelenmiştir. Sağlık hizmetleri başlığı altında ise “Türkçe ve tercümanlık” olarak bir alt tema oluşmuştur.

Bu çerçevede çocukların çoğunun koronavirüs olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla beraber koronavirüs semptomları görülmesine rağmen test yaptırmaya gitmeyen aileler de bulunmaktadır. Çocukların sağlık hizmetlerine erişimde ve hizmetlerden yararlanma sırasında belirgin bir zorluk yaşamadığı söylenebilir, ancak ailelerin hastalık semptomlarını göstermelerine rağmen test yaptırmamaları veya ilaç kullanmadan hastalığı atlatmaları bu hizmetlerden yararlanmadıklarını göstermektedir.

Bunlara ek olarak çocuklardan ikisi, hastanede muayene olurken ve eczanede ilaç alırken ebeveynleri için tercümanlık yaptıklarını belirtmiş, ancak bazı kelimeleri anlayamadıkları için onları çeviremediklerini aktarmıştır.

Çocuklar, içinde buldukları gelişim dönemi itibariyle öğrenmeye daha açıktır ve ebeveynlerine nazaran genellikle daha kolay öğrenirler. Özellikle dil konusunda çocukların avantajlı olduğu açıktır. Hem ilkokulda okullaşma oranlarının görece daha yüksek olmasından hareketle çoğu Suriyeli çocuğun Türkçeyi öğrendikleri hem de buldukları ortamlarda herhangi bir eğitime dahi gereksinim duymadan zaman içinde iletişim kurabilecek kadar dilde yetkinlik kazanabildikleri söylenebilir. Dolayısıyla çocukların ev sahibi ülke sistemleriyle ilişki kurması çok daha kolay ve mümkün hale gelmektedir. Bu bağlamda resmi kurumlar, sivil toplum kuruluşları, sağlık, eğitim vb. sistemlerle ilişki kurma rolünü çocuklar üstlenmektedir.

5.1.4. Ekonomik Zorluklara İlişkin Sonuçlar

“Ekonomik Zorluklar” ana teması, araştırmanın temel amacı olan Suriyeli çocukların pandemi dönemindeki deneyimlerinin neler olduğu sorusuna cevap olarak oluşan temalardan bir diğeridir. Ekonomik zorluklara ilişkin “ebeveynler ne iş yapar?”, “geçim sıkıntısı”, “sosyal yardımlar” ve “çalışma” olmak üzere üç alt tema oluşmuştur. “Geçim sıkıntısı” teması altında oluşan başlıklar ise şöyledir: “ebeveynin işi bırakması/işten çıkarılması ve gelirin azalması”, “kira, fatura, borçlar ve karşılanamayan ihtiyaçlar” ve “ders materyallerini satın alamama”.

Pandemi sırasında bazı çocukların ebeveynleri sağlıkla ilgili endişelerinden dolayı kendileri işten ayrılmıştır. Gündelik işlerde kayıtsız olarak çalışan ebeveynler ise işten çıkarılmış veya iş yerinin kapanmasıyla eve giren gelirden azalma hatta gelirin sıfırlanması durumlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Aileler bu dönemde kiralrı, faturaları ödeyememiş; borçlar ve resmi kurum/kuruluşlardan sağlanan sosyoekonomik destekler ya da eş, dost, akrabadan alınan yardımlarla evin geçimini sağlamaya ve çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmıştır.

Çocuklar pandemi döneminde Kızılaykart üzerinden sağlanan ekonomik desteği almaya devam ettiklerini ancak Kızılaykart ile yapılan yardım miktarının ihtiyaçlarını karşılamak

için yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bunun sebepleri arasında ise ailenin kalabalık olması, masrafların çok, verilen miktarın az olması yer almaktadır.

Covid-19 salgınının yarattığı ekonomik kriz çocuklara en temel gereksinimleri arasında yer alan ders materyallerini satın alamama olarak da yansımıştır. Çocuklardan ikisi derslerde kullanmak zorunda oldukları defter, kitap gibi materyalleri, ailelerinin durumu olmadığı için alamadıklarını belirtmiştir.

Çocuklar bu dönemde azalan gelire karşı evin geçimine katkı sağlamak için çalışmak zorunda kalmıştır; annenin, akrabaların yanında, yaşça kendilerinden küçük kardeşleriyle, uzun saatler boyunca, düşük ücretler karşılığında.

Görüşülen çocukların neredeyse hepsi, hayatın olumsuz gerçekleriyle erken yaşta tanışmak zorunda kalmış; kira, faturalar, borçlar ve karşılanamayan ihtiyaçlar onların gündelik yaşamlarında sıklıkla kullandığı sözcükler haline gelmiştir. 12-14 yaşlarında evin geçimini, paranın nereden ve nasıl geleceğini, nasıl para kazanılacağını, borçların, faturaların nasıl ödeneceğini, nasıl iş bulunacağını dert etmeye başlamışlardır. Örneğin Saye babasının çalışamaması halinde “aç kalacaklarından” endişe etmektedir:

Babamın eli kesildiğinde o zamanlar korona vardı ama o zamanlarda çok korkuyordum. Yani mesela “babamın el şimdi gitse nolucak” böyle düşünüyorum ara sıra. Hatta bazı günler ağlıyom yani babamın belki eli iyileşmezse işe gidemez biz de o zaman açlık kalıcaz. (Saye, 14, K)

Çerçevesini sosyal hizmetin temelinde yer alan sistem kuramı ve ekolojik yaklaşımın çizdiği üzere sosyal hizmet bireyi çevresi içerisinde ele alır ve insanın biyolojik, psikolojik ve fiziksel parçalardan oluştuğunu kabul eder. Söz konusu parçalar uyum içerisinde ve etkileşim halinde işlevsellik gösteremezse sistem etkili biçimde işleyemez. Aç kalmak, yiyecek alamamak çocukların birçoğunun ortak endişesidir. Bir çocuk aç kalacağı korkusuyla yaşamına devam etmeye çalışırken ondan eğitimine önem vermesini, okuluna ve derslerine odaklanmasını, ödevlerine özen göstermesini nasıl bekleyebiliriz? Üstelik okul materyallerini satın alırken dahi ailesinin zorlandığına şahit oluyorsa?

Yapısal eşitsizlik perspektifi, yoksulluğu toplumsal bir sorun olarak görür. Buna göre yoksulluk güç dağılımı ve toplumun örgütlenmesinin yol açtığı bir olgudur (Royce, 2008).

5.1.5. Pandemide Evde Kalmaya İlişkin Sonuçlar

“Pandemide Eve Sığın Hayatlar” ana teması, araştırmanın temel amacı olan Suriyeli çocukların pandemi dönemindeki deneyimlerinin neler olduğu sorusuna cevap olarak oluşan temalardan bir diğeridir. Bu çerçevede “ev”, “oda”, “boş zaman faaliyetleri”, “evdeki sorumluluklar” gibi başlıklar öne çıkmıştır. “Ev” başlığı altında oluşan alt temalar “evdeki kalabalık”, “sürekli evde kalmak”; “oda” başlığı altında oluşan alt tema “ders çalışacak alan olmaması” olurken “boş zaman faaliyetleri” başlığı altında “elektronik cihaz kullanımı”, “aileyle vakit geçirme” ve “kitap okuma, resim çizme” alt temaları oluşmuştur. Son olarak ise “evdeki sorumluluklar” başlığı altında “anneyle paylaşılan sorumluluklar” ve “kardeşlerle ilgili sorumluluklar” olmak üzere iki alt tema yer almaktadır.

Çocuklar evleriyle ilgili evlerinin küçük olduğunu, sığamadıklarını, daha büyük olsa daha iyi olacağını belirtmiştir. Pandemide ise küçük olduğunu belirttikleri evlerde altı, sekiz, dokuz kişi birlikte yaşayan çocukların kendilerine ait bir odaları, yalnız başlarına kalabilecekleri, sessizce ders çalışabilecekleri bir odaları bulunmamaktadır.

Pandemi sürecinde sürekli evde kalma hususunda ise çocuklar genel olarak evde kalma süresinin uzamasından hoşnut olmamışlardır. Sürekli evde kalmaya ilişkin öne çıkan duygu ise “sıkıntı”dır. Hayatlarının evde geçtiğini düşünen çocuklar, dışarıdaki hayata ve aktivitelerine özlem duymuş, evde olmaktan ve evdeki hiçbir faaliyetten keyif almamaya başlamıştır. Bu konuda öne çıkan duygu “sıkılma” iken çocuklar evde nefes alamadıklarını söylemiş, özgürlüklerinin kısıtlandığını hissetmişlerdir.

Pandemiyle birlikte okulların kapatılması, çocukların bir araya gelip sosyalleşebilecekleri, birlikte zaman geçirip boş vakitlerini değerlendirebilecekleri alanlar kapatılmış veya sokağa çıkma kısıtlamaları ile bu alanlarda bulunabilecekleri süreler oldukça azalmıştır. Dolayısıyla çocuklar dersleri ve eğitim faaliyetlerinin dışında kalan vakitleri de diğer tüm etkinlikleri gibi ev içerisinde değerlendirmek durumunda kalmıştır. Bu vakitlerin değerlendirilmesinde ise en çok televizyon, sanal oyunlar, sosyal medya rol oynamıştır. Çocukların fiziksel aktivitelerinde azalma, teknolojik alet kullanımında ise bekleneceği üzere artış görülmüştür.

Bunların yanında çocuklar ebeveynleri veya kardeşleriyle oyun oynayarak, sohbet ederek veya kitap okuyarak, resim çizerek de boş vakitlerini değerlendirmişlerdir. Ancak çocukların hepsinin boş vakitlerini nitelikli aktiviteler ile değerlendirdiği, boş zaman değerlendirme, oyun oynama, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma haklarından tam anlamıyla yararlandıkları söylenemez.

Evde geçirilen vaktin artmasıyla birlikte ev işlerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak ebeveynlerin çocuklarından beklentilerinde de artışlar gözlenmiştir. Bununla beraber kendisinden küçük kardeşi olan çocuklar kardeşlerinin bakımında, derslerine yardım etme gibi noktalarda da sorumluluk üstlenmişlerdir.

5.1.6. Ayrımcılığa İlişkin Sonuçlar

“Ayrımcılık” ana teması, araştırmanın temel amacı olan Suriyeli çocukların pandemi dönemindeki deneyimlerinin neler olduğu sorusuna cevap olarak oluşan temalardan bir diğeridir. Bu tema üç kategoride incelenmiştir: “okuldaki ayrımcılık”, “sosyal ortamlarda ayrımcılık” ve “sen nasıl olmasını isterdin?”. “Okuldaki ayrımcılık” kategorisi altında ise “öğretmenlerin ifade ve davranışları” ve “arkadaş ortamından dışlanma” olmak üzere iki alt tema oluşmuştur.

Çocuklar Suriyeli oldukları ve Türkçe bilmedikleri için kimi zaman okulda öğretmenleri ve arkadaşları kimi zaman ise dışarda komşular veya esnaflar tarafından ayrımcılığa, dışlanmaya veya dışlayıcı ifadelerle maruz kalmaktadır. Çocuklar kendilerine yönelen ayrımcı bakışların ve söylemlerin nedenlerini anlamakta ve bu davranışları anlamlandırmakta zorluk çekmektedir.

Covid-19’un yol açtığı ve tüm dünya ekonomilerine miras bıraktığı çöküntülerin neden olduğu kriz (Aba Şenbayram, 2022) sürecinde Suriyelilere yönelik ayrımcı söylemler daha önce hiç olmadığı kadar artmıştır. İnsanların ekonomik refahın azalmasından duyduğu korku ile mültecileri ekonomik zorlukların, işsizliğin artmasının ve yaşam standartlarındaki düşüşün sebebi ve sorumlusu olarak görme eğilimi ile bu söylemler üzerinden yeniden üretilen önyargılar (Demirkan, 2018; Deniz, Ekinci ve Hülür, 2016; Eser ve Çiçek, 2020; Uzunçayır, 2014) pandemi sürecinde daha da kuvvetlenmiş ve

sosyal hayatta, ekonomik ve siyasi alanlarda kendine yer bularak veya var olan yerini güçlendirerek karşımıza çıkmıştır/çıkılmaktadır.

