



**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ ANABİLİM DALI
ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ BİLİM DALI**

**FIRSAT EŞİTLİĞİ BAĞLAMINDA GEÇİCİ KORUMA
ALTINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ: YALOVA
ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ

HÜSEYİN CANER TAŞCI

DANIŞMAN: PROF. DR. ELİF YÜKSEL OKTAY

**YALOVA
MART 2023**



T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ ANABİLİM DALI
ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ BİLİM DALI

FIRSAT EŞİTLİĞİ BAĞLAMINDA GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ
SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ: YALOVA ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

HÜSEYİN CANER TAŞCI
137309005

DANIŞMAN: PROF. DR. ELİF YÜKSEL OKTAY

YALOVA
MART 2023

ETİK BEYAN

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez/Proje Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım “**FIRSAT EŞİTLİĞİ BAĞLAMINDA GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ: YALOVA ÖRNEĞİ**” başlıklı bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Hüseyin Caner TAŞCI



ÖNSÖZ

Doktora eğitimim boyunca benden yardımlarını esirgemeyen, akademik anlamda bana her zaman destek olan ve doğru yolu gösteren sayın danışman hocam Prof. Dr. Elif YÜKSEL OKTAY'a, doktora ders dönemindeki tüm hocalarıma, tez izleme jürimizde yer alan Prof. Dr. Ersin KAVİ ve Prof. Dr. Fethi GÜNGÖR hocalarıma emek ve katkılarından dolayı teşekkürlerimi arz ederim.

Bu süre boyunca yanımda olmayı sürdüren eşime, baba oğul zamanından çaldığım oğluma sevgilerimi sunuyorum.

Birazcık katkısı olana minnettarım.

Hüseyin Caner TAŞCI





İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT	xv
1. GİRİŞ	1
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Uluslararası Göç	9
2.1.1. Yabancı	9
2.1.2. Uluslararası koruma	9
2.1.2.1. Mülteci	10
2.1.2.2. Şartlı mülteci	10
2.1.2.3. İkincil koruma	11
2.1.3. Geçici koruma	11
2.1.4. Türkiye’de bulunan Suriyelilerin hukuki durumu	14
2.2. Eğitim Kavramı ve Eğitim Teorileri	15
2.2.1. Eğitim kavramı	15
2.2.2. Eğitim teorileri	17
2.2.2.1. İnsan sermayesi teorisi	18
2.2.2.2. Bourdieu'nün eğitim teorisi	20
2.2.2.3. Sen'in yetenekler yaklaşımı	21
2.2.2.4. Appadurai'nin eğitim teorisi	23
2.2.2.5 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi	24
2.3. Eğitimin Zorunlu Göç Mağdurları Üzerindeki Etkileri	26
2.4. Fırsat Eşitliği Kavramı	31
2.5. Eğitim ve Fırsat Eşitliği İlişkisi	38
3. GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ	47
3.1. Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların eğitimine İlişkin Mevcut Durum	47
3.2. Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Eğitim Politikaları	54

3.3. Suriyeli Çocukların Eğitime İlişkin Yaşadıkları Sorunlar.....	58
3.3.1. Dil ve iletişim sorunları	60
3.3.2. Bilişsel sorunlar	61
3.3.3. Ailevi sorunlar	62
3.3.4. Duyuşsal sorunlar.....	63
3.3.5. Okula ilişkin sorunlar.....	63
3.3.6. Yapısal sorunlar	64
3.3.7. Sorunlara ilişkin literatürde önerilen çözüm yolları	65
4. YALOVA'DA YAŞAYAN GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ	69
4.1. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi.....	69
4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	69
4.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	70
4.4. Veri Toplama Araçları.....	70
4.5. Verilerin Toplanması.....	71
4.6. Veri ve Bilgilerin Analizi	71
4.7. Bulgular	71
4.7.1. Katılımcıların bilgileri	71
4.7.2. Sosyoekonomik düzey teması.....	74
4.7.3. Psikolojik sorunlar teması.....	80
4.7.4. Kültürleşme teması	83
4.7.5. Dışlanma teması.....	88
4.7.6. Okul durumu teması.....	91
4.7.7. Fırsat eşitliği teması	96
4.7.8. Eğitimci ve veli önerileri	99
4.8. Araştırmaya İlişkin Değerlendirme	101
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	107
KAYNAKÇA	115
EKLER	131
EK.1. Etik Kurul İzni.....	131
EK.2. Aydınlatılmış Onam Formu	132
EK.3. Eğitimci Görüşme Formu.....	133
EK.4. Suriyeli Veli Görüşme Formu.....	134
EK.5. Suriyeli Katılımcıların Çocukları Hakkında Verdikleri Bilgiler.....	135
ÖZGEÇMİŞ	141

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFAD	:Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BM	:Birleşmiş Milletler
BMGK	:Birleşmiş Milletler Genel Kurulu
BMMYK	:Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
GBM	:Geçici Barınma Merkezleri
GEM	:Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	:Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
GKY	:Geçici Koruma Yönetmeliği
GSYH	:Gayrisafi Yurt İçi Hasıla
IOM	:Uluslararası Göç Örgütü
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
PICTES	:Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
STK	:Sivil Toplum Kuruluşları
TBMM	:Türkiye Büyük Millet Meclisi
YÖS	:Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı
YUKK	:Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Eğitim düzeyi ve gelir artışı.....	43
Tablo 2.2. Çeşitli ülkelerde eğitimin iktisadi büyümeye katkısı.....	44
Tablo 2.3. Eğitim düzeyi ve verimlilik artışı arasındaki ilişki.....	45
Tablo 3.1. 2014-2023 yılları arasında Suriyelilerin üçüncü ülkelere yeniden yerleştirilmesi.....	48
Tablo 3.2. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin GBM'ye göre dağılımı.....	49
Tablo 3.3. Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları	51
Tablo 3.4. Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin sınıf dağılımı.....	53
Tablo 3.5. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere verilen eğitim hizmetlerine yönelik yapılan yasal düzenlemeler	56
Tablo 4.1. Katılımcı bilgileri / eğitimciler	72
Tablo 4.2. Katılımcı bilgileri / Suriyeli.....	74



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler	48
Şekil 3.2. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılı verileri.....	50
Şekil 3.3. Yıllara göre ülkemizde eğitime erişimi sağlanan geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin sayısı	51
Şekil 4.1. Sosyoekonomik düzey hiyerarşik kod-alt kod modeli.....	75
Şekil 4.2. Toplumsal iletişim- bütünleşme çakışan kodlar	77
Şekil 4.3. Psikolojik sorunlar teması kod alt kod.....	80
Şekil 4.4. Kültürleşme teması kod-alt kod.....	83
Şekil 4.5. Kültürleşme ve Türkçe dilbilgisi kod birlikte oluşma modeli	84
Şekil 4.6. Ayrışma aidiyet hissi kod birlikte oluşma modeli (çakışan kodlar)	85
Şekil 4.7. Dışlanma kod-alt kod bölümler modeli	89
Şekil 4.8. Okul durumu kod- alt kod bölümler	92
Şekil 4.9. Öğretmen veli ilişkisi kod alt kod bölümler modeli	95
Şekil 4.10. Fırsat eşitliği kod-alt kod bölümler modeli.....	96



FIRSAT EŞİTLİĞİ BAĞLAMINDA GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURIYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ: YALOVA ÖRNEĞİ

ÖZET

Türkiye, 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonucunda Türkiye’ye kaçan Suriyelileri geçici koruma altına alarak uluslararası toplum açısından insani örnek bir davranış göstermiştir. Geçici koruma altına alınan Suriyeliler her geçen gün geçici olmaktan çıkıp Türk toplumunun eğreti tutturulmuş bir parçası haline gelmektedir. Günümüzde seçimlerin de etkisiyle geri gönderilme tartışmaları sürerken toplumun uyumlu bir parçası haline gelmeleri yönünde çabaların da sürmesi gerektiği kanaatindeyiz.

Çalışmamız, bireyin toplumun değerli bir parçası haline gelinmesinde hayati öneme sahip eğitimin, geçici koruma altındaki Suriyelilerin uyumu için büyük bir öneme sahip olduğu ön kabulüyle hareket etmektedir. Türk Eğitim Sistemine dahil edilen Suriyeli çocuklar, Türkiye’de kalmaları halinde toplumsal uyumun bir çarpanı, kendi ülkelerine dönmeleri durumunda ise iki ülke arasındaki ilişkilerin gelişimine ve barışa katkı sağlayacak bireyler olacaklardır.

Türkiye Cumhuriyeti, Suriyeli çocukların eğitim iklimine dahil edilmesi için gerekli bütün yasal düzenlemeleri hayata geçirmiştir. Çalışmamızda, “Türk Eğitim Sistemi, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli politikaları uygulamakta mıdır?” ve “Fırsat eşitliğinin sağlanmasını engelleyen hangi sorunlar yaşanmaktadır” sorularının cevabı aranmıştır.

Çalışmanın amacı, Yalova ilinde yaşayan en az bir çocuğu devlet okuluna giden geçici koruma altındaki Suriyeli velilerin, sınıfında en az bir geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci olan öğretmenlerin ve bu okullardaki yöneticilerin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığına ilişkin görüşlerinin değerlendirilerek, konuya ilişkin tespit edilen sorunların çözümüne yönelik öneriler getirilmesidir.

Bu amaçla, 17.09.2022- 22.02.2023 tarihleri arasında 16 eğitimci ve 19 geçici koruma altındaki Suriyeli veliye ulaşılarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, MAXQDA 2022 programı ile kodlanarak analiz edilmiş, görüşmelerle ilgili temalar oluşturulmuş, bu aşamalardan sonra da bulgular değerlendirilmiştir.

Değerlendirme neticesinde, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen temel sorunun geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki yetersizlikler olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar arasında 11 yıldır Türkiye’de ikamet edenler olmasına rağmen Türkçe dil yetersizliğinin devam etmesinin nedeninin katılımcıların Türkiye’ye yeterince aidiyet duygusu geliştirememiş olduğu söylenebilir.

Literatürde, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitiminin fırsat eşitliği bağlamında değerlendirildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmamızın bu eksikliği gidereceği ve bu konuda yapılacak araştırmalara yol gösterici olacağını düşünmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, Geçici koruma, Fırsat eşitliği, Eğitim, Yalova



EDUCATION OF SYRIAN CHILDREN UNDER TEMPORARY PROTECTION IN THE CONTEXT OF EQUAL OPPORTUNITIES: THE CASE OF YALOVA

ABSTRACT

Turkey, as a result of the internal war that began in Syria in 2011, has taken in Syrian refugees and provided them with temporary protection, setting an example of exemplary humanitarian behavior in the international community. The Syrians under temporary protection are gradually transitioning from being temporary residents to becoming an integral part of Turkish society. In the current context, while debates on repatriation persist, we believe that efforts should continue to integrate them as harmonious members of society.

Our study operates on the premise that education plays a vital role in transforming individuals into valuable members of society and holds great significance for the adaptation of Syrians under temporary protection. Syrian children who are included in the Turkish Education System will serve as catalysts for social integration if they remain in Turkey. If they return to their own country, they will contribute to the development of relations and peace between the two countries.

The Republic of Turkey has implemented all the necessary legal regulations to include Syrian children in the educational environment. However, the facilitation of access to education by legislation does not necessarily guarantee equal opportunities in education. In our study, we seek to answer the question, "Does the Turkish Education System implement the necessary policies to ensure equal opportunities for Syrian students under temporary protection?"

The aim of the study is to evaluate the opinions of Syrian parents under temporary protection whose children attend state schools in Yalova province, teachers who have at least one Syrian student under temporary protection in their classrooms, and school administrators regarding the provision of equal opportunities in education for Syrian students under temporary protection. The study also aims to propose solutions to the identified problems related to this issue.

For this purpose, face-to-face interviews were conducted with 16 educators and 19 Syrian parents under temporary protection between September 17, 2022, and February 22, 2023. The data obtained from the research was coded and analyzed using the MAXQDA 2022 program. Themes related to the interviews were identified, and the findings were evaluated accordingly.

As a result of the evaluation, the main problem hindering equal opportunities in education was found to be the insufficient Turkish language skills of Syrian students under temporary protection. Despite some participants having resided in Turkey for 11 years, the persistence of Turkish language deficiencies indicates a lack of a sufficient sense of belonging to Turkey.

There is no existing study in the literature that evaluates the education of Syrian students under temporary protection in terms of equal opportunities. We believe that our study will address this gap and provide guidance for future research in this area.

Keywords: Syrian students, Temporary protection, Equal opportunities, Education, Yalova



1. GİRİŞ

Suriye'de 2011 yılından beri devam eden bir iç savaş yaşanmaktadır. Bu iç savaş, Suriye hükümetine karşı silahlı muhalefet grupları ile hükümet güçleri arasındaki çatışmaların yanı sıra, yabancı ülkelerin de müdahil olduğu bir savaşa dönüşmüştür. 2011 yılında, Arap Baharı'nın bir uzantısı olarak Suriye halkı, Esad Hükümeti'ne karşı protestolar başlatınca hükümet bu protestoları şiddetle müdahale ederek bastırmaya çalışmıştır. Bu durum ülke genelindeki çatışmaların başlamasına neden olmuştur. Suriye'deki çatışmalar; hükümet güçleri, muhalifler ve yabancı güçler arasındaki çatışmaları içermektedir (Aras, 2019). Bu iç savaşın sonucunda, yüz binlerce insan ölmüş, milyonlarca insan yerinden edilmiş ve ülkenin altyapısı büyük ölçüde tahrip edilmiştir. Uluslararası toplum, Suriye'deki insani krize müdahale etmek için çeşitli girişimlerde bulunmuş olmasına rağmen kalıcı bir çözüm hala bulunamamıştır (Aksoy, 2021, 103).

Suriye Arap Baharı, tarihin en karmaşık ve acımasız çatışmalarından biri haline gelmiştir. Bunu birçok faktörün bir araya gelmesine bağlamak mümkündür. Suriye'nin nüfusu çoğunlukla Sünnilerden oluşurken, Esad rejimi Alevilerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra, ülkede Kürtler, Hristiyanlar, Dürziler ve diğer azınlık grupları da yaşamaktadır (Doğan, 2008). Bu farklılıklar, çatışmanın boyutlarını ve şiddetini arttırmıştır (Bacık, 2015). Suriye İç Savaşı; İran, Rusya, Suudi Arabistan, Katar ve diğer ülkelerin desteğiyle taraflar arasında bir vekalet savaşına dönüşmüştür. Bu ülkeler, çatışmanın çeşitli yönlerinde aktif rol almışlardır. Esad rejimi, ülkedeki insan hakları ihlalleri ve baskıları nedeniyle eleştirilmiş, bu durum protestoların ve muhalefetin büyümesine neden olmuştur. Çatışmadan önce zaten ekonomik zorluklarla karşı karşıya olan Suriye'de iç savaşın başlamasıyla birlikte ekonomik problemlerin artmasının yanı sıra alt yapısı da büyük ölçüde tahrip olmuştur (Al – Katıtaş, 2018).

Suriye'deki iç savaş, milyonlarca insanın evlerini terk etmesine neden olmuştur. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) verilerine göre, 2011'den bu yana yaklaşık 6,7 milyon Suriyeli komşu ülkelere kaçmıştır. Bu ülkeler arasında Türkiye, Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır yer almaktadır. BMMYK ayrıca, Suriyelilerin; Türkiye'de 3,7 milyonu, Lübnan'da 1,5 milyonu, Ürdün'de 657.000'i, Irak'ta 249.000'i ve Mısır'da 132.000'i bulunduğunu belirtmiştir. Ülkelerinden kaçan

Suriyeliler sığındıkları bölgelerde, özellikle çocuklar ve kadınlar başta olmak üzere zorlu yaşam koşullarıyla karşı karşıya kalmışlardır; barınma, güvenlik, istihdam, gıda, su, temizlik ve sağlık hizmetlerine erişimde zorluklar yaşamaktadırlar (IOM, 2021).

Yukarıda da belirtildiği gibi Türkiye savaştan kaçan Suriyelilerin büyük çoğunluğunun sığındığı ülke olmuştur. Suriye'deki iç savaşın başlamasından bu yana, Türkiye'ye yaklaşık 3,7 milyon Suriyeli sığınmıştır. Türkiye, 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşmeye taraf olup, Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü'ne coğrafi çekince ile taraf olmuştur. Coğrafi çekince Türkiye'nin, Avrupa ülkelerden gelen sığınmacıları mülteci olarak kabul edeceği bunun haricinde sığınanları mülteci olarak kabul etmeyeceği anlamına gelmektedir (Ekşi, 2016, 40). Türkiye, Suriyelilere mülteci statüsü vermemiş “geçici koruma” kapsamında değerlendirmiştir. Bu kapsamda Suriyelilere eğitim ve sağlık hizmetleri verilmeye başlanmıştır. 2011'den beri Türkiye'de bulunan geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik uyum politikaları uygulanmaktadır. Eğitim, uyum politikalarının temel unsurunu oluşturmaktadır. Sosyal uyumun ve toplumsal bütünleşmenin sağlanabilmesi için çocukların eğitim iklimine dahil edilmesi hem bir zorunluluk hem de insani bir görevdir. Suriyeli çocuklar zorunlu eğitimde Türk çocuklarının sahip olduğu haklara sahiptirler ve onlarla eşit şartlarda eğitimlerine devam edebilmektedirler (Aydın, 2020). Türkiye'deki tüm yabancı çocuklar, resmi ve özel okullara kaydolabilirler ve eğitimlerine devam edebilirler (Özçürümez – İçduygu, 2020, 109–118).

Türkiye'de, Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini kolaylaştırmak ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için bir dizi program ve politika hayata geçirilmiştir. Buna rağmen Türkiye'deki Suriyeli çocukların, eğitimde fırsat eşitliği konusunda bazı zorluklarla karşılaştıkları da bilinmektedir. Özellikle, Suriyeli çocuklar, Türkçe konuşma, anlama ve yazmada yaşadıkları güçlükler nedeniyle öğrenim hayatlarında zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Ayrıca, yoksulluk yaşayan ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarına devam etmek yerine aileleri tarafından çalışmaya zorlandıkları da görülebilmektedir (Taşcı – Yüksel Oktay, 2022).

İş bulmak umuduyla sürekli yer değiştirmek zorunda kalan Suriyeli ailelerin çocukları okullarına uyum sağlamakta zorluk çekmektedirler. Aynı zamanda yoksulluk

nedeniyle çocuk yaşıta çalışmak zorunda kalmalarından dolayı da okula devam oranları azalmaktadır.

Bu durum, çocukların yeni bir ortama uyum sağlamakta zorlanmalarına ve eğitime ara vermek zorunda kalmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle, Suriyeli çocukların okula devam etmeleri için eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasına yönelik gerekli önemlerin alınmalıdır.

Sonuç olarak, Türkiye’de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimlerine engel olan problemler ortadan kaldırılıp fırsat eşitliği sağlandığı takdirde iyi bir eğitim görüp meslek sahip olacakları söylenebilir. Böylelikle işgücüne katılım oranlarını artıracak, istihdam edilmeleriyle de gelirleri ve refah seviyeleri artacaktır.

Çalışmanın Konusu

Suriye'deki iç savaş nedeniyle ülkelerini terk ederek Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin çocuklarının eğitim durumlarının fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmesidir.

Çalışmanın Önemi

Eğitim her çocuk için hayati bir öneme sahiptir. Çocuklar aldıkları eğitimle hem topluma yararlı olurlar hem de kendi kendilerine yeten bireyler haline gelebilirler (Çalhan – Kolukırmık, 2020). Eğitim alan çocuklar uzun vadede iş gücü piyasasına daha donanımlı olarak katılacakları için toplumsal refahtan alacakları pay ve toplumsal refaha katkıları daha yüksek olacaktır. Ancak eğitime erişimde eşitsizliklerin olması eğitimin getireceği toplumsal faydaları azaltabileceğinden dolayı eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitimin katkısını azami düzeye çıkartabilir (Becker, 1993). Fırsat eşitliğinin sağlanmasının önündeki engelleri tespit etmek için Suriyeli öğrencileri olan eğitimcilerin ve Suriyeli öğrenci velilerinin görüşlerini almak, fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik politikaların tespitine katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın Amacı

Çalışmamız Suriyeli çocukların eğitimine katkı sağlayan ve engelleyen faktörleri belirleyerek fırsat eşitliği ve refah artışı bağlamında mevcut durumlarını eğitimcilerin ve velilerin bakış açılarıyla ortaya koymayı ve çözüm önerileri getirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın Soruları

Araştırmanın temel sorusu Türk Eğitim Sistemi, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli politikaları uygulamakta mıdır?

Türk öğrencilerle Suriyeli öğrenciler arasında eğitimde fırsat eşitliği söz konusu mudur?

Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Suriyeli çocukların aldıkları eğitim, eğitimlerine devam etmek için yeterli motivasyonu sağlıyor mu?

Eğitimcilerin, eğitimde fırsat eşitliği sağlanması yönündeki önerileri nelerdir?

Suriyeli velilerin, eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için beklentileri nelerdir?

Çalışmanın Yöntem ve Teknikleri

Bu çalışma bir nitel araştırma yöntemi olarak tasarlanmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı gözlemlerinden oluşan nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci velileri ve bu öğrencilerin gittiği okullardaki öğretmen ve yöneticilerle 17.09.2022 – 22.02.2023 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci velileri ve bu öğrencilerin gittiği okullardaki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Fırsat eşitliği bağlamında, eğitimin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere etkisini içeren bir çalışma bulunmamaktadır. Literatürdeki bu eksiklik önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Görüşme talebiyle gidilen öğretmen ve veliler Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze görüşmelerden kaçınma eğiliminde olmuşlardır. Pandemi, katılımcıların sayısını belirleyen önemli bir sınırlılık oluşturmıştır.

Türkçe bilmeyen bazı Suriyeli veliler iletişim kurmakta zorlanacaklarını düşünerek, bazılarının ise görüşme talebimize güven sorunları nedeniyle olumsuz yanıt vermiş olmaları çalışmanın diğer sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Literatür İncelemesi ve Analizi

Ulusal Tez Merkezi veri tabanında göç, mülteci ve sığınmacı anahtar kelimeleriyle 2011 yılı ve öncesine içerecek şekilde detaylı aramada toplamda 308 kayıt bulunmuştur. Bu kayıtların büyük çoğunluğu Avrupa'ya özellikle Almanya'ya yapılan göçleri ve Türkiye içinde gerçekleşen iç göçleri kapsamaktadır. Aynı arama 2012 yılından günümüze olacak şekilde değiştirildiğinde ulaşılan toplam kayıt doktora ve yüksek lisans tezleri olmak üzere 1357'dir. Artış 2011 yılından itibaren Suriye iç savaşıyla birlikte Türkiye'ye gelen geçici koruma altına alınan Suriyelilerden kaynaklanmıştır. Arama Suriyelileri içerecek şekilde daraltıldığında 1036 kayda ulaşılmıştır. 2011 yılından itibaren devletin ve üniversitelerin, sosyal politika uygulamalarındaki dikkatin Suriyeliler özelinde geçici koruma altındakilere doğru kaymış olması literatürdeki büyük artışın sebebi olarak görülebilir.

Suriyeli öğrencilere yönelik literatür incelemesinde aşağıdaki kaynaklara ulaşılmıştır. Aysun Doğan ve Dilek Yelda Kağnıcı (2020) "Göçmen Çocuk ve Ergenler Kültürleşme, Uyum ve Eğitim"

Bu çalışma göçmen çocuk ve ergenlerin kültürleşme, uyum ve eğitim konularına odaklanmaktadır. Farklı kültürlerden gelen çocuk ve gençlerin eğitim ve uyum süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ele alırken, aynı zamanda eğitim politikalarının çocukların ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışma, göçmen çocuk ve gençlerin psikolojik, sosyal ve kültürel açılardan uyum sağlaması için gerekli destek ve kaynakların sağlanması gerektiğini vurgularken, ayrıca eğitim politikalarının kültürel farklılıklara saygı duyan ve eğitimde fırsat eşitliği sağlayan bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini öne sürmektedir. Çalışmada ayrıca, göçmen çocukların dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için kullanılabilecek yöntemler ele alınmaktadır. Çalışma, göçmen çocuk ve gençlerin eğitimde başarılı olmaları için aileler, okullar ve toplumun birlikte çalışması gerektiğini vurgularken, aynı zamanda göçmen çocuk ve gençlerin kendi kültürlerine saygı duymaları ve kendi kimliklerini korumaları konusunda da önemli tavsiyeler sunmaktadır. Çalışma, göçmen çocuk ve gençlerin karşılaştığı zorlukları anlamak ve onların ihtiyaçlarına uygun çözümler üretmek için birçok örnek olay ve pratik öneriler sunmaktadır. Bu nedenle, göçmen çocuk ve ergenlerin eğitimi ve uyumu konusunda çalışanlara, eğitimciler ve ailelere rehberlik etmek için yararlı bir kaynak olabilir.

Saime Özçürümez ve Ahmet İçduygu (2020) “Zorunlu Göç Deneyimi ve Toplumsal Bütünleşme: Kavramlar Modeller ve Uygulamalar ile Türkiye”

Çalışma, zorunlu göç deneyimi yaşayan insanların toplumsal bütünleşme sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve bu süreçte kullanılabilecek çeşitli modelleri ve uygulamaları ele almaktadır. Çalışma aynı zamanda Türk Eğitim Sistemi’nin Suriyeli çocukların eğitim sistemine dahil olmasıyla geçirdiği dönüşümü de ortaya koymaktadır. Çalışmanın “Türkiye’de Sosyal Uyum, Toplumsal Bütünleşme ve Eğitim Ekosistemi” adlı üçüncü bölüm geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim sürecine katılımlarında yaşanan sorunları ve çözüm yollarını incelemiş, Türk Eğitim Sistemi için öneriler sunmuştur.

M. Murat Erdoğan (2015) “Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum”

Çalışma geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları da ele alarak toplumsal kabul ve uyum açısından öneriler sunmaktadır.

Müberra Nur Emin (2019) “Geleceğin İnşası: Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi”

Çalışma, Suriyeli çocukların Türkiye’de eğitim sistemine uyum süreçlerini, karşılaştıkları zorlukları ve bu sorunların çözümü için yapılması gerekenleri ele alıyor. Emin, çalışmasında Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitime yönelik yapılan çalışmaları ve Türkiye’deki eğitim politikalarının Suriyeli çocukları kapsama durumunu değerlendiriyor. Ayrıca, Suriyeli çocukların Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve okul dışı faktörlerin eğitim başarısına etkilerini de ele alıyor.

Derya Göğebakan Yıldız (2021) “Göçmen Çocuk ve Ergenler: Okul ve Sınıf Temelli Etkinlikler”

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların okul yaşamlarına katılımını artırmak için okul ve sınıf temelli etkinliklerin önemini bu çocukların okula uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümü için yapılması gerekenleri ele alıyor.

Adem Doğan ve Aylin Avcıoğlu (2022) “Kapsayıcı Eğitimin Yadsınamaz Gerçeği: Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarının İncelenmesi”

Bu çalışmada, Geçici Barınma Merkezinde ilkokulda görevli 5 yönetici ve 44 öğretmenle yapılan görüşmelerle kapsayıcı eğitim kapsamındaki geçici koruma altındaki çocukların eğitim sürecinde yaşanan sorunlara tespit edilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Ahmet Aslan (2020) “Suriyeli Öğrencilerin İkincil Sosyalleşmeleri Bağlamında Okulun İşlevleri: Çarşamba İlçesi Örneği”

Çalışmada Çarşamba ilçesinde eğitim gören 43 Suriyeli öğrenci ile nitel bir araştırma yapılarak okulun, öğrencilerin sosyalleşmeleri bağlamında işlevi değerlendirilmiştir. Dil sorunun sosyalleşmenin önünde önemli bir engel oluşturduğuna dair sonuçlara varılmış ve bu konuda öneriler sunulmuştur.

Mahmut Özer, Cem Gençoğlu ve Eren Suna (2020) “Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar”

Çalışmada MEB’in eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uyguladığı politikalar ele alınmakta, bu kapsamda geliştirilen projelerde elde edilen başarılar ve sağlanan destekler sunulmaktadır. Çalışmada geliştirilen projelerin öğrencilerin sadece beceri eksikliklerini telafi edici değil aynı zamanda sosyal ve ekonomik desteklerin de olduğu gösterilmiştir.

Fırsat eşitliği, refah ve eğitim konularının beraber işlendiği özellikle bu konunun geçici koruma altındaki Suriyeliler özelinde değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmamız literatürde bir boşluğu dolduracaktır.



2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Uluslararası Göç

Uluslararası göç, bir ülkeden başka bir ülkeye insanların kalıcı veya geçici olarak yer değiştirmesi anlamına gelir (Betts, 2017). İnsanların, ülkeler arası hareketliliği, farklı nedenlerle gerçekleşebilir. Bireyler, ekonomik nedenlerle; iş bulma, daha iyi yaşam koşulları, daha iyi ücretler (Öner, 2012), sosyal nedenlerle; aile birleşimi, evlilik, eğitim (Çağlayan, 2006) ve siyasi nedenlerle; savaş, baskı, zulüm, ülkelerini terk edebilirler (Castles – Miller, 2008).

Uluslararası Göç Örgütünün (IOM) hazırladığı Göç Terimleri Sözlüğü'nde uluslararası göç kavramı; “Kişilerin geçici veya daimî olarak başka bir ülkeye yerleşmek üzere menşe ülkelerinden veya mutlak olarak ikamet ettikleri ülkeden ayrılmaları” (Perruchoud, 2009, 88) şeklinden tanımlanmaktadır. Uluslararası göçte temel unsur, bir kişinin vatandaşı olduğu ülkeden, vatandaşı olmadığı bir ülkeye nedeni ne olursa olsun yerleşmek amacıyla gitmesidir (Baker, 2015).

2.1.1. Yabancı

IOM Göç Terimleri Sözlüğü'nde yabancı “Belirli bir Devlet açısından o Devletin uyruğunda olmayan kişi. Başka bir devlete ait olan ya da sadakat borcu altında olan bir kişi” (Perruchoud, 2009, 97) şeklinde tanımlanmıştır. Bulunduğu ülkenin devletiyle herhangi bir sadakat borcuyla aidiyet bağı olmayan kişiyi yani vatandaş olmayan kişiyi tanımlar. 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) 3/ü maddesine göre yabancı “Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile vatandaşlık bağı bulunmayan kişi” şeklinde tanımlanmıştır. Yabancı, Türkiye’de bulunan ve vatandaş olmayan ve statüsü en olursa olsun herkesi tanımlamaktadır (2013).

2.1.2. Uluslararası koruma

Uluslararası hukuk ve uluslararası ilişkiler çerçevesinde herhangi bir devletten beklenen, kendisine vatandaşlık bağıyla bağlı olan bireylere koruma sağlamasıdır. Devletin vatandaşlarıyla kurduğu hukuksal ve siyasi bağ nedeniyle, bireyler vatandaşı oldukları ülkeden koruma talep etme hakkı olduğu gibi devletlerinde vatandaşlarına koruma sağlama yükümlülüğü bulunmaktadır. Ancak bazen birey bunu talep edemez ya da devleti bunu sağlayamaz. Bireyin vatandaşlık bağıyla bağlı olduğu devletin

korumasından mahrum kaldığı zaman başka bir vekil korumaya ihtiyacı vardır. Bireyin kendi devleti tarafından korunmadığı ya da korunamadığı veya bireyin bu korumadan yararlanamadığı ya da yararlanmak istemediği durumlarda devre giren ve bireye koruma sağlayan mekanizmalara uluslararası koruma denir. Bireyin iltica ve sığınma talepleri doğrultusunda, “uluslararası korumanın temel amacı esas olarak ulusal korumayı yeniden tesis etmektir.” Bu durumda bu korumayı sağlama sorumluluğu, bireyin iltica/sığınma talep ettiği ülkededir (Çiçekli, 2016, 215).

2.1.2.1. Mülteci

1951 tarihli “Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme” ile 1967 tarihli “Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Protokol” (BMMYK, 1967) mülteci tanımını şu şekil de yapmaktadır:

Irkı, 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.

YUKK’un 61’inci maddesi aynı tanımları “Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle;” ifadesinin ekleyerek kabul eder. Maddeye Avrupa ülkelerinden gelenler şartının konmasının nedeni Türkiye’nin 1967 tarihli protkole koyduğu coğrafi çekinceciştir .

2.1.2.2. Şartlı mülteci

Türkiye’nin, Cenevre Sözleşmesine (BMMYK, 1951) koyduğu coğrafi çekince, topraklarına sığınan ve “zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korkan” bir kimseyi uluslararası korumadan mahrum bırakmayacağı gibi temel insan haklarından da mahrum bırakmaz (Özel, 2020). Bunun sonucu olarak mülteci statüsü tanımadığı Avrupa ülkeleri dışından gelenler için uluslararası koruma sağlayan diğer bir koruma da şartlı mülteci statüsüdür. Şartlı mülteci, YUKK’nın 62’nci maddesine göre “Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen ... zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korkan” ve “vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan” kişilere “statü belirleme işlemleri sonrasında” şartlı mülteci statüsü verilir. Şartlı mülteciler, Türkiye tarafında mülteci olarak kabul edilmeseler de uluslararası korumayı hak eden kişilerden olup, geri

gönderilmeme ilkesinin kapsamı içinde yer almaktadırlar. Türkiye onlara başka bir ülkeye yerleşme şartıyla mültecilik hakkı vermiştir. (Çiçekli, 2016)

2.1.2.3. İkincil koruma

İkincil koruma statüsü, YUKK md. 63/1 de mülteci veya şartlı mülteci olarak kabul edilemeyen ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde, ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek; işkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak; uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak, durumunda olması halinde tamamlayıcı bir koruma olarak verilir. Mülteci olarak kabul edilemeyecek ancak uluslararası korumayı hak eden kişilere tanınan bir statü olan ikincil koruma Cenevre sözleşmesinde yer alan boşluğu tamamlayarak daha kapsayıcı bir koruma sağlamayı amaçlamaktadır (Çiçekli, 2016, 286–289).

Mülteci veya şartlı mülteci olarak kabul edilecek kişiler ile ikincil koruma statüsünde olan kişiler arasında temel farkın haklı zulüm görme korkusunun değerlendirme dışında tutulmuş olmasıdır. İkincil koruma statüsünden yararlanacak olanlar için temel unsur yaşam hakkı ve işkence yasağıdır. Bu bakımdan yaşam hakkının tehlikeye girmiş olması veya işkence görecektir olması yeterli olup sığınma sebebi olarak ırkı, dini, milliyeti, siyasi görüşü veya bir sosyal gruba mensubiyeti gibi mülteci olmak için aranan şartların aranmıyor oluşudur (Bozkurt, 2018, 63–67).

2.1.3. Geçici koruma

Uluslararası göçe konu olan gruplardan biri de kendi ülkesinden başka bir ülkeye kitlesel olarak göç edenlerdir (Aytakin, 2020). Bu kişilere verilen hukuki statü uluslararası literatürde geçici koruma olarak yer almaktadır göç terimleri sözlüğünde Sığınma (asylum), “Bir devletin geri göndermeme (non-refoulement) ilkesi ve uluslararası veya ulusal düzeyde tanıdığı mülteci haklarına dayalı olarak topraklarında verdiği bir koruma türü” olarak tanımlanırken (Kaygusuz Akbay, 2021, 237) sığınmacı ise “Vatandaşı olduğu veya ikamet ettiği ülkede koruma sağlanamayan, bilhassa ırkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ya da siyasi görüşü nedeniyle zulüm görmekten korkan kişiye” olarak tanımlanmıştır (Perruchoud, 2009, 73).

Sığınma talep etme bir haktır. Ancak talebin karşılanıp karşılanmayacağı sığınma talep edilen ülkenin sorumluluğundadır (Ruhi, 2003). Sığınma talebi statü belirleme işleminden sonra kabul ya da reddedilir. Statü belirme işleminin nasıl yapılacağı Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği (BMMYK) tarafından kabul edilen “Mülteci Statüsünün Belirlenmesinde Uygulanacak Ölçütler ve Usuller Hakkında El Kitabı’nda” belirlenmiştir (BMMYK, 2013).

Statü belirleme işlemi bireysel olarak uygulanmaktadır. Statü belirleme işlemi devletin sınırından sığınma talep etmek maksadıyla geçen her bireye uygulanır. Acil güvenlik ihtiyacının karşılanması gerektiği, statü belirleme işleminin tek tek yapılması mümkün olmadığı durumlar kitlesel sığınma olarak tanımlanmıştır. Kitlesel göç hareketleri nedeniyle sınırda geçen sığınmacılara geçici koruma sağlanması sık başvurulanan bir uygulamadır.

Geçici koruma büyük ölçekli meydana gelen sığınma olaylarında acil çözümler bulmak üzere geliştirilen bir koruma biçimidir. Geçici korumanın amacı mülteci ve sığınmacıların acilen güvenli bir ortamda erişimlerini sağlamak ve başta geri gönderilmeye ülkesi olmak üzere temel insan haklarının koruma altına almaktır (Çiçekli, 2016, 305).

Geçici koruma, Cenevre sözleşmesinin belirlediği standartları değiştirmeyi amaçlamamakta, kitleler halinde sınırlara ulaşan kişilere insan haklarına uygun şekilde yaklaşmayı amaçlamaktadır. Geçici korumayla ilgili rehber kurallar BMMYK tarafından 2014 yılında kabul edilen “Geçici Koruma veya Kalma Düzenlemelerine İlişkin Kılavuz İlkeler” ile düzenlenmiştir (Çelikel – Gelgel, 2014).

Kitlesel göç sonucundan geçici koruma sağlanması yeni bir olgu değildir. 1979 yılında, Sovyetler Birliği'nin Afganistan'ı işgali sırasında, milyonlarca Afganistanlı, Pakistan, İran ve diğer ülkelere kaçmış ve bu ülkelerde geçici koruma altına alınmışlardır. 1991 yılında, Irak'ın Kuveyt'i işgali sırasında, yüz binlerce Kuveytli, komşu ülkelerde geçici koruma altına alınmıştır. 1994 yılında Ruanda'da gerçekleşen soykırım sırasında, milyonlarca Ruandalı, komşu ülkelerde geçici koruma altında alınmıştır. Bosna Savaşı sırasında (1992-1995), Bosna-Hersek'ten kaçan milyonlarca kişi, Avrupa Birliği ülkelerinde geçici koruma altına alınmıştır (Yazan, 2016, 85–87). Bununla birlikte, Bosnalı sığınmacılar uzun süreli sığınma hakkı kazanmak için mücadele etmişlerdir. Kosova Savaşı (1998-1999) sırasında, yaklaşık 800.000 Kosovalı, çoğunlukla Avrupa Birliği ülkelerinde geçici koruma altına alınmıştır.

Rusya'nın Kırım'ı ilhak etmesi ve Ukrayna'ya müdahalesi sonrasında (2014-günümüz), Ukrayna'dan kaçan binlerce kişi, özellikle Polonya, Romanya ve Macaristan gibi Avrupa Birliği ülkelerinde geçici koruma altına alındı. Suriye'deki iç savaş sırasında (2011-günümüz), milyonlarca Suriyeli, komşu ülkelerde geçici koruma altına alınmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan bu yana çeşitli kitlesel sığınma olayları yaşanmıştır. 1950-1951 ve 1989 Bulgaristan'dan; 1988 ve 1991 yıllarında Iraktan; 1992 yılından sonra Yugoslavya'dan; 2011 yılından itibaren Suriye'den kitlesel sığınmalar gerçekleşmiştir.

Türk mevzuatında kitlesel sığınma ve geçici koruma ilgili düzenlemeler 1994 tarihli İltica ve Sığınma Yönetmeliğiyle başlamıştır. 2011 yılında Suriye'den kitlesel göç hareketi başlayınca, mevcut durumu düzenlemek amacıyla 2012 tarihli "Türkiye'ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyetinde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına İlişkin Yönerge" çıkarılmıştır (Dost, 2017).

Yabancılarla ilgili ihtiyaç duyulan kanuni düzenleme 2013 yılında kabul edilen 6458 sayılı "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu" (YUKK) ile yasal zeminine kavuşmuştur. YUKK ile geçici koruma konusu açık bir şekilde düzenlenmiştir. YUKK madde 91/1'de, "Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir" şeklinde düzenlenmiştir.

Geçici koruma ile ilgili düzenlemeler 2014 tarihli "Geçici Koruma Yönetmeliği" (GKY) ile düzenlenir. GKY madde 3/f'de

Geçici koruma; Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan korumayı,

ifade eder şeklinde düzenlenmiştir. Geçici koruma kararı GKY madde 9/1'e göre bakanlığın teklifi ile Cumhurbaşkanı tarafından alınır. Aynı şekilde geçici koruma Cumhurbaşkanı'nın kararıyla sonlandırılır (22/10/2014).

GKY madde 26 ile geçici koruma kapsamındakilere sağlanacak hizmetler; sağlık, eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal hizmetler ve yardımlar ile tercümanlık ve benzeri hizmetler şeklinde belirlenmiştir.

2.1.4. Türkiye’de bulunan Suriyelilerin hukuki durumu

Türkiye’nin 1951 Cenevre Sözleşmesi ve 1967 Protokolüne koyduğu coğrafi çekince nedeniyle Avrupa ülkeleri dışından sığınmak amacıyla sınırlarına gelen kişileri mülteci olarak kabul etmemektedir (Parlak – Şahin, 2015). YUKK madde 62’de Avrupa ülkeleri dışından sığınma amacıyla sınırlarına gelen kişilere üçüncü bir ülkeye yerleştirilinceye kadar şartlı mülteci statüsü tanır.

Mülteci ve şartlı mülteci, Türkiye Cumhuriyeti tarafından statü belirleme işlemlerinden sonra tanınabilecek, hukuki statülerdir. Başvuru sahiplerinin her birine ayrı ayrı statü belirleme işleminin yapılması gerekir (Elçin, 2016). Statü belirleme işlemleri “Mülteci Statüsünün Belirlenmesinde Uygulanacak Ölçütler ve Usuller Hakkında Elkitabı’nda” belirlenen ölçütlere göre yapılır.

Statü belirleme işlemi, mülteci statüsünün tanınmasında kilit öneme sahiptir (Donnan – Wilson, 2002, 199–205). Ancak kitlesel göç hareketlerinde ülkenin kaynakları statü belirleme işlemini her bir bireye tek tek yapmaya müsait olmadığı durumlarda, ülkesinden kaçan kitlenin can güvenliğini sağlamak statü belirleme işleminden daha büyük önem arz edebilmektedir. Bu gibi durumlarda geçici bir çözüm olarak bu kişilerin can güvenliğini sağlanması için güvenli bir bölgeye ulaştırılması geçici korumanın uygulama esasını oluşturur.

Geçici koruma statüsünün geçicilik barındırdığı buna karşın mülteci statüsünün kalıcı olduğu şeklinde bir kanının uyanmaması gerekir. Her iki statüde geçici olup kalıcı çözümlere muhtaçtır. Kalıcı çözümler, uluslararası hukukta genel kabul gördüğü üzere; kendi ülkesine gönüllü geri dönüş, üçüncü bir ülkeye yerleşme (Erdoğan, 2020, 13), yerel entegrasyon. Geçici koruma için dördüncü bir unsur olarak mülteci statüsüne geçiş yapılmalıdır. Geçici koruma statüsüne sahip bireyler acil korunma ihtiyaçları karşılandıktan sonra en kısa sürede statü belirleme işlemi ile mülteci statüsüne kavuşmalıdırlar.

Bu bilgiler ışığında Türkiye’ye 2011 yılından itibaren kitlesel olarak gelen Suriyeliler, Türkiye’nin Cenevre Sözleşmesine koyduğu coğrafi çekince nedeniyle mülteci

statüsüne sahip olamamaktadırlar. YUKK'ya göre şartlı mülteci statüsü Suriyeliler için doğru tanımlama olacaktır. Ancak Suriyeliler kitlesel olarak sınırlarımıza geldikleri için statü belirleme işlemi yapılamamış bu yüzden geçici koruma statüsü verilmiştir.

2.2. Eğitim Kavramı ve Eğitim Teorileri

2.2.1. Eğitim kavramı

Devletin düzgün işlemesi için eğitimin önemini keşfeden ve aynı zamanda üretimin doğasını ilk anlayan Platon'dur. Nitekim Platon'a göre eğitim, devlete uyum sağlamış yurttaşlar yetiştirmeye hizmet etmelidir ve eğitim görevini yerine getirmekle görevli olanlar, devletin en iyi yurttaşlarından başkası olamaz(Heater, 2004, 11–16). Bu nedenle Platon, devletin hizmetinde bir eğitim sistemi tasarlayan ilk eğitim teorisyeni ve eğitim sisteminin devlet yapısına doğru şekilde yerleştirilmesini analiz eden ve atayan ilk kişi olarak kabul edilebilir(Platon, 2012). Ortaçağda unutulmuş devlet ile eğitimi birbirine bağlayan Platonik fikirler, modernitenin ortaya çıkışıyla yeniden yükselişe geçti (Carr, 2006, 138).

Kırsal bölünmüş bir yaşamdan kentlere doğru nüfusun kayması ile toplumsal iş bölümü yaygınlaşmış ve ailelerin ve yakın akrabaların oluşturduğu küçük grupların, çocukların eğitimlerini ve sosyalleşmelerini sağlayacak araçlara tek başına sahip olması artık mümkün olmamıştır. Devlet ebeveynlerin üstlendiği eğitim görevi yavaş yavaş üstüne almaya başlamış ve eğitim sistemin kontrol etmeye tekeline almıştır. Modern devlette eğitim yasalarla kurallar kontrol edilmektedir. Sonuç olarak, modernleşme ve kentleşme süreçleri, eğitim alanında devletin rolünün artmasına ve eğitimin devletin tekeline geçmesine neden olmuştur. Bu süreçlerin etkisiyle, devletler eğitim sistemlerini modernize etmişler ve bu sistemlerin kontrolünü ellerine almışlardır. Bu yaklaşımın amaçları arasında fırsat eşitliği ve sosyal ve ekonomik gelişme gibi hedefler yer almaktadır (Doytcheva, 2016, 29–30).

Modern devlet, örgün eğitimi ortaya koymuş, kurallarını belirlemiş ve yaygınlaştırarak bugün bildiğimiz haline getirmiştir. Böylece okul, bireyin topluma hazırlandığı modern devletin belirlediği tipolojide şekillendiği, sosyalleştiği, bilgi ve tutumların aşıldığı bir alan haline gelmiştir (Greenfeld, 2017, 84–85). Bu şekilde, eğitim eylemi, bireyin hayatını oluşturan özelliklerden ve kendisinin dayattığı dar bir

vizyondan uzaklaştırarak, rasyonel, merkezileşmiş ve özgür bireylerin şekillendirilmesine yönelmiştir. Bu ifadeler tartışılabilir her devlet kendi jenerik eğitimini, vatandaş olacak bireyin tasarımsal bir kavram olan vatandaş olgusuna benzemesi için gereken bir eğitim sürecinden geçirmeyi amaçlamıştır. Modern devletin ortaya çıkışı ile yurttaşlık eğitimi olarak kavramsallaştırılabilecek sistem de doğmuştur (Doytcheva, 2016).