5.1.7. Sosyal İlişkilere İlişkin Sonuçlar

“Sosyal ilişkiler” ana teması araştırmanın temel sorusu olan “Suriyeli çocukların Covid-19 salgını sırasında neler deneyimlediği” ile ilişkilidir. Bu tema altında çocukların pandemide arkadaşlık ilişkilerine dair deneyimleri ve arkadaşlarıyla görüşememeye ilişkin algılarına ilişkin üç alt tema oluşmuştur: “arkadaşlık ilişkilerine karşı pandemi”, “uzaktan arkadaşlık” ve “arkadaşlarla görüşememeye ilişkin duygular”.

Çocukların pandeminin hayatlarına olan etkilerinden bahsederken en çok yakındıkları konu arkadaşlarıyla görüşmemeleri olmuştur. Pandemide uzaktan eğitim ve uzaktan çalışma gibi sosyal ilişkiler de uzaktan kurulmuştur. Çocuklar bu ilişkiyi ya telefonun bir ucundan bir ucuna ya da pencereden pencereye kurarak arkadaşlıklarını devam ettirmişlerdir. Çocukların buna ilişkin duyguları arasında ise en yoğun olarak özlem, sonrasında üzüntü, sıkıntı ve yalnızlık yer almaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Bu başlık altında Suriyeli çocukların maruz kaldığı eşitsizliklerin giderilmesi ve haklara erişimlerinin sağlanması için yapılması gerekenler, Covid-19 salgını gibi acil halk sağlığı krizi ve benzeri durumlarda nüfusun incinebilir grupları arasında yer alan Suriyeli çocukların haklara erişimde kayıplara uğramaması için eylemlerin ve sosyal hizmetlerin nasıl şekillenebileceğine ilişkin öneriler sunulacaktır.

Öncelikle mevcut eşitsizliklerin giderilmesi için hem uzun vadede hem de kısa vadede mikro, mezzo ve makro düzeyde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Sonrasında ise önce Covid-19 salgını gibi halk sağlığı krizi ve benzeri acil durumlar karşısında alınacak önlemler ve izlenecek adımlar planlanmalıdır.

Sosyal hizmet mesleği öncelikle söz konusu yapısal eşitsizliklerin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi noktasında sosyal değişim ajanı olarak sonrasında da afet, salgın

gibi acil durumlara yönelik müdahale planlarının tüm aşamalarında savunucu, arabulucu, vaka yöneticisi, danışman, güçlendirici ve harekete geçirici rolleri ile aktif biçimde görev almalıdır.

5.2.1. Suriyeli Çocuklar ve Koronavirüse İlişkin Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak koronavirüsle ilgili olarak Suriyeli çocukların doğru bilgiye ulaşmaya ve duygusal desteğe gereksinim duyduğu söylenebilir. Ancak her şeyden önce Covid-19 salgını gibi halk sağlığı krizi ve benzeri acil durumlar (afet vb.) karşısında nüfusun incinebilir grupları için özelleştirilmiş eylem planları hazırlanmalıdır. Geçici koruma statüsündeki Suriyeliler ve Türkiye’de ikamet etmekte olan diğer göçmen nüfus grupları için kültürel olarak yetkin biçimde hazırlanan eylem planları başta biyo-psiko-sosyal sağlığın korunması ve geliştirilmesi olmak üzere kişileri ekonomik olarak desteklemeye, bilgilendirmeye, eğitim ve eşitlik gibi temel hakları gözetmeye yönelik olmalıdır.

Yetkili makamlar tarafından koronavirüs ve pandemiye ilişkin olarak çocukların anlayacağı şekilde ve gerektiği hallerde kendi dillerinde sunulacak bilgisel destek faydalı olacaktır. Bu noktada öğretmenler, okul yönetimi gibi çocuklarla doğrudan teması olan kişi ve kuruluşlar ön plana çıkmaktadır.

Çocukların duygusal destek gereksinimleri de yine okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler tarafından doğrudan veya ebeveyn eğitimleri aracılığıyla sağlanabilir. Bunun yanında 5.2.2. başlığı altında ayrıntılı biçimde ele alınan okul sosyal hizmeti kapsamında okullarda görev alacak okul sosyal hizmet uzmanları da telefon aracılığıyla veya teknik imkanı olan çocuklarla çevrimiçi görüntülü görüşme platformları üzerinden çocukların duygusal destek gereksinimlerinin karşılanmasında etkin rol oynayabilir.

5.2.2. Pandemide Eğitime İlişkin Öneriler

Pandemi döneminde Suriyeli çocuklar derslere katılmada ve ders sürecinde birtakım zorluklar yaşamış, derslerden geri kalmış, akademik kayıplar yaşamış, sınıf arkadaşları

ile aralarında akademik farklılıklar oluşmuş, öğretmenlerinden bekledikleri desteği görememiş ve Türkçe dil bilgilerinde gerilemeler olmuştur.

Çocukların uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere katılmasının önündeki en büyük engel teknik imkanların (bilgisayar, telefon, tablet vb. cihazlar ve internet bağlantısı) yoksunluğudur. Dolayısıyla pandemi ve benzeri yüz yüze eğitim faaliyetlerine uzun süreli ara verilmesi ve uzaktan eğitim sistemine geçiş yapılması durumunda, çocukların eğitimin dışında kalmasının önüne geçmek için, öncelikle okul çağındaki Suriyeli çocukların teknik cihaz ve internet gereksinimleri karşılanmalıdır. Yalnızca Covid-19 salgın dönemi için değil, pandemi sonrası yaşantı için de internet erişimi çocukların eğitim yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu noktada çocuklara belediyeler, sivil toplum kuruluşları, sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakıfları ve çeşitli kanallar aracılığıyla teknik cihaz ve internet desteği sağlanabilir. Bunun yanında halk kütüphaneleri, çocuk kütüphaneleri, gezici kütüphaneler, bilgi merkezleri gibi ücretsiz internet erişimi sağlayan kurum ve kuruluşlar konusunda Suriyeli çocuklar bilgilendirilmeli ve çocukların bu kuruluşların hizmetlerinden faydalanmaları sağlanmalıdır.

Bu dönemde öğretmenlerinin hiçbir şekilde iletişime geçmediği, derslere katılabilirlik durumunun sorulmadığı, okuldan gerekli ve beklediği desteği göremeyen çocuklar vardır. Pandemide eğitim faaliyetlerinin tamamen okul binası dışına çıkmasıyla okul-öğrenci-aile veya ev-okul-toplum etkileşiminin önemi daha da artmıştır. Okul, öğrenci ve aile arasındaki sağlıklı iletişim ve etkileşimi inşa edecek bir hizmet sağlanmalıdır. Bunun en iyi yolu ise okul ortamında uygulanacak sosyal hizmet uygulamaları, yani okul sosyal hizmetidir.

Okul sosyal hizmeti ev, okul ve toplum arasındaki bağları ve işbirliğini güçlendirerek çocuklara eşit öğrenme olanaklarının sağlanması, eğitimlerinin önündeki tüm engellerin kaldırılması, okul başarılarının arttırılması için “çevresi içinde birey” yaklaşımıyla ve çocuğun etkileşim içerisinde olduğu sistemlerle çalışır. Okul sosyal hizmet uzmanları, okul psikososyal ekibinin bir üyesi olarak çocukların akademik başarılarını, okul performanslarını, okula devamlarını etkileyen biyopsikososyal faktörlere odaklanarak, çocuğun gereksinimlerinin karşılanması, yaşadığı sorunların çözülmesi, karşılaştığı zorlukların aşılması, haklarına erişiminin sağlanması gibi hizmetleri yürütür. Okul sosyal hizmet uzmanları, okuldaki ekibin diğer üyelerinden farklı olarak, ekolojik yaklaşımla,

okul-aile arasında bağlantı kurmak, çocuklar adına savunuculuk yapmak, ailenin ve çocukların güçlendirilmesi için çalışmalar yapmak, ihtiyaç halinde ilgili sosyal hizmet kuruluşlarına yönlendirmelerde bulunmak, risk altında olabilecek çocukların ve ihtiyaçlarının tespitini yaparak koruyucu ve önleyici uygulamalar yürütmek ve bunların gerçekleşmesinde farklı kurum ve kuruluşların işbirliğine gerek duyulan hallerde çalışmaların eş güdümlü sürdürülmesi için harekete geçirici olmak, koordinasyonu sağlamak gibi roller üstlenir (Özkan ve Selcik, 2016).

Okul ortamı, profesyonellere çocukların yaşadıkları sorunların, karşı karşıya oldukları zorlukların tespit edilebilmesi, risk altındaki çocukların izlenmesi için olanak tanır. Ancak Covid-19 salgını sırasında okulların kapatılması bu imkanın kaybedilmesine yol açmıştır. Araştırma bulguları da bunu doğrular niteliktedir; katılımcılar arasında pandemi süresince kendisiyle iletişime geçilmeyen çocuklar bulunmaktadır. Bu dönemde okul sosyal hizmet uzmanlarının, çocuklar ve aileleri ile iletişim halinde olmasıyla şunlar sağlanabilir: çocukların sosyoekonomik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması, literatürde pandemi döneminde artış gözlendiği belirtilen aile içi şiddet, çocuğun ihmali ve istismarı gibi sorunların tespiti ve bu sorunlara müdahale edilerek çocuğun korunması, duygusal anlamda çocukların kendilerini yalnız bırakılmış, terk edilmiş hissetmelerinin önüne geçilmesi, çocukların akademik başarılarının düşmesinin, akademik kayıplar oluşmasının engellenmesi, boş zamanlarını nitelikli değerlendirmelerinin sağlanması gibi.

Okul sosyal hizmet uzmanı ve aile iletişimine ek olarak Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına (ASHB) bağlı hizmet sunan kurum ve kuruluşlar ile yapılacak işbirlikleri aracılığı ile bu kurum ve kuruluşlar tarafından çıkarılan il bazlı “risk haritaları” dikkate alınarak ilgili mahallelerde ikamet etmekte olan öğrencilerin evlerine okul sosyal hizmet uzmanları tarafından sosyal mesafe ve hijyen kuralları dikkate alınarak ev ziyaretleri düzenlenebilir. Bu sayede de çocukların biyo-psiko-sosyal ihtiyaçlarının tespiti sağlanabilir. Belirlenen ihtiyaçların karşılanmasında okul sosyal hizmet uzmanları aracı rolünü üstlenerek ilgili kurum ve kuruluşlarla bağlantılar kurabilir.

Bu dönemde çocukların yaşadıkları en büyük sıkıntılardan biri de Türkçe dil bilgilerinin gerilemesi olmuştur. Araştırma sürecinde de gözlendiği üzere 6-8 senedir Türkiye’de bulunan ve eğitimine Türkiye’de başlayan çocukların Türkçe dil bilgilerinin halen istenen

düzyeyde olmaması Türkçe eğitimindeki eksikliklere işaret etmektedir. Bu noktada çocukların desteğe gereksinim duyduğu açıktır. Devletin veya sivil toplumun sağlayacağı ücretsiz dil kursları, bu noktada çocukların hem okul başarılarına hem de sosyal yaşantılarına ve sosyal ilişkilerine önemli katkıları sağlayacaktır.

5.2.3. Sağlık Hizmetlerine İlişkin Öneriler

Araştırma bulguları Suriyeli çocukların sağlık hizmetlerine ilişkin belirgin bir zorluk yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Bununla beraber pandemi döneminde Covid testi yaptırmama ve aşı olma konusunda çekincesi olan çocuklar ve ailelerin varlığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı aileler koronavirüs semptomlarını gösterdiği halde test yaptırmaktan kaçınmış ve hastalığı evde kendi imkanları ile atlattır. Ek olarak aşıyla ilgili çekinceleri olan çocuklar ve aşı olmayan aileler de bulunmaktadır. Bu bağlamda ailelere kendi dillerinde ve çocuklara anlayabilecekleri şekilde sağlık okur yazarlığı eğitimi verilmesi önem arz etmektedir.

Bunların yanında çocukların hastanede tedavi olurken, eczanede ilaç temin ederken ailelerine Arapça-Türkçe çeviri yaptığı ancak anlayamadıkları kelime ve cümleleri çevirmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yaşamın diğer alanlarında, sosyal hayatta yanlış veya eksik çeviriler hayati bir önem arz etmeyecek düzeyde olabilecek olsa da söz konusu sağlık olduğunda bu gibi durumlar birçok riski barındırmaktadır. Çocukların omuzlarına böylesi bir sorumluluk yüklenmemeli, sadece sağlık değil, devletin sunduğu pek çok hizmet için ücretsiz tercümanlık hizmeti de sağlanmalıdır.

5.2.4. Ekonomik Desteklere İlişkin Öneriler

Çocukların neredeyse hepsi pandemi döneminde ekonomik zorluk/geçim sıkıntısı yaşadıklarını aktarmıştır. Bu alanda mevcut ekonomik eşitsizliklerin pandemi döneminde derinleştiği ve etkisini arttırdığı görülmektedir. Dolayısıyla öncelikle bu eşitsizliklerin çözümü için mikro, mezo ve makro düzeyde eylemler gerçekleştirilmelidir. Eşit işe eşit ücret için ve kayıt dışı sektörle, sigortasız, güvencesiz çalışma koşullarıyla mücadeleler ön plana çıkmalıdır.

Çocukların büyük çoğunluğu Kızılaykart ile sağlanan ekonomik desteği yeterli bulmamaktadır. Ancak burada yapılması gereken ailelere sağlanan ekonomik destek miktarını arttırmak olmamalıdır. Analiz kısmında detaylı bir şekilde üzerinde durulduğu gibi ailelerin beşeri sermayelerinin arttırılması ve bu sayede sahip olabilecekleri iş imkanlarının sayısının ve niteliğinin geliştirilmesi yoluna gidilmesi daha uzun vadede daha faydalı bir çözüm olacaktır. Bunun için ise mesleki eğitimler sağlanması başattır. Özellikle kadınların işgücüne aktif katılımının sağlanması için gerekli düzenlemelerin yapılması ve “kadının çalışmayıp evde oturacağı”yla ilgili fonksiyonel olmayan kabuller ve yerleşmiş yargıların değiştirilmesi adına eğitimler önem arz etmektedir.

5.2.5. Ayrımcılığa İlişkin Öneriler

Araştırma bulguları arasında öne çıkan başlıklardan biri de çocukların maruz kaldığı ayrımcılık olmuştur. Çocuklar ayrımcılıkla ilgili deneyimlerine ilişkin yoğun duygular taşımaktadır. Okulda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından dışlayıcı davranış ve söylemlere; mahallede komşuları, alışveriş sırasında ise esnaflar tarafından ayrımcılığa maruz kalan çocukların tek isteği eşitlik olmuştur.

Türkiye’de yaşayan geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların okullaşması, eğitim sistemine dahil olması, okuldan kopmaması için çabalar yoğun biçimde sürmektedir. Ancak çocukların pek çok engeli aşır okulun kapısından girdikleri, sınıftaki sıralarına oturdukları anda önyargılı bakışların hedefi haline gelmemeleri için de gerekli önlemler alınmalıdır. Bu noktada özellikle öğretmenlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla kültürel yetkinliği arttırılmalıdır. Çocukların ise bir arada bulunabilecekleri sosyal uyum faaliyetleri ve benzeri fırsatlar çoğaltılmalı, çokkültürlülük eğitimlerine önem verilmelidir. Çocuklar için sinema, spor, gezi, resmi ve özel gün faaliyetleri gibi sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Kamu ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yürütülecek projeler ile uyum desteklenebilir.

Bu bağlamda okul sosyal hizmetinin gerekliliği bir kez daha gözler önüne serilmektedir. Kültürel olarak yetkin sosyal hizmet uzmanları okul içerisinde hem akranların kaynaşması hem de okul personeli, idare ve öğretmenlerin bu hususta eğitimler alması için eğitici rolünü üstlenecektir.

KAYNAKÇA

- Aba Şenbayram, E. (2022). Covid 19'un Finansal, Ekonomik ve Sosyal Etkileri Üzerine Araştırmalar. E. Barut ve M. İlbasmış (Ed.), *Covid-19'un Finansal, Ekonomik ve Sosyal Etkileri Üzerine Araştırmalar* (s. 43-64) içinde. Ankara: Gazi Kitabevi
- Abouzeid, R. (2011, 21 Ocak). *Bouazizi: The Man Who Set Himself and Tunisia on Fire*. TIME. <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2044723,00.html>
- Adıgüzel, Y. (2020). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Nobel
- AFAD (2014). Geçici Koruma Altındaki Yabancılara İlişkin Hizmetlerinin Yürütülmesi. Erişim adresi: https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/2311/files/Gecici-Koruma_Altindaki_Yabancilara_Iliskin_Hizmetlerin_Yurutulmesi_2014-4_.pdf
- Afyonoğlu, M.F. (2021). Konya'da sığınmacılara yönelik hizmet sunan sivil toplum örgütleri: hak temelli yaklaşım ve hayırseverlik yaklaşımı perspektifleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 805-832. doi: 10.33417/tsh.876366
- Ağcasulu, H. (2017). Sosyal Sermaye Kavramı ve Temel Bakış Açılarının Karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(17), 114-129.
- Akbal, H. ve Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim ile İlgili Yaşanan Sorunların Öğrenci Bakış Açısına Göre AHP Yöntemi ile İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546.
- Akın Çelebi, F. (2022). Bir Çağdaş Mit Örneği Olarak Covid-19'a Dönük Elektronik Kültür Ortamındaki Komplo Teorileri, Söylentiler ve İddialar. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 15(37), 114-128.
- Akkayan, T. (1979). *Göç ve Değişme*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku Çocuk Hakları ve Korunması*. Pegem Akademi.

- Alpman, S. P. (2020). Suriyeli Göçmenler ve Sosyal Eşitsizlik Üzerine. *Strata: İlişkisel Sosyal Bilimler Dergisi*, Covid-19 Özel Sayısı. 167-194.
- Altın, M. (2020). Türkiye’de Eğitim, Statü ve Sosyal Hareketlilik. *MECMUA – Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 180-196.
- Andersen, M. L. ve Collins, P. H. (2016). Systems of Power and Inequality. M. L. Andersen ve H. P. Collins (Ed.). *Race, Class, and Gender An Anthology* (s. 51-73) içinde. Cengage Learning
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173–1184.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Arslanoğlu, B. S., Demirci, Z., Arıcı, A., & Bolat, G. B. (2021). Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Süreci Sorunları: Suriyeli Mülteci Öğrenciler Üzerinde Nitel Bir İnceleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21(2), 290-316.
- Asiedu, G. B. (2010). “Once it's your sister, they think it's in the bloodline”: Impact of HIV/AIDS-related stigma in Ghana. [Doctoral dissertation, Kansas State University].
<https://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/6698>
- Aslan, R. (2020). Tarihten Günümüze Epidemiler, Pandemiler ve Covid-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85), 35-41.
- Atasü Topcuoğlu, R. (2013). *Türkiye’de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Raporu*.
https://www.academia.edu/39882196/T%C3%9CRK%C4%B0YEDE_G%C3%96%C3%87MEN_%C3%87OCUKLARIN_PROF%C4%B0L%C4%B0_SOSYAL_POL%C4%B0T%C4%B0KA_VE_SOSYAL_H%C4%B0ZMET_%C3%96NER%C4%B0LER%C4%B0_HIZLI_DE%C4%9EEERLEND%C4%B0RME_ARA%C5%9ETIRMASI
- Atasü Topcuoğlu, R. (2014). Hayatı değiştirmek için yola çıkanlar – yola çıkınca değişen hayatlar: Bir müracaatçı grubu olarak göçmen çocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 89-108.

- Atasü Topcuoğlu, R. (2016). Göç Yazınındaki Düzenli ve Düzensiz Göç Kavramları: İnsan Hakları Temelinde Bir Kavramsal Sorgulama. *İnsan Hakları Yıllığı*, 34, 1-20.
- Aykaç, N. ve Elbek, O. (2020) İstanbul'da COVID-19. <https://birikimdergisi.com/guncel/10328/istanbulda-covid-19>.
- Aykaç, N. ve Etiler, N. (2021). COVID-19 pandemisinin son bir yılı ve İstanbul. *Hekim Sözü, Mart-Nisan*, 10-13. https://www.istabip.org.tr/site_icerik/2021/nisan/hs_14/dosya1.pdf
- Bağcı, H. (1994). Bosna-Hersek “Soğuk Savaş Sonrası Anlaşmazlıklara Giriş”. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 257-279.
- Barn, R., Di Rosa, R. T., & Kallinikaki, T. (2021). Unaccompanied minors in Greece and Italy: an exploration of the challenges for social work within tighter immigration and resource constraints in pandemic times. *Social Sciences*, 10(4), 134. <https://doi.org/10.3390/socsci10040134>
- Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (COVID-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 71(13), 668-678.
- Başel, H. (2007). Türkiye'de Nüfus Hareketlerinin ve İç Göçün Nedenleri. *Journal of Social Policy Conferences*, 53, 515-542.
- Bayhan, P. & Işıtan, S. (2010). Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış. *Aile ve Toplum*, 11(5), 33-44.
- Bayraklı, C. (2007). Dış Göçün Sosyo- Ekonomik Etkileri: Görece Göçmen Konutları'nda (İzmir) Yaşayan Bulgaristan Göçmenleri Örneği. http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11607/1217/3/Cemile_BAYRAKLI_Tez.pdf
- Bauman, Z. (2016). *Küreselleşme*. A. Yılmaz (Çev.). Ayrıntı Yayınları

- Beaven, C. C. (1990). Living and learning: A phenomenological study of home education. <https://www.proquest.com/openview/e0f1f697a3ecd44e2f22f80cd2c56254/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. The University of Chicago Press
- Ben Farhat, J., Blanchet, K., Juul Bjertrup, P., Veizis, A., Perrin, C., Coulborn, R. M., ... & Cohuet, S. (2018). Syrian refugees in Greece: experience with violence, mental health status, and access to information during the journey and while in Greece. *BMC medicine*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1028-4>
- Bhatti-Sinclair, K. (2021). Unaccompanied asylum-seeking children and young refugees: Alone in the UK in a pandemic. D. Turner (Ed.). *Social Work and Covid 19: Lessons for Education and Practice* içinde (s. 23-32). Critical Publishing
- Biner, Ö. (2016). *Türkiye’de Mültecilik İltica, Geçicilik ve Yasallık “Van Uydu Şehir Örneği”*. E. Çakmak (Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Birleşmiş Milletler (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Birleşmiş Milletler Kadın UN Women (2018). *Türkiye’deki geçici koruma altındaki Suriyeli kadın ve kız çocuklarının ihtiyaç analizi*. http://sgdd.org.tr/wpcontent/uploads/2018/08/The_Needs_Assessment_TR_WEB.pdf
- Blau, F. D., Koebe, J., Meyerhofer, P. A. (2020). *Who Are the Essential and Frontline Workers?* (NBER Working Paper No. 27791). National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w27791>
- Bostan, H. (2018). Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Uyum, Vatandaşlık ve İskân Sorunu. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-89.
- Bozdağ, F. (2021). Covid-19’un Suriyeli Mülteciler Üzerindeki Etkileri. *ğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(25), 701-722.