Marx, Kapital'de 14 yaşına kadar zorunlu eğitimin, eğitim sürecindeki ergenlerde yapay olarak üretilen, onları artı değer üreten basit makinelere dönüştürerek Sanayi Devrimi'nin İngiliz bağlamında teşvik edildiğini açıklamıştır (Marx, 2011, 290). Gerçekte, John Locke'un en büyük savunucusu olduğu İngiliz liberal devleti, eğitimi bireyleri rollere ve sosyal yapılara atamak ve yerleştirmek için bir araç olarak modellemiştir. Bu tür sınıf eğitimi, katı ve kitlesel bir eğitimin aksine, burjuva ailelerin ilk doğanları için seçkin, farklılaştırılmış, esnek ve bireyci bir eğitimi uygun görür (Locke, 2004). Eğitim sürecine katılanlar, kendilerini belirli bir alana adamadan önce aynı asgari okuryazarlık düzeyine ulaşması için teşvik edilir. Bu nedenle, bu tür bir devletin müfredatı, yükselmekte olan kapitalizme ve yeni ekonomik ve toplumsal ihtiyaçlara uygundur. Modern didaktik, alışkanlığa dayalı tek bir yöntemden oluşan ve erken yaşlardan itibaren karakter oluşumuna yol açan tutum ve davranışların sistemli bir şekilde tekrarlanmasına dayanan bir didaktik türü olarak ifade edilebilir (Doytcheva, 2016).

Aydınlanmanın kültürel projesiyle uyumlu olarak, yeni bir devlet tasarlama arzusu, yeni bir eğitim ve kültürün yanı sıra yeni bir siyasi örgütlenmeyi de gerektirdi ve bu da içinden bir insan ve yurttaş tipinin ortaya çıkmasını sağladı. Eğitimin devletin temel bir sorunu olduğu kadar temel bir insan hakkı olduğu şeklindeki Platoncu fikre dönersek, vatandaşların eğitimine devlet müdahalesine bir gereksinim olarak kabul edilmesi mümkündür. Şu anda eğitim, en azından temel eğitim ücretsiz, zorunlu ve evrensel bir hak olarak kabul edilmektedir. Böylece eğitim bir devlet meselesi haline gelmiş ve 19. yüzyılın sonundan itibaren sadece Fransa'da değil, tüm Avrupa'da, giderek daha doğrudan bir şekilde devletin kontrolü ve yönlendirmesine girmiştir (Heater, 2004, 70–80).

Merkezleştirilmiş eğitimde ulus fikri büyük bir ağırlık kazanır ve okul, ulusal gösteriler üretmenin yanı sıra farkındalık ve ulusal kimliği iletmek için temel sosyal

alanlardan biri haline gelir. Her toplum ve kişi için kendine özgü ve farklılaştırılmış eğitimi ahlaki kimliğiyle aynı şekilde tanımlamaya hizmet edebilen ulusal sayılabilecek bir eğitim türü ortaya çıkmaktadır (Heater, 2004). Durkheim, aristokrasiyi pleblerden ayıran farklılıklara rağmen Roma'daki eğitimin esasen Romalı olma özelliğine sahip olduğunu bir örnek olarak aktarır (Durkheim, 2016). Jean-Jacques Rousseau, Durkheim'dan önce, Toplum Sözleşmesi ve Polonya Hükümeti Üzerine Düşünceler adlı eserinde, bir devletin, yurttaşların zevklerinin ve ahlaklarının diğer insanlardan farklı olacak şekilde karakterlerinin şekillendirildiği bir okul kurma hakkının olduğunu ifade etmiştir (Durkheim, 2019). Devlet tarafından ulusal kimliğin meşru ifadeleri olarak tasavvur edilen anlamda ortak bir ulusal kimlik anlayışı yaratmaya çalışmanın aracının okul ve eğitim olduğu ifade edilebilir.

Ulusal eğitim; ulusal değerler, semboller, bayramlar inşa ederek, vatansever yurttaş tipolojisine uygun bir kimlik oluşturma bir sürecidir (Hobsbawm vd., 2006, 1–18). Yurttaş kavramının homojen olması eğitimin bir amacı ve sonucudur. Modern devlet, sosyal ve kültürel tahayyüllerin meşrulaştırılmasının bir aracı olarak eğitimi kullanmaktadır (Heater, 1999, 164–165).

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, değerler, tutumlar ve davranışlarını geliştirmek için yapılan bilinçli ve sistematik bir çabadır. Genellikle bir öğretmen veya eğitimci tarafından yönlendirilen öğrenme süreci, farklı seviyelerdeki okullarda, üniversitelerde veya diğer öğrenme kurumlarında gerçekleştirilir. Eğitimi, bireylerin kendilerine, topluma ve dünyaya dair bilgi sahibi olmalarına yardımcı olan, bireylerin mesleki becerilerini, iletişim yeteneklerini, problem çözme becerilerini, sosyal ve kültürel uyumlarını, yaratıcılıklarını ve daha birçok alanı geliştirmelerine sağlayan süreç olarak tanımlayabiliriz (Tezcan, 1996).

2.2.2. Eğitim teorileri

Araştırma sorularından biri geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitimin amacına ilişkin algılarına odaklanmaktadır. Bu bakımdan eğitimin teorik yapısının anlamlandırılması ve tezimizin konusu içinde eğitimle ilgili verileri anlamlandırmaya yardımcı olacağı düşünülen teoriler tartışılmaktadır. Bunun, çalışmanın bulguları içinde uygulanacak politikalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

2.2.2.1. İnsan sermayesi teorisi

Gary Becker, bireylerin eğitim ve öğrenme yoluyla edindikleri beceri ve birikimlerin tamamı olarak ifade edilen insan sermayesinin, bireylerin hayat standartlarını yükseltmek, ekonomik açıdan daha iyi bir konuma gelmek ve ekonomik kalkınmaya etki etmek için kullanılabileceğinin kabul edildiği insan sermayesi teorisini geliştirmiştir (Becker, 1993, 15).

İnsan sermayesi teorisi, eğitim yoluyla insanların yeteneklerini geliştirerek, üretkenliklerini ve ekonomik refahlarını arttırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu teoriye göre, insanlar eğitim yoluyla bilgi, beceri ve tecrübe kazanarak, kendilerine özgü olan insan sermayesini arttırırlar. İnsan sermayesi, insanların ekonomik katkılarını ölçmek için kullanılan bir kavramdır ve eğitimdeki rolü, insanların üretkenliklerini arttırarak, işverenler için daha fazla ekonomik değer yaratmalarına yardımcı olmaktır (Becker, 1993, 23).

Becker'a göre eğitim ve öğretim bireysel kazanımlar sağladığı gibi toplumsal faydalarda sağlar. Eğitimli bireylerin daha yüksek istihdam oranları ve yüksek ücretleri, ekonomik kalkınmaya etkisi, toplumsal refahı artırması, işsizlik oranlarını düşürmesi gibi etkileri toplumsal faydanın bir göstergesi olarak kabul eder. Bunun dışında işgücü piyasasında talep edilen becerilerin, eğitim tercihlerini dolayısıyla insan sermayesi birikimlerini etkilediğini öne sürmüştür (Becker, 1993, 95–102).

Eğitimde insan sermayesi teorisi, yüksek eğitim düzeyinin ekonomik büyümeye doğrudan bir etkisi olduğunu savunur. Bu teori, insan sermayesi arttıkça, çalışanların üretkenliklerinin artacağı ve dolayısıyla ekonomik büyümenin hızlanacağı görüşünü benimser. Bu nedenle, eğitim yatırımlarının ekonomik büyüme açısından son derece önemli olduğunu savunur (Becker, 1993, 331–336).

Eğitime yatırım yapmak, işgücündeki verimliliği artırır ve işverenler için daha fazla ekonomik değer yaratır. İnsan sermayesi arttıkça, çalışanların ücretleri de artar ve bu da toplumun genel refah seviyesini yükseltir. Eğitimde insan sermayesi teorisi, eğitim yatırımlarının ekonomik büyüme ve refah için son derece önemli olduğunu vurgular ve bu nedenle devletlerin eğitim sistemlerine yeterli kaynakları ayırması gerektiğini savunur (Becker, 1993, 54–58).

Eğitimde insan sermayesi teorisi ayrıca, eğitimde yatırım yapmanın özellikle gelişmekte olan ülkeler için önemli olduğunu savunur. Bu ülkelerde eğitim yatırımları, ülkenin ekonomik kalkınması için bir fırsat olarak görülmekte ve eğitilmiş işgücü, uluslararası rekabet açısından bir avantaj olarak kabul edilmektedir. Becker'in insan sermayesi teorisi, bireylerin eğitim ve öğrenme yoluyla birikimlerinin toplumsal faydalarını vurgulayarak, eğitim ve işgücü piyasaları arasındaki ilişkiyi anlamamıza yardımcı olmuştur. Bu teori, birçok ekonomik ve sosyal politika önerisinde kullanılmaktadır (Becker, 1993, 248–249).

İnsan sermayesi teorisinin eleştirilen yönleri de vardır. Eleştirilerde, teorisinin eğitimin sadece ekonomik faydaları vurgulandığı, eğitimde diğer amaçların göz ardı edildiği ve eğitimin insan sermayesi birikimiyle sınırlı kalmaması gerektiği ifade edilir. Ayrıca, eğitimde insan sermayesi teorisi, eğitimin insanlar arasındaki eşitsizlikleri azaltmak yerine arttırabileceği de ifade edilmektedir (Gilead, 2009).

Eğitimde insan sermayesi teorisi göre eğitim sisteminin sadece ekonomik değerler üzerine inşa edilmesi halinde bazı sorunlara neden olacağı düşünülmektedir. Örneğin, sadece belirli meslekler için gerekli olan eğitimlerin desteklenmesi, toplumda eşitsizliklerin artmasına yol açabilir. Ayrıca, eğitim sisteminin ölçülebilir sonuçlar üzerine odaklanması, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi öğrenme gibi becerilerin ihmal edilmesine yol açabilir.

Sonuç olarak, eğitimde insan sermayesi teorisi, eğitim sisteminin ekonomik değerlere katkısının yanı sıra, bireylerin hayatlarında faydalı olacak becerileri öğrenmelerinin önemini de vurgular. Eğitim yatırımlarının doğru bir şekilde yapıldığı durumlarda, insan sermayesi birikimi, ekonomik kalkınma ve toplumsal refah açısından önemli bir rol oynayabilir. Ancak eğitim sistemleri, yalnızca ekonomik değerleri ölçülebilir hale getirerek değil, aynı zamanda bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde tasarlanmalıdır (Wossmann, 2003).

İnsan sermayesi teorisi açısından zorunlu göç mağdurları, eğitim ve beceri birikimlerini kaybetme olasılıkları yüksektir. Ayrıca, yeni ülkelerindeki eğitim sistemlerine uyum sağlamakta zorlanabilirler ve eğitim fırsatlarına erişimleri kısıtlı olabilir. Bu durum, mültecilerin insan sermayesi birikimlerinin azalmasına neden olabilir ve uzun vadede ekonomik fırsatlarını sınırlayabilir. Bununla birlikte, insan sermayesi teorisi aynı zamanda, eğitim ve öğrenme fırsatlarına erişimin toplumsal

kalkınmaya ve refaha katkı sağladığı kabul edildiği için zorunlu göç mağdurlarına yönelik eğitim fırsatlarının artırılması, bireylerin insan sermayesi birikimlerini yeniden inşa etmelerine yardımcı olabilir. Bu, zorunlu göç mağdurlarının yeni ülkelerindeki ekonomik hayata katılımlarını kolaylaştırabilir ve uzun vadede hem bireylerin hem de toplumun faydasına olabilir (Lamba, 2003).

2.2.2.2. Bourdieu'nün eğitim teorisi

Fransız sosyolog ve düşünür olan P. Bourdieu'nun eğitim hakkındaki düşünceleri eğitim teorisinde önemli bir yere sahiptir. Bourdieu, toplumsal eşitsizlikler ve sınıf farklılıklarının korunmasının eğitim sayesinde gerçekleştiğini ifade eder. Ona göre bireysel başarılar ancak sosyal ve kültürel sermayenin ürünleri olabilir, kişisel başarı ve çabanın ya da yeteneğin değil (Bourdieu – Passeron, 1990, 5–12).

Kültürel sermaye bir kişinin sahip olduğu kültürel bilgi, beceri ve deneyimlerin toplamını ifade etmektedir. Kültürel sermaye, aile eğitimi, sosyal çevre, okul eğitimi, kitap okuma, sanat ve kültür aktivitelerine katılım gibi faktörler tarafından belirlenir. Bourdieu, kültürel sermayenin, bireylerin sosyal ve ekonomik statülerinde önemli bir rol oynadığını iddia eder. Özellikle, üst sınıf bireylerin sahip oldukları kültürel sermaye, daha fazla sosyal ve ekonomik güce sahip olmalarını sağlar. Bu nedenle, kültürel sermayenin eşit bir şekilde dağıtılması, sosyal adalet açısından önemlidir. Bourdieu'ya göre, kültürel sermaye, insanlar arasındaki farklılıkları yeniden üretir. Örneğin, üst sınıf aileler, çocuklarına daha fazla kültürel sermaye kazandırmak için daha fazla kaynak ayırabilirler. Bu nedenle, alt sınıf ailelerin çocukları, kültürel sermaye açısından dezavantajlı durumda kalabilirler. Bu nedenle, eğitim sisteminin eşitlikçi hale getirilmesi ve kültürel sermaye farklılıklarının azaltılması önemlidir (Bourdieu – Passeron, 1990, 71–107).

Bourdieu, eğitim sistemi içindeki eşitsizliklerin, aile arka planı, sosyoekonomik durum ve kültürel sermaye ile doğrudan ilişkili olduğunu söyler. Örneğin, daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip aileler, çocuklarına daha iyi eğitim imkanları sağlayabilirler ve bu da çocukların daha yüksek eğitim düzeyine ulaşmalarını sağlar. Ayrıca, Bourdieu, eğitim sistemi içindeki kültürel sermaye ile ilgili farklılıkların, özellikle dil becerilerinin, öğrencilerin başarısını doğrudan etkilediğini belirtir (Bourdieu – Passeron, 1990, 201).

Bourdieu, eğitim sisteminin sınıf farklılıklarını azaltmak yerine pekiştirdiğini ve bu nedenle daha adil bir sistem oluşturmak için değiştirilmesi gerektiğini savunur. Bourdieu'ya göre, eğitim sistemi, herkesin eşit bir şekilde erişebileceği fırsatlar sunmalı ve sosyal ve kültürel sermaye farklılıklarını azaltarak, tüm öğrencilere eşit bir eğitim imkânı sağlamalıdır. Bourdieu, eğitim sisteminin sınıf farklılıklarını koruyan bir yapıya sahip olmasının nedenlerini, eğitim sistemi içindeki sınıf ilişkilerine dayandırır. Ona göre, eğitim sistemi, toplumsal sınıfların varlığı ve sınıf ilişkileri tarafından belirlenir. Bourdieu, eğitim sisteminin, kapitalist toplumlardaki sınıf yapılarına uygun olarak şekillendiğini ve bu nedenle eşitlikçi olmadığını belirtir (Bourdieu – Passeron, 1990).

Bourdieu, eğitim sistemindeki eşitsizliklerin, öğrencilerin farklı sosyal ve kültürel arka planlarından kaynaklandığını savunur. Örneğin, bir öğrencinin evindeki kitap sayısı ve ailenin yeme-içme alışkanlıkları, öğrencinin eğitim hayatındaki başarısını etkileyebilir. Bu nedenle, eğitim sistemi içindeki eşitsizliklerin azaltılması için, sosyal ve kültürel sermaye farklılıklarının öğrenciler arasında azaltılması gerekmektedir.

Bourdieu, eğitim sistemi içindeki eşitsizliklerin azaltılması için, okulların öğrenciler arasındaki farklılıkları kabul eden bir yapıya sahip olması gerektiğini savunur. Okulların öğrencilere sosyal ve kültürel sermaye kazandırmak yerine, farklı arka planlara sahip öğrenciler arasında eşitliği sağlayacak bir eğitim vermesi gerekmektedir (Şentürk, 2010).

Sonuç olarak, Bourdieu, eğitim sisteminin, toplumsal sınıf farklılıklarını koruyan bir yapıya sahip olduğunu ve öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri azaltmak için değiştirilmesi gerektiğini savunur. Bourdieu'ya göre, sosyal ve kültürel sermaye farklılıklarını azaltarak, okulların öğrenciler arasında eşitliği sağlaması gerekmektedir (1990).

2.2.2.3. Sen'in yetenekler yaklaşımı

Hintli bir ekonomist olan ve refah ekonomisine katkılarından dolayı Nobel Ekonomi Ödülü'ne layık görülün Amartya Sen'nin yetenekler teorisi ya da yetenekler yaklaşımı eğitim süreçlerine getirilen önemli eleştirilerden biridir. Sen, kişilerin refahının sadece gelir düzeylerine değil, aynı zamanda sahip oldukları yeteneklerin kullanımına da bağlı olduğunu savunur. Sen'e göre, insanların refahı, sahip oldukları yeteneklerin kullanımına bağlıdır. Yetenekler, doğuştan gelen özellikler ve kişinin sahip olduğu

eğitim, sağlık, beslenme gibi faktörlerden kaynaklanan özelliklerdir. Yetenekler, insanların kendilerini gerçekleştirmelerine, sosyal ve ekonomik faaliyetlere katılmalarına ve yaşam kalitelerini artırmalarına olanak tanır (Sen, 2004, 395).

Sen'e göre, kişilerin refahını artırmak için, sadece gelir düzeylerini artırmak yeterli değildir. Eğitim, sağlık, beslenme ve diğer sosyal hizmetler gibi insanların yeteneklerini artıran yatırımlar yapılması gerekmektedir. Bu yatırımlar, kişilerin iş becerilerini artırarak, yenilik yapma yeteneklerini geliştirerek ve toplumda daha fazla rol alarak refahlarını artırabilirler. Yetenekler yaklaşımı, kişilerin refahının artırılmasında, farklı kesimlerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş politikaların oluşturulmasını savunur. Örneğin, dezavantajlı gruplar için eğitim ve sağlık hizmetleri sağlamak, iş bulma fırsatlarını artırmak gibi önlemler, bu grupların yeteneklerini artırarak refah düzeylerini yükseltmeyi amaçlar. Bu nedenle, Sen'e göre, sadece gelir düzeyleri ile değil, aynı zamanda kişilerin sahip oldukları yeteneklerin kullanımı ile ilgili politikaların oluşturulması gerekmektedir. Bu yaklaşım, sadece gelir düzeylerini artırarak fakirliği ortadan kaldırmak yerine, kişilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanıyarak fakirliğin kalıcı olarak ortadan kaldırılmasını hedefler (şeker, 2015).

Sen, insanların sahip oldukları yeteneklerin farklılıklarına da dikkat çeker. Bu farklılıklar, kişilerin doğuştan gelen özellikleri, aileleri, eğitim seviyeleri, yaşadıkları sosyoekonomik koşullar ve diğer faktörlere bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle, farklı grupların ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş politikaların oluşturulması gerektiğini savunur.

Yetenekler yaklaşımı, kişilerin refahının sadece maddi olarak ölçülebilen faktörlere değil, aynı zamanda kişilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, sosyal ve ekonomik faaliyetlere katılmalarına, hayatlarındaki amaç ve anlamlara da bağlı olduğunu vurgular. Bu nedenle, yetenekler yaklaşımı, insanların sadece temel ihtiyaçlarının karşılanmasına değil, aynı zamanda kişisel gelişim ve mutluluğun da önemli olduğunu savunur (Sen, 2004, 136–138).

Sonuç olarak, Sen'in yetenekler yaklaşımı, insanların refahını artırmak için sadece ekonomik büyümeye odaklanan geleneksel ekonomik yaklaşımlardan farklıdır. Bu yaklaşım, kişilerin sahip oldukları yeteneklerin geliştirilmesini ve kullanılmasını

önemli görerek, refahın sadece maddi faktörlere bağlı olmadığını vurgular (Sen, 2004, 154–156).

2.2.2.4. Appadurai'nin eğitim teorisi

Arjun Appadurai, eğitim üzerinde küreselleşme ve modernizasyonun Amartya Sen'nin kalkınma ekonomisine yönelik yetenekler yaklaşımıyla inceleyen bir antropologdur. Appadurai eğitim teorisinde küreselleşmenin etkisinde eğitimin küresel boyutunu ve kültürler arası etkileşimlerini inceler. Appadurai'ye göre ülkesel farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitim sistemleri küreselleşmenin etkisiyle standartlaştır ve homojenize olur (Appadurai, 2004).

Eğitimde küresel standartlaşma ve homejenizasyon modern ulus devletlerin kuruluş aşamasındakine benzer bir sürece isabet etmektedir. Küreselleşmenin ihtiyaç duyduğu mobilize bireyleri eğiterek dünyanın herhangi bir yerinde istihdam etmeyi kolaylaştırırsa da bazı eğitim ve kültür açısından belirli sakıncaları olabilir. Eğitimde standartlaşma ve homojenizasyon, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerinin kaybolmasına yol açabilir. Farklı kültürlerin ve farklı kimliklerin eşit şekilde kabul edilmesi yerine, belirli bir kültürün veya kimliğin baskın olması söz konusu olabilir. Öğrencilerin yaratıcılığını ve yenilikçi düşünme becerilerini engelleyebilir. Her öğrencinin aynı şekilde eğitilmesi, öğrencilerin farklı bakış açıları ve yetenekleri nedeniyle farklı şekillerde öğrenme potansiyelini sınırlayabilir. Zayıf kaynaklara sahip okullar ve topluluklar için daha büyük bir eğitim engeli oluşturabilir (Günaydın – Çetin, 2015). Standart bir müfredatın uygulanması, öğrencilerin yerel ihtiyaçlarına veya koşullarına uygun bir eğitim alamamasına neden olabilir. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri, yetenekleri ve hedefleri göz önünde bulundurulmadığında, öğrencilerin eğitim kalitesinin düşmesine neden olabilir. Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sunulmadığında, öğrencilerin öğrenme potansiyeli sınırlanabilir. Öğrencilerin düşünme, yaratıcılık ve kendilerini ifade etme özgürlüğünü sınırlayabilir. Öğrencilerin bireysel kimliklerinin ve özgünlüklerinin baskın olmadığı bir eğitim sistemi, öğrencilerin özgürlüklerini kısıtlayabilir ve toplumsal bütünlük yerine bireysel kayıtsızlığa neden olabilir (Appadurai, 2004).

Appadurai'ye göre eğitim aynı zamanda farklı kültürler arasındaki etkileşimleri de tetiklediğine dikkat çeker. Eğitim, öğrencilere farklı kültürleri ve dünya görüşlerini tanıma fırsatı sunarak, farklılıkları anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirme

potansiyeline sahiptir. Eğitim, kültürel mirasın korunmasına ve farklılıkların kabul edilmesine katkıda bulunabileceği gibi, aynı zamanda kültürel mirasın da küreselleşmeyle birlikte değişime uğrayabileceğini belirtir. Eğitim, öğrencilere hem kültürel kimliklerini koruma hem de diğer kültürlerle açık olma becerisi kazandırabilir (Appadurai, 2004).

Sonuç olarak, Appadurai'nin eğitim teorisi, küreselleşme ve modernizasyonun eğitim sistemine etkilerini vurgulayan bir yaklaşımdır. Eğitim, farklı kültürler arasındaki etkileşimleri tetikleyebilir ve farklı kimliklerin oluşumunda da önemli bir rol oynar. Ancak, standartlaşma ve homojenizasyon gibi riskler de bulunmaktadır.

2.2.2.5 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi

Abraham Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisini insan davranışlarının motivasyonunu ve psikolojik ihtiyaçlarını anlamak amacıyla geliştirmiştir. Teori, insanların temel ihtiyaçlarının sıralanması ve bu ihtiyaçların hiyerarşik bir yapıya sahip olması üzerine odaklanmaktadır. Maslow'a göre, insanların ihtiyaçları hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve bu ihtiyaçlar sıralı bir şekilde tatmin edilmelidir. Teori, insanların bu ihtiyaçlarını nasıl tatmin ettiklerinin, davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Maslow, bu teoriyi geliştirirken, insanların sadece temel ihtiyaçlarını karşılamak için değil, aynı zamanda daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlarını da karşılamak için motive olduklarını fark etti. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı gibi yüksek seviyedeki ihtiyaçların tatmin edilmesi, insanların kendilerini gerçekleştirme potansiyellerini ortaya çıkararak mutluluğu ve tatmini artırabilir (Maslow, 2013).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, psikolojide, işletme yönetiminde, eğitimde, sağlıkta ve diğer birçok alanda kullanılmaktadır. Teori, insan davranışını açıklama konusunda geniş bir bakış açısı sunmaktadır ve bu nedenle, insanların motivasyonlarını anlamak ve bu motivasyonları karşılamak için kullanılan birçok strateji ve yöntemin temelini oluşturmaktadır. Teori ihtiyaçları beş temel hiyerarşik katman olarak görür. Fizyolojik ihtiyaçlar; beslenme, su, uyku, barınma, cinsellik gibi temel fiziksel ihtiyaçlar (Maslow, 2013, 7). Güvenlik ihtiyaçları; tehdit, tehlike ve zararlı durumlarla baş etmek için ihtiyaç duyulan güvenlik, istikrar ve sınırlar. (Maslow, 2013, 15) Sosyal ihtiyaçlar; sosyal olarak kabul edilme, sevgi ve ait olma gibi ihtiyaçlar. (Maslow, 2013, 26) Saygı ihtiyaçları; kendine saygı, başkalarının saygısı ve toplumda statü gibi ihtiyaçlar. (Maslow, 2013, 27) Kendini gerçekleştirme

ihtiyacı; kişinin potansiyelini gerçekleştirmesi, yaratıcılık, kendini tanıma ve özgüven gibi ihtiyaçlar (Maslow, 2013, 29).

Maslow, bu ihtiyaçların hiyerarşisinde alt kademelerin tamamlanması gerektiğini ve üst kademelerin tatmin edilmesine odaklanmak için alt kademelerin tamamlanması gerektiğini savunmuştur. Bu teori, insan davranışının temel dinamiklerini açıklama açısından önemlidir ve özellikle motivasyon ve liderlik alanlarında kullanılmaktadır (Maslow, 2013).

Ancak, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi eleştirilere de maruz kalmıştır. Bazı eleştiriler, bu hiyerarşinin kültürel olarak belirlenmiş ve evrensel olmadığını, farklı kültürlerde ihtiyaçların farklı şekillerde hiyerarşik bir dizilişim oluşturduğunu öne sürmüşlerdir. Ayrıca, bazı araştırmalar, insanların ihtiyaçlarının doğrusal bir hiyerarşiye sahip olmadığını, belirli bir ihtiyacın tamamlanmadan önce diğer ihtiyaçların da tatmin edilmesinin mümkün olduğunu göstermiştir (Kula – Çakar, 2015).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, insan davranışını açıklamak için geniş bir model sunsa da doğrudan mültecilerin eğitime yaklaşımını açıklamak için tasarlanmamıştır. Ancak, zorunlu göç mağdurlarının yaşadığı zorluklar ve ihtiyaçlar, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine uygun olarak sıralanabilir (Niyongabo, 2017).

Zorunlu göç mağdurlarının temel fizyolojik ihtiyaçları, barınma, gıda, su, tıbbi bakım ve güvenli bir ortamda yaşamak gibi temel ihtiyaçları içerir. Güvenlik ihtiyaçları, ülkelerindeki savaş, çatışma veya zulüm nedeniyle yaşadıkları tehdit ve tehlike nedeniyle çok önemlidir. Sosyal ihtiyaçları, ait olma, kabul edilme ve sevgi gibi ihtiyaçları kapsar. Ayrıca, saygı ihtiyaçları, kendi kültürlerindeki saygı ve statü gibi konuları da içerebilir. Son olarak, zorunlu göç mağdurları bireylerin kendini gerçekleştirme ihtiyacı, kişisel potansiyellerini gerçekleştirmek, kendi becerilerini kullanmak ve kendilerini geliştirmek gibi ihtiyaçları kapsar. Yaşadıkları zorluklar ve ihtiyaçlar, eğitim hizmetlerinin sunulması ve bu bireylerin eğitimden yararlanmaları açısından önemlidir. Eğitim, zorunlu göç mağdurlarının günlük hayatlarında karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olabilir, kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilir ve yeni bir toplumda uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Ancak, bu bireylerin ihtiyaçlarının farklılık göstermesi, eğitim programlarının bu ihtiyaçlara uygun şekilde tasarlanmasını gerektirir (Lonn – Dantzler, 2011).

2.3. Eğitimin Zorunlu Göç Mağdurları Üzerindeki Etkileri

Zorunlu göç mağdurları, savaş, zulüm, doğal afetler, siyasi takibat, ekonomik zorluklar veya diğer nedenlerle ülkelerinden kaçmak zorunda kalan insanlardır. Zorunlu göç mağduru olmak, zorlu koşullara maruz kalmak ve yaşadıkları ülkelerdeki kaynaklardan yoksun olmak nedeniyle bir dizi ruhsal sorunla karşı karşıya kalmalarına neden olabilir (Perruchoud, 2009, 103). Zorunlu göç mağdurlarının yaşadığı ruhsal sorunlar, genellikle karmaşık ve birbirleriyle ilişkili olabilir. Profesyonel yardım, zorunlu göç mağdurlarının bu sorunlarla başa çıkmalarına ve sağlıklı bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olabilir. Zorunlu göç mağduru çocuklar açısından eğitim yaşadıkları ruhsal sorunlarla birlikte geleceklerini inşa etmeleri için öncelikli bir konudur. Çocukların gündelik rutine geri dönmeleri kendilerini güvende hissetmeleri kayıp nesil olarak tanımlanan eğitimden ve destekten uzak çocuklar haline gelmemeleri için eğitim süreçlerine dahil olmaları bir zorunluluktur (Kararımak – Önder, 2020).

Zorunlu göç mağdurları, kaçmak zorunda kaldıkları ülkeye, normal şartlarda göç motivasyonları ve hazırlıkları olmadan gelen, çoğunlukla da sığındıkları ülkenin dilini bilmeyen kişilerdir. Yerleştikleri ülkede yeni bir hayat kurmak için desteğe, refaha erişmek için yardımlara ihtiyaç duyan insanlardır. Aynı zamanda hayatlarını idame ettirebilmek için işgücü piyasasına dahil olmakta engeller ve zorluklarla karşılaşır özellikle dil becerileri ve eğitimleri yetersizdir. Yerleştikleri ülkede, kültür ve dil bariyeri nedeniyle topluma uyum sağlamakta, yerel halkla ilişki kurmakta zorluklarla karşılaşabilir ve sosyal izolasyon yaşayabilirler. Bu kişilerin normal bir hayat sürmesi, kendi kendine yeterli bireyler olmaları için, yeni topluma uyum sağlayacak bilgi ve becerileri kazanacağı dil öğrenecekleri iş piyasasına erişmelerine imkân sağlayacak yetenekler geliştirecekleri eğitim programlarına dahil edilmelidirler. Aksi halde zorunlu göç mağdurları, ayrımcılık, yoksulluk, işsizlik, barınma sorunları ve güvensizlik, uyuşturucu kullanımı gibi sorunlarla karşı karşıya kalacak, toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasının önüne geçecek ve toplumsal barışı ve sosyal uyumu sekteye uğratacaktır (Şahin – Güngör, 2022, 321). Hatta dışlanmışlık, geçim sıkıntısı, marjinalleşme, barınma gibi sorunlar suça eğilimi artırabilecektir (Grogger, 1998).

Bu nedenle, zorunlu göç mağdurlarının topluma uyum sağlamalarına ve güçlendirilmelerine yönelik önlemler alınmalıdır. Bu önlemler arasında, eğitim, iş

imkanları, barınma, sağlık hizmetleri, psikolojik destek, dil öğrenme ve sosyal uyum faaliyetleri gibi farklı etmenler yer almaktadır. Bu tür önlemler, zorunlu göç mağdurlarının topluma uyum sağlamalarına ve güçlendirilmelerine yardımcı olur ve uzun vadede toplumsal barışı destekler (Özçürümez – İçduygu, 2020).

Sığınmacılar arasında dil önemli sorunlardan biridir ve dil becerilerindeki yetersizlik, sosyal uyumu olumsuz etkileyebilir. Dil bilgisi yetersizlikleri toplumda iletişim kurmalarını zorlaştırabilir ve bu da sosyal izolasyona, ayrımcılığa ve psikolojik sorunlara neden olabileceği gibi iş bulma ve eğitim imkanlarından yararlanma konusunda da sorunlara neden olur. Bu durum, zorunlu göç mağdurlarının ekonomik zorluklarla karşı karşıya kalmalarına ve yoksulluk seviyelerinin artmasına neden olabilir (Demirbaş – Bekaroğlu, 2013).

Zorunlu göç mağdurlarının dil öğrenmelerine yönelik olarak, çeşitli ülkelerde dil eğitimi programları ve uyum faaliyetleri düzenlenmektedir. Bu programlar, zorunlu göç mağdurlarının dil öğrenme sürecini hızlandırmak ve topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmak amacıyla düzenlenmektedir. Sosyal uyumunu artırmak için de çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenmesi ülke kültürünü tanımalarına, yerel topluluklarla tanışmalarına ve sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olmak için, sosyal etkinlikler, topluluk etkinlikleri ve dil pratik grupları düzenlenebilir. Bu faaliyetler, zorunlu göç mağdurlarının topluma uyum sağlamalarına yardımcı olabilir yerel halkla yeterince iletişim kurmak dil öğrenme süreçlerini hızlandıracaktır (Nimer, 2019).

Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan çocukların yaşadığı ruhsal sorunların azalmasına okullaşmanın katkısının olacağı düşünülmelidir. Okula gitmek, bu çocukların günlük yaşamda bir rutin oluşturmaya, düzenli bir eğitim programına katılmasına ve sosyal bağlantılar kurmasına yardımcı olur ve mağdurlarının psikolojik sağlıklarını olumlu yönde etkileyebilir (Lareau, 2011, 134–160).

Okullaşma aynı zamanda bu çocukların yeni bir kültür ve toplumla tanışmasına da yardımcı olup akranlarıyla bir araya gelmesi ve birbirleriyle iletişim kurması, zorunlu göç mağdurlarının sosyal bağlarını güçlendirebilir ve topluma uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır (Agnew – Brezina, 2018, 4–24).

Bununla birlikte, çoğunlukla zorla yerinden edilmiş çocukların okula erişimlerinin sınırlı olur. Türkiye’de, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar arasında okullaşma oranı %75 olup, dünya genelinde en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Bu durumda bile

çocukların %25'nin okullaşmadığı düşünülerek bunun bile yetersiz olduğu görülecektir. Bunun dışında okulların dil, kültür ve toplumsal beklentiler açısından uyumsuz olması gibi faktörler, okullaşma ile ruhsal sorunların azalması arasındaki ilişkiyi etkileyebilir. Okullaşma ruhsal sorunlarını azaltmak için bir araç olarak kullanılabilir olmasına rağmen okulların bu çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması ve bu çocukların okula erişimlerinin kolaylaştırılması önemlidir (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı, 2022).

Okullaşma, sadece ruhsal sağlık açısından değil, aynı zamanda gelecekteki iş fırsatları ve sosyal uyum açısından da önemlidir. Okullaşma, zorunlu göç mağdurlarının dil ve kültür öğrenmelerine ve gelecekteki iş fırsatlarına hazırlanmalarına yardımcı olabilir. Okulda edinilen beceriler, zorunlu göç mağdurlarının iş bulma ve ekonomik refahlarını artırabilir. Okullaşma uzun vadeli sosyal uyum için de önemlidir. Zorunlu göç mağdurlarının, toplumun diğer üyeleriyle tanışması, onlarla sosyal bağlar kurması ve yerel topluma katılması, uzun vadeli uyum için önemlidir. Okullar, zorunlu göç mağdurlarının toplumun diğer üyeleriyle tanışmalarına, arkadaşlıklar kurmalarına ve sosyal bağlarını güçlendirmelerine yardımcı olabilir (Ballantine vd., 2021, 202–205).

Göçe zorlanmış kişilerin geldiği ülkede, bilgi ve becerilerini geride bıraktıkları, eğitim seviyelerinin yetersiz olduğu düşünülürse, emek piyasasında uygun kayıt altında güvenli işler bulması mümkün olmamaktadır. Bu insanların iş piyasasını erişimleri sınırlı veya yasal olarak mümkün olmayabilir bu durum birçok soruna neden olabilir. Kayıt dışı çalışan bireyler, işçi haklarının korunması konusunda yasal bir koruma sağlayamazlar ve işverenlerin sömürüsüne maruz kalabilirler. İş güvenliği ve sağlığı konusunda yasal koruma sağlayamazlar ve güvensiz çalışma koşullarına maruz kalabilirler. Bu durum, iş kazaları, meslek hastalıkları ve diğer sağlık sorunlarıyla karşılaşabilirler. Bu şekilde çalışan bireyler ülke ekonomisine katkı sağlamak için vergi ödemeleri mümkün olmadığı için ülkede bulunan sığınmacılar için harcanan kamu kaynaklarına destek olamadıkları gibi gelir adaletsizliğine neden olabilecektir. Ayrıca bu şekilde çalışanlar genellikle daha düşük ücretlerle çalışırlar ve çalışma koşulları, ücretler ve diğer haklar konusunda pazarlık yapamazlar. Kayıt dışı çalışanlar, işyerindeki arkadaşları ve diğer insanlarla bağlantı kurmakta zorlanabilirler (Kavas – Develi, 2020). Bu durum, sosyal dışlanmaya yol açabilir ve zorunlu göç

mağdurlarının topluma uyum sağlamalarını engelleyebilir. Hukuki sorunlar: çalışma izinleri olmadığı için hukuki sorunlarla karşı karşıya kalabilirler (Şenel – Öçal, 2021). Bu sorunlar, zorunlu göç mağdurlarının ülkelerine geri gönderilmelerine veya cezalandırılmalarına yol açabilir. Kayıt dışı çalışmanın engellenmesi ve zorunlu göç mağdurlarının yasal olarak çalışabilmeleri için uygun koşulların sağlanması yeterli değildir aynı zamanda işgücü piyasasında rekabet edebilecek bilgi ve beceriyi eğitim yoluyla edinmeleri de önemlidir (Özçürümez – İçduygu, 2020, 55–66).

Kayıt dışı çalışma, yasadışı yollardan daha yüksek kazanç elde etmek isteyen sığınmacıların suça eğilimini artırıcı bir etkiye de neden olabilir. Kötü çalışma koşulları ve düşük ücretler nedeniyle yaşanan ekonomik zorlukların artması durumunda, suça yönelmeleri bir olasılıktır (Badalić, 2023). Kayıt dışı çalışma, ayrıca zorunlu göç mağdurlarının yasal statülerini kaybetme riskiyle karşı karşıya kalmasına neden olabilir. Yasal olarak çalışamayan zorunlu göç mağdurları, ülkedeki otoritelerin dikkatini çekebilir ve sınır dışı edilme veya cezai yaptırımlarla karşı karşıya kalabilirler.

Zorunlu göç mağdurlarının okullaşma oranlarının yükselmesi aynı zamanda toplumsal uyumlarına da olumlu katkı yapabilir. Okula giden sığınmacılar, yerel topluma daha kolay uyum sağlayabilirler ve yerel dil ve kültür hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilirler. Bu durum bu bireylerin diğer insanlarla daha iyi iletişim kurmalarına, sosyal bağlarını geliştirmelerine ve toplumda daha aktif bir rol oynamalarına yardımcı olabilir (Özel – Altunay Yılmaz, 2021).

Sığınmacıların eğitime erişimleri önündeki engellerin kaldırılması önemlidir ancak yeterli değildir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bu insanların zorlu yaşam koşulları içinde bir hayat kurmalarına geleceğe güvenle bakmalarına zemin hazırlayacaktır. Bu bireylerin eğitim seviyeleri yükseldikçe hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bir dizi olumlu etki ortaya çıkacağı düşünülmelidir. Eğitim, zorunlu göç mağdurlarının suç oranlarını düşürmede önemli bir araç olabilir. (Raphael – Winter-Ebmer, 2001) Eğitimli zorunlu göç mağdur mağdurları, işsizlik oranları daha düşük olduğu için yasa dışı faaliyetlere başvurma ihtimalleri daha azdır. Ayrıca, eğitimli bireyler, daha iyi bireysel ve toplumsal kararlar almalarına, daha iyi bilgi sahibi olmalarına ve çatışmaları daha etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olabilecek beceriler kazanırlar. Bu, zorunlu göç mağdurlarının kendi toplumlarına ve

yerel toplumlara daha olumlu bir katkıda bulunmalarına yardımcı olur (Stiglitz, 2012, 57–65).

Bu gençlerin okullaşma oranlarının yükselmesi, ülke ekonomisine bir dizi olumlu katkı sağlayacaktır. Bu katkılar hem zorunlu göç mağdurlarının kendisi hem de ev sahibi ülkenin ekonomisi için faydalı olacağı düşünülmelidir. Bu gençlerin okullaşması, ülkenin insan kaynağı ve iş gücü potansiyelini artırır, eğitilmiş gençler, ileride iş gücüne katılıp daha verimli bir şekilde çalışarak ülkenin ekonomik büyümesine katkıda bulunurlar. Ayrıca, eğitilmiş gençlerin kendi toplumlarına da faydalı olabilecekleri bilgi ve becerileri öğrenmeleri sağlanmış olur (Stiglitz, 2012, 57–65).

Sadece temel eğitim değil ileri eğitime katılan gençler yüksek teknoloji işleri için gereken nitelikleri kazanırlar bu durum ülkedeki bilim ve teknoloji sektörünün gelişmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, yüksek nitelikli işlerin artması, ülkenin ekonomik büyümesine katkıda bulunabilir.

Eğitim seviyesi arttıkça, bu gençlerin kendi işlerini kurma veya işletmelerde üst düzey pozisyonlarda çalışma fırsatlarına sahip olması mümkün olacaktır. Girişimcilik, ekonomik büyümeyi destekleyen bir faktördür ve daha fazla girişimci, ülkedeki işletmelerin sayısını artırarak, iş imkanlarını yaratarak ve vergi gelirlerinin artmasına katkıda bulunabilir. Türkiye için geçici koruma altındaki Suriyelilerin bölgesel ekonomiye olumlu katkısını inceleyen çalışmalar mevcuttur. Ekonominin büyümesine olumlu katının sayede vergi gelirlerinin artması, ülkenin ekonomik büyümesine katkıda bulunan altyapı projeleri ve hizmetlerin finansmanının artışı sağlanabilir. Ayrıca sosyal yardımların azaltılmasına katkıda bulunabilir. Bu, ülkenin bütçesinde tasarruf sağlayabilir ve ekonomik büyümenin desteklenmesine katkıda bulunabilir. Ülke ekonomisine külfet olarak görülen sığınmacıların bu sayede ülke ekonomisine olumlu katkıları sosyal uyuma katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, zorunlu göç mağdur gençlerin okullaşma oranlarının yükselmesi, ülkenin insan kaynağı ve iş gücü potansiyelini artırabilir (Butcher – Piehl, 2007), yüksek teknoloji işleri için uygun niteliklerin kazanılmasına katkıda bulunabilir, girişimciliği teşvik edebilir, sosyal uyuma destek sağlayabilir (Paksoy – Koçarlan, 2016).

2.4. Fırsat Eşitliği Kavramı

Eşitlik kavramı, genellikle eşit fırsatlar, haklar veya kaynaklar anlamında kullanılır. Bu anlamda, eşitlik, insanların toplumsal, ekonomik ve siyasi hayatlarında karşılaştıkları fırsat, hak ve kaynaklara erişimlerinde adaleti sağlamayı hedefler. Eşitlik her zaman tartışmalı ve yorum farklılıkları olabilen bir kavram olmuş ve üzerinde fikir birliğine varılamamıştır. Sosyal bilimlerde eşitlik, belirli bir toplumsal, ekonomik veya siyasi alanla ilgili olarak bir veya daha fazla boyutu kapsayan bir kavramdır. Bu boyutlar, eğitim, iş, sağlık, gelir, cinsiyet, ırk, etnik köken, din, cinsel yönelim, yaş, coğrafi konum, medeni durum, sosyal sınıf ve diğer faktörlere dayanabilir. Eşitlik, farklılıkları ortadan kaldırmayı değil bu farklılıkların insanların hayatlarında adaletsizliğe neden olmamasını sağlamayı hedefler. Bu nedenle, sosyal bilimlerde eşitlik, farklılıkların tanınmasını, ancak eşit fırsatlar, haklar ve kaynaklar için adaletin sağlanmasını gerektirir (Kymlicka, 2004, 73–83).

John Rawls, Bir Adalet Teorisi adlı kitabında eşitlik konusuna ayrıntılı bir şekilde değinmiştir. Rawls, adaletin sosyal düzeni korumak için temel bir kavram olduğunu savunur. Ona göre, adaletin temel ögesi, tüm bireylerin eşitlik ilkesine dayanmasıdır. Rawls, adaletin iki ilkesini belirlemiştir, birinci ilke her bireye en geniş özgürlükleri sağlar ve ikinci ilke sosyal ve ekonomik eşitlik ilkesidir. İlk ilke, tüm bireylerin eşit temel haklara sahip olduğunu ve bu hakların ihlal edilemeyeceğini belirtir. İkinci ilke ise, zengin ve yoksullar arasındaki eşitsizliği azaltmak ve tüm bireylerin aynı fırsatlara sahip olmasını sağlamak için toplumsal ve ekonomik koşullarda adaleti sağlamak için gereklidir (Rawls, 2018, 89–91).

Rawls, eşitliği sadece fırsatlar açısından değil, aynı zamanda maddi varlıkların dağılımı açısından da ele almaktadır. Ona göre, toplumun maddi kaynakları, herkesin yararına en iyi şekilde kullanılmalıdır. Böylece, herkesin ihtiyaçlarına göre daha fazla veya daha az kaynak tahsis edilir. Rawls'un eşitlik kavramı, her bireyin aynı şeyleri elde etmesi gerektiği anlamına gelmez. Ona göre, eşitlik, herkesin yaşam standartlarına uygun şekilde kaynakların dağılımı için çaba sarf etmesi ve bu kaynakları kullanma fırsatına sahip olması anlamına gelir. Bu nedenle, toplumsal ve ekonomik koşullar, herkesin en üst düzeyde potansiyelini gerçekleştirmesine izin verecek şekilde ayarlanmalıdır (Rawls, 2011, 51–53).