- Bozdağ, F. (2021). Covid-19'un Suriyeli Mülteciler Üzerindeki Etkileri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(25), 701-722.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m>.
- Britannica, Ansikloedi Editörleri (t.y.). *Phenomenon*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/phenomenon-philosophy>
- Browne, D. T., Smith, J. A., & Basabose, J. D. D. (2021). Refugee children and families during the COVID-19 crisis: A resilience framework for mental health. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 1138-1149. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa113>
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79.
- Budak, P., Demir, M.S., Tan, M. ve Sarı, M. (2017). Yerel Halkın Algısında Suriyeli Sığınmacılar ve Toplumsal Etkileri: Elazığ İli Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(62), 543-56. <https://doi.org/10.16992/asos.13262>
- Buz, S. (2002). Türkiye'deki sığınmacıların üçüncü bir ülkeye gidiş için bekleme sürecinde karşılaştıkları sorunlar. [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=RoIz47EamDI_JHf-ux0nzc&no=YskPM7nFKgFch9fnCmyZEA
- Caarls, K., Cebotari, V., Karamperidou, D., Alban Conto, M. C., Zapata, J., & Zhou, R. Y. (2021). Lifting Barriers to Education During and After COVID-19: Improving education outcomes for migrant and refugee children in Latin America and the Caribbean. <https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/46627/1/Caarls%2C%20Cebotari%2C%20et%20al.1.%202021.pdf>
- Carillon, S., Gosselin, A., Coulibaly, K., Ridde, V., Du Loû, A. D., & MAKASI Study Group. (2020). Immigrants facing Covid 19 containment in France: An ordinary hardship of disaffiliation. *Journal of Migration and Health*, 1-2, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2020.100032>

- Carlsen, H.B., Doerr, N. & Toubøl, J. (2022). Inequality in Interaction: Equalising the Helper–Recipient Relationship in the Refugee Solidarity Movement. *Voluntas*, 33, 59-71. <https://doi.org/10.1007/s11266-020-00268-9>
- Castañeda, H. (2017). Migration is part of the human experience but is far from natural. *Nature Human Behaviour*, 1(8), 1. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0147>
- Castles, S. (2003). Towards a Sociology of Forced Migration and Social Transformation. *Sociology*, 37(13), 13-34. <https://doi.org/10.1177/0038038503037001384>
- Castles, S. ve Miller, M. J. (2008). *Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Celal, İ. (2019). Göç kuramları ve Suriye göçü üzerine bir değerlendirme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2579-2615.
- Chiswick, B. R. (1978). The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign-born Men. *Journal of Political Economy*, 86(5), 897-921.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. (2010). Meta-Analysis of the Relationships Between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Ciğerci Ulukan (2008). Göçmenler ve işgücü piyasası: Bursa'da Bulgaristan göçmenleri örneği. <https://openaccess.marmara.edu.tr/items/662f44ad-168d-460f-ab05-14df0070b3cd>
- Clouston, S. A. P., Natale, G. ve Link, B. G. (2021). Socioeconomic inequalities in the spread of coronavirus-19 in the United States: A examination of the emergence of social inequalities. *Social Science & Medicine*, 268. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113554>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi

- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. Remzi Kitabevi
- Çağaptay S. (2014) . *The Impact of Syrian Refugees on Southern Turkey*.
<https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/impact-syrias-refugees-southern-turkey-revised-and-updated>
- Çağlar, T. (2018). Göç Çalışmaları İçin Kavramsal Bir Çerçeve. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 26-49.
- Çağlıyan, Ç. E. (2018). Ortak Bir Anlam Zemini Kurmaya Yönelik Bir Çaba Olarak Edmund Husserl'in Fenomenolojik Yöntemi. *Kaygı*, 31, 279-298.
<https://doi.org/10.20981/kaygi.479388>
- Çaykuş, E. T., ve Çaykuş, T. M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çelik, Ç. ve Erdogan, S. (2017). *How to Organize Schools for Integration of Syrian Children in Turkey; Constructing Inclusive and Intercultural Institutional Habitus in Schools*. MiReKoc Policy Brief Series, 02. https://mirekoc.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2016/11/PB_Right-to-Education2.pdf
- Çelik, S., ve Kardaş İşler, N. (2020). Göç mağduru Suriyeli öğrencilerin Covid-19 salgını sürecindeki öğrenme deneyimleri. *Milli Eğitim*, 49, 783-800.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.783048>
- Çelikçi, A. S. (2021). Soğuk Savaş Sonrası Dönemde Ulus Devlet ve Milliyetçilik: Küreselleşme Çerçevesinde Ulus Devlet ve Milliyetçilik Tartışmaları, *İMGELEM*, 5(8), 15-34.
- Çıtak, N. (2021). Toplumsal Eşitsizlikler ve Covid-19. *Toplum ve Hekim*, 36(3), 198-217.
- Deniz, Ç. İ. T., & Yavuzdemir, M. (2021). COVID-19 Salgınının Medya ve Bilgi Okuryazarlığı İzdüşümü: İnfodemi. *Library Archive and Museum Research Journal*, 2(1), 36-46.
<http://dx.doi.org/10.29228/lamre.49087>

- Çolakoğlu, K., & Kaya, G. (2021). İzmir'deki Suriyelilerin Toplumsal Uyumuna Yönelik Sorun Alanlarına Devlet, Yerel Yönetim ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Yaklaşımları. *Journal of International Social Research*, 14(77), 706-728.
- Demirkan, T. (2018, 14 Mart). *Grafiklerle: Avrupa'da göçmen karşıtlığının en yüksek olduğu ülkeler*. BBC Türkçe. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43392262>
- Deniz, A. Ç., Ekinci, Y. ve Hülür, A. B. (2016). “Bizim Müstakbel Hep Harap Oldu” Suriyeli Sığınmacıların Gündelik Hayatı Gaziantep-Kilis Çevresi. Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Diker, N. P., & Karan, O. (2021). Suriyeli mültecilerin karşılaştıkları sosyal dışlanma ve geliştirdikleri direniş taktikleri: Ankara örneği. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 281-321.
- Doğan, B. K. ve Pekasıl, A. N. (2021). COVID-19 Pandemisi Bağlamında Evsizler, Mevsimlik Tarım İşçileri, Mülteci, Şartlı Mülteci ve Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Sorunları Üzerine Bir Değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 275-292. <https://doi.org/10.33417/tsh.770342>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. ve Viruleg, E. (2020, 1 Haziran). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime>
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of Religion & Health*, 23(3), 197–203. <https://doi.org/10.1007/bf00990785>
- Duman, T. (2019). Toplumsal Uyum İçin Eğitimin Önemi: Türkiye'deki Suriyeliler Örneği. *SEFAD*, 41, 343-368. <https://doi.org/10.21497/sefad.586638>
- Dummet, M. (2001). *On immigration and refugees*. Routledge
- Ekşi (2016). 1951 Yılından Bugüne Mülteci Kavramı. *İller ve Belediyeler Dergisi*, 813, 10-17.
- Elkind, D. (1979). Erik Erikson: İnsanda Gelişimin Sekiz Evresi (Çev. Dönmez, A.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-38.

- Elsafti, A. M., Berlaer, G., Al Safadi, M., Debacker, M., Buyl, R., Redwan, A. ve Hubloue, I. (2016). Children in the Syrian Civil War: The Familial, Educational, and Public Health Impact of Ongoing Violence. *Society for Disaster Medicine and Public Health*, 10(6), 874-882. <http://dx.doi.org/10.1017/dmp.2016.165>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları*. SETA. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Erayman, İ. O. (2022). *Zygmunt Bauman'ın düşüncesinde göç olgusu: Felsefi-sosyolojik bir yaklaşım*. [Doktora tezi, Burda Uludağ Üniversitesi]. Burda Uludağ Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/handle/11452/26874>
- Erder, S. (2017). Suriye Göçü ve Sonrası. N. Şahin-Taşgın, U. Tekin ve Y. Ahi (Der.), *Sosyal Hizmetlerde Güncel Tartışmalar Sosyal Hizmet(ler)i Yeniden Düşünmek Konferansları* (s.125-134) içinde. Nika.
- Erkan, Ü. (2018). *Ulusçu Asimilasyon/Entegrasyon Politikalarından Medeniyet Perspektifine Dayalı Dirimsel/Diyalojik Etkileşime*. R. Şimşek (Ed.), *Göç Sosyolojisi* (s. 49-72) içinde. Akademisyen Kitabevi.
- Erkmen, M. (2021). Arap Baharı Sonrası Kitlesele Göç Hareketleri Karşısında Avrupa Birliği'nin Reaksiyonu; Göç ve Komşuluk Politikalarındaki Değişim. [Yüksek Lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=9MiDp3x86xrwjpi5-14w-RkSs998OmKwAjfqyBLjTY5EU7E1rzHrUr5OXekN7IHv>
- Erükçü Akbaş, G. (2020). *Baba Anneyi Öldürdüğünde Türkiye'de Kadın Cinayetleri Sonrasında Geride Kalan Çocuklar*. Doğan Kitap.
- Eser, H. B. ve Çiçek, A. (2020). Avrupa'da Aşırı Sağın Ayak Sesleri: Zenofobinin Patolojik Normalleşmesi. *Alternatif Politika*, 1, 114-144.
- Feldman, R. ve Vengrober, A. (2011). Posttraumatic Stress Disorder in Infants and Young Children Exposed to War-Related Trauma. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(7), 645-658. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.03.001>

- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014, 13 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 29153). Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/evraklar/mevzuat/Gecici-Koruma.pdf>
- Gencer, T. E. (2019). Göç süreçlerindeki çocukların karşılanamayan gereksinimleri, haklara erişimleri ve beklentileri: Ankara ve Hatay'da yaşayan Suriyeli çocuklar örneği. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/6039>
- Gencer, T. E. (2021). *Çocuk Göçü: Yaşamları Yaşlarından Büyük Çocuklar*. T. E. Gencer ve B. Güzel (Ed.). Göç, Göçmenlerle Çalışma ve Sosyal Hizmet içinde (s. 243-270). Nobel.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022). *Geçici Koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmelik (2002, 14.11). Resmi Gazete (Sayı: 24936). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/311.pdf>
- Göktürk, D., ve Ağın, E. (2020). Okul kurumunun kültürel-toplumsal eşitsizlik ve imtiyazların yeniden üretimindeki rolüne ilişkin bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 329-354. <https://doi.org/10.30964/auebfd.597522>
- Görgün (2021). *Uluslararası Göç ve Sinemada Bir Milat: Uluslararası Göç Filmleri Festivali*. P. Sönmez ve I. Aladağ Görentaş (Ed.), Yükselen Bir Politika Alanı Olarak Göç içinde (s. 89-104). Nobel.
- Gözler, K. (2011). *Hukuka Giriş*. Ekin Yayınevi.
- Gifford-Smith M.E., Brownell C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journaş of School Psychology*, 41, 235-284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Gülerce, H., Kaçar, F., & Kablan, H. (2022) Suriyeli Sığınmacı Çocukların Covid-19 Pandemisi Sürecinde Eğitim Hayatında Yaşadığı Sorunlar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(31), 92-108.

- Güneş, M. (2013). Uluslararası Göçün Tetikleyicileri; Suriye'den Türkiye'ye Zorunlu Göç'ü Cilvegözü Örneği ile Yansımaları. [Yüksek Lisans tezi, Turgut Özal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gürsu, O., & Bayindir, S. (2021). Covid-19 hastalığını geçiren sağlık çalışanlarının başa çıkma sürecinde din ve maneviyat. *Turkish Academic Research Review*, 6(1), 181-220.
- Haas, H. (2011, Nisan). *The determinants of international migration Conceptualising policy, origin and destination effects*. (International Migration Institute Working Paper No: 32). <https://www.migrationinstitute.org/publications/wp-32-11>
- Haase, J. E. (1987). Components of courage in chronically ill adolescents. *Advances in Nursing Science*, 9(2), 64–80. <https://doi.org/10.1097/00012272-198701000-00010>
- Hamdan-Mansour, A. M., Abdel Razeq, N. M., AbdulHaq, B., Arabiat, D., Khalil, A. A. (2017). Displaced Syrian children's reported physical and mental wellbeing. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(4), 186-193. <https://doi.org/10.1111/camh.12237>
- Hassan, G., Ventevogel, P., Jefee-Bahloul, H., Barkil-Oteo, A., ve Kirmayer, L. J. (2016). Mental health and psychosocial wellbeing of Syrians affected by armed conflict. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25(2), 129-141. <https://doi.org/10.1017/S2045796016000044>
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2020). *İzleme ve değerlendirme raporu-2020*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/05112450_2020-RAPOR-2020_rp_duzeltme-2.8.2021-yayYnlanan.pdf
- Heidegger, M. (2018). *Varlık ve Zaman*. K. Ökten (Çev.). Alfa (Orijinal çalışma 1927 yılında yayımlanmıştır).
- Hu, T. (2021). Analysis on the Increase in Negative Emotions of Online Learning During the Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 555, 547-550. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210527.093>

- Huffman, T. (2010). *Theoretical perspectives on American Indian education: Taking a new look at academic success and the achievement gap*. Rowman Altamira.
- Husserl, E. (1973). *Fenomenoloji Üzerine Beş Ders*. H. Tepe (Çev.) BilgeSu. (Orijinal çalışma 1973 yılında yayımlanmıştır).
- Ife, J. (2017). *İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet Hak Temelli Bir Sosyal Uygulamaya Doğru*. Nika.
- Ilić, D., & Deđanski, V. (2020). The rights of migrant children during pandemic in Serbia. 3. *Yearbook Human Rights Protection the Right to Human Dignity* içinde (641-664). <https://www.bib.irb.hr/1088873/download/1088873.YEARBOOK-PDF.pdf>
- IOM (2013). *Göç Terimleri Sözlüğü*. IOM Online Bookstore. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf
- IOM (2021). *World Migration Report 2022*. M. McAuliffe ve A. Triandafyllidou (Ed.). Cenevre. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022.pdf>
- İçduygu, A., Sirkeci, İ., Aydınğün, İ. (1998). Türkiye’de İçgöç ve İçgöçün İşçi Hareketine Etkisi. A. İçduygu, İ. Sirkeci, ve İ. Aydınğün (der.) *Türkiye’de İçgöç: Türkiye’de İçgöç, Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri Konferansı 6-8 Haziran 1997 Bolu-Gerede* içinde (207-244). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961, 05.01). Resmi Gazete (Sayı: 10705). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961, 5 Ocak). Resmi Gazete (Sayı: 10705). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948, 10.12). Resmi Gazete (Sayı: 7217). Erişim adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>
- İskân Kanunu (2006, 19 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 26301). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5543.pdf>

- İzmir Kent Konseyi (2020). *Pandemi Sürecinde Mülteci-Göçmenlerin İhtiyaçları ve Hizmetlere Erişimde Durum ve İyileştirici Öneriler Raporu*.
<http://www.izmirkentkonseyi.org.tr/UploadedFiles/Dokumanlar/%C4%B0zKK-Pandemide%20M%C3%BClteciler%20Raporu-010620.pdf>
- Jabbar, S. A. ve Zaza, H. I. (2014). Impact of conflict in Syria on Syrian children at the Zaatari refugee camp in Jordan. *Early Child Development and Care*, 184(9-10), 1507-1530.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.916074>
- Jakovljevic, M.M., Netz, Y., Buttigieg, S.C., Adany, R., Laaser, U. ve Varjacic, M. (2018). Population aging and migration – history and UN forecasts in the EU-28 and its east and south near neighborhood – one century perspective *Global Health*, 14(30), 1950–2050.
<https://doi.org/10.1186/s12992-018-0348-7>
- Jung, J., Manley, J., & Shrestha, V. (2021). Coronavirus infections and deaths by poverty status: The effects of social distancing. *Journal of economic behavior & organization*, 182, 311-330. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.019>
- Kahveci, M. (2019). Misafirlikten ikinci sınıf işçiliğe: Türkiyeli ve Suriyeli işçiler arasında ücret ayrımcılığı. *Bulletin of Economic Theory and Analysis*, 4(2), 97-118.
<https://doi.org/10.25229/beta.551359>
- Kaplan, H., Sevinç, K., & İşbilen, N. (2020). Doğal Afetleri Anlamlandırma ve Başa Çıkma: Covid-19 Salgını Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 15(4), 579-598.
<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44477>
- Karakaş, B., & Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk Refahı: Çocuk Hakları Perspektifinden Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.
- Karaman, A., & Vesek, S. (2021). Covid-19'un Suriyeliler Üzerindeki Ekonomik ve Toplumsal Etkilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma/A Qualitative Research on the Economic and Social Impacts of Covid-19 on Syrians. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 30-71.
- Karyelioğlu, S. (2020). Pandemi ve Göç: Pandemi Sürecinin Göçmenler Üzerindeki Etkisi. M. Y. Alptekin (Ed.), *Birinci Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları*

Sempozyumu (Usbbas) Bilgitoy Tebliğler Kitabı (s. 16-30) içinde.
https://www.ktu.edu.tr/dosyalar/sosyoloji_d2ba4.pdf

Kaya, A. ve Kırac, A. (2016). *İstanbul'daki Suriyeli Mültecilere İlişkin Zarar Görebilirlik Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Hayata Destek Derneği.
<https://www.hayatadestek.org/wp-content/uploads/2019/06/istanbuldaki-suriyeli-multeciler-zarar-gorebilirlik-raporu.pdf>

Kesgin, S. S. (2017). Türk Kamu Yönetiminde Göçmen Çocuklara Yönelik Politikalar. *Göç Dergisi*, 4(1), 62-81.

Kızılaykart (t.y.). *Kızılaykart Nakit Temelli Destek Programları*.
<https://platform.kizilaykart.org/tr/>

Kim, C. (2010). A phenomenological study of racialized experiences of Asian adult adoptees. [Doctoral dissertation, University of Denver]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Kirazoğlu, Ş. (2022). Türkiye'de Eğitim ve Yoksulluk İlişkisi. A. T. Öcal (Ed.). *Sosyal Politika Ekseninde Yoksulluk Güncel Sorunlar ve Tartışmalar*. Gazi Kitabevi.

Kiteki, B. N., Lou, S., & Liu, T. (2022). The Impact of COVID-19 Pandemic Lockdowns on Refugee Mental Health: A Narrative Review. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 44, 395-413. <https://doi.org/10.1007/s10447-022-09476-y>

Krysik, J. L. ve Finn, J. (2015). *Etkili Uygulama İçin Sosyal Hizmet Araştırması*. E. Erbay (Çev. Ed.). Nika.

Kümbetoğlu, B. (2019). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Bağlam.

Last, J. M. (Ed.). (2001). *A dictionary of epidemiology*. Oxford University Press.

Lee, E. S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3(1), 47-57.

Lester, C. A. (2004). Listening to the voices of inner city, low -income, 12th grade, Black males: A phenomenological study of their educational experiences. [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Lewis, C. W., Hancock, S. James, M. ve Larke, P. (2008). African American Students and No Child Left Behind Legislation: Progression or Digression in Educational Attainment. *Multicultural Learning and Teaching*, 3(2), 127-153. <https://doi.org/10.2202/2161-2412.1033>
- Lordoğlu, K., & Aslan, M. (2015). ARAŞTIRMA - SAHA NOTLARI: Beş Sınır Kenti ve İşgücü Piyasalarında Değişim: 2011-2014. *Göç Dergisi*, 2(2), 249-267. <https://doi.org/10.33182/gd.v2i2.565>
- Luo, Y., Yan, J. ve McClure, S. (2021). Distribution of the environmental and socioeconomic risk factors on COVID-19 death rate across continental USA: a spatial nonlinear analysis. *Environmental Science and Pollution Research*, 28, 6587–6599. <https://doi.org/10.1007/s11356-020-10962-2>
- Marshall, G. (2020). *Sosyoloji Sözlüğü*. O. Akınhay ve D. Kömürcü (Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mart, M., & Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Ailelerin Evde Oyun Oynamaya İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 945-958. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44381>
- Martyr, M. A. (2018). A Word, a Shadow, a Breath: A Phenomenological Investigation of Therapists' Perceptions of the Stigma Experienced by Women Residing in Ireland Who Have Had Abortions. [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/216363>
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (2014). Uluslararası göç kuramlarının bir değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 1(1), 11-46. <https://doi.org/10.33182/gd.v1i1.546>
- Mccann, P., Poot, J. ve Sanderson, L. (2010). Migration, Relationship Capital and International Travel: Theory and Evidence. *Journal of Economic Geography*, 10, 361–387. <https://doi.org/10.1093/jeg/lbp044>
- Measham, T., Rousseau, C., Blais-McPherson, B., Guzder, J., Pacione, L. ve Nadeau, L. (2014). Refugee Children and Their Families: Supporting Psychological Well-Being and Positive

Adaptation Following Migration. *Current Problems Pediatric Adolescent Health Care*, 44(7), 208-215. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2014.03.005>

MEB (2010). Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/967.pdf>

MEB (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>

MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

MEB (2016). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitime Erişimi. http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/26084754_gecici_koruma_altindaki_suriyeli_ogrencilerin_egitime_erisimi.pdf

MEB (2017). STK'ların Desteklediği Geçici Eğitim Merkezlerinin Kapatılması. http://ergani.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/27110021_stk_larYn_desteklediYi_geYici_eYitim_merkezleri.pdf

MEB (2019). Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf>

MEB (2020a). Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/goc-ve-acil-durum-egitim-daire-baskanligi/icerik/497>

MEB (2020b). Ocak 2020 İnternet Bülteni. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf

Mendoza, D.L., Benney, T.M., Ganguli, R., Pothina, R., Pirozzi, C.S., Quackenbush, C., Baty, S.R., Crosman, E.T., ve Zhang, Y. (2021). The Role of Structural Inequality on COVID-19 Incidence Rates at the Neighborhood Scale in Urban Areas. *COVID*, 1, 186-202. <https://doi.org/10.3390/covid1010016>

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulamalar İçin Bir Rehber*. S. Turan (Çev Ed.). Nobel
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 14.06). Resmi Gazete (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Mülteciler Derneği (2022, 21 Nisan). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Nisan 2022. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- Nadir, U. (2017). *Nasıl Korunabilirdik? Şiddete Uğrayan Kadınlar ve Çocuklar*. İletişim.
- Naylor, R. (2019). Structural Inequality in Refugee Participation in Higher Education. *Journal of Refugee Studies* 34(1), 2142-58. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez077>
- New York City Department of Health and Mental Hygiene. (2020). *Age-adjusted rates of lab-confirmed COVID-19 non-hospitalized cases, estimated non-fatal hospitalized cases, and patients known to have died 100,000 by race/ethnicity group as of April 16, 2020*. <https://www1.nyc.gov/assets/doh/downloads/pdf/imm/covid-19-deaths-race-ethnicity-04162020-1.pdf>
- Nicolai, S. (2003). *Education in Emergencies*. London: Save The Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3299/pdf/3299.pdf>
- Norman, J. (2020, 23 Nisan). "Gender and COVID-19: The immediate impact the crisis is having on women". <https://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/gender-and-covid19/#:~:text=April%2023rd%2C%202020-,Gender%20and%20Covid%2D19%3A%20the%20immediate%20impact%20the,crisis%20is%20having%20on%20women&text=Women%20do%2C%20on%20average%2C%2060,less%20time%20for%20paid%20work>
- Okatan, Ö., & Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre Covid-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328.
- Okumuş, E. (2002). Tabi Afetler Din ve Toplum. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 15(3) 339- 373.