Rawls'a göre, eşitlik üç düzeyde ele alınabilir. Siyasi Eşitlik her bireyin eşit siyasi haklara sahip olmasıdır. Siyasi eşitlik, oy kullanma, aday olma, ifade özgürlüğü ve toplanma özgürlüğü gibi temel siyasi hakları içerir. Medeni eşitlik her bireyin eşit yasal haklara sahip olmasıdır. Medeni eşitlik, yasal haklar açısından cinsiyet, ırk, din veya cinsel yönelim gibi ayrımcılık yapılmamasını ifade eder. Sosyal ve ekonomik eşitlik, her bireyin eşit sosyal ve ekonomik fırsatlara sahip olmasıdır. Bu, eğitim, sağlık hizmetleri, istihdam ve diğer sosyal ve ekonomik kaynaklara eşit erişim sağlamayı içerir. Bu düzeyde eşitliğin sağlanması, bireylerin yaşam standartlarının iyileştirilmesi ve toplumun genel refahının artması açısından önemlidir (Rawls, 2018, 535).

Rawls, siyasi ve medeni eşitliği tüm bireylerin doğuştan sahip olduğu temel haklar olarak görürken, sosyal ve ekonomik eşitliğin sağlanması için toplumsal ve ekonomik koşulların düzenlenmesi gerektiğini savunur. Bu düzenlemeler, tüm bireylerin ihtiyaçlarına göre daha fazla veya daha az kaynak tahsis edilmesini içermelidir (Rawls, 2018, 114).

Eşitlik, sosyal yapıda farklı gruplar arasında adalet, eşitlik ve fırsat eşitliği sağlama çabasıdır. Bu eşitlik, insanların sosyal, ekonomik ve politik durumlarına göre ayrımcılık yapılmaması anlamına gelir. Toplumun tüm üyelerine aynı fırsatları sağlamayı amaçlayarak, insanların toplumsal konumlarına ve özelliklerine göre ayrımcılık yapılmasını engeller. Bu eşitlik, toplumda yaşayan tüm bireylerin eşit değerde olduğunu kabul eder ve tüm insanların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli koşulları sağlamayı hedefler. Eşitliğin gerçekleşmesi, toplumda adaletin sağlanması ve sosyal adaletin tesis edilmesi için önemlidir. Sosyal adalet, toplumda farklı kesimler arasında var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı, fırsat eşitliği sağlamayı, insan haklarının korunmasını ve herkesin ihtiyaçlarının karşılanmasını hedefleyen bir kavramdır (Kymlicka, 2004, 111–113).

Toplumda eğitim, iş, sağlık, barınma ve diğer temel hizmetlerin herkes için eşit şekilde erişilebilir olması gerekmektedir. Ayrıca, toplumda çeşitliliğin kabul edilmesi, insanların farklı kültürler ve yaşam tarzlarına saygı göstermesi, cinsiyet, ırk, dil, din, engellilik gibi özelliklere dayalı ayrımcılık yapmaması da önemlidir. Toplumda barış ve uyumun tesis edilmesi, sosyal huzurun sağlanması ve insanların mutlu, sağlıklı ve üretken bir hayat sürmesi için gereklidir. Bu nedenle, toplumun tüm kesimleri sosyal

adaletin sağlanması için çaba göstermeli, insanların haklarına saygı duymalı ve eşitlikçi bir toplumun oluşturulmasına katkı sağlamalıdır (Kymlicka, 2004, 125–139)

Eşitlik, sadece bir hedef değil, aynı zamanda bir süreçtir. Bu süreç, toplumda var olan eşitsizliklerin tespiti, sosyal adalet için politika ve programların geliştirilmesi, toplumun tüm kesimlerinin bu politika ve programlara katılımı ve uygulanması, sonucunda sosyal yapıdaki farklı gruplar arasında adalet ve eşitlik sağlanması gibi aşamaları içerir. Eşitliğin sağlanması, toplumsal bir dönüşüm süreci gerektirir. Bu süreçte, insanların farklılıklarını kabul etmeleri, önyargılarından arınmaları, sosyal sorunlara duyarlı olmaları, toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri, demokratik katılımı desteklemeleri gibi değerlerin benimsenmesi ve uygulanması gereklidir. Bu süreçte, toplumun tüm kesimleri arasında diyalog ve iş birliği de önemlidir (Rawls, 2018).

Amartya Sen, eşitlik konusunu sadece mal ve hizmetlerin dağılımı açısından ele almaz, aynı zamanda insanların kendi hayatlarını belirleme özgürlükleri açısından da ele alır. Sen'e göre, insanlar arasında var olan eşitsizlikler, insanların kendi hayatlarını belirleme özgürlüklerini kısıtlar. Sen, insanların kendi hayatlarını belirleme özgürlüklerinin arttırılmasının, ekonomik ve sosyal kalkınmanın temelini oluşturduğunu savunur (Sen, 2004, 155–157).

Sen, eşitliği, insanların kendi hayatlarını belirleme özgürlükleri açısından ele aldığı için, fırsat eşitliği konusuna da önem verir. Ona göre, insanlar arasında var olan eşitsizlikler, insanların eşit fırsatlara sahip olmalarını engeller. Dolayısıyla, insanların kendi hayatlarını belirleme özgürlüklerini arttırmak için, fırsat eşitliği sağlanması gereklidir (Sen, 2004, 17–18). Sen'in görüşleri, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, yoksullukla mücadele, sağlık hizmetlerine erişim, eğitim ve diğer temel hizmetlerin sağlanması gibi konuların ele alınmasında etkili olmuştur. Sen, fırsat eşitliğinin, ekonomik ve sosyal kalkınmanın temelini oluşturduğunu ve insanların kendi hayatlarını belirleme özgürlüklerini arttırdığını savunur (Sen, 2004, 33–35).

Martha Nussbaum, eşitlik konusunda fikirleri literatürde önemli yere sahip isimlerden biridir. İnsan hakları, adalet, felsefi etik ve politik felsefe konularını kapsayan birçok alanda çalışmaları bulunmaktadır. Nussbaum, eşitlik konusunda geniş bir yaklaşım benimsemektedir. Ona göre, insanlar arasındaki eşitlik sadece mal ve hizmetlerin dağılımı ile ilgili değildir. Bunun yerine, insanların sahip oldukları yetenekleri

geliştirebilmeleri ve hayatlarını özgürce yaşayabilmeleri için gerekli olan koşulları sağlamak da eşitliğin bir parçasıdır. Nussbaum, insanların sahip olması gereken asgari haklar konusunda kapsamlı bir liste geliştirmiştir. Bu liste, tüm insanların yaşamlarını tam olarak yaşayabilmeleri için gerekli olan temel hakları içerir. Bu haklar, eğitim, sağlık hizmetleri, barınma, beslenme, çalışma koşulları, özgürlük ve siyasi katılım gibi konuları kapsamaktadır (Nussbaum, 2011, 33).

Nussbaum'a göre, eşitlik, insanların asgari haklara erişimini sağlamak için politikaların ve yasaların uygulanması ile gerçekleştirilir (Nussbaum, 2011). Bu politikalar, özellikle dezavantajlı grupların haklarının korunması ve fırsat eşitliği sağlanması konusunda önemlidir. Nussbaum, herkesin asgari haklara erişimini sağlamak için devletin önemli bir rol oynaması gerektiğine inanmaktadır (Nussbaum, 2011, 35).

Iris Marion Young, eşitlik kavramına farklı bir yaklaşım getirmiştir. Young'a göre, eşitlik, yalnızca bireyler arasındaki farklılıkların yok edilmesi değil, aynı zamanda bireyler arasındaki yapısal eşitsizliklerin de ortadan kaldırılmasıdır. Yani, bireylerin eşit olması için sadece fırsat eşitliği sağlanması yeterli değildir. Aynı zamanda sosyal, ekonomik ve politik sistemlerin de eşitlikçi bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Young, "kaynak eşitliği" olarak adlandırdığı bir kavramı da savunmaktadır. Buna göre, kaynakların eşit şekilde dağıtılması gerekmektedir. Bu kaynaklar, eğitim, sağlık, barınma, istihdam, sosyal hizmetler ve diğer temel insan ihtiyaçları gibi şeylerdir. Ayrıca Young, "haklar politikası" olarak adlandırdığı bir yaklaşımı da benimsemektedir. Bu yaklaşıma göre, herkesin belirli temel hakları vardır ve bu haklar eşit bir şekilde korunmalıdır. Bu haklar, politik haklar, ekonomik haklar ve sosyal haklar gibi çeşitli alanları kapsamaktadır. Sonuç olarak, Iris Marion Young'un eşitlik konusundaki fikirleri, sadece bireyler arasındaki farklılıkların yok edilmesi değil, aynı zamanda yapısal eşitsizliklerin ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Kaynakların eşit şekilde dağıtılması ve temel hakların korunması da önemli unsurlar arasındadır (Young, 2011).

Will Kymlicka, farklı kültürlerde ve gruplarda yaşayan insanların eşit haklara sahip olması gerektiğini savunur. Bireylerin kültürel topluluklarında kendilerini ifade edebilmeleri ve kültürel kimliklerinin korunması da onun için önemli bir eşitlik meselesidir. Kymlicka, kültürel farklılıkların tanınması gerektiğini düşünür ve çok kültürlü bir toplumun mümkün olduğunu savunur. Ancak bu tanınma, bireylerin

ayrımcılığa uğramadan, eşit haklara sahip olmalarını engellememelidir. Kymlicka, bu nedenle, kültürel grupların azınlık haklarına saygı duyulmasını savunur ve bireylerin eşitliklerinin korunması için devletin bu grupları desteklemesi gerektiğini öne sürer (Kymlicka, 2004, 483–485).

Kymlicka ayrıca, bireylerin sosyal ve ekonomik koşullarının eşitliği sağlanmadan, kültürel eşitlik konusunda ilerleme kaydedilemeyeceğini savunur. Bu nedenle, eşitlik mücadelesinin sadece kültürel haklarla sınırlı kalmaması, aynı zamanda ekonomik ve sosyal eşitliğin sağlanması için de çalışılması gerektiğini savunur (Kymlicka, 2015).

Fırsat eşitliği, herkesin belirli bir konuda başarı elde etmek için eşit şanslara sahip olduğu bir sistemdir. Bu kavram genellikle eğitimde kullanılır ve herkesin eğitim fırsatlarına eşit şekilde erişmesi gerektiğini kabul eder. Fırsat eşitliği, bireylerin yetenekleri, becerileri ve çabalarına dayalı olarak ilerlemelerini sağlar. Fırsat eşitliği, insanların doğuştan getirdikleri özelliklere (cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik durum vb.) dayalı ayrımcılığın ve önyargının önlenmesini gerektirir. İfade edilmesi etkileyici olsa da fırsat eşitliğini sağlamak kolay bir görev değildir ve eğitim politikaları, farklı ihtiyaçlara ve bölgesel farklılıklara göre ayarlanması gereken karmaşık bir süreçtir. Bununla birlikte, fırsat eşitliğinin sağlanması, bir toplumun daha adil, verimli ve sürdürülebilir olmasına katkıda bulunabilir. Bu noktada şunu sormak eşitliğin fikrinin heyecanla karşılandığı bir dünyada önemlidir; eşitsizlik neden artıyor?

Öncelikle, küresel ekonomi daha fazla bilgi yoğun hale geldi. Beceri odaklı teknolojik değişimler, küreselleşme ve finans sektörünün ekonomi üzerindeki artan etkisi ile birlikte, yüksek vasıflı işçilere ve rutin olmayan görevleri olan işlere olan talep son otuz yılda arttı. Sonuç olarak, yüksek vasıflı işçilerin ücretlerine prim konulmuştur ve bu da yüksek ve düşük vasıflı işçiler arasındaki ücret farkını artırmaktadır. Bu bağlamda, kaliteli eğitim ve bireyleri işgücü piyasasıyla ilgili becerilerle donatan beceri oluşumu her zamankinden daha önemlidir (Chung, 2017, 12).

Fırsat eşitliği sağlamak için, eğitim kurumları öğrencilerin farklı özelliklerine uygun olarak özelleştirilmiş piyasanın koşullarının gerektirdiği beceriyle donatan eğitim programları sunmalıdır. Fırsat eşitliği aynı zamanda, öğrencilere eşit desteğin sağlanması gerektiği anlamına gelir. Öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması için uygun destek hizmetleri sunulmalıdır. Bu, öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli olan araçları sağlamak anlamına gelir. Fırsat eşitliği,

toplumun her kesimine uygulanması gereken bir kavramdır. İşe alım süreçlerinde, sağlık hizmetleri ve diğer birçok alanda da fırsat eşitliği sağlanması önemlidir. Bu, toplumun tüm kesimlerinin eşit fırsatlara sahip olması ve kişisel ve toplumsal gelişimin desteklenmesi anlamına gelir (Chung, 2017).

Sonuç olarak, fırsat eşitliği, herkesin eşit fırsatlara sahip olduğu bir sistemdir. Eğitimde, öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına erişmesi ve her öğrencinin kişisel ve akademik potansiyelini tam olarak geliştirmesi önemlidir. Bu, sadece bireysel başarılar için değil, aynı zamanda daha adil, verimli ve sürdürülebilir bir toplum için de önemlidir (Dobson, 2003).

Fırsat eşitliği, akademik başarıyı etkileyen birçok faktörün adil bir şekilde ele alınmasını gerektirir. Bunlar arasında öğrencilerin sosyoekonomik durumu, etnik kökeni, cinsiyeti, coğrafi konumu, dil becerileri, fiziksel ve zihinsel engelleri yer almaktadır (Brewer – McEwan, 2009).

Daha zengin ailelerin çocuklarına daha iyi eğitim ve öğrenme fırsatları sağlamak mümkün olabilir. Bu, daha fazla kaynaklara ve eğitim materyallerine erişim, daha iyi okullara gitme imkânı, daha fazla özel ders alma ve diğer avantajlar şeklinde ortaya çıkabilir. Fırsat eşitliği, bu faktörleri göz önünde bulundurarak, öğrencilere adil bir eğitim fırsatı sunmak için çaba gösterir (Appadurai, 2004). Örneğin, dezavantajlı öğrencilere ek destekler sağlamak, öğretim materyallerini özelleştirmek, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun olarak özelleştirilmiş eğitim programları oluşturmak, öğretmenlerin ve diğer personelin çeşitlilik konusunda eğitim almalarını sağlamak gibi önlemler alınabilir (Ungar, 2011).

Fırsat eşitliği, her öğrencinin eşit fırsatlara sahip olduğu bir sistemdir. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitimde ayrımcılığa uğramaması, adil bir şekilde değerlendirilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Bu, sadece bireysel başarılar için değil, aynı zamanda daha adil, verimli ve sürdürülebilir bir toplum için de önemlidir (Verkuyten, 2014).

Fırsat eşitliği, birçok alanda uygulanabilir. Örneğin, iş hayatında, eşit fırsatlar, herkesin işe alım, terfi, maaş ve diğer fırsatlar açısından eşit muamele görmesini sağlar. Eğitimde, fırsat eşitliği, her öğrencinin, eğitimde ayrımcılığa uğramadan, kendi potansiyelini tam olarak keşfetmesini sağlar.

Fırsat eşitliği, toplumsal adalet için de önemlidir. Toplumun tüm kesimlerinin eşit fırsatlara sahip olması, herkesin katılımının teşvik edilmesine ve toplumsal uyumun artırılmasına yardımcı olur. Ayrıca, fırsat eşitliği, çeşitli toplulukların birbirleriyle etkileşimini artırır ve farklılıkların zenginliği olarak kabul edilmesine yardımcı olur. Fırsat eşitliği, bazı durumlarda sadece yasal düzenlemeler veya politikalarla değil, aynı zamanda toplumsal bilincin artırılması ve kültürel değişimlerle de elde edilebilir. Fakat, bu hedefe ulaşmak için bireyler, kurumlar ve devletlerin aktif çabaları gerekmektedir.

Fırsat eşitliği açısından önemli bir konu da refah eşitliğidir ve bir toplumda insanların ekonomik, sosyal ve politik açıdan eşit düzeyde refaha sahip olmasını ifade eder. Bu, herkesin ihtiyaç duyduğu temel gereksinimleri karşılayabileceği, yoksulluk, açlık, evsizlik ve diğer benzeri sorunların olmadığı bir toplumda yaşamaktır. Refah eşitliği, insanların gelir, eğitim, sağlık, barınma, ulaşım, yargı sistemi, siyasi katılım ve sosyal hizmetler gibi birçok faktörde eşit bir duruma sahip olmalarını gerektirir. Bu, herkesin yaşam standartlarının belirli bir seviyede olması ve herhangi bir kişinin diğerlerinden daha az fırsata veya ayrıcalığa sahip olmaması anlamına gelir (Pamuk – Bektaş, 2014).

Refah eşitliği, toplumda sosyal adaletin sağlanmasına ve farklı sosyal sınıflar arasındaki eşitsizliklerin azaltılmasına yardımcı olur. Bu nedenle, refah eşitliği, bir toplumun sadece ekonomik açıdan değil, aynı zamanda sosyal ve politik açıdan da sürdürülebilir bir şekilde gelişebilmesi için önemlidir. Refah eşitliği, genellikle insanların yaşam kalitesini yükseltmek ve sosyal adaleti sağlamak için sosyal politikalarla desteklenir. Bunlar arasında sosyal yardımlar, sağlık hizmetleri, eğitim, barınma ve iş güvenliği gibi hizmetler yer alır (Esping-Andersen, 2011).

Bununla birlikte, refah eşitliği, tüm ekonomik, sosyal ve politik sistemlerin birbirine bağlı olduğu karmaşık bir konudur. Refah eşitliğinin sağlanmasında temel unsur eğitimidir. Eğitimin, iktisadi büyüme ve kalkınmanın önemli bir çarpanı olarak kabul edilmesi onun insani gelişmişlik açısından da dikkate alınması gereken bir faktör haline getirmiştir. İnsan onuruna yakışır bir hayat sürmenin ve refahtan pay almanın eğitim düzeyleriyle doğrudan ilişkisi vardır. Bu bakımdan refah eşitliğinin sağlanmasında eğitim önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir (Sen, 2004).

Kaynak eşitliği, bir toplumda kaynakların (maddi veya manevi) adil bir şekilde dağıtılmasını ifade eder. Bu, herkesin belirli kaynaklara erişimde eşit bir şansa sahip

olduğu, kaynakların adil bir şekilde dağıtıldığı ve kimseye ayrıcalık tanınmadığı bir toplumda yaşamaktır. Kaynaklar arasında mal, hizmet, gelir, eğitim, sağlık hizmetleri, barınma, adalet sistemi, siyasi katılım ve diğer birçok faktör yer alabilir. Kaynak eşitliği, kaynakların sadece bir grup insanın veya belirli bir bölgenin elinde toplanmadığı, bunun yerine tüm toplumun ortak erişimine açık olduğu bir toplumda yaşamının önemini vurgular (Rawls, 2018).

Kaynak eşitliği, sosyal adaletin sağlanmasına ve farklı sosyal sınıflar arasındaki eşitsizliklerin azaltılmasına yardımcı olur. Ayrıca, kaynakların adil bir şekilde dağıtılması, toplumun genel refahının artmasına ve insanların yaşam standartlarının yükseltilmesine katkıda bulunabilir. Kaynakların eğitime doğru kaydırılması fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir adım olacaktır (Ballantine vd., 2021, 91–93).

2.5. Eğitim ve Fırsat Eşitliği İlişkisi

Eğitim, bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacının olmazsa olmaz bir parçasıdır. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinde en tepede yer alan bu ihtiyaç, teorinin kendisine göre ancak alt basamaktaki ihtiyaçlar karşılandıktan sonra bir ihtiyaç olarak ortaya çıkar. Zorunlu göç mağdurları hiyerarşinin alt basamaklarında yer alan ihtiyaçlarını karşılama eğilimindedirler. Ancak fizyolojik ihtiyaçları karşılanır, güvenlikleri sağlanırsa hiyerarşinin üst basamaklarındakiler birer ihtiyaç olarak ortaya çıkacaklardır (Maslow, 2013).

Eğitim, bireyin diğer ihtiyaçları giderildikten sonra kendini gerçekleştirmesinin bir anahtarıdır. İnsan sermayesi teorisine göre birey, eğitim yoluyla, insan sermayesi olarak tanımladığımız sahip olduğu toplam bilgi, beceri ve birikimlerini artırabilir. Eğitim, bireyin bu yolla ihtiyaçlar hiyerarşisinde alt basamaklarında yer alan ihtiyaçlarını karşılamasını için gereken refahı kendisine sağlayacak önemli bir araçtır. Teoriye göre eğitim seviyesi arttıkça verimlilik ve ekonomik büyüme artar, birey ve yaşadığı toplum, refahın artışı ile olumlu sonuçlar alırlar (Maslow, 2013). Zorunlu göç mağdurları eğitim yoluyla artırdıkları insan sermayeleri ile işgücü piyasasına daha kolay erişirler ve temel ihtiyaçlarının karşılanması için toplumsal desteğe ihtiyaç duymazlar.

Zorunlu göç mağdurlarının alacakları eğitim onların insan sermayesini artırarak yaşamlarına pozitif bir etkiye neden olur. Ancak eğitime eşit şartlarda erişimin

sağlanması Bourdieu'ya göre yeterli değildir. Bourdieu insan sermayesi yanında kültürel sermaye tanımı yapar. Kültürel sermaye bir kişinin sahip olduğu kültürel değerlerin toplamını; aile, eğitim, sosyal çevre, kültürel aktivitelere katılım gibi unsurları içerir. Zorunlu göç mağdurları refahlarına doğrudan etki edecek kültürel sermaye oluşturmak zorlanırlar. Aynı zamanda ülkelerinde sahip oldukları kültürel sermayelerini beraberlerinde getirmeleri mümkün olmaz. Bu bakımdan eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması yeterli değildir aynı zamanda kültürel sermayenin eşit dağılmasını sağlayacak tedbirler de almak gerekir. İnsan sermayesini artırmaya çalışmak kültürel sermayeyi edinmek için fırsat eşitliğinin sağlanmaması durumunda yeterli olamayacaktır. İnsan sermayesi ancak kültürel sermayenin artışıyla birlikte refahını artışını doğrudan etkileyebilecektir (Bourdieu – Passeron, 1990).

Bu noktada Sen'in yetenekler yaklaşımı, refahı artırmanın sadece gelir düzeyini artırmak anlamına gelmediği eleştirisi eğitim ve refah arasındaki ilişkiyi tekrar gözden geçirmemize neden olur. Sen'e göre bireyin sahip olduğu yetenekler bir bütündür ve bunları eğitim, sağlık, beslenme ve diğer sosyal hizmetler sağlar. Bu hizmetlere yapılacak yatırımlar bireyin yeteneklerini artıracaktır. Bu bakımdan eğitim tek başına bireyin yeteneklerini artıran bir unsur değildir. Eğitimle birlikte diğer hizmetlere erişerek bireylerin iş becerileri artacak, yenilik yapma yetenekleri gelişecek, toplumda daha aktif rol alarak refaktan daha yüksek pay alabilecektir. Bu bağlamda zorunlu göç mağdurlarının yeteneklerini geliştirecek hizmetlere erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması bireysel ve toplumsal refaha olumlu katkılar sağlayabilecektir (Sen, 2004).

Appadurai eğitim sistemine farklı bir eleştiri getirerek bu noktada küreselleşen dünyada zorunlu göç mağdurlarının eğitimle asimilasyonunun engelleyecek bir yol arayışına gire. Appadurai küreselleşen dünyada eğitimin homojenize olduğu bu yüzden herkesin kendi kimliğine uygun olmayan bir eğitim almak zorunda kaldığını ifade eder. Böyle bir eğitimin, kişinin yeteneklerini geliştirmeyi değil istihdam edirliliği yükseltmeyi hedeflediğini belirtir. Standart, homojenize eğitim yüzünden yetenekleri gelişmeyen birey yetenekleriyle elde edeceğinden daha düşük bir refah düzeyine rıza göstermek zorunda kalacaktır. Eğitimin kişinin kimliğini de önceleyen bireyin yeteneklerinin geliştirmeyi hedefleyen bir yönünün olması bireysel ve toplumsal refaha doğrudan katkı sağlayacaktır (Appadurai, 2004).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yukarıda eğitim teorilerinde ifade ettiğimiz unsurlara erişimi sağlaması koşuluyla anlamlı olacaktır. Bu noktada eğitimde fırsat eşitliği nasıl sağlanacaktır? Eğitimde fırsat eşitliği, herkesin yaş, cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, ekonomik durum veya coğrafi konum gibi faktörlere bağlı olmaksızın eğitim fırsatlarına erişimindeki eşitliği ifade eder. Bu, her öğrencinin yetenekleri ve potansiyeli doğrultusunda eşit şekilde eğitim fırsatlarına sahip olması anlamına gelir. Fırsat eşitliği, özellikle sosyal sınıf gibi faktörlere bağlı olarak bazı öğrencilerin daha avantajlı eğitim fırsatlarına sahip olabileceği durumlarda daha da önemlidir (Chung, 2017, 9–10).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için çeşitli politikalar ve uygulamalar geliştirilir. Bunlar arasında öğrencilere burslar, okul öncesi eğitim imkanları, özel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için ekstra destek, sınıf büyüklüğünün azaltılması, öğretmenlerin niteliğinin artırılması gibi destekleyici politikalar yer alabilir. Ayrıca, öğrenciler arasındaki eşitliği teşvik etmek için okullarda farklılıklara saygı göstermek ve öğrencilere eşit muamele etmek önemlidir (UNHCR, 2022, 4–5).

Eğitimde fırsat eşitliği, dezavantajlı gruplara olumlu bir etki yapabilir. Dezavantajlı gruplara, özellikle düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilere, eğitim fırsatlarının eşit bir şekilde sunulması, potansiyellerini gerçekleştirmeleri için önemlidir. Bu, onların daha iyi bir eğitim alarak daha iyi bir işe sahip olmalarını ve daha iyi bir gelecek kurmalarını sağlayabilir. Ayrıca, dezavantajlı gruplara fırsat eşitliği sağlanması, toplumda daha adil bir dağılım ve daha iyi bir sosyal refah düzeyi yaratılmasına yardımcı olabilir. Dezavantajlı grupların eğitilmiş olması, onların daha fazla kazanmalarına ve daha fazla tüketim yapmalarına olanak tanır, bu da genel ekonomik büyümeyi destekleyebilir (Ballantine vd., 2021, 106–108).

Eğitim eşitliği, adil ve refah toplumunun oluşturulması için esastır. Geliri ve durumu ne olursa olsun, eğitime eşit erişim sağlayarak, her bireyin öğrenme, büyüme ve potansiyellerini gerçekleştirme fırsatını sağlamaktadır. Bu, bireylerin fakirlikten korunmuş bir toplum oluşturarak, kendi ve toplumunun hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olur. Ayrıca, eğitim eşitliği, farklı topluluk ve gruplar arasında daha büyük bir anlayışın gelişmesini teşvik eder ve tüm insanlar için daha fazla tolerans ve saygı oluşmasını sağlar (Berger-Schmitt, 2000, 5–7).

Çoğu insan, eğitimin hem bireylere hem de ait oldukları gruba fayda sağlayan kolektif bir çaba olduğunu düşünür. İnsanlar üzerindeki olumlu etkileri daha belirgindir, ancak daha geniş toplumsal ve ekonomik sonuçları da vardır. Eğitimin en önemli sonuçları, işgücü piyasası beklentilerinin artması, daha yüksek gelir elde edilmesi, yoksulluğun azaltılması, daha sağlam ve rekabetçi bir ekonomik altyapının inşası ve bir bütün olarak ekonominin genişlemesidir (Crisp vd., 2001, 240).

Sosyal refahın rollerinden biri, vatandaşların kaliteli bir eğitime erişimini sağlamaktır. Bu rol, geleneksel olarak, toplumun tüm üyelerinin üstlenmekle yükümlü olduğu bir kamu görevi olarak görülmüştür. Bu açıdan okul, sadece kişisel bir yatırım değil, aynı zamanda devlet için çok önemli bir sosyal kurumdur. Bu konumu destekleyen temel unsur devletin toplumu etkileme gücünden başka bir grup ya da yapı lehine vazgeçemeyecek olmasıdır. Eğitim hizmetinin rekabetçi piyasa koşullarına bırakılması ise ancak bu bedeli veya ücreti ödeyebilenlerin eğitim sürecine katılmasıyla sonuçlanacak toplumsal hedeflerden olan fırsat eşitliğine aykırılık gösterecektir (Hamilton – Moore, 2004, 53–63).

Sosyal politika açısından herkesin eşit eğitim fırsatlarına sahip olması esastır. Bunun nedeni, adil eğitim fırsatlarının vatandaşlığın temel bir hakkı olmasıdır (Brubaker, 2009). Eğitim ise gelir üzerindeki etkisinin bir sonucu olarak, bireylerin yaşam standartlarını yükseltmekte ve insan onuruna yakışır bir yaşam sunmaktadır. Sosyal eşitlik, eğitim fırsatlarına eşit erişim yoluyla güçlendirilir. Gelir dağılımındaki eşitsizlik, kamunun temel eğitime yaptığı harcamalarla azaltılmaktadır (Heater, 2004, 70–81).

Temel eğitime erişim çok önemli refah göstergeleridir. Okul öncesi eğitime erişen, sakin, sevecen bir ortamda büyüyen ve iyi bir okul öncesi eğitim alan çocuklar, daha iyi sorgulama ve problem çözme becerilerine sahiptir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim, gençlerin zorunlu eğitime geçişine ve başta paylaşma olmak üzere özgüvenlerini artıran duygusal zekâ geliştirmelerine yardımcı olur. Eğitimde fırsat eşitliğinin tanınması okul öncesinde büyük öneme sahiptir. Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların okul öncesi eğitime katılmaları yeterli düzeyde değildir. Bu durum Türkçe dil becerilerinin gelişmesine engel olmaktadır (West, 2011).

Eğitimin en önemli rolü, toplumun vatandaşlarına bilgi beceri ve yetenekleri sağlamaktır. Eğitim, gelişim için gerekli davranış kalıplarını özümsemiş insanların yetiştirilmesini sağlar. Kişilerin mesleki becerilere geçmeden önce temel becerileri edinmeleri büyük önem arz etmektedir çünkü eğitim düzeyi yüksek olan ve eğitim düzeylerini başarıyla tamamlayan kişiler iş gücüne kolayca girerek kendi refahlarını artırarak toplumsal refahın artmasına katkıda bulunacaklardır (Callender, 2011).

Bir ülkenin ilerlemesi ve refahı, mesleki eğitim sisteminin işleyişinden ve sahip olduğu uzmanlık derecesinden çıkarılabilir. Yüksek kaliteli ve verimli bir mesleki eğitim sistemi hem nitelikli insanların hem de bir bütün olarak toplumun ilerlemesine yol açacak yüksek nitelikli bir işgücü üretecektir. Günümüzde hem temel hem de profesyonel yeteneklere sahip kişiler daha fazla talep görmekte ve daha iyi çalışma koşullarından yararlanmaktadırlar. Mesleki ve Teknik Eğitimin temel amacı, bu eğitim sürecindeki katılımcılara iş hedeflerine uygun gerçek dünya bilgi ve becerilerini kazandırmak ve okuldan iş dünyasına geçişi kolaylaştırmaktır. Mesleki eğitime ilişkin politikalar belirli mesleklere daha fazla ağırlık vermekte, öğrencilerin bu mesleklerde uzmanlaşmasını sağlamakta ve işgücü piyasasının önemli ölçüde ihtiyaç duyduğu becerileri edinmelerine yardımcı olmaktadır (Öztürk, 2005).

İnsanların esenliğinin eğitimlerinden ve yeteneklerinden önemli ölçüde etkilendiği bilinmektedir. İnsanların değişen çevresel durumlara nasıl uyum sağlayacaklarını öğrenmeleri çok önemlidir. Eğitim, insanların yaşam koşullarını önemli ölçüde iyileştiren çok güçlü bir bileşen olarak öne çıkmaktadır çünkü daha fazla eğitim almak daha fazla istihdam imkanları yaratmaktadır. Daha fazla eğitilmiş olanlar için sağlık koşulları iyileştirilecektir. Öte yandan eğitim, yurttaşlık bilincini yükselterek yurttaş katılımını artıracaktır. Okuma, matematik, problem çözme, kişilerarası iletişim, öz yönetim ve öğrenme becerileri gibi bilgi işleme becerileri, modern dünyada hızla gelişen iş piyasasında istihdamı olumlu etkiler (UNICEF, 2000).

Eğitim, öğrenme ve sosyalleşmedir. Eğitim, insanların bilgilerini, davranışsal, fiziksel, ahlaki ve entelektüel kapasitelerini, düşünme, üretme, problem çözme, karar verme ve uygulama becerilerini geliştirmeyi içerir. Eğitim, okullaşma da dahil olmak üzere her türlü eğitim ve öğretimi kapsar. Eğitimin ekonomik değeri, eğitim niteliklerinin üretimde nasıl ve neden kullanıldığını gösterir. Okulları bir işletme olarak görüyor. Okullar kâr amacı gütmeyen kuruluşlar olmalarına ve öğrencilerin tüm eğitim

masraflarını ödememelerine rağmen, öğrencinin gelecekteki üretkenliği ve kârıyla orantılı olarak bir yatırım olarak görülmelidir. Okullar eğitimin üretildiği kurumlardır (Öztürk, 2005).

Fırsat eşitliğinin sağlanması ile erişilebilirliği artan eğitim, bir ülkenin ekonomik, sosyal ve politik gelişmişlik düzeylerinin en etkili belirleyicilerinden biridir. Bireylerin refah düzeylerini artırmanın yanı sıra eğitim, sosyal dışsallıklar ürettiği için ulusların ekonomik kalkınmasında önemli bir rol oynar. Nüfusun eğitim düzeyi yükseldiğinde, kalifiye iş gücü açığı ortadan kalkar, bilimsel ve teknolojik ilerleme hızlanır. Artan emek verimliliği sonucunda milli gelir hızla artmakta ve daha adil bir şekilde dağılmaktadır. Yönetimin demokratikleşmesi, ekonomik ve siyasi istikrarın sağlanmasının kolaylaşması ve eğitim düzeyi yüksek toplumlarda suç oranlarının düşmesi nedeniyle eğitime yapılan yatırımın getirisi fiziki sermayeye yapılan yatırımdan daha fazladır. Eğitim ile ilgili harcamaların yatırım olarak uzun vadeli getiri sağlaması sonucunda ekonomik gelişme hızı artmaktadır. Aynı zamanda Tablo 2.1’de görüleceği üzere eğitimin bireyin gelirlerine etkisi okul seviyesi arttıkça artmaktadır. Okuryazar olmanın gelire katkısı %16 olurken lise mezunu olmanın katkısı %24, yüksekokul mezunu olmanın %47, üniversite mezunu olmanın ise %89’dur. Bu verilerle eğitimin bireylerin refahına doğrudan etkisi görülmektedir(Öztürk, 2005).

Tablo 2.1. Eğitim düzeyi ve gelir artışı

Eğitim Düzeyi	Gelir Artış (%)
Okuryazar	8-16
Lise	24
Yüksekokul	47
Üniversite	89

Kaynak: Öztürk, 2005, s. 38

Ekonomik, sosyal ve kültürel ilerlemeyi sağlayan en önemli gücün eğitim olduğu kabul edilebilir. Nitelikli bir iş gücü, ekonominin daha üretken olmasına yardımcı olabilir. Toplum, eğitim kurumlarından, mevcut teknolojiye uygun bilgi ve beceriyle donatılmış kişilerin mezun olmasıyla daha yetkin çalışanlara sahip olmakta, ekonomik büyüme hızlanmakta ve verimlilik artmaktadır. Eğitim, bir toplumun bilgi genişlemesi ve profesyonelleşmesinin önemli bileşenidir. Ayrıca eğitim, ekonomik büyüme

sonucunda ürün ve hizmete olan talebi artırarak bireylerin yaşam standartlarının yükselmesine de katkı sağlamaktadır (Öztürk, 2005).

İnsana yatırım, ulusal ve bireysel gelir düzeylerini birlikte etkilemektedir. Sosyoekonomik kalkınma süreci, teknik ilerlemeyi sağlamak, sosyal refahı artırmak ve mevcut kaynakların en iyi şekilde kullanmak için hem fiziksel hem de beşerî sermaye yatırımlarına bağlıdır. Ekonomik büyümenin hızlanması için işgücü kalitesini yükselten beşerî sermaye yatırımlarının bu ortamda yaygınlaştırılması gerekmektedir. Eğitim maliyetleri, işgücünün kalitesini ve üretkenliğini artırmayı hedefleyen en önemli beşerî sermaye yatırımlarıdır. Ekonomik büyümenin amaçlarına bağlı olarak, eğitim sistemi profesyonel personeli hem mevcut hem de gelecekteki ticari alanlara hazırlamak için eğitim programları sağlama sorumluluğuna sahiptir. Sonuç olarak, çeşitli ekonomik sektörlerde ihtiyaç duyulan vasıflı işgücü eğitilerek, ekonomik hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyulan beşerî sermaye yaratılacaktır. Öğrenciler ve aileler gibi karar vericiler tarafından deneyimlenen özel faydaların ötesinde, eğitimin bir bütün olarak topluma avantajlar sağlayan dışsal faydaları vardır. Eğitim sadece bireylere ve ailelere değil aynı zamanda topluma da büyük fayda sağladığı için kamu malı olarak kabul edilir (Öztürk, 2005).

Ekonomik eşitsizliklerle düzgün bir şekilde başa çıkmak için gerekli becerileri edinmenin tek yolu eğitimidir. Eğitimin en önemli avantajlarından biri, modernleşen ekonomide eğitimli insan sayısının artmasıdır. Doğal olarak, bu avantajlardan bazıları özel olabilir. Bununla birlikte, serbest piyasa ekonomisi düzgün bir şekilde yürütülürse ve yeni teknoloji başarılı bir şekilde kullanılırsa, tüm toplum eğitimden faydalanacaktır. Eğitimin gelir düzeyini artırması, eğitimin diğer bütün faydaları arasında araştırmamız açısından en önemlisidir. Tablo 2.2’de görüleceği üzere çeşitli ülkelerde eğitime yapılan yatırımın doğrudan yıllık büyümeye katkısı vardır.

Tablo 2.2. Çeşitli ülkelerde eğitimin iktisadi büyümeye katkısı

Ülkeler	Yıllık Büyüme Oranına Katkı (%)
ABD	12
Brezilya	21,4
Arjantin	7,6
Güney Kore	15,5
Meksika	12,9
Şili	14

Teknolojik gelişmeler eğitimsiz bireyleri sistemin dışına itme eğilimindedir. Eğitim, işgücü piyasasında daha yüksek katma değerli işler bulunabilmesini sağlar. Daha iyi eğitim daha iyi istihdam olanakları ve daha yüksek ücret anlamına geldiği için bireyleri daha iyi eğitime erişmek ve eğitimlerine devam etmek konusunda daha motive davranırlar.

Hemen hemen tüm ülkelerde bir sosyoekonomik sınıftan diğerine geçişi kolaylaştıran temel unsur eğitimidir. Bunun nedeni, eğitimin yoksulların niteliklerini ve yeteneklerini geliştirmesi, onların hem rekabetçi bir ekonomide nitelikli iş bulmalarını hem de ahlaki açıdan mutlu olmalarını garanti etmesidir. Gelir dağılımı, tüm öğrencilere aynı düzeyde eğitim hizmetleri sunmaya odaklanarak ve fırsat eşitliği yaratarak önemli ölçüde iyileştirilebilir. Sonuç olarak, parlak ve çalışkan insanların sosyoekonomik durumlarının ötesine geçtiği varsayılır. Eğitimden elde edilen gelirin daha adil bir şekilde dağıtılması açısından, zorunlu eğitimin parasız hale getirilmesi, dar gelirli gruplara burs ve kredi imkanları sağlanması, yoksul kesimin eğitim olanaklarından yararlandırılarak dar gelirli grupların çocuklarının eğitimden yararlanma şansının artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu durumda sosyal adalet ve fırsat eşitliğini hayata geçirmenin en iyi yolu eğitimidir. Tablo 2.3'te görüleceği üzere eğitim kademeleri artan bir şekilde verimliliği etkilemektedir. İlköğretimin verimlilik artışı %40, ortaöğretimin %102 ve yükseköğretimin %300'dür. Bu durum eğitim seviyesi arttıkça çalışma hayatına katılan eğitimli bireylerin daha verimli çalıştığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Verimlilik artışı, ülkelerin ekonomik ilerlemelerini sürdürebilmeleri için çözüm önerilerinin birçoğunda en çok vurgulanan konudur. Verimlilik artışının ekonominin ana itici gücü olduğu ve milli gelirin artmasına ve bireysel yaşamların iyileştirilmesine katkıda bulunduğu konusu genel kabul görmüştür (Hanushek – Wößmann, 2009).

Tablo 2.3. Eğitim düzeyi ve verimlilik artışı arasındaki ilişki

Eğitim Düzeyi	Verimlilik Düzeyinde Yarattığı Artış (%)
İlköğretim	40
Ortaöğretim	102

Ekonomik kalkınmayı doğrudan etkileyen; verimlilik, bir ülkenin gelir dağılımı, ücretler ve maliyetler gibi temel değişkenleri arasında önemli ve somut ilişkiler kurduğundan, ekonomik kalkınmanın, üretimin ve rekabet gücünün artırılması, istihdam olanaklarının artırılması ve işsizliğin önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Gelişim-eğitim birlikteliğinin en önemli yönü, üretimin unsurlarından biri olan emeğin kalitesinin yükseltilmesi ve bu kaliteye uygun bir işte çalıştırılmasıdır. İstihdam edilenlerin eğitim derecesi, çıktı ve üretkenlik üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Yalnızca yeni teknolojiye hızla uyum sağlayabilen yetenekli ve eğitilmiş bir iş gücü ekonomik ilerlemeyi teşvik edebilir (Öztürk, 2005).

Bu durumda ekonomik sistemin ihtiyaç duyduğu sayıda ve nitelikte işçiye sahip olmak çok önemlidir. Araştırmalara göre eğitim, sosyoekonomik ilerlemede en etkili bileşendir. Ekonomik gelişmeyi, teknolojik gelişmeyi ve uluslararası rekabet edebilirliği belirleyen sosyoekonomik, siyasi ve kültürel gelişmeler kadar ekonomik gelişme açısından da insan niteliklerini artırmaya yönelik yapılacak yatırımlar arasında en önemli yatırım olarak kabul edilen eğitim, büyük önem taşımaktadır. (McMahon, 2009) Eğitim yatırımlarının uzun vadeli getirileri, fiziksel sermayenin uzun vadeli getirilerinden daha yüksektir. Ayrıca, yüksek üretim oranlarına sahip ülkelerin eğitim standartlarının da yüksek olması, verimlilik ile eğitim arasında bir bağlantı olduğunu düşündürmektedir. Teknolojik ilerlemeyi etkileyen bir diğer faktör ise eğitimidir. Eğitim, bilimsel araştırmayı teşvik eder ve bilginin gelecek nesillere aktarılmasını garanti eder. Eğitim ve bilgi şu anda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki en önemli avantajlardır (Öztürk, 2005).

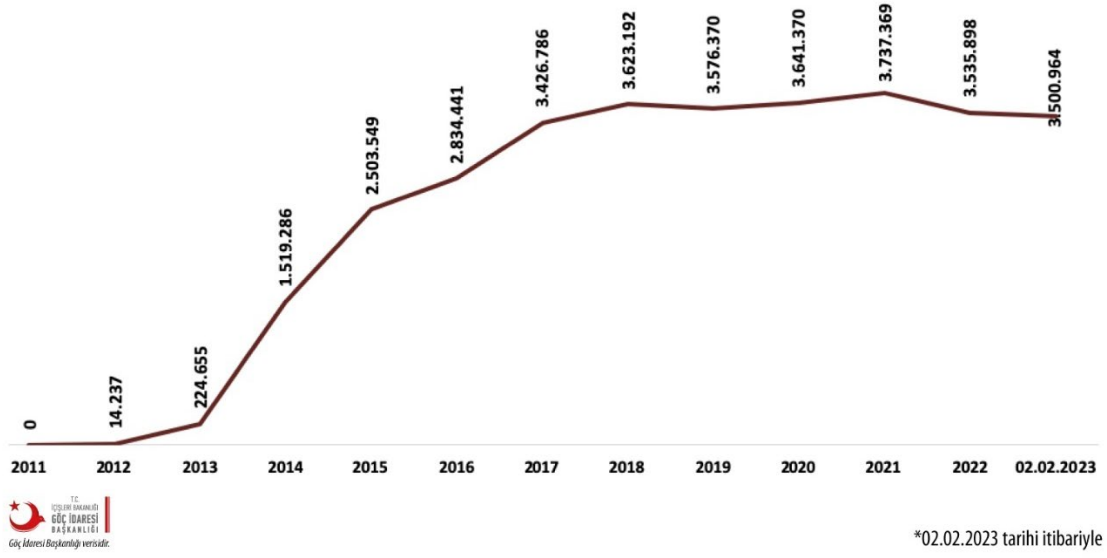
3. GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ

3.1. Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların eğitimine İlişkin Mevcut Durum

Suriye’den 29 Nisan 2011 tarihinde başlayarak Türkiye’ye göç edenlerin sayısı Göç İdaresi Başkanlığı’nın 02 Şubat 2023 verilerine göre 3.500.964 kişiye ulaşmıştır. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı) Uluslararası Göç Örgütü’nün (UGÖ) verilerine göre dünya çapında 26,4 milyon mülteci bulunmaktadır. Türkiye Suriyelileri geçici koruma altında değerlendirse bile UGÖ verilerinde mülteci olarak kabul edilmektedirler. Türkiye bu veriler ışığında tek başına, dünya çapında toplam mülteci sayısının %13’üne uluslararası koruma sağlamaktadır.

Türkiye’de bulunan Suriyelilerin %47’si 18 yaş ve altında olup toplam sayı 1.658.100’dür. Suriyeli çocukların sayısı zaman içerisinde artacak olup, Sağlık Bakanı Fahrettin Koca’nın "754 bin Suriyeli bebeğimiz sağlık tesislerimizde hayata gözlerini açmıştır"(Anadolu Ajansı) ifadesi de bunun somut göstergesi olarak değerlendirilebilir. Suriyeli kadınların doğurganlık oranı kadın başına 5,3 çocuk olup Türkiye ortalaması kadın başına 1,7 çocuğa göre yüksektir (Çavlin, 2019, 37).

Şekil 3.1.’de görüleceği üzere Suriyelilerin sayısı 2017 yılından itibaren belirgin bir şekilde artış göstermemiştir. Suriye’ye kitlesel geri dönüşler olmadığı diğer ülkelere yeniden yerleştirmeler hız kazanmadığına düşünülürse, Türkiye’deki Suriyeli nüfusun gitgide artacağı düşünülebilir. Bu koşullarda Türkiye’nin yüklendiği yükün ağır olduğu kabul edilebilir.



Kaynak: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Şekil 3.1. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler

Tablo 3.1. de görüleceği gibi diğer ülkelere dokuz yılda yerleştirilen Suriyeli sayısı sadece 20.520'dir. Bu sayı, Türkiye'nin batılı devletler tarafından yalnız bırakıldığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.1. 2014-2023 yılları arasında Suriyelilerin üçüncü ülkelere yeniden yerleştirilmesi

S.N	ÜLKE	ÇIKIŞ YAPAN SURİYELİLER
1	KANADA(BMMYK)	8.005
2	KANADA(DOĞRUDAN)	2.650
3	ABD	4.543
4	İNGİLTERE	2.670
5	NORVEÇ	1.926
6	İSVİÇRE	200
7	İSVEÇ	168
8	AVUSTRALYA	115
9	AVUSTURYA	58
10	BELÇİKA	46
11	LÜKSEMBURG	46
12	ROMANYA	43
13	LİHTENŞTAYN	18
14	YENİ ZELANDA	15
15	İZLANDA	13
16	HOLLANDA	3
17	FRANSA	1
TOPLAM		20.520

Kaynak: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

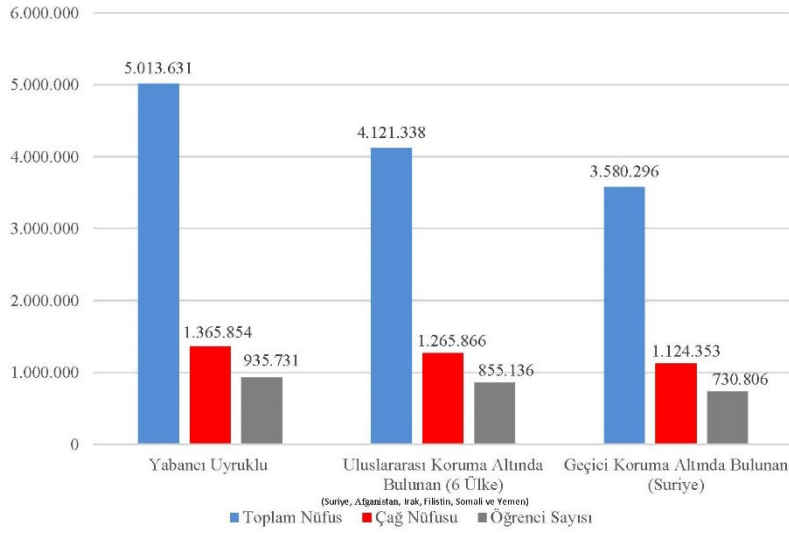
Tablo 3.2’de görüleceği üzere Geçici Barınma Merkezleri’nden (GBM) bazıları işler durumdadır ve toplam yedi geçici barınma merkezinin toplam mevcudu 47.467’dir. Hatay’da iki, Adana, Kilis, Osmaniye ve Kahramanmaraş’ta birer tane olmak üzere toplam beş ilde altı GBM bulunmaktadır.

Tablo 3.2. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin GBM'ye göre dağılımı

İL	GBM	GBM MEVCUDU	TOPLAM MEVCUT
Adana (1)	Sarıçam	15.832	15.832
Hatay (2)	Altınözü	3.975	7.116
	Yayladağı	3.141	
Kahramanmaraş (1)	Merkez	9.691	9.691
Kilis (1)	Elbeyli	7.393	7.393
Osmaniye (1)	Cevdetiye	7.435	7.435
Toplam			47.467
GBM Dışında Bulunan Suriyeli Sayısı		3.453.497	

Kaynak: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

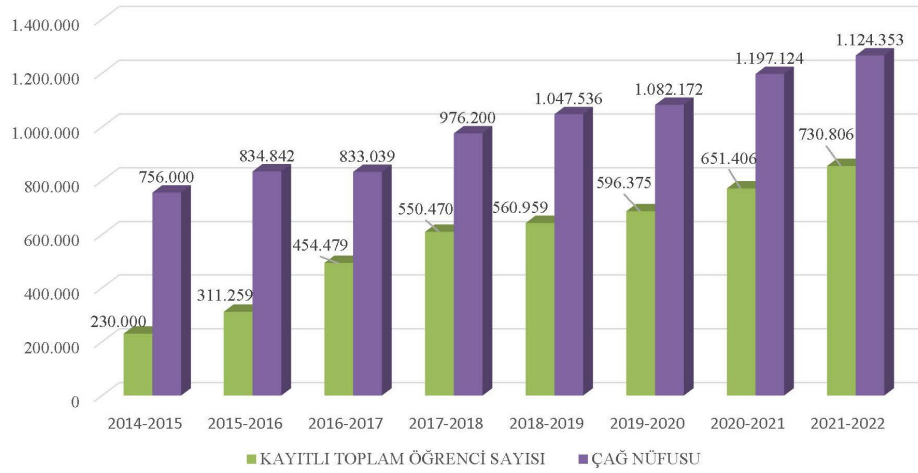
GBM’nin dışındaki Suriyeliler ülke geneline dağılmış olup sayıları illere göre farklılık göstermektedir. 536.171 ile en yüksek Suriyeli nüfus İstanbul’dadır. Ancak il nüfusuna göre en yüksek nüfus Kilis’te yer almaktadır. Kilisin toplam nüfusunun %37’si kayıtlı Suriyeli nüfustur. Yalova’da toplam kayıtlı Suriyeli nüfus 3.535 olup il nüfusunun %1,20’sidir. Yalova’da Suriyeli nüfusunun az olmasını katılımcılar kiralarn yüksekliğine bağlamışlardır. Yalova’nın çevre illere göre küçük ve büyük nüfus barındıracak kadar sanayisinin olmaması bunun bir nedeni olarak değerlendirilebilir.



Kaynak: http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf

Şekil 3.2. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılı verileri

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı Ocak 2022 verileri Şekil 3.2’de sunulmuştur. Türkiye’de kayda alınmış toplam yabancı uyruklu sayısı 5.013.631’dir. Yabancı uyrukluların %27’si okul çağı nüfusu olup toplam sayı 1.365.854’tür. Ancak yabancılar arasında okullaşma oranı %68, toplam yabancı öğrenci sayısı 935.731’dir. Türkiye okullaşmaya ve eğitime büyük önem vermektedir. Zorunlu eğitimi süresi 12 yıl olup zorunlu eğitim devlet güvencesi altındadır. Buna rağmen yabancı uyruklu okul çağı çocuklar arasında okullaşma oranının yeterli olmadığı düşünülebilir. Türkiye’de uluslararası koruma altında olan farklı ülkelere öğrenciler bulunmaktadır, toplam sayı 855.136 öğrenci olup okullaşma oranı yaklaşık %67’dir. Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci sayısı 730.806 olup okullaşma oranı %65’tir.



Kaynak: http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf

Şekil 3.3. Yıllara göre ülkemizde eğitime erişimi sağlanan geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin sayısı

Şekil 3.3'teki Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı verilerinden anlaşılacağı üzere eğitime erişim sağlayan Suriyeli öğrencilerin sayısı düzenli artış göstermiş olup aynı zamanda genel toplam içinde okullaşma oranı da düzenli olarak artmıştır. Okullaşma oranı 2014-2015 eğitim öğretim yılında %30, 2015-2016 öğretim yılında %37, 2016-2017 öğretim yılında %54, 2017-2018 öğretim yılında %56, 2018-2019 öğretim yılında %53, 2019-2020 öğretim yılında %55, 2020-2021 öğretim yılında %54 ve 2021-2022 öğretim yılında yukarıda da belirttiğimizi gibi %65 olmuştur. Öğretime katılan Suriyeli öğrenci sayısındaki düzenli artış sosyal uyum açısından önemli bir göstergedir ancak okul çağındaki çocukların okullaşma oranları Türk akranlarıyla aynı seviyeye gelmediği sürece yeterli görülmemelidir. Bu bilgiler Türkiye'nin Suriyeli çocukların okullaşma süreçlerini iyi yönettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmez.

Tablo 3.3. Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları

	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam Öğrenci	Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı
Okul Öncesi	27.073	26.097	53.170	137.075	38,79%
İlkokul	199.937	187.100	387.037	495.971	78,04%
Ortaokul	171.210	163.988	335.198	412.921	81,18%
Lise	78.390	81.936	160.326	319.917	50,11%

Kaynak: http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf

Tablo 3.3'te Türkiye'deki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların okul kademelerine göre okullaşma oranları bulunmaktadır. Görüleceği üzere okul öncesi okullaşma oranı %38 ile en düşük seviyededir, diğer kademelerde okullaşan öğrencilerden erkeklerin sayısı kızlardan daha fazla iken Lise düzeyinde hem toplam oranın %42'ye düşmesi hem de kızların sayısının erkeklerinin sayısını geçmesinin farklı etmenleri bulunmaktadır. "Suriyeli çocukların eğitim kademelerine göre okullaşma verileri incelendiğinde 2011'de Suriye'de savaş öncesi okullaşma oranlarıyla Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim oranları arasında benzerlikler söz konusudur."(Sallan Gül – Türkmen, 2019, 122) Suriye'de eğitim sisteminin Türkiye'ye göre farklı olması ve lise eğitimin zorunlu olmaması, ekonomik yetersizlikler, erkek çocukların ortaokul sonrası aile bütçesine katkıda bulunması için çalışması kız çocuklarının erken evleniyor olması, bazı ailelerin üçüncü bir ülkeye göç etmeleri düşüncesi, dil bariyeri, uzun süre okul dışı kalınması ve geleneksel aile yapısı özellikle lise çağı çocukların eğitim sisteminin dışında kalmasını beraberinde getirmektedir (Koçan – Kırlioğlu, 2020).

2022 BMMYK Mülteci Eğitim Raporu'nda, 40'tan fazla ülkedeki mülteci çocukların eğitime erişimleriyle ilgili durumları incelenmiştir. (UNHCR, 2022, 6) Mülteci çocukların okullaşma oranları okul öncesi %42, ilkökul %68 ve ortaokul/lise %37 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler, Türkiye'deki geçici koruma altında bulunan Suriyeli eğitim çağı çocuklarının okullaşma oranları ile kıyaslandığında Türkiye'nin eğitim konusunda çok başarılı olduğu görülecektir.

Suriyeli öğrencilerin yaş ve sınıfa göre dağılımlarına bakılırsa yığılmanın ilk okul düzeyinde olduğu görülür. 1'ci ve 4'cü sınıflar toplam çağ nüfusunun 417.546 olduğu bunun %75'inin okullaştığı Tablo 4'ten görülmektedir. Ortaokul çağ nüfusu 335.952 bunun %80 okullaşmış olup, lise çağ nüfusu 252.772 olup bunun ancak %42'si okullaşmıştır. Bu verilerde dikkat edilmesi gereken esas unsur okul öncesi okullaşma oranlarının beklenenden düşük olmasıdır. Okul öncesi eğitim çocukların Türkçe öğrenmesi, Türk kültürüne alışması için önemli bir basamaktır. Toplumsal bütünleşme ve sosyal uyum açısından okul öncesi eğitimini önemi katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. yukarıda da belirttiğimiz gibi geçici koruma altındaki Suriyelilerin okullaşma istatistikleri Suriye'nin iç savaş öncesi okullaşma oranları ile benzerlik göstermekte olup aynı durum okul öncesi için de geçerli olduğu kabul edilebilir.

Tablo 3.4’te sınıf düzeyinde çağ nüfusu ve okullaşma oranları gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde 12’nci sınıf 17 yaş çağ nüfusundan okul öncesi 5 yaşa kadar, çağ nüfusu

Tablo 3.4. Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin sınıf dağılımı

SINIF	E Okul Kayıtlı Öğrenci	YÖBİS Kayıtlı Öğrenci	Toplam	Eğitim Kademelerine Göre	Çağ Nüfusu Toplam	Kademelere Göre Toplam Çağ Nüfusu	Kademeye Göre Yüzde
Okul Öncesi (5 yaş)	53.134	36	53.170	53.170	137.075	137.075	38,79%
1.Sınıf (6 yaş)	120.738	140	120.878		135.893		
2. Sınıf (7 yaş)	79.616	131	79.807	387.037	131.124	495.971	78,04%
3. Sınıf (8 yaş)	87.846	122	87.968		111.503		
4. Sınıf (9 yaş)	98.263	121	98.384		117.451		
5. Sınıf (10 yaş)	95.919	84	96.003		115.271		
6. Sınıf (11 yaş)	83.682	109	83.791	335.198	109.906	412.921	81,18%
7. Sınıf (12 yaş)	91.402	87	91.489		94.823		
8. Sınıf (13 yaş)	63.860	55	63.915		92.921		
9. Sınıf (14 yaş)	35.050	48	35.098		84.665		
10. Sınıf (15 yaş)	29.494	26	29.520		79.117		
11. Sınıf (16 yaş)	25.539	9	25.548	105.379	78.123		
12. Sınıf (17 yaş)	15.199	14	15.213		78.012	319.917	50,11%
Lise Hazırlık	83	0	83	83			
HEP (A, B, C ve D)	0	8.730	8.730	8.730			
Açık okullar	0	0	46.134	46.134			
Toplam Öğrenci Sayısı	879.885	9.712	935.731	935.731	1.365.884	1.365.884	68,51%

Kaynak: http://hbogm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf

düzenli olarak artış göstermiştir. 11 yaşından küçüklerin büyük çoğunluğu Türkiye’de doğmuştur. Suriyelilerin doğurganlık oranının yüksekliği bu sayılar bağlamında anlamlıdır. Bu tabloda tekrar görüleceği üzere okul kademesi yükseldikçe okullaşma oranları düşmektedir.

Türkiye, Suriyeli okul çağı çocukların okullaşma oranlarının artması yönünde büyük çaba sarf etmekte, gerekli yasal ve ekonomik önlemleri alarak buna destek olmaktadır. Bu konuda başarının en önemli kanıtı Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği verilerine göre mülteci çocuklar arasında ilk kademe okullaşma oranının %63 olduğu ancak bu oranın Türkiye’de ise Suriyeli ilköğretim çağı çocukların okullaşma oranı %78 ortaokul ise %80 olup ciddi bir başarı olarak değerlendirmek mümkündür.

Ancak eğitim kademesi arttıkça okullaşma oranları da azalmaktadır. Lise çağı çocukların okullaşma oranları %42'ye düşmektedir. Lise çağı çocukların okullaşma oranlarını etkileyen; iş hayatına atılmaları için aileleri tarafından zorlanmaları, adres değişiklikleri nedeniyle okula gidememeleri, çocukların okula devam etmek istememeleri gibi faktörler etkili olabilir.

3.2. Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Eğitim Politikaları

Toplumların geleceğinin çocuklar olduğu genel kabul gören bir yargıdır. Gündelik rutin içinde toplumsal değerler ile büyütülen çocukların, topluma yararlı bireyler olması beklenir. İnsan ömrünü aşan uzun vadeli toplumsal çıkarlar çocuklara yatırım yapılması gerektiğini açık bir şekilde vurgular. Ancak gündelik rutini bozan olaylar uzun vadeli toplumsal çıkarların sekteye uğramasına neden olabilir özellikle de çocuklar bu etkileri uzunca bir süre yaşamak zorunda kalabilirler (Kararımak – Önder, 2020). Ülkesinin sınırlarını aşarak başka bir ülkenin sınırlarından geçen ve göçün travmatik etkilerine maruz kalmış çocuklar sadece bu travmaları yaşamakla kalmayıp (Bağcı – Atak, 2022), uzun vadede gittikleri ülkelerde toplumsal barışı bozabilme potansiyeline de sahiptirler (Ager – Strang, 2008). Bu nedenle çocukların sağlıklarına ilişkin sorunlarının çözülmesi, güvenlik ve barınma gibi ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra çok kısa zamanda gündelik rutinlerine kavuşmaları da çok önemlidir (Berry vd., 2015). Göçmen çocukların eğitimine ilişkin uluslararası ve ulusal düzenlemeler bu anlamda önem taşımaktadır (İhlamur-Öner, 2018).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1989 yılında benimsenen Çocuk Hakları Sözleşmesi (UNICEF, 1989) bu anlayışın bir ürünüdür. Türkiye Cumhuriyeti'nin de taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi 28'ci ve 29'cu maddeleri ile çocuğun eğitim hakkını garanti altına almıştır:

Madde 28/1 Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle: (a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler; (b) Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar; (c) Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler; (d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için

elde edilir hale getirirler; (e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar (UNICEF, 1989, 12).

Madde 29/1 Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler: (a) Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi; (b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Andlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi; (c) Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi; (d) Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması; (e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi (UNICEF, 1989, 13).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 26'cı madde:

Herkesin eğitim hakkı vardır. Öğretim, en azından ilk ve temel (öğretim) aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki öğretimin, genel olarak/ (herkes için) mümkün/(yararlanılabilir) olması sağlanacaktır ve yüksek öğretim yeterlilik/(liyakat) esas alınarak herkese eşit şekilde açık olacaktır (BM, 1948, 16).

Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi 13'cü madde:

Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Eğitimin insan kişiliğinin ve onur duygusunun tam gelişmesine yönelik olmasını ve medeni ve temel özgürlüklere olan saygıyı güçlendirmesini sağlar. Ayrıca eğitimin herkesin özgür bir topluma etkin olarak katılmasına olanak sağladığını, tüm uluslararası olduğu gibi, ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirdiğini ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma etkinliklerini özendirdiğini de kabul eder (BM, 16.12.1966).

Avrupa Konseyi İnsan Hakları Sözleşmesi birinci ek protokol 2'ci madde:

Eğitim hakkı Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir (Avrupa Konseyi, 2003, 19).

Görüldüğü gibi eğitim hakkı uluslararası kabul gören bir öneme sahiptir ve bu anlayış uluslararası sözleşmelere eğitimin bir hak olduğu ve bundan kimsenin mahrum edilemeyeceği güçlü şekilde vurgulanmıştır.

Tablo 3.5. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere verilen eğitim hizmetlerine yönelik yapılan yasal düzenlemeler

YIL	SURİYELİ SAYISI	YASAL DÜZENLEMELER
2011	-	-
2012	14.237	Kamplarda (GEM) Geçici Eğitim Merkezlerinin Açılması
2013	224.655	Türkiye’de Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu Türkiye’de Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmeti Genelgesi, Millî Eğitim Bakanlığı, İl Millî Eğitim Müdürlüklerince Arapça Bilen Öğretmenlerin İstihdam Edilmesi, Türkçe Dil Kurslarının Açılması, Mesleki Beceri ve Yeterlilik Kurslarının Açılması. Geçici Koruma Yönetmeliğinin Yayınlanması
2014	1.519.29	Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi
2015	2.503.55	-
2016	2.834.44	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Kapsamında Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığının Kurulması
2017	3.426.79	(PİKTES) Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesinin Başlatılması
2018	3.623.19	Geçici Eğitim Merkezlerinin Kapatılmaya başlanması, 2018 Güz Dönemi ile Birlikte Okul Çağındaki Suriyeli Çocukların Ana Eğitim Sistemine Dahil Edilmeye Başlanması
2019	3.576.37	(Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü) Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları (2019/15) Genelgesi
2020	3.641.37	-
2021	3.655.067	-

Kaynak: Yüksel Oktay, Güder, Çölgeçen (2022), s.449-450

2011 yılında Suriye’den Türkiye’ye göç başladığında, Türkiye ne toplumsal olarak ne de hukuki olarak böyle öngörülemez büyüklükteki bir göçe hazırды. Uluslararası anlaşmalarda “çocuğun yüksek yararı” olarak ifade edilen hakları koruma altına alınmış olsa da hukuki zorunluluğun dışında tamamen toplumsal ve insani fayda gözetilerek eğitim çağındaki çocukların okul iklimine dahil edilmeleri bir zorunluluk olarak görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti, tamamen insani amaçlar gözeterek politikalar üretmiş ve Suriyeli çocukları okul iklimine dahil edecek adımlar atmıştır. Türkiye’nin, Suriyeli çocukların eğitimi konusunda aldığı kararlara göre geçen süreyi üç ayrı dönem olarak değerlendirmek mümkündür. 2011 yılından 2013 yılına kadar geçen, geçici barınma ve geçici eğitim merkezlerinde, Suriyelilerin kısa zamanda geri dönecekleri varsayıldığı, okul çağı çocukların ülkelerine döndüklerinde kaldıkları yerden devam edecekleri Arapça müfredat üzerinden şekillenen “acil durum dönemi”.

Bu tarihten itibaren Suriyelilerin kısa sürede gitmeyecekleri anlaşılması üzerine toplumsal bütünleşme ve sosyal uyuma yönelimin başladığı 2016 yılına kadar süren dönem. 2016 yılından günümüze kadar süren tamamen toplumsal bütünleşme ve sosyal uyum politikalarının esas alındığı dönem. Hukuki gelişmeler bu üç dönemin özellikleri yansıtmaktadır (Özçürümez – İçduygu, 2020).

Tablo 3.5’te görüleceği üzere, 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan 2018/48 sayılı Yabancı Uyraklı Öğrenciler Genelgesi, Suriyeliler ülkemize giriş yapmaya başladığında bu konuda düzenleyici temel hukuki metin olma özelliğini taşımaktaydı. 2012 yılında MEB Suriyelilerin geçici olduğu varsayımından yola çıkarak Arapça müfredat hazırlamış Geçici Eğitim Merkezleri’nde (GEM) bu müfredatı uygulamıştır (Yüksel Oktay vd., 2022).

26 Eylül 2013’te MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi” yayınlanmıştır. Genelge ile Suriyelilere yönelik eğitimlerde bir standart oluşturulmaya çalışılmıştır (Özçürümez – İçduygu, 2020). Eylül 2014’te 2014/21 Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile Suriyeli çocukların eğitime erişimi garanti altına alınmıştır. Aynı yıl, Suriyelilere yönelik; Türkçe Dil Kursları, Mesleki Yeterlilik kursları açılmış Milli Eğitimde Arapça bilen öğretmenlerin istihdam edilmesi gündeme gelmiştir. Aynı yılın Ekim ayında Geçici Koruma Yönetmeliği yayınlanmış ve eğitim hizmetlerine bir düzenleme getirilmiştir.

2016 yılında MEB tarafından Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne bağlı Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı kurulmuştur (Özçürümez – İçduygu, 2020). Başkanlığın görevi “Afet ve acil durumlarda eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik ihtiyaçları belirlemek; planlama, izleme ve raporlama çalışmalarını ilgili birimler ile eşgüdüm içerisinde yürütmek” şeklinde tanımlanmıştır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü).

2017 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Destelenmesi Projesi (PIKTES) başlatılmıştır. PIKTES Projesi, Türkiye’de bulunan yabancı çocukların yoğun olduğu 29 ilde, okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonuna kadar okula devamlılığı artırmayı amaçlamıştır. Proje özel olarak Suriyeli çocukları hedeflememiştir.

2018-2019 yılı öğretim yılında okul çağındaki Suriyeli çocukların ana eğitim sistemine dahil edilmeye başlanmıştır. Suriyeli çocukların eğitim sisteminin ve dolaylı olarak toplumun bir parçası haline gelmişlerdir. 2019 yılında Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi yayınlanmış GEM’lerde yer alan Suriyeli çocukların da Türk Eğitim Sistemine dahil edilmesi amaçlanmıştır. Hukuki olarak Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin Suriye’deki iç savaş bittiğinde ülkelerine dönmeleri bir zorunluluktur. Ancak eğitim politikalarının kalıcı olmaları ihtimali üzerine inşa edilmesi, dönsünler ya da dönmesinler Türkiye Cumhuriyeti için fayda sağlayacaktır. Kalmaları durumunda toplumun değerli bireyleri olacaklardır dönmeleri halinde uluslararası bağ ve yakın ilişkiler kurulacak Türkiye’yi tanıyan Suriye vatandaşları olacaklardır. Her iki durumda Türkiye’nin stratejik menfaatine uygun görünmektedir.

Dar gelirli Suriyeli çocukların faydalanabileceği şekilde taşınmalı eğitim yardımı ile çocukların servislerle okuluna taşınmasına yönelik destek sağlanmaktadır. Suriyeli çocuklarında faydalanabildiği Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) da bulunmaktadır (Demirel – Akbaş, 2022). Şartlı Eğitim Yardımı sosyal güvencesi olmayan ailelere çocuklarını okula göndermeleri, örgün eğitim devam etmeleri ve okulun açık olduğu bir ay içerisinde dört günden fazla devamsızlık yapmamaları şartıyla ŞEY yapılmaktadır. İlköğretime devam eden erkek öğrenci için aylık 90 TL, ilköğretime devam eden kız öğrenci için aylık 100 TL, ortaöğretime devam eden erkek öğrenci için aylık 130 TL, ortaöğretime devam eden kız öğrenci için aylık 150 TL olacak şekilde yardımlar yapılmaktadır (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı).

“Türkiye’de Suriyeli ve İhtiyaç Sahibi Türk Çocuklarına Yönelik Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” (EÇE) okul öncesi eğitime katılacak çocukların sayısını artırılmasına yönelik geliştirilen diğer bir projedir. Proje bu kapsamda okulların ve okul öncesi öğretmenlerin kapasitelerinin artırılmasına amaçlamaktadır (Yüksel Oktay vd., 2022, 451).

3.3. Suriyeli Çocukların Eğitime İlişkin Yaşadıkları Sorunlar

Suriyeli çocukların okul ikliminde yer alması önemli bir sorunun çözümüdür ama bütün sorunların çözümü değildir. Okul başarısı aynı zamanda çözülen sorunların bir sonucudur. “Yapılan araştırmalar zorunlu göç ile gelen kişilerin geline ülkelerde eğitime erişiminin olduğu durumlarda söz konusu kişilerin sosyal uyum ve toplumsal

bütünleşme süreçlerinin daha hızlı ve kolay olduğunu göstermektedir” (Özçürümez – İçduygu, 2020, 165). Başarılı, kültürleşen, akranlarıyla ilişki kurabilen, okul ve sınıf ortamında disiplinli, dil becerilerini kazanmış bir çocuk, okul başarısını etkileyen sorunların çözülmüş olduğunun bir göstergesidir. Aksi durum sorunların çözülmediğini ya da henüz çözülmediğinin bir göstergesi olup dikkatli incelenmeli ve altında yatan etmenler değerlendirilmelidir.

Sosyal uyumun ve toplumsal bütünleşmenin derecesini belirlemek için okul başarısını veri almak nitel bir olgunun nicel ölçümünü sağlayabilir. Okul çağı Suriyeli çocukların özellikle okul ikliminde yaşadığı sorunların tespiti Türk çocuklarının sorunların da çözümü için bir bağlam oluşturacağı kabul edilebilir. “Elde edilen bulgular, mülteci öğrencilerin eğitime katılmasıyla yerel öğrencilerin eğitim ortamının değiştiğini ortaya çıkarmaktadır. Mülteci öğrencilerin eğitimlerine devam ederken yaşadıkları dil problemi, yerel öğrenciler için birçok sorun oluşturmaktadır” (Arslan – Ergül, 2021, 17). Sosyal uyum ve toplumsal bütünleşme çerçevesinden bakıldığında sadece Suriyeli çocukların değil aynı zamanda Türk çocuklarının da sorunu olduğu görülebilir. Üretilecek çözümlerin sosyal uyum ve toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayacağı kabul edilebilir.

Okul iklimine dahil olan çocuk, aldığı eğitimle ilerleyen yaşta ev sahibi toplumun üretken ve dayanıklı bir bireyi haline gelir. Kendisine hayat kurabilir, iyi iş olanaklarından faydalanır, sosyal güvenliğe kavuşabilir. Okula gitmeyen çocuk ise tam tersine ev sahibi toplumdan uzak izole kendi marjinal hayatına ve kültürüne mahkûm kalır. Güvenceli işlerde çalışamaz, suç örgütlerinin hedefi haline gelebilir. Topluma faydalı bir birey olma şansını kaçırabilir. Bu bakımdan Suriyeli okul çağı çocukların okul iklimine dahil olması onların toplumun yararlı bireyleri haline getirmenin yegâne yoludur.

Literatürde, Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlarla ilgili alan araştırmaları mevcut olup, bunlar incelendiğinde, farklı araştırmalarda farklı öncelik sırası olsa da tespit edilen sorunlar benzerlik göstermektedir. “Dilsel sorunlar, bilişsel sorunlar, ailesel sorunlar, duyuşsal sorunlar, sosyokültürel sorunlar ve yapısal sorunlar” (Sarier, 2020b, 80) veya “Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretimlerine yönelik başlıca sorun dil farklılığına dayalı okuduğunu anlamama, iletişim kuramama, uyumsuzluk ve devamsızlıktır” (Aykırı, 2017, 53). Araştırmanın yapıldığı bölgelerin demografik

yapısında ve sınıftaki Suriyeli öğrencilerin sayısındaki farklılıklarda sorun önceliğini değiştirmekte ya da sorun olarak görülmemesine neden olmaktadır. Örneğin Kilis'te okul yöneticilerine yönelik bir çalışmada (Külekçi Akyavuz vd., 2020a) ikinci sırada yer alan kalabalık sınıflar sorunu, sorunların bölgesel değiştiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Yaman, 2010). Sorunların bölgesel farklılıklarının dışında sınıf düzeyleri konusunda da farklılık gösterebilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenleri kapsayan bir çalışmada öz bakım becerilerinin eksikliği önem sırasına göre üst basamaklarda yer almaktadır (Mercan Uzun – Bütün, 2016).

3.3.1. Dil ve iletişim sorunları

Ana akım kültürünün dilini öğrenememe buna bağlı olarak ana akım kültürle iletişim kuramama, kendini ifade edememe, isteklerini, taleplerini, kendini anlatamama karşımıza çıkan ilk ve en önemli sorun olarak görünmektedir. (Mercan Uzun – Bütün, 2016) Okul çağı çocukların tek başlarına yaşadıkları bir sorun olmayıp ailelerinin de karşılaştıkları güçlüğü ana sebebi dilsel becerilerdeki zayıflıktır (Arslan – Ergül, 2021). “Mülteci çocukların zihinsel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkileyen temel faktörlerden birinin tam anlamıyla yeni bir dile adapte olmadan eğitim sistemine dahil edilmeleri ... olduğu ifade edilmektedir”(Altıntaş, 2018, 494). Yabancı öğrenci, akranlarıyla aynı ortamda bulunduğu zaman dilsel sorunlar nedeniyle akranlarıyla iletişim kurmada yaşadığı isteksizlik, gruplaşma, marjinalleşme, içe kapanma durumların ortaya çıkmasında temel unsur olarak görülmektedir (Altıntaş, 2018). Akademik başarısızlığın ilk nedeni dil becerisindeki eksiklikler olup, okul hayatına başlamadan önce Türkçe öğrenimini tamamlamamış öğrencinin özellikle dil yeterliliğine bakılarak yaşa uygun olmayan sınıflara yerleştirilmesi sorunlarını artırmaktadır (Yiğit vd., 2021). “Yaşı büyük olan öğrencilerle aynı sınıfta bulunan ve müfredatın var olan hızında gitmemesinden dolayı kazanımları geç elde eden yerel öğrenci, olumlu duygu ve düşünce geliştirememektedir”(Arslan – Ergül, 2021, 18). Dil becerisinin kazanımında kalabalık sınıflar ve sınıfta Suriyeli öğrenci oranının fazlalığı da engele neden olmaktadır. “43 kişilik sınıfta 38 Suriyeli öğrenci, 5 Türk öğrencinin” (Külekçi Akyavuz vd., 2020a, 8) olması Suriyeli öğrencinin Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymamasını da beraberinde getirdiği ifade edilmektedir. Dil becerilerinin kazanımı açısından sınıf mevcuduna göre belirli bir oranı aşmayacak bir

sınırlandırılma ihtiyaç duyulduğu düşünülebilir (Doğan, 2020). Kalabalık sınıflar dil sorunlarını daha da artırdığı ifade edilmektedir (Külekçi Akyavuz vd., 2020a).

Dilsel beceriler, mülteci ve sığınmacı çocuklar arasında yaygın olarak görülen Travma Sonrası Stres Bozukluğunun tedavisi için gereken uzman yardımını alma ve okul ikliminin içinde gündelik rutinde yer alma aynı zamanda akran ilişkileri ile ruhsal tatmin sağlamasına da engel olmaktadır. (Altıntaş, 2018) Dilsel sorunlar tek başına diğer bütün sorunların çarpanı olarak önümüzde durmaktadır (Arslan – Ergül, 2021).

Dil becerilerinin gelişmesinde yaşanan temel güçlüğün nedeni Türkçe ve Arapça arasındaki farklılıklardan kaynaklı olduğu düşünülebilir. “Arapça bükümlü, Türkçe eklemeli dil grubundan olduğu için iki dil grameri arasında hemen hemen her alanda uyumsuzluk söz konusudur” (Torusdağ, 2020, 115). İki dil arasındaki sesli harflerin sayısındaki ve telaffuzdaki farklılıklarda aynı şekilde öğrenim güçlüğün neden olmaktadır. Ancak Türkçeye günlük yaşamlarında yeterli miktarda maruz kalan öğrencilerin dinleme-konuşma becerilerinin, iki dildeki ortak kelimelerden kaynaklı hızlıca geliştiği görülmüştür (Torusdağ, 2020). Türkçenin öğrenilmemesinin önündeki engeller, aileler çocuklarının Türkçe öğrendiği takdirde kendi anadillerini unutacaklarını düşünmeleri, yabancı dil olarak Türkçenin eğitiminde öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin yetersizliği (Baloğlu Uğurlu – Akdovan, 2019), Suriyeli çocukların okuldan sonra çalışmak zorunda olmaları (Arslan – Ergül, 2021, 5) ve Suriyeli öğrenciler bakımından kalabalık sınıflar olarak belirtilmektedir (Külekçi Akyavuz vd., 2020a).

3.3.2. Bilişsel sorunlar

İkincil olarak önemli görülen sorun bilişsel sorunları olup, dersi ve konuları kavrayamama, derse ilgi göstermeme, derste sıkılma, okuduğunu anlayamama, sözel derslerde zorlanma gibi akademik başarısızlıklar, ödev yapmama, sınavlarda başarısızlık, akademik hazırbulunuşluk (Harman – Çelikler, 2012) düzeyinin yetersizliği gibi. “Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeyi Türk öğrencilerin hazırbulunuşluğundan düşük seviyededir ondan dolayı sınıfta seviye farkı oluşmakta bu durum ise okula uyumu olumsuz yönde etkilemektedir.” (Yiğit vd., 2021, 481) Bu sorunlar sadece dilsel becerilerdeki yetersizliğin bir uzantısı gibi görünebilir ancak ülkesinden zorla ayrılan göç öncesi, göç sırası ve sonrasında yaşanan travmatik olaylar (Dangmann vd., 2022); Türkiye’de doğmuş olsa bile travmaya neden

olan olayları yaşamış aile bireylerin anlattıklarından kaynaklı yaşanan Travma Sonrası Stres Bozukluğunun da etkisi göz ardı edilmemelidir (Kararırmak – Önder, 2020) .

Bilişsel sorunlar yaşayan bir öğrenci, eğer önlem alınmazsa okulu bırakacak, düşük ücretlerle güvencesiz işlerde çalışacaktır. Suç örgütlerinin bir uzantısı haline geleceği, suça bulaşacağı ya da marjinalleşeceği olasılık dahilindedir (Emin, 2019). Bilişsel sorunların sıradan okul başarısızlığı olarak görülmemesi gerekir.

3.3.3. Ailevi sorunlar

Ailevi sorunlar çocukların sosyal uyumlarını olumsuz etkilen unsurlardan biridir. Çocukların iki dilli olmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine dair literatürde bulgular olmasına karşın başarılı olan çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin yeterli, eğitilmiş ve anadillerinde yetkin oldukları gözlenmiştir. (Pala, 2020) Bu bakımdan ailesel sorunlar, ebeveyn ilgisizliği ve yetersizliği, ekonomik sıkıntılar ve aile içi sıkıntılardan biri ya da çoğunlukla birkaçı birlikte çocuğun eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir (Sarier, 2020b).

Ebeveyn ilgisizliğinin, birkaç sebebi olabilir, eğitimsizlik, Türkçe dil becerisinde yetersizlik, boş vermişlik, ilgi göstermeme gibi. Bunların sonucu olarak ebeveyn okul iklimine dahil olmaz, veli toplantılarına gelmez, çocuğun başarısıyla ilgili herhangi bir beklentiye girmez (Hatipoğlu – Kavas, 2016). Bu durum çocuğun motivasyonunu olumsuz etkileyerek okul başarısının düşmesine ve zaman içinde okuldan uzaklaşmasına neden olur (Aykırı, 2017).

Ekonomik sıkıntılar, çocuğu doğrudan etkiler. Barınma ve beslenme sıkıntısı yaşayan, sosyoekonomik düzeyleri düşük ailelerin çocuklarının başarı oranların da düşüktür (Gençler, 2020). Ailenin maddi imkanlarının düşük olması çocuğun çalışma hayatına iter, okulu bırakmasa bile çalışma yaşamında dahil olan çocuğun akademik başarısı da beraberinde düşüş gösterir (Taştan – Çelik, 2017). Çocuklar arasında sokakta kâğıt mendil, su, hurma satma, kâğıt toplama (Human Rights Watch, 2015) gibi durumlar sadece Suriyeli çocuklara özgü olmayıp Türk çocuklar arasında da benzer sorunlar görülmektedir.

Zorunlu göçle ülkelerini terk eden aileler, göç sürecinin travmatik etkileriyle en sonunda yüzleşmektedirler (Derin, 2020). Aile içi şiddet, fiziksel istismar, aile içi

iletişim sorunları, ilgisizlik, kalabalık aile ortamı da çocuğu olumsuz etkilemekte akademik başarısını düşürmektedir (Külekcđi Akyavuz vd., 2020a).

3.3.4. Duyuşsal sorunlar

Duyuşsal sorunlar, zorunlu göçle ülkesinden ayrılmak zorunda kalan ailelerin sıklıkla deneyimlediği sorunlardandır. Travma Sonrası Stres Bozukluğu mülteci ve sığınmacı ailelerde görölme sıklığı normalden yüksektir (Şahin, 2020). Göç kendi başına travmatik bir olay olup zorunlu göç daha keskin travmalar barındırır. Göç öncesi çocuk dahil aile bireylerinin deneyimlediği şiddet, savaş, yaşanan bölgede karşılaşılan çatışmalar, aile bireylerinden birinin kaybı, çocuk dahil aile birilerinin yaşadığı taciz, tecavüz bunlar çocuğun doğrudan deneyimlediği travmatik olaylardır. (Koçan – Kırlioğlu, 2020) Görmese bile aile bireylerinin aktardığı buna benzer olaylarda travmatik etkilere neden olabilir. Göç süreci ve sonra yeni ülkeye yerleşmede aynı şekilde travmatik etkilere sahiptir (Kararımak – Önder, 2020). 11 yılın ardından bugün ilkokul ve okul öncesi seviyede olan çocukların çoğunun Türkiye’de doğduğu düşünölürse bile bu çocuklarda da ailelerin yaşadıklarını aktarması nedeniyle travmatik etkiler gözlemlenebilmektedir (Kararımak – Önder, 2020). Duyuşsal sorunlar yaşayan çocukta, içine kapanma, yabancılaşma, saldırganlık, kızgınlık, özgüven eksikliği, üzüntü gibi olumsuz psikolojik durumlar yaşanabilmektedir.

Zorluk yaşayan öğrenci rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duymaktadır ancak okul psikolojik danışmanları, gözlem ve öğretmen görüşmesi dışında dil sorunundan dolayı mülteci öğrenci ve ailesiyle etkili görüşme sağlayamamaktadır (Arslan – Ergöl, 2021, 20).

Okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilgili yapılan bir çalışmada bir öğretmenin söyledikleri travmanın etkilerini özetler niteliktedir:

Çocuklardan birisi durup dururken ağlamaya, bağırmaaya başlıyordu. Ailesi ile din kültürü öğretmenimizin yardımıyla konuştuk. Savaşta gözünün önünde iki kardeşi ölmüş. Rehber öğretmenimiz yardım etmeye çalıştı ama her seferinde çeviri yapacak birisini bulması çok zor oluyordu (Mercan Uzun – Bütün, 2016, 78).

3.3.5. Okula ilişkin sorunlar

Çocuğun yukarıda bahsedilen sorunları yaşaması okulda akranlarıyla olan iletişime yansıyabilmekte sosyokültürel sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. (Sarier, 2020b) Okul-sınıf kurallarına uymama sık karşılaşılan bir

sorun olup sınıfında Suriyeli öğrenci olan öğretmenlerin sıklıkla şikâyet ettiği bir durumdur. Kurallara uymama, davranış bozuklukları, uyumsuzluk, şiddet, akran zorbalığı, okul-sınıf malzemelerine zarar verme sıklıkla karşılaşılan sorunlardır. “Derste sıkılan mülteci öğrenci, sınıfta ders düzenini bozmaya yönelik davranışlar göstermektedir”(Arslan – Ergül, 2021, 17). Dışlanma, özellikle akranlar arasında dil becerilerinin zayıf olduğu durumlarda daha sık görülmektedir. Ayrımcılık, ötekileştirme, önyargı, etkinliklere dahil etmeme, karşılaşılabilecek durumlardır (Cırt Karaağaç – Güvenç, 2019; Güneş Aslan – Güngör, 2019, 1617).

Özellikle kalabalık sınıflarda Suriyeli öğrencilerin birbirleriyle daha çok zaman geçirmesi, akranlarıyla kaynaşmamayı beraberinde gruplaşmayı getirir. Kaynaşmama, çeteleşme,(Koçan – Kırlioğlu, 2020) milliyete dayalı gruplaşma sıklıkla görülecek sosyal uyumu olumsuz yönde etkileyen, akademik başarıyı düşüren sorunlardır (Akay vd., 2018b). Suriyeli öğrencilerde akranlarına şiddet uygulama olaylarına da rastlanmaktadır. “Okul yöneticileri aile içi şiddete maruz kalan Suriyeli öğrencilerin okullarda şiddet eğilimi gösterdiğini vurgulamışlardır”(Külekçi Akyavuz vd., 2020a, 8).

3.3.6. Yapısal sorunlar

Yapısal sorunlar da sosyal uyumu etkileyen diğer bir sorun öbeğidir. Suriyeli öğrencileri olan öğretmenlerin, bu duruma akademik olarak hazırlanmadığı konunun pratik süreç içerisinde çözüleceği varsayılmıştır. Eksik, yetersiz eğitimler ve iletişim sorunlarıyla baş başa bırakılan öğretmenler sınıflarda hem Suriyeli öğrencilerin gelişimini yeterli derecede sağlayamamış hem de Türk öğrencilerin zaman kaybına neden olmuştur (Altıntaş, 2018). Okul ikliminde öğrenci-öğretmen karşılaşması bu şartlarda olumsuz bir deneyime dönüşmesi mümkün görünmektedir. Bir çalışmada katılımcı öğretmenin sözleri durumun ciddiyetini gözler önüne sermektedir: “Ne yapacağımızı tam olarak bilemiyoruz, yardımcı olmak istesek de elimizden çok bir şey gelmiyor. Belki önceden bilseydik bu öğrencilerin geleceğini ona göre bir hazırlık yapardık” (Mercan Uzun – Bütün, 2016, 79).

Yapısal sorunlar sadece öğretmen yetersizliklerinden oluşmamaktadır. uluslararası koruma ve geçici koruma altındaki çocuklara yönelik eğitimin işleyişinde de sorunlar bulunmaktadır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi dile ilişkin sorunlarının temelinde yabancı öğrencilere yönelik oryantasyon ve Türkçe dili hazırlığının olmaması

yatmaktadır (Altıntaş, 2018). “Zorunlu göç ile Türkiye’ye gelen çocukların büyük çoğunluğunun Türkçe bilmemesi, öğretmenlerin ise Arapça bilmemesi bu çocukları devlet okullarında eğitim ekosistemini sosyal uyum toplumsal bütünleşme süreçleri açısından en çok zorlayan etmendir” (Özçürümez – İçduygu, 2020, 165). Yabancı öğrencileri kapsayan sosyal uyumu pekiştirecek eğitim politikalarının belirlenmemesi buna göre eğitim planlamasının yapılmaması, kitapların eksikliği, kalabalık sınıflar, yetersiz derslik-okul ve yetersiz kaynak yapısal sorunların büyümesine neden olmaktadır (Altıntaş, 2018). Bu sorunlardan kaynaklı sadece Suriyeli öğrenciler değil Türk öğrencilerde mağduriyet yaşamaktadır. Hem Suriyelilerin hem de Türk öğrencilerin zararına olacak sistemsiz durumun çift taraflı sosyal uyuma engel olduğu düşünülebilir.

3.3.7. Sorunlara ilişkin literatürde önerilen çözüm yolları

Zorunlu göçle ülkelerini terk eden çocukların olması gereken yer okuldur ancak okulda olmak bütün sorunlarının çözümü olmasa da bir başlangıçtır. 2011 yılından itibaren ülkesini terk etmek zorunda kalan Suriyeli ailelerin çocuklarının okul iklimine dahil edilmesi büyük bir aşamadır. Göçe başladıktan hemen sonra ülkesinin terk etmek zorunda kalan çocuklar için acil bir çözüm olarak geçici barınma merkezlerinde geçici eğitim merkezleri oluşturup kısa sürede dönecekleri varsayımıyla Suriye müfredatına uygun Arapça eğitim verilmeye başlanmıştır (Özçürümez – İçduygu, 2020). Zaman geçip geçicilik uzadıkça Suriyelilerin kalıcılığı artınca çocukların Türk Eğitim Sistemine dahil edilmesi sosyal uyum ve toplumsal bütünleşme açısından zorunluluk olarak ortaya çıktı.

Okul iklimine dahil edilen çocukların olası sorunlarının sosyal uyum ve toplumsal bütünleşme bağlamında değerlendirilmesiyle elde edilen çözümlerin, toplumsal barışa katkı sağlayacağı kabul edilebilir. Alan araştırmasıyla coğrafi, sınıf düzeyi, eğitimde geçen süre, sınıfta yoğunlaşma gibi konularda farklı sorun düzeyleri tespit edilmiş ve eğitimcilerin, yöneticilerin, çocukların, ailelerin gözlemlerinden sorun için üretilebilecek çözümler daha belirgin hale gelmiştir. Alan araştırmaları derinleştikçe ve fikrine başvurulmuş sayısı arttıkça daha net çözümler üretilebilecektir.