- Oral, B., Çetinkaya, F. (2017). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Göç, Tanımı, Nedenleri ve Göç Kuramları. *Türkiye Klinikleri J Public Health-Special Topics*, 3(1), 1-8.
- Orbe, M. P. (2003). African American First-Generation College Student Communicative Experiences. *The Electronic Journal of Communication*, 13(2-3).
- Özdemir, A. ve Budak, F. (2017). Göçün Çocuk Ruh Sağlığı Üzerine Etkileri. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 212-223. 10.21798/kadem.2018236598
- Özdemir, M. İ. & Aloklah, W.A. (2022) Suriyeli Öğretmenler: Eğitimdeki Roller ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 7(1), 18-35.
- Özensoy, A. U. (2021). Education experiences of Syrian refugee students in Muş during the Covid 19. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 274-290.
- Özer, S., ve Şirin, S. (2012). Suriyeli Mülteci Çocuklar Saha Araştırması Sonuç Raporu. http://content.bahcesehir.edu.tr/public/files/files/BAUSuriye_23_11_2012
- Özkan, Y. ve Selcik, O. (2016). Okul Sosyal Hizmetinin Okul Erken Terki Üzerine Potansiyel Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1275-1281.
- Özkarlı, F. (2015). Mardin’de enformel istihdamda çalışan Suriyeli göçmenler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 175-192.
- Öztürk, M. (2020). Gençlerin Suriyelilere Yönelik Yabancı Düşmanlığına (Zenofobi) Etki Eden Sosyodemografik Faktörler. *Turkish Studies - Social Sciences*, 15(1), 559 - 576. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.40505>
- Öztürk, M., Yılmaz, N., Erbil, D. D., & Hazer, O. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Hanehalkındaki Çatışma ve Birlik-Berberlik Durumunun İncelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 295-314. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44424>
- Özyürek, A., & Çetinkaya, A. (2021). COVID-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106.
- Pasaport Kanunu (1950, 15 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 7564). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5682.pdf>

- Patton, M. Q. (1988). *Qualitative Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research method*. Sage Publications.
- Pierson, L. L. (2007). Communicating ethnicity: A phenomenological analysis of constructed identity. [Doctoral dissertation, University of Nebraska]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Piore, M. J. (1979). *Birds of Passage-Migrant Labor and Industrial Societies*. Cambridge University Press.
- Popyk, A. (2021) The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*, 23(1), 530-544. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831038>
- Qiu, W., Rutherford, S., Mao, A., ve Chu, C. (2017). The Pandemic and its Impacts. *Health, Culture and Society*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.5195/hcs.2017.221>
- Riemen, D. J. (1983). The Essential Structure of a Caring Interaction: A Phenomenological Study. [Doctoral dissertation, Texas Woman's University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Ross, J., Diaz, C. M. ve Starrels, J. L. (2020). *The Disproportionate Burden of COVID-19 for Immigrants in the Bronx, New York*, 180(8), 1043-1044. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2020.2131>
- Royce, E. (2019). *Poverty & Power: The Problem of Structural Inequality*. Rowman & Littlefield.
- Sağır, A. (2012). *Zorunlu Göçler, Sürgünler ve Yol Hikayeleri -Ulupamir Kırgızlar Örneği-*. Nobel.
- Saklan, E., & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76.

- Sarıdoğan, Ş. (2019). Göç ve Eğitim İlişkisinin Sosyolojik Analizi (Mersin İli Akdeniz İlçesi Örneği). [Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=kxiUVc6_1IULUuxels8eNQ&no=Ygt70bzKlnz23a6s2geURA
- Scott, W. V. ve Johnston, D. D. (2009). *Research Methods for Everyday Life: Blending Qualitative and Quantitative Approaches*. Jossey-Bass.
- Seidlein, L. Alabaster, G. Deen, J. ve Knudsen, J. (2021). Crowding has consequences: Prevention and management of COVID-19 in informal urban settlements. *Building and environment*, 188. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2020.107472>
- SETA ve TheirWorld. (2017). Breaking the barriers: Getting Syrian children into school in Turkey. Siyaset, Toplum ve Ekonomi Araştırmaları Vakfı ve TheirWorld. https://setav.org/en/assets/uploads/2017/09/R90_BreakingBarriers.pdf
- Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği (2020). *COVID-19 Salgınının Türkiye’de Mülteciler Üzerindeki Etkilerinin Sektörel Analizi*. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/76640>
- Snodgrass, B. J. (2002). Grandmothers as surrogate parents: A phenomenological study. [Doctoral dissertation, Texas Tech University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sokoloff, N. J., & Dupont, I. (2005). *Domestic Violence at the Intersections of Race, Class, and Gender. Violence Against Women*, 11(1), 38-64. <https://doi.org/10.1177/1077801204271476>
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile
- Sugarman, J. ve Lazarin, M. (2020). *Educating English Learners during the COVID-19 Pandemic Policy Ideas for States and School Districts* [Policy brief]. Migration Policy

Institute. <https://www.migrationpolicy.org/research/english-learners-covid-19-pandemic-policy-ideas>

Şafak, Y. (2010). Bosna Savaşı ve Yugoslavya'nın Parçalanması. [Yüksek Lisans tezi, Kadir Has Üniversitesi]. http://sites.khas.edu.tr/tez/YasinSafak_izinli.pdf

Şahin, C. (2001). Yurt Dışı Göçün Bireyin Psikolojik Sağlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Kuramsal Bir İnceleme. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 57-67.

Şahin, S. ve Güloğlu, N. V. (2021). *Göçmen Sağlığı, İntihar ve Önleme Stratejileri*. E. Aslan (Ed.), *Yerel ve Küresel Eksende Uluslararası Göç Üzerine İncelemeler içinde* (s. 129-163). Nobel.

Şatıroğlu Karaağaç, F. (2021). Covid-19 Salgını Sürecinde Mülteci Öğrencilerin Eğitimde Karşılaştıkları Zorluklar. M. Dalkılıç (Ed.), *Scientific Developments for Social and Education Sciences* (s. 195-207) içinde. Duvar Yayınları

Şeker, G., Sirkeci, İ. ve Arslan, Ç. (2014). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu Hakkında Genel Bir Değerlendirme. *İnsan Hakları Yıllığı*, 32, 107-129.

Şimşek, D. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitime Erişimi: Engeller ve Öneriler. *Eğitim Bilim Toplum*, 17(65), 10-32.

Şumnu, U. (2020). Hayat Eve Sığar mı? COVID-19 ve Mimarlığın Bağışıklık Sistemi. *Mimarlık*, 57(413), 33-39.

Tang, S., Xiang, M., Cheung, T. ve Xiangd, Y. (2021). Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. *Journal of Affective Disorders*, 279, 353-360. doi: 10.1016/j.jad.2020.10.016

Tartakovsky, E. ve Mezhibovsky, S. (2012). Female Immigrant Victims of Domestic Violence: A Comparison between Immigrants from the Former Soviet Union in Israel and Israeli-Born Women. *J Fam Viol*, 27, 561-572. <https://doi.org/10.1007/s10896-012-9447-z>

- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyelilerin Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler*.
https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Suriye_Rapor_TURKCE_pdf.pdf
- Tavares, F. F. ve Betti, G. (2021). The pandemic of poverty, vulnerability, and COVID-19: Evidence from a fuzzy multidimensional analysis of deprivations in Brazil. *World Development*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105307>
- T.C. Sağlık Bakanlığı Covid-19 Aşısı Bilgilendirme Platformu (t.y.). *Aşılar Nasıl Etki Eder?:*
<https://covid19asi.saglik.gov.tr/>
- Tunçcan, N. (2000) Çocuk İşçiliği: Nedenleri, Boyutları ve Küreselleşen Dünyadaki Konumu. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 0(43-44), 243-259.
- TÜBA (Türkiye Bilimler Akademisi) (2020). *COVID-19 Küresel Salgın Değerlendirme Raporu*. TDV Yayın Matbaacılık.
- TÜİK (2021). *İstatistiklerle Çocuk*, 2020.
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228>
- UN DESA, Nüfus Birimi (2019). *International Migration Stock 2019*.
<https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp>
- UNDP (2009). *Human Development Report 2009*.
https://www.hdr.undp.org/sites/default/files/reports/269/hdr_2009_en_complete.pdf
- UNESCO. (2020). *COVID-19 Education Response. How many students are at risk of not returning to school?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- UNHCR (2021a). *Refugee Data Finder*. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- UNHCR (2021b). *Refugee Data Finder*. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=3HMho5>
- UNHCR (2022). *Operational Data Portal Refugee Situations. Syria Regional Refugee Response*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>

- UNICEF (2020). *Çocuğunuza Koronavirüs 2019'dan (COVID-19) nasıl söz etmelisiniz?*
<https://www.unicef.org/turkiye/hikayeler/%C3%A7ocu%C4%9Funuza-koronavir%C3%BCs-2019dan-covid-19-nas%C4%B1l-s%C3%B6z-etmelisiniz>
- UNICEF-ILO (2021). *Çocuk İşçiliği, 2020 Küresel Tahminler, Eğilimler ve Önümüzdeki Yol.*
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_836901.pdf
- Uzunçayır, Cihan (2014), Göçmen Karşıtlığından İslamofobiye Avrupa Aşırı Sağı. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 2(2), 131-147.
- Ünal, R. (2022). Covid-19 Pandemisi Döneminde Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 4(1), 34-52.
- Ünver, C. (2003). Almanya'ya Türk İşgücü Göçü: Geçmişten Geleceğe Sorunlar, İmkanlar ve Fırsatlar. *Journal of Social Policy Conferences*, 0(45), 177-226.
- Üstündağ, A. (2021). Covid-19 karantinasının çocukların günlük yaşamı ve alışkanlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 14-22.
- Valenta, M. ve Strabac, Z. (2013). The Dynamics of Bosnian Refugee Migrations in the 1990s, Current Migration Trends and Future Prospects. *Refugee Survey Quarterly*, 32(3), 1-22.
<https://doi.org/10.1093/rsq/hdt013>
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Eğitim Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 262-285.
- Wade, L. (2020, 14 Mayıs). *From Black Death to fatal flu, past pandemics show why people on the margins suffer most.* *Science*. <https://www.sciencemag.org/news/2020/05/black-death-fatal-flu-past-pandemics-show-why-people-margins-suffer-most>
- Wadhwa, R. K., Wadhwa, P., Gaba, P., Figueroa, J. F., Joynt Maddox, K. E., Yeh, R. W. ve Shen, C. (2020). Variation in COVID-19 Hospitalizations and Deaths Across New York City Boroughs. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.7197>

- Whiting, G. W. (2004). Young Black American fathers in a fatherhood program: A phenomenological study. [Doctoral dissertation, Purdue University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- WHO (2020a). *Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it*. [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)
- WHO (2020b). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- WHO (2021). *Protect yourself and others from COVID-19*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013, 4 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 28615). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık
- Yalçın, S. (2016). Hatay ve Urfa'da yaşayan Suriyeli çocukların eğitim ve çalışma durumları. A. N. Tatlıadım ve Hayata Destek Derneği (Yay. haz.), *Türkiye'de Çocuk İşçiliği Sorunu: Suriye'den Gelen Mülteciler Sonrası Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri Konferans Raporu* içinde (s. 31-34). Hayata Destek Derneği ve Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Yamak, N ve Yamak, R. (1999). Türkiye'de Gelir Dağılımı ve İç Göç. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 16-28.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, A. ve Uzgören, E. (2016) Limits to temporary protection: non-camp Syrian refugees in İzmir, Turkey, *Southeast European and Black Sea Studies*, 16(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/14683857.2016.1165492>

- Yüceol, H. M. (2022). “Çocuk İşçiliği” Sorununun Analizi ve Politika Önerileri. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 40-53.
- Zahavi, D. (2018). *Husserl'in Fenomenolojisi*. Say.
- Zastrow, C. ve Krist-Ashman, K. K. (2014). *İnsan Davranışı ve Sosyal Çevre I Bebeklik Çocukluk Ergenlik*. Nika.
- Zengin, O. ve Altındağ, Ö. (2016). Bir İnsan Hakları Mesleği Olarak Sosyal Hizmet. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(1), 179-190.
- Ziya, O. (2012). Mülteci-Göçmen Belirsizliğinde İklim Mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99, 229-240.