Çocukların sosyal uyumu ailelerin sosyal uyumundan daha az önemli değildir hatta çoğunlukla toplum açısından daha önemli olduğu varsayılabilir. Çocuklar geleceğin inşasının temel bileşeni olmanın dışında ana akım kültürle işlenip topluma faydalı

vatandaşlar haline gelmeleri ebeveynlerinden daha olası görülmektedir çünkü ebeveynler menşe ülkenin kültürüyle işlenmiş ve az ya da çok eğitim sistemine dahil olmuş bireylerdir. Sosyal uyum politikalarıyla üstesinden gelinebilecek bu durum zor bir süreçtir ve toplumsal maliyeti yüksektir. Çocukların okul iklimine dahil olmaları ve ortaya çıkacak sorunların çözümleri yeterlidir. Sorunların çözümü aynı zamanda hedef ülke vatandaşı çocukların eğitim sistemine dahil olurken karşılaşacağı sorunlarında çözümü olacaktır(Sarıer, 2020a).

Yukarıda tespit edilen sorunların çözümleri Suriyeli çocukların sosyal uyumunda başarı şansını artıracak ve dayanıklı, sağlıklı ve faydalı bireyler olarak toplumun bir parçası olacakları düşünülebilir.

Tespit edilen en önemli sorun dil becerilerinde yetersizliktir. Okuduğunu, duyduğunu anlamama, dersi dinleyememe, sorulan sorulara cevap vermeme, yazılılarda başarısızlık gibi sorunlar dil becerilerinin yetersizliği bir sonucudur.(Sarıer, 2020a) Sorunun çözülememesi okul devam oranlarını düşürmekte çocuğun okuldan uzaklaşmasına neden olmakta zaman içinde okulu bırakmayı da beraberinde getirmektedir. Okul ikliminde uzaklaşan çocukların sosyal uyum bağlamında yeterince ilerleme kaydedemeyecekleri düşünülebilir (Kubilay, 2020).

Literatürde dil sorununa yönelik çözümler; Türkçe ek ders konması, Türkçe eğitim materyallerinin çoğaltılması, Türkçe eğitiminin uzman öğretmenlere bırakılması, ailelerin Türkçe öğrenmeye teşvik edilmesi, yetişkinler için Türkçe kurslar açılması, Türk ve Suriyeli velilerin sosyal temasını sağlayacak etkinlikler yapılması, okul temelli gruplar arası teması artıracak çalışmalar yapılması, göçmen çocuk ve ergenlerde okul ve sınıf temelli etkinlikler yapılmasıdır (Arslan – Ergül, 2021). Göçmen çocukların sınıfta marjinaliz olup gruplaşmaması, izole olmaması için alınacak önlemler sosyal uyumu artıracığı düşünülebilir. Dil becerileri artan aile ve çocuğun Türk aile ve çocuklar sosyal temaslar için daha istekli olacakları düşünülmektedir. Sosyal uyum ve toplumsal bütünleşme için dil bariyerini kaldıracak her faaliyet toplumsal barışa katkı sağlayabilir (Akay vd., 2018a).

Türkçe dil becerilerindeki yetersizlik sadece derslerde akademik başarısızlığın ya da sosyal temasların bir uzantısı olarak görülmemelidir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesinin genelde dil bariyerine takıldığı görülmüştür. Öğrenciler kendilerini ifade edebilecek düzeyde Türkçe bilmediklerinde ya da

danışman destek vermesine imkân tanıyacak kadar Arapça bilmediği durumlarda çocuklar ya hiç ya da çok az destek alabilmektedir. Sosyal uyum ve toplumsal barışın temeli sağlıklı bireylere dayandığı düşünülebilir. Bu durumda yetişkinliğe travmatik sorunları çözülmenden ulaşan bireylerin toplumun üretken ve uyumlu bir parçası olabilmesi mümkün görünmemektedir (Akay vd., 2018a).

Akran zorbalığı okullarda sıklıkla karşılaşılan bir durum olup, yaşayan çocukların psikolojik sorunlarının erişkinliğe dek sürebildiği gözlenmiştir. Akran zorbalığı zorunlu göç neticesinde yaşadıkları travma sonrası stres bozukluğunun etkisiyle sınıf için şiddet Suriyeli çocuklar arasında sık görünen bir sorundur. Sınıf içi şiddetin ve akran zorbalığının engellenmesi için rehberlik ve psikolojik danışmanlık için dil bariyerini ortadan kaldıracak, uzman personelin sayısını artıracak her uygulama sosyal uyumu olumlu yönde etkileyecektir (Yurdakul – Tok, 2018, 55).

Çocuğun olması gereken yer okuldur. Ancak maddi yetersizliklerden dolayı çocuklar okuldan aşama aşama uzaklaşabilirler. İlk önce okul sonrası çalışma zaman içerisinde okul saatlerini de kapsayarak çocuğun bütün hayatı haline gelebilir. Yetersiz eğitimle, güvencesiz ve düşük ücretlerle çalışma hayatına katılan özellikle erkek çocuklar açısından uzun vadede sosyal uyumun gerçekleşmesi yeterli düzeyde olmayabilir. Maddi yetersizlik yaşayan Türk ve Suriyeli ailelerin çocukları tespit edilerek okuldan uzaklaşmasının önüne geçilmeli gerekli maddi destek sağlanmalıdır (Yılmaz, 2021, 203).

Okul öncesi eğitim Suriyeli çocuklar arasında yeterli düzeyde değildir. Çağ nüfusunun ancak %38'i okullaşmıştır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı, 2022). Okul öncesi eğitim çocukların dil becerilerini geliştirerek ilkokula yeterli Türkçe ile başlamalarına olanak tanıyacağı, Türk öğrencilerle yeterli sosyal temasın sağlanmış olması ile kaynaşma ve kültürleşmenin daha öncesinde başlayacağı bunun da sosyal uyum katkı sağlayacağı ifade edilmiştir (Berry vd., 2015).

Zorunlu göçle ülkelerini terk edenler istemedikleri bir yer değiştirmeyi yaşamışlardır. Mülteci, sığınmacı, geçici koruma, ikincil koruma gibi kavramlar bir geçiciliği barındırır kalıcı bir çözüm değildir. Gönüllü geri dönüş, üçüncü ülkeye yerleştirme ve vatandaşlık gibi daha kalıcı çözümlere ihtiyaç vardır. Geçici Koruma Yönetmeliği, 25'inci madde gereği geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türk Vatandaşlığına

başvurma hakkı bulunmamaktadır. Alan araştırmalarında bu konuya da değinilmiş ve Suriyelilerin ülkesine dönmesi kalıcı bir çözüm için önerilmiştir. Diğer bir öneri de Suriyeli yoğunluğunun azaltılması yönündedir. Türkiye’de oransal olarak en uç örnek Kilis olup şehrin nüfusunun %73’ü Geçici Koruma Altında buluna Suriyelilerdir (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı) ve neredeyse birebir oran olup böyle yoğun nüfusun sosyal uyum ve toplumsal bütünleşme bağlamında Türkiye entegre olacağını bunun için gerekli olan Türkçe öğrenme ve kültürleşme gibi süreçlerin sağlıklı işleyeceğini düşünmek gerçekçi olmayabilir. Alan araştırmaları arasında yer alan 43 öğrencinin bulunduğu sınıfta 38’inin Suriyeli 5’nin Türk olduğu bir sınıfta öğrencilerin Türkçe öğrenmeye gereksinim duymadığı sınıfın öğretmeni tarafından ifade edilmiştir (Külekçi Akyavuz vd., 2020b, 8).

Suriyeli öğrencilerin sosyal uyumunu artıracak çalışmalar aynı zamanda onların dayanaklığını da artıracaktır. Dayanaklığı artan bireyler olarak topluma faydalı bireyler haline gelecektir. Çalhan ve Kolukırık’ın yaptığı alan araştırmasında “okulda başarılı olmanın kendileri için çok önemli olduğunu düşünen kız çocuklarının oranı %95,7 iken erkek çocuklar için bu oran %73,1’dir” (Çalhan – Kolukırık, 2020, 196). Bu tespit ile her ne kadar kız öğrencilerin oranı daha fazla çıkmışsa da erkek öğrencilerin büyük çoğunluk için de iyi bir eğitim almanın ve başarılı olmanın önemli olduğu anlaşılmaktadır. Aynı çalışmada diğer bir tespitite “kız çocukların %74,5’i, ebeveynlerinin okulda verilen ödevleri kontrol edip takibini yaptığını ifade ederken, bu oran erkeklerde %30,3’e düşmektedir” (Çalhan – Kolukırık, 2020, 196) olup ailelerin kız çocuklarının eğitimi önemseme motivasyonları ile erken evlilik arasında bir bağ kurulmamıştır. Çocuklara kazandırılacak dayanıklılık uzun vadede toplumsal barış için önemli görünmektedir.

4. YALOVA'DA YAŞAYAN GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ

4.1. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların fırsat eşitliği ve refah artışı bağlamında eğitimlerinin değerlendirilmesidir. Bunu yaparken nitel araştırma yöntemi kullanılarak okula devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların velilerinin ve bu çocukların eğitim gördüğü okullardaki eğitimcilerin bakış açıları değerlendirilmiş ve yaşanan sorunlar ortaya konularak çözüm önerileri sunulmuştur.

4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evreni Yalova ili sınırları içerisinde yaşayan, en az bir çocuğu okula devam eden Suriyeli aileler ve bu ailelerin çocuklarının gittiği okullardaki öğretmen ve yöneticilerdir.

Örneklem seçiminde, öğretmen ve yöneticilere ulaşılırken kartopu örneklem yönetimi kullanılmıştır. Kartopu örneklem yöntemi, örneklemin başlangıçta belirlenmiş bir listesi veya çerçevesinin olmadığı durumlarda kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde, araştırmacı örnekleme seçmek için ilk olarak birkaç bireyi veya birimi belirler ve daha sonra bu bireylerin veya birimlerin çevresindeki diğer bireyleri veya birimleri de örnekleme dahil ederek örneklemin büyüklüğünü artırır. Bu işlem, kartopunun büyümesi gibi adım adım devam eder. Öğretmen ve yönetici örneklem seçiminde temel kıstas sınıfında geçici koruma altında olan Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenler ile bu okuldaki yöneticilerdir (Baltacı, 2018, 253).

Suriyeli velilere ulaşılırken amaçlı örneklem kullanılmıştır. Kartopu örneklem yöntemi, örneklemin başlangıçta belirlenmiş bir listesi veya çerçevesinin olmadığı durumlarda kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde, araştırmacı örnekleme seçmek için ilk olarak birkaç bireyi veya birimi belirler ve daha sonra bu bireylerin veya birimlerin çevresindeki diğer bireyleri veya birimleri de örnekleme dahil ederek örneklemin büyüklüğünü artırır. Bu işlem, kartopunun büyümesi gibi adım adım devam eder. Amaçlı örneklem, örneklem seçiminde belirli bir amaç doğrultusunda odaklanmayı sağlar ve araştırmacıların zaman ve kaynaklarını daha verimli kullanmalarına yardımcı olabilir. Ancak, bu örnekleme yöntemi, örneklem seçiminde

önyargıya yol açabileceği için dikkatli bir şekilde uygulanmalıdır. Suriyeli veli örnekleminde kriterler, Suriyeli olması, geçici koruma statüsüne sahip olması, en az bir çocuğu Milli Eğitime bağlı bir okula gidiyor olması olarak belirlenmiştir.

Bu şekilde 24 Suriyeli veliye ulaşılmış bunlardan beşi görüşmeyi kabul etmemiş, 19 Suriyeli öğrenci velisi görüşmeyi kabul etmiş, dokuz öğretmen ve yedi yönetici ile görüşülmüştür. Toplamda, 34 katılımcı ile görüşülmüştür.

4.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yalova ili sınırları içinde yürütülmüş olan bu araştırmadan elde edilen sonuçların Türkiye geneline fırsat eşitliği sağlanmasına yönelik kesin yargılar ortaya koymadığından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Literatür taramasında geniş bir şekilde ortaya koymaya çalıştığımız gibi, Suriye’den gelen her birey koşulsuz bir şekilde geçici koruma altında kabul edilmiştir. Ancak Suriyelilere herhangi bir şekilde statü belirlemesi yapılmadığı için gerçek zorunlu göç mağdurlarıyla ekonomik göçmenleri birbirinden ayırmak mümkün olmamıştır. Göç süreçlerinden dolayı farklı değerlendirilmesi ve farklı eğitim politikalarının hedefi olması gereken göç mağdurları ve ekonomik göçmenlerin tamamı zorunlu göç mağduru olarak değerlendirilmiştir. Bu durum diğer bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Görüşmelerde Suriyeli ailelerin görüşmeciyi devletin görevlisi olarak algılamalarından dolayı bütün düşüncelerini yalın bir gerçeklikle açıklamış olacaklarından şüphe duyulabilir. Katılımcılara konuya ilişkin yanılgi içerisinde oldukları ifade edilmiş olmasına rağmen çekingen davranmış oldukları düşünülebilir.

Katılımcılarla, görüşmecii arasındaki dil bariyeri diğer bir sınırlılığı oluşturmaktadır. Görüşme sırasında yardımcı alınan Suriyeli çevirmenin çeviri eylemini yeterli özenli ve tutarlı yaptığına güvenilse dahi bazı ifadelerin aktarılırken kayba uğramış olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

4.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı ve kapsamına uygun olarak hazırlanmış Yalova Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanan, demografik bilgileri de içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-1) kullanılmıştır.

4.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada, kartopu tekniği kullanılarak ölçüt örneklem niteliklerine sahip katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanarak bilgilendirilmiş ve aydınlatılmış onam formu (EK.3) imzalatılmıştır. Katılımcıların rızaları doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır. Ses kayıtlarının transkripsiyonu bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Katılımcı kodlarına uygun şekilde dosyalanmıştır.

4.6. Veri ve Bilgilerin Analizi

Nitel verilerin ve bilgilerin analizi içerik analizi yöntemi ile önce kavramların belirlenmesi, kodlanması ve kodlanan kavramların önerme olarak sunulması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusuyla ilgili olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler MAXQDA 2022 programı ile kodlanarak analiz edilmiştir. Veriler kategorilere ayrıldıktan sonra alt temalar oluşturulmuş betimsel analiz yapılmıştır. Transkripsiyondan elde edilen belgeler öncelikle programda kodlanmış, kodlama işleminin tamamlanması ile alt temalar belirlenmiştir. Ulaşılan bulgular aşağıdaki bölümde özetlenmiş ve değerlendirilmiştir.

4.7. Bulgular

4.7.1. Katılımcıların bilgileri

Tablo 4.1.'de araştırmamıza katılan eğitimcilere ilişkin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı ve branşları verilmiştir. Eğitimcilerin dokuzu öğretmen, yedisi yöneticidir. Eğitimciler arasında kadınlar ve erkekler eşit dağılmışlardır. Katılımcılardan sadece ikisi yüksek lisans mezunudur, eğitimcilerin %87'si lisans %13'ü yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların yaş ortalaması 45, kıdem yılı ortalaması 20'dir. En yaşlı eğitimci 55 yaşında, en genç eğitimci 33 yaşındadır. En kıdemli eğitimci 28 en kıdemsiz eğitimci 5 yıllıktır. Bu durumda eğitimci katılımcılarımızın deneyimli olduğunu ifade edebiliriz.

Tablo 4.1. Katılımcı bilgileri / eğitimciler

Sıra	Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Kıdem yılı	Branş
1	Ö01	Kadın	50	Lisans	25	Sınıf Öğretmeni
2	Ö02	Kadın	48	Lisans	20	Sınıf Öğretmeni
3	Ö03	Erkek	52	Lisans	25	Coğrafya
4	Ö04	Kadın	55	Lisans	26	Türk Dili ve Edebiyat
5	Ö05	Erkek	33	Lisans	7	Sosyal Bilgiler
6	Ö06	Kadın	49	Lisans	24	Sınıf Öğretmeni
7	Ö07	Kadın	48	Lisans	27	Sınıf Öğretmeni
8	Ö08	Kadın	45	Lisans	20	Sınıf Öğretmeni
9	Ö09	Kadın	33	Lisans	5	Rehberlik
10	Y01	Erkek	38	Y. Lisans	15	Türk Dili ve Edebiyat
11	Y02	Erkek	47	Y. Lisans	21	Din kültürü Ah. Bil.
12	Y03	Erkek	45	Lisans	20	Tarih
13	Y04	Kadın	42	Lisans	18	Fen
14	Y05	Erkek	45	Lisans	22	İngilizce
15	Y06	Erkek	54	Lisans	28	Coğrafya
16	Y07	Erkek	39	Lisans	11	Sosyal Bilgiler

Tablo 4.2.'de Suriyeli katılımcılara ait bilgiler; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı, okuyan çocuk sayısı, Türkiye'de ikamet süreleri, hane nüfusu, hanede çalışan sayısı, hane geliri ve Türkçe bilgisi yer almaktadır. Katılımcıların 11'i erkek, sekizi kadındır. Çocuk sayısı ortalama üçtür. En çok çocuklu katılımcının altı çocuğu vardır. Katılımcılardan üç tanesi ön lisans mezunudur, üç lise, dört ortaokul, beş ilkokul diplomalı katılımcı vardır. Katılımcıların üçü okur yazar, birinin herhangi bir eğitimi olmayıp okur yazar değildir. Katılımcılardan sadece bir tanesinin evi kendisine aittir. İkamet süresi ortalama sekiz yıldır en uzun ikamete sahip katılımcı 11 yıldır Türkiye'de ikamet etmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 41'dir. En düşük hane gelirine sahip olan katılımcının aylık geliri 3.000 TL olup yardımlarla geçinmektedir. En yüksek hane geliri 26.000 TL hanede çalışan sayısı dördttür. Katılımcılara hanede kaç kişinin çalıştığı ve toplam hane gelirinin ne olduğu sorulmuştur, tabloda hane

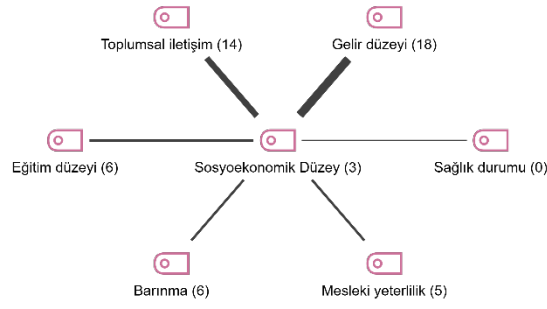
gelirinin yüksek görünmesi bu durumdan kaynaklıdır. Katılımcıların Türkçe bilgisi, görüşme sürecinde Türkçe kullanımlarına göre; iyi, zayıf ve kötü şeklinden sınıflandırılmıştır. Türkçesi iyi olanlar karmaşık ifadeler için tercüman desteği alarak görüşmenin büyük çoğunluğunu tercümansız gerçekleştirmişlerdir. Türkçesi zayıf olanlar basit cümlelerle Türkçe konuşmuşlar ancak görüşmenin büyük çoğunluğunda tercümandan destek almışlardır. Türkçesi kötü olanlar selamlaşmalar basit bir iki tanıtıcı kelime dışında Türkçe konuşmamışlar, görüşmenin tamamını tercüman aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir. Bu bakımdan görüşmecinin dil seviyesi için kullandığı iyi, zayıf ve kötü ifadeleri nicel dilbilimsel ölçümlere değil görüşmecinin gözlemine ve şahsi kanaatine dayanmaktadır. Ailede okuyan çocuk sayısı gelir düzeyiyle paralellik göstermekte ve geliri yüksek ailelerin bütün çocukları okumaktadır. Diğer ailelerin ancak ilkokul çağındaki çocukları okuyabilmektedir.

Sıra	Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Çocuk	Okuyan çocuk	İkamet süresi	Hane Nüfusu	Hanede Çalışan Sayısı	Hane Geliri	Türkçe
1	S01	Erkek	35	İlkokul	3	2	8	8	3	16.000 TL	Zayıf
2	S02	Erkek	46	Ortaokul	4	2	10	7	3	12.000 TL	Zayıf
3	S03	Erkek	50	Okuryazar	5	1	5	9	4	14.000 TL	Kötü
4	S04	Erkek	45	Okuryazar	4	1	6	6	3	11.500 TL	Kötü
5	S05	Erkek	38	Lise	3	2	7	6	4	19.000 TL	Zayıf
6	S06	Erkek	46	Lise	3	3	11	7	4	25.000 TL	İyi
7	S07	Erkek	37	Üniversite	2	2	11	6	4	22.000 TL	İyi
8	S08	Erkek	42	Üniversite	3	3	9	8	5	25.000 TL	İyi
9	S09	Erkek	52	Üniversite	2	2	10	6	3	Belirtmedi	İyi
10	S10	Erkek	43	Lise	3	3	8	7	4	Belirtmedi	İyi
11	S11	Erkek	37	Ortaokul Eğitimi yok	2	2	11	6	4	26.000 TL	İyi
12	S12	Kadın	25	yok	6	4	8	9	1	3.000 TL	Kötü
13	S13	Kadın	42	Okur yazar	5	3	7	8	2	5.000 TL	Zayıf
14	S14	Kadın	39	İlkokul	4	2	10	7	1	5.000 TL	Zayıf
15	S15	Kadın	46	İlkokul	6	5	10	9	2	7.000 TL	Kötü
16	S16	Kadın	49	İlkokul	4	4	9	7	3	7.500 TL	Zayıf
17	S17	Kadın	28	Ortaokul	2	1	10	5	2	8.000 TL	İyi
18	S18	Kadın	42	İlkokul	3	2	8	7	3	9.000 TL	Zayıf
19	S19	Kadın	46	Ortaokul	5	3	7	7	3	9.500 TL	Kötü

Tablo 4.2. Katılımcı bilgileri / Suriyeli

4.7.2. Sosyoekonomik düzey teması

Suriyeli ailelerin ve öğretmenlerin, Sosyoekonomik Düzey temasındaki ifadeleri Gelir Düzeyi alt teması ve Toplumsal İletişim alt temasında yoğunlaşmaktadır. 18 görüşmeci gelir düzeyini vurgulamıştır. Gelir düzeyi ile öğrencinin başarısı arasında bir paralellik bulunmaktadır. 14 görüşmeci toplumsal iletişimi vurgulayan ifadeler kullanmıştır. Yerel halkla geliştirilen iletişimin yoğunluğu Türkçe becerisini doğrudan etkilemekte ve katılımcıların akademik başarıya yönelik olumlu ifadelerini artırmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde geliştirilen toplumsal iletişim öğrencinin okul gelişiminde etkili olmaktadır. (Yanık Özger – Akansel, 2019)



Şekil 4.1. Sosyoekonomik düzey hiyerarşik kod-alt kod modeli

Okulumuz daha dar gelirli ailelerin çocuklarının geldiği bir okul. Suriyeli öğrencilerimiz de aynı şekilde maddi durumları iyi olmayan aileler. Suriye’de de maddi durumları iyi değilmiş. Gündelik yaşamaya çalışıyorlar. Öğrencilerimizin neredeyse hepsi çalışıyor devamsızlık ciddi sorun. (Y05)

Ekonomik durumları da sıkıntılı istenen malzemeleri almıyorlar eksik davranıyorlar zamanında göndermiyorlar bunları bir şekilde bir sınıf içerisinde desteklemeye çalışıyoruz. (Ö02)

Genel olarak Suriyeli velilerin gelir düzeyi düşüktür. Bazı eğitimciler bu durumun çocukların akademik başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcı velilerden bazıları düşük gelir düzeyinin çocuklarının okutulmasının önündeki en büyük engel olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle erkek çocukların erken yaşlarda ailelerin teşvikiyle iş hayatına atıldıkları ve okula devam etmedikleri görülmektedir.

Ekonomik durumu da özellikle Suriye’den gelenlerden ekonomik sorun çok fazla olduğu için onlarda daha fazla sorun yaşıyoruz ama Iraktan İran’dan gelenler de ekonomik durum daha iyi eğitim sorunları daha az. (Ö07)

Dilin dışında bir de ekonomik sorunlar var mesela Suriye’den gelenler de ekonomik problemleri olduğu için ekonomik olarak bence destek sağlanması lazım genelde iş problemleri var o ailelerin mesela yemek paralarını veremiyorlar burası yemekli bir okul olduğu için okul sağlıyor, katkı sağlıyor. (Ö07)

Gelir düzeyinin yetersiz olması büyük oranda okul desteğinin gerekliliğini de beraberinde getirmektedir.

Bizim Türk çocuklarımız yemeğe para veriyorlar onlar vermiyorlar ailenin durumu iyi değilse eğer fakir bir aile ise servisten bedavaya faydalıyorlar okulun giderlerinden hiçbir şekilde onlardan para alınmıyor yani kulüpler gibi ne bileyim dersler gibi ekstra dersler gibi hiçbir şeyden onlardan para alınmıyor mesela bu okula istedikleri gibi kaydolabiliyorlar mı adrese dayalı olmasa bile. (Ö09)

İş imkanları çok yüksek değil yani her zaman paramızı tam olarak alamıyoruz. bu tarz sorunlarımız vardı ücretlerimiz düşük ama en azından şimdilik hayatımızı geçindirebiliyoruz. (S02)

Covid varken eğitimler uzaktan oldu, benim çocukların tableti bilgisayarı yoktu sadece telefonla girebiliyorlardı. Üniversiteden birisi yardım olarak bir tablet aldı ama bu seferde internetimiz yoktu. (S13)

Gelir düzeyleri ailelerin çocuklarının okutmasının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Okumayan özellikle erkek çocuklar erken yaşlarda ailelerin teşvikiyle iş hayatına atılmaktadır.

Ben şu an maddi durumumuz oğlunu okutmaya imkân vermediği için okumasını istemiyorum. Üniversiteye gitmesini beklemiyorum imkân olsa tabii ki okumasını isterim ama tamam şu koşullarda okuması çok mümkün değil en azından şimdi bir işi öğreniyor hayatı öğreniyor bu bizim açımızdan önemli. (S03)

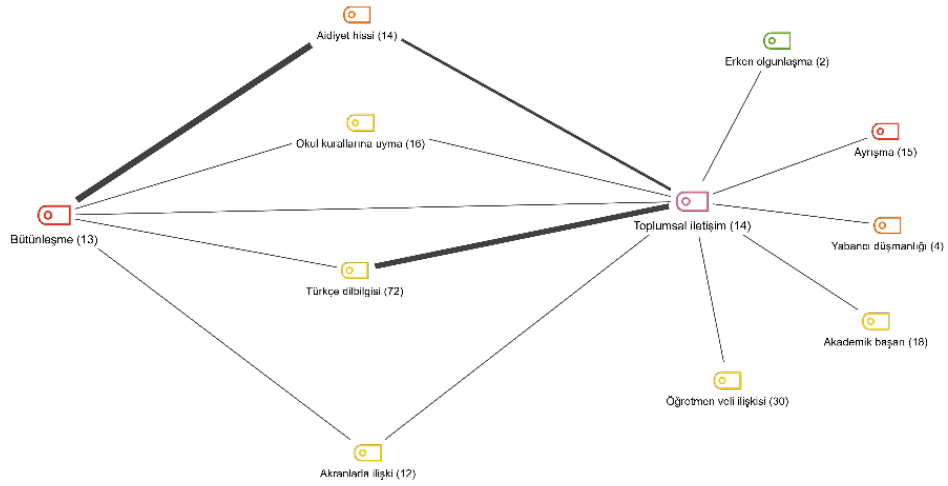
Şu an burada çalışıyorum ben maddi durumumuz çok iyi değil büyük oğlum okulu bıraktı liseye gidiyordu yani okuması evet iyi bir şey ama yani çalışması da gerekiyor yani başka türlü geçinmemiz mümkün değil o yüzden de muhakkak maddi bir desteğe ihtiyacımız var o da çalışıyor o da benimle birlikte çalışıyor. (S02)

Gelir düzeyi düşük bazı veliler, çocuklarının okula gitmeyip çalışmalarının hem maddi gelir getirdiğini ve mesleki tecrübe kazandırdığını hem de çalışmanın onları suça bulaşmaktan alıkoyduğunu düşünmektedirler.

Burada berberde çalışıyor okulda hep devamsızlık yapıyor gitmiyor okula arada bir gidiyor berber Iraklı işi öğrenirse kendisi de bir berber dükkanı açabilir o zaman hayatını kurtarır şimdi işi öğreniyor en azından sokakta değil okula zaten gitmek istemiyor okumak istemiyor ben de zararlı işlerle uğraşsın istemiyorum dışarıda pek çok şey var böyle tanıdık var onu dışarıdan şey yapan şeyler kötü işler yapan uyuşturucuyla falan uğraşanlar var duyuyoruz onları o yüzden çocuğumun çalışması daha iyi. (S04)

Çalışmasına ihtiyacımız var en azından bir şeyler öğreniyor bir lokantada çalışıyor şu an Suriye yemekleri yapan bir yerde. (S03)

Toplumsal iletişim Suriyeli ailelerin Türk aile ve çocuklarıyla kurdukları iletişimi ifade etmektedir. Şekil 4.2. görüleceği gibi Toplumsal iletişim temasının olumlu ifadeleri Bütünleşme temasının olumlu ifadeleriyle çakışmaktadır.



Şekil 4.2. Toplumsal iletişim- bütünleşme çakışan kodlar

Okuldaki Suriyelilerden bazıları Türkçe biliyor bazıları bilmiyor. Aileleri hemen hemen aynı dönemde gelmişler aralarındaki fark sanırım daha çok sosyal yaşama katılma becerisinde; bilen Türk arkadaşları var. Sanırım ne kadar çok Türkçe duyduyla alakalı. Eğer oturduğu yerde çok fazla Suriyeli çocuk varsa öğrenemiyor. (Y03)

Iraklı bir öğrencim var matematikte çok başarılı oturduğu yerde Türk arkadaşları var onlarla sürekli oyun oynuyormuş çok iyi arkadaşlarıymış. Türkçesi bu yüzden iyi. Ne kadar çok ilişki arkadaşlık kurar ne kadar çok Türkçe konuşurlarsa o kadar çabuk öğreniyorlar. (Y04)

İletişim becerilerinin gelişmesi aynı zamanda toplumsal bütünleşmeye de olumlu etkilere sahiptir. Türk halkının ve Suriyelilerin birbirilerini anlama ve kabullenmesi toplumsal iletişimin düzeyiyle doğrudan alakalıdır.

Biz sadece Suriyelilerin olduğu bir okul değiliz, diğer ülkelerden de öğrencilerimiz var. Eskiye nazaran daha iyi durumdayız. Sürekli olay çıkardı okul çıkışında aileler de dahil olurdu kaç kere polis çağırdık. Aradan zaman geçince kaynaştılar. Bence bunun en önemli sebebi Türkçe öğrenmeleri birbirlerini anlayınca sorun kalmadı. (Y06)

Temas arttıkça çocuğun akademik başarısı ve okul etkinliklerine katılma düzeyi de artmaktadır.

Biz buradaki 2 tane çocuğumuzu bir okur şenliği yaptık yılsonu şenliği gibi onlar geldiler katıldılar dahil oldular bilett sattılar okul bir pilav günü öyle ücreti vardı onunla ilgili bilett satışında bulundular okulun süslenmesi düzeltilmesi çok erken saatlerde geldiler gün boyu okula emek harcadılar buralı çocuklar bile o kadar kalmadılar mesela öyle bir sahiplenmenin içinde falan girdiler yani öyle katılımı olan olursa onların iletişim becerileri anlamı becerileri bile diğerlerinden daha farklı oluyor yani bir şekilde biz sizinle ne kadar temas edersek o kadar çok işin içinde oluyoruz tabii bu ders başarısına

aynı oranda yansır mı? yansır illaki o öyle çocuklar var ve onlar avantajlar onlar böyle çok şey yaşamıyorlar yani işin dışındaymış gibi bir şey yaşamıyorlar (Y07)

Ailelerin günlük ihtiyaçlarını giderirken Türklerle temasını gerektirmeyecek şekilde karşılanabiliyorsa toplumsal iletişim için imkanlar sınırlı kalmaktadır.

Çok zorlanmadık çok Suriyeli Iraklı var, bir tek devletle işin olunca tercüman gerekiyor. (S03)

Bu durumlarda aileler genellikle çocuklarını tercüman olarak kullanma eğilimindedir. Temas, çocuklar üzerinden gerçekleşince aile vekaleten temas etmekle yetinmekte bu durum bütünleşmenin önünde de bir engel oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu durum çocuklar için olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Çocuklar yaşları itibarıyla karşılaşmaması gereken durumlarla tercüman olarak karşılaşmak zorunda kalabilmektedirler.

Çocukların Türkçe bilmesi ailelerin bilmemesi çocuk için olumsuz bir durum, çünkü bütün iletişim çocuk üzerinden yürüyor, çocuklar şahit olmaması gereken durumlarla karşılaşmasını beraberinde getiriyor. Çocuklar erken olgunlaşıyor ya da olgunlaşmak zorunda kalıyorlar. (Y04)

Toplumsal teması azaltan diğer bir unsurda ailelerin Türkiye’de geçici olacakları düşüncesi ve başka bir üçüncü ülkeye gitme beklentisi. Beklenti ne kadar büyükse temasta o oranda azalmakta, toplumsal iletişim ve temas için olmazsa olmaz Türkçe öğrenimi de sekteye uğramaktadır.

Bazı aileleri çok ilgili çocuklarıyla çoğu hiç ilgilenmiyor bunun bence iki nedeni var bazıları Türkiye’de kalmak istemiyor Avrupa’ya gitmek istiyor. Hangi ülkeye gitmek istiyorsa oranın dilini öğrenmek için çaba yapıyor Türkçe öğrenmenin onun için bir faydası olduğunu düşünmüyor. Türkiye’de kalmak isteyenler daha ilgili hatta bir aileye Almanya’dan oturma hakkı aldılar buna rağmen çocukları istemediği için gitmediler. (Y02)

Çocuklar birbirleriyle temasa zorlanması olumlu etkilere neden olabilmektedir.

Okul içi aktiviteler önemli çocukların rekabet edebilecekler, başarılı olmak için birbirleriyle iletişim halinde olabilecekleri oyunlar onları Türkçe konuşmaya zorluyor. Grupları Türkler ve Suriyelilerden ya da diğer hangi ülkeden çocuklar varsa onlardan karışık kuruyoruz hem birbirlerini tanıyorlar hem de Türkçe konuşuyorlar. (Y04)

Suriyeli ailelerin Türk komşularla iletişimi dışlanma, ırkçılık gibi hislerin de azalmasını sağlamaktadır.

Türk arkadaşları var hep yani bir ayrılık bir dışlanma falan hissetmiyoruz onlarla ilgili komşularımızla aramız iyi görüşüyoruz. (S07)

Okulda ailelerle görüşüyoruz yani onlarla iletişim kurmaya çalışıyoruz mesela okulda bir faaliyet olunca ona katılıyoruz katılmaya çalışıyoruz yani bizim için önemli olan şey çocukların burada yabancı hissetmemesi ikisi de iyiler hani memnunar hayatlarından. (S07)

Suriyeli ailelerinin eğitim durumu ve mesleki yeterlilikleri öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Aslında temel fark aileden kaynaklı eğer anne baba eğitimliyse çocukta bir şekilde başarılı oluyor. Bazı velilerimiz okuma yazma bile bilmiyormuş çocuğu doğru yönlendirmesini beklemiyoruz bu durumda. (Y04)

Ailenin eğitim durumunun köken ülkeyle bir bağının olmadığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Görüştiğimiz veli de oldu hiç görmediğimiz de bunun Suriyeli olmasıyla alakası yok. Eğer aile eğitimliyse ya da çocuğunun eğitim almasını önemsiyorsa öğretmenle bir şekilde iletişim kuruyor. Mesela Afgan bir velimiz var anne tıp okuyormuş Afganistan'dan kaçmadan önce, toplantılara gelir. İngilizce bildiği için İngilizce öğretmenimiz yardımcı oluyor. (Y06)

En başta tabii ki yine dil sorunu diyeceğim diğerleri de ailevi konular özellikle ailenin eğitim durumu çok fazla etkili çünkü eğitime bakış açıları çocuğun eğitimini de okula bakış açısını da etkiliyor. (Ö05)

Barınma sorunu eğitimi dolaylı olarak etkileyen unsurlardan biridir. barınmaya uygun olmayan sağlıklı koşulların dışında kalınan evin kalabalık olması çocukların başarısını olumsuz etkilemektedir. Kalabalık ev ile okula devam etme arasında da ters bir korelasyon bir ilişki kurmak mümkündür.

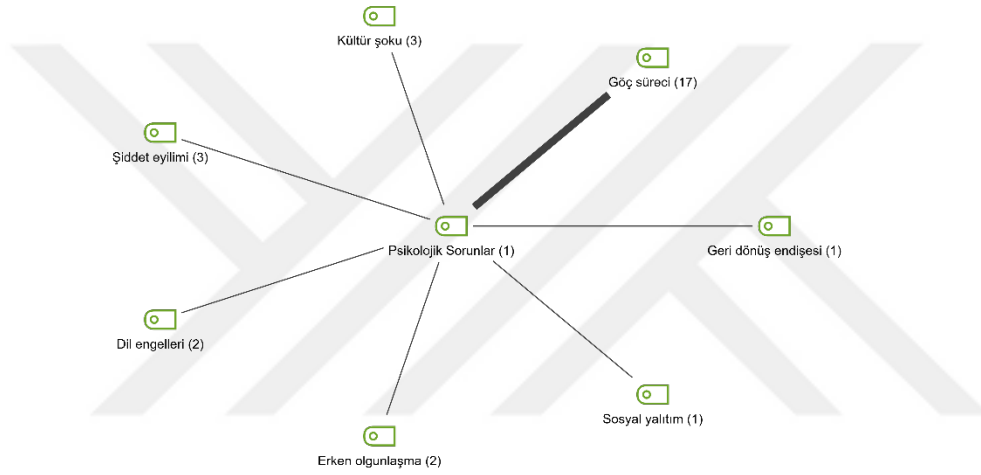
Bir evi paylaştık beş çocuğum var. Ev çok kalabalıktı evde herhangi bir şekilde bir aileye yetecek bir ev değildi biz iki aile kaldık orada şimdi o çocuklar çalışıyor. (S04)

Aynı evi akrabalarımızla paylaşıyoruz, onların da çocukları var kalabalık ve çocukların ders çalışması mümkün olmuyor. (S13)

Evimiz çok küçük, kardeşim ve çocuklarıyla aynı evdeyiz. Akşamları çocuklar ödev yapamıyorlar. (S17)

4.7.3. Psikolojik sorunlar teması

Psikolojik sorunlar özellikle zorunlu göç nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan bireylerde görülmektedir. Savaşın şiddeti, aileden bireylerinin kaybı, taciz, doğrudan şiddete maruz kalma gibi durumlar psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Görüşmeye katılanlar Suriyeli aileler ve eğitimciler çok belirgin bir psikolojik soruna dair ifadelerde bulunmamışlardır. Bunu Suriyeli çocukların büyük çoğunluğunun burada doğmasına ve gelenlerin de çoğunun yaşının küçük olmasına bağlamak mümkündür. Suriyeli ailelerin Yalova'ya ilk geldiği döneme yönelik zorunlu göçün getirdiği sorunlar şekilde 4.3.'te görülmektedir.



Şekil 4.3. Psikolojik sorunlar teması kod alt kod

Bunların arasında içine kapanık ve tedirgin olanlar çoğunlukta idi, helikopter ya da savaş uçağı geçtiğı zaman masanın altına saklanan ya da koridora kaçanlar olmuşt u. Çoğu bir yakını nı kaybetmişti, onlara yardımda etmekte çok zorlandık. (Y02)

Zorunlu göçün travmatik etkisi çocuklar arasında aktarım yoluyla yaşanabilmektedir.

Suriyeli öğrencilerimiz arasında savaş deneyimini yaşayan pek yok bu sene mezun olanlar arasında orada doğup buraya gelenler vardı onlar Suriye olaylarında evlerinin yıkıldığını ya da aileden birinin öldürüldüğünü görmüş çocuklar. Daha küçük yaşta olanlar burada doğmuş olanlar, onlarla konuşunca amcam ölmüş dayım ölmüş diye anlatıyorlar. Geri dönerlerse öldürüleceğini düşünen var aralarında. (Y03)

Zorunlu göçün psikolojik etkisinin atlatılması eğitimciler ve Türk toplumuna düşmektedir. Birlikte yaşamının ve kabulün buna bağlı olduğu düşünülebilir.

Savaşın etkisini yaşamışlar, biraz çekingenler, sadece Suriyeli çocuklar değil Afganlar da öyle, iyi olmaları için biraz çabalamak gerekiyor, üzerinde durmak gerekiyor. İçine kapanıklar, açılmaları uyum sağlamaları için bizim de bizim çocukların da biraz gayret göstermesi gerekiyor. (Y06)

Ebeveynlerin, çoğunlukla savaş ve çatışmaya dair kişisel anıları bulunmaktadır.

Savaş başlamadan önce Lazkiye de oturuyorduk savaş başladı veya da daha doğrusu protestolar başladı ve sonra olaylar arttı çatışmalar başladı rejim güçleri saldırdı, kardeşim tutuklandı biz de oradan ayrıldık, benim için de tutuklama kararı çıkmıştı o yüzden ayrılmak zorunda kaldık. (S04)

Uzun süre çatışmalar bizim bölgemize çok fazla etki etmedi sonra artık ailemden birkaç kişiyi kaybettim teyzemin oğlunu kaybettim, amcamın oğlunu kaybettim bunun üzerine çatışmaların durmayacağını anlayınca Türkiye'ye gelmeye karar verdik. (S02)

Suriye'de ciddi sorunlar yaşadık büyük oğlum o zaman çok küçük değildi. Çevremizde sürekli silah sesleri duyuluyordu bomba sesleri duyuluyordu vahşet haberleri geliyordu rejim güçleri birilerini öldürüyordu özellikle el-Muhaberat'ın işkence yaptığını duyuyorduk, ben çatışmalara protestolara katılmadım ama çevremdeki insanlar katılıyordu bir yerden sonra kontrolden çıktı zaten tabii hem çevremizde çok gördük bunları hem de insanlar öldüler süreç içerisinde yani şehir ciddi anlamda hasar görmüştü oğlum bunları gördü Türkiye'ye geldiğimizde e uzun süre kendine gelemedi yani ciddi anlamda psikolojik sorunlar yaşadı çünkü herhangi bir şekilde ya o silah seslerinden bombalardan işte çevresindeki ölüm haberlerini duymasından çok etkilenmişti. Bizde öyle. (S01)

Bazı aileler çatışmalar bulundukları bölgeye gelmeden ayrıldıkları için bu anlamda bir sorun yaşamamışlardır.

Biz savaş başlamadan çatışmalar başlamadan önce ayrıldık o yüzden açıkçası çok fazla hani böyle ruhsal şeyler yaşamadık. (S09)

Geri dönüş konusu da tedirginlik sebebidir.

Eğer dönersek oğlumu askere alırlar rejim tarafından. Ben rejim tarafından gözaltına alınırım oraya gittiğimiz zaman sorunla karşılaşma ihtimalimiz çok yüksek. Biz Suriye'de öldürüleceğimizden korktuğumuz için gitmek istemiyoruz. (S03)

Öğretmenlerden bazıları Suriyeli çocuklarda şiddet eğiliminden bahsetmişlerdir. Çocuklar kendilerini ifade edemediği durumda ya da bulundukları yeni ortama alışma sürecinde yaşanan sorunlar olduğu düşünülmektedir.

Kültürel farklılık çok fazla yani biz daha sakin insanlarız onlar daha çok şiddete meyilli yani bunu erkek çocuklarının çoğunda görüyoruz kız çocuklarında bazılarında da. (Ö09)

Bizimkilerde onları istemiyorlardı onlarda şiddet ortamından gelmekten kaynaklı olduğu belli olan tepkiler veriyorlardı bazen aileleri de dahil oluyordu olaya ilk başlarda polis hiç eksik olmazdı okulun kapısında. Şimdi iyiler alıştılar şiddet içeren tepkiler vermiyorlar. Türkçe öğrendikçe, bizim öğrencilerle onlar arasındaki sorunlar daha kolay çözülmeye başlandı. (Y03)

Şiddetin, kültürlerinin bir tezahürü olduğu da ifa edilmiştir.

Aileleri kalabalık aile içi şiddet sıklıkla karşılaştığımız bir durum. Kendi aralarında da şiddet uygulayabiliyorlar. Toplumun bir yansıması bir bakıma kültürleri böyle. (Y05)

Bence kültürleri buna müsait her şeyi şiddetle çözmeye alışıklar, bu da ilişkilere yansıyor, mesela veli geliyor benimle kavga etmeye gelmiş çocuğunun dışlandığını düşünüyor mus bende durumu zorlasam olay başka bir noktaya gidecek. (Y04)

Çocukların akranlarına yönelik şiddet hareketleri, ailenin düşük eğitim ve düşük ekonomik seviyesiyle ilişkilendirilmiştir.

Ne kadar düşük eğitilmiş ve düşük ekonomik seviyeli ailelerden geliyorsa şiddet eğilimleri o kadar yüksek oluyor. (Ö09)

Çocukların kendilerini ifade edememesi Türkçe dilbilgisinin yetersiz kalması durumu öfkeye neden oluyor. Şiddet bir anlamda kendini ifade etmenin başka bir yolu

Dil bilmemeleri şiddet eğilimlerini artırıyor. (Ö03)

Kendini ifade edemiyor çocuk kendini ifade edemeyince şiddetle ifade etme yoluna gidiyor evde de muhtemelen davranışlarına müdahale edilmiyor aldıkları kültür çok farklı nasıl davranacağını bilmiyor. (Ö04)

Yabancı öğrenciler şiddete daha eğilimliler yani arkadaşlarını dövüyorlar bir şeyi yaptırmaya döverecek dayakla yapıyorlar ama tepki gördükleri zaman da geri çekiliyorlar, bizim (H) diye bir öğrencimiz geçen sene okulda yani kendi sınıfa haricinde de bir sürü öğrenciye şiddet uyguladı herkes şikâyet etti okulda en son artık çocuklarda o kadar çok bilenmişler ki (H)'yi birkaçı dövmüş (H) artık kimseyi dövmüyor. (Ö09)

Kültürel şok alt temasına dahil olduğunu kabul ettiğimiz, Türk kültüründen farklı davranış kalıplarına da rastlamak mümkün. İki müdür yardımcısı farklı olaylar için benzer bir davranış şeklini ifade etmişlerdir.

Dersten geçmek için öğrenci para getirmiş 'hoca geçem ben ya' hiç böyle bir şey görmemişim. Çocuk nerden bilsin ailesinden görmüş herhalde. (Y01)

Burada artık neye alışmışlar bilmiyorum ama bazı şeylerin parayla çözüleceğini düşünüyorlar hani bir miktar para veririm onu bir yerlerden şey yapmışlar artık nasıl

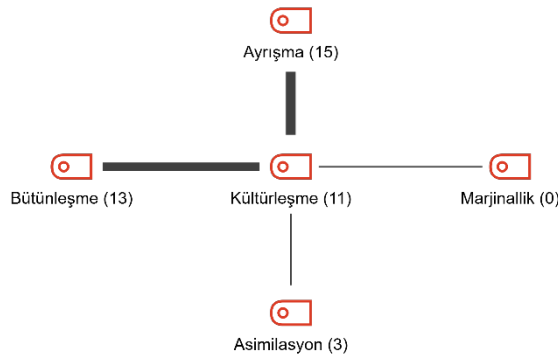
duymuşlar ya da görmüşler öyle teklif eden oluyor onun dışında çocuklarla ilgili aslında çok büyük problem yok. (Y07)

Çocuklarda erken olgunlaşma, tercümanlık yapmanın bir sonucu olarak görülen bir durumdur. Çocuklar normal şartlarda ebeveynlerinin sorunlarıyla uğraşmak zorunda kalmazlar ancak tercümanlık yapmak zorunda kalmak sorunlarla da uğraşmayı beraberinde getirir ve çocuklar olması gerekenden erken olgunlaşırlar.

Çocukların Türkçe bilmesi ailelerin bilmemesi çocuk için olumsuz bir durum, çünkü bütün iletişim çocuk üzerinden yürüyor, çocuklar şahit olmaması gereken durumlarla karşılaşmasını beraberinde getiriyor. Çocuklar erken olgunlaşıyor ya da olgunlaşmak zorunda kalıyorlar. (Y04)

4.7.4. Kültürleşme teması

Kültürleşme, bir bireyin veya toplumun, kendi kültürüne uygun davranışları benimsemesi ve bu kültürün normlarını, değerlerini, inançlarını ve geleneklerini öğrenmesi sürecidir. Kültürleşme, bireyin veya toplumun yaşadığı çevre, sosyal yapı, iletişim biçimleri, eğitim, din, dil ve sanat gibi unsurların etkisiyle şekillenir. Kültürleşme süreci, bireyin veya toplumun kimliklerinin oluşmasına ve kültürel değerlerin, normların ve inançların kuşaktan kuşağa aktarılmasına katkıda bulunur. Kültürleşme, bireylerin kendi kültürlerini anlama ve kabul etme süreci olarak da düşünülebilir. Bu süreç, farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda kültürler arası iletişimin sağlanması ve kültürel çeşitliliğin korunması açısından da önemlidir. (Berry, 1992)

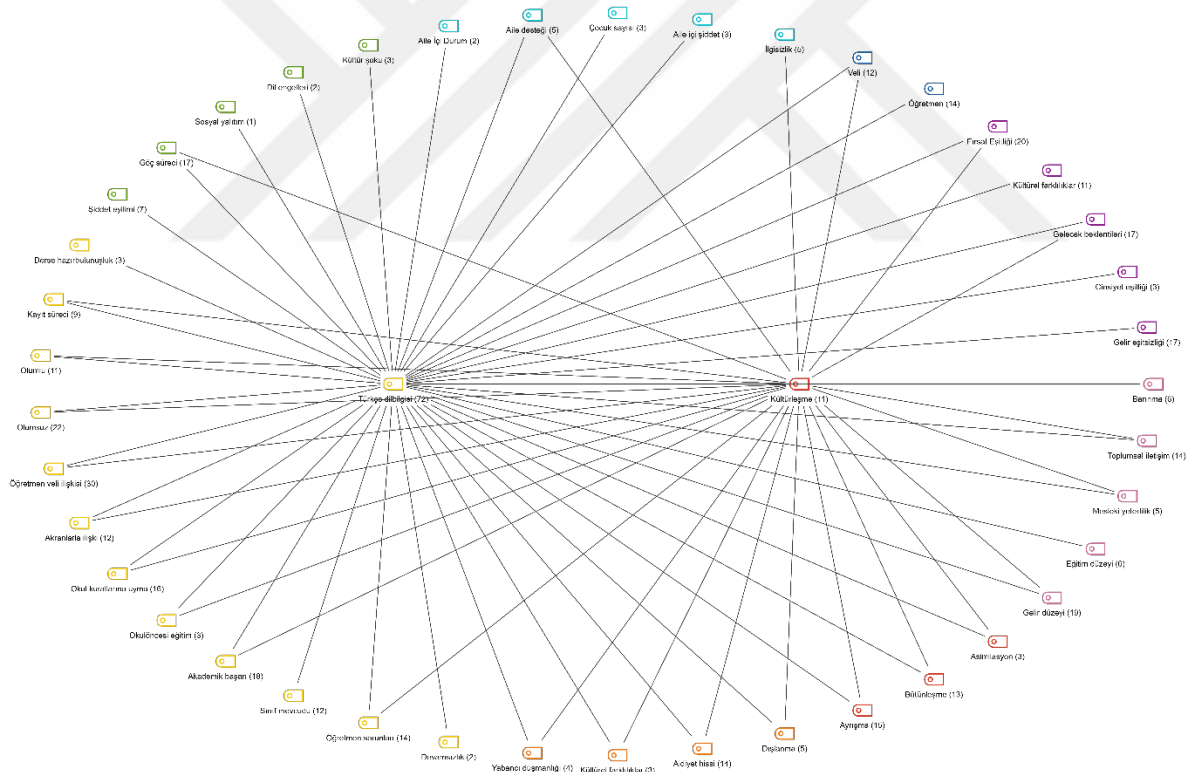


Şekil 4.4. Kültürleşme teması kod-alt kod

...Göçmenler göç ettikleri ülkede iki temel sorun ile karşılaşır: kendi öz kültürlerini korumak ve yeni kültüre uyum sağlamak. ...Bu iki kültürü birleştirmenin dört yolu vardır:

entegrasyon (bütünleşme), asimilasyon (özümseme), ayrışma (ayrılma) ve marjinalleşme. Entegrasyon stratejisinde göçmen kendi kültürünün belirli unsurlarını korurken, yeni kültüre de adapte olur. ...Asimilasyon stratejisinde kişi kendi kültürünün alt öğelerini artık taşımak istemez ve bu öz kültürünün kaybolmasına sebep olur. ...Ayrışma, göçmenin ev sahibi kültürü reddetmesi ve yalnızca kendi öz kültürünü devam ettirmek istemesidir. ...Son olarak marjinalleşme hem öz kültürün hem de ev sahibi kültürün özelliklerini reddetme olarak tanımlanmaktadır. Bu tutumu benimseyen bireyler kendilerini her iki kültüre de uzak hissetmekte ve her iki kültürün üyeleriyle de temastan kaçınmaktadırlar. ...Kültürleşme stresinin en az olduğu durum göçmenlerin bu iki kültür en iyi şekilde birleştirebildiğinde yaşanırken (entegrasyon), en fazla kültürleşme stresi göçmen her iki kültür de reddettiğinde ve böylece en az sosyal destek ağına sahibi olduğunda görülür (marjinalleşme) (Künüroğlu, 2020, 4-5).

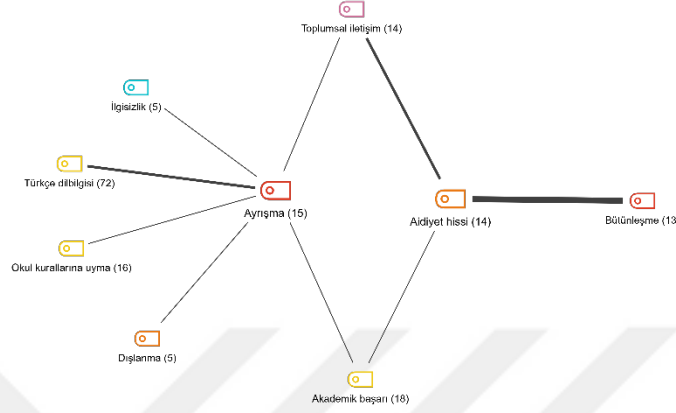
Geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerin kültürleşme süreçlerine verdikleri tepkiler aynı zamanda çocukların akademik başarılarını da etkilemektedir.



Şekil 4.5. Kültürleşme ve Türkçe dilbilgisi kod birlikte oluşma modeli

Şekil 4.5'te görüldüğü üzere Marjinallik alt temasına dair herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Bu durumu ifade eden eğitimci ya da Suriyeli katılımcı olmamıştır. Ancak kültürleşme süreçlerinin tamamının olumlu sonuçlandığını düşünmekte mümkün değildir. Ayrışma alt teması önemli bir yere sahiptir. Ayrışma azınlık

unsurun ana akım kültürü kabullenmeyerek kendi kültürünü devam ettirme gayretinin bir sonucudur. Ayrışma öğrencinin okul başarısını da olumsuz etkilemektedir. Türk toplumuna aidiyet hissi geliştiremeyen öğrenci okuldan maksimum faydayı kazanamamaktadır.



Şekil 4.6. Ayrışma aidiyet hissi kod birlikte oluşma modeli (çakışan kodlar)

Ayrışma çocuğun tek başına belirlediği kültürleşme modeli değildir, aile kendi tercihlerini çocuğa aktarmaktadır.

Bir anlamda gettolaştılar, böyle ifade edilir mi bilmiyorum. Sadece kendi arkadaş gruplarıyla temas halindeler. (Y05)

Yerli çocuklarla iletişim kurmuyorlar. Türkçe konuşmak zorunda kalmıyorlar. Nasıl Türkçe öğrenecekler. (Y04)

Katılımcıların, gruplaşma ya da gettolaşma olarak ifade ettikleri kavram, geçici koruma altındaki Suriyelilerin sadece kendi dar çevreleriyle yetinmeleri anlamına gelmektedir. Suriyeli aileler bürokratik yapıyla temas etmedikleri sürece Türklerle temas etme ihtiyacı duymamaktadırlar. Komşuların ve esnafın Arap kökenli olması, kültürleşme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Gruplaşmalarını önlemek lazım. Bence en ciddi problemimiz bu. Gruplaşmak demek herhangi bir kültürel aktarım yapmamak demek. (Y06)

Ailelerin kesinlikle Türkçe öğrenmeleri gerekiyor çocuğun eğitim hayatında başarılı olabilmesi için bu şart. Aksi halde hem aileler hem de çocuklar gruplaşıp diğerlerinde yalıtılıyorlar. Buna kayıtsız kalmamamız lazım. (Y04)

Genelde de yabancı dilleri iyi olduğu için dil sınıfına gitmeyi tercih ediyorlardı ve dil sınıfında da zaten böyle bir onlar bir kalabalık bir ekip oluşturuyorlardı teneffüslerde de okulda birbirleriyle takılıyorlardı orada o gruplaşma haliyle bir gerileme de neden oluyor bir süre sonra ben ufak tefek kavgalar doğmuştu. (Y07)

Okul seviyesi ayrışmanın farklılaşmasında temel etken olarak görülmektedir. İlkokulda ayrışma mümkün olmamakta, liselerde daha yüksek seviyede olabilmektedir. Bu bakımdan daha erken yaşta okula giden Suriyeli çocuklar daha fazla kaynaşmakta ve Türk kültürüyle temas etmektedirler.

Yabancı uyruklu öğrencilerle kanıksadık onlarda alışıyorlar umduğumuzdan çok daha çabuk zamanda dil öğreniyorlar umduğunuzdan çok daha çabuk zamanda çocuklar birbiriyle kaynaşıyor ciddi anlamda ben kültürel bir farklılık görmüyorum çocuk her yerde çocuk hepsi aynı oyunu oynuyor hepsi aynı sırada oturuyor bazen bazı konularda yabancı uyruklu olduklarını unutabiliyoruz bile. (Ö08)

Ayrışmanın sebebinin Türk öğrencilerin dışlamasının bir sonucu değil aksine bireysel ya da kolektif bir tercih olduğu ifade edilmiştir. Ancak burada da temel etken Türkçe dil becerilerine bağlı olup diler beceri arttıkça ayrışma da aynı oranda azalmaktadır.

Bizim Türk çocuklarının onları dışlamasından çok onlar kendilerini gruplardan dışlıyorlar yani teneffüsler de dikkat ediyorum mesela Arap çocukları hemen bir araya gelip birbirleriyle oynuyorlar eğer Türkçeyi çok iyi bilmiyorlarsa ama yaş büyüdükçe sınıf büyüdükçe daha çok Türk arkadaşlarıyla zaman geçirmeye başlıyorlar ama birinci sınıfta ikinci sınıfta dikkat ettiğim Arap çocuklarla daha fazla zaman geçirmeleri Türkçeyle ilintili. (Ö09)

Suriyeli çocuklar için ayrışmaya engel olacak temel unsur okul öncesi eğitim olduğu düşünülebilir. Okul öncesi eğitime katılan çocuklar ilkokul ve sonrasında daha fazla kültürleşmekte, akranlarıyla daha doyurucu ilişkiler kurabilmektedir.

İlkokulda anaokuluna gitmeyenler var ama hani anaokuluna gitmemiş olanların Türkçesi de mi zayıf burada doğmuş olsalar bile Türkçe bilmiyor yani Türk birileri onunla Türkçe konuşmadığı için çocuk evde sürekli Arapça konuşunca bilmeden geliyor ki yeni gelen gruplarda çok fazla bu arada. (Ö09)

Bütünleşme; azınlık grubun ana akım kültürü, kendi kültürünü kaybetmeden benimsemesi anlamına gelmektedir. Türkiye ile aidiyet bağı kurup Türkiye’de kalmayı hedefleyenler geçici koruma altındaki Suriyelilerin tercih ettiği kültürleşme modelidir. Bu aileler çocuklarının okulda başarılı olmasını, Türkçe becerilerinin gelişmesini beklemekte, bunun için çaba sarf etmektedirler.

Türkiye’deyiz Türkiye’de olduğumuz için de sonuçta artık Türkçe öğrenmemiz Türk kültürünü öğrenmemiz gerekiyor ya biraz Türklere benzemeye başladık. Türkiye’de yaşayacağız bundan sonra hani geri dönmek istesek bile artık yani oradaki evimiz

yıkılmış çalışacak yer kalmamış yani o oradaki okul yıkılmış yani onları yapılmadan geri dönme ihtimalimiz söz konusu değil o yüzden de Türkiye’de yaşayacağız. (S02)

Burada kalmayı düşünenler burayla o ilişkiyi kuruyorlar yani diyor ben burada yaşayacağım ve burada hayat nasıl devam ettirilir benim onu öğrenmem lazım evet ben buradaki o ilişkilere de dahil oluyorlar mesela o çocukların bir kısmı okulun iş ve işlemlerine dahil oluyor yapılan etkinliklere geliyor şey yapıyor mesela çocuklardan bir tanesi kız çocuklarından bir tanesi 29 ekim miydi 19 Mayıs mı tam hatırlayamadım törende ben de yürümek istiyorum diyor işte bu böyle uygun adım yürüyor çocuklar bile seremoniye çıkıyorlar. (Y07)

Kültürleşmeyle beraber bütünleşme Suriyeli ailelerin Türk kültürüne benzer davranışlar geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ancak bunu bir çeşit asimilasyon olarak değerlendirmek doğru olmayacaktır çünkü bu süreç kültürleşmenin doğal bir uzantısıdır.

Türlere benzemeye başladık mesela eskiden misafirlige gittiğimiz zaman kadın erkek ayrı oturdu şimdi beraber oturuyoruz ne bileyim hani ben mesela Suriyeliler Türkiye’de yaşayan Suriyeliler daha az çocuk yapıyor biz Suriye’de daha çok çocuk yapardık birbirimize benzemeye başladık. (S05)

Bütünleşme, Suriyeli ailelerin çocuklarını kalıcılığa hazırlamalarını da beraberinde getiriyor. Örneğin anaokulu tercihinde bulunan aileler bunu gözetmektedir.

Çocuklarım burada doğdu açıkçası küçük kızım henüz 5 yaşında onu anaokuluna gönderiyorum anaokuluna gitmesini özellikle istedik çünkü hem ya Türkçeyi öğrenmesi iyi olur diye düşündük hem de hani okula alışır çünkü artık buradayız bir yere gitmeyi düşünmüyoruz açıkçası biz Yalova’ya yerleştik Yalova’da hayatımızı kurduk başka bir yere gitmek gibi bir niyetimiz yok ben vatandaşlık için başvurmayı düşünüyorum. (S06)

Kültürel temasın öneminin farkında olup bunu ifade eden ebeveynlerde vardır.

Suriyeli ailelerin de çocuklarına Türkçe öğrenmesi için yoğun çaba sarf etmesi lazım, bazı aileler öğrenmesini istemiyor öğretmek istemiyor kendileri de öğrenmek istemiyorlar biz mesela alışverişimiz için Suriyeli market var oradan alışveriş yapıyoruz. Mesela Suriyeli berber var ona gidiyoruz normalde gündelik yaşamda çok fazla Türkçe kullanmamızı gerektirecek bir durum yok aslında öyle olunca da hani bir kaynaşma olmuyor. İnsanların kaynaşması mümkün olmuyor bunun aşılması gerekir bence iki halkın birbirini tanınması birbiriyle kaynaşması için olanak yaratılması gerekir bence okul bunun için çok önemli bir yer. (S08)

Kültürleşmenin temeli dile dayanmakta olup Suriyeli çocukların Türkçeyle geliştirdikleri ilişki aidiyet duygusuyla örtüşmektedir.

Türkçe öğrenme kaygısı olan çocuklar daha çok burada yaşayacağım ben tamam memlekete dönmeyeceğiz burada yaşayacağız başka bir ülkeye de gitmeyeceğiz diyen çocuklar Türkçeyi hızlı öğreniyorlar yani böyle bir kaygıları da oluyor. (Y07)

Asimilasyon, kültürleşme modellerinden kendi kültüründen vazgeçerek ana akım kültürü benimsemek anlamına gelmektedir (Berry vd., 2015, 320). Türkiye asimilasyoncu politikalar izlemeyi seçmemiş olup Türk ve Suriyeliler arasında uyumu gözetmektedir. Eğitimciler arasında yaygın bir bakış açısı olmasa da asimilasyon beklentisi olabilmektedir ya da ifadeler asimilasyondan izler taşıyabilmektedir.

Bence Türkleşmeleri lazım. Söylediğim insancıl gelmeyebilir ama, birbirimize benzersek o zaman sorun yaşamadan bir arada var olabiliriz. Zaten aynı dine inanıyoruz. Camide beraber namaz kılıyoruz. Bugün Türk kültürü denince İslami değerler yoğunlukta bir kültürden bahsediyoruz. Benzeşmemiz şart Türkiye’de yaşayıp hiçbir Türk kültürünü benimsememeleri kabul edilmemeli. (Y03)

Türk gibi davranıyorlar mesela Arap ismiyle hitap etmemi istemeyen Maria diye bir öğrencim var, kendisine Mina denmesini istiyor ve çok ısrarcı bu konuda. Türkçesi çok iyi sınıf listesinde adını Mina olarak görsem yabancı olduğunu düşünmezdim. (Ö09)

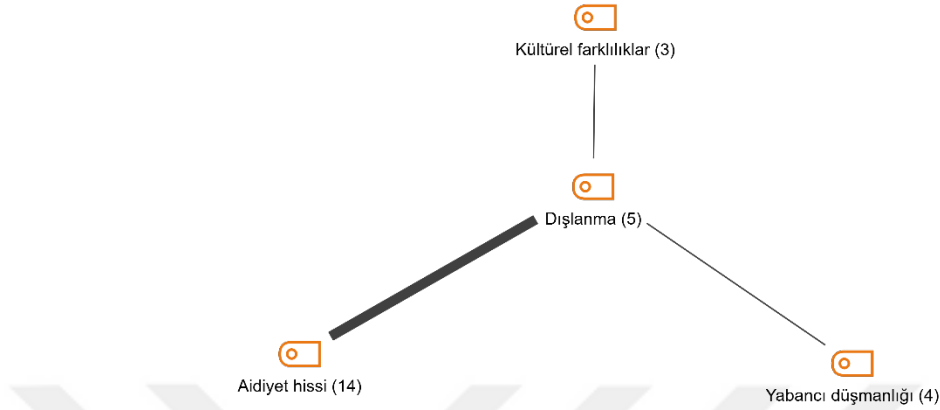
Kültür uyuşmazlığı diğer bir gruplaşma nedeni olarak görülebilir. Kültürel farklar öğrencilerin birbirlerini daha belirgin bir şekilde yabancı olarak görmelerini ve ötekileştirmelerine neden olabilmektedir. Bu durumda yabancı öğrenciler sadece kendi tercihleri ile değil aynı zamanda ev sahibi ülke çocuklarının dışlaması nedeniyle de gruplaşabilmektedir. Dini daha çok referans alan Arap kültürüyle laik bir dünya görüşüne sahip Türk kültürü arasında bir uyuşmazlıkta dikkat çekebilmektedir. Resim yapmak gibi Türk öğrencilerinin doğal karşıladığı bir etkinlik Suriyeli öğrenciler tarafından günah olarak değerlendirilebilmektedir.

Dersimiz resimdi, Suriyeli öğrencim resim yapmak istemedi neden diye sorduğumda günah günah dedi. (Ö03)

4.7.5. Dışlanma teması

Dışlanma, bir kişinin veya bir gruptaki kişilerin, diğer insanlar tarafından dışarıda bırakılmış hissetmeleri veya dışarıda tutulmalarıdır. Dışlanma, bir bireyin topluluk içinde kabul görmemesi, sosyal ilişkilerde yalnızlık hissetmesi ve diğer insanlarla iletişim kurmakta zorlanması ile karakterizedir. Dışlanma, birçok farklı şekilde ortaya çıkabilir. Örneğin, kişi bir grupta iletişim kurmakta zorlanabilir, sosyal aktivitelerden dışlanabilir veya grup içinde alay edilerek aşağılanabilir. Dışlanma, çeşitli nedenlerden

kaynaklanabilir, örneğin kişinin fiziksel görünümü, sosyal statüsü, ırkı, cinsiyeti, cinsel yönelimi veya farklı düşünce ve inançları gibi özellikleri nedeniyle dışlanabilir (Berry vd., 2015, 320–326).



Şekil 4.7. Dışlanma kod-alt kod bölümler modeli

Irkçılık ve ayırma gibi ana akım kültürün üyeleri tarafından seçilen kültürleşme modellerinin araştırmamıza katılanlar arasında olduğunu ya da bu davranış kalıplarını geliştirdiklerini söylemek mümkün değildir. Bu durum geçici koruma altındaki Suriyelilerin toplumsal uyumu açısından önemli bir veridir. Dışlanma temasında yer alan yabancı düşmanlığı ifadeleri de ancak geçici koruma altındaki Suriyelilerin geldikleri ilk zamanlarda ailelerden gelen “çocuğumun yanında oturmasın” tarzında tepkiler olup büyük ölçekli toplumsal bir yabancı düşmanlığından bahsetmek mümkün değildir.

Çocuklar ilk geldiklerinde burada ne işleri var Türkçe bile bilmiyorlar, bize hiç benzemiyorlar yanımda oturmasın arkamda oturmasın diye tepki gösterdi. (Y01)

Ailelerden benzer tepkiler almadık değil sınıftan Suriyeli öğrenci istemiyoruz diyerek şikâyet gelen velilerimiz oldu. Savaşmak yerine buraya kaçtılar burada keyif çatıyorlar şeklinde tepkiler aldık. (Y01)

Yaşanılan gerilimler de tarafların birbirini tanınması ve Suriyeliler dahil yabancı grupların Türkçe öğrenmesiyle sona ermiş görünmektedir.

Biz sadece Suriyelilerin olduğu bir okul değiliz, diğer ülkelerden de öğrencilerimiz var. Eskiye nazaran daha iyi durumdayız. Sürekli olay çıkardı okul çıkışında aileler de dahil olurdu kaç kere polis çağırdık. Aradan zaman geçince kaynaştılar. Bence bunun en önemli sebebi Türkçe öğrenmeleri birbirlerini anlayınca sorun kalmadı. (Y06)

Okuldan şey de baştan yani çok iletişim kuruyordu Türk öğrencilerde Türk çocuklarda onu aralarına almıyorlardı biraz yalnızlık hissediyordu ama şimdi iyi dışarıda Türk arkadaşlarıyla buluşuyor geziyorlar yani hatta bütün çoğu arkadaşı Türk yani Suriyeli arkadaşı hatta Arapçayı unuttu Arapçası zayıfladı. (S02)

Dışlanma teması aynı zamanda Suriyeli velilerin eğitim süreci içinde endişelerinin bir uzantısı olarak ortaya çıkmaktadır. İfadeler de aşırılık içermemektedir.

Tamim'in sesi çok güzel şarkı söylemeyi seviyor gitar da çalıyor ben konservatuvara gitmesini istiyorum Türkiye'de nasıl olacağını bilmiyorum özel yetenek de alıyorlarmış henüz araştırmadım ama eğer böyle bir şansı varsa konservatuvara gitmesini istiyorum he ama yine YÖS sonuçta derslerinin iyi olması gerekiyor belki Suriyeli diye şey yapabilirler özel yetenek sınavında eleyebilirler diye düşünüyorum ama öyle bir şey olacağına da ihtimal vermiyorum Türkiye'de böyle bir şeyle ırkçılıkla falan karşılaşmadık biz. (S11)

Bir öğretmeni Suriyeli diye biraz tepki gösteriyordu ama o da çok hani sorun yaratmadı (S10)

Türkiye evet bazen ayrımcılık yaşıyoruz bazen hani dışlanmış hissediyoruz ama hani öyle çok böyle ayrımcılığın dışlanan şeyin ırkçılığın olduğu bir ülke değil. Açıkçası böyle bir hani yoğun bir ırkçılık hissetmedik açıkçası eğer kendisi de bu konuda çaba sarf eder başarılı olursa ben herhangi bir şekilde bir üniversite sonrasında çalışmayla ilgili bir sıkıntı yaşayacağını düşünmüyorum. (S08)

Dışlanma hissi sadece çocukların değil aynı zamanda ailelerinde deneyimlediği bir olgu olabilmekte.

Biz Türk ailelerin dışladığını hissediyoruz bize bir garip gözlerle bakıyorlar onun dışında mesela şey geldi sıra arkadaş sırada birlikte oturmak istemiyor varmış bu mesela önemli bir sorun olarak göründü ama Türk aileler bizleri istemiyorlarmış tepki gösteriyorlarmış okulda istemiyorlarmış diye duyduk. (S03)

Suriyeli aileler arasında Türkiye'ye aidiyet hissi geliştirenler, Türkiye ve Türk halkıyla bütünleşme gerçekleştirebilmekte ve bu durum çocuklarının akademik başarılarına yansımaktadır. Aidiyetin önemli göstergesi Türkçe dil becerisidir.

Bazı aileleri çok ilgili çocuklarıyla çoğu hiç ilgilenmiyor bunun bence iki nedeni var bazıları Türkiye'de kalmak istemiyor Avrupa'ya gitmek istiyor. Hangi ülkeye gitmek istiyorsa oranın dilini öğrenmek için çaba yapıyor Türkçe öğrenmenin onun için bir faydası olduğunu düşünmüyor. Türkiye'de kalmak isteyenler daha ilgili hatta bir aileye Almanya'dan oturma hakkı aldılar buna rağmen çocukları istemediği için gitmediler. (Y02)

Bir öğrencim var Türkçesi çok iyi ismini söylemese anlamazsınız mülteci olduğunu. Etkinliklere katılmak için çaba sarf ediyor Milli bayramlarda yerli çocuklardan daha çok görev almak istiyor. 10 kasımda Atatürk tişörtü giyip gelmiş. Türkiye’de kalmak istiyorlar burayı çok sevdiğini bütün hayatının burası olduğunu söylüyor. (Y03)

Başarısız olmalarının iki sebebi var birincisi Türkiye’de kalmak istemiyorlar. Türkiye’deki hayatına yatırım yapmaya isteği yok okulda zaten bunun en önemli ayağı. Örneğin Türkçe öğrenmek istemiyor gideceğini düşünüyor, hangi ülkeye gitmek istiyorsa o ülkenin dilini öğrenmek için çabalıyor Türkçe onun için önemli değil o yüzden okulda başarı göstermek gibi bir kaygısı yok. (Y05)

Türkiye’ye aidiyet hissetmeyen aileler çocuklarını okula gönderseler bile, okul onlar için çocuklarını belirli bir süre güvenle bırakabildikleri yerden ibaret olabilmektedir.

Gruplaşma ailede başlıyor aslında, aileler Türkiye’de kalıcı olacaklarını düşünmüyorlar. Düşünenler buna karar verenler belli oluyor zaten onlar Türkçe öğrenmeye çalışıyor. Gitmek isteyenler Avrupa’ya Amerika’ya benim gördüğüm bu onlar Türkiye’de geçici olduklarını düşünüyorlar. Onlar için okul çocuklarının sorumluluklarını düşünmeden bırakabilecekleri barınma merkezi gibi görüyorlar. (Y06)

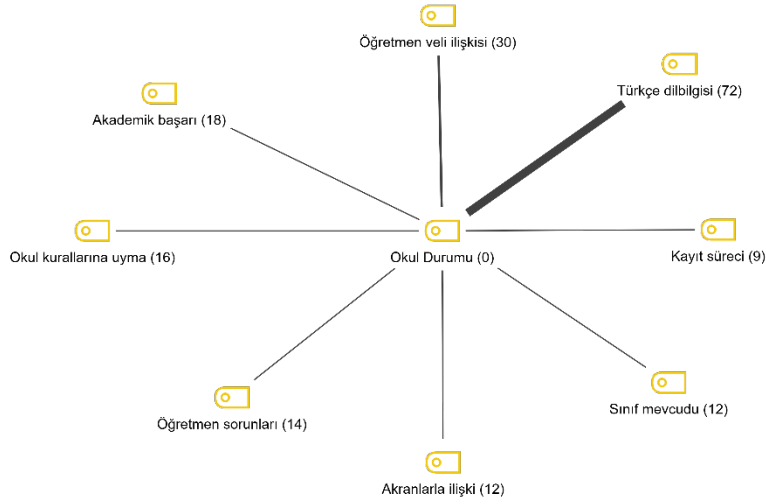
Türkiye’de yerleşme ve kalıcı olma beklentisi olan ve buna hazırlıklı olan aileler kendilerini ve çocuklarını kalıcılığa hazırlamak için gayret sarf etmektedirler.

Türkiye’den bir yere gitmeyi düşünmüyoruz artık hayatımızı burada kurduk orası düzelse de gitmek istemiyoruz artık çocuklar burada büyüdü burada doğdu oraya gitseler Arapçası mesela iyi değil artık Arapça arada konu konuşuyoruz evde unutmasın diye öğreysin istiyoruz ama Arapça o kadar iyi konuşamıyor ya oraya gittiği zaman sorun yaşayacak ya ablası da öyle ikisi de buradan bir yere gitmek istemiyorlar o yüzden Türkiye’deyiz artık başka bir yere Türkiye bizi atmazsa abi biz artık Türkiye’de yaşamak istiyoruz. (S11)

Türkiye’de büyüyor artık onun için şey değil yani hayatı burada biz artık Suriye’ye dönmeyiz çocuklar da dönmek istemezler çünkü hayatları burada arkadaşları burada bizim onların başka bir ülkeye gitmek isteyeceklerini zannetmiyorum çünkü buraya alıştılar iki kızım da artık Türk gibi okul başarısı da çok iyiyim Ranya öğretmen olmak istiyor amacı bu ben de bunu destekliyorum okuyup gelişmesini istiyorum erken evlenmesini istemiyorum. (S06)

4.7.6. Okul durumu teması

Okul durumu teması, öğrencinin okulda karşılaştığı durumların genelini ifade etmek için kullanılmıştır. Bu tema içerisinde frekansı en yüksek tema Türkçe dilbilgisi olup genel olarak bütün temalar Türkçe dilbilgisinde odaklanmaktadır.



Şekil 4.8. Okul durumu kod- alt kod bölümler

Eğitimciler sıklıkla, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların yaşadığı sorunların sebebi ve çözümü olarak Türkçe dil bilgisindeki yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Yaşanılan temel sorun dil eksiği, benim gibi sosyal bilgiler grubu derslerin öğretmenleri bunu yaşadığı coğrafya, tarih bunlar Türkçe bilmeniz gereken dersler. PIKTES kapsamında Türkçe eğitim yaptılar ama yeterli gelmedi. Öncelikle Arapça Türkçe farklı diller harfler farklı sesler farklı. Yazmakta sorun telaffuz etmekte ayrı sorun yaşadılar. Bunları Türkçe öğretmeden sınıflara almamaları gerekirdi. (Y01)

Türkçe öğrendiler rehberlik öğreteneğimiz ancak bundan sonra yardımcı olabildi. (Y02)

Zekasını gösterebilmesi için Türkçe bilmesi lazım bilmeyince muhteşem matematik zekâsı olsa ne olur gösteremiyor ki. Bak Türkçeleri zayıf ama İngilizce de çok başarılılar bir öğrencim var bayağı normal İngilizce kitapları okuyor. (Y05)

Türkçeleri zayıf dersi anlamıyor, bazı durumlarda Türkçesine bakarak bir alt sınıftan başlatılıyor, yaşlıları ile değil küçük yaş grubuyla birlikte olmak zorunda kalıyor bu durumlarda başarılı olması için gerekli motive edici durum ortadan kalkmış oluyor. Ders başarısı için ilk yapmamız gereken Türkçe sorununu çözmek olmalı bu çocuklar sınıfa Türkçe öğrenerek gelmeliydi, olmadı. (Y06)

Evet okula yeni başlayan yabancı bir öğrencinin bence karşılaştığı en büyük sorun dil sorunu tek bir kelime Türkçe bilmeden geliyorlar sınıf öğrenciler bu durumda da en çok bunda sorun yaşıyorlar öğretmen olarak da tabi ki Türkçe bilmeyen bir öğrenciye gerektiği kadar yardımcı olamıyoruz çocukta derslere adapte olamıyor biz ona bir şeyler veremiyoruz bu konuda sıkıntılar yaşanıyor dil olmayınca hiçbir ders gerektiği gibi yapılamıyor tabi. (Ö01)

Öğretmenler öğrencilerin dil bilmedikleri için derslerde başarılı olamadığını ifade etmektedirler.

Yabancı öğrenci dil bilmediği için iletişim sorunu çekmektedir öğretmen ve öğrenci iletişim kuramamaktayız akademik olarak ilerleme sağlayamıyorum bu sebepten dolayı. (Ö02)

Konuları anlamakta daha kolaylık sağlanmış olur dil sorununu çözmüş olurlarsa iletişim sıkıntımız kalmaz arkadaşlarıyla daha rahat anlaşabilirler büyük ölçüde dile dayanıyor. (Ö03)

Yabancı öğrencilerle ilgili genellikle dil sorunuyla karşılaşıyoruz ilk önce çocuk bizi anlamıyor anlamadığı için okuldaki verdiğimiz eğitimi anlamıyor yapamıyor esas seviyesinden geride kalıyor. (Ö04)

Türkçe seviyeleri yüksek olması durumunda yaşadığımız sorunlar eminim azalırdı. (Ö06)

Türkçesi iyi olan çocuklar akranlarıyla daha iyi iletişim kurarak okulda daha etkin olabilmekte. Okul faaliyetlerine etkin olarak katılabilmektedirler. Bu durum ailelerin okulla temasına da olumlu yansımaktadır.

En büyük sorunumuz iletişim o da dil bilmemeleri Türkçe bilmeden okula başlamaları sonra da bu arkadaş edinmiyor. Bir kere aile ile iletişim kurulamıyor çocuğu yönlendirmek adına onlarda dil bilmiyorlar. (Ö07)

Çocuk kendisi de arkadaşlık kuramıyor bu nedenle de işte agresifleşiyor gözlemlediğim kadarıyla da teneffüslerde kendi uyuğundan arkadaşlarını bulup onlarla oynama eğilimi gösteriyor bu da sınıftan farklı davranmasını ayrı kalmasına neden oluyor. (Ö02)

Bizim derslerimizi etkileyen bir durum yok ama dersim daha çok bedensel bir ders olduğu için harekete dayalı çocuk görsel olarak görüp bunu uygulayabiliyor ama konuşma derslerinde tabi ki bunu yapamıyorlar eğer Türkçe bilmiyorlarsa ya da az Türkçe biliyorlarsa yanlış anlayabiliyorlar ama 2 ya da üçten fazla öğrenci varsa Arap öğrenci varsa daha çok kendi içlerinde oyunu oynuyorlar kendi içlerinde sohbet ediyorlar tamamen dışarıya kopuk davranıyorlar bazen derse de kopuk davranıyorlar ama sayı ne kadar azsa dersi uyumları Türk çocuklarına uyumları daha fazla oluyor (Ö09)

Suriyeli aileler de akranlarıyla ilişki geliştiren çocukların Türkçesinin iyi olduğu ve iyileştiğini ifade etmektedirler.

Türkçe bilmediği zamanlarda Suriyeli yani Türkçe bilmediği zamanlarda sadece Suriyeli arkadaşlarıyla oynuyormuş Iraklı bir arkadaş vardı onunla oynuyormuş. (S01)

İlk geldiğimizde sınıfta ya bir tek o vardı Suriyeli olan, diğer arkadaşlarıyla çok fazla iletişim kuramıyordu. Zamanla değişti. (S05)

Sınıfında evet başka öğrenciler vardı Iraklı var Afgan varmış mesela onlarla geçiniyordu genel olarak Türk arkadaşlarıyla geçiniyor Türk arkadaşlarıyla iletişim kuruyor hatta okuldan sonra onlarla görüşüyorlar okulda çok uyum sorunu yaşamadı okulla ilgili. (S10)

Türkçeyle doğrudan ilintili olan diğer bir tema Öğretmen Veli İlişkisi temasıdır. Velinin okula ilgisi Türkçe dil seviyesi arttıkça artmakta öğretmenle daha yakın ilişki kurmaktadır.

İlişki kurabildiğim ailelerle kuramadıklarım tamamen zıt diyebilirim farklılık inanılmaz büyük işte Türkçe bilen öğrencimin babası da Türkçeyi çok iyi konuşuyor kendisi de zaten mimar eğitilmiş bir beyefendi her türlü onunla iletişimi sağlayabiliyorum ama Türkçe bilmeyen öğrencinin ailesi de Türkçe bilmiyor öğrencinin zaten babası yok annesi de hiç tek kelime Türkçe bilmiyor tercümanla iletişim kurabildik şimdiye kadar o da çok fazla dil bilmedikleri için öğretmenle iletişime de çok fazla geçmiyorlar fark inanılmaz büyük Türkçe bilmemekle bilmek arasında. (Ö01)

Ben ya da eşim gidiyorduk okula öğretmeniyle görüşmeye veli toplantısı falan olduğu zaman gidiyorduk önemli bizim de baştan Türkçe çok iyi konuşamıyorduk ama zaman içerisinde Türkçeyi öğrendikçe daha etkili katılmaya başladık. (S10)

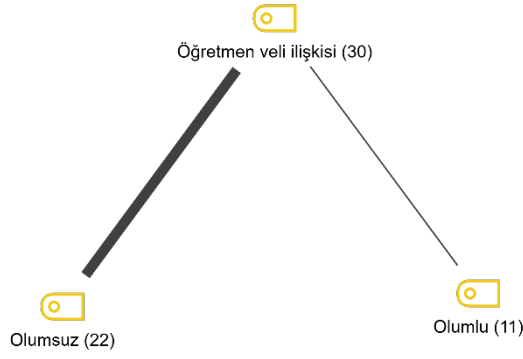
Hem ben hem de eşim öğretmenleriyle görüşüyorduk, iletişimde sıkıntı olmadı öğretmenleri seviyor ilgililer. böyle olacaklarını hiç düşünmemiştim. (S08)

Öğretmen veli ilişkisinin olumlu gerçekleşmesi sadece Türkçeye dayanmamaktadır. Ailelerin eğitim seviyeleri ve ilgileri Türkçe bilgisi yetersiz olsa da devam etmektedir.

Eğitime önem veren aileler dili bilen ailelerle gayet güzel iletişim kurabiliyoruz ama eğitime önem vermeyen ailelerden dili bilmeyen veliler olduğu zaman tercüman aracılığıyla maalesef çok zor bir şekilde iletişim kuruyoruz. (Ö06)

Bu öğrencilerin aileleriyle hepsine eşit tutamayacağım çünkü gerçekten çok ilgili aileler var işte tercüman tutuyorlar Translator'dan çeviriler yapıyorlar ses kaydı gönderiyorlar sürekli okul okula gelip giden velilerim var bunlarla aldığım yol tabii ki daha hızlı daha ivmeli ama bazıları da hiç tanımadığım hiç bilmediğim insanlar işte sadece çocuklar geliyor bazılarının yüzünü bir kere gördüm bazılarını hiç görmedim tabii iletişim kuramadığım zaman e çocuk da dil bilmiyor orada yol almak oldukça güçleşiyor hepsini aynı kategoride tutamayacağım veli desteği noktasında. (Ö08)

Suriyeli velilerle ilgili eğitimcilerin görüşü daha çok olumsuz ifadeler içermektedir. Şekil 9'da da görüleceği üzere velilerle ilgili olumsuz değerlendirilen ifadeler olumluların iki katı kadardır.



Şekil 4.9. Öğretmen veli ilişkisi kod alt kod bölümler modeli

Aileleri de arayamıyoruz verdikleri telefonlar yanlış oluyor ya da telefonu değiştirmiş olup numarayı bildirmiyorlar. (Y02)

Bazen sorun oluyor, çocuğa velini çağır diyoruz, geldiğini hiç görmedim çocuğun çağırdığından bile emin değilim. Ailelerin acilen Türkçe öğrenmesi şart resmen kayıp nesil yetiştiriyoruz. (Y05)

Hiçbir Suriyeli velimle tanışmadım. Herhangi biri çocuğunu merak edip okula gelmedi. Telefonla arayıp bilgi almak istediğimizde ya ulaşamadık ya da onlar Türkçe bilmediği içi iletişim kuramadık. (Y06)

Ailesiyle ilgili iletişim kurmakta zorlanıyorum mesaj çekiyorum onlar o mesajı Arapçaya çeviriyor gene dile takıldık yani ikinci defa da hep dille ilgili sorun yaşıyorum. (Ö04)

İlk önce ben bir çeviri programı kullandım onda da tam anlamıyla çevirmiyor şu anda çocuğu kendim götürme kararı aldım yani ailenin sıfır desteği var üzerimde kendim elimden geldiği ölçüde eğitim vermeye çalışıyorum maalesef kuramıyoruz yani (Ö04)

Öğretmenlerin bu tema içerisinde ele alınan Öğretmen Sorunları alt teması da öğretmenlerin ifade ettiği sorunları içermektedir. Bu sorunlar sınıfta Türk olmayan birinin olmasıyla ilgili olmayıp Türkçe bilmeyen öğrencinin olmasıyla ilgilidir. Öğrencilerin Türkçe seviyeleri yükseldikçe öğretmenlerin sorun olarak gördükleri unsurlar sorun olmaktan çıkmış görünmektedir.

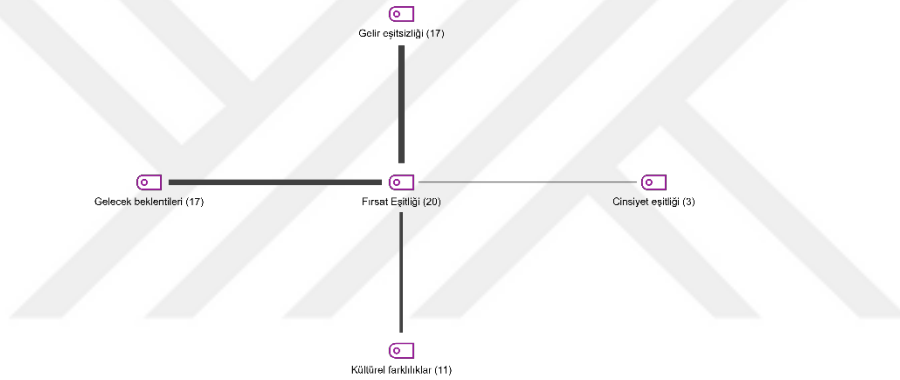
Baştan ne yapacağımızı bilmiyorduk sınıfıma dört tane Suriyeli öğrenci geldi hiç Türkçe bilmiyorlardı sınıfta bütün gün boş oturup bekliyorlardı. Gerçekten anlamsız bir durumdu onlarla ilgilensem diğer öğrencilerle ilgilenmemem gerekiyordu o zaman onların hakkını yemiş olacaktım. (Y01)

Bu ifadeler yöneticinin ilk geldiklerinde yaşadıklarıyla ilgili olup zaman içerisinde öğretmenler duruma alışarak hazırlıklı hissetmektedirler.

Yabancı uyruklu öğrencilerle kanıksadık onlarda alışıyorlar umduğumuzdan çok daha çabuk zamanda dil öğreniyorlar umduğunuzdan çok daha çabuk zamanda çocuklar birbiriyle kaynaşiyor ciddi anlamda ben kültürel bir farklılık görmüyorum çocuk her yerde çocuk hepsi aynı oyunu oynuyor hepsi aynı sırada oturuyor bazen bazı konularda yabancı uyruklu olduklarını unutabiliyoruz bile. (Ö08)

4.7.7. Fırsat eşitliği teması

Fırsat eşitliği gelir eşitsizliği, gelecek beklentilerine yönelik endişeler, kültürel farklılıklar ve cinsiyete dayalı eşitsizlik olarak dört alt temada değerlendirilmiştir. Gelir eşitsizliği fırsat eşitliğinde geçici koruma altındaki Suriyeli aileler konusunda eğitimciler tarafından da sıklıkla vurgulanmıştır. Okula devamsızlık ve okula bırakma gelir eşitsizliğinin bir sonucu olduğu ifade edilmiştir.



Şekil 4.10. Fırsat eşitliği kod-alt kod bölümler modeli

Bazen bizde yardım ediyoruz okul aile birliği olarak, çok yoksulluk çeken var. Çocuğun sorunlarının olması çok doğal. (Y05)

Okulumuz daha dar gelirli ailelerin çocuklarının geldiği bir okul. Suriyeli öğrencilerimizde aynı şekilde maddi durumları iyi olmayan aileler. Suriye’de de maddi durumları iyi değilmiş. Gündelik yaşamaya çalışıyorlar. Öğrencilerimizin neredeyse hepsi çalışıyor devamsızlık ciddi sorun. (Y05)

Zaten maddi eşitsizlikleri hem biz öğretmenler hem okul idareleri hem de devlette aslında kapatmak için gerekli adımları atıyorlar o yüzden maddi anlamda bir eşitsizlik çok da sorunu olmuyor. (Ö01)

Ekonomik durumları da sıkıntılı istenen malzemeleri almıyorlar eksik davranıyorlar zamanında göndermiyorlar bunları bir şekilde bir sınıf içerisinde desteklemeye çalışıyoruz. (Ö02)

Pandemi döneminde özellikle Suriyeli çocukların eksikleri olduğu için derslere katılamadılar. Desteklemeye çalıştık ama kardeş sayısı da fazla olunca aldığımız tabletleri

aynı anda kullanamadılar. Kullansalar bile internet yoktu. Çocuklar o dönemi neredeyse hiç eğitim almadan geçirdiler. (Ö05)

Geçici koruma altındaki Suriyeli aileler için geçim sıkıntısı vurgusu diğer yabancı öğrenci ailelerine göre daha sık yapılmaktadır.