EK 1. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 30/11/2022

Tez Başlığı : Covid-19 Salgını Sırasında Suriyeli Çocukların Yaşam Deneyimleri: Gaziantep Örneği

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 154 sayfalık kısmına ilişkin, 11/10/2022 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %8'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç
- 4- Alıntılar dâhil
- 5- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez 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 ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
30/11/2022

Adı Soyadı: Rahime YOLDAŞ

Öğrenci No: N19138984

Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet

Programı: Sosyal Hizmet Tezli Yüksek Lisans

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA

EK 2. ETİK KURUL ONAYI



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001949836
Konu : Rahime YOLDAŞ (Etik Komisyon İzni)

3.01.2022

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 16.12.2021 tarihli ve E-12908312-300-00001922759 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sosyal Hizmet Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Rahime YOLDAŞ**'ın **Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA** danışmanlığında hazırladığı "**Covid-19 Salgını Sırasında ve Sonrasında Suriyeli Öğrencilerin Yaşam Deneyimleri: Gaziantep Örneği**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **28 Aralık 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 1DD8563D-805A-473A-A8E3-947630D69A98

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/lu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK 3. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME YÖNERGESİ⁹

Sosyodemografik Bilgiler

- 1. Öncelikle kendinden bahsedebilir misin?** (Kaç yaşında, kaçınıcı sınıfa gidiyor, kendini nasıl tarif ediyor)
- 2. Biraz da aileden bahsedebilir misin?** (Kardeş sayısı, kardeşlerin yaşı ve eğitim durumu, anne, baba veya kardeşlerin çalışma durumu ve meslekleri)
- 3. Yaşadığın yerden bahsedebilir miyiz? Evin sana göre nasıl bir yer?** (Büyüklüğü, odaları, kendine ait bir odası var mı, evden memnun mu, nasıl olmasını isterdi)

Pandemi Deneyimleri

- 4. Şimdi biraz da pandemi döneminden konuşalım istiyorum. Pandemi senin için nasıldı? Anlatabilir misin?** (Koronavirüs onun için ne ifade ediyor, koronavirüs/covid-19 denince aklına neler geliyor, virüsle ilgili ne tür bilgilere sahip, koronavirüse ilişkin duyguları neler, bu duyguları paylaşabiliyor mu)
- 5. Pandemi senin için nasıl geçti, neler yaşadın, benimle paylaşır mısın?**

a) Pandemi sürecindeki eğitim senin için nasıldı? (Pandemi öncesinde eğitim onun için nasıldı, pandemide derslere katılabildi mi, katılamadıysa katılamamasına sebep olan şeyler nelerdi, derslere katılamamak onu nasıl etkiledi (akademik başarı, derslerden geri kalma, konuları unutma vs.), katılabildiyse çevrimiçi dersler sırasında zorluklar yaşad mı, yaşadıysa bunlar ne gibi zorluklardı, evde ders çalışabiliyor muydu, okuldan uzun süre uzak kalmak onun için ne ifade ediyordu, bu dönemde öğretmenleriyle ilişkileri nasıldı)

b) Pandemi sağlıkla, sağlık hizmetleriyle ilgili neler yaşadın? (Korona geçirdi mi, ailesinden geçiren oldu mu, geçirdiyse nasıl atlattı, hiç test yaptırdı mı, koronavirüsü

⁹ Görüşme yönergesinin orijinal halinde yer alan “Pandemi senin için nasıldı? Neler yaşadın? Benimle paylaşır mısın?” sorusuna, görüşülen grubun deneyimlerini aktarmasına destek olması amacıyla, alt sorular ve parantez içinde verilen yerlerin eklenmesi gerekli görülmüştür. Görüşmeler sırasında ihtiyaç halinde formda yer alan alt sorular da çocuklara yöneltilmiştir.

atlatmak için ilaç kullandı mı, kullandıysa ilaç temininde bir zorlukla karşılaştı mı, pandemide hastaneye gitti mi, hastane onun için nasıl bir yerdi, hastanede neler deneyimledi, herhangi bir zorluk yaşadı mı, personelin yaklaşımı nasıldı, ailesi koronavirüs aşısı yaptırdı mı)

c) Pandemide anne/baban çalışmaya devam etti mi? (Evin geçimiyle ilgili zorluklar yaşadılar mı, geçimlerini nasıl sağladılar, sosyoekonomik desteklere ilişkin algıları neler, bu süreçte karşılayamadıkları ihtiyaçları oldu mu, evin geçimine destek olmak için çalışmak zorunda kaldı mı, çalıştıysa pandemide dışarıda çalışmaya ilişkin deneyimleri nelerdir, çalışırken ne tür zorluklarla karşılaştı)

d) Pandemi sizin evinizde nasıl geçti? (Pandemide evde kimlerle kalıyordu, kendine ait bir odası var mıydı, yoksa ev içerisinde nerede ve nasıl vakit geçiriyordu, evle ilgili herhangi bir sorumluluklar üstlendi mi, üstlendiyse bunlar ne tür sorumluluklardı, evdekilerin ondan beklentileri nelerdi, boş zamanları oluyor muydu, oluyorsa bu zamanlarda neler yapıyordu)

e) Pandemide arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğundan bahsedebilir misin? (Arkadaşlarıyla görüşebildi mi? Görüşebildiyse nasıl, görüşemediyse buna ilişkin duyguları neler, pandemi arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkiledi)

6. Yüz yüze eğitim senin için şu ana kadar nasıl ilerledi? Deneyimlerini benimle paylaşır mısın? (Okula geri dönmek ona nasıl hissettiriyor, yüz yüze eğitimle uzaktan eğitimi karşılaştırsa neler söyler, hangisini tercih eder, okulda herhangi bir zorluk yaşıyor mu, yaşıyorsa bunlar ne tür zorluklar)

7. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

EK 4. ÇOCUKLAR VE VELİLERİ İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (TÜRKÇE VE ARAPÇA)

A. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM, GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÇOCUK)

Sayın katılımcı,

Benim adım Rahime YOLDAŞ ve Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA'nın danışmanlığında Suriyeli öğrencilerin Covid-19 salgını sırasında ve sonrasında yaşam deneyimlerini araştıran bir tez çalışması yürütüyorum. Bu çalışmada pandemi sürecinde senin ve diğer öğrenci arkadaşlarımla neler deneyimlediklerini öğrenmeyi amaçlıyorum. Bu araştırma sonunda pandeminin senin yaşamını nasıl etkilediğini, bu süreçte nelere ihtiyaç duyduğunu, ihtiyaçlarının nasıl karşılandığını, karşılanmayan ihtiyaçlarının neler olduğunu öğrenebileceğim. Bu çalışmaya katılmanı ve deneyimlerini benimle paylaşmanı çok isterim.

Eğer katılmayı istersen sana pandemide neler yaptığınla, uzaktan eğitimle, derslerinle, ev ve aile ortamıyla, ailenin ekonomik durumuyla, boş zamanlarında neler yaptığınla, derslerin dışında ne gibi sorumlulukların olduğuyla, okuldan uzun süre uzak kalmanın ve yeniden yüz yüze eğitime başlamanın sana neler hissettirdiğiyle ve şu an okulunun nasıl gittiğiyle ilgili sorular soracağım. Görüşmemiz karşılıklı konuşma şeklinde yaklaşık bir saat sürecektir. Görüşmemiz sırasında sorulara dilediğin gibi, özgürce yanıt verebilirsin. Anlatmak istediklerini benimle rahatça paylaşabilirsin.

Görüşmelerimizde ses kaydı ve notlar alınacak ve daha sonra dökümlenecektir. Bu dökümler, ismin, yaşın, hangi okula gittiğin, nerede yaşadığın ve görüşmemiz kapsamında benimle paylaştığın diğer her şeyin gizliliği korunacak ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Bu araştırma yayımlandığında ismin, yaşın gibi kimlik bilgilerin gizli kalacaktır.

Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce anne ve baban ile konuşup onlara danışmalısın. Onlara da bu araştırmadan bahsedip onaylarını/izinlerini alacağız. Anne ve baban tamam deseler bile sen istemezsen kabul etmeyebilirsin. Araştırmada yer almak tümüyle senin isteğine bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsin ya da çalışma devam ederken bile çalışmaya son verebilirsin. Bu durumda benimle paylaştıkların kesinlikle kullanılmayacaktır ve sana herhangi bir sorumluluk yüklenmeyecektir. Ayrıca çalışma bittikten sonra da bana aşağıda yazılı telefon ya da e-posta aracılığı ile ulaşarak sorularını sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsin.

Burada yazılanlar dışında aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kağıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yaz ve imzanı at. İmzaladıktan sonra sana ve ailene bu formun bir kopyası verilecektir.

Katılımcının Beyanı

Araştırmacı Rahime YOLDAŞ tarafından Suriyeli öğrencilerin Covid-19 salgını sırasında ve sonrasındaki yaşam deneyimleri çalışması ile ilgili bana bilgi verildi. Araştırmanın amacı, uygulama biçimi ve görüşmede elde edilen bilgiler, ses kayıtları ve notların gizliliğinin sağlanacağı konusunda bana yeterli açıklama yapıldı. Araştırma ile ilgili sorularım için Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA ve Araştırmacı Rahime YOLDAŞ'a ulaşabileceğim bana bildirildi. İstedğim zaman araştırmadan çekilebileceğimi biliyorum. Araştırmaya katılımımın tamamen gönüllü olduğu, katılmam ya da katılıp daha sonra çekilmem halinde bundan etkilenmeyeceğim bilgisi bana verildi. Bu araştırmaya kendi gönüllü onayım ile katılıyorum.

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Katılımcı ile görüşen araştırmacı:

Adı, soyadı: Rahime YOLDAŞ

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM, GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÇOCUK) (ARAPÇA)

استمارة المشاركة الطوعية (للأطفال)

أنا اسمي رحيمة يول داش أقوم بإجراء رسالة ماجستير تبحث في تجارب حياة الطلاب السوريين أثناء وبعد تفشي وباء كوفيد-19 تحت إشراف الأستاذة المشاركة الدكتورة نيل غون كوتشوك كاراجا . في هذه الدراسة ، أهدف إلى معرفة ما عايشته أنت وزملائك الطلاب أثناء فترة الوباء . في نهاية هذا البحث ، سأكون قادرة على معرفة كيف أثر الوباء على حياتك ، ما تحتاجه في هذه الفترة ، كيف تم تلبية احتياجاتك ، وما هي احتياجاتك التي لم تتم تلبيتها. أرغب في مشاركتك في هذه الدراسة ومشاركة تجاربك معي.

إذا كنت ترغب في المشاركة فأسألك أسئلة مثل ، ماذا فعلت أثناء فترة الوباء ، التعليم عن بعد والدروس ، الجو المنزلي والعائلة ، الوضع الاقتصادي لعائلتك ، وماذا فعلت في أوقات فراغك ، وما هي المسؤوليات التي تتحملها خارج أوقات الدراسة ، وكيف شعرت عندما كنت بعيد عن المدرسة لفترة طويلة وكيف شعرت عندما بدأ التعليم وجهًا لوجه مرة أخرى. سأطرح أسئلة حول وضع المدرسة في الوقت الحالي. ستسغرق المقابلة حوالي الساعة على شكل محادثة. خلال مقابلتنا ، يمكنك الإجابة على الأسئلة بحرية كما تريد. يمكنك أن تشاركني بحرية ما تفكر به أو ما تريد أن تقوله.