Ekonomik durumu da özellikle Suriye'den gelenlerden ekonomik sorun çok fazla olduğu için onlarda daha fazla sorun yaşıyoruz ama ıraktan İran'dan gelenler de ekonomik durum eğitim durumu sorunları daha az. (Ö07)

Dilin dışında bir de ekonomik olarak mesela Suriye'den gelenler de ekonomik problemleri olduğu için ekonomik olarak bence destek sağlanması lazım genelde iş problemleri var o ailelerin mesela yemek paralarını veremiyorlar burası yemekli bir okul olduğu için okul sağlıyor işte katkı sağlıyor. (Ö08)

Bazı Suriyeli aileler gelir yetersizliğinden çocuklarını okutmakta isteksiz davranmaktadırlar.

Hamad 16 yaşında o lise ikiye gidiyor ama ben açıkçası okumasını istemiyorum okumasının bize bir faydası yok çünkü bizim para kazanmamız lazım geçimimizi sağlamamız lazım ve okula gitmesi bizim için bir külfet ve üniversiteye falan gitmesi de mümkün değil. (S04)

Maddi durumumuz oğlunu okutmaya imkân vermediği için okumasını istemiyorum. Üniversiteyi imkân olsa tabii ki okumasını isterim ama tamam şu koşullarda okuması çok mümkün değil en azından şimdi bir işi öğreniyor hayatı öğreniyor bu bizim açımızdan önemli (S03)

Eğitimde destek veriyor mesela yemek ücreti falan vermiyoruz ama sonuçta okumasının bize bir faydası yok o yüzden de okusun istemiyorum. (S03)

Şu an burada çalışıyorum ben maddi durumumuz çok iyi değil büyük oğlum okulu bıraktı liseye gidiyordu yani okuması evet iyi bir şey ama yani çalışması da gerekiyor yani başka türlü geçinmemiz mümkün değil o yüzden de muhakkak maddi bir desteğe ihtiyacımız var o da çalışıyor o da benimle birlikte çalışıyor. (S02)

Aileler geçim sıkıntısı nedeniyle çocuklarının okula gitmesini maddi bir külfet olarak görmektedirler. Çalışmaları onların gelecek kurmaları için daha masrafsız bir yol olarak görülmekte. Bu sayede bir iş öğrenen çocuk gelecekte uzmanlaştığı işle ilgili daha yüksek gelir getirici işler bulması beklenmektedir. Gelir düzeyi düşük ailelerin temel beklentisi günü kurtarmak olduğu söylenebilir.

Gelecek beklentisi, çocuğun gelecekte eğitim sonucu elde edeceği olası refah beklentisini ifade etmektedir. Beklentinin düzeyi eğitime yoğunlaşmalarında ya da uzaklaşmalarında etkili olmaktadır.

Benim gördüğüm çocuklar Türkçeyi bir şekilde öğrenmek için çaba sarf ediyorlar yani bir kısmı burada özel kurslara gidiyorlar. Ailesi o da şeyle ilgili bir şey çocuklar Türkiye'deki durumlarını nasıl gördükleriyle ilgili bazıları diyor ki hocam biz burada kalmayacağız diyor hani Türkçe benim çok da işime yarayacak bir dil değil bir yıl içerisinde iki yıl içerisinde Avrupa'ya gitmeyi düşünüyorum o yüzden ben İngilizce öğreniyorum ya da işte İngilizce öğrendiyse Fransızca öğreniyorum işte ya da Almanca öğreniyorum diyen çocuklar var. (Y07)

Tamim'in sesi çok güzel şarkı söylemeyi seviyor gitar da çalıyor ben konservatuvara gitmesini istiyorum Türkiye'de nasıl olacağını bilmiyorum özel yetenek de alıyorlarmış henüz araştırmadım ama eğer böyle bir şans varsa konservatuvara gitmesini istiyorum he ama yine YÖS sonuçta derslerinin iyi olması gerekiyor belki Suriyeli diye şey yapabilirler özel yetenek sınavında eleyebilirler diye düşünüyorum. (S11)

Dersleri iyi derslerle ilgili başarılı derslerinde sonrasında üniversiteye gidebileceğini eğitim hayatına devam edebileceğini düşünüyorum ben bunu yapması gerektiğini düşünüyorum (S10)

Mühendis olmak istiyor makine mühendisi olmak istiyor o yüzden okumak için Almanya'ya gitmek istiyor üniversiteye. Şey lise notları iyi olursa o zaman oradaki üniversitelere başvuracak (S09)

Oğlumun gelecek konusunda endişem yok ben tabii üniversiteyi gitmesini istiyorum Türkiye'de üniversite bitirmesi önemli. iş bulma konusunda sıkıntı yaşayacağını düşünmüyorum. (S08)

Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) üniversiteye gitmek isteyen Suriyeli çocukların beklentisini yükselten bir unsur olarak görülmektedir.

Maryam üniversiteye gitmek istiyor üniversiteye gidebileceğini düşünüyorum ben başaracağına eminim avukat olmak istiyor, yabancı öğrenci sınavına girerse başarabiliyormuş onu öğrendik Suriyeliler için ayrı sınav yapıyorlarmış bu da o işi kolaylaştırıyor buradaki üniversiteye giderse benim için kolay başka bir şehirdeki üniversiteye giderse hani bunu şey yapabilir miyim kaldırabilir mi bilmiyorum. (S05)

Kültürel Farklılıklar teması öğrencinin akademik durumunu ya da eğitime devam etme beklentisini kültürle ilişkilendiren alt temalardır.

Derste başarılı olmamaları bence geldikleri kültürle alakalı, kızlar çok genç evleniyor erkeklerde çalışma hayatına liseye gitmeden başlıyorlar. Okul onlar için bir yaşa kadar

çocukların durdukları bir yer. Arada çıkıyor, çok başarılı Türkçesi yerli çocuklardan iyi. (Y04)

Öğrencilerin hazırbulunuşlukları, çok farklı o nedenle de şartlar eşit değil. Aile ilgi ve alakaları da farklı benim sınıftaki öğrenciler için de bilinç daha az Türk öğrencilerin velilerine göre bu da tabii ki yabancı uyruklu öğrenciler için dezavantaj oluyor (Ö02)

4.7.8. Eğitimci ve veli önerileri

Katılımcılar eğitim süreçlerinin daha verimli gerçekleşmesi yönünde çeşitli öneriler getirmişlerdir. Katılımcıların önerileri daha çok Türkçe eğitime yöneliktir. Suriyeli ailelerden gelen öneriler gelir adaletsizliği üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Derslerinin arasında Arapça da olmasını isterdim biz evde Türkçe konuşuyorduk Türkçe iyi öğrensinler diye çocuklar Arapçayı unuttu. şimdi Arapça konuşuyorum ben, her iki dili de kullanıyoruz hem Türkçeyi iyi öğrensin hem de Arapçayı unutmasın iyi öğrensin diye okuma yazmayı da öğrettim okuyup yazabiliyor evde. (S08)

Bence temel problem Türkçe, Türk okuluna gidiyorsunuz ama Türkçe öğrenmeyi sınıfta bırakıyorsunuz sınıfta yapıyorsunuz o işi öğretmenler Türkçe yabancı birine Türkçe öğretmeyi öğrenmesi gerekiyor bence Türk öğretmenler bunu bilmiyorlar ya bunun öğretilmesi lazım Türk öğretmenlerin yabancı birine Türkçe nasıl öğretilir bence bu konu eksik bırakılıyor eğer bu sağlanırsa ve mesela Suriye'den yeni bir aile geldi tanıdık işte bir sene oldu gelesi onların çocukları hiç bilmiyorlar okula başladı ilkokul birdeler şimdi hiç Türkçe bilmiyor bu çocuğu nasıl Türkçe öğretecek. Öncesinde bir kurs falan olması lazım eğer bunlar sağlanırsa o zaman Türk öğrencilerle aradaki açığı kapatacak şans yakalarlar. bu anlamda bir eşitlik olduğunu düşünmüyorum. (S08)

Aileler için yetişkinler için kurslar açılmalı yetişkinler için mesleki eğitim kursları açılmalı bence çok faydalı olacak diye düşünüyorum. (S08)

Gelecek sene liseye gidecek yani iyi bir liseye gitmesi için sınava girmesi lazım bir sınavla girilen liseler için şey lazım yani onun mesela yani çok başarılı olabilir mi bilmiyorum evet şey olması lazım yani bu yabancı öğrenciler için sınav varmış üniversiteye girerken ona benzer bir sınav olsa iyi olur liseye girerken. (S07)

Okulda Arapça bilen biri olsa belki daha kolay anlaşacağız en azından iletişim kuracağız. (S04)

İlk geldiğimde Türkçe kursları olsaydı çok büyük bir sıkıntı yaşanmayacaktı. (S02)

Maddi destekler sağlanması gerekiyor çünkü biz yani ciddi sorunlar yaşayarak geldik yani ben orada kendi evim vardı arabam vardı burada yani maddi zorluklar yaşıyoruz mesela Hassan beni arada yardım etmek zorunda kalıyor mesela bu konuda burslar verilirse daha kolay olurdu (S01).

Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere, velilerden; okullarda Arapça ders olması, okula başlamadan önce öğrencilerin Türkçe kursuna alınması, aileler için meslek kursları açılması, okullarda Arapça bilen birinin istihdam edilmesi ve ailelere maddi destek sağlanması, önerileri gelmiştir.

Eğer Suriyeliler Türkiye’de kalacaksa, Türkiye’nin imkanları için söylüyorum, onların topluma kazandırılmayıp başıboş bırakılması, eğitilip topluma kazandırılmasından daha pahalıya mal olacaktır. Bu yüzden yatırım yapmak insani bir zorunluluk değil toplumsal gerekliliktir. (Y01)

Türkçe öğrenmedeki en önemli eksik bence kaynakların yetersiz olması, akıllı telefon uygulaması, Türkçe öğreten TV kanalı, yabancılar için hikâye kitaplar, Türk kültürünü anlatan yabancılar için kitaplar bunun gibi şeylere ihtiyaç var bence büyük bir şans Türkçe öğretmeyi öğrenmek için. Buna yatırım yapmak lazım. (Y03)

Türkçe konuşamıyor olmak eksiklik hissettirmeli. Devlet dairelerinde hastanelerde kesinlikle Arapça tabela olmaması lazım. (Y04)

Google Translate ile anlaşıyoruz teknoloji olmasa ne yapardık bilmiyorum. Okulda çevirmen olması belki iyi olurdu. (Y05)

Kesinlikle vatandaşlığa alınacaksa bile C seviyesi Türkçe bilmeden alınmamaları lazım. Bir sınavla ölçülebilir. (Y06)

Yabancı öğrencileri önce Türkçe öğreterek sınıflarımıza gönderseler kesinlikle bir farklılık yok çocuklar eğitimde eşit eğitim alıyorlar ama öncesinde çocuğa Türkçeyi öğretip sınıfı o şekilde göndermeleri gerek yani onun dışında bir farklılık yok çocuklar aynı eşit şartlarda eğitim alıyorlar (Ö01)

Okul öncesinden başlamaları lazım eğitimleri ülkemize gelmeden önce ön şart olarak bir sınava tabi olmaları lazım o sınavı geçtiği takdirde ülkemize bu şekilde kabul edilip gelmelerini istiyoruz. (Ö06)

PICTES projemiz var. PICTES projesi maalesef ki üçüncü sınıf öğrencilerine hitap ediyor, keşke bu projenin kapsamı birazcık daha genişletilebilse ve birinci sınıftan itibaren PICTES desteği sağlanabilirse iyi olur. Üçüncü sınıfta biraz geç kalınıyor gibi düşünüyorum birinci sınıfta da PICTES projesi dahilinde olsalar zaten o projenin içerisinde Türkçe öğretiminde okuma yazma öğretimi var hani birinci sınıfta bu çocuklar bu proje dahilinde olsa bizim de işimiz kolaylaşacak çocuklar da daha iyi adapte olacaklar dil problemini de daha iyi çözmüş olacağız. Eşit şartlarda da hani hepsi aynı anda öğrenip sınıfa katılımları da daha iyi olacak ve dolayısıyla bizdeki diğer öğrenciler de onlarla daha iyi kaynaşacaklar. (Ö08)

Eğitimci katılımcılar tarafından; eğitim çağı her Suriyeli çocuğun okula alınması gerektiği, Türkçe eğitimi için teknolojinin daha yoğun kullanılması gerektiği, Türkçenin konuşulmasını zorunlu hale getirmek için Arapça dil desteğinin verilmemesi gerektiğini, okulda bir tercümanın istihdam edilmesi gerektiğini, vatandaşlığa almak için belirli bir dil seviyesinin zorunlu olması gerektiği, okul öncesi eğitiminin zorunlu olması gerektiği ve ilköğretim birinci sınıftaki yabancı öğrencilerin de PICTES projesine dahil edilmesi gerektiği önerilmiştir.

4.8. Araştırmaya İlişkin Değerlendirme

Türkiye Cumhuriyeti, 2011 yılında Suriyeliler Türkiye'ye gelmeye başlamadan önce ne yasal ne de stratejik böylesine büyük bir olaya hazırlıklıydı. Uygulanan politikalar bir stratejinin ürünü değil reaksiyonel bir sürecin sonucu olmuştur. Bu süreci yukarıda olduğu gibi üç bölüme ayırmak mümkündür. İlk yıllar acil durum bakış açısıyla şekillendiği dönemdir. Bu dönemde eğitim Geçici Eğitim Merkezleri'nde çözülmüştür. Ancak geçen kısa sürede Suriyelilerin geçici olmadığı anlaşıncaya Suriyelilerin kalıcı olmaları yönünde adımlar atılmış eğitim acil durum anlayışından sosyal uyum toplumsal bütünleşme vurgusuna kaymıştır. Günümüz ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenme Projesi (PIKTES) kapsamında Suriyeli her çocuğun okullaşması için gerekli yasal ve fiziki düzenlemelerin yapıldığı dönemdir. Günümüzde Türkiye'deki Suriyeli okul çağı çocuklarının okullaşma oranları %65 civarı olup dünyadaki örneklerine göre haylice yüksek ancak yeterli seviyede değildir (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı, 2022).

Bu noktada Türk Eğitim Sistemine erişen Suriyeli öğrencilerin eğitimi gerekli yeterlilikleri karşılayıp karşılamadığı ilk akla gelen sorudur. Suriyeli çocuklara eğitim sistemine dahil olurken ve sırasında fırsat eşitliği sağlanıyor mu? Bu sorunun iki muhatabı bulunmaktadır; veliler ve eğitimciler, her iki kesim de kendi beklentileri ve karşılaştığı sorunlarla bizim sorduğumuz soruyu zımni olsa da sormaktadırlar.

Araştırmamızda, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının eğitimciler açısından temel göstergesi aynı sisteme beraber dahil olan Türk ve Suriyeli öğrencilerin eşit koşullara sahip olup olmadığıdır. Bu noktada eğitimcilerin genel kanaati eğitim sistemine dahil olan Suriyeli çocukların Türkçe dil bilgisi yetersizliklerinden ve bu sorunun çözümü için önemli adımlar atılmamasından dolayı fırsat eşitliğinden bahsetmenin mümkün

olmadığıdır bu durum Saime Özçürümez ve Ahmet İçduygu'nun (2020) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızın sonucunda Suriyeli öğrencilerin hiç Türkçe bilmeden okula başlamaktadırlar bu durum benzer şekilde M. Murat Erdoğan (2018) çalışmasında da ifade edilmiştir. Suriyeli öğrencilerden beklenen, dilini bilmedikleri bir ortamda anlamadıkları bir dersi okulun kurallarına uyarak dinlemeleridir. Eğitim sistemi bu çocukların Türkçe sorununun kendi içinde ve kendi halinde çözülmesini beklemektedir ki maalesef bu çok yanlıştır.

Bu konuda eğitimcilerin görüşleri iki döneme ayrılabilir. Sınıfında, Türkçe bilmeyen kendisini hiçbir şekilde anlamayan öğrencilerle ilk kez karşılaştığı dönem ve günümüzde bunu birkaç kez deneyimlemiş ve tecrübe kazanmış olduğu dönem. Eğitimciler ilk dönem için olumsuz ifadeler kullanmaya eğilimliyken ikinci dönemde daha uzlaşıcı ve kabullenici ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenler, özellikle sınıf öğretmenleri sınıfındaki yabancı öğrencinin en sonunda Türkçe öğreneceğini, dersi anlayacağını ve akranlarıyla iletişim kuracağını bilmektedir. Bu bulguların benzerine literatürde rastlanmamıştır.

Bu bakımdan, eğitimciler tarafından “fırsat eşitliği var ben her öğrencime aynı yaklaşıyorum aynı sırada oturuyor” yaklaşımının genel olarak Türkçe dil yetersizliğinden dolayı sağlanamadığı tespit edilmiştir, bu durum Müberra Nur Emin'nin (2019) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Suriyeli öğrenci, eğitim yarışına Türk öğrenciyle aynı sırada otursa bile geriden başlamaktadır. PIKTES gibi projeler bu açığı kapatmaya çalışmakta olsa da yeterli değildir. Dile ilişkin bu problem Suriyeli aileler tarafından da ifade edilmiştir. Benzer bulgular bu bulgular Âdem Doğan ve Aylin Avcıoğlu (2022) çalışmasıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmamızın sonucunda hem yukarıda belirttiğimiz gibi dile ilişkin sıkıntıların yanı sıra gelir adaletsizliği nedeniyle de Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlanamadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan eğitimciler Suriyeli öğrenci ailelerinin yoksulluk çektiklerini gelir adaletsizliği nedeniyle eğitimden yeterince faydalanmadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer ifadeler katılımcı Suriyeli aileler tarafından da kullanılmıştır. Çoğunlukla Suriyeli aileler eğitimin külfetine katlanıp nimetinden faydalanacak gelir düzeyine sahip değildirler. Bundan dolayı gelir

seviyesi düşük ailelerin erkek çocuklarından beklenen, belirli bir yaştan sonra çalışmaya başlamaları ve ev ekonomisine katkıda bulunmalarındır. Okul yönetimleri, okul aile birliği, STK'lar ve Devlet Suriyeli ailelerin maddi mağduriyetlerini gidermek için adımlar atmaktadırlar. Bu tespitler Mahmut Özer vd. (2020) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Suriyeli öğrencilerin üniversiteye için girdikleri Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı'nın (YÖS), Yükseköğretim Kurumları Sınavı'ndan (YKS) görece basit olduğundan Türk öğrencilere aleyhine fırsat eşitsizliğine neden olduğu düşünülmektedir. Benzer bir şekilde, daha iyi bir lise beklentisi olan Suriyeli velilerin ifade ettiği, öğrencinin girmek zorunda olduğu Liselere Geçiş Sistemi'nin (LGS) yabancı uyruklu öğrenciler için daha zor olduğudur. Türkçe yetersizliği olan Suriyeli öğrencinin girebileceği YÖS benzeri bir sınavın olmaması, liseler için Suriyeli öğrenciler aleyhine bir eşitsizliğe neden olacaktır. Literatürde bu durumu ifade eden bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Cevabını aradığımız diğer soru Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunların varlığıdır. Bu konuda eğitimcilerin görüşleriyle velilerin görüşleri bir yere kadar paralellik göstermektedir. Her iki katılımcı grubu temel sorunun dil sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitimciler, dil sorunu çözüldüğünde sorunların büyük bir bölümünün çözüleceğini düşünmektedirler. Örneğin eğitimcilerin sıklıkla dile getirdiği öğretmen veli ilişkilerinde yaşanan sorunlar dile bağlanmaktadır. Suriyeli veliler de öğretmenle görüşmek okulla temasa geçmek konusundaki isteksizliklerini dil becerilerindeki yetersizliklere bağlamışlardır. Velilerin Türkçe öğrenmesi için gereken adımların atılması eğitimciler tarafından önerilmektedir. Öğretmen veli ilişkisindeki sorunların aşılması için kısa süreli çözümünün okulda tercüman istihdamı olduğu veli ve eğitimciler tarafından ifade edilmiştir. Veli iletişim sorunun çözülmesi, öğrencinin okuldaki sorunlarının çözümü için veli desteğinin alınması anlamına geldiği için önemli olduğu katılımcılar tarafından düşünülmektedir. Bu durum Ahmet Aslan'ın (2020), çalışmasında da ifade edilmiştir.

Suriyeli öğrencilerin aldığı eğitim, eğitimlerine devam etmek için yeterli motivasyonu sağlıyor mu? sorusunun cevabı farklı değişkenlere bağlı görünmektedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları veli desteğine sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere nazar daha fazla sahiptirler. Bu aileler çocukların karşılaştığı sorunları çözmek için adımlar atma motivasyonuna ve becerisine sahip olan ailelerdir.

Katılımcıların ifade ettiği gibi Suriyeli öğrencinin örneğın Türkçe yetersizliğini aşmak için özel Türkçe dersi aldırarak, evde Türkçe konuşmak, Türkçe film izlemek gibi çözümler üretebilmektedirler, literatürde bu yönde bulguları olan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sosyoekonomik düzeyi iyi olmayan aileler, çocuklarının çalışabilecek yaşa geldiklerinde, iş yaşamına atılmalarını beklemektedirler. Bu aileler, gelir desteğı sağlanırsa öğrencinin okula gitmesi için gerekli motivasyona sahip olacaklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim almanın, bireyin hayatında refaha erişim olanaklarını artırıcı etkisinin olması beklenmektedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek aileler üniversiteye hazırlanırken ve üniversite sırasında çocuklarını bu yönde destekleyeceklerini, bunun getireceğı maddi külfete katlanacaklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocuklarının şehir dışında başka bir üniversiteye gitmesi durumunda kaynakların yetersiz kalacağını da ilave etmişlerdir. Veliler, Yalova Üniversitesi'nin, Yalova'da ikamet eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere kontenjan desteğı sağlamasının fırsat eşitliğini sağlayacağı, gelir seviyesi düşük öğrencilerin burslar ile desteklendiğı takdirde de Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine devam etmek için yeterli motivasyonu sağlayacağını düşünmektedirler. Literatürde buna paralel ifadelere rastlanmamıştır.

Suriyeli ailelerin çocuklarının aldıkları eğitimin gelecekte refahlarına bir katkısı olacağına dair beklentileri bulunmaktadır. Suriyeli veliler çocuklarının üniversite mezunu olarak işe girme süreçlerinde Suriyeli olmaktan kaynaklı dışlanmaya maruz kalmayacaklarını düşünmektedirler. Bu yüzden eğitim almalarının çocuklarının toplumun bir parçası olmalarına olumlu katkısı olacağına ve aynı zamanda yüksek refaha erişmelerine imkân tanıyacağını düşünmektedirler. Ancak Türkiye'nin mevcut ekonomik durumunun ve üniversite mezunlarının işsizlik oranının yüksek olduğunu belirten bazı Suriyeli katılımcılar çocuklarının Avrupa ülkelerine veya ABD'ye gitmelerini teşvik edeceklerini ifade etmişlerdir.

Eğitimcilerin, eğitimde fırsat eşitliğı sağlanması konusunda temel beklentileri Türkçe dil eğitimine hız verilmesidir. Suriyeli çocuklar arasında okul öncesi eğitime katılma oranı %34 gibi düşük bir oranda olduğu için araştırmamıza katılan eğitimciler okul öncesi eğitime katılmayı teşvik edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sınıfında, anaokuluna gitmiş yabancı öğrenciler bulunan katılımcılar bu durumun olumlu etkisini

vurgulamış olup bu bulgular Betül Yanık Özger ve Ayşe Akansel'in (2019) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirleriyle kaynaşması ve temasın artması için okul temelli etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu öneriler Derya Göğebakan Yıldızın (2021) çalışmasında da bulunmaktadır. Bu etkinliklerin Türkçe öğrenme sürecine olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

Türkçe öğrenim sürecini kolaylaştırmak açısından yeterli kaynak ve materyal hazırlanması gerektiği, dijital ortamlardan ve teknolojiden azami faydalanılması gerektiği de eğitimciler tarafından, Yılmaz Sarier'in (2020) çalışmasına benzer şekilde ifade edilmiştir. Eğitimci katılımcılardan bazıları Suriyeli eğitim çağı nüfusunun tamamının eğitim sistemine dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çocuğun okul iklimine dahil olması bütün sorunlarına rağmen en doğru yol olduğu görüşü ortak olarak değerlendirilebilir.

Suriyeli veliler ve eğitimciler Türkçe dil becerisinin yetersiz olmasının fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir sorun olduğunu düşünmektedirler. Türkçeyi geliştirecek her türlü faaliyet eğitimde fırsat eşitliğini de destekleyecektir. Eğitimde fırsat eşitliği Suriyeli veliler açısından çocuklarının daha iyi koşullarda eğitim almasını ve üniversiteye gitmesini kolaylaştıracak bir faktörü olarak görülmektedir. Mahmut Özer vd. (2020) çalışmalarında da benzer sonuçlara varmışlardır.



5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmamızda geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli politikalar uygulanmakta mıdır? Sorusunun cevabı aranmıştır.

Türk Eğitim Sistemi, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli politikaları uygulamakta mıdır?

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitime erişimi sağlayacak ve kolaylaştıracak tedbirler alınması anlamına gelmektedir. 2014 yılında yayınlanan Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar Türk Eğitim Sistemine dahil edilmişlerdir. Bu bakımdan eğitime erişimin önünde herhangi bir engel bulunmamakta olup Türk öğrencilerle geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler aynı haklara ve imkanlara sahiptirler. Görüşme yapılan Suriyeli veliler çocuklarını okullara kaydettirirken herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı durumlarda adrese dayalı sistem ya da okullarda geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin yoğunluğunun dengelenmesine yönelik politikalar nedeniyle farklı okullara yönlendirmeler olmuş dahi olsa öğrencinin kaydedildiği okula servis sağlanması ile bu konuda bir sorun yaşanmamıştır. Görüşme yapılan velilerden bir tanesi servis konusunda şikâyetle bulunmuş olup adres değişikliği nedeniyle servisin tahsisi bir ay kadar geciktiğini belirtmiştir. Ancak bu durum münferit bir hadise olarak görünmektedir.

Çalışmamız açısından eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik adımların atılıp atılmadığının tespiti önemli olarak görülmüş olup yapılan çalışma neticesinde bu yönde gerekli düzenlemelerin yapıldığı anlaşılmıştır. Bunun en belirgin örneği Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki Suriyelilerin okullaşma oranlarıdır. Türkiye’deki zorunlu göç mağdurlarının okullaşma oranları BMMYK’nin hazırladığı raporda belirtildiği gibi mülteci bulunan diğer ülkelere göre belirgin bir şekilde yüksektir (UNHCR, 2022).

Eğitimde fırsat eşitliği, eğitime erişimin önündeki yasal engellerin kaldırılmasından ibaret değildir. Fırsat eşitliği yasal düzenlemelerin dışında eğitime erişmek için gerekli finansal kaynakları da içermelidir. Bu bakımdan gelir düzeyi düşük Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitime erişimi için gereken maddi imkanların yaratılması da bu anlamda eğitimde fırsat eşitliğinin temel unsuru olarak görülmektedir. Çalışmamızda ailelerin

ve öğretmenlerin ifade ettiği üzere, maddi imkanlardan dolayı okullaşamayan, okullaşsa bile kırtasiye malzemeleri gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamayan öğrencilerin eksikleri giderilmeye çalışılmaktadır. Şartlı Eğitim Yardımı bu anlamda Suriyeli ailelerin çocuklarını okula kaydettirmenin yanı sıra eğitimine devamlılığını sağlaması bakımından teşvik edici bir yardım olarak görülmektedir.

Türk öğrencilerle Suriyeli öğrenciler arasında eğitimde fırsat eşitliği söz konusu mudur?

Türk öğrenciler, vatandaş olmalarından dolayı zorunlu eğitime tabidirler. Bu bakımdan okullaşma oranları eğitimde fırsat eşitliğinin bir göstergesi olarak değerlendirmek doğru olmayacaktır. Türkiye’de bulunan Suriyelilerin zorunlu göç mağduru olmalarından dolayı insanca yaşamalarının sağlanması için yetersiz olsa da yurtdışından, büyük oranda Türk devletinden ve STK’lardan yardımlar sağlanmaktadır. Dar gelirli Türk ailelerin çocuklarına bu doğrultuda yardımlar yapılmaması fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilediği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine getirdiği yük aynı zamanda Türk öğrencileri de olumsuz etkileyebilmektedir. Çalışmamıza katılan eğitimciler sınıflarında fazla yabancı öğrenci olmasının eğitim kalitesini olumsuz yönde etkilediğini ve Türkçe dilbilgisinin yetersizliğinden dolayı bu öğrencilere daha fazla zaman ayrılmasını zorunlu olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmamıza katılan hem eğitimciler hem de Suriyeli veliler Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavını (YÖS) dile getirmişlerdir. Suriyeli aileler YÖS için olumlu görüş bildirirken öğretmenler fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilediğine dair görüş bildirmişlerdir. Aynı eğitimden geçip birbirinden farklı seviyeye sahip iki sınavla üniversiteye yerleştirilmenin adaletsiz bir uygulama olduğu ifade edilmiştir.

Türk ve Suriyeli ailelerin ekonomik düzeyleri ve buna bağlı olarak eriştikleri sosyal yardımlar değerlendirildiğinde, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrenciler kadar eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanamadıkları görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Çalışmamıza katılan eğitimcilerin, üzerinde ittifak ettiği temel sorun Türkçe dilbilgisi yetersizliğidir. Suriyeli öğrenciler, aileleri 2011’den itibaren Türkiye’de olsalar bile

Türk halkıyla kültürleşmekten kaçınma eğiliminde olduklarından kendilerinin ve çocuklarının Türkçeleri yetersizdir. Çalışmamıza katılan Suriyeli aileler de bu yönde eğilimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklar, Türk çocuklarıyla aynı oyun alanını paylaşırsa da anadili ortak akranlarıyla vakit geçirmeyi tercih etmektedirler. Türklerle temastan kaçınmak, Türkçe öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

Türkçe dilbilgisinin yetersizliğine neden olarak anaokulu düzeyinde okullaşma oranlarının düşük olması da eğitimciler tarafından dile getirilmiştir. Sınıfında, anaokulunda eğitim görmüş Suriyeli öğrenci bulunan eğitimciler bu öğrencilerin Türkçe düzeyinin Türk akranları kadar iyi olduğu belirtilmiştir.

Türkçe dil eğitiminin yetersiz olması da Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı diğer bir sorundur. Türkçe eğitimi anadili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretmede profesyonelleşmiş eğitimciler tarafında yapılamamaktadır. Türkçe eğitimi sınıflarda genel müfredatın işleyişine bırakılmış görünmektedir. Bu durum Suriyeli öğrencilerin sınıflarda uzun süre dersleri anlamadan ve herhangi bir katılım göstermeden zaman kaybetmesine neden olmaktadır. Bu durumda kalan öğrenci, okulla olan bağıı kaybetmekte okula devam motivasyonunu yitirmektedir.

Türkçe dilbilgisiyle ilgili diğer bir sorunda Suriyeli öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde yaşandığı eğitimciler tarafından dile getirilmiştir. Suriyeli öğrenciler Türkçe dil becerileri yetersiz olduğu için öğrencinin sınıf seviyesi olması gerekenden düşük görünmekte ve öğrenci bir alt sınıftan başlatılabilmektedir. Bu durum öğrencinin akranlarıyla değil kendisinden daha küçük öğrencilerle bir arada olmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencinin okula devam motivasyonunu etkilemekte, psikolojik sorunlara neden olmaktadır.

Ekonomik sorunlar da Suriyeli çocukların okula devamsızlığına neden olabilmektedir. Maddi yetersizlikler Suriyeli ailelerin çocuklarını okula göndermemesinde doğrudan etken değildir. Türkiye’de temel eğitim zorunlu ve parasızdır. Ancak Suriyeli aileler çocuklarını okula göndermeyerek çalışmasını bu sayede aile ekonomisine katkı sunmasını beklemektedirler. Çalışmamıza katılan ailelerden bazıları çocuklarının okula gitmeyerek çalışmasının, aileye maddi bir destek sağlamak için önemli olduğu kadar suça bulaşmamaları için de faydalı olduğunu dile getirmişlerdir.

Suriyeli çocukların aldıkları eğitim, eğitimlerine devam etmek için yeterli motivasyonu sağlıyor mu?

Suriyeli öğrencilerin önünde büyük bir engel olarak Türkçe dilbilgisi yetersizliği görülmektedir. Türkçe dilbilgisi akademik başarı sağlayacak seviyeye gelen öğrencilerin okul devamlılığının arttığı ailelerin bu yönde destek sağladığı tespit edilmiştir.

Çalışmamıza katılan Suriyeli ailelerin maddi imkanlarının olanak vermesi çocuklarının eğitimlerinin devamında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak aileler aynı zamanda eğitim seviyesinin artışı ile gelecekte ulaşılacak istihdam olanaklarının yaratacağı refah artışını da gözetmekte oldukları görülmüştür.

Suriyeli ailelerin çocuklarının mezuniyet sonrası iş yaşamında ırkçılıkla karşılaşmayacaklarını düşünmeleri de çocuklarının eğitime devam etmelerini olumlu etkilemektedir.

Yukarıda ifade ettiğimiz gibi Suriye’de okullaşma oranlarıyla Türkiye’deki okullaşma oranları benzerlik göstermektedir. Lise ve üniversite düzeyinde okullaşma oranları düşüktür. Suriyelilerin kültürel kodlarını beraberinde getirdikleri düşünülürse Türkiye’deki okullaşma oranları daha anlaşılır olacaktır. Bu bakımdan eğitime devam oranlarının lise ve üniversite düzeyinde düşük olmasının sadece eğitimde fırsat eşitliğiyle açıklanması beklenmemelidir.

Eğitimcilerin, eğitimde fırsat eşitliği sağlanması yönündeki önerileri nelerdir?

Çalışmamıza katılan eğitimciler fırsat eşitliğini Suriyeli ve Türk öğrenciler için iki taraflı olarak düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin sınıflarda sayıca fazla olmasının Türkçe dilbilgilerinin zayıf olması durumunda Türk öğrencileri olumsuz yönde etkilediği; bu durumun önüne geçilmesinin ve sayıca eşit ve dengeli dağıtılmasının Türk öğrencileri lehine eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağı ifade edilmiştir.

Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilere göre daha fazla sosyal yardıma erişebiliyor olmalarının benzer ekonomik seviyelerdeki Türk öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinin olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimlerinde ve eğitimden azami fayda sağlamalarında en büyük engelin Türkçe dil becerilerinin yetersiz olması ifade edilmiştir. Suriyeli öğrencilere verilen Türkçe dilbilgisi eğitimi, yabancı öğrencilere eğitim vermede uzmanlaşmış Türkçe öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmelidir.

Suriyeli okul çağı çocukların anaokulu okullaşma oranları ilkököl ve ortaokula göre düşüktür. Çalışmamıza katılan eğitimciler, anaokuluna gitmiş öğrencilerin derslerinde daha başarılı olduklarını, Türk öğrencilerle daha iyi iletişim kurduklarını, devamsızlık oranlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkileyen anaokuluna katılımın teşvik edilmesinin eğitimde fırsat eşitliğini destekleyeceği düşünülmektedir.

YÖS'ün, eğitimde fırsat eşitliğine uymadığı eğitimciler tarafından belirtilmiştir. Suriyelilerin Türk öğrencilerle aynı eğitimi almasına rağmen daha basit bir sınava girmesinin eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Suriyeli velilerin, eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için beklentileri nelerdir?

Çalışmamıza katılan Suriyeli aileler, fırsat eşitliği konusunda belirgin bir talep dile getirmemişlerdir. Ancak çocuklarının Türkçesinin yetersiz olduğunu düşünen ve bu nedenle üniversite sınavında başarısız olacağından endişelenen aileler YÖS'ün kendi çocukları için bir fırsat eşitliği sağladığını dile getirmişlerdir.

Çalışmamız neticesinde aşağıdaki önerilerin uygulanması durumunda geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğinin sağlanmasında olumlu adımlar atılacağı kanaatindeyiz.

Türkçe dil becerisinin öğrencinin okula başlamadan önce çözülmesi gerekmektedir. Öğrenciler, normal sınıflarda derslere başlamadan önce bir sene Türkçe hazırlığına tabi tutulmalıdır. Bu süre öğrencinin gelişimine göre uzatılabilir veya kısaltılabilir. Ancak Türkçe dil seviyesi Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) standartlarına göre en az B2 olmalıdır. Bu seviyede Türkçe dilbilgisi olmayan öğrenciler normal derslere kabul edilmemelidir. Okullarda, Suriyeli öğrenci velilerinin katılabileceği Türkçe dil kursları düzenlenerek ailelerin de Türkçe seviyeleri yükseltilmelidir. Türkçenin gelişimi için Suriyeli çocukların Türk çocuklarla temasını artıracak öğrenci etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu etkinlikler aynı zamanda öğrenci velilerini de kapsamalıdır. Suriyeli öğrenci velilerinin etkinliklere katılması toplumsal bütünleşmeye ve sosyal uyuma katkı sağlayacak ve Türk ailelerle iletişimi güçlendirecektir.

PIKTES projesi kapsamında verilen Türkçe dil desteği ilkököl üçüncü sınıftan başlamakta olup eğitimlerin birinci sınıfları kapsayacak şekilde genelleştirilmesi

Türkçe öğretimi için etkili olacaktır. Türkçe dersleri, yabancı öğrenciye Türkçe öğretme formasyonundan geçmiş öğretmenler tarafından verilmelidir. Okullarda konuşma kulüp faaliyetleri hayata geçirilerek bu kulüplere Türk ve Suriyeli öğrenciler birlikte yer almaları kanaatimizce toplumsal bütünleşme açısından olumlu olacaktır.

Okul öncesi eğitim yabancı öğrencilerin Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmesi için en doğru ortamı sunmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu hale gelmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

Türkçe dil eğitimi için dijital platformlardan yararlanılmalı, Türkçe öğretim için mobil uygulamalar geliştirilmelidir. TRT kapsamında Türkçe öğretmeyi amaçlayan bir kanal açılmalı, bu kanalda çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin ilgisini çekecek öğretici programlar hazırlanmalıdır.

Kod frekansına göre tespit edilen diğer önemli sorun öğretmen-veli ilişkileridir. Bu sorunun temelinde yatan ana unsur dil sorunu olup, velilerin Türkçe dil becerilerini geliştirecek her türlü önlem bu sorunu çözecektir. Okullar da öğrenci ve veliyi birlikte kapsayacak kurslar açılarak okul ortamına ailenin çocukla birlikte dahil olması sağlanmalıdır. Veliler, okul ortamından çekinmemeli öğretmenle iletişime geçmekte tereddüt etmemelidir. Yetişkinlerde dil sorunu çocuklarda olduğundan daha yavaş çözüleceğinden okullarda sözleşmeli tercüman istihdam edilmelidir. Tercümanlar üniversitelerin Arap dili ve benzeri bölümlerinden mezun olanlardan seçilebileceği gibi üniversite mezunu Suriyeli gençlerden de seçilebilir. Üniversite mezunu Suriyeli gençlerin bu şekilde istihdam edilmesi Suriyeli çocuklar arasındaki eğitime katılma ve devam etme motivasyonunu artıracaktır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında diğer önemli sorun gelir eşitsizliğidir. Gelir eşitsizliğini giderecek her uygulama fırsat eşitliğine katkı sağlayacaktır. Geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerin genel olarak maddi durumları zayıftır. Okullarda bu çocuklar yemek ve servis ücreti ödememe, okul faaliyetlerine katılırken masrafları üstlenmeme yoluyla okullar tarafından desteklenmektedirler. Bunun dışında geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar için şartlı eğitim yardımları artırılmalıdır. Bu sayede hem aileler maddi olarak desteklenmiş olacak, hem de okul çağındaki çocukların okullaşma oranları artacaktır.

Suriyeli aileler, çocuklarını okula göndermekte maddi olarak zorlandıkları için okullaşma oranları düşüktür. Bunun yanı sıra çocuğun çalışarak sağlayacağı gelire de

ihtiyaç duydukları için çocuğu okula göndermeyerek bir işe sokmaktadırlar. Bu durumdaki aileler maddi olarak desteklenmeli, çalışma çağı aile fertlerine istihdam desteği sağlanmalıdır.

Gelir adaletsizliğinin, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyici bir etken olduğu Covid-19 pandemi döneminde yaşanan okul kapanmalarında ve uzaktan eğitimde görülmüştür. Dar gelirli geçici koruma altındaki Suriyeli aileler bilgisayar, tablet gibi cihazlara sahip olmadıkları ve internete erişemedikleri için eğitimden fayda sağlayamamışlardır. Uzaktan eğitime tekrar ihtiyaç olduğu dönemlerde maddi durumları yetersiz olan ailelere bilgisayar, tablet ve internet desteğinin sağlanması eğitimde fırsat eşitliğini destekleyecektir.

Eğitime dahil olan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin, eğitim süreçlerinden, aile durumundan, göç süreçlerinden kaynaklı yaşadığı psikolojik sorunların aşılabilmesi için okul içi rehberlik hizmetleri artırılmalıdır. Ancak rehberlik hizmetine erişim büyük çoğunlukla dil ilişkin engellerden dolayı verimli olamamaktır. Okullarda istihdam edilecek tercümanlar bu sorunun aşılması için önemli bir destek olacaklardır.

Mülakatlarda kalabalık evlerde yaşıyor olmanın çocukların başarılı olmasının önünde bir engel olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuklar, kalabalık evlerde ailenin ilgisinden yoksun yeterli ailevi destek alamadan büyümektedirler. Bu durumda olan çocuklara yurt desteği sağlanması bu sorunu çözerek eğitimde fırsat eşitliğine destek olacaktır.

Öğretmenler için temel sorunlardan biri, dil bilmeyen yabancı öğrenciyle nasıl bir pedagojik ilişki kuracaklarını bilememeleridir. Öğretmenler belirli dönemlerde konuya ilişkin eğitimlerden geçirilmelidir.

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimden maksimum fayda sağlayamamasının altında yatan temel etmenlerden biri aileleriyle birlikte Türkiye'ye aidiyet duygusunu geliştirememiş olmasıdır. Aidiyet duygusunun eksikliği aileleri Türkiye'yle kalıcı bağ kurmalarını engellemektedir. Öncelikli olarak bu durumda olan öğrenci ve velilerin Türkçe dilbilgisi becerileri geliştirilmeli, Türk kültürünü onlara tanıtıcı etkinlikler düzenlenmelidir. Türk çocuklarıyla düzenlenecek ortak etkinlikler aidiyet duygusunu geliştirecektir. Kültürleşmenin, bütünleşme modelini tercih etmiş aileler Türkçe becerileri yüksek olup Türk kültürüyle temas halinde olan ailelerdir.

Devamsızlık geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde daha sık karşılaşılan bir sorundur. Genellikle çalışmak zorunda kalan öğrenciler devamsızlık yapmaktadırlar. Eğitimde fırsat eşitliği sağlandığı ve gelir seviyesine yönelik yardımlar yapıldığı takdirde devamsızlık oranları düşecek okullaşma oranları artacaktır.

Okula devamsız olan öğrencilerin ailelerine ulaşamadığı için devamsızlık sorunu çözülememektedir. Zorunlu eğitim ve adrese dayalı nüfus kayıt sistemi geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar için de uygulanmalıdır. İkamet ve iletişim bilgileri katı bir şekilde takip edilmelidir.

Zorunlu eğitim aileler çocuklarını okula göndermezlerse belirli yaptırımlar öngörmektedir. En ağır yaptırım 500 TL para cezasıdır. Ancak bu yaptırımlar çocukların eğitime katılması için aileler üzerinde bir baskı oluşturmamaktadır. Yaptırımların gözden geçirilmesi, ağırlaştırılması ve geçici koruma altındaki Suriyeli aileleri de içerecek şekilde genişletilmesi devamsızlık sorununa çözüm olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ager, Alastair – Strang, Alison. “Understanding Integration: A Conceptual Framework”. *Journal of Refugee Studies* 21/2 (2008), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Agnew, Robert – Brezina, Timothy. *Juvenile delinquency: Causes and control*. New York: Oxford University Press, 2018.
- Akay, Selçuk vd. “Suriyeli Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Uyguladıkları Çözüm Yollarının İncelenmesi”. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2/1 (2018a), 23–47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/guebd/issue/36422/423189>
- Akay, Selçuk vd. “Suriyeli Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Uyguladıkları Çözüm Yollarının İncelenmesi”. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2/1 (2018b), 23–47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/guebd/issue/36422/423189>
- Aksoy, Oğuzhan. “Suriye İç Savaşı’nda Çatışma Yönetimi Perspektifinden Üçüncü Taraf Müdahaleleri”. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 5/2 (2021), 101–128. <https://doi.org/10.47140/kusbder.1014298>
- Al, Arzu – Katıtaş, Gökhan. “Arap Krizi’nin Suriye Ekonomisine Etkileri”. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi* 3/5 (2018), 44–57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijar/issue/34778/384927>
- Altıntaş, Muhammed Esat. “DKAB Öğretmenlerine Göre Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar (Nitel Bir Araştırma)”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 18/2 (2018), 469–499. <https://doi.org/10.33420/marife.460366>
- Anadolu Ajansı. “Bakan Koca: Ayrım yapmaksızın göçmenlerin sağlık ihtiyacına ilişkin ortak bir yol izlemek hepimizin asli görevi”. Erişim 17 Mart 2022. <https://www.aa.com.tr/tr/saglik/bakan-koca-ayrim-yapmaksizin-gocmenlerin-saglik-ihtiyacina-iliskin-ortak-bir-yol-izlemek-hepimizin-asli-gorevi-/2537978>

- Appadurai, Arjun. “The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition”. *Culture and public action*. ed. Michael Walton – Vijayendra Rao. 59–84. Stanford, Calif.: Stanford University Press; London: Eurospan, 2004.
- Aras, İlhan. “Arap Baharı: Avrupa Kışı”. *EURO Politika* 3/2 (2019), 31–32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/europ/issue/60585/892224>
- Arslan, Ümüt – Ergül, Merve. “Mülteci Öğrencilerin Eğitimlerinde Yaşadıkları Sorunlar: Öğretmenlerin Perspektifinden Bir Delphi Çalışması”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 54 (2021), 1–31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780>
- Aslan, Ahmet. “Suriyeli Öğrencilerin İkincil Sosyalleşmeleri Bağlamında Okulun İşlevleri: Çarşamba İlçesi Örneği”. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 8/1 (2020), 42–58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/55527/731380>
- Avrupa İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme*. Avrupa Konseyi.
- Aydın, Semra. “Zorunlu Eğitim Çağındaki Mülteci Öğrencilerin Eğitime Uyum Sürecinde Türkiye ve Kanada Uygulamaları”. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi* II/II (2020), 1–18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/57393/812548>
- Aykırı, Kudret. “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri”. *Turkish Journal of Primary Education* 2/1 (2017), 44–56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tujped/issue/33596/383643>
- Aytekin, Didem. “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesinin Geri Göndermeme İlkesi İle İlgili Olan Kararlarının İncelenmesi”. *Yaşar Hukuk Dergisi* 2/1 (2020), 30–88.
- Bacık, Gökhan. *Yarım Kalan Devrim: Arap İsyanlarını Anlama Rehberi*. Ufuk Yayınları, 2015.
- Badalič, Vasja. “Trapped in the Underground Economy: Syrian Refugees in the Informal Labour Market in Turkey”. *Third World Quarterly* (2023), 1–18. <https://doi.org/10.1080/01436597.2023.2170224>
- Bağcı, Arife Gül – Atak, Hasan. “Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları, Eylemlilik ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkiler”. *Muş*

- Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2/1 (2022), 104–122.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maunef/issue/70625/1113362>
- Baker, Scott R. “Effects of Immigrant Legalization on Crime”. *American Economic Review* 105/5 (2015), 210–213. <https://doi.org/10.1257/aer.p20151041>
- Ballantine, Jeanne H. vd. *The sociology of education: A systematic analysis*. London: Routledge, 2021.
- Baloğlu Uğurlu, Nihal – Akdovan, Melek. “Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Perspektifinden Mülteci Öğrenciler”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/3 (2019), 782–801.
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-501401>
- Baltacı, Ali. “Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7/1 (2018), 231–274. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Becker, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and empirical Analysis With Special Reference to Education*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 3. Basım, 1993.
- Berger-Schmitt, Regina. “Social Cohesion as an Aspect of the Quality of Societies: Concept and Measurement” (2000).
- Berry, John W. “Acculturation and Adaptation in a New Society”. *International Migration* 30 (1992), 69–85.
- Berry, John W. vd. *Kültürlerarası Psikoloji: Araştırma ve Uygulamalar*. çev. Leman Pınar Tosun. Nobel Akademik Yayıncılık, 1. Basım, 2015.
- Betts, Alexander. *Zorunlu Göç ve Küresel Politika*. çev. Seher Meltem Türkaslan. Ankara: Hece, 1. Basım, 2017.
- Evrensel İnsan Hakları Bildirisi*. BM. çev. Mehmet Semih Gemalmaz.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi*. BM.
- Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme*. BMMYK.
- Mültecilerin Hukuk Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü*. BMMYK.

- BMMYK. “Mülteci Statüsünün Belirlenmesinde Uygulanacak Ölçütler ve Usuller Hakkında El Kitabı” (2013).
- Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean-Claude. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1990. Basım, 1990.
- Bozkurt, Kutluhan. *Avrupa Birliği Politikaları ve Düzenlemeleri Kapsamında Göç Hukuku Mülteci Statüsü ve Sığınma*. Legal Yayıncılık, 1. Basım, 2018.
- Brewer, Dominic J. – McEwan, Patrick J. (ed.). *Economics of Education*. London: Elsevier, 2009.
- Brubaker, Rogers. *Fransa ve Almanya'da Vatandaşlık ve Ulus Ruhu*. çev. Vahide Pekel. Ankara: Dost Kitapevi, 1. Basım, 2009.
- Butcher, Kristin – Piehl, Anne Morrison. “Why are Immigrants' Incarceration Rates so Low? Evidence on Selective Immigration, Deterrence, and Deportation”. *National Bureau of Economic Research* (2007). <https://doi.org/10.3386/w13229>
- Callender, Claire. “Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitim”. *Sosyal politika: Kuramlar ve uygulamalar*. ed. Peter Alcock vd. 442–451. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2011.
- Carr, Wilfred. “Education Without Theory”. *British Journal of Educational Studies* 54/2 (2006), 136–159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x>
- Castles, Stephen – Miller, Mark J. *Göçler Çağı Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008.
- Chung, Ji Eun. *Educational Opportunity for All: Overcoming inequality throughout the life course / Ji Eun Chung*. Paris: OECD, 2017.
- Cırıt Karaağaç, Fatma – Güvenç, Hülya. “Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları”. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 11/18 (2019), 530–568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Crisp, Jeff vd. (ed.). *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva, Switzerland: UNHCR, 2001.
- Çağlayan, Savaş. “Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17 (2006), 67–91. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23522/250638>

- Çalhan, Merve – Kolukırmak, Suat. “Eğitim Sistemine Katılımın Dayanıklılık Geliştirmedeki Rolü: Suriyeli Göçmen Çocuklar Üzerine Bir Araştırma”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 49 (2020), 189–202. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sufesosbil/issue/54046/704345>
- Çavlin, Alanur. 2018 *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması: Suriyeli Göçmen Örnekleme*. Ankara: Hacettepe University Institute of Population Studies, 2019.
- Çelikel, Aysel – Gelgel, Günseli Öztekin. *Yabancılar Hukuku*. Çağaloğlu İstanbul: Beta, 24. Basım, 2014.
- Çiçekli, Bülent. *Yabancılar ve Mülteci Hukuku: 6458 Sayılı Kanun'la Güncellenmiş Yabancılar ve Mülteci Hukuku*. Ankara: Seçkin, 6. Basım, 2016.
- Dangmann, Cecile vd. “Mental health in refugee children”. *Current Opinion in Psychology* 48 (2022), 101460. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101460>
- Demirbaş, Hatice – Bekaroğlu, Ece. “Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/Mültecilerin Psikolojik Sorunları ve Alınacak Önlemler”. *Kriz Dergisi* 21/0 (2013), 11–24. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000334
- Demirel, Saime – Akbaş, Emrah. “Suriyeli Göçmen Çocuklara Yönelik Eğitim Çalışmaları Kapsamında Şartlı Eğitim Yardımı Programı”. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi* 6/3 (2022), 1056–1073. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1129826>
- Derin, Görkem. “Travma ve Göç: Bir Gözden Geçirme”. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi* (2020), 46–55. <https://doi.org/10.46628/itbhssj.816859>
- Dobson, Andrew. *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Doğan, Adem – Avcıoğlu, Aylin. “Kapsayıcı Eğitimin Yadsınamaz Gerçeği: Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarının İncelenmesi”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2022). <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Doğan, Aysun. “Göçmen Çocuk ve Ergenlerin Uyum Sürecini Etkileyen Risk ve Koruyucu Faktörler”. *Göçmen Çocuk & Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim*. ed. Aysun Doğan – Dilek Yelda Kağnıcı. 27–56. Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.

- Doğan, Murat. *Suriye'nin Nüfus Yapısı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü, Ortadoğu Coğrafyası ABD, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Donnan, Hastings – Wilson, Thomas M. *Sınırlar: Kimlik, Ulus ve Devletin Uçları*. çev. Zeki Yaş. Ankara: Ütopya, 2002.
- Dost, Süleyman. “Devletlerin Kendi Ülkesine Yabancıların Girişini Sınırlandırması”. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies* 12/12 (2017), 227–239. <https://doi.org/10.16989/TIDSAD.1288>
- Doytcheva, Milena. *Çokkültürlülük*. çev. Tuba Onmuş Akıncılar. İstanbul: İletişim Yayınları, 3. Basım, 2016.
- Durkheim, Emile. *Eğitim ve Sosyoloji*. Pinhan Yayıncılık, 1. Basım, 2016.
- Durkheim, Emile. *Rousseau ve Toplum Sözleşmesi*. Pinhan Yayıncılık, 1. Basım, 2019.
- Ekşi, Nuray. “İklim Mültecileri”. *Göç Araştırmaları Dergisi* 4 (2016), 10–58. https://dergipark.org.tr/en/pub/gad/issue/43301/526471#article_cite
- Elçin, Doğa. “Türkiye’de Bulunan Suriyelilere Uygulanan Geçici Koruma Statüsü 2001 / 55 Sayılı Avrupa Konseyi Yönergesi ile Geçici Koruma Yönetmeliği Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar”. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi* 124 (2016), 9–80. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0019943&lng=0>
- Emin, Müberra Nur. *Geleceğin inşası: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. Ankara: SETA, 1. Basım, 2019.
- Erdoğan, M. Murat. *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1. Basım, 2015.
- Erdoğan, M. Murat. *Suriyeliler Barometresi: Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi SB 2019*. Orion Kitapevi, 1. Basım, 2020.
- Esping-Andersen, Gösta. *Tamamlanmamış devrim: Kadınların yeni rollerine uymak*. İstanbul: İletişim, 2011.
- Geçici Koruma Yönetmeliği: GKY*. GKY: Geçici Koruma Yönetmeliği.
- Gençler, Ayhan. “Türkiye’deki Suriyeli Sığınmacıların Sosyo-Ekonomik Yaşama Etkileri: Fayda Maliyet Ekseninde Bir Bakış”. *Sosyal Siyaset Konferansları*

- Dergisi/Journal of Social Policy Conferences* (2020), 111–145.
<https://doi.org/10.26650/jspc.2019.78.0036>
- Gilead, Tal. “Human Capital, Education and the Promotion of Social Cooperation: A Philosophical Critique”. *Studies in Philosophy and Education* 28/6 (2009), 555–567. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9146-2>
- Greenfeld, Liah. *Milliyetçilik: Moderniteye Giden 5 Yol İngiltere, Fransa, Rusya, Almanya ve Amerika Örnekleri*. Alfa Basım, 1. Basım, 2017.
- Grogger, Jeff. “Market Wages and Youth Crime”. *Journal of Labor Economics* 16/4 (1998), 756–791. <https://doi.org/10.1086/209905>
- Günaydın, Davuthan – Çetin, Murat. “Genç İşsizliğin Temel Makroekonomik Belirleyicileri: Ampirik Bir Analiz”. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22 (2015), 17–34.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34744/384232>
- Güneş Aslan, Güler – Güngör, Fethi. “Suriyeli Sığınmacıların Türkiye’ye Göç Sonrası Yaşadığı Sorunlar: İstanbul Örneği”. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 11/18 (2019), 1602–1632. <https://doi.org/10.26466/opus.558512>
- Hamilton, Richard J. – Moore, Dennis (ed.). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. London, New York: RoutledgeFalmer, 2004.
- Hanushek, E. A. – Wößmann, L. “Education and Economic Growth”. *Economics of Education*. ed. Dominic J. Brewer – Patrick J. McEwan. 60–67. London: Elsevier, 2009.
- Harman, Gonca – Çelikler, Dilek. “Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1/3 (2012), 140–149.
- Hatipoğlu, Abdullah – Kavas, Erkan. “Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 5/4 (2016), 1012–1034.
<https://doi.org/10.15869/itobiad.90789>
- Heater, Derek Benjamin. *What is citizenship?* Cambridge: Polity Press, 1999.

- Heater, Derek Benjamin. *A history of education for citizenship*. London: RoutledgeFalmer, 2004.
- Hobsbawm, E. J. vd. *Gelenegin İcadı*. İstanbul: Agora Kitaplığı, 1. Basım, 2006.
- Human Rights Watch. *Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum*. Human Rights Watch, 2015.
- Ihlamur-Öner, Suna Gülfer. “Suriyeli Çocukların Eğitim Hakkı ve Eğitime Erişimi”. *Beklenmeyen Misafirler: Suriyeli Sığınmacılar Penceresinden Türkiye Toplumunun Geleceği*. ed. Bilhan Kartal – Ural Manço. 221–251. London: Transnational Press London, 2018.
- IOM. *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration, 2021.
- Kararımak, Özlem – Önder, Ece. “Göç Bağlamında Travma ve Travmatik Etkileri”. *Göçmen Çocuk & Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim*. ed. Aysun Doğan – Dilek Yelda Kağnıcı. 57–82. Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.
- Kavas, Çağlar – Develi, Abdülkadir. “Türkiye’de Geçici Koruma Kapsamındaki Yabancıların Kayıt Dışı İstihdam Üzerindeki Etkisi”. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi* 4/1 (2020), 4–23.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ulasbid/issue/54401/734861>
- Kaygusuz Akbay, Mehtap. “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi’nin Teitiota Kararının Ardından “İklim Mültecileri””. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (2021). <https://doi.org/10.16953/deusosbil.778002>
- Koçan, Aysima – Kırlioğlu, Mehmet. “Suriyeliler ve Sosyal Uyum: Scudder’in Çerçevesinden Bir Değerlendirme”. *Toplum ve Sosyal Hizmet* 31/4 (2020).
- Kubilay, Sevdâ. *Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Uyum Sürecinde Okul İkliminin Rolü: Holistik Bir Yaklaşım*. Hacettepe Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2020.
- Kula, Sedat – Çakar, Bekir. *Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Toplumda Bireylerin Güvenlik Algısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki*. 2015.
<https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1449663814.pdf>

- Külekçi Akyavuz, Ebru vd. “Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri”. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi* 3/1 (2020a), 1–15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/55302/671601>
- Külekçi Akyavuz, Ebru vd. “Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri”. *International Journal of Scholars in Education* 3/1 (2020b), 1–15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/55302/671601>
- Künüroğlu, Filiz. “Göç, Kültürleşme Süreçleri ve Psiko-sosyal Uyum”. *Göçmen Çocuk & Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim*. ed. Aysun Doğan – Dilek Yelda Kağnıcı. 1–26. Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.
- Kymlicka, Will. *Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2004.
- Kymlicka, Will. *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. Ayrıntı Yayınları, 2. Basım, 2015.
- Lamba, Navjot K. “The Employment Experiences of Canadian Refugees: Measuring the Impact of Human and Social Capital on Quality of Employment”. *Canadian Review of Sociology* 40/1 (2003), 45–64. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2003.tb00235.x>
- Lareau, Annette. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press, 2. Basım, 2011.
- Locke, John. *Eğitim Üzerine*. Yeryüzü Yayınevi, 2004.
- Lonn, Marlise R. – Dantzler, Jamoki Z. “A Practical Approach to Counseling Refugees: Applying Maslow’s Hierarchy of Needs”. *Journal of Counselor Practice* (2011). <https://doi.org/10.22229/olr789150>
- Marx, Karl. *Kapital: Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili*. Ankara: Sol Yayınları, 10. Basım, 2011.
- Maslow, Abraham H. *A Theory of Human Motivation*. Mansfield Center, CT: Martino Publishing, 2013.
- McMahon, W. W. “The External Benefits of Education”. *Economics of Education*. ed. Dominic J. Brewer – Patrick J. McEwan. 68–79. London: Elsevier, 2009.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. “Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı”. Erişim 2 Şubat 2023. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/goc-ve-acil-durumlarda-egitim-daire-baskanligi/icerik/497>

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı. *2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Verileri*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı, 2022. <https://m.bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/003/609/original/SUR%C4%B0YE.pdf?1648728631>

Mercan Uzun, Elif – Bütün, Eda. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri”. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi* 1/1 (2016), 72–83. <http://ijeces.hku.edu.tr/en/pub/issue/22947/175325>

Nimer, Maissam. *Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar*. Sabancı Üniversitesi, 2019. <https://ipc.sabanciuniv.edu/content/images/ckeditorimages/20201229-21121071.pdf>

Niyongabo, Adrien. *Refugee Needs: Physiological, Psychological, Psychosocial, or Spiritual? Dignity Approach to Refugee Assistance in Kakuma Refugee Camp*. University Of Notre Dame, 2017. <https://doi.org/10.7274/3f462516q32>

Nussbaum, Martha C. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. The Belknap Press of Harvard University Press, 1. Basım, 2011.

Öner, N. Aslı Şirin. “Göç Çalışmalarında Temel Kavramlar”. *Küreselleşme çağında göç: Kavramlar, tartışmalar*. ed. S. Gülfer İhlamur-Öner – N. Aslı Şirin Öner. 13–27. Çağaloğlu İstanbul: İletişim, 2012.

Özçürümez, Saime – İçduygu, Ahmet. *Zorunlu Göç Deneyimi ve Toplumsal Bütünleşme: Kavramlar, Modeller ve Uygulamalar ile Türkiye*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1. Basım, 2020.

Özel, Dilara – Altunay Yılmaz, Hilal. “Educational Journey of Refugee Students: Suggestions for Practitioners”. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* (2021). <https://doi.org/10.17569/tojq.852044>

- Özel, Sibel. “Türkiye’deki Suriyelilerin Hukuki Statüsü”. *Yeditepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 17/2 (2020), 709–734. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuhfd/issue/56392/782958>
- Özer, Mahmut vd. “Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar”. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty* 39/2 (2020), 294–312. <https://doi.org/10.7822/omuefd.828176>
- Öztürk, Nazım. “İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü”. *Sosyoekonomi Dergisi* 1/1 (2005). <https://doi.org/10.17233/se.86714>
- Paksoy, Hacı Mustafa – Koçarlan, Hüseyin. “Suriyelilerin Ekonomik Etkisi: Kilis İli Örneği”. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 5/1 (2016), 143. <https://doi.org/10.20493/bt.31618>
- Pala, F. Cansu. “Göç ile Değişen ve Gelişen Zihin, Dil Becerileri ve Akademik Yetkinlik”. *Göçmen Çocuk & Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim*. ed. Aysun Doğan – Dilek Yelda Kağnıcı. 83–101. Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.
- Pamuk, Mürüvvet – Bektaş, Hakan. “Türkiye’de Eğitim Harcamaları ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: ARDL Sınır Testi Yaklaşımı”. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* 2/2 (2014), 77–90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sevad/issue/53403/710216>
- Parlak, Bekir – Şahin, Ali Utku. “Türkiye İltica ve Göç Mevzuatının Coğrafi Kısıtlama Uygulaması Yönünden Analizi”. *TESAM Akademi Dergisi* 2/2 (2015). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tesamakademi/issue/12946/156435>
- Perruchoud, Richard. *Göç Terimleri Sözlüğü*. IOM, 2009. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf
- Platon. *Devlet*. İstanbul: Türkiye İş Bankası, 23. Basım, 2012.
- Raphael, Steven – Winter-Ebmer, Rudolf. “Identifying the Effect of Unemployment on Crime”. *The Journal of Law and Economics* 44/1 (2001), 259–283. <https://doi.org/10.1086/320275>
- Rawls, John. *Siyasal Liberalizm*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 1. Basım, 2011.
- Rawls, John. *Bir Adalet Teorisi*. çev. Vedat Ahsen Coşar. Phoenix Yayınevi, 2. Basım, 2018.

- Ruhi, Ahmet Cemal. “Türk Hukukunda Suçluların İadesi”. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* VII/1-2 (2003), 497–521. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebyuhfd/issue/63553/973371>
- Sallan Gül, Songül – Türkmen, Emine. “Türkiye’de Eğitimin Dışında Kalan, Hayallerin Uzağına Düşen Suriyeli Mülteci Çocuk Olmak”. *Ulisa: Uluslararası Çalışmalar Dergisi* 3/2 (2019), 114–131. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ulisa/issue/51462/666818>
- Sarier, Yılmaz. “Türkiye’de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 3/1 (2020a), 80–111. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/56239/718723>
- Sarier, Yılmaz. “Türkiye’de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 3/1 (2020b), 80–111. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/56239/718723>
- Sen, Amartya. *Özgürlükle Kalkınma: Development as freedom*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2004.
- Stiglitz, Joseph E. *The Price of Inequality*. W.W. Norton & Company, 2012.
- Şahin, Harun. “Göç Olgusu, Mülteci Çocukların Eğitimi ve Suriyeli Mülteci Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Süreci.” (2020) (Erişim 10 Ekim 2021).
- Şahin, Meryem – Güngör, Fethi. “Göç ve Bağımlılık: Suriyeli Göçmenlerin Madde Kullanım Süreçlerine Dair Nitel Bir Araştırma”. *İctimaiyat Göç ve Mültecilik Özel Sayısı* (2022), 319–337. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1111559>
- Şeker, Fahri. “Amartya Sen’in Kapasite Yaklaşımı”. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 32 (2015), 259–280. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erciyesiibd/issue/5889/77910>
- Şenel, Dilek – Öçal, Mehmet. “Türkiye’de Kayıt Dışı İstihdamın Bölgesel Analizi”. *Çalışma ve Toplum* 2/69 (2021), 1201–1232. <https://doi.org/10.54752/ct.1155175>
- Şentürk, İlknur. “Pierre Bourdieu’nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal*

Bilimler Dergisi 11/2 (2010), 73–98.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ogusbd/issue/10998/131617>

T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. “Şartlı Eğitim Sağlık Yardımı”. Erişim 2 Şubat 2023. <https://www.aile.gov.tr/sss/sosyal-yardimlar-genel-mudurlugu/sartli-egitim-saglik-yardimi/>

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. “Göç İstatistikleri: Geçici Koruma”. Erişim 2 Şubat 2023. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Taşcı, Hüseyin Caner – Yüksel Oktay, Elif. “Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları Üzerine Sistemik Derleme”. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* (2022).

Taştan, Coşkun – Çelik, Zafer. *Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler*. 2017.

Tezcan, Mahmut. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara 10. Basım, 1996.

Torusdağ, Gülşen. “Ana Dili Arapça Olan Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Hataları Üzerine Bir Değerlendirme”. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler* (2020), 101–117.

Ungar, Michael (ed.). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, London: Springer, 2011.

UNHCR. 2022 *UNHCR Refugee Education Report*, 2022. <https://www.unhcr.org/631ef5a84/unhcr-education-report-2022-inclusive-campaign-refugee-education>

UNICEF 1989, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. UNICEF. Erişim 28 Mart 2022. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf

UNICEF. *Defining Quality in Education*. 2000.

Verkuyten, Maykel. *Identity and cultural diversity: What social psychology can teach us*. London: Routledge, 2014.

West, Anne. “Okul Eğitimi”. *Sosyal politika: Kuramlar ve uygulamalar*. ed. Peter Alcock vd. 431–451. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2011.

Wossmann, Ludger. “Specifying Human Capital”. *Journal of Economic Surveys* 17/3 (2003), 239–270. <https://doi.org/10.1111/1467-6419.00195>

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu: YUKK. YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu.

Yaman, Erkan. “Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18/2 (2010), 403–414. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626019>

Yanık Özger, Betül – Akansel, Ayşe. “Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız!”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 7/3 (2019), 942–966. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/48146/609546>

Yazan, Yeliz. *Avrupa Birliği'nin Yasadışı Göç Politikası: Türkiye Örneği Çerçevesinde İnsan Hakları Sorunsalı*. Beyazıt İstanbul: Milenyum Yayınları, 2. Basım, 2016.

Yıldız, Derya Göğebakan (ed.). *Göçmen Çocuk ve Ergenler: Okul ve Sınıf Temelli Etkinlikler*. Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.

Yılmaz, İbrahim Halil. *Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Okula Uyumunu*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2021.

Yiğit, Atakan vd. “Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumlarına Yönelik Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Öğrencilerin Görüşleri”. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty* 40/1 (2021), 471–496. <https://doi.org/10.7822/omuefd.856750>

Young, Iris Marion. *Justice and the politics of difference*. Princeton, N.J., Woodstock: Princeton University Press, 2011.

Yurdakul, Ahmet – Tok, Türkay Nuri. “Öğretmen Gözüyle Göçmen/Mülteci Öğrenci”. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 9/2 (2018), 46–58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/41071/428033>

Yüksel Oktay, Elif vd. “Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Sosyal Uyumuna Yönelik Uygulanan Politikalar”. *Geçmişten Günümüze Uluslararası Göç*. ed. Elif Yüksel Oktay vd. 431-469. Filiz Kitapevi, 2022.





EKLER

EK.1. Etik Kurul İzni

T.C
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

PROTOKOL NO: 2023/69

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Fırsat eşitliği bağlamında geçici koruma altındaki Suriye çocukların eğitiminin değerlendirilmesi: Yalova örneği
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	1- Nitel Araştırma – Görüşme 2- Doktora Tez Çalışması
ARAŞTIRMACILAR	1- Sorumlu Araştırmacı : Öğr. Gör. Hüseyin Caner TAŞÇI 2- Tez Danışmanı : Prof. Dr. Elif YÜKSEL OKTAY
KARAR	Etik Yönden Onay Verilmiştir.

EK.2. Aydınlatılmış Onam Formu



YALOVA ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya / idresinden vey? numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

“Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu”ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

.../ .../...tarih

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı / Soyadı / İmzası
Hüseyin Caner TAŞCI
Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Yasal Temsilcinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

EK.3. Eğitimci Görüşme Formu

Görüşme No:

KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız Kıdem Yılıınız

Yöneticilikteki Kıdem Süreniz

Branşınız

Eğitim Durumunuz

KURUMLA İLGİLİ BİLGİLER

Kurum Türü

Öğrenci Mevcudunuz

Mevcut içerisindeki Suriyeli öğrenci

sayısı

- S1.** Suriyeli öğrencilerin okula başlarken ve başladıktan sonra karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
Bu süreçte sorunun niteliğinde bir değişim var mıdır?
- S2.** Sınıfında Suriyeli öğrenci olan öğretmenin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- S3.** Soru 1 ve Soru 2'de karşılaşılan sorunlar açısından cinsiyet temelinde bir farklılık var mıdır?
- S4.** Öğretmenin karşılaştığı sorunlar, sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayısı ile doğrudan ilintili midir? Daha az veya daha çok Suriyeli öğrenci olsaydı sorunun niteliği değişir miydi?
- S5.** Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenin karşılaştığı sorunlar yaşa göre değişkenlik göstermekte midir? Küçük sınıflarla büyük sınıflar arasında bir fark var mıdır?
- S6.** Sınıfında Suriyeli olmayan yabancı öğrenci olan öğretmenin karşılaştığı sorunlarda geldiği ülkeye göre farklar var mıdır?
- S7.** Suriyeli öğrencilerle ilgili sorunlarda branşa göre farklılık göstermekte midir? Sayısal ve sözel dersler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- S8.** Sınıfında Suriyeli öğrenci olan öğretmenin karşılaştığı sorunların Suriyeli öğrenci ailesinin sosyoekonomik düzeyiyle bir bağlantısı var mıdır?
- S9.** Sınıfında sosyoekonomik düzeyi yetersiz olan Suriyeli öğrenci varsa bu öğrencilere aynı veya nakdi yardım yapılıyor mu?
- S10.** Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenler Suriyeli velilerle yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- S11.** Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin Suriyeli velilerle yaşadıkları sorunlar aşmak için ne gibi yöntemler geliştirmişlerdir?
- S12.** Öğretmenin sorunları aşmak için geliştirdiği yöntemler nelerdir?
- S13.** Öğretmenin varsa çözüm önerileri nelerdir?
- S14.** Okulunda Suriyeli öğrenci bulunan yöneticilerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- S15.** Okulunda Suriyeli öğrenci bulunan yöneticiler, öğretmenlerin karşılaştığı sorunları çözmek için ne tür bir strateji izlemektedirler?

EK.4. Suriyeli Veli Görüşme Formu

Görüşme No:	İkamet durumu:
Kişisel Bilgiler	Çocuk Sayısı:
Yaş: Cinsiyet:	Okuyan Çocuk Sayısı:
Türkiye’de İkamet Süresi:	Okulöncesi: __ İlkokul: __ Ortaokul: __
Suriye’de ikamet:	Lise: __ Üniversite: __
Baba Meslek: Anne Meslek:	Çalışan Çocuk Sayısı:
Baba Eğitim: Anne Eğitim:	Hane nüfusu:
Aylık Gelir:	
Görüşmecinin Türkçe Seviyesi:	

- S1.** Türkiye’ye göç kararı almanıza neden olan olaylar nelerdir? Sizi ve ailenizi nasıl etkiledi? Zarar gören veya kaybettiğiniz bir yakınınız var mı?
- S2.** Göç süresince sizi rahatsız eden olaylar yaşadınız mı?
- S3.** Türkiye’ye girdikten sonra kendiniz ve aileniz için endişelerinizde bir azalma oldu mu? Kendinizi güvende hissettiniz mi?
- S4.** Yalova neden tercih ettiniz? Sizi buna iten sebepler nelerdir? Burada akrabalarınız var mı?
- S5.** Geçiminizi nasıl sağlıyorsunuz? Aldığınız yardımlar var mı? Sağlık, eğitim, ayni, nakdi yardımlar?
- S6.** Aile üyeleri arasında düzenli işi olan var mı?
- S7.** Suriye’de mesleğiniz neydi? Buradaki çalışma hayatına bir katkısı oldu mu?
- S8.** Çocuklarınızı Türk okullarına kaydettirirken ve okul seçiminde bir sorun yaşadınız mı?
- S9.** Okula giden çocuğunuz, okula başlarken Türkçe biliyor muydu? Türkçe seviyesi okulda ne gibi zorluklar yaşamasına neden oldu?
- S10.** Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesi ya da Türkçe bilgisini geliştirmesi için ne gibi yollar izlediniz?
- S11.** Çocuğunuzun okulda başarılı olması sizin için ne anlam ifade ediyor? Çocuğunuzun başarısı eğitim hayatına devam etmesi için bir etken midir?
- S12.** Çocuğunuzun eğitiminden gelecekte beklentileriniz nelerdir? Üniversiteye gitmesi çocuğunuzun geleceğinde bir değişikliğe neden olur mu? Daha iyi bir iş, daha yüksek bir ücret?
- S13.** Çocuğunuzun okul durumunu takip etmek için öğretmenleriyle görüşür müsünüz? Görüşürken iletişim gücünü yaşarsanız bunu çözmek için ne gibi çözümler üretirsiniz?
- S14.** Çocuğunuzun okulda ve oturduğunuz yerde arkadaşlık ilişkileri nasıldır? Türk arkadaşlarıyla iletişimi var mıdır? Türk akranlarıyla arkadaş olmasına nasıl bakarsınız?
- S15.** Gelecek beklentileriniz nelerdir? Suriye’ye dönmek? Türkiye’de kalmak? Üçüncü bir ülke? Sebepleri nelerdir?
- S16.** Çocuğunuzun aldığı eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yetersizse buna neden olan unsurlar nelerdir?
- S17.** Çocuğunuzun Türk akranlarıyla kıyaslandığında aldığı eğitimin yeterli olduğunu düşünüyor müsünüz? Yetersiz ise neden olan unsurlar nelerdir?
- S18.** Daha iyi eğitim koşulları için neler önerirsiniz?

EK.5. Suriyeli Katılımcıların Çocukları Hakkında Verdikleri Bilgiler

Mülakatlar sırasında Suriyeli katılımcılar çocukları hakkında bilgi vermişlerdir. Aşağıda çocukları hakkında, bulguların analizinde yer almayan bilgiler bulunmaktadır. Çocukların adları gerçek adları olmayıp rumuz kullanılmıştır. Yaşadıklarının aktarılmasında amaçladığımız ailelerin ve çocukların canlı bir imgesini ortaya koyabilmektir.

Hassan, 15 yaşında, şu an dokuzuncu sınıfta okuyor, sekiz sene önce Hama'da çatışmalar başlayınca, Türkiye'ye göç etme kararı almışlar. Hassan çatışmalarda dayısını kaybetmiş. Savaştan önce Hassan'ın babası Suriye'de fayans ustası olarak çalışıyormuş. Maddi durumları gayet iyiymiş. Düzenli olmasa da Yalova'da da fayans işleri alıyormuş.

İlk önce Gaziantep'e gelmişler ancak Hassan'ın babasının kuzeni Yalova'da yaşadığı ve kalabilecekleri yer ayarladığı için Yalova'ya gelmeyi tercih etmişler. Hassan Yalova'ya geldiğinde ilkokula başlamış ancak hiç Türkçe bilmediği için ilk günlerinde çok zorluk çekmiş. Sınıfında Suriyeli iki öğrenci haricinde diğer öğrencilerle iletişim kurmamış ya da onlar aralarına almamışlar. Hassan'ın babası, Hassan'ın okula başladığında, okula hiç gitmek istemediğini, Türkçe öğrenmekte çok zorluk çektiğini dile getirdi. Sınıf öğretmenin çok ilgili olması, Hassan'ın okula alışma sürecini hızlandırmış.

Ailenin şu an ki maddi olanakları yeterli olmadığı için, Hassan bazen babasına yardım etmek zorunda kaldığını ifade ettiler. Ancak Hassan'ın kendisi fayans ustası değil inşaat mühendisi olmak istiyor. Babası, kendisine yardım etmek zorunda kaldığı günlerde okula gidemediği için çok üzüldüğünü dile getirdi. Üniversiteye gitmek istediğini, bu isteğini gerçekleştirmek için Türk Eğitim Sisteminin büyük olanak sağladığını söyledi. YÖS sınavı ile tanıdığı Suriyeli ailelerin çocuklarının üniversiteye gidebildiğini aynı zamanda devletin burs verdiğini bu yüzden oğlunun okumasının kendisine çok fazla maddi külfet oluşturmayacağını düşünüyor. Mezun olduktan sonra Hassan iş bulamasa da Avrupa'da yaşayan akrabalarının yanı giderse üniversite mezunu olmasının faydasını göreceğine ifade etti.

Yousuf 14 yaşında, 8'inci sınıfa gidiyor. Suriye'de iç savaş başladıktan sonra Hataya gelmişler. Babası, savaş başlamadan önce Suriye Türkiye arası bavul ticareti yaparak geçimini sağlıyormuş. Babasının Türkçesi anlaşılır. Hatay'da başlangıçta durumları

iyiymiş ancak zamanla Suriyeli sayısı artınca hayat pahalılığı baş göstermiş. Geçim sıkıntısı başlayınca babanın bir arkadaşı Yalova'ya gelmeye karar verip onları da gelemeye ikna etmiş. Baba şu an seralarda çalışıyor maddi durumlar çok iyi değil bazı kuruluşlardan yardım alıyorlarmış. Annesi çalışmıyor, abisi lisede okurken çalışmaya başlamış.

Yousuf ailenin en küçük oğlu, babası okulu bırakmasını istemiyor en azından bir çocuğu üniversiteye gidebilirse ileride daha iyi bir iş bulup aileye yardım edeceğine inanıyor. Yousuf, başlangıçta Türkçe öğrenmekte zorluk yaşamış. Ancak şimdi Türkçesi iyi ve okulunda başarılı ve doktor olmak istiyormuş.

Suriye'de yaşadıkları şehirde akrabaları savaşın bittiğini artık çatışma yaşanmadığını söylemişler. Ancak evleri yıkıldığı ve okulu hasar gördüğü ve babanın da Suriye'de çalışması için yeterli imkân olmadığı için dönmeyi düşünmediklerini ifade ettiler.

Mohamed, 18 yaşında. Türkiye'ye 5 yıl önce gelmişler liseyi burada okuyor 11'inci sınıfta. Türkiye'ye geldiğinde Türkçe bilmiyormuş Türkçesi hala iyi değil, sayısal derslerde başarılı olabiliyor ancak sözel derslerde çok zorlanıyormuş. İlk geldiğinde hemen geri döneceklerini düşündüğü için okula kaydolmamış. Bir sene geçince kaydolmak için başvurmuş bu seferde Türkçesi yetersiz diye bir yaş küçüklerle başlatmışlar. Bu durum motivasyonunu çok zedelemiş. Ancak şu an kendini daha iyi hissediyor. Üniversiteye gitmeyi düşünmüyormuş. Şu anda da hafta sonları, okuldan sonra bazen devamsızlık yaparak çalışıyormuş. Yalova'da Suriyeli bir ailenin işlettiği Suriye yemekleri yapan bir yerde garson olarak çalışıyormuş. Suriye'ye dönmek istemiyor dönerse askere alınacağını düşünüyor. Babası Esad karşıtı olduğu için tutuklanacağını ya da rejim güçleri tarafından öldürüleceğini söylediği için gitmek istemiyorlarmış. Esad devrilerse gideriz diyor başka türlü Türkiye'den gitmek istemiyorlar. Dayısı ve kuzenleri Almanya'ya gitmişler Almanya'ya gitmeyi istemiş. Daha iyi iş olanakları ve yaşam koşulları olduğunu söylüyor. Türkiye artık eskisi kadar iyi değilmiş hayat çok pahalılaşmış. Türklerle aynı şekilde sosyal güvenliğe sahip işlerde çalışabileceğini düşünmüyor.

Hamad, 16 yaşında, lise ikiye gidiyor, Suriyeli birinin işlettiği berberde çalışıyor. Hamad üniversiteye gitmeyi düşünmüyormuş, liseyi de okumak istemiyormuş ama babası zorladığı için gidiyormuş. Aile Suriye'de geçimini tarımdan sağlıyormuş ancak Lazkiye'de tarlaları ve evleri zarar görünce Türkiye'ye gelmek zorunda kalmışlar.

Ailede üniversite mezunu yomuş. Baba Suriye'ye bir gün döneceklerini düşündüğü için Hamad'ın ziraat okumasını istiyor. Türkiye'deki ekonomik kriz derinleştikçe geçinmekte zorlandıklarını ifade etti. Hamad'ın berberde çalışmasının sebebi de ekonomik olarak ailesine yardım etmek istemesinden kaynaklı. Babası Yalova da çiçek üretiminde çalışıyor kazancı yeterli olmasa da idare ettiklerini ifade etti. Babanın sigortası yok asgari ücretin altında bir geliri var ve sigortalı işte çalışabileceğini düşünmediğini dile getirdi.

Maryam, 15 yaşında, altıncı sınıfa gidiyor. Yedi yıl önce Kilis'e yerleşmişler. Yalovada yaşayan akrabalarının davetiyle Yalova'ya yerleşmişler. Akrabaları onlar gelmeden önce barınma sorununu çözümleri için bu konuda herhangi bir sorunla karşılaşmamışlar.

Marya Türkiye'ye geldiklerinin ilk iki yılında okula gitmemiş. Bu süre zarfında annesi ona Arapça okuma yazmayı öğretmiş. Okula başladığında Türkçesinin çok yetersiz olmasından dolayı çok zorluk çekmiş. Ancak şu an Türkçe dilbilgisinin daha iyi olduğu, okuduğunu ve dinlediğini anladığı ve anlatabildiği ifade edilmiştir. Annesi, Maryam'ın İngilizce bilgisinin sınıfındaki diğer arkadaşlarından daha iyi olduğunu dile getirdi.

Maryam'ın hayali avukat olmak, okula devamsızlık yapmıyor, ancak bazen en küçük kardeşine bakmak için evde kalıyormuş. Dayısının oğlu evlenmek istemiş ama babası Maryamın okumak istediğini bildiği için izin vermemiş. Abisi 20 yaşında okulu bırakmış bir turizm firmasında çalışıyormuş ailesine destek olduğu için mutlu olduğu ifade edildi. Annesi Maryam'ın üniversiteye gidebileceğini çünkü YÖS sınavı onun için büyük kolaylık olduğunu dile getirdi. Annesi, Maryam'ın okumaya başka bir şehre giderse maddi olarak destekleyebileceklerinden emin olmadığını dile getirdi. Ancak burs imkanları olduğu belki bu sayede okuyabileceğini ifade etti.

Ranya, 10 yaşında Türkiye'de doğmuş. Türkçesi gayet iyi, babasının Türkçesi de anlaşılır seviyede bu yüzden görüşmenin tamamı Türkçe gerçekleştirildi. Ranya'nın babasının kuruyemiş dükkânı var işlerinin iyi olduğunu söylüyor. Ranya derslerinde başarılı öğretmen olmak istiyor. Ailenin iki kız iki erkek çocuğu var. Ranya en küçükleri, ablası 19 yaşında ve evli bir çocuğu var. Evlendiği için okulu bırakmış. Ranya okul zamanlarının dışında ablasının kızına bakıyormuş. Babası kızının devamsızlık yapmaktan hiç hoşlanmadığını okul çok sevdiğini söylüyor. Küçük abisi

okuyor ortaokulda büyük abisi babasıyla birlikte çalışıyormuş. Abisi 2022 yılının yazında Suriye'yi ziyarette gitmiş. Amcaları hala orada eğer babası izin verirse tamamen Suriye'ye dönmek istiyormuş. Baba, burada bir hayat kurduklarını artık geri dönmek istemediklerini dile getirdi. Büyük çocuklarının dönünce zorluk yaşamayacağını düşünse de küçük olanların alışamayacağını ifade etti. Onlar artık Türk sayılırlar diyor. Ayrımcılık hissetmediklerini hem çocuklarının hem de kendisinin Türk arkadaşları olduğunu söylüyor eşi bile komşularla görüşüyormuş. Kızı okursa başarılı olup öğretmen olarak çalışacağına emin. Türklerin bu konuda katı olmadıklarını düşünüyor.

Basil, 12 yaşında 6'ncı sınıfa gidiyor. Annesi ve babası Suriye'de öğretmenmiş, babası burada Yalova'da milletler arası bir okulda öğretmenlik yapıyor. Annesi ev hanımı çalışmıyor küçük kardeşine bakıyor. Babasının Türkçesi iyi görüşme genel olarak Türkçe yapılsa da arada tercüman desteği alındı.

Haseke'de yaşıyorlarmış, 2012 yılında Türkiye'ye gelmişler ve ilk yerleştikleri yer Şanlıurfa olmuş. Baba orada Geçici Eğitim Merkezinde öğretmenlik yapmış. Yalova'ya gelmelerine vesile olan Yalova'daki milletlerarası okullardan birinde iş bulmasıyla olmuş. Babası, Basil Türkiye'de büyüdüğü için Türkçeyi ve Türk gelenekleri öğrenmesi gerektiğini düşündüğü için bir Türk okuluna gitmesini istemiş. Evde Türkçe film ve programlar izliyorlarmış. Kendi kültürünü unutmasını istemiyor. Oğlunun anadilinde de ders görmesini istemiş. Basilin Türk arkadaşları daha çok. Onlarla iyi anlaşıyormuş. Üniversiteye gitmek istiyor ancak babası LGS yüzünden iyi bir liseye gidemeyebileceğini düşünüyor. Üniversitede yabancı öğrencilere yaptıkları gibi bir sınav yapılırsa daha iyi olacağını düşünüyor.

Maher, 14 yaşında 8'inci sınıfta. babası Suriye'de memur annesi ev hanımıymış, Suriye'den ayrıldıktan sonra ilk önce Irağa geçmişler ancak oradaki akrabaları Yalova'ya geldikleri için onlarla Yalova'ya yerleşmişler. Baba burada inşaat işiyle uğraşıyor. Türkçesi iyi Türkçesini geliştirmek için kursa gitmiş Maddi durumlarının hanede çalışan sayısından kaynaklı yeterli olduğunu ifade etti. Türk komşuları varmış ve Maher onların çocuklarıyla iyi anlaşıyormuş. Ailecek görüşüklerini belirtti. Başta Türk adetlerini yadırgamışlar ama zamanla alıştıklarını söylüyor. Oğlunun eğitimine devam etmesini önemli buluyor. Daha fazla İngilizce dersi olmasını istiyor. Oğlu büyüyünce Avrupa'ya ya da Amerika'ya gitmek isterse ihtiyacı olacağını düşünüyor.

Oğlu satranç oynuyor turnuvalara katılıyormuş. Oğlunun Türkçe öğrenmesini önemseydiğini söylüyor ama evde yaşlılar olduğu için Arapça konuştuklarını ifade etti. Derslerine yardım etmeye çalıştığını o yüzden Türkçesini ilerletmek için çaba sarf ettiğini belirtti. Maher'in kendisinden küçük iki kardeşi var. Babası artık Türklere benzedikleri az çocuk yaptıklarını ifade etti.

Bashar, 17 yaşında 11'inci sınıfta, babası Suriye'de mübaşir, annesi öğretmenmiş, dokuz yaşındayken Türkiye'ye gelmişler. İlkokuldayken çok zorluk çekmiş babası özel öğretmen tutmuş Türkçe öğrenmesi için şu an Türkçesi ve dersleri çok iyiymiş. Öğretmenleri ilgili derslerine çok çalışıyor iyi üniversiteye gitmesini beklediğini söylüyor. Bashar Almanya'ya gitmeyi istediği için Almanca öğreniyormuş. Babasının ifade ettiğine göre mühendis olmak istiyormuş ve en iyi mühendisleri Almanya yetiştiriyormuş.

Mervan, 13 yaşında, 7'cı sınıfa gidiyor. Babası Suriye'de polismiş, annesi çalışmıyor. Lazkiye'de yaşıyorlarmış. İlk önce Hatay'a yerleşmişler daha sonra babası çalışmak için İstanbul'a gitmiş ancak Yalova daha cazip gelince Yalova'ya yerleşmişler. Baba şu an turizm işiyle uğraşıyor. Iraktan Mısırdan Suudi Arabistan'dan müşterileri olduğunu söylüyor. Mervan'ın Türkçesi ilkokuldan önce buraya geldiği için iyi. Babası komşularıyla iyi geçindiklerini, Mervan'ın okula gitmeden önce arkadaşlarıyla oynadığı için Türkçeyi öğrendiğini okulda çok zorluk yaşamadığını ifade etti. Babası Türkçe öğrenmesini desteklemiş. Baba Türkiye'de yaşadıklarına göre Türkçeyi iyi öğrenmeleri gerektiğini düşünmüş. Annenin Türkçesi zayıfmış Mervan okul olmadığı zamanlar annesine çarşıda eşlik edip tercümanlık yapıyormuş. Türkçesi çok düzgün dersine ilk kez giren öğretmenleri Suriyeli olduğuna inanmıyormuş.

Tamim, 10 yaşında 5'inci sınıfa gidiyor, babası müzisyen şarkıcı, annesinin Suriye ve Arap ülkelerinden gelen ürünleri sattığı bir dükkânı var. Annesinin Türkçesi daha iyi, Türk müşterileri varmış onlarla konuşa konuşa öğrendiğini söylüyor. Tamim Türkiye'de doğmuş. İlk geldiklerinde kısa zamanda döneceklerini düşünüyorlarmış ama zaman geçtikçe Tamim ve ablası buraya alışmışlar. Çocuklar artık Suriye'ye dönmek istemiyormuş. Babası Tamim'in sesinin güzel olduğunu söylüyor müziğe yeteneği varmış, aynı zamanda gitar çalıyormuş. Babası konservatuara gitmesini istiyor Tamimde bu konuda istekliymiş. Araştırdıklarını ve özel yetenek sınavıyla

aldıkları için sınavı kazanabileceğini düşünüyor ama Suriyeli olduğu için almayacaklarına dair endişeleri olduğunu ifade etti.



ÖZGEÇMİŞ

İlk öğretimini Diyarbakır’da, orta öğretimini Bursa’da tamamladı. 1999 yılında İstanbul Üniversitesi Deniz Ulaştırma ve İşletme Mühendisliği Bölümünden, 2013 yılında Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme’den (YL/Tezsiz) mezun oldu. 2005 yılında Uludağ Üniversitesi Yalova MYO’da öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı. Yalova Üniversitesi Yalova MYO da aynı görevi sürdürmektedir.

TEZDEN TÜRETİLEN YAYIN VE ESERLER

Taşcı, Hüseyin Caner – Yüksel Oktay, Elif. “Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları Üzerine Sistematiik Derleme”. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi (2022).

DİĞER YAYIN VE ESERLER

Yıldırım Pekşen, Duygu – Taşcı, Hüseyin Caner. “Yalova İlinin Denizcilik Sektörü Açısından Swot Analizi ile Değerlendirilmesi”. Yalova Araştırmaları Kongresi 424–437, (2021).