سيتم أخذ التسجيلات الصوتية والملاحظات أثناء المقابلة ، ثم سيتم كتابتها في وقت لاحق . سنحافظ على سرية اسمك ، عمرك ، المدرسة التي ذهبت إليها ، مكان الإقامة ، وأي شيء آخر تشاركه معي أثناء محادثتنا وستستخدم هذه المعلومات للأغراض العلمية فقط. عندما يتم نشر هذا البحث ، ستبقى معلومات هويتك الشخصية مثل اسمك وعمرك سرية.

قبل أن تقرر ما إذا كنت ستشارك في هذا البحث أم لا ، يجب عليك التحدث إلى والديك والتشاور معهم. سنخبرهم عن هذا البحث ونحصل على موافقتهم / إذنهم. حتى لو وافق والداك، إذا كنت لا ترغب فلا تقبل في ذلك. المشاركة في البحث هي بالكامل عائدة لك . يمكنك رفض المشاركة في البحث ، أو يمكنك إيقاف المقابلة أثناء و حتى خلال المقابلة. في هذه الحالة ، لن يتم استخدام ما تشاركه معي ولن تتحمل أي مسؤولية . بالإضافة إلى ذلك ، بعد انتهاء الدراسة ، يمكنك الاتصال بي عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني المكتوب في الأسفل وطرح أسئلتك وطلب معلومات حول النتائج.

بغض النظر عن الأسئلة المكتوبة هنا ، يمكنك أن تسألني أي أسئلة تخطر ببالك الآن أو ستأتي على بالك لاحقًا. رقم هاتفي وعنواني مكتوبان على هذه الورقة. إذا كنت توافق على المشاركة في هذا البحث ، يرجى كتابة اسمك وكنيتك والتوقيع أدناه . ستحصل أنت وعائلتك على نسخة من هذه الاستمارة بعد التوقيع عليها .

بيان المشارك

أطلعني الباحثة رحيمه يول داش على دراسة تجارب الحياة للطلاب السوريين أثناء وبعد تفشي كوفيد – 19 تم تقديم شرح كافٍ لي حول الغرض من البحث وكيفية التطبيق وسرية المعلومات والتسجيلات الصوتية والملاحظات التي تم الحصول عليها أثناء المقابلة. لأسئلتني حول البحث تم إخباري بإمكانية التواصل مع الباحثة رحيمه يول داش و الأستاذة المشاركة الدكتورة نيل غون كوتشوك كاراجا على الأرقام _____ في جامعة حاجة تبة قسم الخدمات الاجتماعية.

أعلم أنه يمكنني الانسحاب من البحث في أي وقت. تم إعلامي أن مشاركتي في البحث كانت طوعية تمامًا وأنني لن أتأثر إذا شاركت أو شاركت ثم انسحبت. أنا أشارك في هذا البحث بموافقي وبشكل طوعي.

المشارك

الاسم و الكنية :

العنوان :

الهاتف:

التوقيع:

الباحث الذي قام بمقابلة المشارك

الاسم و الكنية :

العنوان :

الهاتف:

بريد إلكتروني:

التوقيع:

B. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM, GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (VELİ)

Tez Çalışmasının Adı: Covid-19 Salgını Sırasında Suriyeli Çocukların Yaşam Deneyimleri: Gaziantep Örneği

Sayın katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Sosyal Hizmet Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında planlanmış olan ve Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA danışmanlığında yürütülen yukarıda adı yazılı tez çalışmasına katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu çalışmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu çalışmanın amacı tüm dünyayı derinden sarsan, çalışma, eğitim, sosyal aktiviteler gibi günlük yaşam pratiklerini kesintiye Covid-19 salgını/koronavirüs pandemisi sırasında Suriyeli çocukların yaşam deneyimlerini araştırmaktır. Bununla beraber Suriyeli öğrencilerin salgın tedbirleri kapsamında okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesiyle uzaktan devam eden eğitim faaliyetlerine ilişkin deneyimleri ve bunları etkileyen faktörler keşfedilmek istenmektedir. Araştırma, öğrencilerin gözünden pandeminin ve yüz yüze eğitime tekrar dönüşün nasıl bir süreç olduğunun anlaşılması, bu süreçte gereksinim duydukları sosyal hizmetlerin neler olduğunun öğrenilmesi ve buradan hareketle hizmetlerin sunumuna ilişkin öneriler sunulması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında öğrenciyle yapılacak ve bir saat sürmesi planlanan görüşme kapsamında katılımcıya pandemiye; uzaktan eğitim faaliyetlerine ve bu faaliyetlere katılımını etkileyen faktörlere ilişkin deneyimlerini keşfetmeye yönelik sorular sorulacaktır. Ayrıca ekonomik durum, sağlık, sosyal yaşantı, aile, ev ortamı, teknik imkanlar (televizyon, internet gibi), okul dışındaki sorumlulukları ile ilgili sorular da yöneltilecektir.

Görüşmelerimizde ses kaydı ve notlar alınacak ve daha sonra dökümlenecektir. Bu dökümler, isim, yaş, okul, yaşanan yer ve görüşmemiz kapsamında paylaşılan diğer her şeyin gizliliği korunacak ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Bu çalışmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da çalışma devam ederken çalışmaya son verebilirsiniz. Araştırmadan

çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacak ve size herhangi bir sorumluluk yüklenmeyecektir. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Ayrıca çalışma bittikten sonra da araştırmacıya aşağıda yazılı telefon ya da e-posta ile ulaşarak sorularınızı sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Bu formun bir kopyası size verilecektir.

Katılımcının Beyanı

Araştırmacı Rahime YOLDAŞ tarafından Suriyeli öğrencilerin Covid-19 salgını sırasında ve sonrasındaki yaşam deneyimleri çalışması ile ilgili bana bilgi verildi. Araştırmanın amacı, uygulama biçimi ve görüşmede elde edilen bilgiler, ses kayıtları ve notların gizliliğinin sağlanacağı konusunda bana yeterli açıklama yapıldı. Araştırma ile ilgili sorularım için Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA ve Araştırmacı Rahime YOLDAŞ'a ulaşabileceğim bana bildirildi. İstedieim zaman araştırmadan çekilebileceğimi biliyorum. Araştırmaya katılımımın tamamen gönüllü olduğu, katılmam ya da katılıp daha sonra çekilmem halinde bundan etkilenmeyeceğim bilgisi bana verildi. Bu araştırmaya kendi gönüllü onayım ile katılıyorum.

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Katılımcı ile görüşen araştırmacı:

Adı, soyadı: Rahime YOLDAŞ

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM, GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (VELİ) (ARAPÇA)

استمارة المشاركة الطوعية (ولي الأمر)

عنوان دراسة رسالة الماجستير: تجارب حياة الطلاب السوريين أثناء وبعد وباء كوفيد-19: مثال غازي عنتاب

أنت مدعو للمشاركة في البحث الذي نقوم به في نطاق رسالة الماجستير المذكور اسمها أعلاه والتي أجريت تحت إشراف الأستاذة المشاركة الدكتورة نيل غون كوتشوك كاراجا في معهد جامعة حاجة تبة للعلوم الاجتماعية قسم الخدمات الاجتماعية برنامج الماجستير مع رسالة في الخدمات الاجتماعية.

لإجراء هذه الدراسة ، تم الحصول على الأذونات اللازمة من لجنة الأخلاقيات المسؤولة في جامعة حاجة تبة . قبل قبول المشاركة في هذا البحث ، عليك أن تفهم الغرض من هذا البحث وأن تتخذ قرارك بالمشاركة أو عدمها بحرية في إطار هذه المعلومات . يرجى قراءة المعلومات الواردة أدناه بدقة وعناية ، إذا كانت لديك أسئلة ، فاسأل واحصل على إجابات واضحة.

الهدف من هذه الدراسة هو البحث في تجارب حياة الطلاب السوريين خلال وباء كوفيد-19 / جائحة فيروس كورونا ، الذي هز العالم بأسره وعطل الحياة اليومية مثل العمل والتعليم والأنشطة الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك ، من المتوقع أيضا استكشاف تجارب الطلاب السوريين فيما يتعلق بأنشطة التعليم عن بعد والعوامل التي تؤثر عليها مع تعليق التعليم وجهاً لوجه في المدارس في نطاق التدابير الوبائية . البحث مهم من حيث فهم الوباء والعودة إلى التعليم وجهاً لوجه من وجهة نظر الطلاب ، ومعرفة الخدمات الاجتماعية التي يحتاجون إليها خلال هذه العملية وتقديم الاقتراحات لتوفير الخدمات بناءً على ذلك.

في نطاق البحث سيتم إجراء مقابلة مع الطالب والتي من المقرر أن تستمر ساعة واحدة ؛ سيتم خلالها طرح أسئلة لفهم تجارب الطلاب ضمن أنشطة التعليم عن بعد والعوامل التي تؤثر على مشاركتهم في هذه الأنشطة .بالإضافة إلى ذلك ، سيتم طرح أسئلة حول الوضع الاقتصادي ، والصحة ، والحياة الاجتماعية ، والأسرة ، والجو المنزلي، والإمكانيات التقنية (التلفزيون ، والإنترنت ، وما إلى ذلك) ، والمسؤوليات خارج المدرسة.

سيتم أخذ التسجيلات الصوتية والملاحظات أثناء المقابلة ، ثم سيتم كتابتها في وقت لاحق . سنحافظ على سرية الاسم ، العمر ، المدرسة ، مكان الإقامة ، وأي شيء آخر يتم مشاركته معنا أثناء المقابلة، ستستخدم هذه المعلومات للأغراض العلمية فقط .

المشاركة في هذا البحث هي بالكامل عائدة لك .يمكنك رفض المشاركة في البحث أو يمكنك إيقاف المقابلة أثناء و حتى خلال المقابلة .إذا انسحبت من البحث أو تم استبعادك من البحث بواسطة الباحث ، فلن يتم استخدام البيانات الخاصة بك ولن تكون مسؤولاً . سيتم الحفاظ على سرية جميع المعلومات التي يتم الحصول عليها منك ، وسيتم الحفاظ على سرية هويتك عند نشر البحث .بالإضافة إلى ذلك ، بعد انتهاء الدراسة ، يمكنك التواصل مع الباحث عن طريق الهاتف أو البريد الإلكتروني المكتوب أدناه وطرح أسئلتك وطلب معلومات حول النتائج .سوف تحصل على نسخة من هذه الاستمارة.

بيان المشارك

أطلعني الباحثة رحيمه يول داش على دراسة تجارب الحياة للطلاب السوريين أثناء وبعد تفشي كوفيد – 19 تم تقديم شرح كافٍ لي حول الغرض من البحث وكيفية التطبيق وسرية المعلومات والتسجيلات الصوتية والملاحظات التي تم الحصول عليها أثناء المقابلة. لأسئلتني حول البحث تم إخباري بإمكانية التواصل مع الباحثة رحيمه يول داش و الأستاذة المشاركة الدكتورة نيل غون كوتشوك كاراجا على الأرقام _____ في جامعة حاجة تبة قسم الخدمات الاجتماعية.

أعلم أنه يمكنني الانسحاب من البحث في أي وقت. تم إعلامي أن مشاركتي في البحث كانت طوعية تمامًا وأنني لن أتأثر إذا شاركت أو شاركت ثم انسحبت. أنا أشرك في هذا البحث بموافقي وبشكل طوعي.

المشارك

الاسم و الكنية :

العنوان :

الهاتف:

التوقيع:

الباحث الذي قام بمقابلة المشارك

الاسم و الكنية :

العنوان :

الهاتف:

بريد إلكتروني:

التوقيع:

